

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem v prostředí vybraných českých
škol

Integration of pupils with a different mother tongue in the environment
of selected Czech schools

Bc. Magda Culková

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.

Studijní program: N7504: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Pedagogika – Výchova ke zdraví

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem v prostředí vybraných českých škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Kutné Hoře 25. 4. 2020

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Miroslavě Kovaříkové, Ph.D., za vedení diplomové práce, cenné rady, ochotu, čas, který mi věnovala a trpělivost. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům za ochotu, vstřícnost a věnovaný čas.

ABSTRAKT

Diplomová práce na téma Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem v prostředí vybraných českých škol se skládá z části teoretické a části praktické. V teoretické části je na základě literární rešerše vymezena základní terminologie a problematika související s žáky s odlišným mateřským jazykem. V první části práce se věnuji migraci jako jevu a také vývoji migrace na území České republiky. V druhé části práce se zabývám jednotlivými modely interkulturního soužití odlišných kultur na území jednoho státu, adaptací, kulturní identitou, interkulturní komunikací a možnými bariérami, které vzájemné porozumění narušují. Třetí část je zaměřena na žáky s odlišným mateřským jazykem a bilingvní žáky, jejich specifika a vzdělávání, mateřský jazyk, komunikaci a zapojování žáků s odlišným mateřským jazykem do vzdělávání. V praktické části diplomové práce se zabývám začleněním žáků s odlišným mateřským jazykem na vybraných základních školách. Zvolila jsem typ kvalitativního šetření a použila jsem metodu polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. Metodou rozhovoru s vybranými žáky s odlišným mateřským jazykem, jejich třídními učiteli a pozorováním zjišťuji, jak jednotliví žáci subjektivně hodnotí své postavení v třídním kolektivu v závislosti na kulturní blízkosti země původu k České republice, zda připisují případné studijní neúspěchy nedostatečné znalosti českého jazyka a zda považují mimoškolní aktivity za významnou součást začlenění do české společnosti. Výstupem pro praxi je informační brožura konkrétní školy na školní rok 2020/2021 pro žáky s odlišným mateřským jazykem a jejich rodiny, jejímž cílem je poskytnout základní informace o škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

Interkulturní soužití, mateřský jazyk, migrace, volný čas, vzdělávání, žák s odlišným mateřským jazykem

ABSTRACT

The diploma thesis on the topic of Integration of pupils with different mother tongues in the environment of selected Czech schools consists of a theoretical part and a practical part. In the theoretical part the basic terminology and issues related to pupils with different mother tongues is defined on the basis of a literature search. In the first part of the work I deal with migration as a phenomenon and also with the development of migration in the territory of the Czech Republic. In the second part of the work I deal with individual models of intercultural coexistence of different cultures in the territory of one state, adaptation, cultural identity, intercultural communication and possible barriers which disrupt mutual understanding. The third part is focused on pupils with different mother tongues and bilingual pupils, their specifics and education, mother tongues, communication and involvement of pupils with different mother tongue in education. In the practical part of the diploma thesis I deal with the inclusion of pupils with different mother tongue at selected primary schools. I chose the type of qualitative survey and used the method of semi-structured interview and observation. Using an interview method with selected pupils with different mother tongues, their class teachers and observation, I find out how individual pupils subjectively evaluate their position in the class group depending on the cultural proximity of the country of origin to the Czech Republic, whether they attribute possible study failures to insufficient knowledge of the Czech language and whether they consider extracurricular activities to be an important part of integration into Czech society. The output for practice is an information brochure of a specific school for the school year 2020/2021 for pupils with different mother tongues and their families, whose aim is to provide basic information about the school.

KEY WORDS:

Intercultural coexistence, mother tongue, migration, free time, education, pupil with different mother tongue

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 8 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 MIGRACE | 10 |
| 1.1 Příčiny migrace..... | 10 |
| 1.2 Vývoj migrace na území České republiky | 12 |
| 2 INTERKULTURNÍ SOUŽITÍ..... | 14 |
| 2.1 Odlišnost kultur | 14 |
| 2.2 Adaptace na nové prostředí a kulturní šok | 16 |
| 2.3 Kulturní identita | 19 |
| 2.4 Interkulturní komunikace | 22 |
| 3 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM..... | 27 |
| 3.1 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem | 27 |
| 3.2 Mateřský jazyk a osvojení jazyka | 28 |
| 3.3 Rozvoj českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem..... | 29 |
| 3.4 Bilingvní žáci | 30 |
| 3.4.1 Typologie bilingvismu..... | 31 |
| 3.4.2 Bilingvní rodina..... | 33 |
| 3.5 Komunikace žák-rodíč-učitel | 35 |
| 3.6 Zapojování žáka s odlišným jazykem do vzdělávání | 36 |
| PRAKTICKÁ ČÁST..... | 39 |
| 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ | 39 |
| 4.1 Výzkumné cíle a výzkumné předpoklady | 39 |
| 4.2 Metodologie výzkumu..... | 39 |
| 4.3 Výzkumné šetření..... | 41 |
| 4.3.1 Výstupy z rozhovorů | 60 |
| 4.4 Vyhodnocení předpokladů | 64 |
| 4.5 Diskuse | 66 |
| 4.6 Výstup pro praxi..... | 67 |
| ZÁVĚR..... | 78 |

| | |
|------------------------------|----|
| SEZNAM ZKRATEK | 79 |
| SEZNAM ZDROJŮ | 80 |
| SEZNAM GRAFŮ A TABULEK | 83 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 84 |

ÚVOD

Se stále zvyšujícím se počtem osob a rodin, které odchází z nejrůznějších důvodů ze země svého původu a hledají nový domov v hostitelských zemích, se zvyšuje i počet žáků s odlišným mateřským jazykem na českých školách. Mnohdy jsou národnostní zastoupení žáků s odlišným mateřským jazykem na jednotlivých školách velice pestrá, a ač je vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem podporováno jak legislativně, tak i metodicky a nelze opomenout existenci webových stránek zaměřených na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem, ne vždy je toto vzdělávání snadné pro všechny zúčastněné.

Diplomová práce se skládá z části teoretické a z části praktické.

V teoretické části diplomové práce se zabývám integrací žáků s odlišným mateřským jazykem v prostředí vybraných českých škol. V první kapitole se budu zabývat migrací jako jevem. Objasním důvody, které vedou mnoho jednotlivců, ale i rodin, k odchodu ze země původu a hledání nového domova často velmi obtížnou cestou. Dále uvedu historické i současné trendy migrace na území České republiky. Ve druhé kapitole objasním obecně interkulturní soužití majority a minorit. Budu se zabývat pojmy jako je národní kultura a problematikou odlišností jednotlivých kultur v rámci interkulturního soužití. Popíšu proces adaptace imigrantů na nové kulturní prostředí, představím jednotlivé adaptační strategie a modely a možná rizika, která jsou právě s procesem adaptace spojena. Dále se zaměřím na kulturní identitu, která je úzce spjata s kulturním prostředím jedince a v souvislosti s kulturní identitou objasním některé pojmy, které s formováním kulturní identity úzce souvisí. Důležitou oblastí interkulturního soužití je interkulturní komunikace, kterou se budu zabývat z hlediska jak verbální, tak i neverbální komunikace a zmíním faktory, které představují bariéry v úspěšné interkulturní komunikaci. Ve třetí kapitole se budu zabývat žáky s odlišným mateřským jazykem. V první části objasním, kdo je za žáka s odlišným mateřským jazykem považován. Dále se budu stručně zabývat legislativním rámcem v oblasti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a specifiky ve vzdělávacím procesu těchto žáků. Uvedu specifčnost mateřského jazyka a proces jeho osvojování a zaměřím se na rozvoj českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem. Dále specifikuji bilingvní žáky, objasním pojem bilingvismus

a popíšu jednotlivé typy bilingvismu. Uvedu příklady bilingvních rodin, některé charakteristiky pro bilingvní děti typické a zmíním možná rizika vývoje bilingvních dětí. V další části třetí kapitoly uvedu rizika, která jsou spojená s interkulturní komunikací učitele, žáka a rodičů žáka. V poslední části třetí kapitoly představím jednotlivé kroky, které jsou doporučovány k zapojení žáka s odlišným mateřským jazykem do vzdělávání.

V praktické části diplomové práce se zabývám začleněním žáků s odlišným mateřským jazykem do výchovně vzdělávacího procesu na vybraných základních školách. Kvantitativní metodou polostrukturovaných rozhovorů s respondenty výzkumu i jejich třídními učiteli a pozorováním zjišťuji subjektivní spokojenost s hodnocením svého postavení v třídním kolektivu u žáků s odlišným mateřským jazykem v závislosti na kulturní blízkosti země původu žáka k České republice. Dále zjišťuji pomocí rozhovoru se žákem a třídním učitelem žáka, zda jsou vzdělávací výsledky žáka s odlišným mateřským jazykem ovlivněny výukou v jiném jazyce, než je jazyk mateřský. Dalším cílem je zjistit, zda mimoškolní aktivity jednotlivých žáků s odlišným mateřským jazykem ovlivňují proces jeho začlenění do třídního kolektivu a české společnosti. Výstupem pro praxi je informační brožura pro žáky s odlišným mateřským jazykem a jejich rodiny, jejímž cílem je poskytnutí základních informací o škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MIGRACE

V této kapitole se budu zabývat migrací jako přirozeným jevem, příčinami migrace, které vedou mnoho lidí a velmi často i celých rodin, opustit své dosavadní domovy, přerušit sociální kontakty v zemi původu a vydat se na mnohdy obtížnou cestu za lepším životem. Dále se budu zabývat vývojem migrace na území České republiky z historického i současného hlediska.

Migrace je jedním z jevů, který je s problematikou žáků s odlišným mateřským jazykem úzce spjat. Jedná se o světově rozšířený a zcela přirozený sociální jev, který provází lidstvo od nepaměti. „*Migrace byla, je a bude přirozenou součástí lidského života.*“ (Radostný, L. 2011).

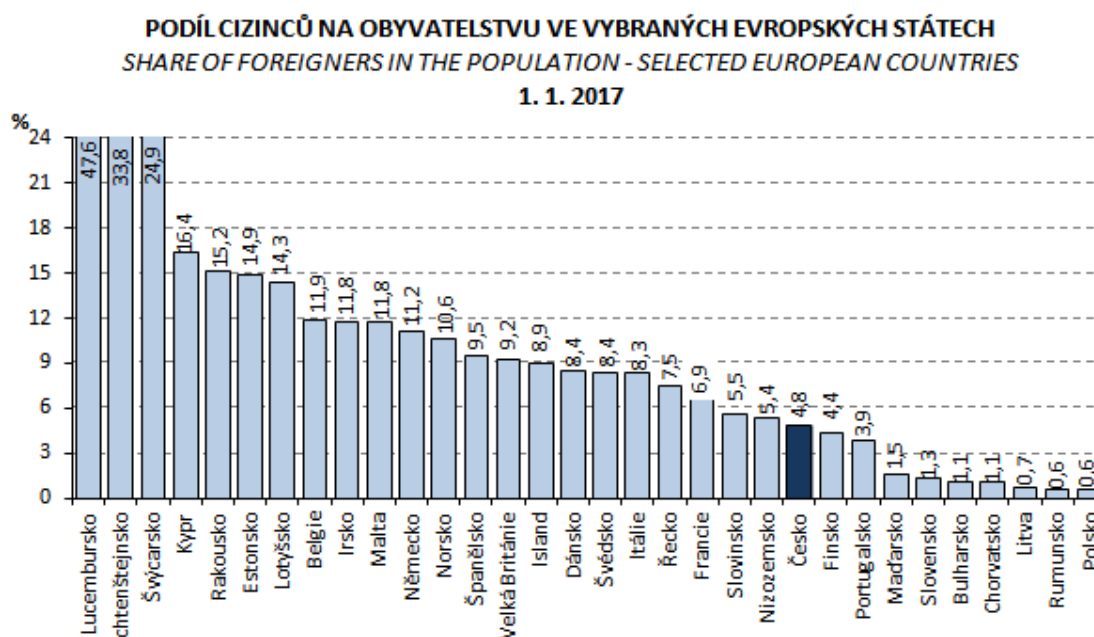
Děti v rámci skupiny migrantů tvoří specifickou skupinu, a to nejen kvůli jejich věku a postavení ve srovnání s dospělými, ale hlavně proto, že se na ně vztahuje mezinárodní Úmluva o právech dítěte přijatá OSN v roce 1989, která je podle článku 10 Ústavy České republiky součástí právního řádu našeho státu (Dunovský, J. 1999).

1.1 Příčiny migrace

Migrace v současné době má své příčiny i důsledky. Tradiční imigrační země jsou cílem pracovních a často i politických migrantů. K dalším příčinám lze zařadit situace, kdy některé oblasti čelí demografickému tlaku nebo přírodním katastrofám. Bariérou migrace jednotlivých zemí se stává migrační politika zemí, které jsou pro migranty cílové, a tím dochází k regulaci a často i selekci přílivu imigrantů. Na druhou stranu v cílových zemích není velká selekce imigrantů výhodná pro podniky a firmy, pro které se imigranti velmi často stávají levnou pracovní silou. Na rozdíl od mnoha zemí, odkud mnozí imigranti přicházejí, je většina evropských zemí díky nízké porodnosti ohrožena výrazným stárnutím populace a je otázkou, kdo v těchto zemích v budoucnu zajistí chod státu (Šišková, T. 2001). Výběr cílové země v případě ekonomické migrace je ovlivněn tím, jaké výhody jednotlivé státy nabízejí. Velmi často hraje roli i to, zda je jazyk migranta podobný, případně stejný jako jazyk v cílové zemi. Dalším důležitým aspektem je, zda v cílové zemi už žijí nějakí přátelé či příbuzní migranta, a on tak přichází do prostředí,

kde je již částečně vybudované sociální zázemí. Velmi důležitá pro ekonomické migranty je i dopravní dostupnost mezi zemí původu a zemí cílovou (Radostný, L. 2011).

V grafu číslo 1 je uveden statistický přehled počtu imigrantů v jednotlivých evropských zemích.



Graf 1: Počet cizinců v ČR a v jiných evropských zemích

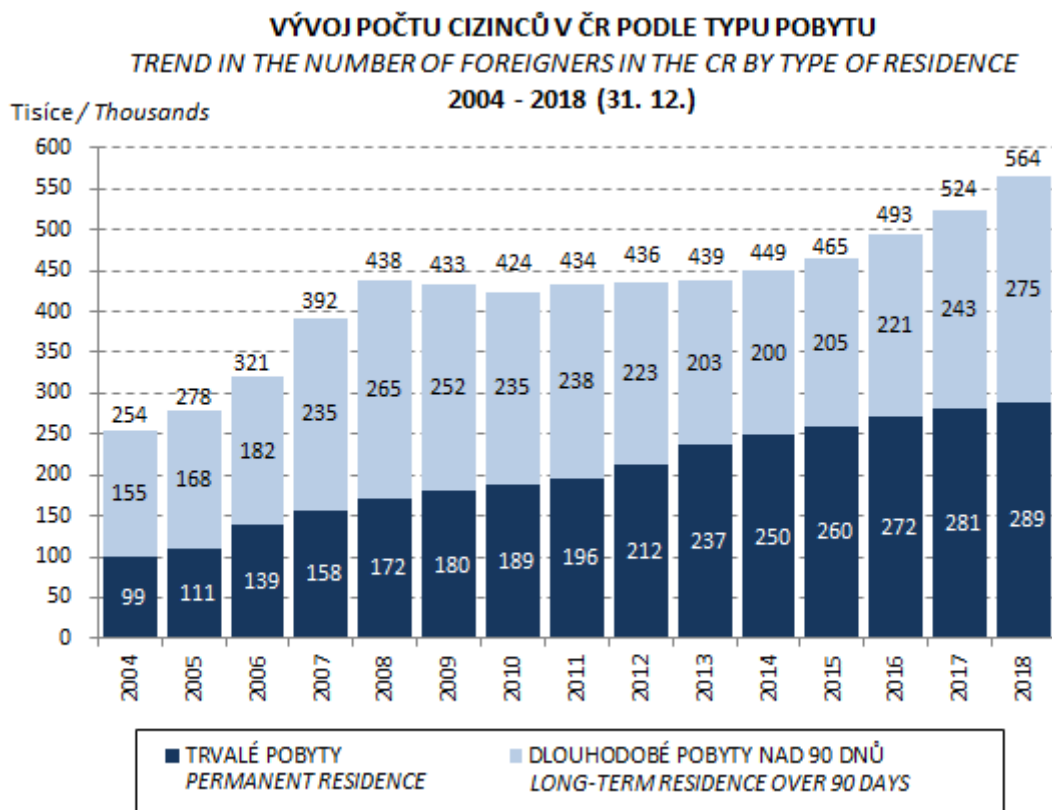
Zdroj: ČSÚ

Důvodů, které vedou k migraci, je mnoho. I když v České republice převažuje příliv ekonomických a pracovních migrantů, setkáváme se zde i s migranty, kteří odešli ze své země původu z důvodů politických, ekologických nebo náboženských. Důvody k migraci vedou i k rozlišení mezi migrací dobrovolnou a migrací nedobrovolnou. V případě, že je migrace dobrovolná, je z nějakého důvodu člověk nucen změnit místo svého stávajícího pobytu. Naopak migrace nucená, která je nejčastěji vyvolána přírodními katastrofami, válečnými nebo náboženskými konflikty, je pro člověka, nebo skupinu obyvatel, často jediným východiskem a v těchto případech migranti nemají mnoho času na to, aby zvažovali výhody či nevýhody jednotlivých cílových zemí (Radostný, L. 2011).

Migrační politika státu je důležitým faktorem, který do jisté míry určuje, jaký bude život cizinců v České republice. Podmínky vstupu a pobytu cizinců na území našeho státu jsou zakotveny v legislativě České republiky. Závazným vládním dokumentem je Koncepce integrace cizinců (KIC) a v ní je vymezeno, jak má přistupovat stát k cizincům, kteří již na území České republiky pobývají, včetně základních principů integrace. Prioritou a předpokladem úspěšné integrace je podle Koncepce integrace cizinců znalost českého jazyka, ekonomická soběstačnost cizince, orientace cizince ve společnosti, vzájemné vztahy cizinců s majoritní společností. Migrační politikou stát také ovlivňuje strukturu a počet imigračních skupin. Mezi takovéto zásahy státu do migračního procesu patří například stanovení podmínek pro pobyt cizinců na území našeho státu. V oblasti pracovní migrace stát podporuje migrační proces ve spolupráci se zaměstnavateli z velkých podniků, kde migranti naleznou pracovní uplatnění. Migranti často zastávají pracovní pozice, o které není mezi obyvatelstvem v České republice příliš velký zájem (Radostný, L. 2011).

1.2 Vývoj migrace na území České republiky

V historii České republiky byl příliv imigrantů významný v poválečném období, hlavně na konci čtyřicátých let a počátkem let padesátých v souvislosti s osidlováním pohraničí po odsunu Němců a dále s přesunem obyvatelstva do průmyslových oblastí. Jednalo se především imigranty ze Slovenska. Po roce 1989 došlo k nárůstu počtu imigrantů, ale k nejvyššímu nárůstu počtu imigrantů došlo až vstupem České republiky do Evropské unie. V roce 1985 v České republice pobývalo 37 tisíc cizinců (Kostecká, Y. 2013). V grafu číslo 2 je patrná neustále se zvyšující tendence nárůstu počtu cizinců v České republice. V roce 2004 na území České republiky pobývalo 254 tisíc cizinců a v roce 2018 již 564 tisíc cizinců (ČSÚ: cizinci: počet cizinců). Informace o počtu cizinců, jejichž pobyt je na území České republiky legální, lze považovat za relativně spolehlivé, ale počet imigrantů, jejichž pobyt na území našeho státu je nelegální, nelze stanovit. Celkový počet imigrantů na území České republiky proto za těchto podmínek není možné přesně určit (Kostecká, Y. 2013).



Graf 2: Počet cizinců v ČR podle typu pobytu

Zdroj: ČSÚ

Nelze opomenout, že česká historická zkušenost s migrací je ovlivněna čtyřiceti lety trvající izolací v důsledku totalitního režimu v tehdejší Československu. V této době byl obraz migranta nastaven jako obraz člověka, který zradil svou zemi a stal se tak nepřítelem společnosti (Radostný, L. 2011). Z historického hlediska byla 80. a 90. léta 20. století zlomová ve vývoji skladby obyvatelstva v České republice. Na počátku 21. století v České republice došlo ke změně etnického klimatu, nově přichází cizinci po roce 1989 v České republice navýšili počet etnických menšin, které byly do té doby přítomny (Bittnerová, D. a Moravcová, M. 2010). V současnosti si česká veřejnost na migraci postupně zvyká. Po roce 1989 patřila Česká republika spíše mezi takzvané země tranzitní a sloužila jako přestupní stanice do dalších zemí, především zemí západní Evropy. V posledních letech se tento pohled na ČR jako zemi tranzitní mění a stáváme se zemí cílovou, kde mnoho cizinců nachází nový domov (Radostný, L. 2011).

2 INTERKULTURNÍ SOUŽITÍ

V této kapitole se pokusím objasnit interkulturní soužití majority s minoritami a problematiku odlišnosti jednotlivých kultur. Zaměřím se na adaptaci imigrantů v hostitelských zemích a možné dopady, které jsou s adaptací spojeny. Pokusím se objasnit důležitou roli kulturní identity v životě každého jedince. Dále se pokusím objasnit možnosti interkulturní komunikace a popíšu možné bariéry, které mohou být v interkulturní komunikaci překážkou.

2.1 Odlišnost kultur

Každý jedinec patřící k určité sociální skupině si do života nese několik vrstev z této kultury. Vrstva, která je tvořena příslušností k národu, bývá nazývána jako národní kultura. Každá země má svou kulturu, a proto je každá národní kultura specifická a odpovídá i zemi, ze které daný jedinec pochází. Při setkání s člověkem z jiného národa je tato odlišnost vnímána v několika ohledech, jako například odlišnost jazyka, odlišné způsoby chování nebo odlišné oblékání (Průcha, J. 2010).

Socializace je problémem a zároveň těžkým úkolem v každé společnosti. Před každým jedincem stojí v rámci socializace složitý úkol. V první řadě vytvořit sebe sama a zároveň sebe jako jedince dané společnosti přijímajícího její kulturní hodnoty. Socializaci ovlivňuje mnoho faktorů. Jedním z těchto faktorů je sociokulturní kontext, ve kterém jedinec vyrůstá a ve kterém je vychováván. Dítě, které se narodí do kultury svých rodičů, si během socializace osvojuje specifické kulturní charakteristiky dané společnosti. Kulturní charakteristiky jsou hodnoty, normy a vzorce chování v dané kultuře (Kusá, J. 2014).

Morgensternová a Šulová uvádí příklad procesu enkulturace: „*Většina dětí z vyspělých kultur si již velmi záhy začíná osvojovat práci s počítačem, dokáže používat mobil či jiné technické vymoženosti. V Mongolsku se zase např. děti již od mala učí jezdit na koni, který je symbolem jejich kultury. Učí se tedy to, co je v jejich kultuře běžné a normální, co se od nich očekává, že se naučí*“ (Morgensternová, M. a Šulová, L. 2007).

Kultura je společenský jev a proces. Jelikož je sdílena lidmi žijícími ve shodném společenském prostředí, v kterém si kulturu i osvojili, jedná se o jev kolektivní. Každá skupina je však charakteristická společenským životem, způsobem myšlení, formou

a stylem organizace. Tyto charakteristiky jednotlivých kultur se projevují v odlišném jazyce, náboženství, struktuře rodiny, způsobu bydlení, oblékání a stravování (Čeněk, J., Smolík, J. a Vykoukalová Z. 2016).

Za hlavní rys národní kultury jsou považovány hodnoty. Jan Průcha hodnoty popisuje jako: „*Regulační mechanismy lidského chování, jež jsou pro určitou společnost charakteristické a projevují se v jejich sdílených normách, postojích, názorech a preferencích.*“ Národní hodnoty jsou velmi setrvačné a vzhledem k mezigeneračnímu přenosu jsou i velmi odolné proti zásahům zevnějšku (Průcha, J. 2010). Hodnotový systém určuje, jaké hodnoty jsou v dané společnosti důležité, a stanovuje způsob života v dané společnosti. Hodnoty jsou každým jedincem přijímány již od narození a jedná se především o názory zprostředkované rodiči či společnostmi, tradicemi a kulturou dané země. Tyto názory často poukazují na to, co je správné nebo důležité a pokud jsou hodnoty porušeny, jaké sankce za jejich porušení následuje. Za nejproblematičtější jsou tak považovány hodnoty, které vznikají na podkladě jiných hodnotových vzorců. Historické i životní podmínky, hodnoty, tradice i zkušenosti imigrantů a cizinců žijících v cizí zemi mohou být často velmi odlišné od hodnot v hostitelské zemi. Soužití dvou skupin, jejichž vzorce chování a hodnotový systém se liší, je příčinou komplikovaného soužití (Šišková, T. 2001).

Lidé, kteří odchází ze své země původu, ať z důvodů lepších finančních podmínek, kvůli vzdělání, pro pocit bezpečí, nebo záchraně života, se mnohdy po příchodu do hostitelské země nachází bez jakékoliv přípravy v prostředí, s kterým nemají žádné zkušenosti a nevědí, jaká je cesta k dosažení jejich cílů. Každá kultura má k řešení určitých situací různé způsoby řešení a v nové zemi tak jedinec může mít pocity bezbrannosti až ohrožení. Pro cizince přicházející do hostitelské země často migrace neznamena jenom překonání geografické vzdálenosti, ale zároveň i vzdálenosti socializační a kulturní (Černík, J. 2006).

Vztahy mezi imigranty a obyvateli hostitelské země jsou velmi variabilní a oboustranně závisí na druhu kulturní skupiny. Mezi faktory, které postojí majority v hostitelské zemi k imigrantům mohou ovlivnit, patří rozdílnost mezi kulturami obyvatel a imigrantů (Průcha, J. 2004).

2.2 Adaptace na nové prostředí a kulturní šok

Potřeba bezpečí je podle Maslowovy pyramidy potřeb považována po biologických potřebách za druhou nejdůležitější. Během interkulturního setkání není velmi často naplněna, a to z důvodu dezorientace a neporozumění situace, což může vyústit až k tendenci se těmto situacím vyhýbat, nebo, v případě, že se jim vyhnout nelze, může být situace prožívána jako nepříjemná. Nenaplněním potřeby bezpečí vzniká pocit ohrožení, který může vyústit ke třem reakcím. První reakcí je útek, druhou reakcí může být útok a třetí reakcí ztuhnutí. Pokud jsou reakce způsobeny obavou, vyvolávají strach či obavu z odmítnutí (Moree, D. 2015).

Adaptace na nové prostředí je složitý proces, kterému se migranti, kteří přichází a chystají se natrvalo usadit v cizí zemi, nemohou vyhnout. Adaptace je ovlivněna řadou faktorů a četností podob. Samotnou adaptaci ovlivňují jak migranti sami, tak i imigrační politika a majoritní společnost v zemi, kam přicházejí. Stres, který migrace jedinci způsobuje, je často srovnáván s úmrtím blízkého člověka či rozvodu. Imigranti, kteří nepřichází do nové země pouze z důvodu zlepšení životní úrovně, ale jsou například žadateli o azyl či uprchlíci, jsou často imigranty nedobrovolnými, zcela nepřipravenými, bez materiálních i finančních prostředků a osobních kontaktů. Zkušenosti, jakou imigranti s adaptací mají, nelze zobecňovat z důvodů specifčnosti jak samotných imigrantů, tak i z důvodu specifík různých imigračních prostředí. Důsledkem těchto odlišností je těžké sjednotit teorie, terminologii a přístupy. Proces adaptace je zakončen mnoha možnými způsoby, a to od soužití, které je zcela bezproblémové a dochází při něm k získání občanství, přes asimilaci až po velmi časté jevy jako je ilegální pobyt v zemi či marginalizace v sociální a ekonomické oblasti (Šišková, T. 2001).

Interkulturní citlivost je model, který zachycuje, jak je jedinec schopný měnit pohled na svět na základě životních zkušeností. Prvním stupněm je popření kulturních rozdílů, kdy jedinec svoji kulturu považuje za jedinou možnou a kulturní rozdíly nevnímá. Možné odlišnosti mu splývají do obecných zkušeností. Obrana kulturních rozdílů označuje situaci, kdy jedinec vnímá vlastní kulturu jako jedinou, která je života schopná. Toto vnímání se projevuje jako rozdělení světa na „my“ a „oni“. V tomto stupni jedinci vnímají rozdíly, ale svoji kulturu považují za nadřazenou. Minimalizace kulturních rozdílů značí

univerzální vnímání pohledu na svět. V tomto pojetí jsou si všichni lidé podobní. Přijetí kulturních rozdílů je fáze, kdy je jedincův pohled na svět ovlivněn vnímáním kultury z rovnocenných pohledů. Je zde přijat fakt, že na světě existují různé hodnoty. Adaptace na kulturní rozdíly umožňuje jedinci na základě zkušenosti z jiné kultury chovat se a vnímat v souladu s touto kulturou. Integrace kulturních rozdílů rozšiřuje vlastní zkušenost a pohled na svět je brán z různých úhlů pohledu. Tato identita je typická pro lidi, kteří se často pohybují v různých kulturách (Moree, D. 2015). Pocity z neznámého cizího prostředí, reakcí, které jsou nepříjemné a nečekané a člověk přicházející z odlišného kulturního prostředí je s nimi neustále konfrontován se nazývá kulturní šok. Intenzita i míra kulturního šoku se liší v závislosti na množství kulturních rozdílů. Jde o proces, který trvá týdny až měsíce (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011).

Enkulturační proces, který kulturní antropologové vysvětlují jako začleňování člověka do kulturního systému, interkulturní psychologové jako kulturní transmise a sociologové jako socializaci. Mezi kulturou a lidmi existuje vzájemný vztah. Na jedné straně lidstvo bez kultury nemůže existovat a na druhé straně kultura nemůže vzniknout bez lidského zásahu. V průběhu tohoto procesu dochází k osvojení kulturních elementů, nebo celých kulturních komplexů jedincem, nebo sociální skupinou. Enkulturační proces probíhá jak v rovině formální, tak v rovině neformální v průběhu celého ontogenetického vývoje člověka. Tento proces má vliv na formování osobnosti jedince a následně na vznik jeho kulturní identity, neboť během ní dochází k zvnitřňování norem a hodnot dané kultury. Procesy enkulturační se dotýkají všech fází života člověka včetně období školní docházky, a staly se jednou z klíčových funkcí školy (Kusá, J. 2014). Za enkulturační je považováno jak formální, tak i neformální přejímání zkušeností a kulturních norem jedinci během ontogeneze (Čeněk, J., Smolík, J. a Vykoukalová Z. 2016).

Akulturační proces, kdy je kontakt mezi jednotlivými kulturami intenzivní, přímý a dlouhodobý a dochází během ní k prolínání různých kultur, jejichž následkem jsou společenské i kulturní změny různého druhu. Akulturační není ničím novým ani výjimečným. Dnešní kultury jsou převážně složené z mnoha dalších kultur a společností. Kultury, které stále zůstávají na svých původních kulturních elementech, jsou dnes již ojedinělé. (Kusá, J. 2014). Akulturační zahrnuje výsledky kulturních změn,

ke kterým došlo na základě kontaktu různých kulturních skupin. Obsahuje také zkušenosti skupin, nebo jednotlivců, kterých se změny v kulturním prostředí dotýkají. K akulturaci dochází delším pobytem v novém kulturním prostředí. Strategie vyrovnání se s novým prostředím je u každého jedince nebo skupiny individuální a lze rozdělit do čtyř kategorií. První strategií je asimilace, kdy skupina či jedinec potlačí svou kulturu a co nejvíce splyne s kulturou majoritní společnosti. Asimilace jako proces, během kterého je minorita nebo etnikum včleňováno do majoritní kultury, dochází ke ztrátě původních znaků kultury, které jsou nahrazovány znaky kultury dominantní, může být buď dobrovolná, nebo vynucená. Jsou i případy, kdy je asimilace nemožná, a to hlavně z důvodu výrazných fyzických odlišností. Druhá strategie je separace, která je typická izolací od kultury majoritní společnosti a snaze zachovat vlastní kulturu v maximální míře. Nejčastěji se separace projevuje v zemích, kde se určité městské čtvrti a život v nich liší od čtvrtí a způsobu života majoritní společnosti. Nedochází k integraci, minority většinou neumí a ani se neučí jazyk majority a nezapojují se do dění v majoritní společnosti. V souvislosti se separací je důležité zmínit i segregaci, kdy je záměrně fyzicky majorita oddělena od minority, a navíc je velmi často minorita považována ve většinové společnosti za podřadnou a méněcennou. Marginalizace jako třetí strategie je způsob, kdy se jedinec nechce, nebo není schopen ztotožnit ani s jednou kulturou. Čtvrtou a v dnešní době nejúspěšnější formou akulturace je integrace. Integrace lze popsat jako jev, kdy jedinec či skupina kulturu majoritní většiny považují za důležitou, ale zároveň si chtějí uchovat do jisté míry i kulturu svou. Ideálním typem interkulturního soužití je amalgamace, pro kterou je typické složení majoritní společnosti a minorit, které jsou jasně definované. Minority předávají některé znaky své kultury majoritě a ta je včleňuje do své kultury. Tímto způsobem vznikají nové kulturní skupiny. Tento způsob soužití je v současné době v sociální realitě ale považován za ideál, který nenastává (Čeněk, J., Smolík, J. a Vykoukalová Z. 2016).

Dalším pojem, který patří do adaptačních strategií a který je důležité v rámci interkulturního soužití zmínit je akomodace. Akomodaci lze popsat jako stav, kdy si minoritní jedinec nebo minoritní skupina uvědomují, že jsou v majoritní skupině, kde platí jiné hodnoty a normy, než které vyznávají a užívají. Minorita tyto hodnoty a normy navenek respektuje, ale neztotožňuje se s nimi a vnitřně je nepřijímá (Čeněk, J., Smolík, J. a Vykoukalová Z. 2016).

Modely uplatňované imigrační politikou lze charakterizovat jako modely diskriminační, asimilační a multikulturální. Diskriminační model je charakteristický začleněním imigrantů pouze do určité sféry, kterou je například trh práce, ale ostatní oblasti jako je získání občanství, nebo systém sociální péče pro ně zůstávají nedosažitelné. Mnohé sféry života v hostitelské zemi jsou tak pro migranty nepřístupné a tím jsou v důsledku sociálně i ekonomicky znevýhodněni. Asimilační model je charakteristický rychlou a jednoduchou adaptací imigranta v nové společnosti. Od majoritní společnosti je však očekáváno, že výměnou za občanství dané země, získání práv i povinností, kterou má ve státě majorita imigrant nahradí svůj mateřský jazyk jazykem majority, stejně tak i své kulturní rysy a tím dojde k asimilaci do majoritní společnosti. Multikulturální model je charakteristický podporou odlišností mezi majoritní a minoritní společností. Každá z těchto kultur si zachovává svoji specifickou. Imigranti mají stejná práva ve všech sférách společnosti a nikdo neočekává, že by se měli vzdát svých specifik, naopak tato specifika minorit stát podporuje, a to i ve smyslu jejich rozvoje. Ani jeden ze tří uvedených modelů se v současném světě samostatně nevyskytuje, i když se jednotlivé státy k jednomu z nich přiklánějí, kombinují i modely ostatní. Asimilace je pojmem, který má často jiný podtext, záleží na zemi, kde je interpretován. V Evropě je tento pojem považován za konečný stav fáze adaptace a předpokládá splynutí imigrantů s majoritní společností. V Americe pojem asimilace vyjadřuje jednotlivé formy adaptace, které však nejsou blíže specifikovány (Šišková, T. 2001).

Integrace cizinců je ovlivněna třemi přístupy. V prvním přístupu jsou cizinci hodnoceni podle toho, z jaké země přicházejí a jaký je jejich etnický původ, nebo jaké je jejich náboženské vyznání. Tento přístup po integraci imigrantů do majoritní společnosti moc nevypovídá, jedná se spíše o etnografický popis. V druhém přístupu jsou imigranti bráni podle druhu pobytu v České republice. A třetím přístupem jsou individuální kritéria migrantů, jako je například věk, pohlaví nebo profese (Bittnerová, D. a Moravcová, M. 2010).

2.3 Kulturní identita

Kulturní identita, kterou si dítě vytváří je založena na vědomí o příslušnosti k určité kultuře a přijímání očekávání, která vůči němu má jeho okolí. Skupinová identita, ze které kulturní

identita vychází, spojuje dítě se skupinou, se kterou sdílí kulturní a sociální charakteristiky a v které si svoji skupinovou identitu začíná uvědomovat a rozvíjet ji (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011). Identita jedince je vytvářena interakcí jedince s prostředím. Identitu proto lze také chápat jako příslušnost ke skupině (Kusá, J. 2014). Kulturní identita má i individuální charakter, neboť zvnitřnění jednotlivých prvků dané kultury je u každého jedince různá a závisí jak na psychických, tak i na sociálních vlastnostech každého člověka. Velkou roli hraje i to, zda je daná kultura otevřená či uzavřená a jaká je její historická povaha. Další faktory, které kulturní identitu ovlivňují, jsou genetické dispozice, sociální role jedince a jeho životní zkušenosti (Kusá, J. 2014). Podle Hartla a Hartlové je: „ztotožnění jedince se sociálními a mravními normami určité etnické či sociální skupiny, s jejími tradicemi, obyčeji a celkovou kulturou“ (Hartl, P. a Hartlová, H. 2010).

Kulturní identita je u dětí vytvářena postupně. Různé národy přijímají a vychovávají děti různým způsobem. Jako nejlépe pozorovatelný lze popsat rozdíl mezi individualistickými a kolektivistickými kulturami. Individualistické kultury se vyznačují slabšími rodinnými vazbami a volnější pozicí jednotlivce. Děti dostávají více volnosti a jsou vedeny k vlastním rozhodnutím, mají větší svobodu a osobní prostor. Ve škole a v rodině jsou děti vedeny k přemýšlení, k řešení problémů, k diskusi, argumentaci a schopnosti vyjádřit svůj názor. Častým přístupem je liberální výchova, která v přehnané formě může způsobit ztrátu mantinelů a zmatenost dítěte, které podvědomě omezení vyžaduje pro lepší orientaci v tom, co může a co ne. Typickým příkladem této kultury jsou skandinávské země. Kolektivistické kultury jsou typické těsnými rodinnými vazbami a velkým tlakem na jednotlivce z důvodu přizpůsobení požadavkům rodiny. Výchova dítěte směřuje k tradičním hodnotám rodiny, kde kolektivní zájmy převyšují zájmy osobní. Typickým příkladem mohou být děti z Vietnamu, které žijí v České republice. Abychom pochopili mentalitu těchto dětí, musíme pochopit kulturu rodičů. Způsob výchovy v rodině a interakci mezi rodiči a dětmi silně ovlivňuje kultura. Kultura se navíc uplatňuje v komunikaci a vštěpuje dětem různé návyky (Morgensternová M. a Schulová L. 2007).

Identita společnosti je spojena s vědomím toho, co je odlišné a co je výjimečné. Bittnerová kulturní identitu popisuje takto: „Lidé jako členové různých kultur sdílí příslušné kulturní identity, ale také tyto kultury mají své identity, své kulturní vzory,

na jejichž základě probíhá např. výchova a socializace dětí.“ (Bittnerová, D. a Moravcová, M. 2010).

Uvědomění si jinakosti je velmi důležité pro uvědomění si vlastní kulturní identity, neboť díky uvědomění si odlišnosti může jedinec nebo skupina vnímat a vymezit vlastní identitu (Kusá, J. 2014). Konfrontace dítěte s odlišností již od raného věku je velmi důležitým faktorem pro jeho pozdější formování tolerance (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011).

V kulturách, mezi které patří i kultura česká, v kterých jsou lidé vedeni k sebeovládání a kontrole pocitů, dochází k tendenci skrývat své emoce, což může vést k menší čitelnosti pro okolí a následnému vyvolání konfliktů či nedorozumění. Emoce myšlení i jednání lidí obohacují, pozitivní emoce se navíc stávají zdrojem energie, negativní emoce mohou být motivací a pomáhat při učení. Na posilování specifických schopností má velký vliv kultura, v které jedinec vyrůstá, a také výchova. V současné české společnosti převažuje orientace na výkon, a to se odráží i v orientaci dětí, u kterých jsou rozvíjeny hlavně schopnosti intelektové, orientace na výkon a soutěživost a podporu výkonnosti. Tyto schopnosti jsou v dětech rozvíjeny s ohledem na to, co po nich v budoucnu bude společnost vyžadovat a zároveň je cílem děti vybavit kompetencemi, díky kterým budou schopné se v daném prostředí orientovat a pohybovat. Mezi důležité složky, které by měly být u dětí rozvíjeny, patří například emoční inteligence a podpora zdravého sebepojetí, které jsou pro budoucí život dítěte taktéž důležité (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011).

Emoční inteligence, která se vyjadřuje koeficientem EQ, lze vyjádřit jako soubor schopností emočních a sociálních. Bývá označována jako opak intelektových schopností, ale toto označení není přesné a obě inteligence se vzájemně doplňují. K rozvoji emoční inteligence dítěte dochází, pokud s ním někdo o jeho pocitech, prožitcích a náladách hovoří. Emoční kvocient vyjadřuje schopnost, jak je jedinec schopen vnímat a interpretovat emoce své, ale i emoce druhých. Mezi složky emoční inteligence patří empatie, sebeuvědomění, sebeovládání, motivace a společenská obratnost. Empatie je schopnost člověka vcítit se do druhého. Sebeuvědomění se skládá ze sebedůvěry a reálného sebehodnocení jedince, které jsou považovány za klíčové složky lidské identity

a pro zdravý vývoj jedince jsou velmi důležité. Sebeovládání zahrnuje většinou vrozené vlastnosti související s temperamentem, nebo výsledky sociálního učení získané nejčastěji od rodičů, jako jsou spolehlivost, přizpůsobivost a svědomitost. Motivace je ovlivněna ctižádostí, loajalitou, optimismem, nebo iniciativou. Společenská obratnost obsahuje velké množství kompetencí, mezi které řadíme například schopnost ovlivňovat, schopnost komunikovat, být vybaven vůdčími schopnostmi, být ochoten přizpůsobit se změnám, zvládat konflikty, být schopen vytvořit vazby, spolupracovat a schopnost pracovat v týmu. Schopnosti společenské obratnosti se rozvíjejí spíše u starších dětí, avšak už u předškolních dětí lze položit základ pro pozdější rozvoj těchto schopností. Důležitou roli hraje v rozvoji těchto kompetencí rodina. Velmi pestré a napříč kulturami rozdílné jsou rodinné rituály, které vypovídají podstatně o dané kultuře. Přestože si každá rodina vytváří své rituály, většinou zapadají do daného celku, souvisí s ním a vychází z něj. Neporozumění rituálům minorit, nebo etnických skupin, které žijí v majoritní společnosti či naopak, je v současné době, která je typická právě migrací obyvatelstva, vnímáno jako problém. Důležitá je i přiměřenost v množství rodinných rituálů. Na jedné straně se rodiny s absencí rituálů jeví jako chaotické a vykořeněné, na straně druhé rodiny, kde je rituálů mnoho vykazují velkou zaměřenost na minulost (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011).

2.4 Interkulturní komunikace

Interkulturní komunikací nazýváme druh komunikace, při které komunikují příslušníci pocházející z odlišných výchozích kultur. Typické pro tento druh komunikace jsou rozdíly ve stylech komunikace, rozdíly ve vnímání a také rozdíly v chování během komunikace. Komunikace je základním prvkem interpersonálních vztahů a má svá sociální pravidla. Tato pravidla, která fungují v rámci jedné kultury pro komunikaci, se však mohou lišit a to, jak v závislosti na kultuře, nebo v rámci jedné kultury v závislosti na specifiku řečové komunity. Znalost stejného jazyka tak není zárukou, že si jedinci různých kultur, nebo řečových komunit porozumí (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011). Komunikační styly etnik a majorit ze vzdálených zemí jsou v mnoha směrech jiné, než komunikační styly Středoevropanů z důvodu jiných tradic a také z důvodu utváření stylů ve zcela odlišných podmínkách. Styl komunikace každého člověka je individuální, velkou roli hrají také kulturní zvyklosti a tradice země, z které pochází (Šišková, T. 2001).

V komunikaci mezi tím, kdo vysílá a tím, kdo přijímá, hraje důležitou roli jak verbální, tak i neverbální komunikace. Jediný, zato podstatný rozdíl mezi těmito dvěma druhy komunikace je, že v případě verbální komunikace se člověk může rozhodnout nekomunikovat, což v případě neverbální komunikace nelze. Neverbálním vzorcům komunikace jsou děti vystaveny již od narození. Tento druh komunikace navíc ovlivňuje prostředí a kultura, jež je pro dítě výchozí. Ke kulturním nedorozuměním mezi lidmi může docházet i ve zcela běžných každodenních činnostech. Pokud dítě například pochází z kultury, kde je fyzický kontakt během komunikace zcela běžný, nebude jeho počínání pochopeno dítětem, které pochází z prostředí, kde je fyzický kontakt při komunikaci používán minimálně. Dalším z mnoha příkladů nedorozumění je například pohyb hlavou shora dolů, který je v některých kulturách znamením nesouhlasu, zatímco v mnoha jiných kulturách je to gestem souhlasu (Moree, D. 2015).

V širším pojetí je součástí neverbální komunikace i vzhled, barva pleti, kinetika, výraz tváře, smích, doteky, osobní prostor a tón hlasu. Vzhled lze ovlivnit a o jedinci může mnoho vypovídat. Barvu pleti člověk ovlivnit nemůže, ale ovlivňuje chování mnoha lidí k němu, a to má za důsledek změnu očekávání od okolí i pohledu na svět. Gesta jsou velmi ovlivněna kulturní podmíněností a napříč kulturami se často liší, mohou při příchodu do jiné kulturní skupiny způsobit nesnáze v orientaci. Ve výrazech tváře se jednotlivé kultury mohou lišit, a to hlavně v tom jak a komu je výraz ve tváři určen. Hranice osobního prostoru je podmíněna jak kulturně, tak i individuálně. Tónem hlasu lze vyjádřit například síla nebo slabost a lze v něm také spatřit prvky kulturní podmíněnosti (Moree, D. 2015). Neverbální komunikace je jevem, který je velmi často spontánní a neuvědomovaný, má velmi silný emoční význam (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011).

Interpersonální blízkost a vzdálenost během komunikace a četnost dotyků během komunikace je charakteristickým znakem různých kultur. Mezi kultury, v kterých je interpersonální blízkost přirozená, patří zejména Jihoevropané, Jihoameričané a Arabové. Charakteristickými znaky je menší vzdálenost a více dotyků během komunikace, důraz je kladen na sociální vztahy, a to i v pracovním prostředí. Naopak mezi kultury, které jsou méně kontaktní a upřednostňují spíše interkulturní vzdálenost, patří například Japonci, Korejci či obyvatelé skandinávských zemí. Pro tyto kultury

je charakteristická větší vzdálenost a odtažitost během interpersonální komunikace, nevýrazné emoce a jasné odlišení mezi osobními a pracovními vztahy (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011).

Setkání dvou jedinců, kteří pocházejí z odlišných kulturních skupin, může být provázeno mnoha nedorozuměními. Tato situace je přirozená a velkou měrou má vliv jazyková bariéra. Často je tak cizincům znemožněno vysvětlit určitý způsob jednání, který je pro nás neobvyklým, a naopak cizinci mnohdy nechápou chování typické pro naši společnost. Odlišnost kultur se tak v běžných životních situacích může stát nositelem nepříjemných momentů (Radostný, L. 2011).

Bariéry v komunikaci jsou způsobeny různými příčinami, které jsou zakotvené ve specifikách kultury a jazyka. K těmto příčinám řadíme stereotypy a etnofaulismy. Každé etnikum nebo národní společnost disponuje určitými stereotypy, neboli postoji a předsudky, které se vztahují k příslušníkům pocházejícím z jiného etnika, národa, rasové nebo náboženské skupiny. Etnickými stereotypy jsou popisovány postoje, které vyjadřují příslušníci jedné etnické skupiny vůči jiným etnickým skupinám. Tyto postoje často obsahují negativní hodnocení nebo prvky diskriminace. Často tyto stereotypy přechází do předsudků, které bývají trvalé, a protože u nich dochází k přenosu z jedné generace na druhou, rozvíjí se u dětí již v raném věku. Se stereotypy etnické a národní povahy, či etnofaulismy, se setkáme ve všech kulturách a jazycích, nejčastěji však ve vztahu k etnickým menšinám, či skupinám migrantů, kteří jsou nežádoucí. Etnofaulismy jsou řazeny mezi etnické a národní stereotypy a jsou to jazykové výrazy. Jazykové výrazy, které používají příslušníci jednoho etnika nebo národa k pojmenování jedinců pocházejících z jiného etnika nebo národa. Etnofaulismy se nevztahují pouze k obyvatelům, ale mohou být vztahovány i například k jazykům, mentalitám nebo zvykům. Mnohdy mají etnofaulismy negativní až nepřátelský náboj (Průcha, J. 2010).

Mezi negativní a po sobě následující pocity, které mohou být způsobené interkulturní komunikací nebo kontaktem je nejistota, nesoulad, nedůvěra a nepřátelství. Nejistotu, kterou mohou obě strany během komunikace pociťovat, si mnohdy nemusí ani jeden z účastníků uvědomit, ale právě tato nejistota, kterou jeden či oba účastníci během komunikace cítí vnitřně, může mít za následek naprosto odlišné chování. Jako nesoulad

jsou označeny nepříjemné pocity způsobené rozporem mezi vlastním postojem a chováním, které se od účastníka v dané pozici očekává. Nedůvěra je způsobena dlouhodobým nesouladem v komunikaci a často brání v následné smysluplné komunikaci. Nepřátelství se projevuje v nepřátelském postoji a vychází často z vyhoceného stavu nedůvěry, kdy například rodič-cizinec zcela odmítá výchovný styl v české škole (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011).

V komunikaci s cizincem může dojít ke konfúzi, která vzniká jako důsledek neúspěšné komunikace, kdy je cizinec je ponechán v neporozumění či v nejistotě. Reakce na konfúzi mohou být velmi odlišné, od zmatku až po akutní úzkostné stavy. Pokud nastane konfúze v interkulturní komunikaci a cizinec se bude snažit pochopit partnera tím, že si vloží své kulturní zdůvodnění do kontextu, mohou vznikat různá nedorozumění nebo nepříjemné situace (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011).

Faktorů, které mohou představovat bariéry vzájemného porozumění, je mnoho. Do čtyř hlavních, které komunikaci často ovlivňují, patří hodnoty, vnímání, předsudky a komunikační styl (Šišková, T. 2001).

Na to, zda bude komunikace efektivní, nebo naopak neefektivní, mají velký vliv předsudky. Předsudky stejně jako percepce vychází ze vzorců chování, tradic, zkušeností, získaných informací, a navíc ze sociální percepce. Předsudky vedou k interpretacím a závěrům, které jsou brány jako pravdivé, ale důkazy k nim chybí. Většinou jsou domněnky o jiných lidech ovlivněny informacemi a zkušenostmi z minulosti a vedou k vyvození závěrů a očekávání na podkladě setkání s již podobnými jedinci. Předsudky jsou mnohdy sdíleny širokým okruhem lidí, což vede k vytvoření stereotypu. Zobecnění nemusí mít vždy negativní charakter, ale pokud dochází k hodnocení jedince na základě jediného rysu, kterým může být například barva pleti, je toto zobecnění negativní. Dojde-li k odsouzení, nebo považování za méněcenného jedince kvůli příslušnosti k určité skupině, může toto zobecnění konkrétnímu jedinci ublížit. Přestože je zobecňování velice nebezpečné, poskytuje mnohým skupinám rychlý náhled a z toho důvodu je uplatňována v komunikaci odjakživa. Často jsou předsudky a stereotypy používány nevědomě, stále však díky nim vznikají bariéry mezi lidmi, kteří žijí vedle sebe. Jedinec, který má předsudky vůči cizím kulturám často vyhledává situace, které jeho předsudky potvrdí

a dojde tak k prohloubení jeho negativního postoje. Předsudky se vytváří v negativním smýšlení o jedinci nebo skupině osob (Šišková, T. 2001).

Percepce je dalším faktorem, který také komunikaci ovlivňuje. Zde je třeba nahlížet na jednu situaci z více úhlů pohledu, neboť pravdivých může být více možností a každý jedinec může mít jedinečný pohled, ale ne jediný. Vnímání je ovlivněno zkušeností, hodnotovým systémem a informacemi. Vnímání každého člověka je jiné z důvodu jiných osobních zkušeností, zážitcích, vnitřních dispozicích i zdroji informací (Šišková, T. 2001).

Předpokládaná podobnost je předpokladem univerzální lidské podobnosti a je jednou z překážek i interkulturní komunikaci. Předpoklad, že komunikace druhého člověka probíhá stejným způsobem, vede k častým nedorozuměním (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011).

Tyto překážky v komunikaci lze označit za začarovaný kruh, a pokud nedojde k odstranění včas může se stát, že přerostou ve složitá nedorozumění a následně i v závažné konflikty (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011).

3 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

V této kapitole objasním, kdo je žák s odlišným mateřským jazykem. Uvedu postavení žáků s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávacím systému a blíže specifikuji pojem mateřský jazyk. Dále se budu zabývat bilingvními žáky, jejich typologií a bilingvními rodinami. Pokusím se objasnit specifika komunikace mezi učitelem a žákem s odlišným mateřským jazykem i jeho rodiči. Dále popíšu, jakým způsobem je doporučeno zapojovat žáky s odlišným mateřským jazykem do vzdělávání.

Žák, jehož rodiče nejsou občany České republiky, je většinou označován jako žák-cizinec (Průcha, J. 2010). V odborné literatuře se pojmem žák cizinec setkáváme často, ale žák s odlišným mateřským jazykem je termín, který se v českém prostředí s ohledem na zahraniční i domácí odbornou literaturu jeví jako přijatelnější (Kropáčová, J. 2006). Žák s odlišným mateřským jazykem lépe vystihuje problematiku a zahrnuje i děti ze smíšených manželství a děti imigrantů, kteří jsou již občany České republiky (Radostný, L. 2011).

3.1 Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Za žáka s odlišným mateřským jazykem je v českých školách označen i žák, jehož rodiče mají jiné občanství než české a jsou tedy občany jiného státu. Do této skupiny jsou zahrnuty jednak děti, které do České republiky právě přicestovaly nebo již delší dobu v České republice pobývají, ale i děti, které se na území našeho státu narodily a jejich rodiče jsou cizinci. Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do vzdělávání se řídí školským zákonem (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

V České republice je školským zákonem zajištěn rovný přístup ke vzdělání a Všichni cizinci, kteří se vyskytují na území České republiky mají podle školského zákona za stejných podmínek jako občané České republiky přístup ke vzdělání. Rovný přístup ke vzdělání, práva a povinnosti se vztahují na děti cizinců stejně jako na děti občanů České republiky i za předpokladu, že není ještě známo, jaká bude délka doby pobytu na území ČR, nebo zda se bude žák cizinec vracet do země původu či se stěhovat do jiné země (Radostný, L. 2011). V případě přijetí dítěte na základní školu není povinností cizinců dokládat povolení pobytu na území České republiky (Šindelářová, J. 2011). I když není

legální pobyt žáka s odlišným mateřským jazykem na území České republiky prokazatelný, není právem základní školy posuzovat, zda je pobyt dítěte na území našeho státu legální či není (Radostný, L. 2011).

Specifikem těchto žáků je fakt, že český jazyk, který je ve škole jazykem vyučovacím, je pro žáky s odlišným mateřským jazykem cizím jazykem. Mnohdy dochází k situaci, že se žák s odlišným mateřským jazykem český jazyk teprve učí a zároveň se v něm musí vzdělávat. Jazykovou bariéru je potřeba vnímat jako znevýhodnění ve vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem, jelikož neznalost českého jazyka může být jedním z důvodů školní neúspěšnosti žáka s odlišným mateřským jazykem (Kostecká, Y. 2013). Velkou roli ve vzdělávání může sehrát i odlišnost kulturního prostředí, ze kterého žák s odlišným mateřským jazykem pochází. Dále hrají roli hodnoty, které uznává kultura, z které žák pochází, rodina žáka a její výchovné metody či očekávání (Radostný, L. 2011).

3.2 Mateřský jazyk a osvojení jazyka

Mateřský jazyk lze definovat podle různých kritérií. K. Kamiš mateřský jazyk definuje: „*Mateřštinu lze definovat z ontogenetického hlediska jako řečovou činnost probíhající v raném dětství, v níž si dítě prvotně osvojuje schopnost verbálně komunikovat*“ (Mikešová, J. 2000). Mateřský jazyk, který každý používá už od útlého věku, nejsou jen poskládaná slova, ale způsob myšlení, na jehož základě věci, které nás obklopují, pojmenováváme. Od blízkých lidí, které jedince obklopují, nedochází pouze k učení jazyka, ale i to jaké chování je správné, reakce na své okolí a jaká cesta je pro dosažení cílů nejjednodušší (Černík, J. 2006). Prostřednictvím jazyka získává člověk důležité představy a myšlenky. Důsledkem nedostatečné znalosti českého jazyka je nepřístupnost většiny učiva žákům s odlišným mateřským jazykem. Mateřský jazyk, díky kterému se žáci dosud rozvíjeli, se nyní stává zcela nevyužitelným. K tomu, aby žáci s odlišným mateřským jazykem porozuměli učivu, je nutné, aby uměli česky, a zároveň ve stejné době musí zvládat zapojení do výuky, nové učivo se zvládnout naučit prostřednictvím nového jazyka, osvojovat si společenské normy ve škole, najít si své místo v prostředí, kde se mluví jiným jazykem a přizpůsobit se novému vzdělávacímu systému. Dále je pro žáka s odlišným mateřským jazykem mnohdy velmi obtížné udržet tempo se stále přibývajícím učivem (Radostný, L. 2011).

Osvojení jazyka je rozděleno do dvou fází. V první fázi žák získá komunikační schopnosti. Osvojení těchto schopností trvá šest měsíců až dva roky a člověk se je učí během každodenních situací. V druhé fázi člověk získává kognitivní akademické dovednosti, které zahrnují používání odborných výrazů, vyjadřování v souvislostech a podobně. Rozvinout jazyk na akademickou úroveň trvá až sedm let, a právě tato úroveň je stěžejní pro žáky s odlišným mateřským jazykem na druhém stupni základních škol a na středních školách pro pochopení abstraktních pojmů, souvislostí, schopnosti srozumitelně vyjádřit své myšlenky (Vališová, P. 2020).

Jak pro proces vzdělávání, tak i pro každodenní život dítěte je problém, pokud se nenaučí ani jeden z jazyků správně. K této situaci často dochází u dětí emigrantů, nebo také u dětí cizinců. Důvodem je nedostatečný kontakt s mluvčími jak v jazyce původním, tak v jazyce druhém, nebo nízká motivovanost (Kropáčová, J. 2006).

3.3 Rozvoj českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem

Rozvoj českého jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem je ovlivněn mnoha aspekty. Velkou roli hraje věk při příchodu dítěte do české školy, jaké jsou jeho předchozí zkušenosti s výukou, schopnost pochopit učivo a porozumět novému jazyku. Důležité je i to, zda jsou nejen žáci s odlišným mateřským jazykem, ale i jejich rodiče schopni orientovat se v českém vzdělávacím systému a jaká jsou v oblasti vzdělávání jejich očekávání. V praxi je velmi důležité zjistit o žákovi hned zpočátku všechny podstatné a důležité informace (Inkluzivní škola: Co je dobré vědět o žácích s OMJ. 2013).

Žáky s odlišným mateřským jazykem lze dělit podle toho, zda mají či nemají předchozí zkušenost se školou v zemi původu.

Do skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří nemají předchozí zkušenost se školou, patří žáci, kteří nastupují do první třídy a s prostředím školy se zatím neseťkali. Nevýhodou těchto žáků je často úplná neznalost, nebo špatná znalost českého jazyka. Jako výhodu lze naopak označit to, že se s prostředím školy setkávají v České republice poprvé a jejich předchozí školní návyky není potřeba měnit. Přizpůsobení se školnímu prostředí nemusí být v první třídě pro žáky s odlišným mateřským jazykem tak náročné, jako ve vyšších ročnících, a to i z důvodu pomalejšího tempa téměř všech žáků ve třídě.

Do skupiny žáků, kteří nemají předchozí školní zkušenosti, mohou zřídka patřit i děti starší, které do České republiky přišly z válečných oblastí, nebo ze zemí, kde byla jejich rodina pronásledována z náboženských či politických důvodů. Práce s těmito žáky je velmi komplikovaná a vyžaduje odbornou pomoc kvůli neznalosti jazyka a absence jakéhokoliv vzdělání (Inkluzivní škola: Nově příchozí bez předchozí školní zkušenosti. 2015).

Druhou skupinou jsou žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří mají předchozí zkušenost se školním prostředím. Tito žáci přicházejí do české školy bez znalosti českého jazyka, ale pokračují ve vzdělávání, které započali v zemi původu. Zde je důležité vzít v úvahu, že vzdělávání v České republice může být velmi odlišné od vzdělávání v zemi původu a žák tak může mít odlišné představy o výuce. Příchod žáka s odlišným mateřským jazykem ve vyšším ročníku je komplikovaný i vzhledem k většímu množství vyučovaných předmětů, které lze bez jazykové schopnosti těžko pochopit (Inkluzivní škola: Nově příchozí s předchozí školní zkušeností. 2013).

3.4 Bilingvní žáci

Vlivem globalizace se skladba populace ve světě se značně mění. Nepromíšená etnika jsou dnes velmi vzácná, a i Evropa se nyní nachází v období pohybu obyvatelstva. Důsledkem tohoto jevu stoupá, jak počet manželství, která jsou jazykově smíšená a následně se v nich rodí bilingvní děti, pro které je přirozené od narození vyrůstat ve smíšeném prostředí, kde se setkávají běžně se dvěma jazyky. Pro tyto děti je zpočátku osvojování řeči náročné, přesto že je pro ně prolínání jazyků přirozený jev a komunikace s druhým rodičem je podmíněna přechodem do jiného jazykového systému (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011).

Bilingvismus je pojem, který nemá jako mnoho jiných pojmů jasnou definici. Jeho význam je odlišný nejen podle jednotlivých autorů, ale i podle kulturních či sociálních podmínek zkoumání a v neposlední řadě podle rozvoje různých vědních oborů (Kropáčová, J. 2006).

Definice, které se v souvislosti s pojmem bilingvismus vyskytují, je mnoho a velmi často se různí. Většina definic se shoduje, že bilingvismus je označením pro dvojjazyčnost, nebo vícejazyčnost a opakem bilingvismu je pojem monolingvismus, neboli jednojazyčnost.

Různé definice představuje M. Morgensternová v publikaci *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Definice, kde je nejdůležitějším prvkem pravidelné používání dvou a více jazyků:

„Bilingvismus je pravidelné používání dvou nebo více jazyků.“, nebo přirozenost jako důležitý prvek bilingvismu: *„Bilingvismus (dvojjazyčnost) je stav, kdy jedinec nebo obyvatelstvo určitého území přirozeně hovoří dvěma jazyky.“* (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011).

U bilingvních dětí bývá často problém určit, který z používaných jazyků je jazykem mateřským. Mezi čtyři základní kritéria lze zařadit kritérium původu, kritérium kompetence, kritérium používání a kritérium identifikace. Definice založená na kritériu původu předpokládá, že mateřským jazykem je ten jazyk, který se naučil jedinec jako první, nebo jazyk, kterým mluví matka jedince, či osoba, která má největší podíl na jeho výchově. Definice založená na kritériu kompetence považuje za mateřský ten jazyk, kterým jedinec mluví nejlépe. Definice, která je založena na kritériu používání jazyka, považuje za mateřský jazyk ten, který je jedincem nejvíce používaný. Pokud by kritériem byla identifikace, je pro jedince mateřským jazykem ten, který mu připisují rodiči mluvčí, nebo s kterým se jedinec identifikuje (Kropáčová, J. 2006).

3.4.1 Typologie bilingvismu

Za základní dělení bilingvismu je rozdělení na individuální bilingvismus a společenský bilingvismus. V individuálním bilingvismu používá bilingvní jedinec, bilingvní rodina, nebo bilingvní menšina kromě jazyka, který používá společnost, která ho obklopuje ještě jiný jazyk. V případě společenského bilingvismu existují dva jazyky zároveň ve stejné geografické oblasti. Oba jazyky nejsou však užívány zároveň, každý má jinou funkci a oblast, kde je užíván. Mnohdy bývá jazyk, kterým mluví menšina užíván pouze v rodinném prostředí a úzkých kontaktech a jazyk, který užívá většina společnosti pak v zaměstnání, školách, médiích atd.

Bilingvismus dělíme také podle úrovně ovládnutí jazyka, a to na receptivní bilingvismus a produktivní bilingvismus. O receptivní dovednosti hovoříme, pokud je znalost jazyka u bilingvního jedince pouze pasivní. Naopak produktivní dovednost znamená, že bilingvní jedinec jazyk ovládá aktivně. U produktivní dovednosti však mohou nastat i případy,

kdy dítě, které aktivně mluví, ale má kontakt s jazykem zprostředkovaný pouze jednou osobou, nebo médii nerozumí rodilým mluvčím, kteří mohou mít jinou výslovnost a dialekt.

Podle způsobu, kterým k osvojení jazyka dochází dělíme bilingvismus na primární – přirozený a sekundární – umělý. Primárním bilingvismem je označeno osvojení jazyka, které probíhá buď v přirozeném domácím prostředí, nebo návštěvou různých školských zařízení či škol v případě, že dítě s rodinou pobývá dlouhodobě v cizině. Situaci, kdy oba rodiče i dítě mají stejný mateřský jazyk, ale jeden z rodičů komunikuje s dítětem jiným jazykem, než je jejich mateřský se nazývá intencionální bilingvismus.

Podle věku, kdy dochází k osvojení dalšího jazyka, bilingvismus dělíme na simultánní neboli souběžný a sukcesivní neboli následný bilingvismus, který lze rozdělit ještě na raný a pozdní. Simultánní bilingvismus je typický osvojováním si zároveň dvou a více jazyků od narození nebo raného věku dítěte. V případě, že k osvojování druhého jazyka dochází až po získání určitých kompetencí v prvním jazyce, hovoříme o bilingvistu sukcesivním neboli následném.

Podle rovnováhy mezi jednotlivými jazyky, dělíme bilingvismus na vyvážený a dominantní. Vyváženým bilingvismem označujeme bilingvismus, kdy se oba jazyky rozvíjí rovnoměrně a na stejně vysoké úrovni, naproti tomu dominantní bilingvismus označuje situaci, kdy jeden z jazyků převládá. Vyvážený bilingvismus je vzácným a téměř nedosažitelným jevem, ale dominantní bilingvismus je jevem poměrně obvyklým. Většinou bilingvní osoby oba jazyky nepoužívají pravidelně ve všech oblastech, v některých oblastech mají dokonce zkušenost pouze v jednom z obou jazyků, proto jejich znalost obou jazyků ani nemůže být stejná. Není zcela neobvyklé, že bilingvní jedinec má pro rozličné oblasti dominantní i jiný jazyk.

Podle toho, kdy si dítě osvojí jazyk, rozlišujeme bilingvismus časný a pozdní. Zde je uváděna hranice čtyř let věku dítěte a lze ho rozdělit do tří etap:

- 1) První etapa, která trvá přibližně do dvou let věku dítěte, je typická tím, že dítě vyslovené slovo není schopné vyslovit i v druhém jazyce. V této etapě rodiče

mnohdy poukazují na to, že jejich dítě nemluví správně ani jedním jazykem. Odborníci na to reagují, že toto není nic neobvyklého;

- 2) Ve druhé etapě, která nastupuje zhruba ve dvou letech věku dítěte, dochází k rozšíření aktivní slovní zásoby a dítě postupně používá jazyk podle toho, s kým právě hovoří. Tvoří věty, ve kterých jsou obsažena slova obou jazyků z důvodu neschopnosti osvojit si stejné pojmy ve více jazycích najednou. Během této etapy si však dítě zvyká a stále lépe rozlišuje oba jazyky, ale gramatická pravidla jsou pro něj zatím obtížná;
- 3) Ve třetí etapě už je dítě schopné zcela rozlišit oba jazyky, a to jak po stránce slovní, tak i po stránce gramatické. Pokud se dítě dostane do situace, kde je komunikace v obou jazycích směřována ke konkrétním osobám, komunikuje s nimi bilingvní dítě v příslušném jazyce. Třetí stádium, kdy dítě komunikuje s partnerem v daném jazyce, je typické přibližně okolo čtvrtého roku věku dítěte (Morgensternová M. a Schulová L. 2007).

3.4.2 Bilingvní rodina

Bilingvní rodiny běžně užívají dva jazyky a lze je dělit:

- 1) Podle jazyků, kterými hovoří členové rodiny:
 - a) Mateřský jazyk rodičů je rozdílný, ale oba je navzájem znají a mezi sebou i svými dětmi je střídají;
 - b) Mateřský jazyk obou rodičů je rozdílný a doma s dětmi hovoří pouze jedním z těchto jazyků;
 - c) Jazyk rodičů je společný, ale v rodině jsou osoby, které hovoří jiným jazykem (Morgensternová M., Schulová L. 2007).
- 2) Podle vztahu mezi jazykem užívaným v rodině a jazykem užívaným ve společnosti:
 - a) Rodina, ve které oba rodiče mluví jiným jazykem a jazyk partnera ovládají pouze do jisté míry. S dítětem od narození mluví oba rodiče svým jazykem. V komunitě, kde rodina žije, je dominantní jazyk jednoho z rodičů;
 - b) Rodina, ve které jsou mateřské jazyky obou rodičů zcela odlišné. V komunitě, kde rodina žije, je dominantní jazyk jednoho z rodičů. V rodinném prostředí

komunikují oba rodiče s dítětem jazykem, který je nedominantní a dominantní jazyk dítě používá pouze mimo domov například v mateřské škole;

- c) Rodina, kde je mateřský jazyk obou rodičů shodný. V komunitě, kde rodina žije, není dominantním jazykem jazyk rodičů. V rodinném prostředí rodiče s dítětem komunikují vlastním jazykem;
- d) Rodina, v které je mateřský jazyk obou rodičů odlišný. Dominantní jazyk v komunitě, kde rodina žije je odlišný od mateřského jazyka obou rodičů. Od narození rodiče mluví na dítě vlastním jazykem;
- e) Rodina, kde je mateřský jazyk obou rodičů shodný. Dominantním jazykem komunity je jazyk, který je shodný s mateřským jazykem rodičů. Jeden z rodičů vždy oslovuje dítě v jazyce, který není jeho mateřský jazyk (Harding, E. a Riley, P. 2008).

Za významné faktory, které ovlivňují jazykovou situaci v rodině, považujeme, jaký je jazyk otce nebo matky a také sociální status jejich jazyku. Nejedná-li se o jazyk, který je v dané zemi úřední, může se jednat o jazyk, který je v dané zemi prestižní a rozšířený, nebo v opačném případě se může jednat o jazyk v dané společnosti neoblíbený (Morgensternová M. a Schulová L. 2007).

U bilingvních dětí dochází často k přepínání nebo míchání kódů. Přepínání kódů je pro bilingvního mluvčího typický přechodem z jednoho jazyka do druhého jazyka během jednoho výrazu, jedné věty či proslovu. Slova, která přitom používá z druhého jazyka nejsou zvukově ani tvarově upravena. Bilingvní jedinec si tohoto přechodu není většinou vědom a mluví často bez přerušování. Přepínání kódů je přirozený jev a nelze zaměňovat za vadu řeči. Míchání kódů je situace, kdy dochází k přizpůsobení tvaru i zvuku výrazů, tak jak by byly použity v druhém jazyce. Většinou u míchání kódů dochází ke vložení jednotlivých slov z druhého jazyka do jazyka, kterým jedinec právě komunikuje. Vložená slova se vyskytují v komunikaci pouze ojediněle, a proto jsou více zřejmé pro posluchače. Četnost i příčina přepínání a míchání jazykových kódů je závislá především na komunikačním partnerovi. Pokud komunikace probíhá s partnerem, který ovládá oba jazyky, je četnost přepínání kódů častá, pokud partner ovládá pouze jeden z jazyků, kterým bilingvní jedinec hovoří, tato frekvence se velmi snižuje. Laickým

pohledem často lidé hodnotí přepínání a míchání jazyků jako nedostatečné ovládní obou jazyků, naopak odborníci tuto situaci hodnotí jako výkon na vysoké komunikativní úrovni (Kropáčová, J. 2006).

Bilingvismus, který má na dítě pozitivní vliv, se nazývá aditivní bilingvismus a projevuje se tak, že dítě zvládá oba jazyky jako rodilý mluvčí a zároveň mu v dětství byly vytvořeny předpoklady pro schopnost snadného učení se dalším jazykům.

Rozdílnosti znaků, jako je například jiná barva pleti nebo nesrozumitelná řeč, si děti při setkání s člověkem, který pochází z jiné kultury, všímají a pátrají po tom, proč je tento člověk odlišný než lidé, na které jsou zvyklé. Bilingvní děti toto prožívají intenzivněji, jelikož se jich tato situace osobně týká.

Možným rizikem pro vývoj bilingvních dětí by mohl být nepromyšlený a nejednotný postup okolí, zvýšené a předčasné nároky rodičů (Morgensternová M.a Schulová L. 2007).

3.5 Komunikace žák-rodič-učitel

Postoje rodičů ke vzdělávání svých dětí ve škole a interkulturní rozdíly ve výchově mají úzkou souvislost. Jednotlivé národy i jednotlivá etnika se výrazně liší v očekáváních i požadavcích, která se ke školnímu vzdělávání vztahují. Velmi rozdílná je orientace na výkon dětí ve škole, jakou důležitost přikládají vzdělávání, jak se sami ve vztahu ke škole angažují a zda připisují větší roli ve vzdělávání svých dětí rodině nebo škole (Kolman, L. 2007).

Komunikace pedagoga a rodiče-cizince je interkulturní komunikace. Tendencí cizinců v hostitelských zemích je zdůrazňování hodnot jejich výchozí kultury a současně se tak i velmi často chovají. Jak pro pedagoga, tak i pro rodiče je chování, komunikace i neverbální výrazy toho druhého často nepochopitelné, a proto mohou být oba zmateni v důsledku nesprávně pochopeným výrazům či jiným způsobům neverbální komunikace. Interkulturní komunikace má k nedorozumění podstatně blíže než komunikace monokulturní. Jak pedagogové, tak i rodiče-cizinci by měli být připraveni na případné nedorozumění zapříčiněné odlišným komunikačním stylem, odlišným chováním i používáním neverbálních výrazů a následné chybné interpretaci chování druhého. Důležité informace pro pedagogy před příchodem žáka s odlišným mateřským jazykem

do školy, které je vhodné získat právě od rodičů-cizinců, je očekávání rodičů a jaká má specifika výchova v kultuře, z které žák přichází. Naopak pro rodiče-cizince jsou důležité informace týkající se pravidel konkrétní školy v České republice (Morgensternová, M., Šulová, L. a Scholl, L. 2011).

Žák i učitel, kteří pochází ze zcela odlišného kulturního prostředí, mohou být vystaveni neporozumění, které je zapříčiněno mnoha důvody. Mezi tyto důvody lze zařadit například zvyky a tradice, oblékání, náboženské přesvědčení nebo životní styl žáka a jeho rodiny. Dítě, jehož kulturní prostředí je jiné než kulturní prostředí, z kterého pochází učitel je často vedeno zcela odlišným způsobem, a to i v oblasti chování vůči autoritě. Jedním z důsledků kulturních rozdílů, kdy učitel chování žáka nerozumí, nebo si ho špatně vysvětluje, je vyústění problémů s učením na straně žáka. Jednou z možností řešení tohoto problému, který souvisí s kulturní odlišností, je zvýšení vychovatelů a učitelů jiného etnika na našich školách (Kropáčová, J. 2006). Pro lepší komunikaci mezi učitelem a žákem je přínosné, když učitel pochopí příčiny toho, jak se dítě chová. Není nutné, aby se choval jako žák s odlišným mateřským jazykem, nebo s tímto chováním souhlasil, ale v momentě, kdy pochopí, proč se žák takto chová, je šance s ním pracovat na změně chování (Černík, J. 2006).

3.6 Zapojování žáka s odlišným jazykem do vzdělávání

Každý žák, který se s jazykovou bariérou potýká, je jiný, a proto by měl být i přístup k němu individuální. Problém žáků s odlišným mateřským jazykem nespočívá pouze v neznalosti jazyka, která znesnadňuje komunikaci se spolužáky a učiteli, ale také v chápání učiva. Problémy mohou být často spojeny s neznalostí kulturního prostředí. Změna může u žáka vyvolat kulturní šok projevující se úzkostmi, ale i nežádoucím chováním. Problémy a situace, s kterými se tyto žáci často potýkají, nemohou mnohdy řešit doma s rodiči, kteří jim kvůli neznalosti jazyka, nebo nedostatku finančních prostředků nejsou schopni pomoci. Škola je tak mnohdy institucí, která se na integraci žáků s odlišným mateřským jazykem podílí nejvíce, a to i po stránce finanční, kdy mnohdy školy tuto integraci financují ze svého rozpočtu. I přes doporučení ministerstva školství záleží především na škole, jak bude k integraci žáků s odlišným mateřským jazykem přistupovat v závislosti na finančních možnostech a počtu těchto žáků ve škole

(Šindelářová, J. 2013). Některé školy při zařazování žáků s odlišným mateřským jazykem přihlíží i k možnostem jako je například jazyková vybavenost pedagogických pracovníků (Kostecká, Y. 2013).

Doporučení, která se začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem zabývají, shrnují, jak by měla jejich integrace do českých škol probíhat a jaké kroky vedou k úspěšnému začlenění, nebo kterým se naopak vyvarovat jak na úrovni školy, tak na úrovni rodiny a žáka samotného.

Prvním krokem, který vede k úspěšnému začlenění je spolupráce s rodinou žáka. Od rodičů škola získává důležitou dokumentaci a informace, a naopak rodiče jsou školou informováni o chodu školy, výuce a pravidlech, která jsou se školní docházkou spojená.

Druhým krokem, který je nutný řešit okamžitě při příchodu žáka s odlišným mateřským jazykem do školy, je zjištění jeho úrovně znalosti českého jazyka a jeho zařazení do ročníku s ohledem na věk žáka, jeho znalosti českého jazyka a jeho dosavadním vzdělání. Zařazení do třídy úměrné věku je důležité ze dvou důvodů. V první řadě je pro žáka s odlišným mateřským jazykem dobré navštěvovat třídu se stejně starými žáky, protože mladší žáci by ho nemuseli motivovat k aktivitě a spíš v něm vzbuzovat negativní pocity. V druhé řadě je důležité na věk žáka přihlídnout i z důvodu ukončení povinné školní docházky, která by měla být ukončena nejpozději v sedmnácti letech.

Třetím krokem, který začlenění žákovi s odlišným mateřským jazykem pomůže, je, setká-li se s českým prostředím již v předškolním věku zařazením do mateřské školy nebo přípravné třídy na doporučení pedagogicko-psychologické poradny, případně najme-li rodina českého vychovatele.

Čtvrtým krokem je plánování výuky s ohledem na zapojení žáka s odlišným mateřským jazykem. Zejména pro žáky, kteří nastoupili do české školy v pozdějším věku, je znalost českého jazyka na úrovni dětí předškolního věku, zatímco probíraná látka odpovídá ročníku, do něhož nastoupili. Pedagog pracuje ve třídě s velmi různorodými skupinami žáků, jejichž komunikační schopnosti se velmi liší. V tomto případě je důležité zorganizovat výuku tak, aby každá skupina pracovala jak s pedagogem, tak i samostatně a také jako celek. Maximální doporučený počet žáků s odlišným mateřským jazykem

v jedné třídě jsou čtyři žáci, ale z důvodu dobrého začlenění je výhodné, je-li ve třídě žák s odlišným mateřským jazykem pouze jeden. Pokud je žáků s odlišným mateřským jazykem v jedné třídě víc, může docházet ke společenské izolaci, a proto je důležité, aby spolu dva žáci s odlišným mateřským jazykem neseseděli v jedné lavici a aby byli zapojeni do chodu třídy, výuky a školy.

Pátým krokem je zapojení žáka s odlišným mateřským jazykem do třídního kolektivu. Úspěšnému zapojení žáka pomůže, pokud třídní učitel třídu na příchod žáka předem připraví a seznámí je s odlišnostmi, které se žákem souvisí. Tímto způsobem lze zabránit nesrovnalostem a problémům, které by mohly být příčinou dalších konfliktů.

Šestáým krokem je zprostředkování mimoškolních aktivit, které k začlenění žáka s odlišným mateřským jazykem přispívají. Během těchto aktivit dochází k učení českého jazyka nenásilnou formou a posilují se společenské vazby s vrstevníky.

Sedmým krokem je využívání didaktických pomůcek, učebnic a pracovních sešitů a k výuce českého jazyka přistupovat jako k výuce jazyka cizího. Velmi důležité je žáky s odlišným mateřským jazykem motivovat a chválit za pokroky, kterých dosáhli.

Posledním krokem je aplikace vhodného způsobu hodnocení školního prospěchu žáka s odlišným mateřským jazykem. Klasifikace by se měla řídit podle školského zákona a pokynů ministerstva školství. Nehodnotit žáky s odlišným mateřským jazykem je nevhodné, protože absence hodnocení by mohla vést k opakování ročníku. Vhodným způsobem je zvolit slovní hodnocení, nebo vytvořit individuální vzdělávací plán, který obsahuje vzdělávací cíle žákem dosažitelné (Titěrová, K. 2011).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V této kapitole charakterizuji metodologii výzkumu, představím cíle výzkumu, výzkumné předpoklady a vlastní kvantitativní výzkumné šetření, které bylo realizováno pomocí rozhovorů s respondenty, rozhovorů s třídními učitelkami respondentů a pozorováním respondentů.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné předpoklady

Hlavní výzkumný problém zněl: jak jsou žáci s odlišným mateřským jazykem zapojeni do výchovně vzdělávacího procesu?

Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat začlenění vybraných žáků s odlišným mateřským jazykem do výchovně vzdělávacího procesu na vybraných školách.

Od stanoveného cíle výzkumu byly odvozeny výzkumné předpoklady (VP):

- VP1: subjektivní spokojenost s hodnocením svého postavení v třídním kolektivu u žáků s odlišným mateřským jazykem závisí na kulturní blízkosti země původu k České republice. Naplnění tohoto výzkumného předpokladu ověřím na základě analýzy rozhovorů s jednotlivými respondenty a jejich třídními učitelkami;
- VP2: studijní neúspěchy žáků s odlišným mateřským jazykem jsou často subjektivně připisovány nedostatečné znalosti českého jazyka. Naplnění tohoto výzkumného předpokladu ověřím na základě analýzy rozhovorů s jednotlivými respondenty a jejich třídními učitelkami;
- VP3: žáci s odlišným mateřským jazykem subjektivně hodnotí mimoškolní aktivity jako významnou součást začlenění do české společnosti. Naplnění tohoto výzkumného předpokladu ověřím na základě analýzy rozhovorů s jednotlivými respondenty a jejich třídními učitelkami.

4.2 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření, které jsem v měsících květnu a červnu v roce 2019 zvolila ke sběru dat, bylo založeno na kvalitativní metodě polostrukturovaného rozhovoru s respondenty a jejich třídními učitelkami s nahráváním na diktafon. Další metodu, kterou jsem ve výzkumné

části použila byla metoda zúčastněného otevřeného pozorování se zaměřením na neverbální projevy jednotlivých respondentů během rozhovoru.

Tento koncept výzkumu, kdy je výzkum založen na rozhovoru s respondenty, jejich třídními učiteli a metodě pozorování se nazývá triangulace zdrojů dat a je zárukou rozmanitého pohledu na zkoumané otázky. Protože jsou otázky zkoumány z více než jedné perspektivy, ukazuje se ve výpovědích respondentů různost pohledů a vlivů na jednotlivé situace (Švaříček, R. a Šedřová, K. 2007). Rozhovor je metoda kvantitativního pedagogického výzkumu, při které dochází ke shromažďování dat. Ke sběru dat dochází formou bezprostřední verbální komunikace mezi výzkumníkem a respondentem. Polostrukturovaný rozhovor je kompromis mezi rozhovorem strukturovaným a rozhovorem nestrukturovaným, který nabízí respondentům alternativy v odpovědi na jednotlivé otázky (Chráska, M. 2016). Při užití metody polostrukturovaného rozhovoru jsou připraveny okruhy otázek, na které se tazatel v průběhu rozhovoru ptá, ale pořadí otázek nemusí zůstat stejné, může se v průběhu rozhovoru měnit (Miovský, M. 2006). Pozorování, během kterého dochází ke sledování určité aktivity za účelem objevení a následnému reprezentování sociálního procesu se nazývá zúčastněné pozorování. Zúčastněný pozorovatel se interakcí účastní, ale aktivity spíše sleduje a neinicuje (Švaříček, R. a Šedřová, K. 2007).

Rozhovory, jako zdroj výzkumného šetření, s jednotlivými žáky a jejich třídními učitelkami jsem realizovala v měsících květnu a červnu v roce 2019 v prostorách základní školy. V případě žáka pocházejícího z Kolumbie probíhalo šetření v domácím prostředí respondenta za přítomnosti matky a prarodičů, kteří se k některým problémům také vyjádřili, a jejich výpovědi jsem zaznamenala. Rozhovor s třídní učitelkou v tomto případě probíhal též v prostorách základní školy, kterou žák navštěvuje. Rozhovory s respondenty probíhaly na základě informovaného souhlasu zákonných zástupců jednotlivých respondentů, ale pro zachování anonymity jednotlivých žáků záměrně neuvádím konkrétní místo výzkumu a jména žáků jsou nahrazena zkratkami Ž1 – Ž5, stejně jako jejich třídní učitelky jsou v analýze rozhovoru uvedeny pod zkratkou TU1 – TU5.

4.3 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření jsem rozdělila do 5 základních oblastí. První oblast byla zaměřena na základní údaje o respondentech. Otázky, které jsem respondentům pokládala, byly zaměřené na základní údaje o respondentech, jako je věk, z které země do České republiky přišli a jaká je země původu jejich rodičů, v kolika letech přišli do České republiky a jaká je aktuální doba jejich pobytu v ČR. Vedlejší výzkumnou metodou, kterou jsem během rozhovoru použila bylo pozorování úrovně komunikačních dovedností jednotlivých respondentů. Druhá oblast výzkumu byla zaměřena na sociální vztahy respondentů ve škole. Třetí oblast byla zaměřena na oblast vzdělávací. Čtvrtá oblast byla zaměřena na mimoškolní aktivity a trávení volného času respondentů. Pátou oblastí měla být rodina žáka s odlišným mateřským jazykem. Tato oblast, která vyčleňovala rodinu, jež je s dítětem velmi těsně spjata, se během výzkumu ukázala jako nevhodná. Přínosnější se ukázalo tuto oblast rozptýlit do již zmíněných čtyř předchozích oblastí, a proto již během rozhovorů jako samostatná oblast zanikla.

Přesné znění otázek je uvedeno v příloze.

1. oblast zahrnuje údaje o respondentech

Polostrukturovaný rozhovor v této oblasti probíhal podle okruhu předem připravených otázek, které zjišťovaly zemi původu respondentů, jejich pohlaví a věk respondentů. Dále jsem se dotazovala na místo jejich narození, věk při jejich příchodu do České republiky a jak dlouho nyní na území České republiky pobývají. Dalšími otázkami jsem zjišťovala, jaký ročník na základní škole v České republice nyní navštěvují a zda se v zemi původu vzdělávali. Metodou pozorování jsem subjektivně ohodnotila úroveň komunikačních dovedností jednotlivých respondentů v českém a jazyce, a také úroveň komunikačních dovedností v českém jazyce jejich zákonných zástupců (rodičů) v době, kdy rozhovory s jednotlivými respondenty probíhaly. Hodnocení komunikační úrovně jak respondentů, tak i jejich zákonných zástupců jsem konzultovala s jejich třídními učitelkami.

Údaje o jednotlivých respondentech jsem shrnula v tabulce 1.

Pro lepší přehlednost jsem úroveň komunikačních dovedností v českém jazyce převedla na číselnou škálu, a vyjádřila v číselných symbolech od 1 do 5, kdy:

- 1 - zvládá velmi dobře, v komunikaci se nevyskytly žádné problémy;
- 2 - zvládá velmi dobře, problémy v komunikaci se nevyskytly, ale je znát přízvuk;
- 3 - zvládá dobře, občas se v komunikaci vyskytly problémy;
- 4 - zvládá s maximálním úsilím, v komunikaci se vyskytují četné problémy;
- 5 - nezvládá český jazyk téměř vůbec, komunikace musí probíhat v mateřském jazyce.

2. oblast je zaměřena na subjektivní hodnocení sociálních vztahů žáků s odlišným mateřským jazykem v prostředí školní třídy

Tento kruh otázek je zaměřený na subjektivní pocit jednotlivých respondentů o jejich zařazení do třídního kolektivu a rozhovory s jejich třídními učitelkami. Otázka, kterou je na úvod v této oblasti respondentům položila zněla, co se jednotlivým respondentům vybaví, když se řekne škola. Další otázky, které jsem respondentům pokládala, se týkaly jejich pocitů při prvním příchodu do třídy, jak je spolužáci přijali, jak posuzují kolektiv ve třídě a kolik mají ve třídě kamarádů. Další otázkou jsem zjišťovala subjektivní názor jednotlivých respondentů na učitele ve škole. Dále jsem se zajímala, zda se setkali s posměšky ze strany spolužáků, nebo zda zažili ve třídě jiné nepříjemné situace. Poslední otázkou v této oblasti jsem zjišťovala, zda spolužáci a učitelé projeví, nebo projevují zájem o to, dozvědět se něco o zemi původu jednotlivých respondentů, a zda respondenty případný zájem potěšil.

Odpovědi na tyto otázky jsou shrnuty v tabulce 2. Některé odpovědi v tabulce jsou vyjádřeny slovně, některé lze označit jednoslovně ano nebo ne a některé položky jsou označeny +, -, 0 a vyjadřují pozitivní, negativní nebo neutrální vztah.

3. oblast je zaměřena na subjektivní hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávání

První otázkou v této oblasti jsem zjišťovala, jaký mají respondenti vztah ke vzdělání obecně. Dále jsem se zajímala o studijní výsledky, jaké jsou jejich oblíbené, a naopak i neoblíbené předměty, a zda k nim učitelé přistupují stejně jako k ostatním žákům, nebo

cítí, že je chování učitelů k respondentům v něčem odlišné, jak probíhá komunikace a také, zda řešili nějaký problém s konkrétním učitelem. Zajímala jsem se, zda chodí na doučování a pokud ano, tak jakého předmětu se doučování týká. Zajímala jsem se, s jakými nejčastějšími problémy, které by mohly výsledky vzdělávání ovlivnit, se respondenti během vzdělávání setkávají. Dále jsem zjišťovala, zda měli v minulosti, nebo mají v současnosti problémy kázeňského charakteru, případně jaké a jak byly řešeny. Důležitá je v oblasti vzdělávání rodina, proto se souhrn dalších položek týkal vztahu rodiny ke vzdělání, zda a jak rodiče jednotlivé respondenty motivují, zda je pro rodinu důležité vzdělání respondentů a zda je rodina v kontaktu se školou.

Otázky, kterými jsem zjišťovala oblast vzdělávání jednotlivých respondentů, shrnuji v tabulce 3. Některé odpovědi v tabulce jsou vyjádřeny slovně, některé jsou označeny jednoslovně ano nebo ne a některé položky jsou označeny +, -, 0 a vyjadřují pozitivní negativní nebo neutrální vztah.

4. oblast je zaměřena na mimoškolní a volnočasové aktivity žáků s odlišným mateřským jazykem

V rozhovoru jsem chtěla ověřit, jaký mají vliv mimoškolní aktivity na začlenění jednotlivých respondentů do české společnosti. Otázkami, které jsem respondentům pokládala, jsem zjišťovala, zda se mimoškolních aktivit účastní, případně jakých a jak často. Dále jsem se zajímala, zda se účastí na mimoškolních aktivitách rozšířila jejich síť přátel. Zjišťovala jsem i jak rodina respondentů jejich mimoškolní a volnočasové aktivity podporuje.

Otázky, kterými jsem zjišťovala oblast mimoškolních aktivit jednotlivých respondentů, jsem shrnula v tabulce 4.

Tabulka 1: Údaje o respondentech

| | Žák 1 | Žák 2 | Žák 3 | Žák 4 | Žák 5 |
|---------------------------------|--------------------------------------|---------|-------------------------|---------------------------------|--------------|
| Země původu | Kolumbie | Vietnam | Mongolsko | Skotsko | Ukrajina |
| Pohlaví | chlapec | chlapec | chlapec | dívka | dívka |
| Věk | 16 | 15 | 15 | 15 | 14 |
| Místo narození | Venezuela | ČR | Mongolsko | Skotsko | Ukrajina |
| Vzdělávání v zemi původu | ano | ne | ne | ano | ne |
| Věk při příchodu do ČR | 14 | - | 5 let | 12 let | 4 roky |
| Doba pobytu v ČR | 20 měsíců | 15 let | 10 let | 2,5 roku | 10 let |
| Ročník na ZŠ | 8. | 9. | 9. | 8. | 8. |
| Úroveň komunikace v ČJ | 3 | 1 | 1 | 2-3 | 1 |
| Rodiče – úroveň komunikace v ČJ | matka 5 manžel matky-Čech 1 | matka 4 | matka 3 otčím Čech 1 | matka-Češka 1 otec Skot 4 | oba rodiče 2 |

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 2: Sociální vztahy žáků s odlišným mateřským jazykem ve školní třídě

| | Žák 1 | Žák 2 | Žák 3 | Žák 4 | Žák 5 |
|-------------------------------|---------------|---------------|---------|---------------------|------------------|
| První den ve třídě | dobře a divně | nepamatuje si | už neví | styděla se | už si nepamatuje |
| Kolektiv ve třídě | + | 0 | 0 | + | 0 |
| Počet kamarádů ve třídě | celá třída | 0 | 1 | skoro všechny holky | 3 |
| Učitelé | + | + | jak kdo | + | + |
| Pocit přijetí | ano | ne | ano | ano | ano |
| Posměšky | ne | ano | ano | ne | minimálně |
| Nepříjemné situace ve třídě | ne | ano | ne | ne | ano |
| Zájem ostatních o zemi původu | ano | ne | ano | ano | ne |

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3: Žáci s odlišným mateřským jazykem a vzdělávání

| | Žák 1 | Žák 2 | Žák 3 | Žák 4 | Žák 5 |
|------------------------|-------------------|-------------|---------------------------|-----------------------|--------|
| Vztah ke vzdělávání | + | - | - | + | 0 |
| Oblíbené předměty | TV | ----- | TV | AJ a přírodopis | TV |
| Neoblíbené předměty | ----- | český jazyk | chemie a matematika | matematika | fyzika |
| Učitelé | + | + | 0 | + | + |
| Komunikace s učiteli | jak s kým | + | + | + | + |
| Nejčastější problémy | nepochopení učiva | ----- | nerozumí odborným výrazům | občas něčemu nerozumí | ----- |
| Doučování | ano | ano | ne | ano | ne |
| Kázeňské problémy | ne | ne | ano | ne | ne |
| Rodina a vzdělání | + | + | 0 | + | + |
| Kontakt rodina a škola | + | - | + | + | 0 |
| Motivace od rodičů | + | + | 0 | + | + |

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 4: Mimoškolní a volnočasové aktivity žáků s odlišným mateřským jazykem

| | Žák 1 | Žák 2 | Žák 3 | Žák 4 | Žák 5 |
|---------------------|--------|-------|--------------------|------------------------|-----------------------|
| Mimoškolní aktivity | ano | ----- | ano | ano | ano |
| Jaké | fotbal | ----- | ping pong a karate | atletika a klavír | atletika a gymnastika |
| H / týdně | 6-8 | ----- | 4 | 4 | 6 |
| Kamarádi | ano | ----- | ano | všechny dívky ve třídě | ano |
| Podpora rodiny | ano | ----- | spíš ano | ano | ano |

Zdroj: vlastní zpracování

Žák 1 (dále Ž1) je 16 let starý chlapec, který se narodil ve Venezuele, ale rodina pochází a v posledních letech žila v Bogotě, v Kolumbii. Školní docházku plnil v Kolumbii 8 let.

Do České republiky přijel před 20 měsíci, ve 14 letech s rodinou ve složení matka, manžel matky, který je české národnosti, ale žil několik let v Kolumbii a dva sourozenci. S češtinou se Ž1 setkal poprvé až po příjezdu do České republiky, doma mluvili všichni (včetně manžela matky) španělsky. Na základní školu nastoupil necelý měsíc po příjezdu do země. Vzhledem k úplné neznalosti jazyka nastoupil do sedmé třídy, o dva ročníky níž, než odpovídalo jeho věku, nyní je na konci osmého ročníku. Rodina se v České republice stýká s českými přáteli a zbytkem rodiny, jejímž komunikačním jazykem je převážně čeština. Nelze opomenout ani ctižádost a píle, která je u tohoto žáka charakteristickým znakem. Nyní je úroveň komunikace v českém jazyce na mnohem lepší úrovni, i když se v komunikaci stále vyskytují problémy. Otec je české národnosti, ale s rodinou komunikuje pouze španělsky. Matka má s českým jazykem velké problémy a prakticky se s ní lze domluvit pouze španělsky, protože česky umí pouze několik frází a slov.

Žák 1 (dále Ž1) na otázku, co se mu vybaví, když se řekne škola, odpověděl: „*Že se učíme něco nového a zajímavého*“ (smích). Spolužáky ve třídě i ve škole považuje za dobré a kamarádké: „*Spolužáci sou dobrý*“. Na otázku, jak se cítil, když do školy poprvé přišel, odpověděl: „*Dobře, cítil sem se dobře, když jsem přišel. Ale zároveň taky sem se cítil divně, protože sem nemluvil česky a sem nic nerozuměl.*“ Po příchodu do nové třídy nezaznamenal Ž1, že by se mu spolužáci posmívali, nebo dávali najevo, že je jiný, naopak se snažili komunikovat: „*Byli zvědaví, se ptali na věci třeba jak se řekne ve španělštině toto, jak se řekne toto a třeba co se dělá v Kolumbii, nebo něco no takového.*“. Komunikace mezi Ž1 zpočátku probíhala přes překladač jak se spolužáky, tak i s některými učiteli. Navíc se spolužáci Ž1 snažili pomáhat i prostřednictvím neverbální komunikace. O Kolumbii se většina spolužáků i učitelů zajímala. Ž1 vychází ve třídě se všemi, nemá s nikým problém: „*Jako mě to jedno, já se kamarádím a nevadí, jestli je to cokoliv, kdokoliv.*“ Kolektiv ve třídě hodnotí vcelku dobře, občas mu vadí, že se tam někteří spolužáci hádají, ale Ž1 je nekonfliktní a nikdy se s nikým ve třídě do sporu nedostal: „*Někteří se ve třídě hádají, to mě nebaví, ale já ne.*“. Učitele ve škole Ž1 hodnotí jako dobré: „*Jo, jsou dobrý, máme dobré učitelky i učitele.*“ Po příchodu do školy byli i učitelé na Ž1 milí, nikdy nepocítil, že by se k němu učitelé chovali jinak k ostatním žákům. Jak spolužáci, tak i učitelé se po příchodu zajímali o Kolumbii, jak se tam žije, jak tam funguje škola a o další zajímavosti. Ž1 tento zájem považoval

za příjemný: „*Jo, bylo to líbilo se mi to, bylo to dobrý*“, usmívá se. Po celou dobu, co navštěvuje základní školu nezažil situaci, která by mu byla nějakým způsobem nepříjemná. Na otázku, zda se vyskytl někdy ve škole problém, který potřeboval s někým řešit, odpovídá velmi stručně: „*Neměl jsem žádný problém*“.

Žák 1 (dále Ž1) považuje vzdělání za velmi důležité pro svůj budoucí život a ten samý názor má i rodina, která Ž1 ve vzdělávání motivuje. Mezi předměty, které patří ve škole k oblíbeným patří tělesná výchova, anglický jazyk a matematika. V matematice se ale nejvíce ze všech předmětů projevuje jazyková bariéra: „*Matematika mě baví, ale trochu nerozumím všechno, co říká učitelka, třeba teď máme rovnice, ale já to hledám na telefonu na YouTube ve španělštině*“. Neoblíbené předměty ve škole Ž1 nemá, baví ho všechno, pouze přírodopis se mu zdá velmi jednoduchý. Učitelé ke všem žákům ve třídě přistupují stejně, Ž1 nemá pocit, že by se k němu chovali jinak. Komunikace s učiteli v případě, že Ž1 nerozumí probíranému učivu je velmi individuální. Pokud něčemu Ž1 nerozumí, většina učitelů se mu pokusí nepochopené učivo vysvětlit jinou formou. Školní výsledky má dobré, nejhorší vzdělávací výsledky má v již zmiňované matematice: „*Jo, učitelka z matematiky mi řekla, já to pochopím, že nerozumíš trochu, ale vidím, že kdybych byla v Kolumbii, tak já bych byla jako ty*“, sám tyto výsledky připisuje jazykové bariéře: „*Můžu rozumět něco, ale musím to přeložit a pak to zapomínám*“. Problém v matematice potvrdila i babička, která se rozhovoru účastnila a vypověděla, že ve škole prosili učitelku matematiky, jestli by bylo možné Ž1 jednou týdně doučovat probíranou látku, což učitelka odmítla z časových důvodů. Doučování, na které Ž1 třikrát týdně dochází je doučování českého jazyka. V českém jazyce považuje za jednoduché časování, naopak skloňování podstatných jmen je pro něj těžké. Protože se po příchodu do České republiky hodně učil češtinu sám doma, až do nedávna pro něj doučování bylo jednoduché, protože už hodně věcí uměl. Nyní už probírají učivo, které neumí. Ptala jsem se Ž1, proč na doučování neřekl, že už tuto látku zvládá, řekl: „*Ne, to by bylo nezdvořilé říct, že už to umím a nechci to*“. Na jiné doučování Ž1 nedochází. Kázeňské problémy ve škole nikdy řešeny nebyly. Jediný problém, který vypovídá babička Ž1, je zákaz účasti Ž1 na škole v přírodě. Na školní akce je potřeba potvrzení lékaře o absolvovaných očkováních, které rodina nemá u sebe, ale u lékaře v Kolumbii, pravděpodobně

i s očkovacím průkazem. Rodina je se školou v pravidelném kontaktu a má velký zájem na úspěšném vzdělávání Ž1.

Žák 1 (dále Ž1) pravidelně chodí na tréninky fotbalu, který hraje už od mala. *„Nejdřív jsem hrál ve Venezueli a tam jsem jako hrál na hřišti, ale netrénoval jsem normálně, jenom jsem hrál s kámošema, pak jsem šel do Kolumbie a tam jsem začal trénovat.“* Tuto volnočasovou aktivitu provozuje rád a na tréninky, na kterých tráví 6–8 hodin týdně se těší, má tam kamarády jak ze školy, tak i z jiných škol. Problém, který se vyskytl a který ho trápí je, že se nemůže zúčastňovat zápasů a přátelských utkání a nechápe proč. Dále hovor v tomto směru pokračoval s dědečkem, který je z této situace velmi rozhořčený, ale trenér jim vysvětlil, že: *„Nelze žáka, který nemá české rodné číslo registrovat ve sportovním oddíle a jako neregistrovaný se nemůže aktivně účastnit zápasů“*. V hraní fotbalu má podporu celé rodiny, navíc s dědečkem občas jezdí do Prahy na ligová fotbalová utkání.

Třídní učitelka 1 (dále TU1) vypověděla, že Ž1 patří v třídním kolektivu mezi žáky oblíbené a spolužáky vyhledávané. *„Zpočátku ho žáci vnímali jako kdyby spadl z Marsu, jako někdo, s kým se ještě běžně ve škole nesetkali, protože žáků s odlišným mateřským jazykem je na školách více, ale většinou se jedná o žáky vietnamského původu, kteří s českým jazykem zkušenost mají a nepůsobí tak jako úplní cizinci.“* Začátky Ž1 ve škole byly opravdu náročné pro všechny. Učitelé u nás španělsky neumí a Ž1 v té době neuměl téměř vůbec česky. Spolužáci ve třídě na tyto situace reagovaly poměrně pružně a používali různé komunikační technologie, jako například překladač, navíc je zpočátku velmi zajímala španělština, a tak konverzace fungovala na vzájemných překladech. *„Zároveň se také spolužáci velmi zajímali o Kolumbii, zajímali se o to, jak to tam vypadá, jak funguje škola, ale nejenom žáci i pro nás učitele jsou informace o takto vzdálené zemi, kterou z učitelského sboru ještě nikdo nenavštívil velice zajímavé.“* Nyní je komunikace s Ž1 už mnohem lepší, protože pokroky v českém jazyce Ž1 v oblasti běžné komunikace jsou velké. Ž1 je velice slušný a vděčný za jakoukoliv pomoc.

Třídní učitelka 1 (dále TU1) U Ž1 je pozitivní vztah ke vzdělání evidentní. *„Za necelé dva roky udělal velký pokrok, a to by bez pozitivního přístupu nezvládl.“* O problémech v matematice TU1 ví, ale není v jejích silách v tomto směru Ž1 pomoci. Hodnocení

je přizpůsobeno a většina učitelů na nedostatečnou znalost jazyka bere ohled, i nabízí individuální dovysvětlení, kterých Ž1 velmi často využívá. Neúčast Ž1 na škole v přírodě T1 považuje za velmi nevhodné: „Komunikovala jsem i s dětskou lékařkou, kam Ž1 dochází, ale bohužel mu nemůže vystavit potvrzení o účasti na školní akci a já zase nemohu Ž1 bez tohoto potvrzení vzít, i když vím, že by si to určitě velmi užil a bylo by to pouze pro jeho dobro“.

Třídní učitelka 1 (dále TU1) Ž1 je velmi sportovně nadaný a ve volném čase hraje fotbal. Tuto aktivitu hodnotí velmi pozitivně: „Je dobře, že se aktivně zapojil, přichází tam do kontaktu i s jinými dětmi, nejenom se spolužáky ve třídě“.

Pozorování Ž1 Z mého subjektivního hodnocení Ž1 během rozhovoru působil velmi uvolněně a přirozeně. Otevřeně hovořil o spolužácích, situaci ve škole i pocitech, které měl při příchodu do nové školy v jiné zemi, ale i o oblasti vzdělávání. Neúčast na škole v přírodě je pro něj nepochopitelná. Při hodnocení volnočasových aktivit působil Ž1 velmi uvolněně. Fotbal je pro něj velmi důležitá a atraktivní činnost. Organizační problémy, které ve fotbalovém klubu vznikly, vnímá jako velice nepříjemné.

Žák 2 (dále Ž2) je chlapec, kterému je 15 let a jeho rodina pochází z Vietnamu, i když on sám se narodil v České republice a žije na jejím území od narození. V současné době je v 9. ročníku na základní škole. Úroveň komunikačních dovedností u Ž2 jsou na výborné úrovni, nelze je rozlišit od rodilého mluvčího. Chlapec žije pouze s matkou a mladším sourozencem, otec se v rodině chlapce nyní nevyskytuje. Po prázdninách Ž2 odchází na učiliště do 150 km vzdáleného města a bude tam žít u strýce. Během rozhovoru jsem si všimla, že právě o rodinných vztazích nechce vůbec mluvit. Komunikace s matkou je problematická, něčemu málo rozumí a dokáže říct, ale zbytek Ž2 tlumočí.

Žák 2 (dále Ž2) na otázku, co se mu vybaví, když se řekne škola, odpověděl: „No, nechodím tam moc rád.“. Doptávala jsem se, zda do školy nechodí rád kvůli učení, spolužákům nebo učitelům, ale Ž2 odpověděl: „Asi kvůli rodičům hlavně“. Kolektiv ve třídě Ž2 popisuje jako neutrální a chování spolužáků vůči své osobě hodnotí: „Ale dobrý teď už. Už se bavěj.“ Svoji pozici ve třídě pocítuje vzhledem ke svému původu dnes již neutrálně, ale dříve se velmi často setkával s posměšky na svůj původ a nepřijetím ze strany spolužáků. Ve třídě nemá žádného kamaráda. Učitele, s kterými se během

vzdělávacího procesu na základní škole setkal, popisuje jako milé a mohl se na ně kdykoliv obrátit. Nejčastěji se na učitele obracel právě kvůli posměškům, ale většinou to tím skončilo, nikdy se nic neřešilo. Situace, které se Ž2 dotýkaly, byly již zmiňované posměšky ze strany spolužáků: „*No furt se mi ostatní vysmívali, že jsem Vietnamec a mám šikmý oči*“, jiné situace si nevybavuje. O vietnamské kultuře se ve škole nikdy nic nedozvěděl, ale nevádí mu to, protože všechno ví z domova. Po celou dobu vzdělávání na základní škole nedostal v žádném z předmětů možnost něco z vietnamské kultury představit. Jak učitelé, tak spolužáci se ani nikdy nezajímali, na otázku, zda by rád o kultuře svých předků něco řekl, odpověděl: „*Je mi to jedno*“. Pravidelně na letní prázdniny létá k prarodičům do Vietnamu, a pokud by bylo možné vybrat si, kde by se narodil, volil by raději Vietnam.

Žák 2 (dále Ž2) si je vědom důležitosti vzdělání pro svůj budoucí život. Vzdělávací výsledky jsou podle Ž2 dobré a připisuje je domácí přípravě. Vztah Ž2 ke vzdělávání je negativní, nerad se vzdělává. Studovat by chtěl maximálně střední školu, nad dalším studiem vůbec nepřemýšlí. Ve škole ho nic nebaví a oblíbený předmět také nemá žádný, mezi neoblíbené řadí hlavně český jazyk. S učiteli komunikuje normálně a tuto komunikaci hodnotí kladně, ale pokud nepochopí učivo, za jednotlivými vyučujícími nedojde. Problémy, které se projevují v oblasti vzdělávací, nemá, nestává se, že by nerozuměl probírané látce, ani odborným pojmům. Na doučování z českého jazyka dříve docházel, dnes už nechodí, ale vypověděl, že pokud ve škole něčemu nerozuměl, na doučování mu vždycky poradili. Kázeňské problémy Ž2 ve škole nikdy řešeny nebyly, ale říká: „*Spolužáci ty mají, a hodně*“. Na vzdělání Ž2 trvá hlavně rodina a také je v oblasti vzdělávání jeho hlavní motivací. Ž2 své vzdělávací výsledky přisuzuje hlavně ve vztahu k rodičům: „*Aby ze mě měli radost, a hlavně aby na mě byli hrdý*“. Vztahy mezi rodinou a školou po celou dobu školní docházky na základní škole byly neutrální, protože rodiče do školy nechodili z několika důvodů. Prvním důvodem byla zřejmě jazyková bariéra ze strany rodičů, kterou Ž2 popisuje: „*Oni neumí moc česky, trochu něco rozumí, ale moc ne*“ a druhým důvodem byla zřejmě pracovní vytíženost rodičů Ž2, kterou popisuje: „*Oni do školy nechodili, mají hodně práce*“.

Žák 2 (dále Ž2) žádné mimoškolní ani volnočasové aktivity nemá. Dříve hrál házenou, která ho bavila, ale kvůli domácí přípravě do školy a vytížení při pomoci v rodině tuto volnočasovou sportovní aktivitu ukončil. O trávení volného času s rodinou mluvit nechtěl, pouze se zmínil, že na letní prázdniny pravidelně odlétá k babičce a dědečkovi do Vietnamu, kde se moc líbí a je tam spokojený.

Třídní učitelka 2 (dále TU2) vypověděla, že negativní vztah ke škole mohla způsobit i situace v rodině: *Rodiče se rozvedli, Ž2 by byl rád s otcem, který se vrátil do Vietnamu, ale nešlo to a zůstal v České republice s matkou*. Někteří spolužáci se nažili Ž2 do kolektivu zapojit, ale vzhledem k jeho introvertní povaze o to ani moc nestál. V deváté třídě došlo ke zlomu a měl ve třídě tři až čtyři kluky, s kterými kamarádil: *„Kluci ve třídě říkali, že se pro Ž2 odpoledne stavují a jde s nimi ven”*. Učitelé se mu snažili pomáhat a hodnocení bylo z jejich strany přizpůsobené. Posměšky na kulturní komunitu Ž2 TU2 připouští. Zájem o kulturu, ze které Ž2 pochází od učitelů i spolužáků byl, například: *„Když se Ž2 vrátil po prázdninách z Vietnamu, tak jsme se ho ptali a spolužáci chtěli spoustu věcí o Vietnamu vědět, ale Ž2 na všechno odpovídal nevím a nechtěl o tom moc mluvit, ale přitom se tam vždycky moc těšil a když jsme se ho ptali, kde by chtěl žít, tak říkal, že ve Vietnamu”*.

Třídní učitelka 2 (dále TU2) potvrdila negativní vztah ke vzdělávání, ale vzdělávací výsledky Ž2 hodnotí spíše jako podprůměrné. Jako možnou příčinu uvádí přibývající množství učiva a nedostatek pomoci v rodině: *„Učiva přibývalo a on neměl v rodině nikoho, kdo by mu pomohl”*, na druhou stranu jednotliví učitelé nabízeli doučování z různých předmětů, kterých se nikdy nezúčastnil: *„Učitelé za mnou chodili, ať mu domluví, aby přišel na doučování, ale nikdy nepřišel”* a nejde za žádným učitelem ani v případě, že něco nepochopil. Český jazyk jako neoblíbený předmět zřejmě souvisí podle TU2 s tím, že doma česky nikdo nemluví. Doučování určené pro žáky s odlišným mateřským jazykem také nevyužíval, přestože ve škole dostal podrobné instrukce, kdy a kde probíhá, tak tam nechodil: *„Až, když jsem došla do rodiny, vysvětlila jsem jim podrobnosti, tak tam začal docházet, ale sám od sebe ne”*. V deváté třídě měl problémy se záškoláctvím, které se vyřešilo pouze na úrovni třídní učitelky a rodiny: *„Šla jsem do rodiny bez vědomí vedení školy, rodina vůbec nevěděla, že nechodí do školy”*, otec

v té době s rodinou už nežil, ale začal se zajímat strýc a vše se vyřešilo. Hrdost ze strany rodičů je zřejmě pro Ž2 důležitá, matka se údajně maximálně věnuje mladšímu bratrov, proto se Ž2 snaží vyniknout, ale chybí mu ctižádost. S matkou je komunikace velmi obtížná a do školy nechodí, neúčastní se ani třídních schůzek. Pokud potřebuje TU2 něco vyřešit, obrací se na nevlastní setru Ž2: „*Spoustu věcí jsem řešila s nevlastní sestrou Ž2, která byla dříve také žákyní naší základní školy*“.

Třídní učitelka 2 (dále TU2) potvrzuje, že mimoškolní aktivity Ž2 nemá žádné. O házené TU2 neví, připouští, že té se možná věnoval na prvním stupni a ona je v této třídě třídní učitelkou až od páté třídy. Na druhou stranu TU2 ví od spolužáků, že se snažili Ž2 do mimoškolních aktivit zapojit: „*Někteří spolužáci Ž2 nabízeli, aby s nimi chodil třeba na fotbal, ale Ž2 neměl zájem*“.

Pozorování Ž2 Z mého subjektivního pohledu Ž2 během rozhovoru, který se týkal jeho subjektivního pocitu zařazení do třídního kolektivu nepůsobil Ž2 příliš uvolněně, často odpovídal jednoslovnou odpovědí typu ano, ne a nevím, ale na požádání tyto věty rozvinul. Jako velmi nepříjemné působily otázky týkající se rodiny a vztahů v rodině. Během otázek, které jsem pokládala z oblasti vzdělávání působil velmi nejistě. O mimoškolních aktivitách Ž2 moc mluvit nechtěl, odpovídal pouze krátkými odpověďmi, které na požádání upřesnil.

Žák 3 (dále Ž3) je chlapec, který pochází z Mongolska, je mu 15 let a do České republiky přišel ve věku 5 let a školu v zemi původu nikdy nenavštěvoval. Nyní v České republice žije již desátým rokem a jeho komunikační dovednosti jsou na výborné úrovni, na základní škole chodí do 9. ročníku. Jako malý přišel do České republiky s matkou, která si zde našla českého přítele, vlastní otec nyní žije ve Francii. Matky přítele označuje chlapec jako otčíma. Po příchodu do České republiky nastoupil do mateřské školy zcela bez znalosti českého jazyka. Po roce v mateřské škole nastoupil do první třídy na základní škole, ale česky ještě neuměl. Rodina žila v jižních Čechách a když šel chlapec do osmé třídy, přestěhovali se do města vzdáleného asi 150 km, kde nyní pokračuje na jiné základní škole v povinné školní docházce. Komunikační úroveň matky je v rámci možností na poměrně dobré úrovni, častěji se vyskytují problémy v komunikaci.

Žák 3 (dále Ž3) na otázku, co se mu vybaví, když se řekne škola, odpověděl: „*Učení*“. Na první den ve škole si už Ž1 nepamatuje, ale vybavuje si, že ještě neuměl moc česky.

Vzhledem k tomu, že v této škole je až od osmé třídy, zažil dva třídní kolektivy, které má tendenci srovnávat musím rozlišovat původní školu na Š1 a nynější školu na Š2. Při příchodu do nové třídy v Š2 byl zpočátku přijat ve třídě hlavně dívkami, chlapci až později, ale jak sám říká: „Přijali mě dobře, neměl jsem pocit, že by mě odstrkovali, zajímali se odkud jsem z Asie, byli zvědaví, docela se mi to líbilo, taky byli překvapení z toho, jak mluvím dobře česky.“ I když kolektiv popisuje jako přátelský, kamarády má hlavně v jižních Čechách, tedy na Š1: „Opravdoví kamarádi zůstali na staré škole, tady už takový nejsou, ale nevadí mi to, protože s kamarády ze staré školy si píšu přes sociální síť.“ Mobilní telefon, na kterém tráví veškerý volný čas, jak na sociálních sítích, tak hrami je bariérou v kontaktu se spolužáky, ale Ž3 to nevidí jako problém: „Hodně hraju na mobilu, hodně moc a spolužákům to vadí, protože se nechci moc zapojovat do kolektivu, ale já nevím, proč se mi nechce, ale nechci se zapojovat. Nejsem tady moc spokojený, na staré škole (Š1) to bylo lepší.“ Naopak se mu na spolužácích z Š2 líbí, že jsou legrační, na druhou stranu jsou někdy hodně drzí i na učitele, a to už za legrační nepovažuje, ale: „Na staré škole to bylo přísnější, jasné pravidla. Tady to tak není, tady se jenom vyhrožuje ale pak nic není.“ Učitele na Š2 hodnotí Ž3 lépe, než učitele na Š1, a to z důvodu, že nejsou tak přísní. S posměšky typu: „máš šikmé oči, nebo vrať se do Mongolska“ se setkává již od mala, dříve ho to trápilo, ale dnes už to neřeší. Kromě posměšků nepříjemné situace ve škole neřeší, ale pokud by měl problém, šel by za třídní učitelkou, nebo za kamarádem: „Asi bych šel za naší třídní, nevím, jestli jí můžu věřit, ale asi jo, možná za kámošem, mám ve třídě jednoho kamaráda, na kterého se můžu spolehnout.“ O zemi, z které pochází, Mongolsko, se zajímali hlavně spolužáci, učitelé ne. Zajímali se, jak se něco řekne mongolsky, ale Ž3 mongolsky neumí a na Mongolsko si vůbec nepamatuje: „Když někdo mluví mongolsky, tak pár slov rozumím, ale mongolsky neumím a kdybych přijel do Mongolska, byl bych tam jako cizinec, vůbec na nic tam si nepamatuju.“

Žák 3 (dále Ž3) má ke vzdělávání vztah negativní. Učení ho nebaví, i když si je vědom, že je to užitečné „Já vím, že je to užitečný, ale mě to tak nebaví a jsem na to moc líný.“ Tomu odpovídají i vzdělávací výsledky, škola mu moc nejde a je rád za čtyřky. Mezi oblíbené předměty patří tělesná výchova, protože rád sportuje. Naopak mezi neoblíbené předměty řadí chemii, která mu vůbec nejde, ale za učitelem, aby požádal

o vysvětlení, nikdy nebyl. „Zřejmě by mi to vysvětlil, ale já jsem za ním nikdy nešel.“ S tím samým problémem se setkává ve fyzice: „Učitelka se vždycky zeptá, jestli jsme všemu rozuměli, ale já se nikdy nepřihlásím, i když tomu nerozumím, nemám potřebu.“ Většina učitelů má k Ž3 stejný přístup jako k ostatním žákům, pouze učitelka matematiky, tam Ž3 cítí problém: „Nesedli jsme si, nejde o matematiku, s tou problémy nemám, ale s učitelkou jako osobou velký.“ Na Š2 navíc učitelé berou ohled na to, že je cizinec: „Na normální hodnocení ne, to je normální, ale třeba teď jsme psali závěrečnou práci, a to na mě brali ohled, na předchozí škole nikdy.“ Jako největší problém ve vzdělávací oblasti považuje nepochopení některých odborných výrazů. Na doučování nechodí. Kázeňské problémy Ž3 byly řešeny na obou školách. Na Š1 nadával dětem a někdy je i mlátil, jako reakce na posměšky. Potrestané byly obě strany, ale cítí to dodnes jako nespravedlnost, protože kdyby se mu neposmívali, tak by jim nenadával. Na Š2 měl Ž3 nedávno problém se záškoláctvím: „Máma i otčím chodí brzy ráno do práce, tak jsem zůstával doma a nikam nechodil, docela dlouho, než k nám přijela třídní. Máma musela do školy a byl průšvih, vyhrožovali jí nějakým úřadem, protože nejsem plnoletý.“ Nyní je již docházka do školy v pořádku. Do školy docházela matka v období záškoláctví často, s třídní učitelkou je v kontaktu nadále. Rodiče mají na vzdělání Ž3 zájem, ale spíš než matka otčím, který chtěl, aby Ž3 zkusil přijímací zkoušky na střední školu, a ne na učiliště: „Oba chtějí abych se učil, ale máma to nehrotí, má radost, když se dobře učím, ale netrvá na tom.“

Žák 3 (dále Ž3) ve volném čase navštěvuje sportovní kroužky ping pongu a karate. Tyto volnočasové aktivity mu zaberou asi 4 hodiny týdně a v této době je v kontaktu i s jinými vrstevníky, než jsou spolužáci. Jinak svůj veškerý volný čas tráví převážně na sociálních sítích a hrami na mobilním telefonu. Rodina k těmto volnočasovým aktivitám nemá ani pozitivní, ale ani negativní postoj: „Rodiče jsou hodně v práci, vědí, že tam chodím, ale moc se nezajímají“, z důvodu pracovního vytížení rodičů.

Třídní učitelka 3 (dále TU3) potvrzuje, že Ž3 velmi často mluví o škole, kterou navštěvoval, než nastoupil do osmé třídy na školu nynější: „Na té původní škole byl hodně spokojený a byl tam rád“. Přijetí Ž3 dívkami při příchodu do Š2 v osmé třídě TU3 potvrzuje a potvrzuje i výpověď, kde neguje nepřijetí třídním kolektivem. TU

3 to vysvětluje: „*Žáci jsou již v tomto věku rozumnější, také jsem jim vysvětlila, že přijde nový žák*“. TU2 situaci Ž3 v třídním kolektivu, do kterého se podle jejího názoru zařadil velmi dobře zdůvodňuje: „*Povahou je spíše extravert a snažil se získat kamarády*“. Nezájem o kolektiv TU3 nepotvrzuje a neochotu Ž3 zapojit se do kolektivu nevnímá. Posměšky spolužáků nemůže TU3 potvrdit, nikdy se nesetkala s tím, že by si Ž3 stěžoval. TU3 vypovídá, že z rozhovorů s Ž3 vyplývá spokojenost s životem v České republice: „*líbí se mu zde v České republice a netouží se vrátit do Mongolska*“.

Třídní učitelka 3 (dále TU3) TU3 potvrzuje, že Ž3 vzdělávání nebaví a je líný: „*Ano, to říkal, ale zdaleka nebyl ve třídě sám, takových dětí je ve třídě víc*“. Vzdělávací výsledky TU3 hodnotí jako špatné. Pomoc učitelů, kteří nabízejí pomoc nikdy nevyužije: „*Na doučování, která nabízí jednotliví učitelé ve škole chodí mnoho dětí, které to ani nepotřebují, ale Ž3 toho nevyužil nikdy, nemá zájem*“. Problém s učitelkou matematiky TU3 vnímá jako problém celé třídy, ne pouze Ž3. Dále TU3 potvrzuje zohlednění v hodnocení. Na závislost na sociálních sítích si stěžují učitelé i rodiče. Záškoláctví Ž3 dosáhlo asi 150 neomluvených hodin, rodiče byli nejdříve upozorněni na neomluvené hodiny doporučenými dopisy, ale to už potom řešil OSPOD. „*Jednou ráno mi volala nešťastná maminka, že nemůže dostat Ž3 z postele, tak jsem tam dojela a pomohla ho mamince vytáhnout z postele. Potom už nikdy za školou nebyl, protože se styděl, že jsem pro něj dojela*.“ S matkou i českým otčímem je TU3 v pravidelném kontaktu.

Třídní učitelka 3 (dále TU3) O mimoškolních sportovních aktivitách Ž3 nemá TU3 přehled, ale vypovídá, že se účastní ve volném čase aktivit se spolužáky.

Pozorování Ž3 Na začátku rozhovoru Ž3 působil nejistě a odpovídal stručně, ale po několika prvních otázkách se uvolnil a jeho odpovědi byly rozsáhlejší. Pokaždé, když v rozhovoru zmínil původní školu, byla z Ž3 cítit skleslost. O záškoláctví zpočátku mluvit nechtěl, ale nakonec se osmělil a rozsáhle o tomto problému vypovídal. O mimoškolních aktivitách Ž3 mluvil otevřeně, ale stručně. Nejvíce mluvil o aktivitách spojených s mobilním telefonem a dle mého subjektivního postřehu už i on posuzuje tuto aktivitu jako velmi častou.

Žák 4 (dále Ž4) je dívka, které je 15 let a pochází z bilingvní rodiny, matka je Češka a otec Skot. Rodina se do České republiky přistěhovala ze Skotska před 2,5 lety, kdy dívka bylo 12 let. Do školy ve Skotsku chodila 6 let. I když by dívka měla navštěvovat devátý ročník, po domluvě rodičů a vedení školy z důvodu horších komunikačních dovedností dívka navštěvuje 8. ročník na základní škole. Od narození dívka žila ve Skotsku, ale do České republiky s rodiči pravidelně jezdila za prarodiči a ostatními příbuznými. Rodina doma převážně komunikovala v anglickém jazyce, a to trvá i nyní s otcem, matka se snaží co nejvíce komunikovat s dívkou česky, přesto je zatím dívky čeština trochu encyklopedická a nechápe některé výrazy. Jak jsem již uvedla, matka pochází z České republiky a komunikace s ní je naprosto bezproblémová, otec na komunikaci v českém jazyce musí vynaložit maximální úsilí, ale stejně po chvíli konverzace přejde do anglického jazyka. Běžně se rodina stýká s českými přáteli a příbuznými.

Žák 4 (dále Ž4) Na otázku, co se Ž4 vybaví, když se řekne škola odpoví: „Povinnost“. Na svůj první den v české škole si pamatuje velice dobře a vybavuje si, jak se styděla: „*Stála jsem tam před třídou a všichni na mě koukali, asi jsem se i červenala, bylo to nepříjemný*“. Zpočátku si na nové spolužáky zvykala, ale nyní kolektiv hodnotí kladně. „*Byli na mě moc hodní, pořád se mě ptali, jestli něco nepotřebuju, jestli nejsem smutná, nebo jestli se mi nestýská po škole ve Skotsku a mě se fakt hodně stýskalo, ale teď už ne, je to tady dobrý.*“ Ve třídě má jednu kamarádku, s kterou sedí a stýkají se i mimo školu, ale kamarádí se všemi holkami ve třídě, některé spolužáky chlapce považuje za docela rozumné, ale většinu hodnotí jako pubertální. Ze strany učitelů nepocituje žádné rozdíly, naopak se k Ž4 chovají všichni moc hezky. S posměšky, které by souvisely se zemí původu se setkala pouze v případě jednoho spolužáka: *Říkal mi Lochnesko, ale jenom chvíli, když jsem nereagovala, tak ho to za chvíli přestalo bavit*“. Žádné jiné posměšky, nebo situace, které by byly nepříjemné ve třídě zatím nezažila. O zemi jejího původu se zpočátku zajímali jak spolužáci, tak i učitelé, ale dnes už moc ne.

Žák 4 (dále Ž4) považuje vzdělání za velmi důležité a tomu odpovídají i vzdělávací výsledky. Mezi oblíbené předměty patří anglický jazyk, který je v případě Ž4 mateřským jazykem a přírodopis, který ji velmi zajímá. Mezi nejméně oblíbené předměty patří matematika: „*Nemám úplně problémy, ale občas mi dělají problémy čísla v češtině*“

a potom je všechno špatně“. S učiteli nemá problém v žádném předmětu, kdykoliv potřebuje něco vysvětlit, jsou ochotní a pomohou jí. Největší problémy má v odborných pojmech a v tom, že občas některým slovům ve více předmětech nerozumí. Na soukromé doučování z českého jazyka a matematiky dochází pravidelně, doučování platí rodiče. Nikdy nebyly řešeny žádné kázeňské problémy Ž4. Rodina vzdělání Ž4 velice podporuje a snaží se maximálně o vyrovnání nedostatků během vzdělávání, zároveň i Ž4 velice motivují. Rodina je se školou v pravidelném kontaktu, a to i s jednotlivými vyučujícími.

Žák 4 (dále Ž4) jako volnočasové aktivity navštěvuje atletický sportovní oddíl a hru na klavír. Atletika ji velice baví, našla si tam kamarádky. Hra na klavír ji moc nebaví, tam chodí spíš kvůli přání rodičů. Na otázku, zda ji hra na klavír baví, odpověděla: *„Ne, moc ne, ale rodič chtějí abych chodila tam“.* Volný čas tráví převážně s rodinou a přáteli rodičů a jejich dětmi. K babičce a dědečkovi, kteří bydlí asi 50 km pravidelně jezdí.

Třídní učitelka 4 (dále TU4) Do třídního kolektivu se Ž4 zařadila bez problémů, spolužáci ji velice dobře přijali a zpočátku se jí snažili pomáhat. *„Celkově je kolektiv této třídy velice sehraný.“* Na příchod Ž4 třídní učitelka třídu předem připravila a požádala je o pomoc s integrací Ž4 do třídního kolektivu.

Třídní učitelka 4 Ke vzdělání má Ž4 pozitivní vztah, který podle výpovědi TU4 pramení z rodiny. I když je český jazyk Ž4 na velmi dobré úrovni, popisuje TU4 komunikační schopnosti hlavně na začátku jako *„encyklopedické“* což se projevuje absencí hovorové češtiny a používání hlavně spisovné češtiny i v komunikaci se spolužáky. Jinak se ve vzdělávací oblasti jedná o naprosto bezproblémovou dívku. Rodiče jsou se školou a s TU4 v pravidelném kontaktu a velmi dobře spolupracují.

Třídní učitelka 4 (dále TU4) O volnočasových aktivitách Ž4 nemá TU4 informace.

Pozorování 4 Během rozhovoru působila Ž4 klidně, rozhovor byl klidný, odpovědi na otázky přirozeně rozvinuté. V žádné oblasti rozhovoru neměla Ž4 problém odpovídat.

Žák 5 (dále Ž5) je dívka, které je 14 let a její rodina přišla z Ukrajiny, když byly dívce 4 roky. Školu v zemi původu nikdy nenavštěvovala. Nyní dívka žije v České republice již desátým rokem a navštěvuje 8. ročník na základní škole. Po příchodu do České republiky nastoupila do mateřské školy a následně v šesti letech do prvního ročníku

základní školy. Rodina se stýká jak s ukrajinskou komunitou, tak má i české přátele. Komunikační úroveň dívky je na velmi dobré úrovni, nelze rozeznat od rodilých mluvčích. Komunikace s rodiči je taktéž bezproblémová, pouze je u nich znát přízvuk.

Žák 5 (dále Ž5) na otázku, co si představí, když se řekne škola odpověděla: „*Chodím tam ráda, mám tam kamarádky*“. Kolektiv třídy, do které chodí popisuje jako rozdělený. „*Půlka třídy se baví mezi sebou a s druhou půlkou ne a naopak, už jsem si na to zvykla, ale nelíbí se mi to.*“ Některé spolužáky a spolužačky hodnotí kladně, pár spolužáků hodnotí negativně: „*Oni se fakt chovají hrozně*“. Ve třídě má dvě kamarádky a třetí, ve které se moc nevyzná, protože s ní chvíli kamarádí a chvíli ne a tento koloběh se neustále opakuje. Učitelé se chovají ke všem ve třídě úplně stejně, nikdy necítila, že by se k ní chovali jinak. S posměšky se setkává velmi zřídka, spíš ne, ale už se s typem oslovení „*úkáčko*“ ve škole setkala: „*Mrzelo mě to, je to nepříjemné a ponižující, protože vím, že toto oslovení není bráno jako lichotka, ale rodič mi vysvětlili, že důležitější, než odkud jsem je jaká jsem, a to mi moc pomáhá překonat to*“. Nedávno se jí vybavila situace, jak s na prvním stupni skoro celá třída nemluvila, protože jako cizinec v té době měla mírnější klasifikaci: „*Dostala jsem jedničku z diktátu, kde jsem měla čtyři chyby a ostatní děti už za to měly trojku. Byli na mě tenkrát hrozně našťvaný a docela mi to dávali najevo. To pro mě bylo tenkrát hrozně nepříjemný, ale možná mě to trochu donutilo, abych těch chyb měla co nejmíň*“. O Ukrajině toho Ž5 moc neví, protože zde žije od čtyř let a s rodiči tam jezdí tak jednou za dva roky, a to maximálně na čtrnáct dní.

Žák 5 (dále Ž5) má ke vzdělávání neutrální vztah, na jednu stranu ji učení baví, ale některé věci ji přijdou zbytečné a nebaví ji. Mezi oblíbené předměty patří tělesná výchova a nebaví ji český jazyk, protože stále dělá chyby. Učitelé se k Ž5 chovají hezky a nepociťuje rozdíly. Nejčastější problémy má v již zmiňovaném českém jazyce, ale nelze je posuzovat za závažné. Na doučování českého jazyka chodila na prvním stupni, ale v současné době už nechodí. Kázeňské problémy nikdy řešeny nebyly. Rodina má na vzdělání Ž5 velký zájem, podporuje ji a motivuje. Rodiče Ž5 jsou v kontaktu se školou v běžných záležitostech, jako jsou například třídní schůzky, ale jinak do školy nechodí, není potřeba.

Žák 5 (dále Ž5) tráví volný čas hlavně sportovními aktivitami, v kterých je úspěšná. V atletice se pravidelně účastní závodů, gymnastiku dělá pro zábavu. Ve sportu ji rodina

podporuje, maminka ji vozí na tréninky i na závody. Na gymnastice má jednu kamarádku, na atletice má kamarádek víc. S atletickým oddílem jezdí pravidelně v létě na čtrnáctidenní soustředění. Sama však říká: „*Na atletice se mnou skoro všichni kamarádi, ale někdy mám pocit, že mi hodně závidí, že mi t jde a že na závodech vyhrávám, ale třeba ne, já nevím*“.

Třídní učitelka 5 (dále TU5) V kolektivu se jedná o dívku nekonfliktní, kolektiv ji bere. „*Nikdy jsem nezaznamenala, že by se s někým z kolektivu ve třídě dostala do sporu a už vůbec ne kvůli původu.*“ Běžně se zapojuje do všech školních akcí.

Třídní učitelka 5 (dále TU5) Vzdělávací výsledky Ž5 nejsou ani výborné, ale ani špatné: „*V žádném předmětu vyloženě nevyniká, ale zároveň není v žádném předmětu podprůměrná.*“ Pokud se vyskytnou problémy takového typu, že neporozumí něčemu konkrétnímu v nějakém předmětu, dokáže si s jednotlivými vyučujícími vyjednat dovysvětlení. Rodina Ž5 ve vzdělávání hodně podporuje a zároveň i motivuje. Vztah rodičů ke škole je dobrý, pravidelně dochází na třídní schůzky, jinak není potřeba.

Třídní učitelka 5 (dále TU5) sportovní aktivity posuzuje velmi kladně: „*Jedná se o sportovně velmi nadanou dívku, která v účasti na závodech získala škole už několik medailí*“. Tyto úspěchy považuje TU5 za velmi důležité pro Ž5 jednak z důvodu úspěchu v něčem konkrétním a také pro získání respektu ze strany spolužáků.

Pozorování 5 Ž5 byla zpočátku rozhovoru v napětí a jak sama řekla, bála se jaké jí budu pokládat otázky. Během rozhovoru se však uklidnila a až do konce rozhovor probíhal uvolněně. Nejvíce ji bavilo mluvit o mimoškolních aktivitách, o kterých hovořila velmi otevřeně a s neskrývaným nadšením z úspěchů.

4.3.1 Výstupy z rozhovorů

1. oblast-základní údaje o respondentech

Tato oblast byla zaměřena na základní údaje o respondentech.

Délka pobytu jednotlivých respondentů v České republice je velmi rozmanitá. Ž2 se zde narodil, Ž3 a Ž5 zde žijí 10 let, nejkratší dobu zde žijí Ž4 2 roky a Ž1 20 měsíců.

Výzkumu se zúčastnili 3 chlapci a 2 dívky. Věkový rozdíl mezi respondenty není velký a jejich věk se pohybuje od 14 do 16 let, na základní škole navštěvují 8. nebo 9. ročník.

Kromě Ž 2, který se narodil v České republice se respondenti narodili na území jiných států a jejich věk při příchodu do České republiky byl taktéž rozmanitý. Ž5 byly 4 roky, Ž3 bylo 5 let, Ž4 bylo 12 let a Ž1 bylo 14 let.

Se vzděláváním v zemi původu měli zkušenost Ž1 a Ž4. Ostatní respondenti měli první zkušenost se vzděláváním až v České republice.

V komunikačních dovednostech respondentů jsou velké rozdíly. Ž2, Ž3 a Ž5 mluví česky velmi dobře, Ž4 zvládá komunikaci v českém jazyce dobře a Ž1 běžnou komunikaci zvládá dobře, ale v mnoha oblastech komunikace musí vyvinout maximální úsilí.

Komunikace v rodinách jednotlivých respondentů je různorodá. Ž1 doma s matkou komunikuje španělsky, ale s ostatními příbuznými česky. Ž2 komunikuje v rodině s rodiči vietnamsky a se sourozenci česky. Ž3 doma komunikuje výhradně česky, a to i s matkou, která má občas s komunikací problémy. Ž4 komunikuje s matkou a ostatními příbuznými v České republice česky, komunikace s otcem probíhá v anglickém jazyce. Ž5 doma hovoří česky i ukrajinsky a komunikace rodičů v českém jazyce je velmi dobrá, patrný je pouze přízvuk.

2. oblast-začlenění do kolektivu školní třídy

Další oblast byla zaměřena na subjektivní pocit začlenění do kolektivu školní třídy jednotlivými respondenty.

První den ve školní třídě si nevybavují respondenti Ž2, Ž3 a Ž5, kteří nemají zkušenost se vzděláváním v zemi původu a do české základní školy chodí od první třídy. Naopak Ž1 a Ž4 již předchozí zkušenost se vzděláváním měli a do třídního kolektivu v České republice přišli v pozdějším věku, v případě Ž1 ve 14 letech a v případě Ž4 ve 12 letech, popisují pocity studu nebo divný pocit při vstupu do nové třídy.

Kolektiv ve třídě jednotliví respondenti popisují různě. Ž1 hodnotí kolektiv ve vztahu ke své osobě pozitivně a toto potvrdila i třídní učitelka. Ž2 hodnotí kolektiv třídy vzhledem ke své osobě neutrálně, a to z důvodu vývoje vztahu spolužáků k jeho původu. V této výpovědi se však rozchází s výpovědí TU2, která nezájem o zařazení do kolektivu po celou dobu školní docházky připisuje spíše introvertní povaze Ž2 a až teď na konci deváté třídy uvádí mírné zlepšení. Ž3 kolektiv ve třídě také hodnotí neutrálně, ale subjektivně toto

hodnocení připisuje příchodu do tohoto kolektivu až v osmé třídě a srovnáváním s kolektivem v původní škole, kam chodil do konce sedmé třídy. Nespokojenost s odchodem z původní školy TU3 potvrzuje, ale zároveň zařazení Ž3 do kolektivu v nynější škole hodnotí kladně. Ž4 hodnotí kolektiv třídy kladně což potvrzuje i TU4. Ž5 popisuje kolektiv třídy neutrálně, z výpovědi je však patrné, že nehodnotí kolektiv ve vztahu ke svému původu, ale obecně jako celek, kde nejsou vztahy mezi všemi žáky pozitivní. Tato výpověď byla potvrzena i TU5.

Až na Ž2 se všichni respondenti shodli na pozitivním přijetí třídním kolektivem. Navíc TU3 a TU4 vypověděli, že na příchod nového žáka třídu připravily.

S posměšky na svůj původ se nejčastěji setkávali Ž2, Ž3 a Ž4 minimálně. Ostatní respondenti se s posměšky nesetkali.

Se situacemi v rámci třídního kolektivu, které by byly pro jednotlivé respondenty nepříjemné se nikdy nesetkal Ž1, Ž3, a Ž4. Pro Ž2 byly nepříjemné již zmiňované posměšky a pro Ž5 hanlivé označení vztahující se k zemi původu.

Zájem spolužáků a učitelů o zemi původu jednotlivých respondentů je odlišný. Ž1 a Ž4 uvedli zájem jak spolužáků, tak i učitelů. Ž3 uvedl zájem hlavně spolužáků, ale zároveň uvedl, že není schopen tyto informace poskytnout, protože zemi nenavštěvuje, a vzhledem k věku odchodu ze země si ani na nic nepamatuje a neumí ani jazyk. Ž2 a Ž5 uvedli, že se o jejich zemi původu nikdo nezajímal. V případě Ž2 tuto výpověď vyvrátila TU2 s tím, že se ona i spolužáci několikrát Ž2 ptali, ale cítila z něj neochotu o zemi původu mluvit a jeho odpovědi převážně zněly neví.

3. oblast-vzdělávání

Tato oblast byla zaměřena na vzdělávání jednotlivých respondentů.

Vztah ke vzdělání pozitivně hodnotí Ž1 a Ž4. Ž5 hodnotí svůj vztah ke vzdělání neutrálně. Negativně vztah ke vzdělání hodnotí Ž2 a Ž3, přestože oba respondenti považují vzdělání za důležité, nebaví je učit se.

Mezi nejoblíbenější předměty respondentů jednoznačně patří tělesná výchova. Ž4 jako své oblíbené předměty uvedla anglický jazyk, který je jazykem, v kterém se vzdělávala

před příchodem do ČR a také v tomto jazyce komunikuje s otcem a jako další oblíbený předmět uvedla přírodopis. Ž2 nemá žádný oblíbený předmět.

Naopak neoblíbené předměty jsou rozmanitější. Ž2 uvádí český jazyk, Ž3 chemii a matematiku, což ale ve výpovědi rozvádí, že se v případě matematiky nejedná o předmět jako takový, ale spíš vyučující a styl výuky. Pro Ž4 je nejméně oblíbeným předmětem matematika z důvodu špatné orientace v číselných symbolech v českém jazyce a pro Ž4 je nejméně oblíbená fyzika.

Učitele ve školách hodnotí respondenti kladně, jako ochotné a vstřícné, pouze Ž2 hodnotí učitele neutrálně s ohledem na již zmiňovanou učitelku matematiky. Komunikaci s učiteli hodnotí kladně všichni respondenti s výjimkou Ž1, který uvádí, že se jedná o individuální záležitost.

Problémy ve výuce nemají Ž2 a Ž5. Ž3 a Ž4 uvedli, že jejich nejčastějším problémem je nepochopení konkrétní věci nebo odborných výrazů. Ž1 uvedl, že má největší problém s pochopením učiva, které je vykládáno v českém jazyce.

Na žádné doučování nedochází Ž3 a Ž5. Ž1, Ž a Ž4 dochází na doučování v českém jazyce.

Podle výpovědi TU2 a TU3 Ž2 a Ž3 možnosti, kdy jednotliví učitelé nabízí doučování, nebo vysvětlení nepochopeného učiva nikdy nevyužívají, což i respondenti ve svých výpovědích potvrdili. Naopak Ž1, který by v případě matematiky o doučování ve škole zájem měl, nemá možnost.

S kázeňskými problémy se ve škole nepotýká Ž1, Ž4 a Ž5, což potvrdily i jejich TU. Ž2 uvedl, že žádné kázeňské problémy nemá, ale to vyvrátila TU2, která uvedla, že Ž2 měl problém se záškoláctvím, které vzhledem k počtu zameškaných hodin bylo vyřešeno pouze na úrovni TU a rodina. Ž3 záškoláctví jako kázeňský problém uvedl, ale vzhledem k počtu zameškaných hodin již bylo řešeno na úrovni matka, vedení školy a OSPOD.

Rodiny jednotlivých respondentů považují vzdělání za důležité a jsou pro jednotlivé respondenty motivací. Pouze Ž3 hodnotí jak důležitost vzdělání v rodině, tak i motivaci ze strany rodičů neutrálně.

4. oblast-mimoškolní aktivity

V této oblasti respondenti hodnotili vliv mimoškolních aktivit na začlenění do české společnosti.

Mimoškolní aktivity hodnotí respondenti kladně, s výjimkou Ž2, který se žádných mimoškolních aktivit neúčastní. Pro Ž1 se jedná o významnou činnost, a i výrazné organizační problémy ho v této oblasti nedemotivují. Ž3 tuto činnost považuje za samozřejmou, ale neprojevoval z účasti na těchto aktivitách nadšení. Ž4, pro kterou je hra na klavír činností neoblíbenou zároveň chodí na atletiku, která je pro ni významná a tato činnost jí přináší potěšení. Ž5 je ve sportovních aktivitách velmi úspěšná, s nadšením hovoří nejen o činnosti samotné, ale i o lidech, s kterými se setkává v rámci těchto aktivit.

4.4 Vyhodnocení předpokladů

Vyhodnocení výzkumných předpokladů na základě rozhovorů s jednotlivými respondenty výzkumného šetření uvádím v následující kapitole.

VP1 zněl: subjektivní spokojenost s hodnocením svého postavení v třídním kolektivu u žáků s odlišným mateřským jazykem závisí na kulturní blízkosti země původu k České republice.

Výzkumný předpoklad 1 se potvrdil.

Na základě vyhodnocení výzkumného šetření se první výzkumný předpoklad potvrdil u všech respondentů. Subjektivně spokojení jsou se svým postavením ve třídě žáci s odlišným mateřským jazykem pocházející ze Skotska, Ukrajiny a Kolumbie. Postavení těchto žáků stejně hodnotí i jejich třídní učitelky. Žák pocházející z Mongolska subjektivně se svým postavením není ani spokojený, ale není ani úplně nespokojený. V případě tohoto žáka nelze nespokojenost připisovat pouze kulturním rozdílům, ale i přechodu z jiné školy v rámci České republiky, a to jak z pohledu žáka, tak i z pohledu jeho třídní učitelky. Žák pocházející z Vietnamu subjektivně své postavení v třídním kolektivu hodnotí jako neuspokojivé. Třídní učitelka hodnotí postavení žáka v třídním kolektivu také jako neuspokojivé, ale kromě kulturních odlišností zmínila poměry v rodině a introvertní povahu žáka.

VP2 zněl: studijní neúspěchy žáků s odlišným mateřským jazykem jsou často subjektivně připisovány nedostatečné znalosti českého jazyka.

Výzkumný předpoklad 2 se nepotvrdil.

Výzkumný předpoklad se potvrdil pouze u jednoho respondenta. Žák pocházející z Kolumbie i jeho třídní učitelka vnímají souvislost mezi studijními výsledky a nedostatečnou znalostí českého jazyka tohoto žáka s odlišným mateřským jazykem. Ostatní respondenti přímo nepřipisují možné studijní neúspěchy nedostatečné znalosti českého jazyka. Žák pocházející z Vietnamu subjektivně vnímá své výsledky jako dobré, jeho třídní učitelka studijní výsledky jako dobré nehodnotí a příčiny studijních neúspěchů připisuje nezájmu o vzdělání ze strany žáka i nepříznivé situaci v rodině. Žák, který pochází z Mongolska subjektivně nevnímá nedostatečnou znalost cizího jazyka jako jediný faktor, který by ovlivňoval jeho studijní neúspěchy, i když jako možnou překážku vnímá neúplnou znalost odborných výrazů, potvrdil i nezájem a nechť se vzdělávat a stejně to vnímá i jeho třídní učitelka. Obě dívky, jak dívka ze Skotska, tak dívky z Ukrajiny souvislost mezi nedostatečnou znalostí českého jazyka a studijními neúspěchy nevnímají, u obou dívek je shodný názor i jejich třídních učitelek.

Na druhou stranu z výpovědí třídních učitelek ve výzkumu je zřejmé, že neúspěch žáků s odlišným mateřským jazykem nelze připisovat pouze nedostatečné znalosti českého jazyka.

VP3 zněl: žáci s odlišným mateřským jazykem subjektivně hodnotí mimoškolní aktivity jako významnou součást začlenění do české společnosti.

Výzkumný předpoklad 3 se potvrdil.

Všichni respondenti, kteří se mimoškolních aktivit účastní, je vnímají jako významné pro začlenění do české společnosti. Všechny třídní učitelky se shodly na významném vlivu různých volnočasových aktivit pro žáky s odlišným mateřským jazykem, ale většina z nich neměla mnoho informací o aktivitách jednotlivých žáků ve volném čase.

4.5 Diskuse

Výzkumné šetření zaměřené na integraci žáků s odlišným mateřským jazykem ve vybraných školách prokázalo, že v procesu integrace hrají roli i jiné faktory než jasné dané.

První výzkumný předpoklad, který předpokládal vliv kulturní blízkosti země původu k České republice na hodnocení svého postavení v třídním kolektivu jednotlivými žáky s odlišným mateřským jazykem se potvrdil. Toto postavení bylo hodnoceno pouze na základě subjektivní spokojenosti či nespokojenosti jednotlivých žáků a hodnocení jejich třídních učitelů. K upřesnění postavení žáků s odlišným mateřským by bylo vhodné provést sociometrické šetření, které by prokázalo postavení jednotlivých respondentů i pohledem jejich spolužáků ve třídě. Dále je třeba přihlížet i k dalším faktorům, které mohou velmi ovlivnit hodnocení postavení v kolektivu. V rámci školy velkou roli mohou hrát osobnostní předpoklady jednotlivých žáků ve třídě, nastavení kolektivu jako sociální skupiny nebo způsob vedení třídy třídním učitelem. V rámci faktorů, které škola neovlivní, mohou na spokojenosti či nespokojenosti sehrát velký vliv vztahy v rodině a rodinné zázemí jednotlivých respondentů, či vlastnosti a nastavení jednotlivých respondentů.

Druhý výzkumný předpoklad nebyl potvrzen. Téměř všichni respondenti nepřipisují možné studijní neúspěchy nedostatečné znalosti českého jazyka. Z tohoto výsledku jasně vyplývá, že znalost českého jazyka nelze stavět ve vztahu ke vzdělávacím výsledkům tak vysoko, jak by se předpokládalo. Z výzkumného šetření vyplývá, že délka pobytu v České republice hraje velkou roli v komunikačních dovednostech v českém jazyce. Velmi důležitou roli zde ale opět hrají osobnostní předpoklady jednotlivých žáků a jejich rodinné zázemí. V rámci školy je velmi důležitým faktorem spolupráce a ochota ze strany učitelů, která však nemusí být vždy ze strany jednotlivých žáků s odlišným mateřským jazykem přijata.

Třetí výzkumný předpoklad, který připisoval velký vliv mimoškolních a volnočasových aktivit na začlenění do české společnosti, hlavně s ohledem na věk do skupin vrstevnických a rozšíření sítě kontaktů mezi českými dětmi, se u všech respondentů potvrdil.

4.6 Výstup pro praxi

Výstupem pro praxi je informační brožura konkrétní školy na školní rok 2020/2021 pro žáky s odlišným mateřským jazykem a jejich rodiny. Škola tuto pomoc uvítala a brožuru má již na příští školní rok přeloženou do anglického a ruského jazyka, během prázdnin plánuje překlad do vietnamštiny. Cílem je, aby prostřednictvím těchto informací získaly žáci i jejich rodiny základní informace o organizaci školního roku a školního dne, chodu školy, praktických informacích a možnostech pomoci, které škola žákům i jejich rodinám nabízí. Informace jsou rozděleny do třinácti základních bodů. Kontakty na jednotlivá pracoviště školy, nebo konkrétní osoby se mohou lišit buď u jednotlivých žáků nebo v čase, a proto jsou v tomto výstupu nahrazeny křížky. Na akce, které škola pořádá i pro rodiče žáků, doporučuji vytvořit a poslat osobní pozvánku.

Vážení rodiče,

moc nás těší, že jste si pro vzdělávání vašeho dítěte vybrali právě naši školu. V této brožuře vás chceme seznámit se základními informacemi o organizaci školního roku 2020/2021, organizaci školního dne, chodu školy, právech i povinnostech, které vám i vašim dětem náleží, akcích školy, praktických informacích a možnostech pomoci, které škola vám i vašim dětem může nabídnout či zprostředkovat. Informace jsou rozděleny do třinácti základních bodů.

1) **Organizace školního roku 2020/2021**

Školní rok je stanoven v tomto školním roce od 1. 9. 2020 do 30. 6. 2021 a je rozdělen na dvě pololetí. První pololetí začíná 1. 9. 2020 a končí 28. 1. 2021. Druhé pololetí začíná 1. 2. 2021 a končí 30. 6. 2021. Na konci obou pololetí žáci dostávají vysvědčení, které je shrnutím hodnocení žáků v jednotlivých předmětech a v chování.

Během školního roku jsou i volné dny, nebo delší časové úseky, kdy žáci do školy nechodí. **Prázdniny** během školního roku nejsou vždy pevně stanovené a v tomto školním roce vychází na tyto termíny:

Podzimní prázdniny: 29. a 30. října 2020 (navazují na státní svátek 28. října 2020)

Vánoční prázdniny: od 23. prosince 2020 do 4. ledna 2021

Pololetní prázdniny: 29. ledna 2021 (jednodenní)

Jarní prázdniny: od 15. února do 21. února 2021 (termín není v celé České republice stejný, jsou rozděleny podle jednotlivých okresů do šesti týdnů)

Velikonoční prázdniny: od 1. dubna do 5. dubna 2021 (prázdniny připadají pouze na 1. dubna a následují dva státní svátky – 2. a 5. dubna)

Hlavní prázdniny: od 1. července 2021 do 31. srpna 2021

Ředitelské volno může ředitel školy vyhlásit v odůvodněných případech maximálně 5x během jednoho školního roku. Pokud ředitel školy toto volno vyhlásí, budeme vás o této skutečnosti informovat zápisem do notýsku nebo žákovské knížky, mailem, nebo telefonicky prostřednictvím třídního učitele.

Mezi dny pracovního volna patří i některé **státní svátky**. Většina státních svátků je spojena s již uvedenými prázdninami. Mimo prázdniny se v tomto školním roce jedná o 17. listopad.

2) **Organizace školního dne**

Výuka probíhá od pondělí do pátku. Vyučování na naší škole začíná v 8:00 hodin. Škola se otvírá v 7:30 hodin a aby se žák stihl připravit na první vyučovací hodinu, doporučujeme příchod do školy nejdéle 15 minut před začátkem vyučování.

Vyučovací hodiny trvají 45 minut a mezi jednotlivými vyučovacími hodinami jsou 10minutové přestávky. Mezi druhou a třetí vyučovací hodinou je delší 20minutová přestávka.

Vyučování končí podle rozvrhu hodin a často se v jednotlivých dnech liší. Na druhém stupni mají žáci dva dny v týdnu (úterý a čtvrtek) odpolední vyučování, které je od dopoledního oddělené jednou volnou hodinou. Tato volná hodina je určena na oběd.

Pokud by se stalo, že některá hodina odpadne, budeme vás informovat písemně v notýsku nebo žákovské knížce, emailem, nebo telefonicky prostřednictvím třídního učitele.

Rozvrh hodin dostane vaše dítě na začátku školního roku a v písemné podobě i mailem rozvrh hodin včetně časového vymezení jednotlivých hodin, přestávek a seznamu zkratk jednotlivých předmětů na začátku školního roku pošleme i vám.

3) **Obecné pokyny k chodu školy**

Stravování ve škole

Svačinu si žáci do školy nosí sami, nebo si ji mohou koupit ve školním bufetu.

Obědy mají žáci zajištěny ve školní jídelně (viz. Bod 10, Školní jídelna).

Oblečení

Do školy by měl žák chodit slušně a čistě oblečený. Děti se ve škole přezouvají v šatnách, které jsou umístěny v přízemí školy a kde má každé dítě svoji uzamykatelnou skříňku, kam si během vyučování uzamyká boty a svrchní oblečení. Při odchodu ze školy si zde nechává přezůvky. Ve skříňkách si děti nechávají také sportovní oblečení (doporučujeme

dohlédnout na výměnu) a sportovní obuv na tělesnou výchovu, dále pomůcky na pracovní či výtvarnou výchovu.

Učebnice a pracovní sešity

Učebnice škola žákům poskytuje zdarma, na začátku roku si je odnesou domů a do školy nosí pouze učebnice podle denního rozvrhu. Na konci školního roku je každý žák povinen zapůjčené učebnice vrátit Pracovní sešity platí žáci sami, na začátku roku jsou podle počtu žáků ve třídě hromadně objednány a od žáků následně vybírány peníze.

Sešity a pomůcky

Sešity a pomůcky na vyučování si obstarává podle pokynu jednotlivých vyučujících každý žák sám. Na prvním stupni předá vyučující žákům jeden seznam pomůcek na všechny předměty, na druhém stupni už jednotliví vyučující sdělují žákům své konkrétní požadavky v jednotlivých předmětech. Na sešity i učebnice doporučujeme pořídit odpovídající obaly.

4) Omlouvání nepřítomnosti

Omluvit nepřítomnost dítěte ve škole je povinností rodičů (zákonných zástupců). V případě nepřítomnosti dítěte ve škole (nemoc, rodinné důvody) je vaší povinností tuto nepřítomnost do druhého dne omluvit mailem nebo telefonicky buď třídnímu učiteli, nebo v kanceláři školy a zároveň také napsat dítěti omluvenku do omluvného listu v žákovské knížce. Jednodenní nepřítomnost (návštěva lékaře, jednodenní nevolnost) nemusíte omlouvat telefonicky, stačí napsat do omluvného listu v žákovské knížce. Do omluvného listu uveďte: datum nepřítomnosti, důvod nepřítomnosti a váš podpis.

Pokud vaše dítě z nějakého důvodu (návštěva lékaře, rodinné důvody) odchází ze školy před koncem vyučování, musí předat svému třídnímu učiteli, nebo vyučujícímu, před jehož hodinou odchází Žádost o uvolnění z vyučování. Tato žádost musí být napsána rodičem nebo zákonným zástupcem dítěte a musí obsahovat jméno dítěte, kdy dítě bude ze školy odcházet, z jakého důvodu a také, že zákonný zástupce přebírá za dítě po odchodu ze školy právní odpovědnost, datum a podpis.

5) Hodnocení žáků

Žáci na naší škole jsou hodnoceni známkami. Hodnotící škála je v rozsahu od 1 do 5, kdy 1 je nejlepší známkou a 5 známkou nejhorší. Během školního roku jsou rodiče

o známkách svých dětí informování v žákovských knížkách. Na informace o změnách ve vyučování mají děti na prvním stupni notýsek, kam třídní učitelka pravidelně zapisuje i ostatní informace, na druhém stupni jsou informace o změnách předávány zápisem do žákovské knížky, nebo mailovou korespondencí.

Hodnocení žáků za 1. a 2. pololetí je shrnuto na vysvědčení, které žáci dostávají 2x ročně. Na vysvědčení je uvedeno hodnocení žáka v jednotlivých předmětech, hodnocení chování a počet omluvených i neomluvených hodin.

Stupně hodnocení v jednotlivých předmětech a odpovídající známka:

- 1 – výborný;
- 2 – chvalitebný;
- 3 – dobrý;
- 4 – dostatečný;
- 5 – nedostatečný.

Stupně hodnocení chování a odpovídající známka:

- 1 – velmi dobré;
- 2 – uspokojivé;
- 3 – neuspokojivé.

Na konci 1. pololetí nemusí být žák hodnocen, ale na konci 2. pololetí ano. V případě, že je žák na konci roku v některém předmětu hodnocen nedostatečně (5), skládá z tohoto předmětu před začátkem nového školního roku opravnou zkoušku, pokud má nedostatečných tři a více opakuje ročník.

U žáků s odlišným mateřským jazykem je úroveň českého jazyka považována za závažnou souvislost ovlivňující výkon tohoto žáka, a proto škola přihlíží ke znalosti jazyka konkrétních žáků, jejichž mateřský jazyk je odlišný.

Při vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem může škola využívat různá podpůrná opatření, která doporučí pedagogicko-psychologická poradna (1. stupeň podpůrných opatření může navrhnout škola, pro přiznání podpůrných opatření od 2. stupně je nutné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně).

6) Domácí příprava

Domácí příprava je významnou součástí vzdělávání. Žáci dostávají v jednotlivých předmětech domácí úkoly různého charakteru (naučit se, vypracovat do sešitu), které na prvním stupni vyučující zaznamenávají dětem do notýsků, na druhém stupni už je na žákovi, zda si domácí úkol zapamatuje či poznamená.

7) Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávání

Cílem podpory žáků s odlišným mateřským jazykem je u nás ve škole co nejrychlejší začlenění do kolektivu, pocit bezpečí a postupné zapojování do výuky v českém jazyce. Na naší škole je zřízeno Školní poradenské pracoviště, kde působí výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog a školní psycholog. Toto pracoviště může poskytnout žákovi některé druhy podpory ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky ve škole. Dále naše škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, kde je možné vyšetření žáka na základě doporučení školy, nebo vaší žádosti. Velmi důležitá je i vaše podpora.

Jak může pomoci škola

Z důvodu co nejrychlejšího zapojení do výuky používáme ve škole tyto možnosti podpory:

Snažíme se zapojovat žáka během vyučování takovým způsobem, aby rozuměl výuce.

Využíváme speciální pomůcky (učebnice, pracovní listy, obrázkové slovníky, počítačové programy)

Vzdělávání žáka probíhá v souladu s plánem pedagogické podpory

Žáky hodnotíme na základě pokroku

Výuku českého jazyka jako druhého jazyka zajišťujeme formou doučování

Kontakty na Školní poradenské pracoviště

Výchovný poradce: (jméno), email: xxxxx@xxxxx, telefon: xxx xxx xxx

Metodik prevence: (jméno), email: xxxxx@xxxxx, telefon: xxx xxx xxx

Speciální pedagog: (jméno), email: xxxxx@xxxxx, telefon: xxx xxx xxx

Školní psycholog: (jméno), email: xxxxx@xxxxx, telefon: xxx xxx xxx

Jak může pomoci pedagogicko-psychologická poradna

Po vyšetření žáka navrhnout další stupně pedagogické podpory žáka s odlišným mateřským jazykem

Kontakt na pedagogicko-psychologickou poradnu

email: xxxxx@xxxxx, telefon: xxx xxx xxx

Jak mohou pomoci rodiče

Zajištěním doučování i mimo školu

Přihlášením svého dítěte na mimoškolní aktivity, kde bude v kontaktu s českým jazykem a najde si i jiné kamarády

Přihlášením dítěte do školní družiny

Dohledem nad domácí přípravou

8) Třídní schůzky a konzultační hodiny

Třídní schůzky na naší škole probíhají 2x ročně, na podzim a na jaře. Pozvánky na tyto schůzky mají děti napsány v žákovských knížkách, navíc vás o nich budeme informovat písemně i mailem. Účast na těchto schůzkách není povinná, ale je velmi důležitá jak pro vás, tak vaše dítě i jednotlivé členy pedagogického sboru.

Konzultační hodiny s jednotlivými učiteli jsou možné po telefonické či mailové dohodě v co nejbližším možném termínu.

9) Školní jídelna

Školní jídelna umožňuje našim žákům denně docházet na obědy.

Pokud máte zájem, aby se vaše dítě ve školní jídelně stravovalo, je třeba vyplnit v kanceláři jídelny přihlášku ke stravování. Za vratný poplatek 150 Kč obdrží vaše dítě čip, který bude přikládat u výdeje oběda. Pokud by se stalo, že dítě čip zapomene doma, v kanceláři školní jídelny může zažádat o náhradní formu dokladu na základě kterého oběd dostane.

Ve školní jídelně je v pondělí a v pátek pouze jeden druh hlavního jídla. V úterý, středu a čtvrtek je na výběr ze dvou druhů hlavního jídla. Polévky je vždy pouze jeden druh.

Oběd, i druh menu musí mít žáci objednaný nejméně den předem a to buď přes čip, nebo v kanceláři školní jídelny.

Obědy musí být zaplacený nejpozději do konce předešlého měsíce, hotově nebo inkasem. Jiná možnost platby není možná.

Cena jednoho oběda je 26 Kč (od 6 do 10 let), 29 Kč (11–14 let), 32 Kč (15 let a výš).

Obědy jsou vydávány denně od 11:00 do 14:00 hodin.

Odhlášení obědů je možné nejpozději předešlý den do 14:00.

telefonicky na telefonním čísle: xxx xxx xxx

osobně v kanceláři školní jídelny

Neodhlášený oběd si můžete vyzvednout od 11:00 do 14:00 hodin.

Kancelář školní jídelny-kontakt

Jméno: xxxxxxxx

telefon: xxx xxx xxx

e-mail: xxxxxxxx@xxxxxxx

Úřední hodiny: 7:00 – 14:00 hodin

10) Školní družina

Možnost navštěvovat družinu je umožněno žákům naší školy, kteří chodí na první stupeň (1. – 4. třída). Školní družina je v provozu každý den od pondělí do pátku. Ráno je provoz zajištěn od 6:30 hodin do 7:45 hodin, kdy vychovatelky odvedou děti do školy. Odpolední družina funguje od ukončení vyučování, kdy si vychovatelky převezmou od třídní učitelky děti v šatně a odchází s nimi do budovy školní družiny, která sousedí se školou do 17:00.

Provoz školní družiny:

Raní družina: 6:30 – 7:45

Odpolední družina: 11:30 – 17:00

Ve školní družině se děti věnují pod dohledem vychovatelek zájmové činnosti, mohou si zde odpočnout, na každý den jsou naplánovány i aktivity venku v přírodě nebo na školním hřišti.

Pro žáky s odlišným mateřským jazykem je školní družina vhodným místem k rozvoji jazykových dovedností i zapojení do kolektivu vrstevníků v neformálním prostředí.

V případě zájmu o přihlášení dítěte do školní družiny je nutné vyplnit přihlášku a uhradit poplatek, který činí 1000 Kč a hradí se vždy na pololetí.

Ve školní družině má každé dítě svoji skříňku, ve které by mělo mít pohodlné oblečení do družiny a oblečení na ven. Dále je vhodné, aby mělo dítě s sebou malou svačinu na odpoledne a pití.

Odchod dítěte ze školní družiny

Dítě si v družině vyzvedne rodič (zákonný zástupce)

Pokud dítě z družiny vyzvedává někdo jiný, než rodič nebo zákonný zástupce dítěte, je potřeba vyplnit ve školní družině souhlas s vyzvedáváním dítěte jinou osobou

Pokud bude vaše dítě odcházet ze školní družiny bez doprovodu, musí předat vychovatelce vámi vyplněný souhlas s odchodem dítěte z družiny bez doprovodu, který obsahuje jméno dítěte, datum a čas odchodu ze školní družiny, větu o přebrání právní odpovědnosti ve znění: Po odchodu mého dítěte ze školní družiny za něj přebírám plnou právní odpovědnost, datum a podpis.

Školní družina – kontakt

kontaktní osoba: xxxxxxxxx (jméno vychovatelky)

telefon: xxx xxx xxx

e-mail: xxxxx@xxxxx

11) Akce školy

Naše škola pořádá pravidelně pro žáky akce, které jsou několikadenní (škola v přírodě, lyžařský výcvik), nebo jednodenní (výlety, exkurze v rámci výuky). Tyto akce jsou pro žáky s odlišným mateřským jazykem velice vhodné zejména z důvodu

dlouhodobějšího kontaktu s vrstevníky a komunikaci v českém jazyce. Tyto akce nejsou hrazeny školou, ale platí je rodiče žáků.

Škola v přírodě

Na školu v přírodě je nutné vyplnit přihlášku a doložit souhlasné lékařské potvrzení o účasti na akci školy. Škola v přírodě probíhá většinou od pondělí do pátku. O místě, přesném termínu školy v přírodě, odjezdu i návratu jsou rodiče žáků písemně informováni. Ubytování žáků je obvykle v hotelu nebo penzionu, zaručena je pravidelná strava a pitný režim. Žáci tyto dny tráví v přírodě, neučí se.

Lyžařský výcvik

Lyžařský výcvik je určen pro žáky sedmých ročníků v rámci předmětu tělesná výchova. Není povinný a pobyt i poplatky související s lyžováním hradí rodiče. Žáci tráví den převážně na sjezdovce, kde se buď učí lyžovat, nebo pokud už lyžovat umí, lyžují pod dohledem učitele tělocviku. Na lyžařský výcvik je nutné dítě přihlásit a doložit souhlasné lékařské potvrzení o účasti na akci školy. Lyžařský výcvik probíhá většinou od neděle do pátku, místo, přesný termín, čas odjezdu i návratu je vždy upřesněn s dostatečným předstihem a písemnou informací rodičů. Ubytování žáků je obvykle v hotelu nebo penzionu, zaručena je celodenní pravidelná strava a pitný režim.

Jednodenní výlety

Jednodenní výlety obvykle pořádá třídní učitel. Většinu se na těchto výletech dohodne s rodiči na třídních schůzkách. Výlety hradí rodiče. Cíl i termín výletu, čas odjezdu i příjezdu třídní učitel s předstihem oznamuje rodičům zápisem do žákovské knížky a mailem. Účast dítěte na školním výletu je nutné potvrdit podle instrukcí třídního učitele.

Exkurze

Exkurze pořádají jednotliví vyučující konkrétních předmětů, obvykle v návaznosti na probírané učivo, nebo jako součást projektových dnů. Částku, kterou hradí rodiče, cíl i termín exkurze, čas odjezdu i příjezdu oznamuje učitel, který exkurzi vede s předstihem rodičům zápisem do žákovské knížky a mailem. Účast na exkurzi je potřeba potvrdit podle pokynů učitele.

12) Akce školy s účastí rodičů

Škola pořádá několikrát do roka akce, na které jsou zváni rodiče našich žáků. Na prvním stupni probíhají besídky, nejčastěji kolem Vánoc a také ukázkové hodiny, ve kterých děti rodičům ukazují, co se všechno naučili. Na druhém stupni probíhají již celoškolské akce, předvánoční besídka v hodinovém pásmu, kde se střídá výstup dramatického a pěveckého kroužku, koncerty, soutěže a dále různé sportovní akce.

Snažíme se o to, aby se každé dítě během těchto akcí nějakým způsobem zapojilo. Vaše děti jsou úžasné a rádi by vám ukázaly své pokroky, a proto je nejen pro nás, ale hlavně pro vaše děti účast na těchto akcích velmi důležitá.

13) Volnočasové aktivity pořádané školou

Volný čas vašich dětí se snažíme vyplnit různě zaměřenými kroužky, které vedou jak pedagogové naší školy, tak i externí spolupracovníci. Většina kroužků je pro žáky naší školy bez poplatků, jenom některé jsou zpoplatněné, u nich je v závorce uvedeno hradí rodiče. Na všechny kroužky je nutné vyplnit přihlášku, kterou obdrží žák od třídního učitele na začátku školního roku.

- Volejbal
- Floorbal
- Házená
- Mladý zdravotník
- Turisticko-přírodovědný
- Přírodovědný
- Sborový zpěv
- Dramatická výchova
- Anglický jazyk (hradí rodiče)
- Veselá věda (hradí rodiče)

ZÁVĚR

V diplomové práci, která je rozdělena na část teoretickou a část praktickou, jsem se zabývala integrací žáků s odlišným mateřským jazykem do vybraných českých škol.

V teoretické části, která je rozdělena do tří kapitol, se věnuji problémům, které s integrací žáků s odlišným mateřským jazykem úzce souvisí. V první kapitole se zabývám migrací jako jevem, jejími příčinami a trendy migrace v České republice. Ve druhé kapitole objasňuji obecné soužití majorit a minorit na území jednoho státu, rizika a bariéry interkulturního soužití. Ve třetí kapitole se věnuji žákům s odlišným mateřským jazykem, jejich vzděláváním a možnými riziky v komunikaci.

V praktické části diplomové práce, která navazuje na teoretickou část, se zabývám začleněním žáků s odlišným mateřským jazykem na vybraných základních školách. Výzkumné šetření jsem uskutečnila metodou polostrukturovaného rozhovoru s jednotlivými respondenty i jejich třídními učiteli a pozorováním. Cílem tohoto výzkumu bylo zmapovat začlenění vybraných žáků s odlišným mateřským jazykem do výchovně vzdělávacího procesu na vybraných školách.

Domnívám se, že cíl práce byl splněn, i když jsem v průběhu psaní práce přicházela na další otázky z řešené problematiky a další podněty k vylepšení práce.

Přínosem pro praxi je informační brožura pro rodiče žáků s odlišným mateřským jazykem. Škola, pro kterou byla brožura vytvořena, tuto pomoc uvítala a již ji nechala přeložit do anglického a ruského jazyka, naplánován je i překlad do jazyka vietnamského. Do budoucna škola počítá s překladem i do dalších jazyků.

SEZNAM ZKRATEK

| | |
|-----|------------------------|
| AJ | anglický jazyk |
| ČJ | český jazyk |
| ČR | Česká republika |
| OMJ | odlišný mateřský jazyk |
| Š1 | škola 1 |
| Š2 | škola 2 |
| TU | třídní učitel |
| TV | tělesná výchova |
| Ž | žák |

SEZNAM ZDROJŮ

Literatura

- BITTNEROVÁ, Dana a MORAVCOVÁ, Mirjam. ed. 2010. *Etnické komunity: v kulturní a sociální různosti*. Praha: FHS UK, Agora (Univerzita Karlova). ISBN 978-80-87398-08-1.
- ČENĚK, Jiří, SMOLÍK, Josef a VYKOUKALOVÁ, Zdeňka. 2016. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5414-7.
- ČERNÍK, Jan. 2006. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H & H, Multikulturní inspirace. ISBN 80-7319-055-9.
- CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- DUNOVSKÝ, Jiří. 1999. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.
- HARDING, Esch a RILEY, Philip. 2008. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. 2010. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-686-5.
- KOLMAN, Luděk. ed. 2007. *Komunikace mezi kulturami: aplikace znalostí v obchodu, managementu a správě*. Praha: Alfa Nakladatelství, Management studium (Alfa Nakladatelství: Kernberg). ISBN 978-80-87168-04-2.
- KOSTELECKÁ, Yvona a kol. 2013. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-630-7.
- KROPÁČOVÁ, Jitka. 2006. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 80-244-1511-9.
- KUSÁ, Jana. 2014. *Multikulturní výchova v procesu literární komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-4412-3.

- MIKEŠOVÁ, Jitka. 2000. *Pedagogický výzkum v ČR: sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV u příležitosti 10. výročí vzniku Fakulty pedagogické TUL*. Liberec: Technická univerzita, ISBN 80-7083-468-4.
- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MOREE, Dana. 2015. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0915-7.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika a ŠULOVÁ, Lenka. 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-1361-1.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a SCHOLL, Lucie. 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, ISBN 978-80-7357-678-3.
- PRŮCHA, Jan. 2004. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál, Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-885-6.
- PRŮCHA, Jan. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
- RADOSTNÝ, Lukáš. 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta-sdružení pro příležitosti mladých migrantů, ISBN 978-80-254-9175-1.
- ŠIŠKOVÁ, Taťána. ed. 2001. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-648-9.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-313-0.

Elektronické zdroje

- ČSÚ: *Cizinci: cizinci v ostatních zemích EU*. [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/cizinci/1-ciz_zahranici
- ČSÚ: *Cizinci: počet cizinců dle typu pobytu*. [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>
- INKLUZIVNÍ ŠKOLA: *Nově příchozí bez předchozí školní zkušenosti 2015*. [online]. [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/nove-prichozi-bez-predchozi-skolni-zkusenosti>

- INKLUZIVNÍ ŠKOLA: *Co je dobré vědět o žácích s OMJ*. 2013. [online] [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/co-brat-v-potaz-u-zaku-s-omj>
- INKLUZIVNÍ ŠKOLA: *Nově příchozí s předchozí školní zkušenosti*. 2013. [online] [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/nove-prichozi-s-predchozi-skolni-zkusenosti>
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. 2011. *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách*. [online]. [cit. 2019-06-26]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/metodicka-doporuceni-k-zaclenovani-zaku-cizincu-do-vyuky-v-ceskych-zakladnich-skolach.html/>
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. 2013. *Integrace žáků – cizinců do českého vzdělávacího systému*. [online]. [cit. 2019-11-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/z/7189/integrace-zaku-cizincu-do-ceskeho-vzdelavaciho-systemu.html/>
- TITĚROVÁ, Krisýna. 2011, *Začleňování žáků-cizinců do českých škol*. [online]. [cit. 2020-01-26]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf
- VALIŠOVÁ, Pavlína. 2020, *Osvojování druhého (dalšího) jazyka*. [online]. [cit. 2020-03-27]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/brno_2020_valisova_osvojovani.pdf

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

| | |
|---|----|
| Graf 1: Počet cizinců v ČR a v jiných evropských zemích | 11 |
| Graf 2: Počet cizinců v ČR podle typu pobytu | 13 |

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tabulka 1: Údaje o respondentech | 44 |
| Tabulka 2: Sociální vztahy žáků s odlišným mateřským jazykem ve školní třídě | 45 |
| Tabulka 3: Žáci s odlišným mateřským jazykem a vzdělávání | 46 |
| Tabulka 4: Mimoškolní a volnočasové aktivity žáků s odlišným mateřským jazykem | 46 |

SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|----------------------------|---|
| Příloha 1 - Rozhovor | I |
|----------------------------|---|

Příloha 1 - Rozhovor

Znění otázek pro rozhovor.

Rozhovor je rozčleněn do čtyř oblastí.

1) Základní údaje

- jméno
- věk
- země původu
- místo narození
- délka pobytu v České republice
- věk při příchodu do České republiky
- vzdělávání v zemi původu
- aktuální ročník na základní škole v České republice

2) Školní třída

- Když se řekne škola, co se ti jako první vybaví?
- Jak ses cítil první den v této školní třídě?
- Jaký je v tvé třídě kolektiv?
- Máš tam kamarády? Kolik?
- Cítil jsi, že tě spolužáci ve třídě přijali?
- Posmívali se ti někdy spolužáci? Proč?
- Zažil jsi někdy ve třídě nepříjemnou situaci?
- Projevili někdo ve škole zájem o zemi, z které pocházíš? Jak ses cítil?

3) Vzdělání a vzdělávání

- Jaký je tvůj vztah ke vzdělání?
- Jaké jsou tvé studijní výsledky?
- Které vyučovací předměty patří ve škole mezi tvé oblíbené?
- Které předměty naopak patří mezi neoblíbené?
- Jací jsou učitelé ve škole? Komunikují se všemi stejně? Dělají mezi jinými žáky a tebou nějaké rozdíly?

- Máš možnost učitele požádat o vysvětlení, případně doučování?
- Chodíš na doučování mimo školu?
- Měl jsi, nebo máš ve škole nějaké kázeňské problémy?
- Jaký vztah má ke vzdělání a vzdělávání tvoje rodina?
- Motivuje tě rodina ve vzdělávání?
- Jsou rodiče v kontaktu se školou?

4) Mimoškolní a volnočasové aktivity

- Účastníš se nějakých aktivit ve volném čase mimo školu?
- Jakých?
- Kolik hodin týdně?
- Máš tam kamarády?
- Jsou to jiní kamarádi, než ve škole?
- Podporuje tě rodina v těchto aktivitách?