

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

**Vnímání kulturních rozdílů ve školním kolektivu
žáky prvního stupně**

**Perception of cultural differences in a school group
by first graders**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PhDr. Lukáš Urban, Ph.D.

Autor práce:

Vendula Koutná

Praha 2023

Poděkování

Chtěla bych poděkovat nejprve svému vedoucímu práce PhDr. Lukáši Urbanovi, Ph.D. za cenné rady, spolupráci, pomoc a za jeho optimistický přístup. Dále bych chtěla poděkovat paní doc. Pavlíně Janošové, Ph.D. za poskytnuté materiály a rady v rámci předmětu Metodologický seminář k empirické práci. Mé poděkování patří také pražské základní škole s rozšířenou výukou jazyků za umožnění a realizaci výzkumu. Děkuji současně i Evě Císařové a Lucii Capkové za pomoc s korekturou práce, dále své rodině, příteli a přátelům za podporu a trpělivost.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci Vnímání kulturních rozdílů ve školním kolektivu žáky prvního stupně vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6. srpna 2023

Vendula Koutná

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na kulturní rozdíly a jejich vnímání českými žáky na jedné z pražských základních škol. V teoretické části jsou interpretovány základní pojmy a téma inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem do českých škol. Dále jsou v práci popsány národnostní menšiny, které se v České republice nejčastěji nacházejí. Nakonec se v této části zmiňuji o kontextu vývojového období, které je pro výzkumný vzorek zásadní. V praktické části se věnuji výzkumu provedeném formou zúčastněného pozorování třídy a polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s českými žáky.

Klíčová slova

Dítě, žák, spolužák, třída, základní škola, asistent pedagoga, cizinec, národnost, odlišný mateřský jazyk

Annotation

Bachelor thesis is focused on cultural differences and its perception by Czech pupils at one of Prague elementary schools. In theoretical part, basic terms to inclusion of pupils with different native language in Czech schools are interpreted. National minorities mostly living in Czech Republic are described further. In the end of this part, I mention the context of evolutionary period in which researched sample is situated. In practical part I devote to research accomplished by form of part taken observation of class and semi-structured in-depth interviews with Czech pupils.

Keywords

Child, pupil, classmate, class, primary school, teaching assistant, foreigner, nationality, different native language

Obsah	
Seznam zkratk	8
Úvod	9
ČÁST TEORETICKÁ	11
1. Žáci s odlišným mateřským jazykem	11
1.1. Asistent pedagoga	12
1.1.1. Dvojjazyčný asistent pedagoga	14
1.2. Organizace META	14
2. Multikulturní výchova	16
3. Potomci cizinců v České republice	17
3.1. Ukrajinci	17
3.2. Rusové	18
3.3. Slováci	18
3.4. Romové	19
3.5. Vietnamci	20
3.6. Číňané	21
3.7. Ostatní národnostní menšiny	22
3.7.1. Bulhaři	23
3.7.2. Chorvati	23
3.7.3. Maďaři	23
3.7.4. Němci	23
3.7.5. Poláci	24
4. Odmítání a strach z cizinců	25
4.1. Rasismus a xenofobie	25
4.2. Antisemitismus	26
4.3. Islamofobie a terorismus	26
4.4. Anticiganismus	27
4.5. Odmítání pravoslavného křesťanství	27
5. Vývojové období raného a středního školního věku	28
ČÁST PRAKTICKÁ	30
6. Cíl výzkumu	30
7. Charakteristika zkoumaného vzorku	31
8. Výzkumná metoda	32
9. Formulace výzkumných otázek	33
10. Způsob provedení výzkumu	34

10.1.	Zúčastněné pozorování	34
10.2.	Polostrukturované rozhovory	35
11.	Metoda vyhodnocení dat	36
11.1.	Proces vyhodnocování zúčastněného pozorování	36
11.2.	Proces vyhodnocování polostrukturovaných rozhovorů	36
12.	Výsledky výzkumu a jejich interpretace	38
12.1.	Co českým žákům vadí na jejich spolužácích s odlišným mateřským jazykem?	38
12.1.1.	Ruština	38
12.1.2.	Danova agrese	39
12.1.3.	Otravná Marta	41
12.1.4.	Shrnutí první výzkumné otázky	42
12.2.	Překážejí českým žákům jejich etnicky odlišní spolužáci?	42
12.2.1.	Shrnutí druhé výzkumné otázky	43
12.3.	Pramení případná neakceptace ze strany českých žáků z jazykové a národnostní odlišnosti nebo z osobnostních specifik jedinců s odlišným mateřským jazykem?	43
12.4.	Ostatní cizinci očima českých spolužáků	44
12.4.1.	Dominika	44
12.4.2.	Simona	44
12.4.3.	Klára	45
12.4.4.	Alžběta	46
12.4.5.	Kamil	46
12.4.6.	Norbert	48
12.4.7.	Albert	48
12.5.	Jiné poznatky vzešlé z výzkumu	49
12.5.1.	Úlevy pro žáky s obtížemi	49
12.5.2.	Co na to, že jsou tvoji spolužáci cizinci, říkají tví rodiče?	49
13.	Diskuze	51
13.1.	Diskuze nad naplněním cíle	51
13.2.	Diskuze nad praktickými poznatky a možným uplatněním výzkumu	51
13.3.	Limity výzkumu	52
13.3.1.	Popis prostoru a situace ve třídě	53
13.3.2.	Respondenti	53
13.4.	Zajímavé poznatky výzkumu	54

13.5.	Možnosti dalšího zkoumání	54
13.5.1.	Dan	55
13.5.2.	Kamil	55
13.5.3.	Pohled žáků s odlišným mateřským jazykem	55
	Závěr	56
	Seznam použité literatury a dalších zdrojů	58
	Seznam příloh	63
	Příloha č. 1 - Tabulka: Zkoumaný vzorek	64
	Příloha č. 2 - Ukázka Informovaného souhlasu	65
	Příloha č. 3 - Otázky k rozhovorům ve výzkumné části	66

Seznam zkratk

AP = asistent pedagoga

IVP = individuální vzdělávací plán

MKV = multikulturní výchova

OMJ = odlišný mateřský jazyk

PO = podpůrná opatření

PPP = Pedagogicko-psychologická poradna

PLPP = plán pedagogické podpory

RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Úvod

Bakalářská práce se věnuje pohledu českých dětí na jejich spolužáky s odlišným mateřským jazykem (dále jen zkratka OMJ). Jedná se konkrétně o třídu, kde působím jako asistent pedagoga již od jejího vzniku. Mou motivací pro vznik této práce bylo dění minulého školního roku (druhého ročníku), kdy se mezi sebou začali někteří žáci v souvislosti s odlišným původem dohadovat. Později toho roku začal do třídy chodit i nově příchozí ukrajinský žák, který se nedokázal na prostředí české školy adaptovat, což činilo mezi dětmi další vzájemné rozepře. Mým cílem tedy bylo situaci ve třídě blíže zmapovat a zjistit, zda se jedná opravdu o problematiku spojenou s etnickou odlišností.

Po formulaci tématu práce jsem v průběhu několika měsíců studovala základní odborné publikace a prameny popsané níže a připravovala jsem se na realizaci empirického šetření, které probíhalo následující dva měsíce, poté jsem během dalších 3 měsíců získaná data procházela, analyzovala a formulovala do podoby textu praktické části této práce. Nakonec jsem se opět vrátila k tvorbě struktury a obsahu teoretické části. Celou práci jsem zpracovávala přibližně jeden rok. Postupovala jsem vždy v souladu s citační normou ISO 690 z roku 2011, konkrétně formou harvardského systému vnoření v závorce v textu a následného abecedního seřazení zdrojů v kapitole *Seznam použité literatury a dalších zdrojů*.

Teoretická část bakalářské práce se tedy zaměřuje na mapování a bližší představení práce s žáky odlišné národnosti, věnuje se tomu, kdo jsou a jaký úkol má poté asistent pedagoga (dále zkratka AP) nejen při práci s nimi a seznámit tak s její náplní, která doposud všem nemusí být zcela známá. Soudím tak, protože se u vyučujících setkávám s jejich odmítáním a odporem, jelikož pozici a úlohu asistenta nechápou a nerozumí jí. V tomto směru jsem využila několik publikací od neziskové organizace META, jako jsou například knihy *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*, *Hledá se dvojjazyčný asistent...* nebo *Jaká je škola u mě doma*. Dále jsem v této souvislosti čerpala z internetových příspěvků *Národního ústavu pro vzdělávání*. S prohlubováním vztahů českých žáků a žáků s OMJ pomáhá i multikulturní výchova, která je ovšem poměrně široce pojata, proto jsem vycházela i z *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)*. V této části se následně nachází popis jednotlivých národnostních menšin, jenž se u nás nejčastěji vyskytují, jakou mají jazykovou úroveň, popřípadě jaká je jejich náboženská příslušnost, a to za pomoci odborné publikace od Šiškové (Šišková T., 2008) a ze statistických internetových příspěvků *Vlády České republiky*. V práci jsou popsány

i konkrétní oblasti odmítání a odporu vůči příchozím cizincům, jenž mají silný historický základ a mohou se i v dnešní době přenést do školního prostředí. Těm se na svých webových stránkách věnuje také *Ministerstvo vnitra České republiky*. Dále pro hlubší seznámení s věkovou skupinou empirického šetření je zařazeno doplnění z vývojové psychologie vycházející z Vágnerové (Vágnerová M., 2012). Konkrétně je popsáno období odpovídající věku zkoumaného vzorku.

Praktická část se pak věnuje již zmíněné konkrétní pražské sídlištní třídě, kde se nacházejí čeští žáci, i ti s odlišným mateřským jazykem, kteří pocházejí z několika různých zemí. Jejich věk se pohybuje v rozmezí od 8 do 10 let, jedná se tedy o třetí ročník prvního stupně základní školy. Žáků je ve třídě celkem 25, z toho 13 českých a 12 s OMJ. Cílem práce je také zmapovat jejich vzájemné vztahy. Výzkum je zaměřen zejména na pohled českých žáků, na to, jak jsou žáky s OMJ ovlivňováni, zda pro ně představují nějaký pozitivní přínos nebo negativní vliv a jak na sebe vzájemně působí i na to, jestli čeští žáci přijímají žáky odlišných národností bez obtíží, případně či zde nejsou některé aspekty s potenciálem vzniku konfliktů.

Výzkum je kvalitativní a byl realizovaný pomocí zúčastněného pozorování třídy (25 respondentů) z pohledu asistenta pedagoga a dále uskutečněním polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s českými žáky (13 respondentů). Časovou dotaci ve třídě činily dva měsíce. Vyhodnocení získaných dat probíhalo formou tematické analýzy na základě otevřeného kódování po dobu následujících tří měsíců. Jak výzkumná metoda, tak metoda vyhodnocení dat vychází ze zakotvené teorie a studia publikace od autorů Šed'ové a Švaříčka (Šed'ová K., Švaříček R., 2007).

ČÁST TEORETICKÁ

1. Žáci s odlišným mateřským jazykem

V českých školách se často nacházejí kromě českých dětí také žáci cizinci, Kristýna Titěrová (Titěrová K. a kol., 2023, online bez paginace) považuje tento výraz za nevhodné označení, neboť je spíše zastaralý. Dnes se o těchto dětech hovoří jako o žácích s OMJ¹, což je zkratka pro odlišný mateřský jazyk. Tyto děti ale nemají pouze odlišný mateřský jazyk, mnohdy se liší i jejich kulturní původ a zázemí. Pro tyto žáky je typická vícejazyčnost, pokud se jejich integrace k nám podaří a ovládnou jak svůj mateřský jazyk, tak jazyk český, mají v životě mnohdy větší možnosti uplatnění a lepší pracovní příležitosti. Práce s těmito žáky bývá často obtížná a vyžaduje i časovou investici, proto bývá někdy zařazen asistent pedagoga.

Pokud se zaměříme zpětně na pojem cizinec, rozumí se tomu dítě, které nemá české občanství, souvisí to i s typem pobytu jejich rodičů na území České republiky (Národní ústav pro vzdělávání, 2022).

Na webových stránkách www.inkluzivniskola.cz (META, 2021, online bez paginace) se dále píše i o tom, že nejvíce dětí s odlišnou národností pochází z Vietnamu, Ukrajiny, Číny, Ruska, Běloruska nebo dokonce i z Korejské republiky či Iráku, Izraele a Sýrie. Můžeme se ojediněle setkat i s příslušníky dalších zemí jako jsou Spojené státy americké, Velká Británie a další.

Největší nárůst žáků s OMJ byl v České republice zaznamenán během jara a léta 2022, kdy z důvodu konfliktu mezi Ruskou federací a Ukrajinou emigrovalo velké množství Ukrajinců do zemí jako je Slovenská republika, Německo, Polsko a Česká republika, kde se mnoho z nich snaží o získání povolení k trvalému pobytu. Přestože se někteří chtějí po uklidnění situace vrátit, jejich děti musí ze zákona navštěvovat mateřské a základní školy u nás. Toto je tedy důvodem, že ukrajinské děti mají momentálně největší zastoupení mezi žáky s OMJ (UNHCR, 2023).

¹ Tyto děti se do České republiky přistěhovaly spolu s rodiči v průběhu života a jejich mateřský jazyk je jiný než čeština, proto je nazýván odlišným.

1.1. Asistent pedagoga

„Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Národní ústav pro vzdělávání, 2016, online bez paginace).

Asistent pedagoga (dále zkratka AP) je vždy třídě přidělený ke konkrétnímu žákovi, kterému má primárně věnovat svou pozornost. Zároveň je ale k ruce pedagogovi, pomáhá mu s dalšími žáky, propojuje hlouběji žáky s pedagogem a naopak. Kromě žáka a pedagoga spolupracuje asistent také s žakovou rodinou, čili zákonnými zástupci.

Mezi náplň práce AP patří rovněž podílení se na přípravách výuky spolu s pedagogem, tvorba upravených pracovních listů nebo pomůcek pro dítě s podpůrným opatřením, může se jednat i o tvorbu tzv. „doplňovaček“, které představují formu určité úlevy ve výuce a bývají zařazeny pro tyto žáky místo diktátu. Dále napomáhá při tvorbě plánu pedagogické podpory (PLPP) nebo individuálního vzdělávacího plánu (IVP) pro žáky, zapojuje se do sestavování hodnocení žáků a může být i nápomocný při řešení konfliktů ve třídě. AP v případě potřeby bývá zařazen do školní družiny. Asistent může být ve škole využit i jako doprovod na různé výlety a školní akce, včetně školy v přírodě (META, 2022).

Asistentova práce je tedy rozdělena na dvě části, přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Do přímé patří práce s dětmi během výuky a o přestávkách, do nepřímé řadíme komunikaci a přípravu výuky s pedagogem či samostatně (Titěrová K. a kol. autorů META, 2014). Počet hodin přímé pedagogické činnosti bývá týdně výrazně vyšší než v případě činnosti nepřímé. Například při polovičním pracovním úvazku, což je 20 hodin týdně, je tato dotace rozdělena nejčastěji na 18 hodin přímé a 2 hodiny nepřímé pedagogické činnosti (META, 2022).

O tom, zda žák získá asistenta či nikoli rozhoduje primárně Pedagogicko-psychologická poradna (PPP), kam je žák doporučen často vyučujícím nebo vedením dané školy (META, 2022).

U žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) je přidělení asistenta často obtížné, jelikož někteří žáci v soupisu obtíží nedosáhnou na potřebná podpůrná opatření (dále zkratka PO), a tudíž na potřebu AP ve výuce i mimo ni. Žáci s OMJ jsou svým handicapem jazykové bariéry označeni jako žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, kde je určen stupeň jejich PO a k přidělení, nebo lépe k doporučení asistenta, dochází až od 3. stupně podpůrných

opatření, kde PPP stanovuje rovněž časovou dotaci pro přítomnost AP (Hrušková Z. a Víznerová H., 2023).

Asistent u žáků s OMJ může využít několik metod, jak s nimi pracovat. Jinak pracuje asistent v mateřské škole, jinak na prvním i druhém stupni základní školy a jinak na střední škole či gymnáziu. Pokud je dítě v dané škole nové, často český jazyk neovládá. Jako první se tak mohou do výuky a práce s takovýmto žákem zařazovat tzv. komunikační karty. To jsou obrázky běžných věcí, jako je například jablko, kalhoty apod., díky kterým si žák začíná rozvíjet slovní zásobou a pro první měsíce je práce s nimi stěžejní, jelikož se s ním díky nim asistent dokáže dorozumět. Později se možnosti komunikace rozšiřují. Důležité je vždy na žáka hovořit srozumitelně, klidně i přehnaně artikulovat a snažit se, aby se dítě od karet brzy odpoutalo a začalo si osvojovat českou slovní zásobu (Linhartová T., 2018).

V praxi ovšem lze narazit i na odmítavé žáky mající negativní přístup k nové zemi i řeči. Pomoc asistenta je zde o to náročnější, jelikož dosáhnout nějakého pokroku je v případě značného odporu a nechuti téměř nemožné. Může se tak stát, že asistent stráví několik hodin až měsíců u dítěte, které odmítá komunikovat a nelze nalézt žádnou vhodnou techniku, jež by zajistila spolupráci, či alespoň sebemenší snahu ze strany žáka. Existuje mnoho různých rozmanitých metodik, jenže v některých případech sebevětší kreativita pedagogických pracovníků nestačí, a mohou tak dospět díky neúspěchu až k syndromu vyhoření².

Proto je potřeba si zejména v pozici asistenta stanovovat své cíle a očekávání tak, aby odpovídala úrovni žáka. U odmítavého žáka je zapotřebí tedy mít pomyslnou laťku nastavenou dosti nízko a spíše nic neočekávat. Tak alespoň každý malý pokrok nebo žákův dílčí úspěch dodá asistentovi smysl práce (kol. autorů META, 2011).

Příkladem výše popsaného odmítavého žáka je i jedna čínská žákyně, která se do České republiky přestěhovala a začala zde ihned navštěvovat pražskou školu, kde byla zařazena do 6. třídy. Nyní je již v 9. ročníku a doposud si se spolužáky nevytvořila žádný vztah. V průběhu let se u ní vystřídal 4 asistentky pedagoga a v posledním ročníku jí byl přidělen asistent, muž. Dle jeho výpovědi je čínská žákyně velice nespolupracující, stále se

² V případě syndromu vyhoření u asistenta pedagoga se jedná podobně jako u jiných profesí o důsledek náročné práce s lidmi, konkrétně dětmi. Při vykonávání této práce se objevuje zvýšený stres, dále také nemožnost odpočívat, její časová náročnost, gradace prožívaných emocí, nedosahování vlastních cílů, nenaplněná očekávání, nepřiměřená míra tlaku okolí a celkově nedostatečná i nekvalitní duševní hygiena. To poté vede k vyhoření. Organizmus je při něm kompletně vyčerpaný, jedinec zažívá smutek, bezmoc a má pocit, že nic nestihá. (Stock Ch., 2010).

dívá jen z okna, odmítá dávat pozor či jakkoli reagovat, v hodinách jen sedí v lavici a kreslí si do sešitů i učebnic. Pokud je asistentem vedena k práci, otočí se směrem k němu, hlasitě řekne: „Ne“ a ušklíbne se. V Atlasu si pak stále vyhledává a prohlíží Čínu, kam se chce, co nejdříve vrátit. Její asistent i ostatní učitelé se domnívají, že se dívka nedokázala aklimatizovat a přijmout rozhodnutí rodičů, chce se vrátit do rodné země, což je důvodem jejího odmítavého chování (Hof J., Koutná V., 2022).

1.1.1. Dvojjazyčný asistent pedagoga

Ve školách u žáků s OMJ lze narazit i na pojem dvojjazyčný asistent pedagoga. Jedná se o asistenta, který plynne ovládá dva různé jazyky a je certifikován jako dvojjazyčný asistent, jedním z nich musí být však v České republice čeština. Dvěma jazyky může vládnout, protože sám má původně odlišný mateřský jazyk (Titěrová K. a kol. autorů META, 2014).

Dvojjazyčný asistent ve škole působí naprosto stejným způsobem jako běžný asistent, jeho povinnosti, náplň práce a legislativa, jenž tuto pracovní pozici zaštiťuje, jsou stejné. Takovýto asistent má oproti běžnému pouze výhodu rozmanitějších možností komunikace. Může tak konkrétně žákům s OMJ poskytnout větší podporu, pokud s nimi dokáže komunikovat ve více jazycích, překládat jim slova z češtiny do jejich mateřského jazyka a naopak. I pro vyučujícího je tento asistent výhodou, jelikož mu může některá slova překládat nebo protože zná i jistá kulturní specifika, která pedagog znát nemusí a nerozumí proto žákovu chování, což může dvojjazyčný asistent v některých případech zmírnit.

Těchto asistentů se současně využívá v případě práce s ukrajinskými žáky a ovládají tedy český a ukrajinský jazyk, což je pro jejich práci přínosem. Jejich školení v České republice zajišťuje právě nezisková organizace META (kol. autorů META, 2023).

1.2. Organizace META

Meta, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů je název neziskové organizace působící v České republice v oblasti pomoci a práce s příslušníky národnostních menšin. Zvláště se pak věnuje žákům s OMJ. Organizuje nebo spolupřepřádá různé diskuze, semináře, workshopy a školení pro širokou veřejnost i školní pracovníky. Vytváří různé metodiky a příručky pro práci s žáky s OMJ. Může stejným způsobem pracovat i s rodiči takovýchto dětí, poskytnout jim rady, podporu a další pomoc. Za úkol si rovněž klade připravovat dvojjazyčné asistenty pedagoga pro práci s takovýmito žáky. Pole působnosti METY je velice široké a lze se s jejími přístupy, cvičeními a radami setkat i ve spojitosti

válečné uprchlické krize na Ukrajině a tím, jak s příchozími žáky pracovat a podporovat je (META, 2023).

2. Multikulturní výchova

Multikulturní výchova (dále zkratka MKV) je velice široký pojem a u nás bývá často součástí jiných předmětů, která nese označení průřezové téma³. V samostatné podobě se spíše nevyskytuje, pouze ve formě některých preventivních programů. Obvykle se za součást MKV považují také politické ideologie a směry v zemích celého světa. Může sem okrajově spadat i základní povědomí o světových náboženstvích a náboženských hnutích. Principem a hlavním cílem tohoto odvětví je nalezení dostatečné míry schopnosti respektovat, nebo alespoň tolerovat, odlišnosti jiných národností. Součástí je rovněž i rozšíření o jejich povědomí a předcházení vzniků či šíření předsudečného uvažování (Šišková, T., 2008).

Multikulturní výchova je současně pojmem označujícím práci s diverzitou. V praxi velkou část podoby výuky MKV činí míra adaptace a sdílnosti pedagoga a o jeho osobnostní nastavení. Pedagog by v tomto měl být otevřený, nestranný a své žáky zaujme nejlépe pomocí příběhů tzv. ze života. Ideální také je, pokud mezi žáky osobně přijde přímo příslušník odlišné kultury, tedy některé z národnostních menšin, a svůj původ jim představí. Může vyprávět osobní příběh, jak se dostal do České republiky, pomocí fotografií a videí seznámit s danou kulturou či náboženstvím, nebo dokonce přinést na ochutnávku některé pro nás, Čechy netradiční pokrmy (kol. autorů META, 2021).

Čím více budou čeští žáci v kontaktu s etnickými odlišnostmi, tím více se tyto jinakosti nastaví jako norma a budou běžně přijímány bez zbytečného „koukání skrze prsty.“ Současná populace má v sobě stále zakořeněné nejrůznější předsudky z minulých totalitních režimů, ale čím dál více se daří je odstraňovat a díky častému zařazování multikulturní výchovy do výuky lze odstranit ještě více.

³ Průřezová témata jsou okruhy aktuálních problémů světa, jenž jsou součástí základního vzdělávání na obou jeho stupních a jejich znění se nachází v RVP ZV. Průřezová témata rozvíjejí žákovu oblast postojů a hodnot, mají výchovný aspekt a působí i na jeho vzájemné vztahy s okolím (Průvodce upraveným RVP ZV, 2016).

3. Potomci cizinců v České republice

V České republice žije mnoho různých cizinců, kteří se rozhodli odejít ze své vlasti a začínají tady nový život. Někteří tu bydlí už po generace, jiní přicházejí vlivem válek nebo z jiných politických případně ekonomických důvodů. Podrobně se jednotlivým příslušníkům různých národností věnuje ve své knize Tatjana Šišková (Šišková T., 2008). Ačkoli byla zmíněná kniha napsána na počátku tohoto století, informace v ní lze aplikovat i na současnou situaci, kdy u mnohých národností nedochází k žádným zásadním změnám oproti minulosti.

V souvislosti s příslušníky jiných národů lze také hovořit o jejich různosti kultur. Takoví jedinci se pak v případě společného odlišného původu, jazyka a kultury nazývají národnostní menšinou (Kobeš P., 2022). Pokud se jedná o příchozí z východních zemí, a jejich jazyk je stejně jako čeština slovanský, mají k ní poměrně blízko a jazyková bariéra je tak o něco menší než u jazyků ostatních.

Odlišné může být také náboženské vyznání, které rovněž ovlivňuje studijní úspěchy v českých školách. Je možné se u nás setkat nejen s obvyklým křesťanstvím, které bývá u východních cizinců zpravidla pravoslavné, ale také s vyznavači islámu, judaismu nebo dokonce se členy některých nových náboženských hnutí jako jsou i Světci Jehovovi, ti ovšem často nebývají cizinci. Různé náboženské příslušenství a odlišnou kulturu mají samozřejmě i příchozí z asijských zemí jako je Vietnam, Čína nebo Japonsko (Šišková T., 2008).

3.1. Ukrajinci

Nejpočetnější národnostní menšinou je, jak již bylo stanoveno, menšina ukrajinská. Podle serveru www.infocizinci.cz se k 30. září 2021 nacházelo na našem území okolo 189 000 příslušníků ukrajinské národnostní menšiny (Kobeš P., 2022, online bez paginace). Tato skupina se ovšem v roce 2022 vlivem již zmíněného konfliktu na jejím území početně rozrostla.

V současné době tedy do českých škol přišlo početné množství ukrajinských žáků, jenž byli zvyklí na odlišný přístup nejen ve škole, ale i v rodině, kde jsou vychováváni jiným, přísnějším způsobem než české děti. Jejich odchod byl náhlý, částečně vynucený a předem neplánovaný a ukrajinské ani české děti na to nebyly připraveny. Aktuální situace je tudíž poměrně nepřehledná a některým pedagogům činí její zvládnutí obtíže. Setkáváme se v této oblasti i s odporem u dospělých, jenž se následně může z domácího prostředí přenést do školy, kde potencuje vznik konfliktu (kol. autorů META, 2023).

Podle Šiškové byl dříve hlavní důvod k emigraci Ukrajinců ekonomický. Dnes převládá důvod politický (Šišková T., 2008, s. 121-122). Ukrajinské etnikum se soustřeďuje ve velkých městech a jejich chování a kultura jsou velice podobné ruské menšině. Jejich mateřským jazykem je ukrajinština a česky hovoří se silným přízvukem. Ti, kteří přišli během roku 2022 (případně později) si ještě nezvládli češtinu osvojit a na některých školách začala vznikat i výuka v ukrajinštině. Pokud se zaměříme na jejich náboženské vyznání, bývají Ukrajinci často pravoslavnými křesťany.

3.2. Rusové

Ruská menšina je nejvíce zastoupena v Praze, zejména pak na Stodůlkách a v okolí. Hlavní důvod k jejich emigraci je politický. Největší vlna migrace nastala v 90. letech, kdy ze sociálních, ekonomických i zmíněných politických důvodů, zejména po rozpadu Sovětského svazu, začali opouštět svou vlast. V České republice se tehdy zpřístupnily nejen rozšířené možnosti vzdělávání, ale také pracovní příležitosti a možnost samostatně podnikat. I v současné době většina ruské menšiny podniká nebo je zaměstnána na vyšších postech. Bývá proto často dobře finančně zajištěna (vláda ČR, 2022a).

V rodinách panuje převážně klasický patriarchální model, kde otec pracuje a matka je v domácnosti (Kde jsi táto?, 2019). Pokud jsou nějakého náboženského vyznání, vyznávají obvykle stejně jako Ukrajinci, pravoslavné křesťanství s tím rozdílem, že pro ruskou menšinu nenabývá takového významu. Jejich primárním jazykem zůstává ruština, a i když se snaží češtinu rychle osvojit, mezi sebou stále hovoří pouze v ruštině (Šišková T., 2008).

Ruské školství je oproti českému přísnější a autoritativnější, v případě trestů se lze setkat i s takovými, které by u nás byly za hranicí zákona. Není tedy divu, že některé děti přicházející z takového prostředí do české školy se nedovedou dostatečně adaptovat, a poté působí jako výbušné, agresivní a nezvladatelné (kol. autorů META, 2018).

3.3. Slováci

Dalšími z poměrně početně zastoupené menšiny jsou Slováci. Ta vznikla roku 1993 po rozdělení Československa na Českou republiku a Slovenskou republiku, kdy se ze Slováků žijících v České republice stali cizinci. Důvody k jejich migraci na území dnešní České republiky byly různé, nejčastěji však pracovní nebo rodinné, jelikož v době ČSSR nebyly nijak neobvyklé sňatky mezi Čechy a Slováky (Šišková T., 2008).

Slovenský jazyk je velice podobný češtině, tudíž většina z nich hovoří slovensky dodnes a vzájemně si rozumíme. Ve školách se ovšem potomci této menšiny učí češtinu a do ní pak v hovorové řeči zařazují slova a přízvuk ze slovenštiny (Šišková T., 2008).

Národ Slováků bývá často spojován s větším zastoupením věřících než národ český. Jejich vyznáním je římskokatolické křesťanství.

3.4. Romové

Romové, původně kočovný národ, který do Evropy přišel z Indie, má značně odlišné tradiční formování rodiny a kulturu od toho českého (Šišková T., 2008). Romové jsou jedním z velice hrdých národů. Když se řekne Rom, většina naší společnosti si stereotypně představí maringotku a mnoho dětí okolo. Hierarchie v romské rodině je velice komplikovaná, vždy je však důležité slovo muže, ideálně toho nejstaršího z rodu. Svě významné postavení má i jeho matka, zejména pak v roli tchýně pro svou snachu, které je přímo nadřizená (Syslová H., 2021).

Celkově u nás existuje mnoho různých předsudků a zakotvených stereotypů, Pro Romy je proto obtížné se z nich vymanit, možná i to je důvod, proč se o to ani nesnaží. Jendou z nejvýznamnějších českých osobností věnující se romské komunitě je bezpochyby Milena Hübschmannová, která se účastnila i mnohých výzkumů a terénních prací, v nichž některé předsudky vyvrátila a jiné potvrdila. Jejím nejzajímavějším dílem je kniha Romské pohádky, které autorce vyprávěli různí Romové. Ačkoli se jedná o pohádky, obsah této knihy však není vhodný pro děti (Městská knihovna v Praze, 2023). Pro Čechy je pochopení romské kultury poměrně obtížné a ve školách se k takovým žákům mohou učitelé chovat s odporem a očekávat od nich automaticky špatný prospěch (Syslová H., 2021).

Důvodem předsudečného uvažování o Romech je nejpravděpodobněji fakt, že je neznáme dostatečně dobře, nechápeme a nerozumíme jejich komunitě, výchově, vztahům, kultuře a dalším okolnostem. Působí na nás proto jako neuspořádaná jednotka, jež se často pohybuje na hranici zákona (Matoušek O., Matoušková A., 2011).

Romové bývají často spojováni s delikventním chováním a dalšími patologickými jevy. Počátky lze nalézt v záškoláctví a dále pokračovat k vandalismu, konzumaci alkoholických nápojů, užívání návykových látek, nelátkovým závislostem jako je například gamblerství (Fischer S., Škoda J., 2014).

Většina Romů mezi sebou hovoří směsí několika romských nářečí a dalších jazyků jako je například slovenština. Klasická čistá romština se již vyskytuje jen okrajově. Množství nejrůznějších výpůjček je pro jejich řeč zcela běžné a hojně se vyskytující (Syslová H., 2021).

Romové často vykonávali povolání řemeslníků či umělců (zejména hudebníků), ale postupem času u nás provádějí převážně těžké stavební práce.

3.5. Vietnamci

V případě vietnamské menšiny lze hovořit o početné komunitě, která je poměrně uzavřená. Mnohé rody se mezi sebou i znají. Toto etnikum je rozšířeno po celém území republiky a její příslušníci obvykle pracují v obchodní sféře. Šišková o nich hovoří jako o národě obchodníků (Šišková T., 2008, s. 139). V Praze můžeme nalézt například libušské tržiště Sapa, kde lze koupit oblečení, různé druhy vybavení a techniku, pyrotechniku i asijské restaurace. Důvody pro emigraci této menšiny bývají zejména ekonomické, ale také politické.

Vietnamci mezi sebou hovoří vietnamsky, ale snaží se osvojit si i český jazyk, a to zejména pro obchodní účely. V jejich komunikaci jsou kulturně zakořeněné určité rozdíly, jako je například všudypřítomný úsměv nebo vysoké umístění rodiny a zdraví na žebříčku priorit. Usměvavost znamená často nejen rozpaky, ale také to, že něčemu nerozumí a je proto důležité k ní nepřístupovat kriticky a nebrat ji jako výsměch, jelikož takto mířena zkratka není (Šišková T., 2008).

Vietnamci přicházející do škol ve starším školním věku za sebou mají základy angličtiny, kterou mají ve vietnamských školách povinně. Jejich slovní zásoba je však velice omezená a zpravidla nikdy neměli možnost tento jazyk veřejně využít, ačkoli je to něco, co již znají, bude jim i přesto činit jisté obtíže. Živá konverzace pro ně pak bude náročná. Podobně se potýkají s rozčarováním ve více předmětech i v oblasti vybavenosti školy, jelikož ve Vietnamu nemají často ani vybavené tělocvičny nejrůznějším náčiním a jejich hodiny tělesné výchovy pak probíhají zejména ve venkovních prostorech (kol. autorů META, 2018).

Primárním cílem Vietnamců je podle Šiškové studium, rodina bývá na své děti přísná a chce, aby jejich potomci dosahovali větších úspěchů než oni samotní a uplatnili se na

vyšších postech než jako prodavači v obchodech nebo obsluha v restauraci (Šišková T., 2008, s. 134-145).

Odlišný je i přístup k vyučujícímu, je to pro ně velice vážený člověk, kterému se až stydí přiznat, že něco zcela nechápu nebo nevědí. Učitel u nich historicky dosahuje dobrého společenského postavení. Podobně jako k učiteli vzhlíží Vietnamci i ke svým rodičům, kterých si rovněž váží a snaží se jim pomoci nejen v obchodě či restauraci, ale také pokračovat právě v dobrých studijních výsledcích.

3.6. Číňané

U čínské menšiny lze pozorovat mnoho podobností s tou vietnamskou. Čínská komunita v České republice je ale oproti nim početně mnohonásobně menší. I to je důvod, proč se zde někteří necítí příliš dobře a jejich adaptace může být komplikovaná. Většina z nich pochází z velkých čínských měst. Venkované dle Mooreové neměli dostatečné vzdělání a možnosti k uskutečnění emigrace (Moore M., 2002, s. 18-19).

Nejčastější důvody k emigraci bývají ekonomické a zároveň se propojují i s politickými, jelikož ve své vlasti nemohou tak snadno podnikat jako v Evropě. Jiní z přistěhovalců zde pracují v rámci zahraničního obchodu z Číny a využívají k tomu český trh. Svě rodiny ovšem muži často nejprve nechávali v Číně. Poté, co zde zapustili kořeny, se sem přestěhovaly jejich manželky a své děti přesunuli ještě později nebo je zanechali v Číně, kde se o ně starali prarodiče (Moore M., 2002).

„Téměř polovina dětí Číňanů žijících v České republice mluví pouze čínsky,“ vyplynulo z výzkumu Mooreové (Moore M., 2002, s. 22). Některé z těchto dětí se narodily v České republice, jiné se sem přestěhovaly až v průběhu života. Ti, kteří se zde nenarodili, mívají k češtině značně negativní vztah a obvykle je pro ně velice obtížná. Jejich rodiče navíc jazyk obvykle rovněž neovládají. Čínská komunita je spíše uzavřená a jejich soužití s Čechy nelze označit za optimální. Je pro ně důležité umět primárně světové jazyky, což čeština není a dávají tak přednost spíše angličtině.

V publikaci *„Jaká škola je u mě doma,“* kde je možné si přečíst rozhovory s jednotlivými příslušníky různých národnostních menšin, je rovněž i rozhovor s Li Qian (v kol. autorů META, 2018, s. 45), studentkou gymnázia, která hovoří i o svém příchodu do České republiky a popisuje, jak funguje školství u nich. Hovoří o tom, že, když se sem s rodinou přestěhovala a začala navštěvovat českou školu, neměla s matematikou žádné

obtíže, podobně na tom byla také v angličtině. To, že se angličtinu učí i ve vlasti, je zřejmě jeden z důvodů, proč je pro potomky Číňanů tento jazyk důležitější a upřednostňují ho více než češtinu.

Ve stejné publikaci je zmíněna i důležitost postavení učitele, kde je konkrétně označován jako „*Pánbůh*“. Pedagog by měl být respektován a měl by mít pro své žáky obohacující osobnost. Rodiče v Číně sami někdy konzultují výchovu svých dětí právě s vyučujícím, jenž je vzorem (kol. autorů META, 2018, s. 52).

Studium je pro Číňany důležité stejně, jako je tomu u vietnamské menšiny. Rozdíly jsou patrné spíše v již zmíněné snížené toleranci se adaptovat. Jejich kultura a rodinný styl jsou velice specifické a díky uzavřenosti popisované komunity se mezi Čechy nepřenesly. Číňané tak zůstávají spíše nepochopenou součástí české společnosti a je složité se mezi nimi orientovat či snažit se jim porozumět. Takto alespoň výzkumný článek od Mooreové shrnul Černík na webu www.migraceonline.cz (Černík J., 2003, online bez paginace).

Někteří příchozí žáci, zejména druhého stupně základní školy, mohou mít značné obtíže při stolování, není výjimkou, že takovéto dítě neumí správně používat příbor, jelikož v jeho zemi tuto dovednost nepotřebuje. Ve školní jídelně pak využívá převážně lžiči, tudíž nestoluje nám navyklym způsobem. To může způsobit zkreslený pohled jednak ze strany spolužáků, jenž mohou reagovat posměšky nebo též v případě pedagogů a jejich vnímání žáka, jelikož jim popsána skutečnost nejprve nedojde (Dong S. Y., Koutná V., 2023).

3.7. Ostatní národnostní menšiny

Jak uvádí Šišková (Šišková T., 2008, s. 98-122), lze se v České republice setkat i s menšinou bulharskou, chorvatskou, polskou, německou, srbskou, řeckou nebo také s lidmi z Blízkého východu. Vybraným národnostním menšinám se tedy budu v této kapitole věnovat.

V knize jsou ovšem opomenuty menšiny ze západní části světa jako je například Velká Británie, Španělsko, Spojené státy americké a další, jejichž příslušníci se rovněž rozhodli z nejrůznějších důvodů přestěhovat a začít žít na území České republiky.

3.7.1. Bulhaři

V případě Bulharů na našem území došlo k velkému počtu emigrací těsně po druhé světové válce⁴. V poválečném období měli Bulhaři za úkol osídlit pohraničí. Jednalo se zejména o zemědělce, později i několik jedinců z dělnické vrstvy. Většina z nich se zde usadila natrvalo a jejich rodiny tu žijí doposud. Další bulharští migranti přišli v 90. letech 20. století z důvodu větších pracovních možností, ale početně jich nebylo příliš mnoho. S jazykovou bariérou obvykle nemají příliš velké obtíže, jelikož si jsou čeština a bulharština do jisté míry podobné. Bulharsky tak hovoří pouze mezi sebou a s drobným přízvukem zvládají běžně komunikovat i v českém jazyce (Šišková T., 2008).

3.7.2. Chorvati

Ani chorvatská menšina tu nemá tak velký počet příslušníků jako některé jiné již zmíněné menšiny. Většina Chorvatů přišla do České republiky již v dávné minulosti, Šišková zmiňuje dokonce období 16. století a jejich příchod na jižní Moravu, kde si až do nástupu komunistického režimu v roce 1948 zachovali vlastní tradice i kulturu (tamtéž, s. 100-101). Později byli ovšem ze společných vesnic přestěhováni na celé území Moravy a jejich řeč na tomto území tak již téměř vymizela.

3.7.3. Maďaři

Menšina tvořená Maďary byla na území dnešní České republiky nejčastěji přestěhována násilím, konkrétně po druhé světové válce, aby osídlila pohraniční oblasti, podobně jako v případě Bulharů. Maďarsky hovoří tyto obyvatelé primárně mezi sebou a díky jejich déle trvajícimu pobytu v České republice rozumí a hovoří česky bez obtíží. Popřípadě mohou hovořit i slovensky, pokud například v době mezi lety 1948 a 1993 imigrovali na území dnešní Slovenské republiky (Šišková T., 2008).

3.7.4. Němci

Německá menšina zde má své přirozené zastoupení podobně jako ta slovenská. Nejvýznamnějším obdobím byla druhá světová válka, kdy se v pohraničí nacházeli prakticky pouze Němci a mnoho z nich žilo i ve vnitřní části území dnešní České republiky. Ačkoli byla většina Němců po roce 1945 ze země odsunuta, velké množství jich přesto zůstalo a jejich rodiny tu stále žijí (vláda ČR, 2022b). Ze zeměpisného hlediska je Německo

⁴ Po druhé světové válce, v letech 1945 až 1948, došlo k zajištění situace v pohraničí, odkud bylo vysídleno mnoho Němců a následně bylo potřeba tyto oblasti opětovně osídlit. Do pohraničí se dobrovolně, popřípadě násilnou formou přestěhovalo mimo jiné také několik Maďarů či Bulharů. Z válečných emigrací se začali též vracet i někteří původní obyvatelé a jejich potomci (Veselá M., 2008).

naším sousedním státem, a tudíž není nijak obtížné se do vlasti vrátit nebo ji alespoň navštívit. Jelikož se němčina řadí mezi světové jazyky a je vyučována i na českých školách, lze se s ní na českém území domluvit. Němci zde žijící již od poválečného období ovšem obvykle hovoří plyně česky (Šišková T., 2008).

3.7.5. Poláci

Poláci naše území obývají zejména oblast u hranice s Polskem, Šišková zmiňuje obce jako Frýdek-Místek, Karviná nebo Český Těšín (Šišková T., 2008, s. 106-109). V této oblasti se často používá ke komunikaci tzv. těšínské nářečí. Příslušníci této menšiny dnes ale žijí na celém území republiky. V rodinách mezi sebou hovoří spíše polsky a na veřejnosti užívají češtinu. V porovnání s ostatními národy je u nich výraznější důležitost náboženské víry, přičemž je jejich příslušnost nejčastěji římsko-katolická, nicméně mohou být i věřícími slezské církve evangelické augsburského vyznání. V oblasti Českého Těšína a okolí se tedy lze běžně setkat s bohoslužbami celebrowanými v polštině.

4. Odmítání a strach z cizinců

Ve společnosti se lze setkat s negativním přístupem vůči cizincům, jako je například rasismus, antisemitismus, islamofobie, anticiganismus nebo také odmítání pravoslavných věřících kvůli jejich původu. S těmito přístupy k cizincům se dále pojí sociální vyloučení v podobě marginalizace či ostrakizace. Tato exkluze se pak týká konkrétně možnosti dosaženého vzdělání, zaměstnání i bydlení (Svoboda Z., 2020). Na základě toho poté vznikají tzv. vyloučené lokality⁵.

4.1. Rasismus a xenofobie

Prvním pojmem, který bude ve spojitosti s odmítáním cizinců dobré zmínit, je bezpochyby rasismus. Představuje určitou formou přístupu, oslovování a urážení jiné etnické skupiny. Může se jednat i o ideologii, která vede nejen k odmítání dané skupiny a její dehonestaci, ale také o podřadné postavení. Rasismus měl již v rámci historie značné zastoupení, jeho prvky se objevovaly i ve fašismu nebo šovinismu (Šišková T., 2008). K častým rasově zabarveným útokům dochází v dnešní době například u jedinců tmavé pleti. V České republice se jedná nejčastěji o utlačování komunity romské (Laurenčíková K., 2022).

Rasismus etymologicky vychází ze slova rasa, toto pojmenování se však v dnešní době již spíše nepoužívá, a to z fyziologických a jiných aspektů, jak uvádí Matoušek a Matoušková (Matoušek O., Matoušková A., 2011, s. 131).

Rasismus je definován také jako: „*přesvědčení, že lze na základě rasy, barvy pleti, jazyka, náboženství, národnosti, národnostního či etnického původu ospravedlnit nenávisť k osobě nebo skupině osob, nebo představa nadřazenosti osoby nebo skupiny osob*“ (Evropská komise proti rasismu a nesnášenlivosti, v Evropská komise, 2020, s. 1)

Dalším důležitým pojmem spjatým s negativním vztahem k cizincům je xenofobie. Xenofobie znamená strach a obavy z cizího, tedy strach z cizinců. Všeobecně tedy jde o negativně vyhraněný postoj vůči jinému etniku či národnostní menšině (Danielová K., 2003). Xenofobie se může rozvinout i do ideologické podoby, právě do rasismu.

⁵ Vyloučené lokality jsou oblasti nacházející se ve městě nebo obci. Tato místa jsou ekonomicky, sociálně a prostorově izolovaná i kulturně odlišná (Svoboda Z., 2020).

4.2. Antisemitismus

Antisemitismus je jednou z nejvíce rozšířených forem rasismu, mluví se o něm zejména v kontextu historických událostí a byl nedílnou součástí fašismu a nacismu, kde si během 2. světové války vyžádal nespočet nevinných obětí. Jedná se konkrétně o diskriminaci, odmítání a předsudky vůči Židům. Původně se tento termín objevil již v období starověku, ale jeho význam byl určený nejen pro příslušníky judaismu, ale pokryl celý židovský národ. V dnešní době ovšem stále přetrvává. Můžeme se s ním setkat například jako s nenávisť vůči celému státu Izrael v rámci diskuze o Izraelsko-palestinském konfliktu. Tento postoj pramení dle Šiškové již z doby komunistického režimu a přetrval i nadále (Šišková T., 2008, s. 172-173).

„Ministerstvo vnitra a bezpečnostní složky mají nastavené vztahy s židovskou komunitou už více než 10 let a spolupracují tak na společných bezpečnostních opatřeních“ (Ministerstvo vnitra ČR, 2023, online bez paginace). Česká republika tak má několik forem prevence právě proti antisemitismu, kterou se vláda snaží podporovat a útokům na židovskou komunitu předcházet.

4.3. Islamofobie a terorismus

Úvodem zmíním datum 11. září 2001, kdy došlo k útoku v New Yorku ve Spojených státech. Jednalo se o náraz dvou civilních letounů do budov zvaných v českém překladu Dvojčata. Tento útok byl následně uznán jako teroristický čin a za útočníky byli označeni stoupenci Usámy bin Ládina a jednalo se o muslimskou teroristickou skupinu zvanou al-Káida. Popsaný incident zřejmě odstartoval největší vlnu islamofobie a odkazuje se na něj v kontextu s terorismem doposud (redakce ob., 2021).

Šišková zmiňuje předcházející události z devadesátých let 20. století, píše o negativně vyhraněném postoji Západu vůči islámu (Šišková T., 2008, s. 150-151). Myšlenky s tím spojené propagovali i někteří západní politici a místní média. *„Sklony k extremismu a teroristickým akcím sdílí jen malá část muslimů, zatímco většina si upřímně přeje pokojné soužití“* (tamtéž, s. 150). S touto myšlenkou plně souhlasím. Ovšem ta malá skupina svými teroristickými počiny zapříčinila nesnášenlivost světa vůči všem muslimům a stoupencům islámu.

V případě muslimských žáků pak může nastat otázka, zda je či není vhodné u dívek ve školách mít zakrytou hlavu a je-li možné jim z náboženských důvodů odpustit předmět tělesná výchova (Šišková T., 2008).

Osobně jsem na základní škole zažila muslimskou dívku z Čečenska, která se ve 13 letech rozhodla plně přijmout svou víru a chodit se zahalenou hlavou. Na hodiny tělesné výchovy se převlékala odděleně, což jí tehdy škola bez jakýchkoli námitek umožnila. V českých školách se ovšem lze setkat i s odporem. Potíže může také způsobit pohled českých rodičů, který jejich děti na základní škole ještě často přebírají.

4.4. Anticiganismus

V České republice se nejčastěji setkáváme s tzv. anticiganismem. Jedná se o označení podřadného postavení a méněcennosti Romů vůči zbytku společnosti. Romská komunita je velice specifická a odlišná od té české, i to je důvodem pro její utlačování a diskriminaci (Evropský parlament, 2017).

Romská menšina má ovšem od prosince roku 2022 ve vládě vlastního zmocněnce, který má za úkol postupně zlepšovat její postavení ve společnosti, dopomáhat tak i stejným podmínkám v oblastech školství, zaměstnanosti a bydlení. Jedná se však o čerstvou pozici, jejíž efektivita není zatím společensky patrná a lze se mezi Romy setkat i s jejím odmítáním (Romea, 2023).

4.5. Odmítání pravoslavného křesťanství

V případě pravoslavného křesťanství nejde zpravidla o nijak nábožensky cílené útoky. Jedná se ovšem o jedno z nejrozšířenějších náboženství u migrantů z Východu. Při sčítání pravoslavných věřících v roce 2011 došlo oproti roku 1991 ke značným změnám v národnostním složení. Konkrétně se jednalo o výrazně nižší zastoupení české národnosti a současně se zvýšil počet příslušníků národnosti ruské (Válová L., 2015). Odmítání a diskriminace osob s pravoslavných zemí je i z tohoto důvodu spjata spíše s původem pravoslavných věřících a dále s tím spjatými politickými důvody.

5. Vývojové období raného a středního školního věku

V případě vymezení vývojového období třetí třídy prvního stupně základní školy se jedná nejčastěji o tzv. období raného a středního školního věku, tedy o věk mezi 8. a 9. rokem života člověka. Může se případně jednat i o děti ve věku 10 let, pokud došlo k odkladu školní docházky nebo opakování některého předchozího ročníku. Tento věk je pak podle Vágnerové řazen na přelom raného nebo též mladšího školního věku a středního školního věku (Vágnerová M., 2012, s. 255).

Skupina dětí se vytváří nástupem do školy a nazývá se školní třída, ta vzniká náhodně a někteří žáci se mezi sebou znají již z mateřské školy. Jejich sekundární odpoutání od rodičů a nárůst nových povinností je pro jedince další životní zátěží a nutnou zkušeností. Od první třídy si mezi sebou děti vytvářejí vzájemné vztahy a navzájem se ovlivňují. Každý z nich si osvojuje roli školáka, žáka, spolužáka i kamaráda. Každá z rolí s sebou přináší svá specifika. Nalézt a budovat svou roli v rámci třídy trvá po celou dobu setrvání ve skupině. Primární je začlenit se mezi vrstevníky a upevnit svou pozici, což se zpravidla uskuteční ve fázi raného školního věku (Vágnerová M., 2012).

S formováním třídy souvisí i skupinová dynamika. Při nástupu do první třídy a během následného seznamování se navzájem, se jedná o fázi tzv. formingu. V průběhu první a druhé třídy následně dochází k fázi stormingu, během níž si jednotliví členové skupiny vytvářejí a upevňují své role. Fází zklidnění a nastavení pozic ve skupině je norming a po ní nastává fáze výkonnostní, performing. V případě školní třídy na základní škole skupina nejčastěji zaniká přechodem na druhý stupeň, kde dochází ke kombinaci žáků daného ročníku. Tato fáze se nazývá adiourning (Janošová P., 2019).

Podle Vágnerové dochází ve středním školním věku k uklidnění a vzájemné vztahy mezi vrstevníky bývají již stabilnější a rozvržené (Vágnerová M., 2012, s. 341-342). Klid ovšem neznamená, že se jedinec dále nevyvíjí. Formuje se jak jeho osobnost, tak jeho schopnosti a vztahy s vrstevníky, jeho tělo se z fyzické i duševní stránky proměňuje a připravuje na fázi dospívání a dalšího vývoje.

Třída obvykle funguje ve stejném složení od první třídy a tráví spolu celých 5 let na prvním stupni jako jeden ucelený kolektiv. Někdy sice může docházet k příchodu či odchodu některých spolužáků z kolektivu, ale v celkovém důsledku to nehraje větší roli. Tím, že se žáci mají možnost mezi sebou poznávat delší dobu, nedochází zřejmě v období středního školního věku ke konfliktům a lze skutečně hovořit o nastolení klidu tak, jak ho popisuje

Vágnerová (Vágnerová M., 2012, s. 255). S čímž souvisí i to, že pokud se v kolektivu nachází nějaký cizinec, tedy žák s OMJ nebo žák vícejazyčný, díky strávenému času s ostatními spolužáky se vzájemné vztahy již vybouřily a role ve skupině byly určeny. Snad i proto dochází k přijetí cizinců s jejich odlišnostmi a množství vzájemných konfliktů je nižší. „*Střední školní věk je obdobím, kdy skupina dokáže vystupovat a jednat jako celek*” (Vágnerová M., 2012, s. 350). I toto tvrzení nám potvrzuje, že v inkriminovaném věku již došlo k základnímu vymezení rolí v rámci dané školní třídy. Zároveň do pozadí ustupuje používání výrazu „já” a jedinec více chápe sám sebe jako součást skupiny, tedy „my”. V tomto vývojovém období tak dochází k přechodu od tzv. jáství k sounáležitosti se skupinou a s vrstevníky.

V popisované fázi vývoje se dítě samo srovnává se svými vrstevníky a nejvíce přímo se spolužáky. Nejedná se pouze o školní výsledky a úspěchy, ale také o schopnost sebekritičnosti a porovnávání sebe sama s normami a pravidly nastavenými školou a třídou. Dítě má, nedochází-li k patologiím, potřebu být dobré a pozitivně vyčnívat, tedy prezentovat se dobrými studijními i jinými výsledky. Toto je důvod, proč samo sebe porovnává s ostatními (Vágnerová M., 2012).

ČÁST PRAKTICKÁ

6. Cíl výzkumu

Výzkumná nebo též praktická část této práce se zaměřuje na vzájemné vztahy mezi českými dětmi a cizinci v rámci jedné z pražských tříd prvního stupně základní školy s rozšířenou výukou jazyků. Předkládám v něm pohled očima českých dětí, který zachycuje, jak na ně cizinci, žáci s OMJ, působí, jak se k sobě vzájemně chovají, zkoumám, zda vůbec české děti přijímají své takto odlišné spolužáky. Cílem výzkumu je objasnit přínos přítomnosti cizinců v této třídě, ale rovněž popsat zátěž, kterou mohou kolektivu způsobit a zmapovat tak celkovou situaci a do jisté míry i klima třídy.

7. Charakteristika zkoumaného vzorku

Zkoumaný vzorek dosahuje věku mezi 8 až 10 lety, jedná se o třetí ročník na prvním stupni základní školy. Děti v něm mezi sebou, vzhledem k odkladům školní docházky, mají určitý věkový rozdíl. Jejich zařazení podle vývojové psychologie spadá pod raný až střední školní věk. V tomto věku získávají novou roli a snaží se o nastavení statusu a postavení nejen v rámci třídy.

Výzkum byl realizován v listopadu a prosinci roku 2022 na pražské základní škole s rozšířenou výukou jazyků. Je zaměřen na konkrétní školní třídu s počtem 25 žáků, z toho jedna žákyně je trvale v zahraničí a má individuální plán (pro účely práce ji nazývám Alžběta). Třídu navštěvuje 12 cizinců a 13 českých dětí. Zmiňovaná žákyně se připojuje online přes Google Meet, a to v úterý a ve čtvrtek vždy první vyučovací hodinu.

Mezi žáky s OMJ se nachází několik ukrajinských dětí, které ale žijí v České republice od narození (Milena, Dominika, Simona), dvě ruské dívky (Magda, Marcela), které jsou dvojčata, jedna Ázerbájdžánka (Marta), Číňanka (Klára), jeden Moldavan (Norbert), Turek (Dan), Vietnamec (Kamil) a Brit (Albert). Mezi dětmi je napříč všem národnostmi i mnoho jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami, poruchami učení a chování. Dochází sem i jeden český žák s lehkou mentální retardací. Detailní přehled žáků třídy se nachází v Příloze č. 1 mezi ostatními přílohami.

I když lze říci, že potomci cizinců, kteří se narodili v České republice, jsou české děti, v tomto výzkumu je přesto řadím k cizincům, a to z důvodu, že doma s rodinami hovoří ve svém rodném jazyce a první jazyk, který se naučili je jiný než český. O těchto žácích pak hovoříme jako o těch s odlišným mateřským jazykem, jak jsem psala v Teoretické části práce.

Zkoumaný vzorek nebyl vybrán náhodně, jedná se o třídu, kde působím jako asistent pedagoga již od vzniku třídy, tedy od prvního ročníku. V průběhu času, který jsem u dětí strávila, mi neunikly nejen jejich rozmanité původy, ale také vztahové složitosti, které jsem sama chtěla rozklíčovat a zjistit, zda je pro české děti náročné přijmout mezi sebe cizince, nebo zda je možné hovořit již o běžném jevu, u kterého se tyto obtíže nevyskytují.

8. Výzkumná metoda

Výzkum, který jsem provedla, patří mezi kvalitativní a staví na základě principů zakotvené teorie a dle publikace od Šed'ové a Švaříčka (Šed'ová K., Švaříček R., 2007). Data byla sbírána formou zápisů pořízených během zúčastněného pozorování zaměřeného na vzájemný vztah českých dětí s cizinci. Další formou sběru dat se staly polostrukturované rozhovory s českými dětmi za využití techniky aktivního naslouchání. Zvolené otázky byly primárně otevřené a jejich výčet se nachází v této práci v sekci *Přílohy*, konkrétně se jedná o Přílohu č. 3. Zaměření otázek kladených respondentům směřuje k nalézání odpovědí na otázky výzkumné a současně mapují situaci ve třídě.

9. Formulace výzkumných otázek

Výzkumné otázky vycházejí ze stanoveného cíle této práce zmapovat situaci v konkrétní třídě a zaměřit se tak na vzájemné vztahy mezi českými žáky a cizinci (žáky s OMJ). Stanovila jsem proto tři základní. První otázkou je: *Co českým žákům vadí na jejich spolužácích s odlišným mateřským jazykem?* Druhá otázka se zaměřuje na případné obtíže pramenící z možnosti jazykové bariéry cizinců, tedy: *Překážejí českým žákům jejich etnicky odlišní spolužáci?* Třetí otázka zamýšlí nad původem případného negativního pohledu českých žáků na jejich národnostně odlišné spolužáky a zní: *Pramení případná neakceptace ze strany českých žáků z jazykové a národnostní odlišnosti nebo z osobnostních specifik jedinců s odlišným mateřským jazykem?*

10. Způsob provedení výzkumu

Kvalitativní výzkum byl sycen daty ze zúčastněného pozorování zaměřeného na vztah českých dětí k cizincům a také z polostrukturovaných rozhovorů s českými dětmi. To vše probíhalo v rámci jedné pražské sídlištní třídy na základní škole s rozšířenou výukou jazyků. Název školy z důvodu zachování anonymity neuvádím. Jakožto součást třídy v pozici asistenta pedagoga jsem byla zasvěceným typem výzkumníka, jak popisuje Šed'ová a Švaříček (Šed'ová K., Švaříček R., 2007). Výzkum, respektive sběr dat, jsem realizovala v listopadu a prosinci roku 2022.

Naplněným předpokladem výzkumu je rovněž informovaný souhlas s jeho realizací, který podepsali rodiče (zákonní zástupci) žáků během třídních schůzek, konaných v září 2022. Individuálně jsem s každým z rodičů ústně probrala, co o nich a jejich dětech chci do práce sdělit a čemu se chci ve výzkumu věnovat. Znění popsaného písemného souhlasu se nachází na konci této práce jako *Příloha č. 2*. S výzkumem rovněž souhlasilo jak vedení školy, tak třídní učitelka a obě paní vychovatelky.

10.1. Zúčastněné pozorování

Před začátkem výzkumu jsem se zaměřila na detailní studium publikace od Šed'ové a Švaříčka (Šed'ová K., Švaříček R., 2007). Poté došlo na vytvoření záznamových archů, které měly podobu listu A4, v levém horním rohu se vždy nacházelo jméno jednoho z žáků s OMJ. Dále list obsahoval 6 políček, do kterých jsem zapisovala pozorované údaje a třídila je tematicky. První políčko obsahovalo informace o daném dítěti, druhé se zaměřovalo na jeho okolí a kamarády, třetí na konflikty, čtvrté se týkalo vztahů dítěte vůči českým dětem, páté vztahů českých dětí vůči danému dítěti a šesté bylo volné pro možnosti jakýchkoli dalších důležitých poznatků, či nenadálých událostí a skutečností. Celkem jsem takto měla připravených 12 záznamových archů pro 12 žáků s OMJ.

Zúčastněná pozorování jsem realizovala vždy během vyučovacích hodin, přestávek a pondělních odpolední ve školní družině. Jelikož třídu dobře znám, zaměřila jsem se na konkrétní problémy, které ve třídě vnímám a snažila se cílit na každého žáka s OMJ a jeho okolí v rámci českých žáků. Sledovala jsem reakce českých žáků na jejich národnostně odlišné spolužáky. Zkoumání se tedy zaměřovalo na chování českých žáků k těm s OMJ a naopak. Zajímala mě témata, která žáci vzájemně řeší, jaké mají mezi sebou vztahy, zda je mezi nimi kvůli odlišnostem národnosti nějaký problém a co se mezi nimi díky tomu odehrává.

10.2. Polostrukturované rozhovory

V době výchov, vždy v pondělí mezi 11:40 a 12:35 a ve středu mezi 10:45 a 12:45, jsem vedla s českými žáky polostrukturované hloubkové rozhovory. Vzala jsem jednoho z českých žáků do vedlejší volné místnosti, kde odpoledne bývá jedno z oddělení školní družiny. Místnost se ovšem během dopolední výuky nevyužívá. Žáky jsem uvítala, zeptala se jich, jak se jim daří, jak se ten den mají, a až poté jsem započala rozhovor dle otázek v *Příloze č. 3*. Ty jsem v případě potřeby doplnila o dílčí otázky rozšiřující mé povědomí a porozumění odpovědím žáků pomocí techniky aktivního naslouchání. Každý rozhovor trval mezi dvaceti až třiceti minutami, podle způsobu vyjadřování se a celkové komunikace, včetně sdílnosti jednotlivých žáků. Rozhovory jsem ihned po jejich dokončení každý zvlášť zapisovala na předem připravený list A4. Celkem jsem tak získala 13 různých výpovědí od 13 respondentů⁶.

Během rozhovorů jsem celé odpovědi nezapisovala. Dělal jsem si jen poznámky v podobě jedno až dvouslovných hesel do poznámkového bloku, abych proces rozhovoru nenarušila a neovlivnila tak respondenty v jejich výpovědích. Mohlo by dojít ke způsobení nervozity či narušování vnitřního klidu prvkem zapisování, který by odváděl pozornost od tématu.

⁶ Respondenty byli čeští žáci.

11. Metoda vyhodnocení dat

Při vyhodnocování dat jsem postupovala podle publikace od Šed'ové a Švaříčka (Šed'ová K., Švaříček R., 2007) a dále na základě principů zakotvené teorie, která je zde rovněž zmiňována. Jako metodu vyhodnocení dat jsem zvolila tematickou analýzu na základě otevřeného kódování.

Opatřením pro ochranu respondentů a zachování anonymity bylo to, že jsem všem žákům dané třídy změnila ve výzkumu jména.

11.1. Proces vyhodnocování zúčastněného pozorování

Všechny záznamové archy jsem si během ledna 2022 vyskládala vedle sebe a pečlivě je pročítala. Nejprve se má pozornost zaměřila na podobnosti, které se v nich vyskytují, ty jsem poté roztrídila do kódů a následně do společných kategorií. Postupovala jsem vždy dle výše uvedené publikace a jako pomyslný odrazový můstek zvolila v přechozí kapitole popsaná políčka záznamového archu pro pozorování.

Po provedení kódování rozhovorů, které popisují v následující podkapitole, jsem se zaměřila na jednotlivé žáky s OMJ. V souladu s rozhovory a otázkou číslo 8, kde vypovídají čeští žáci o jednotlivých žácích s OMJ, jsem je třídila k sobě a ke každému žákovi s OMJ si na základě kombinace poznatků z pozorování, rozhovorů a dalších informací tvořila myšlenkovou mapu. S tou jsem poté též pracovala při zapisování výsledků výzkumu o těchto žácích.

11.2. Proces vyhodnocování polostrukturovaných rozhovorů

Po dokončení všech rozhovorů jsem si je během ledna 2022 rozložila na zem vedle sebe a snažila jsem se nalézt podobnosti v odpovědích na jednotlivé otázky. Poté jsem formou tematické analýzy na základě otevřeného kódování stanovila kódy a stejné či podobné kódy jsem seskupila do kategorií, jež by měly sloužit jako odpovědi výzkumných otázek. Pro výzkum jsem do otázek zařadila i některé zaměřené spíše na prostředí a rodinu dítěte, abych se o něm dozvěděla více, popřípadě, abych si ověřila či vyvrátila své domněnky.

Nakonec jsem se zaměřila na otázku číslo 8, dle Přílohy č. 3, v níž se respondenti věnují každému jednomu spolužákovi či spolužačce s OMJ. Na samostatné papíry jsem si nahoru napsala jméno cizince a celý papír vždy věnovala sepisování hesel, která se nejčastěji, ale i jednotlivě vyskytovala v odpovědích respondentů. Získala jsem tak dvanáct různých listů ke dvanácti žákům s OMJ, o nichž jsem se tímto způsobem dozvěděla nejvíce.

Tyto informace jsem poté spolu s poznatky z pozorování provázala s dalšími potřebnými informacemi získanými se souhlasem rodičů i školy a vytvořila tak o každém žákovi s OMJ myšlenkovou mapu. Vzniklé myšlenkové mapy posloužily jako podklad pro zpracování výsledků výzkumu.

12. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

V této kapitole interpretuji získaná data v podobě snahy o zodpovězení výzkumných otázek. Mezi daty vycházejícími z výsledků pozorování a výpovědí respondentů se nachází i několik dalších poznatků, které přímo nesouvisí s výzkumnými otázkami, jako jsou například i poznatky o konkrétních žácích s OMJ v rámci zkoumané skupiny.

12.1. Co českým žákům vadí na jejich spolužácích s odlišným mateřským jazykem?

Součástí otázek hloubkových rozhovorů byly některé zaměřené na to, co českým žákům na jejich spolužácích s OMJ vadí, ať už se jednalo o konkrétní žáky nebo o nějaký třídní fenomén s tím spojený.

12.1.1. Ruština

Jako stěžejní věc zmiňují všichni respondenti problematiku komunikace v ruštině, a to konkrétně mezi dívkami Martou, Magdou, Marcelou a Milenou. Dívky se spolu scházejí nejčastěji během přestávek, kdy tráví čas obvykle na koberci a stále komunikují jen a pouze v ruštině. V případě napomenutí se nejprve ztiší a následně je opět slyšet ruština. Jsou několikrát upozorňovány, že se nacházejí v české škole, kde se hovoří česky, to nerespektují, jsou několikrát denně napomínány, situace je opakovaně řešena s rodiči a dívky měly i kázeňský postih. To ovšem nepůsobí nijak účinně.

Během výzkumu docházelo k denně se opakujícím stížnostem ohledně konverzace dívek v ruštině, a to ze strany ostatních spolužáků. Všichni tázaní zmiňují ruštinu jako velké úskalí společného fungování a něco, co se jim opravdu nelíbí, mají tudíž pocit, že je to určitým způsobem ohrožuje.

Marta je Ázerbájdžánka, která se sice narodila v České republice, ale značnou část svého dětství strávila v Ázerbájdžánu. Oba její rodiče jsou cizinci pocházející právě z této země. Doma se s ní snaží matka komunikovat i v češtině, ačkoli sama hovoří s agramatismy a špatnou výslovností. Komunikace Marty s otcem probíhá v jejich rodném jazyce. Marta sama však hovoří plynule česky s občasnými chybami ve skloňování. Její celkový školní prospěch dosahuje průměrné úrovně. Vyskytují se u ní jisté obtíže týkající se chování, těmto skutečnostem se však věnuji v samostatné kapitole níže. Zmiňuji ji na tomto místě o komunikaci v ruštině. Pozorovala jsem potřebu navazovat kontakty a komunikovat, což jí

tyto tři dívky snadno umožňují. Jelikož ve třídě nemá valné množství kamarádů, schází se s těmito dívkami a komunikuje s nimi, jak si navykly, rusky.

Magda a Marcela jsou, jak již bylo zmíněno, dvojčata. Pocházejí z Ruska a do České republiky se přistěhovaly, když jim byly 2 roky. Doma si spolu povídají pouze v ruštině. Magda bývá v hodinách aktivní, snaží se hovořit česky, ale v řeči dělá mnoho chyb pramenících z odlišnosti v mateřském jazyce. Marcela je naopak v hodinách pasivní, nepozorná a oproti Magdě dělá v češtině větší množství chyb, zejména při verbální komunikaci. Obě dívky mezi sebou i ve školním prostředí hovoří pouze rusky, důvodem je zřejmě i zažitý návyk z domova, kde jinou řeč nepoužívají.

Milena, původem ukrajinská dívka, která se do České republiky přestěhovala, když jí byly 3 roky, u nás chodila do ruské mateřské školy a až v první třídě se poprvé intenzivně setkala s češtinou, jež jí činí značné obtíže doposud. V první a druhé třídě komunikovala výhradně v ruštině, působila tiše a ustrašeně. V hodinách místo odpovídání spíše mlčela. V době výzkumu se snažila během hodin více komunikovat, o přestávkách se pokoušela navázat kontakt s Viktorií a Simonou v českém jazyce. Pokud se octne v přítomnosti Marty, Magdy a Marcely, jako komunikační jazyk volí ruštinu a nereagují na připomínky svých spolužáků ani vyučující.

Komunikace dívek v ruštině žákům vadí zejména z toho důvodu, že jim nerozumí, nevědí, o čem se baví a mají obavy z pomluv či intrik vedených proti nim. Eva v rozhovoru říká: *„Mně vadí, že jim nerozumím, několikrát jsem je slyšela, že se baví o mně nebo o holkách a pomlouvají nás. Štve mě to, že nevím, co říkají.“*

Filip se k této situaci vyjádřil následovně: *„To je hrozný, ony pořád jenom mluví rusky. Už to nemůžu vydržet, se to nedá poslouchat. A já jim to pořád říkám, ale jim je to jedno a křičí na mě, že mi do toho nic není, že nejsem učitel.“* Svůj pohled na situaci dával najevo zvýšeným tónem hlasu, jeho verbální komunikace působila dosti nahněvaně a v neverbální komunikaci se zdál neklidný, ťukal nohou, třásl se a nadměrně gestikuloval rukama.

12.1.2. Danova agrese

Jak jsem již zmínila, ve třídě je jedno z dětí tureckého původu, jeho matka je Bulharka, která se v mládí přestěhovala do Turecka, kde se vdala a poté se s manželem tureckého původu společně přestěhovali do Čech. Se školou komunikuje primárně matka,

neboť otec je často pracovně mimo domov. Vzájemně v rodině nemají zřejmě příliš dobré vztahy. Otec je na Dana velice přísný. Dan má stejně starou sestru, která má s češtinou větší obtíže než on sám, proto jí pomáhá vysvětlovat a následně pochopit učivo, jenž se zrovna probírá ve škole. Dan se také hojně hlásí v hodinách, projevuje snahu podávat za každou cenu dobrý výkon, přestože je to kvůli jeho jazykovým schopnostem obtížné. Doma v rodině komunikuje s rodiči v turečtině, ovládá základní slova z ruštiny a česky rozumí dobře, hovoří plyně jen s občasnými chybami ve skloňování.

Chlapec se však vůči svému okolí projevuje velice často agresivně. Pokud není po jeho, dochází k menším záchvatům vzteku, křiku a náznakům pokusu o násilí vůči spolužákům. Pokud prohrává nebo dostane špatnou známku, hodí sešitem, popřípadě nějakou další školní pomůckou a začne brečet, neumí se vypořádat se stresovými a dalšími zátěžovými situacemi. Na to si stěžují ve třídě i jeho spolužáci, kteří sice mají chlapce rádi, hrají si s ním, ale říkají, že jim jeho násilné chování vadí.

V rámci pozorování docházelo každý den ke střetům mezi Danem a některým dalším spolužákem. Dan má velice výbušnou povahu, neumí nelibé věci komunikovat a místo toho reaguje agresivně, obvykle křikem nebo sprostými gesty. V případě, že je vyučujícím napomenut, cítí se ukřivděně a hned se brání s křikem: „*To né já! Proč to vždycky říkáte jen mně? To oni!*“ Poté se vždy rozbřečí, urazí a odmítá pracovat. Do pěti až deseti minut se však uklidní a vše je opět v pořádku. Pokud se Danovi něco nedaří nebo během hodiny odpoví či doplní něco špatně, začne se vztekat. Přibližně jednou za týden se kvůli těmto věcem dokonce rozpláče. Tuto skutečnost zmiňují i Filip s Viktorií, kteří s ním sedí v lavici.

S žákem a jeho chováním pracuje matka doma a dochází i ke školní psychologce. Aby vybil své napětí, závodně hraje florbal a ve volném čase se věnuje ještě fotbalu.

Sedm respondentů uvedlo spojitost mezi jeho chováním a chováním Marty. Jejich vzájemný velice hádavý vztah byl značný i během pozorování. Marta ovšem často, zejména ve školní družině, vyhledává Danovu společnost a následně se hádají. Obvykle je příčinou pouze přítomnost obou dvou na jednom místě. Stejně jako Marta vyhledává přítomnost Dana, je tomu v případě Danovy potřeby kontaktu s Martou. Působí navzájem jako by se hádat potřebovali.

Dana jsem také často vídala v přítomnosti Alberta. Spolu během přestávek vymýšleli různé stavby ze stavebnice Lego. Obvykle byla výsledkem nějaká zbraň či ozbrojená

budova. Dan a Albert si spolu dokážou hrát relativně v klidu. Během výzkumu však docházelo cirka jednou týdně ke vzájemným hádkám, které vyústily klasickým Danovým agresivním výbuchem v podobě bouchnutí do stolu, křičením na Alberta, že je to jeho chyba a následným Danovým pláčem.

U dětí se již během 2. třídy rozmohlo sbírání Pokémon karet, které v poslední době výrazně zesílilo. Děti karty nejen sbírají, ale vzájemně si je vyměňují za lepší a lepší, vlastní dokonce speciální alba, ve kterých je nosí. S těmito kartami lze rovněž hrát různé hry. Většina dětí zmíněnými kartami disponuje, zejména pak chlapci. Největší sbírkou karet se pyšní právě Dan, s ním však karty děti měnit povětšinou nechtějí. To bylo důvodem pro jeho časté rozčilování se a nadávání svým spolužákům, ukazování sprostého gesta (prostředníčku). Když jsem se dětí zeptala, proč s Danem karty měnit nechtějí, odpověděly, že on u měnění podvádí a že nechtějí přijít o své vzácné karty.

Na Danovu obranu musím říci, že se jeho chování v průběhu od první do třetí třídy zlepšilo. I když reaguje přehnaně, uvnitř se skrývá citlivý chlapec. Pokud někomu například upadne na zem pero, okamžitě mu ho zvedne a podá. Když je potřeba smazat tabuli, neptá se, nečeká a sám od sebe ji jde smazat. Snaží se být uctivý k dívkám. Posílá zamilovaná psaní své spolužačce Dominice a někdy jí přinese i malý dárek v podobě čokolády či plyšového přívěsku na klíče.

12.1.3. Otravná Marta

Dále české děti mluvily i o Martě a její stále potřebě mluvit. Dívka vykřikuje v hodinách, napodobuje ostatní a opisuje. Ze svého pohledu mohu říci, že je tato dívka poměrně chytrá, snaživá, kamarádká. Je však pravdou, že stále mluví, což poté může na ostatní působit obtěžujícím způsobem. V posledních dnech výzkumu se u ní začalo projevat náročné až agresivní chování, často křičí na lidi kolem sebe, a to včetně paní učitelky nebo paní vychovatelky. Něco se uvnitř této dívky začalo odehrávat. Vnější projevy této změny bych označila za velice negativní. Situace je ovšem čerstvá, a tudíž si jí její spolužáci příliš nevšímají. Za její možnou příčinu s vyučující označujeme událost loňského roku, kdy se Martě narodila malá sestra, která nyní stále potřebuje zvýšenou pozornost rodičů. Tato pozornost je ovšem na úkor té, kterou donedávna měla Marta sama pro sebe.

Zvláště mne v rozhovoru se spolužákem Filipem zaujalo, že ho tato dívka velice často napomíná za věci, které by měl řešit učitel nebo ve chvílích, kdy nic nedělá. Tento chlapec řekl: „*Ona je Marta hrozně vlezlá a otravná. Já jí říkám, že se mi to nelíbí a aby to nedělala,*

ale ona pokračuje a vždycky, když se nedíváte, přijde ke mně a k Danovi a křičí na nás, že něco děláme špatně.“ Stejně tak jsem i vyzozorovala, že si dívka chodí stěžovat, protože přesně takové věci dělají zmínění kluci jí, a to zejména právě v době školní družiny.

Pokémon karty jsou oblíbené nejen u chlapců, Marta je chtěla také, ale doposud je s rodiči nepořídili, proto je začala tajně brát svým spolužákům, což bylo odhaleno a následně řešeno právě v době provádění výzkumu. Albert jí některé své karty dokonce věnoval. Ona ale, jak jsem již zmínila, ve třídě není příliš oblíbená a karty s ní nikdo vyměňovat nechce, podobně jako s Danem.

12.1.4. Shrnutí první výzkumné otázky

Českým žákům na jejich spolužácích s OMJ vadí nejvíce náročné chování. Jak vyplývá z předchozích podkapitol, jedná se konkrétně o tři aspekty, komunikaci dívek v ruštině, kterým jejich spolužáci nerozumějí, dále o Danovo chování, které je mnohdy velice agresivní a také Martu a její výřečnost. Na obtíž jsou pro české žáky tedy děti, jež zapříčiňují potencionální konflikty a také jazyková bariéra, tedy nemožnost se s nimi dorozumět. To v nich následně vyvolává nepříjemné pocity a ovlivňuje fungování celého třídního kolektivu.

12.2. Překážejí českým žákům jejich etnicky odlišní spolužáci?

Dle výsledků vycházejících z provedených rozhovorů s českými dětmi neexistuje žádný přímý důkaz pro tvrzení, že žáci s OMJ českým žákům překážejí. Co ovšem patrné je, jsou rozmanitosti podaných výkonů jednotlivých žáků.

Při pozorování jsem zaregistrovala situace, kdy žáci pracovali ve skupinách a nejlepších výsledků a úspěchu dosahovala vždy skupina, jejíž součástí byla Klára. Nejhorší výsledek měla nejčastěji skupina, do které patřila Marta. Nelze tedy vždy říci, že jsou spolužáci s OMJ přítěží. V případě Kláry je tomu jinak, jelikož má ve třídě nejlepší studijní výsledky a svou skupinu tak vede k úspěchu. Záleží tedy dost na aktuální dosažené úrovni jazykových schopností žáků s OMJ. Pokud je jejich úroveň češtiny horší, je horší i jejich úspěšnost a mohou se stát pro české děti jednou z překážek. Je-li dobrá, mohou být přínosem jako Klára. Podobně by tomu mohlo být i v případě výrazně talentovaného žáka s OMJ.

Ve třídě ovšem téměř polovina žáků hovoří odlišným mateřským jazykem, a proto bych jejich úspěšnost během skupinových prací označila za svým způsobem rovnoměrně rozloženou. Pokud skupiny či pouze dvojice sestavuje vyučující či já (z pozice asistenta

pedagoga), snažíme se je utvořit tak, aby si byli všichni rovni a cizinci i české děti byli navzájem propojováni. Pokud se děti do skupin rozdělují dle vlastní libosti, uskupí se obvykle tak, jak se mezi sebou baví a kamarádí. Klasická čtveřice rusky mluvících dívek není tedy žádným překvapením. Děvčata následně podají v práci horší výkon, respektive dosáhnou horšího výsledku oproti skupině českých žáků. V případě namixování českých žáků s cizinci někdy dochází k dosažení horších výsledků. Důvodem není tedy odlišnost národnosti, ale jde o důvod, jak jsem již zmínila, jazykové úrovně.

Situaci popíši na příkladu, kdy bylo potřeba vytvořit co největší možný počet příbuzných slov k vyjmenovanému slovu být. Skupina, ve které se nacházeli Dan, Albert, Berta, Norbert a Josef, vymyslela sice největší počet slov, ale nakonec skončila na třetí příčce z celkového počtu pěti skupin, jelikož mnoho slov nedávalo ve spisovné češtině smysl. Následně jsem po vzájemné diskuzi se členy této skupiny zjistila, že inkriminovaná slova byla vymyšlena právě žáky s OMJ z důvodu horší znalosti jazyka a špatného skloňování. Z popsaného příkladu vyplývá, že tato skupina projevila značnou snahu, ale z důvodu jazykové bariéry některých jejích členů dosáhla oproti jiným skupinám horších výsledků.

12.2.1. Shrnutí druhé výzkumné otázky

Ve třídě se společně nacházejí žáci s OMJ s těmi českými. Během dne všichni vykonávají různé činnosti a na některých musejí spolupracovat. Z výsledků výzkumu vyplývá, že děti odlišných národností překážejí svým českým spolužákům primárně z důvodu jazykové bariéry a nemožnosti dosahovat stejných výsledků. Důkazem je rovněž to, že se žáci s OMJ mohou, pokud se budou více snažit a pečlivě připravovat, stát tzv. premianty třídy, jakým je v tomto případě Klára.

12.3. Pramení případná neakceptace ze strany českých žáků z jazykové a národnostní odlišnosti nebo z osobnostních specifik jedinců s odlišným mateřským jazykem?

Vzhledem k situaci mezi Danem, Martou a částečně i Filipem musím říci, že potíže nejsou jednoznačně pramenící z národnostních odlišností. Jedná se spíše o odlišnosti v osobnostech těchto žáků. Samozřejmě má na jejich chování a jednání vliv také genetika, aktuální naladění a bezpochyby i prostředí, lidé a věci, které je obklopují.

Pro podrobnější vhléd lze vztahy a chování žáků porovnat s teorií vývojové psychologie zkoumaného vývojového období, jak je uvedeno v práci výše ve 4. kapitole, kde

jsem reprodukovala knihu od Vágnerové (Vágnerová M., 2012) a zmiňuji zde již vybouřené vzájemné vztahy a v danou chvíli už určené vzájemné role a pozice žáků v rámci školní třídy. I to, že spolu strávili už více než dva roky, pro ně nyní znamená možnost reagovat na sebe ustálenější formou, neboť měli šanci se vzájemně poznávat a mnoho se toho o sobě a svých spolužácích dozvědět. Tím si tedy vybouřili vztahy.

12.4. Ostatní cizinci očima českých spolužáků

Jelikož jsem do rozhovorů zařadila i otázku poskytující prostor pro vyjádření se českých žáků k jednotlivým spolužákům s OMJ a mnoho z nich se na některých věcech shodlo, zařazuji kapitolu, která se tímto rozbořem a popisem zabírá.

12.4.1. Dominika

Dominika se narodila na Ukrajině a těsně po narození se s ní její rodiče ukrajinského původu přestěhovali do České republiky. Mluví plyně česky a v jazyce téměř nechybuje. Matka pracuje jako uklízečka a prodavačka. Otec se ze závažných důvodů odstěhoval, když byly Dominice 4 roky. Ona sama často říká, že se ho velice bojí a odmítá se s ním setkat. O Dominiku pečují také chůva, matčina kamarádka, která s nimi bydlí ve stejné domácnosti.

Dominika je ve škole velice aktivní, zvědavá, často se hlásí, má dobrý prospěch a v kolektivu působí jako oblíbená. Nejčastěji si povídá s Nikolou, Simonou a Klárou. Během hodin tělesné výchovy nebo jiné skupinové práce vždy najde partnera do dvojice či spolupracující skupinu jako jedna z prvních. Nikdy se během přestávek nestalo, že by seděla sama v lavici. Vždy je ve společnosti svých spolužáků, častěji ovšem v dívčím kolektivu. V rozhovorech o ní všichni hovoří zejména jako o přátelské osobě.

Lavici sdílí se spolužáky Tomem a Vojtou. Tom si v rozhovoru stěžuje na Dominičinu neustálou potřebu si s ním během výuky povídat. Říká, že ho takové chování obtěžuje a zhoršil si kvůli němu prospěch. V rámci pozorování jsem však zaregistrovala, že i on sám se v hodinách na Dominiku obrací a iniciuje konverzaci. Oproti Tomovi Vojta ocenil Dominičinu pomoc s vysvětlováním zadání, když se já, jakožto jeho asistentka, věnuji jinému žákovi, který potřebuje mou pomoc.

12.4.2. Simona

Dalším dítětem je Simona, která pochází z Ukrajiny, přičemž oba její rodiče jsou též odtud a doma mezi sebou hovoří převážně ukrajinsky. Do České republiky se přestěhovali, když bylo Simoně dva a půl roku, aby tu mohla nastoupit již do mateřské školy.

Dívka je tichá, spíše uzavřená a zároveň velice chytrá s dobrým prospěchem. Během hodin je spíše pasivní, pokud ji ale vyučující či AP vyvolá, téměř vždy odpoví správně. Česky hovoří plynně a jen v minimální míře se u ní vyskytují chyby ve skloňování.

Ve třídě se přátelí s několika dívkami. V lavici sedí s Viktorií, s níž se díky tomu baví asi nejvíce. Dále má dobrý vztah i s Dominikou, se kterou tráví čas i na volnočasových kroužcích nebo dokonce o víkendech během společných výletů. Simona je jednou z žákyň, jež si stěžuje na Danovo chování a jeho zvýšenou agresivitu. Dan ji přímo neohrožuje, ale sedí s ní v lavici. Této žákyni je jeho chování nepříjemné, kvůli tomu, že se snadno rozruší a je velice citlivá.

Čeští žáci ji vidí jako kamarádku nebo chytrou spolužačku. Ani ve třídě není dle pozorování není výrazná. Považují ji za bezproblémovou, usměvavou a působící sympaticky. Jediné její odlišnosti jsou citlivost, úzkostnost a plačtivost. Špatně snáší stresující okolnosti. I situace s uděláním drobné chyby při diktátu u ní způsobí hyperventilaci a začne se zalykat pláčem. Stejně na ni působí i jakékoli vystupování před třídou. Svůj referát z hudební výchovy, jež měla v době pozorování, prezentovala v sedě ve své lavici, dívala se při něm pouze do papíru a snažila se ho z něj číst. Její hlas zněl velice tiše a místy i koktala. Ostatní žáci své referáty prezentovali naopak před celou třídou stojící u tabule a zřetelně nahlas.

12.4.3. Klára

Další cizinkou je Klára, pocházející, stejně jako její rodiče, z Číny, do Čech se přistěhovala až v posledním předškolním roce, kdy se jí také narodila mladší sestra. Klára se o ni ráda stará a tráví s ní veškeré volné chvíle. Ve škole je však velice tichá až uzavřená.

Dívka se velice rychle naučila česky, i když se skladbou věty má v některých případech potíže, nebála bych se ji označit za premiantku třídy, její známky jsou výhradně jedničky. Třidu i školu často reprezentuje na nejrůznějších vědomostních soutěžích. Její dobrá jazyková úroveň je znatelná i v angličtině. Ve třídě nemá žádné protivníky, a nedochází tak ani k žádným konfliktům. Nejčastěji na ni můžeme narazit ve společnosti Dominiky, Simony, Nikoly, Viktorie, Apoleny nebo Evy. Dívka je spíše skromná a pokorná.

Mezi českými žákyněmi je oblíbená. Označují ji za kamarádku, na kterou se mohou spolehnout. Popisují ji jako velice inteligentní osobu, která jim vždy vše vysvětlí a v případě potřeby i poradí.

Matěj se o ní vyjádřil takto: „*Ona má vždycky jenom samý jedničky. To není fér. Ona se ani nemusí učit.*“ To může působit sice až závistivě, Matěj to ale dle tónu hlasu a celkového rozpoložení během rozhovoru jako závist neprezentoval. Mezi ním ani Klárou k vzájemným konfliktům během pozorování nedocházelo. Naopak jsem byla svědkem situace, v níž Klára nabídla Matějovi pomocnou ruku a vysvětlila mu aktuálně probíranou látku.

12.4.4. Alžběta

Alžběta je dívka z Irska a v této třídě se vzdělává podle tzv. individuálního plánu. Studuje dálkovou formou ze zahraničí a jednou až dvakrát týdně se připojuje na první vyučovací hodinu přes Google Meet. Studuje tedy současně dvě školy, jednu v Irsku, druhou v České republice. Každé září a v červnu je obvykle v Praze a dochází denně do české školy. Její matka je Češka, otec Ir. Oba rodiče mají zájem o to, aby Alžběta uměla jak angličtinu, tak češtinu.

Během výzkumu se připojila celkem na 13 vyučovacích hodin a efektivita její práce v čase přítomnosti na displeji počítače nebyla příliš velká. Alespoň však benefituje z toho, že slyší češtinu a může být součástí hodin v české škole přinejmenším takovouto formou. Výuku samotnou však spíše narušuje, ostatní žáci věnují více pozornosti monitoru než učivu, ztrácejí tak potřebnou pozornost a rozptylují se.

Čeští žáci se o Alžbětě vyjadřují s úctou. Apolena například říká: „*Bětko je moje kamarádka, je mi líto, že tu s námi není častěji. Když přijede, sedí u mě.*“

Josef a Aleš se vyjádřili opačně, naznačili, že vlastně nevědí, proč Alžběta ve škole není a proč přijde jen někdy. Nedokážou pochopit, proč chodí do dvou škol naráz.

Karel, Matěj, a Berta zastávají názor, že je jim to vlastně lhostejné, zda tam Alžběta je nebo není, a to v jakékoli formě, online či prezenčně.

Mezi dětmi tedy ve všeobecnosti nepanuje názor, že jim tato žákyně překáží nebo je nějakým způsobem ruší. Přesto jsem ale v pozorovaných hodinách zaznamenala značný rozpor mezi tím, co žáci říkají a jak jednají.

12.4.5. Kamil

Kamil je chlapec, jehož rodiče pocházejí z Vietnamu, on sám se však narodil v České republice. Manželstvím rodičů se rozpadlo ve 4. roce chlapcova života, ten byl následně

svěřen do péče matky. Doma jeho výchovu ve větší míře přebrali starší sourozenci. Ráno ho vodí do školy, odpoledne ze školy a docházejí místo matky i na třídní schůzky. Kamil často chodí do školy v roztrhaném oblečení. Jeho spolužáci si také stěžují, že zapáchá a v rozhovorech někteří zmiňují, že je právě tohle jeden z důvodů, proč se s ním nebaví a nevyhledávají jeho společnost.

Dalším důvodem, proč s ním spolužáci odmítají vzájemný kontakt, je jeho chování, které neodpovídá normě nastavené ve třídě, žije v příliš dětském světě a klade důraz na hru, ne však tematicky odpovídající spolužákům. Zde by se ovšem dalo polemizovat o tom, zda se nejedná o nějakou formu generačního posunu. Vzpomenu-li si na samu sebe a svou třídu v inkriminovaném věku, bylo pro nás chlapcovo chování naprosto běžné a nikdo by ho nevnímal jako věkově nepřiměřené.

V rozhovorech se ke Kamilovi pozitivním směrem vyjádřili pouze 2 žáci, Vojta a Vilém. Vojta řekl, že je pro něj kamarád, ale vadí mu, že občas trochu zapáchá a někdy mu bere bezdůvodně věci, z čehož má legraci, Vojtovi to však vtipné nepřipadá. Vilém Kamila označil za kamaráda a více se nevyjádřil. Ostatní čeští žáci o něm říkají, že je někdy otravný, nechápe, když mu řeknou, že jim něco vadí a pokračuje v tom nadále. Z pozorování vyplynulo, že se snaží přestávky trávit s Vilémem a Vojtou, někdy ovšem sedí sám v lavici a s nikým si nepovídá.

V rámci učiva je to velice slabý žák, největší obtíže mu činí čeština, jelikož doma hovoří vietnamsky a nemá nikoho, kdo by se mu věnoval. Ve škole byl přihlášen na doučování, kterého se ovšem pravidelně neúčastnil a uspět se mu daří pouze v matematice. Pokud něčemu nerozumí, neumí si říct o pomoc, usmívá se. Když se mu v rámci asistence snažím danou věc vysvětlit, působí, že nedává pozor a je mu to lhostejné. Následující den ve stejné věci opět tápe a nedokáže zvednout ruku nebo jiným způsobem zažádat o vysvětlení. Raději celou hodinu bez zájmu mlčky prosedí. V době výzkumu mu hrozilo opakování třetího ročníku, ke kterému však nakonec nedošlo a dostal šanci postoupit do ročníku čtvrtého.

Dle výše popsané teorie jeho chování z hlediska přístupu k učiteli odpovídá normě příslušníkům vietnamské národnostní menšiny. Prospěch a snaha se však od teorie spíše odvracejí.

12.4.6. Norbert

Norbert je chlapec pocházející z Moldávie, stejně jako oba jeho rodiče. Do České republiky se přestěhovali v době, kdy bylo Norbertovi 10 měsíců. Chlapec má mladší tříletou sestru, o kterou se rád stará a často o ní vypráví i ve škole. S rodiči doma hovoří mateřským jazykem. Jeho matka ovšem mluví poměrně obstojně česky a Norbert se také snaží, ačkoli dělá chyby ve skloňování a délce hlásek. Jeho otec není se školou v kontaktu, vše tedy řeší matka. Chlapec o něm však hovoří jen v pozitivním slova smyslu.

Ve třídě je jedním z nejoblíbenějších žáků, podobně jako Dominika. Díky jeho pohlednosti k němu většina dívek vzhlíží. Norbert je ale spíše tichý a této pozornosti si moc nevšímá. Předpoklad svých spolužáků, že bude vůdčí osobností, tedy nenaplnuje. Často se vyskytuje ve společnosti Dana, Josefa, Alberta nebo i Dominiky a Berty. Působí jako milý usměvavý hoch, mající velké srdce a smysl pro humor. Po vzoru ostatních spolužáků také sbírá a vyměňuje Pokémon karty. Na rozdíl od Dana a Marty s ním však děti kartičky vyměňují rády a tvrdí, že jemu v tomto mohou věřit.

12.4.7. Albert

Albert je chlapec britského původu, narozený v Anglii, se s matkou a sourozenci do České republiky přestěhoval po rozvodu rodičů, když mu byly 4 roky a začal zde navštěvovat mateřskou školu. Jeho matka s ním od narození hovořila česky, nyní nemá s češtinou žádný problém, a navíc má výhodu v angličtině, kde je patrný náskok v některém učivu.

Ve třídě působí upozaděně, spolužáci se s ním baví, ale žádného nejlepšího kamaráda nemá, často se nachází ve společnosti Dana, Aleše a Norberta. S Danem ovšem dochází k častým vzájemným konfliktům, jelikož mají oba prudkou povahu. Ve škole se Albert projevuje spíše pasivně a mnoho věcí ho nezajímá. Často také vyrušuje vydáváním skřeků. Stále se snaží ve třídě nalézt vlastní uplatnění. V některých chvílích dokonce sám chodí za Kamilem a hraje si s ním, někdy si i povídají. Na mě to však působí celé jen jako naplňování potřeby nebýt sám a být vidět. Způsobuje proto i časté nepříjemnosti ostatním spolužákům a hojně užívá vulgárních slov. Osobně to dle zaznamenaného pozorování vnímám jako formu volání po pozornosti.

Eva o něm řekla: „*Otravuje mě. Chodí ke mně, prdne si pusou do dlaní a hrozně se tomu řehtá. Nechápu, proč to pořád musí dělat.*“ Dále se o něm hodně rozpovídal Aleš, který s ním někdy tráví čas i o víkendech, možná i proto ho označil za kamaráda.

V podobném duchu o Albertovi hovoří i Berta: „*Joo, Albert je v pohodě. Normální kámoš. Někdy má divný řeči, ale je v pohodě.*“

12.5. Jiné poznatky vzešlé z výzkumu

V rámci analýzy dat jsem zaregistrovala další oblasti, které mi přijdou zajímavé a přínosné. Jednou z těchto oblastí jsou českými dětmi nepřijatá podpurná opatření v podobě úlev pro žáky s obtížemi. Druhou je pohled českých rodičů na etnicky odlišné spolužáky jejich potomků.

12.5.1. Úlevy pro žáky s obtížemi

Během rozhovorů se v otázkách zaměřených na celkové klima třídy objevovala častá odpověď ohledně stížností na neférovost úlev pro některé žáky, jako je Vojta, Milena, Apolena a v některých případech i pro další, zejména ty s OMJ. České děti se o těchto poznatcích zmiňovali v otázkách „*Co se ti ve třídě nelíbí*“ a „*Co ti ve třídě vadí?*“ Šest respondentů v rozhovoru jako jednu z odpovědí uvedlo právě stížnost na poskytované úlevy. Ty jsou poskytovány na základě doporučení a stanovení PPP, dále také vycházejí z PLPP a IVP těchto žáků. Dětem bez PO vadí, že někteří jejich spolužáci odvádějí pouze polovinu práce nebo někdy nejsou hodnoceni stejně. Filip se k tomu vyjádřil takto: „*Jak to, že mám za 5 chyb trojku a Milena má za 10 chyb dvojku? To je nefér. A Apolena má na práci vždycky celou hodinu.*“ Podobně se vyjádřili i Tom či Eva. Tato situace byla všem žákům několikrát vysvětlena a například s Vojtou pracuji způsobem, který žákům nepřekážel a v hodinách je nevyrušoval. Dokonce se zmíněnými žáky odcházím během diktátů, „doplňovaček“ či přepisů do jiné místnosti, kde mají vlastní klid, mou individuální podporu a pomoc, více času na zadanou práci a zároveň nezpůsobují zátěž zbytku třídy. Žáci bez obtíží si ovšem stále stěžují a z výzkumu vyplývá, že ačkoli se mně a vyučující zdála situace již vyřešená, není tomu tak a k pochopení u nich nedošlo. Dle vyjádření Filipa mám dokonce dojem možné závistivosti.

12.5.2. Co na to, že jsou tvoji spolužáci cizinci, říkají tví rodiče?

Otázka číslo 12 a odpovědi na ni mě velice zarazily. Zařadila jsem ji záměrně, abych ověřila, zda nedochází k přejímání názorů rodičů dětmi, a tudíž nedochází k ovlivnění vztahů k cizincům. Všichni respondenti vyjma dvou (Evy a Filipa) odpověděli až zarážejícím způsobem. Dozvěděla jsem se od nich totiž, že o tomto tématu s rodiči doma nejspíše vůbec nehovoří. Někteří řekli dokonce přímo, že si o tom s rodiči nikdy nepovídali. Jiní často opakovali, že nevědí, co jejich rodiče o žácích s OMJ říkají nebo co si o nich myslí.

Eva řekla jen: „*Mamka říkala, že je to dobře, že se tak všichni líp poznáme.*“ A Filip oklikou v podstatě sdělil to samé, jen popsal, jak mu matka vysvětlovala, že je to v pořádku a běžné. I tyto dva pozitivní pohledy mě zaskočily.

Na základě mého předporozumění jsem se domnívala, že budou žáky jiné národnosti někteří rodiče dosti kritizovat, tak jak to často slýchám u jiných dospělých lidí, ale opak je zřejmě pravdou. Vyzkoumaná skutečnost mne nakonec velice potěšila. Přejímání názorů svých rodičů jsou ve společnosti obvyklé a i v této situaci jsem je očekávala. Každý den slýchám od lidí ve veřejné dopravě, v obchodě či jen na procházce ulicí, co všechno negativního si o cizincích myslí. Těší mne, že to dle výsledků v této třídě nemusí být s naší společností až tak špatné, jak se původně zdálo.

13. Diskuze

V této kapitole shrnu oblasti jako je dosažení stanoveného cíle, přínos empirického šetření, jeho limity a možnosti dalšího zkoumání. Pro upřesnění jsou zde zařazeny i běžné fungování a popis prostoru třídy.

13.1. Diskuze nad naplněním cíle

Ve třídě, kde výzkum probíhal, se nachází celkem 25 žáků, z toho je 13 českých a 12 s OMJ, což je téměř polovina. Během výzkumu jsem docházela k závěrům, že každé z dětí je odlišné nejen svým původem, příslušností k národnostní menšině, ale také rodinnou situací. Vliv má i osobnost dítěte, jsou pro ně důležité podněty z okolí, jejich aktuální naladění. To platí i pro české děti, pomineme-li odlišnost původu. Okolností, které vše ovlivňují je poměrně početné množství a nelze tedy s jistotou říci, že by žáci s OMJ měli negativní vliv.

Ve zkoumané skupině spolu žáci tráví čas od první třídy, někteří se znají již od mateřských škol, což je poměrně dlouhá doba na to, aby se vzájemně přijali, poznávali a respektovali odlišnosti každého z nich. Někdo se kamarádí s větším počtem spolužáků, někdo s menším, což tedy odpovídá běžnému třídnímu vzorku. Tyto děti již neřeší, kdo má jakou barvu pleti, kdo vyznává které náboženství. To, že se ve třídách nacházejí žáci s OMJ, potomci příslušníků jiných národností, je v současnosti pro tuto třídu běžná věc považovaná za normu a nepřináší žádné vzájemné kolize.

V práci je shrnut pohled českých žáků, mapuje vzájemné vztahy mezi žáky, popisuje fungování třídy jako celku, to, co žáci s OMJ do třídy přinášejí pozitivního i negativního a jak se navzájem ovlivňují. Jedná se konkrétně o vzájemné obohacování informací o jiných kulturách, situacích dějících se v různých zemích a učení se nových slov z cizích jazyků. Negativní vliv přináší například vzájemná komunikace 4 dívek ze třídy pouze v ruském jazyce, možné snižování úspěšnosti ve skupinových pracích, přičemž se skupina skládá nejen z českých žáků, ale i těch s OMJ. Nevhodná je pro některé žáky občasná přítomnost dívky z Irska prostřednictvím monitoru.

13.2. Diskuze nad praktickými poznatky a možným uplatněním výzkumu

Tato práce se, jak píše výše, zaměřuje na konkrétní třídu, přenos a generalizace pro jiné třídy tudíž není možná v plné míře. Může však sloužit jako odrazový můstek pro některé pedagogy s podobným poměrem žáků ve třídě.

Jedním z výsledků, který z výzkumu vzešel je i fakt, že žáci řeší aktuálně spíše jiná témata a mnohé okolnosti souvisejí pravděpodobně s vývojovou psychologií, tedy konkrétně o období zvané prepubescence, během kterého dochází k získávání nové role, pozice a sociálního statusu v rámci kolektivu (Kohoutek R., 2023). Toto zjištění může poskytnout podnět pro další zkoumání.

Práce a poznatky z výzkumu vycházející budou využity zejména pro účely další práce se zkoumanou třídou. Odkryla se některá závažná témata týkající se konkrétních žáků, jenž je potřeba dále hlouběji zkoumat a pustit se do jejich řešení.

Dětem je potřeba naslouchat a nahlížet problematiku hlouběji, pokusit se rozklíčovat, co se odehrává za oponou jejich odmítavosti, nesoustředěnosti nebo za častými konflikty s okolím a jaká je jejich kauzalita. Za důležité považuji přijmout dítě takové, jaké je i s jeho nedokonalostmi či jen odlišnostmi. A pokud možno toto předat i jeho vrstevníkům, rozšiřovat v nich povědomí o kulturních, jazykových a náboženských rozdílech. Vysvětlovat žákům, že etnická odlišnost je běžná a setkají se s ní téměř kdekoli, i kdyby mělo jít například o slovensky hovořící vyučující anglického jazyka. S tou se potkávají téměř každý den, na čemž není nic špatného, jde pouze o odlišnost, jíž by měl každý přijmout.

13.3. Limity výzkumu

Výzkum probíhal za ztížených podmínek, jelikož jsem sama součástí této školní třídy, a to v roli asistenta pedagoga. Jsem přidělena k českému dítěti s lehkou mentální retardací (Vojta) a v případě potřeby se věnuji ještě cizincům, kteří mají obtíže se čtením a psaním. Ukrajinská dívka Milena potřebuje pomáhat zejména v matematice, kde má potíže s porozuměním číslům, dále oproti spolužákům silně zaostává v českém jazyce i dalších předmětech. Jako asistent jsem si během těch dvou let se žáky vytvořila mnoho pozitivních až lehce kamarádských vztahů. Připouštím z tohoto důvodu variantu, že díky našim blízkým vztahům mohlo dojít i ke zkreslení odpovědí žáků. Ovšem tato vzájemná důvěra může mít pro výzkum i přínos, konkrétně ve větší míře otevřenosti a upřímnosti českých žáků při sdělování informací. Nemuseli by je jiné osobě říci.

Za další z limitů této práce bych označila skutečnost, že výzkum probíhal pouze v jedné konkrétní třídě, a proto přenos výsledků nemusí být generalizovaný pro jiné třídy. Každý český žák i každý žák s OMJ je jedinečný a nestane se, že bude jiná třída fungovat naprosto stejně jako tato zkoumaná.

Možným úskalím mohou být i věci, které představené děti řeší a věk, ve kterém se nacházejí. Otázka příslušnosti k národu nebo barva pleti je možná v tomto případě méně podstatná. Když jsem v červnu roku 2022 přicházela s volbou tématu této bakalářské práce, ve třídě se dělo několik skutečností týkajících se právě vztahů mezi českými žáky a žáky s OMJ. Než na realizaci výzkumu došlo, byli žáci o něco starší a začali řešit jiná, aktuálně atraktivnější témata a většina vzájemných sporů se tak odstranila nebo přesunula jinam. Také byl součástí třídy v části druhého ročníku chlapec pocházející z Ukrajiny, jenž s matkou z vlasti v důsledku krize uprchl. Ten ovšem třídu kvůli opakování ročníku opustil, což rovněž značně ovlivnilo její klima, které se poté stabilizovalo a výzkum tak probíhal bez znatelnosti tohoto vlivu.

13.3.1. Popis prostoru a situace ve třídě

Třída, kde se žáci učí, má lavice uspořádané do hnízd, tři po šesti a jedno po sedmi žácích. Ve třídě se nachází herní kout s kobercem a družinovými hračkami. V tomto koutě je situována i malá třídní knihovna s dostupnými knihami v češtině, které si mohou žáci kdykoli ve volné chvíli zapůjčit. Co se výuky týče, jsou zařazovány i prvky inovativního vzdělávacího programu Začít spolu a využívá se tak hojně skupinové práce a projektové formy výuky.

Školní družina se v této třídě dělí do dvou oddělení, jedno je přímo v učebně, kde jsou žáci spojeni s jedním z prvních ročníků a druhé oddělení se nachází o patro výše, přičemž jsou v něm žáci spojeni s částí jiné třetí třídy a jednou ze čtvrtých tříd. O dříve zmíněné oddělení pečuje starší paní vychovatelka, která má za sebou i dvacetiletou praxi třídní vyučující prvního stupně. V její skupince se nacházejí vícekrát zmiňované čtyři rusky mluvící dívky i Dan. Navzdory její letité zkušenosti ve školství má se žáky s OMJ, a konkrétně s těmito jmenovanými, značné obtíže. Druhé oddělení vede mladá začínající vychovatelka bez praxe a byly k ní tudíž zařazeny přednostně české děti. Obě oddělení se o asistenta musejí střídát, k dispozici jsem tedy každé pondělí a střídám se v odděleních ob týden.

13.3.2. Respondenti

Každý z respondentů je specifický svou osobností, ale i intelektuálně. Ve třídě jsou žáci na základě vzájemných vztahů rozděleni do pomyslných skupin, v rámci kterých se mezi sebou baví či kamarádí, a tudíž i tráví společný čas.

Považuji za důležité zmínit i limity výpovědí respondentů. Například Vojta, jak jsem již zmínila, má lehkou mentální retardaci, je to však velice milý a hodný chlapec. Během rozhovoru odpovídal na většinu otázek slovem „nevím“ a bylo nutné mu otázky klást pomaleji, opakovat je, vysvětlovat jejich význam, proto byl tento rozhovor časově asi nejnáročnější a pro výzkum nejméně informačně přínosný. Jeho srdečnost a upřímnost však nabídla na žáky s OMJ osobitý pohled.

Složité v procesu kódování bylo zpracovat rozhovor s Apolenou, která je hluboce nábožensky založená a vše vidí pouze pozitivně. Ke svým spolužákům s OMJ se vyjadřovala velice stroze a o všech hovořila jako o přátelích. Podobně úsečně vypovídal i Vilém, který ani v hodinách příliš nemluví, je uzavřený a nedává najevo své emoce. Jelikož ve třídě konverzaci se spolužáky spíše nevyhledává a je v okruhu 2 chlapců, Vojty a Kamila, rozhovor s ním nepřinesl téměř žádné informace a odpovědi byly primárně jednoslovné.

13.4. Zajímavé poznatky výzkumu

V době realizace výzkumu se blížilo vánoční období, čemuž odpovídala naladěnost dětí, a proto pro mě nebyly rozhovory s českými žáky tak náročné, jak jsem očekávala. Setkala jsem se při nich s výraznou otevřeností, někteří žáci se rozčilovali, jiní smáli a ve výsledku bych hodnotila průběh výzkumu jako sympatický a pozitivní, jelikož na respondentech nezanechal žádné znepokojující následky. Výsledky výzkumu bych dále chtěla konzultovat s třídní učitelkou a společně se zaměřit na otevřená témata ohledně konkrétních žáků, jako je například Dan nebo Marta.

Nejvíce respondenty zaujalo, a zřejmě i bavilo, hovořit jednotlivě o svých spolužácích s OMJ. Vždy se však nejjobsažněji vyjádřili k těm, které považují za kamarády nebo naopak k těm, se kterými mají spíše negativní vztah a v každém z rozhovorů tak zůstal některý z cizinců opomenut jako pomyslná šedá myš třídy. Nejčastěji byla touto myší Simona a Magda, které oproti svým spolužákům příliš nevynikají. Podobně na tom byl i Kamil, nacházející se dle výpovědí respondentů na okraji třídy.

13.5. Možnosti dalšího zkoumání

Ve vyhodnocování výzkumu se otevřely další možnosti a témata, která by se dala více zkoumat. Jedná se o situace týkající se konkrétních žáků jako u Dana či Kamila a také ta ohledně možné realizace výzkumu z opačného pohledu.

13.5.1. Dan

Jedním z nových, pro mě zajímavých, témat je situace a problematika okolo žáka Dana. Z indicií, které jako asistent mám, začínám mít díky výzkumu další podezření na kořen jeho agresivního chování a náhlé výbušné reakce. Přicházím s myšlenkou o možnosti vyrovnávání se s nějakým traumatem. Popřípadě také přebírání otcovského vzoru chování a mohlo by se jednat o transgenerační přenos⁷. Danův otec na mne vždy působil velice přísně a výbušně. Možná i proto má nyní jeho syn reakce násilím zažité jako normu. Z toho důvodu bych se v rámci dalšího zkoumání zaměřila na konkrétní kazuistiku a hlubší prozkoumání chlapcova případu.

13.5.2. Kamil

Dalším z případů, se kterými bych se chtěla blíže seznámit a dále se na ně zaměřit, je bezpochyby Kamil. Dle informací načerpaných z výzkumu nemá chlapec doma vhodné rodinné zázemí a zřejmě mu i něco schází. Důvod toho, že nosí po celou dobu v podstatě jedno oblečení, žáci si stěžují na zápach, který jsem během vysvětlování zadání zaregistrovala také, musí s největší pravděpodobností pramenit ze situace odehrávající se u něj doma. Zdá se mi vhodné, v zájmu žáka, věnovat situaci více pozornosti a snažit se chlapci pomoci některé návyky změnit.

13.5.3. Pohled žáků s odlišným mateřským jazykem

Další z variant pro rozšíření tohoto výzkumu by bylo zrealizovat rozhovory i s opačnou stranou třídy, tedy s těmi, kteří se do České republiky přistěhovali. Zajímá mě i jejich pohled na situaci ve třídě, jak se mezi českými žáky ale i mezi sebou cítí, jelikož se jedná o velice pestrou skupinu, v níž je zastoupeno mnoho národností.

⁷ Transgenerační přenos se ve společnosti vyskytuje poměrně často, je popisován jako „něco“, co se přenáší z jedné generace (např. rodičů) na tu další, může se jednat o určité vzorce chování nebo také přenos nějakého traumatu (Klímová H., Kostlánová V. R., 2011).

Závěr

Před započítím výzkumu jsem ve třídě působila přibližně dva roky jako asistentka pedagoga, s dětmi jsme měly vybudovaný určitý vztah, stejně tak i role, způsob komunikace a nastavená pravidla. Měla jsem od výzkumu jistá očekávání, která se poté ukázala být odchýlená od reality, jelikož se mi podařilo získat informace, o kterých jsem doposud nevěděla. S žáky jsem probírala témata, jež byla ve třídě nastavena jako něco obecného, co není potřeba příliš rozebírat. Přesto jsem již v minulosti cítila, že tuto oblast vyřešenou nemají a způsobuje vzájemné žákovské rozepře. Ve výzkumu se ukázalo, že jejich národnostní odlišnosti již nejsou tak dominantním tématem, jak jsem se domnívala. Případné konflikty mezi žáky tak pramení spíše z osobností a charakterových vlastností jedinců, nikoli z národnostních odlišností. Souvisí s tím i aspekty provázané s vývojovým obdobím jedinců.

Jediným problémem je část dívek, které mezi sebou hovoří pouze v ruštině, což ostatní žáky obtěžuje. Rozkryl se tedy další problém, který je ve třídě potřeba dále řešit, podobně tak i u dalších žáků jako je Dan, Kamil nebo Alžběta a skutečnost, že některým dětem její forma vzdělávání překáží v jejich soustředěnosti či úspěšnosti. Ve třídě je dle výpovědí respondentů rovněž potřeba více hovořit o významu podpůrných opatření a dalších forem úlev u žáků s obtíží i u těch s OMJ. Doposud zde nebyla jejich důležitost vysvětlena tak, aby byla pochopena a na některé žáky působí úlevy nespravedlivě.

Cílem této práce a výzkumu bylo zmapovat třídní vztahy, v průběhu vyhodnocování jsem si tvořila i různé myšlenkové mapy a „pavouky“ o tom, kdo se s kým kamarádí a naopak, kdo se komu spíše vyhýbá. Zajímala mě i školní aktivita jednotlivých žáků, jejich schopnosti komunikace a další aspekty související s tématem výzkumu. Odpovědi českých dětí reflektovaly i míru toho, jak moc se s jednotlivými žáky s OMJ baví a kamarádí. O kamarádech řeknou například 3 věty. O těch, se kterými se spíše nebaví, ale nemají vzájemné konflikty, řekou jen jednu, maximálně dvě věty, a nakonec o těch, se kterými jsou v časté kolizi se rozpovídají na delší dobu a řeknou tedy i více než 5 vět. U respondentů ovšem záleželo také na jejich osobnosti a míře komunikativnosti, introvertní žáci byli méně sdílní než ti extrovertní. Výsledkem empirického šetření je tak fungující třída, jejíž klima se odvíjí od aktuálního naladění a chování jedinců k sobě navzájem.

Celkově výstavba této bakalářské práce sleduje posloupnost od základu v teorii po závěr v praxi. Nejprve jsem však nastudovanou literaturu a další odborné i neodborné zdroje využila v rámci výzkumu, ten jsem realizovala, vyhodnotila, tedy jsem se nejprve věnovala

části praktické. Poté se má pozornost zaměřila na rozsah části teoretické. Stanoveným cílem bylo představit některé základní pojmy, seznámit s prací asistenta pedagoga, zmínit konkrétní národnosti a to, jak k nim Češi mnohdy přistupují, zdůraznit, že u některých zůstaly zakořeněné prvky rasismu, islamofobie a antisemitismu. V případě zkoumané třídy dochází s nástupem mladších generací k postupnému vytlačování zmíněných nevhodných přístupů. Svůj podíl na tom má fakt, že do kontaktu s kulturními, náboženskými i jazykovými odlišnostmi přicházejí již od narození, dále také vliv globalizace a působení masových médií. Případná ostrakizace se mezi zkoumanými dětmi vyskytuje v důsledků jiných aspektů, než je etnická odlišnost.

Seznam použité literatury a dalších zdrojů

1. ČERNÍK, Jan. *Číňané v ČR: Symbolická komunita na cestě ke skutečnému společenství*. [online] Praha: Portál pro kritickou diskuzi o migraci, 15.7.2003. [cit. 7.7.2023]. Dostupné z: <https://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/cinane-v-cr-symbolicka-komunita-na-cestech-ke-skutecnemu-spolecenstvi>
2. DANIELOVÁ, Kateřina. *Rasismus a xenofobie v České republice, diplomová práce*. [online] Praha: Portál pro kritickou diskuzi o migraci, 1.12.2003. [cit. 29.7.2023]. Dostupné z: <https://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/rasismus-a-xenofobie-v-ceske-republice>
3. DONG, Shan Ye a Vendula KOUTNÁ. Obtíže čínských žáků. Praha, 24.1.2023, ústně, nepublikováno.
4. Evropská komise. *Sdělení komise evropskému parlamentu, radě, evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů*. [online] Brusel, 18.9.2020. [cit. 29.7.2023]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0565&from=IT>
5. Evropský parlament. *Nesnášlivost vůči Romům: poslanci chtějí ukončit diskriminaci*. [online] 24.10.2017. [cit. 4.8.2023]. Dostupné z: <https://www.europarl.europa.eu/news/cs/headlines/society/20170925STO84606/nesnaslivosti-vuci-romum-poslanci-chteji-ukoncit-diskriminaci>
6. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie*. Vyd. druhé, rozšířené a aktualizované. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5046-0.
7. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Sociální skupina, normy, role, status, skupinová dynamika a sociální klima třídy*. [online] Praha: Sociální psychologie, kurz, 2019. [cit. 30.7.2023]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1170249/mod_resource/content/1/normy%2Crole%2Cstatus%2Cdynamika%2Cklima.pdf
8. HOF, Jan a Vendula KOUTNÁ. Asistence u odmítavé čínské žákyně. Praha, 14.12.2022, ústně, nepublikováno.
9. HRUŠKOVÁ, Zuzana a Hana VÍZNEROVÁ. *Financování asistenta*. [online] Praha: META o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 16.5.2023. [cit. 6.7.2023]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/financovani-asistenta>
10. Kde jsi táto?. *Rodina - základ státu*. [online] ©2012-2019. [cit. 29.7.2023]. Dostupné z: <http://www.kdejsitato.cz/rodina/rodina-zaklad-statu.html>

11. KLÍMOVÁ, Helena a Věra R. KOSTLÁNOVÁ. *Transgenerační přenos traumatu a možnost uzdravování - zkušenost se skupinovou terapií pro potomky obětí holokaustu*. [online] Psychosom, 2011. [cit. 31.7.2023]. Dostupné z: <https://www.psychosom.cz/54-archiv/312-puvodni-prace-1-2011>
12. KOBEŠ, Pavel. *Migrace, menšiny a cizinci v ČR 2021*. [online] 7.2.2022. [cit. 4.6.2023]. Dostupné z: <https://infocizinci.cz/cr/migrace-mensiny-a-cizinci-v-cr-2021/>
13. KOHOUTEK, Rudolf. *Pojem pubescence*. [online] © 2005-2023. [cit. 31.7.2023]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/prepubescence>
14. Kol. autorů META, *Jaká je škola u mě doma*. Vyd. třetí. Praha: META o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 978-80-88171-19-5.
15. Kol. autorů META. *Lex Ukrajina - Vzdělávání*. [online] Praha: META o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 21.7.2023. [cit. 23.7.2023]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/ukrajina/lex-ukrajina1a2-vzdelavani>
16. Kol. autorů META. *Multikulturní výchova*. [online] Praha: META o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 16.2.2021 [cit. 21.7.2023]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/multikulturni-vychova>
17. Kol. autorů META. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Vyd. první. Praha: META o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
18. LAURENČÍKOVÁ, Klára. *Institucionální rasismus vůči Romům? Tyto hlasy jsem v terénu zaznamenala, říká nová zmocněnkyně pro lidská práva*. [online] 12.5.2022. [cit. 29.7.2023]. Dostupné z: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/institucionalni-rasismus-vuci-romum-tyto-hlasy-jsem-v-terenu-zaznamenala-rika-8744695>
19. LINHARTOVÁ, Tereza. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 987-80-88171-18-8.
20. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence*. Vyd. třetí, aktualizované. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.
21. META. *Co děláme a komu nabízíme podporu?*. [online] Praha: META o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2023. [cit. 23.7.2023]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/>

22. META. *Kulturní profily států*. [online] Praha: META o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 25.2.2021. [cit. 25.6.2023]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/kulturni-profil-y-statu>
23. META. *Náplň práce asistenta pedagoga*. [online] Praha: META o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 10.1.2022. [cit. 25.6.2023]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/napln-prace-asistenta-pedagoga>
24. Městská knihovna v Praze. *Romské pohádky, Milena Hübschmannová*. [online] Praha: © 2023. [cit. 30.7.2023]. Dostupné z: <https://search.mlp.cz/cz/titul/romske-pohadky/2207004/#/book-content&dk=key-eq:2936551-amp:titul-eq:true&getPodobneTituly=deskriptory-eq:2744343-amp:key-eq:2207004>
25. Ministerstvo vnitra ČR. *Antisemitismus a jeho definice*. [online] Praha: Ministerstvo vnitra ČR, © 2023. [cit. 29.7.2023]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/chh/clanek/antisemitismus-a-jeho-definice.aspx>
26. MOORE, Markéta. *Čiňané v České republice, 1992-2002: Zrod a formování symbolické komunity, studie*. [online] Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2003. [cit. 7.7.2023]. Dostupné z: https://www.cizinci.cz/documents/551336/568661/cinane_v_CR.pdf/9aaa710e-c85f-6b16-9de5-3c9f3ac89342
27. Národní ústav pro vzdělávání. *Děti/žáci–cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*. [online] Národní ústav pro vzdělávání, © 2011 - 2022. [cit. 6.7.2023]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html>
28. Národní ústav pro vzdělávání. *Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga*. [online] Národní ústav pro vzdělávání, 2016. [cit. 6.7.2023]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf
29. Průvodce upraveným RVP ZV. *6 Průřezová témata*. [online] Národní pedagogický institut ČR, Metodický portál RVP.CZ, 2016. [cit. 29.7.2023]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>
30. Redakce ob.. *Dvacet let od 11. září: Naše zájmy musíme hájit nejen doma, ale i venku*. [online] Praha: Ministerstvo obrany ČR a Armáda ČR, 12.9.2021. [cit. 6.7.2023]. Dostupné z: <https://mocr.army.cz/informacni-servis/zpravodajstvi/dvacet-let-od-11--zari:-nase-zajmy-musime-hajit-nejen-doma--ale-i-venku-230170/>

31. Romea. *Co dělá vládní zmocněnkyně pro záležitosti romské menšiny? Není to volená funkce, úřad budují úplně od začátku, uvádí Fuková a vysvětluje, co obnáší její práce.* [online] 27.7.2023. [cit. 4.8.2023]. Dostupné z: <https://romea.cz/cz/domaci/co-dela-vladni-zmocnenkyne-pro-zalezitosti-romske-mensiny-neni-to-volena-funkce-urad-buduji-uplne-od-zacatku-uvadi-fukova-a-vysvetluje-co-obnasi-jeji-prace>
32. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout.* Vyd. první. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.
33. SVOBODA, Zdeněk. *Sociální vyloučení a jeho dopad do vzdělávání.* [online] Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2020. [cit. 4.8.2023]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/SVOBODA-Zden%C4%9Bk.-Soci%C3%A1ln%C3%AD-vylou%C4%8Den%C3%AD-a-jeho-dopad-do-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD.-Studijn%C3%AD-opora.pdf>
34. SYSLOVÁ, Hana a Vendula KOUTNÁ. *Předsudky o Romech a romská rodina.* Praha, 9.11.2021, ústně, nepublikováno.
35. ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu.* Vyd. Druhé. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
36. TITĚROVÁ, Kristýna a kol. autorů META. *Hledá se dvojjazyčný asistent....* Vyd. druhé. Praha: META, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014.
37. TITĚROVÁ, Kristýna a kol.. *Děti s OMJ = vícejazyčné děti.* [online] Praha: META o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2.5.2023. [cit. 25.6.2023]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti
38. UNHCR. *Situace ukrajinských uprchlíků.* [online] Přeložila Vendula Koutná. Praha. [cit. 21.7.2023]. Dostupné z: <https://data2.unhcr.org/en/situations/ukraine>
39. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání.* Vyd. druhé, rozšířené a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
40. VÁLOVÁ, Lenka. *Geografické aspekty působení Pravoslavné církve v českých zemích a na Slovensku, diplomová práce.* [online] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta, 2015. [cit. 30.7.2023]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/t9gvxk/15016391>
41. VESELÁ, Monika. *Osídlování českého pohraničí po druhé světové válce na stránkách rovnosti, diplomová práce.* [online] Brno: MUNI, Pedagogická fakulta, 2008. [cit. 29.7.2023]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/v7wqs/diplomka_text.pdf

42. Vláda ČR. *Německá národnostní menšina*. [online] Vláda České republiky, 21.10.2022b. [cit. 30.7.2023]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/nemecka-narodnostni-mensina-16122/>
43. Vláda ČR. *Ruská národnostní menšina*. [online] Vláda České republiky, 21.10.2022a. [cit. 23.7.2023]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/ruska-narodnostni-mensina-16155/>

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Tabulka: Zkoumaný vzorek

Příloha č. 2 - Ukázka informovaného souhlasu

Příloha č. 3 - Otázky k rozhovorům ve výzkumné části

Příloha č. 1 - Tabulka: Zkoumaný vzorek

	CHLAPCI	DÍVKY
POČET VE TŘÍDĚ	12 (48 %)	13 (52 %)
CIZINCI	4 (33,3 %)	8 (66,6 %)
ČEŠTÍ ŽÁCI	8 (61,5 %)	5 (38,5 %)

Příloha č. 2 - Ukázka Informovaného souhlasu

Informovaný souhlas s empirickým šetřením pro bakalářskou práci Venduly Koutné

Seznámení s empirickým šetřením:

Cílem empirického šetření je zjistit, jaké mají mezi sebou žáci s OMJ a žáci rodilí mluvčí českého jazyka vztah, jak se k sobě vzájemně chovají, zda se respektují a zda jsou žáci s OMJ přijímáni v českých školách bez obtíží. S tím souvisí i přehled jejich rodinného zázemí, jejich úroveň českého i mateřského jazyka a celkové působení ve třídě.

Empirické šetření proběhne v listopadu a prosinci roku 2022, konkrétně formou zúčastněného pozorování třídy a polostrukturovaných rozhovorů s jednotlivými českými žáky.

Z důvodu zachování anonymity budou jména všech žáků vždy změněna a název školy nebude v práci uveden.

Všechna získaná a zmíněná data budou použita pouze pro tuto bakalářskou práci a nebudou zveřejněna nikde jinde.

Já _____ (zákonný zástupce) svým podpisem stvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s náplní, způsobem a cílem

tohoto šetření a souhlasím, aby do něj bylo zahrnuto mé dítě

_____ (jméno dítěte).

V Praze dne _____
podpis zákonného zástupce: _____

Příloha č. 3 - Otázky k rozhovorům ve výzkumné části

1. Jaký máš dnes den?
2. Jak se ve třídě cítíš?
3. Co se ti ve třídě líbí?
4. Co se ti ve třídě nelíbí?
5. Je ve třídě něco, co ti vadí?
6. Jak se kdo ve třídě baví?
7. Kdo je tvůj nejlepší kamarád/ka? Z jakého důvodu právě on/ona?
8. Jaký máš vztah s (jednotliví cizinci=žáci s OMJ): Magdou, Marcelou, Milenou, Martou, Dominikou, Simonou, Klárou, Alžbětou, Kamilem, Norbertem, Danem, Albertem?
9. Všichni jsme tu odjinud, máme jiné kořeny. Co si o tom myslíš?
10. Jak moc ti vyhovuje, že jsou tvoji spolužáci cizinci?
11. Jak moc ti vadí, že jsou tvoji spolužáci cizinci?
12. Co na to, že jsou tvoji spolužáci cizinci, říkají tví rodiče?
13. Je něco, co bys ještě chtěl/a říci nebo doplnit?