

Miroslav Procházka,
Miluše Vítečková (eds.)
a kolektiv



UČITEL

jako
spolutvůrce
inkluzivní školy

Vzdělávání žáků s potřebou
podpory z důvodu odlišných
kulturních a životních
podmínek

Miroslav Procházka, Miluše Vítečková, Václav Dobiáš, Martina
Lietavcová, Martina Faltová, Marie Najmonová, Zbyněk Vácha,
Tomáš Veber, Renata Emilsson Peskova, Øystein Lund
Johannessen, Edda Óskarsdóttir

UČITEL jako spolutvůrce inkluzivní školy: Vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek

České Budějovice 2023

UČITEL jako spolutvůrce inkluzivní školy: Vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek

Tato publikace vznikla v rámci projektu č. EHP-CZ-IN-2-003 *Posílení kompetencí učitelů a dalších pedagogických pracovníků v oblasti začleňování žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí* řešeného v letech 2020–2023. Projekt byl podpořen z programu *Vzdělávání Fondů* EHP 2014–2021, které jsou financované Norskem, Islandem a Lichtenštejnskem.

Autorský kolektiv:

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D. (editor)

doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D. (editor)

Mgr. Václav Dobiáš, Ph.D.

Mgr. Martina Lietavcová, Ph.D.

Mgr. Martina Faltová

Mgr. Marie Najmonová, Ph.D.

PhDr. Zbyněk Vácha, Ph.D.

Mgr. Ing. Tomáš Veber, Th.D.

Renata Emilsson Peskova, Ph.D., assistant professor (University of Iceland, Island) – kap. 8

Øystein Lund Johannessen, Ph.D., adjunct associate professor (VID Specialized University, Norsko) – kap. 9

Edda Óskarsdóttir, Ph.D., associate professor (University of Iceland, Island) – kap. 8

Recenzovali: doc. PhDr. Jaroslav Balvín, CSc.; doc. PhDr. Monika Štrbová, PhD.

1. vydání

© Václav Dobiáš, Renata Emilsson Peskova, Martina Faltová, Martina Lietavcová, Øystein Lund Johannessen, Marie Najmonová, Edda Óskarsdóttir, Miroslav Procházka, Zbyněk Vácha, Tomáš Veber, Miluše Vítečková, 2023

© Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2023

ISBN 978-80-7694-019-2

Obsah

Úvodem	1
1 Žák ze sociálně znevýhodněného prostředí	3
2 Žák s odlišným mateřským jazykem	12
3 Specifika vzdělávání romských žáků	20
4 Prevence školní neúspěšnosti	29
5 Vybrané kompetence učitele v kontextu vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	35
5.1 Kompetence oborově předmětová a pedagogická	36
5.2 Kompetence didaktická/psychodidaktická	41
5.3 Kompetence diagnostická, hodnoticí	59
5.4 Kompetence sociální a prosociální	63
5.5 Kompetence komunikativní	64
6 Zkušenosti učitelů základních škol s žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	69
7 Zkušenosti ředitelů, pracovníků školních poradenských pracovišť s žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	82
8 Vzdělávání učitelů pro inkluzivní školský systém: Rámec vzdělávací politiky podporující kulturně citlivou pedagogiku na Islandu	85
8.1 Vzdělávání učitelů na Islandu	86
8.2 Mezinárodní kontext, teoretická východiska	86
8.3 Zdroje využití k analýze zaměřené na přípravu učitelů na Islandu	89
8.4 Stav vzdělávací politiky	90
8.5 Příprava učitelů na práci s rozmanitostí	92
8.6 Diskuze výsledků analýzy vzdělávací politiky na Islandu	93

9	Vyrovňávání se norských škol s diverzitou a inkluzí – poučení z nejnovějších empirických studií zaměřených na induktivní modely nově příchozích žáků-imigrantů	97
9.1	Norský vzdělávací systém jako kontext pro inkluzivní a interkulturní vzdělávání	98
9.2	Empirický kontext	99
9.3	Oblast a současný stav výzkumu inkluze a diverzity v Norsku . .	102
9.4	Tři školy – tři modely začleňování nově příchozích studentů z řad nově příchozích migrantů v Norsku	108
9.5	Jak zlepšit interkulturní kompetence a inkluzivní vzdělávací praxi?	114
9.6	Výzkumné závěry	117
	Závěrem	119
	Summary	122
	Seznam použitých zdrojů	124
	Seznam zkratk	146
	Seznam tabulek	147
	Seznam obrázků	148
	Rejstřík věcný	149
	O autorském kolektivu	151

Úvodem

Monografie *UČITEL jako spolutvůrce inkluzivní školy: Vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek* otevírá z několika úhlů pohled na problematiku vzdělávání a výchovy dětí z rodin ze sociálně znevýhodněného prostředí, především pak z romských rodin. To, že je dané téma stále aktuální, vyplývá z celé řady faktů, které v jednotlivých kapitolách analyzuje autorský kolektiv. Česká republika se na jednu stranu snaží modernizovat vzdělávací systém tak, aby jeho frekventanti a absolventi obstáli ve složitých sociálních, ekonomických a profesních vztazích (Fryč et al., 2020), na druhou stranu se narůstající socioekonomické problémy začínají promítat do výsledků vzdělávání v řadě regionů (srov. ČŠI, 2022; Edu.cz, 2022).

Výzkumy ukazují, že v dlouhodobé perspektivě neklesá počet romských žáků ve speciálních třídách a ve školách a třídách zřizovaných dle §16, odst. 9 školského zákona – do speciálních tříd a škol se tyto děti dostávají již na začátku školní docházky a školy si podržely segregáční charakter. Výzkumná zpráva PAQ Research a STEM 2022 (Edu.cz, 2022) za jednu z příčin tohoto stavu označuje to, že učitelé na většině škol běžného typu nepočítají s tím, že sociokulturní handicap romských dětí se promítá do znalostí a dovedností, které jsou většinovou společností považovány za samozřejmé. Autoři výzkumné zprávy také připomínají jazykový handicap, nedostatky v diagnostice žáků a problematickou podporu v rodinném prostředí. Na druhou stranu se jim však podařilo identifikovat příklady dobré praxe, jejichž společným jmenovatelem je intenzivní komunikace a spolupráce s rodinou, speciálněpedagogická podpora, udržení individuálního přístupu k žákům a využívání odborných intervencí školního poradenského pracoviště se zapojením asistentů. Je tedy patrné, že problémy sice přetrvávají, ale řešení na systémové i individuální a odborné pedagogické úrovni existuje.

Monografie se tematice věnuje v několika rovinách. V *první části* publikace (1.–4. kapitola) se text pokouší postihnout problematiku prizmatem žáka. Popsány jsou dopady sociálního a jazykového znevýhodnění, naznačena jsou specifika

vzdělávacího přístupu k takovýmto žákům, a to v kontextu inkluze a prevence školní neúspěšnosti. *Druhá část* publikace vnímá problematiku z úhlu kompetencí učitele. Cílem této části není představit úplný výčet kompetencí, jež si žádá vzdělávání romských žáků – vybrány jsou ty, které jsou klíčové pro překonávání sociokulturních handicapů. Cílem této části není představit úplný výčet kompetencí učitele ve vztahu k romským žákům, ale jsou vybrány ty způsobilosti, které jsou základem pro překonávání sociokulturních handicapů. Akcentována je předmětová a didaktická skupina kompetencí, neboť je klíčová pro zvládnutí nároků učiva žáky a pro jejich motivaci k dalšímu učení. Diagnostická a hodnotící kompetence je cestou k odlišení mentálních diskvalifikací žáka od sociálních a kulturních handicapů. Sociální a komunikativní kompetence pak stojí za úspěšnou interakcí se žákem i jeho rodinou. *Třetí část* textu představuje výsledky výzkumného šetření, které autorský kolektiv směřoval k pedagogům na českých základních školách, jejich ředitelům a členům školních poradenských pracovišť. Výsledky ukazují vzdělávací potřeby, které pedagogové mají, a popisují postupy, které pedagogové ve školách využívají k dosahování úspěchu při pedagogické práci s romskými žáky. *Čtvrtá část* publikace přináší inspiraci ze zahraničí. Text vznikl s podporou grantu Norska, Lichtenštejnska a Islandu umožnil získat a zpracovat zkušenosti partnerů z univerzit ve Stavangeru a Reykjavíku. Obě kapitoly popisují zkušenost inkluzivní společnosti s inkluzivním vzděláváním založeném na intenzivní snaze o zajištění rovných příležitostí ve vzdělávání a tendenci dávat v běžné výuce šance a podporu všem tak, aby žáci z rozmanitých kultur a sociálních prostředí mohli v norské a islandské škole (a společnosti) nalézt své místo. Jinakost je zde zároveň nahlížena jako příležitost k obohacení většinové společnosti.

Publikace se tedy snaží v poměrně širokém obsahovém záběru co nejvýstižněji popsat okolnosti, které ovlivňují úspěšnou práci s žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, tedy mimo jiné s romskými žáky. Základním jmenovatelem úspěchu je zde učitel a jeho orientace na žáka jako adresáta edukace. V případě dětí se sociálními a kulturními handicapy je práce učitele obtížná, ale svým charakterem zcela zásadní. Učitel se znovu stává emancipačním elementem ovlivňujícím budoucnost každého žáka.

Žák ze sociálně znevýhodněného prostředí

Problematiku sociálního znevýhodnění české školství soustavně reflektuje již bezmála dvě dekády. V počátcích této reflexe stojí zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli *školský zákon*, který hned v prvním odstavci § 16 mluví o podpoře vzdělávání osob, jež k uplatnění či užívání svého práva na vzdělání, má-li být zachován rovný přístup, potřebují, aby jim byla poskytnuta podpůrná opatření.

Sociální znevýhodnění je pak důsledkem širokého spektra projevů od psychických, sociálních, ekonomických až po širěji pojaté kulturní odlišnosti. Jedná se o kategoriální označení souboru všech příčin ohrožujících školní úspěšnost žáka z jakýchkoli jiných než zdravotních důvodů. Ty ovšem mohou být rovněž přítomny, například v důsledku psychosomatického dopadu frustrace na žákův psychický a fyzický stav.

Úrovně sociálního znevýhodnění

Jak uvádějí Hurychová a Ptáčková (2022), sociální znevýhodnění je možné sledovat na několika úrovních. První z nich je úroveň jedince, jehož projevy chování (zlozvyky, nedbalé oblékání, sexuální orientace aj.) či nápadný fyzický vzhled (drobný vzrůst, barva vlasů nebo kůže, nadváha) mohou vyvolávat odmítavé reakce vrstevníků. Druhou rovinou je rodina dítěte, žáka nebo studenta. Zde je možné uvést například odlišnosti v životním stylu, odloučení dítěte od biologických rodičů, zanedbávání péče či týrání, ekonomickou situaci rodiny a mnohé další faktory, často navíc působící kumulativně. Třetí úroveň představuje sociální prostředí, přičemž se nejedná pouze o sociálně vyloučené lokality, ale například také o vztah města a venkova, v rámci konkrétního sídla pak azylové domy, ubytovny, dětské domovy atd. Čtvrtou rovinu pak spatřují autorky v socioekonomickém statusu. Sem patří velmi aktuální faktory, jako jsou migrace,

zadluženost, chudoba, ale také například nábožensko-kulturní aspekty. Teprve na této úrovni se lze také setkat s odlišnostmi podmíněnými národnostně či etnicky. Je třeba dodat, že sociální znevýhodnění je jevem multifaktoriálním – jednotlivé roviny se často prolínají, přičemž dítě, žák či student není s to je jakkoli ovlivnit.

Výše zmíněná stratifikace poukazuje ještě na jednu obtíž: počet sociálně znevýhodněných žáků je úměrný s prohlubující se individualizací celé společnosti a souvisí také s jejími aktuálními problémy. Válečný konflikt, ekonomická či finanční krize, migrační vlny, v neposlední řadě pandemie nemoci covid-19, to vše se odráží v rostoucím počtu těch, kteří různou mírou podpory nezbytně potřebují.

Sociálně znevýhodněný žák

Seifert a kol. (2019, s. 6) definují sociálně znevýhodněného žáka jako toho, jehož „prospěch a další okolnosti školní docházky a vzdělávání jsou nepříznivě ovlivněny rodinou a sociálním prostředím, ve kterém žáci žijí nebo ze kterého pochází“. Zdůrazňují přitom, že různorodé životní okolnosti žáka, které mohou sociální znevýhodnění ovlivňovat či způsobovat, jako je etnicita, nízká úroveň dosaženého vzdělání, jiná země původu či jiný rodný jazyk dítěte, nezaměstnanost, finanční tíseň a další, sociální znevýhodnění ještě automaticky nepotvrzují, neboť záleží i na mnoha dalších faktorech, jako jsou například resilience žáka, přístup pedagoga či možnosti adaptace.

Problémem tak může být už sám termín „sociálně znevýhodněný žák“, od jehož užívání se postupně upouští s tím, že ani vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, sociální znevýhodnění jako takové nedefinuje, čímž se blíží aktuálnímu znění školského zákona.

Termín „sociálně znevýhodněný žák“ doznává posunu ve prospěch poněkud kostrbatějšího označení „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“ (Felcmanová et al., 2015, s. 96).

Jak uvádí Prokop (2020, s. 79), v řadě českých měst se bohužel rozvinul v podstatě segregační systém dvojích škol, kdy na jedné straně pozvolna vznikají školy „pro lepší rodiny“ a na druhé straně školy „pro Romy a znevýhodněné“. Autor zcela otevřeně hovoří o „dehumanizaci, resortní slepotě výdajů i alibismu“. Tento pokřivený systém zdánlivě nenabízí žádnou možnost zlepšení. „Problém je, že řadě lokálních aktérů tento systém vyhovuje,“ píše Prokop (2020, s. 77). Pomohla

by systematická sociální práce s rodinou, především s rodiči romských dětí a jejich hodnotovou a postojoyou orientací a právním povědomím, o čemž ještě bude řeč dále v textu.

Jak ale odhalit při všedním chodu školy či školského zařízení dítě, žáka či studenta zatíženého sociálním znevýhodněním? Zde hraje nezastupitelnou roli pedagogický, případně také nepedagogický pracovník školy, který situaci dané osoby zná, na úrovni základní školy především třídní učitel žáka. Škola potom může sáhnout sama k podpůrným opatřením a/nebo iniciovat jednání s rodiči nebo jinými zákonnými zástupci žáka o další spolupráci na základě doporučení formulovaných školským poradenským zařízením v intencích zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (§ 16, odst. 2, písmena „a“ až „i“). Poté může škola přistoupit k úpravám vzdělávacího plánu a individualizovat jej.

Z předešlého plyne, že zásadní roli na podobu inkluzivně pojatého vzdělávání má a bude mít vzdělávání budoucích učitelů v tématech sociální pedagogiky a sociální práce. V současnosti diskutovaný *Kompetenční rámec absolventa učitelství* (MŠMT, 2023a) zmiňuje 14 klíčových kompetencí absolventů rozdělených do pěti oblastí: plánování, vedení a reflexe výuky; prostředí pro učení; zpětná vazba a hodnocení; profesní spolupráce a sebepojetí; profesní rozvoj učitele. Tento rámec de facto rozpracovává základní vztahový trojúhelník škola – dítě / žák / student – rodina (zákonní zástupci) stojící na důvěře a respektu všech zúčastněných. Při práci se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí je však třeba klást zvýšený důraz především na systematickou (sociální) práci s rodinou žáka. Učitel se tak ve své práci nikdy nemůže sám ocitnout v izolaci, ale naopak, buduje ve prospěch žáka sociální síť schopnou poskytnout pomoc v odpovídající míře a kvalitě, aby zajistil rovný přístup ke vzdělávání všem žákům bez rozdílu.

Při práci s rodinou (zákonnými zástupci) žáka se učitel, potažmo celý tým školního poradenského pracoviště (ŠPP), setkává v praxi s různou mírou ochoty ke spolupráci, přičemž zde opět hraje roli mnoho faktorů – psychologické, sociální, ekonomické, případně širší kulturní odlišnosti. Do zorného pole učitele se dostávají různé hodnotové či postojoyé orientace, specifika etnická, národnostní, náboženská a další. Při těchto střetech je stále třeba udržet a prosazovat zřetel k právům dítěte, žáka či studenta.

K prohlubování práce s rodinou mohou dobře sloužit setkání při volnočasových aktivitách, které nemusí vždy vycházet pouze z nabídky školy, ale mohou

být plánovány a organizovány i komunitními centry nebo přímo zástupci municipality. Příklady právě takové spolupráce lze najít v severských zemích, jako jsou Norsko či Island. Norská místní správa a samospráva pracuje vždy nejen s podporovaným žákem, ale přímo s celou jeho rodinou.

Multidisciplinarita

Učitel vždy hájí práva dítěte a nezřídka se neobejde bez podpory a pomoci širšího týmu odborníků. Ten je v první úrovni tvořen členy školního poradenského pracoviště. Vyžaduje-li to žákova výchovně-vzdělávací situace, pak lze v dalších úrovních využít specializovaná odborná pracoviště, jimiž jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče, orgány sociálně-právní ochrany dětí, ale také domovy dětí a mládeže, případně specifické neziskové organizace aj. Ačkoli se v podmínkách českého školství v souvislosti se sociálním znevýhodněním nejčastěji skloňuje příslušnost k romskému etniku, zkušenosti posledních let staví celý systém před nové výzvy. Chudobou jsou v České republice ohroženy statisíce lidí, Charita Česká republika (2021) uvádí na základě zprávy *Poverty Watch Report 2021 – Czech Republic* číslo 1 milion osob, jde tedy zhruba o každého desátého občana našeho státu. A to se samozřejmě týká také žáků ve školách. K sociálnímu vyloučení tak dochází již ve chvíli, kdy dítě či žák přichází do školy neupravený, bez školních pomůcek, či dokonce hladový, přičemž průvodním signálem může být už neúčast dítěte na školních akcích (exkurze, výlety, sportovní či plavecký výcvik aj.) nebo odmítnutí docházky do školní družiny či školního klubu s vrstevníky, nečasné úhrady atd. Další výzvou, dnes stejně aktuální, je pak migrace v důsledku válečných konfliktů. Orientace učitele v možnostech podpory v každém jednotlivém případě je tak naprostou nezbytností.

Sociálně znevýhodněný žák v kolektivu třídy

Základním východiskem je a zůstává vztah učitel–žák. Učitel žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí uvádí do třídního kolektivu, mezi jeho vrstevníky. Pracuje tak nejen s žákem samotným, s jeho oceněním (hodnotí, ale nenálepkuje; nevyjadřuje se k rodině žáka, ale hodnotí pouze žákovu činnost atd.), místem ve třídě (nevyklučuje žáka „na okraj“ třídy – neizoluje jej v rámci třídy), nesrovnává žáky mezi sebou, ale také aktivně pracuje s celým třídním kolektivem, případně širší vrstevnickou skupinou žáka v prostředí školy – utváří pozitivní, přijímající třídní klima a navozuje kooperativní a podporující atmosféru třídního kolektivu. Může také sám přicházet s nabídkami doučování, volnočasových aktivit, při

nichž dochází mezi učitelem a žáky i k méně formální komunikaci a vztah mezi nimi se opět proměňuje. Učitel si rovněž všímá, zda je žák vybaven školními pomůckami, případně opět spolupracuje na jejich zajištění. Žák by měl pocítit, že učitel je ochoten mu naslouchat a pomoci, bude-li třeba. To vše se však musí odehrát tak, aby nedocházelo k takzvané pozitivní diskriminaci, jež by mohla sekundárně ohrozit žákovo přijetí třídním kolektivem – žádný žák nesmí být upřednostňován na úkor ostatních.

Ačkoli by se mohlo zdát, že výše formulovaná doporučení jsou vztažena k třídnímu učiteli, jde ve skutečnosti o kteréhokoli učitele, který s daným třídním kolektivem pracuje, navíc vždy v součinnosti s asistenty pedagoga a vědomím celého pedagogického sboru. Nepochopení, neochota či nekolegialita mezi učiteli mohou ohrožovat kteréhokoli žáka, zvláště pokud přichází ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Zde je na místě zdůraznit rostoucí míru potřeby využití hodnocení formativního oproti sumativnímu, což daleko lépe odpovídá právě potřebám dětí, žáků a studentů ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří jsou pro své psychické, sociální, ekonomické, náboženské a další odlišnosti bez nezbytné podpory znevýhodněni i ve vzdělávání. Daleko přesnější je však v této souvislosti požadavek na tzv. responzivní výuku. Cesta učitele / pedagogického pracovníka k responzivně koncipované výuce by však měla být co nejpřirozenější – měla by vycházet z vnitřní motivace k trvalému zlepšování vlastní práce a samotného asymetrického, ale důvěrného a respektujícího vztahu se žákem (více viz formativne.cz, 2021).

Klima třídy je ovlivňováno školním klimatem, za jehož příznivé působení na všechny děti, žáky či studenty je přímo odpovědné vedení školy. Proto by součástí širší strategie, jak je třeba se sociálně znevýhodněnými dětmi pracovat, měla být i práce s pedagogickým sborem (k tomu více např. Gremanová, 2008).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků v kontextu edukace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí

Kompetence pedagogických pracovníků je třeba rozvíjet tak, aby byli schopni rozeznávat potřeby svých žáků v proměňujícím se světě a přicházet k nim s adekvátní nabídkou podpory a pomoci. Spíše než o dalším vzdělávání by se zřejmě mělo hovořit o potřebě celoživotního vzdělávání kontinuálně navazujícího na pregraduální přípravu pedagogů.

Dalšímu vzdělávání se věnuje mimo jiné *Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030)* Rady Evropské unie ze dne 17. února 2021 (EU, 2021). Mluví se v něm o pěti osách, pěti strategických prioritách, na něž je třeba zaměřit pozornost, aby vzdělávání mladých lidí v členských státech EU probíhalo co nejkvalitněji, udržitelně a inkluzivně. Tento dokument navazuje na tzv. Římské prohlášení z března 2017, ve kterém byla otázka vzdělávání představena jako prioritní. Toto *Usnesení* se zaměřuje na: 1/ zlepšení kvality, rovnosti, inkluze a úspěchu pro všechny ve vzdělávání a odborné přípravě; 2/ celoživotní učení a mobilitu pro všechny; 3/ posilování kompetencí a motivace v pedagogických povoláních; 4/ posílení evropského vysokoškolského vzdělávání; 5/ podporu ekologické a digitální transformace ve vzdělávání a odborné přípravě.

Tématu této kapitoly pak přímo odpovídají dokonce hned první tři strategické priority, z nichž se v případě té první píše, že by „dosažené vzdělání a studijní výsledky neměly souviset se sociálním, ekonomickým a kulturním postavením či jinou osobní situací“. Osa dále zmiňuje nejen osoby se zdravotním postižením, ale i se specifickými vzdělávacími potřebami, migranty i „další zranitelné skupiny“. V českém prostředí se tedy tato priorita vztahuje aktuálně opět především k romským a ukrajinským dětem (EU, 2021).

V oblasti zaměřené na celoživotní učení se pak zvláštní pozornosti dostalo mobilitě, která je chápána jako „základní prvek celoživotního učení a důležitý prostředek k posílení osobního rozvoje“ účastníků vzdělávání, učitelů a pedagogických pracovníků vzdělávajících učitele, ale i zaměstnanců. Mobilita je tak Radou EU nahlížena jako užitečný nástroj v oblasti zvyšování kvality inkluze a multilingvální společnosti v Evropské unii (EU, 2021, s. 6).

Třetí strategická priorita hned v úvodu zmiňuje jako „stěžejní prvek vzdělávání a odborné přípravy“ učitele, školitele a vzdělavatele na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy a zdůrazňuje nutnost jejich motivovanosti a kompetentnosti. S tím, samozřejmě, souvisí i nutnost zvýšení přitažlivosti a prestiže pedagogických povolání všech úrovní vzdělávání. Pokud tedy v Evropské unii směřujeme k jednotnému Evropskému prostoru vzdělávání, a tedy k maximálnímu sjednocení vzdělávacích politik jednotlivých členských států EU, bez celoživotního vzdělávání je to naprosto nemyslitelné (EU, 2021, s. 6).

Strategie 2030+

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále *Strategie 2030+*, Fryč et al., 2020), která aktuálně představuje klíčový koncepční dokument pro celé naše školství a oblast vzdělávání, zmiňuje dva strategické cíle: 1/ zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život a 2/ snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.

A je to právě onen druhý strategický cíl (Fryč et al., 2020, s. 19), který musíme sledovat, pokud přemýšlíme o výchově a vzdělávání žáků pocházejících z prostředí ohroženého sociálním znevýhodněním či dokonce vyloučením:

ČR patří mezi státy s největšími vzdělávacími nerovnostmi, které se projevují výraznou závislostí výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodičů, značnými rozdíly mezi výsledky žáků z různých škol i regionů a nízkou mezigenerační mobilitou ve vzdělávání, jež je způsobena nízkou schopností vzdělávacího systému vyrovnávat sociální status rodiny a motivovat žáky k dosažení vyšších stupňů vzdělání.

V návaznosti na *Strategii 2030+* je tedy třeba vždy nejprve odhalit překážky, které brání dítěti, žákovi či studentovi ve vzdělávání a znevýhodňují jej vůči ostatním v zákonem zaručeném rovném přístupu. Sociální status má v České republice výrazný vliv na další vzdělávání dítěte. Postoj rodičů ke vzdělávání ovlivňuje (nejpozději od začátku 2. stupně základní školy) žákovu motivaci, což se může projevovat nejen v poklesu zájmu o jednotlivé předměty, ale také například v rodiči tolerovaném a omlouvaném záškoláctví. Rodiče předávají dítěti takovou představu o vzdělání, která vychází z jejich vlastní životní zkušenosti. Mezigenerační mobilita, ať už vertikální (ve smyslu dosažení vyššího stupně vzdělání) nebo horizontální (ve prospěch hledání kvalitních škol či zohlednění zájmů žáka – škola, kterou by rád navštěvoval, je v jiném městě či v jiném regionu), je tedy tradičně nízká.

Strategie 2030+ přichází s cílenou individualizací výuky a – jak lze sledovat již nyní v přípravě budoucích pedagogů na vysokých školách – akcentuje didaktickou pestrost a inovace v metodách práce. Rovněž zmiňuje nutnost vyšší finanční podpory škol s vyšší koncentrací žáků pocházejících ze znevýhodněného prostředí (Fryč et al., 2020, s. 19). Především je zde ale otevřeně řečeno, že „je nezbytné nutné zapojovat rodiny do procesu vzdělávání“ (Fryč et al., 2020, s. 20), protože „rodiče jsou nedílnou součástí školní komunity a je prospěšné, aby

se podíleli na vybraných rozhodovacích procesech a rozuměli postavení všech aktérů ve vzdělávacím systému, jejich právům a povinnostem“. Tím se opět vracíme k nutnosti budování hlubšího právního povědomí rodičů a zákonných zástupců bez rozdílu. U dětí a žáků ze znevýhodněného prostředí to potom určitě platí tím víc. Zájem o dítě a jeho vzdělání by zde mohl být systémově podpořen a motivován např. těsnějším provázáním se systémem sociální podpory. V té souvislosti uvádí *Strategie 2030+* (Fryč et al., 2020, s. 20) potřebu zaměření se na „včasnou edukaci rodičů dětí a žáků ze znevýhodněného prostředí“. *Strategie 2030+* zmiňuje rovněž tzv. case management, tedy cílenou a individualizovanou práci s rodinou dítěte či žáka ohroženého znevýhodněním či dokonce vyloučením, a také nutnost meziresortní spolupráce vzdělávacích institucí s pracovníky sociálních služeb, zdravotníky i neziskovými organizacemi.

Felcmanová a kol. (2015, s. 99) v *Metodice ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* popisují optimální stav vztahu rodičů / zákonných zástupců žáka ke škole:

Rodiče se školou spolupracují podle nastavených pravidel a motivují k takové spolupráci i své dítě. Docházejí na třídní schůzky, reagují na výzvy pedagoga, pravidelně kontrolují žákovskou knížku, řádně omlouvají absence svého dítěte ve škole a v rámci svých možností pravidelně zajišťují adekvátní domácí přípravu žáka. Svoji případnou neúčast na třídních schůzkách a jiných setkáních se zástupci školy omlouvají a o průběhu a výsledcích vzdělávání žáka se informují jinou formou. Takový žák má obvykle splněné domácí úkoly v souladu s požadavky učitele, má potřebné pomůcky, učebnice a sešity podle svého rozvrhu. Rodiče chápou domácí přípravu jako důležitou podporu úspěchu dítěte ve škole.

Jakékoli odchylky od optima Felcmanová a kol. (2015, s. 100) škálují do tří stupňů vyjadřujících různou míru ohrožení žákova školního úspěchu, a tedy také různou míru podpory. Stupeň třetí je však, zejména co do jeho závěrečné charakteristiky, třeba považovat za jasnou a velmi silnou hrozbu:

„Žákovi se doma nedostává pravidelné nebo účelné pomoci od rodičů v oblasti přípravy na výuku. Nespolupráce rodiny se školou vede u žáka k dlouhodobým nebo velmi závažným potížím v oblasti vzdělávací nebo kázeňské. Rodiče přitom neprojevují zájem o řešení situace či negují nabízená opatření ze strany školy.“

Dokud rodič či zákonný zástupce alespoň formálně spolupracuje, školní úspěch žáka lze řešit bilaterálně, případně s oboustranně odsouhlaseným vstupem

dalších odborníků. Proto, vrátíme-li se ještě jedenkrát ke *Strategii 2030+* (Fryč et al., 2020), je v klíčových dokumentech kladen takový důraz na kvalitní přípravu budoucích učitelů a case management.

Žák s odlišným mateřským jazykem

Žák s odlišným mateřským jazykem je pojem, se kterým se ve školské praxi setkáváme čím dál častěji. O jakou skupinu žáků se jedná, proč je důležité se na tuto skupinu zaměřit i v souvislosti se sociálním znevýhodněním a kulturní odlišností, i když z názvu primárně vyplývá, že jde o odlišnost v oblasti mateřského jazyka, a jak postupovat při práci s těmito žáky? Na tyto otázky hledá odpověď následující kapitola.

Všichni žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) jsou žáky, jejichž rodný jazyk je jiný než vyučovací jazyk používaný ve škole, kterou navštěvují. Tito žáci tedy většinou komunikují v prostředí rodiny jiným jazykem než tím, ve kterém probíhá výuka ve škole. Žáci s OMJ jsou většinou žáci-cizinci, pocházejí s bilingvních rodin nebo různých etnických a národnostně odlišných menšin, což zároveň indikuje nejen jazykovou, ale i kulturní odlišnost. V současnosti se jedná často o žáky, kteří společně se svými rodinami museli opustit svou zemi z důvodů válečného konfliktu, tedy o žáky z Ukrajiny.

Terminologické vyjasnění pojmu žák s odlišným mateřským jazykem

Platná školská legislativa v souvislosti s žáky s OMJ používá pojem žák-cizinec. Jedná se především o § 20 školského zákona, tedy zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento paragraf se však vztahuje pouze na žáky, kteří nemají české státní občanství, a tudíž se jeho ustanovení netýkají žáků s nedostatečnou znalostí českého jazyka, tedy vyučovacího jazyka v českých školách, například právě žáků z kulturně odlišného prostředí.

Z hlediska školské praxe se však potvrzuje, že termín žák-cizinec není dostačující. To připouští i MŠMT (2022) v *Metodickém doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného prostředí)*, kde uvádí, že ač nemá termín žák s OMJ oporu v legislativě, je

běžně používán v praxi¹ a považuje ho za významově totožný s termínem žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí), který v tomto materiálu používá. Důvod, proč zavádí tento termín, vysvětluje následovně: „Zavádíme termín žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a používáme ho v tomto textu jako zastřešující pojem, který uplatňujeme nejen na žáky-cizince a žáky bez státního občanství, ale i na české občany s potřebou podpory v češtině, ať už je jejich rodným jazykem, či nikoli. Pro celou tuto skupinu žáků je společné to, že je nedostatečná znalost komunikativní či akademické češtiny znevýhodňuje ve školním vzdělávání a patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (MŠMT, 2022, s. 4). V tomto ohledu jsou konkrétně zmíněni žáci z kulturně odlišného prostředí, tedy žáci, kteří sice mají českou státní příslušnost, ale čeština není jejich mateřským jazykem.

Z výše uvedeného také vyplývá, že žáci s OMJ (tento pojem bude dále pro potřeby tohoto textu používán) patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy žáků s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání. Vzhledem k tomu se na tyto žáky vztahuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

V souvislosti s aktuální situací ve vzdělávání žáků s OMJ je třeba také zmínit tzv. Lex Ukrajina, což je zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace. Lex Ukrajina se vztahuje pouze na děti a žáky, kterým byla v České republice poskytnuta tzv. dočasná ochrana vzhledem k ozbrojenému konfliktu na Ukrajině.

Specifika žáků s odlišným mateřským jazykem

Specifika žáků s OMJ je nutné vnímat z více pohledů, což se nutně odráží ve volbě přístupů k jejich vzdělávání. Faktorů ovlivňujících jejich vzdělávání je velké množství. Konkrétně se například jedná o věk, ve kterém přichází dítě do české školy, jeho předchozí zkušenosti s výukou, úroveň gramotnosti v mateřském jazyce, úroveň znalostí, dovedností a schopnost porozumět jazykům a učivu. Dalším důležitým faktorem je očekávání rodiny a porozumění vzdělávacímu systému jak rodinou, tak i žákem a zároveň možnost podpory žáka při vzdělávání,

¹ Do školské praxe se pojem *žák s odlišným mateřským jazykem* dostal kvůli nevládní neziskové organizaci Meta, o. p. s., která od roku 2004 podporuje rovný přístup cizinců ke vzdělávání a zároveň nabízí širokou škálu metodické podpory pro pedagogické pracovníky vzdělávající žáky s OMJ.

a to jak doma, tak i ve škole (Horáčková, 2015). Nejen v tomto ohledu je třeba zdůraznit, že důležitou roli hraje konkrétní kulturní a etnická příslušnost žáka a jeho rodiny.

Již z terminologického vyjasnění pojmu žák s OMJ vyplývá, že tito žáci nejsou z hlediska jazykových schopností homogenní skupinou. Například Horáčková (2015) kategorizuje tyto žáky z hlediska zkušeností a schopností v oblasti vyučovacího jazyka následovně:

- žáci narození v České republice, ale do školy přicházející s malou nebo žádnou znalostí českého jazyka a zároveň bez zkušenosti s psaním v mateřském jazyce;
- žáci narození v České republice a do školy přicházející s malou nebo žádnou znalostí českého jazyka, avšak mající nějaké zkušenosti s psaním v mateřském jazyce;
- žáci přijíždějící do České republiky ve věku školní docházky bez znalosti českého jazyka, ale s gramotností úměrnou věku v mateřském jazyce;
- žáci přijíždějící do České republiky ve věku školní docházky bez znalosti českého jazyka a s žádnou nebo omezenou gramotností v mateřském jazyce.

Na učení a obecně na vztah ke vzdělávání mají vliv kulturní specifika. V této souvislosti upozorňuje Mareš (2013) na nutnost větší citlivosti k interkulturní komunikaci. Interkulturní komunikaci definuje Průcha (2010, s. 199) jako „procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových a náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifičností jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů.“ V této komunikaci mezi českými učiteli a českými žáky s žáky a rodiči jiného etnika poukazuje Mareš (2013) na rozdíly jak ve verbální, tak i neverbální komunikaci. Ve verbální komunikaci uvádí například způsob vzájemného oslovování, které je u nás spíše formální a některým cizincům se může jevit jako archaické. V některých kulturách je pak zvykem říkat věci otevřeně, a to včetně nesouhlasu, někde naopak přímé vyslovení nesouhlasu může být považováno za projev nevhodného chování. Již z těchto pár řádků je patrné, že neznalost interkulturních specifik v komunikaci může vést k mnoha nedorozuměním a konfliktům. Nejinak je tomu u již zmíněné

neverbální komunikace, kde se Mareš (2013) zaměřil na tři odlišnosti, a to vzdálenost komunikujících osob, rozdíly v gestikulaci a na to, co vyjadřují příslušníci různých kultur úsměvem.

Z hlediska kulturních specifik je třeba brát na zřetel i specifika vzdělávacího systému země, ze které žák a jeho rodina pochází. Na těch se podílí nejen kulturní a historická specifika, ale i sociální, ekonomická a politická situace v dané zemi. Rozdíly je možno nacházet v mnoha oblastech: obsahu, struktuře, financování, standardech, pedagogických přístupech, hodnocení, komunikaci s rodiči, ale třeba i v domácí přípravě. Aktuálně je pro učitele důležité seznámit se s rysy vzdělávacího systému na Ukrajině, který se liší nejen délkou školního roku, který končí 31. května, ale také ve struktuře vzdělávacího systému nebo způsobu hodnocení žáků. Rozdíly jsou i ve zdánlivých maličkostech, jako jsou domácí úkoly, které si žáci vypracovávají v rámci odpoledního vyučování ve škole, takže domů si již většinou žádné nenosí, v omlouvání absence, kdy učitel často volá rodičům a ptá se po důvodu absence žáka, protože není zvykem psát omluvenky, nebo v oblékání žáků do školy (Pospíchalová, 2022; Stará, 2022).

Pedagogická diagnostika žáka s odlišným mateřským jazykem

Pedagogická diagnostika žáků s OMJ je klíčová vzhledem k zjištění a zhodnocení jejich vzdělávacích potřeb, a to v návaznosti především na výše zmíněná specifika. Jejím cílem by tedy mělo být nejen zjištění jejich jazykových schopností, ale i kulturních souvislostí a individuálních potřeb. Kulturní souvislosti je nutné hledat v rodinném prostředí žáka. Jednou z klíčových oblastí, na které je tudíž třeba se hned v počátku vzdělávání žáka zaměřit, je diagnostika jeho rodinného prostředí, které má také vliv na úspěšnou adaptaci žáka na prostředí školy. Závěry pedagogické diagnostiky by následně měly vést k implementaci podpůrných opatření.

- *Diagnostika rodinného prostředí žáka*

Zásadní vliv na integraci žáka s OMJ má jeho rodinné prostředí. Z tohoto hlediska je diagnostika rodinného prostředí žáka s OMJ důležitou součástí procesu vedoucího k porozumění žákovi a jeho individuálním potřebám. Pozornost by měla být zaměřena nejenom na zjištění jazykových schopností rodičů, ale i na jejich vztah ke vzdělávání, očekávání od vzdělávacího systému a možnosti podpory dítěte při plnění „školních povinností“.

Obecně se pro diagnostiku rodiny učitelé nabízejí především metody kvalitativní, tedy pozorování a rozhovor. Klíčová k porozumění rodině je podle Mertina (2016a, s. 337) anamnéza: „Učitel jistě nebude provádět anamnézu v plném rozsahu, není to v jeho kompetenci ani nemá časový prostor, a hlavně zpravidla nepotřebuje mít všechny znalosti o dítěti či rodině. Na druhé straně, když je nemá, je větší pravděpodobnost, že bude interpretovat fakta i působit na žáka neadekvátně.“ S Mertinem (2016a) lze v souvislosti s diagnostikou rodinného prostředí souhlasit i v tom, že v českém systému školství není upraveno, v jakém rozsahu a jakým způsobem musí rodina o prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, školu informovat. Učitelé i další pedagogičtí pracovníci by měli maximálně využít příležitost setkání s rodiči a využít ji k diagnostice, k již zmíněnému pozorování a rozhovoru. Nejčastěji se tedy nabízí setkání v rámci třídních schůzek a konzultací. Ideální pro tyto situace je tzv. tripartita, tedy konzultace za přítomnosti tří stran: rodič–žák–učitel. Diagnosticky přínosné mohou být také setkání na různých akcích pořádaných pro žáky a jejich rodiče. Nesmíme také opomenout, že v současnosti komunikace mezi školou a rodinou probíhá často písemnou formou (e-mail, sms zprávy apod.) nebo jsou využívány sociální sítě. I takto vedená komunikace mezi rodinou a školou může učitelům přinést mnoho důležitých diagnostických zjištění. U diagnostiky rodinného prostředí žáka s OMJ ovšem nelze zcela realizovat například poslední zmíněný způsob komunikace, a tedy ani tento způsob komunikace k diagnostice doporučit. U rodičů žáků s OMJ musíme počítat s tím, že jejich verbální projev je závislý na jejich znalostech, respektive spíše neznalostech vyučovacího jazyka – často se tudíž setkáváme s tím, že rodiče česky nemluví. I neverbální projevy a způsob komunikace mezi dítětem a rodičem, které jsou pro nás diagnosticky cenné, mohou být v tomto případě kulturně zkreslené – v některých kulturách je například zvykem komunikovat hlasitěji, intenzivněji gestikulovat, čemuž bychom mohli my, vzhledem k našemu zvyklostem, v komunikaci rozumět jinak.

- *Jazyková diagnostika*

Důležitou součástí pedagogické diagnostiky žáka s OMJ je posouzení jeho jazykových schopností. V rámci této diagnostiky je nutné zhodnotit úroveň slovní zásoby, gramatiku, fonologické dovednosti a schopnost porozumění textu. Vzhledem k aktuálnosti problematiky vzdělávání žáků s OMJ vzniklo v posledních letech několik konkrétních návodů, podle kterých mohou pedagogové při této diagnostické činnosti postupovat.

Jeden z nich nabízí například výše zmíněná Meta, o. p. s. – jeho cílem není přesné určení jazykové úrovně dítěte ve všech jazykových dovednostech, ale zjištění orientační úrovně daných dovedností, které směřuje k určení nezbytné podpory češtiny jako druhého jazyka, formování skupin dětí pro výuku a stanovení cílů pro jednotlivé děti. Nabízený diagnostický nástroj obsahuje rozhovor a testy (Nosálová, 2018).

Dále lze doporučit diagnostický nástroj pro zjišťování jazykových kompetencí, který vznikl v rámci projektu APIV A, jenž realizoval Národní pedagogický institut ČR. Tento mimo jiné obsahuje jazykové testy z češtiny pro žáky s OMJ (3.–5. a 6.–9. ročník ZŠ), rozhovor se žákem s OMJ mapující jazykové zázemí žáka a učitelovo hodnocení jazykové kompetence žáka v češtině na základě jeho pozorování ve výuce i v dalším kontaktu (NPI ČR, 2022).

Nově přichozí žáci-cizinci, kteří plní povinnou školní docházku v České republice po dobu kratší než 12 měsíců, mají podle § 20 školského zákona nárok na bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, která zahrnuje výuku českého jazyka. Rozsah a obsah této přípravy by se měl upravovat individuálně právě podle zjištění diagnostiky jazykových dovedností žáka. Tato jazyková příprava probíhá na školách, které jsou pro ni určené příslušným krajským úřadem (Ptáčková et al., 2023). Ne všichni žáci s OMJ ovšem naplňují kritéria, která jim zajistí možnost využití bezplatné jazykové přípravy. V jejich případě se nabízí využití podpůrných opatření ve vzdělávání. Jedná se o žáky-cizince, kteří plní v České republice povinnou školní docházku déle než 12 měsíců nebo vícejazyčné žáky s českým občanstvím².

Podpůrná opatření ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Podpůrná opatření, která by měla být žákům s odlišným mateřským jazykem poskytnuta, se týkají především jazykového rozvoje a podpory při integraci do prostředí školy a třídy.

Žáci s OMJ mají nárok na podpůrná opatření 1. až 3. stupně. V případě podpůrných opatření 1. stupně se jedná především o plán pedagogické podpory, pedagogickou intervenci, uzpůsobení metod výuky v jednotlivých předmětech a rozvoj akademického jazyka. Ve 2. stupni podpůrných opatření může být

² V případě volných kapacit ve skupinách pro jazykovou přípravu v určených školách je možné do nich přijmout i tyto žáky s OMJ.

žákům poskytnut individuální vzdělávací plán, který upravuje obsah vzdělávání, organizaci a metody výuky. Dále mohou mít nárok na speciální učebnice, pomůcky a tři hodiny češtiny jako druhého jazyka (ČDJ) týdně (max. 120 hodin za rok). K výuce ČDJ je doporučeno využívat volných nebo disponibilních hodin. Žáky ve 3. stupni je možno mimo již zmíněných podpůrných opatření podpořit asistentem pedagoga a prodloužením délky vzdělání o jeden rok (Bernkopfová, 2023).

Adaptace žáka s odlišným mateřským jazykem

Průběh adaptace žáka na školní prostředí je vždy důležitým prediktorem úspěšnosti jeho vzdělávání. Právě úspěšnost adaptace žáka s OMJ je ovlivněna širokou škálou faktorů. Jedním z nich je i to, jak proběhne první setkání s rodiči ve škole. Důležité je rodiče seznámit s prostředím školy, s pedagogy, kteří budou žáka učit, a předat jim všechny důležité informace o průběhu vzdělávacího procesu včetně požadavků, které na ně škola bude klást. V této souvislosti je třeba zdůraznit, že je vhodné všechny důležité informace předat rodičům i písemně, pokud možno v jejich rodném jazyce. Škola by se s rodiči také měla domluvit na tom, jakým způsobem budou vzájemně komunikovat (Bačáková, 2022; Kourzki, 2021).

Dalším důležitým krokem je příprava třídy na příchod nového žáka. Učitel by měl o novém spolužákovi mluvit pozitivně, seznámit žáky se zemí, ze které žák s OMJ pochází, vysvětlit jim, co obnáší to, že žák mluví jiným jazykem. Třídu je vhodné také zapojit do příprav na příchod nového žáka, například tím, že společně pro nového spolužáka vytvoří ilustrovaný plánec školy (Kourzki, 2021). Podporu v rámci adaptačního procesu může novému žákovi poskytnout také spolužák, který se stává tzv. patronem nového žáka. Tato pozice musí být dobrovolná.

Nelze jednoznačně stanovit, jak dlouho probíhá adaptační proces žáka s OMJ. To se odvíjí od jeho úrovně znalosti vyučovacího jazyka, důvodů, proč plní povinnou školní docházku v České republice, ale právě i od přijetí žáka kolektivem třídy.

Specifická situace romských žáků

Na závěr této kapitoly pouze krátce zmíníme, že i v souvislosti s žáky s OMJ je třeba myslet na romské žáky – krátce ne proto, že by vzhledem ke vzdělávacím potřebám do této kapitoly nepatřili, ale proto, že jejich vzdělávacím specifikům je věnována následující samostatná kapitola.

Ač se nejedná o žáky-cizince ani o žáky, jejichž „úředním“ rodným jazykem není český jazyk, je u nich obvyklá nejen nedostatečná znalost češtiny, ale často se liší i přístupem ke vzdělávání a očekáváními se vzděláním spojenými. Z pohledu jazykových dovedností většina Romů žijících v České republice mluví tzv. romským etnolektem češtiny, což je čeština ovlivněná romštinou, slovenštinou, případně i maďarštinou. Prvky tohoto etnolektu lze zaznamenat ve všech jazykových rovinách, časté je také přejímání romských slov u základní slovní zásoby a setkáváme se i s odlišným vnímáním významu slov (MŠMT, 2022). I u romského žáka, který nastupuje do vzdělávacího systému, tudíž musíme brát na zřetel, že doma se mluví „jinak“, takže nám nemusí rozumět.

Z pohledu přínosu pro spolužáky žáka s OMJ je nutné zdůraznit, že s tímto žákem přichází kulturní a jazyková rozmanitost, která je pro ně důležitou zkušeností, díky níž si mohou uvědomit, že rozmanitost je přirozenou a obohacující součástí našich životů.

Specifika vzdělávání romských žáků

Dosažení vyšší vzdělanostní úrovně je považováno všeobecně za klíčové pro proces emancipace každého jedince, nejen romského žáka. Každému jedinci získání adekvátní kvalifikace otevírá prostor pro plnohodnotné začlenění do společnosti, umožní mu profesní i osobnostní růst a přinese s sebou možnost participace na občanském i politickém životě. Tento emancipační úkol je primární rolí školy. Aktuální výzkumy však dokládají nárůst celé řady problémových prvků, a to i v systému založeném primárně na rovném přístupu ke vzdělávání. Ukazuje se například, že reforma kurikula české školy nezastavila pokles výkonnosti žáků v oblasti matematické a přírodovědné gramotnosti (ČŠI, 2018a). Projevuje se celkové zhoršování kvality vzdělávání v závislosti na regionálním rozložení škol (ČŠI, 2018b) a sociologické výzkumy dokládají, že se projevuje závislost dostupnosti kvalitního vzdělávání na sociálním statusu rodiny (Prokop & Dvořák, 2019). Všechny tyto trendy jsou tedy obecné. Udržet rovný přístup ke vzdělávání a dát všem dětem šanci úspěch je úkol pro celé školství. Přesto existují okolnosti, které se dotýkají populace romských žáků intenzivněji než reprezentantů většinové společnosti.

Vzdělávání a Romové

Evropská unie začala věnovat otázkám vzdělávání Romů pozornost již v 70. a 80. letech 20. století a s rozšířením Evropské unie a nárůstem počtu evropských občanů romského původu zájem o problematiku vzdělávání Romů ještě narostl. Po vstupu České republiky do Evropské unie v roce 2004 Evropská komise analyzovala situaci Romů v nových členských zemích a iniciovala řadu projektů pro řešení složité sociokulturní situace romské minority. Byla vytvořena také speciální skupina, která zajišťuje koordinaci jednotlivých programů pro romskou minoritu. V České republice byly v téže době, za účelem zvýšení míry inkluзивity českého školství, vytvořeny dva strategické dokumenty Ministerstva školství:

*Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*³ (MŠMT, 2005) a národní akční plány inkluzivního období (srov. NPI ČR, 2023) pro konkretizaci úkolů na jednotlivá období, které začalo MŠMT připravovat.⁴ Kromě tvorby a naplňování strategických dokumentů zahájilo MŠMT i řadu legislativních změn týkajících se vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto změny vedly k přesnější legislativní úpravě vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním a také byly rozpracovány nástroje, které měly pomoci těmto dětem zvládnout výuku v běžných školách. Jednou z cílových oblastí *Strategie vzdělávací politiky České republiky do r. 2030+* (Fryč et al., 2020) je dosahování rovných příležitostí. Romské minority se týká především odstraňování ohrožujícího vlivu závislosti dostupnosti kvalitního vzdělání na socioekonomické úrovni rodin.

Přes naznačenou celoevropskou podporu i změny v koncepci přístupu vzdělávacího systému k Romům se v České republice celkově vzdělanostní šance romských dětí nezlepšily. Varovné signály přinášejí v tomto směru zkušenosti ze Slovenské republiky. Kriglerová Gaľová (2015) upozorňuje na fakt, že v současných slovenských školách stále dochází k segregaci romských žáků, kdy jsou děti včleňovány do segregovaných tříd. Poláková a kol. (2018) poukazují na propojenost sociálního vyloučení a situace slovenských romských rodin. Složitě socioekonomické a kulturní podmínky života rodin vytváří negativní podmínky pro úspěšnou školní kariéru romských dětí, které pak mají stále nižší šance na získání kvalitního vzdělání a v průběhu školní docházky vykazují ve srovnání s ostatními žáky nižší školní úspěšnost. Například ve školním roce 2017 / 2018 (Evropská komise, 2018) muselo opakovat ročník 14,8 % dětí z romských a marginalizovaných rodin oproti 1,5 % dětí z většinové společnosti. Tyto okolnosti jsou pak jednou z příčin toho, že tito žáci posléze nenastupují na střední nebo učňovské školy a logicky je jim také nedostupné terciární vzdělávání. Podobná zjištění také prezentuje aktuální výzkumná zpráva PAQ Research a STEM (Edu.cz, 2022), která potvrzuje segregacní tendence v českém základním školství.

Za klíčové příčiny školní neúspěšnosti romských žáků na základních školách lze v dlouhodobé perspektivě označit následující faktory:

- *Nízké zapojení romských dětí do předškolního či přípravného vzdělávání*

³ Srov. https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/koncepce-vcasne-pece-o-deti....pdf

⁴ Srov. <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

Romské děti procházejí mateřskými školami v nedostatečném počtu a zájem o tzv. přípravné vzdělávání usnadňující vstup do základní školy po počátečním úspěchu stagnuje. Například podle údajů ČSÚ (2022) ve školním roce 2010/2011 navštěvovalo přípravné třídy základních škol 2 922 dětí, v roce 2020/2021 již 4 424, nárůst v desetiletém horizontu je tedy víc než 50 %. Změna v pětiletém horizontu však je -2 %. Vzhledem k problematickému vykazování etnické příslušnosti ve vztahu k romské národnosti (např. dle sčítání lidu v roce 2021 [ČSÚ, 2023] se k romskému etniku přihlásilo 4 458 osob⁵) lze počet romských dětí zařazovaných do vzdělávání v MŠ určit jen přibližně. Například Kaleja (2011b, s. 83) hovoří o tom, že počet těchto dětí zapojených do obou systémů je zhruba 48 %. *Zpráva o stavu romské menšiny z roku 2021* (Vláda ČR, 2022) hovoří o nárůstu počtu dětí z 24 % v roce 2016 na 51 % v roce 2021. U romských rodin ze sociálně vyloučených lokalit je však zájem o mateřské školy minimální, odhadem je navštěvují dvě pětiny těchto dětí. Situaci mělo změnit zavedení předškolního roku do systému povinného vzdělávání, přesto se ukazuje, že stabilita školní docházky romských dětí po zápisu postupně klesá.

Dalším řešením situace s podporou vzdělávání romských dětí jsou přípravné třídy základní školy, které můžeme vnímat jako jakýsi „nultý ročník“ základní školy. Jde o mezistupeň mezi předškolním a základním vzděláváním. V situaci, kdy je pro děti od pěti let předškolní vzdělávání povinné, jsou přípravné třídy zdánlivě nesystémovým opatřením, jejich úkolem ale není suplovat poslední ročník mateřské školy. Novela školského zákona (zákon č. 178/2016 Sb.)⁶ určuje nový smysl těchto tříd jako nástroje pro posilování vývoje dětí, u kterých bylo doporučeno odložení docházky do základní školy (MŠMT, 2016). O zařazení do přípravné třídy rozhoduje na základě žádosti zákonného zástupce ředitel školy s tím, že žádost musí být podložena stanoviskem školského poradenského pracoviště, případně lékaře a klinického psychologa (pokud jde též o posouzení tělesné a psychické vyspělosti dítěte).

Děti v přípravných třídách získávají kompetence, kterými již disponují jejich vrstevníci nastupující do prvních tříd. Klein a kol. (2012) citují výzkumy, podle kterých je v běžné populaci 10–15 % dětí, které potřebují pro vstup do školy speciální podporu. Nejde přitom jen o děti z kulturně a sociálně odlišného prostředí, ale i o děti s chronickými onemocněními, dočasnými traumaty nebo

⁵ Srov. <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&z=T&f=TABULKA&pvo=ZV21CR015>

⁶ Srov. <https://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolniho-roku-2017-2018>

intaktní děti, které nezvládly nástup do první třídy a rodiče požádali o přeražení do přípravné skupiny. Třídy jsou pro tyto děti šancí adaptovat se na jazyk, kulturu a procesy ve škole a v kontextu výše uvedené zkušenosti s neúspěšností romských dětí ve školní docházce jsou vhodným řešením pro posilování jejich sociálních a kulturních kompetencí.

- *Nedostatečná participace rodičů dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí na vzdělávacím procesu*

V kontextu tohoto problému neobstojí zjednodušující pohled, který říká, že Romové obecně nemají ke vzdělání vztah, že si jej necení. Problém má daleko hlubší podstatu. Pape (2007) správně zdůrazňuje, že vztah ke vzdělání je také vztahem k instituci, která jej přináší, tedy vztahem ke konkrétní škole. A zde má, podle této autorky, řada rodičů velmi špatné vzpomínky – škola pro ně byla spíše represivním zařízením, kde prožívali řadu konfliktů s učiteli i spolužáky. Škola se také, kvůli prožívané chronické školní neúspěšnosti, stala prostředím, které u rodičů současných žáků umožnilo vznik řady vzdělávacích deficitů. Je-li škola vnímána jako „nepřátelské území“, jak podtrhuje Pape (2007), bude komunikace rodičů se školou a učiteli velmi složitá. Nikolai a kol. (2007) připomínají, že rodiče vybraných dětí, které by mohly nastoupit do běžné základní školy, preferovali základní školu praktickou, a to jednak proto, že do ní sami chodili a znali učitele, kteří i je samotné vyučovali, jednak proto, že chtěli, aby jejich děti zůstávaly ve škole s ostatními dětmi z lokality, ve které žijí. Kolektiv slovenských autorek (Štrbová et al., 2014) analyzoval různé aspekty života v romské rodině a poukázal na fakt, že specifika života romských komunit jsou natolik výrazná, že používání běžných přístupů ve školských systémech není dostatečné. Doporučují zapojovat do komunikace mezi školou a rodinou další odborníky, kteří jsou schopni do komunikace mezi učitelem, školou a rodinou vnášet nové pohledy.

- *Jazyková bariéra (romský etnolekt češtiny)*

Jazyk je tradičně jedním z klíčových atributů národa, a je tedy součástí osobní i národní identity Roma. Romské dítě si od malička vytváří sebepojetí, formuje svou osobnost v prostředí, které je jazykově odlišné od prostředí středostavovské české školy. V prostředí romské rodiny se mu dostává jisté jazykové zásoby, ale též širších jazykových a kulturních kontextů. Situaci romských dětí tedy při vstupu do základní školy v tomto směru ovlivňují handicapy určené prostředím a jazykovým kódem, který toto prostředí provází (Bernstein, 1961, srov. Průcha,

2010). Dalším faktem je neschopnost české školy (českých pedagogů) porozumět některým specifikům romského jazyka (a tedy i romské kultury a myšlení). Pape (2007, s. 29) uvádí příklad situace, která jí byla připomínána českými učiteli na kurzech, které pořádá k otázkám vzdělávání romských dětí. Učitelé vnímali často romské děti jako neslušné z toho důvodu, že jen málokdy používaly slova „prosím“ nebo „děkuji“. Slovo „prosím“ přitom v romském jazyce vůbec neexistuje, romský žák místo „prosím“ použije spíše spojení „budte tak hodná a udělejte...“. Děkování v romské kultuře také není obvyklé. Neděkuje se za jídlo a materiální věci, v úzké rodině si manželé nebo rodiče a děti prakticky neděkují, místo toho se spíše chválí. Dobrý oběd se například pochvává, neděkuje se za něj. Posledním problémem je v tomto okruhu samotná romština. Jak jsme již uvedli dříve, i Romové romštinu opouštějí a hovoří různými podobami českého etnolektu s příměsí slovenštiny a romštiny. Ani kurzy romského jazyka pro vybrané pedagogy (např. výchovné poradce) na českých školách by tedy nepřinesly očekávaný efekt.

- *Proces diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáků*

Jednou z oblastí, která byla v českém školství, ve vazbě na nerovné přístupy ke vzdělávání Romů, vnímána jako potenciálně problematická, byla oblast pedagogicko-psychologické diagnostiky směřované především k otázkám školní zralosti a obecné vzdělatelnosti dětí. V nedávné době byly realizovány výzkumné studie zaměřené na využívání diagnostických nástrojů ve vztahu k romským dětem a mapování podílu romských dětí, které byly zařazovány do základního vzdělávání dle upraveného rámcového programu pro základní vzdělávání (Edu.cz, 2022). Z analýz lze vyvodit závěr, že metodika diagnostikování dětí z romské menšiny využívá standardních a validních nástrojů, které nejsou, užívají-li se ve vzájemné kombinaci, pro tuto cílovou skupinu diskriminující. Kritizován byl ale způsob, kterým jsou rodiče následně informováni o důsledcích jejich rozhodnutí, tedy o tom, zda jejich dítě bude vzděláváno ve škole běžného typu nebo v praktické škole. Praxe ukazuje, že souhlas romských rodičů s umístěním dětí do praktické školy se často nezakládá na dostatečném množství informací – rodiče nechápou rozdíl ve výuce na obou typech škol a nevědí, do jaké míry bude mít rozhodnutí vliv na připravenost dítěte k přestupu do sekundárního stupně vzdělávání. Ze zákona sice mají rodiče svobodu při volbě způsobu vzdělávání nezletilého dítěte, avšak tuto volbu lze učinit pouze na základě dostatečné informovanosti o dopadech rozhodnutí na budoucí vzděla-

nostní šance dítěte. Svobodný výběr školy ze strany rodičů by měl teoreticky vést k odstranění školní segregace, avšak praxe bohužel ukazuje, že svobodná volba rodičů naopak může segregaci i podpořit, neboť se stává, že neromští rodiče odhlašují své děti ze škol s vysokým podílem romských žáků. Stejně tak mohou i romští rodiče svou volbou přispívat k segregaci vlastních dětí (Vláda ČR, 2010).

Šetření mezinárodní organizace na ochranu lidských práv Amnesty International se zaměřilo právě na důvody, které vedly romské rodiče k rozhodnutí umístit romské děti buď do „spádové romské školy“ nebo do tehdejší praktické školy vzdělávající dle osnov určených pro děti s lehkým mentálním postižením. Mezi nejčastější důvody patřily obavy romských rodičů ze šikany a diskriminace jejich dítěte ze strany spolužáků i pedagogů v „běžné“ neromské škole, blízkost školy bydliště žáka či obavy z nezvládnání výuky a z neúspěchu romských dětí ve škole hlavního vzdělávacího proudu, kde by na ně byly kladeny vyšší nároky. Někteří romští rodiče při rozhovoru s výzkumníky uvedli, že se setkali rovněž s nevstřícností ze strany vedení neromských škol, když chtěli přihlásit své dítěte do jejich zařízení (Vláda ČR, 2010). Stejný trend konstatuje i s odstupem více než deseti let výzkumná zpráva PAQ Research a STEM (Edu.cz, 2022).

Pro vyřešení uvedených problémů neexistuje jednoduchý postup. Je to otázka dlouholeté práce s kolektivy žáků českých škol. Rozvíjejí se aktivity zaměřené na podporu multikulturní a etické výchovy, na rozvoj atributů kooperativní školy a podporu pozitivního klimatu školních tříd. Existuje také prostor pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Resort školství dlouhodobě dotačně podporuje realizaci programu pro tzv. asistenty pedagoga, kteří jsou podporou i pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. Asistent pedagoga svým působením ve třídách pomáhá těmto dětem zvládnout požadavky, které jsou na ně při výuce kladeny, a tím zvyšuje jejich udržitelnost v hlavním vzdělávacím proudu. Asistenti působí i na pedagogy a předávají jim zkušenosti ze života v romské komunitě, podporují důvěru romských rodičů ke škole a působí na romské žáky jako pozitivní vzor. Prostřednictvím projektů, tzv. Šablon, je možné využít pro nepedagogickou podporu těchto dětí a jejich rodin školních asistentů, kteří mohou pomoci s přípravou na vyučování, ale i s úpravou pracovního prostředí a motivací k učení. Se souhlasem zákonného zástupce žáka pomáhají překonávat bariéry mezi školou a rodinou vyplývající z odlišných životních podmínek nebo kulturního prostředí žáka.

Výběr vhodné osoby asistenta pedagoga je klíčový. Pro práci přímo s romskými dětmi by měl být asistentem optimálně také Rom. Nejde zde o příklad pozitivní diskriminace, ale o to, že romský asistent má u romských dětí autoritu, je nositelem romské kultury a zároveň působí pro děti jako vzor. Spolupráce českého učitele a asistenta Roma by navíc měla obrovský socializační i výchovný dopad na celou školní komunitu. Asistent pedagoga neromského původu samozřejmě také přináší dětem bonus v podobě individuální práce – má na ně více času než pedagog v běžné třídě. A to je právě to, co romské děti potřebují nejvíce a co je neustále jádrem všech sporů. Mají-li tyto děti být úspěšné ve škole běžného typu, musí se tato škola proměnit a vyjít jim vstříc tak, jako musí vyjít vstříc všem dětem se speciálními potřebami. Škola a učitelé musí respektovat individuální, kulturní a sociální specifika všech svých žáků. Romské, ale též neromské děti, potřebují nalézt i ve škole prostředí, kde by nebyly přeplněné třídy a důraz byl kladen také na činnosti, které jsou těmto dětem blízké, kde by se výuka (výukový režim) přizpůsobila jejich mentalitě. Odlišnost romských dětí má za následek to, že záhy většinou přestanou stačit tempu ostatních dětí ve třídě, a tím narůstá jejich nechuť k práci a jejich rozčarování. Prožívají neúspěch, odpoutávají se od pracovních činností, které se jim nedaří, začínají se nudit a posléze vyrušovat, tzv. zlobit. Třetí ročník základní školy je v tomto ohledu obzvlášť citlivý, protože zde nastupuje v českém jazyce a v matematice pro všechny děti poměrně náročné učivo a také se zde zpravidla zařazuje výuka anglického jazyka apod. Dalším krizovým ročníkem je u romských dětí 6. třída. Zde dochází k přechodu na druhý stupeň vzdělávání, narůstá počet speciálních předmětů s nároky na abstraktní myšlení, výuku začínají zajišťovat jiní učitelé a během dne se dle své aprobační specializace střídají. Navíc u romských dětí nastupuje puberta, období, které má často velmi bouřlivý průběh. Učitelé v tomto směru hovoří o velmi radikálním zlomu, kdy se z milého a spolupracujícího dítěte stává neposlušný, nepoddajný jedinec s velkým odstupem od učitele i učiva a s vyostřeným erotickým cítěním. Specifická je také situace romských děvčat, která nedokončí základní vzdělání kvůli těhotenství. Systém motivace k dokončení vzdělávání po porodu v našem vzdělávacím systému zcela absentuje.

Vrátíme-li se ještě jednou k využívání asistentů pedagoga v třídách s větším počtem romských žáků, zkušenosti, které s asistenty pedagoga zatím existují, jsou samozřejmě různé. Tím špatným způsobem využití jejich působení ve škole jsou postupy, kdy jsou těmto pracovníkům svěřovány jen děti se špatnými vzdělávacími výsledky a během úvodu vyučovací hodiny jsou asistentům

předávány k individuální práci mimo třídu. To, že si před zraky zbytku třídy odvádí asistent pedagoga několik romských dětí jinam do jiné třídy, kde s nimi pracuje, je velmi nešťastné a nebezpečné. Všichni spolužáci ve třídě vidí, že (většinou) romské děti jdou ze třídy pryč, aby je nerušily v jejich práci nebo proto, že nezvládají pracovat tak, jako oni. Škola, která má bránit segregaci, ji tak vlastně vykonává.

Inkluzivní přístupy při vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí by měly především reflektovat to, že se tito žáci potýkají s různými problémy, které souvisejí s jejich primárním socializačním prostředím. Škola by tedy měla volit takové přístupy, které vedou k respektu, podporují rovné příležitosti a poskytují všem žákům možnost naplnit jejich potenciál.

Vzhledem k situaci žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je klíčové zapojení rodiny. Učitelé a další pedagogičtí pracovníci by se měli snažit komunikovat s rodinou žáka a zapojit ji do edukačního procesu.

Výše zmíněné lze realizovat na základě podpory a rozvoje inkluzivního prostředí. Tedy na základě přístupů, které zahrnují spolupráci, skupinovou práci, vedou žáky k respektování názorů.

Mezi klíčové přístupy, které takové prostředí utvářejí, patří individualizace, respektování rozmanitosti, zapojení rodiny, sociální integrace, otevřená komunikace, zpětná vazba a eliminace stereotypů a předsudků.

Závěrem lze tedy shrnout, že vzdělávání romských žáků vyžaduje vysoce kompetentního pedagoga a respekt. Balvín (1999) uvádí následující:

- akceptovat specifika romského dítěte;
- zapojovat rodinu a pomáhat dítěti překonávat časté demotivující podmínky rodinného zázemí;
- vnímat i další činnosti a schopnosti romských dětí jako významné pro školu;
- vnímat existenci jazykového handicapu;
- podporovat talenty mezi žáky již od 1. tříd ZŠ;
- prosadit do kurikula školy multietnické přístupy.

Hlavní problém vzdělávání romských žáků, ale nejen jich, spočívá v hledání odpovědi na otázku, proč konkrétní žák nezvládá pracovat jako ostatní. Dovedeme jako pedagogové tomuto takovému žákovi pomoci již při jeho prvních

školních problémech, dovedeme si všimnout jeho výsledků a intervenovat při prvních potížích a selháních? Dovedeme nastolit a udržet komunikaci s dítětem i celou romskou rodinou v situaci, kdy se rodiče začali bránit spolupráci se školou nebo prostě jen nereagovali na výzvy k ní? Dovedeme v učitelském sboru nastolit takový pohled na věc, kdy i učitelé, kteří zavírají oči nad příčinami špatných výsledků romského žáka, odmítají hledat skutečné řešení a spoléhají se jen na „síto“ klasifikace? Vidíme zde nesmírné nároky na široké spektrum našich pedagogických, sociálních a osobnostních kompetencí, které jako pedagogičtí pracovníci musíme uplatňovat v edukační práci s romskými dětmi (viz kapitola 5).

Prevence školní neúspěšnosti

Vstup do základní školy je důležitým mezníkem v životě dítěte i rodiny. Převážná většina dětí, které dovrší šestý rok před zahájením školní docházky, je schopna započít školní docházku. Avšak pro děti s odlišnými kulturními a životními podmínkami může být nástup komplikovanější. Jejich příchod do školy je ztížen například jazykovou bariérou, méně podnětným prostředím, horší spoluprací mateřské školy s rodinou, nezájmem rodiny o školní práci. To vše může ovlivnit adaptaci dětí na školní prostředí a školní úspěšnost, jež se pojí s motivací k učení. „Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou postaveny na startu své školní docházky na nerovnou a nespravedlivou startovací čáru.“ (Procházka et al., 2018, s. 71). Snaha o snížení nerovnosti se například uplatnila v rámci projektu na mateřské škole Větrná v Českých Budějovicích, kde byla zřízena adaptační třída pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí (Procházka et al., 2018). Výsledky projektu poukázaly na rizika této cesty, kterými byla „složitá komunikace s rodinami dětí (...) vyjádřený strach a obavy z nového prostředí, jazyková a kulturní bariéra v komunikaci s rodiči a nesourodost sociální a edukační politiky a péče“ (Procházka et al., 2018, s. 71).

Je také důležité zamýšlet se nad otázkou, jak jsou učitelé mateřských škol připravováni na individualizovanou výuku, na práci s rozdíly mezi dětmi a na pomoc s adaptací dětí na prostředí mateřské školy, které má bezesporu vliv i na následnou školní úspěšnost. Jak mohou využít toto prostředí k jejich cílenému osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, překonat jazykovou a kulturní bariéru? Prvořadá je pravidelná docházka dětí s jazykovou a kulturní bariérou do mateřské školy, čemuž by mělo pomoci zavedení povinného posledního ročníku mateřské školy. Pravidelná docházka do posledního ročníku mateřské školy může přispět k tomu, aby děti byly lépe připraveny pro nástup do základní školy.

Nejprve se ale zastavme u školní zralosti. Ta závisí na zrání centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční

stabilitou, zahrnuje lateralizaci, motorickou a senzomotorickou koordinaci dítěte (Langmaier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2000). Pojem školní zralost obsahuje několik rovin – zralost fyzickou (tělesnou), psychickou (mentální vyspělost), emocionálně-sociální a pracovní-volní (Jucovičová & Žáčková, 2014). Za školní zralost tedy souhrnně považujeme „takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

- 1) je výsledkem úspěšného dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství,
- 2) je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný vývoj ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte,
- 3) který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“ (Langmaier & Krejčířová, 2006, s. 104) .

Oproti tomu školní připravenost postihuje úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností a vlivu prostředí. Zahrnuje kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní, somatické a sociální zkušenosti. Školní připravenost dítěte závisí na sebevědomí dítěte, jeho zvědavosti, schopnosti jednat za určitým cílem, sebeovládání, schopnosti pracovat s ostatními, schopnosti komunikovat a spolupracovat. Jedná se o „... dosažení takového stupně vývoje (...) aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí“ (Bednářová & Šmardová, 2010, s. 2).

Školní připravenost ovlivňuje u dětí s kulturní a jazykovou odlišností působení mateřské školy, jak bylo zmíněno výše. Při přípravě dítěte na školní docházku dle RVP PV (MŠMT, 2021) akceptuje mateřská škola jeho individuální i vývojová specifika, poskytuje mu vzdělávání podle jeho potřeb a zájmu. Vytváří klíčové kompetence dosažitelné v etapě předškolního vzdělávání tak, aby každé dítě, které opouští mateřskou školu, dosahovalo optimální úrovně osobního rozvoje a učení odpovídající ale také jeho individualitě. Na konci předškolního období (MŠMT, 2021, s. 10) jsou tedy „... vytvářeny základy klíčových kompetencí, sice elementární, avšak důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení“.

Je potřeba zmínit, čím se vyznačuje dítě předškolního věku z hlediska vývojové psychologie. Dítě je v předškolním věku přirozeně aktivní a zvědavé. Předškolní věk je Eriksonem (1963) označován jako období, kdy má dítě potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit si svoje kvality, prosadit se. Toto je potřeba

maximálně podpořit. Učitel by měl znát vývojovou charakteristiku dítěte, vnímat osobnost dítěte, pak můžeme mluvit o individualizovaném přístupu.

Nyní se podíváme na proces posuzování školní zralosti a připravenosti. Posuzování školní zralosti by mělo být prováděno v celé šíři, rozhodování by nemělo být záležitostí jednostrannou a formální. Je potřeba vnímat osobnost dítěte celistvě v kontextu rodiny i školy, kam by dítě mělo nastoupit. Pokud dítě není zralé a připravené nastoupit do školy, na požadavky školy nestačí, vede to ke zvýšené únavě, přetěžování, zvýšení nemocnosti. Je ohrožena školní úspěšnost dítěte a mohou u něho nastat psychosociální problémy. Prvotní pedagogickou diagnostiku provádí učitel v mateřské škole, může konzultovat závěry se školním poradenským pracovištěm a následně škola doporučuje vyšetření ve školském pedagogickém zařízení (převážně pedagogicko-psychologické poradně). Velmi často se však stává, že rodiče s jazykovou a kulturní odlišností neakceptují doporučení mateřské školy a odklad školní docházky odmítají. Další doporučení poskytuje rodičům škola při zápisu dětí do školy. Dále bývá rodičům nabídnuto umístění dítěte do přípravné třídy, je-li v dané lokalitě zřízena. Děti s jazykovou, kulturní a sociální odlišností mívají deficit, mohou být před nástupem do školy nezralé nebo nepřípravené v jedné nebo více oblastech. Například v oblasti:

- fyzické (jedná se o děti fyzicky oslabené, které nejsou zvyklé na fyzickou aktivitu, pohyb, proto mohou být i častěji nemocné, dále se jedná o děti smyslově a zdravotně znevýhodněné, děti s výraznějšími vadami řeči, u kterých často absentuje logopedická péče);
- percepčně-motorické (jedná se o děti nezralé v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky, které nejsou podněcovány ke kreslení, sluchového a zrakového vnímání, prostorové a pravolevé orientace v souvislosti se zkříženou nebo nevyhraněnou lateralitou);
- kognitivní (jedná se o děti, které nemají všeobecnou informovanost, nepoznají barvy, tvary, neovládají předmatematické představy, nemají zájem o písmena);
- emočně-sociální (děti mají problém se adaptovat se na nové prostředí, odloučit od rodiny, podřídit se práci ve skupině, spolupracovat, zvládat své nálady a emoce, regulovat potřeby a přání);
- pracovní-volní (jedná se o děti, které mají problémy se soustředěním, pozorností, s dokončením činnosti, s motivací ke školním činnostem) (Jucovičová & Žáčková, 2006).

Z tohoto důvodu je potřeba navázat důvěru rodičů námi výše vymezených dětí a vytvořit bezpečné prostředí pro spolupráci s rodinami. Dětem pomoci se adaptovat a postupně je zapojovat do kolektivu, respektovat jejich potřeby a zájmy, rozvíjet jejich jazykové dovednosti, popřípadě doporučit a předat kontakty na odborníky.

Jak může učitel pomoci dětem a rodině s kulturní a jazykovou odlišností pomoci při přípravě na školu, jaká je prevence školní neúspěšnosti ve výše uvedených oblastech?

- *Oblast fyzická*

Učitel doporučuje rodičům návštěvu lékaře či odborných pracovišť, například logopedickou nápravu řeči, vyšetření zraku, sluchu. Některé mateřské školy zajišťují logopedickou péči přímo v mateřské škole (logopedický asistent, klinický logoped), některé umožňují provedení depistáže v mateřské škole klinickým logopedem. Často se v mateřské škole provádí vyšetření zraku.

V mateřské škole jsou děti, které jsou fyzicky oslabené nebo se nerady „hýbou“, podněcovány k pohybové aktivitě, pravidelně cvičí, pravidelně za každého počasí chodí ven – i zde mají příležitost k pohybu. Mateřská škola dále umožňuje dětem využít k pohybu náčiní a pomůcky, které sociálně slabá rodina často nemá k dispozici (odrážedla, trojkolky, koloběžky, kola, balanční pomůcky), sportovní náčiní a vybavení. Svou roli sehrává i sociální učení, děti se učí vzájemně.

Děti ze sociálně nepodnětných rodin bývají často nesamostatné např. v sebeobsluze, ve stravování, některé potřebují podporu např. v oblasti hygienických návyků.

- *Oblast percepčně motorická*

Od hrubé motoriky je blízko k rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky. U dítěte předškolního věku se s rozvojem hrubé motoriky postupně uvolňují i klouby horní končetiny. Nejprve dojde k uvolnění ramenního kloubu, pak kloubu loketního, zápěstí a prstů. Jemná motorika se rozvíjí především při každodenních činnostech, hrách, manipulaci s předměty, při sebeobslužných činnostech, při práci s různými nástroji, různým materiálem. Jemná motorika souvisí také s hmatovým vnímáním.

K uvolnění ruky pomáhají uvolňovací grafomotorické cviky a jednotlivé grafické prvky. Zvládnutí jednotlivých grafických prvků není podmíněno věkem, ale dispozicemi a procvičováním. Bednářová se Šmardovou (2006) vytvořily posloupnost grafomotorických prvků, které seřadily podle obtížnosti jejich osvojení: vřísá a vodorovná čára, kruh, tečky, horní a dolní oblouky, šikmé čáry pomocí opěrných bodů, spirála, šikmé čáry jedním směrem, šikmé čáry všemi směry, vlnovka, elipsa, zuby, vrchní a spodní spojené oblouky, horní a spodní smyčky, smyčky ve vertikálním postavení, osmičky, horní a spodní arkády. Je potřeba začít s těmi prvky, které dítě zvládá, a pak pokračovat, aby dítě zažilo úspěch.

Učitelé by měli podporovat správné návyky při kreslení a psaní. To, jak se dítě v předškolním věku naučí u kreslení sedět, držet tužku, pracovat s uvolněním a napětím, významnou měrou poznamenává jeho výkony ve psaní později ve škole.

- *Oblast kognitivní*

Kognitivní procesy se vyvíjejí u jedinců odlišně, jsou ovlivněny stavbou a funkcí centrální nervové soustavy. Pokud mluvíme o kognitivní oblasti, pak s vědomím, že zahrnuje všechny poznávací funkce (Hartl & Hartlová, 2010) – vnímání, pozornost, paměť, představivost, fantazii, myšlení, řeč a schopnost kognitivního učení.

Piaget a Lidelherová (2010) označují myšlení v předškolním období jako názorné, intuitivní (nepřesné, nerespektuje zcela zákony logiky). Chápání vztahů a souvislostí mezi věcmi je na názorné úrovni (Langmaier & Krejčířová, 2006; Piaget & Indelherová, 2010; Vágnerová, 2005). Postupně dítě opouští prelogické myšlení, přechází k analyticko-syntetickému myšlení, chápání zvratnosti dějů, posuzování z více hledisek. U dětí se sociální a kulturní odlišností může být tento vývoj opožděn. Myšlení podle Vygotského (2017) vzájemně interaguje s jazykem. Paměť má v předškolním věku charakter bezděčného zapamatování, až koncem předškolního věku se objevují první projevy zapamatování úmyslného. Kapacita pracovní paměti postupně roste, zpočátku převládá paměť mechanická a postupně se rozvíjí paměť slovně-logická. Dle Vágnerové (2005, s. 191) děti „5–6leté si ještě neuvědomují, že existují způsoby, které by jim usnadnily zapamatování, a tudíž spontánně nepoužívají žádné specifické strategie“. Jak zmiňuje Krejčová (2019, s. 67), děti se sociální a kulturní odlišností „mohou potřebovat stejně jako

děti mladší ukládat údaje do paměti především na základě jejich vizuální podoby, starší jedinci viděné údaje pojmenovávají, aby si je dokázali zapamatovat“.

- *Oblast emočně-sociální*

Dítě dozrává i po stránce emoční a sociální, je více vyrovnané a stabilní, ubývá emočních výkyvů. Rozvíjí se emoční inteligence, dítě projevuje vztahové pocity, empatii, utváří se sebepojetí a sebehodnocení. Decentralizace v postoji ke světu dítěti umožňuje osamostatňovat se. Děti ze sociálně a kulturně odlišného prostředí mohou být zvyklé na jiné projevování emocí a jiné zvyky v sociálních vztazích.

- *Oblast pracovní-volní*

Vývoj pozornosti je závislý na dosažení určitého stupně zralosti centrální nervové soustavy, ale ovlivňuje jej i zkušenost dítěte, zlepšuje se učením. U předškolního dítěte sledujeme koncentraci pozornosti, tj. schopnost soustředění žádoucím směrem po určitou dobu, schopnost ovládat pozornost; selektivitu, tj. výběrové zaměření; distribuci, tj. schopnost rozdělovat pozornost na jednotlivé podněty; a flexibilitu, tj. schopnost přesouvání pozornosti, její pružnost, adaptabilita (Vágnerová & Klégrová, 2008). Jen dostatečně rozvinutá pozornost umožní dítěti provádět činnosti související se školou. „Koncentraci pozornosti můžeme považovat za významný aspekt školní zralosti.“ (Vágnerová & Klégrová, 2008, s. 271). Děti ze sociálně a kulturně odlišného prostředí mohou být vedeny k zaměření a posilování dětské pozornosti také dle kulturních zvyklostí (od velkého tlaku po nadměrnou volnost). Pozornost se také posiluje při řízených činnostech v mateřské škole, pravidelná docházka je pro rozvoj této oblasti zásadní.

Vybrané kompetence učitele v kontextu vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí

Stát se úspěšným učitelem romských žáků není podle Balvína (1996) lehký úkol. Specifika pedagogického přístupu k romským žákům Balvín (1996) vidí v hloubce výchovného étosu učitele. Hledání optimálního přístupu k dětem (jakýmkoli) je pro učitele kontinuálním procesem. V podpoře učebních činností romských žáků je tato cesta ovlivňována vnějšími okolnostmi i osobními zvnitřněnými zkušenostmi. To je, jak připomíná Balvín (1996), v případě romských žáků složité. Na učitele působí například celospolečenské nálady, které jsou stále charakterizovány odmítavým vztahem majority k romské minoritě. Rabušic (2000) připomíná výsledky výzkumů odmítavého postoje většiny k minoritám. V roce 1991 označilo 75 % respondentů Romy jako nechtěné sousedy. V roce 1999 jen 40 %, Ryšavý (2003) však přináší výsledky výzkumu, kde ve stejné otázce označilo Romy jako nežádoucí sousedy 80 % respondentů. Jankových (2012), který se stejným způsobem dotazuje studentů učitelských programů pro střední školu zjišťuje, že Roma by určitě nebo spíše jako souseda nechtělo 86 % respondentů. Na neochotu některých učitelů a škol ukazují i výsledky prezentované ve výzkumné zprávě PAQ Research a STEM (Edu.cz, 2022).

Má-li učitel aktivně podporovat romské žáky a reagovat na pedagogické situace, které vznikají při práci s romskými žáky, musí být schopen odolat rozporuplným společenským situacím a naplňovat svou společenskou roli. Možná tak klíčovým nárokem na učitele v této oblasti bude zachování humanistické podstaty učitelovy edukační činnosti a nalezení klíčového vztahu k dítěti jako k adresátovi edukace (Helus, 1996).

V následujícím textu přiblížíme komplex kompetencí, které jsou základem učitelovy profesionality. Obtížné je lze ale vztahovat ke specifické práci s romskými

žáky. Již v roce 1998 na 12. setkání učitelů tzv. hnutí R, neformálního sdružení učitelů a dalších odborníků pracujících s romskými žáky, zaznělo, že po deseti letech hledání specifických metod práce s těmito dětmi se ukázalo, že jde v podstatě o metody a postupy vyhovující všem dětem (Balvín, 1998). Stejně tak lze jen obtížně vymezit specifické kompetence, které učitel musí mít, aby zvládal práci s romskými žáky. Jde o dosažení komplexního rozvoje jeho oborové způsobilosti, pedagogicko-psychologických kompetencí a osobnostních předpokladů. Pro práci s romskými žáky je učitel angažován v celé šíři své profesionality.

5.1 Kompetence oborově předmětová a pedagogická

Požadavek na to, aby učitel byl vždy také expertem, odborníkem ve svém oboru, neznamena jen to, že bude vybaven vědomostmi a znalostmi, ale také – a snad především – bude schopen tyto vědomosti a znalosti v rámci své aprobace převést do podoby vzdělávacích obsahů, jejichž předáváním a zprostředkováváním jejich aktivní recepcí ze strany žáků dosáhnou tito žáci očekávaných výstupů. Od těchto výstupů se pak odvozují kompetence samotných žáků. Proto vedle prosté, a samozřejmě také chtěné odbornosti oborové je tu ještě odbornost „oborově-didaktická“, bez níž by transformace sumy poznatků do vzdělávacích obsahů byla naprosto nemyslitelná.

S těmito kompetencemi se těsně pojí také kompetence osobnostně kultivující, vedoucí učitele či pedagogické pracovníky k reflexi a sebezdokonalování. Rámec širšího všeobecného rozhledu umožňuje oborově předmětovou kompetenci neustále prolamovat v jejích omezeních, vede k integraci mezioborových poznatků a pedagog díky němu přirozeně vytváří mezioborové vztahy. Učitel se tak neuzavírá ve svém (vystudovaném) oboru, pracovník školního poradenského pracoviště (ŠPP) je schopen síťování s odborníky z různých oblastí majících v gesci péči o dítě, žáka či studenta, pracovník školského poradenského zařízení (ŠPZ) rovněž.

Průřezová témata v kontextu práce se žáky s potřebou podpůrných opatření z důvodu sociálního znevýhodnění

Pokud o oborově předmětové kompetenci (a kompetentnosti) přemýšlíme v kontextu práce se žáky s potřebou podpůrných opatření z důvodu sociálního znevýhodnění, nabízí se, souběžně s uplatněním již osvojených metodických

zkušeností, několik oblastí kurikula, k nimž musí pedagog při své práci specificky přihlídnout a zahrnout je na jedné straně do své výuky, na druhé – na té odborné – si je musí také odpovídajícím způsobem osvojit. Těmi oblastmi rozumíme tzv. průřezová témata RVP ZV (MŠMT, 2023b): osobnostní a sociální výchovu, výchovu demokratického občana, výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovu, mediální výchovu a výchovu environmentální.

Ačkoli některá z oněch šesti témat můžeme v kontextu sociálního znevýhodnění vnímat jako zcela okrajová, pokusme se nyní sledovat jednotlivé příležitosti v rámci sledovatelných a ověřitelných přínosů jednotlivých z nich, jak jsou začleněna do struktury určené výstupy jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů.

- *Multikulturní výchova*

Prvním průřezovým tématem co do jeho důležitosti ve vztahu k sociálnímu znevýhodnění je nesporně multikulturní, respektive interkulturní výchova, která se snaží vést děti a žáky k respektu vůči jiným kulturám, k pochopení a uznání kulturních specifik. V českém prostředí je multikultura skloňována nejčastěji v souvislosti s romským etnikem, což však může vést k zjednodušení celé otázky a řadě nedorozumění. Současná socioekonomická a politická situace mohou vést k mnohem širšímu pojetí problematiky – vedle romského etnika se setkáváme v hojnější míře s občany sousedních států (Slováci, Poláci, Němci, Rakušané, ale třeba také němečtí Turci či Ukrajinci a Rusové), válečnými migranty (Syřané, v poslední době samozřejmě opět Ukrajinci, Rusíni, ale také ukrajinští Romové), či migranty ekonomickými (za pracovními příležitostmi do České republiky přicházejí lidé z Mongolska, Pákistánu, Indie, tradičně Vietnamci, z evropských zemí pak Bosňané, Makedonci či Srbové). A tak, ač se o české společnosti stále uvažuje jako o poměrně etnicky homogenní, také ona se kulturně pluralizuje (nejpatrněji v Praze a dalších větších městech), což přináší v rovině oborově předmětové kompetence zvýšený nárok především v otázce přípravy budoucích učitelů a asistentů pedagoga, ale také potřebu dalšího vzdělávání již stávajících pedagogických pracovníků v této problematice. V rovině kompetence oborově didaktické je pak pluralita dokonce výhodou, neboť z původně česko-romské otázky, vypořádávající se s negativními důsledky kulturní transmise, se stává otázka postojů vůči kulturním stereotypům a předsudkům obecně. Výstupy určené k posilování interkulturní kompetence lze vhodně propojit s celou oblastí RVP ZV (MŠMT, 2023b) *Člověk a jeho svět*, na 2. stupni pak *Člověk a společnost*.

Specifika týkající se odlišností na úrovni jazyka, a to již od úrovně idiolektu, tedy jazyka jedné sociální skupiny, lze začlenit do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Především je ale třeba začít se zvyšováním této kompetence již u dětí v předškolním věku.

- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*

Výchova k evropanství a světoobčanství, jak je možné také na toto průřezové téma nazírat, je rovněž zaměřena na překonávání stereotypů a předsudků a v tomto smyslu je komplementem k multikulturní výchově, podporuje však také smysl pro odpovědnost za celek (pojetí Evropy jako širší vlasti, světa jako „globální vesnice“) a kultivuje postoje dětí a žáků ke kulturní rozmanitosti. Vede či by měla vést rovněž k hlubšímu porozumění vlastní kultuře. Oblasti, které jsou jí dotčeny nejvýznamněji, jsou obdobné jako ty, o nichž již byla řeč výše, v otázce globálních problémů pak lze najít styčné plochy s oblastí *Člověk a zdraví* (především obor Tělesná výchova), v otázce kulturní rozmanitosti s oblastí *Umění a kultura*.

Práce s dílčími tématy výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech může vést ke zvýšené míře resilience žáků s potřebou podpůrných opatření. Servisním učením je možné dosáhnout například vrstevnické podpory v otázce hrozby sociálního vyloučení z ekonomických důvodů (chudoba, nezaměstnanost, předluženost a další otázky se netýkají jen „světa za hranicemi“, ale také nás samých, protože přestávají být pouhým učivem a stávají se součástí naší všednodenní reality). Zároveň jde ale i o téma kontroverzní – je třeba se vyhýbat jakémukoli nálepkování, protože těmto aktivitám lze dávat prostor pouze v atmosféře vzájemného respektu a důvěry.

- *Osobnostní a sociální výchova demokratického občana*

Sloučení dvou dalších průřezových témat v jednom nadpisu vnímáme jako užitečné zejména proto, že v obou tematicky zaměřených výchovách nacházíme pojítko v oblasti postojů a hodnot, k nimž vedou – úcta a sebeúcta, spolupráce a pomoc (zejména slabším a potřebným), solidarita, tolerance aj. Zajímavým konceptem v této syntéze může být výchova ke ctnostem, jak ji připravil tým odborníků Nadace Pangea. Jeho velmi inspirativní propojení s konceptem venkovní školy jsme mohli podrobněji studovat při návštěvě islandské mateřské a základní školy Bláskogaskoli Laugarvatni. Výchova k hodnotám – ctnostem (values – virtues) sleduje v rostoucí míře individualizace cestu rozvoje každé

jednotlivé dětské osobnosti ve prospěch změny společnosti jako celku. Jde o možnou cestu od osobnostně a sociálně vychovaného člověka k demokratickému občanu moderního státu, ne náhodou aktuálně „testovanou“ také v podmínkách prudce se rozvíjejícího Islandu konfrontovaného s přílivem imigrantů prakticky ze všech kontinentů.

- *Mediální výchova*

Výchova ke kritické recepci mediálních sdělení stejně jako pochopení vlivu těchto sdělení (a médií obecně) na každodenní život celé společnosti umožňují prohloubit pochopení přetrvávajících předsudků a stereotypů. Konfrontace reprezentace reality v médiích se sociální realitou jako takovou nabízí příležitost k analytickému přemýšlení nad mediálními obsahy. Produktivní činnosti (např. redakční činnost, tvorba obsahů mediálních sdělení a spolupráce v týmu) zase vedou k pochopení významu všech sociálních skupin napříč společností a mají výrazně pro-inkluzivní charakter. Zapojení dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření z důvodu sociálního vyloučení do těchto aktivit vede k prevenci sociální exkluze a pomáhá minimalizovat nerovnosti mezi žáky a posilovat sociální kohezi. Kvalitní technické zázemí škol pak také minimalizuje rizika takzvaného digitálního vyloučení či digitální propasti, která vznikají opět v důsledku sociálního znevýhodnění, zejména (ale nikoli výlučně) z ekonomických příčin. Oblasti RVP ZV (MŠMT, 2023b), které k zapojení této tematiky přímo vybízejí, jsou *Jazyk a jazyková komunikace*, *Člověk a jeho svět* (1. stupeň ZŠ) a *Člověk a společnost* (obor Výchova k občanství). A samozřejmě *Informační a komunikační technologie*.

- *Environmentální výchova*

Mohlo by se zdát, že šesté průřezové téma přidáváme pouze pro úplnost. Nahlédneme-li je však detailněji, zjistíme, že také v této „díličí“ výchově dochází k prohlubování porozumění, spolupráci, projevům tolerance a solidarity mezi dětmi, žáky a studenty. V dlouhodobých programech, jako je např. Státní program EVVO, ale i v krátkodobých projektech, jako je Den Země (22. duben), akce Uklidíme Česko (např. 1. dubna 2023) nebo World Cleanup Day (16. září 2023), do nichž se zapojují třídní kolektivy nebo celé školy, dochází při environmentálně zaměřených aktivitách k prohlubování vztahů mezi žáky. Na tyto aktivity je také možné nahlížet jako na činnosti vedoucí k prevenci sociálního znevýhodnění nebo dokonce vyloučení. Prostor tu dostávají nejen mezipředmětové (mezioborové) vztahy, ale překrývají se zde rovnou celé oblasti RVP (nejen ZV).

Domníváme se, že právě uskutečňovaná revize RVP ZV a s ní související revize průřezových témat vedoucí k jejich těsnějšímu propojení mezi sebou i s dosud vymezenými oblastmi a obory bude opět klást vyšší nároky na všechny pedagogické pracovníky bez rozdílu. Příkladem toho, že je možné je zvládnout, však je výše citovaný projekt Bláskogaskoli Laugarvatni. Všechny kompetence jsou v něm integrovány prostřednictvím hodnotově zaměřené výchovy.

Modely výuky ve vztahu k průřezovým tématům

Pokud se v rámci oborově předmětové kompetence (s přesahem ke kompetenci didaktické či psychodidaktické) zaměříme na modely výuky vhodné pro práci s dětmi a žáky s potřebou podpůrných opatření z důvodu sociálního znevýhodnění, určitě – i na základě vlastních pedagogických zkušeností – doporučíme především pestrost, variabilitu modelování.

V různých výchovně-vzdělávacích situacích se učitel ocitá v roli vedoucího, experta a „znalce cesty“, což odpovídá transmisivnímu modelu, kde dominuje transfer a klíčovým principem je efektivita. Na druhou stranu je ale pro rozvoj osobnosti žáka důležité, aby byl vnímán jako partner. Tento model, chápaný jako konstruktivistický, je řízen klíčovým principem komunikace a dominujícím tématem je rozvoj žáka. A dodejme, že také sebe-rozvoj učitele. Pojetí učitele jako partnera ale předpokládá dlouhodobé hledání a budování vzájemného vztahu, založeného sice v podstatě asymetricky, ale zároveň na maximální důvěře a nejlépe s účastí rodičů / zákonných zástupců, tedy triangulárně.

Podobně často jako transfer je také vhodné zařazovat inovaci. Inovativní model učí žáka vyrovnávat se s přicházejícími změnami a jeho dominujícím principem je pak činnost a její reflexe. Učitel v tomto modelu vystupuje jako průvodce a facilitátor změny, jádrem jeho práce je de facto poradenství.

Práce s dětmi, žáky či studenty s potřebou podpůrných opatření z důvodu sociálního znevýhodnění, jinak také sociálně znevýhodněnými, předpokládá v rovině oborově předmětové nejen osvojení vědomostí na expertní úrovni, ale také mezipředmětový přesah, u něhož jsou jedním z nejdůležitějších prvků průřezová témata jak ve své stávající, tak v jakékoli budoucí podobě. Průřezová témata reagují svým obsahem na aktuální potřeby společnosti, jejich celkový přínos v pro-inkluzivně nastaveném vzdělávání však směřuje ke společnosti budoucí. Komplexní utváření osobnosti žáka, zvláště žáka ohroženého školním neúspěchem z důvodu sociálního znevýhodnění, však vyžaduje také skutečně

kompetentní pedagogické pracovníky, kteří budou odborníky se širokým rozhledem a schopností děti a žáky nejen kontrolovat, ale především kvalifikovaně a kreativně rozvíjet a doprovázet na jejich cestě za (sebe)poznáním.

5.2 Kompetence didaktická/psychodidaktická

Stejně, jako nelze úplně jednoznačně definovat pojem kompetence, nemůžeme ani popsat přesný postup při práci s žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Každé dítě je jedinečná osobnost a vyžaduje individuální přístup (Lazarová, 2008). V textu níže se pokoušíme shrnout základní teoretická východiska a zkušenosti z praxe.

Jednou z kompetencí pedagoga je kompetence didaktická, respektive psychodidaktická. Pedagog, který si uvedenou kompetenci osvojil, ovládá strategie ve vyučování a učení. Je schopen transformovat metodické přístupy a specifika v rámci konkrétního předmětu tak, aby byly akceptovatelné pro každého žáka a odpovídaly zaměření školy. Zároveň dokáže vytvářet vlastní výukové materiály a projekty, aby byly efektivní a splnily stanovený účel. Důležitým segmentem dané kompetence je i schopnost využívat adekvátní metody hodnocení a v aktuální době i umět pracovat s nejrůznější výpočetní technikou (Bořkovcová et al., 2013). Souvisejícím faktem je samozřejmě schopnost motivovat žáky. Jinak může být výuka sebelépe připravená, ale cíl určitě nesplní (Průcha et al., 2003).

Žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vyžadují citlivější přístup. Jedná se o žáky, kteří nemají srovnatelné možnosti edukace jako většina ostatní žáků, a to především v důsledku rodinného prostředí, ze kterého vychází (Průcha, 2009). Popisované děti jsou na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), řazeny mezi subjekty se speciálními vzdělávacími potřebami. Z dosavadních výzkumů vyplývá, že mezi krucální faktory ovlivňující vzdělávací cestu školáka patří: stupeň vzdělání dosaženého rodiče, úplnost rodiny, výše příjmů, nezaměstnanost, úroveň bydlení či menšinový původ (Průcha, 2009).

U žáků se sociokulturním znevýhodněním je důležitý speciální důraz na využívané výukové strategie a postupy (Vašutová, 2007). Pedagog v tomto případě nese největší odpovědnost za změny ve stylu učení žáka (Kaleja, 2011a). Nutné je zohlednit především výše zmiňované skutečnosti (postoje ke vzdělávání, rodinné

zázemí, studijní podmínky...). Strůjcem patřičných opatření může být i někdo ze žákova okolí (příbuzný, kamarád). Proto je důležité ve výchovně-vzdělávacím procesu formovat i kompetence sociální a komunikativní. Z praxe a zkušeností autorů publikace či práce Mareše (1998) vyplývá, že v rámci didaktické (psychodidaktické) kompetence a kompetence sociálně-komunikativní je vhodné využívat kooperativní, kompozitní či partnerské učení. Zároveň je důležité do výuky integrovat principy moderních edukačních přístupů (badatelsky orientované vyučování, dramatická výchova, zahradní pedagogika...), které by se mohly podílet na eliminaci interkulturních bariér mezi žáky a napomáhaly do vyučování včleňovat i kulturu a tradice minoritních skupin (Bořkovicová et al., 2013). Na tento fakt je zásadní nezapomínat již v pregraduální přípravě učitelů a pedagogickým aspirantům poskytnout ucelené poznatky o nejběžnějších etnických menšinách v českém školství (např. romské etnikum či ukrajinští žáci). Učitel by se měl snažit odbourávat předsudky a zavedené stereotypy a podporovat interkulturní výchovu.

Níže popisujeme příklad zaměřený na podporu začlenění žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, a to v kontextu environmentálního, přírodovědného vzdělávání, následně pak vzdělávání digitálního. Cílem je poukázat na důležitost didaktických kompetencí učitele, a to na základě výzkumných šetření a ve vztahu k vybraným metodám výuky.

Výukový program Příroda spojuje a baví

Edukační záměr byl realizován nejprve se studenty, budoucími učiteli 1. stupně základních škol, a následně se žáky 1. tříd navštěvujících školu, která je typická vysokým zastoupením žáků romského původu. Vyučování bylo situované do venkovního prostředí, konkrétně do areálu školní zahrady, především z důvodu změny stereotypu výuky v běžné učebně. Venkovní výuka je řazena mezi neformální typy vyučování (Eshach, 2006). Jedná se o formu výuky, která v sobě ukrývá řadu vyučovacích metod – metodu zážitkové pedagogiky, badatelsky orientované vyučování, pozorování, projektové vyučování atd. (Hofmann et al., 2011). Pro uvedené charakteristiky je proto vhodným nástrojem i pro výuku žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Řada výzkumných šetření navíc poukazuje na fakt, že terénní výuka má pozitivní vliv na rozvoj praktických dovedností, tvořivosti, problémového myšlení, emoční stability, chování, vlastní iniciativy ve výuce a intelektu (např. Chawla, 2006). Trénink uvedených činností má důležitý vliv na zapojení žáků z minoritních skupin do reálného života.

Výuka v přírodě má také prokazatelně kladný účinek na sociální postavení žáků ve třídě (Muñoz, 2009). Částečné přenesení výuky z lavic do venkovního prostředí může mít pozitivní vliv i na její zábavnost (Blair, 2009). Právě vnitřní motivace plynoucí z toho, že vás výuka baví, může mít zásadní dopad na zapojení primárně vyloučených jedinců do kolektivu a přispívat tak ke zdravé atmosféře. Výuka v přírodě hraje zásadní roli v oblasti sociálního citění, interakce a vzájemné sebeúcty mezi žáky, která je rozvíjena především při práci ve skupině (Kangas et al., 2014), což je v případě zapojení dětí ze znevýhodněného prostředí extrémně důležité.

Hlavním cílem programu *Příroda spojuje a baví* bylo rozvíjet didaktické kompetence budoucích učitelů při práci se žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a ověřit vliv výukového prostředí na dosahování afektivních a kognitivních cílů u těchto žáků. Program byl, jak bylo uvedeno výše, v primární fázi určen studentům učitelství pro 1. stupeň základních škol. Následně bylo realizováno edukační dopoledne (4 × 45 minut) pro žáky z 1. tříd. Vyučování vedli studenti, kteří absolvovali předchozí workshop zaměřený na specifika práce s dětmi ze znevýhodněného prostředí. Program byl zaměřen na seznámení s běžnými organismy české přírody. Převládající učební formou byla záměrně skupinová výuka. Žáci byli rozděleni do skupin po třech.

Obrázek 1: Dotazník Likertova typu pro žáky na primárním stupni



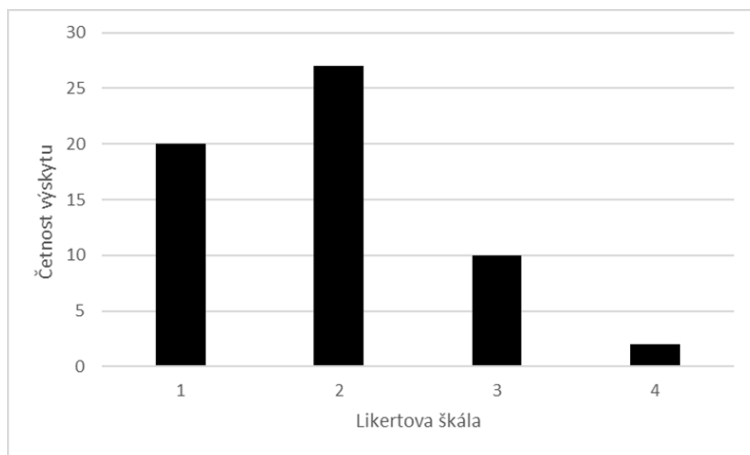
Data byla získávána prostřednictvím jednoduchého experimentu. Na evaluaci participovalo 60 žáků z 1. tříd, z nichž více než 50 % bylo romského původu. Jednalo se tedy o tzv. dostupný výběr respondentů (Skutil, 2011), což může do určité míry představovat limitní faktor výzkumného šetření a zjištěné výsledky se nedají v plné míře zobecňovat. Před samotnou výukou byl žákům vždy zadán test vstupních znalostí (tzv. pre-test) pro zjištění startovní úrovně žákovských vědomostí. Týden po ukončení terénní výuky došlo u žáků k ověření výstupních znalostí na základě jednotného testu výstupních znalostí (tzv. post-testu), který byl totožný s pre-testem. Pro ověření dosažení afektivního cíle byl využit

pětistupňový dotazník Likertova typu uzpůsobený věku a možnostem žáků primárního stupně základních škol (např. dle Reynolds-Keefer et al., 2009, viz obrázek 1).

Níže jsou popsány nejdůležitější výsledky. V případě ověřování vlivu terénní výuky na dosahování kognitivních cílů u popisované skupiny žáků bylo zjištěno, že hladina vstupních znalostí žáků byla obecně velice nízká. Úspěšnost participujících dětí byla před začátkem vzdělávacího programu okolo 25 %. Po absolvování výukového programu *Příroda spojuje a baví* dosáhla průměrná úspěšnost v rámci post-testu 73 %. Došlo tak k nárůstu o 48 procentních bodů.

Zajímavých zjištění bylo dosaženo i v případě evaluace afektivních cílů. Pomocí obrázku 2 jsou vizualizovány odpovědi týkající se výroku: *Dnešní výuka mě bavila*. Žáci využívali Likertovu škálu (1 = určitě ano, 2 = spíše ano, 3 = nevím, 4 = spíše ne, 5 = určitě ne). Ze subjektivních odpovědí žáků vyplývá, že je ve 47 případech výuka určitě či spíše bavila, v 10 si nejsou jisti a pouze tři děti uvedly, že je vyučování spíše nebavilo.

Obrázek 2: Pohled žáků na výuku (*Dnešní výuka mě bavila*)

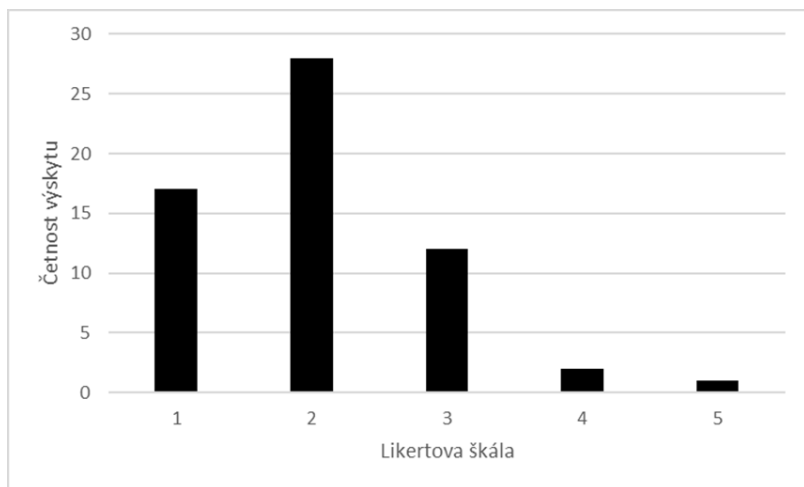


Legenda: 1 = určitě ano, 2 = spíše ano, 3 = nevím, 4 = spíše ne

Žáci se měli také možnost vyjádřit ke skutečnosti, jestli by podobně organizovanou výuku rádi absolvovali častěji, opakovaně. Většina žáků se vyslovila tak, že by chtěla edukaci v terénním prostředí s využitím skutečných přírodnin

zažít znovu. Konkrétně 45 dětí by takovou výuku „určitě ano“ či „spíše ano“ zopakovalo i v budoucnosti, 12 si není jisto a pouze tři žáci by podobnou edukaci zažít již nechťeli (viz obrázek 3).

Obrázek 3: Subjektivní odpověď na otázku, jestli by žáci chtěli podobný typ výuky absolvovat častěji



Legenda: 1 = určitě ano, 2 = spíše ano, 3 = nevím, 4 = spíše ne

Řada studií z minulosti poukazuje na pozitivní vliv výuky ve venkovním prostředí na dosahování nejrůznějších didaktických kompetencí a cílů (např. Vácha & Ditrich, 2016). V tomto případě však z výsledků vyplývá, že podobný typ výuky může být výrazně efektivní i při práci se žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. To znamená s dětmi, které často nemají školu na vrcholu svého hodnotového žebříčku. U participujících žáků došlo nejen ke zlepšení kognice, ale, co je možná daleko důležitější, výuka je i bavila a rádi by se podobného vyučování účastnili častěji. Zjištěnému faktu nahrávala určitě i skutečnost, že bylo žákům umožněno vnímat přírodu zážitkovou formou s využitím všech smyslů. Realizovaný výukový program měl navíc pozitivní dopad i na studenty učitelství pro 1. stupeň základních škol, kteří si vyzkoušeli přístup k žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, a výrazně tak posílili své didaktické kompetence v praktické rovině.

Obrázek 4: Výukový program Příroda spojuje a baví



Zdroj: vlastní

Informatické myšlení a digitální kompetence u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí

Druhý příklad v kontextu didaktických/psychodidaktických kompetencí je z oblasti rozvoje informatického myšlení a digitálních kompetencí u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

V poslední době je do škol zaváděna revize předmětu informatika. Informatika se nově zaměřuje na rozvoj informatického myšlení a na porozumění základním principům digitálních technologií (RVP ZV, MŠMT, 2023b). Podobné revize byly před českou revizí provedeny nebo se aktuálně provádějí v mnoha dalších státech (Velká Británie, Slovensko, Estonsko). Tyto revize vycházejí z předpokladu, že svět kolem nás je čím dál více ovlivňován digitálními technologiemi. Příkladem může být například průmysl 4.0 nebo digitalizace v zemědělství. Běžně tak najdeme ve zdrojích týkajících se zemědělství pojmy jako umělá inteligence, automatizace, datová analýza nebo robotika (Barrett & Rose, 2022; Klerks et al., 2019). Práce v takových odvětvích bude čím dál více vyžadovat hlubší pochopení

digitálních technologií. Toto pochopení je reprezentováno pojmem informatické myšlení. Nejprve se zde zaměříme na problematiku informatického myšlení, následně na digitální gramotnost.

Pojem informatické myšlení je popisován jako schopnost myslet jako informatik v průběhu řešení problémů. Web imysleni.cz (2018) jako charakteristiky informatického myšlení uvádí schopnosti:

- systematicky posoudit různá řešení, vybrat to nejvhodnější pro danou situaci;
- rozdělit velký problém na několik menších, snáze řešitelných;
- plánovat a řídit činnosti;
- vytvářet a pečlivě popisovat postupy, které spolehlivě vedou k nějakému cíli, i když je vykonává někdo jiný;
- vybírat, které aspekty problému jsou podstatné pro jeho řešení a které lze zanedbat;
- uspořádat i velké a nesourodé soubory dat tak, abychom je mohli dále využít;
- používat jazyky, kterými se domluvíme s počítači, roboty a umělou inteligencí.

Většinu těchto bodů lze chápat v kontextu běžného života jako schopnosti logického myšlení. Informatické myšlení tak chápeme jako logické myšlení aplikované v informatickém kontextu. Bez dostatečné úrovně informatického myšlení tak bude čím dál problematičtější nalézt práci v oborech, které dříve vyžadovaly velké množství málo kvalifikované lidské práce. To může být příčinou dalšího prohlubování nerovností mezi jednotlivými vrstvami společnosti.

Odborná literatura se zatím věnuje různým verzím digitálního rozdělení. Pojem digitální rozdělení ale chápe především v oblasti uživatelského přístupu k digitálním technologiím.

Nerovnost v informatickém myšlení je tak v současnosti bílým místem pedagogického výzkumu. Toto bílé místo se snažíme v našich výzkumech popsat (Dobiáš, 2023; Dobiáš & Šimandl, 2022). Konkrétně bylo cílem porovnat úroveň informatického myšlení žáků sociálně znevýhodněných a běžných. Výsledky jsou volně k dispozici (Dobiáš, 2023; Dobiáš & Šimandl, 2022). Níže je představen souhrn předchozích výzkumů Dobiáše a Šimandla.

Za účelem porovnání informatického myšlení sociálně znevýhodněných a běžných žáků byla využita data ze soutěže Bobřík informatiky. Soutěž Bobřík informatiky je zaměřena na rozvoj informatického myšlení žáků. Žáci v rámci soutěže vypracovávali test se 12 otázkami. Na vypracování testu měli 40 minut. Ve školním 2022 roce se soutěže zúčastnilo celkem 183 564 soutěžících žáků. Žáci byli rozděleni podle věku do jednotlivých věkových kategorií (Dobiáš, 2023). Cílovou skupinou následující analýzy byla věková kategorie žáků základní školy. Na základě získaných dat byly vybrány školy se zvýšeným podílem sociálně znevýhodněných žáků (dále ZPSZŽ školy) vzhledem ke skutečnosti, že nebylo možné identifikovat přímo sociálně znevýhodněné žáky. Tyto školy byly porovnávány se zbytkem výzkumného vzorku – školami běžného typu. Vybrané ZPSZŽ školy měly od 18,5 % až do 66 % sociálně znevýhodněných žáků. Procentní podíly sociálně znevýhodněných žáků jsou získány ze statistik MŠMT. Detaily jsou viditelné v tabulce 1.

Tabulka 1: Procentní podíl sociálně znevýhodněných žáků

Výsledky ze školního roku 2022	Třída	Počet účastníků	Procentních podíl ze všech žáků v ČR	Z nich vybraných ZPSZŽ škol
Mini	4.–5. třída ZŠ	51 174	23,9 %	352
Benjamin	6.–7. třída ZŠ	60 853	28,9 %	546
Kadet	8.–9. třída ZŠ	43 259	22,3 %	371

Zdroj: upr. Dobiáš (2023), Dobiáš a Šimandl (2022)

- *Rozdíly v informatickém myšlení*

Soutěž Bobřík informatiky se primárně zaměřuje na rozvoj informatického myšlení. Cílem analýzy bylo zjistit, zda existují rozdíly v bodovém zisku v soutěži, které by signalizovaly rozdílnou úroveň informatického myšlení. Dosažené výsledky z obou ročníků bobříka informatiky ukazují na významné rozdíly mezi ZPSZŽ školami a ostatními školami. Konkrétně byly měřeny bodové zisky v soutěži v obou skupinách škol. Procentní rozdíl v získaných bodech mezi běžnými a ZPSZŽ školami je vyobrazen v tabulce 2.

Nejmenší rozdíly byly zaznamenány v kategorii Mini, což je nejmladší věková kategorie. Na 2. stupni základních škol (kategorie Benjamin a Kadet) se rozdíly v informatickém myšlení dále výrazně zvětšují. To značí, že se postupně

dále rozevírají nůžky nerovnosti v informatickém myšlení mezi sociálně znevýhodněnými žáky a ostatními. Český vzdělávací systém tak stojí před velkým úkolem: realizovat vzdělávání tak, aby se v průběhu času nerovnost ve znalostech a dovednostech mezi jednotlivými vrstvami společnosti dále nezvětšovala. Jde i o jeden z klíčových cílů *Strategie 2030+* (Fryč et al., 2020).

Tabulka 2: Procentní rozdíly v získaných bodech mezi běžnými a ZPSZŽ školami

	Mini	Benjamin	Kadet
Bobřík informatiky 2022	11,5 %	23,4 %	15,3 %
Bobřík informatiky 2023	10,8 %	15,4 %	22 %

Zdroj: upr. Dobiáš (2023), Dobiáš a Šimandl (2022)

- *Rozdíly ve složkách informatického myšlení*

Jednou ze schopností v rámci informatického myšlení je schopnost rozdělit velký problém na několik menších, snáze řešitelných. Akademici se proto snaží rozdělit informatické myšlení na jednotlivé složky, se kterými pak mohou lépe pracovat. V současnosti existuje mnoho různých způsobů dělení informatického myšlení. Zde bylo využito dělení podle Selbyho a Woollarda (2014), a to na tyto složky: abstrakce, algoritmizace, dekompozice, evaluace, generalizace a automatizace. Krátkodobý charakter soutěže Bobřík informatiky neumožňuje měřit složku automatizace, bylo proto rozhodnuto nahradit ji složkou hledání opakujících se vzorů. Složka generalizace je v úlohách Bobříka informatiky velmi málo zastoupena, proto není v samotných výsledcích zmiňována. Jednotlivé složky informatického myšlení popisují Dobiáš a Šimandl (2022) takto:

- *Abstrakce:* odstraňování zbytečných detailů, rozpoznání klíčových prvků problému, výběr reprezentace systému.
- *Dekompozice:* rozčlenění úloh na dílčí úkoly, uvažování o problémech z hlediska komponent či částí.
- *Algoritmizace:* dostat se k řešení problému prostřednictvím jasné posloupnosti kroků. Tato posloupnost kroků je většinou vyjádřena pomocí počítačového programu.
- *Evaluace:* Nalezení nejlepšího řešení, zajištění toho, aby řešení odpovídalo účelu, rozhodování o správném využití zdrojů
- *Generalizace:* Zobecňování, indukce, vyvozování závěrů z dílčích údajů.

- *Hledání opakujících se vzorů*: Rozpoznávání podobností mezi různými problémy, opakování kroků v rámci jednoho problému sekvence.

V dosažených výsledcích byly ve všech složkách informatického myšlení identifikovány rozdíly. Rozdíly v pravděpodobnosti vyřešení úloh zaměřených na konkrétní složku informatického myšlení jsou uvedeny v tabulce 3. Největších rozdílů v obou ročnících soutěže Bobřík informatiky dosahovaly složky abstrakce a hledání opakujících se vzorů, které zase souvisí s abstrakcí a částečně i algoritmizací. Právě na tyto složky informatického myšlení je vhodné se u sociálně znevýhodněných žáků zaměřit.

Tabulka 3: Rozdíly v pravděpodobnosti vyřešení úloh zaměřených na konkrétní složku informatického myšlení

	Bobřík 2021	Bobřík 2022
abstrakce	14,9 p. b.	8,6 p. b.
algoritmizace	9,9 p. b.	6,9 p. b.
dekompozice	6,1 p. b.	6,5 p. b.
evaluace	2,4 p. b.	6,9 p. b.
hledání opakujících se vzorů	24,6 p. b.	8,2 p. b.

Zdroj: upr. Dobiáš (2023), Dobiáš a Šimandl (2022)

Soutěž Bobřík informatiky obsahuje interaktivní programovací úlohy, ve kterých žák řeší problém pomocí blokového programování. Ukázka jedné úlohy je na obrázku 5. Vyobrazená úloha byla součástí soutěže Bobřík informatiky 2022 pro věkovou kategorii Benjamin (6.–7. třída ZŠ). U každé věkové kategorie byly 2–3 interaktivní programovací úlohy. Detailní popis úloh lze nalézt v publikaci Vaníčka, Šimandla a Dobiáše (2022).

Rozdíly v programovacích úlohách byly hledány pouze v soutěži Bobřík informatiky 2022. V kategorii Mini nebyly v programovacích úlohách nalezeny rozdíly ve výsledcích. V ostatních věkových kategoriích již významné rozdíly nalezeny byly, přičemž s věkem se tyto rozdíly zvyšovaly. Celkový rozdíl v pravděpodobnosti vyřešení programovacích úloh mezi ZPSZŽ a ostatními školami činil pouze 3,8 %. To je podstatně méně než u ostatních typů úloh vyobrazených v tabulce 3. V programátorských aktivitách v rámci soutěže Bobřík informatiky byla velmi nízká míra nerovnosti mezi žáky sociálně znevýhodněnými a ostatními. V současnosti ještě není povinné učit novou informatiku obsahující programování.

Mnoho žáků proto ještě neabsolvovalo výuku programování. V takovém případě mají sociálně znevýhodnění a ostatní žáci obdobné startovní podmínky, což se projevilo na výše uvedeném nízkém rozdílu.

Obrázek 5: Interaktivní programovací úloha (Bobřík informatiky)

Kříž

Sestav program, který kreslí kříž.

Je ale povoleno použít nanejvýš 20 bloků. Pokud bude program moc dlouhý, musíš jej nějak zkrátit, aby 20 bloků stačilo k nakreslení obrázku.

The screenshot shows the 'Bobřík informatiky' programming interface. On the left, a palette of blocks is visible. The main workspace contains the following code:

```
po spuštění  
Otoč se vpravo o 15°  
Dopředu o 80 kroků  
opaku  
1 krát  
Otoč se vlevo o 15°  
opaku  
4 krát  
Dopředu o 80 kroků  
Otoč se vpravo o 90°  
Dopředu o 80 kroků  
Otoč se vpravo o 90°  
Dopředu o 80 kroků  
Otoč se vlevo o 90°
```

On the right, a turtle icon is shown drawing a red cross. Below the drawing, the text 'Použitých bloků: 8' is displayed. Two feedback messages are shown: 'Skvěle, splnil jsi zadání.' and 'Tvá odpověď je zaznamenána.' At the bottom, there are buttons for 'Spustit' (green) and 'Obnovit' (red), and a slider for 'Rychle' (fast) to 'Pomalé' (slow).

Zdroj: vlastní

Zjištěné výsledky ukazují na nerovnost v informatickém myšlení mezi sociálně znevýhodněnými žáky a ostatními. Vyšší míra nerovnosti je zaznamenána u abstraktnějších složek informatického myšlení, jako je abstrakce nebo hledání opakujících se vzorů. Nerovnost v informatickém myšlení se pravděpodobně s věkem žáků postupně zvyšuje, což ukazuje na vznik dalšího příkopu rozdělovajícího společnost.

Obecná schopnost ovládání digitálních zařízení – digitální gramotnost – je u žáků nově rozvíjena ve formě digitální kompetence. Nyní se tedy zaměříme na tuto oblast.

Digitální kompetence žáků by měly být rozvíjeny ve všech předmětech, nejen v předmětu informatika, díky čemuž by mělo docházet přirozenému rozvoji digitální gramotnosti u všech žáků, a to včetně sociálně znevýhodněných.

Schopnosti a dovednosti v ovládání digitálních technologií u sociálně znevýhodněných již byly v odborné literatuře velmi dobře popsány. V anglickém jazyce je většinou používán termín digital divide. Tento termín byl poprvé použit už v roce 1996 Webberem a Harmonovou (Gunkel, 2004). V souladu s Baslem (2008) a Neumajerem (2006) budeme používat český termín digitální rozdělení. Tento termín má několik forem. Postupem času přibývají další formy digitálního rozdělení.

První forma digitálního rozdělení (anglicky first level digital divide) je definována jako „rozdíl mezi těmi, kteří mají přístup k novým technologiím, a těmi, kteří nemají“ (NTIA 1999). První formu digitálního rozdělení dostala do povědomí akademické obce studie amerického ministerstva financí, respektive jeho oddělení pro telekomunikaci a informace – NTIA – z roku 1999. Zprávy NTIA vycházely v letech 1995, 1998, 1999, 2000, 2002 a 2004 a velmi podrobně mapovaly vývoj penetrace výpočetní techniky podle různých hledisek v americké společnosti. Důvody vzniku první formy digitálního rozdělení vysvětluje Vehovarova časově-distanční teorie (Vehovar et al., 2006). Podle této teorie nastupují digitální trendy a novinky nejdříve u socioekonomicky silnějších vrstev populace. Následně se šíří mezi socioekonomicky slabší vrstvy obyvatel. Vehovarově časově-distanční teorii odpovídá i osobní autorova zkušenost – v roce 2008 pracoval jako dobrovolník s romskými adolescenty. V té době romští adolescenti Facebook oproti majoritě vůbec nepoužívali. V době sběru dat k výzkumu (2017) pak používali pouze Facebook, zároveň u nich byla zaznamenána nižší penetrace mobilních telefonů než u majority. V současné době bude tato penetrace již podobná jako v majoritní společnosti.

Podle některých autorů první forma digitálního rozdělení již není problémem (Dijk, 2005). Epidemie koronaviru nám ale ukázala, že první forma digitálního rozdělení, tedy rozdíl v přístupu k digitálním technologiím, stále existuje. Již někdy od roku 2005 akademici hromadně přesouvají svou pozornost ke druhé formě digitálního rozdělení. Druhá forma digitálního rozdělení je chápána jako „nerovnost ve schopnostech a dovednostech v používání technologií“ (Dewan & Riggins, 2005). Tato nerovnost se významně ukázala i ve výzkumu ICILS 2013 (Basl et al., 2015).

To, co děláme nebo neděláme na počítači, posouvá nebo brzdí naše schopnosti práce s počítačem (DiMaggio et al., 2001). Mezi těmi, kteří používají internet pro zábavu, a těmi, kteří ho používají pro práci, může vznikat uživatelská propast (usage gap) (Hargittai & Hinnant, 2008). Nižší sociální vrstvy inklinují k sociálním stránkám internetu a není pro ně důležitá technologická stránka digitálních technologií (Lopez-Sintas et al., 2012). Proto se dále v textu zaměříme také na rozdíly ve způsobu volnočasového využívání digitálních zařízení.

V současnosti se někteří autoři snaží vymezit pojem třetí forma digitálního rozdělení, který by měl obsáhnout rozdíly ve schopnosti využívání digitálních technologií ve prospěch jedince (Scheerder et al., 2017; Wei et al., 2011). „Prospěch jedince“ přitom může být krátkodobého nebo dlouhodobého rázu. Kupříkladu podle studie provedené mezi lidmi bez domova tito lidé používají digitální technologie způsobem, který jim „zvyšuje pohodlí“ v jejich sociální situaci, čímž jim ale zároveň blokuje sociální začleňování (Bure, 2006).

- *Rozdíly v digitální kompetenci*

V následujícím textu představíme výsledky kvalitativního mapování digitální gramotnosti, které bylo součástí disertační práce Dobiáše (2019). První fáze mapování proběhla v romském nízkoprahovém klubu organizovaném v Salesiánském středisku v Českých Budějovicích. Zde byla realizována zúčastněná pozorování volnočasových digitálních aktivit a následně vedeny polostrukturované rozhovory se sociálně znevýhodněnými žáky. Druhá fáze výzkum se uskutečnila na čtyřech základních školách v Českých Budějovicích a okolí. Zde byly připraveny digitální úkoly, které žáci řešili. Proces řešení problémů byl nahráván na video. Následně proběhly polostrukturované rozhovory s těmito žáky a jejich učiteli. Druhé fáze výzkumu se zúčastnilo celkem 13 žáků, mezi které patřilo sedm sociálně znevýhodněných.

V průběhu výzkumného šetření byly sledovány znalosti a dovednosti práce s několika rozdílnými digitálními nástroji. Tyto znalosti a dovednosti byly rozděleny do dvou skupin: znalosti a dovednosti práce s textovým editorem a znalosti a dovednosti práce s běžně používanými digitálními nástroji, dále byly zjišťovány schopnosti hledání informací na internetu a úroveň znalostí, dovedností a porozumění potřebných k produktivnímu používání digitálních zařízení.

- *Práce s textovým editorem*

Práce s textovým editorem je řazena mezi základní znalosti a dovednosti a je vyučována na většině základních škol. Všichni studenti účastníci se výzkumného šetření tak znali z výuky programu MS Word, díky čemuž bylo možné porovnávat znalosti a dovednosti týkající se tohoto programu. U programu MS Word byla pozorována i jistá závislost znalostí a dovedností souvisejících s ovládáním programu na sociální skupině, kdy sociálně znevýhodnění žáci vykazovali horší znalost programu MS Word oproti majoritě. Zároveň ale dvě sociálně vyloučené žacky z jedné školy vykazovaly lepší znalosti programu MS Word, než byly průměrné výsledky u žáků na ostatních základních školách. Tento fakt ukazuje na skutečnost, že na digitální gramotnost má větší vliv kvalita výuky nežli sociální znevýhodnění.

- *Znalosti a dovednosti práce s běžně používanými digitálními nástroji*

Nedílnou součástí digitální gramotnosti je znalost ovládání základních digitálních nástrojů, v životě běžně používaných, a dovednost jejich využití ve vlastní prospěch – tak, jak o tom vypovídá třetí forma digitálního rozdělení. V rámci výzkumného šetření žáci řešili úkoly zaměřené na využívání e-mailu, hledání spojení hromadné dopravy a nákupy v e-shopech.

Ve znalosti základních nástrojů se ukázaly výrazné rozdíly mezi sociálně vyloučenými žáky a majoritou. Sociálně vyloučení žáci výrazně častěji neměli založen e-mail, případně měli velké problémy s přihlášením do e-mailu. Všichni ostatní žáci náležející k majoritě e-mail bez problémů používali.

Velmi podobné výsledky se ukázaly v dovednosti hledání spojení hromadné dopravy. Žáci, kteří tuto aktivitu znali, bez sebemenších problémů výsledek velmi rychle našli. Z rychlosti jejich orientace na stránce bylo zřejmé, že hledání veřejné dopravy pravidelně využívali. Do této skupiny patřili především žáci s majoritním sociálním zázemím.

Druhou skupinou byli žáci, kteří stránky IDOS znali jen povrchně nebo vůbec. V takovém případě volili dotaz skrze vyhledávač, který je navedl na stránky IDOS.cz nebo na web Českých drah. Byli tak postaveni před problém ovládání neznámé webové stránky, což se projevilo v produktivitě jejich práce. Do této skupiny patřili povětšinou sociálně znevýhodnění žáci.

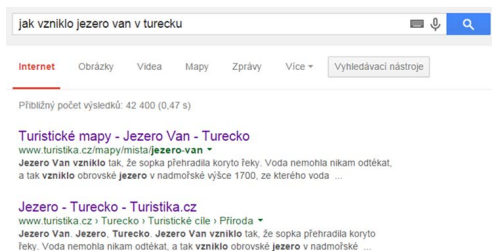
Sociálně znevýhodnění žáci pozorovaní v Salesiánském středisku prakticky neměli e-mailové schránky, nenakupovali v e-shopech a nedokázali si vyhledat

čas odjezdu hromadné dopravy. Někteří z nich ale dokázali upravovat fotografie. Důvodem byla potřeba následného vkládání těchto fotografií na sociální síť. Domníváme se, že sociálně vyloučení žáci mohou mít posunuté vnímání žebříčku důležitosti jednotlivých nástrojů, kdy aktivity, vnímané majoritou i výzkumníkem jako strategicky důležité (IDOS, e-mail), jsou mezi sociálně vyloučenými chápány jako druhotné. Tito žáci sami příliš necestují a většina internetové komunikace se u nich odehrává přes sociální síť. Kvůli velkému množství času stráveného na sociální síti je pro některé sociálně vyloučené žáky strategickou dovedností (z jejich pohledu) editace fotografií, případně práce s audiem a videem. Tento posun priorit tak z běžného pohledu může být chápán jako jedna z příčin nižší úrovně digitálních kompetencí sociálně znevýhodněných žáků. Zároveň může jít o příležitost k rozvoji digitálních kompetencí sociálně znevýhodněných žáků.

- *Informační dovednosti*

Úlohy zaměřené na informační dovednosti se týkaly především vyhledávání odpovědí na informačně náročné otázky, jako příklad lze uvést otázku: Jak vzniklo jezero Van v Turecku? Úspěšnost v této oblasti byla vyhodnocována především na základě kvality nalezené informace a času stráveného hledáním daných informací.

Obrázek 6: Produktivní strategie vyhledávání



Zdroj: Dobiáš (2019)

Dva sociálně znevýhodnění žáci v této oblasti dosahovali výrazně nadprůměrných výsledků. Důvodem dobrých výsledků těchto žáků bylo použití jiné vyhledávací strategie, kdy do vyhledávače zadávali dotazy formulované stejně jako v přirozeném českém jazyce, tedy formulované v celých větách. Následné výsledky pak často hledali přímo v textu, který vyhledávač zobrazuje pod na-

lezeným odkazem. Často tak našli odpověď na dotaz, aniž by navštívili jiné stránky než stránky vyhledávače. Zadávali tedy do vyhledávacího řádku otázku formulovanou naprosto stejně jako v zadání. Tvorba dotazů žáky tak mohla být ovlivněna slovním zadáním úkolu. Tito dva žáci zároveň dosahovali podprůměrných výsledků ve čtenářské gramotnosti. Jejich specifická strategie hledání informací tak dokonce dokázala tento nedostatek minimalizovat. Výsledek vyhledávání ilustruje obrázek 6.

Ostatní žáci volili strategii „najdu to na Wikipedii“ nebo „postupně projdu internetové stránky“ a hledali informace v textu. Taková strategie ale vyžaduje jistou úroveň čtenářské gramotnosti.

V nízkoprahovém salesiánském středisku byla u některých sociálně znevýhodněných žáků shledána velmi nízká čtenářská gramotnost. Tito sociálně znevýhodnění žáci často při vyhledávání informací na internetu po vytvoření vyhledávacího dotazu postupně klikali na odkazy v pořadí, v jakém jim je vyhledávač nabídl. Nedocházelo zde k rozhodování, které stránky mají být otevřeny na základě prohlížečem zobrazených výsledků. Po otevření konkrétní internetové stránky procházeli stránku jen velmi povrchně, texty četli pouze minimálně, zaměřovali se na obrázky na internetové stránce (domníváme se, že v důsledku nízké čtenářské gramotnosti používali strategii vyhýbání se problému). Výsledkem bylo, že povětšinou nebyli schopni najít informace, které původně hledali. Velmi nízká úroveň čtenářské gramotnosti tak výrazně omezila jejich dovednost hledání informací na internetu. Tito žáci měli dále velké potíže založit si účet na sociální síti, e-mailu nebo si něco koupit v internetovém obchodě. Ve druhé fázi výzkumného šetření měla podobné problémy sociálně znevýhodněná žačka. Té na internetu nakupovaly kamarádky. Úroveň čtenářské gramotnosti tak pravděpodobně ovlivňuje dovednost vyhledávání informací na internetu, čímž ovlivňuje digitální kompetence žáka.

- *Úroveň znalostí a dovedností potřebná k produktivnímu používání digitálních zařízení*

Při práci na počítači již přirozeně a intuitivně používáme skrze operační systém různé mechanismy, díky kterým se zvyšuje naše produktivita práce na digitálních zařízeních. V rámci výzkumného šetření tedy bylo sledováno volné využití mechanismů, jako jsou klávesové zkratky, kopírování, řazení a filtrování.

Ve znalostech a dovednostech práce s mechanismy produktivního ovládání počítače dominovali žáci s lepším sociálním zázemím. Naproti tomu sociálně

vytlučení žáci v této oblasti vykazovali velmi špatné znalosti a dovednosti. Sociálně vytlučení žáci v nízkoprahovém salesiánském klubu většinou neznali žádné z výše uvedených mechanismů. Často ani neuměli kopírovat. Někteří nedokázali zesílit hlasitost ve Windows, nedokázali pracovat se soubory, jiní alespoň pracovali se soubory pomocí plochy a techniky drag and drop. Zároveň zde ale existovaly výjimky: běžný žák s minimálními znalostmi těchto mechanismů, který i v ostatních oblastech dosahoval podprůměrných výsledků, nebo sociálně vytlučená žačka s průměrnými znalostmi těchto mechanismů.

Znalosti a dovednosti potřebné k produktivnímu používání digitálních zařízení se na základních školách vyučuje pouze v omezené formě. Takové znalosti a dovednosti tedy běžně čerpáme v rámci neformálního vzdělávání. Příčinou nízké úrovně znalostí a dovedností potřebných k produktivnímu používání digitálních technologií u sociálně vytlučených žáků může být izolovanost sociálně vytlučené komunity, kdy běžná sociálně vytlučená komunita nemá mnoho členů se solidní mírou digitální gramotnosti. Sociálně vytlučení žáci tak kolem sebe nemají vzory, od kterých by se mohli neformálně učit.

- *Rozdíly ve způsobu volnočasového využívání počítačů*

V rámci výzkumného šetření byl také realizován polostrukturovaný rozhovor. V rámci rozhovoru byli žáci dotazováni na způsob využívání domácího počítače. Tato otázka byla dále doplněna o dotaz: *Jak vypadá tvůj běžný školní den?*

Většina běžných žáků využívala počítačů prakticky pouze k zábavě: hraní her, komunikaci přes sociální síť, sledování filmů či seriálů, sledování Youtube. Sociálně lépe situovaní žáci v některých případech vykazovali i jisté využití počítačů k produktivním činnostem, jako je příprava referátů, úprava fotografií, editace audia či videa, někteří chlapci projevovali zájem o sestavování počítačů a jejich opravování.

Výraznější rozdíly byly zaznamenány u obou nejlepších žáků s nejlepšími vzdělávacími výsledky. Jedna taková žákyně trávila na počítači minimum času. Její spolužák trávil u počítače hodně času a cíleně se připravoval na profesi programátora, učil se sám programovat a pročetl si různé elektrotechnické příručky, zároveň ale využíval počítač i k hraní her či komunikaci na sociální síti.

U sociálně znevýhodněných žáků byly zaznamenány jisté rozdíly oproti majoritě ve způsobu využívání počítačů. Tito žáci častěji než jejich majoritní vrstevníci

využívali počítače k sociální komunikaci, kvůli zájmu o hudbu pak také častěji využívali počítač ke tvorbě a konzumaci hudby. Příkladem byla sociálně vyloučená žákyně, která snila o kariéře hip-hopové zpěvačky. Sama si skládala, zpívala, nahrávala a upravovala písně. Díky svému zájmu jako jediná sociálně vyloučená využívala digitální zařízení k produktivním činnostem. Způsob využití digitálních technologií tak výrazně ovlivňovaly žákovy volnočasové zájmy, které pravděpodobně mohou ovlivňovat i žákovu digitální kompetenci.

- *Vliv výuky na základních školách na žákovu digitální kompetenci*

Velká část výzkumného šetření byla věnována práci s textovým editorem. Práce s textovým editorem je v Česku řazena mezi základní oblasti digitální gramotnosti, a proto se jí věnuje většina základních škol. Všichni žáci účastníci se výzkumu znali z výuky informatiky program MS Word, díky čemuž šlo porovnávat znalosti a dovednosti týkající se tohoto softwaru.

Na základě výsledků dvou sociálně znevýhodněných žákyň, které vykazovaly nadprůměrné znalosti a dovednosti spojené s textovým editorem MS Word, přičemž v ostatních oblastech byly průměrné nebo podprůměrné, se domníváme, že kvalitně realizovaná výuka informatiky může zmenšovat digitální rozdělení v té oblasti, které se věnuje. Výuka sociálně znevýhodněných je ale běžně ztížena jejich nízkou motivací ke studiu a častějším vzdáváním se. Ve výsledku tak naopak špatně realizovaná výuka informatiky může naopak rozdíly v digitální gramotnosti zvyšovat.

Způsob výuky může také ovlivnit četnost vzdávání se. V rámci výzkumného šetření jsme se setkali se sociálně znevýhodněným žákem, který se ze všech účastníků výzkumu vzdával vůbec nejčastěji a nejrychleji. Učitel informatiky z této školy je mezi svými kolegy pověstný svým cholerickým a hrubiánským chováním. Domníváme se, že vystupování učitele informatiky a rychlé vzdávání se tohoto žáka spolu souvisí, tedy bylo „naučeno“. Pokud by tak tomu skutečně bylo, učitelova autoritativně vedená výuka by negativně ovlivnila četnost vzdávání se. Pokud se žák ihned při prvním neúspěchu vzdá, přichází tím o možnost vyřešit daný problém pomocí nějaké formy strategie řešení problémů. Předčasné vzdávání se tak přímo ovlivňuje úroveň žákovy digitální kompetence.

- *Komunitní řešení problémů*

U sociálně znevýhodněných žáků byla v rámci výzkumu pozorována komunitní strategie řešení problému. Zdá se, že romští sociálně znevýhodnění žáci jsou

mnohem více zvyklí spolupracovat v rámci své komunity. Příkladem může být Jolana (jméno změněno z důvodu zachování anonymity), která se v průběhu řešení problémů snažila angažovat přísedícího výzkumníka ke spolupráci. Typicky chtěla udělat nějaký krok (volba e-shopu), nebyla si ale jistá, proto se nejdříve zeptala *Alza*? Podobné skupinové řešení problémů jsme zaznamenali v první fázi projektu v romském volnočasovém klubu. Romský sociální pracovník tvrdil: „Na začátku se na Facebook neuměli zaregistrovat, tak jsme je tam registrovali. Po nějakém čase nás to přestalo bavit, tak jsme s tím skončili. A oni si pomohli sami v rámci komunity.“

V případě hledání externího zdroje informací žádný ze sociálně vyloučených žáků nehledal informace vedoucí k vyřešení problému na internetu, ale spíše se obracel na členy své komunity s prosbou. V takovém případě pak často přímo řešil problémy člen komunity s nejvyšší digitální gramotností. V případě použití této strategie se u osoby, která si daný problém nechala vyřešit, již nerozvíjí digitální kompetence ani schopnost řešení problémů, protože problém za ni vyřešil někdo jiný. Domníváme se proto, že komunitní řešení problémů má vliv na digitální kompetenci sociálně znevýhodněného žáka. Osobní zkušenost s touto strategií má i autor disertační práce, který instaloval wifi router v jedné sociálně znevýhodněné romské rodině.

V předchozím textu jsme ukázali, že na digitální kompetenci sociálně znevýhodněného žáka má vliv několik různých faktorů: nízká motivace ke studiu, čtenářská gramotnost, častější vzdávání se, specifické volnočasové zájmy či izolovanost sociálně znevýhodněné komunity, ve které je standardem nízká míra digitální kompetencí. Kvůli semknutosti této sociální skupiny zde pak funguje komunitní řešení digitálních problémů.

5.3 Kompetence diagnostická, hodnotící

Diagnostická kompetence je klíčovou kompetencí učitele. V posledních letech v souvislosti s inkluzivním vzděláváním a s ním spojenými profesními požadavky na učitele je tato kompetence naprosto nezbytnou součástí jeho schopností. Obecně diagnostické kompetence zahrnují schopnost identifikovat potřeby žáků a porozumět jim. Dále musí být učitel schopen v souvislosti s touto kompetencí

posoudit schopnosti žáků ve vztahu k učebnímu obsahu a procesu výuky. Hlavním cílem pedagogické diagnostiky by měla být identifikace silných stránek žáků, které se dají využít i k posílení těch slabých. Efektivní diagnostika by měla vést k plánování a poskytnutí vhodné výuky z hlediska individuálních potřeb každého žáka. Z toho vyplývá, že diagnostické kompetence učitele mají zásadní vliv na úspěšnost žáků a schopnost naplnit jejich vzdělávací potenciál.

V rámci diagnostiky se však učitel nezaměřuje pouze na žáky či kolektiv žáků, ale také na rodinné prostředí žáka, což je klíčová oblast pedagogické diagnostiky u žáků s OMJ (viz kap. 2) a žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Součástí pedagogické diagnostiky je také sebehodnocení učitele, které má významný vliv na žákovo učení.

Pedagogická diagnostika není nahodilou činností, ale jedná se o cílený a systematický proces, se kterým souvisí několik klíčových prvků diagnostických kompetencí učitele. Učitel by měl být schopen získávat a využívat *informace* o svých žácích z různých zdrojů, k čemuž patří například pozorování v hodinách, rozhovory, zpětná vazba od žáků, rodičů i dalších pedagogických pracovníků, hodnocení výtvorů žáků. K tomu je třeba, aby byl učitel obeznámen s různými diagnostickými nástroji a technikami a dokázal je efektivně využít (pro inspiraci Kops method®, MBTI VIA). Důležitou schopností učitele je správně *interpretovat a analyzovat zjištění*, která získal o svých žácích. Dále je zásadní, aby učitel uměl identifikovat individuální rozdíly mezi žáky a přizpůsobit žákům výuku tak, aby byly respektovány např. různé učební styly žáků a jejich potřeby. Nedílnou součástí diagnostických kompetencí je schopnost poskytnout žákům relevantní a *konstruktivní zpětnou vazbu*.

Níže je představena diagnostická a zároveň intervenční metoda, která využívá veškeré výše popsané schopnosti učitele vyplývající z diagnostických kompetencí. Díky této metodě a jejímu postupu je možno identifikovat konkrétní příčiny projevů v chování žáka, a to i v případě, že jsou to například projevy související s jeho rodinným nebo školním prostředím. Vzhledem k cílové skupině, které se tato publikace věnuje, se blíže zaměřujeme na tuto oblast, neznamená to však, že by byly opomíjeny další.

Funkční analýza chování

U žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí se může projevovat chování, které považujeme za nevhodné a může souviset s odlišnou kulturou, hodnotami,

vzory a normami vycházejícími z rodinného prostředí žáka. Hynek, Najmonová a Procházka (2019, s. 204) zahrnují pod nevhodné chování žáka „jak nekázeň, nespolupracující chování a aktivní rušení výuky, tak doprovodné jevy spojené s rizikovým chováním, které mají přesah do školního prostředí, ale i souvislost s nastavením výchovných norem z rodinného prostředí“.

Funkční analýza chování (FACH) je diagnostická, ale zároveň intervenční metoda, která se využívá k porozumění motivaci a příčinám chování žáka. Její využití je vhodné právě u žáků, jejichž projevy chování označujeme jako nevhodné, nežádoucí, problematické nebo náročné. Jedná se o chování, které většinou okolí žáka, tedy učitelé, spolužáci, rodiče a další, považuje za pro něj rušivé. Hlavním cílem FACH je identifikovat důvody a příčiny tohoto chování a na základě toho přizpůsobit intervenci a podporu žákovi tak, aby byla účinná a odpovídala jeho individuálním potřebám.

V porovnání s tradičními nomotetickými diagnostickými metodami, které srovnávají konkrétní projevy žáků s obecně očekávaným chováním, je FACH tzv. idiografickou diagnostickou metodou, která se zaměřuje na viditelné chování konkrétního žáka (Mertin, 2016b). Vychází z funkčně behaviorálně-analytického přístupu, který předpokládá, že „téměř veškeré lidské chování má určitou funkci ve vztahu k okolí, že lidé mají nějaký svůj (ač často skrytý a neuvědomovaný) důvod či motiv pro své jednání“ (Mertin, 2016b, s. 244).

FACH je tedy systematický proces, při kterém je třeba dodržet konkrétní postup. Nejprve je nutné shromáždit co nejvíce informací o projevech chování žáka (viz obrázek 7).

Tato část zahrnuje především pozorování chování žáka, ale i sběr informací o žákovi od různých aktérů podílejících se na jeho výchově a vzdělávání (rodiče, učitelé, asistenti pedagoga, vedoucí volnočasových aktivit atd.). Zajímavý může být v tomto ohledu i pohled samotného žáka nebo jeho spolužáků. Cílem této části FACH je identifikovat události předcházející sledovanému chování, takzvané antecedenty. Může se jednat o konkrétní situace, verbální či neverbální projevy nebo jiné vnější stimuly, které mají vliv, respektive spustí toto chování. V další části FACH by měly být stanoveny hypotézy o funkci a motivaci sledovaného chování. Může se například jednat o snahu vyhnout se nepříjemným situacím, upozornit na sebe nebo dosáhnout určitého cíle. Na základě hypotéz je navržena intervence, jejímž hlavním cílem by mělo být ovlivnění motivace a příčiny sledovaného chování. Velmi často se jedná o provedení změn v prostředí žáka (ve třídě

Obrázek 7: Záznamový arch pro učitele (FACH)

Funkční analýza chování Záznamový arch pro učitele	
Téma/ téma _____	Datum _____
Žák/ žáci _____	Poskytce _____
Respondent/ i _____	
1. Popište problémové chování. _____ _____ _____ _____	
2. Jak často se toto chování objevuje? _____ _____ _____ _____	
Jak dlouho trvá? _____ Jaká je jeho intenzita? _____ _____ _____	
3. V jakých situacích se chování objevuje? _____ _____ _____ _____	
4. Kdy a při jaké příležitosti se toto chování objevuje nejčastěji a kdy nejméně? _____ _____ _____ _____	
5. V čí přítomnosti se chování objevuje nejčastěji a v čí nejméně? _____ _____ _____ _____	
6. Jaké situace nejpravděpodobněji vyvolávají toto chování? _____ _____ _____ _____	
7. Naposled Vím něco, že se toto chování objeví? _____ _____ _____ _____	
8. Co obvykle po daném chování následuje? Popište co se děje podle reakti dopředu, zpětně a samostatně žáků. _____ _____ _____ _____	
9. Co je záměrné daného chování; to znamená, z jakého důvodu si myslíte, že se žák takto chová? Čeho se snaží žák dosáhnout, resp. čemu se snaží vyhnout? _____ _____ _____ _____	
10. Jaké chování, v souvislosti s daným sociálním kontextem a vzhledem k okolnostem, by žákovi mohlo donutit ke stejnému účelu (viz odřezek 1.7) bez toho, aby bylo nevolné? _____ _____ _____ _____	
11. Jaké další informace mohou přispět k vytvoření funkčního plánu intervence pro dané chování (např. při kterých situacích se chování neobjevuje)? _____ _____ _____ _____	
12. Kdo by měl být zahrnut do podpory a implementace plánu intervence pro dané chování? _____ _____ _____ _____	

Výsledky funkční analýzy chování prezentuje následující tabulka, ve které jsou zaznamenány projevy chování čtyř žáků před realizovanou intervencí v rámci funkční analýzy, konkrétní realizovaná intervence a projevy chování žáka po intervenci.

Tabulka 4: Vybrané projevy chování žáků před intervencí a po intervenci

Jméno	Chování před intervencí	Navržená intervence	Chování po intervenci
Kristýna	neochota k práci až její odmítání; neadekvátní reakce na pokyny učitele; nesoustředěnost; zbrkllost	přesazení do 1. lavice; poskytnutí možnosti vybrat si z více řešení úkolů; změna v domácí přípravě	zklidnění; minimalizace výkyvů v chování; aktivní zapojení do činností se třídou; zrychlení pracovního tempa
Jáchym	narušování výuky – vykřikuje, nehlásí se, ruší spolužáky; agresivní výpady vůči spolužákům	pravidelné povzbuzování; chválení za dílčí úspěchy; vyhýbání se negativnímu hodnocení; zvýšená pozornost učitele; individuální podpora; intenzivnější komunikace s rodiči	ve vyučovacích hodinách minimalizace agresivních ataků vůči spolužákům, zklidnění, zlepšení v plnění školních úkolů, zájem o probírané učivo; problémy přetrvávají o přestávkách
Erik	vůči spolužákům je agresivní; dívky tahá za vlasy; vyvolává konflikty; odmítá plnit úkoly; neposlouchá pokyny učitele	individuální podpora; zvýšená pozornost učitele a asistenta pedagoga; zadávání samostatných úkolů; navázání spolupráce s rodiči	při samostatné práci – zklidnění a dokončování úkolů; v kolektivu nevhodné chování stále přetrvává
Richard	narušování výuky – v hodině odchází z lavice, vykřikuje; o přestávkách – hlasitě výská a křičí	individuální podpora jak učitele, tak asistenta pedagoga; chválení za dílčí úspěchy; méně úkolů	zklidnění; zájem o školní činnosti; snaha být úspěšný

Zdroj: Najmonová, Krupicová a Škochová (2021, s. 47)

5.4 Kompetence sociální a prosociální

Klíčovou kompetencí pedagogů při vzdělávání žáků ze sociokulturně odlišného prostředí je kompetence sociální, která zahrnuje hned několik aspektů. Pedagog by měl mít především otevřený postoj k odlišným kulturám, zvyklostem

a hodnotám. Měl by být ochoten dozvědět se co nejvíce o svých žácích, jejich rodinném prostředí a původu (viz diagnostické kompetence učitele). To pomáhá k porozumění a vytváření podpůrného a respektujícího prostředí.

Důležitá je schopnost efektivní komunikace s žáky a jejich rodiči, což zahrnuje schopnost naslouchat, porozumět a interpretovat komunikaci ve správném kontextu. V souvislosti s tím je třeba zmínit nejen porozumění verbálním, ale i neverbálním projevům.

Nejen pro efektivní komunikaci je důležité vyhledávání a respektování rozdílů. Pedagog by měl být schopen identifikovat a respektovat rozdíly mezi žáky ze sociokulturně odlišných prostředí, tedy různorodost hodnot, jazyků, způsobů myšlení a tradic. Tímto může předcházet konfliktům a nedorozuměním, které se mohou objevit mezi žáky z různého prostředí, případně je adekvátně řešit. Tím, jak pomáhá tyto situace řešit, zároveň posiluje porozumění mezi žáky a podporuje inkluzivní klima třídy. Aby pedagog mohl naplnit všechny tyto aspekty, musí být schopen reflektovat vlastní postoje, předsudky a stereotypy, které mohou ovlivňovat jeho přístup k žákům ze sociokulturně odlišného prostředí.

Všechny zmíněné aspekty ovlivňující sociální kompetence pedagogů při vzdělávání žáků ze sociokulturně odlišného prostředí by měly vést k respektování rozdílů a vytváření interkulturního prostředí, ve kterém se budou všichni žáci cítit přijati, respektováni a podporováni. Takto pedagogové přispívají k porozumění a otevřenosti mezi žáky a k podpoře interkulturní společnosti.

Za zásadní prosociální kompetence pedagoga lze považovat empatii a respekt ke každému žákovi, a to bez ohledu na jeho sociokulturní pozadí. To zahrnuje používání různorodých vyučovacích metod a forem, které umožní všem žákům bez ohledu na jejich odlišnosti a znevýhodnění aktivní zapojení a rozvoj svých schopností v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Toto může pedagog podporovat prostřednictvím různých projektů, sdílení příběhů, zkušeností nebo diskuzí o kultuře a tradicích.

5.5 Kompetence komunikativní

Učitelova způsobilost ke komunikaci je významnou kompetencí, základem učitelovy profesionality. To je nezpochybnitelné tvrzení. Není zde nutné opakovat

obecné charakteristiky jednotlivých forem pedagogické komunikace, které jsou pro učitele prostředkem a díky kterým dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů. O významu a specifických podobách pedagogické komunikace v didaktickém a pedagogicko-psychologickém diskurzu pojednávají například Kalhous, Obst a kol. (2002), Kasíková, Vališová a kol. (2007), Nelešovská (2005), Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012) a další.

Budeme-li uvažovat o specifické roli komunikace učitele při práci s romskými žáky, případně s dětmi ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí, bude způsobilost udržet komunikaci s žákem i rodičem na vzájemné respektující úrovni klíčovým aspektem úspěchu jeho celé pedagogické činnosti. Má to několik důvodů, o kterých jsme se částečně zmiňovali v kapitole o práci učitele s romskými žáky. Ve vztahu ke kompetencím učitele připomeneme tedy jen následující okruhy oblastí. Zaměříme se na:

- specifika verbální komunikace s romskými žáky;
 - specifika romské neverbální komunikace a sociální interakce;
 - multikulturní aspekt komunikace učitele s romskými žáky.
- *Specifika verbální komunikace s romskými žáky*

Prvním důležitým momentem, v němž se projevují učitelovy komunikační způsobilosti, je jeho schopnost komunikovat s žákem, který je vychován a osobnostně utvářen v odlišném jazykovém prostředí. Tato odlišnost se přitom týká nejen romského jazyka, ale také českého jazyka používaného v romských rodinách.

Ve vztahu k romskému jazyku je situace romských žáků specifická tím, že děti vyrůstají v neukotveném jazykovém prostředí. Jazyková roztržičnost romštiny v romské minoritě odráží teritoriální a rodovou rozrůzněnost romských komunit v Česku a je důsledkem migračních toků v poválečném, polistopadovém a novodobém období (naposledy např. po vstoupení České republiky, Slovenska a Bulharska do Schengenského prostoru). Uchopit proto romský jazyk na kodifikovaném společném základě (viz např. Hübschmannová, 1993) je značně obtížné. Kaleja (2011b) zároveň správně uvádí, že znalost základů romštiny učitelovi umožní pochopit lexikální obtíže, které prožívá žák v hodinách postavených pouze na spisovném českém jazyce. Balabánová (1999) připomíná, že učitel může znalosti prvků romštiny využívat při zpětné vazbě žákovi, například k ověření, zda skutečně rozuměl pokynům, či v emočně vypjatých situacích. Na druhou stranu při značné lokální variabilitě romštiny nelze učitelovu schop-

nost komunikovat v základech romštiny považovat za univerzálně využitelnou kompetenci.

Dalším obsahovým aspektem jazykové komunikace učitele a romského žáka je respektování odlišného přístupu k úrovni osvojení českého jazyka romskými dětmi. V rodinách se dítě přirozeně učí jazyku, kterým rodiče a komunita společně komunikují. V případě českým Romů to není ani čistý romský jazyk, ani čistý český jazyk, ale jakýsi romský etnolekt češtiny. To má řadu důsledků vedoucích jak ke vzniku jazykové bariéry mezi žákem a učitelem, tak ke školní neúspěšnosti. Například Kyuchukov (2014) porovnává ve svém výzkumu výsledky kognitivního testu romských žáků v Bulharsku a v České republice. Ukázalo se, že bulharské romské děti, které před nástupem do školy komunikují doma jen čistou romštinou a bulharský jazyk si osvojují až ve škole, dosáhly lepších výsledků než romské děti v Česku. Autor rozdíl vyvozuje právě z jazykových specifik, které podle něho vytváří v případě českých romských žáků sociokulturní handicap, se kterým škola, a tedy ani učitel, nepočítají.

Ukazuje se tedy, že pokud si dítě neosvojí jeden rodný jazyk s jeho kulturními standardy, obtížně se ve škole učí dalšímu jazyku, tedy například českému jazyku jako jazyku cizímu. Balabánová (1999) připomíná v tomto smyslu britskou zkušenost, kdy bylo rodinám indických migrantů doporučováno, aby doma s dětmi v předškolním věku komunikovali v rodném jazyce a nesnažili se je učit „svůj“ anglický jazyk. Ten si pak děti daleko snáze osvojily ve škole. V tomto smyslu je ale také zapotřebí vnímat potřebu specifického přístupu učitele k českému jazyku při komunikaci s romskými žáky. Český jazyk je nutné vnímat ve vztahu k romským dětem jako do určité míry cizí, a zohledňovat tedy didaktická specifika výuky českého jazyka i běžné komunikace v češtině s romskými žáky. Příkladem může být tlak učitele na osvojování si čtení i psaní v češtině v 1. a 2. třídě základní školy. Při uplatnění principu češtiny jako cizího jazyka bude například čtení a vůbec komunikační složka jazykové přípravy dominovat nad psaním. Psaní vyžaduje perfektní osvojení sluchové podoby jazyka a zvládnutí velmi jemné motoriky. To je pro romské dítě v řadě případů velmi náročným úkolem a zohlednit tuto náročnost je úkolem učitele.

- *Specifika romské neverbální komunikace a sociální interakce*

Komunikace romské minority má řadu specifik sociálních a kulturních. Jednou z důležitých oblastí, na kterou musí umět učitel komunikačně reagovat, je velký význam neverbální komunikace a neverbálního sdílení informací. Ševčíková

(2003) hovoří dokonce o extrémně vyvinutém smyslu pro nonverbální komunikaci a pro schopnost vcítit se do pocitů a motivů druhých. Cituje přitom romské přísloví „Kaj šundol but lava, na šundol o jilo / Kde je slyšet mnoho slov, není slyšet srdce“ (Ševčíková, 2003, s. 48). Pro učitele to znamená být připraven na to, že romští žáci i rodiče neverbální složku komunikace používají výrazněji než verbální, což nelze interpretovat jako osobnostní handicap. Zároveň učitel musí vnímat svou neverbální složku komunikace jako výrazněji čtenou a interpretovanou. Nesoulad mezi slovy a projevy těla je identifikován jako projev nerovnosti a iniciuje vzájemnou nedůvěru. Druhý aspekt komunikace učitele a romského žáka (příp. rodiče) vychází z logiky dominance neverbální složky komunikace. Řeč těla pramení z emocí člověka, emotivní charakter pak prostupuje celou komunikací, je-li založena na neverbální složce. V emotivním rozměru komunikace je v romském prostředí zdroj síly pro obranu i útok při nesouladu ve vztahu k učiteli. Vznikají tak daleko častěji krizové situace, které lze řešit s vědomím dvou okolností. První okolností je přechodnost, krátkodobost takovýchto konfliktů. Po ventilaci emocí se komunikace vrací rychle do neutrální emoční roviny a předchozí afekt není vnímán ve vztahu k další komunikaci a spolupráci jako něco fatálního, trvale poškozujícího vztahy. Ševčíková (2003, s. 49) k tomuto aspektu nachází velmi výstižné romské přísloví „Romaňi cholí sol balvaj – avel, džal / Romský hněv je jako vítr, hned se přežene“.

- *Multikulturní aspekt komunikace učitele s romskými žáky*

V multikulturním aspektu může pedagogická komunikace nabývat dvojího charakteru. První podoba komunikace může mít charakter tzv. kompenzačního přístupu, kdy učitel vnímá žákovu (rodičovu) komunikaci jako handicapující a snaží se své komunikační partnery uvádět do světa komunikace školy. Pozitivním příkladem tohoto přístupu může být využívání piktogramů, obrázků, které dětem ilustrují činnosti a průběh dne, ale také již zmiňovaná jazyková edukace žáků v přípravných třídách. Negativním příkladem tohoto přístupu může být tendence kdysi „jednotné školy“ nerespektovat kulturní a jazyková specifika, považovat je za negativní a cíleně je ze školy odstraňovat jako nežádoucí.

Druhou podobu komunikace charakterizuje přístup pozitivní, jehož podstatou je podle Kalhouse, Obsta a kol. (2002) snaha vejít od komunikačního a kulturního světa dítěte a zahrnout hodnoty, dovednosti a postoje typické pro kulturu dítěte do kurikula školy. Kaleja (2011a) v tomto směru hovoří o ochotě učitele poskytovat ostatním žákům primární poznatky o kultuře Romů a nabídnout

všem dětem poznatky o jejich kultuře, historii, jazyku. Kaleja (2011a) zároveň konstatuje, že toto se stále neděje a žáci se během základní školní docházky tyto informace nedozvídají.

V multikulturním komunikačním přístupu ale nejde jen o to zavést do školy prvky romské kultury, například do hodin dějepisu vpravit informace o historii romského etnika na našem území nebo do hudební výchovy prvky romské rytmiky a romské písně. Kultura v onom multikulturním aspektu komunikace představuje potřebu porozumět mnohem širšímu spektru hodnotových fenoménů. Kultura je celkový model chování, který jedinci umožňuje efektivně komunikovat, interagovat a dostát požadavkům svého prostředí. V případě romské kultury jde o celou řadu souvislostí, které se promítají do každodennosti školní docházky. Hübschmannová (1993) cituje romskou zkušenost s kolektivním charakterem výchovy. Dítě, které je doma navyklé učit se tím, že vnímá a sdílí vše s druhými, kdy rozhoduje vždy s druhými, je ve škole vystaveno situacím opačného charakteru. Musí se rozhodovat samo, pracovat samostatně, nenapovídat a nenechat si napovídat. Zmíněný moment může pedagog vhodně využívat ve skupinové či projektové práci v hodinách, v tradičně vedené výuce s hromadným vyučováním a individuální prací žáků.

Škola je vždy založena na komunikaci a pro učitele je komunikace hlavním nástrojem, kterým může dosáhnout svých výchovně-vzdělávacích cílů. V kontextu práce s romskými žáky je nutné porozumět racionálním i emocionálním rozměrům mezilidské komunikace a interakce. Romské děti ve škole můžeme mít tendenci, například pod vlivem narůstajícího počtu žáků s odlišným mateřským jazykem kvůli migračním vlnám do střední a západní Evropy, vnímat jako „naše“, jako děti, které přeci s rodinami žijí v Česku dlouho a domluví se. Kontrast mezi jazykem školy, českým jazykem střední vrstvy a jazykem dětí z odlišného sociokulturního prostředí ale bude značný. Projev se v detailech vyjadřování, ale i v chápání kognitivních, emocionálních a kulturních kontextů jazyka. Tyto detaily jsou pak pro učitelovu schopnost efektivně komunikovat s romským žákem a jeho rodiči podstatné.

Zkušenosti učitelů základních škol s žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

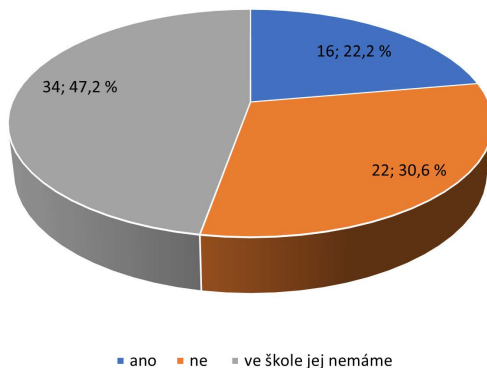
V následující kapitole jsou prezentovány výsledky námi realizovaného dotazníkového šetření mezi učiteli, kteří ve většině případů mají nebo měli (či předpokládají, že budou mít) ve třídě sociálně znevýhodněného, tedy i romského žáka. Dotazníky, které byly šířeny elektronickou formou (Google Forms sdílený prostřednictvím odkazu na sociálních sítích, u konkrétních učitelů s využitím metody snowball), jsou níže vyhodnoceny prostřednictvím deskriptivní statistiky. Dále jsou zde prezentovány ukázky doslovných výpovědí v rámci otevřených otázek, které situaci blíže ilustrují. V některých případech byly odpovědi obsahově slučovány (pokud byly jednoslovné, stručné) a jsou prezentovány jedním příkladem, někde se odpovědi různě prolínaly, a tak slučovány nebyly a odpověď je uvedena.

Dotazníkového šetření se účastnilo 72 učitelů (62 žen a 10 mužů), z toho 61,1 % (44) učitelů 1. stupně ZŠ, 23,6 % (17) učitelů 2. stupně a 15,3 % (11) učitelů, kteří učí na obou stupních základní školy. Začínajících učitelů, tedy učitelů s praxí v délce 0–5 let, vyplnilo dotazník 26,4 % (18), délku praxe 6–10 let označilo 18,1 % (13) učitelů, 11–20 let bylo v praxi 22,2 % (16) učitelů a více než 20 let bylo v praxi 33,3 % (24) učitelů. Další otázka směřovala k počtu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, se kterými učitel pracuje. U učitelů, kteří působí na 1. stupni, byl maximální počet 17 dětí (ojedinělý případ), většinou bylo uvedeno do pěti dětí. U učitelů, kteří učí na 2. stupni, bylo v jednom případě číslo alarmující, a to 120 žáků, osm učitelů uvedlo do 10 žáků a osm učitelů do 50. Během celé své praxe se učitelé setkali s větším počtem sociálně znevýhodněných žáků, a to většinou 40–100 dětí, v jednom případě bylo uvedeno 500 a v dalším 1000 (jednalo se o učitele s praxí 11–20 let a ve druhém případě 20 a více let). Pokud

jde o romské žáky, s těmi měli téměř zkušenosti všichni, v současné době učí maximálně do pěti romských dětí učitelé na 1. stupni, na 2. druhém stupni je počet vyšší, v ojedinělém případě se objevuje počet 20, 30, 40, 100 a 130. Celkem se za svou praxi učitelé setkali s vyšším počtem takových žáků, v jednom případě dokonce s 500 žáky.

Dále nás zajímala, vzhledem k důležitosti týmové spolupráce při začlenění dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, spolupráce učitelů se členy školního poradenského pracoviště. Tato spolupráce se ukazuje v tomto kontextu velmi důležitá, a to nejen u nás (Bořkovcová et al., 2013; Najmonová & Vítečková, 2023), ale i v zahraničí, odkud můžeme čerpat příklady dobré praxe (viz kapitoly 8 a 9). Velmi efektivní je přítomnost sociálního pedagoga na škole (pokud tato možnost ve škole je). Přítomnost sociálního pedagoga ve škole uvedlo 52,8 % respondentů, tedy necelá polovina učitelů sociálního pedagoga ve škole k dispozici nemá. Z obrázku 8 dále vyplývá, že ač se do výzkumu zapojovali zejména učitelé, kteří mají ve třídě žáky s potřebou sociálněpedagogické podpory, pomoc sociálního pedagoga využila pouze necelá třetina z nich (22,2 %, 16).

Obrázek 8: Využití podpory sociálního pedagoga



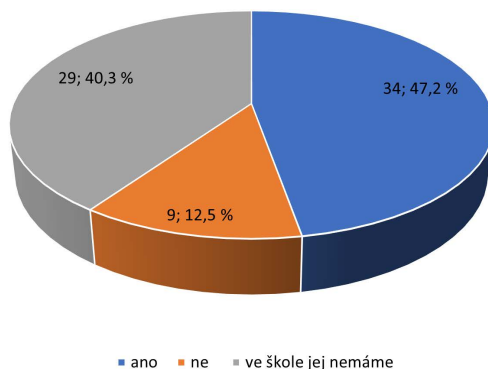
Ti učitelé, kteří uvedli, že podpory sociálního pedagoga využili, uváděli situace, kdy se na něho obrátili o pomoc:

- kázeňské problémy;
- komunikace s rodinami se soc. znevýhodněním;
- obědy pro děti zdarma;
- rozhovory s rodiči, rady, jak postupovat, diskuze;

- nedocházka do školy, nezájem rodiny;
- jednání s rodiči, vyřizování administrativy, projektů, pomoc při řešení problémů;
- v komunikaci s rodiči při vysoké absenci dítěte;
- při spolupráci s OSPOD, PPP;
- pokud bylo těžké se spojit s rodinou, kontakt zprostředkoval sociální pedagog, doprovod rodiny do PPP; přítomnost sociálního pedagoga při konzultacích a setkáních;
- zákonný zástupce nefunguje, sociální pedagog je spojkou mezi rodiči a školou;
- spolupráce s neziskovými organizacemi, projekt Obědy do škol, zprostředkování spolupráce;
- komunikace s rodiči, neplacení dohodnutých splátek za pracovní sešity apod.;
- při tvorbě intervenčního programu v rámci podpory vztahů ve třídě.

Z uvedených důvodů vyplývá, že sociální pedagog může pomoci a pomáhá učitelům v praxi při komunikaci s rodinou, ať už ve vztahu k docházce do školy, motivaci dětí k učení, v oblasti administrativních záležitostí, zajištění obědů zdarma či v komunikaci se školskými poradenskými zařízeními, ale i orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Dále podle reakcí respondentů může být učitelé oporou při řešení kázeňských problémů ve třídě, při budování pozitivního třídního klimatu.

Obrázek 9: Využití podpory školního psychologa



Pokud jde o podporu školního psychologa, z obrázku 9 je patrné, že se ně něho obracejí učitelé ve více případech než na sociálního pedagoga. Z výsledku ale zároveň vyplývá, že je členem ŠPP častěji než sociální pedagog. Ve škole jej nemělo 40,3 % (29) učitelů. Jeho podpory využilo 47,2 % (34) učitelů a 12,5 % (9) učitelů se na něj s prosbou o pomoc neobrátilo.

Ti učitelé, kteří uvedli, že podpory školního psychologa využili, uváděli tyto důvody:

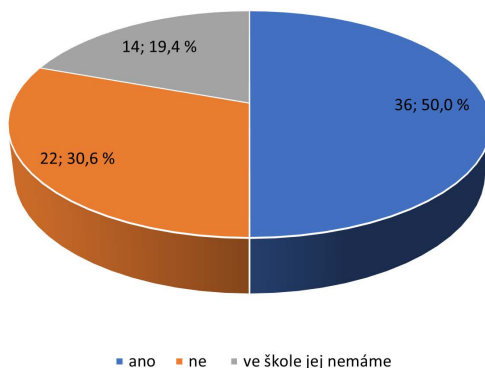
- preventivní ráz;
- intervence, komunikace s rodiči, diagnostika žáka;
- klima třídy;
- když měl žák problém zvládat emoce, agresivní chování, úmrtí blízkého člena rodiny;
- podpora žákyně s výchovnými problémy;
- sebepoškozování;
- psychodiagnostika;
- využila jsem jeho znalostí k pomoci s problémovými žáky;
- rady při práci s dětmi z různými výukovými nebo výchovnými problémy;
- nevhodné chování;
- šikana ve třídě;
- sociální začleňování do kolektivu, socializace;
- konzultace pro děti, které se hůře začleňují, jsou stydlivé, potýkají se s nějakými problémy;
- zákonný zástupce neplní své povinnosti;
- konzultace s dítětem, aby bylo samostatné;
- podezření na domácí sexuální obtěžování;
- při řešení konfliktní situaci, na žádost rodiče;
- je to velmi běžné a časté.

Aby byla výuka efektivní, pozitivní klima třídy je nezbytné (Bořkovcová et al., 2013; Najmonová & Vítečková, 2023). Jak je patrné z výše uvedeného, učitelé se v této otázce velmi často obracejí na školního psychologa, který jim pomáhá jak v oblasti diagnostiky, tak intervence, řešení konkrétních výchovných problémů a začleňování dětí. Současně, jak zmínil poslední respondent, je jeho podpora velmi běžná a častá.

Jak vyplývá z obrázku 10, ve škole je, nad rámec povinných pracovníků školního poradenského pracoviště, nejčastěji přítomen speciální pedagog. Toho jako

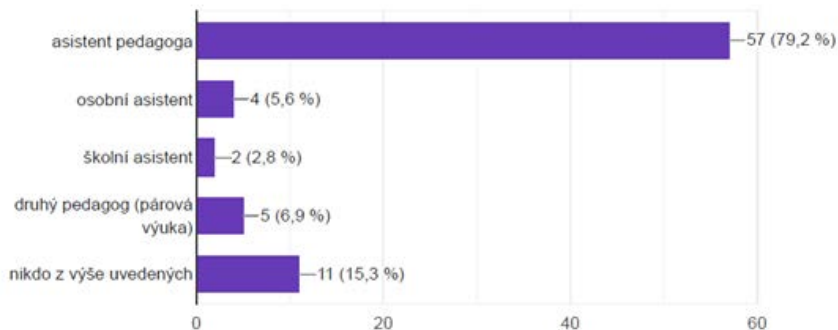
podporu uvedlo 50 % (36) učitelů, 30,6 % (22) jej na škole nemá a 19,4 % (14) jej má, ale jeho pomoci nevyužilo. Důvody uvedené učiteli korespondují s náplní práce speciálního pedagoga a opět je zde zmínka, že jej využívají často, že je to ve školách, v nichž je ustanoven, běžná praxe.

Obrázek 10: Využití podpory speciálního pedagoga



Metodika prevence jako zákonem povinně určeného člena školního poradenského pracoviště využilo ve své praxi 62,5 % (45) učitelů, 37,5 % (27) jej nevyužilo. Je zmiňován v souvislosti s řešením kázeňských přestupků, záškoláctvím, se společnou realizací prevence, ale i se zajišťováním práce s kolektivem. Někteří učitelé uvádějí, že jeho podpory využívají denně.

Obrázek 11: Přítomnost druhé osoby ve třídě

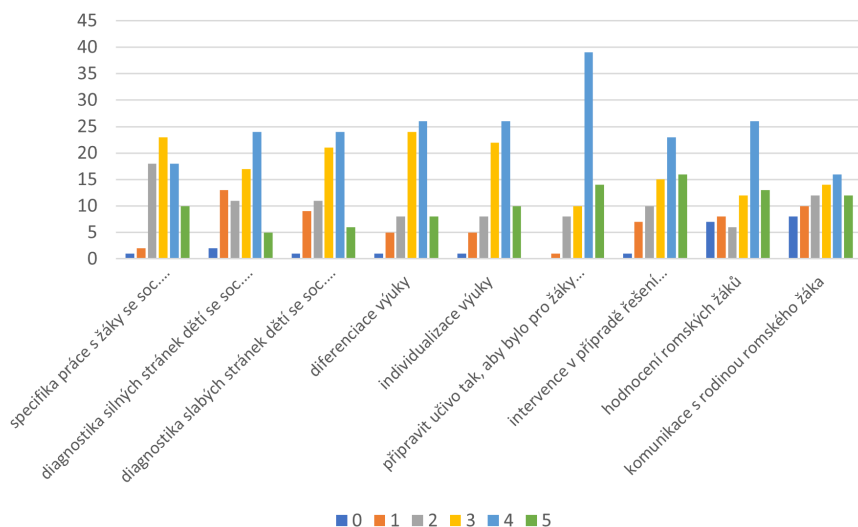


Kromě podpory členů ŠPP je velmi často v praxi využíváno podpůrné opatření v podobě asistenta pedagoga. Na obrázku 11 je zobrazen četnost výskytu druhé osoby ve třídě.

Nejčastěji je tedy ve třídě kromě učitele přítomen asistent pedagoga, a to v 79,2 % případů (uvedlo jej 57 učitelů). Čtyři učitelé (5,6 %) uvedli osobního a dva (2,8 %) školního asistenta. V pěti případech (6,9 %) je realizována párová výuka za přítomnosti druhého pedagoga ve třídě. Vzhledem k tomu, že učitelé měli možnost označit více odpovědí, zajímalo nás, zda se mezi respondenty objeví někdo, kdo má ve třídě více než jednu pomáhající osobu. Jedna paní učitelka z 1. stupně základní školy uvedla, že má ve třídě 10 sociálně znevýhodněných dětí a současně jí ve třídě pomáhá jak asistent pedagoga, tak školní asistent, ale i další pedagog.

Výše byla popsána situace a zkušenost učitelů základních škol se sociálně znevýhodněnými dětmi, s romskými žáky. V tabulce 5 a na obrázku 12 je zobrazen pocit připravenosti v jednotlivých oblastech ve vztahu ke kompetencím učitele a práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (hodnocení aktuální připravenosti na škále 0–5, kdy 0 odpovídala vyjádření vůbec a 5 výborně).

Obrázek 12: Pocit připravenosti učitelů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami



Tabulka 5: Pocit připravenosti učitelů na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

	0	1	2	3	4	5	Ø
specifika práce s žáky se soc. znevýhodněním	1	2	18	23	18	10	3,18
diagnostika silných stránek dětí se soc. znevýhodněním	2	13	11	17	24	5	2,88
diagnostika slabých stránek dětí se soc. znevýhodněním	1	9	11	21	24	6	3,06
diferenciace výuky	1	5	8	24	26	8	3,29
individualizace výuky	1	5	8	22	26	10	3,35
připravit učivo tak, aby bylo pro žáky srozumitelné	0	1	8	10	39	14	3,79
intervence v případě řešení kázeňských problémů ve třídě	1	7	10	15	23	16	3,39
hodnocení romských žáků	7	8	6	12	26	13	3,13
komunikace s rodinou romského žáka	8	10	12	14	16	12	2,78

Z výsledků vyplývá, že se celkově učitelé pohybují v průměru v rozmezí 2,78 až 3,79. Pokud se podíváme na jednotlivé oblasti, nejlépe se cítí být připraveni v oblasti přípravy učiva tak, aby bylo pro žáky srozumitelné. Nejhůře vnímají pocit připravenosti na komunikaci s rodinou romského žáka následně v oblasti diagnostiky silných a slabých stránek dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a dále pak v oblasti hodnocení romských žáků. K podobným výsledkům se dochází i v pocitu připravenosti např. u začínajících učitelů (Vítečková, 2018, a další). Také u této skupiny pedagogů dominuje vnímání nejmenší připravenost v oblasti komunikace s rodinou, dále pak v hodnocení žáků. Tyto výsledky korespondují s oblastmi, které jsme prezentovali v úvodní části publikace, neboť mohou doplnit bílá místa právě v oblastech, ve kterých dotazovaní učitelé cítili deficit. Současně tato teoretická východiska doplňují dále uvedené odpovědi na otázky v dotazníkovém šetření, neboť ilustrují příklady dobré praxe v jednotlivých oblastech při práci s žáky ze sociálně či kulturně znevýhodněného prostředí a s Romy.

V další otázce bylo naším cílem zjistit, jaké aktivity se učitelům osvědčily při práci s romskými žáky. Zde uvádíme pro inspiraci jejich podrobný výčet na základě seskupení do určitých výroků, které si byly významově podobné:

- názorná vizualizace, obrázky, mít zrakovou oporu v zadání a plnění úkolů, aby lépe pochopili, co po nich chceme;
- hry, manuální činnosti;
- doučování;
- rozdělení do skupin;
- hodnocení pozitivního pokroku, omezení negativního hodnocení;
- aktivity týkající se běžného dne;
- Tygří svět®;
- individualizace, diferenciacce (někteří počítají obsah, jiní rýsují čtverec, obdélník...);
- posouzení potenciálu a schopností každého žáka;
- kontrola porozumění zadání;
- zpěv, tanec, pohybové aktivity;
- činnostní učení;
- jednoduché křížovky;
- párová výuka, rozdělení učiva na menší celky, motivace;
- praktická výuka, vysvětlování pojmů, zmenšení množství učiva, vybrat důležité věci;
- neustálé opakování;
- názorná výuka s konkrétními příklady ze života (připodobňování k tomu, co znají ze svého života), „ohmatání“ úkolu více smysly, více času;
- jednoduché a srozumitelné pokyny;
- práce se školním asistentem;
- mají rádi pozornost, dávám hodně referátů, častou čtou články apod.;
- dynamické hry s pohybem;
- podrobné zápisy do školních sešitů;
- myšlenkové mapy;
- při výuce jazykových rodin hovořily děti romsky a překládal základní fráze, jedna dívka nám popsala romské zvyky při pohřbu v rámci tématu Dušiček;
- forma učení TVOŘIVÉ ŠKOLY – učení činnostně, neustále procvičovat, nejlépe s kartičkami – někam je přesouvat (držet něco v ruce);
- trpělivost;

- individuální spolupráce s AP;
- selekce učiva;
- spolupráce se zdatnějším spolužákem;
- aktivity, ve kterých dané děti vyniknou;
- členění hodiny na kratší celky;
- zahrát si na to;
- mám pár žáků, kteří nevynikají v učivu, ale rádi pomohou, zařídí, uplatňují se jinak, tím roste jejich prestiž a motivace;
- nabídka doučování, resp. možnost dokončit nebo si udělat domácí úkoly před začátkem vyučování za podpory učitele.

Zaznamenána je také odpověď *stejně jako u ostatních žáků* či výrok *nedávat pomůcky domů*. Pokud jde o pomůcky, často se v praxi setkáváme s tím, a také jsme toto řešení zaznamenali během návštěvy škol v Norsku a na Islandu, že tyto děti nechávají pomůcky ve škole. To znamená, že tito žáci mají pomůcky doma i ve škole, a to mimo jiné kvůli tomu, že ne vždy nese vinu za nepřipravenost do školy v těchto případech samotný žák. Výrok *stejně jako u ostatních* poukazuje na skutečnost, kterou jsme taktéž zmiňovali v kapitole 5, a to že se u těchto žáků nejedná o specifické metody práce, ale jde o metody používané u všech žáků (Balvín, 1998). Zároveň jsou zde ale uvedeny příklady, které se v praxi u těchto dětí osvědčily, tzn. žáci na ně reagovali pozitivně, což souvisí s naším cílem ukázat, jaké metody, z těch na školách běžně používaných, se při práci s cílovou skupinou osvědčily. Někteří učitelé si s otázkou osvědčených aktivit spojili diskriminaci (*nemyslím si, že by se měli romští žáci diskriminovat rozdílným přístupem učitele*), tzn. směřují individualizaci a diferenciaci s vyčleněním jedince. Současně zde byla zmíněna i možnost „zvláštní školy“.

Ve vztahu k začlenění těchto dětí se taktéž podle respondentů osvědčily aktivity, které se výrazně neliší od aktivit využívaných u ostatních žáků:

- skupinová práce;
- kolektivní hry;
- při hudební výchově – třída X má talent (žáci si vybírali, s čím budou před kolektivem vystupovat);
- běžné aktivity, romským žákům je ale poskytováno více času, individuální pomoc učitele v průběhu aktivity;
- Tygří svět®;
- aktivity dle pedagogiky Franze Ketta;

- třídnické hodiny, sociální hry;
- volnočasové aktivity, zapojení romských tradic;
- posadit vedle (spolu)pracujícího romského dítěte;
- hudba, zpěv, sport – společně; romské děti namluvily romské pohádky na CD; dáte jim najevo, že víte něco o jejich kultuře, zvyklostech, že je respektujete;
- pověřit romského žáka doučováním jiného, slabšího žáka;
- nechat romské žáky hovořit o specifikách jejich etnika, romské písně a pohádka, připomínání Dne Romů...;
- více volného prostoru pro hru a uvolnění;
- realizování aktivit, kterých se zúčastňují žáci i jejich rodiče;
- „Dítě týdne“ – každý žák ze třídy má jeden týden zodpovědnost za „chod“ třídy (úklid, pomoc spolužákům, učiteli apod.), poslední hodina každý týden v pátek je třídnická, v rámci níž spolužáci i učitel zhodnotí, jak „dítě týdne“ zvládlo péči o třídu, všichni žáci jsou vedeni k pozitivnímu hodnocení spolužáka, tedy hledání toho, co se mu povedlo, v čem byl úspěšný, je nutné, aby se takto pravidelně vystřídali všichni žáci ve třídě;
- tvorba pravidel třídy, kde je zohledněna spolupráce všech dětí navzájem.

Na otázku *Co se Vám osvědčilo ve vztahu k motivaci k učení u romských žáků?* učitelé odpovídali většinou shodně, že se jim osvědčilo *vyzdvihnutí silných stránek žáka, formativní hodnocení, spojení výuky s praxí, cesta k vysněnému povolání, ale i odměny, práce s rodinou, pomoc sociálního pedagoga, besedy s romskými absolventy a pracovníky různých profesí, kteří se v dětství mohli potýkat s podobnými problémy, ale vše překonali.* Objevila se i odpověď *co vás vede k přesvědčení, že romští žáci potřebují jiné motivační metody než ostatní – ohledně této otázky si myslím, že jednoznačně demotivační posuzovat žáka podle příslušnosti k etniku, a ne odhalovat jeho studijní potenciál.*

První tři kapitoly této knihy, opírající se o odborné zdroje a výzkumy, poukazují na specifika těchto žáků, na specifika rodinného zázemí, stylu komunikace a podobně. Jak bylo zmíněno, uplatnitelné metody a formy práce s těmito dětmi jsou stejné jako u ostatních (viz např. Balvín, 1998), ale jsou mezi nimi takové, které se v praxi osvědčily s těmito dětmi více a méně – na tuto oblast dobré praxe jsme cílili. Ve vztahu otázky *Jaké se vám osvědčily aktivity při výuce romských žáků?* a odpovědi *zvláštní škola* je současně patrné, že ne všichni učitelé jsou nakloněni vzdělávání těchto dětí v základních školách běžného typu.

Nacházíme tedy učitele na dvou protipólech – na jednom stojí ti, kteří považují uvažování o vhodných metodách pro sociálně znevýhodněné, romské žáky jako demotivační, vnímají je jako ostatní, na druhém stojí ti, kteří jsou proti vzdělávání těchto dětí v základních školách běžného typu. Otázkou je proč? Co brání učitelům přijmout tyto děti? Ale otázkou je i to, proč učitel reaguje na dotaz, co se mu osvědčilo u těchto dětí při jejich motivaci k učení, komunikaci s rodinou, začleňování do kolektivu? Cílem naší publikace je poukázat na možnosti, jak lze tyto děti pedagogicky rozvíjet, poukázat na specifika těchto žáků, tedy těch, kteří patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky s potřebou podpory z důvodu kulturních a životních podmínek.

Jak bylo zmíněno výše, učitelé vnímají nejhůře svou připravenost v oblasti komunikace s rodinou, dále je pak hůře hodnocena připravenost k hodnocení školních výkonů těchto žáků. Stejně tak se tyto oblasti objevují v předchozích výzkumech např. u začínajících učitelů i ve vztahu k ostatním dětem (Vítečková, 2018). Z tohoto důvodu nás zajímalo, co se učitelům z praxe osvědčilo při komunikaci s rodinou dětí a hodnocení u specifické skupiny žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek.

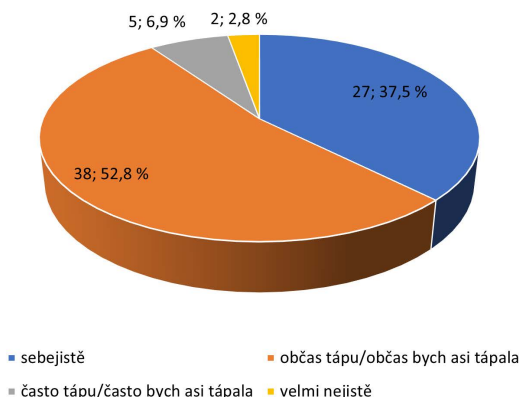
Učitelé ve svých odpovědích uváděli *stručnost, jasnost*, ale i „*ráznost*“. Nejčastěji se však objevovaly výroky *pravidelná komunikace; důslednost; trpělivost; klid a umět ocenit, v čem je dítě dobré; nepřít se s rodiči; přizvat si kolegu, odborníky*. Zkušenost z praxe poukazuje na požadavek *mít splnitelné požadavky; nemít problém!*; *vycházet vstříc, když navrhnou schůzku*. Současně bylo v odpovědích zmíněno, že rodiče často neberou telefon, do školy se nedostaví, důležitá je tedy i *motivace rodiče, kterou může být dobrý příklad u jiného rodiče, který přesvědčí další, že má za učitelem přijít, či komunikace mimo prostředí školy, na neformálních akcích školy*. Ze zkušeností plyne, že komunikaci je potřeba postavit tak, aby se na rodiče učitel *obracel s prosbou o pomoc*.

Příjemným překvapením bylo, že se v otázce hodnocení školních výsledků žáků objevovaly i jiné formy než klasifikace. Třebaže někteří uváděli, že *slovnímu hodnocení sami rodiče nerozumí*, jiní doplňovali, že je možné využít *slovního hodnocení, které by mělo být stručné a srozumitelné, hodnotit vždy tak, aby byly zohledněny možnosti žáka*. Dále byla uvedena možnost *zakroužkovat, podtrhnout, ocenit snahu; nepoukazovat na chybné úkoly; nechat prostor pro opravu; ke známám přidávat smajlíky či samolepky a samozřejmě přidat slovní hodnocení*. Učitelům se také osvědčilo *dávat okamžitou „malou známku“ či pochvalu ihned po skončení*

aktivního zapojení, hodnocení dílčích úspěchů, rozvíjet sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Někteří učitelé se zaměřují i na ocenění snahy pracovat a docházet do školy. Zmiňují rovný přístup, slovní komentář a známku, když je známka opakovaně špatná, zavést doučování. Pokud nic nepomáhá, použít slovní hodnocení. Objevily se ale i výpovědi učitelů, že by při „jiném hodnocení“ dávali najevo jejich odlišnost a jen tak odlišnost zdůrazňovali. Jeden respondent, ten, kterého již výše citujeme ve vztahu k demotivaci ve vztahu k výběru metod v kontextu etnika, uvedl: *Znovu musím podotknout, že individualizace hodnocení není záležitostí výhradně romských žáků. Toto je fakt, který není třeba diskutovat, učitelé se mají řídit didaktickými zásadami, mezi kterými je mj. individuální přístup.*

Poslední dvě otázky byly zaměřeny na samotného učitele. První směřovala k pocitu jistoty při práci s romskými žáky. Na obrázku 13 jsou zobrazeny výsledky. Sebejistě se cítí 37,5 % (27) dotázaných učitelů; občas tápe 52,8 % (38) respondentů. Pouze 9,7 % (7) respondentů projevilo pocit nejistoty.

Obrázek 13: Pocit jistoty učitele při práci s romskými žáky



V poslední otázce nás zajímalo, jakou svou vlastnost učitel považují za nejdůležitější pro práci s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, pro práci s Romy. Jako zásadní, a to nejen k těmto dětem, je možné považovat *empatii, trpělivost a důslednost*. Dále byla zmíněna *kreativita, velkorysost, laskavost, komunikativnost, ochota poznávat jiné kultury*, ale i *psychická odolnost, smysl pro humor, umět si ze sebe udělat randu*, na druhém protipólu *přísnost*. Také byla zmíněna *sebereflexe*, kterou považujeme ve vztahu fungování učitele v rámci jakékoliv interakce jako klíčovou.

Velmi trefně to popsala jedna z respondentek: *V kolektivu je rozhodně neberu jako znevýhodněné. Pracuji se skupinou svých dětí jako s partnery, samozřejmě po společně zavedených pravidlech. Ke zvláštním potřebám dětí přistupuji individuálně a citlivě.*

Další respondentka svou odpověď spojila s vnímaným charakterem romských žáků: *Mám ráda odezvu, aktivitu, humor, ne každá odpověď musí být správně, ale těší mě jejich interakce. Pokud mám paušalizovat, romské děti jsou více bez zábran a často vyrušují „v dobrém“. Naopak máme několik zanedbaných dětí (neromských), se kterými v hodině není žádná interakce, projevují se minimálně a jen ve velmi malém kolektivu, tam je práce těžká.*

Z některých výpovědí je patrné, že se učitelé brání tématu romského etnika, respektive hovořit o Romech jako o žácích s odlišnými kulturními a životními podmínkami: *nemám předsudky, Romy nepovažuji za cizí etnikum.* Interpretovat tento postoj pouze z dotazníkových responzí je obtížné. Přesto prezentovaný názor můžeme interpretovat ve vztahu ke znalosti komunikace se školami pozitivně. Pro řadu učitelů jsou Romové etnikem, které je s českým prostředím již neodmyslitelně historicky spojeno a v kontrastu s příchodem nových migračních vln do Evropy jsou vnímáni jako součást české společnosti se všemi svými pozitivy i negativy.

Zkušenosti ředitelů, pracovníků školních poradenských pracovišť s žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Abychom dokreslili situaci vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek, oslovili jsme prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů čtyři ředitele škol a členy školního poradenského pracoviště (školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog a speciální pedagog, sociální pedagog). Výsledky rozhovorů níže prezentujeme za využití techniky výkladu karet.

Ředitelé škol byli dotazováni, co je jim ve škole osvědčilo při vedení pedagogického sboru ve vztahu k vytváření rovných příležitostí žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a romských žáků. Ředitelům se osvědčilo *otevřené pojmenování situace, příp. problémů, nastavení pravidel, fungování v týmu, korektnost ve vztahu ke kolegům, rodičům i žákům, dále také snaha o rovný přístup při řešení problémů, být otevřený, aktivní ve vztahu využívání možných zdrojů informačních, ale i finančních*. Za velmi důležité považují *nastavení funkční spolupráce v rámci ŠPP, ale i otevřenou komunikaci s pracovníky ŠPZ, OSPOD a neziskovými organizacemi*. Na otázku, s jakými problémy se v praxi s cílovou skupinou žáků ředitelé setkávají, zmiňovali *nepodnětné prostředí, nízkou motivaci žáků pro vzdělávání*. Uvědomují si, že *ve většinové společnosti je být žákem ze sociálně znevýhodněného prostředí, být Romem, stigma, většinová společnost jím opovrhuje*. Z rodiny, širší komunity, si bohužel často tito žáci nesou *nevhodné návyky*. Kvůli nízké motivaci rodiny a malé hodnotě vzdělávání pro rodinu je u nich *častá absence, a to i na doplňkových (doučovacích) hodinách, neplnění domácích úkolů*. Ve škole se *častěji dopouštějí porušování školního řádu*. K problémům s žáky se sociálním znevýhodněním jeden z ředitelů zmiňuje:

Jako problém vnímám špatnou spolupráci rodičů, špatné sociální a hygienické návyky, celkově zanedbanou výchovu, často ani nenavštěvují mateřskou školu, takže připravenost na základní školu je nedostatečná. Část rodin utíká před problémy a neustále se přesouvají, mění bydliště, školy. To zaměstnává spoustu lidí a ti nemají pak prostor pro smysluplnou práci. Ve výpovědi zaměřené konkrétně na romské žáky uvádí, že záleží na tom, kde žijí, zda ve vyloučené lokalitě, či nikoliv. Pokud ve vyloučené lokalitě, vnímá je shodně s výše uvedenou citací. K ostatním, žijícím mimo vyloučené lokality, a těch je u nich většina, zmiňuje: Tak vzhledem k tomu, že stát se stará o jejich blahobyť, žádné větší problémy nezaznamenávám. Jen mají rodiče o děti větší strach. Takže nechodí např. na plavání, bruslení, nejezdí většinou na pobytové akce. Ne že by na to neměli, ale buď se rodiče o ně bojí, nebo mají zdravotní potíže. Nejčastěji obezita. Pak samozřejmě nezám a lenost.

Dále nás zajímalo, co by ředitelé potřebovali, aby mohli realizovat své představy o fungující inkluzivní škole ve vztahu k začleňování romských žáků. Zmiňování byli asistenti pedagoga, ale i upřímný zájem zřizovatele a všech ostatních zúčastněných (úřady, spolky, školy, stát...). V jedné z výpovědí zaznělo, že rodiče romských žáků pečují o vzdělání svých dětí na nižším stupni, kdy učivo sami ještě zvládají (čtení, psaní, počítání), učivo na 2. stupni již nepovažují za důležité. Bylo by potřeba přesvědčit romské rodiny, že vzdělání má smysl pro budoucnost jejich dětí. Tento pohled, respektive tato zkušenost, nás může vést k zamyšlení, zda se do motivace nepromítají schopnosti rodičů, jejich znalosti. Může to být i bezradnost rodičů, kteří „neví“, ale i to, že je pro ně důležité zvládnutí trivia a ostatní je pro ně „navíc“. Další pan ředitel vnímá problém v nastavení systému, v jejich pozitivní diskriminaci: *Jiný sociální systém, který by Romy nenechal žít způsobem, který je absolutně nemotivuje a nechává je odkázané na péči státu, která spočívá převážně ve vyplácení soc. dávek v podstatě za nic. To s sebou přináší způsob života ze dne na den bez jakéhokoliv plánování budoucnosti a s tím souvisí také vznik zdravotních problémů právě z tohoto způsobu života. Pak už nastává stav, kdy již ani nemohou pracovat, stát stojí další peníze na jejich léčení a takto je to napříč všemi generacemi. Naštěstí to nejsou všichni. Poměrně velká část Romů někde pracuje a je to také znát. Takové děti, které mají v rodině dobré příklady se chovají v podstatě stejně jako většina spolužáků a není problém s jejich zařazením. Měli bychom si brát zkušenosti z jiných zemí, kde je silná romské populace – nejbližší k nám je Slovensko, kde funguje sociální systém vůči Romům určitě lépe.*

Kromě ředitelů nás zajímaly i zkušenosti členů školního poradenského pracoviště. Rozhovor byl veden se školním metodikem prevence, výchovným poradcem, školním psychologem a speciálním pedagogem, sociálním pedagogem. Výpo-

vědi spolu vzájemně korespondovaly. Kromě *empatie* a *komunikativnosti* se těmto odborným pracovníkům osvědčila ve vztahu k vytváření rovných příležitostí žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí *týmová spolupráce*: *Práce musí vždy vycházet z konkrétních aktuálních potřeb žáků, učitelů či rodičů. Žáci a jejich problémy jsou komplexní a je třeba je komplexně řešit, často ale nelze přísně rozdělit, co spadá pod gesci psychologa, metodika prevence, výchovného poradce nebo sociálního pedagoga, protože tyto role se často prolínají. Pokud školní poradenské pracoviště dobře funguje, je řešení problému vždy týmová práce, což se v praxi velmi osvědčilo. A to nejen v rámci školy, tedy školního poradenského pracoviště: Úzká spolupráce s rodinami a dalšími organizacemi, které pomáhají vytvářet rovné příležitosti (pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálněpedagogickým centrem, nízkoprahovým zařízením pro děti a mládež, charitou, dobrovolnickými programy, OSPOD...).* Velkou důležitost přikládají zapojení těchto dětí do aktivit školy, a to např. i za finanční podpory: *Myslím, že je klíčové zapojení žáků do všech aktivit, například nabídka zájmových kroužků ve škole tak, aby byly zdarma, příp. finanční podpora v případě kulturních akcí či výletů. Pokud se jedná o žáka jiné národnosti či etnické skupiny, tak je na místě seznámení s jejich kulturou (moje zkušenost z hodin hudební výchovy – žák vietnamského původu si připravil v rámci referátů na hudební nástroje referát na jejich hudební dechový nástroj – obdobu naší zobcové flétny). Aby tito pracovníci školního poradenského pracoviště mohli realizovat své představy o fungující inkluzivní škole ve vztahu k jejich profesi a k začleňování romských žáků, za klíčovou považují snahu romských rodin. Rodinu vnímají v tomto kontextu jako rozhodující element: Celkově větší osvětu v rámci samotných rodin a přísnější sankce za nedodržování povinností zákonných zástupců dětí ve vztahu k jejich vzdělávání (kontrola povinné docházky do předškolních tříd mateřské školy a posláze do školy, spolupráce se školským poradenským zařízením, kontrola využívání příspěvků ve prospěch dětí atd.). Respondenti se také vyjadřovali k prostředí, ze kterého žáci pocházejí – tematizovali například dopad problémů s bydlením, vysokým počtem dětí v jedné rodině, slabou podporu rodiny ke vzdělání, uvítali by i lepší spolupráci dalších institucí se školou (např. neziskovky, OSPOD).*

Pokud bychom shrnuli výpovědi ředitelů a členů školního poradenského pracoviště, akcentována je především úzká týmová spolupráce učitelů s odborníky a odborníků navzájem, úzká spolupráce s rodinou či téma vytváření bezpečného prostředí na školách.

Vzdělávání učitelů pro inkluzivní školský systém: Rámec vzdělávací politiky podporující kulturně citlivou pedagogiku na Islandu

V dnešních rychle se měnících multikulturních podmínkách musí vlády a instituce čím dál tím více využívat svých kapacit k zajištění zastoupení, přínosu a začlenění lidí z různých kultur a etnik do společnosti. Výzkumy jednoznačně identifikují učitele jakožto nejvlivnější faktor, který ovlivňuje výsledky učení. Protože učitelé hrají ve vzdělávání klíčovou roli, je důležité jim umožnit, aby ze sebe vydali to nejlepší, co umí. K dosažení tohoto cíle je zásadní rozvíjet jejich znalosti v oblasti diversity, aby mohli praktikovat inkluzivní a kulturně citlivou pedagogiku. Rostoucí míra přistěhovalectví na Islandu představuje pro učitele stále větší výzvu, protože třídy jsou rozmanitější než kdykoli předtím. Níže prezentovaný výzkum představuje současný stav vzdělávací politiky na Islandu týkající se vzdělávání učitelů a způsobu, jakým systém podporuje učitele při práci s vícejazyčnými žáky. Výzkum se kriticky věnuje významu inkluzivní a kulturně citlivé pedagogiky jako přístupu k řešení rozmanitosti a zajištění inkluze ve vzdělávání žáků, současně praxi podpory učitelů pro práci s diverzitou a v závěru pak představuje návrhy pro posílení postavení učitelů v této oblasti.

Inkluzivní vzdělávání je v zásadě založeno na myšlence sociální spravedlnosti, demokracie, lidských práv a plné účasti všech (Black-Hawkins, 2017; Florian, 2009). Kulturně citlivá pedagogika je pedagogický přístup, jehož cílem je dosáhnout inkluze žáků prostřednictvím zaměření vzdělávání na jejich kulturu, jazyk a zkušenosti (Nieto et al., 2008). Za tímto účelem jsou analyzovány relevantní školské a politické dokumenty, které ovlivňují vzdělávání učitelů, s cílem zjistit, jak a čím se současná vzdělávací politika řídí v této oblasti. Otázka, na kterou se

snažíme odpovědět, zní: Jak současná vzdělávací politika na Islandu ovlivňuje rozvoj inkluzivní a kulturně citlivé pedagogiky ve vzdělávání učitelů?

8.1 Vzdělávání učitelů na Islandu

Island patří do kategorie malých národních států s přibližně 387 000 obyvateli. Země je to historicky monokulturní a jednojazyčná, s homogenním obyvatelstvem, ale v posledních několika desetiletích se situace změnila. Přistěhovalci nyní tvoří přibližně 16 % celkové islandské populace (Statistics Iceland, 2023) a používají přibližně 109 jazyků ze všech koutů světa (Móðurmál, 2023). Tato skutečnost je pro vzdělávání významná a upozorňuje na to, jak mohou školy a učitelé reagovat na zvýšenou rozmanitost žáků a jak vzdělávání učitelů připravuje učitele na práci s žáky z jazykově a kulturně odlišného prostředí ve třídách.

Komplexní vzdělávání učitelů na Islandu v současné době poskytují dvě univerzity: Islandská univerzita v Reykjavíku a Univerzita v Akureyri. Od roku 2008 je pro získání licence k výuce v předškolních zařízeních, základních školách a vyšších středních školách na Islandu ze zákona vyžadován bakalářský titul (180 ECTS) a magisterský titul (120 ECTS). Program vzdělávání učitelů neobsahuje předem definované povinné základní předměty. V počátečním vzdělávání učitelů si instituce vzdělávající učitele stanovují vlastní směrnice pro studijní obory a určují obsahové oblasti, kompetence a výsledky učení. Nedávno přijatý zákon o vzdělávání, kompetencích a zaměstnávání učitelů a ředitelů škol obsahuje specifikaci obecných a specializovaných znalostí, dovedností a kompetencí, které musí učitelé a ředitelé škol mít (Lög um menntun 95/2019). To znamená, že vysoké školy připravující učitele nyní revidují své programy v souladu s požadavky stanovenými v zákoně a následujícím nařízením z roku 2022 (Reglugerð um menntun og hæfni 1355/2022).

8.2 Mezinárodní kontext, teoretická východiska

V celosvětovém měřítku se společnosti vyvíjejí směrem k multikulturalismu a mnohojazyčnosti. Jako reakce na tuto rozmanitost je inkluzivní vzdělávání

na mezinárodní úrovni vnímáno jako prostředek podpory sociální soudržnosti, občanství a vytváření spravedlivější společnosti (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2019; UNESCO, 2020). Inkluze znamená posun od zdůrazňování zdroje rozdílů v učení nebo obtíží ve škole, které vycházejí z nitra žáka nebo pramení z jeho sociální situace, k nahlížení na problémy jako na důsledek vnějších vlivů vzdělávacího systému nebo prostředí (Schuelka et al., 2019). To znamená, že definice inkluze se vyvinula tak, že se zaměřuje spíše na pojem rozmanitost než na handicap a na to, jak školy reagují na různorodou skupinu žáků a jak ji oceňují (Florian, 2021). Inkluzivní vzdělávání v tomto smyslu zahrnuje všechny žáky a klade zvláštní důraz na ty, kteří mohou být ve školách vystaveni vyloučení nebo marginalizaci. V zásadě se vychází z myšlenky sociální spravedlnosti, demokracie, lidských práv a plné účasti všech (Black-Hawkins, 2017; Florian, 2009). To znamená, že inkluzivní vzdělávání lze obecně vnímat jako otázku sociální spravedlnosti s ohledem na průnik lidských odlišností ve vztahu ke schopnostem, pohlaví a sexualitě stejně jako kultuře, jazyku a socioekonomickému zázemí. Vychází z předpokladu, že kvalitní vzdělávání je demokratickým právem pro všechny (Crowther et al., 2001; Pantić & Florian, 2015; Reay, 2012).

Sociální spravedlnost ve vzdělávání zahrnuje následující čtyři dimenze: vzdělávací perspektivy v kontextu odstraňování strukturálních nerovností pro rodiny a komunity, rozvoj vzdělávací komunity prostřednictvím budování vztahů s různými zúčastněnými stranami, efektivitu ve výuce s cílem dosáhnout vysoké vzdělanostní úrovně a, co je důležité, vytváření vzdělanostních základů na principu individuální identity žáka založené na kultuře, jazycích a zkušenostech, které usnadňují vytváření inkluzivního kurikula (Sleeter, 2015).

Kulturně citlivá pedagogika se považuje za přístup k dosažení inkluze a zapojení žáků prostřednictvím zaměření vzdělávání na kulturu, jazyk a zkušenosti (Hersi & Watkinson, 2012; Santamaria, 2009; Villegas & Lucas, 2002). Strategie, které tento přístup zahrnují, obsahují princip využívání kulturních a jazykových zdrojů žáků jako prostředků umožňujících učení, nikoliv jako překážek tohoto procesu. Osobní zkušenosti a zájmy jsou začleněny s cílem usnadnit učení a stavět na kulturních, jazykových a rasových zkušenostech žáků jako základu pro interaktivní a kooperativní metody výuky (Nieto et al., 2008).

Klíčem k přístupu k učení ve školách je jazyk. Pro studenty z řad přistěhovalců je kromě jejich jazykového dědictví funkční znalost jazyka majority zásadní pro většinu procesů učení, pro získávání dalších jazykových dovedností a pro inter-

akci s učiteli a vrstevníky (Nehr, 2001). Florian (2009) uvádí, že jeden z jasných problémů při zajišťování rovnosti ve vzdělávání spočívá v přípravě učitelů na zvládání výuky různorodých žáků. Vzhledem k této obtíži by k efektivitě přípravy učitelů přispělo zaměření se na budování kompetencí v oblastech, které mohou učitelům pomoci jak vytvářením povědomí, tak poskytováním pedagogických nástrojů. Howard (2003) vysvětluje, že schopnost a otevřenost učitele zkoumat vlastní postoje k různorodým žákům může být základem odhodlání poznat své žáky a zájmu o jejich studijní výsledky a osobní emocionální pohodu.

Kulturní perspektivy a systémy přesvědčení učitelů významně ovlivňují jejich pedagogický přístup a rozhodování (Knopp & Smith, 2005). Jako nositelé dominantní kultury mohou mít učitelé jiný pohled na věc než jejich žáci. Výzkumy ukazují, že jedním z problémů ve školách je, že skupiny učitelů nejsou tak etnicky, jazykově a nábožensky rozmanité jako skupiny žáků (Ladson-Billings, 1994, 2001; Ragnarsdóttir & Blöndal, 2007). V tomto kontextu mohou mít učitelé s přistěhovaleckým původem znalosti a zkušenosti s různými kulturami a lepší porozumění potřebám různorodých skupin žáků. Mohou být schopni vytvořit inkluzivní prostor, kde zkušenosti přistěhovalců poskytují platformu pro budování kritické perspektivy, respektu a úcty k tomu, co učitel a žák přinášejí do učení (Rodríguez-Valls & Ponce, 2013). Pokud učitelé pocházejí z dominantní kultury, může jim spolupráce s učiteli z různých prostředí pomoci získat povědomí o zkušenostech přistěhovalců a o významu inkluzivního přístupu k výuce. Gay (2010) je přesvědčen, že důraz na respektující výchovu je jedním ze základních rysů kulturně citlivé výuky, o čemž svědčí postoje učitelů, jejich očekávání a chování vůči žákům. Příspěvek učitele k vytváření kultury respektu a přijetí jinakosti tak může u žáků podpořit pocit sounáležitosti a bezpečí ve vzdělávacím prostředí, a tím podpořit učení.

Pedagogové se shodují na tom, že cílem vzdělávání učitelů je odstranit nerovnosti ve vzdělávání mezi lidmi s různým socioekonomickým zázemím a etnickou identitou (Zeichner, 2010). Vzdělávání učitelů musí zahrnovat podporu porozumění makrosociálním silám, které vedou k vyloučení a nerovnostem (Slee, 2010). K vštípení tohoto ducha je třeba do samotného étosu vzdělávání učitelů vetknout náležité vedení, podporu a znalosti tím, že se poskytnou nezbytné nástroje pro přenos teorie do praxe. Cestou vpřed pro vzdělávání učitelů je pak zakotvení hodnot rovnosti, inkluze a sociální spravedlnosti do vzdělávacího diskurzu a činnosti jejich učitelů v přípravné fázi studia.

8.3 Zdroje využité k analýze zaměřené na přípravu učitelů na Islandu

Níže uvedené výsledky vycházejí z analýzy dokumentů ovlivňujících vzdělávání učitelů na Islandu. Záměrem je prozkoumat, zda a jak je politické prostředí zaměřeno na podporu učitelů připravujících se na povolání pro práci s žáky s různým jazykovým a kulturním zázemím v inkluzivním prostředí.

Vzhledem k situaci na Islandu je důležité prozkoumat, jaké přístupy a rámce existují a jak je třeba je rozvíjet, aby bylo zajištěno, že vzdělávání bude přínosem pro všechny studenty včetně těch z různého jazykového a kulturního prostředí. Abychom situaci hlouběji porozuměli a získali přehled o tom, jak se současná vzdělávací politika řídí praxí v inkluzivním vzdělávání, byly analyzovány příslušné oficiální dokumenty na Islandu. Dokumenty mohou být způsobem, jak lze sledovat vývoj a změny (Bowen, 2009), a také mohou pomoci s odhalováním významu, rozvíjet hlubší porozumění a odkrývat nové pohledy na výzkumný problém (Merriam, 2009). Data byla vybrána systematickým postupem při procházení různých forem tištěných nebo elektronických dokumentů.

Při výběru dokumentů k přezkoumání bylo důležité, aby tyto prameny poskytovaly přehled o vládní vzdělávací politice, která se zabývá otázkou, jak jsou učitelé v přípravných ročnících připravováni na práci s žáky s různým jazykovým a kulturním zázemím. V tabulce 6 je uveden přehled dokumentů vybraných k analýze, popsány jsou způsoby, jakými jsou v textu citovány, a kritéria jejich výběru.

Proces analýzy dokumentů zahrnuje vyhledání, výběr, pochopení a syntézu údajů, které každý dokument obsahuje. Analýza dokumentů vytváří data, která jsou uspořádána do hlavních témat a kategorií (Labuschagne, 2003). Když jsme začali s analýzou dokumentů, prošli jsme prameny vybrané pro studii a označili jsme obsah, který se týkal naší výzkumné otázky. Po prvním kole odděleného čtení dokumentů jsme porovnali naše označení a vytvořili kategorie a témata, která z dat vyplynula. V dalším kroku jsme pečlivě pročítali dokumenty, každé označení jsme analyzovali, interpretovali jsme jej a uspořádávali informace do kategorií souvisejících s naší výzkumnou otázkou.

Zjištění odhalují dvě témata: stav vzdělávací politiky a přípravu učitelů. V rámci kategorie *stav vzdělávací politiky* dále rozebíráme problematiku práva na výuku

islandštiny jako druhého jazyka a práva na vzdělávání v jazycích kulturního dědictví. V rámci tématu *příprava učitelů* jsou v textu dále diskutovány otázky vzdělávání učitelů.

Tabulka 6: Přehled dokumentů vybraných pro analýzu

Typ dokumentu	Dokument	Kritéria výběru
Právní nařízení	Zákon o povinné školní docházce – v textu uváděn jako Lög um grunnskóla 91/2008. Zákon o vzdělávání, kompetencích a zaměstnávání učitelů a ředitelů předškolních, povinných a středních škol – v textu uváděn jako Lög um menntun 95/2019. Nařízení o kvalifikačním rámci s kritérii pro obecnou a specializovanou kvalifikaci učitelů a ředitelů na předškolních, základních a středních školách – odkazováno jako Reglugerð um hæfniramma, 1355/2022.	Vytvářejí politický rámec, v němž školy a učitelé pracují.
Návrh strategie	Návrh strategie vzdělávání dětí a mládeže s odlišným jazykovým a kulturním prostředím – v textu citováno jako Mennta- og menningamálaráðuneyti, 2020.	Informace o politické vizi vzdělávání žáků s různým jazykovým a kulturním zázemím.
Národní vzdělávací program	Národní vzdělávací program, 2011 – citováno jako Ministry of Education, Science and Culture, 2011. Změny národních osnov z roku 2021 pro islandštinu jako druhý jazyk – citováno jako Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021.	Vybrán proto, že vytváří politický rámec, v němž školy a učitelé pracují.

8.4 Stav vzdělávací politiky

Hlavní vzdělávací politikou na Islandu je inkluze, nikoli segregace, jak je uvedeno v oficiálních dokumentech od roku 2008. Podle zákonů, které upravují různé úrovně vzdělávání, mají všichni žáci nárok na rovné vzdělávání v předškolním, povinném a vyšším středním vzdělávání (Ministry of Education, Science

and Culture, 2011). Od škol se očekává, že všem žákům poskytnou přístup k odpovídajícímu vyučování a učení bez ohledu na jejich fyzické či duševní schopnosti, emocionální či sociální situaci nebo jazykový vývoj. Nedávný návrh politiky vzdělávání dětí a mládeže s různým jazykovým a kulturním zázemím zdůrazňuje, že v budoucí vzdělávací politice by mělo být charakteristickým znakem školského systému multikulturní vzdělávání, které oslavuje rozmanitost a vychází ze zdrojů a silných stránek dětí a mladých lidí (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020). To potvrzují i změny v průvodci národním kurikulem z roku 2021, kde se uvádí, že multikulturní hodnoty by se měly promítat do výběru úkolů, výukových materiálů, metod výuky a učení a celkové praxe ve školách (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021).

Všechny dokumenty analyzované pro účely této studie zdůrazňují význam dosažení znalosti islandštiny jako druhého nebo dalšího jazyka pro studenty s přistěhovaleckým původem jako předpoklad pro aktivní zapojení do společnosti, pro získávání znalostí ve škole a podporu dalšího vzdělávání a účasti na pracovním trhu (Lög um grunnskóla 91/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020, 2021; Ministry of Education, Science and Culture, 2011). Nedávná novela průvodce národním kurikulem pojednává o islandštině jako o dalším jazyce, uvádí kritéria kompetence pro islandštinu a popisuje celkové pokyny, jak hodnotit jazykovou praxi žáků a podle toho plánovat podporu a organizovat jejich vzdělávání. Konkrétní pokyny pro učitele nebo školy, jak by se toto mělo provádět v praxi, jsou takové, že učitelé by měli zvážit kompetence každého žáka napříč učebními osnovami a stavět na jeho silných stránkách. Na rozdíl od Norska, Švédska a Finska není výuka druhého jazyka na Islandu zcela samostatným školním předmětem s přiděleným počtem hodin a příslušným specializovaným vzděláním učitelů (Emilsson Peskova et al., 2023). Výzkum ukázal, že nejasné pokyny pro školy a učitele vedly k rozdílům mezi obcemi a školami v kvalitě množství podpory, které se této skupině žáků dostává (Dánielsdóttir & Skogland, 2018). Jedním z hlavních kořenů těchto rozdílů je, že politika financování není ve všech obcích stejná, a vytváří tak různá pravidla pro to, kolik hodin je na podporu vyčleněno, kdo je podporován a jak dlouho (Óskarsdóttir & Hreinsdóttir, 2022).

Národní vzdělávací program uvádí, že jazyky jsou základ, udržování aktivní vícejazyčnosti je v zájmu vícejazyčných dětí a společnosti, a proto je důležité nabízet možnost učit se rodné jazyky, jejich literaturu a kulturu (Ministry of Education, Science and Culture, 2021). Návodů, jak tuto vizi realizovat, je

uvedeno málo. Rodiče jsou zmiňováni jako klíčové osoby, které se starají o to, aby se jejich děti učily rodný jazyk – měli by být povzbuzováni a podporováni v tom, aby „kladli důraz na jazykovou výchovu doma pěstováním rodného jazyka žáka“ (Ministry of Education, Science and Culture, 2011, s. 105). Výzkumy ukázaly, že žáci z řad přistěhovalců mají zřejmě omezené možnosti používání svého jazyka ve výuce a někteří se setkávají s negativním postojem k jeho používání ve škole (Einarsdóttir & Emilsson Peskova, 2019; Ragnarsdóttir & Hama, 2018; Tran & Lefever, 2018). Vzdělávání v rodných jazycích je na Islandu na rozdíl od ostatních severských zemí většinou v rukou občanských organizací, které pracují nezávisle na státu a obcích (Emilsson Peskova et al., 2023).

V novelizovaném národním kurikulu se považuje za žádoucí, aby školy a mimoškolní centra přijaly jazykovou politiku jako vodítko pro zaměstnance a žáky při jejich každodenní práci a komunikaci. Podle osnov musí „jazyková politika uvádět, jak se jazyk používá v komunikaci a každodenní práci a jaké metody se používají, aby se co nejlépe využily jazykové zdroje žáků a aby se aktivizoval a udržel zájem všech žáků o vícejazyčnost“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2021, oddíl 7.14).

8.5 Příprava učitelů na práci s rozmanitostí

Podle návrhu politiky vzdělávání dětí a mládeže s odlišným jazykovým a kulturním zázemím se zdá, že islandský školský systém má potíže s přizpůsobením se dětem a mládeži s cizím jazykovým a kulturním zázemím (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020). Celkově jsou jejich školní výsledky horší než u jejich vrstevníků, což potvrzují i výsledky testování PISA z roku 2015 (OECD, 2019). Z dalších statistik vyplývá, že u této skupiny žáků je důvod k obavám, neboť s menší pravděpodobností dokončí vyšší stupeň střední školy, mají horší sociální status a méně často uvádějí, že se ve škole cítí dobře (Ragnarsdóttir & Lefever, 2018). Výzkum navíc ukázal, že mnoho učitelů se považuje za špatně připravené učit tuto skupinu žáků a je pro ně obtížné přizpůsobit školní práci jejich potřebám (Ólafsson, 2019).

Národní průvodce učebními osnovami popisuje role učitelů při výuce různých skupin žáků ambiciózně, s důrazem na uspokojování potřeb žáků, zaměření na rovnost a používání různých metod výuky a hodnocení, aby se žáci adaptovali (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2021; Ministry of Education, Science

and Culture, 2011). Ačkoli je multikulturalismus v průvodci národními osnovami několikrát zmíněn, pokyny, jak dosahovat jeho cílů, nejsou specifikovány. Pro učitele je náročné převést tyto abstraktní pojmy do pedagogické praxe, aby naplnili požadavky kurikula (Óskarsdóttir, 2017).

Nařízení, které stanoví rámec kompetencí pro učitele (Reglugerð um hæfniramma 1355/2022), vychází z aspirací uvedených v návrhu politiky a jasně nastiňuje, co se od učitelů očekává po absolvování učitelského studia. Rámec uvádí kompetence, jako je schopnost porozumět tomu, jak mohou zázemí a zkušenosti žáků ovlivnit jejich schopnost učit se, jejich pohodu, chování a komunikační dovednosti, což podporuje myšlenky inkluzivního vzdělávání. Od učitelů se také očekává, že budou využívat vlivu multikulturality, mnohojazyčnosti a islandštiny jako dalšího jazyka k podpoře učení všech. Návrh vzdělávací politiky navrhuje v celkové školské politice klást nový důraz na to, aby pedagogika výuky žáků s různým jazykovým a kulturním zázemím byla nedílnou součástí základního vzdělání všech učitelů a dalších osob pracujících s dětmi a mládeží (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020). Nařízení tento návrh dále rozvíjí, neboť do jeho rámce patří kompetence identifikovat potřeby dětí s různorodým zázemím a reagovat na ně a organizovat učení a výuku, které vytvářejí podpůrné učební prostředí (Reglugerð um hæfniramma 1355/2022).

V neposlední řadě návrh vzdělávací politiky přichází s požadavkem, aby bylo vyvinuto úsilí o systematické zvyšování počtu učitelů v přípravných ročnících s žáky s přistěhovalským původem (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020). To by mohlo být pro školy problematické, protože výslovným požadavkem stanoveným v zákoně o kompetencích učitelů je, aby základní kompetencí učitelů byla schopnost vyučovat v islandštině (Lög um menntun 95/2019). Tento požadavek byl dále upřesněn v nařízení o kompetenčním rámci, které uvádí, že kompetence učitelů v islandštině musí být na úrovni C1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Reglugerð um hæfniramma 1355/2022).

8.6 Diskuze výsledků analýzy vzdělávací politiky na Islandu

Zdá se, že vzdělávací politika na Islandu je ovlivněna veřejným názorem, že islandskému jazyku hrozí zánik, protože je zranitelný tím, že jej využívá jen malá

skupina mluvčích, a silným vlivem anglického jazyka. Proto se tento politický postoj jeví jako reakcionářský a ochranářský. To může nevědomky přispívat k vyloučení smysluplného zapojení přistěhovalců do společnosti a do jejich profesního rozvoje. To má rovněž důsledky na nábor učitelů s přistěhoaleckým původem, výuku dalších jazyků a úlohu jazyků kulturního dědictví ve vzdělávání.

V současné době je pro přistěhovalé učitele v přípravné fázi obtížné získat učitelskou licenci, i když mají učitelskou kvalifikaci ze země původu. Ustanovení, že výuka musí probíhat v islandštině, s výjimkou výuky cizích jazyků, je stanoveno v zákoně o vzdělávání (Lög um grunnskóla 91/2008) a podpořeno nedávným zákonem o vzdělávání, kompetencích a zaměstnávání učitelů a ředitelů v předškolním, povinném a vyšším sekundárním vzdělávání (Lög um menntun 95/2019) a navazujícím nařízením o kompetenčním rámci (Reglugerð um hæfningarmáta 13/2022). Je třeba otevírat diskuze, jakým způsobem je toto vylučující pro učitele z řad přistěhovalců, kteří by mohli jinak nabídnout své kompetence žákům v inkluzivním prostředí. Z toho také vyplývá, že jejich znalosti o tom, jak se vyrovnat s jazykovou a kulturní rozmanitostí a jaké problémy jsou spojeny s výukou cizího jazyka v roli přistěhovalců, nemohou být aktivně využity ve výuce (Ladson-Billings, 2001). Existují však i určité snahy, jak tomuto vývoji čelit. Na příkaz ministerstva školství, vědy a kultury vyvinula Islandská univerzita program „Islandský most“, který má podpořit studenty s přistěhovaleckým původem, kteří plně neovládají islandštinu, aby mohli navštěvovat univerzitu (Háskóli Íslands, 2023).

Nedávno byla provedena revize učebních osnov pro výuku islandštiny jako druhého jazyka tak, aby se pokyny pro výuku islandštiny jako druhého jazyka podobaly pokynům pro výuku jiných jazyků (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2021). Islandština jako druhý jazyk však není specifickým předmětem a ve struktuře učebních osnov nemá vyčleněné hodiny, což vytváří nejistotu a nerovnoměrnou podporu mezi školami. Vzhledem k tomu, že přístup ke vzdělání a do společnosti je závislý na znalosti dominantního jazyka, je třeba vyvinout veškeré úsilí, aby byla zajištěna funkční znalost jazyka pro studenty z řad přistěhovalců na všech stupních systému.

Zjištění výše uvedené analýzy naznačují, že vzdělávací politika na Islandu získává jasnější představu o tom, jak podporovat školy, aby systematicky pracovaly s kulturním a jazykovým zázemím žáků. Kulturně citlivá pedagogika vyžaduje

zaměření na kulturu, jazyky a zkušenosti jednotlivých žáků (Sleeter, 2015), což je patrné z kompetenčního rámce (Reglugerð um hæfniramma 1355/2022) a změn národního kurikula (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2021). Mnozí učitelé na úrovni povinné školní docházky si však stále nejsou jisti, zda mají žákům umožnit používat ve škole jejich jazyk, který je jejich dědictvím, a to zejména proto, že v příručce k národnímu kurikulu je několikrát uvedeno, že vyučovacím jazykem by měl být úřední jazyk (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2021; Ministry of Education, Science and Culture, 2011).

Možnou hodnotu má také analýza původu tvorby politiky v oblasti výuky jazyků kulturního dědictví. V posledních letech se v médiích objevuje diskurz o důležitosti nabídky kvalitní výuky úředních jazyků pro tuto cílovou skupinu, což vytváří tlak na tvorbu vzdělávací politiky v této oblasti. Tvorba vzdělávací politiky se zdá být spíše reakcí na politický vývoj týkající se integrace přistěhovalců vnímané jako asimilace než cíleným a plánovaným postojem ke vzdělávání studentů druhého/cizího jazyka.

Výrazná absence pokynů k začleňování multikulturalismu ve vzdělávacích dokumentech, zejména konceptu kulturně citlivé pedagogiky, naznačuje, že vzdělávací politika byla formulována tak, aby se „rozběhla“, tj. jako operativní cíl bez základního strategického zaměření nebo taktické hloubky. To by mohlo svědčit o tom, že formulace a provádění politiky probíhaly téměř současně, což by mohlo mít potenciální dopad na její realizaci. Pokud není implementace plánovaná, pak podle Dyera (1999) může vést nejen k odporu vůči vzdělávací politice a mít nepředvídatelné výsledky, ale také podpořit ad hoc změny, které mohou oslabit účinnost celkové vzdělávací strategie. Zajištění výuky mateřských jazyků pro vícejazyčné děti vyjádřené v národním kurikulu podceňuje logistické problémy a problémy se zdroji, protože počet jazyků kulturního dědictví zastoupených v této skupině je vysoký. Hope (2002) upozorňuje, že nedostatečný čas na realizaci, dostupnost zdrojů, angažovanost vrcholných institucí a motivace mohou představovat významné překážky úspěšnosti vzdělávacích politik.

Ačkoli lze takovou politiku interpretovat jako vstřícnou ke vzdělávání přistěhovalců, nedostatečné zaměření na klíčové faktory související s výše uvedenými otázkami naznačuje nedostatečné znalosti a pochopení toho, jak formulovat celkovou relevantní vzdělávací politiku a zajistit její provádění. Dobře naplánovaná a informovaná vzdělávací politika s realistickým časovým rámcem pro implementaci může sloužit mluvčím jiných jazyků při výuce islandštiny

a být přínosem pro jejich vzdělávání. Poskytla by vzdělávacímu systému čas a prostředky, aby byl připraven na zásadní změny, které s tím souvisejí.

Island tedy zaznamenal výrazný nárůst počtu přistěhovalců a zdá se, že politické prostředí se snaží držet s tímto vývojem krok. V nedávno vydaných politických dokumentech se objevují náznaky, že vláda začíná být směrem k podpoře inkluze a rovného přístupu ke vzdělávání žáků přistěhovaleckého původu na správné cestě. Ačkoli se politika začala do jisté míry provádět, nebylo prozatím učiněno dost pro to, aby učitelé byli podporováni při přijímání zásad a přístupů inkluzivního a kulturně citlivého vzdělávání.

Citlivost k vnímání islandštiny jako ohroženého jazyka a celková přítomnost angličtiny v zemi komplikují situaci. To podkopává hodnotu výuky mateřského jazyka a vede k nedostatečnému uznání jeho zásadního přínosu pro rozvoj studentů z řad přistěhovalců. Politika se zaměřuje na ochranu jazyků namísto pochopení hodnoty mateřských jazyků jako významného nástroje vzdělávání. Možná, že druhý zmíněný přístup by přispěl k tomu, aby oba jazyky dynamicky odrážely změny ve společnosti.

Aby byla zajištěna rovnost ve vzdělávání, musí se politika vzdělávání učitelů výslovně zaměřit na inkluzivní vzdělávání a kulturně citlivou pedagogiku. To by připravilo učitele v přípravné fázi studia na práci ve školách s různými skupinami žáků bez ohledu na jejich původ nebo kulturní zázemí. Dále musí do programů vzdělávání učitelů tyto přístupy zohlednit význam zapojení osob s přistěhovaleckým původem a najít flexibilní prostředky, jak nabídnout akreditaci těm, kteří již mají učitelské licence z jiných zemí.

Sociálně spravedlivá společnost je založena na tom, že každý má právo vyjádřit svůj názor, má rovný přístup ke vzdělání a respektuje individuální identitu a schopnosti (Sleeter, 2015). Vzhledem k této perspektivě je důležitá úloha jazyka jako prostředku pro působení ve společnosti a brány k učení a vědění. Vzdělávání učitelů s sebou proto nese dvojí zodpovědnost – zaprvé musí připravit učitele v přípravné fázi studia tak, aby splňovali požadavky na inkluzivní vzdělávání, které staví na kulturních a jazykových zdrojích žáků, zadruhé musí nabídnout kvalitní výuku v úředním jazyce, která je klíčová pro začlenění přistěhovalců do společnosti.

Vyrovnávání se norských škol s diverzitou a inkluzí – poučení z nejnovějších empirických studií zaměřených na induktivní modely nově příchozích žáků-imigrantů

Následující text se zabývá zkušenostmi a poznatky vycházejícími z nejnovějšího výzkumu v norské vzdělávací oblasti zabývajících se studenty a žáky z řad migrantských rodin nově příchozími do veřejného školského systému. Tyto zkušenosti a postřehy mohou být přínosem především pro odborníky z praxe a pro výzkumníky zabývající se daným tématem na úrovni dalších národních vzdělávacích kontextů. V zemích spolupracujících na projektu Posílení kompetencí učitelů a dalších pedagogických pracovníků v oblasti začleňování žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí také mohou norské zkušenosti posloužit jako východisko pro další vzájemné diskuze o povaze inkluzivní pedagogiky a interkulturního vzdělávání a současně jako inspirace pro další výzkumy a společné projekty zaměřené na rozvoj vzdělávání v českých, norských a islandských školách.

Začneme představením norského vzdělávacího systému, abychom přiblížili, jak do něj zapadají adaptační programy pro nově příchozí žáky z řad migrantů a žáky z jiných menšin, kteří nemluví oficiálním vyučovacím jazykem – v Norsku je to norština nebo laponština.

Dále bude empiricky popsána situace ve vzdělávání, to, čím se vyznačují vzdělávací sektory z hlediska výzev a úspěchů v oblasti rozmanitosti a inkluze, a zabývat se také budeme otázkou, co mohou nové výzkumy prozradit o situaci

v zemi, především co se týče sociální inkluze, akademického vzdělávání, jazykového vzdělávání, míry předčasného ukončení studia a důvodů pro předčasné ukončení studia u nově příchozích, jako jsou žáci-migranti.

Ve třetí části kapitoly bude představen přehled nejnovějších poznatků týkajících se inkluze, interkulturního vzdělávání a výuky druhého jazyka, které považujeme za zásadní pro pochopení a popis této oblasti výzkumu a odborné praxe.

Čtvrtá část představí tři případové studie z norských škol, abychom ukázali, jak mohou výzkumy a nejnovější poznatky inkluzivní pedagogiky pomoci pochopit a produktivně řešit praktická profesní dilemata při každodenní práci ve školách a třídách, které mají ve svém středu žáky s odlišným mateřským jazykem, v tomto případě nově příchozí žáky z řad migrantů.

Závěrem kapitoly budou zdůrazněny některé ze základních myšlenek a poukážeme na způsoby, jak lze získat a zlepšit interkulturní kompetence a inkluzivní vzdělávací praxi v rámci profesních komunit, k nimž patříme.

9.1 Norský vzdělávací systém jako kontext pro inkluzivní a interkulturní vzdělávání

Povinná školní docházka v Norsku začíná v srpnu v roce po dovršení šesti let dítěte a má sedmiletý základní cyklus. Následuje tříletý nižší sekundární cyklus se závěrečnou zkouškou a získáním dokladu o absolvování základního vzdělání. Zákon o základní škole a středním školství (školský zákon) zahrnuje základní školu (ekvivalent českého 1. stupně), nižší střední školu (ekvivalent českého 2. stupně) a vyšší střední školu (ekvivalent české střední školy) a zaručuje všem dětem v Norsku 13 let bezplatné školní docházky (nebo 14 let pro ty, kteří si zvolí odborný kurz). Vyšší střední škola má dva hlavní programy – jeden přípravný program pro vysokoškolské studium (tři roky ve škole s různými specializacemi) a odborný program (dva roky ve škole + dva roky pracovní praxe rovněž s různými specializacemi), který dává odbornou specializaci a diplom (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa [opplæringslova], 2023).

Systém má dva hlavní poskytovatele služeb: stát a soukromý sektor. Dominantní je v tomto případě státní sektor (pojímá 96 % všech dětí ve věku od 6 do 19 let). Soukromý sektor tvoří několik málo komerčních poskytovatelů, zatímco

většinu tvoří neziskové nadace provozované např. protestantskými „svobodnými sbory“ různých denominací, Steinerovými/waldorfskými školami a místními komunitami, často volně navazujícími na Montessori pedagogiku.

Státem dotovaná mateřská škola od jednoho roku do školního věku dítěte je v Norsku rovněž právem pro všechny děti. Mateřská škola je považována za integrovanou součást vzdělávacího systému, ale řídí se vlastním zákonem o mateřských školách a rámcovým vzdělávacím programem. Mateřská škola není povinná, ale více než 90 % norských dětí mladšího školního věku mateřskou školu navštěvuje.

Školský zákon stanovuje, že všechny děti ve věku od 6 do 16 let, které pobývají v Norsku déle než tři měsíce, mají právo a povinnost navštěvovat bezplatnou školní docházku se zajištěním úhrady všech školních pomůcek. Rodiče, kteří se přistěhují do Norska s dětmi ve školním věku a hodlají v zemi zůstat kratší nebo delší dobu, musí své dítě do tří měsíců po příjezdu (nejlépe však co nejdříve) přihlásit u školských úřadů v obci, kde mají trvalé bydliště. Poté musí své dítě přivést do školy v sousedství – podle vymezených spádových oblastí – jakmile obdrží pozvánku. V případě, že hodlají pro své dítě zvolit soukromou školu, musí informovat školské úřady. Tříletá bezplatná střední škola je naopak právem, které mají všichni mladí lidé s povolením k trvalému pobytu po dobu pěti let, obvykle mezi 16. a 21. rokem věku.

9.2 Empirický kontext

Dle britských výzkumníků v oblasti vzdělávání Ainscowa (2016) a Ainscowa a kol. (2006) se koncept inkluze jako celoškolského přístupu vztahuje na všechny žáky a všechny vzdělávací aktivity, které ve škole probíhají. V této kapitole se však budeme konkrétněji zabývat zejména jednou skupinou žáků a situací týkající se jejich inkluze. Jedná se o nově příchozí studenty z rodin migrantů. Důvodem je jednak to, že tvoří důležitou menšinovou skupinu norské společnosti, stejně jako v současnosti v mnoha dalších zemích, ale také to, že výzkum autorů z Norska se v posledních deseti letech věnoval právě této skupině.

Výzkum, na který se v této kapitole odvoláváme, vychází především z dosavadních poznatků o nabídce vzdělávání pro bilingvní žáky v Norsku obecně (mimo jiné Båtevik et al., 2017, 2019; Gjerstad et al., 2015; Hilt, 2016; Rambøll 2016, 2019;

Skjold, 2019; Skrevsrud, 2018; Solbue, 2013, 2016; Solbue et al., 2017; Vedøy et al., 2017; Wollscheid et al., 2017) a zejména pak z práce s nově příchozími žáky s přistěhovaleckým původem (mimo jiné Fandrem, 2021a; Lødding et al., 2020; Rambøll, 2016, 2019). Jedním z hlavních důvodů, proč byla vybrána pro tento výzkum právě tato skupina, je skutečnost, že nově příchozí žáci z migrantských rodin představují skupinu, která dosahuje horších studijních výsledků, častěji předčasně ukončuje studium nebo nedokončí střední školu ani po uplynutí pěti let od nástupu na ni (standardně jsou na její absolvování stanoveny 3–4 roky). Tyto ukazatele jsou uváděny jako nejčastější především pro skupinu studentů, kteří se ve skutečnosti nezařadí a neintegrují do školy ani do společnosti. Tento typ studentů zažívá také náročnější školní a vzdělávací situace po stránce jazykové, studijní a sociální. To platí jak při srovnání s celou skupinou studentů jako celkem, tak s většinovými studenty se stejným socioekonomickým zázemím a se studenty s přistěhovaleckým zázemím narozenými v Norsku (Fandrem et al., 2021a; Statistisk Sentralbyrå, 2019).

Pro uspokojení potřeb nově příchozích studentů z řad migrantů a dalších dvojazyčných studentů iniciovaly v Norsku národní vzdělávací orgány několik speciálně zaměřených programů, jejichž cílem je podpořit jejich vzdělávací potřeby jak z akademického, tak i z jazykového a sociálního hlediska. Lødding a kol. (2020) shrnuli celkovou nabídku výuky, která je uspořádána speciálně pro tuto a jí blízké příbuzné skupiny studentů, do čtyř vzdělávacích modelů. Těmi jsou:

A. *Kombinované třídy* pro studenty, kteří mají právo na středoškolské vzdělávání, ale nemají dostatečné znalosti norštiny nebo jim chybí znalosti předmětů základního vzdělávání potřebné pro zvládnutí výuky předmětů vzdělávání středoškolského.

B. *Online dvojazyčné vzdělávání pro nově příchozí žáky imigranty*, kteří žijí v řídko osídlených oblastech s nedostatkem učitelů mateřského a druhého jazyka. Jinak by tito žáci museli komplikovaně dojíždět do vzdálenějších škol proto, aby bylo naplněno jejich právo na speciální podporu ve vzdělávání.

C. *Segregované, polosegregované a integrované indukční (adaptační) modely* pro žáky 1. a 2. stupně ZŠ, resp. žáky ve věku od 6 do 16 let. Tyto adaptační programy jsou určeny pro nově příchozí žáky-imigranty, kteří se přistěhují do obcí, kde jsou buď adaptační školy, adaptační centra nebo oddělené adaptační třídy v běžných

školách. Těmto třem modelům pro nově přichozí žáky imigranty se věnujeme dále v tomto příspěvku.

D. Pak je tu konečně čtvrtý model vzdělávání pro bilingvní a migrující studenty, a to *tříletý středoškolský kurz připravující na univerzitu pro studenty hovořící menšinovým jazykem*. Jedná se o zrychlený kurz středoškolského vzdělávání, který se řídí specializovaným učebním plánem především v norském jazyce a literatuře.

Odborným a výzkumným východiskem pro tyto modely výuky stejně jako pro speciální jazykovou výuku v norských školách je výše zmíněný § 2–8 (základní škola) a § 3–2 (střední škola) školského zákona. Školský zákon ukotvuje všeobecnou povinnou školní docházku. Vzdělávání dětí pracovních imigrantů je založeno na principu přizpůsobení vzdělávání podle § 1–3. Tento princip vyplývá z již zmíněného práva na výuku školních předmětů v jazyce, kterému žák rozumí (§ 2–8 školského zákona). Dříve byla tato výuka účelově vázaná na prostředky ze státního rozpočtu, po roce 2007 je však toto vzdělávání financováno z rámcových dotací obcí. Samostatná výuka norštiny může být poskytována podle samostatného kurikula předmětů vyučovaných v základní úrovni norského jazyka pro jazykové menšiny nebo formou adaptace v rámci běžného učebního plánu v běžné norštině. Vzdělávání v mateřském jazyce se může řídit učebním plánem pro mateřský jazyk pro jazykové menšiny, zatímco pro dvojazyčné odborné vzdělávání samostatný učební plán neexistuje (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa [opplæringslova], 2023).

Pokud jde o model výuky C, zaměřený především na děti a mládež, které neovládají norštinu dostatečně na to, aby zvládali výuku v běžných třídách a předmětech, z vládní výroční zprávy NOU č. 7 z roku 2010 „Rozmanitost a mistrovství“ (NOU, 2010) vychází několik možných modelů, jakým způsobem by se těmto žákům měla poskytovat výuka druhého jazyka. Většině studentů s OMJ by se mělo dostat co nejprírodnějšího a nejprizpůsobenějšího způsobu vzdělávání již od prvního dne ve vzdělávacím systému. Cílem je, aby se co nejrychleji dostali na věkově přiměřenou úroveň kompetencí a současně zvládali běžný vzdělávací proces v úrovni co nejbližší svým spolužákům. Vládní zpráva zmiňuje tři hlavní modely, které jsou v souladu s právními principy inkluze. Za „ideální“ model jsou považovány oddělené adaptační třídy ve škole, která je v oblasti, kde žák žije, ve kterých stráví co nejkratší dobu. Tento model umožňuje, aby žák absolvoval výuku norštiny jako druhého jazyka⁷ v samostatné skupině

⁷ V textu jsou opakovaně používány termíny „druhý jazyk“ a „učitel druhého jazyka“, čímž je myšleno norština jako druhý jazyk a učitel norštiny jako druhého jazyka.

s výukou přizpůsobenou jeho úrovni norštiny a zároveň se od prvního dne ve své běžné třídě účastní předmětů, které nevyžadují vysokou znalost norštiny. Tím se jednak zvýší pokrok v osvojování si norštiny jako druhého jazyka, jednak je zajištěna výuka předmětů na úrovni žáka v jazyce, kterému rozumí, a zároveň má žák možnost navázat přátelství se žáky v přidělené běžné třídě.

Další dva zmíněné modely představují samostatné centrálně řízené adaptační třídy v blízké škole ve stejné obci nebo okrese (například škola v sousedství studenta nebo samostatné adaptační školy), nejlépe ve spojení s centrem vzdělávání dospělých.

9.3 Oblast a současný stav výzkumu inkluze a diverzity v Norsku

Migrace a inkluzivní a mezikulturní vzdělávání

Nedávné rozsáhlé a důkladné hodnocení speciální jazykové přípravy a adaptačních programů pro žáky základních a středních škol, které zadalo norské ministerstvo pro vzdělávání (UDIR) (Rambøll, 2016), dospělo k závěru, že souhrn nabídek speciální jazykové přípravy a úvodních nabídek je sice široký, ale k posílení schopnosti cílové skupiny dokončit a absolvovat střední školu v pětiletém limitu není dostatečný. To platí zejména pro nově příchozí studenty, kteří jsou přistěhovalci a zahajují v Norsku školní docházku až ve středoškolském věku či později. Zde, stejně jako u celé cílové skupiny, existují velké rozdíly v tom, jak tito žáci zvládají běžnou školu. Vzhledem k velkým rozdílům v předchozím školním vzdělávání (kvantitativně i kvalitativně), samotné migrační zkušenosti a pozadí migrace je to pochopitelné. Kromě toho jsou mezi žáky velké rozdíly i co se týče výzev, kterým čelí v průběhu akulturace, a to od doby, kdy přišli do země, až po jednotlivé fáze, které se mohou vyznačovat různými formami a stupni posttraumatické stresové poruchy, migračního stresu a akulturačního stresu (Berry, 1997; Fandrem, 2011). Tyto reakce opět souvisejí s řadou rámcových faktorů a akulturačních strategií, které volí sám student a jeho rodina nebo opatrovníci, ale také s integrační politikou a praxí, s níž se setkávají v obci a místní komunitě, kde se usadí. V následujících podkapitolách uvedeme základní popis některých z těchto faktorů a vybrané základní koncepty a teoretické perspektivy s nimi spojené.

Důvodem, proč radikální multikulturalismus nefunguje, je údajně to, že diverzita se nepropojuje se sociální inkluzí (CACR VUW, 2014). Kulturní rozmanitost je přínosem jak pro společnost, tak pro jednotlivce, ale aby byla přínosná, musí mít každý jedinec možnost zapojovat se do každodenního života společnosti jako kulturně odlišný jedinec. Pro děti a mladé lidi je škola stěžejním místem, kde mohou takové zapojení zažít. Aby se žáci cítili sociálně začlenění do třídního kolektivu, zapojení se a učení je nezbytné (Bakken, 2007; Wong Fillmore, 1989). Nedávný výzkum ve vyšších ročnících středních škol ukázal, že vztahy se spolužáky mají velký vliv na motivaci a případné negativní myšlenky směřující k ukončení studia. Ve studii Fandrem a kol. (2021b) bylo například zjištěno, že u první generace imigrantů je osamělost ve škole silněji spojena s úmyslem ukončit školní docházku, což je rozdíl oproti etnicky norským studentům. Také Schmid (2021) ve své studii mezi studenty odborných škol s vysokým podílem menšinových studentů a nízkými požadavky na přijetí dospěla k závěru, že pro motivaci a sounáležitost se školou jsou spolužáci a prostředí třídy rozhodující.

Na základě těchto skutečností se v následující prezentaci nejnovějších výzkumů v oblasti migrace, osvojování jazyka, rozmanitosti a inkluze ve vzdělávání zaměříme zejména na psychosociální faktory inkluze a jejich interakci s didaktickými opatřeními, která mají podpořit nově příchozí žáky z řad migrantů (žáky s OMJ) po sociální, jazykové a akademické stránce a vytvořit produktivní prostředí pro učení všech žáků ve škole a třídě. Začneme stručným připomenutím některých základních poznatků teorie výuky mateřského a druhého jazyka, která jsou východiskem pro kritický pohled na výzvy inkluze v dnešní rozmanité školní realitě.

Teorie učení se druhému jazyku

Již první studie (od 70. let) týkající se osvojování si druhého jazyka upozorňují na to, že trvá často pět a více let, než studenti s OMJ doženou své vrstevníky, pro které je tento jazyk mateřský. To kontrastuje s relativně krátkou dobou, kterou potřebuje většina vícejazyčných studentů do určitého věku na zvládnutí druhého jazyka pro společenské účely – v průměru jen několik let (Cummins, 1979, 1980). Na základě těchto poznatků Cummins (2008) vytvořil dnes již známé termíny „základní interpersonální komunikační dovednosti“ a „kognitivní akademická jazyková vybavenost“. Cummins (2008) tak významně přispěl k pochopení toho, že jazyková vybavenost a komunikační zkušenosti ve škole (versus ekvivalent v běžném každodenním prostředí) jsou dvě částečně velmi odlišné, ale přesto na

sobě vzájemně závislé proměnné, a že tato skutečnost musí nutně mít dopad na to, jakým způsobem učitel organizuje výukovou situaci z jazykového, kognitivního/profesionálního a sociálního hlediska, aby zajistil, že studenti, kteří se učí druhý jazyk, dosáhnou optimálního akademického výsledku. Cummins (2008) je také známý svým výzkumem vztahu mezi kognitivními procesy / pojmovým učením a jazykovými procesy, který bývá často převáděn do metafory ledovce nebo „The ‚dual iceberg‘ representation of bilingual proficiency“ (Cummins, 1980). Stručně řečeno, tato metafora odkazuje na vztah mezi základními společnými pojmy v mateřském jazyce (srov. Common underlying proficiency – CUP) a druhém jazyce a „povrchovými“ rozdíly v tom, jak se tyto pojmy promítají v obou jazycích. Cummins (2008) ve své dvouprahové teorii ukazuje, že za předpokladu určité úrovně jazykového zvládnutí mateřského jazyka tento jazykový zdroj jednak přispěje k posílení výuky jazyka druhého, ale také podpoří výuku studenta v jednotlivých předmětech.

Dvě hlavní kategorie nabídek, které uvádí Lødding a kol. (2020) a které souvisejí s výše uvedeným modelem C, jsou 1) „imersní modely“ (plně integrované nabídky, ale s variantami, pokud jde o možnost jazykově rozšířeného vzdělávání) a 2) „modely přijímacích skupin“ (segregované nabídky, které kladou důraz na bilingvní vzdělávání a posílené vzdělávání ve druhém jazyce. Tato implicitní dichotomie do značné míry koresponduje s Bakkenovým (2007) přehledem norského, severského a mezinárodního výzkumu přizpůsobeného vzdělávání žáků s menšinovým jazykem (Bakken, 2007, s. 54–65). V mezinárodním výzkumu rozlišuje sedm různých modelů vzdělávání rozdělených do tří hlavních kategorií – (i) „jednojazyčné modely“, (ii) „silné dvojjazyčné modely“ a (iii) „slabé dvojjazyčné modely“. V Bakkenově přehledu mezinárodních výzkumů jsou norské místní modely a pokyny stanovené ve školském zákoně zařazeny do kategorie druhojazyčných modelů – jednoho ze tří jednojazyčných modelů, které jsou ve zprávě prezentovány (Bakken, 2007, s. 57, 63).

Druhou významnou osobností v oblasti výzkumu osvojování si druhého jazyka, která se věnuje zejména sociálnímu rozměru výuky druhého jazyka ve škole, je americká lingvistka Lily Wong Fillmore. Wong Fillmore je pravděpodobně nejznámější pro svůj zvláštní důraz na důležité sociálně-kognitivní procesy, kdy se zabývá spojením mezi akademickým učením jazyka na jedné straně a sociální interakcí, přátelstvím, sociálním uznáním a jazykovými a sociálními vzory v každodenním školním životě na straně druhé (Wong Fillmore, 1989). Ve svém výzkumu poukazuje na důležitost zejména tří faktorů, které musí být

přítomny, aby mohli žáci osvojující si druhý jazyk z výuky vytěžit maximum. Zaprvé musí být žák motivován a musí pocítovat potřebu osvojit si cílový jazyk. Zadruhé, musí se setkat se spolužáky, kteří cílový jazyk ovládají přiměřeně věku, a musí být do výuky zapojen. Zatřetí, musí zažít sociální rámec samotné výuky, který mu poskytne přizpůsobené vstupy/úkol. To často vyžaduje jednoho nebo více spolužáků, kteří jsou ochotni přizpůsobit své vlastní používání jazyka, vysvětlovat a podporovat žáka v učení se.

Z tohoto východiska vyplývá, že na cestě ke studijním kvalifikacím nebo profesním certifikátům studentů, kteří se začnou učit druhý jazyk až v průběhu školního roku, je třeba využít všech jazykových zdrojů, které jsou studentovi k dispozici tak, aby byl školou zajištěn jeho další profesní postup a zároveň bylo v co nejvyšší míře dosaženo učení se akademickému odbornému jazyku. Jde jak o aktivizaci mateřského/prvního jazyka, tak o případné další druhé jazyky, které si žáci osvojili v minulosti (NOU, 2010). Dále je zdůrazněna perspektiva nezávislých zdrojů a inkluzivní perspektiva druhého jazyka vedle perspektivy nástroje, která v norských školách převládá od roku 1985. V neposlední řadě nabývá na významu sociální rozměr.

Teorie inkluze a celoškolní přístup

Ve školské politice byl pojem inkluze většinou spojován se speciální pedagogikou, ale politici a odborníci v Norsku i v jiných zemích nyní prosazují inkluzivní přístup k celkové integraci ve vzdělávání, a to i pro migranty. V Norsku byl pojem inkluze v souvislosti s žáky s přistěhovaleckým původem používán ve veřejných dokumentech již v roce 2004 (Kommunal- og regionaldepartementet, 2004). Ve svých výzkumech používají termín inkluze Arnesen a kol. (2007), Hilt (2016), Jortveit (2014), Nergaard a kol. (2020), Skrefsrud (2018), Solbue (2013) a v poslední době také Fandrem a kol. (2021a). Může se však zdát, že v Norsku, stejně jako v jiných zemích, neexistuje soulad mezi politickými záměry inkluze a tím, co obce, školy a učitelé dělají ve své každodenní praxi pro to, aby se nově příchozí žáci cítili začlenění.

V literatuře se inkluzivní vzdělávání často označuje jako společné učení v komunitě v běžné třídě (Loremann, 2007). V této definici je ústředním pojmem právě komunita. Wenger (1998) zdůrazňuje, že komunitní praxe vznikají prostřednictvím vztahů mezi lidmi ve skupině, kteří spolupracují na společných aktivitách. Důležitým aspektem inkluze se tak stává participace, společné nasazení při plnění úkolů a možnost všech žáků přispět v jednotlivých předmětech k učení

(Johannessen, 2009, 2013, 2014, 2015). Hilt (2016) zdůrazňuje, že čím níže jsou žáci v hierarchii školy umístěni, tím více překážek v inkluzi zažívají. Ukazuje se, že adaptační třída je často vnímána jako třída s nižším postavením kvůli své izolované fyzické poloze, situaci účastníků, příliš nepružným a/nebo řízeným kritériím účasti a tak dále. Lze nalézt i další organizační aspekty, které naznačují, že tyto třídy jsou v hierarchii umístěny níže než běžné třídy. Avramidis, Bayliss a Burden (2002, s. 144) v pohledu na organizaci inkluze zdůraznili, že identifikace žáků jako žáků se „speciálními potřebami“ nevyplyvá z „deficitů v samotných žácích (medicínský model), ale z nedostatků ve způsobu, jakým jsou školy v současnosti organizovány“. Inkluze se tak týká také požadavků a podmínek stanovených systémem (Hilt, 2016). Ačkoli může být kvůli podmínkám spojeným s migrační situací pro studenty s přistěhovaleckým původem náročné účastnit se základního vzdělávání rovnoprávně s ostatními norskými studenty (Berry, 1997), tato účast závisí především na schopnosti školského systému uspokojit potřeby nově příchozích tak, aby inkluzi zažili.

V Norsku mají nově příchozí žáci, tak jako všichni ostatní, právo vzdělávat se ve škole v místě svého bydliště, tzv. škole v sousedství. Jak jsme však ukázali, tito přistěhovalci nejsou na počátku svého pobytu v Norsku většinou fyzicky integrováni do běžných tříd, ale dostávají různé nabídky dle místa svého bydliště. Na úrovni základní školy jsou často zařazeni rovnou do běžných tříd, zatímco od 3. třídy a dále většina z nich navštěvuje adaptační třídy v místní škole nebo v jiné škole v blízkosti školy v sousedství až po dobu dvou let, a to společně s dalšími nově příchozími. V menších městech, kde obec nedisponuje přijímacím zařízením, jsou starší žáci také přímo umisťováni do tříd, případně jsou umisťováni do tříd s dalšími migranty, kteří nemusí být nutně ve stejném věku, a vytvářejí tak třídy, kde je tím pádem velký věkový rozptyl (Båtevik et al., 2017, 2019; Gjerstad et al., 2015; Vedøy et al., 2017). Bez ohledu na tento model je ve zprávě NIFU (Nordisk institut for studier av innovasjon, forskning og utdanning / Norský institut pro studium inovací, výzkumu a vzdělávání) s odkazem na Utdanningsdirektoratet / Ředitelství pro vzdělávání a odbornou přípravu zdůrazněno, že hlavním východiskem by měl být princip individuální potřeby žáka v oblasti jazykové a předmětové přípravy (Lødding et al., 2020; Utdanningsdirektoratet, 2016). Jinými slovy, ti, kteří navštěvují adaptační instituci nebo třídu, mají tendenci učit se norštinu i všechny ostatní předměty v této konkrétní instituci nebo třídě. Ve většině případů je jejich primární učební prostředí po značnou dobu fyzicky odděleno od prostředí a třídy, do které mají následně patřit. Výsledkem je, že

jazykový a akademický rozměr inkluze bývá upřednostňován na úkor rozměru sociálního.

Při kritickém pohledu na tyto nově vznikající vzorce adaptační praxe v Norsku z hlediska zavedených teorií inkluzivního a interkulturního vzdělávání jasně vyniká jeden společný aspekt, kterým je celoškolní přístup (Ainscow, 2016). Ainscow a kol. (2006, s. 25) především zastávají názor, že inkluze se týká všech dětí a mladých lidí ve školách, a nikoli pouze žáků, kteří mají nějaké specificky vymezené potřeby, jež jim poskytují právo na zvláštní podporu – například jazykovou podporu pro nově příchozí žáky s OMJ. Dále se inkluze „... zaměřuje na přítomnost, účast a úspěchy (...) a je vnímána jako kontinuální nekončící proces. Inkluzivní škola je tedy spíše škola, která je v pohybu, než taková, která dosáhla dokonalého stavu.“ V souladu s tím pak Ainscow (2016) zdůrazňuje, že inkluzivní školy rozvíjejí inkluzivní kulturu a nesnaží se pouze začlenit zranitelné skupiny žáků do stávajícího uspořádání. Proto neexistuje jediný model inkluzivní školy. Inkluzivní škola je definována jako přívětivé a podpůrné místo pro všechny žáky, které sleduje jejich pokroky a praktikuje kulturu spolupráce, jež podporuje a umožňuje řešení problémů.

Pohled na multikulturní vzdělávání a didaktiku

Banks (2016) v knize o multikulturní výchově představuje model pěti základních dimenzí multikulturní výchovy a jednou z nich je vytvoření posilující kultury školy, čímž poukazuje na stejné myšlenky jako Ainscow (2016). Posilující kultura školy popisuje potřebu restrukturalizovat kulturu a organizaci školy tak, aby žáci z různých etnických skupin a sociálních vrstev zažívali příležitosti ke vzdělávací rovnosti. Kultura a organizace školy by měla být předmětem reflexe všech členů školní komunity. Studenti se musí cítit integrováni ve všech sociálních oblastech školy (od knihovny po jídelnu) a ve třídách, do kterých patří.

V návaznosti na tyto myšlenky je zřejmé, že důležitou výzvou pro norské školy (spolu se školami v celé Evropě i mimo ni), které se potýkají se zvýšenou migrací a různorodostí původu studentů, je vytvořit organizační struktury a vzdělávací postoje a postupy, které umožní pracovat s větší mírou kulturní, jazykové a akademické rozmanitosti mezi studenty, aniž by bylo nutné uchýlit se k více či méně trvalým segregovaným skupinám studentů.

9.4 Tři školy – tři modely začleňování nově příchozích studentů z řad nově příchozích migrantů v Norsku

Všechny tři zde prezentované školy ukazují principy Bakkensových (2007) „slabých bilingvních modelů“ pro začleňování nově příchozích žáků migrantů – první reprezentuje integrovaný induktivní model, druhá polosegregovaný model a třetí plně segregovaný model.

Nižší střední škola v malém městě na severu Norska sloužící větší venkovské oblasti – uplatnění plně integrovaného inkluzivního modelu

Škola je nižší střední školou s 8. až 10. ročníkem a nachází se na severu Norska. Škola je v malém pobřežním městečku, které slouží jako správní centrum obce. Obec zahrnuje také velkou venkovskou oblast s menšími a roztroušenými venkovskými obcemi. Škola je tzv. centrální školou pro geograficky poměrně velkou spádovou oblast a mnoho žáků (13 až 16 let) musí každý den absolvovat dlouhou cestu autobusem, aby se dostali do školy. V regionu dochází k vyliďňování a je obtížné získat dostatek učitelů s úplným pedagogickým vzděláním, ještě obtížnější je získat učitele se specializací na výuku druhého a mateřského jazyka a na interkulturní vzdělávání.

Škola měla dříve zřízeno přijímací středisko pro uprchlíky, tím pádem měla více studentů z řad migrantů a více prostředků od vlády pro posílení výuky druhého jazyka a vytvořila samostatný úvodní program pro nově příchozí žáky. Tato takzvaná „uvítací třída“ (formálně adaptační třída) byla jedním z typů polosegregovaného inkluzivního modelu, ve kterém nově příchozí žáci, tedy žáci s OMJ, částečně navazovali na výuku ve své běžné třídě, například v předmětech výtvarné výchovy, tělesné výchovy a matematiky, a částečně absolvovali oddělené hodiny norštiny jako druhého jazyka, náboženství, přírodních věd a společenských věd. Tyto oddělené třídy se nacházely v běžné škole a žáci mohli i nadále trávit přestávky společně se svými spolužáky v běžné třídě.

Dva roky před konáním rozhovorů bylo uprchlické středisko uzavřeno, proto se počet menšinově mluvících žáků drasticky snížil a podle ředitele si obec již nemohla dovolit mít samostatnou adaptační třídu pro nově příchozí žáky mluvící menšinovým jazykem. V důsledku toho je nyní oficiálním zaváděcím modelem

školy plně integrovaný model. Podle ředitele není důvodem pouze odejmutí státní podpory a rozpočtové problémy obce. Je to také otázka nedostatku učitelů, specialistů na výuku druhého jazyka a interkulturní/inkluzivní vzdělávání žijících v regionu, kteří by se dobrovolně ujali takové odpovědnosti, a navíc obecný nedostatek učitelů s oprávněním vyučovat na středních školách.

Třídní učitelka osmých tříd ve škole, která má ve třídě žáky mluvící menšinovým jazykem, komentuje, že současná situace s plně integrovaným modelem má za následek, že:

... se jim nedostává podpory, které by se jim mělo dostat. Bohužel školné není takové, jaké bych si přála, aby bylo. Nemáme tady dvojjazyčné učitele, a pokud jde o to, že jsou traumatizovaní, tak nemáme ani dostatečné kompetence (učitelka).

Na druhou stranu se zdá, že pozitivním efektem přechodu na tento nový model je to, že nově přichozí žáci, žáci s OMJ se nyní lépe integrují mezi žáky z majoritní společnosti, především pokud jde o sociální dimenzi. Zdá se například, že jsou nyní aktivnější ve volnočasových aktivitách po škole (například fotbal). Může to však být také důsledek výrazného snížení počtu rodin a dětí migrantů, ke kterému došlo po uzavření uprchlického centra.

Nižší střední škola na okraji středně velkého města ve východní části Norska – uplatnění modelu polosegregované inkluze

Příklad vychází ze situace nižší střední školy, která se nachází na předměstí malého města ve východní části Norska. Škola má centrum výuky druhého jazyka, které nabízí úvodní kurzy pro všechny nově přichozí žáky, kteří do tohoto města přijíždějí a mají OMJ. To znamená, že zatímco většina žáků, kteří sem chodí do školy, žije v její geograficky vymezené spádové oblasti, nově přichozí žáci sem přijíždějí z celé obce a někteří z nich sem cestují i z poměrně velkých vzdáleností.

Provedené rozhovory se studenty, rodiči, třídním učitelem, vedoucím inkluzivního centra a ředitelem školy ukazují, že všechny skupiny aktérů jsou s tímto induktivním modelem poměrně spokojeny, pokud jde o výuku a podporu druhého jazyka a akademickou výuku a podporu. Setkávají se však také s problémy. Zaprvé, přestože jsou žáci v inkluzivním programu zařazeni do běžných tříd školy a absolvují běžnou výuku vybraných předmětů, stále se necítí být součástí těchto tříd, alespoň ne v takové míře, jako je tomu u jejich třídy v inkluzivním

programu. Někteří žáci v rozhovorech uvádějí, že se necítí být plně součástí školní komunity. To komentují jako problém i učitelé a ředitel školy a uvádějí několik relevantních faktorů: jak samotné umístění inkluzivního centra v suterénu a v jiné budově než ostatní třídy, tak nedostatek odpovědnosti a zapojení, který projevují někteří učitelé běžných tříd, vytvořily vzorec exkluze, který se projevuje na plošné úrovni. Vedoucí střediska uvedl:

Inkluzivní centrum je v současné době velmi rozšířené (...) je zřejmé, že získání žáka z adaptační třídy (inkluzivní program) znamená pro třídního učitele práci navíc. A slyšíme a zažíváme od všeho trochu. Učitel může říci: „Ne, kdo rozhodl, že si mám vzít tohoto žáka? Na to nemám čas ani prostor.“ Takže si uvědomujeme, že někteří třídní učitelé mají z toho, že do jejich třídy přijde žák hovořící menšinovým jazykem, trochu strach. Jen pro srovnání – když dostanete do třídy žáka, který vyžaduje péči v oblasti speciální pedagogiky, tak přijde vedení, které třídního učitele vede a podporuje a všechno mu vysvětluje, zatímco když je nově přichozí žák mluvící menšinovým jazykem, tak máte pocit, že musíte všechno zvládnout sami a nemáte žádné další zdroje, které by vás podpořily.

Ale pak jsou také někteří, kteří jsou velmi pozitivní, a to i mezi těmi, kteří to nikdy předtím nedělali [tj. neměli ve třídě nově přichozího žáka z řad migrantských rodin, tedy žáka s OMJ – komentář autora] a kteří jsou velmi otevření a pozitivní... (vedoucí inkluzivního centra).

Již u tohoto polosegregovaného modelu inkluze můžeme zaznamenat, že potenciální problém spočívá v tom, že se žáci cítí bezpečněji a mají silnější pocit sounáležitosti s adaptační třídou než s běžnou třídou na téže škole. To je potenciálně problematické, protože to může zpozdit sociální integraci do běžné třídy (viz výše Wong Filmore, 1989) a následně také osvojení kognitivního akademického jazyka (CALP – viz výše Cummins, 2008). Učitelka předmětu, která pracuje s adaptační třídou, uvedla:

Myslím, že pro některé žáky s menšinovým jazykem je mezi adaptační a běžnou třídou příliš mnoho přechodů, pro jiné to funguje dobře a zvládají to. Někteří z těchto studentů by byli raději v adaptační třídě než v běžné třídě, protože se tam cítí bezpečněji, dobře a našli si tam kamarády.

Vedoucí inkluzivního centra také poznamenal, že většina nově přichozích studentů a žáků z řad migrantských rodin, kteří absolvovali program v této škole, se rozhodla pokračovat ve školní docházce v běžné třídě, do které byli zařazeni během programu, i po jeho ukončení. Získávali tak většinou spolužáky, kteří

bydleli daleko od čtvrti, v níž žili a kam se každé odpoledne vraceli. To může bránit procesu integrace s místní komunitou. Vedoucí inkluzivního centra shrnuje jejich zkušenost s adaptačními třídami v běžné škole poukazem na dynamiku mezi osobními, vztahovými a strukturálními faktory, které se podílejí na procesu integrace. Jsou rádi za každého nově přichozího žáka z řad migrantských rodin, který zažívá, že se jeho každodenní jazykové dovednosti (BICS) i akademické jazykové znalosti (CALP) zvyšují díky vyvážené, individuálně přizpůsobené kombinaci pobytu v adaptační a v běžné třídě. Vědí však také, že tyto úspěchy závisí na motivaci, odvaze a pocitu bezpečí jednotlivých žáků, sociálních dovednostech a postojích spolužáků a profesionalitě třídních učitelů stejně jako na flexibilitě systému, a to včetně dostupných ekonomických a odborných zdrojů. Proto mají příliš často pocit, že se jim nedaří v takové míře, v jaké by mělo.

Nižší střední škola ve větším městě na západním pobřeží Norska – aplikace modelu segregované výuky

Škola, která reprezentuje třetí inkluzivní model popsany v norské výroční zprávě pro vládu (NOU, 2010), je veřejnou školou nacházející se v rezidenční čtvrti poblíž centra jednoho z větších měst na západním pobřeží Norska. Populace žáků odráží socioekonomické charakteristiky obyvatel této spádové oblasti – jedná se o různé nízkopříjmové skupiny, z nichž mnohé jsou dlouhodobě usazené komunity migrantů. Dále zde bydlí běžné rodiny střední třídy (např. státních zaměstnanců a akademiků) a v některých částech spádové oblasti bydlí skupiny středně až vysokopříjmové. Je známo, že daná spádová oblast je oblíbená mezi rodinami s menšinovým/přistěhovaleckým původem kvůli relativně levnějšímu bydlení a blízkosti centra města (v některých jejích částech), což obvykle snižuje náklady na dopravu. Mezi těmito skupinami je zastoupena široká škála národnostních/etnických skupin, a to jak zavedených diaspor, jako jsou turecká, pákistánská a somálská, tak i nověji přichozích skupin z Iráku a Sýrie.

Z rozhovorů s žáky, rodiči, třídním učitelem a ředitelem této školy vyplývá, že všechny skupiny aktérů jsou poměrně spokojeny s tím, čeho dosáhly, pokud jde o inkluzi a produktivní prostředí pro učení sebe, svých žáků nebo dětí. Zároveň však byli poměrně kritičtí k tomu, jak zvolený a léta rozvíjený model inkluze na jejich škole funguje, pokud jde o výuku a podporu druhého jazyka a akademickou výuku a podporu.

Škola dostává od obce dodatečné finanční prostředky na výuku druhého jazyka a výuku předmětů s podporou mateřského jazyka na základě formálních individuálních rozhodnutí o jazykové podpoře. Podpora pochází původně od vlády, ale je spravována a rozdělována obecními školskými úřady. V době konání rozhovorů pokrývala přibližně dvě hodiny týdně navíc na jednoho žáka.

Ředitel školy se k situaci se zdroji vyjadřuje následovně:

(...) učitelé, které máme, jsou si vědomi a věnují se tomu, aby se žáci cítili bezpečně, zaměřují se na inkluzi a na to, aby se všichni žáci ve třídě cítili dobře. Ale pak samozřejmě někdy existují problémy (...) související s původem studentů, protože pocházejí z (...) uprchlických táborů (...) samozřejmě tam máme (...) problémy související s traumatizací. V těchto případech například nemáme téměř žádné odborné znalosti. (...) Máme také studenty, kteří téměř neumějí číst nebo psát.

Co se týče fungování inkluzivního modelu, ředitel pozitivně komentuje nový režim, který byl zaveden pro přechod z adaptační školy do běžné školy v okolí. Učitelé uvádějí, že týdenní návštěva běžné školy a třídy na konci pololetí, která byla poskytnuta nováčkům z adaptační školy v dalším pololetí, byla pro většinu nováčků pozitivní zkušeností. Co však dotazovaní třídní učitelé považovali za ještě důležitější, byl stabilnější a častější kontakt s bývalým třídním učitelem na adaptační škole, který je zároveň odborníkem na SVP a často také bilingvním učitelem s pedagogickým vzděláním. Ten by měl mít podrobné a zásadní znalosti o zájmech nově příchozích žáků a měl by znát také jejich silné a slabé stránky z hlediska jazykové, studijní a sociální kvalifikace. Opakujícím se problémem je zde nedostatek času na paralelní kontakt a vytížení kapacity obou učitelů, kteří by mohli spolupracovat a vyměňovat si informace, a tím slučovat své kompetence ve prospěch nově příchozího. Potřeba takové spolupráce a podpory byla o to naléhavější, že třídní učitelka byla na začátku své kariéry a neměla žádné školení ani kurz interkulturní výchovy a výuky druhého jazyka ze své univerzity:

Mám z toho trochu smíšené pocity, protože jsem cítila, že na to nejsem připravena. On [tj. nově příchozí student – komentář autora] byl v prvním období hodně outsider. Nerozuměl tomu, co se v hodinách děje a co se od něj očekává. Využívala jsem hodně času, kdy jsme spolu byli sami, a říkala mu, co se bude odehrávat v dalších hodinách. Myslím, že by to bylo lepší s poněkud – jak to říct – lepším přechodem, dá-li se to tak říct? Že by za ním přišla jeho učitelka z inkluzivního centra. A povídala si se mnou o tom, jak můj nově příchozí žák rád pracuje a na co dobře reaguje. Které jeho dovednosti by se daly aktivovat.

Odkud bych měla začít (...) to všechno. A jak začít pracovat jak z hlediska školních, tak sociálních dovedností. No – tak to by bylo velmi užitečné.

Navzdory nedostatkům, které se projevily jak v modelu inkluzivní školy, tak v režimu přechodu, se zdá, že tato mladá třídní učitelka zvládla obtížnou situaci velmi produktivně. Vypadá to, že se, i přes nedostatek formálního vzdělání v oblasti interkulturní výchovy, díky své učitelské přípravě naučila mnohé, což se ukazuje jako přínosné jak pro menšinového žáka, tak pro všechny její žáky nezávisle na původu:

Pevně věřím ve využívání rozmanitosti jako zdroje pro učení a začleňování. Jsem přesvědčena, že rozmanitost jednoznačně vede k lepšímu učení. A když se všichni studenti cítí začlenění, stávají se odolnějšími. A to je to, co chci, aby byli všichni. Aby se stali schopnými zvládat výzvy a činit vlastní volby a rozhodnutí.

Zde je příklad toho, co tato učitelka získala z různých zdrojů o tom, jak pracovat inkluzivně a jak si vážit rozmanitosti ve výuce předmětů:

Snažím se to dělat pořád. Zejména když pracujeme s tématem lidských práv a demokracie v hodinách společenských věd. Tak se to snažím brát tímto způsobem. A pak to všechno s kulturou, tradicemi a oslavami. Dobře, takže teď slaví ramadán. Co je Íd a co je ramadán? Snažím se ukázat důležitost toho, co někteří žáci slaví, aby se cítili hrdí na to, co umí a dělají, a aby se cítili důležití, protože mají co říct a ostatní se z toho mohou poučit. Například během ramadánu se hodně ptají. A to vytváří ve třídě takovou odlehčenou atmosféru.

Tento příklad ze školy v obci, která uplatňuje segregovaný model inkluze, potvrzuje to, co se již objevilo ve školách uplatňujících modely jiné. Všechny modely mají své silné a slabé stránky. To, co funguje nebo nefunguje pro jednotlivé nově přichozí žáky-migranty / žáky s OMJ z hlediska jazykového a akademického vzdělávání a nakonec i z hlediska inkluze, sounáležitosti a sociální pohody, závisí na faktorech, které působí pro nebo proti na všech úrovních vzdělávacího systému – od legislativních podmínek přes výklad regionální a místní samosprávy z hlediska organizace a řízení až po odbornou připravenost třídních učitelů a nakonec samotného nově přichozího s jeho osobními možnostmi a problémy. Proto je pro všechny aktéry v této oblasti nutný pohled na inkluzi z pohledu celé školy (Ainscow, 2016). V neposlední řadě si musí být třídní učitel vědom uvedených faktorů, které ovlivňují jeho rozhodnutí, a společně s kolegy, nejbližšími nadřízenými i samotnými žáky hledat

každodenní kreativní řešení, která mohou maximalizovat dobro a minimalizovat škody, a to pro všechny žáky.

9.5 Jak zlepšit interkulturní kompetence a inkluzivní vzdělávací praxi?

Poslední část je věnována uzavření a zdůraznění některých základních myšlenek a vytyčení některých způsobů, jak lze získat a zlepšit interkulturní kompetence a inkluzivní vzdělávací praxi v rámci profesních komunit, do kterých patříme.

Nedostatečná institucionální a meziinstitucionální informovanost

Hlavním zjištěním výše uvedeného výzkumu modelů inkluze žáků s menšinovým jazykem a nově příchozích žáků z řad migrantů v norských školách je nedostatečná institucionální a meziinstitucionální informovanost. Výsledky naznačují, že je třeba vytvořit platformy a systémy, kde by různé instituce mohly spolupracovat a sdílet informace. Vedoucí pracovníci na nejvyšší úrovni uvádějí zejména problémy s koordinací mezi různými aktéry a skupinami aktérů v rámci škol a mezi různými školami a odděleními, které se zabývají nově příchozími žáky nebo žáky ve fázi adaptace. Otázkou je, jak se vyrovnat s nedostatkem institucionálního povědomí o potřebě žáků zažít sounáležitost a účast, což jsou důležité aspekty inkluze, a jak ho překonat (Bachman & Haug, 2006). Meziinstitucionální povědomí souvisí také s kontakty, komunikací a spoluprací. Lze říci, že tyto aspekty jsou důležitou součástí podmínek inkluze. Hilt (2016) tvrdí, že se jedná o požadavky stanovené systémem, které však často fungují jako překážka inkluze, protože žáci-imigranti jsou v hierarchii vnímáni jako nízko postavení, a zaměření na ně tak není prioritní. Podobné typy systémových požadavků v rámci školského sektoru se mohou stát bariérami i pro jiné sociokulturní menšiny ve společnosti, a to včetně ekonomicky znevýhodněných skupin. Skutečnost, že je obtížné institucionalizovat nebo zavést systém pravidelného kontaktu a spolupráce například mezi třídním učitelem na místní škole a učitelem druhého jazyka nově příchozích žáků z řad přistěhovalců, vyzývá k akci zejména vedoucí pracovníky. Předchozí výzkumy zjistily, že klíčová je právě role vedoucích pracovníků škol (Ertesvåg & Roland, 2014).

Komunikace a spolupráce mezi jednotlivými stranami

Nedostatečná komunikace a spolupráce byla patrná zejména mezi bilingvními učiteli a učiteli druhého jazyka na jedné straně a třídními učiteli, kteří měli ve svých třídách žáky s odlišným mateřským jazykem, na straně druhé. Objevily se problémy související s časovými zdroji a plánovacími postupy pro odbornou komunikaci a spolupráci mezi pedagogickými pracovníky a učiteli a asistenty druhého jazyka. Zdálo se, že chybí formální záležitosti, jako jsou povinné schůzky, příručky pro vzájemné informování a spolupráci a také praktická opatření, jako je koordinovaný volný prostor v rozvrhu práce pro schůzky, např. mezi třídními učiteli a učiteli, kteří vedli dvojazyčnou výuku a výuku druhého jazyka. Jedním ze zjištění bylo, že spolupráce a nalezení vzájemného času pro plánování vzdělávání žáků bylo obtížně zvládnutelné. Jedna škola neměla k dispozici dvojazyčného učitele nebo učitele mateřského jazyka (model 1) a ve školách, kde tyto učitele měli (modely 2 a 3), neexistoval žádný strukturovaný čas na setkávání mezi učitelem mateřského jazyka a třídními učiteli. Adaptační škola představená v našem textu (model 3) měla písemné a centrálně schválené plány spolupráce s místními školami, do kterých žáci patřili, ale lišilo se, do jaké míry byly tyto plány skutečně projednávány, upravovány a sledovány mezi adaptační školou a jednotlivými místními školami. To bylo pro učitele frustrující a dva z nich to vyjádřili následovně: *Je to hodně o tom, že běháme sem a tam a snažíme se učitele chytit; Nemáme čas na vzájemnou spolupráci. A to mi chybí.* Zkušenosti učitelů s nedostatkem času a příležitostí k pravidelné komunikaci a spolupráci napříč pedagogickými institucemi, které vyjádřili, byly vzájemné a shodné ve všech třech modelech a školách zahrnutých do studie.

Třídní učitelé, kteří mají ve svých třídách žáky z řad přistěhovalců, uvádějí, že se věnují jejich inkluzi a wellbeingu. Vnímají důležitost toho, aby se všechny děti učily společně jako komunita v běžných třídách (Loreman, 2007). Toto povědomí je však potřebné i ve zbytku školní komunity. Zde se dotkneme významu inkluze v místní komunitě. Podotýkáme, že učitelé, vedoucí oddělení a poradci, kteří se přímo věnují nově příchozím žákům z řad přistěhovalců, si uvědomují důležitost spolupráce s institucemi mimo školu a fakt, že vyžaduje systém spolupráce s organizacemi v místní komunitě, to znamená přístup celé školní komunity (O' Moore et al., 2013) v poslední době označovaný také jako přístup celého systému (UNESCO, 2020). Kromě vedoucích představitelů místní fotbalové organizace a volnočasových klubů jsou důležitou součástí této spolupráce rodiče. I když se zdá, že rodiče v naší studii jsou s norským školským systémem spokojeni a mají

k němu důvěru, škola je může zapojit ve větší míře, pokud jde o spolupráci se systémy mimo školu. To však může být vnímáno jako výzva, protože rodiče ve více kolektivistických kulturách neočekávají, že by měla existovat spolupráce mezi školou a domovem (Fandrem & Støen, 2021).

Výzvy při přechodu ze školy na školu

Pokud jde o problémy či výzvy při přechodu ze školy na školu, existuje několik faktorů, které mohou vysvětlovat, proč je přechod z adaptačních tříd do místní školy nebo běžné třídy obzvláště náročný. Jedním z nich jsou systematicky odlišné představy, které obvykle převládají mezi třídními učiteli a odborníky na druhý jazyk, o tom, co znamená být připraven na začlenění do běžné třídy z hlediska jazykových a akademických dovedností v různých předmětech. Zde se opakuje vzorec, který se objevuje i v této studii, a to že třídní učitelé vždy posuzují nově příchozí jako méně připravené pro zařazení do třídy než učitelé druhého jazyka, kteří svůj úsudek opírají o jimi prováděný test, který vždy předchází přechodu do běžné školy. Tento rozdíl v profesním úsudku lze částečně vysvětlit rozdílnými předpoklady a konkrétními zkušenostmi, pokud jde o to, kolik dalších personálních zdrojů a jazykové a studijní podpory bude v běžné třídě k dispozici, jaké výukové materiály jsou k dispozici a jakou zkušenost má třídní učitel s metodami výuky druhého jazyka a interkulturního vzdělávání obecně. To také koresponduje s faktem, že nízké umístění žáků-imigrantů v hierarchii může být překážkou (Hilt, 2016).

Nedostatek kompetencí a zdrojů v místní škole

S ohledem na nedostatek kompetencí a zdrojů v místní škole může být problémem skloubení jazykového vzdělávání, akademického vzdělávání a sociálního začlenění zároveň. Na co se zaměřit a v jakém okamžiku? Segregované úsilí zaměřené na jazykové vzdělávání může být z dlouhodobého hlediska pro inkluzi efektivní, i když to znamená vyloučení na určitou dobu (Fandrem et al., 2021a; Hilt, 2016). Zjištění však vyzývají k plynulejšímu a flexibilnějšímu přechodu mezi adaptačními institucemi nebo třídami a místní školou nebo běžnou třídou. To vyžaduje zvýšení kompetencí týkajících se inkluze v místní škole u všech učitelů školní komunity. Z předložených údajů se rovněž jeví jako důležité kompetence v oblasti řešení traumatizovaných žáků-imigrantů a akulturačních procesů obecně (Berry, 1997; Makarova & Birman, 2016; Sam, 1997). Sem může patřit i to, jak podporovat bikulturní orientaci žáků-imigrantů, na kterou se podle Tricketta a Birmana (2005) zřejmě klade menší důraz. Především to znamená

vnímat žáka-přistěhovalce spíše jako zdroj než jako výzvu a využívat aspekty toho, co žák-přistěhovalce představuje ve výuce pro všechny spolužáky, tzv. věst kulturně citlivé vyučování, které je v souladu i s resilientní perspektivou (Nergard et al., 2020). Pokud však žáci-imigranti trpí psychickými problémy a jsou traumatizováni, je důležité si uvědomit, že učitelé by neměli být terapeuti, ale že existují metody související s terapií, které mohou ve škole používat (Raundalen & Schultz, 2006). To vyvolává téma spolupráce mezi školou a externími subjekty, jako jsou školní psychologická služba a terapeuti (BUP – zkratka z norského „Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk“), což je v souladu s přístupem celé školní komunity (O'Moore et al., 2013), a rozšiřuje tak téma komunikace a spolupráce v této studii.

9.6 Výzkumné závěry

Zastřešujícím tématem, které se objevilo v naší studii, byla nedostatečná institucionální a meziinstitucionální informovanost ve školách a mezi různými skupinami pracovníků o souvisejících problémech, které se týkaly jejich kolektivní odpovědnosti za začlenění, učení a pohodu nově příchozích žáků z řad přistěhovalců a dalších žáků, kteří neovládají norštinu. Zejména chybělo zaměření na bezprostřední a často zásadní potřeby žáků, kteří se nacházeli ve fázi přechodu z adaptačních škol nebo tříd do místní školy, a nedostatečné povědomí o těchto potřebách.

Další témata, která byla identifikována jako důležitá s ohledem na úspěch či neúspěch procesu přechodu jednotlivých nově příchozích žáků z řad přistěhovalců, pokud jde o začlenění a pokračování, dostatečnou jazykovou a akademickou podporu, úzce souvisejí a prolínají se s nedostatkem institucionálního a meziinstitucionálního povědomí a společného porozumění. Jednalo se o:

- 1) podmínky pro komunikaci mezi aktéry a institucemi v rámci školského sektoru: například rámce a platformy pro efektivní fungování spolupráce mezi odborníky, kteří se těmito studenty zabývají;
- 2) kontakt a spolupráci mezi školou a dalšími veřejnými sektory, jako je zdravotnictví, podpora rodiny, ochrana dětí a volný čas;
- 3) kontakt a koordinaci s aktéry občanské společnosti různého typu, jako jsou místní sportovní týmy, hudební a kulturní sdružení a sousedské výbory.

Do toho všeho samozřejmě vstupuje otázka zdrojů – peněz vyčleněných v obecních rozpočtech i na personální zdroje. Pokud jde o personální zdroje, naše analýza ukázala, že z pohledu přijímajících třídních učitelů byl:

4) silně pociťován nedostatek kolegů v blízkosti, kteří by měli speciální kompetence v oblasti výuky druhého jazyka a interkulturní didaktiky.

Z výzkumu vyplývá, že je potřeba přesunout pozornost od studií a diskuzí o výhodách a nevýhodách různých inkluzivních modelů ke studiím samotného procesu přechodu, faktorů úspěchu a neúspěchu, identifikaci různých zdrojů, které by mohly být aktivovány mimo běžné školní rozpočty, a organizačních a strukturálních úprav, které mohou usnadnit přechod a zvýšit efektivitu personálních zdrojů a peněz. V tomto případě je zvláště zajímavý nový model kmenového týmu odborníků na výuku mateřského a druhého jazyka a interkulturní vzdělávání obecně pozorovaný v jedné ze zkoumaných obcí. Fungování tohoto modelu by mělo být dále zkoumáno stejně jako více decentralizované modely umístění specialistů na interkulturní kompetence a výuku druhého jazyka ve školském systému.

Zdůrazňujeme zejména potřebu většího počtu výzkumných a rozvojových projektů, které by zkoumaly možnosti spolupráce s dalšími veřejnými sektory a zejména s organizacemi občanské společnosti. Uvedená zjištění naznačují, že zbývá ještě mnoho práce, pokud jde o to, jak by bylo možné aktivizovat občanskou společnost a dobrovolnické organizace jako zdroj školní inkluze, a to jak v úvodní fázi, tak v průběhu transformace a po ní, kdy by tyto sektory mohly hrát roli stabilního sociálního rámce během celého období od příchodu žáka do školy až po jeho plné začlenění. Kromě toho by se rozvojové projekty a výzkumy měly zaměřit na roli rodičů jako potenciálního zdroje podpory pro děti a školy. V neposlední řadě by v budoucím výzkumu měla být zkoumána místní komunita a to, jak by tento zdroj mohl být systematictěji aktivizován a strategičtěji využíván.

Závěrem

Otázky vzdělávání romských žáků a žáků se sociálními a kulturními handicapy v běžných školách jsou aktuální nejen v České republice, ale také v zemích, které mají s migrační politikou delší zkušenost. V České republice citované výzkumy (ČŠI, 2022; Edu.cz, 2022) naznačují, že se nedaří překonávat segregační charakter přístupu k takovýmto dětem a že v některých regionech se problémy začínají kumulovat. Řešení v systémové oblasti nejsou dostatečně zřetelná, respektive koncentrují se především na oblast školství a nepropojují ji s dalšími oblastmi (např. regionálním rozvojem, sociální pomocí, zdravotnickou prevencí). Výzvy tak řeší více resortů a subjektů a proti norské nebo islandské zkušenosti na sebe nenavazují a nepropojují se. Škola a učitelé tak v mnohém zůstávají osamoceni, hlavním zdrojem podpory pak jsou, jak naznačil náš výzkum, kolegové ve školním poradenském pracovišti.

Monografie diskutuje a formuluje možná řešení v následujících oblastech:

- *Význam spolupráce učitele s dalšími odborníky při řešení edukačních výzev*

Učitelé cítí jako zdroj pro řešení situace s narůstající sociální a kulturní heterogenitou třídních kolektivů spolupráci s dalšími odborníky, nejčastěji speciálními pedagogy a školními psychology. Menší je zatím zkušenost spolupráce se sociálními pedagogy. Přitom charakter problémů edukace romských žáků nevyžaduje primárně speciálněpedagogickou či psychologickou intervenci. Má často charakter sociálních a kulturních handicapů, kde jsou důležité profylaktické a speciálněpedagogické přístupy, kontakt s rodinou a komunitou založený na preventivním řešení problémů a na komunikaci se znalostí sociálního prostředí. To může na příkladu zkušeností několika škol v ČR a řady škol na Slovensku (Hroncová, Emmerová et al., 2015) nabízet právě sociální pedagog.

- *Porozumění etnickému, kulturnímu a sociálnímu charakteru edukačních výzev*

Inkluzivní charakter vzdělávání romských žáků a žáků se sociálními a kulturními specifiky ve školní každodennosti stojí na učiteli a jeho kompetencích. Je na jedné

straně etickou výzvou, učitel musí rozumět povaze složité situace dětí z odlišného sociálního a kulturního prostředí. I zkušenosti islandských kolegů ukazují, že pokud jsou učitelé reprezentanty pouze majoritní společnosti, hůře se jim chápe specifická situace žáků z prostředí minorit. Polská zkušenost se zařazováním romských asistentů do škol je v tomto směru pozitivním příkladem (Bladycz, 2013). Z výsledků výzkumu mezi učiteli je patrné, že sami někdy cítí rozpor v tom, jak mají interpretovat situaci romských žáků ve škole. Cítí na jednu stranu potřebu zaujímat specifický postoj k těmto dětem, na druhou stranu se obávají pozitivní diskriminace. Adekvátně cítí, že tyto děti potřebují individuální přístup stejně jako všechny ostatní a že řešení je v překonání tradičního pojetí školy jako instituce rozdělující a certifikující. Inspirativní je v tomto směru islandská zkušenost s vnímáním kulturní rozdílnosti jako obohacení pro všechny.

- *Učitelovy kompetence jako základ pro řešení edukačních výzev*

Za významné učitelovy kompetence nepovažujeme v kontextu sledované problematiky pouze očekávané způsobilosti v oblastech utváření sociálních vztahů a komunikace. Jde také o porozumění didaktickým souvislostem práce s žáky s jazykovými, kulturními a sociálními specifiky. Povaha kulturní a sociální interakce romských žáků je přirozeným východiskem pro uplatňování metod práce založených na kooperaci, spolupráci, názorných a praktických činnostech, individualizaci přístupu k výukové látce. Takto o nich referují učitelé zapojení do výzkumu v rámci projektu podporujícího vznik této monografie. Zároveň ale nastolují otázku, zda jsou tyto přístupy, metody a formy výuky specifické jen pro skupinu žáků, o které v textu hovoříme. O proměně české školy v intencích uplatňování didaktických inovací hovoří také Strategie 2030+ (Fryč et al., 2020), jde tedy o celkovou proměnu školy jako učícího se společenství. O potřebě didaktických inovací ve výuce žáků s odlišným jazykovým, kulturním a sociálním zázemím hovoří i školské dokumenty na Islandu a dokládají je příklady norských škol uvedených v textu této monografie.

- *Propojení pedagogů, vedení škol a dalších odborníků za účelem řešení edukačních výzev*

Norská zkušenost ukazuje, že velkým problémem je komunikace a spolupráce, předávání informací a zkušeností mezi učiteli v běžných třídách a učiteli v adaptačních třídách nebo školách. Žáci tak mají pocit dvou oddělených světů a uzavírají se přirozeně více do toho, kde mají sobě podobné vrstevníky a učitele /lektory,

kterí s nimi komunikují se znalostí jejich specifíků. Tento stav podle norských autorů nepřispívá k efektivní adaptaci. Podobný postoj formulovali také ředitelé a pracovníci školních poradenských pracovišť. Spolupráce a koordinace podpory žáků ve škole (ale platí to i pro subjekty mimo školu) je klíčem k úspěšnému zvládnutí jednotlivých situací.

- *Škola – rodina – komunita – společnost*

Islandská i norská zkušenost ukazují, že klíčem pro adaptaci dětí na školu, její požadavky, jazyk a kulturu je úzká spolupráce všech subjektů, na kterých stojí osud inkluze. Pakliže ve společnosti bude dominovat úzkost z ohrožení dominantního jazyka a kultury (islandský příklad) nebo nedostatečná koordinace běžných škol, adaptačních škol a migračních center (norský příklad), bude celý proces začleňování žáků komplikován. Klíčem je především sdílení postoje, že jazyková a kulturní specifika každého jednotlivce jsou hodnotou a inspirací pro celou společnost.

Úspěšnost inkluzivní edukace romských žáků má mnoho determinantů a vyžaduje široké spektrum podpůrných opatření. Monografie naznačuje některé možnosti, přístupy a zkušenosti. Přináší vhled širšího kolektivu autorů nahlízejících na tematiku z různých úhlů pohledu. Za důležité považujeme také získání mezinárodní zkušenosti. Příklady z Islandu a Norska dokumentují, že klíčem k úspěšné inkluzi je propojení legislativní, politické, místní a školské podpory. Jen tak je možné se soustředit na řešení výzev, které s sebou inkluzivní přístup k romským žákům a žákům s odlišnou kulturou a sociálními podmínkami nese.

Summary

The presented monograph *TEACHER as a co-creator of inclusive school: Educating Pupils with Support Needs Due to Different Cultural and Living Conditions* captures the experience gained within the EEA-CZ-IN-2-003 project *Strengthening the Competences of Teachers and Other Educational Staff in the Field of Inclusion of Pupils from Socio-Culturally Disadvantaged Backgrounds*, which was implemented during 2020-2023. The publication is divided into nine chapters. Chapters 1-5 are theoretical in nature, while Chapters 6-7 present the outcomes of the empirical investigation among teachers (quantitative stage of the research, questionnaire survey, $n = 72$) and school headmasters and counselling staff (quantitative stage of the research, interview, $n = 9$). The last two chapters are empirical and theoretical in nature and describe international experiences with the issue of inclusive education for pupils with different cultural and social backgrounds. Theoretically focused chapters link the issue of working with pupils with social, cultural and linguistic specificities with the issues of educating Romani pupils. The authors show that despite long-term efforts to address the situation of education of Romani pupils and children from diverse minorities, there still remain many issues. It is about understanding the nature of disadvantage, the specifics of Romani pupils' education, and the implementation of measures to prevent school failure. Chapter 5 is key for the authors, where they describe some specific competences that support teachers in addressing educational challenges in the context of the monograph's topic. The subject matter, didactic, diagnostic and assessment, social and prosocial, and communicative competences are linked to the monograph's theme.

Empirical research tends to bring closer the opinions of actors who are directly involved in the process of inclusive education of Romani pupils. The opinions of school teachers in the questionnaire survey indicate the effectiveness and frequency of cooperation with special educators, school psychologists and less frequently with social educators. In the field of educational approaches, effective in the opinion of the respondents for the education of Romani pupils, activation,

demonstrative and play methods, group work and an individualised approach to teaching all dominate. In the area of educational needs, there is a need to understand communication with the family. In the qualitative part of the research, the participants perceive cooperation with parents as the key to the success of educating a Romani pupil.

Chapter 8 presents the results of an analysis of legislation, standards and documents that describe the conditions for implementing an inclusive approach to pupils with a different mother tongue in Iceland. The authors present the requirements for multicultural pedagogy and for preparing future teachers to work with pupils with a different mother tongue. The text is dominated by a positive attitude towards a different language and culture as a source of enrichment for the majority society.

Chapter 9 describes a system of adaptive schools and classrooms with three different approaches to the integrative education of migrant children. Using case studies of three schools with different types of integration-to-segregation ratios, the authors formulate recommendations to improve teachers' intercultural competence and their inclusive approach.

Seznam použitých zdrojů

- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge World Library of Educationalists series.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Arnesen, A-L., Mietola, R., & Lahelma, E. (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 97–100. <https://doi.org/10.1080/13603110600601034>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143–163.
- Bačáková, M. (2022). *Vzdělávání v České republice. Příručka pro rodiče*. UNHCR.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen. (Forskningsrapport 62).
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. NOVA Rapport 10/2007. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4953/2646_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Balabánová, H. (1999). Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In *Romové v České republice* (s. 333–351). Sociopress.
- Balvín, J. (1996). Romský žák a obecná škola. In J. Balvín (Ed.), *Romové a obecná škola. Přípravné ročníky a projekt „Začít spolu“: 5. setkání hnutí R v ZŠ Karviná 9.–10. května 1996* (s. 24–32). Hnutí R.

Balvín, J. (1998). Hnutí R a jeho učitelé. In J. Balvín (Ed.), *Romové a jejich učitelé: 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.–28. listopadu 1998* (s. 85–90). Hnutí R.

Balvín, J. (1999). Cesta k občanské multikulturní společnosti prostředky vzdělávání. In J. Balvín (Ed.), *Romové a jejich učitelé: 12. Setkání Hnutí R v Květušíně 27.–28. listopadu 1998* (s. 8–20). Hnutí R.

Banks, J. A. (2016). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks & Ch. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and perspectives* (pp. 2–23). [http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/16-%20Multicultural%20Education_%20Issues%20and%20Perspectives%20\(2016,%20Wiley\).pdf](http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/16-%20Multicultural%20Education_%20Issues%20and%20Perspectives%20(2016,%20Wiley).pdf)

Barrett, H., & Rose, D. C. (2022). Perceptions of the Fourth Agricultural Revolution: What's In, What's Out, and What Consequences are Anticipated? *Sociologia Ruralis*, 62(2), 162–189. <https://doi.org/10.1111/soru.12324>

Basl, J. (2008). Význam počítačové gramotnosti a možnosti jejího zjišťování v rámci mezinárodního výzkumu PISA. *SOCIOweb*, 6(9), 7–9. <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=352&lst=103>

Basl, J., Bird, L., Boudová, S., & Tomášek, V. (2015). *Mezinárodní šetření ICILS 2013: shody a rozdíly v počítačové a informační gramotnosti mezi vybranými evropskými zeměmi*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ICILS_2013_silne_slabe_stranky_infgr.pdf

Båtevik, F. O., Gjerstad, B., Grimsrud G. M., Johannessen, Q. L., Nettelund, G., Nødland, S. I., Prøitz, L., Skeie, G., & Vedøy, G. (2017). *Arbeidsinnvandring som ressurs i regional utvikling*. Rapport fra UiS. Nr 62. Universitetet i Stavanger.

Båtevik, F. O., Gjerstad, B., Grimsrud, G. M., Johannessen, Ø. L., Nettelund, G., Nødland, S. I., Prøitz, L., Skeie, G., & Vedøy, G. (2019). Gjestar som blir – arbeidsinnvandring som utfordring for kommunar på Vestlandet. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 22(4) 285–297. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2647131/batevik.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2006). *Rozvoj grafomotoriky*. Computer Press.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost*. Computer Press.

Bernkopfová, M. (2023, 20. dubna). *Jazyková podpora*. META. <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-dle-paragrafu-16>

Bernstein, B. (1961). Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. In A. H. Halsey (Ed.), *Education, Economy and Society*. Teachers College.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34.

Black-Hawkins K. (2017). Understanding Inclusive Pedagogy. In V. Plows & B. Whitburn (Eds.), *Inclusive Education. Innovations and Controversies: Interrogating Educational Change* (pp. 13–28). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-866-2_2

Bladycz, R. (2013). Asystent edukacji romskiej – wersja dla zaawansowanych. In B. Weig & M. Różycka (Eds.), *Romowie 2013. Od działań systemowych do rozwiązań lokalnych* (s. 133–139). Warszawa.

Blair, D. (2009). The child in the garden: an evaluative review of the benefits of school gardening. *Journal of Environmental Education*, 40(2), 15–38. <https://doi.org/10.3200/JOEE.40.2.15-38>

Bořkovcová, M., Bořkovec, M., Gajdošová, J., Habart, T., Kitanovská, J., Klingerová, P., Morávková Krejčová, L., Pekárková, S., Pospíšilová, Z., Ranglová, K., Šebová, B., Štrachová, K., Tomalová, P., Vožechová, J., & Vyšínová, P. (2013). *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti v ZŠ. Člověk v tísni*.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Bure, C. (2006). Digital inclusion without social inclusion. *The Journal of Community Informatics*, 2(2), 116–133. <https://doi.org/10.15353/joci.v2i2.2078>

CACR VUW. (2014, April 28). *Prof John Berry discusses cross-cultural psychology*. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XAm0iqkZCKI>

Crowther, D., Dyson, A., & Millward, A. (2001). Supporting pupils with special educational needs: Issues and dilemmas for special needs coordinators in English primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 85–97. <https://doi.org/10.1080/08856250110040695>

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197–205. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184334.pdf>

Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions Of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175–187. <https://www.jstor.org/stable/3586312>

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 71–83). Springer Science + Business Media LLC. https://www.researchgate.net/profile/Jim-Cummins/publication/226699482_BICS_and_CALP_Empirical_and_theoretical_status_of_the_distinction/links/0deec534e935d7a289000000/BICS-and-CALP-Empirical-and-theoretical-status-of-the-distinction.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

ČSÚ. (2022). *Školy a školská zařízení 2020/2021*. ČSÚ Praha. <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-tjp3wpnyep>

ČSÚ. (2023). *Základní výsledky Sčítání lidu, domů a bytů 2021*. ČSÚ Praha. <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&z=T&f=TABULKA&pvo=ZV21CR015>

ČŠI. (2018a). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018*. ČŠI. [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/KVALITAA-EFEKTIVITAVZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/KVALITAA-EFEKTIVITAVZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1))

ČŠI. (2018b). *Vybrané aspekty společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2016/2017*. ČŠI. <https://www.csicr.cz/getattachment/db7ac0f5-d27b-40bc-a72f-5a02a3c4a796/TZ-Vybrane-aspekty-implementace-spolecnehovzdelavani-v-1-pololeti-2017-2018.pdf>

ČŠI. (2022). *České školství v mapách: Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. <https://www.edu.cz/vysedky-vyzkumu-analyza-pricin-vyssiho-podilu-romskych-zaku-vzdelavajicich-se-ve-skolach-a-tridach-zrizenych-podle-16-odst-9-skolskeho-zakona-vcetne-doporuceni/>

Daníelsdóttir, H. K., & Skogland, H. (2018). *Staða grunnskólanemenda með íslensku sem annað tungumál*. Menntamálastofnun.

Dewan, F., & Riggins, S. (2005). The Digital Divide: Current and Future Research Directions. *Journal of the Association for Information Systems*, 6(12), 298–337. <https://doi.org/10.17705/1jais.00074>

van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: inequality in the information society*. Sage Pub.

DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W. R., & Robinson, J. P. (2001). Social implications of the internet. *Annual Review of Sociology*, 27, 307–336. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.307>

Dobiáš, V. (2019). *Digitální gramotnost sociálně vyloučených adolescentů* [Disertační práce]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. https://wstag.jcu.cz/StagPortletsJSR168/PagesDispatcherServlet?pp_destElement=%23ssSouboryStudentuDivId_4178&pp_locale=cs&pp_reqType=render&pp_portlet=souboryStudentuPagesPortlet&pp_page=souboryStudentuDownloadPage&pp_nameSpace=G232156&soubidno=170544

Dobiáš, V. (2023). Výsledky sociálně znevýhodněných žáků v soutěži Bobřík informatiky. *DidInfo 2023* (s. 59–64). Univerzita Mateja Bela. <https://doi.org/10.24040/2023.9788055720388>

Dobiáš, V., & Šimandl, V. (2022). Socially disadvantaged pupils and computational thinking: Is there a new form of digital divide? *INTED2022 Proceedings* (pp. 6542–6551). <https://doi.org/10.21125/inted.2022>

Dyer, C. (1999). Researching the implementation of educational policy: A backward mapping approach. *Comparative Education*, 35(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/03050069928062>

Edu.cz. (2022). *Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a návrh souboru opatření pro oblast vzdělávání a další relevantní oblast*. <https://www.edu.cz/vysledky-vyzkumu-analyza-pricin-vyssiho-podilu-romskych-zaku-vzdelavajících-se-ve-skolach-a-tridach-/zrizenych-podle-%c2%a7-16-odst-9-skolskeho-zakona-vcetne-doporuceni/>

Einarsdóttir, S., & Emilsson Peskova, R. (2019). Allir með – Tölum saman um skólamenningu á Íslandi [Everyone along – Let's talk about school culture in Iceland]. *Skólavörðan*. <http://wayback.vefsafn.is/wayback/20191018234608/ht>

[tp://skolavardan.is/raddir/%E2%80%8BAllir-med-%E2%80%93-tolum-saman-um-skolamenningu-a-Islandi/](http://skolavardan.is/raddir/%E2%80%8BAllir-med-%E2%80%93-tolum-saman-um-skolamenningu-a-Islandi/)

Emilsson Peskova, R., Lindholm, A., Ahlholm, M., Vold, E. T., Gunnþórsdóttir, H., Slotte, A., & Busch, S. E. (2023). Second language and mother tongue education for immigrant children in Nordic educational policies: Search for a common Nordic dimension. *Nordic Studies in Education*, 43(2), 128–144. <https://doi.org/10.23865/nse.v43.3982>

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Norton.

Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 195–214. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.944547>

Eshach, H. (2006). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190.

Evropská komise. (2018). *Civil Society Monitoring Report on Implementation of the National Roma Integration Strategy in Slovakia*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6a8a35c1-b1aa-11e9-9d01-01aa75ed71a1>

Evropská unie. (2021). *Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01))

Fandrem, H., & Støen, J. (2021). Immigrant and Non-immigrant Parents' Involvement in Bullying Cases. *International Journal of Bullying Prevention*, 4, 310–321. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00106-6>

Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Høyskoleforlaget.

Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S., & Tveitereid, K. (2021a). Inclusion of immigrant students in schools: The role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>

Fandrem, H., Tvedt, M. S., Virtanen, T., & Bru, E. (2021b). Intentions to quit upper secondary education among first generation immigrants and native Norwegians:

the role of loneliness and peer victimization. *Social Psychology of Education*, 24, 89–509. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09614-1>

Felcmanová, L., Brodská, L., Horáčková, K., Klusáček, J., Krejčová, L., & Pekrářová, S. (2015). *Metodika ke Katalogu podpůrných opatření, k dílčí části Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci. <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn-metodika.pdf>

Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in 'schools for all'. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 553–554. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.004>

Florian, L. (2021). The universal value of teacher education for inclusive education. In A. Köpfer, J. W. Powell, & R. Zahnd (Eds.), *Handbuch Inklusion International / International Handbook of Inclusive Education* (pp. 89–106). Verlag Barbara Budrich.

Formativne.cz. (2021). *Formativní hodnocení, nebo responzivní výuka?* <https://formativne.cz/formativni-hodnoceni-nebo-responzivni-vyuka/>

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Matušková, Z., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Gjerstad, B., Johannessen, Ø. L., Nødland, S. I., Skeie, G., & Vedøy, G. (2015). Policies in municipal public services and migration to Norway. *Politeja*, 8(31/2), 159–184. <http://www.jstor.org/stable/24919782>

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.

Guðjónsdóttir, H., & Óskarsdóttir, E. (2019). 'Dealing with diversity': Debating the focus of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695774>

Gunkel, D. J. (2004). Second thoughts: toward a critique of the digital divide. *New media & society*, 5(4), 499–522. <https://doi.org/10.1177/146144480354003>

Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.

Hargittai, E., & Hinnant, A. (2008). Digital Inequality Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), 602–621. <https://doi.org/10.1177/00936502083211782>

Háskóli Íslands. (2023). *Íslenskubru yfir í kennslu og uppeldisstörf* [Icelandic bridge to teaching and pedagogy related jobs]. https://www.hi.is/menntavisindasvið/islenskubru_yfir_i_kennslu_og_uppeldisstorf

Helus, Z. (1996). Dítě jako zdroj proměn učitelského povolání. In *Hledání učitele. Škola a vzdělávání v proměnách času* [Sborník k 50. výročí založení Pedagogické fakulty UK] (s. 16–25). Pedagogická fakulta UK.

Hersi, A., & Watkinson, J. (2012). Supporting immigrant students in a newcomer high school: A case study. *Bilingual Research Journal*, 35, 98–111. <https://doi.org/10.1080/15235882.2012.668869>

Hilt, L. (2016). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13603116.2016.1223179?needAccess=true&role=button>

Hofmann, E., Trávníček, M., & Soják, P. (2011). Integrovaná terénní výuka jako systém. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 310–315). Masarykova univerzita. <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/hofmanntravniceksojak.pdf>

Hope, W. (2002). Implementing educational policy: Some considerations for principals. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76(1), 40–43. <http://doi.org/10.1080/00098650209604945>

Horáčková, K. (2015). Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. In L. Felcmanová (Ed.), *Metodika ke katalogu podpůrných opatření* (s. 34–40). Univerzita Palackého v Olomouci.

Howard, T. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory Into Practice*, 42(3), 195–202. http://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_5

- Hroncová, J., & Emmerová, I. (2015). *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Belianum.
- Hübschmannová, M. (1993). *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hurychová, E., & Ptáčková, B. (2022). *Sociální práce ve školství*. Grada.
- Hynek, J., Najmonová, M., & Procházka, M. (2019). Řešení nevhodného chování žáka v součinnosti se sociálním pedagogem. In J. Hroncová (Ed.), *Socialia 2019 „Quo vádis socialna pedagogika v 21. storočí?“* (s. 204–210). Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Charita Česká republika. (2021). *Chudoba se netýká jen rozvojových zemí. V Česku žije pod její hranicí milion obyvatel*. <https://www.charita.cz/aktuality/z-domova/chudoba-se-netyka-jen-rozvojovych-zemi-v-cesku-zije-pod-jeji-hranici-milion-obyvatel/>
- Chawla, L. (2006). Learning to Love the Natural World Enough to Protect It. *Barn*, 2, 57–78. https://www.researchgate.net/publication/285668159_Learning_to_Love_the_Natural_World_Enough_to_Protect_It
- imysleni.cz. (2018). *Co je informatické myšlení*. Jihočeská univerzita. <https://imysleni.cz/informaticke-mysleni/co-je-informaticke-mysleni>
- Jankových, V. (2012). Vliv etnizace problémů spojených s romskými komunitami na vnímání Romů budoucími středoškolskými pedagogy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2(1), 44–51.
- Johannessen, Ø. L. (2009). Sameness as norm and challenge. Norwegian Teachers and Religious Diversity. In J. Everington, I. T. Avest, C. Bakker, & A. Want (Eds.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe: Researching Biography and Pedagogy* (pp. 95–110). Waxmann.
- Johannessen, Ø. L. (2013). Contextual Knowledge for an Inclusive RE. Teachers and Students exploring the Meaning of Christian and Humanist Confirmation. In G. Skeie, J. Everington, I. T. Avest, & S. Miedema (Eds.), *Exploring Context in Religious Education Research, Empirical, methodological and theoretical perspectives* (pp. 57–86). Waxmann.
- Johannessen, Ø. L. (2014). "It's just very natural"– interpersonal knowledge as a didactical device in guided classroom conversations in religious education.

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education, 2014(2), 51–75.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18978/17172>

Johannessen, Ø. L. (2015). *Cultural competence in religious education? A study of religious education teachers' work in the diverse classroom* [PhD Thesis]. University of Stavanger, Faculty of Arts and Education.

Jortveit, M. (2015). Cultural transitions in Norwegian schools: The question and challenge of inclusion. In D. L. Cameron & R. Tygesen (Eds.), *Transitions in the field of special education, Theoretical perspectives and implications for practice* (pp. 189–204). Waxmann.

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení*. Portál.

Kaleja, M. (2011a). *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostravská univerzita v Ostravě. http://www.academia.edu/3088717/KALEJA_M._Determinanty_hodnotov%C3%BDch_konstruk%C5%AF_ve_vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_romsk%C3%BDch_%C5%BE%C3%A1k%C5%AF_z%C3%A1kladn%C3%ADch_%C5%A1kol

Kaleja, M. (2011b). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. https://www.researchgate.net/publication/311716762_Romove_a_skola_versus_rodice_a_zaci/link/5857a95b08ae8f695559f2e1/download

Kalhoust, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Portál.

Kangas, M., Vesterinen, O., Lipponen, L., Kopisto, K., Salo, L., & Krokfors, L. (2014). Students' agency in an out-of-classroom setting: Acting accountably in a gardening project. *Learning. Culture and Social Interaction*, 3(1), 34–42. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2210656113000731>

Kasíková, H., & Vališová, A. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.

Klein, V., Rusnáková, J., & Šilnová, V. (2012). *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Roma Education Fund (REF). <https://www.prohuman.sk/pedagogika/publikacia-nulty-rocnik-a-edukacia-romskych-ziakov-v-pdf>

Klerkx, L., Jakku, E., & Labarthe, P. (2019). A review of social science on digital agriculture, smart farming and agriculture 4.0: New contributions and a future research agenda. *NJAS – Wageningen Journal of Life Sciences*, 90–91(1), 1–16. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1573521419301769>

Knopp, T. Y., & Smith, R. L. (2005). A brief historical context for dispositions in teacher education. In R. L. Smith, D. Skarbek, & J. Hurst (Eds.), *The passion of teaching: Dispositions in the schools* (pp. 1–13). Scarecrow Education.

Kommunal- og regionaldepartementet. (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. (St.meld. nr 49(2003–2004)). Oslo.

Kourzki, B. (2021). *Krabička první záchrany pro učitele. První dny a týdny s žákem bez znalosti češtiny ve třídě*. NPI ČR.

Krejčová, L. (2019). *Dyslexie: Psychologické souvislosti*. Grada.

Kriglerová Gaľová, E. (Ed.). (2015). *Kľukaté cesty k inklúziivnému vzdelávaniu na Slovensku*. Centrum pre výskum etnicity a kultúry (CVEK). https://www.nove.skolstvo.sk/upload/pdf/Klukate_cesty_k_inkluzii.pdf

Kyuchukov, H. (2014). Roma identity through language: the learnability theory and roma children. In M. Procházka, M. Vítečková, & M. Najmonová (Eds.), *Víme jak na to? Aktuální otázky ve vzdělávání, psychologickém, sociálním a právním poradenství a v interkulturních vztazích s Romy a příslušníky dalších minorit. Sborník příspěvků konference InteRRa 24* (s. 1–23). Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně.

Labuschagne, A. (2003). Qualitative research-airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100–103. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1901>

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers*. Jossey-Bass.

Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. Jossey-Bass.

Langmaier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing.

Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Paido.

Lietavcová, M. (2014). Školní zralost. Do školy v pěti, šesti nebo sedmi letech. *Poradce ředitelky mateřské školy*, 10(7), 30–32. Nakladatelství Forum.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (2023). (LOV-1998-07-17-61). <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

Lødding, B., Salvenes, K. V. S., Reegard, K., Lillevik, R., & Kavli, H. C. (2020). *Hvordan finne effekter av opplæringstilbud til nyankomne elever med innvandrerbakgrunn? En vurdering av vilkår for evaluering*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2681661/NIFUrapport2020-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lög um grunnskóla nr. 91/2008 [Iceland Education Act no 91/2008] (2008).

Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019 [Act on the education, competences and employment of teachers and principals at pre-school, compulsory and upper-secondary schools no 95/2019] (2019).

Lopez-Sintas, J., Filimon, N., & Garcia-Alvarez, M. E. (2012). A Social Theory of Internet Uses Based on Consumption Scale and Linkage Needs. *Social Science Computer Review*, 30(1), 108–129. <https://doi.org/10.1177/0894439310390611>

Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from "Why?" to "How?" *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38. https://www.researchgate.net/profile/Tim-Loreman/publication/236029238_Seven_pillars_of_support_for_inclusive_education_Moving_from_Why_to_How/links/0deec52bf049e2ce4e000000/Seven-pillars-of-support-for-inclusive-education-Moving-from-Why-to-How.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Makarova, E., & Birman, D. (2016). Minority students' psychological adjustment in the school context: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1144382>

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.

Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Portál.

Mennta- og menningamálaráðuneyti. (2020). *Drög að stefnu. Menntun barna og ungmenna með fjölbreyttan tungumála- og menningarbakgrunn* [Policy draft. Education of children and youth with diverse language and cultural backgrounds].

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2021). *Aðalnámskrá grunnskóla (með breytingum september 2021)* [National curriculum with amendments from September 2021].

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.

Mertin, V. (2016a). Diagnostika rodiny. In V. Mertin & L. Krejčová (Eds.), *Metody a postupy poznávání žáka* (s. 336–338). Wolters Kluwer Česká republika.

Mertin, T. (2016b). Funkční analýza chování – nástroj diagnostiky i intervence. In V. Mertin & L. Krejčová (Eds.), *Metody a postupy poznávání žáka* (s. 243–250). Wolters Kluwer Česká republika.

Ministry of Education, Science and Culture. (2011). *The Icelandic National Curriculum Guide for Compulsory Schools: General Section* [English version]. https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adalnnsk_greinask_ens_2014.pdf

Móðurmál. (2023). *Tungumálakortið | Language Map*. <https://www.modurmal.com/the-language-map/>

MŠMT. (2005). *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujících prostředí*. https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/koncepce-vcasne-pece-o-deti....pdf

MŠMT. (2016). *Přípravné třídy základních škol od školního roku 2016/2017*. <https://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolniho-roku-2017-2018>

MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. https://www.msmt.cz/file/56051_1_1/

MŠMT. (2022). *Metodickém doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného prostředí)*. <https://www.msmt.cz/file/56096/>

MŠMT. (2023a). *Kompetenční rámec absolventa učitelství*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>

MŠMT. (2023b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. https://www.msmt.cz/file/60263_1_1/

Muñoz, S. (2009). *Children in the Outdoors. Literature Review*. Sustainable Development Research Centre. <https://lrl.org.uk/wp-content/uploads/2019/02/children-in-the-outdoors.pdf>

Najmonová, M. (2020). *Utváření klimatu školní třídy se žákem se specifickou poruchou chování* [Disertační práce]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Najmonová, M., Krupicová, K., & Škochová, K. (2021). Využití funkční analýzy chování učitelem u žáků s ADHD. In Z. Bajgarová (Ed.), *Škola – hrozba či příležitost pro zranitelné jedince* (s. 35–50). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích Pedagogická fakulta.

Najmonová, M., & Vítečková, M. (Eds.). (2023). *PRAXE v uplatňování inkluzivních přístupů: Vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Nehr, M. (2001). Multilingualism in Educational Institutions. *European Education*, 33(3), 74–84. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934330374>

Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada.

Nergaard, S. E., Fandrem, H., Jahnsen, H., & Tveitereid, K. (2020). Inclusion in multicultural classrooms in Norwegian schools: a resource perspective. In D. Güngör & D. Strohmeier (Eds), *Contextualizing immigrant and refugee resilience: Cultural and acculturation perspectives* (pp. 205–225). Cham, Switzerland: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-42303-2>

Neumajer, O. (2006). *Digitální rozdělení nejsou jen technologie*. <https://ondrej.neumajer.cz/digitalni-rozdeleni-nejsou-jen-technologie/>

Nieto, S., Bode, P., Kang, E., & Raible, J. (2008). Identity, community, and diversity: Retheorizing multicultural curriculum for the postmodern era. In F. Connelly, M. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 176–198). Sage.

Nikolai, T. (Ed.). (2007). *Příběhy ze špatné čtvrti aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Člověk v tísni. <https://www.clovekv tisni.cz/media/publication ns/1069/file/025-p-b-hy-ze-patn-tvrti.pdf>

Nosálová, B. (2018). *Jak zjistit úroveň češtiny – diagnostika*. META. <https://inkluzivniskola.cz/jak-zjistit-uroven-cestiny-diagnostika>

NOU. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Norges offentlige utredninger 2010: 7. <https://www.regjeringen.no/conten>

ntassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000
dddpdfs.pdf

NPI ČR (2022). *Výstupy z projektu APIV A*. <https://cizinci.npi.cz/vystupy-z-projektu-apiv-a/>

NPI ČR. (2023). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020*. NPI ČR. <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>

NTIA. (1999). *Falling through the net: Defining the digital divide*. National Telecommunications and Information Administration. <http://www.ntia.doc.gov/legacy/ntiahome/fttn99/FTTN.pdf>

OECD. (2019). OECD economic surveys: Iceland 2019. OECD. <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=2596438b-d87b-11e9-944a-005056bc4d74>

Ólafsson, R. F. (2019). *TALIS 2018: Starfshættir og viðhorf kennara og skólustjóra á unglingastigi grunnskóla*. OECD. https://mms.is/sites/mms.is/files/vefutgafa_-_talis_2019.pdf

O'Moore, M., Cross, D. S., Valimaki, M., Almeida, A., Berne, S., Deboutte, G., Fandrem, H., Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., Kurki, M., Fulop, M., Sygkollitou, E., & Stald, G. (2013). Guidelines to prevent cyber-bullying: A cross-national review. In P. Smith & G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media: Findings from an international network* (pp. 136–161). Psychology Press.

Óskarsdóttir, E. & Hreinsdóttir, A. M. (2022). *Úthlutun og ráðstöfun fjármuna í grunnskóla fyrir alla* [Financing inclusive education in Iceland]. *Tímarit um uppeldi og menntun / Icelandic Journal of Education*, 32(2), 45–64. <https://doi.org/10.24270/tuom.2022.31.8>

Óskarsdóttir, E. (2017). *Constructing support as inclusive practice: A self-study*. Unpublished EdD thesis. University of Iceland.

Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>

Pape, I. (2007). *Jak pracovat s romskými žáky, Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Občanské sdružení Slovo 21. <http://www.rnl.sk/form/Iveta%20Pape%20-%20prirucka.pdf>

Piaget, I., & Indelherová, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Portál.

Poláková, E., Niklová, M., Stehlíková, J., & Šajgalová, M. (2018). *Inkluzívne vzdelávanie žiakov z vylúčených komunit*. Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Máte Bela v Banské Bystrici.

Pospíchalová, A. (2022). *Zvyklosti ve školách na Ukrajině: udělejte si jasno*. NPI ČR. <https://zapojevsechny.cz/clanek/detail/zvyklosti-ve-skolach-na-ukrajine-udelejte-si-jasno>

Procházka, M., Najmonová, M., Finková K., & Hamerlová, L. (2018). Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí v mateřské škole a intervenující proměnné při rozvoji jejich sociálních a emočních dovedností. In A. Nohavová (Ed.), *Podpora a perspektivní rozvoj funkční gramotnosti* (s. 60–71). Eduko.

Prokop, D. (2020). *Slepé skvrny*. Host.

Prokop, D., & Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. EDUZMĚNA. https://www.eduzmena.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/2_1629269533.pdf

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.

Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Grada.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.

Ptáčková, K., Zachvatošin, A., & Prokopová, Z. (2023, 20. dubna) *Jazyková příprava (dle § 20 ŠZ)*. META. <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-priprava-dle-paragrafu-20>

Rabušic, L. (2000). Koho Češi nechtějí? O symbolické sociální exkluzi v české společnosti. *Sociální studia*, 5(1), 63–81.

Ragnarsdóttir, H., & Blöndal, H. (2007). Háskólastigið í ljósi hnattvæðingar: Rannsókn á stöðu og reynslu erlendra nemenda við Kennaraháskóla Íslands [University education in light of globalisation: Research on the position and experiences of immigrant students at the Iceland University of Education]. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 161–182.

Ragnarsdóttir, H., & Hama, S. R. (2018). Flóttabörn í íslenskum skólum [Fugitive children in Icelandic schools]. *Glæður*, (28), 57–66.

Ragnarsdóttir, H., & Lefever, S. (2018). Introduction. In H. Ragnarsdóttir & S. Lefever (Eds.), *Icelandic studies on diversity and social justice in education* (p. 1–6). Cambridge Scholars Publishing.

Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Sluttrapport. Oslo. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

Rambøll. (2019). *Evaluering av fleksibel opplæring som pilot*. Sluttrapport. Oslo. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-fleksibel-opplaring-som-pilot.pdf>

Raundalen, M., & Schultz, J. H. (2006). *Krisepedagogikk – bedre hjelp til barn og ungdom i krise*. Universitetsforlaget.

Reay, D. (2012). What would a socially just education system look like? Saving the minnows from the pike. *Journal of Education Policy*, 27(5), 587–599, <http://doi.org/10.1080/02680939.2012.710015>

Reglugerð um hæfniramma með viðmiðum fyrir almenna og sérhæfða hæfni kennara og skólastjórnenda við leik-, grunn- og framhaldsskóla nr. 1355/2022 [Regulation on a qualification framework with criteria for the general and specialized qualifications of teachers and school administrators at pre-school, compulsory and secondary schools no. 1355/2022].

Reynolds-Keefer, L., Johnson, R., Dickenson, T., & McFadden, L. (2009). Validity Issues in the Use of Pictorial Likert Scales. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 6(3), 15–25.

Rodríguez-Valls, F., & Ponce, G. (2013). Classroom, the we space: Developing student-centered practices for second language learners (SLL). *Education Policy Analysis Archives*, 21(55), 1–18. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1204/1115>

Ryšavý, D. (2003). Sociální distance vůči Romům: případ vysokoškolských studentů. *Sociologický časopis*, 39(1), 55–77.

Sam, D. (1997). Helse og helseatferd blant innvandrerdømsdom. In K. I. Klepp & L. E. Aarø (Eds.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (pp. 88–99). Universitetsforlaget.

Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *The Teachers College Record*, 111(1), 214–247. <https://doi.org/10.1177/016146810911100105>

Seifert, M., Nesládek, M., Mouchová, D., Sedláková, U., Bartoš, J., Valová, R., Pohořská, A., Gorčíková, M., & Nešutová, E. (2019). *Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). <https://docplayer.cz/203351633-Vzdelavani-deti-se-socialnim-znevychodnenim-v-zakladni-skole.html>

Selby, C. C., & Woollard, J. (2014). *Refining an Understanding of Computational Thinking*. <https://eprints.soton.ac.uk/372410/>

Scheerder, A., van Deursen, A., & van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607–1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>

Schmid, E. (2021). «Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: Et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntektskrav. *Norsk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(1), 44–60. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/alle-sammen-stott-er-hverandre-og-hjelper-hverandre-hvis-vi-trenger-motivasjon-et-elevperspektiv-pa-laring-og-relasjoner-i-flerkulturelle-videregaende-skoler-med-lave-inntakskrav/>

Schuelka, M. J., Johnstone, C. J., Thomas, G., & Artiles, A. J. (2019). Introduction: Scholarship for diversity and inclusion in education in the 21st century. In M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas, & A. J. Artiles (Eds.), *The Sage Handbook on Inclusion and Diversity* (pp. 31–41). SAGE Publications.

Skjold, A. (2019). *Andrespråksopplæring i et literacy-perspektiv. Integrert språk- og fagopplæring i innføringsklasser på ungdomstrinn* [Masteroppgave]. VID vitenskapelige høyskole. <https://vid.brage.unit.no/vid-xmlui/bitstream/handle/11250/2651561/MIKA-316%20Andrianne%20Skjold.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Skrefsrud, T. A. (2018). Inclusion of newly arrived students: why different introductory models can be successful models. In L. A. Kulbrandstad, T. O. Engen, & S. Lied (Eds.), *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity* (pp. 65–82). Cambridge Sholars Publishing.

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Slee, R. (2010). Political economy, inclusive education and teacher education. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.

Sleeter, C. E. (2015, February). Deepening social justice teaching. *Journal of Language and Literacy Education*. http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2014/01/SSO_Feb2015_Template.pdf

Solbue, V. (2013). Praksisfellesskap innvandrerdokumenterer i møte med videregående skole. *Utbildning & Demokrati*, 22(2), 59–80. https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/9109/Praksisfellesskap%20innvandrerdokumenterer_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Solbue, V. (2016). Kompetanse versus forpliktelser i interkulturell dialog med utgangspunkt i en 1. klasse på videregående skole. In F. Børhaug & I. Helleve (Eds.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (pp. 31–42).

Solbue, V., Helleve, I., & Smith, K. (2017). “In this class we are so different that I can be myself!” Intercultural dialogue in a first grade upper secondary school in Norway. *Education Inquiry*, 8(2), 137–150. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/20004508.2017.1290894?needAccess=true&role=button>

Stará, M. (2022). Seznamte se s ukrajinským vzdělávacím systémem aneb Co jste možná nevěděli. *Učitelství měsíčník*, III(6), 13–15.

Statistics Iceland (May 2023). *Hagtiðindi: mannfjöldi* [Statistical series – population].

Statistisk sentralbyrå (2019). *Gjennomføring av videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/statbank/table/11224/tableViewLayout1/>

Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.

Ševčíková, V. (2003). *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Štrbová, M., Selická, D., & Švajcarová, M. (2014). *Rodinné a mezigeneračné väzby v súčasnej rómskej rodine*. STUDIO NOA.

Tran, A.-D. K., & Lefever, S. (2018). Icelandic-born students of immigrant background; How are they faring in compulsory school? In H. Ragnarsdóttir & S. Lefever (Eds.), *Icelandic studies on diversity and social justice in education* (pp. 39–59). Cambridge Scholars Publishing.

Trickett, E. J., & Birman, D. (2005). Acculturation, School Context, and School Outcomes: Adaptation of Refugee Adolescents from the Former Soviet Union. *Psychology in the Schools*, 42(1), 27–38. <https://doi.org/10.1002/pits.20024>

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all. Global monitoring report*. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Veileder. Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspråklige/veilederinnforingstilbud-nyankomne-minoritetsspråklige-2016.pdf>

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Karolinum.

Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Portál.

Vácha, Z., & Ditrich, T. (2016). Účinnost badatelsky orientovaného vyučování v prostředí školních zahrad na primárním stupni základních škol v České republice. *Scientia in educatione*, 7(1), 65–79. <https://ojs.cuni.cz/scied/article/view/293/265>

Vaníček, J., Šimandl, V., & Dobiáš, V. (2022). Bebras Tasks Based on Assembling Programming Code. *Informatics in Schools. A Step Beyond Digital Education* (pp. 113–124). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15851-3_10

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Vedøy, G., Gjerstad, B., Johannessen, Ø. L., & Nødland, S. I. (2017). *Fri flyt eller god flyt? Barn av arbeidsinnvandrere i norsk skole*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/fri-flyt-eller-god-flyt-barn-av-arbeidsinnvandrere-i-norsk-skole/>

Vehovar, V., Sicherl, P., Hüsing, T., & Dolnicar, V. (2006). Methodological Challenges of Digital Divide Measurements. *The Information Society*, 22(5), 279–290. <https://doi.org/10.1080/01972240600904076>

Villegas, A., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32. <http://doi.org/10.1177/0022487102053001003>

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.

Vláda ČR. (2010). *Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2009*. <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2009-73886/>

Vláda ČR. (2022). *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2021*. https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2021_fin.pdf

Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. (2021). MŠMT. <https://www.msmt.cz/file/54675/download/>

Wei, K. K., Teo, H. H., Chan, H. C., & Tan, B. C. Y. (2011). Conceptualizing and Testing a Social Cognitive Model of the Digital Divide. *Information Systems Research*, 22(1), 170–87. <https://doi.org/10.1287/isre.1090.0273>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wollscheid, S., Flatø, M., Hjetland, H. N., & Smette, I. (2017) *Effekter av opplærings-tilbudet for tospråklige elever og kompetansehevingstiltak for voksne innvandrere. En kunnskapsoversikt*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2468784/NIFUrapport2017-30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wong Fillmor, L. (1989). Language Learning in Social Context: The View from Research in Second Language learning. *Language Processing in Social Context*, 54, 277–302. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-87144-2.50014-8>

Zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invází vojsk Ruské federace (Lex Ukrajina školství) (2023). <https://www.msmt.cz/file/59263/download/>

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění. (2023). <https://www.msmt.cz/file/60436/download/>

Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20(8), 1544–1552. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.004>

Seznam zkratek

AP	asistent pedagoga
ČDJ	čeština jako druhý jazyk
ČSÚ	Český statistický úřad
EVVO	environmentální vzdělávání, výchova a osvěta
ECTS	European Credite Transfer Systém (Evropský kreditní systém pro vysokoškolské vzdělávání)
FACH	funkční analýza chování
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NTIA	National Telecommunications and Information Administration (Národní telekomunikační úřad Spojených států pro telekomunikace a informace)
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP PV	rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
UDIR	Utdanningsdirektoratet (norský školský úřad)
ZPSZZ	zvýšený podíl sociálně znevýhodněných žáků

Seznam tabulek

1	Procentní podíl sociálně znevýhodněných žáků	48
2	Procentní rozdíly v získaných bodech mezi běžnými a ZPSZŽ školami	49
3	Rozdíly v pravděpodobnosti vyřešení úloh zaměřených na konkrétní složku informatického myšlení	50
4	Vybrané projevy chování žáků před intervencí a po intervenci	63
5	Pocit připravenosti učitelů na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	75
6	Přehled dokumentů vybraných pro analýzu	90

Seznam obrázků

1	Dotazník Likertova typu pro žáky na primárním stupni	43
2	Pohled žáků na výuku (Dnešní výuka mě bavila)	44
3	Subjektivní odpověď na otázku, jestli by žáci chtěli podobný typ výuky absolvovat častěji	45
4	Výukový program Příroda spojuje a baví	46
5	Interaktivní programovací úloha (Bobřík informatiky)	51
6	Produktivní strategie vyhledávání	55
7	Záznamový arch pro učitele (FACH)	62
8	Využití podpory sociálního pedagoga	70
9	Využití podpory školního psychologa	71
10	Využití podpory speciálního pedagoga	73
11	Přítomnost druhé osoby ve třídě	73
12	Pocit připravenosti učitelů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	74
13	Pocit jistoty učitele při práci s romskými žáky	80

Rejstřík věcný

A

Adaptace žáka, 18

Asistent pedagoga, 25, 26

B

Bariéra jazyková, 23

D

Diagnostika

jazyková, 16

pedagogická, 15

rodinného prostředí, 15

speciálních vzdělávacích
potřeb, 24

F

Funkční analýza chování, 60

I

Informatické myšlení, 46–48

K

Klima třídy, 7

Kompetence, 35, 120

diagnostická, 59

didaktická, 41

digitální, 53, 58

interkulturní, 114

komunikativní, 64

oborově předmětová, 36

pedagogická, 36

sociální, 63

Komunikace, 64

interkulturní, 14

multikulturní, 67

neverbální, 66

sociální, 66

verbální, 65

M

Metodik prevence, 73

P

Podpůrná opatření, 17

Průřezová témata, 36

R

Romský žák, 20, 75

Ř

Ředitel školy, 82, 83

S

Sociálně znevýhodněný žák, 4, 6

Sociální

spravedlnost, 87

znevýhodnění, 6

Sociální pedagog, 70

Strategie 2030+, 9

Š

Školní připravenost, **30**

Školní psycholog, **72**

Školní zralost, **29, 31**

T

Třída

adaptační, **106, 116, 120**

přípravná, **22**

V

Výchova, **37**

enviromentální, **39**

k evropanství, **38**

mediální, **39**

multikulturní, **37**

osobnostní a sociální, **38**

Výukový program, **42**

Vzdělávání

další pedagogické, **7**

inkluzivní, **85, 86, 102, 105**

mezikulturní, **102**

pedagogů na Islandu, **86, 89**

Romů, **20, 119, 121**

Ž

Žák s odlišným mateřským
jazykem, **12, 13**

O autorském kolektivu

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D. (ed.) je vedoucím katedry pedagogiky a prodekanem pro spolupráci s praxí na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, původní profesí učitel s praxí výuky na gymnáziu. Zaměřuje se na školní a sociální pedagogiku, na témata z oblasti profese učitele, výchovy. Je autorem či spoluautorem odborných publikací orientovaných především na problematiku předškolního a školního vzdělávání, prevence rizikového chování, výchovné role učitele a připravenosti učitele na preventivní a výchovnou práci. Je členem řídicího výboru České pedagogické společnosti a Hnutí spolupracujících škol R, pracuje v České asociaci pedagogického výzkumu a v Asociaci institucí vzdělávání dospělých, je členem redakční rady časopisu *Sociální pedagogika* (ČR), *Konteksty Pedagogiczne* (Polsko), *International Journal of Teaching & Education* (ČR).

doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D. (ed.) je docentkou a vedoucí katedry primární a preprimární pedagogiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, původní profesí učitelka 1. stupně ZŠ. Je certifikovaným lektorem společného vzdělávání. Na částečný úvazek působí jako školní speciální pedagog / pedagogický konzultant na základní škole, kde je větší množství dětí ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí; dlouhodobě se věnuje podpoře učitelů (zejména začínajících), dalšímu rozvoji kompetencí učitelů (projekty OP VK *Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání*, OP VVV *Podpora vzájemného učení MŠ*), inkluzivnímu vzdělávání (členka projektu OP VVV *Společně to zvládneme – efektivní podpora a spolupráce ve škole*); je spoluautorkou knihy *Začínající učitel v podmínkách inkluzivního vzdělávání* (PF JU v Č. Budějovicích, 2020), odborného článku *Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol* (Pedagogická orientace, 2018).

Mgr. Václav Dobiáš, Ph.D. je odborným asistentem na katedře informatiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Vystudoval učitelství matematiky, informatiky a technické výchovy. V průběhu studia pracoval se sociálně znevýhodněnými romskými dětmi v rámci Salesiánského

střediska. Odborně se věnuje informatickému myšlení sociálně znevýhodněných žáků a způsobu, jakým tito žáci využívají digitální technologie.

Mgr. Martina Faltová působí jako asistent na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V oblasti výuky se věnuje inkluzivní pedagogice, obecné didaktice a reflexím studentských asistentkých praxí u prezenčních studentů učitelství a současně u posluchačů doplňkového pedagogického studia v rámci celoživotního vzdělávání. Hlavním předmětem jejího probíhajícího doktorského studia pedagogické psychologie jsou pak začínající učitel a studenti učitelství s ohledem na proměnu jejich motivační struktury vlivem různých faktorů a nastavení vlastní osobnosti. V současnosti také spolupracuje na tvorbě nově vznikající metody pro školní psychology, zaměřené na rozvoj osobnostních, sociálních a kulturních kompetencí prostřednictvím hry *Dungeons & Dragons*.

Mgr. Martina Lietavcová, Ph.D. je odbornou asistentkou na katedře primární a preprimární pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, zároveň pracuje jako speciální pedagog v pedagogicko-psychologické poradně. Oblastmi jejího profesního zájmu jsou pedagogická diagnostika, školní zralost a připravenost, odklad školní docházky.

Mgr. Marie Najmonová, Ph.D. je odbornou asistentkou na katedře primární a preprimární pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Dlouhodobě se zaměřuje na rozvoj pedagogicko-diagnostických kompetencí učitelů. V minulosti působila jako učitelka na základní škole zaměřené na vzdělávání žáků s vývojovými poruchami chování a žáky ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí. V rámci projektu OP VVV Společně to zvládneme – efektivní podpora a spolupráce ve škole působila jako odborný garant školních poradenských pracovišť na pěti základních školách. V posledních letech se autorsky podílí především na publikacích týkajících se spolupráce učitele s dalšími pedagogickými pracovníky a odborníky. Je spoluautorkou knihy *Začínající učitel v podmínkách inkluzivního vzdělávání* (PF JU v Č. Budějovicích, 2020), odborného článku *Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol* (Pedagogická orientace, 2018).

PhDr. Zbyněk Vácha, Ph.D. je odborným asistentem na katedře biologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Absolvoval obor učitelství přírodopisu a zeměpisu a následně postgraduální studium v oboru vzdělávání v biologii na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých

Budějovicích a Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Zabývá se didaktikou přírodovědy, přírodopisu a biologie, s důrazem na inovativní vyučovací metody, ve kterých je žák aktivním prvkem výuky, a edukací žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Odborně se zaměřuje se na výuku v terénu, především v prostředí školních zahrad.

Mgr. Ing. Tomáš Veber, Th.D. je odborným asistentem na katedře společenských věd Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Od roku 2002 pracoval na různých stupních škol, více než 15 let nejen v roli pedagoga, ale také výchovného poradce. Odborně se zabývá oborovou didaktikou výchovy k občanství, základy společenských věd, rolí pedagoga a příčinami školního neúspěchu žactva i studentstva.

Renata Emilsson Peskova, Ph.D. je odborným asistentem na Pedagogické fakultě University of Iceland. Mezi její výzkumné zájmy patří plurilingvismus a multilingvismus, jazykově citlivá a plurilingvální pedagogika, jazyková politika, jazykové vzdělávání a jazykové identity. V současné době realizuje výzkumný projekt *Plurilingual Pedagogies for Diverse Classrooms*, který zkoumá, jak mohou studenti a učitelé stavět na svém jazykovém repertoáru, aby zlepšili své učení a výuku. Její akademickou práci doplňuje dobrovolnická práce v Móðurmál – Asociaci pro bilingvismus a Fóru koalic pro jazykové dědictví v Evropě.

Øystein Lund Johannessen, Ph.D. působí jako učitel na základní škole, poradce a učitel druhého jazyka pro uprchlíky a od roku 1992 jako výzkumný pracovník Centra pro interkulturní komunikaci (SIK) na VIS Specialized University. Je držitelem doktorátu v oboru pedagogických věd na Univerzitě ve Stavangeru a titulu Cand. Polit. (magisterský titul v oboru sociální antropologie) na univerzitě v Bergenu. Nyní působí jako výzkumný profesor v oblasti interkulturního vzdělávání. Odborně se angažuje zejména v oblasti interkulturních kompetencí ve veřejných službách, interkulturního vzdělávání a náboženského vzdělávání.

Edda Óskarsdóttir, Ph.D. je docentkou na pedagogické fakultě Univerzity of Iceland. V roce 1993 absolvovala magisterské studium speciální pedagogiky na University of Oregon a v roce 2017 získala titul EdD na University of Iceland. Má dvacetiletou praxi jako speciální pedagožka a koordinátorka podpory v povinných školách. Má také zkušenosti jako projektová asistentka v Evropské agentuře pro speciální a inkluzivní vzdělávání. Její výzkumná oblast zahrnuje inkluzivní vzdělávání a v tomto kontextu vzdělávání učitelů, rozvoj učitelů, politiku a praxi podporující vzdělávání pro všechny.

UČITEL jako spolutvůrce inkluzivní školy: Vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek

Autoři:	PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D. (ed.) doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D. (ed.) Mgr. Václav Dobiáš, Ph.D. Mgr. Martina Lietavcová, Ph.D. Mgr. Martina Faltová Mgr. Marie Najmonová, Ph.D. PhDr. Zbyněk Vácha, Ph.D. Mgr. Ing. Tomáš Veber, Th.D. Renata Emilsson Peskova, Ph.D. Øystein Lund Johannessen, Ph.D. Edda Óskarsdóttir, Ph.D.
Recenzovali:	doc. PhDr. Jaroslav Balvín, CSc. doc. PhDr. Monika Štrbová, Ph.D.
Vydalo nakladatelství:	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta
Grafický návrh obálky:	Mgr. Karel Řepa, Ph.D. (obálka byla navržena s využitím zdroje Freepik.com)
Jazyková korektura:	Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník
Sazba:	Přemysl Rosa
Tisk:	Tiskárna Protisk, s.r.o.

Všechna práva vyhrazena. Reprodukce a rozšiřování díla nebo jeho částí jakýmkoliv způsobem jsou bez písemného souhlasu nakladatele zakázány, s výjimkou případů zákonem výslovně povolených.

1. vydání

ISBN 978-80-7694-019-2

ISBN 978-80-7694-019-2



9 788076 940192



Iceland
Liechtenstein
Norway grants



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice