



Postavení žáka mongolského původu v třídním kolektivu základní školy

Bakalářská práce

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Žaneta Kaprasová

Vedoucí práce:

Mgr. Jan Jihlavec, DiS.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání bakalářské práce

Postavení žáka mongolského původu v třídním kolektivu základní školy

Jméno a příjmení: Žaneta Kaprasová
Osobní číslo: P18000218
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: 2019/2020

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit a popsat postavení žáka mongolského původu v třídním kolektivu základní školy.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metoda: Dotazování

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

KOSTELECKÁ, Y., KOSTELECKÝ, T., KOHNOVÁ, J., TOMÁŠOVÁ, M., POKORNÁ, K., VOJTÍŠKOVÁ, K., ŠIMON, M., 2013. *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Pedagogická fakulta univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-630-7.

LEONTIEVA, Y., VÁVRA, M., 2010. *Postoje k migrantům*. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 978-80-7330-173-6.

LINHART, J., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A., MAŘÍKOVÁ, H., 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5.

PRŮCHA, J., 2010. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zákony kultur, etnik, ras a národů*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.

PRŮCHA, J., 2011. *Multikulturní výchova nejen pro učitele*. 2. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.

Vedoucí práce:

Mgr. Jan Jihlavec, DiS.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

2. dubna 2020

Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 2. dubna 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

3. prosince 2021

Žaneta Kaprasová

Poděkování

Touto cestou bych předně velice ráda poděkovala vedoucímu bakalářské práce Mgr. Janu Jihlavcovi, DiS., za jeho přístup, odborné rady a cenné připomínky. Současně bych ráda poděkovala i svojí rodině a blízkým, kteří mi byli po celou dobu studia a práce na bakalářské práci oporou.

Žaneta Kaprasová

Anotace

Bakalářská práce se věnuje postavení žáka mongolského původu v třídním kolektivu základní školy. Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat postavení žáka mongolského původu v třídním kolektivu základní školy. Zjišťujeme, jaký vliv mohou mít předsudky a postoje na postavení žáka cizince v třídním kolektivu a jakým způsobem předsudky mohou ovlivňovat vztahy ve školní třídě.

Úvodní část popisuje teoretická východiska. V první kapitole teoretické části vycházíme ze základních údajů a statistik cizinců v České republice, definujeme pojmy migrace, integrace. Dále vysvětlujeme rozdělení druhů pobytů, včetně pojmů a definic postojů, předsudků a stereotypů. S tím úzce souvisí i pojmy etnikum, etnicita a etnické vědomí, kultura, rasa.

Druhá kapitola se věnuje Mongolům v České republice. V této kapitole se zaměřujeme především na sociokulturní specifika Mongolů, historii jejich migrace do České republiky.

Ve třetí kapitole se věnujeme oblasti vzdělávání žáků cizinců s odlišným mateřským jazykem, vysvětlujeme pojmy sociální klima, blíže specifikujeme sociální klima třídy a žáka cizince, dále školní třídu jako sociální skupinu. V závěru třetí kapitoly se věnujeme multikulturní výchově.

V empirické části bakalářské práce budou popsány použité metody průzkumu a zkoumaný vzorek. Přiblížíme samotný průběh průzkumu společně s průzkumem pilotním. Pro pilotním průzkum jsme použili kvantitativní výzkumný postup formou dotazníků. Pro samotné průzkumné šetření jsme použili kvalitativní výzkumný postup a metodu rozhovoru. Veškerá zjištěná data a jejich interpretace, shrnutí výsledků průzkumu, zodpovězení výzkumných otázek a celkové závěrečné shrnutí bakalářské práce s vymezením navrhovaných opatření nalezneme v závěru empirické části bakalářské práce.

Klíčová slova: žák, cizinec, integrace, postavení, multikulturní výchova, jazyk, třída

Annotation

The bachelor's thesis deals with the position of a pupil of Mongolian origin in the class group of a primary school. The aim of the bachelor's thesis is to find out and describe the position of a pupil of Mongolian origin in the class group of a primary school. We find out what prejudices and attitudes can have on the position of a pupil a foreigner in the class group and how prejudices can affect relationships in the classroom.

The introductory part describes the theoretical background. In the first chapter of the theoretical part we are based on basic data and statistics of foreigners in the Czech Republic, we define the concepts of migration and integration. We also explain the division of types of stays, including concepts and definitions of attitudes, prejudices and stereotypes. Closely related to this are the concepts of ethnicity, ethnicity and ethnic consciousness, culture, race.

The second chapter focuses on the Mongols in the Czech Republic. In this chapter we focus mainly on the socio-cultural specifics of the Mongols, the history of their migration to the Czech Republic.

In the third chapter we deal with the field of education of foreign pupils with different mother tongues, we explain the concepts of social climate, we specify in more detail the social climate of the class and the foreign pupil, then the school class as a social group. At the end of the third chapter, we focus on multicultural education.

The empirical part of the bachelor's thesis will describe the survey methods used and the researched sample. We will present the course of the survey itself together with the pilot survey. For the pilot survey, we used a quantitative research procedure in the form of questionnaires. For the exploratory survey itself, we used a qualitative research procedure and an interview method. All the data obtained and their interpretation, a summary of the survey results, answers to research questions and an overall final summary of the bachelor's thesis with the definition of the proposed measures can be found at the end of the empirical part of the bachelor's thesis.

Keywords: pupil, foreigner, integration, position, multicultural education, language, class

Obsah

Seznam obrázků	10
Seznam tabulek	10
Seznam grafů.....	10
ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Cizinci v České republice.....	12
1.1 Definice migrace.....	13
1.2 Druhy pobytů	14
1.3 Integrace.....	15
1.4 Postoje, stereotypy, předsudky	17
1.5 Etnikum, etnicita, etnické vědomí, kultura, rasa.....	18
2 Mongolové v České republice.....	19
2.1 Imigrace Mongolů do České republiky	20
2.2 Sociokulturní specifika Mongolů.....	20
3 Vzdělávání žáků cizinců.....	22
3.1 Sociální klima	24
3.1.1 Sociální klima třídy a žák cizinec	24
3.1.2 Školní třída jako sociální skupina	25
3.2 Multikulturní výchova	26
EMPIRICKÁ ČÁST	28
4 Cíl bakalářské práce	28
5 Použité výzkumné metody	28
5.1 Dotazník.....	28
5.2 Rozhovor.....	30
6 Průběh průzkumu	30

6.1 Pilotní průzkum.....	30
6.2 Výsledky pilotního průzkumu.....	30
6.3 Průzkum	31
7 Popis zkoumaného vzorku	32
8 Zjištěná data	34
8.1 Výsledky dotazníkové šetření	35
8.2 Výsledky rozhovorů	43
Nejvíce oblíbený žák ve třídě.....	43
Respondentka W	43
Nejméně oblíbený žák ve třídě.....	43
Respondent A	43
Žák cizinec	43
Respondent D	43
9 Diskuze.....	44
Závěr	47
Navrhovaná opatření	48
Seznam použitých zdrojů	50
Seznam příloh.....	53

Seznam obrázků

Ilustrace 1: Druhy pobytů	12
---------------------------------	----

Seznam tabulek

Tabulka 1: Odpověď vystihující situaci ve třídě	29
Tabulka 2: Vyjádření aktuálního pocitu ve třídě	30-31
Tabulka 3: Vyjádření míry pocitu ve třídě	31-32
Tabulka 4: Výběr respondentů pro rozhovory	41

Seznam grafů

Graf 1: Vývoj počtu imigrantů na území České republiky od roku 1989 (ČSÚ 2020).....	9
Graf 2: Cizinci podle kraje, okresu a typu pobytu (Cizinecká policie 2021)	10
Graf 3: Cizinci v okrese Česká Lípa (MV ČR 2020)	11
Graf 4: Zastoupení dětí, žáků a studentů podle státní příslušnosti v základních školách (ČSÚ 2019/2020).....	20
Graf 5: Výsledek dotazníkového šetření pro nejlépe hodnoceného žáka, nejméně oblíbeného žáka a žáka, cizince.....	34

ÚVOD

Vzdělávání dětí žáků cizinců v prostředí českého školství se v posledních letech stává jedním z velmi diskutovaných témat. Položme si proto otázku, jaké postavení má žák cizinec v třídním kolektivu běžné základní školy v České republice.

Pro bakalářskou práci si autorka vybrala nosné téma, postavení žáka mongolského původu v třídním kolektivu základní školy. Téma bylo zvoleno s ohledem na skutečnost, kdy se počty dětí žáků cizinců v českých základních školách neustále zvyšují a tento jev lze očekávat i v budoucnu.

Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat postavení žáka mongolského původu v třídním kolektivu základní školy.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části bakalářské práce se autorka zabývá důvody migrace cizinců do České republiky, vysvětlením definic spojených s migrací, integrací, rozdělením druhů pobytů, postoji, stereotypy a předsudky, vysvětlením pojmů etnikum, etnicita, etnické vědomí, kultura a rasa. Dále se autorka práce v teoretické části zabývá Mongoly v České republice, jejich migrací a sociokulturními specifiky. Poslední kapitola teoretické části bakalářské práce pojednává o vzdělávání žáků cizinců, vysvětlení pojmů žák cizinec a žák s odlišným mateřským jazykem, sociální klima, sociální klima a žák cizinec, školní třída a multikulturní výchova. Stěžejními informačními zdroji byla dostupná odborná literatura na daná témata v českém jazyce.

V empirické části bakalářské práce je představen výzkum založený na užití kvantitativní metody formou dotazníků a kvalitativní metody prostřednictvím rozhovorů. Předmětem zkoumání je třídní kolektiv vybrané základní školy v České Lípě. Autorka bakalářské práce mapuje sociální klima vybraného třídního kolektivu, jakožto provázané sociální skupiny se zaměřením na vztah mezi žáky s českým původem a žáky cizinci. Empirické šetření mělo za cíl zjistit a popsat postavení žáka mongolského původu v třídním kolektivu základní školy.

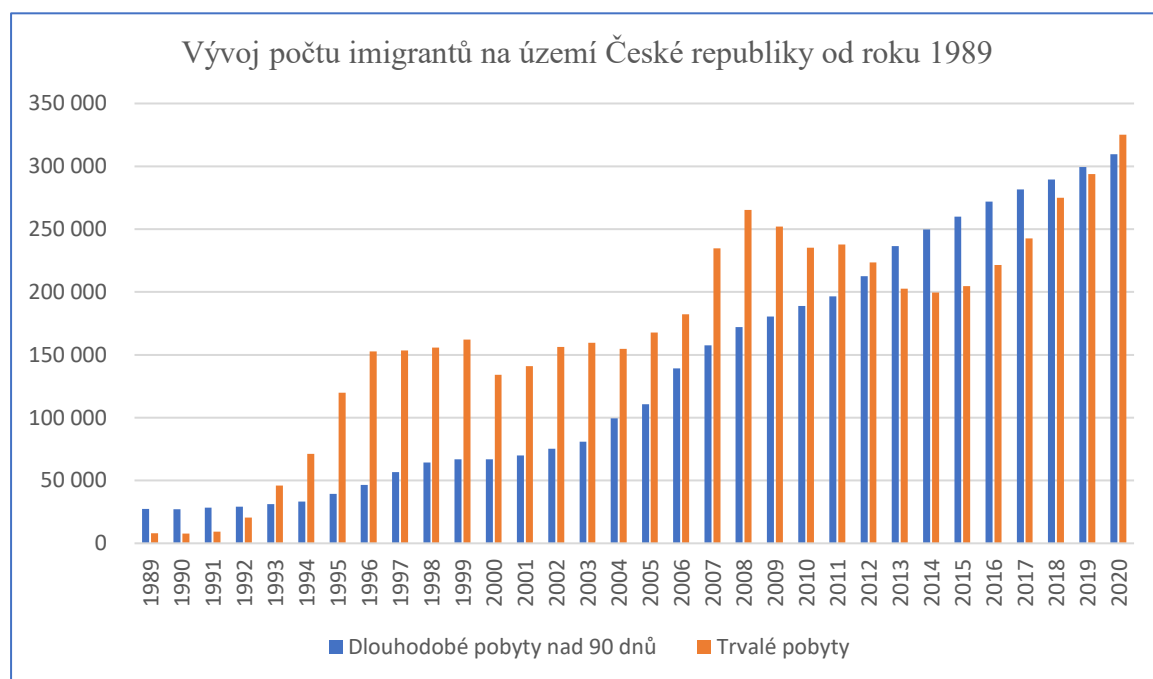
TEORETICKÁ ČÁST

1 Cizinci v České republice

Česká republika se po roce 1989 setkává s masivní migrací a počet nově přicházejících migrantů stále roste. Česká republika patří k zemím s nejvyšším průměrným meziročním nárůstem zahraniční populace. Tento průměrný meziroční nárůst ilustrují data uvedena v grafu 1.

Oficiální statistiky populace s migračním původem se v České republice omezují na statistiky legálně pobývajících, dále registrovaných cizích státních příslušníků a na české občany, kteří se přihlásili k jiné národnosti.

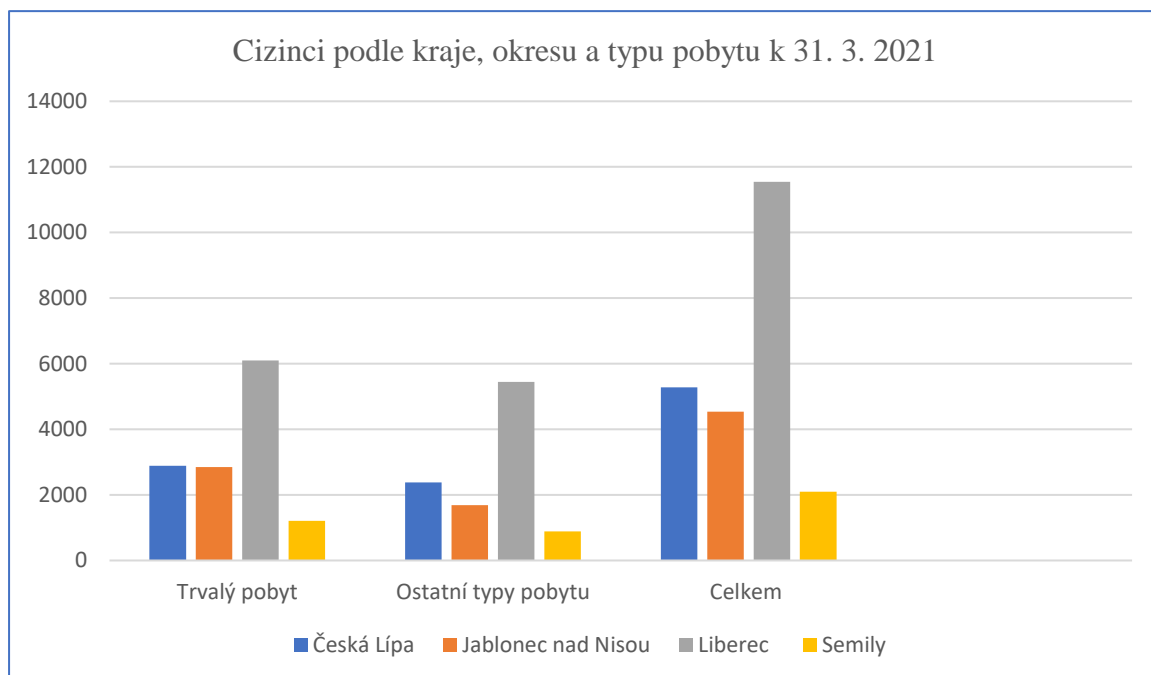
Mezi cizince řadíme všechny imigranty, kteří dlouhodobě či krátkodobě pobývají na území České republiky (Leontiyeva, Vávra, 2009, s. 9).



Graf 1: Vývoj počtu imigrantů na území České republiky od roku 1989 (ČSÚ 2020)

Po roce 2000 byl prudký nárůst poptávky po zahraniční pracovní síle spojený s výrazným růstem ekonomiky. Leontiyeva a Vávra ve své knize uvádějí, že cizinci jsou zaměstnáni především v manuálních profesích ve zpracovatelském průmyslu a ve

stavebnictví, přičemž polovina těchto lidí vykonává pomocné a nekvalifikované práce, obsluhuje stroje a zařízení (Leontyieva, Vávra, 2009, s. 13-14).

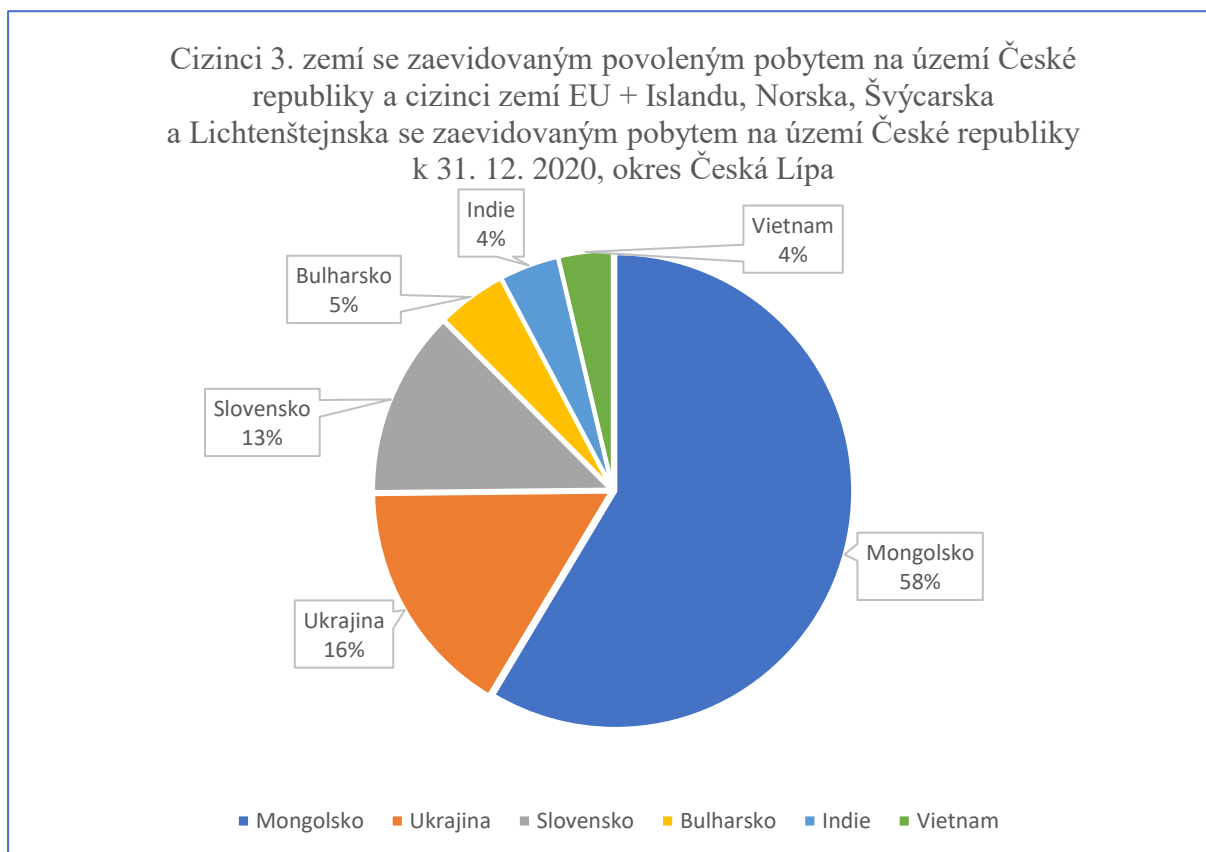


Graf 2: Cizinci podle kraje, okresu a typu pobytu k 31. 3. 2021
(Ředitelství služby cizinecké policie)

1.1 Definice migrace

Stále rostoucí počet lidí po celém světě opouští své domovy, aby žili v jiných zemích, přičemž se nejedná o nijak nový fenomén. Evropa byla v minulosti poznamenána různými migračními vlnami, například emigrací Evropanů do Ameriky v 18. a 19. století, Říjnovou revolucí z roku 1917 v Rusku nebo s výraznými přesuny obyvatelstva během druhé světové války a těsně po ní. Migrace se nezastavila ani po pádu takzvané Železné opony (Scheu, 2011, s. 74). Scheu ve své knize uvádí, že z hlediska Evropské unie se však současná migrace vyznačuje specifickými rysy, kterými se liší od dřívějšího přistěhovalectví (Scheu, 2011, s. 74). Hlavním znakem této odlišnosti lze považovat odstranění kontrol na vnitřních hranicích mezi členskými státy Evropské unie. Díky možnosti cestovat bez hraničních kontrol mezi členskými státy Evropské unie profitují i příslušníci třetích států, států mimo Evropskou unii (Scheu, 2011, s. 74).

Důvody migrace mohou být různé. Počínaje pracovním uplatněním a konče slučováním rodiny. Osoby pocházející z jiných zemí a trvale či dlouhodobě žijící v České republice výrazným způsobem ovlivňují demografický vývoj České republiky. Počet cizinců v České republice narůstá zejména v posledních letech. Lze předpokládat, že tento vzestupný trend bude i nadále přetrvávat.



Graf 3: Cizinci v okrese Česká Lípa (MV ČR 2020)

1.2 Druhy pobytů

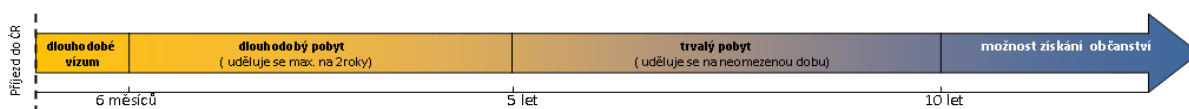
Zákon o pobytu cizinců č. 326/1999 Sb. upravuje podmínky vstupu pro cizince na území České republiky, podmínky pro jeho vycestování z území České republiky, dále stanovuje podmínky pobytu cizince na území a vymezuje působnost Policie České republiky, Ministerstva vnitra a Ministerstva zahraničních věcí. Tento zákon se nevztahuje na cizince, který je žadatelem o udělení mezinárodní ochrany, cizincem, který je strpěn na území, azylantem nebo osobou požívající doplňkové ochrany, nestanoví tento zákon nebo zvláštní právní předpis jinak.

Občanem třetí země je občan státu, který není členem Evropské unie a není zároveň občanem Islandu, Lichtenštejnska, Norska a Švýcarska.

Mezi členské státy Evropské unie patří země Belgie, Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Chorvatsko, Irsko, Itálie, Lucembursko, Kypr, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Malta, Německo, Nizozemsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Rumunsko, Řecko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko a Švédsko, (Spojené království Velké Británie a Severní Irsko do prosince roku 2020).

Schengenský prostor je společné území států, na jejichž společných hranicích nejsou prováděny hraniční kontroly osob. Patří sem Belgie, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Island, Itálie, Litva, Lichtenštejnsko, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Německo, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Řecko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko a Švýcarsko.

Krátkodobá víza (Schengenská) vydává Ministerstvo zahraničních věcí ČR, do 90 dnů, dlouhodobá víza / dlouhodobé pobyty vydává Ministerstvo Vnitra, Odbor azylové a migrační politiky, nad 90 dnů a trvalý pobyt, který je považován za nejvyšší pobytový status, vydává Ministerstvo Vnitra, Odbor azylové a migrační politiky, na 10 let, poté platí nutnost prodloužení platnosti dokladu o pobytu, přístup k veřejnému zdravotnímu pojištění, nárok na sociální dávky, nutná znalost českého jazyka na úrovni A1 (povinná zkouška pro získání pobytu), v případě studentů se započítává pouze polovina doby. Státní občanství lze získat po 5 letech nepřetržitého trvalého pobytu, nutnost je splnění zkoušky z českého jazyka na úrovni B1 a zkoušky z českých reálií.



Ilustrace 1: Druhy pobytů 1

1.3 Integrace

Integraci lze definovat jako proces postupného začleňování zástupce minoritní společnosti do společnosti většinové, majoritní. Jedná se o proces vícesměrný a vícestranný, současně dynamický a vyžaduje úsilí všech zúčastněných stran (Kalíková, Čerychová, 2020, s. 1).

Integrace vyžaduje na jedné straně připravenost přizpůsobit se přijímací společnosti bez nutnosti vzdát se vlastní kulturní identity, na straně druhé se očekává připravenost

majoritní společnosti přijmout zástupce minority a zajištění efektivní podpory v překonávání bariér v různých oblastech života. Proces integrace podporuje Integroční politika, která vyjadřuje, jakým způsobem nahlíží stát na proces začleňování cizinců v jejich jednotlivých fázích a strukturách.

Kalíková a Čerychovská v Manuálu lokální integrace migrantů v České republice uvádějí, že *cizinec je status osoby ve vztahu ke státu, z něhož originálně nepochází. Na osobu jako cizince je pohlíženo perspektivou státu, jehož občanství nemá* (Kalíková, Čerychovská, 2020, s. 5). Migranta lze považovat za osobu, která se přesouvá z jednoho místa na místo druhé. Můžeme tak označit každou fyzickou osobu, která se pohybuje nebo přesouvá přes mezinárodní hranici. Pokud taková osoba z daného území odchází, je nazývána emigrantem, naopak osoba, která přichází na dané území, bývá označována jako imigrant.

Proces integrace zasahuje do všech oblastí života. Zásadní je prolnutí nejen do sféry trhu práce, ale také do společenského, kulturního a politického života majoritní společnosti. Nedostatečná integrace může vést k některým závažným problémům, a to i pro minoritu a také pro konkrétní jedince (Šišková, 2008, s. 77).

Znalost českého jazyka je nejdůležitějším aspektem integrace cizinců do společnosti v České republice. Je podmínkou pro porozumění a orientaci nároků a povinností plynoucích z pobytu na území České republiky, současně se dotýká pochopení hodnotového systému a pravidel společenského soužití.

Mongolové se vyznačují vysokou jazykovou odlišností. Tato odlišnost vede k jazykové bariéře, která může mít za následek sociální izolaci, nedostupnost institucionální pomoci, v nejhorším případě ztrátě legality pobytu (Feistingerová a kolektiv, 2010, s. 42).

Hlavními faktory, které ovlivňují integraci žáků cizinců, jsou zejména věk žáka, vliv rodinného prostředí a vliv prostředí školního. Pokud má žák cizinec téměř nulovou znalost českého jazyka, je integrace dítěte jednodušší v jeho mladším školním věku. U žáků vyššího věku je problematika integrace značně vyšší. Žáci, kteří přicházejí do České republiky ve věku, který odpovídá druhému stupni základní školy, musí zvládnout náročné učební látky odpovídající druhému stupni paralelně s intenzivní výukou českého jazyka. Současně se ne vždy shodují studijní programy v zemi původu se studijními programy v České republice. Dalším klíčovým faktorem pro úspěšnou integraci je vliv rodiny. Vliv rodičů na jednání a chování žáka je zcela zásadní a projevuje se i v přístupu dítěte ke škole. Problém nastává u

žáků, kteří přicházejí z rodin bez zájmu o český jazyk. S tím souvisí i komplikace při komunikaci mezi školou a rodiči (Kostecká a kolektiv, 2013, s. 73).

Kostecká a kolektiv autorů uvádí, že *mladá generace cizince přijímá přirozeně a bez předsudků. Problém vidí spíše v dospělých, ať už jsou to někteří rodiče, případně i někteří pedagogičtí pracovníci* (Kostecká a kolektiv, 2013, s. 73).

1.4 Postoje, stereotypy, předsudky

Postoje, stereotypy a předsudky se vyskytují nejen u žáků, ale také u dospělých, odrážejí to, co si lidé myslí a prožívají.

Průcha ve své knize uvádí, že *postoje jsou hodnotící vztahy zaujímané jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému, které zahrnují i tendenci chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoje jsou vytvářeny jednotlivcem od dětství na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích* (Průcha, 2011, s. 53). **Postoje** bývají současně předurčovány kulturně, to znamená, že mají specifický obsah v jednotlivých kulturních skupinách. Změna již vytvořených postojů je složitý proces, který je obtížně proveditelný. Složitost postojů je dána tím, že obsahují tři složky:

- **Kognitivní složka** je složka, která se týká poznatků a názorů, které jedinec má o předmětu svého postoje
- **Emocionální složka** se týká emocí, které jedinec zaujímá k předmětu postoje
- **Behaviorální složka** je složkou, která se týká sklonů k chování vůči předmětu postoje

Vágnerová uvádí, že *postoje jsou definovány jako přetrvávající získané dispozice k určitému hodnocení a z toho vyplývajícímu specifickému způsobu chování v různých situacích, respektive ve vztahu k nějakým objektům* (Vágnerová, 2004, s. 291).

Etnické a národní stereotypy jsou představy jedince jak o své vlastní etnické skupině, rasové skupině či národu, tak o jiných etnických a rasových skupinách, národech, národnostních menšinách. Základní charakteristikou stereotypů je to, že jsou obvykle zaujaté, a to pozitivně nebo negativně, lze říci, že jsou zjednodušující, vztažené z jednotlivých zkušeností na celou skupinu, a setrvačné, přenášejí se z generace na generaci a obtížně se mění (Průcha, 2011, s. 54).

Na základě analýz lze konstatovat, že česká společnost vnímá migraci spíše negativně. Leontiyeva a Vávra ve své knize uvádějí, že *není možné nevidět jistou netoleranci, která pramení především z obavy přímé konkurence, kterou přináší levná a flexibilní pracovní síla*

ze zahraničí, z negativních historických zkušeností a v neposlední řadě také z předsudků a stereotypů, které často nejsou založené na osobních znalostech a zkušenostech s cizinci (Leontiyeva, Vávra, 2009, s. 102).

Autorka bakalářské práce na základě několikaleté praxe při práci s mongolskou komunitou a majoritou hodnotí přístup veřejnosti vůči Mongolům jako ne příliš vstřícný. Vysoká jazyková odlišnost, mladá migrační historie, nedostatek informací o kultuře a nepřipravenost institucionálního prostředí vede k sociální izolaci Mongolů, nedostupnosti adekvátní institucionální pomoci, ohrožení vykořisťováním a riziku ztráty legálního povolení k pobytu. Jazyková bariéra a nedostatek informací mezi většinovou společností a Mongoly může vést ke konfrontacím obou kultur.

1.5 Etnikum, etnicita, etnické vědomí, kultura, rasa

Etnikum je tvořeno určitou skupinou lidí, jež mají stejnou etnicitu. Tuto skupinu spojuje především společný původ, kulturní znaky, tradice a jazyk. *Souhrnně lze říci, že každé etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou.*

Etnicita vyznačuje kulturní praktiky a názory určité skupiny lidí, které ji odlišují od ostatních skupin. Jedná se o souhrn různých faktorů ovlivňující společný původ, etnické vědomí člověka.

Etnické vědomí (etnická identita) je vymezení jednotlivce vůči různým kulturám a skupinám. Jednotlivec si uvědomuje svoji sounáležitost k určité etnické skupině, zejména sdílením společných znaků nebo původu (Průcha, 2011, s. 35).

Kultura se vyznačuje jednáním člověka vůči vnějšímu prostředí. Jedná se o veškeré činnosti lidské práce a vzorce chování, které si člověk osvojuje a předává formou kulturního dědictví. Kulturu lze chápat jako projev lidské práce, přijetí hodnot a norem (Velký sociologický slovník, sv. 1, 1996, s. 548–549).

Rasa je pojem používaný v biologii člověka, a především ve fyzické antropologii. V antropologické teorii ras se uplatňuje třídění lidstva (rasová taxonomie) převážně podle somatických (tělesných) příznaků. Jako základní rasové skupiny jsou rozlišovány:

- **rasa europoidní** (Češi a jiní Evropané)
- **rasa mongoloidní** (Číňané, Korejci, Mongolové)
- **rasa negroidní** (většina Afričanů, černoši v USA, Brazílii)

Etnické vědomí dnešní mládeže je utvářeno a podporováno díky skutečnosti, kdy se české děti mají možnost setkávat nejen ve školním prostředí s cizinci, příslušníky různých etnik a ras. Jejich etnické vědomí je ovlivňováno i prostřednictvím veřejného života. Na základě těchto informací a vlastních zkušeností si vytvářejí určité názory na cizince, vzájemně je hodnotí. *To vše působí na utváření etnického vědomí mládeže* (Průcha, 2011, s. 47). O lidské rase se tedy mluví nejčastěji v souvislosti s určitou skupinou lidí s podobnými tělesnými a dědičnými vlastnostmi, která je původně místně ohraničená. Základní znaky všech ras jsou stejné, rozdílnosti lze nalézt ve znacích nepodstatných (Šišková, 2008, s. 44).

2 Mongolové v České republice

Mongolsko je vnitrozemský stát ležící ve střední Asii. Na severu hraničí s Ruskem a na jihu s Čínskou lidovou republikou. Země zaujímá plochu zhruba dvacetkrát větší než Česká republika. S 3,05 milionům obyvatel patří mezi jednu z nejméně osídlených zemí světa. Hlavním městem Mongolska je Ulánbátar. Právě z hlavního města přichází do České republiky nejvíce Mongolů. Dalšími městskými centry, odkud často Mongolové přicházejí, jsou Erdenet, Darchan a Čojbalsan.

Geografická odlehlost Mongolska a odlišný vzhled Mongolů může budit dojem neslučitelnosti s českým prostředím. Dlouhodobá přítomnost v jiném kulturním a sociálním prostředí nutí cizince reagovat a přehodnocovat své zvyklosti, kulturní a sociální standardy své domoviny. Nejinak je tomu i u Mongolů. Zároveň platí, že socialistická minulost sblížila kulturní kódy obou zemí. Kulturní podobnosti přispívá i to, že Mongolové pocházejí převážně z větších městských center, v nichž kulturní specifika tlumí nevyhnutelný globalizační tlak. Znalost základních prvků odlišné kultury lze považovat za projev respektu a úcty. Současně tato znalost napomáhá při komunikaci, při které bychom se měli zaměřit zejména na praktickou část, jako je srozumitelnost a kvalita informace, kterou od cizince dostáváme nebo naopak, kterou poskytujeme. Alespoň základní znalost sociokulturních specifík daného národu může předcházet nepříjemným komunikačním nedorozuměním (Feistingerová a kolektiv, 2010, s. 46-47).

Mongolský stát byl poměrně dlouhé období nejednotný, ke konečnému sjednocení došlo za vlády Čingischána (Schwarz, 2010, s. 32-33). Po smrti Čingischána si Mongolové udrželi nadvládu nad Čínou až do konce 14. století. Počátkem 15. století začali do země pronikat také Rusové. Nezávislost Mongolského státu byla znovu získána v roce 1911 (Schwarz, 2010, s. 66). Mongolský národ obývá rozsáhlé území mezi Čínou a Ruskem,

vzhledem k tomuto faktu a historii je zřejmé, že se na území Mongolska vyskytuje velké množství etnických skupin. Zmínit lze například mongolská etnika, jako jsou Chalchové, Durvúdové, Bujrati či Bajadi. Nejpočetnějším etnikem jsou však Chalchové. Etnická příslušnost však nehraje ve vzájemných vztazích příliš významnou roli. Většina z nich přijala mongolskou národnost, jazykem ovládá jednotnou mongolštinu, která se liší pouze dialekticky (Feistingerová a kolektiv, 2010, s. 52).

2.1 Imigrace Mongolů do České republiky

Na počátku 60. let minulého století probíhala spolupráce mezi Mongolskem a Československem zejména v oblasti rozvoje hospodářství. Součástí této spolupráce byla i výměna pracovních sil. Jednalo se především o pracovní migraci. Mongolové byli přijímáni do oblasti kožedělného průmyslu, v menším poměru pak do strojírenství a stavebnictví (Feistingerová a kolektiv, 2010, s. 33).

Po roce 1989 byl nárůst imigrantů z Mongolska pozvolný. Tento nárůst byl v důsledku slučování rodinných příslušníků. Zlom nastal až po roce 2005, kdy český trh práce stále nebyl nasycen takzvanou levnou pracovní silou. Objevili se proto zprostředkovatelé práce, kteří využili svoji migrační zkušenost do České republiky. Jednalo se o dlouhodobě usazené Mongoly v České republice, kteří prostřednictvím inzerátů lákali svoje krajany k migraci do České republiky. V roce 2006 bylo celkově v České republice 3280 Mongolů, v roce 2008 se počet zvýšil na 8 tisíc Mongolů (Feistingerová a kolektiv, 2010, s. 33).

Z pohledu pobytové legislativy spadají Mongolové do kategorie občanů s trvalým pobytem na území České republiky, následují dlouhodobé pobyty za účelem zaměstnání, dlouhodobé pobyty za účelem podnikání a v neposlední řadě dlouhodobé pobyty za účelem sloučení rodiny. I přesto, že imigrace Mongolů dominuje hlavně z pohledu pracovní migrace, vyznačují se Mongolové některými dalšími specifiky, které tuto pracovní migraci rozporují. Lze zmínit vysokou porodnost na území České republiky nebo jiné motivy než finanční zajištění rodiny, jako například dočasné usazení se při cestě dále na západ Evropy (Feistingerová a kolektiv, 2010, s. 35).

2.2 Sociokulturní specifika Mongolů

Mongolové se do jisté míry odlišují ve vnímání a orientaci v časoprostoru. Můžeme se domnívat, že souvislost je dána způsobem života v pustém prostoru Mongolska, kde čas nehrál příliš významnou roli. S tím souvisí i mongolská pohostinnost. Feistingerová a kolektiv autorů ve své knize uvádějí, že *neposkytnul-li hospodář přístřeší, mohl poutník do*

rána zahynout, neboť k další jurtě musel putovat desítky kilometrů větrnou mrazivou nocí plnou vlků (Feistingerová a kolektiv, 2010 s. 47). Obvykle se podává velké množství různých mléčných výrobků, skopového masa, vodky a takzvaného kumysu, což je řídké zkvašené kobyli mléko s malým obsahem alkoholu.

Společenské postavení se v Mongolsku řídí dle pravidel jejich sociální hierarchie. Může tak docházet ke střetu autority pána domu a mužského hosta vyššího věku. V případě, že je hostem otec (otec ženy), který je v Mongolsku považován za hlavu rodiny, zasedá do čela stolu. V jiných případech platí pravidlo, že se hosté řadí po pravé ruce hostitele dle důležitosti. Žena vždy zaujímá místo vlevo. Pro typické mongolské obydlí jurtu to znamená blíž ke kuchyni. Otec rodiny je vždy obsloužen svou ženou jako první, nehledí se na věk nebo prestiž ostatních hostů.

Pití čaje je v Mongolsku rozšířenou tradicí a součástí všech společenských událostí. Podává se zelený, černý, s mlékem. Čaj bývá jemně prisolený nebo omaštěný máslem, slušné je převzít jej oběma rukama, neměl by se pokládat na stůl.

Tradiční mongolský oděv se nazývá dél, který nosí muži i ženy. Původně se oblečení šilo z rezného plátna nebo kůže, ale díky obchodování s Čínou se začalo používat hedvábí.

Rodiče od svých dětí vyžadují poslušnost. Ochráncem a pokračovatelem rodu je však nejmladší syn. Úcta ke starším se odráží i v běžném oslovení, v mongolské společnosti se všem starším osobám vykává, a to v úzkém kruhu rodinném.

Feistingerová a kolektiv autorů uvádějí, že *jednou z nejrozšířenějších zvyklostí, jež v našem Evropském kontextu nemusí být pro Mongoly nejšťastnější, je důvěra v mluvené slovo, které má moc uzavřených smluv* (Feistingerová a kolektiv, 2010, s. 48).

Organizace rodinných vztahů a původ členů domácnosti se v Mongolsku odvozoval od otcovské linie. Muži zůstávali v místě původu, mladší často dědili rodný dům, starší se svými nově vzniklými rodinami s rodiči úzce spolupracovali a žili v blízkosti. Dcery naopak po sňatku svoje původní místo bydliště opouštěly. Uvnitř rodiny vládly hierarchické vztahy, nejsilnější pravomoci proto byly v rukou nejstarších členů rodiny. Sociální rozvrstvení vycházelo z dědických pravidel, což znamená, že postavení přecházelo z otce na syna. Tato společenská struktura se změnila až s příchodem komunismu, což mělo za následek stěhování z venkova do měst za lepšími podmínkami pro život.

Postavení ženy podléhalo různým normám. V historii Mongolska tak ženy zaujímaly vlivná postavení, ve společnosti měly poměrně silnou pozici. Silná pozice obnášela právo

vlastnit majetek, dědit manželovo pozůstalé jmění, dále měly ženy právo na funkce důležité pro zachování rodiny, jako je třeba péče o koně. Mohly rovněž žádat o rozvod, v případě, že žena měla z předcházejícího manželství děti, nový manžel je přijímal za vlastní. Toto silné postavení se paradoxně změnilo v době rozšíření buddhismu a čínské nadvlády. Ve spojitosti s postavením ženy v současném Mongolsku stojí za zmínku, že je zde vysoký výskyt domácího násilí, se kterým se pojí poměrně rozšířený alkoholismus.

Postavení muže vychází z toho, že se od něj očekává silné vedení a zabezpečení rodiny. Tento požadavek je upřednostňován před dobrým vzděláním. Vzdělání je chápáno jako vhodnější pro ženy. (Feistingerová a kolektiv, 2010 s. 49-50).

3 Vzdělávání žáků cizinců

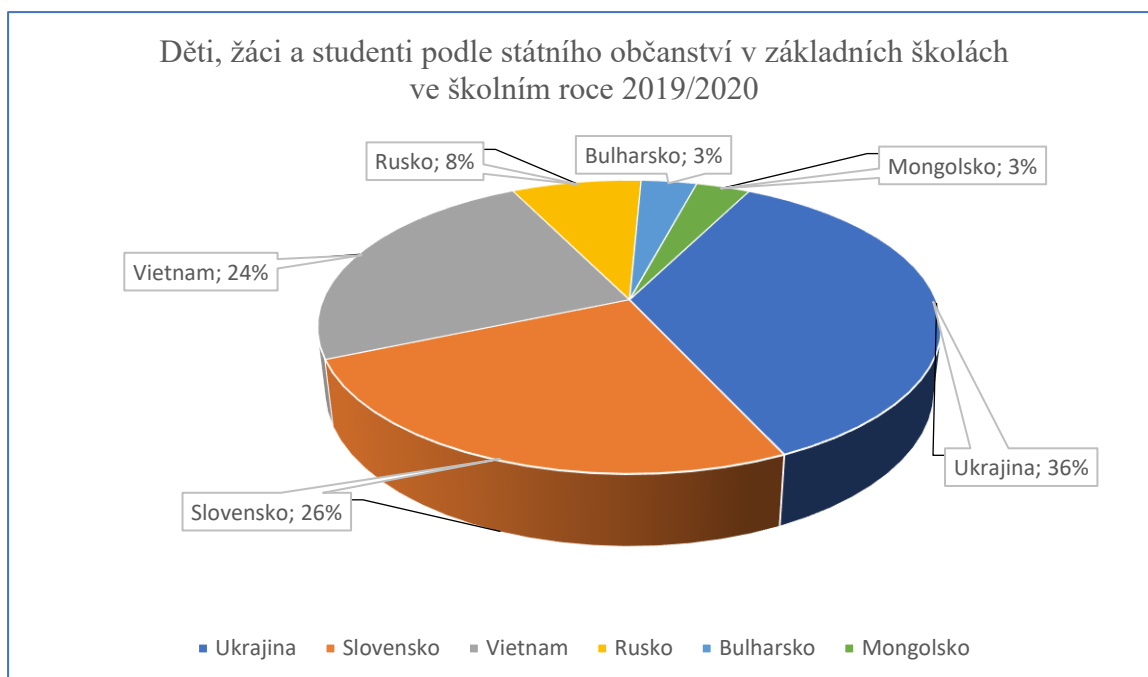
Vzdělávání cizinců upravuje Školský zákon č. 561/2004 Sb, paragraf 20, část první Obecná ustanovení. Tento zákon umožňuje občanům Evropské unie a jejich rodinným příslušníkům přístup ke vzdělávání a školským službám, a to za stejných podmínek jako mají občané České republiky. Občané mimo Evropskou unii (třetí země) mají stejné podmínky pro základní vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy. Občané mimo Evropskou unii mají také přístup ke školnímu stravování, zájmovým volnočasovým aktivitám, které poskytuje školské zařízení při splnění podmínky přítomnosti žáka v základní škole. Dále mají přístup ke střednímu vzdělávání a vyššímu odbornému vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, k předškolnímu vzdělávání, základnímu uměleckému vzdělávání, jazykovému vzdělávání a ke školským službám podle tohoto zákona, v případě, že splní podmínku pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů nebo pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, jsou azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.

Podpůrná opatření upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., která stanovuje, jak realizovat § 16 školského zákona, a definuje jednotlivé stupně podpůrných opatření. Pedagogicko-psychologická poradna zajišťuje poradenství při výchově a vzdělávání žáků, provádí komplexní psychologickou, speciálně-pedagogickou a sociální diagnostiku, na základě jejího doporučení lze získat finanční prostředky na výuku českého jazyka jako druhého jazyka. Kraje mají povinnost zajistit bezplatnou přípravu žáků cizinců na krajem určených školách, jedná se o školy s rozšířenou jazykovou přípravou pro žáky s odlišným mateřským

jazykem. Lze využít Rozvojových programů MŠMT (do roku 2020), následně aktivit Národního pedagogického institutu, případně aktivit dalších organizací typu META nebo Center na podporu integrace cizinců ve Správě uprchlických zařízení Ministerstva vnitra. Mezi další podpůrná opatření lze zařadit využití speciálních pomůcek a metod, úprava organizace či obsahu vzdělávání, hodnocení, individuální vzdělávací plán nebo služba asistenta pedagoga.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v souvislosti s novelizací vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů vydalo metodický materiál k realizaci jazykové přípravy dětí a žáků s cizím státním občanstvím v mateřských a základních školách, který je platný od 1. 9. 2021. Jedná se o systémové vzdělávání cizinců a jejich systémovou jazykovou podporu na k tomu určených školách.

Za žáka cizince označujeme žáka, který má jiné občanství než české. Děti cizinců přejímají status cizince podle druhu pobytu svých rodičů. Obecnějším termínem, se kterým se můžeme setkávat, je žák s odlišným mateřským jazykem. Zde nezáleží na občanství ani místu narození dítěte, podstatná je skutečnost, že český jazyk je pro dítě druhým jazykem. Zahrnout sem lze například děti českých rodičů se s českým státním občanstvím, které dlouhodobě pobývaly v zahraničí, tak i děti žijící v České republice, které s rodiči komunikují prostřednictvím jiného než českého jazyka.



Graf 4: Zastoupení dětí, žáků a studentů podle státního občanství v základních školách (ČSÚ 2019/2020)

3.1 Sociální klima

Sociální klima lze označit jako trvalejší sociálně-psychologické charakteristiky sociálního prostředí, které jsou pro toto prostředí typické. Jedná se o dlouhodobé a málo proměnlivé sociální jevy, které probíhají bez ohledu na okamžité situace. Hadj Moussová ve své knize uvádí, že *sociální klima je utvářeno charakterem vztahů a interakcí mezi jedinci v sociálním prostředí a zároveň tyto vztahy a interakce ovlivňuje* (Hadj Moussová, 2001, s. 41). Sociální klima je utvářeno mnoha faktory, které na sebe působí a současně se ovlivňují. Sociální klima úzce souvisí se sociálním klimatem třídy, jehož hlavními aktéry jsou především žáci. Jak je ale sociální klima třídy ovlivněno, když do něj vstoupí žák cizinec?

3.1.1 Sociální klima třídy a žák cizinec

Sociální klima je charakteristické a typické i pro konkrétní třídy. Klima třídy má vliv na utváření vzájemných vztahů mezi žáky a zároveň je vzájemnými vztahy žáků vytvářeno. Klima třídy se vytváří delší časové období a je závislé na situaci v sociální skupině třídy. Mezi faktory ovlivňující sociální klima třídy lze zahrnout strukturu skupiny, složení sociální špičky, cíle skupiny, soudržnost skupiny atd. (Hadj Moussová, 2001, s. 43).

Hlavními aktéry, kteří utvářejí sociální klima třídy, jsou všichni žáci dané třídy, skupiny žáků v dané třídě, žáci jako jednotlivci. Hlavním aktérem je tedy i žák cizinec, který do třídy přichází, proto je velmi důležité i časové období, kdy do třídy přistoupil. Klima školní třídy se vyznačuje dle následujících znaků (Mareš, Ježek, 2012, s. 8):

- jedná se o dlouhodobý jev, který je typický pro všechny žáky dané třídy, všichni žáci konkrétní třídy mají určitý názor na klima dané třídy
- klima se neustále sociálně vyvíjí a utváří, je založeno na osobních zkušenostech všech zúčastněných, na sociálních a psychologických aspektech, tak jak je společně vnímají, spoluvytvářejí a hodnotí mezi sebou navzájem (žáci, učitelé, rodiče)
- osobní zážitky, vzájemné diskuze, sdílení stejných nebo rozdílných názorů vede k utváření klimatu u jednotlivých aktérů, přičemž vznikají skupiny, ve kterých se setkávají jedinci se stejnými názory, případně se jedinec neztotožňuje s názory ostatních
- klima se vyvíjí i z hlediska širšího sociálního kontextu, například dle specifikace umístění školy (zda se jedná o větší město, vesnici) nebo celkovým klimatem dané školy a podobně

Mezi hlavní faktory, které ovlivňují pozitivní klima třídy, patří kladné emocionální bezpečí třídy, to znamená, že dítě prožívá pocit bezpečí a vnímá ho jako podporující kladné mezilidské vztahy. Dalším faktorem ovlivňujícím pozitivní klima třídy může být efektivní vyučování, kdy každé dítě má z výuky nějaký zisk a žádný žák není znevýhodněn na základě jeho individuálních zvláštností. Ve třídě panuje disciplína, práce všech žáků je organizovaná a pánovaná, každé dítě se může rozvíjet a formovat (Friedlová a kolektiv, 2012, s. 14).

Hrabal uvádí, že z diagnostického hlediska lze považovat školní třídu jako *soubor žáků, kteří ji tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky, sociální skupinu jako celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem, ovlivňujícím interakci a vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých členů* (Hrabal, 1989, s.194).

3.1.2 Školní třída jako sociální skupina

Sociální skupinu ve třídě tvoří především souhrn žáků, kteří do ní patří. Školní třídu řadíme mezi skupiny formální, protože byla vytvořena pro určitý a konkrétní účel v rámci instituce, jíž je škola (výchova a vzdělávání). Škola současně určuje podle vlastních kritérií, kdo do skupiny ve třídě bude patřit. Jsou předem určena pravidla chování, jimiž se členové skupiny mají řídit, současně je určeno, k čemu skupina slouží, jaký má cíl a jaké jsou hodnoty, na kterých je cíl založen. S postupem času se situace ve třídě mění, mezi dětmi se

začínají vytvářet sociální vztahy a z formální skupiny se začíná tvořit skupina neformální. Není to již pouhé seskupení jednotlivců, protože se ve třídě postupně vytváří složitá struktura sociálních vztahů, sociální hierarchie, jsou sdíleny určité společenské hodnoty, chování je řízeno vlastními sociálními normami. Lze říci, že skupina začíná žít svým vnitřním životem, který podléhá neformálním pravidlům a řídí se neformálními autoritami skupiny. Hadj Moussová ve své knize uvádí, že *neformální vrstevnické vazby ve školní třídě jsou nejsilnější na II. stupni základní školy* (Hadj Moussová, 2001, s. 35). Neformální skupinu školní třídy ovlivňuje řada faktorů. Primárně se jedná o věk žáků, neformální vrstevnické vztahy se vyvíjejí postupně, a jak zmiňujeme dle autorky výše, vazba na vrstevnickou skupinu je nejsilnější na druhém stupni základní školy. Dalším faktorem je velikost třídy. Menší třídy bývají soudržnější, menší počet žáků ve třídě poskytuje vyšší příležitost ke vzájemným kontaktům. Třídy s velkým počtem žáků jsou nepřehledné a vzájemné kontakty se všemi navzájem jsou obtížněji realizovatelné. Tvoří se tak podskupiny o nižším počtu žáků, které mají užší vztahy. Naopak větší třídy nabízejí možnost rozmanitějšího výběru kontaktů. Sociální složení třídy je dalším faktorem, který ovlivňuje sociální strukturu třídy. V tomto případě máme na mysli rozdílnou sociální ekonomickou vrstvu, rozdílnou úroveň školní úspěšnosti, rozdílné sociokulturní prostředí (Hadj Moussová, 2001, s. 35-36). V souvislosti s odlišným sociokulturním prostředím působí multikulturní výchova jako jeden z hlavních nástrojů pro snížení nebo odbourání určitých představ, předsudků jednotlivců nebo skupin vůči jinému jednotlivci nebo skupině.

3.2 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Realizuje se na základě různých programů ve školách, v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních. Dominantní složkou multikulturní výchovy je vzdělávání, tedy proces, který spočívá v záměrném a organizovaném vyučování určitých poznatků, dovedností, postojů (Průcha, 2011, s. 15).

Průcha uvádí, že *Nejdůležitějším dokumentem české vzdělávací politiky je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha. Vytyčuje obecné cíle vzdělávání v českých školách a v rámci cílů věnuje – v míře dříve nevídané – značnou pozornost multikulturní výchově* (Průcha, 2011, s. 20). Multikulturní výchova na základě poskytování informací o všech menšinách, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi. Multikulturní výchova vychovává k partnerství, spolupráci

a solidaritě. Současně usiluje o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství různých národů, jazyků, menšin a kultur, přičemž vede k respektu odlišností mezi lidmi a kulturami dnešního světa. Obsah multikulturní výchovy je formulován v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Cílem multikulturní výchovy je připravit člověka na bezkonfliktní život ve společnosti, ve které vedle sebe žijí různé etnické a kulturní skupiny. Žáci mají díky multikulturní výchově možnost osvojit si vědomosti o těchto etnických skupinách se specifickými systémy tradic, postojů a hodnot. Dále si osvojují vzájemné soužití, které by mělo být založeno na principech rovnosti, tolerance, respektu bez rozdílu pohlaví, rasy, náboženství, sociálního původu nebo příslušnosti k určité etnické menšině (Průcha, 2011, s. 22).

Šišková ve své knize uvádí, že české školství integruje děti-cizince spíše výukou češtiny a zvládnutím české látky, ale zcela opomíjí výchovu a podporu vývoje sociální a kulturní identity žáků, a to jak českých, tak dětí-cizinců (Šišková, 2008, s. 35).

Integrace je ve své podstatě způsob, jak pomoci novému žákovi, aby se ve třídě cítil jako ve svém prostředí, přestal mít nálepkou nového a cizího. Existují různá doporučení, nejvíce je však zmiňováno to, aby byly rozvíjeny vztahy mezi novým žákem a ostatními žáky ve třídě.

EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat postavení žáka mongolského původu v třídním kolektivu základní školy.

Empirická část bakalářské práce navazuje na část teoretickou a jsou v ní představeny výzkumné otázky, popis respondentů a způsob jejich výběru, dále metodologie průzkumu, použité techniky sběru dat, metoda analýzy dat a následné výsledky průzkumu, který se věnoval postavení žáka mongolského původu v třídním kolektivu základní školy z pohledu žáka cizince a z pohledu ostatních žáků. V této části uvádíme jednak cíl bakalářské práce, použité výzkumné metody, tak samotný průběh průzkumu a popis zkoumaného vzorku.

4 Cíl bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat postavení žáka mongolského původu v třídním kolektivu základní školy.

VO1: Jaké je postavení mongolského žáka v třídním kolektivu z pohledu třídy?

VO2: Jaké je postavení mongolského žáka v třídním kolektivu z jeho vlastního pohledu?

Výzkumné otázky byly sestaveny na základě skutečnosti, která vychází z poměrně výrazného fenoménu, a to početného zastoupení žáků mongolského původu v základních školách v České Lípě. Další skutečností je snaha o společné vzdělávání, vědomí výrazné kulturní a jazykové odlišnosti mongolských žáků spojené s velkou kulturní vzdáleností, obecně nízká zkušenost se vzděláváním mongolských žáků a nízké povědomí o možnostech systémové podpory při jejich vzdělávání. Podrobněji se budeme respondentům a prostředí průzkumu věnovat v kapitole 7.

Průzkum byl realizován dvoufázově. Jednak kvantitativní metodou za použití dotazníkového šetření. Po sběru dat dotazníkem byla data zpracována. Autorka data nepodrobila statistické analýze, jedná se o prosté procentní vyjádření. Následně byla použita kvalitativní metoda formou rozhovorů. Dle zjištěných dat z dotazníku bylo možné formulovat otázky vhodné pro rozhovory.

5 Použité výzkumné metody

5.1 Dotazník

Nejprve jsme použili metodu dotazníku prostřednictvím dvou samostatně rozdělených dotazníků dle Wallshe a Brauna pro získání požadovaných údajů v rámci pilotáže, následně

po zpracování úprav autorka použila dotazník B-3 dle Brauna. Dotazník je určen pro žáky od 4. třídy základní školy až po maturitní ročníky, sleduje sebevnímání dítěte v kontextu třídy (Friedlová a kolektiv, 2012, s. 19).

Sběr dat probíhal formou kvantitativního postupu za použití dotazníku, viz příloha 1. Dotazník byl rozdělen na dvě části, každá část obsahovala celkem šest otázek, přičemž v první části dotazníku se jednalo o jednu otázku uzavřenou a dvě otázky v podobě číselné škály. Posuzovací číselná škála nám sloužila jako nástroj pro zjištění míry nebo intenzity daného jevu. Druhá část dotazníku obsahovala tři otevřené otázky s možností širší interpretace respondentů.

Použitím dotazníkové metody jsme nejprve zjišťovali aktuální situaci žáků ve třídě a aktuální míru pocitů žáků ve třídě. Následně jsme zjišťovali vztahy ve třídě jako sociální skupině. Autorka práce data nepodrobila statistické analýze, pracuje s absolutní a relativní četností. Jihlavec uvádí, že „*sociometrií rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách* (Jihlavec a kolektiv, 2010, s. 77). Zaměřili jsme se na nejvíce oblíbeného žáka, nejméně oblíbeného žáka a následně žáka cizince, se kterými následně probíhala další část výzkumu formou rozhovorů, viz příloha 3. Získané údaje z dotazníku jsme zpracovali formou tabulky s abecedním označením respondentů pro lepší přehlednost. Typické metody pro zpracování údajů, sociogram a sociometrickou matici jsme v zaznamenání výsledků nepoužili, s ohledem vyššího počtu respondentů oproti doporučenému počtu maximálně 10 až 15 členů.

Jihlavec uvádí, že *pro kvalitativní šetření je typické, že na počátku výzkumník stanoví téma a určí základní, velmi obecnou výzkumnou otázku. Základní metodologické přístupy v kvalitativním přístup jsou pozorování, práce s texty a dokumenty, interview (rozhovor), práce s audio a videozáznamy* (Jihlavec a kolektiv, 2010, s. 82).

Kvalitativní výzkum můžeme přirovnat k vyhledávání informací, které nám pomohou k osvětlení výzkumných otázek. Kvalitativní výzkum probíhá v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Hlavním úkolem je objasnit, proč lidé jednají v konkrétní situaci daným způsobem (Hendl, 2005, s. 49-55).

5.2 Rozhovor

Autorka bakalářské práce použila polostrukturovaný rozhovor, který ji umožnil klást doplňující či upřesňující otázky, příp. otázky rozvíjející téma. Kombinace uzavřených a polootevřených otázek v interview byla zaměřena na postavení a postoje žáků v třídním kolektivu vybrané základní školy, viz příloha 3. Rozhovory probíhaly individuálně, a to se třemi žáky, které jsme vybrali na základě vyhodnocení dotazníku. Každý rozhovor trval zhruba 15 až 25 minut. S ohledem na žáka cizince jsme v tomto případě rozšířili časovou dotaci na 30 minut s možností tlumočení do rodného jazyka. Tuto možnost nakonec respondent nevyužil. Data získávaná při interview byla autorkou fixována audiozáznamem, kromě něj si autorka dělala také písemné poznámky. Audiozáznamy rozhovorů autorka doslovně přepsala.

6 Průběh průzkumu

6.1 Pilotní průzkum

Před samotným výzkumným šetřením probíhala realizace pilotního průzkumu. Pilotní průzkum sloužil k odstranění nedostatků, odhalení nesprávných formulací, případně zjištění malé návratnosti s ohledem na distanční výuku a výzkumný vzorek.

V pilotním průzkumu jsme použili sociometrický dotazník dle Wallshe a Brauna, který obsahoval dvě části. Sociometrický průzkum nám měl ukázat, jaké vztahy panují ve třídě, vytipovat nejlépe hodnoceného žáka a nejméně oblíbeného žáka.

6.2 Výsledky pilotního průzkumu

V první fázi pilotního průzkumu byl dotazník předán nejprve v online formě prostřednictvím zástupkyně ředitele pro druhý stupeň vybrané základní školy. Distribuce dotazníku probíhala od 11. 1. 2021 s cílem navrácení do 31. 1. 2021. Osloveno bylo celkem 25 respondentů. Autorka použila nejprve pilotáž k ověření funkčnosti dotazníku. Na základě nízké návratnosti všech dotazníků a po konzultaci s vedoucím bakalářské práce bylo toto dotazníkové šetření upraveno a zopakováno přímo ve vybrané třídě po znovuzahájení výuky za fyzické přítomnosti žáků, tedy v tištěné formě.

6.3 Průzkum

Průzkum probíhal v období od 1. 6. 2021 do 25. 6. 2021. V tomto období byly dotazníky zpracovány a poté současně vyhodnoceny výsledky, jež tvoří následující součást empirické části. Autorka bakalářské práce měla k dispozici jednu vyučovací hodinu, v jejímž úvodu respondenty seznámila s obsahem průzkumu a jeho celkovým záměrem. Hodinová časová dotace se v závěru jevila jako dostatečná pro kompletní vyplnění dotazníku. Tento sběr dat proběhl 31. 5. 2021, osloveno bylo celkem 25 respondentů, dotazníky vyplnilo celkem 25 respondentů. V návaznosti na zjištěná a vyhodnocená data, která jsou podrobně popsána v kapitole 8.1, měla autorka možnost vybrat tři hlavní respondenty, se kterými byly následně provedeny rozhovory. Rozhovory se třemi vybranými respondenty probíhaly separátně 28. 6. 2021 v rámci dvou vyučovacích hodin, respondenti byli dotazováni samostatně a odděleně. Autorka měla na každého respondenta prostor s časovou dotací 15-25 minut, v případě žáka cizince až 30 minut. Žáku cizinci byla nabídnuta možnost tlumočení do mongolštiny, tuto variantu nakonec nevyužil. Popis a rozbor probíhajících rozhovorů je detailněji uveden v kapitole 8.2.

7 Popis zkoumaného vzorku

Okresní město Česká Lípa patří k městům s nejvyšším počtem žijících cizinců na území Libereckého kraje. Dle dostupných zdrojů a dat Ministerstva Vnitra a cizinecké policie žije přímo ve městě Česká Lípa na 1990 Mongolů s realizovaným typem pobytu (Krajské ředitelství policie ČR, odbor cizinecké policie, oddělení pobytových agend). Jedná se tak o největší komunitu Mongolů žijících v České republice. S ohledem na tuto skutečnost si autorka bakalářské práce pro svůj zkoumaný vzorek zvolila vybranou základní školu v České Lípě, konkrétně žáky sedmé třídy základní školy. Jedná se o spádovou základní školu s rozšířenou jazykovou přípravou pro žáky cizince. Základní škola byla vybrána i s ohledem na nejvyšší počet žáků cizinců v rámci základních škol na Českolipsku a několikaletou praxi s jejich výukou. Tato skutečnost vedla k otevření přípravných ročníků pro děti ze znevýhodněného prostředí. S ohledem na vládní opatření v době pandemie a přechodu na distanční výuku bylo potřeba provést pilotáž dotazníků, která nám měla ověřit jejich funkčnost. Dotazník byl předán nejprve v online formě prostřednictvím zástupkyně ředitele pro druhý stupeň vybrané základní školy. Osloveno bylo celkem 25 respondentů. Na základě nízké návratnosti všech dotazníků a po konzultaci s vedoucím bakalářské práce bylo toto dotazníkové šetření upraveno a jeho distribuce zopakována přímo ve vybrané třídě po znovuzahájení výuky s fyzickou přítomností žáků.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 25 respondentů. Jedná se o respondenty z vybrané konkrétní třídy základní školy. Respondenti mají přiřazeno abecední písmeno s tím, že je autorka práce rozdělila i podle pohlaví na chlapce a dívky, bližší informace k rozdělení nalezneme v kapitole 8. Všichni respondenti jsou ve věku 12-13 let. Většina nastoupila do vybrané základní školy společně, znají se tedy od první třídy. Dotazníkový průzkum probíhal jednu vyučovací hodinu v dané třídě za fyzické přítomnosti všech respondentů.

Rozhovory se třemi respondenty, které autorka práce vybrala záměrně na základě výsledků dotazníkového šetření, probíhaly také za fyzické přítomnosti přímo ve třídě. Při jejich výběru se autorka práce zaměřila na parametry, které splňují požadavky na pozici nejvíce oblíbeného žáka, dále na pozici nejméně oblíbeného žáka. Třetí respondent byl automaticky vybrán na pozici žáka cizince.

Respondentka, která zastupuje roli nejoblíbenějšího žáka je žákyně s českou národností, ve věku 12 let, vzdělávání na vybrané základní škole probíhá od nástupu do první třídy. Respondentka je velice vnímavá, komunikativní a sebejistá.

Respondent, který zastupuje roli nejméně oblíbeného žáka je žák s českou národností, ve věku 13 let, vzdělávání na vybrané základní škole probíhá od nástupu do první třídy, respondent měl roční odklad povinné školní docházky. Respondent působil velmi sebejistým dojmem.

Třetí respondent zastupuje pozici žáka cizince, jedná se o žáka původem z Mongolska, který nastoupil do vybrané základní školy v České Lípě před dvěma lety po příjezdu do České republiky v rámci sloučení rodiny, vzhledem k jeho jazykové bariéře byl zařazen ve vzdělávání o ročník níže, rodiče pracují v místní firmě, která se zaměřuje na výrobu kožených autopotahů, respondent má starší sestru, která také navštěvuje tuto základní školu v České Lípě. Tento respondent byl vybrán pro rozhovory na základě zvoleného tématu autorčiny práce.

8 Zjištěná data

V kapitole zjištěná data zvolila autorka bakalářské práce respondenty rozlišovat dle pohlaví na chlapce a dívky, každému respondentovi/respondentce bylo přiřazeno abecední písmeno. Sociometrické vymezení pozice dle Brauna vychází ze Schindlerova psychodynamického modelu hierarchických rolí, kde jsou vymezeny pozice alfa, beta, gama a omega. Pozice alfa patří neformálnímu vůdci skupiny, který velmi značně a významně ovlivňuje dění ve třídě. Charakterově působí velmi aktivně, reprezentuje skupinu, kontroluje její aktivity a přispívá k její soudržnosti. Žák na pozici alfa bývá ostatními žáky akceptován, oceňováni jsou zejména jeho osobnostní a vůdcovské kvality. Pozice beta zahrnuje žáky introverty s malým sociálním vlivem. Velmi často bývají označováni jako šprti, ale nestávají se terčem útoků. Bývají vnímáni jako spolehliví a odpovědní. Pozice gama sedí na většinu žáků ve třídě. Je to pozice, při které jsou žáci spíše pasivní a přizpůsobují se. Poslední pozice omega zastává ten typ žáků, kteří zůstávají na okraji třídy. Neidentifikují se s třídou, spíše se z ní vymezují (Braun a kolektiv, 2014). S ohledem na záměr autorky vybrat prostřednictvím sociometrického dotazníku nejvíce oblíbeného žáka ve třídě (alfu, kterou ostatní žáci akceptují, chrání a oceňují vůdcovské chování) a nejméně oblíbeného žáka ve třídě (omega, která i přes vymezení se vůči třídě může mít nemalý vliv na danou skupinu, byť negativní), následně žáka s mongolskou národností, lze již nyní uvést, že v případě žáka Mongola se jedná o respondenta D.

12 chlapců ve věku 12-13 let

1. Respondent – A
2. Respondent – B
3. Respondent – C
4. Respondent – D
5. Respondent – E
6. Respondent – F
7. Respondent – G
8. Respondent – H
9. Respondent – CH
10. Respondent – I

11. Respondent – J
12. Respondent – K

13 dívek ve věku 12-13 let

1. Respondent – L
2. Respondent – M
3. Respondent – N
4. Respondent – O
5. Respondent – P
6. Respondent – Q
7. Respondent – R
8. Respondent – S
9. Respondent – T
10. Respondent – U
11. Respondent – V
12. Respondent – W
13. Respondent – X

8.1 Výsledky dotazníkové šetření

Tabulka 1: Odpověď vystihující situaci ve třídě

Kdykoliv je ve třídě nějaká událost, skoro vždy se jí účastním. Nevydržím stát opodál.	A, E, K, L, M, O, Q, R, S, U, W, X,
Kdykoliv je ve třídě nějaká událost, občas se jí účastním. Obvykle jsem o akcích ve třídě informován.	C, F, H, I, P, T, V,

Kdykoliv je ve třídě nějaká událost, občas se jí účastním. Obvykle nejsem o akcích ve třídě informován.	B, G,
Kdykoliv je ve třídě nějaká událost, neúčastním se jí. Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí.	D, N,
Kdykoliv je ve třídě nějaká událost, neúčastním se jí. O dění ve třídě nejevím zájem.	CH, J,

Tabulka 1 zobrazuje odpovědi respondentů vystihující jejich situaci ve třídě.

Je patrné, že většina respondentů se skoro vždy účastní nějaké události ve třídě, nevydrží stát opodál. Tuto možnost zvolilo celkem 12 respondentů (48 %).

Možnost, kdykoliv je ve třídě nějaká událost, občas se jí účastním, obvykle jsem o akcích ve třídě informován, zvolilo celkem 7 respondentů (28 %).

Situaci, kdykoliv je ve třídě nějaká událost, občas se jí účastním, obvykle nejsem o akcích ve třídě informován, zvolili dva respondenti (8 %).

Možnost výběru situace, kdykoliv je ve třídě nějaká událost, neúčastním se jí, zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí, zvolili dva respondenti (8 %).

Poslední z možností výběru situace, kdykoliv je ve třídě nějaká událost, neúčastním se jí, o dění ve třídě nejevím zájem, zvolili dva respondenti (8 %).

Tabulka 2: Vyjádření aktuálního pocitu ve třídě

Spousta	1	2	3	4	5	6	7
energie/únava	A, F, CH, K, W,	C, E, H, I, L, M, O, Q,	B, G, J, N, R, X,	D, U,	P,		

		S, T, V,					
Veselost/smutek	1 A, E, F, K, W,	2 C, H, CH, I, L, M, O, Q, R, S, T, V, X,	3 B, G, J, N, U,	4 D, P,	5	6	7
Příjemně/nepříjemně	1 W,	2 C, E, F, H, I, M, O, T, X,	3 B, CH, K, L, R, S, U, V,	4 G, J, N, P,	5 D,	6	7
Užitečně/neužitečně	1 A, W,	2 E, H, I, M, Q, S, V,	3 B, C, F, O, R, T, X,	4 CH, K, L,	5 G, J, N, P, U,	6 D,	7

Tabulka 2 zobrazuje pocity respondentů ve třídě, konkrétně, jak se v daný okamžik aktuálně cítí.

Je patrné, že většina respondentů má spoustu energie, případně spíše spoustu energie. Tuto možnost volilo celkem 22 respondentů (88 %). Pouze jeden respondent uvedl, že se cítí být spíše unaven.

Respondenti na číselní škále pro vyjádření pocitu smutku a veselosti ve většině odpovídali, že se cítí být veselí nebo spíše veselí. Tuto možnost zvolilo celkem 23 respondentů (92 %). Tři respondenti však uvedli, že se cítí být spíše smutní až smutní.

V otázce pro vyjádření míry příjemného nebo nepříjemné pocitu zvolilo možnost příjemně a spíš příjemně celkem 18 respondentů (72 %). Pět respondentů uvedlo, že se cítí nepříjemně a spíš nepříjemně.

Na otázku pocitu užitečnosti nebo neužitečnosti respondenti odpověděli, že se cítí být užiteční nebo spíš užiteční, a to v počtu 16 respondentů (64 %). Pocit neužitečnosti nebo spíše neužitečnosti zvolilo 9 respondentů (36 %).

Tabulka 3: Vyjádření míry pocitu ve třídě

Pocit bezpečí/pocit ohrožení	1 A, F, H, CH, O, W,	2 B, C, D, E, G, I, K, L, M, N, Q, R, S, T, U, V, X,	3 J, P,	4	5	6	7
Pocit přátelství/pocit nepřátelství	1 F, W,	2 A, B, C, E, G, H, CH, I, K, M, O, Q, R, T, V, X,	3 L, U,	4 P, S,	5 D, J, N,	6	7
Atmosféra spolupráce/atmosféra lhostejnosti	1	2	3 A, B, H,	4 D, K, N, S,	5 G, J,	6 P,	7

		C, E, F, I, R, W,	CH, L, M, O, Q, T, U, V, X,				
Pocit důvěry/pocit nedůvěry	1 A,	2 C, E, F, I, O, W,	3 B, H, CH, L, M, Q, R, S, T, V, X,	4 D, G, K, U,	5 J, N,	6 P,	7
Atmosféra tolerance/atmosféra netolerance	1 A,	2 C, E, I, V, W,	3 B, F, Q, T, X,	4 G, H, CH, L, M, O, R,	5 J, K, N, P, U,	6 D,	7 S,

Tabulka 3 zobrazuje odpovědi respondentů na otázku, která číslice nejlépe vystihuje míru jejich pocitů ve třídě.

Maximální pocit bezpečí, případně spíše pocit bezpečí zvolila naprostá většina dotazovaných respondentů, celkem 25 respondentů (100 %).

Výběr číslice na pocit přátelství / pocit nepřátelství nebyl už tak jednoznačný. Celkem 20 respondentů (80 %) zvolilo maximální, případně spíše pocit přátelství.

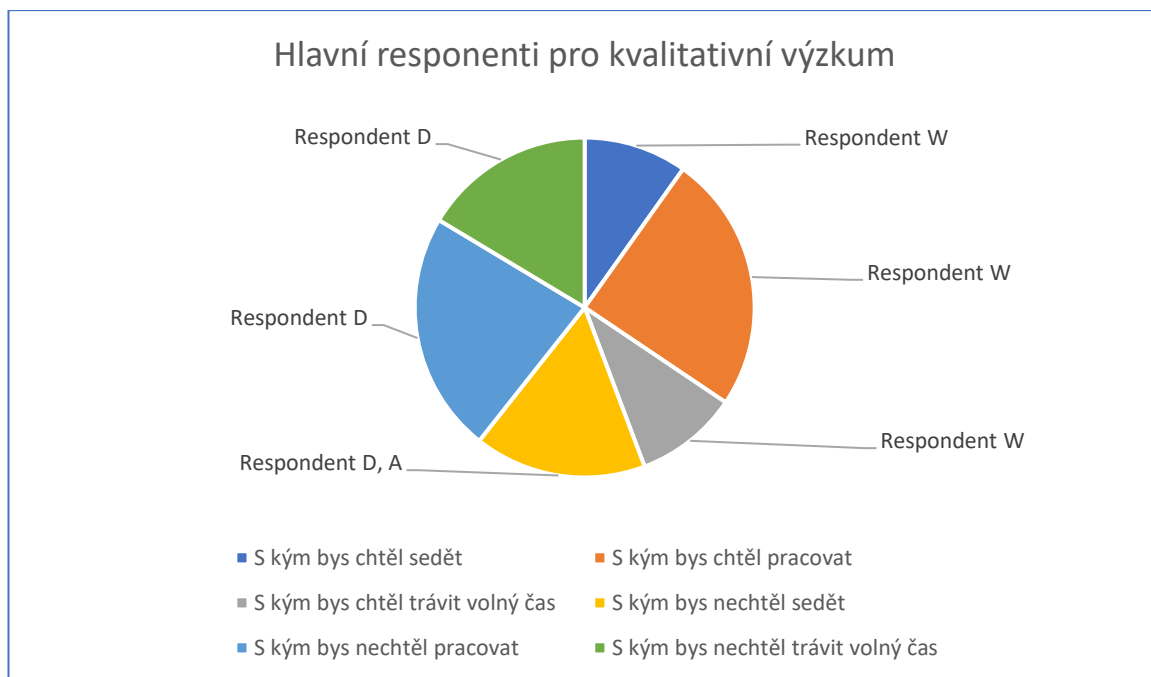
Objevily se ale i případy respondentů, kteří zvolili možnost nepřátelství, celkem tuto možnost zvolili 3 respondenti (12 %).

Ve vyjádření atmosféry spolupráce / atmosféry lhostejni se respondenti na číselné škále na jedné do sedmi postupně posouvají směrem k negativnímu hodnocení. Přesto, že se většina respondentů na škále pohybuje v rozmezí spíše atmosféra spolupráce nebo spolupráce,

celkem tuto možnost zvolilo 18 respondentů (72 %), zvyšují se nám odpovědi směřující k atmosféře lhostejnosti až spíše atmosféře lhostejnosti, celkem tuto možnost zvolilo 7 respondentů (28 %).

Velmi obdobné hodnocení má i pocit důvěry a pocit nedůvěry. Maximální pocit důvěry zvolil pouze 1 respondent (4 %), spíše pocit důvěry zvolilo 6 respondentů (24 %), pocit důvěry zvolilo 11 respondentů (44 %). Naopak pocit nedůvěry vnímají 4 respondenti (16 %), spíše pocit nedůvěry si zvolili 2 respondenti (8 %) a maximální pocit nedůvěry zvolil 1 respondent (4 %).

Maximální atmosféru tolerance zvolil pouze 1 respondent (4 %), spíše atmosféru tolerance zvolilo celkem 5 respondentů (20 %), atmosféru tolerance 5 respondentů (20 %). Atmosféru netolerance zvolilo 7 respondentů (21 %), spíše atmosféru netolerance 5 respondentů (20 %) a maximální atmosféru netolerance zvolili respondenti 2 (8 %).



Graf 5: Výsledek dotazníkového šetření pro nejvíce hodnoceného žáka, nejméně oblíbeného žáka a žáka, cizince

Graf 4 nám znázorňuje výsledek dotazníkového šetření, ve kterém respondenti odpovídali celkem na šest otázek, přičemž tři otázky byli pozitivní a tři negativní. Autorka má za cíl z výsledku vyselektovat tři hlavní respondenty, se kterými nakonec provede kvalitativní výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů. Cílem je vybrat nejlépe hodnoceného žáka, nejméně oblíbeného žáka a žáka cizince.

V první otázce, s kým ze třídy bys chtěl sedět v lavici a proč měl/a nejlepší hodnocení respondent W. Tuto možnost zvolilo 6 respondentů z celkových 25. Respondenti svůj výběr zdůvodňují zejména tím, že vybraný respondent je nejchytřejší ze třídy, je s ním legrace, kdykoliv je potřeba, rád pomůže, lze se na něj spolehnout ve všem.

Ve druhé otázce, s kým ze třídy bys chtěl pracovat a proč měl/a nejlepší hodnocení respondent W.

Tuto možnost zvolilo celkem 15 respondentů z celkových 25. Respondenti svůj výběr zdůvodňují tím, že vybraný respondent je přirozeně inteligentní, má to v hlavě srovnané, za všech okolností poradí a pomůže, každý ho má rád, je oblíbený, cokoliv řekne, všichni souhlasí, všechno mu jde od ruky, umí říct svůj názor, je to tahoun třídy a má dobré nápady a názory.

Ve třetí otázce, s kým ze třídy bys chtěl trávit volný čas (přestávky, obědovou pauzu, po škole) a proč získal nejvyšší počet nominací respondent W.

Tuto možnost zvolilo celkem 6 respondentů z celkových 25. Respondenti svůj výběr zdůvodňují tím, že se s vybraným respondentem znají z dětství, mají společné zájmy, navštěvují společné kroužky a je s ním legrace. Současně uvádějí, že je dobré mít kamaráda, který je oblíbený ve třídě.

Naopak v otázce, s kým ze třídy bys nechtěl sedět a proč měl/a nejvyšší hodnocení respondent A (10x) společně s respondentem D (10x), následoval respondent N (9x). Mezi hlavní důvody výběru těchto respondentů kolektiv vybrané třídy uvedl, že v případě respondenta A jde o jeho hrubý přístup, agresivitu, sprosté vyjadřování, provokace a urážky zaměřující se na původ nebo národnost. V případě respondenta D je nejčastěji zmiňována jazyková bariéra, odlišné zájmy, neznalost původu, nadměrný zájem ze strany učitele.

V otázce, s kým ze třídy bys nechtěl pracovat a proč měl/a nejvyšší hodnocení respondent D (14x), respondent A (6x) a respondent N (5x). Mezi hlavními důvody výběru těchto respondentů třídní kolektiv uvedl, že v případě respondenta D se jedná zejména o jazykovou bariéru, nepochopení si, nemožnost spolupráce a neustálé čekání při práci na respondenta. V případě respondenta A se jedná zejména o vulgární chování k ostatním, nepozornost. V případě respondenta N třídní kolektiv uvádí, že jde o nedostatečnou připravenost pomůcek, vzhled a čistotu oblečení.

V poslední otázce, s kým ze třídy bys nechtěl trávit volný čas (přestávky, obědovou pauzu, po škole) a proč, jasně dominoval respondent D (10x), dále respondent N (7x). Jako hlavní aspekty pro nominaci těchto respondentů třídní kolektiv uvedl, že se jedná o naprostou odlišnost od většiny, jazykovou bariéru, nesourodost společných zájmů, a hlavně o společenský pohled.

Na základě zjištěných výsledků dotazníkového šetření vybrala autorka práce vhodné kandidáty pro následné rozhovory. Jedná se o nejvíce oblíbeného žáka ve třídě, u kterého předpokládáme, že ve třídě působí jako názorový vůdce, pro následující rozhovor byl, proto vybrán respondent W. Jako dalšího respondenta pro rozhovory jsme vybrali nejméně oblíbeného žáka ve třídě, u kterého lze předpokládat, že bude mít negativní postoje vůči žákovi cizinci. Třetím respondentem je zástupce žáka cizince, v našem případě žák s mongolskou národností, jedná se o respondenta D.

Vzhledem k věku respondentů a ochraně osobních údajů jsou všechna jména nahrazena přiřazeným abecedním písmenem v úvodu kapitoly interpretace dat. Autorka bakalářské práce musela zajistit souhlas zákonných zástupců všech respondentů, viz příloha 3.

8.2 Výsledky rozhovorů

Tabulka 4: Výběr respondentů pro rozhovory

Nejvíce oblíbený žák ve třídě	Respondentka W
Nejméně oblíbený žák ve třídě	Respondent A
Žák cizinec	Respondent D

Rozhovory probíhaly se třemi respondenty, přičemž jedním z respondentů byl žák cizinec. Třída, jako sociální skupina, byla během školní docházky na druhém stupni postavena do situace, kdy do třídy přistoupil žák cizinec z Mongolska. Ve třídě je další zástupce z jiné země, Vietnamu.

Během rozhovorů zaznělo, že v případě spolužačky z Vietnamu nevnímají respondenti žádný problém. Respondent A uvedl, že „*Třeba respondentka M, tak ta je normální, mluví česky, patří prostě k nám*“. Spolužačka z Vietnamu nastoupila společně s ostatními spolužáky do první třídy, plynule hovoří česky, má dobrý prospěch, přirozeně se integrovala. Zde se potvrzuje to, že pozice a role žáka v třídním kolektivu je ovlivněna tím, jak dlouho je žák členem daného kolektivu. Je zajímavé, že třídní kolektiv vnímá jako zástupce cizinců i spolužačku, Romku. Zde se ve výpovědích z dotazníku objevovaly názory, že spolužačka bývá velmi často nepřipravená na výuku, nemá potřebné školní vybavení, případně zazněl i názor, že smrdí. V návaznosti na žáka z Mongolska se všichni respondenti, jednak v dotazníku, tak i v rozhovorech odkazují na zásadní problém, a to jazykovou bariéru. Respondent A uvedl, že „*No a respondentu D neberu jako spolužáka, je u nás chvíli, nekvákne pořádně slovo, nic o sobě neřekne, je divnej*“. S tím souvisí i nedostatečná znalost situace mongolského spolužáka, historie jeho příchodu, zájmů. Velikou roli zde hraje včasná příprava celé třídy před příchodem žáka cizince do třídy. Třídní učitel by měl dostatečně informovat třídu o tom, že k nim přistoupí nový žák, zprostředkovat jim jeho historii a

zaměřit se na empatické cítění třídy vůči žákovi cizinci. Respondentka W uvádí, že „*Vlastně o něm pořádně nic nevim, co dělá, a tak*“. Je zcela patrné, že čeští žáci nejeví zájem o jeho osobu. Spíše ho vnímají jako „cizince“, kterému se musí celá třída přizpůsobovat v tempu během školní hodiny. Jazyková bariéra a nové prostředí staví žáka cizince na okraj třídy. Nestíhá zaběhlé třídní tempo a tím se dostává do nepříznivé situace. Současně se objevují určité postoje z rodiny, které si žáci přinášejí. Zaznívá, že rodiče by nebyli rádi, kdyby se někdo se spolužákem z Mongolska kamarádil. Respondent A uvádí, že „*Doma by si stopro klepali na čelo, proč k ho nám zvu*“. Na základě výsledků dotazníků je pro členy třídního kolektivu velmi důležité, co si o nich myslí okolí. Přesto je evidentní jistá sounáležitost všech v rámci třídy. Pokud by někdo mongolskému spolužákovi ubližoval, kolektiv by se ho zastal, případně dle potřeby pomohl například s domácím úkolem. Respondentka W uvádí, že „*Tak jako určitě. V naší třídě jsem v tomhle asi jedna z mála, nerada nechávám lidi ve štychu. Rozhodně bych tomu ale nedala svůj volný čas, ve škole jo, jinak ale ne*“. I respondent A uvádí, že „*Jako, děláme si občas legraci, ale nikdo nikomu neubližuje. Schválně mu komolíme jméno, je to sranda, ale nic strašného. Kdybych věděl, že za to nemůže a je to přes čáru, tak bych se asi ozval*“. Další ukázkou sounáležitosti je viditelné spojení žáka z Mongolska a žákyní z Vietnamu. Podpora a pomoc integrované spolužačky je vnímána ze strany mongolského žáka velmi pozitivně. Respondent D uvedl „*Jsem rád za respondentku M, je to podpora*“. On sám si uvědomuje svoje postavení ve třídě spojené s jazykovou bariérou, přesto přiznává, že je občas líný, uvedl „*Mám problém mluvit česky. Sestra se to naučila dobře, proto jsem rád, že mi pomáhá. Ale nebaví mě to. Dělán to proto, že musím. Doma ale mluvíme mongolsky. Sestra se vždycky zlobí, že to je špatně*“. Zde hraje zásadní roli přístup rodičů a jejich motivace. Přijetí českého jazyka je nedílnou součástí úspěšné integrace.

Současně vnímá, že je pro ostatní stále cizincem a uvítal by další spolužáky z Mongolska „*Mám pocit, že mě ve třídě neberou. Přehlíží mě, ale nevadí mi to. Víím, že se musím učit česky, ale je toho tolik, co se musím naučit. Občas mám vztek z toho všeho, co se po mě chce, ale musím to zvládnout. Jsem rád za respondentku M, je to podpora. A taky za sestru*“.

9 Diskuze

Výzkumná otázka č. 1: Jaké je postavení mongolského žáka v třídním kolektivu z pohledu třídy?

Podkladem pro zodpovězení výzkumné otázky číslo 1 byla realizace rozhovorů s nejvíce oblíbeným žákem a žákem nejméně oblíbeným. Vycházíme zejména ze sociálního statusu těchto dvou pozic. Nejvíce oblíbený žák zastává roli třídní hvězdy, je názorovým vůdcem, vzorem pro ostatní. Naopak nejméně oblíbený žák může v rámci sociální skupiny fungovat jako spouštěč negativních rysů směrem k žákovi cizinci.

Na základě výsledků dotazníkového šetření a dále realizovaných rozhovorů lze konstatovat, že postavení mongolského žáka v třídním kolektivu z pohledu třídy není příliš dobré. Postoj třídního kolektivu vychází zejména z kulturní odlišnosti, její neznalosti a jazykové bariéry viz záznam z rozhovoru s respondentkou W „*neumí pořádně česky a nebaví se ani s mýma kámoškama. Vlastně o něm pořádně nic nevím, co dělá, a tak*“.

Současně si sebou někteří respondenti přinášejí určité negativní postoje k cizincům již z rodiny. Příkladem může být respondent A, který uvedl, že „*Doma by si stopro klepali na čelo, proč k ho nám zvu*“. Příslušnost k jinému etniku hraje v našem případě také důležitou roli. Všeobecné povědomí o tom, že cizinci splňují status levné pracovní síly, může souviset i s názorem, že díky tomu berou Čechům práci, viz názor respondenta A, který uvedl „*U nás v Lípě mámě hodně Mongolců, je to děs. Všude samej Mongol. Táta říká, že nám berou práci a pak nás vyždímaj. Je to fakt*“.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké je postavení mongolského žáka v třídním kolektivu z jeho vlastního pohledu?

Podkladem pro zodpovězení výzkumné otázky číslo 2 byla realizace rozhovoru s žákem cizincem mongolské národnosti. Na základě výsledku dotazníkového šetření a následného rozhovoru lze konstatovat, že se mongolský žák necítí být přijat třídním kolektivem. Jak v rozhovoru uvedl, cítil by se mnohem lépe, kdyby měl ve třídě více spolužáků z Mongolska. „*Ano, necítil bych se tak sám. Hlavně mám pocit, že mi ostatní pořád dokazují svoji převahu nebo co. Víc bych se do školy těšil*“. Je však otázkou, zda by vyšší počet žáků cizinců v jedné třídě nebrzdil integraci žáka cizince do třídního kolektivu a neměl spíše opačný efekt izolace žáků cizinců na okraj třídy, jako sociální skupiny, případně neměl za následek vznik nepropojených skupin v rámci jedné třídy. Na druhou stranu, zástupce jiného etnika, v našem případě spolužačka z Vietnamu, která je třídou plně přijata, vnímá náš žák z Mongolska jako velkou pomoc, viz „*Jsem rád za respondentku M, je to podpora*“.

Svoji odlišnou národnost, původ z odlišného kulturního prostředí a zejména odlišný mateřský jazyk vnímá jako velký handicap. Vzhledem k přítomnosti dalšího zástupce z jiné komunity ve třídě si však uvědomuje jistou podporu, pochopení k jeho situaci, ve které se nachází. Velikým přínosem pro něj je i podpora ze strany školy, třídního pedagoga.

Na základě svojí dosavadní zkušenosti a praxe při práci s komunitou Mongolů je zcela evidentní, že integrace do majoritní společnosti je složitější při vyšším počtu zástupců z minority. To se odráží i v třídním kolektivu. Pokud budeme mít dva a více žáků z Mongolska v jedné třídě, jejich snaha integrovat se, bude daleko nižší. Z pohledu konkrétního žáka cizince je však pochopitelné, že by se cítil mnohem lépe, kdyby vedle sebe měl někoho jako je on. Dobrým příkladem se jeví zkušenosti jiných, již integrovaných žáků cizinců. Naopak třída, jako sociální skupina, by měla být maximálně podporována ve snaze poznat, pochopit a seznámit se s odlišnostmi konkrétního žáka cizince. Jednak je to obohacující pro třídu samotnou, tak i pro jednotlivce. Pocit otevřenosti, přátelství a naslouchání vyvolá u žáka cizince pocit zájmu, pocit vyššího společenského statusu.

Pozice a role žáka se v třídním kolektivu v průběhu jeho školní docházky mění, současně závisí na mnoha faktorech. Jedním z nich je doba, po kterou je žák členem dané konkrétní třídy. Náš žák cizinec má svoji pozici o to komplikovanější, protože je v daném kolektivu pouhé dva roky. Komunikační zájem a určitá míra empatie vůči žákovi cizinci není s ohledem na výsledky dotazníků a rozhovorů příliš na vysoké úrovni. Náš respondent D není pro většinu spolužáků ničím zajímavý, nevyvolává u nich výraznější sympatie, přesto nelze říci, že by byl odmítán. Přesto to na něj působí tak, že není třídou přijat.

Třídní kolektiv na základě výsledků dotazníků na svých členech obecně nejvíce oceňuje smysl pro humor, pomoc při výuce a domácích úkolech, srovnané názory, společné zážitky a trávení společného času mimo školní prostředí. To vše jsou oblasti, které vyžadují společný komunikační kód, především jazyk. Jazyková bariéra nám proto zasahuje do všech oblastí při integraci a adaptaci žáka cizince do třídního kolektivu.

Vzhledem k věku, délce pobytu a jazykové dovednosti našeho respondenta nám vyvstává další oblast, a to míra úspěšnosti ukončení povinné školní docházky, s tím spojené předčasné odchody ze základního povinného vzdělávání, případně přechod na střední školy nebo střední odborná učiliště. Hlavním kritériem úspěšnosti je zvládnutí českého jazyka. Český jazyk, jeho porozumění a schopnost komunikovat se prolíná ve všech aspektech života žáka cizince.

Závěr

Bakalářská práce pojednávala o tématu postavení žáka mongolského původu v třídním kolektivu základní školy. V teoretické části jsme se zaměřili na základní informace o migraci, vysvětlení pojmů integrace, multikulturní výchovy, postojů a předsudků. Vysvětlili jsme stěžejní informace ve vztahu k sociokulturním specifikům Mongolů a současně jsme si osvojili fakta v oblasti vzdělávání žáků, cizinců a školní třídy jako sociální skupiny.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit a popsat postavení žáka mongolského původu v třídním kolektivu základní školy.

Odbornou analýzou dostupných informačních zdrojů a za pomoci průzkumného šetření mezi respondenty bylo dosaženo cíle bakalářské práce. Celkem bylo osloveno 25 respondentů, kteří tvořili průzkumný vzorek. Návratnost dotazníkového šetření byla 100 %. Následné vyhodnocení dotazníkového šetření přispělo k identifikaci vybraných respondentů pro kvalitativní metodu šetření dalšího průzkumu formou rozhovorů.

Data, která byla zjištěna z dotazníkového šetření a následnou realizací rozhovorů nám poskytla odpovědi na výše formulované výzkumné otázky.

V případě první výzkumné otázky bylo zjištěno, že postavení mongolského žáka v třídním kolektivu z pohledu třídy ovlivňuje řada okolností. Zásadní je časový úsek od příchodu mongolského žáka na území České republiky, jeho nástup do základní školy, potažmo do konkrétní třídy a již utvořeného třídního kolektivu, jeho jazyková vybavenost a s ní spojená případná jazyková bariéra. Dalším aspektem je kulturní odlišnost mongolského žáka, jistá neznalost sociokulturních specifik může mít za následek, že se třídní kolektiv staví k mongolskému žákovi negativně, odtažitě, mohou tak převládat předsudky, které si sebou žáci přinášejí z rodiny a blízkého okolí.

V případě druhé výzkumné otázky bylo zjištěno, že postavení mongolského žáka v třídním kolektivu z jeho vlastního pohledu je zcela založeno na adekvátním seznámení mongolského žáka s novým prostředím, pomoci nejen ze strany školy a třídního učitele, ale i na pomoci spolužáků, případně kamarádů nebo sourozenců. Mongolský žák se necítí být přijat třídním kolektivem zejména kvůli kulturní odlišnosti a jazykové bariéře. Z řad spolužáků naopak vnímá sounáležitost se zástupcem z další komunity, necítí se tak být odtržen na okraj sociální skupiny.

Navrhovaná opatření

V návaznosti na zvyšující se počet dětí, žáků cizinců, případně dětí s odlišným mateřským jazykem v českých třídách lze odvodit, že téma vzdělávání žáků cizinců v prostředí české školy bude i v budoucnu stále aktuální.

Cílem vzdělávání je vzájemná tolerance a respekt, proto je důležité správně uchopit integraci nového žáka cizince nejen do prostředí školy, ale zejména i do třídního kolektivu. Nesprávná integrace může vést k izolaci žáka, případně k nebezpečí různých společenských kolizí, špatnému prospěchu. V první řadě je důležité žáka cizince správně zařadit do vyučovacího systému, to znamená správně zvolit, do jaké třídy žák nastoupí, a to s ohledem na jeho věk, dosavadní vzdělání a jeho jazykovou vybavenost. V praxi se žáci většinou umisťují právě s ohledem na výše uvedené faktory o ročník níže. Je ale důležité, aby žák cizinec nebyl zařazen do třídy s velkým věkovým rozdílem, což by mohlo vést k nežádoucím problémům sociálního charakteru. Neméně důležité je včasné a správné navázání spolupráce a komunikace s rodiči žáka cizince. Zejména rodiče jsou v prvních měsících pro žáka cizince primární oporou a podporou, proto je jejich informovanost a zapojení do vzdělávacího systému nezbytná. Mohou pak následně pozitivně žáka motivovat tím, že mu zajistí soukromé doučování, sami si zvyšují jazykovou vybavenost a navazují kontakty s majoritní společností. Pro práci s žákem cizincem je dobré nekumulovat vyšší počet těchto žáků v jedné třídě. To může mít za následek jejich izolaci od ostatních členů třídy a zhoršené podmínky pro integraci. V případě vyššího počtu žáků cizinců v jedné třídě by spolu tito žáci neměli sedět v lavici, případně v zadních řadách.

Abychom se vyvarovali předsudků nebo stereotypizaci, je několik oblastí, které bychom měli zohlednit. Jednak příprava školy, potažmo příprava třídního kolektivu na příchod nového žáka cizince. Důležitým aspektem je proto seznámit třídní kolektiv prostřednictvím pedagoga na to, že k nim do třídy, sociální skupiny, která se neustále vyvíjí, přistoupí nový žák cizinec. Role třídního učitele hraje v tomto ohledu významnou roli. Učitel by měl ve třídě vytvořit vhodné klima příznivé pro nástup a přijetí žáka cizince, například rozvíjením smyslu pro toleranci, chápání kulturních specifik, předcházet vzniku předsudků vůči cizincům všeobecně. Zde je důležité zapojit zejména žáky, kteří k těmto předsudkům více inklinují. Je potřeba motivovat žáky komunikovat s žákem cizincem, i přes případnou neznalost cizího jazyka. Spolužáci by měli nově příchozího žáka vnímat především jako žáka, ne jako cizince. K tomu by mohl být vhodný projektový den. V projektovém dni by školní třída vyhledávala základní informace o zemi přicházejícího žáka. Velmi přínosně se

jeví i multikulturní výchova. Dalším navrhovaným opatřením by mohlo být vytipování žáků, patronů, kteří by na bázi dobrovolnosti pomáhali novému spolužákovi. Výběru patronů je však potřeba věnovat značnou pozornost. Jednat by se mělo především o žáka, který je schopen vcítit se do pozice žáka cizince a věnovat se mu i nad rámec školních výuky. Ne vždy se proto musí jednat o žáka s nejlepším prospěchem. Existuje řada možností, jak podpořit integraci žáka cizince v jeho integraci do vzdělávacího systému, ale pro účely této bakalářské práce se budeme zaměřovat čistě na třídní kolektiv a žáka cizince.

Dalším důležitým aspektem je přímá adaptace příchozího žáka. Ten by měl být důstojně představen a pedagog by měl zajistit dostatečný prostor na seznámení se žáka s třídním kolektivem. V našem případě, kde je značná jazyková bariéra se jeví jako vhodná pomůcka připravit si předem například vizitky, jmenovky a další různé vizualizované podpůrné karty. Je velmi důležité motivovat k sounáležitosti a komunikaci jednak třídu, tak i samotného příchozího žáka cizince. Žák cizinec by měl dostat prostor pro svoji pozitivní prezentaci, prostor pro rozvoj jeho tvořivosti a nadání. Tento prostor by měl mít ve všech výukových hodinách. Pozitivní prezentace vede k růstu sebevědomí žáka cizince. Naopak jeho prezentace může obohatit i jeho spolužáky ve třídě. Mongolové mají velmi kladný vztah ke sportu. Lze proto využít k pozitivní prezentaci například hodiny tělesné výchovy. Je však nutné si uvědomit, že pokud nebude žák cizinec k integraci nakloněn, i přes veškerou snahu nebude přijat.

Pro vzájemné porozumění je vhodné dodržet několik zásad, aby sdělení bylo srozumitelné a jednoznačné. Pro někoho, kdo vnímá český jazyk jako jazyk cizí, je spousta slov a spojení neznámých. Je proto nezbytné předvídat různá možná úskalí a používat takové jazykové prostředky, které vzájemnou komunikaci usnadní. Informace bychom proto měli žáku, cizinci zprostředkovávat postupně. Měli bychom používat krátké věty, případně hesla. Zároveň bychom měli být konkrétní a přesní, jména a názvy bychom měli uvádět v prvním pádě. S těmito zásadami je potřeba seznámit všechny, kteří přijdou do styku s novým žákem, primárně třídní kolektiv. Podpora k jisté toleranci ze strany žáků na určité specifické rysy je nezbytná. Je potřeba jim zprostředkovat a vysvětlit informaci, že jistá neobratnost žáka cizince ve vyjadřování a chápání učiva, případně jeho tempo během výuky pramení ze skutečnosti, že se pro něj jedná o cizí jazyk.

Seznam použitých zdrojů

BRAUN, R., MARKOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J., 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0176-2.

ČERYCHOVÁ, P., KALÍKOVÁ, S., 2020. *Manuál lokální integrace migrantů v České republice*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro integraci a migraci. ISBN 978-80-906488-2-1.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2021. *Vývoj počtu imigrantů na území České republiky od roku 1989* [online]. [vid. 18. 5. 2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2021. *Zastoupení dětí, žáků a studentů podle státního občanství v základních školách 2019/2020* [online]. [vid. 23. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu#cr>

HADJ MOUSSOVÁ, Z., 2001. *Kapitoly ze sociální psychologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-562-1.

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HRABAL, V., 1989. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN: 80-04-22149-1.

FEISTINGEROVÁ, V., LEOTIYEVA, Y., PECHOVÁ, E., MARTÍNKOVÁ, Š., *Vietnamci, Mongolové a Ukrajinci v ČR: Pracovní migrace, životní podmínky, kulturní specifika*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR. ISBN 978-80-7312-063-4.

FRIEDLOVÁ, K., JUROVÁ, L., LINDOVSKÁ, L., MACKOVÁ, P., URBANCOVÁ, M., 2012. *Práce s třídním kolektivem*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-70-1.

JIHLAVEC, J., PALOUNOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I., THELENOVÁ, K., 2010. *Metodika tvorby bakalářské práce*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-636-2.

KOSTELECKÁ, Y., KOSTELECKÝ, T. KOHNOVÁ, J., TOMÁŠOVÁ, M., POKORNÁ, K., VOJTÍŠKOVÁ, K., ŠIMON, M., 2013. *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN: 978-80-7290-630-7.

FRIEDLOVÁ, K., JUROVÁ, L., LINDOVSKÁ, L., MACKOVÁ, P., URBANCOVÁ, M., 2012. *Práce s třídním kolektivem*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN: 978-80-87652-70-1.

LEONTIYEVA, Y., VÁVRA, M., 2009. *Postoje k imigrantům*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 978-80-7330-173-6.

LINHART, J., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A., MAŘÍKOVÁ, H., 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5.

MAREŠ, J., JEŽEK, S., 2012. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-79-8.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2021. *Národní vzdělávací program (Bílá kniha)* [online]. [vid. 23. 3. 2021]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2021. *Školský zákon* [online]. [vid. 23. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

MINISTERSTVO VNITRA, 2021. *Cizinci 3. zemí se zaevidovaným povoleným pobytem na území České republiky a cizinci zemí EU + Islandu, Norska, Švýcarska a Lichtenštejnska se zaevidovaným pobytem na území České republiky k 31. 12. 2021* [online]. [vid. 24. 5. 2021]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx?q=Y2hudW09Mg%3d%3d>

MINISTERSTVO VNITRA, 2021. *Zákon o pobytu cizinců*. [online]. [vid. 30. 3. 2021]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2021. *Děti/žáci cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*. [online]. [vid. 7. 7. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

PRŮCHA, J., 2011. *Multikulturní výchova, příručka nejen pro učitele*. 2. vyd. Stanislav Juhaňák: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.

RADOSTNÝ, L., TITĚROVÁ, K., HLAVNIČKOVÁ, P., MOREE, D., NOSÁLOVÁ, B., BRYCHNÁČOVÁ, I., 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: META o. s. ISBN: 978-80-254-9175-1.

SCHWARZ, M., 2010. *Mongolsko*. Praha: Nakladatelství Libri, ISBN 978-80-7277-462-3.

ŠIŠKOVÁ, T., 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. 2.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.

VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

TESAŘ, J., 2015. Dítě cizinec v české škole. In: *Šance dětem* [online]. Aktualizováno: 21. 1. 2019 [vid. 9. 11. 2020]. ISSN 1805-8876. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/cizinci-v-cr/dite-cizinec-v-ceske-skole.shtml>

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

Příloha 2 – Souhlas zákonného zástupce žáka s účastí na výzkumném šetření

Příloha 3 - Rozhovory

Příloha 1 – Dotazník

Vážená paní učitelko,

ráda bych Vás požádala o spolupráci na průzkumu, který provádím v rámci závěrečné práce bakalářského studia speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci.

Průzkum se týká zkoumání vzájemných vztahů mezi žáky v třídním kolektivu. Jména všech osob, včetně učitele, označení třídy a názvu školy zůstanou skryta.

Prosím o vyplnění **obou dotazníků všemi žáky dané třídy**. Zároveň prosím o sdělení žákům, že vyplnění dotazníků je zcela dobrovolné. Data jsou anonymní a budou použita pouze pro účely vytvoření bakalářské práce.

Předem velmi děkuji za trpělivost a Vaši ochotu, spolupráci a čas.

Žaneta Kaprasová

Milá zákyně, milý žáku,

právě jsi obdržel dotazník, který má za úkol zjistit Vaše vzájemné vztahy ve třídě. Tento dotazník je zcela dobrovolný a jeho výsledky budou sloužit pouze pro zmapování situace ve třídě.

Název základní školy, třída	
-----------------------------	--

TVOJE JMÉNO A PŘÍJMENÍ:

TŘÍDA:

DATUM:

1. Z následujících možností označ (zakroužkuj) pouze jednu, která nejpřesněji vystihuje tvoji situaci ve třídě:

a) Kdykoliv je ve třídě nějaká událost, skoro vždy se jí účastním. Nevydržím stát opodál.

b) Kdykoliv je ve třídě nějaká událost, občas se jí účastním. Obvykle jsem o akcích ve třídě informován.

c) Kdykoliv je ve třídě nějaká událost, občas se jí účastním. Obvykle nejsem o akcích ve třídě informován.

d) Kdykoliv je ve třídě nějaká událost, neúčastním se jí. Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí.

e) Kdykoliv je ve třídě nějaká událost, neúčastním se jí. O dění ve třídě nejevím zájem.

2. Z následujících možností označ (zakroužkuj) pouze jednu číslici, která nejlépe vyjadřuje, jak se nyní cítíš, jestli blíže pocitu vlevo nebo pocitu vpravo:

V této chvíli, kdy dotazník vyplňuji, se cítím:

spousta energie	1 2 3 4 5 6 7	únava
veselost	1 2 3 4 5 6 7	smutek
příjemně	1 2 3 4 5 6 7	nepříjemně
užitečně	1 2 3 4 5 6 7	nežitečně

3. Z následujících možností označ (zakroužkuj) pouze jednu číslici, která vystihuje míru tvých pocitů ve třídě, například 1 = naprostý pocit bezpečí, 7 = silný pocit ohrožení:

pocit bezpečí	1 2 3 4 5 6 7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1 2 3 4 5 6 7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1 2 3 4 5 6 7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1 2 3 4 5 6 7	pocit nedůvěry
atmosféra tolerance	1 2 3 4 5 6 7	atmosféra netolerance

Milá zákyně, milý žaku,

právě jsi obdržel dotazník, který má za úkol zjistit Vaše vzájemné vztahy ve třídě. Tento dotazník je zcela dobrovolný a jeho výsledky budou sloužit pouze pro zmapování situace ve třídě.

Název základní školy, třída	
-----------------------------	--

TVOJE JMÉNO A PŘÍJMENÍ:

TŘÍDA:

DATUM:

Odpověz prosím na následující otázky, vždy můžeš napsat až 5 jmen, vždy uveď celé jméno a příjmení, u každého jména uveď důvod a proč jej uvádíš, případně můžeš zvolit odpověď s nikým, opět uveď důvod proč:

Příklad:

S kým ze třídy bys chtěl sedět a proč?

Jan Novák – je to můj nejlepší kamarád

Petra Zelenková – je přátelská, umí poradit

1. S kým ze třídy bys chtěl sedět v lavici a proč?

.....

.....

.....

.....

.....

2. S kým ze třídy bys chtěl pracovat a proč?

.....

.....

.....

.....

.....

3. S kým ze třídy bys chtěl trávit volný čas (přestávky, obědová pauza, po škole) a proč?

.....

.....

.....

.....

.....

4. S kým ze třídy bys nechtěl sedět a proč?

.....

.....

.....

.....

.....

5. S kým ze třídy bys nechtěl pracovat a proč?

.....

.....

.....

.....

.....

6. S kým ze třídy bys nechtěl trávit volný čas (přestávky, obědová pauza, po škole) a proč?

.....

.....

.....

.....

.....

Příloha 2 – Souhlas zákonného zástupce žáka s účastí na výzkumném šetření

INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ

Vážený rodiče,

ráda bych Vás požádala o souhlas s účastí Vaší dcery/syna na zjišťování vzájemných vztahů mezi žáky v třídním kolektivu. Zjišťování vzájemných vztahů bude probíhat ve dvou směrech, formou dotazníkového šetření a následně formou rozhovorů.

Jména všech osob, včetně učitele, označení třídy a názvu školy zůstanou skryta. S vyhodnocením dat z dotazníků a záznamy z rozhovorů bude nakládáno jako s citlivými údaji v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů.

V Liberci dne

.....

Podpis a razítko školy

Jméno a příjmení žáka:

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM

s účastí své dcery/svého syna na zjišťování vzájemných vztahů mezi žáky v třídním kolektivu.

V České Lípě dne

.....

Podpis rodičů

Příloha 3 – Rozhovory

Otázka číslo 1:

Jaké to bylo, když si poprvé nastoupil/a do české školy a tvojí třídy?

Otázka číslo 2:

Máš ve třídě spolužáka cizince?

Otázka číslo 3:

Máš ve třídě kamaráda, případně kamaráda cizince?

Otázka číslo 4:

Pomohl/a by si mongolskému spolužákovi s domácím úkolem?

Otázka číslo 5:

Rozdělil/a by si se s mongolským spolužákem o svačinu, kdyby žádnou neměl?

Otázka číslo 6:

Pozval/a by si mongolského spolužáka na svoji narozeninovou oslavu?

Otázka číslo 7:

Zastal/a by ses mongolského spolužáka, kdyby se mu někdo posmíval:

Otázka číslo 8:

Změnil se k tobě přístup ostatních spolužáků v průběhu školní docházky?

Otázka číslo 9:

Jaký máš názor na svoje spolužáky?

Otázka číslo 10:

Máš ve škole nějaké problémy, pokud ano, tak jaké? Čím by se to dalo zlepšit?

Otázka číslo 11:

Cítil/a by ses ve třídě lépe, kdyby bylo ve třídě víc nebo méně cizinců?