

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**SPECIFIKA PRÁCE S DĚTMI CIZINCŮ NA  
1. STUPNI ZŠ**  
DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Zíbarová Andrea**

*Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Zachová

**Plzeň, 2015**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 1. června 2015

.....  
vlastnoruční podpis

## **PODĚKOVÁNÍ**

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Markétě Zachové za profesionální vedení práce, za cenné rady i připomínky a především za trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat všem pedagogům, kteří se účastnili mého výzkumného šetření.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

---

## OBSAH

1	ÚVOD .....	3
2	DĚTI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM .....	5
2.1	SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKŮ .....	5
2.1.1	faktory sociálního znevýhodnění .....	6
2.2	SOCIOKULTURNÍ HANDICAP .....	6
2.2.1	Problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti .....	7
3	CIZINCI Z POHLEDU ČESKÉ LEGISLATIVY .....	10
3.1	DĚTI CIZINCŮ VE ŠKOLE .....	10
3.1.1	hodnocení žáků s omj .....	12
3.2	RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	12
4	INTEGRACE A INKLUZE DĚTÍ S OMJ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....	15
4.1	DĚTI CIZINCŮ V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL .....	16
5	KOMUNIKACE S DÍTĚTEM S OMJ .....	18
5.1	NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE .....	19
5.1.1	Mimika .....	20
5.1.2	Gesta .....	21
5.1.3	Pohledy, oční kontakt .....	21
5.1.4	Doteky a pohyby těla .....	21
5.1.5	Proxemika .....	22
6	ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM VE ŠVÉDSKU .....	23
6.1	POVINNÉ VZDĚLÁVÁNÍ .....	23
6.2	VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ CIZINCŮ VE ŠVÉDSKU .....	24
6.3	VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ .....	25
7	MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....	26
7.1	AKTIVITY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY .....	27
7.1.1	Dáreček .....	27
7.1.2	Nemám rád, když... .....	27
7.1.3	Reflexe aktivit.....	28
8	VÝZKUMNÁ ČÁST.....	30
8.1	CÍL VÝZKUMU .....	30
8.2	VÝZKUMNÉ OKRUHY OTÁZEK.....	30
8.3	METODY VÝZKUMU .....	33
8.4	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	34
9	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ PRO UČITELE .....	35
9.1	ZHODNOCENÍ ODPOVĚDÍ DOTAZNÍKU .....	43
10	ROZHOVOR .....	46
10.1	ZHODNOCENÍ ROZHOVORŮ .....	52
11	POZOROVÁNÍ .....	54
11.1	VITALI, 12 LET.....	56
11.2	LOAN, 9 LET.....	57
11.3	ADAM, 8 LET .....	58
12	SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK.....	60

---

12.1 VÝSLEDKY SOCIOMETRICKÉHO DOTAZNÍKU .....	60
12.2 VÝSLEDKY DÍLČÍCH OTÁZEK V SOCIOMETRICKÉM DOTAZNÍKU .....	62
13 UKÁZKA PRACOVNÍHO LISTU PRO DÍTĚ S OMJ.....	64
ZÁVĚR .....	68
RESUMÉ.....	69
SEZNAM LITERATURY .....	70
SEZNAM GRAFŮ .....	73
SEZNAM PŘÍLOH .....	I

---

# 1 ÚVOD

*„Pamatuj, že každý dobrý přítel byl někdy cizinec.“*

*(autor neznámý)*

V základních školách se setkáváme s dětmi nejen české národnosti, ale také s dětmi jiných národností. Tyto děti můžeme nazývat jako děti cizinců nebo děti s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ). Od roku 1993 do roku 2012 počet dětí cizinců s OMJ v českých školách šestinásobně stoupl.<sup>1</sup> Počet dětí s OMJ tedy stále stoupá a je potřeba, aby škola, tedy především učitelé, byli na práci s těmito dětmi důsledně připraveni. Jeden z hlavních úkolů učitele je vzdělávat a předávat dětem nové vědomosti a dovednosti. Stejně tak, je tomu i u dětí s odlišným mateřským jazykem. Zde je tedy potřeba, aby učitelé věděli, jak s těmito dětmi správně pracovat. Znali specifika práce s těmito dětmi a zajímali se o jejich kulturu, náboženství a zvyky. Jelikož absence vědomostí o dané kultuře může vyvolat zbytečné rozpory mezi dítětem a budoucím učitelem. V horším případě i s rodiči dítěte.

Téma práce s dětmi cizinců je mi velmi blízké. Dobře si pamatuji pocit prvotního šoku a bezmoci, které jsem pocítila při oznámení nástupu dítěte s OMJ do své třídy, kde jsem dočasně působila jako třídní učitelka. V té době jsem byla studentkou třetího ročníku, dá se tedy říci, uprostřed vysokoškolského studia. Mé obavy jako nedostudované budoucí učitelky byly oprávněné. Ale pociťují bezmoc a strach už již vystudovaní učitelé či učitelé s několikaletou praxí?

Ve své diplomové práci je zaměřím na specifika práce s dětmi cizinců a to v prostředí 1. stupně ZŠ. Zde jsou předmětem mého zájmu učitelé a děti s odlišným mateřským jazykem z několika mnou vybraných plzeňských škol. Výzkumná otázka mé práce tedy zní: *Jaké metody a prostředky učitelé používají pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem? Přístupují k dětem s OMJ specifickým způsobem? Získali dostatečné vědomosti a dovednosti pro práci s těmito dětmi na fakultě, kde studovali nebo mají možnost dalšího vzdělávání v této oblasti na škole, kde pracují?* A v neposlední řadě se také zaměřím na žáky.

---

<sup>1</sup> Český statistický údaj. *Počet cizinců*. Český statistický úřad (online). (cit. 2014-12-10). Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz\\_pocet\\_cizincu](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu)

---

*Jak jsou žáci s odlišným mateřským jazykem integrováni mezi ostatní žáky a jaká je jejich sociální role ve třídě?* Je důležité zdůraznit, že má práce je zaměřena kvalitativně. Základ mého výzkumu bude dotazníkové šetření. Dotazník bude určený učitelům plzeňských škol a také dětem v rámci sociometrického dotazníku. Dále využiji polostrukturovaný rozhovor s pěti učitelkami se zkušenostmi s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Poslední metodou je pozorování, na jejichž základě bude posouzena integrace dítěte v kolektivu třídy.



---

## 2 DĚTI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Podle zákona č. 561/2004a Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání označujeme děti s odlišným mateřským jazykem jako děti se speciálními potřebami. Na základě jejich odlišného jazyka a problémy s ním způsobené, můžeme dané děti označit jako sociálně znevýhodněné. Také se můžeme setkat s pojmem sociokulturně znevýhodněné děti. Ve většině zemí se setkáme s termínem „*žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*“ nebo termíny s nepatrnými obměnami. Tyto termíny většinou definují žáky talentované, handicapované (tělesně, mentálně) nebo děti imigrantů. Ve Finsku se můžeme setkat s termínem „*žáci se sociálními a emocionálními problémy*“, který zahrnuje sociálně slabé žáky, děti migrantů a žáky určitým způsobem handicapované.<sup>2</sup> V ČR jak už bylo řečeno, spadají dané děti do kategorie sociálně znevýhodněné. Patří sem žáci, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Jsou to žáci z různých u nás již žijících menšin nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace (především azylanti a účastníci řízení o udělení azylu).<sup>3</sup>

### 2.1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKŮ

Společnost je pro rozvoj a existenci každého člověka velice významná. Společnost určuje normy, hodnoty, vzory i ideály chování. V rámci těchto pravidel je každý člověk posuzován a poskytuje jedinci zpětnou vazbu o jeho sociální pozici ve společnosti.<sup>4</sup> Ovšem děti s OMJ mohou být sociálně znevýhodněné. Dítě se ve škole musí do určité míry přizpůsobit majoritní společnosti, aby v ní mohl bez větších problémů existovat.<sup>5</sup> Dítě s OMJ má odlišný jazyk a nemusí rozumět jazyku vzdělávacímu, což může působit problémy v navazování sociálních vztahů. Sociální znevýhodnění tedy není dáno biologickými faktory, ale je to stav, dlouhodobého a silného vlivu prostředí.<sup>6</sup>

---

<sup>2</sup> KINDLMANNOVÁ, Jana. *Zahraniční zkušenosti se sociálně znevýhodněnými dětmi: Definice sociálně (sociokulturně) znevýhodněných dětí* [online]. [cit. 2015-04-13]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/>

<sup>3</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP PRAHA. 2007

<sup>4</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000, 444 s. ISBN 80-717-8496-6.

<sup>5</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000, 444 s. ISBN 80-717-8496-6.

<sup>6</sup> ŽÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011, 183 s. ISBN 978-80-261-0053-9.

---

Vzdělávací proces dětí se sociálním znevýhodněním vyžaduje specifický přístup a má své zvláštnosti. Učitel by měl být při práci s tímto dítětem trpělivý, shovívavý, měl by respektovat jeho specifika, snažit se dítěti pomoci a porozumět mu.<sup>7</sup>

Musíme si uvědomit, že každé dítě reaguje na určité změny jinak, proto forma a rozsah sociálního znevýhodnění dítěte jsou vždy individuální a nelze je jakkoli paušalizovat. K dítěti zaujímáme tzv. osobnostní přístup. Posuzujeme dítě individuálně a diagnostikujeme jeho obtíže, problémy a jejich souvislosti.<sup>8</sup>

### **2.1.1 FAKTORY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ**

Sociální znevýhodnění se většinou váže k oblasti materiálního zázemí dítěte. Zároveň bývá též spojeno s oblastí hodnotovou a kulturní.

Sociální znevýhodnění v oblasti materiálního zázemí dítěte je vždy spojeno se specifickými životními podmínkami. To může dítě výrazně ovlivňovat ve vzdělávání. Hovoříme tedy o nedostatku nebo nízké kvalitě materiálních podmínek a systematických podnětů, potřebných k učení a vzdělávání se. V oblasti hodnot je významným faktorem sociálního znevýhodnění nízká úroveň vzdělanosti rodičů, širšího příbuzenstva dítěte a nejbližšího okolí. Nízké vzdělání má velký vliv na hodnotovou orientaci rodin, díky které se předává způsob výchovy či zkušenosti. Při dlouhodobém sociálním znevýhodnění mohou nastat problémy související s izolací a segregací rodin. Při vzdělávání je dítě svazováno předsudky a mýty, které mohou vést až k vyčlenění dítěte z kolektivu.<sup>9</sup>

## **2.2 SOCIOKULTURNÍ HANDICAP**

Handicap představuje odchylku od normy, která přináší zatížení, znevýhodnění.<sup>10</sup> Hranice, kde se odchylka nazývá handicapem, je dána aktuální sociální normou.

Obecně sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální a kulturní příslušnosti, s níž souvisí získání zkušeností jiného druhu, než mají příslušníci většinové společnosti.<sup>11</sup> Děti s OMJ jsou díky odlišné socializaci a vlivu sociokulturních vlivů, handicapovány. A musí se

---

<sup>7</sup> ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011, 138 s. ISBN 978-80-261-0052-2.

<sup>8</sup> ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011, 183 s. ISBN 978-80-261-0053-9.

<sup>9</sup> Tamtéž

<sup>10</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000, 444 s. ISBN 80-717-8496-6.

<sup>11</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

---

jako příslušníci minoritní skupiny přizpůsobit majoritní skupině. Učitel musí být dítěti s OMJ, co nejvíce nápomocný v integraci dítěte do běžné školy. Adaptace do nového prostředí může být pro dítě velmi náročná a stresová situace, proto je velmi důležité, aby děti byly dostatečně motivovány ze strany učitele, školy, tak i ze strany své rodiny.

## **2.2.1 PROBLÉMY VYPLÝVAJÍCÍ ZE SOCIOKULTURNÍ ODLIŠNOSTI**

### **2.2.1.1 Jazyková odlišnost**

Jako největší problém sociokulturní odlišnosti, lze považovat jazykovou odlišnost. Jazyk je zásadní překážka v adaptaci dítěte na školní prostředí. Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka může bránit dítěti v navozování nových sociálních vztahů a správnému porozumění učiva. U dětí s OMJ mohou vznikat jazykové bariéry, ovšem není to pravidlem. Každé dítě reaguje individuálně.<sup>12</sup> Je velice důležité, aby učitel rozvíjel jazykové a komunikační dovednosti dítěte s OMJ. Neboť pokud dítě nerozvine komunikační kompetence na užitelnou míru, nemůže se mu dostávat kvalitního vzdělání v ostatních oblastech. Učitel také musí znát zásadní jazykové rozdíly v daných kulturách. Například v čínštině a vietnamštině není rozlišován rozdíl mezi tykáním a vykáním. Úcta se zde projevuje jiným způsobem.<sup>13</sup>

### **2.2.1.2 Odlišná hodnotová orientace a normy chování**

Další odlišnost můžeme nacházet v hodnotách a normách chování. Ty jsou sociokulturně dané a mohou se výrazně lišit od hodnot a norem majoritní skupiny. Dítě přichází do školy se zakořeněnými hodnotami společnosti, ve které vyrůstal. Musíme si uvědomit, že zde může nastat rozpor mezi hodnotami a normami, které zná a které jsou pro dítě nové. Může se stát, že v jeho kultuře jsou dané hodnoty a normy zásadní a zde ztrácejí svůj význam, někdy jsou dokonce nežádoucí. Zde můžeme poukázat na příklad vietnamské komunity. Pro vietnamskou národnost je velmi typická rodinná soudružnost. Úcta a láska ke svým rodinným příslušníkům a soudružnost rodiny je považováno jako nejzásadnější

---

<sup>12</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000, 444 s. ISBN 80-717-8496-6.

ŽÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011, 183 s. ISBN 978-80-261-0053-9.

<sup>13</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

---

v rodinném životě.<sup>14</sup> S normami chování musím také podotknout rozdíly v chápání mužské a ženské roli, které se do chování jedinců zásadně promítá. V dřívějších dobách byl muž považován za živitele rodiny. Hlavním úkolem ženy byla domácnost a starost o děti. Genderové role se vývojem demokratické společnosti mění, avšak existují stále země, kde žena oproti muži nemá žádné právo.<sup>15</sup>

Rozdíly genderové role se můžou projevit i ve vztahu k učitelům. Děti s OMJ mohou mít větší respekt k mužům-učitelům, než k ženám- učitelkám. Učitel by měl znát vymezení postavení obou rodičů dítěte s OMJ, tzv. jaká jsou práva matky a otce. Tyto práva by měl učitel respektovat a dodržovat daná kulturní pravidla. Při nedodržení respektu je možná zhoršená komunikace a spolupráce mezi dítětem s OMJ a jeho rodiči. Rozdíly se mohou projevit i v chování dítěte s OMJ ke spolužákům. V některých kulturách je kladen důraz na chlapeckou čest a statečnost, což se může projevit agresivními postoji vůči spolužákům.<sup>16</sup>

### **2.2.1.3 Náboženská odlišnost**

V České republice se k roku 2011 přihlásilo necelé 2 miliony věřících.<sup>17</sup> K počtu obyvatel je to velmi nízké číslo. Z těchto výsledků lze usuzovat, že většina české národnosti jsou ateisté. Ovšem náboženství v sobě nese mnohem více, než jen rozdíl v uctívání některého boha či člověka.

Sociokulturně je i podmíněný vztah k jídlu. Zde shledávám velký rozdíl mezi různými náboženstvími. Židé mají zákaz požívání veškerého vepřového masa a dalších zvířat, která nejsou tzv. „čistá“. Dále je velmi zajímavá dělba potravin na mléčné a masité. Vylučuje se strava, která je takto propojena. Při konzumaci mléčných a masitých výrobků se musí dodržovat i určitá doba. Záleží na typu mléčného a masitého výrobku, zpravidla se doba pohybuje od 1-6 hodin.<sup>18</sup> Zde vidíme, že rozdíly mohou být velice zásadní pro víru jedince. Děti s OMJ mohou být zvyklé na jinou stravu a jiné pokrmy, proto bychom ho neměli nutit

---

<sup>14</sup> KOCOUREK, Mgr. Jiří. ASI-milování. *ASI-milování: Vietnamci v ČR* [online]. 6.5. 2008. [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://www.asimilovani.estranky.cz/>

<sup>15</sup> Česká asociace vzdělávacích institucí, o.s. *Česká asociace vzdělávacích institucí, o.s.: Gender-Fenomén gender* [online]. Praha [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://www.cavi.cz/>

<sup>16</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

<sup>17</sup> Český statistický úřad. *Český statistický úřad: Náboženská víra obyvatel podle výsledků sčítání lidu- 2011* [online]. 27.2.2014 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: [www.czso.cz](http://www.czso.cz)

<sup>18</sup> Absolventi gymnázia Cheb. *Absolventi gymnázia Cheb: Židovská kuchyně* [online]. [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://absolventi.gymcheb.cz/>

---

ke stravování ve školní jídelně. A vůbec už dítě nazývat vybíravým.<sup>19</sup> Další odlišnost, která může vycházet z náboženské odlišnosti je různý způsob oblékání a vztah k vlastnímu tělu. Pro velký rozdíl uvedu rozdíl v oblékání v islámsky věřících zemích. Žena si musí ve společnosti zahalovat vše s výjimkou obličeje a rukou. To znamená, že žena musí nosit závoj zahalující vlasy, krk, uši a hrudník. Zbytek oblečení musí zahalovat hrdlo, zápěstí a kotníky. Ponožky a boty musí zakrývat zbytek nohou a celá chodidla. Především musí zahalovat její postavu, kterou může vidět jen manžel.<sup>20</sup>

Sociokulturní návyky, zvyklosti jsou pro určité kultury velmi odlišné od našich a také zásadní pro jejich kulturu. Kultury jim přiřkládají velký význam a je to součástí jejich života. Učitel by měl danou specifickou hodnot, postojů, norem a zvyklostí respektovat. Jak už bylo řečeno nejzákladnější je rozvíjení jazykové kompetence, která souvisí se školní úspěšností. Úspěšnost dítěte nezávisí jen odlišnostech kultury, ale také na věku, pohlaví a intelektu dítěte.<sup>21</sup> A samozřejmě na individuální stránce každého dítěte. Problémy z kulturních odlišností mohou ve třídě a mezi dětmi nastat, avšak není to pravidlem.

---

<sup>19</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

<sup>20</sup> Al islam. *Al islam: Ženy v islámu* [online]. 19-9- 2012. [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://www.al-islam.cz/>

<sup>21</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

---

### 3 CIZINCI Z POHLEDU ČESKÉ LEGISLATIVY

Jak už bylo řečeno v předešlé kapitole, děti cizinců řadíme podle školského zákona do skupiny vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Zákon dělí cizince na občany Evropské unie a na občany zemí mimo Evropskou unii. Právo na vzdělání patří mezi základní lidská práva, vyplývající z Úmluvy o právech dítěte, z Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod a z dalších závazných dokumentů. Toto právo je nutno uplatňovat vůči všem dětem včetně cizinců. Děti cizinců mají nárok na stejné vzdělávání bez ohledu na to, jaké jsou národnosti, barvy pleti či náboženského vyznání. Každé dítě je povinno plnit povinnou školní docházku při pobytu delším 90 dnů. A to i v případě, že není prokázána legalita pobytu dětí na území ČR.<sup>22</sup> Základní školy při přijímání dětí cizinců do škol nemají právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu. Finanční prostředky jsou školám přidělovány na všechny žáky, včetně cizinců.

#### 3.1 DĚTI CIZINCŮ VE ŠKOLE

Přijetí dítěte cizince do školy s sebou nese mnohá specifika, která vyplývají z jazykové a kulturní odlišnosti dítěte. Velkou překážkou může být nedostatečná znalost českého jazyka. Míra znalosti českého jazyka je mnohdy minimální nebo žádná. Další překážkou jsou minimální zkušenosti dětí a především rodičů s českým vzdělávacím systémem. Tato nezkušenost s sebou samozřejmě nese nedostatek podstatných informací, např. o právech a povinnostech rodičů. Pro snadnější komunikaci mezi školou a rodiči je vhodné využít služeb tlumočnicka, který zajistí správný přenos informací. Pokud to není v možnostech školy, je dobré rodičům dávat veškeré důležité informace písemně, nejlépe však v jejich mateřském jazyce nebo alespoň v některém ze světových jazyků.<sup>23</sup>

Dítě se do ročníku zařazuje na základě rozhodnutí vedení školy. Hraje zde roli věk a jazyková bariéra. Dítě cizince je možno zařadit i do nižších ročníků, než je jeho původní, ale musí dokončit základní školní docházku maximálně před 18. rokem života. Je dobré dítě zařadit maximálně o jeden ročník níže, jelikož zařazení dítěte cizince do třídy mladších žáků, kteří jsou na jiné vývojové úrovni, může vést k nežádoucím účinkům.

---

<sup>22</sup> Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola: Právo na vzdělávání, cizinci a mezinárodní smlouvy* [online]. 7.3.2013 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: 561/2004. 2004.

<sup>23</sup> Tamtéž

---

Významná pomoc pro žáka je vytvoření tzv. individuálního vzdělávacího plánu. Ten napomáhá naplánovat vzdělání s ohledem na žákovi potřeby, schopnosti a osobnostní rysy. Pomáhá dítěti překonat různé bariéry a zároveň dává zpětnou vazbu učiteli. K vytvoření individuálního vzdělávacího plánu je potřeba souhlas učitele, rodičů a posudek pracovníka školského pedagogického zařízení. Individuální vzdělávací plán by měl obsahovat: základní informace o žákovi (jméno, datum narození, země původu, atd.), pedagogickou diagnostiku, cíle vzdělávání (cíle musí být konkrétní a pro žáka s OMJ dosažitelné), konkrétní náplň jednotlivých předmětů, pedagogické postupy, pomůcky, způsob hodnocení, způsob ověření znalostí, speciálně pedagogická péče (doučování českého jazyka, atd.), dohoda o spolupráci s rodiči a podpisy.<sup>24</sup>

Další možností v pomoci výuky pro žáka s OMJ je vytvoření pracovní pozice „Asistent pedagoga“. Asistent je pro dítě s OMJ velice účinné řešení k porozumění úkonům ve škole a k rychlejšímu osvojení českého jazyka. Pokud učitel s asistentem pedagoga efektivně spolupracuje, může se výuka zkvalitnit a dostává se jí větší efektivity nejen pro dítě s OMJ, ale i celého kolektivu třídy.<sup>25</sup>

*Osobně si myslím, že pozice asistenta pedagoga je velmi prospěšná. Jako asistentka pomáhám dítěti rozvíjet samostatnost a také mu pomáhám se zadanými úkoly. V práci s vietnamskou holčičkou vidím velké pokroky nejen v učení, ale také v důvěře, kterou mi dává. Je potřeba být velice důsledná a i přes občasné komunikační bariéry. Jelikož pokroky od začátku roku jsou neuvěřitelné.*

(Asistentka učitelky v 1. třídě, Plzeň)

---

<sup>24</sup> Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola: Přijetí do základní školy* [online]. 7.3.2013 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)

Inkluze. *Inkluze: Individuální vzdělávací plán* [online]. [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: [www.inkluzie.cz](http://www.inkluzie.cz)

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D H, c2009, 158 s. ISBN 978-808-7295-007.

<sup>25</sup> Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola: Asistent pedagoga* [online]. 7.3.2013 [cit. 2015-04-01].

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

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2001, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

---

### 3.1.1 HODNOCENÍ ŽÁKŮ S OMJ

Při klasifikaci žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří nejsou státními občany České republiky a plní zde povinnou školní docházku, musí se postupovat podle § 51 až 53 školského zákona. Zde se udává, že žák je hodnocen, na konci po sobě třech jdoucích pololetí, pouze z dosažené úrovně českého jazyka. Jelikož český jazyk je zásadní pro rozvoj dalších vědomostí a dovedností žáka. První pololetí žák nemusí být hodnocen na vysvědčení vůbec, nebo jen slovním hodnocením. Slovní hodnocení je vhodná alternativa hodnocení. Slovním hodnocením může učitel vyzdvihnout úspěchy žáka ve vzdělávání, jeho píli. Obsahuje hodnocení žáka se zdůvodněním a také další doporučení pro práci žáka.<sup>26</sup>

Učitel není omezen pouze na své možnosti a dovednosti, ale existuje zde pomoc ve formě individuálního vzdělávacího plánu či asistenta pedagoga. Navíc má dítě právo na výuku českého jazyka a to buď ve formě povinného či nepovinného předmětu, nebo doučování. Pokud má dítě právo na využití těchto možností, nevidím důvod, proč by tomu nemělo být. Pomůže to nejen učiteli, ale i dítěti s OMJ ve snadnější adaptaci na školu.

### 3.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Do vzdělávání v České republice byl na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zaveden systém více úrovní tvorby vzdělávacích programů. Pro práci učitele ve školství je zásadní Rámcový vzdělávací program, o který se učitelé opírají. Pro naše účely vymezuje žáky s OMJ jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. A do této kategorie řadíme i žáky se sociálním znevýhodněním, žáky s OMJ. Učitelé, zde nacházejí očekávané výstupy, které by žáci měli během studia zvládnout. Pokud se

---

<sup>26</sup> Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola: Hodnocení* [online]. 7.3.2013 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)  
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP PRAHA. 2007



---

zaměříme na žáky s OMJ, český jazyk je u tohoto dítěte posuzován jako jazyk cizí. Žák s OMJ musí zvládat pozdravy, rozumět pokynům, rozumět a sdělit jednoduchá sdělení. Dále si samozřejmě musí rozvíjet slovní zásobu, pro tvorbu složitějších vět a vyjádření vlastních myšlenek a pocitů. Učitel v první řadě rozvíjí a zvyšuje řečové kompetence žáků s OMJ. Učitel tedy při své výuce musí skloubit jazykové vzdělání dítěte a zároveň daný obsah učiva. Velice důležitá je jazyková podpora v prvních dvou letech školní docházky. Učitel by měl do své výuky více

zařazovat skupinové metody práce, jelikož dítě s OMJ se nejvíce naučí v interakci s jinými dětmi. Další osvědčenou metodou je výroba kartiček s obrázky se základními pokyny a slovní zásobou. Musíme si však uvědomit, že jazyk nemá jen jednu složku. Kanadský badatel a pedagog J. Cummins sestavil tzv. *teorii ledovce*.



Obrázek 1 Teorie ledovce dle Cumminse

Zde vidíme, že jazyk můžeme rozdělit do dvou až tří rovin. Základní interpersonální komunikační schopnosti se nacházejí v horní části pyramidy, můžeme také říci, že jsou nad hladinou. Interpersonální komunikační schopnosti si dítě osvojí v poměrně rychlém čase. Danou rovinu můžeme rozdělit ještě na komunikační a odborný jazyk. Obojí je založeno na komunikaci a to buď s učitelem, nebo s žáky. Kognitivní a akademické jazykové dovednosti se nacházejí pod hladinou, jsou tedy obtížnější a dítě potřebuje vyvinutější jazykové dovednosti. Míra kognitivních a akademických jazykových dovedností jsou

---

klíčové pro další vzdělávání. S danými jazykovými dovednostmi nemusí mít problémy jen dítě s OMJ, ale také děti se zhoršenou komunikační rovinou.<sup>27</sup>

Učitel tedy musí na základě očekávaných výstupu zvolit takové metody, aby co nejvíce pomohly žákovi s OMJ v rozvoji jazykových a komunikačních kompetencí.

---

<sup>27</sup> Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola: Hodnocení* [online]. 7.3.2013 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)  
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP PRAHA. 2007

---

#### 4 INTEGRACE A INKLUZE DĚTÍ S OMJ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

„Měla jsem strach a nevěděla jsem, co mám dělat.

Všichni kolem mě mluvili jinak a já nevěděla, o čem si povídají.“

(Oxsana, 5. třída)

„Já se cítila dobře, protože mi Jonah hodně vyprávěl, jaký to ve škole je.“

(Saskia, 2. třída)

Integrace každého dítěte je velice důležitá, neboť je brána jako nejvyšší stupeň socializace člověka. V poslední době je integrace velmi úzce spojována s pojmem inkluze. Všeobecně lze říci, že oba typy vzdělávání se soustředí na začlenění a zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Já pociťuji rozdíl mezi integrací a inkluzí velmi tenkou hranici.

Integrované vzdělávání popisuje J. Průcha jako *přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.*<sup>28</sup>

Jedná se tedy o začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy s ohledem na jeho typ postižení a na jeho potřeby. Naopak inkluze je charakterizována jako přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy, kde se akceptuje jeho odlišnost a odlišnost ostatních dětí. Je tedy normální být jiný a společnost se nad tím nepozastavuje.<sup>29</sup> Důležité je poznání, že každé dítě má nějaký dar a nadání. A to může být přínosem pro ostatní děti. Tato odlišnost může také obohatit vyučování.<sup>30</sup> Inkluzivní škola, inkluzivní vzdělávání znamenají spravedlivý, rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu (alespoň na úrovni základního vzdělávání), bez předčasné selekce a segregace. Klade se důraz na solidaritu, pospolitost, na spolupráci a vzájemnou

---

<sup>28</sup> PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přepr. a aktual.v. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-717-8631-4.

<sup>29</sup> BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 2006, 188 s. ISBN 80-210-3971-X.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-707.

<sup>30</sup> LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Vyd. 1. Překlad Stanislav Kostih. Praha: Portál, 1998, 146 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8144-4.

---

pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na autonomní učení, sebeřízení a vlastní prostřednictvím tvorby podnětného učebního prostředí a kvalitních učebních situací.<sup>31</sup>

Nejdůležitějším místem ve škole pro integraci se stává školní třída. Zde je nutné, vytvořit správné klima třídy. Klima třídy, školy se nedá nijak změřit či naplánovat, je velice důležité na klimatu systematicky pracovat a zlepšovat je. Pokud budou odlišnosti dítěte nenásilně včleněny do chodu třídy, budou se cítit jako rovnocennými členy společnosti ve třídě.<sup>32</sup>

I přes veškeré snahy učitele zařazovat dítě s OMJ do běžné školy, nemusí být míra integrace v takové míře, jakou bychom si představovali.

Velmi příhodné je uvedení pojmu vykořenění, který nazvala ve své knize *The Inner World of the Immigrant Child*, Cristina Igoa. Situaci, kdy dítě přichází do nového prostředí a musí si zvyknout, přirovnala k vytržení a přesazení rostliny. Stejně jako rostlina si musí zvyknout na novou zeminu a prostředí, stejně tak i dítě, které se dostane do nového školního prostředí. Musí si zvyknout na nový kolektiv, zvyky a především jazyk. Ke zvládnutí přechodu do nového prostředí je důležitá pomoc pedagogů, vrstevníků, atd. Reakce na vykořenění mohou být různá, záleží na mnoho faktorech, míry socializace, věku, pohlaví, atd. Dítě se může cítit jako bezmocné a velmi zranitelné. Nikoho zde neznají a navíc ani nerozumí dění kolem nich. Mohou se cítit osamělé a izolované. Vše nové je může také fyzicky a psychicky vyčerpávat, to může vést až k rezignaci dítěte. Dítě může zaujmout nezáměr či odpor k českému jazyku. To vše můžeme nazvat jako příznaky *kulturního šoku*.<sup>33</sup> Pro dítě může být přizpůsobování náročnou životní situací.<sup>34</sup> Kulturní šok může dát i příčinu vzniku deprivaci a frustrací. Je důležité, aby učitel dával dítěti s OMJ pocit porozumění a že má ve své nové třídě svojí nepostradatelnou funkci. Pocit jistoty a bezpečí.<sup>35</sup>

#### 4.1 DĚTI CIZINCŮ V PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Integrace je pro děti velmi důležitá, jelikož v prostředí základních škol se stále častěji setkáváme s dětmi cizinců. Zatímco ve školním roce 2009/2010 navštěvovalo české školy

---

<sup>31</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

<sup>32</sup> Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola: Klima školy* [online]. 7.3.2013 [cit. 2015-04-01].

<sup>33</sup> Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola: Vykořenění* [online]. 7.3.2013 [cit. 2015-04-01].

<sup>34</sup> MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ L., *Interkulturní psychologie*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

<sup>35</sup> Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola: Vykořenění* [online]. 7.3.2013 [cit. 2015-04-01].

---

13 839 dětí cizinců, tak ve školním roce 2014/2015 16 477 dětí cizinců.<sup>36</sup> Tedy za posledních pět let stoupl počet dětí cizinců v českých školách o 2 638. Pokud se zaměříme na národnosti těchto dětí, zařídím je do dvou skupin: děti ze států Evropské unie a ostatních evropských států a děti z ostatních států světa. Markantní většinu tvoří děti z první skupiny, avšak se zde nachází i početná skupina dětí odlišné národnosti než evropské. Tento počet je celkem vysoký a to celých 4887 dětí. Největší populace zde tvoří děti z Vietnamu, Ruska a Ukrajiny.<sup>37</sup>

Počet dětí cizinců v českých školách stále přibývá, a proto se také děti české populace setkávají s jinými národnostmi či rasami již v útlém věku. Zde je velmi důležitá role učitele. Učitel by měl již v útlém věku dítě vést k toleranci a především proti rasismu, a to prostřednictvím své výuky ve většině předmětech. To je jedna z hlavních priorit při začleňování dětí cizinců do běžných českých škol.<sup>38</sup> Učitel může velmi dobře zařazovat do výuky témata multikulturní výchovy. Multikulturní výchova většinou není ve školách brána jako samostatný předmět. Je to jedno z průřezových témat, které tvoří organickou součást RVP. Jedna z jejich podstatných charakteristik je rozvoj kritického myšlení a nazírání na svět. Priorita v multikulturní výchově je brána orientace na hodnoty, na hodnotovou výchovu, tj. na rozvoj osobnosti. Tímto se zasahuje do hodnotových orientací žáků a studentů, formují se jejich postoje a rozvíjí empatické schopnosti.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele 2014/15, MŠMT ČR. *Mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. © 2014 – 2015 MŠMT [cit. 2015-01-20]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

<sup>37</sup> Tamtéž

<sup>38</sup> *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Editor Tatjana Šišková. Praha: Portál, 2008, 273 s. ISBN 978-807-3671-822.

<sup>39</sup> JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. 1. vyd. Praha: Epoque, 2006, 130 s. ISBN 80-870-2731-0.

---

## 5 KOMUNIKACE S DÍTĚTEM S OMJ

„Základním prvkem komunikace je slovo. Slova mohou být řečena nebo napsána, podle toho lze dělit řeč na mluvenou a psanou.“<sup>40</sup> Verbální komunikaci můžeme uvést také slovy, že se jedná o předávání a přijímání významů mezi lidmi.<sup>41</sup> Ovšem pokud se zde mezi lidmi vyskytne jazyková bariéra, předávání a přijímání významů to poněkud zkomplikuje. A ve škole je verbální komunikace hlavní zdroj předávání informací. Komunikační a jazykové schopností by měly být hlavní prioritou správného učitele. Správným využitím komunikačních schopností se může stát výuka zajímavější a efektivnější. Využít svůj jazyk a práci s ním jako zajímavější formu předávání informací.

Komunikaci, kde její účastníci jsou lidé různé národnosti, etnika, nazýváme jako interkulturní komunikaci.<sup>42</sup> Je nutno si uvědomit, že s narůstajícími počty dětí cizinců ve škole, je interkulturní komunikace stále potřebnější. Interkulturní komunikace neprobíhá pouze mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodičem cizince. Musíme si uvědomit, že každá kultura má i své vlastní komunikační styly a neverbální komunikaci může přikládat jinou hodnotu. Může se stát, že pokud nerozumí jeden z účastníků, vyloží si to po svém, tedy dosadí do kontextu své kulturní vysvětlení. To ovšem může vést k nedorozumění.<sup>43</sup> Někdy možná i k možným konfliktům mezi učitelem a rodičem cizince. Tato interkulturní komunikace může způsobit pocit nejistoty či kognitivní disonanci (nesoulad). To je způsobeno odlišností kulturních hodnot. Je velmi důležité, aby se konflikty a nesoulad mezi učitelem a rodičem cizince vyjasnili, neboť pak nastává situace nedůvěry, která může přerůst až k nepřátelství. Mnoho výzkumů prokázalo, že nesprávná a chybná interpretace interkulturní komunikace může vést k oboustrannému nepochopení, které může vyvolat až nežádoucí nedorozumění. V horším případě to může vyústit až ke konfliktu mezi učitelem a rodičem dítěte s OMJ.<sup>44</sup>

Považuji za velmi důležité, aby se učitel seznámil s kulturou žáka s OMJ. Neboť základem vyučovacího procesu je verbální a neverbální komunikace. Při verbální komunikaci je

---

<sup>40</sup> HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky* /2. rozš. vyd. Pízeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-065-9.

<sup>41</sup> VÝROST, Jozef. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Editor Ivan Slaměník. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4714-288.

<sup>42</sup> PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*, Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.

<sup>43</sup> MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHÖLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

<sup>44</sup> Tamtéž

---

zásadní, aby učitel dodržoval několik pravidel pro lepší pochopení žákem. Pravidla jsou převzata z přednášek konané organizací META, společností pro příležitosti mladých migrantů.

#### **Učitel by měl:**

- **Hovořit pomalu a zřetelně**- při komunikaci zřetelně a pečlivě artikulovat, aby dítě mohlo co nejpodrobněji napodobit ústa v mluvě. Učitel se nebojí přehnaně artikulovat při výslovnosti slabik.
- **Používat krátké věty či spojení**- v žádném případě nepoužíváme dlouhé slovní obraty a souvětí. Základem jsou krátké a srozumitelné věty. Vícekrát opakujeme. Pro začátek jsou vhodné pokyny.
- **Opakování**- u slov, která budeme používat ve škole častěji (např. kniha, učebnice, sešit, pero, atd.) opakujeme názvy. Nejlépe aby žák sám zopakoval. Dbáme opět na správnou výslovnost jak učitele, tak žáka.
- **Spojení verbální komunikace s nonverbální**- při mluvě a pokynech využíváme, co nejvíce nonverbální komunikace. Např. Při pokynu „*Vezmeme si pracovní sešit a otevřeme ho na str. 32*“ - vezmeme před žákem pracovní sešit a při pokynu ukážeme. Zdůrazníme slovo **pracovní sešit** a ukážeme na sešit. Tímto si dítě zapamatuje slovní spojení pracovní sešit.<sup>45</sup>

Prostředí nové školy a nového jazyka je pro dítě velmi stresující a je velmi důležité, aby učitel projevil tzv. *sensitivitu*. To znamená, že učitel má být schopný projevit kulturní empatii.<sup>46</sup> Měl by být shovívavý k již naučeným kulturním zvyklostem dítěte, a pokud nebudou zasahovat do vyučování, nepřeučovat je. Učitel má vést děti k toleranci a i sám učitel nesmí předávat dětem negativní subjektivní zkušenost. Měl by se vyhýbat předsudkům a stereotypům.<sup>47</sup>

## 5.1 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Předpokládá se, že neverbální komunikace je historicky starší než sama řeč. Gesta, různé výrazy obličeje, pohyby, dotyky, to vše řeč doprovází a můžeme se s nimi setkávat nejen u

---

<sup>45</sup> Přednáška organizace META, společnost pro příležitosti mladých migrantů

<sup>46</sup> PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*, Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.

<sup>47</sup> JIRÁSKOVÁ, Věra. *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. 1. vyd. Praha: Epoque, 2006, 130 s. ISBN 80-870-2731-0.

---

lidí, ale i u zvířat.<sup>48</sup> Neverbální komunikace je spontánní záležitost, kterou můžeme projevat své emoce či aktuální psychický stav, postoje nebo vztahy.

Některé složky našeho neverbálního chování jsou vrozené a geneticky dané, tudíž v interkulturní komunikaci nemusí být viditelné rozdíly. „Ale většina složek v našem neverbálním projevu je dána kulturním kontextem, ve kterém vyrůstáme a naši životní zkušenosti.“<sup>49</sup> Zde narážíme na něco, co může být později ve škole velký problém. Jak už bylo zmíněno většina neverbálního projevu, je dána kulturním kontextem. Proto je velmi důležité, aby učitel byl obeznámen s neverbální komunikací země původu dítěte cizince. V každé zemi se přikládá neverbálním projevům různého smyslu. Je zde velmi důležité, aby učitel dané neverbální projevy respektoval a pokud možno přijal je za své. Tímto se ve škole učitel může vyhnout možným nepříjemnostem ze strany žáka a jeho rodičů.

Druhy neverbální komunikace můžeme řadit podle Holečka, Miňhové a Prunnera na: výrazy obličeje (mimika), gesta, doteky (haptika), oddálení (proxemika), postoje, pohyby, pohledy, tón řeči a na úpravu zevnějšku. Z publikace *Bilingvismus a interkulturní komunikace* a *Efektivní komunikace v interkulturním prostředí* jsem vybrala několik zajímavostí, kde se naše nonverbální komunikace liší od jiných kultur.

### 5.1.1 MIMIKA

#### Úsměv

V evropské a americké kultuře je smích brán jako něco radostného a pozitivního. Můžeme jím vyjádřit pocit radosti a sympatie. Jako rozdíl však můžeme uvést rozdíl ve vietnamské kultuře. Vietnamci ho užívají také v kontextu nepříjemných situací. Projevují jím nejen radost, ale především nervozitu a rozpaky. Úsměv využívají také jako omluvu, kdy chtějí zmírnit fakt, že svými problémy obtěžují okolí.<sup>50</sup>

#### Zvednuté obočí

---

<sup>48</sup> HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky* /2. rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-065-9.

<sup>49</sup> MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHÖLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

<sup>50</sup> Epolis: *Efektivní komunikace v interkulturním prostředí. Efektivní komunikace v interkulturním prostředí: Praktická příručka pro pracovníky úřadů práce* [online]. [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: [http://www.epolis.cz/download/pdf/publications\\_12\\_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/publications_12_1.pdf)



---

Ve Velké Británii může zvednuté obočí znamenat nedůvěru, naopak v Severní Americe je to projev zájmu či překvapení. V Číně značí zvednuté obočí nesouhlas a v arabských zemích záporné stanovisko.<sup>51</sup>

### 5.1.2 GESTA

Některé kultury gestikulují více, některé kultury naopak méně. Mezi více gestikulující kultury můžeme zařadit např. Italy či Turky. Každá kultura má své gesta, která se mohou významem lišit od těch našich. Např. spojený ukazováček s palcem. U nás dané gesto můžeme využít pro pochvalu výborného jídla, jen s tím rozdílem že si prsty letmo políbíme. Pro hostitele je gesto bráno jako pochvala. Na Maltě a v Řecku je gesto bráno jako nadávka a v Americe vyjadřuje, že je vše v pořádku, nebo-li OK.<sup>52</sup>

### 5.1.3 POHLEDY, OČNÍ KONTAKT

V naší kultuře je oční kontakt velmi důležitý především při rozhovoru. Každý řečník by měl se svým publikem udržovat přiměřený oční kontakt, pokud se tak nestane, vyvolává to v posluchačích nepříjemné pocity a ztrátu pozornosti.<sup>53</sup> Arabské země se vyznačují intenzivním očním kontaktem.<sup>54</sup> Opak nacházíme opět u asijské kultury, která oční kontakt přijímá jako nezdvořilý.<sup>55</sup>

### 5.1.4 DOTEKY A POHYBY TĚLA

Pro naši kulturu jsou typické více druhů pozdravů. Záleží na věku a postavení jedince. Při seznámení ve Vietnamu nepodávají Vietnamci pouze pravou ruku, ale doprovází ji i lehký stisk ruky levé. Pokud chtějí někomu vyjádřit úctu, podávají mu předmět oběma rukama. Pokud chce Vietnavec přivolat druhou osobu, jeho dlaň směřuje k zemi a prsty pohybuje směrem k sobě, takže v našich měřítkách bychom to mohli pochopit jako odhánění, v této

---

<sup>51</sup> MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHÖLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

<sup>52</sup> Tamtéž

<sup>53</sup> HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky /2. rozš. vyd.* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-065-9.

<sup>54</sup> MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHÖLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

<sup>55</sup> Epolis: Efektivní komunikace v interkulturním prostředí. *Efektivní komunikace v interkulturním prostředí: Praktická příručka pro pracovníky úřadů práce* [online]. [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: [http://www.epolis.cz/download/pdf/publications\\_12\\_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/publications_12_1.pdf)

---

kultuře je to naopak. Dlaň směřující směrem nahoru však znamená projev nadřazenosti. Projev nadřazenosti může dát dotyčný najevo i tím, když při sedu ukazuje špička jeho přehozené nohy na partnera sedícího naproti. Za velký projev neúcty dále Vietnamci považují, dotknete-li se jejich hlavy. Ruce v bok znamenají negativní postoj, ruce zkřížené na prsou pak signalizují rozčilení nad obsahem daného dialogu. U bohatých obchodníků či intelektuálů se ještě můžeme na malíčku jejich levé ruky setkat s dlouhým, až několika centimetrovým nehtem, který značí, že jeho majitel nemusí pracovat. Pro školní účely lze uvést příklad pohlazení po hlavě. U nás ve škole běžně užívaný dotyk, avšak ve vietnamské kultuře je daný dotyk přijatelný pouze od rodičů.<sup>56</sup>

### 5.1.5 PROXEMIKA

Proxemika je oblast, kde se nejvýrazněji projevují kulturní rozdíly. Nejmenší průměrná vzdálenost je na Blízkém východě, kde se uvádí 20 cm, dále v Jižní Americe a jižně položené evropské země. Kdežto u nás je už od 30 cm považována za tzv. intimní zónu. Sociální zóna se pohybuje okolo 2 m. Příslušníci kontaktních kultur dodržují menší interpersonální vzdálenost, více se navzájem dotýkají a upřednostňují intenzivnější tělesnou stimulaci. Sociální vztahy zde hrají velkou roli. Naopak méně kontaktní kultury, Skandinávci a většina asijských zemí, si zakládají na větší interpersonální vzdálenosti. Emoce nejsou vyjadřovány, tak výrazně jako v ostatních kulturách.<sup>57</sup>

Zásady verbální a nonverbální komunikace bychom měli jako učitelé respektovat. Co nám přijde společensky přijatelné až běžné, v jiných kulturách je to zcela nepřijatelné. Proto je důležité se s těmito pravidly před setkáním seznámit, abychom předešli zbytečným nepříjemnostem.

---

<sup>56</sup> Epolis: Efektivní komunikace v interkulturním prostředí. *Efektivní komunikace v interkulturním prostředí: Praktická příručka pro pracovníky úřadů práce* [online]. [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: [http://www.epolis.cz/download/pdf/publications\\_12\\_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/publications_12_1.pdf)

<sup>57</sup> MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHÖLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.  
HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky /2. rozš. vyd.* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-065-9.

---

## 6 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM VE ŠVÉDSKU

Švédsko tvoří jeden z nejspravedlivějších vzdělávacích systémů v Evropě spolu s dalšími skandinávskými zeměmi. Severské země mají vzájemně si podobné vzdělávací systémy a jsou považovány za jedny z nespravedlivějších systémů. Švédsko se pravidelně účastní mezinárodních hodnocení znalostí. V roce 1995 se Švédsko účastnilo výzkumu čtenářské gramotnosti RLS (*Reading Literacy Study*) žáků třetích a osmých ročníků. Pro naše účely jsou důležitější výsledky třetích ročníků, kde se Švédsko umístilo na 3. místě. Jen pro porovnání Česká republika se umístila na 14. místě. V roce 2001 se umístilo Švédsko dokonce na druhém místě výzkumu PIRLS 2001 (*Progress in International Reading Literacy Study*) ve čtenářské gramotnosti 9-10letých žáků. Tohoto výzkumu se účastnilo 35 zemí. Švédsko dlouho vyvolávalo u ostatních zemí obdiv, ovšem ve výzkumu PISA 2006 se projeví nedostatky. Zatímco ve čtenářské gramotnosti zůstalo Švédsko nadprůměrem zemí OECD (*Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj*), v přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků kleslo na 15. místo. Navzdory poklesu si Švédsko vede velmi dobře a ve srovnání s ostatními vzdělávacími systémy vychází jako jeden z nejspravedlivějších vzdělávacích systémů. Švédský vzdělávací systém klade důraz na to, aby všichni občané získali stejnou příležitost na vzdělání. Toto vzdělávání je bezplatné, vyjma vzdělávání na soukromých školách.<sup>58</sup>

### 6.1 POVINNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Odpovědnost za povinné vzdělávání se ve Švédsku dělí mezi Švédskou národní agenturu (*ústřední administrativní instituce pro systém švédských státních škol pro děti, mladé lidi a dospělé, pro předškolní aktivity a péči o děti absolvující povinnou školní docházku*) a obec. Švédský parlament a vláda stanoví cíle a směrnice pro vzdělávací systém a následně Švédská národní agentura pro vzdělávání provádí dohled nad vzděláváním. Inspekci provádí každých šest let. Opravdovou odpovědnost za výsledky žáků, chod škol a vzdělání učitelů, odpovídá obec. Obce zasílají poté zprávy Švédské národní agentuře pro vzdělávání.

---

<sup>58</sup> JEŽKOVÁ, V., DVOŘÁK, D., GREGER, D., DAUN, H. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 190 s. ISBN 978-80-246-2021-3

---

Školní docházka je stejně jako v České republice devítiletá a začíná v sedmém roce věku dítěte. Ovšem při souhlasu rodičů může dítě navštěvovat školu už od šesti let a to v rámci tzv. předškolní třídy (v ČR jsou na stejném principu založeny přípravné třídy). Charakteristickým rysem švédské školy je integrace dětí s handicapem a dětí přistěhovalců do běžných škol.<sup>59</sup>

## 6.2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ CIZINCŮ VE ŠVÉDSKU

Švédsko bylo díky své vysoké životní úrovni a tolerantnosti k imigrantům hojně vyhledávaným cílem. Imigranti tvoří zhruba 14 % obyvatelstva Švédska. Mezi největší skupiny imigrantů se řadí přistěhovalci z Finska, Íráku, Srbska, Polska, Íránu, Dánska, Norska Bosny a Hercegoviny a Turecka. Ačkoliv je podíl přistěhovalců poměrně vysoký, mají právo na vzdělání, ale nemusí ho využít. Děti nejsou povinni nastoupit do školy a docházet tam. Jak už bylo řečeno základním rysem švédské školy je integrace všech žáků do běžného vyučování, bez ohledu na pohlaví, místo bydliště či sociální status. Švédský vzdělávací systém si je vědom, že daní žáci potřebují speciální podporu v oblasti učení, a proto žáci mají nárok na příslušnou pomoc a podporu ve vzdělávání. Formy této podpory mohou být různé. Mohou zahrnovat technickou podporu, zvláštní vyučování s pedagogem až speciální pedagogickou podporu v pomoci speciálních pedagogů. Škola, ředitel a třídní učitel jsou odpovědní za výsledky, kterých žák dosáhne. Dítě musí být připraveno tak, aby dokázalo úspěšně složit zkoušky v pátém a devátém ročníku. V rámci povinného vzdělání ve školním roce Švédsko zaujalo model integrované výuky a model oddělené výuky. Základním principem modelu integrované výuky je zařazení dětí imigrantů do běžných škol, kde si osvojují učivo spolu s ostatními žáky. Samozřejmě za využití individuální pomoci při výuce. Děti se také mohou účastnit výuky po vyučování, která probíhá na půdě školy. Za její realizaci odpovídají školní orgány Švédska. Model oddělené výuky představuje podobu tzv. *přechodného opatření*. Základním principem je vytvoření skupiny dětí s odlišným mateřským jazykem. Tato skupina je po určitou dobu vzdělávána od ostatních dětí. Existuje také varianta, že děti tráví určitou část vyučování v běžné škole a

---

<sup>59</sup> JEŽKOVÁ, V. DVOŘÁK, D., GREGER, D., DAUN, H. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 190 s. ISBN 978-80-246-2021-3  
GREGER, D., GROSCHLOVÁ, A., JEŽKOVÁ, V. *Analýza školního vzdělávání ve vybraných zemích EU*. Orbis Scholae, 2006, č.1 Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita- Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-278-4

---

zbytek výuky je individuálnější v menší skupině. Zatímco v ČR je učitel k dispozici asistent učitele, ve Švédsku je tomu tzv. pomocný učitel. Tento učitel se spolu s učitelem podílí na realizaci opatření na podporu žáků imigrantů. Tito učitelé museli studovat švédštinu jako druhý jazyk nebo studovat mateřský jazyk žáků. Samozřejmě musí mít dostudovaný speciální program na fakultě. Ve srovnání s ČR shledávám neuvěřitelný rozdíl, jelikož zde stačí podstoupit akreditační kurz, která je ukončena obhajobou závěrečné práci.<sup>60</sup>

### 6.3 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

V ČR je se učební obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ limitován 300 kredity a délka studia se pohybuje standardně okolo pěti let. Každý učitel pracující na 1. stupni ZŠ musí mít titul Magistr. Ve Švédsku se tituly nerozdělují a pro všechny učitele existuje pouze jeden diplom. Absolvent dostane vysvědčení o ukončení studia. Délka studia se pohybuje mezi 3 a 5,5 lety. Záleží na věkové skupině a předmětech, které si student zvolí. Zajímavé je, že žáci studující pro učitelství nižšího stupně studují zhruba 3,5 roku. Daného časového rozmezí můžeme přiřadit i učitelství v oblasti předškolní výchovy, střediscích volného času. Pro ukončení je potřeba získat 140 kreditů. Studenti pro učitelství vyšších stupňů musí splnit 180 kreditů a musí odevzdat závěrečnou práci nebo zvláštní projekt. Učitelé získávají přípravu v oblasti speciální pedagogiky, právě potřebné pro dostatečné vzdělávání dětí se speciálními potřebami, tedy i dětí cizinců.<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> JEŽKOVÁ, V. DVOŘÁK, D., GREGER, D., DAUN, H. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 190 s. ISBN 978-80-246-2021-3

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 188 s. ISBN 80-210-3971-X.

KALLEN, D. *Sekundární vzdělávání v Evropě: problémy a perspektivy*. Praha: Učitelské noviny - Gnosis, 1997, 264 s. PHARE-RES - Přístup k dokumentům.

<sup>61</sup> JEŽKOVÁ, V. DVOŘÁK, D., GREGER, D., DAUN, H. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 190 s. ISBN 978-80-246-2021-3

---

## 7 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Multikulturní výchova se objevila v české pedagogické praxi v 90. letech minulého století, ale dnes je pevně zakotvena v české legislativě, a to v rámcově vzdělávacím programu. Multikulturní výchova vstoupila do RVP ZV jako průřezové téma, která formuje rasové a etnické předsudky. Pro učitele je multikulturní výchova dobrým pomocníkem a prostředkem, jak děti seznámit s různými kulturami, jejich rozmanitostí a porovnávat je se svými vědomostmi a tradicemi v naší zemi. Multikulturní výchova je povinná součástí základního vzdělávání a musí být zařazena v 1. a 2. základní školy. Ovšem v jakém rozsahu, kdy a jak učivo použít, záleží jen na učiteli.<sup>62</sup>

Multikulturní výchova si zakládá na aktivní spolupráci majoritních a minoritních skupin. Poznávání vzájemných rozdílů v kultuře, zvyklostech. Vzájemné poznání vede obě skupiny k toleranci a pochopení. Což můžeme považovat základem odstranění předsudků a nepřátelství. Multikulturní výchova má pomoci v rozvoji osobnosti žáka ve dvou oblastech. V oblasti vědomostí, dovedností a schopností a v oblasti postojů a hodnot. Základním cílem první oblasti je předání vědomostí žákovi o různých etnických a kulturních skupinách. Žák se učí komunikovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin a zároveň respektovat práva druhých, tolerovat odlišné názory či odlišné zájmy. V oblasti postojů a hodnot se žák učí tolerovat a respektovat odlišné sociokulturní skupiny. Pokud to žáci přijmou za své přesvědčení, výrazně se omezuje možnost vzniku rasismu a diskriminace. Žák si také vytváří vlastní identitu, vlastní názory, postoje a hodnoty.<sup>63</sup>

Multikulturní výchova má rozvíjet žáky v mnoha ohledech. Neplatí to však jen pro žáky české národnosti, ale také pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Těmto žákům dává multikulturní výchova prostor k ukázání své kultury a tradic. Umožňuje, aby se dítě cítilo bezpečně a především rovnocenně s žáky české národnosti.<sup>64</sup>

Multikulturní výchova se prolíná do většiny vzdělávacích oblastí. Nejblíže má však do ke vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Prostřednictvím učiva děti mohou poznat různé jazyky, styly písma, četba, zpracování projektů, atd. Jazyk a komunikace opravdu

---

<sup>62</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006, 263 s. První pomoc pro pedagogy, 4. ISBN 80-725-4866-2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

<sup>63</sup> Tamtéž

<sup>64</sup> Tamtéž

---

nabízí nepřeborná množství témat, které může učitel do výuky zahrnout. Multikulturní výchova se vhodně aplikuje i do vyučovacího předmětu *Člověk a společnost*. Můžeme zde prozkoumávat s dětmi různé kultury, zvyky, porovnávat a vyhledávat rozdíly, hledat rozdíly ve vzhledu různé populace. Multikulturní výchovu lze využít i v estetickém citění dítěte. Předávat nové informace dětem prostřednictvím výtvarné a hudební výchovy.

## 7.1 AKTIVITY MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY

*Vždy je lehčí dané požadavky sepsat a zformulovat, ale o mnoho těžší je danou skutečnost realizovat, zařadit ji do svých hodin správným způsobem, aby to bylo ku prospěchu.*<sup>65</sup>

S tímto výrokem J. Průchy nemohu jinak než souhlasit. Cíle a oblasti témat multikulturní výchovy jsou v RVP ZV přesně dány, ale velkým nedostatkem je neuvedení metod, jak dané témata multikulturní výchovy do hodin zahrnout. Témata multikulturní výchovy můžeme zahrnout do vyučování prostřednictvím hry, rozhovoru, diskuze či příběhu. Pro představu uvádím aktivity, kterých jsem byla svědkem za mé dosavadní praxe.

### 7.1.1 DÁREČEK

*Cíl:* Uvědomění si rozdílů mezi dětmi ve třídě a dokázat je respektovat.

*Aktivita:* Před děti jsou postaveny dvě krabičky se stejným obsahem. Jedna je zabalená jako dárek, druhá jen obalená novinami. Děti nevědí, co v krabičkách je. Rozhodují se, kterou krabici by si vybraly samy i ve skupině. Následně děti argumentují svá rozhodnutí. Krabičky se poté přirovnají k lidem, kde zkoumáme vnitřek i vnějšek člověka. Rozdíly mezi lidmi. Avšak i při nezajímavém a jiném „obalu krabičky“, může být vnitřek stejně zajímavý a pro nás působivý, jako v úhledné krabičce.<sup>66</sup>

### 7.1.2 NEMÁM RÁD, KDYŽ...

*Cíl:* Žáci vyjádří jaké jednání a chování je jim nepříjemné. Seznámí se s předsudky a pokusí se říci, kde se s nimi setkali nebo mohou setkat.

*Aktivita:* Na tabuli je napsána věta: *Nemám rád, když se mnou někdo jedná nějakým způsobem, jen proto, že jsem .....*

---

<sup>65</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006, 263 s. První pomoc pro pedagogy, 4. ISBN 80-725-4866-2.

<sup>66</sup> Pomoc učitelům. In: HOLCOVÁ, Martina a Hana SYNKOVÁ. *Pomoc učitelům: metody multikulturní výchovy* [online]. 2008 [cit. 2015-04-05]. Dostupné z: [www.mkc.cz](http://www.mkc.cz)

---

Děti dokončí větu na kus papíru, které poté budou vyvěšeny. Každý si projde, co všechno kamarádi nemají rádi. Poté se s dětmi posadíme a přečteme text o Honzovi Podlážkovi. Ukážeme jim fotografii vesnice, kde může žít. Obrázek domu. Můžeme si ukázat na mapě, kde bydlí. Poté s dětmi sepíšeme vše, co si pamatují o Honzíkovi. Porovnáme, co s ním mají děti společného. A společné znaky s dětmi přečteme. Dále děti nakreslí, jak si Honzík představují. Poté si všechny výkresy rozložíme na koberec a žáci mají možnost porovnat stejné a odlišné znaky výkresů. Na závěr ukážeme dětem fotografii Honzíkova. Je důležité, aby dítě na fotografii bylo viditelně jiné národnosti než české.

Následně se ptáme na otázky typu: Jak asi Honza nemá rád, když s ním lidé jednají? Jestli se setkal s něčím, co mu bylo velmi nepříjemné. Připomeneme si jejich komentáře, na odtajněnou fotografii. Na závěr dojdeme s dětmi k významu slova předsudek. Upozorníme děti, že lidé se často chovají na základě stereotypu a předsudků a nikoli na základě osobní zkušenosti. Samozřejmostí je závěrečná reflexe.<sup>67</sup>

### **7.1.3 REFLEXE AKTIVIT**

Dané aktivity se mi velice líbili. Vždy byla provedena reflexe se žáky, což umožnilo ujasnění cíle dané aktivity. Z mého pohledu byly aktivity velmi prospěšné. Dá se říci, že obě aktivity byly založeny na komunikaci mezi učitelem a žákem či mezi žáky navzájem. Cílem bylo uvědomění si, jak člověk mohou ovlivňovat předsudky a jeho následné chování. V první aktivitu můžeme využít i u dětí menších ročníků, aktivitu č. 2 byla využita u pátého ročníku. S věkem dětí bych naprosto souhlasila, děti se do aktivit zapojily a spolupracovaly. Aktivity byly přiměřené jejich věku. Děti si prostřednictvím aktivit uvědomí své chování a názory na spolužáky a kamarády. Špatnost předsudků a jejich vlivu na utváření našich názorů. Aktivity volím jako přínosné a v budoucnu je určitě zařadím do své výuky.

Jakým způsobem, kdy a v jakém rozsahu je multikulturní výchova začleněna do vyučování, záleží na učitelích. Pro většinu z nich je ale multikulturní výchova novou součástí

---

<sup>67</sup> ČERNÁ, Monika. *10krát s MKV: metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2010, 83 s. ISBN 978-80-87456-07-1.



---

vzdělávání. Na kterou nebyli ve své studiu připravováni. V minulosti se učitelům nedostávalo vhodných metodických materiálů a podkladů, jak multikulturní výchovu realizovat.<sup>68</sup> Ačkoliv se multikulturní výchova stále více stává tématem spisovatelů, učitelé jsou v daném směru stále nedostatečně vzděláváni. Jako budoucí učitelé prvního stupně jsme nebyly seznámeni s možnostmi zařazení multikulturní výchovy do výuky. Chybí nám praktické rady, návody či inspirace. V tomto směru jsou učitelé nedostatečně vzděláváni. Vzdělávání tak zůstává na straně budoucí školy, která poskytuje možnosti účastí učitelů v rámci seminářů.

---

<sup>68</sup> PRŮCHA, Jan. Metodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů. *Metodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů: Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací* [online]. [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/>

---

## 8 VÝZKUMNÁ ČÁST

### 8.1 CÍL VÝZKUMU

V praktické části své diplomové práce se pokusím objasnit specifika práce s dětmi cizinců na základní škole. Zda učitelé, opravdu k žákům s OMJ přistupují specifickým způsobem. Pokud opravdu přistupují k dětem s odlišným mateřským jazykem specifickým způsobem, chci zjistit jaké metody a prostředky učitelé využívají při výuce. Dílčími cíli jsou zjištění, zda učitelé jsou důkladně připravováni na práci žáků s OMJ na vysokých školách nebo až ve své praxi. Také se zaměřím na 10 vybraných dětí s OMJ, kde zhodnotím míru jejich integrace do školního prostředí.

Získanými odpověďmi na své otázky v dotazníku a ze svého pozorování, chci vyhodnotit zkušenosti učitelů k žákům s OMJ. Dále vytvořím ukázkový výukový pracovní list pro dítě s OMJ, na základě doporučených rad z publikací a rad učitelů.

### 8.2 VÝZKUMNÉ OKRUHY OTÁZEK

#### 1. Setkávají se učitelé ve své třídě s dětmi cizinců? Jaké byly národnosti?

Předpokládám, že většina respondentů se s žáky s OMJ ve své praxi setkala. Podle posledních výzkumů národnosti v základních školách, předpokládám, že nejvíce se budou objevovat děti s ukrajinskou a vietnamskou národností.

#### 2. Činí učitelům komunikace s dítětem s OMJ problémy? Jak je překonávají?

Předpokládám, že interkulturní komunikace není nejlehčí záležitostí a praxe s těmito dětmi není dostatečná. Proto se domnívám, že většina respondentů odpoví, že měli v komunikaci větší problémy. Jako nejužitečnější metodu sledávám názorné předvádění, využívání obrázků a zapojování dítěte do práce.

#### 3. V čem sledávají učitelé specifika práce s dětmi cizinců?

Předpokládám, že nejvíce respondentů uvede speciální přístup k výuce v oblasti českého jazyka. Správná výslovnost, artikulace, jednoduché pokyny a věty.

---

#### **4. Jaké metody a prostředky učitelé využívají při práci s dítětem s OMJ?**

Předpokládám, že nejvíce učitelů odpoví, že používá obrázkové materiály, zjednodušená doplňovací cvičení. Velmi dobré se mi také jeví zařazení kolektivních prací a her do výuky.

#### **5. Jak můžeme dítěti s OMJ pomoci se začlenit do kolektivu?**

Předpokládám, že dobré začlenění dítěte se uskutečňuje prostřednictvím práce ve dvojicích, skupinové práce s rozdělenými rolemi, dlouhodobé projekty, hry.

#### **6. Setkávají se učitelé ve své praxi, že by dítě s OMJ bylo šikanováno, nebo iniciátorem šikany?**

Předpokládám, že pedagogové a škola si zakládají na prevenci proti šikany, zvláště na prvním stupni ZŠ. Předpokládám, že šikana se vyskytne z jedné i z druhé strany velmi ojediněle.

#### **7. Jak hodnotí učitelé spolupráci s rodiči?**

Předpokládám, že spolupráce s rodiči bude bez větších problémů. Především s rodiči vietnamských dětí, kteří si na vzdělání svých dětí velmi zakládají.

#### **8. Mohou učitelé říci, že je fakulta dostatečně připravila na práci s dětmi s OMJ?**

Předpokládám, že příprava na fakultách bude označena za nedostatečnou. A více zkušeností načerpali ze své praxe a seminářích konané různými organizacemi na rozvoj vzdělanosti pedagogů.

#### **9. Doporučují učitelé nějaké publikace, portály, které jim byly oporou při práci s dítětem s OMJ?**

Předpokládám, že velkou oporou je portál Inkluzivní škola, kde mohou učitelé nalézt i studijní materiály či materiály ověřené praxí. Vhodné jsou i metodické příručky či pokyny pro práci s dítětem s OMJ.

#### **10. Znájí učitelé pojem multikulturní výchova? Pokud ano, jaké témata a metody při realizaci?**

---

Předpokládám, že učitelé pracují s RVP ZV, kde se učitelé s multikulturním tématem setkávají jako průřezové téma. Tedy multikulturní výchovu znát budou, ale ve svých předmětech ji budou zařazovat velmi zřídka.

---

### 8.3 METODY VÝZKUMU

Ke svému výzkumu jsem si zvolila více metod, jelikož se domnívám, že jedna metoda by nepřinesla takové výsledky, jaké od výzkumu očekávám. Metody můžeme rozdělit do dvou skupin a to podle toho, na koho jsou metody orientované. Metody se zaměřují buďto na učitele nebo na žáka s odlišným mateřským jazykem. Mezi metodami zaměřené na učitele jsem v první řadě využila dotazník, který byl respondentům odeslán prostřednictvím e-mailových adres. Převážnou většinu otázek v dotazníku tvoří otázky otevřené, kde učitelé mohou vyjádřit své zkušenosti s žáky s OMJ. Jen v několika otázkách jsem použila uzavřené odpovědi, pro snadnější porovnání a vyhodnocení odpovědí. Dotazník jsem zvolila především kvůli výhodám kvantitativního šetření. Časová náročnost je u většího počtu respondentů o mnoho menší než u rozhovorů. Jelikož jsem potřebovala více odpovědí k porovnání a zároveň jsem se specializovala na další metody výzkumu, považuji dotazník v tomto případě za vyhovující. Další metodu, kterou jsem využila pro svůj výzkum byl rozhovor. Tento rozhovor jsem provedla s pěti učitelkami, které se za svou praxi setkali s výukou s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Cílem mé pozornosti byly také děti s odlišným mateřským jazykem. Metodu, kterou jsem využila, bylo pozorování žáka. Pozorování se uskutečňovalo vždy ve školním prostředí během vyučovacích dnů. Dané pozorování bylo záměrné a cílem mého pozorování bylo dítě s odlišným mateřským jazykem a jeho míra integrace do kolektivu třídy, práce v hodině a komunikace s učitelem a žáky. Jako dalším ukazatelem integrace dítěte ve třídě jsem využila sociometrický dotazník, který už byl určený všem dětem ve třídě. Součástí sociometrického dotazníku byly kromě dvou typických otázek sociometrického dotazníku i dílčí otázky, které se zaměří na to, zda děti pociťují velké rozdíly mezi českými dětmi a dítětem cizincem a zda vědí, kým je nazýván cizinec.

Připouštím, že zvolených metod ve svém výzkumu využívám ve větším množství. Dotazníková forma je směřována kvantitativním směrem, oproti ostatním zvoleným metodám. Ostatní vybrané metody jsou směřovány kvalitativním směrem, z toho důvodu je i počet vybraných dětí s odlišným mateřským jazykem a rozhovory s učiteli menšího počtu.

---

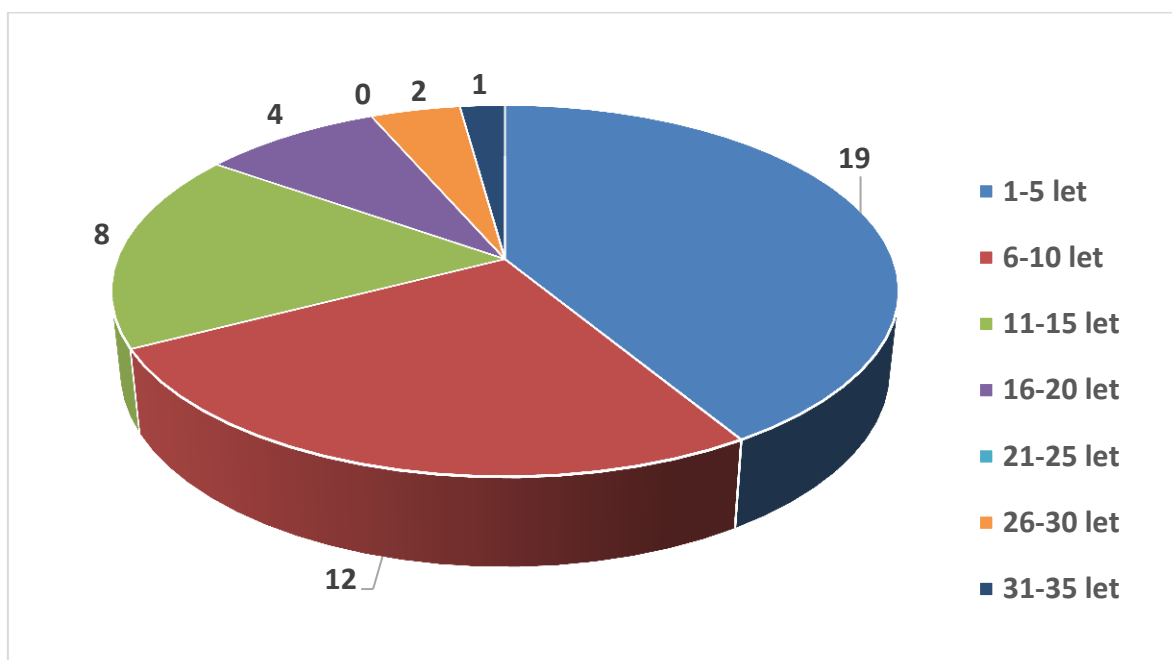
Uvědomuji si, že závěry mého výzkumu mohou být v porovnání s jinými výzkumy jiné výpovědní kvality, avšak pro využití pouze v rámci mé práce shledávám výzkum dostačující.

#### 8.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Dotazníkové šetření bylo odesláno 130 pedagogům prvního stupně základních škol v Plzni prostřednictvím e-mailových stránek. K dispozici mám výsledky od 46 pedagogů. Podrobné pozorování a následný sociometrický dotazník byl uskutečněn na pěti plzeňských školách. Celkový počet dětí s OMJ, které byly podrobeny důslednějšímu průzkumu, se rovná číslu 10.

## 9 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ PRO UČITELE

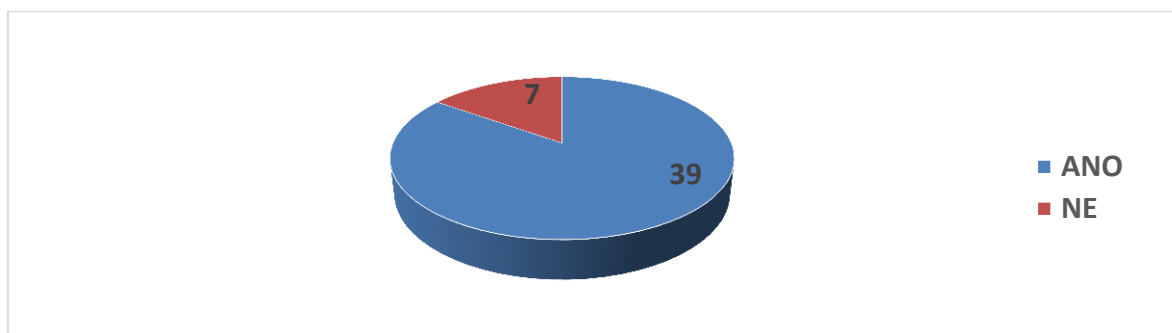
### 1. Délka vaší praxe?



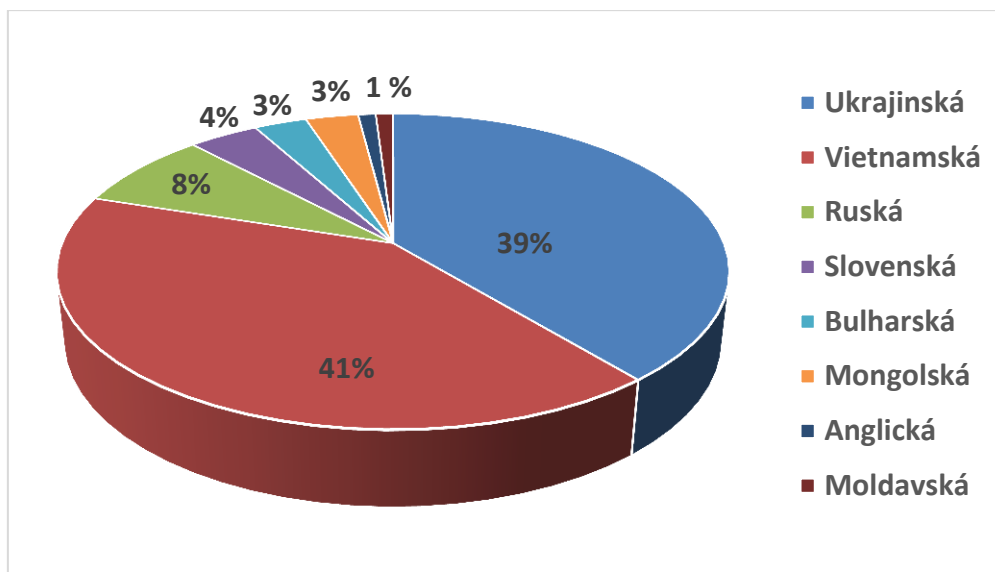
Graf 1 Praxe učitelů

Z šestačtyřiceti dotázaných učitelů můžeme praxi rozdělit do sedmi kategorií po pěti letech. Podle grafu je patrné, že více než polovina učitelů, kteří se účastnili dotazníku, jsou učitelé s praxí 5-10 let. Z těchto jednatřiceti učitelů je devatenáct učitelů s praxí do pěti let a dvanáct učitelů s praxí od šesti do desíti let. Osm dotázaných učitelů spadá do kategorie jedenáct až patnáct let. Čtyři učitelé mají praxi šestnáct až dvacet let. V kategorii do pětadvaceti let praxe nespadá žádná učitelka. Dvě dotázané učitelky mají téměř třicetiletou praxi a jedna pětatřicetiletou praxi.

### 2. Setkala jste se ve své třídě s dětmi cizinců? Pokud ano, jaké byly národnosti?



Graf 2 Zkušenost s dětmi s odlišným mateřským jazykem



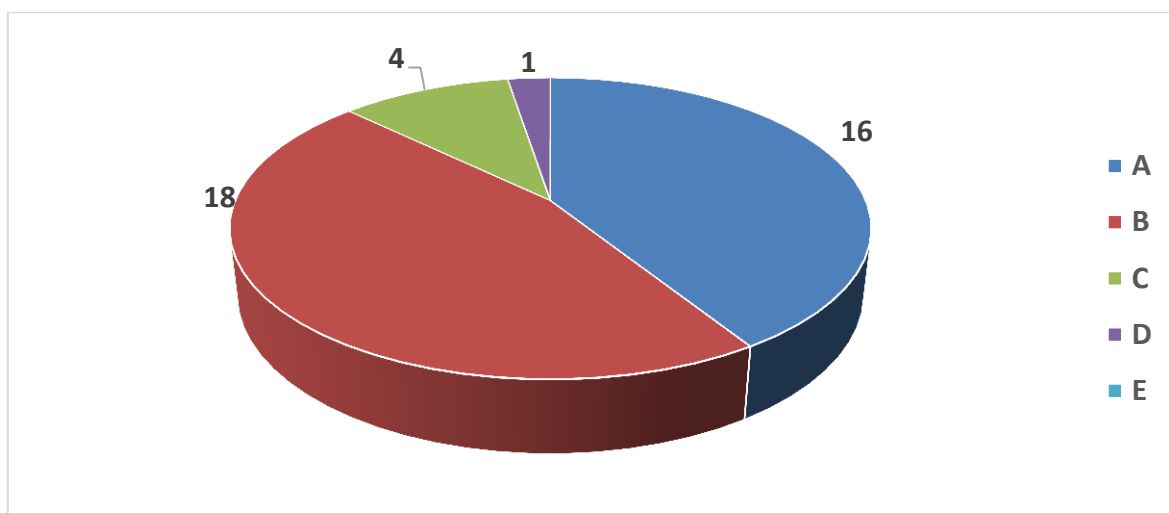
Graf 3 Národnost dětí s OMJ

Většina učitelů se s za svou praxi setkala se žáky s odlišným jazykem. Pouze sedm dotazovaných respondentů se s žáky s odlišným mateřským jazykem za svou praxi nesetkali. Respondenti uvedli národnosti dětí, se kterými se ve své třídě setkali. Nejvíce byla uváděna národnost vietnamská a ukrajinská. S danými národnostmi se setkala téměř polovina respondentů. V menším poměru se objevili národnosti ruská, slovenská, bulharská a mongolská. Nejméně měli respondenti zkušenost s národností anglickou a moldavskou.



### 3. Činila vám komunikace s dítětem s OMJ problémy?

- A Zcela bez obtíží, vždy jsme se dokázali nějakým způsobem domluvit
- B Mírné obtíže, ale většinou jsme se dokázali nějakým způsobem domluvit
- C Větší obtíže jsem zaznamenávala, někdy jsme se domluvili, jindy ne
- D Velké obtíže, většinou jsme se nedomluvili, pochopení bylo zcela výjimečné
- E Komunikace zcela bez odezvy



Graf 4 Potíže v komunikaci s dítětem s OMJ

Z 39 respondentů, kteří měli zkušenost s dětmi s odlišným mateřským jazykem, shledalo 16 respondentů komunikaci s dítětem zcela bez problémů. Daní učitelé nepociťovali problémy v komunikaci jako zásadní a dokázali se s dítětem vždy domluvit. 18 respondentů pociťovalo mírné obtíže v komunikaci, ale mezery v komunikaci, nebyly natolik závažné, aby narušovaly chod hodiny. 4 respondenti obtíže pociťovali větší obtíže. Domluva vždy nebyla stoprocentní a někdy zcela bez výsledků. Pouze jeden respondent uvedl, že s dítětem s OMJ měl velké komunikační problémy. Pochopení bylo zcela výjimečné. Komunikaci zcela bez odezvy neuvedl žádný respondent.

### 4. V čem vidíte specifika práce s dětmi cizinců?

Respondenti se shodli, že přístup k dítěti s OMJ se liší než od přístupu k českému dítěti. Specifika práce vidí v přístupu k dítěti, který je více individuální. Učitel musí více kontrolovat zadanou práci a samozřejmě trpělivě stále vysvětlovat nepochopený jev. Někteří učitelé, také uvedli, že práce závisí na povaze dítěte a na rodinných hodnotách, které se odráží na přístupu k výuce. Jako příklady často respondenti uváděli vietnamské a

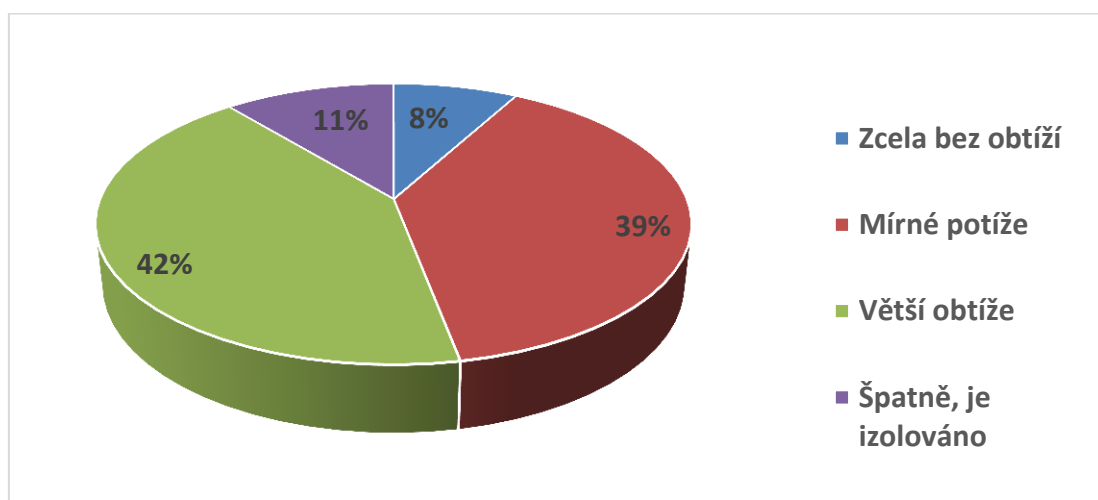
ukrajinské děti. Rodičům většinou na vzdělání dětí velmi záleží a přiklání ke vzdělání velký význam. Dané děti jsou prý velmi snaživé, pracovité a ctižádostivé.

### 5. Jaké metody a prostředky využíváte při práci s dítětem s OMJ?

Individuální přístup shledává nadpoloviční většina respondentů jako zásadní a primární záležitost v práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem. Dále je podle respondentů velmi důležitá názornost, které můžeme napomoci prostřednictvím obrázků či názorných pomůcek. Těmito prostředky dítě rychlejší způsobem porozumí cíli práce. Je důležité, aby dítě mělo na práci dostatek času a úloha jim byla dostatečně vysvětlena. Po porozumění je důležité podle respondentů opakování. Jako účinným se respondentům jeví také doučování dítěte, kde se může více využít individuální přístup a dostatek času, ale také je důležitá práce na doma a její následná kontrola. Abych to tedy shrnula, respondenti uvedli jako metody práce s dětmi s OMJ: individuální přístup, názornost, opakování, vysvětlování, doučování, dostatek času, práce na doma a trpělivost učitele. Mezi prostředky se objevily ve většině případech obrázky a názorné pomůcky, pracovní listy, ale také využití slovníku.

### 6. Jak se děti s OMJ začlenily do kolektivu ve třídě?

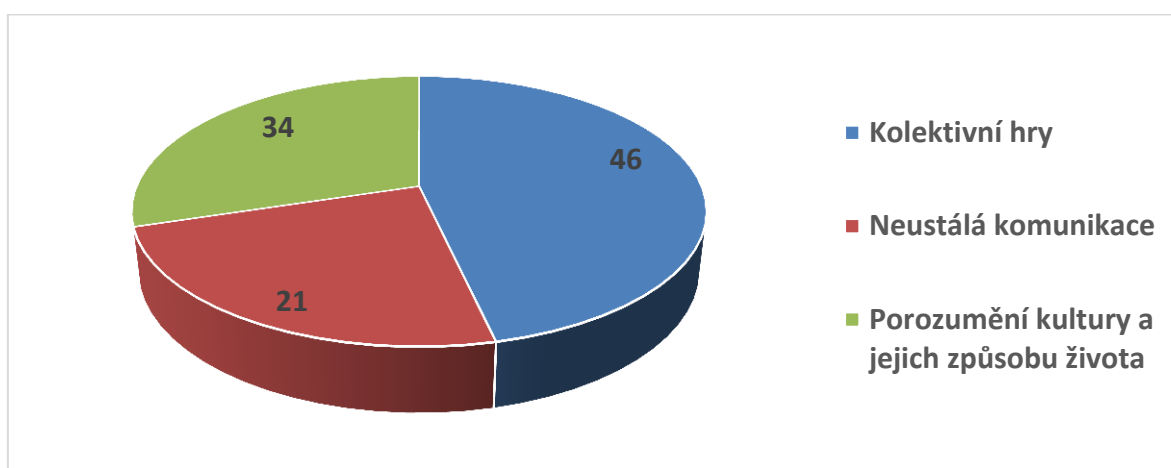
- 1 Zcela bez obtíží
- 2 Mírné obtíže
- 3 Větší obtíže
- 4 Špatně, je izolováno



Graf 5 Integrace dítěte s OMJ

Za svou praxi se někteří respondenti setkali s několika dětmi s odlišným mateřským jazykem. Na základě těchto výsledků bylo uvedeno, že 8 % dětí s odlišným mateřským jazykem se začlenilo do kolektivu ve třídě zcela bez obtíží. 39 % dětí mělo podle respondentů mírné obtíže. Kamarády si ovšem v kolektivu našly. Větší obtíže mělo 42 % dětí a 11 % dětí se podle respondentů jeví jako izolované od ostatních. Také, respondenti uváděli, že závisí na celkové době integrace dítěte. Zpočátku je každé dítě více izolované než po několika letech. Výsledky tedy v současné době mohou být zcela bezvýznamné. Čísla jsou uváděna z pohledu učitelek svých žáků s OMJ ve třídě nebo do konce učební etapy učitelky v dané třídě, tzn. dokud si danou třídu nepřevzala jiná třídní učitelka.

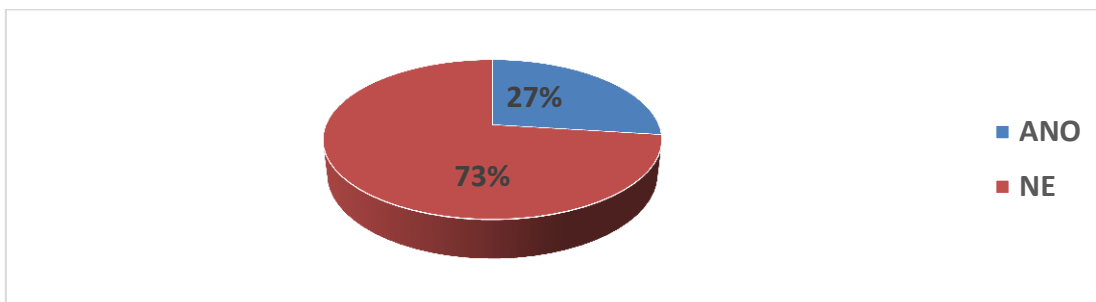
### 7. Jak napomáháte dítěti začlenění do kolektivu?



Graf 6 Metody začlenění dítěte s OMJ do kolektivu třídy

Všichni respondenti uvedli, že ve své výuce využívají, nebo by využívali, kolektivní a skupinové hry. Díky nimž probíhá komunikace všech členů ve skupině. Dále uvedli, že je velmi důležitá neustálá komunikace učitele s dítětem a podporovat komunikaci dětí navzájem. Což úzce souvisí i s kolektivní hrou. Dalším způsobem, který uvedlo 34 respondentů je, porozumění kultury dítěte s OMJ a jejich způsobu života. Na daném základě a pochopení rozdílů děti budou respektovat názory a chování dítěte. Ke správnému porozumění a respektu odlišnosti můžeme vést děti prostřednictvím multikulturní výchovy.

**8. Setkala jste se ve své praxi, že by dítě s OMJ bylo šikanováno, nebo iniciátorem šikany? Pokud ano, popište.**



Graf 7 Šikanované dítě s OMJ

Respondenti odpověděli, že se za svou praxi v 73 procentech neseťkali, že by dítě bylo s odlišným mateřským jazykem bylo šikanováno. Dítě je samozřejmě po příchodu do nové školy po nějaký čas na okraji kolektivu, ale že by se dítě s OMJ setkalo přímo se šikanou, toho si učitelé nejsou vědomi. Ovšem ve 27 procentech se učitelé setkali, že se děti nezačlenily do kolektivu ani po určité době a staly se obětí šikany.

*„Děti Sebastiana zpočátku respektovaly a snažily se ho zapojovat do kolektivu. Po čase ovšem se stále nic neměnilo, Sebastian stále nerozuměl a ani se nesnažil navazovat vztahy se spolužáky. Pamatuji si, že také často chyběl. Sebastian se stal cílem jejich posměchu. Ovšem i dané projevy se řadí do šikany“.*

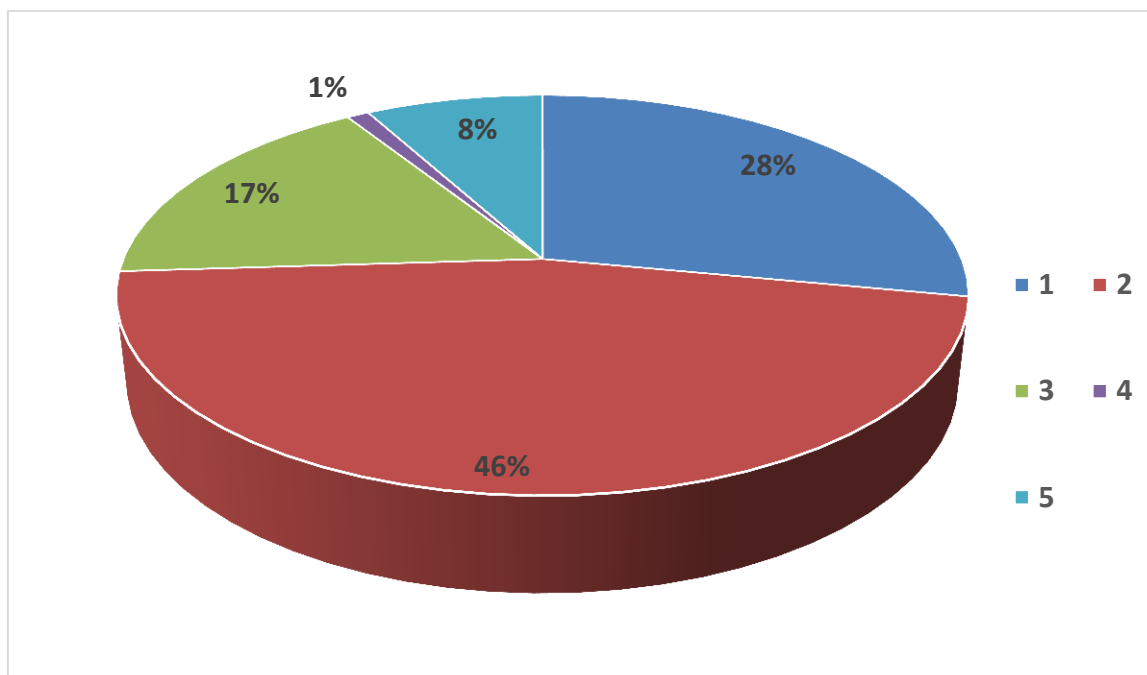
*„Lucia nastoupila do mé třídy v pátém ročníku. Věděla jsem, že integrace bude obtížnější, jelikož jsem měla ve třídě dívky, které se znaly už od školky. Společně chodily i na gymnastiku a ostatní dívky mezi sebe moc nepouštěly. Lucia se izolovala a moc nekomunikovala, v hodinách pouze na vyvolání. Ve škole jsem nezpozorovávala žádné příznaky šikany. Vše se změnilo po přechodu na druhý stupeň, zde dívky Luciu verbálně urážely a posmívaly. Psychicky ji terorizovaly. Vše se řešilo ve škole a byly rozdány tresty. Lucia do sedmého ročníku přestoupila na jinou školu“.*

*„Grigory nastoupil do pátého ročníku v polovině října. Samozřejmě jsem do výuky zařadila témata multikulturní výchovy. Zaměřené na respektování jiných názorů, vzhledu, povahy, atd. Snažil jsem se Grigoryho zapojovat do skupinových her a aktivit. Naučil se mluvit poměrně rychle. Avšak začal jsem si všimnout více stejných chyb v domácích úkolech a i ve změně písma. Dva spolužáci využili jeho slabosti a nutili ho psát jejich domácí úkoly a tresty“.*

Žádný respondent neuvedl, že by se za své praxe setkal s dítětem s OMJ, který by byl iniciátorem šikany spolužáků.

### 9. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči?

Respondenti měli ohodnotit spolupráci s rodiči známkami 1-5 stejně jako ve škole své žáky.



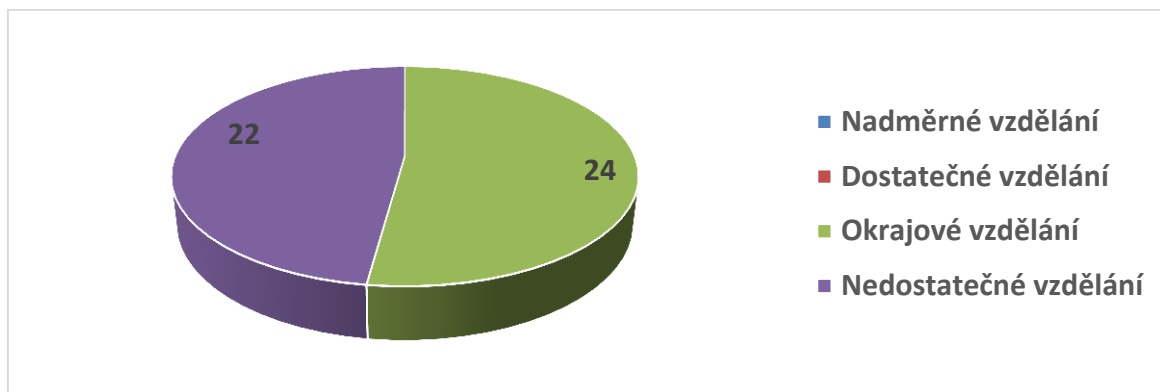
Graf 8 Spolupráce rodičů se školou

Respondenti uvedli, že ve 26 procentech k rodičům nemají žádné výtky. Rodiče se školou a třídním učitelem spolupracují v plném rozsahu. Ve 46 procentech rodiče spolupracují na známku 2. Rodiče spolupracují, ale není to na 100 %. 17 procent z pedagogické praxe respondentů, rodiče se školou příliš nespupracují. Je to bráno jako jakýsi průměr. Rodiče se do školy dostaví na vyžádání, ne ovšem z vlastní iniciativy a komunikace učitele s rodičem není na vzájemné spolupráci. Celých osm procent respondenti shledali jako nedostatečnou. Rodiče s učitelem nekomunikují vůbec, spolupráce rodiče se školou neexistuje a velmi často nechodí ani na třídní schůzky.

### 10. Můžete říci, že vás fakulta dostatečně připravila na práci s dětmi s OMJ?

Ačkoliv je to pro některé respondenty už několik let, pro některé i desítka let, co ukončili studium na pedagogické fakultě, i tak mě zajímá, zda byli jako budoucí učitelé seznámeni

s prací dětí s OMJ. Zde měli respondenti ohodnotit výuku na dané téma jako nadměrné (výuce je věnováno dostatek času, vědomosti jsou zcela využitelné v praxi), dostatečné (vzdělání je dostatečné, vědomosti jsou využitelné v praxi, vím, kde mám hledat oporu), okrajové (na téma jsme narazili okrajově, většinu si pro svou praxi musím najít sama), nedostačující (na téma jsme nenarazili nebo si to vůbec nepamatují).



Graf 9 Vzdělávání pedagogů na pedagogické fakultě

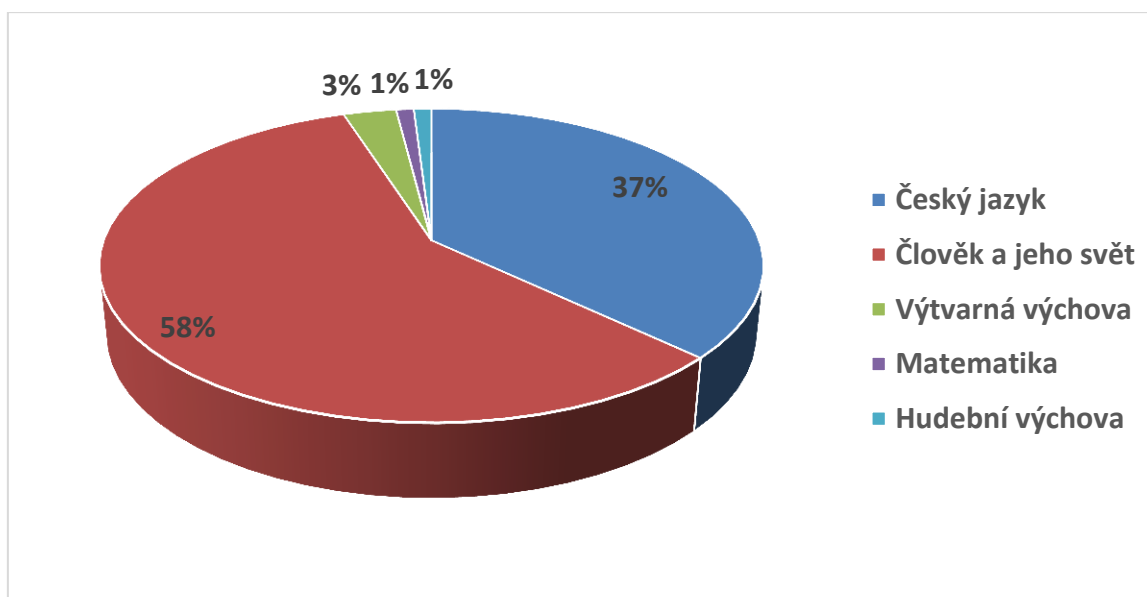
Podle grafu je patrné, že respondenti se v odpovědích téměř shodli. Odpovědi jsou rozděleny do dvou skupin. Jedna skupina respondentů hodnotí výuku jako okrajové a druhá jako nedostatečné. Hodnocení se účastnili i respondenti, kteří měli výuku téměř před 20 lety, avšak také hodnotí výuku jako nedostačující. Více, jak fakultu uvádějí, že je naučil život a možnost dalšího vzdělávání na škole.

#### **11. Doporučila byste nějaké publikace, portály, které vám byly oporou při práci s dítětem s OMJ?**

U dané otázky se respondenti zdržovali odpovědi. Odpověď se mi vrátila jen od dvanácti respondentů. Polovina respondentů absolvovala seminář zaměřující se na práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem. Také se objevil seminář multikulturní klimata ve třídě, kde se účastníci dozvěděli praktiky, metody a hry, jak zařazovat děti do kolektivu třídy. Také se objevila publikace od Moudré sovy, *Učebnice + materiály pro cizince*, které byly velkou oporou při začátcích. Pomoc také respondenti hledali na internetu, ale žádný portál učitelé přímo nevěděli.

## 12. Znáte pojem multikulturní výchova? Pokud ano, v jakých předmětech ji využíváte, jaké témata jste využila a jaké metody jste zvolila při realizaci?

Pojem multikulturní výchova znají všichni respondenti. Žádný neoznačil, že by daný pojem neznal. S dalšími odpověďmi už to jednoznačné není, jelikož osm respondentů odpovědělo na všechny otázky. 14 respondentů potvrdilo, že pojem zná, ale ve výuce multikulturní výchovu nevyužívají. Z grafu je patrné, že respondenti užívají multikulturní výchovu především v předmětu člověk a jeho svět, nadále je časně využívána v českém jazyce. V menším poměru se objevily předměty Výtvarná a hudební výchova a matematika. Většinou učitelé uváděli, že děti prostřednictvím multikulturní výchovy seznamovali s různými jazyky a druhy písma, také využívali vědomosti o jiných kulturách a porovnávali je s dětmi navzájem. Před příchodem nového žáka se zaměřili na správné chování a boj proti diskriminaci a šikaně. Vše prostřednictvím her nebo řízeného rozhovoru. Bohužel, učitelé v tomto směru více sdílnější nebyli.



Graf 10 Předměty, v nichž se využívají témata multikulturní výchovy

### 9.1 ZHODNOCENÍ ODPOVĚDÍ DOTAZNÍKU

Musím říci, že s velkou ochotou spolupráce jsem se nesetkala. Nejvíce učitelů bylo ochotno spolupracovat s praxí do deseti let. Jak jsem očekávala, většina respondentů se za svou praxi setkala s dětmi cizinců a byly ochotni se podělit o své zkušenosti. Dotazník od 39 respondentů potvrdil mé prvotní odhady o převaze národnosti mezi dětmi cizinců.

---

Respondenti mají nejvíce zkušeností s dětmi vietnamské a ukrajinské národnosti. Ovšem respondenti se setkali i s dalšími národnostmi, ovšem v menším měřítku. Respondenti uvedli, že komunikace s dětmi s odlišným mateřským jazykem je složitější, ale neberou ji jako zátěž, naopak komunikace probíhá zcela bez obtíží nebo s menšími obtížemi. U dané otázky mě výsledky mile překvapily, jelikož jsem očekávala větší problémy v komunikaci a velkou jazykovou bariéru. Navzdory problémům v komunikaci, učitelé uvedli, že děti s odlišným mateřským jazykem potřebují opravdu důslednější péči než dítě české. Nemýlila jsem se, že dítě potřebuje učivo více názorné a přehledné, podané v jednoduchých větách. Nechybí zde ani řádné vysvětlení a stálé opakování. K výuce respondenti nejvíce užívají obrázků, pracovních listů a názorné pomůcky. Překvapilo mě, že podle zkušeností respondentů se žáci začleňují z větší části s velkými problémy. Jen malá část dětí, byla schopna se do kolektivu začlenit bez problémů. Zde se nachází otázka, zda by nebylo na místě umístit každého žáka s odlišným mateřským jazykem nejprve do přípravné třídy a poté ho integrovat do běžné školy. Dítě by při nástupu do běžného školního procesu umělo minimálně česky a mohlo by se tedy lépe zapojovat do výuky a byla by zde větší šance integrace dítěte. K zapojování dítěte do kolektivu je podle výpovědí respondentů důležitá nejen neustálá komunikace, ale také zapojování dítěte do skupinových aktivit ve třídě. Integrace dítěte je velmi důležitá, jinak může nastat situace, že dítě může být od kolektivu zcela izolované a mít velké potíže v zařazení do kolektivu. Vyčlenění z kolektivu s sebou může nést spoustu rizik. Respondenti uvedli, že za svou praxi se setkali s dětmi s odlišným mateřským jazykem, kteří byli šikanováni. Po celkovém sečtení číslo dosáhlo hranice 27 procent. Což není číslo zcela velké, ale ani malé, abychom číslo a následné důsledky opomíjeli. Další oblastí dotazníky byly otázky, které se týkaly připravenosti učitelů na práci s žáky s odlišným mateřským jazykem a zda vědí, kde hledat pomoc a jak dosáhnout cílů multikulturní výchovy. 46 respondentů uvedlo, že na dané situace nebyly připraveny a více jim pomohla až praxe či semináře konané prostřednictvím školy. Na pedagogické fakultě, kde respondenti studovali, se dané problematice nevěnovali dostatek času nebo dokonce čas žádný. Pomněnky odpovědí se mi jen potvrdili, jelikož sama jako budoucí učitelka nemám o dané problematice s výukou dětí s OMJ dostatečné vědomosti. Můžu říci, že kritice se dostala i multikulturní výchova. Z pohledu budoucí učitelky jsem si myslela, že RVP ZV je velmi důležitý dokument, ze kterého škola musí ze zákona tvořit osnovy škol. Ovšem i multikulturní výchova se v RVP



---

nachází, ale kdy a jak se používá, to už kontrolované není. Jen osm respondentů bylo ochotno přiznat v jakých předmětech a jak ji využívá. Zarážející je fakt, že jsou učitelé, kteří multikulturní výchovu vůbec nevyužijí ve své výuce.

---

## 10 ROZHOVOR

Rozhovoru dal základ dotazník, který byl odeslán učitelům plzeňských škol. Na základě daného dotazníku byl proveden rozhovor s pěti učitelkami Kateřinou, Milenou, Zuzanou, Jitkou a Evou, které mají zkušenost větší či menší zkušenost s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

### 1. Jaké je délka vaší praxe?

**Kateřina:** 4 roky

**Milena:** přes 20 let

**Zuzana:** 7 let

**Jitka:** 31 let

**Eva:** 2 roky

### 2. Setkala jste se ve své třídě s dětmi cizinců?

**Kateřina:** „Ano, již několikrát.“

**Milena:** „Ano, v posledních letech stále častěji.“

**Zuzana:** „Ano, jednou před dvěma lety.“

**Jitka:** „Ano, vedu i doučování pro cizince, tudíž pokud to jde, dítě jde do mé třídy“

**Eva:** „Ano, první rok praxe jsem měla ve třídě mongolské dítě“

### 3. Jaké máte zkušenosti s dětmi cizinců?

**Kateřina:** „Většinou převažují dobré zkušenosti.“

**Milena:** „Někdy dobré, někdy špatné. Záleží na dítěti. Nejlepší zkušenosti mám s vietnamskými dětmi. Nejhorší zkušenost si pamatuji s americkým dítětem.“

**Zuzana:** „Začátky byly těžké, ale v konci zkušenosti mám dobré. Bulharka je úžasná a zapadla do kolektivu bez problémů. Byla velmi cílevědomá. A rodiče se jí velmi věnovali.“

**Jitka:** „Zpočátku to byly krušné začátky, ale zkušenosti s dětmi mám dobré. Především s vietnamskými dětmi. Jsou velmi snaživé a pilné.“

---

**Eva:** „Já mám jen jednu zkušenost. Mongol neuměl vůbec česky a ani se nijak nesnažil, rodiče neuměli taky vůbec česky. Já byla čerstvá učitelka a nevěděla jsem, co mám dělat. Bylo to hrozné, kamarády se snažil získat agresivních chováním.“

#### 4. Jaké národnosti děti byly?

**Kateřina:** Vietnam, Bělorusko

**Milena:** Vietnam, Ukrajina, Amerika, Polsko, Slovensko,

**Zuzana:** Bulharsko

**Jitka:** Holansko, Polsko, Maďarsko, Bulharsko, Mongolsko, Vietnam.

**Eva:** Mongolsko

#### 5. Činila vám poprvé komunikace s dítětem s OMJ problémy?

**Kateřina:** „Zpočátku se člověk vyděsí, ale komunikace se zlepší po nějakém týdnu. Musela jsem si zjistit jeho návyky a také jsem zpočátku hodně využívala internet a doporučení z různých publikací. Vitali neuměl vůbec česky, ale rodiče se mu věnují a jazyk se rychle zlepšil.“

**Milena:** „Samozřejmě že ničila. Bylo to náročnější, když na vás dítě kouká a ani neví, co po něm chcete. **Po jaké době se vaše obavy přeměnily?** Už po měsíci se komunikace zlepšila. Dítě se rozkouká a učitel okouká způsob jeho práce, rychlost. Musí se přizpůsobit nejen dítě, ale také učitel. Hodně mi pomohlo, že Jonathan mluví anglicky, nějak jsme se vždy domluvili. Postupně angličtina ustupuje.“

**Zuzana:** „Zpočátku ano, měla jsem strach z komunikace a dorozumění celkem. Nakonec byla velmi šikovná a každý den se zlepšovala a zlepšovala. Docházela na doučování z českého jazyka, což nám velmi pomohlo.“

**Jitka:** „Ihned první rok jsem podstoupila kurz českého jazyka pro cizince a nyní je i vedu. Dnes s dítětem nemám žádné problémy. Hodina je pro učitele náročnější, ale u dítěte cizince jsou vidět větší pokroky. **V čem je hodina náročnější?** Učitel musí být důkladnější, více vysvětlovat a pracovat intenzivněji s dítětem s OMJ. Nyní mám Vietnamku a ta je úžasná.“

---

**Eva:** „Ano, nevěděla jsem, jak se s dítětem s OMJ pracuje. ***Kde jste vzala inspiraci?*** Hodně jsem se ptala kolegyně a z internetu.“

**A jak komunikujete s dítětem nyní?** „Bohdan dnes stále moc nerozumí, je zde pár měsíců, ale snažíme. Školu navštěvuje mongolka, se kterou Bohdan často mluví. Učí ho i ona.“

## **6. V čem vidíte specifika práce s dětmi cizinců?**

**Kateřina:** „Příklady musí být názorné a přehledné. Žádné souvětí, jednoduché věty. Zpočátku rozdělovat práci pro třídu a pro dítě cizince.“

**Milena:** „Učitel se musí obrnit trpělivost, jelikož vše musí vysvětlovat více do hloubky a hlavně několikrát. Dnes už v tom nevidím závažný problém.“ ***Po kolika letech praxe jste si byla jistá s efektivností své práce?*** „Zcela jistá jsem si byla po 10 letech. Z toho jsem měla tak čtyřikrát dítě, co vůbec neumělo česky.“

**Zuzana:** „Dítě potřebuje hodně péče. Názorně ukazovat, co má dělat. Zpočátku jsme začínali písankou, a když ostatní pracovali, psali jsme si slovníček. Je to náročnější pro práci, ale například při matematice vše zvládala kromě slovních úloh.“

**Jitka:** „Určitě dítě potřebuje individuální přístup, nelze k němu přistupovat jako k ostatním dětem. Potřebuje více pozornosti a především kontrolovat, vysvětlovat, kontrolovat a vysvětlovat.“

**Eva:** „Pro začínající učitelku je to velmi těžké, musí zvládat dítě, které vůbec nerozumí a zbytek třídy. Musí mít dobře uspořádanou práci a také hodně kontrolovat, zda práci pochopil.“

## **7. Jaké metody a prostředky využíváte při práci s dítětem s OMJ?**

**Kateřina:** zpěv, obrázky

**Milena:** obrázky, doplňovací materiál, slovník,

**Zuzana:** písanky, čítanky pro 1. ročník, obrázky, pracovní listy

**Jitka:** pracovní listy s obrázky, písanky

**Eva:** pracovní listy, zpěv

---

## 8. Jak se děti začlenily do kolektivu?

**Kateřina:** „Vitali se naučil mluvit velmi rychle. Rodiče na něj mluví česky a chodil i na doučování. Dnes po třech letech je ve třídě velmi oblíbený a u dívek žádaný.“

**Milena:** „Jonathan byl oblíbený. Mluvil na děti anglicky, což se jim velmi líbilo. Později ovšem nastal problém, že musel být ve všem nejlepší a první a to i za pomoci ublížení či podvodu. Tak jsme to řešili i s rodiči. Dnes nevidím již žádný problém. Kamarády ve třídě má.“

**Zuzana:** „Nesrin je ve škole zhruba rok a půl. Zatím moc kamarádů nemá. Vypadá starší než ostatní dívky, ačkoliv je stejného věku. Domluví se ještě s problémy. Ale spolužákům se straní.“

**Jitka:** „Loan je velmi pilná a cílevědomá. Nyní je ve škole rok a umí mluvit velmi dobře. Je velmi pečlivá, jakmile udělá chybu, ihned chce vědět, jak je to správně. To ji podle mě pomohlo i ve třídě u dětí. Domluví se a mezi dětmi má své kamarády.“

**Eva:** „Zatím v kolektivu moc začleněný není. Je zde pár měsíců a ještě neumí moc česky. Spíše se projevuje agresivnějším chováním vůči chlapcům. Stále dokola si s dětmi říkáme, jak mu můžeme, co nejvíce pomoci v začlenění.“

## 9. Jak napomáháte začlenění dítěte do kolektivu třídy?

**Kateřina:** Kolektivní hry, hodně děti baví porovnávání tradic a kultur

**Milena:** skupinové práce, hry, dramatizace

**Zuzana:** hry, soutěže, skupinové práce

**Jitka:** skupinová práce, práce ve dvojicích, zařazení témat multikulturní výchovy do výuky

**Eva:** práce ve dvojicích, projekty

## 10. Setkala jste se za svou praxi, že by dítě s OMJ bylo šikanováno?

**Kateřina:** Ne

**Milena:** „Ano, bylo to posmívání a dívka se stranila kolektivu.“ *Jak jste problém řešili?*  
„Myslím, že stačila jen domluva s děvčaty, ovšem ze strany dívky byla integrace poté delší“

**Zuzana:** Ne

---

**Jitka:** Nejsem si toho vědoma

**Eva:** Ne

**11. Setkala jste se, že dítě s OMJ bylo iniciátorem šikany?**

**Kateřina:** Nikdy

**Milena:** Ne

**Zuzana:** Ne

**Jitka:** Ne

**Eva:** Ne

**12. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči?**

**Kateřina:** „Vitali je jedináček a velmi se mu doma věnují. Do školy přijdou, kdykoliv je potřeba, na třídní schůzky docházejí pravidelně.“

**Milena:** „Na vyžádání rodiče přijdou. Ze začátku jsme měli problém, že rodiče stále srovnávali českou školu s americkou a nevážili si učitelů. Měli dojem, že musíme skákat, tak jak písknou. Už pochopili, že práce není jen na nás, ale také na nich.“

**Zuzana:** „Rodiče se Nesrin věnují, ale do školy moc nechodí. Na vyžádání přijdou, ale na třídní schůzky ne.“

**Jitka:** „Musím říci, že komunikace s rodiči Loan je vynikající. Ačkoliv nerozumí plně česky, přijdou s někým, kdo jim to přeloží.“

**Eva:** „Rodiče vůbec nekomunikují, neumí česky. Ani na prosby o návštěvu nedorazí. Vzkazy posílám po starší mongolce, která bydlí nedaleko nich a Bohdan se s ní zná.“

**13. Můžete říci, že vás fakulta dostatečně připravila na práci s dětmi s OMJ?**

**Kateřina:** „Myslím, že nějaký předmět jsme měli, ale že by to byl přímo návod jak s dítětem pracovat, to ne.“

**Milena:** „Dříve tolik dětí cizinců české školy nenavštěvovalo, tak nebylo potřeba, abychom nějaké předměty měli.“

**Zuzana:** „Měli jsme jeden nebo dva předměty. Ale popravdě si nepamatuji vůbec nic.“

---

**Jitka:** „Jéžiši, už je to dávno, ale nepamatuji si, že bychom nějaké předměty měli. V té době, ale ani dané téma nebylo natolik populární než teď.“

**Eva:** „Určitě ne. Byla jsem zoufalá, ale člověk si musí umět poradit.“

#### **14. Doporučila byste nějaké publikace, které vám byly oporou při práci s těmito dětmi?**

**Kateřina:** „Internet a rady kolegů.“

**Milena:** „Oporou mi byl život. Člověk se naučí tolik věcí, ale musí je umět využít. Používala jsem materiály a pracovní listy určené pro cizince.“

**Zuzana:** „Ze začátku jsem využívala portál inkluzivní škola. A další rady na internetu.“

**Jitka:** „Hodně jsem se naučila v seminářích zaměřené na dané téma. Nyní vedu doučování češtiny pro cizince. Občas si koupím nějakou knihu, ale přímo nevím, co bych doporučila. Využívejte sponzorovaných seminářů.“

**Eva:** „Mým velkým zdrojem byly zkušenosti ostatních a především internet.“

#### **15. Znáte pojem multikulturní výchova?**

**Kateřina:** „Ano, znám.“ **Využíváte ji?** „Správně bych měla říci, že ano. Popravdě ji do hodin zařazuji velmi okrajově. Jako doplněk výuky“. **A v jakých předmětech ji využíváte?** „Spíše do prvouky či českého jazyka“. **A prostřednictvím jakých metod?** „Preferuji spíše povídání, rozhovory.“

**Milena:** „Podle RVP ZV by ji měl do svých hodin zařazovat každý učitel, ale kdy a jak, to už nikde nepíšou. Já se snažím zařazovat především témata, která dětem pomáhají v navazování nových vztahů, proti rasismu a diskriminace.“ **V jakých předmětech a jakým způsobem ji využíváte?** „Mnoho prostoru je v prvouce, neboť je to takové povídání a vše je pro život nebo ze života. Osvědčila mi týmová spolupráce, diskuze, myšlenkové mapy“

**Zuzana:** „Znám. Ale asi moc nevyužívám. Dělam podle svého uvážení, co se na téma v osnovách hodí a co ne.“

**Jitka:** „Znám.“ **V jakých předmětech ji využíváte?** „Když se chce, dá se zařadit do všeho. Nejjednodušší je zařazení do předmětů jako objevujeme svět či český jazyk. Když se chce,

---

lze ji využít v každém předmětu, ale dá to práci. Jelikož nikde nejsou popsány aktivity pro dané ročníky.“

**Eva:** „Znám, ale nepraktikuji.“ **Proč?** „Nevím, jak to použít. Možná, že to praktikuji, ale ne podle osnov, ale podle sebe.“

## 10.1 ZHODNOCENÍ ROZHOVORŮ

K rozhovorům jsem záměrně vybrala respondentky, které mají odlišné zkušenosti s žáky s odlišným mateřským jazykem. Byla jsem zvědavá, zda se projeví rozdíl i několik desítek let praxe. Příjemně mě překvapilo, že všechny respondentky uvedly, že s dětmi cizinců mají vcelku jen dobré zkušenosti. Respondentka Jitka si velmi chválila práci s vietnamskou národností, což dává za pravdu i několik respondentek v dotazníkovém šetření. Velmi mě uklidnilo, že respondentkám zpočátku činila komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem problémy a práce s danými dětmi je opravdu specifitější. Ačkoliv respondentky uvedly, že je práce o to složitější, žádná si nemyslí, že je výuka s dítětem cizince ve třídě nereálná. Respondentky velmi hojně při výuce využívají pracovní listy a obrázky. Jako velmi dobrý nápad se mi zdá, zařazení zpěvu do výuky v rámci naučení nového jazyka. Velmi dobré bylo také zjištění, že z pěti respondentek se setkala s náznakem šikany jen jedna respondentka a to za několik let praxe. Co se týče komunikace rodiči se školou v této otázce se výpovědi poněkud liší. Některé rodiče se školou komunikují bez problémů, jiné komunikují v nejnútnejších případech a také jsou rodiče, kteří se školou nekomunikují vůbec. Zde se nabízí otázka, proč je tomu tak. Rodiče mohou mít zájem o komunikaci, ale jen se například nedokáží domluvit. Může se zde projevit velká jazyková bariéra a s tím samozřejmě souvisí i komunikační problémy. Nedostatečná komunikace vždy nemusí tedy znamenat nezájem rodičů o vzdělávání svých dětí. Následující odpovědi otázek se velmi potvrdily s odpověďmi z dotazníkového šetření. Respondentky uvádí, že rady a inspiraci pro vzdělávání daných dětí získávaly praxí, rad či z internetu. Vysoká škola ve vzdělávání budoucích učitelů v tomto směru se jeví zcela nedostatečně. Což naznačují i odpovědi z dotazníkového šetření. Dalším velkým nedostatkem je nezařazování multikulturní výchovy do výuky. Více než polovina respondentek multikulturní výchovu do výuky nezařazuje nebo jen okrajově. Respondentky vyjádřily velké nedostatky v určování metod a praktik pro zařazení do výuky.



---

Ve srovnání odpovědí rozhovorů s odpověďmi dotazníkového šetření, mohu říci, že odpovědi se ve velké míře téměř neliší. Respondentky ve velké části odpovědí odpovídaly odpověďmi s téměř stejnou výpovědní hodnotou. Některé respondentky se s dětmi s odlišným mateřským jazykem setkaly za svou praxi již vícekrát, což naznačuje, že počty dětí s odlišným mateřským jazykem v českých školách opravdu vzrůstají. Určitě by tedy bylo na místě, aby budoucí učitelé začali být dostatečně vzdělávání v oblasti výchovy dětí s odlišným mateřským jazykem. Jelikož z odpovědí respondentů je patrné, že dosavadní vzdělávání učitelů je v tomto směru nedostačující a učitelé se s nastalou situací musí vyrovnat sami.

---

## 11 POZOROVÁNÍ

Pozorováním jsem podrobila 10 dětí s odlišným mateřským jazykem. Měla jsem možnost s dětmi strávit více dnů. Do hodin jsem nezasahovala a sledovala přirozené chování dítěte s odlišným mateřským jazykem a ostatních dětí v komunikaci s dítětem s OMJ a jejich vztahu k nim.

Děti byly různého věku, a to od sedmi do dvanácti let. Tedy od druhého do pátého ročníku. Děti byly různých národností, a to běloruské, bulharské, anglické, vietnamské, mongolské a ukrajinské. Počet dívek pět, rovněž tak počet chlapců. Cílem pozorování byly tedy děti s odlišným mateřským jazykem: běloruské národnosti- Vitali

bulharské národnosti- Nesrin ♀

anglické národnosti- Adam ♂ , Saskie ♀

vietnamské národnosti- Loan a Nom ♀ , Nquen a Tran

mongolské národnosti- Bold ♂

ukrajinské národnosti- Halina ♀

Vitali, 12 let, českou školu navštěvuje 3 roky.

Nesrin, 10 let, českou školu navštěvuje 1,5 roku.

Adam, 8 let, českou školu navštěvuje necelé 3 roky a jeho sestra Saskie, 7 let, českou školu navštěvuje necelé 2 roky.

Loan, 9 let, českou školu navštěvuje 1 rok.

Nom a Nquen, 9 let, českou školu navštěvují necelé dva roky.

Tran, 11 let, českou školu navštěvuje 4 roky.

Bold, 11 let, českou školu navštěvuje necelého půl roku.

Halina, 7 let, českou školu navštěvuje necelé dva roky.

Uvědomuji si, že každé dítě mělo jiný čas na integraci, ale pro naše účely mohu alespoň porovnat míru integrace v daný čas a mohu porovnat děti s poměrně stejným obdobím integrace.

---

V porovnání celkové integrace musím říci, že sedm dětí z deseti byly zcela integrovány nebo s mírnými problémy. Tři děti jsem zaznamenala na okraji kolektivu třídy. Z toho dvě děti bych nazvala zcela izolované. Nezaznamenala jsem žádné kamarády a komunikaci se spolužáky. Nejlépe začleněný do kolektivu se mi jevil Vitali, který českou školu navštěvuje nejdéle. Má ve třídě mnoho kamarádů, se kterými tráví i volný čas. Velmi oblíbený je i u učitelského sboru. Má dobré studijní výsledky a účastní se na většině aktivit školy. Nejhuře začleněnou do kolektivu shledávám Bolda a Halinu. U Bolda hraje velkou roli jazyková bariéra, která ještě za tak krátký čas nebyla odstraněna. Také jsem si všimla agresivnějšího chování, které využívá, aby se včlenil do kolektivu chlapců. Halina ačkoliv navštěvuje českou školu druhým rokem, stále se straní společnosti. O přestávkách se věnuje vlastní činnosti nebo jen sedí v lavici bez jakéhokoliv náznaku činnosti. Halina rozumí, ale jazyk pro domluvu nijak nevyužívá. Spíše se drží v pozadí třídy. Komunikaci se spolužáky nevyhledává a za celou dobu mé účasti s nikým nepromluvila. I přes snahu paní učitelky Halina udělá zadanou práci a dále se sociálně nezačleňuje. Ve skupině spolupracuje, ale nevyjadřuje své názory a spíše čeká na pokyny k práci od spolužáků.

Pokud bych tedy měla porovnat děti, které navštěvují českou školu téměř stejně dlouhou dobu, mohla bych porovnat Halinu a Nquena s Nom. Vietnamské děti se začlenily opravdu bez problémů, jsou velmi snaživé a cílevědomé. Nom si ve studiu v porovnání s Nquen vede lépe, ale ani Nquen nespadá mezi nejhorší žáky ve třídě. Oba dva mají dobré a úctihodné výsledky. V porovnání s Halinou mají kamarády a jsou začleněny do kolektivu školní třídy. Saskie je ve třídě také velmi oblíbená. Děti ji pomáhají najít česká slova pro anglické výrazy a řekla bych, že k ní vzhlížejí. Je chytrá, pilná a češtinu zvládá opravdu výborně.

Dále mohu srovnat míru integrace Vitaliho, Adama a Trana. Vitali je velmi oblíbený a jazyková bariéra není vůbec znát. Vitali tráví se spolužáky i volný čas a jeho zálibou je sport. Adam je začleněný do kolektivu s velkými obtížemi, kolektiv s Adamem nekomunikuje. Troufla bych si říci, že se ocitá na okraji kolektivu, tudíž je izolovaný. Tran navštěvuje české školství čtyři roky. Český jazyk zvládá bez problémů a v hodinách je velmi aktivní. Na většinu otázek, zná odpověď. Paradoxně je jeden z nejlepších žáků ve třídě. Kamarády má především mezi chlapci. Pro bližší představu představuji blíže tři děti.

---

## 11.1 VITALI, 12 LET

Vitali, chlapec běloruské národnosti, navštěvuje českou školu již 3. rokem. S rodiči se do ČR přestěhoval na základě nové pracovní příležitosti pro rodiče. Chlapec nastoupil do druhé třídy. Byl zařazen do příslušného ročníku jako doma. Vzhledově ani výškou chlapec nevyčnívá nad ostatními a plně splyne s kolektivem. Již od samého začátku rodiče věnovali synovi velkou pozornost, docházel i na soukromé doučování českého jazyka. Tudiž úroveň českého jazyka se zlepšovala velmi rychle. Matka pracuje ve firmě vyrábějící autodíly a otec je zaměstnán jako obchodní zástupce v pražské firmě. Z finančního hlediska rodina nestrádá, je schopna plně zabezpečit své jediné dítě. Jako komunikační jazyk doma převládá český jazyk.

Vitali sedí v předposlední lavici u okna se svým spolužákem Janem. V hodině Vitali pracuje bez pomoci učitele nebo spolužáků. Pokynům učitelky rozumí bez problémů. Komunikuje bez chyb, užívá správnou výslovnost. Čtení též bez problémů. Psaní je ze vzhledové stránky přiměřené dvanáctiletému dítěti, ale stále dělá chyby v gramatickém projevu. Avšak v porovnání s ostatními žáky jsou jeho výsledky ve studiu lepší než s některými dětmi. Nejlepších výsledků dosahuje v matematice. Do hodin matematiky se více zapojuje a v hodinách je aktivnější. Horší výsledky jsou vlastivědě, která není jeho oblíbeným předmětem.

Přestávky Vitali tráví se spolužáky. Nikdy není sám. Často zaznamenávám, že se se spolužáky domlouvá na trávení volného času. Na první pohled neshledávám rozdíly mezi Vitalim a ostatními dětmi. Mezi dětmi je oblíbený a v mluvě zaslýchávám i obecnou češtinu. Učitelé nemají s Vitalim nejmenší problém. Účastní se školních soutěží, především sportovních. Učitelé ho řadí mezi lepší studenty.

Vitali je ve škole spokojený. Má zde kamarády a domů by se už nevrátil. Domovem je pro něj nyní ČR, do Běloruska se prý nevrátí. Jednou za rok jezdí s rodiči na návštěvu za prarodiči. Našel si zde kamarády, má rád fotbal a moc mu chutná guláš.

Vitali je již na první pohled součástí třídy. Mezi dětmi jsem nezaznamenala žádné rozepře či rozbroje. Studijní výsledky jsou nadprůměrné a leckteré české děti by mu mohly

---

závidět. Shledávám, že paní učitelky odvedly velmi dobrou práci. Vitali je spokojený chlapec, u kterého integrace proběhla na sto procent.

## 11.2 LOAN, 9 LET

Loan navštěvuje českou školu od konce minulého školního roku. Dá se říci, že nyní studuje na české škole rok. Loan je vietnamské národnosti. Z Vietnamu rodiče odešli kvůli špatné finanční situaci. V ČR měli již známé, kteří jim zajistili bydlení. Rodiče a Loan neuměli vůbec česky. Navzdory jazykové bariéře je dnes Loan součástí třídy a s mírnými obtížemi se domluví. Podle paní učitelky je Loan velmi učenlivá a cílevědomá. Rodiče dbají na její přípravu do školy a Loan má velké ambice do budoucna.

Loan je vietnamská dívka menšího věku. Ve třídě zaujímá první lavici vedle své spolužačky Marie. S Marií na první pohled komunikuje. Mluva je s chybami, největší problém vidím v časování sloves podle určité osoby. Ale významu vět jde rozumět. Loan často ještě hledá správná slova, pro své vyjádření, ale pokynům učitelky v hodině rozumí. Pokud si neví rady se zadáním, přihlásí se a učitelka zadání vysvětlí Loan individuálně. Za dobu mého působení cvičení vždy vypracovala sama nebo s pomocí paní učitelky nebo Marie. V hodině se zapojuje sama, ale je i často vyvolávána. Čtení je pomalejšího tempa, Mohla bych to přirovnat k žákovi druhé až třetí třídy. Psaní Loan dělá ovšem velké problémy. Písmo není plynulé, je kostrbaté a přerušované, ale v porovnání se sešity před rokem, kdy nebylo téměř čitelné, vidím velký pokrok. Pravopis je samozřejmě s chybami. Pravopis dělá Loan zatím stále problémy. V hodinách matematiky pracuje Loan téměř samostatně. Do všech hodin je velmi zapojována, zvláště tam, kde se musí odpovídat.

O přestávkách se Loan převážně zdržuje s děvčaty sedící okolo její lavice. S chlapci téměř nekomunikuje. Ale to žádná z děvčat. Marie je Loan velkou pomocnicí a kamarádkou. Jsou téměř stále pořád spolu. Od chlapců či jiných dívek jsem nezaznamenala žádné projevy výsměchu či odmítání.

Podle dní strávených s Loan a ostatními žáky soudím, že Loan je do kolektivu začleněna velmi dobře. Komunikační bariéra je stále trochu znát, ale smysl vět umí vyjádřit, tak aby to daný člověk pochopil. Loan je velmi nadaná na matematiku a v českém jazyce dělá

---

velké pokroky a porovnáním výsledků ze začátku roku. Soudím, že Loan se začlenila do kolektivu velmi dobře.

### 11.3 ADAM, 8 LET

Adam a Saski jsou sourozenci, kteří navštěvují soukromou školu v Plzni. Adam navštěvuje třetí ročník a jeho sestra Saski, ročník o rok nižší. Sourozenci pocházejí z Anglie. Školu navštěvují od prvního ročníku. Matka je českého občanství, otec z Anglie. Z finančního hlediska je rodina zabezpečena velmi dobře, z tohoto důvodu navštěvují děti soukromou školu, kde mají kvůli menšímu počtu dětí individuálnější přístup. U Adama je navíc diagnostikováno ADHD.

Adam ve třídě vzhledově nikterak nevyniká. Na první pohled je Adam velmi aktivní a rozštěkaný. Na židli se stále vrtí a neudrží pozornost. Adam má pro práci asistentku, která ho velmi usměrňuje. Jelikož paní asistentka musí být Adamovi na blízku, sedí v lavici sám s asistentkou. V hodinách pokynům učitelky rozumí, ale objevují se zde problémy se spoluprací. Asistentka musí Adama neustále přesvědčovat k učení a práci v hodině. Pokud nechce na něco odpovídat, říká, že nerozumí. Danou větu, jeden den používal Adam téměř celý den. Adam přitom při mluvě rozumí dobře a jeho mluva je také na dobré úrovni. Objeví se občasné chyby, ale nejsou natolik závažné, aby bránily v komunikaci. Čtení je pomalé s výrazným zadržáváním. Texty musí být krátké, jinak Adam ztrácí pozornost. Písmo je kostrbaté a trhané, ale je čitelné. Velmi záleží na Adamově náladě, a zda, je cvičení na známku či nikoli. Adam si známek velmi váží, pokud bude cvičení ohodnoceno, je vidět viditelně větší snaha než, když se to nezdůrazní.

O přestávkách je Adam spíše izolovaný. Sedí v lavici a věnuje se své zálibě, kreslení. Se spolužáky moc nekomunikuje a spolužáci nekomunikují s ním. Většinu času ve škole komunikuje jen s učitelkou a s asistentkou. Učitelka se snaží využívat mnoho skupinových aktivit, ale činnost ve skupině se odvíjí opět od Adamovi nálady. Někdy téměř nespolupracoval a byla vidět komunikace asistentky s Adamem, jindy chtěl být hlavním mluvčím a danou roli si dokázal vybrečet nebo použitím agresivního chování. Pokud učitelka vložila do výuky soutěž, chtěl být Adam první i za použití podvodu a agresivního chování.

---

Adam se do kolektivu začlenil velmi špatně. Velký podíl má to diagnostikované ADHD a účast asistentky. Adam téměř s nikým jiným nekomunikuje. A děti se Adamovi vyhýbají. Když dojde mezi dětmi ke komunikaci, většinou to končí konfliktem. Zde integrace neproběhla zcela úspěšně. Soudím, že Adam je v kolektivu opomíjen a velmi izolován.

---

## 12 SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK

Cílem sociometrického dotazníku bylo ověření závěrů, které vzešly z mého pozorování. Chtěla jsem si ověřit integraci dětí ve třídě. Z tohoto důvodu jsem zvolila sociometrický dotazník, který nám může pomoci v ujasnění sestavení kolektivu. Mohou nám nastat čtyři situace, které ze sociometrického dotazníku lze určit. Dítě s odlišným mateřským jazykem je členem nějaké sociální skupiny ve třídě, dítě s odlišným mateřským jazykem chce být součástí nějaké skupiny, ale ze strany dětí je opomíjeno, dítě s odlišným mateřským jazykem se necítí být součástí skupiny, ale podle ostatních dětí je, a dítě s odlišným mateřským jazykem je zcela izolované. Sociometrický dotazník mi poskytl možnost nahlédnout na třídu z pohledu dětí, a nejen z mého subjektivního pozorování.

Dětem byly položeny dvě základní otázky sociometrického dotazníku.

*S kým bys rád spal ve stanu na školním výletu?*

*S kým bys nerad spal ve stanu na školním výletu?*

Na dané otázky děti mohly odpovídat neomezeným výběrem spolužáků.

### 12.1 VÝSLEDKY SOCIOMETRICKÉHO DOTAZNÍKU

Výsledky každé třídy, kde se dítě s OMJ nachází, jsem zakreslila do sociogramu. Pro lepší přehlednost utvořených skupinek.

Vitali využil 5 kladných odpovědí a 2 záporné. U každé kladné odpovědi, kterou volil, je oboustranná šipka. Což znamená, že Vitali je členem skupiny, do které se sám zařadil. Dále má čtyři jednosměrné šipky od ostatních spolužáků. Záporné odpovědi, které využil, byli uplatněny na dívky. Jedna z těchto dívek, však volila Vitaliho jako svojí kladnou volbu a druhá dívka Vitaliho vůbec nevolila. Zde, je jasně znát, že Vitali má svojí sociální skupinu o pěti chlapcích. Vitali se tedy cítí součástí kolektivu a také je tak brán.

Adam využil jednu kladnou volbu a tři záporné. Kladné volby ovšem zůstaly jednostranné ze strany Adama. Záporné volby, které zvolil, byly oboustranné. Dále k Adamovi vedlo dalších šest záporných voleb. Z daného grafu je patrné, že Adam ve třídě opravdu žádného kamaráda nemá. Využil jednu kladnou volbu, ale ta zůstala pouze jednosměrná. Tudíž je ve třídě opravdu izolován.



---

Loan využila šest kladných odpovědí a žádnou zápornou odpověď. Ze šesti kladných odpovědí má Loan pět oboustranných šipek. V záporných volbách žádného žáka nebyla Loan volena. Ze sociogramu lze tedy usuzovat, že Loan má pět kamarádů, kteří ji berou jako dobrou kamarádku a součást své skupiny. Loan žádnou zápornou volbu nevolila ani nebyla volena. Tudíž je u ostatních dětí oblíbeným nebo neutrálním prvkem třídy. Loan je součástí kolektivu třídy, kde má svojí sociální skupinku.

Saskie do kladných odpovědí uvedla, že by do stanu pozvala všechny dívky a v záporných volbách uvedla jednoho chlapce. Většina dívek ve třídě uvedla kladnou volbu směřující k Saskii, tudíž se staly volby oboustranné. Saskie darovala jednu negativní volbu, ale žádná negativní volba k Saskii nesměřovala. Z tohoto vyplývá, že Saskie je považována jako součást kolektivu třídy. Především u dívek je Saskie velmi oblíbená.

Bold zvolil tři kladné volby. Všechny volby byly směřované chlapcům. Zápornou volbu využil u jednoho chlapce ze třídy. Bold se neobjevil ani u jedné kladné odpovědi, ale také ani u záporné. Ze sociogramu lze rozpoznat, že Bold ještě zcela nepatří do kolektivu ve třídě. Ostatní spolužáci ho zcela nepřijali mezi sebe.

Halina nevolila ani kladnou, ani zápornou volbu. Nevyužila ani jedné z možností volby. Naopak děti Halinu volili dvakrát jako zápornou volbu a ani jednou jako kladnou volbu. Halina se dotazníku vůbec neúčastnila, stejně jako jakékoliv komunikace ve třídě. Halina se kolektivu straní a důsledkem toho získala záporné volby.

Ostatní děti získali také kladné volby a sociogram obsahoval alespoň jednu oboustrannou šipku. Do kolektivu patří a tvoří sociální menší či větší sociální skupinky ve třídě.

Celkově lze usoudit, že Halina a Adam se ocitají na okraji kolektivu třídy a nemají v žádném spolužákovi žádnou zpětnou vazbu. Jsou ve třídě izolovaní. Bold se pomalu začleňuje do kolektivu třídy, ale stále ještě nespadá do žádné sociální skupinky. Ostatní žáci se do kolektivu začlenili bez problémů, našli si ve spolužácích kamarády a tvoří s nimi sociální skupinky ve třídě. Integrace tedy proběhla úspěšně u sedmi dětí. Dvě děti se ve třídě nacházejí v izolaci a jeden žák s odlišným mateřským jazykem, ještě není integrován do kolektivu.

## 12.2 VÝSLEDKY DÍLČÍCH OTÁZEK V SOCIOMETRICKÉM DOTAZNÍKU

Sociometrický dotazník provázeli i tři odlišné otázky, které měly za cíl zjistit, zda žáci vnímají rozdíl mezi sebou a dítětem s odlišným mateřským jazykem.

Dílčí otázky, které se v sociometrickém dotazníku objevily, byly určeny pro děti českého původu.

*Kdo je podle tebe cizinec?*

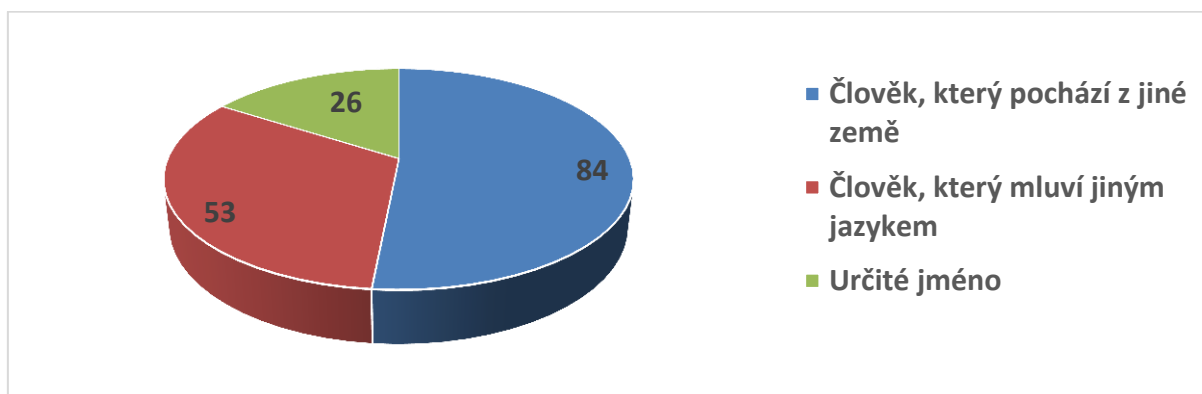
*Máš kamaráda, který má odlišný mateřský než-li ty?*

*Má kamarád s odlišným mateřským jazykem jiné návyky nebo je v něčem jiný, než ty?*

Většina žáků na všechny otázky odpověděla. Celkem mám k dispozici 163 vyplněných dotazníků.

### 1. Kdo je podle tebe cizinec?

Odpovědi této otázky lze zúžit na tři odpovědi, které se stále opakovali.



Graf 11 Kdo je cizinec?

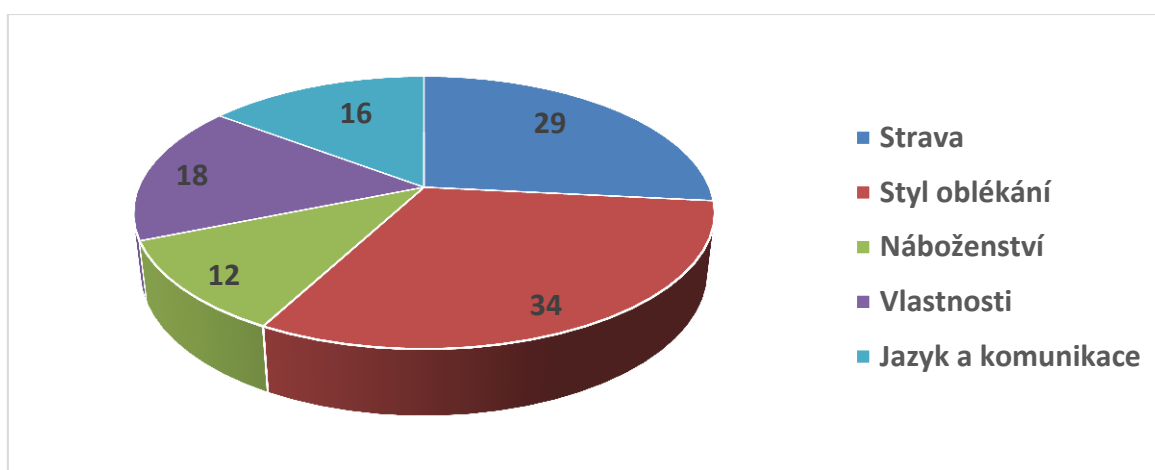
Podle většina žáků je cizinec ten, kdo pochází z jiné země. 53 žáků uvedlo, že je to člověk, který mluví jiným jazykem. 26 žáků uvedlo rovnou jméno žáka cizince, kterého znají nebo spolužáka ve třídě.

### 2. Znáš kamaráda ve třídě, který má odlišný mateřský jazyk než-li ty?

156 žáků uvedlo, že kamaráda ve třídě mají. Žáci uvedli jméno spolužáka, který má odlišný mateřský jazyk. Sedm žáků uvedlo, že spolužáka s odlišným mateřským jazykem ve třídě nemají. Z tohoto lze usuzovat, že žák s odlišným mateřským jazykem je natolik začleněný do kolektivu, že daní žáci už nevidí mezi nimi rozdíl. Což je vrchol integrace žáka ve třídě.

### 3. Má kamarád s odlišným mateřským jazykem jiné návyky nebo je v něčem jiný, než ty?

Zde, byly odpovědi více rozmanitější. Ze 163 žáků odpovědělo 158 žáků. Ze 158 žáků uvedlo 49 žáků, že v ničem jiném žák s odlišným mateřským jazykem neshledali. Odpovědi jsem zúžila do pěti kategorií. Odlišnosti děti vidí ve stravě, stylu oblékání, náboženství, ve vlastnostech člověka a v jazyku.



Graf 12 V čem je kamarád s OMJ odlišný?

Mezi konkrétními odpověďmi se objevily např.:

#### STRAVA:

„Nejí knedlíky“, „Nemá ráda omáčky“, „Nechodí do jídelny, protože skoro vůbec nejí naše věci“

#### STYL OBLÉKÁNÍ:

„Nenosí vůbec džíny“, „Nosí legíny a já džíny“, „Nosí oblečení, které já bych nenosila. A já nosím oblečení, které mě se nelíbí“

#### NÁBOŽENSTVÍ:

„Každou neděli prý chodí do kostela“, „Ježíšek v Anglii chodí jinak než u nás“

#### VLASTNOSTI:

„Je taková pomalá, a já jsem hrr hrr“, „Je hrozně pečlivý, vždy má upravený hezky sešit“

#### JAZYK A KOMUNIKACE:

„Jazyk je jiný“, „Moc nerozumí“, „Pomalu čte a koktá“, „Špatně vyslovuje hlásky“

## 13 UKÁZKA PRACOVNÍHO LISTU PRO DÍTĚ S OMJ

### RODINA

1 ČLOVĚK



2 LIDÉ



VÍCE LIDÍ



1. KOLIK LIDÍ JE NA OBRÁZKU?
2. KOLIK JE TAM DĚTÍ?
3. VIDÍŠ NA OBRÁZKU NĚJAKÉ ZVÍŘE?
4. OPIŠ SPRÁVNĚ ČLENY RODINY:



OPIŠ:

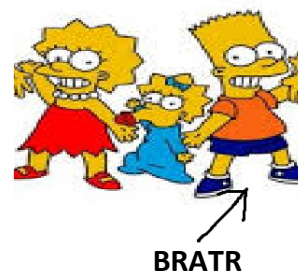
**RODINA**



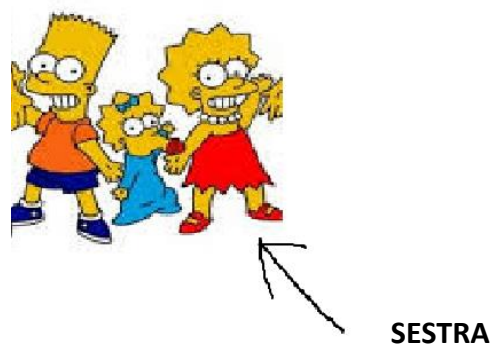
**SOUROZENCI**



**BRATR**



**SESTRA**



---

Pracovní list jsem vytvořila na základě rad z publikací a rad učitelů. Pracovní list je tvořen na základě práce s obrázkem, kde hlavním tématem je *rodina*. Žák se prostřednictvím výuky z pracovního listu naučí pojmenovat členy rodiny (maminka, tatínek, dcera, syn, babička, dědeček), ale také bližší příbuzenské vztahy v užším kruhu rodiny (sourozenci, bratr, sestra). Své nové vědomosti využije v zápisu, kde pojmenuje svou rodinu. Využila jsem také opakování počítání, v tomto případě do sedmi. V pracovním listě nechybí ani písmo, které si dítě s odlišným mateřským jazykem musí neustále opakovat. Respektive to, co se dítě naučí, ihned převede do zápisu.

Počítám s tím, že pracovní list nebude dítě vypracovávat samo, potřebuje dohled a neustálou zpětnou vazbu. Učitel koriguje práci a kontroluje správnou výslovnost, četbu otázek a správnost psaní.

S obrázkem lze pracovat i více do hloubky, například při rozeznávání a opakování barev a názvy oblečení. Využití obrázků je velmi mnohostranné, ale musíme to propojit i s dalšími učebními osnovami, které se dítě musí naučit.<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Obrázky využité v pracovním listu dostupné z:  
[www.google.cz/search?q=obrazky-+rodina&espv=2&biw=1366&bih=643&site=webhp&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=HK-RVfnsC4WssAGNhIboDA](http://www.google.cz/search?q=obrazky-+rodina&espv=2&biw=1366&bih=643&site=webhp&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=HK-RVfnsC4WssAGNhIboDA)  
[http://cz.123rf.com/photo\\_18670141\\_funny-party-people-kreslen%C3%A9-ilustrace.html](http://cz.123rf.com/photo_18670141_funny-party-people-kreslen%C3%A9-ilustrace.html)  
<http://cz.depositphotos.com/2939982/stock-photo-cartoon-dancing-couple.html>  
<http://foreverdirectioner.blog.cz/1208/kresleny-nialler>  
<https://politika-volby.signaly.cz/1005/rodina-a-rodinna-politika-7>

---

## ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se snažila splnit své hlavní a dílčí cíle, kterými jsem věnovala svůj výzkum. Tyto cíle byly definovány prostřednictvím výzkumných otázek. Odpovědi jsem získávala prostřednictvím několika metod, a to především prostřednictvím dotazníků a pozorování. Vzhledem k tomu, že v České republice stále stoupá počet dětí cizinců, logicky roste i počet těchto dětí, které navštěvují české školství. Tím se na učitele kladou větší nároky, jelikož práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem klade větší nároky na práci učitele a samozřejmě na jeho vlastnosti a schopnosti. Pro efektivitu výuky musí být učitel každý den řádně připraven do hodin a v případě účasti dítěte s odlišným mateřským jazykem, to platí dvojnásobně. Jak už z výzkumu vyplývá, práce s těmito dětmi je opravdu specifitější, a to především v oblasti komunikace. Komunikace je zde ztížena mnohdy komunikační bariérou, která stojí mezi učitelem a dítětem a učitelem a rodiči dítěte. Učitelé musí využívat více názorných ukázek a být velmi trpělivý, pečlivý a ochotný k neustálému vysvětlování a opakování učiva. Navzdory faktu, že dětí s odlišným mateřským jazykem opravdu v českém školství přibývá, podle výzkumu vyplývá, že učitelé se necítí být dostatečně připravovány a vzdělávány na práci s danými dětmi. Rady a inspiraci získávají prostřednictvím jiných zdrojů, než je výuka na vysoké škole. Dalším velkým mezníkem ve výuce je zapojování multikulturní výchovy do výuky. Shledávám, že je to jeden z velmi dobrých prostředků, jak zapojit dítě do komunikace a mnohdy změnit i pohledy a hodnoty ostatních dětí. Avšak učitelé ji podle výzkumu nevyužívají, jelikož opět neví metody a možnosti využití.

I navzdory mnohdy složité práce s těmito dětmi, si většina učitelů práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem chválí, zvláště poté s dětmi vietnamské národnosti. Jak vyplývá z výzkumu, většina dětí dosazuje dobrých studijních výsledků a více než polovina dětí je velmi dobře integrována do kolektivu ve třídě. Jen malá část těchto dětí se setkala se šikanou. V tomto směru mé výsledky výzkumu předčily mé očekávání, ovšem neodpustím si otázku, zda by výsledky byly ještě lepší, kdyby si byl učitel stoprocentně jistý ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.



---

## RESUMÉ

Tématem mé práce je Specifičnost práce s dětmi cizinců v prostředí 1. stupně ZŠ. V teoretické části se zabývám charakteristikou dítěte s odlišným mateřským jazykem, jeho sociálním znevýhodněním a sociokulturním handicapem, kde také blíže uvádím faktory ovlivňující sociokulturní handicap. V teoretické části také nechybí kapitola zaměřená na děti cizinců z pohledu české legislativy a jejich práva na vzdělání v českých školách. V dalších kapitolách se zabývám integrací dětí s odlišným mateřským jazykem a komunikací s těmito dětmi. Pro srovnání jsem zařadila popis školního vzdělávacího systému Švédska a jeho postoj k dětem s odlišným mateřským jazykem.

V praktické části se věnuji samotnému výzkumu. Hlavní metodou bylo dotazníkové šetření, určené učitelům v praxi. Dále jsem využila rozhovoru s pěti učitelkami, pozorování dětí s odlišným mateřským jazykem a sociometrický dotazník, určený dětem v navštívených třídách.

The theme of my work is the specificity of the work with the children of foreigners in the 1st grade elementary school environment. The theoretical part deals with the characteristics of a child with a different mother tongue, the socially disadvantaged and sociocultural handicap, which also further factors influencing the socio-cultural handicap. The theoretical part also missing chapter focused on the children of immigrants from the perspective of Czech law, and their right to education in Czech schools. In subsequent chapters deal with the integration of children with a different mother tongue and communication with these children. For comparison, I describe the school education system of Sweden and his attitude towards children with a different mother tongue.

The practical application part concerns the qualitative research. The main method was a questionnaire survey designed to practicing teachers. I also used the interview with five teachers, observing children with a different mother tongue and sociometric questionnaire, intended for children in the classes visited.

---

## SEZNAM LITERATURY

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 2006, 188 s. ISBN 80-210-3971-X.

ČERNÁ, Monika. *10krát s MKV: metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2010, 83 s. ISBN 978-80-87456-07-1.

GREGER, D., GROSCHOVÁ, A., JEŽKOVÁ, V. *Analýza školního vzdělávání ve vybraných zemích EU*. Orbis Scholae, 2006, č.1 Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita- Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-278-4

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-707.

HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky /2. rozš. vyd.* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-065-9.

JEŽKOVÁ, V., DVOŘÁK, D., GREGER, D., DAUN, H. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 190 s. ISBN 978-80-246-2021-3

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. 1. vyd. Praha: D H, c2009, 158 s. ISBN 978-808-7295-007.

KALLEN, D. *Sekundární vzdělávání v Evropě: problémy a perspektivy*. Praha: Učitelské noviny - Gnosis, 1997, 264 s. PHARE-RES - Přístup k dokumentům.

LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Vyd. 1. Překlad Stanislav Kostih. Praha: Portál, 1998, 146 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8144-4.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ L., *Interkulturní psychologie*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2001, 289 s. ISBN 80-244-0231-9

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přepr. a aktual.v. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-717-8631-4.

PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*, Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP PRAHA. 2007

---

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006, 263 s. První pomoc pro pedagogy, 4. ISBN 80-725-4866-2.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

*Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Editor Tatjana Šišková. Praha: Portál, 2008, 273 s. ISBN 978-807-3671-822.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000, 444 s. ISBN 80-717-8496-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÝROST, Jozef. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Editor Ivan Slaměník. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4714-288.

ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011, 138 s. ISBN 978-80-261-0052-2.

ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011, 183 s. ISBN 978-80-261-0053-9

Absolventi gymnázia Cheb. *Absolventi gymnázia Cheb: Židovská kuchyně* [online]. [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://absolventi.gymcheb.cz/>

Al islam. *Al islam: Ženy v islámu* [online]. 19-9- 2012. [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://www.al-islam.cz/>

Česká asociace vzdělávacích institucí, o.s. *Česká asociace vzdělávacích institucí, o.s.: Gender- Fenomén gender* [online]. Praha [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://www.cavi.cz/>

Český statistický úřad. *Český statistický úřad: Náboženská víra obyvatel podle výsledků sčítání lidu- 2011* [online]. 27.2.2014 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: [www.czso.cz](http://www.czso.cz)

Epolis: Efektivní komunikace v interkulturním prostředí. *Efektivní komunikace v interkulturním prostředí: Praktická příručka pro pracovníky úřadů práce* [online]. [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: [http://www.epolis.cz/download/pdf/publications\\_12\\_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/publications_12_1.pdf)

Informace o Švédsku. Embassy of Sweden, Prague [online]. [cit. 8.4. 2015]. Dostupné z: [www.swedenabroad.com](http://www.swedenabroad.com)

Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola: Právo na vzdělávání, cizinci a mezinárodní smlouvy* [online]. 7.3.2013 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)

Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola: Přijetí do základní školy* [online]. 7.3.2013 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)

---

Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola: Asistent pedagoga* [online]. 7.3.2013 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)

KOCOUREK, Mgr. Jiří. ASI-milovani. *ASI-milování: Vietnamci v ČR* [online]. 6.5. 2008. [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://www.asimilovani.estranky.cz/>

KINDLMANNOVÁ, Jana. *Zahraniční zkušenosti se sociálně znevýhodněnými dětmi: Definice sociálně (sociokulturně) znevýhodněných dětí* [online]. [cit. 2015-04-13]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/>

KOCOUREK, Mgr. Jiří. ASI-milovani. *ASI-milování: Vietnamci v ČR* [online]. 6.5. 2008. [cit. 2015-03-31]. Dostupné z: <http://www.asimilovani.estranky.cz/>

Pomoc učitelům. In: HOLCOVÁ, Martina a Hana SYNKOVÁ. *Pomoc učitelům: metody multikulturní výchovy* [online]. 2008 [cit. 2015-04-05]. Dostupné z: [www.mkc.cz](http://www.mkc.cz)

PRŮCHA, Jan. Metodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů. *Metodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů: Multikulturní výchova; problémy spojené s její realizací* [online]. [cit. 2015-04-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/>

Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele 2014/15, MŠMT ČR. *Mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. © 2014 – 2015 MŠMT [cit. 2015-01-20]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

---

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Praxe učitelů .....	35
Graf 2 Zkušenost s dětmi s odlišným mateřským jazykem .....	35
Graf 3 Národnost dětí s OMJ .....	36
Graf 4 Potíže v komunikaci s dítětem s OMJ .....	37
Graf 5 Integrace dítěte s OMJ.....	38
Graf 6 Metody začlenění dítěte s OMJ do kolektivu třídy.....	39
Graf 7 Šikanované dítě s OMJ.....	40
Graf 8 Spolupráce rodičů se školou .....	41
Graf 9 Vzdělávání pedagogů na pedagogické fakultě .....	42
Graf 10 Předměty, v nichž se využívají témata multikulturní výchovy .....	43
Graf 11 Kdo je cizinec? .....	62
Graf 12 V čem je kamarád s OMJ odlišný? .....	63

---

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Ukázka dotazníku určený učitelům

Příloha č. 2: Ukázka dotazníku určený dětem

## Příloha č. 1: Ukázka dotazníku určený učitelům

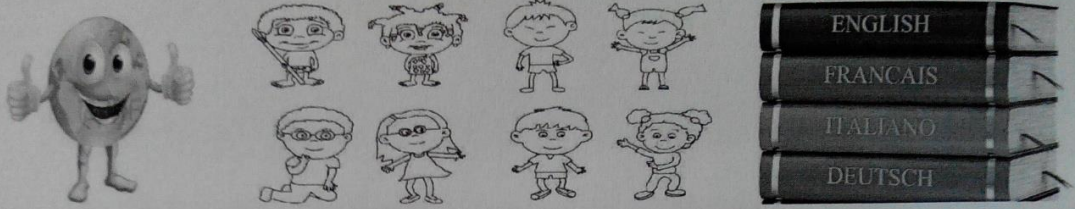
Mockrát Vám děkuji za cenné odpovědi, které mi poslouží k vypracování DP

### Specifika práce s dětmi cizinců na 1. stupni ZŠ

1. Délka vaší praxe na 1. stupni ZŠ?
2. Setkala jste se ve své třídě s dětmi cizinců, pokud ano, jaké byly děti národnosti?
3. Činila vám komunikace s dítětem s OMJ problémy?
4. V čem vidíte specifika práce s dětmi s OMJ?
5. Jaké metody a prostředky využíváte při práci s dítětem s OMJ?
6. Jak se děti s OMJ začlenily do kolektivu ve třídě? *Lze vypsát více dětí, se kterými máte zkušenost. Jenom přeci, každé dítě se začleňuje jinak.*
  - 1 *Zcela bez obtíží*
  - 2 *Mírné obtíže*
  - 3 *Větší obtíže*
  - 4 *Špatně, je izolováno*
7. Jak napomáháte dítěti začlenění do kolektivu?
8. Setkala jste se ve své praxi, že by dítě s OMJ bylo šikanováno, nebo iniciátorem šikany? Pokud ano, popište.
9. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči?
10. Můžete říci, že vás fakulta dostatečně připravila na práci s dětmi s OMJ?
11. Doporučila byste nějaké publikace, portály, které vám byly oporou při práci s dítětem s OMJ?
12. Znáte pojem multikulturní výchova? Pokud ano, v jakých předmětech ji využíváte, jaké témata jste využila a jaké metody jste zvolila při realizaci?

## Příloha č. 2: Ukázka dotazníku určený dětem

**JMÉNO:**



1. Zkus napsat, kdo je to podle tebe cizinec.

2. Máš nějakého kamaráda/kamarádku ve třídě, který má odlišný mateřský jazyk než ty?

3. Má kamarád s odlišným mateřským jazykem jiné návyky nebo je v něčem jiný, než ty?

4. S kým bys rád spal/a ve stanu na školním výletu?