

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta

**MOŽNOSTI ROZVOJE INTERKULTURNÍCH KOMPETENCÍ U DĚTÍ
CIZINCŮ VE VYBRANÉ TŘÍDĚ Z POHLEDU UČITELE**

Diplomová práce

Rok 2012

Dita Witzová

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Dita Witzová

Možnosti rozvoje interkulturních kompetencí u dětí cizinců ve
vybrané třídě z pohledu učitele

Possibilities of developing intercultural skills of foreigners children in
chosen classroom from the perspective of teacher

Praha 2012

Vedoucí práce: Mgr. Eva Janebová Ph.D.

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Evě Janebové Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce a za cenné rady a připomínky a paní PhDr. Jitce Lorenzové Ph.D. za její ochotu a čas při odborné konzultaci mé práce.

Děkuji také své rodině a přátelům za shovívavost a psychickou podporu při studiu na filozofické fakultě a v neposlední řadě paní učitelce Mgr. Ivě Malé a Mgr. Ivaně Černé a všem žákům pátého ročníku ZŠ Na Smetance za jejich čas a ochotu.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci zpracovala samostatně a v seznamu použitých informačních zdrojů uvedla veškeré prameny, ze kterých jsem čerpala.

V Praze dne 17. května 2012

.....

Anotace

Tato práce se zabývá možnostmi integrace žáků – cizinců do edukačního procesu základní školy z pohledu vyučující. Sleduje jednotlivé faktory, které tento proces ovlivňují, osobnost žáka – cizince, interkulturní výchovu žáků – cizinců, kulturu a s ní související pojmy. Dále se zabývá interkulturní komunikací a některými specifiky této komunikace. Práce pojednává o výchovně vzdělávací práci učitele, který významně ovlivňuje možnosti začlenění žáků – cizinců do školy, interkulturními kompetencemi a možnostmi jejich rozvíjení a klimatem školy a třídy. Praktická část práce analyzuje problém integrace žáků – cizinců dotazníkovým šetřením jak u žáků vybrané třídy, tak u pedagogických pracovníků školy.

Klíčové pojmy

interkulturní kompetence, integrace dětí cizinců v prostředí školy, interkulturní komunikace, kultura, prolínání kultur, předsudky, klima školy, interpersonální vztahy, kooperace, adaptace, kulturní identita, interkulturní konflikt, bilingvizmus, klima školy a třídy

Annotation

This thesis deals with the possibilities of integration of students - foreigners into the educational process of primary school teachers with a view. It monitors various factors that influence this process, pupils' - foreigners, intercultural education students - foreigners, culture and related concepts. It also deals with intercultural communication and some of the specifics of this communication. The thesis also deals with the educational work of teachers, which significantly affects the possibility of inclusion of students - foreigners to school, intercultural competence and possibilities of their development and school climate and class. The practical part analyzes the problem of integration of students - foreigners questionnaire survey to selected classes of pupils and teachers at school.

Key Words

intercultural competence, integration of foreign children in schools, intercultural communication, culture, blending of cultures, prejudices, school climate, , Interpersonal relationships, cooperation, adaptation, cultural identity, intercultural conflict, bilingualism, school climate and class

Obsah:

1. Úvod	10
2. TEORETICKÁ ČÁST	11
2.1 Multikulturní společnost.....	11
2.1.1 Současná situace migrantů	11
2.2 Status cizinců a vzdělávání	12
2.3 Interkulturní vzdělávání.....	14
3. Kultura a související pojmy	15
3.1 Vliv migrace na kulturu a identitu	18
3.2 Kulturní identita	19
3.3 Kulturní šok/akulturační stres	21
3.4 Interkulturní senzitivita a adaptabilita	23
3.5 Předsudky a stereotypy	25
4. Interkulturní komunikace.....	27
4.1 Komunikace v interkulturním konfliktu.....	30
4.2 Komunikace a interkulturní přátelství	32
4.3 Komunikace v bilingvní rodině	33
5. Učitel jako faktor ovlivňující integraci žáků – cizinců	35
5.1 Interkulturní kompetence.....	38
5.1.1 Modely interkulturních kompetencí.....	40
5.2 Možnosti rozvoje interkulturních kompetencí ve škole.....	46
5.3 Vyučovací metody jako nástroj integrace žáků – cizinců.....	48
5.4 Vliv klimatu výuky a klimatu třídy na pedagogickou interakci.....	49
6. VÝZKUMNÁ ČÁST	52
6.1 Cíl výzkumu	53
6.1.1 Výzkumné otázky	53
6.1.2 Stanovení parciálních cílů.....	54
6.2 Metody pedagogického výzkumu	55
6.3 Organizace průzkumu	56
6.4 Průběh výzkumu	57

7. Výzkumná zpráva	58
7.1 Charakteristika terénu výzkumného šetření - základní škola.....	58
7.2 Charakteristika výzkumného vzorku - pedagogové	60
7.2.1 Charakteristika vybrané třídy.....	60
8. Zpracování výsledků výzkumu	62
8.1 Případové studie	62
8.2 Hodnocení dosažení cíle výzkumu případových studií.....	69
9. Vyhodnocení a zpracování výsledků dotazníku.....	70
9.1 Dotazník pro učitele	70
9.2 Dotazník pro žáky	87
10. Závěry dotazníkového šetření ve vztahu k položeným dotazníkovým otázkám.....	102
10.1 Hodnocení dosažení cílů výzkumu	107
11. Závěr	109
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	111
PŘÍLOHY:	115

Seznam zkratek:

- **MKV** Multikulturní výchova
 - **F** Fyzika
 - **M** Matematika
 - **Př** Přírodopis
 - **Z** Zeměpis
 - **D** Dějepis
 - **Vv** Výtvarná výchova
 - **ČJ** Český jazyk a literatura
 - **OV** Občanská výchova
 - **Prv** Prvouka;
 - **VI** Vlastivěda;
 - **Vkz** Výchova ke zdraví;
 - **Pč** Pracovní činnost;
 - **Tv** Tělesná výchova;
 - **Dv** Dramatická výchova
-
- **IVP** Individuální vzdělávací plán
 - **PPP** Pedagogicko psychologická poradna
 - **RVP** Rámcový vzdělávací program
 - **IKV** Interkulturní vzdělávání

1. Úvod

Téma mé diplomové práce se zabývá problematikou integrace žáků – cizinců do škol. Toto téma jsem si zvolila proto, že učím již osm let na základní škole a se žáky – cizinci se setkávám ve stále větší míře. Tato setkání s sebou nesou nejen řadu vzájemných kulturních obohacení, ale i problémů. Patří k nim mimo jiné překonávání komunikačních bariér, vzájemné poznávání kulturních odlišností a jejich akceptování. Jednou z možností, jak lze tyto problémy na základní škole řešit, je rozvíjení interkulturních kompetencí.

Vlastním cílem této práce bylo sledovat proces rozvíjení interkulturních kompetencí a rovněž sledovat a pojmenovat faktory, které tento proces ovlivňují v průběhu výchovně vzdělávacích aktivit v základní škole.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou.

Teoretická část je členěna do pěti kapitol na základě analýzy odborné literatury, vztahující se k této problematice. První kapitola práci uvádí. Druhá kapitola blíže vymezuje základní pojmy spojené s migrací a interkulturním vzděláváním žáků – cizinců. Třetí kapitola definuje pojem kultura a pojmy, které s ní souvisejí, akulturace, kulturní identita, kulturní šok, interkulturní senzitivita, předsudky a stereotypy. Ve čtvrté kapitole mé práce se zabývám interkulturní komunikací, bilingvizmem a komunikací v interkulturním konfliktu a vlivem komunikace a utváření interkulturního přátelství. Pátá kapitola se věnuje učiteli jako faktoru, který se významně podílí na edukačním a integračním procesu žáků - cizinců. Dále se tato kapitola zabývá interkulturními kompetencemi a možnostmi jejich rozvíjení, vhodnými výukovými metodami podporujícími integraci žáků – cizinců a klimatem školy a třídy.

Kapitola věnovaná výzkumu je zaměřena na zjištění, jak lze pomoci integraci žáka – cizince do výchovně vzdělávacího procesu z pohledu učitele základní školy a přispět tím k zlepšení současné situace v naší základní škole v oblasti vzdělávání žáků – cizinců. Dotazníkový průzkum je zaměřen na postoje a názory pedagogů a žáků na problematiku integrace žáků – cizinců do výchovně vzdělávacího procesu ve škole. Další metoda použitá ve výzkumné části je kazuistika vybraných žáků – cizinců. Tato metoda slouží k hlubšímu proniknutí do dané problematiky. Přínos diplomové práce spočívá ve využití získaných poznatků a pochopení širších souvislostí v problematice integrace žáků – cizinců do výchovně vzdělávacího procesu, především pro autorku a její další pedagogické působení.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Multikulturní společnost

V důsledku globalizace se stává náš svět multietnický. Každé dítě „cizinec“ je představitelem kultury svého národa. Stejně jako naše kultura a společnost ovlivňuje cizince, tak jsme i my ovlivněni pronikáním prvků typických pro jiné národy do našeho života. Abychom se ve dnešním „multikulturním světě“ vyznali a lépe pochopili jednotlivce i společnost, je důležité se této problematice věnovat co nejvíce, což žákům i žákům – cizincům umožňuje právě škola.

2.1.1 Současná situace migrantů

V současné době je podíl žáků - cizinců v českých školách poměrně vysoký. Lze předpokládat, že tento počet se bude dále zvyšovat. Především ve větších městech, jako například v Praze, se podíl žáků – cizinců pohybuje kolem 5 %. Nejvíce jsou zastoupeni Vietnamci, Ukrajinci, Slováci, Rusové a Mongolové (viz Janebová, 2010, s. 4).

Být migrantem přináší řadu zátěžových situací, které jsou spojeny množstvím problémů. Sociokulturní původ migrantů významně ovlivňuje možnosti jejich integrace do školy a společnosti. Další příčinou vzniku problémů je neznalost jazyka hostitelské země. Z těchto důvodů mohou děti odmítat chodit do školy, protože nerozumí ostatním. V některých případech můžeme zaznamenat příznaky kulturního šoku a děti trpí psychosomatickými problémy. Důležitým faktorem z hlediska adaptace dětí – cizinců je i jejich věk při příchodu do jiné země. Zde většinou platí, že čím dříve se dítě seznámí s cizím jazykem a prostředím, tím rychleji se adaptuje. Povaha, chování a jednání je neméně důležitým faktorem, který ovlivňuje začlenění migranta do hostitelské společnosti i školy.

Změny, které sebou migrace nese, jako například důvod migrace, ekonomická a sociální situace migrantů, kulturní tradice, zvyky a hodnoty atd. mají vliv na jejich další život v nové zemi a společnosti. Morgensternová (in Janebová, 2010, s. 42) v této souvislosti uvádí souvislost negativního emočního prožívání s různými faktory:

- Typ migrace (dobrovolná, nedobrovolná, trvalá).
- Obsah specifických kulturních zvyklostí (čím více rozdílů mezi hostitelskou a domácí kulturou, tím víc problémů).
- Osobnost migranta.
- Politický a sociální systém imigrační země.

Dítě z odlišného sociokulturního prostředí má specifické vzorce chování, odlišné tradice a zvyky. To, co je v jeho kultuře běžné, může být pro kulturu hostitelské země příčinou nedorozumění a konfliktů. Je proto důležité tato specifika znát a pracovat s nimi, zvláště ve škole, jelikož je to většinou právě škola, kde se žák – cizinec dostává do bližšího kontaktu s kulturou naší (ČR). Důležité je vytvořit takové podmínky, aby se dítě – cizinec cítilo v naší společnosti dobře. Dobré podmínky pro jeho adaptaci a vyrovnání se s emočními problémy může vytvořit právě škola.

I v dnešní multikulturní době se často setkáváme s různým přístupem k různým národům, které ovlivňuje především politický a sociální systém původní země migranta. V České republice se podle země původu cizince umožňuje jeho přijetí a začlenění do společnosti. Legislativa ČR rozděluje jednotlivé kategorie cizinců. Další kapitola je proto zaměřena na specifikaci těchto kategorií cizinců, podle kterých jsou zařazeni do vzdělávacího procesu.

2.2 Status cizinců a vzdělávání

Vzdělávání cizinců se zabývá § 20 školského zákona, podle něhož jsou cizinci rozděleni na tři základní skupiny cizinců: občané EU, azylanti a žadatelé o azyl a tzv. občané třetích zemí. *Cizinci v České republice, Český statistický úřad, 2010, dostupné na http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani*

Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají stejné podmínky přístupu ke vzdělávání a školským službám jako občané ČR. V případě delšího pobytu na našem území mají možnost bezplatné přípravy pro jejich začlenění do základního, středoškolského i vyššího odborného vzdělávání. Ředitel školy, ve které žák plní povinnou školní docházku, vyrozumí zákonného zástupce žáka do jednoho týdne po přijetí žáka do školy o:

- možnosti docházky do tříd pro jazykovou přípravu a povinnosti rodičů podat žádost o zařazení dítěte do těchto tříd;
- způsobu zařazování žáka do tříd pro jazykovou přípravu a místech jejich zřízení;

(školský zákon, § 20, vyhláška č. 48/2005 Sb., §10, 11);

Tyto informace získá ředitel školy od příslušného krajského úřadu.

Občané třetích zemí, tedy zemí mimo EU, mají přístup k základnímu vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají na území ČR. Ke střednímu a vyššímu vzdělání mají přístup pouze tehdy, pokud mají oprávnění k pobytu na našem území. K předškolnímu a základnímu uměleckému vzdělání, pokud mají povolení k pobytu na déle než 90 dní.

Třetí kategorií jsou **děti azylantů**. Ty mají větší možnost při vyrovnávání speciálních potřeb, které plynou za specifík jejich situace. Podle současné legislativy jsou osoby v „*postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky*“ považovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně se sociálním znevýhodněním (školský zákon, § 16, odstavec 4).

Vzděláváním cizinců se zabývá školský zákon v § 20 a vyhláška č.48/2005 Sb., § 21, odst. 4. O zařazení do ročníku rozhoduje ředitel školy. Většinou je žák zařazen do ročníku dle jeho věku, nebo o ročník níže. Při hodnocení se postupuje dle § 51 až 53 školského zákona a § 14 až 17 vyhlášky č. 48/2005 Sb. Dle § 15, odst. 9 se zohledňuje nižší znalost českého jazyka, a to na dobu 3 pololetí. (viz Janebová, 2010, str. 5).

Podpora integrace žáků – cizinců je v dnešní době vzhledem k jejich narůstající početnosti v českých školách velmi důležitá. Na úspěšném zapojení se do školního procesu, zvládnutí jazyka majority a seznámení se s naší kulturou a tradicemi závisí i následné zapojení se žáka – cizince do společnosti. Dnešní škola tento proces vnímá jako oboustranné prohlubování povědomí o jiných kulturách, které může být vzájemným obohacením. Takový přístup rozvíjí toleranci, akceptaci jiného, empatii a může pomoci předcházet negativním společenským jevům, jako je rasismus, předsudky atd. V dnešním globálním světě jsou tyto vlastnosti nezbytné pro perspektivní soužití lidí v míru.

Začleňování dětí – cizinců do škol je umožněno v rámci interkulturního vzdělávání. Cílem interkulturního vzdělávání je upevňovat a zlepšovat vzájemné vztahy mezi majoritou a minoritou. Studenti se učí za pomoci vlastních vyjadřovacích prostředků komunikovat a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin a prohlubují si o nich poznatky.

2.3 Interkulturní vzdělávání

„Interkulturní vzdělávání je příprava na život v multikulturní realitě, příprava na sociální, politické i ekonomické aspekty interakce mezi lidmi s odlišným sociokulturním zázemím. Snahou IKV (interkulturního vzdělávání) je vytvářet způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní, komunikovat a kooperovat s příslušníky jiných sociokulturních skupin a obecně zlepšovat vztahy mezi majoritou a minoritami. IKV usiluje o vybavení účastníků vzdělávacího procesu souborem specifických interkulturních dispozic. Učení probíhá ve třech rovinách: kognitivní, emocionální a behaviorální“. (viz Varianty, Člověk v tísni, 2002, str. 12)

- *Kognitivní učení* je získávání znalostí nebo přesvědčení.
- *Emocionální učení* zahrnuje naše prožívání a vyjadřování pocitů.
- *Behaviorální učení* je to, co je z učení vidět.

Všechny tyto roviny učení tvoří a formují naši osobnost. Postupem času se mohou měnit. Ovlivňuje nás řada faktorů počínaje výchovou, vzděláním, formuje nás i společnost, ve které žijeme.

Obecným cílem IKV je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi majoritou a minoritami. Tento cíl sleduje:

- Uvědomit si, že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti.
- Snažit se poznat odlišné kulturní identity a respektovat je jako rovnocenné.
- Naučit se řešit konflikty pokojnou cestou.

Cílem interkulturního vzdělávání je připravovat studenty na život v kulturně pluralitní společnosti tak, že je vybaví potřebnými interkulturními kompetencemi (Varianty, Člověk v tísni, 2002, str. 13). Interkulturní vzdělávání rozvíjí konkrétní náměty a integruje je do celků. V dnešní multikulturní době mohou být zvyky a chování různých kulturních skupin, které žijí v stejné společnosti, důvodem vzniku konfliktů, ale zároveň je zde i mnoho možností pro vzájemné obohacení. Interkulturní vzdělávání vede žáky k respektování kulturní rozmanitosti a hledání nových cest vedoucích k lepšímu pochopení různých způsobů života, myšlení a chápání. Abychom lépe pochopili problematiku interkulturního vzdělávání, je důležité seznámit se s termínem kultura a s ní souvisejícími pojmy.

3. Kultura a související pojmy

Definicí pojmu kultura se zabývalo mnoho autorů. Většina se shoduje v tom, že v širším pojetí kultura zahrnuje vše, co člověk vytvořil, materiální i duchovní výtvořiny lidí. V užším pojetí se pojem kultura vztahuje k projevům chování lidí, symbolům, tradicím, hodnotám a myšlení. Průcha (2004, str. 47) uvádí definice, které jsou typické pro obě pojetí: „*Kultura je souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný kulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě (a) výtvořů lidské práce, (b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), (c) idejí (kognitivních systémů, (d) institucí organizujících lidské chování*“ (Velký sociologický slovník, sv. 1, 1996, str. 548-549).

Pro multikulturní výchovu má význam koncepce **kulturní plurality**. Tato koncepce uznává jednotlivá etnika a národy jako rovnocenné na základě tolerance a respektuje existenci odlišných hodnot. Uznání tohoto principu bývá označován jako teorie kulturního relativismu (viz Průcha 2004, str. 48). Zde je zapotřebí stručně objasnit pojem etnikum a národ.

Etnikum z řeckého *ethnos*, *lid*, je pojem, kterým se běžně označuje historicky vzniklá skupina lidí, která údajně má společný historický původ, rasový typ, jazyk, materiální a duchovní kulturu, mentalitu a tradice a obývá společné území; dá se tedy také srovnat s pojmem „kmen“. (Tóth, Krno, Kulašik, 1991, str. 26) Ve skutečnosti je představa společného genetického původu příslušníků jednoho etnika zavádějící, a to kvůli migraci a míšení různých etnik mezi sebou, a odborníci proto chápou etnikum spíše jen jako skupinu lidí, sdílejících společnou kulturu. Národ může tvořit několik etnik, které mají společné tradice a jazyk (Hosbawm, Eric J. 2000).

Kulturní relativismus vychází z předpokladu, že všechny kultury jsou rovnocenné a přitom jedinečné a neopakovatelné. Kulturní relativismus uznává princip kulturní plurality. V kulturně pluralitní společnosti je umožněno členům různých etnických skupin zachovat mnoho jejich kulturních zvyklostí, jako je jazyk, náboženství, pokud tyto nenarušují společenské hodnoty jiné kultury. Koncept kulturního pluralismu můžeme nalézt v české legislativě v Zákoně o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školský zákon č. 561/2004 Sb.) který v § 20 vymezuje vzdělávání cizinců na území České republiky. (Zkráceně):

Osoby, které nejsou státními občany České republiky a pobývají oprávněně na jejím území, mají přístup k základnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělávání za stejných podmínek jako občané České republiky (viz Průcha, 2004, str. 116). Koncept kulturního relativismu a jeho principy jsou důležité pro život v dnešní multikulturní společnosti. Pro tuto společnost je typické prolínání kultur. Dle Janebové (2010, str. 11) je kultura sdílená charakteristika různých skupin. Jedinec tak může být součástí více kultur najednou, přičemž každá kultura je specifická a liší se v určitých dimenzích od jiných. Jelikož je tento pohled důležitý z hlediska možnosti integrace cizinců do školy a společnosti zmiňují dále teorii Gerta Hofstedeho. Podle tohoto antropologa je dominantní právě ta kultura, kterou jsme si osvojili během prvních deseti let života v rodině a ve škole (viz Janebová, 2010, str. 10).

Vybrané kulturní výzkumy a teorie

Vývoj kulturní psychologie významně ovlivnila práce antropologa **Geerta Hofsteda**. **Hofstedeho představa kultury** (Morgensternová, Šulová., 2007, str. 63) vychází z jedné z největších empirických studií. V 70. letech 20. století zkoumal pro firmu IBM odlišnosti v přístupu zaměstnanců v různých zemích, kde tato firma provozovala své podniky. Na základě sebraných dat byl každé zemi přiřazen index, který vyjadřoval míru, v jaké se daná dimenze v kultuře vyskytuje. Přesto, že vzdělávací prostředí bylo podobné a protože struktura organizace, pravidla a procedury byly stejné, dospěl k závěru, že rozdíly mezi lokalitami musí vyplývat z kultury zaměstnanců té které země. Hofstede popisuje kulturu jako „*kolektivní programování mysli, které od sebe odlišuje členy lidské skupiny*“. **Počet rozdílů v dané kultuře stanovil na čtyři základní dimenze. Vzdálenost moci, individualismus/ kolektivismus, mužskost/ ženskost a vyhýbání se nejistotě.** Po dalším výzkumu přidal Hofstede (1980, str. 45) **dimenzi časové orientace.**

- *Vzdálenost moci* „indikuje, do jaké míry společnost akceptuje fakt, že je moc v institucích a organizacích nerovnoměrně rozložena.“
- *Vyhýbání se nejistotě* označuje míru, do jaké je společnost ohrožena nejednoznačnými situacemi a do jaké míry se jim snaží vyhnout poskytováním pravidel.
- *Individualismus/ kolektivismus* Index individualismu IDV označuje míru, do jaké je společnost úzce svázaným sociálním rámcem, ve kterém se lidé mají starat o sebe a své blízké, a ne těsným sociálním rámcem, ve kterém lidé rozlišují mezi vlastní a jinou skupinou, přičemž očekávají, že se o ně vlastní skupina postará.

- *Mužskost/ ženskost* a index MAS měří míru, do jaké je společnost maskulinní nebo femininní. Jedná se o pohled společnosti na rodové role.
- *Ve vztahu k budoucnosti – krátkodobé a dlouhodobé orientaci.*

Hofstedeho model je oceňován za svůj empirický základ. Tento model však nedává vysvětlení, proč by mělo existovat právě těchto pět dimenzí a proč právě tyto dimenze představují základ kultury. Hofstede byl kritizován, že se na kulturu zaměřil pouze jako na znak národa a že nevěnoval pozornost kulturní rozmanitosti. Popis pěti dimenzí někdy obsahuje nebezpečí hodnocení některých kultur jako „lepších“ než ostatní. Přesto se však tyto dimenze jeví jako podstatné při tvorbě společnosti. Proto napomáhají chápat konflikty mezi jednotlivci či skupinami odlišného kulturního původu. (viz T-KIT Interkulturní učení, 2000. str. 22).

Další teorii, kterou uvádím, je teorie T. E. Halla. Tato teorie je zajímavá svým pohledem na pochopení obsahu sdělení v komunikaci. Tento kontext může mít společné rysy, např. sociální vyloučení. Přínos tohoto pohledu vidím právě v interkulturní komunikaci, při které z důvodu nepochopení může docházet k problémům a konfliktům.

Edvard T. Hall

T.E.Hall rozvinul teorii rozdílů mezi kulturami s větší či menší potřebou znalosti kontextu při sdělování. V literatuře T-KIT Interkulturní učení (2000, str. 23 – 24) je dále specifikována Hallova teorie následovně.

- V komunikaci rozlišoval *pomalá a rychlá sdělení* „rychlosti, kterou lze určité sdělení rozšifrovat, a podle toho se pak zachovat“. V některých kulturách trvá kratší dobu spřátelit se než v jiných.
- *Vysoký a nízký kontext* značí informace, které událost obklopují. Pokud je většina informací obsažena v komunikujících lidech, má situace vysoký kontext, stačí jen málo informací, aby si porozuměli. Typické kultury s vysokým kontextem dle Hallových (1990) jsou japonské, arabské a středozemské kultury s úzkými osobními vazbami a vztahy. Opakem jsou kultury s nízkým kontextem, kde osobní vztahy jsou více rozdělené podle odlišných zájmů a při transakci je potřeba více podpůrných informací. (Skandinávie, Německo atd.) Nedorozumění mohou vznikat, pokud nejsou brány v potaz komunikační styly v souvislosti s vysokým a nízkým kontextem.
- *Teritorialita* se týká organizace fyzického prostoru. V teritorialitě jde o cit, který si lidé vyvinuli v prostoru a s okolními materiálními věcmi, a také jde o náznak moci.

- *Osobní prostor* Hall popisuje jako svoji osobní „bublinu“. Je to chápání vhodné vzdálenosti při kontaktu s druhou osobou. Je-li konverzační vzdálenost jedné osoby (kultury) odlišná od chápání jiné osoby (kultury), může dojít k nedorozumění.
- *Monochromní/ polychromní čas* se týká strukturování času. Monochromní chápání času znamená sled činností s určitým harmonogramem a návazností. Jde o kulturu, kde mají různé činnosti daný čas. O čase se mluví jako o zdroji, lze ho trávit, plýtvat jím nebo šetřit jej. Čas je lineární, vede z minulosti do budoucnosti. Čas strukturuje den a má svou důležitost (nemít čas se sejít). Pro polychromní chápání času je typické dělat více věcí najednou, lidé jsou velmi angažovaní, důraz se klade více na vztahy, než na dodržování harmonogramu. Ve výzkumu Halla, je monochromní čas spojen s nízkým kontextem a rozvržením prostoru, který umožňuje strukturování života na úseky.

Užitečnost modelu T. E. Halla je v jeho praktických důsledcích. Dimenze dávají rámeček, ve kterém lze poznat a sledovat kulturní odlišnosti. Lze je využít k jednoduchým cvičením (uvědomění si osobní vzdálenosti, jak lidé nakládají s dochvilností, zda mluví hodně nebo málo atd. (viz T-KIT Interkulturní Učení, 2000. str. 23 - 24).

Z těchto a mnoha dalších výzkumů je patrné že nelze postihnout a zahrnout všechny aspekty, které se týkají pohledu na kulturu. Tyto výzkumy však poukazují na některé problémy, které souvisejí s rozdílnými pohledy na kulturu. Kulturní odlišnosti různých národů se projevují v odlišnosti jazyků, tradic a hodnot, což dokládá povědomí o kulturní diferenciaci lidstva.

3.1 Vliv migrace na kulturu a identitu

Pro každého se pod pojmem domov vybaví něco jiného, blízká osoba, vůně, chuť, oblíbená věc. Vazby k domovu mají základ v dětství. Jsou to též tradice a hodnoty, které s sebou přenášíme do našich nových domovů a rodin. Pojem domova je pro nás emotivní a velmi osobní. V dnešní hektické době je pro nás domov oáza pohody, klidu a setkávání se, alespoň v těch lepších případech. Mnozí lidé, kteří migrují za prací nebo z jiných důvodů a mění svůj bývalý domov za nový, si sebou nesou mnoho vzpomínek a prožitků, ale také zvyků a tyto adaptují na nový prostor a čas – možná i nevědomě. Touha někam patřit je velmi silná. Jak pocit vykořenění a ztráty domova nesou lidé, kteří z nejrůznějších důvodů migrují? Jistě je velmi těžké vytvořit si domov v neznámém světě a mezi cizími lidmi v jiném sociokulturním prostředí.

Proto můžeme vidět u některých migrantů větší tendenci sdružování se do komunit a lpění na zvycích svého původního domova. Izolace a vyhýbání se kontaktu s majoritní kulturou vede k **separaci**.

Někteří lidé se v novém prostředí distancují od hostitelské kultury, ale neuchovávají ani své zvyky a kulturu. Odsouvání jednotlivců či skupin na okraj společnosti může vést k **marginalizaci**.

Proces vzájemného působení kultury země původu a cílové země označujeme jako **akulturaci**. Akulturací neprocházejí pouze ti, kteří přicházejí do nové společnosti, ale tento proces je důležitý i pro postoj společnosti, která je má přijmout.

Začleňování jedince do společenského prostředí je dlouhodobý proces. Člověku jsou předávány modely chování, způsoby a normy charakteristické pro danou společnost. Tento proces označujeme jako **socializaci**. Dochází při tom k zvnitřnění společenských norem a k vývoji dovedností pro jejich procvičování a pochopení. Cílem socializace je žít bez větších potíží v dané společnosti - a nejen to, ale také obohacovat ji a být přínosem.

Pokud se lidé ocitnou mimo společnost, do které migrují a nemají v ní oporu, mohou se cítit vykořenění a toto může vést ke vzniku nové kultury a identity (viz Janebová, 2010, str. 15 -16). Novou **kulturní identitu** cizince ovlivňují názory, hodnoty či náboženství jak jeho původní země, tak i země hostitelské. Mimo tyto sociokulturní faktory formují kulturní identitu i **rodiče dítěte**. Rodiče dětí – cizinců z různých kultur mají různé pohledy na výchovu. Jejich tradice a hodnoty, myšlení, názory atd. ovlivňují výchovu dětí a jsou tedy významným faktorem ovlivňujících integraci svých dětí.

3.2 Kulturní identita

Obraz či představu o sobě samém si vytváříme po celý život. Ve vývoji dítěte platí jisté zákonitosti. Osvojováním tradic, zvyků, jazyka a hodnot své rodiny si dítě vytváří představu o sobě samém ve svém prostředí. Dítě si vytváří kulturní identitu. Postupem času si dítě uvědomuje příslušnost ke skupině a kultuře. Nositeli kultury jsou pro dítě především rodiče (viz Hofstede, dominantní kultura). Základem k vytváření své identity je to, jak je dítě přijímáno rodiči a důvěra k blízké osobě, nejčastěji matce. Vazba matky a dítěte vzniká již v prenatálním období a takovéto chování je dáno všem kulturám.

V nové zemi jsou migranti a jejich kultura konfrontována s kulturou hostitelské země. Dochází k vzájemnému působení kultury domácí a původní. Dle Janebové (2010, str. 16-17) **dochází k promíchání kulturních prvků, které vede ke vzniku nové kultury a identity**. Tato interkulturní identita je produktem interkulturního setkávání se.

Utváření identity je ovlivněno více faktory. Jedním z nich je věk cizince. V mladším věku se cizinci rychleji dokážou adaptovat na nové podmínky i nový jazyk.

Dalším faktorem je společnost a lidé, kterých si nejvíce vážíme. Pro předškolní dítě jsou to rodiče a sourozenci. Ve škole přibudou učitelé a spolužáci. Právě mladší školní věk budu blíže specifikovat z hlediska utváření identity, jelikož ve výzkumné části práce se zabývám právě dětmi v tomto věku (11 let).

Dle Křivohlavého (1988) touhu poznat vlastní schopnosti nacházíme v „**sebe – předvádění**“, kdy nám jde o hodnocení a úsudek druhého člověka, nebo i na pozadí různých forem soutěžení „kdo víc, kdo líp“. Ve styku s druhými lidmi nejde pouze o představy o vlastním zjevu a o vlastních schopnostech. Jde nám i o konfrontaci idejí, norem a hodnot „*jak v sociálním styku konfrontujeme s pojetím druhých lidí to, co patří k našemu „já“, to čemu věříme, o čem jsme přesvědčeni a co patří k samému jádru našeho bytí.*“ (Křivohlavý, 1988, str. 201).

Mladší školní věk (Freudovo období latence), Erikson označuje jako stádium snaživé píce. Dítě si osvojuje vztah k světu práce a uplatnění v něm. Snaží se zařadit se do společnosti a osvojuje si proces vyrovnávání se s osobními problémy. Pro toto období je charakteristický pocit méněcennosti, prožívání neúspěchů v tomto období je důležité pro budování a posílení sebedůvěry. Motivací je nezdary překonávat. Toto období charakterizoval i Erikson jako **stadium identity** (do dvanáctého roku). **Sociální identitou** rozumíme ztotožnění se skupinou vrstevníků a nalezení vlastního místa. Skupina vrstevníků nabývá větší význam, protože dítě se v tomto období odvrací od rodiny. **Stádium osobní identity má vést k osvojení zdravého pohledu na vlastní osobu i na prostředí, v němž jedinec žije.** *Kdo jsem, kam patřím, čemu věřím, co bude dál,* to jsou otázky typické pro toto období (viz Řičan, 1988 str. 43-45).

Pro učitele je důležité tato vývojová specifika osobnosti znát a pracovat s nimi. Zvláště důležité je podporovat vytváření zdravých společenských vztahů ve škole i třídě. Dalším důležitým aspektem je umožnit dětem prožít úspěch, pochválit je, ocenit jejich snahu a píli a tím budovat jejich zdravé sebevědomí. Budování vztahu mezi žákem a učitelem posiluje i důvěra a ochota pomoci a poradit. Učitel by měl být průvodcem a rádcem při školních, ale i osobních problémech a podpořit tak začlenění všech žáků do školního prostředí i kolektivu třídy. Pro žáky – cizince je totiž setkání se s novým prostředím, kulturou, zvyky, myšlením a chováním poměrně zátěžovou situací, s níž se více či méně dobře vyrovnávají. V případě velké psychické zátěže v souvislosti se změnou prostředí, zvyků, chování se atd., se může projevit vliv výše uvedené zátěžové situace i kulturním šokem

3.3 Kulturní šok/akulturační stres

Snaha o přizpůsobení se cizí kultuře je náročná po všech stránkách. Pocity zmatení, obav nebo strachu se můžou projevit kulturním šokem. Dle Harris, Moran (1991, s. 224 in Morgensternová, Šulová 2007, str. 84) je „*Kulturní šok je psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním vzorcům cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou.*“ Tento termín zavedl kulturní antropolog Kalerv Oberg (Seelye, 1993). V literatuře se setkáváme i s pojmem akulturační stres. Morgensternová, Šulová (2007, str. 84 -87) preferují právě tento termín, protože termín šok se vztahuje na širší oblast a má jistý patologický význam. Akulturační stres se jeví jako vhodnější označení, které vystihuje interkulturní záběr dané problematiky. Akulturační stres se může projevat na skupinové i na individuální úrovni.

Průběh akulturačního stresu

Intenzita prožívání stresu závisí na mnoha faktorech, z nichž je nejvýznamnější rozdílnost domácí a cizí kultury. Dále se jedná o osobní vlastnosti člověka (Morgensternová, Šulová 2007, str. 84- 87). Průběh stresu (šoku) probíhá v křivce tvaru U, nebo dvojitého U (W) (Seelye,1993 uvedeno dle Morgensternová, Šulová 2007, str. 84- 87).

Fáze stresu:

- předfáze (před odjezdem do ciziny -očekávání);
- líbánky (první kontakt – negativní pocity);
- kulturní šok/stres (konflikt);
- postupné přizpůsobování se (krize, učení se komunikaci);
- adaptace (naladění se na odlišný kulturní vzorec);
- šok z návratu;

Příznaky akulturačního stresu

Průběh a intenzita šoku jsou velmi individuální. Morgensternová, Šulová (2007. s. 90 - 91) uvádí, že se jedná zejména psychosomatické problémy, jako jsou projevy strachu, zmatení, dezorientace. Někdy se projevují i příznaky deprese a u dětí i regrese ve vývoji. Děti – cizinci někdy odmítají kamarády a můžou zažít i šikanu a posmívání se. Dítě - cizinec si začíná vytvářet mechanismy, pomocí kterých se buď brání vlivu nové kultury, nebo uchovává svou kulturní identitu, nebo přijímá identitu novou.

Jako důležité se jeví psychosociální dispozice jedince, jako povaha a charakter. Na tom, jak se dítě projevuje a chová v kontaktu s novým prostředím, záleží, zda bude mít problém s adaptací.

Děti mohou opět prožívat situace, které již zvládly (odpoutání se od matky, kamarádů, vstup do školky atd.), tentokrát však v novém a cizím prostředí. Na druhou stranu jsou některé děti mnohem adaptabilnější a změny přijímají bez potíží.

V interkulturní komunikaci se objevuje další problematická oblast. Pokud člověk nerozumí cizímu jazyku, může u něho probíhat percepční obrana (jedinec nevnímá signály, které by mohly být ohrožující). Jedná se o jev, který popisuje obecně zaměření pozornosti na signály, které jsou v souladu s hodnotami a postoji jedince a věnování se méně těm signálům, které jsou s jeho postoji v konfliktu.

Problémy spojené s kulturním stresem pramení i z neschopnosti použít naučené modely chování a tím se zachovat přiměřeně v dané situaci. Kulturní šok vyvolává velkou psychickou i fyzickou zátěž pro organismus. Existují případy, kdy ho migranti nepřekonají a musí se vrátit do rodné země.

Zmíněné procesy jsou ovlivněny délkou pobytu v cizí zemi, sociálním prostředím, ve kterém žije, věkem, ekonomickou úrovní rodiny dítěte, vztahy mezi majoritní společností a komunitou migrantů a osobností člověka samotného.

3.4 Interkulturní senzitivita a adaptabilita

Přizpůsobení se novému místu a situaci v rámci interkulturního setkání vyžaduje jisté kompetence, které nám umožní lépe se orientovat a žít v multikulturní společnosti. Těmito kompetencemi rozumíme nejen schopnosti a znalosti, ale především jisté charakterové dispozice, které nám umožní být kulturně vnímavý a empatický (srovnej Interkulturní kompetence, Morgensternová, in Janebová, 2010, str. 50).

U lidí, kteří se lépe adaptují, můžeme sledovat jisté osobní rysy, které jim zvládnutí nových situací lépe umožňují (větší otevřenost a vnímavost, nízká rigidita a konzervativnost). Tato vnímavost se označuje termínem **interkulturní senzitivita**. Interkulturní senzitivita souvisí s pocity a lze ji obtížně vyjádřit či měřit.

„**Vývojový model interkulturní senzitivity**“ (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS) vytvořil Milton J. Bennett (1993). Jeho model vycházel z pozorování studentů v průběhu delší doby při různých mezikulturních setkáních. Studenti podle Bennetta čelili kulturním rozdílům předvídatelným způsobem. Bennett dále sledoval tyto vlivy kulturní senzitivity i v prostředí firem. Jeho vývojový model se skládá ze šesti stupňů. První tři stupně jsou etnocentrické (upřednostňování jednoho etnika) a další tři jsou etnorelativní (viz Morgensternová, M., Šulová L., 2007, str. 85 – 86

- **Popření** (denial). Vlastní kultura je považována za jedinou správnou, od ostatních kultur je držen distanc. Kulturní rozdíly jsou vědomě popřeny a není podporována kulturní diverzita.
- **Obrana** (defense). Člověk v tomto stupni cizí kulturu odmítá, má tendenci k diskriminaci a stereotypizaci. Někdy může dojít ke zvratu (reversal), kdy dojde k přesně opačné stereotypizaci ve vztahu k původní kultuře a naopak dojde k identifikaci s cizí kulturou.
- **Minimalizace** (minimalization). Závěrečná etnocentrická fáze pro vyhnutí se interkulturním rozdílům. Extrémní tlak na jednu společnou kulturu vytváří tlak a vede ke střetu lokální a cizí kultury. Může dojít až k odporu vůči cizí dominantní kultuře.
- **Přijetí** (akceptace). První fáze etnorelativismu. Kulturní diverzita je akceptována, což ale nemusí znamenat souhlas či oblibu.
- **Integrace** (integration). Poslední fáze etnorelativismu, jedinec je interkulturní a přijme identitu cizí kultury. Integrace může však znamenat ztrátu vlastní kulturní identity.

- **Adaptace** (adaptation). Tato fáze nastává po delším kontaktu s cizí kulturou. Jedinec se pokouší převzít úhel pohledu cizí kultury a stává se kulturně empatický (viz Morgensternová, M., Šulová L., 2007, str. 85 – 86).

Adaptabilitu tedy chápeme jako dovednost zachovat si duševní pohodu, pocit bezpečí a vnitřní klid i při výrazné změně životních podmínek. Lepší schopnost adaptace mají jedinci, kteří disponují určitými vlastnostmi a předpoklady, kterými reagují na nové prostředí a podmínky. V psychologii se hovoří o osobnostních typech, které nám pomáhají popsat člověka a jeho reakce na cizí kulturu. Bochner (1982) rozlišuje čtyři základní typy osobnosti.

- Asimilační typ po krátké době bez problémů přejímá kulturu cizí a ztrácí vlastní kulturní identitu.
- Kontrastní typ, klade důraz na hodnot své vlastní kultury, odmítá kulturní odlišnosti a prožívá kulturní rozdíly.
- Hraniční typ považuje obě kultury za přínosné, ale se žádnou se nemusí identifikovat.
- Syntézní typ, kosmopolitní, který představuje splynutí s oběma kulturami.

Při komunikaci s cizinci může dojít k určitým blokům, které vznikají buď z interkulturního nedorozumění v komunikaci anebo vznikají na základě stereotypů a předsudků (viz Janebová, 2010, str. 45-46). Jednou z příčin vzniku bloků je předpoklad, že druhý člověk komunikuje stejným způsobem. Dle Watzlawicka (1998) často dochází k zrcadlení naší komunikace, k tzv. konfuzi. Ke konfuzi dle něho dochází v důsledku nedorozumění. Při této situaci máme tendenci dosazovat do kontextu své vlastní důvody, proč sdělení nerozumíme. Tyto situace mohou způsobovat mnoho problémů.

Právě škola je místem, kde dochází ke komunikaci mezi žákem a učitelem, ale i mezi žáky navzájem. Učitel může žáky vést k rozvíjení empatie a vzájemné pomoci nejen vhodnými metodami, ale i svou vlastní angažovaností. Žákům – cizincům může škola poskytnout dostatek prostoru pro seznámení se s naší kulturou formou různých kulturních akcí a přibližováním tradic, které jsou součástí školní kultury. Tímto způsobem lze u žáků – cizinců podpořit jejich adaptaci a integraci do školního prostředí. Podstatné je poznání, že naše kultura není jediná a že odlišnost chování a projevů jednotlivých kultur nás může obohatit o nové znalosti a vést k respektu a toleranci, což je v dnešní „přelidněné“ době nezbytné.

3.5 Předsudky a stereotypy

Předsudky a stereotypy patří k základním pojmům, které odrážejí reálnou situaci ve společnosti, kde se tyto jevy projevují ve vztazích mezi etniky, národy, rasami a kulturami. Mají velký emocionální náboj a racionální obsah může být potlačen.

Stereotyp je neměnný, ustálený, navyklý vzorec chování a myšlení. „*Stereotypy jsou mínění o třídách individuí, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovitými způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí.*“ (Nakonečný, 1997, str. 223).

Průcha (2004, str. 66 - 69) rozlišuje heterostereotypy a autostereotypy. *Heterostereotypy* se vážou na vnímání cizích skupin a jsou namířeny jak k etnickým menšinám, rasám, ale i ke skupinám (dělníci, podnikatelé atd.) *Autostereotypy* si vytváříme sami o sobě. Tyto jsou založeny na subjektivním (neobjektivním) vnímání své osoby, na rozdíl od předsudků, které jsou ovlivněny i pohledem či názorem jiné osoby či skupiny.

Nejčastějším projevem stereotypu vůči druhým jsou *diskriminace a předsudky*, tedy odlišné chování k druhým kvůli jejich příslušnosti k určité skupině – např. náboženské, národnostní, etnické, sociální aj. „Stereotypy a předsudky“. [cit. 12-05-28] Dostupné z <<http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b01obecnamata/15.pdf>>

Předsudky chápeme jako nepřátelské postoje vůči etnickým, náboženským i jiným skupinám, které mají iracionální původ. Základním faktorem vzniku předsudků je rodinná výchova. V průběhu dětství a mládí si člověk osvojuje kromě pozitivních hodnot a norem dané společnosti i negativní obsahy kultury, ve které vyrůstá.

Nakonečný dále uvádí (s. 223) „*Protože jsou předsudky druhem postoje, zakládají i sklon k určitému negativnímu jednání vůči objektu předsudku, a protože jsou iracionální, často též převzaté, jsou velmi odolné vůči změnám a rezistentní vůči racionální argumentaci.*“ Předsudky jako sociální soudy odporují často principu racionality, spravedlnosti a rovnosti ve vztahu k bližním, chybí v nich empatie.

Předsudky jsou stabilní a negativní postoje vůči nějaké jiné skupině, popřípadě vůči jedinci, který je k této skupině přiřazen. Přesto mají předsudky i svá pozitiva, která jedinci pomáhají vymezit své místo v životě a posilují jeho obraz o sobě.

Funkce předsudků [cit. 2012-05-28]Dostupné z:

<<http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b01obecnamata/15.pdf>>

- Orientace v nepřehledných situacích a poměrech, umožňují jednoznačnost, redukují nejistotu, podporují pocit vlastní hodnoty.
- Slouží k vymezení skupin, dovolují koncepci vlastního pozitivního obrazu a negativních obrazů jiných skupin, umožňují diskriminaci bez konfliktu svědomí.
- Slouží k ospravedlnění a legitimizaci vládnutí, pomáhají udržovat status quo při rozdělení moci mezi majoritou a minoritou, slouží k zajištění rozdílů výkonu moci.
- Slouží ke stabilizaci mocenských poměrů tím, že opatřují a definují „obětní beránky“ eventuálně umožňují tvoření mýtů.

U „*Vývojového modelu interkulturní senzitivity*“ (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS) Milton J. Benett (1993) v prvních stupních vývojového modelu hovoří o stereotypizaci. **Stereotypizace** znamená, že připisujeme lidem určité charakteristiky na základě jejich příslušnosti ke kultuře (Morgensternová, Šulová, 2007, str. 73)

Stereotypy a předsudky odrážejí dobu a nejsou stálé. Stereotypy nám pomáhají k lepší orientaci ve světě, umožňují zpracovat informaci, bez předchozího náročného zkoumání, které vyžaduje zjišťování různých souvislostí. Stereotypy dále slouží jako nástroj skupinové identifikace. V nejrůznějších situacích volíme zjednodušování a hledání příčin ve svém okolí.

Škola je místem, kde se s pojmy jako je stereotyp a předsudek setkáváme často. V tom lepším případě na různých besedách, projekcích či festivalech zaměřených na pochopení kulturní diverzity (např. Jeden svět dětem). Bohužel se s těmito pojmy často setkáváme i ve školní praxi a můžeme je sledovat při běžných školních činnostech. Už žáci na prvním stupni si nechtějí sednout k někomu, kdo je z nejrůznějších příčin jiný. Takový žák je vyloučen s kolektivu, stojí na okraji a nikdo si s ním nechce hrát. V takovém případě záleží na učiteli, aby vhodným způsobem (např. při skupinovém či kooperativním vyučování) nenásilnou formou podpořil integraci žáka do kolektivu. Též je důležité tyto pojmy a jejich význam žákům vysvětlit a například v dramatické výchově žákům umožnit přímý zážitek situací spojených s vyloučením z kolektivu. Předpokladem úspěchu je porozumění v jednání, chování (interkulturní senzitivita) a vzájemné porozumění na základě interkulturní komunikace.

4. Interkulturní komunikace

Člověku byla dána schopnost řeči jako jedinému tvorů na Zemi. Společně s vývojem člověka se rozvíjely i jeho komunikační dovednosti. Řeč charakterizuje rodinu, společnost i národ. Vlivem migrace již od nepaměti dochází k míchání kultur a tím i k nutnosti učit se cizí (nový) jazyk. Ne nadarmo platí přísloví „kolik řeči znáš, tolikrát jsi člověkem“.

Původ a používání termínu komunikace vychází z latinského slova *communicare* s významem sdělovat, spojovat. V novějších filozofických, sociologických a psychologických diskusích je komunikace základem lidského jednání. Janebová, (2010, str. 6) uvádí definici Samovara, Portera, Mc Daniela (2007, str. 32) „*Interkulturní komunikace je komunikace mezi lidmi, jejichž kulturní zázemí se natolik liší, že tato odlišnost má vliv na komunikaci.*“ Autorka (tamtéž) dále uvádí pohled na interkulturní komunikaci jako na vědní obor, který popisuje komunikaci mezi lidmi v souvislosti s kulturou a tím je ovlivněn celý proces komunikace.

Interkulturní komunikace je interdisciplinární obor, který vychází z lingvistiky, antropologie, sociální psychologie, rétoriky, sociologie a mnoha dalších. Snahu o specifikaci interkulturní komunikace jako první ve své knize *The Silent Language* (1959) uvedl americký antropolog E. T. Hall. Národní asociace pro komunikaci vydala v roce 1974 svojí první ročenku s názvem *Mezinárodní a interkulturní komunikace*. Od té doby vzniklo mnoho výzkumů interkulturní komunikace. Do Evropy se tento obor dostal v 80. letech 20. století. Rozvíjel se hlavně v Německu a Francii, ale i ve Skandinávii.

Události při komunikaci lze rozdělit podle různých kritérií, podle toho, za jakých podmínek spolu lidé komunikují a podle využití jazyka. Dana Niklesová (2006) uvádí základní prvky komunikace, které se zobrazují v komunikačních modelech, z nichž nejznámější je Lasswellův : *kdo – co – jak – komu* (s jakým efektem).

Komunikací je ve společnosti každá forma střídavého zprostředkování pomocí znaků – symbolů mezi lidmi. V užším jazykovědném smyslu je komunikace mezilidským dorozumíváním prostřednictvím jazyka a dalších prostředků jako jsou dynamika, intonace, hlas (Niklesová. D [cit. 2012-05-6] DOI: acta Oeconomica Pragensia).

V praktickém využití interkulturní komunikace jde o nutnost porozumění jednání v dnešní společnosti, ve které dochází k setkávání lidí mnoha kultur a jazyků. Účastníci interkulturního setkání se musí vypořádat s řadou problémů, znalostí cizího jazyka a kulturního prostředí komunikujících, pochopení obsahu sdělení, akceptace či konfrontace názorů atd. Tato komunikace může být i kulturním obohacením.

Ve škole je nezbytné, aby pedagog tuto problematiku znal a dovedl s ní pracovat. Interkulturní komunikace je předpokladem vzájemného porozumění.

V interkulturní komunikaci se setkávají jednotlivé složky komunikace a to jak verbální, tak neverbální. Především neverbální komunikace má emoční význam. Odráží různorodost kulturních vzorců a může být zdrojem nedorozumění. Při integraci žáků – cizinců do školy je důležité pracovat s těmito odlišnostmi, prohlubovat znalosti žáků o odlišné kultuře. Takto lze eliminovat mnoho možných interkulturních konfliktů. Ve škole je neznalost českého jazyka pro žáky – cizince jednou z nejčastějších překážek při jejich integraci.

Verbální komunikace

Komunikace je nejen jedním ze základních prvků porozumění, ale obvykle i zdrojem mnoha konkrétních potíží a příčinou řady konfliktů. Vzájemné nepochopení a nedorozumění, odlišné vidění a interpretace mnoha událostí, rozdílné způsoby řešení pracovních a osobních problémů jsou jen malým výčtem praktických problémů, s nimiž se setkáváme. Nového rozměru nabývá komunikace při setkávání a střetávání se lidí z různých zemí a kultur. Problém interkulturní komunikace nespočívá jen v ne/dokonalé znalosti cizího jazyka a ne/schopnosti orientovat se v jeho odborné terminologii.

Úspěch závisí jednak na interkulturní senzitivitě člověka, jednak na dobré vzájemné znalosti kultury a zejména kulturních odlišnostech, protože ty mohou sice zcela nenápadně, ale o to významněji ovlivnit celý proces komunikace a následné spolupráce – interkulturní komunikační bariéry. I drobná nedorozumění a chybné interpretace vzájemného jednání mohou vést k posílení tradičních předsudků a potvrzení stereotypů. Podmínkou faktického uvědomění si kulturních rozdílů je však i dokonalá znalost sebe sama, tedy kultury vlastní, což není ani samozřejmé, ani jednoduché (viz Průcha, str. 148-149).

Neverbální komunikace

Neverbální složka našeho vyjadřování je dána geneticky, ale většinu projevu ovlivňuje kulturní vzorec, ve kterém vyrůstáme. Neverbální komunikace je často spontánní a neuvědomována a má velký emoční význam.

Kulturní odlišnosti jsou nejvýraznější v oblasti (viz Průcha 2008):

- *proxemika* – dodržování interpersonální vzdálenosti (viz Interpersonální vztahy);
- *chromemika* – souvisí s odlišným využíváním a vnímáním času (Hallův model monochromatických kultur - koncentrace na jeden problém, úkoly řeší v časovém sledu a polychromatických kultur, které jsou flexibilní a řeší více problémů najednou.);

- *kinezika* – výraz tváře („okno do duše“), oční kontakt, gesta, pohyby těla a posturika;
- *haptika* – tělesné dotyky a interpersonální blízkost (viz Interpersonální vztahy)

Mezi další významné doprovodné jevy neverbální komunikace patří používání artefaktu, ticha a barev. Opět jde o kulturní tradice, zvyklosti a význam, který jednotlivé kultury těmto kategoriím připisují. Konvence a rituály neverbální komunikace označujeme jako komunikační etiketu.

U žáků – cizinců, kteří pochází z odlišného sociokulturního prostředí, lze předpokládat počáteční potíže, které sebou interkulturní komunikace nese. Snažíme se jim proto zprostředkovat důležité informace pomocí vhodných výukových materiálů buď v jejich jazyce, nebo v jiném jazyce, kterému rozumí. Škola může využít i služeb tlumočnicka.

Dovednost interkulturní komunikace je nezbytná pro vzájemné porozumění lidí s odlišného kulturního prostředí. Ve školním prostředí dochází k intenzivní komunikaci mezi učitelem a žákem i žáky navzájem. Komunikace vyžaduje zapojení a spolupráci obou stran. Spolupráce probíhá ve smyslu empatie, naslouchání a snahy i ochoty měnit svůj přístup v komunikaci.

Faktory ovlivňující komunikaci

V komunikaci s druhými lidmi se snažíme porozumět obsahu sdělení. Náš pohled ovlivňuje mnoho faktorů. Mimo rozdílné kulturní hodnoty a společenské normy nás ovlivňuje náš styl komunikace. Tento náš styl předurčuje, jak se v různých situacích chováme a jak jednáme. Neměli bychom zapomínat na to, že tento „svůj“ styl má každý z nás a ne všechny jsou nám blízké a příjemné a ani ten „náš“ nemusí být ideální.

Janebová zmiňuje (2010, str. 19) faktory, které se týkají kontextu, našich cílů, hodnot i sebepojetí.

V komunikaci nás ovlivňují osobní názory a postoje, důvod, proč komunikujeme, vztah k osobě, s níž mluvíme, prostředí komunikace, časové možnosti a mnohé další faktory.

Některé prvky komunikace jsou specifické pro daný národ, ale pokud máme zájem, můžeme se s těmito specifiky seznámit. To by nám mělo umožnit vzájemné porozumění bez ohledu na kulturní původ dotyčného. Důležité je snažit se být objektivní, naslouchat, vyvarovat se unáhlených soudů, aniž bychom situaci vyhodnotili z odstupu. Měli bychom zachovat asertivitu, a pokud nesouhlasíme, jednat na rovinu a předcházet tak zbytečným nedorozuměním a konfliktům.

4.1 Komunikace v interkulturním konfliktu

Každý z nás jistě zažil situaci, při které z nejrůznějších příčin došlo k nedorozumění. Naše jednání ovlivňuje mnoho faktorů psychických, sociálních, ale důležitý je i náš fyzický stav. Pokud bereme v potaz všechny tyto okolnosti, které nikdy nejsou ideální, je obdivuhodné, jak lidé dokážou tyto situace zvládnout. Ještě větší problém v dorozumívání se nastává v případě neznalosti jazyka našeho komunikačního protějšku. V takovém případě může dojít k verbálnímu nedorozumění, ve kterém můžeme odlišit spor o obsah a formu. Jde buď o neshodu názorů, nebo o pravidla a jiné procedury. V komunikaci se ovšem projevují i neverbální složky, gestikulace, mimika, emoce, které ovlivňuje sociokulturní původ účastníků komunikace. Komunikace navenek souvisí i s tím, co je a co není projednáváno.

Verbální konflikt má svou dynamiku. Morgenstranová (in Janebová, 2010, str. 47) rozlišuje fáze verbálního konfliktu:

- potvrzení vlastní pozice (odlišné);
- explicitní vyjádření neshody o obsahu (odmítnutí námitek /obviňování protistranou);
- konflikt na úrovni metakomunikace (dohady o tom co, jak je řečeno);
- slovní napadání a devalvace na osobní úrovni;
- brzdění, znemožňování situace;

Jak již bylo výše zmíněno konflikt je spojen s prožíváním a emocemi. Pro vnímání situace jako konfliktní je rozhodující subjektivní prožívání. Někdo situaci může hodnotit jako konfliktní právě z důvodu, který druhá strana takto nevnímá. Ke konfliktu může v komunikaci docházet, pokud její účastníci vnímají jistou věc odlišně, takto si ji i vykládají a vyvozují různé závěry, tudíž dochází k nedorozumění. Jedná se o špatnou interpretaci chování druhé strany. V interkulturním konfliktu jsou jistá pravidla, jak komunikovat a čemu se vyhýbat. Tato pravidla dále zmiňují právě v souvislosti se školou jako prostředím, ve kterém dochází často k nedorozuměním nejen z důvodu neznalosti jazyka. Pro pedagoga je důležité reagovat přiměřeně a pokud možno vyhnout se negativním emocím.

Jak v komunikaci předcházet interkulturnímu konfliktu

Rozdílnost v komunikačním stylu může vést k nesprávnému vyhodnocení situace. Pro cizince je dobré ještě před nástupem do školky či do školy seznámit se ze specifiky naší (české) kultury a to platí i obráceně. V konfliktních situacích by měl pedagog reagovat přiměřeně, bez velkých emocí, problém vyslechnout a snažit se najít schůdné řešení pro obě strany. Pozitivní přijetí eliminuje nežádoucí diskriminační chování. V interkulturní komunikaci dochází ke kontaktu a dialogu na pozadí odlišného kulturního zázemí.

Interkulturní komunikace není pouze o jazyku, ale má i rovinu sociální. Učitel společně s jazykem předává i kulturu své země, ale i žáci – cizinci přinášejí do školy svoji původní kulturu. Ke kontaktu s různorodostí dochází ve škole takřka při všech činnostech. Učitel by měl sám projevovat interkulturní senzitivitu, být otevřený, tolerantní a flexibilní, tudíž interkulturně kompetentní. Pouze takový učitel může rozvíjet v dětech tyto vlastnosti. Snaha o oboustranné porozumění by měla být začátkem, základem komunikace.

Janebová (2010, str. 19) zmiňuje faktory, které ovlivňují komunikaci. Těchto faktorů je mnoho a jejich význam je ovlivněn subjektivně, uvádím pouze stručný výčet. Důležitý je prostor (místo), důvod rozhovoru, čas a důležitost (motivace). Významnou roli hrají sympatie, naše osobní hodnoty, náš sociokulturní kontext, okolí, ale i naše vlastní sebepojetí.

Pokud máme zájem na zlepšení komunikace, měli bychom dodržovat jistá pravidla komunikace. Učitel by neměl opomenout, že tato pravidla vedou k zlepšení vztahů ve třídě a tím k zlepšení třídního klimatu. V zásadě se jedná o **rozvíjení naslouchání, vcítění se (empatie), respektování druhého, hledání nových způsobů spolupráce, otevřenosti a připravenosti zlepšovat se v komunikaci.**

Vstřícnost pedagoga v rámci interkulturní komunikace se projeví i ve zlepšení vztahů mezi ním a žáky, mezi žáky navzájem, ale i v lepší komunikaci s rodinou žáka. Dobrá komunikace vede k odbourávání bariér a podporuje vznik neformálního kamarádství a interkulturního přátelství. Obzvláště důležité je poskytnout tuto možnost žáků – cizinci, který přichází do nového kolektivu.

4.2 Komunikace a interkulturní přátelství

Komunikace ve škole je založena osobním setkáváním. Tato setkání vedou v pozitivním případě k odbourání počátečního ostychu a nejistoty, které s sebou kontakt s novou kulturou a prostředím nese. Jednou z otázek výzkumné části mé práce je právě zjištění, zda mají děti mezi spolužáky – cizinci kamarády. Pro učitele je tento fakt poznáním, že na škole je dobrá atmosféra bez předsudků a přátelský kolektiv, se kterým lze dobře spolupracovat.

To je možné pouze na základě vzájemného naslouchání, důvěry, respektování druhého. Podle Gudykunst (2003) (in Janebová, 2010, str. 33) přátelství sebou nese respekt a přijetí. Čím víc se partneři ve vztahu angažují, tím víc jsou schopni adaptovat své komunikační styly.

Přátelství je podmíněno překonáním zažitých stereotypů a pravidel chování. Abychom možnost vzniku přátelství mezi dětmi podpořili, můžeme například využít různé vyučovací metody, které podporují spolupráci, kooperaci a komunikaci. Neznalost jazyka hostitelské země neznamena, že by děti – cizinci nemohly navázat přátelství. Naopak - i tuto skutečnost může učitel využít a obohatit tak kulturní povědomí ostatních žáků. Děti si většinou najdou svůj komunikační styl samozřejmě, pokud mají zájem a jsou vhodně stimulovány.

Poskytnutí vhodných podmínek pro vznik přátelství se pozitivně projeví i ve spolupráci s rodinou žáka – cizince. Děti samy, tím že si po škole hrají, navštěvují se nebo jinak tráví svůj čas společně, lámou ledy mezi rodinou žáka – cizince a společností. Obohacení o nové poznatky o jiné kultuře - např. jídlo, hudba, tradice - je vzájemné a pro obě strany prospěšné. V neposlední řadě z nových pozitivních vztahů mezi žáky má prospěch i škola. Rodiče žáků – cizinců mají možnost zapojit se do školních aktivit, podílet se na chodu školní samosprávy, v případě zájmu organizovat besedy nebo pomáhat při dobročinných bazarech, výstavách atd. Dle Janebové (2010, str. 34) je vzdělávání jedním z nejdůležitějších prostředků k vyrovnání šancí, které společnost má.

Současně s výukou jazyka dochází ke střetu kultury „domácí“ a vlastní kultury žáka – cizince. Učitelé takto dítěti – cizinci zprostředkují i seznámení se s kulturou. U žáka dochází k formulování nové identity (viz Janebová 2010, str. 29). V této souvislosti však může docházet ke ztrátě mateřského jazyka a tím k porušení rodinných vazeb žáka – cizince. Další kapitola je věnována právě problematice bilingvních rodin v souvislosti s komunikací v rodném jazyce v naší společnosti a ve škole.

4.3 Komunikace v bilingvní rodině

V současné době se velmi běžně lidé stěhují z ekonomických či jiných důvodů. Mnoho lidí se v cizině usazuje a zakládá rodinu. Průvodním jevem je vznik smíšených párů nebo manželství a následně s tím souvisí dvoujazyčná výchova dětí. Je celkem obvyklé, že každý z rodičů, pocházející z jiné země, mluví svým jazykem a děti se učí zároveň oba jazyky. Ztráta znalosti původního jazyka, který spojuje generace rodin dětí cizinců, se může negativně projevit jednak v osobním životě dětí, ale i v přístupu rodiny ke škole. Škola by měla být místem, které podporuje a rozvíjí interkulturní komunikaci. Většinu kulturních aspektů vnímáme už tím, že žijeme v konkrétní společnosti a většina z nich souvisí s jazykem a komunikací. Bloomfield (1933) popisuje bilingvismus jako „*schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího. Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodného mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relativní.*“ (Bloomfield, 1933 in Harding-Esch, 2008, str. 40)

Ještě v padesátých letech dvacátého století byl bilingvismus považovaný za škodlivý. Nejnovější studie prokazují naopak bilingvismus za prospěšný trénink mozku, vedoucí k rozvoji kognitivních schopností. Novější výzkumy ukazují to, že bilingvní děti mají oba jazyky propojené - myslí či mají sny v obou jazycích (viz Morgensternová Šulová, 2007, str. 41).

Ve škole se setkáváme se žáky, kteří používají svůj mateřský jazyk často v komunikaci s rodiči, doma. U některých specifických jazyků, jako například čínského, je patrná dikce a přízvuk, který žáci – cizinci používají i při komunikaci v jazyku českém. Někdy tato jazyková specifika mohou působit problémy při komunikaci. Je proto důležité seznámit všechny žáky se specifiky cizího jazyka a předcházet tak možným problémům.

Důležitá je nejen snaha o porozumění, ale i tolerance jiných názorů a pohledů. Vzájemná interkulturní komunikace ve škole může být obohacením i podnětem v seberozvíjení. Pedagog je důležitým činitelem, který se podílí na vytváření takových podmínek, které žákům - cizincům umožňují integraci do školního prostředí i kolektivu třídy.

Typologie bilingvních rodin

Řečový vývoj začíná od narození. Dítě vnímá hlasy, melodie, zvuky jazyka. Rodiče by měli s dítětem mluvit při každém kontaktu od jeho prvních dnů a to jazykem, pro který se rozhodnou. Výběr jazyka ovlivňuje řada faktorů. Patří k nim sociokulturní status rodiny, citová vazba k jazyku, zda oba rodiče používají oba jazyky, zda je rodný jazyk vyučován a rozšířen v zemi, kde rodina žije, zda se rodina často stěhuje, jaký je vzájemný status užívaných jazyků, jaká je motivace a důvod používání druhého jazyka.

Z hlediska sociálního statusu lze rozlišovat mezi elitářským a „lidovým“ bilingvismem.

Elitářský bilingvismus se popisuje jako: *Privilegium vzdělaných lidí ze středních tříd většiny společností* (Paulston, 1975).

Lidový bilingvismus je výsledkem podmínek, v nichž žijí etnické skupiny v rámci jedné země, jejichž bilingvismus je nedobrovolný a pro přežití nezbytný (Tosi, 1982).

Tosi uvádí: *„Toto rozlišení je velmi důležité. Ukazuje totiž, že zatímco první skupina využívá systém vzdělávání, který má pod kontrolou, k prosazení dvoujazyčnosti, na druhou skupinu je dvoujazyčnost uvalena vzdělávacím systémem, který ovládají jiní. Výzkumná šetření také důsledně ukazují, že privilegovaným dětem z dominantní skupiny se ve škole daří, ať už jejich vzdělání probíhá v mateřském či druhém jazyce“* (Cit. dle Harding-Esch, E., 2008, s. 42).

Většina rodin čelí mnoha potížím souvislosti s jazykem rodiny. V řadě případů (elitářský bilingvismus) se nejedná o dominantní cizí jazyk, řada škol volí „majoritní“ jazyky. V mnoha případech výuka jazyků neodpovídá potřebám dětí (např. dítě mluví francouzsky, ale většina škol jako cizí jazyk nabízí pouze francouzštinu. Dítě nemá šanci učit se jiný jazyk). Jestli není dvoujazyčnost podporována, některý z rodičů svou jazykovou identitu ztrácí – nejčastěji je to matka.

Na rodičích záleží rozhodnutí, jakým jazykem budou s dítětem mluvit a toto pravidlo by se mělo dodržovat - jeden rodič, jeden jazyk. V některých případech se v rodině používají oba jazyky s konečným převládnutím dominantního jazyka bez záměru, nevědomě. Jiné rodiny dbají vědomě na zachování obou jazyků (Schmidt-Mackey, 1977). Tyto rodiny jsou si vědomé jazykového, ale i kulturního bohatství, které takto ve svých dětech zachovávají. V neposlední řadě je znalost jazyků ve škole i společnosti žádaná a jedinec není limitován hranicemi ve svém dalším vzdělávání či zaměstnání.

5. Učitel jako faktor ovlivňující integraci žáků – cizinců

Škola je místem, ve kterém probíhá mnoho socializačních i vzdělávacích interakcí. Učitel je nepochybně jedním z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje úspěšnost žáka ve výchovně vzdělávacím procesu. Průcha definuje učitele jako „*pracovníka, jehož činnost je přímo spjatá s realizací edukačních procesů ve školním prostředí*“ (Průcha, 1997, str. 168). Dobrý učitel, který má odborné i sociální znalosti, může být nápomocný při začleňování žáků cizinců do školy. Bez pomoci učitele by tento proces probíhal obtížně. Osobností pedagoga, tudíž specifikací jeho schopností a vlastností, které jsou důležité z hlediska edukačního procesu, se zabývalo mnoho výzkumů. Gajdošová, (2006, str. 57 -58) zmiňuje výzkum osobnosti středoškolského učitele od J. Pelikána. Z jeho výzkumu pokládám za důležité zmínit, že úroveň pedagogické práce závisí i na těchto faktorech (in Gajdošová, 2006):

- úroveň interakce se žáky;
- odbornost;
- přiměřenost kvalifikace;
- organizační schopnosti;
- míra tvořivosti;

Součástí osobnosti učitele jsou kognitivní a postoje charakteristiky, které J. Průcha označil jako učitelovo pedagogické myšlení a definoval ho jako „*komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytváří základnu pro učitelovu práci, pro vnímání a realizaci edukačních procesů*“ (tamtéž, 1997, str. 190). Učitel vykonává řadu činností, které jsou důležité pro budování školního klimatu, učí, radí, pomáhá, naslouchá, ukazuje a řeší řadu problémů, které často souvisí se sociálními situacemi. Tyto situace vznikají při interakci se žáky i kolegy a často i s rodiči žáků a vyžadují od pedagoga jisté dispozice. Gajdošová (2006, str. 58) uvádí termín v souvislosti s osobností učitele a to kompetence učitele jako „*komplexní soubor dispozic a způsobilostí učitele, který je složen z částečných nebo speciálních kompetencí*“.

Učitel, aniž by si to často uvědomoval, při interakcích se žáky – cizinci uplatňuje a rozvíjí i některé své interkulturní dovednosti. Mezi ně můžeme řadit schopnost akceptovat, komunikovat verbálně i neverbálně, být empatický, naslouchat, respektovat odlišné, umět pochválit a povzbudit, podporovat spolupráci a toleranci nebo umět zvládat konfliktní situace. Při integraci žáků z odlišného sociokulturního prostředí je důležité brát v potaz specifika, které tento proces sebou nese.

Pedagog při práci s kulturně rozmanitým kolektivem

Učitele při práci s kulturně rozmanitým kolektivem ovlivňují jeho osobní názory a postoje. Učitel je často konfrontován se svými zkušenostmi. Tyto jeho postoje mohou do jisté míry ovlivňovat jeho chování vůči žákům – cizincům (srovn. Průcha, 1997). **Začleňování žáků – cizinců proto klade požadavky na určité znalosti a dovednosti učitele.** Morvayová, Moree (Varianty, 2009, str. 26 - 27) v této souvislosti označují tyto dovednosti jako kompetence především v oblasti:

1. Kompenzace potřeb dětí vzniklých na základě sociokulturní rozdílnosti zázemí, zejména na nabývání životních zkušeností a sebepoznání pedagoga samého v konfrontaci s novými zkušenostmi v interkulturním kontaktu. Dle autorek tyto kompetence pedagogovi v praxi umožňují:

- najít zdroj vzdělávacích problémů u žáka;
- vnímat žáka bez předsudků a stereotypů;
- dítě zapojovat do sociálního života ve škole, bez ohledu na jeho původ;
- zaujímat globální pohled na žáka jako celek v daném prostředí a souvislostech;

2. Práce učitele se sociokulturně diverzifikovanou skupinou.

Učitel by měl podporovat přirozenou diverzitu kolektivu třídy a využívat jí k vzájemnému obohacení, ale i respektování individuálního projevu žáků. Učitel ovládá vhodné výukové metody a principy:

- pracovat se třídou, jako celkem;
- ponechat kolektivu prostor k sebevyjádření;
- snažit se uplatnit divergentní myšlení.

3. Každodenní výuka a implementace multikulturní výchovy

Učitel reflektuje sociokulturní různorodost a hodnotovou zatíženost tradic, respektuje občanské principy. V praxi učitel uplatňuje:

- osobnostní přístup (transkulturní)
- vyhýbání se fragmentaci témat, využívání logické celky ve výuce
- vnímání signálů, které děti etno - kulturně rozdělují
- zachování dětské identity a originality

Morvayová, Moree. [cit. 2012-05-01]. Dostupné z: <<http://www.varianty.cz>>

Dle Průchy (2006, str. 102) se tato vybavenost učitele v oblasti znalostní i oblasti dovedností označuje termínem **interkulturní kompetence**.

Pro učitele vyplývá, že pro práci v multietnickém prostředí je důležité rozvíjet výše zmíněné znalosti, vědomosti, schopnosti a dovednosti, které mu umožňují vhlédnout do problematiky práce se žáky - cizinci. Povědomí o jiných kulturách a schopnost komunikace s cizincem nám nestačí k hlubšímu vhlédnutí a pochopení celého kontextu sdělení. V interkulturní komunikaci musíme zapojit i další složky naší osobnosti, naslouchání, pozornost, otevřenost, pružnost, uvažování, které označujeme jako interkulturní kompetence.

Terminologická nejednotnost pojmu multikulturní a interkulturní

V současné době se v literatuře často setkáváme s pojmem multikulturní, ale i interkulturní komunikace, kompetence, společnost, výchova nebo vzdělávání. Pro ujasnění rozdílů mezi těmito pojmy uvádím dále jejich definici dle Petry Morvayové: *„Rozdíly mezi těmito termíny vyjadřují posuny v současném pojetí tzv. vzdělávání ve společenské diverzitě, která reaguje na významné změny ve společnosti a její vnitřní rozmanitost. Kritické interkulturní vzdělávání (na rozdíl od multikulturní výchovy, tak jak je např. definována v rámcovém vzdělávacím programu) chápe osobní identitu jako mnohohrstevnatý a neustále probíhající proces, který není možné omezovat na jedinou, neměnnou, pouze zdánlivě jednoduše vymezitelnou charakteristiku (např. identitu kulturní či etnickou)“*. Morvayová P. [cit. 2012-05-01] dostupné z: <<http://www.nidm.cz/projekty/realizace-projektu/klince-pro-zivot/multikulturni-vychova/realizace/ujasneme-si-pojmy-multikulturni-vychova-x-interkulturni-vzdelavani-x-transkulturni-pristup>>

Obecně lze říci, že multikulturní společnost tvoří skupiny lidí (etnické, národní), které žijí vedle sebe a jsou v majoritní společnosti tolerovány, ale může docházet i k jejich segregaci nebo diskriminaci. Interkulturní společnost (inter latinsky - mezi) aktivně podporuje vzájemné soužití mezi majoritou a menšinami, respektuje odlišnosti a snaží se řešit konflikty.

Další terminologickou potíž činí **pojem výchova**. Z moderního hlediska je výchova pojímána především jako *„proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“*. (Pedagogický slovník, 1995, str. 257).

Termín vzdělávání, který můžeme chápat jako komplexnější pojem zahrnující v nejširším slova smyslu i výchovu a celý systém dalších kompetencí, včetně vědomostních. Definici interkulturního vzdělávání uvádí Varianty (2002, str. 13).

„Interkulturní vzdělávání umožňuje jedinci rozvíjet chápání a prožívání různorodosti, jako pozitivního jevu a hodnotit rozdíly mezi lidmi z různých kultur jako přínosné. Odlišnost by neměla být chápána jako zdroj konfliktu, ale jako příležitost k vlastnímu obohacení.“ (Varianty, 2002, str. 13)

Ve škole se i přesto používá výraz multikulturní výchova, a to vzhledem k tomu, že jde o pojem, který je využíván v aktuální školské legislativě (Rámcové vzdělávací programy). Obecná definice multikulturní výchovy *„Multikulturní výchova je příprava na sociální, politickou a ekonomickou realitu, kterou žáci prožívají v kulturně odlišných stycích s lidmi“* (Varianty, 2002, str. 13). Ačkoli si uvědomujeme, že oba pojmy vyjadřují svým názvem i obsahem poněkud jinou skutečnost, využíváme pojmů multikulturní výchova a interkulturní vzdělávání jako synonym.

5.1 Interkulturní kompetence

Poprvé se s termínem interkulturní kompetence setkáváme v 80. letech 20. století v USA v souvislosti s poradenskou psychologií. Sue a kol. jako první popsali tři složky multikulturních kompetencí: vědomí, znalost a dovednost. Tento trojsložkový model sloužil ke zlepšování kvality poskytovaného psychologického poradenství v multikulturním prostředí (Pope, Reynolds, 1997) Jedním z faktorů, kterému se v podílení na utváření interkulturních kompetencí věnovala pozornost, bylo vědomí vlastní rasové identity (Hladík 2006, s. 33) V psychologickém poradenství se multikulturní kompetence rozvíjely v praxi, teorii i výzkumu.

Obecně lze interkulturní kompetenci definovat tak, že představuje souhrn znalostí, vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které si žáci osvojují v procesu multikulturní výchovy (Hladík, 2006. str. 34).

Popeová a Reynoldsová v roce 1997 definovaly interkulturní kompetence jako *„vědomí, znalosti a dovednosti nezbytné pro efektivní práci napříč etnickými a kulturními rozdíly různých skupin“* (in Hladík, 2006. str. 34).

Deardorffová (2006) oslovila 23 odborníků z USA, Kanady a Velké Británie, kteří se shodli na „porozumění jiným pohledům na svět“(85%), na „schopnosti efektivně a vhodně se chovat a komunikovat v interkulturních situacích na základě svých interkulturních znalostí, dovedností a postojů“. Shodli se i na tom, že adaptabilita, flexibilita, kulturně relativistický postoj a empatie patří k základním charakteristikám. V oblasti postojů je to především respekt a otevřenost, zvědavost a tolerance k mnohoznačnosti. Interkulturní znalosti též zahrnují uvědomění a poznání vlastní i cizí kultury.

Shody se projeví i v kognitivních dovednostech a to schopnosti analyzovat informace, hodnotit je a srovnávat, dále je to dovednost naslouchat, pozorovat a interpretovat (Hladík, 2006, str. 26).

„Interkulturní kompetence chápeme jako znalosti, schopnosti a dovednosti prosadit se v dnešní kulturně divergentní společnosti. Pod tímto termínem se rozumí „i prohloubení určitých osobnostních rysů, které vedou k tomu, že se člověk v interkulturní situaci osvědčí (např. sebereflexe, empatie, kulturní citlivost, tolerance odlišného. Jedná se o kompetence kognitivní, afektivní a behaviorální“ (Morgensternová, Šulová, 2007, str. 9-10).

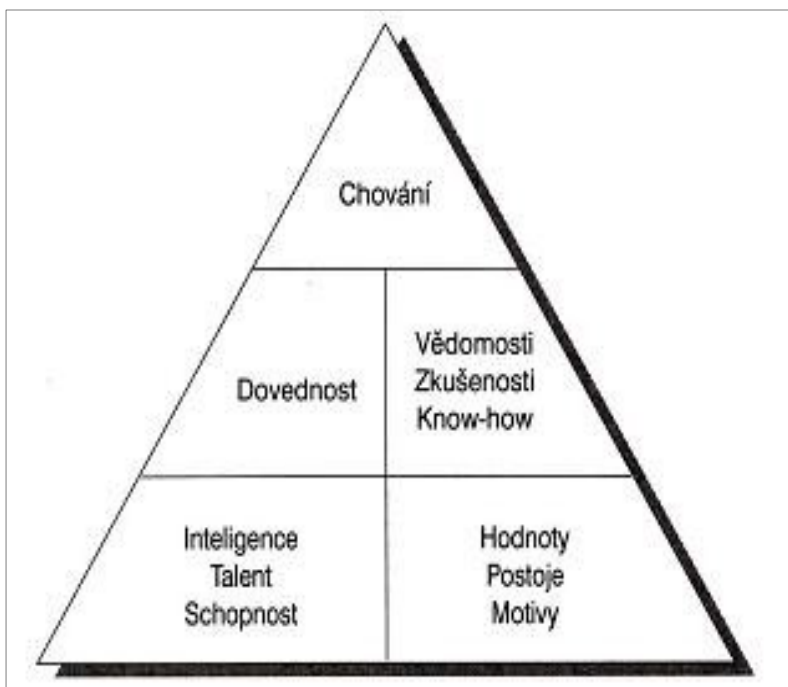
V další kapitole zmiňují některé modely interkulturních kompetencí, významných pro multikulturní výchovu. Modely multikulturních kompetencí představují různé pohledy na problematiku, liší se jednotlivými složkami, které kompetence obsahují. Tato odlišnost je patrná ze vzájemné interakce daných složek multikulturních kompetencí. Není takový model, který by byl obecně platný a všemi odborníky přijímán. Někteří autoři, např. Průcha (2006, str. 17) zdůrazňují význam znalostí při konstrukci multikulturních kompetencí. Další modely zahrnují i afektivní a behaviorální kompetence. Tyto uvedla Deadorffová (2006) a u nás z ní vychází například Morgensternová a Šulová (2007). Tyto modely lze využít pro multikulturní výchovu, jelikož zahrnují znalosti, dovednosti a postoje, které nám pomáhají zvládnout nejen interkulturní komunikaci, ale i získat přehled o dnešním globálním světě.

5.1.1 Modely interkulturních kompetencí

Modely interkulturních kompetencí představují různé pohledy na problematiku, liší se jednotlivými složkami, které kompetence obsahují. Tato odlišnost je patrná ze vzájemné interakce daných složek multikulturních kompetencí. Není takový model, který by byl obecně platný a všemi odborníky přijímán. Dále Hladík (2006, str. 64) zmiňuje některé modely interkulturních kompetencí významné pro multikulturní výchovu. Hierarchický model se opírá o českého autora (Průcha) a jeho konstrukcí odpovídá „standardům“ modelů zahraničních. Modely (AKS, ICC, pyramidový a procesní) jsou jasné a srozumitelné (viz tamtéž).

Hierarchický model

Průcha (2006, str. 17) ve své „rovnici“, zdůrazňuje význam znalostí při konstrukci multikulturních kompetencí. „*Multikulturní výchova = poznávat, rozumět, respektovat (jiné kultury, etnika, národy), koexistovat a kooperovat.*“ **Znalosti a poznání tvoří základnu.** Na základě důkladného poznání je možné postupovat na **další stupeň**, který tvoří **postoje**, které doplňuje **pochopení a tolerance**. **Vrchol** modelu tvoří **kooperace a jednání**.



Obr. 1: Hierarchický model multikulturních kompetencí (zdroj:Hladík, 2006)

AKS model

Popeová s Reynoldsovou v roce 1997 vydaly soubor 32 multikulturních kompetencí pro univerzitní pedagogické i nepedagogické pracovníky. Autorky vycházejí z tříložkového modelu multikulturních kompetencí, který se uplatňuje od 80. let 20. století v psychologickém poradenství v USA (viz Hladík, 2006).

Tento model je založen na třech složkách: multikulturním vědomí (Awareness), znalostech (Knowledge) a dovednostech (Skills).

Multikulturní vědomí obsahuje postoje, názory, hodnoty, sebeuvědomění nebo schopnost uvědomit si určité hodnoty. Bez těchto vlastností si jedinci neuvědomují své nevhodné a chybné postoje (stereotypy či předsudky) vůči odlišným kulturám je obtížné vytvářet interkulturní senzitivitu, kterou považujeme za součást multikulturních dovedností. **Díky rozvoji multikulturních kompetencí by měli být jedinci schopni korigovat své nevhodné postoje a mínění** (Pope, Reynolds, Mueller 2004 in Hladík, 2006 s. 36)

Základem těchto dovedností je schopnost transkulturní (cross-cultural) komunikace. Bez multikulturních znalostí a vědomí je obtížné vytvářet (zvyšovat) kulturní senzitivitu, kterou považujeme za součást multikulturních dovedností (Pope, Reynolds, Mueller, 2004, tamtéž).

Popeová s Reynoldsovou (1997) vycházejí z toho, že jedinci dokážou, poté, co se seznámí s konkrétní náplní složek multikulturních kompetencí, sami rozvíjet své vlastní multikulturní kompetence.

Reynoldsová (in Pope, Reynolds, 1997, s. 272, in Hladík, 2006 s. 36)) sestavila **model obsahující sedm klíčových multikulturních kompetencí:**

1. Znalost a ocenění významu a potřeb kulturně znevýhodněných skupin a jednotlivců.
2. Uvědomění si vlastních předsudků a kulturní nadřazenosti.
3. Znalosti z oblasti mezikulturních vztahů, jako např. problematika akulturace nebo rozvoje kulturní identity.
4. Schopnost použít znalosti a vlastní multikulturní vědomí k rozvoji kulturní sensitivity.
5. Správná identifikace úrovně vlastních multikulturních dovedností.
6. Uvědomění si interpersonálních procesů, které se dějí v rámci multikulturní společnosti.
7. Uvědomění si toho, jak vlastní etnocentrismus může ovlivňovat poradenský proces.

Dále Hladík (2006, str. 37) uvádí, že AKS model není víceúrovňovým modelem. Osvojení si jedné složky nezávisí na osvojování si složek dalších. Jde o multikulturní kompetence, které jsou důležité v psychologickém poradenství i pro pedagogickou práci.

ICC model

Fantini (2000) zavedl pojem **interkulturní komunikační kompetence (intercultural communicative competence – ICC)** a poukázal na tři oblasti, které se vyskytují u většiny interkulturních kompetencí:

1. schopnost vytvořit a udržet vztahy,
2. schopnost efektivní a vhodné komunikace s minimálním zkreslením,
3. schopnost dosažení shody a trvalé spolupráce s ostatními.

Tato charakteristika je obecná, ale celkem přesně vystihuje základní směr, kterým se vydává.

Fantini pokládá za neoddělitelné dvě oblasti: oblast jazykovou a oblast interkulturní a pouze jejich vzájemná interakce může být úspěšnou ve výchově a vzdělávání v multikulturním světě (viz Hladík, 2006, str. 38). Konstrukce interkulturní kompetence Fantiniho vychází ze tří znaků:

1. mnohovýznamovosti či mnohoznačnosti (*variety of traits*), (respekt, otevřenost, citlivost, tolerance)
2. pětidimenzionálnosti (*five dimensions*), (vědomí, postoje, dovednosti, znalosti a znalost cizí řeči)
3. procesualnosti (*developmental proces*) jde o celoživotní proces, který odráží reakce na měnící se podmínky. Interkulturní kompetenci nelze vnímat jako stav, kterého je možné dosáhnout bez dalšího učení a rozvoje.

ICC model zdůrazňuje interkulturní vědomí, které v tomto modelu stojí v centru a významně ovlivňuje ostatní složky, a úlohu jazyka. Tento model i model AKS zdůrazňuje provázanost jednotlivých složek (viz Hladík, 2006, str. 40).

Pyramidový model a procesní model

Poslední dva modely specifikovala Deardorffová v roce 2004 (Hladík, 2006, str. 41). Na základě odborníky obecně přijímaných základních prvků interkulturní kompetence vytvořila pyramidový model (2004, str. 196). Tento model má sloužit k rozvoji a měření interkulturní kompetence studentů na terciární úrovni vzdělávání.

Tento model staví na základně, kterou tvoří postoje (in Deardorff, 2006, str. 255).

Pyramidový model zdůrazňuje důležitost postojů a znalostí. Od nezbytných postojů postupuje ke znalostem a chápání, které jsou v interakci s dovednostmi.

Tyto dovednosti zahrnují jednak sebeuvědomění ve vztahu ke kultuře a směřují k dovednostem naslouchání, interpretaci a jejich analýze. Za jedinečné v tomto modelu

Deardorffová považuje význam vnitřních i vnějších výstupů interkulturní kompetence.

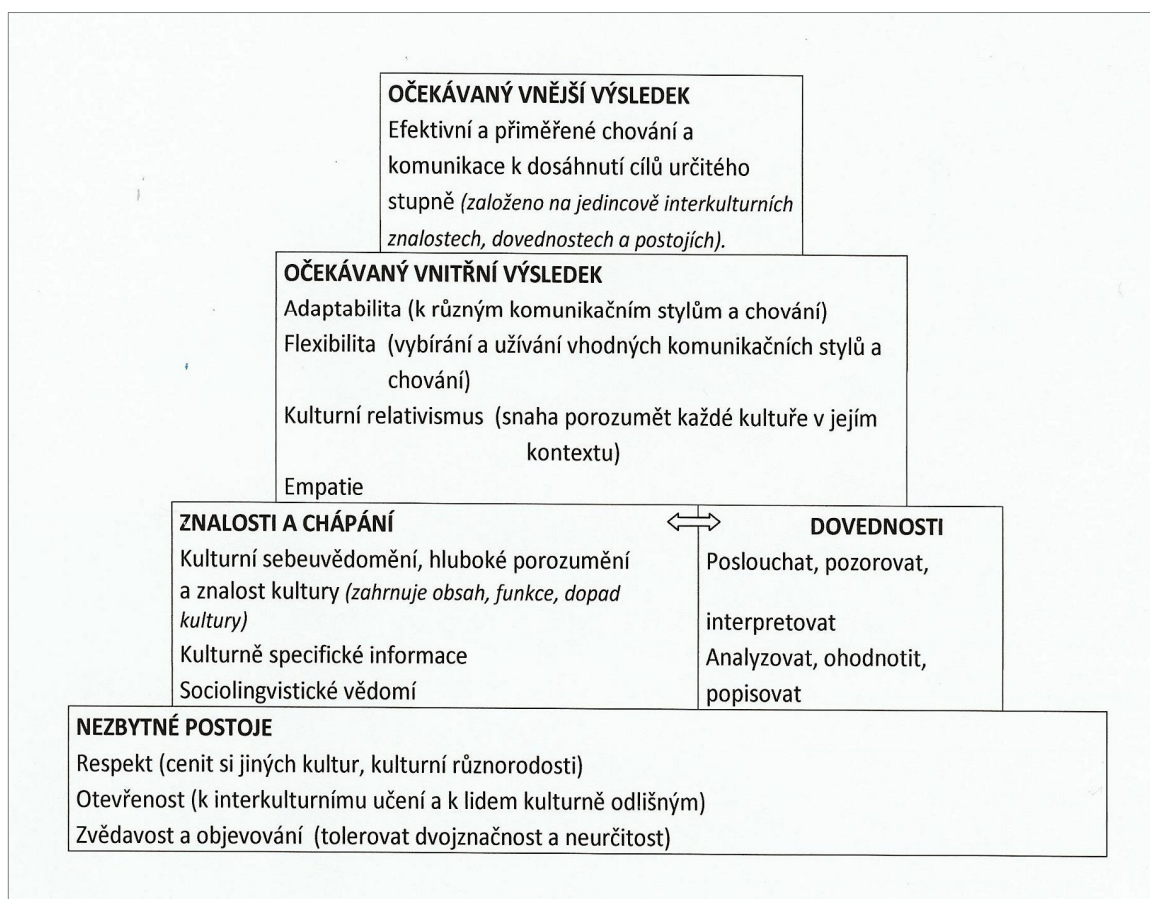
Žádoucí vnitřní výstup zahrnuje schopnost:

- adaptace na odlišný komunikační styl a chování
- a přizpůsobení se novému kulturnímu prostředí
- pružně využívat a vybírat vhodné komunikační styly
- a způsoby jednání
- kulturně relativního pohledu
- empatie

Žádoucí vnější výstup zahrnuje schopnosti:

- efektivního, komunikativního chování a dosahování individuálních cílů způsobem, který je založen na interkulturních znalostech, dovednostech a postojích.

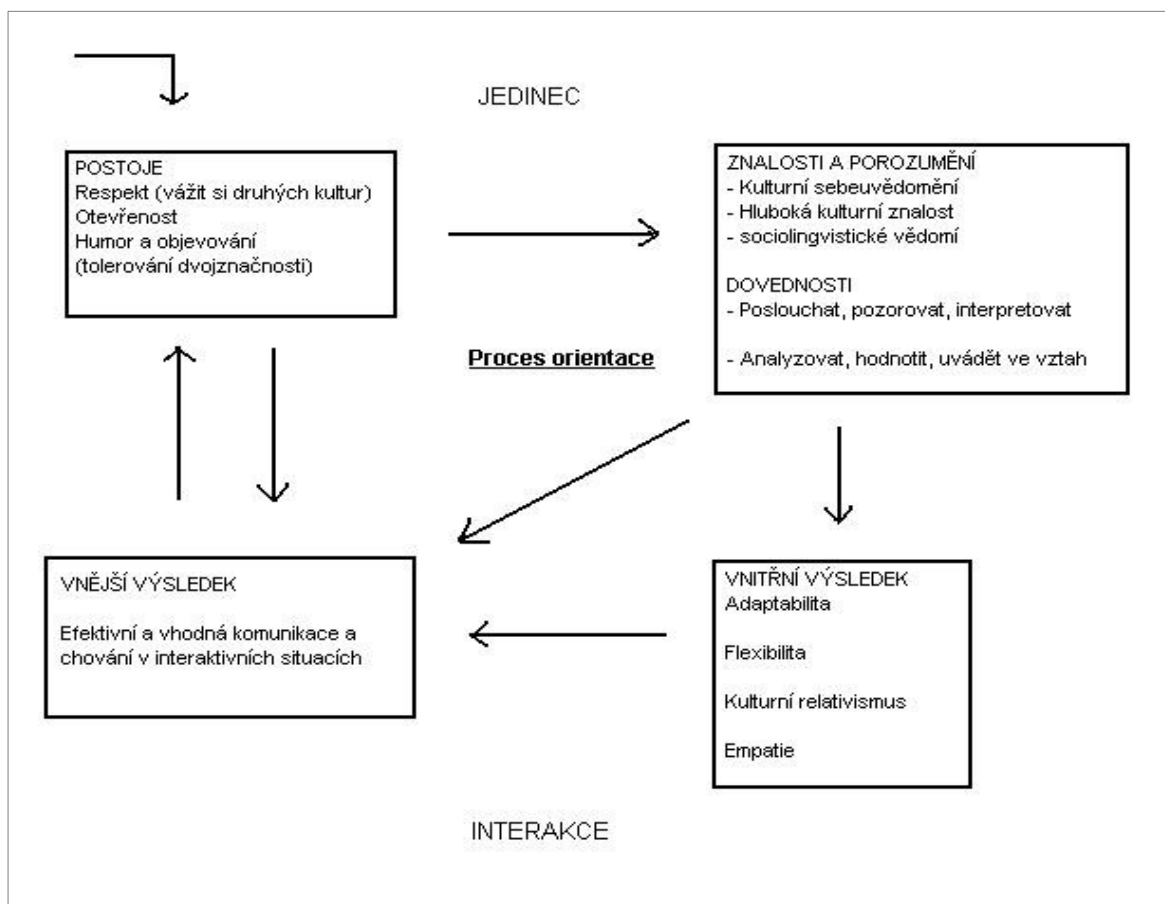
Vnitřní výstupy zahrnují intrapersonální změny, které významně ovlivňují vrchol pyramidy, kterým jsou výstupy vnější.



Obr. 2: Pyramidový model interkulturní kompetence (zdroj: Hladík, 2006)

Procesní model

Deardorffová se nespokojila se státností pyramidového modelu a jeho dynamizací vytvořila procesní model (2004, s. 198 in Hladík, 2006, s. 42). Procesní model obsahuje stejné složky jako model pyramidový a částečně i globální kompetence. Osvojování interkulturní kompetence probíhá v pohybu, který nastává mezi jednotlivými prvky od osobní (intrapersonální) úrovně k úrovni interpersonální. **V rámci osvojování interkulturní kompetence podle pyramidového modelu je možné stoupat od postojů přes dovednosti/znalosti až k vnějším výstupům.** Od těchto dovedností a znalostí však můžeme postupovat i k vnitřním výsledkům, které tvoří: flexibilita, adaptabilita, empatie. Od nich se odvíjí efektivní komunikace v interkulturních situacích. Mezi vnitřním a vnějším výsledkem probíhá interakce. Vynechání vnitřních výstupů jako důležitých složek interkulturních kompetencí nevede k osvojení si vnějších výstupů na potřebné úrovni. Procesní model také poukazuje na to, že osvojování si interkulturních kompetencí probíhá po celý život.



Obr. č. 3: Procesní model interkulturních kompetencí (zdroj: Hladík, 2006)

Model interkulturních kompetencí dle Morgensternové a Šulové

Interkulturní kompetence chápeme jako znalosti, schopnosti a dovednosti prosadit se v dnešní kulturně divergentní společnosti. Pod tímto termínem se rozumí „i prohloubení určitých osobnostních rysů, které vedou k tomu, že se člověk v interkulturní situaci osvědčí např. sebereflexe, empatie, kulturní citlivost, tolerance odlišného. Jedná se o kompetence kognitivní, afektivní a behaviorální“. (Morgensternová a Šulová, 2007, str. 9-10.) Dále autorky (tamtéž) uvádí tyto kompetence:

- **Kognitivní kompetence**

Tyto kompetence rozvíjejí znalosti, schopnosti a dovednosti. Tyto kompetence tvoří schopnost vnímat sám sebe v kontextu své kultury. Kulturu v sobě neseme jako tradice, zvyky či normy a přenášíme ji z generace na generaci. Naše sebepojetí a kultura tvoří naši kulturně - sociální identitu. Do této oblasti náleží schopnost uvědomit si předsudky a stereotypy a „myslet“ tolerantně a posilovat pozitivní postoje vůči jiným kulturám. K rozvoji kognitivních kompetencí patří i schopnost získávat a zpracovávat poznatky o dané kultuře.

- **Afektivní kompetence**

K těmto kompetencím náleží schopnost vcítit se, být kulturně senzitivní a empatičtí. Tyto kompetence nám umožňují lépe se v dané situaci a kultuře adaptovat, vnímat, být otevřený a správně pochopit obsah sdělení v komunikaci. Pro zpracování a přijetí nových kulturních vzorců je klíčová adaptabilita, schopnost zachovat duševní zdraví a pohodu při změně životních podmínek.

- **Behaviorální kompetence**

Tyto kompetence lze nejlépe sledovat a též je ovlivnit. Zahrnují umění interkulturní komunikace, schopnost spolupráce, kooperace a řešení interkulturních situací v týmu. V interkulturních situacích se nějak chováme, myslíme a prožíváme ji. V každé oblasti využíváme odpovídající kompetence. V životě i ve škole se tyto oblasti prolínají a vzájemně ovlivňují (tamtéž, str. 10).

Důležité je uvědomit si, že interkulturní kompetence jako dovednosti, znalosti a postoje, které se nelze jednoduše naučit. Spíše se jedná o prohloubení určitých charakterových vlastností, které nám umožní lépe zvládnout interkulturní situace, ale především můžeme změnit nebo zlepšit své vlastní jednání. Úspěšné rozvíjení interkulturních kompetencí vede k rozvoji a posílení vlastní osobnosti.

Interkulturní kompetence nám pomáhají i v sociální rovině jak při kontaktu s cizincem, ale i v běžném životě. Učitel, který s těmito kompetencemi pracuje, nerozvíjí u žáků pouze interkulturní znalosti, dovednosti a postoje, ale dává jim základ pro celý život. Ve škole se setkáváme s kompetencemi ve všech kategoriích a k jejich prohlubování a rozvíjení dochází prakticky při všech výchovně vzdělávacích situacích, učení i hře. Ve škole i v životě se tyto kompetence vzájemně doplňují a prolínají. To platí i pro jejich procvičování.

5.2 Možnosti rozvoje interkulturních kompetencí ve škole

Současný vzdělávací systém se snaží poskytnout žákovi nejen vědomosti, ale i jejich praktické uplatnění ve společnosti a světě. Změny ve společnosti se odráží i v nárocích na vzdělávání. Kulturní rozmanitost společnosti se promítá ve škole do multikulturní výchovy (MKV), která se prolíná různými vzdělávacími oblastmi a projevuje se nejen v učivu a v metodách, ale v klimatu třídy i celé školy.

Multikulturní výchova rozvíjí dovednosti v oblasti sociální i občanské. V naší škole je multikulturní výchova průřezově začleněna do většiny výukových předmětů. Nevyučuje se jako samostatný předmět. Výchova k vzájemné toleranci, k porozumění k lidem s odlišností, jinakostí, je součástí každodenního života, protože téměř v každé třídě jsou ve škole žáci, kteří jsou příslušníci jiných států nebo pocházejí z bilingvních rodin.

Interkulturní kompetence v praxi na základní škole rozvíjíme prakticky v každé interkulturní situaci, v různých výukových předmětech, při školní, ale i mimoškolní činnosti, jako jsou výlety, exkurze či návštěvy kulturních přestavení. IKV kompetence jsou obsaženy ve většině vzdělávacích plánů a obsahů. Učitel je faktor, který svým působením může rozvoj interkulturních kompetencí ovlivnit. **Volba vhodných výukových metod, osobní přístup učitele, spolupráce učitelů při tvorbě projektů, tematická výuka atd. jsou možnosti, jak IKV kompetence začlenit do výuky.**

Zapojení žáků – cizinců do školního života je ovlivněno řadou okolností, jako je změna prostředí, cizí jazyk, odlišné kulturní zvyklosti a návyky. Pro řadu žáků je proces adaptace obtížný, prožívají složité období. Učitel je často první osobou, která se stává jejich průvodcem, může tento proces pozitivně ovlivnit. Osobní angažovanost učitele je prvním předpokladem pro další úspěšnou spolupráci se žákem – cizincem. Navození pocitu důvěry mezi žákem a učitelem je prvním vstřícným krokem.

Průcha (2006, str. 120-122) uvádí hlavní problémy, které učitelé při integraci žáka – cizince vnímají. Jde se zejména o komunikaci se žáky – cizinci, kteří mnohdy neovládají dostatečně český jazyk, dále o praktické pedagogické problémy, na které nejsou učitelé dostatečně připraveni (problém zařazení žáků – cizinců do určitého ročníku, kvalita předchozího vzdělání v mateřské zemi, problém hodnocení jejich výkonu a klasifikace nebo chování českých spolužáků vůči žákovi – cizinci). Ze zkušeností učitelů, kteří se problematice vzdělávání žáků – cizinců se zabývají a také z internetových portálů Sdružení META, Inklusivní škola nebo portálu RVP lze shrnout doporučení pro učitele i pro školu jako organizaci, jak lze žákovi – cizinci umožnit proces začlenění do výchovně vzdělávacího procesu.

Doporučení od učitelů, pro učitele:

- Třídu předem informovat, probudit ve spolužácích empatii, aby cizince lépe přijala.
- Pěstovat sebevědomí cizinců, respektovat jejich osobnost, dát jim prostor k seberealizaci.
- Seznámit žáka se školním řádem a pravidly běžného školního režimu (jednoduchý překlad pomocí podstatných jmen a infinitivů v prvním pádě).
- Jednoduchost vyjadřování, názornost (používat slovník, rozvrh v mateřském jazyku žáka – cizince, postupné přidávání jmen vyučujících, předmětů).
- Komunikace s rodinou a zdravotní stav žáka (předem připravený slovník s informacemi o výuce, zájmových kroužcích atd.)

Respektováním těchto doporučení, ale především jejich praktickým využitím může učitel ovlivnit celkové pozitivní klima a vytvořit tak prostor pro vznik kamarádství nebo aspoň tolerance mezi žáky. Učitel by měl vytvořit takové podmínky v jednání, aby žák věděl, že se má na koho v případě problémů obrátit. K začlenění žáků cizinců přispívá i poskytnutí prostoru pro spolupráci žáků, děti se takto lépe a přirozeně seznámí. Abychom možnost vzniku přátelství mezi dětmi podpořili, můžeme například využít různé vyučovací metody, které podporují spolupráci, kooperaci a komunikaci.

5.3 Vyučovací metody jako nástroj integrace žáků – cizinců

Volba výukové metody ovlivňuje nejen průběh hodiny, interakci mezi učitelem a žáky i žáky vzájemně, ale i výsledek práce. Metody jako je skupinová práce, kooperativní výuka nebo projektové vyučování, hraní her atd., vedou k podpoře a rozvíjení samostatnosti a tvořivosti žáků, ale i k ověření učiva v jeho praktickém využití. K takovým metodám patří aktivizující metody výuky „*protože se neomezují jen na kognitivní oblast, ale umožňují „spojení hlavy, srdce a ruky“*“ (tamtéž, 2003). Aktivitou žáků rozumíme zvýšenou intenzivní činnost, jednak na základě jejich sklonů, zájmů, emocionálních pohnutek, životních potřeb i uvědomělého úsilí (viz Maňák, 1998, str. 29).

Pro učitele jsou tyto metody náročnější z hlediska časové přípravy, organizace práce a mají své omezení. Lze je však vhodně využít i v kombinaci s tradičními formami výuky. **V dnešní škole tyto metody přispívají k podpoře komunikace, spolupráce, tolerance nejen ve vztahu mezi žáky navzájem, ale i mezi žákem a učitelem. Celkově tak přispívají k pozitivnímu školnímu klimatu.** Svým charakterem rozvíjejí klíčové kompetence žáků. Tyto kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, kterých by měli žáci na konci základního vzdělávání dosáhnout.

Integraci žáků – cizinců ovlivňuje interakce mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem. Student není pasivní účastník výchovně vzdělávacího procesu, ale naopak může být aktivní, kreativní a samostatný. Takový způsob výuky, ve kterém se uplatňují dovednosti jako komunikace, naslouchání, spolupráce a principy tolerance a respektu vůči druhému, ale i sobě, je možný právě s využitím vhodných výukových metod, jako např. projektová metoda, brainstorming, metody dramatické výchovy, didaktické hry, práce ve skupině, jejichž uplatnění v edukačním procesu v naší škole je i předmětem jedné z výzkumných otázek.

5.4 Vliv klimatu výuky a klimatu třídy na pedagogickou interakci

Klima výuky a třídy považujeme za sociální fenomén, který zahrnuje vnímání učitelů, klima výuky a třídy k vnímání žáků v pracovním prostředí. Vzniká ve všech vyučovacích předmětech na základě pedagogické interakce učitel – žák

H. Dreesman (1982 b cit. dle Grecmanová, 2008, str. 48) definuje klima výuky jako „*přetrvávající kvalitu prostředí ve výuce, při níž jsou charakteristické určité znaky, které mohou žáci prožívat a které ovlivní jejich chování.*“ Jak dále uvádí Grecmanová (2008, str. 49) k důležitým znakům patří, zda je výuka orientovaná na žáka nebo na učitele, zdaje více dominující nebo integrující, zda je více zaměřená na vedení, řízení nebo sociální integraci, zda žáci prožívají tlak na výkon, konkurenční tlak (soutěžení o dobré známky) a kompetitivní přístup (konkurence, soutěž), anonymitu či zájem a soudržnost se skupinou spolužáků, chaos, nebo pravidla.

Klima výuky je relativně stálá kvalita. To se týká jak procesu vzniku, tak možnosti změn. Stabilita klimatu může být narušena jen většími změnami v učebním prostředí, které ovlivní prožívání žáků. Klima třídy se vytváří jak ve výuce, tak o přestávkách, na výletech a při dalších aktivitách třídy. V klimatu třídy se konfrontuje realita s vnímáním a prožíváním žáků.

Faktory klimatu školy

Na klima školy působí různé další dimenze: ekologická, společenská, sociální a kulturní (R. Bessoth, 1989 b in Grecmanová, 2008, str. 49).

Ekologickou dimenzi tvoří materiální a estetické aspekty školy. Patří sem architektura školy, její vybavení a uspořádání včetně přilehlých prostor - hřiště, zahrada atd.

Společenské prostředí je dáno osobami ve škole - jednotlivci i skupinami. Patří sem především žáci, učitelé, rodiče, vedení školy a provozní personál. Vliv však mají i zaměstnanci školské správy, školní inspekce, obecního zastupitelstva, kteří se o školu starají, dohlížejí na její chod a pomáhají jí.

Ekologická a společenská oblast ukazuje vnější obraz (např. její organizace - počet a velikost tříd, počet žáků), ale i věk a vzdělání učitelů a charakteristiky vedení školy.

Sociální dimenze zahrnuje způsob komunikace a kooperace mezi jednotlivci i skupinami. Interakce jsou velmi pestré a časté jak uvnitř skupin (mezi žáky, učiteli apod.), tak i mezi skupinami (mezi učiteli a vedením, učiteli a rodiči, žáky a učiteli atd.).

S celkovým klimatem školy souvisí kultura školy. Pokud na klima školy nahlížíme jako na výčet jednotlivých složek, které jsou ve vzájemné interakci a ovlivňují se, na kulturu školy nahlížíme, jako na atmosféru (genius loci) daného místa. Tuto kulturu tvoří určité hodnoty a zvyky, které jsou pro danou školu specifické, přijímané a akceptované vedením, učiteli i žáky. **Kulturu školy lze spatřovat v uplatňování tradic a určité hodnotové orientace.** (Obdržálek, 1998, str. 324, in Grecmanová, 2008 str. 123). K tomu patří umístění a vybavení třídy, pomůcky, podílení se žáků na úpravě třídy, demografické faktory, počet žáků ve třídě, jejich zájmy, znalosti, kvality a kompetence učitelů, kteří ve třídě vyučují. Výraznější vliv se přisuzuje dimenzi sociální a kulturní. Klima třídy tak považujeme za výsledek vnímání prožívání sociální a kulturní reality u žáků.

Pro průběh a kvalitu vzdělávání má zásadní význam, jaké jsou ve škole vztahy mezi žáky, mezi žáky a učiteli, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a vedením školy.

Ve škole musí panovat bezpečné prostředí, kde se k sobě všichni chovají s respektem a přistupují k sobě jako k rovnoprávným partnerům, kde si všichni naslouchají. Dobré klima školy je nemyslitelné bez stanovení a dodržování jasných pravidel a spravedlivého a vstřícného přístupu.

Možnosti zkvalitnění klimatu školy

Kvalita klimatu školy je ovlivněna řadou faktorů a podílí se na ní jak učitelé, tak žáci školy. Kvalitu klimatu určuje kvalita vztahů mezi žáky a učiteli. V neposlední řadě je **kvalitní klima školy jednou z důležitých podmínek pro možnosti integrace žáků cizinců.**

V. Spousta (in, Grecmanová, 2008 str. 135) upozorňuje na to, že vytváření příznivého klimatu je dlouhodobý a náročný proces, jehož strůjcem se může stát jen silná osobnost.

Mezi podmínkami, jež vedou k úspěšnosti tohoto procesu, uvádí osobní zanícení vytvářet atmosféru otevřenosti a věcnosti, otevřené vyznávání respektu k morálním principům, kultivace schopnosti navazovat kontakt s jinými lidmi a podněcování touhy po překonávání a zdokonalování sama sebe.

Šance na zkvalitnění klimatu je tehdy, když jsou učitelé vnímaví k jeho aspektům, což však není jednoduchá záležitost a vyžaduje od učitele ochotu přiblížit se žákům a zachovat rovnováhu mezi rolí učitele a „přítele“. Velmi důležité je vytváření dobrých vztahů mezi učiteli navzájem a mezi učiteli a vedením školy (viz Grecmanová, 2008 str. 136 -137).

Závěrem této kapitoly můžeme shrnout důležité zjištění, podstatné pro možnost integrace všech žáků do výchovně vzdělávacího procesu. Klima školy tvoří jak prostředí, učitelé, žáci, tak jejich vzájemné pozitivní interakce a spolupráce. Všechny tyto složky by se měly snažit o vstřícné jednání, vzájemnou podporu a pozitivní pohled na řešení problémů. Nesmíme opomenout ani kulturu školy, která není hmatatelná, ale přesto je to první věc, která ovlivňuje náš pohled na školu.

V dobrém školním klimatu se promítá i jednání s veřejností, nejčastěji s rodiči žáků. Rodiče mají na své děti velký vliv, proto je velmi důležité získat jejich podporu, která je nezbytná pro zlepšení klimatu. Rodiče mohou podávat informace, jak se jejich děti ve škole cítí, mohou navrhnout, co by se mohlo ve škole zlepšit, mohou pomáhat. Učiteli se takto dostane cenné zpětné vazby. V tomto výčtu nesmíme opomenout ani vedení školy, protože právě tento prvek svým přístupem může proces tvorby dobrého školního klimatu ovlivnit.

6. VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část diplomové práce se zaměřuje na formulaci cílů a stanovení výzkumných otázek, které jsou zahrnuty v dotazníkovém průzkumu a kasuistikách vybraných žáků. Dotazníkový průzkum je zaměřen na postoje pedagogů a žáků k problematice integrace žáků – cizinců do výchovně vzdělávacího procesu ve škole. Případové studie umožňují hlubší pohled na některé typické problémy spojené s integrací žáka – cizince.

Na základě studia odborné literatury (viz teoretická část) i vlastních pracovních zkušeností jsem se ve výzkumné části zaměřila na problematiku integrace žáků – cizinců do edukačního procesu. Cílem výzkumného projektu bylo zjistit, jak lze z pohledu učitele základní školy pomoci integraci žáka – cizince do výchovně vzdělávacího procesu.

Tato problematika s sebou nese řadu problémů, které jako učitelka vnímám nejčastěji. Oblast integrace žáků – cizinců jsem proto členila do určitých okruhů, jako je klima školy a třídy, vztahy mezi učiteli a žáky i žáky vzájemně, zájem rodiny žáka na spolupráci se školou a problematika jazykových znalostí žáka -cizince.

Aby bylo možné ve škole integraci žáků – cizinců podporovat a realizovat, je z hlediska učitele důležité umět využívat určité znalosti a dovednosti. Sledovala jsem profesní přípravu a metodické vedení v oblasti jazykové výuky a vzdělávání dětí cizinců u našich učitelů i dalších pedagogických zaměstnanců. Dále jsem se zaměřila na výukové metody, které podporují spolupráci žáků – cizinců s třídním kolektivem.

Spolupráce školy s rodinou žáka může významně ovlivnit možnost integrace žáka - cizince do školy. Rodina je též nositelem tradic, kultury a identity dětí.

Z hlediska žáků a kolektivu třídy jsem se zaměřila na sledování jevů jako je tolerance, kamarádství, akceptace jiného, výskytu předsudků na naší škole. Sleduji i problematiku interkulturní komunikace, školní klima a kulturu školy.

Tyto oblasti jsem se snažila začlenit do výzkumných otázek i do dotazníkového průzkumu. Výzkumné otázky jsou sledovány a doplněny v otázkách dotazníkového šetření. Jednotlivé otázky jsou tematicky řazeny k jednotlivým cílům mé diplomové práce. Některé otázky se mohou částečně vztahovat i k dalším výzkumným otázkám, nebo se doplňují. V případě paralely či neshody mezi odpověďmi učitelů a žáků v otázkách, které se shodují, tuto skutečnost zmiňuji v rozboru otázky.

6.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného projektu bylo zjistit, jak lze z pohledu učitele základní školy pomoci integraci žáka – cizince do výchovně vzdělávacího procesu.

Integraci žáka - cizince chápu jako jeho začlenění do prostředí školy vytvořením takových podmínek, které mu umožňují cítit se v prostředí školy a třídy dobře. Na tomto procesu se podílí vytváření dobrých mezilidských vztahů, které lze budovat na základě zapojení a propojení všech složek edukačního procesu: prostředí (škola), učitelů, žáků a rodičů.

6.1.1 Výzkumné otázky

Případové studie

I. Jaké jsou klíčové faktory procesu integrace žáků – cizinců?

Dotazník pro žáky a učitele

Jednotlivé otázky dotazníku pro žáky i učitele jsou tematicky řazeny k jednotlivým výzkumným otázkám mé diplomové práce. Některé otázky se můžou se částečně vztahovat i k dalším výzkumným otázkám. V případě paralely či neshody mezi odpověďmi učitelů a žáků v otázkách které se shodují, tuto skutečnost zmiňuji v rozboru otázky.

1. Jakým způsobem jsou učitelé naší školy připraveni na výuku žáků – cizinců?
2. Které výukové metody se učitelům naší školy jeví jako vhodné pro podporu spolupráce žáků – cizinců s třídním kolektivem?
3. Jak naši učitelé mohou podporovat integraci žáků – cizinců?
4. Jak rodina žáka ovlivňuje jeho integraci do školy?
5. Jak můžou žáci naší školy rozšiřovat své povědomí v rámci rozvíjení interkulturních kompetencí?
6. Jakým způsobem lze ve škole vytvářet pozitivní klima pro integraci žáků – cizinců?
7. Jaké problémy se na naší škole v rámci integrace žáků – cizinců vyskytují?

6.1.2 Stanovení parciálních cílů

Na základě výše formulovaných otázek byly stanoveny dílčí cíle.

Případové studie

I. Cílem bylo stanovit, které faktory se jeví jako podstatné v procesu integrace žáků – cizinců.

Dotazník pro žáky a učitele

1. Oblast odborné přípravy učitelů

Cílem bylo zjistit, jakou mají učitelé naší školy odbornou přípravu pro práci se žáky – cizinci.

2. Oblast využívání výukových metod

Cílem bylo zjistit, které výukové metody využívají učitelé naší školy při integraci žáků – cizinců.

3. Oblast interakce učitel – žák

Cílem bylo prozkoumat přístup učitelů k žákům – cizincům z hlediska integrace žáků.

4. Oblast vlivu rodiny

Cílem bylo sledovat význam rodiny žáka – cizince ve vztahu ke škole.

5. Oblast rozvoje interkulturních kompetencí

Cílem bylo zjistit, jakým způsobem učitelé rozvíjejí interkulturní kompetence u žáků naší školy.

6. Oblast klimatu školy a třídy

Cílem bylo prozkoumat vliv klimatu třídy a školy na podporu integrace žáka – cizince.

7. Formulace problematických oblastí

Cílem bylo specifikovat problematické oblasti, které se vyskytují při integraci žáků – cizinců na naší škole.

6.2 Metodologie výzkumu

Případová studie

Případové studie vybraných žáků zde uvádím, jelikož tato metoda umožňuje podrobné zachycení konkrétního případu v sociálních vztazích mezi spolužáky a prostředím třídy. Tato metoda je vhodná k hlubšímu vhledu do problematiky integrace žáků – cizinců.

„Případová studie je kvalitativní analýzou konkrétních případů - buď případů typických a svým způsobem reprezentujících určitou kategorii zkoumaných osob (případů) nebo naopak osob (případů), které se vymykají zjištěným, známým zákonitostem.“ (Pelikán, 1998, s. 243).
Případové studie vybraných žáků: Případová studie č. I, *„Mateřský jazyk“*, Případová studie č. II, *„Problémy v chování“* a Případová studie č. III *„Jiný kulturní kontext“*

Dotazník pro učitele a žáky

K ověření či vyvrácení pracovních hypotéz byla zvolena dotazníková metoda. Dotazníková metoda byla zvolena pro svou přehlednost a s ohledem na čas respondentů. Dotazník byl vytvořen v textovém editoru Microsoft Word. (**příloha č. I.**) V uvedeném rozsahu bylo respondentům položeno patnáct otázek. Výšečové grafy porovnávají vyhodnocené údaje respondentů. Dotazníky byly zadány učitelům vybrané školy a žákům vybrané třídy. Vyhodnocení dotazníkového průzkumu je rozděleno na dvě části. První část odpovídá výsledkům průzkumu, v němž jsou respondenti z řad pedagogických pracovníků. Druhá část znázorňuje výsledky dotazníkového průzkumu žáků vybrané třídy. Cílem dotazníku bylo vytvořit odpovídající kvantum otázek tak, aby respondenty neodradila časová náročnost při vyplňování otázek a zároveň aby položené otázky měly vypovídající hodnotu pro průzkum. Dotazník byl anonymní, aby se zamezilo uvádění osobních dat. Tato metoda se vztahuje na otázky č. 1 - 15 Dotazníku pro učitele a č. 1 – 15 Dotazníku pro žáky.

6.3 Organizace průzkumu

Časový harmonogram výzkumu

10/2011	Úvodní projekt , volba pozorovaných jevů, osob či skupin, příprava jádra celého poznávacího procesu (z literatury) a předvýzkum.
11/2011	Osobní zkušenost se žáky vybrané třídy při výuce
12/2011	Stanovení výzkumného problému a cílů
01/2012	Volba výzkumných metod
02/2012	Příprava dotazníku pro žáky a učitele, sběr dat
03/2012	Analýza dat, zpracování výsledků studium materiálů teoretického systému
04/2012	Kvantitativní i kvalitativní popis a analýza získaných informací interpretace výsledků
05/2012	Formulování závěru do výzkumné zprávy

Tabulka č. 1 Časový harmonogram výzkumu (zdroj:vlastní výzkum)

6.4 Průběh výzkumu

V případových studiích jsem se zaměřila na sledování některých aspektů, které mohou být překážkou, nebo naopak podporou v integraci žáků – cizinců. Má pozice učitelky mi umožnila žáky sledovat při výuce i při dalších školních aktivitách. Žáky - cizince jsem sledovala v průběhu školního roku 2011/12 ve svých vyučovacích hodinách, celkem tři hodiny týdně. Zaměřila jsem se na specifikaci klíčových faktorů procesu integrace žáků – cizinců do třídního kolektivu. V hodnocení dosažení cílů případových studií shrnuji svá zjištění.

Volba výzkumného vzorku je užší, jedná se o průzkum na ZŠ, kde působím. Na základě konzultací s kolegyněmi a kolegy, analýzy odborných materiálů jsem sestavila dotazníky pro žáky i učitele. Distribuce dotazníku proběhla osobně ve škole. Na mé otázky odpovídali i asistenti pedagoga a vychovatelky školní družiny. Téma práce většinu oslovených zaujalo. Otázky jsem se snažila formulovat tak, aby pokryly co nejširší oblast výzkumného problému – možnosti začlenění žáků – cizinců do výchovně vzdělávacího procesu. Volila jsem polozavřenou variantu zaškrťování otázek s možností volit více než jednu odpověď z nabídky. Respondent takto mohl lépe specifikovat a doplnit svou odpověď v případě zájmu. U některých otázek byl respondentům ponechán prostor pro jejich vlastní názory a připomínky bez možnosti výběru z nabídky odpovědí, aby respondent nebyl ovlivněn mým názorem. Dotazník pro učitele byl zcela dobrovolný. Z celkového počtu třiceti respondentů dotazník zpracovalo a odevzdalo 19 učitelů, asistentů a vychovatelek.

Dalším krokem bylo zadání dotazníku ve vybrané třídě. Dotazník byl určen pro všechny žáky ze zvolené třídy, jelikož téma mé práce souvisí se sledováním třídy jako celku. Dotazník pro žáky jsem se snažila sestavit přehledně, s jednoduchou formulací otázek, srozumitelnou pro žáky páté třídy. Otázky jsem sestavovala tak, aby korespondovaly s dotazníkem pro učitele nebo se vzájemně doplňovaly. Volila jsem polozavřenou variantu zaškrťování otázek a možností volit více než jednu odpověď z nabídky i možnost doplnit některé odpovědi vlastním vyjádřením k dané problematice. Dotazník žákům byl zadán v rámci výuky. Z celkového počtu 28 žáků dotazník zpracovalo a odevzdalo 27 žáků, včetně všech žáků - cizinců. Jeden žák byl z důvodu nemoci nepřítomen. Mohu konstatovat, že žáci dotazník vyplnili dobrovolně, samostatně a otázkám rozuměli. Jednotlivé výsledky jsem zaznamenala do tabulky a následně graficky zpracovala. Každou otázku dále rozebírám v závěru, ve kterém shrnuji svá zjištění. Výsledky obou dotazníků jsem porovnávala a vyhodnotila v závěru.

7. Výzkumná zpráva

7.1 Charakteristika terénu výzkumného šetření - základní škola

Základní údaje

Škola patří v Městské části Praha 2 mezi středně velké, nyní ji navštěvuje 297 žáků, kteří se učí v 14 třídách. Výuka ve škole probíhá podle vzdělávacího programu Základní škola.

V 1. ročníku byla výuka zahájena podle školního vzdělávacího programu "Všeobecně vzdělávací škola". Do výuky jsou zařazovány volitelné i nepovinné předměty.

Od 6. ročníku mají žáci možnost navštěvovat třídu s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů. Základním a samozřejmým cílem výuky je poskytnutí kvalitního vzdělání potřebného pro další život co největšímu počtu žáků, naplnění požadavků vzdělávacího programu a zajištění přitažlivých forem tohoto vzdělávání. Vzdělávací program Základní škola je dále rozšířen zejména o program péče o děti se specifickými poruchami učení. Je realizován program prevence proti projevům rasismu, netolerance a xenofobie, program prevence zneužívání návykových látek. To všechno vytváří z naší školy instituci, která usiluje o vytvoření zajímavých a tvořivých příležitostí pro příznivý rozvoj každého dítěte.

Základní koncepce a charakter školy

Podpora a rozvoj nadání dětí je hlavní program zastřešující všechny obory a předměty. Informatika a jazyky jsou jeho nosné pilíře, ale jinak program prolíná všemi oblastmi školy včetně zájmové a mimoškolní činnosti. Cílem programu je systematicky vyhledávat a následně rozvíjet u žáků talent a nadání v jednotlivých oblastech. Nedílnou součástí programu je motivační program a tvorba pozitivního vnitřního klimatu školy.

Vybavenost školy

Materiální podmínky pro výchovu a vzdělání jsou na velmi dobré úrovni. K budově patří školní zahrada se skleníkem pro výuku pracovních činností. Uvnitř vnitrobloku je sportovní areál s umělým povrchem. Pro výuku používají učitelé tři interaktivní tabule. Dále je ve škole speciální učebna pro žáky s diagnostikou SPU na úrovni integrace. V budově školy je školní jídelna a mateřská škola. Školní jídelna je součástí školy. Základní Škola je vybavena vhodným moderním nábytkem a učebními pomůckami, učebny druhého stupně jsou současně budovány jako odborné pracovny pro konkrétní předměty.

O přestávkách je žákům umožněn volný pohyb po celé budově, mají možnost pod odborným dohledem využívat tělocvičnu, hernu, školní dvůr, školní knihovnu a volný internet. Žáci mají možnost účastnit se škol v přírodě, výcvikových kurzů, ozdravných pobytů a zahraničních výměnných zájezdů. Škola je obklopena zahradou využívanou pro výuku pracovních činností, environmentální a výtvarné výchovy, zpestřením žakovských aktivit je činnost ve školním skleníku.

Vzdělávání cizinců a příslušníků národnostních menšin

Ve školním roce 2010/2011 navštěvovalo školu 39 cizinců. Většina již zvládala alespoň základy českého jazyka. Ve většině případů byla náročnější pouze komunikace s rodiči z důvodu malé znalosti nebo neznalosti českého jazyka. Většina pedagogických pracovníků má základy anglického, německého nebo ruského jazyka. Jedná se o jazyky, ve kterých nejčastěji probíhala jednání s rodiči žáků - cizinců. V některých případech se jednání účastnili i samotní žáci, aby napomohli tlumočení v rodné řeči, nebo tlumočili učitelé cizích jazyků. Pro žáky z Číny zajistila škola Češtinu pro cizince vydanou Čínským institutem v Praze. Pro výuku českého jazyka využívají učitelé učebnici Domino- Český jazyk pro malé cizince. Škola se zapojila do projektu MŠMT- Výuka českého jazyka pro žáky z třetích zemí. Po výuce se učitelé českého jazyka věnovali menším skupinám cizinců ve škole, ve spolupráci s externím dobrovolníkem – rodilým mluvčím připravovali dvojjazyčné výukové materiály pro žáky s řeckým mateřským jazykem. Učitelka školy pracuje v expertní skupině VÚP pro výuku českého jazyka cizinců a spolupracuje s organizací META, která se věnuje sledované problematice. Škola spolupracuje na projektech VÚP. Žáci jsou z důvodu neznalosti českého jazyka zohledňováni v celkovém hodnocení. Ruský mluvčím žákům je umožněn písemný projev v azbuce. Žáci mohou písemné odpovědi doplnit i graficky (obrázky). Multikulturní výchova je průřezově začleněna do většiny výukových předmětů. Nevyučuje se jako samostatný předmět. Výchova k vzájemné toleranci, k porozumění k lidem s odlišností, jinakostí, je součástí každodenního života, protože téměř v každé třídě jsou ve škole žáci, kteří jsou příslušníci jiných států nebo pocházejí z bilingvních rodin. Vedle výuky je multikulturní výchova začleňována do projektových dnů školy.

7.2 Charakteristika výzkumného vzorku - pedagogové

Učitelé a žáci konkrétní ZŠ. Jedná se o učitele I. a II. stupně ZŠ, vychovatelky ŠD a asistenty pedagoga (celkem pět asistentů na I. a II. stupni ZŠ). Věkový průměr zaměstnanců je 48 let. Z celkového počtu třiceti pedagogů jsou dva muži. Na doučování žáků – cizinců se podílejí celkem čtyři učitelky, češtinářky. Z celkového počtu 30 respondentů. Dotazník odevzdalo 19 respondentů.

7.2.1 Charakteristika vybrané třídy

Žáci navštěvují pátou třídu ZŠ. Z celkového počtu žáků ve třídě 28 je 6 žáků – cizinců. Z národností žáků – cizinců jsou zastoupeny tyto národnosti:

Tabulka č. 2 zastoupení žáků – cizinců ve vybrané třídě (zdroj: vlastní výzkum)

	Národnost	Mateřský jazyk	Doba pobytu	Znalost českého jazyka
Žák č. 1	čínská	čínský	od narození	výborná
Žák č. 2	vietnamská	vietnamský	4 roky	velmi dobrá
Žák č. 3	polská	polský	2 roky	velmi dobrá
Žák č. 4	srbo - chorvatská	srbo - chorvatský	od narození	výborná
Žák č. 5	řecká	řecký	10 měsíců	Omezena na jednoduché pojmy, rozumí obsahu, domluví se.
Žák č. 6	slovenská	slovenský	2 roky	Ve škole mluví slovensky, český jazyk ovládá velmi dobře.

Ve třídě je šest žáků, kteří mají IVP. Jedná se o děti s poruchami učení. Tito žáci navštěvují školního psychologa a spolupracují s PPP. Třída se pro vyšší počet žáků dělí na poloviny při výuce těchto předmětů: AJ, TV, DV, VV, M, ČJ. Mimo třídní učitelky, která zde učí většinu předmětů, mají žáci učitele na AJ, VV a DV a TV. Uspořádání třídy je klasické, pro frontální výuku. Toto uspořádání je dáno vyšším počtem žáků ve třídě, kde žáci – cizinci sedí v předních lavicích ve dvojicích se spolužákem. Učitelka takto může žáky lépe sledovat a přizpůsobovat náplň práce dle jejich možností. Práce učitele připomíná výuku v malotřídkách. Na předměty AJ, VV, DV, TV se žáci dělí na dvě menší skupiny. Pro tyto předměty jsou v naší škole odborné učebny včetně nově technicky vybavené učebny pro jazyky nebo oblíbené keramické dílny. Pro sport má naše škola k dispozici velké hřiště a dvě tělocvičny. Zahrada se skleníkem slouží k pracovním činnostem, kreslení i relaxaci. Žáci velmi rádi pracují i ve školní kuchyňce, kde prezentují své kuchařské dovednosti. Lze konstatovat, že naši žáci mají kvalitní a podnětné prostředí, na jehož vzhledu se sami podílí svými pracemi. Celkově je prostředí třídy i školy příjemné.

Důvodem, proč jsem si zvolila pro svůj výzkum právě tuto třídu, je její různorodost, která poskytuje zajímavé interakce mezi vyučujícím a žáky. Jsou zde žáci, kteří se budou hlásit na víceletá gymnázia, žáci průměrní i slabší. Jsou zde žáci pocházející z různého sociokulturního prostředí. Tento věk (11) je též velmi zajímavý z hlediska dětské tvořivosti, která je plná fantazie. V této třídě učím výtvarnou a dramatickou výchovu. Otevírá se mi tak mnoho možností jak využít tyto předměty právě pro začlenění žáků – cizinců do školního prostředí (viz přílohy).

8. Zpracování výsledků výzkumu

8. 1 Případové studie

Případové studie vybraných žáků umožňují podrobné zachycení konkrétního případu v sociálních vztazích mezi spolužáky a prostředím třídy. Z mého pohledu učitelky, která tyto žáky učí, lze v případové studii lépe sledovat rodinné zázemí žáků – cizinců i to, jak se žáci – cizinci integrují do třídního kolektivu, dále mohou lépe postihnout některá specifika v jejich chování, která mohou být i problémem při začleňování do kolektivu.

Případová studie č. I „Mateřský jazyk“

5. ročník, věk 11 let

pohlaví: chlapec

národnost: řecká

Charakteristika žáka

Chlapec se minulý rok přistěhoval do Čech se svou matkou. Do té doby žil s rodiči v Řecku. Po rozchodu rodičů se matka s dětmi vrátila do České republiky. Chlapec má mladší sestru, která nyní navštěvuje první třídu. Hoch je čilý, bystrý a aktivní. Občas je nesmělý, ale do kolektivu se začlenil dobře.

Znalost českého jazyka

Při nástupu do páté třídy (odpovídá jeho věku) neovládal hoch český jazyk ani minimálně. Pravděpodobně oba rodiče užívali jazyk otce – řečtinu, matka svůj rodný jazyk (slovenský) vůbec při komunikaci s rodinou nepoužívala. Dle rozhovoru se žákem (zhruba po půl roce ve škole) chlapec sdělil, že doma mluví s matkou řecky. Slovensky matka mluví s babičkou, která na Slovensku i žije, a v práci. Chlapci se v Čechách líbí, chybí mu delší řecké prázdniny. Díky práci asistenta a třídní učitelky, individuálnímu přístupu, pomoci spolužáků i své matky žák v současné době mluví česky již celkem dobře, i když nerozumí všem pojmům. Je schopen pracovat s textem, čte ještě nesouvisle, ale obsahu rozumí.

Pozice žáka ve třídě

Jelikož je chlapec sympatický a má dobrou povahu, nečinilo dětem potíže navázat s ním přátelské vztahy i přes jeho neznalost jazyka. Je ochotný pomáhat, zajímá se o dění ve třídě, snaží se spolupracovat.

Praxe při začleňování žáka do výuky

Velkou pomocí se žákovi stala paní asistentka, která se podílela na výrobě vhodných pomůcek pro výuku jazyka. Společně se spolužáky i třídní učitelkou označili všechny předměty ve třídě českými názvy. Vlastní výroba pomůcek pro spolužáka, byla i náplní práce v některých předmětech, např. VV (**viz příloha č. II.**). Hoch měl i svého tutora, který jej v počátku doprovázel po škole. Žák navštěvoval ve škole doučování ČJ, které vedla jeho třídní učitelka. Všichni vyučující se snažili o komunikaci s chlapcem právě využitím obrázkové pomůcky a slovníku, jelikož hoch neznal jiný jazyk. Při hodinách společně vytvářeli další pomůcky pro ulehčení komunikace a zároveň se spolužáci seznamovali s řeckou abecedou a nechali si od spolužáka popisovat věci řecky. Vhodné podmínky pro jeho začlenění se všichni vyučující snažili vytvořit v rámci každého předmětu. Ukázalo se, že například výtvarná výchova chlapci poskytuje dostatečný prostor, aby se c mohl projevit i bez znalosti jazyka. V současnosti se zapojil i do nácviku divadelního představení pro školní akademii.

Přístup rodičů

Komunikace s matkou je na dobré úrovni. Celkově je žák motivovaný k učení. U spolužáků je oblíben a má zde kamarády. V dotazníku uvedl, že se mu ve škole i třídě líbí a že nepociťuje problémy ohledně posmívání a šikany.

Integrace žáka do třídního kolektivu

Díky své příjemné a nekonfliktní povaze měl hoch od počátku školní docházky (2010/11) jistou výhodu i přes neznalost českého jazyka. Počáteční navázání kontaktů se spolužáky mu bylo umožněno i díky třídní učitelce, která třídu na jeho příchod předem připravila (informovala). Velkou pomocí při integraci chlapce byla paní asistentka a externí pracovník, kteří mu pomáhali s přípravou výukových materiálů, označení věcí ve třídě českými nápisy a přeložené (do řečtiny) některé důležité informace o provozu školy, školní řád atd. Oporou chlapci byli spolužáci a „tutor“, který mu z počátku pomáhal seznámit se se školním životem. Jeho práce ve výuce byla zohledňována vzhledem k jazykovým znalostem (individuální přístup), ale chlapec rád pracuje i ve skupině, což mu je umožněno v rámci vhodných výukových metod. V rámci integrace byl hoch zařazen i přes neznalost jazyka do třídy dle věku, což se jeví jako vhodnější vzhledem k umožnění vrstevnických vazeb a tím i rozvíjení komunikace. V současné době (05.2012) již chlapec mluví česky velmi pěkně. Můžu konstatovat, že má ve třídě kamarády a na základě dotazníkového šetření nemá problém s adaptací a začleněním se do třídy a do prostředí školy.

Případová studie č. 2

„Problémy v chování“

5. ročník, věk 11 let

pohlaví: chlapec

národnost: polská

Charakteristika žáka

Jedná se o žáka, který je v české škole prvním rokem. Je poměrně temperamentní. Jeho chování je impulzivní, je rád středobodem pozornosti. Někdy se chová vůči spolužákům agresivně a velmi rád se posmívá právě těm spolužákům, u kterých lze očekávat prudkou reakci. Dle jeho chování, především v případě jednoho spolužáka, by se mohlo jednat i o skrytou šikanu. Provokativní slovní útoky ze strany tohoto žáka se opakují a stupňují. Jelikož je tento žák bystrý, ovlivňuje a popuzuje některé své spolužáky k takovému jednání, lze za tímto chováním hledat záměr. Na napomínání, vysvětlování a snahu učitele o pozitivní komunikaci reaguje negativně a přechází do odmlouvání a přesouvání viny na druhého. Není schopen přijmout kritiku.

Znalost českého jazyka

Žák pochází z Polska, český jazyk zvládá dobře písmem i řečí. Nemá problém domluvit se, i když je patrný cizí přízvuk. Doma žák mluví polsky.

Pozice žáka ve třídě

Žák působí spíše kontroverzně. Na jednu stranu je kamarád, na straně druhé vyvolává konflikt, který přerůstá do verbální šikany spolužáka. Svým chováním vzbuzuje ve spolužácích spíše odmítavé reakce. Spolu se svou „obětí“ (jde též o žáka neoblíbeného) stojí na kraji třídního kolektivu.

Přístup rodičů

Spolupráce s rodinou je problematická. Otec, se kterým žák žije, na pozvání do školy nereaguje. Matka zůstala pracovně v Polsku. Otec se stará o mladšího bratra a pravděpodobně nestíhá výchovu staršího syna. Rodina mu dle jeho odpovědi v dotazníku pomáhá a podporuje ho.

Možné příčiny problémů

Faktory, které se podílí na takovémto chování žáka, mohou být:

- Nižší schopnost adaptace na nové prostředí.

- Rozdělení rodiny žáka. Pocit opuštění, vykořenění.
- Motivace žáka ke vzdělávání. Malý zájem o školu ze strany rodičů.
- Odlišný kulturní vzorec chování. Žák na sebe strhává pozornost, odmítá přijmout zodpovědnost za své nevhodné chování, hledá vinu u druhého, navádí spolužáky k ubližování a sám cíleně ubližuje většinou verbálně. Vzhledem k jeho intelektu je toto konání pravděpodobně plánované s jasným záměrem – ponížit spolužáka a upoutat pozornost na sebe. Porušuje pravidla chování, napomenutí učitele bere jako osobní křivdu.
- Vyšší počet žáků – cizinců v dané třídě. V současnosti se jedná o 6 žáků – cizinců, což není optimální situace.
- Neposkytnutí asistenta. Při celkovém počtu 27 žáků je to velký handicap jak pro učitele, tak pro žáky.
- Snaha upoutat na sebe pozornost.

Dotazník žák podepsal, tak jako někteří další žáci i přes to, že nemusel. Uvádí, že nemá kamarády mezi spolužáky. Odlišnost žáků – cizinců vnímá, jak uvedl, „ve všem“. Nelíbí se mu prostředí školy ani jeho třída. Na otázku, proč se necítí ve třídě dobře, uvedl, že „*je hrozná učitelka*“. Spolupráce mu nevyhovuje, prožít pocit úspěchu nebo ukázat, že je v něčem dobrý, též nemá. Zde mohu připomenout, že tento žák, společně s dalšími spolužáky vyhráli druhé místo v soutěži Praha plná památek. Nemyslí si, že by to žáci – cizinci měli u nás ve škole těžké. U žáka cizince by toto chování mohlo mít příznaky akulturačního stresu ve smyslu pocitu ztráty přátel, přecitlivělosti na vnímanou kritiku od spolužáků a učitele, vzdorovitosti či agrese.

Možnosti řešení problému

Jelikož se ukázalo, že žák ve svém jednání pokračuje, byl napomenut a dostal důtku třídního učitele. Jeho chování bylo konzultováno se školní psycholožkou, které s chlapcem začala pracovat. Otec chlapce nereagoval na výzvu třídní učitelky, aby se dostavil na konzultaci. Chování žáka jsem měla možnost sledovat i při výuce tělocviku, ve kterém je velmi obratný. Při míčové hře opět uplatňoval své násilné jednání, záměrně při vybíjené házel míč vši silou, tak, že byl neustále napomínán a poté vyloučen ze hry. Při osobním rozhovoru se žák snažil své chování omluvit. Sliby, které dává, nedodrží. Prozatím je jeho chování sledováno, ale pro nedostatek komunikace ze strany rodiny není zcela jasné, proč se takto žák chová.

Integrace žáka do třídního kolektivu

Chlapec má poněkud problematickou povahu a na nedorozumění reaguje prudce, takže i maličkost může být spouštěčem konfliktů. Dle dotazníkového průzkumu (chlapec se podepsal i když nemusel) volil negativní odpovědi u kamarádů, školního úspěchu i klimatu třídy a školy. Společnou práci nemá rád. Myslím, že i přes nabízené možnosti podporující integraci (metody výuky a přístup učitelů) žák z blíže nespecifikovaného důvodu reaguje negativně. V tomto případě je důležité zachovat z hlediska učitele nadhled, snažit se konflikty řešit konstruktivně, ale být i natolik interkulturně senzitivní, aby se u žáka neprohluboval pocit odmítnutí. Je však důležité, aby si chlapec uvědomil nevhodnost svého chování a uměl za ně nést zodpovědnost.

Případová studie č. 3 „Jiný kulturní kontext“

5. ročník, věk 11 let

pohlaví: chlapec

národnost čínská

Charakteristika žáka

Chlapec je velmi cílevědomý, snaživý a pilný. Je i velmi zvědavý, nic mu neunikne. Snaží se být stále u všeho dění. Možná právě tato všetečnost a zvědavost je pro některé spolužáky nepříjemná. Hoch může u vyučujících i spolužáků dojem „šprta“. Žák svou pílí dosahuje velmi hezkých výsledků v různých soutěžích. U žáka je patrné i výtvarné nadání.

Znalost českého jazyka

Chlapec se narodil v Čechách, rodiče jsou z Číny, mají vlastní obchod. Hoch má starší sestru. Český jazyk ovládá výborně. Doma mluví čínsky. Při komunikaci je patrný cizí přízvuk a dikce, která může být příčinou toho, proč si někteří spolužáci myslí, že tento žák křičí.

Přístup rodičů

V dotazníku však hoch uvedl, že ho rodina ve škole nepodporuje, což se jeví jako zvláštní, vzhledem k tomu, že jeho maminka školu navštěvuje celkem často a dokonce donesla malé dárky pro učitele na Vánoce.

Pozice žáka ve třídě

Mezi spolužáky je žák oblíben částečně. Mezi spolužáky má kamarády, je přátelský a ochotný pomáhat. Někteří ho zase pokládají za zvědavce a šprta. Učitelé ho berou jako dobrého žáka, který je občas až příliš aktivní.

Možné příčiny problémů

Spolužáci si na chlapce stěžovali, že křičí a vykřikuje. Toto chování je vedlo k tomu, že na hochu též křičí (aby ho překřičeli). Chlapec toto chování uvedl jako důvod, proč se ve třídě necítí dobře.

Chlapec má poměrně specifický hlasový projev, mluví dost nahlas a vykřikuje. Tato dikce je vlastní čínské řeči. Žák pochází z bilingvní rodiny, v domácím prostředí komunikuje v čínském jazyce. Čínština a čeština jsou diametrálně odlišné jazyky. Zde je pravděpodobně příčina problému, proč se nám zdá, že žák křičí. „*Čínština, podobně jako další jazyky východní a jihovýchodní Asie (thajština, vietnamština, tibetština, barmština atd.), patří mezi tzv. tónové jazyky. Znamená to, že každá slabika se vyslovuje s určitou intonací, která může měnit význam. Každá slabika je realizována v určitém tónu (= hlasová melodie, doprovázející výslovnost celé slabiky). Tón nese význam a je neoddělitelnou součástí slabiky.*“ Dostupné z: <<http://www.jazyky-online.info/cinstina/>>[cit 2012 -15 -4]

Možnosti řešení problému

Pokud si vysvětlíme a uvědomíme tato kulturní specifika, můžeme předejít nedorozuměním, které vznikají z neznalosti jiné kultury. Zde se otevírá široký prostor pro poznávání jiných kultur, které lze realizovat v rámci výuky. Žáci se například v rámci vánočních tradic na hodině vlastivědy seznamovali s vánočními a novoročními zvyky jiných národů, zjišťovali, jaký je tradiční vánoční pokrm a nakonec měli vánoční besídku, která je školní tradicí. Dalším přínosem byl i projekt v rámci Mezinárodního dne mateřského jazyka, kdy žáci ve svém rodném jazyku krátce pohovořili a pozdravili své spolužáky ve školním rozhlase a zároveň pozdravy psali na poster. Následovala soutěž, v níž měli žáci přiřadit pozdrav a poznat jazyk, ve kterém je tento pozdrav napsán. Soutěž vyhrál právě žák z Číny.

Integrace žáka do kolektivu třídy

Chlapec se velmi dobře adaptoval na školu a je orientovaný na výkon (podpora a spolupráce rodiny žáka se školou). Chlapec je bystrý a inteligentní a velmi šikovný. To co se v tomto případě jeví jako optimální pro školní výkon, je však někdy příčinou problémů se spolužáky. Tito občas chlapce vnímají jako „šprta“. Hoch se v takovém případě umí rázně ohradit. Chlapec má ve třídě kamarády a rád spolupracuje. Často se zapojuje do soutěží a jiných školních i mimoškolních aktivit.

8. 2 Hodnocení dosažení cíle případových studií

Cílem bylo prozkoumat, které faktory se jeví jako podstatné v procesu integrace žáků – cizinců.

Celkově se pro integraci žáka – cizince jeví dle případových studií **jako rozhodující faktor jeho povahové a charakterové vlastnosti**, což můžeme sledovat ve všech případových studiích. Ve srovnání s výsledky dotazníkového šetření je zjištění, že tento faktor (povaha, charakter) se jeví důležitý jak v odpovědích dotazníku pro učitele, tak i v dotazníku pro žáky. **Povaha žáka se jeví jako významná i z hlediska jeho pozice ve třídě.**

Žák č. 1 je díky své příjemné povaze mezi žáky oblíben a akceptován i přes neznalost českého jazyka. Naproti tomu u žáka č. 2 je evidentní, že jeho prudká povaha, hádavost a vyvolávání konfliktů je i příčinou toho, že není v kolektivu příliš oblíben.

U žáka č. 3 jeho vlastnosti a charakter (pozornost, pohotovost, preciznost, rychlost, píle a snaha) pomáhají v adaptaci na školní prostředí. U učitelů je hoch oblíben. Právě tyto vlastnosti jsou důvodem, proč není v kolektivu až tak oblíben (žáci ho pokládají za šprta), i když je chlapec ochoten pomáhat spolužákům a aktivně se zapojuje do všech školních aktivit.

Dalším faktorem, který ovlivňuje integraci žáka do školy, je jeho rodina.

U žáka č. 1 je evidentní zájem a podpora maminky na chlapcově adaptaci. Žák chodí do školy včas, je řádně připraven, komunikace a spolupráce s matkou je dobrá. U žáka č. 2, který žije pouze s otcem, je vidět určitý deficit. Otec zájem o spolupráci se školou nejeví, na konzultace ohledně nevhodného chování syna se nedostavil. U žáka č. 3 je spolupráce s rodinou, zvláště s matkou, dobrá. Matka často navštěvuje školu a je vidět, že jí na dobrých školních výsledcích (zaměření na výkon) a vzdělávání svých dětí záleží.

Posledním faktorem vyplývajícím z případových studií, který ovlivňuje integraci žáků – cizinců **je úroveň znalosti jazyka**. Žák č. 1 při nástupu do školy češtinu vůbec neovládal, ale díky přístupu třídní učitelky, asistentky i své matky žák již tento handicap překonal. V současné době je žák schopen se domluvit a porozumět obsahu sdělení. U žáka č. 2 se problém s neznalostí jazyka nevyskytoval. U žáka č. 3 se jedná o specifický hlasový projev, který může být příčinou problémů při komunikaci s některými spolužáky, ale neovlivnil jeho adaptaci do školního prostředí ani jeho školní výkon.

Závěrem této kapitoly lze uvést, že po podrobné analýze případových studií jsem došla k výsledku, že zjištění klíčových faktorů procesu integrace žáka - cizince bylo naplněno a formulováno.

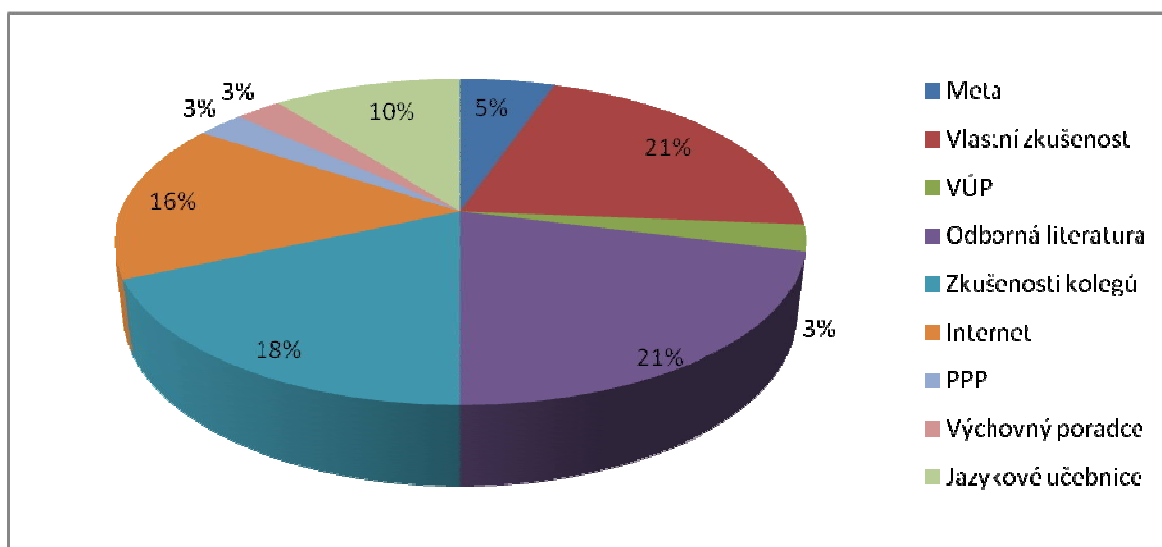
9. Vyhodnocení a zpracování výsledků dotazníku

9.1. Dotazník pro učitele

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1. *Jakým způsobem jsou učitelé naší školy připraveni na výuku žáků – cizinců?*

(K výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 1, č. 2, č. 3 dotazníku pro učitele)

1. Ze kterých zdrojů získáváte informace pro výuku žáků – cizinců?



Graf č. 1 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 1

- Oblast odborné přípravy učitelů

Z rozboru otázky č. 1 vyplývá, že učitelé na naší škole čerpají informace o práci se žáky – cizinci především:

z vlastní zkušenosti (21%)

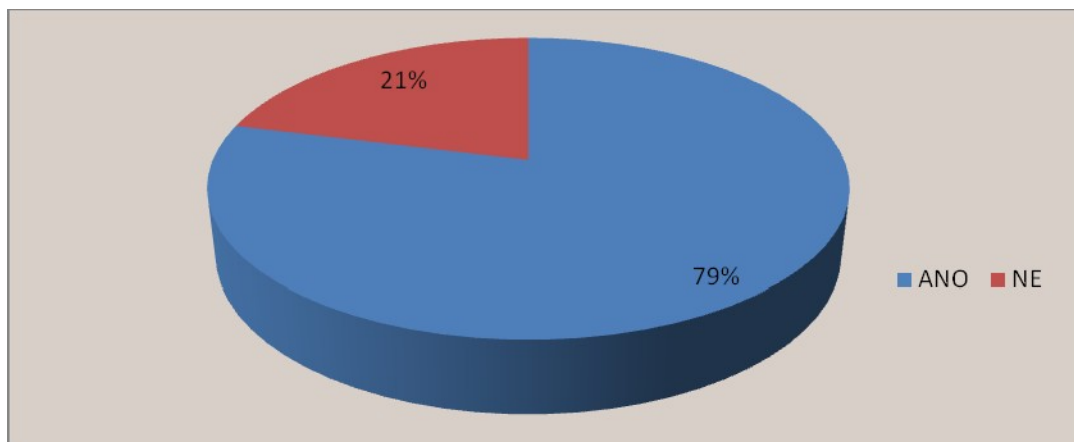
odborné literatury (21%),

zkušeností kolegů (18%).

Významným zdrojem, ze kterého učitelé čerpají, je internet (16 %).

Závěrem, lze říci, že učitelé se umí v dané problematice začleňování žáků – cizinců zorientovat a umí si vyhledat vhodné zdroje informací.

2. Zúčastnil jste se profesní přípravy a metodického vedení v oblasti jazykové výuky a vzdělávání dětí cizinců?



Graf č. 2 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 2

- Oblast odborné přípravy učitelů

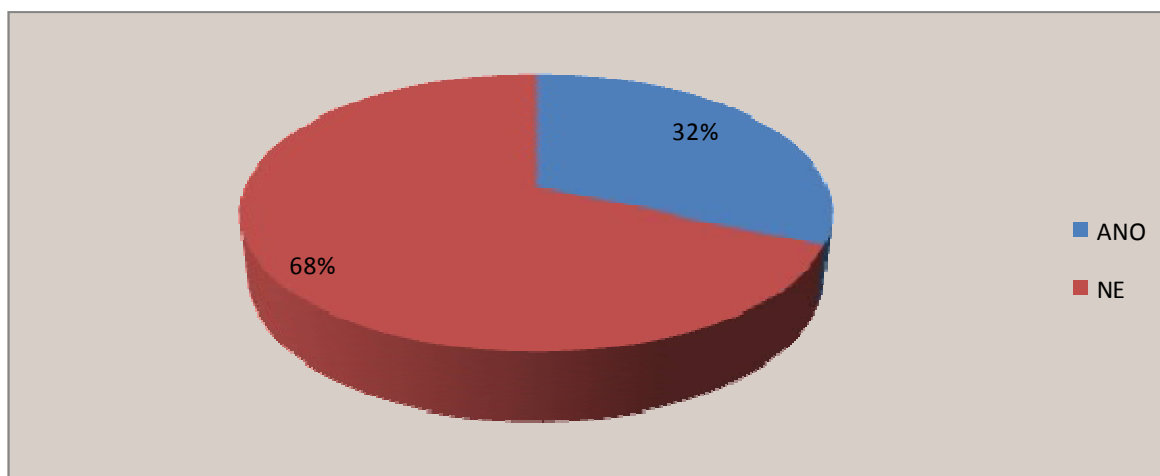
Profesní přípravu a metodického vedení v oblasti jazykové výuky a vzdělávání dětí cizinců **má pouze 21% učitelů naší školy.**

79% učitelů nemá profesní přípravu v oblasti jazykové výuky žáků – cizinců.

Učitelé, kteří absolvovali profesní přípravu, uváděli místo školení, především VÚP, dále META a.s., e-learningový kurz, RVP – Tutor.

- Závěrem lze konstatovat, že 21% učitelů, asistentů a vychovatelek je poměrně malá část našich pracovníků. Vzhledem k tomu, že v každodenní praxi se učitelé i další pracovníci při výuce setkávají se žáky – cizinci by bylo vhodné, aby odbornou přípravou prošli všichni učitelé, asistenti i vychovatelky. Z vlastní zkušenosti vím, že prozatím v této oblasti záleží především na jednotlivci, jakou míru svého času je ochotný sebevzdělávání věnovat.

3. Máte dostatek výukových materiálů pro práci se žákem - cizincem?



Graf č. 3 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 3

- Oblast odborné přípravy učitelů

Z odpovědí respondentů na otázku č. 3 vyplývá, že **učitelé nemají dostatek výukových materiálů pro výuku žáka – cizince (68 %)**.

U otázky byl respondentům ponechán prostor pro jejich vlastní názory a připomínky.

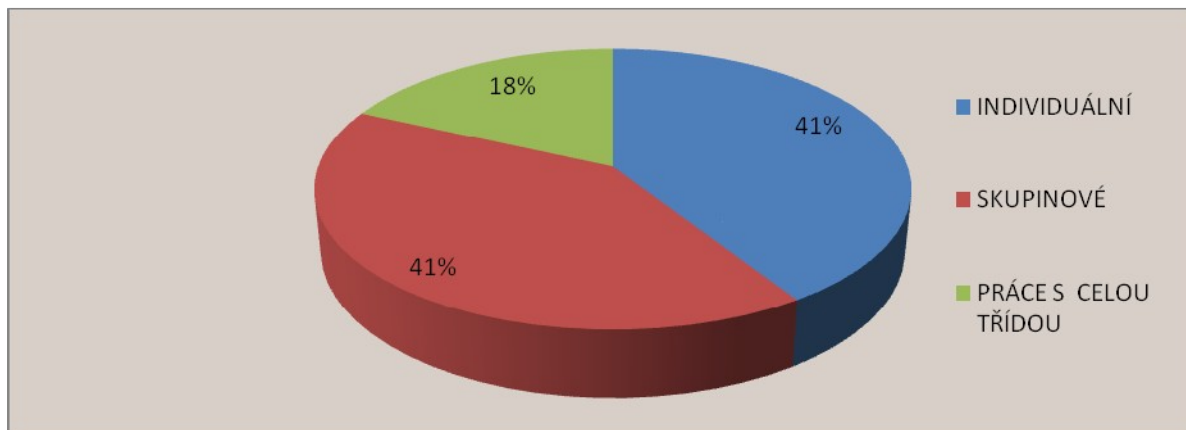
Učitelé v poznámkách uváděli využívání didaktických pomůcek (většinou vlastní výroby), jako jsou tabulky, grafy, interaktivní tabule, doplňovačky, skládačky, obrázkové encyklopedie, metody přímé práce s jazykem, procvičování pravopisných jevů na počítačových programech

- I přes tento fakt lze závěrem říci, že z pozorování práce učitele i mé vlastní zkušenosti vyplývá, že mnozí učitelé jsou kreativní a výrobu pomůcek, které pomáhají žákům – cizincům v počáteční orientaci ve školním prostředí i později při výuce začlení do obsahu některých předmětů. Jde zejména o pracovní činnosti, VV, ČJ, AJ a jiné. Žáci společně s učitelem takto od příchodu nového žáka – cizince spolupracují, komunikují a přirozeně takto integrují spolužáka do kolektivu. Zde se můžu potvrdit (z vlastní zkušenosti), že tvořivý učitel umí využít každého podnětu a sám takto jít žákům příkladem (**viz příloha č. II**).

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2. Které výukové metody se učitelům naší školy jeví jako vhodné pro podporu integrace žáků – cizinců?

(K výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 4, č. 5 dotazníku pro učitele)

4. Které formy výuky považujete za vhodné při podpoře integrace žáka - cizince?



Graf č. 4 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 4

- Oblast využívání výukových metod

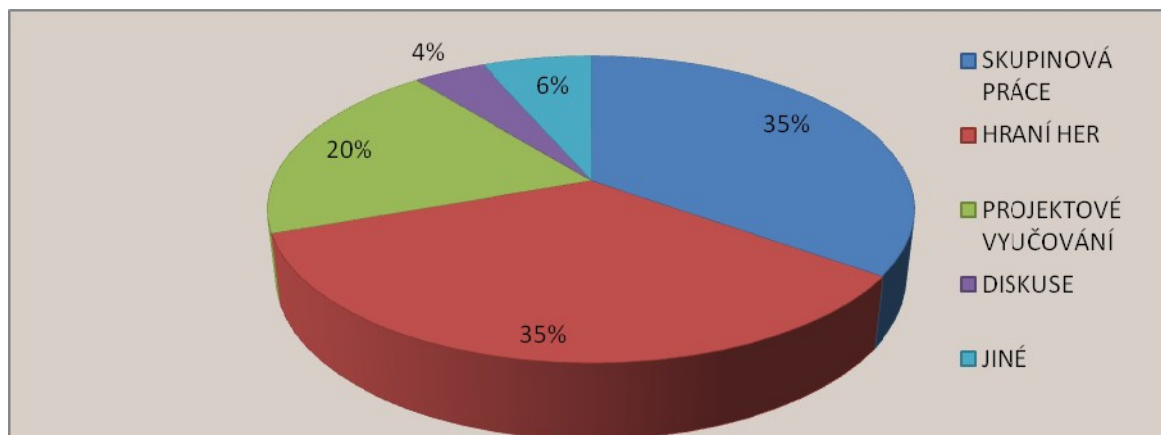
Učitelé preferují **skupinovou práci (41%)**. Skupinová práce se osvědčila v menších skupinách, nebo spolupráce žáků ve dvojicích ve formě vzájemné pomoci a vysvětlování probraného učiva od spolužáka – patrona.

Další formou výuky je **individuální práce (41%)**. Individuální práce je zaměřena na procvičování jazyka, pochopení čteného textu, předložený výklad, manipulace s obrazovým materiálem. Tyto formy lze vzájemně vhodně doplňovat.

Méně často (18 %) učitelé volí **práci s celou třídou**.

- Závěrem lze konstatovat, že učitelé, pracující se žákem cizincem, považují za vhodné formy a metody výuky. Práce ve skupině rozvíjí interkulturní kompetence, jako je spolupráce a kooperace a také napomáhá lepšímu vzájemnému poznávání se.
- Z komparace s odpovědí č. 1 v dotazníku pro žáky vyplývá, že žákům vyhovuje spolupráce při výuce z 92%.

5. Které aktivizační metody se vám osvědčily při práci se žákem - cizincem ve výuce a jeho začlenění do třídního kolektivu?



Graf č. 5 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 5

- Oblast využívání výukových metod

Metodu hraní her využívá 35 % učitelů naší ZŠ. Tato metoda je vhodná pro aktivizaci žáků ve výuce. Žákům napomáhá zapojit se do skupiny a tím poskytuje možnost pro jejich integraci do kolektivu. Prostřednictvím didaktických her se dají s žáky řešit i složité učební úlohy a podněcuje se jimi zájem žáků o učivo. Hra má své místo ve všech vyučovacích předmětech. Je řízena nejen určitými pravidly, ale také sleduje výchovně vzdělávací cíle a vede k seberealizaci žáků (viz teoretická část).

Projektové vyučování (20%), které je na naší škole často začleňováno do výuky. Tyto metody upevňují a prohlubují nejen znalosti žáků, ale umožňují rovněž lepší začlenění žáka do kolektivu. Žáci spolupracují při řešení společného úkolu. Kromě řešení samotného úkolu se učí komunikaci a rozvíjejí své sociální dovednosti.

Skupinové vyučování využívá 35 % dotázaných učitelů. Tato forma vyučování umožňuje vhodným způsobem rozvíjet interkulturní kompetence v oblasti řešení problémů, oblasti komunikace a kooperace.

- Porovnáním s odpověďmi žáků (otázka č. 1) lze konstatovat, že učitelé řadí do výuky vhodné metody, které umožňují žáku – cizinci začlenění do kolektivu.

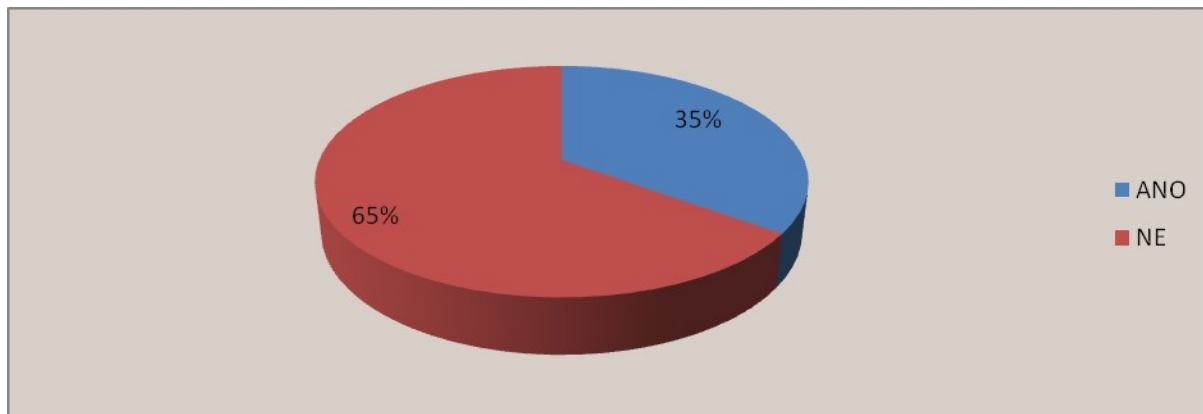
Žák má možnost uplatnit své individuální schopnosti a dovednosti a upevnit tak své postavení v rámci skupiny. Učí se toleranci, respektu a samostatnosti. Velmi důležitým se jeví budování sociálních vztahů, které jsou nezbytné pro vytvoření dobrého kolektivu i pro celý další život. Výsledky jednotlivce jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.

- Shrňeme- li tyto výsledky, můžeme konstatovat, že i přes ne zcela dostačující odbornou přípravu učitelé naší školy používají vhodné výukové metody pro podporu začlenění žáků – cizinců. Z výsledků dotazníků pro učitele je zřejmé, že zařazují nebo zkoušejí ve svých hodinách aktivizační metody a formy práce. Hodina je zábavnější, žáci jsou aktivnější. Tyto metody motivují a aktivizují k práci nejen žáky, ale i učitele. Oživují učivo, odstraňují stereotyp a otevírají komunikaci mezi učitelem a žákem.
- Interkulturní kompetence při integraci žáka – cizince lze rozvíjet vhodně zvolenými metodami. Metody, jako je projektová výuka nebo hraní her umožňují vhodně rozvíjet sociální vztahy v kolektivu, poskytují prostor pro sebereflexi. Projektové vyučování navazuje tematicky na učivo a umožňuje jeho využití v praxi. Mezi žáky jsou tyto výukové metody oblíbené. Výuka ve skupinách umožňuje žákům podílet se na dosahování společného cíle, rozvíjí spolupráci a toleranci. Tyto sociální dovednosti jsou nezbytné pro harmonický rozvoj osobnosti.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3. *Jaké jsou v naší škole možnosti podpory rozvoje integrace žáků – cizinců?*

(K výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 6, č. 7 dotazníku pro učitele)

6. Očekáváte od žáků – cizinců stejné výsledky (studijní) jako od ostatních žáků?



Graf č. 6 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

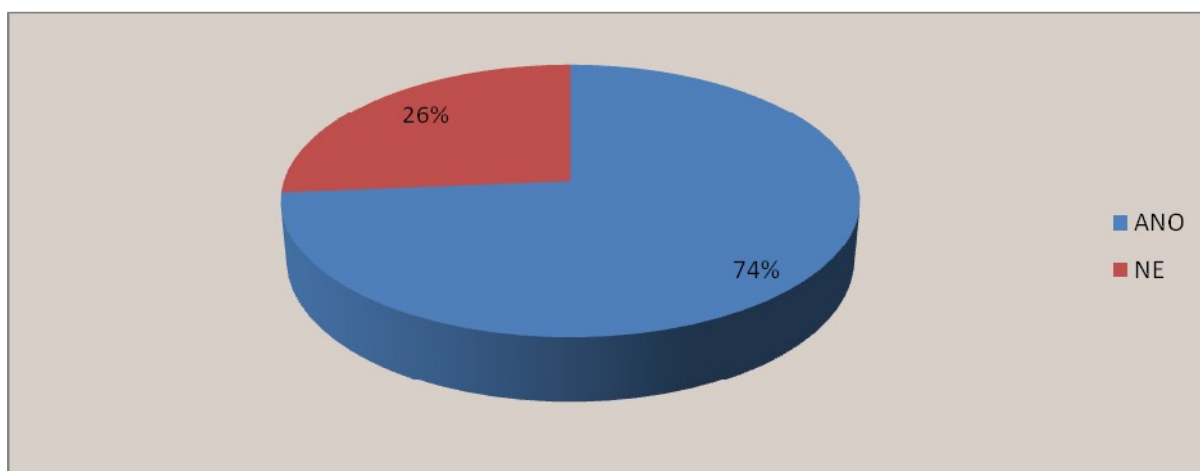
Závěr: Otázka č. 6

- Oblast interakce učitel – žák

65 % učitelů na naší ZŠ neočekává od žáků – cizinců stejné studijní výsledky jako od ostatních žáků. Z doplnění otázky v dotazníku (možnost doplnit odpověď) je patrné, že učitelé jsou si vědomi, že kromě jazyka záleží na intelektu a ochotě žáka a přístupu jeho rodiny ke spolupráci se školou. Učitelé se snaží stanovit reálné požadavky, které má žák – cizinec možnost dosáhnout. Jednotlivě učitelé v dotazníku (u otázky byl respondentům ponechán prostor pro jejich vlastní názory a připomínky) uvádějí tyto své poznatky:

- Naši učitelé se snaží respektovat vzdělávací potřeby a poskytovat stejné podmínky pro vzdělávání žáků – cizinců, jako pro ostatní žáky.
 - Výuka je náročná vzhledem k množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
 - Pro žáky – cizince je dobré stanovit plán výuky s ohledem na jeho potřeby, což učitelé realizují. Toto plánování pomáhá organizaci výuky, stanovení reálných cílů, které jsou pro žáka – cizince dosažitelné, ovlivňuje hodnocení žáka a umožňuje vytvoření vhodných podmínek pro jeho začlenění do školy
- Závěrem lze shrnout, že učitelé tímto přístupem k problematice napomáhají integraci žáků – cizinců a respektují jeho vzdělávací potřeby.

7. Je podle vás vhodné zařadit žáka- cizince do ročníku odpovídajícího jeho věku?



Graf č. 7 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 7

- Oblast interakce učitel – žák

Většina z dotázaných učitelů (74 %) si myslí, že je dobré zařadit žáka – cizince do ročníku odpovídajícího jeho věku a to bez ohledu na jeho jazykovou znalost.

U otázky byl respondentům ponechán prostor pro doplnění otázky. Učitelé se dále vyjádřili, že je to vhodné zejména kvůli kontaktu s vrstevníky. Tím je podpořena adaptace žáka – cizince na třídní kolektiv a školní prostředí. Se spolužáky dítě přirozeně navazuje kontakty a komunikuje, čímž se u něj může urychlit proces učení se a utváření sociálních vazeb.

Důležité je vedení všech žáků k rozvoji tolerantního pohledu na multikulturní společnost a vzájemné obohacování se o některé kulturní prvky, které tvoří součást MKV. Dalším důvodem proč by učitelé zařadili žáka – cizince do odpovídajícího ročníku je doba ukončení povinné školní docházky.

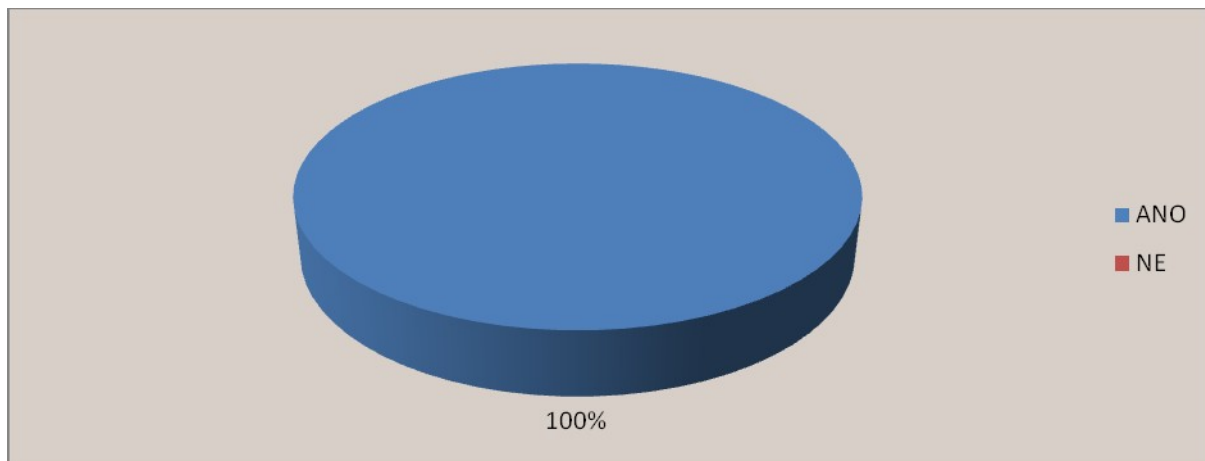
Důvodem opačného názoru (26 %), je obava z nezvládnutí učiva pro nedostatečnou slovní zásobu žáka – cizince. Učitelé se domnívají, že žák - cizinec by měl před nástupem do české školy projít intenzivním kurzem ČJ, pokud vůbec nerozumí, je pro něj těžké orientovat se a porozumět výuce, je vyloučen z kolektivu a komunikace se spolužáky.

- Závěrem lze říci, že pro žáka – cizince je podle odpovědí většiny učitelů, důležitější vytvoření sociálních vazeb a začlenění se do kolektivu vrstevníků a to i na úkor počátečních problémů s českým jazykem a obsahem učiva. Opět lze konstatovat, že učitelé naší školy respektují potřebu kontaktu s vrstevníky a umožňují, tak žákům – cizincům lepší začlenění se do kolektivu třídy.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 4. *Proč je rodina žáka důležitá pro jeho integraci do školy?*

(K výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 8 dotazníku pro učitele)

8. Je podle vás důležitá pro začlenění žáka – cizince do školy spolupráce s rodinou žáka?



Graf č. 8 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 8

- Oblast vlivu rodiny

Důležitost spolupráce s rodinou žáků – cizinců je velmi podstatná, což si uvědomují všichni dotázaní učitelé naší ZŠ (100 %).

- Z komparace s otázkou pro žáky (č. 3) vyplývá, že je zde menší rozdíl ve výsledku. Pouze 78% žáků pocítuje podporu rodiny při studiu.

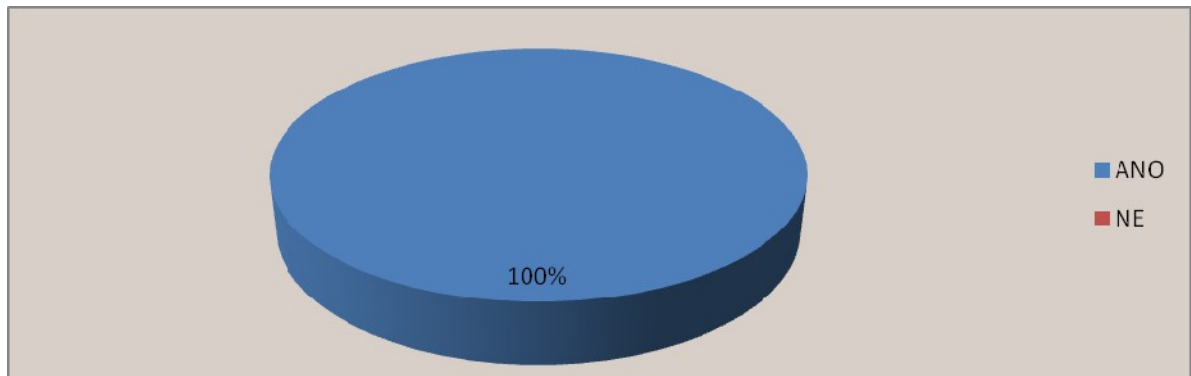
Z doplnění otázky(možnost vyjádření k otázce) vyplynulo že:

- na rodině záleží, jak bude žák motivován ke spolupráci se školou,
- rodina nese kulturní vzorce chování a názorů na společnost i člověk,
- pro kvalitní práci učitele je zapotřebí spolupráce s rodiči, zvláště v oblasti pravidelné domácí přípravy a při zajišťování individuálních pomůcek,
- Učitelé a škola jako instituce si je tohoto vědomá a snaží se o aktivní zapojení rodičů do školního života (viz charakteristika školy, Vzdělávání cizinců a příslušníků národnostních menšin).

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 5. *Jak můžou žáci naší školy rozšiřovat své povědomí v rámci rozvíjení interkulturních kompetencí?*

(K výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 9, č. 10 a č. 11a č. 12 dotazníku pro učitele)

9. Setkávají se naši žáci v rámci výuky s pojmy jako např. předsudek a tolerance a měli by znát jejich význam?



Graf č. 9 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

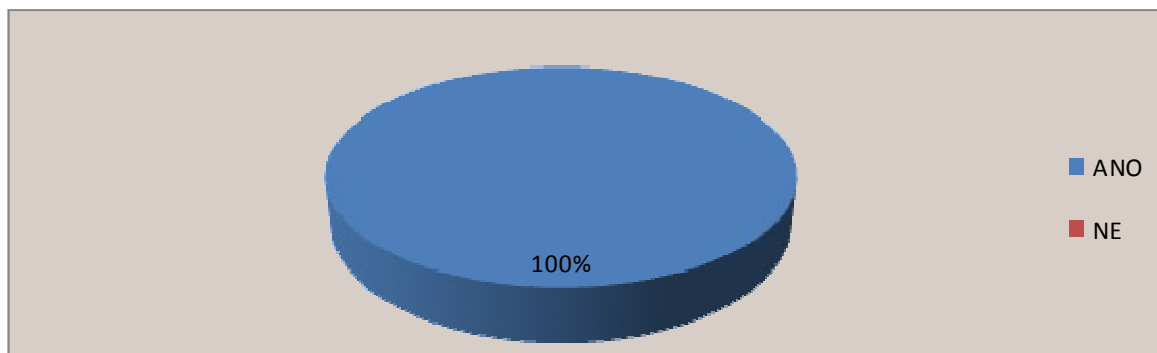
Závěr: Otázka č. 9

- Oblast rozvoje interkulturních kompetencí

Z výsledku dotazníkového průzkumu vyplývá, že **všichni dotázaní učitelé, vychovatelé i asistenti (100 %) se domnívají, že žáci naší školy znají význam pojmů tolerance a předsudek.**

- Z porovnání odpovědí žáků (otázka č. 5) zjistíme, že 65 % žáků páté třídy uvedlo, že tyto pojmy znají a rozumí jejich významu.
- V průběhu dětství a mládí si člověk osvojuje kromě pozitivních hodnot a norem dané společnosti i negativní obsahy kultury, ve které vyrůstá (viz teoretická část). Právě proto může učitel vést žáky k porozumění těmto pojmům a vhodným způsobem (besedy, návštěvy kulturních představení atd.) seznamovat žáky s touto problematikou.

10. Myslíte si, že naše škola poskytuje žákům - cizincům dostatek příležitostí seznámit se s naší kulturou a tradicemi?



Graf č. 10 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

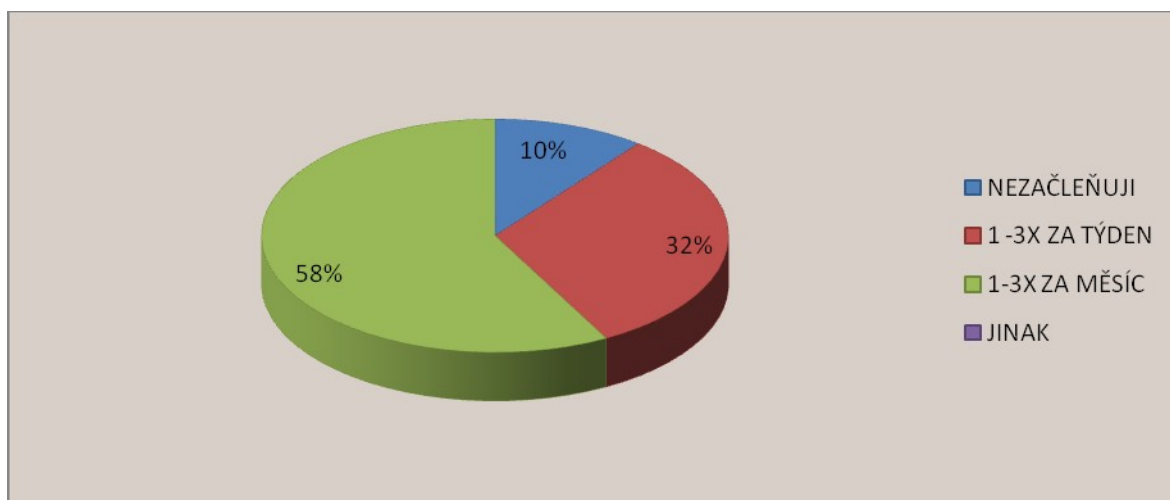
Závěr: Otázka č. 10

- Oblast rozvoje interkulturních kompetencí

Učitelé vnímají naši základní školu jako prostor, ve kterém žáci – cizinci, mají dostatek příležitost, pro seznámení se s našimi tradicemi a kulturou (100%).

- Z komparace s výsledkem odpovědi žáků na otázku č. 4. a č. 5. Z výsledku dotazníkového šetření lze usuzovat, že většina žáků páté třídy (85%) rozumí pojmu tradice a 61 % žáků se s tradicemi ve škole setkává u podobných příležitostí jako doma. **Zde vidíme vysoké očekávání učitelů 100% a reálnou situaci u žáků páté třídy 85% zná tento pojem a 61% žáků se s ním setkává ve škole.**
- Žák – cizinec se v průběhu začleňování do prostředí naší školy setkává s běžnými školními aktivitami, které se váží k českým tradicím. S těmito se setkává jak v průběhu výuky (navazují na obsah učiva) nebo při exkurzích či školních výletech, ale i v běžném školním životě, spolupráce při výzdobě školy, vydávání školního časopisu, pomoc při úklidu školní jídelny atd. **(příloha č. III).**

11. Jak často začleňujete do výuky MKV?



Graf č. 11 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 11

- Oblast rozvoje interkulturních kompetencí

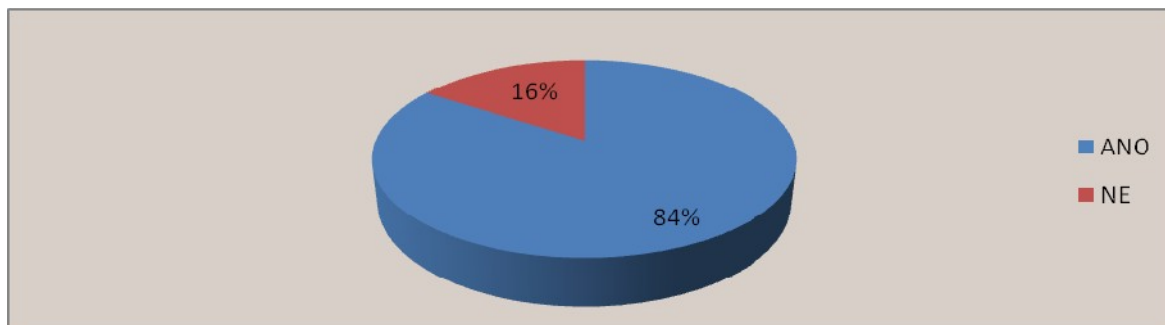
Přes polovinu dotázaných učitelů (58 %) začleňuje do výuky MKV alespoň 1 - 3 krát za měsíc. Pouze 10% respondentů MKV do výuky nezačleňuje.

Frekvence zařazení MKV jako průřezového tématu (viz RVP ZŠ Na Smetance) je nižší než by mohla být. Naopak pozitivní zjištění je, že pouze 10% dotázaných pracovníků ZŠ vůbec neřadí MKV do výuky.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 6. *Jakým způsobem lze ve škole vytvářet pozitivní klima pro integraci žáků – cizinců?*

(K výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 12, č. 13 dotazníku pro učitele)

12. Myslíte si, že naše škola nabízí dostatek možností (příležitostí) k integraci žáka-cizince do školního prostředí?



Graf č. 12 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 12

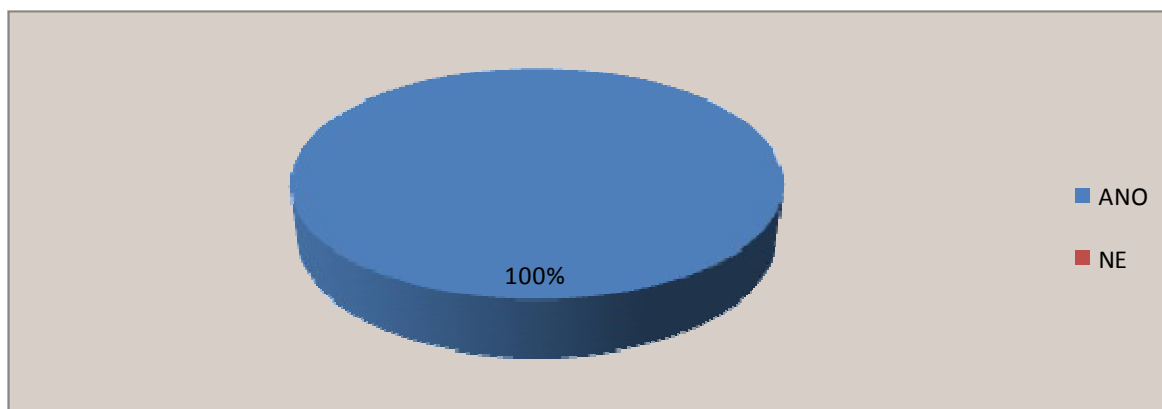
- Oblast klimatu školy a třídy

Podle odpovědi respondentů **(84 %)**naše škola nabízí dostatek možností (příležitostí) k integraci žáka-cizince do školního prostředí.

V otázce se nabízel prostor pro volné vyjádření respondentů. Uváděli zde zejména:

- Podílení se na školních projektech a soutěžích.
- Podpora integrace žáků – cizinců při nástupu do školy, uvedení do kolektivu, tutor.
- Stanovení vzdělávacího plánu a organizace výuky.
- Příprava vhodných výukových pomůcek.
- Poskytnutí doučování jazyka.
- Informace pro rodinu žáka.
- Poskytnutí služeb tlumočnicka.
- Závěrem lze shrnout, že učitelé naší školy využívají různé možnosti pro integraci žáka – cizince do školy a třídy.
- Z komparace s odpovědí žáků vyplývá, že 84 % procent dotázaných žáků sdílí názor, že jim škola poskytuje dostatek možností k prezentaci svých dovedností a znalostí. 12 % žáků tento názor nesdílí.

13. Máte dobré zkušenosti v rámci spolupráce s kolegy při vytváření programů (projektů) podporujících integraci žáků – cizinců do školního prostředí a třídního kolektivu?



Graf č. 13 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 13

- Oblast klimatu školy a třídy

Odpovědi učitelů poukazují na důležitost dobré komunikace učitelů při všech školních aktivitách.

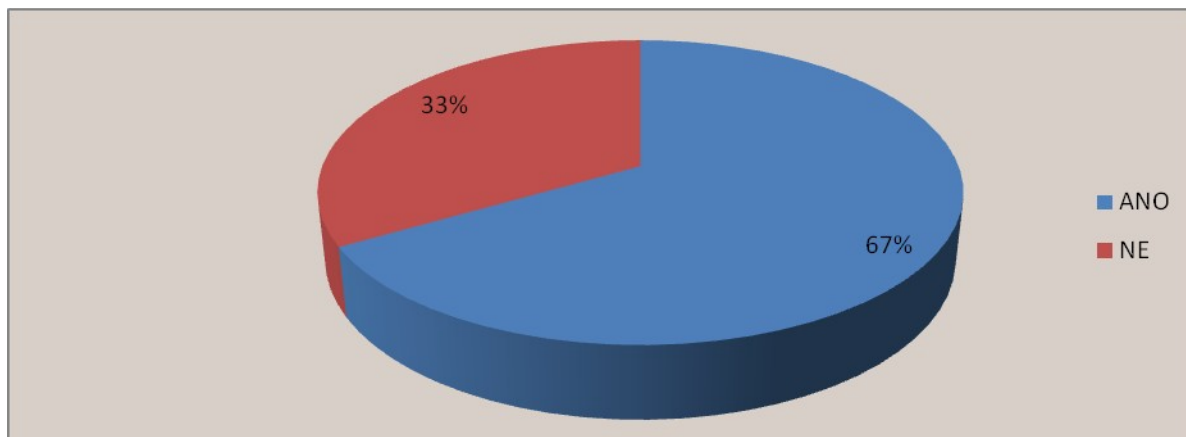
100% učitelů má dobré zkušenosti s kolegy při vytváření programů (projektů) podporujících integraci žáků – cizinců do školního prostředí a třídního kolektivu.

- Je pozitivní, že všichni dotázaní učitelé mají dobré zkušenosti při přípravě projektů umožňujících začlenění žáků – cizinců do prostředí školy a třídy. Z mé zkušenosti při přípravě projektů, lze potvrdit, že dobrý učitelský kolektiv je předpokladem pro kvalitní pracovní klima a toto umožňuje realizaci mnoha zajímavých akcí aktivit ve škole i mimo školu pro všechny žáky naší školy (**viz příloha č. VI**).

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 7. *Jaké problémy se na naší škole v rámci integrace žáků – cizinců vyskytují?*

(K výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 14, č. 15 dotazníku pro učitele)

14. Je frekvence doučování českého jazyka nabízená v rámci školy dostačující pro zlepšení jazykové dovednosti žáka - cizince?



Graf č. 14 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 14

- Formulace problematických oblastí

67% dotázaných učitelů se domnívá, že doučování ČJ v rámci školy je dostatečné pro zlepšení jazykových dovedností žáka-cizince. Otázka poskytovala prostor pro doplnění. Další doplňující informace lze nalézt v charakteristice školy.

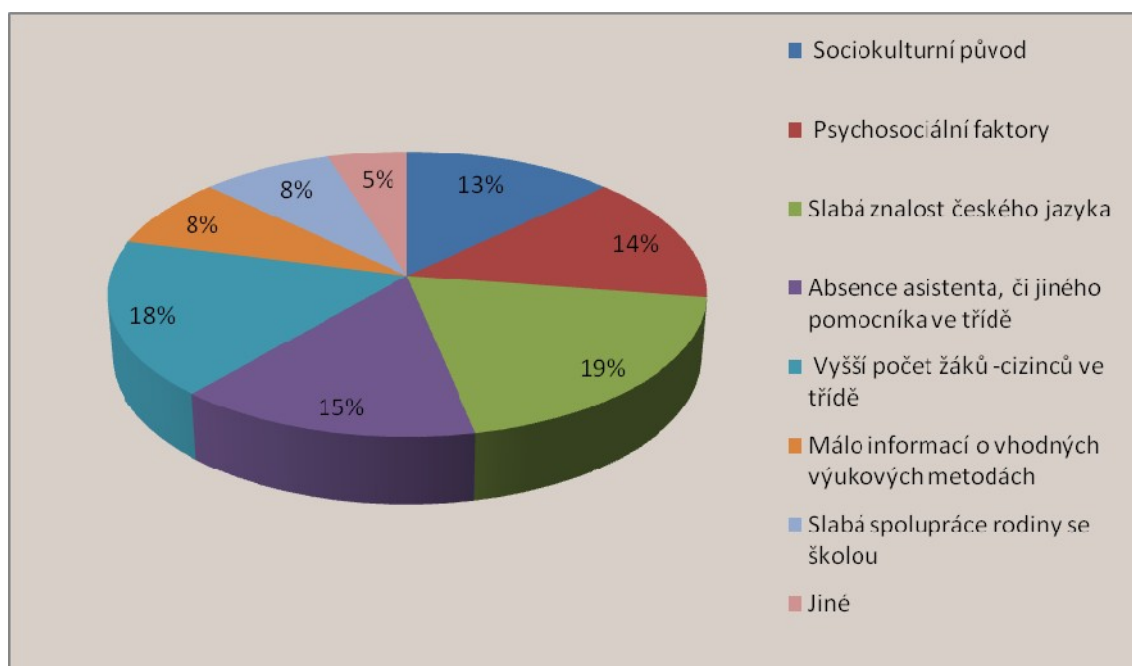
Pro výuku českého jazyka využívají učitelé učebnici Domino- Český jazyk pro malé cizince. Škola se zapojila do projektu MŠMT- Výuka českého jazyka pro žáky z třetích zemí. Po výuce se učitelé českého jazyka (jednou za týden 60 min.) věnovali menším skupinám cizinců ve škole. Učitelka školy (metodik prevence) pracuje v expertní skupině VÚP pro výuku českého jazyka žáků cizinců a spolupracuje s organizací META, která je zaměřena na obdobnou problematiku – pomoc mladým migrantům.

Jednotlivě však učitelé v dotazníku (u otázky byl respondentům ponechán prostor pro jejich vlastní názory a připomínky) uvádí tyto své poznatky:

- Program doučování je především motivační a bylo by potřeba v něm systematicky pokračovat. Přání vyslovili rodiče i děti.
- Podmínkou úspěšné spolupráce je vlastní motivovanost dětí a zájem a spolupráce ze strany rodičů.

- Větší jazyková příprava je věnována žákům - uchazečům o studium na střední škole.
- Cizinec by měl před nástupem do české školy projít intenzivním kurzem ČJ, pokud vůbec nerozumí, je pro něj těžké orientovat se a porozumět výuce, je vyloučen z kolektivu a komunikace se spolužáky.
- Je nutné osobní nasazení učitele.
- Není systémový přístup při doučování žáka – cizince.
- Závěrem lze konstatovat, že učitelé naší školy pokládají frekvenci jazykového doučování žáků – cizinců za dostatečnou. Z doplňujících informací lze vyvodit některé konkrétní fakta, s nimiž lze dále pracovat.

15. Co pokládáte za největší problém v integraci žáků – cizinců do škol?



Graf č. 15 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr:Otázka č. 15

- Formulace problematických oblastí

V otázce č. 15 učitelé zhodnotili svůj pohled na problematiku integrace žáka – cizince.

Jako nejdůležitější problém označili **slabou znalost českého jazyka (19 %)**.

Další problematickou oblastí je **vyšší počet žáků – cizinců v jedné třídě (18 %)**.

Tento problém přímo souvisí s dalším, a to je absence asistenta ve třídě.

Absence asistenta vidí jako problém **15 %** dotázaných učitelů.

Otázkou limitující obsazení tříd asistentem pedagoga jsou finanční náklady, asistent pedagoga by byl právě v takových třídách velmi potřebný. Takto leží na učiteli mnoho povinností. Kromě své práce – učení, musí zároveň pracovat všestranně individuálně se žáky – cizinci.

Významnou roli v integraci žáka – cizince hraje jeho **povaha a charakter (14%)**.

Důležitost **komunikace s rodinou** vidí jako problematickou **8%** učitelů.

Málo informací o vhodných výukových metodách pokládá za problém **8 %** dotázaných učitelů. Prakticky zaměřené školení by mohlo pomoci řešit tento problém.

Sociokulturní faktory nehrají v integraci žáka – cizince podle učitelů tak významnou roli (**13 %**).

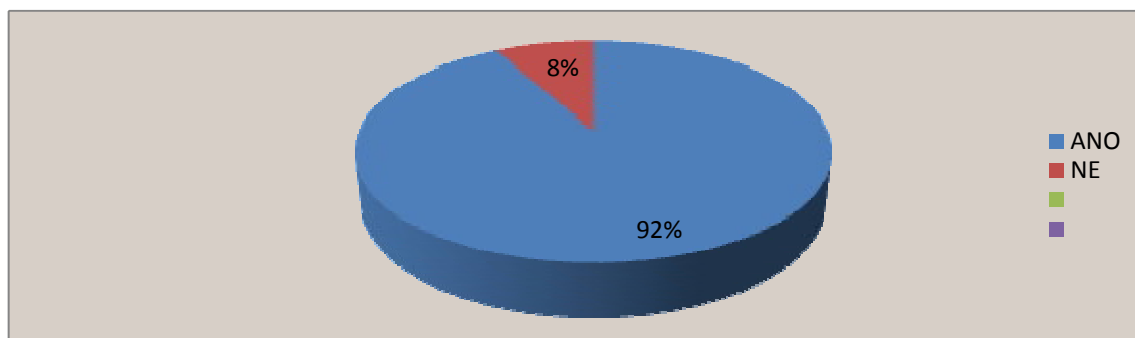
- Závěrem lze shrnout, že jako největší problém při integraci žáka – cizince vidí učitelé nedostatečnou znalost jazyka (19%).
- Toto zjištění koresponduje s odpovědí žáků na otázku č. 14. **Žáci v dotazníku uvedli jako hlavní důvod vnímání odlišnosti spolužáka – cizince právě v používání cizího jazyka 38 %.**

9.2. Dotazník pro žáky

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2. *Které výukové metody se učitelům naší školy jeví jako vhodné pro podporu integrace žáků – cizinců?*

(K výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 1 dotazníku pro žáky)

1. Vyhovuje ti, když vás učitel nechá při výuce spolupracovat?



Graf č. 1 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 1

- Oblast využívání výukových metod

Žáci na tuto otázku (92 %) **odpověděli kladně.**

- Z analýzy odpovědí, které uvedli učitelé, je žákům umožněna podpora integrace vhodnými výukovými metodami (viz otázka č 4, č. 5, dotazník pro učitele).

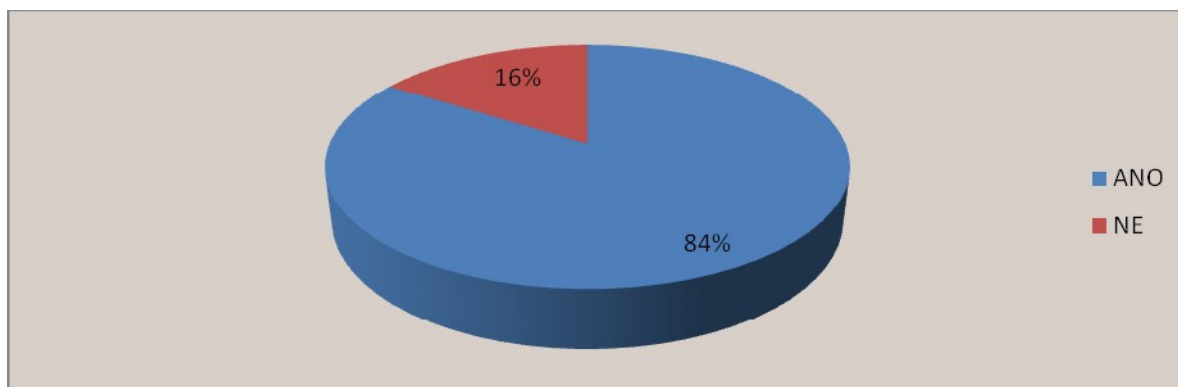
Z vlastních pedagogických zkušeností mohu potvrdit, že pro žáky je skupinová práce formou, která vyžaduje týmové úsilí, vzájemnou pomoc a společné sledování cíle. Žáci pracující na daném problému se musí domluvit, rozdělit si dílčí části práce, vzájemně se domlouvat. Tyto metody směřují k zlepšení sociálních vztahů ve skupině a též umožňují jedinci, aby mohl ukázat své dovednosti či znalosti (viz teoretická část). Z dotazníku pro učitele vyplývá, že i učitelé tuto metodu preferují.

- Interkulturní kompetence, které tyto metody vhodně rozvíjí, leží v oblasti spolupráce, kooperace a komunikace nejen mezi učitelem a žákem, ale i mezi žáky navzájem. Toto napomáhá k vytvoření dobrých pracovních i osobních vztahů mezi žáky a tím podporuje jejich adaptaci ve škole i třídě. Žák uplatňuje kreativitu, hledá řešení, spolupracuje a prezentuje výsledky své práce. Tyto dovednosti jsou důležité nejen ve škole, ale i pro další život (**viz příloha č. V**).

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3. *Jaké jsou v naší škole možnosti podpory integrace žáků – cizinců?*

(K výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 2 dotazníku pro žáky)

2. Máte možnost v naší škole ukázat, že jste v něčem opravdu dobří a zažít pocit úspěchu?



Graf č. 2 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr. Otázka č. 2

- Oblast interakce učitel – žák

84 % procent dotázaných žáků sdílí názor, že jim škola poskytuje dostatek možností k prezentaci svých dovedností a znalostí. 12 % žáků tento názor nesdílí.

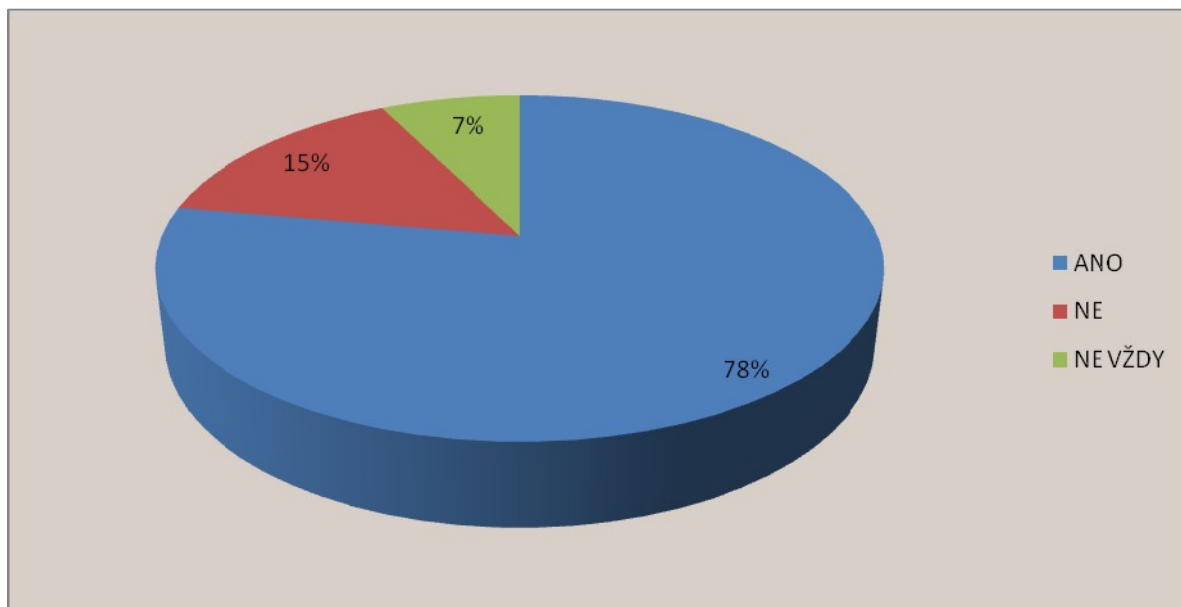
Žáci se mohou pozitivně prezentovat jak ve školní úspěšnosti v různých předmětech (viz výroční zpráva ZŠ dostupné z: <<http://www.nasmetance.cz>>), ale i v mimoškolních činnostech, jako jsou zájmové kroužky, sportovní, výtvarné, hudební. Z mé vlastní pedagogické zkušenosti vyplývá, že žák touto cestou může ukázat své dovednosti a prezentovat je na veřejnosti. Tyto aktivity mimo jiné umožňují navázání kontaktů ve skupině, čímž se žák lépe integruje do školního prostředí (**příloha č. IV**).

- V oblasti interkulturních kompetencí lze rozvíjet rozvíjí sociální identitu jednotlivce. Umožnit žákům prožít úspěch přispívá k rozvoji jejich sebedůvěry. Možnost prezentovat své dovednosti a schopnosti též přispívají k dobrému pocitu z výsledků své práce a přináší ocenění i ze strany spolužáků, učitelů i rodičů. Školní úspěšnost je i jedním z faktorů budování sebevědomí žáka.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 4. *Proč je rodina žáka důležitá pro jeho integraci do školy?*

(K výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 3 dotazníku pro žáky)

3. Pomáhá a povzbuzuje tě tvá rodina ve škole?



Graf č. 3 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 3

- Oblast vlivu rodiny

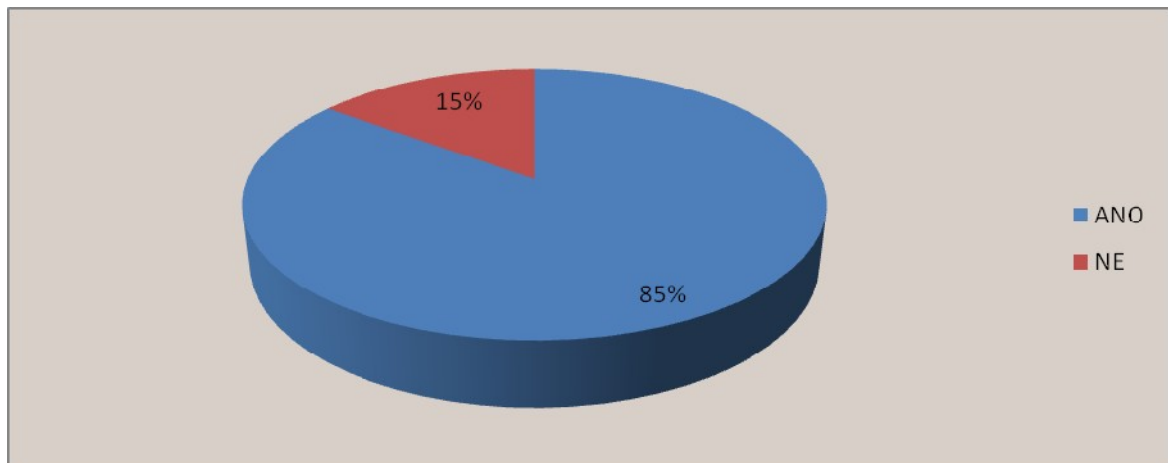
78 % žáků páté třídy cítí podporu své rodiny.

- Důležitost spolupráce s rodinou si uvědomují i všichni respondenti z řad učitelů, asistentů a vychovatelů naší školy (viz otázka č. 8, dotazník pro učitele). Z komparace s otázkou pro učitele vyplynulo mimo jiné že:
 - U žáků, kde se rodina nezajímá o jeho školu, se tato skutečnost odráží v jejich celkovému přístupu ke vzdělávání.
 - Rodina je nositelem kulturních vzorců, buduje v dítěti životní postoje a názory a ovlivňuje celý jeho další život.
 - Rodina je faktorem ovlivňujícím školní úspěšnost žáka.
 - Na rodině záleží, jak bude žák motivován ke spolupráci se školou.
 - Pro kvalitní práci učitele je zapotřebí spolupráce s rodiči, zvláště v oblasti pravidelné domácí přípravy a při zajišťování individuálních pomůcek.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 5. *Jak můžou žáci naší školy rozšiřovat své povědomí v rámci rozvíjení interkulturních kompetencí?*

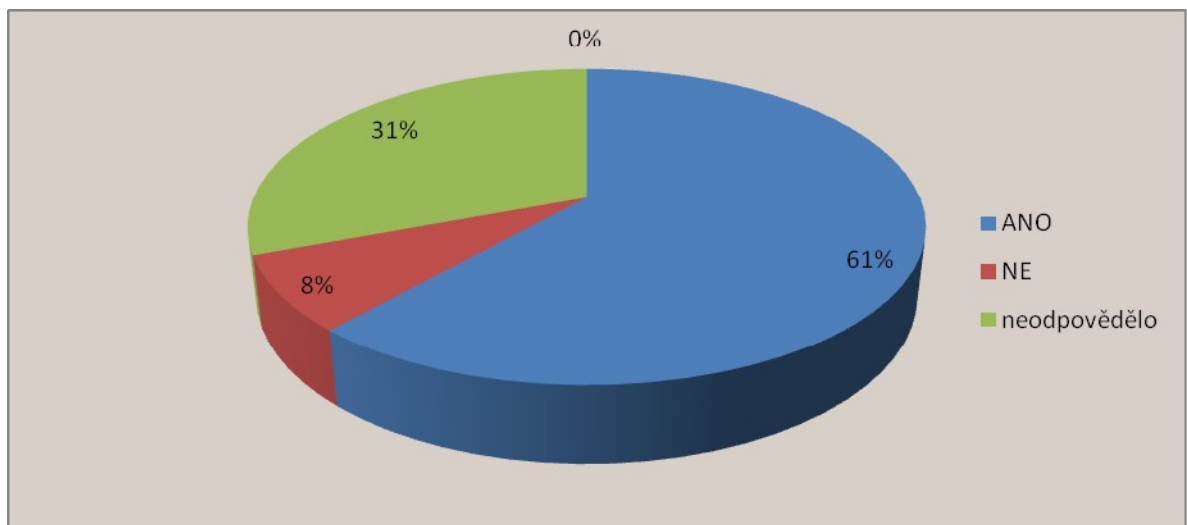
(K výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 4, č. 5, č. 6 a č. 7 dotazníku pro žáky)

4. Znáš význam slova „ tradice“?



Graf č. 4 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

5. Setkáváš se ve škole s některými tradicemi a zvyky?



Graf č. 5 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr: Otázka č. 4 a č. 5

- Oblast rozvoje interkulturních kompetencí

Z výsledku dotazníkového šetření lze usuzovat, že většina žáků páté třídy (85%) rozumí pojmu tradice. (U otázky byl respondentům ponechán prostor pro jejich vlastní názory a připomínky).

- U této odpovědi najdeme rozdíl s odpovědí učitelů (otázka č. 9). Tito sdílí ze 100% názor, že škola žákům poskytuje dostatek možností seznámit se s naší kulturou a tradicemi.

Tradici žáci chápou, jako něco opakujícího se pravidelně. Žáci se s tradicemi seznamují především doma, což svědčí o vlivu kultury na rodinu. Nejčastěji uváděli tyto tradice a zvyky: Vánoce, pečení, zdobení stromečku, krájení jablka, Nový rok, Čínský nový rok, Den lampiónů, Velikonoce, oslava narozenin, řecké tradice, Mikuláš, Tři králové. Vyskytla se i tato odpověď – učit se vše potřebné do školy nebo sokolská tradice.

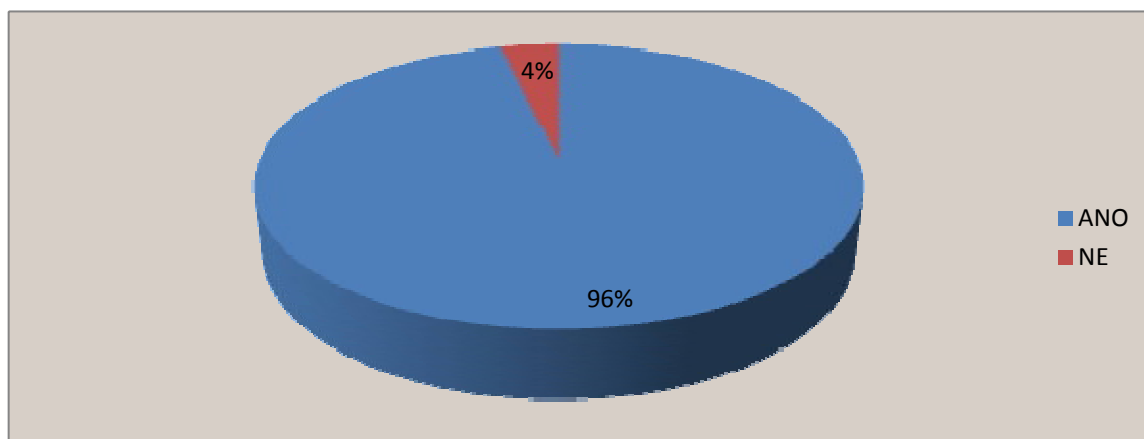
Z celkového počtu pět žáků (8 %) uvedlo, že nezná význam slova tradice.

61 % žáků se s tradicemi ve škole setkává u podobných příležitostí jako doma. Žáci uváděli tyto školní tradice: Vánoční besídka a zdobení stromečku, Masopustní karneval, zdobení kraslic, Den dětí. Někteří žáci začlenili do školních tradic i prázdniny.

Pět žáků (8 %) neznalo význam slova tradice, ani nevedlo žádné takové zvyky, se kterými se mohou ve škole potkat.

- Závěrem lze konstatovat, že většina žáků páté třídy rozumí pojmu tradice, a umí uvést příklady, které tradice znají z domova i ze školy. Míra znalosti tradic, se kterými se žáci i žáci - cizinci setkávají ve škole, je dle výsledků dotazníků dostatečná, ale otevírá se zde pole pro další možnosti využití našich, ale i cizích kulturních zvyků. Děti lze více informovat ve vhodných výukových předmětech, nebo formou projektů a tím rozšířit jejich povědomí a znalosti v této oblasti.
- Interkulturní kompetence se projevují zejména v kognitivní oblasti a to schopnosti vnímat sám sebe ve své kultuře, uvědomovat si význam zvyků a tradic a jejich sdílení. V neposlední řadě znalost české kultury pomáhá žákům – cizincům lépe pochopit naše jednání a chování.

6. Máš mezi kamarády i spolužáky z pocházející z jiných zemí?



Graf č. 6 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr. Otázka č. 6

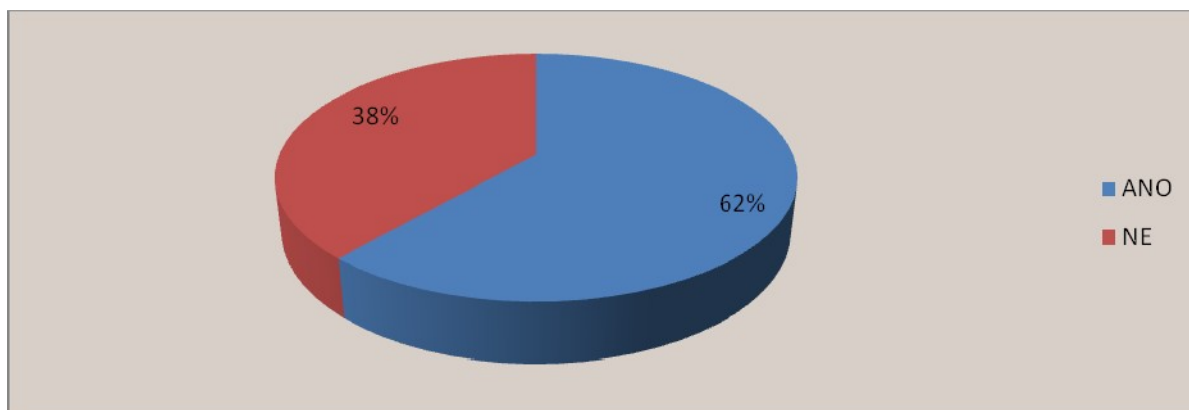
- Oblast rozvoje interkulturních kompetencí

Z 27 dotázaných žáků páté třídy má mezi kamarády spolužáka cizince 96 % dětí.

Toto zjištění je velmi pozitivní.

Tento fakt nasvědčuje, že naše škola vytváří pozitivní klima pro navazování kamarádských vztahů. Výuka na naší škole je orientovaná na žáka a poskytuje dobré prostředí pro rozvoj interpersonálních vztahů (viz charakteristika školy).

7. Zajímají tě zvyky a tradice krajiny odkud tvůj kamarád/ka pochází?



Graf č. 7 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr. Otázka č. 7

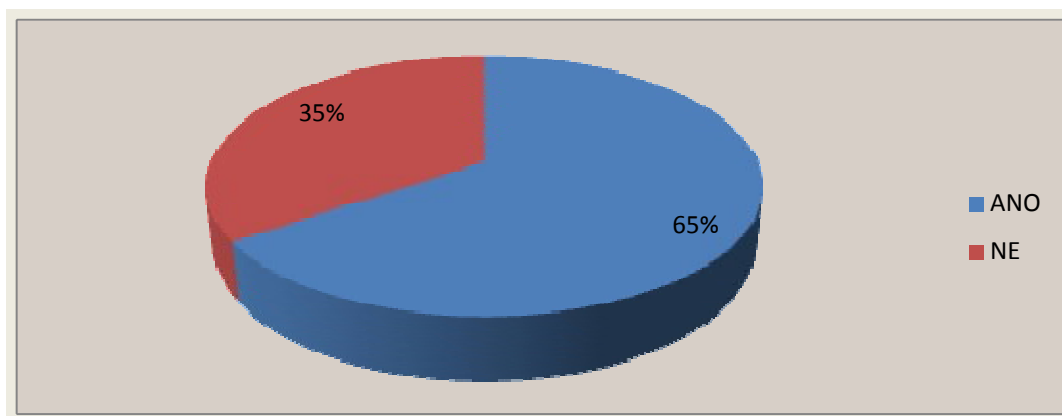
- Oblast rozvoje interkulturních kompetencí

62 % procent dotázaných žáků uvedlo, že se zajímají o zvyky a tradice svých spolužáků - cizinců.

Zde se odráží kulturní vzorce žáka, názory jeho rodiny, ale i působení školy. V dnešní době nelze uniknout informacím. Žáci běžně navštěvují zahraničí, vidí jiné zvyky a tradice. Je pravděpodobné, že v našem globálním světě některé charakteristické prvky jednotlivých kultur začínají splývat nebo dokonce zanikat (viz teoretická část). Proto považují zájem našich žáků o jiné kulturní zvyklosti za poměrně vysoký. Naše škola v rámci různých kulturních akcí a projektů nabízí dostatek možností k seznámení se s jinými tradicemi některých národů a národností.

- Interkulturní kompetence se projevují zejména v oblasti kulturní senzitivity, tolerance a respektu k jinému. Seznámení se s kulturními i geografickými údaji o jiných zemích se v rámci výuky probírá ve vlastivědě, ČJ, VL, AJ a dalších předmětech, kde lze navázat na obsah výuky.

8. Znáš význam slova tolerance?



Graf č. 8 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr. Otázka č. 8

- Oblast rozvoje interkulturních kompetencí

Z analýzy otázky č. 5 lze vyvodit závěr, že 65% žáků zná význam slova tolerance.

- Z porovnání výsledku dotazníkového průzkumu vyplývá, že všichni dotázaní učitelé, vychovatelé i asistenti (100 %) se domnívají, že žáci naší školy znají význam pojmů tolerance a předsudek. Toto zjištění poukazuje na rozdíl mezi odpovědi žáků a učitelů.

V otázce se měli žáci možnost vyjádřit písemně, co podle nich tolerance znamená.

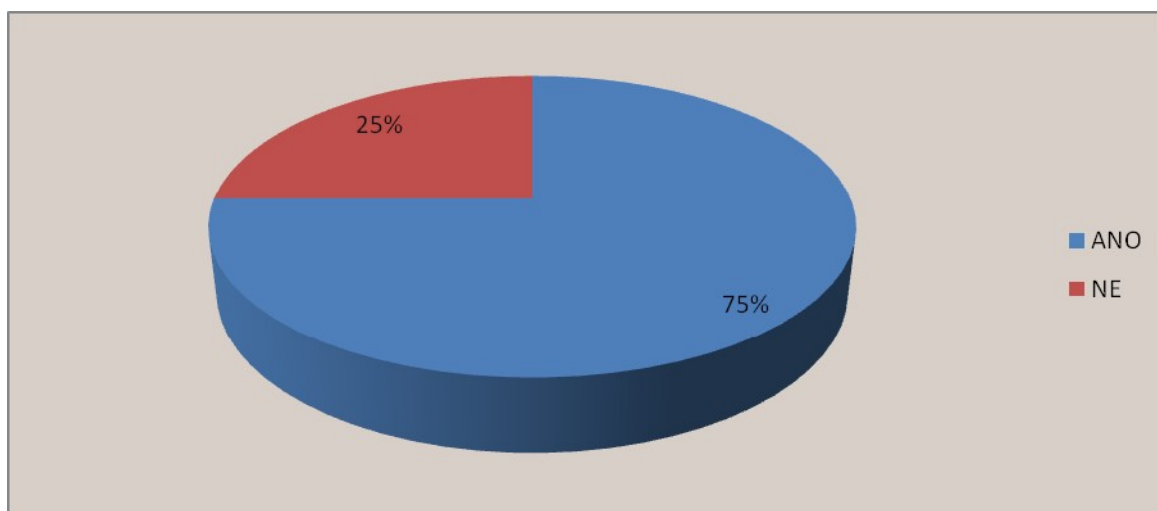
- někoho tolerovat znamená vydržet s ním;
- je to, když někdo něco udělá špatně, tak ho nepotrestají;
- když by měl žák dostat pětku a nedostane jí;
- odpuštění;
- když je někdo hodný a chápavý a odpustí;

- když přijde někdo nový do třídy a nemám ho v lásce, musím přijmout, že je tady;
- někdo nedonese úkol a paní učitelka mu to promine;
- Závěrem lze shrnout, že většina žáků páté třídy rozumí významu slova tolerance. Je nadále potřeba v této oblasti se žáky pracovat. K rozšíření povědomí žáků lze využívat nejen školní prostředí a výuku, ale i poskytnutí praktického procvičení sociálních dovedností. Vhodný prostor se nabízí v projektovém vyučování, hraní her a dramatizaci, skupinové výuce. Tyto metody umožňují nácvik jednání a vyjádření postojů a názorů a jsou často do výuky zařazovány. Vhodná oblast k procvičení se nabízí ve všech předmětech a všech školních i mimoškolních činnostech (výlety, ŠVP), které poskytují příležitost pro rozvoj sociálních dovedností
- Interkulturní kompetence se rozvíjí v oblasti empatie ale i spolupráce, komunikace a předcházení předsudkům a stereotypům

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 6. Jakým způsobem lze ve škole podporovat pozitivní klima pro integraci žáků – cizinců?

(K výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 9, č. 10, č. 11 a č. 12 dotazníku pro žáky)

9. Pomohl/a nebo zastal/a si se někdy svého spolužáka, kterému se někdo posmíval, nebo mu ubližoval?



Graf č. 9 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr. Otázka č. 9

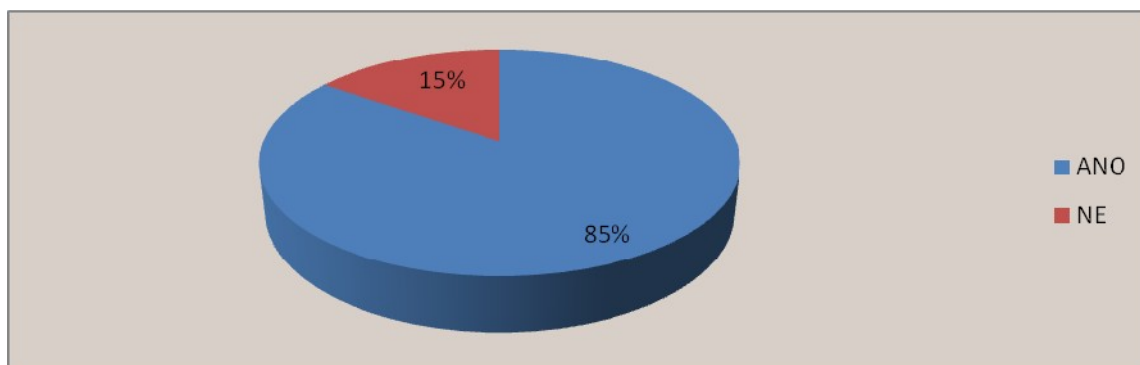
- Oblast klimatu školy a třídy

75% dotázaných žáků uvedlo, že se zastali kamaráda, když se mu někdo posmíval.

25% respondentů takto nečiní.

- Interkulturní kompetence, které je potřeba rozvíjet a prohlubovat jsou schopnost komunikace, naslouchání, akceptace a empatie. Tyto IKV kompetence procvičují žáci ve školní výuce ve všech předmětech. Třídní učitelka se ve spolupráci s dalšími kolegy snaží předcházet projevům netolerance, a vést žáky k posílení přátelských vztahů (viz charakteristika školy a učitele). Pro žáky připravují různé kulturní akce, besedy, přednášky. Každoročně se žáci zapojují do třídních i celoškolních projektů, kterých součástí je právě spolupráce, kooperace a tolerance. Přímo součástí výuky jsou aktivity, které žákům umožňují rozvíjet sociální vztahy například nácvik divadelního představení, společná příprava jídla ve školní kuchyňce, ranní čajové posezení a jiné (**příloha č. IV**)

10. Můžete se v případě problému obrátit na vyučujícího?



Graf č. 10 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr. Otázka č. 10

- Oblast klimatu školy a třídy

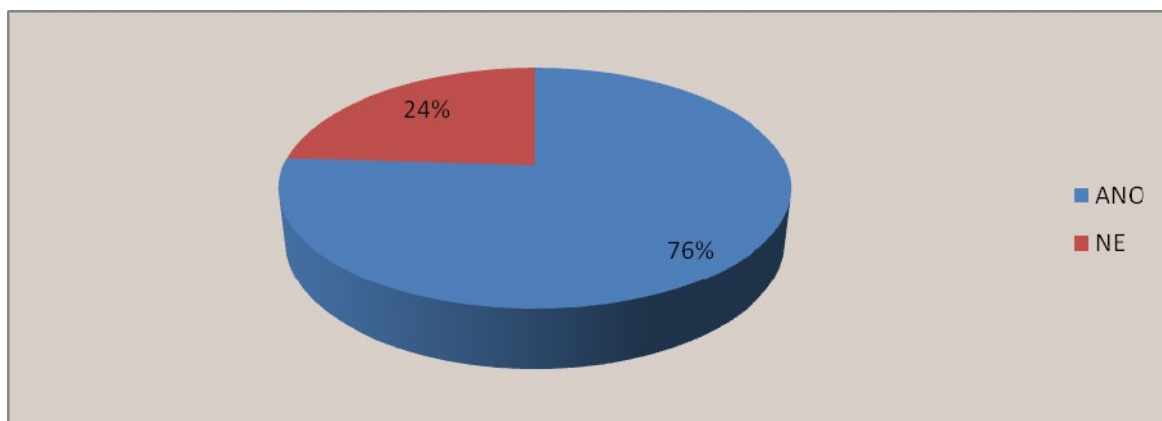
85 % žáků uvedlo, že pokud se vyskytne nějaký problém, můžou se obrátit na vyučujícího.

15 % respondentů uvádí, že se ve škole nemá v případě problémů na koho obrátit.

Toto zjištění poukazuje na příznivé školní klima, které poskytuje žákům pozitivní zpětnou vazbu. Z vlastních zkušeností mohu uvést, že učitelé se snaží vytvořit bezpečné prostředí, kde se k sobě žáci i učitelé chovají ohleduplně a snaží společně hledat nejvhodnější řešení problémů.

- Interkulturní kompetence, které lze vhodným přístupem učitele rozvíjet, posilují možnost adaptace žáka na školu, podporují sebekontrolu, důvěru. Naslouchání druhému umožňuje předcházet konfliktům nebo je společně řešit. Empatie, kterou obě strany rozvíjí vzájemnou důvěrou, napomáhá rozvoji dobrých vztahů ve škole.

11. Líbí se vám prostředí vaší školy a třídy?



Graf č. 11 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

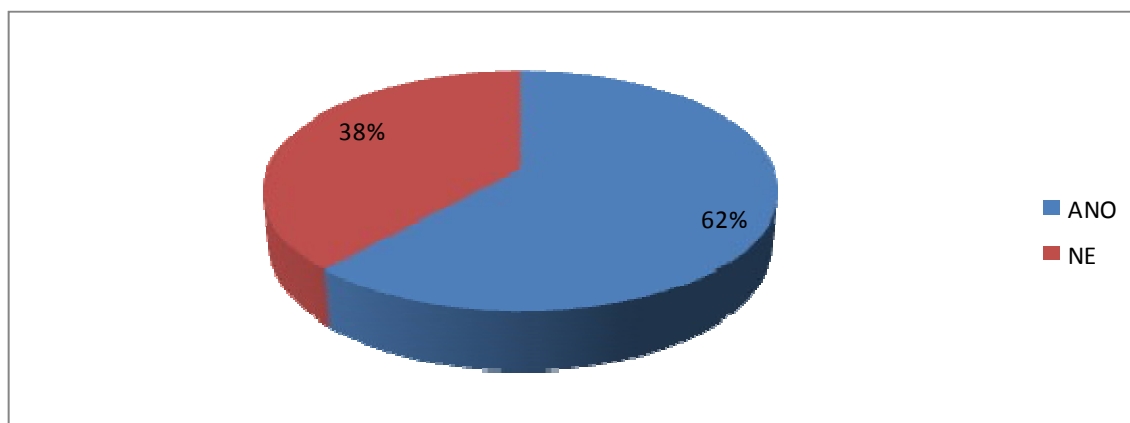
Závěr. Otázka č. 11

- Oblast klimatu školy a třídy

76 % žáků se líbí prostředí školy a třídy. 24 % žáků má opačný názor.

Vliv klimatu se projevuje ve všech vyučovacích předmětech a v interakci učitele a žáků. V klimatu školy se projevuje estetické a příjemné prostředí, které vytváří dobré pracovní i učební podmínky (viz kapitola klima školy) (**příloha č. III**).

12. Cítíte se ve své třídě dobře?



Graf č. 12 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr. Otázka č. 12

- Oblast klimatu školy a třídy

62 % respondentů se ve třídě cítí dobře.

38% žáků odpovědělo záporně.

Otázku bylo možné volně doplnit. Žáci, kteří odpověděli záporně, uváděli i tyto důvody, proč se ve své třídě necítí dobře (uvedeno bez jazykové úpravy):

- „Trošku zlobíme“. (žačka z Vietnamu)
- „Křičí na mě, nadávají mi“ (žák z Číny)
- „Vadí mi, že si o mně myslí, že jsem tlustej, ale to není pravda, protože cvičím“.
- „Moc se učíme“.
- „Když rozzlobíme učitele, křičí na nás“.
- „Na zemi se válí spousta odpadků“.
- „Protože je hrozná učitelka“. (žák z Polska)
- „Protože R. všechny otravuje a je na nás hnusný“.

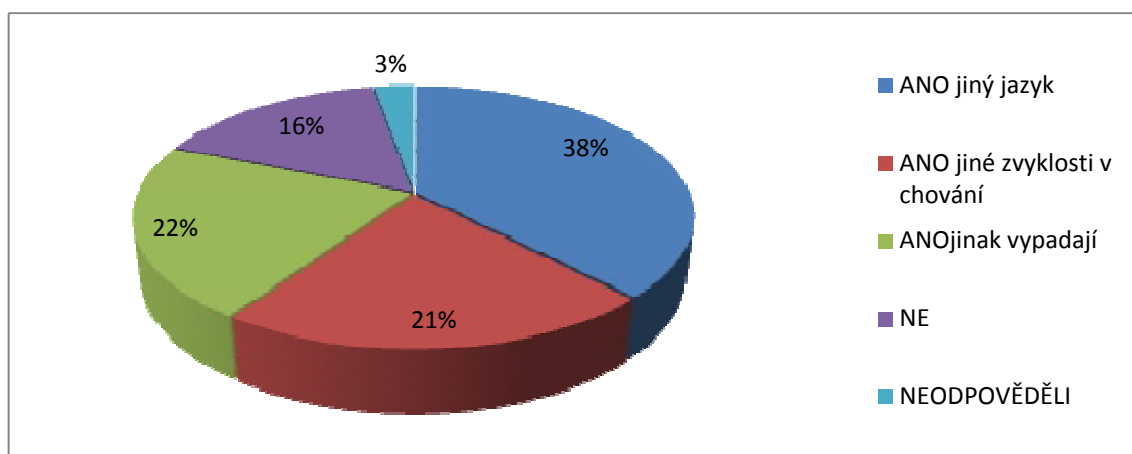
Z uvedených odpovědí a z pozorování chování žáků, lze vyvodit, že důvod, proč se 38 % žáků ve své třídě necítí dobře, je pravděpodobně důsledkem jednání žáků v rámci vztahů ve třídě. Sociální vztahy ve třídě lze rozvíjet vedením ke spolupráci a vzájemné toleranci vhodně zvolenými výukovými metodami.

- Interkulturní kompetence, které je potřeba rozvíjet, je tolerance, schopnost vcítit se a snažit se pochopit obsah sdělení, naslouchat si, umět si pomáhat a spolupracovat. Interkulturní kompetence, které lze procvičovat na straně žáků – cizinců i našich žáků, vychází z přímého kontaktu s jinou kulturou v oblasti historie, literatury, hudby, umění a tradic. Tyto dovednosti jsou začleňovány do výuky průběžně. Se třídou je důležité pracovat jako s celkem a využívat možnosti k praktickému nácviku těchto dovedností.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 7. *Jaké problémy se na naší škole v rámci integrace žáků – cizinců vyskytují?*

(K výzkumné otázce se vztahuje otázka č. 13, č. 14 a č. 15 dotazníku pro žáky)

13. Vnímáte odlišnost spolužáků – cizinců? V čem jsou podle vás jiní?



Graf č. 13 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr. Otázka č. 13

- Formulace problematických oblastí

Žáci v dotazníku uvedli jako hlavní důvod vnímání odlišnosti spolužáka – cizince právě v používání cizího jazyka 38 %.

- Tento výsledek koresponduje s výsledkem otázky č. 14, dotazníku pro učitele.

Dále respondenti vnímají rozlišnost ve vzhledu spolužáka – cizince (22%).

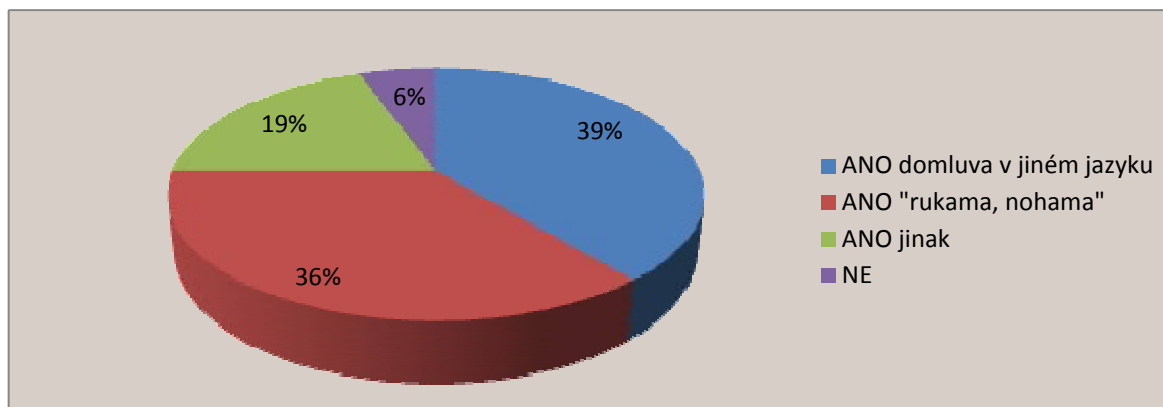
Žáci vnímají jiné zvyklosti v chování spolužáka – cizince (21%).

16 % žáků odlišnost spolužáků – cizinců nevnímá.

V dotazníku žáci mohli uvést, v čem vnímají odlišnosti v oblasti chování. Jsou to tyto:

- jiné tradice a jejich dodržování
- odlišná minulost
- moc se nehlásí a bojí se
- Závěrem lze konstatovat, že žáci páté třídy vnímají odlišnost žáků – cizinců především v oblasti komunikace. Cizí jazyk je pro žáky překážkou, která může způsobit nedorozumění a též být příčinou menšího zájmu o navázání kamarádských vztahů.

14. Pokud spolužák neovládá dobře český jazyk, snažíš se mu pomoci a domluvit se s ním v případě, že neznáš jeho řeč?



Graf č. 14 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr. Otázka č. 14

- Formulace problematických oblastí

Žáci se snaží o komunikaci a to hlavně **využitím jiného (nejčastěji anglického) jazyka (39 %)**. Pokud tato možnost selže, žáci se snaží **domluvit „rukama, nohama“ (36%)**.

19 % žáků se snaží domluvit jiným způsobem (neuveďli jak).

Pouze 6 % respondentů se nesnaží o vzájemnou komunikaci s žákem- cizincem.

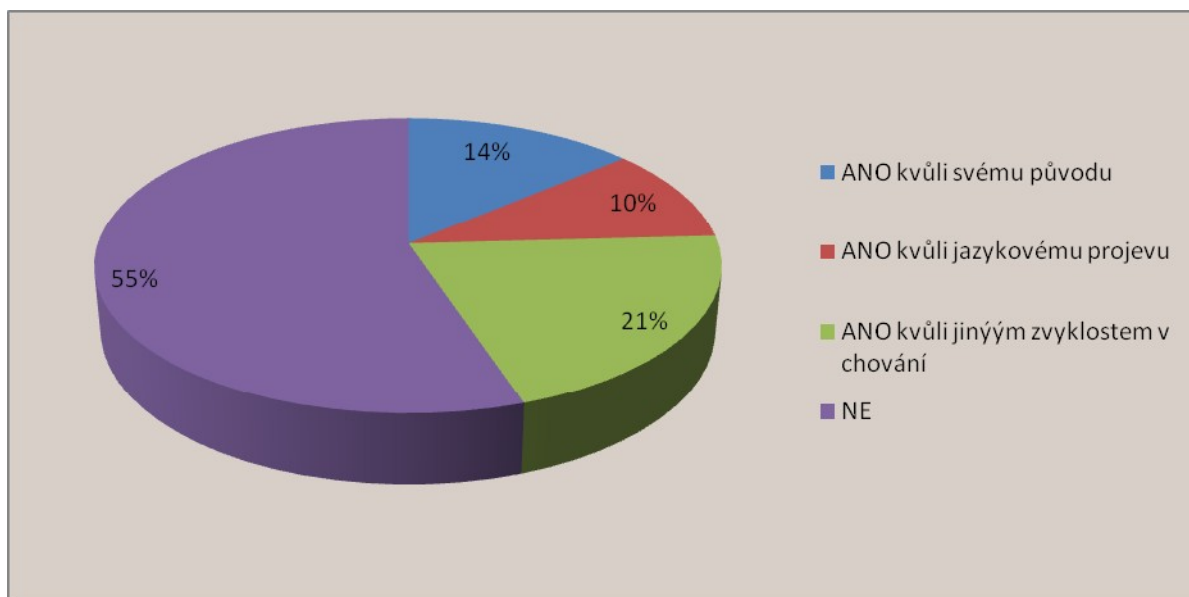
Pozitivní je fakt, že pouze 6% žáků z páté třídy se nesnaží o domluvu se spolužákem – cizincem.

Důležité je učit děti základním komunikačním pravidlům a seznamovat se v návaznosti na obsah učiva hravou formou s jinými kulturními tradicemi v oblasti komunikace. Využití nonverbální komunikace má velký emoční význam (viz teoretická část). Tento způsob je snad nejzákladnější formou komunikace, mezi dvěma či více osobami neznajícími jazyk toho druhého.

Pozorováním žáků při nonverbální komunikaci na dramatické výchově, kterou učím, však mohu potvrdit, že komunikace probíhá na úrovni ukazování věcí, nebo činností s připojením českého názvu a je velmi jednoduchá. Komunikace dětí je též velmi přímá a otevřená

- Interkulturní kompetence, které lze v dané oblasti dále rozvíjet, je dovednost komunikace, verbální i neverbální, která žákům umožní lépe pochopit obsah sdělení. Tyto dovednosti žákům umožňují řešit nejrůznější situace a učí je spolupráci a toleranci.

15.Setkal/a si se někdy s projevem posmívání ve škole kvůli svému původu, jazykovému projevu, jiným zvyklostem v chování?



Graf č. 15 Zdroj informací o výuce žáků-cizinců (zdroj:vlastní výzkum)

Závěr. Otázka č. 15

- Formulace problematických oblastí

Kvůli **jiným zvyklostem v chování** se setkalo s posmíváním **21%** žáků páté třídy.

Kvůli **jinému jazykovému projevu** se setkalo s posmíváním **10%** žáků páté třídy.

Kvůli svému **původu** se setkalo s posmíváním **14 %** žáků páté třídy.

55 % žáků se neseťkalo s posmíváním ohledně zjevu, zvyklostí v chování nebo jazykovému projevu.

- Z výsledků dotazníkového šetření třídy vyplývá, že žáci páté třídy vnímají rozdílnosti v chování, jazyku i původu spolužáků celkem z 45%. Pozitivní je, že 55 % žáků rozdílnosti nevnímají.

10. Závěry dotazníkového šetření ve vztahu k položeným výzkumným otázkám

VÝZKUMNÁ OTÁZKA č. 1 *Jakým způsobem jsou učitelé naší školy připraveni na výuku žáků – cizinců?* Otázkou sleduji přípravu pedagoga na výuku žáků – cizinců.

(Výzkumnou otázku doplňují otázky dotazníku pro žáky a učitele.)

Otázka č. 1 Ze kterých zdrojů získáváte informace pro výuku žáků – cizinců? (dotazník pro učitele)

Závěr: Učitelé na naší škole čerpají informace pro práci se žáky – cizinci především z vlastní zkušenosti (21%) a odborné literatury (21%).

Otázka č. 2 Zúčastnil jste se profesní přípravy a metodického vedení v oblasti jazykové výuky a vzdělávání dětí cizinců? (dotazník pro učitele)

Závěr: Profesní přípravu má pouze 21% učitelů naší školy.

Otázka č. 3 Máte dostatek výukových materiálů pro práci se žákem - cizincem? (dotazník pro učitele)

Závěr: Učitelé nemají dostatek výukových materiálů pro výuku žáka – cizince (68 %).

VÝZKUMNÁ OTÁZKA č. 2 *Které výukové metody se učitelům naší školy jeví jako vhodné pro podporu spolupráce žáků – cizinců s třídním kolektivem?* Otázka je zaměřena na zjištění, které vyučovací metody využívají učitelé při práci se žáky – cizinci.

(Výzkumnou otázku doplňují otázky dotazníku pro žáky a učitele.)

Otázka č. 4 Které formy výuky považujete za vhodné při podpoře integrace žáka - cizince? (dotazník pro učitele)

Závěr: Učitelé preferují skupinovou práci (41%), což se shoduje s odpovědí č. 1, kde žáci uvádí, že jim vyhovuje spolupráce při výuce z 92%.

Otázka č. 5 Které aktivizační výukové metody se vám osvědčily při práci se žákem - cizincem ve výuce a jeho začlenění do třídního kolektivu? (dotazník pro učitele)

Závěr: Porovnáním s odpovědí žáků (otázka č. 1) lze konstatovat, že učitelé řadí do výuky vhodné metody, které umožňují žáku – cizinci začlenění do kolektivu.

Otázka č. 1 Vyhovuje ti, když vás učitel nechá při výuce spolupracovat? (dotazník pro žáky)

Závěr: Žáci na otázku, zda jim vyhovuje spolupráce (92 %) odpověděli kladně. Tato otázka směřuje k ověření si vhodnosti metod, které učitelé ve výuce používají (viz otázka č 4, č. 5, dotazník pro učitele)

VÝZKUMNÁ OTÁZKA č. 3 *Jak naši učitelé mohou podporovat integraci žáků – cizinců?*

V otázce se zabývám přístupem učitele a školy k podpoře začlenění žáků -cizinců

(Výzkumnou otázku doplňují otázky dotazníku pro žáky a učitele.)

Otázka č. 6 Očekáváte od žáků – cizinců stejné výsledky (studijní) jako od ostatních žáků?

(dotazník pro učitele)

Závěr: Učitelé se snaží stanovit reálné požadavky, které má žák – cizinec možnost dosáhnout. 65 % učitelů na naší ZŠ neočekává od žáků – cizinců stejné studijní výsledky jako od ostatních žáků.

Otázka č. 7 Je podle vás vhodné zařadit žáka- cizince do ročníku odpovídajícího jeho věku?

(dotazník pro učitele)

Závěr: Většina z dotázaných učitelů (74 %) si myslí, že je dobré zařadit žáka – cizince do ročníku odpovídajícího jeho věku a to bez ohledu na jeho jazykovou znalost.

Otázka č. 2 Máte možnost v naší škole ukázat, že jste v něčem opravdu dobří a zažít pocit úspěchu? (dotazník pro žáky)

Závěr: Více než 80 % žáků páté třídy uvedlo, že jim škola poskytuje dostatek možností prezentovat své dovednosti a schopnosti.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA č. 4 *Jak rodina žáka ovlivňuje jeho integraci do školy?*

V této otázce zjišťuji význam důležitosti rodiny ve vztahu ke škole.

(Výzkumnou otázku doplňují otázky dotazníku pro žáky a učitele.)

Otázka č. 8 Proč je podle vás důležitá pro začlenění žáka – cizince do školy spolupráce s rodinou žáka? (dotazník pro učitele)

Závěr: Rodina je důležitým faktorem při integraci žáka – cizince do školy, jehož význam si uvědomují všichni pedagogický pracovníci naší školy (100%).

Otázka č. 3 Pomáhá a povzbuzuje tě tvá rodina ve škole? (dotazník pro žáky)

Závěr: 78 % žáků páté třídy cítí podporu své rodiny.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA č. 5. *Jak můžou žáci naší školy rozšiřovat své povědomí v rámci rozvíjení interkulturních kompetencí?* V této otázce popisují, jakým způsobem lze u dětí rozvíjet některé interkulturní kompetence.

(Výzkumnou otázku doplňují otázky dotazníku pro žáky a učitele.)

Otázka č. 9 Setkávají se naši žáci v rámci výuky s pojmy jako např. předsudek a tolerance a měli by znát jejich význam? (dotazník pro učitele)

Závěr: Z výsledku dotazníkového průzkumu vyplývá, že všichni dotázaní učitelé, vychovatelé i asistenti (100 %) se domnívají, že žáci naší školy znají význam pojmů tolerance a předsudek.

Otázka č. 10 Myslíte si, že naše škola poskytuje žákům - cizincům dostatek příležitostí seznámit se s naší kulturou a tradicemi? (dotazník pro učitele)

Závěr: Učitelé vnímají naši základní školu jako prostor, ve kterém žáci – cizinci, mají dostatek příležitosti, pro seznámení se s našimi tradicemi a kulturou (100%).

Zde vidíme vysoké očekávání učitelů (100%) a reálnou situaci u žáků páté třídy - 85% zná tento pojem a 61% žáků se s ním setkává ve škole.

Otázka č. 11 Jak často začleňujete do výuky MKV(dotazník pro učitele)

Závěr: Přes polovinu dotázaných učitelů (58 %) začleňuje do výuky MKV alespoň 1 - 3 krát za měsíc.

Otázka č. 4 Znáš význam slova „ tradice“?

Závěr: Z výsledku dotazníkového šetření lze usuzovat, že většina žáků páté třídy (85%) rozumí pojmu tradice. U této odpovědi najdeme rozdíl s odpovědí učitelů (otázka č. 9).

Otázka č. 5 Setkáváš se ve škole s některými tradicemi a zvyky? (dotazník pro žáky)

Závěr: Z porovnání odpovědí žáků zjistíme, že 65 % žáků páté třídy uvedlo, že se s těmito pojmy ve škole setkávají.

Otázka č. 6 Máš mezi kamarády i spolužáky z pocházející z jiných zemí? (dotazník pro žáky)

Závěr: Z 27 dotázaných žáků páté třídy má mezi kamarády spolužáka cizince 96 % dětí. Toto zjištění je velmi pozitivní.

Otázka č. 7 Zajímají tě zvyky a tradice krajiny odkud tvůj kamarád/ka pochází? (dotazník pro žáky)

Závěr: 62 % procent dotázaných žáků uvedlo, že se zajímají o zvyky a tradice svých spolužáků - cizinců.

Otázka č. 8 Znáš význam slova tolerance? (dotazník pro žáky)

Závěr: Z analýzy otázky č. 8 lze vyvodit závěr, že 65% žáků zná význam slova tolerance. Z porovnání výsledku dotazníkového průzkumu vyplývá, že všichni dotázaní učitelé,

vychovatelé i asistenti (100 %) se domnívají, že žáci naší školy znají význam pojmů tolerance a předsudek. Toto zjištění poukazuje na rozdíl mezi odpovědi žáků a učitelů.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA č. 6. *Jakým způsobem lze ve škole vytvářet pozitivní klima pro integraci žáků – cizinců?* V této otázce sleduji vliv školního klimatu na integraci žáků - cizinců.

(Výzkumnou otázku doplňují otázky dotazníku pro žáky a učitele.)

Otázka č. 12 Myslíte si, že naše škola nabízí dostatek možností (příležitostí) k integraci žáka-cizince do školního prostředí? (dotazník pro učitele)

Závěr: Podle odpovědi respondentů (84 %) naše škola nabízí dostatek možností (příležitostí) k integraci žáka-cizince do školního prostředí.

Otázka č. 13 Máte dobré zkušenosti v rámci spolupráce s kolegy při vytváření programů (projektů) podporujících integraci žáků – cizinců do školního prostředí a třídního kolektivu? (dotazník pro učitele)

Závěr: Odpovědi učitelů poukazují na důležitost dobré komunikace učitelů při všech školních aktivitách. 100% učitelů má dobré zkušenosti s kolegy při vytváření programů (projektů) podporujících integraci žáků – cizinců do školního prostředí a třídního kolektivu.

Otázka č. 9 Pomohl/a nebo zastal/a si se někdy svého spolužáka, kterému se někdo posmíval, nebo mu ubližoval kvůli odlišnostem v chování, výzoru, řeči? (dotazník pro žáky)

Závěr: 75% dotázaných žáků uvedlo, že se zastali kamaráda, když se mu někdo posmíval či mu ubližoval z důvodů jiného původu, odlišnostem v chování a jinému jazykovému projevu. 25% respondentů takto nečiní.

Otázka č. 10 Můžete se v případě problému obrátit na vyučujícího? (dotazník pro žáky)

Závěr. 85 % žáků uvedlo, že pokud se vyskytne nějaký problém, mají se ve škole na koho obrátit. Pouze 15 % respondentů uvádí, že se ve škole nemá v případě problémů na koho obrátit.

Otázka č. 11 Líbí se vám prostředí vaší školy a třídy? (dotazník pro žáky)

Závěr. 76 % žáků se líbí prostředí školy a třídy. 24 % žáků má opačný názor.

Otázka č. 12 Cítíte se ve své třídě dobře? (dotazník pro žáky)

Závěr. 62 % respondentů se ve třídě cítí dobře.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA č. 7 *Jaké problémy se na naší škole v rámci integrace žáků – cizinců vyskytují?* Touto otázkou ověřuji některé problematické oblasti týkající se integrace žáků – cizinců.

(Výzkumnou otázku doplňují otázky dotazníku pro žáky a učitele.)

Otázka č. 14 Je frekvence doučování českého jazyka nabízená v rámci školy dostačující pro zlepšení jazykové dovednosti žáka -cizince? (dotazník pro učitele)

Závěr: 67% dotázaných učitelů se domnívá, že doučování ČJ v rámci školy je dostatečné pro zlepšení jazykových dovedností žáka-cizince.

Otázka č. 15 Co pokládáte za největší problém v integraci žáků – cizinců do škol? (dotazník pro učitele)

Závěr:Jako nejdůležitější problém označili slabou znalost českého jazyka (19 %).

Otázka č. 13 Vnímáte odlišnost spolužáků – cizinců? V čem jsou podle vás jiní? (dotazník pro žáky)

Závěr: Žáci v dotazníku uvedli jako hlavní důvod vnímání odlišnosti spolužáka – cizince právě v používání cizího jazyka 38 %. Tento výsledek koresponduje s výsledkem otázky č. 14, dotazníku pro učitele.

Otázka č. 14 Pokud spolužák neovládá dobře český jazyk, snažíš se mu pomoci a domluvit se s ním v případě, že neznáš jeho řeč? (dotazník pro žáky)

Závěr. Žáci se snaží o komunikaci se spolužákem -cizincem a to hlavně využitím jiného (nejčastěji anglického) jazyka (39 %).

Otázka č 15 Setkal/a si se někdy s projevem posmívání ve škole kvůli svému původu, jazykovému projevu, jiným zvyklostem v chování?

Závěr: Kvůli jiným zvyklostem v chování se setkalo s posmíváním 21% žáků páté třídy.

Kvůli jinému jazykovému projevu se setkalo s posmíváním 10% žáků páté třídy.

Kvůli svému původu se setkalo s posmíváním 14 % žáků páté třídy.

55 % žáků se neseťkalo s posmíváním ohledně zjevu, zvyklostí v chování nebo jazykovému projevu.

10. 1 Hodnocení dosažení cílů výzkumu

1. Cílem bylo zjistit, jakou mají učitelé naší školy odbornou přípravu pro práci se žáky – cizinci.

Učitel ví, kde vyhledat informace týkající se integrace žáků – cizinců a tudíž má přehled v dané problematice. Jak vyplývá z analýzy dotazníku pro učitele, v praxi naši učitelé nemají dostatečnou odbornou přípravu pro práci se žáky – cizinci. Jedná se zejména o odbornou metodickou přípravu učitelů v oblasti jazykové výuky a vzdělávání dětí cizinců, která by učitelům pomohla při výuce žáků – cizinců i v práci s kolektivem třídy.

2. Cílem bylo zjistit, které výukové metody využívají učitelé naší školy při integraci žáků – cizinců.

Důležitým a nezastupitelným prostředkem k integraci jsou právě vhodné metody, které podporují komunikaci a vytváření dobrých vztahů mezi žáky. Učitelé na naší škole preferují projektové vyučování, hraní her a skupinovou práci - umožňující rozvoj spolupráce, kreativity, tolerance. Z dotazníku pro žáky vyplývá, že většina žáků tyto metody preferuje a má je v oblibě. Analýza dotazníku tuto skutečnost potvrzuje.

3. Cílem bylo prozkoumat přístup učitelů k žákům – cizincům z hlediska integrace žáků.

Z analýzy dotazníku vyplývá, že učitelé respektují při výuce problémy s neznalostí jazyka, preferují začlenění žáka- cizince do ročníku podle věku žáka s ohledem na vrstevnické vztahy a možnost ukončit školní docházku v odpovídajícím věku, volí vhodné metody výuky, žák má asistenta a průběžně mu pomáhá tutor z řad žáků. Žáci – cizinci mají možnost prezentovat své dovednosti a tím posílit svou sebedůvěru a upevnit svoji pozici v kolektivu.

4. Cílem bylo sledovat význam rodiny žáka – cizince ve vztahu ke škole.

Dle analýzy dotazníků se shodují všichni učitelé naší školy v tom, že na rodině záleží, jak bude žák motivován ke spolupráci se školou. Rodina nese kulturní vzorce chování a názorů na společnost i člověka. Pro kvalitní práci učitele je zapotřebí spolupráce s rodiči, zvláště v oblasti pravidelné domácí přípravy a při zajišťování individuálních pomůcek žáků. Učitelé a škola jako instituce si tuto skutečnost plně uvědomují a snaží se o aktivní zapojení rodičů do školního života.

5. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem učitelé rozvíjejí interkulturní kompetence u žáků naší školy

Učitelé tohoto cíle dosahují vhodně zvolenými výukovými metodami, žáci se zapojují do různých školních akcí, soutěží, výstav, ve spolupráci s rodiči žáků připravují společně učitelé i děti např. školní besídky, dobročinný bazar atd. Naši učitelé rozvíjejí u žáků toleranci a snaží se v dětech vzbudit vlastní sebeuvědomění, návaznost na tradice a pocit sounáležitosti. Snaží se jim usnadnit pohled na dnešní globální svět a učí je rozvíjet dobré sociální vztahy mezi žáky navzájem, ale i mezi žáky a učiteli tak, aby kulturní rozmanitost vnímali všichni jako možné obohacení, naplňované na základě principu tolerance a interkulturní senzitivity, která podporuje a ovlivňuje vytvoření dobrých mezilidských vztahů všeobecně.

6. Cílem bylo prozkoumat vliv klimatu třídy a školy na podporu integrace žáka – cizince.

Dle analýzy dotazníků vyplývá, že se žáci mohou v případě problémů obrátit na vyučujícího, který jim takto poskytuje oporu při řešení problémů. Žákům se líbí prostředí školy a ve své třídě se většina dotázaných žáků cítí dobře. Žáci se sami mohou podílet na zlepšování kulturního a estetického prostředí školy. V naší škole učitelé aktivně a dlouhodobě spolupracují při tvorbě různých projektů. Žáci si dle analýzy odpovědí dotazníku jsou ochotní pomáhat a zastat se svého spolužáka. Rovněž většina žáků uvedla, že má mezi kamarády i žáka – cizince.

7. Cílem bylo specifikovat problematické oblasti, které se vyskytují při integraci žáků – cizinců na naší škole.

Učitelé i žáci dle analýzy dotazníku jako problém v začlenění žáka – cizince do školního procesu uvádějí především slabou znalost českého jazyka při nástupu do školy. Další problematickou oblastí se jeví větší počet žáků – cizinců ve třídě, dále učitelé uvádějí, že přítomnost asistenta by v integraci žáků – cizinců velmi napomohla. Dále se jako významný faktor ovlivňující integraci žáka – cizince jeví jeho povaha a charakter. Učitelé pocítují deficit i v oblasti profesní přípravy pro práci se žáky – cizinci.

11. Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo zkoumání možností začlenění žáka – cizince do výchovně vzdělávacího procesu z pohledu učitele rozvojem interkulturních kompetencí. Toto téma mě zaujalo, jelikož výuka žáků cizinců s sebou nese řadu aspektů, které jsou pro mě jako učitelku zajímavé.

Pro lepší uchopení problematiky jsem si stanovila oblasti, které jsem pokládala v procesu integrace žáka – cizince za nejdůležitější. Na procesu integrace žáka – cizince má vliv prostředí školy a třídy. Dále je to osobnost žáka samotného a vliv jeho rodiny, která s sebou nese kulturu, jazyk, tradice, hodnoty a identitu žáka. Podstatným faktorem v edukačním procesu je osobnost učitele. Po vymezení základních okruhů jsem přistoupila k jejich zpracování.

Ve výzkumné části jsem se zaměřila na sledování možností začleňování žáků – cizinců do prostředí konkrétní základní školy. Na základě teoretické části jsem se snažila volit takové výzkumné otázky a cíle, jež by pokrývaly širokou škálu jevů, které se v souvislosti s integrací žáků – cizinců ve škole mohou vyskytovat nebo se vyskytují. Jako výzkumnou metodu jsem si zvolila dotazník a případové studie vybraných žáků. Tyto metody se mi jevily jako optimální k průzkumu daného problému z hlediska nároků na zpracování, distribuci dotazníků a analýzu výsledků. Na základě položených výzkumných otázek, jejich rozboru a interpretace lze konstatovat, že cíle mé práce byly naplněny.

Ve výzkumné části jsem se snažila zachytit pozitivní, ale i některé problematické oblasti integrace žáků - cizinců, jak je vidí učitelé i žáci. Analýzou dotazníku pro žáky se odkryla oblast problémů. Třetina žáků páté třídy se z nejrůznějších důvodů ve třídě dobře necítí. Z uvedených odpovědí lze vyvodit, že důvodem je jednání žáků v rámci vztahů ve třídě. Zde se otevírá prostor pro práci s třídou, vedoucí k zlepšení interpersonálních vztahů ve třídě. Pozitivní zjištění je, že většina žáků má mezi kamarády cizince. Důležitým faktorem při integraci žáka - cizince jsou jeho povahové rysy. Tento fakt se potvrdil i při analýze případových studií.

Analýzou dotazníků i případových studií se odkryly i další problematické oblasti. Jedná se především o vyšší počet cizinců v jedné třídě. Učitelé pociťují nedostatečnou odbornou metodickou přípravu v oblasti jazykové výuky a vzdělávání dětí cizinců, která by učitelům pomohla při výuce žáků – cizinců. Prozatím je zejména na osobní angažovanosti učitele, jak bude se žákem - cizincem pracovat.

Důležitou oblastí se jeví spolupráce s rodinou žáka – cizince. Rodiny žáků je potřebné zainteresovat na dění ve škole a tím podporovat jejich kladný přístup ke vzdělávání. Dále se jeví jako důležité rodiče žáka informovat o možnosti jazykové přípravy, které nabízí například sdružení META a systematicky podporovat zapojování žáků – cizinců do školních i mimoškolních aktivit.

I přes některé nedostatky a dílčí problémy lze na základě dotazníkového šetření konstatovat, že pro učitele i pro žáky je naše škola místem, které poskytuje žákům dobré zázemí a vytváří bezpečný prostor pro realizaci výukových i mimoškolních aktivit. Žáci – cizinci jsou začleňováni do ročníku dle věku, s ohledem na vrstevnické vztahy vzhledem k možnost ukončit školní docházku v odpovídajícím věku. Učitelé se snaží těmto žákům stanovit reálné cíle, přizpůsobit učivo, volit vhodné metody výuky ve vzdělání a hodnotit jejich školní výkon na základě reálných požadavků. Naši učitelé rozvíjejí u všech žáků toleranci a snaží se v dětech vzbudit vlastní sebeuvědomění, návaznost na tradice a pocit sounáležitosti, a tak jim usnadnit pohled na dnešní globální svět. Žáci mají možnost prezentovat své schopnosti a poukázat tak na oblasti, v nichž vynikají. Příznivé klima školy tak umožňuje žákům – cizincům lepší adaptaci na školu i společnost.

Závěrem mohu konstatovat, že práce mi byla přínosným vhledem do problematiky integrace žáků – cizinců do naší školy a lze ji dále využít jako námět pro zlepšení současné situace v naší základní škole v oblasti vzdělávání žáků – cizinců. Zároveň však může být i inspirací, případně prostředkem ke srovnávání výsledků v této oblasti v jiných školských zařízeních.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání* Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 247 s. Studium. sv. 6. ISBN 80-7178-216-5
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6
- BURYÁNEK, J.: *Interkulturní vzdělávání II.: doplněk k publikaci interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha.: Člověk v tísni, 2005. ISBN 80-903510-5-0
- BEAN, R.: *Jak rozvíjet tvořivost Dítěte*. Praha: Portál, 1995 ISBN 80-7178-035-9
- BENEŠ, P; VALÁŠEK, M. *Metody tvůrčí práce*. Praha: BEN, 2008 ISBN 978-80-7300-192-6
- BLÍŽKOVSKÝ, B.: *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amonium Servis, 1997 ISBN 80-85498-23-5
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉYIOVÁ, G.: *Rozvíjení emoční inteligence*. Portál, Praha, 2006, ISBN 80-7376-115-8
- GRECMANOVÁ, H.: *Klima školy*, Hanex, Olomouc, 2008, ISBN 978-80-7409-010-3
- HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.
- HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. 243 s. ISBN 80-7184-549-3
- HLADÍK, J. *Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin*. Zlín: UTB, 2006.
- HOBSBAWM, E. J. *Národy a nacionalismus od roku 1780. Program, mýtus, realita*. 1. vyd. Brno: CDK, 2000. ISBN 80-85959-55-0
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- JAKLOVÁ, A., *K základním pojmům Interkulturní komunikace*. In Jazyk a komunikáciav súvislostiach II. Bratislava: Filozofická fakulta UK Otvírání školy všem dětem - možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi (pilotní verze), o. s. AISIS, 2008
- JANEBOVÁ, E., A KOL.: *Interkulturní komunikace ve škole* ISBN: 978-80-7373-063- 5
- JÁNSKÁ, I.: *Než začneme s multikulturní výchovou (od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu)*. Varianty, Praha 2008. 110 s.

- JIRÁSKOVÁ, V.: *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy* Praha: Epoque, 2006 ISBN 80-87027-31-0
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. ISBN 80-246-0192-3
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Já a ty*, Avicenum, Praha 1977
- MAŇÁK, J.: *Možnosti školy v multikulturní výchově*. In GULOVÁ, L. ŠTĚPÁNKOVÁ, E.:(ed.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno:MSD, 2004. ISBN 80-86633-14-4
- MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, J, ŠVEC, V: *Výukové metody* Praha: Paido, 2003. ISBN: 80-7315-039-5
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070
- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L: *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzibility*. Praha. Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1
- MORVAYOVÁ, MOREE. *Než začneme s multikulturní výchovou* [online]. Člověk v tísni, o. p. s. [cit. 2012-05-01]. ISBN 978-80-86961-61-3. Dostupné z: <<http://www.varianty.cz>>
- MOREE, D., BITTL, K-H.: *Dobrodružství s kulturou*. Tandem, Plzeň 2007. 148 s.
- NĚMEČKOVÁ, I.: *My a ti druzí: Příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole*. Praha: Multikulturní centrum, 2003. ISBN 80-329-2099-5
- PIKE, G.; SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-986
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*, Portál Praha, 1996 ISBN 80-7178-070-7
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*, Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J.: *Interkulturní komunikace*. Praha, Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. akt. vyd. Praha: Portál, 2003.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006.
- RÄSÄNEROVÁ, R. *Filozofické přístupy multikultúrnej výchovy*. In MISTRÍK, E., a kol. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava:IRIS, 1999. ISBN 80-88778-81-6
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-
- ŠÍŠKOVÁ, T.: *Výchova k toleranci a proti rasismu* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8
- TÖTH, R., KRNO, S., KULAŠIK, P. *Stručný politologický slovník*. Bratislava. 1991
- VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

Metodické příručky s aktivitami:

CZECHKID – METODIKÉ NÁMĚTY PRO PEDAGOGY. FHS UK, Praha 105 s.
<<http://www.czechkid.cz>

Interkulturní vzdělávání (CD příručka nejen pro středoškolské pedagogy). Varianty. Člověk v tísni. 2001-2002.

PIKE, S., SELBY, D.: *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Portál, Praha 1999.

PIKE, S., SELBY, D.: *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. Portál, Praha 2000.

Příspěvek v periodiku

DEARDORFF, D. K. *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*. *Journal of Studies in International Education*, 2006, roč. 10, č. 3, s. 241 až 266.

HLADÍK, J.: *Konstrukce a modely multikulturních kompetencí*. Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, 2010, roč. 20, č. 4. [cit. 2012-05-01]. Dostupné z: migraceonline.cz

MORGENSTERNOVÁ, M. *Psychologická problematika interkulturních dovedností – výcvikové programy*. *Pedagogická orientace*, 2006, č. 3, s. 19–31

NIKLESOVÁ, D. *Acta oeconomica Pragensia: Vědecký sborník Vysoké školy ekonomické v Praze. Charakteristika, cíle a problémy interkulturní komunikace* [online]. Vysoká škola ekonomická, Praha, roč. 14, č. 4 [cit. 2012-05-06]. DOI: [acta Oeconomica Pragensia](http://acta.oeconomica-pragensia.cz).

PRŮCHA, J. *Etnopedagogika*. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 2, s. 195–205

Elektronický dokument

BURYÁNEK, Jan. *Multikulturní výchova v RVP*

Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/450/multikulturni-vychova-v-rvp.html/>> [cit. 15-5-2012]

CzechKid: „*Stereotypy a předsudky*“. cit [12-05-28] Dostupné z

<<http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b01obecnatemata/15.pdf>>

Cizinci v České republice, Český statistický úřad, 2010, [cit. 2012-05-06]. Dostupné

na: <http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani>

MORVAYOVÁ, P., MOREE, D.: *Dvakrát měř, jednou řež* (od multikulturní výchovy ke vhledu). Varianty, MŠMT 2009. 119 s. [2012-05-08] Dostupný z:

<http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_82.pdf>

KOLEKTIV AUTORŮ: LUKÁŠ RADOSTNÝ, KRISTÝNA TITĚROVÁ PETRA
HLAVNIČKOVÁ DANA MOREE BARBORA NOSÁLOVÁ IREN. *Žáci s OMJ* [online]
Sdruž. Praha: META o. s, 2011 [cit. 2012-05-01]. ISBN 978-80-254-9175-1.
TITĚROVÁ, Kristýna. *Vzdělávání dětí cizinců: výzva českému školství*. [online]. roč. 2011
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2005-2008 [cit. 2008-01-24].
Dostupný z WWW: <<http://vuppraha.cz/clanek/110>>.

PŘÍLOHY:

Příloha I: Dotazník pro učitele a žáky

Příloha II: Možnosti integrace žáka – cizince v rámci výchovně vzdělávacího procesu

Příloha II.: Možnosti integrace žáka – cizince v rámci výchovně vzdělávacího procesu

Příloha IV: Možnosti integrace žáka – cizince v rámci výchovně vzdělávacího procesu

Příloha V: Možnosti integrace žáka – cizince v rámci výchovně vzdělávacího procesu

Příloha VI: Možnosti integrace žáka – cizince v rámci výchovně vzdělávacího procesu

Souhlasím se tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum

Dotazník pro učitele

Vážení kolegové

Dovoluji si Vás požádat o spolupráci při výzkumu, který je zaměřen na sledování možnosti integrace žáků – cizinců do naší školy. Dotazník je zcela anonymní a veškerá získaná data budou výhradně použita jen pro vypracování mé diplomové práce.

Děkuji Vám za ochotu a čas.

1. Z kterých zdrojů získáváte informace pro výuku žáků – cizinců?

.....
.....

2. Zúčastnil jste se profesní přípravy a metodického vedení v oblasti jazykové výuky a vzdělávání dětí cizinců?

ANO (prosím uveďte kde)

NE

3. Máte dostatek výukových materiálů pro práci se žákem - cizincem? (odpověď můžete doplnit konkrétními příklady)

ANO

NE

.....

4. Které formy výuky považujete za vhodné při podpoře integrace žáka - cizince? (u otázek můžete volit i více odpovědí)

a) a) individuální

b) b) skupinové

c) c) práce s celou třídou

5. Které aktivizační metody se vám osvědčily při práci se žákem - cizincem ve výuce a jeho začlenění do třídního kolektivu? (můžete označit víc možností, nebo uvést další možnosti)

a) skupinová práce

b) hraní her

c) projektové vyučování

d) diskuse

e) jiné

6. Očekáváte od žáků – cizinců stejné výsledky (studijní) jako od ostatních žáků?

(pokud si myslíte, že ano můžete prosím uvést důvod)

ANO

NE

7. Je podle vás vhodné zařadit žáka- cizince do ročníku odpovídajícího jeho věku? (pokud si myslíte, že ano můžete prosím uvést důvod)

ANO

NE

8. Je podle vás důležitá pro začlenění žáka – cizince do školy spolupráce s rodinou žáka? (v případě, že ano prosím uveďte důvody)

ANO

NE

9. Setkávají se naši žáci v rámci výuky s pojmy jako např. předsudek a tolerance a měli by znát jejich význam?

ANO

NE

10. Myslíte si, že naše škola poskytuje žákům - cizincům dostatek příležitostí seznámit se s naší kulturou a tradicemi?

ANO

NE

11. Jak často začleňujete do výuky MKV? (můžete označit víc možností, nebo uvést další možnosti)

a) nezačleňuji vůbec

b) 1 - 3 x za týden

c) 1 - 3x za měsíc

d) jinak (uveďte prosím)

12. Myslíte si, že naše škola nabízí dostatek možností (příležitostí) k integraci žáka- cizince do školního prostředí? (můžete prosím uvést konkrétní příklady)

ANO

NE

.....

13. Máte dobré zkušenosti v rámci spolupráce s kolegy při vytváření programů (projektů) podporujících integraci žáků – cizinců do školního prostředí a třídního kolektivu?

ANO

NE

14. Je frekvence doučování českého jazyka nabízená v rámci školy dostačující pro zlepšení jazykové dovednosti žáka - cizince? (můžete prosím uvést konkrétní příklady)

ANO

NE

.....

15. Co pokládáte za největší problém v integraci žáků – cizinců do škol?

(můžete označit více možností, nebo uvést další možnosti)

- d) sociokulturní původ (jiné zvyky, tradice, náboženství)
- e) psychosociální faktory (povaha, charakter)
- f) slabá znalost českého jazyka u žáků -cizinců
- g) absence asistenta, či jiného pomocníka ve třídě
- h) nedostatečná odborná příprava učitelů (školení, kurzy)
- i) nedostatek odborných výukových materiálů
- j) málo informací o vhodných výukových metodách
- k) jiné (uved'te prosím)

Děvčata a chlapci

Dovoluji si Vás požádat o spolupráci při výzkumu, který sleduje jakými způsoby lze podporovat začlenění žáků – cizinců do naší školy a třídy. Výzkum je anonymní jeho výsledky budou sloužit pro výzkumné účely.

V následujícím dotazníku jsou uvedeny otázky, na které můžete zvolit jednu odpověď z nabídky. Zvolenou odpověď zakroužkujte. U některých otázek máte možnost jejího doplnění.

Děkuji vám za ochotu a pozornost, při vyplnění dotazníku.

Dotazník pro žáky

1. Vyhovuje ti, když vás učitel nechá při výuce spolupracovat?

ANO

NE

2. Máte možnost v naší škole ukázat, že jste v něčem opravdu dobří a zažít pocit úspěchu?

ANO

NE

3. Pomáhá a povzbuzuje tě tvá rodina ve škole?

ANO

NE

4. Znáš význam slova „ tradice“?

ANO (Napiš prosím, které tradice u vás doma dodržujete.)

.....
.....

NE

5. Setkáváš se ve škole s některými tradicemi a zvyky?

(Pokud ano, napiš prosím, které tradice a zvyky znáš ze školy.)

ANO

NE

.....

6. Máš mezi kamarády i spolužáky z pocházející z jiných zemí?

ANO

NE

7. Zajímají tě zvyky a tradice krajiny odkud tvůj kamarád/ka pochází?

ANO

NE

8. Znáš význam slova tolerance? (napiš prosím, co toto slovo znamená)

.....
.....

9. Pomohl/a nebo zastal/a si se někdy svého spolužáka, kterému se někdo posmíval, nebo mu ubližoval kvůli těmto odlišnostem?

a) jiný jazyk ANO

b) odlišnosti v chování NE

c) jinak vypadají

10. Můžete se v případě problému obrátit na vyučujícího?

ANO

NE

11. Líbí se vám prostředí vaší školy a třídy?

ANO

NE

12. Cítíte se ve své třídě dobře?

ANO

NE (napiš prosím proč?)

.....
.....

**13. Vnímáte odlišnost spolužáků – cizinců? V čem jsou podle vás jiní?
(můžete označit víc možností, nebo uvést další možnosti)**

- a) kvůli jiným zvyklostem v chování ANO
- b) kvůli jinému jazykovému projevu
- c) kvůli svému původu NE

14. Pokud spolužák neovládá dobře český jazyk, snažíš se mu pomoci a domluvit se s ním v případě, že neznáš jeho řeč?(můžeš označit způsob, jak se snažíš domluvit)

- a) využitím jiného (nejčastěji anglického) jazyka ANO
- b) snažím se domluvit „rukama – nohama“
- c) snažím se domluvit jiným způsobem NE

**15. Setkal/a si se někdy s projevem posmívání ve škole kvůli svému původu, jazykovému projevu, jiným zvyklostem v chování?
(můžete označit více možností, nebo uvést další možnosti)**

- a) kvůli jiným zvyklostem v chování ANO
- b) kvůli jinému jazykovému projevu
- c) kvůli svému původu NE