

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Vybrané oblasti edukace žáků-uprchlíků v České republice

Disertační práce

Brno 2015

Školitel:

Doc. PhDr. Jiří Němec, PhD.

Autorka práce:

Mgr. et Mgr. Martina Kurowski

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem „Vybrané oblasti edukace žáků-uprchlíků v České republice“ zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně, dne 31. prosince 2015

Mgr. et Mgr. Martina Kurowski

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému školiteli doc. PhDr. Jiřímu Němcovi, Ph.D. za vstřícný a lidský přístup v průběhu mého doktorského studia na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Také bych chtěla vyjádřit velký dík Mgr. Lence Gulové, Ph.D. za neustálý zdroj pracovní inspirace a všem kolegyním a kolegům na Katedře sociální pedagogiky PdF MU, kteří mi byli kdykoli ochotni poskytnout nezištnou pomoc a odborné rady při vypracování této disertační práce.

Velký dík také patří přichozím uprchlíkům, jejichž nelehké osudy mě vždy vracejí „na zem“ a pomáhají mi si uvědomovat, kdo jsem a kam chci ve svém životě směřovat. Narodila jsem se v zemi, kde není válka, nepřevládá útisk a její obyvatelé mají možnost naplňovat své potřeby. Jsem vděčná za štěstí, které mne celý život provází, a uvědomuji si, že o něj musím neustále pečovat a nechápat ho jako automatický nárok. Velký dík všem informantům, kteří se i přes počáteční nesnáze nebáli otevřít a sdělit mi nejen své obavy a strachy, ale i radosti, které je v novém domově provázejí.

V neposlední řadě patří můj velký dík mé rodině, která mne podporovala doslova „do poslední čárky“. Mít kolem sebe lidi, kteří věří v mé schopnosti, mne posilovalo po celou dobu mého snažení.

Obsah

Úvod.....	7
1. Babylon aneb vymezení základních pojmů	11
1.1 Terminologie oblasti migračních studií	11
1.1.1 Charakteristika cílové skupiny výzkumu.....	13
1.2 Pedagogická terminologie.....	15
2. Vymezení problematiky migrace.....	17
2.1 Formy migrace	19
2.2 Obavy z migrace a migrujících osob.....	22
2.2.1 Česká republika vs. migrující osoby.....	23
2.2.2 Azylantů a žadatelů o azyl v České republice	24
2.2.3 Multietnická a multikulturní realita ve školách	25
3. Konceptuální rámec disertační práce.....	28
3.1 Teoretické koncepty migračních studií	29
3.2 Teoretické koncepty v multikulturní výchově	33
3.2.1 Pojetí kultury.....	34
3.2.2 Kulturně-standardní vs. transkulturní přístup v MKV	38
3.3 Vzdělávání migrujících osob optikou výzkumných šetření.....	39
3.3.1 Situace ve světě.....	40
3.3.2 Situace v České republice	42
3.4 Výchozí koncept teoretického schématu disertační práce	44
3.4.1 Perspektiva sociální ekologie.....	45
3.4.2 Teoretické schéma disertační práce	48
4. Integrovaná politika a přístupy v edukaci imigrantů	51
4.1 Model akulturačních strategií a migrační politiky v praxi.....	51
4.2 Mezinárodní legislativní opatření týkající se vzdělávání žáků-cizinců	56
4.3 Školská legislativa České republiky a migrující osoby.....	61
4.3.1 Žák-uprchlík ve stávajícím systému migrační a školské politiky.....	63
4.3.2 Konkrétní podpůrná opatření v ČR.....	66
4.4 Začlenění žáků-cizinců do systému vzdělávání v EU.....	68
4.4.1 Konkrétní podpůrná opatření v zemích EU	69
4.4.2 Příklady dobré praxe - kanadská inspirace	74
5. Metodologie výzkumného šetření.....	81

5.1	Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky	83
5.2	Design výzkumu.....	86
5.2.1	Výzkumný soubor.....	87
5.2.2	Metody sběru dat	88
5.2.3	Výzkumná strategie: zakotvená teorie	89
5.2.4	Kritéria kvality a omezení výzkumu.....	92
5.2.5	Etické otázky výzkumu.....	94
6.	Analýza a interpretace zjištěných dat	96
6.1	Počáteční období edukace	96
6.2	Spolupráce: škola a rodina	101
6.3	Exosystém	106
6.4	Ve školní třídě	111
6.4.1	Ovlivňování edukačních strategií: nevýukové.....	112
6.4.2	Vyučování	115
6.5	Bariéry.....	123
6.5.1	Vědomé bariéry.....	124
6.5.2	Neuvědomované bariéry	127
6.6	Podpůrná opatření	133
6.7	Edukace v rodině.....	138
6.8	Integrace do kolektivu.....	142
6.9	Zasazení do paradigmatických modelů	146
6.10	Analytický příběh selektivního kódování.....	148
7.	Diskuse.....	152
7.1	Makro a mezoúroveň.....	152
7.2	Mikroúroveň.....	153
	Závěr	157
	Použitá literatura a datové zdroje.....	160
	Zdroje statistických údajů	169
	Zákony a další legislativní normy.....	171
	Anotace	173
	Seznam tabulek a obrázků	175
	Seznam zkratk	176
	Seznam příloh	177

„...Ze zámku nejste, z vesnice nejste, nic nejste.
Ale bohužel jste přece něco, jste cizinec, někdo,
kdo je přes počít a všude se plete do cesty,
kvůli komu jsou neustále oplétačky...“

Zámek, Franz Kafka

Úvod

Počátkem 21. století, poprvé od druhé světové války, zažíváme největší migrační vlnu v Evropě. Na rozdíl od dřívějších evropských politik asimilace (např. Francie 60. let 20. století, více kapitola 4) jsme nyní konfrontováni se skutečností, kdy se musí majorita naučit trvale žít s cizími. Na jednu stranu je to zneklidňující, protože to od nás vyžaduje jisté umění přijmout někoho, kdo se nechce vzdát své identity, na druhou stranu můžeme soužití s migrujícími osobami vnímat jako výzvu k novým zkušenostem. Jsme nuceni naučit se vzájemně spolupracovat navzdory rozdílům mezi námi. Jsme nuceni žít s „jinými“ v naší bezprostřední blízkosti. Potkáváme migranty v zaměstnání či jen tak na ulici, naše děti mají ve třídě spolužáky s odlišným mateřským jazykem, jinou barvou kůže a vlastním specifickým náboženstvím. V této souvislosti se i zájem o problematiku vzdělávání migrujících osob v posledních letech v České republice zvýšil. Tuto skutečnost můžeme přičítat postupně se zvyšujícímu počtu cizinců nejen na trhu práce, ale především narůstajícímu počtu žáků a studentů ve školních lavicích (Kostelecká et al., 2013), jejichž mateřský jazyk je odlišný od toho, kterým učitelé vysvětlují látku dětem ve škole.

Předkládaná disertační práce se zaměřuje na problematiku edukace žáků z řad uprchlíků na základních školách v České republice. Tato cílová skupina je ve srovnání s jinými pobytovými statusy cizinců žijících v České republice stále marginalizovaná. Vzhledem k tomu, že se Česká republika jako demokratická země hlásí k principům rovnosti, spravedlnosti a dodržování lidských práv, musí státní orgány zajistit osobám v právním postavení uprchlíků ochranu v souladu s principem non-refoulement, která zakazuje vyhoštění nebo navrácení uprchlíka do zemí, v nichž by byl jeho život ohrožen na základě jeho rasy, náboženství, národnosti, příslušnosti k určité společenské vrstvě či politického přesvědčení. V době masového pohybu osob se stále častěji hovoří o tzv. zásadě solidarity a spravedlivého rozdělení odpovědnosti mezi členské státy Evropské unie (dále jen EU), která je deklarována už od roku 2007 v Lisabonské smlouvě. Myšlenka kvót na přerozdělování uprchlíků tedy není v evropské legislativě žádnou novinkou a v rámci Unie může přinést i celkovou revizi azylové politiky. Případné legislativní změny uvnitř evropského společenství mohou být v budoucnu příčinou zvýšeného počtu uprchlíků trvale žijících na našem území.

Každý člověk žijící v České republice má v rámci příslušných právních předpisů právo na takový přístup složek školského systému, které maximálně využívají jeho plného potenciálu. Zabezpečení povinné školní docházky dětí žadatelů o mezinárodní ochranu a azylantů je součástí nejen mezinárodních úmluv, k nimž Česká republika přistoupila, ale i našich národních zákonů¹. Z toho vyplývá, že žáci-uprchlíci by měli mít k základnímu vzdělání v České republice stejný přístup jako její občané, neboť základní vzdělání je pro všechny povinné bez rozdílu. Pokud garantujeme všem rovný přístup ke vzdělávání, předpokládáme, že toto právo vytváří požadavek spravedlnosti i na náš školský systém jako celek, ve kterém je zejména podstatné to, nakolik je spravedlnost v kontextu naší vzdělávací soustavy uplatňována v praktickém životě škol. Autoři skupiny EGREES (European Group of Research on Equity of the Educational Systems), kteří přinesli téma spravedlnosti do vzdělávání, vycházejí z předpokladu, že spravedlivý školský systém nepodporuje seskupování žáků z nepodnětného rodinného zázemí, dětí přistěhovalců či dětí se specifickými vzdělávacími potřebami do totožných škol (Egrees, 2005). Jsme přesvědčeni, že podpora inkluzivního vzdělávání žáků-uprchlíků v průběhu povinné školní docházky je žádoucí formou, která umožňuje nejen jejich správný kognitivní rozvoj, ale má především pozitivní vliv na jejich aktivní zapojení do majoritní společnosti.

Oblast migrace se také stává stále atraktivnější i pro výzkumná šetření. Díky zvyšujícímu se počtu cizinců máme možnost čerpat ze závěrů výzkumných projektů a odborných studií zabývajících se touto problematikou. Tématu migrace se mnozí autoři věnují z pohledu práva (např. Navrátil, 2001), medicíny (např. Brunett, Peel, 2001), psychologie (např. Berry, 2002), ale otázkám školní edukace dětí je věnováno i ve světovém výzkumu málo prostoru. Vlastní oblast edukace uprchlíků ve školním prostředí je zatím chudá na konkrétní empirické výsledky a doporučení. Myslíme si, že je vhodné, aby současná vzdělávací politika byla připravena reagovat nejen na možnost zvýšeného počet uprchlíků, ale i na individualizované případy žáků této cílové skupiny, které by mohly vyžadovat rovné příležitosti a šance ve vzdělávání. Z výše naznačených důvodů vnímáme jako smysluplné zaměřit se na popis výchovně-vzdělávacího procesu této specifické cílové skupiny, na pochopení a vysvětlení jejich případných edukačních nesnází a dalších

¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání (dále jen školský zákon) stanovuje, že povinná školní docházka a zařazení do vzdělávacího systému se vztahuje na cizince s vízem nad 90 dnů a na účastníky řízení o udělení azylu.

dílčích aspektů jejich edukace a to na základě kvalitativní výzkumné strategie. Věříme, že výsledná zjištění našeho výzkumného šetření mohou sloužit jako inspirace pro přijímání konkrétních opatření v oblasti vzdělávání žáků z řad uprchlíků.

Cíle, struktura a obsah disertační práce

Cílem disertační práce je teoreticky a výzkumně **zmapovat dílčí oblasti edukace žáků z řad uprchlíků na základních školách v České republice**. Smyslem disertační práce je popsat strategie vzdělávání na všech níže představených úrovních (od makroúrovně po mikroúroveň) u subjektů, které jsou do tohoto procesu zainteresovány (stát, škola, učitel, rodič, žák). Významnou část textu tvoří výzkumné šetření, v němž vyvíjíme snahu nalézt odpověď na základní výzkumnou otázku: „**Jak je realizována edukace žáků-uprchlíků na základních školách v České republice?**“ Ačkoli je disertační práce rozdělena na teoretickou a empirickou část, tak odpovědi na výzkumnou otázku prolínají oba tyto úseky. Problematiku vzdělávání žáků z řad uprchlíků totiž sledujeme ve třech rovinách, které se v různé míře dotýkají také konkrétních výpovědí našich informantů (více kapitola 3.4.2):

- Prostřednictvím **makroúrovně** chceme zmapovat národní i mezinárodní legislativu, která se námi zkoumaného tématu bezprostředně dotýká a ovlivňuje všechny roviny nižších úrovní. V této úrovni nejsou informanti výzkumu přímými účastníky, avšak jsou jí nepochybně ovlivňováni. V této rovině, nejvíce vzdálené konkrétním aktérům výchovně-vzdělávacího procesu, nás zajímá především legislativní zakotvení problematiky integrace uprchlíků do vzdělávání.
- V rámci **mezoúrovně** chceme analyzovat spolupráci škol s ostatními zainteresovanými státními i nestátními subjekty, které se problematice vzdělávání žáků-uprchlíků věnují (tedy s nepřímými aktéry procesu edukace žáků-uprchlíků). Cílem této roviny je porozumět promítnutí jednotlivých politik z makroúrovně do formy konkrétních opatření ve školském systému. Máme na mysli hlavně konkrétní formy finanční podpory a praktických opatření jako jsou individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga, apod.
- Nejužší rovinu sledované problematiky jsme označili jako **mikroúroveň**. Tato vrstva je z pohledu hlavního výzkumného cíle klíčová. Právě zde jsou všichni informanti výzkumného šetření (tzn. učitelé, žáci-uprchlíci a jejich rodiče) osobně účastni a jejich konkrétní výpovědi podrobně mapují dílčí oblasti školního vzdělávání žáků-

uprchlíků v ČR. V mikroúrovni jsme schopni sledovat konkrétní edukační strategie uplatňované ve vzdělávání žáků z řad uprchlíků a to jak z pohledu učitele, tak i z pohledu žáka a jeho rodiče.

V teoretické části textu se chceme hned v počátku vypořádat s terminologickou nejednotností, proto jsou první kapitoly věnovány vysvětlení terminologického aparátu. Ve druhé kapitole přibližujeme téma migrace a snažíme se zasadit českou realitu do celosvětového kontextu. Z toho důvodu v této kapitole věnujeme prostor statistickým údajům, které plasticky představují migraci jako globální fenomén. Ve třetí kapitole se snažíme naše téma teoreticky uchopit a zároveň nabízíme i přehled nám známých výzkumných šetření, který považujeme jako povinnou součást disertační práce. V neposlední řadě nás zajímá, jak probíhá edukace těchto žáků v jiných zemích, jaké jsou praktické zkušenosti ve světě. Z tohoto důvodu věnujeme poslední kapitolu teoretické části nejen integračním politikám a legislativním opatřením, ale i konkrétní praktické zkušenosti ze zahraničí.

Empirickou část práce tvoří výzkumné šetření, jehož stěžejním předpokladem je zajištění vysoké kvality, které se snažíme představit v podrobném popisu metodologie. V našem výzkumu se zaměřujeme zejména na detailní analýzu tzv. mikroúrovně a z toho důvodu do okruhu našeho zájmu spadají nejen žáci-uprchlíci, ale i jejich rodiče a pedagogové. Interpretační schéma výzkumu vychází z jednoduchého myšlenkového postupu: žák žije v konkrétním životním kontextu, nachází se ve složité životní situaci. Základní školní docházka je povinná pro všechny děti žijící v České republice, které jí věkově odpovídají a nedokončili-li ji (např. v zemi původu). Žák i jeho rodiče mají určité intence, jisté směřování a představy o své budoucnosti. Škola by měla být jednou ze základních institucí, které k tomuto směřování pozitivně napomáhá. Jak, kdo a za jakých okolností formuje edukační proces žáků-uprchlíků?

V závěru disertační práce jsou shrnuta zjištění našeho výzkumného šetření. Zajímá nás také míra naplnění výzkumných cílů a možnosti aplikace našich poznatků do pedagogické praxe.

1. Babylon aneb vymezení základních pojmů

Vzhledem ke specifčnosti zvoleného tématu je důležité upřesnit si v samém úvodu používanou terminologii, která celou práci prolíná. Terminologie není jednotná ani v zahraniční literatuře. Vzhledem k tomu, že odborné publikace různě vymezují pojmy jako *migrant*, *imigrant*, *emigrant*, *cizinec*, *uprchlík*, *běženec*, *cizinec ze třetí země*, *azylant*, *žadatel o azyl*, *žadatel o mezinárodní ochranu* aj., tak považujeme za nezbytné definovat a vysvětlit nejdůležitější termíny, které budeme v disertační práci používat. Přesný terminologický přehled by měl vytvořit jasná východiska pro následné teoretické a empirické zkoumání. Vysvětlení jednotlivých termínů vytvoříme primárně na základě příslušného zákona a odborné literatury.

1.1 Terminologie oblasti migračních studií

Začněme obecným pojmenováním jevu, který všichni žáci-uprchlíci bezprostředně prožili. *Migrace* je jev specifický přesunem jednotlivců či skupin v prostoru, který je spolu s porodností a úmrtností výrazným činitelem populačního dynamiky. Pokud bychom migraci zjednodušeně definovali jako přesun lidí z jednoho místa původu na jiné, tak by k tomuto jevu běžně docházelo uvnitř států pohybem lidí z venkova do měst, což je typický jev zejména pro druhou polovinu 20. století nebo z městských center do předměstských částí, čímž je specifický konec 20. století (srov. Migraceonline, 2006). My však hovoříme o migraci založené především na principu překročení státních hranic. Osoba, která migruje, bývá nazývána jako *migrant*, *imigrant* případně *emigrant* v závislosti na tom, kterým procesem právě prochází a jak na tento proces nahlíží skupina nemigrující. Důležitý je aspekt doby, po kterou se migrující člověk nachází mimo zemi původu. Podle definice Organizace spojených národů (dále jen OSN) je migrantem každý člověk, který po překročení mezinárodní hranice zůstává v jiné zemi déle než rok. Je důležité zdůraznit, že u většiny našich informantů se jednalo o migraci nucenou (*forced migration*).

Pojmenovávání informantů tohoto výzkumu se jeví při jejich zařazování do jedné z mnoha kategorií migrujících osob jako problematické. Mnohé migranty také nazýváme jako *cizince* či *přistěhovalce*. Formálně, podle zákona č. 326/ 1999 Sb. (jinak také *cizinecký zákon*) se cizincem rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie. V textu je také zmiňována skupina *cizinců ze třetích zemí*. Pro tyto účely se cizincem ze třetí země rozumí osoba, která není státním

občanem České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie, popřípadě rodinným příslušníkem občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie².

Vzhledem k tomu, že je práce věnována problematice edukace žáků-uprchlíků, je nanejvýš nutné také upřesnit, jak tuto skupinu definuje zákon a mezinárodní normy a jak je tato skupina chápána. Podle Úmluvy OSN (1951) o právním postavení uprchlíků je *uprchlíkem* osoba, která „se nachází mimo svou vlast a má oprávněné obavy před pronásledováním z důvodů rasových, náboženských nebo národnostních nebo z důvodů příslušnosti k určitým společenským vrstvám nebo i zastávání určitých politických názorů, je neschopna přijmout, nebo vzhledem ke shora uvedeným obavám, odmítá ochranu své vlasti...“³. I přes kritické stanovisko Rogera Zettera (2007) k tomuto pojmu, který v současné době již přesně neodpovídá definici z roku 1951, jej v textu používáme s vědomím určitých omezení⁴.

Termín uprchlík často ztotožňujeme s pojmem *žadatel o azyl* (od září 2006 rozšířeno na pojem *mezinárodní ochrana*⁵), které blíže specifikuje zákon o azylu č. 325/1999 Sb. a cizinecký zákon. Nejen žáci čekající na rozhodnutí své žádosti o mezinárodní ochranu jsou v kontextu práce chápáni jako uprchlíci, ale i ti, kteří již azyl získali, jsou cílovou skupinou našeho výzkumného šetření. *Azylant* je cizinec, kterému byl podle zákona o azylu (č. 325/1999 Sb.) udělen azyl, a to po dobu platnosti rozhodnutí o azylu. Azylanti jsou zařazeni do Státního integračního programu (dále jen SIP) a jejich integraci je věnována zvýšená péče (jsou jim nabídnuty kurzy českého jazyka, podpora samostatného bydlení - možnost získání integračního bytu, sociálně-právního poradenství, atd.). „*Azylem* rozumíme ochranný pobyt, který stát poskytuje státnímu příslušníku třetí země nebo osobě bez státní příslušnosti v souvislosti s jejím pronásledováním, zpravidla z důvodů politických (v ČR jsou důvody udělení azylu specifikovány v zákoně o azylu)“

² V rámci této práce budeme hovořit o cizincích – tzn. obecně o všech osobách, které nemají občanství České republiky – také jako o migrantech, imigrantech, přistěhovalcích, příchozích. Termínem uprchlík či běželec označujeme pro účely práce osoby žádající mezinárodní ochranu (žadatele o azyl), osoby s udělenou mezinárodní ochranou (azylanty, osoby s doplňkovou ochranou).

³ Úmluva o právním postavení uprchlíků, OSN 1951 (tzv. Ženevská úmluva), str. 1, kap. 1, čl. 1

⁴ Zetter (2007) hovoří o tzv. komodifikaci pojmu uprchlík, je totiž přesvědčen, že získání statusu uprchlíka se stalo obchodem mezi státy a osobami, které o tento status usilují. Mezi omezení původního konceptu uprchlík patří zejména jeho implicitní předpoklad pasivity a zranitelnosti těchto osob, dále jsou diskutovatelná odlišná kritéria pro status uprchlíka v různých národních státech v závislosti na aktuálních migračních a azylových politikách.

⁵ Podstatným příspěvkem dodatku azylového zákona (č. 165/2006) je implementace pojmu mezinárodní ochrany do českého právního rámce. Mezinárodní ochrana má dvojí podobu – tradiční – azyl a nově také doplňkovou ochranu.

(MVČR, 2010). Právní terminologie nazývají azylanty také jako uznané uprchlíky (*recognized refugee*).

Abychom vyčerpali všechny možnosti a vyhnuli se tak i případným terminologickým nejasnostem, musíme uvést, že vedle azylu existuje ještě jiná forma mezinárodní ochrany, tzv. *doplňková ochrana*, která je nižším stupněm ochrany a uděluje se cizincům, kteří nesplňují důvody pro udělení azylu (MVČR, 2010). Osoby s doplňkovou ochranou požívají této ochrany pouze po určitý omezený čas, který lze systematicky na žádost cizince prodlužovat, na rozdíl od azylu, který je udělen při splnění určitých podmínek doživotně.

Podstatou statusu uprchlíka je všeobecně přijímaná zásada uprchlického práva, která říká, že uznání uprchlického statusu ze strany státu je pouze deklaratorním aktem, tj. že za uprchlíka je nutno považovat každého žadatele až do pravomocného rozhodnutí o tom, že status uprchlíka cizinci nenáleží. V našem případě to tedy znamená, že informanty našeho výzkumu jsou i rodiny, které jsou v pozici žadatelů o mezinárodní ochranu a žijí v pobytových střediscích Správy uprchlických zařízení (dále jen SUZ). Nejsme kompetentní posuzovat přípustnost žádostí o mezinárodní ochranu, proto tyto žáky a jejich rodiče také označujeme jako uprchlíky, i když jsme si vědomi toho, že žádost některých z nich nemusí být Odborem azylové a migrační politiky (dále jen OAMP) uznána jako relevantní. Druhou významnou skupinou jsou žáci, kteří se svými rodiči určitou formu mezinárodní ochrany již získali, tito žijí převážně v soukromí mimo ústavní zařízení. Obě tyto skupiny označujeme souhrnným pojmem jako žáky-uprchlíky.

1.1.1 Charakteristika cílové skupiny výzkumu

Cílová skupina uprchlíků byla vybrána pro tuto disertační práci z několika důvodů. Uprchlíci v České republice jsou převážně tzv. cizinci ze třetích zemí, kteří se nemohou nebo nechťejí vrátit do rodné vlasti. Mnozí z nich se podobně jako jiné skupiny migrantů vyznačují socio-kulturními, náboženskými a především jazykovými odlišnostmi od majoritní populace České republiky. S ohledem k rozdílným hodnotám a životnímu stylu migrantů od většinové populace, může u dětí z řad cizinců vlivem právě i školní docházky docházet k tzv. rozpolcenosti hodnotové orientace, která v některých případech vede až k neporozumění uvnitř vlastní rodiny a k závažným psychickým problémům (srov. Tržilová, 2004). Uprchlíci jsou však mezi skupinami migrujících osob v jistém ohledu zásadně specifictí. Mnozí trpí následky traumat prožitých v zemi původu a téměř všichni

strádají vlivem dlouhotrvající existenční nejistoty spojené se samotnou žádostí o azyl⁶ či integračním procesem v hostitelské zemi. Žáci z řad uprchlíků vstupují do školy velmi často poznamenáni předchozími premigračními a transmigračními zkušenostmi, jako jsou nedobrovolný odchod ze země původu, nepříjemné zážitky způsobené vlivem chudoby a útlaku a další traumatické vzpomínky. Tyto děti pocítují nejistotu v novém sociálním prostředí. V uprchlickém táboře se prokazují nejen jménem, ale především přiděleným identifikačním číslem, pod kterým jsou všemi pracovníky zařízení automaticky vnímáni. Za svůj relativně krátký život mají za sebou mnohdy hrůzy války a pronásledování. Tyto děti pak trpí klasickými příznaky stresu, jako jsou psychosomatické obtíže, noční pomočování a nechů ke školní docházce, u některých se vyskytují i projevy závažnějších psychických poruch (posttraumatická stresová porucha, deprese, agresivita, apod.).

Uprchlíků v České republice ve srovnání se skupinami cizinců s dlouhodobým nebo trvalým pobytem není mnoho⁷, ale vzhledem k tomu, že je Česká republika členem OSN a jemu přidružených organizací a ratifikovala mezinárodní Úmluvu o právním postavení uprchlíků, tak se jako stát zavázala poskytnout bezpečné útočiště všem lidem, kteří o to požádají a jejich žádost bude shledána jako relevantní. Navíc podle aktuálních údajů Eurostatu (2015) počet uprchlíků v Evropě roste. Přihlédneme-li ke zmíněným skutečnostem, musíme konstatovat, že tato skupina migrujících osob se bude vždy vyskytovat na našem území, a proto bychom měli jako demokratický stát dostát všem svým závazkům, které jsme jim přijetím na naše území slíbili.

Vzhledem k tomu, že právo na vzdělání patří k základním lidským právům, tak je i přístup k základnímu vzdělávání jedním z esenciálních práv, které náleží všem uprchlíkům bez rozdílu. Vzdělávací systém České republiky zatím nenaplnuje vzdělávací potřeby žáků-uprchlíků a je významně poddimenzován v mnoha důležitých parametrech ve srovnání se

⁶ V České republice je udělováno minimum azylů (přibližně 4%, srov. Drbohlav, 2010) či jiných forem mezinárodní ochrany. Tento fakt způsobuje, že rodiny s dětmi cestují doslova po celé Evropě, v lepším případě jen mezi středisky SUZ v České republice. Po zamítnutí žádosti o mezinárodní ochranu jsou totiž žadatelé úředním rozhodnutím vyhoštěni a musejí opustit ČR do několika dnů. Neexistuje však faktická evidence naplňování tohoto rozhodnutí a tudíž nelze přesně určit, kolik žadatelů zemi opustí a kolik jich i nadále pobývá nelegálně. Rozhodnutí může být i napadeno ve dvou stupních odvolacích instancích. Žádost o azyl může být také podána při výskytu nových skutečností ihned znovu. Žadatelé o mezinárodní ochranu nesmějí první rok své žádosti v ČR pracovat, proto mnohdy utratí své finanční rezervy, do rodné země se vrátit nemohou a v zahraničí zůstávají naprosto bez prostředků.

⁷ Poslední údaje o žadatelích o mezinárodní ochranu udávají, že v České republice žádalo v roce 2014 o mezinárodní ochranu 1156 osob, z toho 229 nezletilých (Mezinárodní ochrana v České republice: statistický přehled, 2014). Dle údajů Ústavu pro informace ve vzdělávání (2015) navštěvovalo ve školním roce 2014/2015 základní školu 200 žáků-azylantů, včetně žadatelů o azyl a osob s tzv. doplňkovou ochranou (více viz kap. 2.3.4). Za období let 1990 až 2008 získalo v zemi azyl pouze 3433 z celkových 87904 žadatelů (3,9%)“ (Drbohlav, 2010, s. 10)

situací ve světě (srov. Hamilton, Moore, 2004). Právě integrace dětí do škol, následná péče vyučujících, komunikace s rodiči a stres, který musejí žáci zažívat při vstupu do školského zařízení, jsou podle našeho názoru nevyřešenými otázkami stávajícího systému (srov. Bačáková, M., 2009). Školy, které vzdělávaly žáky z řad žadatelů o mezinárodní ochranu, měly dříve možnost získat zvýšené finanční prostředky na platy učitelů a jiné neinvestiční náklady⁸. V současné době je legislativní úprava odlišná a normativy jsou stejné jak pro žáky-občany ČR, tak i pro všechny skupiny cizinců (více viz kapitola 4.3). Školy vzdělávající žáky, kteří v České republice již azyl dostali, nemají automaticky nárok na kompenzaci zvýšené výukové péče⁹. Velmi často se také stává, že pedagogičtí pracovníci mají tendenci zaměňovat uprchlíky s jinými skupinami migrantů, tzn., že si sice uvědomují jejich jazyková specifika, už ale nereflktují jejich komplexní vzdělávací potřeby (Sidhu, Taylor, 2007). Je nutné si uvědomit, že žáci-uprchlíci a žáci z řad ostatních migrujících osob jsou dvě rozdílné skupiny, které se vyznačují jak shodnými rysy, tak právě mnoha významnými rozdíly. Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 16 řadí uprchlíky mezi žáky se sociálním znevýhodněním (a přirozeně tedy také mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami). Stručně lze shrnout, že se jedná o žáky u nás žijících menšin nebo o žáky přicházející k nám v rámci migračních procesů, jsou specifictví zejména tím, že se od majoritní populace liší na první pohled jazykem a kulturou země původu. Více se této terminologii věnujeme v následující kapitole.

1.2 Pedagogická terminologie

Další významnou tematickou složku, která tvoří jádro disertační práce je oblast edukace. „Edukace je jakákoli situace, při níž dochází k edukačnímu procesu, tj. dochází k nějakému druhu učení“ (Průcha et al., 2001, s.53). Edukací můžeme označovat jako

⁸ Základním školám s žáky-žadatelí o azyl byl poskytován vyšší příspěvek na nadtarifní složky mezd. Částka pro osobní příplatky byla stanovena nejméně o 10 % vyšší, než je částka stanovená v průměru pro příslušný okres (kraj). O konkrétní výši osobního příplatku rozhodne ředitel školy podle kvality a množství vykonané práce a s přihlédnutím k počtu vyučovaných dětí žadatelů o azyl. Základním školám s žáky-žadatelí o azyl se pro zabezpečení výchovně vzdělávacího procesu dříve poskytovaly zvýšené finanční prostředky i na ostatní neinvestiční výdaje. K prostředkům přidělovaným na žáka a rok se připočítávalo na rok a žáka-žadatele o azyl 400,- Kč.

⁹ Od 1. 1. 2012 nabyla účinnosti novela školského zákona vyhlášená pod č. 472/2011 Sb.. V praxi to znamená, že pro všechny žáky cizince, kteří plní povinnou školní docházku, zajistí krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků. Od roku 2011 mají také žáci-azylanti do 16 let věku nárok na kurzy českého jazyka v rámci Státního integračního programu (do tohoto roku měla tuto funkci zastávat pouze škola v době vyučování).

výchovu v širším slova smyslu, kdy ji chápeme jako proces výchovy a zároveň i vzdělávání.

Učitelé pracující ve škole využívají vědomě či nevědomě *edukačních (popř. vzdělávacích) strategií*, které chápeme jako systémově, holisticky uspořádané vyučovací a výchovné metody a postupy pedagogů, kterými je osobnost žáka komplexně rozvíjena v rovině svých osobnostních vlastností, vědomostí, dovedností, návyků a učebních taktik a technik. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007) definuje edukační strategie jako postupy uplatňované ve výuce, ale i mimo ni, jimiž škola cíleně utváří a rozvíjí klíčové kompetence žáků. Vzhledem k tomu, že představovaný výzkum je kvalitativního charakteru, zabýváme se v něm dílčími edukačními strategiemi, o kterých se informanti zmínili v průběhu sběru dat.

Předeslali jsme, že žák žák-uprchlík spadá do kategorie *žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Formálně mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Dále mají právo na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení (atd.). Při hodnocení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (tedy i dětí z řad uprchlíků) se přihlíží k povaze znevýhodnění. Ředitel školy může ve třídě či studijní skupině, kde je takové dítě, zřídit funkci asistenta pedagoga anebo umožnit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. V rámci možností pak ředitelé škol s vyšším počtem žáků-žadatelů o mezinárodní ochranu zřizují tzv. *vyrovnávací třídu* (více viz kap. 4.3.1).

Pokud má česká společnost zájem na integraci cizinců, je především třeba věnovat velký díl pozornosti otázce jejich vzdělávání. Poskytnout uprchlíkům a jejich dětem podporu v získávání znalostí a dovedností, které potřebují, aby mohli v budoucnu začít nový život a obnovit své společenství, či se úspěšně integrovat do hostitelské společnosti, je povinností každého vyspělého státu. Uprchlíci často přijdou o veškerý svůj majetek, jejich studium je náhle přerušeno útekem, avšak znalosti a dovednosti, které jednou získali, jim nemohou být zcizeny. Vzdělání je majetkem, který si uprchlíci nesou s sebou, ať pobývají kdekoli.

2. Vymezení problematiky migrace

Fenomén migrace je historicky úzce spojen s lidským druhem *Homo sapiens*. Přesuny obyvatelstva měly v historii i dnes různé podoby a příčiny. Nejrozsáhlejší migrační vlny probíhaly v 4. až 7. století známé jako tzv. „stěhování národů“. Velké přesuny obyvatel představovaly v historii také vpády Arabů a Turků na evropský kontinent v polovině 14. století. V tomto období měla migrace charakter přesunů velkých skupin, či dokonce celých národů. Zhruba od 17. století je migrace definována spíše přesunem jednotlivců a rodin, kdy bylo budování státu spojováno s vytvářením silné centrální vlády, s definováním státního teritoria a s výběrem daní - tedy s atributy podmiňujícími nezbytnost připoutání obyvatelstva ke konkrétnímu teritoriálnímu celku. Lidé migrovali zejména z ekonomických důvodů nebo se jejich přesun týkal získání náboženských a politických svobod. V období od 17. století zhruba do druhé světové války se v rámci největší mezinárodní migrační vlny v dějinách přesunulo kolem 65 milionů lidí z Evropy do Severní a Jižní Ameriky a dalších 17 milionů odešlo do Afriky a Austrálie (srov. Šišková, 2002, s. 17 - 22). Teprve začátkem 20. století byl navržen systém konkrétních opatření (víz, pasů a hraničních kontrol), které měly státní hranice zabezpečit vůči cizincům, zejména pak vůči nepřátelům národa a státu.

Od konce 20. století je jednou z hlavních příčin migrace jev zvaný globalizace, který umožňuje snadnější cestování, ale především je zdrojem nerovnoměrného ekonomického rozvoje v různých částech světa. Velkou roli na poli migrace hrají také válečné konflikty založené na politických, náboženských či etnických rozporech. V rámci Evropy převažovaly od padesátých let 20. století vnitro-evropské pohyby obyvatelstva, které směřovaly do průmyslově vyspělých států střední, západní a severní Evropy. S ekonomickým růstem docházelo na starém kontinentu k nedostatku pracovních sil, a tak od 70. let zaznamenáváme příchod nekvalifikovaných migrantů především ze zemí Asie, Severní Afriky, ale také Karibiku. Jednalo se převážně o státní příslušníky osamostatňujících se kolonií, které byly přetvářeny v nově vznikající státy.

Podle odhadů dnes žijí desítky milionů lidí mimo zemi, kde se narodili nebo jejíž nesou občanství. Počet migrantů v celosvětovém měřítku podle dostupných zdrojů stále stoupá. V současné době se předpokládá, že na celém světě migruje více jak 215 milionů lidí (Peplemovin, 2014). Je obtížné posoudit, kolik je mezi migrujícími osobami uprchlíků. Statistiky Vysokého komisariátu pro uprchlíky OSN (dále jen UNHCR) evidují koncem roku 2014 více jak 59 milionů vysídlených osob, které musely svoje domovy opustit

zejména z důvodů válečných konfliktů, násilí a porušování lidských práv. UNHCR také uvádí, že z celkového počtu, který je nejvyšší od dob založení organizace, lze vydělit tři skupiny (UNHCR, 2014¹⁰):

- 19, 5 mil. uprchlíků (lidé označení také jako „prima facie“ uprchlíci, tedy ti, u nichž je důvod útěku ze země zřejmý a odpovídá Ženevské deklaraci),
- 38,2 mil. vnitřně vysídlených osob (Internally Displaced Persons, IDPs; tyto lidé byli nuceni opustit původní místo pobytu a uchýlit se v rámci svého státu do jiné oblasti),
- 1,8 mil. žadatelů o azyl (osoby žádající mezinárodní ochranu v zemích, které jim ji mohou poskytnout a o jejichž žádosti ještě nebylo rozhodnuto).

Alarmující je, že skoro polovina všech uprchlíků jsou děti a mládež do 18 let.

Téma mezinárodní migrace je neustále důležitým předmětem politik mnoha vyspělých států a zemí Evropské unie. Zvláště 20. století se vyznačuje velkým nárůstem migrace, který se již nedá zjednodušovat jako tok obyvatelstva z chudého Jihu na bohatý Sever jak tomu bývalo dříve (srov. Šišková, 2002, s. 19). Rozmístění mezinárodních migrantů je velmi nerovnoměrné. Zhruba polovinu z celosvětové migrační komunity lze nalézt v rozvinutých a druhou polovinu pak v rozvojových zemích. Sedm nejbohatších států světa (Německo, Francie, Velká Británie, Španělsko, Austrálie, Kanada a USA) má na svých územích asi jednu třetinu světové populace imigrantů. Slovo migrace získává v současnosti často negativní konotace způsobené především obavami obyvatel vyspělých států z nadměrného přílivu cizinců z chudých zemí. Přes všechna uvedená čísla představují migranti pouze minimum celkové populace. Celosvětová migrační komunita představuje jen asi 3,15% světové populace. Navíc velká část mezinárodních migrantů se často stěhuje z ekonomických důvodů pouze na krátkou vzdálenost, většinou do sousedních zemí. Podle zprávy UNHCR z roku 2014 je počet migrantů se statutem uprchlíka ve vyspělých zemích minimální. V Evropě a Americe (Severní i Jižní) se nachází zhruba čtvrtina celkové uprchlické populace. Vlivem geopolitických událostí ve světě jsme svědky postupné proměny uprchlického paradigmatu. Do Evropy přibylo v roce 2014 přes 600 tisíc žadatelů o azyl, což je o 44% více než v předchozím roce (Eurostat, 2015). Současná „uprchlická krize“ je způsobena zejména nepokojí na blízkém

¹⁰ Schválně uvádíme konečné statistiky platné ke konci roku 2014. V roce 2015 zatím existují jen kvalifikované odhady, které předchozí rok mnohonásobně převyšují zejména u příchozích do Evropy (viz Eurostat, 2015a).

východě a vojenským řešením tamní situace, která započala již v roce 2011 revolucemi tzv. Arabského jara. I přes zdánlivě enormní nárůst uprchlíků v Evropě je stále nejvíce běženců v současné době v Turecku, které předběhlo dlouho dominující Pákistán, dále pak v Libanonu, Iránu, Etiopii a Jordánsku. Pouze těchto šest států hostí na svém území přes 40% všech uprchlíků na světě.

Od roku 1990 je problematika migrace a potažmo uprchlictví aktuální i v České republice (tehdy ještě v Československu). Koncem 90. let u nás hledali bezpečí běženci z válečného konfliktu v bývalé Jugoslávii nebo uprchlíci z Kavkazu. Běženci se zde snaží většinou získat azyl či jinou formu legálního pobytu, což s sebou přináší též rostoucí jazykovou a kulturní různost (Katrňák, Rabušic, in Sirovátka, 2002). Migrace je proces úzce spojený s dalším jevem moderní doby - s globalizací. Tento proces dle našeho názoru nelze zastavit, lze se jen adaptovat na nové skutečnosti a pokusit se z nich vytěžit maximum pro obě strany, pro příchozí i občany hostitelské země. Svět je plný změn, poprvé v moderní historii se musíme naučit žít ve světě plném heterogenity.

2.1 Formy migrace

Migrace je pojmem značně komplexním, a je proto nutné rozlišovat mezi jednotlivými formami a strukturami migračních procesů a migračního chování. Různé formy migrace pak vyžadují rozdílný přístup vlád a mezinárodních organizací. V praxi je hodně těžké určit, do které kategorie konkrétní migrant patří. Jednotlivé formy se mohou překrývat, migrující mohou přecházet vlivem životních událostí z jedné do druhé a i jedna forma migrace může vést k jiné. Z hlediska směru přeshraničního pohybu migrujících lze jasně rozlišit vystěhovalectví (*emigraci*) a přistěhovalectví (*imigrace*). Parnwell (1993) rozlišuje migraci dle kritéria prostoru na *mezinárodní* (transnacionální) a *vnitřní* (přesuny lidí v rámci jednoho státu).

Další kritéria rozlišující nejrůznější formy migrace uvádíme v následující přehledové tabulce:

Kritérium	Forma migrace
Dle směru pohybu	Emigrace (vystěhovalectví)
	Imigrace (přistěhovalectví)
	Reemigrace (návrat emigrantů)
Dle prostoru	Mezinárodní (transnacionální)
	Vnitřní, (v rámci jednoho státu) → regionální, lokální
Dle času	Krátkodobá, dočasná (temporary)
	Dlouhodobá (long-term)
	Trvalá, definitivní (permanent)
Dle legislativy	Legální (legal)
	Nelegální (illegal)
Dle příčin a motivů	Dobrovolná (voluntary) - z rodinných, studijních, pracovních důvodů, a pod.
	Nedobrovolná (involuntary) - vlivem vnějších faktorů
Dle vzorců chování	Cirkulární

Tabulka č. 1: Přehled forem migrace (vytvořeno autorkou na základě různých zdrojů uvedených v textu)

Lze s jistotou konstatovat, že většina migrantů ve světě stejně jako v ČR jsou ekonomicky aktivní aktéři cirkulární pracovní migrace, což je fenomén přetrvávajícího dočasného stěhování za účelem zvýšení vlastního ekonomického statusu a statusu rodiny v rodné zemi.

Je také evidentní, že motivy uprchlíků hledajících místo pro své usídlení se budou lišit od motivů dobrovolně migrujících osob. Cílovou skupinu osob zapojených do našeho výzkumného šetření lze zařadit mezi nedobrovolné migranty, kteří byli nuceni migrovat vlivem vnějších okolností než z vlastní vůle. Klasickou typologií migrace, která se zabývá kauzálními vztahy, publikoval Petersen (1958). Ten členil migraci na primitivní, vynucenou, násilnou a masovou.

Přesnou klasifikaci nedobrovolné migrace dle Petersena (1958, s. 266) ukazuje následující tabulka:

Forma migrace	Upřesnění	Vztah	Migrační síla	Typ
Násilná	Svévolné přemísťování osob z místa na místo, aniž by se mohli vzepřít	Stát (popř. ekvivalent) nebo člověk	Migrační politika	Vysídlení (displacement)
Nucená	Vynucená pod hrozbou násilí			Útěk

Tabulka č. 2: Nedobrovolná migrace dle Petersena (1958)

Nucená migrace je vyjádřením snahy vyhnout se pronásledování, represi, ozbrojeným konfliktům, přírodním či jiným katastrofám nebo jiným situacím, jež představují ohrožení života, svobody a živobytí jednotlivce. Tato typologie byla již mnohokrát přepracována a doplňována. Například Demuth (2000, s. 33 - 35) členil nucenou migraci následovně:

Forma migrace	Dle příčiny	
Nucená migrace	Mezilidské vztahy	Porušování lidských práv
		Důsledek občanské války
	Živelné katastrofy	

Tabulka č. 3: Nucená migrace dle Demutha (2000)

Některé příčiny migrace způsobené lidmi jsou zahrnuty v Ženevské konvenci a tak se koncept nucené migrace stává základním pro definici uprchlíka, který by za příznivých společensko-politických okolností zůstal v zemi původu a nepodnikal namáhavou a nebezpečnou cestu za lepší budoucností.

2.2 Obavy z migrace a migrujících osob

Migrace je často chápána jako jedna z významných příčin globalizace a přistěhovalci jsou jistým způsobem symbolem jejího ztělesnění. Za vzestupem migrace podle mnohých teoretiků globalizace stojí rozvoj nadnárodních společností a s tím spojený pohyb nejen vrcholného managementu (pracovníci ve vysokých pozicích) a technických odborníků. Zároveň dochází k pohybu migrantů z chudých zemí, kteří jsou ochotni pracovat ve vyspělých zemích i ve špatných podmínkách na periferii tamního pracovního trhu. Zpráva MIPEX (2015), která je aktualizovaná každých pět let, však uvádí, že vysoce kvalifikovaní imigranti mají v Evropě dvakrát větší pravděpodobnost vykonávat podřadnou práci než původní obyvatelé, z toho vyplývá i skutečnost, že mnoho migrantů je pro svoji práci překvalifikovaných. Termín globalizace je v současnosti velice módní a lidé si zvykli mnoho současných problémů vysvětlovat analogickou rétorikou. Jde však o fenomén velice složitý a nelze jej chápat jako konkrétní příčinu a vysvětlení jiných sociálních změn a jevů.

Obavy z přílivu cizinců je možné vnímat také z lokálního hlediska - v rámci kontextu určité země, její kultury a obyvatel. Příkladem může být právě Česká republika, která nemá dlouhou zkušenost v roli cílové země migrantů a uprchlíků. Před rokem 1989 to byl náš stát, který produkoval zejména politické emigranty, jež prchali před komunistickým režimem převážně do zemí západní Evropy. Celkem v době nadvlády komunistické strany opustilo Československo zhruba půl milionu obyvatel a to ve dvou vlnách. V první mezi lety 1948 - 1968 a ve druhé v období 1968 - 1989. Přibližně 40% exulantů patřilo k dělnické profesi (či bylo dělnického původu), většinou se jednalo o mladé lidi ve věku 20 - 30 let a více než třetina jich měla vysokoškolské vzdělání (Brouček, 2003). Pro Československo odchod mladých lidí znamenal jistě velikou ztrátu. V 90. letech došlo ke změně. Pro mnoho cizinců jsme byly nejprve tranzitní zemí dále na západ, postupně však začínali do naší země přicházet přistěhovalci ze západu i z východu, ať už za prací nebo zde hledali bezpečí. Obavy z migrantů jsou důsledkem smíšených reakcí většinové společnosti na rychlý příbytek cizinců na našem území, postojů některých politických představitelů. Dříve homogenní společnost najednou zaznamenává diverzitu ve svém vlastním kulturním prostředí a někteří občané se necítí v této situaci komfortně. Podle výsledků sociologických výzkumů u nás panují spíše obavy z cizinců a negativní postoje k lidem, kteří sem přicházejí na delší dobu za prací (srov. Gabal, 2004; Čadová, 2015). Tyto názory jsou však mnohdy výsledkem předsudků a strachu z neznámého než

opodstatněné postoje založené na vlastní zkušenosti. Cizinci jsou tak často majoritní společností vnímáni jako levná pracovní síla, která připravuje naše občany o volná pracovní místa, ačkoli se jedná o zaměstnání, která by Češi za stejných pracovních podmínek nevykonávali. Mezi další zkreslené argumenty patří, že jsou přistěhovalci významnou příčinou zvýšené kriminality, ačkoli jsou známy výzkumy, které tyto mýty vyvracejí (např. Ellis, Beaver, Wright, 2009; Bell Machin, 2013). Mnohdy probíranou otázkou je pak obava veřejnosti z vysoké porodnosti imigrantů. Vysoká fertilita některých imigrantských skupin se v nových zemích výrazně snižuje a z generace na generaci se blíží domácí populaci¹¹. Výzkumy ukazují (Westoff, Frejka, 2007), že porodnost muslimek dokonce klesá rychleji než porodnost rodilých Evropanek. Teoretické koncepty migrace jasně poukazují na to, že cílem většiny imigrantů jsou především pracovní příležitosti (viz kapitola 3.1). Ve chvíli, kdy si zde příchozí vytvoří potřebné zázemí (v zaměstnání, dlouhodobý pobyt nahradí trvalý pobyt, dostatečně vybaví domácnost atd.), přistupují i k zakládání vlastní rodiny. K tendencím negativně vnímat nově příchozí často přispívají média, která prezentují problém uprchlictví a migrace způsobem, jež vyvolává spíše nepříjemné emoce vůči přistěhovalcům. Je však potřeba dobře zvážit, které obavy jsou oprávněné a které bezpředmětné. Akceptací nevyhnutelného procesu migrace bychom v přítomnosti cizinců v naší zemi měli hledat také pozitivní stránky, které nám samotným mohou přinést kulturní rozhled, toleranci a v neposlední řadě i ekonomický růst.

2.2.1 Česká republika vs. migrující osoby

Od roku 1989 do současnosti se Česká republika začleňovala po bok dalších evropských států a následně se stala respektovaným členem Evropské unie a dalších mezinárodních struktur. ČR se vyprofilovala po politické i ekonomické stránce jako jedna z nejstabilnějších postkomunistických zemí.

Ekonomická stabilita, kulturní i jazyková blízkost a mnohé další faktory ovlivňují příchod migrujících osob na naše území. Kolem roku 2001 Cizinecká policie zaznamenala okolo 200 000 cizinců s trvalým nebo dlouhodobým pobytem. Po vstupu do Evropské unie v roce 2004 se Česká republika stala cílovou zemí pro mnoho migrantů z východních zemí (zejména z bývalého Sovětského svazu), kteří sem přicházeli primárně z ekonomických důvodů. V ČR žilo koncem roku 2014 dle údajů Českého statistického úřadu více jak 10,5

¹¹ Přednáška Dušana Drbohlava na Mezinárodní škole migračních studií pořádané IOM (září, 2012)

milionu obyvatel (Český statistický úřad, 2015). Ke stejnému datu Ředitelství služby cizinecké policie (MVČR, 2014) evidovalo 451 923 cizinců (tedy cca 4% z celkové populace), přičemž další tisíce migrantů se na českém území pohybují nelegálně (do tohoto počtu nezahrnujeme v současné době na území nelegálně vstupující osoby v situaci uprchlíků, které tranzitují převážně do Německa). Počty cizinců se rok od roku kontinuálně zvyšují. Z celkového počtu cizinců má v ČR necelá polovina přechodný pobyt a nadpoloviční většina pobyt trvalý. Většina z těchto imigrantů je v tzv. produktivním věku (18-64 let) a přicházejí k nám za prací. Nejpočetnější skupiny cizinců tvoří od roku 1996 občané Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu, Polska a Ruska.

Podobně jako v jiných státech Evropy i v ČR upozorňují odborníci na nízkou porodnost. Panuje zde především obava z nepoměru lidí narozených a lidí v tzv. neproduktivním věku. Ekonomové upozorňují na potřebu změn v důchodovém systému, na obavy, že nízký počet lidí v produktivním věku nebude schopen přispívat dostatečně do státní pokladny, ze které jsou vypláceny sociální a jiné dávky. Dle odborníků, je možným řešením této situace právě příchod mladých imigrantů, kteří by mohli zastavit proces stárnutí západních populací a doplnění pracovních míst nově vznikajících po období ekonomické recese. Experti však konstatují, že ani vysoká míra imigrace trend stárnutí populace nezastaví, že pouze zpomalí jeho průběh. I přesto, že se porodnost od roku 2000 pomalu zvyšuje (rodičkami jsou především ženy narozené 1975 - 1980, tzv. „silné ročníky“), tak na stále přibývajícím počtu obyvatelstva má především zásluhu rostoucí počet přistěhovalců do ČR.

2.2.2 Azylanti a žadatelé o azyl v České republice

Azylanti a žadatelé o mezinárodní ochranu tvoří jen velmi malou část cizinců na našem území. Od roku 1990 do konce roku 2014 v České republice požádalo o azyl přes 90 tisíc osob (93 369 uprchlíků). K 31. 12. 2014 mělo v ČR dle údajů Ministerstva vnitra stále platnou formu mezinárodní ochrany (azyl nebo doplňkovou ochranu) 3 137 osob. Mezinárodní ochrana byla těmto osobám udělena poté, co bylo prokázáno, že byli ve své zemi původu terčem pronásledování za uplatňování politických práv a svobod, z důvodu rasové a náboženské příslušnosti či příslušnosti k určité sociální skupině atd. Česká republika neposkytuje azyl osobám, které uvádějí jako důvod pro jeho udělení ekonomické či environmentální (spojené s přírodními katastrofami) potíže v zemi původu. Ze zdrojových zemí dlouhodobě dominuje Ukrajina, dále pak Rusko, Vietnam, Bělorusko, Kazachstán. Vlivem celosvětových událostí se v posledních letech mezi

žadatelé o azyl stále častěji objevují obyvatelé Sýrie, Iráku či Afganistánu. Nově v ČR žádají o azyl ve větším počtu i občané Kuby. Pro uprchlíky jsme však stále více méně tranzitní zemí, protože máme pověst země, která neuděluje azily. V roce 2014 Ministerstvo vnitra zaevidovalo 1156 žádostí o azyl, 92 osobám byla tato žádost kladně vyřízena (294 osob získalo doplňkovou ochranu). V roce 2015 nezaznamenalo ministerstvo žádný radikální nárůst počtu žádostí. Na přelomu tisíciletí (v roce 2001) tu bylo registrováno až 18 tisíc žadatelů o azyl, a přes to jsme statusů mezinárodní ochrany udělili minimum. Mezinárodní ochranu jsme poskytli jen pár desítkám válečných uprchlíků z Čechenska nebo Afganistánu. Toto je jedna z příčin, kvůli které se na našem území nevytvořily primární uprchlické komunity, a tedy ani žádné další záchytné body pro nově příchozí.

Azylanti mají po získání mezinárodní ochrany právo na vstup do SIP, což jsou jediná komplexní státem organizovaná opatření pro integraci osob s azylem. Vzhledem k tomu, že v České republice dostane ročně azyl či doplňkovou ochranu zhruba 200 uprchlíků, tak je tento systém pomoci zajištěn pro úzce vymezenou skupinu. Jedná se zejména o podporu v oblasti bydlení, práce a nezaměstnanosti a co nás zajímá především - jde o podporu výuky českého jazyka a vzdělávání. Na státním integračním programu je nejrozporupnější právě bod týkající se výuky českého jazyka. Od roku 1996, odkdy SIP funguje, až do konce roku 2009 měli na doučování češtiny nárok jen ti azylanti, kteří nebyli ve věku povinné školní docházky a nenavštěvovali základní školu. V praxi to znamenalo, že veškerá povinnost státu spojená s výukou češtiny a tedy i se základním kamenem integrace, byla u osob mladších 16 let přenesena na základní školy, které se s ní měly samy vyrovnat. Teprve od roku 2011 začala reálně fungovat doplňková podpora ve výuce českého jazyka i pro děti mladší 16 let. Integrace však není jen jednostranný proces začleňování imigrantů do neměnné „masy“ majoritní společnosti. Jde o oboustranný proces, který je do značné míry předurčen otevřeností většinové společnosti, její informovaností a schopností absorbovat, nikoli pouze tolerovat odlišnosti.

2.2.3 Multietnická a multikulturní realita ve školách

Země je velice pestrá a bohatá planeta, k její variabilitě přispívá i různorodost lidí, kteří ji obývají. Na celém světě dnes žije asi 7 miliard lidí. Všichni tito lidé ale nejsou stejní, jedni mají odlišnou barvu pleti, jiní mluví cizím jazykem, další vyznávají netradiční náboženství. Tato bohatá variabilita světa se nazývá termínem multietnická či multikulturní realita (Průcha, 2001). Zjistit přesný počet etnických skupin na světě je

skoro nemožné. Například Indiáni, kteří jsou obecně považováni za jedno etnikum, představují stovky různých etnických podskupin, které se od sebe liší jazykem, kulturou i náboženstvím. Šatava (1994, 2001) uvádí, že jen v Evropě existuje zhruba 72 původních etnik. Do tohoto počtu není zahrnuta evropská část bývalého Sovětského svazu a mimoevropští přistěhovalci. Jsou zde zastoupeny několikamilionové národy (např. Němci), ale i populace čítající pouze stovky tisíc (např. Island'ané). Pokud by bylo kritériem členění jazykové hledisko, pak bychom mohli tvrdit, že etnik je na světě stejně jako jazyků - a to zhruba 3 000 až 7 000 (právě tolik jazyků je jazykovědci uznáváno jako samostatných).

Z tohoto hlediska je zřejmé, že plastická realita současného světa, kdy se lidé nacházejí v neustálém pohybu, se jeví jako nelehká. Odhadnout přesné potřeby různých etnických a národnostních skupin nacházejících se na relativně homogenním území České republiky je čím dál tím složitější. Před velice nelehký úkol jsou stavěni právě učitelé, kteří se mají ve školách věnovat žákům pocházejícím z různých kulturních prostředí. Vzdělání může pro tyto žáky a jejich rodiče nabývat jiných hodnot než jsme zvyklí. Situace pedagogů je o to složitější, že se musí často věnovat imigrantům nebo uprchlíkům, kteří se v nové situaci cítí velice nejistě a zároveň silně vnímají stres z neznalosti jazyka výuky a dalších zdrojů (zvyky, hodnoty, kultura, náboženství).

Podle údajů Statistické ročenky MŠMT za školní rok 2005/2006 činil počet žáků-cizinců v českých školách 1,3% (údaje Eurostatu uvádějí, že ve Švýcarsku to bylo zhruba 22% či v sousedním Rakousku 10%). Jejich počty však neustále mírně stoupají (ve šk. roce 2011/2012 to bylo 1,5 %¹²). Ve šk. roce 2014/2015 navštěvovalo mateřské školy skoro sedm tisíc (přesně 6 820 dětí) dětí-cizinců, z toho 2 580 z neevropských zemí. Necelých 14 000 cizinců (konkrétně 13 674 žáků) navštěvovalo základní školu, nejvíce Vietnamců a Ukrajinců. Uprchlíků je z těchto celkových počtů vždy minimum (např. šk. rok 2014/2015: MŠ - 59 dětí, ZŠ - 200 žáků a SŠ - 37 studentů), to znamená, že momentálně Česká republika nečelí masivní vlně běženců. Většina rodin cizinců je v České republice tedy dlouhodobě usazených a o azyl žádá jen málo rodin s dětmi. To však neznamená, že přijímaná praktická opatření nemají reflektovat specifickou cílovou skupinu, právě naopak. Dlouhodobé řešení situace vzdělávání žáků-cizinců a žáků-uprchlíků by nemělo být odkládáno. Nejen z důvodu postupného nárůstu imigrantů v našich

¹² Hovoříme o počtech cizinců v základních školách (Statistická ročenka – výkonové kazatele 2014/2015).

podmínkách, ale i z důvodu otevřenosti a možnosti vlastního obohacení jsme povinni dostát pověsti moderního střeoevropského státu a ukázat, že zde existují snahy o integraci lidí, kteří v České republice našli druhý domov. Přínos vzdělávání však nespočívá pouze v celoživotním učení a schopnosti profesního zařazení. Základním cílem formálního vzdělávání je také předávání znalostí o úloze a fungování společenských institucí a pravidel a předávání norem a hodnot, které ve fungování společnosti představují závazný prvek.

3. Konceptuální rámec disertační práce

Cizinec není pouze putující, kdo přijde a zase odejde, nýbrž jako někoho, „kdo dnes přijde a zítra zůstane“ (Simmel, 2006, s. 25; srov. Bauman, 1995: archetyp poutníka a tuláka). Do prostoru kam přišel, vnáší vlastnosti, které v něm nemají původ. Být někde cizincem představuje zvláštní formu interakce, ten totiž stojí vně skupiny a proti ní. Cizinec se v dějinách často objevuje jako obchodník, který se v daném místě usadil a žil ze zprostředkovatelského obchodu. Peněžní obchod dával cizinci specifický charakter mobility. „V této mobilitě (...) žije (...) syntéza blízkosti a vzdálenosti, která vytváří cizincovo formální postavení; neboť veskrze mobilní osoba se příležitostně dostává do kontaktu s každým jednotlivým prvkem, není však s žádným jednotlivým prvkem organicky spojena příbuzenskými, lokálními či profesními vazbami.“ (Simmel, 2006, s. 27). Cizinec tak zaujímá vůči všemu postoj, který je směsí blízkosti a vzdálenosti, lhostejnosti a angažovanosti. Filozofické zamyšlení Georga Simmela naznačuje, jak býval cizinec vnímán hostitelskou společností před více než sto lety. Moderní doba vytváří lidi, kteří nemohou žít tam, kde by chtěli, ale musejí migrovat na místa, kde je pro ně bezpečno. Ačkoli se po letech soužití v hostitelské společnosti mohou přistěhovalci cítit jako začlenění, stává se, že se setkávají s postoji skupin či jednotlivců majoritní společnosti, kteří dávají jasně najevo, že je vnímají jako společenský element přicházející zvenčí do již obávaného prostoru (srov. Satrapis, 2006). V praktickém životě se tak ve vztahu příchozích s majoritou střetáváme s dělením na „my a oni“. Taková situace může vyvolávat dojem, že jsou v hostitelské zemi majoritou ustavičně chápáni jen jako imigranti, přistěhovalci bez ohledu na míru jejich integrace. Nezřídka se setkáváme i se skutečností, že po dlouhém pobytu mimo rodiště jsou migrující osoby chápány jako vnější element i v zemi původu. Situace konkrétní skupiny cizinců, v našem případě uprchlíků, je poněkud složitější. Nemají možnost se do své rodné země vrátit, často jimi zažívaná frustrace způsobuje tzv. emigrantské sny¹³, mnozí trpí táborovým syndromem¹⁴

¹³ Emigrantské sny jsou noční můry objevující se zpočátku emigrace. Tyto sny jsou často o návratu do země původu, který není vzhledem k životní situaci žádoucí.

¹⁴ Táborový syndrom je souborem psychosomatických příznaků, které se mohou vyskytnout při dlouhodobém pobytu v uprchlických zařízeních. Po několika měsících (v závislosti na individuálních dispozicích a dalších okolnostech) dochází po počátečním období relativní spokojenosti k tomu, že lidé začnou nepříznivě reagovat na nedostatek soukromí, ztrátu nezávislosti, nejistotu doprovázející azylové řízení, omezené životní příležitosti, těžce nesou ztrátu svých tradičních rolí, uvědomují si obtížnost současné situace nebo se vracejí k prožitým traumatům. V důsledku všech těchto procesů trpí často depresi, apatií, bolestmi hlavy, žaludku nebo jinými somatickými obtížemi, jindy může docházet k projevům agrese vůči sobě či ostatním.

(Günterová, 2005, In Matoušek, 2005; Polonyová, 2003) a dalšími psychosomatickými obtížemi způsobenými migrační zkušeností.

Abychom lépe pochopili postavení migrujících osob ve společnosti, způsoby jejich adaptace a podchytili možnosti jejich edukace, provedeme v následující kapitole analýzu klíčových teoretických konceptů, které úzce souvisí s tématem našeho výzkumu. V následujících podkapitolách chceme přiblížit teoretická paradigmatu oblasti migračních studií. Představené teorie nám nastíní příčiny migrace, způsoby chování migrantů v cílových zemích, jejich integrační strategie. Dále vnímáme jako relevantní alespoň krátce představit teoretické přístupy v multikulturní výchově (a vybrané koncepty kultury mající zásadní vliv na lidskou identitu), neboť je chápeme jako zásadní konkrétní pedagogická opatření při práci s interkulturním prostředím školní třídy. Myslíme si, že tato opatření se mohou v mnohém dotýkat kulturní identity žáků-uprchlíků i žáků z majority. V neposlední řadě nabízíme stručnou přehledovou studii vybraných výzkumných institucí věnujících se problematice migrace ve světovém kontextu, ale i u nás. Představíme i vybraná výzkumná šetření, která mohou sloužit jako inspirační zdroj poznání reality. Poslední podkapitola této části je věnována teoretickému schématu disertační práce.

3.1 Teoretické koncepty migračních studií

Migrace je jednou ze společenských strategií, kterou lidé volí k získávání zdrojů obživy, k vyrovnávání se s nepříznivými přírodními vlivy, či řešení společenských konfliktů a dosahování pokroku (viz kap. 2). V současném globalizovaném světě se navíc přes některá restriktivní opatření mobilita obyvatel všeobecně liberalizuje a ve svých typech a formách se dále štěpí, čímž se zároveň komplikuje. Pokud přihlédneme k historii migrace (viz kap. 2.2), můžeme téměř s jistotou tvrdit, že tento proces nejspíš nebude nikdy zastaven, a proto nelze pochybovat o tom, že již dnes, ale ještě více v budoucnu se migrační a integrační procesy stanou jedním z nejžádanějších a současně nejpotřebnějších témat výzkumu sociálních věd. Problematiku migrace můžeme nazírat jak optikou jednotlivce, tak sociálních skupin, můžeme v tomto procesu vidět ekonomické, politické, ale i sociální příčiny a důsledky.

Právě kvůli multidisciplinárnímu přístupu je velmi obtížné, aby byl tento jev vysvětlen jedinou teorií. Podobně jako každé lidské chování je pochopitelně i migrace řízena určitými pravidly a vzorci. O jejich popis, kauzální propojení se snaží koncepty, modely

a přístupy, které souhrnně nazýváme teoriemi migrace¹⁵. Mezinárodní společenství se díky vzniku Ženevské konvence (1951) dohodlo na jasné definici charakterizující status uprchlíka (viz str. 14). Standardizování dobrovolné migrace se zatím z nejrůznějších důvodů nepodařilo, ačkoli se právě tomuto typu migrace většina konceptů věnuje. V následující tabulce chceme představit souhrn základních teoretických konceptů a jejich souvislostí s konkrétní vědeckou disciplinární tradicí. Dále třídíme tyto teorie dle typu migrace (viz kap. 2.1) avšak plně si uvědomujeme, že mnohé koncepty akcentují danou problematiku z ekonomického úhlu pohledu (tedy z hlediska ekonomických teorií), politické a sociální aspekty migrace jsou často ignorovány. Migraci lze také studovat dle nejrůznějších aspektů, od individuálních pohnutek přes rodinné sítě (tzv. mikroúroveň) až k životním strategiím národnostních skupin či na úrovni mezinárodních vztahů a globálních světových systémů (tzv. makroúroveň). Chování lidí je určováno mnoha faktory v celkovém životním kontextu, proto je významné, aby mikroúrovňové studie braly v úvahu sociální, geografické, hospodářské, aj. faktory, v jejichž rámci se proces migrace odehrává. Na druhé straně makroúrovňové studie musí zohledňovat individuální rozhodování, které může migrační chování výrazně ovlivnit. V neposlední řadě se teorie soustředí také na nejrůznější fáze migračního procesu. Demuth (2000) hovoří o čtyřech fázích migrace a dvou, které s nimi úzce souvisí. Jedná se o: a) rozhodování k migraci, 1. odchod, 2. cesta, 3. příchod, 4. pobyt; a b) zabydlování se. Z našeho úhlu pohledu používáme v rámci výzkumného šetření terminologii premigrační, transmigrační a postmigrační období, přičemž reflektujeme to, že každá fáze migračního procesu se odehrává ve specifickém kontextu, který je nutné vzít v potaz.

Dalším problematickým bodem migračních konceptů je jejich aktuálnost. Zveřejněné teorie vlivem rychle se proměňujícího světa již mnohdy nereflektují reálné skutečnosti ve společnosti, proto se často migrační koncepty vzájemně doplňují a vyvracejí. Je pravděpodobné, že budoucí podoba migračních teorií bude silně ovlivňována aktuálními migračními politikami. Na druhou stranu chtějí-li političtí představitelé migraci účinně řídit a ovlivňovat, měly by znát určité kauzální souvislosti, které ji zapříčiňují.

¹⁵ Uvědomujeme si však, že drtivá většina z tzv. teorií migrace nejsou v pravém slova smyslu teoriemi. Nenaplní totiž některá základní kritéria, která v případě teorií musí být dodržena – např. nemají obecnou platnost, jednotlivé části nejsou logicky provázány, apod. (Drbohlav, Uherek, 2007).

Disciplína	Teorie	Typ migrace	Stupeň a jednotka analýzy	Fáze migračního procesu	
Ekonomie	Neoklasická (1)	Vnitřní i mezinárodní	Pracovní migrace	Makro: Komunity, státy	Rozhodování se, pobyt, zabydlování se
	Neoklasická (2)	Vnitřní i mezinárodní	Pracovní migrace	Mikro: Jednotlivci	Rozhodování se
	Nová ekonomie pracovní migrace	Vnitřní i mezinárodní	Pracovní migrace	Mikro: Rodiny	Rozhodování se, pobyt
	Teorie duálního pracovního trhu	Mezinárodní	Pracovní migrace	Makro: Komunity a státy	Rozhodování se, pobyt
	Teorie světového systému	Mezinárodní	Pracovní migrace	Makro: Státy	Rozhodování se, pobyt
	Ekonomika rodinné migrace	Vnitřní i mezinárodní	Pracovní migrace	Mikro: Rodiny a páry	Rozhodování se
Sociologie	„Push-Pull“ teorie	Vnitřní i mezinárodní	Všechny typy	Mikro: Jednotlivci	Rozhodování se
	Teorie migračních sítí	Vnitřní i mezinárodní	Všechny typy	Mikro → Makro: Jednotlivci a rodiny	Všechny fáze
Přechodné	Přechodná mobilita	Vnitřní i mezinárodní	Všechny typy kromě nucené migrace	Makro: Státy	Cesta
Politologie	Politicko-vědní	Mezinárodní	Všechny typy včetně nucené	Mikro → Makro: Stát ve vztahu k jedinci	Odchod, příchod, pobyt
Systemové	Teorie mezinárodních migračních systémů	Mezinárodní	Všechny typy	Mikro → Makro: Jednotlivci, komunity, státy	Všechny fáze

Tabulka č. 4: Přehledová tabulka přístupů k problematice migrace (Drbohlav, Letní škola migrace, 2012)

V souvislosti s naším tématem bychom zde chtěli představit vybrané teorie sledující mikrofaktorový přístup, který reflektuje individuální rozhodování v rámci migračního

chování jednotlivců, rodin a charakteristických sociálních skupin¹⁶, protože si uvědomujeme, že ten lépe postihuje nejrůznější typy migrace, tedy i migraci nedobrovolnou, nucenou, kam uprchlictví bezesporu spadá.

V 60. letech 20. století Bogue (1952) a po něm Lee (1969) a Jansen (1970) zaměřili svou pozornost na faktory, které ovlivňují rozhodování lidí migrovat. Byla vytvořena „push and pull“ teorie, která na jedné straně hovořila o víceméně negativních determinantách (např. nedostatek pracovních míst, nízká životní úroveň, atd.), které nutí lidi opustit zemi původu a o pozitivních impulzech (např. možnost pracovního uplatnění v určitém oboru, dobré finanční ohodnocení za provedenou práci, atd.), které migrující osoby přitahují do zemí hostitelských. Ve své době tato teorie poskytovala dostatečný explanační potenciál, v současnosti však již neodpovídá skutečnosti. Faktory ovlivňující migrační chování osob jsou mnohem složitější a nelze je redukovat jen na přitažlivé a odpudivé převážně ekonomické síly vysílajících a hostitelských států. S přihlédnutím k naší cílové skupině však můžeme pojmenovat některé „push“ faktory reflektující konkrétní podmínky v daném čase. Petersen (1958, s. 266) řadí útěk k nuceným formám migrace, jejímž „push“ faktorem je zejména stát, tedy vnější faktor, který staví uprchlíka do pasivní role bez možnosti ovlivnění situace (viz kap. 2.1).

Novější přístupy ke studiu migrace sledují i sociální rozměr tohoto multidimenzionálního fenoménu. Zajímavým pojetím oblasti migračních studií, které bere v úvahu individuální aktivitu migrujících osob a jejich sociální interakce, je teorie migračních sítí (tzv. network theory). Teorie sítí je specifická pro etnografický výzkumný přístup, protože sleduje souvislost mezi sociálními vazbami na příbuzenské, kamarádké či národnostní úrovni. Sociální vazby v hostitelské zemi mohou být vlivným impulsem (tzv. pull faktorem) při rozhodování zda migrovat, či nikoli, protože umožňují lépe překonávat překážky v migraci a vytvářejí dobré životní podmínky v cílových zemích (např. v oblasti bydlení, zdravotní péče, sociálního zabezpečení atd.). Rozhodování uprchlíků k migraci může v určitých případech ovlivňovat přítomnost konkrétní sociální sítě nacházející se v cílové zemi. Praktickým příkladem mohou být tzv. přesídlovací programy UNHCR, v jejichž rámci si mohou lidé volit preferenci země, do které by chtěli být přesídleni, nebo v současné době preference Spolkové republiky Německo u blízkovýchodních uprchlíků.

¹⁶ Jsme si však plně vědomi toho, že i makroukazatele jsou pro tuto problematiku neopomenutelné. Proces migrace se neděje v ekonomickém nebo sociálním vakuu, proto je jasné, že makroukazatele mívají významný vliv na chování migrantů.

Nadějným konceptem komplementární povahy je v tomto ohledu teorie mezinárodních migračních systémů (tzv. international migration system theory), kterou lze „charakterizovat jako součást historicky utvořených regionálních systémů ekonomické směny a polické, kulturní a informační interakce mezi různými sociálními skupinami z různých národních společností“ (Baršová A., Barša P., 2005a, s. 274). Tento koncept se snaží propojit všechny hlavní aspekty starších teoretických přístupů. Teorie mezinárodních migračních systémů tvrdí, že kontakty mezi zeměmi jednoho systému jsou intenzivnější než mezi ostatními státy. Tato teorie se zaměřuje nejen na komparaci migračních toků mezi zeměmi, ale i na výměnu kapitálu, zboží, srovnávání kulturních vazeb, rodinných a sociálních sítí. V kontextu naší problematiky můžeme vidět souvislost se složením uprchlické komunity v České republice, která je z velké míry tvořena osobami ze zemí bývalého Sovětského svazu. Daný model existuje jen v teoretické úrovni, a v této souvislosti se nabízí otázka, zda-li lze vůbec podchytit všechny aspekty tak složitého fenoménu, jakým migrace bezesporu je. Model funguje na principu myšlenkové mapy, která představuje komplexní obrázek zkoumané problematiky na úkor její praktické použitelnosti.

3.2 Teoretické koncepty v multikulturní výchově

Pojem multikulturní výchova (dále jen MKV) je v České republice chápán jako zastřešující označení pro nakládání s diverzitou v pedagogickém prostředí. V našem kontextu však hovoříme o MKV v mnohem širší souvislosti¹⁷. Prostřednictvím praktické realizace multikulturní výchovy reflektujeme vlastní kulturní ukotvení, porozumění k odlišnostem či rozvíjíme toleranci k různým životním způsobům a vnímání světa. Multikulturní výchova zprostředkovává dle našeho názoru také nestereotypní pohled na společenské dění a napomáhá zmírnění napětí ve společnosti. S ohledem na naše téma, jsme se rozhodli v této kapitole přiblížit dva základní přístupy k multikulturní výchově, které sledujeme u informantů našeho výzkumu, neboť samotnou přítomnost žáka-uprchlíka ve školním prostředí chápeme jako zprostředkování multikulturní reality majoritě spolužáků. Třídní kolektiv společně s učitelem je nucen na tuto realitu reagovat a zpracovávat ji prostřednictvím konkrétních strategií napomáhajících snazší adaptaci

¹⁷ Odborná veřejnost také hovoří o interkulturním vzdělávání. My jsme se však rozhodli užívat pojmu multikulturní výchova, protože disertační práce se soustředí zejména na oblast edukace, kde je tato terminologie ustálená.

žáka na školní prostředí. Nás zajímají možné způsoby, jakými lze reflektovat jinakost ve třídě a faktory, které tuto reflexi ovlivňují.

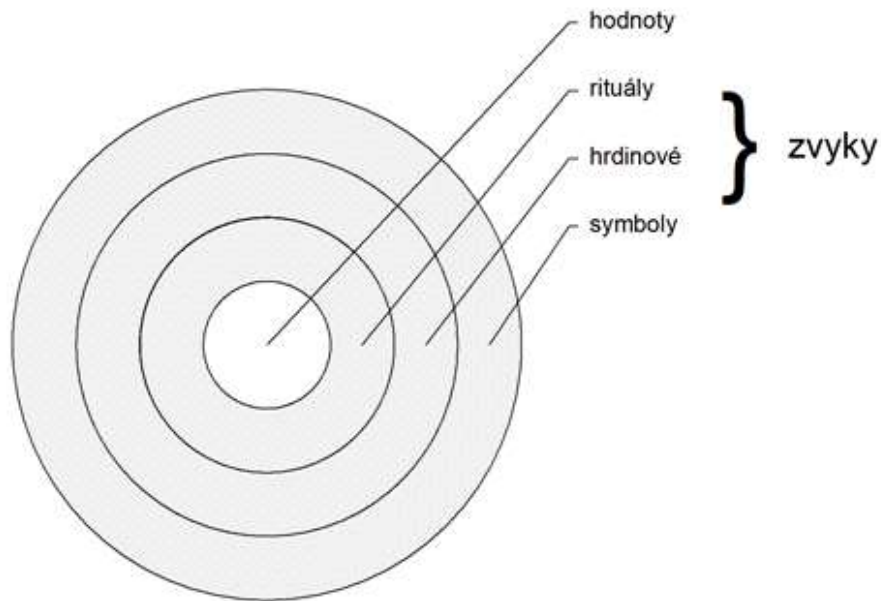
Než se ale dostaneme blíže k teoretickým přístupům MKV, vysvětleme si, jak chápeme kulturu, tedy rozsáhlý soubor jevů, zahrnující oblast práva, výchovy, vědění, tedy všeho, co si osvojujeme jako členové určité společnosti a co nám napomáhá se v ní orientovat. Kultura prostupuje všechny oblasti našeho života a nasazuje nám „brýle“, prostřednictvím kterých svět vnímáme a konceptualizujeme to, co chápeme jako dobré či špatné, jako hezké či ošklivé, pravdivé či falešné právě v kontextu naší konkrétní kultury. Jsme přesvědčeni, že kultura se nepřenáší geneticky, tedy, že není vrozená, ale je předávána prostřednictvím procesu učení (socializací, enkulturací a akulturací). Každý člověk je geneticky vybaven, aby se stal členem určité společnosti, vzorce lidského chování a kultury však získává až prostřednictvím prostředí, ve kterém žije. Další charakteristikou kultury je její proměnlivost, dynamicky přijímá nové prvky a jiné opouští. Kultura podléhá nejrůznějším vlivům a nemusí být ani nutně spjata s konkrétním územím, můžeme hovořit o tom, že každá generace má svoji specifickou kulturu či každá rodina. Vzdělání jako kulturní hodnota může u lidí z různých kultur nabývat rozdílného významu. Co ovlivňuje tendenci lidí přikládat kulturním jevům různý význam? Existuje mnoho modelů kultury a jejího specifického vymezení. My jsme si vybrali tři, které dle našeho názoru souvisí s tématem výzkumného šetření.

3.2.1 Pojetí kultury

Následující model vytvořený dle Geerta Hofstede (1991) manifestuje kulturu na různých úrovních její hloubky. Kulturní rozdíly můžeme sledovat prostřednictvím jasně viditelných zvyků (z angl.. practices), pod které autor zahrnuje:

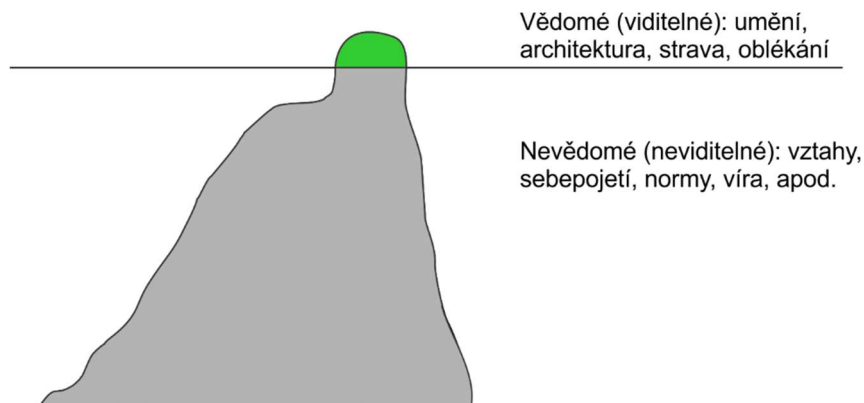
- symboly - jako např. styl oblékání, státní symboly, znaky společenského postavení, slova, apod.;
- hrdiny - osoby sloužící v dané kultuře jako ideály, vzory chování. Mohou být skutečné i mytologické, živé či zesnulé;
- rituály - aktivity, které jsou považovány jako společensky nezbytné (způsoby společenského chování, náboženské obřady, způsoby jazykové komunikace aj.).

Kulturní význam zvyků spočívá ve způsobu interpretace příslušníky dané kultury. Jádro kultury je tvořeno neviditelnými hodnotami, které nám slouží jako „předporozumění“ a šablony pro nejrůznější společenské situace (souvisí s hodnotovými protipóly: dobro x zlo, krása x ošklivost, čistota x špína, apod.). Hodnoty si utváříme v raném dětství a s postupujícím věkem se jejich poměr mění ve prospěch osvojovaných zvyků. Kulturu v tomto pojetí můžeme znázornit jako model cibule, jejíž 3 vnější vrstvy jsou pozorovateli viditelné. Jádro kultury - hodnoty - lze pouze odvodit z chování lidí.



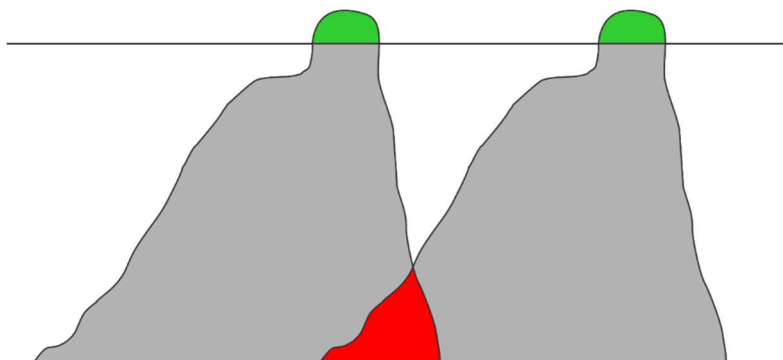
Obrázek č. 1: „Cibulový“ diagram (Hofstede, 1991, s.9)

Jedním z neznámějších konceptů kultury je tzv. model ledovce vytvořený organizací AFS v roce 1984, který slouží jako vizuální nástroj k pochopení nejen kultury samotné, ale i kulturních nedorozumění.



Obrázek č. 2: Koncept ledovce (srov. AFS Orientation Handbook, 1984, s. 14)

Vědomá úroveň reprezentující složky jako umění, sport, oblékání, pokrmy, aj. představuje to, co je okolí viditelné, avšak z kultury jako takové zahrnuje podobně jako ledovec plující na hladině oceánu jen malou část. Nejvýznamnější část kultury je „pod úrovní oceánu“ - tedy v našem nevědomí - jsou to například výchovné ideály, hodnoty, postoje, pojetí krásy apod. Ke kulturním nedorozumění či střetům dochází na úrovni skrytých nosných prvků kultury, jako jsou právě hodnoty, normy či víra. Obrannou reakcí pak může být nepochopení až odmítnutí.



Obrázek č. 3: Vizualizace kulturního nedorozumění (úprava autorky)

Další zajímavý koncept kulturní rozmanitosti, který identifikuje rozdíly mezi různými národy a etniky, byl vytvořen na základě rozsáhlého kvantitativního výzkumu ve firmě IBM, který realizoval tým Geerta Hofstede v 70. letech 20. století. Na základě výsledků tohoto šetření vytvořil Hofstede (1990) konkrétní dimenze národních kultur, které vyplývají z kultury zaměstnanců a jsou dány kulturou dané země. Podle autora vytvářejí tyto dimenze mnohorozměrný model rozdílů a shod mezi národními kulturami a tudíž mezi různými zeměmi (Hofstede, 1991).

Dimenze	Polarita	
Hirerarchie (mocenský odstup): do jaké míry je daná společnost ochotna akceptovat nerovný způsob rozdělení moci v organizacích	velká vzdálenost	malá vzdálenost
Pravda (vyhýbání se nejistotě): do jaké míry je společnost ohrožena nejednoznačnými situacemi a jak jim zabraňuje zaváděním pravidel	silné vyhýbání	slabé vyhýbání
Identita: rozsah závislosti jednotlivce na kolektivu a míra volnosti pro individualitu	kolektivismus	individualismus
Gender: do jaké míry určuje pohlaví role mužů a žen ve společnosti	feminita	maskulinita
Hodnoty: do jaké míry společnost vychází z tradic minulosti a co je důležité pro budoucnost	dlouhodobá časová orientace	krátkodobá časová orientace

Tabulka č. 5: Pět dimenzí kultury a jejich extrémů (Hofstede, 1991)

Problematické v tomto modelu je to, že je zde kultura vnímána jako statická a popsané dimenze jako jediné její základy. Kritické Hofstedeho teorie argumentují zejména tím, že každá kultura je složitě diferencovaná a není homogenní. Dimenze národních kultur tak prý nenacházejí opodstatnění v reálném životě. I přes tuto kritiku vnímáme, že vybrané dimenze mohou být užitečné při interpretaci konkrétních výzkumných zjištění, kulturních nedorozumění či vlastního referenčního rámce odlišných kontextů, ve kterých žijeme.

Model kulturních dimenzí v praxi

Jako praktickou ukázkou výše představených dimenzí můžeme uvést příklad výzkumných šetření srovnávající individualistické a kolektivistické kultury v edukačním procesu (srov. Tobin et al., 2009). Připomeňme si jen, že kolektivistické kultury jsou typické silnými příbuzenskými vazbami, širšími rodinnými vztahy a zodpovědností za ně. Naopak v individualistických kulturách jsme zodpovědní za nejužší rodinu a sebe sama. „Individualistické společnosti jsou takové, v nichž vazby na kolektiv jsou poměrně volné; naopak v kolektivistických společnostech jsou lidé od narození integrováni do soudržných skupin, které je za jejich loajalitu ochraňují.“ (Průcha, 2004, s. 81). Individualistickými zeměmi jsou například: USA, Velká Británie, Kanada, Česká republika, Nizozemí. Na druhé straně stojí země vyznačující se výrazným kolektivismem ve své kultuře: Pákistán, Indonésie, Portugalsko, Ekvádor.

V kontextu našeho tématu se zmíníme také o individualistické a kolektivistické dimenzi ve vztahu k hodnotě vzdělání a k výchově. Zatímco v individualistických kulturách je smyslem vzdělání naučit se jak se učit, jak vyhledávat potřebné zdroje a materiály (učení je tedy považováno za celoživotní proces), v kolektivistických kulturách je smyslem vzdělání naučit se takovým postupům, aby se člověk mohl stát platným členem společnosti, a učení je pokládáno za proces jednorázový. Bez zajímavosti není ani rozdílnost významu diplomu jako dokladu o dosaženém stupni vzdělání - v individualistických kulturách slouží diplom ke zvýšení sebeúcty jedince, dodává pocit dosažení úspěchu, kdežto v kolektivistických kulturách je podmínkou pro uznání jedince ze strany společnosti (hovoříme o tzv. sociální přijatelnosti). Srovnávací studie Jeana Ispa (1994) potvrdila, že výchova v různých etnických, rasových a náboženských společnostech se odlišuje. Ve své studii se snažil o komparaci výchovných idejí a

edukačního chování u ruských a amerických matek a učitelek mateřských škol. Pomocí dotazníků a rozhovorů shromáždil baterii dat, která vypovídala o kolektivistické orientaci v ruské společnosti a naopak o individualistické ve společnosti americké. Důkazem k těmto tvrzením mu byla fakta, že ruské matky a učitelky vychovávaly děti k poslušnosti, k zachování norem konformity, orientace na tradiční výchovu. Ruské respondentky dbaly na vztah dětí s vrstevníky. Naopak americké matky a učitelky považovaly za důležité nezávislé chování dítěte, jeho zvědavost a individuální rozvoj.

Význam tohoto i dalších dvou přístupů k pojetí kultury demonstrujeme v následující kapitole věnující se konkrétním teoretickým přístupům MKV a jejich uplatnění v praktickém životě.

3.2.2 Kulturně-standardní vs. transkulturní přístup v MKV

V oblasti pedagogické práce nakládání s jinakostí hovoříme o dvou základních přístupech, které se v mnohém diametrálně odlišují. V obou přístupech vnímáme inspiraci odlišnými kulturními koncepty a autory. Nedovolujeme si zpochybnit význam ani jednoho z přístupů pro práci s diverzitou v edukačním procesu, přesto je důležité vnímat, jaké konkrétní cíle si pedagogové při práci se žáky stanovují a jak je naplňují.

Kulturně-standardní přístup vychází z předpokladu, že sociokulturní skupiny (etnické, národnostní) mají specifické znaky, které vytvářejí rozdíly a zapříčiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech. Tento koncept je založen na přesvědčení, že je nutné neopomíjet zvláštnosti kultur, etnik a národností kolem nás. Výzkumná šetření různých kultur jsou důležitým zdrojem informací pro tréninky interkulturní komunikace, na niž kulturní rozmanitost současného globalizovaného světa klade vysoké nároky (srov. Hofstede, 1991; Hofstede, Hofstede 2005). Kulturně-standardní přístup má nesporné výhody v tom, že rozšiřuje naše znalosti o jiných zemích a může nás připravit na kontakt s odlišností (Moore, 2008). Pokud se chceme zabývat tématem edukace ve školním prostředí, měli bychom znát zákonitosti a pravidla, která nám pomohou vysvětlit odlišné chování žáků z jiných kultur. Kulturně-standardní přístup má však i své kritiky. První výhradou je skutečnost, že se toto pojetí orientuje na vnější symboly a rituály (viz „cibulový“ diagram). Dalším omezením je přílišný důraz na skupinovou identitu, který strukturuje vnímání multikulturní reality na kategorie „my a oni“ (viz model kulturních dimenzí dle G. Hofstede). V těchto kategoriích pak máme tendenci zdůrazňovat kulturní rozdíly, které mohou vyvolat pocity odcizení a vytváření dalších stereotypů. V průběhu 90. let se tento přístup významně prosadil do české vzdělávací praxe, avšak pedagogové

pracující tímto přístupem sami sebe vystavují riziku, že forma, jakou studentům představí určitou kulturu, nebude odpovídat reálným zkušenostem žáků s touto kulturou.

Naopak transkulturní přístup (Flechsig, 2000) se zabývá konkrétními příčinami odlišností každého z nás na individuální úrovni. Trend vzrůstající migrace a otevírání hospodářského prostoru, který můžeme v Evropě sledovat intenzivně od 80. let 20. století, s sebou přináší intenzivnější prolínání mezi kulturami. Tento fakt významně problematizuje skutečnost, že existují ostré hranice mezi kulturami a národy. Vědomé i nevědomé složky naší kultury (viz koncept ledovce) jsou nejvíce patrné při interkulturním kontaktu, kdy jsou tyto struktury také vystaveny největším změnám. Právě v přímém kontaktu s druhými lidmi si uvědomujeme svoji identitu a její specifika. Transkulturní přístup tak relativizuje význam sociálních skupin a jejich vliv na utváření identity jednotlivce a říká, že všichni jsme členy mnoha kulturních skupin, které vytvářejí a budují naši celkovou osobnost. Tento přístup pracuje velmi často s hodnotami a autentickými situacemi (konflikt, diskriminace, stereotypní chování), ve kterých se snaží postihnout jejich odlišné kulturní interpretace na místo dopředu určených znaků té či oné skupiny. Prostřednictvím interkulturního kontaktu máme i možnost si uvědomit nižší části vlastního ledovce a nalézat vzájemné porozumění. Výhodou tohoto přístupu je odklon od stereotypů a cílený rozvoj citlivosti vůči jedinečnosti každé osobnosti. Ještě jedno zásadní pozitivum transkulturního konceptu musíme zmínit, a tím je snaha zapojit většinu i menšinu do společného dialogu, což znamená, že se již nesnažíme děti z odlišného kulturního prostředí přizpůsobit majoritě. Multikulturní výchova je pak vnímána jako cesta k otevřenosti, pluralistickému myšlení a individuálnímu přístupu.

Zahraniční výzkumy dokládají, že předsudky u dětí jsou významně ovlivňovány sociokulturním prostředím, v němž žijí, a mohou vznikat dokonce už v předškolním věku. Lze doložit, že rasové předsudky se častěji vyskytují u dětí, které vyrůstají v prostředí s nízkým socioekonomickým statusem. Dokonce bylo zjištěno (Gutman, Hickson, 1996), že širší sociokulturní kontext má silnější vliv na žáky než multikulturní edukační programy.

3.3 Vzdělávání migrujících osob optikou výzkumných šetření

Problematické okolnosti soužití národů, rasových skupin a rozmanitých etnik motivují k získávání dat, která jsou specifikována proměnnými jako národ, rasa, etnikum a rozdíly mezi nimi. Vědci jsou schopni k této problematice podávat výsledky, kterými se může

řídít odborná veřejnost. V důsledku této situace se v posledních letech hojně rozvíjely výzkumy, které rozšiřovaly poznatky o rychle se měnícím světě kolem nás. Disciplíny věnující se teorii, výzkumu i praxi interkulturního soužití, tedy zejména interkulturní psychologie a etnopedagogika, jsou v českém prostředí mladé a výzkum na tomto poli je u nás ve svých začátcích. Osobností české pedagogické vědy, která interkulturním tématům věnuje nebyvalou pozornost, je profesor Jan Průcha. Ze zahraničních autorů můžeme jmenovat kanadského profesora Johna W. Berryho, jehož výzkumy na tomto poli jsou nejpopulárnější. Již několikrát jsme naznačili, že v zahraničí je situace poněkud odlišná. Jelikož je migrace v anglosaském světě dlouhodobým fenoménem, jsou i výzkumná témata na tomto poli rozsáhlejší než v České republice. Vzdělávání imigrantů představuje dnes v mnoha zemích nelehký praktický úkol. V Evropě i Severní Americe se často setkáváme s totožnými obtížemi v oblasti edukace migrujících osob. Následující podkapitoly představí situaci ve světě a v České republice.

3.3.1 Situace ve světě

Mezinárodní výzkumy zabývající se problematikou uprchlictví a jeho vlivem na vzdělávání můžeme rozdělit do několika základních tematických skupin, které se soustředí na konkrétní aspekt ovlivňující edukační proces. Jedná se o tyto čtyři okruhy (Rutter, 2006):

- trauma: studie se zabývají zkušeností dětí-uprchlíků s prožitým traumatem v pre-, trans-, či postmigračním období. Výzkumy upozorňují na hojný výskyt posttraumatické stresové poruchy u dětí, poukazují na následky traumatických zážitků (násilí, válka). Šetření provedené ve Velké Británii ukazuje, že až 40% dětí-uprchlíků trpí psychickými poruchami (Hodes, 2000). Jistou formu stresu zažívají uprchlické děti i při nástupu do nové školy, kde neznají spolužáky, prostředí, ani vyučovací jazyk.
- prostředí: často na základě ekologického modelu se tyto výzkumy zaměřují na prostředí premigračního a postmigračního období (Hamilton, Moore, 2004) a na míru odolnosti dítěte vůči změnám v těchto prostředích (schopnosti integrace, adaptace a jejich souvislost se zranitelností dané osoby). Pro dítě-uprchlíka jsou také důležité konkrétní osoby v jednotlivých ovlivňujících prostředích. Existují i studie, které se zabývají dopadem sociálního prostředí dítěte-uprchlíka na jeho vzdělání (např. Dobson, Pooley, 2000).

- **identita:** další vědecké práce se věnují otázkám identity (sociokulturním hodnotám), akulturace a adaptace. Jde v nich především o to, vysledovat aplikované strategie adaptace (Berry, 2002; Baskauskas, 1980) a pružnost či odolnost jednotlivců, kteří se musejí adaptovat na nové prostředí hostitelské země (Masten, Coatsworth, 1998). Do této skupiny bychom také zařadili studie týkající se školních výsledků v souvislosti s hodnotou vzdělání v kultuře různých skupin imigrantů a uprchlíků, které se od sebe liší úspěšností ve studiu (Bankston, Zhon, 2002; viz níže).
- **jazyk:** velká část výzkumů ve světě, ale i v našem prostředí se věnuje jazykovému vzdělávání uprchlíků a imigrantů, protože právě jazyk je vnímán jako základní prvek nutný k začlenění do hostitelské společnosti (Kocourek, 2007; Zamel, 1976). Výzkumy se zaměřují na češtinu (příp. angličtinu nebo další jazyky hostitelských zemí) jako druhý jazyk, na didaktiku jazyka hostitelské země jako cizího jazyka a na význam komunikační funkce jazyka pro imigranty (Hrdá, 2014).

Odborníci zdůrazňují, že pro interkulturní výzkum v oblasti edukace je důležitá znalost konkrétního životního kontextu zkoumaných osob, jejich hodnotový žebříček, kulturu a v neposlední řadě i přístup vzdělávacích institucí k nim. Výzkumy realizované v USA například deklarují, že asijské děti dosahují ve srovnání s dětmi z jiných etnik mnohem lepších výsledků (Bankston; Zhon, 2002). Vzdělanostní výkonnost Asiatů je vysoká, ale sebehodnocení je nízké (na rozdíl od Afroameričanů). Známý výzkum Bankstona a Zhona vysvětluje zjištěné údaje tak, že adolescenti z rodin imigrantů Asiatů se snaží být ve vzdělávání výkonnější, neboť pocítují větší psychologickou nejistotu než jiné etnické skupiny. V tomto kontextu bychom mohli využít i interpretaci s podporou pětidimenzionálního modelu G. Hofstede. V kolektivistických kulturách, kterými asijské bezesporu jsou, je vzdělání chápáno jako jednorázový proces zprostředkovávající možnosti uplatnění ve společnosti. Dílčí výsledky výzkumných šetření mnohdy prokazují, že děti z rodin imigrantů zůstávají v probírané látce pozadu oproti žákům majority. Studie také naznačují, že dosahováním horších výsledků dospívají tito žáci k nižším úrovním vzdělání a profesní kvalifikace. Tyto skutečnosti dokládají například výzkumy z multietnického Holandska (Kalmijn, Kraaykamp, 2003). Šetření, kterého se zúčastnilo více jak 10 000 středoškoláků z rodin imigrantů, ověřovalo skutečnost, že tito studenti mají trojnásobně vyšší podíl na nedokončeném studiu a tudíž zůstávají bez

jakékoli kvalifikace ve srovnání s majoritou. Výsledky tohoto a jiných podobných výzkumů jsou vysvětlovány především rozdíly, které vznikají už v rodinné výchově (odlišný hodnotový systém) a také odlišnými postoji ke školnímu vzdělávání.

Počty výzkumů, které by se soustředily zejména na cílovou skupinu uprchlíků, jsou mizivé. V zahraniční literatuře se s výzkumným tématem vzdělávání žáků-uprchlíků také setkáváme zřídka (tematikou uprchlictví se zabývá zejména *Journal of Refugee Studies*). Mezinárodní instituce, které se věnují tomuto tématu i na poli výzkumném jsou UNHCR a Mezinárodní organizace pro migraci (IOM - International Organization for Migration). Obě tyto instituce však využívají především kvantitativních přehledů k tvorbě statistických ročenek.

3.3.2 Situace v České republice

V českém prostředí se odborníci věnují výzkumům zaměřeným na tematiku migrace méně než v zahraničí a to zejména proto, že problematika interkulturního soužití není u nás tolik aktuální. Dříve jsme byli zemí, odkud lidé převážně emigrovali, nyní jsme státem, který migrující osoby také přijímá. V období socialismu navíc nebyly interkulturní rozdíly ve společnosti vítaným předmětem vědeckého bádání. I přes skutečnost, že je Česká republika tranzitní nebo cílovou zemí pro mnoho lidí více jak 20 let, jsou různá témata migrace zkoumána postupně. Jistou roli hraje i fakt, že Česká republika je národnostně převážně homogenní zemí a míra národnostní či rasové tolerance je nízká (srov. Čadová, 2015). Na druhé straně u nás hojně vznikají práce s tematikou multikulturní výchovy, národnostních menšin, aj., které se však migrantů dotýkají spíše jen okrajově. Prováděné výzkumy se nejčastěji zabývají postoji Čechů k imigrantům nebo národnostním menšinám (těmto výzkumům se věnuje hlavně Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV).

Zhruba ve druhé polovině 90. let 20. stol. začala v České republice vznikat výzkumná centra zabývající se částečně i oblastní migračních studií. V Brně vznikl na Pedagogické fakultě MU koncem 90. let *Kabinet multikulturní výchovy*, toto pracoviště se zabývá především výzkumnými a vzdělávacími programy pro romskou národnostní menšinu. Dále při Fakultě sociálních studií MU existuje *Centrum pro kulturní sociologii*, které bylo v letech 2008 - 2011 zapojeno do longitudiálního mezinárodního výzkumného záměru, týkajícího se podmínek edukace romské mládeže a imigrantů a jejich segregace - Edumigrom. Při Katolické teologické fakultě Univerzity Karlovy bylo založeno roku 2003 *Centrum pro studium migrace*, které se soustřeďuje na rozmanité aktuální, eticky

relevantní otázky spjaté s imigrací a integrací. Velmi zajímavými tématy se zabývá i tým docenta Dušana Drbohlava z *Výzkumného centra Geomigrace*, jejichž práce jsou zaměřeny na výzkum procesu migrace a integrace migrantů do majoritní společnosti s důrazem na geografické aspekty problematiky. Tématům multikulturalismu, romskou problematikou a sociálně znevýhodněnou populací se na Západočeské univerzitě v Plzni věnuje *Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu*. V České republice funguje také mnoho neziskových organizací, které se migrantům věnují v praxi. Tyto subjekty výjimečně vyvíjejí i výzkumnou činnost. Za všechny můžeme uvést organizaci *Meta, o.p.s.*, jejímž cílem je podpora osobního rozvoje mladých migrantů, a to především v oblasti vzdělávání, které je jednou z podmínek úspěšného začleňování se do společnosti. U našich nejbližších sousedů na Slovensku vzniklo v roce 2005 *Centrum pre výskum etnicity a kultúry* (CVEK), které se profiluje jako nezávislá výzkumná instituce zaměřená na výzkumnou činnost v široké sféře témat kultury a etnicity.

V roce 2004 proběhlo na pěti základních školách a na gymnáziu v Lounech výzkumné šetření, při kterém výzkumný tým zjišťoval, jaké jsou názory českých žáků na jejich spolužáky z ciziny, názory dětí cizinců samotných na jejich život v České republice a názory pedagogů na zkušenost s těmito dětmi v jejich třídách (Markvart, 2004). Empirická sonda Švarcové a Mareše (2006) měla za úkol zjistit názory vietnamských rodičů na vzdělávání jejich dětí v českých školách. V tomto výzkumu byly identifikovány zajímavé faktory zakotvené v odlišných komunikačních principech. Jednalo se například o nevhodnost ostré argumentace, projevoování emocí při přesvědčování, význam úsměvu jako výrazu nejistoty, atd. Na tomto místě lze připomenout, že kulturně-standardní přístup k interkulturní realitě nabývá v obdobných případech na významu.

META: společnost pro příležitosti mladých migrantů provedla v roce 2007 zajímavý průzkum týkající se bariér a potřeb mladých migrantů v jejich přístupu ke vzdělání. Ve výsledcích byly identifikovány zásadní problematické oblasti (META o.s., 2007):

- nedostatečná znalost českého jazyka,
- nedostatek kvalitních informací o vzdělávacích možnostech a strategiích,
- nedostatek informací o vzdělávacím systému jako takovém,
- absence sociálních sítí, které běžně slouží jako informační zdroje,
- odlišnost dokladů vzdělání dosaženém v zahraničí a status cizince,
- v neposlední řadě činí migrantům obtíže také proměnlivost úředních postupů.

Výše jmenované bariéry prostupují celým vzdělávacím cyklem příchozích, tj. od uznání dosavadního vzdělání, přes zvládnutí vzdělávacího jazyka, výběr školy, přijetí a zapojení do školního kolektivu, zvládnutí systému výuky, komunikace školy s rodiči, finanční zajištění, až po výběr dalšího vzdělávání. Výrazných změn v tomto nedosáhlo české školství ani po sedmi letech (viz Meta o.p.s., 2014).

V roce 2009 proběhlo výzkumné šetření v rámci disertační práce Markéty Bačákové, která se zabývala vzděláváním přesídlených žáků-uprchlíků z Myanmaru. Studie se týkala velmi specifické skupiny uprchlíků zařazených do tzv. přesídlovacího programu UNHCR. Vzhledem k tomu, že autorka zvolila kvalitativní výzkumné paradigma, nelze její výsledky zobecňovat na ostatní skupiny uprchlíků, které se v ČR nacházejí. Můžeme se však jejím přístupem inspirovat v rámci našeho výzkumu.

Pro vzdělávání cizinců vytváří legislativu především MŠMT, podklady pro svá politická opatření získává tato instituce především prostřednictvím České školní inspekce, která vydává hlavně statistické ročenky. V roce 2008 však Česká školní inspekce vydala tematickou zprávu Rovnost příležitostí pro vzdělávání cizinců v České republice, která shrnuje inspekční zjištění v oblasti vzdělávání žáků-cizinců a je zejména kvantitativně orientována (Česká školní inspekce, 2008).

Celospolečenská debata na téma migrace a integrace cizinců probíhá pod vlivem událostí posledních dvou let na velmi emotivní úrovni. Problematika vzdělávání imigrantů v praxi je roztržena mezi několik ministerstev. I přes složitý kontext problematiky předpokládáme, že výzkum vzdělávání imigrantů nabízí široké možnosti studia problematiky a také zajímavé dílčí výsledky, které právě v současné době jsou více než kdy jindy uplatnitelné i v praktickém životě.

3.4 Výchozí koncept teoretického schématu disertační práce

Uvědomujeme se, že právo na vzdělání patří k těm lidským právům, jejichž význam pro jednotlivce, sociální skupiny i společnost nabývá na dynamice. Vzdělání je v současnosti považováno za jeden ze stěžejních způsobů, jak dostát nárokům, které na nás klade stále se zrychlující moderní doba. Mezinárodní dokumenty¹⁸ zaručují žákům-uprchlíkům ve vztahu k základnímu vzdělávání stejné možnosti jako všem ostatním občanům ČR¹⁹.

¹⁸ Zvláště Úmluva o právním postavení uprchlíků (1951)

¹⁹ Povinná školní docházka a zařazení do vzdělávacího systému se vztahuje na všechny cizince s vízem nad 90 dnů.

Ačkoli jsou migranti velmi různorodou skupinou, škola by mohla být pro mnohé z nich styčným bodem v procesu jejich integrace do majoritní společnosti. Mohla by pomáhat jak se vzděláváním dětí, tak i s integrací jejich rodičů. V případě uprchlíků, na jejichž integraci má česká společnost přinejmenším v rovině závazných právních dokumentů zájem, lze očekávat specifické obtíže, které ovlivňuje mnoho faktorů (způsob útěku ze země, délka pobytu v uprchlickém táboře, kulturní i zeměpisná vzdálenosti mezi původní a hostitelskou zemí, apod.), a které mohou vzdělávací proces komplikovat. Je jasné, že totožná opatření v oblasti edukační praxe nemusejí mít u tak diferencované skupiny nutně stejný úspěch u každého. Řešení této situace jistě vyžaduje systémový přístup všech zainteresovaných účastníků výchovně-vzdělávacího procesu, z tohoto důvodu jsme jako teoretické východisko disertační práce zvolili koncept, který klade silný důraz na jedince žijícího v kontextu určitého typu prostředí, je ovlivňován lidmi pohybujícími se v tomto prostředí a je s ním nerozlučně spjat.

3.4.1 Perspektiva sociální ekologie

Zatímco kvantitativní studie přímo vyžadují podpořit vstup do výzkumného terénu konkrétní teorií, kvalitativní přístupy jsou v tomto ohledu značně nejednoznačné. Teorie v kvalitativním výzkumu neslouží k tomu, aby byla ověřena či vyvrácena. V našem případě jsme zvolili dostatečně obecnou teorii, která nám bude sloužit spíše jako formální struktura při interpretaci výsledných zjištění. S ohledem na zvolený výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky, jsme se nakonec rozhodli přijmout bioekologický model rusko-amerického psychologa Urie Bronfenbrennera, jež slibuje dodržet pořádek v obecném vztahovém rámci širokého pole nejrůznějších kontextuálních faktorů.

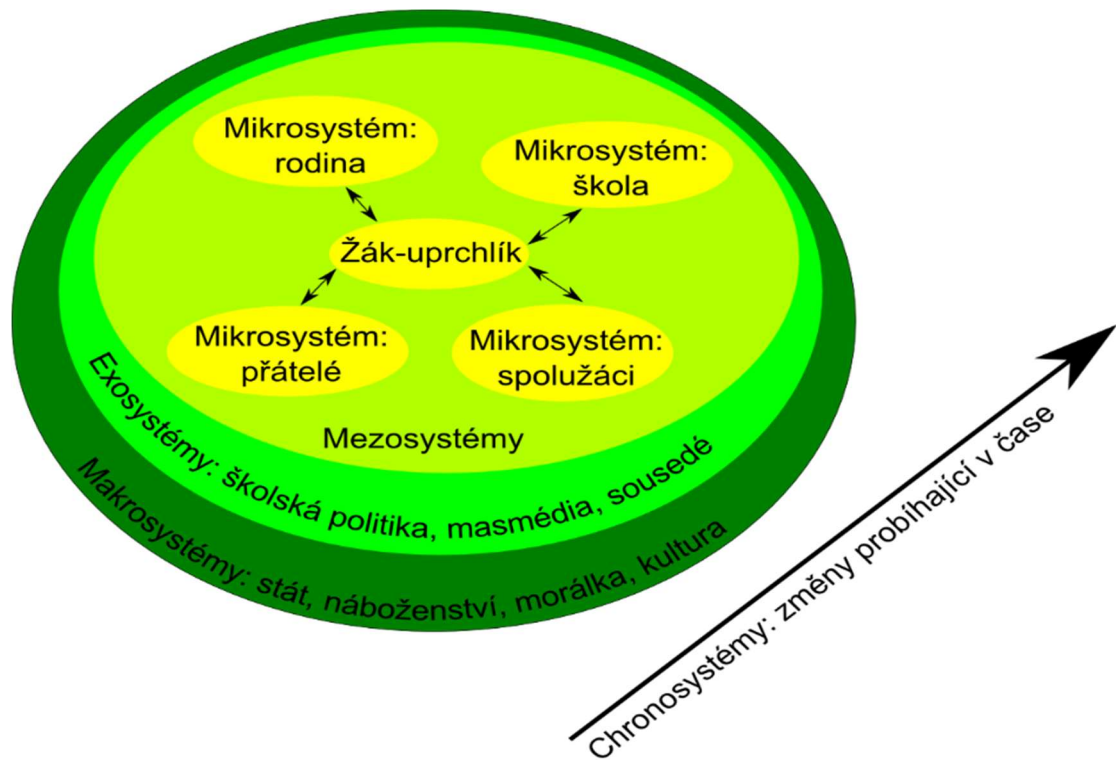
Ekologická perspektiva (tzv. human ecology) upozorňuje na to, že se nelze zaměřovat pouze na intrapsychické či interpersonální procesy, ale je třeba chápat tyto pochody v širších souvislostech sociálního prostředí (Navrátil, 2001). Ekologický koncept je navíc méně abstraktní než ty, které vycházejí ze systémové teorie a tudíž je i bližší běžné lidské zkušenosti. Sociálně ekologický model klade „důraz na vzájemnou propojenost, provázanost, ba nerozlučnost člověka a jeho prostředí, jeho světa“ (Kovařík, 2001, s. 250, In Matoušek, 2001). Bronfenbrennerův bioekologický model chápe lidský vývoj jako postupné přizpůsobování²⁰ se mezi lidskou bytostí a měnícími se vlastnostmi

²⁰ Na rozdíl od akomodace J. Piageta, která je chápána víceméně pasivně, je přizpůsobení v Bronfenbrennerově modelu reakcí na vzájemný vztah jedince a prostředí, který může u jedince samotného vyvolat aktivitu promítající se do změn v prostředí.

bezprostředních prostředí (tzv. proximální procesy), v nichž tato bytost žije, přičemž i širší kontexty ovlivňují aktuální situaci (Bronfenbrenner, 1979). „Kromě vnějšího prostředí teorie zdůrazňuje ve vývoji i charakteristiky jedince, mezi které patří biologické, psychologické a behaviorální faktory“ (Millová, 2009, s. 48). Tato teorie má topologický charakter a autor v ní rozlišuje 4 systémy, jejichž prvky se nacházejí ve vzájemné interakci:

- Makrosystém jako nejširší ekologický systém úzce souvisí s kulturou. Tvoří rámec života člověka jako člena společnosti, zahrnuje legislativní, etické, kulturní, náboženské a další normy dané společností (např. kulturní vzorce chování, umění, hodnoty, atd.). V našem případě to znamená, že bychom se mohli soustředit například na vliv náboženských a kulturních tradic uprchlické rodiny, a jejich vliv na edukační proces.
- Exosystém vyjadřuje vztah více vzdálenějších struktur, z nichž alespoň v jedné není člověk přímo aktivním účastníkem. Změny v exosystému mohou ovlivnit ta prostředí, ve kterých osoba přímo participuje (např.: pro dítě tento vztah představuje místo zaměstnání rodičů a domov nebo školská legislativa a přijatá konkrétní praktická opatření na podporu edukace žáka-uprchlíka ve škole).
- Mezosystém zahrnuje vzájemné vztahy mezi dvěma či více proximálními prostředími, v nichž osoba, která se vyvíjí, aktivně participuje. Jedná se vlastně o vztahy mezi jednotlivými mikrosystémy (např. vztah rodina a škola, vrstevnická skupina a domov).
- Mikrosystém tvoří model nejbezprostřednějších aktivit, rolí a mezilidských vztahů v nejbližším sociálním okolí člověka, patří sem sociální skupiny, v nichž je jedinec členem, setkává se s nimi tváří v tvář a jsou pro něj důležité (např. jeho rodina, blízcí příbuzní, škola, přátelé).
- Chronosystém (Bronfenbrenner, 2009) zachycuje změny probíhající v čase z pohledu jedince i jeho prostředí, případně zásadní momenty v životě člověka (v našem případě můžeme reflektovat změny prostředí v čase: tzn. v premigrační, transmigrační a postmigrační fázi života dítěte).

Bronfenbrenner tak významně přispěl k rozvoji vývojové psychologie i pedagogiky, když zdůraznil význam prostředí v kontextu vývoje člověka charakteristické svojí reciprocitou (tzn. jedinec je nejen ovlivňován, ale sám také ovlivňuje změny v prostředích). Navíc zde vycházíme z předpokladu, že jakákoli změna v některém ze systémů může mít kladný či záporný vliv na ostatní prvky.



Obrázek č. 4: Diagram sociálně-ekologického modelu dle Bronfenbrennera (1979)

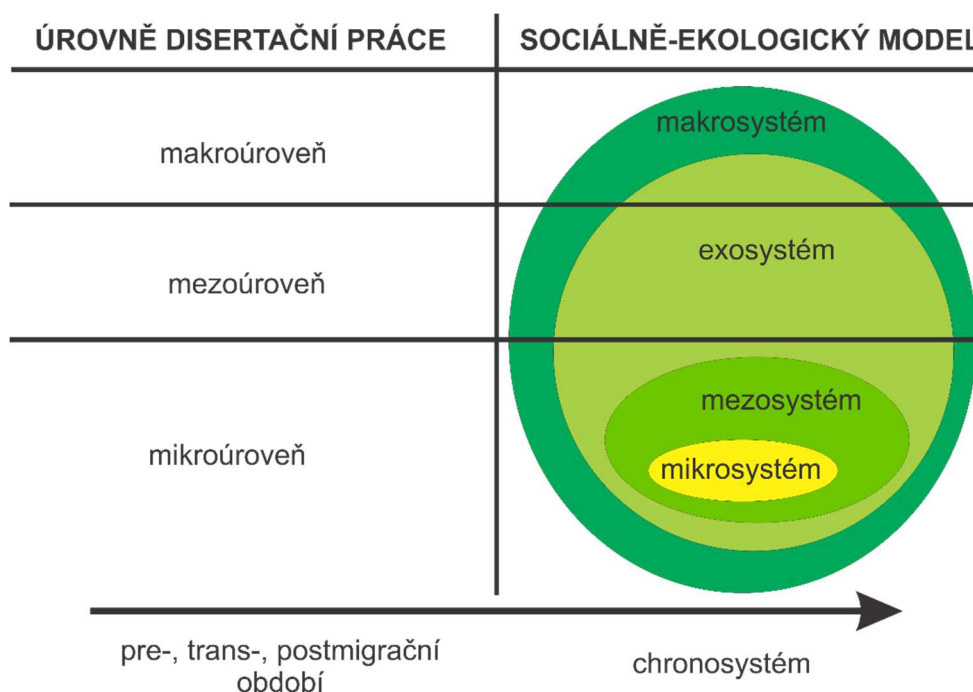
Pro většinu lidí změny ve výše popsaných prostředích probíhají jednorázově či ovlivňují pouze dílčí fáze našich životů, zatímco uprchlíci jsou nuceni v určitém momentě svého života čelit náhlým a masivním změnám skoro ve všech aspektech jejich životů. Ekologický přístup tak dovoluje sledovat různorodou uprchlickou populaci jednotnou optikou a pomáhá lépe porozumět tomu, jak interakce mezi jednotlivými systémy může ovlivnit edukaci žáka-uprchlíka. Pro uprchlické dítě je přechod mezi jednotlivými migračními obdobími jeho života velmi náročný. Uprchlíci často migrují do zemí odlišných od jejich rodišť. Hlavní úkol pro uprchlické dítě a jeho rodinu, stejně tak jako pro školu (popř. další organizace hostitelské země), je zprostředkovat co nejhladší přechod mezi prostředními ekologického modelu dítěte a zároveň poskytnout optimální podporu při adaptaci na nová prostředí. Ačkoli individuálně je sociálně ekologický model

každého člověka jedinečný, v zásadě lze tvrdit, že obecná východiska k tomuto modelu jsou jednotná. Ekologický teoretický model zároveň podporuje i významný sociálně-pedagogický aspekt, kterým je nepopíratelný výchovný vliv prostředí na člověka (srov. Přadka, 1999).

3.4.2 Teoretické schéma disertační práce

Teoretické schéma disertační práce si klade za cíl reflektovat významnou úlohu prostředí ve vztahu k chování a učení jedince a vyzdvihuje to, co je pro nás v tématu edukace žáků-uprchlíků významné. Zohlednění životního kontextu vede k posunu v myšlení a praxi uspokojování vzdělávacích potřeb žáků z řad uprchlíků. Smyslem teoretického modelu problematiky vzdělávání žáků-uprchlíků je systematizovat širokou škálu relevantních faktorů, které zasahují do výchovně-vzdělávacího procesu, a na jejich základě vytvořit oblasti zájmu výzkumného šetření.

Vzhledem k tomu, že disertační práce je rozdělena do tří základních rovin, připadá nám pro přehlednost adekvátní přidělit těmto rovinám odpovídající systémy z Bronfenbrennerova teoretického modelu. Popis všech aspektů a výzkumná zjištění v tématu vzdělávání žáků-uprchlíků v České republice je koncipován dle níže zobrazeného schématu:



Obrázek č. 5: Schéma disertační práce (vlastní úprava autorky)

V následujících bodech bychom rádi přiblížili jednotlivé úrovně disertační práce, cíle²¹ a analytické jednotky, které jsme si stanovili v rámci celého kontextu výzkumného problému. Technicky lze tedy uvažovat o níže popsanych rovinách, ke kterým se celý text váže:

1. V makroúrovni chceme popsat existující nadnárodní či národní legislativní dokumenty a jejich promítnutí do edukační praxe. Zajímá nás zejména problematika vzdělávání žáků z řad uprchlíků na úrovni států či mezinárodních organizací jako jsou Evropská unie či Organizace spojených národů. Text disertační práce se soustředí především na realitu České republiky, ale vzhledem k tomu, že je ČR součástí mnoha mezinárodních institucí, bere v potaz i nejdůležitější mezinárodní dokumenty, které by měly být pro Českou republiku závazné. V této rovině nejsou informanti výzkumu přímými účastníky. Zjištění z makroúrovně by měla odpovídat širšímu rámci sociálně-ekologického modelu, tzn. exosystému. Analytickou jednotkou jsou nám v této úrovni oficiální mezinárodní dokumenty OSN, Evropské unie a Rady Evropy a legislativní dokumenty České republiky. V této souvislosti se jedná spíše o deskripci stávajícího právního stavu, který ovlivňuje konkrétní edukační praxi (více k této rovině viz kapitola 4). V samotném výzkumném šetření jsme této úrovni nevěnovali zásadní pozornost, neboť zvolení informanti se v problematice legislativního ukotvení příliš neorientovali.
2. Střední rovina našeho zájmu, tzv. meziúroveň, se zabývá také strukturami Bronfenbrennerova exosystému. Avšak v této úrovni byly stanoveny cíle mapující spolupráci všech do procesu edukace zainteresovaných nepřímých aktérů (popř. vztah přímých a nepřímých aktérů). V rámci analýzy dat jsme porovnávali možnosti oficiálních vzdělávacích politik a jejich konkrétní promítnutí do praxe formou podpůrných opatření (např. finanční podpora státu, UNHCR, SUZ, či realizace IVP a asistentů pedagoga ve výuce). Dosažení cílů této roviny bylo zajištěno jak studiem relevantních dokumentů, tak i konfrontací informantů výzkumného šetření (více také kapitola 4.3.2 a dílčí výsledky výzkumu).
3. Poslední, nejužší okruh disertační práce, zkoumá vztahy, které v ekologickém modelu nacházíme jak v mezosystému, tak i v mikrosystému. Ačkoli se jedná o

²¹ Konkrétní výzkumné cíle budou představeny v praktické části disertační práce. Zde uvedené cíle jsou obecnějšího charakteru a vztahují se ke komplexnímu popisu problematiky edukace žáků-uprchlíků.

dva systémy Bronfenbrennerova teoretického modelu, vztahují se formálně v našem případě k tzv. mikroúrovni. V této úrovni už zkoumáme edukační proces z pohledu konkrétních aktérů a máme možnost nahlížet i jejich vzájemné interakce. Naše výzkumné šetření se této roviny dotýká asi nejzásadněji. Setkáváme se zde s konkrétními výroky a názory jednotlivých účastníků výzkumu, kteří zprostředkovávali své vlastní zkušenosti. Teprve v této rovině identifikujeme zásadní dílčí cíle výzkumného šetření (blíže také kapitola 5.2). Analytickou jednotkou, kterou podrobujeme zkoumání, jsou nám polostrukturované rozhovory s učiteli, rodiči i žáky a pozorování.

4. Bronfenbrennerův chronosystém sleduje změny ve všech výše uvedených systémech v čase. Pro náš výzkum to znamená, že všechny studované úrovně nahlížíme také z perspektivy premigračního, transmigračního a postmigračního procesu žáka-uprchlíka a jeho rodiny. Otázky, které jsme v této souvislosti pokládali žákům a jejich rodičům (časové hledisko se týkalo jen některých učitelů, kteří měli zkušenost s žákem v počátečním období jeho vzdělávání v ČR), byly cíleny nejen na aktuální edukační zkušenost, ale i na problematiku edukace v zemi původu, popř. na bezprostřední zkušenost po příjezdu do ČR (viz dílčí cíl počáteční edukace). Většina těchto výpovědí se promítla do dílčích výzkumných cílů mikroúrovně.

Ačkoli jsme se ve výše popsaném dělení dotkli jen tří systémů bioekologického modelu, nelze říct, že bychom se vyhnuli makrosystému. Nejzevnější část ekologického konceptu zastřešuje všechny předchozí a logicky je také ovlivňuje. Náboženství, kultura, specifické vzorce chování, to vše intenzivně prostupuje jednotlivými vrstvami našeho výzkumného zkoumání. Cílem vytvoření teoretického modelu problematiky vzdělávání žáků-uprchlíků je strukturovat širokou škálu relevantních faktorů, které zasahují do edukačního procesu žáků-uprchlíků. V průběhu celého výzkumného šetření tak díky systémům ekologického modelu předpokládáme, že interakce jedince a prostředí probíhá na všech úrovních představených systémů.

4. Integrační politika a přístupy v edukaci imigrantů

S procesem integrace do hostitelské společnosti je samozřejmě úzce spjata i školní docházka dětí a mládeže z řad přistěhovalců. V českých základních školách dochází od roku 1989 k postupnému nárůstu žáků s cizí státní příslušností (viz kap. 2.3.3). Výuka, školní i mimoškolní výchova jsou obtížně řešitelné, pokud se žáci nedovedou domluvit s ostatními spolužáky ani se členy pedagogického sboru. Bezesporu je nutné realizovat konkrétní praktická opatření k začlenění žáků-cizinců (tedy žáků s odlišným mateřským jazykem) do školského systému. Současné integrační postupy škol nejsou v praxi účinné a stávající školský systém se zatím neadekvátně vyrovnává s nezanedbatelným počtem žáků-imigrantů. Rychlé šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání (2010) jasně naznačuje, že i sami pedagogové by uvítali pomoc při vzdělávání cizinců. Celkem 78 % ředitelů škol, do nichž dochází alespoň jeden žák-cizinec, v tomto průzkumu uvedlo, že by uvítalo pomoc asistenta. Nejprínosnější by byl asistent v těch školách, kam docházejí žáci původem z Vietnamu (56% odpovědí), dále pak pro žáky původem z Ruska nebo Ukrajiny (38 % odpovědí). Existuje mnoho klíčových momentů, se kterými se musejí vyrovnávat jak cizinci při svém vstupu do vzdělávacího systému České republiky, tak i majorita, která s nimi bude čím dál tím častěji v interakci. Je také vysoce pravděpodobné, že se v následujících letech nevyhneme přijímání vyššího počtu specifické skupiny cizinců - uprchlíků. Děti, které pak u nás budou muset začít chodit do škol, budou kromě neznalosti vyučovacího jazyka čelit především traumatickým zážitkům, zkušenostem z válečných oblastí a z cesty do Evropy, i předsudkům široké veřejnosti či nárůstu extremistických nálad přímo na školách. V této situaci vidíme jako jednu z možností inspirovat se zkušenostmi jiných států, které mají s diverzitou ve školním prostředí bohatší zkušenosti. Tyto zkušenosti bychom pak měli vnímat jako příklady dobré i špatné praxe a co nejlépe je aplikovat na celkový kontext českého vzdělávacího systému a společnosti.

4.1 Model akulturačních strategií a imigrační politiky v praxi

Setkávání národů různých kultur probíhá kontinuálně v celé historii lidstva. Lidé migrují z nejrůznějších důvodů, ale ať už jsou jejich pohnutky jakékoli, vždy dochází na základě tohoto chování ke změnám původního životního stylu, tradic a zvyklostí. Na interkulturní kontakt a s ním spojené změny lze tedy pohlížet i jako na adaptační proces v kontextu setkávání jedinců s různým kulturním zázemím. V této podkapitole chceme představit

Berryho model akulturačních strategií a následně se budeme věnovat základním politickým konceptům integrace.

Adaptací (nebo chceme-li akulturací²²) imigrantů rozumíme přizpůsobování se příslušníků jedné skupiny k jiné nebo skupin navzájem. Existuje mnoho teorií strategií adaptace etnokulturních minoritních skupin. Pro naše účely bude nejsrozumitelnější dělení dle J. W. Berryho (2002), kdy je průběh adaptace na nové prostředí ovlivněn vlastní psychickou zdatností, blízkostí vlastní kultury a majoritní kultury dané země. Volba strategie také souvisí s postoji jedince a jeho chováním. Ne vždy je tento vztah jednoznačný, protože vztah mezi tím, co jedinec preferuje (tedy mezi jeho postoji) a mezi tím, jak se zachová, není striktně jednoznačný. Vyskytuje se však vysoká pozitivní korelace mezi postoji a akulturačním chováním jednotlivce (Berry, 2006). Jednotlivé formy soužití tedy autor rozlišuje na základě dvou faktorů:

- A) orientace na ostatní skupiny hostitelské země (tedy udržování vztahů s ostatními etnickými skupinami),
- B) orientace na zachování původní etnické (kulturní) identity (tedy pokračování původní kultury).

Na základě pozitivní či negativní orientace k těmto dvěma faktorům (dimenzím) získáme čtyři strategie interkulturních vztahů.

		+ B: zachování původní kultury -	
		←	→
- A: rozvíjení vztahů + ↑ ↓	↑	Integrace: imigranti uznávají, že přijetí a poznání hostitelské kultury je důležité, avšak současně si chtějí udržet svoji vlastní kulturu (A - ano, B - ano).	Asimilace: imigranti usilují o co největší splynutí s obyvatelstvem hostitelské země. Svoji kulturu nepovažují za důležitou (A - ano, B - ne).
	↓	Separace: imigranti nejsou v kontaktu s hostitelskou kulturou a významně trvají na kultuře původní (A - ne, B - ano).	Marginalizace: imigranti necítí potřebu kontaktu s dominantní kulturou a nemají možnost či zájem na uchování vlastní, jsou v izolaci (A - ne, B - ne).

Tabulka č. 6: Berryho model akulturačních strategií (úprava autorky dle Berry, 2006, s. 35)

²² Adaptací rozumíme hierarchicky nejvyšší pojem ve vztahu imigrant – majorita, který odráží řadu geograficky, ekonomicky, psychologicky a socio-kulturně významných procesů. Ačkoli akulturace více souvisí s kulturní změnou imigrantů, chápeme tyto pojmy v následujícím kontextu totožně.

Z nejrůznějších aspektů se pro jedince jeví jako nejvýhodnější při adaptaci v hostitelské zemi strategie integrace. Řada výzkumů orientovaných na majoritní populaci však poukazuje, že příslušníci dominantní kultury v hostitelské zemi preferují u imigrantů strategii asimilace (Průcha, 2004). Čeští respondenti výzkumů veřejného mínění jsou toho názoru, že by se cizinci měli co nejvíce přizpůsobit našim zvyklostem. Češi si také myslí, že nejsnazší způsob, jakým se lze zbavit nálepky cizinec, je získat schopnost domluvit se česky a pracovat v České republice (Veselský, 2009).

S narůstající migrací ve světě jsou státy nuceny reagovat na změny etnického složení obyvatelstva především odpovídajícími vládními programy. Modely imigrační a národnostně menšinové politiky cílových zemí sdílí shodný primární cíl - zabránění etnickým konfliktům a destabilizaci země. Politická opatření moderních států se snaží najít rovnováhu mezi zajištěním bezpečnosti svých obyvatel a garantováním jejich svobod. Jednotlivé státy se od sebe odlišují přístupy k etnickým menšinám a jejich vztahem s majoritní společností či integračními postupy. Rozmanitost integračních programů je dána rozdílnou historickou zkušeností s imigrací, různým přístupem k původním domorodým obyvatelům (Barša, 2003). Politická opatření hostitelské země a tolerance jejích obyvatel k imigrantům hrají při procesu integraci cizinců zásadní roli. Migranty, natrvalo usazující se v určité zemi, čeká náročný proces adaptace na nové kulturní a sociální podmínky majoritní společnosti. Tito lidé se často nacházejí v napětí spojeném se změnou prostředí a jazykovou nebo kulturní bariérou, mohou být znevýhodněni na trhu práce nebo čelit různým formám diskriminace. Realizované výzkumy naznačují, že existuje významný vztah mezi stupněm etnické identity imigrantů a psychologickou tísní (Kosic, 2004). Tím je myšleno, že čím více trvají imigranti na své etnické identitě (jsou hrdí na své etnikum, na vlastní jazyk, vnímají silnou vazbu na komunitu atd.), tím více u nich dochází k pocitu psychologické tísně v obklopující kultuře majority (srov. Bittnerová, Moravcová, 2005).

Modelové politiky integrace protíná pojetí státu a národní identity, které je neodmyslitelně základem pro přiznání státního občanství²³. Integrační politiky se konkrétně liší také mírou zabezpečení práv a přístupu imigrantů do systému vzdělávání,

²³ Podmínky zisku občanství jsou ukazatelem otevřenosti, resp. uzavřenosti určité země vůči cizincům. Jedná se zejména o uplatňování imigrační politiky s prvky principu *ius sanguinis* – právo krve (právní zásada, podle které dítě nabývá státní občanství toho státu, jehož státními občany jsou i jeho rodiče, resp. alespoň jeden z nich) versus *ius soli* – právo místa (právní zásada, podle které dítě nabývá státní občanství toho státu, na jehož území se narodilo).

na pracovní trh či do oblasti bytové politiky a zdravotního zabezpečení. Nelze opomenout fakt, že integrační politiky se ve většině států vyvíjí a nezůstávají konstantními. Teoreticky jsou známé tři základní modely imigrační politiky, které jsou v podstatě odvozeny z francouzského, německého a kanadského praktického přístupu (Šišková, 2002):

- Koncept asimilace (francouzský model, popř. integrační model): naprosté začlenění minority do majoritní společnosti státu. Asimilační model je založen na jednostranném procesu rychlé a „jednoduché“ adaptace imigranta do nové společnosti. Očekává se, že za rychlé umožnění získání občanství²⁴, práv a povinností majoritní populace imigrant zaplatí ztrátou svého mateřského jazyka, svých specifických kulturních a sociálních rysů, což má vést k rychlé asimilaci do majoritní společnosti. Nejblíže tomuto modelu je imigrační politika i praxe Francie, kde může osoba po určité době legálního pobytu na území získat státní občanství státu (tzv. právo země - *ius soli*). Francouzská ústava se vyhýbá uznání národnostních menšin na svém území. Občané státu požívají stejná kulturní, občanská a jazyková práva bez ohledu na původ (Bařša, 2003). Praxe však ukazuje, že výrazně kulturně a etnicky odlišní imigranti nejsou schopni úplné asimilace do majority. Podobným procesem si prošly i Austrálie, Kanada, Nizozemí či Velká Británie, avšak odklon od této politiky nahradili integračním modelem, kde si i přes splynutí s majoritou mohla minorita udržovat svá specifika prostřednictvím institucionalizace některých svých struktur.
- Diferencovaná inkorporace (tzv. diskriminační či německý model): je založena na dočasném a návratném pohybu cizinců, i proto je v tomto modelu minimalizován styk mezi etnickými skupinami²⁵. Tento model v praxi získávání státního občanství aplikuje tzv. právo krve - *ius sanguinis*, kdy je jen velmi obtížné občanství získat. Imigranti jsou začleněni jen do určité společenské sféry (např. pracovní trh), ale není jim umožněno vstoupit do ostatních oblastí (jako systém sociální péče, občanství, volební právo apod.). Právní mechanismy i praxe působí ve směru odrazení a zkomplikování přístupu cizincům do mnohých sfér života, ve

²⁴ Zvláště v období nedostatku pracovní síly v Evropě (50. a 60. léta) bylo poměrně snadné získat občanství hned po vstupu imigrantů do země (v současnosti to již, až na výjimky, není tak snadné).

²⁵ Německo v 60./70. letech 20. stol.: imigrace zejména tureckých „gastarbeitřů“ zde byla vnímána jako dočasný stav. Krátkodobý pracovní-migrační systém nepočítal s trvalým usazením imigrantů a měl primárně pružně reagovat na změny na pracovním trhu v konkrétním regionu. Tato migrační politika nebyla schopna zaručit návrat imigrantů do země původu, s čímž se původně počítalo.

svém důsledku tato strategie cizince socioekonomicky znevýhodňuje. Stát může povolit, popř. financovat rozvoj paralelních vzdělávacích, kulturních, zdravotnických institucí etnických menšin. V Německu, Švýcarsku, Belgii, Rakousku a zemích Perského zálivu dodnes víceméně převažuje tento model imigrační politiky.

- Multikulturalismus (pluralitní či kanadský model): uznává legitimitu kulturní a sociální různorodosti etnických minorit. Tento model podporuje odlišnost minority od majoritní populace. Obě se liší jazykem, kulturou, sociálními vztahy. Imigrantům jsou dána stejná práva ve všech společenských sférách, aniž by se očekávalo, že se vzdají svých specifik. Stát aktivně vstupuje do integračního procesu (Kanada, Austrálie, USA, Švédsko). Na tomto místě je vhodné také zmínit teorii tzv. „melting pot“ (tavící kotlík), kdy se z heterogenní společnosti stává společnost homogenní (např. USA). Teorie multikulturalismu navrhuje alternativní metaforu pro melting pot - a to tzv. salad bowl (salátová mísa), ve které se kultury mísí, avšak zároveň si zachovávají svoji specifickou. Zdá se, že pluralitní multikulturní model je v porovnání s oběma předchozími nejméně problematický, avšak i tento koncept má v posledních desetiletích řadu kritiků.

Naznačili jsme, že imigrační politiky různých států mohou mít mnoho forem a variovat v několika podobách. Vlivem nárůstu xenofobních nálad v tradičně imigračních zemích, neúspěch politiky rotace pracovních míst či malá pozornost druhé generaci imigrantů nás vedou k závěrům, že je třeba hledat alternativní pojetí imigračních politik.

- Od multikulturality k individuální občanské integraci (Barša, Baršová, 2005a, 2005b): v současné době některé státy přecházejí od zohledňování skupinové odlišnosti k důrazu na individuální občanskou integraci. Obrat od multikulturalismu svědčí o posunu v problematice integrace imigrantů. Zdůrazňovány jsou postoje a „výkon“ přistěhovalce, individuální snaha (např. zvládnutí jazyka, schopnost postarat se o sebe a svou rodinu), respektování základních hodnot hostitelské společnosti a loajalita k nové vlasti (Baršová, 2005). „Skutečný problém již neleží v konfliktu moderní kultury evropských národů s tradiční kulturou přistěhovalců, ale v konfliktu liberálních institucí Evropanů s náboženskými fundamentalistickými ideologiemi, šířícími se zvláště, byť ne výlučně, mezi přistěhovalci.“ (Barša, Baršová, 2005b, s. 53). Mezi země,

kde tento vývoj probíhá lze zařadit například Holandsko, Velkou Británii, ale i oficiální českou integrační doktrínu.

4.2 Mezinárodní legislativní opatření týkající se vzdělávání žáků-cizinců

Podpora vzdělávání žáků-cizinců, je zakotvena v řadě dokumentů, které řeší problematiku integrace migrujících osob. Vzhledem k tomu, že Česká republika je členem řady významných mezinárodních institucí (OSN, Rada Evropy, Evropská unie atd.), je namístě přiblížit nadnárodní legislativy, které Českou republiku dle čl. 10 Ústavy zavazují k tomu, že vyhlášené mezinárodní smlouvy, k jejichž ratifikaci dal Parlament ČR souhlas a jimiž je Česká republika vázána, jsou součástí právního řádu. Stanoví-li mezinárodní smlouva něco jiného než zákon, použije se mezinárodní smlouva.

Následující podkapitoly vychází z teoretického schématu disertační práce (viz kapitola 3.4.2). V rámci makroúrovně zde chceme představit závazné právní dokumenty, které určují vzdělávání žáků imigrantů a uprchlíků zejména v Evropě. Dále se pak budeme podrobněji věnovat i legislativnímu rámci České republiky. Na tomto místě chceme také přiblížit konkrétní, v praxi uplatňovaná opatření (tedy promítnutí legislativy do praxe) a příklady kladných zkušeností ze zemí, kde má vzdělávání imigrantů a uprchlíků dlouhou tradici a pozitivní výsledky. Tato praktická úroveň disertace souvisí s exosystémem ekologického modelu U. Bronfenbrennera, který jsme představili v kapitole 3.4.1. Subjekty či opatření, existující v tomto proximálním prostředí zprostředkovaně, ovlivňují edukační proces žáků-uprchlíků, ačkoli ti nejsou v tomto prostředí přímo účastni.

Organizace spojených národů (OSN)²⁶

Nezávazný dokument obsahující nejznámější seznam základních lidských práv, *Všeobecné deklarace lidských práv*, je uznáván a obecně respektován na celém světě. Obsah této politické autority je závazný na základě právních obyčejů. Právo na vzdělání je upraveno konkrétně v čl. 26:

„1) Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátcích a základních stupních. Základní vzdělání má být povinné. Technické a odborné vzdělání

²⁶ Organizace spojených národů (angl. United nations organisation, UNO) je mezinárodní organizace, jejímiž členy je většina států světa (celkem 193). Byla založena v roce 1945 a jejím cílem je zachování mezinárodního míru a spolupráce ve světě.

budiž obecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.

2) Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má pomáhat ke vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a skupinami rasovými a náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Organizace spojených národů pro zachování míru.

3) Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělání pro své děti.“(OSN 1948, s. 5). Další deklarací OSN zavazující Českou republiku činit základní vzdělání povinným a bezplatně dostupným pro všechny je *Úmluva o právech dítěte* (konkrétně čl. 28 odst. 1). Bývá označována jako Magna Charta na ochranu práv dětí a jejím základním principem je prospěch každého dítěte ze všech ustanovení, která usilují o jeho blaho a rozvoj. „Jakékoliv jednání ve vztahu k dítěti by se mělo řídit nejlepším zájmem dítěte a nenadřazovat tomu zájmy rodičů, natož pak zájmy toho kterého státu. Podpisem Úmluvy o právech dítěte se stát zavazuje, že bude respektovat a zabezpečovat práva stanovená Úmluvou, tedy v našem případě i právo na vzdělání, a to každému dítěti, bez jakékoliv diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického či jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho či jejich rodičů nebo zákonných zástupců“ (Meta o.s., 2007, s. 24). Podle této Úmluvy je dítětem každý lidský tvor do 18 let, pokud není věk dospělosti stanoven jinak zákony dané země (OSN, 1990). Právo na vzdělání je také upraveno v čl. 13 *Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech*. „Státy, smluvní strany Paktu, uznávají právo každého a vzdělání. Souhlasí, že vzdělání bude směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a smyslu pro její důstojnost a posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Souhlasí, že vzdělání má 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, jakož i k rozvoji činnosti Organizace spojených národů pro zachování míru. (...) Státy, smluvní strany Paktu, uznávají, že se zřetelem na dosažení plného uskutečnění tohoto práva:

a) základní vzdělání bude povinné a svobodně přístupné pro všechny (...)“ (OSN 1966, s. 3).

Ženevská konvence z roku 1951 - *Úmluva o právním postavení uprchlíků* je zásadním dokumentem OSN zabývajícím se uprchlickou problematikou. V článku 21 Úmluvy se

přistoupivším státům ukládá, že ve vztahu k základnímu vzdělání musejí poskytnout uprchlíkům stejné zacházení jako všem ostatním občanům.

Rada Evropy²⁷

Aktivity Rady Evropy se v rámci interkulturního vzdělávání projevují především řadou doporučení a koncepcí, z nichž asi zatím nejdůležitějším dokumentem je *The linguistic and educational integration of children and adolescent from migrant backgrounds* (COE, 2010). Dalším významným dokumentem, který Rada Evropy připravila, je *Bílá kniha mezikulturního dialogu* (2008). Tento dokument hraje v současné multikulturní Evropě významnou roli především proto, že se snaží zabránit jazykovému, etnickému, náboženskému a kulturnímu rozdělení jak v Evropě samotné, tak i u evropských sousedů. Důraz je kladen na spolupráci jednotlivých zemí. Publikací a dokumentů vydala Rada Evropy mnoho. Uvedme však zajímavý projekt, který byl iniciován touto institucí a proběhl koncem 80. let ve Švýcarsku. Vzhledem k tomu, že v této zemi tvoří cizinci v některých školách až 20% žáků, tak výsledkem projektu, zaměřeného na interkulturní vzdělávání na školách, byly informační brožury „Žít a pracovat ve Švýcarsku“, či „Jak se cítit ve Švýcarsku jako doma“. Tyto materiály byly přeloženy do 9 jazyků a distribuovány mezi cizince s dlouhodobým pobytovým statutem. Rozhlas a televize vysílaly pořady, které byly přímo určeny imigrantům.

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj²⁸

Podle mnohých zpráv OECD patří žáci migranti ke skupinám ohrožených osob zejména kvůli předčasnému ukončení vzdělávací dráhy a dosahování horších vzdělávacích výsledků. Asi nejzajímavějšími dokumenty zabývajícími se vzděláním přistěhovalců, který OECD vydala v roce 2009, jsou *Tematické studie* zabývající se vzděláváním migrantů v konkrétních členských zemích²⁹. Pokud bychom chtěli shrnout přístup k multikulturnímu vzdělávání členských států OECD, tak jsou uplatňována zejména tato doporučení:

²⁷ Rada Evropy (angl. Council of Europe, CoE) je mezivládní organizace sdružující v současné době 47 zemí. Členství je otevřené všem evropským zemím, které akceptují a zaručují právní stát, základní lidská práva a svobodu pro své občany.

²⁸ Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (angl. Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) sdružuje 30 evropských států včetně České republiky. Její aktivita je zaměřena především na ekonomické záležitosti, ale také na s nimi souvisejícími záležitostmi ve vzdělávání.

²⁹ Konkrétně se jednalo o Rakousko, Norsko, Irsko, Dánsko, Holandsko, Švédsko.

- eliminace negativních prvků v kurikulech (v důsledku tlaku ze strany ochrany lidských práv by měly být z většiny výukových materiálů odstraněny negativní stereotypy týkající se etnické příslušnosti),
- zařazování kulturně relevantních obsahů do vzdělávacích programů (příkladem může být průřezové oblast multikulturní výchovy a s ní spojená témata v Rámcovém vzdělávacím programu České republiky),
- proškolení pedagogických pracovníků (mnohé země organizují vzdělávací semináře, aby se učitelé stali k multikulturním tématům citlivější, speciální výcviky se týkají zejména zvyků a kulturních tradic minorit, v mnohých zemích je multikulturní výchova také součástí profesní přípravy budoucích učitelů),
- poskytování multikulturních informací majoritě.

Ve většině zemí nadále platí, že postavení etnických menšin a tudíž i cizinců je záležitostí nejen školy, ale i celé společnosti. Mnohé multikulturní programy proto nejsou dostatečně účinné, neboť nepostihují společnost jako celek.

Evropská unie³⁰

Listina základních práv Evropské unie ve svém článku 14 stanoví toto: „Právo na vzdělání: 1. Každý má právo na vzdělání a přístup k odbornému a dalšímu vzdělávání. 2. Toto právo zahrnuje možnost bezplatné povinné školní docházky. 3. Svoboda zakládat vzdělávací zařízení při náležitém respektování demokratických zásad a právo rodičů zajišťovat vzdělání a výchovu svých dětí ve shodě s jejich náboženským, filozofickým a pedagogickým přesvědčením musí být respektovány v souladu s vnitrostátními zákony, které upravují jejich výkon.“ (EU, 2007). Právo na vzdělání je v EU přiznáno všem osobám, které se pohybují na jejím území, tedy i těm, které nejsou občany států EU. V kontextu Unie nesmíme zapomenout i na *Evropskou sociální chartu* (1961), která klade důraz na překonávání faktorů, které jsou překážkami v dosahování základního vzdělání. V roce 2000 si Evropská unie na svém zasedání v Lisabonu stanovila cíl, že by se v následující dekádě měla stát „nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou světa založenou na znalostech, která je schopná udržitelného hospodářského růstu a která

³⁰ Evropská unie (angl. European Union, EU) je politická a ekonomická unie, kterou od posledního rozšíření v roce 2007 tvoří 27 evropských států s téměř 500 miliony obyvatel (přibližně 7,5 % světové populace). Mezi základní principy EU patří přenesení některých pravomocí národních států na Evropská společenství. EU má však pouze ty pravomoci, které jí byly svěřeny jednotlivými členskými státy. Cílem EU je vytvoření společného trhu a hospodářské a měnové unie, podpora rozvoje a růstu hospodářství, zaměstnanosti, konkurenceschopnosti a zlepšování životní úrovně a kvality životního prostředí.

vytváří více kvalitních pracovních míst a větší míru sociální soudržnosti.³¹ V tomto kontextu také začala EU postupně zavádět jednotnou azylovou a imigrační politiku, která však v posledních letech významně selhává. Dublinské nařízení (tzv. Dublin II), stanovuje pravidla určující, který stát má povinnost projednat žádost o azyl podanou občanem třetí země (a tudíž který stát je odpovědný i za vzdělávání uprchlíků). Ačkoli je toto nařízení právně závazné pro všechny členské státy EU, v současné době nebývale silné migrační vlny, jej některé státy nedodržují (např. Řecko, Maďarsko).

Stěžejním dokumentem týkajícím se integrace cizinců v Evropské unii jsou *Společné základní principy politiky integrace přistěhovalců v Evropské unii* bod 4 a 5 se konkrétně věnuje vzdělávání cizinců. „Velký důraz by měl být kladen na osvojení si jazyka a kultury hostitelské společnosti. Důležitým prvkem integrační politiky by také měla být plná úcta k vlastnímu jazyku a kultuře přistěhovalců a jejich potomků.“ (ENARO, 2004, s. 2). Především díky vzdělání mohou být cizinci lépe připraveni na úspěšnější život. Vzdělávání nepochybně představuje důležitý prostředek přípravy lidí, a zejména nově příchozích, k účasti ve společnosti. Mnoho cizinců přichází do Evropy z naprosto odlišného kulturního prostředí, jsou silně ovlivňováni svými tradicemi a zvyky. Ve školských institucích mají možnost zjistit, jaké jsou evropské tradice, jaká jsou práva a povinnosti občanů v reálném životě. „Vzdělávání připravuje lidi k lepší účasti ve všech oblastech všedního života a ke kvalitnějšímu styku s ostatními lidmi. Vzdělávání má tak kladný dopad nejen na jednotlivce, ale i na celou společnost. Mezery ve vzdělání se snadno předávají z jedné generace na druhou. Proto je důležité věnovat obzvláštní pozornost školním výsledkům těch, kteří se ve vzdělávacím systému potýkají s problémy. Vzhledem ke klíčové úloze vzdělávání při integraci nově příchozích, a zejména žen a dětí, do společnosti je třeba předcházet případům předčasného ukončení školní docházky a všem formám zločinnosti v řadách přistěhovalecké mládeže a umístit tyto problémy do středu zájmu politických opatření.“(ENARO, 2004, s. 2)

Evropská unie představila mnoho zajímavých projektů a příruček, které měly napomáhat jejím obyvatelům při realizaci interkulturní výchovy, a které obsahují praktické návody. Nejvyužívanější z nich se stala *Handbook on integration for policy-makers and practitioners*, která, jak již sám název napovídá, měla být hlavně praktickou příručkou pro všechny zainteresované vládní subjekty.

³¹ Závěry předsednictví, zasedání Evropské rady v Lisabonu, 23.–24. března 2000.

Evropská komise³²

Důležitou úlohu vzdělání při procesu integrace hraje také Evropská komise. Ve sdělení Evropské komise *Společný program pro integraci. Rámec pro integraci státních příslušníků třetích zemí v Evropské unii* je přímo deklarováno, že „úsilí v oblasti vzdělávání je stěžejní, pokud jde o přípravu přistěhovalců a zejména jejich potomků, aby se úspěšněji a aktivněji zapojili do společnosti.“ (KOM, 2005, s 8).

Evropská komise si nechává průběžně zpracovávat nezávislé výzkumné zprávy na téma vzdělávání migrujících osob (např. Nesse, 2008). Velice zajímavé a souhrnné výsledky přinesl například výzkum Eurydice, informační sítě o vzdělávání v Evropě za finanční podpory Evropské komise, který se zabýval integrací dětí přistěhovalců do škol v Evropě (Eurydice, 2004, 2009). Některé pozoruhodné výsledky tohoto šetření uvedeme dále (viz kapitola 4.4).

4.3 Školská legislativa České republiky a migrující osoby

Vzdělávání migrujících osob je v České republice ukotveno platnými legislativními normami, které se mnohdy opírají i o mezinárodní právo. V této části textu se budeme věnovat legislativnímu ukotvení práva migrujících osob na vzdělání (a to s důrazem na vzdělávání uprchlíků) a ostatním právním úpravám, které se k této oblasti úzce vážou.

Právo na vzdělání patří mezi základní lidská práva vyplývající z mezinárodních dokumentů (viz kap. 4.2). Nezadatelné právo na vzdělání má každý bez ohledu na pohlaví, náboženskou příslušnost nebo zemi původu. Všude tam, kde závazek z mezinárodní lidsko-právní smlouvy začíná slovy „každý má právo na...“ je nutno mezi oprávněné osoby zahrnout také cizince. *Ústava České republiky* v článku 10 stanoví, že vyhlášené a ratifikované mezinárodní smlouvy jsou součástí našeho právního řádu. Právo na vzdělání je v české legislativě také zakotveno v základním právním dokumentu - *Listině základních práv a svobod*. Čl. 33 říká, že „každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon“ (Česká republika, 1992b).

Legislativa upravující pobývání cizinců na území České republiky se zásadně promítá i do oblasti vzdělávání. Z toho plyne, že i při řešení konkrétních případů je třeba zjišťovat, jaké závazky, omezení a nároky vyplývají z pobytového statusu daného žáka. Stěžejními

³² Evropská komise je nadnárodním orgánem Evropské unie, který hájí unijní zájmy. Evropská komise je nezávislá na členských státech EU.

legislativními dokumenty zabývajícími se školní docházkou žáků z řad cizinců jsou *Školský zákon č. 561/2004 sb.*, ale i *Zákon o pobytu cizinců č. 326/1999 Sb.* Cílovou skupinu uprchlíků v očích zákona ukotvují pak tyto zvláštní legislativní normy: *Zákon o azylu č. 325/1999 Sb.*, dále pak *Pokyn čj. 21 153/2000-35 MŠMT ČR k zajištění kursů českého jazyka pro azylanty*³³. Oproti jiným státům světa Česká republika progresivně postoupila ve vzdělávání nelegálně pobývajících cizinců. Dne 1. ledna 2008 vstoupila v platnost novela školského zákona (zákon č. 343/2007 Sb.), kterou se mění přístup cizinců ke vzdělávání a školským službám. Tato novela přinesla několik změn a klade důraz na rovný přístup ke vzdělávání, kdy děti cizinců mají stejný přístup k základnímu vzdělávání jako děti občanů ČR (např. výše úplaty za vzdělávání a školské služby musí být ve stejné výši jako pro občany ČR, přednostní právo pro předškolní vzdělávání v posledním roce před zahájením povinné školní docházky musí být uplatňováno stejně jako pro občany ČR, atd.). Základní školy při přijímání dětí cizinců již nemají právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území naší republiky. Školský zákon účinný od počátku roku 2005 totiž vymezoval odlišná práva na vzdělání pro občany ČR, pro občany Evropské unie a pro cizince ze třetích zemí. Ty pak výrazně znevýhodňoval k přístupu ke vzdělávání, neboť umožňoval studovat jen těm cizincům, kteří na území pobývají legálně. Takové znění zákona však bylo v zásadním rozporu s mezinárodními dokumenty v oblasti lidských práv a bylo tudíž nutné zákon novelizovat.

Vzhledem k tomu, že zákon přisuzuje cizincům stejná práva v oblasti vzdělávání jako občanům ČR, jsou jim také určovány stejné povinnosti. Hovoříme zde hlavně o povinnosti vzdělávat se v českém jazyce (popř. v jiném jazyce, který je v dané škole jazykem vyučovacím). Cizinci nemají právo na vzdělání ve svém mateřském jazyce. V praxi se pak jazykovou přípravou žáků-cizinců zabývají Odbory školství krajských úřadů, které by podle § 20 školského zákona (561/2004 Sb.) měly zajistit žákům občanům EU ve spolupráci se zřizovatelem školy:

„a) bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,

³³ Dříve také Metodický pokyn ke školní docházce žadatelů o azyl (č.j. 10 149/2002-22), který v současné době již neplatí. Tento pokyn zajišťoval normativní navýšení finančních prostředků na vzdělávání žáků žadatelů o azyl a zřizování vyrovnávacích tříd. V současné době není vzdělávání žadatelů upraveno žádným podobným dokumentem, ale praxe vyrovnávacích tříd přetrvává.

b) podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.“

Každý kraj pak měl určit školy, které budou tuto jazykovou podporu odpoledne po vyučování žákům-cizincům poskytovat (Vyhláška 48/2005 Sb.). V dopoledním čase pak tito žáci chodili do běžné školy, kde však mnohdy vyučované látce nerozuměli. Problémem bylo, že i velká města jako Praha či Brno měla jen jednu školu poskytující jazykovou přípravu prostřednictvím opatření příslušného Krajského úřadu. Od 1. ledna 2012 nabyla účinnosti novela školského zákona vyhlášená pod č. 472/2011 Sb. V § 20 se za odstavec 5 vkládá odstavec 6, který zní: „(6) Krajský úřad vykonává činnosti uvedené v odstavci 5 písm. a) i pro ostatní cizince.“. Do té doby byla totiž podpora znalosti češtiny u žáků-cizinců ze třetích zemí značně nesystémová, protože na zvýšenou podporu ze strany Krajských úřadů měli nárok jen cizinci se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie. Cizinci ze třetích zemí, kterých je v českých školách nejvíc, právo na bezplatnou jazykovou přípravu neměli. Z poznatků české školní inspekce vyplynulo, že znalost češtiny u žáků-cizinců ze třetích zemí je nedostačující. Doufáme, že tedy změna v legislativě přinese pozitivní změny, neboť neznalost jazyka se nepříznivě promítá i do možnosti porozumění učivu v ostatních předmětech, což může mít ve výsledku značný vliv na úroveň znalostí, nemluvě o možnostech dalšího studia na vyšším stupni škol.

4.3.1 Žák-uprchlík ve stávajícím systému imigrační a školské politiky

Již v úvodu disertační práce (kap. 1.1.1) jsme objasnili, že žáky s udělenou mezinárodní ochranou nebo žáky žadatele o udělení mezinárodní ochrany zařazuje zákon do skupiny s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami³⁴. V oblasti školního vzdělávání vyděluje zákon žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do několik skupin, které jsou primárně určeny konkrétním typem postižení, znevýhodnění. Podle § 16 rozlišujeme žáky se zdravotním znevýhodněním, se zdravotním postižením či se sociálním znevýhodněním. Žáci-uprchlíci jsou řazeni do poslední jmenované skupiny žáků se sociálním znevýhodněním, která je rozdělena do čtyř podskupin:

³⁴ Školský zákon č. 561/ 2004 Sb. § 16 odst. 4C; žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.

- a) žáci/děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením,
- b) žáci/děti ohrožené sociálně patologickými jevy,
- c) žáci/děti s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou;
- d) žáci/děti v postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Takto jasně je tedy zařazena skupina uprchlíků k těm, jimž může být poskytnuta zvýšená podpora v souvislosti s jejich speciálními vzdělávacími potřebami ve výchovně-vzdělávacím procesu v České republice. V roce 2012 byla novelizována vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato novela stanovila, že „za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“ (§ 1 odstavec 6 dané vyhlášky). Z tohoto jasně vyplývá, že dnes již všichni žáci s odlišným mateřským jazykem mají nárok na podpůrná opatření v edukačním procesu. I přes dosavadní změny lze tvrdit, že česká právní úprava je dlouhodobě vůči migrantům rigidní. Na základě požadavků laické i odborné veřejnosti, vládních institucí a mezinárodních organizací však postupně mění některé předpisy tak, aby odpovídaly požadavkům moderního, demokratického státu.

Jaká je situace žáka-uprchlíka při příchodu do hostitelské země? Nasimulujme si nyní častou situaci dětí, které přicházejí do nového, pro ně neznámého prostředí, jsou ubytovány společně s lidmi, které spojuje pouze žádost o mezinárodní ochranu, a nastupují do neznámého prostředí základní školy. Praxe ukazuje, že děti, které základní školu s ohledem na nízký věk navštěvovat nemusí, se nalézají ve snazší situaci. Mají šanci na umístění v mateřské škole, kde se mohou lépe adaptovat na nové životní podmínky a hlavně si zde postupně procvičují a zvyšují znalosti českého jazyka, aniž by zanedbávaly vyučovanou látku. Pokud se nepodaří dítě umístit do mateřské školy ve věku tří let, nastupuje předškolní docházku alespoň jeden rok před nástupem na základní školu³⁵. I jeden rok je v životě dítěte velmi důležitý, osvojí si režim zařízení, adaptuje se na společnost českých dětí a na možné kulturní odlišnosti a zvyky. Určit však ideální věk

³⁵ Z praxe máme také zkušenosti, že rodiče dětí-uprchlíků využívají i možnost umístění svých dětí do tzv. přípravných ročníků ZŠ.

pro osvojování cizího jazyka je velice komplikované. Čím dříve dítě na základní školu nastoupí, tím pravděpodobněji nebude mít s češtinou větší problémy než české děti³⁶.

Straší žáci, kteří neměli možnost navštěvovat předškolní zařízení v hostitelské zemi, mají menší šanci se připravit na výuku v cizím jazyce. Jistou variantou kompenzace jazykové nedostatečnosti jim jsou doplňkové kurzy českého jazyka ze státního integračního programu nebo komerční kurzy českého jazyka realizované v místě bydliště, které jsou drahé a orientují se častěji na výuku dospělých. Tato možnost často není z ekonomických důvodů dětem a jejich rodinám dostupná. Běžnější alternativou k okamžitému zařazení žáka-uprchlíka do třídy základní školy je tzv. vyrovnávací třída, kde je mu věnována zvýšená pozornost s cílem co nejrychlejšího osvojení českého jazyka. Je-li následně žákova znalost dostatečná, bývá přeřazen po třech až šesti měsících do kmenové třídy (více viz kapitola 4.3.2). Další možnou alternativou okamžitému zařazení žáka do kmenové třídy je tzv. přípravná třída, jejímž cílem je systematicky připravovat děti ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu, především do 1. ročníku základní školy, a předcházet tak u nich případným neúspěšným začátkům ve školní docházce, které by mohly ohrozit průběh dalšího vzdělávání a tím i perspektivy v budoucím životě. Nevýhodou u přípravných tříd je nemožnost následného zařazení dítěte do vyššího ročníku ZŠ. Nemá-li dítě možnost nastoupit do kurzu českého jazyka, navštěvovat vyrovnávací třídu nebo přípravný stupeň, je po předchozí domluvě s ředitelem nebo ředitelkou školy zařazeno do běžného vzdělávacího proudu. Tato varianta je v České republice u žáků z řad uprchlíků asi nejběžnějším řešením nástupu povinné školní docházky. Ve většině případů je dítě zařazeno do nižšího ročníku, než je adekvátní jeho biologickému věku, mentálním schopnostem a předchozí vzdělávací kariéře.

Souhlasíme s Bačákovou (2009), že mnozí učitelé mají málo informací o možnostech vzdělávání žáků-uprchlíků, stejně tak jako i o samotné životní situaci konkrétních žáků ve své třídě. Ve výzkumech týkajících se vzdělávání cizinců učitelé prvního stupně často opakují, že jim chybí specifická metodika výuky češtiny jako cizího jazyka, která by mohla sloužit jako zdroj inspirace při výuce (Kocourek, 2007). Vedoucí pedagogičtí

³⁶ Některé studie tento názor však vyvracejí. Například Cook (2004, s. 494) uvádí data ze studie Snow a Hoefnagel-Höhle (1978), které se zaměřily na osvojování holandštiny u jedinců, jejichž mateřským jazykem je angličtina, v průběhu prvního roku jejich pobytu v Holandsku. Na konci tohoto roku bylo zřejmé, že nejlépe si osvojovala cizí jazyk holandštinu skupina dětí ve věku 8–10 let a nejhůře skupina dětí ve věku 3–5 let. Během prvních měsíců si lépe vedli starší účastníci studie, tzn. děti ve věku 12–15 let a dospělí.

pracovníci mívají problém s výkladem některých právních norem (např. při přijímání dětí cizinců nemá nikdo právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území naší republiky - tzn., právo na vzdělání mají i děti pobývající na území nelegálně; dále ředitelé středních škol mohou cizinci odpustit písemnou přijímací zkoušku z českého jazyka, apod.). Školám také chybí kontakty na organizace, které se cizinecké či uprchlické problematice věnují. Počty dětí-uprchlíků, jejich úroveň, jazyková připravenost, snaha vzdělávat se, všechny tyto aspekty jsou velmi různorodé a proměnlivé. Jak je z předchozího textu patrné, vzdělávání žáků z řad uprchlíků je náročný proces, ve kterém pedagogové postupují intuitivně. Znalosti vzdělávacích strategií, které mají možnost využít a které opravdu v praxi využívají, bývají problematické. Z těchto důvodů je tedy nezbytné flexibilně reagovat na podněty, které rychle se měnící společensko-politická situace ve světě vyvolává.

4.3.2 Konkrétní podpůrná opatření v ČR

Na konkrétní podpůrná opatření při začleňování žáků-cizinců³⁷ do českého školského systému mají nárok jen děti ve věku povinné školní docházky. Ačkoli by bylo vhodné zařadit jistou formu podpory už pro děti v mateřských školách, není tato možnost v praxi vůbec podporována (to samé platí i pro středoškoláky, kteří přišli do ČR v nevhodném věku). MŠMT také každoročně vyhlašuje rozvojové dotační programy na jazykovou přípravu žáků-cizinců. Tyto programy jsou rozděleny do tří kategorií, dle toho, na jakou se soustředí cílovou skupinu (žáci z EU, žáci ze 3. zemí a žáci azylanti). Ředitelé škol si tedy musejí na žáky z řad cizinců žádat mimořádnou finanční podporu, a pokud se v jejich škole vyskytnou všechny tři cílové skupiny, je jejich požadavek o to složitější. Vyhlášení rozvojových programů se také váže na kalendářní rok a ne na školní, což v praktickém důsledku může znamenat, že podpora žáků skončí v prosinci a v lednu již nová nenaváže, pokud nebude projekt školy podpořen (dotace z těchto programů jsou nenárokové). Celkově byla v roce 2015 rozdělena v rámci rozvojových programů částka 10 753 891 Kč. Pokud bychom tuto sumu srovnali s počtem cizinců na školách, tak to znamená, že na každého žáka připadne zhruba 600 Kč. Vyhláška 48/2005 Sb. říká, že jazyková příprava žáků-cizinců (bez ohledu na typ pobytu) by měla trvat nejméně 70 vyučovacích

³⁷ Podpůrná opatření se vztahují na všechny pobytové skupiny cizinců, pokud neuvedeme jinak.

hodin. Logicky tedy vyplývá, že práce učitelů ve třídách pro jazykovou přípravu je značně podhodnocena a podpora se ani nemůže dostat ke všem žákům³⁸ (Tintěrová, 2015).

Individuální vzdělávací plán je jeden z nástrojů, který mohou školy využívat k naplňování individuálních potřeb, schopností a dovedností konkrétního žáka s odlišným mateřským jazykem. Účelem tohoto plánu je posoudit vzdělávací potřeby, průběh a výsledky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou určeny na základě důkladné pedagogicko-psychologické diagnostiky³⁹. Školy, které vzdělávají více žáků z řad cizinců, mají možnost žádat o zřízení pozice asistenta pedagoga, jehož náplní práce je pomáhat dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito asistenti však nejčastěji pomáhají dětem romského etnika (dříve pozice známá jako romský asistent) a zdravotně handicapovaným⁴⁰. Asistence dítěti-uprchlíkovi není u nás dosud zavedena v běžné praxi, ačkoli je tento způsob podpory i legislativně ukotven. Celkově je problematické pozici asistenta financovat. Prostředky lze žádat z rozpočtu kraje, z rozvojového programu MŠMT⁴¹, popřípadě z jiných zdrojů (programy Evropského sociálního fondu, specifické projekty MŠMT, vzdělávací a jiné nadace, př. NROS). Problémem je opět to, že financování je nenárokové a časově omezené, takže pozice asistenta nemusí být automaticky obnovována každý školní rok. Kromě spolupráce s učitelem se asistenti věnují i dětem při jejich začleňování do odlišného kulturního prostředí. Tato profese je psychicky velice náročná a finančně nedocenená. Škola na žáky se sociálním znevýhodněním nečerpá zvýšený normativ.

Pro žáky žadatele o azyl (často žijící v Příjímacích střediscích SUZ) lze zřídit tzv. vyrovnávací třídu. Jedná se o jistou alternativu k okamžitému zařazení žáka do běžného vzdělávacího procesu. Smyslem těchto specializovaných tříd je připravit žáky-uprchlíky na co nejplynulejší přechod do běžné třídy a to především z hlediska jazykové vybavenosti (jde zde hlavně o navyšování slovní zásoby a orientaci nejen v českém jazyce, ale i kultuře). Úkolem těchto tříd není v žádném případě segregace žáků-

³⁸ Plně si uvědomujeme, že ne všichni žáci-cizinci jazykovou podporu potřebují. V případě našeho výzkumu však všichni informanti cítili jazykovou bariéru, a ačkoli by ocenili v tomto ohledu jakoukoli zvýšenou podporu, nebyla jim poskytnuta.

³⁹ Diagnostika může být vytvořena jak specializovaným pracovištěm (pedagogicko-psychologickou poradnou či školským poradenským zařízením), tak i školou samotnou. Ve druhém případě se doporučuje, aby se plán nazýval odlišně, a nemusí pak obsahovat všechny body § 6 vyhlášky 147/2011 Sb., který IVP blíže specifikuje.

⁴⁰ Pozor na záměnu s pozicí osobní asistent, která neslouží jako pedagogická podpora dítěte, ale jako jeden ze způsobů kompenzace postižení.

⁴¹ V současné době je to program Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním.

uprchlíků, jejich hlavním cílem je naučit žáky česky tak, aby mohli být co nejdříve integrováni do hlavního vzdělávacího proudu a mohly tak být naplněny premisy inkluze ve vzdělávání. Výhodou těchto tříd je to, že v rámci omezeného počtu žáků mohou být vzdělávány všechny věkové kategorie spadající do povinné školní docházky a žáci pak mohou být i dle věkulépe zařazováni do ročníků běžných základních škol. V současné době taková vyrovnávací třída existuje jen jedna a to v Kostelci nad Orlicí.

V neposlední řadě jsou známa ještě opatření týkající se klasifikace žáků-imigrantů. Aktuální legislativa ČR reflektuje úroveň znalosti českého jazyka jako závažnou souvislost ovlivňující výkon žáků z řad cizinců. V praxi to znamená, že při hodnocení jakéhokoli předmětu by měli pedagogové přihlížet k jazykové úrovni žáka⁴². Pro hodnocení žáků-cizinců (či uprchlíků) vhodnější co nejdříve zařadit místo klasifikace slovní hodnocení. Individuální vzdělávací plán stanovuje, jak žáka hodnotit a srovnává zlepšení v rámci přijatých vzdělávacích cílů ve srovnání s předchozím výkonem.

Jistou formou vyrovnání jazykové bariéry jsou také kurzy českého jazyka ze SIP. Organizaci těchto kurzů se zabývá od roku 2011 Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka v rámci svého projektu Čeština bez hranic. Na území celé České republiky jsou tak dětem ve věku povinné školní docházky s udělenou mezinárodní ochranou poskytovány skupinové či individuální kurzy českého jazyka s 400 hodinovou časovou dotací. Tyto kurzy jsou poskytovány ve 26 městech.

4.4 Začlenění žáků-cizinců do systému vzdělávání v EU

Opatření ve vzdělávání namířená na pomoc cizincům jsou ve většině vyspělých států obecně platná jak pro děti imigrantů, tak pro žáky-uprchlíky. Je tomu tak proto, že žáci-uprchlíci jsou v poměru k ostatním skupinám imigrantů v menšině. Většinou jsou integrováni do běžného vzdělávacího proudu a nedochází k nějaké výraznější segregaci na základě pobytového statusu. Vzhledem k tomu, že učitelé ale mezi uprchlíky a imigranty nedělají velký rozdíl (Sidhu, Taylor, 2007), nedochází v některých zemích k tolik potřebnému individuálnímu přístupu s ohledem na osobnost žáka. Od roku 2003 mohli nezletilí, kteří jsou dětmi žadatelů o udělení mezinárodní ochrany nebo sami podali žádost o azyl v EU, vstoupit do vzdělávacího systému daného státu EU za podobných

⁴² Do novelizace vyhlášky č. 48/2005 Sb. v roce 2012 tomu bylo tak, že se k úrovni češtiny přihlíželo pouze při klasifikace ve vzdělávací oblasti český jazyk a literatura (a to pouze první tři po sobě jdoucí pololetí). V praxi pak docházelo k tomu, že školy žáky-cizince první tři pololetí vůbec neklasifikovaly.

podmínek, jaké platí pro občany hostitelského členského státu⁴³. Vzdělávání může být poskytováno přímo v uprchlických táborech, ale v případě České republiky se tak neděje a žáci jsou zařazeni do školy v blízkosti bydliště. Žák musí nastoupit do vzdělávacího systému nejpozději tři měsíce od podání žádosti o azyl. Ve výjimečných případech může dojít k ročnímu odkladu a to tehdy, pokud je žákovi zajištěna zvláštní výuka, která má usnadnit zařazení do systému.

Žáci-žadatelé o udělení mezinárodní ochrany se bohužel nacházejí v jistém provizoriu, zatímco příslušné orgány vyřizují jejich žádost. Tyto žádosti jsou v každém státě EU posuzovány individuálně na základě vnitrostátních předpisů, i když v některých případech je azylová politika EU sjednocená⁴⁴. Lhůta pro vyřízení žádostí o azyl i práva a povinnosti žadatelů během této doby se v jednotlivých zemích liší. V průběhu této doby musí všechny děti ve věku povinné školní docházky školu navštěvovat. Česká republika byla jedinou zemí, která přijala zvláštní předpis o vzdělávání dětí žadatelů o udělení mezinárodní ochrany (Metodický pokyn ke školní docházce žadatelů o azyl z roku 2002), tento předpis však již pozbyl platnosti.

4.4.1 Konkrétní podpůrná opatření v zemích EU

Děti migrantů jsou ve většině států Evropské unie posuzovány stejně jako děti ze sociálně slabých rodin. Jsou většinou zahrnovány zaštitujícím termínem „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“. Podpůrná opatření pro žáky z řad imigrantů a jejich rodiče před nástupem do školy v jednotlivých státech EU nabývají různé podoby. Většinou tato podpůrná opatření navrhuje škola (učitelský sbor a ředitel) ve spolupráci s rodiči, a pro děti mnohdy bývá vypracován i individuální vzdělávací plán (Kindlmannová, 2008). Dětem-imigrantům může být nabídnuta psychosociální podpora při vstupu do školy nebo jen sociální asistence při vyřizování formalit. Výběr určitého typu opatření zásadním způsobem ovlivňuje míra decentralizace školského systému v daném státě. Ve většině zemí se s menší či větší mírou úspěchu snaží odborníci věnující se dětem-cizincům o inkluzivní přístup ve vzdělávání. V Evropské unii jsou dětem-cizincům/uprchlíkům poskytována tato základní opatření při vstupu do vzdělávacího systému (Eurydice 2004, 2009):

a) písemné informace o vzdělávacím systému

⁴³ Viz Směrnice č. 2003/109/ES, článek 11. Dánsko, Irsko a Spojené království tuto směrnici neuplatňují.

⁴⁴ Dublinské nařízení (tzv. Dublin II), stanovuje pravidla určující, který stát má povinnost projednat žádost o azyl podanou občanem třetí země. Je právně závazné pro všechny členské státy EU.

- b) zajištění tlumočnicka
- c) odborní poradci, poradní orgány
- d) mimořádné schůzky pořádané pro rodiny přistěhovalců
- e) informace o preprimárním vzdělávání

Země, které poskytují písemné informace o školském systému v několika jazykových mutacích, jsou právě ty, ve kterých se nachází největší podíl nezletilých přistěhovalců bez doprovodu zákonného zástupce (jedná se o tyto státy: Belgie, Německo, Lucembursko, Rakousko, Anglie a v menší míře i Nizozemsko a Francie). Povinnost poskytnout rodičům-přistěhovalcům tlumočnicka je pouze ve Švédsku a Finsku (ve Finsku dokonce dostávají děti imigrantů na prvním stupni základní instrukce v mateřském jazyce).

Lucemburské ministerstvo školství pořádá pro rodiče dětí imigrantů každoročně schůzky, na kterých je ve francouzském jazyce vysvětlen postup přechodu z primárního stupně vzdělávání do sekundárního. Ve Španělsku, Finsku a Švédsku jsou pro rodiče organizovány úvodní informační schůzky, na kterých jim je objasněna struktura vzdělávacího systému dané země. V některých zemích (Holandsko, Finsko, Švédsko) je vynakládána snaha o zařazení dětí imigrantů do systému preprimárního vzdělávání, neboť odborníci jsou přesvědčeni o snadnější integraci dítěte v tomto prostředí než později ve škole.

Vzdělávací opatření pro žáky-cizince a žáky-uprchlíky bývají v jednotlivých zemích Evropské unie shodné. Ve velké míře je uplatňován individuální přístup ve výuce, takže se dá předpokládat, že opatření jsou rozlišována dle individuálních potřeb konkrétního žáka (např. Velká Británie: School Action Plus plán, Holandsko: asistent učitele).

	BEfr	BEde	BEnl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	ENG/WLS/NIR	UK	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A			●		●	●		●		●	●		(-)	●		●	●		●	●		●				●			●	(-)	●			
B	●				●					●	●		(-)													●			●	(-)				
C	●	●	●	●			●		●		●	●	(-)			●						●			●		●		(-)					●
D								●		●	●		(-)		●	●									●				(-)					
E			●						●				(-)						●						●	●	●		(-)					

Zdroj: Eurydice.

Doplňující poznámky

Španělsko: Opatření zavádějí autonomní komunity, a proto se v jednotlivých komunitách liší.

Česká republika a Slovensko: Údaj se vztahuje pouze na děti žadatelů o azyl (opatření podporuje ministerstvo školství).

Tabulka č. 7: Základní typy opatření zaměřených na poskytování informací a usnadnění orientace v novém prostředí, která se pro přistěhovalce zavádějí ve školách EU (zdroj: Eurydice 2004)

Ve snaze dosáhnout rychlé integrace cizinců do společnosti, nalezly evropské země několik způsobů možností organizace školní docházky žáků-přistěhovalců. Základním kritériem pro zařazení do běžného vzdělávacího proudu je znalost vyučovacího jazyka. Pokud nejsou děti schopny sledovat výuku kvůli jazykové bariéře, je jim nabídnuta ve všech zemích EU možnost tento handicap odstranit. V Evropě jsou běžné dva základní modely výuky žáků-imigrantů:

- Model integrované výuky (uplatňován např. v Irsku, Itálii, Skotsku): žáci jsou zařazení do vzdělávacího proudu podle předem určené vhodné úrovně školního vzdělávání. Nejčastěji jsou děti imigrantů zařazeny do běžných tříd se zhruba stejně starými dětmi (záleží na jejich jazykové vybavenosti). Pomoc (zejména jazyková příprava) je těmto žákům nabízena individuálně v průběhu běžné výuky. Škola může zajišťovat i „doučování“ nad rámec standardního učebního plánu výuky. V České republice je zažitá praxe, že je žák zařazen o několik ročníků níže a třídu navštěvuje s dětmi o několik let mladšími (srov. Bačáková, 2009).
- Model oddělené výuky (výhradně uplatňován např. v Německu, Rumunsku): žáci-cizinci jsou vzděláváni ve skupině oddělené od ostatních žáků a je jim věnována zvláštní péče přizpůsobená jejich potřebám (tato opatření mohou být přechodná nebo dlouhodobá). Žáci-cizinci zpravidla nezůstávají v oddělených třídách déle než jeden rok. Smyslem zakládání těchto tříd je pomoc zaměřená přímo na speciální vzdělávací potřeby těchto žáků (a to především v jazykové oblasti). Pokud v Německu přesáhne počet přistěhovalců ve třídě 20%, tak je pro ně zřízena právě tato speciální třída⁴⁵.

⁴⁵ Z českého prostředí znám model vyrovnávací třídy.

Tyto dva modely nejsou striktně odděleny, a jak je možné vidět z následující tabulky, v mnoha zemích jsou žákům-imigrantům nabízeny oba modely integrace do vzdělávacího systému. Je tomu tak i v případě České republiky. Zvláštní případ je postup uplatňovaný v Rakousku. Děti cizinců, které nedostatečně ovládají němčinu, jsou až na dva roky omluveny z klasifikace předmětů, a přesto mohou postupovat do vyšších ročníků se svými spolužáky, aniž by byly hodnoceny.

		UK																																		
		BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	ENG/ WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO		
A	A1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
	A2	●										●										●							●							
B	B1	●	●	●	●		●			●	●						●	●			●		●		●	●	●	●						(:)	●	●
	B2				●		●	●	●																●									(:)		
C						●		●	●						●	●						●	●	●			●	●					(:)			
A	Model integrované výuky																																			
		A1	Přímá integrace a poskytování pomoci při vyučování v běžné třídě																																	
	A2	Přímá integrace a poskytování pomoci mimo vyučování v běžné třídě																																		
B	Model oddělené výuky																																			
		B1	Přechodná podpůrná opatření																																	
	B2	Dlouhodobá pomoc (poskytovaná minimálně jeden rok)																																		
C		Pomoc mimo výuku: pomoc poskytovaná po vyučování																																		
		● Podpůrná opatření pro děti přistěhovalců jsou zavedena																																		
		■ Podpůrná opatření pro děti přistěhovalců nejsou zavedena																																		

Zdroj: Eurydice.

Tabulka č. 8: Různé modely integrace ve vzdělávacích systémech EU (mechanismy poskytování pomoci žákům-imigrantům v hostitelské zemi). (zdroj: Eurydice, 2004)

Většina zemí Evropské unie poskytuje imigrantům podpůrná opatření na usnadnění orientace v novém prostředí týkající se vzdělávacího systému dané země. Právo na určitou podporu vychází z toho, že je především nutné zajistit, aby děti cizinců, ať už mají jakýkoli pobytový status, ovládali vyučovací jazyk. Toto právo není ve většině zemí spojeno s typem pobytu cizince. Školní legislativa mnohdy koresponduje s imigračními politikami dané země⁴⁶. V Lucembursku mají tzv. asistenty pro děti imigrantů, kteří žákům pomáhají zvládat cizí řeč a individuálně se jim věnují při výuce. Ve Francii probíhá výuka co nejdříve v jazyce majority. Ve Skandinávii je zvykem, že jazyk hostitelské země je doučován souběžně s výukou v rodném jazyce (pokud to podmínky umožňují). Je známo, že děti, které nemají možnost vzdělávat se ve svém mateřském jazyce a procházejí výukou v jazyce hostitelské země - tzn. v cizím jazyce, jsou v

⁴⁶ Praktický přístup státu k výuce jazyků etnických minorit (potažmo možnost vzdělání v rodném jazyce či používání jazyka v úředním styku) vykresluje přístup k přistěhovalcům obecně.

nevýhodě po stránce intelektového a emocionálního rozvoje. Výsledky z výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS (2007) deklarují, že děti, které komunikují doma s dospělými v jazyce, ve kterém probíhá výuka ve škole, dosahují v testech lepších výsledků než děti, které jazykem výuky hovoří doma jen občas nebo vůbec. Toto dokazují i četné zkušenosti z praxe a především z tohoto důvodu je skandinávský model výuky cizinců brán jako vzor pro jiné země. Tento model totiž zdůrazňuje principy rovnosti a rovných příležitostí bez jakýchkoli rozdílů. V rámci dvou hlavních modelů, které jsme si ve stručnosti popsali, je do škol v Evropské unii, zaváděno ještě několik dalších podpor:

- Podpůrná opatření kompenzující jazykové nedostatky: ve výuce jde především o „jazykové začlenění“, kdy se cizinci dostávají do bezprostředního kontaktu s cílovým jazykem. Intenzivní kurzy jazyka majority probíhají individuálně, v malých skupinách během normálního vyučování nebo je možné zavést bilingvní výuku, která je kromě jazyka majority podporována mateřskou řečí žáků (bilingvní vyučování je běžné ve Švédsku, Finsku, Norsku, Estonsku, Lotyšsku a na Kypru).
- Podpůrná opatření vycházející vstříc speciálním vzdělávacím potřebám žáků-imigrantů v určitých oblastech učiva: učivo bývá náležitě přizpůsobeno, může být zajištěno doučováním nebo v některých případech nejsou imigranti hodnoceni. Ve Finsku a Švédsku je na vysvědčení vydávaném po ukončení povinné školní docházky uveden i mateřský jazyk cizince, pokud výuka probíhala alespoň z poloviny i v tomto jazyce. V České republice nemusí být žák-cizinec první pololetí po nástupu školní docházky klasifikován.
- Snížení počtu žáků ve třídách: toto opatření sleduje docílení příznivějšího poměru počtu žáků na učitele. Obecně je ve speciálních třídách doporučován maximální počet 15 žáků-cizinců. Některé země přistupují i k tomu, že v běžné třídě může být pouze omezený počet cizinců (Itálie, Německo, Česká republika⁴⁷).

V pedagogické praxi se jednotlivá opatření různě doplňují, ale většinou dochází k výukové podpoře v rámci co nejrychlejšího jazykového začlenění. Obecnější pedagogicko-psychologická pomoc je poskytována v menší míře. Ve většině evropských zemí žijí převážně etnické menšiny, jejich mateřský jazyk není hlavním jazykem hostitelské země (výjimku tvoří pouze Belgie, Francie, Španělsko, Portugalsko,

⁴⁷ Metodický pokyn čj. 10 149/2002-22 ke školní docházce žadatelů o azyl například uváděl, že pokud je ve třídě 3 a více žadatelů, škola smí třídu max. zaplnit 25 žáky. Tato praxe je stále platná.

Lotyšsko, Estonsko). Hodinová dotace na výuku jazyka hostitelské země se liší, v některých zemích jsou to pouhé 2 hodiny týdně jinde až 14 vyučovací hodiny za týden. Některé země kladou značný důraz na výuku jazyka majority už u dětí v předškolním věku (např. Holandsko, Německo, Belgie, Litva, Lucembursko, Norsko, Finsko, Švédsko).

Kladně hodnocena je přítomnost dvojazyčného asistenta pedagoga⁴⁸ i v některých oddělených třídách či při integrované výuce. Tento odborník pomáhá žákům-cizincům se základním triviem (čtení, psaní, matematika) a s jazykovou přípravou. Některé školy v Anglii zavádějí tzv. tutorské programy, kdy zajišťují učení pod dohledem spolužáků nejčastěji ze stejného kulturního prostředí. I v jiných zemích je využívána pomoc spolužáků a učitelů, kteří hovoří mateřským jazykem imigrantů (Kypr, Rakousko). Ve většině zemí EU jsou učitelům nabízeny vzdělávací semináře, které je školí v práci s touto cílovou skupinou. Semináře seznamují pedagogy s jazykem a kulturou imigrantů, učí je zvládat výuku ve smíšených třídách, lepší komunikaci s rodiči atd. Učitelé ve většině evropských zemí nejsou za práci s imigranty odměňováni nad rámec svých běžných mezd. Na Kypru mají učitelé právo na snížení počtu hodin výuky, pokud pracují s dětmi imigrantů.

4.4.2 Příklady dobré praxe - kanadská inspirace

Problematice vzdělávání žáků-imigrantů se věnují odpovědné orgány všech států potýkajících se s tímto tématem. Obsah a intenzita edukační praxe zaleží na demografické situaci země, historickém kontextu a v neposlední řadě na počtu přistěhovalců. V přístupech národnostně homogenních politik (např. Švédsko, Finsko) můžeme čerpat inspiraci. V našem případě bychom představili model z heterogenní Kanady, jehož pojetí jsme měli možnost osobně sledovat v rámci studijní stáže.

Kanada, země známá svojí tolerancí a otevřeností, je naopak zemí národnostně velmi heterogenní. V roce 1971 přijala jako vůbec první země světa koncept multikulturalismu jako součást svojí oficiální politiky (Bissoondath, 1994). Tradici kanadského multikulturalismu bychom mohli datovat k počátkům kolonizace země od konce 15. století, od té doby v podstatě neustále počet obyvatel Kanady roste především díky hojné imigraci ze zahraničí (Statistics Canada, 2015). Přistěhovalci jsou vítáni zejména proto,

⁴⁸ Tento asistent hovoří mateřským jazykem žáků i vyučovacím jazykem.

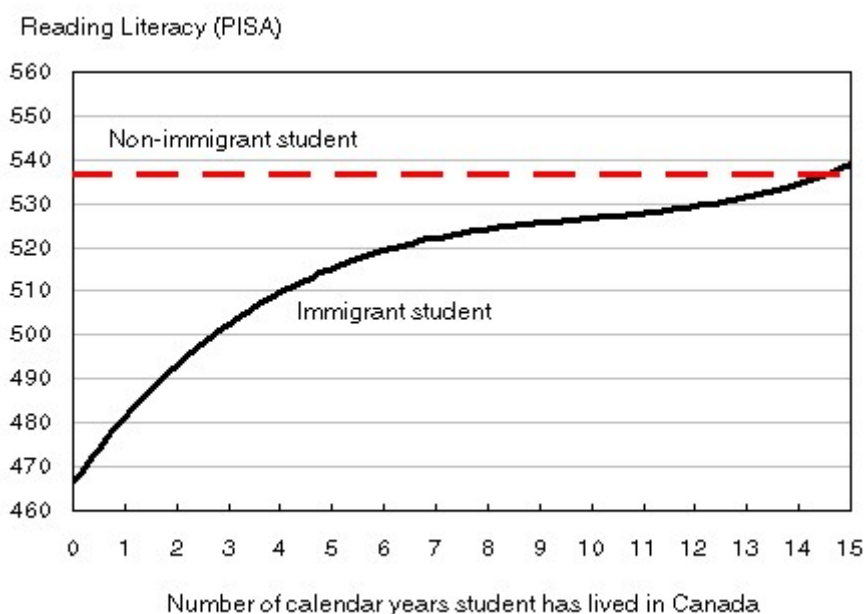
že země nabízí stále dobré možnosti pracovního uplatnění⁴⁹. Kanadčané vnímají pocit národní identity odlišně než Evropané, protože v zemi žije mnoho obyvatel s imigrantským původem. Multikulturalismus je v Kanadě chápán jako koncept rozmanitosti, ze kterého mohou všichni obyvatelé těžit pozitivní přínos a je určujícím znakem kanadské identity. Tento přístup je zakotven v Kanadské listině práv a svobod (1982) a v Kanadském multikulturním zákoně (1988). Jak uvádí Úřad pro kanadské dědictví, oficiální multikulturní politika se snaží upřednostňovat „inkluzivní občanství“, které je založeno na „hodnotě a důstojnosti všech kanadských občanů bez ohledu na jejich rasový nebo etnický původ, jejich jazyk, či jejich náboženskou příslušnost“ (Canadian Heritage, 2009)⁵⁰. V roce 1978 byl v Kanadě přijat zákon o imigraci, který umožňoval oficiálně ochraňovat na území státu uprchlíky splňující požadavky Ženevské konvence. Dle posledních údajů sčítání lidu a dalších relevantních statistik (Peoples, 2010), žilo v Kanadě k pololetí roku 2010 21,3 % imigrantů z celkové populace (7 202 340 osob narozených mimo území Kanady). Počet uprchlíků se v roce 2014 blížil 10% z tohoto celkového počtu imigrantů (Schwartz, 2015). Kanada je jednou z mála zemí světa, která přijímá desetitisíce uprchlíků ročně v rámci přesídlovacího programu UNHCR. Situaci je přizpůsoben i systém integrace přistěhovalců a uprchlíků do sféry veřejného života, státní moc je decentralizovaná a oblasti školství, zdravotnictví a zaměstnanosti mají v kompetenci jednotlivé provincie. Celkem je v kanadských školách zastoupena více jak stovka jazyků (Statistics Canada, 2006), logicky nejpočetnější skupinu tvoří anglicky a francouzsky hovořící žáci, tito však nemusejí být nutně žáci s kanadským občanstvím. Do Kanady každoročně migruje mnoho přistěhovalců, kteří mluví plyně anglicky nebo francouzsky, dalšími častými jazyky, které se objevují ve školních lavicích, jsou čínština (kantonština i mandarinština), španělština, italština, tamilština atd. (Basu, 2008). Školy v Ontariu přivítají ročně až 100 000 žáků, kteří se nedorozumí hlavním vyučovacím jazykem - tedy anglicky.

V 19. století docházelo v Kanadě k výrazné segregaci imigrantů ve vzdělávání, existovaly školy pro irské přistěhovalce a pro Afroameričany. Po světových válkách byly převážně evropští žáci-imigranti nuceni se co nejdříve naučit anglicky nebo francouzsky (záleželo na jazyce výuky), neboť znalost jazyka byla kritériem umístění žáka do školy. „Někteří učitelé radili v dobré víře rodičům, aby mateřský jazyk vyměnili v rodinné komunikaci

⁴⁹ Krátce po ekonomické krizi v roce 2009 byla v zemi stále nízká nezaměstnanost (7%).

⁵⁰ 27. června slaví Kanadčané den za multikulturalitu.

za angličtinu“ (Duran, 1990, s. 11). Žáci tak byli často zařazováni o několik ročníků níž, než příslušelo jejich věku a mentální zralosti. Na přelomu 60. a 70. let došlo vlivem poznatků vývojové psychologie a změny politiky státu vůči imigrantům ke změně. Bylo běžným standardem vyučovat na školách angličtinu nebo francouzštinu jako druhý jazyk⁵¹ a děti už nebyly umísťovány o několik ročníků níž. Nyní jsou kanadské školy místem, kde dochází nejen k integraci žáků, ale i k začlenění celé imigrantské komunity. Imigranti většinou bydlí v jedné lokalitě poblíž sebe navzájem, jejich děti navštěvují stejné školy. Svým způsobem by tato praxe mohla naznačovat určitou segregaci, ale svobodná volba místa bydliště a podpora komunity je silnější než vůle k rychlé integraci či asimilaci. Celonárodní testy EQAO⁵² prokazují horší vzdělávací výsledky žáků imigrantů ve srovnání s jejich protějšky z majority (People for education, 2015), například gramotnostní skóre se u žáků-přistěhovalců vyrovnává až po zhruba 14 letech života v Kanadě (viz graf č. 1)⁵³, aby byly maximalizovány šance každého na úspěšnou vzdělávací kariéru, působí ve školách sociální pracovníci, poradci pro přistěhovalce a uprchlíky, kteří jsou oficiálními zaměstnanci neziskových organizací.



Graf č. 1: Gramotnostní skóre u studentů přistěhovalců ve srovnání se studenty rodilými mluvčími v průběhu let, výsledky výzkumů PISA (Statistics Canada, 2008)

⁵¹ Dnes běžný termín ESL = English as the second language.

⁵² Education quality and accountability office

⁵³ Odborná literatura uvádí, že přibližně až po pěti až sedmi letech dítě dosahuje úroveň téměř rodilé plynulosti v jazyce (Cummins, 1984). Dítě-uprchlík dosahuje podobné úrovně až přibližně po 10 letech, vlivem průběžného přerušování jazykového vývoje (Brown et al., 2006).

Skoro na celém území Kanady se můžeme setkat těmito konkrétními programy podporujícími vzdělávání imigrantů:

- Asistent ve vzdělávání: neziskové organizace poskytují pomoc při zařazení žáka-uprchlíka/ imigranta do příslušné školy. Snaží se vyhovět požadavkům žáka a jeho studijní historii. Pokud to situace umožňuje, tak je pro žáka vyhledán učitel-asistent, který mluví jeho mateřským jazykem, a který má s prací s imigranty zkušenost.
- SWIS (Settlement Workers in Schools): je celostátně podporovaný projekt, do jehož realizace je např. v Ontariu zapojeno 22 nestátních organizací, 250 pracovníků těchto organizací a 22 vzdělávacích výborů škol. Jedná se v podstatě o dosazení sociálních pracovníků přímo do škol s větší koncentrací žáků-přistěhovalců. Tito pracovníci jsou k dispozici nejen studentům a pracovníkům škol, ale přes ně snáz kontaktují a pomáhají zákonným zástupcům a celým přistěhovaleckým komunitám.
- „Settlement“ agentury: neziskové organizace finančně podporované vládou a jinými nadačními zdroji, které pomáhají se usadit v Kanadě nově příchozím přistěhovalcům. Jejich pomoc spočívá i v integraci v rámci oblasti vzdělávání. Mnohé z těchto agentur mají své zastoupení přímo ve školní budově (projekt SWIS) a jsou tak žákům a jejich rodičům neustále k dispozici. V Ontariu můžeme jmenovat například organizaci North York Community House (NYCH), která obsluhuje takto přes 40 škol v regionu. NYCH se díky projektu SWIS podílí na všech níže uvedených orientačních programech pro nové přistěhovalce. Dalším úkolem těchto agentur je podporovat spolupráci mezi rodiči a školou, atd.
- Orientační programy: pro žáky-imigranty jsou na začátku školního roku organizovány tzv. orientační programy finančně podporované vládou (v Ontariu se jedná např. o programy NOW⁵⁴, WIN⁵⁵). Tyto programy realizují jednotlivé nestátní organizace a jejich obsahem je hlavně seznámení žáků se vzdělávacím systémem země. Programy jsou založeny na principu věkové rovnosti (tzv. peer programy), silného vlivu vrstevnické skupiny a interaktivní spolupráce. Velmi často jsou mentory žáci dané školy s podobnou zkušeností jako nově příchozí (konkrétně např. Caring village, Mosaic Camp, aj.).

⁵⁴ Newcomers Orientation Week

⁵⁵ Welcome and Information for Newcomers

- ESL hodiny (English as a Second Language): všichni žáci s mateřským jazykem jiným než je angličtina (popř. francouzština) mají možnost navštěvovat hodiny doučování tohoto jazyka. Jazykové kurzy jsou na školách vedeny velmi intenzivně a žáci se jich mohou účastnit i na úkor své přítomnosti v jiných předmětech. Pro žáky azylanty, ale především pro jejich dospělé rodiče, jsou k dispozici tzv. kurzy LINC (Language Instruction for Newcomers to Canada), které jsou vyučovány v pěti různých úrovních pokročilosti.
- Zařazení žáka do ročníku příslušného jeho věku: v Kanadě je běžné, že je dítě zařazeno zejména s přihlédnutím k vývojovým zvláštnostem do třídy, která je adekvátní jeho biologickému věku. Někteří rodiče i žáci si však uvědomují, že toto zařazení je pro ně velmi obtížné, a že žáci těžko zvládají látku svých vrstevníků. Proto se stává, že někteří rodiče žádají o přeřazení svého dítěte do nižšího ročníku nebo požadují speciální vzdělávací intervenci.

Odborné publikace uvádějí jako důležitý aspekt vzdělávání žáků-imigrantů vztah s učitelem ESL. Žáci často navazují lepší a vstřícnější vztah s tímto pedagogem než s třídním učitelem, který často mluví rychle a nesrozumitelně, látku neopakuje (Students from refugee backgrounds, 2009). Kanadský model začlenění imigrantů do výuky lze považovat za pokrokový, neboť ukazuje, že pluralitní přístup podporující rasovou a etnickou různost a mezikulturní porozumění, odrazuje od nenávisti, diskriminace a násilí.

Konkrétní praktická opatření na školách v Torontu

Přibližme si alespoň jednu z integračních aktivit, které jsou v provincii Ontario organizovány. Jde o Newcomers Orientation Week (NOW) - Orientační týden pro přistěhovalce. NOW je intenzivní čtyřdenní program organizovaný koncem srpna pro studenty středních škol, kteří jsou nováčky nejen v dané škole, ale i v zemi. Tento program je oficiálně financován Úřadem pro občanství a imigraci (Citizenship and Immigration Canada - CIC) a je součástí projektu SWIS. V roce 2010 proběhl už devátý ročník tohoto programu, kterého se zúčastnilo přes 1500 nově příchozích žáků.

NOW program je vytvořen tak, aby plně rozvíjel žákovský potenciál jak v rámci školního vzdělávání, tak i v sociální oblasti. Obsah programu je sestaven na základě poznatků o pozitivním přijetí v nové škole, které je nezbytné pro úspěch v další vzdělávací kariéře žáka. Nově příchozí studenti, ať už jsou z jakýchkoli podmínek a jejich dosavadní vzdělávací kariéra byla různá, spojuje jeden důležitý fakt: škola v Kanadě je odlišná od

té, kterou doposud znali. Program NOW je navržen tak, aby maximálně vyhovoval všem nováčkům, a je vytvářen s ohledem na možnou kulturní, náboženskou a rasovou odlišnost. Základním kamenem programu je nepopíratelný vliv vrstevnické skupiny. Noví studenti se učí od svých budoucích spolužáků, navazují nová přátelství a do nové školy nastupují s tolik důležitou podporou.

V průběhu jara vyhledávají učitelé a sociální pracovníci působící na školách vhodné týmy potencionálních mentorů. Důraz je při výběru kladen na národnostní, náboženskou a genderovou variabilitu. V průběhu léta jsou pak tito studenti důkladně proškoleni pro svoji budoucí roli tzv. peer leaderů. V roce 2010 bylo takto proškoleny na 600 vedoucích, kteří ve většině sami byli dříve účastníky tohoto programu.

První den programu NOW žáci hrají společně hry tzv. icebreakers⁵⁶, které uvádí celý kontext následujícího několikadenního programu. Participantů vyplňují osobní karty a u příležitosti prvního společného oběda je nováčkům vysvětleno, že si do školy musí nosit svůj vlastní oběd, což si mohou v praxi vyzkoušet hned následující dva dny. Druhý den je ve znamení budování důvěry mezi mentorem a nováčkem. Peer leadeři pomáhají novým studentům nacvičit skeče, které představují první dny ve škole. Jsou zde využívány prvky dramatické výchovy, důraz je kladen na tvořivost, fantazii a hlavně spolupráci v týmu. Během druhého dne je nový student seznámen se svojí školní skříňkou a za asistence mu je vysvětlen přístupový kód s praktickým nácvikem otevírání. Třetí den žáci poznávají okolí školy, je jim vysvětlena cesta do místní knihovny a některým jsou také přiblíženy podmínky ukončení studia a případně možnosti dalšího vzdělávání v Kanadě. Poslední den hrají všichni společně interaktivní hru zaměřenou především na kultivaci sociálních vztahů ve škole. Závěrem programu je pro všechny zúčastněné připravena oslava, na které si už většina participantů plánuje, jak se následující týden ve škole setkají a co všechno se ještě spolu naučí. Ze zkušenosti učitelů a sociálních pracovníků působících na školách víme, že většina žáků-mentorů se nově přichozím věnuje v průběhu celého následujícího školního roku.

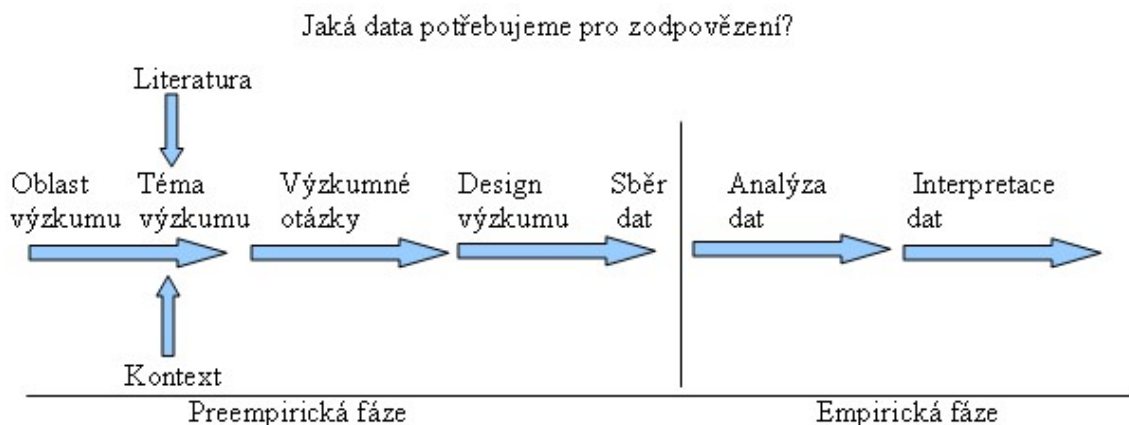
Lze shrnout, že v průběhu čtyř dnů plných aktivit, které v sobě zahrnují nejen prvky sociálního učení, výchovy k tvořivosti, ale i dramatické výchovy či jiných aktivizujících metod, dochází u většiny nových žáků ke ztrátě ostychu a stresu z nově vzniklé životní situace, kterou nástup do nové školy v nové zemi nepochybně je. Program NOW je

⁵⁶ Ledoborky – tyto hry navozují požadovanou atmosféru a dochází u nich k „prolamování ledů“ a překonávání možných prvotních bariér.

založen jak na vlivu vrstevníků, tak i na působení přirozené autority. V neposlední řadě je nutné zdůraznit, že na základě enormního úspěchu programu NOW byl v roce 2008 započat podobný projekt zaměřený na studenty středních odborných škol (MacCullum, 2009).

5. Metodologie výzkumného šetření

Průhlednost metodologického přístupu považujeme za důležité kritérium k zajištění kvality výzkumu. Záměrem této kapitoly je komplexně popsat metodologické pozadí našeho kvalitativního výzkumu orientovaného na **vybrané oblasti edukace žáků z řad uprchlíků v České republice**. V následujícím textu podrobně popíšeme použité metody, které nám pomáhají vysvětlit určitou část sociální reality stojící v centru našeho zájmu. Představíme cílovou skupinu respondentů výzkumu, techniky sběru dat a metody jejich analýzy a interpretace. Především však musíme pevně stanovit výzkumný problém, specifikovat cíle výzkumu, položit si výzkumné otázky, popsat a nejlépe i graficky znázornit výzkumný design. Nesmíme také opomenout etický rámec výzkumného šetření, který je vzhledem ke zvolenému tématu zásadní. Důraz je kladen na podrobný popis a zdůvodnění zvolených výzkumných postupů, abychom podpořili důvěryhodnost a spolehlivost naší studie. Pro přehlednost uvádíme zjednodušený model výzkumu (bez hypotéz) dle Punch (2008), o který jsme se opírali v počátcích našeho bádání:



Obrázek č. 6: Základní model výzkumu dle Punch (2008)

Vzhledem k tomu, že se tato disertační práce věnuje především popisu a detailnímu porozumění konkrétní sociální reality na českých školách (tento popis nahlížíme optikou tří s ním úzce souvisejících subjektů: učitel - žák - rodič), můžeme konstatovat, že předkládané výzkumné šetření lze označit jako **deskriptivně-explorativní**⁵⁷ **studii** (Hendel, 2005). Sběr, analýza a interpretace našeho výzkumu vzhledem k charakteru

⁵⁷ V empirické části bychom chtěli pomocí získaného výzkumného materiálu nejen detailně popsat zkoumanou sociální realitu, ale zároveň máme ambice na základě našich teoretických znalostí a praktických zkušeností zjištěné skutečnosti vysvětlit, popř. rozvést jednotlivé příčinné řetězce, které jsme u sledované problematiky identifikovali.

tématu a výzkumným otázkám podléhá paradigmatu⁵⁸ **kvalitativního metodologického přístupu** a to hned z několika příčin.

První argument souvisí s možností kvalitativního přístupu výstižně a podrobně popsat zkoumanou situaci, o které toho zatím mnoho nevíme (není nám předem známa charakteristika výpovědí). Teprve v průběhu výzkumného šetření objevujeme souvislosti a vztahy, se kterými následně pracujeme. Kvalitativní výzkum je souhrnný termín pro celou škálu výzkumných přístupů a strategií zaměřených na porozumění lidského chápání a prožívání. Takový výzkum plasticky interpretuje sociální realitu, ve které žije každý z nás, a která se mění v průběhu času, kvalitativní výzkumy se zabývají právě procesní složkou společenských jevů.

Druhým důvodem je to, že tento typ výzkumu se především snaží pochopit chování lidí v jejich přirozeném prostředí, to znamená, že nejsou prováděny žádné experimenty v umělém prostředí apod. Dle Švaříčka (2005) jsou právě samotní účastníci sociálního života odborníky na život, který prožívají. Výzkumník se nesnaží najít nějakou objektivně danou realitu, spíše mu jde o to, jak zkoumané osoby danou realitu interpretují (srov. Hendl, 2005). Víme, že kvalitativně prováděný výzkum vychází z různých teoretických paradigmat, nejčastěji čerpá z hermeneutiky nebo fenomenologie. Všem takto laděným výzkumům je společné jedno - interpretativismus, kde je zájmem spíš o porozumění problémům než jejich přesné vysvětlení. Idiografický záměr výzkumu tedy koresponduje s cílem výzkumu, který míří od hlubokého porozumění k obecnějšímu tvrzení - tedy k interpretaci získaných dat.

V neposlední řadě je výhodou, že kvalitativní výzkum pracuje především s verbálními daty, oproti kvantitativnímu výzkumu lze na tomto místě hovořit o nenumerickém šetření. Termín kvalitativní výzkum totiž specifikuje jakýkoli výzkum, který nedosahuje kýžených výsledků pomocí statistických metod či jiných způsobů kvantifikace. Kvalitativní výzkum se týká nejčastěji života lidí, jejich vzájemných vztahů nebo určitých případů chování atd. Během výzkumu mohou být použita kvantitativní data (výsledky statistických analýz - př. sčítání lidu), ale samotná analýza těchto dat je kvalitativní. Kvalitativní data jsou získávána výzkumnými technikami, které jsou schopny postihnout bohatý a pravdivý popis každodenních skutečností.

⁵⁸ Podle široce přijímané koncepce T. S. Kuhna je paradigma souhrn základních domněnek, předpokladů, představ dané skupiny vědců. Paradigma je chápáno ve smyslu určitého vzoru či vzorového příkladu (Pelikán, 2007). Ke každému paradigmatu patří i metodická pravidla řešení, intuitivní postoje a hodnocení problémů.

Nesmíme zapomenout na to, že kvalitativní výzkum je především induktivního rázu. To znamená, že jeho podstatou je pozorování, analýza získaných faktů, srovnání a klasifikace, nalezení vztahů a pravidelností mezi fakty, vytvoření zobecňujících výroků a jejich podrobení dalšímu prověřování. Výstupem takového bádání pak jsou nově formulované závěry. Z tohoto úhlu pohledu musíme opět konstatovat, že teoretický model výzkumu (kapitola 3.4.2) slouží spíše jako schematická opora pro konkrétní empirická zjištění.

V průběhu kvalitativního výzkumu nezaujímá výzkumník tak velkou distanci od informantů jako je tomu u přístupů kvantitativních. Pomocí tohoto typu šetření získáváme detailnější informace o jevech, které by kvantitativní výzkum možná ani neodhalil. Informanti zapojení do výzkumného šetření navazují s tazatelem dlouhodobě úzkou spoluprací při řešení jejich životní situace.

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumění člověku a dané situaci. Je nutné tedy především chápat vlastní hlediska respondenta - jak on vidí věci a posuzuje jednání. Kvalitativní výzkum musí být pojímán holisticky a všechny metody se musejí navzájem prolínat a doplňovat, abychom získali co nejvíce relevantních informací popisujících zkoumanou realitu. Síla kvalitativních dat tkví v tom, že jsou přirozeně uspořádána a popisují každodenní realitu. Tato data nejsou vytrhována z kontextu a vyznačují se lokální zakotveností, popisují podrobnosti případu za delší časový interval. Snažíme se přitom zjistit „za co a kolik a blížit se k jak a proč“ (Hendl, J., 2005, s. 161).

5.1 Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky

České školní třídy se stávají postupem času více různorodými, a proto je nutné umět flexibilně reagovat na podněty, které tato heterogenita vyvolává. Vzhledem k tomu, že téma edukace žáků-uprchlíků není v českém výzkumném prostředí hojně reprezentováno (viz kap. 3.3), jedná se v našem případě o výzkum, jehož ambicí je hlouběji proniknout do dané problematiky. Tématem této disertační práce je, jak jsme zmínili již v úvodu, **edukace žáků z řad uprchlíků na základních školách v České republice**. Vzdělávání žáků-uprchlíků je chápáno jako fenomén úzce související s kontextem rodinného a školního subsystému, proto je nanejvýš nutné přísně zohledňovat tuto souvislost. Výzkumníkova pozornost se paralelně soustředí na tři zásadní subjekty: žáka, rodiče a učitele. Daná problematika je zkoumána na základě vztahů jednotlivých aktérů ovlivňujících výchovně-vzdělávací proces žáků-uprchlíků a jejich vzájemnou interakci

s prostředím (viz kapitola 3.4). Teoretický kontext disertační práce je obecného charakteru a slouží spíš jako formální struktura, pomocí níž propojujeme dílčí zjištění. Nechceme se stát „zajatci svého očekávání“ (Pelikán, 2007) a výzkum směřujeme co nejobjektivněji tak, aby nedošlo ke slepému potvrzování nějaké konkrétní teorie a jejích hypotéz. Vždyť tato snaha ani kvalitativnímu výzkumnému designu nepřísluší.

Stanovené cíle našeho výzkumného šetření korespondují s teoretickým schématem (viz kap. 3.4.2), neboť se snažíme zohlednit etapy migračního procesu žáka a systémy (popř. typy prostředí), které jej mohou ovlivňovat. Hlavním cílem našeho výzkumného šetření je **prozkoumat vybrané oblasti edukace žáků-uprchlíků na základních školách v České republice**. Základní výzkumná otázka vychází z výzkumného problému a z cíle výzkumu a byla definována takto: „**Jak je realizována edukace žáků-uprchlíků na základních školách v České republice?**“. Abychom byli schopni takto ambiciózního cíle dosáhnout a odpovědět na poměrně široce položenou otázku, stanovili jsme si šest dílčích cílů a s nimi související dílčí výzkumné otázky, které nám pomohou zmapovat studovanou problematiku.

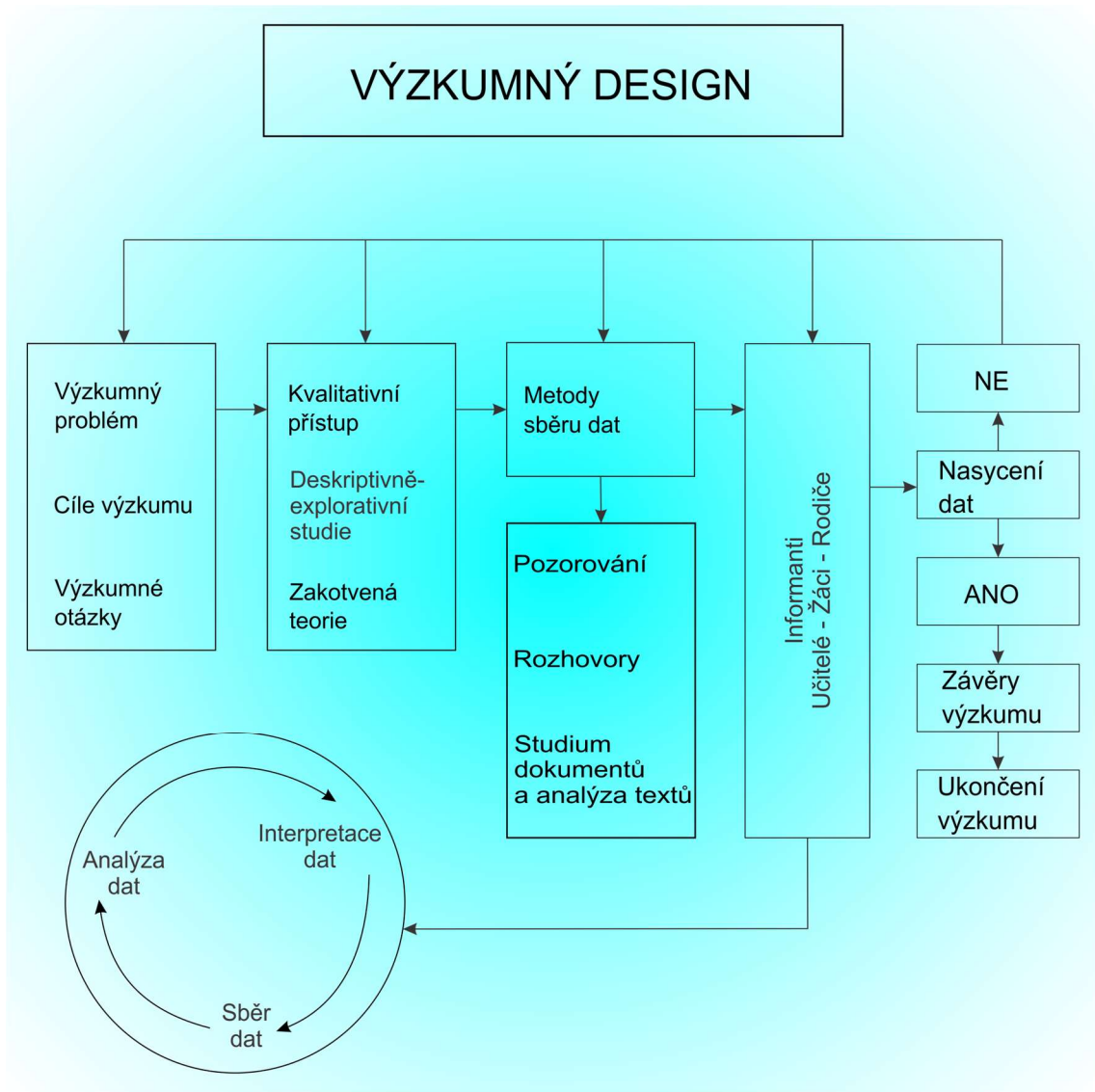
Výzkumné šetření se tedy zabývá těmito dílčími cíli:

1. zmapovat stávající národní (částečně i mezinárodní) legislativní opatření týkající se bezprostředně problematiky edukace žáků-uprchlíků. Tento cíl je rozvíjen následující výzkumnou otázkou:
 - a. Jaké existující legislativní normy ovlivňují edukaci žáků uprchlíků v České republice?
2. popsat praktická opatření v oblasti vzdělávání žáků-uprchlíků ze strany státu, nestátních organizací či mezinárodních institucí - konkrétně chceme zjistit, jaká je možná finanční podpora škol a žáků-uprchlíků (chceme zmapovat existenci dotačních programů s touto cílovou skupinou), identifikovat podpůrná opatření prostřednictvím specifických vzdělávacích programů, spolupráci učitelů či rodičů s institucemi apod. S ohledem k tomuto cíli jsme si stanovili následující výzkumné otázky:
 - a. Jaké jsou způsoby podpory a spolupráce nepřímo zúčastněných aktérů se školami v souvislosti s námi studovanou problematikou? (státní i nestátní sektor, ministerstva, UNHCR, OAMP, atd.)?

3. porozumět vnímání počátečního období edukace žáků-uprchlíků na ZŠ v ČR (tzn. prvních 6 měsíců od začátku školní docházky v ČR). Zde si klademe za úkol zodpovědět tyto výzkumné otázky:
 - a. Jak probíhá zařazení žáka-uprchlíka do ročníku?
 - b. Jak probíhá adaptace žáka-uprchlíka na české školní prostředí?
4. identifikovat edukační strategie při vzdělávání uprchlických dětí. Zde zaměřujeme svoji pozornost na tyto výzkumné otázky:
 - a. Jaké konkrétní výukové metody a formy využívají učitelé při vzdělávání žáků-uprchlíků?
 - b. Jaké konkrétní způsoby podpory realizují rodiče pro svoje děti při edukaci v hostitelské zemi?
 - c. Jaké podpory využívají pedagogové pro práci s cílovou skupinou (informační zdroje, další vzdělávání, apod.)?
5. odkrýt specifické vzdělávací potřeby žáků-uprchlíků. Zajímá nás odpověď především na tyto výzkumné otázky:
 - a. Jaké jsou specifické vzdělávací potřeby žáka-uprchlíka?
 - b. Jak jsou naplňovány specifické vzdělávací potřeby žáků-uprchlíků?
 - c. Jak učitelé reflektují ve své pedagogické praxi žakovu specifickou životní situaci?
6. definovat klíčové bariéry výchovně-vzdělávacího procesu cílové skupiny žáků-uprchlíků. V této souvislosti jsme si vytýčili následující výzkumné otázky:
 - a. S jakými konkrétními problémy se v edukaci žáků-uprchlíků potýkají učitelé, žáci a jejich rodiče?
 - b. Jak probíhá integrace žáka-uprchlíka do třídního kolektivu?
 - c. Jak probíhá spolupráce mezi přímo zúčastněnými aktéry edukace žáků-uprchlíků (tzn. mezi žákem, rodičem, učitelem a školou)?

5.2 Design výzkumu

Grafický plán výzkumu nám pomůže lépe se zorientovat v empirickém světě. V praktické rovině to znamená, že se určitým specifickým způsobem pokusíme propojit výzkumné otázky se získanými výzkumnými daty. Výzkumný design určuje, jaké prostředky a postupy jsou použity pro zodpovězení výzkumných otázek. Musíme si tedy určit hlavní fáze výzkumu, kterými jsou: strategie výzkumu, prostředky a postupy sběru dat (kdo a co bude zkoumáno), prostředky a postupy analýzy dat.



Obrázek č. 7: Grafické znázornění výzkumného designu (zdroj: autorka)

5.2.1 Výzkumný soubor⁵⁹

Výběru subjektů výzkumného souboru neboli vzorkování v kvalitativním výzkumu musí co nejlépe reprezentovat zkoumaný problém. Z tohoto důvodu vzorek konstruujeme záměrně a jeho rozsah je nám v počátcích výzkumu v podstatě neznámý. Volíme ty osoby nebo skupiny, o nichž víme, že mají vlastnosti a životní zkušenosti, které chceme sledovat. Shromažďování informací je ukončeno až teoretickou saturací výzkumného problému.

Cílová skupina výzkumného šetření této disertační práce je volena tak, aby výpovědi respondentů pomohly co nejlépe popsat stávající situaci v českém školství. Volili jsme typické případy, které se ničím nevymykají a v dané problematice představují průměr. Rozhodli jsme se zapojit do výzkumu všechny subjekty, kterých se vzdělávací proces žáků-uprchlíků dotýká. Vzorek byl konstruován postupně dle toho, jak byla nasycena data našeho výzkumu a dle míry ochoty spolupráce. V zásadě jsme ale nacházeli informanty mezi lidmi blízkými výzkumníci, se kterými byla navázána dlouhodobá spolupráce již v období před započítáním samotného výzkumu. Nejprve jsme oslovili **rodiče** dětí z řad uprchlíků, dále pak byly kontaktovány školy, na kterých žáci studovali a po dohodě s rodinami a vedením škol jsme pak oslovovali konkrétní **učitele**. V neposlední řadě jsme do výzkumného vzorku zahrnuli i samotné **žáky-uprchlíky**. Záměrně jsme volili žáky staršího školního věku, neboť jsme předpokládali, že budou schopni vypovídat o konkrétní edukační realitě přesněji než mladší děti. Všechny rodiny zařazené do výzkumu jsou od roku 2008 (popř. od samého počátku svého pobytu v České republice) v kontaktu s realizátorkou výzkumu. Díky praktickým aktivitám jako je sociální poradenství a sociálně-aktivizační činnosti, které byly rodinám ze strany autorky výzkumu poskytovány v rámci jejího zaměstnání v neziskové organizaci, byly se všemi dotazovanými navázány vztahy dlouhodobé důvěry a spolupráce na výzkumném šetření byla bezproblémová. V rámci našeho výzkumného šetření jsme tedy oslovili 6 rodin⁶⁰, dále pak s námi spolupracovalo 5 pedagogů⁶¹ důvěrně znalých konkrétní žáky. S ohledem na náš enormní zájem o dění ve třídách jsme dále oslovili dvě učitelky vyrovnávacích tříd, jednu pedagožku ze ZŠ poblíž uprchlického tábora a jednu lektorku českého jazyka, která vedla

⁵⁹ Tabulkový přehled informantů a podrobnější profily rodin jsou součástí přílohy č. 1 a 2 disertační práce.

⁶⁰ 6 rodičů, většinou matek, 6 žáků-uprchlíků.

⁶¹ Většinou se jednalo o třídní učitele, v jednom případě o učitelku českého jazyka a v jednom případě o asistentku pedagoga, jedna pedagožka byla třídní učitelkou dvou námi dotazovaných dívek.

kurzy Státního integračního programu. Celkem bylo do výzkumu zapojeno 9 pedagogů ze 6 základních škol.

5.2.2 Metody sběru dat

Síla kvalitativních dat je dána jejich plastičností a lokální zakotveností. Jelikož je naším cílem detailní popis edukační reality ve školách, snažili jsme se využít veškerých možností, které jsou nám k dispozici, abychom pronikli k podstatě výzkumného problému. Rozhodli jsme se tedy pro kombinaci metod sběru dat, kterými jsou: hloubkové polostrukturované rozhovory, zúčastněné pozorování výuky, analýza dokumentů. Každá z těchto metod má své klady a zápory, navzájem se však úspěšně doplňují.

Technika rozhovoru⁶² (tzv. explorativní metoda) byla zvolena jako hlavní výzkumná metoda především proto, že může do určité míry flexibilně zjišťovat subjektivní teorie respondentů - jejich představy, znalosti, cíle, hodnoty aj. Otázky byly voleny otevřené z toho důvodu, aby měl dotazovaný dost prostoru se vyjádřit, a aby badatel porozuměl pohledu respondentů na problematiku, míra strukturovanosti byla nízká (viz příloha č. 3). Před samotnou realizací výzkumu jsme uskutečnili s jednou rodinou a jednou pedagožkou předvýzkum, který sloužil zejména k tomu, abychom se ujistili, že zvolené otázky jsou relevantní a informantům jasné. Získaná data z polostrukturovaných rozhovorů jsme zaznamenávali na digitální záznamové zařízení a poté doslovně přepisovali a uchovávali pro další analýzu. Rozhovory jsme se rozhodli přepsat doslovně, bez úprav hovorové řeči, aby nedošlo ke ztrátě některých významů. Pro rozhovory jsme vytvořili tzv. formulář kontaktu, který zahrnuje informace o každém kontaktu, organizační změny, atd. V tomto formuláři je také uvedeno, že byl kontakt seznámen s etickými pravidly výzkumu, a svým podpisem stvrdí, že s nimi souhlasí. Délka každého rozhovoru s dospělými přesáhla vždy alespoň 1 hodinu digitalizovaného záznamu, s dětmi byly rozhovory kratší (nejkratší 35 minut), v závislosti na ochotě vypovídat. Vzhledem k tomu, že sama badatelka je jazykově dostatečně vybavená, nebylo třeba pro tyto účely zajišťovat tlumočníka. Rozhovory byly vedeny buď v českém, nebo ruském jazyce. Stávalo se, že díky dlouhému pobytu v České republice někteří informanti částečně zapomněli svůj rodný jazyk⁶³ a někdy docházelo k nepochopení a dlouhému vysvětlování kladených dotazů. Účastníci rozhovorů potřebovali také dostatek času na to,

⁶² Přesný seznam okruhů otázek k polostrukturovanému rozhovoru je k nalezení v příloze.

⁶³ Popřípadě pro dvě rodiny byla ruština druhým jazykem, který však ovládali lépe než český jazyk.

aby se mohli vyjádřit, pro účely našeho šetření bylo důležité, aby vždy pochopili správně kladenou otázku.

O pozorování jako výzkumné technice hovoříme tehdy, jestliže záměrně, plánovitě, cílevědomě, systematicky a řízeně sledujeme probíhající aktivity přímo v terénu, s cílem získat informace o sociálním životě jako procesu. Pozorování je jednou z nejtěžších technik kvalitativního výzkumu. Pro účely tohoto šetření bylo využito strukturované zúčastněné přímé pozorování. „Pozorování je vhodné pro studium školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 143). Pozorování probíhalo přímo ve třídách v průběhu celého vyučovacího dne⁶⁴. Záznamovou jednotkou byla vyučovací hodina, které se badatelka přímo účastnila (viz příloha č. 4). Jistou nevýhodou pozorování je, že je omezeno badatelovou přítomností a ovlivněno jeho subjektivitou. Pozorování je v tomto případě pojato jako doplňující výzkumná metoda, která dokresluje zjištění z rozhovorů. Škála zkoumaných dokumentů zahrnovala české právní dokumenty, dále pak legislativu vztahující se k vzdělávání žáků-cizinců a žáků-uprchlíků Kanady, kurikulární dokumenty, statistické ročenky, mezinárodní legislativní dokumenty a další.

Sběr dat probíhal od poloviny roku 2011 kontinuálně až do konce roku 2012. Analýze dokumentů jsme se věnovali po celou dobu psaní disertační práce a intenzivněji při konstruování závěrů tohoto textu, abychom představili aktuální stav v oblasti legislativy. Problematický byl při sběru dat kontakt s některými školami, jejichž vedení dlouhodobě nechtělo k účasti na rozhovorech a pozorování dát souhlas. Problematika uprchlictví je citlivou z mnoha důvodů, proto je zapotřebí dodržovat přísnou anonymitu a etická pravidla výzkumu (viz kapitola 5.2.5).

5.2.3 Výzkumná strategie: zakotvená teorie

Při zvážení všech vhodných kvalitativních výzkumných strategií, byla s ohledem na zvolené výzkumné téma, výběr výzkumného vzorku a možnosti příslušných výzkumných metod zvolena strategie tzv. zakotvené teorie (grounded theory method - GTM⁶⁵). Jedná se vlastně o výzkumnou strategii a způsob analýzy získaných výzkumných dat, která je

⁶⁴ Pozorování probíhalo opakovaně ve všech třídách, kde se vzdělávali námi dotazovaní žáci-uprchlíci, dále pak probíhalo v jedné vyrovnávací třídě a ve třídě s vyšším počtem žáků-uprchlíků poblíž Pobytového střediska SUZ.

⁶⁵ Autory zakotvené teorie jsou B. Glaser a A. Strauss, kteří roku 1967 společně vydali práci *The Discovery of grounded theory*.

definována existencí specifických kódovacích procedur. Cílem metody zakotvené teorie je vytvoření teorie, která věrně odpovídá zkoumané oblasti a vysvětluje ji. Jestliže se teorie drží každodenní reality určité oblasti empirického světa a je pečlivě induktivně odvozena z rozličných údajů, pak by měla splňovat podmínky zakotvené teorie. Při vytváření zakotvené teorie jsou prováděny následující akce (Hendl, 2005; Strauss, Corbinová, 1999):

- Maximální nepředpojatost: výzkumník vstupuje do terénu vybaven prvotními vágními koncepty a představami o zkoumaném problému; přistupuje k datovému materiálu s maximálně otevřenou myslí; odborná literatura neslouží k definování toho, na co se při výzkumu soustředit;
- Graduální sběr dat: výzkumník studuje jednotlivé případy a zaznamenává data získaná pozorováním, rozhovory, shromažďováním dokumentů; cílem však není pouhý popis, ale jde o vytvoření konceptuálního schématu, které postihuje vztahy mezi proměnnými; výzkumník rozšiřuje skupinu zkoumaných případů procesem teoretického vzorkování, které může přinést pro rozvíjející se teorii nové poznatky; sběr dat je ukončen tehdy, kdy přestávají generovat nové informace - tzn. jsou teoreticky nasycena;
- Procesualita: v průběhu shromažďování dat dochází i k průběžné analýze získaných dat; výzkumník musí mít neustále na mysli, že v zakotvené teorii jde o dynamický popis dění; zakotvená teorie ukazuje, jak změny podmínek ovlivňují jednání a interakci aktérů;
- Kódování a kategorizace: výzkumník testuje své poznatky a validizuje získaná data; jednotlivé případy jsou mezi sebou srovnávány; rozmanitost jevů je rozvíjena pomocí kategorií, které jsou neustále zpřesňovány;
- Vytvoření teorie: výzkumník integruje své poznatky a zobecňuje empirická tvrzení, dochází k formulaci dalších hypotéz; zakotvená teorie by tedy měla směřovat k vyšším rovinám abstrakce.

Otevřené kódování, poznámkování a kategorizace:

Pro prvotní analýzu dat získaného nestrukturovaného materiálu jsme použili postupy otevřeného kódování dle Strausse a Corbinové (1999), které je v podstatě základní technikou přítomnou skoro ve všech kvalitativních přístupech (Ezzy, 2002). Námí zvolená základní technika sběru dat - rozhovor - byla orientována na celou skupinu osob,

a proto bylo nutné srovnat jejich výpovědi mezi sebou, roztrždit je a kategorizovat. Otevřeným kódováním zajišťujeme v podstatě podobnosti a rozdíly ve výpovědích informantů. K jednotlivým úsekům výpovědi (slovo, slovní spojení, věta, odstavec, atd.) jsme přiřazovali specifické kódy⁶⁶, které jsme dále seskupovali do tzv. kategorií náležejících stejnému, předem identifikovanému jevu. Vytvoření obecnějších kategorií různých variant výpovědi na tutéž otázku je významnou součástí vyhodnocovacího procesu. Tím totiž badatel vytváří předpoklady pro jisté zobecnění získaných informací. Pro tuto část analýzy jsme využili počítačového programu Atlas/ti verze 7 (viz příloha č. 5). Vytvořený seznam kódů jsme neustále doplňovali a přetvářeli dle aktuálního nasycení získaných dat. Vzhledem k tomu, že jsme získali okolo stovky kódů, byli jsme nuceni pro lepší přehlednost seznam postupně začít třídít, modifikovat, barevně označovat (viz příloha č. 6).

Paralelně s analýzou otevřeného kódování jsme používali poznámkování (memo-writing). Poznámky přehledně zachycují výzkumníkovy myšlenky v průběhu procesu kódování (zachycují vztahy mezi kódy a kategoriemi, počátky budoucí teorie). Kromě poznámek ke konkrétním datům nám program umožňoval poznámkovat i význam libovolných kódů. Vzhledem k tomu, že jsme analyzovali velké množství písemného materiálu, oceňujeme možnosti výpočetní techniky, která nám tak umožnila maximálně využít potenciál získaných dat. V této fázi analýzy jsme se neustále obraceli zpět k našim výzkumným cílům a otázkám a snažili jsme se vytvořit takové kategorie, které jsou s ohledem na téma výzkumu relevantní. Dle doporučení Charmazové (2010) jsme se také snažili označovat vznikající kategorie dějovým názvem, což nám z počátku šlo obtížně. Vytvořené kategorie byly zatím na nízké úrovni abstrakce. Výstupem této části analýzy nám byl popisný text organizovaný dle jednotlivých kategorií. Tyto kategorie jsme se také snažili více definovat jejich charakteristickými vlastnostmi a určit jejich variabilitu dimenzionálním rozsahem.

Axiální kódování a selektivní kódování:

Dále jsme pro účely našeho výzkumu využili postupů axiálního kódování. V tomto kroku jsou údaje otevřeného kódování uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření

⁶⁶ Používali jsme zejména tyto tři typy kódů: In vivo kódy - použitím výrazu ze samotného textu; deskriptivní kódy – slouží spíše ke třídění dat; induktivní kódy – přidělují výroky „přidanou hodnotu“ (Švaříček, Šedřová, 2007).

konkrétních vztahů mezi kategoriemi. Kategorie jsou uváděny do vzájemných vztahů a je z nich vytvořen strukturovaný příběh o zkoumaném jevu. Vzhledem k tomu, že proces axiálního kódování není jednoduchý, navrhuji Strauss a Corbinová (1999) obecný kódovací vzorec, jehož součástí jsou: kauzální podmínky → jev → kontext → strategie jednání → intervenující podmínky → následky. V průběhu třídění úryvků na kódy jsme stále přemýšleli o příčinách, strategiích a následcích zkoumaných jevů. Z dat následně vyplynulo, že krom struktury zkoumaného jevu bychom mohli být schopni zachytit také jeho lineární vývoj v čase. Program Atlas/ti nám umožnil zobrazit všechny kódy a následně i kategorie do jedné myšlenkové mapy, jejíž náhled nám přemýšlení o zkoumaném jevu usnadnil. Použití modelu axiálního kódování je však pouze pomůckou, která umožňuje výzkumníkovi o datech systematicky přemýšlet.

Až do tohoto kroku jsme se soustředili na dílčí kategorie a vztahy. Přechodem k selektivnímu kódování se snažíme přesunout pozornost k celku a pomocí analytického příběhu kolem ústřední kategorie vytváříme výslednou teorii zakotvenou v datech. Hlavní kategorie se často vyskytuje v námi získaných datech a bývá snadno propojována s ostatními kategoriemi. Glaser (1978) nás dokonce varuje, že explanační síla centrálního tématu může být mnohdy tak silná, že ji vidíme za všemi vztahy, ačkoli nejsou zakotveny v datech. Jedná se o proces, kdy se vybere jedna ústřední kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím vzniklým v procesu axiálního kódování. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí.

5.2.4 Kritéria kvality a omezení výzkumu

Během výzkumného šetření je třeba zajistit správnost získaných tvrzení, výsledků a potvrdit tak kritéria kvality výzkumu. Jednotliví autoři člení konvenční kritéria určující kvalitu vědecké evidence na validitu (platnost), reliabilitu (spolehlivost) a objektivitu (Flick, 2009, Hendl, 2005). Pro dodržení kritérií kvality jsme využili jak datové triangulace (zapojili jsme do výzkumu různé osoby a tři různé typy perspektiv vnímání problematiky, zkoumali jsme jev v rozdílných časových momentech na různých místech), tak i metodologické triangulace (sběr dat probíhal formou rozhovorů, doplněný byl pozorováním a analýzou dokumentů) (Denzin in Hendl, 2005).

Dále jsme se přidržovali i konceptu Lincolnové a Guby (1985 in Hendl 2005), z něhož jsme do kritérií kvality zahrnuli:

- důvěryhodnost (analogií je validita): byla založena na technice předběžné reflexe kolegů (peer de briefing - viz Švaříček, Šedřová, 2007) při prezentacích na konferencích a odborných konzultacích s kolegy pracujícími s migrujícími osobami a uprchlíky. Dále jsme zajistili pečlivý výběr účastníků výzkumu a ve výzkumné zprávě také využíváme přímých citací jejich výroků;
- přenositelnost (analogií je zobecnění): snaha zajistit toto kritérium plyne z důkladného popisu metodologických postupů našeho výzkumného šetření;
- dependabilita (analogií je reliabilita/hodnověrnost): kromě triangulace použitých metod sběru dat a mnohočetnosti zdrojů jsme také vytvořili jasný protokol otázek k polostrukturovaným rozhovorům a záznamový formulář pro pozorování, nahrávky rozhovorů jsme doslovně přepsali a maximalizovali jsme konzistenci při kódování (a opětovném kódování);
- konfirmibilita: byla postavena na co nejpřesnějším popisu celého výzkumného procesu a prezentaci hrubých dat (tj. přímých výpovědí účastníků výzkumu odlišených *kurzívou*) umožňujících posoudit adekvátnost našich interpretací.

Před prezentací výzkumných zjištění bychom chtěli představit kontext konkrétních omezení, která náš výzkumný projekt v mnoha ohledech omezovala. Ačkoli by se mohlo zdát, že jazyková bariéra byla zásadní překážkou výzkumu, nebylo tomu tak. Při zajišťování výzkumných dat jsme se asi nejvíce potýkali s neochotou vedení škol účastnit se našeho projektu, s některými školami nebyla nakonec navázána spolupráce vůbec a museli jsme hledat vhodné informanty v jiných lokalitách, což velice zdržovalo a komplikovalo navazující analytickou práci. Uvědomujeme si, že dlouhodobost tvorby disertační práce nesouvisela pouze s výše uvedenou komplikací, ale jistou roli hrálo i přerušení z rodinných důvodů. Z tohoto důvodu máme k dispozici výzkumná data získaná před či v počátku tzv. migrační krize, tedy kolem roku 2012. Myslíme si, že to znamená i jistou výhodu, protože zúčastnění informanti našeho výzkumu nejsou ovlivněni zvýšeným mediálním zájmem o problematiku, ale vypovídají jen o svých osobních zkušenostech. Navíc tato situace otevírá příležitost pro další výzkumná šetření, která by zjišťovala případný vliv migrační krize na naše téma. Další překážkou, se kterou se však potýká většina kvalitativních studií, je omezený počet účastníků. Naším cílem však není zobecnovat výzkumná zjištění na celou populaci žáků-uprchlíků v České republice, informanti našeho výzkumu tvoří ucelený výběr a výsledná zjištění považujeme za velmi cenná, ačkoli se týkají jen omezené skupiny osob. Zásadní

„křížovatkou“ v tvorbě disertační práce pak byla volba výzkumné strategie. Přes počáteční snahu přísně dodržet všechny stanovené kódovací postupy zakotvené teorie se autorka v některých částech textu odchyluje od doporučení Strausse, Corbinové (1999) a práce s materiálem a zejména pak výsledná interpretace se blíží více případové studii, jež při volbě výzkumného designu hrála významnou roli, ale nakonec nebyla zvolena jako vhodný model. S ohledem na zdůraznění procesuality vzdělávacího procesu byla zvolená strategie ponechána, ačkoli si plně uvědomujeme, že se naše váhání pravděpodobně odrazí v menší míře abstrakce analytického příběhu zakotvené teorie. Z výše uvedených důvodů si netroufáme výsledky selektivního kódování označit jako nově vzniklou teorii, ale spíše jako „pracovní model“ zohledňující všechny okolnosti studované problematiky (srov. Švaříček, 2005). Jistou roli zde hraje i raná výzkumná zkušenost badatelky a velké množství získaných nestrukturovaných dat, jejichž třídění se více blíží podrobné deskripci než náročným analytickým úrovním dosahujícím vysokého stupně abstrakce.

5.2.5 Etické otázky výzkumu

Etické aspekty sociálního výzkumu jsou čím dál častěji zmiňovány právě v souvislosti s využíváním kvalitativních metod. „Etická odpovědnost výzkumníka zahrnuje všeobecné principy akademické integrity a poctivosti a respekt k ostatním lidem, kteří se na výzkumu podílejí“ (Punch, 2008, s. 86). Etické požadavky výzkumného šetření se soustředí především na přístup, souhlas a ochranu všech zúčastněných.

Informovaný dobrovolný souhlas účastníků je zajištěn v písemné podobě ve formuláři kontaktu. V našem případě jsme obeznámili účastníky šetření s tématem a cílem výzkumu. Dále byl ve formuláři představen význam studie, délka jejího trvání, potencionální rizika a v neposlední řadě byli všichni účastníci seznámeni s možností od výzkumu kdykoli odstoupit bez udání důvodu. V případě žáků byl tento formulář a poučený souhlas získán od jejich zákonných zástupců. Všichni informanti výzkumu také souhlasili s nahráváním a uchováváním rozhovorů či dalších výstupů. Diskrétnost a anonymita je zaručena použitím pseudonymů u všech dotazovaných osob a u ostatních výstupů výzkumného šetření. Princip anonymity byl také každému účastníkovi individuálně vysvětlen. Ochrana soukromí účastníků výzkumu a dat byla pro nás prioritou.

Při sběru dat jsme se snažili nezanechat na účastnících žádný negativní dopad. Zvláště při práci se žáky a jejich rodiči, kteří si mnohdy prošli traumatickými životními událostmi, jsme se snažili o maximální citlivost a obezřetnost. S ohledem na tuto skutečnost byly

vybrány i metody sběru dat a sestavovány otázky hloubkového rozhovoru. Snažili jsme se kontaktovat žáky a rodiče, se kterými spolupracujeme již delší dobu, aby vzájemný vztah byl co nejpřirozenější. S ohledem na respondenty jsme se snažili minimálně narušovat jejich přirozené prostředí a průběh denních aktivit. Etické principy jsme zohlednili také při psaní závěrečné zprávy a zveřejňování výzkumných výsledků.

6. Analýza a interpretace zjištěných dat

V této kapitole si klademe za cíl deskriptivním způsobem vyložit výsledky provedeného výzkumného šetření. Jednotlivé podkapitoly přibližují identifikované kategorie otevřeného kódování, jež jsou úzce propojeny a vznikly v průběhu analýzy dat. V podkapitolách také uvádíme zkušenosti z praxe, které plastičtěji dokreslují zkoumanou realitu. V úvodu ke každé kategorii také sestavujeme přehlednou tabulku jejích vlastností a dimenzí, kterými pak samotnou kategorii charakterizujeme. Pro zasazení do globálního kontextu nechybí shrnutí a diskuse konfrontující naše zjištění s mezinárodními výzkumy.

6.1 Počáteční období edukace

Vlastnosti	Dimenze
Předchozí zkušenost pedagogů	Frekvence výskytu: maximální - minimální
Jazykové porozumění	Míra: velká - žádná
Adaptace rodičů	Intenzita stresu: vysoká - nízká
Zařazení žáka do edukačního procesu	Míra systematičnosti: nízká - vysoká

Adaptaci na nové školní prostředí hodnotí všichni zúčastnění jako stresové. Rodiče jsou toho názoru, že jejich dítě si na novou životní situaci zvyklo v řádu několika dnů. Učitelé však sledovali neklid a drobné výchovné problémy i v řádu několika měsíců. Nejednalo se však o významné patologické chování, takže se s tímto mnohdy ani nesvěřovali rodičům a vše ponechávali ve vlastní pedagogické kompetenci. Učitelé chápali, že počáteční období edukace s sebou přináší pro dítě velkou stresovou zátěž a tudíž byli i shovívavější k některým projevům chování. Adaptační období ve vyrovnávací třídě a způsob adaptace nehraje takovou roli jako v běžné škole, protože děti z vyrovnávací třídy spolu tráví i čas mimo vyučování v prostorách Pobytového střediska. Z toho důvodu zde adaptace probíhá snadněji. Menší třídní kolektiv a společná životní zkušenost napomáhá k lepšímu vyrovnání se s nastalou situací.

„Přesně tak. Oni jsou spolu od rána do večera. Jo? Takže oni se velice rychle se seznámí. A tyhle děti jsou hodně vstřícní k těm ostatním spolužákům.“ (24:120)

Důležitou roli hraje i to, zda dítě mělo **předchozí zkušenost** s českou vzdělávací soustavou například z období života v uprchlickém táboře či nikoli. Počáteční období edukace a způsob adaptace žáka ovlivňuje i **jazykové porozumění**. Nedostatečně jazykově vybavení žáci jsou tak méně hovorní a více uzavření do sebe než je tomu

obvyklé. Ve dvou případech navštěvovali sourozenci společnou školní třídu, ve které se pak díky přítomnosti blízké osoby cítili od počátku bezpečněji. V dalších fázích edukačního procesu byl tento fakt shledáván spíše jako rušivý element, neboť žáci pak častěji komunikovali ve svém rodném jazyce a jejich edukační progres se zpomaloval, neboť nebyli nuceni komunikovat ve vyučovacím jazyce.

„A on mi říkal po cestě do školy: „Mě trochu bolí břicho, protože se obávám, že učitelka se mě něco zeptá a já hned nebudu vědět co...““ (1:64)

„...že my jsme se snažili je dát spolu do jedné třídy, aby to měly snazší, ale svým způsobem, kdybychom je rozdělili tak, jak jsme rozdělili ty kluky, tak by je to víc nutilo prostě komunikovat s těma ostatníma.“ (22:104)

Problematictější byla **adaptace** na novou životní situaci u některých **rodičů**, kteří prožívali situaci intenzivněji než jejich děti, neboť neměli konkrétní představu, co se ve škole děje. Možná, kdyby byli pozváni do třídy na hospitaci (popř. kdyby pozvání přijali), aby lépe pochopili chod české školy, sami by se cítili lépe a klidněji. Rodiče však ve většině odmítli variantu návštěvy školního vyučování zejména z toho důvodu, že si mysleli, že by se jejich dítě pak mohlo ve třídním kolektivu cítit nepatřičně.

„Když dítě jde do školy, kde nezná učitele, děti a tak, tak samozřejmě má obavy, strach. Ale já si myslím, že to je u každého dítěte. Tím spíš, že jsme se dostali do Evropy, u nás je ten systém úplně jiný.“ (12:70)

„No jasně, několikrát jsem volala manželovi a ptala jsem se ho, jak jí tam asi je...A on mě jen uklidňoval, že bude všechno v pohodě. No pro mě ten den byla hrůza.“ (12:83)

Rodiče vnímají, že při **zařazení** dítěte do konkrétní školy, jsou zapojeni spíše v roli pasivních pozorovatelů. Většinou sociální pracovník (pobytového střediska, městského úřadu či neziskové organizace) direktivním způsobem navrhl rodině školu, o které si myslel, že bude pro dítě nejvhodnější. Rodičům nebyly poskytnuty žádné alternativy, což pravděpodobně souvisí i s nedostatečným vysvětlením vzdělávacího systému jako celku a tudíž neznalostí rodičů o jakýchkoli jiných variantách. Stejně tak učitelé jsou v podstatě jen informováni, že se v jejich třídě objeví nový žák, ale jak se s touto situací edukačně vyrovnají, to už záleží na jejich individuálním přístupu.

„...my jsme vždycky více méně postaveni před hotovou věc, že dostanete nového žáčka, je třeba z Čechenska a tak dál a tak dál. A díky tomu vybavení, paní zástupkyně a kolegyně že jo, tak to nějakým způsobem zvládáme..“ (10:129)

„Proto ta MG taky jezdí ze Žid. až sem. Pro ni je to taky dálka. Rozhodně by to měla blíž na K-ovu nebo G-ovu, ale přišla sem, že zřejmě teda tím, že jsme ochotni nebo já nevím, proč zrovna se obrátili na nás. Ale máme tady zkušenost s těma dětma.“ (10:167)

Jako velice problematické vynímáme při zařazování do školního prostředí výběr ročníku. Naši informanti byli všichni zařazeni o minimálně ročník níž než by bylo běžné jejich biologickému věku. Důvodem pro toto zařazení bývá ve většině případů kompenzace jazykové nedostatečnosti, kterou mohou žáci v nižším ročníku lépe vyrovnat, protože existuje předpoklad, že obsah učiva již znají z předchozího vzdělávání. Vzhledem k tomu, že informační zdroje o předchozí edukační historii žáka jsou mizivé⁶⁷, nemusí být tento předpoklad nutně opodstatněný. Ve dvou případech se stalo, že žáci ve své vzdělávací kariéře vlivem fluktuace ve školní docházce úplně přeskočili některý ročník a tento fakt nebyl v dalším vzdělávání zohledněn. Na žáka pak sice byly kladeny nižší nároky než na spolužáky z majority, ale škola neposkytla žádnou kompenzaci tohoto významného výpadku.

„Teda sedmou, ano. Tu nedokončila, sedmou třídu. Pak jsme přijeli sem a doma ona neměla dokončenou sedmu třídu, všem jsem to říkala, i vám to řeknu a tady ji hned zařadili ne do osmé, ale do deváté třídy!!!“ (5:6)

Rodiče také často nevědí, které informace jsou pro školu významné, nemají zájem se otevřít cizím lidem v traumatizujících zkušenostech, které ale v edukaci žáka-uprchlíka mohou hrát zásadní roli. Je tedy důležité již při vstupním pohovoru s vedením školy navodit atmosféru důvěry, která může prolomit počáteční ostych. Také jsme se setkali se skutečností, že ačkoli rodiče sdělili některé údaje při vstupním pohovoru vedení školy, to pak nesdělilo tyto informace dál učitelům⁶⁸.

„Ano, to tam bylo, ale jenom co se týká známek. Nebylo tam už, jestli měl nějaké ty problémy, nějaké traumata a tak dále, to ne. To vůbec tam není. Samozřejmě prospěch, tam byl, ale jinak ne.“ (16:85)

Zkušenosti z praxe
Ve vyrovnávací třídě měli žáci možnost se snadněji adaptovat na školní docházku právě s ohledem na nižší počet žáků ve třídě a individuální přístup pedagoga. Učitel je v této třídě v intenzivnějším kontaktu jak se žáky, tak i s jejich rodiči. Má možnost navození

⁶⁷ Víme, že školách chybí důkladná pedagogická diagnostika z předchozí vzdělávací kariéry i v případech, kdy žák již dříve navštěvoval českou školu. Žádný z našich informantů neměl doloženou školní docházku ze země původu.

⁶⁸ Jednalo se zejména o druh pobytového statusu dítěte, který u žáků-uprchlíků vnímáme jako zásadní.

vztahu důvěry. Přeražení žáka z vyrovnávací třídy do běžné základní školy tak znamená pro děti-uprchlíky menší stresující faktor než přímé zařazení po příjezdu do hostitelské země. Pedagožka vyrovnávací třídy zná žáky a jejich edukační potenciál nejlépe, proto je její slovo pro výběr ročníku zásadní. Kromě věku zohledňuje také znalosti v matematice. Nový žák má také ve vyrovnávací třídě možnost být součástí kolektivu se stejnou životní zkušeností, což v mnohých případech kladně ovlivňuje adaptaci na celou novou životní situaci. Nevýhodou je, že vyrovnávací třídy mohou být zřízeny logicky od určitého počtu žáků-uprchlíků. Jako příklad dobré praxe při individuálním zařazování jednotlivců do českého vzdělávacího systému vidíme zajisté vliv vrstevnických skupin (viz např. kanadské programy NOW, kapitola 4.4.2). V českém prostředí můžeme zahraniční zkušenost adaptovat na naše podmínky a poskytnou žákovi-uprchlíkovi žáka-mentora, který by jej v adaptačním období uvedl do formálního i neformálního školního prostředí. Tento mentor by měl mít sám nárok na jistou formu podpory (např. supervize, poradenství učitele, apod.).

Shrnutí a diskuse:

Počáteční období edukace žáka-uprchlíka jsme identifikovali od jeho zařazení do vzdělávacího systému po dobu přibližně prvních šesti měsíců⁶⁹. Při zařazení žáků-uprchlíků do škol vnímáme na straně škol silný nedostatek informací o přijímaném žákovi. Školám chybí jakékoli informace o předchozí vzdělávací kariéře dětí, rodiče sdělí jen nejnutnější informace o svých dětech. Žádná ze zúčastněných škol nedostala kompletní dokumentaci dítěte, avšak žádná škola ani nevyvinula snahu nad rámec svých povinností tuto dokumentaci získat. Pedagogové tak byli na neobvyklou situaci ve své třídě značně nepřipraveni. V některých případech ani nevěděli, jaký přesně pobytový status žák má a tudíž nemohli ani přesně pochopit specifické potřeby přijímaného žáka. V této situaci bychom očekávali, že školy budou znát podpůrný systém, na který se mohou v případě potřeby obrátit. Všichni ze zúčastněných pedagogů projevíli v tomto ohledu značnou nejistotu. Pouze učitelé základní školy zřízené poblíž Pobytového střediska mající s touto cílovou skupinou bohaté zkušenosti věděli, že jejich vedení je v tomto případě kompetentní zodpovědět jim případné dotazy týkající se předchozí vzdělávací kariéry žáků, popřípadě mohou spolupracovat s pracovníky střediska. Naše

⁶⁹ Období šesti měsíců jsme zvolili proto, že i ve vyrovnávací třídě je tato lhůta chápána jako standardní pro následné zařazení do běžné třídy ZŠ.

zjištění však nejsou ojedinělá. V obdobném duchu se vyjadřují i mezinárodní výzkumy, které potvrzují, že nejčastěji chybí informace o vzdělávací historii žáků (Appa, 2005). Americká organizace Women's Refugee Commission (2009) zdůrazňuje význam poskytnutí těchto informací ještě před nástupem dítěte do školy, právě z důvodu poskytnutí lepší a citlivější péče (viz také Cassity, Gow, 2002). Při přijímání žáka uprchlíka do školy bychom doporučili realizovat s rodiči a se žákem hloubkový vstupní pohovor, který by výše uvedené nedostatky eliminoval. Na tomto pohovoru by měl být v případě jazykové bariéry přítomen tlumočnick, aby byli všichni zúčastnění dobře srozuměni s poskytovanými informacemi. Zásadní informace by měla škola předat rodičům v písemné podobě a to nejlépe v jejich rodném jazyce. S tím souvisí i informace o vzdělávacím systému České republiky jako celku. Rodiny přicházející mnohdy z odlišného kulturního prostředí mají významně jinou zkušenost se vzděláváním. Vzhledem k tomu, že vysvětlení školské soustavy je značně nesystémové, měly by školy mít informace a informační zdroje, které by poskytovaly ucelený přehled. Žádný systémový přístup k vysvětlení vzdělávacího systému v ČR neexistuje. Opatření známá ze zahraničí jako organizování informačních schůzek pro rodiče nejsou v našem prostředí běžná. Jako dobrý příklad může sloužit příručka UNHCR - Vzdělávání v České republice (Bačáková, 2011a), ve které je detailně představen vzdělávací systém ČR a další důležité informace, které jsou pro nově přichozí stěžejní. Školy by také mohly mít již před příchodem žáka-uprchlíka promyšlenou strategii jeho začlenění do výuky. Tato strategie může být v obecné rovině popsána ve školním vzdělávacím programu a její konkrétní podoba bude upravena dle aktuální situace. Následný výběr a zařazení dítěte do příslušného ročníku by tak mohl být provázen daleko méně komplikacemi než je tomu v námi sledovaných případech. Zahraniční praxe ukazuje, že ideální zařazení do ročníku by mělo korespondovat s věkem žáka a jeho schopnostmi. I v případech, že nemá žák dostatek předchozího vzdělání, je věkové kritérium stěžejnější pro úspěšnější vzdělávací kariéru dítěte (Community Relations Commission, 2006). Z našeho šetření víme, že pokud žák zařazený do nižšího ročníku postupuje rychleji než jeho mladší spolužáci, je jeho přeřazení do vyššího ročníku komplikovanější a vyžaduje další pedagogické-psychologická opatření. Prvotní zařazení žáka do ročníku tedy bývá i konečné a následně jsou na řadě další podpůrná opatření, která mohou zejména jazykovou bariéru kvalitně kompenzovat. Zařazení žáka mezi mladší děti může mít i v určitém věku významný psychologický dopad. Žák se necítí mezi mladšími dětmi adekvátně a jeho přijetí do

školního kolektivu může být problematické. Zejména v období puberty je důležité, zohledňovat i specifika tohoto důležitého vývojového období při výběru konkrétního ročníku. V počátečních fázích edukace je také vhodné zjistit aktuální znalosti žáka a popřípadě zajisti kvalitní pedagogické-psychologickou diagnostiku. Obě tato opatření narážejí zejména na jazykovou a kulturní závislost diagnostických materiálů. Učitelé se v naší studii vyjádřili k výukovým cílům v počáteční fázi edukace žáka-uprchlíka jako k podružným. Stěžejní pro ně bylo to, aby se žák v nové situaci cítil dobře a byl přijat kolektivem. Jako další příklad dobré praxe můžeme na tomto místě uvést mentorské programy realizované v zahraničí, které by v obměněné podobě mohly fungovat i našem školním prostředí. Pozitivní vliv mentorských programů a příprava konkrétní třídy na příchod nového spolužáka dokládají i další autoři (Appa, 2005; MacCullum, 2009).

6.2 Spolupráce: škola a rodina

Vlastnosti	Dimenze
Jazyková bariéra	Míra: velká- nízká
Kompenzace přes třetí osobu	Frekvence: často - nikdy
Zájem rodičů o vzdělávání	Intenzita: vysoká - nízká
Proaktivní přístup školy/ učitele	Intenzita: vysoká - nízká

Spolupráce mezi školami a rodinami by se dala označit v kvalitě i obsahu jako problematická. Zásadní ve spolupráci rodiny a školy jsou konkrétní způsoby komunikace zprostředkovávající rodičům informace o školním dění obecně a o vzdělávacím procesu jejich dětí. Způsob a intenzita vzájemného styku ve všech podobách je velmi limitována **jazykovou bariérou zúčastněných** stran. Kompenzace tohoto nedostatku je realizována nejčastěji prostřednictvím **třetí osoby**. V případě, že je to možné (tzn. školy, které jsou poblíž Pobytových středisek SUZ), tak spolupráce, komunikace probíhá nejčastěji za pomoci sociálního pracovníka daného střediska. Tuto možnost školy vnímají jako nejspolehlivější.

„...nebo potřebuju něco konkrétně vyřešit, tak zavolám na pobytové středisko a zkusíme maminku. Jenomže maminka není k sehnání nebo něco, nemocná. Tak přes tu paní W. a ta všechno už tam většinou zařizuje a ta se hodně postará vždycky.“ (16:135)

Vyučující ve vyrovnávací třídě má tu výhodu, že se třída fyzicky nachází přímo v prostorách pobytového střediska a tak problémy v kontaktu s rodiči řeší za přispění

nejprve táborového rozhlasu a poté osobního kontaktu se sociálními pracovníky tábora. Někteří učitelé věděli, že rodina má jazykově vybaveného známého či příbuzného, který tím pádem fungoval jako prostředník zejména v počátečních fázích edukace, kdy se ještě samy děti nebyly schopny domluvit a kontakt zprostředkovat. V extrémních případech tlumočila požadavky školy rodině učitelka češtiny, která ačkoli nehovořila společným jazykem s žádným členem rodiny, dokázala požadované informace vysvětlit. Tato možnost byla však také časově omezená zejména časovou dotací poskytovaných kurzů češtiny ze Státního integračního programu.

„To je hrozné, protože pro nás to byla strašná pomoc, protože když jsme třeba ten první rok potřebovali jim nějakým způsobem vysvětlit, že se jde na školní akci a ta akce není prostě hrazená, že se nemusí bát ty děti poslat, tak jsme zavolali ji, aby jim to nějakým způsobem přetlumočila, teď tam vlastně nikoho nemáme...“ (22:81)

Jsou učitelé, kteří do spolupráce s rodiči zapojí i samotné děti (a naopak). V případě svých požadavků tak nejprve požádají dítě, aby rodiče upozornilo na vzkaz či předalo zprávu. Jiní učitelé naopak konstatují, že tento způsob je nejméně nespolehlivý.

„Protože přes děti, já jim budu říkat, třeba tisíckrát. Ať tatínek přijde do školy a oni mu to nevyřídí.“ (24:333)

Jako naopak nejspolehlivější se děti jeví v roli tlumočnicka při třídních schůzkách a dalších školních akcích. V rámci těchto setkání je pak přítomnost dítěte-tlumočnicka levnější a praktičtější alternativa všem výše uvedeným kontaktům. Tato praxe může vyvolávat mnohá nedorozumění a konflikty v rodině jak možným zkreslením kvality tlumočených informací, tak i záměnou rolí v rodině (více k tomuto viz bariéry ve vzdělávání).

Nejběžnějším písemným nástrojem zprostředkovávajícím informace o průběhu vzdělávání je žákovská knížka. Kromě prospěchu sem pedagogové zaznamenávají i důležité informace pro rodiče a spoléhají na to, že rodič zná tento dokument a pravidelně jej kontroluje, což stvrzuje svým podpisem. Nikdo však neověřuje, jestli rodič předkládané informaci správně porozuměl. Jedna z pedagožek doporučuje, aby byly vzkazy pro rodiče psány jednoduše a heslovitě. Jinou písemnou formu komunikace školy využívají jen ve výjimečných případech. Učitelé také důsledně lpí na zpětné komunikaci od rodičů. Prostřednictvím vzájemných vzkazů a omluvenek do žákovské knížky se snaží rodiče přimět k tomu, aby lépe chápaly význam tohoto dokumentu a učili se tak i do budoucna konkrétním návykům.

„Oni si zvykají. Přesně tak. Protože potom to po nich budou vyžadovat a třeba teďka jak D. byla nemocná. Já vím, že byla nemocná... no tak měla bych teda, ale nenutím tu maminku, aby mi teď hned napsala. Ale dám jí s sebou žákovskou knížku a ona třeba za týden, někdy i za dva ale přinese mi to.“ (24:238)

Každá škola informuje rodiče o prospěchu jejich dětí, o akcích školy, o výchovně-vzdělávacích postupech prostřednictvím konání pravidelných třídních schůzek nebo hovorových hodin. Není bez zajímavosti, že ve dvou školách se učitelé vyjádřili tak, že rodiče tato setkání dle jejich názoru bezdůvodně ignorují a naopak tito rodiče tvrdí, že na třídnické hodiny chodí pravidelně, popř. vědí, že pokud to bude nutné, mohou školu kdykoli navštívit i mimo dobu konání schůzek. Jedna z matek dokonce uvedla, že ji nikdy nikdo o konání třídních schůzek či podobných setkání neinformoval.

„Tak to mne nikdy nepozvali, asi proto, že neznám dobře češtinu, proto mne nepozvali... Možná by mne mohli pozvat, kdyby mi zástupkyně dělal překlad, ona podle mne mluví rusky, ale jinak mne nikdy nikdo nepozval na třídní schůzky.“ (5:34)

Učitelé absenci rodičů na třídních schůzkách omlouvají jazykovou bariérou, avšak i rodiče, kteří se česky domluví minimálně, návštěvou těchto celoškolních setkání projevují zájem o edukaci svých dětí. Prospěch žáka se dá komunikovat i prostřednictvím jednoduchého výpisu známek, který je sice v určitém smyslu vytržením z celkového kontextu, ale rodiči může za určitých okolností zprostředkovat představu o postupech a úspěších svých dětí. Ve vyrovnávací třídě setkání v podobě třídních schůzek neexistují, neboť kolektiv je tak malý a rodiče jsou v každodenním kontaktu s učitelkou, že to sama pedagožka nepovažuje za nutné.

Další ne zcela běžný způsob komunikace se školou je prostřednictvím nových technologií. Všichni rodiče poskytli svá telefonní čísla při zápisu svých dětí na danou školu, učitelé však tyto kontakty běžně nemívají. Záleží pak na konkrétním vztahu rodič - učitel, a na tom, jaký způsob komunikace si domluvili. Jedna učitelka měla na rodinu telefonní číslo i emaily. Jedna rodina se dozvíдалa podrobné zprávy o školním vzdělávání prostřednictvím internetové aplikace. Telefonická komunikace je však pro všechny zúčastněné komplikovaná právě kvůli jazykové bariéře, a proto se ji obě zúčastněné strany raději vyhýbají, ačkoli všichni rodiče na ni spoléhají jako na jistý prostředek v případě nouze.

„Maminka toho Dagestánce má na mě číslo, ale někdy máme s komunikací po telefonu problém. Sice mi zavolá, ale moc se nedomluvíme.“ (3:173)

Kvalita spolupráce rodičů se školou a naopak je také dána **zájmem rodičů** o školní vzdělávání svých dětí, který je pravděpodobně ovlivněn i vlastní edukační zkušeností, dosaženým stupněm vzdělání rodičů a významem vzdělání v jejich hodnotovém žebříčku. Mnohdy si ani rodiče nemusejí uvědomovat, že je jejich aktivní zájem o vzdělávání svých dětí v nové zemi školou očekáván. Učitelé bývají v některých kulturách natolik respektovanými autoritami, že rodičům připadá skoro nevhodné vyvíjet nevyžádanou aktivitu.

„Byli tam i tací, kteří měli enormní zájem , aby se jejich děti zapojili, ale to byli spíš výjimky.“ (23:133)

Dále nacházíme souvislost také v **osobní angažovanosti pedagoga** vůči rodině, otevřeném přístupu v komunikaci a do určité míry i vyvinutí vlastní iniciativy o zapojení rodiny do školního dění. V případě, že pedagogové vyvinou vlastní aktivitu vstřícně rodině a aktivně rodiče osloví, ti jsou naopak otevřeni takové spolupráci a ztrácí ostych způsobený možnou jazykovou bariérou. Jistou souvislost hraje i možnost neformálního setkávání se v lokálním prostředí. Rodiny žijící v menších městech mají běžně šanci potkat pedagogy mimo školní budovu a při té příležitosti i neformálně komunikovat vzdělávání svých dětí.

Zkušenosti z praxe:

Jedna z učitelek využívala všech dostupných prostředků (telefon, email, žákovská knížka, apod.) ke komunikaci s rodinou dítěte i nad rámec svých pracovních povinností. Ačkoli si s matkou žáka mnohdy jazykově nepochopila, její aktivita a projevený zájem měl natolik kladný dopad na budovaný vztah rodina - škola, že se matka nebála jakéhokoli zástupce školy kdykoli oslovit se svým dotazem, žák učitelce posílal pozdravy i v období letních prázdnin. Takto navozený vztah měl pak pozitivní dopad na usazení a prospívání žáka ve školním prostředí.

Shrnutí a diskuse:

Spolupráce školy s rodiči je v případě každého žáka zásadní podmínkou při plnění školních povinností a nezbytností pro jeho začlenění do vzdělávacího procesu. Jsme toho názoru, že v počáteční fázi vzdělávání by měla být spolupráce se školou intenzivnější než v dalších obdobích. Pedagogové by měli zajistit pravidelnou přítomnost rodičů ve škole i přes jakékoli další bariéry, které mohou vzájemnou komunikaci komplikovat. Mnozí odborníci uvádějí (Hek, 2005), že pokud se rodiče cítí být ve škole vítáni, má to kladný

vliv na samotné žáky a jejich prospívání. Proaktivní přístup k zapojení rodin do chodu škol by měl být vyvinut zejména ze strany škol a pedagogů, kteří pro toto mají více vhodných příležitostí (třídní schůzky, hovorové a konzultační hodiny, mimoškolní akce pro rodiny, apod.) a v souvislosti s českými kulturními zvyklostmi to pro ně nemusí znamenat žádnou zásadní bariéru. Nejen samotná jazyková nedostatečnost, ale i kulturní a komunikační zvyklosti jistě hrají svoji roli v procesu komunikace se školními autoritami. Víme například (viz Kocourek, 2006), že vietnamská kultura pokládá sklápění očí při komunikaci za projev slušnosti na rozdíl od české zvyklosti, kdy je přímý oční kontakt v komunikaci vyžadován. Stojí jistě za povšimnutí, že v některých případech rodičům-uprchlíkům komunikují edukační obsah i osoby hovořící výhradně česky (např. učitelka češtiny). Jak je možné, že personál školy není schopen téhož? Stejně tak profesionální tlumočníci nejsou chápáni jako alternativa jazykové nedostatečnosti. Učitelé neuvažují o možnostech tlumočení přes telefon, které se z praxe jeví jako nejsnazší varianta, pravděpodobně z důvodů nedostatku financí ve školství, které vnímají i v jiných aspektech vzdělávání žáků-uprchlíků (např. ve všech školách chybí finanční kompenzace učitelovy práce pro žáka-uprchlíka navíc, zvýšený normativ na žáky se soc. znevýhodněním apod.). Praxe ze zahraničí ukazuje, že vhodným prostředníkem pomáhajícím navázat spolupráci mezi školou a rodinou může být sociální pracovník či sociální pedagog zaměstnaný v dané škole, dále lze využít asistentů pedagoga, kteří běžně navazují s konkrétními žáky užší vztah než učitelé a je známa i varianta dvojjazyčného asistenta (projekt o.p.s. Meta realizovaný v letech 2012 -2013 v pražských školách), který hovoří mateřským jazykem rodiny žáka. V neposlední řadě zmiňme možnost využití interkulturního pracovníka, který má přímo v popisu práce „zprostředkování účinné komunikace při jednání mezi migranty a veřejnými institucemi a dalšími subjekty.“ (Asociace pro interkulturní práci, 2015). Kromě jazykové bariéry, která způsobuje nesnáze v komunikaci, jsou dalšími problémovými faktory oblasti ve vztahu rodina - škola identifikovány i nedostatek informací jak na straně rodičů, tak i na straně pedagogů. Myslíme si, že při vstupu žáka-uprchlíka do edukačního procesu je velice důležité, aby škola zdůraznila význam žákovských knížek, třídních schůzek a vůbec nutnost vzájemného pravidelného kontaktu a spolupráce (viz počáteční obd. edukace).

6.3 Exosystém

Vlastnosti	Dimenze
Legislativní povědomí	Intenzita: nízká - vysoká
Finanční podpora	Frekvence: jednorázová - pravidelná
	Systematičnost: nízká - vysoká
Podpora kvalifikace pedagogů	Intenzita: vysoká - nízká

Tato kategorie se týká všech sdělení, která se žáků-uprchlíků dotýkají jen nepřímo, tedy aktivit, opatření a činností, jichž není přímým aktérem. Znamená to, že jsme se snažili získat výpovědi týkající se znalosti platné legislativy (a konkrétních politických opatření nadstandardního finančního charakteru), spolupráce se státními, nestátními i mezinárodními subjekty a také jsme sem zařadili velice významný bod našeho výzkumu dotýkající se kvalifikace pedagogů pro práci s touto cílovou skupinou. Z pochopitelných důvodů se k těmto tématům vyjadřovali zejména učitelé a pak i rodiče žáků-uprchlíků. Tato kategorie se zabývá částečně tématy z makroúrovně a zejména pak z mezoúrovně disertační práce (viz kapitola 3.4.2).

Většina učitelů, kteří pracovali s dítětem-uprchlíkem žijícím mimo uprchlický tábor, byla bez předchozí zkušenosti s touto cílovou skupinou, takže i jejich **povědomí o platných zákonných úpravách** bylo mizivé. Spolehali se v tomto ohledu pochopitelně na vedení škol, které však dle jejich názoru v problematice také tápe. Učitelé ve spojitosti s výukou žáků-uprchlíků pociťují větší zatížení povinnou administrativou a připadá jim, že systémová opatření spíše chybí nebo jsou nahodilá zejména v těch případech, kdy škola vyučuje pouze jednotlivce z cílové skupiny. Učitelé ve školách poblíž uprchlických táborů pocítili vstup České republiky do EU tím (1. 5. 2004⁷⁰), že se v jejich třídách začal významně snižovat počet žáků-uprchlíků (např. Zastávka u Brna, kde došlo masivním snížením počtu uprchlíků v ČR i ke změně typu zařízení SUZ z pobytového na přijímací). Už v roce 2012 si někteří pedagogové uvědomovali naléhavost situace spojené s revolucemi Arabského jara a počáteční migrační vlnou z Afriky, která v tomto období nabírala na síle zejména v jižních státech EU.

⁷⁰ Vstupem do Evropské unie se stala Česká republika středovou zemí společenství, a tudíž se již nemusela vyrovnávat s náparem běženců, který se dodnes týká zejména okrajových zemí EU (Itálie, Řecko). Uprchlíci dle platné legislativy také musejí požádat o mezinárodní ochranu v první bezpečné zemi (viz Dublinské opatření). V případě České republiky by se jednalo pouze o ty případy, které se dostanou do ČR letectvy a požádají o azyl na letišti Václava Havla.

„Já si myslím, že asi ta Evropa si to prostě nenechá líbit. Aby se jim hromadili ti žadatelé, aby Itálie praskala ve švech. Oni jsou fakt jako, oni mají tisícovky každý týden. To je drsný. Oni v rámci Unie možná to budou nějakým způsobem řešit, jo?“ (24:326)

Nejen školská legislativa ovlivňuje vzdělávání žáků-uprchlíků, ale i azylová politika má velký význam pro školní docházku těchto dětí. Postupy v rámci azylového řízení velmi ovlivňují fluktuaci žadatelů o mezinárodní ochranu. Pokud rodina (či žák) dostane potvrzení či ve většině případů spíše zamítnutí svojí žádosti, musejí následně neprodleně opustit místo dosavadního pobytu a jsou nuceni hledat nové útočiště. V případě kladného rozhodnutí se osoby s udělenou mezinárodní ochranou stěhují do integračního střediska⁷¹ či do soukromí, v případě záporného rozhodnutí mohou žadatelé v rámci odvolací procedury zůstat v pobytovém středisku nebo být přestěhováni do některého z azylových domů mimo původní bydliště (toto vždy s ohledem na konkrétní odvolací instanci). V každém případě tato skutečnost skoro vždy znamená pro žáka-uprchlíka změnu školy a klade velký tlak na učitelovu flexibilitu a schopnost přizpůsobit se (více viz kategorie bariéry, kapitola 6.5). V této situaci je pak logické, že na dotační programy podporující vzdělávání žáků-uprchlíků pak dosáhnou zejména školy, které mají velký počet žáků cílové skupiny, u nichž nehrozí, že by v polovině školního roku třídu opustili.

„A my, díky tomu, že máme vlastně azylanty nebo žadatelé o azyl, tak na ten projekt dosáhnem. My to máme na co navléknout.“ (24:304)

Z rozhovoru s jednou z učitelek také vyplynulo, že v 90. letech bylo k žádosti o azyl potřeba připojit také vyjádření školy o povinné školní docházce dítěte. Pedagožka nevěděla, nakolik bylo vyjádření relevantní v rámci azylového řízení, psychologicky však tento fakt způsoboval to, že se rodiče o pravidelnou školní docházku svých dětí zajímali mnohem více, než tomu bylo v době vedení rozhovorů. Dle jejího názoru vyjadřuje zájem rodičů o edukaci dětí v českém vzdělávacím systému jistou snahu o integraci do české společnosti. Tato skutečnost spojuje dvě různá témata: motivaci ke vzdělání a reálnou možnost života v ČR. Jiná pedagožka si totiž také povšimla, že lidé s uděleným azylem či cizinci s dlouhodobým a trvalým pobytem jsou ke vzdělávání v ČR mnohem více motivovaní než žadatelé o azyl, jejichž vyhlídky na získání mezinárodní ochrany jsou mizivé (viz kapitola 2.3.2).

⁷¹ Pro klienty Pobytového střediska Havířov byl přesun možný v rámci stejného města, pro osoby ubytované v Kostelci nad Orlicí se vždy jedná o přesun stovky kilometrů, tedy i změna školy.

*„Tak mají nižší motivaci, když dostaneš ty žadatele, protože oni nevědí, co s nima bude.“
(26:32)*

Problematické ve **financování** je i to, že dotační programy (MŠMT i EU) jsou děleny dle cílových skupin primárně na podporu žadatelů o azyl, azylantů a cizinců ze třetích zemí, popřípadě na další skupin. Školní třída je však konzistentní celek složený z dětí různých sociálních skupin a podporovat jen vybranou část z nich lze s obtížemi. Praxe pak ukazuje případy, kdy pomůcky a aktivity zaplacené z dotačních programů využívají všichni bez rozdílu v podstatě proti pravidlům dotačního programu.

„...dám příklad třeba Praha nebo jedou do nějakého památníku, kamkoli, tak se do toho pokud možno zapojují všechny azylové děti, protože oni to navlíknou na azylový tábor a zaplatí se z toho autobus, všechno a naše děti vlastně mají tu exkurzi gratis nebo za nějaký minimální poplatek.“ (...) „Takže takhle to pytlíkujeme. Jo, to se nemá, ale my to takhle děláme.“ (25:233, 228)

Spolupráce škol či rodin se státními, nestátními a mezinárodními subjekty je spíše ojedinělá. Další forma finanční podpory žáků-uprchlíků v rámci jejich začlenění do edukačního procesu plyne z individuálního zájmu obcí, ve kterých žijí. Dvě rodiny žijící na venkově získaly několikrát jednorázovou finanční podporu obce v době, kdy byli rodiče nezaměstnaní a nemohli si dovolit podporovat své děti v té míře, v jaké by si přáli. Pochopitelně ve větších městech podobnou snahu o individuální integrace nalezneme jen stěží. Školské odbory krajských úřadů neposkytovaly školám a jejich učitelům žádnou podporu, z dalších spolupracujících subjektů lze jmenovat snad jen uprchlické tábory, jejichž zapojení bylo spíše ve formě individuálního poradenství než finančních příspěvků. Neziskové organizace na školách realizují nárazové akce multikulturního charakteru než konkrétní výukovou podporu žáků či učitelů. Rodiče uváděli zajímavé příklady dobré spolupráce s neziskovým sektorem, ale opět ve velmi individualizovaných případech, kdy sociálně-právní poradenství zahrnovalo i podporu v oblasti vzdělávání například formou zajištění bezplatného doučování. Jedna škola vrátila matce azylantce poplatky spojené s docházkou do družiny. Finanční podpora UNHCR v oblasti edukace žáků-uprchlíků také není v individualizované podobě zvláště významná. Tato mezinárodní organizace pravidelně pořádá setkání ve školní docházce úspěšných dětí-uprchlíků, která podporují spíše pozitivní obraz této cílové skupiny v rámci veřejného mínění než skupinu samotnou.

„Vloni jsme dostali od sociální úřad peníze pro batoh a pastelky a jako tak do školy. (...) Ano, pro každého z nás jsme dostali peníze navíc na školní pomůcky.“ (20:69,70)

Závažným tématem v problematice vzdělávání žáků-uprchlíků je **kvalifikace pedagogů** podílejících se na edukaci této cílové skupiny. V našem výzkumu jsme se soustředili zejména na otázky související s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. Ve všech sledovaných případech učitelé uvedli, že pokud projeví zájem o další vzdělávání v této problematice, tak ze strany vedení školy jsou podporováni. Podpora ze strany vedení škol je pak do značné míry závislá na finančních prostředcích.

„No, tak je to těžký, pani ředitelka nám dovolila každému utratit na nějaký kurz asi 1200,- ročně, ale nic tak levného není kvalitního. Hledala jsem programy na zlepšení angličtiny, ale většinou je to dost nuda... nic dalšího jsem nakonec ani nehledala, za ty peníze...se toho moc najít nedá.“ (3:137)

Pedagogové si uvědomují, že při hledání vhodného vzdělávání musejí vyvinout samostatnou aktivitu, která díky nekonzistentní nabídce nenachází adekvátní odezvu. Školy ani konkrétní učitele nikdo neoslovil s nabídkou multikulturních kurzů či seminářů na téma edukace žáků-cizinců. Následně pak jeden učitel konstatoval, že chodí na workshopy podporující průřezové téma multikulturní výchovy, další vyučující necítí významnou potřebu dalšího vzdělávání právě pro nízký počet žáků cílové skupiny. Jedna z učitelek uvedla, že ji velice inspirují i pro práci s těmito dětmi pravidelná setkání Přátel angažovaného učení⁷² (dále jen PAU), kterých se účastní z vlastní iniciativy ve svém volném čase. Pedagožky vyrovnávacích tříd se účastnily seminářů Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka⁷³ (dále jen AUČCJ). Většina učitelů využívá různých internetových zdrojů, ale ani jeden neuvedl například portál Inkluzivní škola, který se této problematice jako jediný v ČR věnuje komplexně.

„A existuje Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. A ta vlastně pořádala určité semináře v Praze, na které jsme chodili teda taky. (...) s tím, že ale ta problematika, která tam vlastně zase se procházela, tam byla spíš pro, dejme tomu studenty, kteří přicházeli z cizích zemí a jsou spíš na vysokých školách.“ (23:145,146)

Z výsledků námi vedených rozhovorů vyplývá, že o další vzdělávání v této problematice mají větší zájem pedagogové, v jejichž třídách se žáci-uprchlíci objevují v hojnějším

⁷² PAU je nezisková organizace napomáhající transformaci českého školství směrem k liberalizaci, humanizaci a demokratizaci vzdělávání. PAU spolupracuje se školami, škol. úřady, fakultami, nadacemi a sdruženími příbuzného charakteru. Je jedním ze zakladatelů Stále konference asociací ve vzdělávání (SKAV).

⁷³ AUČCJ je odborná zájmová organizace učitelů češtiny jako cizího jazyka na všech stupních a typech škol. V současné době sdružuje více než 300 aktivních členů – učitelů češtiny jako cizího jazyka ze všech regionů České republiky i ze zahraničí.

počtu a častěji. Takové třídy se nacházejí zejména ve školách poblíž uprchlických táborů či vybraných azylových domů. Dále je pak zřejmé, že nabídka vhodných seminářů a školení je značně roztržena, učitelé nevědí, na koho se v této problematice obrátit, nezaznamenali jsme zmínku o žádné formě dalšího vzdělávání zaměřeného pouze na cílovou skupinu uprchlíků, vždy se jednalo o cílovou skupinu cizinců obecně. Přípravenost pedagogů na cílovou skupinu žáků-uprchlíků tak do značné míry zůstává v jejich rukou bez významné vnější podpory.

Zkušenosti z praxe:

Učitelé vyrovnávacích tříd, jejichž praxe s cílovou skupinou byla a doposud je intenzivnější, očekávali, že v počátcích jejich práce se žáky-uprchlíky získají teoretická a praktický vhled do problematiky ze strany Ministerstva vnitra ČR či UNHCR. Teprve po několika letech, kdy sami začali být zváni v roli expertů na nejrůznější semináře, pochopili, že systematická příprava pro jejich práci s danou cílovou skupinou v České republice neexistuje.

„Takže, že by za náma jezdili nás vzdělávat ohledně této problematiky, tak to ne. Víte, abych pravdu řekla, tak já jsem celých, co jsem tady, deset let, tak možná osm let. Z toho jsem čekala, že někdo přijede a řekne mi, jak se to má dělat. (...) Tak teprve tehdy, když mě začali zvat na semináře do Prahy, abych řekla, jak to dělám já, tak jsem pochopila, že nikdo takový nepřijede.“ (24:219,220)

Shrnutí a diskuse:

Nedostatek finančních zdrojů je předmětem stížnosti všech zúčastněných pedagogů. Povědomí učitelů o možnostech podpůrných opatření podepřených konkrétní legislativou bylo mizivé, z pochopitelných důvodů je finanční stránka edukace věcí managementu konkrétních škol. Učitelé si však nedostatek a nesystematické dělení finančních prostředků intenzivně uvědomují, neboť toto vnímají i jako jisté omezení své vlastní práce. Jakákoli jejich nadstandardní činnost pro žáka-uprchlíka zůstává ve většině případů bez dostatečné finanční podpory, a tudíž vykonávají individuální přípravy a další aktivity zdarma (více také viz kategorie Podpůrná opatření, kapitola 6.6). Ačkoli tematická zpráva Eurydice 2009 deklaruje, že v ČR jsou školám vzdělávajícím žáky-cizince běžně k dispozici tlumočníci, podpůrní pedagogičtí pracovníci či informace o

vzdělávání, naše šetření nepotvrdilo ani jeden z výše jmenovaných způsobů podpory⁷⁴. Nedostatek financí potvrzuje i řada zahraničních výzkumů, například australští učitelé toto vnímají jako jednu z konkrétních překážek při své práci se žáky-uprchlíky (Miller et al., 2005). Jsme také toho názoru, že budoucí učitelé nejsou adekvátně připravováni na setkání s dětmi-uprchlíky. Příprava budoucích učitelů na pedagogických fakultách reflektuje měnící se skladbu na českých školách jen velmi pozvolna. Práci se žáky s odlišným mateřským jazykem je věnován jeden volitelný předmět na Karlově univerzitě, Masarykova univerzita v obdobném duchu výuku budoucích pedagogů teprve připravuje. O něco lepší je situace v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka, kde mohou být pedagogové připravováni na Karlově univerzitě, Masarykově univerzitě, na pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem a v jisté podobě i na Technické univerzitě v Liberci, dále je pak nabízeno bakalářské studium čeština jako cizí jazyk soukromou vysokou školou Akcent college. Pedagogové účastníci se výzkumu OECD⁷⁵ (2010) potvrzují, že se necítí být dostatečně podporováni v práci s dětmi z odlišného kulturního prostředí a zároveň dosvědčili, že postrádají kvalifikaci ve výuce svého rodného jazyka jako cizího. V této situaci vnímáme další vzdělávání pedagogických pracovníků jako stěžejní. Problematické vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, tudíž i žáků-uprchlíků, se dle dostupných informací nejkomplexněji věnuje o.p.s. Meta zřizovatel elektronického portálu Inkluzivní škola. Pedagogové tedy mají možnost nalézt potřebné informační zdroje na jednom místě. Význam kontinuálního vzdělávání zdůrazňují mnozí odborníci (např. Jones, Rutter, 2001), kteří vidí ve zvyšování kvalifikace pedagogů i širší možnosti podpory žákům-uprchlíkům.

6.4 Ve školní třídě

V rámci našeho výzkumného šetření jsme se velice intenzivně zaměřovali na edukační strategie pedagogů uplatňované při vzdělávání žáků-uprchlíků. V průběhu našeho šetření jsme do těchto strategií zahrnuli veškerou učitelovu výchovnou a vzdělávací činnost ve školní třídě. Během analýzy získaných dat vyplynulo, že pedagogovy aktivity ve třídě jsou ovlivňovány specifickými faktory, které pak silně působí na volbu konkrétních strategií. Na tomto místě jsme proto rozdělili jednu hlavní kategorii na dvě části (chceme-

⁷⁴ Pravdou zůstává, že žádný pedagog účastníci se našeho výzkumu neprojevil o tlumočnická zájem (viz kategorie Spolupráce: škola – rodina).

⁷⁵ Dánové, Iři, Nizozemci, Norové, Švédové a Rakušani.

li podkategorie), a to na Ovlivňování edukačních strategií: nevýukové a Vyučování. Jak chápeme pojem edukační strategie, jsme přiblížili v teoretické části práce v kapitole 1.2. Konkrétní pojetí edukačních strategií v kontextu edukace žáků-uprchlíků představíme v následujícím textu.

6.4.1 Ovlivňování edukačních strategií: nevýukové

Vlastnosti	Dimenze
Složení třídního kolektivu	Míra heterogenity: vysoká - nízká
Strategie ukázněvání	Mocenská - respektující
Způsoby zpětné vazby	Elementární - Pokročilá

Jakékoli edukační strategie, ať už jsou zaměřeny na vzdělávací obsahy nebo na výchovné přístupy, jsou závislé nejen v našem případě na **složení třídního kolektivu**. Všichni učitelé se shodli, že celkový počet žáků ve třídě, a z toho počet žáků-uprchlíků, je primárním vodítkem pro to, jaké budou stanoveny výukové cíle a jak bude samotná výuka probíhat. Ve všech námi sledovaných školách se žáci učili v kolektivech okolo 20 žáků ve třídě (ve třídě s nejmenším počtem žáků bylo 16 dětí a s největším počtem bylo 25 žáků), a i přes to by učitelé (krom dvou s nejmenším počtem žáků ve třídě) přivítali menší počet žáků ve třídě. U žáků-uprchlíků je také zásadní, z jakých kulturních a jazykových okruhů pocházejí. Je větší pravděpodobnost, že pokud budou žáci-uprchlíci národnostně a jazykově homogenní, učitelova práce bude v jistém ohledu snadnější než v případě silně heterogenní skupiny, kdy si žáci-uprchlíci neporozumí ani navzájem. Jedna pedagožka také vyjádřila zajímavý postřeh, který zdůrazňoval nutnost znalosti geopolitické situace ve světě, aby pak nedocházelo vlivem nevědomosti ke konfliktním situacím (např. pedagog by měl vědět, zda-li jsou v jeho třídě žáci zastupující odlišné strany některých válečných konfliktů, apod.). Obě učitelky vyrovnávacích tříd se shodly, že ideální početní stav v jejich skupinách je 8 - 10 žáků na jednu vyrovnávací třídu. V praxi se však běžně stává, že je tento počet překročen a nároky na pedagoga jsou až neadekvátní.

„...to bylo strašné. To už jako opravdu byl, řekla bych, že člověk už nestíhal a měl toho plná ústa. Ale ideální stav byl tak kolem těch osmi-deseti, to se ještě dalo celkem i na slušné úrovni zvládnout, jak už potom to přesahovalo, tak těch... tak čtrnáct, řekla bych, to byla taková hraniční meze... jak jich bylo nad těch čtrnáct, tak to už potom...“ (23:25)

Dalším faktorem ovlivňujícím edukační strategie učitele je kázeň žáků ve třídě a pedagogovy strategie **ukázněvaní**. Většina dotazovaných učitelů řešila disciplínu ve třídě převážně mocenským přístupem. I na základě našeho pozorování vyšlo najevo, že učitelé při ukázněvaní používali mnoho zákazů a příkazů laděných zejména negativně (např. nedělej to, sedni si, neprovokuj, nechod' tam, apod.). Praxe respektujícího přístupu, kterou vnímáme jako dobrý příklad, však říká, že je vhodnější upozorňovat děti na úspěchy a vhodné chování tím posilovat (viz. Kopřiva et al., 2012).

Co v neposlední řadě ovlivňuje volbu edukačních strategií pedagoga, jsou **způsoby zpětné vazby od učitele** a s tím související formy klasifikace. Prověřování naučeného je u žáků-uprchlíků velice obtížné právě s ohledem na jazykovou bariéru. Sedm dotazovaných učitelů považovalo přezkušování naučených informací jako dostatečný způsob prokázání naučeného ve škole. Nikdo z těchto nezmínil další dovednosti, na které by se jejich zpětná vazba či hodnocení soustředilo (např. získání dovedností, schopností). V zásadě by se dalo shrnout, že většina pedagogů se soustředila zejména na nejnižší úroveň Bloomovy taxonomie⁷⁶ výukových cílů, tedy na zapamatování. V praxi námi oslovených pedagogů jsme měli možnost zjistit, že zkoušení žáků-uprchlíků probíhá jak písemnou tak i ústní formou, vždy s přihlédnutím ke konkrétním specifikům žáka.

*„Někdy jí dávám méně úkolů či otázek v písemce, aby měla dost času se s tím vyrovnat.“
(11:11)*

Místo diktátů žáci-uprchlíci doplňují vynechaná písmena prověřující konkrétní gramatický jev, učitelé také používají materiály specifikované pro žáky s poruchami učení, neboť nemají k dispozici potřebné podklady pro žáky-uprchlíky. Velkým problémem souvisejícím s jazykovou bariérou jsou v přírodovědných předmětech slovní úlohy. Matematiku, fyziku, či chemii míváme spojenou zejména s čísly a vzorci, které jsou ve většině zemí světa totožné. Jakmile má však žák-uprchlík vynikající v matematice vyřešit slovní úlohu, mnohdy ztroskotá právě na neporozumění zadání. Zkušební pedagogové doporučovali v rozhovorech úplně vynechat prověřování znalostí formou testů s otevřenými otázkami. Za ideální formu prověřování znalostí nejčastěji označovali ústní zkoušení před tabulí. V třech případech jsme se setkali se zajímavou praxí, kdy učitelé označili žákům s velkou jazykovou bariérou konkrétní látku z učebnice, ze které je pak

⁷⁶ Bloomova taxonomie je klasifikace edukačních cílů a dovedností dle obtížnosti.

prozkoušeli. Nakolik šlo o memorování naučeného obsahu či o opravdové pochopení prověřované látky, tím se nikdo z dotazovaných pedagogů nezabýval.

„U písemných projevů se snažíme jim dělat otázky tak, aby pouze kroužkovali odpovědi a b c, pokud je zkusíme ústně, tak, že já jim označím látku, kterou se naučí a jsou zkoušení jenom z toho označeného učiva. Nezkoušíme je nečekaně, nezkoušíme je z látky, kterou prostě nemají označenou. A ve většině těch jako odborných předmětech tak třeba i v dějepise, v zeměpise oni se pořád učí stejně nazpaměť, jo?“ (22:15)

Poslední téma, kterému se chceme věnovat, jsou metody klasifikace, kterou chápeme jako hodnocení žáka spojené s pedagogickou evaluací. Ve všech námi sledovaných případech jsme se setkali s klasickým kvantitativním hodnocením vyjádřeným známkami. V některých případech dochází k úlevám v podobě neklasifikování z českého jazyka. Učitelé se často vyjádřili také v tom smyslu, že dobrými známkami chtějí žáky motivovat k učení a špatné známky neudělují.

„Snažím se jí někdy motivovat známkami, takže když jí test, diktát a tak vyjdou dobře, dám jí tu jedničku nebo dvojku do žákovské, když je to horší známka, tak to nezapisuju, ale je to problém. Brzy ji budu muset začít klasifikovat a to pak nevím, co s ní.... Bude mít trojky, čtverky...“ (11:87)

Slovní formu hodnocení realizují pouze vyrovnávací třídy. Několik kantorů také připustilo, že dávají žákům-uprchlíkům lepší známky než dětem z majority a to z několika důvodů. Chtějí dát žákům v posledních ročnících ZŠ šanci postoupit na SŠ, proto zlepšují průměr známek na vysvědčení, ačkoli tento neodpovídá vzdělávacím výsledkům. Nechtějí žáka i nadále ve svém ročníku.

„Ale oni na to spoléhají, že prostě ty kantoři, než by se s nima trápili, tak jim dají čtyřky a oni s těma čtyřkami prolezají, i kdyby podle mě měli dostat teda pětky.“ (25:160)

Zkušenosti z praxe:
Učitelé se shodují na tom, že více žáků-uprchlíků v jedné třídě má tendenci se segregovat od majority právě i vlivem jazykové bariéry. Počet žáků-uprchlíků v jedné třídě tedy souvisí i s rychlostí integrace do kolektivu třídy. V případech, že je to možné, je lepší zařadit žáky zvlášť, či v rámci jedné třídy jim přidělit spolužáka mentora a docílit tak co nejintenzivnější vzájemné komunikace ve vyučovacím jazyce. <i>„Ale pořád jsou spolu, pořád jsou spolu a v tom bych možná viděla ten jedinej problém, že my jsme se snažili je dát spolu do jedné třídy, aby to měly snazší, ale svým způsobem,</i>

kdybychom je rozdělili tak, jak jsme rozdělili ty kluky, tak by je to víc nutilo prostě komunikovat s těma ostatníma.“ (22:104)

6.4.2 Vyučování

Vlastnosti	Dimenze
Výukové cíle	Úroveň: nízká - vysoká
Role učitele při výuce	Dominance: převažující - minimální
Tradiční výukové metody	Frekvence: často - sporadicky
Výukové úlevy	Frekvence: výjimečně - často
Speciální výukové pomůcky	Množství: nedostatek - nadbytek
Přístup v realizaci MKV	Kulturně-standardní - transkulturní

Jak probíhá výuka žáků-uprchlíků, jaké výukové cíle si pedagogové stanovují a jakými způsoby jich dosahují? Potřeba učit se a porozumět okolí je lidskému druhu vlastní, nikdo nemusí děti nutit, aby se učili mluvit a chodit, školní učení funguje na stejných principech jako spontánní učení v předškolním věku. Učitelé zapojení do našeho výzkumu stanovovali **cíle výuky** primárně s ohledem na jazykovou úroveň žáka-uprchlíka a s tím související porozumění probírané látce. Povšimli jsme si taky tendence v počátečních obdobích edukace soustředit se více na sociální integraci do třídního kolektivu, než na didaktické cíle a znalosti probírané látky.

„Takže vy si ho napřed musíte emočně získat na svoji stranu, aby se nebál. Napřed to není vůbec o vzdělávání, to se vám musí trošku otevřít, je to těžké.“ (3:6)

Ve vyrovnávacích třídách jsou stanoveny pouze krátkodobé výukové cíle soustředující se zejména na komunikační kompetence žáků.

„Ne, primárně mám učit jazyk, ne o jazyce. Z toho já vycházím. Takže, dokud ty děti nezvládnou jazyk, neučím o jazyce. Teprve, když mi ty děti pořádně začnou mluvit, tak s nimi můžu něco dělat z gramatiky: vyjmenovaná slova“ (24:7)

Stejně tak bychom mohli realizované výukové cíle klasifikovat dle Bloomovy taxonomie⁷⁷. Zde si nelze nevšimnout, že nikdo z dotazovaných informantů nepřekročil úroveň pochopení. Zúčastněné pozorování nám poskytlo omezenou možnost zjistit, že

⁷⁷ Roviny Bloomovy taxonomie dělíme do šesti úrovní od nejnižší k nejvyšší: od zapamatování, pochopení, aplikaci, analýzu, syntézu, až k hodnocení.

pedagogové se u žáků-uprchlíků soustředí na nejnižší úroveň výukových cílů, tedy na zapamatování, a u těch, u kterých to jazykové možnosti dovolí, tak také na druhou nejnižší rovinu - pochopení.

„To znamená, že já se spíš zaměřuju na to, aby tu věc nejdříve pochopil, protože vím, že v matematice na to nemá, ale v té občance, aby pochopil a přesně jak říkáte, na tu didaktickou stránku, aby věděl, o co jde.“ (16:9)

Není pochyb, že vysvětlit druhému podstatu věci je důležitá dovednost, není to však jediný způsob učení a dokonce ani ten nejefektivnější. Míra **dominance pedagoga** ve vyučovacím procesu se v tradičním vyučování liší od alternativ využívajících inovativní výukové metody. Ačkoli sami pedagogové přiznávají, že frontální způsoby výuky jsou pro naši cílovou skupinu nejméně vhodné, sami žáci-uprchlíci ve svých výpovědích popisují, že většinou ve škole převládá právě tento způsob práce pedagoga. Při našem pozorování jsme měli možnost si povšimnout, že pouze dvě pedagožky pravidelně střídaly nejrůznější metody výuky s prvky kooperativního nebo zážitkového učení. Výpovědi učitelů naopak zdůrazňují význam práce v heterogenních skupinách, kterou třeba ve vyrovnávací třídě podporuje i technická vybavenost prostoru a kvalitní práce pedagožky s interaktivní tabulí.

„No, moc často ale nepracujeme ve skupině, spíš vyhledáváme v učebnici. Tentokrát jsme skupinově pracovali poprvé. Často ale pracujeme ve dvojicích, jakože hledáme dohromady něco v knížce v nějakém textu a tak. Často ale učitelé píší na tabuli a my to opisujeme, to je asi nejčastější způsob.“ (4:7)

Alternativní **výukové metody** neznamenaají pouze zábavu a hru, klíčem k jejich realizaci je hlavně přiměřenost metod a učiva věku žáků, smysluplnost a vlastní aktivita žáků. Jako dobrou praxi lze označit skupinovou spolupráci založenou na komunikačních kompetencích.

„Pracuji hlavně ve skupinkách, dvojice, trojice řadím hlavně jazykově. Většinou k tomu, kdo je jazykově slabší. Protože tam nejde jenom třeba o ty z Ruska, ale jde tam o ty Američany a podobně. Tak kdo je jazykově slabší a nemá slovní zásobu, tak musí k sobě dostat někoho velice hovorného, kdo má tu slovní zásobu bohatou.“ (3:2)

Jedna z dotazovaných žákyň měla možnost srovnat systém vzdělávání Švédska, kde rok a půl žila s českou vzdělávací soustavou. I přes stručnou výpověď lze vysledovat, že ona sama vnímala velké rozdíly ve výuce, která byla ve Skandinávii více zkušenostní a v podstatě i pro samotnou žákyni smysluplnější, neboť se dotýkala praktického života.

V ČR jí výuka připadala příliš abstraktní a nepochopitelná. Učitelé, kteří využívali alternativní metody při výuce (zejména tedy skupinovou práci) však stále neopouštěli myšlenku, že základní schéma: výklad - procvičení - vyzkoušení je jediné správné. Dle lektorky AUČČJ účastníci se našeho výzkumu, je doporučováno vyučovat češtinu uprchlíky neinvazivní metodou formou posilování mluvního sebevědomí imigranta⁷⁸, která spočívá v tom, že učitel žáka příliš neopravuje, aby ho nevystavil neúměrnému stresu a ponížení z neznalosti. Z výsledků pozorování i z rozhovorů s pedagogy základních škol však vyplynulo, že nehodnotící opravování gramatických chyb a navozování správného mluvního vzoru je pro žáky-uprchlíky přínosem. Dalším příkladem dobré praxe je výuka čtení ve vyrovnávací třídě, která probíhá tzv. genetickou metodou (hláskování). Pedagožka si na tomto způsobu chválí zejména fakt, že zde nehraje roli to, v jakém období školního roku přijde nový žák do třídy (na rozdíl od tzv. syntetické metody - slabikování). Samozřejmostí pro učitele je také skutečnost, že žákům pocházejícím ze zemí s odlišnou abecedou některé zápisy do sešitů kopírují (či v jednom případě zapisovala sama asistentka pedagoga). Pouze jedna pedagožka hovořila o konkrétních zkušenostech s projektovým vyučováním.

„Takže když jsme dělali projekty třeba složení zámeckého parku, Sýkorového parku, tak jsme teda jednak fotili jsme ty stromy, jako gingo a kaštanovník a takovýdle jako ty vzácný stromy, co tady máme, teď jsme dělali plán na balíčáky, ohromnej plán parku, takže ona třeba kreslila stromy, protože jí to pěkně šlo. Ostatní stříhali obrázky, jiní dělali cestičky a tohle. A ty děti v tu chvíli mají okamžitě jako pocit sebeuspokojení a že k něčemu jsou“ (25:56)

V našem výzkumném šetření jsme se v souvislosti s evaluací edukačního procesu, výukovými metodami nemohli nedotknout tématu „úlev“ pro žáky-uprchlíky. Zajímalo nás, jestli pedagogové zmírňují své požadavky na žáky-uprchlíky ve srovnání s majoritou, bez ohledu na to, aby bylo toto zmírnění reflektováno v konkrétním vzdělávacím plánu žáka. Pedagogové se shodly na tom, že žáci-uprchlíci mají vlivem své celkové životní situací velmi obtížené postavení v edukačním procesu. Pokud pedagogové snižují své nároky, tak takovým způsobem, aby se to nedotklo ostatních žáků ve třídě. Individuálně vyhodnocují, které úkoly je žák-uprchlík schopen zvládnout a v případě, že se jedná o činnosti nad jeho síly, je povinen splnit alternativní úkol úměrný

⁷⁸ Jedná se o výsledek hospitace přední české odbornice na výuku češtiny jako cizího jazyka, PhDr. Lídy Holé.

jeho možnostem (tzn. menší počet příkladů v matematice, doplňování písmen místo psaného textu, apod.). Polovina učitelů také uvedla, že žákům-uprchlíkům ve svých třídách naopak dávají speciální úkoly navíc.

„Samozřejmě občas padli takový otázky: proč my to taky nemůžeme mít jako A B C jako to má S. s D., jo? Jim velice rychle vysvětlíte, že já jim to klidně dám ve francouzštině a ať mi to vypracují z fleku“ (22:133)

„Tak ze začátku mi dávali něco navíc, abych dohnala tu látku, než jsem dělala ty testy...“ (15:30)

Ve výuce učitel krom učebnic a pracovních sešitů používá i mnoho dalších **pomůcek**. V námi zkoumaných případech jsme se setkali ve dvou případech s používáním překladových slovníků, který učitelé nehodnotí jako dobrou pomůcku do výuky, neboť hledání ve slovníku zabere mnoho času na úkor vhodnějších činností. Učitelé vnímají velký nedostatek speciálních výukových materiálů hlavně pro děti-cizince. Většinu alternativních materiálů a pomůcek si pedagogové tvoří sami ve svém volném čase. Při výuce českého jazyka byl v mnoha případech využíván Slabikář, který však často nebyl pro konkrétní věkovou skupinu vhodný.

„Ale pořád to jsou knížky, které je jako urážejí. Protože jsou třeba pro prvňáčky. Taková ta Lucinka, jak jsme měli my. Takové to doprovodné obrázkové čtení.“ (3:188)

„Já třeba sama o své vůli jsem třeba M. sehnala písanky pro první ročník. Byla otrávená, nechtěla. Ale já povídám M., to musíš.“ (10:51)

Pouze jedna třída (škola), ve které jsme se účastnili rozhovorů s pedagogy a pozorování, byla vybavena interaktivní tabulí. Pedagožka tuto alternativní pomůcku intenzivně zapojovala do výuky, kterou tímto způsobem náležitě obohatila. Dle její výpovědi však musela absolvovat několik speciálních školení, aby se naučila s interaktivní tabulí náležitě pracovat a aby využila všechny možnosti jejího softwaru. Celá tato škola byla nadstandardně vybavena z prostředků Evropského uprchlického fondu (11 interaktivních tabulí, 40 notebooků, atd.), neboť se nacházela poblíž uprchlického zařízení a měla stálý počet žáků cílové skupiny.

Kulturně různorodé složení školní třídy vyvolává dojem, že v něm bude moci pedagog snadněji uplatňovat průřezové **téma multikulturní výchovy** (dále jen MKV). Začlenění MKV do výuky klade na učitele vysoké nároky nejen po teoretické stránce, ale i po metodické. U multikulturní výchovy pak hraje důležitou roli osobní přesvědčení a postoje pedagoga. V našem výzkumném šetření jsme se tímto úhlem pohledu také zaobírali,

neboť vnímáme realizaci MKV jako jednu ze specifických edukačních strategií v jakékoli třídě. Zajímalo nás, jak přítomnost žáka-uprchlíka využívají pedagogové k realizaci průřezového tématu, které je povinnou součástí kurikula. Nemohli jsme si nevšimnout, že všichni učitelé bez ohledu na školu se více přikláněli k formám kulturně-standardního přístupu (viz kapitola 3.2.2) a spíše se soustředili na představování viditelných podob kultury žáka uprchlíka než na jejich jádro. Sami žáci informanti našich rozhovorů potvrdili, že se jich pedagogové nejčastěji ptají na odlišné kulturní zvyky, tradiční pokrmy a geografická specifika jejich země původu. Všichni rodiče, zúčastnění v našem výzkumu, byli maximálně otevření ke sdělení jakýchkoli informací souvisejících s kulturou, náboženstvím a zvyky jejich rodné země.

„O jídle se mě ptala jednou, to bylo na začátku. Ještě se mě ptá něco o ruštině, ale to si moc nepamatuju. Robiho se ptala o Americe, on přinesl dolary, tak nám to ukazoval.“ (2:67)

„Využívám. Jo, protože my jsme zrovna nedávno měli téma národní zvyky a domácí, státní symboly a takové. No a on zrovna byl jeden z těch, že řekne, přinese nebo přinesl dort, nebo co oni to pekli.“ (16:18)

„...ale já jsem jí tvrdila, že se ho může zeptat na cokoli. Ať se ho ptá na cokoli, co se týče třeba náboženství, kde má babičku, kdo jsme a odkud a tak. Mohla se zeptat na cokoli, neměli jsme žádné tajemství.“ (1:103)

Přítomnost žáka-uprchlíka poskytuje prostor nejen pro realizaci témat multikulturní výchovy, ale i k mnohým dalším, jako například výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, osobnostní a sociální výchova apod.

Zkušenosti z praxe:

Jedna z učitelek zapojila do své výuky pro kompenzaci jazykové bariéry také znakový jazyk pro neslyšící. Všechny žáky ve třídě naučila základní požadavky pro komunikaci tímto systémem. Podařilo se jí tímto způsobem nejen vyhnout stigma jazykové bariéry, ale i zapojit žáky-uprchlíky intenzivněji do třídního kolektivu a jak sama uvádí <i>„Byl to takový další jazyk a byla to pro všechny startovní čára.“ (3:191).</i>
--

Shrnutí a diskuse:

Jak pracovat se žáky, kteří nerozumí mému mluvenému ani písemnému projevu? Jak mohu takové žáky zapojit do běžné výuky, aniž bych opomíjel zbytek třídního kolektivu? Jak takového žáka hodnotit? Jaké volit pedagogické přístupy, abych žáka-uprchlíka

zapojil do kolektivu? Mnoho podobných otázek jistě učitele napadne ve chvíli, kdy je do jeho třídy zařazen žák z řad uprchlíků. Přítomnost žáka-uprchlíka se může učiteli s běžnou pedagogickou praxí zdát jako obtížně řešitelný úkol, který problematizuje obvyklý průběh vyučování. Představa, že nižší počet žáků ve třídách přispívá k možnosti poskytnout všem žákům větší míru individuální podpory ze strany učitelů, nemusí být nutně pravdivá. Pokud je učitel centrálním činitelem dění ve třídě, převládá-li tradiční vztah učitel - žák a formy výuky jsou zejména frontální, tak i jedno dítě navíc může být pro učitele velkou zátěží. Vytvoření podmínek k vzájemnému působení žáků mezi sebou může přinést obrovský posun v práci pedagoga. Stejně tak i zvyšování počtu dospělých ve třídě může být cestou, jak udržet počty žáků a zároveň k nim přistupovat dle jejich individuálních potřeb. Také segregace více žáků z jedné sociální skupiny je v běžném vzdělávacím proudu nevhodná, známe však v určitých případech segregované třídy žáků-cizinců na časově omezenou dobu prvotní jazykové integrace (viz kapitola 4.4.1).

Děti z řad uprchlíků mnohdy pocházejí z různých rodinných prostředí. Každý žák je individualita a má za sebou odlišné zkušenosti, které mají vliv na formování jeho charakteru a způsobu chování. Okolnosti premigračního a transmigračního období mohou velmi silně ovlivnit chování dítěte ve třídním kolektivu (viz kategorie Počáteční období edukace, kapitola 6.1). Sociální role v rodinách také hraje významnou úlohu v tom, jak se žák ve třídě projevuje. Je mnoho aspektů, které chování dítěte ve třídě ovlivňují, a všechny tyto musí pedagog reflektovat, aby stanovil jak adekvátní výukové cíle, tak i způsoby jejich naplnění. Přiznáváme, že přítomnost žáka-uprchlíka ve škole vyvolává požadavek na diferenciaci učiva a odlišný přístup pedagoga. Vzhledem k tomu, že sociální učení se nejlépe upevňuje přímou zkušeností a zážitkem, tak situace, se kterými se nesetkáváme, nezvládáme řešit, neznámé také snadněji odsuzujeme. Jsme toho názoru, že přítomnost žáka-uprchlíka v třídním kolektivu je pro kolektiv samotný velkým přínosem za jakýchkoli okolností, neboť kopíruje složení běžného obyvatelstva, které se postupně také stává čím dál tím více heterogenním. Na tomto místě je také zajímavé uvést pro srovnání reakci kanadských odborníků a pedagogů, kteří se podívovali nad postoji českých učitelů vůči příchozím žákům-uprchlíkům, kterou autorka výzkumu zaznamenala při svém pobytu v Centre for Refugee Studies na torontské York University. Kanadčané vždy přijímali nově příchozí žáky jako obohacující zkušenost a cítili nutnost pracovat v heterogenním třídním kolektivu, který jim adekvátním způsobem simuloval kanadskou společnost. Individuální přípravy pro každého žáka chápali jako přirozenou

součást pedagogické práce. Autorka byla svědkem toho, že se školy doslova chlubily multikulturní populací, kterou vnímali jako přednost podněcující osobnostní rozvoj nejen všech členů konkrétní školy, ale i dané komunity. I odborná literatura uvádí (Burns, Shadoian-Gersing 2010), že mnohé školy kulturně heterogenních států vítají různost svých žáků a přirozeně pracují s jejich kulturně odlišným zázemím⁷⁹.

Posláním současné školy není jen to, aby učitel předal žákům sumu informací a faktů. Rámcový vzdělávací program hovoří o klíčových kompetencích, které představují nejen souhrn vědomostí, ale i dovednosti, schopnosti, hodnoty a postoje, které jsou důležité pro osobnostní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Vnímáme proto jako nevhodné soustředit se pouze na základní formy zpětné vazby a přezkušovat tak žáky-uprchlíky jen z naučené látky bez další návaznosti na její pochopení. Co se děti naučí, pokud jsou zkoušené z konkrétního označeného učiva? Kromě memorování také zjistí, že svět kolem nás je jednoduchý, že na vše existuje jedna správná odpověď - ta z učebnice. Neučí se srovnávat, pochybovat a kriticky myslet. Připouštíme, že u žáků z řad uprchlíků je situace o to složitější, že nerozumí vykládané látce, je však bezpochyby jisté, že právě v jejich případě se učitel musí soustředit nejen na zapamatování, ale zejména na pochopení probíraného učiva. Zajisté je pro učení důležitá zpětná vazba a její evaluace. Zpětná vazba je informace, která by měla být zaměřená na průběh činnosti či její výsledek a jejím účelem by mělo být udání správného směru, kterým se má žák ve svém učení vydat. Povšimli jsme si, že hodnocení známkami je v situaci uprchlických rodin vyžadováno také rodiči, kterým napomáhá k orientaci ve složité situaci školního prospěchu svého dítěte. Myslíme si však, že je nevhodné porovnávat studijní výsledky žáků-uprchlíků s jejich spolužáky z majority. Známkování chápeme jako srovnávání dětí ve třídě navzájem. U žáka-uprchlíka by mělo hodnocení motivovat k žádoucímu, individualizovanému výkonu (viz kapitola 4.3.2). Jedním z inkluzivních indikátorů školy je jak tvrdí Mitchell (2005) individualizovaný program s diferencovanými formami hodnocení. V této souvislosti se pak nabízí jako jisté východisko vytvořit pro žáka-uprchlíka individuální vzdělávací plán (IVP), do kterého škola na základě spolupráce všech do edukace zapojených subjektů písemně stanoví cíle, způsoby jejich dosahování a hodnocení (více k IVP viz kategorie Podpůrná opatření, kapitola 6.6). Myslíme si, že pokud by byl žák-uprchlík na počátku své edukační kariéry v ČR důkladně

⁷⁹ Na tomto místě je nutné uvést, že si plně uvědomujeme, že osobní zkušenosti nemohou být paušalizující pro celou kanadskou společnost.

diagnostikován a byla by zajištěna podpůrná opatření (alespoň IVP), tak by učitelé mohli stanovovat vyšší cíle než jen dvě základní úrovně Bloomovy taxonomie. Bez IVP jsou učitelé nuceni dodržovat kurikulární rámec školního vzdělávacího programu, a aby mohlo uprchlické dítě postoupit do dalšího ročníku, musí splnit předem zadané cíle, které jsou často nevhodné, neboť jsou shodné s cíli stanovenými pro žáky z majority.

Odhady uvádějí, že z pouhého poslechu (či čtení) si zapamatujeme pouze 10% obsahu, tato procenta se zvyšují, můžeme-li o dané věci diskutovat (40%), a zejména, když ji můžeme zažívat (80%). Efektivita procesu učení je tedy závislá dle toho, kolik zapojuje smyslů (Nováčková, 2015). V době, kdy vznikl systém školního vzdělávání (2. pol. 18. stol.) šlo o to, aby si žáci osvojili určité množství informací, které jim vydrží po celý život. Převážnou většinu těchto informací se pak lidé dozvídali výhradně ve škole. Schéma tradiční výuky pak odpovídalo těmto cílům - učitel sděloval hotové poznatky žákům ve třídě. U transmisivní výuky - tedy klasického frontálního výkladu předávání poznatků v hotové podobě - předpokládáme, že vlastní vyhledávání informací je pouhou ztrátou času. Situace se dramaticky mění v současném světě informačních technologií, kdy už učitel není tím, kdo ví vše. Velice důležitou složkou vzdělání je i schopnost aktivně a samostatně vyhledávat informace, vyvozovat pravidla, tvořit si názory a umět je obhajovat. Gavora (2005) popisuje zkušenost, že většinu komunikačního času pro sebe ve třídě okupuje učitel. Všichni námi oslovení učitelé si dílčí nedostatky výuky plně uvědomovali, neuvažovali však o své roli jinak než v dominantním postavení.

Zdánlivě jednoduché řešení, které vede nejprve od naučení se jazyku majority a poté k zapojení do edukačního procesu je nereálné. Odborníci potvrzují, že než se žák s odlišným mateřským jazykem dostane na jazykovou úroveň svých spolužáků z majority, trvá to mnoho let (Brown et al., 2006). Navíc jazyk používaný ve školním prostředí bychom mohli rozdělit do dvou skupin. Běžný komunikační jazyk, který je snazší pro ovládnutí a děti jím běžně komunikují mimo výuku a pak odborný jazyk, který přispívá ke školní úspěšnosti, ale trvá mnohem déle jej rozvinout (zahrnuje pojmový aparát konkrétního oboru, texty v učebnicích, zápisy do sešitů apod.). Z tohoto faktu vyplývá, že dosáhnout takové úrovně porozumění výuce, aby byl žák schopen číst odborné texty a porozuměl výkladu zahrnujícím i konkrétní kulturní souvislosti trvá opravdu dlouho, a i když žák zdánlivě bez problémů komunikuje se spolužáky, nemusí být jeho jazyková úroveň natolik vyspělá, aby rozuměl probírané látce ve výuce (srov. Cummins, 1979). Obsah předmětů tedy úzce souvisí s jazykem, který používáme.

Výukové metody a cíle by měly být tedy voleny tak, aby podporovaly nejen obsahové, ale i jazykové cíle. Pedagog by tak měl nový pojmový aparát zpřístupnit nejen žákům s omezenou komunikační schopností, ale všem přítomným ve třídě. Dále je velice přínosná nejen pro žáky-uprchlíky vizualizace výukového obsahu. Na tomto místě bychom chtěli zmínit roli tzv. klíčových vizuálů a vědomostních struktur. Vědci se shodují, že nezávisle na kultuře si všichni tvoříme vysoce abstraktní obecné vzorce, do kterých organizujeme své vědomosti a zkušenosti (Mohan, 1990). Tato teorie navazuje na Andersonovu (1984) teorii schématu, která říká, že novým informacím rozumíme na základě schémat, do kterých jsme si uspořádali dosavadní porozumění o světě. Pochopení nových informací je tak interaktivní proces mezi již známým a novým sdělením. Na základě těchto poznatků bylo vytvořeno základní schéma tzv. klíčových vizuálů, které umožňují zasazovat informace do srozumitelné struktury a pomocí grafického znázornění tak pomáhají žákům k pochopení pojmů a jejich vztahů. Z výše uvedeného také vyplývá, že učitelé žáků-uprchlíků by bezpochyby měli navazovat na žakovu předchozí zkušenost a znalost, které mohou být aktivovány nejrůznějšími metodami evokace známými například z programů kritického myšlení.

6.5 Bariéry

Všichni žáci-uprchlíci, kteří realizují svoji povinnou školní docházku v České republice, by měli primárně projít speciální přijímací procedurou, která připraví nejen je na novou životní situaci, ale i pedagogy, rodiče a celý třídní kolektiv. Hovoříme o velice specifické skupině, která se vyznačuje jistými zvláštnostmi i ve vztahu k ostatním skupinám cizinců. Při edukaci žáků-cizinců zaznamenávají pedagogové nejrůznější obtíže počínaje jazykovou bariérou, přes kulturní a náboženské odlišnosti. V kategorii bariéry se budeme soustředit na výpovědi našich informantů, které dle jejich názoru znesnadňují edukaci žáka-uprchlíka. Při počátečním otevřeném kódování jsme si povšimli, že nesnáze identifikované učiteli, rodiči i dětmi lze rozdělit do dvou skupin. V první skupině bychom hovořili o vědomých bariérách a druhou pak označujeme jako neuvědomované bariéry.

6.5.1 Vědomé bariéry

Vlastnosti	Dimenze
Jazykové porozumění	Míra: dobrá - žádná
Fluktuace ve školní docházce	Míra: vysoká - nízká
Materiální zázemí	Úroveň: nízká - vysoká
Sociální patologie	Frekvence výskytu: maximální - minimální

Je nasnadě, bychom začali v tématu bariér hovořit primárně o jazykové bariéře, která provází dítě-uprchlíka celým jeho integračním procesem jak do školy, tak i do širší společnosti. **Míra jazykového porozumění** je asi nejvýraznější překážkou při zařazování žáka do edukačního procesu. Jazyková bariéra se v našem výzkumném šetření nedotýkala pouze žáků, ale i jejich rodičů, kteří pak cítili ostych hovořit se zástupci školy, a tím pádem byla znesnadněna i vzájemná spolupráce. Neschopnost komunikace způsobovala určitou psychologickou bariéru, kterou rodiče velmi silně pociťovali. V této souvislosti pro ně bylo také velmi obtížné jakkoli kontrolovat a podporovat vzdělávací kariéru svých dětí. Velice dobře vyjádřila své pocity jedna z matek, která říká:

„Ale z druhé strany, pochopte, pro mne je hrozně těžké být v kontaktu právě s českou školou, protože neznám jazyk, nemůžu do toho prostředí proniknout.“ (1:5) ... „Ale já, když neznáš jazyk, já se celou dobu cítila jakoby negramotná, nemůžu pronikat, mít tu zkušenost co a jak oni dělají ve škole.“ (1:6) ... „A pak je to asi jakýsi psychologický moment, který nejsem schopná pojmenovat - já se prostě stydím lézt do školy, protože sama jsem učitelka, neumím se domluvit, já se prostě stydím...“ (1:7)

Schopnost komunikovat v jazyce výuky prolíná všemi fázemi edukačního procesu a dotýká se všech aspektů učitelovi práce (plánování cílů výuky, použitým vyučovacích metod, hodnocení, apod.). Učitelé musejí k této bariéře přihlédnout za všech okolností, i platná legislativa je k tomu zavazuje (úroveň jazyka je závažnou souvislost ovlivňující výkon žáků, vyhláška č. 48/2005). Neznamená vždy, že pokud žák hovoří jazykem příbuzným s jazykem českým, že je ve výhodě. Velmi závažný je vztah mezijazykových homonym zejména pak mezi ruštinou a češtinou. Jedná se o slova podobně znějící, ale s opačným významem. Žákovi se při aktivním používání slova pletou a dochází k překážkám způsobeným podobností obou jazyků.

„Třeba ten Dagestánek, si myslím, jak je to z ruštiny, tak on furt má ten spor, ten boj toho jazyka. Takže třeba určování rodu, to je pro něho problém. Ten Američan to má jako

novou věc, on se naučil nový jazyk. Tam se to... ty slovanské jazyky se trochu bijou.“
(3:40)

„Ale myslím si, že pokud přijde dítě azylant do třídy a nemá žádný společný jazyk s tou učitelkou, ani třeba v náznaku. Ani třeba nepochopíte, že ho bolí břicho, jo to je pak těžký. Pokud nevíte vůbec obsah té věty, tak to je doopravdy strašně stresující pro obě strany“
(3:50)

Jedna z dětských informantek vyslovila zajímavou myšlenku: *„Byl tam úplně odlišný jazyk a látka, prostě jsem se tam nechtěla učit. (...) Nejdřív jsem se chtěla naučit jazyka a pak jít do školy...“* (4:40) Jak jsme se však vyjádřili v diskusi k předchozí podkategorii Vyučování (kapitola 6.4.2), vyslyšet toto přání by způsobilo neuspokojení jiných edukačních potřeb, které je vhodné naplňovat paralelně (Sidhu, Taylor, 2007).

Mnozí žáci-uprchlíci jsou vlivem životních okolností bez předchozí vzdělávací zkušenosti nebo ji mají dlouhodobě přerušenu. Jako závažný problémem školní edukace žáků-uprchlíků v České republice proto vnímáme vysokou míru **fluktuace** (na rozdíl od ostatních skupin cizinců), se kterou se ve své praxi setkali všichni námi oslovení pedagogové a rodiče. S ohledem na migrační chování, které je v mnohých případech ovlivňováno platnou legislativní úpravou, jsme logicky zaznamenali vyšší fluktuaci u žáků z řad žadatelů o azyl než u azylantů. Fluktuace způsobená procesy v azylové proceduře pak mívá i negativní vliv na psychickou pohodu žáků. Neustálé změny a prodlevy v edukačním procesu žáka z řad uprchlíků pak mohou ovlivňovat i konkrétní učební návyky.

„Prostě si jednou zvykla a pak jsme se zase stěhovali a pak si musela zase zvykat a zase stěhovat...Prostě byla ve stresu z toho věčného stěhování.“ (18:89)

Přerušování školní docházky pak znamená pro žáky velkou zátěž v podobě přeskočení třeba i několika ročníků školní docházky, což s sebou přináší i výukové obtíže v předmětech, se kterými se žák nikdy před tím nesetkal. Krom jazykové bariéry zde jistě hraje roli i nepochopení obsahu, pokud není přizpůsobeno žakovým schopnostem a možnostem pochopení.

„Já jsem třeba chemii nikdy neměla, tak to vůbec nechápu. Matematiku jsem měla už v Čechách, ale to mi nikdy nešlo. Fyziku nám ten učitel vysvětluje podle knížky, ale jak jsme odjeli, tak jsem fyziku nedokončila a chemii jsem se neučila nikdy v životě, až tady.“
(4:29)

Neblahý vliv na edukaci dětí-uprchlíků má i chudé **materiální zázemí** jejich rodin. Všichni rodiče, účastníci našeho výzkumu byli buď nezaměstnaní, nebo vykonávali práci pod úroveň jejich kvalifikace, což v konečném důsledku znamenalo, že svoji finanční situaci hodnotili jako špatnou. Školní docházka dětí s sebou přináší nemalé výdaje na pomůcky, školní akce, atd. Ačkoli se všichni námi oslovení rodiče vyjádřili, že své děti chtějí maximálně podporovat, plně si uvědomovali, že právě vlivem komplikované životní situace nemohou.

„ ...když jsi cizinec, tak i se vzděláním máš docela problém najít si práci. My jsme hledali třeba byt, a když napíšeme, že jsem cizinci, tak nás zamítnou, když napíšeme, že máme 4 děti, zase nás odmítnou... My jsme hledali byt tady, v Brně, ale v Brně je to hodně drahé, 13 - 18 tis. A tím spíš, že nemůžeme moc legálně pracovat.“ (18:8)

Všechny výše uvedené vědomé bariéry (jazyková, fluktuace, materiální) úzce souvisejí s případným vznikem **sociálních patologií**, které jsme zařadili do této kategorie z toho důvodu, že je chápeme jako jeden z dalších překážek úspěšného začlenění do vzdělávání. Rodiny, které se účastnily našeho šetření, ani pedagogové dětí z těchto rodin neuváděli, že by se v jejich konkrétním případě setkali se závažným projevem patologického chování. Některé projevy žáků učitelé i sami rodiče hodnotili spíše jako problémové. Setkáváme se tedy s pozdními příchody, drzým chováním, vymezováním se vůči ženám učitelkám, ale se závažnými způsoby problematického chování jako je šikana, neomluvené záškoláctví či zneužívání návykových látek apod. jsme se v našich konkrétních případech nesetkali. Učitelé tuto svoji dobrou zkušenost připisují i kolektivu třídy, do kterého se konkrétní žák-uprchlík dobře integroval a pak také samotné osobnosti žáka a vlivu jeho rodinného prostředí. Patologické chování však mnozí učitelé s bohatou zkušeností s touto cílovou skupinou zaznamenali v jiných případech. Jednalo se většinou o žáky žijící v uprchlických táborech, kteří jsou ohroženi častou fluktuací ve školní docházce. Jejich rodiče pak vědomě omlouvali záškoláctví svých dětí, neboť předpokládali, že na dané škole žák dlouho nezůstane.

„Protože oni si našli někde v papírech, že stačí omluvenka od rodičů. Takže on třeba dva dny nechodí do školy, děcka, co bydlí u kasáren, tak ho vidí, že on tam lítá na kole od rána do večera, ale vy nemáte páku jako učitel mu prostě dokázat, že to dítě se fláká“ (25:146)

Zkušenosti z praxe:

Fluktuace ve školní docházce nemá jen neblahý vliv na edukaci žáka-uprchlíka, ale i na učitele, kteří se dostávají do situace, kdy nejsou schopni dlouhodoběji sledovat výsledky své práce (proto i stanovované výukové cíle např. ve vyrovnávací třídě jsou pouze krátkodobé). Pro práci pedagoga to znamená být kdykoli připraven na změněné složení školní třídy. Učitelé, kteří mají ve třídě víc žáků-uprchlíků, tak musejí být velice flexibilní, protože složení třídy se může změnit doslova ze dne na den a připravená výuka nemusí být pro danou skupinu žáků vhodná (Němec, Vodičková, 2011).

6.5.2 Neuvědomované bariéry

Podkategorie neuvědomované bariéry naznamená, že by si účastníci našeho šetření nebyli vědomi překážek, kterým se budeme v následujícím textu věnovat. Chceme tím spíš poukázat na fakt, že tyto bariéry jsou v účastnících našeho výzkumu hluboce skryty, tvoří jádro jejich kultury (viz „cibulový“ diagram, Hofstede, 1991; kapitola 3.2.1)

Vlastnosti	Dimenze
Vliv náboženských a kulturních tradic	Míra: velká - malá
Přebírání sociálních rolí	Frekvence: často - nikdy
Předsudky	Frekvence: často - nikdy
Zažívaný stres způsobený prožitými traumaty	Míra: vysoká - nízká

Asi nejzjevnějšími překážkami jsou u této podkategorie **náboženské a kulturní tradice**. S jejich přítomností se musí vyrovnávat jak učitelé, tak samotní žáci a jejich rodiče. Tvoří vnější hranice Bronfenbrennerova ekologického modelu (1979; viz kapitola 3.4.1) a účastníky edukačního procesu budou vždy ovlivňovat. V našem případě jsme měli možnost setkat se se zajímavými bariérami, které souvisely s náboženským vyznáním. Šlo konkrétně o obtíže v účasti na tělesné výchově ve smíšených třídách.

„Řekla jsem jim, že ona nebude chodit na tělocvik. Za prvé jí odoperovali ty boule, takže se bojím i kvůli tomu a za druhé pokud jsou děvčata dohromady s chlapci na tělocviku, tak je to pro nás z hlediska náboženství nepřijatelné. Pokud by byly hodiny oddělené, tak prosím.“ (5:58)

Dále je zajímavá absence účasti žáků muslimského vyznání v hodinách hudební a výtvarné výchovy⁸⁰. Některým dětem jejich náboženské vyznání nedovoluje zpívat,

⁸⁰ Na tomto místě musíme zdůraznit, že se jedná o specifickou skupinu žáků-uprchlíků, u které jsme se s tímto přístupem setkali, rozhodně se tato praxe netýká všech žáků-uprchlíků muslimského vyznání.

malovat živé bytosti a náboženské symboly (osoby, zvířata, kříže, apod.). Žádná z rodin účastníci se našeho šetření neuvedla, že by se při střetu s českou kulturou musela potýkat s kulturním šokem. Pouze jedna uprchlická rodina sdělila, že cítí veliké kulturní rozdíly mezi českou a jejich vlastní kulturou. Ty se projevují i v každodenním styku.

„Jak třeba ve vztahu učitel a žák. V Barmě to bylo tak, že když začínala hodina, tak všichni museli být v naprostém klidu. Když někdy zlobíš, paní učitelky tě mohli i mlátit...“
(20:27)

„Naše děti nesmí ve škole zpívat a malovat. (...) No v Zastávce se nám jednou stalo, že nám řekli, když jsme nemohli zpívat, jste v Čechách a vy musíte dělat to, co my chceme.“
(18:24)

Pro pochopení kontextu, v jakém vyrůstá žák-uprchlík, je důležité znát kulturní význam rodinného uspořádání (rodina je také primárním nositelem kultury, se kterým je dítě od počátku svého života v interakci). Jeden ze žáků-uprchlíků projevoval odlišné vnímání postavení muže a ženy ve společnosti. Žák pocházel z patriarchální kultury a v českém feminizované školství měl pak obtíže s autoritou učitelek. Na jedné straně chápeme tedy respekt ke kultuře žáka, na druhé straně on musí bezpodmínečně respektovat i kulturu hostitelskou. Z toho důvodu si myslíme, že je velice důležité při jakémkoli náznaku neporozumění připomínat školní pravidla zdůrazňující význam respektu jako oboustranného procesu.

„Já si myslím, že je na přátelské úrovni určitě u mužů nebo i na té standartní. (...) U žen je tomu opačně. Tam má trochu problémy.“ (16:53)

Další zajímavou bariérou v edukaci, která úzce souvisí s jazykovými problémy rodičů, je **přebírání neadekvátních rolí** žákem-uprchlíkem. Setkali jsme se ve třech případech s tím, že žáci, primárně díky lepší znalosti českého jazyka, komunikovali nejen se školou na oficiální úrovni (třídní schůzky, oficiální návštěvy školy), ale i s lékaři, státními úředníky apod. Tato situace vyvolávala jak problémy s hierarchií sociálních rolí v rodině (či docházelo dokonce k záměně rolí), tak i další komplikace výchovně-vzdělávacího procesu. Někteří rodiče omlouvali žáka z výuky jen z toho důvodu, aby byl přítomen při tlumočení jejich záležitostí. Děti se také často touto cestou dovídaly informace, které s ohledem na věk nebyly schopné pochopit a to mělo vliv na kvalitu tlumočených informací a jejich obsah.

„...protože byla tady vždy jeho starší sestra.(...) Která vždycky přišla s tou maminkou a překládala jí to. Maminka česky asi skoro vůbec moc neuměla.“ (16:127)

„Ona, já si myslím, že ona je postavena v té fázi nejstarší, že ona přebírá tu zodpovědnost. Víím, že jednu dobu jsme tady řešili takovej ten problém, jestli ony ji prostě nestaví do role následovnice matky“ (22:95)

Dalším hluboce zakořeněným problémem v edukaci žáků-uprchlíků jsou **předsudky**, existující na straně jak žáků a jejich rodičů, tak na straně učitelů a třídního kolektivu. Oslovení rodiče se vyjádřili vesměs tak, že v době života v uprchlickém zařízení na ně bylo okolní komunitou nahlíženo více negativně, než když se po vyřízení své žádosti odstěhovali mimo středisko. Jeden ze žáků se svěřil s nepříjemnou zkušeností, kdy i sama pedagožka vyjádřila svoje emoce neadekvátním způsobem.

„Jasně, to věděli. Ale ve škole byl na nás, na lidi z tábora, hodně silně negativní názor. Ne na naši rodinu, ale tak obecně. Ale nějak jsme to zvládli.“ (1:68)

„Paní učitelka, občas když se naštvála, tak řekla: „Proč jste sem vůbec přijeli, vy cizinci!!!““ (2:23)

Rodiny žáků-uprchlíků bezesporu vnímají negativní naladění české společnosti vůči cizincům. Je pak na nich samotných, aby svým vzorem přesvědčili okolí, že mínění o nich je založeno na nepodložených generalizacích a zjednodušeních.

„U nás je to taky. Já znám z práce hodně lidí, seznámil jsem se třeba i s policajtem na tréninku. A oni si mysleli, že muslimové jsou jen hrdlořezi. Mívají i předsudky proti muslimům. A když se poznáme, tak najednou zjistí, že jsme v pohodě.“ (18:82)

Posledním bodem mnohdy neuvědomovaných bariér jsou **traumata a stresy**, které život uprchlíků provázejí. Všichni naši informanti (od učitelů, přes rodiče, po žáky) sdělili, že se setkali s komplikacemi souvisejícími s prožitými traumaty a stresy zejména z premigračního a transmigračního období. Pedagogové mnohdy nevědí, jak se s danou situací vyrovnat, neboť mnohdy je třeba poskytnout odbornou psychoterapeutickou pomoc. Zaznamenali jsme, že se komplikace z prožitých traumat přenášejí z rodičů na děti, kterým pak činí komplikace v edukačním procesu.

„v situaci, kdy si maloval červenou barvou, a on najednou měl prostě stav, že jako krvácí. Šlehl o zem, plazil se po zemi. Když to dítě prostě pracuje s tou panikou uvnitř, když to není psychologicky nějak vedený, nebo samozřejmě, rodiče se snaží, ale ti toho mají už tak dost.“ (3:13)

„tam je to jasné, ty děti byli jiné, na těch dětech to poznáte. Jo, ty děti byli opravdu zakřiknuté, ustrašené. Venku přijela sanitka a já jsem měla Čechence pod stolem. Tam ten

rozdíl samozřejmě je. Venku jsme házeli granátem na nějakém takovém sportovním dni a Čečenci zalehávali a nechápali, proč ty granáty ještě sbírám, že?“ (24:79)

Zkušenosti z praxe:

Ve většině škol se pedagogové snažili najít společný kompromis při vyrovnávání se s jakýmkoli bariérami. Komplikované a zároveň výzvou bylo vyrovnání se s kulturními a náboženskými bariérami. Učitelé nenutí žáky-uprchlíky zpívat, pokud jim to nedovoluje jejich víra, ostatních částí výuky hudební výchovy se musí účastnit (notové zápisy, teoretické znalosti, apod.). Stejně je tomu i u výtvarné výchovy, kdy žáci nejsou nuceni kreslit živé bytosti. Tato překážka je řešena velice tvořivě a výtvarný objekt sestávající ze „zakázaných“ částí je tvořen na základě spolupráce s ostatními spolužáky, jimž to náboženské přesvědčení dovoluje. Pouze jedna škola těmto náboženským bariérám přizpůsobila i rozvrh výuky, kdy byly výchovné předměty zařazeny na konci vyučování a na podkladě písemného souhlasu rodičů žáci-uprchlíci ukončovali vyučování o hodinu dříve.

Shrnutí a diskuse:

Jelikož většina uprchlických rodin přichází do ČR s nulovou znalostí češtiny, je pro ně efektivní jazyková příprava primární klíčem pro integraci do společnosti. Pro mnohé děti-uprchlíky je prvotním cílem naučit se jazyk, odborníci však poukazují i na to, že je velice významné věnovat pozornost i ostatním potřebám (Sidhu, Taylor, 2007). Jak významná je jazyková bariéra, a jak v této situaci může pedagog pracovat, jsem reflektovali v kategorii Vyučování, kde jsme se věnovali ukázkám dobré praxe na příkladu klíčových vizuálů (viz kapitola 6.4.2). Teorie o negativní interferenci, tedy přenosu mateřského jazyka na druhý jazyk hostitelské země, vyvrátil Cummins (1981), který tvrdí, že „čím sofistikovanější jsou jazykové znalosti a dovednosti v mateřském jazyce jedince (např. gramotnost, metalingvistické schopnosti, rétorické dovednosti a osvojení různých žánrů a stylů), tím snadněji tento jedinec svůj repertoár jazykových prostředků obohatí o odpovídající ekvivalenty v cizím jazyce.“ (Bordag, 2015, s. 20, in Doleží, 2015).

„Oficiální vyjádření příslušných orgánů k žádosti o mezinárodní ochranu nepodléhá v praxi žádným časovým lhůtám. Stává se, že se rodina žáka z důvodů změn ve své žádosti (zamítání žádosti, odvolání k vyšší instanci, atd.) několikrát během školního roku stěhuje

mimo dočasné bydliště a žák tak i několikrát v průběhu roku mění školu, třídního učitele a celý třídní kolektiv. Bohužel díky stávající legislativě a flexibilitě příslušných orgánů rozhodujících o žádostech o mezinárodní ochranu neexistuje možnost, jak přerušování školní docházky zabránit“ (Němec, Vodičková, 2011, s. 142). Časté narušování procesu učení navíc může znamenat snížení žákova sebevědomí a fyzické pohody (Herwartz-Emden et al., 2007). Tuto situaci nejsou schopni řešit ani rodiče žáků. K řešení stávající situace by mohlo přispět přísné dodržování legislativně stanovených lhůt pro rozhodování o žádostech o azyl. Bylo by pak alespoň předem jasné, kdy k případné změně statusu žadatele má dojít a nejen rodina, ale i škola by se na tuto změnu životní situace mohla lépe připravit. Další bariéra spojená částečně s legislativou je nemožnost zaměstnávání žadatelů o azyl v prvním roce jejich azylové procedury. Znamená to, že žadatelé žijící v uprchlických táborech buďto pracují nelegálně nebo žijí z nízkého kapesného⁸¹, ze kterého však nepokryjí nadstandartní nároky školní docházky. V ojedinělých případech škola, obec nebo SUZ uhradí žadateli potřebné výdaje, není to však pravidlem (viz kategorie Exosystém, kapitola 6.4).

Skryté záškoláctví - tedy opakovaně omlouvaná absence žáků rodiči je velkým neduhem i u majoritní populace. U žadatelů o mezinárodní ochranu, u kterých se s tímto jevem setkávali informanti našeho výzkumu, můžeme hledat souvislost s nízkou informovaností rodičů právech a povinnostech při plnění povinné školní docházky. Myslíme si tedy, že od samého počátku edukační kariéry dítěte v hostitelské zemi je nutné, aby byli všichni zúčastnění aktéři dostatečně informováni a aktivně se na výchovně-vzdělávacím procesu podíleli. Berger (1995), Henderson a Mapp (2002) a další se shodují na tom, že aktivní zapojení rodičů může vést ke zlepšování školních výsledků dětí. Naopak nedostatečná výměna informací mezi školou a rodič může vést ke zhoršení (Jupp, Luckey, 1990). Závěrem snad jen shrňme, že některé námi představené bariéry mohou významně snižovat motivaci ke vzdělávání žáků-uprchlíků. Pokud si rodina nebude dlouhodobě jistá svým pobytovým statusem, bude neustále fluktuovat mezi uprchlickými středisky, je pochopitelné, že školní docházka dítěte může tímto značně utrpět.

Odlíšný etnický nebo národnostní původ s sebou přináší i odlišné zvyky, tradice, pravidla chování apod. Setkání dvou kultur může vyvolávat různé stupně nepochopení a to vlivem neznalosti jádra konkrétní kultury (viz kapitola 3.2.1). S odlišnou kulturou můžeme

⁸¹ Dospělý obyvatel uprchlického tábora dostává kapesné 30 Kč/ den, dítě 15Kč/ den.

některým projevům chování přisuzovat odlišné významy, proto je důležité být při komunikaci s cizinci (bez ohledu na pobytový status) interkulturně senzitivní a při vzájemné komunikaci dbát na nonverbální projevy. Učitelé jsou tak postaveni před výzvou, která neznamena rozumět všem jednotlivým gestům, ale znamená spíše uvědomění si možného nedorozumění a snahu předcházet mu. Odlišnost kultur je přirozený fakt nezávislý na jejich individuální hodnotě. Otázka kulturních a náboženských bariér je pro rodiče dětí-uprchlíků velice komplikovaná. Většina muslimských rodičů nezakazuje svým dětem malování či zpěv, setkali jsme se však i s výchovnými styly, které prostřednictvím fundamentálních obrátů k náboženským předkům trvají na dodržování takového zákazu. Primárně záleží na tom, jakým způsobem si rodina vykládá náboženskou věrouku a do které části muslimské komunity se řadí⁸². Vnímání rozmanitosti kultur v jejich jedinečném kontextu je základní premisou kulturního relativismu. Nelze tvrdit, že by existovalo nějaké měřítko, které by srovnávalo jednotlivé kultury do nějaké hierarchie, všechny kultury jsou rovnocenné (Hrabáková, 2007). Vyrovnání se s jazykovou bariérou rodičů, zabránění využívání dětí jako tlumočnicků, spatřujeme v dostupných tlumočnických službách (srov. Hek, 2005) zejména pro školy a ve výjimečných případech i pro rodiče (mimo oblast edukace). Už i v České republice můžeme využít služeb interkulturních pracovníků, jejichž služby kompenzují právě nedostatky v komunikaci s oficiálními úřady.

Problematika předsudků je komplikovaná. Pro každého člověka je nesnadné neposuzovat ostatní dle vnějších znaků, které je na první pohled charakterizují. O to obtížnější je role pedagoga, který by měl mít vyjasněné svoje postoje a hodnoty, kterými vědomě i nevědomě ovlivňuje žáky ve třídě. Samotné děti již vstupují do školy s určitými stereotypy v myšlení, které získaly vlivem rodinné výchovy (Průcha, 2006). Dodržování tradic, uznávání jinakosti a dokonce i přítomnost určitých symbolů má velký vliv na klima třídy a celé školy. To, jak se aktéři edukačního procesu ve škole cítí, má vliv na jejich motivaci k práci a celkové výsledky. Bezpečné klima je tedy nutnou podmínkou kvalitního učení. Součástí tohoto klimatu by měla být společně vytvořená pravidla založená na vzájemném respektu, vytváření ovzduší důvěry a otevřené komunikace.

⁸² Hadís je označení pro původně ústně uchovávanou výpověď o činech a skutcích islámského proroka Mohammada. Někteří věřící tvrdí, že tyto výroky Mohammada jsou autentické a někteří zase tvrdí, že jsou podvrhem a zákaz zpěvu a poslechu hudby neexistuje (záleží na tom, ke kterému směru věřící přísluší) (vice viz. Islam question and answer, 1997).

Traumatické zážitky jsou jedním z konkrétních specifík odlišujících uprchlíky od jiných skupin cizinců, kteří na naše území přicházejí dobrovolně. Odborníci potvrzují, že prožité trauma může mít u dítěte vliv na jeho kognitivní funkce, emocionalitu a změny v chování (Kaplan, 2009). Pedagogové by si tedy měli být vědomi možných důsledků traumatu a adekvátně na ně reagovat. Není neobvyklé, že děti z řad uprchlíků trpí posttraumatickou stresovou poruchou, jejíž projevy nabývají mnoho podob, jako jsou například přecitlivělost, deprese, citová strnulost (Vágnerová, 2004). Už při přijímání žáků-uprchlíků do procesu povinné školní docházky je důležité zjistit nejen detaily o jeho předchozí vzdělávací kariéře, ale i prožitá traumata a jejich vliv na všechny stránky osobnosti. Učitelé se mohou na setkání s traumatizovaným žákem připravit i prostřednictvím dalšího vzdělávání, které bude reflektovat jejich zvýšený zájem o problematiku uprchlictví (Hamilton, Moore, 2004). Zároveň však nelze vnímat žáka-uprchlíka jako oběť nějakého utrpení, ale uprchlictví je vhodné vnímat jako jednu ze součástí jejich specifické identity.

6.6 Podpůrná opatření

Vlastnosti	Dimenze
Reflexe SVP	Míra: nízká - vysoká
Formální podpůrná opatření	Frekvence: málo - hodně
Neformální podpůrná opatření	Frekvence: hodně - málo

To, že jsou žáci-uprchlíci zařazeni dle platné legislativy do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jsme deklarovali již v teoretické části disertační práce. Zajímalo nás však, jak ve skutečnosti tento fakt **reflektovali** sami pedagogové a jaká podpůrná opatření byla žákům nabídnuta. Z rozhovorů s našimi informanty vyšlo najevo, že si pedagogové specifickou situaci žáka s odlišným mateřským jazykem uvědomují do té chvíle, dokud má žák problémy v běžné komunikaci. To znamená, že jakmile se žák-uprchlík dostatečně jazykově integroval do třídního kolektivu a zdánlivě rozuměl vysvětlovanému učivu, nebylo zapotřebí brát ohled na některá jeho specifika.

„A učitelka teda nemá radost, že toto nezná. Ona mu říká, ty už nejsi cizinec.“ (1:42)

Nejen naše šetření, ale i zahraniční odborné studie (Sidhu, Taylor, 2007) potvrzují, že učitelé mají tendenci nerozlišovat mezi uprchlíkem a cizincem s jiným pobytovým statutem. Myslíme si, že u našich informantů hraje jistou roli i celková neznalost tématu

(viz kategorie Exosystém, kapitola 6.4), které je přeci jen v našich školách okrajové. Na druhou stranu učitelé si uvědomují, že zásadní pro dítě je jeho rodinná situace a prostředí, ve kterém dítě žije. Vzhledem ke komplikované spolupráci s rodiči (viz kategorie Spolupráce rodina - škola, kapitola 6.2), která je také limitována jazykovou bariérou, se však učitelům informace potřebné pro jejich práci nedostávají.

„A doopravdy si myslím, že není rozdíl, jestli je azylant, imigrant, nebo jestli přibyl z nějakého důvodu, je to rozhodně o nějakém rodinném zázemí. (...) Si myslím, že tam je to příběh od příběhu. Je v celku jedno, jestli se někdo přistěhuje kvůli práci a je tam nějaké rodinné napětí, anebo jestli někdo uteče kvůli válce. Záleží na osobnostech těch rodičů.“ (3:44, 45)

„Nemyslím si, že by to byl nějaký rozdíl, ale my tu v M. nemáme moc zkušeností s touto skupinou. (...) tak to na nich ani nejde poznat, že jsou cizinci, proto jsou bráni jako české děvka.“ (11:12, 25)

„Uprchlík, azylant, žadatel o azyl a ještě nějaké ty mezistavy, abych pravdu řekl, pro mě jsou všichni stejní, protože já stejně nevím, jaký je v tom rozdíl. Takže pro mě je to: přišel z cizí země, chce se integrovat a stačí.“ (16:26)

Jako velice zajímavé shledáváme výpovědi, dotýkající se podobnosti cizinců a Romů. Tři informanti našeho výzkumu se nezávisle na sobě shodli, že obě skupiny jsou si v jistém slova smyslu blízké, ale hlavně si povšimli, že jsou obdobně vnímány širokou veřejností.

„Cigáni jsou taky jako cizinci, že?“ (4:23) *„Já teda nevím, jestli je to Češka nebo cizinka, podle mě je to Cigánka.“* (4:46)

„že já mám právě ty romské děti, tak ono je to tak jako hodně blízko, to jsou děti, jako bych řekla, ne na okraji zájmu,“ (10:177)

„Ano, říkali nám, že jsme tu my a ještě jedna rodina Cigánů, ale ti tu prý žijí dlouho. Já je ještě neviděla.“ (12:99)

Aktivní využívání nejrůznějších forem podpůrných opatření se u jednotlivých škol lišilo v závislosti na individuální aktivitě konkrétních pedagogů a také v závislosti na zkušenostech školy s cílovou skupinou. Podporu bychom rozdělili na formální a neformální s ohledem na to, nakolik se vztahovala k oficiálním projektům školy či jiných subjektů zapojených do edukace, a nakolik byla dobrovolnou aktivitou konkrétních aktérů. Do **formálních podpůrných opatření** bychom tedy zahrnuli: individuální vzdělávací plán, pedagogicko-psychologické vyšetření, asistenta pedagoga, doučování českého jazyka v rámci oficiálních projektů, apod. Individuální vzdělávací plán (IVP)

nebyl sestaven žádnému z žáků, kteří se účastnili našeho šetření i přes skutečnost, že Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (EADSNE, 2009) označuje tento nástroj jako jeden z klíčových pro inkluzivní vzdělávání. IVP býval sestavován na jedné škole, která byla před rokem 2010 spádovou pro obyvatele uprchlického tábora a pro žáky vyrovnávací třídy. Ve druhé obdobné škole od této praxe upustili. Navíc pedagogové shledávali sestavování IVP často jako administrativní zátěž.

„Ale nedostaneme na něho ani korunu. Takže já vypracovávám na něj individuální plán jako kdyby z legrace. Takže to je dítě, co k němu já musím individuálně přistupovat, ale nikdo to neohodnotí. Takže když máte takhle jich pár ve třídě... Oni jsou vedené jako IVP v běžné třídě. Znamená to, že je to integrované dítě a není vedené jako integrované a podporované finančně.“ (3:105)

Stejně tak asistent pedagoga byl k dispozici pouze dvěma dívkám (sestry v jedné třídě) na jedné škole a to jen díky tomu, že byl tento další odborný pracovník přidělen žákovi s poruchou autistického spektra, který navštěvoval stejnou třídu. Žačky i učitelé si této konkrétní zkušenosti velice cenili. K přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě se většina ostatních učitelů z běžných škol vyjadřovala negativně, ačkoli výzkumy ukazují, že vedení škol tuto praxi uvítalo (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010). Pouze dvě pedagožky by uvítaly asistenta v případě naplnění horní hranice počtu žáků ve třídě. Asistenti pedagoga jsou vnímáni jako nevhodní pro žáky z řad žadatelů o azyl, kteří projevují vyšší míru fluktuace než jiné skupiny cizinců.

„Ale spíš si myslím, že to není dobře jako pro nikoho. Za první: pro mě, protože tam nemůžu si dělat s tím člověkem takový ten plán, co máte v hlavě, jak by to mělo. Potom také ne pro to dítě. Protože už tím asistentem je hrozně stigmatizované, jo, že prostě je divné, protože k sobě ještě někoho potřebuje.“ (3:112)

„Asistent není potřeba, děti komunikují bez problémů, takže to učitel ve třídě zvládne. Já jsme navíc proti asistentům ve třídě. Tohle je všechno důsledek té integrace, ruší se speciální školy a děti jsou integrovány do škol normálních, no já nevím, jestli je to k něčemu.“ (11:50) „Asistent je jen hlídač, často jsou bez vzdělání a za ty peníze, no kdo by to dělal.“ (11:51)

Školy běžně využívaly možnosti neklasifikovat žáky-uprchlíky z českého jazyka. Žádné z dětí také nepodstoupilo pedagogicko-psychologické vyšetření před nástupem do školy (a ani školy toto běžně od žáků-uprchlíků nevyžadovaly). Jazyková podpora byla ve sledovaných školách minimální. Jeden žák měl možnost navštěvovat jednou týdně školou

organizované kurzy češtiny pro cizince, které však byly nabízeny pouze dětem na prvním stupni, ačkoli se ve škole nacházeli ještě další žáci-uprchlíci, kteří na tuto podporu nedosáhli. Těmto pak bylo poskytnuto doučování v rámci běžné výuky na úkor účasti v jiných předmětech (např. v tělocviku). Všichni žáci-informanti měli zkušenost s různými formami domácího doučování českého jazyka. Dvěma dětem bylo poskytováno doučování z projektu EU, který realizovala vysoká škola, třetí dítě bylo do tohoto projektu zapojeno ihned po seznámení se realizátorky výzkumu s rodinou a zjištění, že se dívce nedostalo žádné podpory od jejího příjezdu do ČR. Další žák nepravidelně navštěvoval kurzy češtiny realizované v pobytovém středisku, kde s rodinou bydlel.

„To je kroužek, je to jednou týdně, hodina. Jednou týdně hodina odpoledne a český jazyk pro cizince... tak tam mi chodí azylanti a teda i ti Američani tam chodí a je to teda málo. Je to málo prostě, protože to spadá do kroužku, není to vedený jako nepovinný předmět. Je to takové složité. Je to otázka asi jako administrativní.“ (3:313)

„Jo, to jsou nějaké dny, jak jsem říkala, s učitelkou češtinu si já vůbec nerozumím, ona říkala, že může mi pomáhat, když bude mít volno. A také v hodinách informatiky, ona říkala, že jak bude mít volno v nějaké třídě, tak můžu chodit s ní a učit se normálně český jazyk.“ (8:63)

Mnohem intenzivnější byl zájem konkrétních pedagogů v rámci **neformálních podpůrných aktivit** po vyučování. Učitelé pak dobrovolně žáky doučují, poskytují jim zdarma knihy na procvičování čtení, psaní (slabikáře, písanky). Dva učitelé poskytovali žákům nadstandardní hodiny češtiny po nebo před vyučováním, dvě pedagožky (ze stejné školy) se naopak vyjádřily, že jejich úsilí mimo vyučování nikdo neocení, a proto se ji nesnaží vyvíjet. Učitelka vyrovnávací třídy se i nad rámec běžných příprav věnuje tvorbě dalších podpůrných materiálů, které se žáky-uprchlíky využívá. Zajímavý je i postřeh pedagožky druhého stupně, která říká, že je problematické zvát si žáky na konzultace ke konkrétním předmětům po vyučování, když konec výuky nastává mnohdy v rozdílný čas jak pro žáka, tak pro učitele. Učitelé prvního stupně mají v tomto ohledu snazší situaci, neboť jsou s dětmi v podstatě po celý den.

„A já bych je třeba ráda učila každý den, ale učila bych je zadarmo.“ (3:114)

„No já je zadarmo doučovat nebudu...“ (11:58)

„...ale dřív chodil do školy dřív a měl tam jakoby před normální výukou zase doučování. Pan učitel si ho zval dřív. Dětem začínala škola třeba v osm a on už tam chodil na sedmou“ (18:73)

Jako velice dobrou zkušenost hodnotí žáci-uprchlíci i pomoc svých spolužáků. Děti z majority na požádání vždy pomohou, poradí, poskytnou opsat potřebné zadání apod. Pedagogové samozřejmě také využívají této podpory a v průběhu vyučování často posadí vedle žáka-uprchlíka někoho spolehlivého, kdo poskytne radu, pomoc. Vzájemná podpora nemusí pramenit jen od dětí z majority, v jednom případě jsme se setkali, že čeští žáci se nechali doučovat žáky-uprchlíky třeba z matematiky. Jako nevhodnou vnímáme praxi, která se objevila na jedné škole - dvě žačky-uprchlice, obě s velice omezenou znalostí jazyka si pomáhaly navzájem. Jejich vzájemná výpomoc však i například v průběhu našeho pozorování vykazovala značné chyby (špatně opsané zadání úkol, apod.), kterých si učitelé ve třídě nevšimli.

„Pokud spolužákům řeknu, tak mi i ve škole pomáhají, když něco nechápu. Když je poprosím, aby mi pomohli, tak mi pomůžou.“ (4:32)

„Oni jsou fajn, když něco nevím v předmětech, nevím co, něčemu nerozumím, tak oni nám pomáhají.“ (19:38)

Zkušenosti z praxe
V jedné škole byla nastavena velice zajímavá praxe. Žačky si měly zapisovat z výuky slova, kterým nerozuměly. Každý den jim pak zapsaná slova individuálně mimo vyučování vysvětlovala asistentka pedagoga. Tato hodina byla v novém šk. roce zrušena, ale děvčata projevila velký zájem o její obnovení, protože samy cítily, že je pro ně velice přínosná. Obě strany tuto konverzační hodinu vnímaly nejen k posílení jazyka, ale i jako příspěví k prohloubení vzájemného vztahu důvěry. Dokážeme si na tomto místě představit, že by se dívkám věnovali sami spolužáci, což by mohlo přispět i k jejich vzájemnému osobnostnímu růstu a toleranci vůči diverzitě.

Shrnutí a diskuse:

Praktické využití konkrétních podpůrných opatření bylo ve sledovaných případech velmi nesystematické. Žádná ze škol nevykazovala konkrétní celoškolský přístup k podpoře žáků se sociálním znevýhodněním. Ačkoli účastníci našeho výzkumu neshledávali ve své praxi rozdíl mezi žákem-uprchlíkem a žákem-cizincem, tak předpokládáme, že paralelně se zvyšujícím zájmem o uprchlickou problematiku, se bude zvyšovat i povědomí veřejnosti

o této cílové skupině. Pro pedagogy, jako část odborné veřejnosti, je však zásadní, aby jejich informace nebyly zkreslené, stály na objektivních skutečnostech, aby se učitelé nenechali ovlivnit mediálním tlakem, ale aby k žákovi přistupovali na základě jeho skutečných individuálních potřeb. Jak potvrzují výzkumy (Cummins, 1984), žákům-cizincům trvá mnoho let, než se jejich úroveň porozumění vyrovná spolužákům z majority, nehledě na to, že míru jazykového porozumění ovlivňuje mnoho dalších faktorů. Navíc jazyk používaný ve škole se skládá nejen z běžného komunikačního jazyka, ale i z akademického, který využívá specifickou terminologii. Klíčová pro začlenění žáků-uprchlíků do edukačního procesu je podpora jazykového vzdělávání (OECD, 2010). Jako velice problematický vnímáme fakt, že do roku 2011 byly děti do 16 let vyřazeny ze Státního integračního programu v rámci jazykové podpory (více viz kapitola 2.2.2). Žáci, kterým byla poskytnuta kombinace podpůrných opatření (asistent, jazyková podpora, doučování s učitelem po vyučování), lépe navazovali sociální vztahy ve třídě a převládal u nich kladný vztah ke škole. Bohužel žádná ze škol nespolupracovala při edukaci žáků-uprchlíků s lokální pedagogicko-psychologickou poradnou (či školním poradenským pracovištěm). Nedostatek podpůrných opatření bohužel neodpovídá trendům dobré inkluzivní praxe. Pokud není žákům-uprchlíkům nabídnuta adekvátní škála podpůrných opatření, lze jen stěží naplnit stanovené vzdělávací cíle. Škola pak zároveň i problematicky naplňuje žákovu potřebu integrace do společnosti.

6.7 Edukace v rodině

Vlastnosti	Dimenze
Aspirace rodičů/ dětí	Míra: vysoká - nízká
Vliv rodinné výchovy	Míra: vysoká - nízká
Edukační podpora ze strany rodiče	Intenzita: vysoká - nízká
Vztah žáka ke škole	Intenzita: kladný - záporný

Myslíme si, že v souvislosti se vzděláváním žáků-uprchlíků hraje významnou roli nejen škola a konkrétní činnosti učitele ve školní třídě, ale i vztah rodičů ke vzdělávání, jejich výchovný přístup k dítěti, ambice ve vztahu k budoucnosti svých dětí, které se pak mohou projevat v nejrůznějších formách edukační podpory. Rodiče jsou však ve složité situaci, kdy díky nucené migraci sami ztratili některé důležité dovednosti (např. učební návyky), bývají frustrováni z nových začátků v hostitelské zemi a bojují s neznámým

jazykem. Většina námi oslovených rodičů vidí v získání dobrého vzdělání budoucnost svých dětí, rodiče si sice uvědomují, že dítě-uprchlík bude v životě procházet mnoha zkouškami, avšak dokončené vzdělání mu může pomoci k překonání těchto překážek, které nelze nijak ovlivnit (např. dítě je v ČR cizincem, odlišná konfese nepřijatá majoritou; viz kategorie vědomé bariéry, kapitola 6.5.1). Povšimli jsme si, že mnozí rodiče do svých **aspirací** vůči dětem promítají nereálná očekávání, která pak sami děti přebírají. V první chvíli rozhovoru o budoucnosti svých dětí 4 rodiče ze 6 vyjádřili své přání, aby jejich děti byli lékaři. Dále pak jmenovali profese jako novinář, právník, inženýr, sociální pracovník. Tři matky nakonec po určité době debaty přiznaly, že svoje děti podpoří v tom, co chtějí samy, že se jim pokusí maximalizovat dobré podmínky pro jejich vzdělávání, avšak jejich děti taktéž souhlasily s vysokoškolskými profesemi.

„Ale já chci být doktorka a tak. Moje mamka chce, abych měla dobrý vysvědčení. Moje mamka říká to stejný, chce, abych byla lékařka, (...) Nechce vysvědčení třeba jako kadeřnice, kuchař, chce dobrý vysvědčení.“ (8:10, 12)

„...to je jejich volba. Já bych chtěla, aby měli všechno. Ale čím budou chtít být, to nevím. Já si myslím, že všechno dokážou, ale hodně to záleží na nich samotných. Hlavní je taky, aby byla možnost to vzdělání někde dostat.“ (12:3)

Sami učitelé se vyjadřovali k **vlivu rodinného prostředí** na edukaci dítěte-uprchlíka jako nezpochybnitelného. Způsob rodinné výchovy a vedení dětí rodiči se promítá i do chování a vztahů dítěte ve škole. Dokonce ani žádné jiné faktory nemají tak silný vliv jako moc výchovných opatření rodiče a rodinné klima. To, jak je vzdělání vnímáno rodiči, jak jsou děti podporovány z jejich strany, hraje obrovskou roli v pedagogické práci učitele.

„Určitě záleží na rodině. Nevím, nevím, jestli s tím má nebo nemá co do činění náboženství. Tam bych... tam bych to zrovna moc neslučovala, protože ať už to byli děti ateistů, nebo děti křesťanů, nebo děti muslimů, tak opravdu spíš záleželo na té rodině a na vztahu ke vzdělání než na tom náboženství.“ (23:38).

„Ale víte co, tady je vidět i ten přístup v té rodině. Prostě táta na staršího brácha udělá bububu, ty máš mladšího, je to tvůj sourozenec, ty ho musíš chránit. Takže ten starší, i když s tím nesouhlasí a ví, že ten D. je hajzlík, tak prostě zase aby nenarazil u táty, tak ho prostě chrání.“ (25:129)

Dále jsme v našem datovém materiálu identifikovaly informace týkající se edukačních strategií rodičů, způsobů **podpory** svých dětí ve vzdělávání. Pochopitelně si uvědomujeme, že se rodiče nacházejí v nelehké situaci. Mnozí z nich uvedli, že je obtížné

podporovat dítě ve vzdělávání v zemi, jejíž systém je jim cizí a jejímuž jazyku nerozumějí. Většina rodičů se shodla na tom, že zhruba po roce pobytu v ČR byli schopni podniknout některá konkrétní opatření ke zvýšení úspěšnosti svých dětí ve škole (např. zajišťují doučování, kupují knihy a podpůrné materiály, apod.), do té doby se spoléhali na učitele a sociální pracovníky a snažili se zorientovat v nové životní situaci. Jakákoli nadstandardní vzdělávací pomoc však úzce souvisí s materiálním zázemím rodiny a pro rodiny je velice obtížné dosáhnout na placené služby. Také kontrola domácích úkolů je značně problematická, ztížená jazykovou bariérou a neznalostí akademického jazyka, kterým je školní učivo prosceno. Rodiče se vyjádřili, že nemají problém s kontrolou matematických příkladů, se slovními úkoly mají obdobný problém jako jejich děti a většinu dalších předmětů nejsou schopni kontrolovat.

„Já jsem zjišťovala, kde je tu knihovna a všechno kolem. Několikrát mě zastavil, abych mu koupila nějaké drahé knihy, ale nakonec je nechce číst.“ (1:29)

„Já nevím, ona by potřebovala pomoci s matematikou....Ale zatím žádné doučování nemá. Chtěla bych, aby jí někdo pomohl aspoň na hodinku.“ (5:79)

Myslíme si také, že vztah ke vzdělání v rodině se silně promítnul i ve **vztahu žáka ke škole**, který je ovlivňován dále i místem bydliště a množstvím mimoškolních sociálních kontaktů. Většina dětí z řad uprchlíků, kterých jsme se dotazovali, chodila do školy ráda, dokonce bychom se i odvážili tvrdit, že jejich vztah byl nadprůměrně pozitivní ve srovnání s majoritou. Z jejich výpovědí je znát, že škola má pro ně významný společenský charakter, který podporuje jejich integraci do širší komunity. Tento vztah však ovlivňují i jiné faktory než jen rodinná výchova, opět se nám potvrdilo, že významnou roli hraje i neznalost vyučovacího jazyka.

„Ne, víkendy nemám moc rád. Protože nejsem ve škole. Není moc zajímavý jen sedět doma a tam mám kamarády.“ (2:18)

„Nikdy, dětem se nechce vstávat. Školu mají rády asi tak jako všechny ostatní děti na světě...“ (20:37)

Zkušenosti z praxe

Velice zajímavý výchovný přístup v rodině nám byl představen jednou ortodoxní muslimskou rodinou. Tradiční patriarchální pohled tak nabourává představa, že oproti běžnému očekávání veřejného mínění je muž v rodině blízkým pomocníkem ženy a nesmí se bát zastat jakékoli činnosti, které žena běžně vykonává v domácnosti. Muž odpovídá za rodinu (primárně nese odpovědnost za finanční zázemí) a za výchovu dětí
--

je odpovědná žena. Za znalosti/ vědomosti muže je zodpovědný jeho otec a za znalosti manželky pak její muž. Muži i ženy mají být dle tohoto náboženství vychováni ke vzájemnému respektu a důvěře (dotazovaný dokonce zamítl v majoritní populaci běžně rozšířenou domněnku, že muži jsou v islámu nadřazeni ženám).

Shrnutí a diskuse:

Mezinárodní výzkum prokázal (Bloch 2002, Dachyshyn 2007), že ambice rodičů ohledně vzdělávání svých dětí jsou vysoká a tato očekávání se pochopitelně odrážejí i v dětech samotných. Klademe si však otázku, zda v případě, že školský systém tyto ambice nenaplnuje nebo naplňuje pouze částečně, nedochází ke frustraci jak ze strany rodičů, tak i dětí a následně pak i k neúspěšné vzdělávací kariéře? Migrující osoby patří dle zpráv OECD k lidem častěji ohroženým neúplnou školní docházkou a horším uplatněním na trhu práce. Dostupné a zejména odpovídající pedagogicko-psychologické poradenství by mohlo stávající situaci v určitém ohledu ovlivnit. Rodinné prostředí hraje významnou roli v edukaci každého žáka. Pochopitelně rodiče mají také velký vliv na význam hodnoty vzdělání. Zajímavé je, že ačkoli se všichni rodiče vyjádřili k hodnotě vzdělání velice kladně, jejich očekávání ve vztahu ke vzdělávání dětí byla vysoká, tak v předchozí kategorii Spolupráce: škola a rodina (kapitola 6.2) jsme zaznamenali výpovědi učitelů, které svědčily o zjevném „nezájmu“ rodičů o edukaci svých dětí. Vyvozujeme proto jeden ze závěrů, že participace rodičů na školním vzdělávání dětí nemusí nutně souviset s hodnotou vzdělání v rodině, ale významnou roli hrají již zmíněné faktory jako jazyková bariéra, stud rodičů při komunikaci s oficiálními autoritami apod. Edukační podpora a strategie pro naplnění očekávání ze strany rodičů jsou závislé na mnohých faktorech (finance, dosažené vzdělání, hodnotový žebříček, apod.). V náročné životní situaci, jakou uprchlictví jistě představuje, je jen velmi obtížné požadovat po rodičích dětí-uprchlíků podpůrná opatření závislé na materiálním zázemí a jazyku. Vzhledem k těmto okolnostem je na místě přemýšlet například o vhodnosti zadávání domácích úkolů, které by mělo dítě-uprchlík s omezenými komunikačními schopnostmi řešit, když v rodinném prostředí není nikdo, kdo by mu mohl být při řešení nápomocen. Pro učitele je tak nezbytné zjistit si aktuální životní situaci rodiny a toto ve svých edukačních plánech zohlednit. Mnozí odborníci (Kohn, 2006) navíc zdůrazňují nulový význam domácích úkolů a upřednostňují spíše změnu organizace práce ve školním prostředí, která by

domácí úkoly nahradila. Bylo by ideální maximálně využít potenciálu kladného vztahu ke školnímu vzdělávání dětí-uprchlíků. Potřeba učit se, porozumět svému okolí a vyznat se v souvislostech je v lidech zakódována geneticky. Všechny děti se již před vstupem do školy naučily mnoho věcí, které pro ně mají nepostradatelný smysl. Význam vzdělání pro žáka-uprchlíka je v mnohém odlišný od dětí z majority, pro některé děti znamená, podobně jako pro jejich rodiče, začátek nové životní etapy v bezpečném prostředí. Proto nejen smysluplnost, přiměřenost věku a vlastní aktivita dítěte, ale v našem případě i velký potenciál kladného vztahu ke vzdělávání mohou být faktory, které ovlivní nejen samotnou edukaci žáka-uprchlíka, ale i práci pedagoga.

6.8 Integrace do kolektivu

Vlastnosti	Dimenze
Zapojení do třídního kolektivu	Intenzita: velká - malá
Vnímání jinakosti	Kladné - záporné
Empatie při začleňování	Frekvence: maximální - minimální
	Hloubka: hluboká - mělká

Pojem integrace chápeme v souladu s Berryho (2006; kapitola 4.1) adaptačními strategiemi jako ideální způsob zapojení se do hostitelské společnosti, kdy si menšina ponechává jak původní identitu, tak současně přijímá i hostitelskou. Psychologická a sociální adaptace dětí-uprchlíků je, jak uvádí Montgomery (1996), ovlivněna věkem dítěte, velikostí obce, kde se rodina usadila, prožitými traumaty a třeba i již nabytým vzděláním. Školní prostředí je bezesporu ideálním prostředím sociální integrace žáka-uprchlíka (Sidhu, Taylor, 2011), práce s takovým žákem ve třídním kolektivu však s sebou přináší jistá specifika.

Na tomto místě chceme představit oblasti, které dle našich zjištění mají význam na začlenění dětí z řad uprchlíků do třídního kolektivu, a které jsme v našem výzkumu identifikovali. Aby byly minimalizovány problematické situace v integraci uprchlického dítěte, je třeba zvolit optimální strategie, které podpoří celý třídní kolektiv a jeho zdravé prostředí. Povšimli jsme si, že život v nové zemi ovlivňuje u žáků-uprchlíků velice silně pojetí vlastní identity, a že škola může pro tyto žáky v jistém slova smyslu naplňovat i terapeutickou funkci při adaptaci na úplně novou životní situaci.

„...protože od doby, co dostal azyl, prohlašuje, že je Čech, jo.“ (3:65)

„Ona třeba i ta M. vybuchla, že všechno svádíme na Čechence, že oni jsou takoví jako to a že oni to dělají ti Rusové...“ (10:131)

Zaznamenali jsme, že všichni námi sledovaní žáci-uprchlíci, byly ve třídních kolektivech přijímáni kladně. Jedna z učitelek dokonce vnímala pozitivní vliv přítomnosti žáka-uprchlíka na sociální růst celého třídního kolektivu. Čím lépe se žák domluvil se svým okolím, tím intenzivněji byl v sociálním kontaktu se spolužáky. Nejen znalost jazyka však ovlivňovala přijetí žáka do kolektivu. Důležitou roli hrála i osobnost dítěte a jeho vztah ke škole. Zajímavé však je to, že mimo vyučování se žádný z žáků-uprchlíků se svými spolužáky nestýkal (kromě těch, kteří žili Pobytovém středisku). Žáci buď uváděli, že žijí daleko od sebe anebo tráví volný čas jiným způsobem než jejich spolužáci.

„Ale opravdu tady tyhle děcka sem zapadli jak zadek na hrnec a úplně perfektní, bez problému.“ (10:154)

„Obě děcka mají dobré povahy, proto nebyl problém pro ně dobře zapadnout.“ (11:82)

„On je, on zapadl strašně dobře a on ani nevyčnívá, ale ani není zapadlý a má tady mezi těma, jasně děvčata moc ho nezajímají, ale kluci, bez problému“ (16:44)

Sami učitelé vypovídali, že je vhodnější, pokud mají možnost třídní kolektiv na příchod nového spolužáka připravit dopředu. V jedné třídě dokonce měla dívka již skoro celý předchozí školní rok bratra, než sama nastoupila. Díky této skutečnosti celý třídní kolektiv věděl, co má očekávat od nástupu nové spolužačky, odkud pochází a jaké je pravděpodobně její zázemí.

„My jsme je na to připravovali koncem roku, vlastně ony se jim byly i představit, takže oni věděli, jak vypadají, věděli, odkud jsou, snažili jsme se jim nějak kulturu Barmy jakoby přiblížit. Takže věděli i něco o té zemi“ (22:128)

Jako velice důležitou složku integrace žáka-uprchlíka do třídního kolektivu vnímáme osobnostní vlastnosti učitele a jeho **vnímání jinakosti**. Pro zdárný sociální vývoj dítěte je nutnou podmínkou, aby probíhal v přirozeně heterogenním prostředí. Jakmile je sociální skupina dle jakéhokoli kritéria homogenizována, vytrácí se z ní nespočet sociálních situací. Vždyť školní třída může velice dobře napodobovat svět mimo školní budovu, ve kterém by měli žáci obstat. V této souvislosti bychom se chtěli tedy dotknout přístupu pedagogů k jinakosti. Velice zajímavé bylo, že pouze jedna učitelka vnímala přítomnost žáka-uprchlíka jako pozitivum pro celý třídní kolektiv i pro sebe samotnou. Ostatní učitelé, kteří nepracovali ve školách poblíž uprchlických táborů, a tudíž neměli předchozí zkušenost s cílovou skupinou, přistupovali k jinakosti ve své třídě spíš

negativně a vnímali přítomnost žáka-uprchlíka jako nezaplacenou práci navíc a přítěž (srov. též Hauge, 2009)

„Takže taková ta podpora ega si myslím, že od těch starších učitelů, co třeba jsem mohla takhle poznat, tak... Neříkám, že není, ale myslím si, že to neberou jako výzvu. Třeba mladší, ti, co jsme cestovali, tak to bereme jako výzvu, protože nás to baví.“ (3:203)

„Kladli jsme si otázky, jaká asi bude jejich úroveň češtiny, jak budeme komunikovat, hned nás napadalo, že budeme mít zase práci navíc.“ (11:45)

Všichni námi oslovení učitelé se snažili o maximální podporu kladného přijetí žáka-uprchlíka třídním kolektivem od samého vstupu do edukačního procesu. Vnímali, že je jejich osobní angažovanost při integraci žáka-uprchlíka nezbytná. V případě našeho výzkumu pedagogové ve všech případech poskytovali dětem velkou **míru empatie** a snažili se především o dobré začlenění do třídního kolektivu. Některé děti vyjádřili počáteční nechuť ke školní docházce a obavy z přijetí novými spolužáky, které se naštěstí v žádném ze sledovaných případů nenaplnily právě vlivem přijatých integračních opatření učitelem. Většina učitelů uvedla, že v počátečních fázích edukace totiž nejde ani tak o naplnění výukových cílů jako spíše o kladné přijetí žáka třídním kolektivem. Některé děti začaly navštěvovat povinnou školní docházku koncem školního roku, což učitelé chápali jako určité adaptační období. Žák si zvykl na běžný chod školy, na kolektiv spolužáků i na průběh vyučování. V dalším školním roce už věděl, co od školního prostředí očekávat a to se projevilo i v klidnějším chování žáků.

„Ono se to časem všechno poddá, no ale teďka ten začátek, ten rozjezd je pro ně asi hodně těžký.“ (10:110)

„Oni vlastně, když přijdou, tak mají obrovský blok. Takže vy si ho napřed musíte emočně získat na svoji stranu, aby se nebál. Napřed to není vůbec o vzdělávání, to se vám musí trošku otevřít, je to těžké.“ (3:180)

Zkušenosti z praxe
Jedna ze zúčastněných pedagožek neustále aktivně zapojovala do začleňování žáků-uprchlíků všechny spolužáky z dané třídy. Nejprve vybízela spíše nuceně dívky z majority, aby si od příchozích šly cokoli vypůjčit, zeptali se na informace každodenního života. Snažila se vyvolat běžné komunikační situace, které by obě strany aktivně zapojovaly do interakce. Postupem času však sama zaznamenala, že nemusí české spolužačky vybízet k aktivitě. Přátelské vztahy ve třídě mezi dětmi z majority a žákem-uprchlíkem začaly nabývat na intenzitě, až postupně nutnost

vnějšího vlivu dospělé osoby úplně vymizela. Ze zahraničí známe podobný přístup v rámci peer programů, mentorů či tzv. patronů, kteří mají nově příchozího žáka na starosti, pomáhají mu s přípravou na hodiny, usnadňují základní orientaci ve školní budově apod.

Shrnutí a diskuse:

Jestliže přijde do třídy nový žák z diametrálně odlišného prostředí, vyžaduje příprava na příchod takového dítěte více času. Vliv procesu integrace na celkové školní prospívání žáka-uprchlíka je nepopíratelný. Učitelé se tak dostávají do nesnadné role vytvořit otevřené, tolerantní prostředí, ve kterém nebude místo pro jakékoli projevy útlaku, protože to, jak se žák-uprchlík ve škole cítí je zejména jeho zodpovědností. To ovšem souvisí velice úzce s osobností učitele, jeho vlastním hodnotovým žebříčkem a kladným vnímáním diverzity. Děti většinou projevují o nově příchozí přirozený zájem, zvláště jsou-li v jakémkoli ohledu exotičtí. Po delším pobytu zájem o spolužáka opadá a ten si sám vytváří sociální vazby. Pokud má žák problémy s jazykem trvalejšího charakteru, mohou o něj spolužáci ztratit zájem až do té míry, že se žák dostane na okraj kolektivu, popř. je z něho vyloučen, což je jednak nezdravé pro klima třídy a odporuje to základním principům inkluze. Podpora dětí a jejich rodičů při začlenění do komunity tedy není jen úkolem pro učitele, ale pro celoškolní strategii.

Celý třídní kolektiv není nikdy homogenní, proto jinakost žáka-uprchlíka není jedinou, se kterou se učitelé při své činnosti setkávají. Myslíme si, že vyrovnání se s diverzitou třídního kolektivu je základním předpokladem profesionálního přístupu každého kvalitního učitele. Nový spolužák-uprchlík na sebe většinou významně upozorní už svým příchodem v průběhu školního roku. Dále pak přináší do třídního kolektivu jinakost, se kterou se mnohé děti setkávají poprvé. Dalo by se konstatovat, že vlivem individuálního osobního kontaktu mezi spolužáky dochází i neformálním způsobem k výchově multikulturní citlivosti tzv. transkulturním přístupem (kapitola 3.2.2), který odborníci (Gutman, Hickson, 1996) hodnotí jako vlivnější než multikulturní programy zaměřené na popisnou stránku odlišností různých kultur. Integraci nového spolužáka však mohou bránit nejrůznější faktory. Komunikace v cizím jazyce, noví lidé a situace jsou velice náročné momenty, které mohou dítě unavit dříve, než je běžné. Důsledkem jazykového nepochopení dochází ke komplikovaným situacím, žák může reagovat pomaleji. Není neobvyklé, že dítě bývá frustrované, sklíčené, což se může projevit až nevhodným

chováním či naopak tzv. tichým obdobím (Tomioka, 1989), projevujícím se nekomunikací a nezapojováním se do aktivit.

Myslíme si, že kromě integrace na půdě školy by mohla tato instituce plnit stejnou funkci i v rámci smysluplného trávení volného času. Volnočasové prostředí je další oblastí, která je velice vhodná k propojování činností minorit s majoritou. V námi sledovaných případech bohužel nebylo běžné, aby byly školy aktivní v této oblasti, popřípadě, aby se spolužáci stýkali i mimo vyučování. Kromě návštěvy družiny škola mimoškolní aktivity žákům-uprchlíkům aktivně nenabízela.

6.9 Zasazení do paradigmatických modelů

Kategorie vzešlé z techniky otevřeného kódování jsme se snažili zasadit do paradigmatického modelu axiálního kódování. Systematizování kategorií nám sloužilo jako vhodná pomůcka k lepšímu uvědomění si všech zkoumaných souvislostí, ovlivňujících edukaci žáka-uprchlíka (viz příloha č. 7). Ústředním jevem nám je v rámci sledované problematiky edukace žáka-uprchlíka, která v kontextu nejrůznějších podmínek generuje konkrétní důsledky.

Kauzální podmínky	Jev/fenomén	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následky
Počáteční období edukace	Edukace žáka-uprchlíka	Neuvědomované bariéry Exosystém	Spolupráce: rodina a škola Vědomé bariéry Edukace v rodině	Edukační strategie učitele Podpůrná opatření	Integrace do kolektivu/společnosti

Tabulka č. 9: Paradigmatický model axiálního kódování (zdroj: autorka)

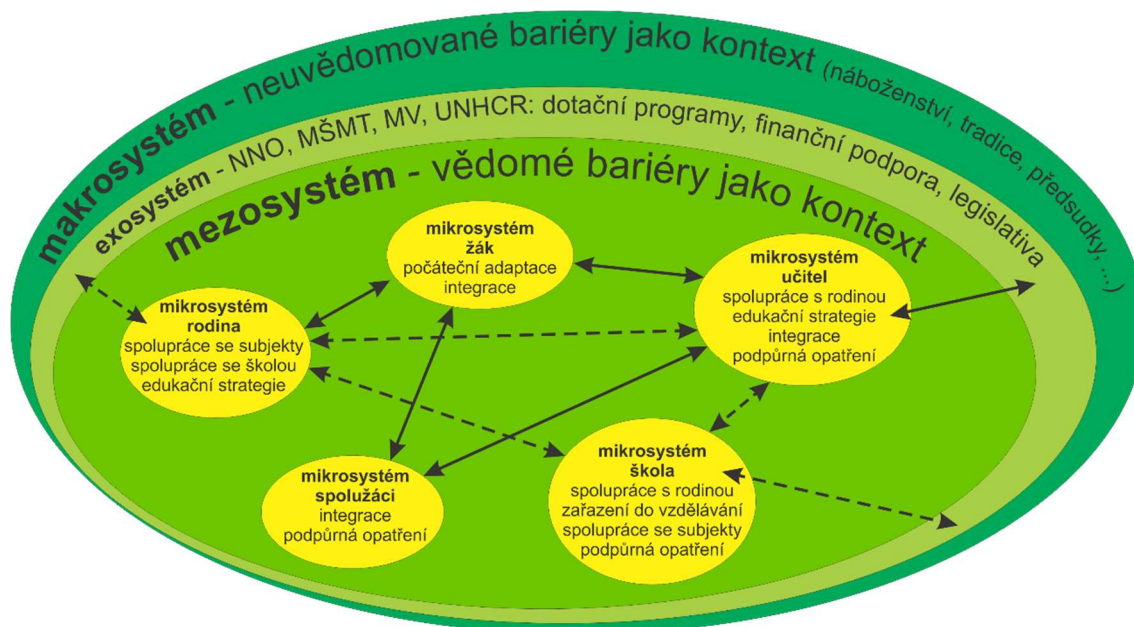
Námi prezentovaná výzkumná zjištění ze sledovaných dílčích oblastí edukace potvrzují i výsledky zahraničních studií (Ager, Strang, 2008), které zaznamenávají školní edukaci jako velice významnou součást integrace dítěte a rodiny do hostitelské společnosti. Vysoká míra integrace uprchlíků do společnosti je žádoucí jak ze strany majority, tak ze strany příchozích. Kromě vzdělávání hrají roli pochopitelně i další indikátory jako jsou přístup na trh práce, do systému zdravotní péče, bydlení a sociální služby (Coussey, Sem Christensen, 1997). Školní prostředí má schopnost dítěti simulovat majoritní společnost a zprostředkovávat s ní intenzivní vztahy, přináší pocity každodennosti a rutiny, které mají vliv na adaptaci žáka a jeho sociální a intelektový rozvoj. Problém nastává ve chvíli,

kdy čeští učitelé a ředitelé škol nejsou na heterogenní složení školních kolektivů dostatečně připraveni a příchod žáka-uprchlíka vnímají jako „neřešitelný problém“. Důsledkem nevyřešených bariér ve vzdělávání žáků-uprchlíků by mohlo být ohrožení úspěšného začlenění do společnosti. Z výsledků našeho výzkumného šetření vyplývá, že edukace žáků z řad uprchlíků je i v českém prostředí jev marginalizovaný, avšak s ohledem na socio-politickou situaci ve světě a závazky České republiky jsou inkluzivní snahy namířené k této cílové skupině nutností.

Aby mohlo dojít ke specifické situaci - tedy ke vzdělávání žáka-uprchlíka na české škole, je pochopitelně nutné, aby byl žák do této školy přijat. Způsoby přijetí a adaptace na školní docházku v počátečním období edukace mají vliv na další zdárný průběh započatého procesu. Je nutné si uvědomit, že celý edukační proces ovlivňují faktory (v paradigmatickém modelu označené jako kontext), které nikdo ze zúčastněných nemůže jakkoli usměrnit, přes to je nutné je zohledňovat. My jsme tyto faktory označili jako exosystém zahrnující zejména platnou legislativu a neuvědomované bariéry (např. kultura a náboženství, předsudky aj.). Ve vzniklé situaci musejí být přijata konkrétní opatření, nebo-li strategie jednání. Těmto jsme se v našem výzkumu věnovali velmi podrobně a charakterizovali jsme je jako konkrétní činnosti učitele ve třídě a podpůrná opatření, která jsou v podstatě finálně realizována také prostřednictvím konkrétních aktivit ve třídě žáka-uprchlíka. Zde je tedy jasné, že pedagogická práce se žákem z této cílové skupiny je nesnadná a navíc je podporována či mnohdy i znesnadňována dalšími prvky (označenými jako intervenující proměnné).

Na tomto místě můžeme díky vzniklým kategoriím a podkategoriím vytvořit i jednoduchý model na základě obecného Bronfenbrennerova (1979) sociálně-ekologického paradigmatu (kapitola 3.4.1), který přesněji odpovídá námi zkoumané problematice. V tomto modelu jsme schopni zachytit a přehledně graficky znázornit interakce mezi jednotlivými aktéry edukace žáků-uprchlíků. Mikrosystémy jednotlivých aktérů zapojených do edukačního procesu žáka-uprchlíka představují konkrétní aktivity, do kterých se v rámci našeho sledování nejintenzivněji zapojovali či byli jejich součástí. Dále jsme chtěli graficky znázornit síť vztahů mezi jednotlivými aktéry, na které nás zaráží především problematická spolupráce ve vztahu učitel - škola, kterou jsme identifikovali v rámci našeho výzkumného šetření jako nejslabší (při zprostředkovávání informací o žákovi pedagogům, při zajišťování podpůrných opatření a finančních prostředků na specifickou podporu žáka, apod.). Dále spolupráce rodičů s učiteli (popř.

školou) nevykazovala vysokou míru interakce, ale na tento fakt poukazují i další výzkumná šetření (Bačáková, 2011). Grafika také znázorňuje další významné vlivy, v jejichž kontextu edukace žáků-uprchlíka probíhá, a které si mnohdy zúčastnění aktéři neuvědomují.

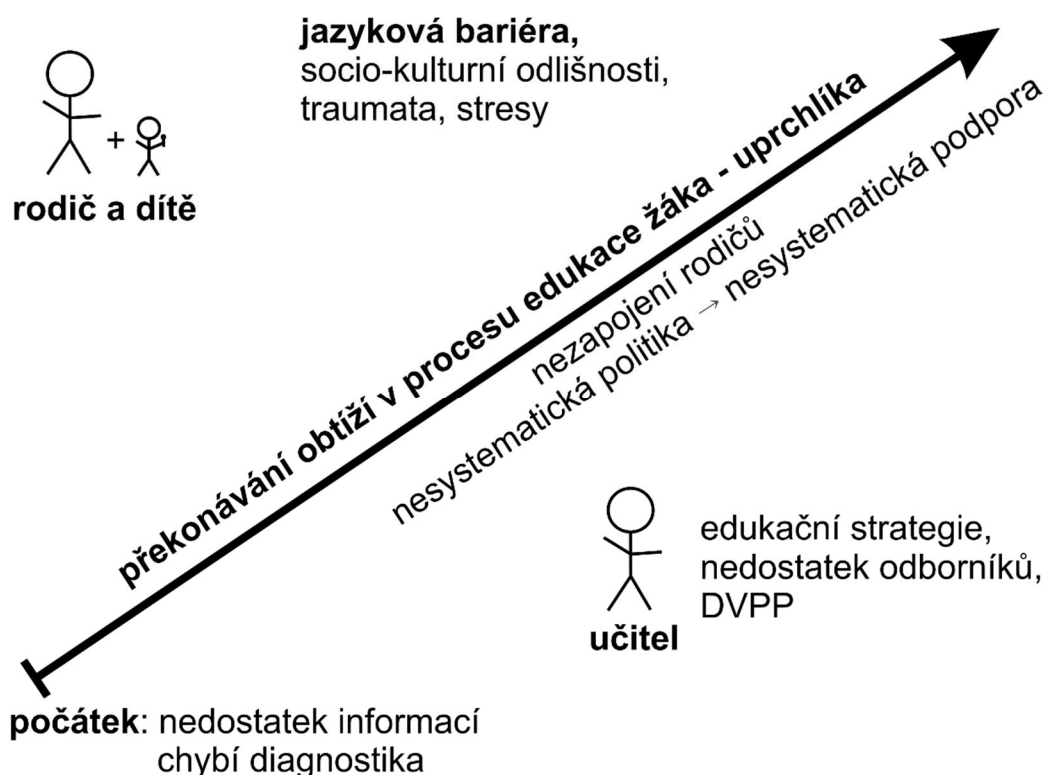


Obrázek č. 8: Sociálně-ekologický model představující interakce do procesu edukace žáků-uprchlíků zapojených aktérů (zdroj: autorka)

6.10 Analytický příběh selektivního kódování

V závěrečné fázi tvorby teoretického modelu stojíme před nesnadným úkolem uspořádat kategorie tak, aby byly nejen konzistentní a logické, ale hlavně, aby byly dobře ukotveny v datech. Začínáme tvořit výslednou podobu pracovního modelu, popisný příběh, který je integrován okolo ústředního jevu, centrální kategorie. Snažíme se, aby výsledná teorie nezůstávala jen u deskriptivního popisu, ale zachytila konkrétní jev či proces, který z počátku nemusí být ze získaných dat zjevný. Hlavní téma naší analýzy se nejen v datech vyskytuje, ale také prolíná všemi identifikovanými kategoriemi. Co jsme tedy identifikovali jako hlavní problém námi sledovaného tématu? Co nás ve zkoumané oblasti nejvíce překvapilo? Vzhledem k tomu, že žádná ze zatím vytvořených kategorií nebyla dostatečně široká, aby pojala vše, co chceme v příběhu popsat, jsme nuceni vytvořit nový ústřední jev, který odpovídá našim požadavkům (to lze i dle doporučení Strausse, Corbinové, 1999). Primárním tématem našeho příběhu je zjevně „boj“ pedagogů (a škol) se začleněním žáků z řad uprchlíků do edukačního procesu, tento „boj“ však absolvují i samotní žáci a jejich rodiče. Po dlouhém přemýšlení jsme pojmenovali centrální jev jako:

„**Překonávání obtíží v procesu edukace**“. Ačkoli to dle principů GTM není úplně nezbytné (Glaser, 1978), zdálo se nám jako vhodné řešení vyjádřit procesualitu sledovaného tématu použitím slovesného tvaru podstatného jména. Dále jsme vyřadili z užšího výběru pro pojmenování centrálního jevu slova jako *boj*, *bariéra* nebo *problém*, která zkoumanou situaci nahlížela z negativní perspektivy, ačkoli v našem výzkumu se všichni zúčastnění informanti vyjadřovali spíše optimisticky. Pedagogové, žáci-uprchlíci i jejich rodiče ve všech fázích edukačního procesu musejí překonávat nesnáze, které jim životní realita klade do cesty. Edukaci žáka-uprchlíka a překonávání obtíží v tomto složitém procesu ovlivňují významně dva faktory. Ze všech námi sledovaných bariér (vědomých či neuvědomovaných) vystupuje logicky nejvíce do popředí jazyková bariéra, která funkcionálně ovlivňuje všechny ostatní sledované kategorie. Intencionální vliv na překonávání obtíží v procesu edukace mohou mít přijaté edukační strategie všech participantů procesu.



Obrázek č. 9: Grafika analytického příběhu (zdroj: autorka)

Konkrétní obtíže v edukačním procesu a jejich překonávání lze sledovat od samého počátku začleňování žáka-uprchlíka. První dny ve škole jsou pro žáka-uprchlíka velmi důležité a mohou kladně či záporně ovlivnit jeho další vzdělávací kariéru a celkovou integraci do společnosti. Školy a pedagogové musejí v těchto momentech překonávat

absenci základních informací o žákově předchozí edukační kariéře a stejně tak i o jeho životní historii. Vlivem jazykové bariéry na straně všech zapojených subjektů lze dítě jen s obtížemi adekvátně zařadit do školního prostředí. Škola nemá k dispozici žádný soubor diagnostických opatření, která by proces zařazování žáka usnadnila. Tyto nedostatky zastihl konkrétní učitele značně nepřipravené, a ačkoli byli schopni projevit velkou dávku empatie vůči životním osudům uprchlických rodin, v praktickém procesu edukace žáka to nehrálo významnou roli. Rodiče a žáci-uprchlíci se dostali do postavení pasivních příjemců konkrétních služeb, bez ohledu na jakoukoli možnost participace v rozhodovací proceduře při začleňování jejich dětí do vzdělávacího systému. Obtíže v samotném počátečním období edukace pak vyplývaly na povrch i při snahách učitelů a škol v rámci dalšího aktivního zapojení rodiny do školního vzdělávání jejich dětí. Vzájemný kontakt byl ovlivněn opět zejména jazykovou bariérou a naprosto nevhodnou kompenzací třetí osobou, kterou většinou nebyl ani profesionální sociální či interkulturní pracovník (popř. nezaujatý tlumočník) nýbrž samo dítě (tato skutečnost pak měla vliv na konflikt sociálních rolí v rodině), učitelka kurzu češtiny nebo student doučování. Díky těmto obtížím probíhaly jakékoli formy komunikace jen na nejnutnější úrovni a rodiče dítěte škola opět nevnímala jako aktivního partnera. Obtíže v této složce participace mají pak vliv nejen na edukační kariéru dítěte, ale také na integraci rodiče do širší komunity, kterou škola pro příchod uprchlíků jistě představuje. Formálně pedagogové a školy plní svoji funkci a naplňují ty nejnutnější požadavky platné legislativy, které však pro integraci žáka-uprchlíka do školního vzdělávání a do společnosti nejsou dostatečné. Ačkoli česká legislativa poskytuje školám různá podpůrná opatření, naše výzkumné šetření ukazuje, že ne všechny školy jsou o těchto opatřeních dostatečně informovány, popřípadě ne všechny na ně dosáhnou (malý počet žáků z cílové skupiny, vliv fluktuace žáků-uprchlíků apod.). Vystává tedy požadavek na větší flexibilitu nejen přijímaných politik, ale i konkrétních podpůrných opatření. Stěžejní jsou pak v překonávání obtíží v procesu edukace žáka-uprchlíka konkrétní edukační strategie, které pedagog promítá do praxe ve školní třídě. Zkušenosti ukazují, že nedokonalá znalost vyučovacího jazyka může být mnohdy zaměňována se specifickými poruchami učení, v nejzazším případě až s mentální retardací (Coutinho, Oswald, 2006), což může mít významný vliv na učitelem zvolené vyučovací metody a strategie, zahrnující i konkrétní podpůrná opatření. Z toho důvodu vnímáme jako zásadní podporu zvyšování kvalifikace učitelů pracujících s touto cílovou skupinou. Bohužel na tomto místě musíme opět upozornit, že pedagogové reflektují

současnou nabídku v rámci dalšího vzdělávání jako nedostatečnou. Nevědí, kde v případě potřeby vyhledávat nezbytné informace, chybí jim subjekt, který by centrálně zaštiťoval danou problematiku. Jak jsme již uvedli, výuka samotná probíhá prostřednictvím jazykového média a je ještě dlouho po začlenění žáka-uprchlíka do školního prostředí poznamenána jeho nedokonalou znalostí. Obtíže v edukaci žáků uprchlíků lze také překonávat i s širší podporou dalších zapojených odborníků (psychologů, sociálních pedagogů, apod.), kteří ovšem nejsou v současné době rodinám ani školám aktivně k dispozici. Úspěšným vyvrcholením začlenění žáka-uprchlíka do edukace v České republice by měl být nejen integrace do třídního kolektivu, ale i do širší komunity, kterou může podpořit dobrá praxe jazykového vzdělávání. Zahraniční výzkumy uvádějí jako vhodná opatření ve výuce jazyka zejména tyto aktivity (OECD, 2010, Bačáková, 2011b):

- dlouhodobá a individualizovaná nabídka jazykové podpory,
- speciálně proškolení pedagogové pro výuku jazyka majority jako druhého jazyka,
- centrálně vytvořené kurikulum jazykové výuky,
- zaměření na akademický jazyk,
- zapojení rodičů a raná intervence,
- význam rozdílných mateřských jazyků.

V souvislosti s výše naznačenými okolnostmi se však vzdělávací proces žáků-uprchlíků stává často nechtěně prostředím pro pedagogické strategie „pokus - omyl“, které nejsou ani pro jednu ze zúčastněných stran efektivní.

7. Diskuse

V závěrečné diskusi bychom se chtěli vrátit k teoretickému schématu předkládané disertační práce (kapitola 3.4.2) a postupně se věnovat všem sledovaným úrovním, popřípadě navrhnout na základě našich zjištění a zahraničních zkušeností (praktických i výzkumných) konkrétní opatření zajišťující nápravu nedostatků, které se nám podařilo identifikovat. Plně si také uvědomujeme, že ačkoli školy a učitelé hrají zásadní roli v edukaci žáků-uprchlíků, nemají dostatek prostředků použitelných v praxi, které by jim umožnili obtížné podmínky ideálně zvládat, a tak ke stávající situaci přistupují spíše intuitivně. Myslíme si, že koncepční uchopení tématu edukace žáků-uprchlíků v České republice posílí inkluzivní nastavení celého vzdělávacího systému.

7.1 Makro a mezoúroveň

Legislativu mezinárodních organizací, jejichž je ČR členem, lze spíše vnímat jako obecný rámec, doporučení a příklady dobré praxe než jako povinnost, která by náš stát zavazovala ke konkrétním opatřením. Národní zákony poskytují školám více praktických nástrojů. Oběma těmito tématům jsme se podrobněji věnovali ve 4. kapitole (konkrétně v podkapitolách 4.2 a 4.3). Legislativní opatření platná v oblasti edukace žáků-uprchlíků zastupuje klíčový resort MŠMT. Vzhledem k tomu, že přijatá politická opatření se do praxe promítají prostřednictvím konkrétních forem podpory, jsme nuceni na tomto místě také připojit druhou rovinu disertační práce, námi označovanou jako mezoúroveň (podrobněji kapitoly 4.3.1 a 4.3.2), abychom byli schopni komplexně formulovat některá doporučení. V rámci analýzy současného stavu procesu edukace žáků-uprchlíků jsme si nemohli nevšimnout, že na vládní úrovni chybí zaštiťující koncepce s jasným koordinačním centrem. Školám chybí zásadní informace o dostupných zdrojích podpory a MŠMT nemá žádnou systémovou koncepci, která by poskytovala podrobný scénář, jak v edukaci žáků-uprchlíků postupovat⁸³. Resort školství každoročně vyhláší rozvojové programy na podporu jazykové přípravy a integračních aktivit, avšak tyto finanční zdroje nejsou distribuovány s dostatečnou flexibilitou. Žáci-uprchlíci přicházející do škol zcela běžně v průběhu školního roku tak ztrácejí jakýkoli nárok na tuto podporu a škola pak zůstává v tomto ohledu bez nutných prostředků. Management škol má několik zdrojů,

⁸³ Na vládní úrovni existuje Koncepce integrace cizinců upravovaná Ministerstvem vnitra, která se soustředí zejména na cizince ze třetích zemí a další skupiny příchozích nespecifikuje. Tuto koncepci však s ohledem na téma edukace vnímáme jako příliš vágní.

kde mohou čerpat informace o dané problematice. Ministerstvem zpracované „Metodické doporučení ředitelům škol k výuce žáků-cizinců“, či webový portál neziskové organizace Meta, o.p.s. Inkluzivní škola (www.inkluzivniskola.cz) rozhodně nelze vnímat jako koordinované zajištění vzdělávání žáků-uprchlíků. V této situaci pak logicky chybí i jasně definovaná odpovědnost za námi sledovanou problematiku. Systémový přístup by měl být koordinován jednak centrálně, kde by koncentroval spolupráci všech důležitých aktérů napříč všemi resorty, tak i lokálně, kde by například na krajské úrovni stanovil odpovědné osoby, které by školám a pedagogům byly schopny podat chybějící informace k problematice. Jako zásadní bariéru v edukaci žáků-uprchlíků jsme definovali neznalost jazyka. Zastavme se tedy na tomto místě ještě u organizace jazykové podpory, kterou aktuálně upravuje vyhláška 48/2005 Sb. a žáci-uprchlíci pak mají v současné době ještě nárok na přípravu v rámci Státního integračního programu. Naše zjištění ukazují, že model realizovaný v letech 2011/2012 nebyl optimální (žáci nebyli podporováni ze SIP), ale ani současná aktuální úprava není ideální, primárně neodpovídá individuálním potřebám žáka-uprchlíka, neboť nereflktuje akademickou složku jazyka, se kterým se žáci ve škole běžně setkávají. Jakým způsobem však stanovit vhodnou hodinovou dotaci jazykové přípravy? Bez vhodné jazykové diagnostiky, která v současné době není v českých školách realizována, lze jen těžko určit žákovu úroveň a poskytnout tak adekvátní podporu.

7.2 Mikroúroveň

Přítomnosti žáka-uprchlíka v jakékoli škole se významně dotýká postojů učitelů, spolužáků i vedení škol. Pozitivní vnímání diverzity může být v jistém slova smyslu i hybnou silou směrem k rovným příležitostem ve vzdělávání všech dětí. Z našeho šetření však vyplývá, že ačkoli konkrétní pedagogové soucítili s osudy žáků-uprchlíků, vnímali jejich příchod spíše jako pracovní komplikaci než obohacení. Oblast změny postojů pedagogů je značně komplikovaná, nárůst heterogenity ve školních třídách a délka pedagogické praxe by mohly mít zjevně pozitivní dopad na přijímání jinakosti. Avšak i někteří učitelé s dlouhodobou praxí s touto cílovou skupinou se v jistých momentech vyjadřovali předsudečně, aniž by si tuto skutečnost vůbec uvědomovali. Důkazy i neměnnosti postojů pedagogů dokládají zjištění odborné veřejnosti (Jordan et al. 2009). Jones a Rutter (2001) doplňují, že přítomnost dětí-uprchlíků ve školách odhaluje problémy, které v sobě vzdělávací systém nesl již dlouho před jejich příchodem. Změna

postoje pedagogů a otevření se potřebám dětí-uprchlíků pak může znamenat nalezení potřebných odpovědí na otázky spojené s diverzitou školního prostředí.

Důležitým předpokladem pro kvalitní pedagogickou práci s dětmi je vhodná příprava. Všichni oslovení pedagogové nepovažovali svoji kvalifikaci za adekvátní, popřípadě ji získali až dlouholetou zkušeností, aniž by měli předchozí možnosti čerpání zdrojů a inspirací. Na pedagogických fakultách v ČR je práci s touto cílovou skupinou věnováno minimum prostoru, takže učitelé jsou nuceni se připravovat až v průběhu vlastní pedagogické praxe. Chápeme, že cílová skupina žáků-uprchlíků je natolik specifická, že v rámci terciárního vzdělávání je obtížné nalézt časovou dotaci, která by byla tomuto tématu věnována. Problematika inkluzivního vzdělávání a osobnostního rozvoje dle našeho názoru úzce koresponduje s praxí v kulturně, národnostně a jazykově heterogenních kolektivech budoucích učitelů, a proto by měl být věnován nadstandardní prostor alespoň těmto tématům už v pregraduální přípravě učitelů. Vzhledem k tomu, že všichni námi oslovení pedagogové mají již vysokoškolskou přípravu na své povolání ukončenou, je třeba věnovat dostatečnou pozornost také nabídce v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Formy dalšího vzdělávání by měly učitelům rozšířit informace o dané problematice, poskytnout jim dovednosti při práci s traumatizovanými dětmi a zvýšit jejich sebevědomí při procesu integrace žáka-uprchlíka do školního prostředí.

Efektivní přenos informací týkajících se předchozí edukační a životní dráhy dítěte má velmi kladný vliv nejen na zařazení žáka do systému, ale i na jeho další vzdělávací kariéru. V této situaci pak hrají významnou roli poradenské služby, které v současnosti nereflektují specifika naší cílové skupiny. V tématu edukace žáků-uprchlíků chybí odborníci, kteří by byli školám i rodinám oporou. Veškerá diagnostická práce pak většinou leží na bedrech samotných škol, které nejsou na situaci adekvátně připraveny a postupují pak značně nesystematicky. Navíc vhodná diagnostika a dostatek informací by pak měli za následek volbu adekvátních vyrovnávacích opatření (IVP či asistent pedagoga), která by mohla být učiteli vnímána více jako pomoc než jako přítěž, jak jsme měli možnost v našem výzkumu zaznamenat. Aktéři zapojení do procesu edukace žáka-uprchlíka navíc musí s ohledem na jeho přítomnost ve školním prostředí řešit i mnoho situací přesahujících výukovou dimenzi. Kromě vzdělávání jsou školy i významnými účastníky v procesu integrace žáka-uprchlíka a jeho rodiny do prostředí širší komunity. Posílení partnerské role rodičů dětí-uprchlíků může školám pomoci k efektivnější

komunikaci. Otevřenost českých škol však ve srovnání se zahraničím vnímáme jako významně nižší. Zlepšení situace vidíme v přítomnosti interkulturně senzitivního odborného neučitelského personálu, který by uměl podobné situace adekvátně řešit. Dokážeme si představit, že podobnou roli by zastával sociální pedagog, který absolvoval kurikulum zaměřené na reflexi jinakosti ve školním prostředí. Sociální pedagog by navíc mohl zastávat i pozici „záchytného bodu“, ke kterému se bude moci žák-uprchlík kdykoli obrátit, aby získal ztracenou jistotu a pocit bezpečí ve školním prostředí, který je pro úspěšný průběh edukace nezbytný. Obdobně se můžeme inspirovat i příklady dobré praxe ze zahraničí. Na tomto místě chceme zdůraznit potenciál třídního kolektivu a možnosti zapojení spolužáků formou vlivu vrstevnických skupin. Tito mají například možnost zastoupit roli rodičů při kontrole průchodu studiem, neboť lépe než oni rozumějí probírané látky a hlavně jazyku výuky. Kanadský vzor přípravných týdnů na výuku v průběhu letních prázdnin a mentorů, kteří podporují žáka-cizince po celý školní rok, není nereálné přizpůsobit českým podmínkám. I námi oslovení pedagogové uvedli, že připravit systematicky třídu předem na příchod nového spolužáka je ve všech ohledech vhodnější než nechat situaci volný průběh.

Z našich zjištění, ale i z dalších výzkumů (Routter, Jones, 2001; Hamilton, Moore, 2004) vyplývá, že na edukaci žáků-uprchlíků má vliv mnoho faktorů. Můžeme jmenovat například mateřský jazyk žáka-uprchlíka, věk, ve kterém nastoupil školní docházku v hostitelské zemi a předchozí zkušenost a učební návyky. Dále je důležité to, s jakými dalšími jazyky se ve svém životě žák aktivně setkal, úzká je i souvislost s hodnotovou výchovou v rodině. Nesmíme opomenout osobnost žáka a učitele, kteří jsou v intenzivní interakci. Vzhledem k tomu, že sami informanti našeho výzkumu tyto faktory uvedli, je s podivem, že ve většině škol nebyl pro žáky-uprchlíky realizován individuální vzdělávací plán, který by v edukačním procesu zohlednil i poskytování určitých výukových úlev, či chceme-li individualizaci požadavků.

Začlenění žáka-uprchlíka do školního prostředí by tedy mělo probíhat v pozitivním duchu, aby škola dostala všem jeho specifickým potřebám a refletovala žakovu životní situaci. Významnou roli pochopitelně hraje i podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a ocenění jejich práce formou jiných benefitů. Zapojení rodičů do života školy a intenzivní participace v průběhu edukace žáka-uprchlíka nejen zvyšuje sebevědomí rodiče, ale zesiluje edukační potenciál všech opatření realizovaných na podporu žáka-uprchlíka. V neposlední řadě je žádoucí, aby školy nezůstaly při řešení této problematiky

samy, ale aby jim byla nápomocna vhodná soustava vyškolených odborníků a systematických podpůrných opatření.

Závěr

Téma disertační práce „Vybrané oblasti edukace žáků-uprchlíků v České republice“ je zaměřeno na problematiku, která bude pravděpodobně v budoucnosti vlivem geopolitické situace stále více aktuální⁸⁴. I přes fakt, že naše výzkumné šetření odhalilo závažné slabiny, se kterými se setkávají aktéři výchovně-vzdělávacího procesu v pedagogické praxi, jsme přesvědčeni, že prezentované výsledky poskytující podrobnou deskripci edukační reality, nabízejí i optimistické výhledy do budoucna.

V první části práce jsme nahlíželi studovanou problematiku v teoretické rovině, druhá část se od 5. kapitoly soustředila na kvalitativní výzkumné šetření. Pro naplnění stanovených výzkumných cílů jsme zvolili strategii zakotvené teorie, jejímž jádrem jsou metody induktivní povahy. Náš výzkum tedy neověřoval žádné předem stanovené hypotézy a teorie a přináší tak s sebou riziko pravděpodobnostního charakteru (Švaříček, 2005). Prezentované závěry nelze generalizovat na celou populaci žáků-uprchlíků a plně si uvědomujeme, že jsme zdaleka nepostihli konkrétní objektivní realitu (Denzin, Lincoln, 2003). Naopak, výše představenými postupy jsme vytvořili vlastní konstrukci sociální reality, která je významně ovlivněna naším dosavadním věděním a rozhodně není neměnná. Jak shrnuje Švaříček (2005), věda nepřináší konečný popis skutečnosti, pravdě se pouze přibližuje.

Výzkumné cíle, které jsme si v počátku práce na projektu stanovili, jsme se snažili naplnit v maximální možné míře jak poctivým přístupem ke studiu odborné literatury, tak i překonáváním mnohých úskalí, se kterými jsme bojovali v průběhu samotného výzkumného šetření. Cílem našeho výzkumného šetření bylo odpovědět na otázku, jak je realizována edukace žáků-uprchlíků na českých základnách školách. Chtěli jsme důkladně prozkoumat vybrané oblasti edukace této cílové skupiny. Podrobně jsme mapovali stávající národní a mezinárodní legislativu, která uvádí do praxe konkrétní podpůrná opatření, jejichž existenci jsme se snažili ve školním prostředí odhalit. Zjistili jsme značnou nekonceptnost národní politiky v této oblasti, která následně znesnadňuje práci odborníkům na všech dalších nižších úrovních edukačního procesu, ale hlavně na školách samotných. Z předchozích zkušeností s prací s cílovou skupinou uprchlíků jsme věděli, že nová situace v hostitelské zemi přináší těmto lidem obtížné životní výzvy, mezi

⁸⁴ Dne 14. 12. 2015 česká vláda schválila přijetí 153 uprchlíků z Iráku a Libanonu, celkem se jedná o 37 rodin s dětmi (Komentář předsedy vlády k přesídlení 153 uprchlíků z Iráku, 2015).

něž zařazení do školního prostředí bezesporu patří. Počáteční období ve škole a adaptační procesy spojené s integrací do třídního kolektivu nejsou jen výzvou pro dítě a učitele, ale významnou roli zde hrají i rodiče a spolužáci, pro které neznámá situace může nabývat stresujících hodnot. Naše výzkumné šetření také vycházelo z faktu, že pozice učitele je ve výchovně-vzdělávacím procesu nezastupitelná. Z tohoto důvodu jsme pak velice úzce zaměřili naši pozornost na činnosti a strategie tohoto odborníka ve třídě, abychom si uvědomili, že kromě nelehké situace, kterou s sebou heterogenita kolektivu se žákem-uprchlíkem jistě přináší, je pedagog mnohdy zastižen zcela nepřipraven a jsou tak na něj kladeny nároky, kterým jen obtížně odpovídá. Naše výzkumné šetření kromě techniky sběru dat rozhovorem využilo i zúčastněného pozorování a krom výjimečných případů jsme měli šanci si povšimnout využívání především konvenčních výukových metod, které sami učitelé při práci s dětmi-uprchlíky označili jako méně efektivní. Zjistili jsme, že reflexe specifických vzdělávacích potřeb této cílové skupiny, které jsou jasně definované i zákonem (§ 16 školského zákona č. 561/2004), zaznamenává u konkrétních učitelů značných mezer. Zejména pak žákovy jazykové nedostatky byly mnohými učiteli zlehčovány, ačkoli i po několika letech v českém vzdělávacím systému děti-cizinci jen obtížně dohánějí svoje vrstevníky z majority (viz Cummins, 1979, 1984; Brown et al. 2006). Učitelé pak také nerozlišovali mezi žákem-uprchlíkem a žákem-cizincem s jiným pobytovým statutem, což ale vnímáme jako zásadní rozdíl, který konkrétní studovanou skupinu edukantů specifikuje. Tento rozdíl pak musíme nutně reflektovat i ve výuce a přijatých opatřeních, která zohledňují zranitelnost cílové skupiny uprchlíků. Poslední z námi stanovených cílů se snažil definovat bariéry výchovně-vzdělávacího procesu žáků-uprchlíků. Tyto bariéry jsme chápali jako konkrétní problémy bránící dosahování úspěchů v edukaci, kromě předpokládaných jazykových obtíží a překážek spojených se socio-kulturní a náboženskou odlišností, jsme identifikovali i závažnější překážky, které znesnadňují celý edukační proces žáků-uprchlíků od jejich začlenění do školy, po spolupráci s rodiči až po integraci do širší komunity.

Na závěr můžeme konstatovat, že ačkoli jsou prezentovaná zjištění platná pro vzorek, na kterém jsme data získali, a tudíž je nelze zobecňovat na celou populaci, myslíme si, že fakticky mohou přispět pedagogům, managementu škol, rodičům i odborníkům k lepšímu porozumění studovaného fenoménu. Ačkoli je velmi obtížné shrnout, jaká je ideální praxe edukace žáků-uprchlíků, některá naše zjištění mohou otevřít diskusi, která iniciuje podrobnější zkoumání. Nahlédnutí do dílčích oblastí edukace nám však o něco více

přiblíží problematiku konkrétní cílové skupiny, která v budoucnu bude součástí i naší společnosti.

Použitá literatura a datové zdroje

- AGER, A., STRANG, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21 (2), 166 - 191.
- AFS Orientation Handbook vol 4. (1984). New York: AFS Intercultural Programs Inc.
- ANDERSON, R.C. (1984). Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory. In. ANDERSON, R.C., OSBORN, J., TIERNEY, R.J. *Learning to Read in American Schools: Basal readers and Content Texts* (s. 243-257). Erlbaum: Routledge.
- APPA, V. A. (2005). *Study on how asylum seekers and refugees access education in four local authorities in England*. London: National Children's Bureau.
- ASOCIACE PRO INTERKULTURNÍ PRÁCI. (2015). *Vzdělání*. Dostupné z: <http://interkulturniprace.cz/nase-cinnost/vzdelani/>
- BAČÁKOVÁ, M. (2011a). *Vzdělávání v České republice: příručka pro rodiče*. Praha: UNHCR.
- BAČÁKOVÁ, M. (2011b). *Inkluzivní praxe ve vzdělávání dětí-uprchlíků* (Disertační práce). Praha: PdF UK
- BAČÁKOVÁ, M. (2009). *Access to Education of Refugee Children in the Czech Republic*. Dostupné z WWW: <<http://www.unhcr.cz/dokumenty/report-bacakova.pdf>>.
- BANKSTON, C.A., ZHON, M. (2002). Being well vs. Doing well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Nonimmigrant Racial and Ethnic Groups. *International immigration review*, 2, 389-415.
- BARŠOVÁ, A., BARŠA, P. (2005a). *Přistěhovalectví a liberální stát: imigrační a integrační politiky USA, západní Evropě a Česku*. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav.
- BARŠA, P. BARŠOVÁ, A. (2005b). Od multikulturalismu k občanské integraci. Změny v západoevropských politikách integrace přistěhovalců. *Sociální studia*. 1, 49 - 66.
- BARŠA, P. (2003). *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: CDK.
- BARŠOVÁ, A: (2005). *Multikulturalismus a politiky integrace přistěhovalců v Česku*. Dostupné z: <http://www.migraceonline.cz/cz/e-knihovna/multikulturalismus-a-politiky-integrace-pristehovalcu-v-cesku>
- BASKAUSKAS, L. (1980). The Lithaunian refugee experience and grief. *International migration review*, 15, 276-291.

- BASU, R. (2008). Multiculturalism through Multilingualism in Schools: Emerging Places of Integration in Toronto. In *Annals of the Association of American Geographers*. 1 - 68.
- BAUMAN, Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON.
- BELL, B., MACHIN, S., (2013). *Immigration and Crime: Evidence for the UK and Other Countries*. Oxford: Migration Observatory Briefing, University of Oxford.
- BERGER, E.H. (2005). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. NJ: Prentice Hall.
- BERRY, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In SAM, D. L., BERRY J. W. (Eds.). *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (s. 27 - 42). New York: Cambridge University Press.
- BERRY, J.W. (2002). *Cross-cultural psychology*. Cambridge: Cambridge university press.
- BISSOONDATH, N. (1994). *Selling Illusions: The Cult of Multiculturalism in Canada*. Toronto: Penguin Books.
- BITTNEROVÁ, D., MORAVCOVÁ, M. a kol. (2005). *Kdo jsem a kam patřím? Identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky*. Praha: SOFIS.
- BOGUE, D. J. (1952): *A Methodological Study of Migration and Labor Mobility in Michigan and Ohio in 1947*. Miami University, Oxford, Ohio: Scripps Foundation.
- BORDAG, D. (2015). Míšení kódů, interference a role mateřského jazyka při osvojování jazyka cizího. In DOLEŽÍ, L. (Ed.). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince, předškolní věk: příručka pro lektory a lektorky* (s. 17 - 22). Praha: AUČCJ.
- BRONFEBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRONFEBRENNER, U. (2009). *Ecological Theory - Sociocultural View of Development*. Emory University. Dostupné z: <http://www.des.emory.edu/mfp/302/302bron.PDF>.
- BROUČEK, S. (2003). *Etapy českého vystěhovalectví*. Praha: Etnologický ústav AV ČR.
- BROWN, J., MILLER, J., MITCHELL, J. (2006). Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29 (2), 150 -162.
- BURNETT, A., PEEL, M. (2001). Health needs of asylum seekers and refugees. *British Medical Journal*, 322, 544 - 547.

- BURNS, T.; SHADOIAN-GERSING, V. (2010). The importance of effective teacher education for diversity. In OECD. *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OECD.
- CHARMAZ, K. (2010). *Constructing Grounded Theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications Ltd.
- COE. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescent from migrant backgrounds*. Dostupné z: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_en.pdf
- COE. (2008). *Bílá kniha mezikulturního dialogu*. Dostupné z: <http://www.mkcr.cz/scripts/detail.php?id=5065>
- COMUNITY RELATIONS COMMISSION (2006). *Community relations report*. Dostupné z: http://www.crc.nsw.gov.au/__data/assets/pdf_file/0018/2808/Introduction.pdf
- COOK, V. (2003). Linguistics and Second Language Acquisition: One Person with Two Languages. In ARONOFF, M., REES-MILLER, J. (Eds.). *The Handbook of Linguistics* (s. 488 - 506). Oxford: Blackwell.
- COUSSEY, M., SEM CHRISTENSEN, E. et al. (1997). *Measurement and indicators of integration*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- COUTINHO, M. J.; OSWALD, D. P. (2006). *Disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education: Measuring the problem*. Tempe: National Center for Culturally Responsive Educational Systems.
- CUMMINS, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency; linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego: College Hill.
- ČADOVÁ, N. (2015). *Postoje české veřejnosti vůči cizincům*. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7350/f3/ov150303b.pdf
- Česká školní inspekce. (2008). *Rovnost příležitostí při vzdělávání cizinců v ČR (tematická zpráva)*. Dostupné z WWW: <http://www.migraceonline.cz/e-knihovna/?x=2149147>.

- DEMUTH, A. (2000): Some Conceptual Thoughts on Migration Research. In: AGOZINO, B. (ed.): *Theoretical and Methodological Issues in Migration Research* (s. 21-58). Aldershot: Ashgate Publishing.
- DENZIN, N.K., LINCOLN, Y., S. (2003). *Handbook of qualitative research*. London: Sage publications.
- DOBSON, J. POOLEY, C. (2004). *Mobility, equality, diversity: a study of pupil mobility in the secondary school system*. London: Migration Research unit, University college London.
- DURAN, M. (1990). Some Thoughts Concerning the Education of Refugee Children. *Refuge*, 10 (2), 10 - 13.
- DRBOHLAV, D. a kol. (2010). *Migrace a (i)migrace v Česku: Kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?* Praha: Slon.
- DRBOHLAV, D. UHEREK, Z. (2007) Reflexe migračních teorií. Geografie. In *Sborník České geografické společnosti*, 112 (2), 125-141.
- EADSNE. (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education: Recommendations for Policy Makers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EGREES. (2005). *Equity in European Educational Systems: A Set of Indicators*. Liege: University of Liege.
- ELLIS, E., BEAVER, K.M., WRIGHT, J. (2009). *Handbook of Crime Correlates*. Elsevier: Academic Press.
- EURYDICE. (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*. Brusel: Eurydice
- EURYDICE (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brusel: Euridyce
- EZZY, D. (2002). *Qualitative analysis: practice and innovation*. London: Routledge.
- FLECHSIG K., H. (2000). *Transkulturelles Lernen (internet Arbeitspapier)*. Dostupný z: <http://www.gwdg.de/~kflechs//iikdiaps2-00.htm>
- FLICK, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage publications.
- GABAL, I. Analysis & Consulting. (2004). *Analýza postavení cizinců dlouhodobě žijících v ČR a návrh optimalizačních kroků*. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/511/postaveni_cizincu.pdf

- GAVORA, P. (2005). *Učitel a žák v komunikaci*. Brno: Paido.
- GLASER, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in Methodology of Grounded Theory*. Mill Valey: The sociology press.
- GUTMAN, D.B., HICKSON, F. (1996) Development of racial prejudice in children. *Educational practice and theory*, 18, vol 1, s. 3 - 14.
- GÜNTEROVÁ, T. (2005). Sociální práce s uprchlíky. In MATOUŠEK O., KODYMOVÁ P., KOLÁČKOVÁ J. eds. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi* (s.331 - 334). Praha: Portál.
- HAUGE, A.-M. (2009). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAMILTON, R. J.; MOORE, D. (2004). *Educational interventions for refugee children theoretical perspectives and implementing best practice*. London: New York: RoutledgeFalmer.
- HEK, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experience of young refugees. *Practice*, 17 (3), 157-171.
- HENDERSON, A., MAPP, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- HENDL, J. (2005). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.
- HERWARTZ-EMDEN, L.; KÜFFNER, D.; LANDGRAF, J. (2007). Acculturation and Educational Achievement of Children with an Immigrant Background in German Primary Schools. In ADAMS, L.D., KIROVA. A. (ed.). *Global Migration and Education: Schools, Children, and Families* (s. 35 - 53). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- HODES, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the UK. *Child and adolescent mental health*, 5 (2), 57 - 68.
- HOFSTEDE, G. et al. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill Book Company.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, J. G. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. USA: McGraw-Hill.

- HRABÁKOVÁ, L. (2007). Kulturní relativismus a pluralita kultur jako princip multikulturní výchovy. *Paideia: philosophical e-journal of Charles univerzity*, 4 (3-4), 1 - 6.
- HRDÁ, M. (2014). *Druhý jazyk ve výuce a v životě: Transakce emocionality a pragmatické kompetence a jejich vliv na utváření pocitů identitní blízkosti imigrantů k nové společnosti* (Disertační práce). Brno: PdF MU.
- ISLAM QUESTION AND ANSWER (1997). *Ruling on music, singing and dancing*. Dostupné z WWW: <<http://www.islam-qa.com/en/ref/5000>>.
- ISPA, J. M. (1994). Child rearing ideas and feelings of Russian and American mothers and early childhood teachers: some comparisons. *Advanced in early childhood education and day care*, 6, 235 - 257.
- JANSEN, C. J. (1970). Migration: a Sociological Problem. In: JANSEN, C. J. (ed.). *Readings in the Sociology of Migration* (s. 3-35). Oxford: Pergamon Press.
- JORDAN, A.; SCHWARTZ, E.; MCGHIE-RICHMOND, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535 - 542.
- JUPP, J.; LUCKEY, J. (1990). Education Experiences in Australia of Indo-Chinese Adolescent Refugees. *International Journal of Mental Health*, 18, 79-91.
- KALMIJN, M., G. KRAAYKAMP (2003). Down and Out in the Educational Career. An Event-History Analysis of Ethnic Schooling Differences in The Netherlands. *Educational Research and Evaluation*, 9, 265-287.
- KAPLAN, I. (2009). Effect of trauma and the refugee experience on psychological assessment processes and interpretation. *Australian Psychologist*. 4 (1), 6-15
- KATRŇÁK, T. RABUŠIC, L. (2002). Anomie a vztah k minoritám v České společnosti. In SIROVÁTKA, T. (Ed.): *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice* (95 - 107). Brno: Masarykova univerzita a Georgetown.
- KINDLMANNOVÁ, J. (2008). *Zahraniční zkušenosti se sociálně znevýhodněnými dětmi*. Dostupný z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2301/ZAHRANICNI-ZKUSENOSTI-SE-SOCIALNE-ZNEVYHODNENYMI-DETMI.html>>.
- KOCOUREK, J. (2007) *Analýza přístupu imigrantek a imigrantů ke vzdělávání a na trh práce v České republice*. Dostupné z WWW: <http://www.cizinci.cz/files/clanky/484/Analýza_imigranti.pdf>.
- KOHN, A. (2006). *The Homework Myth*. Boston: Da Capo Press.

- KOM. (2005). *Společný program pro integraci. Rámec pro integraci státních příslušníků třetích zemí v Evropské unii*. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0389:FIN:CS:PDF>
- Komentář předsedy vlády k přesídlení 153 uprchlíků z Iráku. (2015). Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/komentar-predsedy-vlady-k-presidleni-153-uprchliku-z-iraku-138122/>
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. (2012). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- KOSIC, A. (2004). Acculturation strategies, coping process and immigrants' adaptation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 169-278.
- KOSTELECKÁ, Y., KOSTELECKÝ, T., KOHNOVÁ, J., TOMÁŠKOVÁ, M., POKORNÁ, K., VOJTÍŠKOVÁ, K. & ŠIMON, M. (2013). *Žáci cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- KOVAŘÍK, J. (2001). Sociálněekologický model a fenomenologická tradice. In MATOUŠEK, O. *Základy sociální práce* (35 - 52). Praha: Portál.
- LEE, E. S. (1969): A Theory of Migration. In JACKSON, J. A. (ed.). *Migration* (s. 47 - 57). London, Cambridge: Cambridge University Press.
- LINCOLN, Y. S., GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry: The Paradigm Revolution*. London: Sage Publications.
- MACCULLUM, D. (2009) Newcomer Orientation Week in Ontario High Schools. *INSCAN (International Settlement Canada)*, 23 (2), 3-4.
- MARKVART, I. (2004). *Cizinci tu nejsou cizí!(!): Názory lounských školáků, dětí cizinců a pohledy pedagogů*. Louny: Městská knihovna Louny.
- MASTEN, A.S., COATSWORTH, J.D. (1998) The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- META o. s. (2007). *Závěrečná zpráva z průzkumu bariér a potřeb mladých migrantů v jejich přístupu ke vzdělání*. Dostupné z <http://www.meta-os.cz/UserFiles/doc/Vyzkumna_zprava_PIC.pdf>.
- META o.p.s.. (2014). *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem (systémová doporučení)*. Praha: Meta, o.p.s.
- MIGRACEONLINE (2006). *Co je to migrace?*. Dostupné z: <<http://www.migraceonline.cz/o-nas/omigraci/>>.

- MILLER, J.; MITCHELL, J.; BROWN, J. (2005). African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers. *Prospect*. 20, 19 - 33.
- MILLOVÁ, K. (2009). Analýza některých současných teorií celoživotního vývoje. *E-psychologie*, 3 (4), 45 - 54. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/millova.pdf>.
- MITCHELL, D.R. (2005). *Contextualizing inclusive education*. New York: Routledge.
- MOHAN, B.A. (1990). *LEP Students and the integration of language and content: Knowledge Structures and Tasks* (konference paper). Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341264.pdf>.
- MONTGOMERY J., R. (1996). Components of Refugee Adaptation. *International Migration Review*, 30(3), 679 - 702.
- MOORE, D. (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptu k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.
- MVČR (2010). *Terminologický slovník*. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/docDetail.aspx?docid=2602&doc Type=ART&chnum=1>.
- NAVRÁTIL, P. (2001). *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman.
- NĚMEC, J., VODIČKOVÁ, M. (2011). Vzdělávání žáků uprchlíků v České republice z pohledu učitelů. In VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V*. (s. 137 - 152). Brno: Paido,
- NESSE. (2008). *Education and migration: strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Dostupné z: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>
- NOVÁČKOVÁ, J. (2015). *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: A. Michailovič.
- OECD. (2010). *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practice and Performance*. Paris: OECD
- OECD. (2009). *OECD Thematic Review on Migrant Education*. Paris: OECD
- PARNWELL, M. (1993). *Population movements and the third world*. New York: Routledge.
- PEOPLE FOR EDUCATION (2015). *Ontario's schools: The gap between policy and reality* (Annual Report on Ontario's Publicly Funded Schools 2015). Toronto: People for Education.
- PELIKÁN, J. (2007). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.

- PETERSEN, W. (1958). A General Typology of Migration. *American Sociological Review*, 23, 256-266.
- PIRLS (2007). *The Reading Literacy of U.S. Fourth-Grade Students in an International Context Results From the 2001 and 2006. Progress in International Reading Literacy Study*. Dostupné z: <<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2008017>>
- POLONYOVÁ, T. (2003). Sociální práce s žadateli o mezinárodní ochranu z pohledu nevládní organizace. In DYMEŠOVÁ, G. *Sociální práce s uprchlíky: sborník příspěvků v kurzu Sociální aspekty uprchlictví v teorii a praxi* (s. 41 - 47). Praha: Organizace pro pomoc uprchlíkům.
- PRŮCHA, J. (2001). *Multikulturní výchova: teorie-praxe-výzkum*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2004). *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál
- PŘADKA M. (2002). *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*. Brno. Masarykova univerzita.
- PUNCH. K.F., (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál.
- RUTTER, J. (2006). *Refugee children in UK*. Berkshire: Open university press
- RUTTER, J., JONES, C. (2001). *Refugee Education: Mapping the Field*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- SATRAPIS, M. (2006). *Persepolis*. Praha: BB/art.
- SIDHU R., TAYLOR S. (2007). Educational Provision for Refugee Youth in Australia: Left to Chance? *Journal of Sociology*, 43 (3), 283-300.
- SIMMEL, G. (2006). *Peníze v moderní kultuře a jiné eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- SNOW, C., HOEFNAGEL-HÖHLE, M. (1978). The critical age for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development*, 49 (1), 114-128.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert.
- Students from Refugee Backgrounds. (2009). In *A Guide for Teachers and Schools*. Dostupné z: http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Refugees_Teachers_Guide_BC_MinEd_2009.pdf
- ŠATAVA, L. (1994). *Národnostní menšiny v Evropě*. Praha: Ivo Železný.
- ŠATAVA, L. (2001). *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*. Praha: Cargo Publishers.

- ŠÍŠKOVÁ, T. (2002). *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní spol. 21. století*. Praha: Portál.
- ŠVARCOVÁ, E., MAREŠ, J. (2006). Spolupráce se školou pohledem rodičů žaka pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace*, 1, 42 - 56.
- ŠVAŘÍČEK, R. (2005). Je zakotvená teorie teorií? In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia paedagogica* (s. 133-145). Brno: Masarykova univerzita,.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- TINTĚROVÁ, K. (2015). *Co nám říkají čísla o vzdělávání dětí imigrantů?*. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/co-nam-rikaji-cisla-o-vzdelavani-deti-imigrantu/>
- TOBIN, J., HSUEH, Y., KARASAWA, M. (2009). *Preschool in three cultures*. Chicago: The university of Chicago Press.
- TOMIOKA, T. (1989). The Silent Period Hypothesis. *Sanno Junior College Bulletin*, 22, 150-162
- TRŽILOVÁ, J. (2004). *Na útěku: Status uprchlíků*. Praha: OPU.
- Ústav pro informace ve vzdělávání. (2010). *Rychlá šetření 1/2010 (závěrečná zpráva)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- VAGNEROVÁ, M. (2004). *Psychologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- VESELSKÝ, M. (2009). *Kdo je to cizinec?* (Tisková zpráva). Dostupný z: http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100893s_ov90410b.pdf.
- YAU, M. (1995). *Refugee students in Toronto schools: An Exploratory Study. No. 211*. Toronto: Toronto Board of education
- WESTOFF, Ch., F., FREJKA, T. (2007). Religiousness and Fertility among European Muslims. *Population and Development Review*, 33 (4), 785-809.
- ZAMEL, V. (1976). Teaching Composition in the ESL Classroom: What We Can Learn from Research in the Teaching of English. *TESOL Quarterly*, 10 (1), 67-76.
- ZETTER, R. (2007). More Labels, Fewer Refugees: Remaking the Refugee Label in an Era of Globalization. *Journal of Refugee Studies*, 20 (2), 172-192.

Zdroje statistických údajů

- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. (2015). *Obyvatelstvo: roční časové řady*. Dostupní z: https://www.czso.cz/csu/czso/obyvatelstvo_hu

EUROSTAT. (2015). *Asylum statistic*. Dostupné z WWW: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics.

EUROSTAT. (2015a). *Asylum in the EU*. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6996925/3-18092015-BP-EN.pdf/b0377f79-f06d-4263-aa5b-cc9b4f6a838f>

MIPEX (2015). *Labour market mobility*. Dostupné z: <http://www.mipex.eu/labour-market-mobility>

MVČR. (2014). *Cizinci s povoleným pobytem: Informativní přehledy za rok 2014*. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx?q=Y2hudW09Mg%3d%3d>

PEOPLEMOVIN (2014). *Migration flows across the world*. Dostupné z: <http://peplemov.in/>

PEOPLEMOVIN (2010). *Migration flows across the world: Canada*. Dostupné z: http://peplemov.in/#t_CA

SCHWARTZ, D. (2015). Canada's refugees: Where they come from by the numbers. Dostupné z: <http://www.cbc.ca/news/canada/canada-refugees-1.3239460>

STATISTICS CANADA (2015). *Canada's population estimates*. Dostupné z: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/151216/dq151216e-eng.htm>

STATISTICS CANADA (2008). *Children of immigrants: how well do they do in school?*. Dostupné z WWW: <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/200410/7422-eng.htm>>.

STATISTICS CANADA (2006). *2006 Census Topic-based tabulations: education*. Dostupné z: <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/tbt/St-eng.cfm?LANG=E&Temporal=2006&APATH=3&THEME=75&FREE=0&GRP=1>

UNHCR. (2014). *Global trends: forced displacement in 2014*. Dostupné z: <http://www.unhcr.org/556725e69.html>

Ústav pro informace ve vzdělávání (2015). *Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele: tabulka C1.6a Základní vzdělávání - žáci podle typu škol a druhu pobytu - podle státní příslušnosti podle stavu k 30. 9. 2005*. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Ústav pro informace ve vzdělávání (2015). *Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele. C1.10 Základní vzdělávání - žáci/dívky, cizinci podle druhu pobytu - podle státního občanství*. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Zákony a další legislativní normy

Department of Justice (1988). Canadian Multiculturalism Act. Dostupné z: <http://laws.justice.gc.ca/eng/C-18.7/page-1.html>

Department of Justice (1982). Canadian Charter of Rights and Freedoms. Dostupné z: <http://laws.justice.gc.ca/en/charter/>.

Canadian Heritage (2009). Spotlight on Canada: Our International Accomplishments. Dostupné z: <http://www.pch.gc.ca/special/gouv-gov/110-eng.cfm>.

ENARO (2004). Common basic principles for immigrant integration policy in the European Union. Dostupné z: <http://www.enaro.eu/dsip/download/eu-Common-Basic-Principles.pdf>.

EU (2007). Listina základních práv Evropské unie. Dostupný z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:303:0001:0016:CS:PDF>.

EU. (1961). Evropská sociální charta. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/1218/esch.pdf>.

OSN. (1990). Úmluva o právech dítěte. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>.

OSN. (1966). Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/mezinarodni-pakt-o-hospodarskych-socialnich-a-kulturnich-pravech.pdf>.

OSN. (1951). Úmluva o právním postavení uprchlíků. Ženeva: Organizace spojených národů. částka 71, s. 1-25.

OSN (1948). Všeobecná deklarace lidských práv. Dostupné z WWW: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>.

Česká republika. (1992a). Ústava České republiky. In Sbíрка zákonů, Česká republika. roč. 1993, částka 1, ústavní zákon č. 1, s. 2-16. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22427>. ISSN 1211-1244.

Česká republika. (1992b). Listina základních práv a svobod. In Sbíрка zákonů, Česká republika. roč. 1993, částka 1, usnesení předsednictva České národní rady č. 2, s. 17-23. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22426>.

Metodický pokyn čj. 10 149/2002-22 MŠMT ČR k zajištění povinné školní docházky žadatelů o azyl z azylových zařízení

Pokyn čj. 21 153/2000-35 MŠMT ČR k zajištění kursů českého jazyka pro azylanty VÚP. (2007). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupný z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. (2005). In: Sbírka zákonů České republiky. částka 11. s. 319 - 327.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (2005). In: Sbírka zákonů České republiky. částka 20. s. 503-508.

Vyhláška č. 147/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 73/2005 sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (2011) In: Sbírka zákonů České republiky. částka 56. s. 1499 - 1501.

Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. (1999). In Sbírka zákonů. částka 106. s. 235-264.

Zákon č. 325/1999 o azylu, ve znění pozdějších předpisů. (1999). In Sbírka zákonů České republiky. částka 106. s. 7385-7405.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). In: Sbírka zákonů České republiky. částka 190. s. 10262-10324.

Zákon č. 165/2006 sb., kterým se mění zákon č. 325/1999 sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů. (2006). In Sbírka zákonů České republiky. částka 56. s. 1994 - 2016.

Zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění zákon 561/2004 Sb. a některé další zákony. (2007) In: Sbírka zákonů České republiky. částka 108. s. 4886-4893

Zákon č. 472/2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. (2011). In Sbírka zákonů České republiky. částka 161. s. 6317 - 6327.

Anotace

Disertační práce „Vybrané oblasti edukace žáků-uprchlíků v České republice“ pojednává o tématu vzdělávání specifické skupiny uprchlíků na českých základních školách. Práce je rozdělena dle klasického paradigmatu na teoretickou a empirickou část. Sledovanou problematiku dělíme do tří rovin od nejobecnějších legislativních opatření týkajících se vzdělávání žáků-uprchlíků, přes promítnutí legislativy do konkrétních praktických opatření na školách, po nejužší rovinu, která je zároveň nejrozsáhlejší součástí našeho výzkumného šetření a souvisí s konkrétními edukačními jevy ve školní třídě. Teoretická část je věnována obecnému ukotvení problematiky do širšího kontextu tématu migrace, dále se snažíme představit přístupy, které tvoří konceptuální rámec práce a poslední kapitola teoretické části představuje mezinárodní a národní legislativu, její promítnutí do konkrétních podpůrných opatření a v neposlední řadě představí i příklady dobré praxe ze zahraničí. Empirická část je věnována výzkumnému šetření, jehož cílem je prozkoumat vybrané oblasti edukace žáků z řad uprchlíků na základních školách v České republice. Ke studované problematice jsme přistupovali optikou kvalitativního výzkumného šetření. Především prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, žáky a učiteli jsme získali výzkumná data, která jsme podrobili analýze a interpretaci pomocí zakotvené teorie.

Klíčová slova

Azyl, migrace, žák-uprchlík, edukační strategie, bariéry edukace, podpůrná opatření

Annotation

The doctoral thesis “The selected areas of education of the refugee pupils in the Czech Republic” deals with the topic of education of the specific group of refugees in the Czech grammar schools. The thesis is divided, according to the classical paradigm, into the theoretical and empirical parts. The problematics we focus on are divided into three layers - from the most general legislative measures concerning the education of pupils-refugees, over projecting these measures into the specific actions taken by the schools, to the most specific layer, which is also the largest part of our research, and which relates to the particular educational actions in the classroom. The theoretical part is devoted to the general specifications of the problematics in the wider context of migration. Further on we try to introduce the approaches which form the conceptual framework of the thesis, and the last chapter of the theoretical part presents the international and national legislative and its projection into the particular supportive measures, as well as we introduce examples of good international practises. The empirical part is devoted to the research focused on the selected areas of the education of the pupils with the refugee background on the grammar schools in the Czech Republic. Throughout the research we have used the concept of qualitative research. Especially through semi-structured interviews with parents, pupils and teachers we have acquired the data which we have analysed and interpreted according to the grounded theory methodology.

Keywords

Asylum, migration, refugee pupil, educational strategy, educational barrier, support provision

Seznam tabulek a obrázků

Tabulka č. 1: Přehled forem migrace	20
Tabulka č. 2: Nedobrovolná migrace dle Petersena (1958)	21
Tabulka č. 3: Nucená migrace dle Demutha (2000)	21
Tabulka č. 4: Přehledová tabulka přístupů k problematice migrace	31
Tabulka č. 5: Pět dimenzí kultury a jejich extrémy	36
Tabulka č. 6: Berryho model akulturačních strategií	52
Tabulka č. 7: Základní typy opatření zaměřených na poskytování informací a usnadnění orientace v novém prostředí, která se pro přistěhovalce zavádějí ve školách EU	70
Tabulka č. 8: Různé modely integrace ve vzdělávacích systémech EU (mechanismy poskytování pomoci žákům-imigrantům v hostitelské zemi)	72
Tabulka č. 9: Paradigmatický model axiálního kódování	146
Graf č. 1: Gramotnostní skóre u studentů přistěhovalců ve srovnání se studenty rodilými mluvčími v průběhu let, výsledky výzkumů PISA	76
Obrázek č. 1: „Cibulový“ diagram	35
Obrázek č. 2: Koncept ledovce	35
Obrázek č. 3: Vizualizace kulturního nedorozumění	36
Obrázek č. 4: Diagram sociálně-ekologického modelu dle Bronfenbrennera	47
Obrázek č. 5: Schéma disertační práce	48
Obrázek č. 6: Základní model výzkumu dle Punch	81
Obrázek č. 7: Grafické znázornění výzkumného designu	86
Obrázek č. 8: Sociálně-ekologický model představující interakce do procesu edukace žáků-uprchlíků zapojených aktérů	148
Obrázek č. 9: Grafika analytického příběhu	149

Seznam zkratek

AUČCJ	Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka
CoE	Rada Evropy
ČR	Česká republika
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ESL	English as a second language
EU	Evropská unie
GTM	Grounded theory method
IOM	Mezinárodní organizace pro migraci
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MU	Masarykova univerzita
MVČR	Ministerstvo vnitra České republiky
OAMP	Odbor azylové a migrační politiky
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OSN	Organizace spojených národů
PAU	Přátelé angažovaného učení
PdF	Pedagogická fakulta
PoS	Pobytové středisko
PřS	Přijímací středisko
SIP	Státní integrační program
SŠ	Střední škola
SUZ	Správa uprchlických zařízení
UJEP	Univerzita Jana Evangelisty Purkyně
UNHCR	Úřad vysokého komisaře OSN pro uprchlíky
ZŠ	Základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Tabulkový přehled informantů výzkumu

Příloha č. 2 - Profily zúčastněných rodin

Příloha č. 3 - Okruhy otázek k rozhovorům

Příloha č. 4 - Pozorovací arch

Příloha č. 5 - Ukázka rozhovoru zakódovaného v programu Atlas/ti

Příloha č. 6 - Seznam kódů

Příloha č. 7 - Grafické znázornění paradigmatického modelu axiálního kódování

Příloha č. 8 - Přepisy rozhovorů na přiloženém CD

Příloha č. 1 - Tabulkový přehled informantů výzkumu

Cílová skupina uprchlíci:									
Rodina	Země původu	Náboženství	Vzdělání rodičů/ pracovní praxe	Typ mezinárodní ochrany	Od kdy v ČR	Dítě	Přerušeni školní docházky	Doklady o vzdělání ze země původu	
1. IA: Matka + 3 děti	Irák (Bagdád)	Muslimové	SŠ ekonomická/ v domácnosti	Doplňková ochrana	2009	9. třída/ 16 let	Ne	Ne	
2. VA: Matka + 1 dítě	Azerbájdžán/ Rusko	Muslimové	VŠ pedagogická/ učitelka	Azyl	2008	4. třída/ 11 let	Ne	Ne	
3. MG: Otec, matka + 3 děti	Rusko (Čečensko)	Muslimové	Matka: 6. třída ZŠ; otec: SŠ/matka: v domácnosti, otec: na dráze	Azyl (přesídlovací prog. UNHCR)	2010	9. třída/ 16 let	Ano	Ne	
4. SG: otec, matka + 3 děti	Uzbekistán	Křesťané	Matka: SŠ zdravotníká; otec: SŠ všeobecná/ matka: zdravotnice, otec: zedník, řidič	Doplňková ochrana	2007	8. třída/ 16 let	Ne	Ne	
5. AY: otec, matka + 3 děti	Kazachstán	Muslimové	Matka i otec: SŠ všeobecná/ matka: v domácnosti; otec: nákupčí, stavební práce	Doplňková ochrana	2007	6. třída/ 12 let	Ne	Ne	
6. DS: otec, matka + 4 děti	Barna	Křesťané	Matka: ZŠ; otec: VŠ (Bc.) / Matka: v domácnosti, otec: učitel	Azyl (přesídlovací prog. UNHCR)	2008	8. třída/ 15 let	Ano	Ne	

Cílová skupina učitelé:						
Učitel	Specifika školy	Praxe se žáky uprchlíky	Délka praxe celkem	Vyučované předměty	Vzdělání	
1. Třídní učitelka IA a MG	ZŠ poblíž NNO a azylového domu pro uprchlíky	6 let	25 let	Zeměpis, tělocvik	VŠ	
2. Třídní učitelka VA	ZŠ poblíž NNO a azylového domu pro uprchlíky	4 roky	6 let	1. stupeň	VŠ	
3. Učitelka češtiny SG	Vesnická škola	2 roky	23 let	Český jazyk, výchovná poradkyně	VŠ	
4. Třídní učitel AY	ZŠ poblíž uprchlického tábora (pobytového střediska)	5 let	13 let	Matematika, IT	VŠ	
5. Asistentka DS	Vesnická škola	1,5 roku	2 roky	Asistentka pedagoga	SŠ	
6. Vyrovnávací třída (žáci žadatelé v uprchlickém táboře)	ZŠ poblíž uprchlického tábora (pobytového střediska)	6 let	14 let	Nj, OV	VŠ	
7. Vyrovnávací třída (žáci žadatelé v uprchlickém táboře)	Speciální třída ZŠ zřízená v prostorách uprchlického tábora (pobytového střediska)	10 let	16 let	Čj, vyrovnávací třída	VŠ	
8. Učitelka ve třídě se zvýšeným počtem žáků-uprchlíků	ZŠ poblíž uprchlického tábora (pobytového střediska)	9 let	15 let	Ze, Ma	VŠ	
9. Učitelka češtiny jako cizího jazyka	Učitelka kurzů SIP	6 let	6 let	Čj	VŠ	

Příloha č. 2 - Profily zúčastněných rodin

1. Rodina IA :

V roce 2007 odjeli z Iráku matka se třemi dětmi do ČR. Přes Českou Republiku, kde získali doplňkovou ochranu, se snažili dostat do Švédska ke zbytku rodiny (tři sestry ze strany matky). Rok a tři měsíce žili ve Švédsku, než definitivně zjistili, že mezinárodní ochrana udělená v ČR je platná pouze pro dlouhodobý pobyt zde. Švédsko tedy museli opustit, protože je celá rodina azylově příslušná v České republice, kde sice nikoho nemají, ale děti zde mohou chodit do školy a ČR jim poskytne základní integrační služby (češtinu pro cizince, sociální poradenství, apod.). Od konce roku 2009 žije tedy celá rodina v České republice. I. Ukončila v Iráku osmou třídu. V ČR byla ve druhém pololetí zařazena do osmé třídy, ukončila devátou třídu ZŠ a začala chodit na soukromé gymnázium. Sama uznala, že by asi neudělal přijímací zkoušky, tak se přihlásila někam, kde brali bez přijímacích testů. Roční školné jí ředitel školy často po žádosti odpustil či snížil na polovinu. Před nástupem do třetího ročníku však sama I. zjistila, že je pro ni škola velice náročná a po dohodě se sociálními pracovníci přestoupila na střední odbornou zdravotnickou školu na učební obor s maturitou: zubní laborant. Tuto střední školu stále studuje. Matka dětí má dokončenou střední ekonomickou školu, doklady o svém vzdělání do ČR nepřivezla. V době rozhovoru byla IA v 9. třídě, bylo jí 16 let.

2. Rodina VA.

Matka VA je učitelkou ruštiny a ruské literatury, sama ukončila vysokoškolské vzdělání. Praxi ve školství má 8 let, kdy učila na základní škole v Ázerbájdžánu ruštinu jako druhý jazyk. Po přestěhování do Ruska (do kavkazské oblasti Dagestánu) nemohla vzhledem ke svému pobytovému statusu tuto profesi nadále vykonávat a začala se s manželem živit jako drobná podnikatelka. Po manželově smrti se rozhodla v říjnu roku 2007 opustit Rusko a vzhledem k obavám o svůj a synův život v Ázerbájdžánu odešla do Evropy žádat o azyl.

Syn navštěvoval v Rusku ve školním roce 2006/2007 1. třídu, kterou nastoupil ve věku sedmi let. Rodina se po emigraci dostala nejprve do Rakouska, kde byl chlapec zařazen na dva měsíce do běžného vzdělávacího proudu. Poté byli v lednu 2008 na základě dublinského nařízení převezeni do České republiky, kde pokračovalo jejich azylové řízení. Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem musel chlapec neprodleně nastoupit povinnou školní docházku. V přijímacím středisku Vyšší Lhoty probíhala výuka dětí

nepravdělně, a protože toto zařízení zamezovalo klientům volný pohyb mimo areál, byla výuka realizována uvnitř tábora. V březnu 2008 byla rodina přestěhována do pobytového střediska Zastávka, kde chlapec navštěvoval první tři měsíce tzv. vyrovnávací třídu. Od školního roku 2008/ 2009 chlapec navštěvoval běžnou základní školu v Zastávce. Z důvodu emigrace a neustálého stěhování nejen mezi zařízeními SUZ ale i mezi státy byl VA zařazen o jeden ročník níže než by bylo adekvátní jeho věku (tzn. do druhé třídy). V roce 2009 se musela matka odstěhovat i se synem z důvodů procedurálních změn v jejich žádosti o azyl mimo pobytové středisko. Bylo jí poskytnuto ubytování v azylovém domě v Brně, kde chlapec začal navštěvovat třetí třídu ZŠ. V roce 2010 získala rodina kladné rozhodnutí ve věci žádosti o mezinárodní ochranu a v roce 2011 se odstěhovali mimo město na venkov. V době rozhovoru byl VA ve 4. třídě, věkově však odpovídal 2. stupni ZŠ, bylo mu 11 let.

3. Rodina MG:

Rodiče a 4 děti odešli v roce 2007 z Ruské federace kvůli nebezpečné válce v Čečensku do Ázerbájdžánu, kde hledali útočiště a doufali, že díky kulturní a jazykové blízkosti se jim tam dostane důstojného života. V této zemi však žili v pololegalitě v různých sklepích a ubytovnách. Jedna z dcer onemocněla a zemřela, další nejmladší dcera také vážně onemocněla. Z těchto důvodů rodiče kontaktovali UNHCR v Baku s žádostí o pomoc v jejich zoufalé situaci. Na základě principů přesídlovacího programu se dostala rodina do České republiky, kde ihned mladší dcera získala potřebné zdravotní prohlídky. Lékaři zjistili, že dívka je zdravá. Rodina v ČR získala azyl v roce 2010. Matka dětí absolvovala 6 tříd základní školy, dále pak byla nucena pracovat v domácnosti. Otec pracoval na dráze, dle jeho slov dokončil jedenáctiletou povinnou školní docházku. Dcera M. v Čečensku nedokončila 7. třídu, v Ázerbájdžánu a v České republice nastoupila ke konci školního roku do 8. třídy a po letních prázdninách ihned pokračovala v 9. třídě, kterou následující rok opakovala. V době rozhovoru byla MG v 9. třídě a bylo jí 16 let.

4. Rodina SG:

SG je původem z Uzbekistánu. V České republice žije s otcem a nevlastní matkou, s jejím synem a jejich společnou mladší sestrou. Otec rodiny s dcerou přišel do České republiky v roce 2007 a o osm měsíců později ho následovala i manželka se synem. SG nastoupila do české školy v roce 2007 do 3. třídy. SG studovala na ZŠ poblíž Pobytového střediska

v Zastávce. V roce 2009 odjela rodina za sestrou manžela do Švédska, kde se chtěla natrvalo usadit. Avšak stále v pozici žadatelů o azyl byli všichni na základě Dublinského nařízení navraceni do ČR k projednání své žádosti. Jen SG zůstala u tety ve Švédsku, kde studovala dva roky na tamní základní škole. Na základě sloučení rodiny byla pak navracena svému otci do ČR, kde pak opět nastoupila povinnou školní docházku v roce 2011 do 8. třídy. Vzhledem k tomu, že je velice jazykově nadaná, navštěvuje hodiny angličtiny s o rok staršími spolužáky a na úkor výtvarné výchovy, kterou dodělává doma ve volném čase, se učí německy.

Nevlastní matka SG je zdravotnice, v ČR jí byly uznány vzdělávací doklady a nyní pracuje v domově pro seniory. Otec, který ukončil jedenáctiletou školní docházku, pracuje nyní jako řidič kamionu. Rodina je dobře integrována ve vsi poblíž velkého města. V době rozhovoru byla SG v 8. třídě a bylo jí 16 let.

5. Rodina AY:

Rodina AY přijela do České republiky v roce 2007 z Kazachstánu. Od té doby navštěvují dvě starší děti povinnou školní docházku, AY nastoupil rovnou do 2. třídy poblíž pobytového střediska Zastávka u Brna. Rodina patří do skupiny ortodoxních muslimů, kteří z důvodů víry odmítají ve škole hodiny hudební a výtvarné výchovy. Prospěchově je bezproblémový, dle třídního učitele nemá ani žádné výchovné problémy. V době rozhovoru žila rodina v pobytovém středisku Havířov (v roce 2010 restrukturalizací v SUZ se rodina musela přestěhovat a AY změnil základní školu), kde po 5 letech čekání na mezinárodní ochranu získali doplňkovou ochranu. Po rozhodnutí se rodina přestěhovala na druhou stranu republiky. Nejstarší dcera ukončila devítiletou povinnou školní docházku a dále ve vzdělávání nepokračovala. Tři roky po ukončení školy se vdala a nyní žije se svým manželem a dítětem. AY pokračuje ve středoškolském vzdělávání, jeho nejmladší sestra nastoupila povinnou školní docházku. V době rozhovoru byl AY v 6. třídě a bylo mu 12 let.

6. Rodina DS:

Rodina DS byla zařazena do přesídlovacího programu UNHCR a na sklonku roku 2008 byla společně s dalšími barmskými rodinami přesídlena do ČR. Rodina pochází z etnika Chin, které je v Barmě pronásledováno zejména z náboženských důvodů (hlásí se ke křesťanství na rozdíl od většiny obyvatel země). Jejich cesta do ČR vedla přes uprchlický

tábor v Malajsii, kde žili na okraji společnosti (v těchto zemích nesmí uprchlíci oficiálně pracovat ani se zapojit do vzdělávacího systému). Otec žil v Malajsii 4 roky a částečně se živil jako učitel, 4 děti (dvě děvčata a dva chlapci) s matkou se za ním přestěhovali na poslední rok a jeden měsíc. Školní docházku v Malajsii vůbec neplnili, v táboře je nepravidelně navštěvoval soukromý učitel.

DS. ukončila školní docházku v zemi původu v 5. třídě. Pak žila rok s rodinou v Malajsii, kde měla nepravidelně možnost výuky se soukromým učitelem, a v České republice nastoupila do vyrovnávací třídy v integračním azylovém středisku. Když byla rodina umístěna v roce 2009 do malé vsi, nastoupila B. i se sestrou (která v Barmě ukončila osmou třídu) ve druhém pololetí do 7. třídy. Otec dětí má vysokoškolské vzdělání, které získal v Barmě, kde také učil na základní škole. Po útěku do Malajsie se pak většinou pololegálně živil v dělnických profesích. Matka ukončila základní školu a po studiu se věnovala rodině jako žena v domácnosti. V době rozhovoru navštěvovala DS 8. třídu a bylo jí 15 let (její starší sestra byla zařazena také do 8. třídy, ačkoli jí bylo už 16 let).

Příloha č. 3 - Okruhy otázek k rozhovorům (rodiče, učitelé, žáci)

Dobrovolný a informovaný souhlas rodičů:

Souhlasím s provedením interview s Mgr. Martinou Vodičkovou v rámci výzkumné části její disertační práce. Výzkum se týká využívaných edukačních strategií u žáků z řad uprchlíků, kteří naši školu navštěvují. Tento výzkum by měl mít dvě části: pozorování ve třídách, kde tito žáci studují a individuální rozhovory s jejich vyučujícími. Výstupem tohoto výzkumu je zlepšit možnosti těchto žáků a podpořit rozvoj metodik pro učitele, kteří se těmto žákům věnují.

Prohlašuji, že jsem byl/-a seznámen/-a s podmínkami účasti na výzkumu a se všemi etickými aspekty výzkumu. Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než -li k interpretaci sledovaných dat. Rovněž beru na vědomí, že mám právo na vybrané otázky neodpovídat a z výzkumu, podle svého vlastního uvážení, vystoupit.

Dne:

Jméno a příjmení:

Podpis:

Dělení otázek:

1. Mikro rovina:

- a) Edukační strategie rodičů
- b) Bariéry ve vzdělávání žáka-uprchlíka
- c) Psychologická strategie adaptace žáka-uprchlíka

2. Mezo rovina:

- a) Strategie školy s ohledem na vstup do vzdělávacího systému, edukační strategie učitele vzhledem k žákovi-uprchlíkovi (z pohledu rodičů)
- b) Strategie školy ve spolupráci s rodiči

3. Makro rovina:

- a) Strategie státu (NNO, státních subjektů) - aplikační úroveň

1. Dílčí výzkumné otázky (DVO) vztahující se k rodičům:			
DVO	Operacionalizované pojmy	Operacionalizované otázky/ Otázky k rozhovoru	Použitá technika sběru dat
<u>Edukační strategie rodičů:</u> Jaké jsou edukační strategie rodičů žáků-uprchlíků?	Význam vzdělání Hodnoty Představy o budoucnosti Pomoc ve vzdělávání	Jaké jsou Vaše zkušenosti se školní docházkou? Jaké máte vzdělání? Jaký význam připisují rodiče vzdělávání svého dítěte v České republice? Jakou má vzdělání pozici na žebříčku hodnot dané rodiny? Jaké mají rodiče představy o budoucnosti svého dítěte ve spojitosti se vzdělávací kariérou - jaké intence se u rodičů žáků-uprchlíků projevují? Jak rodiče pomáhají svým dětem při vstupu do českého vzdělávacího systému (a v průběhu vzdělávání), jaké strategie volí (jsou rodiče schopni dětem vysvětlit některé zákonitosti české školní docházky, mají možnost dítě i výukově podpořit)? Využívá Vaše dítě nějakých podpůrných programů ve vzdělávání (výuka češtiny)?	- rozhovor
<u>Bariéry ve vzdělávání žáka-uprchlíka:</u> Jaké překážky či bariéry rodiče identifikují ve vzdělávací kariéře svého dítěte?	Bariéry ve vzdělávání Kulturní rozdíly Sociálně-patologické jevy	S jakými obtížemi se rodiče při vzdělávání svých dětí setkávají (neochota institucí, jazyk, náboženství, přístup učitele, kultura)? Jak se s těmito bariérami vyrovnáváte? Je zřetelně patrná distance kultur a hodnot mezi jejich dětmi a většinou žáků ve třídě? Projevují se v souvislosti se školní docházkou žáků-uprchlíků nějaké sociálně patologické jevy ve třídě či nepřiměřené reakce na školní docházku (absence, šikana, kulturní šok, stres, nepozornost, nekázeň)?	- rozhovor
<u>Psychologická strategie adaptace žáka-uprchlíka:</u>	Strategie adaptace Reakce na novou životní situaci	Jak dlouho si asi žák-uprchlík zvyká na nové školní prostředí? Zaznamenal/a jste nějaké	- rozhovor

<p>Jak se žáci z řad uprchlíků adaptují na podmínky české školy?</p>	<p>Způsoby akceptace/přijímání</p>	<p>rozhodné období adaptace (týden, měsíc, pololetí)? Jak děti reagují na novou životní situaci v české škole a jakým způsobem se s ní vyrovnávají? Jak přijímají žáci uprchlíci nového učitele a spolužáky (jakým způsobem na ně reagují)? Jak se děti zapojují do chodu třídy?</p>	
<p><u>Strategie školy s ohledem na vstup do vzdělávacího systému - edukační strategie učitele vzhledem k žákovi - uprchlíkovi (z pohledu rodičů):</u> Jak probíhal vstup dítěte do českého vzdělávacího systému? Jaké jsou edukační strategie učitelů? - názor rodiče</p>	<p>Premigrační vzdělávací kariéra Vzdělávací kariéra rodičů Vzdělávací systém ČR Vstup do školy Role učitele (tř. učitele) Podpůrné programy/projekty Vzdělávací kariéra rodičů</p>	<p>Jaké jsou zkušenosti dítěte se školní docházkou ze země původu? Které klíčové momenty by rodiče jmenovali ve vztahu ke vzdělávání jejich dětí? Kdy a jak byl rodičům vysvětlen vzdělávací systém České republiky a jakým způsobem zasahovali do zařazení dítěte do tohoto systému? Kdo pro dítě vybral vhodnou školu? Měl žák možnost vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně před nástupem do české školy? Jak se učitelé věnuje žákovi? Využívají nějakých speciálních metod výuky, Jakým způsobem pracuje učitel se žákem? Jaká jsou specifika péče třídního učitele? Věnuje se žákovi víc než ostatní učitelé?? Měl/a jste někdy možnost být přítomen výuce? Pokud byste tuto možnost měl/a, využila byste ji?</p>	<p>- rozhovor</p>
<p><u>Strategie školy ve spolupráci s rodiči:</u> Jak probíhá spolupráce mezi rodiči a školou / popř. učiteli?</p>	<p>Vztahy s učiteli/školou</p>	<p>Jak jste kontaktováni školou a tř. učitelem vašeho dítěte? Víte, co to znamená třídní učitel? Můžete identifikovat existující či absentující komplikace ve vztahu učitel - rodič/ škola - rodina žáka?</p>	<p>- rozhovor</p>
<p><u>Strategie státu (NNO, státních subjektů) - aplikační úroveň:</u></p>	<p>Pomoc ze strany státní správy (vztahy) Pomoc ze strany NNO</p>	<p>Byla Vám nabídnuta podpora ze strany státní sféry (školský odbor krajského úřadu, MV, SUZ, odbor sociální péče...)?</p>	<p>- rozhovor</p>

Jak probíhá spolupráce mezi dalšími zainteresovanými subjekty edukace žáků z řad uprchlíků?		Spolupracuje Vaše rodina při edukaci vašich dětí s nějakou neziskovou organizací?	
---	--	---	--

Dobrovolný a informovaný souhlas učitelů:

Souhlasím s provedením interview s Mgr. Martinou Vodičkovou v rámci výzkumné části její disertační práce. Výzkum se týká využívaných edukačních strategií u žáků z řad uprchlíků, kteří naši školu navštěvují. Tento výzkum by měl mít dvě části: pozorování ve třídách, kde tito žáci studují a individuální rozhovory s jejich vyučujícími. Výstupem tohoto výzkumu je zlepšit možnosti těchto žáků a podpořit rozvoj metodik pro učitele, kteří se těmto žákům věnují. Prohlašuji, že jsem byl/-a seznámen/-a s podmínkami účasti na výzkumu a se všemi etickými aspekty výzkumu. Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než -li k interpretaci sledovaných dat. Rovněž beru na vědomí, že mám právo na vybrané otázky neodpovídat a z výzkumu, podle svého vlastního uvážení, vystoupit.

Dne:

Jméno a příjmení:

Podpis:

Dělení otázek:

Mikro rovina:

Konkrétní strategie učitele ve třídě

Učitelovy strategie - vs. bariéry ve vzdělávání

Psychologické strategie adaptace žáka

Mezo rovina:

Strategie školy s ohledem na specifické vzdělávací potřeby žáka

Strategie školy ve spolupráci s rodiči

Makro rovina:

Strategie státu (NNO, státních subjektů) - aplikační úroveň.

2. Dílčí výzkumné otázky (DVO) vztahující se k učitelům:			
DVO	Operacionalizované pojmy	Operacionalizované otázky / Otázky k rozhovoru	Použitá technika sběru dat
<u>Konkrétní strategie učitele ve třídě:</u> Jakým způsobem se vyučuje ve třídách, kde se nachází alespoň jeden žák z řad uprchlíků?	Žák-uprchlík Edukační strategie/ Vyučovací metody Interkulturní vzdělávání/Multikulturní výchova	Jaké didaktické metody vyučující používají (skupinové vyučování, kooperativní, frontální výuku, hry, atd.)? K jakým cílům směřuje Vaše výuka - spíše k didaktickým (naučit se látku) nebo výchovným (integrace, dobrý pocit ve třídě)? Jakým metodám se vyučující vyhýbají? Využíváte nějakého osvědčeného přístupu při práci s žáky-uprchlíky (jakého)? Lišilo by se Vaše vyučování v případě, že by byl ve třídě různý počet žáků-uprchlíků (jeden nebo více)? Jsou ve výuce aplikovány nějaké speciální projekty zaměřené na interkulturní vzdělávání/multikulturní výchovu? Jsou využívány zkušenosti žáků z jiného socio-kulturního prostředí? Jsou žákům ve vyučování poskytovány nějaké úlevy či speciální podpora? Vnímáte nějaký rozdíl mezi žáky-uprchlíky a mezi žáky-imigranty?	- rozhovor - pozorování
<u>Učitelovy strategie - vs. bariéry ve vzdělávání:</u> Existují nějaké zvláštnosti či bariéry (event. problémy) při výuce žáků z řad uprchlíků, se kterými se	Bariéry ve vzdělávání Hodnoty Sociálně-patologické jevy Vztahy s rodiči Legislativa	S jakými obtížemi se vyučující při výuce žáků-uprchlíků setkávají? Jak se s těmito problémy vyrovnáváte? Je zřetelně patrná distance kultur a hodnot? Projevují se v souvislosti se školní docházkou žáků-uprchlíků nějaké sociálně patologické jevy ve třídě či	- rozhovor

vyučující potýkají?		nepřiměřené reakce na školní docházku (absence, šikana, kulturní šok, stres, nepozornost, nekázeň)? Jsou tyto obtíže sjednocujícím činitelem pro některé skupiny žáků či naopak zda jsou úzce individuální?	
<u>Psychologické strategie adaptace žák:</u> Jak se žáci z řad uprchlíků adaptují na podmínky české školy?	Strategie adaptace Reakce na novou životní situaci Způsoby akceptace/přijímání Vztahy ve třídě	Jak dlouho si asi žák-uprchlík zvyká na nové školní prostředí (jsou zde nějaké rozdíly u těchto žáků a u českých dětí)? Jak děti reagují na novou životní situaci v české škole a jakým způsobem se s ní vyrovnávají? Přispívají učitelem zvolené edukační strategie těmto dětem k jejich integraci a adaptaci v nové životní situaci? Je důležité období/měsíc nástupu do školy? Jak přijímají učitelé a spolužáci žáky z řad uprchlíků (jakým způsobem na ně reagují)? Jak se žák zapojil do chodu třídy a jaký má vztah s učitelem a spolužáky?	- rozhovor - pozorování
<u>Strategie školy s ohledem na specifické vzdělávací potřeby žáka:</u> Jakým způsobem reaguje vyučující, příp. škola na specifické potřeby žáků z řad uprchlíků?	Diagnostika školní zralosti Individuální péče Individuální vzdělávací plán Podpůrné programy/projekty pro žáky-uprchlíky Informovanost Další vzdělávání pedagogů	Jaká jsou diagnostická kritéria pro zařazení žáka do ročníku? Je žákům věnována individuální péče ve vzdělávání (asistent pedagoga)? Jsou pro žáky-uprchlíky sestavovány IVP? Existuje na škole přípravný stupeň/třída? Jaké jsou na škole možnosti podpůrných programů pro tyto žáky (např. doučování z českého jazyka)? Znají učitelé vzdělávací i životní historii žáka?	- rozhovor - analýza dokumentů

		Jaké jsou dostupné učitelům informační zdroje o této problematice (odb. literatura, školení atd.)? Jsou učitelé podporováni ze strany zaměstnavatele v dalším vzdělávání v této problematice?	
<u>Strategie školy ve spolupráci s rodiči :</u> Jakým způsobem spolupracují se školou/učitelem rodiče?	Vztahy s rodiči	Jakým způsobem jste v kontaktu s rodiči žáků? Můžete identifikovat existující či absentující komplikace ve vztahu učitel - rodič, škola - rodina žáka? Chodí rodiče na třídní schůzky? Jakým způsobem jsou rodiče informováni o prospěchu žáka? Jak se rodiče zapojují do chodu školy? Účastní se rodina mimoškolních aktivit organizovaných školou?	- rozhovor - analýza dokumentů
<u>Strategie státu:</u> Jakým způsobem spolupracuje se školou/učitelem státní správa v kontextu vzdělávání žáků-uprchlíků?	Vztahy se státní správou Vztahy s NNO Bariéry	Spolupracuje Vaše škola s krajským úřadem v souvislosti se vzděláváním žáků-uprchlíků? Spolupracuje Vaše škola se SUZ v souvislosti se vzděláváním žáků-uprchlíků? (školský odbor krajského úřadu, MV, SUZ, odbor sociální péče...) Jak tato spolupráce probíhá? Spolupracuje Vaše škola s nějakou neziskovou organizací v souvislosti se vzděláváním žáků-uprchlíků? Jak tato spolupráce probíhá? Je škole/ učitelům poskytnuta finanční podpora ze strany státu vzhledem ke vzdělávání žáků-uprchlíků? Víte, kde byste	- rozhovor

		<p>mohli možnou podporu žádat?</p> <p>Jsou učitelé schopni identifikovat komplexní systémové bariéry ve vzdělávání žáků z řad uprchlíků ze strany státu?</p>	
--	--	--	--

Dobrovolný a informovaný souhlas žáků:

Souhlasím s provedením interview s Mgr. Martinou Vodičkovou v rámci výzkumné části její disertační práce. Výzkum se týká využívaných edukačních strategií u žáků z řad uprchlíků, kteří naši školu navštěvují. Tento výzkum by měl mít dvě části: pozorování ve třídách, kde tito žáci studují a individuální rozhovory s jejich vyučujícími. Výstupem tohoto výzkumu je zlepšit možnosti těchto žáků a podpořit rozvoj metodik pro učitele, kteří se těmto žákům věnují.

Prohlašuji, že jsem byl/-a seznámen/-a s podmínkami účasti na výzkumu a se všemi etickými aspekty výzkumu. Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než -li k interpretaci sledovaných dat. Rovněž beru na vědomí, že mám právo na vybrané otázky neodpovídat a z výzkumu, podle svého vlastního uvážení, vystoupit.

Dne:

Jméno a příjmení:

Podpis zákonného zástupce:

Dělení otázek:

1. Mikro rovina:

- a) Edukační strategie žáků
- b) Bariéry ve vzdělávání žáka-uprchlíka
- c) Psychologická strategie adaptace žáka-uprchlíka

2. Mezo rovina:

- a) Strategie školy s ohledem na vstup do vzdělávacího systému - edukační strategie učitele vzhledem k žákovi - uprchlíkovi (z pohledu dětí):
- b) Strategie školy ve spolupráci s rodiči

3. Makro rovina:

- a) Strategie státu (NNO, státních subjektů) - aplikační úroveň

3. Dílčí výzkumné otázky (DVO) vztahující se k žákům:			
DVO	Operacionalizované pojmy	Operacionalizované otázky/ Otázky k rozhovoru	Použitá technika sběru dat
<u>Edukační strategie žáků:</u> Jaké jsou edukační strategie žáků-uprchlíků?	Význam vzdělání Hodnoty Představy o budoucnosti Pomoc ve vzdělávání	Jaký význam připisují žáci vzdělání? O čem v souvislosti se svojí vzdělávací kariérou přemýšlejí, „čím chtějí být“? Co nebo kdo žákům ve vzdělávání pomáhá?	- rozhovor
<u>Bariéry ve vzdělávání:</u> Jaké překážky žáci identifikují ve své vzdělávací kariéře?	Bariéry ve vzdělávání Kulturní rozdíly Sociálně-patologické jevy	Co představuje největší komplikace žáka-uprchlíka v jeho školní docházce a úspěšnosti (neochota institucí, jazyk, náboženství, přístup učitele, kultura)?	- rozhovor
<u>Psychologická strategie adaptace žáka-uprchlíka:</u> Jak se žáci z řad uprchlíků adaptují na podmínky české školy?	Strategie adaptace Reakce na novou životní situaci Způsoby akceptace/přijímání	Jak dlouho si asi žák-uprchlík zvykal na nové školní prostředí? Jak s žákem pracuje učitel ve třídě? Jaké předměty žáka baví? V jakých oblastech školní edukace vyniká? Který učitel je nejlepší a proč? Který učitel má pro žáka-uprchlíka nejmenší pochopení? Jaká učitelova vlastnost je důležitá? Máš nějaké kamarády ve třídě? Kolik? Jací jsou spolužáci ve třídě (hodní, pomáhají nebo spíš zlobí)? Popis prvního dne v české škole (pokud si vzpomene). Jak se žák ve třídě cítí?	- rozhovor
<u>Strategie školy s ohledem na vstup do vzdělávacího systému - edukační strategie učitele vzhledem k žákovi - uprchlíkovi (z pohledu dětí):</u> Jak probíhal vstup dítěte do českého	Vzdělávací systém ČR Vstup do školy Role učitele (tř. učitele) Podpůrné programy/projekty	Jaké vzpomínky a zkušenosti mají žáci ze vzdělávání v zemi původu (jak probíhalo vyučování)? Kdy a jak byl dítěti vysvětlen vzdělávací systém České republiky? Jak se učitel věnuje žákovi (jaká jsou specifika péče třídního učitele)? Jakým	- rozhovor

vzdělávacího systému?		způsobem pracuje učitel se žákem? Jaká byla úvodní strategie učitele, který dítě představil poprvé ve škole?	
-----------------------	--	--	--

Příloha č. 4 - Pozorovací arch

POZOROVACÍ ARCH	
Jméno dítěte:	
Třída:	
Učitel:	
Hodina:	
Umístění ve třídě:	
Styl výuky:	
Interakce s učitelem:	Interakce se spolužáky:
Průběh hodiny:	

Poznámky:

Příloha č. 6 - Seznam kódů

B:: DVPP

B:: Legislativa

B:: Spolupráce rodina - další subjekty

B:: Spolupráce škola - NNO

B:: Spolupráce škola - ostatní

B:: Spolupráce škola - stát

B:: Spolupráce škola -finance

C1:: Spolupráce šk - ro: jiné

C1:: Spolupráce šk - ro: třídní schůzky

C1:: Spolupráce šk - ro: žákovská

C2:: Spolupráce šk - ro: kom. - tel/mail

C2:: Spolupráce šk - ro: kom. děti

C2:: Spolupráce šk - ro: kom. soc.

C2:: Spolupráce šk - ro: kom.jiné

D1:: Edukační/životní historie žáka

D1:: Vysvětlení škol. systému

D1:: Zařazení žáka do VS: jiné

D1:: Zařazení žáka do VS: období/ročník

D1:: Zařazení žáka do VS: způsob

D1:: Zařazení: Vyrovnávací třída

D2:: Adaptace: období

D2:: Adaptace: způsob

E1:: Ovlivňování ES.: prověřování znalostí

E1:: Ovlivňování ES: klasifikace

E1:: Ovlivňování ES: kázeň

E1:: Složení třídy

E2:: Edukační strategie uč.: cíle výuky

E2:: Edukační strategie uč.: konkrétní příklady vyučovacích metod

E2:: Edukační strategie uč.: MKV

E2:: Edukační strategie uč.: pomůcky

E2:: Edukační strategie uč.: vyučovací metody inovativní

E2:: Edukační strategie uč.: vyučovací metody tradiční

E2:: Edukační strategie uč.: výukové úlevy

F1:: Edukační strategie rod: další

F1:: Edukační strategie rod: kontrola učení

F1:: Edukační strategie rod: kroužky

F1:: Výchova v rodině

F1:: Význam vzdělání

F1:: Vzdělání rodičů

F2:: Edukační strategie žáka

F2:: Oblíbené předměty žáka

F2:: Vztah ke škole

G:: SVP: Asistenti a IVP
G:: SVP: kurzy/ doučování
G:: SVP: pomoc spolužáků
G:: SVP: pomoc učitelů
G:: SVP: Reflexe
G:: SVP: Reflexe: Cizinci a Cigáni
G2:: Identita
G2:: Integrace spolužáci
G2:: Integrace učitel
G2:: Integrace žák
G2:: Osobnost pedagoga
G2:: Osobnost žáka
G2:: Vztah s pedagogem
H1:: Bariéry ostatní
H1:: Bariéry: fluktuace
H1:: Bariéry: jazyk
H1:: Bariéry: materiální zázemí
H1:: Bariéry: učební návyky
H1:: Bariéry: výuka
H1:: Sociální patologie
H1:: Vyrovnávání se s bariérami
H2:: Bariéry: náboženství, tradice
H2:: Bariéry: přebírání neadekvátních rolí
H2:: Bariéry: předsudky
H2:: Bariéry: stres, trauma
I:: Pracovní praxe rodičů
I:: Rodina
I:: Vzdělávání v zemi původu
I:: Život v zemi původu
J:: Azylové peripetie
J:: Život v hostitelské zemi
J:: Život v táboře
L:: Budoucnost: Aspirace dětí
L:: Budoucnost: Aspirace rodičů
L:: Budoucnost: Aspirace učitelů

Příloha č. 7 - Grafické znázornění paradigmatického modelu axiálního kódování

