



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Inkluze žáků etnických menšin do českého vzdělávacího systému. Případová studie škol v Podbořanech a jejich blízkém okolí.

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obory: 6107R023 – Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání
7507R036 – Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání
Autor práce: **Iva Peterková**
Vedoucí práce: doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Iva Peterková
Osobní číslo: P13000227
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obory: Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání
Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání
Název tématu: Inkluze žáků etnických menšin do českého vzdělávacího systému. Případová studie škol v Podbořanech a jejich blízkém okolí.
Zadávací katedra: Katedra filosofie

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je popsat a analyzovat, jak kulturní odlišnost ovlivňuje začleňování do školního kolektivu a přístup ke studiu. Práce bude vypracována na základě výzkumu prováděném na školách v Podbořanech a jejich blízkém okolí. V jejím úvodu bude vymezen pojem inkluze a její praxe v rámci vzdělávání. Výchozí otázkou bude, jaký postoj mají jednotlivá etnika k institucím jako je škola. Podporují studium nebo ho naopak neberou jako nezbytný předpoklad pro lepší budoucnost dítěte? Jaký je rozdíl mezi chováním, temperamentem, přístupem českých a etnicky odlišných žáků? Dále se bude studentka zabývat přístupem škol k začleňování studentů z etnických menšin. Jsou zaměřeny inkluzivně nebo exkluzivně? Budou zde analyzovány jednotlivé faktory ovlivňující inkluzi, mezi které patří zvyky, tradice, význam vzdělání, ochota přizpůsobení se, verbální a neverbální komunikace. Studentka bude pracovat samostatně a bude se řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

- Sborník příspěvků - Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu: 1. mezinárodní konference, 27.-28. listopad 2008, Liberec. Vyd. 1. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2009. 314 s. ISBN 9788090395336.
- Etnické komunity: v kulturní a sociální různosti. Vyd. 1. Praha: FHS UK, 2010. 314 s. Agora, sv. 5. ISBN 9788087398081.
- JANEBOVÁ, Eva. Interkulturní komunikace ve škole. 2. vyd. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.
- BAZALOVÁ, B. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích. 1. vydání. Brno: MU, 2006, 188 s. ISBN 80-210-3971-X.
- POKORNÁ, Věra (Ed.). Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek. Praha: PedF UK, 2006, 388 s. ISBN 80-7290-258-X.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 216 s. ISBN 9788024730707.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.

Katedra filosofie

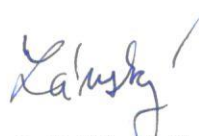
Datum zadání bakalářské práce: **15. dubna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2016**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2015

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

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

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

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu této bakalářské práce doc. PhDr. Davidu Václavíkovi, Ph.D. za odborný dohled, cenné rady a trpělivou spolupráci. Dále chci poděkovat své rodině za podporu během celého studia.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá tématem inkluze se zaměřením na etnicky odlišné žáky. Autorka předkládá základní informace o inkluzi a dalších důležitých pojmech, které s ní souvisí. Pojednává např. o integraci, exkluzi, inkluzivním vzdělávání, kultuře či komunikaci. Součástí práce jsou také informace, které nastiňují možné problémy v rámci inkluzivního vzdělávání dvou konkrétních etnických menšin – Vietnamců a Romů. Autorka dále uvádí faktory, které inkluzi ovlivňují. Je zde také nastíněna současná situace, jak probíhá inkluzivní vzdělání v České republice.

Klíčová slova:

inkluze, inkluzivní vzdělání, etnikum, kultura, romská komunita, vietnamská komunita

Annotation

This thesis deals with the inclusion of ethnic minority pupils. The author presents basic information about inclusion and other related terms. The author concerns for example with integration, exclusion, inclusive education, culture or communication. One of the part of this thesis is also the information describing potential problems related to inclusive education of two ethnic minorities – the Vietnamese and the Romanies. The author also mentions the factors which influence the inclusion. The description of the current situation of inclusive education in the Czech Republic is provided as well.

Key words:

inclusion, inclusive education, ethnic groups, culture, the Romani community, the Vietnamese community

Obsah

Úvod	8
1 Vymezení pojmu inkluze	11
1.1 Integrace & Inkluze	14
1.2 Inkluze vs. Exkluze	17
2 Inkluzivní vzdělávání	19
2.1 Principy inkluzivního vzdělání	21
2.2 Faktory ovlivňující úspěšnost inkluzivního vzdělávání etnicky odlišného žáka ..	26
2.2.1 Účastníci inkluze	26
2.2.2 Prostředí	28
2.2.3 Způsob vyjadřování	30
2.2.4 Kulturní odlišnosti	34
2.2.5 Ostatní faktory	36
3 Inkluzivní vzdělávání v České republice	39
4 Závěr	41
Seznam použitých zdrojů	43

Úvod

Český vzdělávací systém se doposud vyznačoval velkými nerovnostmi. Důvodem těchto nerovností byly různé formy speciálního vzdělávání, které byly samozřejmou součástí vzdělávání v České republice. I přes skutečnost, že spravedlnost a rovnost patří mezi základní lidské hodnoty a práva, byly české školy segregované dle schopností a úrovně žáků, tzn., že ne všichni byli součástí hlavního vzdělávacího proudu. Děti méně nadané, postižené (např. mentálně zaostalé) či příslušníci etnických minorit navštěvovaly školy speciální. Cílem současného školství je začlenění těchto již „znevýhodněných“ žáků do klasických základních škol. V České republice se proto objevuje snaha o vytvoření takového prostředí, které zajistí podmínky potřebné pro společné vzdělávání všech žáků s tím, že každý z nich dosáhne svého maxima. Právě toto je smyslem inkluzivního vzdělávání, o kterém pojednává tato bakalářská práce.

Inkluzivní vzdělávání patří mezi velmi aktuální a hodně probírané téma. Důvodem je nově schválená reforma č. 82/2015 Sb. zavádějící nový přístup k dětem se speciálními potřebami, která vstoupila v platnost od 1. 9. 2016. Je velmi důležité děti se speciálními vzdělávacími potřebami rozlišovat. Inkluze je zaměřená nejen na žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním, ale i na žáky sociálně znevýhodněné, pocházející z etnicky či kulturně odlišných minorit. Inkluze žáka se zdravotními problémy je téma velmi široké. Je možné říci, že se nově schválená reforma vztahuje především k žákům tělesně či mentálně postiženým. Informací o tomto typu inkluze je několik, méně se ovšem mluví o inkluzi etnicky odlišných žáků. To je důvodem, proč se tato bakalářská práce zaměřuje jen na inkluzi žáků etnicky odlišných.

V České republice se nachází několik národnostních menšin. Vymezení tohoto pojmu se nachází v zákoně 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, který uvádí, že „*národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany*

*zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.*¹ Dle Českého statistického úřadu se na našem území nacházelo ke dni 31. 12. 2015 – 467 562 cizinců. Mezi nejpočetnější skupinu patří Ukrajinci (106 019), druzí jsou Slováci (101 589) a třetí místo zauímají Vietnamci (56 958).²

Výše uvedené údaje poukazují na to, že se novela bude týkat mnoha jedinců. Začleňování Ukrajinců a Slováků není nutno považovat za problematické. V jejich případě spíše nehrozí problém týkající se jazykové bariéry a i jejich kultura je nám blízká. Jinak tomu ovšem bude v případě Vietnamců a Romů, kteří se v České republice také nacházejí ve velkém množství. Právě to je důvodem, proč se ve své práci věnuji těmto dvěma komunitám. Etnická odlišnost má podstatný vliv na průběh inkluze, neboť každá etnicky odlišná skupina obyvatel má své vlastní charakteristické znaky a právě etnikum je rozhodujícím faktorem, který má vliv na přístup ke vzdělání. Na základě těchto dvou zmíněných kultur mám možnost popsat dva různé přístupy ke škole. Romská menšina vnímá školu jako gadžovskou „neromskou“ instituci, zatímco pro vietnamskou menšinu je škola tradiční instituce, které je třeba si vážit.

Název bakalářské práce zahrnuje část o případové studii škol v Podbořanech a jejich blízkém okolí. Případová studie ale nakonec nebude součástí této bakalářské práce. V průběhu vypracovávání se ukázalo, že informace získané na základě rozhovorů nebyly dostačující. Výsledná výpověď byla téměř nulová. Hlavním důvodem byl především nedostatek respondentů. Po zhodnocení všech získaných údajů se autorka s konzultantem této práce dohodla, že případová studie do práce nebude zahrnuta.

Bakalářská práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola shrnuje základní informace o inkluzi. Zabývá se především vymezením tohoto pojmu. Dále se zaměřuje na podstatu inkluze a její cíle. Kapitola se zabývá i dalšími pojmy, které s inkluzí úzce souvisí. Mezi tyto pojmy patří – speciální vzdělávací potřeby, integrace a exkluze. Následující kapitola se zabývá samotným inkluzivním vzděláváním. Jsou zde shrnuty základní principy, mezi které patří např. heterogenita, hodnocení, individuální potřeby každého žáka, apod. Kapitola dále zmiňuje faktory, které ovlivňují úspěšnost inkluzivního vzdělávání etnicky odlišných žáků. Na závěr následuje krátká kapitola,

¹ Vláda České republiky. *Národnostní menšiny*. [online]. 2009 – 2016. [cit. 2016-03-14]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/>

² Český statistický úřad. *Data - počet cizinců*. [online]. 2016. [cit. 2016-04-13]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R02_201512.pdf/fab2b109-7a5f-42a7-aa6c-3a07cfde44fa?version=1.0

která pojednává o tom, jak vypadá inkluzivní vzdělání v České republice a jak funguje v praxi.

Cílem této bakalářské práce je shrnout informace, které se týkají inkluze etnický odlišných žáků. Při inkluzi etnický odlišných žáků je nezbytné zohledňovat nejen vlastnosti, dovednosti a schopnosti žáka, ale také charakteristické znaky daného etnika. Některé poznatky budou proto doplněny informacemi zaměřenými na vietnamské či romské etnikum. Hlavním cílem je poukázat na různá úskalí, která mohou při začleňování etnický odlišných žáků nastat.

1 Vymezení pojmu inkluze

Inkluze je jedním z klíčových pojmů spojených se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Inkluzi ve vzdělání chápeme jako proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytvoření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách.*“³ Je to tedy smýšlení, že v přirozeném prostředí, mezi které patří i škola, mají být žáci vychováni a vzděláváni společně bez ohledu na jejich handicap, sociální situaci, rasu, kulturu, příslušnost k menšině, vyznání, apod.

Rovný přístup ke vzdělání všem dětem je prioritou dnešního školství. Jedním z důvodů je, že „*zahrnutí všech skupin osob do škol hlavního vzdělávacího proudu, což je cílem inkluzivního vzdělávání, je důležitým mechanismem sociální inkluze nejen ve vztahu k postiženým, ale také ve vztahu k jiným, exkluzí ohroženým skupinám obyvatel.*“⁴ Jak uvádí Eva Janebová – „*vzdělání je jedním z nejdůležitějších prostředků k vyrovnaní šancí, které společnost má.*“⁵ Je proto potřeba „*zásadně změnit tradiční koncept vzdělávání, přizpůsobit jeho obsah, formu a metody potřebám dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a sjednávat pro tuto změnu širokou společenskou podporu.*“⁶

Speciální vzdělávací potřeby budou v této práci velmi často zmiňovaný pojem. Petra Potměšilová objasňuje, že „*objektem speciálního vzdělávání je jedinec, který se odlišuje od normy a který by na základě této odlišnosti a bez speciálních úprav a pomůcek nebyl v oblasti hlavního vzdělávacího proudu úspěšný.*“⁷ Dále je důležité specifikovat, kteří žáci patří mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Zabývá se tím § 16 zákona č. 561/2004 Sb., který říká, že „*žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním*

³ LAZAROVÁ Bohumíra, HLOUŠKOVÁ Lenka, TRNKOVÁ Kateřina a Milan POL. Inkluze ve vzdělání optikou mezinárodních dokumentů. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6678-6. Str. 16.

⁴ SLEPIČKOVÁ, Lenka. Sociální exkluze, sociální inkluze a vzdělávání. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0. Str. 39.

⁵ JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5. Str. 34.

⁶ KOTÁSEK, Jiří (ed.). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. Str. 58.

⁷ POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4127-6. Str. 5.

nebo sociálním znevýhodněním.“⁸ Tato práce je zaměřena jen na poslední zmíněnou skupinu, tedy na žáky se sociálním znevýhodněním, mezi které patří např. azylant, účastníci řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR či žáci pocházející z rodiny s nízkým sociálně kulturním postavením. „Jsou to žáci z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace.“⁹

Nad pojmy „žáci se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami“ neboli „lidé se speciálními potřebami“ se zajímavě zamýšlí Ladislav Požár. Tvrdí, že ačkoli se tyto pojmy nacházejí v naší legislativě, lidé se speciálními potřebami neexistují. Dle něj mají všichni lidé stejné potřeby. Jako příklad těchto potřeb uvádí např.: sytost, oblečení, lásku, důstojné bydlení, vzdělávání, zapojení se do občanského života. Tímto vysvětluje jeho myšlenku, že neexistují speciální potřeby. Jediný rozdíl, na který poukazuje, je v podmínkách, které zabezpečují tyto základní potřeby a přiměřený nejen psychický, ale i sociální vývoj.¹⁰

Jak uvádí Jana Kratochvílová, právě inkluzivní škola neodlišuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami od žáků ostatních a nepracuje s pojmy my a vy, nebo my a oni.“¹¹ Předpokladem inkluzivní školy je tedy rovné zacházení se všemi žáky bez ohledu na jejich etnickou, jazykovou, kulturní odlišnost. To znamená, že inkluzivní školy by se měly vyvarovat jakýmkoli předsudkům a všichni žáci by se měli cítit plnohodnotně v rámci svého kolektivu.

Česká republika se doposud vyznačovala velkým množstvím institucí a forem podporující speciální vzdělávání dětí. Dle vyhlášky č. 73/2005 Sb. patří mezi takovéto instituce např. – základní škola praktická, základní škola speciální, základní škola pro tělesně postižené, základní škola logopedická, odborné učiliště, základní škola se specifickými poruchami učení, základní škola pro tělesně postižené, základní škola

⁸ Zákony pro lidi. Předpis č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. 2004. [cit. 2016-05-18]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

⁹ VÍTKOVÁ, Marie. Analýza podmínek pro integraci/inkluzi v České republice. In: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9. Str. 41.

¹⁰ POŽÁR, Ladislav. Sociálněpsychologická východiska inkluzivní pedagogiky. In: LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7. Str. 29.

¹¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7. Str. 67.

pro zrakově postižené, apod.¹² „Vyčleňování dětí z hlavního vzdělávacího proudu je jednou z charakteristik českého vzdělávacího systému, které jdou proti principům inkluzivního vzdělávání.“¹³ Teprve v posledních letech můžeme vidět snahu o rozvoj integrovaného vzdělávání. Hlavní změna nastala 1. 9. 2016, kdy vstoupila v platnost nově schválená reforma. Jedná se právě o novelu tzv. Školského zákona, „která zavádí nový přístup k dětem se speciálními potřebami. Místo jejich umisťování do praktických a speciálních škol by měly nejprve běžné ZŠ aplikovat podpůrná opatření a teprve při jejich selhání navrhnout přeřazení do speciální školy.“¹⁴ Prosazuje tedy již zmíněný, v dnešní době velmi často slýchaný pojem – inkluzi. „Česká republika musí směřovat k systému, který nebude žáky rozdělovat na základě kognitivních schopností do tříd a škol s náročnějším, respektive méně náročným kurikulem, ale umožní každému plně rozvíjet svůj potenciál v systému kvalitního a inkluzivně orientovaného veřejného vzdělávání.“¹⁵ Inkluzivní vzdělání v České republice má za cíl zajistit rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem všem dětem, žákům, studentům „s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na výsledcích poměrování výkonu žáka.“¹⁶

Je nutné podotknout, že ne všichni s výše uvedenou novelou souhlasí. Naopak. „Politické a legislativní změny, které mají za cíl odstraňovat selektivitu vzdělávacího systému, jsou v přímém rozporu s názory veřejnosti.“¹⁷ Nejen odborná, ale i laická společnost se rozdělila do několika skupin. První skupinu můžeme považovat za zastánce inkluze. Zmíněnou novelu prosazují a celkově se zásadní změnou českého školství souhlasí. Druhou skupinou jsou lidé, kteří jsou k této změně skeptičtí. S inkluzí ve školství nesouhlasí anebo kvůli ní pocítují určité obavy. Důvodem může být např. nejistota, jakým způsobem se tohoto záměru bude dosahovat, jaké změny bude

¹² MŠMT. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online]. [cit. 1. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

¹³ CZECHKID: Pro pedagogy: Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč? [online]. 2010 [cit. 23. 8. 2016], Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1540.html>

¹⁴ Česká škola. Témata vzdělávání v roce 2016: Podpora inkluze [online]. 2016. [cit. 2016-05-18]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2016/01/temata-vzdelavani-v-roce-2016-podpora.html>

¹⁵ MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. [online]. [cit. 28. 8. 2016]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

¹⁶ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 9788024730707. Str. 90.

¹⁷ PANČOCHA, Karel a Lenka SLEPIČKOVÁ. Česká veřejnost a inkluzivní vzdělávání: Postoje a jejich souvislosti optikou kvantitativního výzkumného šetření. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8093-5. Str. 25.

inkluzi obnášet, jak bude schválená reforma fungovat v praxi, apod. Další skupinou jsou lidé, kteří s myšlenkou inkluze souhlasí, nicméně nesouhlasí s výše zmíněnou novelou. Zde je důvodem především její načasování. Mezi hlavní problémy patří nedostatek informací, nezkušenosti učitelů, nepřipravenost škol, apod.

Inkluze má svou sociální rovinu. „*V procesu inkluze je důležité vzít na vědomí, že svoji roli tu sehrává sociální interakce, vztahy a spoluúčast.*“¹⁸ Jedním z jejích předpokladů je také sociální soudržnost. To proto, že „*fenomén inkluze se opírá o základní hodnoty zdůrazňující lidskou důstojnost člověka (respekt), jeho práva a odlišnost jako normalitu.*“¹⁹ Inkluze má určitým způsobem snižovat míru diskriminace. Jejím cílem je „*působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti.*“²⁰ Ze samotného pedagogického pohledu se právě inkluze ve vzdělání „*snaží vypořádat s diverzitou žákovské populace a akceptovat odlišnosti mezi jedinci, které vnímá jako potenciál pro další učení.*“²¹ Jak Dana Bittnerová říká, „*vzdělání je často chápáno jako legitimní nástroj socializace jedince do většinové společnosti.*“²²

1.1 Integrace & Inkluze

V současné době je pojem inkluze upřednostňován před pojmem integrace. Ačkoli jsou tyto pojmy často zaměňovány a ztotožňovány, je mezi nimi značný rozdíl. Pro úspěšné fungování inkluze je důležité tento rozdíl pochopit.

Miroslava Bartoňová uvádí dva aspekty, které dokazují odlišnost pojmů integrace a inkluze. Zatímco integrace spočívá v zajištění speciálních vzdělávacích potřeb, cílem inkluze je připravit vhodné podmínky pro vzdělávání. Inkluze dále

¹⁸ BARTOŇOVÁ, Miroslava. Některé aspekty inkluzivního vzdělávání v podmínkách primárního školství. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Str. 245.

¹⁹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Str. 49.

²⁰ MŠMT. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze*. [online]. 2010. [cit. 28. 8. 2016] Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf

²¹ LAZAROVÁ Bohumíra, HLOUŠKOVÁ Lenka, TRNKOVÁ Kateřina a Milan POL. Inkluze ve vzdělání optikou mezinárodních dokumentů. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Str. 22.

²² BITTNEROVÁ, Dana. Úcta a hanba jako kulturní determinanta vzdělávání ve vyloučené lokalitě. In: BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ (eds.). *Etnické komunity: v kulturní a sociální různosti*. Praha: FHS UK, 2010. Agora (Univerzita Karlova). ISBN 978-80-87398-08-1. Str. 151.

směřuje k přizpůsobení učebních aktivit, k posílení dětské samostatnosti, k pochopení rozdílů, k přístupu ke kurikulu a právu každého dítěte na vzdělávání v sociálním kontextu.²³

Vztah mezi integrací a inkluzí vymezuje také V. Hájková a I. Strnadová. *„Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“*²⁴

Při integraci jde stejně jako u inkluze o snahu začlenit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do třídního kolektivu. *„Důraz je kladen spíše na odlišnost žáků a kategorizaci jejich postižení.“*²⁵ Integrace *„znamená vzdělávání dětí s postižením v hlavním vzdělávacím proudu.“*²⁶ Inkluze naopak *„vychází z předpokladu, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami existují v každé třídě, a často i bez klasifikace,“*²⁷ což znamená, že jsou součástí třídního kolektivu již od začátku a nikdy nedošlo k jakémusi jejich vyloučení. Na inkluzi nahlížíme jako na *„vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol takovým způsobem, aby jim byly pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvořeny podmínky, které v maximální míře podporují jejich rozvoj ve všech oblastech kvalit života žáka (zdraví somatického, psychického, sociálního, duchovního rozvoje a seberozvoje).“*²⁸

V případě inkluze nejde o pouhé umístění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, tak jak je tomu u integrace, základem je přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a stejně tak důležité je, aby byl prospěch na obou stranách.²⁹

²³ BARTOŇOVÁ, Miroslava. Některé aspekty inkluzivního vzdělávání v podmínkách primárního školství. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Str. 244 – 245.

²⁴ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Str. 12.

²⁵ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Str. 15.

²⁶ BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova universita, 2006. ISBN 80-210-3971-X. Str. 5.

²⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Str. 15 – 16.

²⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FILOVÁ. *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5779-1. Str. 8.

²⁹ GAJDOŠ, A., ZIMA, V., BAXOVÁ, P. Model inkluzivního vzdělávání v České republice. Závěrečná zpráva výzkumu. Rytmus, o.s., Online. [cit. 30. 8. 2016] Dostupné z: <http://maporpchrudim.cz/wp-content/uploads/2016/06/Model-inkluzivni%C3%ADho-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-v-%C4%8CR.pdf>

Jan Michalík tvrdí, že samou podstatou školské integrace je naplnění jednoho ze základních přirozených lidských práv, kterým je právo „být s ostatními“. ³⁰ U integrovaného vzdělávání se totiž předpokládá, „že jedinec, který je zařazen do této formy vzdělávání, má takové postižení, které jej žádným způsobem nevyčleňuje z běžného života.“³¹

Charakteristice výše zmíněných pojmů se věnuje také Petra Potměšilová. Integraci popisuje jako začlenění nějaké části do celku, zatímco inkluzi chápe jako stav, kdy nedochází k začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Důvodem je fakt, že jsou již od narození považováni za běžnou součást společnosti. Dle ní je inkluze jen pozměněná podoba integrace.³²

Další vymezení pojmů inkluze a integrace poskytuje Viktor Lechta. Dle něj je integrace jakýsi duální systém, ve kterém funguje jak integrativní, tak segregovaná edukace. To znamená, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou začít navštěvovat běžné školy, ale v případě, že integrace není úspěšná, se mohou vrátit zpět do speciálního zařízení. Na druhou stranu, inkluze je rozvinutá idea integrace, neboť heterogenita je chápána už jako normalita. Cílem inkluze je zrušení jakékoli segregace. Zjednodušeně se dá říci, že při integraci je potřeba, aby se žáci přizpůsobili škole, zatímco u inkluze jde o snahu přizpůsobení školního prostředí dítěti.³³ „Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby.“³⁴

Pojem inkluze je tedy spojován s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a její podstatou je, aby tito žáci byli považováni za samozřejmou součást běžných škol. Autorka této práce měla možnost navštívit několik náslechnů v hodinách na praktických školách a školách pro mentálně postižené. Na jejich základě si zatím neumí představit, jak bude školství v budoucnosti fungovat. Dle jejího názoru mají děti na praktických a speciálních školách možnost setkat se s úspěchem, pochvalou, pocitem uspokojení. Důvodem je, že jsou na ně kladeny nároky, které jsou pro ně adekvátní. Dále si myslí, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami budou po začlenění do výuky na běžných

³⁰ MICHALÍK, Jan. Historické předpoklady školské integrace. In: VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

³¹ POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Str. 15.

³² Tamtéž, str. 21.

³³ LECHTA, Viktor. Inkluzivní pedagogika – základní vymezení. In: LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Str. 27 – 29.

³⁴ Tamtéž, str. 29.

základních školách spíše nešťastní. Začnou se setkávat s posměchem a budou mít pocit méněcennosti, což se následně odrazí i na jejich celkové osobnosti. Ačkoli se spekuluje o tom, že každé dítě se speciálními potřebami bude mít svého asistenta, autorka se domnívá, že i to bude mít spíše negativní dopad. Žáci mohou být v kolektivu vnímáni jako „podřadní“ a dále s tím také souvisí skutečnost, že asistent v hodině může být pro žáky rušivým elementem. Lze říci, že absolvování těchto náslechů autorku neskutečně obohatilo a celkově jí rozšířilo její obzor, co se inkluze týče.

1.2 Inkluze vs. Exkluze

Jak Lenka Slepíčková uvádí, „*koncepty sociální inkluze a exkluze se v posledních letech staly klíčovými pojmy (především) evropské sociální politiky, stejně jako politik jednotlivých členských států.*“³⁵ Rozdílnosti, které postupně vycházejí na povrch, mohou vést k postupnému vyloučení jedince z třídního kolektivu, tedy k postupné exkluzi. „*Definiční rámec sociální exkluze zasahuje do několika různorodých kategorií života člověka a ty se mění časem, prostorem, vnímáním genderu, situačním kontextem, různými dispozicemi k tomuto fenoménu.*“³⁶ „*Některé definice sociální exkluze jsou založeny na popisu konkrétních podmínek, které vytvářejí společnou životní zkušenost určitých kategorií lidí (nezaměstnaní, chudí, svobodné matky závislé na sociálních dávkách, nemocní či postižení).*“³⁷ Pokud společnost vnímá určitou skupinu lidí jako sociálně vyloučené, jedná se o stav, který se s danou skupinou dlouhodobě nese. I přes skutečnost, že v případě sociálního vyloučení dochází k porušování jak občanských, tak politických a sociálních práv. „*Pohled lidí mimo uzavřený systém sociální exkluze je na cílovou skupinu (uvnitř exkluze) kriticky neobjektivní, nezohledňuje v plném rozsahu situační atributy/děje, v nichž se tito jedinci nacházejí.*“³⁸

Pokud se zaměříme na exkluzi ve škole, Petr Mareš uvádí, že kolektivní identita je založena na zvýrazňování vzájemné podobnosti a odlišnosti od jiných. Dle něj je

³⁵ SLEPIČKOVÁ, Lenka. Sociální exkluze, sociální inkluze a vzdělávání. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Str. 33.

³⁶ KALEJA, Martin, ZEŽULKOVÁ, Eva, ADAMUS, Petr a Pavel MÜHLPACHR. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-167-9. Str. 34.

³⁷ SLEPIČKOVÁ, Lenka. Sociální exkluze, sociální inkluze a vzdělávání. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Str. 35.

³⁸ KALEJA, Martin, ZEŽULKOVÁ, Eva, ADAMUS, Petr a Pavel MÜHLPACHR. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Str. 34.

členství v kolektivitě utvářeno a stvrzováno na základě symbolů. V případě podobnosti je členství potvrzováno a naopak, v případě odlišnosti je členství odmítáno. Tzn., že vylučování je spojeno s vnímáním vylučovaných jako odlišných, deviantních či cizích.³⁹ „Zajímavé je, že některé vyčlenění je vnímáno (okolím) jako přijatelné, některé jako užitečné a jiné jako módní.“⁴⁰

Vzhledem k tomu, že je inkluze založená na úspěšném začlenění a toleranci, všichni aktéři školní inkluze by se měli snažit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vnímat jako přínos. Právě to je totiž základní myšlenkou inkluzivního vzdělání.

³⁹ MAREŠ, Petr. Sociální exkluze a inkluze. In: SIROVÁTKA, Tomáš (ed.). *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2004. Rubikon (Masarykova univerzita). ISBN 80-210-3455-6. Str. 20.

⁴⁰ CZECHKID: Pro pedagogy: *Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč?* [online]. 2010 [cit. 23. 8. 2016], Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1540.html>

2 Inkluzivní vzdělávání

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy předkládá vizi cílů, ke kterým má směřovat současné vzdělávání v České republice. Prvním z nich je, že se vzdělání bude nacházet vysoko v žebříčku hodnot nejen ve společnosti, ale i u každého jednotlivce. Dále by lidé měli využívat příležitostí a měli by se vzdělávat v průběhu celého svého života. Kvalitní vzdělávání bude přístupné pro každého, bude fungovat efektivně, spravedlivě a bude dávat stejnou šanci všem. Děti, žáci a studenti budou vědět, co se od nich v jednotlivých úrovních a oblastech vzdělávání očekává, a také si budou vědomi toho, co mohou očekávat oni od něj. Budou také motivováni k celoživotnímu učení a dalším cílem je, aby se vzdělávali rádi. Učitelé budou připraveni na výkon své profese – neustále se mají rozvíjet, budou připraveni pomáhat dětem, žákům a studentům k dosažení jejich maxima možností a školy budou připraveny spolupracovat s veřejností. Nakonec – struktura a obsah vzdělávání se budou opírat o empiricky podložené poznatky a budou vycházet vstříc dlouhodobým potřebám společnosti a trhu práce.⁴¹

Na konkrétnější cíle – cíle samotného inkluzivního vzdělání se zaměřuje Jana Kratochvílová. Ta uvádí, že hlavním cílem inkluzivního vzdělávání je zajištění rovného přístupu ke vzdělání všem dětem. Inkluzivní vzdělání vede dále k respektu rozmanitosti a sociální soudržnosti. Mělo by vést k maximálnímu rozvoji každého jednotlivce ve všech oblastech jeho osobnosti, a zároveň tím zvyšovat kvalitu jeho života. Jednotlivci by se měli naučit podílet se nejen na vlastním rozvoji, ale i na společenském životě. Inkluzivní vzdělání by mělo především překonávat bariéry, které mohou vznikat na základě postojů a předsudků vůči jakékoliv odlišnosti či neznalosti.⁴² Prioritním cílem inkluzivního vzdělávání je také „*nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu.*“⁴³

⁴¹ MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. [cit. 28. 8. 2016].

Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

⁴² KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Str. 13.

⁴³ KALEJA, Martin, ZEŽULKOVÁ, Eva, ADAMUS, Petr a Pavel MÜHLPACHR. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Str. 18.

„Inkluzivní vzdělání se označuje jako široké spektrum strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat právo na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.“⁴⁴

Inkluzivní vzdělávání bychom měli vnímat jako hlubší pojmání nejen rozmanitosti, ale také demokracie, neboť základním principem je rovnost a spravedlnost. Podstatou inkluzivního vzdělání je spravedlivá a přiměřená podpora *„zohledňující různé vzdělávací potřeby žáků tak, aby plně využili svého studijního potenciálu, aby se nevytvářely bariéry a nesnižovaly se nároky na žádné skupiny.“⁴⁵*

Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání se zaměřila na způsob, jakým dosáhnout efektivnosti inkluzivního vzdělávání. Výsledkem konference, na které se této problematice věnovala, je pět základních principů, které vedou k naplnění vize inkluzivního vzdělávání. Prvním z nich je motto, čím dříve, tím lépe. To znamená, že je potřeba, aby rodiče podporovali rozvoj svých dětí již od raného dětství. Druhým z nich je názor, že inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny. Je zde důležitý systém přesvědčení, že inkluzivní vzdělání zajistí dětem kvalitní vzdělávání. Podpora, spolupráce, změna hodnot a postojů jsou základem pro úspěšnost inkluze. Třetí podmínkou jsou vysoce kvalifikovaní odborníci. Je třeba, aby učitelé byli schopni reagovat na individuální potřeby žáků. Měli by podstoupit určitou přípravou, je proto nutné, aby získali dostatečnou praxi. Problémem může být také nedostatek kvalifikovaných učitelů, proto by se mělo do školství investovat více peněz. Na to navazuje čtvrtý bod, který poukazuje na podpůrné systémy a mechanismy financování. Je potřeba, aby se peníze investovaly tak, aby stoupla účinnost a úspěšnost, jinými slovy, aby byly vidět výsledky. Pátým faktorem jsou spolehlivá data. Data zahrnující výstupy žáka, tzn. záznamy o dopadu inkluzivního vzdělávání na něj.⁴⁶

Ladislav Požár dále zdůrazňuje, že podmínkou pro úspěšné společné vzdělávání žáků s postižením a žáků intaktních je splnění řady podmínek, mezi které patří

⁴⁴ VÍTKOVÁ, Marie. Inkluzivní vyučování a inkluzivní didaktika se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Str. 31.

⁴⁵ MŠMT. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*. [online]. [cit. 28. 8. 2016]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

⁴⁶ Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2014. *Pět klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání. Uvedení teorie do praxe*. Odense, Dánsko: Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání.

podmínky: organizační, ekonomické, ergonomické, technické, právní, pedagogické a psychologické, zejména sociálně psychologického charakteru.⁴⁷

2.1 Principy inkluzivního vzdělání

*„Základním východiskem inkluzivní školy je chápání třídy jako heterogenního společenství, v němž má každý jeho člen vlastní potřeby a právo na jejich uspokojování a současně schopnost přijmout odlišnost a jedinečnost každého žáka a vnímat je jako obohacení, jako výzvu k růstu všech zúčastněných.“*⁴⁸

S inkluzivním vzděláváním je velmi úzce spojena odlišnost. *„Speciální vzdělávací potřeby jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity, různorodost je normální a je přijímána.“*⁴⁹ Inkluzivní pojetí normality znamená, že společnost je normální jen v případě, že se v ní nachází lidé s postižením.⁵⁰ Žáci se mohou lišit pohlavím, věkem, mateřským jazykem, národností, náboženským vyznáním, apod. Inkluze vnímá odlišnost jako nezbytnost a přínos, proto by *„etnická, kulturní či jazyková odlišnost měla být školou přijata bez odsuzování či vůbec jakéhokoliv posuzování ve smyslu cizosti.“*⁵¹ Sdílení odlišností může mít pozitivní dopad. Díky vzájemné komunikaci děti navazují kontakt, mají pro sebe větší pochopení a mizí bariéra, která je na základě odlišných kultur mezi nimi. Navzdory tomuto pojetí odlišnosti se v současné době můžeme setkat s jejím odmítáním. Může to být způsobené několika faktory – lidé mohou mít například problémy s vlastní identitou, mohou usilovat o izolaci své vlastní skupiny, mohou být pod vlivem předsudků či stereotypů a další příčinou může být pouhý strach z neznámého.⁵²

Žáci se v heterogenní třídě odlišují nejen výše zmíněnými znaky, ale také svými vlastnostmi, dovednostmi, schopnostmi, zájmy, motivací, mentalitou, apod. *„Jedná-li se o heterogenní skupinu žáků v inkluzivním prostředí, nelze vyžadovat, aby všichni žáci řešili stejně obtížné úkoly a pracovali stejným tempem.“*⁵³ Inkluzivní škola uznává žáka

⁴⁷ POŽÁR, Ladislav. Sociálněpsychologická východiska inkluzivní pedagogiky. In: LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Str. 29.

⁴⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Str. 58.

⁴⁹ Tamtéž, str. 18.

⁵⁰ POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Str. 21.

⁵¹ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Str. 44.

⁵² Tamtéž, str. 43.

⁵³ BARTOŇOVÁ, Miroslava. Individualizace a diferenciacie v procesu edukace v inkluzivním prostředí. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Str. 195.

jako individuum, „nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání je jeho individuální dimenze (osobnostní úroveň, individuální vzdělávací plán žáka).“⁵⁴ Vzdělávání má být proto zaměřeno na individuální potřebu každého žáka. Především učitel by měl být při jeho jednání schopen akceptovat rozdílnost žáků, neboť každý žák má své vlastní předpoklady k učení. Vývoj těchto předpokladů se u každého jednotlivce liší, proto je důležité, aby učitel dával příležitost rozvíjet se každému žákovi a učil podle jeho individuálních potřeb. Příkladem může být např. různá obtížnost úkolu, jeho obsah či množství času. „Většina dětí se ráda učí, když je jejich vzdělávací program adekvátní jejich schopnostem, pokud adekvátně reflektuje jejich silné i slabé stránky.“⁵⁵ Nesmí se ale opomíjet skutečnost, na kterou upozorňuje Jana Kratochvílová – „protože inkluze se týká celého společenství třídy, je nutné dodat, že musí být ku prospěchu všech žáků.“⁵⁶

Jana Kratochvílová tím připomíná, že inkluzivní školy nemohou přizpůsobovat podmínky jen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Naopak je důležité, aby se soustředily na všechny žáky, tzn. na každého jednotlivce.⁵⁷ „To však klade zcela jiné požadavky na pedagogické pracovníky, strategie výuky, práci s obsahem vzdělávání i hodnocení žáků a všechny další komponenty, které s procesem edukace souvisejí, a samozřejmě i na jinou terminologii.“⁵⁸ Pojmenování „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ je totiž vnímáno jako diskriminující.

Na základě heterogenity ve třídách se upřednostňuje diferencované vzdělávání, „při kterém přizpůsobujeme obsah, metody, formy vzdělávání a řízení výchovně-vzdělávacího procesu skupinám žáků anebo jednotlivci tak, aby byl vyučovací proces co nejefektivnější.“⁵⁹ To znamená, že vyučování má odpovídat žakovým potřebám. Hlavní roli v heterogenní třídě hraje učitel. Právě on by měl zvážit výběr úloh, způsob, jakým předá své znalosti a způsob, jakým motivuje své žáky k aktivitě. Navíc po celou

⁵⁴ VÍTKOVÁ, Marie. Zdraví a psychická pohoda jako téma interakce v inkluzivní škole se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Str. 45.

⁵⁵ OSTATNÍKOVÁ, Daniela. Neurobiologická východiska inkluzivní pedagogiky. In: LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Str. 106.

⁵⁶ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Str. 21.

⁵⁷ Tamtéž, str. 79.

⁵⁸ Tamtéž, str. 79.

⁵⁹ BARTOŇOVÁ, Miroslava. Individualizace a diferenciacie v procesu edukace v inkluzivním prostředí. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Str. 199.

dobu výuky nesmí zapomínat na skutečnost, že každý žák v jeho třídě potřebuje individuální přístup. „Bez uplatňování individuálního přístupu nelze v jedné třídě úspěšně vzdělávat děti různých akademických schopností a docílit toho, aby se všechny tyto děti maximálně rozvíjely.“⁶⁰

Součástí každého výchovně-vzdělávacího procesu je hodnocení. Jedná se o sdělení učitelů, které podává informaci o výsledcích, jakých žák dosahuje a jeho míře úspěšnosti. „Současná inkluzivní škola, nové přístupy a volby strategií se odrážejí i v hodnocení žáka učitelem.“⁶¹ Nedílnou součástí inkluzivní školy je hodnocení formativní. „Formativní hodnocení sestává z důrazu na komunikaci mezi žákem a učitelem i žáky navzájem, pravidelné a četné vyhodnocování žákovské práce (poskytnutí zpětné vazby – informace o tom, co se podařilo, na co je třeba se zaměřit v budoucnu a jak konkrétně je třeba postupovat), stanovení výukových cílů a sledování pokroku každého žáka na cestě k těmto cílům.“⁶² Cílem každého hodnocení by měla být žákova podpora a zároveň by jeho součástí mělo být respektování jeho osobnostních charakteristik. Hodnocení nejenže poskytuje zpětnou vazbu, ale může mít i motivační charakter. Vzbuzuje v žákovi touhu po dalším vzdělání, proto je způsob hodnocení opravdu důležitý.

Jak již bylo řečeno, inkluzivní škola musí umět reagovat na rozdílné potřeby žáků, aby umožnila jejich vývoj. Aby toho mohla dosáhnout, odráží se od tzv. klíčových kompetencí, které žák využívá ve všech vyučovacích předmětech. Tyto kompetence slouží žákovi nejen v rámci školy, ale i v dalším životě a při jeho uplatnění ve společnosti. „Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.“⁶³ Klíčové kompetence představují souhrn všech vědomostí, postojů, hodnot, schopností, které jsou důležité právě pro osobní rozvoj jedince. Jednotlivé klíčové

⁶⁰ STRAKOVÁ, Jana. *Otevírání školy všem dětem; Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi (pilotní verze)*. O.S. Aisis, 2008. [online]. [cit. 2016-08-16]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Otevirani_skoly_-_10_principu_inkluze.pdf

⁶¹ BARTOŇOVÁ, Miroslava. Zpětná vazba a výkon žáka ve vyučovacím procesu. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Str. 93.

⁶² STRAKOVÁ, Jana. *Otevírání školy všem dětem; Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi (pilotní verze)*. O.S. Aisis, 2008. [online]. [cit. 2016-08-16]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Otevirani_skoly_-_10_principu_inkluze.pdf

⁶³ JEŘÁBEK, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-02-1. Str. 14.

kompetence se vzájemně propojují. „Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“⁶⁴

Mezi klíčové kompetence patří: kompetence k učení, komunikativní kompetence, pracovní kompetence, sociální a personální kompetence, občanské kompetence a kompetence k řešení problémů.

Myšlenku inkluzivního vzdělávání významně podpořili Tony Booth a Mel Ainscow. Stanovili šest základních měřítek, které vedou k úspěšnému rozvoji inkluzivních škol. Mezi tato měřítka patří:

1. Budování vlastní školní inkluzivní kultury: každý žák má pocit sounáležitosti, žáci si vzájemně pomáhají, všichni pracovníci školy dobře spolupracují, mezi žáky a zaměstnanci školy je úcta, mezi zaměstnanci školy a rodiči či pečovateli je partnerský vztah, zaměstnanci školy a členové správního orgánu dobře spolupracují, do školy se zapojují všechny místní komunity.

2. Stanovení inkluzivních hodnot: od studentů se očekává jejich maximum, myšlenka inkluze je sdílena zaměstnanci školy, členy jejího správního orgánu, studenty a rodiči či pečovateli, všichni žáci jsou stejně oceňováni, zaměstnanci školy a studenti zastávají své role a chovají se k sobě jako člověk k člověku, zaměstnanci školy se snaží odstraňovat překážky v učení, škola se snaží minimalizovat jakékoli formy diskriminace.

3. Vytváření školy pro všechny: jmenování zaměstnanců do funkcí a jejich kariérový postup probíhá spravedlivě, novým zaměstnancům a novým žákům se pomáhá, aby si ve škole zvykli, škola dbá na to, aby byly její prostory dostupné všem, škola dbá na to, aby přijímala všechny studenty ze své spádové oblasti, škola sestavuje svůj plán tak, aby byli doceněni všichni studenti.

4. Podpora různorodosti: všechny formy podpory jsou koordinovány, činnost v oblasti rozvoje zaměstnanců napomáhají zaměstnancům školy reagovat na různorodost studentů, koncepce „speciálních vzdělávacích potřeb“ jsou inkluzivní, kvůli omezení překážek v učení a za účelem zapojení všech studentů se používá prováděcí předpis pro speciální vzdělávací potřeby, podpora pro ty, kteří se učí angličtinu jako cizí jazyk, je koordinována s podporou učení, politika podporující osobnostní a morální rozvoj studentů je propojena s vývojem osnov a politikou

⁶⁴ JERÁBEK, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Str. 14

pro podporu učení, tlak na vyloučení z kázeňských důvodů je omezen, omezují se překážky v docházce, šikana je omezena na minimum.

5. Organizace učení: výuka je plánována tak, aby se učili všichni žáci, v hodinách se podporuje zapojení všech studentů, v hodinách se rozvíjí porozumění odlišnostem, studenti jsou aktivně zapojeni do vlastního procesu učení, při učení spolu studenti vzájemně spolupracují, hodnocení přispívá k dobrým výsledkům všech studentů, kázeň žáků je založena na vzájemné úctě, učitelé provádějí plánování, výuku a hodnocení kooperativně, asistenti učitele podporují učení a zapojení všech studentů, domácí úkoly přispívají k učení všech, všichni studenti se účastní mimoškolních aktivit.

6. Mobilizace zdrojů: rozdíly mezi studenty se využívají jako zdroj pro výuku a učení, plně se využívají odborné znalosti pedagogů, pedagogové školy vytvářejí zdroje na podporu učení a zapojení, zdroje v komunitě jsou známy a využívají se, školní zdroje jsou využívány ve prospěch inkluze.⁶⁵

„V rámci šesti kategorií autoevaluačních ukazatelů si pedagogové vyjasňují priority v plnění inkluzivního programu školy, určují úkoly a cíle pro další vývoj.“⁶⁶

Z výše zmíněných měřítek důležitých pro úspěšnou inkluzi je potřeba vybrat ty, které budou klíčové při inkluzi etnicky odlišných žáků. Důležitějším bodem je především pocit sounáležitosti. Etnicky odlišní jedinci by neměli mít pocit, že jsou v kolektivu nějakým způsobem vyčleňováni. Po nástupu do školy by jim měla být zajištěna pomoc, jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků. Všichni by se měli snažit etnicky odlišným žákům pomoci především v případě jazykové bariéry, a také jim co nejvíce usnadnit jejich adaptaci na nové prostředí. Neméně důležité je zapojení etnicky odlišného žáka do výuky. Měl by se účastnit veškerých aktivit, nejen školních, ale i mimoškolních. V případě skupinových prací je třeba, aby se etnicky odlišní žáci do činnosti zapojovali aktivně. Je nutné, aby ve třídním kolektivu panovala tolerance. Dále by se ve školním prostředí mělo dbát na snižování míry diskriminace, která může vznikat právě na základě kulturní odlišnosti. Učitelé by měli svou hodinu připravit tak, aby odpovídala požadavkům jedinců z etnicky odlišného prostředí. Je důležité podotknout, že nemůže existovat jeden společný koncept pro jednotlivá etnika. Každý jedinec je individuum, proto učitel musí zohledňovat jedince jako takového, nikoli na něj nahlížet jako na příslušníka dané kultury.

⁶⁵ BOOTH, Tony a AINSLOW, Mel. *Ukazatel inkluze – rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vyd. Rytmus o. s., 2007. 109 s. ISBN 80-903598-5-X. Str. 44 – 46.

⁶⁶ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Str. 95.

2.2 Faktory ovlivňující úspěšnost inkluzivního vzdělávání etnicky odlišného žáka

Je zde několik faktů, které jsou základem pro úspěšnou inkluzi. Především důležitý je systém přesvědčení. Ne všichni účastníci, kteří se podílejí na inkluzi, věří, že bude úspěšná. Vyskytuje se zde plno pochyb, obav, případně i odpor. Jak Louis H. Falik uvádí – „*aby byla inkluze efektivní a měla význam, musí se stanovit mnoho otázek a požadovat podporu, která těmto skutečnostem odpovídá, aby se dosáhlo pozitivního výsledku.*“⁶⁷

Úvodem této kapitoly je tvrzení Evy Janebové, která říká, že na dosažené výsledky žáka má vliv „*konkrétní škola, jednotliví vyučující, konkrétní předmět, pozice v třídním kolektivu, pocit bezpečí, přijetí ve škole a osobnost každého dítěte.*“⁶⁸

2.2.1 Účastníci inkluze

Inkluze je proces, který je ovlivněn všemi účastníky, kteří se na inkluzi podílí. Patří mezi ně rodina, škola, učitelé, úředníci, poradci. Celkově všichni, kteří nějakým způsobem rozhodují o jedinci, a také o průběhu jeho začleňování.

Jedním z hlavních aktérů při inkluzi by měl být pedagog. „*Jedním z předpokladů úspěchu práce učitele v heterogenní třídě je změna jeho postoje a přizpůsobení vyučování.*“⁶⁹ Měl by se o jedince pocházejícího z odlišného kulturního prostředí zajímat, měl by se přiučit něco o zvyklostech patřící jeho kultuře, zmiňovat podobnosti a odlišnosti kultur, měl by zabránit případnému vyčleňování kulturně odlišného jedince z kolektivu, a především by pro něj měl být oporou. „*Učitelé musí pochopit, že jejich posláním je rozvoj všech dětí bez výjimky a že jejich výchovou k respektu a zájmu o ostatní mohou přispět k vybudování dobře fungující a šťastné společnosti mnohdy více, než výukou konkrétních školních předmětů.*“⁷⁰

Pokud učitel vyučuje v heterogenní skupině žáků, je důležité, aby prošel určitou přípravou. „*Pro jejich rozvoj je nezbytné odhalit potenciál každého jednotlivce, vzít*

⁶⁷ HÁJKOVÁ, Vanda. Podmínky přeměny školního prostředí do inkluzivního stavu. In: POKORNÁ, Věra (ed.). *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-258-X. Str. 177.

⁶⁸ JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Str. 23.

⁶⁹ BARTOŇOVÁ, Miroslava. Vyučování v heterogenních skupinách v inkluzivní třídě. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: Specific features in teaching pupils with special educational needs in an inclusive learning environment in primary schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6646-5. Str. 67.

⁷⁰ POLECHOVÁ, Pavla. Jsou u nás „školy pro všechny“? In: POLECHOVÁ, Pavla (ed.). *Jak se dělá "Škola pro všechny"*. Kladno: AISIS, c2005. ISBN 80-239-4667-6. Str. 17.

v úvahu jeho osobnostní předpoklady a volit takové strategie výuky, jimiž bude potenciál všech žáků maximálně využit.“⁷¹ Je důležité si uvědomit, že role učitele není založena jen na způsobu výuky a schopnosti učit. „Potřebnou výbavou pedagoga je i souhrn emocionálně kognitivních schopností, jako je tolerance odlišnosti, schopnost antipace, frustrační tolerance, trpělivost, spravedlivost, schopnost učit, distance rolí, solidarita.“⁷² Učitelé by měli také znát základní poznatky speciální pedagogiky.

Miroslava Bartoňová zmiňuje potřebné dovednosti učitele (podle Gregory, G. H., Chapman, C. 2006) – učitel by měl mít pro své žáky pochopení, měl by se vyvarovat stereotypům, měl by umět pracovat s časem a různými materiály, měl by se snažit najít způsob, kterým by dosáhl společného cíle, měl by umět vycházet z potřeb žáků, měl by se snažit předejít problémům, které mohou nastat, měl by dbát na pozitivní klima ve třídě („které přispívá k porozumění odlišnostem mezi jednotlivci a různými skupinami“⁷³) a na rozdílnost by měl nahlížet jako na způsob, jakým může obohatit svou výuku.⁷⁴

O. Matuška a T. Jablonský se věnují úkolům, které by měl učitel během edukačního procesu plnit. Učitel by měl mít získané diagnostické informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, a následně by je měl v edukaci využít. Jeho úkolem je dále koordinace plánování a realizace inkluzivní výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v třídním kolektivu. S týmem spolupracovníků by měl pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vypracovat individuální studijní plán. Následně je důležité, aby sledoval úspěšnost tohoto plánu a v případě potřeby by měl plán upravit. Důležitá je dále spolupráce se všemi aktéry inkluzivního procesu. Učitel by měl řešit problémy ve výuce, a také by měl vyhodnocovat výsledky výuky. Dalším úkolem učitele je vedení pedagogické dokumentace o inkluzi a vedení třídního kolektivu (nejen během vyučování).⁷⁵

⁷¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Str. 55.

⁷² FALIK, Louis. Úspěšná inkluze žáků se speciálními potřebami v běžném edukačním prostředí: role poradenství a odborné intervence. In: POKORNÁ, Věra (ed.). *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Str. 45.

⁷³ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Str. 55.

⁷⁴ BARTOŇOVÁ, Miroslava. Individualizace a diferenciacie v procesu edukace v inkluzivním prostředí. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Str. 201.

⁷⁵ MATUŠKA, Ondřej a Tomáš JABLONSKÝ. Východiska inkluzivní didaktiky. In: LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Str. 29.

Podstatná je dále příprava žáka. Musí být ochoten spolupracovat a měl by se naučit reagovat na požadavky. Učitelé by měli klást menší nároky na takového žáka a tolerovat jeho nižší výkony. Žák potřebuje podporu nejen ve třídě, ale i v mimoškolních aktivitách, při vypracovávání domácích úkolů či přípravě na vyučování.

Důležité tedy je, aby ti, kteří budou s jedincem pracovat, věděli, jak mají postupovat a také, aby sami žáci byli připraveni, ochotni aktivně pracovat. Pro inkluzi je důležité klást požadavky a vytvářet nerovnováhu. Právě její řešení je základem úspěchu inkluze, neboť žák čerpá nejvíce ze svých zkušeností. Je-li žák úspěšně integrován, ovlivní to nejen jeho, ale i všechny ostatní, kteří se na jeho začleňování podílejí.⁷⁶

2.2.2 Prostředí

*„Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje podnětné a vstřícné školní prostředí, které žákům umožňuje rozvíjení vnitřního potenciálu, podporuje jejich sociální začlenění a směřuje je k odpovídajícímu budoucímu pracovnímu uplatnění, což znamená zajištění vhodných podmínek pro rozvoj osobnosti žáka v souladu s jeho možnostmi.“*⁷⁷ Důležitou roli hraje prostředí nejen školní, ale i domácí. V rámci společné výuky mají etnicky odlišní žáci možnost přizpůsobit se, navázat sociální vztahy s jejich vrstevníky a rozvíjet své schopnosti. Na druhou stranu školní prostředí ovlivňuje celkový vývoj jedinců. Za účelem úspěšné inkluze je ovšem nezbytné provést určitou přípravu. Prostředí musí být schopno osvojit si změny, upevnit je a následně je uplatnit.⁷⁸ *Žáci musí být v prostředí, které jim umožňuje se rozvíjet. „Vytvoření zajímavého a podnětného učebního prostředí, které bude žáky povzbuzovat k aktivnímu zapojení, je náročným úkolem učitele.“*⁷⁹ Prostředí by mělo dát žákovi pocit, že je schopný interakce a také, že je ve skupině platný. To vše je nezbytné pro to, aby jeho edukace byla úspěšná, neboť díky tomu žák začne vnímat zvláštní výuku a potřebu přizpůsobit se pozitivně a zajistí to dosažení cíle, tedy začlenění se.

⁷⁶ FALIK, Louis. Úspěšná inkluze žáků se speciálními potřebami v běžném edukativním prostředí: role poradenství a odborné intervence. In: POKORNÁ, Věra (ed.). *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Str. 45 – 46.

⁷⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FILOVÁ. *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. Str. 21.

⁷⁸ FEUERSTEIN, Reuven. Podpora inkluzivního a kognitivního vyučování ve školách. In: POKORNÁ, Věra (Ed.). *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Str. 19.

⁷⁹ *Efektivní učení ve škole*. Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3. Str. 40.

Přítomnost etnický odlišného žáka ve třídě může být učitelem vnímána jako přínos nebo naopak jako přítěž. Jedním z rozhodujících faktorů je prostředí, ze kterého žák pochází. Pokud jde o žáka z odlišného kulturního prostředí, který nemá dostatečnou podporu ze strany rodičů, aby se zdokonaloval, domnívají se učitelé, že jde především o žáka problémového. V opačném případě, pokud má žák dostatečnou podporu ze strany rodičů, je ochoten se přizpůsobit a jeho hodnocení je pro něj motivací. Tento přístup se následně odráží i v přístupu k učení jednotlivých žáků. Je důležité podotknout, že postoj učitelů nemusí být vždy objektivní, může být ovlivněn kulturními stereotypy či jejich předchozími zkušenostmi.

Prostředí je jedním z hlavních faktorů, který ovlivňuje přístup nejen ke vzdělání, ale i jejich životu. Příkladem může být romská menšina, jejíž postavení se od těch ostatních výrazně liší. Dalo by se říci, že jsou v českém sociálním prostředí vyloučení. Příčinou je právě jejich kulturní odlišnost. *„Problémem je sociokulturně podmíněná odlišnost hodnot a postojů u těchto dětí, která souvisí i s celkovým postojem ke vzdělání.“*⁸⁰

Michael Rádl se zabývá otázkou, proč Romové dosahují nižšího vzdělání, než příslušníci většinové české společnosti. Neopomíná ovšem připomínku, že existuje malé procento romských jedinců s vysokoškolským vzděláním. Uvádí tři teorie: genetickou, sociální a kulturní. První zmíněná, genetická teorie souvisí s určitými rasovými vlastnostmi a schopnostmi. Člověk na základě této teorie *„zůstává přes jakékoliv pokusy a snažení vždy v zajetí svého (etnického) původu a předpokládaných vlastností, které jsou s tímto původem spojovány.“*⁸¹ Druhá – sociální teorie poukazuje na nezačlenění Romů do školského systému. Je zároveň spojena s jejich ekonomickou situací. *„Podle této teorie je škola vnímána sociálně vyloučenými rodinami (rodiči i dětmi samotnými) jako nutné zlo.“*⁸² Poslední, kulturní teorie souvisí s rodinnou výchovou – *„ve smyslu nepřipravenosti a nedostatečné socializace dětí v rámci kolektivu vrstevníků, jazykové nevybavenosti, málo rozvinutého abstraktního myšlení, malé nebo nedostatečné trpělivosti a disciplíny a s tím souvisejícího špatného soustředění na výuku.“*⁸³

⁸⁰ JOSÍFKOVÁ, Jitka. Romské dítě a psychologické vyšetření – pokus o zobecnění problematiky. In: *Sborník příspěvků - Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu*. 1. mezinárodní konference, 27. – 28. listopad 2008, Liberec. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2009. Str. 87.

⁸¹ RÁDL, Michael. Vnímání věkových stupňů u Romů a jeho vliv na dosahované vzdělání. In: BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ (eds.). *Etnické komunity*. Praha: FHS UK, 2013. Agora (Univerzita Karlova). ISBN 978-80-87398-45-6. Str. 133.

⁸² Tamtéž, str. 134.

⁸³ Tamtéž, str. 136.

S kulturou také souvisí žebříček hodnot, kdy *vzdělání v hodnotovém žebříčku romských rodin má často pouze okrajovou pozici.*⁸⁴

Protikladem může být přístup vietnamské menšiny, která se ke vzdělání staví s úctou. Je možné říci, že tento postoj je velmi ovlivněn konfucianismem, který je ve Vietnamu uznáván. Konfucianismus totiž vnímá vzdělání jako způsob, jakým lidé mohou dosáhnout ušlechtilého života. Jak popisuje Ivo Vasiljev, důraz na vzdělání odstartovala intenzivní kampaň proti negramotnosti, kterou v roce 1945 spustila vietnamská vláda.⁸⁵ V současné době *„téměř všechny děti ve Vietnamu chodí do školy (postavení nejchudších rodin se v současnosti při tržním hospodářství komplikuje), učitelé a učitelky mají vesměs dobré vzdělání a vietnamští žáci a studenti dosahují vynikajících výsledků v mezinárodních soutěžích, zejména v matematice.*⁸⁶ Vietnamské dítě je vedeno již od raného věku k poslušnosti jak vůči rodičům, tak vůči učitelům. Učitel je proto považován za nejvyšší autoritu, které se nijakým způsobem neodporuje. Pro vietnamské školy je charakteristická disciplína. Děti sedí v pozoru, často s rukama za zády a během hodiny nemohou nic. Jakmile udělají nějaký přestupek, jsou žáci potrestáni. Vietnamští rodiče lpí na tom, aby jejich děti dosáhly v České republice nejlepšího vzdělání. I proto jsou vietnamské děti na českých školách disciplinované, učenlivé a snaživé.

2.2.3 Způsob vyjadřování

K hlavním problémům vzdělávání etnicky odlišných žáků patří jazyk. Stejně tak tomu je u romských dětí. Romština je jazyk velmi dynamický. *„Každý dospělý Cikán je bilingvní a Cikáni po celé Evropě přijímají do svého jazyka výrazy z hostitelské země – neustále se objevují nové a nové odchylky.*⁸⁷ Romští jedinci se setkávají s jazykovou bariérou. Ta je spojená především s jejich etnolektem, tzn., že romská podoba českého jazyka je velmi specifická. Romové mají nerozvinutý jazykový kód, na což má především vliv jejich zázemí. *„Děti žijí v rodinách s omezeným jazykovým kódem a nemají dostatečně osvojený jazyk, v němž pak probíhá vyučování ve škole,*

⁸⁴ JOSÍFKOVÁ, Jitka. Romské dítě a psychologické vyšetření – pokus o zobecnění problematiky. In: *Sborník příspěvků - Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu*. 1. mezinárodní konference, 27. – 28. listopad 2008, Liberec. Str. 87.

⁸⁵ VASILJEV, Ivo. Hodnoty současné vietnamské společnosti. In: ČERNÍK, Jan, KOCOUREK, Jiří a Eva PECHOVÁ (eds.). *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H & H, 2006. 221 s. Multikulturní inspirace. ISBN 80-7319-055-9. Str. 82.

⁸⁶ Tamtéž, str. 82.

⁸⁷ FRASER, Angus M. *Cikáni*. Překlad Marta Miklušáková. Praha: Lidové noviny, 1998. Dějiny národů. ISBN 80-7106-212-X. Str. 250.

ale i komunikace s vrstevníky a v institucích.“⁸⁸ To se právě následně odráží v jejich neporozumění učitelům.

Úspěšné inkluzi napomáhá právě způsob vyjadřování. Ve školním prostředí by si účastníci komunikace měli umět naslouchat, měli by se vzájemně pozorovat a vnímat rozdílnost vyjadřování. Důležitá je také empatie, měli bychom se umět vžít do situace druhého, snažit se pochopit jeho pocity, postoje, chování. Dále by se měli jedinci vyvarovat snaze mít navrch a prosazování svých hodnot. Právě vzájemný respekt je v rámci interkulturní komunikace velice podstatný.

Pokud mluvíme o interkulturní komunikaci, máme na mysli komunikaci mezi dvěma jedinci z odlišného prostředí. Podle Evy Janebové je smyslem interkulturní komunikace „porozumět sobě samému i partnerovi (porozumět tomu, jakým způsobem komunikujeme) a najít cesty, jak se spolu domluvit lépe.“⁸⁹ Komunikace nás neustále obohacuje, neboť se díky ní učíme stále novým a novým věcem. Díky komunikaci zjišťujeme, že každý člověk vnímá svět jinak. Má své vlastní názory, hodnoty, postoje a způsob vyjadřování.

Je důležité podotknout, že ani komunikace v rámci jedné kultury není shodná. Každý člověk má svůj vlastní styl, kterým komunikuje. Každá zkušenost člověka a každé prostředí, kterého je součástí, třebaže jen přechodně (např. škola, zájmová činnost, práce, místo bydliště) ovlivňuje způsob, jakým se vyjadřuje. Navíc způsob, kterým se vyjadřujeme, ovlivňuje i fakt, s kým rozhovor vedeme.

Komunikace se neliší jen ve vyjadřování verbálním, ale i neverbálním. Můžeme mluvit otevřeně, rychle, pomalu, váhavě, asertivně, přímo, emotivně, hlasitě, potichu, formálně či neformálně. Nicméně v rámci kultur se liší především neverbální projev. Mezi charakteristické znaky patří například postoj těla, oční kontakt, mimika, proxemika (vzdálenost, kterou mezi sebou zaujímají dva spolu komunikující jedinci), dotyk, mlčení.

Velké rozdíly mezi neverbální komunikací nacházíme u Čechů a Vietnamců. Jedním z hlavních rozdílů je oční kontakt. V České republice je projevem zdvořilosti, zatímco v Asii se jedná o projev drzosti, neslušnosti (proto se Vietnamci během konverzace dívají často jinam, než do očí). Úsměv je v České republice jeden, vyjadřuje pocit radosti, spokojenosti, libosti, pozitivit (jen v některých případech může vyjadřovat

⁸⁸ JOSÍFKOVÁ, Jitka. Romské dítě a psychologické vyšetření – pokus o zobecnění problematiky. In: *Sborník příspěvků - Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu*. 1. mezinárodní konference, 27. – 28. listopad 2008, Liberec. Str. 87.

⁸⁹ JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Str. 6.

projev ironie). Lidé ve Vietnamu tvrdí, že u nich existuje úsměvů několik. Nevyjadřují jen pozitivní emoce, mohou naopak vyjadřovat pocit nelibosti, provinilosti, nesouhlas, apod. Další zajímavý rozdíl je v podávání si rukou. Naším zvykem je podat jednu ruku, zatímco ve Vietnamu se podávají ruce obě. Podání jedné ruky může být považováno za výraz neúcty. Neverbální komunikace se liší také v gestech, jako je překřížení rukou na prsou či dání si rukou v bok. Ve Vietnamu to vyjadřuje pozastavení se nad něčím či rozhořčení. Jako projev nadřazenosti se považuje pohlazení po vlasech, zatímco pro Čechy je to projev podpory či náklonnosti. V případě sezení s překříženými nohama, kdy je špička namířená na toho, kdo sedí naproti, je ve Vietnamu také projevem nadřazenosti toho, kdo mluví. Doteky na veřejnosti, mezi které patří vodění za ruku, je v České republice typické pro zamilované páry. Ve Vietnamu můžeme ovšem potkat dva muže vedoucí se za ruce. Není to projev homosexuality, ale vyjádření radosti z přítomnosti přítele. Při potřebě smrkání se u nás používá kapesník, zatímco pro Vietnamce je kapesník neslušností, proto je často můžeme slyšet popotahovat. Vietnamci také nevyjadřují záporné emoce. Nikdy nedají najevo svůj nesouhlas, neboť je to projev nezdvořilosti. Na otázku odpovídají např. „je to moc složité“ či „musím si to promyslet“. Pro Čechy je naopak typické asertivní chování.⁹⁰ Podobných rozdílů je možné uvést mnohem více, ale pro představu odlišné neverbální komunikace pár výše uvedených stačí.

Jak Eva Janebová uvádí, „*pro úspěch interkulturní komunikace ve školství je nezbytné propojit ji s inkluzivními požadavky multikulturní výchovy.*“⁹¹ Pro pochopení tohoto tvrzení je důležité vysvětlit, co pojem multikulturní výchova znamená. „*Multikulturní výchova se stala od 1. 9. 2007 povinnou součástí vzdělávacích programů (osnov) základních škol a prvního stupně víceletých gymnázií.*“⁹² Je jedním z průřezových témat, jehož realizaci si určuje každá škola zvlášť v rámci školního vzdělávacího programu (ŠVP). Díky tomu se žáci již na základních školách setkávají a seznamují s rozmanitostí kultur, různými tradicemi a rozdílnými hodnotami. Multikulturní výchova vede k uvědomění si své vlastní kultury a pochopení kultur odlišných. Podává žákům informace o jiných etnických a kulturních jedincích žijících na našem území. Učí je s těmito jedinci komunikovat, žít, jednat jako s rovnocennými,

⁹⁰ KOCOUREK, Jiří. Tradiční komunikační vietnamský styl. In: ČERNÍK, Jan, KOCOUREK, Jiří a Eva PECHOVÁ (eds.). *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Str. 151 – 156.

⁹¹ JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Str. 8.

⁹² PREISSOVÁ Krejčí, Andrea. Multikulturalismus, multikulturní výchova a etické paradigma české společnosti. In: *Sborník příspěvků - Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu*. 1. mezinárodní konference, 27. – 28. listopad 2008, Liberec. Str. 58.

tolerovat jejich odlišnost, zohledňovat rozdíly ve verbální a neverbální komunikaci a také je učí odpovědnosti za své jednání. Po tomto shrnutí se dá říci, že multikultura, jak Alena Nelešovská popisuje, „rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu, toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti.“⁹³

Interkulturní komunikace může vyvolat různé pocity. Může vzbuzovat nejistotu, která s sebou nese nenápadné oťukávání se a je způsobena především tím, že účastníci komunikace nevědí, co od sebe mohou navzájem očekávat. Dalším stavem mysli je kognitivní disonance, která vzniká na základě rozporu mezi postoji, hodnotami, chováním a tradicemi mezi jedinci dvou odlišných kultur. Jiným možným pocitem je nedůvěra, která může vést až k nepřátelství.

Interkulturní komunikace nemusí být úspěšná kvůli tzv. blokům, kterým člověk čelí. Může se jednat o blok způsobený na základě stereotypů, předsudků či etnocentrismu. Dalším důvodem pro neúspěšnou interkulturní komunikaci může být například konfuze. Jeden z účastníků nemusí pochopit vyjádření toho druhého v jeho smyslu, a naopak si ho vyloží po svém. Na základě kulturní odlišnosti tak může dojít k nepochopení. Může to dokonce vést až k vážnému konfliktu mezi jedinci.

Existuje několik příčin, proč můžeme v českých školách najít žáky, kteří mluví jiným mateřským jazykem: žák například pochází z imigrantské rodiny, kde je obvyklé, že spolu mluví svým mateřským jazykem, zatímco čeština je jazykem, kterým se mluví ve škole a se sociálním okolím. Žák může pocházet z rodiny, kde se i mateřský jazyk rodičů může lišit. V rodině se proto objevují tři jazyky: mateřský jazyk otce, mateřský jazyk matky a čeština – jazyk země, do které rodina imigrovala. Může se jednat o žáka, který pochází z rodiny patřící k jedné z menšin nacházejících se v ČR (např. romská, polská, německá, vietnamská). Žák může být také dítětem smíšených rodičů – jeden z nich může být Čech/Češka, druhý z nich může být cizinec nebo jedinec pocházející z etnické menšiny. Poslední možností může být dítě českých rodičů, kteří mluví záměrně více jazyky.⁹⁴

Co se jazykové heterogenity týče, je potřeba, jak Ivo Vasiljev zmiňuje, aby se učitelé pokusili vžít do situace jedince. Měli by se zajímat o jazykovou praxi v rámci rodiny, neboť i tento fakt by se měl zohledňovat při hodnocení žákova projevu: Narodil se v České republice? V jakém věku se poprvé setkal s naším jazykem? Má

⁹³ NELEŠOVSKÁ, Alena. Multikulturní výchova a vzdělávání na mezinárodní škole. In: *Sborník příspěvků - Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu*. 1. mezinárodní konference, 27. – 28. listopad 2008, Liberec. Str. 65.

⁹⁴ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Str. 49 – 50.

sourozence, kteří mluví česky? Byl hlídán a vychováván českou paní? Navštěvoval českou školku?⁹⁵

Eva Janebová na závěr tvrdí, že *„učit se cizí jazyk je mnohem komplikovanější proces, než pouhá reprodukce slovíček, frází a psaní bez gramatických chyb. Je to v podstatě pozvolné získávání další identity.“*⁹⁶ Dále také říká, že *„žáci by si měli ve třídě vytvořit pravidla verbální i neverbální komunikace, která vyloučí ponižování, skákání si do řeči, pomlouvání nebo gesta vyjadřující nezájem.“*⁹⁷ Všichni žáci by si měli připadat rovnocenně.

2.2.4 Kulturní odlišnosti

Tato kapitola se zaměřuje na to, jak kultura ovlivňuje začleňování etnicky odlišných žáků do českého školského systému. Její pojetí tedy bude v nejobecnějším smyslu, ve kterém je definována jako *„ustálený systém názorů, představ, předpokladů a hodnot, které jsou určitou skupinou lidí kolektivně sdíleny, zprostředkovávají jejím členům chápání okolního světa a orientaci v něm, a které se v rámci této skupiny předávají prostřednictvím socializace z generace na generaci.“*⁹⁸

Výsledkem kulturní odlišnosti mohou být interkulturní konflikty, tzn., že v případě kontaktu s cizinci můžeme zaujmout postoj odmítnutí či zatvrzení vůči jakýmkoli kulturním odlišnostem. To většinou vzniká na základě obranného mechanismu, který se objevuje při nejistotě či nepochopení. Často je ale opomíjen fakt, že pro přistěhovalce samé není lehké přijmout novou kulturu a vyrovnat se s očekáváními, novými tradicemi, normami, hodnotami apod. Jak uvádí Eva Janebová, v případě interkulturního konfliktu je *„naprosto nezbytná inkluze a emancipace dětí, abychom se mohli dozvědět jejich zkušenosti a potřeby.“*⁹⁹

Každý člověk má tendenci považovat svoji kulturu za přirozenou a správnou, naopak vše, co se děje v jiných kulturách, je většinou považováno za nesprávné. Naše zvyky a tradice jsou těmi nejlepšími, proto je vnímáme tak, že jsou dobré pro všechny. Nesmíme proto opomíjet interkulturní senzitivitu, která je důležitá při kontaktu s příslušníkem jiné kultury.

⁹⁵VASILJEV, Ivo. Poznámky k jazykové přípravě vietnamských dětí. In: ČERNÍK, Jan, KOCOUREK, Jiří a Eva PECHOVÁ (eds.). *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Str. 146.

⁹⁶JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Str. 29.

⁹⁷Tamtéž, str. 32.

⁹⁸RÁDL, Michael. Vnímání věkových stupňů u Romů a jeho vliv na dosahované vzdělání. In: BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ (eds.). *Etnické komunity*. Str. 136 – 137.

⁹⁹JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Str. 24.

Na základě kulturních specifíků se také liší vývoj dítěte. Přejímá od svého nejbližšího okolí kulturní vzorce, a tím si vytváří svou vlastní kulturní identitu. Je si vědomo své příslušnosti k dané etnické skupině, se kterými sdílí určité charakteristické znaky. Je nutné podotknout, že se kultura s každou generací mění.

Je velmi důležité, abychom znaky určité kultury nebrali jako zevšeobecněné hodnocení všech jedinců. Na veškeré informace bychom měli nahlížet jen jako na přibližné. Charakteristické znaky vztahující se k celé skupině, se u konkrétního jedince nemusí vůbec objevit. Na základě našich stereotypů může dojít k tzv. „zaškatulkování“, a následně by mohlo dojít k tomu, že nebudeme vnímat realitu objektivně, ale budeme vidět jen to, co chceme, aniž by tomu opravdu tak bylo. Kulturním stereotypům se věnuje Renata Weinerová, která říká, že *„je třeba vyvíjet snahu o regulaci a korekci extrémního výskytu negativních zjednodušujících soudů stereotypní povahy, aby nedocházelo k jejich přesahu do pravicově extremistických a rasistických podob.“*¹⁰⁰ Dále uvádí, že by se s odstraňováním předsudků mělo začínat již na školách.

Problémem pro úspěšnou inkluzi může být lpění rodičů na zachování některých jejich specifických kulturních vlastnostech. Je otázkou, jak mají učitelé tuto situaci řešit. V ostatních žácích právě tyto odlišnosti způsobují nejistotu, a mohou bránit kulturně odlišnému jedinci v úspěšném začlenění se. Je důležité tyto odlišnosti respektovat, nicméně je potřeba kulturně odlišné rodiče informovat o tom, že v České republice jejich zvyklosti nejsou běžné a že to může jejich dítěti v kolektivu českých dětí spíše uškodit. Jak uvádí Monika Morgensternová, některé vlády, mezi které patří i francouzská, zakázaly nosit náboženské symboly ve školách a veřejných institucích, proto, aby se zabránilo náboženskému rozštěpení.¹⁰¹ Tento problém můžeme zpozorovat i u vietnamských rodičů. Rodiče se totiž snaží zachovat svou kulturu, tradice, hodnoty, zatímco dítě se díky vyrůstání v českém prostředí (především mezi českými vychovateli) přiklání ke kultuře české. Na základě toho se může objevovat dlouho trvající spor mezi rodiči a dětmi a *„v praxi se tak u vietnamských dětí projevuje kulturní dualismus.“*¹⁰² To znamená, že pokud se vietnamské děti nachází v kolektivu českých

¹⁰⁰ WEINEROVÁ, Renata. Romové a stereotypy: výzkum stereotypizace Romů v Ústeckém kraji. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2632-1. Str. 76.

¹⁰¹ MORGENSTERNOVÁ, Monika. Jak se žák adaptuje na cizí kulturu a jaká jsou specifika interkulturní komunikace v prostředí školy In: JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Str. 44.

¹⁰² KOCOUREK, Jiří. Tradiční komunikační vietnamský styl. In: ČERNÍK, Jan, KOCOUREK, Jiří a Eva PECHOVÁ (eds.). *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Str. 152.

dětí, jsou schopny se přizpůsobit českým kulturním vzorcům tak, aby se staly součástí společnosti. Po příchodu domů se ovšem přizpůsobí kultuře svých rodičů.

Kulturně odlišní jedinci patří mezi širokou skupinu žáků, kterým je potřeba věnovat speciální pedagogickou pozornost v rámci běžných tříd. Současné nároky, které jsou kladeny v edukačním systému, způsobují častý školní neúspěch těchto žáků. Přechod z jedné kultury do jiné je celkově složitý proces. Pro děti ve školním věku může být až traumatizující, neboť edukace a její postavení je v každé kultuře jiné. V západních zemích je inteligence chápána v tom smyslu, že je člověk schopný analytického myšlení. Analytické myšlení je logické myšlení, znamená to, že člověk dojde ke správnému závěru na základě několika na sebe navazujících úsudků. Lidé jsou schopni správně vyhodnotit situaci a reagovat adekvátně. Na druhou stranu tradičnější kultury hodnotí inteligenci na základě tzv. „sociální inteligence“.¹⁰³ Důležité pro tuto kulturu je schopnost komunikovat, skupinové řešení problémů, smysl pro spolupráci, řešení konfliktů, apod.¹⁰⁴

Součástí adaptačního procesu může být také kulturní šok. *„Kulturní šok je psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorcům cizí kultury.“*¹⁰⁵ Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou. U každého jedince se liší jeho podoba a intenzita. Monika Morgensternová shrnula příznaky kulturního šoku u dětí. Patří mezi ně: strach, zmatení, dezorientace, deprese, pocit deprivace a ztráty, psychosomatické problémy, vzdor a agrese, regrese ve vývoji, pocit odmítnutí. To vede i k následné nechuti navštěvovat školu v novém kulturním prostředí.¹⁰⁶

2.2.5 Ostatní faktory

Jedním z dalších důležitých faktorů je spolupráce s rodiči. *„Pedagogové pracující s dětmi s kulturním a sociálním znevýhodněním se shodují na velkém významu spolupráce s rodinami dětí i na tom, že bývá obtížné dobrou spoluprací navázat.“*¹⁰⁷ Rodiče nemusí ovládat český jazyk a na základě toho nemusí rozumět tomu, co se jim

¹⁰³ KOZULIN, Alex. Integrace kulturně odlišných žáků v integrovaných třídách. In: POKORNÁ, Věra (ed.). *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Str. 53.

¹⁰⁴ Celostátní medicína. *Sociální inteligence*. [online]. 2011. [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://www.celostnimedicina.cz/socialni-inteligence.htm>

¹⁰⁵ MORGENSTERNOVÁ, Monika. Jak se žák adaptuje na cizí kulturu a jaká jsou specifika interkulturní komunikace v prostředí školy JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Str. 40.

¹⁰⁶ Tamtéž, str. 40.

¹⁰⁷ STRAKOVÁ, Jana. *Otevírání školy všem dětem; Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi (pilotní verze)*. O.S. Aisis, 2008. [online]. [cit. 2016-08-16]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Otevirani_skoly_-_10_principu_inkluzie.pdf

sděluje nebo tomu, co je po nich žádáno. Bariérou může být stejně tak kulturní odlišnost. Kantor může na základě neznalosti odlišné kultury rodiče nějakým způsobem urazit a ti pak mohou další spolupráci odmítnout. „*Žákům nejvíce prospívá, když jejich rodiče rozumějí požadavkům učitelů a naopak učitelé chápou očekávání rodičů.*“¹⁰⁸ Jak tvrdí Miroslava Bartoňová, pokud se rodiny vyhýbají spolupráci, šance na úspěch ve vzdělání jejich dětí je mizivá. Naopak, aby byla spolupráce efektivní, je potřeba, aby si sebe rodiče a učitelé vzájemně vážili, aby oceňovali svou práci a také, aby se vzájemně respektovali.¹⁰⁹

Velký vliv na jedince má také utváření vztahů. „*Kooperace mezi žáky je považována za klíčový element inkluze.*“¹¹⁰ Začlenění se do kolektivu a jiného kulturního prostředí může být pozitivně ovlivněno interkulturním přátelstvím. „*Stálý sociální kontakt mezi žáky má vliv na to, že žáci poznávají rozdíly mezi sebou a mezi lidmi obecně.*“¹¹¹ Může napomoci kulturně odlišným jedincům zvládnout stres, rychleji se přizpůsobit novým požadavkům, nebo dokonce lépe pochopit odlišnou kulturu. Přátelství dodává jedincům pocit začlenění, respektu a rovnocennosti. Právě díky interkulturnímu přátelství musíme překonávat stereotypy, naučit se tolerovat rozdílné hodnoty a zvykat si na odlišné chování.

Pro inkluzi kulturně odlišného žáka je podstatné, aby měl příležitost spolupracovat s ostatními žáky např. při skupinové práci za účelem začlenění se do kolektivu. Učitel by měl dbát na to, aby jedinec přišel do kontaktu se všemi žáky, jak s těmi, kteří mají ve třídě hlavní slovo, tak s těmi, kteří se v kolektivu příliš neprosazují. O žáky pocházejících z jiných kultur by měl být jeven zájem, měly by se jim klást otázky spojené např. s jejich zájmy. Stejně tak by všichni žáci měli mít prostor vyjádřit svůj názor, pocity, postoje, zkušenosti.

Úspěšnost inkluze dítěte do školního prostředí je také ovlivněno druhem migrace, která může být trvalá, dočasná, dobrovolná či nedobrovolná. V případě, že je dítě obeznámeno s tím, že v novém prostředí již zůstane, je motivováno k tomu, aby se do kolektivu začlenilo a přizpůsobilo se pro něj novým věcem. Každá kultura má své specifické vlastnosti a představitelé jednotlivých kultur mají potřebu povyšovat vlastní kulturu před kulturou jinou. „*Migrace (pracovní, ekonomická, politická,*

¹⁰⁸ *Efektivní učení ve škole.* Str. 108.

¹⁰⁹ BARTOŇOVÁ, Miroslava. Některé aspekty inkluzivního vzdělávání v podmínkách primárního školství. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school.* Str. 246.

¹¹⁰ Tamtéž, str. 245.

¹¹¹ Tamtéž, str. 246.

sociální – smíšená manželství) přispívá k tomu, že v současné době vedle sebe existuje a navzájem se ovlivňuje mnoho různých kultur.“¹¹² Právě v případě migrace mají majoritní kultury potřebu potlačovat kulturu minorit. Stejně tak se zde objevuje tendence srovnávat kultury mezi sebou. To je důvodem časté kritiky jedince, který se odlišuje od většího kulturního celku.

Průběh inkluzivního vzdělání jednotlivce může být ovlivněno také jeho pohlavím, věkem, předpoklady, schopnostmi, temperamentem.

¹¹² JANEBOVÁ, Eva a JANEBA, Tomáš. Interkulturní svět: tady a teď. In: JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Str. 3.

3 Inkluzivní vzdělávání v České republice

V demokratické společnosti je právo na vzdělání samozřejmostí. Právo, které zaručuje všem dětem stejný nárok na vzdělání, se objevuje i v mezinárodních úmluvách. Otázkou ovšem zůstává, jakým způsobem dítěti vzdělání nabídnout a jak dosáhnout toho, aby z něj profitoval nejen žák, ale i jeho okolí.

Jak již bylo řečeno, inkluzivní vzdělávání v České republice má za cíl zajistit rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem všem dětem, žákům a studentům. Cizinec na školách v České republice je v dnešní době jednou z běžně vídaných věcí. *„Se stále se zvyšující kulturní a jazykovou rozmanitostí obyvatelstva ČR lze jistě očekávat také vyvinutější obecnou jazykovou kulturu a vyšší kulturní a jazykovou citlivost, která by se měla pozitivně odrazit v české vzdělávací praxi.“*¹¹³

Alena Nelešovská tvrdí, že *„vzdělávací systém v ČR by měl být připraven reagovat na tuto měnící se společenskou realitu, měl by nejen vycházet z odlišností žáků, ale také by měl sloužit požadavkům celé populace a otevírat nové možnosti a formy vzdělávání.“*¹¹⁴

Právě kvůli rostoucímu množství migrantů do České republiky, se kterým roste i heterogenita kulturního a jazykového prostředí v rámci školy, se od vzdělávacích institucí vyžaduje vyučovací koncept, který bude schopen pojímat rozmanitost prostředí, mateřského jazyka a kultury.

Uskutečňování inkluze je velice složitý proces, neboť je zde rozdíl mezi očekávaným průběhem a její praxí ve skutečnosti. Roli zde hraje nejen dostatečné zaškolení profesorů, potřebné postoje, ale také školní rozpočet, který je ne vždy schopný zajistit speciální potřeby pro úspěšné inkluzivní vzdělání, právní a politické předpisy, zákazy či filosofické a kulturní závazky.

Ačkoli se od inkluzivního vzdělávání mnoho očekává, je možné říci, že je už na samém počátku z několika důvodů nedostačující. Hlavním problémem je nedostatečná příprava učitelů. *„Pedagogičtí pracovníci v integrovaném vzdělávání nemají dostatečnou odbornou přípravu na práci s dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to se pak může odrazit v jejich přístupu k nim.“*¹¹⁵ Přestože

¹¹³ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Str. 52.

¹¹⁴ NELEŠOVSKÁ, Alena. Multikulturní výchova a vzdělávání na mezinárodní škole. In: *Sborník příspěvků - Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu*. 1. mezinárodní konference, 27. – 28. listopad 2008, Liberec. Str. 65.

¹¹⁵ POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Str. 16.

znají dané metody, neumí je provádět v praxi. Nevědí, jak mají přizpůsobit výuku potřebám daného žáka. Nevědí, jak je mají zapojit do výuky a především, jak tyto žáky hodnotit, neboť je nepřípustné, aby se hodnotili podle standardů, které byly určeny na základě několika kognitivních a školních testů. Celkově postrádají svůj vlastní přístup k inkluzivnímu vzdělání. Dalším problémem je, že učitelé nechtějí využívat nových metod během výuky. Chybí jim motivace, tvořivost, nadšení pro jejich práci, zájem o upoutání pozornosti žáků. Upřednostňují většinou tradiční metody, především výuku formou přednášky.

Škola má poskytovat majoritním i minoritním studentům stejné podmínky, je to prostředí, kde si všichni studenti mají připadat rovnocenně. Existují různé inkluzivní strategie, které mají pomoci učitelům heterogenitu zvládnout, ale málokterý učitel tyto strategie využívá, neboť, jak uvádí V. Hájková a I. Strnadová, „*v pedagogických koncepcích počítajících s různorodostí intelektuálních schopností, s různým etnickým, kulturním, jazykovým či sociálním původem žáků se obvykle však jedná spíše o formy provázení žáků, nežli o formy jejich řízení, tedy o uplatňování „měkkých“ nemanipulativních technik.*“¹¹⁶

¹¹⁶ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Str. 42.

4 Závěr

Bakalářská práce byla zaměřená na inkluzi etnicky odlišných žáků.

Začátek práce je věnován základnímu pojmu – inkluzi. Je zde nastíněno, co tento pojem znamená a co je jeho prioritou. Pro pochopení rozdílu mezi integrací a inkluzí jsou tyto dva pojmy vysvětleny a srovnány. Práce se dále zabývá inkluzivním vzděláváním, především jeho cíli a principy. Popisuje přístup k odlišnosti, důraz na individualitu a potřeby jedince, problematičnost hodnocení žáků. Následně jsou uvedeny faktory, které mají vliv na úspěšnost inkluzivního vzdělávání etnicky odlišných žáků. Prvním z faktorů ovlivňující úspěšnost inkluzivního vzdělávání jsou účastníci inkluze. Tato část se zaměřuje především na kompetence učitele, které jsou opravdu důležité. To proto, že právě učitel patří mezi hlavní aktéry inkluzivního vzdělávání. Dalším z uvedených faktorů je např. prostředí, nejen domácí, ale i školní. Právě v případě prostředí je poukázáno na rozdíl mezi vietnamskou a romskou menšinou. Na jeho základě totiž můžeme potvrdit značný vliv zázemí na celkový přístup jedince ke vzdělání. Dále je zmíněn způsob vyjadřování, ke kterému se vztahuje nejen verbální, ale i neverbální komunikace. Tato část se zaměřuje především na rozdíl mezi českou a vietnamskou neverbální komunikací. Důležitým bodem jsou také kulturní odlišnosti. Již v úvodu práce bylo zmíněno, že pro začlenění etnicky odlišného jedince nejsou důležité jen jeho dovednosti, schopnosti apod., ale také historický, kulturní a společenský kontext jeho etnika. Spolupráce s rodiči, vztahy v kolektivu a typ migrace jsou uvedeny jako další důležité faktory. Závěr práce shrnuje inkluzivní vzdělávání v České republice.

Závěrem je třeba dodat, že je nezbytné, aby se o inkluzi objevovaly stále nové informace. Celkově se o ní ví totiž velmi málo. Je třeba, aby učitelé absolvovali praktické kurzy. Měli by se naučit zapojovat etnicky odlišné žáky do hodin tak, aby je nevnímali jako překážku. Vzhledem k narůstající migraci do České republiky je přítomnost etnicky odlišného žáka běžná. Základní škola by proto měla těmto žákům usnadnit přizpůsobení se nové kultuře. Již na základní škole by si měli osvojit základní principy a postoje nové kultury. Měli by se naučit překonávat jazykovou bariéru, a především by měli získat pocit rovnocennosti. Toho se dosáhne především díky toleranci, která je při kontaktu dvou kulturně odlišných jedinců nezbytná.

Je nutné podotknout, že není možné nahlížet na vzdělávání etnicky odlišných žáků jednotně. Nelze vytvořit jeden společný koncept, který by napomáhal úspěšnému

průběhu inkluzivního vzdělávání etnicky odlišných žáků. Nejen, že každý žák má své potřeby, ale také každé etnikum má svá specifika, která je třeba zohledňovat. Každé etnikum se totiž potýká s jinými problémy, kterým je třeba předcházet.

Je proto otázkou, zda někdy inkluzivní vzdělání dosáhne svého ideálu. Důležité ale je, aby sami učitelé věřili, že inkluzivní vzdělání může v praxi fungovat. Právě jejich přesvědčení a snaha může pomoci jeho úspěšnosti.

Seznam použitých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: Specific features in teaching pupils with special educational needs in an inclusive learning environment in primary schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6646-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8093-5.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova universita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

BITTNEROVÁ, Dana. Úcta a hanba jako kulturní determinanta vzdělávání ve vyloučené lokalitě. In: BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ (eds.). *Etnické komunity: v kulturní a sociální různosti*. Praha: FHS UK, 2010. Agora (Univerzita Karlova). ISBN 978-80-87398-08-1.

BOOTH, Tony a AINSCOW, Mel. *Ukazatel inkluze – rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vyd. Rytmus o. s., 2007. 109 s. ISBN 80-903598-5-X.

Celostátní medicína. *Sociální inteligence*. [online]. 2011. [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://www.celostnimedicina.cz/socialni-inteligence.htm>

CZECHKID: *Pro pedagogy: Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč?* [online]. 2010 [cit. 23. 8. 2016], Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1540.html>

ČERNÍK, Jan, KOCOUREK, Jiří a Eva PECHOVÁ (eds.). *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H & H, 2006. Multikulturní inspirace. ISBN 80-7319-055-9.

Česká škola. *Témata vzdělávání v roce 2016: Podpora inkluze* [online]. 2016. [cit. 2016-05-18]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2016/01/temata-vzdelavani-v-roce-2016-podpora.html>

Český statistický úřad. *Data - počet cizinců*. [online]. 2016. [cit. 2016-04-13]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R02_201512.pdf/fab2b109-7a5f-42a7-aa6c-3a07cfde44fa?version=1.0

Efektivní učení ve škole. Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.

GAJDOŠ, A., ZIMA, V., BAXOVÁ, P. *Model inkluzivního vzdělávání v České republice. Závěrečná zpráva výzkumu*. Online. [cit. 30. 8. 2016] Dostupné z: <http://maporpchrudim.cz/wp-content/uploads/2016/06/Model-inkluzivn%C3%ADho-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-v-%C4%8CR.pdf>

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 9788024730707.

JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.

JEŘÁBEK, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

KALEJA, Martin, ZEŽULKOVÁ, Eva, ADAMUS, Petr a Pavel MÜHLPACHR. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-167-9.

KOTÁSEK, Jiří (ed.). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FILOVÁ. *Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5779-1.

LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MŠMT. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*. [online]. [cit. 28. 8. 2016] Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

MŠMT. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze*. [online]. 2010. [cit. 28. 8. 2016] Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. [cit. 28. 8. 2016]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MŠMT. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. [cit. 1. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

POKORNÁ, Věra (ed.). *Inkluzivní a kognitivní edukace: sborník přednášek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-258-X.

POLECHOVÁ, Pavla (ed.). *Jak se dělá "Škola pro všechny"*. Kladno: AISIS, c2005. ISBN 80-239-4667-6.

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4127-6.

Sborník příspěvků: Multikulturalita a menšiny v evropském kontextu: 1. mezinárodní konference, 27. – 28. listopad 2008, Liberec. Vyd. 1. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2009. 314 s. ISBN 9788090395336.

SIROVÁTKA, Tomáš (ed.). *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2004. Rubikon (Masarykova univerzita). ISBN 80-210-3455-6.

STRAKOVÁ, Jana. *Otevírání školy všem dětem; Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi (pilotní verze)*. O.S. Aisis, 2008.[online]. [cit. 2016. 08. 16]

Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Otevirani_skoly_-_10_principu_inkluze.pdf

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

Vláda České republiky. *Národnostní menšiny*. [online]. 2009 – 2016. [cit. 2016-03-14]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/>

WEINEROVÁ, Renata. *Romové a stereotypy: výzkum stereotypizace Romů v Ústeckém kraji*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2632-1.

Zákony pro lidi. *Předpis č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. 2004. [cit. 2016-05-18]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>