

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Jiří Horčíčka

Sociální a pedagogické aspekty integrace cizinců na území České republiky po vstupu do EU

Social and pedagogic aspects of foreigners' integration in the territory of the Czech Republic after the accession into EU

Praha 2012

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová Ph.D.

Rád bych touto cestou poděkoval PhDr. Jitce Lorenzové Ph.D za odborné vedení a konzultace, které mi poskytla při vypracování mé diplomové práce.

Dále bych rád poděkoval PhDr. Evě Janebové Ph.D., v současné době na mateřské dovolené, která moji práci zpočátku vedla a v samém počátku mi poskytla odborné vedení a konzultace.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Ústí nad Labem

.....
podpis

Abstrakt:

Diplomová práce je zaměřena na integraci dětí cizinců do výuky na základních školách. Cílem práce je teoreticky rozpracovat sociální a pedagogické aspekty integrace cizinců v souvislosti s jejich začleněním do vzdělávacího procesu a dále prostřednictvím výzkumné sondy zkoumat připravenost škol na integraci žáků-cizinců do vzdělávacího procesu na základních školách v krajském městě Ústí nad Labem.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části na teoretickou a empirickou. První teoretická část diplomové práce je zaměřena na obecné teoretické přístupy k integraci cizinců a integrační politiku Evropské unie a České republiky a v neposlední řadě vývoj migrace na území České republiky. Dále se věnuje vzdělávání dětí cizinců, zejména jeho legislativnímu ukotvení v českém právním řádu a inkluzivnímu vzdělávání jako vyšší formě integrace. Poslední část je věnována samotné integraci dětí cizinců do prostředí základní školy.

V empirické části je zpracován výzkumný projekt, který je zaměřený na zkoumání připravenosti základních škol v Ústí nad Labem na příchod dětí cizinců do školního prostředí jako žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a jejich integraci do vzdělávacího procesu.

Klíčová slova: integrace, inkluzivní výuka, žáci-cizinci, vzdělávání, začlenění.

Abstract:

My diploma paper is focused on integration of foreigners' children into education at grammar schools. The aim of my paper is to theoretically explain in more detailed way social and pedagogic aspects of foreigner's integration in connection to their integrity into educational system. And on the basis of exploration I want to examine readiness of schools for integration of pupils – foreigners into educational program at grammar schools in regional town Ústí nad Labem.

My diploma paper is divided into two parts – theoretical and empirical parts. The first theoretical part of my diploma paper is focused on general theoretical approach to foreigners' and integration policy of the European Union and last but not least to the development of migration in the territory of the Czech Republic. It is focused on education of children of foreigners, particularly to its legal basis in Czech law and to inclusive education which is understood to be higher level of integration. The last part is dedicated to integration of foreigners' children itself.

I worked out an examination project which is in the empirical part. This project is focused to examination of readiness of basis schools in Ústí nad Labem for presence of foreigners' children into schools and readiness of these schools to integrate these children with specific educational needs.

Key words: integration, inclusive education, pupils – foreigners, education, integration

TEORETICKÁ ČÁST	11
1. POLITIKA IDENTITY V MULTIKULTURNÍ SPOLEČNOSTI.....	11
2. NÁRODNÍ INTEGRACE – TŘI MODEL Y	12
3. VÝVOJ MIGRACE NA ÚZEMÍ ČR.....	14
3.1 VYSÍDLENÍ	16
3.2 REEMIGRACE.....	16
3.3 VNĚJŠÍ MIGRACE (VYSTĚHOVALECTVÍ, EMIGRACE, EXIL).....	17
3.4 VNITŘNÍ MIGRACE.....	17
3.5 JINOETNICKÁ IMIGRACE	17
3.6 DRAMATICKÁ ZMĚNA PO ROCE 1989.....	18
3.7 SOUČASNOST	19
4. SOCIÁLNÍ INTEGRACE.....	19
4.1 STRUKTURÁLNÍ DIMENZE INTEGRACE	20
4.2 KULTURNÍ DIMENZE INTEGRACE	23
4.3 INTERAKTIVNÍ DIMENZE INTEGRACE	24
4.4 IDENTIFIKAČNÍ DIMENZE INTEGRACE	25
5. INTEGRAČNÍ POLITIKA EU	26
6. VÝVOJ INTEGRAČNÍ POLITIKY V ČESKÉ REPUBLICE	27
6.1 INTEGRACE CIZINCŮ DO ČESKÉ SPOLEČNOSTI.....	29
7. VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ V ČESKÉ REPUBLICE	30
7. 1 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ CIZINCŮ	31
7. 2 ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ – CIZINCŮ DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	33
7.3 ÚČAST DĚTÍ CIZINCŮ NA VZDĚLÁVACÍM PROCESU	35
8. PROCES INTEGRACE DĚTÍ CIZINCŮ DO VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	36
8.1 INKLUZIVNÍ ŠKOLA A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	40
8.2 HLAVNÍ FAKTORY ZTĚŽUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ CIZINCŮ	42
8.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	44
8.4 ZODPOVĚDNOST ZA INTEGRACI DĚTÍ – CIZINCŮ VE ŠKOLE	45
8.5 PEDAGOGICKÉ PROSTŘEDKY ŠKOLY INTEGRACE ŽÁKŮ-CIZINCŮ	45
9. EMPIRICKÁ ČÁST - VÝZKUM PŘIPRAVENOSTI ZÁKL. ŠKOL NA PŘÍCHOD ŽÁKA CIZINCE A JEHO INTEGRACI DO VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	50
9.1 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO PROBLÉMU.....	50

9. 2 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	51
9. 3 TERÉN VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ VZOREK	51
9. 4 VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY	53
9.5 METODA VÝZKUMU	54
9.6 INTERPRETACE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU	54
9.6.1 <i>Projekty a postupy na vzdělávání dětí cizinců</i>	55
9.6.2 <i>Používání podpůrných prostředků</i>	57
9.6.3. <i>Poskytování informací žákům-cizincům a jejich rodičům</i>	58
9.6.4 <i>Vzdělávání a příprava pedagogů</i>	59
9.6.5 <i>Příprava majoritní skupiny žáků na soužití s cizinci</i>	60
9.6.6 <i>Inkluzivní přístup</i>	61
9.6.7 <i>Závěry výzkumu a návrhy pro praxi</i>	63
ZÁVĚR	66
POUŽITÁ LITERATURA.....	68

Úvod

Integrace imigrantů je v současné Evropě velmi významným tématem. Principy přístupu i řešení otázek imigrace nastolených v důsledku ekonomického, společenského a politického vývoje v Evropě po druhé světové válce nedílně patří k současnému evropskému myšlení. Za zásadní momenty určující novodobý přístup k integraci cizinců v Evropě se obvykle považuje masový příchod nových obyvatel po rozpadu evropských koloniálních říší a obrovské přesuny obyvatelstva z ekonomicky méně vyspělých evropských a mimoevropských zemí. Mezi základní principy evropských demokratických společností patří princip participace a rovnosti v přístupech k migraci a snaha překonat rozdíl v ekonomických, sociálních, kulturních, politických a etnických charakteristikách domácího a nového obyvatelstva jako vyjádření respektu k obecným lidským právům.

Západoevropské země, které přijaly v padesátých a šedesátých letech silné migrační vlny, a to jak v rámci systému "hostujících pracovníků", tak ve spojitosti se svými tradičními historickými vazbami (např. vztah mateřská země - bývalá kolonie), vynakládají dlouhodobě na integraci těchto skupin obyvatel značné úsilí s nestejným výsledkem. Integrace tzv. druhé a třetí generace imigrantů je jednou z priorit imigrační politiky například v Německu, Rakousku, Švédsku a dalších zemích. V současném světě s globalizujícím se hospodářstvím a zvýšenou mobilitou pracovních sil je i pro Českou republiku logickým a nevyhnutelným důsledkem nárůst počtu přicházejících cizinců a vytváření etnicky a kulturně různorodého prostředí v zemi.

Přesto, že problematika integrace cizinců není v Evropě novým společenským fenoménem, v České republice se tento jev výrazněji projevil až v první polovině 90. let, kdy v důsledku komplexních celospolečenských změn v roce 1989 došlo k postupnému růstu počtu cizinců. Česká republika po velké společenské změně v roce 1989 otevřela svoje hranice celému světu a do země začali přicházet cizinci ze všech možných koutů světa s úmyslem se tady usadit a žít. Dále pak do České republiky přicházejí žadatelé o azyl, kteří zde hledají ochranu, neboť v domovské zemi nemohou z nejrůznějších důvodů žít. Česká republika hlásící se k demokratickým principům má povinnost tyto lidi přijmout a vytvořit jim vhodné podmínky pro život a začlenění se do společnosti.

Cizinci jsou v naší společnosti stále častějším jevem a zcela přirozeně s nimi přicházejí i jejich děti, anebo zde zakládají rodiny a jejich děti se rodí již do nového prostředí. Logickým důsledkem je i častější přítomnost žáků - cizinců na základních a středních školách.

Jejich integrace do naší společnosti je z naprosté většiny podmíněna účastí na procesu vzdělávání a jeho úspěšném absolvování. Z tohoto důvodu mají v procesu jejich integrace do naší společnosti nezastupitelnou roli české školy, které jsou z velké části odpovědné za integraci.

Cíl práce

Ve své diplomové práci se zaměřím především na integraci dětí cizinců na základních školách. Cílem práce je jednak teoreticky rozpracovat sociální a pedagogické aspekty integrace cizinců v souvislosti s jejich začleněním do vzdělávacího procesu a dále prostřednictvím výzkumné sondy zkoumat připravenost škol na integraci žáků-cizinců na základních školách v krajském městě Ústí nad Labem.

Zapojení žáka-cizince do výuky na základní škole považuji za důležitý pedagogický aspekt integrace cizince do hostitelské společnosti, ale integrace do výuky na základní škole nemůže být úspěšně završena bez současného začlenění do školního kolektivu a bez vytvoření sociálních vazeb nejen mezi žáky-cizinci a žáky majoritní skupiny, ale i mezi rodiči žáků-cizinců a školou. Tedy v tomto případě jdou ruku v ruce pedagogické a sociální aspekty začlenění cizinců do hostitelské společnosti jako součást komplexního integračního procesu.

Koncepce práce

Diplomová práce je rozdělena na dvě části na teoretickou a empirickou. První teoretická část diplomové práce je zaměřena na obecné teoretické přístupy k integraci cizinců a integrační politiku Evropské unie a České republiky a v neposlední řadě vývoj migrace na území České republiky. Dále se věnuje vzdělávání dětí cizinců, zejména jeho legislativnímu ukotvení v českém právním řádu a inkluzivnímu vzdělávání jako vyšší formě integrace. Poslední část je věnována samotné integraci dětí cizinců do prostředí základní školy.

V empirické části je zpracován výzkumný projekt, který je zaměřený na zkoumání připravenosti základních škol v Ústí nad Labem na příchod dětí cizinců do školního prostředí jako žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Hlavním důvodem pro výběr tohoto tématu je skutečnost, že tato problematika je v praktickém výkonu ponechána právě na základních školách, které se s tímto problémem musí vypořádat samy pouze za přispění závazných norem a metodických návodů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, případně za pomoci neziskových organizací zaměřených na uvedenou problematiku.

V souvislosti se skutečností, že postupy integrace žáků-cizinců do vzdělávacího procesu nejsou upraveny jednotně žádným závazným předpisem, lze předpokládat rozdíl v přístupu a připravenosti základní škol na přijetí žáka-cizince do procesu vzdělávání, přestože má zákonné právo na vzdělání stejně jako děti hostitelské společnosti. Vzhledem k tomu, že Česká republika se postupně mění ze země tranzitní na zemi cílovou, je důsledkem této změny stoupající počet usazených cizinců. S cizinci přicházejí i jejich děti, kterým musí Česká republika poskytnout adekvátní a kvalitní vzdělání umožňující další profesní studium na vyšších typech škol s cílem dosáhnout co nejvyšší profesní kvalifikaci jako předpokladu úspěšné integrace.

Ve výzkumném projektu jsem vytýčil hlavní výzkumnou otázku: „Jsou základní školy v ústeckém regionu připraveny na integraci dětí-cizinců do vzdělávacího procesu?“

Výsledky výzkumu by měly ukázat, zda a jakým způsobem jsou základní školy připraveny na přijetí a integraci žáků-cizinců do vzdělávacího procesu. Zda v souladu s nejnovějšími trendy vytvářejí pro žáky-cizince vhodné vzdělávací prostředí v podobě inkluzivního vzdělávání.

Teoretická část

1. Politika identity v multikulturní společnosti

„V Evropě je rozvoj politiky identity často chápán jako výraz krize národního státu, ať již jsou jejím symptomem xenofobní obranné křeče reagující na údajné ohrožení zvenčí, či vnitřní regionalistické nebo etnické rozdrobování.“ (Barša, 1999, s. 8) V tradiční západní Evropě, kde nebyla kontinuita demokratického vývoje na dlouhou dobu přerušena přechodem na totalitní systém vládnutí, je podle Barši (1999) národní stát výsledkem historického dlouhodobého integračního procesu. V ostatních částech Evropy, které procházely dlouhou etapou vývoje v totalitním systému vládnutí pod vládou komunistických stran, byl národní stát nedosažitelnou ideou mnohých nacionalistických hnutí 19. a 20. století. Pojetí národního státu v obou částech Evropy však stojí na stejném ideálu, a to na myšlence shody politických a kulturních hranic.

Česká republika se po padesátiletém přerušení demokratického vývoje druhou světovou válkou a následném totalitním období v čele s KSČ vrátila zpět k liberálně demokratickým principům. Po rozpadu tehdejšího Československa si Češi rychle zvykli na novou situaci, která odpovídá nacionalistickému ideálu. V devadesátých letech 20. století byla Česká republika kulturně homogenním státem. Nepříliš viditelná menšina Slováků nepatrné menšiny Poláků a Němců ale i kulturně odlišná etnická část Romů tuto kulturní homogenitu jak uvádí Barša (1999) nijak zásadně neovlivnila.

Současně s přechodem na demokratické principy se Česká republika otvírá světu a začali do ní přicházet cizinci ze všech možných koutů světa. Takže vedle uznaných národnostních menšin a již dlouhodobě pobývajících komunit Vietnamců a Řeků se v České republice objevují komunity cizinců z celého světa.

Liberálně demokratické principy vyžadují, aby veřejné instituce politické obce respektovaly každého jejího člena. Vyplývá z toho, že ke skupinové příslušnosti občanů mají být slepé, nebo ji naopak mají brát v úvahu? Má se zohledňovat etnická, náboženská, národní, rasová či sexuální identita, anebo od ní mají liberálně demokratické instituce odhlédnout a chápat občany pouze jako nositele jediné lidské přirozenosti? V posledních 30. letech byla

politická teorie konfrontována s touto otázkou hlavně v souvislosti se dvěma fenomény tzv. politiky identity – multikulturalismem a nacionalismem.

Vývoj politiky identity je závislý zejména na politickém prostředí, ve kterém se vyvíjí, vyvíjí se různě v prostředí segregáční, asimilační a multikulturní politiky státu.

Česká republika má multikulturní politiku zakotvenou v preambuli zákona o národnostních menšinách, ve které přiznává právo na uskutečňování politiky identity uznaných národnostních menšin. Český stát vyjmenovává dvanáct národnostních menšin. Vesměs jde o potomky imigrantů, kteří přicházeli na území Čech a Moravy od raného středověku (Němci, Poláci) nebo těch, kteří se na území Čech dostali převážně mezi válkami (Rusové a Ukrajinci), až po imigranty z období těsně po druhé světové válce (Řekové a Bulhaři).

„Ať již je národ pojat především jako souhrn individuálních občanů s rovnými právy a povinnostmi odvozenými z jejich universální lidskosti (francouzský model), nebo společenství spojené krví a jazykem (německý model), v obou případech se předpokládá homogenizace společnosti – rozpouštění skupinových rozdílů v jednom národním kolektivu“ (Barša, 1999, s. 8).

2. Národní integrace – tři modely

Jak uvádí Barša (1999, s. 209) „národní integrací rozumíme proces, jímž se etnické, místní a jiné skupiny roztavují v oddělených společnostech politicky organizovaných do národních států. Tento proces je dlouhodobý a jen o málokterém státě – včetně těch západoevropských s nejstarší tradicí politicko-institucionální jednoty – bychom se odvážili tvrdit, že je naprosto kulturně homogenní. Proces národní integrace lze chápat jednak jako součást širších sociálních a ekonomických dějů, jednak jako důsledek záměrných politik států“.

V Evropě je tradičně s prvním modelem národní integrace spojována Francie. Pro tento model je podmínkou k přijetí nově příchozích do národního společenství jejich asimilace. Vyučování ve škole ostentativně ignoruje skupinové zvláštnosti žáků a všichni si mají osvojit identitu jednoho a nedělitelného národa – jeho historie, jazyka, kultury. Náboženské symboly jsou striktně vykázány do soukromí. Instituce, zákony a politiky rozeznávají pouze občany a neobčany a na příslušnost k menšinám neberou zřetel. To má být pouze privátní záležitost bez jakékoliv politické relevance (Barša 1999 s. 10).

Druhý model britský se vyznačuje tím, že není podmínkou potlačení etnické příslušnosti či její vykazání do soukromí. „Tento pluralistický přístup toleruje veřejnou viditelnost partikulárních skupin a bere na ně politický ohled“ (Barša, 1999, s. 11). Ale i v něm se předpokládá určitá míra osvojení většinové kultury. Dle Barši (1999, s. 10) se společnost v tomto modelu chápe jako složená nikoliv pouze z individuálních občanů, ale i z různých regionálních či etnických skupin, které vstupují do veřejného prostoru se svými zvláštními požadavky. Práva jednotlivců jsou tak spjata s příslušností k partikulární skupině, obhajující své skupinové nároky proti jiným skupinám. Politické systémy vzešlé z britského modelu jsou v podstatě připraveny zohledňovat etnické a náboženské rozdíly ve výukových programech škol, v kulturních a jiných veřejných institucích a jsou také otevřeny požadavkům speciální politiky zaměřené na sociální a politickou integraci různých skupin.

Třetí německý model není politicky integrační, ale segregacionistický. V tomto třetím modelu je etnicko – kulturní odlišnost pochopena jako nepřekročitelná překážka politické integrace. Ekonomické zapojení imigrantů do společnosti je tak jasně odděleno od jejich zapojení občansko – politického i od jejich integrace kulturní, která byla v případě „hostujících dělníků“ dlouho odmítána, neboť se předpokládalo, že se vrátí zpět do vlasti (Barša, 1999, s. 12).

Zde je nutné uvědomit si, že uvedené modely ukazují určité přístupy k integraci. Imigrační a integrační politiky nezůstávají konstantní, ale kontinuálně se vyvíjejí. V poslední době je zřejmé opuštění segregacionistického modelu Německem.

Jak uvádějí Hirt a Jakoubek (2005, s. 267, 268) v Německu se přístup k cizincům částečně změnil úpravou zákonných norem v 90. letech 20. století, zejména od roku 1993 lze sledovat podstatné sbližování zákonných úprav oblasti integrační politiky se zeměmi Evropské unie. Stejně jako jiných států i zákonodárci Německa si uvědomují, že podstatnou roli pro cizince má integrace do lokálních struktur a nestátních organizací a že cílem kulturní politiky je této integraci napomáhat.

V Německu je dle Hirta a Jakoubka (2005) kulturní integrační politika soustředěna i na poznání a pochopení společnosti, v níž imigrant žije. Kulturní integrace by měla zahrnovat i internalizaci hodnot, norem, postojů a formování názorů imigranta. Tlak na kulturní konformitu s majoritním obyvatelstvem v Německu je patrný i ze zdrženlivého postoje německých zákonodárců přiznat velkým cizineckým komunitám status národnostních menšin, který se přiznává dlouhodobě usazeným menšinám, jakými jsou Dánové, Frízové, (lužičtí)

Srbové, Sinti a Romové. „Hledání určitého kompromisního řešení je patrné z formulace Bundestagu, že ...cílem je integrace a zachování kulturní identity“ (Hirt a Jakoubek, 2005, s. 268, 269).

V oblasti postojů k cizincům existují dle Hirta a Jakoubka (2005) v jednotlivých zemích a sídlech určité difference, vytvářejí se lokální integrační modely. „Friedrich Heckmann uvádí, že některá velká německá města proklamují multikulturní model soužití. Je to například Frankfurt nebo Norimberk, v jiných sídlech se naopak udržují pracovní migrační přístupy“ (Hirt a Jakoubek, 2005, s. 269).

V současné době je nejmladším modelem multikulturalismus, který se intenzivně vyvíjí v Kanadě, Austrálii, Švédsku a Nizozemí. Podle Šiškové (2001, s. 25) multikulturní model podporuje odlišnost minority od majoritní populace. Imigrantům jsou dána stejná práva ve všech společenských sférách, aniž by se očekávalo, že se vzdají svých specifik. Avšak přes kulturní toleranci pluralitního modelu se v praxi objevuje dlouhodobá převaha dominantní kultury hostitelské země. Přesto se tento integrační model začleňování imigrantů jeví z úhlu pohledu samotných imigrantů nejvhodnější. Pro přistěhovalce je tento model oboustranného přizpůsobování dle John W. Berry [2001, online] nejméně stresující.

Na druhé straně v současné době sílí hlasy v Nizozemí, či Austrálii, které jsou tradičně tolerantní k přistěhovalcům, po omezení migrace a přílišné tolerance k cizincům či dokonce k národnostním menšinám.

3. Vývoj migrace na území ČR

Pro lepší pochopení integračního procesu cizinců v České republice považuji za vhodné nastínit vývoj migrace na území ČR.

Na vývoj migrace, jak uvádí PhDr. Stanislav Brouček ve svém příspěvku (Dosavadní vývoj migrace na území ČR“ publikovaný ve Sborníku dokumentů MV Kulatý stůl, Praha, 19. 2. 1998) je vhodné pohlížet minimálně ve třech rovinách:

První rovinu vytváří sociálně politická situace v daném regionu, případně vliv významných politických událostí (např. válka, politický převrat apod.) na pohyb obyvatelstva.

Druhou rovinou je zvládání migračních procesů státem a jeho většinovou společností, počínaje postoji státního aparátu a konče řešením konkrétních konfliktních situací.

V neposlední řadě se jedná o rozbor vlastních migračních procesů, migračních skupin, až po reflexe jednotlivců-migrantů. Přestože je prožitek jednotlivce-migranta důležitým pramenem k poznání migračního procesu, nemáme k dispozici dostatečné soubory výpovědí, které by odhalovaly mnohohrstevnatou strukturu prožívání tohoto fenoménu.

Připomenutí významu subjektivního hlediska v migračním procesu se mi zdá být vhodné také proto, že k základním hodnotám lidské existence nepochybně patří svobodná vůle člověka zvolit si svůj domov, své místo pobytu. Na druhé straně veškeré zkušenosti přesvědčují, že migrace může být zdárným procesem, když jednatel je schopen (samozřejmě za jistých daných příznivých okolností) vzít svůj osud do vlastních rukou. Znamená to, že ve všech fázích migračního procesu jde o to, aby aktivita jednotlivce byla rozhodujícím impulsem přesídlování. K základní výbavě migranta tak patří na jedné straně svobodné rozhodnutí odejít z původního prostředí a přizpůsobit se jinému, na druhé straně vědomí nutného podílu vlastní odpovědnosti s odhodláním vyřešit zvýšenou zátěž na vlastní existenci po přesídlení zvýšenou vlastní iniciativou. Migrace patří ke standardu svobodných společností, ale jsou úspěšně realizovatelné především jedinci. Ne všichni jsou disponováni nebo ochotni výlučnost přesídlení zvládnout.

Migrační proces lze různě rozebírat a fázovat. Pro emigraci i imigraci ve vztahu k českému prostředí je možné aplikovat čtyři hlavní fáze migrace:

Počáteční fázi charakterizuje soubor objektivních příčin, které vypuzují potenciálního migranta ze země dosavadního pobytu, a příčiny, které jej přitahují do prostoru a prostředí druhé země. Zároveň těmito objektivními příčinami je uváděno do pohybu migrantovo subjektivní zdůvodňování odchodu. Subjektivní konstrukce vhodnosti, případně nutnosti migrovat může vykazovat velkou škálu argumentace, od překrývání důvodů s příčinami až po diametrálně rozdílné argumentace či pouhou potřebu člověka změnit místo pobytu.

Následuje transfer, přemístění, jehož průběh může velmi podstatně ovlivnit fázi adaptace migranta v cizím, většinou jinoetnickém prostředí.

Proces adaptace probíhá obvykle v několika fázích (legalizace pobytu, zajištění existenčních podmínek bydlení, zaměstnání, jazykové, kulturní, společenské přizpůsobení aj.). Mezi důležité faktory adaptace patří vědomí možnosti, či naopak nemožnosti návratu, dále představy přesídlence o adaptaci, bude-li probíhat „izolovaně“ bez vztahů s ostatními obyvateli českého původu, nebo naopak v jejich blízkosti a s jejich podporou.

Závěrečná fáze mívá dvě varianty: Jedna vede k asimilaci, druhá k dalšímu pohybu, často zpět k reemigraci.

Je vhodné připomenout si jednotlivé fáze migrace proto, že většinou máme tendenci vnímat a hodnotit imigraci (imigranty) přicházející do českého prostředí až od okamžiku jejich příchodu a bez dostatečného akceptování příčin a důvodů jejich migrace.

Hlavní migrační témata v českých zemích po roce 1945:

3.1 Vysídlení

Po druhé světové válce v reakci na její výsledky a jako součást mírového uspořádání Evropy došlo k vysídlení 3 200 000 Němců a 90 000 Maďarů. Jejich vysídlení z Československa (ČSR) proběhlo v letech 1945–47.

3.2 Reemigrace

V letech 1945–1950 se vrátilo do ČSR cca 220 000 zahraničních Čechů a Slováků. Přicházeli většinou na místa německých vysídlců a tvořili přibližně jednu jedenáctinu novoosídleneckých lokálních společenství (v pohraničních oblastech).

V dobových pramenech byli označováni jako reemigranti, repatrianti, přesídlenci, přestěhovalci, přistěhovalci, krajané a část z nich jako potomci exulantů a optanti. Šlo většinou o cizí státní příslušníky. Reemigrace probíhala dvojím způsobem: jednotlivě a organizovaně, podle ústavního zákona ze dne 12. 4. 1946.

Zákon rozlišoval dvě kategorie reemigrantů: a) Čechy a Slováky, kteří se přestěhovali na území ČSR na základě úřední přesídlovací, reemigrační akce; tyto osoby měly nárok na udělení československého státního občanství, b) Čechy, Slováky a příslušníky jiných slovanských národů, kteří se přestěhovali jednotlivě, mimo úřední přesídlovací akci; ti občanství nezískávali automaticky.

Z Maďarska přišlo 72 000 (téměř výlučně Slováků), ze SSSR – bývalé Volyňské gubernie 38 000, z Rumunska 21 000 (také převážně Slováků), z Francie 12 000, z Rakouska 11 000, z Polska 10 000, z Německa 6 000, z Jugoslávie 5 000 imigrantů atd.

Starostí o reemigranty byl pověřen repatriační odbor Ministerstva sociální péče a od 14. 10. 1946 reemigrační odbor, který se stal ústředním orgánem provádějícím reemigrační akci v součinnosti s dalšími institucemi. Akce probíhala v několika etapách. Tato reemigrační

akce byla v poválečných dějinách českých zemí nejrozsáhlejší. Částečně se jí blíží přesídlení z Černobylské oblasti.

3.3 Vnější migrace (vystěhovalectví, emigrace, exil)

Výrazným rysem pohybu obyvatelstva na území Československa byla vnější migrace, která má v češtině tři varianty: **vystěhovalectví**, které se hlavně chápe jako legalizovaný pobyt za hranicemi českých zemí; **emigrace**, které bývá vedle motivu ekonomického připisován také motiv politický, kde se jedná většinou o nelegalizovaný pobyt v cizině; **exil**, jako specifický typ emigrace vynucené především politickým tlakem po únorovém převratu v roce 1948 a po okupaci Československa armádami Varšavské smlouvy v roce 1968.

Přestože nejsou k dispozici zcela přesná čísla, lze konstatovat, že ve dvou hlavních vlnách (po únoru roku 1948 a po invazi v roce 1968) emigrovalo na 500 000 lidí. Z toho v období let 1948–1967 to bylo asi 250 000 lidí (bezprostředně po únoru 1948 lze odhadovat asi 60 000 emigrantů). Asi 245–250 000 lidí odešlo v letech 1968–1989, z toho v letech 1968–69 asi 104 000.

K charakteru poválečné emigrace lze například uvést, že v letech 1972–1989 bylo z celkového počtu migrantů 24 % dětí, dále 41 % osob bylo ve věku 16 – 30 let atd. Emigrace vysokoškolsky vzdělaných občanů byla 2,5 krát větší než ostatních vzdělanostních skupin.

3.4 Vnitřní migrace

K silné vnitřní (z dnešního hlediska po rozdělení ČSFR vnější) migraci patřil v letech 1950–1991 přesun obyvatelstva z východní části země, ze Slovenska, do českých zemí. Představoval na 670 000 osob, včetně osob romského původu.

3.5 Jinoetnická imigrace

Přicházela v letech 1945–1989 většinou ze zemí tzv. socialistického tábora. Případně se jednalo o levicově orientované jednotlivce a skupiny, kteří se považovali za politické uprchlíky. Dále přicházely skupiny na základě mezivládních dohod, pro něž se používal termín zahraniční pracující.

Mezi imigračními skupinami byli například:

Bulhaři

V letech 1946–1947 to bylo 12 000 osob bulharských zemědělských dělníků, kteří byli usídleni v pohraničních oblastech po odsunu Němců, a v r. 1957 se jednalo o skupinu kolem 4 000 osob, většinou stavebních dělníků, usídlených v okresech Most a Chomutov.

Řekové

Odcházeli v důsledku řecké občanské války v letech 1946–1949. V jejím závěru byly z postižených oblasti evakuovány děti a mládež a část transportů s nimi směřovala také do Československa. Následně v letech 1949–1950 poskytlo Československo politický azyl řeckým uprchlíkům (jednalo se asi o 12 000 osob), kteří byli umístěni především v tehdejších severomoravských příhraničních okresech, odkud se stěhovali.

Vietnamci

První skupina přijela v roce 1967 (2 100 osob), nejvíce jich bylo kolem roku 1984 (22 000). Celkový počet Vietnamců žijících v roce 1998 na území České republiky se odhaduje na 70 000 osob (poslední odhad Vietnamsko-české společnosti).

Menší skupiny tzv. zahraničních pracujících přišly z Kuby, Nikaraguy, Angoly a severní Koreje.

Počty imigrantů v letech 1948–1989 nebyly velké. V 80. letech zde bylo, jak uvádí Brouček (1998) 28 000 cizinců s trvalým pobytem a 9 000 s dlouhodobým pobytem. Po roce 1989, kdy se v České republice změnila společenské poměry a Česká republika se jako demokratická země otevřela světu, narostl počet legálně pobývajících cizinců na 426 423.

3.6 Dramatická změna po roce 1989

Politické změny po roce 1989 výrazně ovlivnily vývoj migrace v České republice. Tyto změny měly za následek jak zvýšený příliv jinoetnických imigrantů, tak i kvalitativně jiné problémy. Dalšími významnými mezníky bylo rozdělení Československa 1. 1. 1993, kdy vznikla samostatná česká republika a následně 1. 5. 2004, kdy Česká republika vstoupila do Evropské unie.

Tyto události měly za následek zvýšený objem migrace, zejména oproti předchozím etapám nárůst imigrace.

	1999	2008	2009	2010	
Celkem	230 131	439 498	434 600	426 423	Total
Trvalé pobyty	66 754	172 191	180 359	188 952	<i>Permanent residence</i>
Azyly	1 269	1 933	2 097	2 132	<i>Asylum statuses</i>
Povolení k pobytu (kromě trvalého)	162 108	233 440 ^{*)}	243 302	226 803	<i>Long-term residence (except permanent)</i>
Víza nad 90 dní	.	31 934	8 842	8 536	<i>Over 90-days visa</i>
^{*)} povolení k pobytu na 12 měsíců a více (kromě trvalého)		^{*)} Residence permits for 12 months and more (except permanent)			

Tabulka č. 1: Cizinci v ČR podle kategorie pobytu (stav k 31. 12.).

Zdroj dat http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/kapitola/1414-11-r_2011-0900

3.7 Současnost

V současné době do České republiky přicházejí migranti převážně z evropských zemí dílem z Evropské unie (33%) a dílem ze zemí mimo Evropskou Unii (44%). Necelá čtvrtina cizinců v České republice pochází z mimoevropských zemí, a to z Asie 20%, z Afriky 1% a z Ameriky 2% (Rákoczyová, Trbola, 2009, s. 17).

V posledních letech se ukazuje, že Česká republika se z tranzitní země stává zemí cílovou, což logicky vyvolává potřebu vytvořit ucelenou koncepci státní migrační a integrační politiky. Nový směr v této problematice byl nastaven vstupem České republiky do Evropské unie a následně na konci roku 2007 do Schengenského prostoru. Vstupem do EU se cizinci v souladu s evropskou legislativou rozdělili do dvou skupin, a to na občany EU, kteří tvoří významnou část cizinců v České republice a v souladu evropskou legislativou se na ně vztahují jednodušší pravidla pro pobyt a požívají více práv než druhá skupina, kterou tvoří cizinci z ostatních zemí tzv. občané třetích zemí.

4. Sociální integrace

Pro pojem sociální integrace existuje v odborné literatuře celá řada různých definic, mezi jejichž společné rysy patří vnímání sociální integrace jako procesu včleňování, který probíhá v řadě oblastí, a to jak na straně přistěhovalců, tak i na straně hostitelské společnosti.

Bosswick a Heckman (2006:11) definují sociální integraci jako inkluzi a akceptaci přistěhovalců do ústředních institucí, vztahů a pozic přijímací společnosti. Integrace je interaktivní proces mezi imigranty a přijímací společností. Pro imigranty integrace znamená proces učení se nové kultuře, nabývání určitých práv a povinností, získávání přístupu k

pozicím a sociálnímu statusu, vytváření osobních vztahů s členy přijímací společnosti a vytváření určitého pocitu sounáležitosti a identifikace s touto společností. Pro přijímací společnost integrace znamená vytváření institucí a zajišťování rovných příležitostí příchozím imigrantům. V této interakci má však přijímací společnost větší moc i prestiž.

Sociální integrace není jednolitý proces, ale naopak jedná se o multidimenzionální proces prolínající se do všech oblastí života. Esser (2000) tyto dílčí procesy rozděluje do čtyř skupin – dimenzí strukturální, kulturní, interaktivní a identifikační, které odpovídají typologii dimenzí sociální integrace dle Bosswicka a Hackmannem (2006) (in Rákoczyová, Trbola, 2009, s. 28).

4.1 Strukturální dimenze integrace

Strukturální dimenze je důležitou částí sociální integrace, která představuje nabývání práv a rovného přístupu ke klíčovým institucím hostitelské společnosti. V rámci integračního procesu mluvíme především o ekonomickém začlenění a s tím úzce souvisejícím zařazením na trh práce, dále pak přístup ke vzdělání, bydlení, zdravotní péči, rozšíření sociálních práv a případně pobytovém statusu.

Přístup na trh práce bývá považován nejen za jednu z nejdůležitějších součástí strukturální dimenze sociální integrace, ale i celého integračního procesu vůbec. Zásadním způsobem ovlivňuje další prvky integrace a formuje vztah imigranta k těmto integračním prvkům. Integrace na pracovní trh, resp. nalezení zaměstnání, v první řadě představuje nástroj imigranta/azylanta k nalezení ekonomické soběstačnosti, což je podstatný startovní bod pro snadnější zapojení do hostitelské společnosti. Problém však bývá v tom, že přistěhovalci se nejčastěji dostanou k zaměstnání na sekundárním trhu práce, který je typický nestabilitou zaměstnání, nižšími výdělky, méně kvalifikovanou prací a často také nelegální povahou těchto pracovních vztahů. Ať už se tak děje kvůli neznalosti jazyka nebo nedostatku vzdělání, je toto postavení pro imigranty ve většině případů nevýhodné. Krom nedostatku kontaktů s většinovou společností, uzavírání se v rámci své vlastní menšinové společnosti a nemožnosti kvalifikačního růstu, dochází často k napojení na další struktury imigrační komunity, které integraci obecně nesvědčí. Nelegální povaha pracovních vztahů má také často za důsledek značnou závislost a nesvobodu imigranta (Bc. Kristina Štaflová, Sociální integrace barmských azylantů v České republice s akcentem na integraci na pracovní trh, Diplomová práce, Masarykova universita, Fakulta sociálních studií 2011, 66 Ing. Miroslava Rákoczyová, Ph.D).

Nejen pro úspěšný vstup na pracovní trh, ale i pro plnou sociální integraci migrantů je důležitý přístup ke vzdělání. „To zahrnuje vzdělávání přistěhovalců v přímé návaznosti na potřeby integračního procesu (např. jazykové kurzy nebo tzv. orientační kurzy), ale také rovný přístup v dalších oblastech vzdělávání a pracovního výcviku“ (Rákoczyová, Pořízková in Rákoczyová, Trbola, 2009, s. 28). Vzdělávání ovšem nepřináší jen zvýšenou možnost pracovního uplatnění a rozvoj profesních schopností a dovedností, především pro děti přistěhovalců představuje přístup do vzdělávacích institucí i cestu k rozšíření sociálních sítí a následné prohloubení kompetencí díky dlouhodobému kontaktu se spolužáky z majoritní populace (Rákoczyová, Pořízková dle Rákoczyová, Trbola, 2009, s. 28). V neposlední řadě je vzdělání oblastí, „která hraje klíčovou roli při vytváření občanské identity a loajality k národnímu státu“ (Barša, Baršová, 2005, s. 295). Vzdělání dětí i dospělých také vnáší do procesu integrace aktivní prvek, a to jak na straně imigranta, tak na straně většinové společnosti. Imigrant, který se dobrovolně zapojí do dalšího vzdělávání, tak dává jasně najevo i svému okolí, že jeho snaha integrovat se je vážná. V tomto ohledu je také důležitá integrace dětí imigrantů ve školách, kde jsou žáci převážně z přijímací společnosti. Taková integrace zaručuje oboustranný proces vedoucí k mezikulturnímu porozumění.

Integrace dětí imigrantů do vzdělávacího systému přijímací společnosti se může stát odrazovým můstkem pro úspěšnou integraci celé rodiny. V tomto případě integrované dítě do vzdělávacího systému plní funkci zprostředkovatele kultury, obyčejů a zvyklostí v rámci běžného života přijímací společnosti a nezřídka je v pozici tlumočnicka dospělé části rodiny, která má již pevně zakořeněné vlastní kulturní zvyky a způsob života a naopak v rámci multikulturních aktivit zprostředkovává informace o vlastní kultuře vrstevníků z majoritní skupiny včetně zapojení do těchto aktivit rodičů.

Jak zmiňují Bosswick a Heckmann (2006, str. 9) pro jednotlivce a domácnosti je také důležitý přístup na trh s bydlením a přístup k sociálním institucím státu. Úroveň dostupného bydlení je úzce spjata právě s výší příjmů a možností zajištění vhodných socio-ekonomických prostředků. „Na trhu s bydlením v evropských zemích působí ekonomické a sociální mechanismy, které staví přistěhovalce do znevýhodněné pozice“ (Edgar et al. 2004 In Rákoczyová, Trbola, 2009, str. 27), díky čemuž si mohou dovolit pouze bydlení nižší úrovně a jsou i více ohroženi rizikem bezdomovectví a s ním spojeným sociálním vyloučením.

S otázkou bydlení však není spojená pouze sociální a teritoriální segregace a tedy i určitá desintegrace těchto skupin obyvatel, ale i obecné zařazení těchto osob do občansko-

politických struktur přijímacího státu. V České republice, stejně jako v jiných státech Evropy, je možnost získat povolení k pobytu a usazení se cizince jasně vymezeno a regulováno právním řádem, který v podobě pobytových statusů, práv a povinností může integraci cizinců ve své podstatě spíše komplikovat. Každý pobytový status, ať už se jedná o dlouhodobý pobyt nebo trvalý pobyt, poskytuje cizinci určitý rozsah oprávnění a povinností. Právě existence různého rozsahu oprávnění a povinností ovlivňuje určitou sounáležitost a členství v nějaké určité skupině. V praxi to znamená, že povolení k dlouhodobému pobytu je striktně určeno účelem pobytu, to znamená, že pokud má cizinec povolený pobyt za účelem zaměstnání, musí vykonávat jen pracovní činnost v rámci pracovního povolení vydaného Úřadem práce. V případě předčasného ukončení pracovního poměru je povolení k pobytu zpravidla správním orgánem zrušeno, pokud cizinec včas nezíská nové pracovní povolení nebo nezažádá o změnu účelu např. pro podnikání jako osoba samostatně výdělečně činná. Tato praxe upírá cizinci možnost flexibilně se zapojit do života společnosti a dle potřeby podílet se na pracovním trhu jako zaměstnanec nebo případně jako zaměstnavatel či jako osoba samostatně výdělečně činná.

„Strukturální dimenze integrace zahrnuje politickou definici přístupu státu k imigraci (a tedy i definici integrace) a právní rámec pobytu imigrantů na území ČR. Tato dimenze integrace ovlivňuje za jakých legálních a politických podmínek se vůbec cizinci mohou stávat legální součástí společnosti“ Tollarová, [2006, online]. Pobytový a občanský status jedince ovlivňuje rozsah jeho práv a povinností a je tak v přímé souvislosti s úrovní sociální integrace. Současně má občanský status vliv na pocit sounáležitosti s majoritní společností. „Občanství tak není pouze právní a politický atribut, ale podstatným způsobem mění sociální status jedince, jeho pocit sounáležitosti a je nezbytnou, i když ne vždy dostatečnou podmínkou, aby byl plně uznáván v kolektivním životě (Schnapper, 2008 In Rákoczyová, Trbola, 2009, str. 29). Občanský status přinášející volební právo také ovlivňuje možnost aktivně a pasivně participovat na politické situaci v zemi. Pro migranty může být tedy metou v integraci do hostitelské společnosti získání trvalého pobytu či občanství, což výrazně rozšiřuje sociální a ekonomická práva jedince a spolu s tím umožňuje přístup k výše zmiňovaným klíčovým institucím společnosti.

Rozšiřování sociálních a ekonomických práv a aktivní participace na politické situaci postupně stírá v tomto ohledu rozdíly mezi původními občany a přistěhovalci, v podstatě

dochází k homogenizaci společnosti – rozpuštění skupinových rozdílů v jednom národním kolektivu.

4.2 Kulturní dimenze integrace

Kulturní dimenze má společně se strukturální dimenzí ústřední roli v procesu sociální integrace. Kultura je prostředkem vytváření pocitu domova a nástrojem, který dovoluje imigrantům lépe reagovat na aspekty majoritní společnosti, jimž nejsou schopni porozumět. K tomu však často dochází právě v uzavřených skupinách etnických menšin, které ve své podstatě necílí na zvýšení integrace svých členů v majoritní společnosti. Vzhledem k své v podstatě uzavřené povaze tak jdou právě proti strukturální dimenzi integrace, vytváří vlastní kulturně úzce vymezené instituce, jež mohou mít za následek podstatné omezení kontaktů mezi většinovou a menšinovou společností. To se pak také přímo týká právě uplatnění v zaměstnání a vytváření interkulturních vztahů.

Castles a Miller (1998) uvádějí, že kultura hraje v životě migrantů klíčovou roli coby zdroj identity, který pomáhá předcházet vyloučení ze společnosti a diskriminaci. Jejich původní kultura jim naopak pomáhá v situacích, kdy jsou ohroženy jejich schopnosti orientovat se v novém prostředí. V reakci na to však může zároveň docházet k negativním jevům na straně většinové společnosti, jež může lehce nabýt pocitu, že je v určitém smyslu v ohrožení její vlastní kulturní identity. Kultura přijímacího státu se tak stává v určitých oblastech (např. podnikání v určitém segmentu služeb), ale i místně (nově vznikající čtvrti výrazně etnicky odlišné) kulturou minoritní a může tak docházet k výraznému nárůstu pocitu ohrožení vlastní kultury a kulturní identity. „Je proto nutné chápat vývoj kultur určitých etnik, vytváření osobních i skupinových identit a utváření etnických komunit jako aspekty jednoho procesu. Tento proces není procesem nezávislým: je založen na neustálé interakci, na stálých a různorodých institucích a skupinách v zemi imigrantů, stejně tak jako ve společnosti země původu" (Castles, Miller, 1998, s. 37).

Kulturní dimenze integrace bývá nazývána též jako akulturace. Ta má podle Rákoczyové a Pořízkové (In Rákoczyová, Trbola, 2009, s. 30) „charakter kognitivní socializace do nové společnosti a zahrnuje zejména nabývání znalostí a kompetencí, které umožňují porozumění typickým situacím ve společnosti („kódování“) a volbu jednání v souladu se společenskými normami a běžnými sociálními scénáři.“ Toto se může jevit jako velmi komplikované právě v případě uzavřených etnických skupin nebo v situacích, kdy je

určité etnikum předem považováno přijímací společností za nepřátelské. Takové situace vznikají například v případě špatně zvládnuté prvotní interakce mezi přicházejícími imigranty a hostitelskou společností. V určité míře také fungují kulturní stereotypy jak na straně imigrantů, tak na straně hostitelské společnosti.

Je ovšem potřeba mít na paměti, že ačkoli se kulturní integrace týká v první řadě imigrantů a jejich potomků, jedná se o interaktivní proces přinášející změny i do hostitelské společnosti, která se musí učit novým způsobům komunikace s touto skupinou obyvatel a částečně se přizpůsobit jejich potřebám (Bosswick, Heckmann, 2006). Podle Bosswicka s Heckmannem (2006) také není pro úspěšnou integraci imigrantů nezbytně nutné, aby se zcela vzdali své původní kultury, naopak vnášení nových prvků je obohacující i pro hostitelskou společnost. To však bývá proces, který je z velké míry také determinován časem. Skutečnost, že integraci různých etnik do majoritní společnosti dochází i k jejímu obohacení trvá po většinou mnohem déle, než samotná, alespoň základní integrace těchto skupin obyvatel do většinové společnosti.

Pro úspěšnou kulturní integraci a pochopení kulturních vzorců a pravidel majoritní společnosti má pak opět zásadní význam zvládnutí jazyka této společnosti. Jazyk ve velké míře určuje i samotnou povahu kultury, je klíčem k pochopení základních norem určité společnosti. Bez znalosti jazyka je i jakákoliv interakce hostitelské společnosti v podstatě vyloučená. V rámci integračního procesu v České republice je dle Koncepce integrace cizinců Ministerstva vnitra ČR právě na výuku češtiny kladen značný důraz. Výuka českého jazyka je nabízena azylantům a osobám s doplňkovou ochranou a zvládnutí českého jazyka je i jednou z podmínek pro udělení trvalého pobytu všem ostatním cizincům.

4.3 Interaktivní dimenze integrace

Interaktivní dimenze sociální integrace se projevuje utvářením nových sociálních vazeb a blízkých vztahů, formálních i neformálních, se členy hostitelské společnosti. Jak uvádí Bosswick, Heckmann (2006, s. 10) „indikátory interakční integrace jsou sociální síť, přátelství, partnerství, manželství a členství v dobrovolnických organizacích“. Pro tuto dimenzi sociální integrace je pak alespoň částečné zvládnutí jazyka hostitelské společnosti v podstatě podmínkou.

Míra utváření sociálních vazeb v hostitelské zemi spolu s hodnotami a normami příznivě ovlivňuje budování sociálního kapitálu (de Palo, Faini, Venturini, 2007 In

Rákoczyová, Trbola, 2010 s. 32), ve formě sítě kontaktů, které může imigrant mobilizovat pro svoji potřebu. Jeho velikost je dána nejen množstvím kontaktů, ale i velikostí ekonomického, kulturního a symbolického kapitálu jednotlivých členů takto vytvořené sociální sítě (Velký 1996 In Rákoczyová, Trbola, 2010 s. 32) a dalšími faktory, jako jsou hodnoty a normy. To, jakým směrem je budování sociálních vazeb vedeno, určuje sílu a potenciál takto vznikajícího sociálního kapitálu.

Lze vymezit tři typy sociálního kapitálu budovaného přistěhovalci v nové společnosti: 1) vnitroskupinový, který je založený především na silných vazbách v rámci skupin – etnických, rodinných; 2) přemostňující, kde stále hrají důležitou roli kontakty uvnitř skupiny, ale dochází i k navazování vazeb s ostatními členy společnosti a 3) spojovací - představovaný kontakty s různě postavenými lidmi v rámci celé společnosti. Každý z těchto typů má svá pozitiva, ale i své limity. Zmiňován je především dopad vnitroskupinového sociálního kapitálu, který může brzdit začleňování přistěhovalce do majoritní společnosti, přestože na začátku integračního procesu poskytuje jedinci podporu a ochranu proti sociální izolaci. (Aldridge 2002, in Rákoczyová, Trbola, 2010, s. 32, 33).

4.4 Identifikační dimenze integrace

Identifikační dimenze završuje celý integrační proces sociální integrace. Pro úplnou integraci do jakékoliv společnosti je potřeba, aby se sám integrovaný jedinec cítil být součástí této společnosti, aby se identifikovala jejími hodnotami, normami, kulturními vzorci, cíli i obecným kulturním povědomím. „Důležité pro pocit úplné integrace je nalezení subjektivního vztahu k nové zemi a pobytu a zároveň vyrovnání se se vztahem k zemi původní“ Tollarová, [2006, online]. Osobnost přistěhovalce musí projít někdy náročným psychologickým procesem, během kterého se vyrovnává se „s pocitem ztráty“ členství ve své zemi původu a přijímá identitu obyvatele nové země. Procesy v rámci identifikační dimenze nemusí a ani by neměly mít za následek absolutní „ztrátu“ původní identity, ale spíše prolnutí původní a nové identity do komplexního celku, který umožní integrovanému cizinci žít v hostitelské společnosti plnohodnotným životem v souladu s pravidly, normami a kulturními hodnotami, aniž by nutně přicházel o ty hodnoty své původní kultury, které jsou považovány za podstatné. Takový model integrace také dovoluje, aby docházelo k pozitivnímu obohacení hostitelské společnosti těmi prvky kultury země původu imigranta, které je přijímací společnost schopna a ochotna akceptovat.

5. Integrační politika EU

V návaznosti na vývoj legální migrace a s tím související nutnost integrace příchozích cizinců v plném rozsahu v souladu s východisky sociální integrace do společnosti, se Evropská unie dlouhodobě snaží o vytvoření společné integrační politiky, která by spočívala na zásadách jednotného přístupu. V období posledních deseti let je stále více zřejmá politická vůle v orgánech Unie i členských zemí k začlenění integrace cizinců do rámce společné migrační politiky EU a formulovat společné rámce pro tvorbu společné integrační politiky EU. „V současném stádiu vývoje ovšem nesvěřují základní smlouvy orgánů ES/EU mandát k přijímání legislativních či jiných opatření, která by se týkala přímo integrace přistěhovalců. Přesto se integrace stále více stává evropským tématem. To je dáno mimo jiné tím, že již stávající smlouvy umožňují přijímat právní akty v oblasti migrace, které sice nemají integraci jako primární cíl, ale přesto mají zásadní dopady na její podmínky. Sem patří zejména normy stanovující práva přistěhovalců, kteří jsou dlouhodobými rezidenty a normy upravující sjednocování rodin“ (Baršová, Barša, 2005, s. 147).

Vůli nastavit jednotná pravidla integrace projevila v roce 1999 Evropská rada v Tampere, kde ve svých závěrech vytýčila pod heslem „spravedlivé zacházení s příslušníky třetích zemí“ některá základní východiska pro formulaci integračních politik (Baršová, Barša, 2005, s. 147).

Ze závěrů z Tampere jednoznačně vyplývá, že Evropská unie musí pro cizince z třetích zemí zajistit spravedlivé zacházení tak, aby jejich práva byla srovnatelná s právy občanů EU. V praxi to znamená, že cizinec ze třetí země usazený v jakékoliv členské zemi EU na základě povolení k dlouhodobému pobytu má požívat stejné právo na práci bez rozdílu, zda se jedná o zaměstnance nebo osobu samostatně výdělečnou a nebyl žádným jiným způsobem znevýhodněn vůči občanům dané země.

Jak uvádí Andrea Baršová a Pavel Barša (2005, s. 149 - 150) „Impuls pro rozvoj politiky EU v otázkách integrace přineslo nizozemské předsednictví EU ve 2. polovině roku 2004. Haagský program, přijatý Evropskou radou 4. – 5. listopadu 2004, vytýčil jako jednu z priorit integraci přistěhovalců a podtrhl potřebu větší koordinace národních politik a snah Unie. Prvním krokem jeho uskutečnění se stalo přijetí Společných zásad pro integraci přistěhovalců v Unii Radou a představiteli členských států 19. listopadu 2004. Dokument označuje přistěhovalectví za trvalý rys evropské společnosti. Pozitivní přínos však může mít

jen náležitě řízené přistěhovalectví – jen to posiluje hospodářství a činí z kulturní rozmanitosti produktivní sílu, aniž by zároveň ohrožovalo sociální soudržnost a bezpečnost. Úspěšná integrace představuje podle dokumentu klíčový prvek řízení imigrace. Neúspěch jednoho členského státu přitom může negativně dopadat na ostatní členské státy a na Unii.“

Současně mimo rámec procesu tvorby rámců integračních politik Evropské unie bylo vydáno několik právních aktů Evropského společenství, které mají přímý vliv na formulaci integračních politik na národní úrovni. Za nejdůležitější lze považovat Směrnice Rady 2003/86/ES z 22. 9. 2003 o právu na sloučení rodiny a Směrnici Rady 2003/109/ES ze dne 25. 11. 2003 o právním postavení státních příslušníků třetích zemí, kteří jsou dlouhodobě pobývajících rezidenty, které byly transponovány do zákona č. 326 ze dne 30 listopadu 1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. Obě tyto směrnice a jejich transponování do národní legislativy stanovují přístupy k cizincům ze třetích zemí, které jsou svým charakterem základním nástrojem integrace.

Dalším významným mezníkem v procesu tvorby rámců integračních politik Evropské unie je vytvoření Smlouvy o ústavě pro Evropu a přípravy na její ratifikaci členskými zeměmi. Tato Smlouva obsahuje mimo jiné úpravu migrační a azylové politiky v člancích III-265 až III-268, nicméně s ohledem na složitost ratifikačního procesu členskými zeměmi a nejasným horizontem vstupu v platnost této smlouvy pro všechny členské země, tvůrci Haagského programu, jak uvádí Andrea Baršová a Pavel Barša (2005, s. 153), přijali kompromisní řešení: „program sice odráží cíle obsažené v ústavní smlouvě, využívá ale možností, které skýtají základní smlouvy platné již nyní.“

6. Vývoj integrační politiky v České republice

Po politických změnách v roce 1989, které měly zásadní dopad na vývoj imigrace do České republiky ať už v podobě pracovní migrace nebo trvalého přistěhovalectví se začala v České republice v souvislosti s tímto fenoménem formovat integrační politika. Vývoj integračních přístupů lze, jak uvádí Andrea Baršová, Pavel Barša (2005, s. 231) rozdělit do tří fází. „První fáze (1990–1998) je charakteristická dílčími opatřeními, zaměřenými pouze na specifické skupiny vyžadujícími zvláštní pomoc–především uprchlíky a krajany. Ve druhé fázi (1999–2003) spadla tato problematika do působnosti ministerstva vnitra, které zde sehrálo roli osvětleného hybatele. Třetí fáze byla zahájena převedením této agendy pod ministerstvo práce a sociálních věcí od 1. ledna 2004.“

V souvislosti se zvyšujícím se počtem cizinců pobývajících na území české republiky jako vyvrcholení přechodu od jednotlivých dílčích projektů či programů integrace k systémovým opatřením v oblasti integrace cizinců v České republice, schválila vláda České republiky dne 7. července 1999 usnesením č. 689 dokumenty o Zásadách koncepce integrace cizinců na území České republiky a o přípravě a realizaci této koncepce. Schválením obou materiálů oficiálně přijala prvotní díl požadované odpovědnosti členských zemí Rady Evropy a členských a přidružených zemí Evropské unie za další vývoj migrace v Evropě.

V následujícím roce byla vypracována na základě schválených Zásad koncepce integrace cizinců na území České republiky podstatně podrobnější a konkrétnější „Koncepce integrace na území České republiky, která byla přijata usnesením vlády ČR ze dne 11. prosince 2000 č. 1266. Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců byla přijata usnesením vlády ČR ze dne 8. února 2006 č. 126.

Jedná se o rozsáhlý koncepční dokument obsahující komplexní integrační opatření, které je nutné v České republice postupně přijmout, směřující k integraci přistěhovalců do české společnosti tak, aby bylo eliminováno riziko, že nedostatečně integrovaní přistěhovalci se mohou stát pro většinovou společnost vážným problémem, neboť „integrace cizinců je klíčová pro zachování sociální soudržnosti hostitelských společností a pro ekonomický rozvoj“ (Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců dostupná na <http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx>). Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců stanovuje jako základní předpoklady integrace čtyři prioritní oblasti, a to: znalost českého jazyka cizinci, ekonomická soběstačnost cizince, orientace cizince ve společnosti, vzájemné vztahy cizinců a majoritní společnosti. Tyto priority v podobě cílených specifických opatření mají sloužit jako klíčové předpoklady úspěšné integrace cizinců v ČR. Tento dokument reaguje na absenci ucelené migrační politiky České republiky a koordinuje zapojení řady rezortů podílejících se na procesu integrace cizinců. Usnesením vlády ČR ze dne 23. července 2008 č. 979 byla koordinační role při realizaci Koncepce integrace cizinců na území ČR převedena z Ministerstva práce a sociálních věcí na Ministerstvo vnitra.

Jako uvádí Drbohlav a kol (2010, s. 76,77) tímto se vládní integrační politika začala orientovat na postavení dlouhodobě usazených cizinců k postavení občanů České republiky a na ochranu politických, ekonomických, sociálních a kulturních práv migrantů. „Klíčovým prvkem je podpora projektů zaměřených na zvyšování informovanosti migrantů i českých občanů. Kromě toho je podporováno sociální a právní poradenství pro migranty, rozvoj jejich

jazykových znalostí a kvalifikace či prevence netolerance, rasizmu a diskriminace migrantů“ (Drbohlav a kol. 2010, s. 77).

6.1 Integrace cizinců do české společnosti

Koncepce integrace cizinců počítá od svého vzniku se zapojením řady resortů (MV, MPSV, MŠMT, MPO, MZD, MMR a MK) a dalších partnerů (kraje, NNO vč. organizací cizinců, sociální partneři atd.). Reaguje tak na skutečnost, že integrace cizinců je komplexní problematikou, která se dotýká mnoha oblastí.

Politika integrace cizinců v souladu s Aktualizovanou koncepcí integrace cizinců je zaměřena nejen na přímou podporu integrace cizinců do společnosti, kteří na území České republiky pobývají legálně, ale také v neposlední řadě na prevenci negativních jevů narušující vztahy komunit cizinců s majoritní částí společnosti. Cílem aktivit je zejména předcházet vzniku uzavřených komunit cizinců, společenské izolaci a sociálnímu vyloučení cizinců.

K dosažení vytýčených cílů v oblasti integrace cizinců bude politika integrace cizinců spočívat v souladu s Aktualizovanou koncepcí integrace cizinců zejména na principech:

- praktické spolupráce všech, kdo mohou přispět k úspěšnému průběhu integrace;
- efektivních integračních opatření;
- zvyšování informovanosti všech aktérů v procesu integrace;
- jasných a uchopitelných výsledcích všech integračních aktivit;
- nových nástrojů (přímá spolupráce s obcemi, emergenční projekty);
- podpory rozvoje občanské společnosti, zejména v regionech v souvislosti s vytvářením regionálních integračních center.

Základní cílovou skupinou integrace cizinců jsou občané třetích zemí (tj. zemí mimo země EU) pobývající legálně na území ČR, kteří nejsou žadateli ani poživateli mezinárodní ochrany, a pouze ve výjimečných případech také občané EU. Pro integraci azylantů jsou určena specifická opatření.

Cílová skupina politiky integrace cizinců k 31. prosinci 2010 čítala celkem 289 203 státních příslušníků třetích zemí (68,0% z celkového počtu 425 301 cizinců s povoleným pobytem na území České republiky). I v roce 2010 obdobně jako v roce předchozím byly počty cizinců z třetích zemí (zejména nově příchozích) výrazně ovlivněny dopady

ekonomické krize a s tím spojenými omezenými možnostmi pracovního uplatnění na českém trhu práce. V roce 2010 tak celkový počet cizinců z třetích zemí legálně pobývajících v České republice nadále klesal (meziroční pokles o 6 400 osob) a tento klesající trend pokračoval i v průběhu roku 2011. Zaznamenaný pokles se týká pouze cizinců pobývajících v České republice přechodně (zejména v důsledku nízkého počtu nově příchozích). Naopak v kategorii trvalého pobytu je nadále vykazován rostoucí trend. Podíl občanů třetích zemí žijících v České republice trvale se zvyšuje, na konci roku 2010 jich byla téměř polovina (45,7%, 132 153 osob). Početně nejvýznamnější skupiny cizinců z třetích zemí pobývajících v České republice se dlouhodobě nemění. Cílová skupina integrace cizinců je z více než tří čtvrtin tvořena občany pouze 3 zemí, a to Ukrajiny (124 339 osob na konci roku 2010), Vietnamu (60 301) a Ruské federace (31 939). Ostatní státní příslušnosti následují s výraznějším odstupem: Moldavsko (8 872), USA (6 074) a Mongolsko (5 576) (Zdroj: USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY ze dne 4. ledna 2012 č. 6 k Postupu při realizaci aktualizované Koncepti integrace cizinců - Společné soužití v roce 2012. Dostupný <http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx>).

7. Vzdělávání cizinců v České republice

Nastavené priority integrace cizinců lze jen obtížně naplnit bez propracovaného systému vzdělávání v celém širokém spektru života cizinců se zaměřením zejména na děti cizinců, u kterých je celospolečenský zájem o kvalitní plnohodnotnou integraci do hostitelské společnosti. S celkovým nárůstem počtu cizinců ze třetích zemí pozvolna stoupá i počet žáků a studentů z jejich řad v českých školách. Tempo růstu je však ve srovnání s tempem růstu celkového počtu cizinců ze třetích zemí poloviční. Za posledních 5 let (mezi školními roky 2005/2006 a 2009/2010) se počet studentů/žáků ze třetích zemí zvýšil o 39,1% (z 20 309 na 28 243), celkový počet cizinců ze třetích zemí pobývajících v České republice pak mezi roky 2004 a 2009 vzrostl o 77,7%. Vývoj počtu cizinců ze třetích zemí na jednotlivých stupních vzdělávacího systému se nicméně výrazně liší. Zatímco počet žáků základních škol od roku 2005 vzrostl pouze minimálně (z 9 386 žáků ve školním roce 2005/2006 na 10 053 žáků ve školním roce 2009/2010), tak počet cizinců ze třetích zemí studujících vysokou školu se téměř zdvojnásobil (ze 4 683 na 9 096 studentů). Výrazný nárůst počtu studentů byl zaznamenán rovněž na středních školách (z 3 684 na 6 024). V případě mateřských škol se počet dětí z řad cizinců ze třetích zemí od roku 2005 významně nezměnil (z 2 461 na 2 923) (Zdroj - USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY ze dne 9. února 2011 č. 99 k aktualizované

Koncepci integrace cizinců na území České republiky a k návrhu dalšího postupu v roce 2011. Dostupný <http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx>).

7. 1 Vzdělávání dětí cizinců

Cizinci mají v České republice v oblasti základního, středního, vyššího odborného a vysokoškolského vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky. Toto právo jim náleží podle Listiny základních práv a svobod. K předškolnímu, základnímu uměleckému a jazykovému vzdělávání mají přístup za stejných podmínek jako občané České republiky a států Evropské unie přístup cizinci, pokud mají na území České republiky právo k pobytu na dobu delší než 90 dnů, případně pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, pokud jsou azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.

Toto právo je ukotveno zejména v právních předpisech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, § 20 Vzdělávání cizinců;
- Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k zajištění kursů českého jazyka pro azylanty čj. 21 153/2000-35 (vydáno 4. 6. 2000, účinnost od 1. 7. 2000, uveřejněno ve Věstníku MŠMT ČR č. 7/2000);
- zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (vysokoškolský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Vzdělávání cizinců vychází z následujících principů (Cizinci v ČR 2011[online]):

- osoby, které nejsou státními občany České republiky a pobývají oprávněně na území České republiky, mají přístup k základnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělávání za stejných podmínek jako státní občané České republiky, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy;
- občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako občané České republiky;
- osoby, které nejsou státními občany České republiky, mají za stejných podmínek jako občané Evropské unie přístup k předškolnímu vzdělávání, základnímu uměleckému

vzdělávání, jazykovému vzdělávání a ke školským službám podle školského zákona, pokud mají právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany, nebo osobami požívajícími dočasné ochrany;

- pro žáky, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie a kteří na území České republiky, kde taková osoba vykonávala nebo vykonává pracovní činnost v pracovněprávním vztahu nebo samostatně výdělečnou činnost, nebo na území České republiky studuje, anebo získala na území České republiky právo k pobytu z jiného důvodu, dlouhodobě pobývají a kteří plní povinnou školní docházku podle školského zákona, 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;
- ❖ podle možností spolupráci se zemí původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.

- Krajský úřad zajistí přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou tuto výuku zabezpečovat.
- studium cizinců na veřejných vysokých školách se řídí **zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)**, ve znění pozdějších předpisů; cizinec studuje za stejných podmínek jako student ČR; v případě, že veřejná vysoká škola uskutečňuje studijní program v cizím jazyce, stanoví mu poplatek za studium v programech bakalářského, magisterského nebo doktorského studia.

Od 1. ledna 2008 je platná novela školského zákona (zákon č. 343/2007 Sb.), kterou se mění přístup ke vzdělávání cizinců. Smyslem novely je zaručit rovný přístup v plnění povinné školní docházky všem dětem bez ohledu na jejich původ či legálnost pobytu v ČR. Finanční prostředky jsou přidělovány školám na všechny žáky včetně cizinců. Základní školy při přijímání dětí cizinců již nemají právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území České republiky.

Tato novela má velký význam nejen z důvodu, že byla legislativní úprava v oblasti vzdělávání dána do souladu s Úmluvou o právech dítěte, s Úmluvou o ochraně lidských práv a základních svobod a s dalšími nadnárodními závaznými dokumenty deklarující právo na vzdělání jako jedno ze základních lidských práv, ale zejména má pozitivní dopady na kvalitu života dětí nelegálně pobývajících na území ČR. Rovný přístup jim zaručuje právo na bezplatné základní vzdělání a v souvislosti s tím i přístup ke školnímu stravování a všem školským službám. Absolvování základního vzdělání odstraňuje neoprávněné znevýhodnění dětí nelegálně pobývajících cizinců a dává jim rovnou příležitost pro další rozvoj. V neposlední řadě má tato skutečnost pozitivní vliv na překonání negativních dopadů momentálního stavu, za který tyto děti nemohou a velmi těžko se s ním vyrovnávají. Účast na vzdělávacím procesu a integrace do školního kolektivu pomáhá překonat stres ze změny prostředí a nejisté budoucnosti.

7. 2 Začleňování žáků – cizinců do základní školy

Jak je již výše uvedeno školský zákon deklaruje rovný přístup všem, tedy i dětem cizinců ke vzdělání. Povinná školní docházka se vztahuje na všechny děti-cizince pobývajících na území ČR déle než 90 dní. Toto právo se vztahuje v České republice bez výjimky na všechny děti, a to i v případě, že se neprokáže legální pobyt na území. Základní školy při přijímání dětí cizinců již nemají oprávnění posuzovat, zda je pobyt dětí cizinců na území oprávněný.

Školský zákon rozděluje cizince do určitých kategorií s odlišnými právy. Tato práva je nutno brát v potaz již při přijímání. Nejprve je proto důležité zařadit cizince do příslušné kategorie. Pro ty pak vyplývá následující:

Občané EU

Po vstupu České republiky do Evropské unie byly v rámci zlepšení podmínek mobility mezi jednotlivými členskými státy zřízeny třídy pro jazykovou přípravu pro děti občanů se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie. Celková délka jazykové přípravy žáka v těchto třídách je nejméně 70 vyučovacích hodin po dobu nejvýše 6 po sobě jdoucích měsíců školního vyučování. Ředitel školy, ve které žák plní povinnou školní docházku, musí vyrozumět jeho zákonného zástupce do jednoho týdne po přijetí žáka do školy o

- možnosti docházky do tříd pro jazykovou přípravu,
- způsobu zařazování žáka do tříd pro jazykovou přípravu,

- místech zařízení tříd pro jazykovou přípravu.

Tyto informace získá ředitel školy od příslušného krajského úřadu, který dává ve svém regionu na vědomí seznam škol poskytující výuku českého jazyka těmto dětem.

Cizinci ze třetích zemí

Po příchodu žáka-cizince třetí země do školy, má ředitel povinnost vyrozumět do týdne zákonného zástupce žáka o jeho možnostech, právech a povinnostech. Zákon v tomto případě neumožňuje žádnou jazykovou přípravu, proto je výuka českého jazyka na samotné škole a rodičích žáka cizince. Zde je nutné uvědomit si, že tato kategorie cizinců je velice různorodá a jedinou společnou charakteristikou jejich dětí je, že používají zpravidla jiný mateřský jazyk a jejich rodiče nejsou občané EU. Jejich sociální, jazykové, etnické a ekonomické zázemí je velmi různorodé, takže se může jednat o dítě – cizince pocházející z velmi rozvinuté země anebo ze země rozvojové. V závislosti na zemi původu budou proto velmi rozdílné jejich výchozí podmínky vzdělávání.

Azylanti a žadatelé o azyl

Děti azylantů nebo účastníků řízení o udělení mezinárodní ochrany žijící v azylových zařízeních i mimo azylová zařízení jsou specifickou podkategorií cizinců třetích zemí. V těchto případech jde o děti rodičů, kteří byli z různých závažných důvodů (jako např. válečný konflikt, pronásledování z důvodu politických či náboženských atd.) nuceni opustit svou zemi původu a hledají dočasnou nebo stálou ochranu v zemích nových. V těchto případech zabezpečují školy i jejich základní jazykovou přípravu. Postup školy je upraven v Metodickém pokynu ke školní docházce žadatelů o azyl. Pro tyto děti je možné zřizovat vyrovnávací třídy (při počtu 12 a více).

Dne 25. května 2011 vyšla s účinností od 1. 9. 2011 vyhláška č. 147, 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, již se upravuje čl. I § 1 (6) takto: Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření 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.

Nízkou nebo velmi často i nulovou znalost českého jazyka u žáků ze třetích zemí (většinou spojenou i s jejich sociálním znevýhodněním) je možné od 1. 9. 2011 řešit využitím

speciálních pedagogických metod a postupů, poskytnutím individuální podpory těmto žákům v rámci výuky a její přípravy, využitím poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Žáci-cizinci ze třetích zemí tak mohou vytvořit společně s azylanty v české základní škole z hlediska organizace jejich výuky homogenní skupinu. Škola může na základě žádosti rodiče žáka-cizince nebo jeho zákonného zástupce a s písemným doporučením školského poradenského pracoviště pro něj vypracovat individuální vzdělávací plán, který musí být v souladu s vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a s novou vyhláškou č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v návaznosti na vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Škola může požádat o finanční podporu na zřízení pozice *asistenta pedagoga*, kterou podle zákona 561/2004 Sb. zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu. Může být také zřízena přímo MŠMT, a to v případech, že se týká působení asistenta pedagoga v přípravných třídách. Asistent pedagoga pak pomáhá žákům při jejich adaptaci ve školním prostředí, učitelům při komunikaci se žáky, při individuální práci s nimi, odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží žáků.

7.3 Účast dětí cizinců na vzdělávacím procesu

Podíl cizinců na všech vzdělávacích stupních od úrovně mateřských škol až po vysoké školy, se pohybuje ve školním roce 2010/11 v rámci České republiky od 1,3 % v mateřských školách až do 9,5 % na vysokých školách (viz příloha č. 1).

Cizinci navštěvující mateřské, základní a střední školy jsou v naprosté většině děti cizích státních příslušníků, kteří jsou na našem území usazeni. Na vyšších odborných školách, vysokých školách a konzervatořích je předpoklad, že si studenti-cizinci školu na našem území vybrali a žijí zde jen s cílem vzdělávat se a po ukončení studií většinou odejdou zpět do domovského nebo jiného státu.

U žáků na základních školách je podíl žáků-cizinců 1,8 %, tento podíl žáků-cizinců na první pohled není nijak dramaticky vysoký, ale ve skutečnosti se jedná o 14 109 žáků-cizinců, kterým musí Česká republika zabezpečit vzdělávání na základních školách, což není zanedbatelný počet.

Skutečnost, že střední školu navštěvuje poměrně malý počet cizinců, lze interpretovat v souvislosti s počty dětí v mateřských a základních školách, jedná se zřejmě o děti dlouhodobě nebo trvale usazených cizinců, které jsou ještě v nižších typech škol a do věku středních škol teprve dorůstají. Toto o tvrzení je podloženo pozvolným nárůstem počtu studujících dětí-cizinců na těchto školách od roku 2002/03 (Cizinci v ČR 2011[online]).

Na všech vzdělávacích úrovních má podíl cizinců na školách výrazně regionální charakter, který závisí především na celkovém počtu cizinců žijících v jednotlivých regionech a na jejich sociálním složení, případně na počtu cizinců denně dojíždějících do škol v příhraničních oblastech. Co do podílu cizinců navštěvujících školy na všech vzdělávacích úrovních dominují Praha a Karlovarský kraj. V Praze je tato situace dána postavením hlavního města, neboť jsou v ní soustředěny úřady a zastoupení velkých zahraničních firem, navíc se zde vytvářejí větší komunity cizinců zabývajících se obchodní činností. V případě Karlovarského kraje je vyšší podíl cizinců spojen s atraktivností tohoto kraje jako lázeňského centra České republiky a v neposlední řadě velkou koncentrací občanů Ruské federace, kteří se zde usazují. Usazení cizinci z Ruské federace, pro které je Karlovarský kraj oblíbenou destinací, jsou příčinou toho, že tento kraj přesto, že je nejmenším krajem, patří k regionu s vysokým podílem žáků-cizinců ve školách, i když jich je ve skutečnosti na základních školách jen 896 a co do počtu žáků cizinců v základních školách zajímá 6. místo.

8. Proces integrace dětí cizinců do vzdělávacího procesu

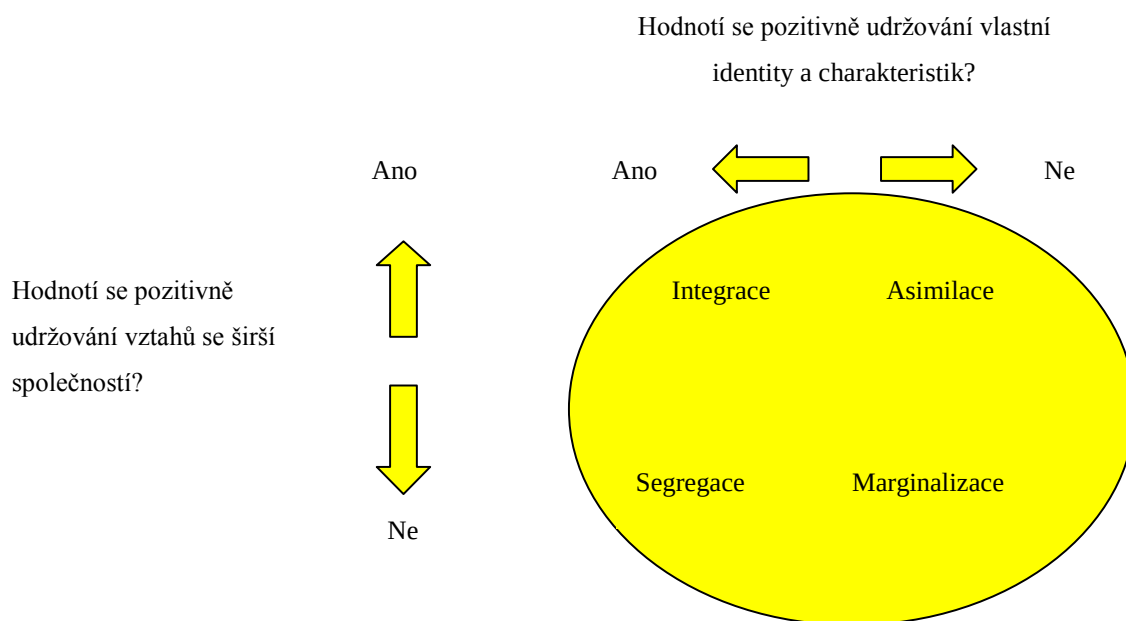
Integrace dětí cizinců do naší společnosti je do značné míry podmíněna úspěšným zapojením do vzdělávacího procesu a dosažením vzdělání umožňujícího zapojení do pracovního procesu. Z toho vyplývá skutečnost, že právě na školách leží velká část odpovědnosti za úspěšnou integraci dětí cizinců do společnosti.

Plnohodnotné zapojení se dětí cizinců do vzdělávacího procesu není však možný bez komplexní integrace do příslušné vzdělávací instituce a do školního kolektivu. Proces integrace žáků – cizinců je velmi složitý mnohaúrovňový proces, který ovlivňuje mnoho známých, ale i neznámých faktorů. Integrace je velmi široké a složité téma, ale jsou některé konkrétní koncepty, které mohou pomoci při integraci kteréhokoliv nového žáka a navíc poskytují nástroj na to, jak si poradit s kulturní odlišností v integračním procesu.

Podle Mühlpachera in Vítková (2004, s. 12) je nejvýstižnější definice integrace konstatování švýcarského odborníka v oblasti integrativní pedagogiky A. Bürliho (1997). Ten

uvádí, že: „Integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.“

Z obecného hlediska jsou v literatuře uváděny různé modely či strategie začleňování cizinců hostitelské společnosti. Sociální psycholog John W. Berry [2001, online] uvádí čtyři strategie z pohledu imigranta – asimilaci, integraci, separaci a marginalizaci. Pro přizpůsobení se většinové společnosti a udržování kontaktů s ní je typické právě pro strategie asimilace a integrace. Rozdílnost těchto strategií spočívá zejména v tom, nakolik cizinci usilují také o zachování vlastní identity a charakteristiky. Tento přístup v souvislosti s integrací dětí cizinců do školního kolektivu jak uvádí kol. aut. META (2011, s. 34) v podstatě vybízí k tomu, aby na jedné straně byly rozvíjeny vztahy mezi novým žákem a ostatními žáky ve třídě (např. pomocí práce v týmech, malých skupinkách, nalezením místa vedle někoho komunikativního, využitím podpory patronů apod.). Na druhé straně je však velmi důležité dbát i na to, aby žák neztrácel kontakt se svou původní kulturou, ale aby ji naopak v nových podmínkách mohl využívat jako zdroj.



Obrázek č. 1: Integrace a asimilace ve vztahu k udržování vlastní identity
<http://www.czechkid.cz/si1400.html>

Obrázek z Berryho článku “Immigration, Acculturation, and Adaptation“ ukazuje, že vlastně jen ochota udržovat svou vlastní identitu a charakteristiky a zároveň kontakt s širší

veřejností může vést k úspěšné integraci. To však samozřejmě klade nároky jak na stranu menšin a lidí z kulturních skupin, tak na stranu majority. Naopak asimilace znamená, že jedinec přestane pečovat o svou identitu a zaměří se jen na kontakt s majoritou. Pokud na tento fenomén nahlížíme z pozice jedince z menšiny nebo etnické skupiny, můžeme si říci, že je to jeho volba. Z hlediska majority je však klíčové, aby dotyčný k takovéto strategii nebyl nucen zvnějšku – ať již na kterékoli z výše zmíněných úrovní (kol. aut. META, 2011, s. 34).

Tento Berryho koncept lze použít pro reflexi toho, co se děje v třídním kolektivu. Vycházíme-li z předpokladu, že integrace je obousměrný proces, je možné na základě tohoto modelu společně s dětmi reflektovat, co se od sebe navzájem naučily, co by se ještě chtěly naučit nebo dozvědět, co by je zajímalo a jak se změnilo díky tomu, že se poznaly s novými žáky – cizinci.

V České republice došlo v poslední době k rozsáhlé reformě vzdělávacího systému, kdy došlo mimo jiné i na změnu přístupu ke vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. „Proměna vzdělávacího systému by se mohla zjednodušeně charakterizovat procesem probíhajícím mezi termíny segregace, integrace a inkluze.“ Nikolai [2008, online].

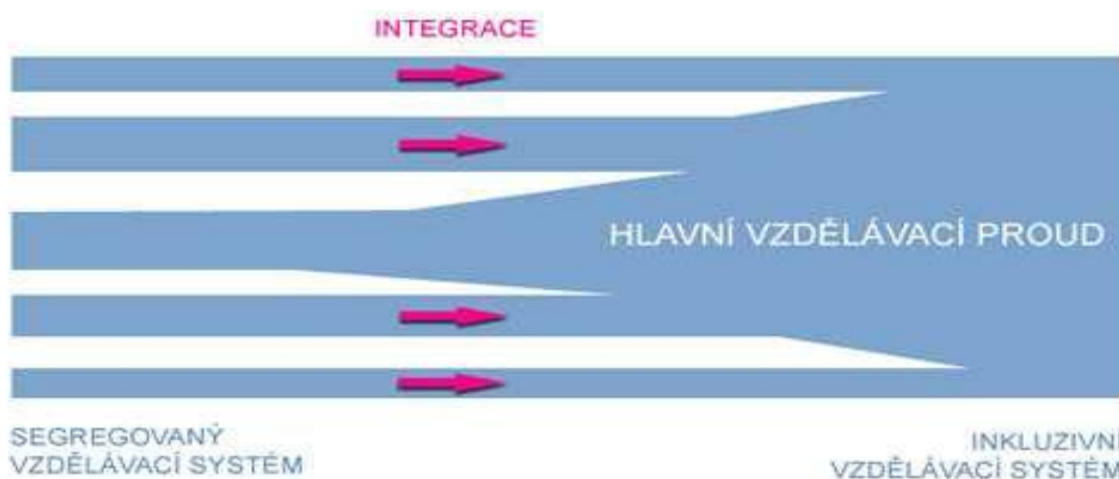
V souvislosti s různými podobami vzdělávacího systému charakterizuje Nikolai [2008, online] výše uvedené pojmy takto:

Segregační vzdělávací systém – na úrovni základního školství striktně odděluje různé skupiny vzdělávaných dětí podle sociálního postavení, etnické příslušnosti, úrovně nadání, příslušnosti k určité politické reprezentaci, náboženství, pohlaví atd. Žáci jsou vzdělávání odděleně od sebe a mají minimální kontakt s jinými skupinami. Za typické segregační prvky jsou považovány např. oddělené školy a třídy pro etnické menšiny, cizince a přistěhovalce, pro ženy a pro muže, pro děti z vysokopříjmových rodin atd.

Integrační vzdělávací systém - společná škola pro všechny běžné děti. Děti, které se významně odlišují od normy, jsou od hlavního vzdělávacího proudu oddělovány a v některých případech za mimořádných podmínek mohou být do vzdělávacího proudu integrovány. Odlišnostmi od normy se chápe úroveň rozumového nadání, kulturní a sociální zvyklosti a typ rodinného uspořádání (dítě v rodině X dítě v sociálním ústavu apod.). Vzdělávání podprůměrně nadaných nebo mimořádně nadaných jedinců probíhá odděleně od hlavního vzdělávacího proudu pod vedením specializovaných profesí.

Inkluzivní vzdělávací systém – představuje dosažení co nejvyšší formy vzdělání pro každého žáka. Základem myšlenky inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem adekvátní a co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na podobě jejich speciálních potřeb. V rámci inkluzivního přístupu by měl být co největší počet dětí ponechán v hlavním vzdělávacím proudu a zabránit tak segregaci dětí s různými vzdělávacími potřebami. Inkluzivní vzdělávání nezůstává na úrovni integrace dětí se speciálními potřebami. Na rozdíl od integrace se cíleně nevěnuje pozorování a analýze chování integrovaných dětí, ale přenáší odpovědnost za vytváření podmínek vhodných pro inkluzi ze specializovaných profesí především na učitele. Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou naplňovány v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí.

Čisté podoby jednotlivých vzdělávacích systémů prakticky neexistují, v praxi se setkáváme s vzdělávacími systémy, které kombinují jednotlivé prvky uvedených modelů a pohybují se na spektru, jehož krajními konci jsou na jedné straně hypoteticky čistě segregační systém a druhou stranu tvoří hypoteticky čistý inkluzivní systém. Mezi těmito dvěma krajními póly lze najít různé podoby vzdělávacích systémů, které se liší v míře segregačních, integračních a inkluzivních mechanismů.



Obrázek č. 2: Vztah segregačního a inkluzivního vzdělávacího systému

(NIKOLAI, Tomáš. Inkluzivní vzdělávání (program Varianty, společnost Člověk v tísni, o.p.s., 2008, dostupný http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/texts_155.pdf)

8.1 Inkluzivní škola a inkluzivní vzdělávání

„Inkluzivní vzdělávání je definováno jako uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků" Lebeer a kol., [2006, online].

Inkluze je přístup, který je chápán jako vyšší kvalita integrace. Integrace je zařazení a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, kde jsou zřízeny speciální třídy nebo jsou jedinci zařazení do běžných tříd. Typickým znakem integrace je přerazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ze speciálního školského zařízení do běžné třídy nebo je přímo po poradě s odborníky zapsáno do školy, která je ochotna dítě přijmout. V inkluzi je různost žáků a jejich vzdělávacích potřeb vnímána jako normalita. Jedná se o „bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí.“ (Lechta, 2010, s. 28).

Základním principem inkluzivního vzdělávání je zapojení všech studentů do vzdělávacího procesu. V inkluzivní škole se všichni žáci bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění vzdělávají společně a učitelé jejich znevýhodnění a speciální vzdělávací potřeby vyrovnávají a odpovídají na ně různými opatřeními. V rámci inkluzivního vzdělávání se žáci nerozdělují na ty, kteří mají speciální potřeby a na ty, kteří je nemají, ale tvoří jednotnou heterogenní skupinu žáků s rozličnými individuálními potřebami. Zjednodušeně je možné říct, že „integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem“ (Lechta, 2010, s. 29).

Smyslem inkluze je vzdělávat všechny děti společně a podporovat tak toleranci k odlišnosti a zejména kooperaci mezi všemi žáky bez segregace do speciálních tříd a škol. Odpovědnost školy za poskytování širokého a vyváženého učiva všem žákům s sebou přináší tři principy inkluzivního vzdělávání, které zprostředkovává odpovídající a podnětnou výuku. Inkluzivní škola:

- podněcuje při výuce odpovídajícími úkoly a výzvami;
- odpovídá na odlišné vzdělávací potřeby všech svých žáků a studentů;
- překonává potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků (Zdroj, <http://www.inkluzivniskola.cz>).

Princip podněcování odpovídajícími podněty a výzvami

Každé dítě musí mít možnost zažít při výuce úspěch a získat maximální množství vědomostí adekvátně k jeho konkrétním možnostem. Rámcový vzdělávací program specifikuje množství učiva, které by měli žáci absolvovat, ale toto učivo by se mělo přizpůsobovat konkrétním žákům dle jejich možností. V principu to znamená volit vědomosti, dovednosti a porozumění učiva na nižší či vyšší úrovni v závislosti na konkrétních možnostech žáka, čímž mohou jednotliví žáci dělat viditelné pokroky a ukazovat, co je v jejich možnostech a čeho jsou schopni dosáhnout. Úkoly a podněty při výuce tedy musí odpovídat nejen Rámcovému vzdělávacímu programu, ale zároveň musí být diferencované vzhledem k možnostem jednotlivých žáků. Výuka tedy musí být flexibilně modifikována a přístup k vědomostem, dovednostem a porozumění musí být v souladu s potřebami nově příchozích žáků-cizinců i dalších žáků. Naplnění tohoto principu podporují skutečnosti, že školy mají volnost v navrhování vlastních plánů a obsahů výuky, které odpovídají potřebám konkrétních žáků a Rámcový vzdělávací program je dokument, který může být modifikován dle speciálních vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků.

Princip odpovídání na odlišné vzdělávací potřeby všech svých žáků a studentů

Při plánování výuky je nutné nastavit dle možnosti žáků diferencovaná očekávání, které mohou dosáhnout všichni žáci, tedy i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což mohou být i žáci s odlišným socio-kulturním původem, což mohou být nejen žáci cizinci, ale také žáci z různých minoritních etnických skupin a dvojjazyční žáci. S ohledem na skutečnost, že jednotliví žáci si do školy přináší odlišné zkušenosti, zájmy a dovednosti, které ovlivňují způsob jejich učení, je potřeba přizpůsobit přístup k výuce tak, aby se všichni žáci mohli plně a aktivně a efektivně výuky účastnit. Toho lze docílit používáním široké škály výukových metod na základě různých výukových materiálů a zdrojů, vytvořením efektivního výukového prostředí, poskytnutím rovných příležitostí prostřednictvím odlišných přístupů, předáváním učiva prostřednictvím různých kanálů (ne pouze sluchovým, ale i vizuálním) atd.

Princip překonávání potenciálních bariér

Žáci cizinci, pro které je čeština cizím jazykem, musejí překonávat nejen bariéru jazykovou, ale mnohdy i sociální. Tuto skutečnost je nutné v přístupu k takovýmto žákům zohlednit. Při výuce se s tím musí počítat a přijmout příslušná opatření k podpoře jedinců nebo skupin žáků, aby jim byla umožněna efektivní účast na výuce a hodnocených aktivitách.

Hodnocení těchto žáků by mělo být nastaveno speciálními kritérii stanovených v Individuálním vzdělávacím plánu.

8.2 Hlavní faktory ztěžující vzdělávání dětí cizinců

Žáci-cizinci se poměrně dobře přizpůsobují našemu školství, naproti tomu školství se velmi málo přizpůsobuje jim, jejich rodinnému a původnímu kulturnímu a sociálnímu prostředí. Na tuto skutečnost začínají narážet zejména ty školy, v nichž se začínají vytvářet početnější skupiny žáků – cizinců. Doposud je ale takových zatím v ČR ještě velmi málo, než aby se toto vnímání stalo většinovým.

V oblasti vzdělávání, a to nejen v prostředí školy, ale i v jiných vzdělávacích zařízeních či v rodině mají nezastupitelné místo poznatky z interkulturní psychologie. Tato skutečnost vychází zejména z poznání, že do vzdělávacího procesu zasahují faktory kulturní povahy. Tuto skutečnost popisuje nově se formující disciplína, která se nazývá etnopedagogika (Průcha, 2002, s. 155). Průcha (2004) identifikuje hlavní okruhy problémů vzdělávání, které může interkulturní psychologie pomoci objasňovat. Jedním a dle mého názoru nejdůležitějším okruhem jsou interkulturní rozdíly v rodinné výchově, v postojích rodičů k vzdělávání dětí, neboť jak uvádí Průcha (2004) „jsou zjišťovány významné rozdíly mezi jednotlivými národy a etniky v tom, jaká očekávání a požadavky chovají rodiče ve vztahu ke školnímu vzdělávání. Interkulturní rozdíly jsou i v postojích rodičů ke školnímu výkonu dětí. Důležitost objasnění tohoto okruhu spočívá zejména ve skutečnosti, že právě rodiče, jejich působení na žáka a spolupráce se školou významně ovlivňují úspěšnost zapojení žáka – cizince do vzdělávacího procesu.

Škola je místem konfrontace sociokulturní úrovně a hodnotového systému rodiny a společnosti, kterou reprezentuje. U dětí emigrantů je zvýšené riziko školního selhání. Děti cizinců nastupují do školy s handicapem, protože jim chybí některé znalosti a zkušenosti, které jsou pro přijatelnou adaptaci na školu nezbytné, zejména jazykové dovednosti, způsob chování a jiné zkušenosti v dané kultuře běžné (Vágnerová, 1999, s. 367).

Žáci-cizinci, kteří přijdou do školy v průběhu školního roku, vyžadují speciální přijímací proceduru, která jim umožní úspěšně se zapojit do nového školního prostředí a zároveň se efektivně zapojit do vzdělávacího procesu tak rychle, jak jen to jde. Velmi důležité je mít dobře připravenou přijímací proceduru žáků-cizinců, pro které je český jazyk cizím jazykem. Příchodem do nového prostředí mohou tito žáci – cizinci zažívat kulturní šok, různé

emocionální problémy způsobené odloučením od rodiny, kamarádů, známého prostředí apod. a především jazykovou bariéru, která jim znemožňuje jakkoliv se zapojit mezi své vrstevníky.

Jazyková bariéra je jednou z největších překážek pro děti cizinců na zapojení se do nového školního prostředí a vzdělávacího procesu. Odlišný mateřský jazyk a čeština jako cizí jazyk způsobuje mnohé problémy jak v běžné každodenní komunikaci, tak v osvojování učiva jako takového. Tato překážka je ovšem různé intenzity v závislosti na jazycích původu dětí - cizinců. Žáci – cizinci hovořící slovanským jazykem překonají komunikační bariéru mnohem rychleji, než například žáci z Vietnamu nebo Číny. Obecně se uvádí, že základní komunikační úroveň lze dosáhnout v závislosti na mateřském jazyce po půl roce až dvou letech, zatímco na akademickou rovinu, kdy se používají již odborné termíny, je možné se dostat až po pěti či sedmi letech.

Za další bariéru lze považovat odlišný etnický nebo národnostní původ, který s sebou přináší také odlišné zvyky, obyčeje, vzorce chování, tradice, normy a hodnoty. Setkání s majoritní populací, která se jinak chová, vyznává odlišné hodnoty a dodržuje jiná pravidla, způsobuje nově příchozím nemalé potíže, často i tzv. kulturní šok. Obecně je možné konstatovat, že z čím vzdálenější země cizinci přicházejí, tím odlišnější je jejich kultura a tím větší je tedy i sociokulturní odlišnost.

Chybějící informace o vzdělávacím systému českého školství jsou také jednou z bariér. Cizincům, kteří do České republiky přicházejí a umísťují do základních škol, mohou chybět i základní informace, jejichž užitečnost či nezbytnost si řada českých občanů ani nemusí uvědomovat, protože je nám prostředí školy důvěrně známé, ale příchozím cizincům nemusí být jasné základní skutečnosti jako např., práva a povinnosti žáků a studentů, práva a povinnosti rodičů, systém výuky a s tím související zadávání úkolů apod.

Tato bariéra není sice pro jejich okolí tak markantní jako bariéra jazyková, a proto jí není věnováno tolik pozornosti. Člověk si často neuvědomuje, že tím, že vyrostl v nějaké zemi a kultuře, je obklopen informačním rámcem, ze kterého při svém jednání vychází.

Poslední identifikovanou bariérou je skutečnost, cizinci mají po příchodu do České republiky v různé míře řidší sociální síť. To znamená, že nemají v dostatečné míře navázány vztahy s majoritní společností. V souvislosti s tím se stýkají jen uvnitř své minority. To může v některých (extrémních) případech nabývat i podoby exkluze neboli vyloučení. A to je jev společensky velmi nevhodný a nebezpečný.

8.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Pedagogické a sociální aspekty integrace dětí-cizinců do vzdělávacího procesu a multikulturního soužití zdůrazňuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vydaný 13. prosince 2004, který byl následně v roce 2005 opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č.j. 2700/2005-22 upraven. Závazné uplatňování tohoto upraveného dokumentu byl stanoven na rok 2007. V praxi to znamenalo odklon v české školní praxi od přesně vymezených rozpracovaných obsahů a cílů výuky. Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání od roku 2007 prosazuje tendence formulovat základní cíle výuky jen v klíčovém rámci, kdy je konkrétnímu pedagogovi ponechán dostatek prostoru, aby mohl výuku upravovat na základě aktuální situace dle vlastního uvážení.

Vzděláváním žáků-cizinců, kteří přicházejí do vzdělávacího procesu ze zcela odlišného prostředí, se zabývá v části D kapitola 8.2 s názvem „Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním“. Tvůrci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do této skupiny ve smyslu § 16 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb. zařazují žáky, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Jsou to žáci z různých u nás již žijících menšin nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace (především azylanti a účastníci řízení o udělení azylu). Počet těchto žáků se ve školách stále zvyšuje. Někteří z těchto žáků se bez závažnějších problémů integrují do běžné školy, jiní se mohou setkávat s různými obtížemi pro svou jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělání apod. Žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým postavením jsou častěji ohroženi sociálně patologickými jevy. Proto je nezbytné i všem těmto žákům věnovat specifickou péči v rozsahu, který potřebují.

Tento nový školský dokument ve svém obsahu zdůrazňuje nutnost věnovat zvýšenou pozornost zejména osvojení českého jazyka nově příchozími žáky-cizinci a zapomínáno nesmí být ani na důkladné seznámení se s českým prostředím a jeho hodnotovým systémem a tradicemi. V protikladu k tomu, ale nesmí být zapomínáno na formování vlastní identity žáků-cizinců. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání hovoří o integraci žáků-cizinců jako o dlouhodobém cíli školy, který zajišťuje jejich minoritní kulturu a podporu úspěšnosti v majoritní společnosti. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby škola při přípravě školního vzdělávacího programu vnímala jinou národnost, etnicitu či hodnotovou orientaci a

v rámci možností pružně reagovala na kulturní rozdíly, případně vypracovala pro tyto žáky individuální vzdělávací plány, které by potřebám maximálně vyhovovaly.

8.4 Zodpovědnost za integraci dětí – cizinců ve škole

Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a v souladu s koncepcí poskytování poradenských služeb z roku 2004 je za koordinaci integrace cizinců ve škole zodpovědný školní metodik prevence, který má mimo jiné stanoveno vykonávat činnosti v oblasti „Koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků/cizinců; prioritou v rámci tohoto procesu je prevence rasizmu, xenofobie a dalších jevů, které souvisejí s otázkou přijímání kulturní a etnické odlišnosti.“ (Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (č.j. 27 317/2004-24).

8.5 Pedagogické prostředky školy integrace žáků-cizinců

Principy práce naznačují, že vzdělávání žáků-cizinců klade na pedagogy a výuku samotnou velké nároky, protože musí vycházet z potřeb jednotlivých žáků a zohledňovat je při přípravě a výuce jako takové. V současné situaci, která ve školství panuje, je to velice problematické. Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a povinností k nim přibývá, ale peněz ubývá. Přesto pokud chce škola dostát všem svým povinnostem a rozvíjet potenciál všech svých žáků, tedy i žáků s odlišným mateřským jazykem, je nutné vyvíjet se směrem k individualizaci a diferenciaci výuky. Vhodnými nástroji jsou především individuální vzdělávací plán a využití asistenta pedagoga. Výchozím principem je již zmíněná inkluzivní výuka.

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je známý nástroj integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky. Měl by být tvořen v souladu s vyhláškami č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, a vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Podle těchto vyhlášek však zatím žáci s odlišným mateřským jazykem, tedy žáci cizinci patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které je IVP podpůrným nástrojem. „V praxi ukazuje, že systematická realizace vzdělávání cizinců je bez tohoto nástroje téměř nemožná. Lépe řečeno, při inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem je vhodné využívat principy individualizace a

specifikace vzdělávacích cílů a obsahů, z nichž vycházíme při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu.“ Titěrová [online].

Asistent pedagoga

Využití asistenta pedagoga je dalším účinným nástrojem, jenž spolu s individuálním vzdělávacím plánem může velmi dobře fungovat při integraci nebo spíše inkluzi těchto žáků. Asistent pedagoga je systémovým **vyrovnávacím a podpůrným opatřením**, jehož cílem je poskytnout v případě potřeby dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami účinnou a efektivní pomoc zaměřenou na zvýšení jejich školní úspěšnosti v hlavním vzdělávacím proudu. Ve své podstatě působí jako prostředník mezi žákem – cizincem, výukou, učitelem a rodiči.

Inkluzivní výuka

Smyslem inkluzivního vzdělávání je vycházet z potřeb konkrétních žáků, jejich schopností, dovedností a osobnostních rysů. Úkolem pedagogů je pak poskytnout žákům tolik podpory, kolik je potřeba pro jejich dostatečný a všestranný rozvoj.

Jak uvádí T. Houška (2007, s. 61) východiskem inkluzivní výuky je na rozdíl od tradičního vzdělávání postavit žáka a jeho schopnosti do oblasti hlavního zájmu na místo obsahu vzdělávání, čímž se získá zcela odlišný obraz vzdělávacího procesu. „Cílem přestane být splnění idealizovaných představ vtělených do obsahu, a cílem bude rozvoj schopností a obecněji osobnostních kompetencí žáka.“ (T.Houška, 2007, s.61) Obsah vzdělávání je v inkluzivní výuce jen prostředkem ke splnění vytýčeného cíle. V podstatě se na první pohled mnoho nezmění, všichni žáci budou pracovat na shodných tématech různým nebo i shodným tempem. V principu se mění možnosti individualizace, způsoby motivace a zadávání práce.

Inkluze žáků-cizinců je složitý a náročný proces. Aby mohl být úspěšně odstartován a zdárně proběhnout, je nutné v první řadě zajistit zejména, osvojení českého jazyka, objasnění a uvědomění si základních civilizačních hodnot a vzájemné poznání a začlenění do sociálního systému.

Osvojení si českého jazyka je klíčový bod pro další úspěšné vzdělávání a inkluzi vůbec. Jedná o postupný proces osvojování češtiny na komunikační úrovni a zároveň přístup k učivu prostřednictvím vizuální podpory a konkrétní slovní zásoby z daného předmětu.

K dosažení žádoucí úrovně znalosti jazyka je vhodné realizovat pro žáky-cizince výuku českého jazyka jako jazyka cizího, neboť výuka koncipovaná pro české děti nepřináší u žáků s odlišným mateřským jazykem požadované výsledky.

Uvědomění si základních civilizačních hodnot je dle mého názoru také velmi důležité, neboť je žádoucí předcházet možným konfliktům, které mohou narušit dobré klima ve třídě. Konflikty mohou pramenit ze skutečnosti, že naše společnost je plně sekularizována a principy soužití jsou založeny zejména na závazných zákonných normách, které musí respektovat každý, kdo zde chce žít. Kulturní, náboženská a jiná specifika jsou možná jen v mezích zákonů České republiky. To znamená, že není možné překračovat zákony či jiné závazné normy a argumentovat, že jednání a chování vychází z náboženských či národních tradic.

Vzájemné poznání a začlenění do sociálního systému je v podstatě ukotveno v Rámcovém vzdělávacím programu v části C, kde je jako jedno z průřezových témat uvedena Multikulturní výchova, která odpovídá plně požadavku vzájemného poznávání a s tím souvisejícím začleňováním se do sociálního systému.

Inkluze jako proces se týká celého školního prostředí a všech aktérů, kteří ve škole tráví vymezený čas. Aktéry inkluze nejsou jen žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, ale ostatní žáci ve třídě. Důležité je, jak uvádí Lechta (2010, s. 122) „aby intaktní žáci byli aktivně zainteresováni na inkluzivním procesu, na partnerských a přátelských vztazích se žáky s PNO.“¹ V procesu inkluze je důležité formovat postoj většiny třídy k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, tedy v našem případě k žákům-cizincům. Na formování těchto postojů většiny třídy mají značný vliv pedagogové jako samotní aktéři inkluze. Například Goldman [online] dospěl k závěru, že postoje žáků vůči spolužákům s mentálními postiženími korelovaly s postoji učitelů k těmto žákům. Z tohoto závěru lze jednoznačně dovodit, že pokud se pedagog staví k inkluzi kladně, je velká pravděpodobnost, že klima třídy bude přívětivější, platí tedy, že inkluzivní pedagogika v praxi nebude fungovat, pokud o jejím smyslu nebude přesvědčen pedagog.

Způsob a systém výuky dítěte se odráží jak pozitivně tak i negativně ve vztahu rodičů jako dalších aktérů inkluze ke škole. Důležitá je důvěra mezi rodičem žáka se speciálními

¹ Lechta používá označení „intaktní žáci“ pro majoritní část žáků a označení PNO pro žáky s postižením, narušením či ohrožením.

vzdělávacími potřebami a školou, kterou je nutné systematicky budovat, zejména prostřednictvím poskytování komplexních informací o způsobu výuky, možnostech asistence, poradenských službách případně možnostech dalšího vzdělávání a financování. V případě žáků-cizinců je důležité nalézt způsob poskytování informací v jazyce, kterému jsou schopni porozumět.

Shrnutí

Migraci můžeme definovat jako časově ohraničený proces přesunu lidí mezi prostory určenými státními hranicemi. Česká republika byla v totalitním období od roku 1948 do listopadu 1989 velmi uzavřenou zemí a v té době se problémem multikulturality a jakéhokoli multietnického soužití nezabývala. Přechodem na demokratické principy se otvírá světu a začali do ní přicházet cizinci ze všech možných koutů světa. Takže vedle uznaných národnostních menšin a již dlouhodobě pobývajících komunit Vietnamců a Řeků se v České republice objevují komunity cizinců z celého světa. V současné době již není jen tranzitní zemí, ale pro určitou část cizinců, kteří se zde usazují, žijí a zakládají rodiny zemí cílovou.

Ze závěrů z Tampere jednoznačně vyplývá, že Evropská unie, tedy i Česká republika musí pro cizince z třetích zemí zajistit spravedlivé zacházení tak, aby jejich práva byla srovnatelná s právy občanů EU.

Od 1. ledna 2008 vstoupila v platnost novela školského zákona, kterou se mění přístup ke vzdělávání cizinců. Smyslem novely je zaručit rovný přístup v plnění povinné školní docházky všem dětem bez ohledu na jejich původ či legálnost pobytu v ČR.

Od roku 2007 je závazně uplatňován Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který prosazuje tendence formulovat základní cíle výuky jen v klíčovém rámci, kdy je konkrétnímu pedagogovi ponechán dostatek prostoru, aby mohl výuku upravovat na základě aktuální situace dle vlastního uvážení. Vzděláváním žáků-cizinců, kteří přicházejí do vzdělávacího procesu ze zcela odlišného prostředí, se zabývá v části D kapitola 8.2 s názvem „Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním“. Tvůrci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do této skupiny zařazují žáky, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Jsou to žáci z různých u nás již žijících menšin nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace

Připravenost základních škol na přijímání a vzdělávání dětí cizinců patří mezi hlavní předpoklady úspěšné integrace. Škola by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně. V České republice došlo v poslední době k rozsáhlé reformě vzdělávacího systému, kdy došlo mimo jiné i na změnu přístupu ke vzdělávání dětí cizinců. Tuto proměnu lze zjednodušeně charakterizovat procesem probíhajícím mezi termíny segregace, integrace a inkluze. Inkluzivní vzdělávací systém vychází z myšlenky poskytnout všem dětem adekvátní a co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na podobě jejich speciálních potřeb. Tento přístup je v současné době chápán jako vyšší kvalita integrace. V rámci tohoto přístupu je různost žáků a jejich vzdělávacích potřeb vnímána jako normalita. Inkluzivní škola vychází ze tří principů: podněcování při výuce odpovídajícími úkoly a výzvami, odpovídání na odlišné vzdělávací potřeby všech svých žáků a studentů a překonávání potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků.

Vzdělávání žáků-cizinců klade na pedagogy a výuku samotnou velké nároky, protože musí vycházet z potřeb jednotlivých žáků a zohledňovat je při přípravě a výuce jako takové. Pokud chce škola dostát všem svým povinnostem a rozvíjet potenciál všech svých žáků, tedy i žáků s odlišným mateřským jazykem, je nutné vyvíjet se směrem k individualizaci a diferenciaci výuky. Vhodnými nástroji jsou především individuální vzdělávací plán a využití asistenta pedagoga. Výchozím principem je již zmíněná inkluzivní výuka.

9. Empirická část - Výzkum připravenosti zákl. škol na příchod žáka cizince a jeho integraci do vzdělávacího procesu

9.1 Charakteristika zkoumaného problému

Začlenění žáka-cizince do procesu vzdělávání a s tím související integrace do školního kolektivu se považuje za neoddělitelnou součást komplexního integračního procesu cizinců do společnosti hostitelské země. Bohužel problematika integrace žáka-cizince do procesu vzdělávání je na centrální úrovni upravena jediným závazným dokumentem MŠMT, a to Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, který se tímto zabývá v části D kapitole 8.2 s názvem „Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním“. Dále je již tato otázka řešena jen metodickými doporučeními MŠMT a nevládních organizací.

Z výše uvedených důvodů je zřejmé, že integrace je v praktickém výkonu ponechána právě na základních školách, které se s tímto problémem musí vypořádat samy, pouze za přispění výše zmíněné závazné normy a metodických návodů Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, případně doporučení nevládních organizací zabývajících se touto problematikou. Na základě této skutečnosti lze předpokládat rozdíl v přístupu a připravenosti základní škol na přijetí a začlenění žáka-cizince do procesu vzdělávání, přesto že má zákonné právo na vzdělání stejné jako děti hostitelské společnosti. Počty žáků-cizinců v České republice rok od roku pozvolna rostou. Ústecký kraj v posledních letech stabilně zaujímá třetí místo po Hlavním městě Praze a Středočeském kraji v počtu žáků-cizinců na základních školách, přesto, že počty těchto žáků v Ústeckém kraji za posledních 6 let klesají. Nejde zatím o významnou tendenci, pokles se pohybuje v řádu desítek. Příčinou klesajícího trendu mohou být s největší pravděpodobností dopady probíhající krize, které mají za následek přesídlování dlouhodobě usazených cizinců do částí České republiky, kde je větší pravděpodobnost získání zaměstnání nebo lepších podmínek pro provozování živnostenské činnosti či jiného podnikání. I přes tento současný vývoj s ohledem na celkový celorepublikový růst počtu dětí-cizinců v základních školách není vyloučen po odeznění nepříznivých dopadů krize opětovný růst dětí-cizinců v základních školách v Ústeckém kraji.

Školní rok	2006	2007	2008	2009	2010
Hlavní město Praha	3685	3878	4018	4474	4 614 (1.)
Středočeský kraj	1293	1459	1783	1626	1 682 (2.)
Jihočeský kraj	557	578	504	578	604 (8.)
Plzeňský kraj	883	978	949	969	960 (5.)
Karlovarský kraj	979	1005	956	922	896 (6.)
Ústecký kraj	1206	1177	1181	1166	1 143 (3.)
Liberecký kraj	512	518	526	532	581 (9.)
Královéhradecký kraj	430	438	488	478	506 (10.)
Pardubický kraj	309	302	448	349	386 (11.)
Vysočina	278	312	313	321	308 (13.)
Jihomoravský kraj	1030	1007	995	1088	1 133 (4.)
Olomoucký kraj	330	323	299	355	341 (12.)
Zlínský kraj	299	296	259	287	293 (14.)
Moravskoslezský kraj	713	692	486	674	662 (7.)
Celkem	12504	12963	13021	13 839	14 109

Tabulka č. 2: Počty cizinců na základních školách

Zdroj dat <http://www.uiv.cz/clanek/9/1799>

9. 2 cíl výzkumu a výzkumná otázka

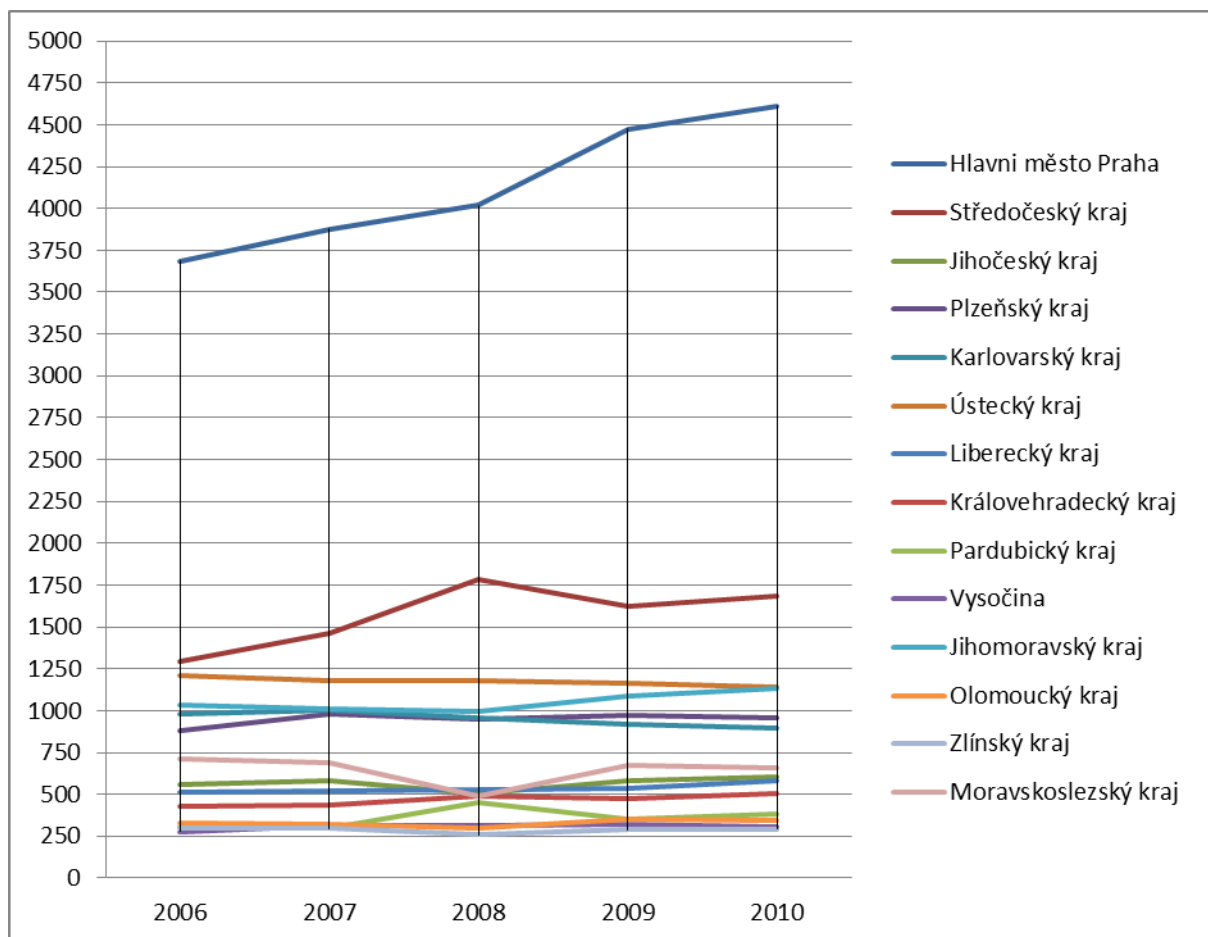
Cílem výzkumné sondy je zkoumat připravenost škol v ústeckém regionu na začlenění žáka cizince do vzdělávacího procesu ve vytipovaných klíčových oblastech, které jsou specifikovány prostřednictvím výzkumných předpokladů (viz subkapitola 9.4). Z cíle je vyvozena následující výzkumná otázka: Jsou základní školy v ústeckém regionu připraveny na integraci dětí-cizinců do vzdělávacího procesu?

9. 3 Terén výzkumu a výzkumný vzorek

Výzkum je zaměřen pouze na základní školy v ústeckém regionu, přesto že se toto téma týká všech stupňů školské soustavy, z následujících důvodů:

1. základní škola je součástí povinné školní docházky, má významnou roli nejen ve vzdělávání žáků, ale i ve výchově (základní školy mají tedy specifickou ve vzdělávacím systému);

2. všichni cizinci od 6 let pobývající na území České republiky mají nejen zákonné právo, ale i povinnost absolvovat povinnou školní docházku.
3. Ústecký region dlouhodobě zaujímá třetí místo v počtu žák-cizinců na základních školách v České republice a tento stav je již 5 let stabilní bez zásadních výkyvů.



Graf č. 1: Počty žáků cizinců na základních školách v období 2006-2010

Základní soubor pro výzkum tvoří základní školy v krajském městě Ústí nad Labem, kterých je celkem 20. Vzorek byl vybrán technikou náhodného stratifikovaného výběru, aby byla zachována reprezentativnost vzorku. Celkově byl výzkum proveden ve vybraných částech krajského města Ústí nad Labem v 5 základních školách.

Ze základního souboru byl proveden nejprve výběr záměrný v počtu 16 škol, kdy byly vyřazeny základní školy praktické, které mají svá vlastní specifika. Záměrně vybrané školy byly následně rozděleny podle dislokace ve městě do pěti skupin, ze kterých byly vybrány systémem náhodného výběru jednotlivé základní školy.

Výzkumu se zúčastnili respondenti:

- 1) ZÁKLADNÍ ŠKOLA Ústí nad Labem, Palachova 400/37, příspěvková organizace.
- 2) ZÁKLADNÍ ŠKOLA Ústí nad Labem, Rabasova 3282/3, příspěvková organizace
- 3) ZÁKLADNÍ ŠKOLA Ústí nad Labem, Vojnovičova 620/5, příspěvková organizace
- 4) ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA Ústí nad Labem, SNP 2304/6, příspěvková organizace
- 5) ZÁKLADNÍ ŠKOLA Ústí nad Labem, Karla IV. 1024/19, příspěvková organizace, Ústí nad Labem

9. 4 Výzkumné předpoklady

V rámci výzkumu byly ověřeny následující předpoklady:

- a) Základní školy jsou připraveny aplikovat principy inkluzivního vzdělávání vycházející z individuálních potřeb žáků-cizinců.
- b) Vzdělávání žáků-cizinců je ukotveno v každé škole ve školním vzdělávacím programu.
- c) Základní školy využívají všech podpůrných prostředků pro žáky se sociálním znevýhodněním – žáky-cizince.
- d) Základní školy mají připraveny postupy, či projekty na vzdělávání žáků-cizinců.
- e) Pedagogický sbor pravidelně prochází přípravou na vzdělávání žáků-cizinců.
- f) Ve škole je určena osoba odpovědná za integraci žáků cizinců do školního prostředí.
- g) Základní školy komunikují s rodiči žáků cizinců, předávají informace o škole a průběhu výuky.

9.5 Metoda výzkumu

Pro výzkum byla zvolena metoda strukturovaného interview, tj. individuálního strukturovaného rozhovoru. Jak uvádí Pelikán (1998, s. 117) „Smyslem strukturovaného rozhovoru je získání odpovědí na předem připravený soubor otázek.“ Jedná se o výzkumný rozhovor, který se realizuje za použití stejných otázek pro celý soubor respondentů, na něž je výzkum zaměřen anebo v určitých případech pro jeho část, která má určitá, pro nás zajímavá, specifika. Metoda strukturovaného rozhovoru byla zvolena zejména proto, že umožňuje pochopit preference, názory, postoje a přijaté postupy jednotlivých respondentů. Nespornou výhodou rozhovoru je skutečnost, že se jej účastní pouze dotazovaný respondent a moderátor, který vede rozhovor podle předem připraveného scénáře. Co se týče tohoto výzkumného tématu, je pozitivum v tom, že respondent není na rozdíl od skupinové diskuse ovlivněn, třeba i částečně, přítomností ostatních diskutujících a na rozdíl od dotazníkového šetření je zcela eliminována možnost nepřesného pochopení otázky a s tím samozřejmě související poskytnutí nepřesné nebo zavádějící informace.

Před samotným výzkumem byla prostudována odborná literatura týkající se výzkumného tématu, aby tazatel, který povede rozhovor s respondentem podle předem sestaveného souboru otázek, získal přinejmenším základní kvalifikaci.

Při realizaci rozhovoru bylo postupováno podle přesně připraveného textu v podobě formulovaných otázek sestavených v pevném pořadí, které se neměnilo. Během rozhovoru byly pouze pokládány otázky bez jakýchkoliv komentářů a zaznamenávány odpovědi respondenta.

9.6 Interpretace k výsledkům výzkumu

Analýza dat výzkumu byla provedena skrze techniku otevřeného kódování. Kódování bylo prováděno metodou papír a tužka, jedná se o tzv. kódování v ruce (Šedřová, Švaříček, 2007, s. 213). Získané kódy byly dále na základě podobností sloučeny do jednotlivých kategorií. Tyto kategorie byly následně sjednoceny pod příslušná témata, která byla stanovena již na začátku výzkumu. Po vytvoření kategorií byla následně provedena analýza dat technikou „vyložení karet“. Jde o uspořádání kategorií vzniklých skrze otevřené kódování, do tematické linky, na základě které je sestaven text tak, že je vlastně převyprávěním jejich obsahů (Šedřová, Švaříček, 2007 s. 226).

Z veškerých rozhovorů byly stanoveny následující kategorie:

Kategorie	Kódy
Projekty a postupy na vzdělávání dětí cizinců;	přístupy, skutečné dovednosti a schopnosti, strategie, projekt, dokument,
Používání podpůrných prostředků;	RVP, tlumočník, asistent pedagoga, speciální vzdělávací potřeby, podpůrné prostředky, IVP,
Poskytování informací žákům-cizincům a jejich rodičům;	překlady, tlumočení, informace, mateřský jazyk,
Vzdělávání a příprava pedagogů;	školení, další vzdělávání, multikulturní soužití, inkluzivní vzdělávání,
Příprava majoritní skupiny žáků na soužití s cizinci;	průřezová témata, prolínání do dalších předmětů, krátkodobé projekty,
Inkluzivní přístup.	příjem žáků do školy, speciální třídy, individuální přístup, hlavní vzdělávací proud, český jazyk, výuka, doučování

9.6.1 Projekty a postupy na vzdělávání dětí cizinců

Respondent 1) uvedl, že škola nemá zpracovány žádné písemné strategie či projekty zaměřené na vzdělávání žáků cizinců. Nemá připraveny flexibilní přístupy, které upravují požadovaný rozsah učiva podle skutečných dovedností a schopností. Výuka je stanovena individuálním vzdělávacím plánem, který se období, pro které je zpracován nemění. Ve školním vzdělávacím programu škola nemá samostatně zpracovanou část týkající se vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

Respondent 2) uvedl, že škola nemá zpracovány žádné písemné strategie zaměřené na vzdělávání žáků cizinců. Má zpracovaný projekt na doučování českého jazyka pro cizince financovaný Krajským úřadem Ústeckého kraje. Nemá připraveny flexibilní přístupy, které upravují požadovaný rozsah učiva podle skutečných dovedností a schopností. Výuka je

stanovena individuálním vzdělávacím plánem, který se období, pro které je zpracován nemění. Ve školním vzdělávacím programu škola nemá samostatně zpracovanou část týkající se vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

Respondent 3) uvedl, že škola nemá zpracovány žádné písemné strategie či projekty zaměřené na vzdělávání žáků cizinců. Nemá připraveny flexibilní přístupy, které upravují požadovaný rozsah učiva podle skutečných dovedností a schopností. Pokud nastane potřeba změny rozsahu učiva, je to řešeno po vyhodnocení všech okolností úpravou individuálního vzdělávacího plánu. Ve školním vzdělávacím programu škola nemá samostatně zpracovanou část týkající se vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

Respondent 4) uvedl, že škola nemá zpracovány žádné písemné strategie či projekty zaměřené na vzdělávání žáků cizinců. Má připraveny flexibilní přístupy, které upravují požadovaný rozsah učiva podle skutečných dovedností a schopností. Tyto připravené přístupy nejsou zpracované speciálně pro žáky-cizince, ale obecně pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou použitelné i pro cizince. Ve školním vzdělávacím programu škola nemá samostatně zpracovanou část týkající se vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

Respondent 5) uvedl, že škola nemá zpracovány žádné písemné strategie či projekty zaměřené na vzdělávání žáků cizinců. Nemá připraveny flexibilní přístupy, které upravují požadovaný rozsah učiva podle skutečných dovedností a schopností. Ve školním vzdělávacím programu škola nemá samostatně zpracovanou část týkající se vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

Shrnutí

Z celkového množství respondentů nemá žádný z nich písemně připravenou strategii nebo dlouhodobý projekt, který by upravoval postupy při přijímání a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Pouze jeden respondent má připraveny flexibilní přístupy, které upravují požadovaný rozsah učiva podle skutečných dovedností a schopností. Tyto připravené přístupy nejsou zpracovány speciálně pro žáky-cizince, ale obecně pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jsou použitelné i pro cizince. Žádný z respondentů nemá ve školním vzdělávacím programu samostatně zpracovanou část týkající se vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

9.6.2 Používání podpůrných prostředků

Respondent 1) uvedl, že pro žáky-cizince je vždy zpracován individuální vzdělávací plán, ve kterém jsou rozpracovány postupy, cíle a potřeby žáka. Je s ním pracováno jako s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tlumočníci nejsou při komunikaci s žákem-cizincem využíváni. Škola nezajišťuje pro výuku žáků-cizinců asistenta pedagoga a nemá vyrobeny žádné speciální pomůcky usnadňující výuku žáků-cizinců. Ve škole je za integrační proces žáků-cizinců odpovědná výchovná poradkyně.

Respondent 2) uvedl, že pro žáky-cizince je vždy zpracován individuální vzdělávací plán v potřebném rozsahu a je s ním pracováno jako s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tlumočníci nejsou při komunikaci s žákem-cizincem využíváni. Škola nezajišťuje pro výuku žáků-cizinců asistenta pedagoga a nemá vyrobeny žádné speciální pomůcky usnadňující výuku žáků-cizinců. Ve škole není určena osoba odpovídající za integrační proces žáků-cizinců.

Respondent 3) uvedl, že každému je věnována zvýšená pozornost a je zpracován individuální vzdělávací plán obdobně jako u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola nedisponuje tlumočníky pro komunikaci s žákem-cizincem a ani je nemá z finančních důvodů nijak smluvně zajištěné, ale je v úzkém kontaktu s poradnou pro integraci cizinců v Ústí nad Labem, která je schopna v případě potřeby tyto služby poskytnout. Škola standardně nezajišťuje pro výuku žáků-cizinců asistenta pedagoga, ten by byl zajištěn jen v případě zdravotního postižení jako u ostatních žáků s handicapem. Pomůcky usnadňující výuku žáků-cizinců nejsou ve škole žádné. Odpovědnost za integrační proces žáků-cizinců vychází z náplně práce výchovného poradce ve škole.

Respondent 4) uvedl, že s žáky-cizinci pracují obdobně jako s ostatními žáky. Individuální vzdělávací plán je vypracován jen na základě doporučení ze školského poradenského zařízení a poté je k němu přistupováno jako k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tlumočníci nejsou při komunikaci s žákem-cizincem využíváni. Škola nezajišťuje pro výuku žáků-cizinců asistenta pedagoga. Při výuce žáků-cizinců jsou využívány speciální pomůcky usnadňující výuku, která byly ve škole vyrobeny. Ve škole není určena osoba odpovídající za integrační proces žáků-cizinců.

Respondent 5) uvedl, že s žáky-cizinci pracují obdobně jako s ostatními žáky, individuální vzdělávací plány nevypracovávají, pouze těmto žákům-cizincům poskytují určité

úlevy, zejména v souvislosti se špatnou znalostí českého jazyka. Tlumočníci nejsou při komunikaci s žákem-cizincem využíváni. Škola nezajišťuje pro výuku žáků-cizinců asistenta pedagoga a nemá vyrobeny žádné speciální pomůcky usnadňující výuku žáků-cizinců. Odpovědnost za integrační proces žáků-cizinců vychází z náplně práce výchovného poradce ve škole

Shrnutí

Z celkového množství respondentů tři pracují s žákem-cizincem jako s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dva pracují s žáky-cizinci obdobně jako s žáky majoritní skupiny a z těchto dvou jeden zpracovává individuální vzdělávací plán až na doporučení ze školského poradenského zařízení a jeden poskytuje jen určité úlevy žákům-cizincům, zejména v souvislosti se špatnou znalostí českého jazyka. Tlumočnické služby při komunikaci s žáky-cizinci nevyužívá žádný respondent, pouze jeden úzce spolupracuje s poradnou pro integraci cizinců v Ústí nad Labem, která je schopná tlumočnické služby v případě nutnosti zajistit. Žádný z respondentů nezajišťuje pro výuku žáků-cizinců asistenta pedagoga. Pouze jeden respondent má vyrobeny speciální pomůcky usnadňující výuku žáků-cizinců. Ve třech školách mají určeny osoby odpovědné za integrační proces žáků-cizinců. Tato odpovědnost spadá do kompetence výchovných poradců dle jejich náplně práce.

9.6.3. Poskytování informací žákům-cizincům a jejich rodičům

Respondent 1) uvedl, že vždy při přijímání žáka-cizince zjišťují jazyk, jakým žák a rodiče hovoří a následně zajišťují překlad všech instrukcí, školního řádu a dalších potřebných dokumentů. Pro hladký průběh integrace poskytuje informace o možnosti vzdělávat se a doučovat se na jiných vzdělávacích institucích.

Respondent 2) uvedl, že všechny informace jsou podávány písemně v jazyce, kterému jsou žáci-cizinci a jejich rodiče schopni porozumět. Informace o možnosti vzdělávat se a doučovat se na jiných vzdělávacích institucích nejsou plošně poskytovány.

Respondent 3) uvedl, že vždy při přijímání žáka-cizince zjišťují jazyk, jakým žák a rodiče hovoří a následně zajišťují překlad všech instrukcí, školního řádu a dalších potřebných dokumentů. Informace o možnosti vzdělávat se a doučovat se na jiných vzdělávacích institucích nejsou plošně poskytovány, poskytovány jsou pouze informace o možnosti výuky českého jazyka na vybraných školách pro cizince z EU.

Respondent 4) uvedl, že všechny informace nejsou podávány písemně v jazyce, kterému jsou žáci-cizinci a jejich rodiče schopni porozumět. Rodiče si sami zajišťují tlumočení. Škola poskytuje informace o možnosti vzdělávat se a doučovat se na jiných vzdělávacích institucích.

Respondent 5) uvedl, že všechny informace nejsou podávány písemně v jazyce, kterému jsou žáci-cizinci a jejich rodiče schopni porozumět, pouze v českém jazyce. Škola poskytuje informace o možnosti vzdělávat se a doučovat se na jiných vzdělávacích institucích.

Shrnutí

Z celkového množství respondentů tři respondenti poskytují písemně všechny instrukce, školní řád a další potřebné dokumenty v mateřském jazyce nebo jazyce, kterému jsou žáci-cizinci a jejich rodiče schopni porozumět. Pouze tři respondenti poskytují informace o možnosti vzdělávat se a doučovat se na jiných vzdělávacích institucích.

9.6.4 Vzdělávání a příprava pedagogů

Respondent 1) uvedl, že v oblasti multikulturního soužití jsou pedagogičtí pracovníci vzdělávání individuálně dle zájmu v rámci nabídek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V oblasti inkluzivního vzdělávání se pedagogičtí pracovníci vzdělávají dle zájmu individuálně v rámci nabídek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Respondent 2) uvedl, že oblasti multikulturního soužití nejsou pro pedagogické pracovníky zajišťována žádná školení či jiné formy vzdělávání. V oblasti inkluzivního vzdělávání nejsou pro pedagogické pracovníky zajišťována žádná školení či jiné formy vzdělávání, vzdělávání si zajišťují dle zájmu sami pedagogičtí pracovníci individuálně.

Respondent 3) uvedl, že v oblasti multikulturního soužití odborné vzdělávání absolvují výchovní poradci, kteří následně nové získané informace a poznatky zprostředkovávají ostatním pedagogickým pracovníkům. V oblasti inkluzivního vzdělávání jsou nastaveny obdobné postupy, odborné vzdělávání absolvují výchovní poradci, kteří následně nové získané informace a poznatky zprostředkovávají ostatním pedagogickým pracovníkům.

Respondent 4) uvedl, že v oblasti multikulturního soužití jsou pedagogičtí pracovníci vzdělávání v rámci nabídek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků dle finančních

možností školy. V oblasti inkluzivního vzdělávání se pedagogičtí pracovníci vzdělávají v rámci nabídek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků dle finančních možností školy.

Respondent 5) uvedl, že v oblasti multikulturního soužití jsou pedagogičtí pracovníci vzdělávání v rámci nabídek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V oblasti inkluzivního vzdělávání se pedagogičtí pracovníci vzdělávají jen v rámci nabídek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Shrnutí

Z celkového množství respondentů tři respondenti zajišťují další vzdělávání všech pedagogických pracovníků v oblasti multikulturního soužití, a to v rámci nabídek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jeden respondent zajišťuje další vzdělávání v oblasti multikulturního soužití v rámci nabídek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pouze výchovným poradcům, kteří v rámci metodické činnosti zprostředkovávají získané informace a poznatky ostatním pedagogickým pracovníkům. Pouze jeden respondent nezajišťuje pedagogickým pracovníků žádné další vzdělávání v oblasti multikulturního soužití. V oblasti inkluzivního vzdělávání z celkového množství respondentů tři respondenti zajišťují další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání v rámci nabídek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jeden respondent zajišťuje další vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání v rámci nabídek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pouze výchovným poradcům, kteří v rámci metodické činnosti zprostředkovávají získané informace a poznatky ostatním pedagogickým pracovníkům. Pouze jeden respondent nezajišťuje pedagogickým pracovníků žádné další vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání.

9.6.5 Příprava majoritní skupiny žáků na soužití s cizinci

Respondent 1) uvedl, že žáci školy jsou připravováni na soužití s cizinci v rámci průřezových témat stanovených Rámcovým vzdělávacím programem, která jsou rozpracována ve školním vzdělávacím programu.

Respondent 2) uvedl, že uvedl, že žáci školy jsou připravováni na soužití s cizinci v rámci průřezových témat stanovených Rámcovým vzdělávacím programem.

Respondent 3) uvedl, že žáci školy jsou připravováni na soužití s cizinci v rámci průřezových témat stanovených Rámcovým vzdělávacím programem. Multikulturní výchova

se prolíná zejména do předmětů zeměpis a výchova k občanství a v rámci multikulturní výchovy jsou realizovány dílčí projekty.

Respondent 4) uvedl, že žáci školy jsou připravováni na soužití s cizinci v rámci průřezových témat stanovených Rámcovým vzdělávacím programem.

Respondent 5) uvedl, že žáci školy jsou připravováni na soužití s cizinci v rámci průřezových témat stanovených Rámcovým vzdělávacím programem.

Shrnutí

Z celkového množství respondentů všichni respondenti ve škole připravují žáky majoritní skupiny na soužití s cizinci v rámci průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu.

9.6.6 Inkluzivní přístup

Respondent 1) uvedl, že do základní školy přijímá bez výhrady všechny hlásící se žáky-cizince. Žáci-cizinci nejsou umisťováni do speciální třídy a tvoří s ostatními žáky ve třídě jednotnou heterogenní skupinu s rozličnými vzdělávacími potřebami, ke kterým se přistupuje na základě individuálních potřeb, schopností a dovedností. V rámci pedagogické praxe jsou ve škole využívány různé techniky včetně tutoringu spolužáků, kooperativního učení a hraní rolí. Cílem je vždy zařadit žáka-cizince do hlavního vzdělávacího proudu. Na škole není zavedena výuka českého jazyka jako jazyka cizího a ani doučování českého jazyka pro cizince.

Respondent 2) uvedl, že do základní školy přijímá bez výhrady všechny hlásící se žáky-cizince. Žáci-cizinci nejsou umisťováni do speciální třídy a tvoří s ostatními žáky ve třídě jednotnou heterogenní skupinu s rozličnými vzdělávacími potřebami, ke kterým se přistupuje na základě individuálních potřeb, schopností a dovedností. V rámci pedagogické praxe nejsou ve škole využívány techniky tutoringu spolužáků, kooperativního učení a hraní rolí. Cílem je vždy zařadit žáka-cizince do hlavního vzdělávacího proudu. Na škole není zavedena výuka českého jazyka jako jazyka cizího. V současné době je v rámci projektu dotovaného Krajským úřadem Ústeckého kraje realizováno doučování českého jazyka pro cizince.

Respondent 3) uvedl, že do základní školy přijímá bez výhrady všechny hlásící se žáky-cizince. Žáci-cizinci nejsou umisťováni do speciální třídy a tvoří s ostatními žáky ve

třídě jednotnou kompaktní heterogenní skupinu s rozličnými vzdělávacími potřebami, ke kterým se přistupuje na základě individuálních potřeb, schopností a dovedností. V rámci pedagogické praxe nejsou ve škole využívány techniky tutoringu spolužáků, kooperativního učení a hraní rolí. Cílem je vždy zařadit žáka-cizince do hlavního vzdělávacího proudu. Na škole není zavedena výuka českého jazyka jako jazyka cizího a ani doučování českého jazyka pro cizince.

Respondent 4) uvedl, že do základní školy přijímá bez výhrady všechny hlásící se žáky-cizince. Žáci-cizinci nejsou umisťováni do speciální třídy a tvoří s ostatními žáky ve třídě jednotnou kompaktní skupinu bez nutnosti individuálních přístupů. Přístup na základě individuálních potřeb, schopností a dovedností je realizován jen v případě, že je vypracován individuální vzdělávací plán na doporučení školského poradenského zařízení. V rámci pedagogické praxe nejsou ve škole využívány techniky tutoringu spolužáků, kooperativního učení a hraní rolí. Cílem je vždy zařadit žáka-cizince do hlavního vzdělávacího proudu. Na škole není zavedena výuka českého jazyka jako jazyka cizího a ani doučování českého jazyka pro cizince.

Respondent 5) uvedl, že do základní školy přijímá bez výhrady všechny hlásící se žáky-cizince. Žáci-cizinci nejsou umisťováni do speciální třídy a tvoří s ostatními žáky ve třídě jednotnou kompaktní skupinu bez individuálních přístupů na základě individuálních potřeb, schopností a dovedností. V rámci pedagogické praxe nejsou ve škole využívány techniky tutoringu spolužáků, kooperativního učení a hraní rolí. Cílem je vždy zařadit žáka-cizince do hlavního vzdělávacího proudu. Na škole není zavedena výuka českého jazyka jako jazyka cizího a ani doučování českého jazyka pro cizince.

Shrnutí

Z celkového množství respondentů všichni respondenti přijímají do základní školy bez výhrady všechny hlásící se žáky-cizince a žáky-cizince neumisťují do speciálních tříd. Ve třech základních školách tvoří žáci-cizinci s ostatními žáky ve třídě jednotnou kompaktní heterogenní skupinu s rozličnými vzdělávacími potřebami, ke kterým je přistupováno na základě individuálních potřeb, schopností a dovedností. Na jedné základní škole tvoří žáci-cizinci s ostatními žáky ve třídě jednotnou kompaktní skupinu bez nutnosti individuálních přístupů. Přístup na základě individuálních potřeb, schopností a dovedností je realizován jen v případě, že je vypracován individuální vzdělávací plán na doporučení školského poradenského zařízení. Dále na jedné základní škole tvoří žáci-cizinci s ostatními žáky ve

třídě jednotnou kompaktní skupinu bez individuálních přístupů na základě individuálních potřeb, schopností a dovedností. Pouze na jedné základní škole jsou používány v pedagogické praxi techniky tutoringu spolužáků, kooperativního učení a hraní rolí. Všechny základní školy mají cíl vždy zařadit žáka-cizince do hlavního vzdělávacího proudu. Na žádné škole není zavedena výuka českého jazyka jako cizího jazyka. Pouze jedna škola realizuje doučování českého jazyka pro cizince.

9.6.7 Závěry výzkumu a návrhy pro praxi

Předmětem kvalitativního výzkumu bylo zkoumat připravenost základních škol v ústeckém regionu na začlenění žáka-cizince do vzdělávacího procesu ve vytipovaných klíčových oblastech. Klíčové oblasti byly specifikovány prostřednictvím výzkumných předpokladů, které byly výzkumem v některých případech potvrzeny a některých případech vyvráceny.

Analytické vyhodnocení výzkumných předpokladů

1) Základní školy jsou připraveny aplikovat principy inkluzivního vzdělávání vycházející z individuálních potřeb žáků-cizinců.

Toto tvrzení se výzkumem nepotvrdilo. Analýza ukázala, že základní školy v krajském městě Ústí nad Labem plně neaplikují principy inkluzivního vzdělávání. Vzdělávání žáků-cizinců sice ve většině vychází z individuálních potřeb žáků, ale nejsou komplexně využívány všechny podpůrné prostředky a přístupy inkluzivního vzdělávání. Zejména z analýzy vyplývá, že jen na jedné škole je zavedeno doučování českého jazyka pro cizince, a to jen jako projekt financovaný Krajským úřadem Ústeckého kraje, což je záležitost dočasná. Školy nevěnují pozornost překonávání potencionálních bariér, v tomto případě přijímání opatření k odstranění jazykové bariéry. Ve školách nejsou využívány v pedagogické praxi rozličné výukové metody a techniky směřující k vytvoření efektivního výukového prostředí jako např. tutoringu spolužáků, kooperativního učení a hraní rolí.

2) Vzdělávání žáků-cizinců je ukotveno v každé škole ve školním vzdělávacím programu.

Toto tvrzení se výzkumem nepotvrdilo. Analýza ukázala, že základní školy v krajském městě Ústí nad Labem nemají ve svých školních vzdělávacích programech samostatně rozpracováno vzdělávání žáků-cizinců. Vzdělávání žáků-cizinců ve školních vzdělávacích

programech podřazují k části věnující se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

3) Základní školy využívají všech podpůrných prostředků pro žáky se sociálním znevýhodněním – žáky-cizince.

Toto tvrzení se výzkumem nepotvrdilo. Analýza ukázala, že základní školy v krajském městě Ústí nad Labem pro žáky-cizince nevyužívají téměř žádné podpůrné prostředky pro žáky se sociálním znevýhodněním.

4) Základní školy mají připraveny postupy, či projekty na vzdělávání žáků-cizinců.

Toto tvrzení se výzkumem nepotvrdilo. Analýza ukázala, že základní školy v krajském městě Ústí nad Labem nemají připraveny žádné postupy, či projekty na vzdělávání žáků-cizinců.

5) Pedagogický sbor pravidelně prochází přípravou na vzdělávání žáků cizinců.

Toto tvrzení bylo výzkumem potvrzeno. Analýza ukázala, že pedagogický sbor ve většině základních škol v krajském městě Ústí nad Labem prochází přípravou v oblasti multikulturního soužití a školením v oblasti inkluzivního vzdělávání.

6) Ve škole je určena osoba odpovědná za integraci žáků cizinců do školního prostředí.

Toto tvrzení bylo výzkumem potvrzeno. Analýza ukázala, že ve většině škol mají určeny osoby odpovědné za integrační proces žáků-cizinců. Tato odpovědnost spadá do kompetence výchovných poradců dle jejich náplně práce.

7) Základní školy komunikují s rodiči žáků cizinců, předávají informace o škole a průběhu výuky.

Toto tvrzení bylo výzkumem potvrzeno. Analýza ukázala, že ve většině škol poskytují písemně všechny instrukce, školní řád a další potřebné dokumenty v mateřském jazyce nebo jazyce, kterému jsou žáci-cizinci a jejich rodiče schopni porozumět.

Na základě analýzy lze konstatovat, že stanovené výzkumné předpoklady pod pořadovými čísly 1 – 4 se nepotvrdily. V podstatě to znamená, že základní školy se na příchod žáků – cizinců, jejich vzdělávání a integraci do vzdělávacího procesu systematicky nepřipravují. Nemají samostatně ve svých školních vzdělávacích programech rozpracováno vzdělávání žáků-cizinců a dále nemají připraveny žádné flexibilní postupy vzdělávání žáků-cizinců a přístupy k nim, vycházející ze současných moderních koncepcí, jako je inkluzivní

vzdělávání. Nejsou plně respektovány všechny principy inkluzivního vzdělávání zejména princip překonávání potencionálních bariér a princip odpovídání na odlišné vzdělávací potřeby všech svých žáků a studentů, neboť je nedostatečně věnována pozornost odstranění jazykové bariéry, ať už formou výuky českého jazyka jako jazyka cizího nebo doučováním českého jazyka pro cizince. Na základních školách není využíván podpůrný prostředek pro žáky-cizince ve formě asistenta pedagoga. Ve školách nejsou využívány v pedagogické praxi rozličné výukové metody a techniky směřující k vytvoření efektivního výukového prostředí jako např. tutoringu spolužáků, kooperativního učení a hraní rolí.

Návrhy pro praxi

Přes snahy vedení jednotlivých škol jsou zřejmé velké rezervy v přístupu ke vzdělávání a integraci žáků-cizinců. Pro zkvalitnění vzdělávání a integraci žáků-cizinců do školního kolektivu by měly mít školy zpracovány dlouhodobé strategie, projekty a postupy na vzdělávání žáků-cizinců. Tyto projekty by měly mít jednotný základ, aby nedocházelo k různým až protichůdným přístupům k žákům-cizincům na jednotlivých základních školách.

Vzdělávání žáků-cizinců by mělo být v každé škole samostatně rozpracováno ve školním vzdělávacím programu s důrazem na skutečné potřeby těchto žáků a nikoliv je obecně podřadit do části týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dále by se mělo dbát na efektivnější využití všech možností podpory vzdělávání žáků-cizinců, zejména zajistit výuku českého jazyka jako jazyka cizího pro všechny žáky-cizince bez výjimky. Využívat k žákům cizincům asistenty pedagogů a v neposlední řadě ve výuce používat různé podpůrné techniky jako například tutoring, kooperativní učení a hraní rolí.

Pro vybudování kvalitního prostředí pro vzdělávání cizinců na základních školách by bylo vhodné zajistit dostatečně pestrou nabídku volnočasových aktivit vhodných nejen pro samotné žáky-cizince, ale i pro jejich rodiče, které by v neformálním prostředí podporovaly vztahy mezi majoritní a minoritní skupinou a vytváření sociálních sítí. K zajištění těchto aktivit by byla vhodná přítomnost sociálního pedagoga na základní škole.

V rámci upevňování dobrých vztahů mezi žáky by bylo prospěšné zavedení služby mediátora, který by řešil a hlavně společně s aktéry napravoval případné konflikty, a to i konflikty pramenící z odlišností jednotlivých žáků.

Pro zkvalitnění výuky a integrace žáků-cizinců by vedení všech škol mělo zajistit odborné proškolení všech pedagogů školy o možnostech vzdělávání cizinců.

Závěr

Diplomová práce je zaměřená na integraci dětí cizinců na základních školách. Cílem práce bylo jednak teoreticky rozpracovat sociální a pedagogické aspekty integrace cizinců v souvislosti s jejich začleněním do vzdělávacího procesu a dále prostřednictvím výzkumné sondy zkoumat připravenost škol na integraci žáků-cizinců na základních školách Ústí nad Labem.

Práce je rozdělena na dvě části na teoretickou a empirickou. První teoretická část diplomové práce je zaměřena na obecné teoretické přístupy k integraci cizinců a integrační politiku Evropské unie a České republiky a v neposlední řadě vývoj migrace na území České republiky. Dále se věnuje vzdělávání dětí cizinců, zejména jeho legislativnímu ukotvení v českém právním řádu a inkluzivnímu vzdělávání jako vyšší formě integrace. Poslední část je věnována samotné integraci dětí cizinců do prostředí základní školy.

V empirické části je zpracován výzkumný projekt, který je zaměřený na zkoumání připravenosti základních škol v Ústí nad Labem na příchod dětí cizinců do školního prostředí jako žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a jejich integraci do školního kolektivu.

Z analýzy dat získaných při realizaci výzkumného projektu vyplynulo, že základní školy se na příchod žáků – cizinců, jejich vzdělávání a integraci do vzdělávacího procesu systematicky nepřipravují. Tato skutečnost je důsledkem neexistence jednotné koncepce vzdělávání žáků-cizinců na základních školách. V žádné škole v Ústí nad Labem nejsou plně aplikovány principy inkluzivního vzdělávání žáků-cizinců. K těmto žákům je přistupováno ve většině případů obdobně jako k ostatním žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a nejsou aktivně cíleně odstraňovány překážky pramenící z jazykové bariéry. Jen jedna základní škola ze zkoumaného vzorku má zavedeno doučování českého jazyka pro cizince, a to jen jako projekt financovaný Krajským úřadem Ústeckého kraje, což je záležitost dočasná. Žádná ze zkoumaných základních škol nemá zavedenou výuku českého jazyka jako jazyka cizího.

Zkoumané základní školy v Ústí nad Labem nemají ve svých školních vzdělávacích programech samostatně rozpracováno vzdělávání žáků-cizinců. Vzdělávání žáků-cizinců ve školních vzdělávacích programech podřazují k části věnující se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V pedagogické praxi základní školy nevyužívají rozličné výukové metody a techniky směřující k vytvoření efektivního výukového prostředí pro žáky-cizince jako např. tutoringu spolužáků, kooperativního učení a hraní rolí a nevyužívají téměř

žádné podpůrné prostředky pro žáky se sociálním znevýhodněním. Žádná ze zkoumaných základních škol v Ústí nad Labem nemá připravenou strategii, postupy, či projekty na vzdělávání žáků-cizinců a jejich integraci do školního kolektivu.

Analýza sice ukázala, že pedagogičtí pracovníci většiny škol prochází přípravou v oblasti multikulturního soužití a školením v oblasti inkluzivního vzdělávání a na většině základních škol existuje osoba odpovědná za integraci cizinců, ale v kontextu s výsledky analýzy je zřejmé, že získané informace nejsou dále zpracovávány a implementovány do systému výuky žáků-cizinců.

Kladně lze hodnotit přístup základních škol při komunikaci s rodiči žáků-cizinců. Ve většině škol poskytují písemně všechny instrukce, školní řád a další potřebné dokumenty v mateřském jazyce nebo jazyce, kterému jsou žáci-cizinci a jejich rodiče schopni porozumět.

Cíl diplomové práce byl splněn, výsledky analýzy ukázaly, že se základní školy v Ústí nad Labem na přijímání žáků-cizinců, jejich výuku a integraci do školního kolektivu systematicky průběžně nepřipravují. V podstatě vycházejí jen z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a v jeho kontextu k žákům-cizincům přistupují. V přístupech k výuce žáků-cizinců a jejich integraci do školního kolektivu se jednotlivé školy značně vzájemně od sebe liší. Na jedné straně mají některé základní školy nastavený systém vzdělávání žáků-cizinců a jejich integraci do školního kolektivu blízko principům inkluzivního vzdělávání a na druhé straně některé základní školy speciální vzdělávací potřeby žáka-cizince zohledňují jen minimálně a integrační proces do školního kolektivu nijak aktivně nepodporují.

Použitá literatura

1. Barša, P. 1999. Politická teorie multikulturalismu. Brno: CDK;
2. Baršová, A., Barša, P. 2005. Přistěhovalectví a liberální stát. Imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku. Brno: Masarykova univerzita. Mezinárodní politologický stav;
3. Bc. Kristina Štaflová, Sociální integrace barmských azylantů v České republice s akcentem na integraci na pracovní trh, Diplomová práce, Masarykova universita, Fakulta sociálních studií 2011, 66 Ing. Miroslava Rákoczyová, Ph.D;
4. Brouček Stanislav. Příspěvek - Dosavadní vývoj migrace na území ČR publikovaný ve Sborníku dokumentů MV Kulatý stůl, Praha, 19. 2. 1998;
5. Castles, S., J. M. Miller. 1998. The Age of Migration. Houndmills: Macmillan Press;
6. Drbohlav Dušan a kol. Migrace a (i)migranti v Česku, naklad. SLON 2010 první vydání, ISBN 978-80-7419-039-1;
7. Hirt, Jakoubek. Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit. Antropologická perspektiva – Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, ISBN 80-86898;
8. Houšťka Tomáš. Inkluzivní škola. Vyd. 1, Praha: Česká pedagogická komora, Osmileté gymnázium Budáňka o.p.s., 2007;
9. Kolektiv autorů META o.s., Žáci s odlišným mateřským jazykem na Českých školách (s 34), META o.s – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, ISBN 978-80254-9175-1;
10. Lechta Viktor. Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Vyd. 1, Praha: Portál 2010, ISBN 978-80-7367-679-7;
11. Pelikán Jiří. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha 2007, ISBN 80-7184-569-8;
12. Průcha, Jan. Interkulturní psychologie sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6;
13. Rákoczyová Miroslava a Trbola Robert (eds) Sociální integrace přistěhovalců v České republice, Sociologické nakladatelství (SLON) Praha 2009;
14. Švaříček Roman, Šedřová Klára a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1, Praha: Portál 2007, ISBN 978-80-7367-313-0;
15. Vítková Marie. Integrativní školní (speciální) pedagogika 2004, Základy, teorie, praxe. Vyd. 2. MSD, spol. s.r.o. Skorkovského 70a, 615 00 Brno.

Elektronické zdroje

1. Bosswick, W., Heckmann, F. 2006. Integration of migrants: Contribution of local and regional authorities [online]. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. [cit. 12. 11. 2009]. Dostupné z <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/22/en/1/ef0622en.pdf>
2. NIKOLAI, Tomáš. Inkluzivní vzdělávání (program Varianty, společnost Člověk v tísni, o.p.s., 2008). [online]. [cit. 02. 02. 2011.]. Dostupný z WWW: <http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/texts_155.pdf>

3. Usnesením vlády ČR ze dne 11. prosince 2000 č. 1266. Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců Dostupný [http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/3887E3315B30AFE0C12571B6006BE5DA/\\$FILE/uv060208.0126.doc](http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/3887E3315B30AFE0C12571B6006BE5DA/$FILE/uv060208.0126.doc)
4. Usnesení vlády ČR ze dne 23. července 2008 č. 979 Dostupný [http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/C264BAE43C0A86D2C125748E00450FBE/\\$FILE/979%20uv080723.0979.pdf](http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/C264BAE43C0A86D2C125748E00450FBE/$FILE/979%20uv080723.0979.pdf)
5. USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY ze dne 4. ledna 2012 č. 6 k Postupu při realizaci aktualizované Koncepci integrace cizinců - Společné soužití v roce 2012. Dostupný <http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx>
6. USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY ze dne 9. února 2011 č. 99 k aktualizované Koncepci integrace cizinců na území České republiky a k návrhu dalšího postupu v roce 2011. Dostupný <http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx>
7. Tollarová, B. 2006. Integrace cizinců v Česku: pluralita, nebo asimilace? *Biograf* (39): . [online].[citováno 10.11.2009] Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=v3902>
8. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-09-30]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>
9. Metodický portál, Články: ŠINDELÁŘOVÁ, J. Integrace žáků – cizinců do českého vzdělávacího systému. [online]. 18. 11. 2009.[cit.19. 09. 2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW:<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/7189/integrace-zaku-cizincu-do-ceskeho-vzdelavaciho-systemu.html/>
10. Nerovnosti kolem nás, Analýza utváření sociálních nerovností v každodenním životě, Praha 2006, ISBN 80-239-8209-5. Dostupné http://www.ronero.wz.cz/texty/2006/Sbornik_Nerovnosti_kolem_nas_2006.pdf
11. Tiňtěrová Kristána. Začleňování žáků-cizinců do Českých škol. META o.s. Praha. Dostupné http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf

Internetové odkazy:

1. http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/kapitola/1414-11-r_2011-0900
2. <http://www.ukrajinci.cz/cs/publikace-clanky/detail/politicka-participace-cizincu-a-otazka-mensin-v-ceske-republice/>
3. http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_publikace
4. http://www.ronero.wz.cz/texty/2006/Sbornik_Nerovnosti_kolem_nas_2006.pdf
5. <http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1&id=484>
6. <http://www.inkluzivniskola.cz>
7. http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf
8. <http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.spx>
9. <http://www.cizinci.cz/clanek.php?lg=1&id=484>

Zákony a vyhlášky

1. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)
2. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů
3. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních
4. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
5. Vyhláška č. 147, 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
6. Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k zajištění kursů českého jazyka pro azylanty čj. 21 153/2000-35 (vydáno 4. 6. 2000, účinnost od 1. 7. 2000, uveřejněno ve Věstníku MŠMT ČR č. 7/2000)
7. Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (č.j. 27 317/2004-24)

Mezinárodně-právní dokumenty ve vztahu k situaci a postavení cizinců

1. Směrnice Rady 2003/86/ES z 22. 9. 2003 o právu na sloučení rodiny
2. Směrnice Rady 2003/109/ES ze dne 25. 11. 2003 o právním postavení státních příslušníků třetích zemí

Seznam příloh

Příloha č. 1 Cizinci ve školách v ČR

Příloha č. 2 Otázky pro strukturovaný rozhovor

Příloha č. 3 Ukázka přepisu rozhovoru

Cizinci ve školách v ČR

Mateřské školy

Podíl cizinců v mateřských školách činí 1,3 % všech dětí navštěvujících mateřskou školu. Naprostá většina dětí - cizinců v mateřských školách pochází z Vietnamu (27,1 %), dále z Ukrajiny (24,3 %), Slovenska (15,3 %) a Ruska (7,2 %). Od roku 2003/04 vzrostly počty cizinců v mateřských školách o 30 % a v roce 2010/11 mateřské školy navštěvovalo 4 233 cizinců.

Základní školy

V České republice tvoří cizinci 1,8 % žáků v základních školách. Nejčastěji se jedná o občany Ukrajiny (23,1 %), Vietnamu (21,7 %), Slovenska (20,6 %) a Ruska (8,6 %). V roce 2010/11 se v základních školách vzdělává celkem 14 109 cizinců, což je o 8,7 % více než v roce 2003/04.

Střední školy

V oblasti středního školství činí podíl studujících cizinců celkem 1,6 %. Jedná se, stejně jako v případě mateřských a základních škol, především o občany Vietnamu (27,2 %), Ukrajiny (23,7 %), Slovenska (18,2 %) a Ruska (8,8 %). Od roku 2003/04 vzrostl počet žáků-cizinců na středních školách o 136 % a v roce 2010/11 se na středních školách vzdělává 8 458 cizinců.

Konzervatoře

Na konzervatořích se vzdělává celkem 136 cizinců a jejich podíl na celkovém počtu žáků konzervatoří činí celkem 3,8 %. Nejčastěji se jedná o občany Slovenska (38,2 %), Ukrajiny (14,7 %) a Ruska (12,5 %).

Vyšší odborné školy

Ve vyšších odborných školách se vzdělává celkem 426 studentů cizího státního občanství. Cizinci se vzdělávají především denní formou, v dálkové formě vzdělávání je jich o něco více než třetina.

Nejvíce cizinců studuje na vyšších odborných školách v Praze (43,0 %) a v Moravskoslezském kraji (10,1 % cizinců na českých VOŠ) a ve Středočeském kraji (12,4 % cizinců).

Nejčastěji cizinci studují na vyšších odborných školách v oborech zdravotnických, uměleckých, gastronomie, hotelnictví a turismus a v oborech ekonomických. Cizinci tvoří 1,4 % všech studentů vyšších odborných škol, nejčastěji se jedná o občany Slovenska (51,6 %) a Ukrajiny (19,7 %). Od roku 2003/04 vzrostl počet cizinců vzdělávajících se ve vyšších odborných školách o 10,6 %.

Vysoké školy

Vysoké školství je oblast vzdělávání, ve které studuje nejvíce cizinců. Od akademického roku 2003/04 se počet cizinců studujících na českých veřejných a soukromých vysokých školách zvýšil 2,9krát, cizinci studují především v bakalářských a magisterských studijních programech prezenční formou a tvoří 9,5 % všech studentů veřejných a soukromých vysokých škol.

Počty studentů pochopitelně závisejí na počtu poprvé zapsaných ke studiu v jednotlivých letech. Cizinci tvoří 11,3 % všech poprvé zapsaných na vysoké školy. Z celkového počtu absolventů veřejných a soukromých vysokých škol je celkem 7,6 % cizinců.

Nejvíce cizinců studuje na vysokých školách v Praze (54,8 % cizinců studujících na českých vysokých školách) a v Brně (24,8 %), nejčastěji se jedná o studenty ze Slovenska (64,7 %). Po roce 2000 jsme zaznamenali nárůst počtu studentů z bývalých států Sovětského svazu (Rusko, Ukrajina, Bělorusko, Kazachstán a další). Poměrně velký počet studentů je i z Vietnamu, Spojených států, Spojeného království, Portugalska, Německa a Polska. Studenti ze zemí Evropské unie tvoří 72,9 % všech cizinců studujících na českých vysokých školách.

Cizinci na vysokých školách nejčastěji studují obory a nauky technické, ekonomické a zdravotnické, lékařské a farmaceutické vědy a nauky (Zdroj: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_publicace).

Otázky pro strukturovaný rozhovor

1. Přijímáte bez výhrady všechny žáky-cizince, kteří se do vaší školy hlásí?
2. Dostanou rodiče žáka-cizince všechny potřebné informace o škole, organizaci výuky a další důležité informace v jazyce, kterém hovoří?
3. Poskytujete rodičům žáků-cizinců další informace o možnostech dalšího vzdělávání a doučování např. českého jazyka na jiných vzdělávacích institucích?
4. Je ve vašem SVP zapracováno samostatně vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem?
5. Je ve vaší škole zpracována písemně strategie nebo nějaký projekt zaměřený na přijímání a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem?
6. Pracujete s žákem-cizincem jako s žákem se spec. vzdělávacími potřebami?
7. Tvoří žáci-cizinci s ostatními žáky jednotnou heterogenní skupinu žáků s rozličnými individuálními potřebami?
8. Máte připraveny flexibilní přístupy, které modifikují a adaptují požadovaný rozsah učiva podle dovedností a schopností žáků-cizinců a ostatních žáků?
9. Umistíte žáky-cizince výhradně společně do jedné speciální třídy?
10. Využívá vaše škola tlumočníky při komunikaci s žáky-cizinci?
11. Využívá vaše škola při výuce žáka cizince asistenta pedagoga?
12. Máte vyrobeny nějaké speciální pomůcky usnadňující výuku žáka-cizince?
13. Přistupujete k žákům-cizincům při výuce na základě individuálních potřeb, schopností a dovedností?
14. Používáte v rámci pedagogické práce s žákem-cizincem tutoring spolužáků, kooperativní učení případně hraní rolí?
15. Je vaším cílem zařadit žáka cizince vždy do hlavního vzdělávacího proudu?
16. Jak a v jakém rozsahu jsou pedagogičtí pracovníci vaší školy dále vzdělávání v oblasti multikulturního soužití?
17. Jak a v jakém rozsahu jsou pedagogičtí pracovníci vaší školy dále vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání?
18. Jsou ostatní žáci vaší školy vzdělávání v oblasti multikulturního soužití?
19. Máte na vaší škole zavedenou výuku českého jazyka jako jazyka cizího?
20. Máte na vaší škole zavedeno doučování českého jazyka pro cizince?
21. Je na vaší škole určen pracovník zodpovídající za integrační proces žáků s odlišným mateřským jazykem?

Přepis strukturovaného rozhovoru

Respondent: ZÁKLADNÍ ŠKOLA Ústí nad Labem, Vojnovičova 620/5, příspěvková organizace

Tazatel: Bc. Jiří Horčíčka

Otázka č.1	Přijímáte bez výhrady všechny žáky-cizince, kteří se do vaší školy hlásí?
Odpověď	Do školy přijímáme všechny žáky, kteří se hlásí bez jakýchkoliv výhrad. Cizince přijímáme obdobně jako všechny ostatní děti
Otázka č.2	Dostanou rodiče žáka-cizince všechny potřebné informace o škole, organizaci výuky a další důležité informace v jazyce, kterém hovoří?
Odpověď	Ano, vždy se snažíme všechny informace a instrukce předat v písemné podobě v jazyce, kterým cizinci hovoří nebo alespoň mu rozumí. K překladům využíváme služby poradny pro integraci cizinců, která tuto možnost nabízí.
Otázka č.3	Poskytujete rodičům žáků-cizinců další informace o možnostech dalšího vzdělávání a doučování např. českého jazyka na jiných vzdělávacích institucích?
Odpověď	Cíleně tyto informace neposkytujeme všem cizincům. Jen cizincům z EU poskytujeme informace o možnosti výuky českého jazyka na vybraných školách
Otázka č.4	Je ve vašem SVP zapracováno samostatně vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem?
Odpověď	Vzdělávání cizinců ve v SVP samostatně rozpracované nemáme. Cizince bereme jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami a těm je v SVP věnována pozornost.
Otázka č.5	Je ve vaší škole zpracována písemně strategie nebo nějaký projekt zaměřený na přijímání a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem?
Odpověď	Žádný takový dokument ve škole zpracovaný nemáme
Otázka č.6	Pracujete s žákem-cizincem jako s žákem se spec. vzdělávacími potřebami?
Odpověď	Každému cizinci je věnována zvýšená pozornost a vždy se pro něho zpracovává IVP obdobně jako je tomu u ostatních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
Otázka č.7	Tvoří žáci-cizinci s ostatními žáky jednotnou heterogenní skupinu žáků s rozličnými individuálními potřebami?
Odpověď	Cizinci tvoří s ostatními žáky ve třídě jednotnou kompaktní, ale heterogenní skupinu s rozličnými vzdělávacími potřebami, ke kterým se přistupuje na

	základě individuálních potřeb, schopností a dovedností.
Otázka č.8	Máte připraveny flexibilní přístupy, které modifikují a adaptují požadovaný rozsah učiva podle dovedností a schopností žáků-cizinců a ostatních žáků?
Odpověď	Ve škole nejsou připraveny flexibilní přístupy, které upravují požadovaný rozsah učiva podle skutečných dovedností a schopností. Pokud nastane potřeba změny rozsahu učiva, je to řešeno po vyhodnocení všech okolností úpravou individuálního vzdělávacího plánu.
Otázka č.9	Umistujete žáky-cizince výhradně společně do jedné speciální třídy?
Odpověď	Ne, speciální třídy pro cizince nezřizujeme a ani je neumistujeme do jedné třídy.
Otázka č.10	Využívá vaše škola tlumočníky při komunikaci s žáky-cizinci?
Odpověď	Běžně tlumočníky při komunikaci nevyužíváme, pokud je to nezbytně nutné zajistíme si jednorázové tlumočení prostřednictvím poradny pro integraci cizinců, která tyto služby poskytuje.
Otázka č.11	Využívá vaše škola při výuce žáka cizince asistenta pedagoga?
Odpověď	Konkrétně pro cizince asistenta pedagoga nevyužíváme. Ve škole jsou asistenti pro děti se zdravotním postižením.
Otázka č.12	Máte vyrobeny nějaké speciální pomůcky usnadňující výuku žáka-cizince?
Odpověď	Ne, speciálně pro cizince nemáme vyrobeny žádné pomůcky.
Otázka č.13	Přístupujete k žákům-cizincům při výuce na základě individuálních potřeb, schopností a dovedností?
Odpověď	Jak jsem již uvedla, pro tuto skupinu žáků jsou zpracována IVP, kde je vše zohledněno.
Otázka č.14	Používáte v rámci pedagogické práce s žákem-cizincem tutoring spolužáků, kooperativní učení případně hraní rolí?
Odpověď	Ne, v rámci pedagogické praxe nejsou ve škole využívány techniky tutoringu spolužáků, kooperativního učení a hraní rolí.
Otázka č.15	Je vaším cílem zařadit žáka cizince vždy do hlavního vzdělávacího proudu?
Odpověď	Ano, cizince se vždy snažíme zařadit do hlavního vzdělávacího proudu.
Otázka č.16	Jak a v jakém rozsahu jsou pedagogičtí pracovníci vaší školy dále vzdělávání v oblasti multikulturního soužití?
Odpověď	V oblasti multikulturního soužití odborné vzdělávání absolvují výchovní poradci, kteří následně nové získané informace a poznatky zprostředkovávají ostatním pedagogickým pracovníkům.

Otázka č.17	Jak a v jakém rozsahu jsou pedagogičtí pracovníci vaší školy dále vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání?
Odpověď	V oblasti inkluzivního vzdělávání jsou nastaveny obdobné postupy, odborné vzdělávání absolvují výchovní poradci, kteří následně nové získané informace a poznatky zprostředkovávají ostatním pedagogickým pracovníkům.
Otázka č.18	Jsou ostatní žáci vaší školy vzdělávání v oblasti multikulturního soužití?
Odpověď	Žáci školy jsou připravováni na soužití s cizinci v rámci průřezových témat stanovených Rámcovým vzdělávacím programem. Multikulturní výchova se prolíná zejména do předmětů zeměpis a výchova k občanství a v rámci multikulturní výchovy jsou realizovány dílčí projekty.
Otázka č.19	Máte na vaší škole zavedenou výuku českého jazyka jako jazyka cizího?
Odpověď	Ne, tato výuka není ve škole zavedena.
Otázka č.20	Máte na vaší škole zavedeno doučování českého jazyka pro cizince?
Odpověď	Ne, toto doučování ve škole neposkytujeme.
Otázka č.21	Je na vaší škole určen pracovník zodpovídající za integrační proces žáků s odlišným mateřským jazykem?
Odpověď	Odpovědnost za integrační proces žáků-cizinců vychází z náplně práce výchovného poradce ve škole.