

Inkluze žáků z odlišného kulturního prostředí dle současné školské legislativy

Jana Šebestová

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Šebestová**

Osobní číslo: **H17424**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Inkluze žáků z odlišného kulturního prostředí dle současné školské legislativy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti inkluze, kulturního prostředí, školy a legislativy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ. Etnické komunity. Praha: FHS UK, 2017, 487 s. Agora. ISBN 978-80-7571-002-4.

BORKETT, Penny. Cultural diversity and inclusion in early years education. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018, x, 182. Diversity and inclusion in the early years. ISBN 978-1-138-21855-0.

LECHTA, Viktor. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016, 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.

ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. Společenské aspekty inkluze. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6. Monografie. ISBN 978-80-244-4911-1.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti? Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **21. listopadu 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně22.2.2019

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá inkluzí žáků z odlišného kulturního prostředí dle současné školské legislativy se zaměřením na žáky-cizince. Cílem práce je porozumět současnému stavu vzdělávání žáků-cizinců v českých základních školách. Výzkum zahrnuje výsledky kvalitativního šetření realizovaného technikou rozhovorů s šesti pedagogickými pracovníky. Data získaná z výzkumného šetření byla analyzována za využití postupů zakotvené teorie. Jako hlavní zjištění se ukázalo, že učitelé za největší bariéru při vzdělávání žáků-cizinců považují neznalost vyučovacího jazyka. Deficity dále spatřují v celkové nepřipravenosti jak školství, tak školy i pedagogických pracovníků.

Klíčová slova: inkluze, vzdělávání žáků-cizinců, kulturní diverzita, školská legislativa, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření

ABSTRACT

This diploma thesis deals with inclusion of pupils from different cultural environment according to current school legislation with focus on immigrant pupils. The aim of this work is to understand the current state of education of immigrant pupils in Czech primary schools. The research includes results of a qualitative survey using the technique of interviews with six pedagogical staff. The data obtained from the research was analyzed using grounded theory. The main findings showed that teachers consider the lack of knowledge of the language of instruction as the greatest barrier to the education of immigrant pupils. Furthermore, deficits are seen in the overall unpreparedness of education, schools and pedagogical staff.

Keywords: inclusion, education of immigrant pupils, cultural diversity, school legislation, pupil with special educational needs, support measures

Na tomto místě si zaslouží poděkování především vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D., za vstřícný přístup a cenné rady. Současně děkuji účastníkům výzkumu. Můj vděk dále patří rodině a všem těm, kteří mi během studia poskytli podporu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 KULTURNÍ DIVERZITA.....	12
1.1 MIGRAČNÍ REALITA.....	15
1.2 HETEROGENITA VE ŠKOLSTVÍ.....	16
1.3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	21
2 INKLUZE.....	23
2.1 SOCIÁLNÍ INKLUZE	25
2.2 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ	27
2.3 AKTÉŘI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	30
3 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ.....	38
3.1 MEZINÁRODNÍ DOKUMENTY.....	39
3.2 NÁRODNÍ PRÁVNÍ ÚPRAVA	41
3.3 STRATEGICKÉ DOKUMENTY.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	49
4.1 METODOLOGIE VÝZKUMU	50
4.2 CÍL VÝZKUMU	52
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	52
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	52
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	54
5.1 KATEGORIZACE DAT.....	54
5.2 PARADIGMATICKÝ MODEL.....	69
5.3 ANALYTICKÝ PŘÍBĚH	71
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ.....	73
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	75
ZÁVĚR	77
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	78
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	89
SEZNAM OBRÁZKŮ	90
SEZNAM TABULEK.....	91
SEZNAM PŘÍLOH.....	92

ÚVOD

Tématem diplomové práce je inkluze žáků z odlišného kulturního prostředí dle současné školské legislativy. Reakcí na zvyšující se kulturní diverzitu společnosti je rozvoj inkluzivních snah nejen ve vzdělávání. Samotná inkluze má své základy v demokratických hodnotách. Vychází z myšlenek založených na rovnocennosti jedinců při plné akceptaci jejich individuální rozdílnosti. Inkluzivní myšlenky pronikají i do školního prostředí a ovlivňují výchovně vzdělávací proces. Inkluzivní vzdělávání je v posledních několika letech hojně společensky diskutované téma, nachází se v centru zájmu výzkumníků i odborníků z praxe.

Inkluze je v oblasti vzdělávání legislativně ukotvena ve školském zákoně, jedná se o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (ČESKO, 2004). Tento deklaruje rovný přístup ke vzdělání pro všechny žáky. Samotné právo na vzdělání je každému zaručeno Listinou základních práv a svobod, která je součástí Ústavy České republiky (ČESKO, 1992, čl. 33). Toto právo náleží stejně cizincům jako občanům České republiky. Na straně druhé je dána i povinnost dodržování povinné školní docházky.

Evropa v současnosti čelí největší uprchlické krizi od druhé světové války. Situace je v České republice v oblasti migrace spíše klidná a příliv cizinců se nijak výrazně neliší od let předchozích. Přesto je možné konstatovat, že počty cizinců přicházejících na území České republiky vzrůstají. Dle údajů Ministerstva vnitra České republiky pobývalo ke konci roku 2018 na území České republiky legálně celkem 566 931 cizinců, ve srovnání s rokem 2017 došlo k 8 % nárůstu počtu cizinců (MVČR, 2019b).

Vzdělávání žáků-cizinců se tedy stává běžnou realitou, se kterou jsou pedagogové českých škol konfrontováni. Za nejvýraznější kulturní odlišnost cizinců lze v tomto případě považovat jejich odlišný mateřský jazyk. Jako jedna ze stěžejních podmínek pro úspěšnou integraci cizinců mezi majoritní společnost je zvládnutí českého jazyka. Jen tak je možné s majoritou komunikovat, vzdělávat se a později najít uplatnění na trhu práce. Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka může být příčinou školního neúspěchu, nemožnosti dalšího vzdělávání, sociálního vyloučení, nepřijetí majoritní společností, tedy celkového selhání procesu integrace.

Teoretická část práce se v první své kapitole věnuje migrační realitě dneška a zejména kulturní diverzitě současné společnosti, která se zcela přirozeně odráží i v oblasti školství. Dále v kapitole druhé vymezuje pojmy a teoretická východiska týkající se oblasti inkluze,

zvláště pak inkluzivního vzdělávání a věnuje se i jeho aktérům. Ve třetí kapitole teoretické části jsou zmíněny mezinárodní dokumenty vztahující se k právu na vzdělávání, dále tato kapitola podává deskripci zákonných norem a prováděcích předpisů vztahujících se k vzdělávání žáků-cizinců v České republice a nakonec se věnuje některým strategickým dokumentům pojícím se ke školství.

V praktické části práce je pak možné najít deskriptivním způsobem vyložené výsledky samotného výzkumného šetření. Kvalitativní výzkum byl realizován formou rozhovorů s šesti pedagogy. Analýza získaných dat byla prováděna pomocí postupů a principů zakotvené teorie. Výzkumné šetření si kladlo za cíl zjistit, jak je na českých základních školách realizováno vzdělávání žáků-cizinců, které faktory mohou ovlivnit proces inkluze a identifikovat nejčastější překážky v realizaci vzdělávání žáků-cizinců z pohledu pedagogů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KULTURNÍ DIVERZITA

Kulturní diverzita je v současném světě nezpochybnitelnou realitou. Toto téma velmi úzce souvisí s problematikou migrování osob, kdy zvláště v několika posledních letech jsme svědky narůstající migrace. V této práci se zaměříme primárně na situaci cizinců nacházejících se na území České republiky. S příchodem společenských změn po roce 1989 a otevřením hranic došlo k tomu, že i naše, do té doby složením obyvatelstva téměř homogenní, země se více otevřela cizincům, kteří s sebou samozřejmě přináší i svou kulturu. V posledních letech hraje důležitou roli zejména skutečnost, že jsme součástí Evropy.

Hladík (2014, s. 7) chápe kulturní rozmanitost světa jako fakt, kterému se nelze vyhnout ani na národní či lokální úrovni. Jak uvádí Bejček (2016, s. 7), setkávání majoritní společnosti českých občanů s odlišnými kulturami, tradicemi a zvyky se odráží v uvědomování si interkulturních rozdílů. Moree (2015, s. 50) konstatuje, že cokoliv děláme, vyvolává odezvu z našeho sociálního okolí a tak kulturní rozdíl zjišťujeme zpravidla jako důsledek nedorozumění v interakci, neboť kultura vzniká a mění se v interakci.

Kultura je spojena se všemi oblastmi lidského života a prostupuje do všech lidských činností. Balvín (2012, s. 20) píše o tom, že kultura představuje existenci určitých hodnot materiálních a duchovních, které vytvořil a rozvíjí člověk svou konkrétní činností. Současně je to také sám člověk jako tvůrce sebe sama. Kultura, člověkem tvořená a rozvíjená, předávávaná z generace na generaci záměrným i nezáměrným působením, člověka ovlivňuje. Moree (2015, s. 49) pak váže kulturu spíše než na jednu zemi na určité sociální kontexty, na velké kulturní rozdíly tak můžeme narazit i v rámci České republiky. Podle Bejčka (2016, s. 7) je třeba vnímat kulturní prolínání jako přínos a také šanci obohatit se o další zkušenosti, posílit své vlastní kompetence ve vzájemném učení se.

Pančocha a kol. (2011, s. 122-123) píše o tom, že člověk se jako kulturní bytost nerodí, kultuře svého společenství se učí v průběhu života od rodiny, vrstevníků, učitelů a společnosti, aby se stal jejím platným členem. Kultura samotná není tvořena pouze výtvořeny lidské civilizace a duchovními hodnotami nebo uměním, ale také jazykem, náboženstvím, filosofií, společenskými vědami, idejemi i hodnotami. Kultura je tím, co naše společenství spojuje a zároveň odlišuje od ostatních. Moree (2015, s. 157) uvádí, že vlastní kulturu zná člověk nejlépe a jiné kultury tak detekuje v okamžiku, kdy narazí na nějakou zásadnější odlišnost.

Bittnerová (2011, s. 263) píše o tom, že kultura je získávána kontaktem s druhými lidmi, během společného žití dochází ke sdílení společných kulturních modelů. Nejsilněji k tomu pak dochází v primární socializaci a později v menších uzavřených sociálních skupinách. Kulturu, jak uvádí Moree (2015, s. 47), je také možné vnímat jako adaptaci na vnější podmínky, na prostředí v němž člověk žije. Kraus (2014, s. 73) upozorňuje na to, že dnes již nikdo nepochybuje o tom, že prostředí, do kterého se rodíme, ve kterém vyrůstáme a žijeme, v nás zanechává zřetelné stopy, poznamenává nás a ovlivňuje. Borkett (2018, s. 54) píše o teorii kulturní rozmanitosti z počátku padesátých let minulého století autora Brunera, akademika Harvardské univerzity, který zemřel v červnu roku 2016. Jeho teorie hovoří o tom, že to, jak se děti učí, souvisí se sociálně-konstruktivistickou oblastí vývoje dítěte. To naznačuje, že se děti učí nejen prostřednictvím svých kognitivních a mentálních schopností, ale také prostřednictvím lidí, společnosti a životního prostředí. Bruner klade důraz na skutečnost, že kulturní prvek rodiny je důležitou součástí způsobu, jakým jsou děti vychovávány a tvoří základní kámen jejich života. Cení si role dospělého, ať už jde o někoho v rodině dítěte, učitele nebo někoho staršího z komunity, Bruner je všechny považuje za základní aspekt učení dítěte.

Jarkovská a kol. (2015, s. 163) označuje školu jako socializační instituci, která děti nejen vzdělává, ale i vychovává a integruje děti do dané společnosti tím, že je seznamuje s hodnotami, normami i vzorci jednání, které v ní dominují. Má tak vliv na identitu dětí, kterou může do značné míry i měnit, což následně dětem může komplikovat vztahy v jejich rodině. Skarupská (2017, s. 18-19) konstatuje, že kulturní identita jedince se vyvíjí již od raného věku, neboť jedinec se vždy rodí do sociální skupiny, kterou je v první řadě rodina, pak lokální prostředí, region a následně celá společnost. Kulturní identita jedince vzniká na základě styku s jinými lidmi a jeho mnohvrstevnou identifikací s různými kulturními, etnickými či sociálními skupinami s tím, že se tato identita mění v závislosti na jeho členství v různých sociálních skupinách. Vágnerová (2000, s. 201) vnímá identitu jako faktor, který ovlivňuje veškeré jednání a směřování dítěte. Identita má význam pro budoucnost – předurčuje, o co se bude dítě snažit, jakou pozici s největší pravděpodobností získá, jak ji bude prožívat a jak na ni bude reagovat.

Hladík (2014, s. 72) konstatuje, že země střední Evropy, mezi které Česká republika patří, nejsou s kulturní a národnostní diverzitou konfrontovány v takové míře jako země západní Evropy. Přesto vnímá vzrůstající požadavky na vzdělané pracovníky zejména pomáhajících profesí, kdy tito by měli být schopni efektivně a nekonfliktně komunikovat

s příslušníky národnostních a etnických menšin nebo imigranty a současně by měli být proškoleni v oblasti multikulturní výchovy. Mezi pomáhající profese řadí autor ty, jejichž výkon je soustředěn na pomoc lidem v tíživých životních situacích, na fyzický i duševní rozvoj člověka a na rozvoj kognitivně afektivní stránky jeho osobnosti.

Jak uvádí Bejček (2016, s. 18), migrace je spolu s porodností a úmrtností považována za klíčový prvek v procesu populačního vývoje. Janák a kol. (2015, s. 12) upozorňuje na fakt, že před českou společností, stejně jako před společností západoevropskou, stojí řešení populačního problému, a sice jak se vyhnout celkovému a poměrně rychle přicházejícímu civilizačním úpadku. Nejreálnější variantu řešení tohoto problému spatřuje autor v migraci, která ale jak sám upozorňuje, není pro českou společnost ničím běžným a nebude procesem bezproblémovým.

Bejček (2016, s. 7) hovoří o interkulturních rozdílech, kdy tyto rozdíly mohou mnohdy působit jako propastné, vylučující společné soužití. Nicméně je nutné hledat cesty a vytvářet takové podmínky, aby migranti měli šanci se v našem státě uplatnit, rozvíjet a integrovat se do naší společnosti, aniž bychom tím sami sebe, svou kulturu a hodnoty uvedli v ohrožení. Podle Jarkovské a kol. (2015, s. 166) rostoucí etnická a kulturní diference společnosti nastoluje nové otázky i výzvy, a sice jak společnost zvládá rostoucí kulturní, etnickou či náboženskou heterogenitu a jak se vyrovnává s požadavky kladenými v této souvislosti na její sociální instituce, mimo jiné i na vzdělávací systém.

Koldinská a kol. (2016, s. 13) píše o sociální integraci cizinců a považuje ji za základní předpoklad společenské soudržnosti a stability, současně jde podle ní o účinný nástroj prevence sociálně-patologických jevů. Kroupová (2016, s. 28) definuje integraci jako ucelení, sjednocení nebo spojení v jeden celek. Integrace dle autorky jako nejvyšší stupeň socializace vyjadřuje naprosté zapojení a plné splynutí jedince se společností, v rámci edukace, pracovního uplatnění i v jiném společenském soužití. „Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu definuje pět klíčových oblastí integrace cizinců, jimiž jsou znalost českého jazyka, ekonomická a sociální soběstačnost, sociokulturní orientace ve společnosti, vztahy mezi komunitami a princip postupného nabývání práv cizinců v návaznosti na postupné získávání vyšších pobytových statusů na území České republiky“ (MVČR, 2019a, s. 3).

1.1 Migrační realita

Migrování lidí je záležitostí známou odnepaměti. V několika posledních letech jsme svědky takzvané migrační vlny lidí přicházejících do Evropy, která je v centru zájmu médií. Současně je možné konstatovat, že tato problematika se stala hlavním politickým tématem rozdělovací společnosti. Naše země není migranty primárně považována za cílovou zemi, ve které by chtěli zůstat, nicméně naše společnost je i tak vystavena značným diskuzím o přijímání migrantů.

Hasman a Novotný (2017, s. 7) píše o tom, že lidé migrují odpradáвна a v budoucnu tomu zřejmě nebude jinak, přestože existují významná administrativní a byrokratická omezení mezinárodní migrace. Rozvoj informačních a komunikačních technologií za současné podmínky poměrně rychlé a levné dopravy, pohyb lidí značně zjednodušují, včetně migrací na velmi dlouhé vzdálenosti. Na rozsáhlé migrační pohyby mají dle autorů vliv zejména přetrvávající a v řadě ohledů vyostřující se socioekonomické nerovnosti současného světa. Kostelecká a kol. (2017, s. 5) považuje migraci za významný, dynamický a komplexní globální jev, který ovlivňuje všechny aspekty společenského života. Význam dopadů migrace na nejrůznější složky společenského života se zvyšuje spolu se vzrůstající masovostí tohoto fenoménu.

Jak uvádí Bejček (2016, s. 7), ve světle prohlubující se globalizace, se i v našem prostředí setkáváme s celosvětovou migrací obyvatelstva. Hasman a Novotný (2017, s. 109) hovoří o tom, že z hlediska mezinárodní migrace bylo území českých zemí tradičně spíše emigrační oblastí, ovšem zejména po vstupu České republiky do Evropské unie se situace změnila a imigrace začala převažovat nad emigrací. „V České republice zatím počet ani podíl migrantů nedosahuje tak velkých hodnot jako v jiných zemích Evropy, např. ve Velké Británii, Švédsku či Německu“ (Šmelová a kol., 2017, s. 25). Přesto, jak uvádí Zachová (2017, s. 57), má i tak naše země díky narůstajícímu počtu přistěhovalců a dlouhodobě pobývajících cizinců charakter pluralitní, multikulturní společnosti.

Jak uvádí Ministerstvo vnitra v Usnesení Vlády České republiky ze dne 7. ledna 2019 č. 6 o Postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu v roce 2019 (MVČR, 2019a, s. 1), celkový počet dlouhodobě legálně pobývajících cizinců na území České republiky byl ke dni 31. srpna 2018 celkem 552 190 osob. Podíl cizinců v celkové populaci České republiky tak tvoří asi 5%.

Podle údajů Českého statistického úřadu (ČSÚ, 2018b, s. 6-7) většina cizinců pobývá v našem státě na základě uděleného povolení k trvalému pobytu, případně na základě některého z typů přechodného pobytu nebo uděleného azylu. Co se věkové struktury cizinců týče, vykazuje odlišnosti oproti věkové struktuře majority. Silně jsou zastoupeny zejména kategorie mladšího produktivního věku v rozmezí 30-39 let, v tomto věkovém rozmezí se v roce 2017 nacházelo 26% všech legálně pobývajících cizinců. V kategorii 20-29 let se pohybuje celkem 16% cizinců, dětská složka ve věkovém rozmezí 0-19 let se týká asi 14% cizinců. V kategorii nad 65 let se nachází pouze asi 5% cizinecké populace.

Z údajů Českého statistického úřadu (ČSÚ, 2018a, s. 146) vyplývá, že podíl cizinců v mateřských školách činí 2,9% všech dětí navštěvujících mateřskou školu. Ve školním roce 2017/2018 navštěvovalo české mateřské školy celkem 10 469 cizinců, což bylo o jednu desetinu více než v předešlém školním roce. Dále je z údajů patrné, že v České republice tvoří cizinci 2,4 % žáků v základních školách. Ve školním roce 2017/2018 se v základních školách vzdělávalo celkem 21 992 cizinců, což bylo o 8,7% více než v předchozím školním roce.

Kostelecká (2017, s. 59) zdůrazňuje, že významnou úlohu v integračním procesu imigrantů hrají vzdělávací systémy hostitelských zemí. Vzdělávací instituce by tak měly být schopny uspokojit potřeby celé škály imigrantů. Tito samozřejmě netvoří homogenní skupinu, ale přicházejí z různých socioekonomických a kulturních prostředí a s různými vzdělávacími ambicemi. Bejček (2016, s. 89) píše o vzdělávání jako o jednom z hlavních nástrojů integrace do většinové společnosti. Současně upozorňuje na fakt, že mezi faktory ovlivňující to, jak rychle se dokáže dítě adaptovat na život v nové zemi, patří rodinné a materiální zázemí, zdravotní stav, úplnost rodiny a zejména schopnost rezilience, tedy umění vyrovnat se s krizovými situacemi a stresem.

Z dat uvedených výše jednoznačně vyplývá, že vzdělávání žáků-cizinců bude stále častější realitou v českých školách. Nárůst je zcela zřejmý a v souvislosti se zvyšující se migrací i pochopitelný. Žáci-cizinci mají v oblasti vzdělávání stejná práva i povinnosti jako by byli občany České republiky. Vztahuje se na ně tedy i povinná školní docházka.

1.2 Heterogenita ve školství

Heterogenita či diverzita jsou různá pojmenování téhož, a sice rozmanitosti. Ve školské oblasti se jedná o nepřehlédnutelný fakt, děti jsou různorodé jednak z hlediska věku,

pohlaví, ale také z perspektivy kognitivních předpokladů, životních podmínek a dalších faktorů. Rozmanité edukační prostředí by optikou inkluzivního přístupu mělo přinášet obohacení pro všechny zúčastněné.

Hloušková a kol. (2015, s. 106) hovoří o tom, že diverzita nebo také heterogenita žáků je realitou snad každé základní školy současnosti. Rozdíly mezi žáky dané věkem, pohlavím či osobností jsou umocňovány v důsledku sociální stratifikace, migračních pohybů ve společnosti, ale i v důsledku variability podmínek, v nichž děti žijí a vyrůstají. Z tohoto úhlu pohledu se zdá žákovská populace stále rozmanitější. Khairutdinova a kol. (2019, s. 81) hovoří o tom, že s procesem globalizace čelí mnoho zemí výzvě výchovy a vzdělávání studentů, kteří jsou etnickými a náboženskými menšinami. Uznání kulturní rozmanitosti mezi studenty ve vzdělávacích institucích je zvláště důležité ve společnostech s velkým počtem migrantů.

Hájková (2008, s. 32) dovozuje, že škola má nejvýznamnější institucionální příležitost působení na dítě, a tedy i možnost pro šíření určité kultury. Za současného předpokladu, že individuální kulturní rozdíly, které si děti přináší z rodiny, by neměla stírat, ale měla by nabízet možnost poznání i dalších kulturních hodnot společenství. Janák a kol. (2015, s. 12) predikuje, že podíl žáků z jiných sociálních a kulturních světů bude i v českých školách narůstat a bude třeba tyto žáky vzdělávat dohromady s žáky z dominantního kulturního kruhu.

Jarkovská a kol. (2015, s. 35) konstatuje, že v posledních 20-ti letech sílí migrace do naší země situované v srdci Evropy a děti přicházejících migrantů začínají být v českých školách viditelně přítomné. Tannenbergerová (2016, s. 35) konstatuje, že pro inkluzivně směřující školu je jedním z hlavních cílů připravit své žáky na kvalitní a úspěšný život v současné moderní společnosti, která samozřejmě předpokládá schopnost fungovat v inkluzivním prostředí.

Hájková a Strnadová (2010, s. 44-45) uvádí, že etnická, kulturní nebo jazyková odlišnost by měla být školou přijata bez odsuzování či jakéhokoliv posuzování ve smyslu cizosti. Kulturně determinované odlišné životní zvyky a způsoby jednání u nich mohou vyvolávat pocit cizosti a zvláště od pedagogů vyžadují profesionální jednání charakterizované zájmem, přístupností, tolerancí a vlídností. Podstatné je, aby etnická odlišnost nebyla pedagogicky vnímána jako deficit. Tannenbergerová (2016, s. 35) poukazuje na fakt, že odlišnost

žáků je v inkluzivní škole vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, nikoliv jako přítěž.

Pipeková (2010, s. 52) uvádí, že edukační proces dětí a žáků z odlišných kultur a etnik vyžaduje specifický přístup a respektování specifik a odlišností dotyčných jedinců. Jak uvádí Němec (2012, s. 8), v souvislosti s imigrační politikou státu se počet těchto žáků ve školách neustále zvyšuje a pouze někteří z nich se integrují do běžné školy bez závažnějších problémů. Jiní se mohou setkávat s různými obtížemi zejména v souvislosti se svou jazykovou odlišností nebo proto, že jsou ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování a odlišné hodnotové orientaci, stylu života, vztahu ke vzdělání.

Sociokulturní odlišnost

Zachová (2017, s. 58) řadí mezi hlavní problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti především odlišný mateřský jazyk, odlišné hodnoty a hodnotové systémy, odlišné zvyklosti, rituály, tradice, odlišné rodičovské postoje v rámci výchovných stylů, odlišné pojetí rolí mužů a žen. Jazykovou vybavenost u jedinců považuje za klíčovou v rámci začleňování do prostředí majority. Moree (2015, s. 184-185) píše o tom, že děti v každém vývojovém období vnímají témata spojená s kulturou a identitou odlišně a potřebují jiný způsob podpory pro to, aby dokázaly téma integrovat do svých životů.

Kaleja a kol. (2015, s. 41) uvádí, že sociokulturní znevýhodnění představuje jednak sociální vyloučení představující společenskou dimenzi a také sociální znevýhodnění představující edukativní dimenzi, opírající se mimo jiné o etnicitu dané menšinové sociální skupiny, přičemž její odlišné sociální a kulturní aspekty jí ve většinové společnosti upozadují. Němec (2012, s. 7) řadí do skupiny sociálně znevýhodněných žáky, kteří pocházejí ze sociálně, kulturně a jazykově odlišného prostředí, kdy tito k nám přichází v rámci migrace nebo se hlásí k u nás již žijícím menšinám.

Dle Magerové (2018, s. 126) vyplývá sociokulturní znevýhodnění z odlišnosti sociální a kulturní příslušnosti, kdy vlivem působení jiných sociokulturních vlivů dochází k jiným podmínkám socializace. Znevýhodnění se poté projevuje pouze v určitém společenském kontextu, kdy tito jedinci jsou členy minority, která se od majoritní společnosti liší jinou identitou, jazykem, stylem života apod. Podle Němce (2012, s. 72) jazyková odlišnost má stěžejní vliv i na rozvoj kognitivních schopností.

Kroupová (2016, s. 231) definuje sociální znevýhodnění dle školského zákona, kdy se podle tohoto jedná o žáky, kteří jsou v riziku poruch emocí a chování z důvodu narušených, popřípadě odlišných sociálních vztahů, ve kterých žijí nebo se pohybují, tedy takových, které tvoří jejich primární sociální skupinu. Pipeková (2010, s. 37) za sociálně, příp. sociokulturně znevýhodněné prostředí označuje takové prostředí, které je pro optimální vývoj dítěte po všech stránkách nedostatečně podnětné. Sociokulturní znevýhodnění autorka u dětí cizinců vnímá zejména v nedostatečné či zcela absentující znalosti vzdělávacího jazyka.

Odlišný mateřský jazyk

Problematika odlišného mateřského jazyka se primárně týká žáků-cizinců, kteří se narodili v jiné zemi a do České republiky v rámci migrace přichází. Nicméně okruh žáků může být daleko širší, nemusí se jednat pouze o tuto skupinu žáků. Kostelecká (2013, s. 12) upozorňuje na fakt, že není možné opomíjet ani žáky, jejichž rodiče sice již mají české občanství, nicméně jejich rodný jazyk je i přes tuto skutečnost odlišný od jazyka majority. Jedná se druhou generaci migrantů nebo etnickou menšinu používající vlastní jazyk.

Šebesta (2014, s. 9) za mateřský či rodný jazyk považuje takový jazyk, který je osvojený v raném dětství, neboť je užíván v rodině nebo zemi, kde dítě vyrůstá. Jedná se zpravidla o první jazyk, který si dítě osvojí. Najvar a Hanušová (2010, s. 68) pracují s myšlenkou, že děti, u kterých je včas rozvíjen jejich mateřský jazyk, tak procvičují schopnost osvojování jazyků a tím je vytvářen předpoklad pro úspěšné zvládnutí i cizího, nemateřského jazyka. Moree (2015, s. 118) konstatuje, že mateřštině se učíme jinak než všem ostatním jazykům, neboť mateřský jazyk si osvojujeme od narození. Hájková (2008, s. 29-30) píše o tom, že rodina má na vývoj dětské řeči zásadní vliv, zejména v raných fázích vývoje dítěte. Nejvýznamnějším faktorem ovlivňujícím jazykový vývoj jedince, jak uvádí představitelé teorií kulturního kontextu, je sociální prostředí.

Kostelecká (2013, s. 7) uvádí, že žáci českých škol s omezenými komunikačními dovednostmi v českém jazyce mají problémy ve výuce a tento handicap může významně snížit jejich šance na dosažení dobrého vzdělání. Nedostatečná znalost jazyka ovlivňuje negativně školní výsledky, ale může se promítnout i do sociální oblasti a žák s jazykovou deprivací může trpět pocitem sociální izolace. Hájková (2008, s. 32) váže školní úspěšnost přímo na stupeň rozvoje komunikačních dovedností. Děti přichází dle autorky do školy s různě

rozvinutými komunikačními dovednostmi a škola by měla umět na tyto rozdílné vstupní podmínky reagovat.

Magerová (2018, s. 128) považuje jazyk za velmi důležitou součást sociokulturní vybavenosti a jeho neznalost představuje zásadní překážku při adaptaci na nové prostředí. Jedinec bez potřebné jazykové kompetence se hůře orientuje v sociálních situacích, v důsledku neporozumění může neadekvátně reagovat. Nedostatky v kompetencích komunikačních bývají příčinou sociální izolace. Podle Kostecké (2013, s. 11) lze definovat tři skupiny žáků, kteří mohou pocítit problémy ve škole způsobené nedostatečným zvládnutím českého jazyka. Podle autorky jde o děti občanů České republiky, kteří jsou jiné národnosti, žáků-cizinců, kteří v České republice pobývají legálně, tedy přistěhovalci a azylanti a žáci-cizinci, kteří zde pobývají ilegálně.

Bejček (2016, s. 9) upozorňuje na fakt, že vzájemné vztahy a interakce mezi majoritou a cizinci jsou konfrontovány skrze kulturně a etnicky podmíněné bariéry, jež jsou na straně minoritní skupiny determinovány zejména nedostatečnými jazykovými kompetencemi. Moree (2015, s. 184) pak uvádí, že samotná přítomnost dětí, které nemluví česky, ve třídě, kde sedí v rohu a nikdo jim nepomůže, není možné považovat za inkluzi. V takovém případě jde spíše o legitimizaci vyloučení.

Kostecká (2013, s. 7) uvádí, že schopnost ovládat jazyk majoritní společnosti je jednou z klíčových determinantů úspěchu jedince a je významnou podmínkou integrace do dané společnosti. Škodová a Cvejnová (2017, s. 20) v souvislosti s jazykovou integrací cizinců staví do popředí i vstřícnost hostitelské společnosti a povzbuzování migrantů k jazykovému vzdělávání právě ze strany většinové společnosti. Dle Koncepce integrace cizinců je znalost jazyka jedním ze základních předpokladů integrace. Úroveň znalosti českého jazyka má pak přímý vliv na rozvoj sociálního i pracovního potenciálu cizinců i na intenzitu a kvalitu interakce mezi cizinci a majoritou. Dále je konstatováno, že integrační opatření u dětí cizinců je nutné zaměřit na zajištění rovných příležitostí ve vzdělávání. (MVČR, 2019a, s. 3).

Podle Bejčka (2016, s. 89) sehrává v procesu adaptace významnou roli věk dítěte a přijetí školským zařízením. Hledisko věku se může projevit především ve vztahu se snazší identifikací s novou kulturou díky vrstevníkům – spolužákům, kamarádům, a to včetně přijetí nového jazyka. Kostecká (2013, s. 7) uvádí, že řečové dovednosti dětí jsou ovlivněny

jednak mentálními schopnostmi, ale také sociálním prostředím, ve kterém vyrůstají a také množstvím a kvalitou podnětů, které rozvoj dítěte stimulují.

Hájková (2008, s. 27-28) píše o tom, že otázkám vztahu myšlení a řeči se intenzivně věnoval L. S. Vygotskij, který mezi řečí a myšlením spatřoval přímou souvislost. Pro rozvoj kognitivních schopností člověka považoval za důležité prostředí, s nímž je jedinec ve svém vývoji v interakci. Toto prostředí pak chápal jako komplex aktuální skutečnosti i tradice a zvyklostí dané kultury. Dle Kostecké (2013, s. 8) se integrací žáků-cizinců a pedagogickými reakcemi na národnostní, etnickou a kulturní diverzitu ve společnosti zabývá interkulturní a multikulturní pedagogika.

1.3 Multikulturní výchova

Rostoucí pluralita společnosti je v současnosti faktem, se kterým je nutné počítat. Ve světle světové globalizace zcela zřetelně vyvstává potřeba moderní společnosti disponovat schopnostmi k vytváření nových systémů. Soužití stále rozmanitější společnosti je nutné postavit na principech respektu a tolerance. V budoucnu lze předpokládat stále častější střety různých kultur, a proto je důležité připravovat budoucí generace prostřednictvím multikulturní edukace na tuto skutečnost.

V našich podmínkách je možné setkat se i s pojmem interkulturní vzdělávání, popřípadě i s globální výchovou, tato terminologická nejednotnost je realitou i v odborné literatuře. Hladík (2014, s. 16) váže adjektivum multikulturní k významu mnoho-kulturní rozmanitosti, zatímco adjektivum interkulturní k bikulturním vazbám, z čehož vyplývá, že pojem multikulturní má širší a obecnější rámec než pojem interkulturní, který je možné použít pro vztah mezi dvěma konkrétními kulturami.

Základem multikulturní výchovy je multikulturalismus. Podle Průchy (2011, s. 149) je multikulturalismus ideologie, názor, představa, kterou můžeme přijmout či odmítnout, nicméně multikulturalita je faktem, který existuje objektivně a není závislá na našich postojích ani názorech. Hladík (2006, s. 8) definuje multikulturalismus jako proces výměny různých kulturních hodnot mezi různými sociokulturními skupinami a současně jako stav plurality kultur.

Preissova (2014, s. 106-107) za součást multikulturní výchovy považuje úsilí o rozvoj empatického a tolerantního myšlení žáků na základě jejich sebepoznání a porozumění hodnotám vlastní kultury skrze mezilidské vztahy, a to nejen vzájemně mezi žáky, ale také mezi

žáky a jejich učitelé. Šmelová a kol. (2017, s. 25) považuje multikulturní výchovu za nositele poznání vlastního kulturního zakotvení a současně poskytuje oporu při porozumění ostatním kulturám. Má potenciál rozvíjet smysl pro solidaritu a toleranci, vede ke spravedlnosti a pochopení sociokulturní rozmanitosti.

Průcha (2011, s. 14) vnímá multikulturní výchovu jako edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu v atmosféře vzájemného respektu a spolupráce. Moree (2015, s. 176-177) upozorňuje na fakt, že pod názvem multikulturní výchova se v praxi skrývá celá řada přístupů lišících se nejen definicí kultury, ale také tím, jaké cíle si klade a jaké metody užívá. Dodnes je možné se setkat s přístupy, které jsou postaveny pouze na informování o jiných etnických skupinách, vedle toho ale najdeme již i takové, které se snaží vést jednotlivce k porozumění tématům, která jsou spojena spíše s interkulturním soužitím.

Šindelářová (2008, s. 18-19) poukazuje na to, že přes různá chápání multikulturní výchovy a vzdělávání by každé školské zařízení mělo dospět k tomu, že všem žákům poskytne stejnou příležitost plně využít svého potenciálu a připraví je na život v interkulturní společnosti. Buryánek (2002, s. 14) za obecný cíl, v jeho terminologii interkulturního, tedy multikulturního vzdělávání, považuje upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami. Takovýto cíl, jak uvádí autor, klade jisté nároky na příslušníky všech sociokulturních skupin. Tyto nároky spočívají v uvědomění si, že rozmanitost a různost je založena na bezpodmínečné rovnosti. Cílem pedagogů, v rámci multikulturní výchovy, je dle autora připravovat studenty na život v kulturně pluralitní společnosti.

2 INKLUZE

Inkluzi je v několika posledních letech věnována zvýšená pozornost na celospolečenské úrovni. Jde o hojně diskutovaný fenomén, jenž výrazně rezonuje zvláště ve školské oblasti, nicméně můžeme konstatovat, že zasahuje do všech oblastí lidského života. Kaleja a Zezulková (2016, s. 8) píší o tom, že inkluze se bezprostředně nebo nepřímo týká všech věkových skupin lidí, všech skupin lidí různé etnicity, všech skupin lidí, jež se ve své životní linii ocitají v jakémkoliv sociálním prostoru, v němž se lidé na základě jistých kritérií diferencují sami, případně jsou někým diferencováni. Dle autorů se jedná o záležitost společenskou a sociální.

Valenta (2015, s. 71) považuje inkluzi za nástroj sociální politiky, kdy v rámci vzdělávání je odpovědí na požadavek přístupnosti vzdělání pro všechny a vychází ze základního účelu výchovy a vzdělávání, a sice participace každého jedince na životě společnosti. Plně se lze ztotožnit i s názorem Lazarové a kol. (2015, s. 5), že inkluze se v současnosti stala veskrze politickým tématem mající své nadšené zastánce a silné odpůrce.

Bargel a Mühlbacher (2010, s. 26) uvádí, že idea inkluze, chápaná jako základní politická myšlenka a sociálně etická koncepce, je již od dob osvícenství zakotvena v parlamentárním právním řádu jako jedno ze základních lidských práv. Ve shodě s výše uvedeným také Vomáčková (2015, s. 13) poukazuje na fakt, že přestože velká část české veřejnosti chápe pojem inkluze spíše jako nové paradigma, jde ve své podstatě pouze o téma znovuobjevené, které nabývá v současných podmínkách společenského rozkolísání nových kontextů a rozměrů.

„Pojem inkluze vychází z anglického inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 12). Lechta (2016, s. 34) uvádí, že původ tohoto slova je v latinském jazyce a významově vyjadřuje přijetí, což je v latině zároveň synonymem slova akceptace. Lazarová a kol. (2015, s. 5) konstatuje, že v základech ideje inkluze jsou nejvyšší lidské hodnoty, které představují respekt k druhému, solidaritu a základní práva člověka s tím, že inkluze se nevyhýbá žádné z oblastí lidského života.

Dle Lechty (2016, s. 66) inkluzivní nastavení člověka vyžaduje určité axiologické a kulturně-etické zakotvení. Motiv společenské inkluze spatřuje v etickém postulátu personality každého jedince. Jako prvořadý důvod proč vytvářet podmínky pro začleňování každého jedince do kulturního společenství vnímá autor důstojnost lidské osoby.

Lazarová (2015, s. 11) označuje inkluzi jako ideologii založenou na hodnotách práva a humanismu. Kaleja a Zezulková (2016, s. 5) uvádí, že tvorbou inkluzivního prostředí společnost uplatňuje elementární principy humanismu, podtrhující uznání hodnoty každého člověka a respektování jeho případné jinakosti. „Jinakost se nechápe jako abnormalita, ale jako legitimní status každého člověka. Paleta mnoha jinakostí vytváří rozmanitost, pestrost a multikulturalismus společnosti“ (Lechta, 2016, s. 69). Multikulturalismus je dle Balvína (2012, s. 34) pohled, politika i snaha nejrůznějších profesí, zejména učitelů, sociálních pracovníků, prosazující záměr, aby si národnostní menšiny i imigranti udrželi svoji kulturu vedle jiných kultur, které existují spolu v jednom teritoriu, v jednom státě.

Podle Anderlik (2014, s. 42) je myšlenka inkluze založena na rovnocennosti jedinců, aniž by byla předpokládána normalita. Dále uvádí, že inkluze odstraňuje překážky v podobě exkluze ze vzdělávání, exkluze z politiky, exkluze z trhu práce, eliminuje exkluzi způsobenou sociální izolací, také ekonomickou, institucionální, kulturní a prostorovou exkluzi. Jak uvádí autoři Booth a Ainscow (2007, s. 8), inkluze spočívá jednak ve vytváření podnětného školního prostředí a v budování komunit – nicméně inkluze spočívá také v rozvíjení lidského společenství z širšího pohledu. Školy mají možnost ve spolupráci s dalšími organizacemi i občany zlepšovat vzdělávací příležitosti a obecně sociální podmínky v místech svého působení.

Janík, Pešková a kol. (2013, s. 14) pracují s myšlenkou, že škola je zpravidla obrazem společnosti, ve které se nachází a projektují se v ní hodnoty a principy, podle nichž lidé daného společenství smýšlí. Nastavení školství pak odpovídá vyjádření nejvýznamnějších hodnot, jež daný stát uznává. Lazarová a kol. (2015, s. 58) vnímá školu jako instituci, která může ovlivňovat nejen individuální rozvoj každého žáka, ale může přispět i k transformaci společnosti směrem ke spravedlnosti a rovnosti. Škola a školské systémy mají dle autorky možnost zasadit se o významnější změny ve společnosti, inkluzivní školy pak mají v naznačeném směru velmi silný potenciál. Tannenbergerová (2016, s. 15) považuje školství za zásadní oblast, neboť jde o zprostředkovatele institucionálního vzdělávání, které navštěvují všichni jedinci dané společnosti.

Bartoňová a Vítková (2016, s. 9) pojí úspěšnou inkluzi s kvalitou života lidí, rovností ve vzdělávání, humanizací ve škole. Inkluze má podle autorek potenciál podporovat sociální soudržnost i ekonomický rozvoj a je vyjádřením demokratických hodnot. Obsah kontextu inkluze je podle Kaleji a Zezulkové (2016, s. 5) možné v nejširším pojetí chápat jako přijetí a akceptaci všech osob do daného dimenzionálně utvořeného sociálního prostředí

a inkluzivní procesy počítají s přímou spoluúčastí dotčených. Lechta (2016, s. 64) poukazuje také na fakt, že současný pojem inkluze není dostatečně napojen na vlastní filozofická východiska, a tak se předkládá jako pragmatický sociální program v multikulturním prostředí.

Samotný pojem inkluze poprvé použil, jak uvádí Lechta (2010, s. 28), v roce 1998 Theunissen v USA v souvislosti se speciální pedagogikou. V dnešním pojetí, jak je již výše uvedeno, je pojem inkluze chápán mnohem širěji. Nelze jej vztahovat pouze k pedagogické oblasti, ačkoliv právě ve školství je toto téma diskutováno nejvíce a inkluze představuje významnou výzvu zejména pro současné školství. Mnohem vhodnější je chápat inkluzi jako vizi představující takový stav společnosti, kdy jsou akceptováni všichni její členové ve své jedinečnosti.

2.1 Sociální inkluze

Dnešní společnost je výrazně zaměřena na výkon. Ekonomický a společenský prospěch založený na výkonnosti se stal ukazatelem hodnoty člověka pro společnost. Ačkoliv se s tímto pojetím vnímání hodnoty člověka nelze v žádném případě ztotožnit, je takovéto pojetí viditelným trendem. Výkonově zaměřená společnost klade na jednotlivé své členy vyšší nároky ve všech oblastech života, vzděláváním počínaje. Jedinec, který tempu doby z nejrůznějších důvodů nestačí, je ohrožen vyloučením ze společnosti. Ústřední myšlenkou sociální inkluze je takovému nežádoucímu vyloučení, tedy sociální exkluzi, zabraňovat.

Kaleja a Zezulková (2016, s. 13) konstatují, že sociální exkluze je terminologickým ekvivalentem sociálního vyloučení a představuje společenský fenomén, jenž je předmětem zájmu několika sociálně vědních disciplín. Tato exkluze je spjata s procesy ghettoizace, segregace, marginalizace, institucionalizace a stigmatizace. „Mezi typickými důvody sociální exkluze se uvádí zejména: nedostatek finančních prostředků, nedostatečné vzdělání a znalosti a diskriminace, tedy špatné zacházení na základě odlišnosti“ (Bargel, Mühlbacher, 2010, s. 31). Kaleja a kol. (2015, s. 35) zahrnuje do konceptu sociální exkluze v širším slova smyslu všechny cílové skupiny, jež jsou v aktuální době pro své signifikantní charakteristiky či jejich dispozice k danému jevu, ostatními sociálně exkludovány.

Podle Bakošové a kol. (2013, s. 134) sociální inkluze znamená odstranění překážek začlenění jednotlivců a skupin a zároveň posílení prvků solidarity, reciprocity, spoluodpovědnosti a je předpokladem a součástí sociální soudržnosti. Sociální inkluze však neznamená

pouze absenci vyloučení, má i svou kvalitu a hloubku. Anderlik (2014, s. 42) za sociální inkluzi považuje stav, kdy je každý člověk přijímán společností ve své individualitě a má možnost se plně zapojit do společnosti. Právo na účast ve společnosti se zdůvodňuje sociální etikou a vztahuje se na veškeré oblasti života. Společenství vytváří takové struktury, ve kterých všichni dosahují cenných výkonů a přispívají tak k budování celku.

Matoušek (2016, s. 77-78) považuje inkluzi za souhrnné označení pro postupy a strategie, které předcházejí sociálnímu vylučování. Prevencí sociálního vylučování je pak podle autora zejména podpora účasti obyvatel na vzdělávání, začleňování do pracovního procesu a poskytování sociálních služeb. Sociální vyloučení může postihnout jednotlivce, rodiny i skupiny obyvatel. Kolaříková (2015, s. 7) definuje okruh osob, kterým hrozí sociální exkluze a mezi ohrožené osoby řadí jedince nedostatečně vzdělané, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané, jedince s mentálním nebo fyzickým postižením, imigranty, příslušníky různě definovaných menšin, osoby trpící nějakým druhem závislostí, ale i osaměle žijící seniory a jedince, kteří se ocitli v těžké životní situaci.

Jak uvádí Anderlik (2014, s. 43), myšlenka sociální inkluze se netýká pouze „postižených“ vyloučených lidí, zahrnuje lidi, jejichž nedostatky lze překonat poměrně snadno. Příkladem jsou migranti, u nichž nedostatečná znalost jazyka a výchova v odlišném kulturním prostředí snadno vedou k exkluzi v naší kultuře. Slowík (2011, s. 46) pak chápe sociální inkluzi jako záležitost všech členů společnosti, nikoliv jen znevýhodněných jedinců a skupin, případně těch členů většinové společnosti, kteří jsou v jejich bezprostředním, nejbližším okolí.

Dle Moree (2015, s. 183) je existence inkluzivního prostředí velkou pomocí rozvíjející schopnost pracovat s rozmanitostí, zvláště pak pro děti ve školním věku, kdy se učí fungovat samostatně ve společnosti. Lazarová a kol. (2015, s. 12-13) označuje jako jeden z aspektů a neoddelitelnou součást inkluzivních snah ve společnosti inkluzivní vzdělávání. Janák a kol. (2015, s. 12) upozorňuje na fakt, že pozice na trhu práce je nejdůležitější proměnnou z pohledu posuzování míry sociální inkluze. Pro úspěch ve vyšších typech studia, jež se bezprostředně vážou na pozici na trhu práce, je klíčovým faktorem předchozí vzdělanostní trajektorie.

2.2 Inkluze ve vzdělávání

Inkluzivní myšlenky se prosazují i v oblasti školství. Ve většině zemí světa je moderní školství inkluzivními trendy ovlivněno, české školství nevyjímaje. Hovoří se o inkluzivním či společném vzdělávání zahrnujícím všechny žáky. Takový model vzdělávání staví na principu rovného přístupu ke vzdělání, akceptaci rozmanitosti za současného respektování individuálních vzdělávacích potřeb jedinců. „Moderní filozofie vzdělávání nahlíží v rámci obecné pedagogiky na současný trend jako na komprehenzivní“ (Potměšil, 2018, s. 13).

Inkluzivní vzdělávání je silně medializované téma, v našem prostředí, jak uvádí Lazarová a kol. (2015, s. 5), negativními emocemi syčené diskuze zabarvují konotaci pojmu inkluze, čímž dochází k tomu, že tento již neevokuje nejvyšší lidské hodnoty a toleranci, ale je spíše spojován s problémy a četnými starostmi. Kaleja a kol. (2015, s. 18) vnímá inkluzivní vzdělávání jako vysoce kvalitní vzdělávání, umožňující rovný přístup ke vzdělání s tím, že je žákům poskytována potřebná a přiměřená podpora zohledňující jejich různé vzdělávací potřeby tak, aby využili svého studijního potenciálu. Svoboda a kol. (2015, s. 10) vidí podstatu inkluzivního přístupu v akceptování individuálních potřeb každého dítěte, žáka, studenta a zapojení všech při zachování kvality pro všechny účastníky vzdělávacího procesu.

Bartoňová a Vítková (2016, s. 313) označují inkluzi jako pedagogický koncept, který je určen k tomu, aby byla poznána a odstraněna diskriminace a znevýhodnění žáků, zejména v kontextu diference sociální dimenze, jako je pohlaví, etnicita, socio-kulturní původ. Kroupová (2016, s. 28) charakterizuje inkluzi jako proces, který se zaměřuje a reaguje na různost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace.

Zámečnicková a Vítková (2015, s. 13) mají za to, že inkluze se významně dotýká jak procesu školního vzdělávání, tak i výchovy. Inkluzivní trendy navazují na humanistické principy v pedagogice, ústředním zájmem je výchova a vzdělávání každého jedince tak, aby byl schopen se ve společnosti plnohodnotně uplatnit a byl připraven na celoživotní učení. Svoboda a kol. (2015, s. 10) pak upozorňuje na skutečnost, že myšlenka inkluzivního vzdělávání nepatří pouze k četným moderním nápadům, které neodpovídají společenské realitě, ale naopak jde o přirozené vyústění vývoje moderní humanistické společnosti, respektující nezadatelná lidská práva.

Havel (2013, s. 17) uvádí, že současná společnost chápe inkluzivní vzdělávání jako základní lidské právo týkající se širší škály žáků a nikoliv jen těch se speciálními

vzdělávacími potřebami. Současně konstatuje, že je překonán přístup zaměřující se na nedostatky či poruchy shledané u jednotlivců. Dle Šmelové (2017, s. 12) je principem inkluzivního vzdělávání akceptování individuálních potřeb každého žáka s tím, že již nedochází v rámci inkluzivního edukačního konceptu k dělení žáků, ale jde o jedinou heterogenní skupinu. Podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 42) je lidská různorodost, tedy heterogenita, samozřejmou a nezbytnou podmínkou soužití společnosti, jde o antropologickou skutečnost a sociální fenomén. Současně se jedná o jednu z nezměnitelných podmínek školy – žáci jsou rozdílní v mnoha faktorech: co se týče pohlaví, věku, výkonu, temperamentu, náboženství, mateřského jazyka, národnosti.

Kratochvílová (2013, s. 17) nahlíží na inkluzivní vzdělávání jako na vzdělávání začleňující všechny děti, žáky, studenty dané komunity do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu, kde jsou jim pracovníky škol vytvářeny podmínky pro kvalitní vzdělávání za současného respektování jejich odlišnosti. Jde tedy, jak uvádí Lazarová a kol. (2015, s. 27), o vzdělávání v běžných školách, které je dostupné všem dětem bez rozdílu, od kterého se očekává, že bude účinným nástrojem podporujícím inkluzi sociální.

Hájková a Strnadová (2010, s. 43) hovoří o inkluzivním modelu vzdělávání, jehož podstatou je rovné zacházení s rozdílností intelektových i fyzických schopností, s etnickými, jazykovými nebo kulturními rozmanitostmi. Podle Lechty (2016, s. 72) je akceptace rozmanitosti ve výchovném vztahu potvrzováním základní lidské rovnosti a originality každého jedince. Podle Abawi a kol. (2018, s. 2) musí být inkluze způsobem myšlení, filozofií toho, jak pedagogové odstraňují překážky v učení, filozofií vytvářející pocit sounáležitosti a pocit komunity. Klíčovým aspektem inkluze je přesvědčení, že třída by měla být strukturována tak, aby splňovala potřeby všech studentů ve třídě, bez ohledu na schopnosti či postižení.

Hájková a Strnadová (2010, s. 44) uvádí, že optikou inkluzivního vzdělávání nejsou rozdílné schopnosti žáků posuzovány jako faktory rušivé, které by bylo potřeba eliminovat, ale jako individuální podmínky, které determinují činnost každého žáka v procesu společného učení. V souladu s výše uvedeným smýšlí i Šmelová a kol. (2017, s. 23), kdy uvádí, že inkluzivní vzdělávání se nezaměřuje na rozsah jinakosti, ale na společnost, skupinu, třídu, na strukturu systému, ve kterém se organizují vzdělávací podmínky s důrazem na společný proces učení.

Tannenbergerová (2016, s. 36) shrnuje nejdůležitější principy inkluzivního vzdělávání: princip humanismu a demokracie, který staví na hodnotách svobodné a demokratické společnosti a inkluze je v různých sférách života přirozeným důsledkem aplikace lidských práv. Princip heterogenity zaručuje, že různorodost je součástí společnosti a je brána jako přínos a impuls k rozvoji. Princip spolupráce představuje přirozené soužití jedinců ve společnosti, princip regionalizace, otevřenosti a efektivity, kdy škola je otevřena pro všechny děti z jejího okolí. Princip individualizace upozorňuje na akceptování potřeb každého jedince a princip celistvosti klade důraz na rozvoj žáka po stránce intelektové, sociální, etické, tělesné a dalších.

Havel (2013, s. 17) spatřuje cíl inkluze ve vytvoření jednotného typu škol pro všechny, kdy taková škola by sloužila sociálně různorodé společnosti. Inkluzivní přístup je dle autora nositelem změn postavených na společné vizi – všechny děti mají být vzdělávány v běžném vzdělávacím systému. „Inkluzivní škola vytváří přirozené a vstřícné prostředí pro každého. Žáci jsou vychováváni pohromadě, navzájem spolupracují, vytvářejí mezi sebou vazby a vzájemný kontakt podporuje dobré soužití i v dospělosti, což je výsledkem inkluze“ (Šmelová a kol., 2017, s. 23).

Totožnou myšlenku uvádí Moree (2015, s. 184), podle níž by inkluze neměla spočívat pouze ve fyzické přítomnosti různých žáků v jedné třídě, ale zejména v tom, že dojde mezi dětmi k vybudování opravdových vztahů. Šmelová a kol. (2017, s. 23) spatřuje smysl inkluzivní školy v bourání zbytečné sociální bariéry prostřednictvím společného integrujícího výchovného prostředí, čímž dopravává všem žákům vzdělání, které naplňuje jejich individuální potřeby.

Michalová a Pešatová (2015, s. 95) považují za stěžejní, aby se výuka v inkluzivních školách soustředila zejména na to, aby každé dítě plně využilo svůj rozumový potenciál a zároveň se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními žáky. Samotná odlišnost dětí se považuje za příležitost k rozvoji respektu, empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti k sobě i ostatním. Potměšil a kol. (2018, s. 57) zdůrazňuje, že inkluzivní vzdělávání má určen základní rámec patřičnou definicí, nicméně i tato je v národních podmínkách modifikována a formována podle společenských postojů, ekonomických a kulturních potenciálů.

Tichá (2018, s. 45 a 55) hovoří o tom, že úspěšné inkluzivní vzdělávání je možné pouze tehdy, jsou-li učitelé a studenti vybaveni efektivními strategiemi, které řeší potřeby všech

studentů, včetně těch, kteří mohou v určitém okamžiku zaostávat. Mezi takové strategie, které zvyšují zapojení studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, řadí např. kruhy přátel, vzdělávání zahrnující služby a programy sociálních sítí jak v učebně tak i mimo ni.

Janák a kol. (2015, s. 12) konstatuje, že inkluzivní vzdělávání přestává být pouze hodnotovým ideálem demokratické společnosti, začíná být neodbytnou otázkou a problémem volajícím po realistickém řešení v každodenním chodu školy současnosti. Kaleja a Zezulková (2016, s. 7) upozorňují na fakt, že inkluze ve vzdělávání je vždy záležitostí všech objektů a subjektů vzdělávání.

2.3 Aktéři inkluzivního vzdělávání

Hovoříme-li o aktérech inkluzivního vzdělávání, je nutné v první řadě zahrnout celou společnost, neboť nemůže být sporu o tom, že inkluzivní vzdělávání je ovlivňováno postoji společnosti vůči tomuto fenoménu. V centru zájmu inkluzivního vzdělávání pak stojí samotní žáci, kteří jsou označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito jsou vzdělávání společně s žáky intaktními. Nezpochybnitelnou roli hrají také rodiče dětí, jejich postoje ke vzdělávání, škole a spolupráci s pedagogy jsou určující pro úspěšnou inkluzi. Připravenost pedagogů na heterogenní třídní kolektiv považujeme také za stěžejní faktor a svou úlohu sehrávají také školská poradenská zařízení.

Tannenbergerová (2016, s. 36) poukazuje na fakt, že pedagogickému konceptu inkluze jsou vlastní rysy sebeurčení a spoluúčasti, kooperace a solidarity. Adamus a kol. (2016, s. 24) hovoří o tom, že většina škol má jasně formulované vize a strategie rozvoje, jež vedou k otevřenosti školy vůči všem žákům a mají nastaveny takové mechanismy, které zaručují bezproblémové začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávacího procesu. Tichá (2018, s. 45) pak dělí začlenění na sociální a psychologické. Cílem sociálního začlenění je podporovat probíhající, pozitivní a společenské interakce mezi studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníky. Psychologické začlenění se pak týká osoby, která se cítí ceněná a přijatá jako člen skupiny ve škole i v komunitě.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Lazarová a kol. (2015, s. 15) hovoří o tom, že ve školské praxi je požadavek inkluzivního vzdělávání spojován především s péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Takovéto zaměření posiluje i stávající školská legislativa, zejména školský zákon č. 561/20014 Sb., a některé další prováděcí předpisy. Valenta (2015, s. 149) termín

speciální vzdělávací potřeby pojí s poskytováním nezbytných úprav ve vzdělávání dětem, žákům, studentům tak, aby tyto úpravy odpovídaly jejich vzdělávacím možnostem. Pipeková s Vítkovou (2014, s. 152) konstatují, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami k úspěšnému učení potřebují přizpůsobit vyučování jejich individuálním potřebám.

Moree (2015, s. 181) definuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami jako děti, které k tomu, aby úspěšně absolvovaly školní docházku, potřebují speciální pomůcky nebo větší pomoc a porozumění od svého okolí. Jak uvádí Kaleja a kol. (2015, s. 91), odlišnost vázaná na speciální vzdělávací potřeby nemá účel nálepkování, ale je signálem a určujícím prvkem pro kvalifikované pedagogy, aby volba, aplikace a vlastní realizace výchovně vzdělávacích strategií zohledňovala zcela konkrétně svého příjemce. K této problematice se váže prováděcí předpis školského zákona, a sice vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona a vzdělávání žáků nadaných (ČESKO, 2016).

Pro účely této diplomové práce zaměříme pozornost na specifickou kategorii žáků, účastníků inkluzivního vzdělávání. V centru našeho zájmu se budou nacházet žáci–cizinci, tedy děti se společným znakem odlišného mateřského jazyka, jejichž primární socializace probíhala v kulturně odlišném prostředí. Sociokulturní odlišnost těchto žáků je neoddiskutovatelně přítomna a může se projevit při začleňování do vzdělávacího systému majoritní společnosti.

Podle zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky, se cizincem rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie (ČESKO, 1999). Žákem cizincem je tedy žák s jinou státní příslušností, jde o děti občanů států Evropské unie, děti cizinců s mezinárodní ochranou, uděleným azylem nebo doplňkovou ochranou a děti ostatních cizinců, tzv. ze třetích zemí. Školský zákon pak věnuje vzdělávání cizinců § 20. Pokud tento zákon hovoří o speciálních vzdělávacích potřebách v § 16 odst. 1, tak mimo jiné zmiňuje i žáky s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami (ČESKO, 2004).

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy tedy drží terminologii vztahující se spíše ke státní příslušnosti a k označení cizinec, případně dítě, žák, student, u nějž je možné identifikovat speciální vzdělávací potřeby a poskytování podpůrných opatření souvisejících s kulturním prostředím nebo životními podmínkami žáka. Titěrová a Šimáček (2018, s. 4)

hovoří o tom, že koncept žáků cizinců je nadále neudržitelný, neboť kategorie cizinců tak, jak je definována ve školském zákoně, nepokrývá všechny žáky s potřebou jazykové přípravy z důvodu nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka.

V souladu s výše uvedeným i společnost pro příležitosti mladých migrantů META o.p.s., se snaží již několik let razit nový termín děti a žáci s odlišným mateřským jazykem. Tento se zdá být vhodnější než označení cizinci z několika důvodů. Zejména více vystihuje podstatu pedagogické intervence, kdy se jedná o děti, které přichází z odlišného jazykového kulturního prostředí. Současně termín není úzce vymezen cizí státní příslušností. Termín odlišný mateřský jazyk je také více opisný, oproti termínu cizinec, který může být v současné době hodnotově a postojořově zabarven. Zároveň by mělo být snahou školy tyto děti co nejdříve adaptovat a zapojit do prostředí a neupozorňovat na to, že jsou „cizí“ (META, 2017).

Titěrová a Šimáček (2018, s. 4) za žáky s odlišným mateřským jazykem označuje děti a žáky, kteří nejčastěji přicházejí ze zahraničí. Mohou to být ale také děti cizinců, které v České republice vyrostly, ale doma hovoří jiným než českým jazykem. Patří sem také děti mající české občanství, ale v domácím prostředí používají jiný než český jazyk. Zařadit je možné i děti s českým občanstvím, které sice doma česky hovoří, nicméně studovaly v zahraničí a ve škole se nikdy s češtinou nesetkaly. Touto optikou tedy žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách může být více než 30 tisíc.

V naší práci se přidržíme doposud platné terminologie Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, tedy označení žáků jako cizinců. Ačkoliv prosazení pojmu děti a žáci s odlišným mateřským jazykem by mělo svá nesporná pozitiva. Pokud tedy jde o žáky-cizince, hovoříme o nich jako o ohrožené skupině z toho důvodu, že jsou ohroženi školním neúspěchem, selháním při vzdělávání a předčasným odchodem ze školní docházky. Šmelová a kol. (2017, s. 24) poukazuje na fakt, že inkluze se nedotýká pouze žáků či studentů s postižením, ale zahrnuje všechny jedince s etnickými, jazykovými či náboženskými odlišnostmi.

Začleňování dětí-cizinců do prostředí školy je dle Jarkovské (2015, s. 179) významně ovlivňováno i spolužáky, kteří těmto dětem otevírají dveře do nové společnosti a kultury, stávají se průvodci, učí se navazovat sociální vztahy, v kontaktu s nimi získávají kulturní i sociální kapitál. „Sociální kapitál je záležitostí styků a kontaktů, jimiž disponuje jednotlivec. Zahrnuje sumu sociálních vazeb, jejichž efektivita je podmíněna nejen jejich

množstvím, ale také kvalitou (Janák a kol., 2015, s. 20). Kostecká (2013, s. 78) upozorňuje i na skutečnost, že žáci-cizinci mohou po příchodu do školy, především v první fázi, prožívat kulturní šok a mohou potřebovat služby školního psychologa či speciálního pedagoga.

Bartoňová a Vítková (2010, s. 250) pak upozorňují na fakt, že inkluze s sebou nese nutnost oboustranného přizpůsobení, ze strany žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jde o přizpůsobení se průměru ve způsobech chování a snaha přizpůsobit se výkonovým normám intaktních spolužáků. Jak uvádí Kostecká (2013, s. 73), jakmile dojde k navázání přátelství mezi spolužáky, jsou schopni si jako kamarádi velmi účinně vzájemně pomáhat. Pro české děti je pak přítomnost cizinců ve škole přínosem, kdy se učí toleranci k různosti a životu v multikulturní společnosti.

Moree (2015, s. 46) konstatuje, že dítě si kulturu osvojuje v procesu socializace do společnosti, v níž vyrůstá a také díky skupinám, ve kterých vyrůstá. Podle Knotové (2014, s. 23) se socializace osobnosti člověka realizuje prostřednictvím pasivního i aktivního sociálního učení, díky němuž si člověk internalizuje systém kulturních poznatků, norem, hodnot, sociálních rolí, způsobů chování a jednání, které mu následně umožňují úspěšně se začlenit do společnosti a aktivně se účastnit společenského života.

Škola

Jarkovská a kol. (2015, s. 12) považuje školu za vzdělávací i socializační instituci. Na jedné straně děti integruje do společnosti tím, že je seznamuje s hodnotami, normami a vzorci jednání a současně jim předává poznatky, vědomosti a kulturní kapitál. Janák a kol. (2015, s. 20) definuje kulturní kapitál jako soubor kompetencí, tedy znalostí a dovedností využitelných při získávání vyššího sociálního statusu. Kaleja a Zezulková (2016, s. 40) poukazuje na fakt, že v současné škole je kladen stále větší důraz na vytváření příznivých podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, který se znásobuje v souvislosti se silící propagací inkluzivního vzdělávání.

Lechta (2016, s. 208) uvádí, že inkluzivní škola vzdělávající intaktní žáky společně s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami by měla nabízet vyučování zaměřené tak, aby vyhovovalo různým sociálním, emocionálním a kognitivním schopnostem, potřebám a vývojevým možnostem žáků. Tannenbergerová (2016, s. 35) vyzdvihuje fakt, že škola akceptující princip inkluze žáky nepřipravuje na tuto skutečnost uměle obsahem, ale přirozeně svou atmosférou, formou výuky i prostředím. V prostředí školy se podle Jarkovské a kol.

(2015, s. 175) formuje, rozvíjí i proměňuje občanská, národní či etnická identita žáků a posiluje se loajalita ke společnosti, jejím institucím - vytváří se pocit vzájemné přináleživosti s ostatními členy společnosti.

Svozil a Foist (2016, s. 19) píší o interakci v inkluzivní škole, kde koexistují vedle sebe žáci intaktní a ti s rozličnými speciálními vzdělávacími potřebami a vzájemně se od sebe učí respektu i toleranci. Společné soužití jim může pomoci podle autorů pochopit vzájemné potřeby, tento fakt jim pomůže utvořit si přirozenou cestou názor na svět a společnost. Vzniká zde předpoklad, že v budoucnu pak tito žáci nepodlehnu různým sociálně patologickým předsudkům, které by jim mohly ztížit život v regionech a komunitách.

Jak uvádí Bejček (2016, s. 96), přítomnost dětí, žáků pocházejících z různých částí světa, přispívá ke zvyšování různorodosti současných třídních kolektivů. Podle Jarkovské (2015, s. 12) existuje rozsáhlá škála strategií, které školy volí k tomu, aby se vyrovnaly s přítomností „jiných dětí“, s tím, že nejčastější na českých školách je strategie spočívající ve zneviditelnění dětí vyznačujících se etnickou a kulturní jinakostí, zejména pokud jde o děti migrantů.

Hájková a Strnadová (2010, s. 42-43) předpokládají, že v příštím vývoji našeho školského systému směrem k inkluzi půjde i o to, aby se rozšiřovala kategorie škol, které se budou pokoušet o společné vyučování žáků s rozdílnými předpoklady i schopnostmi a přijdou i s nabídkou vyučování žáků jazykových minorit v mateřské řeči.

Pedagogové

Pipeková (2010, s. 14) považuje v rámci inkluze pedagogy za rozhodující faktor, neboť zavádí inkluzivní vzdělávání do praxe a na jejich osobnosti vše závisí. Kaleja a kol. (2015, s. 22) vnímá pedagoga jako nejdůležitějšího činitele pro úspěšné vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť tento své žáky i jejich rodinné prostředí dobře zná a dovede volit vhodné přístupy a vytvářet jak ve třídě, tak i ve škole příznivé společenské klima.

Khairutdinova a kol. (2019, s. 81, 85) označuje učitele ve škole za jedny z nejdůležitějších postav pro příchozí děti přistěhovalců-imigrantů, neboť jsou s dětmi v denní interakci. Důležité jsou postoje učitelů k různým etnickým a náboženským skupinám, tyto postoje totiž přispívají k utváření vzájemných vztahů. Komparativní studie naznačují, že v zemích s různorodější populací je vnímání jinakosti studentů pozitivnější než v zemích s menší

rozmanitostí. Tento model zjištění také naznačuje, že větší vystavení interkulturním kontaktům může vést k pozitivnějším postojům učitelů v multikulturních společnostech.

Současně Kaleja a Zezulková (2016, s. 7) zdůrazňují fakt, že inkluzivní vzdělávání klade na pedagogy zvýšené nároky v oblasti diferenciací a individualizace výuky. Tichá (2018, s. 47) píše o tom, že v určitém okamžiku své kariéry většina učitelů implementovala nějakou verzi diferencované výuky, ať už se jednalo o změnu učebního plánu nebo poskytnutí doplňující výuky v kontextu malé skupiny. Zachová (2017, s. 65) ve své analýze profesní připravenosti učitelů ve vztahu k žákům-cizincům konstatuje, že většina dotazovaných se nepovažovala za dostatečně připravené na vzdělávání žáků-cizinců. Za jednu z klíčových oblastí označuje oblast jazykové přípravy, kde spatřuje zásadní problémy spojené s jazykovými obtížemi žáků-cizinců. Konstatuje, že v rámci pregraduální přípravy učitelů by měla být posílena výuka češtiny jako cizího jazyka.

Zachová (2017, s. 57) hovoří i o tom, že v současné době se čeští učitelé setkávají v rámci své pedagogické praxe stále častěji s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk, vyrůstaly v jiném sociokulturním prostředí a v českých školách plní povinnou školní docházku. Nejen ve škole pak mohou zažívat obtíže a problémy vyplývající ze sociokulturní odlišnosti. Jak uvádí Jarkovská a kol. (2015, s. 35), v souvislosti s výukou dětí cizinců, migrantů, učitelé zpravidla slyší zejména jejich jazykovou jinakost.

Kaleja a Zezulková (2016, s. 27) považují připravenost pedagogů porozumět žákům s nejrůznějšími speciálními vzdělávacími potřebami za předpoklad k vyhledávání a uplatňování vhodných prostředků pro dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Bartoňová a Vítková (2016, s. 47-48) upozorňují na to, že učitelé společně s rodiči mohou vyvinout konkrétní opatření, která povedou ke zlepšení využívání učebních aktivit ve prospěch žáka.

Rodiče

Podle Bartoňové a Vítkové (2016, s. 47) je možné využít rodiče při podpoře ve vyučování, a to zejména z hlediska jejich neocenitelného bohatství, kterým disponují, a sice znalostmi o svém dítěti. Kostelecká (2013, s. 70) považuje vliv rodičů na jednání a chování žáka za zásadní a projevuje se dle autorky i v přístupu dítěte ke škole. Vztah jaký zaujímají rodiče ke škole a vzdělávání do značné míry předurčuje školní úspěšnost dítěte. Zachová (2017, s. 58) upozorňuje na fakt, že postoje rodičů ke školnímu vzdělávání jsou sociokulturně podmíněny. Jakou hodnotu pro ně škola a školní vzdělávání představují a jaký význam mu

přisuzují a také jak dítě na školu připravují. Jejich odlišné priority ve výchově a vzdělávání mohou být v rozporu s konceptem majority.

Jarkovská a kol. (2015, s. 171-173) upozorňuje na fakt, že migranti mají jen malou znalost toho, jak funguje v naší zemi vzdělávací systém a nejsou tak schopni stanovit efektivní trajektorii vzdělávání svých dětí. Často volí školu spíše na základě takových faktorů jako je blízkost školy, snadnost přijetí na ni, přítomnost dětí ze stejné země, totožného etnického původu, stejného náboženství. Felcmanová (2018, s. 44) hovoří i o tom, že v procesu inkluzivního vzdělávání mohou do vztahů mezi školou a rodinou vstupovat další aktéři jako zprostředkovatelé. Vzájemné spolupráci pak může prospět orientace na vztahy, s jejichž rozvinutím mohou pomoci především nestátní neziskové organizace. Samotní aktéři ze škol se mohou nad rámec výkonu a předávání znalostí učit rozvíjet vztahy s rodinami a poznání jejich odlišné kultury.

Poradenské služby ve školství

Pod školská poradenská zařízení spadají pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. V těchto institucích pracují vedle psychologů, speciálních pedagogů také sociální pracovníci. Dále je nutné zmínit i školní poradenská pracoviště působící v rámci konkrétních škol, kde působí výchovný poradce, školní metodik prevence, příp. školní psycholog.

Mikulková, Šrahůlková a kol. (2014, s. 15) konstatují, že poradenské služby v resortu školství dětem, žákům, rodičům i samotným pedagogickým pracovníkům poskytují zejména pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče. V rámci jednotlivých škol pak tyto služby zajišťují školní poradenská pracoviště. Standardní školské a školní poradenské služby jsou pak poskytovány zdarma.

Bejček (2016, s. 122) hovoří o tom, že poskytování poradenských služeb ve školách je zákonnou povinností vyplývající z platné legislativy. Jak uvádí Lechta (2016, s. 208), v souvislosti se společenským vývojem posledních dvaceti let a v důsledku systematického prosazování inkluzivního vzdělávání v legislativě i praxi, se zvyšují požadavky kladené na pedagogicko-psychologické poradenské služby. Zcela se mění obsah poradenských činností i systém institucí a zcela zřetelně roste jejich význam.

Jak uvádí Mikulková, Šrahůlková a kol. (2014, s. 15), pokud jde o pedagogicko psychologické poradny, tak tyto zajišťují zejména diagnostické, konzultační, intervenční, terapeutické a metodické činnosti. Jejich stanovisko je pak určující při zařazování dětí

se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol. Poradny také vypracovávají odborné posudky a návrhy podpůrných nebo vyrovnávacích opatření pro školy a školská zařízení. Kendíková (2018, s. 19) upozorňuje na skutečnost, že i když jsou školská poradenská zařízení v rámci spolupráce se základními školami prakticky nejdůležitějšími odbornými organizacemi, nemusí být zdaleka jedinými institucemi, které poskytují podporu a pomoc. Školy mohou spolupracovat s lékaři s rozmanitou specializací, včetně psychiatrů, s dětskými psychology, logopedy, speciálními pedagogy apod.

Kendíková (2018, s. 22) hovoří o tom, že některé české školy, zvláště ty, ve kterých se vzdělává více žáků se speciálními potřebami nebo ti s odlišným mateřským jazykem, případně vyšším počtem žáků sociálně znevýhodněných, zaměstnávají další poradenské pracovníky nebo úzce s takovými odborníky spolupracují externě. Autorka zmiňuje poradce pro žáky cizince a sociální pedagogy. Pokud jde o sociální pedagogy, autorka zmiňuje jejich přínos v poskytování kvalitního poradenského servisu žákům i jejich rodinám. Ve spolupráci s odborníky a zaměstnanci školy mohou sociální pedagogové hledat řešení mnoha individuálních problémů a obtížných situací. Současně mohou pomáhat i školám najít finanční zdroje, případně mohou být nápomocni při spolupráci s nejrůznějšími institucemi i odborníky.

Ostatní organizace

Na tomto místě považujeme za důležité zmínit i některé další organizace podporující vzdělávání žáků-cizinců a inkluzivní vzdělávání. Jde zejména o nestátní neziskové organizace, které hrají v procesu vzdělávání žáků-cizinců také významnou roli. Podle Metodického doporučení ředitelům škol k výuce žáků-cizinců (MŠMT, s. 7) je důležité navázat spolupráci s nestátními neziskovými organizacemi. Nestátní neziskové organizace jako například Poradna pro integraci, Organizace pro pomoc uprchlíkům, Poradna pro uprchlíky, Centrum pro integraci cizinců, Centrum pro otázky migrace, nabízejí uprchlíkům, azylantům a cizincům s různým statutem pobytu poradenské činnosti z oblasti sociální, právní i psychologické. Přestože jsou tyto organizace zaměřeny převážně na mimoškolní problematiku, obrátit se na ně mohou i učitelé s žádostí o spolupráci a stejně tak rodiče žáků-cizinců. Zároveň je zmiňována i organizace Meta, o.p.s., sdružení směřující svou činností k pomoci mladým migrantům s tím, že se zaměřuje na jejich vzdělávání a nabízí i služby pro učitele, kterým poskytuje výukové materiály a poměrně rozsáhlou metodickou podporu. Provozuje také informační portál Inkluzivní škola, který je svým zaměřením věnován zejména začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému.

3 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ

Na tomto místě se pokusíme vymežit legislativní rámec problematiky vzdělávání, práva na vzdělání, včetně inkluzivního vzdělávání. K prosazování inkluze do vzdělání se naše země zavázala mezinárodními právními úmluvami. Dotkneme se také problematiky cizinců, migrantů žijících na území České republiky, jichž se vzdělávání v českých školách také dotýká. Nejdříve zmapujeme dané oblasti v některých mezinárodních dokumentech a následně v předpisech českého práva.

Inkluzivního vzdělávání se pak také týkají některé strategické dokumenty ze školské oblasti. Integraci cizinců se věnují i koncepční dokumenty. Jarkovská (2015, s. 16) uvádí, že vzdělávání dětí migrantů a dětí z etnických menšin je ukotveno legislativou, strategickými dokumenty a politikami v oblasti vzdělávání.

Potměšil (2018, s. 7) uvádí, že Česká republika přijala koncept inkluzivní pedagogiky zejména v souvislosti s Valným shromážděním OSN konaném v roce 2006, kdy byla přijata Konvence práv osob s postižením. Školský zákon podporující inkluzivní trendy v českém školství pak vešel v platnost k datu 1. září 2016, tedy o deset let později. Nicméně, jak uvádí Kostecká (2013, s. 12), již v lednu roku 2008 vstoupila v platnost novela školského zákona, jež deklarovala právo dítěte na bezplatné vzdělávání v souladu s Úmluvou o právech dítěte, čímž se otevřel přístup ke vzdělávání a školským službám všem dětem cizinců bez ohledu na zemi původu i na to, zda je prokázána legalita jejich pobytu na našem území.

V souvislosti s inkluzí byl pro Českou republiku přelomový rok 2016, kdy došlo k významným změnám ve školském zákoně. Novela tohoto zákona účinná od září roku 2016 legislativně ukotvila inkluzi ve vzdělávání. Kendíková (2018, s. 8) tuto novelu nazývá přímo inkluzivní novelou školského zákona. Dle autorky došlo od té doby k dalším novelizacím jak školského zákona, tak prováděcích předpisů. Nově je zaveden povinný rok předškolní docházky, změny v plnění povinné školní docházky v zahraničí či vzdělávání cizinců. Zejména poslední zmíněná oblast je dle autorky nedílnou součástí inkluze, žáci-cizinci totiž patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Svoboda a kol. (2015, s. 13) poznamenává, že v kontextu aktuální zákonné úpravy již nejsou děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami definováni přítomností postižení, jak tomu bylo dříve, ale potřebou poskytování podpůrných opatření při

naplňování jejich vzdělávacích možností. Aktuální legislativní úprava tak odpovídá proinkluzivnímu náhledu na problematiku vzdělávání.

Šmelová a kol. (2017, s. 51) upozorňuje na skutečnost, že v souladu s mezinárodními pakty o lidských právech, Úmluvou o právech dítěte, Listinou základních práv a svobod se Česká republika ztotožňuje s pojetím, které akceptuje vzdělání za jedno ze základních lidských práv a vyhláší je za nezcizitelnou a univerzální lidskou hodnotu. V této souvislosti autorka uvádí, že cíle vzdělávání musí být odvozovány nejen z individuálních, ale také společenských potřeb. Vzdělání se tedy nevztahuje pouze k vědění a poznávání, nýbrž i k rozvíjení rozumových schopností, osvojování si sociálních dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot, žádoucích vztahů k ostatním lidem i společnosti jako celku.

3.1 Mezinárodní dokumenty

Právo na vzdělání je zakotveno v řadě mezinárodních dokumentů, které Česká republika ratifikovala. Toto právo je postaveno zejména na respektu lidských práv a principu rovnosti. Přístup ke vzdělání by měl mít každý jedinec, neboť jde o jeho nezcizitelné právo. Současně jsou definovány také povinnosti, zejména povinnost vzdělávání v základním stupni.

Všeobecná deklarace lidských práv (OSN, 1948, s. 5) v článku 26 hovoří o tom, že každý má právo na vzdělání. Vzdělání by mělo podle tohoto předpisu být bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání má být všeobecně přístupné a vyšší vzdělání má být přístupné všem podle schopností. V odstavci druhém, článku 26 je deklarováno, že vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má pomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi rasovými i náboženskými skupinami. Rodiče pak podle tohoto předpisu mají právo volit druh vzdělání pro své děti.

Úmluva o právech dítěte (OSN, 1989, s. 7) pak v článku 28 uznává právo dítěte na vzdělání, s cílem postupného uskutečňování tohoto práva na základě rovných možností. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se zavázaly zavádět pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání, podněcovat rozvoj různých forem středního vzdělání zahrnujícího všeobecné a odborné vzdělání, které činí přijatelné a dostupné pro každé dítě s tím, že přijímají i jiné odpovídající opatření, jako je zavádění bezplatného vzdělání, v případě

potřeby poskytují finanční podporu. Dále všemi vhodnými prostředky zpřístupnit vysokoškolské vzdělání pro všechny podle schopností a také zpřístupnit všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání. Současně přijímají opatření k podpoře pravidelné školní docházky a vytváří takové strategie, které vedou ke snížení počtu těch, kteří školu nedokončí. Dále činí všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve školách byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte. Také rozvíjejí a podporují mezinárodní spolupráci ve věcech týkajících se vzdělání, zejména s cílem přispět k odstranění nevědomosti a nigramotnosti ve světě a usnadnit přístup k vědeckotechnickým poznatkům a moderním metodám výuky.

Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (OSN, 1966a, s. 3) v článku 13 uznává právo každého na vzdělání a deklaruje, že vzdělání bude směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a smyslu pro její důstojnost a posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Vzdělání má pak umožnit všem osobám účinnou účast ve svobodné společnosti, napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi rasovými, etnickými a náboženskými skupinami. V dokumentu je dále zmíněno, že bude na všech stupních aktivně usilováno o rozvoj školského systému, bude zaveden přiměřený systém stipendií a soustavně budou zlepšovány materiální podmínky vyučujících. Státy se podpisem Paktu také zavázaly respektovat svobodu rodičů, případně poručníků, při volbě školy pro jejich děti, kdy mají možnost zvolit jiné než ty zřízené veřejnými orgány.

Podle mezinárodního paktu o občanských a politických právech jeho článku 12 (OSN, 1966b, s. 3) má každý, kdo se právoplatně nachází na území určitého státu, právo svobody pohybu na tomto území a právo zvolit si místo pobytu. Každý může svobodně opustit kteroukoliv zemi, i svou vlastní. Výše zmíněná práva nepodléhají žádným omezením mimo těch, která stanoví zákon a která jsou nutná pro ochranu národní bezpečnosti, veřejného pořádku, veřejného zdraví nebo morálky nebo práv a svobod druhých. Nikdo nesmí být svévolně zbaven práva vstoupit do své vlastní země. Článek 13 pak hovoří o tom, že cizinec nacházející se právoplatně na území státu, který je smluvní stranou Paktu, může být z něho vyhoštěn pouze na základě rozhodnutí, k němuž se dospělo v souladu se zákonem.

Úmluva o právním postavení uprchlíků (OSN, 1951, s. 4-5) hovoří v článku 22 o tom, že ve vztahu k základnímu vzdělání poskytnou smluvní státy uprchlíkům stejné zacházení jako všem ostatním občanům. Současně poskytnou uprchlíkům co nejpříznivější zacházení. Nejméně takové zacházení, jaké je poskytováno obecně cizincům za stejných okolností,

pokud jde o jiné než základní školní vzdělání, zejména pokud jde o přístup ke studiu, případně uznávání cizích školních vysvědčení, diplomů, titulů.

Článek 14 Listiny základních práv Evropské unie (EU, 2012) hovoří o tom, že každý má právo na vzdělání a přístup k odbornému a dalšímu vzdělání. Toto právo pak zahrnuje možnost bezplatné povinné školní docházky. Dále je zaručena svoboda zakládat vzdělávací zařízení při respektování demokratických zásad a právo rodičů zajišťovat vzdělání a výchovu dětí ve shodě s jejich náboženským, filozofickým a pedagogickým přesvědčením za současného respektování vnitrostátních zákonů.

Evropská sociální charta (EU, 1961) v článku 17 zaručuje právo dětí a mladých na ochranu. S cílem zajistit výkon práva dětí a mladých osob se smluvní strany zavázaly stanovit minimální věk pro přijetí do zaměstnání na 15 let s výjimkou dětí zaměstnaných určenými lehkými pracemi, které neškodí jejich zdraví, morálce nebo vzdělávání. Současně je stanoveno, že osoby podléhající povinné školní docházce nebudou zaměstnávány takovými pracemi, které by jim v plném využití možností vzdělávání bránily. Upravena je také pracovní doba osob mladších 16 let, která je omezena v souladu s potřebami jejich rozvoje, zejména s ohledem na potřebu přípravy k výkonu povolání.

3.2 Národní právní úprava

Lazarová a kol. (2015, s. 36) hovoří o tom, že česká legislativa se i v oblasti školství snaží rámcově implementovat obecné principy z mezinárodních dokumentů. Nejvýše stojí předpisy týkající se rovného přístupu ke vzdělání. To je v českém právním řádu zaručeno na ústavní úrovni Listinou základních práv a svobod v článku 33. Podle Listiny základních práv a svobod (ČESKO, 1992, čl. 33) má právo na vzdělání každý. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon. Občanům je zaručeno právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách a také na vysokých školách podle schopností občana a možností společnosti. Dále je stanoveno, že je možné zřizovat jiné školy než státní a vyučovat na nich za podmínek stanovených zákonem. Na těchto školách je možné vzdělávání poskytovat za úplatu.

Lazarová a kol. (2015, s. 36) konstatuje, že základ právního rámce v oblasti legislativy týkajícího se školství představuje školský zákon a související vyhlášky a prováděcí nařízení. V souladu s ní Kendíková (2018, s. 9) za klíčovou legislativní normu označuje právě zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném

vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Tento předpis přináší obecná pravidla vzdělávání od mateřské školy, přes základní a střední školy až k vyšším odborným školám.

Školský zákon od svého vzniku prošel značnou řadou novelizací, přičemž poslední úprava proběhla ke dni 15. února 2019 zákonem č. 46/2019 Sb., ze dne 31. ledna 2019. Zásadní změny, jak již bylo výše uvedeno, proběhly zejména v roce 2016, a sice novelou tohoto zákona účinnou od 1. září 2016. Felcmanová (2018, s. 29) konstatuje, že přijetím této novely školského zákona, která má za cíl ve zvýšené míře podporovat školy ve společném-inkluzivním vzdělávání všech dětí v hlavním vzdělávacím proudu, reagovala Česká republika, podobně jako řada dalších zemí, na vzrůstající sociokulturní diverzitu ve společnosti.

Školský zákon hned v úvodu, v § 2 shrnuje zásady vzdělávání. Za nejpodstatnější lze považovat v odstavci 1 písm. a) zásadu rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry či náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu, zdravotního stavu nebo jiného postavení občana. Neméně důležité zásady jsou zdůrazněny v písmenech následujících, a sice zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, zásada vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání, svobodného šíření poznatků, zdokonalování procesu vzdělávání (ČESKO, 2004).

Na tomto místě je vhodné zmínit § 36 školského zákona, který upravuje plnění povinnosti školní docházky. Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků. Tato povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo trvalého pobytu, v případě cizince místo pobytu, pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou školu (ČESKO, 2004).

Paragraf 44 školského zákona se věnuje cílům základního vzdělávání. Základní vzdělávání by mělo žáky vést k tomu, aby si osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli později motivováni k celoživotnímu učení. Měli by se naučit tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví,

vytvořené hodnoty i životní prostředí. Měli by být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám. Měli by umět poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění (ČESKO, 2004).

Kendíková (2018, s. 9) píše o tom, že na problematiku dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřují § 16 až 19 a současně s danou oblastí souvisí i § 20 tohoto právního předpisu, který se zaměřuje na vzdělávání žáků cizinců. Kendíková (2018, s. 75-76) uvádí, že základní pravidla vzdělávání žáků cizinců jsou stanovena v § 20 školského zákona, který tyto jedince dělí do dvou skupin, a to na občany Evropské unie a na osoby, které nejsou občany Evropské unie.

V § 16 školského zákona se hovoří o podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento paragraf vymezuje, koho tímto označením nazýváme. Podle tohoto zákona jde o osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se pak rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (ČESKO, 2004).

Podpůrná opatření podle tohoto zákona pak spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání i školských služeb, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, v používání kompenzačních pomůcek, v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání, dále ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka a také poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně či technicky upravených (ČESKO, 2004).

Kendíková (2018, s. 10-11) hovoří o členění podpůrných opatření do pěti stupňů, podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti za současného konstatování, že podpůrná opatření různých druhů a stupňů lze kombinovat. V prvním stupni slouží podpůrná opatření ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, kdy lze zejména za použití mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení. V prvním stupni tedy podpůrná opatření poskytuje škola a navrhuje je pedagogičtí pracovníci školy, činí tak i bez doporučení školského poradenského zařízení a škole nevzniká nárok na navýšení

finančních prostředků. Naproti tomu podpůrná opatření druhého až pátého stupně uplatňuje škola na základě doporučení školního poradenského zařízení.

Na novelizovaný § 16 školského zákona, jak uvádí Kendíková (2018, s. 14), navázal i prováděcí předpis školského zákona, a sice vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dle autorky jsou nejčastěji využívanými podpůrnými opatřeními individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory, podpora asistenta pedagoga, ale také hodnocení výsledků vzdělávání žáka. Podle výše uvedené vyhlášky (ČESKO, 2016) se při aplikaci postupů v ní uvedených přihlíží ke všem vyjádřením žáka v záležitostech týkajících se jeho vzdělávání s ohledem na jeho věk a stupeň vývoje. Žákovi jsou poté poskytovány dostatečné a vyčerpávající informace o těchto záležitostech. Při postupech upravených touto vyhláškou se dbá, aby byly v souladu se zájmem žáka. Veškerá sdělení jsou poskytována žákovi nebo jeho zákonnému zástupci srozumitelným způsobem.

Jak uvádí Kendíková (2018, s. 16), se společným vzděláváním nesouvisí pouze výše zmíněná vyhláška upravující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. S ohledem na zaměření diplomové práce je zajímavý § 10 a 11 této vyhlášky upravující vzdělávání ve třídách pro jazykovou přípravu. Podle této vyhlášky (ČESKO, 2005a) Krajský úřad ve spolupráci se zřizovateli škol určí školy, které budou poskytovat bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám žáků pro žáky cizince, kteří zde plní povinnou školní docházku. Žáci jsou do tříd pro jazykovou přípravu zařazováni na žádost svého zákonného zástupce. Celková délka jazykové přípravy žáka je nejméně 70 vyučovacích hodin po dobu nejvýše šesti, po sobě jdoucích, měsíců školního vyučování.

Za důležité pokládáme zmínit také vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, neboť právě školská poradenská zařízení hrají důležitou roli při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle této vyhlášky (ČESKO, 2005b) je účelem poradenských služeb mimo jiné přispívat zejména ke zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, doporučování vhodných podpůrných opatření a vyhodnocování poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále v podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách a školských zařízeních, jakož i zmírňování důsledků znevýhodnění a prevenci jeho prohlubování.

3.3 Strategické dokumenty

Koncepce podpory mládeže na období 2014-2020 České republiky (MŠMT, 2014a, s. 2) určuje strategické cíle státní politiky ve vztahu k mládeži, reflektuje potřeby mládeže zejména v oblasti vzdělávání a mobility. Současnou společnost je možné charakterizovat pomocí přídavných jmen jako pluralitní, globální, multikulturní, ale také konzumní či zážitková atd. Všechna tato adjektiva se odráží v životech zejména mladých lidí, kteří nejintenzivněji odráží soudobé trendy společnosti. Hlavním cílem této koncepce je přispět ke zvyšování kvality života mladých lidí, prostřednictvím rozvoje jejich osobnosti tak, aby dokázali adekvátně reagovat na neustále měnící se prostředí a využívat svůj tvůrčí a inovativní potenciál v praxi i v aktivní participaci ve společnosti.

Zastřešujícím strategickým dokumentem v oblasti vzdělávání je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Podle této strategie (MŠMT, 2014b, s. 13) je prioritním cílem vzdělávací politiky dosáhnout výrazného snížení nerovností ve vzdělávání. Zaměření strategie je jednak na formální rovnost v přístupu ke vzdělávání, ale také na schopnost vzdělávacího systému vytvářet podmínky a uplatňovat účinné postupy pro efektivní prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných osobnostních znevýhodnění. Jde primárně o to, aby všichni žáci a studenti dosáhli základní společné úrovně znalostí a dovedností a nerovnosti v dosahovaných výsledcích byly co nejméně předurčovány faktory, které jedinec nemůže ovlivnit. Strategie usiluje o to, aby žádná společenská skupina nebyla v přístupu ke školnímu vzdělávání znevýhodněna. Dále usiluje o to, aby vzdělávací příležitosti i výsledky byly co nejméně ovlivněny faktory jako je pohlaví, socioekonomický status, region, národnost, původ v kulturně odlišném prostředí aj., které jedinec nemůže ovlivnit. Vzhledem k tomu, že se pomalu blíží konec účinnosti tohoto dokumentu, již nyní se připravuje navazující dokument, který bude definovat priority pro období příští. V současné době probíhá příprava výchozího dokumentu s názvem Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+, tento bude jednou z částí nové Strategie 2030+ a měl by být dokončen v září tohoto roku. Celkové dokončení nové Strategie 2030+ je pak plánováno na jaro roku 2020.

Jedním z implementačních dokumentů výše zmíněné Strategie 2020 je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020. Z hlediska Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy představuje tento Dlouhodobý záměr (MŠMT, 2015, s. 3) významný nástroj formování vzdělávací soustavy, zakotvuje záměry,

cíle a kritéria vzdělávací politiky vycházející ze Strategie 2020. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a rovným příležitostí ve vzdělávání a poradenství se věnuje část G Dlouhodobého záměru. Rovnost ve vzdělávání znamená, že osobní ani společenské okolnosti, jako etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování maxima vzdělávacího potenciálu jedince. Cílem je tedy zaměření se na zkvalitnění vzdělávání pro cílové skupiny dětí a žáků s problémovým socioekonomickým a kulturním zázemím, čemuž by mělo napomáhat zpřesnění diagnostiky a následných intervencí ve formě podpůrných opatření, navrhovaných školskými poradenskými zařízeními (MŠMT, 2015, s. 47-49).

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018 vycházel z priorit stanovených ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a podrobněji definovaných opatření v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020. V části B dokumentu nazvaném Inkluzivní a kvalitní vzdělávací systém nalezneme pět strategických cest vedoucích k naplnění vize inkluzivního vzdělávacího systému. Na tomto místě nalezneme i část věnovanou žákům-cizincům, kteří jsou zde označeni jako žáci s odlišným mateřským jazykem. Dle této verze Akčního plánu (MŠMT, 2016, s. 24) je cílem podpořit dlouhodobé a systematické vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, tedy cizinců, bilingvních dětí a dětí s etnolektem. Současně je konstatováno, že žáci přicházejí do českých škol s odlišnou úrovní českého jazyka a školy nemají dostatečnou podporu v práci s touto cílovou skupinou.

Již z názvu výše uvedeného Akčního plánu vyplývá, že období, pro které byl koncipován, tedy 2016-2018, již uplynulo. V tuto chvíli je aktuální Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020, který byl Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy zveřejněn dne 28. března 2019. Podle Akčního plánu pro období 2019-2020 (MŠMT, 2019, s. 2) je cílem tohoto dokumentu, na základě dosavadních zkušeností, zlepšit podmínky pro realizaci změn a přispívat k širokému přijetí principů inkluze u odborné i široké veřejnosti.

Část B dokumentu se věnuje návrhu hlavních prioritních opatření. Pod bodem jedna je navrhována podpora a ověření role školního sociálního pedagoga. Z hlediska vazby na návazné poradenské či asistentské služby by fungování školního poradenského pracoviště pomohlo i začlenění sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky a do struktury školních poradenských pracovišť. V návaznosti na ověření pozice sociálního pedagoga bude iniciována změna zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, jež by tuto pozici zavedla. Zdůvodnění nutnosti zavedení pozice

sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících je pomoc zlepšit primární i sekundární preventivní působení na děti, žáky nebo studenty. Jedním z mnoha přínosů sociálního pedagoga by mohlo být zlepšení spolupráce s rodinou, orgány sociálně-právní ochrany, vytváření propojení mezi školou a jinými subjekty, např. obcemi, policií, státními zástupci a zdravotnickými zařízeními. Součástí práce je poskytování mediace mezi školou, rodiči a uvedenými institucemi a pomoc s právními a sociálními otázkami (MŠMT, 2019, s. 8).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

V teoretické části práce jsme se pokusili vymezit základní pojmy týkající se tématu diplomové práce a zmapovat legislativní ukotvení dané problematiky. V praktické části práce se zaměříme na výzkumné šetření, jehož cílem je prozkoumat jak probíhá vzdělávání žáků-cizinců v prostředí české školy.

V současném světě se snad nenajde v Evropě stát, který by se nesetkal se vzděláváním dětí cizinců. Tento jev souvisí s rovným přístupem všech ke vzdělání, ale především s migrací lidí. Společnost v České republice má již také charakter pluralitní, multikulturní společnosti, ačkoliv zdaleka ne v takové míře, jako státy západní Evropy. Nicméně i u nás jsme konfrontováni s nutností zařadit do vzdělávání děti cizinců, kteří přicházejí na naše území. České školství za žáky-cizince považuje ty žáky, kteří mají jiné než české občanství, jde o termín používaný zejména v legislativě. V řadě materiálů i v odborné literatuře se můžeme setkat i s pojmem žák s odlišným mateřským jazykem, který již není v takové míře napojen na státní občanství, ale vychází spíše ze skutečnosti, že Český jazyk pro tyto děti není jazykem mateřským.

Z průzkumu Centra pro výzkum veřejného mínění, provedeného v roce 2016, zaměřeného na otázku, jaké kategorie žáků by měly, případně neměly, být vzdělávány v běžných třídách vyplynulo, že pokud byl srovnáván vývoj těchto postojů mezi lety 2014 a 2016, došlo u veřejnosti k několika posunům. Z šetření mimo jiné vyplynulo, že veřejnost projevuje stále větší nesouhlas se společným (inkluzivním) vzděláváním cizinců. Jak uvádí Tuček (2016, s. 4) statisticky významně poklesl podíl těch, kteří se u dětí cizí státní příslušnosti vyslovili „rozhodně ano“ pro společné vzdělávání, celkem o 7 procentních bodů, o 8 procentních bodů pak poklesl celkový souhlas. Takovéto výsledky mohou dle autora souviset s migrační krizí a mohou být odrazem změn nálad ve společnosti.

Současný styl mediální prezentace otázek souvisejících s migrací mohou na tyto postoje veřejnosti mít značný vliv. Snahou společnosti by ale mělo být integrovat cizince mezi majoritu a zabraňovat nežádoucí společenské izolaci. V tomto ohledu by mohla pomoci správně uchopená inkluze. Zvláště při edukaci by se v inkluzivním prostředí nemělo stát, že se dítě setká s xenofobními postoji či předsudky a s nějakou formou diskriminace. Škola by měla být nositelem demokratických hodnot vyzdvihujících rovnost všech jedinců. Kvalitní vzdělání je jedním z faktorů životní úrovně lidí. Míra participace jedince na životě v dané společnosti do velké míry závisí právě na vzdělání.

4.1 Metodologie výzkumu

Na tomto místě se pokusíme přiblížit metodologii provedeného výzkumného šetření. Pro tuto diplomovou práci byl zvolen kvalitativní druh výzkumu, který je podle Miovského (2006, s. 18) přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky pro popis, analýzu a interpretaci fenoménů jak vnitřní tak i vnější reality, jež není možné kvantifikovat.

Data byla získána metodou polostrukturovaného rozhovoru, která je, jak uvádí Miovský (2006, s. 159-160), vůbec nejrozšířenější podobou metody interview. Je vytvořeno určité schéma, které je pro tazatele závazné, schéma je tvořeno okruhy otázek, můžeme hovořit také o jádru, které představuje minimum témat a otázek, které má tazatel povinnost probrat. Na toto jádro se zpravidla nabaluje množství různých doplňujících otázek i témat, což představuje určitou nadstavbu, se kterou je při zpracování a analýze dat pak možné pracovat či ji ponechat stranou.

Jak uvádí Hendl (2016, s. 227) při kvalitativní analýze získaných dat jde o systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti a vztahy, samotná interpretace dat je pak doplňována plnými citacemi částí rozhovorů. Analýza dat byla prováděna pomocí zakotvené teorie, která jak uvádí Strauss a Corbinová (1999, s. 14) je teorie induktivně odvozená ze zkoumaného jevu, který reprezentuje. „Zakotvená teorie představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 84).

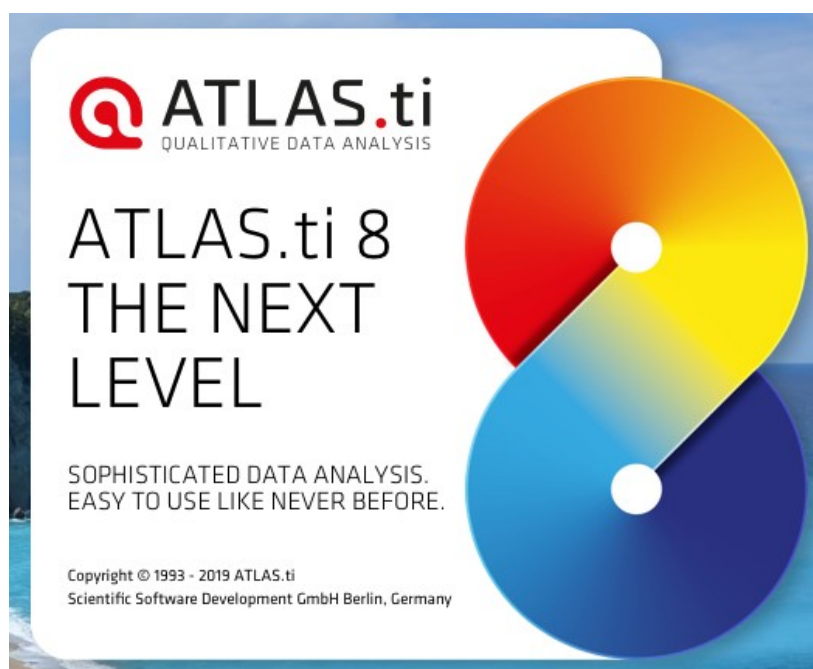
Jádrem zakotvené teorie je kódování, toto Švaříček a Šed'ová (2014, s. 91) popisují jako analytické operace, které rozbíjejí data do fragmentů a ty potom rozřazují k příslušným konceptům, které jsou dále kategorizovány, tedy slučovány na základě nějakého jednotčivého kritéria. Kategorie vzešlé z kódování jsou pak základními stavebními kameny budoucí teorie. „Kódování v zakotvené teorii představuje proces procházející v zásadě třemi stádii, jimiž jsou: otevřené kódování – axiální kódování – selektivní kódování“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 232).

Strauss a Corbinová (1999, s. 43-49) popisují otevřené kódování jako proces, kdy jsou údaje rozebrány na samostatné části – pojmy. Tyto pojmy následně seskupujeme kolem určitých jevů, tento proces nazýváme kategorizací. Označení samotné kategorie by mělo být abstraktnější než samotné pojmy, které jsou v této kategorii uskupeny.

„V axiálním kódování jsou subkategorie vztahovány ke svým kategoriím pomocí něčeho, čemu říkáme paradigmatický model. Velmi zjednodušeně tento model vypadá takto: (A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 72).

Selektivní kódování je podle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 233) o nalezení jedné centrální kategorie, která odpovídá zkoumanému jevu a dobře jej popisuje a obvykle jde o tu kategorii, která je do paradigmatického modelu zasazena jako jev a kolem této kategorie je v poslední fázi organizován analytický příběh.

Podle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 96) lze považovat za výhodu zakotvené teorie její kompatibilitu se softwarem pro analýzu kvalitativních dat ATLAS.ti. Pro práci s daty byl zvolen právě tento software ATLAS.ti, verze 8, verze Trial.



Obrázek 1 – ATLAS.ti

Na tomto místě je nutné zdůraznit, že si plně uvědomujeme skutečnost, že tento výzkum má své značné limity. Vypovídá o daném jevu jen v rámci lokálního prostředí, které navíc není významněji přítomností žáků-cizinců zatíženo. Popisuje realitu viděnou pohledem šesti pedagogů, svou povahou je kvalitativní a není tedy možné jej generalizovat na celou populaci. Jak uvádí Hendl (2016, s. 165) kvalitativní data popisují každodenní život a vyznačují se lokálním zakotvením.

4.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak je na českých základních školách realizováno vzdělávání žáků-cizinců, které faktory mohou ovlivnit proces inkluze a identifikovat nejčastější překážky v realizaci vzdělávání těchto žáků.

Dílčí cíle výzkumu:

Identifikovat specifické vzdělávací potřeby žáků-cizinců a zjistit jak jsou při jejich vzdělávání využívána podpůrná opatření.

Popsat spolupráci mezi školou a rodinou a dále mezi školou a školskými poradenskými zařízeními.

4.3 Výzkumné otázky

- 1) Jak je na českých základních školách realizováno vzdělávání žáků-cizinců?
- 2) Jaké jsou specifické vzdělávací potřeby žáků-cizinců na základní škole?
- 3) Jak jsou naplňovány vzdělávací potřeby žáků-cizinců na základní škole?
- 4) Jak se žáci-cizinci adaptují na prostředí české školy?
- 5) Jak probíhá začlenění dětí-cizinců do třídního kolektivu?
- 6) Jaká je spolupráce mezi pedagogy a rodiči žáků-cizinců?
- 7) Jak podporují žáky-cizince při vzdělávání v české škole jejich rodiče?
- 8) Jaký je názor pedagogů na práci školských poradenských zařízení?

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vybrán metodou záměrného výběru, kterou Miovský (2006, s. 135-136) považuje za zřejmě vůbec nejrozšířenější metodu výběru, s jakou se lze při aplikaci kvalitativního přístupu setkat. Konkrétně se jednalo o prostý záměrný výběr, který je autorem definován jako nejjednodušší varianta metody záměrného výběru, neboť spočívá v tom, že vybíráme potenciální účastníky výzkumu bez uplatnění specifických metod či strategií. Jde tedy o výběr takového účastníka, který splní současně dvě podmínky: je pro účast ve výzkumu vhodný a současně s ním také souhlasí.

Výzkumný soubor je složen výhradně z pedagogických pracovníků mající přímou, osobní zkušenost s výukou žáků-cizinců. Jedná se o ženy s různou délkou pedagogické praxe.

Všechny působí na základních školách ve městech do 6 000 obyvatel. Všechny působí na první stupni základních škol a vzdělávají žáky ve třetích, čtvrtých a pátých třídách.

Od každé účastnice výzkumu byl vyžádán informovaný souhlas, který obsahoval mimo jiné i poučení o průběhu výzkumu a pořizování zvukové nahrávky rozhovoru. V rámci tohoto informovaného souhlasu byly účastnice výzkumu seznámeny i se skutečností, že práce je v elektronické podobě zveřejněna v univerzitním informačním systému a je dostupná veřejnosti. V návaznosti na toto poučení nebyl udělen ani jednou z účastnic souhlas se zveřejněním přepisu plného textu rozhovoru. Toto je v souladu s etikou výzkumu plně respektováno a jsou použity pouze fragmenty vět rozhovorů. Současně neuvádíme záměrně ani působiště účastnic výzkumného šetření, čímž je dodržen princip anonymity. Označení účastnic výzkumného šetření je v souladu se zachováním anonymity, jsou pouze očíslovány. Níže uvedená tabulka popisuje pouze některá specifika výzkumného souboru.

Označení informantů	Věk	Délka praxe	Země původu žáka-cizince
Číslo 1	27	2	Vietnam, Rusko
Číslo 2	56	30	Slovensko, Vietnam, Ukrajina
Číslo 3	48	6	Ukrajina
Číslo 4	32	6	Vietnam, Ukrajina
Číslo 5	40	15	Vietnam, Ukrajina, Rusko
Číslo 6	36	11	Turecko, Rusko, Ukrajina

Tabulka 1 – Specifika výzkumného souboru

Při interpretaci výsledků u konkrétních citací informantů je v dalším textu v závorce uvedeno jako první číslo informanta, za dvojtečkou se poté nachází pořadové číslo kódu v rámci daného rozhovoru. Toto členění je zvoleno vzhledem k tomu, že ke zpracování dat byl využit software ATLAS.ti verze 8. Tento software právě tímto způsobem člení text, po otevřeném kódování textu je poté možné prostřednictvím Code Manageru s kódy pracovat.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole se pokusíme o analýzu a hlavně interpretaci zjištěných dat. Deskriptivním způsobem vyložíme výsledky výzkumného šetření. Pomocí kódování byly získané rozhovory podrobeny analýze s jediným cílem, a to odкрыtí současné reality v prostředí české školy, která je konfrontována se vzděláváním žáků-cizinců. Primárně šlo o odhalení tohoto jevu a o identifikaci souvislostí a vztahů v souladu s filozofií kvalitativního výzkumu.

V první fázi došlo k otevřenému kódování a následně ke kategorizaci kódů. Z tohoto otevřeného kódování vzešly kategorie, které vystihují sbíraná data. Jedná se celkem o deset kategorií. V další fázi byl navržen paradigmatický model a poslední fází je analytický příběh.

5.1 Kategorizace dat

Na základě analýzy přepsaných rozhovorů a hledání provázanosti v kódech, byly vytvořeny níže uvedené kategorie:

- Život v pohybu
- Vhození do vody
- Nerozumím vaší řeči
- Kulturní specifika
- Zaskočený vzdělávací systém
- Rodinný support
- Vzájemná spolupráce
- Podpůrčí mechanismy
- Strategie učitele
- Integrační cíle

Kategorie č. 1

První kategorie nese název Život v pohybu a představuje realitu dnešního světa, kdy lidé jsou ve větším pohybu. Je běžnou realitou, že lidé žijí v jiné zemi, než ve které se narodili. Jde o jeden ze znaků moderní společnosti.

ŽIVOT V POHYBU	
Nasyčeno kódy	Diverzita společnosti
	Migrace
	Předsudky
	Rozmanitost skupiny
	Svoboda pohybu

Tabulka 2 – Kategorie č. 1

Kategorie byla nasyčena zejména výše uvedenými kódy, kdy je informantkami hojně zdůrazňováno složení dnešní společnosti s akcentem na její diverzifikaci. Za hlavního hybatele byla označena svoboda pohybu: „Každý se může rozhodnout, ve které zemi chce žít“; „To je základní svoboda“ (1:37, 38). „Hranice jsou otevřené, pohyb osob je volný“ (3:3). Vše se odehrává v důsledku globalizace světa a migračních pohybů, pluralitní charakter má i česká společnost. Informantka č. 1 uvedla: „dnes je tady v Česku přítomno stále více cizinců“ (1:2). „Dnes není nic neobvyklého, když máte za souseda cizince“ (2:6). „už u nás žije hodně cizinců“ (3:2). Je zmiňována také lokalizace výskytu cizinců: „zvláště ve větších městech tu pluralitu společnosti potkáte na každém kroku“ (4:1). Velkým tématem této kategorie je migrace osob, kdy informantka č. 2 toto téma označila za: „téma číslo jedna“ (2:11). V souladu s ní o tom přemýšlí i informantka č. 4: „často je teď skloňována i migrační vlna, stále slyšíme o přílivu migrantů“ (4:2) a informantka č. 5: „Evropa čelí uprchlické krizi“ (5:3). V souvislosti s migrací osob došlo i na téma předsudků společnosti vůči migrujícím osobám, které jsou značně podpořeny médii: „Ekonomickými migranty nás média straší stále“ (4:5). Informantka č. 2 v této souvislosti zmiňuje: *zafungují předsudky a hned je každý migrant špatný*“ (2:14). Současně je konstatováno informantkou č. 6, že: „nejsme země, kde by příliv cizinců byl nějak obrovský“ (6:2). Přesto, že se lze s tímto konstatováním zcela ztotožnit, tak s různorodým složením společnosti a s multikulturalitou se dnes setkáme všichni, i v relativně lokálním prostředí.

Pokud v této otázce pronikneme do školního prostředí, pak je zmiňován zejména fakt, že: „nikdy nevíte, jaké národnosti k vám do třídy děťátko přijde“ (4:13); „ta rozmanitost může být hlavně v dnešní době dost velká“ (4:18). Žáci-cizinci jsou tedy velmi heterogenní skupinou, která se však vyznačuje jedním společným znakem – odlišným jazykem.

Kategorie č. 2

Tato kategorie dostala název Vhození do vody a má symbolizovat situaci žáka ocitajícího se v jiné zemi. Promítá se zde zejména počáteční období edukace a okolnosti příchodu nového žáka-cizince.

VHOZENÍ DO VODY	
Nasycceno kódy	Nedobrovolnost/ve vleku svých rodičů
	Osobnost dítěte
	Osobní příběh dítěte
	Trauma/stres z příchodu
	Ztráta zázemí

Tabulka 3 – Kategorie č. 2

Touto kategorií silně rezonuje určitá nesvoboda či nedobrovolnost ve vztahu k dítěti. Ocítá se takzvaně ve vleku svých rodičů. Skutečnost, že odchází do jiné země, zpravidla není odvislá od vůle či přání dítěte. Ze strany dítěte jde o bezmoc či nemožnost svou situaci ovlivnit. „Ty děti sami se nerozhodly opouštět zemi a systém, ve kterém žily“ (2:82). „Nikdo se jich na nic neptal“ (4:58). „Rodiče to dítě s sebou doslova vláčeli, bez ohledu na jeho samotného“; *To dítě nemělo zázemí nikde*“ (5:9, 10). „Oni samozřejmě jdou tam, kam jdou rodiče“ (6:34). Každé dítě si s sebou nese svůj životní příběh. „Je důležité jestli přichází společně s oběma rodiči, dalšími sourozenci...“ (1:60). Jak se s touto novou situací dítě vypořádá, je otázkou osobnostního nastavení dítěte a schopnosti resilience. „Oni se musí s tou novou situací vypořádat“ (4:59). „Každá změna přináší pocit ohrožení“ (3:28). „Přijdou o své zázemí, jsou vytrženi z dosavadního života“ (5:13).

Díky povinnosti školní docházky musí dítě po příchodu do naší země nastoupit do školy, kde se může naplno projevit prožitý stres. „Zažila jsem i dítě, které bylo doslova v šoku“ (6:33). „Dítě je většinou vystrašené“ (4:56). „Strachy z nového a neznámého“ (3:68). „Na tom dítěti je poznat, když přichází a má třeba velký blok“ (3:44). Počáteční fáze se tedy příliš netýká edukace žáka, ale seznamování se s prostředím školy a vypořádáváním se s nastalou situací. Pedagog může v této počáteční fázi spolupracovat s dalšími odborníky, ať už v rámci školy či mimo ni.

Kategorie č. 3

Následující kategorie má označení Kulturní specifika. Jak již samotný název napovídá, jedná se zejména o kulturní kapitál, který si dítě přináší ze země svého původu, případně který byl získán v rámci primární socializace v rodině.

KULTURNÍ SPECIFIKA	
Syceno kódy	Hodnotové orientace
	Odlišné zvyky
	Sociokulturní handicap

Tabulka 4 – Kategorie č. 3

Kulturní odlišnosti se nejvíce projeví v interakci s okolím. Školní prostředí tak představuje pro děti první seznámení s kulturní diverzitou. Může jít i o zcela banální jiné návyky, které si každé dítě přináší ze své rodiny. „Každé dítě vyrůstá v jiné rodině a ta rodina má jiné návyky“ (1:73). „...zažité návyky z domova“ (4:70). Někdy stačí upozornění, co je například společensky přijatelné a jak je žádoucí se chovat. Děti přicházející z jiných kultur mohou některé věci prožívat zcela odlišně. Vietnamské děti mají například jiné zvyky, co se týká hygienických návyků, zejména pokud jde o smrkání. Pokud jde o seznámení s naší kulturou, je dítěti zprostředkována jak učitelem, tak spolužáky. V rámci výchovných strategií je pak pro vzájemné poznání žáků důležité seznámení i s kulturou příchozího žáka. „...vyprávíme o zemi, odkud pochází, o tradicích, zvycích“ (2:73). Tady se realizuje multi-kulturní výchova, která ale spíše staví na seznámení s odlišnostmi. U dětí cizinců ale samozřejmě narazíme i na větší odlišnosti. „Může to být i vzhled“ (4:68). „...musím říct i to, že někdy hraje roli jaksi fyzická odlišnost“ (6:91). „Někdy to může být například víra“ (4:35). Problematické ve školním prostředí se může jevit zejména jiné vnímání mužských a ženských rolí. V zemích, kde je náboženstvím islám, je tato genderová nerovnost, tedy nerovnost pohlaví, normou. „To, co je normální pro nás, tady v Čechách, nemusí být přijatelné pro ně“ (3:73). Tady se žák-cizinec může potýkat s velkým problémem, neboť pokud se podíváme na složení pedagogických sborů v naší zemi, zastoupení žen je značně převažující. „...mám zkušenost s tím, že dítě vnímalo jinak roli muže a ženy“; „...jako učitelka jsem nebyla zcela respektována, proto, že jsem žena“; „...stejně se projevoval ke spolužačkám“ (6:92).

Kategorie č. 4

Tato kategorie je nazvána popisně, kdy vystihuje situaci dítěte cizince, a sice Nerozumím vaší řeči. Zcela konkrétně pojmenovává pocity žáků-cizinců ocitajících se v prostředí české školy, kde se zpravidla mluví výlučně česky.

NEROZUMÍM VAŠÍ ŘEČI	
Syceno kódy	Jazyková bariéra
	Komunikační obtíže
	Neporozumění učivu

Tabulka 5 – Kategorie č. 4

Jazyková jinakost je v české škole viditelná nejvíce. Pokud hovoříme o dětech či žácích-cizincích, pak může neznalost jazyka představovat velkou překážku při procesu adaptace na prostředí české školy a zařazování do edukačního procesu. „*Všechno se to točí okolo zvládnání českého jazyka*“ (2:20). Jazykovou bariéru zmiňují informantky ve všech ohledech: „...nerozumí“ (3:12); „...nerozumí pokynům a požadavkům, které jsou kladeny v průběhu výuky“ (1:10); „špatná výslovnost, nepochopení učiva“ (2:45); „nerozumí pokynům, neví, jak má reagovat...“ (4:12); „problém nastává, když si nerozumíme“ (5:25); „v jazyce je obtíž“ (5:101), „největší úskalí je v používání českého jazyka“ (6:4).

Dítě může čelit i určité sociální deprivaci, zejména v oblasti komunikace s jinými osobami v tomto případě spolužáky. Může v této oblasti značně strádat. Český jazyk je složitý a vyžaduje to určitý čas, než jej dítě ovládne. „*Naučit děti českému jazyku, to je oříšek*“ (5:42); „*Cizinec český jazyk vnímá jako velice složitý*“ (6:5); „...těžká gramatika v českém jazyce“ (2:19). Pokud se vrátíme pomyslně zpět do školní lavice, tak je nutné konstatovat, že nejčastěji pedagog vede frontální výuku. „*Vyučujeme v českém jazyce*“ (6:7); „...český jazyk používáme při výkladu jakékoliv látky...“ (6:23). Neznalost jazyka tedy u žáka-cizince vede nutně ke vzniku rizika neporozumění učivu a tím pádem až k hrozící školní neúspěšnosti. V souvislosti s tím samozřejmě hrozí předčasné ukončení vzdělávacího procesu, čímž se dítě připraví o možnost dalšího vzdělávání. To je samozřejmě stav nežádoucí. Jazykové bariéry jsou zpravidla ve stejné míře vystaveni také rodiče žáků-cizinců. To může do značné míry také ovlivňovat edukační proces dítěte.

Kategorie č. 5

Následující kategorie se věnuje samotnému vzdělávacímu systému, pojmenován je jako Zaskočený vzdělávací systém s ohledem na to, jakým způsobem se v mnoha ohledech k edukaci žáků-cizinců v praxi staví.

ZASKOČENÝ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM	
Nasyčeno kódy	Lingvistická vybavenost
	Nepřipravenost školství
	Nepřipravenost školy
	Profesní nepřipravenost
	Strategie školy

Tabulka 6 – Kategorie č. 5

Do této kategorie se na začátku promítá jazyková bariéra, společné téma všech s konstatacím, že celou věc by do značné míry usnadnilo, kdyby existovala možnost dorozumět se s žáky. Zaznívá zde i skutečnost, že není možné umět všechny světové jazyky, že by k tomuto účelu bylo vhodné využít pomoc třetích osob. „*Nemůžu vyučovat v cizím jazyce*“ (4:45), nicméně pro společné dorozumívání jsou pedagogické pracovnice ochotné využít další jazyk, případně jazyk dítěte. „*Pokud máme možnost třeba třetího společného jazyka, dost často angličtiny, tak problém nenastane*“ (5:102). „*Když to bylo dítě z Ruska, oprašovala jsem azbuku*“ (5:93). „*Nemám problém volit další jazyk pro společnou komunikaci*“ (6:94).

Pokud se dotkneme otázek na stav školství v této oblasti, často zaznívá: „*české školství není na tento problém úplně připravené*“ (6:1), s tím, že tím problém je označováno vzdělávání žáků-cizinců v prostředí běžné základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Je zmiňována i skutečnost, že „*celá společnost na to nejsem ještě připravení*“ (3:1), neboť v prostředí malého města nedochází k tak častým kontaktům s cizinci jako ve městech velkých, potažmo v hlavním městě. O relativní nízké podpoře systému vypovídá výrok informantky č. 3 „*porad'te si, jak chcete*“ (3:6). V důsledku toho vznikají situace, které popisuje informantka č. 5 výrokem: „*vedení školy si kolikrát neví rady*“ (5:2). V tomto světle je pochopitelné, že se inkluze ve vzdělávání v souvislosti s žáky-cizinci může pedagogům

jevit jako obtížná. Navíc jde v současnosti na malém městě spíše o záležitost novější, se kterou dosud školy nemají praktické zkušenosti. „*Není to v takovém počtu, aby to vedení nějak řešilo víc*“ (5:62). Dítě cizinců je zpravidla k vzdělávání do školy přijato a až následně jsou řešeny obtíže s jeho vzděláváním spojené. „*Přijímáme všechny děti, pro které jsme spádovou školou*“ (6:44). „*Musíme být schopni nastavit podmínky vzdělávání*“ (6:21). Z rozhovorů vyplynulo, že pedagogické pracovnice by uvítaly, kdyby škola k tomuto tématu zaujala nějakou strategii. „*...pomohlo by i to, kdyby škola měla strategii*“ (6:18). Ukazuje to na skutečnost, že pedagogové jsou v realitě vzdělávání žáka-cizince spíše odkázáni sami na sebe a musí se s přítomností žáka-cizince ve třídě sami nějak vypořádat. V tomto směru se upínají k vedení školy „*...když je jasno na vedení školy, tak víme, jakou filozofii zastávat*“ (5:38). Jedna informanta nastiňuje částečně řešení, spojené hlavně s financováním: „*...možná připravenost školy účastnit se nějakých projektů čerpajících finance i z dotačních programů by se měla zlepšit, v tom naše škola nemá zkušenost. Tady není nikdo, kdo by se tomu mohl věnovat, nějakým projektům, třeba i evropským. Čerpání těch evropských peněz z dotací by mohla být cesta, jak toto řešit. Nevím, zda jsou využívány všechny možnosti v této oblasti*“ (6:47).

Pokud byla položena otázka, zda se pedagogové cítí být připravení na vzdělávání žáků-cizinců, pak následovaly odpovědi typu: „*...zhodnotit sama sebe...myslím si, že osobně nyní připravená nejsem*“ (4:16). „*V této oblasti se necítím být připravena*“ (1:21). „*Nejsem, v rámci studia na vysoké škole jsem se s tímto vůbec nesečkala*“ (2:32). „*Připravena asi ne, ale snažím se pracovat, co nejlépe*“ (3:36). „*V rámci přípravy na výuku žáků, jsme byli spíše připravováni na žáky s nějakým typem handicapu ve smyslu tělesného spíše...*“ (1:18). „*Musela jsem si spoustu informací sehnat sama formou samostudia*“ (2:33). Vezmeme-li v úvahu, že některé informantky mají poměrně čerstvě vystudovanou vysokou školu, je s podivem, že v rámci přípravy budoucích pedagogů na jejich profesní dráhu není této oblasti věnována větší pozornost. Zazněly zmínky pouze o nabídce volitelných předmětů, které ale v tom daném konkrétním případě nebylo využito. Obecně lze konstatovat, že čím vyšší věk informantky, tím menší připravenost, kterou by získaly během studia na vysoké škole. „*...sice byla nabídka i nějakých volitelných předmětů jako výuka českého jazyka jako druhého jazyka, ale šlo o volitelný předmět, který jsem při studiu nezvolila*“ (1:19). „*Nenapadlo mě, že se s dětmi cizinci setkám. Jako, že je budu já učit*“ (1:20).

Pokud byly informantky tázány na možnosti dalšího vzdělávání v této oblasti týkající se žáků-cizinců, všechny ve shodě potvrdily, že možnosti mají.

Kategorie č. 6

Tato kategorie je označena jako Vzájemná spolupráce, kdy je tím míněna zejména spolupráce mezi pedagogy navzájem a spolupráce mezi školou a školskými poradenskými zařízeními případně jinými organizacemi, které mohou se vzděláváním žáků-cizinců pomoci.

VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE	
Syceno kódy	Diagnostika
	Příklady dobré praxe
	Společný cíl

Tabulka 7 – Kategorie č. 6

Vzájemná spolupráce je zejména o výměně zkušeností mezi samotnými pedagogy, kteří na základně své vlastní iniciativy vyhledávají kolegy, kteří mají s výukou žáků-cizinců větší zkušenosti než oni sami. Potvrzuje to informantka č. 2, která uvádí: „*Já osobně také dost konzultuji s ostatními kolegy, kteří mají stejnou zkušenost*“ (2:34). „*Čerpám rady od těch, kteří alespoň nějak fungují a problematiku znají a v praxi se jim některé postupy osvědčily, to mi nejvíce vyhovuje*“ (2:35). „*...raději převezmu již funkční model, někde jinde osvědčený*“ (2:36). Ve shodě s tímto uvádí i informantka č. 6: „*Tady je spíše neocenitelná pomoc zkušenějších kolegů*“ (6:15).

Pokud se dotkneme oblasti spolupráce s jinými organizacemi, tak jde zejména o spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, která se ale nejeví bezproblémově. „*Hodně záleží na pracovnících poraden, jaký mají přístup a jak hodnotí žáky cizince*“ (6:41). „*Ted' už se ten přístup jejich mění, ale dříve se stávalo i to, že neznalost jazyka nepovažovaly za podmínku pro přiznání podpůrných opatření*“ (6:42). „*Tam jsou ty postupy někdy zvláštní*“ (3:56). „*Oni mají problémy s diagnostikou těchto dětí*“ (2:69). Na tomto místě považujeme za důležité zdůraznit fakt, že vyšetření ve školském poradenském zařízení – pedagogicko-psychologické poradně, může probíhat pouze se souhlasem rodiče dítěte. Zde se možná odkrývá největší problém spolupráce školy a školského poradenského zařízení, a sice mezičlánek – rodič. Podstatné je vysvětlit rodičům dítěte, proč je diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně potřebná a že na jeho základně je možné dítěti poskytnout potřebnou podporu při vzdělávání. Často může dojít k situaci, že rodič potřebu diagnózy nechápe a je na pedagogických pracovnících, aby mu tuto problematiku osvětlili.

Kategorie č. 7

Rodinný support, tento název byl zvolen pro kategorii, která představuje zejména postoje rodičů ke vzdělávání svého dítěte a jejich strategie, které volí k tomu, aby dítěti pozici ve škole usnadnili. Jsou seznámeni s nutností povinné školní docházky a jejich ambice související se vzděláváním dítěte se projevují právě v této kategorii.

RODINNÝ SUPPORT	
Nasyčeno kódy	Dobrá spolupráce
	Doučování
	Komunikace s rodinou
	Návštěva ŠPZ
	Vzdělávací ambice rodičů

Tabulka 8 – Kategorie č. 7

Stejně jako se dítě musí adaptovat na novou životní situaci v okamžiku příchodu do České republiky, čelí této nové situaci i rodiče dítěte. Logicky se nachází v situaci oproti dítěti o dost složitější. Pokud si představíme všechny administrativní záležitosti spojené s migrační a azylovou politikou, je jistě nesnadné se ve všem orientovat. Existující jazyková bariéra se samozřejmě v jednání se všemi úřady, včetně školy, projevuje. Pomineme-li tyto problémy vyplývající z neznalosti jazyka, hodnotí učitelé spolupráci jako dobrou. „*Když se domluvíme, spolupráce je opravdu dobrá*“ (6:102). „*Moje zkušenosti jsou pozitivní*“ (3:75). „*Spolupráci bych hodnotila spíše kladně*“ (4:75). „*...není primární problém ve spolupráci*“ (6:96). „*Oni se snaží, ale zas to komplikuje ten jazyk*“ (6:93).

Pokud byly informantky dotazovány na to, jakým způsobem rodiče své děti při vzdělávání podporují, bylo dost často skloňováno doučování zejména českého jazyka, které je i samotnými informantkami rodičům dětí nabízeno. „*Hodiny českého jazyka navíc, to mi přijde jako nutná podmínka...*“ (2:60). „*To je tak důležité, že to doučování nabízím rodičům i sama*“ (3:51). „*Sama jsem schopná nabízet doučování nebo hodiny češtiny navíc*“ (4:49). „*Kolegyně důchodového věku nabízí soukromé hodiny češtiny*“ (5:78). „*My jako učitelé můžeme žákům nad rámec výuky ve škole nabídnout své služby v soukromých hodinách, v doučování*“ (6:50). Pokud není využito služeb pedagogů školy, někteří rodiče se

snaží je hledat i mimo školní zařízení. To potvrzuje informantka č. 6: „*Konkrétně vím, že se snaží jim hledat učitele mimo školu*“ (6:103). „*Zařizují jim doučování, které samozřejmě musí platit*“ (3:80). „*Tam je na místě, pokud na to rodina má finance, tak zaplatit soukromé hodiny češtiny*“ (5:67). Pokud je hodnocena domácí příprava dětí na výuku, kterou převážně musí zajistit rodiče dětí, vyjadřuje se informantka č. 5 tak, že: „*Moje zkušenosti s domácí přípravou jsou dobré*“ (5:106).

Dalším poměrně výrazným tématem v této kategorii jsou školská poradenská zařízení. Tento kód pak velmi úzce souvisí s diagnostikou dítěte. Jak již bylo výše uvedeno, k vyšetření dítěte ve školském poradenském zařízení může dojít pouze za předpokladu, že s tímto souhlasí rodič dítěte. „*Tam si to musí zařídit rodič, je nutný souhlas*“ (1:55). Na tomto místě se odkrývá možná příčina toho, že dětem není poskytována náležitá podpora ve formě podpurných opatření. „*...když jim to těm rodičům není dobře vysvětleno, tak nepochopí, proč by jejich zdravé dítě mělo být diagnostikováno...*“ (5:83). Určitě by bylo důležité se zaměřit i na práci s rodiči, zvláště v tomto ohledu a vysvětlit jim důležitost spolupráce se školským poradenským zařízením. V mnohém by to práci samotných pedagogů zjednodušilo následně při samotné výuce. Tady se ukazuje hlavně potenciál profese sociálního pedagoga, který by mohl působit rovnou ve škole a mohl by navázat s rodiči užší vztah než pedagog a rodině zprostředkovat i důležitý kontakt s ostatními organizacemi mimo školu. Nápomocen by samozřejmě mohl být i při samotné spolupráci školy a rodiny.

Postoje rodiče ke škole v podstatě určují do značné míry to, jak se danému dítěti bude ve vzdělávání dařit. Pokud je podpora z rodiny silná a dítě je podporováno, je i dobře motivováno. „*Většinou chápou důležitost vzdělání pro své děti*“; „*chtějí jim ho dopřát*“ (3:77, 78). „*Rodiče cizinci mají samozřejmě taky touhu, aby dítě ve škole prospívalo*“; „*Tam jsou někdy vyšší ambice než u rodičů českých*“ (5:103, 104). „*Oni ty děti do školy posílají*“ (6:100). „*Mají zájem, aby jejich dítě mělo dobré studijní výsledky*“; „*U nich jsou velké ambice, co se vzdělávání týče*“ (2:84, 85). Na základě výše uvedených výpovědí je možné jednoznačně konstatovat, že informantky měly zkušenosti s postoji rodičů ke škole výhradně pozitivní.

Zajímavostí této kategorie bylo zjištění existence vychovatelek, chův nebo babiček. „*Vím, že některým dětem rodiče pořizují české chůvy nebo jakoby babičky...*“ (1:78). „*Pořizují jim i vychovatelky nebo chůvy....*“ (4:79). „*existují i české jakoby chůvy nebo spíš u nás někdy i babičky nebo tety..*“ (5:108). „*...někteří mají české chůvy...a ty s nimi mluví česky*“ (6:104).

Kategorie č. 8

Tato kategorie je nazvána zcela účelně, opět pouze popisně a představuje učitelovy strategie při vzdělávání žáků-cizinců. V kategorii Strategie učitele tedy nahlédneme do samotného vzdělávacího procesu a prostředí školní třídy.

STRATEGIE UČITELE	
Nasycceno kódy	Angažovanost učitele
	Postoje učitele
	Sociální vazby
	Vytvoření pocitu bezpečí
	Zapojení do dění

Tabulka 9 – Kategorie č. 8

Strategie učitele se vztahují hlavně k jeho postupům ve vztahu k výuce žáka-cizince. Do značné míry tyto strategie ovlivňuje osobnostní nastavení pedagoga, což se v našem případě ukázalo zejména. „*Pokud chci, tak pro to udělám vše*“ (3:15). „*...to je přístup každého učitele*“ (4:15). „*Já se snažím jim sama o sobě vyjít maximálně vstříc*“ (5:75). „*Musím hledat cestu*“ (6:98). „*Můžu si připravit spoustu pomůcek a materiálů, můžu se naučit základní slovíčka v jazyce dítěte...*“ (4:14). „*...když mám fakt prostor a ze začátku to dělám vždycky, tak se snažím si ta zadání úkolů nějak přeložit*“ (5:29). Byla zmíněna i skutečnost, že jde o aktivitu, která vychází z osobnostního nastavení učitele a že nepostupují všichni v tomto ohledu stejně, ani všichni učitelé dané školy nemají stejné podmínky pro svou práci. „*Takže oproti třeba kolegyni, která má takovou tu...no třídu normální...bez žáků vyžadujících podpůrná opatření...se pak já můžu cítit být v nevýhodě*“ (6:46). „*...osobně mi to samozřejmě přidává práci, kterou nikdo neocení*“ (3:49).

V této kategorii silně vystoupila do popředí hlavně snaha pedagogů o přípravu dětí na život v multikulturním prostředí a projevil se velké zaměření zejména na budování vzájemných vztahů. „*Naším cílem by mělo být zapojení dítěte...*“ (2:27). „*Jak tam vznikne přátelská atmosféra, hned je společná práce lepší*“ (2:28). „*...se snažím o zapojení do kolektivu*“ (8:76). „*Dobré je, když se zapojí třídní kolektiv...když děti pomáhají spolužákovi*“ (4:50). „*Jak se tam vybuduje přátelství, tak jsou schopni si hezky pomáhat*“ (4:51). „*...jde*

především i o tu vzájemnou vazbu“ (4:52). „Když se navážou přátelství, jde to lépe“ (4:65). „Aby si celý třídní kolektiv na sebe zvykl v novém složení“ (5:44). „Potřebnou oporu jim umí dát i spolužáci, proto budují ty vazby“ (5:76). „Já se maximálně snažím o navázání kontaktu, zprostředkování kontaktu i s dětmi“ (5:86). Budování těch přirozených vazeb mezi dětmi považuju za téma číslo jedna“ (6:87).

Zaměření na budování vazeb mezi dětmi navzájem, ale také mezi dítětem a učitelem, bylo v popředí zájmu. Na tuto oblast byl kladen ze strany učitelů velký důraz. Jednak ve vztahu k nově přichozímu dítěti, ale také ve vztahu k celému třídnímu kolektivu. Sociální klima školní třídy je aktivně utvářeno. *„Ideální je, když ta celá třída funguje dohromady“ (2:29). Dobré je, když se zapojí třídní kolektiv...když děti pomáhají spolužákovi-cizinci“ (4:50). Informantka č. 5 zmiňovala i své přípravné kroky, pokud očekává příchod žáka-cizince do své třídy. „Snažím se opravdu o přátelskou atmosféru, aby ani ti stávající žáci nepocítili nějaké strachy v souvislosti s příchodem nového žáka“ (5:90). Nežádoucí vyloučení z třídního kolektivu nechce nikdo připustit, ačkoliv reálně hrozí. Jak uvádí informantka č. 4 je mnohdy přítomno z důvodu, že přichází dítě-cizinec: „nemá jak kontakty navázat“ (4:23). Optimisticky hovoří informantka č. 6, kdy konstatuje, že: „Třídní kolektiv tyto děti vždycky časem nějak přijme“ (5:90). Bez snahy a průvodcovství pedagogů se tento proces ale neobejde. „Snažím se dítě zapojit, udělat z něj plnohodnotný členek třídního kolektivu“ (2:72). „Já se snažím je zapojovat do dění ve třídě, případně do školního dění obecně“ (5:55). „...musím se snažit toho žáka zapojit“ (6:81).*

Strategií související s prvotními kroky pedagoga se ukazují ve spojitosti s adaptací dítěte na jeho novou životní situaci. Učitelé reflektují ve svém přístupu skutečnost, že dítě se ocitá v novém a neznámém prostředí, které může být stresující. *„Poskytnout přátelský přístup a přijetí učitelem“ (1:52). „Je nutné si to dítě získat“; „zbavit ho obav z neznámého“ (3:24, 25). „Je to o získání důvěry“ (3:47). „Pokud ale přijde dítě uzavřené, tak je to těžší. To se musí vybudovat důvěra a musí se to dítě otevřít. Začít důvěřovat“ (3:64). „Musíme si ze začátku to dítě získat, ukázat mu, že mu nic nehrozí“ (5:88). „Na úplném začátku musí být vybudování nějaké důvěry, na začátku mezi dítětem a učitelem. Musí se zbavit pocitů strachu a nějakého ohrožení“ (6:36, 37). Pokud by přišla situace, že se třída nějakým způsobem vůči nově přichozímu vymezuje, případně by hrozil výskyt nežádoucího chování ze strany většiny, musí pedagog zasáhnout a sjednat nápravu. „Samozřejmě musím případně eliminovat taková to závadovější chování“ (5:89). „...já je nesmím vystavit nějakým nepříjemnostem“ (6:73).*

Kategorie č. 9

Kategorie devátá je nazvána jako Podpůrčí mechanismy, které reprezentují oporu, kterou mohou žáci-cizinci při své edukaci využívat. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním by se mělo jednat zejména o podpůrná opatření, na tomto místě jsou ale zmiňovány i jiné druhy pomoci.

PODPŮRČÍ MECHANISMY	
Nasyčeno kódy	Adaptační proces
	Asistent pedagoga
	Individuální přístup
	Podpůrná opatření
	Překladatel/tlumočník

Tabulka 10 – Kategorie č. 9

Zejména na začátku může mít dítě problémy s adaptací na nové školní prostředí, toto období je pro dítě stresující a komplikované. Informantky uváděly, že by jako možnost pomoci dětem uvítaly nějaké formy přípravy na školní prostředí. „*Domnívám se, že před nástupem do školního procesu by byly vhodné nějaké adaptační chvílky, kurzy, které by dítě-cizince mohlo navštěvovat například i společně se svým asistentem nebo překladatelem, případně i rodičem*“ (1:42). „*Pokud by bylo žáčků-cizinců více, mohlo by se zvážit zařazení nějaké přípravné třídy*“ (2:52). Některé se naopak spoléhají výlučně na své schopnosti. „*Na začátku je nutné nastavit správně adaptaci na nové prostředí*“ (1:29). „*...po tom příchodu, bezprostředně se snažíme o nějakou adaptaci*“; „*...aby si celý třídní kolektiv na sebe zvykl v novém složení*“ (5:43, 44).

Pokud jsme se ve výzkumném šetření ptali na to, jakou oporu by ideálně měl mít pedagog pracující s žáky-cizinci, byl nejčastěji označován asistent pedagoga. „*Řešení tohoto problému vidím sdílené asistenty pedagoga*“ (1:22). „*každá škola by mohla mít nějakého speciálního asistenta, který by se nově přichozím dětem cizinců mohl alespoň ze začátku nástupu do školy intenzivněji věnovat*“ (1:44). „*Při výuce je jednoznačně neocenitelnou pomocí asistent*“ (1:72). „*Aby výuka probíhala v běžném tempu, je zapotřebí asistent pedagoga, který dopomůže a dovysvětlí žákovi látku*“ (2:48). „*Pomoc asistenta je neocenitelná,*

alespoň sdíleného a pokud možno kompetentního“ (3:23). „Ideální by v mých očích byl asistent“; „Možná by bylo řešením takový sdílený asistent, kterého by dostal jiný začlenění žák“ (4:48). „...ten asistent, který si myslím, že je důležitý“ (6:60). Jedna informantka se lehce dotkla tématu kvalifikačních předpokladů asistenta pedagoga, když zmínila, že by pedagoga ocenila, ale dle jejích slov „kvalifikovaného“. Pedagogický asistent, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, by měl mít střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání.

Pokud jsme se dostali k otázce podpory žáků-cizinců, byl hojně skloňován individuální přístup. Pouze jedna informantka zmínila přímo individuální vzdělávací plán. *„...za sebe si sama pro sebe udělám takový individuální vzdělávací plán“ (3:54). Informantka č. 2 hovořila o „individuálním výukovém plánu“ (2:59). „Potřebuje speciální přístup a daleko větší pozornost než dítě, které vyučovacím jazyku rozumí“ (1:14).*

Pokud jsme se ptali přímo na podpůrná opatření, pak bylo zmiňováno: *„Vytvoření plánu pedagogické podpory a jeho další plnění“ (1:53). „...jedná se hlavně o úpravy obsahu vyučovací látky“ (2:67). „ Jsou to prostě ta podpůrná opatření, která si může určit sama škola“ (2:68). „Jako škola samozřejmě v tom prvním stupni něco poskytneme“ (6:59). „...ty děti mají nárok na hodiny češtiny navíc“ (6:62). „To je možné zařídit přes ty krajské koordinátory“ (6:63). Hodně bylo voláno po překladateli, někom, kdo by usnadnil komunikaci jednak s žákem, ale i jeho rodiči. „jazykovou bariéru řešit překladateli“ (1:24). „opravdu by se kolikrát hodil překladatel“ (5:72). V realitě školního prostředí bylo tlumočení realizováno spíše prostřednictvím starších dětí, které již lépe hovoří česky a ovládají i potřebný druhý cizí jazyk. Tyto děti jsou využívány i ke komunikaci s rodinou žáka. Z šetření nevyplývalo, že by služby profesionálních tlumočnicků byly využívány.*

V souvislosti se zařazením žáků-cizinců do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu a do spádových škol podle místa bydliště, se v rámci výzkumného šetření hovořilo i o obtížích takového inkluzivního vzdělávání. *„Jde to vlastně velmi obtížně“ (2:47). „...doporučovala bych takové dítě zařadit do menších tříd, nebo hledat bilingvní školy“ (4:25). Jedna informantka se vyjádřila v tom směru, že: „...možná je na místě vzdělávání spíše na individuální bázi“ (1:15). Ve velké míře to může souviset s prokazatelně špatným nastavením podpůrných opatření a jejich nečerpání, které bylo z provedených rozhovorů zjevné. „Když se řekne podpůrné opatření a inkluze, tak všichni vidí jen žáky s postižením“ (3:58).*

Kategorie č. 10

Poslední kategorie nese název Integrovační cíle, opět svým názvem již vypovídá o svém obsahu. Společným cílem všech by měla být integrace cizinců mezi majoritní společností. Pokud jde o děti cizinců, pak významnou institucí je v tomto ohledu právě škola.

INTEGRAČNÍ CÍLE	
Syceno kódy	Integrace
	Přijetí
	Výchova k toleranci

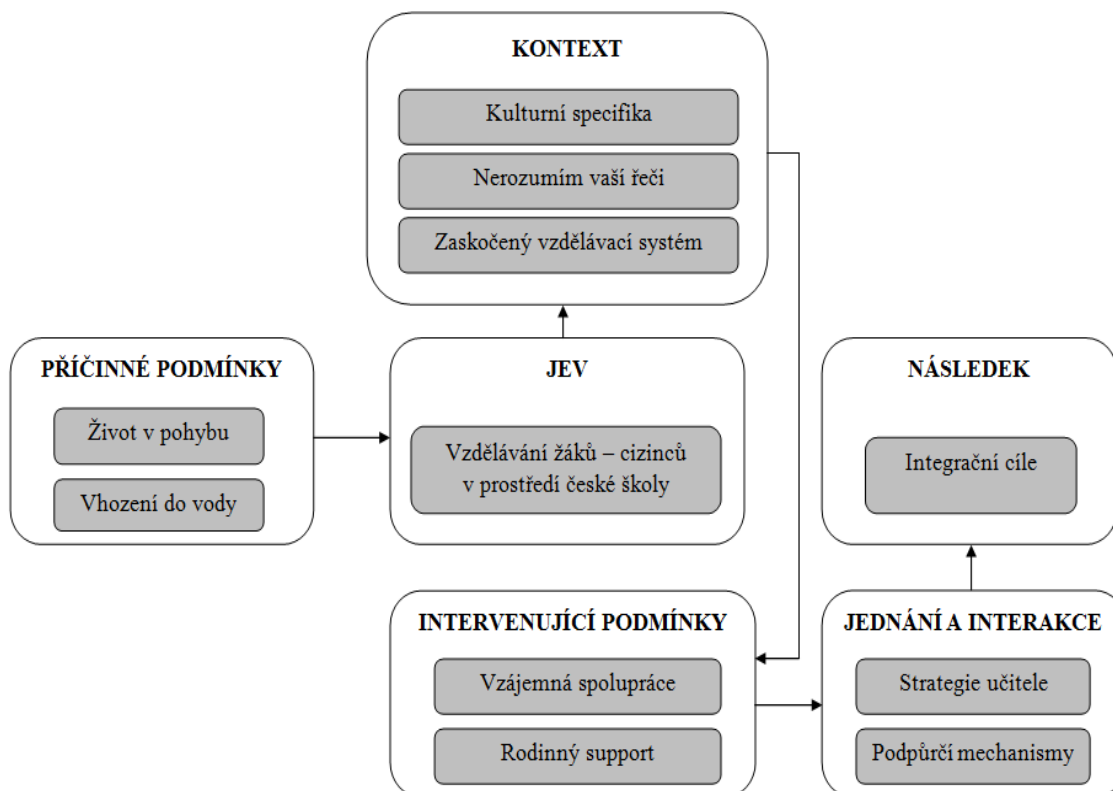
Tabulka 11 – Kategorie č. 10

Škola není pouze místem nabývání vědomostí. Každá škola má i svou kulturu a vychovává děti k určitým hodnotám. Inkluzivně smýšlející školy pak svou atmosférou více než školy jiné ukazují dětem, jak pracovat s diverzitou a přispívají tak k budování postojů dětí, ve kterých se odráží tolerance a respekt k odlišnosti či jinakosti. Pokud jsou od dětského věku konfrontováni s heterogenním třídním kolektivem, snadněji si na rozmanitost zvyknou a tuto budou vnímat jako něco přirozeného. Pravděpodobně by se poté v budoucnu nemuseli potýkat s problémy souvisejícími s interkulturním soužitím. „*Chci přispět k budování jejich postojů*“ (1:70). „*Poprosit o toleranci i ostatní žáky*“ (3:26). „*...musím fungovat jako takový zprostředkovatel mezi těmi dětmi*“ (6:83). „*...myslím, že tak dávám dětem osobní příklad...že jim jako ukazuji, jak je vhodné se chovat*“ (1:68). „*Cílem je, aby byl přijat ostatními spolužáky a začal ten žák s nimi spolupracovat*“ (3:66). „*Pokud ostatní děti vidí, že je dítě přijímáno dospělým, myslím si, že je velká pravděpodobnost, že bude přijímáno i od jeho vrstevníků*“ (1:67).

Otázka integrace do české společnosti značně souvisí s otázkou, zda je pro rodinu žáka-cizince Česká republika místem, kde chtějí žít nebo jde pouze o tranzitní bod na jejich cestě životem. „*Rozhodující je asi skutečnost, jestli zůstanou v České republice*“; „*Když existuje šance, že tady zůstanou, jsou i motivováni, aby se dítě začlenilo, integrovalo*“ (4:77, 78). „*Musí se stát součástí společnosti*“ (6:25). „*Přicházejí do naší země žít, takže je stejně čeká integrace do naší společnosti*“ (6:105).

5.2 Paradigmatický model

Kategorie představené výše, které jsme získali otevřeným kódováním rozhovorů, se nyní pokusíme uspořádat do paradigmatického modelu axiálního kódování.



Obrázek 2 – Paradigmatický model

Za ústřední jev jsme vzhledem k zaměření výzkumného šetření volili vzdělávání žáků-cizinců v prostředí české školy.

Na úplném začátku stojí dvě příčiny, a sice život v pohybu a vhození do vody. Děti cizinců přichází do naší země společně se svými rodiči, kteří ve většině případů rozhodují o tom, kde rodina bude žít. Dítě má jen malou možnost ovlivnit to, kam se rodina stěhuje a logicky ji následuje. Dítěti prakticky ani nic jiného nezbyvá, je nezletilý a zpravidla k rodičům silně citově připoutaný. Příchod do České republiky je pro dítě provázen povinností dodržovat povinnou školní docházku. Dojde tedy k tomu, že je zařazeno na základě vstupního pohovoru do nějaké třídy. Rodiče by měli předložit doklady o dosavadním vzdělávání dítěte školy.

Kontext v zakotvené teorii symbolizuje soubor vlastností, které jevu náleží. Vzdělávání žáků-cizinců v prostředí české školy je provázen celou řadou potíží. Tyto nesnáze jsou

postaveny na kulturních odlišnostech, z nichž nejmarkantnější je jazyková. Jedná se o děti s odlišným mateřským jazykem, které často přichází bez sebemenší znalosti jazyka. Odtud pramení nejvíce komplikací, neboť vyučovacím jazykem v českých školách je logicky čeština. Tato jazyková bariéra může zapříčinit školní neúspěch a může vyústit až k předčasnému opuštění vzdělávacího systému. Ovládnutí jazyka není záležitostí rychlou, dítě se učí sice rychleji než dospělý, i tak je možné uvažovat spíše v řádu let. Z našeho výzkumného šetření dále vyplynulo, že české školství se zdá být nepřipraveno. V posledních letech sice prošlo značným vývojem, i legislativním a v současné době je již pamatováno i na žáky z odlišného kulturního prostředí a tito jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nicméně se zdá, že vše zůstává spíše v rovině teoretické. Informovanost pedagogů o možnostech práce s touto skupinou žáků je spíše mizivá.

Intervenující podmínky usnadňují nebo naopak znesnadňují jednání a interakce. V našem případě jde o vzájemnou spolupráci a rodinný support. Ústředním tématem je role rodičů a školského poradenského zařízení, pedagogicko psychologické poradny v edukaci žáků-cizinců. Spolupráce s rodinou byla, po odhlédnutí od jazykové bariéry, hodnocena kladně a bezproblémově. Úskalím se ukázalo být diagnostikování dítěte právě pedagogicko psychologickou poradnou. Jedním z možných faktorů hrající roli může být i fakt, že tato diagnostika může probíhat pouze se souhlasem rodiče dítěte, kdy tento si musí tyto poradenské služby vyžádat. Roli zde sehrává zřejmě i nízká informovanost rodičů a nedostatečné vysvětlení ze strany školy, proč je takové vyšetření dítěte důležité. Roli ovšem může hrát i samotná problematika, jak dítě cizinců v poradně vyšetřit. Pracovníci těchto poraden se setkají se stejnou jazykovou bariérou jako pracovníci školy.

V kontextu výše uvedeného jsou učitelé postaveni před realitou, že musí zvládnout příchod žáka-cizince do třídního kolektivu a snažit se o jeho zapojení do fungování třídy. Všichni dotazovaní pedagogové ve svých strategiích kladli důraz na budování sociálních vztahů a tím pádem i na pozitivní klima třídy. Toto klima třídy je tvořeno jednak vztahy mezi žáky navzájem, ale také mezi pedagogy a žáky. Je obecným faktem, že děti jsou ve třídě spokojenější, když jsou ve třídě vztahy pozitivní. Pokud se jednalo o podpůrná opatření, z šetření vyplynulo, že jsou poskytována zejména v prvním stupni podpory.

Toto jednání pedagogů má za následek integraci žáků-cizinců do prostředí české školy a tím pádem i do společnosti. Bez integrace mezi majoritu by se jim v České republice žilo obtížněji a možnost participace na fungování společnosti by byla značně omezená.

5.3 Analytický příběh

Ve finální fázi se dostáváme k selektivnímu kódování, kdy účelem tohoto je identifikovat jednu centrální kategorii, ústřední jev, okolo kterého se tvoří základní příběh. Tímto jevem je v našem případě vzdělávání žáků-cizinců.

Toto vzdělávání se odehrává v běžných základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Školy, které žáky-cizince ke vzdělávání přijímají, nesou v jistém smyslu znaky inkluzivní školy. Jak uvádí Tannenbergerová (2016, s. 43 a 45) jedním z ukazatelů inkluzivní školy je to, že přijímá všechny žáky ze spádové oblasti bez rozdílu. Všemi žáky bez rozdílu jsou myšleni skutečně všichni od mimořádně nadaných, přes děti s odlišným mateřským jazykem, děti intaktní i děti s různým typem postižení. Současně autorka konstatuje, že dalším z ukazatelů inkluzivní školy je skutečnost, že heterogenní kolektiv je považován za přirozenou součást pedagogické činnosti a pedagogičtí pracovníci si obyčejně na vyučování chystají odlišné přípravy pro různé skupiny či jednotlivce.

Ať už se školy primárně za inkluzivní považují či nikoliv jejich pedagogičtí pracovníci jsou realitě vzdělávání žáků-cizinců vystaveni a musí vytvářet edukační strategie, které jim pomohou se s přítomností žáka-cizince ve třídě vypořádat. Výraznou strategií vystupující z našeho výzkumného šetření je zaměření na budování sociálních vztahů mezi žáky. Pokud tato strategie učitele bude účinná, potom povede k tomu, že žák-cizinec zažije pocit sounáležitosti s třídním kolektivem, což je prvním krokem ke společenskému přijetí a celkové integraci. Lze konstatovat, že ze získaných údajů vyplynulo, že pedagogové se ve větší míře zaměřují právě na skupinovou kohezi než na obsah výuky jako takový. Soustředí se tedy na soudržnost školní třídy, která zejména na prvním stupni základní školy má své velké opodstatnění, neboť je jakýmsi základním kamenem při budování pocitů sounáležitosti. Braun a kol. (2014, s. 79) považuje období mezi první a třetí třídou základní školy za prekohezní fázi, která se vyznačuje velkou diferenciací, nesourodostí skupiny a vzájemným poznáváním žáků a zdůrazňuje roli učitele, který může mít velký vliv, neboť má možnost podpořit první společné pozitivní zážitky, na které lze v budoucnu navazovat.

Žák je však značně handicapován neznalostí vyučovacího jazyka. Tato bariéra může snahu pedagoga do značné míry nabolávat. Při snahách o budování sociálních vazeb mezi žáky, je ještě možné snadněji tuto jazykovou bariéru překonat a děti jsou schopny se například při hře dorozumět i pomocí nonverbální komunikace. Zapojení do vzdělávacího procesu se ale neznalostí vyučovacího jazyka komplikuje nejvíce. Lechta (2016, s. 410) uvádí, že vy-

učovací jazyk ve škole je jazykem většiny, který dítě jako příslušník jazykové menšiny neovládá na dostatečné úrovni, což je důvodem toho, že nedokáže dostatečně rychle a kvalitně přijímat a také zpracovávat informace. Ve srovnání s dětmi většinové společnosti se tak učí nejen nové poznatky, ale nadto se je učí ve svém slabším jazyce. Za tento stav však dítě odpovědné není, to spíše školský systém, který nutí dítě vzdělávat se v jazyce, který dostatečně neovládá. Tento systém by měl být schopen adekvátně reagovat na tento stav a měl by být připraven dítěti poskytnout potřebnou podporu.

Školský systém je do značné míry obrazem fungování celé společnosti. Inkluzivní snahy pronikající do školství by se mohly zasadit o výchovu nastupující generace v duchu větší tolerance a respektu k jinakosti a bourání zbytečných bariér. Integrací cizinců do naší společnosti dojde k tomu, že přítomnost cizince nebude většinová společnost považovat za problém a společnost si vybuduje pozitivnější postoje k této skupině. Hanzalová (2019, s. 1-2) uvádí, že z aktuálního březnového šetření Centra pro výzkum veřejného mínění při zjišťování postojů české veřejnosti k cizincům vyplynulo, že více než polovina české veřejnosti považuje nově příchozí občany jiných národností za problém pro Českou republiku jako celek. Postoj vůči cizincům ovlivňuje ve velké míře i fakt, zda existuje nějaké osobní zkušenost s cizinci. Respondenti zastávající názor, že cizinci žijící v České republice nepředstavují problém, jsou ve větší míře lidé, kteří mají mezi cizinci známé či přátele, tato tendence se potvrzuje i ve vnímání cizinců v místě bydliště respondenta.

Vzhledem k zaměření diplomové práce, která se soustředí na proces vzdělávání žáků-cizinců v prostředí české školy, byla k analýze dat zvolena zakotvená teorie. Je ale nezbytné konstatovat, že jsme si vědomi toho, že výše popsany analytický příběh zakotvené teorie nedosahuje tak vysokého stupně abstrakce, který by byl u zakotvené teorie žádoucí. Tuto skutečnost je nutné přičíst zejména nedostatečným výzkumným zkušenostem předkladatelky práce. Současně je nutné konstatovat, že výsledkem selektivního kódování není vznik nové teorie jako takové, ale jde spíše o přiblížení studované problematiky a popis zjištěných skutečností.

6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

Na tomto místě se pokusíme stručně shrnout výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, jak je na českých základních školách realizováno vzdělávání žáků-cizinců, které faktory mohou ovlivnit proces inkluze a identifikovat nejčastější překážky v realizaci vzdělávání těchto žáků. Dílčími cíli výzkumného šetření pak byla snaha identifikovat specifické vzdělávací potřeby žáků-cizinců a zjistit jak jsou při jejich vzdělávání využívána podpůrná opatření a popsat spolupráci mezi školou a rodinou a také mezi školou a školními poradenskými zařízeními.

Pokud se tedy zabýváme otázkou, jak je na českých školách realizováno vzdělávání žáků-cizinců, jedná se o jev, který je v prostředí české školy stále častěji k vidění. Je bez diskuse, že vzdělávání těchto žáků klade specifické a zvýšené nároky hlavně na pedagogické pracovníky škol, kteří jsou přímými tvůrci vzdělávání. Z výzkumného šetření vyplynulo, že dotazovaní pedagogové sami sebe hodnotili jako profesně nepřipravené. Při vzdělávání žáků-cizinců a zjišťování příslušných informací se cítili být odkázáni sami na sebe, na samostudium, případně na čerpání informací od zkušenějších kolegů. Postrádána byla podpora vedení školy, ale také metodika ze strany MŠMT. Na straně druhé ale byla všemi deklarována možnost dalšího vzdělávání. Od tohoto pocitu nepřipravenosti se pravděpodobně odvíjel i názor informantů na nepřipravenost konkrétních škol, ve kterých působí i celého školského systému.

Výše uvedené zjištění je v souladu se závěry práce Zachové (2017, s. 65), která se věnuje profesní připravenosti pedagogů, v souvislosti se vzděláváním žáků-cizinců. Z jejího šetření vyplynulo, že existují jisté rezervy v oblasti pregraduální přípravy pedagogů, co se vzdělávání žáků-cizinců týče. Ukázala se jednoznačná potřeba doplnit, sjednotit a posílit vysokoškolskou přípravu o potřebná témata. Autorka dále označuje za podstatné také doplnění a rozšíření nabídky kurzů, seminářů a workshopů pro učitele, kteří již vysokoškolskou přípravu absolvovali. V souladu s našimi zjištěními uvádí Straková a kol. (2019, s 94), že je velmi pravděpodobné, že zkušenost ovlivňuje větší subjektivní jistotu učitelů. Je tedy možné, že větší zkušenost, v kombinaci s podporou a výukovými materiály, by mohla pomoci učitelům získat větší jistotu při práci s žáky cizinci. Současně ze studie Záleské (2018, s. 157) vyplývá, že učitelé by ocenili, kdyby ministerstvo přijalo zodpovědnost za nově příchozí cizince a poskytlo učitelům propracované metodiky týkající se práce s dětmi cizinci a stanovilo konkrétní pravidla jejich hodnocení. Učitelé byla vnímána nejen nedo-

statečná podpora ze strany ministerstva, ale vyjadřovali se dokonce tak, že jim ministerstvo svým nezájmem lidově řečeno hází klacky pod nohy a oni musí bez podpory ministerstva, dostatečných znalostí, materiálů, financí, bez dostatku asistentů pedagoga sami hledat způsoby, jak dítě bez znalosti češtiny ve škole zaopatřit. Což je plně ve shodě s našimi zjištěními.

V otázce specifických vzdělávacích potřeb žáků-cizinců a jejich naplňování se ústředním tématem stává znalost českého jazyka. Z výzkumného šetření vyplývá, že se všichni zúčastnění všemožně snaží žákům-cizincům pomoci vlastními silami i nad rámec svých povinností vyplývajících z jejich pracovního poměru pedagoga. Nabídka doučování českého jazyka byla zmiňována několika informanty. Současně v souvislosti s touto problematikou zaznělo, že by větší pozornost měla být věnována přípravným třídám, které by mohly děti cizinců navštěvovat. Co se podpůrných opatření týká, z šetření vyplynulo, že jsou čerpána pouze velmi omezeně a prakticky výhradně v prvním stupni podpory.

Pokud se dotkneme adaptace na prostředí školy a začleňování žáků-cizinců do třídního kolektivu musíme především zmínit strategie učitelů. Z provedeného výzkumného šetření jednoznačně vyplynulo, že pedagogové se zaměřují primárně na vztahy a budování sociálních vazeb za současného respektování žákovy situace. Přístup pedagogů lze tedy hodnotit jako empatický k životnímu příběhu dítěte. Tyto strategie jsou plně podporovány Kabanovou a Machovcovou (2018, s. 286), které konstatují, že zvládnutí zapojení se do nového kolektivu je pro dítě-cizince náročnou emociální prací na sobě samém. Z jejich zjištění vyplynula důležitost porozumění emocionální situaci dítěte, pochopení, že i ono je nějakým způsobem vyvedeno z míry a jeho chování může být i pro něj neobvyklé. Podle autorek je vhodné podrobněji studovat faktory odolnosti, které umožňují zvládat i vypjaté situace.

Dále z provedeného šetření vyplynul fakt, že spolupráce pedagogů s rodiči je očima pedagogů hodnocena veskrze kladně, za předpokladu, že pomineme jazykovou bariéru. S jazykovou bariérou se pedagogové u rodičů vyrovnávají více způsoby, nejčastěji použitím dalšího společného cizího jazyka, někdy pomocí překladatelů i z řad samotných žáků, kteří jsou schopni tlumočit. Často byly zmiňovány také ambice rodičů vztahující se k vzdělání dítěte. Za zajímavost výzkumného šetření je možné považovat odhalení strategie některých rodin, spočívající v tom, že svému dítěti zajistí služby české chůvy, babičky či tety. Dítěti je tak hlavně zprostředkován intenzivní kontakt s českým jazykem a částečně i kulturou také mimo prostředí školy, což nepochybně dítěti ulehčuje proces integrace.

Školská poradenská zařízení jsou očima informantů vnímána již problematičtěji. Hlavní úskalí, které z našeho šetření vyplynulo, je samotná diagnostika dítěte. V této problematice nicméně nelze rozhodnout, zda vinit spíše rodiče či samotná poradenská pracoviště. Rodič musí dítě k vyšetření v pedagogicko psychologické poradně přivést, neboť na jejich žádost vyšetření probíhá a tamní pracovníci musí být připraveni dítě cizince diagnostikovat a adekvátně navrhnout podporu ve vzdělávání. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze získat pouze na doporučení školského poradenského zařízení. Pracovníci v poradnách nemusí identifikovat speciální vzdělávací potřeby žáků-cizinců podle § 16 odst. 1 školského zákona vyplývající z žákova kulturního prostředí a jiných životních podmínek. Vzdělávání cizinců se totiž explicitně věnuje § 20 školského zákona, který cizincům zaručuje nárok na jazykovou přípravu.

6.1 Doporučení pro praxi

V této kapitole se pokusíme formulovat doporučení pro praxi. Z výzkumného šetření mimo jiné vyplynulo, že vzdělávání žáků-cizinců je procesem složitým a je do značné míry veden intuicí každého vyučujícího. Tuto situaci lze zejména přičíst nedostatku zkušeností s výukou žáků-cizinců, neboť jde o jev v prostředí české školy poměrně nový. V tomto směru bychom doporučovali inspirovat se příklady dobré praxe ve školách s větší koncentrací žáků-cizinců a realizovat výměnné stáže mezi pedagogy. Je jistě možné inspirovat se i za hranicemi České republiky v zemích s letitou zkušeností s multikulturní společností.

Zásadním tématem se jeví i nastavení podpůrných opatření. V tomto školy musí kooperovat jednak s rodiči a jednak se školskými poradenskými zařízeními, na kterých je doporučení podpůrných opatření závislé. Problematicky se jeví fakt, že každé poradenské pracoviště může pohlížet na vzdělávání žáků-cizinců jiným úhlem pohledu. Určitá dvoukolejnost vyplývá ze samotného školského zákona, jak je již výše uvedeno. V tomto směru by bylo vhodné sjednotit postup školských poradenských zařízení, což může být velmi obtížné. Jiným řešením je tuto problematiku zcela postavit mimo působnost jednotlivých školských poradenských zařízení a vymezit ji konkrétněji v § 20 školského zákona. Současně by bylo vhodné sjednotit terminologii a ustálit používání pojmu žák s odlišným mateřským jazykem a ukotvit jej i legislativně.

Dalším zajímavým způsobem podpory nově příchozího žáka je přidělení adaptačního koordinátora. Tento může být dítěti k dispozici po dobu prvních 4 týdnů výuky. Jejich činnost

je řízena příslušnými krajskými koordinátory a jedná se přednostně o pedagogického pracovníka dané školy, případně externího pracovníka. Z našeho výzkumného šetření vyplynulo, že modifikací této funkce může být stanovení spolužáka, který nově příchozímu poskytne potřebnou podporu do začátku. Dalšími vhodnými strategiemi usnadňující adaptaci nových žáků-cizinců by mohly být aktivity realizované mimo prostředí školy, jak uvádí Kaleja (2015, s. 32) v některých školách je průběžně sledováno sociální klima, osvědčily se postupy, mezi něž patří aktivity vedoucí k začleňování nových žáků a jejich adaptaci a ke sžívání nových kolektivů, tzv. adaptační kurzy a ozdravné pobyty.

Pokud jde o přípravu k začlenění žáků-cizinců do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka, tato příprava je žáků-cizincům poskytována bezplatně podle § 20 odst. 5, písm. a). Místo a rozsah výuky pak stanoví vyhláška č. 48/2005 Sb., v § 10 a § 11, kdy Krajský úřad určí školy, ve kterých je na území kraje tato jazyková příprava poskytována. Rozsah jazykové přípravy je pak nejméně 70 vyučovacích hodin. Tématem k diskusi je možnost zřizovat přípravné třídy pro žáky-cizince přímo v jednotlivých spádových školách případně pro ně organizovat v těchto školách alespoň kurzy českého jazyka, nutnou podmínkou je ale dostatečný počet žáků-cizinců navštěvující danou školu. Alternativním řešením jsou jazykové kurzy organizované neziskovými organizacemi. Autorky Škodová a Cvejnová (2017, s. 20) přisuzují, při jazykové integraci cizinců v české společnosti, neziskovým organizacím nezastupitelnou roli, neboť se podílejí na organizaci jazykově integračních kurzů a reagují nejpružněji na jazykové potřeby svých klientů. Jde zejména o to, přiblížit možnost jazykové přípravy co nejbližší místu bydliště žáka-cizince.

ZÁVĚR

Hlavním tématem této diplomové práce byla inkluze žáků z odlišného kulturního prostředí, zejména žáků-cizinců. Naše země, zásluhou předrevolučního režimu, po dlouhou dobu nebyla vystavena imigračním přílivům obyvatel, tendence byly spíše emigrační. Od změny režimu letos uplyne již 30 let, za tu dobu se složení české společnosti značně proměnilo a nyní je možné hovořit o české společnosti jako o pluralitní, multikulturní.

Určitou reakcí na tuto skutečnost je rozvoj inkluzivních snad v českém školství, neboť toto je stále častěji vystavováno právě vzdělávání žáků-cizinců. V této oblasti nemá české školství nijak bohaté zkušenosti právě s ohledem na minulý režim. Inkluze předpokládá vzdělávání všech žáků bez rozdílů v hlavním vzdělávacím proudu ideálně v lokalitě bydliště žáka. Na školy je tak v této souvislosti vyvíjen poměrně velký tlak, kterému čelí hlavně jejich pedagogičtí pracovníci. Diverzita českých školních tříd je však mnohem větší, pokud jde o žáky-cizince, jsou pouze jednou skupinou. Ačkoliv nejde o skupinu příliš početnou, rozhodně její charakter nelze označit jako homogenní.

V této práci jsme věnovali pozornost tomu, jak je na českých základních školách realizováno vzdělávání žáků-cizinců. Žáků-cizinců se v plné míře týká povinná školní docházka jako žáků českých. Z provedeného kvalitativního šetření bylo zjištěno, že pedagogové se v oblasti vzdělávání žáků-cizinců necítí být profesně připraveni a postrádají systematickou podporu resortu školství. Současně bylo zjištěno, že není příliš využíváno podpůrných opatření. Za nejviditelnější bariéru při edukaci žáků-cizinců byla označena neznalost vyučovacího jazyka.

Bez znalosti jazyka není možné dosáhnout plnohodnotné integrace do majoritní společnosti. Pokud není jazykové přípravě věnována dostatečná pozornost, může hrozit školní neúspěšnost, která vyústí v předčasný odchod žáka ze vzdělávání. Bez adekvátního vzdělání je poté velmi obtížné zařadit se do pracovního procesu.

V oblasti vzdělávání žáků-cizinců stojí český vzdělávací systém v mnoha ohledech na začátku. Náš stát je stále ještě možné, v kontextu ostatních evropských zemí, označovat za homogenní, neboť celkový počet cizinců žijících v České republice je asi 5%. Neznamena to ale, že bychom se neměli adekvátně připravovat v oblasti vzdělávání žáků-cizinců. Je nanejvýš vhodné inspirovat se státy, které mají se vzděláváním cizinců bohatší zkušenosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ABAWI, Lindy-Anne, Cheryl BAUMAN-BUFFONE, Clelia PINEDA-BÁEZ, & Susan CARTER. *The rhetoric and reality of leading the inclusive school: Socio-cultural reflections on lived experiences. Education Sciences*, [online]. 2018, vol. 8 (2), 55. 17 s. [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.3390/educsci8020055>
- [2] ADAMUS, Petr, Eva ZEZULKOVÁ, Martin KALEJA a Petr FRANIOK. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. 177 s. ISBN 978-80-7464-884-7.
- [3] ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [4] BAKOŠOVÁ, Zlatica a kolektiv. *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2013, 512 s. ISBN 978-80-8105-514-0.
- [5] BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Radix, 2012, 232 s., [xxiv] s. obr. příl. ISBN 978-80-86798-07-3.
- [6] BARGEL, Miroslav a Pavel MÜHLPACHR. *Inkluze versus exkluze - dilema sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010, 184 s. Sociopedie. ISBN 978-80-87182-12-3.
- [7] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016, 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.
- [8] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy Inclusive Education in Current Czech School*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.
- [9] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016, 389 s. ISBN 978-80-7315-255-0.
- [10] BEJČEK, Jan Matěj. *Úvod do práce s rodinami migrantů s udělenou mezinárodní ochranou: právní aspekty uprchlictví, specifika sociální práce s rodinami uprchlíků, integrace a vzdělávání dětí a žáků z uprchlických rodin*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2016, 188 s. ISBN 978-80-7452-123-2.

- [11] BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 978-80-87398-18-0.
- [12] BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus o. s., 2007, 109 s. ISBN 80-903598-5-X. Dostupné z: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>
- [13] BORKETT, Penny. *Cultural diversity and inclusion in early years education*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018, 182 s. Diversity and inclusion in the early years. ISBN 978-1-138-21855-0.
- [14] BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014, 214 s. ISBN 978-80-262-0176-2.
- [15] BURYÁNEK, Jan, ed. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., 2002. ISBN 80-7106614-1. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/128_interkulturni-vzde-la-va-ni-i.pdf
- [16] ČSÚ. *Cizinci v České republice*. [online]. Praha: Český statistický úřad, © 2018(a), 208 s. [cit. 2019-03-24]. ISBN 978-80-250-2870-4. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cizinci-v-cr-2018>
- [17] ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., ze dne 21. ledna 2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbírká zákonů České republiky. 2016, částka 10. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>
- [18] ČESKO. Vyhláška č. 48/2005 Sb., ze dne 18. ledna 2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: Sbírká zákonů České republiky. 2005 (a), částka 11. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>
- [19] ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbírká zákonů České republiky. 2005 (b), částka 20. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>
- [20] ČESKO. Zákon č. 2/1993 ze dne 16. prosince 1992, Listina základních práv a svobod. In: Sbírká zákonů České republiky. 1992, částka 1/1993. Dostupný z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

- [21] ČESKO. Zákon č. 326/1999 ze dne 30. listopadu 1999, o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. In: Sběrka zákonů České republiky. 1999, částka 106. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326>
- [22] ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. In: Sběrka zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- [23] ČSÚ. *Život cizinců v ČR*. [online]. Praha: Český statistický úřad, © 2018 (b), [cit. 2019-03-24]. ISBN 978-80-250-2877-7. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/-czso/zivot-cizincu-v-cr-2018>
- [24] EU. *Evropská sociální charta*. Turín, 1961. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/-files/clanky/1218/esch.pdf>
- [25] EU. *Listina základních práv Evropské unie*. Úřední věstník C 326. 2012, 391-407 s. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A12012P%2FTXT>
- [26] FELCMANOVÁ, Alena. *Sociokulturní diverzita organizací ve vzdělávání [Sociocultural diversity of organizations in education]*. *Sociální pedagogika/Social Education*, [online]. 2018, 6 (1), s. 28-46. [cit. 2019-03-13]. ISSN: 1805-8825. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.02>
- [27] HÁJKOVÁ, Eva. *Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřského jazyku na 1. stupni základních škol)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 136 s. ISBN 978-80-7290-364-1.
- [28] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání [Teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010, 224 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [29] HANZLOVÁ, Radka. *Postoje české veřejnosti k cizincům – březen 2019*. (Tisková zpráva). Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. [online]. 2019, s. 6. [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ostatni/vztahy-a-zivotni-postoje/4903-postoje-ceske-verejnosti-k-cizincum-brezen-2019>
- [30] HASMAN, Jiří a Josef NOVOTNÝ. *Kdo, odkud, kam a s kým: prostorová příbuznost migračních skupin na globální, národní i lokální úrovni*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, Studie, 2017, 147 s. ISBN 978-80-88018-13-1.

- [31] HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 150 s. ISBN 978-80-210-6395-2.
- [32] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [33] HLADÍK, Jakub. *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014, 112 s. ISBN 978-80-7454-426-2.
- [34] HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006, 73 s. Učební texty vysokých škol. ISBN 80-7318-424-9.
- [35] HLOUŠKOVÁ, Lenka, Kateřina TRNKOVÁ, Bohumíra LAZAROVÁ a Milan POL. *Diverzita žáků: téma pro vedení školy. Diversity of students as a theme for school leaders*. *Studia paedagogica*, [online]. 2015, vol. 20, iss. 2, s. 105-126. [cit. 2019-03-24]. ISSN: 2336-4521. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11222.digilib-/134073>
- [36] JANÁK, Dušan, Martin STANOEV, Kateřina TVRDÁ, Václav WALACH, Miroslav PILÁT a Lubomír HLAVIENKA. *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu: sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015, 147 s. ISBN 978-80-7510-157-0.
- [37] JANÍK, Tomáš a Karolína PEŠKOVÁ. *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 263 s. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*, svazek 33. ISBN 978-80-210-6677-9.
- [38] JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015, 255 s. ISBN 978-80-262-0792-4.
- [39] KABANCOVÁ, Nad'a a Kateřina MACHOVCOVÁ. *Koukala jsem na to, jak si hrajou a mluví na sebe řečí, kterou vůbec nevnímám"*. *Pedagogická Orientace* [online]. *Pedagogická Orientace Journal*, 2018, 28(2), s. 269-289. [cit. 2019-04-11]. ISSN 1211-4669. DOI: 10.5817/PedOr2018-2-269. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/2125616880?pq-origsite=summon>
- [40] KALEJA, Martin, Eva ZEZULKOVÁ, Petr ADAMUS a Pavel MÜHLPACHR. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita

- v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015, 115 s. ISBN 978-80-7510-192-1.
- [41] KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ. *Školská inkluze versus exkluze: vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky, 2016, 114 s. ISBN 978-80-7464-840-3.
- [42] KENDÍKOVÁ, Jitka. *Rok I.: změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. Praha: Pasparta, 2018, 107 s. ISBN 978-80-88163-90-9.
- [43] KHAIRUTDINOVA, Rezeda, Dina BIRMAN, KALIMULLIN, Aydar, GROMOVA, Chulpan, SEMENOVA, Elena, & TROSKA, Zulfia. *ATTITUDES TOWARD CULTURAL DIVERSITY: A STUDY OF RUSSIAN TEACHERS*. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, [online]. 2019, vol. 18 (52), s. 80 - 95. [cit. 2019-04-02]. ISSN: 1583-0039. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/2190386896?accountid=15518>
- [44] KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015, 116 s. ISBN 978-80-7510-161-7. Dostupné z: https://www.slu.cz/fvp/cz/centrum-empirickych-vyzkumu/nase-publikace/kolarikova_predskolak_final.pdf
- [45] KOLDINSKÁ, Kristina, Harald Christian SCHEU a Martin ŠTEFKO. *Sociální integrace cizinců*. Praha: Auditorium, 2016, 350 s. ISBN 978-80-87284-60-5.
- [46] KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 115 s. ISBN 978-80-210-7077-6. Dostupné také z: <https://digilib.phil.muni.cz/xmlui/data/handle/11222.digilib/131846/-monography.pdf>
- [47] KOSTELECKÁ, Yvona, David HÁNA a Jiří HASMAN. *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2017, 198 s. ISBN 978-80-7290-896-7.
- [48] KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7.
- [49] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7.

- [50] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vydání 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 9788026206439.
- [51] KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada), 2016, 328 s. ISBN 978-80-247-5264-8.
- [52] LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 179 s. ISBN 978-80-210-8037-9.
- [53] LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [54] LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [55] MAGEROVÁ, Jana. *Školní psycholog v inkluzivním prostředí základní školy*. [online]. Brno, 2018 [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/nuqm4/>>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Marie Vítková.
- [56] MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2016, 271 s. ISBN 978-80-262-1154-9.
- [57] META. *Inkluzivní škola. Děti a žáci s OMJ*. [online]. META, o.p.s. 2017 [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>
- [58] MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I. a kol. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Brno: Tribun EU, 2015, 239 s. ISBN 978-80-7414-934-4.
- [59] MIKULKOVÁ, Gabriela, Kateřina ŠRAHŮLKOVÁ a kol. *Integrovaná síť školních a školských poradenských služeb. Postupy a doporučení jejího rozvoje*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha 2014. ISBN 978-80-7481-062-6. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RAMP_S/Vystup_KA_03_Metodika_c.7_Integrovana_sit_na_web_opraveny_preklepy4_8.pdf
- [60] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- [61] MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015, 204 s. ISBN 978-80-262-0915-7.

- [62] MŠMT. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. [online]. 2016 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
- [63] MŠMT. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020*. [online]. 2019 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/49950/>
- [64] MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. [online]. 2015 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
- [65] MŠMT. *Koncepce podpory mládeže na období 2014-2020*. [online]. 2014 (a) [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-podpory-mladeze-na-obdobi-2014-2020>
- [66] MŠMT. *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách*. [online]. 8 s. [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporuceni-reditelum-skol-vyuka-cizincu>
- [67] MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. 2014 (b) [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- [68] MVČR. *Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců - Ve vzájemném respektu 2019* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra, 2019 (a), 20 s. [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: <http://cizinci.cz/repository/2154/file/Postup%20p%C5%99i%20realizaci%20KIC%20v%20roce%202019.pdf>
- [69] MVČR, *Situace v oblasti migrace v ČR je dlouhodobě stabilní* [online]. 2019 (b) [cit. 2019-1-21]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/situace-v-oblasti-migrace-v-cr-je-dlouhodobe-stabilni.aspx>
- [70] NAJVAR, Petr a Světlana HANUŠOVÁ. *Fenomén času v učení se cizím jazykům*. *Studia paedagogica*, [online]. 2010, [S.l.], v. 15, n. 1, s. 65-84, [cit. 2019-04-04]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/98>
- [71] NĚMEC, Jiří. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido, 2012, 221 s. ISBN 978-80-7315-224-6.

- [72] OSN. *Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech*. New York, 1966 (a). Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/mezinarodni-pakt-o-hospodarskych-socialnich-a-kulturnich-pravech.pdf>
- [73] OSN. *Mezinárodní pakt o občanských a politických právech*. New York, 1966 (b). Dostupné z: https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/mezinar.pakt-obc.a.polit_.prava_.pdf
- [74] OSN. *Všeobecná deklarace lidských práv*. Usnesení č. DE01/48 Valného shromáždění OSN, uveřejněno v č. 1/1948 Vybraných Deklarací Valného shromáždění OSN. New York, 1948. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39238/>
- [75] OSN. *Úmluva o právech dítěte*. Ve znění přijatém v ČR, zveřejněném ve Sbírce zákonů č. 104/1991, New York, 1989. Dostupné z: www.msmt.cz/file/39239/download/
- [76] OSN. *Úmluva o právním postavení uprchlíků*. Ženeva, 1951. Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/uprchlici.pdf>
- [77] PANČOCHA, Karel. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 196 s. ISBN 978-80-210-5663-3.
- [78] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [79] PIPEKOVÁ, Jarmila a Marie VÍTKOVÁ. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti: From school inclusion to social inclusion and participation in society*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 456 s. ISBN 978-80-210-7530-6.
- [80] POTMĚŠIL, Miloš. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, 98 s. Monografie. ISBN 978-80-244-5295-1.
- [81] PREISSOVÁ, Andrea. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 202 s. ISBN 978-80-244-4134-4.
- [82] PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.
- [83] SKARUPSKÁ, Helena. *Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů [Cultural identity as part of civic education of adolescents]*. *Sociální pe-*

- dagogika/Social Education*, [online]. 2017, 5 (2), s. 15–26. [cit. 2019-02-19]. ISSN: 1805-8825. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.02>
- [84] SLOWÍK, Josef. *Dobrovolnictví jako nepostradatelný nástroj podpory sociální inkluze*. *Sociální práce* [online]. 2011, vol. 4, s. 43-48. [cit. 2019-02-19]. ISSN: 1213-6204. Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/sp4_2011_web-140320151147.pdf
- [85] STRAKOVÁ, Jana; SIMONOVÁ, Jaroslava; FRIEDLAENDEROVÁ, Hana. *Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci*. *Studia paedagogica*, [online]. 2019, [S.l.], v. 24, n. 1, s. 79-106. [cit. 2019-04-10]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1898>
- [86] STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. Edice SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- [87] SVOBODA, Zdeněk, Jaroslav ŘÍČAN, Petra MORVAYOVÁ, Ladislav ZILCHER a Michaela VALÁŠKOVÁ. *Metodika tvorby strategického plánu školy pro vytváření inkluzivního prostředí*. CD/on-line. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015, 89 s. ISBN 978-80-7414-963-4.
- [88] SVOZIL, Břetislav a Vladimír FOIST. *Strategický management inkluzivní školy* [online]. Liga lidských práv, 2016 [cit. 2019-03-16]. ISBN 978-80-87414-29-3. Dostupné z: lp.cz/wp-content/uploads/Strategicky_management_inkluzivni_skoly.pdf
- [89] ŠEBESTA, Karel. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, 121 s. Varia. ISBN 978-80-7308-554-4.
- [90] ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008, 146 s. ISBN 978-80-7414-089-1.
- [91] ŠKODOVÁ, Svatava a Jitka CVEJNOVÁ. *Jazyková integrace a komunikace s cizinci: (úroveň A2)*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2017, 142 s. ISBN 978-80-7481-200-2.

- [92] ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 196 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4911-1.
- [93] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [94] TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [95] TICHÁ, Renáta, Brian ABERY & Laurie KINCADE. Educational practices and strategies that promote inclusion: Examples from the U.S. *Sociální pedagogika/Social Education*, [online]. 2018, 6 (2), s. 43–62. [cit. 2019-03-13]. ISSN: 1805-8825. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.02.03>
- [96] TITĚROVÁ Kristýna a Martin ŠIMÁČEK. *Strategické cíle pro rozvoj jazykové přípravy pro roky 2018-2020*. [online]. META, o.p.s., Policy Paper, 2018, 10 s. [cit. 2019-04-06]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta-policy-paper_2018-2020.pdf
- [97] TUČEK, Milan. *Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – září 2016* (Tisková zpráva). Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. [online]. 2016, s. 5. [cit. 2019-04-10]. Dostupné z <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ostatni/ostatni-ruzne/2093-verejnost-o-specialnich-skolach-a-inkluzivnim-vzdelavani-zari-2016>
- [98] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 8071783080.
- [99] VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015, 317 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
- [100] VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015, 240 s. ISBN 978-80-7414-933-7.
- [101] ZACHOVÁ, Markéta. *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů [Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers]*. *Sociální pedagogika/Social Education*, [online]. 2017, 5 (2), s. 55–71. [cit. 2019-02-19]. ISSN: 1805-8825. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

- [102] ZÁLESKÁ, Klára. *Vzdělávání dětí cizinců perspektivou rovných vzdělávacích příležitostí*. *Studia paedagogica* [online]. [S.l.], v. 23, n. 3, 2018, s. 139–164. ISSN 2336-4521. [cit. 2019-04-11]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1844>
- [103] ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana a Marie VÍTKOVÁ. *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí - teorie, výzkum, praxe: Current trends in inclusive education focused on pupils with special educational needs in the Czech Republic and abroad: theory, research, practice*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 367 s. ISBN 978-80-210-8098-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČSÚ Český statistický úřad

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

MVČR Ministerstvo vnitra České republiky

ŠPZ Školské poradenské zařízení

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – ATLAS.ti.....	51
Obrázek 2 – Paradigmatický model.....	69

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Specifika výzkumného souboru.....	53
Tabulka 2 – Kategorie č. 1.....	55
Tabulka 3 – Kategorie č. 2.....	56
Tabulka 4 – Kategorie č. 3.....	57
Tabulka 5 – Kategorie č. 4.....	58
Tabulka 6 – Kategorie č. 5.....	59
Tabulka 7 – Kategorie č. 6.....	61
Tabulka 8 – Kategorie č. 7.....	62
Tabulka 9 – Kategorie č. 8.....	64
Tabulka 10 – Kategorie č. 9.....	66
Tabulka 11 – Kategorie č. 10.....	68

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka kódování přepsaného rozhovoru

Příloha P II: Ukázka práce s kódy

Příloha P III: Schéma kódů