



INKLUZIVNÍ PRAXE VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ-UPRCHLÍKŮ

disertační práce

Markéta Bačáková

Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Školitelka: doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

Praha, 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že předkládaná disertační práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, ze kterých jsem v práci čerpala, cituji a uvádím v seznamu literatury. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. září 2011

Markéta Bačáková

Poděkování

Předkládaná disertační práce a výzkum by nevznikly bez podpory, rad, kritických komentářů, času a ochoty mnoha osob. Ráda bych poděkovala konkrétně několika z nich, a to především všem účastníkům výzkumu – dětem-uprchlíkům, jejich rodinám, ředitelům a pedagogům za jejich ochotu podělit se se mnou o své starosti, zážitky i úspěchy.

Dále bych ráda vyjádřila velkou vděčnost Martě Miklušákové z pražské kanceláře UNHCR, která mě po celou dobu výzkumu podporovala svou erudicí, zkušenostmi i nadšením. Můj dík patří také kolegyním z University of Edinburgh, jmenovitě Dr. Alison Closs, Dr. Gale Macleod a Dr. Rowena Arshad, za jejich akademickou i lidskou podporu, kritické komentáře a plodné diskuse nejenom během mé návštěvy na University of Edinburgh. Dále bych ráda poděkovala Dr. Zsuzsanně Millei z University of Newcastle v Austrálii a Areti Sianni, odborné pracovníci UNHCR, za jejich cenné komentáře ke zprávám a článkům, na kterých je tato práce postavena.

Můj vděk patří také prof. PhDr. Elišce Walterové, CSc. z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK za podnětné připomínky k seminární práci, ze které částečně vychází text kapitoly 5, stejně jako doc. PhDr. Naděždě Pelcové, CSc. z Katedry občanské výchovy a filozofie PedF UK za komentáře k semestrální práci, která je součástí kapitoly 2.

Abstrakt

NÁZEV: Inkluzivní praxe ve vzdělávání dětí-uprchlíků

AUTOR: Markéta Bačáková

KATEDRA: Katedra speciální pedagogiky PedF UK

Český odborný výzkum v oblasti vzdělávání dětí-uprchlíků v současné době téměř neexistuje, přestože mezinárodně se jedná o téma hojně zkoumané a diskutované. Jeho důležitost je dána jednak vysokou zranitelností osob prchajících z vlasti z důvodu persekuce, stejně jako hlediskem lidských práv zakotveným v mnoha mezinárodních úmluvách spolu se současnými pedagogickými trendy, jako je inkluzivní vzdělávání. Zahraniční výzkum navíc ukazuje, že děti-uprchlíci nabízí společnosti zcela unikátní a nezastupitelný pohled na vzdělávací systém. Naslouchání jejich hlasům tak má potenciál nám pomoci nacházet nové odpovědi na stále se zvyšující diverzitu školní populace, a to nejenom v České republice.

Předkládaný projekt disertační práce si klade za cíl podpořit diskusi v oblasti vzdělávacích zkušeností dětí-uprchlíků na území České republiky a zároveň také reflektovat zahraniční praxi zemí s mnohaletou zkušeností s mezinárodní migrací. Práce staví na případové studii skupiny přesídlených barmských uprchlíků v České republice a klade si otázku, zda mají tyto děti-uprchlíci a jejich rodiny možnost plné účasti na vzdělávání, jak jim to zaručují mezinárodní úmluvy o lidských právech, stejně jako i česká legislativa.

Teoretický rámec výzkumu staví na konceptech práva na vzdělání, kvality vzdělání a inkluzivního vzdělávání. Na jejich základě práce definuje pět předpokladů plné účasti na vzdělávání pro děti-uprchlíky v ČR, které tvoří primární strukturu pro empirický výzkum. Ten identifikuje šest hlavních bariér, jimž respondenti výzkumu v procesu vzdělávání čelí. Ty zahrnují nedostatky v oblastech informovanosti, kvalifikace pedagogů, financí, podpůrných opatření, komunikace mezi rodinou a školou a zařazování dětí-uprchlíků do ročníků ZŠ.

V průběhu analýzy a následné diskuse hledá disertační práce kauzální vztahy mezi identifikovanými kategoriemi. Primární příčiny vidí v nedostatku informací a nedostupném systému pedagogicko-psychologického poradenství. Práce se obrací také k východiskům do budoucna a mapuje možnosti, jak podporovat naplňování práva na (inkluzivní) vzdělávání pro děti-uprchlíky v České republice za pomoci výzkumných propozic, odborné literatury a zahraničních příkladů dobré praxe. Klíčové opatření práce spatřuje ve zvýšené informovanosti všech aktérů činných ve vzdělávání této skupiny dětí. Vyvrcholením disertační práce pak je rozšířený logický model shrnující diskutované proměnné a jejich vliv na současnou situaci ve vzdělávání přesídlené skupiny dětí-uprchlíků v ČR.

Výzkum dochází k závěru, že i přes několik příkladů dobré praxe, kdy pedagogové bez externí podpory vytvářeli prostředí plné podpory (nejenom) pro své žáky-uprchlíky, český školský systém dotázaným dětem-uprchlíkům nezabezpečuje možnost plné účasti na vzdělávání, a ohrožuje tak jejich budoucí kariérní dráhu i úspěšné začlenění do společnosti jejich nového domova. Spolu s tím také výzkum apeluje na širokou vědeckou obec, aby naslouchala hlasům těch, které zatím není slyšet, a postupně rozšiřovala své výzkumné záměry i do oblasti vzdělávání dětí-uprchlíků.

Klíčová slova: děti-uprchlíci, inkluzivní vzdělávání, právo na vzdělání, podpůrná opatření

Abstract

TITLE: Inclusive Practice in Education of Refugee Children

AUTHOR: Markéta Bačáková

DEPARTMENT: Department of Special Education

Research in refugee education is currently almost non-existent in the Czech Republic, even though internationally, it represents a topic much researched and debated. Its importance lies within the high vulnerability of persons fleeing their homes due to persecution as well as within the area of human rights enshrined in many international conventions together with the current educational trends, such as the inclusive education. Moreover, international research shows that refugee children provide us with an utmost unique view on the education system. Listening to their voices, therefore, has the potential to help us find new answers for the ever-increasing diversity in school population.

The presented doctoral project aims to support the discussion in the area of educational experiences of refugee children in the Czech Republic and simultaneously, to reflect the practice of countries with long experience with international migration. The thesis builds on a case study of a group of resettled Burmese refugees in the Czech Republic and poses the question whether these children and their families have the possibility to fully enjoy the right to education embedded in many international conventions on human rights as well as the Czech legislation.

The theoretical framework of the research derives from the concepts of the right to education, quality education and inclusive education. They are harnessed to define five requisites for full participation of refugee children in education in the Czech Republic, which form the basic structure of the empirical research. It identifies six major barriers which the research participants face within the education process. They include lack of information, insufficient teachers' qualification, financial obstacles, inadequate support provision, lack of school-home cooperation and inadequate grade

placement.

The analytical process together with the subsequent discussion attempt to find the causal relationships between the identified categories and suggests that the lack of information and inaccessible counselling and assessment services may be co-responsible for the remaining barriers. The thesis also turns to the future directions and maps the options how the fulfilment of the right to (inclusive) education for refugee children in the Czech Republic may be promoted using the research propositions, literature and international examples of good practice. The effective information transfer among all stakeholders is at its core. The elaborated logic model, which follows, represents the peak of the thesis and summarises the discussed variables and their influence on the current situation in education of the resettled group of refugees.

The thesis concludes that the Czech education system does not secure the possibility of the full participation in education for the participating group of refugee students, even though it also indicates a few examples of good practice where teachers were making real progress in implementing successful efforts without any additional support. Consequently, the refugee children's future and integration into their new home is in jeopardy. At the same time, the research calls for further research in this area and wishes to inspire also other researchers to listen to the voices of those who have not yet been heard.

Keywords: refugee children, inclusive education, right to education, support provision

Předmluva

Výzkumný projekt předkládané disertační práce byl od samého počátku podpořen pražskou kanceláří Úřadu Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (UNHCR) a vznikl na základě jejího zadání studie, jež měla za úkol zmapovat a zhodnotit situaci přístupu dětí přesídlených barmských uprchlíků ke vzdělání v České republice. Prvotní studie se ovšem rozrostla v pokračující dlouhodobý disertační projekt.

Text disertační práce předkládaného výzkumného projektu vznikl v průběhu celého období mého doktorského studia (2009–2011). Dvě z kapitol¹ vznikly na základě zadání seminárních prací v kurzech Filosofická a pedagogická antropologie doc. PhDr. Naděždy Pelcové, CSc. a Evropská studia pro pedagogii prof. PhDr. Walterové, CSc. Dílčí výsledky výzkumu jsem průběžně publikovala v několika mezinárodních i českých odborných periodických a sbornících (Bačáková 2010a, Bačáková 2011a,b,c, Bačáková under review a,b,c), na konferencích a seminářích v České republice i v zahraničí a také v rámci výzkumných zpráv pro UNHCR (Bačáková 2009, 2010b,c, 2011d). Předkládaná disertační práce staví na těchto textech.

Všechny výše citované publikace, jejich tvorba, kritické komentáře kolegů, zkušenosti z konferencí a k nim patřící diskuse zásadně ovlivnily vznik této práce, stejně jako teoretické znalosti i praktické zkušenosti, které jsem nabyла jako konzultant pro pražskou kancelář UNHCR, v rámci odborných stáží na University of Newcastle v Austrálii, University of Edinburgh ve Velké Británii a jako pedagog dětí-uprchlíků na třech kontinentech. Předkládaná disertační práce v sobě zahrnuje všechny výše zmíněné aspekty spolu s výsledky případové studie dětí přesídlených barmských uprchlíků v českých základních školách a je završením mé několikaleté výzkumné práce a zároveň neutuchající podpory mnoha lidí, se kterými jsem měla tu čest spolupracovat.

¹Kapitola 2 a kapitola 5

Základní pojmy

ADAPTACE – proces přizpůsobování se novému prostředí

AKULTURACE – proces, ke kterému dochází při setkávání jedinců a skupin s různým kulturním zázemím

ASIMILACE – splynutí migranta s majoritní společností ve všech oblastech života, které vede ke ztrátě původní etnické identity

ASISTENT PEDAGOGA – zaměstnanec školy, jehož hlavním úkolem je pomoc žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí, pomoc pedagogům při výchovně-vzdělávací činnosti a podpora komunikace s žákem a jeho rodinou

AZYL – jedna z forem mezinárodní ochrany; ochrana poskytovaná jiným státem na svém území před výkonem jurisdikce v zemi původu dotyčné osoby, založená na principu *non-refoulement* a charakterizovaná přístupem k mezinárodně uznávaným uprchlickým právům; obecně přiznáván bez časového omezení

DISKRIMINACE – poškozování a omezování práv jednotlivců i celých skupin v nejrůznějších oblastech života

DOPLŇKOVÁ OCHRANA – samostatná forma mezinárodní ochrany; narozdíl od azylu je orgány ČR poskytována na dobu omezenou

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN – je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, který vychází ze školního vzdělávacího programu a závěrů vyšetření poradenského pracoviště

INKLUZE – celková restrukturalizace systému vzdělávání ve směru pozitivní odpovědi na diverzitu, aby školy byly schopné adekvátně reagovat na potřeby všech dětí, nikoliv aby se děti musely přizpůsobovat již existujícímu systému

INTEGRACE (ŠKOLNÍ) – doplňující změny v rámci vzdělávacího systému, který však jako celek zůstává nezměněn; změna je očekávána spíše na straně dítěte,

které se přizpůsobuje již existujícímu systému

INTEGRACE (SPOLEČENSKÁ) – multidimenzionální proces začleňování do společnosti, při kterém dochází ke změnám jak na straně migranta, tak přijímající společnosti

MENTORSKÝ PROGRAM – jinak také *buddy scheme* či *peer support*; forma praktické podpory žáků s omezenou znalostí vyučovacího jazyka, kterou nabízí přímo spolužáci dítěte, a to především v oblasti orientace ve škole, navazování sociálních kontaktů apod.

MEZINÁRODNÍ OCHRANA – pojem zahrnující jak institut azylu, tak i doplňkové ochrany

MIGRANT – osoba dobrovolně opouštějící svou vlast

NEJLEPŠÍ ZÁJEM DÍTĚTE – pojem všeobecně popisující dobré životní podmínky dítěte, které určuje řada konkrétních okolností (věk dítěte, jeho vyspělost, přítomnost či absence rodičů, prostředí, ve kterém žije, a jeho životní zkušenosti)

PARTICIPACE – aktivní účast

PEER TUTORING – alternativní forma výuky založená na spolupráci žáků-uprchlíků (v širším pojetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) a jejich vrstevníků, kteří se na základě instrukcí vyučujícího stávají aktivní součástí výuky a na určitý čas tak přejímají roli pedagoga

PODPŮRNÁ OPATŘENÍ – speciální postupy, metody, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály, předměty speciálně pedagogické péče, pedagogicko-psychologické služby, asistent pedagoga, snížený počet žáků ve třídě nebo jiné úpravy zohledňující potřeby žáka

POSTTRAUMATICKÁ STRESOVÁ PORUCHA – reakce na traumatizující zážitek či déletrvající stresovou situaci, pro kterou je charakteristické znovuprožívání události spojené s intenzivním strachem, pocity bezmoci a hrůzy

PRINCIP NON-REFOULEMENT – princip, který státům zakazuje navrátit uprchlíka nebo žadatele o mezinárodní ochranu na území, kde mu hrozí újma na životě či svobodě na základě rasy, náboženství, národnosti, příslušnosti k určité sociální skupině či politickému přesvědčení

PŘESÍDLOVÁNÍ – princip zahrnující selekci a transfer uprchlíků ze státu, ve

kterém primárně hledali ochranu, do státu třetího, který souhlasil s jejich přijetím pro trvalý pobyt

RASISMUS – ideologie předpokládající nerovnost lidských ras a pracující s představou ras více a méněcenných

RESILIENCE – schopnost zvládnout konfrontaci s výrazně nepříznivými okolnostmi

SEGREGOVANÁ EDUKACE – oddělené vzdělávání žáků, kteří se odlišují od svých vrstevníků

SPECIÁLNÍ ŠKOLA – škola samostatně zřízená pro žáky se zdravotním postižením stojící mimo proud hlavního vzdělávání

SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – vzdělávání, které se dle znění vyhlášky č. 73/2005 Sb. poskytuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a má formu individuální integrace, skupinové integrace, vzdělávání ve speciální škole, či kombinaci těchto forem

STÁTNÍ INTEGRAČNÍ PROGRAM – program zaměřený na pomoc osobám požívajícím mezinárodní ochrany při zajištění jejich začlenění do společnosti

TRAUMA – bezmoc pramenící ze zdrcujícího zážitku nepřekonatelného nebezpečí, úzkosti nebo instinktivního podráždění

UPRCHLÍK – osoba, která se nachází mimo svou vlast a má oprávněné obavy před pronásledováním z důvodů rasových, náboženských nebo národnostních nebo z důvodů příslušnosti k určitým společenským vrstvám nebo i zastávání určitých politických názorů, je neschopna přijmout, nebo vzhledem ke shora uvedeným obavám odmítá ochranu své vlasti

XENOFOBIE – strach z cizinců

ŽADATEL O MEZINÁRODNÍ OCHRANU – osoba, která uvádí, že je uprchlíkem, ale jejíž nárok na uprchlický status zatím nebyl s konečnou platností posouzen

ŽÁK SE SOCIOKULTURNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM – dle znění školského zákona č. 561/2004 Sb. se jedná o žáka s nízkým rodinným socioekonomickým statutem, žáka, jemuž byla nařízena ústavní či uložena ochranná výchova, nebo žáka v postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany, nebo účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany

ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – dle znění školského zákona č. 561/2004 Sb. se jedná o žáka se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním

ZDROJE: Úmluva o právním postavení uprchlíků (1951); Eth, Pynoss (1985); Ainscow (1995); Zákon č. 325/1999 Sb.; Lauterpacht, Bethlehem (2003); Člověk v tísni (2004); Vágnerová (2004); van Selm (2004); Zákon č. 561/2004 Sb.; Vyhláška č. 73/2005 Sb.; Berry (2006); UNHCR (2008b, 2009b, 2010f); Šišková (2008); Průcha et al. (2009); Šolcová (2009); Drbohlav et al. (2010); Rybová, Ješina (2010); Graham, Spandagou (2011)

Seznam použitých zkratek

AERA – American Educational Research Association

ABS – Australian Bureau of Statistics

AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka

AUD – Australský dolar

BERA – British Educational Research Association

CIC – Centrum pro integraci cizinců, o.s.

CMYI – Centre for Multicultural Youth Issues

CoE – Rada Evropy

CPIV – Centrum podpory inkluzivního vzdělávání

CRC – Úmluva o právech dítěte

CRPD – Úmluva o právech osob s postižením

CZK – Česká koruna

ČAPV – Česká asociace pedagogického výzkumu

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

DET – Department of Education and Training

DfES – Department for Education and Skills

DIAC – Department of Immigration and Citizenship

DO – Doplnková ochrana

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

EADSNE – Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání

EFA – Education for all

ERF – Evropský uprchlický fond

ERRC – Evropské centrum pro práva Romů

ESF – Evropský sociální fond

ESL – English as a second language

EU – Evropská unie
EÚ AV ČR – Etnologický ústav Akademie věd České republiky
FF UK – Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
FSV UK – Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze
HTF UK – Husitská teologická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
IAS – Integrační azylové středisko
ICAR – Information Centre about Asylum and Refugees
ICCPR – Mezinárodní smlouva o občanských a politických právech
ICERD – Mezinárodní úmluva o eliminaci všech forem rasové diskriminace
ICESCR – Mezinárodní smlouva o ekonomických, sociálních a kulturních právech
IEC – Intensive English Centre
IEHS – Intensive English High School
INEE – Inter-Agency Network for Education in Emergencies
IOM – Mezinárodní organizace pro migraci
IPPP – Institut pedagogicko-psychologického poradenství
IVP – Individuální vzdělávací plán
MMF – Mezinárodní měnový fond
MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MV ČR – Ministerstvo vnitra České republiky
MYSA – Multicultural Youth South Australia
NAFO – Národní centrum multikulturního vzdělávání
NAPIV – Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
NCVER – National Center for Vocational Education Research
NFER – National Foundation for Educational Research
NNO – Nevládní nezisková organizace
NSW – Nový jižní Wales
NUT – National Union of Teachers
OAMP – Odbor azylové a migrační politiky
OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OSN – Organizace Spojených národů
PedF UK – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
PPI – Poradna pro integraci
PoS – Pobytové středisko
PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

PTSD – Posttraumatická stresová porucha
RCOA – Refugee Council of Australia
SELLEN – South East Local Learning and Employment Network
SIM – Středisko integrace menšin
SIP – Státní integrační program
SOZE – Sdružení osob zabývajících se emigranty
SpVK – Sdružení pro vzdělávání komunit
STEM – Středisko empirických výzkumů
SUZ – Správa uprchlických zařízení
TUL – Technická univerzita v Liberci
UNESCO – Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu
UNHCR – Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky
UJEP – Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
ÚJOP UK – Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy
UNICEF – Dětský fond OSN
VFST – Victorian Foundation for Survivors of Torture
VŠ – Vysoká škola
VÚP – Výzkumný ústav pedagogický
ZČU – Západočeská univerzita v Plzni
ZŠ – Základní škola

Seznam tabulek a schémat

Tabulka 3.1: Vývoj počtu žádostí o mezinárodní ochranu a její udělení

Tabulka 3.2: Země s největším počtem přijatých přesídlených uprchlíků

Tabulka 4.1: Indikátory inkluze

Tabulka 4.2: Předpoklady plné účasti na vzdělávání pro děti-uprchlíky

Tabulka 4.3: Protektivní a rizikové faktory

Tabulka 6.1: Děti-účastníci výzkumu

Tabulka 8.1: Příklady nevhodného zařazení dětí do ročníků

Schéma 1. Logický model I.

Schéma 2. Logický model II.

Motto

Problémem mnohých kvalitativních výzkumů je jejich nečtivost a problémem mnohých vědců jejich sebestřednost, když stráví měsíce a roky nad výzkumem, který nezanechá na společnosti (kromě kariéry jich samotných) žádný pozitivní dopad.

—— Richardson (1994)

Obsah

1	Úvod	1
2	Filosofický kontext výzkumu	5
2.1	Uprchlíci ve Starém Zákoně	6
2.2	Setkání s tváří Druhého	7
2.3	Asymetrie odpovědnosti	9
2.4	Odpovědnost v kontextu lidí hledajících azyl	10
3	Azyl a azylová politika ČR	13
3.1	Uprchlík vs. migrant	13
3.2	Právo na azyl	15
3.3	Azylová politika	15
3.3.1	Stručný vývoj mezinárodního azylového práva	15
3.3.2	Azylová politika ČR v kontextu politiky EU	16
3.3.3	Vývoj počtu žádostí o mezinárodní ochranu po roce 1989	18
3.4	Přesídlovací program	19
3.4.1	Pilotní přesídlovací program ČR	21
3.5	Státní integrační program	23
3.5.1	Jazyková výuka	23
3.5.2	Zajištění bydlení	24

4 Děti-uprchlíci a vzdělávání	25
4.1 Právo na vzdělání	25
4.1.1 Mezinárodní úmluvy	26
4.1.2 Mezinárodní organizace	30
4.1.3 Legislativa ČR	31
4.2 Kvalita vzdělání	34
4.3 Inkluzivní vzdělávání	37
4.3.1 Dimenze inkluze ve vzdělávání	39
4.3.2 Současný stav inkluzivního vzdělávání v ČR	42
4.4 Předpoklady plné účasti na vzdělávání	45
4.5 Škola a její role v procesu společenské integrace	47
4.6 Základní principy vzdělávání dětí-uprchlíků	51
4.6.1 Vzdělávání a ozbrojené konflikty	51
4.6.2 Zkušenost dítěte-uprchlíka	52
4.6.3 Nástup do školy	56
4.6.4 Jazykové potřeby	58
4.6.5 Doporučená praxe	61
5 Děti-uprchlíci ve školách v Austrálii, Norsku a ČR	63
5.1 Státní politika	64
5.2 Jazyková výuka	66
5.3 Kvalifikace pedagogů	69
5.3.1 Kvalifikace pro jazykovou výuku dětí-uprchlíků	69
5.3.2 Profesní rozvoj pedagogů	70
5.4 Pedagogicko-psychologická diagnostika	72
5.5 Další podpora	73

6	Design výzkumu	75
6.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	76
6.2	Propozice	77
6.3	Subjekt výzkumu	77
6.4	Metody sběru dat	80
6.5	Analýza dat	82
6.6	Prezentace dat	83
6.7	Kritéria kvality výzkumu	85
6.8	Etické dimenze výzkumu	86
7	Získaná data	87
7.1	Profily žáků	87
7.1.1	Ko Aye	87
7.1.2	Lam Mang	89
7.1.3	Khan Kim	91
7.2	Jeden den v životě žáka-uprchlíka	92
8	Analýza dat	103
8.1	Identifikované kategorie: Mezipřípadová syntéza	103
8.1.1	Nedostatek informací	103
8.1.2	Nedostatečná kvalifikace pedagogů a zkušenost škol	105
8.1.3	Nedostatek zdrojů	107
8.1.4	Nedostatek podpůrných opatření	109
8.1.5	Nedostatečná spolupráce školy s rodinou	112
8.1.6	Nevhodné zařazování do ročníků	115
8.2	Vztahy mezi kategoriemi: Logický model	119
9	Diskuse	121

9.1	Kde jsme?	121
9.1.1	Rovné příležitosti v běžném, fyzicky dostupném a věkově adekvátním prostředí školy	121
9.1.2	Dostupná podpůrná opatření	122
9.1.3	Možnost informovaného rozhodnutí v nejlepším zájmu dítěte	122
9.1.4	Spolupráce školy s rodinou	123
9.1.5	Dostupný systém pedagogicko-psychologického poradenství	123
9.2	Kam dál?	124
9.2.1	Zpět k výzkumným propozicím	124
9.2.2	Inspirace norskou a australskou praxí	132
9.2.3	Zpět k logickému modelu	135
9.3	Omezení výzkumu	139
10	Závěr	141
	Literatura	143
	Příloha 1	189
	Příloha 2	191
	Příloha 3	193
	Příloha 4	195
	Příloha 5	197
	Příloha 6	199

1

Úvod

Koncept inkluzivního vzdělávání se stal předmětem veřejné i odborné debaty v České republice pouze nedávno, přestože je vrchní prioritou vzdělávacích politik mnoha států již řadu let (Aisncow 2005). Navzdory četným reformním snahám a celkovému procesu transformace započatému roku 1989 zůstává český vzdělávací systém terčem tvrdé mezinárodní kritiky právě pro svou nedostatečnou inkluzivitu (ERRC 2009; O’Nions 2010b; Amnesty International 2010a,b; CoE 2011). Současně také Česká republika dodnes staví na dlouholeté tradici segregovaného speciálního školství, což zapříčiňuje, že země zůstává na dolních pozicích mezinárodních statistik hodnotících míru vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžných škol (Evans 2000), i když i v této oblasti je patrný výrazný pozitivní posun v porovnání s počátkem 90. let 20. století.

Podobně se také Česká republika stala součástí globálních migračních mechanismů až relativně nedávno, a to v důsledku uzavřenosti hranic do roku 1989. V devadesátých letech 20. století země sloužila migrantům především jako tranzitní bod, postupně se však začala stávat i jejich cílovou destinací (Fáberová 2008). Jelikož však v 90. letech minulého století bylo prioritami státu vytvoření demokratické a pluralitní společnosti postavené na ekonomice volného trhu (Drbohlav 2003), problematika vzdělávání dětí-cizinců a uprchlíků zůstala na okraji zájmu.

Počet imigrantů v České republice od roku 1989 roste a mění se i jejich skladba. Současně se země od roku 2008 také zapojuje do mezinárodních přesídlovacích programů pro uprchlíky, čímž potvrzuje, že uprchlíkům je nutno věnovat speciální pozornost a péči a že má země potenciál přijímat i jiné skupiny osob, než jsou spontánně přicházející uprchlíci.¹ Uprchlíci totiž tvoří pouze podskupinu migrantů, ale jde

¹viz Koncepce národního přesídlovacího programu a přesídlení skupiny barmských uprchlíků z Malajsie v rámci pilotního přesídlovacího programu

o zcela specifickou (a zároveň heterogenní) skupinu s vlastními potřebami, právy i možnostmi (Matthews 2008), kterou tak vnímá i mezinárodní právo.

Stejná situace je patrná i v českém vzdělávacím systému. Do škol přichází řada žáků a studentů s cizí státní příslušností a omezenou znalostí českého jazyka, se vzděláním odlišným od českých standardů či dokonce vzděláním mnohokrát přerušným nebo zcela chybějícím. Česká škola se tak stává prostředím mezietnické komunikace (Moravcová 2006) a tato situace bude mít v souladu s trendy migrace vzestupnou tendenci. Čeští učitelé a ředitelé škol však na zvyšující se heterogenitu školní populace nejsou řádně připraveni a často si s žáky-cizinci a uprchlíky nevědí rady, což dokazují i zjištění předkládaného výzkumného projektu. Školy tak připravují stát o jedinečný prostředek sociální integrace uprchlíků, kterým prostředí školy bezesporu je (Rutter 2003b; Arnot, Pinson 2005; Taylor, Sidhu 2011 a další).

Přestože žáci s postižením jsou nepoměrně častěji asociováni s předmětem inkluze než žáci-uprchlíci a přestože počty dětí-uprchlíků na českých školách jsou v porovnání s širší populací dětí-cizinců a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami velmi nízké, nepředstavuje zkoumání stavu inkluzivního vzdělávání pro děti-uprchlíky v žádném případě výzkumnou marginalitu. Pinson a Arnot (2007) píší, že děti-uprchlíci představují limitní zkoušku vzdělávacích systémů ve smyslu sociální inkluze. Jako ztělesnění „cizosti“ nám totiž mohou říci mnohé o tom, jak definujeme vzdělání, a o jeho roli ve společnosti vůbec. Jones a Rutter (2001) dodávají, že přítomnost dětí-uprchlíků ve školách odhaluje problémy, které v sobě vzdělávací systém nesl již dlouho před tím. Naslouchání hlasům dětí-uprchlíků tak může být klíčem při hledání nových odpovědí na diverzitu, a to nejenom ve školním prostředí.

Současný český odborný výzkum v oblasti vzdělávání dětí-uprchlíků (i cizinců) je narozdíl od většiny zemí západní Evropy, Severní Ameriky, Austrálie a Nového Zélandu značně omezen. Existuje pouze několik výzkumných zpráv² a diplomových prací³ věnujících se této problematice, ve většině případů však předmět vzdělávání představuje pouze okrajový zájem výzkumu, či se jedná o rychlé dotazníkové šetření. Dětem-uprchlíkům pak specifická pozornost není věnována téměř nikdy, ale jsou vtaženi do širší populace dětí-cizinců. Zcela tak chybí kvalitní výzkum, který by do hloubky analyzoval situaci ve vzdělávání této skupiny dětí, jasně identifikoval silné i slabé stránky současné praxe a přinesl teoretické zamyšlení nad kauzálními vztahy jednotlivých proměnných spolu s východisky do budoucna. To vše zároveň

²Uherek, Procházková (2002); ČŠI (2004, 2008); Eurydice (2004); GAC (2007); META (2007); Hrdličková (2010); SPVK (2010); ÚIV (2010a)

³Loosová (2000); Pecová (2001); Hadrabová (2005); Lakatošová (2005); Dorůžková (2007); Petru (2007); Černá (2008); Dudová (2008); Karnoubová (2008); Skalová (2008); Šroňková (2008); Hagarová (2009); Blahoutová (2010); Balvínová (2010); Pavlíčková (2011); Draždáková (2011) a další

ve výzkumu, který by dostál všem kritériím kvality a reflektoval také zkušenosti nabyté tradičně přistěhovaleckými zeměmi za poslední desetiletí z pozice nejenom sociologické, ale především pedagogické.

Důležitost takového výzkumu je dána jednak výše popsányi migračními trendy, ale také hlediskem lidských práv (právo na vzdělání) zaneseným v četných mezinárodních úmluvách, současnými trendy v pedagogice, jako je především inkluzivní vzdělávání, stejně jako filosoficko-morálním kontextem péče o zranitelné osoby. Předkládaná disertační práce na téma inkluzivní praxe ve vzdělávání dětí-uprchlíků na příkladu skupiny přesídlených barmských uprchlíků, která si klade otázku, zda vybraná skupina dětí-uprchlíků má možnost plné účasti na vzdělání, jak jim to zaručují mezinárodní úmluvy o lidských právech, stejně jako i česká legislativa, tak představuje snahu o částečné zaplnění tohoto chybějícího článku v české odborné literatuře.

Disertační práce je rozdělena do 10 kapitol. Kapitoly 1 až 5 mají za cíl představit širší souvislosti ve vzdělávání dětí-uprchlíků, ať již filosofické, legislativní či pedagogické, a připravit tak půdu pro samotný výzkum, jehož design představuje kapitola 6. Sebraná data jsou shromážděna v kapitole 7 a jejich následná analýza je představena v 8. kapitole. Stěžejní část práce – diskuse nad analyzovanými daty – je součástí kapitoly 9, kterou následuje závěr.

2

Filosofický kontext výzkumu

Téma péče o uprchlíky zaujímá důležité místo v řadě náboženských i filosofických systémů. Praktické otázky spojené s uprchlictvím již od pradávna vyvolávaly potřebu intelektuální reflexe a formování etických pravidel. Pod vlivem historických událostí a společensko-kulturních změn bylo v průběhu dějin přirozeně nutné znovu a znovu tyto otázky promýšlet v nových kontextech. Naopak to, jakým způsobem určitá společnost smýšlela o cizincích (uprchlících), mělo zásadní význam pro vývoj naší historie. Dějiny myšlení o uprchlících jsou tedy těsně spojeny s dějinami lidstva. Je zjevné, že i v dnešní době se jedná o téma vysoce aktuální, ať už po stránce praktické, nebo čistě akademické. Z moderních myslitelů, kteří se ve svém díle problému péče o cizince věnovali, jsem vybrala Emmanuela Lévinase, který se svým „být rukojmím druhého“ představuje vrcholnou formu chápání zodpovědnosti za druhého člověka.

Emmanuel Lévinas (1906–1995) je jedním z filosofů patřících do tradice věřícího židovství, který se i ve svém díle často obracel ke starozákonnímu Bohu. Židovství bylo osou jeho filosofie, stejně jako bližní, druhý, cizí a setkání s ním. *„Existenciální podoby potřeby a ohrožení člověka nalézají Lévinas v biblickém světě. Jsou to: chudobný člověk, vdova, dítě-sirotek, hladovějící, cizinec...“* (Vrána 1997, s. 13). Právě proto Lévinasova „filosofie setkání“ může být velmi dobrým podkladem pro otázku péče o uprchlíky. Lévinas ve svých úvahách klade na člověka odpovědnost za bližního, která nezná vlastního pohodlí, hranic (pomyslných ani těch geografických), nesmíří se s utrpením druhých. Pro mnohé jsou Lévinasovy požadavky příliš přísné až extrémní, ale Lévinas upozorňuje, že etika se nezakládá na přirozenosti, ale na příkázáních dobra, která nám nedovolí spočinout v klidu (Chalierová 1993). *„Setkání s Druhým, tj. s Cizincem, narušuje mou dosavadní bezstarostnost: vím, že už dál nebudu moci žít v poklidu.“* (Chalierová 1995, s. 42).

2.1 Uprchlíci ve Starém Zákoně

Migrace je stará jako samo lidstvo a Bible je toho jedním z důkazů. Témata zahrnující cizost a cizince patří mezi důležitá a velmi frekventovaná. Rabi Eliezer v jedné z pasáží Talmudu poznamenává, že přikázání lásky k cizinci hebrejská Bible zdůrazňuje více než třicet šestkrát (Blaha 2004) a Köhnlein (1988 in Štica 2010) poukazuje na to, že všechny velké postavy Starého zákona byli nějakým způsobem uprchlíky. Jak již bylo řečeno, Lévinasova filosofie vychází právě z židovské tradice, a proto se nejdříve podívejme na několik míst hebrejské Bible, kde se mluví o cizincích, v dnešním slova smyslu uprchlících.¹ Přestože český překlad Bible namísto výrazu *cizinec* používá slova *host*, Blaha (2004) zdůrazňuje, že se nejedná o zcela přesný překlad hebrejského slova *ger*, které např. anglická Bible věrněji překládá jako *stranger*. *Ger* byl totiž „člověk bez politických práv, ačkoliv byl svobodnou osobou“ (ibid., s. 188), nepožívá ochrany svých příbuzných, nedisponuje žádným majetkem (Štica 2010).

— On zjednává právo sirotku a vdově, miluje hosta, dává mu chléb a šat.²

Již biblické chápání „chudých“, tj. těch, kteří jakkoli strádají a potřebují speciální ochranu, zahrnuje skupinu cizinců, kteří přicházejí do Izraele vyhnáni z domovů hladem či válkou. Jsou tak zařazeni do širšího kontextu ohrožených osob, mezi které Bible řadí také sirotky, vdovy a staré osoby, na kterých Bohu záleží a ochraňuje je,³ a zároveň klade Izraeli za povinnost se o ně starat.

— Hostu nebudeš škodit ani ho utlačovat, neboť i vy jste byli hosty v egyptské zemi.⁴

Bůh Izraeli připomíná, že i oni byli vyhnanci v cizí zemi, než přišli do Země zaslíbené, a proto nesmí cizince přehlížet, ale naopak se jich ujímat. Cizinci musí požívat stejného práva jako domorodci,⁵ nesmí být vykořisťováni, nesmí být poškozováni⁶ a mají právo na stejnou mzdu.⁷ Bůh varuje ty, kteří se k cizinci otočí zády, zneužijí

¹viz např. Doležel (2008)

²Dt 10, 18

³Žl 146, 7–9

⁴Ex 22, 20

⁵Lv 24, 22; Nu 15, 15; Nu 15, 29

⁶Lv 19, 33

⁷Dt 24, 14–15

jeho postavení a nepřijmou ho do svého domova.⁸

— Ten, kdo bude s vámi přebývat jako host, bude vám jako jeden z vás domorodců. Budeš ho milovat jako sebe samého, protože i vy jste byli hosty v zemi egyptské.⁹

Bůh však ve svých přikázáních jde ještě dál. Nevymezuje vztah Izraele k cizincům pouze zákazy, tj. co Izrael cizincům činit nesmí. Bůh svému lidu přikazuje cizince respektovat, poskytovat mu pohostinství, a to i za cenu vyšších obětí,¹⁰ chovat se k němu jako k rovnému. Štica (2010) pohostinnost popisuje jako nabídku noclehu, možnost umytí nohou, odpočinku a občerstvení a připomíná, že pravým vzorem pohostinství vůči cizincům je sám praotec Abrahám.¹¹ Cizinec je tvým sousedem, kterého budeš milovat¹² a kterému budeš prokazovat dobrodiní.¹³

I současné mezinárodní právo včetně vnitrostátní legislativy upozorňuje, že osoby pronásledované a prchající ze svých domovů, tj. *uprchlíci*, mají právo na speciální zacházení, na ochranu. Právo na azyl je jedním ze základních lidských práv.¹⁴ V České republice je toto právo garantováno Ústavou, kdy článek 43 Listiny základních práv a svobod stanovuje povinnost České republiky poskytnout azyl cizincům pronásledovaným za uplatňování politických práv a svobod.

2.2 Setkání s tváří Druhého

Jedním z ústředních témat Lévinasovy filosofie je *tvář druhého člověka* (*visage d'autrui*), která „*mluví dřív, než mluví řeč, je to výraz, ještě než přijdou slova*“ (Lévinas 1997b, s. 17). Tvář pro Lévinase není barva pleti, očí, či tvar nosu nebo lícních kostí. Tvář není afrického, evropského ani asijského původu. Tvář nemá rysy domorodce ani cizince. Tvář je neviditelná a nedotknutelná. Lévinas (1994) naopak upozorňuje, že vidíme-li rty, líce, popisujeme-li je a věnujeme-li jim pozornost, obracíme se k druhému jako k předmětu a nikoli jako k Druhému.

Tvář dle Lévinase (1994, 1997a,b) je neuchopitelná, nevlastnitelná, neobsazitelná.

⁸Moud 19, 14; Jr 7, 6

⁹Lv 19, 34

¹⁰Gn 19, 8

¹¹Gn 18, 1–15

¹²Dt 10, 19

¹³Lv 19, 10

¹⁴viz Všeobecná deklarace lidských práv (1948), čl. 14

Tvář Druhého nikdy nemohu mít, vzít mu ji. Tvář ztvárňuje každého člověka v jeho obnaženosti, ubohosti, bezbrannosti, je znamením jeho vystavenosti smrti. Důkazem této bědnosti je lidská snaha ji maskovat svým chováním a pózami. Tvář člověka je však nejenom obrazem jeho zranitelnosti, ale zároveň je příkazem: Nezabiješ! Setkám-li se s tváří Druhého, slyším toto přikázání, kterým však Lévinas nemyslí pouze fyzickou vraždu, ale i všechny podoby symbolického zabíjení, kterými jsou zastrasování, zesměšňování, pohrdání, popírání, a to myšlenkou, slovem i činem (Chalierová 1993). „*Etický požadavek [však] není ontologická nutnost*“ (Lévinas 1994, s. 179). Zákaz zabít neznamená, že vražda není možná, Lévinas ale připomíná, že platnost zákazu přetrvává v podobě vědomí špatnosti zla.

Tvář Druhého, jak říká Lévinas (1997b), po mně volá a já ho nesmím nechat umřít o samotě. Nesmím ho nechat stát samotného za dveřmi, za hranicemi. Nesmím se k němu obrátit zády. Je tu příkaz i zákaz. Nezabiješ i nenecháš umřít v jeho nouzi (ibid.). „*Smrt druhého se mne týká víc než moje vlastní* (ibid., s. 18).

Setkání s tváří Druhého, s tváří Cizince je pak pro mě život měnící zkušeností. „*Je [to] záležitost naveskrze etická*“ (Lévinas 1994, s. 178). Lévinas ho popisuje jako nutkání k tomu, abych dal něco ze sebe (Chalierová 1995). „*Je to chvíle, kdy mě Druhý nutí k tomu, abych se stal dobrým*“ (ibid., s. 44). Je to zkušenost, která mě povolává k dobru, boří mou liknavost. Setkání s Druhým je zároveň také setkáním s Bohem, neboť Bůh mluví skrze tvář (Chalierová 1993). A Bůh praví: Miluj bližního svého jako sebe sama. Miluj hosta, neboť i ty jsi byl hostem v zemi egyptské. Miluj i své nepřátele a modli se za ně.

„*Tvář ke mně mluví, a tím mě vybízí ke vztahu*“ (Lévinas 1997a, s. 174). Zavazuje mě k lidskému bratrství, ke starosti o Druhého. Tvář Druhého mi nesmí být lhostejná, ale naopak mě rozechvívá. Nenechává mě v poklidu. Tvář je smyslem sama o sobě, významem bez kontextu (Lévinas 1994). Současně ale se vymyká mému uchopení a Druhý, Cizinec je ten, nad nímž nemohu mít žádnou moc (Chalierová 1995). Zatímco věci mohu ovládat, mít je v rukou, tvář není věcí mezi věcmi, ale je poselstvím.

Lévinas, na rozdíl od např. Sartera, ve vztahu mezi mnou a druhým nespatřuje žádnou negativitu. „*Pohled Druhého, le regard de l'autre, ten mě u Sartera vždycky posuzuje a odsuzuje*“ (Lévinas 1997b, s. 20). Lévinasovo uchopení *bytí* není založeno na bytí-pro-sebe, bytí-o-sobě (ibid.). Druhý je pro mě totiž důležitější než já sám. Jsem jeho rukojmím.

2.3 Asymetrie odpovědnosti

Odpovědnost a vztah Já-Ty byly předmětem filosofie mnohých předchůdců Emmanuel Lévinase. Jedním z nejvýznamnějších byl Martin Buber (1878–1965), stejně jako Lévinas židovský myslitel. Buber (2005) říká, že láska je odpovědnost jednotlivého já za jednotlivé ty. Chápe tak vztah mezi mnou a druhým recipročně, kdy jsme si ve vztahu rovni. Já jsem odpovědný za tebe, stejně jako ty jsi odpovědný za mě.

Lévinas ve svém myšlení zachází dále, jak mnozí podotýkají do extrémní polohy odpovědnosti za Druhého. Stejně jako pro Bubera, znamená pro Lévinase láska odpovědnost (Chalierová 1993). Tato odpovědnost za Druhého však není reciproční, naopak se vyznačuje svou asymetrií a nepodmíněností, neboť samotná existence další lidské bytosti mě nekonečně zavazuje (Peperzak 1993). To, že se setkávám s tváří Druhého, mě činí odpovědným.

Tvář Druhého dle Lévinase (1994) hovoří a právě ona umožňuje rozhovor. Rozhovor – „*přesněji řečeno odpověď, či odpovědnost*“ (Lévinas 1994, s. 179) je pak autentickým vztahem k Druhému, který „*nelze zachytit slovem vidět*“ (ibid.). Setkání s tváří Druhého – jakmile ten na mě pohlédne – mě činí odpovědným. Před tváří Druhého nesmím zůstat němý. Odpovědi však nejsou slova, ale jsem jí já sám ve své odpovědnosti. Já však odpovědnost ani nemusím brát na sebe, jak připomíná Lévinas (1994), ona mi připadne. „*Je to odpovědnost přesahující hranice mého vlastního konání*“ (ibid, s. 182).

Odpovědnost Lévinas chápe automaticky jako odpovědnost za Druhého. „*Lidské Já se totiž stává lidským teprve tehdy, když zaslechne volání ponížených a uražených, když je jím zneklidněno a začne se strachovat kvůli zranitelnosti druhého*“ (Chalierová 1993, s. 26). Lévinas však nemá na mysli odpovědnost pouze za to, co já činím, co mohu jakkoli ovlivnit. Chápe ji jako odpovědnost i za to, co jsem neudělal, co se mě dokonce ani netýká. „*Mám odpovědnost za to, co není v mé moci*“ (Lévinas 1997b, s. 18). Ve své extrémní formě, říká Lévinas (1994), mám odpovědnost i za odpovědnost Druhého.

Lévinas, jako židovský filosof a německý zajatec v období 2. světové války, dokonce říká, že má odpovědnost za válečné zločiny nacistů. „*Jsem odpovědný i za pronásledování, jemuž jsem vystaven* (Lévinas 1994, s. 183). Nesmím však tuto odpovědnost očekávat od ostatních, neboť jen já jsem takto odpovědný.¹⁵ Jsem totiž

¹⁵Tímto nabízí Lévinas odpověď řadě kritiků, kteří říkají: Když já jsem nekonečně odpovědný za druhého, musí být i on nekonečně odpovědný za mě. Všichni jsme tudíž stejně odpovědní, asymetrie odpovědnosti není možná.

za druhého odpovědný, aniž od něho čekám totéž, i kdyby mě to mělo stát život. Reciprocita je věc druhého, nikoli moje starost. Já vždy vůči druhému zůstávám ve služebném postavení a vždy mám odpovědnost navíc (ibid.).

V odkazu na traktát „Avot“ se Lévinas táže: „*Neodpovídám-li za sebe, kdo za mě odpovídá? Odpovídám-li ale jen za sebe — jsem to ještě já?*“ (Talmud in Lévinas 1994, s. 98) a dodává, že lidské rysy Já jsou neodlučitelně spjaty s odpovědností. Této odpovědnosti navíc nemohu uniknout. Lidské já je totiž odpověď na volání a nikdo mě nemůže zastoupit, jestliže mám odpovědět (Chalierová 1993). Být Já pro Lévinase znamená nemoci uniknout odpovědnosti. Svou odpovědnost nemohu nikomu předat, protože jsem nenahraditelný. Já mohu zastoupit všechny, ale nikdo mě (Lévinas 1994), což je opět hlavním znakem Lévinasovy deklarované asymetrie. Odpovědnost také nemohu lidsky odmítnout.

V odpovědnosti vůči Druhému se dle Lévinase (1997b) stávám jeho rukojmím. Pykám za Druhého (Lévinas 1994). Lévinas souhlasí, že toto může být až pohoršující nelidská koncepce. Zároveň ale upozorňuje, že být rukojmím Druhého je pouze tvrdé označení pro lásku (Lévinas 1997b). Zároveň se však v tomto postavení totální podřízenosti zjevuje má prvorozenost a mé vyvolení k dobrotě. V tomto smyslu je dle Lévinase (1997b) každé já prvorozené.

Pro Lévinase je odpovědnost také neodmyslitelně spjata se svobodou. Odpovědnost svobodě totiž předchází, a já tak nemohu být svobodný, aniž bych před tím nebyl odpovědný (Lévinas 1994). Odpovědnost za Druhého se tak stává základním kamenem lidství.

2.4 Odpovědnost v kontextu lidí hledajících azyl

Uprchlíci patří ze své podstaty mezi skupinu osob velmi zranitelných, neboť jsou vnějšími okolnostmi donuceni opustit svou zemi, rodinu, majetek, zázemí a jít do neznáma. Tradice poskytnutí azylu lidem v nebezpečí je jedním z nejstarších charakteristických znaků civilizace (Feller et al. 2003) a zmiňují se o ní již texty z dob raných říší na Středním východě (UNHCR 2009).

„Ten druhý naléhá a žádá, aby byl uznán ve světě a aby mu bylo přiznáno právo na svébytnou existenci v lidském společenství. Toto naléhání a dožadování uznání a přijetí vychází z faktu, že ten druhý je ve své nejulastnější podstatě bytostí potřebnou, ohroženou a nechráněnou“ (Vrána 1997, s. 11).

V kontextu Lévinasovy filosofie však nenesu odpovědnost pouze za ty uprchlíky, se

kterými se osobně setkám, popř. za ty, kteří přicházejí na území České republiky. Jak již bylo zmíněno, Lévinas klade na člověka odpovědnost daleko převyšující míru odpovědnosti, kterou je člověk většinou ochoten přijmout, tj. za osoby a činy, které se ho přímo dotýkají a má na nich nějaký podíl. Dle Lévinase jsem totiž odpovědný i za odpovědnost Druhého, i za to, co nemohu ovlivnit. V kontextu uprchlictví jsem tedy odpovědný za všechny osoby hledající azyl na celém světě a jsem také odpovědný za přístup, jaký státy zaujímají vůči uprchlíkům, za jejich imigrační a azylové politiky. Dle slov Lévinase jsem odpovědný za porušování práv uprchlíků v Malajsii, za smlouvu o přátelství mezi Lybií a Itálií, která umožňuje navracet ilegální migranty zadržené ve vodách Středozemního moře zpět do Lybie, aniž by jim byla dána možnost žádat o azyl, stejně jako za politickou situaci v Barmě, Kongu, Aghánistánu, Súdánu, Iránu, která nutí tisíce lidí k útěku z domovů.

Stejně tak jsem dle Lévinase odpovědný za životní podmínky v uprchlických táborech na hranicích mezi Barmou a Thajskem, Lybií a Tuniskem, Keňou a Somálskem, za to, zda se uprchlíkům na celém světě dostává práva na důstojný život beze strachu, práva na svobodu, práci, sociální zabezpečení.¹⁶ Jsem odpovědný za to, zda všechny děti-uprchlíci mohou využívat práva na vzdělání, práva na život a na ochranu.

Přestože se takováto odpovědnost může zdát člověkem zcela nazvládnutelná a nerealizovatelná, existují příklady její alespoň částečné praxe jak na mezinárodní scéně, tak i v českém prostředí. Nejzřetelnějšími jsou programy humanitární pomoci v oblastech zasaženými válkou, nepokoji a přírodními katastrofami, které nutí lidi prchat ze svých domovů a ohrožují je na životech. Humanitární organizace pracují bez ohledu na státní příslušnost a na geografické hranice. Lidé v bezpečných zemích posílají peníze na pomoc osobám v oblastech vzdálených tisíce kilometrů, osobám, které neznají, nikdy osobně nepotkali a ani v budoucnu nepotkají. Lidé píší dopisy vyjadřující podporu politickým vězňům na Kubě, v Barmě či v Bělorusku, ke kterým je nepoutá žádný rodinný či přátelský vztah, ale právě jen odpovědnost.

V roce 2008 se Česká republika zapojila do celosvětového přesídlovacího programu svým pilotním projektem na přesídlení devíti rodin barmských uprchlíků z Malajsie. Vstupem do přesídlovacího programu jednotlivé státy uznávají svou odpovědnost nejen za osoby, které hledají azyl přímo na jejich území, ale také za uprchlíky, kteří do jejich země nikdy fyzicky nevtrhli. Dobrovolně se tak zavazují k tomu, že každoročně přijmou určitý počet osob, kterým nabídnou azyl, přestože se dané osoby nachází stovky kilometrů daleko a do jejich země by s velkou pravděpodobností nikdy jinak nedorazili. I toto je bezesporu jedním z pozitivních příkladů reakce na odpovědnost ve smyslu Lévinasovy filosofie. Jedinou otázkou zůstává, zda při

¹⁶viz. Všeobecná deklarace lidských práv

současném počtu 15 000 000 uprchlíků je přijetí 80 z nich dostatečnou odpovědí České republiky.

Lévinas však upozorňuje, že odpovědnost je od druhého nevymahatelná. Odpovědný jsem pouze já sám. Nemohu tedy očekávat, že někdo jiný kromě mě samotného přijme lidi hledající azyl do svých domovů. Jednotkou odpovědnosti je pro Lévinase individuální člověk. Já.

V případě výše diskutovaného problému miliónů osob hledajících nový domov v bezpečí jsem však přesvědčena, že je zcela legitimní rozšířit jednotku odpovědnosti na stát. Já jako Česká republika. A to i přesto, že si jsem plně vědoma možného nebezpečí, které se v této neosobní odpovědnosti skrývá. Naznačený přesah odpovědnosti na mě jako Českou republiku však nijak nezmenšuje mou odpovědnost jako jedince. Naopak lze říci, že jsem takto dvojnásobně odpovědný. Ale pouze v kontextu já jako Česká republika nabývá tato konkrétní odpovědnost za lidi hledající azyl po celém světě na reálnosti a zároveň naléhavosti.

Já jako Česká republika musím plně přijmout svou odpovědnost a zároveň ji neočekávat od druhých, tj. nepoukazovat na to, že ostatní státy také dobrovolně uprchlíky nepřijímají. Nespokojit se s tím, že 40 už jsem jich přijal, takže jsem udělal mnohem více než většina ostatních států, které dobrovolně nepřijaly ani jednoho přesídleného uprchlíka. Nesmím spočinout v klidu nad již vykonaným, neboť volání druhého mě – pohodlně usazeného ve svém domově – neustále zneklidňuje. A navíc, jak připomíná Chalierová (1995), bez cizince bychom byli vystaveni nebezpečí, že lid-skost zaměníme za kult původu.

Já jako jedinec ve světle Lévinasovy filosofie pak musím aktivně hledat způsoby, jakými mohu odpovědnost České republiky podporovat – ať už formou politické participace, aktivní účasti v občanské společnosti, odpovědnou výchovou svých dětí apod. Odpovědnost „já jako jedinec“ je přímo spjata s odpovědností „já jako Česká republika“, tyto koncepty není možné oddělovat. Z tohoto důvodu se tedy sám sebe mohu tázat: „Přijal jsem já jako Česká republika a já jako jedinec plně svou odpovědnost za druhé, kteří mně volají?“, aniž bych tímto očekával odpovědnost od druhých.

3

Azyl a azylová politika ČR

Rostoucí restriktce týkající se poskytování azylu v Evropě jsou důkazem až příliš reálné „pevnosti“ pro ty, kteří zde hledají útočiště.

—— Joly et al. (1997)

3.1 Uprchlík vs. migrant

Tradice poskytnutí azylu lidem v nebezpečí je jedním z nejstarších charakteristických znaků civilizace (Feller et al. 2003) a zmiňují se o ní již texty z dob raných říší na Středním východě (UNHCR 2009b). Dnes je toto hlavním posláním Úřadu Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (UNHCR), který byl ustaven roku 1950 se sídlem v Ženevě. Základní legislativní rámec pro ochranu uprchlíků tvoří Úmluva o právním postavení uprchlíků z roku 1951 (též Ženevská konvence) a dodatečný Protokol o právním postavení uprchlíků z roku 1967,¹ který odstranil územní a časová omezení Úmluvy. Česká republika je smluvní stranou obou dokumentů.²

Úmluva v článku 1 jasně definuje pojem *uprchlík* jako osobu, která:

„se nachází mimo svou vlast a má oprávněné obavy před pronásledováním z důvodů rasových, náboženských nebo národnostních nebo z důvodů příslušnosti k určitým společenským vrstvám nebo i zastávání určitých politických názorů, je neschopna přijmout, nebo vzhledem ke shora uvedeným obavám odmítá ochranu své vlasti.“

¹dále jen souhrnně Úmluva

²Sdělení Ministerstva zahraničí č. 208/1993 Sb.

Tato definice je celosvětově přijímána včetně české legislativy (zákon č. 325/1999 Sb., o azylu, v platném znění).

Z definice je patrné, že ne všechny osoby, které opustily svou vlast, jsou uprchlíky. V současné době se často setkáváme také s pojmy migrant a vnitřně přesídlená osoba, kteří bývají nesprávně označováni jako uprchlíci. Na rozdíl od uprchlíků ovšem vnitřně přesídlené osoby nepřekročily hranice své vlasti a z právního hlediska tak zůstávají pod ochranou své vlády. Migranti, přestože často používají stejné trasy i dopravní prostředky jako uprchlíci (Crisp 2007), se od nich zásadně liší svou motivací pro odchod z vlasti. Migranti, a to především ekonomičtí migranti, odešli ve snaze zajistit sobě a svým rodinám lepší život, to znamená, že ke svému odchodu nebyli donuceni tak jako uprchlíci, nýbrž odešli dobrovolně. Z toho důvodu se ke skupině migrantů a uprchlíků staví odlišně také mezinárodní právo (UNHCR 2009b).

Dalším z často zaměňovaných pojmů je uprchlík a žadatel o azyl/o mezinárodní ochranu.³ Na rozdíl od uprchlíka ovšem žadateli o mezinárodní ochranu ještě uprchlický status nebyl přiznán, to znamená, že se jedná o osobu, která uvádí, že je uprchlíkem, ale jejíž nárok na uprchlický status zatím nebyl s konečnou platností posouzen (UNHCR 2009b). To je úkolem jednotlivých národních azylových systémů. Pokud žadateli o mezinárodní ochranu není status uprchlíka udělen, může být tato osoba odeslána zpět do své vlasti.

Správné definování a rozlišování mezi výše zmíněnými skupinami je zcela zásadní. Veřejnost stále častěji zachází se všemi osobami přicházejícími do země obdobným způsobem, a to s nedůvěrou, či přímo odmítavě⁴ (STEM 2006; Červenka 2008; UNHCR 2009b). Většina zemí zpřísňuje své hraniční kontroly ve snaze zabránit vstupu ilegálním migrantům, nicméně takováto opatření mohou poškodit i samotné uprchlíky (UNHCR 2009b). Evropské země ale zpřísňují i podmínky pro udělení mezinárodní ochrany, a z kontinentu se tak stává „pevnost“ pro ty, kteří zde hledají útočiště (Joly et al. 1997; Amnesty International 1996). Odmítnutí poskytnutí ochrany uprchlíkovi (narozdíl od ekonomického migranta) však pro něho může v některých případech mít velmi závažné důsledky, jako jsou mučení, věznění nebo smrt (UNHCR 2009b).

³Pojem mezinárodní ochrana v sobě kromě azylu zahrnuje také doplňkovou ochranu definovanou § 14a zákona č. 325/1999 Sb., o azylu, v platném znění.

⁴Přehled vybraných výzkumů veřejného mínění týkajících se vnímání cizinců českou společností přináší např. Drbohlav et. al. (2010).

3.2 Právo na azyl

Právo na azyl je jedním ze základních lidských práv zakotvených ve Všeobecné deklaraci lidských práv z roku 1948, která v článku 14 říká, že *„každý má právo vyhledat si před pronásledováním útočiště v jiných zemích a požívat tam azylu.“* V České republice je toto právo garantováno Ústavou, kdy článek 43 Listiny základních práv a svobod stanovuje povinnost České republiky poskytnout azyl cizincům pronásledovaným za uplatňování politických práv a svobod.

Jak již bylo ovšem naznačeno, spolu s nárůstem počtu žadatelů o azyl v Evropě v 90. letech 20. století, získává na síle také proti-uprchlická rétorika (O’Nions 2006) a Evropa konverguje k přístupu, jemuž dominuje zabránění vstupu do země a omezení sociální podpory (Schuster 2000; Rutter 2006; Kumin 2007). Roste vliv extrémní pravice, která vydává prohlášení o přívalu přivandrovalců požadujících azyl (Gearty 1999). Od roku 1989 prošlo britským parlamentem větší množství legislativy regulující migraci než v celé historii před tímto obdobím (Rutter 2006). Britská mediální analýza (ICAR 2004) odhalila, že v daném období roku 2004 se v novinových titulcích vedle pojmů „uprchlík“ a „žadatel o azyl“ nejčastěji objevovala slova „zatčen, uvězněn a vinen“. Jak podotýká Hathaway (1997), mezinárodní azylové právo slouží stále hůře, navíc také zmenšujícímu se počtu osob. Současný trend nedůvěry, klima zmatku a zastrašování má mnohočetné důsledky. Jedním z nich je porušení práva na azyl. Na úrovni praxe to znamená, že lidé prchající ze svých domovů nemají jinou možnost než se spolehnout na pokoutné, nezákonné a nebezpečné způsoby dopravy (O’Nions 2006).

3.3 Azylová politika

3.3.1 Stručný vývoj mezinárodního azylového práva

Mezinárodní azylové právo je, jak již bylo zmíněno, řízeno Úmluvou o právním postavení uprchlíků z roku 1951 modifikovanou Protokolem z roku 1967, které definují, kdo je uprchlík, jeho práva, ale také povinnosti státu, který ho přijímá (von Oswald, Schmelz 2009). Kořeny Úmluvy sahají do počátků 20. století. Před tím obyčejové mezinárodní právo dávalo státům za povinnost chránit pouze své státní příslušníky (Vrachnas et al. 2008). V období mezi světovými válkami (1919–1939) řada násilných konfliktů a politických problémů v Evropě a na Středním východě vedla k tomu, že velké počty osob musely opustit své domovy (Musgrave 2005). Státy byly nuceny na tuto situaci reagovat a Liga národů zformulovala smlouvy,

kteře zaručovaly uprchlíkům ochranu (UNHCR 2000b). Tyto smlouvy se ale vztahovaly ke specifickým uprchlickým situacím, a měly tak ad hoc charakter, postrádaly obecnou definici uprchlíka i standardizované protektivní mechanismy (Goodwin-Gill, McAdam 2007).

Konec 2. světové války s sebou přinesl obrovské množství lidí nacházejících se mimo svůj domov a bylo zřejmé, že problematika uprchlictví není pouze dočasná. To vedlo k sepsání a následné ratifikaci Úmluvy v roce 1951, respektive 1954. Ta ovšem zajišťovala ochranu pouze evropským uprchlíkům 2. světové války (Goodwin-Gill, McAdam 2007). Tyto časové a geografické restrikce byly odňaty až Protokolem z roku 1967 (Hathaway 1991). V současné době Úmluvu podepsalo 141 států světa včetně České republiky (DIMIA 2002; UNHCR 2010b) a jejími hlavními elementy jsou definice uprchlíka (viz kapitola 3.1), jeho práv a princip *non-refoulement* (Türk, Nicholson 2003), který státům zakazuje navrátit uprchlíka nebo žadatele o mezinárodní ochranu na území, kde mu hrozí újma na životě či svobodě na základě rasy, náboženství, národnosti, příslušnosti k určité sociální skupině či politickému přesvědčení (Lauterpacht, Bethlehem 2003).

3.3.2 Azylová politika ČR v kontextu politiky EU

Evropské azylové právo bylo po dlouhou dobu postaveno na přesvědčení, že justice a problematika vnitra, tzn. že i azylu, náleží čistě do pravomoci jednotlivých států (Miklušáková, Murad 2005). Počátkem 90. let 20. století se ovšem začal vytvářet podklad pro jednotnou evropskou azylovou politiku. Nejprve to byly Londýnské rezoluce, které ovšem vznikaly ještě mimo formální institucionální strukturu a byly závazné jen pro ty členské státy, které se rozhodly využívat jimi zavedné instituce (Murad 2005). Smluvní zakotvení přišlo v roce 1993 až s Maastrichtskou smlouvou a spolupráce v oblasti spravedlnosti a vnitra tvořila třetí pilíř EU (ibid.). Tato spolupráce se ovšem s rostoucím počtem žadatelů o azyl ukázala jako nedostatečně účinná, a tak došlo ke změně s přijetím Amsterodamské smlouvy v roce 1997, která otázky migrace a azylu přesunula do Smlouvy o založení Evropského společenství, a tedy do prvního pilíře, tj. ne do mezivládní, ale do nadnárodní spolupráce (Murad 2005; O’Nions 2006). Později bylo na summitu Evropské rady v Tampere v říjnu 1999 vyjádřeno, že současným cílem EU je společná azylová a migrační politika, které má být dosaženo cestou partnerství se zeměmi původu a jednotným azylovým systémem, který bude založen na plné aplikaci Úmluvy o právním postavení uprchlíků a zásadě, že nikdo nebude poslán zpět vstříc další perzekuci – *non-refoulement* (OAMP 2005).

Dalším důležitým evropským dokumentem mající přímý vztah k azylovému právu je

tzv. Dublinská smlouva z roku 1990 (v platnost vstoupila v roce 1997), označována také jako Dublin I. V současné době je téměř plně nahrazena Nařízením Rady (ES) č. 343/ 2003 (Dublin II). To stanovuje kritéria a mechanismy pro určení státu odpovědného za posouzení žádosti o mezinárodní ochranu podané v jednom z členských států Evropských společenství (OAMP 2005). Občané třetích zemí mohou v důsledku tohoto nařízení žádat o mezinárodní ochranu pouze v prvním státě EU, do kterého vstoupili. Výjimkou jsou jen silné rodinné vazby v jiném státě. Nařízení č. 343/ 2003 také stanovuje časové limity transferu žadatelů o mezinárodní ochranu – třetí země musí být hostitelskou kontaktována do tří měsíců a žadatel přemístěn do šesti měsíců (O’Nions 2006). Dublinská smlouva (a následné Nařízení č. 343/ 2003) nicméně vyvolala velkou vlnu kritiky z hlediska jak praktického, tak humanitárního. Je totiž zřejmé, že toto nařízení způsobuje, že chudší státy jižní Evropy jsou zatěžovány nepoměrně více než státy ostatní, a hlavní těžiště nařízení není na zranitelných žadatelích, ale na odstraňování překážek při přemísťování „čísel“ (Blake 2001).

V roce 2003 Evropská rada vydala Směrnicí č. 2003/9/EC stanovující minimální normy pro přijímání žadatelů o azyl, která obsahuje řadu důležitých principů, jako je přístup ke vzdělání, zdravotní péči, stejně jako klade důraz na specifické potřeby zranitelných skupin (O’Nions 2006). Zároveň se ale jedná o dokument vymezující pouze tu nejzákladnější rovinu ochrany. O rok později vstoupila v platnost Směrnice rady č. 2004/83/ES o minimálních normách, které musí splňovat státní příslušníci třetích zemí nebo osoby bez státní příslušnosti, aby mohli žádat o postavení uprchlíka nebo osoby, které z jiných důvodů potřebují mezinárodní ochranu, a o obsahu poskytované ochrany (kvalifikační směrnice), která je klíčovým dokumentem určujícím podmínky kvalifikace pro udělení ochrany v zemích EU. I přes tuto jednotící snahu ovšem výzkumy ukazují, že podmínky pro udělení mezinárodní ochrany se v jednotlivých členských zemích výrazně liší (Kumin 2007).

V roce 2005, vstoupila v platnost další ze směrnic EU vztahující se k azylové politice, a to Směrnice č. 2005/85/ES o minimálních normách pro řízení v členských státech o přiznávání a odnímání postavení uprchlíka (procedurální směrnice), která je dalším opatřením s cílem vytvořit společné azylové řízení a sblížit pravidla a omezení druhotného pohybu žadatelů o mezinárodní ochranu mezi členskými státy v případech, kdy byl tento pohyb způsoben rozdíly v právních rámcích. Poslední ze zatím platných směrnic EU týkající se uprchlíků je Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2008/115/ES ze dne 16. prosince 2008 o společných normách a postupech v členských státech při navracení neoprávněně pobývajících státních příslušníků třetích zemí (návratová směrnice).

Po vstupu České republiky do Evropské unie se tyto právní dokumenty staly závazné i pro ni a azylový systém prochází procesem harmonizace s ostatními členskými státy. Právní rámec českého azylového práva je tvořen zákonem č. 325/1999 Sb., o azylu, v platném znění, který vymezuje základní pojmy, podmínky a proces udělování mezinárodní ochrany. V rámci novelizace zákona v roce 2001 a jako (částečnou) odpověď na četnou kritiku ze strany EU týkající se absence nezávislosti v přezkoumávání azylových rozhodnutí došlo k tomu, že v současné době je možné proti rozhodnutí MV ČR podat opravný prostředek přímo k soudu (Fáberová 2008). Pověřeným orgánem pro posuzování žádostí o azyl a vydávání žádostí v první instanci je Ministerstvo vnitra České republiky, konkrétně odbor azylové a migrační politiky.

3.3.3 Vývoj počtu žádostí o mezinárodní ochranu po roce 1989

Řízením ve věci mezinárodní ochrany prošlo v České republice, resp. Československu od roku 1990 více než 90 000 osob. Vývoj počtu žádostí lze zjednodušeně rozdělit do dvou fází, a to před vstupem České republiky do EU, tj. do roku 2004, a období po vstupu. V průběhu devadesátých let počet žádostí postupně stoupal, až v roce 2001 dosáhl svého vrcholu, kdy 18 094 osob požádalo o mezinárodní ochranu (OAMP 2008a), přičemž azyl byl udělen pouze 251 z nich (OAMP 2008b). Se schválením novely azylového zákona došlo v roce 2002 ke snížení počtu žádostí na 8 484 (OAMP 2008a) a tento trend se ještě výrazněji prohloubil se vstupem České republiky do EU a aplikací dublinského systému v azylovém řízení (viz kapitola 3.3.2) v důsledku specifické polohy státu v rámci EU, tj. bez vnějších hranic. V roce vstupu země do EU požádalo o mezinárodní ochranu 5 459 osob (OAMP 2010a) a toto číslo postupně klesá až na hodnotu 833 v roce 2010 (OAMP 2011). V případě udělení azylu již ovšem takové početní výkyvy patrné nejsou (pouze s výjimkou roku 1991, kdy byl azyl udělen 776 osobám) a počty se od roku 1992 pohybují v rozmezí 59 (rok 1995) a 268 (rok 2006) (OAMP 2010b). Pokud ovšem srovnáme procentuální úspěšnost žadatelů v jednotlivých letech, je zde naopak možné po roce 2004 vysledovat vzestupný trend. Porovnáme-li také úspěšnost žadatelů o mezinárodní ochranu v jednotlivých zemích střední Evropy v letech 2006–2008, zjistíme, že Česká republika patří mezi ty nadprůměrné. To znamená, že uděluje azyl žadatelům relativně častěji než například Polsko, Slovensko nebo Slovinsko (UNHCR 2009c). Přesný vývoj počtů žádostí o mezinárodní ochranu a její udělení ukazuje tabulka 3.1.⁵

Z hlediska národností žadatelů o mezinárodní ochranu se situace v průběhu po-

⁵Institut doplňkové ochrany byl do českého právního systému zaveden až novelou zákona o azylu k 1.9.2006.

rok	počet žádostí o MO	udělen azyl	udělena DO
2000	8 793	133	
2001	18 094	83	
2002	8 484	103	
2003	11 400	208	
2004	5 459	142	
2005	4 021	251	
2006	3 016	268	37
2007	1 878	191	191
2008	1 656	157	138
2009	1 258	75	29
2010	833	125	104
CELKEM	64 892	1 736	499

Tabulka 3.1: Vývoj počtu žádostí o mezinárodní ochranu a její udělení 2000–2010 (OAMP 2011)

sledních 20 let velmi měnila, mj. i v závislosti na aktuálních zahraničních konfliktech. V roce 2010 největší počet žadatelů pocházel z Ukrajiny, dále pak z Mongolska, Běloruska a Ruské federace (OAMP 2011). Naopak největší počet osob, jimž byl udělen v roce 2010 azyl, pocházel z Barmy, následovali občané Ruské federace, Ukrajiny a Kyrgyzstánu (ibid.).

3.4 Přesídlovací program

Institut přesídlování je jedním z nejdiskutovanějších principů ochrany uprchlíků v současném světě, který zahrnuje selekci a transfer uprchlíků ze státu, ve kterém primárně hledali ochranu, do státu třetího, který souhlasil s jejich přijetím pro trvalý pobyt (van Selm 2004). Přesídlení je jedním ze tří trvalých řešení dlouhodobě nespokojivé uprchlické situace identifikovaným UNHCR vedle dobrovolného návratu do země původu a lokální integrací v hostitelské komunitě (UNHCR 2009b). UNHCR (2006) zdůrazňuje čtyři základní funkce přesídlování, a to: (a) nástroj mezinárodní ochrany pro jednotlivé uprchlíky, (b) trvalé řešení, (c) výraz mezinárodní solidarity, (d) strategické použití přesídlování.

Role přesídlování se ovšem v průběhu několika posledních desetiletí velmi měnila. Do konce poloviny 80. let 20. století bylo přesídlování cetrálním řešením situace

uprchlíků, v 90. letech tuto pozici převzala repatriace. S nástupem nového tisíciletí byla role přesídlování přehodnocena a výsledkem bylo, že globální přesídlovací kvóta vzrostla do roku 2001 k téměř 100 000 a nové země se začaly zapojovat do programu přesídlování (UNHCR 2006). V současné době je přesídlování preferováno v případech, kdy zbývající dvě dlouhodobá řešení jsou nedostupná, tzn. že existují objektivní důvody, proč se osoba nemůže vrátit do země původu, a zároveň vzhledem ke svému profilu nemůže získat dostatečnou ochranu v zemi svého aktuálního pobytu, nebo kdy hostitelský stát nemůže naplnit specifické potřeby uprchlíka, přestože by mu jinak azyl byl ochoten udělit (UNHCR 2009a). V roce 2008 UNHCR poprvé identifikovalo více osob k přesídlení, než kolik bylo volných míst, a v následujících letech se počet osob potřebujících přesídlení neustále zvyšoval až k hranici kolem 800 000 osob ročně, zatímco celkový počet nabídnutých míst zůstává kolem 79 000 (UNHCR 2009a). Přehled deseti zemí, které v roce 2009 přijaly největší počet přesídlených uprchlíků, nabízí tabulka 3.2.

stát	počet přesídlených osob
USA	62 011
Austrálie	6 720
Kanada	6 582
Švédsko	1 880
Norsko	1 367
Velká Británie	969
Finsko	710
Nový Zéland	675
Dánsko	488
Nizozemí	347
CELKEM	81 749

Tabulka 3.2: Země s největším počtem přijatých přesídlených uprchlíků v roce 2009 (UNHCR 2010e)

UNHCR sestavilo osm základních skupin, které slouží jako klíčová kritéria pro posuzování žádostí o přesídlení. Pokud uprchlík spadá do některé z nich, může být oprávněn k přesídlení do třetí země (Kumin 2006):

- (a) uprchlík s potřebou fyzické a právní ochrany,
- (b) oběť mučení nebo násilí,
- (c) uprchlík s potřebou zdravotní péče,

- (d) žena v ohrožení,
- (e) případ sloučení rodiny,
- (f) dítě bez doprovodu,
- (g) staří lidé bez podpory v současném bydlišti,
- (h) uprchlík, pro kterého neexistuje jiné dlouhodobé řešení.

V rámci Evropské unie byl první impuls k diskusím o přesídlování jako systémovém nástroji řešení uprchlické situace dán italským předsednictvím v roce 2003. Během nizozemského předsednictví předložila Evropská komise Sdělení o řízeném vstupu osob vyžadujících mezinárodní ochranu na území EU a posílení ochranné kapacity v zemích původu.⁶ V tomto Sdělení Komise navrhuje vytvoření společného Evropského přesídlovacího systému zahrnující legislativní rámec, kritéria výběru i rozhodovací metody na úrovni Evropské unie. Společný přístup k přesídlování je rozpracován také v Haagském programu⁷ v části věnované zahraničnímu rozměru azylu a migrace a v souvislosti s výzvou k vytvoření tzv. Regionálních programů ochrany ve spolupráci s UNHCR. V současné době je evropskou prioritou vytvoření silného finančního mechanismu pro přesídlovací aktivity v rámci Evropského uprchlického fondu (ERF) a podpora zapojení členských států do přesídlovacích programů.⁸

3.4.1 Pilotní přesídlovací program ČR

V roce 2008 se Česká republika zapojila do globálního programu přesídlování se svým pilotním projektem, který zahrnoval 42 barmských uprchlíků přesídlených z Malajsie, tj. země prvního azylu. Hlavním důvodem zapojení se do přesídlovacího programu byl fakt, že země má potenciál poskytovat ochranu i jiným kategoriím osob, než jsou spontánně přicházející uprchlíci (viz kapitola 3.3.3), a disponuje již vyvinutým systémem azylových středisek, stejně jako širokou škálou neziskových organizací věnujících se problematice uprchlíků. Již před rokem 2008 ovšem Česká republika realizovala několik projektů obdobného charakteru – jednak projekt přesídlování krajanů ze zemí bývalého Sovětského svazu a dále dva pilotní projekty přesídlování uprchlíků z Uzbekistánu v roce 2005 a z Kuby v roce 2007.

Legislativní rámec přesídlování vychází především z Úmluvy o právním postavení uprchlíků, zákona č. 325/1999 Sb., o azylu, zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců

⁶COM(2004) 410 final

⁷2005/C 53/01

⁸více informací viz Koncepte národního přesídlovacího programu a přesídlení skupiny barmských uprchlíků z Malajsie v rámci pilotního přesídlovacího programu

na území České republiky a ze Sdělení Ministerstva zahraničních věcí ČR č. 20/2003 Sb.m.s. o uzavření Dohody mezi vládou České republiky a UNHCR o právním postavení UNHCR a jeho personálu v České republice ze dne 8.2.2000. Dále 10. dubna 2009 vstoupilo v platnost Ujednání mezi Vládou České republiky a Úřadem Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky o spolupráci při přesídlování uprchlíků.

Základním cílem českého programu přesídlování je humanitární aspekt, tj. snaha poskytnout pomoc potřebným a zranitelným skupinám uprchlíků, kteří kromě přesídlení nemají jinou naději na důstojný život. Česká republika při posuzování možnosti přesídlení určité osoby bere v úvahu kritéria zahraničně politických priorit státu, priorit rozvojové spolupráce, migrační politiky, aktuální azylové politiky a integračního potenciálu dané osoby, které zapadají do širších souvislostí migrační, azylové a zahraniční politiky České republiky.⁹

Přesídleným osobám, kterým je přiznán uprchlický status rozhodnutím UNHCR – jak tomu bylo v případě skupiny barmských uprchlíků v rámci pilotního přesídlovacího programu – je hned po příjezdu na území České republiky udělena mezinárodní ochrana formou azylu dle § 12 zákona o azylu. Zde je patrný největší rozdíl mezi skupinou přesídlených uprchlíků a uprchlíků spontánně přicházejících na území České republiky, kteří ve většině případů čekají několik měsíců až let na rozhodnutí týkající se jejich žádosti o udělení mezinárodní ochrany a celou tuto dobu žijí v nejistotě ohledně své budoucnosti.

V případě přesídlených barmských uprchlíků v rámci pilotního programu (2008/2009) došlo po příjezdu do České republiky na podzim roku 2008 a na jaře roku 2009 k jejich ubytování v integračním azylovém středisku na dobu šesti měsíců, kde jim byla poskytnuta sociální péče zaměřená na adaptaci v nových životních podmínkách, kurzy českého jazyka v rámci Strátního integračního programu (viz kapitola 3.5.1) a děti ve věku povinné školní docházky byly zařazeny do spádových škol v blízkosti střediska, kde pro ně byla po dobu prvních několika měsíců zorganizována vyrovnávací třída. Po uplynutí výše zmíněných šesti měsíců se jednotlivé rodiny přestěhovaly do integračních bytů rozmístěných v menších městech či vesnicích po celém území České republiky v Jihomoravském kraji, Zlínském kraji a kraji Vysočina, což vedlo k velkému rozptýlení rodin, jelikož politika přesídlovacího programu České republiky je vedena především dostupností integračních bytů. Po odchodu do soukromého bydlení byla rodinám nadále poskytována podpora (minimálně po dobu jednoho roku), kterou byly pověřeny neziskové organizace.

V létě roku 2010 Česká republika přesídlila druhou skupinu barmských uprchlíků

⁹viz Koncepce národního přesídlovacího programu a přesídlení skupiny barmských uprchlíků z Malajsie v rámci pilotního přesídlovacího programu

z Malajsie a Thajska s celkovým počtem 39 osob. Proces jejich integrace měl obdobný průběh jako u skupiny první, a to prvních šest měsíců po příjezdu do ČR rodiny strávily v integračním azylovém středisku, kde probíhala intenzivní jazyková výuka spolu se sociální péčí, kurzy základních reálií apod. Děti ve věku povinné školní docházky navštěvovaly místní základní školu s rozsáhlými zkušenosti s výukou dětí-cizinců a uprchlíků. Na jaře roku 2011 se rodiny jednotlivě přestěhovaly do integračních bytů ve Středočeském kraji, Pardubickém kraji a kraji Vysočina.

3.5 Státní integrační program

Vzhledem ke znevýhodněnému postavení osob požívajících mezinárodní ochrany na trhu práce i ve společenském životě se MV ČR od druhé poloviny roku 1990 začalo systematicky zabývat možnostmi podpory jejich integrace. Snahy vyvrcholily v roce 1993 zpracováním a přijetím vládního programu (Státního integračního programu), který má za cíl odstranit překážky integrace azylantů zejména v právní, politické, společenské, kulurní a sídelní oblasti (Trombík 2008). Státní integrační program (SIP) je definován zákonem č. 325/1999 Sb., o azylu, kde § 60 udává, že Státní integrační program je program zaměřený na pomoc azylantům při zajištění jejich začlenění do společnosti. V současné době má program čtyři prioritní oblasti: (a) výuka českého jazyka, (b) zajištění nabídky bydlení, (c) pomoc při zajištění zaměstnání (rekvalifikace), (d) vytváření sociálního zázemí v obcích (Parkan 2004), i když původně byl zaměřen především na zajištění odpovídajícího bydlení, v průběhu řady let však prošel významnými změnami (Trombík 2008).

3.5.1 Jazyková výuka

Od 1. července 2007 v rámci nové koncepce byla jazyková výuka osobám požívajícím mezinárodní ochrany poskytována bezplatně v rozsahu 400 hodin individuální výuky, nebo 600 hodin výuky skupinové. Od roku 2011 je hodinová dotace veškeré výuky shodně 400 hod. Realizace jazykových kurzů do roku 2010 spadala výhradně do gesce MŠMT ČR, v souladu s novelou zákona o azylu k 1.1.2011 je za výuku v současné době spoluodpovědné také MV ČR. Od roku 2002 do konce roku 2009 bylo smluvním zajišťovatelem výuky českého jazyka Sdružení osob zabývajících se emigranty (SOZE), které pro tento účel dle zadání MŠMT vypracovalo i výukové materiály.¹⁰ V roce 2009 došlo ze strany státních orgánů k pozastavení výběrového řízení na nového poskytovatele výuky českého jazyka a v průběhu roku 2010 se nepodařilo

¹⁰projekt MŠMT ČR č.j. 18 390/2005-25

úspěšně realizovat nové výběrové řízení. Důsledkem bylo, že výuka byla v roce 2010 poskytována pouze uprchlíkům žijícím v integračních azylových střediscích,¹¹ a nikoliv osobám žijícím v soukromí, kteří tvoří většinu osob s udělenou mezinárodní ochranou.¹² V dubnu 2011 došlo ze strany MŠMT ČR k vyhlášení nového výběrového řízení na poskytovatele výuky v rámci SIP, ve kterém zvítězila Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ).

UNHCR v roce 2010 provedlo analýzu poskytované výuky v období 2007–2010, která odhalila řadu nesrovnalostí a nedostatků současné praxe. Mezi nejzávažnější patřila chybějící jazyková výuka pro děti mladší 16 let; nedostatečná kontrola kvality poskytované výuky; chybějící úvodní diagnostika vyučovaných s cílem zjistit jejich jazykovou úroveň, individuální potřeby a cíle; unifikovaná výuka pro všechny zúčastněné; chybějící výukové plány; neexistující evidence účasti na výuce; nedostatečné metodické vedení a kvalifikace lektorů a další (více viz Bačáková 2010b).

Stav jazykové výuky v rámci SIP v roce 2011 pod vedením nového zajišťovatele (AUČCJ), tj. zda došlo k nápravě ve výše zmíněných bodech odhalených analýzou UNHCR (viz Bačáková 2010b), zatím není znám.

3.5.2 Zajištění bydlení

Státní integrační program v oblasti zajištění bydlení realizují krajské úřady formou jednorázové nabídky bydlení azylantovi z prostředků státu (Parkan 2004). Obec, která integrační byt nabídne, je příjemcem účelové neinvestiční dotace na zajištění bydlení ve výši 150 000 Kč na azylanta-nájemce bytu a 50 000 Kč na každou další osobu s uděleným azylem, která bude s azylantem-nájemcem bytu žít ve společné domácnosti; dále také dotaci na rozvoj infrastruktury obce ve výši 150 000 Kč na azylanta-nájemce bytu a 10 000 Kč na každou další osobu s uděleným azylem. Každoročně jsou stanoveny kvóty pro jednotlivé kraje, které Vláda ČR doporučuje hejtmanům krajů naplnit.¹³

¹¹Poskytovatelem výuky byla v tomto případě Správa uprchlických zařízení na základě usnesení Vlády č. 321 z 3. května 2010.

¹²K dalším důsledkům viz Bačáková (2011b).

¹³více viz MV-2921-9/OAM-2009 – O průběhu zabezpečení integrace azylantů a osob požívajících doplňkové ochrany v oblasti výuky českého jazyka, bydlení a zaměstnávání za uplynulý rok

4

Děti-uprchlíci a vzdělávání

„Vzdělání je hnacím strojem osobního rozvoje. Jen skrze vzdělání se může dcera zemědělece stát lékařkou... a dítě farmářů se může stát prezidentem velkého národa. To, co nás odlišuje, není, kolik jsme dostali, ale jak jsme schopni využít toho, co máme.“

— Mandela (1995, s. 144)

4.1 Právo na vzdělání

Již od počátečních pokusů definovat lidská práva bylo právo na vzdělání označeno jako jedno ze základních a nezpochybnitelných práv každého člověka a stále jím je. Jeho odepření totiž může negativně ovlivnit dosažení práv ostatních – občanských a politických práv, jako jsou svoboda projevu, svoboda sdružování či právo na politickou participaci. Vzdělání má moc měnit lidské životy a je prostředkem emancipace, kterým se ekonomicky a sociálně znevýhodnění lidé mohou vymanit z chudoby a dosáhnout plné účasti na životě svých komunit. Vzdělání hraje zásadní roli v emancipaci žen a ochraně dětí před vykořisťováním, ochraně životního prostředí a kontrole růstu populace (ICESCR - General Comments no. 13) a je také nejprímější cestou, jak může země zlepšit své ekonomické a sociální podmínky a položit pevné základy demokratické společnosti (UNICEF 2000). Vzdělání má také přímý vliv na veřejné zdraví a snižuje propasté rozdíly mezi jednotlivci (UNESCO 2008).

Lidé, kterým je upřeno právo na vzdělání, jsou hůře vybaveni k tomu, aby se aktivně podíleli na společenském životě, a tak ovlivňovali rozhodnutí, která mají přímý dopad na jejich život. Nerovnost příležitostí ke vzdělání má pak za následek nerovnosti v oblasti výše příjmů, přístupu ke zdravotní péči a vůbec širším životním

příležitostí. Přestože je právo na vzdělání všeobecným právem, jeho naplňování v dnešní době závisí na zcela neovlivnitelných faktorech, jako je narození a zděděné podmínky pro život (UNESCO 2008).

I přesto, že je právo na vzdělání zakotveno v mnoha mezinárodních lidskoprávních dokumentech, existují na světě stále milióny¹ dětí, kterým je toto právo upíráno. Důvod je při tom často tak prostý – jejich rodiče nemají dostatek finančních prostředků na zaplacení školného. Dalšími překážkami však jsou také skutečnosti, že vzdělání dívek je v mnoha regionech světa vnímáno jako méně důležité než vzdělání chlapců, stejně tak mají i členové nejchudších menšin a děti s postižením přístup ke vzdělání znesnadněn (UNESCO 2010). Lidem opouštějícím zemi svého původu jsou základní lidská práva také často upírána.

4.1.1 Mezinárodní úmluvy

Všechny základní úmluvy týkající se lidských práv hovoří také o právu na vzdělání. Mnohé z nich ustanovují nárok na bezplatné a povinné základní vzdělání pro všechny děti a dávají státům za povinnost rozvíjet možnosti dalšího vzdělávání (UNESCO/UNICEF 2007). Úmluvy dále zdůrazňují nutnost nediskriminace, kulturní tolerance a pojí právo na vzdělání s právem rodičů o vzdělání svých dětí rozhodovat.

V následující podkapitole shrnu znění základních mezinárodních úmluv ve vztahu k právu na vzdělání a jeho jednotlivým komponentům.

4.1.1.1 Všeobecná deklarace lidských práv (1948)

K právu na vzdělání se vztahuje článek 26, který říká, že každý má právo na vzdělání, které by alespoň na základní úrovni mělo být bezplatné a povinné; vzdělání na vyšších stupních má pak být dosažitelné pro všechny stejně. Deklarace definuje také základní cíle vzdělávacího procesu, který „*má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti Spojených národů pro zachování míru.*“² Rodičům deklarace zaručuje právo volit druh vzdělání pro své děti.

¹V roce 2008 zůstávalo přibližně 67 miliónů dětí bez možnosti navštěvovat základní školu (UNESCO 2011).

²Článek 26(2).

4.1.1.2 Úmluva o právním postavení uprchlíků (1951)

Ženevská konvence z roku 1951 je hlavním dokumentem zabývajícím se právy uprchlíků (viz kapitola 3.1). Česká republika k ní přistoupila až v roce 1993.³ Článek 21 Úmluvy ukládá, že smluvní státy ve vztahu k základnímu vzdělání poskytnou uprchlíkům stejné zacházení jako všem ostatním občanům.

4.1.1.3 Úmluva UNESCO proti diskriminaci ve vzdělání (1960)

Tato úmluva zakazuje jakoukoli formu diskriminace, která by omezovala stejný přístup ke vzdělání jakéhokoli typu nebo úrovně, a zároveň zdůrazňuje principy bezplatného a povinného základního vzdělání.

4.1.1.4 Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace (1966) (ICERD)

Česká republika úmluvu s výhradami ratifikovala již v roce 1966⁴. K právu na vzdělání se vztahuje článek 5, který říká, že státy jsou povinny zakázat a odstranit všechny formy rasové diskriminace a zaručit všem bez ohledu na rasu, barvu pleti, nebo národní a etnický původ rovnost před zákonem, především při zajišťování jejich práv, mezi kterými jmenuje i právo na vzdělání.

4.1.1.5 Mezinárodní pakt o ekonomických, sociálních a kulturních právech (1966) (ICESCR)

Mezinárodní pakt o ekonomických, sociálních a kulturních právech v současné době ratifikovalo 160 států světa⁵, včetně České republiky, která tak s výhradami učinila v roce 1975.⁶ O právu na vzdělání hovoří článek 13, který říká, že vzdělání je nezpochybnitelným právem a podmínkou pro svobodnou společnost a má zajistit toleranci mezi národy a všemi rasovými, etnickými a náboženskými skupinami. Základní vzdělání má být povinné a bezplatné pro všechny, sekundární vzdělávání má pak být všeobecně přístupné podobně jako vzdělávání terciární.

V následném komentáři ke článku 13 (General Comments no. 13 - E/C.12/1999/10)

³Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 208/1993 Sb.

⁴Vyhláška Ministra zahraničních věcí č. 95/1974 Sb.

⁵http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-3&chapter=4&lang=en

⁶Vyhláška Ministra zahraničních věcí č. 120/1976 Sb.

je právo na vzdělání dále rozpracováno a jsou uvedeny jeho čtyři základní podmínky, které vzdělání musí na všech svých stupních splňovat:

- (a) **dostupnost** (availability) – dostatečný počet škol na území státu;
- (b) **přístupnost** (accessability) – přístup fyzický, ekonomický a princip nediskriminace;
- (c) **vhodnost** (acceptability) – vhodnost formy a obsahu vzdělávání;
- (d) **přizpůsobivost** (adaptability) – vzhledem k měnícím se potřebám společnosti.

První dvě roviny mohou být interpretovány jako *přístup* ke vzdělání, tj. dostatečná kapacita škol a přístup ke vzdělání bez diskriminace, včetně fyzické a ekonomické dostupnosti. Druhé dva komponenty se vztahují ke *kvalitě* vzdělávacího procesu a zahrnují vhodnost obsahu vzdělávání, jeho naplňování a flexibilitu (schopnost reflektovat měnící se potřeby společnosti a jednotlivých dětí).

4.1.1.6 Mezinárodní pakt o občanských a politických právech (1966) (ICCPR)

Mezinárodní pakt o občanských a politických právech, který s výhradami Česká republika ratifikovala v roce 1975,⁷ se výslovně právem na vzdělání nezabývá. Nicméně článek 18 říká, že státy mají zajistit svobodu rodičům a zákonným zástupcům, aby o náboženském a morálním vzdělání svých dětí rozhodli podle svého přesvědčení. Článek 27 zdůrazňuje práva etnických, náboženských nebo jazykových menšin praktikovat své náboženství a užívat svůj jazyk.

4.1.1.7 Úmluva o právech dítěte (1989) (CRC)

Úmluva o právech dítěte je základním dokumentem stanovujícím práva dětí, a to i dětí-uprchlíků. Zároveň je také lidskoprávním dokumentem, který byl podepsán největším počtem států (Bierwirth 2005). Česká republika jej ratifikovala v roce 1991.⁸

Právo na vzdělání definuje článek 28 na základě principu rovných příležitostí, kde hlavními předpoklady jsou bezplatné povinné základní školství a dostupnost vzdělání

⁷Vyhláška Ministra zahraničních věcí č. 120/1976 Sb.

⁸Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb.

na vyšších stupních. Hlavními třemi principy Úmluvy majícími obzvláštní relevanci pro děti-uprchlíky a jejich vzdělávání jsou (Bierwirth 2005):

(a) **princip nejlepšího zájmu dítěte**, kdy článek 3(1) říká, že *nejlepší zájem dítěte* musí být primárním zřetelem při všech činnostech týkajících se dětí, tzn. že i při rozhodnutích týkajících se jejich vzdělávání;

(b) **princip nediskriminace**, kdy článek 4 udává, že státy učiní všechna zákonodárská, správní a jiná opatření k provádění práv uznaných v CRC; pokud jde o práva hospodářská, sociální a kulturní, státy uskutečňují taková práva v maximálním rozsahu svých prostředků;

(c) **princip participace**, kdy článek 12 zmiňuje, že děti, které jsou schopny utvářet vlastní názory, mají právo tyto své názory vyjadřovat a musí jim být věnována patřičná pozornost, tzn. že i názorům dětí na jejich vlastní vzdělávání musí být nasloucháno.

4.1.1.8 Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (2006) (CRPD)

Úmluva o právech osob s postižením je jedním z nejnovějších mezinárodních lidskoprávních dokumentů. Česká republika ji ratifikovala v únoru 2010,⁹ čímž se úmluva stala součástí českého právního řádu. Ke vzdělávání se vztahuje především čl. 24, kterým se smluvní státy zavazují k realizaci práva na vzdělání bez diskriminace, na základě rovných příležitostí a k zajištění **inkluzivního** systému vzdělávání na všech jeho úrovních, včetně celoživotního učení.¹⁰ Smluvní státy za tímto účelem zajistí, aby „*osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání.*“¹¹

⁹Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 10/2010 Sb.

¹⁰Oficiální český překlad úmluvy bohužel namísto termínu *inkluzivní* používá termín *začleňující*, který dle mého názoru není vhodným překladem, jelikož pojem *inkluze* ve vzdělání je celosvětově přijímaným konceptem, který našel své pevné místo i v české odborné terminologii.

¹¹Čl. 24(2a)

4.1.2 Mezinárodní organizace

4.1.2.1 UNESCO

Organizaci OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO) byla na Světovém vzdělávacím fóru v Senegalu v dubnu 2000 přidělena koordinační úloha hnutí *Education for All* (EFA), které se stalo prioritou organizace ve vzdělání (UNESCO 2002). EFA je celosvětovým hnutím za zpřístupnění základního vzdělání všem lidem, které má svůj počátek v roce 1990 na konferenci v Jomtien v Thajsku. Tam se zástupci 155 zemí a 150 organizací zavázali poskytnout vzdělání **všem** osobám do roku 2000.¹²

V roce 2000 se mezinárodní komunita opět sešla, tentokrát v Dakaru v Senegalu, aby se znovu přihlásila k cílům EFA, jelikož ty do roku 2000 nebyly naplněny tak, jak se očekávalo. Až 100 miliónů dětí stále nemá přístup k základnímu vzdělání (UNESCO/UNICEF 2007), 60% tvoří dívky a přibližně 875 miliónů obyvatel světa zůstává negramotných (UNESCO 2002). Časový harmonogram byl proto posunut až do roku 2015 a účastníci Světového vzdělávacího fóra přijali Dakarskou deklaraci,¹³ která definuje šest základních cílů EFA:

1. rozšíření předškolní péče o děti a jejich vzdělávání;
2. zajištění bezplatného a povinného základního vzdělání v dobré kvalitě do roku 2015 všem dětem;
3. podpora vzdělávacích programů pro mladé lidi a dospělé;
4. zvýšení gramotnosti dospělých o 50% do roku 2015;
5. eliminaci genderových rozdílů v přístupu k základnímu a dalšímu vzdělání;
6. zvýšení kvality vzdělání.

(UNESCO 2000)

Tyto cíle jsou mimořádně důležité pro děti-uprchlíky celosvětově a jejich dosažení bude mít výrazný dopad na kvalitu života těchto dětí a jejich budoucnost. Relevance výše uvedených cílů se pro Českou republiku nemusí zdát na první pohled vysoká. Jejich dosažení v případě dětí-uprchlíků by se ovšem velmi pozitivně odrazilo také v českém školství, neboť pokud by tyto děti měly přístup ke kvalitnímu vzdělání i v době před příchodem na území České republiky, jejich nástup do českých škol by nemusel být do takové míry problematický a pozitivní dopad by byl patrný i na jejich psychickém stavu.

¹²Framework for Action to Meet the Basic Learning Needs

¹³The Dakar Framework for Action

4.1.2.2 UNHCR

Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (UNHCR) je hlavním orgánem OSN majícím na starost uprchlíky celosvětově. UNHCR bylo ustanoveno v roce 1950 rezolucí Valného shromáždění OSN a dnes je jednou z největších agentur OSN (Amnesty International 1997). Jednou z prioritních oblastí činnosti UNHCR je také školství, které je důležitou součástí řešení krizových situací (UNICEF 1994) a je stále častěji uznáváno jako „čtvrtý pilíř“ humanitární pomoci spolu s potravinovou pomocí, přístřeším a zdravotní péčí (Machel, Salgado 1996). UNHCR organizuje vzdělávací programy pro uprchlíky v 97 zemích světa (Ahlen 2006) a každé tři roky obnovuje svou strategii týkající se vzdělávání dětí-uprchlíků. Současná verze (Education Strategy 2010–2012) si klade za cíl tři hlavní oblasti, a to zvýšení počtu dětí-uprchlíků ve školách, zvýšení kvality vzdělání a zlepšení ochrany. Bezpečné školní prostředí a vyšší kvalita vzdělávacího procesu v podobě dobrého vybavení škol, nízkého počtu žáků ve třídách, kvalifikovaných pedagogů a dostupných učebních materiálů totiž dle UNHCR přímo povede ke zvýšení počtu dětí ve školách, stejně jako těch, kteří vzdělání dokončí.

UNHCR se také přihlásilo k cílům EFA (UNHCR 2003) a jeho závazky (UNHCR Education Policy Commitments) zahrnují ochranu práva na vzdělání a implementaci cílů EFA, zajištění základního vzdělání pro uprchlíky, zajištění jejich ochrany, zlepšení možností dlouhodobých řešení, podporu sekundárního školství, advokacii pro tericiární vzdělávání, poskytování neformálního vzdělání pro mladé lidi a dospělé osoby, propagaci kvality ve vzdělání, podporu inovativních programů, koordinaci spolupráce organizací na místní, národní i mezinárodní úrovni a monitoring a evaluaci vzdělávacích programů pro uprchlíky.

4.1.3 Legislativa ČR

Legislativa týkající se vzdělávání dětí-uprchlíků na území České republiky je tvořena zákonem č. 325/1999 Sb. o azylu, školským zákonem č. 561/2004 Sb. a souvisejícími vyhláškami a metodickými pokyny MŠMT ČR. Následující podkapitola shrne jejich znění a vytvoří tak legislativní rámec pro inkluzivní vzdělávání dětí-uprchlíků v České republice.

4.1.3.1 Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu

Zákon č. 325/1999 Sb. o azylu, v platném znění, § 80 odst. 4 zaručuje žadatelům o udělení mezinárodní ochrany přístup k základnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělávání za stejných podmínek jako státním občanům České republiky. Dále stanovuje, že stát prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zajistí podmínky pro úspěšnou integraci žadatelů o udělení mezinárodní ochrany, pro něž je školní docházka povinná podle zákonů České republiky, do vzdělávání v základní škole.

Zákon dále upravuje obsah Státního integračního programu (víze viz kapitola 3.5) a § 70 udává, že program v oblasti získání znalostí českého jazyka realizuje Ministerstvo vnitra ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy formou bezplatného kurzu.

4.1.3.2 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“), § 20 dětem-uprchlíkům zaručuje za stejných podmínek jako občanům České republiky přístup k:

- (a) základnímu vzdělávání;
- (b) školnímu stravování a k zájmovému vzdělávání;
- (c) střednímu vzdělávání a vyššímu odbornému vzdělávání;
- (d) předškolnímu vzdělávání, základnímu uměleckému vzdělávání, jazykovému vzdělávání a ke školským službám podle tohoto zákona.

Zákon¹⁴ dále děti-uprchlíky řadí do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základě jejich sociálního znevýhodnění, a tím stanovuje, že *„mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možností, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“*

Pokud děti-uprchlíci získaly předchozí vzdělání v zahraniční škole, při přijímacím řízení ke vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách se jim promítá na

¹⁴školský zákon, § 16

žádost přijímací zkouška z českého jazyka. Znalost českého jazyka, která je nezbytná pro vzdělávání v daném oboru vzdělání, škola ověří rozhovorem.¹⁵

Zákon také upravuje problematiku nostrifikace již dosaženého vzdělání uprchlíků,¹⁶ kteří – z pochopitelných důvodů povahy svého statusu – mohou doklady nutné k uznání vzdělání nahradit čestným prohlášením.

4.1.3.3 Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 73/2005 Sb. blíže definuje postupy při vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které školský zákon č. 561/2004 Sb. řadí i žáky-uprchlíky (viz výše). Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají dle znění vyhlášky (§ 1) nárok na podpůrná opatření, mezi která patří speciální postupy, metody, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály, předměty speciálně pedagogické péče, pedagogicko-psychologické služby, asistent pedagoga, snížený počet žáků ve třídě nebo jiné úpravy zohledňující potřeby žáka.

Vyhláška dále specifikuje nutnost úzké spolupráce škol se školskými poradenskými pracovišti (§ 8), nicméně její převážná část se věnuje žákům se zdravotním postižením, nikoliv žákům se sociálním znevýhodněním, přestože i ti dle školského zákona patří mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.1.3.4 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

V souvislosti s žáky-uprchlíky vyhláška č. 72/2005 Sb. uvádí (§ 2), že obsahem poradenských služeb je mimo jiné vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky národnostních menšin nebo etnických skupin. Vyhláška dále definuje (§ 3), že pedagogicko-psychologické poradny zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. To znamená, že působnost poraden se dotýká i dětí-uprchlíků.

¹⁵školský zákon, § 20

¹⁶školský zákon, § 108

4.1.3.5 Metodický pokyn k školní docházce žadatelů o azyl, čj. 10 149/2002-22

Tento pokyn ukládá základním školám povinnost zabezpečit základní jazykovou přípravu nezbytnou k úspěšnému začlenění dětí žadatelů o azyl do výchovně vzdělávacího procesu. Školám vzdělávajícím děti-žadatele o azyl se pak poskytují zvýšené finanční prostředky na neinvestiční výdaje a vyšší příspěvek na nadtarifní složky mezd. Základní školy s žáky-žadatelí o azyl mají také nárok na mzdové prostředky pro zřízení školních klubů jako středisek volnočasových aktivit organizovaných základní školou s cílem přispět k rychlejší integraci dětí-žadatelů o azyl.

4.1.3.6 Pokyn MŠMT ČR ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol, v České republice, čj. 21836/2000-11

Tento pokyn MŠMT udává, že dětem-cizincům je po dobu plnění povinné školní docházky v základních a speciálních školách poskytováno bezplatné vzdělávání, stejně jako na školách středních. Při hodnocení dětí-cizinců v základní nebo střední škole z předmětu český jazyk a literatura pokyn ukládá, že je nutné přihlédnout k dosažené úrovni znalosti českého jazyka. Škola nicméně nemá povinnost žák-cizince doučovat českému jazyku mimořádnou formou studia.

4.2 Kvalita vzdělání

Školní docházka sama o sobě ovšem nutně nenaplní právo na vzdělání, neboť důležitým komponentem je ještě jeho kvalita. Existuje mnoho důkazů pro tvrzení, že šest, či dokonce i devět let školní docházky v některé z rozvojových zemí nemusí vést k vytvoření základních kognitivních dovedností, nebo dokonce funkční gramotnosti (UNESCO 2008).

V minulém desetiletí nebyla kvalita vzdělávacího procesu dostatečně akcentována, narozdíl od nutnosti zvýšit počty dětí ve školách. V současné době školy navštěvuje více dětí, nicméně jejich vzdělávací zkušenost není vždy užitečná (UNESCO 2002). UNESCO se ve svých programech v současné době více zaměřuje na aspekt kvality, stejně tak jako celosvětová odborná debata týkající se vzdělávání (Hanushek 2005; Gordon 2010), a to v jeho třech komponentech:

- (a) monitoring vzdělávacích výsledků, neboť jen tak bude možné posoudit, zda proces byl pro děti opravdovým přínosem;
- (b) zlepšení učebních plánů a materiálů, aby obsahovaly také oblasti lidských práv, míru, demokracie a mezikulturního porozumění;
- (c) zlepšení školního prostředí, protože proces učení může probíhat pouze v prostředí, ve kterém se děti cítí vítány a které chrání jejich zdraví (UNESCO 2002).

UNHCR (2010a) ve své vzdělávací strategii¹⁷ rozpracovává problematické oblasti v kvalitě vzdělávání dětí-uprchlíků a zdůrazňuje především bezpečnost, školní infrastrukturu (například hygienické podmínky), spolupráci školy a místní komunity, kvalifikaci pedagogů, hru jako součást procesu učení, oblast dovedností pro život, dostatek učebních materiálů, demokratičnost školního prostředí, relevanci kurikula a uznání předchozího vzdělání. Storost (2009) zmiňuje kromě výše uvedeného ještě adekvátní prostor pro vzdělávání, učební metody a podpůrné prostředky.

Standardy pro měření kvality, které UNHCR udává, se týkají počtu žáků ve třídě (ne více než 40 žáků na jednoho učitele), poměru kvalifikovaných a nekvalifikovaných pedagogů ve škole (cílem je 80% kvalifikovaných pedagogů v každé škole) a míry uznávání předchozího vzdělání.

Jednou z odpovědí na zvyšující se důraz kladený na kvalitu vzdělání pro děti-uprchlíky je také vznik *Inter-Agency Newtwork for Education in Emergencies* (INEE) v roce 2000, která v současné době poskytuje odborné forum pro vzdělávání v krizových situacích. V prosinci 2004 tato organizace vydala Minimální standardy (INEE 2004), které představují široký rámec možných odpovědí na vzdělávací potřeby lidí v krizových situacích zakotvený v lidskoprávních úmluvách zmíněných v kapitole 4.1.1.

Minimální standardy se týkají pěti základních kategorií:

1. **spolupráce s místní komunitou;**
2. **přístup ke vzdělání** – zvýšení přístupnosti vzdělání pro všechny děti a zlepšení bezpečnosti;
3. **proces učení** – kurikulum, kvalifikace pedagogů, výuka, hodnocení studentů;
4. **pedagogové** – školní management, pracovní podmínky, supervize a podpora;
5. **vzdělávací politika** – plánování, implementace, koordinace.

¹⁷Education Strategy 2010–2012

Každá z kategorií je dále rozpracována do klíčových indikátorů a je doplněna o poznámky, jak standardy v praxi aplikovat. Přestože se tento dokument primárně týká vzdělávání v krizových situacích (ve které se Česká republika nenachází), jeho relevance je značná i pro děti-uprchlíky nacházející se na bezpečném území, a to v několika bodech (Kirk, Cassity 2007):

- (a) pomáhá pedagogům lépe porozumět a reagovat na předchozí vzdělávací zkušenosti dětí-uprchlíků,
- (b) navrhuje příklady dobré praxe s dětmi přicházejícími z krizových situací,
- (c) spojuje pedagogy a sociální pracovníky s širší komunitou.

Oba výše zmíněné dokumenty se zabývají důležitostí spolupráce mezi školou a místní komunitou, v kontextu České republiky lze hovořit především o spolupráci s rodiči žáků. Tento aspekt kvality vzdělávání bude klíčový také pro výzkumný projekt předkládané disertační práce. Mnoho autorů (Berger 1995; Smrekar 1996; Henderson, Mapp 2002; Pérez Carreón et al. 2005) se shoduje v tom, že zapojení rodičů vidí jako centrální faktor pro zlepšení vzdělávacích výsledků u dětí. Kelly a Bennoun (1984) a Jupp a Luckey (1990) ve svých výzkumech došli k závěru, že nedostatečná komunikace a výměna informací mezi školou a rodiči se významně podílí na špatném školním prospěchu dětí. Aktivní účast rodičů ve vzdělávání se ovšem pozitivně odráží i na samotných rodičích, kteří tak mohou lépe porozumět školnímu kurikulu, programům a aktivitám (Swap 1993). García Coll et al. (2002) dále zmiňují zapojení rodičů do formálního vzdělávání dětí jako jednu z hlavních dimenzí rodičovství. Pozitivní vliv spolupráce s rodiči je dále patrný i u učitelů, kteří si jsou v důsledku lépe vědomi rodinného zázemí svých žáků a mohou lépe bojovat s rozšířenými stereotypy (Henderson 1987; Swap 1987).

Přestože české školství celosvětově kladené základní parametry kvality jistě splňuje, neustálé zvyšování kvality vzdělávání je relevantním cílem i pro Českou republiku, minimálně pro děti-uprchlíky, pro které je kvalita prvních zážitků ve škole důležitým faktorem pro to, jak rychle a dobře se ve školním prostředí i mimo něj usadí (Candappa, Egharevba 2000; Dennis 2002; Rutter 2003b). Navíc panuje obecná shoda v názoru, že kvalita vzdělávacího procesu jde ruku v ruce s jeho inkluzivitou a že tyto dva koncepty není možno oddělovat (Govinda 2009). Aspekt etnické diverzity, velmi relevantní pro žáky-uprchlíky, jeho ocenění a protirasistické vědomí ve školách jsou dle některých autorů také klíčovými komponenty kvalitního vzdělávání (Campbell et al. 2001), stejně jako jeho inkluzivita (Save the Children UK 2008).

4.3 Inkluzivní vzdělávání

Znakem populace škol v současném světě je velká diverzita pramenící z ekonomických i sociokulturních trendů rychle se měnící společnosti (Stanovich, Jordan 2002; OECD 2010a). Zároveň však je nutné si uvědomit, že heterogenita byla vždy charakteristikou školní (a jakékoli jiné) populace, a to z hlediska genderového, rodinného zázemí, ekonomické situace, schopností, zkušeností dětí apod. Nejedná se tedy v žádném případě o jev nový, se kterým by pedagogové neměli dřívější zkušenosti. Pravdou však je, že diverzita žáků má v současné době vzrůstající tendenci, a to především pod vlivem zvyšující se mezinárodní migrace a inkluzivních trendů v pedagogice. Důsledkem je, že současní pedagogové musí poskytovat vzdělání, které je vhodné pro studenty s velmi rozdílnými schopnostmi (Forlin 2004, 2005). Učitelé proto musí být připraveni adaptovat a modifikovat jak formu, tak obsah vzdělávání podle potřeb svých žáků (Stanovich, Jordan 2002).

Impulesem pro inkluzivní vzdělávání byly dvě konference konané pod záštitou OSN. První z nich v Jomtien v Thajsku v roce 1990 přinesla myšlenku „education for all” (EFA).¹⁸ Výsledkem následné konference v roce 1994 v Salamance ve Španělsku bylo prohlášení, že vývoj škol ve směru inkluze je nejúčinnějším prostředkem ke zvýšení efektivity (i finanční) celosvětového vzdělávacího systému (Ainscow, Booth 1998).

I přes tuto mezinárodní snahu a shodu však zůstává oblast inkluzivního vzdělávání pro současné školy nejen v České republice velkou výzvou (EADSNE 2006; Pijl 2010). Zatímco diverzita mezi žáky je na vzestupu, populace učitelů totiž stále zůstává výrazněji homogenní. To může mít za následek nejrůznější problémy zapříčiněné omezeným spektrem kulturních zkušeností učitelů, stejně jako možnou neznalostí „zdrojů vědomostí“, které ve výuce mohou využívat děti z odlišných kultur (Bishop 2010). Mezi pedagogy nadto často panují názory, že inkluze je směr odsouzený k zániku, a mezi opakující se stížnosti patří:

- (a) studenti se speciálními potřebami příliš odvádí pedagogovu pozornost, a tím poškozují děti mající větší potenciál uspět;
- (b) vzdělávání dětí se speciálními potřebami vyžaduje speciální dovednosti;
- (c) učitelé nejsou vyškoleni k práci s dětmi se speciálními potřebami;
- (d) nedostatek podpůrných opatření;
- (e) příliš mnoho žáků ve třídě;

¹⁸více viz kapitola 4.1.2.1

(f) nedostatek času.

(Sigafoos, Elikns 1994; Trump, Hange 1996; Pearman et al. 1997; Helfin, Bullock 1999; Smith, Smith 2000; Jordan et al. 2009)

Přesto však výzkum dokazuje opak. Ainscow et al. (2006) a Kalambouka et al. (2005) dokládají, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou vyučovány v inkluzivním prostředí, v něm velmi prospívají. Foreman (2008) shrnuje dopad inkluzivního vzdělávání na jednotlivé aktéry na základě provedených výzkumů a tvrdí, že děti se speciálními potřebami vykazují v inkluzivním prostředí vyšší míru sociální interakce, zvýšené sociální a komunikační dovednosti, v některých případech si děti osvojují také více kompetencí v kulikurálních oblastech. Naopak výkonnost studentů bez speciálních potřeb není nijak ohrožena inkluzivním prostředím, běžný student z něho má dokonce sám užitek. Pedagogové v rámci inkluzivního prostředí zažívají zvýšený profesní rozvoj a uspokojení.

To ovšem neznamená, že by bylo možné výše zmíněné námitky pedagogů ignorovat. Naopak. Výzkum¹⁹ totiž ukazuje, že postoje učitelů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a konceptu inkluze obecně mají zásadní vliv na úspěšnost inkluzivní praxe v dané škole/třídě. Zásadní roli v tomto ohledu hraje především vedení školy, které svým postojem k inkluzi vytváří celoškolskou kulturu, která odlišnosti v rámci žákovské populace vítá, anebo v nich spatřuje problém.

S notnou dávkou zjednodušení je možné školy z tohoto hlediska rozdělit do dvou skupin, a to na část orientovanou na problémy plynoucí z heterogeniny žáků a část orientovanou naopak na zdroje, které tato skutečnost přináší (Hauge 2009). První skupina škol se zaměřuje především na to, co žáci neumí, a snaží se tuto jejich neschopnost různými způsoby kompenzovat. Tato snaha je navíc spatřována jako nadstandardní postup, který školu stojí neúměrné úsilí a finance. Druhá skupina škol naopak vnímá rozmanitost školní populace jako cenný zdroj pro proces učení a individuální přístup k žákům je normou pro celou školu (ibid.)

V české odborné literatuře, stejně jako v obecném pedagogickém diskursu, a to i v zahraničí (viz např. Loreman et al. 2005b), se někdy můžeme setkat s tím, že pojem *inkluze* je doprovázen pojmem *integrace*, aniž by mezi nimi byl zdůrazněn rozdíl, či jsou tyto pojmy v textu takřka volně zaměňovány. Michailakis a Reich (2009, s. 24) například definují inkluzi jako „*snahu vzdělávat osoby s ... postižením pomocí jejich integrace do normálních struktur vzdělávacího systému*“. Bartoňová

¹⁹Vaughn et al. (1996); Stanovich, Jordan (1998); Avramidis et al. (2000); Forlin (2001); McLeskey et al. (2001); Hammond, Lawrence (2003); Arshad et al. (2004); Abbott (2006); Sharma et al. (2006); Anderson et al. (2007); Lambe (2007); Loreman et al. (2007); Brind et al. (2008); Hauge (2009); Jordan et al. (2009) a další

a Vítková (2010, s. 9) *inkluzi* chápou jako „*integraci všech žáků do běžné školy*“.²⁰ Tyto definice však nejsou zcela v souladu s především anglosaským a skandinávským porozuměním, které tyto termíny velmi striktně rozlišuje a zdůrazňuje jejich zcela odlišný filosofický základ (Foreman 2008). Ainscow (1995) například uvádí, že *integrate* v sobě zahrnuje doplňující změny v rámci vzdělávacího systému, který ovšem celkově zůstává nezměněn. Naopak *inkluzie* znamená celkovou restrukturalizaci škol, aby ty byly schopné adekvátně reagovat na potřeby všech studentů. Inkluze tedy v sobě zahrnuje mnohem více než pouhé umístění žáka v běžné škole (Avramidis et al. 2000; Mitchell 2005; Morken 2006), je totiž celkovou reformou školství ve směru pozitivní odpovědi na rozmanitost žáků, kdy individuální odlišnosti jsou vnímány ne jako deficit (medicínský model), které je třeba „spravit“, ale jako příležitosti k obohacení procesu učení (Skrtic 1991).

Přestože například Zezulková (2009) popisuje inkluzi jako *stav*, většina zahraničních odborníků ji charakterizuje jako *proces* hledání stále nových odpovědí na diverzitu, který nikdy nekončí (Booth et al. 1998; Ainscow 2005; INEE 2009). V tomto smyslu je diverzita charakterizována jako stimul k učení.

Pojem inkluze se v České republice nejčastěji používá v kontextu dětí s postižením a jejich vzděláváním v běžném prostředí školy (jako protikladu ke školám speciálním).²¹ Nicméně, jak zdůrazňuje Ainscow (2005), inkluze je v mezinárodním kontextu stále častěji vnímána jako reforma, která podporuje a vítá diverzitu u všech žáků. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání upozorňuje, že inkluze je dnes chápána mnohem širěji než pouze v souvislosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zahrnuje všechny děti ohrožené exkluzí (Watkins 2007). Cummings et al. (2003) ve stejném duchu připomínají, že boj za inkluzivní vzdělávání je částí boje většího, a to za uznání a ocenění diverzity ve společnosti. Inkluze totiž není ideálem pouze školských systémů, ale musí být snahou celospolečenskou (Morken 2006; Foreman 2008; INEE 2009).

4.3.1 Dimenze inkluze ve vzdělávání

O přesném obsahu pojmu inkluzivní vzdělávání, o jeho dimenzích, indikátorech a měřících se na mezinárodní úrovni vedou již desetiletí obsáhlé diskuse. Vznikla tak řada snah s cílem pomoci jednotlivým státům a konkrétním školám hodnotit míru inkluze ve vzdělávání. Některé z nich se v následujícím textu pokusím představit a následně využít pro formulaci teoretického rámce výzkumného projektu disertační

²⁰Stejnou definici autorky nabízí i v dalších publikacích (např. Bartoňová, Vítková 2007, s. 16) a čtenáře upozorňují na to, že se pojmy v současné době používají synonymně.

²¹Na obdobný jev poukazují např. i Pančocha, Vaňurová (2010).

práce.

Mitchell (2005) ve svém díle nenabízí přehled indikátorů, podle kterých by bylo možné jakkoli bodově ohodnotit inkluzivní praxi školy, zato však představuje velmi inspirativní roviny inkluze, které spatřuje v:

1. plném členství jedince v běžném a věkově vhodném prostředí místní školy;
2. přístupu k podpůrným opatřením;
3. individualizaci programu s diferencovaným kurikulem a hodnocením.

Další možné principy inkluzivního vzdělávání nabízí i INEE (2009). Přestože jejím hlavním posláním je zvyšování přístupu ke vzdělání a jeho kvality v krizových situacích, jsou tyto principy zcela relevantní pro situace i mimo válečné konflikty, přírodní katastrofy apod. INEE definuje inkluzivní vzdělávání pomocí následujících bodů:

1. uznání, že všechny děti se mohou vzdělávat;
2. uznání a respekt pro rozdíly mezi dětmi (věk, pohlaví, etnická příslušnost, jazyk, postižení, HIV status apod.);
3. vzdělávací struktury, systémy a metodologie splňující potřeby všech dětí;
4. strategie podporující inkluzivní společnost;
5. dynamičnost procesu, který se neustále vyvíjí.

Booth et al. (2006) ve svém široce přijímaném pojetí inkluzivního vzdělávání, tzv. *Indexu inkluze*,²² pracují se třemi dimenzemi, které následně detailně rozpracovávají do jednotlivých indikátorů, které mohou pomoci školám zhodnotit jejich dosavadní praxi a dále budovat pro-inkluzivní podmínky vzdělávání pro všechny děti. Stručné shrnutí indikátorů inkluze dle Booth et al. (2006) nabízí tabulka 4.1.²³

²²Ten v českém prostředí v rámci výzkumu využili např. Pančocha, Vaďurová (2010).

²³Tabulka představuje mou interpretaci a shrnutí indikátorů dle autorů Booth et al. (2006).

KULTURA	POLITIKA	PRAXE
otevřenost školy	podpora začínajících pedagogů	zapojení všech dětí
ethos respektu	fyzická dostupnost	práce s diverzitou
kooperace	podpůrná opatření	pozitivní hodnocení
společné pochopení inkluze	pravidla chování	respekt
spravedlivé jednání	redukce bariér	podpůrná opatření
	minimalizace šikany	spolupráce

Tabulka 4.1: Indikátory inkluze, upraveno dle Booth et al. (2006)

Loreman (2007) pak nabízí sedm tzv. pilířů podpory inkluzivního vzdělávání, které narozdíl od pojetí autorů Booth et al. (2006) nemají za cíl být konkrétními indikátory pro měření míry inkluzivity vzdělávání, ale představují spíše jeho kontext a nezbytné předpoklady. Mezi ty patří:

1. vytvoření pozitivních postojů;
2. pro-inkluzivní legislativa a vedení školy;
3. výzkumem ověřené pedagogické postupy;
4. flexibilita vzdělávacího programu;
5. propojení školy s širší komunitou;
6. smysluplná reflexe;
7. nezbytná odborná příprava a vybavení.

Další možný set indikátorů inkluze ve vzdělávání vytvořila například i Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (Kyriazopoulou, Weber 2009). Ty se týkají tří základních oblastí, a to legislativy,²⁴ participace a financování. Vzhledem k tomu, že projekt překládané disertační práce je primárně zaměřen na inkluzivní **praxi** v konkrétních školách vzdělávajících děti-uprchlíky, hlubší analýza indikátorů inkluze na úrovni legislativy a národní politiky by překračovala rámec práce, a nebude proto šířeji diskutována. Přestože jsem hluboce přesvědčena o důležitosti a smysluplnosti tvorby indikátorů a indexů tak, jako je nabízí např. Kyriazopoulou, Weber (2009), zastávám názor, že je neméně důležité, ne-li zásadnější, odhlížet od obecného rámce a dávat prostor a hlas konkrétním příběhům osob, kterých se ideály inkluzivního vzdělávání dotýkají nejpalčivěji v praxi a ovlivňují jejich současný i budoucí život. Z toho důvodu namísto analýzy legislativně-politického rámce inkluzivního

²⁴Index pro porovnání vzdělávání migrantů na úrovni legislativy nabízí také třetí edice studie MIPEX (Huddleston 2010).

vzdělávání v ČR, nabízím pohled – byť omezený – na praktickou implementaci inkluze ve vzdělávání přesídlených dětí-uprchlíků.

Za účelem stanovení teoretického rámce předkládané disertační práce, který je detailně rozpracován v dalších kapitolách, v následujícím odstavci představím dimenze inkluzivní praxe ve vzdělávání relevantní pro skupinu přesídlených dětí-uprchlíků, kteří jsou subjektem mého výzkumného projektu. Tyto dimenze vycházející z práce výše uvedených autorů²⁵ jsou blíže vztaženy na specifické podmínky dětí-uprchlíků a dále využity ve finálních předpokladech plné účasti na vzdělání pro děti-uprchlíky (Tabulka 4.2) :

1. **respekt** – škola respektuje kulturní zázemí dětí, jejich zkušenosti ze země původu i prvního azylu a vnímá je jako cenný zdroj; vykazuje pozitivní postoje; škola naslouchá názorům dětí-uprchlíků a jejich rodičů;
2. **kooperace** – na výuce dětí-uprchlíků se podílí celý pedagogický sbor v čele s vedením školy; škola spolupracuje s relevantními organizacemi (NNO, PPP apod.) a rodiči dětí-uprchlíků;
3. **participace** – děti-uprchlíci jsou právoplatnými členy společenství běžné školy; navštěvují věkově vhodný třídní kolektiv; škola se aktivně snaží redukovat bariéry ve vzdělávání dětí-uprchlíků;
4. **podpora** – dětem je nabídnuta podpora při akvizici českého jazyka; jejich vzdělávací program je diferencován na základě individuálního vzdělávacího plánu a hodnocení; děti-uprchlíci zažívají úspěch.

4.3.2 Současný stav inkluzivního vzdělávání v ČR

Přestože koncept inkluze je hojně diskutovaným předmětem v České republice (jak na úrovni praxe, tak i výzkumu a legislativy) a od roku 1989 země dosáhla výrazných změn,²⁶ má Česká republika – jako mnohé další země – před sebou ještě dlouhou cestu při jejím naplňování. Mnohaletá historie segregovaného speciálního školství s akcentem na deficit (O’Nions 2010b) má mimo jiné za následek, že již několik let je země terčem mezinárodní kritiky právě pro nedostatečnou inkluzivitu vzdělávacího systému a umísťuje se na předních pozicích v mezinárodních porovnáních počtů žáků ve speciálních školách (Evans 2000).

²⁵Mitchell (2005); Booth et al. (2006); Loreman (2007); INEE (2009)

²⁶Ke stručné historii inkluzivního vzdělávání v ČR více viz např. Vítková (2010), či Vaďurová, Pančocha (2010).

Závažným problémům čelí země obzvláště v oblasti vzdělávání žáků se sociokulturním znevýhodněním, včetně dětí romských (viz rozsudek Evropského soudu pro lidská práva v případě D.H. a ostatní vs. Česká republika, nebo O’Nions 2010a; New, Merry 2010). Jak Evans (2003) ukazuje, Česká republika tvoří výjimku v praxi ostatních zemí OECD, které vzdělávají děti se sociokulturním znevýhodněním zásadně v běžných školách. Amnesty International (2010, s. 11) komentuje inkluzivní praxi v běžných základních školách v České republice takto: *„Systém běžného základního školství zůstává nepřipraven a často není ochoten poskytovat adekvátní podporu žákům, kteří pocházejí z odlišného etnického či sociálního prostředí a mají odlišné schopnosti.“* Evropské centrum pro práva Romů (ERRC) pak v roce 2009 vydalo zprávu, kde kritizuje pokračující segregaci romských žáků v rámci českého vzdělávacího systému (ERRC 2009).

Na základě rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D.H. a ostatní vs. Česká republika,²⁷ který stanovil, že se Česká republika dopustila porušení čl. 14 Evropské úmluvy o lidských právech, se země zavázala zamezit další diskriminaci. Implementaci rozsudku pravidelně sleduje Výbor ministrů Rady Evropy, kterému vláda ČR zprávy týkající se opatření k výkonu rozsudku předkládá.²⁸ Výbor ministrů Rady Evropy se však pravidelně kriticky vyjadřuje k nedostatečné implementaci inkluzivní politiky v českém vzdělávacím systému a shodně s neziskovými organizacemi upozorňuje na přetrvávající segregaci systému (CoE 2011). MŠMT ČR zatím připravilo dvě zprávy adresované Radě Evropy, kde představuje plánované kroky pro zvýšení inkluzivity systému. Ty mj. zahrnují vypracování Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV) a vznik národních Center pro podporu inkluzivního vzdělávání (CPIV).

NAPIV – přípravná fáze vznikl v roce 2010 a v březnu 2010 byl schválen Vládou ČR.²⁹ NAPIV má představovat základní rámcový dokument zaměřený na zvýšení míry inkluzivního pojetí vzdělávání v ČR a má za cíl mimo jiné přispět k naplnění mezinárodního závazku ČR plynoucího z ratifikace Úmluvy o právech osob s postižením (viz kapitola 4.1.1.8). Reakce odborné veřejnosti i veřejnoprávních médií na současnou podobu implementace NAPIV jsou však vesměs kritické³⁰ a konkrétní

²⁷Plné znění rozsudku je k dispozici přímo na stránkách Evropského soudu pro lidská práva (<http://www.echr.coe.int>).

²⁸První a druhá zpráva Vlády České republiky o obecných opatřeních k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci č. 57325/00 – D. H. a ostatní proti České republice z let 2008 a 2009 jsou k dispozici na stránkách MŠMT ČR (<http://www.msmt.cz>).

²⁹Usnesení vlády č. 206 z 15. března 2010

³⁰Viz např. Pastorek (2011) a Rameš (2011), či dopis adresovaný ministru školství České republiky z listopadu 2010 přístupný na http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/knihovna/Dopis_Inkluzivni_vzdelavani_4_11_2010.pdf; článek Lidových novin z 8. února 2011 s názvem *Romové nejsou pro ministerstvo školství prioritou*,

výsledky plánu zůstávají nejasné, včetně jeho dalšího směřování. V květnu 2011 dokonce došlo k vystoupení většiny odborných členů z pracovních skupin NAPIVu v důsledku jejich celkové nespokojenosti s postojem MŠMT ČR k závazkům plynoucím mj. z rozsudku Evropského soudu pro lidská práva (viz výše) a ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením.³¹

Stejně tak Centra podpory inkluzivního vzdělávání, která započala svou činnost v roce 2009 jako projekt navazující na aktivity Středisek integrace menšin (SIM), zatím nevykazují kýžené výsledky, přestože jedním z jejich cílů má být i podpora žáků-cizinců a uprchlíků včetně tvorby adekvátních diagnostických materiálů pro tyto skupiny dětí a školení pracovníků pedagogicko-psychologických poraden v dané oblasti. Slibovaná první Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání byla vydána s mnohaměsíčním zpožděním a metodické materiály, které by pedagogové či pracovníci pedagogicko-psychologických poraden mohli v praxi (a to nejenom s dětmi-uprchlíky) využívat, zatím zcela chybí.

Již delší dobu také odborná veřejnost vede debatu o novelizaci vyhlášky č. 73/2005 Sb., a to nejenom ve spojení s žáky-cizinci a uprchlíky. Plánovaná novela by měla více akcentovat skupinu žáků se sociálním znevýhodněním, které současné znění vyhlášky takřka opomíjí, a tato skupina by nově měla zahrnovat i žáky-cizince.³² Plánovaná novelizace také měla za cíl ve vztahu k žákům-cizincům a uprchlíkům jasně definovat, že nedostatečná znalost vyučovacího jazyka nesmí být důvodem pro zařazení dítěte do segregovaného systému speciálního vzdělávání, stejně jako že jednou ze standardních činností asistenta pedagoga bude pomoc dítěti při překonávání jazykových bariér.

Stejně tak se vede debata o tom, že školským zákonem (§ 20) stanovená bezplatná výuka českého jazyka pro žáky, kteří jsou příslušníky jiného členského státu EU, by se měla rozšířit i na ostatní žáky-cizince. Tento krok je spatřován jako zcela klíčový pro zlepšení podpory žáků-cizinců na českých školách, jeho implementace, stejně jako výše zmíněná novelizace vyhlášky č. 73/2005 Sb., se však zatím neuskutečnila.

tvrdí experti, či článek v témže deníku z 30. května 2011 s názvem *Dobeš ignoruje diskriminaci žáků, tvrdí experti a prchají*.

³¹Více v dopise adresovaném předsedovi vlády a ministru školství z 25.5.2011 přístupném na http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_139.pdf.

³²Skupina žáků se sociálním znevýhodněním dle platného znění školského zákona (§ 16) zahrnuje pouze žáky z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáky s udělenou mezinárodní ochranou a v postavení žadatelů o mezinárodní ochranu.

4.4 Předpoklady plné účasti na vzdělávání

Pro účely této disertační práce a jejího výzkumu jsem na základě výše diskutovaných konceptů *práva na vzdělání*, *kvality vzdělání* a *inkluze ve vzdělávání* stanovila pět předpokladů pro to, aby děti-uprchlíci měly v České republice možnost plné účasti na vzdělávání a zároveň z něho měly užitek stejně jako děti české národnosti.

Těchto pět předpokladů (přehledné zobrazení viz tabulka 4.2) vychází jednak z komponent práva na vzdělání, jak je definuje Komise pro ekonomická, sociální a kulturní práva (viz kapitola 4.1.1.5), které jsou dále doplněné na základě principů Úmluvy o právech dítěte (viz kapitola 4.1.1.7), dokumentů vzdělávací strategie UNHCR (2010a), minimálních standardů (INEE 2004) (viz kapitola 4.2) a legislativy ČR (viz kapitola 4.1.3) spolu s mnou charakterizovanými čtyřmi dimenzemi inkluzivního vzdělávání (viz kapitola 4.3.1). Těmi jsou respekt, kooperace, participace a podpora.

Prvním z předpokladů plné účasti na vzdělávání pro děti-uprchlíky jsou *rovné vzdělávací příležitosti v běžném, fyzicky dostupném a věkově adekvátním prostředí školy*. Tuto podmínku jsem definovala na základě komponent přístupnosti a dostupnosti práva na vzdělání (ICESCR) a principu nediskriminace (CRC), které nejenom dětem-uprchlíkům zaručují rovný přístup ke vzdělání. Dále předpoklad staví na třetí z dříve položených dimenzí inkluzivního vzdělávání, a to participaci. Ta udává, že děti-uprchlíci jsou právoplatnými členy společenství místní školy, navštěvují věkově adekvátní kolektiv a škola se zároveň aktivně snaží redukovat bariéry při jejich vzdělávání.

Druhý z předpokladů jsem definovala jako *dostupná podpůrná opatření*. Tato podmínka vychází z komponent vhodnosti a přizpůsobivosti práva na vzdělání (ICESCR) a je doplněna čtvrtou z dimenzí inkluzivního vzdělávání – podporou. Ta má formu pomoci při akvizici českého jazyka, diferencovaného a individualizovaného kurikula a hodnocení spolu s možností zažít úspěch pro všechny žáky včetně dětí-uprchlíků. Předpoklad je dále podpořen § 16 školského zákona a § 1 vyhlášky č. 73/2005 Sb., které dětem-uprchlíkům zakládají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám, spolu s § 70 zákona o azylu. Ten dětem-uprchlíkům stanovuje právo účasti na Státním integračním programu nabízejícím výuku českého jazyka zdarma.

Třetí předpoklad plné účasti na vzdělávání pro děti-uprchlíky zahrnuje *možnost informovaného rozhodnutí v nejlepším zájmu dítěte*. Ten je jednak přímo zanesen v jednom z hlavních principů Úmluvy o právech dítěte, doplněn je poté první z dříve definovaných dimenzí inkluzivního vzdělávání, a to respektem. Ten se vztahuje ke kulturnímu zázemí a zkušenostem dítěte-uprchlíka, stejně jako k pozitivnímu postoji

1. rovné vzdělávací příležitosti v běžném, fyzicky dostupném a věkově adekvátním prostředí školy
- podmínky <i>dostupnosti</i> a <i>přístupnosti</i> – ICESCR, - princip <i>nediskriminace</i> – CRC, - <i>participace</i> – dimenze (3) inkluzivního vzdělávání.
2. dostupná podpůrná opatření
- podmínky <i>vhodnosti</i> a <i>přizpůsobivosti</i> – ICESCR, - <i>podpora</i> – dimenze (4) inkluzivního vzdělávání, - viz § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění, - viz § 70 zákona č. 325/1999 Sb., o azylu, v platném znění, - viz § 1 vyhlášky č. 73/2005 Sb., v platném znění.
3. možnost informovaného rozhodnutí v nejlepším zájmu dítěte
- principy <i>nejlepšího zájmu dítěte</i> a <i>participace</i> – CRC, - <i>respekt</i> – dimenze (1) inkluzivního vzdělávání.
4. spolupráce školy s rodinou
- <i>spolupráce školy s rodinou</i> – UNHCR (2010a), INEE (2004), - <i>kooperace</i> – dimenze (2) inkluzivního vzdělávání.
5. dostupný systém pedagogicko-psychologického poradenství
- <i>kooperace</i> – dimenze (2) inkluzivního vzdělávání, - <i>podpora</i> – dimenze (4) inkluzivního vzdělávání, - viz § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění, - viz § 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb., v platném znění.

Tabulka 4.2: Předpoklady plné účasti na vzdělávání pro děti-uprchlíky

školy k diverzitě.

Čtvrtým předpokladem je *spolupráce školy s rodinou dítěte-uprchlíka*, která je jed-
nak definována jako nezbytný komponent kvalitního procesu vzdělávání (UNHCR
2010a, INEE 2004) a je dále podpořena druhou dimenzí inkluzivního vzdělávání –

kooperací. Ta se vztahuje na spolupráci celého pedagogického sboru v čele s vedením školy a rodinou žáků.

Poslední předpoklad představuje *dostupný systém pedagogicko-psychologického poradenství*. Ten je zahrnut ve výše zmíněné dimenzi kooperace v rámci inkluzivního vzdělávání, neboť předpokládá úzkou spolupráci škol s poradenskými pracovišti. Staví také na druhé z dimenzí – podpoře, protože ta musí vycházet nejenom ze samotné školy, ale i ze školských poradenských pracovišť, jejichž úkolem práce s dětmi se speciálními potřebami je. Předpoklad podporuje i § 16 školského zákona spolu s § 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb., které uvádí, že děti-uprchlíci mají nárok na pomoc poradenského pracoviště.

4.5 Škola a její role v procesu společenské integrace

Pojmy *integrace*, *adaptace*, *akulturace* a *asimilace* jsou v souvislosti s migračními procesy často používány a také v mnoha případech volně zaměňovány. Jejich významy se do jisté míry překrývají, každý z nich je však víceméně přesně vymezen.³³ V následující podkapitole objasním tyto pojmy v kontextu uprchlictví a zaměřím se především na význam vzdělávání a školního prostředí jako nástroje integrace³⁴ a na implikace pro pedagogickou praxi.

Integrace je v současném pojetí často dávána do opozice k asimilaci, která byla dominantním modelem procesu začleňování imigrantů do hostitelské společnosti po většinu 20. století (Zhou 1997; Valtonen 2009). Ta byla chápána jako přirozeně lineární jev, kdy od „nízké“ asimilace postupujeme k „vysoké“ (Suinn 2009). To znamená, že se předpokládalo, že asimilující se jedinec se postupně vzdává své původní kultury a chování a vyměňuje ji za novou, vlastní hostitelské zemi (Zhou 1997) a že k tomuto procesu musí nevyhnutelně dojít u všech imigrantů. Již v 60. letech 20. století bylo ovšem toto pojetí napadáno a zdůrazňovaly se především anomálie jako přetrvávající etnické rozdíly po generaci, jev nazývaný „second generation decline“ (Zhou 1997), kdy asimilace druhé generace migrantů se ukázala nižší v porovnání s jejich rodiči, a celkový předpoklad, že existuje unifikované kulturní jádro národa, byl vyvrácen (více viz Portes, Zhou 1993; Zhou 1997; Portes, Rumbaut 2005).

Moderní pojetí integrace (stejně jako akulturace) je chápáno jako multidimen-

³³Přestože například pojem integrace má svůj obecný význam, stejně jako je používán coby jeden z možných výsledků procesu akulturace (viz Berry 1974).

³⁴Ve smyslu začleňování do širší společnosti, nikoli ve smyslu pedagogickém.

zionaální proces probíhající oběma směry, tj. dochází ke změnám jak na straně migranta, tak na straně přijímající společnosti. Představa o linearitě tohoto procesu byla již také překonána a v dnešní době je integrace chápána jako proces často přerušovaný. Zároveň se jedná o proces velmi subjektivní (Atfield et al. 2007).

Akultura se narodil od integrace zcela specificky zabývá změnami v kultuře jedince a společnosti. Berry (1974) ve své obecně přijímané taxonomii (McBrien 2005) představil čtyři možné výsledky akulturačního procesu:

- (a) *separace*, kdy si člověk zachovává vysokou míru původní kulturní identity a odmítá novou;
- (b) *asimilace*, kdy člověk opouští svou původní kulturní identitu a přijímá novou;
- (c) *integrace*, kdy člověk současně přijímá novou kulturní identitu i si zachovává svou původní;
- (d) *marginalizace*, kdy opouští svou původní kulturní identitu a zároveň odmítá novou.

Toto rozdělení bylo i empiricky prokázáno (Berry et al. 2006) a ukázalo se, že existuje korelace mezi některými z komponentů Berryho taxonomie a psychologickou³⁵ a sociokulturní³⁶ adaptací u dětí-cizinců. Berry et al. (2006) a Berry, Sabatier (2010) ukázali, že pokud si člověk ponechává svou původní kulturní identitu a zároveň i přijímá novou (integrace), pozitivně se to odráží jak v jeho psychologické, tak i sociokulturní adaptaci. Naopak marginalizace má negativní dopad na obě sféry adaptace a je potenciálním zdrojem budoucích problémů (asociální/antisociální chování apod.). Fuligni et al. (2005) pak došli k závěru, že proces akultura má významný vliv na školní úspěšnost – pozitivně koreluje s vysokou identifikací žáků s původní kulturou.

Psychologická a sociokulturní adaptace u dětí-uprchlíků ovšem není ovlivněna pouze procesem akultura, ale jak udává Montgomery (1996), také již nabytým vzděláním, věkem, prožitky uprchlictví (trauma), etnickou sociální sítí a velikostí města/vesnice, kde se rodina/jedinec usadili.

Vysoká míra integrace uprchlíků/migrantů do přijímající společnosti je žádoucím jevem jak pro uprchlíky/migranty samotné, tak pro místní komunitu a společnost obecně. Velké diskuse panují ohledně měření míry integrace a jejích komponent.

³⁵životní spokojenost, sebepojetí, psychologické problémy

³⁶školní adaptace, problémy v chování

Ager a Strang (2004) a Zetter et al. (2002) představili dva hojně používané modely. Zetter et al. (2002) pracují se čtyřmi doménami integrace:

1. **legální a občanská doména** (legal and citizenship domain) zahrnující proces získání legálního statusu a občanství;
2. **statutární doména** (statutory domain) zahrnující politické strategie, iniciativy státu a nevládního sektoru;
3. **funkční doména** (functional domain) zahrnující přístup ke službám, účast v procesu vzdělávání, ubytování, jazykové schopnosti a účast na pracovním trhu;
4. **sociální doména** (social domain) zahrnující participaci v sociálních sítích, získání společenského kapitálu, pocitu identity a bytí součástí hostitelské země.

Ager a Strang (2004) představují deset domén integrace, které jsou uspořádány do čtyř kategorií:

1. **prostředky a markery** (means and markers), které představují klíčové oblasti pro participaci uprchlíků na životě komunity, a jsou to zaměstnání, ubytování, vzdělání a zdravotnictví (odpovídá funkční doméně u Zetter et al. 2002).
2. **sociální vztahy** (social connections), které zahrnují různé společenské vztahy a sítě, které pomáhají v procesu integrace, a jsou to sociální mosty mezi komunitami, vazby v rámci komunity a vztahy, které usnadňují přístup ke službám (odpovídá sociální doméně).
3. **facilitátory**, které představují klíčové dovednosti, znalosti a okolnosti, a to jazyk, kulturní znalost, bezpečí a stabilita.
4. **základy** (foundations), které se týkají principů práv a povinností, a jsou to lidská práva a občanství (odpovídá legální doméně).

Hlavní indikátory integrace definují ale například také Coussey a Sem Christensen (1997), které za ně považují přístup na trh práce, ubytování a sociální služby, vzdělání, politickou participaci, demografické změny a indikátory ze soudnictví. Ať již používáme ale kterýkoli z modelů, vzdělávání a školní prostředí hraje ve všech důležitou roli. Jednak míra zapojení do vzdělávacího procesu je jedním z indikátorů (markerů) integrace, ale školní prostředí a vzdělání je zároveň také prostředkem integrace (Ager, Strang 2008).

Mnoho autorů³⁷ se tomuto tématu věnuje právě u dětí-uprchlíků, kde je role školního prostředí obzvláště signifikantní. Hlavní argumenty, které tito autoři přinášejí na podporu důležitosti vzdělávání jsou následující: Školní prostředí (a) facilituje kontakt se členy místní komunity, (b) přináší pocit normality a rutiny, (c) poskytuje bezpečné prostředí, (d) zvyšuje samostatnost, (e) podporuje sociální, psychologický a intelektuální rozvoj. Jak píše Candappa (2001), pro mnohé z dětí-uprchlíků je škola jednou z mála institucí, ze které se jim může dostat podpory při adaptaci na jejich nový život, a dle Burnett a Peel (2001) je začlenění do místní školní komunity jednou z nejdůležitějších součástí terapie. Děti-uprchlíci také ve školním prostředí tráví velké množství času, a proto by školy měly vědomě usilovat o to, aby svým žákům-uprchlíkům aktivně pomáhaly při začleňování do jejich nového domova (Neumayer et al. 2006).

Přestože o přínosu vzdělání pro děti-uprchlíky snad nikdo nepochybuje a je mu věnována velká pozornost, existuje také odvrácená strana vzdělávání související s manipulací a indoktrinací a jejich možnými negativními dopady na děti-uprchlíky, kterým ovšem v literatuře není věnováno příliš pozornosti (Bird 2003). Vzdělávání totiž může hrát zcela zásadní roli při rozdmýchávání etnických konfliktů a jejich následné podpoře (Nicolai, Triplehorn 2003; Smith, Vaux 2003), při rekrutování dětských vojáků (Sesnan 1998), manipulaci historií, zastrašování a segregaci (Bush, Saltarelli 2000). Genocida ve Rwandě je jedním z příkladů, kdy školy dětmi manipulovaly prostřednictvím bezpočetných prohlášení podporujících nenávist vůči Tutsiům (Bird 2003). V Demokratické republice Kongo byly školy často místem, kde rwandské povstalecké skupiny rekrutovaly dětské vojáky (Human Rights Watch 2002). Příkladem, pro Českou republiku minimálně geograficky bližším, je válka na Balkáně, kdy chorvatské školství dodnes zobrazuje národní chorvatskou minulost jako hrdinskou a naopak srbské činy jako zlo (Naumowicz 2000). V Srbsku byl zase vzdělávací systém zneužit k očernění kosovských Albánců (Bush, Saltarelli 2000).

I přes tyto smutné příklady je z výše uvedeného zcela patrné, že vazby mezi integrací, adaptací a akulturací dětí-uprchlíků a jejich vzděláním a školním prostředím jsou silné, což dokazuje i znění Sdělení Komise Evropských společenství týkající se společného programu pro integraci,³⁸ které říká, že *„úsilí v oblasti vzdělávání je stěžejní, pokud jde o přípravu přistěhovalců a zejména jejich potomků, aby se úspěšněji a aktivněji zapojili do společnosti“*, stejně jako UNHCR agenda pro integraci uprchlíků ve střední Evropě, která účast na vzdělání vidí jako klíčový faktor

³⁷viz například Salinas, Müller (1999); Rutter, Jones (2001); Sinclair (2001); Macaskill (2002); Rutter (2003b, 2006); Luciak (2004); Arnot, Pinson (2005); Szente et al. (2006); Pinson, Arnot (2007); UNHCR (2007, 2009d); Heckmann (2008a,b); Matthews (2008); Taylor (2008); Watters (2008); Taylor, Sidhu (2011); UNESCO (2011)

³⁸KOM(2005)389

facilitace zapojení uprchlíků do ekonomického, sociálního a kulturního života hostitelské země (UNHCR 2009d). Pedagogové pracující s dětmi-uprchlíky si jednak musí být vědomi důležitosti své práce a celkového prostředí školy v procesu úspěšného začleňování dětí-uprchlíků do místní komunity, ale také toho, jaký má dosažené vzdělání dopad na psychologickou a sociokulturní adaptaci těchto dětí. Stejně tak je třeba mít na paměti zpětný vliv procesu akulturace na prospívání dítěte-uprchlíka ve škole.

4.6 Základní principy vzdělávání dětí-uprchlíků

4.6.1 Vzdělávání a ozbrojené konflikty

Mnoho z dětí-uprchlíků a jejich rodin přichází do země azylu z důvodu ozbrojeného konfliktu v zemi původu. Ty přitom nemají za následek pouze okamžité humanitární katastrofy, o kterých pojednávají média, ale i skryté a dlouhotrvající utrpení a odkaz prožitého násilí. Mezi tyto důsledky patří také poškození systému vzdělávání. To se však neodehrává pouze skrze zpusťšenou infrastrukturu škol, ale především skrze zničené naděje a ambice celé generace dětí (UNESCO 2011).

Jedním z hlavních problémů zůstává fakt, že vlivu ozbrojených konfliktů na vzdělávání není věnován dostatek pozornosti. Důsledky jsou totiž těžko statisticky měřitelné a navíc nejsou okamžité a zachytitelné fotoaparáty. Na druhou stranu, podíváme-li se na statistiky vývoje vzdělávacích systémů v rámci programu Education for All, je vliv konfliktů na vzdělávání velmi zřejmý. Státy zasažené válkou a dalšími nepokoji totiž figurují na dolních příčkách těchto žebříčků a nejméně 28 miliónů dětí,³⁹ které nenavštěvují základní školu, se nachází v místech ozbrojených konfliktů, což představuje 42% všech dětí bez možnosti vzdělání (UNESCO 2011). Stejně negativní trendy jsou patrné i v oblasti gramotnosti dospělých (ibid.).

Justino (2010) dále dokládá, že i krátkodobé konflikty mají hluboký vliv na vzdělávací systém v dané oblasti, který je navíc nejvíce zřetelný v sekundárním vzdělávání. Dívky pak v případě ozbrojených konfliktů trpí z hlediska vzdělávání nejvíce, což je z části způsobeno sexuálním násilím.

Civilisté, i přes mezinárodní normy na jejich ochranu, se stávají častým terčem ozbrojených konfliktů. Stejně tak děti a jejich učitelé. UNICEF (2010) uvádí, že v posledním desetiletí zemřely přibližně dva milióny dětí v ozbrojených konfliktech, šest miliónů dětí jsou v jejich důsledku postižené, 300 000 dětí slouží jako vojáci

³⁹Z celkového počtu cca 67 miliónů dětí (UNESCO 2011)

a 20 miliónů dětí muselo uprchnout ze svých domovů.

Přestože vzdělání není vždy vnímáno jako prioritní oblast humanitární pomoci v krizových situacích, mezinárodní organizace jako UNHCR či UNESCO zdůrazňují jeho zásadní roli hned vedle potravinové a zdravotnické pomoci (Sinclair 2001). Nej-silnějším argumentem pro podporu organizace vzdělávacích aktivit již v počátečních fázích krizových situací souvisí se snahou co nejvíce zmírnit psychosociální dopad traumatu na děti a poskytnout jim ochranu. Psychické zdraví dětí je ve srovnání s fyzickým neméně důležité. Jakékoli jeho narušení totiž může ohrozit další fyzický, psychický, intelektuální i sociální vývoj dítěte a tento zlom pak může být podkladem pro konflikt mezi dalšími generacemi (UNHCR 1994).

4.6.2 Zkušenost dítěte-uprchlíka

O dětech-uprchlících se často pojednává jako o jednotné skupině, která je připodobňována díky společným charakteristickým znakům k dalším skupinám znevýhodněných dětí, jako jsou například členové etnické minority, oběti násilí a migranti (Stevenson, Willon 2007). Děti-uprchlíci však přicházejí z rozličných kulturních, jazykových a etnických prostředí, s odlišnými migračními zkušenostmi, a jsou tudíž skupinou silně heterogenní (Matthews 2008; OECD 2010a). Jak píše Rutter (2006), samotný fakt „uprchlictví“ nedeterminuje školní (ne)úspěch, ale naopak způsoby, jakými jsou adresovány pre- a postmigrační potřeby těchto dětí.

Odborná literatura i přesto popisuje „profil žáka-uprchlíka“, aby tak pomohla připravit pedagogy na setkání s dětmi-uprchlíky a našla určité spojující znaky pro tuto skupinu. Děti-uprchlíci jsou často označovány jako sociálně znevýhodněny, stejně jako ostatní lidé z kulturně odlišného prostředí. V případě mladých uprchlíků se ovšem tyto faktory znevýhodnění často kombinují a jsou závažnějšího charakteru (VFST 2004). Právě proto je nutné, aby s nimi současní i budoucí pedagogové byli dobře seznámeni a lépe pak svým žákům-uprchlíkům mohli porozumět. Zároveň je ale důležité mít stále na paměti – jak již bylo naznačeno – že nelze vytvořit jednotný profil žáka-uprchlíka, ale je nutné naslouchat každému z jejich životních příběhů zvlášť.

Odborná literatura⁴⁰ uvádí, že žáci-uprchlíci často:

- mají mnohokrát přerušované či zcela chybějící formální vzdělání v rodném jazyce;

⁴⁰Crips et al. 2001; Lodge 2001; UNHCR 2002; Rutter 2003a,b, 2006; Anderson et al. 2004; Watters 2008; Doyle, McCorriston 2008; Fraine, McDade 2009; OECD 2010a a další

- žili v nejisté společnosti, kde se rozpadl občanský pořádek a služby;
- byli svědky či oběťmi násilí;
- trpí posttraumatickou stresovou poruchou (PTSD), v některých případech zažili mučení;
- ztratili člena rodiny;
- strávili dlouhou dobu v uprchlických táborech země prvního azylu, kde se jim nedostalo žádného nebo jen minimálního vzdělání;
- pocházejí z jazykového prostředí, kde je psaní poměrně novým fenoménem;
- žijí s lidmi, kteří nejsou dostatečně seznámeni s jejich právy;
- žijí v dočasném ubytování;
- jsou oběťmi šikany;
- žijí ve finanční tísní;
- neměli/nemají dostatek stravy;
- mají omezený přístup ke kvalitnímu vzdělání i v zemi azylu;
- s menší pravděpodobností se účastní předškolního vzdělávání;
- častěji vykazují horší školní výsledky.

Právě prožité trauma je nejčastěji uváděno jako společná charakteristika dětí-uprchlíků pramenící už ze samotné definice uprchlíka (viz kapitola 3.1). S tímto pojetím ovšem zásadně nesouhlasí například Rutter (2006), která píše, že neexistuje dostatek důkazů pro tvrzení, že uprchlíci jsou všeobecně traumatizovanou skupinou osob. V další ze svých knih (2003b) připomíná, že vystavení traumatickým zážitkům je u dětí-uprchlíků velmi rozdílné, a spolu s Matthews (2008) a Taylor a Sidhu (2011) kritizují přílišný medicínský důraz na trauma, který naopak může vést ještě k hlubší marginalizaci uprchlíků. Akademické literatuře pojednávající o dětech-uprchlících nicméně studie s tématem traumatu dominují.⁴¹ Ty se nejčastěji zaměřují na: (a) analýzu vystavení traumatickým zážitkům, (b) zkoumání psychologických důsledků zážitků, které jsou definovány jako traumatické, (c) diskusi nad intervencemi pro děti-uprchlíky trpícími PTSD (Rutter 2006).

Mezi nejčastější zdroje traumatu v případě dětí-uprchlíků literatura řadí persekuci, násilí a válku, ztrátu/vraždu člena rodiny či komunity (Hodes 2000). Pre-migrační zkušenosti, na které se většinou upíná největší část terapeutické a další péče, však nejsou jedinými zdroji traumatu pro děti-uprchlíky a jejich rodiny (Hart 2009).

⁴¹ Jejich stručný přehled nabízí např. Rutter (2006).

Výzkumy ukazují, že zkušenosti po příchodu do země azylu jsou pro uprchlíky často traumatictější než zážitky v zemích původu (Gorst-Unsworth, Goldenberg 1998; Coventry et al. 2002; Webster, Robertson 2007). Nevhodné ubytování, časté změny bydliště, separace od rodiny a komunity, persekuce a rasismus, nejistota, to všechno může mít na dítě-uprchlíka silně negativní efekt v zemi, která je považována za „bezpečnou“ (Hodes 2000; Rutter 2003b; Anderson et al. 2004; German, Ehntholt 2007).

To, jakým způsobem na dítě zažité trauma doléhá a jak je schopno se s ním vyrovnat, záleží na řadě protektivních a rizikových faktorů, jejichž shrnutí nabízí tabulka 4.3 na základě odborné literatury.⁴²

PROTEKTIVNÍ FAKTORY	RIZIKOVÉ FAKTORY
krátká doba trvání traumatické události	dlouhotrvající traumatizující zážitek
nezasažení do struktury rodiny/komunity	fyzické zranění dítěte/blízké osoby
vyvinuté abstraktní myšlení	snížené kognitivní schopnosti
opora v kulturním/náboženském systému	ztráta spojení s původní kulturou
netraumatizovaní rodiče/opatrovníci	traumatizovaní rodiče/opatrovníci
přítomnost rodiny při a po zážitku	nepřítomnost rodiny
sebevědomý a optimistický charakter	nízké sebevědomí
soudržná rodina	násilí uvnitř rodiny
přátelé ve škole i mimo ni	šikana
schopnost o zážitcích hovořit	neschopnost o zážitcích hovořit
mladší školní věk či pozdní adolescence	předškolní věk či raná adolescence
první traumatický zážitek	předchozí vystavení traumatu
dobré psychické zdraví	špatný psychický stav
permanentní a kvalitní ubytování	nejistota

Tabulka 4.3: Protektivní a rizikové faktory

Pedagogové a budoucí pedagogové by si také měli být vědomi možných důsledků traumatu na vzdělávání dítěte-uprchlíka a adekvátně na ně reagovat. Trauma totiž

⁴²Bowlby (1980); Germazy, Rutter (1985); Kinzie et al. (1986); Ahearn, Athey (1991); Garabino, Kostelny (1996); Laor et al. (1996); Montgomery (1998); Perry (2002); Rutter (2003b); Derluyn, Broekaert (2007)

může zásadně ovlivnit žákovu efektivní fungování ve školním prostředí z hlediska prospěchu, docházky a udržování mezilidských vztahů (Dyregrov 2004), protože negativně ovlivňuje kognitivní funkce, stejně jako vede ke změnám emočním a změnám v chování (Kaplan 2009). Typickými příznaky PTSD na úrovni emoční jsou přetrvávající úzkost, vnitřní napětí, přecitlivělost, podrážděnost, deprese, citová strnulost či otupělost (Vágnerová 2004). Na úrovni kognice pak může docházet k potlačování nepříjemných zážitků či se naopak vzpomínky na prožité trauma mohou neustále vracet. Lidé s PTSD mohou mít sklon ke zkratkovým závěrům, nepřiměřené generalizaci, černobílému a egocentrickému hodnocení. V chování může být patrná agresivita či naopak tendence se izolovat a inhibice veškeré aktivity, u dětí se může projevit i vývojová regrese (Holm 2003; Vágnerová 2004). Přetrvávající důsledky traumatu se však, jak píše Vágnerová (2004), také mohou projevit i somatickými obtížemi, jako jsou poruchy spánku, třes, pocení, nevolnost, hyperventilace, tachykardie a další.

U dětí-uprchlíků ve školním prostředí je obzvláště důležité pamatovat na to, že především paměť a koncentrace je traumatickými zážitky ovlivněna (Streeck-Fisher, van der Kolk 2000), což se negativně projevuje například při akvizici nových vědomostí. Dalším zasaženým procesem je ale také zpracování informací a pocit vnitřní stability (ibid.) Eth a Pynoos (1985) shrnují příčiny školní neúspěšnosti u dětí-uprchlíků následovně:

- (a) intrusivní vzpomínky spojené s traumatickou událostí, které odvádějí žáka od akademické práce;
- (b) vznik „zapomínacího stylu“ jako důsledku inhibice spontánních myšlenek, aby tak dítě vytlačilo vše, co mu připomíná traumatickou událost;
- (c) vliv deprese na kognitivní procesy.

Mnohé z traumatických zkušeností, které děti-uprchlíky a jejich rodiny přiměly k odchodu z domova, stejně jako zkušenosti po příchodu do země azylu, je též odlišují od ostatních skupin migrantů, kteří se k odchodu rozhodli dobrovolně, stejně jako samotný proces udělení azylu, který často trvá několik let, a rodiny po celou jeho dobu žijí v nejistotě, zda budou moci v zemi setrvat.

Na druhou stranu je ale nutné také zmínit, že velké množství dětí-uprchlíků si vyvinulo značnou míru resilience s řadou vlastních zdrojů pro vyrovnání se s traumatem (Rutter 2003b, 2006; Oliff, Couch 2005; Burgoyne, Hull 2007; Ferfolja, Vickers 2010; Taylor, Sidhu 2011) a právě z toho důvodu není možné na děti-uprchlíky hledět pouze jako na bezmocné oběti, jak jsou mnohdy zobrazovány, a vidět uprchlictví

jako jedinou součást jejich identity (Hewson 2006). Mnohé z dětí-uprchlíků dosáhly jistého stupně vzdělání ve svých domovech (nebo i ve více zemích) a často hovoří dvěma či více jazyky. Velké množství rodin uprchlíků klade na vzdělání velký důraz, školní docházka dětí je jednou z jejich hlavních priorit (Bolloten 2005; CMYI 2006b; Li 2007; McCorriston, Lawton 2008; Dolan, Sherlock 2010), jelikož vidí vzdělání jako jedinou možnou cestu ven z chudoby a jako klíčový prostředek integrace (Hannah 1999; Naidoo 2009a). Očekávání rodičů ohledně vzdělání jejich dětí jsou vysoká (Bloch 2002, Dachyshyn 2007) a odráží se v samotných dětech, jejichž vzdělávací ambice tato očekávání plně reflektují (Coventry et al. 2002; Cassity, Gow 2005; Stevenson, Willott 2007).

Kromě traumatu lze ovšem v odborné literatuře (Wilkinson 2002; Schnepf 2007; OECD 2010a) najít další faktory ovlivňující školní úspěšnost dětí-uprchlíků, kterým je také nutné věnovat patřičnou pozornost, a to:

- (a) zařazení do ročníku;
- (b) doba strávená v nové zemi;
- (c) etnicita;
- (d) bydliště;
- (e) zdraví rodičů;
- (f) zkušenost z uprchlického tábora;
- (g) jazyk používaný v domácím prostředí;
- (h) účast v předškolním vzdělávání;
- (i) míra specifické podpory nabídnuté školou;
- (j) socioekonomický status rodiny.

I tyto vlivy by pedagogové měli mít na zřeteli při hodnocení školní práce dětí-uprchlíků, aby jejich výsledky nebyly zbytečně podhodnocovány.

4.6.3 Nástup do školy

První dny žáka-uprchlíka ve škole jsou často jedněmi z nejdůležitějších a mohou pozitivně či negativně ovlivnit další žákovo vzdělávání, stejně jako úspěšnost jeho celkového začlenění do společnosti (Spafford, Bolloten 1995; Richman 1998; Rutter 2003b; Appa 2005; Dad, Kotler 2006; Neumayer et al. 2006). Je proto důležité, aby příchod žáka-uprchlíka do školy (který se často odehrává v průběhu školního roku,

ne na jeho začátku) nebyl pouhým *ad hoc* procesem, ale aby školy byly předem na tuto událost připraveny. Přírozeným důsledkem pak je, že jsou školy lépe připraveny na příchod všech svých žáků, nejenom žáků-uprchlíků.

Britský vládní dokument (DfES 2004) uvádí, že k vhodným metodám jak zajistit pozitivní začátek vzdělávací zkušenosti pro žáka-uprchlíka patří: (a) rodiče jsou pozváni do školy, provedeni a jsou s nimi prodiskutována témata vyučovacích metod, pomůcek, domácích úkolů a dalších požadavků, (b) rodiče jsou informováni o svých právech a právech svých dětí, (c) zajištění tlumočnických služeb, (d) poskytnutí relevantních informací o žaku-uprchlíkovi pedagogickému sboru, (e) tištěné materiály k přivítání žáka (plán školy a okolí, jména učitelů, rozvrh, jména žáků, kteří budou dítěti-uprchlíkovi pomáhat apod.).

Rutter (2003b) ve své knize nabízí řadu návodných otázek, které mají škole pomoci se na nástup žáka-uprchlíka lépe připravit a mezi něž patří:

1. Má škola připravené tištěné materiály vysvětlující principy školní docházky?
2. Má škola k dispozici kvalifikované tlumočnické služby?
3. Jsou si učitelé vědomi možných zkušeností, kterým jsou děti-uprchlíci v zemi původu/na útěku/v hostitelské zemi vystavováni?
4. Je si škola vědoma různých stravovacích, duchovních a zdravotních potřeb dětí-uprchlíků?
5. Je škola připravena představit své prostory, principy a formy výuky i rodičům?
6. Jsou rodiče informováni o svých právech a povinnostech v jazyce, kterému rozumí?
7. Jsou pro žáky-uprchlíky připraveny uvítací materiály?
8. Je celý pedagogický sbor řádně informován o nástupu žáka-uprchlíka?
9. Má škola připraven systém na podporu žáka-uprchlíka?

Bolton (2005) se svými kolegy pro školy připravili seznam nezbytných informací, které je třeba zjistit při nástupu dítěte-uprchlíka do školy (viz příloha 4), a doporučený obsah uvítacích materiálů pro rodiče (viz příloha 5).

Zkušenosti škol také ukazují, že je dobré připravit konkrétní třídu na příchod nového spolužáka-uprchlíka. Děti zpravidla vykazují nesmírnou dávku dobré vůle při uvítání žáka, které je vhodné využít. *„Příchod nového žáka poskytuje příležitost dětem*

každého věku, aby se učily empatii, sdílení, péči, respektu a laskavosti. Výuka zaměřená proti rasismu a stereotypům může napomoci vytvářet u dětí pozitivní postoje“ (NUT, 2002, s. 6). Bolloten (2005) doporučuje, aby se všichni učitelé spolu s dětmi naučili správně vyslovovat jméno nově příchozího žáka-uprchlíka, aby bylo fyzické prostředí třídy řádně připraveno, tzn. žák měl ihned k dispozici svou židli a lavici, učebnice, skříňku v šatně, a aby se učitel již před jeho příchodem s dětmi domluvil na tom, který z žáků konkrétně bude novému spolužákovi pomáhat. Pozitivní vliv těchto tzv. mentorských programů (*buddy schemes* nebo *peer support*) zdůrazňují i další autoři, jako např. Ali, Jones (2000), Birman et al. (2001) a Appa (2005), stejně jako i výsledky výzkumů z Velké Británie (Condie et al. 2008). Program je založen na spolupráci dítěte-uprchlíka se spolužákem, který mu pomáhá při orientaci ve škole, školním rozvrhu, je prostředníkem k navázání nových sociálních vztahů ve škole i mimo ni. Velkým pozitivem samozřejmě je, pokud žák-uprchlík sdílí se svým „mentorem“ rodný jazyk, v českém prostředí však tato podmínka zůstává často nesplnitelná. Ještě důležitější ovšem je, aby „mentor“ disponoval dobrými komunikačními a sociálními dovednostmi a velkou mírou odpovědnosti (Bolloten 2005).

4.6.4 Jazykové potřeby

Jelikož většina dětí-uprchlíků přichází na území České republiky bez předchozí znalosti českého jazyka, je efektivní jazyková výuka klíčem k úspěšnému začlenění jak do vzdělávacího systému, tak do širší komunity (Coventry et al. 2002; Esser 2006; Niessen, Huddleston 2010; OECD 2010a). Mnohé z dětí-uprchlíků samy uvádí, že naučit se jazyk nové země bylo po příjezdu jejich prioritou (Marriott 2001; Stanley 2001), stejně tak je to vrcholným zájmem tvůrců vzdělávacích politik mnoha zemí (Niessen, Huddleston 2010). Formy jazykové podpory se liší, některé ze zemí volí „integrační model“, kdy jsou žáci-uprchlíci rovnou zařazeni do běžného vzdělávání, jiné země volí „mimořádné programy“, kdy se žáci-uprchlíci místo některých vyučovacích předmětů účastní jazykové výuky, nebo školy uplatňují „samostatný model“, kdy jsou žáci zařazeni do segregovaných tříd (ibid.). Realitě České republiky v případech dětí-uprchlíků žijících v pobytových a integračních střediscích nejvíce odpovídá „samostatný model“ ve formě vyrovnávacích tříd za předpokladu, že školu navštěvuje dostatečný počet žáků-uprchlíků. V ostatních případech jsou děti okamžitě zařazovány do běžných tříd, kde ovšem – na rozdíl od cílů opravdového „integračního modelu“ – jim školou není poskytnuta takřka žádná podpora při výuce českého jazyka.

Výuka samotná, jako klíčový element integrace, probíhá skrze jazykové médium, což znamená, že jeho osvojení je významným zdrojem a přínosem pro děti-uprchlíky, a naopak jeho neosvojení značným handicapem (Portes, Zady 1996; Bhattacharya

2000; Heckmann 2008), neboť dochází k narušení procesu učení a může dojít ke snížení žákova sebevědomí a fyzické pohody (Herwartz-Emden et al. 2007). Sidhu a Taylor (2007) spolu s Due a Riggs (2009) ovšem velmi náležitě upozorňují, že není možno se u dětí-uprchlíků zaměřit pouze na jejich jazykové potřeby (jak je to častou praxí u dětí-cizinců), ale je třeba věnovat stejnou péči i jejich ostatním potřebám popsaným výše. Výzkum Sidhu a Taylor (2007) ukázal, že řada australských učitelů má tendenci děti-uprchlíky zaměňovat s dětmi-cizinci, což způsobuje, že jazykové potřeby žáků-uprchlíků jsou naplňovány, narozdíl od jejich komplexních vzdělávacích potřeb. Woods (2009) ve stejném duchu dodává, že programy zaměřené na získání gramotnosti jsou pro mnohé mladé uprchlíky bez předchozí vzdělávací zkušenosti stejně důležité jako intenzivní jazykové programy. Ty však ve velké většině tuto speciální potřebu mladých studentů nenaplnují (viz také Brown et al. 2006).

Jazykové zázemí dětí-uprchlíků se velmi liší. Některé hovoří jiným slovanským jazykem, jiné nikdy neměly kontakt s latinskou abecedou, či se jim dokonce nedostalo vzdělání ani v jejich rodném jazyce. Mnoho dětí-uprchlíků při příjezdu do České republiky již také hovoří dvěma či více jazyky.⁴³ Přestože ve výzkumech existuje jistá kontroverze v oblasti významu podpory rozvoje rodného jazyka/rodných jazyků dítěte⁴⁴ a dnes jen velmi málo zemí světa praktikuje bilingvní přístup ve vzdělávání dětí-uprchlíků a cizinců⁴⁵ (Nusche 2009), rodné jazyky dětí-uprchlíků zůstávají cenným zdrojem a klíčovým komponentem multikulturní výchovy na školách. Podporuje-li škola žáka-uprchlíka v aktivním používání jeho rodného jazyka i ve školním prostředí, odráží se pak tato praxe pozitivně na žákově sebevědomí.

Stejně jako úspěšnost obecně vzdělávacího systému je silně ovlivněna dostupností předškolní péče a zásadním vlivem desegregovaného systému vzdělávání, je tomu tak i u učení se jazykům (Heckmann 2008; Nusche 2009; OECD 2010a). Odborná literatura uvádí, že přibližně po pěti až sedmi letech, které dítě prožije na území nového státu, je schopno se plně účastnit vzdělávacího procesu a v jazyce dosahuje úrovně (téměř rodilé) plynulosti (Krashern, Terrell 1983; Cummins 1984). U dětí-uprchlíků je ovšem tato hranice často posunuta až k deseti letům pobytu na území, jelikož jejich jazykový vývoj byl mnohokrát přerušen (Thomas, Collier 1997; Brown

⁴³Odborná literatura (viz např. Kulbrandstad 2003) uvádí, že přibližně polovina světové populace žije v situaci, kdy denně používá dva jazyky či více. Znamená to tedy, že z mezinárodního hlediska není každodenní používání více jazyků ničím výjimečným, jak tuto situaci často vnímají jazykově homogenní státy, jako je Česká republika.

⁴⁴Příkladem výzkumů a odborné literatury, která rozvoj rodného jazyka považuje za nutnou prekvizitu pro úspěšnou akvizici jazyka druhého jsou: Willig (1985); Ellis (1994); Edwards (1995); Bankston, Zhou (1997); Green (1997); Loewen (2004); Luciak (2004); Slavin, Cheung (2005); Hatoss, Sheely (2009). Naproti tomu např. Baker, DeKanter (1981) a Rossell, Baker (1996) dospěli k opačnému závěru.

⁴⁵Příkladem takové země je Švédsko.

et al. 2006).

Odborná literatura (Chiswick, Miller 1996, 2004; Loewen 2004; VFST 2004; Portes, Rumbaut 2006) uvádí řadu faktorů, které buď negativně, či pozitivně ovlivňují proces akvizice druhého jazyka, a proto je důležité, aby si jich učitelé byli vědomi jak při výuce samotné, tak například při hodnocení žákových pokroků. K nejvýznamnějším se řadí:

- (a) existence velké etnické komunity;
- (b) předsudky a xenofobie vůči migrantům/uprchlíkům;
- (c) lingvistická a kulturní vzdálenost mezi prvním a druhým jazykem;
- (d) věk dítěte;
- (e) předchozí vzdělání a gramotnost;
- (f) podpůrné programy;
- (g) zažité trauma.

Znaky dobré praxe v jazykové výuce dětí-uprchlíků pak dle výzkumu jsou (AERA 2004; Driessen 2005; Knapp 2006; Holmen 2008; OECD 2010a):

- (a) dlouhodobá nabídka jazykové podpory v rámci všech stupňů vzdělávání;
- (b) centrálně vytvořené kurikulum jazykové výuky;
- (c) speciálně vyškolení pedagogové;
- (d) adekvátní diagnostické materiály;
- (e) raná intervence a zapojení rodičů;
- (f) zaměření na akademický jazyk;
- (g) úcta k rozdílným mateřským jazykům.

4.6.5 Doporučená praxe

„Dobrá praxe pro děti-uprchlíky je dobrou praxí pro všechny děti.“ (Bolloten 2005, s. 20)

Zahraniční odborná literatura⁴⁶ se též zabývá otázkou, jaká je vhodná praxe při vzdělávání dětí-uprchlíků. Některé příklady z českého prostředí přináší také předkládaný výzkum, nicméně panuje shoda, že vzdělávací prostředí a proces by prvně měly splňovat psychologické potřeby dětí-uprchlíků a pomáhat jim při začleňování se do nového života.

Důležitou roli hraje také odpovědný přístup k jazykovým potřebám těchto dětí (akvizice nového jazyka stejně jako rozvoj jazyka rodného) a zdůrazňována je nutnost využití tlumočnicků pro komunikaci v rodném jazyce s dítětem i jeho rodinou. Vytvoření pozitivního, přijímajícího a různorodosti nakloněného prostředí (školní ethos), které nebude tolerovat žádnou formu rasismu, je dalším důležitým krokem. Spolupráce s rodinou dítěte bývá označována jako klíčová, a rodiče/opatrovníci dítěte by proto nejprve měli obdržet veškeré relevantní informace týkající se obecně systému vzdělávání, stejně jako konkrétní informace ohledně školní docházky svého dítěte, a to ve formě pro ně přijatelné. S rodiči musí být navázán partnerský vztah, udržována komunikace (i v písemné podobě, která alespoň zprvu bývá rodiči často snadněji přijímána) a nabídnuta podpora. Návštěva učitele u dítěte-uprchlíka doma bývá také velmi kladně hodnocena a napomáhá k vytvoření přátelských vazeb mezi rodinou a školou.

Stejně významnou roli hrají také volnočasové aktivity pro děti-uprchlíky, které nejsou součástí formálního vzdělávacího systému, jako jsou odpolední kluby, doučování, mentorské programy, *peer tutoring*, letní kurzy či komunitní aktivity, které dětem zprostředkovávají kontakt s okolím a zároveň často zastupují roli rodičů, kteří nemusí být vždy schopni nabídnout dětem adekvátní pomoc při studiu a zpracování domácích úkolů vzhledem k omezené znalosti akademického jazyka i probíraného učiva. Děti-uprchlíci nemají také často vzhledem k omezeným finančním možnostem přístup k odpoledním aktivitám, které jsou jinak pro děti běžné. Hra a smysluplně strávený volný čas jsou přitom jedním ze základních práv všech dětí,⁴⁷ které u dětí-uprchlíků nabývá obzvláštní důležitosti vzhledem k možnosti prožitého traumatu.

⁴⁶McDonald (1995); Beck (1999); Closs et al. (1999); Blackwell, Melzak (2000); Flanning et al. (2001); Rutter (2001, 2003a,b, 2006); Hek, Sales (2002); Reakes, Powell (2004); Bolloten (2005); Arnot, Pinson (2005); Cassity, Gow (2005); Hek (2005a,b); Alexandre, Costel (2007); Due, Riggs (2009); Hauge (2009); Storost (2009); Woods (2009); OECD (2010a); Taylor, Sidhu (2011); Sidhu et al. (2011) a další

⁴⁷viz CRC, čl. 31

Dále je zdůrazňován význam kvalitní předškolní výchovy, úcta k hodnotám, kultuře a jazyku dětí z odlišného kulturního prostředí a odstanění veškerých forem segregace. Podpora dětí-uprchlíků by též neměla být úkolem pro vyčleněnou část vzdělávacího systému, ale měla by být součástí celoškolského přístupu. V tomto směru je nutné řádně připravovat všechny budoucí i současné pedagogy.

Konkrétní příklady a detailní rozpracování tématu doporučené praxe ve vzdělávání dětí-uprchlíků v kontextu výzkumného disertačního projektu včetně odkazů na relevantní odbornou literaturu nabízí kapitoly 8 a 9, stejně jako kapitola 5, která se zabývá komparací míry a forem nabízené podpory dětem uprchlíkům v Austrálii, Norsku a České republice.

5

Děti-uprchlíci ve školách v Austrálii, Norsku a ČR

Austrálie¹ je jednou ze zemí přijímajících nejvíce přesídlených uprchlíků na světě (UNHCR 2009) a je řazena mezi tradičně přistěhovalecké země. Každý rok pouze ve státě Nový jižní Wales (NSW)² nastoupí do škol 1 600 dětí-uprchlíků, celkem jich tak stát ve svých školách ročně vzdělává okolo 12 000 (Community Relations Commission 2006). V roce 2010 děti s jiným rodným jazykem než angličtinou tvořily 29,7% školní populace ve státě (NSW DET 2010a) a 11% škol bylo příjemcem finančních grantů pro výuku angličtiny jako cizího jazyka (Graham, Sweller 2011). V mnoha ohledech slouží Austrálie jako modelová země a její zkušenosti s výukou dětí-uprchlíků a cizinců jsou mnohaleté. Ani ona se ovšem zcela nevyhne mezinárodní kritice, a to například v otázkách povinné detence žadatelů o azyl, kdy Austrálie, jako jediná ze „západních“ zemí, stále tuto politiku prosazuje, a to i u dětí (Farrell 2007).

Norsko³ patří spolu s ostatními skandinávskými státy k zemím tradičně přijímajícím imigranty, zejména pak osoby žádající o mezinárodní ochranu (Valenta, Bunar 2010). To mimo jiné dokládá i angažovanost Norska při zakládání Komisariátu pro uprchlíky při Lize národů v roce 1921 (dnes Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky – UNHCR), jehož prvním Vysokým komisařem byl jmenován Fridtjof Nansen. V Norsku každoročně žádají o azyl tisíce osob a jejich počet neustále roste.⁴ Děti-cizinci tvoří v norských školách 8–10% populace, v Oslu však jejich zastoupení sahá až ke

¹cca 22 550 000 obyvatel (ABS 2011)

²cca 7 240 000 obyvatel (ABS 2011)

³cca 4 900 000 obyvatel (Statistisk setralbyrå 2011)

⁴V letech 2005–2009 v Norsku požádalo o azyl celkem 48 910 osob (UNHCR 2010c), srov. s daty pro ČR v kapitole 3.3.3.

40% (OECD 2009a, 2010b) a jejich vzdělávání je jednou z politických priorit země již mnoho let.

Česká republika na druhé straně je se svými zkušenosti s výukou dětí-uprchlíků a cizinců v počátcích. Od roku 1989 došlo k mnoha pozitivním změnám, nicméně cesta ve směru inkluzivního vzdělávání je ještě dlouhá. Podíl dětí-cizinců na českých základních a středních školách neustále stoupá, v porovnání s ostatními západoevropskými zeměmi, Austrálií, Kanadou a USA je však stále výrazně nižší – žáci a studenti-cizinci tvoří přibližně 1,2–1,7% školní populace (ÚIV 2010b).

Srovnání těchto tří zemí se proto může zdát jako prvoplánové, až nesmyslné. Neuvádím ho zde z naivního přesvědčení, že je třeba bezhlavě kopírovat praktiky ostatních – v mnohém vyspělejších – zemí a jsem si plně vědoma toho, že je vždy nutné přihlížet ke konkrétnímu kontextu země, její historii, tradicím i ekonomickým podmínkám. Na druhou stranu ovšem zůstává pravdou, že zkušenosti nabyté jinými zeměmi je dobré reflektovat a mít je na paměti při zlepšování praxe v našich vlastních podmínkách. To je hlavním důvodem, proč v následující podkapitole uvádím srovnání podmínek vzdělávání dětí-uprchlíků v Austrálii (ve státě Nový jižní Wales⁵), v Norsku⁶ a v České republice.⁷

5.1 Státní politika

Norsko je zemí s příkladným modelem integrace cizinců a uprchlíků do společnosti (Cooper 2005), který se vyznačuje svou štedrostí především k osobám hledajícím v zemi azyl (Valenta, Bunar 2010). Státní politika v této oblasti je vedena zákonem o zajištění integrace a výuky norštiny pro nově příchozí přistěhovalce⁸ a Akčním plánem integrace a inkluze přistěhovalců,⁹ který mj. zaručuje všem uprchlíkům minimálně 300 hodin výuky norštiny zdarma. V případě, že však uprchlík potřebuje další jazykovou podporu, musí mu místní samospráva nabídnout až 2 700 hodin výuky (OECD 2009; Valenta, Bunar 2010).

⁵Srovnání vychází ze zkušenosti, kterou jsem nabyla při odborné stáži na University of Newcastle a při práci lektora dětí-uprchlíků pro nevládní organizaci Northern Settlement Services ve městě Newcastle ve státě Nový jižní Wales, stejně jako z analýzy dokumentů, viz kapitola 6.4.

⁶Text je založen na článku Bačáková (in press) a vychází mj. ze zkušenosti, kterou jsem nabyla v průběhu odborné stáže na Høgskolen i Sør-Trøndelag a analýzy dokumentů, viz kapitola 6.4.

⁷Poznatky vychází ze zkušeností nabytých při výuce dětí-uprchlíků pro NNO a ZŠ v Praze, práci odborného konzultanta pro UNHCR (2009–2010) a analýzy dokumentů, viz kapitola 6.4.

⁸Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (LOV-2003-07-04-80)

⁹Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkninger (2007)

Norsko je zároveň také zemí, která již mnoho let prosazuje politiku nejprve integrace a nyní inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do systému běžného vzdělávání (Briseid 2005). Mezinárodní srovnání řadí často Norsko k nejúspěšnějším zemím v oblasti inkluze ve vzdělávání (Taguma et al. 2009; OECD 2010b), přestože se najde i řada kritiků poukazujících na nesourodost politické rétoriky s praxí (viz např. Haug 1999, 2000). Současný školský zákon¹⁰ v § 1-3 zaručuje všem osobám právo na inkluzivní vzdělávání v místě bydliště. Dětem, jejichž rodným jazykem není norština ani sámština,¹¹ zároveň zákon (§ 2-8) dává právo na adaptovanou výuku norštiny až do doby, dokud dítě jazyk dostatečně neovládne, a v případě potřeby také právo na vzdělávání v mateřském jazyce. Zákon dále dává za povinnost místním samosprávám jazykové dovednosti dětí-cizinců diagnostikovat před zahájením adaptované výuky i v jejím průběhu.

Hlavními principy vzdělávací politiky Norska¹² jsou: (a) rovné příležitosti, (b) adaptované formy vzdělávání, (c) inkluzivní vzdělávání, (d) vzdělání pro všechny, (e) spoluúčast dětí. Současná norská vzdělávací politika je vedena strategií Rovné podmínky ve vzdělávání v praxi!,¹³ jejímž hlavním cílem je právě zlepšení jazykových dovedností a školního prospěchu dětí-cizinců. Na základě tohoto akčního plánu z roku 2004 (a revize z roku 2007) bylo založeno Národní centrum multikulturního vzdělávání (NAFO),¹⁴ jehož úkolem je tyto snahy koordinovat, vyvíjet analytické, metodické a diagnostické materiály a zároveň nabízet podporu konkrétním školám a pedagogům.

Narozdíl od Norska, které začalo získávat intenzivní zkušenosti s imigrací až v 60. letech 20. století (Cooper 2005), je Austrálie jednou z tzv. tradičně přistěhovaleckých zemí. Téměř čtvrtina současných obyvatel Austrálie se narodila v jiné zemi a s výjimkou původních obyvatel jsou vlastně všichni Australané svým způsobem migranti (Welch 2010). Přestože ani život v Austrálii není pro uprchlíky úplně jednoduchý,¹⁵ představuje země jednu z úspěšných multikulturních společností (Kerkyasharian 1998). Multikulturní vzdělávací politika byla zavedena již v 70. letech 20. století; v roce 1985 federální vláda schválila strategii rovného přístupu a rovnoprávnosti,¹⁶ kterou v roce 1989 podpořila národní multikulturní strategií.¹⁷ Jedním z hlavních principů zmíněných strategií pak je i rovný přístup ke vzdělání pro všechny. Základem veřejného vzdělávacího systému je povinnost nabídnout všem dětem rovné možnosti

¹⁰Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2010-06-25-49)

¹¹Jazyk Sámů – původních obyvatel severního Norska

¹²Die NOU 2009: 18 (Rett til læring)

¹³Likeverdige opplæring i praksis!

¹⁴Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

¹⁵Viz např. Gale (2004) či soudní spory M61/2010E v. Austrálie a M69 of 2010 v. Austrálie

¹⁶Access and Equity Strategy

¹⁷National Agenda for a Multicultural Australia

k plnému rozvoji jejich schopností (NSW Teacher Federation 1991). Australská legislativa také obsahuje řadu anti-diskriminačních zákonů,¹⁸ které mají za cíl ochránit všechny zranitelné osoby, mezi které patří i uprchlíci. Swan (1994) píše, že filosofie inkluze založená na právu všech dětí účastnit se vzdělávání je oficiální politikou Austrálie.

Česká republika, jak již bylo zmíněno v úvodu, nemá se začleňováním cizinců a jejich dětí do společnosti tak rozsáhlé zkušenosti jako Norsko či Austrálie a ani se jí nedostává takového mezinárodního uznání. Nicméně z hlediska legislativy splňuje základní podmínku, a to, že zaručuje dětem-uprchlíkům stejný přístup ke všem stupňům vzdělání, jako mají děti české národnosti. Zároveň je také řadí do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (narozdíl od dětí-cizinců bez udělené mezinárodní ochrany), kteří mají nárok na podpůrná opatření v rámci svého vzdělávání.¹⁹ Dle zákona č. 325/1999 Sb., o azylu, v platném znění, mají navíc všechny osoby, jimž byla na území České republiky udělena mezinárodní ochrana, tj. azyl či doplňková ochrana, právo se účastnit Státního integračního programu (SIP), který mimo jiné nabízí i výuku českého jazyka zdarma.

V oblasti vzdělávacího systému na úrovni praxe, i přes snahu země reflektovat současné pedagogické trendy a řadu dílčích úspěchů (Polyzoi, Černá 2001; Bartoňová, Vítková 2005, 2007; Berend 2009), však nelze současný stav považovat za uspokojivý, jak dokládá také četná mezinárodní kritika (více viz kapitola 4.3.2).

5.2 Jazyková výuka

Základem péče o uprchlíky v Austrálii je jazyková výuka jako předpoklad úspěchu jak ve škole, tak v dalším vzdělávání a pracovním uplatnění (NSW DET 2004a; Oliff 2004). Za tímto účelem vláda státu Nový jižní Wales financuje dva paralelní programy – *ESL Targeted Support Program* a *ESL New Arrivals Program*. První z programů je určen pro školy s dlouhodobě vyšším počtem dětí, jejichž prvním jazykem není angličtina, a stát těmto školám dává prostředky pro zaměstnání kvalifikovaného pedagoga na výuku angličtiny jako cizího jazyka. Druhý z programů poskytuje krátkodobou pedagogickou podporu nově příchozím dětem-uprchlíkům/cizincům na základních a středních školách, které nemají dostatečný počet dětí pro zapojení se do prvního z programů. Výuka angličtiny se poté organizuje podle jednoho ze

¹⁸Education Act 1989, Anti-Discrimination Act 1991, Disability Services Act 1992, Disability Discrimination Act 1992

¹⁹Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 20

dvou možných modelů, a to přímý model výuky (skupina dětí-uprchlíků/cizinců je vyučována odděleně v paralelních třídách či třídách výběrových), nebo kolaborativní model (spolupráce učitele angličtiny a třídního učitele). V programu ESL Targeted Support Program je kvalifikovaný pedagog na výuku angličtiny jako cizího jazyka škole poskytnut na dobu jednoho roku. Poté jsou potřeby školy revidovány dle počtu dětí potřebujících speciální výuku angličtiny. V programu ESL New Arrivals Program může škola zaměstnat specializovaného pedagoga na období až tří čtvrtletí v rozsahu 0,1 úvazku, tj. 3 hodiny týdně, pro každého ze studentů. Studentům má být poskytnuta jazyková podpora v rozsahu minimálně deseti hodin týdně (NSW DET 2004a; Ethnic Communities' Council 2006; NSW DET 2007).

Jako součást ESL New Arrivals Program existují i tzv. *Intensive English Centres (IEC)* a *Intensive English High Schools (IEHS)* určené pro nově příchozí studenty středních škol. Tito studenti zde tráví maximálně 30 týdnů intenzivním studiem angličtiny a klíčových oblastí australského kurikula, poté přechází do běžných středních škol. Studenti se speciálními vzdělávacími potřebami a studenti s přerušným vzděláním v zemi původu mají možnost setrvat ve výše zmíněných centrech o deset týdnů více, tj. 40 týdnů celkem. IEC a IEHS studentům poskytují také poradenství v oblasti vzdělávání a sociální podpory. V roce 2008 vláda NSW pouze do tohoto programu investovala 144 000 AUD, tj. přibližně 2 500 000 CZK (NSW DET 2008). Mladí lidé starší 16 let, kteří nenavštěvují základní ani střední školu,²⁰ mají nárok na 510 hodin výuky anglického jazyka v rámci *Special Preparatory Program*. Pokud ovšem se jim v zemi původu nedostalo více než sedmi let vzdělání, mají nárok na 910 hodin intenzivní výuky.

Norsko, stejně jako Austrálie, na jazykovou výuku dětí-uprchlíků systematicky vynakládá značné množství financí i personálních zdrojů. Norsko i Austrálie jsou jedněmi z mála zemí, kde předmět norština/angličtina jako cizí jazyk má vytvořené vlastní osnovy (OECD 2006), které jsou prostupné, nezávislé na věku žáka a založené na znalostních úrovních (OECD 2010a). Přibližně 40 000 dětí navštěvuje výuku norštiny jako cizího jazyka (z celkového počtu cca 620 000 žáků na prvním a druhém stupni základního školství).²¹ Přesto však ani situace v Norsku není jen pozitivní. Jazyková výuka dětí-uprchlíků spadá do kompetence jednotlivých samosprávních celků, které se k této povinnosti staví rozdílně, jak ukazuje výzkum (Rambøll 2006).

Žáci-uprchlíci v České republice mají dle zákona č. 325/1999 Sb., o azylu, v platném znění, též nárok na bezplatnou výuku českého jazyka v rámci Státního integračního programu v gesci MŠMT a MV ČR. Výzkum (Bačáková 2009, 2010a) ovšem ukázal,

²⁰Školní docházka je v Austrálii povinná do 16 let.

²¹<http://gis.wis.no/servlet/gsi07>

že tato výuka nebyla až do roku 2011 dětem mladším 16 let poskytována (více viz kapitola 3.5.1). Klíčový element pro začlenění dětí-uprchlíků do vzdělávacího systému tak zůstává v České republice nenaplněn. Stav, kdy jsou děti-uprchlíci zařazeny do běžného vzdělávacího systému bez nabídnuté jazykové podpory, rámcově odpovídá situaci v Norsku v 60. letech 20. století, jak dokládá Bakken (2007).

Jazykový vývoj všech dětí-cizinců v Norsku je povinně diagnostikován (§ 2-8 školského zákona) před zahájením výuky norštiny i v jejím průběhu (NOU 2010: 7), a to jak v jazyce mateřském, tak v norštině. Za tímto účelem NAFO vytvořilo standardizované diagnostické testy, které pedagogům pomáhají rozpoznat stupeň jazykového vývoje dítěte (a tím také zhodnotit, zda dítě i nadále potřebuje výuku norštiny jako cizího jazyka) a případné specifické poruchy učení a odchylky od běžného kognitivního vývoje. Testovací materiály jsou k dispozici v mnoha různých jazycích, aby bylo možné dobře rozlišit mezi problémy pramenícími z odlišného kognitivního vývoje a problémy způsobenými dočasně omezenou jazykovou kompetencí v norštině (OECD 2010a). Pravidelná jazyková diagnostika dětí-uprchlíků probíhá i na australských školách, a to s využitím například *NLLIA ESL Bandscales* (McCay et al. 2007), *Diagnostic English language Tests* (McQueen 1994), či *Initial Assessment Profile Kit* (Lamont 1992).

Jazyková diagnostika dětí-uprchlíků v České republice je zatím v počátcích a v současné době neexistují standardizované materiály, které by citlivě a kompetentně mohly zhodnotit jazykovou úroveň dětí z kulturně odlišného prostředí, dětí traumatizovaných apod. META, o.s. na internetovém portálu věnovaném vzdělávání dětí-cizinců²² nabízí dva základní materiály k zjištění znalostí v oblasti českého jazyka a matematiky u dětí-cizinců. Nejedná se však o standardizovaný diagnostický materiál, jde pouze o jednoduchý návod pro školy s cílem rámcového zhodnocení znalostí dětí-cizinců. Jak již bylo zmíněno, diagnostické materiály, které mají být jedním z produktů Center podpory inkluzivního vzdělávání, k dispozici zatím nejsou.

Kromě podpory výuky norštiny jako cizího jazyka nabízí Norsko dětem-cizincům také možnost výuky mateřského jazyka, pro kterou má země opět vytvořeny speciální osnovy (NOU 2010: 7). NAFO za tímto účelem také spravuje internetový portál,²³ kde mají učitelé mateřských jazyků k dispozici výukové materiály ve více než 40 jazycích. Norské ministerstvo školství také financuje portál,²⁴ kde jsou k dispozici internetové slovníky více než 20 jazyků, které je možné používat jak při výuce dětí, tak při komunikaci s rodinou. Obdobná snaha v České republice ze strany státu zatím chybí.

²²<http://www.inkluzivniskola.cz>

²³<http://www.morsmal.no>

²⁴<http://www.lexin.no>

5.3 Kvalifikace pedagogů

5.3.1 Kvalifikace pro jazykovou výuku dětí-uprchlíků

Australské, stejně jako norské vysoké školství má dlouholetou tradici přípravy pedagogů pro výuku angličtiny/norštiny jako druhého jazyka, jejíž obdoba pro český jazyk v ČR zatím chybí a je jedním z výrazných nedostatků současné vysokoškolské přípravy pedagogů (Bačáková 2011a). V Norsku vzdělání v oboru norštiny jako cizího jazyka nabízí všech pět hlavních univerzit v městech Oslo, Trondheim, Bergen, Stavanger i Tromsø, a to jako hlavní bakalářský a magisterský obor, tak i jako roční nástavbové studium. V Austrálii obor angličtina jako druhý jazyk patří mezi základní nabídku takřka všech univerzit v zemi, příkladem mohou být University of Sydney, University of New South Wales, University of Queensland, Monash University, University of Newcastle a mnohé další. Z výzkumu (Rambøll 2008) vyplynulo, že 8% pedagogů vyučujících norštinu jako cizí jazyk postrádá potřebnou kvalifikaci. Obdobná data z českého prostředí chybí, na základě provedených výzkumů (Bačáková 2009, 2010b,c) i dat získaných v rámci předkládaného disertačního projektu se však lze právoplatně domnívat, že tato čísla budou v ČR mnohonásobně vyšší.

Příkladem českých institucí, které se problematikou češtiny jako druhého jazyka intenzivně zabývají, jsou Technická univerzita v Liberci (TUL), Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (UJEP) a Univerzita Karlova v Praze (UK). TUL je od roku 2009 řešitelem projektu *Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk*,²⁵ jehož cílem je zkvalitnění přípravy budoucích pedagogů na práci s dětmi-cizinci a vytvoření jazykové databanky (elektronického korpusu). Druhým příkladem pozitivně se měnící praxe ve vzdělávání budoucích pedagogů v České republice je projekt *Čeština pro žáky-cizince v rámci inovace výuky učitelských programů v oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ*²⁶ realizovaný na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Cílem projektu je vytvořit a realizovat inovované studijní programy v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, v nichž studenti získají kompetence pro začleňování žáků-cizinců do českých škol pomocí dvou e-learningových modulárních kurzů. Filozofická fakulta UK od roku 2009 nabízí navazující magisterské jednooborové studium *Učitelství češtiny jako cizího jazyka*.

Další možnosti vzdělání v oboru čeština jako cizí jazyk pak nabízí Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy (ÚJOP) v rámci dvousemestrálního zdokonalovacího kurzu, který je ovšem určen pro již vystudované pedagogy, či Centrum

²⁵<http://www.c2j.cz>

²⁶<http://cestinaprocizince.ujep.cz>

integrace cizinců, o.s. (CIC) v rámci kurzu lektorských dovedností. Čtvrtelní semináře nabízí také Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ).

Z výše zmíněného je zřejmé, že jazyková výuka dětí-cizinců v České republice, přestože se jedná o obor nový,²⁷ má již alespoň částečně vytvořeny odborné základy, na kterých je možné dále stavět. Významně se rozšiřuje také nabídka výukových materiálů (Bačáková 2010b). Jelikož ale většina současných pedagogů již své vysokoškolské vzdělání nabyla, je nutné se cíleně zaměřit také na průběžný profesní rozvoj pedagogů jako nezbytný předpoklad reformy školského systému.

5.3.2 Profesní rozvoj pedagogů

Vláda státu Nový jižní Wales (stejně jako federální vláda Austrálie) si uvědomuje fakt, že nestačí poskytnout pedagogům vzdělání pouze v rámci vysokoškolského studia, ale je nutné je průběžně podporovat i v rámci profesního rozvoje. Stát má za tímto účelem vypracován speciální strategický plán (NSW DET 2004b), který dává pedagogům za povinnost aktivně se účastnit dalšího vzdělávání. Školy musí každý rok sestavit plán profesního rozvoje svých pedagogů, který připraví specializovaný tým za tímto účelem sestavený. Školy za účasti státních orgánů následně výsledky plánu profesního rozvoje pedagogů každoročně podrobují evaluaci.

Další vzdělávání pedagogů ve státě Nový jižní Wales je rozčleněno do čtyř úrovní, které tvoří tzv. vzdělávací kontinuum (NSW DET 2005), a to na základě dosažené pedagogické praxe. První úroveň je určena pro absolventy vysokých škol, kteří ještě nezapočali svou pedagogickou kariéru, dalším stupněm jsou tzv. *induction programs* pro pedagogy v počátcích své kariéry. Kontinuum pokračuje stupněm pro zkušené pedagogy a je zakončeno speciální úrovní pro vedení škol, které má opět řadu podúrovní podle dosažených zkušeností ředitelů a ředitelek škol. Vedle kontinua pro pedagogické pracovníky existuje program profesního rozvoje také pro nepedagogické pracovníky ve školství. Nad rámec individuálního rozvoje jednotlivých pedagogů stát stanovuje také pět dní ve školním roce, které škola musí využít pro celoškolský profesní rozvoj (NSW DET 2010b).

V oblasti vzdělávání dětí-cizinců a uprchlíků stát organizuje řadu školení a vzdělávacích programů, jako například *ESL Orientation*, *ESL in the Mainstream*, *Intensive English Program Curriculum Network*, metodologické semináře, supervize a další. Každý z regionů státu NSW má také vlastního kulturního konzultanta, který se školami spolupracuje na implementaci protirasistické a multikulturní politiky, poskytuje poradenství a sám organizuje semináře pro učitele.

²⁷Více ke stručné historii oboru před rokem 1989 viz např. Hájková (2005)

Norský školský zákon (§ 10-8) a státní strategie dalšího vzdělávání pedagogů²⁸ staví na předpokladu, že vysoce kvalifikovaný pedagog je klíčem k úspěšnému vzdělávacímu systému, a proto dává pedagogům za povinnost se účastnit kurzů dalšího vzdělávání. Ty mohou mít formu jednorázových seminářů či formálního vzdělávání na institucích terciárního stupně (univerzity a tzv. høyskoler). Nabídku kurzů i podporu pedagogů při získávání dalšího formálního vzdělání zajišťují samosprávné celky, jednotlivé školy pak mají za povinnost zpracovat plán dalšího vzdělávání svých pedagogů včetně identifikace prioritních oblastí. Školy také mají povinnost každoročně zhodnotit plnění plánu dalšího vzdělávání pedagogů, a tím zajišťovat potřebnou kvalifikaci svého personálu dle znění zákona. Kurzů týkajících se interkulturní výchovy a vzdělávání dětí-cizinců/uprchlíků je bezpočet, jedním z hlavních organizátorů je i výše zmíněné Národní centrum multikulturního vzdělávání.

V České republice, stejně jako v Norsku a v Austrálii, mají dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů (§ 24), v platném znění, pedagogové povinnost dalšího vzdělávání. To ovšem může probíhat i formou samostudia, což v praxi znamená, že aktivní účast na seminářích, které pedagogům pomáhají zvyšovat kvalifikaci ve směru současných trendů v pedagogice, jako je například inkluzivní vzdělávání, není povinná ani školou vymahatelná. Výzkum navíc ukazuje, že většina pedagogů využívá právě formu samostudia pro svůj další profesní rozvoj a školy nemají vypracován konkrétní plán rozvoje svých pracovníků (Bulant 2010). Současně také mají pedagogové v České republice zatím omezené možnosti týkající se profesního rozvoje v oblasti vzdělávání dětí-uprchlíků a cizinců a multikulturní výchovy. Jednou z iniciativ jsou akreditované semináře META, o.s. pořádané v jednotlivých krajích ČR zaměřené na pedagogické aspekty výuky dětí-cizinců, kde si zároveň pedagogové mohou vyměňovat své zkušenosti. Semináře s obdobnou tematikou nabízí v rámci projektu *Vzdělávání cizinců v Ústeckém kraji*²⁹ i dvě další neziskové organizace, a to Conzept CZ a Poradna pro integraci v Ústí nad Labem (PPI). Další iniciativou je e-learningový kurz Výzkumného ústavu pedagogického spuštěný na podzim roku 2010 na portálu RVP³⁰ mající taktéž akreditaci MŠMT, tzn. že je oficiální součástí programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V současné době na území ČR vznikají z iniciativy řady neziskových organizací i akademických institucí také internetové portály zabývající se otázkou vzdělávání dětí-cizinců. Jedním z příkladů je portál META, o.s.³¹ nabízející řadu výukových materiálů, metodických nástrojů, příkladů dobré praxe, obecných i praktických informací i prostor k diskusi. Dalším zdrojem informací rovněž nabízející prostor

²⁸Kompetanse for kvalitet: Strategi av videreutdanning av lærere

²⁹www.deticizincu.cz

³⁰www.rvp.cz

³¹www.inkluzivniskola.cz

pro výměnu zkušeností a výukových materiálů je portál Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP)³² a portál zabývající se implemetací multikulturní výchovy do škol Czechkid.³³ I přes tyto pozitivní kroky lze ovšem konstatovat, že systematický přístup k profesnímu rozvoji pedagogů v oblasti vzdělávání dětí-cizinců/uprchlíků chybí a nabízené informace a programy jsou značně roztržité, bez návaznosti, hlubší angažovanosti a koordinace ze strany státních orgánů (MŠMT ČR). Pedagogové o jejich existenci navíc často nemají povědomí (viz kapitola 8.1.2).

5.4 Pedagogicko-psychologická diagnostika

Pedagogicko-psychologická diagnostika dětí-uprchlíků je velmi diskutovaným tématem v zahraniční odborné literatuře. Vzhledem k tomu, že si nikdy nemůžeme být jisti objektivitou výsledků standardizovaných testů (včetně testů neverbálních) u dětí-uprchlíků (Greenfield 1997; Arnold, Matus 2000; Rosselli, Ardila 2003; Pihl 2005; Fraine, McDade 2009), neboť kontext testovacího materiálu, jazyk zadání a kritéria hodnocení jsou kulturně ovlivněny (Sattler 1992), je třeba diagnostice dětí-uprchlíků věnovat speciální pozornost. Kulturní aspekty jako motivace uspět (tj. důraz kultury na individualitu vs. spolupráci), vztah k osobě zadávající test nebo variace ve významu konceptů (např. ochrana zvířat má jiný smysl v západní kultuře než v tradičních loveckých kulturách) ovlivňují výsledky testů (Ardila 2005).

Dalším důležitým faktorem je jazyk, neboť vezmeme-li v úvahu, že žákovi-uprchlíkovi trvá přibližně deset let, než si plně osvojí akademický jazyk nové země (Thomas, Collier 1997; Brown et al. 2006), není možné považovat výsledky silně verbálně založených testů zadávaných v češtině pro tuto populaci za spolehlivé (ODEOSE 2001). Ovšem ani tzv. kulturně nezatížené testy nemusí přinést kýžený výsledek, jak dokazují např. Pekárková et al. (2010, s. 83) v analýze inteligenčního testu SON-R, kde píší, že „*použití [těchto testů] nijak výrazně nezvyšuje očekávanou výkonnost u sociálně vyloučených romských dětí.*“ Autoři naopak udávají, že vzdělání rodičů, místo bydliště a socioekonomický status mají v dnešním světě velmi významný podíl na vytváření kulturních odlišností v myšlení.

Jak již bylo výše naznačeno, tvorbou diagnostického materiálu pro děti-uprchlíky a cizince se v Norsku zabývá Národní centrum multikulturního vzdělávání. To vyvinulo testy čtenářských dovedností pro třetí třídu v jedenácti různých jazycích a pro pátou třídu ve třech jazycích. Dále mají pedagogové k dispozici diagnostické materiály, které jim pomáhají zhodnotit znalosti dětí-cizinců a uprchlíků

³²www.rvp.cz

³³www.czechkid.cz

v jednotlivých vyučovacích předmětech, a to v anglickém jazyce, přírodních vědách, společenských vědách, matematice a informačních technologiích. Tento materiál má potenciál školám usnadnit správné zařazování dětí-uprchlíků do jednotlivých ročníků základní školy, stejně tak může velmi dobře sloužit jako výchozí bod pro vypracování individuálních vzdělávacích plánů pro tuto skupinu dětí.

V důsledku zvyšujícího se počtu žáků-uprchlíků na australských školách na počátku 21. století spolu s vědomím, že běžné diagnostické postupy nejsou pro tuto skupinu dětí vhodné, došlo i v Austrálii k vytvoření speciálního materiálu s názvem *Support Process for the Assistance and Assessment of Students from Refugee Backgrounds*,³⁴ který má školám mimo jiné usnadnit diagnostický proces těchto dětí (Fraine, McDade 2009). Dokument pracuje se čtyřmi základními stádii podpory, kterými jsou: (a) nástup do školy, (b) sběr dat, (c) plánování, (d) identifikace žáků vyžadujících specifickou intervenci. Předpokladem pak je týmová spolupráce nejenom pedagogů školy, ale také externích odborníků, kteří se podílejí na celém procesu podpory a diagnostiky. Dále také v Austrálii existuje řada specializovaných testovacích materiálů, příkladem jsou tzv. *First Language Assessment Materials*, které pedagogům pomáhají zhodnotit žákovy schopnosti ve čtení a psaní a jsou v současné době k dispozici v arabštině, čínštině, khmerštině, somálštině, turečtině a vietnamštině.

Současně je však nutné podotknout, jak ukazuje výzkum (Valenta 2008), že spolupráce norských škol s pedagogicko-psychologickými poradnami v oblasti diagnostiky dětí-uprchlíků je zatím neefektivní a ne příliš častá. Obdobná situace panuje také v České republice, kde pedagogicko-psychologické poradny zatím nedisponují kvalifikovanými pracovníky, kteří by diagnostiku dětí-uprchlíků mohli citlivě a erudovaně provádět, přestože je toto jedním z cílů práce výše zmíněných Center podpory inkluzivního vzdělávání. Narozdíl od norských škol však české školy nemají k dispozici ani žádné další diagnostické materiály.

5.5 Další podpora

Další z důležitých podpůrných opatření, které mají žáci-uprchlíci, jejich rodiny a školy v Austrálii k dispozici, jsou tlumočnické a překladatelské služby poskytované přímo vládou NSW. Školy a rodiče mohou požádat jednak o přímé služby tlumočnicka (na místě), nebo po telefonu. Odbor vzdělávání vlády NSW na svých internetových stránkách³⁵ nabízí také širokou škálu přeložených materiálů jak pro

³⁴Dostupný na <http://refugees.bne.catholic.edu.au>

³⁵<http://www.det.nsw.au>

rodiče, tak školy, a to dokonce i v řadě málo používaných jazycích. Obdobná snaha v menším měřítku v ČR vyšla opět ze strany META, o.s., které na výše zmíněných internetových stránkách uveřejnilo několik překladů informací o české škole pro rodiče-cizince. Tlumočnické služby jsou ale pro české školy v současné době po většinou nedostupné, neboť by si je škola musela platit z vlastních zdrojů, kterých se jí nedostává. Důsledky na kvalitu komunikace mezi školou a rodinou dokumentuje mimo jiné předkládaný výzkum (viz kapitola 8.1.5).

Vláda NSW nabízí také limitovanou finanční asistenci nově příchozím žákům-uprchlíkům, která je poskytnuta školám na nákup učebních materiálů, psacích potřeb, uniform (povinné v NSW), financování výletů, exkurzí apod. Obdobné schéma je dostupné také v ČR, kde MŠMT každoročně vypisuje grantový program pro základní školy vzdělávající děti-uprchlíky, ze kterých mohou financovat investiční i neinvestiční náklady spojené s výukou dětí-uprchlíků.

Na rozdíl od ČR však vláda NSW školám nabízí také řadu materiálů, které mají usnadnit příchod dětí-uprchlíků do Austrálie a jejich adaptaci na nový život. Příkladem jsou DVD *Young Africans in Schools*, knihy *Settling In: A group program for newly arrived refugee and migrant students*, *Surviving War – Surviving Peace*, *Assisting Refugee Students at Schools*, *Roads to Refuge* a mnohé další, které slouží jednak k profesnímu rozvoji pedagogů, tak i při samotné výuce. Národní centrum multikulturního vzdělávání v Norsku spravuje portál nabízející širokou škálu odborných materiálů v norštině.³⁶ Paralelní zdroje informací v českém vydání prozatím chybí i přes snahu některých mezinárodních (UNHCR, IOM) a neziskových (META, o.s.) organizací, které vydaly české adaptace výukových programů *Carly*, *Nejen čísla* a *Najít nový domov* doplněné i o videomateriál na DVD a pracovní listy, a knižní publikaci věnující se vietnamským dětem na základních školách (Černík et al. 2006).

³⁶<http://www.hio.no/Enheter/NAFO>

6

Design výzkumu

Dobrý výzkum nezávisí ani tak na správné metodologii, jako na správném myšlení.

— Stake (1995)

Hlavní strategií výzkumu jsem zvolila **případovou studii**.¹ Důvody k tomuto rozhodnutí pramení ze samotné definice této výzkumné strategie. Yin (2003) uvádí, že případová studie zkoumá současný jev v jeho reálném kontextu, především pokud hranice mezi samotným jevem a kontextem nejsou příliš zřetelné; zaobírá se více předměty zájmu a výsledky, než samotná data naznačují; pracuje s mnohočetnými zdroji dat i metodami jejich sběru; a je často postavena na teoretických propozicích, které udávají směr pro sběr dat i jejich analýzu. Dále uvádí, že případovou studii používáme, pokud si klademe otázky „jak“ a „proč“ a pokud – jako výzkumník – nemáme kontrolu nad událostmi, které zkoumáme. Punch (1999) definuje případovou studii pomocí čtyř základních charakteristik, kterými jsou: (a) případ je ohraničeným systémem, (b) případ je případem něčeho, (c) holismus, (d) mnohočetné zdroje dat a metody jejich sběru.

Jednotlivým aspektům definice (a tudíž i důvodům ke zvolení výše uvedené výzkumné strategie) bude věnována pozornost v následujících podkapitolách.

¹A to i přestože nepanuje shoda, že by případová studie mohla být označována za samostatnou formu výzkumu, jak píše například Stake (2005), který zdůrazňuje její specifickou, ale jasnou charakteristiku objektu výzkumu.

6.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Zkoumaným fenoménem výzkumu je inkluzivní praxe ve vzdělávání skupiny dětí-uprchlíků v českých základních školách. Filosoficko-morální, stejně jako lidsko-právní a pedagogické důvody pro nutnost věnování speciální pozornosti dětem-uprchlíkům byly již zmíněny v kapitolách 2, 3 a 4. Dalším důvodem je také chybějící pedagogický výzkum v této oblasti. Tyto skutečnosti mě přiměly se otázce vzdělávání dětí-uprchlíků hlouběji věnovat a zkoumat ji v „jejím reálném kontextu“ (viz předchozí definice), tj. na základních školách na území České republiky.

Hlavním cílem výzkumu bylo odpovědět na otázku, zda vybrané děti-uprchlíci mají možnost plné účasti na vzdělání, jak jim to zaručují mezinárodní úmluvy o lidských právech a další již zmíněné dokumenty, a tím představit jasně popsany případ vzdělávání dětí-uprchlíků v základních školách v České republice s jeho silnými i slabými stránkami (případy dobré praxe i bariérami ve vzdělávání), který v současné české odborné literatuře chybí. V průběhu analýzy dat si výzkum kladl za cíl najít kauzální vztahy mezi identifikovanými bariérami a správně teoreticky popsat možné příčiny zkoumané reality spolu s východisky do budoucna.

V souladu s dříve definovanými předpoklady plné účasti na vzdělání a užitku z něj (viz kapitola 4.4), jsem definovala následující čtyři výzkumné otázky, které vedly celý pokračující výzkumný proces:

- (a) Jak školy zaručují rovné vzdělávací možnosti v běžném a věkově adekvátním prostředí školy svým žákům-uprchlíkům?
- (b) Jak nabízené vzdělání bere v úvahu potřeby, možnosti a názory dětí-uprchlíků?
- (c) Jakým způsobem mají děti-uprchlíci přístup k podpůrným opatřením včetně pedagogicko-psychologického poradenství?
- (d) Jak školy spolupracují s rodiči dětí-uprchlíků v souladu s „nejlepším zájmem dítěte“?

6.2 Propozice

Součástí designu případové studie je i stanovení propozic, které pak jsou důležitým vodítkem při analýze získaných dat (Yin 2003). Propozice zpravidla pramení z odborné literatury, osobních zkušeností, teorií či generalizací empirických dat (Baxter, Jack 2008) a umožňují přesněji zacílit předmět výzkumu. V mém případě níže uvedené propozice pramení především z prostudované zahraniční odborné literatury (některé z pramenů uvádím za zněním jednotlivých propozic) a vlastní praxe při vzdělávání dětí-uprchlíků v České republice i v zahraničí.

Propozice 1: Čím více je škola informovaná o svých žácích-uprchlících (obecné i specifické informace), tím více inkluzivní bude její prostředí i pedagogická praxe (Reakes 2007; Kanu 2008).

Propozice 2: Postoj vedení školy k přítomnosti žáků-uprchlíků (přítěž vs. obohacení) má vliv na míru inkluzivní praxe v dané škole (Vaughn et al. 1996; Stanovich, Jordan 1998a,b; Avramidis et al. 2000; Forlin 2001; McLeskey et al. 2001; Arshad et al. 2004; Sharma et al. 2006; Loreman et al. 2007; Brind et al. 2008; Hauge 2009; Jordan et al. 2009 a další).

Propozice 3: Čím více zkušeností daná škola má s výukou dětí-uprchlíků a cizinců a čím kvalifikovanější jsou její pedagogové v tomto ohledu, tím úspěšněji bude aplikovat inkluzivní praxi ve vzdělávání (Arnot, Pinson 2005; Ford et al. 2007; Hughes, Beirens 2007; Taylor 2008).

6.3 Subjekt výzkumu

Jak již bylo zmíněno v úvodu, subjektem výzkumu byly **dvě skupiny přesídlených barmských uprchlíků** z Malajsie a Thajska v rámci pilotního přesídlovacího programu České republiky v letech 2008/2009 a 2010. Důvodů pro výběr právě této skupiny je několik. Předně, jedná se o pevně ohraničenou skupinu osob a institucí (tj. všechny přesídlené rodiny barmského původu s dětmi ve věku do 18 let na území České republiky v dané době a základní školy tyto děti vzdělávající) s obdobnými uprchlickými zkušenostmi, současnými životními podmínkami i délkou pobytu v České republice. Právě jasné vymezení skupiny je jednou z hlavních podmínek pro úspěšné použití strategie případové studie. Přestože z výše zmíněného by se skupina mohla jevit jako silně homogenní, opak je pravdou. Skupina respondentů zahrnovala příslušníky různých etnických skupin – Čjin, Kačjin, Karen a Tavoyan, které hovoří různými jazyky a vyznávají odlišná náboženství. Příslušníci etnických

skupin Čjin, Kačjin a Karen tradičně vyznávají křesťanskou víru, příslušníci skupiny Tavoyan naopak buddhismus. Jednotlivé přesídlené osoby za sebou mají velmi rozdílné životní osudy a zkušenosti, z Barmy byly nucené utéct do rozdílných zemí (Majalsie a Thajsko), spojuje je ovšem důvod odchodu ze země původu a jejich současný status uprchlíka v České republice.

Účastníky výzkumu byly:

- **11 rodin barmských uprchlíků s celkem 29 dětmi ve věku do 18 let** (podrobnější informace viz tabulka 6.1);
- **14 škol vzdělávajících vybrané děti-uprchlíky, tj. 36 pedagogů a ředitelů škol.**

Celkem se výzkumu účastnilo **85 respondentů**, a to 29 dětí-uprchlíků (13 dívek a 16 chlapců), 15 rodičů-uprchlíků² a 36 pedagogů.

věk [let]	6	7	8	9	11	12	13	14	15	16	17	18
počet dětí	1	3	2	1	3	4	3	3	2	3	1	3

Tabulka 6.1: Děti-účastníci výzkumu

Výzkum probíhal dlouhodobě ve dvou různých etapách v závislosti na příjezdu skupin přesídlených uprchlíků. V případě první skupiny, která do ČR přicestovala na konci října roku 2008 a v únoru roku 2009, výzkum započal v září roku 2009 a první rozhovory se všemi respondenty dané skupiny včetně prvotního pozorování výuky proběhly v období září – prosinec 2009. Do konce roku 2010 však pokračovala opakovaná pozorování ve školách a setkání s respondenty, při kterých došlo ke zpětnému potvrzení analyzovaných dat a dovysvětlení nejasných tvrzení, v některých případech také k doplnění chybějících dat. V případě druhé, početně menší skupiny, která byla do ČR přesídlena v srpnu 2010, sběr dat probíhal v období prosinec 2010 – březen 2011.

V případě první skupiny přesídlených uprchlíků žila část rodin (4) v době výzkumu již v soukromých integračních bytech rozmístěných po celé České republice, tzn. že za sebou měla šest měsíců strávených v integračním azylovém středisku. Druhá část rodin (2) absolvovala v průběhu výzkumu stěhování z integračního střediska do soukromých bytů, děti z těchto rodin tudíž byly pozorovány ve dvou rozdílných

²Výzkumu se na vlastní žádost neúčastnilo sedm matek dětí-uprchlíků, které preferovaly pasivní účast v rozhovorech, při kterých byl hlavním respondentem jejich manžel. Hlavním důvodem – narozdíl od mužů v rodině – byla jejich omezená znalost barmského jazyka, viz níže.

školách. V případě druhé skupiny sběr dat proběhl v době, kdy všechny rodiny žily ještě v integračním azylovém středisku, a děti proto navštěvovaly společnou školu v místě bydliště. K pokračujícímu sběru dat po přestěhování rodin do soukromí nedošlo z důvodu udržení srovnatelných výchozích podmínek škol. V době před přestěhování rodin do soukromí totiž UNHCR uspořádalo informační seminář pro školy,³ které přijaly děti po jejich přestěhování do integračních bytů. Seminář vycházel mimo jiné z poznatků nabytých při sběru dat v rámci první přesídlené skupiny. Účelem semináře proto bylo školy předem připravit na problémy, se kterými se předešlé školy setkaly, a předejít tak vzniku alespoň některých z nich.

Výzkum vedený s respondenty uprchlíky má řadu specifík a úskalí popsaných v odborné literatuře. Jedná se o problematiku mezi-kulturních překladů/tlumočení, ekvivalenci konceptů a dále také mnohé praktické otázky, jako je výběr respondentů a přístup k nim (Bloch 1999). Existují zde též citlivé etické aspekty výzkumu (Jacobsen, Landau 2003; Rodgers 2004) zahrnující i specifika týkající se výzkumu s dětmi (Kirova, Emme 2007) a nutnost vytvoření pocitu důvěry mezi výzkumníkem a komunitou uprchlíků (Hynes 2003) za přetrvávajících požadavků na kvalitu výzkumu (Kopinak 1999). Tato specifika jsem během výzkumného procesu vedla v patrnosti a pozitivní proměnnou jistě byl fakt, že výzkum byl zaštitěn Úřadem Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky, se kterým skupina barmských uprchlíků byla v kontaktu již v zemích prvního azylu (Malajsie a Thajsko) a měla s ním velmi pozitivní zkušenosti. Díky tomu i navázání kontaktu a důvěry s respondenty bylo velmi usnadněno.

Problematika překladu/tlumočení musela být vyřešena účastí tlumočníka do/z barmštiny, přestože barmština není rodným jazykem respondentů. Ani jeden z rodných jazyků respondentů⁴ však v České republice zatím nemá svého tlumočníka (ani jakéhokoli dalšího zástupce). Přestože jsem si plně vědoma toho, že skutečnost, že respondenti nemohli odpovídat ve svém rodném jazyce, měla značný negativní vliv na kvalitu i obsah jejich výpovědí, vhodnější alternativa v současných podmínkách nebyla k dispozici. Jedinou další možností bylo neprovádět rozhovory s respondenty-uprchlíky vůbec a zaměřit se pouze na výpovědi škol. Tuto variantu jsem ale vyhodnotila jako velmi nežádoucí z důvodu, že názory osob s udělenou mezinárodní ochranou jsou zatím, a to nejenom v České republice, slyšet velmi málo, a to i v otázkách, které se jich bezprostředně týkají. Proto je důležité uprchlíkům včetně dětí-uprchlíků poskytovat prostor pro vyjádření vlastních názorů,⁵ a to i v případech, že tento prostor nebude zcela bez omezení (více o výzkumných překážkách viz kapitola 9.3).

³Autorka předkládané disertační práce byla zároveň přednášející na semináři.

⁴karen, s'gaw; čjin, haka; čjin, tedim; čjin, zotung; tavoyan; kačjin-jinpho; mu; mindat

⁵srov. čl. 12 CRC; Hart (1992); Kirova, Emme (2007); UNHCR (2008)

Doplňující rozhovory s dětmi-uprchlíky, které probíhaly s časovým odstupem, již byly bez větších překážek vedeny v českém jazyce. Výjimkou byli pouze členové jedné rodiny, kteří požádali o možnost vedení rozhovorů v anglickém jazyce. Ten proběhl bez přítomnosti tlumočníka.

6.4 Metody sběru dat

Důležitou součástí již zmíněné definice případové studie je vícečetnost metod sběru dat, která souvisí s požadavkem triangulace. Ten se nevztahuje pouze na metody sběru dat, ale také na zdroje dat, množství výzkumníků a teorií (Denzin 1984). Triangulace v metodách sběru dat je ovšem pro případovou studii obzvláště příznačná a i předkládaný výzkum tuto skutečnost reflektuje. Yin (2003) vymezuje šest možných zdrojů dat v případových studiích, kterými jsou: (a) dokumenty, (b) archiválie, (c) rozhovory, (d) přímé pozorování, (e) zúčastněné pozorování, (f) artefakty. Vzhledem k charakteru svého výzkumu jsem zvolila tři z těchto možných metod, a to:

- (a) **semi-strukturovaný rozhovor** s řediteli/učiteli škol, dětmi-uprchlíky a jejich rodiči;
- (b) přímé **pozorování** na všech devíti školách;
- (c) **obsahovou analýzu dokumentů**.

Švaříček (2007, s. 159) definuje (hloubkový) rozhovor jako zkoumání členů určitého prostředí „s cílem získat stejné pochopení jednání [a] událostí, jakým disponují členové dané skupiny“. Přírozenou součástí každého rozhovoru je ovšem také pozorování, „čtení mezi řádky“, ne pouze zaznamenávání řečeného. Hendl (2008) tuto metodu nazývá „rozhovorem pomocí návodu“, která nabízí tazateli volnost při formulaci otázek, jejich pořadí, umožňuje uplatnit vlastní perspektivu a zkušenosti, a přesto udržet jasné zaměření rozhovoru.

Narozdíl od rozhovorů, kde je cílem zjistit, co si respondent myslí, je pozorování zaměřeno na snahu dozvědět se, co se skutečně děje (Hendl 2008). Švaříček (2007, s. 143) je definuje jako „dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces“.

Každá z vybraných metod má své výhody i nevýhody, navzájem se ovšem tyto tři metody úspěšně doplňují a vytváří celek, který je stabilní, exaktní a má široké

pokrytí (dokumenty), je přesně zaměřený a hluboký (rozhovory) a zachycuje události v reálném čase v kontextu (pozorování) (Yin 2003).

Jak již bylo naznačeno, sběr dat pomocí semi-strukturovaných rozhovorů s respondenty a přímého pozorování na školách probíhal v období září 2009 až březen 2011. Průběžné analýze získaných dokumentů jsem se intenzivně věnovala po celé výzkumné období až do závěrečného sepsání předkládané disertační práce za účelem představení co nejaktuálnějších situací v oblasti legislativy i odborné literatury.

Délka rozhovoru s jednotlivými respondenty se lišila v závislosti na respondentově ochotě sdílet své zkušenosti, myšlenky a prožitky. Nejkratší z rozhovorů probíhal 30 minut, nejdelší potom čtyři hodiny. Respondenti z Barmy měli k dispozici tlumočení buďto fyzickou osobou, nebo možnost tlumočení po telefonu – v obou případech osobou, kterou respondenti důvěrně znali. Ne všichni (především děti) však této možnosti využili a rozhovor byl na jejich žádost veden v českém jazyce, v jednom případě jazyce anglickém. Při opakovaných rozhovorech s dětmi-uprchlíky v roce 2010 už byl rozhovor veden se všemi v českém jazyce bez zásadních komunikačních problémů.

Pozorování na školách probíhalo opakovaně (na každé z šesti škol minimálně třikrát, v jednom případě i čtyřikrát), vždy v průběhu celého vyučovacího dne. Pozorování se nesoustředilo pouze na samotné vyučování, ale také na přestávky, dobu oběda, chvíle před i po skončení vyučování apod. Průběh pozorování byl zaznamenáván do výzkumného deníku, včetně následných reflexí pozorované reality po jeho skončení.

Škála zkoumaných dokumentů zahrnovala legislativní dokumenty ČR, Austrálie a Norska vztahující se ke vzdělávání dětí-uprchlíků,⁶ vládní dokumenty ČR, Nor-

⁶Zákon č. 564/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon); zákon o azylu č. 325/1999 Sb.; vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných; metodický pokyn k školní docházce žadatelů o azyl, čj. 10 149/2002-22; pokyn MŠMT ČR ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol, v České republice, čj. 21836/2000-11; lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2010-06-25-49); lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (LOV-2003-07-04-80); Migration Act 1958; Education Act 1989; Anti-Discrimination Act 1991; Disability Services Act 1992; Disability Discrimination Act 1992

ska a Austrálie,⁷ diagnostické materiály⁸; kurikulární dokumenty⁹, školní zprávy a dokumentace, školní práce dětí-respondentů, zprávy UNHCR, vysvědčení dětí-respondentů, individuální vzdělávací plány dětí-respondentů, statistické ročenky¹⁰ a další.

6.5 Analýza dat

Analýza dat je jednou z nejdůležitějších a také nejnáročnějších částí výzkumu, zároveň ale také jedním z nejméně propracovaných aspektů případové studie (Yin 2003). Yin (2003) navrhuje pět možných technik analýzy dat: (a) propojení vzorců (pattern-matching in Campbell 1975), (b) výstavba vysvětlení (explanation building), (c) časová analýza (time-series analysis), (d) logické modely (logic models), (e) mezipřípadová syntéza (cross-case synthesis). Miles a Huberman (1984) navrhli alternativní analytické techniky, kterými jsou tvorba matic k zobrazení dat, tabulování, řazení dat a další zobrazovací metody.

Pro účely tohoto výzkumu jsem vybrala tři na sebe navazující a vzájemně se doplňující analytické postupy. První krok analýzy zahrnoval mezipřípadovou syntézu, jejímž cílem bylo identifikovat opakující se společné kategorie. Druhou navazující technikou byla tvorba logického modelu, tj. nalezení kauzálních vztahů mezi identifikovanými kategoriemi. Za tímto účelem byl využit také paradigmatický model,¹¹ který je součástí axiálního kódování při analýze pomocí zakotvené teorie (Glaser, Strauss 1967). Poslední použitou technikou pak bylo propojení vzorců s původními propozicemi a hledání alternativních vysvětlení – *rival explanations* (Yin 2000).

⁷Usnesení vlády ČR ze dne 4. ledna 2006 č. 5; usnesení vlády ČR ze dne 14. května 2008 č. 543; usnesení vlády ČR ze dne 15. března 2010 č. 206; usnesení vlády ČR ze dne 22. března 2010 č. 224; usnesení vlády ze dne 3. května 2010 č. 321; koncepce národního přesídlovacího programu a přesídlení skupiny barmských uprchlíků z Malajsie v rámci pilotního přesídlovacího programu; Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze; Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen (2007); Handlingsplan mot fattigdom (2007); Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering (2009); Strategiplan for likeverdig utdanning (2004); Integreringskart (2006); Strategiplan: Likeverdig opplæring i praksis! (2007); Kompetanse for kvalitet: Strategi av videreutdanning av lærere; NOU 2009: 18 (Rett til læring); NOU 2010: 7 (Mangfold og mestring); St.meld. no 23, 1997–1998; NSW DET (2004, 2007, 2008, 2010); DIAC (2008)

⁸Språkkompetanse i grunnleggende norsk; Kartlegging av skolefaglige ferdigheter hos nyankomne minoritetsspråklige ungdommer; NLLIA ESL Bandscales (McCay et al. 2007); Diagnostic English language Tests (McQueen 1994); Initial Assessment Profile Kit (Lamont 1992); META, o.s.: Úvodní zjištění znalostí z ČJ u žáků s ČJČJ

⁹Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter; ESL Syllabus

¹⁰ČSÚ (2009); ÚIV (2010b); DIAC (2010); Henriksen et al. (2010)

¹¹příčinné podmínky → jev → kontext → intervenující podmínky → strategie jednání a interakce → následky

Tato alternativní vysvětlení mají mimo jiné velký význam pro zachování interní validity/kredibility výzkumu, tzn. pro správné určení kauzálních vztahů. Yin (2000) popisuje šest možných typů těchto vysvětlení. Může jimi být buďto (a) přímá alternativa (direct rival), kdy nalezneme jiné vysvětlení než to, které jsme zkoumali; (b) smíšená alternativa (commingled rival), kdy jiné vysvětlení spolu se zkoumaným jevem zapříčiňují výsledek; (c) implementační alternativa (implementation rival), kdy implementace procesu – ne samotná intervence – je příčinou; (d) alternativní teorie (rival theory), kde jiná teorie vysvětlí výsledek; (e) super alternativa (super rival), kdy větší síla než zkoumaný jev (jev však zahrnující) je příčinou; (f) společenská alternativa (societal rival), kdy společenské trendy, ne specifická intervence, zapříčiní výsledek. Zkoumání alternativních vysvětlení bylo důležitou součástí hledání kauzálních vztahů během procesu analýzy dat.

6.6 Prezentace dat

Psaní výzkumné zprávy není pouze závěrečnou „uklízecí“ aktivitou projektu, jak udává Richardson (1994), ale je samo o sobě výzkumnou a analytickou metodou. Rozličné formy prezentace dávají vědci možnost objevit nové souvislosti. Forma a obsah jsou neoddelitelné koncepty. Problémem mnohých kvalitativních výzkumů, jak dodává Richardson (1994), je právě jejich nečtivost, a problémem mnohých vědců jejich sebestřednost, když stráví měsíce a roky nad výzkumem, který nezanechá na společnosti (kromě kariéry jich samotných) žádný pozitivní dopad.

Z těchto pro mě závažných důvodů jsem se rozhodla část prezentace dat uvést formou divadelní hry (viz kapitola 7.2).¹² Ta se řadí mezi tzv. alternativní formy prezentace (Richardson 1997; Nielsen et al. 2001), které jsou často formulovány postmoderní filosofií vědy (St.Pierre, Pillow 2000), jejímž jádrem je pochybnost, že jakákoli metoda, teorie, diskurs, žánr, tradice má universální právo se považovat za pravdivou nebo nadřazenou formu vědění (Richardson 1994). S postmoderní filosofií se v kvalitativním výzkumu objevila krize reprezentace (Marcus, Fisher 1986), která napadá přesvědčení, že jakýkoli lidský výzkum může autenticky zachytit jeho subjekty. Proto, aby minimalizovali nebezpečí špatné reprezentace, začali vědci v kvalitativních výzkumech experimentovat s uměleckými formami reprezentace subjektů výzkumu (Sandelowski 2006). Dalším důvodem byla také snaha evokovat větší citové (jako opak k čistě kognitivnímu) porozumění lidské existenci (van Manen 1997) a zapříčinit změnu ve společnosti, ne pouze zveřejnit výsledky výzkumu (Sande-

¹²Jelikož alternativní formy prezentace výzkumných dat nemají za cíl ani potenciál nahradit tradiční narativní formy (Saldaña 2005), je předkládaná divadelní hra pouze jednou formou představení výsledků výzkumného projektu.

lowski et al. 2006). Zkušenost již dokázala necelistvost výzkumu, který buďto klade přílišný důraz na proces (věda bez umění), nebo zdůrazňuje pouze výzkumný produkt (umění bez vědy) a vede k pseudovědě (Whittemore et al. 2001).

Samotný žánr divadelní hry jsem si vybrala z několika důvodů. Prvním z nich je jeho potenciál zapojit publikum jak na kognitivní, tak i emocionální úrovni (Rositer et al. 2008), a zapříčinit tak pozitivní změnu (Gray et al. 2000; Mienczakowski, Morgan 2006; Mitchell et al. 2006). Divadlo má totiž schopnost představit výzkumný materiál v takové podobě, která napomáhá vytříbit sociální porozumění (Mieniczakowski 1997), tvaruje zážitek, aniž by ho ztrácelo, naopak ho konkretizuje (Mieniczakowski 2001), a může dát hlas nevyslovenému (Richardson 1994). Divadelní hra je dále tradicí jak psanou, tak mluvenou, a může být tedy čtena a hrána. Dramatická prezentace sama o sobě vyzývá k mnohačetným, otevřeným a novým interpretacím způsobu, které tradiční próza nenabízí (Richardson 1991; Barone, Eisner 2006). Dalším důvodem (používaným naopak zastánci realismu jako protikladu k postmodernismu a konstruktivismu) je výhoda oproti prozaické prezentaci týkající se validity (věrnost datům a žité realitě), protože drama zachovává spojení s tělem, emocemi a plným rozsahem smyslových zážitků, které nastaly při sběru dat (Conquergood 1992; Mienczakowski 1996). Propojení výzkumných dat s divadelní hrou též přináší možnost pro (v mém případě) pedagogy se setkat s problémy, kterým čelí děti-uprchlíci a jejich rodiny, a může být také mocným nástrojem při školení/vzdělávání nových pedagogů (Gray et al. 2000; Meyer 2001a,b).

V pedagogickém výzkumu divadelní hru jako prezentaci výzkumných dat použilo několik autorů, jak udává Saldaña (2005). Příkladem jsou Walker et al. (1991) popisující typický den v životě učitele; Rogers et al. (2002) a Vanover, Saldaña (2002), jejichž tématem byli začínající pedagogové a jejich reflexe pedagogické praxe; Meyer (1998, 2001a,b) zaměřující se na mocenské boje ve školní administrativě; Rohd (2004), který zkoumal vzdělávací systém v Oregonu; Donovan (2004) věnující se dilematům v hodnocení žáků; Cozart et al. (2003) hodnotící státní program výtvarné výchovy a další.

Je také důležité uvést, že divadelní scénář jako součást výzkumného projektu neprezentuje jeden určitý zážitek – v mém případě den, stejně jako postavy hry nejsou kopiemi vybraných respondentů (Petersen 2007). Divadelní hra je naopak syntézou vybraných partií rozhovorů s respondenty, zápisků z pozorování, z výzkumného deníku, částí zkoumaných dokumentů (Saldaña 2005). To znamená, že scénář hry, který předkládám v kapitole 7.2, nelze číst jako přepis dat sebraných během jednoho dne v určité škole s určitým žákem-uprchlíkem, ale je již výsledkem analýzy dat. Tato skutečnost pramení také z etických principů výzkumu objasněných v kapitole 6.8.

6.7 Kritéria kvality výzkumu

Jednotliví autoři člení kritéria pro kvalitu kvalitativního výzkumu různými způsoby. Mezi konvenční dlouho zavedená kritéria patří vnitřní a vnější validita, spolehlivost/reliabilita a objektivita (Hoepfl 1997; Merriam 1998; Flick 2009). Avšak například Yin (2003) k nim ještě přidává pojem konstruktivní validita (construct validity), což je vytvoření správných operačních postupů ve výzkumu. Lincol a Guba (1985) ve snaze o přiblížení kritérií kvalitativního výzkumu konstruktivistickému pojetí vědy zavedli alternativní dělení a hovoří o důvěryhodnosti/kredibilitě jako alternativě k vnitřní validitě (kterou považují za kritérium pozitivismu); přenesitelnosti/transferability jako alternativě k vnější validitě; dependability jako paralele ke spolehlivosti a confirmability jako paralele k objektivitě. Mertens (2010) pak například přijímá tato kritéria jako jediná možná pro hodnocení kvality kvalitativního výzkumu.

Pro popsání použitých technik k dodržení kritérií kvality předkládaného výzkumu použiji rozdělení, jak ho nabízí Lincoln a Guba (1995). **Důvěryhodnost/kredibilita** výzkumu byla založena na triangulaci použitých metod sběru dat, mnohočetnosti zdrojů evidence a na použití analytických technik včetně zkoumání alternativních a protichůdných vysvětlení a případů. Použila jsem též techniku členského ověřování (member checking) přímo u subjektů výzkumu a reflexi kolegů (peer de-briefing – viz Švaříček, Šedová 2007) při prezentacích na seminářích, konferencích a při své práci konzultna s kolegy z UNHCR.

Přenesitelnost/transferabilita výzkumu byla postavena na replikační logice (Yin 2003) a obsáhlých popiscích jednotlivých případů.

Dependabilita výzkumu byla založena na jasném vytvoření protokolu za účelem dosažení konzistence položených otázek v rozhovoru (viz přílohy 1–3) a na vytvoření databáze případů složené z přepsaných rozhovorů, zápisků z pozorování a rozhovorů, shrnujících zpráv, profilů studentů a zkoumaných dokumentů.

Konfirmabilita výzkumu byla postavena na vytvoření řetězce evidence, aby bylo možno oběma směry sledovat přechod mezi výzkumnými otázkami, sebranými daty a jejich zdroji, analyzovanými daty a závěrečnou zprávou.

6.8 Etické dimenze výzkumu

Etické dimenze výzkumu souvisejí s obecnými etickými principy ve vědě. Jednotlivé vědní obory mají tyto principy definované v rámci svých asociací. Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) však žádné takovéto principy nedefinovala, a proto je nutné se odkázat na etický kodex Britské asociace pedagogického výzkumu (British Educational Research Association – BERA), která v roce 2004 zrevidovala a znovu vydala etický kodex (BERA 2004).

Mezi základní principy tohoto kodexu patří dobrovolný informovaný souhlas s účastní na výzkumu. Účastníky výzkumu jsem před jeho zahájením seznámila s procesem šetření, jeho cíly, za jakým účelem je výzkum veden a kde a jak budou výsledky použity. Účastníci dobrovolně souhlasili s účastí.

Dalším principem je právo účastníka od výzkumu kdykoli odstoupit. S tímto právem jsem všechny účastníky před začátkem šetření seznámila. Žádný z účastníků ho však nevyužil. Vzhledem k tomu, že subjektem výzkumu byly i děti, kterým etický kodex věnuje speciální pozornost, bylo třeba nejenom přísně dbát na dodržování čl. 3 a čl. 12 Úmluvy o právech dítěte, ale také získat vedle jejich informovaného souhlasu k účasti na výzkumu i souhlas jejich rodičů. Ten byl ve většině případů získán až při osobním setkání s respondenty, v jednom případě se na jeho získání podílel dotázaný sociální pracovník.

Dalším z uvedených principů kodexu je právo na soukromí, tzn. důvěrné a anonymní zacházení s daty získanými při výzkumu, aby nijak nemohlo dojít k pozdější identifikaci účastníků či organizací. Toto právo bylo písemně zaneseno do formuláře o souhlasu s účastí na výzkumu a respondenti o něm byli ústně informováni spolu s právem na ukončení účasti bez udání důvodu. Toto právo bylo dále naplňováno při přepisování rozhovorů, kdy veškeré údaje, které by mohly vést k pozdější identifikaci účastníků (jména osob, organizací, geografická označení a veškerá vlastní jména), byly zakódovány.

7

Získaná data

7.1 Profily žáků

Vzhledem k jasně definovaným etickým principům výzkumu, tj. zásadě, aby nikdo z účastníků výzkumu nemohl být identifikován, neobsahuje následující část profil jednoho konkrétního žáka-uprchlíka, ale je syntézou více profilů, které jsem v rámci procesu sběru dat vytvořila (viz kritérium dependability výzkumu, podkapitola 6.7).

7.1.1 Ko Aye

Ko Aye je patnáctiletá dívka, která se narodila v Barmě, ale od svých sedmi let žila s rodiči a svými dvěma staršími bratry v uprchlickém táboře v Thajsku. Rodina byla Barmu nucena opustit poté, co otce zajalo vojsko. Tomu se ze zajetí podařilo uniknout až za hranice Barmy, odkud poslal zprávu rodině, aby ho následovala. Cesta do Thajska, která trvala více než rok, byla pro rodinu velmi náročná, nebezpečná a vyčerpávající.

Ko Aye v Barmě do školy nikdy nechodila, od svých osmi let navštěvovala základní školu v uprchlickém táboře, která byla vedena místní dobrovolnickou organizací. Počet dětí ve třídě mnohonásobně přesahoval standardy evropských škol a materiální zajištění bylo velmi omezené. Výuka probíhala v jejím rodném jazyce karen s'gaw. Ko Aye se dorozumí ještě v thajštině a v táboře se naučila také několik základních anglických frází. Barmsky však neumí, jelikož nikdy nenavštěvovala školu ve své rodné zemi. Do školy, dle svých slov, chodila vždy ráda a podle rodičů patřila v Thajsku k nejlepším žákům.

Na podzim roku 2008 byla rodina přesídlena do České republiky, kde získala azyl. Ko Aye prvních šest měsíců navštěvovala základní školu v blízkosti integračního centra, kde rodina bydlela spolu s ostatními přesídlenými barmskými rodinami. V této škole byla Ko Aye zařazena do čtvrté třídy spolu se svým sedmnáctiletým bratrem. Nikdo se jí ani jejích rodičů nezeptal, jaký ročník by si přála navštěvovat a jaké má dřívější zkušenosti ze školy. Nikdo se jí vlastně na nic nezeptal. Ko Aye byla ale ráda, že ve třídě není sama, protože v té době neuměla ještě vůbec česky. Ve škole se necítila dobře, protože nikomu nerozuměla, navíc ve společnosti desetiletých dětí. Tlumochník s nimi ve škole nikdy nebyl. V odpoledních hodinách ale Ko Aye spolu se svými barmskými kamarády navštěvovala soukromou výuku češtiny přímo v integračním středisku. Tam chodila ráda, protože paní učitelka na ně byla hodná a pomáhala jim. Ko Aye bylo líto, že takovou paní učitelku nemají i ve škole.

Po šesti měsících se rodina Ko Aye přestěhovala do soukromého bydlení a Ko Aye ztratila osobní kontakt se svými barmskými kamarády. Tato skutečnost ji velmi mrzela, v kontaktu ale zůstali alespoň přes internet. Ko Aye začala navštěvovat místní základní školu, kde byla zařazena do šesté třídy, přestože doufala, že bude navštěvovat osmý ročník, stejně jako v Thajsku. Vedení školy ale rozhodlo jinak a Ko Aye neměla dostatečnou slovní zásobu k tomu, aby mohla protestovat. Na její názor se opět nikdo nezeptal. Paní ředitelka Ko Aye zařadila schválně o několik ročníků níž, než by odpovídalo jejímu věku a předchozímu vzdělání, aby se prý naučila rychleji česky a učivo pro ní bylo jednodušší. Ko Aye se ve třídním kolektivu necítí zcela dobře, její spolužáci jsou totiž o čtyři roky mladší než ona. Třídní učitelka Ko Aye posadila do předposlední lavice u okna ke spolužačce Kláře, která se jí snaží se vším pomáhat. Ko Aye ze čtvrté lavice nevidí dobře na tabuli, vzhledem k jazykové bariéře však tuto skutečnost nemohla hned z počátku sdělit pedagogům. Teď už se jí nechce měnit lavici, protože je zvyklá na Kláru. Změn za poslední rok už Ko Aye zažila víc než dost.

Nejoblíbenějším předmětem Ko Aye je výtvarná výchova, velmi ráda a dobře kreslí. Možná by se tomu chtěla věnovat i v budoucnu, ještě ale nemá jasnější představu. Bude také záležet na rodičích. V ostatních předmětech má Ko Aye často problémy, především pak v biologii, fyzice, dějepise a zeměpise. Hodiny jsou pro ni občas zcela nesrozumitelné a ona jen mlčky sedí v lavici a neví, o čem pedagog mluví. A pak samozřejmě diktáty v hodinách českého jazyka, se kterými si neví rady. Speciální podporu jí však škola nenabídla. Učitelé pro ni občas něco zvlášť zopakují, pan učitel občanské výchovy ji již několikrát po skončení hodiny individuálně vysvětloval probírané učivo, spolužačka Klára jí půjčuje sešity, ale speciální výuku češtiny jako cizího jazyka Ko Aye nemá, ani individuální vzdělávací plán, odpolední doučování ostatních předmětů či asistenta pedagoga. Ředitelka školy pedagogům doporučila,

aby žákům z Barmy nedávali jakékoli úlevy, protože by je to mohlo vést k jejich pasivitě. Nejméně oblíbený předmět pro Ko Aye je tělesná výchova. Není jí příjemné se převlékat v přítomnosti spolužaček.

Na obědy Ko Aye nechodí, české jídlo jí nedělá dobře. Je zvyklá jíst každý den několikrát rýži. Do školy si také nosí plastovou lahev se zmrzlou vodou, za což se jí spolužáci občas smějí. Podivují se tomu i učitelé. Kamarády ve třídě Ko Aye také nemá, po skončení vyučování jde hned domů, kde se učí a pomáhá rodičům. Ti by totiž nebyli rádi, kdyby se Ko Aye odpoledne toulala po okolí. O přestávkách si někdy povídá s Klárou. Většinou ale sedí sama v lavici a čte si v učebnici nebo v sešitě. Někdy si s sebou nosí časopis z Barmy, který jim posílají příbuzní. Občas také jde Ko Aye navštívit do vedlejší třídy svého bratra. Učitelé to ale nevidí rádi, když mluví s batrem svým rodným jazykem, měla by prý spíše mluvit česky se spolužáky, aby si rychleji osvojila nový jazyk.

Třídní učitelka si Ko Aye velmi oblíbila, protože je tichá a bezproblémová žákyně. Vždy chodí do školy připravena, nikdy nezapomene domácí úkol a svým chováním může být příkladem spolužákům. Na to paní učitelka také často poukazuje a spolužáci už si z Ko Aye začínají dělat legraci. Ko Aye je z toho trochu smutná. Pokud je Ko Aye nemocná, rodiče ji okamžitě omluví. Na třídní schůzky ale nepřišli, paní učitelka neví proč. Ko Aye měla oznámení napsané v žákovské knížce. Na druhou stranu jejich přítomnost však nebyla nutná, protože Ko Aye je zcela bezproblémová žákyně. Paní učitelka se s rodiči nikdy neviděla, nebyl prý k tomu důvod. Pokud jim potřebuje něco sdělit, vzkáže to po Ko Aye.

Za měsíc pojede třída Ko Aye na dvoudenní školní výlet. Ko Aye se ho ale nezúčastní. Jedním z důvodů je, že je příliš finančně náročný. Rodiče mají pouze základní mzdu a nemohou si dovolit jednorázově vydat tak vysokou částku. Ko Aye ale není příliš smutná, raději prý zůstane doma, bude se učit a pomáhat mamince vařit.

7.1.2 Lam Mang

Lam Mang je desetiletý chlapec. Když mu bylo pět let, přišli do barmské vesnice, kde žil s rodiči, dvěma sestrami a bratrem, vojáci a odvedli jeho otce s matkou na nucené práce. Rodičům se po několika dnech podařilo z vojenského zajetí utéct a rozhodli se spolu s dětmi opustit zemi. Vydali se přes moře do Malajsie. Cesta byla životu nebezpečná a pro celou rodinu velmi traumatizující. Po příjezdu do Malajsie strávila rodina několik týdnů v detenci, kde se narodil Lam Mangův nejmladší bratr. Až do roku 2010 žila rodina ve velmi skromných podmínkách v Kuala Lumpur a ve strachu z deportace zpět do Barmy. Lam Mang chodil v Malajsií dva roky do základní školy

pro děti-cizince, která nebyla součástí oficiálního systému školství Malajsie. Mluví plynule jazykem chin haka a rozumí i základům malajštiny. V roce 2010 byl Lam Mang spolu s rodinou přesídlen do České republiky, kde jim byl udělen azyl.

Prvních šest měsíců po příjezdu strávil Lam Mang s rodinou v integračním středisku a navštěvoval nedalekou základní školu, která měla již mnohaleté zkušenosti s výukou dětí-cizinců a uprchlíků. Lam Mang byl zařazen do věkově odpovídajícího kolektivu 4. ročníku a byla mu, stejně jako ostatním dětem-uprchlíkům, nabídnuta speciální výuka českého jazyka pro cizince. Na některé předměty do výuky docházela asistentka pedagoga, která Lam Mangovi pomáhala se zápisem do sešitu, s pozoruhodným zadáním cvičení apod. Místo dikátů Lam Mang vždy jen doplňoval písmena do textu s asistentkou. Lam Mang se velice rychle spřátelil se svými spolužáky, což mělo velmi pozitivní vliv na jeho znalost českého jazyka. Třídní učitelka Lam Mangovi sestavila individuální vzdělávací plán, kde jasně definovala cíle jeho výuky i formy hodnocení. Lam Mang si školu velice oblíbil.

Po šesti měsících se Lam Mangova rodina přestěhovala do soukromého bydlení na opačném konci země. Nejbližší barmská rodina se od jejich obce nacházela téměř 100 km. Pro Lam Manga byl odchod z integračního střediska velmi obtížný, protože si oblíbil své nové spolužáky, mezi kterými si již našel kamarády. V nové škole byl Lam Mang spolu se svou starší sestrou jediným cizincem. Škola neměla s dětmi s omezenou znalostí českého jazyka žádné předchozí zkušenosti. Lam Mang byl stejně jako v předcházející škole zařazen do čtvrté třídy. Paní učitelka ho první den jeho školní docházky představila spolužákům a dlouhé minuty vyprávěla o jeho životě, aniž by Lam Mang rozuměl tomu, co říká.

Ve třídě se Mang zpočátku necítil tak dobře jako na předešlé škole, protože tam byl jediný cizinec. Spolužáci se mu vyhýbali, protože nevěděli, jak s ním komunikovat. Velice brzy se však Lam Mang zapojil do místního fotbalového klubu a stal se jedním z jeho nejlepších hráčů. Jeho sportovní výkony mu přinesly obdiv mnohých spolužáků. Škola Lam Manga vyslala jako zástupce do krajské atletické soutěže, kde se Lam Mang umístil na předních pozicích a jeho diplom teď visí na nástěnce před ředitelnou.

Kromě tělesné výchovy se však Lam Mangovi ve škole tolik nedaří. Všichni učitelé ho sice chválí a jsou s jeho chováním i studijním nasazením velice spokojeni, Lam Mang však hlavně v přírodovědě a vlastivědě nerozumí výkladu učitele ani zadání úkolů. Speciální výuku českého jazyka nemá, oproti předchozí škole ztratil i asistenta pedagoga a individuální vzdělávací plán. Někteří z učitelů si proto myslí, že by měl být přerazen do nižšího ročníku, nejlépe prvního či druhého, kde by se lépe naučil česky.

Po skončení vyučování chodí někdy Lam Mang se spolužáky ven hrát fotbal. Rád by navštěvoval ještě kroužek angličtiny, ale rodiče na to nemají peníze. Lam Mangovo školní vybavení je stálo tolik peněz, že si další výdaje nemohou dovolit. Místní fotbalový klub však Lam Mangovi ze svých peněz pořídil nové kopačky i dres. Lam Mang je nejlepším hráčem v obci a přijel se na něj podívat dokonce trenér žáků z krajského města, který chtěl, aby přestoupil do jejich klubu. Lam Mang však odmítl, chce hrát fotbal spolu se svými kamarády.

Škola je v kontaktu s Lam Mangovými rodiči přes jejich sousedku. Pokud třídní učitelka potřebuje rodičům něco sdělit, zavolá sousedce, která jim to osobně česky sdělí. Třídní učitelka neví, proč nekomunikuje s rodiči přímo. S Lam Mangem prý ale nejsou žádné problémy, takže do přímého kontaktu s rodinou není nutné vstupovat. Pokud Lam Mang některý den ve škole chybí, rodiče jeho nepřítomnost vždy písemně omluví.

7.1.3 Khan Kim

Khan Kimovi je sedmnáct let. Narodil se v Barmě a když mu bylo sedm let, přišli do jeho vesnice vojáci, aby zatkli jeho otce, kterého podezřívali ze spolupráce se zneprátenými vojenskými oddíly. Otce stihli přátelé varovat, takže utekl pryč z vesnice a rodina o něm rok neměla žádnou zprávu. Po roce otec rodinu kontaktoval z Malajsie. Matka se dvěma nejmladšími dětmi se vydala na cestu, Khan Kima nechala u svých rodičů. Ti ho vychovávali až do jeho patnácti let, kdy se Khan Kim rozhodl odejít z Barmy za svými rodiči do Malajsie. V Barmě chodil do školy nepravdělně, v Malajsii pak vůbec. Khan Kim mluví jazykem chin haka a částečně také barmsky. V roce 2009, krátce po Khan Kimově příchodu do Malajsie, byla rodina přesídlena do České republiky, kde jí byl udělen azyl.

Po příjezdu do České republiky strávil Khan Kim šest měsíců v integračním středisku, kde navštěvoval také nedalekou školu. Nejprve strávil tři měsíce ve vyrovnávací třídě, kde se učil především česky, potom byl spolu s ostatními barmskými dětmi mladšími 18 let i on zařazen jednotně do 4. ročníku. Hodiny tělesné výchovy měl původně navštěvovat se staršími žáky, nakonec se tak ale nestalo. Khan Kim do školy chodil velmi nerad.

Po šesti měsících se rodina přestěhovala do soukromého bydlení a Khan Kim byl i v nové škole zařazen do 4. ročníku. Sedí v poslední lavici u dveří, jelikož by přes něj ostatní děti jinak neviděly na tabuli. Se svými spolužáky, kteří jsou o osm let mladší, si Khan Kim přirozeně příliš nerozumí. Kamarády však má mimo školu mezi svými českými vrstevníky z vesnice. S nimi tráví i svůj volný čas, což se pozitivně

odráží na jeho jazykových schopnostech.

Skutečnosti, že bude muset v 5. ročníku opustit školu, si Khan Kim ani jeho rodina nejsou vědomi. Khan Kim však stejně nemá zájem na základní škole dále setrvávat, rád by šel rovnou do učení, aby mohl začít finančně vypomáhat svým rodičům. Dle pedagogů školy je Khan Kim velmi komunikativní a manuálně zručný. Jeho přestup do vyššího ročníku však není možný, neboť neovládá všechno potřebné učivo. Dle slov učitelů je zřejmé, že Khan Kim do školy moc nechodil. Teď je prý již pozdě toto dohánět. Škola se s případem téměř dospělého studenta bez ukončeného základního vzdělání ještě nesetkala a dle slov ředitele nemá ani kapacitu takovéto speciální případy řešit.

Khan Kim však o svou budoucnost strach nemá. Rád by se živil svými rukama, nikoli hlavou, jak sám říká, a proto nechápe, proč není možné, aby okamžitě z prvního stupně základní školy přestoupil do učení.

7.2 Jeden den v životě žáka-uprchlíka

Jak již bylo naznačeno v podkapitole 6.6, psaní výzkumné zprávy není pouze závěrečnou „uklízecí“ aktivitou projektu, ale je samo o sobě výzkumnou a analytickou metodou (Richardson 1994). Důvody pro použití divadelní hry jako jedné z forem prezentace sebraných dat představila již zmiňovaná sekce 6.6. Ráda bych na tomto místě ale znovu připomenula, s odkazem také na etické dimenze výzkumu, že předkládaná divadelní hra nezobrazuje konkrétní školu, pedagogy ani žáky. Stejně tak nepřináší pohled na jeden určitý školní den. Představuje však syntézu z mých obsáhlých zápisků z pozorování na 14 základních školách vzdělávajících děti-uprchlíky, které byly subjektem mého výzkumného projektu, a z výzkumného deníku spolu s výpověďmi jednotlivých respondentů.

Uprchlý den

divadelní hra o třech dějstvích

OSOBY

- **Mya Aye:** 16 let, jemná dívka s dlouhými černými vlasy barmského původu, tichá, introvertní, avšak veselá a přátelská, skromně oblečená do obyčejných džínových kalhot a svetru
- **Alžběta:** 12 let, energická dívka s plavými krátkými vlasy, výraznými červenými brýlemi, oblečena do džínových kalhot a nápadného trika s potiskem, sedí v lavici s Mya Aye
- **učitelka angličtiny:** žena v mladších středních letech s velmi upraveným zevnějškem, výrazným make-upem, odbarvenými vlasy, oblečená do přiléhavého oblečení (kalhoty a košile), přátelská k žákům, usměvavá
- **učitelka dějepisu:** žena ve středních letech s krátkými nagelovanými vlasy s červenými konečky, sportovní postavy, které odpovídá i oblečení, velmi energická, přísná a nekompromisní
- **ředitel:** muž ve starším středním věku s nadváhou a obepnutým šedivým oblekem, zasmušilý a nepřístupný
- **učitel 1:** mladší vysoký muž s polodlouhými vlasy a lennonkami na očích, nedbale oblečen
- **učitel 2:** muž ve středních letech sportovní postavy ve sportovní soupravě a s píšťalkou na krku
- **učitelka 1:** žena ve středních letech, utrápeného vzhledu oblečená do sukně a halenky nevýrazné barvy z 80. let
- **učitelka 2:** žena ve středních letech, s nadváhou a tmavě fialovými polodlouhými vlasy, velkými brýlemi na očích, oblečená do širokých černých kalhot a rozevláté halenky s potiskem
- **učitelka 3:** žena ve starších středních letech s prošedivělými a nedbale na blond obarevnými vlasy, rukou v sádře, štíhlé postavy v kalhotkách a svetru
- **uklízečka:** žena důchodového věku, menší, podsaditá, s krátkými výrazně obarvenými vlasy, v pracovním oblečení

DĚJSTVÍ I.

Třída 6.A, končí hodina angličtiny. Žáci sedí v tradičně rozestavených lavicích ve třech řadách a netrpělivě čekají na zvonění. Několik žáků si pod lavicí píše sms, žáci v poslední lavici u okna si povídají. U tabule stojí učitelka angličtiny s domácími úkoly žáků. Mya Aye a Alžběta sedí ve druhé lavici uprostřed.

UČITELKA ANGLIČTINY: Ještě než skončí hodina, tak si rozdáme domácí úkoly z minulého týdne. Jako obvykle ho ne všichni dodali. Že, Filipe. To už je toto pololetí potřetí. Pamatuješ si na naši dohodu? O přestávce se za mnou zastav. Ale jinak jsem s vaší prací moc spokojená.

[Z prostoru třídy se ozve otráveně] No jó.

UČITELKA ANGLIČTINY: Alžběto, prosím tě, pojď sem a rozdej ty úkoly spolužákům. Někteří jste mě opravdu mile překvapili. Například Radim. To byla opravdu vynikající práce. Nejlepší úkol ale zase napsala Mya Aye. Měli byste si z ní vzít příklad. Úkol vždy odevzdá včas a hlavně ho pečlivě vypracuje.

[Učitelka přistoupí k Mya Aye a nakloní se nad ní.]

UČITELKA ANGLIČTINY: Mya Aye, to se ti opravdu povedlo. Krásně napsaná práce. Radost číst. Dávám ti za ní jedničku. Jedničku, rozumíš? [Gestikuluje, na prstech ukazuje jedničku.]

MYA AYE: [plaše se sklopenýma očima] Ano, děkuju.

[Učitelka jde zpět ke katedře. Z prostoru třídy je slyšet smích a šepot. Alžběta se vrátí do lavice k Mya Aye.]

ALŽBĚTA: Ukaž, ty se máš. Mně jedničku nikdy nedá. Ale to asi proto, že jsem Češka. Možná kdybych byla cizinec, tak mám taky tolik jedniček co ty.

MYA AYE: Co?

ALŽBĚTA: Ale nic. Že se máš.

MYA AYE: Aha.

[Náhle se ozve školní rozhlas, všichni zpozorní a zvednou hlavy.]

HLAS Z ROZHLASU: Dobré ráno. Naši žáci druhého stupně se minulý týden zúčastnili krajské soutěže v přespolním běhu a dosáhli velmi krásných výsledků. Nejúspěšnějším z našich žáků byl Khai Thaw... [*Hlas se odmlčí. Z povzdálí je slyšet.*] Maruško, prosím tě, jak se to čte, tenhle ten Barmánec. To je... [*Z rozhlasu se ozve šumění a žáci ve třídě se rozesmějí. Mya Aye sklopí hlavu a červená se. Po chvíli hlas pokračuje.*] Nejúspěšnějším z našich žáků byl Kim spolu s Pavlem Strakovským, kteří dosáhli na stupně vítězů. Družstvo našich chlapců pak obsadilo celkově třetí místo. Gratulujeme. Dále také upozorňujeme, že stále probíhá sběr plastových víček. Vítězové budou odměněni. A prosím žáky Jana Kropáčka a Simonu Brabcovou, aby se o přestávce dostavili do ředitelny. Děkuji.

UČITELKA ANGLIČTINY: Tak. A já mám pro vás ještě jedno oznámení. Vezměte si všichni žákovské knížky, zapíšeme si tam, že se budou konat třídní schůzky. Je to také vyvěšeno na webu školy. Takže si pište, že 17. května od 17.00 se budou konat třídní schůzky. A vyříd'te rodičům, že je důležité, aby přišli.

[*Učitelka píše na tabuli: „17. květen, 17.00: třídní schůzky“*]

MYA AYE: [*obrací se potichu k Alžbětě*] Co to je?

ALŽBĚTA: Třídní schůzky. Rodiče mají přijít do školy. Ukaž, já ti to napíšu.

[*Alžběta bere Mya Aye žákovskou knížku a něco píše. Mya Aye na ní zmateně hledí.*]

[*Ozve se školní zvonek.*]

UČITELKA ANGLIČTINY: Tak to je pro dnešek všechno, máte přestávku. A otevřete si tu okno a trochu vyvětrejte, je tu stršný vzduch. A Filipe, ty pojd' se mnou.

[*Při odchodu ze třídy se učitelka zastaví u Mya Aye.*]

UČITELKA ANGLIČTINY: Mya Aye, přijdou rodiče na schůzky? [*Ukazuje při tom na zápis na tabuli.*]

MYA AYE: Já nevím. Oni nemluví dobře česky. Oni moc nerozumí.

UČITELKA ANGLIČTINY: No, to nevadí. Nemusí chodit. S tebou stejně žádné problémy nejsou, takže není potřeba, aby chodili. Asi se stejně nechtějí na nic zeptat, vid'? Tak jo.

[*Učitelka odchází, aniž by počkala na odpověď.*]

DĚJSTVÍ II.

Sborovna o přestávce. Kolem velkého stolu sedí učitelka angličtiny, učitelka dějepisu, učitel 1, učitel 2, učitelka 1, učitelka 2 a učitelka 3. Někteří svačí. Učitelka 3 připravuje kávu. Do sborovny rázně vchází ředitel školy.

ŘEDITEL: Zase nám sebrali peníze. Já už vážně nevím, za co budeme v zimě topit. Zajímavé ale je, že na ty Barmance peníze jsou. Na české děti ne. Ted' mi zas kvůli nim volali z Prahy, že vypisují nějaký grant a že se můžeme přihlásit. Jakoby toho papírování už nebylo dost. Jak to pak všechno vyúčtujeme?

UČITELKA ANGLIČTINY: Pane řediteli, když už jste začal o těch dětech z Barmy. Já bych se ráda zeptala, jestli by nebyla nějaká možnost, že by Mya Aye přestoupila do vyššího ročníku. Já jsem zjistila, že ona bude muset odejít ze školy z osmé třídy, protože jí bude osmnáct. Takže nedodělá devítku, nebude mít základní vzdělání a co s ní potom bude?

ŘEDITEL: O tom už jsme se přece bavili. Říkal jsem vám, že to nejde. Copak ona by udělala rozdílové zkoušky? Copak zvládá učivo šesté i sedmé třídy, aby mohla postoupit do osmičky?

UČITELKA ANGLIČTINY: No, já bych jí třeba mohla potřebné věci doučit. Kolegové by mi jistě také pomohli, vidíte? Ona Mya Aye je strašně šikovná a pilná, byla by to taková škoda, kdyby nemohla jít dál studovat.

ŘEDITEL: Už jsem vám jednou řekl, že by to bylo nespravedlivé. Nemůžete upřednostňovat jednoho žáka před ostatními. Co by nám na to řekli čeští rodiče? Když jejich děti musí sedět ve škole devět let a pak si přijede někdo z Barmy a my mu dovolíme, aby přeskočil jeden ročník. To prostě nejde. Navíc ona ty znalosti stejně nemá. Nemá znalosti ani z té šesté třídy. Kdyby bylo po mém, dal bych ji ještě o rok níž. To by myslím tak odpovídalo. Co si o tom myslíte vy, paní kolegyně? [*Obrací se na učitelku 2.*]

UČITELKA 2: Já nevím, pane řediteli. Já bych ji ale po vyučování nedoučovala. Já mám svých starostí dost. Za tyhle peníze to přeci po mně nemůže nikdo chtít, nemám pravdu?

UČITEL 1: Já nevím jak vy, ale já tu kvůli penězům nejsem. Já jí tu občanku rád doučím, ale nevím, k čemu jí to vlastně bude.

UČITELKA 2: Vy jste mladý, pane kolego, tak se tomu klidně věnujte. Já mám rodinu a spoustu dalších starostí.

UČITELKA ANGLIČTINY: Já jen nevím, co s ní bude, když bude muset naši školu opustit z osmé třídy. Kam jí vezmou?

ŘEDITEL: Paní kolegyně, musíte se na to dívat objektivně. Já chápu, že byste chtěla té dívce pomoci, to je vám jistě ke cti, ale uvědomte si, že my jí stejně nepomůžeme, pokud ji necháme přeskočit ročník. Ona ty znalosti prostě nemá, takže by nemohla jít ani na nějaké učiliště.

UČITELKA 3: Mně jednou o hodině říkala, že by se jí líbilo stříhat lidem vlasy. Možná by chtěla být kadeřnicí. To mi přijde docela pěkné.

ŘEDITEL: Pěkné to jistě je, paní kolegyně, ale i na kadeřnici potřebujete určité znalosti. Například z chemie. Složení barev a podobně. Ona zná něco z chemie? Pane kolego... [*Obrací se na učitele 2.*]

UČITEL 2: Popravdě řečeno, nic neumí. Já už se jí radši na nic neptám. Jak by prosím vás mohla jít s tímhle někam do učení? Omlouvám se, už musím jít. Mám dozor u tělocvičny. Na shledanou.

[*Učitel 2 odchází.*]

ŘEDITEL: Tak vidíte, paní kolegyně. [*Obrací se k učitelce angličtiny.*] Musíte se na to dívat objektivně. A co s ní bude po opuštění naší školy, už není až tak naše starost. Ale jestli chcete, klidně ji po vyučování doučujte. Třídu máte k dispozici. A jistě tím té dívce velmi pomůžete. Ale nemůžete očekávat to samé od svých kolegů. Práce mají už tak víc než dost. A bude to ještě horší. Příští rok nám sem přijde ten chlapec autista, to už vážně nevím, co budeme dělat. Za chvíli tu nebudeme mít žádné normální děti.

[*Ředitel bez rozloučení odchází. Ve sborovně se rozhostí ticho. Učitelka angličtiny zaraženě kouká do země.*]

UČITELKA DĚJEPISU: Prosím tě, Marto, [*obrací se k učitelce angličtiny*] u mě má už dvě pětky ze zkoušení. Dneska ji musím vyzkoušet znova, ale pochybuju, že to bude umět. Chodila ona vůbec někdy do školy? Co o ní my vlastně víme?

UČITELKA ANGLIČTINY: Já nevím, mně pan ředitel nic neřekl. Ale tak do školy musela chodit, ne? Oni byli před tím někde v Malajsii. U mě je šikovná. Angličtina jí jde dobře, snaží se. Kdyby všichni byli jako Mya Aye, tak tu máme ráj na zemi.

UČITELKA 3: Já jsem s ní taky moc spokojená. I s tím jejím bratrem. Oba

jsou takoví tiší, skromní. Mya navíc krásně zpívá. Jednou nám o hodině zazpívala nějakou jejich národní píseň.

UČITELKA DĚJEPISU: Zpívat možná umí, ale z dějepisu nic nezná. Přitom se ptám na základní věci. Třeba kdo byl Julius César. To ví i Podlesný, který jinak neví vůbec nic.

UČITELKA ANGLIČTINY: Ona ti asi nerozumí, na co se ptáš.

UČITELKA DĚJEPISU: Ale co já s tím mám dělat? Já jí učit česky nebudu!

UČITELKA 2: Já taky ne. Já jí nemůžu učit sloveso být, když potřebuju s třídou probrat příslovečné určení. To se nedá nic dělat. Já nevím, to jí přeci měli nejdřív někde naučit česky, než ji k nám poslali, že?

UČITELKA 1: *[Vypadá utrápeně.]* Helenko, ona za to přeci nemůže. Vždyť je to uprchlík. Já myslím, že bychom jí nějak měli pomoci. Jen nevím jak.

[Ozve se zvonek.]

UČITELKA DĚJEPISU: Tak a je to zase tady.

[Učitelé rychle balí své věci a odcházejí ze sborovny.]

DĚJSTVÍ III.

6.A, hodina dějepisu. Učitelka sedí za katedrou a listuje svým notesem.

UČITELKA DĚJEPISU: Tak koho bychom ještě dneska vyzkoušeli? *[Podívá se na Mya Aye.]* Myo, máš tady u mě už dvě pětky, dám ti šanci si to teď opravit. Pojd' k tabuli.

[Mya Aye jde pomalu k tabuli.]

UČITELKA DĚJEPISU: Co mi řekneš o Alexandru Velikém?

[Mya Aye chvíli mlčí a kouká do země. Učitelka dějepisu pozoruje třídu.]

MYA AYE: Alexandr Veliký, on byl král v Makedonie...

UČITELKA DĚJEPISU: Tak dál. Kde bojoval, co dobil, kam se vypravil. Vždyť jsem vám tu o něm vyprávěla celý minulý týden. Jaktože to zase neumíš?
[rozčileně]

MYA AYE: Pro mě těžké mluvit česky.

UČITELKA DĚJEPISU: Pro mě je zas těžké něco ti vysvětlovat. Já za to nemůžu, že neumíš česky. Tady už jsme na druhém stupni, to není mateřská škola. Co s tebou, holka? Řekneš mi ještě něco o tom Alexandru Velikém?

[Mya Aye mlčí a hledí do země.]

UČITELKA DĚJEPISU: Tak to bude třetí pětka. Nevím, co budeš na konci roku dělat.

[Alžběta se hlásí a vykřikuje.]

ALŽBĚTA: Paní učitelko, paní učitelko!

UČITELKA DĚJEPISU: Alžběto, co je? Nekřič!

ALŽBĚTA: Ostatní učitelé Mya Aye ústně nezkouší, paní učitelko. Oni jí to dávají písemně, protože mluvit je pro ní hodně těžký.

UČITELKA DĚJEPISU: Alžběto, nepoučuj tady. Já nebudu nikomu dávat žádné úlevy. Naučit se musí všichni to samé, to jinak nejde. Jak by k tomu přišli ti ostatní, že má Mya nějaké úlevy?

[Ze třídy se ozve souhlasné bručení.]

UČITELKA DĚJEPISU: To se nedá nic dělat. Mya se to prostě musí naučit a pak může dostat dobrou známku. Ještě jí dám příležitost. [Obrací se k Mya Aye.] Myo, na příští hodinu se pořádně nauč Alexandra Velikého a já tě znovu vyzkouším. Když to budeš umět, tak ti smažu tu dnešní pětku. Rozumělas mi?

[Mya Aye klopí oči.]

MYA AYE: Ano.

UČITELKA DĚJEPISU: Tak a my půjdeme dál. Otevřte si sešity. Kde jsme skončili minulou hodinu?

[Ze třídy se ozve:] Řeckýma památkama.

UČITELKA DĚJEPISU: Výborně, kdo mi nějakou řekne? Alžběto?

ALŽBĚTA: Třeba Parthenon.

UČITELKA DĚJEPISU: Výborně. Dneska si něco povíme o antických olympijských hrách. Kluci, máte už připravené ty sešity? Olympijské hry asi znáte všichni, že? Co to je, Karle?

KAREL: To jsou různá sportovní utkání. Závodí se tam skoro ve všech sportech.

UČITELKA DĚJEPISU: A jak často se pořádají?

[Hlásí se několik žáků, Mya Aye se nehlásí. Učitelka vyvolává Radima.]

UČITELKA DĚJEPISU: Radime?

RADIM: Každý čtyři roky. A pokaždý je to někde jinde.

UČITELKA DĚJEPISU: Správně. Ale v antickém Řecku to bylo jinak. To, o čem jsme teď mluvili, to jsou novodobé olympijské hry. Ty antické ale začaly už v 8. století před naším letopočtem. Pište si. *[Otočí se na Mya Aye.]* Myo, píšeš si? Pak to zase nebudeš umět. *[Otočí se zpět ke třídě.]* Takže 8. století před naším letopočtem. Konaly se také jednou za čtyři roky, ale narozdíl od těch dnešních to bylo na stejném místě – v Olympii. *[Učitelka pbchází třídu.]* Rozdílné byly také disciplíny, ve kterých se závodilo. V čem se například závodí dnes? Tomáši?

TOMÁŠ: Třeba v běhu, nebo plavání. Nebo se hraje basket, volejbal, fotbal. Taký tam jsou závody na kolech a spousta dalších.

UČITELKA DĚJEPISU: Tak. V antickém Řecku těch disciplín bylo o dost méně. Takže si zapisujte. Disciplíny antických olympijských her zahrnovaly: běh, pětiboj, hod diskem, hod oštěpem, skok do dálky, zápas a koňské závody. *[Učitelka diktuje znovu pomaleji.]*

[Mya Aye opisuje zápisky od Alžběty, náhle zazvoní.]

UČITELKA DĚJEPISU: To už zvoní? Zase nám zabralo příliš času zkoušení. Nevadí. Sbalte si, uklid'te, zvednout židle a půjdeme na oběd. Kamile, posbírej kolem sebe ty rozházené papírky.

KAMIL: Ale já to neudělal, paní učitelko.

UČITELKA DĚJEPISU: To je jedno, seber to, zvedni židli, ať nemusí ostatní čekat. Řad'te se u dveří. A nestrkejte se! *[Obrátí se na Mya Aye.]* Myo,

přidej.

MYA AYE: Já nejdu na oběd, paní učitelko.

UČITELKA DĚJEPISU: Tak dobře, jdeme.

[*Učitelka odvádí děti pryč ze třídy, Mya Aye zůstává a balí si věci. Do třídy vchází uklízečka.*]

UKLÍZEČKA: Ahoj Mya Aye, jak se dneska máš?

MYA AYE: [*Kouká smutně.*] Špatně.

UKLÍZEČKA: Jak to? Co se stalo?

MYA AYE: Mám pětku.

UKLÍZEČKA: A z čeho? Zase z dějepisu?

MYA AYE: Ano.

UKLÍZEČKA: To nevadí, určitě si to ještě opravíš. Vždyť ty jsi taková šikovná.
A ty zase nejdeš na oběd?

MYA AYE: Já nemám ráda... jídlo v jídelna.

UKLÍZEČKA: Ale musíš si přeci už zvyknout. Vždyť tu jsi už skoro celý rok!
Nemůžeš jíst pořád jen rýži. Pojd', já tě tam vezmu. Dneska jsou kne-
dlíky, to je pořádné české jídlo. Budou ti chutnat.

[*Uklízečka bere Mya Aye za ruku a chce s ní jít pryč ze třídy. Mya Aye se vzpouzí.*]

MYA AYE: Ne. Já nechci. Já doma mám jídlo.

UKLÍZEČKA: Ale musíš se přeci naučit jíst české jídlo, když jsi tady. My nejíme
jenom rýži.

[*Mya Aye vyděšeně kouká.*]

UKLÍZEČKA: Tak třeba zítra, tedy. A co budeš teď dělat?

MYA AYE: Jdu domů. Pomáhat vařit. Učit se.

UKLÍZEČKA: A ven s holkama nepůjdeš?

MYA AYE: Prosím?

UKLÍZEČKA: Jestli nepůjdeš s holkama si hrát. Rozumíš?

MYA AYE: Ano.

UKLÍZEČKA: To nic. Ty s nima asi moc nekamarádíš, vid'š? Někdy se mi zdá,
jako by sis povídala jen se mnou. Paní učitelka třídní se mě na tebe ptala.

MYA AYE: Hmm. Já jdu domů. Na shledanou.

UKLÍZEČKA: Tak ahoj. A zítra zkus ten oběd, ano?

[*Mya Aye odchází. Uklízečka začíná vytírat.*]

8

Analýza dat

8.1 Indentifikované kategorie: Mezipřípadová syntéza

Během první fáze analýzy dat – mezipřípadové syntézy (Yin 2003) – jsem v sebraných datech identifikovala šest opakujících se kategorií. Ty tvoří obsah následující podkapitoly, která také ukáže, že tyto kategorie jsou totožné s hlavními bariérami, se kterými se respondenti děti-uprchlíci, jejich rodiny i samotné školy potýkají. Podkapitola zároveň také uvádí příklady dobré praxe, které zdůrazňují, že existují pedagogové, kteří úspěšně bez jakékoli externí podpory vytvářejí prostředí směřující k inkluzi a jejichž snaha je velmi cenná a inspirativní. Výsledky předkládaného výzkumu jsou také konfrontovány se závěry mezinárodních studií, aby tak byl vytvořen globální kontext problematiky vzdělávání dětí-uprchlíků a aby bylo zdůrazněno, že s většinou z identifikovaných bariér se nepotýká pouze Česká republika, ale i státy západní Evropy, Severní Ameriky a Austrálie.

8.1.1 Nedostatek informací

Všech 14 dotázaných škol si stěžovalo na nedostek informací, které o dětech-uprchlících dostaly. Přestože Uherek a Procházková (2002) píší, že o každém žadateli o azyl je ve spádové škole vedena dokumentace stejného rozsahu, jakou mají ostatní žáci a která je předávána do dalších škol, pokud se žák přestěhuje, v případě dotázaných škol¹ tomu tak nebylo ani v jednom případě. Školám byl místo řádné dokumen-

¹To je škol, které žáky přebíraly ze škol v blízkosti integračních azylových středisek poté, co se rodiny odstěhovaly do soukromí.

tace doručen pouze velmi krátký dopis z předchozí školy, kterou děti navštěvovaly prvních šest měsíců pobytu v České republice, obsahující shrnutí žákových dovedností (většinou zkráceno do dvouslovných spojení jako např. „pracovitý a snaživý“) a doporučení pro zařazení do ročníku bez dalšího vysvětlení či diagnostické zprávy.

„Pár dní před jejich příchodem jsme obdrželi takový dopis, myslím, že byl ze školy, kterou navštěvovaly, než přišly k nám. A tam bylo napsané, že děti jsou šikovné a že je máme zařadit do čtvrté třídy. Nic víc.“
(Ředitel 1)

Školám nebyly dány k dispozici informace týkající se obecných potřeb dětí-uprchlíků, vlivu traumatu na proces učení, vzdělávací historie žáků-uprchlíků, rady ohledně správného zařazení dětí do ročníků, informace týkající se dostupných grantových programů a dalších finančních zdrojů, ani informace o již existujících výukových materiálech pro děti-cizince a možnostech profesního rozvoje v oblasti vzdělávání dětí-cizinců a uprchlíků. Školám dále chyběly informace o tom, kam se obrátit o pomoc a kde hledat podporu v situaci, která byla pro školy novou zkušeností. V jednom případě dokonce ředitel školy vyjádřil silné pochybnosti o tom, zda za daných okolností je škola schopna vyučovat dítě-uprchlíka. Zároveň je ovšem nutné podotknout, že pouze tři z čtrnácti dotázaných škol tyto informace samy aktivně vyhledávaly.

„P. přišel před dvěma měsíci a my o něm nevíme vůbec nic. Nic nám neřekli. Nevím, co s ním vlastně máme dělat... Upřímně, jsem z toho zoufalý.“ (Ředitel 2)

Příklad dobré praxe I:

Ředitel jedné z dotázaných škol věnoval velkou pozornost hledání informací týkajících se vzdělávání dětí-uprchlíků již před příchodem dětí do školy. Výsledkem bylo, že škola věděla o možnostech speciálního financování, měla v plánu zaměstnat asistenta pedagoga a měla připraveno několik výukových materiálů pro děti-uprchlíky. To vše bez podpory školského poradenského pracoviště či jakékoli jiné organizace.

Závažnost nedostatku informací a nekonzistence jejich přenosu je zdůrazňována také v několika zahraničních výzkumech. Reakes (2007) například uvádí, že informační deficit je nejčastější nedostatek ve vzdělávání dětí-uprchlíků v Británii, což potvrzuje i Appa (2005) a dodává, že nejčastěji chybí informace o vzdělávací minulosti žáků, jejich současném zázemí a možných zdrojích traumatu, které děti prožily. Whiteman (2005) tento poznatek podporuje svým výzkumem v prostředí škol ve

městě Newcastle upon Tyne. Zdejší pedagogové by uvítali informace o jazykových potřebách dětí-uprchlíků, jejich zdravotním stavu, současné rodinné situaci, legálním statusu a informace o jejich vzdělání v zemi původu. V podobném duchu se vyjadřují i australští pedagogové (Cassity, Gow 2002), kteří jsou přesvědčeni, že kdyby měli o dětech-uprchlících dostatek informací, byli by jim schopni nabídnout lepší a citlivější péči. Po větší dostupnosti informací volá také americká studie organizace Women's Refugee Commission (2009), která zdůrazňuje, že tyto informace musí být všem zúčastněným partnerům k dispozici ještě před nástupem dětí-uprchlíků do školy. Švédští pedagogové zase postrádají informace týkající se forem podpory ve vzdělávání dětí-uprchlíků a kdo je za ně zodpovědný (Bourgonje 2010).

8.1.2 Nedostatečná kvalifikace pedagogů a zkušenost škol

„Tohle je poprvé, co učím uprchlíka. Nebo vlastně jakékoli dítě, co neumí česky. Víte, já se snažím pro něj připravit nějaké speciální cvičení, ale musím všechno dělat sama. A nevím pořádně, jak na to... A já na to nemám čas. Mám taky svoje věci.“ (Učitel 1)

Dvanáct ze 14 dotázaných škol uvedlo, že nemají předchozí zkušenost s výukou dětí-uprchlíků ani dětí-cizinců. Během rozhovorů s pedagogy a řediteli vyšlo najevo, že pouze jedna ze škol je informována o existujících seminářích profesního rozvoje na téma vzdělávání dětí-cizinců, výuky češtiny jako druhého jazyka a multikulturní výchovy a aktivně se jich účastní. Pedagogové ostatních 13 škol tak v době výzkumu neměli žádnou možnost profesního růstu v této oblasti a zůstávali bez potřebné kvalifikace.

„Na vysoké nám o cizincích nebo uprchlících nic neříkali. Ani o tom, že třeba jednou budu muset učit češtinu jako cizí jazyk. Všechno se to tak nějak učím až za pochodu.“ (Učitel 2)

Žádný z dotázaných učitelů (a to ani pět čerstvých absolventů VŠ) v průběhu svého vysokoškolského studia neabsolvoval kurz týkající se vzdělávání dětí-cizinců či výuky češtiny jako druhého jazyka, žádný z učitelů ani během svého studia neprožil praktickou zkušenost s výukou těchto dětí, což mimo jiné svědčí o tom, že vysokoškolské programy připravující budoucí pedagogy dostatečně nereflektují měnící se skladbu žáků na českých školách. Přípravenost či nepřipravenost pedagogů na setkání s dětmi-uprchlíky tak byla ve většině případů zcela v rukou jich samotných bez nabídnuté vnější podpory.

Příklad dobré praxe II:

Jedna z dotázaných škol měla předchozí zkušenost s výukou dětí-cizinců. Ředitel této školy si přítomnosti žáků-uprchlíků cenil a celá škola z ní měla užitek např. při „dni demokracie“, kdy bylo nasloucháno zkušenostem uprchlíků z nedemokratické země. Někteří z učitelů již také měli vytvořeny materiály pro děti, jejichž rodným jazykem není čeština, a byli ochotni je podporovat i po skončení vyučování ve svém volném čase.

Příklad dobré praxe III:

Druhá z dotázaných škol, která měla rozsáhlé zkušenosti s výukou jak dětí-cizinců, tak dokonce i dětí-žadatelů o azyl a dětí-uprchlíků, pravidelně posílala své pedagogy na semináře týkající se multikulturní výchovy a vzdělávání dětí-cizinců. Vedení školy vnímalo přítomnost dětí-cizinců velmi pozitivně, škola pro ně otvírala přípravné ročníky, měla k dispozici dva asistenty pedagoga, výukové materiály, zajištěné finanční zdroje a sloužila také jako multikulturní centrum pro širší okolí.

Nepřipravenost pedagogů na setkání s dětmi-cizinci a uprchlíky je předmětem řady výzkumů, stejně jako závěr, že vzdělávání dětí-uprchlíků si žádá profesionální podporu, která překračuje rutinní povinnosti role učitele (Vickers 2006). Stanovich a Jordan (2002) zdůrazňují, že současní pedagogové musí být schopni adaptovat a modifikovat obsah a formu výuky podle potřeb svých studentů. Mnozí kanadští učitelé, jak dodávají, ovšem na tuto skutečnost nebyli řádně připraveni. Ford et al. (2007) obdobně uvádějí, že americké vysoké školy stále bojují s formací vysoce kvalifikovaných učitelů, kteří by byli připraveni na akademické, kulturní a lingvistické otázky, které jsou stále častější realitou amerických škol. To potvrzuje i Humpage (2001) v kontextu novozélandského školství, které podle ní zůstává nepřipraveno na děti-uprchlíky, stejně jako vzdělávací systém Austrálie (Ferfolja 2009), Velké Británie a Španělska (Bourgonje 2010). Z výzkumu OECD (2010a) pak vyšlo najevo, že pedagogové většiny ze zkoumaných zemí² se cítí nedostatečně podporováni ve výuce dětí z multikulturního prostředí a s rozličnými vzdělávacími potřebami a zároveň postrádají kvalifikaci k výuce svého rodného jazyka jako cizího. Hughes a Beirens (2007) zmiňují specifické nedostatky britských pedagogů vzhledem k výuce dětí-uprchlíků, kterými jsou především jazyková neznalost a nedostatek poskytované emocionální podpory.

Další část vědců se v této souvislosti zabývá profesním rozvojem pedagogů jako důležitým předpokladem reformy vzdělávacího systému jako celku (Little 1993; Gon-

²Rakousko, Dánsko, Irsko, Nizozemí, Norsko a Švédsko

zález, Darling-Hammond 1997) či jeho úlohou při zlepšování vzdělávání dětí-uprchlíků (Whiteman 2005; Burgoyne, Hull 2007). Řada autorů zdůrazňuje důležitost průběžného vzdělávání, které zvyšuje kvalifikaci pedagogů a jejich připravenost a schopnost poskytovat širokou míru podpory svým žákům-uprchlíkům (Melzac 1995; Blackwell, Melzac 2000; Lodge 2001; Jones, Rutter 2001) mimo jiné i tím, že si budou vědomi rozdílů mezi vzdělávacím systémem své země a zemí, ze kterých přicházejí jejich žáci-uprchlíci. Ty mohou tkvět například v ne/koedukovanosti vzdělávání, jeho prioritách (akcent na individualitu vs. celek, kreativita vs. velký objem informací), počtu žáků ve třídě, formách hodnocení a zkoušení, předpokladech domácí přípravy apod. (CMYI 2006a).

8.1.3 Nedostatek zdrojů

„Připravila jsem jim speciální pracovní sešit, ale když s nimi chci pracovat, tak tu musím zůstat po vyučování ve svém volnu a žádné peníze za to nedostanu.“ (Učitel 3)

Třináct ze 14 dotázaných škol uvedlo, že má nedostatek finančních, materiálních a personálních zdrojů, aby mohlo dostatečně (či vůbec nějak) podporovat práci pedagogů, kteří vyučují děti-uprchlíky. Snaha některých učitelů o poskytnutí podpory dětem-uprchlíkům byla vnímána jako nadstandardní, a tudíž i vyžadující speciální finanční ohodnocení.

„Já bych jim i rád za tu práci navíc něco dal, ale kde na to mám vzít?“ (Ředitel 4)

Učitelé, kteří se žákům věnovali po skončení vyučování, tak činili ve svém volném čase bez nároku na finanční ohodnocení. Pouze jedna ze škol v době výzkumu zaměstnávala asistenta pedagoga speciálně pro děti-uprchlíky (viz příklad dobré praxe III), další ze škol k tomuto kroku směřovala na základě nabyté pozitivní zkušenosti (viz příklad dobré praxe IV). Školám se dále nedostávalo financí na zakoupení výukových materiálů pro děti, jejichž rodným jazykem není čeština. Pouze dvě ze 14 škol ovšem věděly o možnosti získání finanční podpory z rozvojového programu MŠMT s názvem *„Zajištění podmínek základního vzdělávání nezletilých azylantů, osob požívajících doplňkové ochrany, žadatelů o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky a dětí cizinců umístěných v zařízení pro zajištění cizinců“*.

V rozporu s výše popsanou realitou je informace uvedená v evropském dokumentu porovnávajícím míru nabízené podpory dětem-cizincům (Eurydice 2009), který říká, že Česká republika dětem-cizincům a jejich rodinám poskytuje tištěné informace

o vzdělávacím systému, podpůrné pedagogické pracovníky a v některých případech i tlumočníky. Předkládaný výzkum ovšem nepotvrdil ani jeden z těchto deklarovaných aspektů.

Na tomto místě je také zajímavé uvést reakci několika australských pedagogů a univerzitních profesorů, kteří se velmi výrazně podivovali nad postojem pedagoga („učitel 2“) citovaného výše v průběhu prezentace, kterou jsem přednesla na půdě University of Newcastle. Účastníci argumentovali, že hlavním úkolem každého pedagoga je, aby se řádně připravil na výuku dětí s rozličnými schopnostmi a potřebami, aby této přípravě věnoval čas po skončení výuky bez jakýchkoli dalších finančních nároků, neboť se jedná o zcela samozřejmou součást práce pedagoga. Nabízí se tedy otázka, zda čeští pedagogové (přinejmenším účastníci předkládaného výzkumu) vnímají své povolání učitele pouze jako odučení daného počtu hodin, anebo ho v souladu s názory australských pedagogů považují za úkol rozsáhlejší, který v sobě zahrnuje další řadu povinností, jako je např. i vícečetná příprava na jednu vyučovací hodinu v závislosti na tom, jaké schopnosti děti v dané třídě mají. Důraz na „nadstandardní“ podporu, kterou někteří z pedagogů nabízeli, naznačuje, že školy vnímaly zvýšenou heterogenitu třídní populace spíše jako přítěž, která je stojí neúměrné úsilí (viz Hauge 2009).

Příklad dobré praxe IV:

Žák s postižením s vlastní asistentkou navštěvovali jednu ze tříd, kde se vzdělávali i dva žáci-uprchlíci, účastníci předkládaného výzkumu. Asistentka se tak nad rámec svých povinností věnovala i těmto dvěma žákům, kterým pomáhala psát zápisky, vysvětlovala neznámá slova, objasňovala nové koncepty. Ve spolupráci s třídní učitelkou pro žáky také připravovala alternativní zkušební materiály (testy s nabízenými odpověďmi namísto otevřených otázek apod.). Tato zkušenost mimo jiné ukazuje na důležitost role asistentů pedagoga, kterou hrají ve vzdělávání dětí-uprchlíků a jež potvrzuje i výzkum Hagarové (2009) a dotazníkové šetření ÚIV (2010a).

Nedostatek financí je předmětem stížností pedagogů v řadě výzkumů. Příkladem jsou australští učitelé, kteří nedostatek finančních zdrojů vnímají jako hlavní překážku při své práci s dětmi-uprchlíky (Miller et al. 2005). Obdobně se vyjádřili i britští pedagogové ve výzkumu pod vedením Whiteman (2005), kteří dále spatřovali nedostatek pomocného personálu školy a vícejazyčných materiálů jako důležitou bariéru. Novozélandské školství se také potýká s nedostatkem výukových materiálů pro děti-uprchlíky (Humpage 2001), stejně jako systémy v Hong Kongu, Singapuru a Kanadě (Sharma et al. 2007).

8.1.4 Nedostatek podpůrných opatření

„Nerozumím. Dějepis nerozumím. Biologie nerozumím. Nic nerozumím.“
(Žák)

Podpora nabízená dotázanými školami se výrazně lišila v závislosti především na iniciativě jednotlivých vyučujících. Ve většině případů byl však zřetelný chybějící celkoškolní přístup k podpoře žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkově školy poskytovaly velmi malou a pouze občasnou podporu svým žákům-uprchlíkům a jejich rodinám ve formě odpoledních aktivit, jazykové výuky a podprůrných opatření v rámci vzdělávacího procesu. Jedenáct z 29 dotázaných dětí-uprchlíků uvedlo, že jim učitel věnuje speciální pozornost, v jednom případě do podpory žáka-uprchlíka byla zapojena celá třída (viz příklad dobré praxe V). Zbývajících 18 dětí-uprchlíků vypovědělo, že se jim ve škole ze strany pedagogů nedostává žádné speciální podpory. Tuto skutečnost vnímaly velmi negativně, zároveň však uvedly, že jim zatím nikdo nedal prostor, aby tuto svou nespokojenost vyslovily. Pouze tři z dotázaných dětí-uprchlíků navštěvovaly mimoškolní aktivitu, a to místní fotbalový klub.

Výzkumník: *„A co děláte, když skončí škola – odpoledne?“*

Žák 1: *„Jdu domů na oběd.“*

Výzkumník: *„A chodíte na nějaký kroužek, třeba hrát fotbal?“*

Žák 1: *„Ne, jsem doma. Pomáhám a učím se.“*

Pouze dvě ze škol měly pro studenty-uprchlíky vypracované individuální vzdělávací plány (IVP), které Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (EADSNE 2009) označuje jako jeden z klíčových principů při zvyšování kvality inkluzivního vzdělávání. Loreman et al. (2005b) IVP vnímají jako jedinečný prostředek, kterým může pedagog zajistit, aby všechny děti dosahovaly ve škole pokroku. Děti a učitelé ve zbývajících 12 školách tudíž neměli k dispozici žádné prostředky individuální adaptace vzdělávacího programu, jeho předpokládaných cílů, způsobů jejich dosažení ani hodnocení. Nevyužití a opomíjení tohoto prostředku podpory pro žáky se sociálním znevýhodněním potvrzuje i studie vypracovaná organizací Člověk v tísni (2009).

I v případě dvou škol s vypracovanými IVP však nedošlo k navázání úspěšné spolupráce s místní pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP), která má IVP škole pomoci vypracovat, jeho znění schválit, monitorovat jeho naplňování a hodnotit výsledky. V žádném ze zkoumaných případů však PPP na vypracování individuálních plánů pro žáky-uprchlíky neparticipovala, tzn. že školy si je vypracovaly samy bez externí podpory a vedení. Důležitým důsledkem takovéto praxe je to, že pokud IVP není žákovi schváleno ze strany PPP, ten pak nemá nárok na jednu hodinu týdně

individualizované podpory. Ani jeden žák-uprchlík ze zkoumané skupiny proto tuto formu podpory neobrázel.

„Naše škola má s výukou dětí-cizinců mnohaleté zkušenosti. Zaměstnáváme kvůli tomu speciální asistentku, ona sama pochází z multikulturního prostředí, má manžela z Afriky. Takže to je pro školu i pro děti velkým přínosem. A obecně sloužíme i jako takové kulturní centrum pro okolí. Pořádáme kulturní večery, zveme rodiče i veřejnost. Myslím, že je to speciálně pro tuhle část města hodně důležité.“ (Ředitel 3)

Pouze jedna ze škol měla pro své žáky-uprchlíky k dispozici asistenta pedagoga, další ze škol disponovala asistentem pro žáka s postižením, který se ovšem věnoval i žákům-uprchlíkům (viz příklad dobré praxe IV). Asistent je dle vyjádření vedení obou škol zcela nenahraditelnou formou podpory u dětí s jazykovou bariérou. Vzhledem k tomu, že žáci-uprchlíci dle § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění, patří do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním, tj. žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mají tudíž nárok na podpůrná opatření při svém vzdělávání, včetně asistenta pedagoga.³ Práce asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním si cení i ředitelé českých základních škol, jak vyplynulo z dotazníkového šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání (Kašparová, Hučín 2010). MŠMT ČR také každoročně vypisuje rozvojový program *„Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním“*, osm z dotázaných škol si však této možnosti nebylo vědomo.

„Rád chodím do školy. Paní učitelka nás učí česky a už začínám rozumět. A i o přestávce si povídám s klukama.“ (Žák 2)

Jazykovou výuku, která je klíčovým elementem pro úspěšné začlenění dětí-uprchlíků do vzdělávacího systému (Coventry et al. 2002; Esser 2006; Niessen, Huddleston 2010; OECD 2010a), nabízely dětem-respondentům pouze dvě ze 14 škol. V obou případech se jednalo o školy s předchozí zkušeností se vzděláváním dětí-cizinců. Školy tak dětem-uprchlíkům poskytly nad rámec běžného vyučování kroužek českého jazyka, na který získaly finance z rozvojového programu MŠMT. Dle vyjádření pedagogů obou škol děti dosahovaly velmi rychlého pokroku ve znalosti vyučovacího jazyka i v oblasti ostatních předmětů. Samy děti, jimž se dostávalo jazykové podpory, školu navštěvovaly s nadšením a na rozdíl od zbylých dětí se jim dařilo úspěšně

³§ 1 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

navazovat sociální kontakty v rámci třídy. Žádná z dotázaných škol však neměla k dispozici diagnostické materiály, kterými by mohla jazykovou úroveň dětí a jejich průběžný pokrok hodnotit (viz kapitola 5.2).

Nedostatečná jazyková podpora dětí-uprchlíků také úzce souvisela s chybějící nabídkou výuky dětem mladším 16 let v rámci Státního integračního programu až do roku 2011. Přestože na výuku v rámci SIP mají zákonný nárok všechny osoby, jimž byla na území ČR udělena mezinárodní ochrana, výzkum (Bačáková 2010b) upozornil, že v praxi byly děti mladší 16 let z výuky vyřazeny.

Příklad dobré praxe V:

V jedné ze škol byla do podpory spolužáka-uprchlíka zapojena celá třída. Kdykoli byly děti seznámeny s novou látkou, jejich úkolem zároveň bylo, aby vymyslely způsoby, jak daný koncept vysvětlit i svému spolužákovi, jehož znalost českého jazyka byla prozatím omezena a který současně pocházel z odlišného kulturního prostředí. Tento kreativní přístup se ukázal jako velmi přínosný jak pro samotného žáka-uprchlíka, tak pro třídu jako celek. Žákům totiž pomohl látku pochopit do hloubi a dle slov vyučujícího pozitivně přispěl k jejich osobnostnímu rozvoji v otázkách kulturní diverzity a tolerance.

Příklad dobré praxe VI:

V další ze škol třídní učitel dvou žáků-uprchlíků vytvořil vlastní materiál pro výuku českého jazyka pro cizince a otevřel pro žáky odpolední kroužek českého jazyka. Spolužáci dětí-uprchlíků pro ně připravili brožuru obsahující plánek školy a jeho okolí, jízdní řády autobusů a nejzákladnější fráze nutné při kontaktu s pedagogy i vrstevníky. Tato aktivita měla velký přínos nejenom pro děti-uprchlíky, kterým velice usnadnila první měsíce ve školním prostředí, ale také pro spolužáky dětí-uprchlíků, kteří si lépe dokázali představit, co to znamená být v cizí zemi a neumět vyučovací jazyk.

Rutter (2006) ve svém výzkumu s dětmi-uprchlíky ze Somálska uvádí, že kromě krátkodobé jazykové výuky angličtiny jako druhého jazyka se dětem žádné další individualizované podpory v rámci vzdělávacího systému nedostalo. A to i přesto, že Hek (2005a, s. 168) zdůrazňuje klíčovou roli podpůrných opatření: *„To, jak moc se dítě-uprchlík přibližuje k naplnění vzdělávacích a sociálních cílů, je do velké míry závislé na míře specializované i nesespecializované podpory, které se dítěti dostává v běžném prostředí školy, která si váží zkušeností uprchlíků.“* Australští pedagogové se s touto perspektivou ztotožňují, když volají po znásobení počtu učitelů anglického

jazyka pro cizince a asistentů pedagoga (Taylor 2008). Shields a Behrman (2004) zdůrazňují přínos především mimoškolních aktivit organizovaných neziskovými organizacemi a komunitou občanů, u kterých Morrison et al. (2000) a Beck (1999) dokládají pozitivní vliv na děti-uprchlíky v oblastech resilience, rozhodování, osobní odpovědnosti a sociálního povědomí. Danish (1996) vidí pozitiva mimoškolních aktivit ještě v podpoře sebevědomí dětí a Pierce a Shields (1998) zdůrazňují jejich přínos v oblasti prosociálního chování. I přesto však Macaskill (2002) ve svém výzkumu uvádí, že pouze jedna třetina dětí-uprchlíků navštěvuje formální mimoškolní aktivity.

8.1.5 Nedostatečná spolupráce školy s rodinou

Ředitel 2: *„Komunikace s rodiči je obtížná. Skoro nemluví česky, víte? Ale když jim něco urgentně potřebujeme sdělit, tak zavoláme jejich sousedce.“*

Výzkumník: *„A ona umí barmsky?“*

Ředitel 2: *„To neumí, ale nějak jim to asi řekne. Myslím.“*

Komunikace mezi školami a rodiči byla v mnoha případech takřka neexistující, popřípadě nedostatečná v kvalitě i obsahu. Pět z dotázaných škol s rodiči nekomunikovalo vůbec s vysvětlením, že jejich znalost češtiny není dostatečná a žáci uprchlíci jsou bezproblémoví, takže není nutné rodiče do školy zvat. Ve třech případech komunikovala škola skrze třetí česky mluvící osoby (sociální pracovnice, sousedka, externí vyučující českého jazyka) a nebyla schopna dostatečně objasnit, jak je možné, že jiná česky mluvící osoba se s rodiči domluví, zatímco personál školy toho není schopen. Také samotné děti-uprchlíci často zprostředkovávaly komunikaci mezi svými rodiči a školou. Tato praxe však může mít potenciálně negativní důsledky na fungování rodiny (záměna rolí) a zároveň na kvalitu přenosu informací i jejich osahu.

Učitel 3: *„Když byly třídní schůzky, tak jsem to rodičům vzkázala po dětech. Ony umí česky líp, takže když něco potřebujeme, ony jim to samy řeknou.“*

Výzkumník: *„A rodiče na třídní schůzky přišli?“*

Učitel 3: *„Ne, ale ty barmské děti jsou tak bezproblémové, že to vůbec nebylo třeba. Stejně bych jim neměla co říct a oni by nerozuměli.“*

Pouze jedna rodina z 11 dotázaných se účastnila rodičovských schůzek (viz příklad dobré praxe VII). Všechny 14 škol uvedlo, že by uvítaly tlumočnické služby, ale v současné době pro ně nemají finanční rezervy. Zároveň ale vyšlo najevo, že žádná ze škol se o zprostředkování tlumočnických služeb nepokusila, ani nemá přesné informace

o výši nákladů. Žádná ze škol si také nebyla vědoma finálně a logisticky méně náročné možnosti tlumočení přes telefon.

Během rozhovorů s rodiči vyšlo najevo, že ani jeden z nich nebyl zapojen do procesu výběru školy a ročníku ZŠ pro své děti. Ta byla vybrána zástupci obecních a městských úřadů v dané lokalitě, popř. zástupci Správy uprchlických zařízení v době, kdy rodiny pobývaly v integračních azylových střediscích. Přestože v několika případech (malých obcích) byl výběr školy pro děti zúžen na jednu možnost, právem každého rodiče zůstává být srozumitelně informován o existujících možnostech a mít kontrolu nad tím, jakou školu bude dítě navštěvovat. Toto právo nebylo rodičům dětí-uprchlíků ponecháno.

Příklad dobré praxe VII:

V jednom případě se rodič dětí-uprchlíků účastnil rodičovské schůzky ve škole svých dětí. Tam ho doprovodil sociální pracovník spolupracující s rodinou. Rodič uvedl, že tato zkušenost byla pozitivní ve dvou ohledech. Jednak se cítil bezpečně doprovázen osobou, kterou zná a která s ním umí komunikovat, ale také měl pocit (alespoň částečné) kontroly a účasti na vzdělání svých dětí. Necítil se tak být pouze pasivním příjemcem sociálních služeb.

Příklad dobré praxe VIII:

Jedné ze škol se podařilo s rodinou žáků-uprchlíků navázat velmi přátelský vztah a to do té míry, že byli pedagogové školy spolu s představiteli obce pozváni na narozeninovou oslavu jednoho z žáků. Takováto neformální setkání pak dle slov vedení školy velmi přispěla k tomu, že se žáci cítí ve škole vítáni, ale také mají pozitivní vliv na vztah okolní společnosti k uprchlické rodině.

Komunikační problémy škol s rodiči-cizinci potvrzují i jiné v úvodu zmíněné analýzy z českého prostředí (GAC 2007; META 2007). Obecné argumenty na podporu zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí byly položeny již v kapitole 4.2. Specifický výzkum týkající se vzdělávání dětí-uprchlíků však téma dále rozpracovává. Hek (2005a) v souladu se závěry Arshad et al. (2004) uvádí, že pokud se rodiče cítí ve škole vítáni, navštěvují pak rodičovské schůzky, což se pozitivně odráží na samotných dětech-uprchlících, které se cítí být plnější součástí své školy. Klíčové faktory v tomto ohledu Hek (2005a) spatřuje v nápomocných učitelích a dostupných tlumočnických službách.

Mnozí odborníci (Vincent, Warren 1998, 1999; Bhattacharya 2000; Jeynes 2003; McBrien 2005) shodně uvádějí, že zapojení rodičů do života školy má pozitivní vliv

na děti-uprchlíky a pomáhá jim se ve škole lépe usadit a prospívat. Mezinárodní výzkum (ODEOSE 2001; Hek, Sales 2002; Cornfield, Arzubíaga 2004, Shields, Behrman 2004; Spaulding et al. 2004; Szente et al. 2006) proto volá po zvýšené dostupnosti tlumočnicků, bilingvních učitelů a asistentů, kteří by facilitovali komunikaci s rodiči dětí-uprchlíků. Hamilton (2004) nadto zdůrazňuje roli mediátorů, kteří znají jak kulturu školy, tak samotné rodiny, a mohou proto hrát zásadní roli při rozvoji komunikace mezi školou a rodinou dítěte-uprchlíka. Autor také zmiňuje reciprocitu tohoto vztahu. Vytvoření funkčních komunikačních kanálů totiž často vede ke zvýšení zapojení rodičů dětí-uprchlíků do života školy.

Cole (1996) dále upozorňuje, že není možné pasivně čekat na aktivitu rodičů dětí-uprchlíků, ale že školy by tyto rodiče měly zapojovat například do dobrovolnických programů na výuku jejich rodného jazyka. Rodiče dětí-uprchlíků si totiž v mnoha případech nemusí být vědomi toho, že aktivní účast na vzdělávání dětí je v jejich nové zemi od rodičů očekávána. V mnohých zemích, ze kterých uprchlíci přicházejí, jsou totiž učitelé velmi respektovanými osobami a klást učiteli otázky je nepřípustné (BRYCS 2007).

Jiná část výzkumu se zabývá bariérami, které znesnadňují komunikaci mezi školou a rodiči. Kim (2009) mezi ně řadí učitelovo přesvědčení ohledně (ne)schopností rodiče, jeho důvěra ve smysluplnost zapojení rodičů, míra otevřenosti a přátelskosti školy, existence programů pro minoritní rodiče. Yap a Enoki (1995) dodávají negativní přístup pedagogického sboru, nedostatečnou kvalifikaci učitelů, zaneprázdněnost rodičů a nejistoty a pochybnosti na straně rodičů. Glick a Hohmann-Marriott (2007) přidávají jazykové bariéry, Rutter (1997) strach z autorit, Bermudez a Marquez (1996) negativní zkušenosti rodičů, Trumbull et al. (2001) nepochopení rozdílných představ rodičů a učitelů týkajících se cílů a výsledků vzdělávání. Yao (1988) a Swap (1993) pak zdůrazňují omezené dovednosti, nedostatek příležitostí pro interakci a psychologické a kulturní překážky. Význam kultury a komunikačních zvyklostí vyzdvihují Mossa et al. (2001), jelikož ty mohou spolupráci mezi rodinou a školou znesnadňovat, pokud si jich obě strany nejsou vědomy. Wilson (1996) například uvádí, že pro arabské rodiče je často neslušné odpovědět „ne“, i přestože ve skutečnosti nesouhlasí. To pak může vést k četným konfliktům a nesplněným očekáváním. Kocourek (2006) uvádí další příklady z vietnamské kultury, kdy například to, že rodič při komunikaci s učitelem často sklápí oči a dívá se k zemi, není známkou nezájmu, ale naopak slušného chování.

8.1.6 Nevhodné zařazování do ročníků

„Zařadili jsme ho do 4. třídy, protože tak to bylo napsané v tom dopise, co nám přišel. Co jiného jsme taky měli dělat?“ (Ředitel 3 o šestnáctiletém chlapci)

Přestože zpráva České školní inspekce (2004, s. 5) udává, že žadatelé o azyl „byli zařazováni do tříd zejména na základě dosaženého věku a znalosti českého jazyka“, což potvrzují i Janebová, Janeba (2010),⁴ děti-uprchlíci, které se účastnily předkládaného výzkumu, byly často zcela nevhodně zařazeny do ročníků základní školy vzhledem ke svému věku, vzdělávací historii a akademickému potenciálu, ale také s ohledem na svůj budoucí kognitivní a sociální vývoj. Tato zařazení nebyla ani v jednom z případů podložena vyšetřením ani doporučením pedagogicko-psychologické poradny. Příklady takovýchto zařazení udává tabulka 8.1.⁵

věk	pohlaví	délka předchozího vzdělání	zařazení do ročníku
18	M	8 let	4. ročník / 7. ročník
17	Ž	9 let	4. ročník / 9. ročník
17	M	10 let	8. ročník
16	M	neznámo	4. ročník
16	M	8 let	4. ročník / 7. ročník
15	M	neznámo	6. ročník
13	Ž	7 let	4. třída / 6. třída

Tabulka 8.1: Příklady nevhodného zařazení dětí do ročníků

Zařazení 17 leté dívky, která v zemi původu absolvovala devět ročníků školy, do 4. třídy spolu s devítiletými dětmi je zařázející, stejně jako fakt, že dívka doslova ze dne na den přeskočila pět ročníků opět bez jakékoli pedagogické diagnostiky. Během rozhovorů s dětmi-uprchlíky vyšlo najevo, že názor žádného z nich ohledně zařazení do ročníků ani jakýchkoli dalších oblastí týkajících se jejich školní docházky (spokojenost, úspěchy, obavy, problémy apod.) nebyl vyslechnut. Samy však své zařazení mezi výrazně mladší děti vnímaly jako zahanbující a nevyhovující („*Bolí mě srdce,*“ jak to vyjádřil jeden z dotázaných žáků). Tato praxe je v rozporu s článkem

⁴ „Žák je většinou zařazen do ročníku podle věku..., případně o ročník níže.“ (s. 5)

⁵Dvojí informace o zařazení dětí do ročníků je důsledkem faktu, že některé děti byly pozorovány ve dvou prostředích – prvně, když ještě pobývaly v integračním středisku, následně pak již v soukromém bydlení.

12 Úmluvy o právech dítěte a principem participace (viz kapitola 4.1.1.7), které všem dětem dávají právo, aby jejich názorům byla věnována patřičná pozornost.

V případech, kdy bylo zařazení provedeno víceméně ve shodě s věkem dítěte i jeho předchozí vzdělávací zkušeností, k tomu ovšem došlo zcela náhodně, nikoli jako součást systematického řešení. V jednom takovém případě nebylo škole doručeno doporučení o zařazení dětí z předchozí školy, v jiném se zase dívka, která byla zařazena do 4. třídy, rozplakala a byla následně přeřazena do třídy šesté.

„Když k nám přišly, tak skoro neuměly česky. Takže aby to pro ně bylo jednodušší, tak jsme je zařadily o přibližně tři ročníky níž, než by odpovídalo jejich věku. Taký není úplně jasné, co vlastně umí, takže takhle je to pro ně lepší.“ (Ředitel 5)

Důvodem pro zařazení do nižších ročníků, než by odpovídalo věku i vzdělávací historii dětí-uprchlíků, byla dle slov všech dotázaných pedagogů nedostatečná znalost českého jazyka a výhoda pomalejšího tempa výuky v nižším ročníku. Otázka, jakým způsobem nižší ročník, ve kterém žákovi stejně tak není nabídnuta adekvátní výuka češtiny jako druhého jazyka, přispívá k žákovu rozvoji v oblasti českého jazyka i dalších předmětů, nehledě na aspekt sociální, nebyla nikým z dotázaných zodpovězena. Odborná literatura (Hauge 2009) navíc uvádí, že pro většinu dětí-cizinců není pomalejší tempo tím správným podpůrným prostředkem ve vzdělávání.

V dvou zcela alarmujících případech nedošlo pouze k chybnému zařazení dítěte do ročníku, ale dokonce k zařazení dětí do škol mimo hlavní vzdělávací proud. Jedna z dívek byla na základě doporučení sociální pracovníce, která se odvolávala na dívčinu nedostatečnou znalost českého jazyka, zařazena do prvního ročníku internátního učiliště určeného pro studenty s mentálním postižením a etopedickými problémy. Dívka přes týden zůstávala ve škole, domů jezdila pouze na víkendy, a to i přes to, že měla bydliště v krajském městě v rozsáhlých vzdělávacích možnostech. Dívka i rodina toto odloučení prožívaly velmi negativně.

Ředitel školy v rozhovoru přiznal, že dívka do této školy nepatří, sám ovšem její přeřazení do běžného vzdělávacího prostředí neinicioval. Současně také dívka neprošla žádnou speciálně-pedagogickou ani psychologickou diagnostikou, která by zařazení do takového typu školy doporučovala. Argument sociální pracovníce, že dívka se v této škole snadněji naučí český jazyk, se také ukázal jako lichý, neboť dle informací ředitele školy mají studenti pouze jednu hodinu českého jazyka týdně, a to na úrovni přibližně 6. třídy základní školy. Dívce se ve škole také nedostalo výuky češtiny jako druhého jazyka.

„Na pokoji jsem s kamarádkou. Ona neslyší.“ (Dívka zařazena do speciální školy)

Z výpovědi dívky posléze vyplynulo, že na internátě sdílí pokoj s neslyšící spolužačkou. Škola tento postup vysvětlila tvrzením, že ani jedna z žákyň nemluví česky, takže mají mnoho společného. Zařazení dívky do tohoto typu školy v důsledku nejen znesnadní její další vzdělávání v běžném systému školství, ale i následné uplatnění na pracovním trhu. Při rozhovoru s rodiči dané dívky však vyšel najevo další závažný rozměr této situace, a to, že rodiče o zařazení dcery mimo běžný vzdělávací systém nebyli informováni, čímž bylo porušeno hned několik jejich práv. Sama dívka o speciálním charakteru své školy také neměla povědomí.

Obdobná situace se opakovala v případě dalšího žáka ze zkoumané skupiny přesídlých uprchlíků. Ten byl nejprve nevhodně zařazen do ročníku základní školy, kterou musel při dosažení 18. roku věku následně opustit, aniž by však získal základní vzdělání. Další jeho vzdělávací dráha na základě doporučení základní školy pokračovala v internátním odborném učilišti a praktické škole v oboru s označením E, který absolventy připravuje pro výkon jednoduchých prací v rámci dělnických povolání. Vzdělání v těchto oborech má nižší nároky v oblasti všeobecného i obecně odborného vzdělání (v porovnání s učebními obory s označením H). Dle vyjádření vedení školy, třídního učitele a mistra se však žák jeví jako velmi nadaný, chytrý a pilný bez sebemenších kázeňských problémů. Studenta učitelé dávají ostatním žákům za příklad. Pedagogové se také shodují na tom, že studentovy schopnosti by bez problémů stačily pro studium na běžném odborném učilišti, problém vidí pouze v jazykové bariéře, která však není nijak překvapivá vzhledem ke krátké době pobytu mladíka na území ČR a neposkytnuté intenzivní jazykové podpoře ze strany školy a státu. Jazyková bariéra byla zároveň dle vyjádření vedení školy důvodem pro zařazení studenta do výše zmíněného typu školy, kterému stejně jako v případě výše zmíněné dívky nepředcházela žádná odborná diagnostika, která by tento postup doporučila.

Rodina ani samotný student, stejně jako v předchozím případě, nebyli informováni o tom, že mladík navštěvuje školu mimo běžný vzdělávací systém a že vzdělání, kterého se studentovi ve škole dostane, není zcela srovnatelné s obdobným oborem na běžném učilišti. To ho tudíž nebude opravňovat k vykonávání zvoleného povolání v celé jeho šíři.

Zahraniční odborná literatura se shoduje, že nevhodné zařazení dítěte-uprchlíka do ročníku je jevem častým a velmi závažným (Leon 1996; Birman et al. 2001; Luciak 2004; Community Relations Commission 2006). Stejně tak se objevují případy, kdy je dítě-uprchlík nesprávně zařazeno do speciální školy (Resh 1998; Spaulding et

al. 2004; Prenzel et al. 2005; Knapp 2006; Field et al. 2007; Strand 2007; Nusche 2009; Storost 2009). Zpráva OECD (2010a) potvrzuje, že ve zkoumaných zemích⁶ chybí pedagogům diagnostické materiály k tomu, aby mohli validně zhodnotit jazykové a kognitivní schopnosti dětí-cizinců. Niessen a Huddleston (2010) dodávají, že školám často chybí kompetence a zkušenosti, aby mohly správně vyhodnotit žákovo předcházející vzdělání spolu s jeho potenciálem, a upozorňují, že zařazení dítěte do kolektivu, který neodpovídá jeho věku, má negativní vliv na jeho vzdělávací i sociální vývoj. Sami pedagogové potvrzují, že zařazení dítěte do věkově odpovídajícího ročníku i v případech, že žák nemá dostatek předchozího vzdělání pro takové zařazení, se jeví jako nejúspěšnější (Community Relations Commision 2006).

Česká literatura toto přesvědčení ne vždy sdílí, když např. Čechová a Zimová (1999–2000, 2002–2003) varují, že zařazení žáka automaticky do ročníku, který absolvoval v zemi původu, není vhodné. Naproti tomu zastávají praxi zařazování podle dosažené úrovně znalosti českého jazyka do tříd nižších. Autorky dodávají, že žák-cizinec pak může postupovat do vyšších ročníků rychleji než (mladší) čeští spolužáci. Tato praxe však byla zúčastněnými školami odmítnuta s vysvětlením, že pro postup žáka do vyššího ročníku bez absolvování ročníku předchozího existují velmi přísné podmínky včetně rozdílových zkoušek, které jsou pro žáky-uprchlíky často nedosažitelné. Důsledkem je, že prvotní zařazení žáka do ročníku je také tím konečným. Výše zmíněné autorky také nevysvětlují způsob, jakým děti-cizince zařazovat dle dosažené jazykové úrovně, neboť čeština jako druhý jazyk není součástí kurikula základních škol a jazykovou znalost češtiny u dětí-cizinců nelze v žádném případě porovnávat s jazykovou znalostí dětí rodilých mluvčí. Zcela v rozporu s trendy inkluzivního vzdělávání a osvědčenou zahraniční praxí autorky dále doporučují i zvážení zřízení speciálních škol pro žáky cizince (Čechová, Zimová 1999–2000).

Kanu (2008) ve svém výzkumu s africkými studenty-uprchlíky v Kanadě píše, že také oni byli často nevhodně zařazeni do ročníku, což pro studenty bylo velmi frustrující. Účastníci studie Kanu (2008), narozdíl od výpovědí žáků překládaného výzkumu, uváděli, že ročník, do kterého byli zařazeni, je pro ně příliš obtížný. V každém případě je ovšem důležité, aby studenti-uprchlíci měli před svým zařazením a v průběhu školní docházky přístup k citlivé a validní pedagogické a psychologické diagnostice, aby tak bylo možné předcházet frustraci a sociálnímu ponížení těchto dětí a aby byl lépe podporován jejich akademický potenciál. V současné době neexistuje mnoho možností k diagnostice dětí-uprchlíků,⁷ jelikož běžně používané diagnostické materiály pedagogicko-psychologických poraden jsou silně kulturně a jazykově závislé

⁶Švédsko, Norsko, Nizozemí, Irsko, Rakousko a Dánsko

⁷Diagnostika specializovaná na děti-uprchlíky a cizince je možná v Diagnostickém ústavu pro děti-cizince (Modrá škola), která ovšem probíhá rezidenčně formou dobrovolných pobytů, jejíž vhodnost pro děti-uprchlíky je z psychologického hlediska silně diskutabilní.

(viz také kapitola 5.4). Tento fakt má pak vážné důsledky nejen v oblasti zařazování dětí-uprchlíků do ročníků, ale také negativně dopadá na sociální status a psychologické prospívání dítěte ve škole.

8.2 Vztahy mezi kategoriemi: Logický model

Výsledkem druhé fáze analýzy dat, jejímž cílem bylo nalezení kauzálních vztahů mezi identifikovanými bariérami, je následující logický model (schéma 1), při jehož tvorbě jsem částečně využila také paradigmatický model, který je součástí axiálního kódování při analýze pomocí zakotvené teorie (Glaser, Strauss 1967).

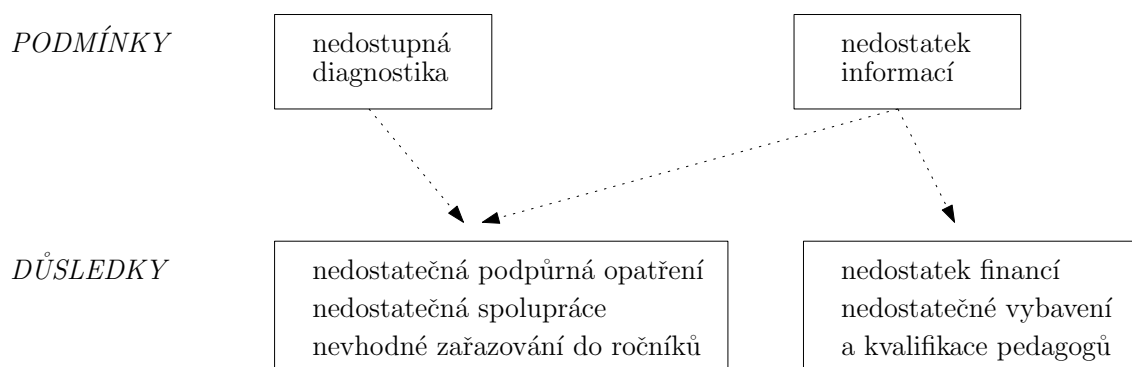


Schéma 1. Logický model I.

Nedostatek relevantních informací, které školy obdržely i samostatně vyhledaly, spolu s absencí odborné diagnostiky a poradenství pro děti-uprchlíky, jejich rodiny a školy jsem identifikovala jako možné primární bariéry částečně zapříčínující zbývající překážky ve vzdělávání vybrané skupiny dětí-určlíků. Jsem přesvědčena, že důsledkem nedostatečné informovanosti škol mimo jiné může být:

- (a) **Nedostatek finančních zdrojů:** Školy nebyly informovány ani ve většině případů aktivně nevyhledávaly informace ohledně dostupných grantových programů na podporu základního vzdělávání dětí-uprchlíků, které každoročně vypisuje MŠMT ČR.
- (b) **Nedostatek materiálního vybavení a kvalifikace pedagogů:** Školy nevěděly, kde hledat materiály pro výuku dětí-uprchlíků ve velké většině dostupné na internetových stránkách neziskových a mezinárodních i státních organizací,⁸ ani o šíři existujících učebnic pro výuku češtiny jako druhého jazyka.

⁸www.inkluzivniskola.cz; www.czechkid.cz; www.unhcr.cz; www.varianty.cz; www.rvp.cz

Školy zároveň nebyly informovány o existenci seminářů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na téma multikulturní výchovy a vzdělávání dětí-cizinců, které mají potenciál přispět ke zvýšení kvalifikace pedagogů v této oblasti.

Spolu s druhou primární bariérou – absencí diagnostiky a poradenství – může mít nedostatečná informovanost ještě další důsledky:

- (c) **Nedostatek podpůrných opatření:** Školám chyběly informace a školení v oblasti vypracování individuálních vzdělávacích plánů pro děti-uprchlíky, zároveň se jim také nedostalo podpory z lokálních pedagogicko-psychologických poraden, kde pracují experti na podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich hlavní klientelou jsou ovšem žáci a rodiny dětí s postižením či se specifickými poruchami učení a chování spolu se školami, které tyto žáky vzdělávají; nikoli děti-uprchlíci.
- (d) **Nedostatečná spolupráce mezi školou a rodinou:** Školy nebyly informovány ohledně technik efektivní komunikace s rodiči dětí-uprchlíků, o možnostech finančně i logisticky dostupných tlumočnických služeb, ani ohledně možných způsobů zapojení rodičů-uprchlíků do života školy. Rodičům dětí-uprchlíků nebylo nabídnuto pedagogické poradenství zaměřené na konkrétní vzdělávací možnosti jejich dětí v českém vzdělávacím systému, které by jim umožnilo činit lépe informovaná rozhodnutí.
- (e) **Nevhodné zařazování do ročníků:** Školám v současné době chybí dostatečné znalosti v oblasti akvizice druhého jazyka (češtiny) u dětí-uprchlíků a je zde zřejmá tendence zaměňovat dočasnou limitovanou znalost jazyka s nedostatkem kognitivních schopností či mentální retardací. Personál pedagogicko-psychologických poraden není vyškolen pro práci a diagnostiku dětí-uprchlíků a rodičům a dětem-uprchlíkům není dán dostatečný prostor pro aktivní účast v procesech rozhodování.

9

Diskuse

9.1 Kde jsme?

Předchozí kapitola představila hlavní bariéry ve vzdělávání zkoumané skupiny dětí-uprchlíků, kterými jsou: (a) nedostatek informací, (b) nedostatečná kvalifikace pedagogů a zkušenost škol, (c) nedostatek zdrojů, (d) nedostatek podpůrných opatření, (e) nedostatečná spolupráce školy s rodinou, (f) nevhodné zařazování do ročníků. Současně také navrhla možný logický model znázorňující kauzální vztahy mezi jednotlivými proměnnými včetně propozice, že nedostatečná informovanost spolu s nedostupným poradenským systémem mohou být primárními faktory spoluodpovědnými za ostatní bariéry. V následující podkapitole se vrátím zpět k dříve definovaným předpokladům plné účasti na vzdělání (viz kapitola 4.4) a shrnu současný stav vzdělávání skupiny barmských dětí-uprchlíků ve světle těchto podmínek a výše představené analýzy získaných dat.

9.1.1 Rovné příležitosti v běžném, fyzicky dostupném a věkově adekvátním prostředí školy

Přestože všechny děti ze zkoumané skupiny denně navštěvovaly vzdělávací instituci, jejich rovné příležitosti byly silně narušeny. Ve dvou závažných případech k tomu došlo tím, že byl žák zařazen mimo systém běžného vzdělávání. Ani ostatní žáci však neměli možnost plného užitku ze základního vzdělání. Současná česká legislativa (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 55, v platném znění) totiž říká, že základní škola může žáka vzdělávat nejdéle do konce školního roku, v němž žák dosáhne osmnáctého roku věku. Z toho plyne, že pět z dětí-účastníků výzkumu bude muset

opustit základní školu, aniž by dosáhlo základního vzdělání. Tato skutečnost je velmi omezí při získávání jakéhokoli dalšího vzdělání, a tudíž i při vstupu na trh práce vzhledem k rigidním kvalifikačním bariérám a omezeným možnostem tzv. vzdělávání druhé šance. Existují sice kurzy pro doplnění si základního vzdělání, ty jsou ale maximálně jednoroční a jejich počet i geografická dostupnost jsou velmi omezeny (Bačáková 2010c), viz seznam v příloze č. 6. Důsledkem pak může být celkové ohrožení úspěšné socio-kulturní integrace těchto mladých lidí v jejich hostitelské zemi – jejich novém domově. Podmínka věkové adekvátnosti třídního kolektivu pak byla zcela zjevně porušena u sedmi z dotázaných dětí-uprchlíků.

9.1.2 Dostupná podpůrná opatření

Výsledky výzkumu nepochybně ukazují na nedostatek podpůrných opatření pro ty, kteří je potřebují. Česká legislativa (školský zákon č. 561/2004 Sb., § 16) zahrnuje děti-uprchlíky do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (do podskupiny žáků se sociálním znevýhodněním), kterým dává právo na *„vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“* V souladu se současnými trendy inkluzivního vzdělávání tato skutečnost dává dětem-uprchlíkům právo navštěvovat jakoukoli základní školu na území České republiky, jejímž úkolem ve spolupráci s poradenskými zařízeními je těmto dětem nabídnout kvalitní vzdělání s vhodnou individualizovanou podporou. Pokud ta není dětem-uprchlíkům (stejně jako ostatním dětem se sociálním či zdravotním znevýhodněním) poskytnuta, jejich školní docházka nevyústí v naplnění vzdělávacích cílů, jak je stanovuje školský zákon (§ 2), ani jim nepomůže v úspěšném sociálním začlenění do místní komunity. Prostředí školy je označováno jako velmi významný nástroj integrace uprchlíků a migrantů do společnosti, Česká republika však zatím v případě dotázaných dětí-uprchlíků a jejich rodin tohoto poznatku dostatečně nevyužívá.

9.1.3 Možnost informovaného rozhodnutí v nejlepším zájmu dítěte

Předpoklad informovaného rozhodnutí se týká rodičů-uprchlíků, stejně jako jejich dětí. Z výše předložených dat vyšlo najevo, že žádnému z dotázaných rodičů nebyla nabídnuta žádná forma pedagogického poradenství (kromě kurzu socio-kulturního minima v integračním středisku, kde byl uprchlíkům obecně představen vzdělávací

systém ČR), což značně snížilo jejich možnost informovaného rozhodnutí. Nálezem závažnějším je ale skutečnost, že žádný z rodičů nebyl přizván k procesu výběru školy pro své děti. Jedním z důvodů může být fakt, že rodiny ve velké většině žily v malých obcích, které disponovaly pouze jednou základní školou, nicméně i v těchto případech by rodiče a děti měli být vždy konzultováni. To však nenastalo ani v případě dvou rodin, které měly širší výběr mezi školami. Tato praxe je pak zcela v protikladu s konceptem smysluplné participace uprchlíků na rozhodování ve věcech ovlivňujících jejich život, což vzdělání dětí bezpochyby je, a který důkladně popisuje UNHCR (2008a) jako součást přístupu postaveného na právech (*rights-based approach*), kdy uprchlíci jsou aktivními účastníky a partnery ve všech ohledech. Výše popsaná praxe v České republice spíše odpovídá přístupu opačnému – postavenému pouze na potřebách zranitelných osob (*needs-based approach*) – kdy uprchlíci jsou vnímáni jako pasivní příjemci sociálních služeb.

9.1.4 Spolupráce školy s rodinou

Problematika informovaného rozhodnutí vede k obecnější otázce zapojení rodičů do vzdělávání svých dětí. Jednou ze základních forem zapojení, kterou předkládaný výzkum zkoumal, je komunikace mezi školou a rodiči. Jak naznačují nálezy studie, ve zkoumaných případech se uskutečňovala pouze velmi omezená forma i frekvence komunikace přispívající k celkově neuspokojivé situaci ve vzdělávání vybraných dětí-uprchlíků. Tento stav však má také za následek, že integrační příležitosti pro rodiče těchto dětí, jako jsou rodičovské schůzky, vystoupení dětí a další události určené pro rodiče i širokou veřejnost, jsou silně omezeny. Situace tak nemá negativní dopad pouze na vzdělávání a prospívání dětí-uprchlíků, ale také na proces integrace jejich rodičů.

9.1.5 Dostupný systém pedagogicko-psychologického poradenství

Výsledky studie ukazují, že rodičům a dětem-uprchlíkům nebylo nabídnuto pedagogické poradenství, děti současně ani neprošly citlivou a profesionální pedagogicko-psychologickou diagnostikou. Validní diagnostika je při tom jedním z hlavních předpokladů toho, že děti budou vhodně zařazeny do ročníků ZŠ a že jim škola ve spolupráci se školskými poradenskými pracovišti nabídne adekvátní formy podpory. Praxe ukazuje, že rozlišení mezi specifickými poruchami učení, popř. mentální retardací a problémy způsobenými dočasnou neznalostí vyučovacího jazyka je zcela

zásadní a může dále ovlivnit žákovo prospívání ve škole (Coutinho, Oswald 2006; Education Evaluation Center 2007).

Jak je patrné, žádná z podmínek plné účasti na vzdělávání nebyla v případě vybrané skupiny dětí-uprchlíků českým vzdělávacím systémem naplněna. To nevyhnutelně vede k závěru, že děti-uprchlíci, jejichž rodiny se účastnily tohoto výzkumu, nemají efektivní možnost se plně účastnit vzdělávacího procesu a mít z něj užitek navzdory jejich pravidelné školní docházce a snaze několika učitelů o inkluzivní přístup. Tyto pozitivní snahy byly ovšem spíše výjimkou než pravidlem, což ukazuje na potřebu systematického řešení situace napříč celým spektrem školství, které by zajistilo, že všechny školy budou schopny vzdělávat děti-uprchlíky, tj. silně heterogenní školní populaci. Tato snaha nemůže být ponechána pouze v rukou několika málo pedagogů, kteří jsou ochotni věnovat část svého volného času k podpoře svých žáků-uprchlíků.

9.2 Kam dál?

Z výše zmíněného je zcela patrné, ve kterých oblastech vzdělávání má systém závažné nedostatky. Není ovšem již tak zřejmé, jak tyto problémy překonat, co konkrétně podporovat, aby byl dosažen cíl plného naplnění práva na (inkluzivní) vzdělání pro děti-uprchlíky v České republice. V následující podkapitole se proto pokusím o naznačení možných cest, jak se k tomuto cíli přiblížit na základě výzkumných propozic, analyzovaných dat, odborné literatury a příkladů dobré praxe ze zahraničí.

9.2.1 Zpět k výzkumným propozicím

Výzkumné propozice představené v kapitole 6.2 naznačují na základě odborné literatury, kde je možné hledat příčiny a kontext popsané reality ve vzdělávání vybrané skupiny dětí-uprchlíků. První z propozic navrhuje souvislost mezi informovaností a mírou inkluzivní praxe do značné míry koresponduje s logickým modelem, který je výsledkem analýzy dat v kapitole 8. Další dvě propozice, které vnášejí do diskuse nové proměnné, pak znamenají příležitost se nad popsanou realitou zamyslet z jiného úhlu pohledu a hledat pro ni alternativní vysvětlení – *rival explanations* dle terminologie Yin (2000). Tento proces je navíc navazující analytickou metodou popsanou v kapitole 6.5, kterou tento disertační projekt využívá a kterou Yin (2000) považuje za klíčový faktor pro zachování kredibility výzkumu.

9.2.1.1 Efektivní transfer informací

Logický model v kapitole 8.2 navrhuje bariéru nedostatečné informovanosti spolu s nedostupnou diagnostikou a poradenstvím jako primární překážky mající negativní dopad na zbytek identifikovaných bariér. Nabízí se tedy otázka, jak využít především informací k tomu, aby došlo k celkové pozitivní změně ve směru zvýšené inkluzivní praxe ve vzdělávání dětí-uprchlíků.

Logický model představný v kapitole 8.2 nabízí jednu z možných odpovědí. Předpokládá totiž, že pokud budou školy dostatečně informovány ohledně možností profesního růstu pedagogů v oblasti vzdělávání dětí-uprchlíků, ohledně možností financování a existujících výukových materiálů pro děti-uprchlíky/cizince, nabízená podpora těmto dětem pak bude častější i efektivnější. Stejně tak dojde i k lepšímu využití výukových materiálů a dalších zdrojů, které by škola mohla dětem-uprchlíkům (jakož i dalším dětem) nabídnout.

K tomu, aby ovšem školy mohly mít větší užitek z nabízených finančních zdrojů v rámci grantových programů MŠMT ČR i obecného financování vzdělávání z příspěvků na jednotlivé žáky školy, je třeba, aby tyto finanční zdroje byly distribuovány s větší flexibilitou. Současná praxe totiž nedovoluje, aby škola dostala příspěvek na žáka, který do školy nastoupí po začátku školního roku, což je u dětí-uprchlíků z velmi objektivních důvodů častým jevem, jak dokazují i zkušenosti z jiných evropských zemí (Bolloten 2005). Bylo by tedy velkým přínosem, pokud by finance byly dostupné během celého školního roku. To by jednak zamezovalo velkým prodlévám, které nastávají hlavně u financování z grantových programů operujících ve schématu kalendářního roku, nikoli roku školního, a také by tato praxe umožnila bezproblémový nástup dětí-uprchlíků do škol v průběhu celého školního roku.

Z logického modelu obdobně vyplývá, že pokud si učitelé budou dostatečně vědomi komplexních potřeb dětí-uprchlíků a školy budou informovány o možnostech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v této problematice, může dojít k částečnému zvýšení současně nízké kvalifikace pedagogů pro práci s dětmi-uprchlíky. Avramidis (2005) dokonce spatřuje v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků založeném na kritické sebereflexi klíčové opatření pro zavádění inkluzivní praxe ve školství. Konkrétním příkladem takovéto praxe je britská národní strategie *Raising the Achievement of Bilingual Learners in Primary Schools*, v rámci které byly vytvořeny materiály pro profesní rozvoj pedagogů s cílem zvýšit jejich odborné znalosti a sebevědomí při výuce dětí-cizinců. Hodnocení programu ukázalo velmi pozitivní výsledky této strategie (Benton, White 2007).

Poskytnutí adekvátních informací vztahujících se k zapojení rodičů-uprchlíků do

vzdělávání svých dětí zase školám otevře nové způsoby komunikace, kterých si dříve nebyly vědomy. Posílení partnerství mezi školou a rodiči ve svém důsledku také může pomoci rodičům dětí-uprchlíků hrát aktivnější roli v životě školy. Příkladem takové iniciativy je francouzský projekt *Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration*, jehož cílem je seznámit rodiče imigranty se systémem francouzského školství, jeho cíly a fungováním, aby se tak rodiče mohli lépe zapojit do vzdělávání svých dětí. Program pro rodiče také organizuje dobrovolné jazykové kurzy.

Dalším příkladem je australská publikace *Opening the school gate*, která pedagogy podrobně seznamuje s možnostmi, jak rodiče imigranty zapojit do života školy, tj. jak uspořádat setkání s rodiči, jak rodiny dětí-cizinců/uprchlíků dále podporovat, kam se obrátit o pomoc a s kterými organizacemi spolupracovat. Americká organizace *Iowa Parents* dává učitelům k dispozici seznam otázek, na které by se měli při úvodních setkáních s rodiči zeptat, aby tak předešli následným nerozuměním či konfliktům. Témata otázek se týkají vzdělávacího systému v zemi původu, role rodiče ve vzdělávání dítěte v zemi původu, očekávání rodičů, způsobu, jakým chtějí rodiče se školou komunikovat apod.

Zde je ovšem také nutné připomenout vyšší uzavřenost českých škol, než je zvykem například v zemích západní Evropy či Severní Ameriky. Ta má poté zpětný vliv na kvalitu a objem zapojení rodičů do života školy. Přítomnost rodičů na výuce, školních výletech a exkurzích, či využití specifických znalostí a zkušeností rodičů v rámci vzdělávacího procesu přímo na půdě školy jsou zatím spíše ojedinělé, přestože již existují projekty jako *Dny rodičů v matematice na základních školách* ve Zlínském kraji. Mezinárodní výzkum vztahující se k významu participace rodičů na vzdělávání dětí je nebývale rozsáhlý, jeho česká obdoba je však zatím ne příliš výrazná, jak dokazuje i rešerše s názvem *Komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou* vypracovaná Krajskou vědeckou knihovnou v Liberci,¹ obsahující pouze sedm knih a 33 článků.

Dalším předpokladem vycházejícím z logického modelu je, že pokud školy obdrží klíčové informace ohledně délky a obsahu předchozího vzdělávání dětí-uprchlíků, může dojít ke zlepšení praxe při zařazování dětí-uprchlíků do ročníků. Zároveň však je třeba, aby tyto informace byly citlivě zhodnoceny tak, aby dětem byla poskytnuta adekvátní podpora, která bude stavět na silných stránkách dítěte a bude tak dále rozvíjet jeho potenciál. K tomuto je ale třeba vyškolit odborníky k diagnostice dětí-uprchlíků a vyvinout patřičné diagnostické materiály. Kromě již zmíněného v kapitole 5.4 je třeba mít na paměti, že u dětí-uprchlíků se do výsledků testů může promítnout i zažité trauma a jeho vliv na kognitivní funkce (Kaplan 2009). Je proto důležité, aby u této skupiny docházelo ke komprehensivní diagnostice, která

¹Dostupná na <http://www.kvkli.cz/cz/sluzby/reserse/res2010.pdf>

bude zahrnovat citlivé zhodnocení studentovy vzdělávací minulosti, prožité trauma a současný emocionální stav, jazykové a gramotnostní otázky, kulturní aspekty a stupeň akulturace (Fraine, McDade 2009). Z těchto důvodů je v případě dětí-uprchlíků nutné využívat alternativních diagnostických metod, jako je dynamická diagnostika, autentická diagnostika nebo diagnostika vycházející z výuky (ODEOSE 2001).²

Výše zmíněnou propozici kladoucí důraz na dostupnost informací zkoumalo navazující šetření, které jsem provedla v roce 2011 nad rámec předkládané disertační práce. Tento výzkum do značné míry podpořil domněnku o důležitosti transferu informací a zdokumentoval pozitivní změnu praxe škol ve vzdělávání dětí-uprchlíků, pokud se jim dostane adekvátních informací (více viz Bačáková, *under review b*). Tento výzkum tak podpořil výše popsany model zdůrazňující klíčovou roli efektivního přenosu informací. Přestože se nejedná o závěr přelomový, výsledky primárního šetření naznačují, že jde o vhodný první krok v procesu zlepšování současné neuspokojivé situace ve vzdělávání dětí-uprchlíků. Opatření, kdy by si každé dítě-uprchlík s sebou do nové školy přinášelo balíček informací obsahující údaje o obecných potřebách dětí-uprchlíků, o vzdělávací historii daného žáka, informace o existujících zdrojích financování, možnostech jazykové výuky a škále výukových materiálů pro děti-cizince, rady týkající se adekvátního zařazení dítěte do ročníku stejně jako vypracování individuálně vzdělávacího plánu se jeví jako potenciálně velmi přínosné.

9.2.1.2 Postoj vedení školy k přítomnosti dětí-uprchlíků

Přestože jsem přesvědčena o klíčové roli efektivního přenosu informací při zlepšování současné praxe ve vzdělávání dětí-uprchlíků, je zřejmé, že tento faktor nemůže být jedinou příčinou popsané reality. Je proto třeba pokračovat v analytickém procesu za pomoci hledání alternativních vysvětlení, a vytvářet tak komplexnější obraz proměnných majících vliv na vzdělávání dětí-uprchlíků v České republice. Zbývající dvě propozice představené v kapitole 6.2 mi budou hlavním vodítkem na této cestě.

Druhá z propozic výzkumu se zabývá vlivem postojů pedagogů na jejich pedagogickou praxi. Odborná literatura³ se totiž shoduje v tom, že postoje pedagogů a především pak postoje vedení školy mají výrazný vliv na míru inkluзивity vzdělávací

²Více informací ohledně výše zmíněných diagnostických metod viz Čáp et al. (2009)

³Vaughn et al. (1996); Stanovich, Jordan (1998a,b); Avramidis et al. (2000); McLeskey et al. (2001); Jordan, Stanovich (2001); Hamilton (2004); Sharma et al. (2006, 2007); Brind et al. (2008); Pont et al. (2008); Jordan et al. (2009); Graham, Spandagou (2011) a další; přehledový článek nabízí de Boer et al. (2011)

ní v dané škole. Pozitivní školní ethos je často zdůrazňován jako jeden z klíčových faktorů ve vzdělávání dětí-uprchlíků (Arnot, Pinson 2005; Taylor, Sidhu 2011) a Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání jej označila jako jeden z hlavních principů přispívající ke zvyšování kvality inkluzivního vzdělávání (Watkins 2009). Vedení školy hraje v tomto ohledu klíčovou roli, a je proto třeba, aby ředitel/ka školy byl/a silnou osobností. Společné znaky úspěšného vedení školy přitom zahrnují vysoká očekávání pedagogů, přesvědčení, že všichni studenti bez rozdílu mohou uspět, společnou školní vizi a hodnoty, spoluúčast pedagogů na rozhodování a profesní rozvoj (Mulford et al. 2008). Přesto však výzkumy ukazují, že většina zástupců vedení škol nemá žádnou formální kvalifikaci v oblasti diverzity, interkulturní pedagogiky a akvizice druhého jazyka (OECD 2010a).

Z dat sebraných při předkládaném výzkumu je možné uvést tři příklady, které tuto teorii významu postoje vední školy potvrzují. Dvěma z nich jsou příklady dobré praxe škol s předchozí zkušeností s výukou dětí-cizinců a uprchlíků (viz kapitola 8.1.2). Jak vyplynulo z rozhovorů s vedením těchto dvou škol, jejich postoj k přítomnosti dětí-uprchlíků byl velmi pozitivní. Tyto žáky vnímali jako velké obohacení školního prostředí malého i krajského města a jejich zkušeností si velmi vážili i využívali při samotné výuce. Při provedeném pozorování i při rozhovorech s dětmi-uprchlíky navštěvujícími tyto školy bylo patrné, že ethos škol je pozitivní, nakloněný diverzitě a poskytující vysokou míru podpory. Pozitivní postoj ředitelů škol byl jistě významným impulsem a inspirací pro ostatní pedagogy.

Na druhé straně jsem se však při výzkumu setkala s ředitelem školy, jehož postoj nebyl takto pozitivní. Přítomnost žáků-uprchlíků vnímal spíše jako přítěž než jako obohacení a z jeho projevu byla patrná vysoká míra zoufalství. Nedokázal si představit, že by škole tito žáci mohli jakkoli prospět a zároveň uspět ve vzdělávacím procesu. Opakovaně porovnával jejich studijní výsledky s výsledky českých spolužáků bez jakékoli snahy individualizace hodnocení a cílů výuky. Zájem médií či mezinárodních a nevládních organizací o osud žáků-uprchlíků ředitel vnímal jako nemístné protěžování. Při následném pozorování ve školním prostředí bylo patrné, že žáci-uprchlíci při vyučování pouze pasivně sedí, nemají vypracován individuální vzdělávací plán a nedostávalo se jim ani jakékoli další podpory. Bezradnost a odevzdanost byla patrná i z rozhovorů s pedagogy, kteří žáka-uprchlíka vzdělávali, pramenící mimo jiné z nezlomného postoje vedení školy.

Zmíněné příklady naznačují, že předchozí zkušenost s výukou dětí-cizinců a uprchlíků může být klíčovým vodítkem v porozumění těmto dvěma odlišným situacím a postojům, což dokazuje i výzkum (Avramidis et al. 2000; Stanovich, Jordan 2002). Vysvětlení pro odlišné postoje pedagogů pouze za pomoci předchozí zkušenosti by

ovšem bylo přílišným zjednodušením komplexní situace. Existuje totiž řada dalších faktorů mající vliv na postoj pedagoga ohledně inkluzivního vzdělávání. Jedněmi z nich jsou například délka implementace inkluzivní politiky v dané zemi/na dané škole, sebepojetí učitele (Sharma et al. 2007), délka pedagogické praxe (Criswell et al. 1993) a míra informovanosti (Criswell et al. 1993; Burke, Sutherland 2004; Sharma, Deppler 2005; Sharma et al. 2006). Výzkum (Loreman et al. 2007) také ukazuje, že míra pro-inkluzivních postojů není stejná ke všem skupinám studentů. Autoři došli k závěru, že studenti učitelství vykazovali nejpozitivnější postoje k dětem se sociálním znevýhodněním a naopak nejméně pozitivní k žákům s problémy chování.

Dalším zjednodušením by byla také představa, že pomocí pozitivní zkušenosti a dalších intervencí lze vždy měnit postoje pedagogů. Je to zcela jistě možné (viz např. Stanovich, Jordan 2002), existují ovšem také důkazy pro neměnnost postojů pedagogů. White (2007 In Jordan et al. 2009) dokládá, že délka pedagogické praxe v pro-inkluzivní škole ani další vzdělávání nemělo na negativní postoje skupiny pedagogů ohledně inkluze zásadní vliv. Otázka změny postojů zůstává silně problematická, jak dokládá například i stav vzdělávacího systému České republiky. I přesto je však význam pozitivní zkušenosti i nadále možnou hybnou silou v pro-inkluzivních změnách vzdělávacích systémů celosvětově. Nárůst zkušeností s heterogenní třídní populací také dává českému školství naději na budoucí vývoj ve směru rovných vzdělávacích příležitostí pro všechny děti.

9.2.1.3 Pozitivní vliv předchozí zkušenosti a kvalifikace

Poslední z výzkumných propozic se zabývá vztahem předchozí zkušenosti a kvalifikace na inkluzivitu pedagogické praxe daného učitele. Již zmíněné příklady dobré praxe škol, které měly předchozí zkušenost s výukou dětí-cizinců a uprchlíků, mohou sloužit jako jeden z důkazů pozitivního vlivu této zkušenosti na praxi (a tudíž i postoje, viz např. de Boer 2011) pedagogů, kterou potvrzuje odborná literatura (Loreman et al. 2005a; Sharma et al. 2006). Arnot a Pinson (2005, s. 51) píší, že *„školy potvrdily, že předchozí zkušenost s etnicky heterogenní školní populací jim pomohla se lépe profesně připravit na to, aby mohly adekvátně podporovat žáky-uprchlíky. Jejich začlenění do školní komunity pak proběhlo rychleji a snadněji.“*

Výše zmíněné školy z českého prostředí měly v důsledku své předchozí zkušenosti a pedagogické praxe s dětmi-cizinci připravenou řadu materiálů pro výuku češtiny jako cizího jazyka, někteří z pedagogů byli ochotni se dětem věnovat i po skončení vyučování, všichni žáci-uprchlíci měli vypracované individuální vzdělávací plány, rodiče těchto dětí-uprchlíků se jako jediní účastníci třídních schůzek a škola s rodiči během školního roku komunikovala písemnou formou. I zařazení dětí do ročníků bylo

adekvátní jejich věku a dřívější vzdělávací zkušenosti, o které ovšem školy neměly žádné informace. Zařazení dětí však plně reflektovalo základní podmínku, a to, aby žáci stihli dokončit základní vzdělání. Školy se při zařazení dětí-uprchlíků do ročníků tedy řídily pouze věkem dětí, což však, jak potvrzuje například Kanu (2008), nemusí být za všech okolností vhodným postupem. Do popředí proto vystupuje především konzultace s rodiči žáků, jakož i se samotným dítětem.

Při zdůrazňování důležitosti předchozí zkušenosti je ovšem nutné dodat, že tato zkušenost musí být pozitivní, aby byla přínosem pro pedagogickou praxi učitelů. Jak píše například Stanovich a Jordan (2002), pokud učitel – z mnoha různých důvodů – zažije neúspěch při práci s heterogenní skupinou, může to výrazně negativně ovlivnit jeho postoje k takovéto skupině, popřípadě k určitým jedincům, stejně jako jeho další pedagogickou praxi.

Dalším důležitým aspektem vyskytujícím se v literatuře je výrazný vliv zkušenosti již z období vysokoškolských studií. Tuto zkušenost bohužel žádný z dotázaných učitelů neměl, neboť jak již bylo naznačeno, žádnému z nich se během univerzitního vzdělání nedostalo informací, natož zkušeností ohledně vzdělávání dětí-cizinců a uprchlíků. Tato skutečnost mimo jiné ukazuje, že vysokoškolský systém přípravy budoucích pedagogů ne zcela dostatečně reflektuje měnící se populaci současných škol, a tím pedagogům upírá možnost se adekvátně připravit na svou profesi (viz také kapitola 5.3.1).

V otázce vlivu předchozí zkušenosti z období vysokoškolské přípravy proto musím vycházet pouze z příkladů, které nabízí literatura. Výzkumy (Brownlee, Carrington 2000; Leatherman, Niemeyer 2005; Vickers, Ferfolja 2006; Ferfolja 2008; Ferfolja, Vickers 2010) dokazují, že takováto pozitivní zkušenost během studia výrazně ovlivňuje praxi a postoje pedagogů při práci s heterogenními skupinami. Sharma et al. (2007) a Loreman et al. (2007) proto dospěli k závěru, že univerzitní kurzy připravující budoucí pedagogy by měly zahrnovat i praktické příležitosti, při kterých by studenti získávali pozitivní zkušenosti s různorodými skupinami žáků, a byli tak v kontaktu s dětmi s rozdílnými vzdělávacími potřebami. Forlin a Hopewell (2006) dodávají, že přímé setkání s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je pro studenty učitelství neméně důležitou zkušeností.

Příkladem iniciativy, která má za cíl zvyšovat připravenost budoucích pedagogů na práci se silně heterogenní školní populací, je projekt *Refugee Action Support (RAS)* na University of Western Sydney v Austrálii nebo projekt *Classmates* na stejné univerzitě. Tyto programy se snaží zvyšovat pedagogický kapitál budoucích učitelů, jejich resilienci a porozumění otázkám diversity, dynamiky vztahu mezi studentem a vyučujícím a regionálních potřeb a zdrojů (Ferfolja 2008, 2009; Naidoo

2009b). Projekty zároveň – jako součást recipročního procesu učení – nabízejí podporu znevýhodněným žákům v jejich akademickém a sociokulturním vývoji (Ferfolja 2009). Studenti učitelství na výše zmíněné univerzitě mají možnost se zapojit do dlouhodobé praxe, která je součástí jejich studijního programu, při které pracují jako asistenti na školách ve znevýhodněných lokalitách, nebo jako lektori ve volnočasovém klubu pro žáky-uprchlíky.

Teoretická příprava budoucích pedagogů, která v českém vysokém školství hraje dominantní roli, je neméně důležitá. Výzkum totiž ukazuje, že příprava pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání je jedním z klíčových principů zvyšování kvality inkluzivního vzdělávání (Leatherman, Niemeyer 2005; Vickers, Ferfolja 2006; Ferfolja 2008), který identifikovala taktéž Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání (Watkins 2009). Požadavek získání základních dovedností nutných k výuce ve třídě s kulturně a jazykově rozmanitými žáky na učitele klade i Evropská komise.⁴ Některé ze států EU dokonce přesně vymezily interkulturní dovednosti, které si musí budoucí pedagogové během vysokoškolské přípravy osvojit (Niessen, Huddleston 2010). Vysokoškolská příprava pedagogů má tak potenciál výrazně ovlivňovat postoje budoucích učitelů k inkluzivnímu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a v důsledku tak i jejich praxi.

Vzhledem k tomu, že však pedagogové působící na školách v současné době mají již svou vysokoškolskou přípravu ukončenu, je třeba se zcela systematicky zaměřovat také na průběžný profesní rozvoj učitelů. I v této oblasti zjistil předkládaný výzkum řadu nedostatků, jejichž příčinu nelze hledat pouze v nízké informovanosti škol. Současná situace v České republice totiž není profesnímu rozvoji učitelů zcela nakloněna. Jak již bylo zmíněno v kapitole 5.3.2, dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění, není povinností pedagoga se aktivně účastnit průběžného profesního rozvoje vzhledem k tomu, že zákon dává pedagogům možnost se dále vzdělávat i formou samostudia. Tuto skutečnost považuji za velmi nešťastnou z důvodu, že průběžný profesní rozvoj pedagogů je v současné době vnímán jako klíčový předpoklad reformy školství (González, Darling-Hammond 1997), a to i ve směru inkluzivního vzdělávání. Samostudium v tomto případě pak nelze považovat za dostatečně účinný nástroj, ale představuje pro pedagogy spíše možnost, jak se dalšímu vzdělávání vyhnout, a tudíž zcela podrývá plánované pro-inkluzivní reformy v českém vzdělávacím systému.

Chybějící možnosti profesního rozvoje pedagogů v oblasti vzdělávání dětí-cizinců a uprchlíků a interkulturní výchovy jsou dalším důležitým nedostatkem, taktéž zmíněním již v kapitole 5.3.2. Otázkou však také zůstává kvalita a efektivita exis-

⁴KOM(2008)423

tujících seminářů profesního rozvoje, které jsou často vedeny tradiční formou frontálního výkladu na specializovaném pracovišti. Výzkum⁵ přitom již řadu let přináší mnoho jasných doporučení jak školení pedagogů zefektivnit. Jedním z nich je odklon od tradičně organizovaných seminářů mimo prostředí školy a naopak zdůraznění přínosu zkušenostních výcviků, kdy se učitelé sami zapojí do hodnocení, pozorování, výuky a reflexe, kdy si sami tvoří obsah školení a navzájem spolupracují; školení, která pramení přímo z práce pedagogů se studenty, která jsou opakovaná i interaktivní a propojena s dalšími aspekty školní reformy. Formy dalšího vzdělávání pedagogů by zároveň měly probíhat přímo v prostředí dané školy, aby tak zkušenost pedagogů byla propojena s jejich praxí. Další vzdělávání pedagogů přímo související s žáky-uprchlíky by pak učitelům mělo napomoci při zlepšování dovedností pro práci s traumatizovanými dětmi, zvýšit jejich povědomí o problematice uprchlictví a jejího vlivu na dítě včetně širšího konceptu diverzity, získat dovednosti pro podporu dětí při osvojování si nového jazyka a v procesu akulturace (Hamilton, Moore 2004).

V rámci pro-inkluzivních změn Ainscow a Goldrick (2010) zdůrazňují zcela specifickou roli a potenciál, tzv. *study lessons*, které mají silnou tradici v mnoha zemích asijského kontinentu. *Study lessons* totiž nabízí pedagogům možnost spolupracovat při vytváření výukových plánů, které pak individuálně zkouší ve svých hodinách. Jejich následná výuka může být natáčena na video a dále s kolegy konzultována, pedagogové také mohou navzájem navštěvovat své hodiny a své poznatky sdílet v řízených či neformálních diskusích.

Z výše uvedeného je patrné, že současný systém vzdělávání budoucích i současných pedagogů vykazuje značné nedostatky, a to nejen v rámci České republiky, ale i celosvětově, a proto je nutné na tuto oblast zaměřit pozornost. Zvýšení kvality vysokoškolské přípravy i dalšího vzdělávání pedagogů má potenciál přinést významné změny ve směru inkluzivity českého školství, které je v současné době často kritizováno právě pro svůj elitářský a segregující charakter.

9.2.2 Inspirace norskou a australskou praxí

Vedle výzkumných propozic bych se ráda v této části diskuse vrátila také ke kapitole 5, kde jsem rámcově představila míru a formy podpory, která se dostává dětem-uprchlíkům na základních školách v Austrálii a v Norsku. Tuto kapitolu jsem do disertační práce nezařadila samostatně. Reflexe praxe těchto dvou zemí totiž může být velkým zdrojem inspirace pro naše vlastní podmínky. V následující podkapitole

⁵McLaughlin (1991); Darling-Hammond (1993); Little (1993); Lieberman (1995); González, Darling-Hammond (1997); Hamilton, Moore (2004); Ainscow, Goldrick (2010)

se proto zamyslím nad příčinami popsaných odlišností, které dovrší diskusi nad faktory činnými ve vzdělávání dětí-uprchlíků.

Jak již bylo naznačeno, výchozí podmínky Norska a Austrálie v porovnání s Českou republikou jsou velmi odlišné. Norsko je zemí, kterou Rozvojový program OSN v roce 2010 vyhodnotil jako zemi s nejvyšším indexem lidského rozvoje (UNDP 2010). Dle statistik Mezinárodního měnového fondu je na druhém místě v porovnání zemí na základě hrubého domácího produktu *per capita* za rok 2010.⁶ Již od dvacátých let 20. století má země vybudovanou reputaci jako stát nabízející pomoc uprchlíkům v čele s Fridjofem Nansenem, který je považován za otce mezinárodního systému ochrany uprchlíků (Cooper 2005; UNHCR 2011). Znakem norské imigrační politiky již od 70. let byla snaha rovného zacházení se všemi osobami na území státu, přestože tyto kroky vyvolaly pozdější protesty a vzrůstající podporu ultra-pravicově zaměřené strany Fremskrittspartiet (Valenta, Bunar 2010). I přesto však Norsko zůstává nejloajálnějším partnerem Úřadu Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky (UNHCR 2011), jedním z jeho nejvýznamnějších donorů a zemí přijímající po Švédsku nejvyšší počet přesídlených uprchlíků v Evropě (UNHCR 2010b).

Austrálie je opět na rozdíl od České republiky jednou z tradičně přistěhovaleckých zemí, kde se multikulturalismus, stejně jako v Kanadě, stal v 70. letech 20. století nejenom státní politikou, ale i ideologií (Baršová, Barša 2005). Stejně jako Norsko patří i Austrálie k zemím s nevyšším hrubým domácím produktem *per capita*.⁷ V roce 2009 Austrálie přijala třetí nejvyšší počet přesídlených uprchlíků na světě (UNHCR 2010e).

Výše řečené samo o sobě je velmi silným argumentem při snaze objasnit příčiny rozdílné podpory nabízené dětem-uprchlíkům v České republice, v Norsku a Austrálii. Silné ekonomické zázemí spolu s dlouhou tradicí pomoci uprchlíkům a zkušeností s přijímáním imigrantů jistě Norsku i Austrálii dává před Českou republikou náskok, který nelze jednoduše dohnat. Přesto je nutné zmínit ještě další oblasti, které bezpochyby mají vliv na to, že dětem-uprchlíkům je v Norsku a v Austrálii poskytnuto více podpory a ve kterých je možné hledat inspiraci i pro naše podmínky.

Odborný výzkum věnující se vzdělávání dětí-uprchlíků a cizinců je v Norsku, stejně jako v ostatních zemích západní Evropy, Severní Ameriky, v Austrálii a na Novém Zélandu velmi bohatý.⁸ Naproti tomu v České republice je toto téma stále spíše ojedinělé, jak již bylo zmíněno spolu s výčtem v existujících studiích v úvodní kapitole předkládané práce. V důsledku toho zůstávají děti-uprchlíci neviditelné nejenom pro

⁶<http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2010/>

⁷Dle statistik MMF z roku 2010 je na šestém místě.

⁸Přehledy norských studií nabízí např. Bakken (2007) či Pihl (2002), australských studií zase RCOA (2009).

akademickou obec, ale mnohem závažněji i pro obec politickou a odbornou.

Norsko je dále jedním z nejúspěšnějších sociálních států světa s jasnými politickými prioritami. Mezi ty patří i rovné příležitosti všech obyvatel, vytvoření inkluzivní společnosti, nejenom školství, aby se každý mohl účastnit společenského a kulturního života (Morken 2006). Všechny děti jsou v Norsku vzdělávány v běžném systému školství a už od počátku se učí spoluvytvářet společnost, ve které má každý své místo. Norsko od 60. let minulého století prosazuje politiku integrace dětí s postižením do běžných škol (Briseid 2005), v roce 1988 vstoupil v platnost nový školský zákon, který požadoval, aby *všechny* děti měly možnost navštěvovat spádovou školu v místě bydliště. Od 90. let Norsko plně přijalo a podpořilo myšlenku, že školní prostředí se musí přizpůsobit dítěti, nikoli naopak (Briseid 2005), což je hlavní charakteristikou inkluzivního vzdělávání (Avramidis et al. 2000; Mitchell 2005; Morken 2006). Jak píše Berseid (2005), stát si ale zároveň uvědomil, že školy se musí přizpůsobit nejenom dětem se specifickými poruchami učení, dětem s mentálním postižením, ale také dětem-cizincům, dětem se socio-kulturním znevýhodněním, dětem traumatizovaným, dětem chronicky nemocným, nebo dětem mimořádně nadaným.

Austrálie nepatří mezi takto výrazné sociální státy v porovnání například s Norskem či Švédskem, nicméně inkluzivní vzdělávání má dlouhou tradici i zde. Ve státě Victoria již například neexistují žádné speciální školy, v ostatních státech počet dětí ve speciálních školách v 80. letech 20. století dramaticky poklesl (Dempsey 2008). Současně s tím také Austrálie v roce 1992 přijala anti-diskriminační zákon týkající se osob s postižením⁹ doplněný v roce 2005 o standardy pro školy v otázkách vzdělávání dětí s postižením.

Délka implementace inkluzivní politiky v zemi je bezpochyby jedním z faktorů mající vliv na její úspěšnost, jak již bylo zmíněno. Zde, stejně jako v otázce délky zkušenosti s mezinárodní migrací, historie mluví jasně ve prospěch Norska a Austrálie. Samotné vládní nařízení, zákony, vzdělávací strategie však nezajistí to, že proces vzdělávání bude v praxi vskutku inkluzivní, jak dokazuje i realita České republiky. V čem se tedy Norsko a Austrálie tolik odlišují?

Dovolím si zde tyto, dle mého názoru, zásadní rozdíly ilustrovat na příkladech z vlastní praxe asistenta pedagoga na základních školách ve středním Norsku a v australském státě Nový jižní Wales. Při svém působení ve 4. ročníku základní školy ve městě Trondheim v Norsku jsem s dětmi spolupracovala na projektu, který se týkal mezinárodní rozvojové pomoci. Žáci se již v tomto útlém věku seznamovali s tím, že ne všechny děti na světě mají k životu stejné podmínky jako oni. Ne všechny děti dokonce mají co jíst, mohou chodit do školy a hrát si. Zároveň s tím se (způsobem

⁹Disability Discrimination Act 1992

věkově adekvátním) seznámili se státní politikou Norska, která financuje mnoho rozvojových projektů, s organizacemi, které tuto činnost vykonávají i s tím, co jako desetileté děti mohou pro své vrstevníky v jiných částech světa udělat. To vše ve třídě, do které chodily děti-uprchlíci, děti s postižením i děti mimořádně nadané.

Při své pedagogické praxi v Austrálii jsem nadto byla nespočetněkrát svědkem situace, kdy multikulturní populace třídy byla žáky i učiteli přijímána zcela samozřejmě jako přirozená součást života, a to nejen života ve škole. Nikdy jsem se nesetkala s tím, že by žákům s jiným rodným jazykem než anglickým bylo zakázáno svou mateřtinu ve škole používat. Oslavy nejen křesťanských svátků měly své místo v kalendáři školy. Internetové stránky škol se chlubily tím, že žáci pochází z mnoha různých zemí, což dodává škole neopakovatelnou atmosféru a množství cenných zdrojů. K odlišné kultuře žáků školy přistupovaly s respektem, a to i v ne zcela standardních případech afrických žákyň, které se během povinné školní docházky staly matkami. Škola jim však vycházela maximálně vstříc, aby mohly plnit jak roli matek, tak i studentek školy.¹⁰ I odborná literatura (Burns, Shadoian-Gersing 2010) uvádí, že australské školy zcela spontánně vítají diverzitu žáků a přirozeně pracují s jejich multikulturním zázemím.

Hodnoty spravedlnosti, rovných příležitostí a práv, sociální citlivosti vůči druhým a pomoci slabším jsou silně zakořeněny v norské společnosti a jsou základními kameny sociálního státu (NOU 2009: 18; NOU 2010: 7). Stejně tak tvoří i základní princip norského školství, jak dokládá i výše uvedený příklad. V Austrálii je zase patrný zcela přirozený postoj k multikulturní populaci. Je tedy zřejmé, že pouhé silné ekonomické zázemí země nikterak nezaručuje jeho obyvatelům, tím méně těm znevýhodněným, blahobyt a prosperitu, přestože k nim výrazně přispívá. Naopak převládající národní hodnoty jsou bezesporu jedním z faktorů určujících míru inkluзивity školství (Skaalvik, Skaalvik 2005) a zde se možná skrývá největší prostor pro inspiraci v rámci našeho českého prostředí.

9.2.3 Zpět k logickému modelu

Z výše diskutovaného je patrné, že prvotní logický model postavený na kategoriích vzniklých v první fázi analýzy dat a představený v kapitole 8.2 realitu vzdělávání vybrané skupiny uprchlíků značně zjednodušuje, neboť nezachycuje mnohé z intervenujících proměnných. V následující podkapitole se proto pokusím představit komplexnější obraz situace ve vzdělávání vybrané skupiny dětí-uprchlíků (viz schéma 2)

¹⁰Zde je však třeba uvést, že mé vlastní zkušenosti nemusí být standardem ve všech australských školách, jak dokládá např. MYSA (2007).

a shrnout tak výše diskutované proměnné mající vliv na současnou situaci, které logický model I opomněl.

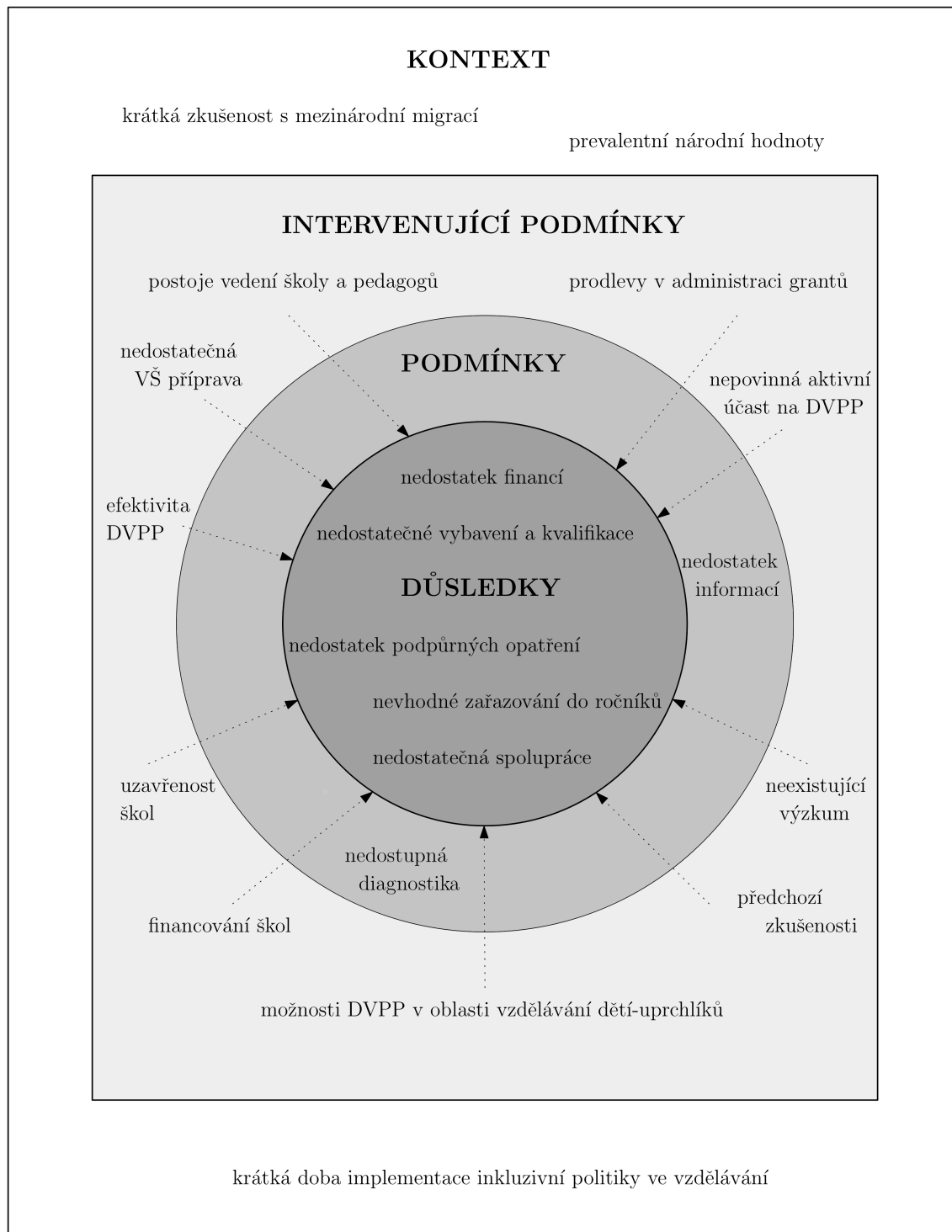


Schéma 2. Logický model II.

Přestože podmínky nedostupné pedagogické diagnostiky a neefektivního transferu informací očividně nebudou jedinými příčinnými faktory zkoumané reality, jejich klíčové postavení dle mého názoru přetrvává.¹¹ Hlavním důvodem je, že změna právě v těchto oblastech může být nejpřímočařejší a nejrealističtější. Vyskolení pracovníků pedagogicko-psychologických poraden v oblasti diagnostiky dětí bez znalosti českého jazyka a z odlišného kulturního prostředí je běžnou praxí v zemích západní Evropy, Severní Ameriky i Austrálie a není důvod, proč by tomu ve spolupráci s Centry podpory inkluzivního vzdělávání, jejichž zřizovatelem je Institut pedagogicko-psychologického poradenství, mělo být v České republice jinak.

Stejně tak zvýšení efektivity transferu informací mezi jednotlivými aktéry činnými ve vzdělávání dětí-uprchlíků, především pak mezi státními orgány a jednotlivými školami a rodinami, není otázkou změny státní politiky ani přílišného ekonomického zatížení státního rozpočtu. Naopak může být velmi jednoduchým prvním krokem ve směru úspěšnější inkluzivní praxe ve vzdělávání dětí-uprchlíků. Výsledky předkládaného disertačního projektu spolu s navazujícím výzkumem (viz Bačáková, under review b) naznačují, že je možné očekávat dílčí pozitivní změny v praxi škol, pokud se jim dostane relevantních informací v následujících oblastech:

- (a) vzdělávací historie konkrétních žáků-uprchlíků,
- (b) možné vlivy uprchlické zkušenosti a traumatu na proces učení,
- (c) možnosti profesního rozvoje v oblasti interkulturní výchovy a výuky češtiny jako cizího jazyka,
- (d) možnosti finančních zdrojů specificky určených pro vzdělávání dětí-uprchlíků,
- (e) techniky efektivní komunikace s rodiči dětí-uprchlíků,
- (f) formy podpory dětí-uprchlíků,
- (g) zařazování dětí-uprchlíků do ročníků.

Celkový obraz faktorů ovlivňujících současný stav vzdělávání vybrané skupiny dětí-uprchlíků však doplňují ještě další důležité proměnné, které jsou současně i hůře ovlivnitelné. Jak již představila diskuse v kapitole 9.2.1.2, postoj pedagogů hraje v úspěšné inkluzivní praxi zásadní roli, jejich změny však jsou velmi obtížně dosažitelné. Některé výzkumy dokonce možnost jejich změny zcela popírají (White 2007). I výsledky předkládaného výzkumu však předložily určité indicie vedoucí k tvrzení, že postoj vedení školy k dětem-uprchlíkům (potažmo pak k inkluzivnímu vzdělávání

¹¹Z tohoto důvodu mají také v rámci schématu 2 odlišné postavení od ostatních proměnných.

jako celku) ovlivňuje míru a kvalitu podpory poskytované dětem. Školy, které se soustředí na problémy plynoucí z přítomnosti dětí-uprchlíků, často přehlížejí skutečnost, že tyto děti do školy přináší velké množství zdrojů, které mohou výuku velmi obohacovat (Hauge 2009). Proto je nutné s postoji pedagogů, především pak vedení škol, systematicky pracovat, a to jak v rámci profesního rozvoje, tak už v době vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Tyto dvě oblasti však v sobě v současné době skývají další nedostatky mající ve svém důsledku negativní dopad na stav inkluzivního vzdělávání v ČR.

Z výpovědí dotázaných pedagogů totiž vyplynulo, že ani jednomu z nich se v průběhu vysokoškolské přípravy nedostalo informací ani praktických zkušeností týkajících se vzdělávání dětí s odlišným kulturním zázemím či výuky češtiny jako druhého jazyka. Předchozí pozitivní zkušenosti s heterogenní školní populací (a to především v období vysokoškolské přípravy, kterou lze na rozdíl od další pedagogické praxe velmi cíleně ovlivňovat), je přitom důležitým faktorem v procesu pro-inkluzivních změn (Brownlee, Carrington 2000; Leatherman, Niemeyer 2005; Ferfolja 2008). Stejně důležitá je pak i aktivní účast na kvalitně vedeném profesním rozvoji, který například Dickens-Smith (1995) považuje za klíčové opatření při vytváření inkluzivního prostředí ve školách. Navzdory tomu však česká legislativa od pedagogů aktivní účast na dalším vzdělávání nevyžaduje, stejně tak jsou možnosti i efektivní formy profesního rozvoje mající přímou souvislost se vzděláváním dětí-uprchlíků značně omezené.

Další z důležitých faktorů, na který upozorňuje tento disertační projekt, představuje současná praxe financování škol, a to jak ta všeobecná vztahující se k přidělování zdrojů na základě počtů žáků na počátku školního roku, tak i ta specifická týkající se grantových programů na vzdělávání dětí-uprchlíků. Obě tyto oblasti vykazují nedostatek flexibility, což má za následek to, že nastoupí-li dítě-uprchlík do školy až po začátku školního roku, neobdrží na něj škola žádnou finanční podporu. Speciální grantový program zase trpí prodlevami v administraci. Důsledkem je, že školy mohou využívat finančních prostředků z programu pouze několik málo měsíců, namísto celého kalendářního roku. Podpora, kterou školy dětem-uprchlíkům nabízí, se pak zákonitě zkrátí jen na toto omezené období.

Problémy v administraci grantových programů a financování škol by nicméně neměly být nepřekonatelné. Nástup dítěte do školy v průběhu školního roku není specifickou realitou pouze u dětí-uprchlíků, stát by proto tuto otázku ve financování měl co nejrychleji řešit, aby školy přijímající žáky v průběhu školního roku obdržely na děti finanční podporu, na kterou mají nárok. Flexibilita financování také může sloužit jako pozitivní motivace pro školy, které jinak přijetí žáka uprostřed školního roku nejsou nakloněny. Současné prodlevy při vyhlásování a administraci grantů na

vzdělávání dětí-uprchlíků vypisovaných MŠMT ČR pak zůstávají zcela neobjasněny, a to i ze strany odpovědných orgánů.

Celková uzavřenost škol a ne příliš silná tradice přímé participace rodičů na životě školy jsou dalšími proměnnými majícími vliv na stav inkluze ve vzdělávání. Nízká participace rodičů dětí-uprchlíků a neefektivní komunikace mezi rodinami a školami tak může být vedle nedostatečné informovanosti ovlivněna i touto skutečností. Současně je však také nutné připomenout koncept smysluplné participace uprchlíků na rozhodování ve věcech ovlivňujících jejich život (UNHCR 2008a) spolu s právem dětí na to, aby bylo jejich názorům nasloucháno (CRC, čl. 12). Výsledky předkládaného výzkumu ukazují, že dostávané školy neměly tato fundamentální pravidla na paměti, čímž ubíraly rodičům i dětem-uprchlíkům možnosti participace a informovaného rozhodnutí.

Poslední diskutovanou intervenující podmínkou, kterou disertační projekt zmiňoval již ve svém úvodu, je chybějící výzkum v oblasti vzdělávání dětí-uprchlíků i cizinců. To mimo jiné svědčí o malém zájmu odborné veřejnosti o tuto problematiku, což se zpětně negativně projevuje v pedagogické praxi a vzdělávání konkrétních dětí. Tato disertační práce má kromě dalšího za cíl pomoci nerozvinutou odbornou debatu otevřít.

Zbývající diskutované faktory představují kontext popsané reality ve vzdělávání dětí-uprchlíků a jsou jimi míra zkušeností s mezinárodní migrací, délka implementace inkluzivní politiky a prevalentní národní hodnoty. Všechny staví Českou republiku v porovnání se státy západní Evropy, Severní Ameriky, Austrálií a dalšími do znevýhodněného postavení a představují kategorie ne zcela ovlivnitelné. Výzkum (Sharma et al. 2007) nicméně ukazuje, že s narůstajícími zkušenostmi lze v těchto oblastech očekávat vývoj v pozitivním směru, což nás může zanechávat v optimistickém nadějném očekávání, namísto negativní skepse, která často převládá.

9.3 Omezení výzkumu

V závěrečné části diskuse se krátce zamyslím nad omezeními výzkumného projektu, aby byly výše uvedené závěry dány do náležitého kontextu. Některá z omezení představila již kapitola 6.

Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal s osobami, jejichž rodným jazykem nebyla čeština, představovaly jazykové bariéry jednu z největších překážek výzkumu. Situace byla navíc ztížena skutečností, že rodným jazykem účastníků nebyla ani barmština, kterou hovořil tlumočník. Etnické jazyky Barmy, které byly mateřskými

jazyky účastníků, však v České republice zatím nemají své tlumočníky. Jedinou možností komunikace s přesídlenými uprchlíky tak představovala kombinace češtiny a barmštiny. Přestože tato komunikační překážka měla výrazný vliv na kvalitu rozhovorů, čehož jsem si plně vědoma, současné podmínky nenabízely jiné východisko. Výpovědi respondentů-uprchlíků – ačkoli značně omezené – jsem považovala za příliš cenné na to, abych se jich zcela vzdala.

Další překážkou, se kterou se potýká velká část kvalitativních výzkumů, je omezený počet účastníků. V případě předkládaného disertačního projektu byla tato skutečnost částečně vyvážena a ospravedlněna následujícím:

- Předkládaný výzkum neměl za cíl popsat situaci ve vzdělávání všech dětí-uprchlíků v ČR, a proto se také nesnaží generalizovat svá zjištění na celou populaci dětí-uprchlíků na českých školách.
- Účastníci výzkumu tvořili ucelenou skupinu osob, která byla předem jasně definována a zahrnovala všechny rodiny přesídlených uprchlíků barmského původu s dětmi ve školním věku, kteří do ČR přicestovali v letech 2008/2009 a 2010.
- Jelikož předkládaný projekt stavěl mj. na konceptu práva na vzdělání a pracoval s konkrétními osobami, jsem přesvědčena o tom, že omezený počet účastníků nijak výzkumné šetření neznehodnocuje. Projekt odhalil, že většina z dotázaných dětí-uprchlíků nemá možnost plně participovat na vzdělávání v České republice, což je samo o sobě velmi závažným zjištěním bez ohledu na počty osob, kterých se dotýká. I v případě, že by výzkum odhalil pouze jednoho žáka, kterému systém neumožňuje se plnohodnotně vzdělávat, jednalo by se o závažný a legitimní závěr, kterému je třeba věnovat pozornost.

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že předkládaný výzkumný projekt je pouze částečným zaplněním chybějícího článku v českém pedagogickém výzkumu v oblasti vzdělávání dětí-uprchlíků. Úzké zaměření na přesídlené uprchlíky barmského původu spolu s jazykovými bariérami volají po navazujících výzkumech, které situaci ve vzdělávání dětí-uprchlíků budou dále a hlouběji zkoumat. Vzhledem k výsledkům předkládané studie a k tomu, že se Česká republika zavázala podporovat inkluzivitu školského systému, je další výzkum v oblasti nutností.

10

Závěr

Předkládaný projekt disertační práce odhalil mnohé nedostatky českého vzdělávacího systému na příkladu přesídlených dětí-uprchlíků. Mezi nejzávažnější patří chybějící podpůrná opatření pro ty, kteří je potřebují, neuspokojivá komunikace mezi školou a rodinami, neefektivní transfer informací, nedostatečná kvalifikace pedagogů a celková rigidita systému, který není schopný adekvátně reagovat na méně obvyklé potřeby žáků, jakou je například dokončení základního vzdělání po 18. roku věku. Výsledky výzkumu jasně ukázaly, že definované předpoklady plné účasti na vzdělávání pro děti-uprchlíky na základě konceptů práva na vzdělání, jeho kvality a inkluзивity nebyly naplněny. V případě dotázaných dětí-uprchlíků a jejich rodin jim totiž školský systém nezabezpečuje rovné příležitosti, potřebnou podporu, možnost se informovaně rozhodnout a spolupracovat se školou, ani nemají k dispozici poradenský systém.

Výzkum se dále pokusil za pomoci analytických technik odhalit kauzální proměnné mající vliv na popsanou situaci. Ty spatřuje v krátké zkušenosti s mezinárodní migrací a implementací inkluзивní politiky ve vzdělávání, postojích pedagogů, způsobech financování škol, omezeném odborném výzkumu a nedostacích v oblasti vysokoškolského a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Současně s tím se projekt snažil nastínit možné způsoby, jak identifikované bariéry překonávat a podporovat tak zvyšování inkluзивní praxe na českých školách. Jsem přesvědčena, že klíčovou roli v tomto ohledu hraje podpora informovanosti škol. Jak však ukázala diskuse nad výsledky, zvyšování informovanosti nesmí zůstat jediným opatřením.

Na druhou stranu je však také nutné připomenout, že výzkum odhalil řadu příkladů dobré praxe, kdy pedagogové ze své vlastní iniciativy a bez externí pomoci vytvářeli vzdělávací prostředí plné podpory zcela v souladu s aktuálními trendy inkluзивního vzdělávání. Tyto příklady nám dávají naději, že vývoj v této oblasti bude pokračovat

správným směrem, zároveň však velmi jasně ukazují, že podpora žáků-uprchlíků v současné době stojí na práci individuálních pedagogů a není integrovanou součástí celkového systému vzdělávání. Dětem-uprchlíkům a jejich rodinám tak nezbývá než doufat, že ve škole, kam děti nastoupí, bude alespoň jeden učitel, jemuž osud těchto dětí nebude lhostejný a iniciativně (a často ve svém volném čase a bez nároku na finanční ohodnocení) je bude podporovat na základě zjištěných individuálních potřeb. Tento stav však nelze považovat za uspokojivý a nutnost systémového řešení je evidentní.

Závěrem bych ještě ráda zmínila jeden aspekt předkládaného disertačního projektu, který zatím nebyl specificky vyzdvížen a jasně artikulován, já ho však považuji za zcela zásadní a snad i nejdůležitější. V průběhu výzkumu jsem se aktivně snažila dát prostor těm, kterým je často upírán – dětem-uprchlíkům a jejich rodinám. I mezinárodní výzkum bohužel často odráží tuto disproporci, protože většina studií týkající se uprchlíků odráží názory nejrozumnějších odborníků, nikoli však osob hledajících azyl (Maegusuku-Hewett et al. 2007). Chtěla jsem proto slyšet konkrétní hlasy, názory a příběhy dětí-uprchlíků a jejich rodičů, přestože naše komunikace byla znesnadněna velkou jazykovou bariérou. Naslouchání hlasům studentů je přitom mezinárodně vnímáno jako významný zdroj motivace pro další učení a je základní vlastností demokratického systému vzdělávání a hybnou silou změny v pedagogické praxi (Cook-Sather 2006a, b; Smyth 2006; Robinson, Taylor 2007; Bergmark 2008; Ferguson et al. 2010). Samotné děti a jejich rodiče, se kterými jsem v průběhu výzkumu hovořila, si této možnosti velmi cenili a nespočetněkrát jasně vyjádřili, jak je pro ně důležité moci sdělit svůj názor. Tuto zkušenost potvrzují i další badatelé (Ramirez, Matthwes 2008). Snahou předkládaného projektu tak je též inspirovat další odborníky, aby naslouchali hlasům těch, které zatím není slyšet.

Literatura

1. ABBOTT, L. Northern Ireland headteachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 2006, Vol. 10, No. 6, s. 627–643.
2. ABS. *Population Clock*. [online] Australian Bureau of Statistics, 2011. [cit. 2.2.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.abs.gov.au>>.
3. ADRILA, A. Cultural values underlying psychometric cognitive testing. *Neuropsychology Review*. 2005, Vol. 15, s. 185–195.
4. AERA. English Language Learners: Boosting Academic Achievement. *AERA Research Points*. 2004, Vol. 2, No. 1, s. 1–4.
5. AGER, A.; STRANG, A. *Indicators of Integration – Final Report*. London: Home Office, 2004. ISBN 1-84473-456-0.
6. AGER, A.; STRANG, A. Understating Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*. 2008, Vol. 21, No. 2, s. 166–191.
7. AHEARN, F.; ATHEY, J. The mental health of refugee children: An overview. In AHEARN, F.; ATHEY, J. (ed.). *Refugee children: Theory, research and services*. Washington, DC: MCH Bureau, 1991. ISBN 0-8018-4160-7.
8. AHLEN, E. UNHCR's education challenges. *Forced Migration Review*. Supplement – July 2006.
9. AINS-COW, M. *Education for all: Making it happen*. Keynote address. International Special Education Congress, Birmingham, 1995.
10. AINS-COW, M. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*. 2005, Vol. 5, s. 109–124.
11. AINS-COW, M.; BOOTH, T. *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge, 1998. ISBN 0-415-13979-1.
12. AINS-COW, M.; BOOTH, T.; KINGSTON, D. *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education, 2006.

13. AINSCOW, M.; GOLDRICK, S. Making Sure that Every Child Matters: Enhancing Equity Within Education Systems. In HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M.; HOPKINS, D. (ed.). *Second International Handbook of Educational Change*, Springer International Handbooks of Education 23. Heilderberg: Springer, 2010.
14. AINSCOW, M.; HAILE-GIORGIS, M. *The Education of Children with Special Needs: Barriers and Opportunities in Central and Eastern Europe*. Florence: UNICEF, 1998.
15. ALEXANDRE, M.; COSTEL, B. The Roma Education Fund: A New Tool for Roma Exclusion. *European Education*. 2007, Vol. 39, No. 1, s. 76.
16. ALI, E.; JONES, C. *Meeting the Educational Needs of Somali Pupils in Camden Schools*. London: Institute of Education, London University, 2000.
17. AMNESTY INTERNATIONAL. *Slamming the Door: The demolition of the right to asylum in the UK*. London: Amnesty International, 1996.
18. AMNESTY INTERNATIONAL. *The UN and refugees' human rights*. London: Amnesty International, 1997. ISBN 0-86210-271-5.
19. AMNESTY INTERNATIONAL. 2010a. *End injustice: Elementary schools still fail Romani children in the Czech Republic*. London: Amnesty International, 2010.
20. AMNENSTY INTERNATIONAL. 2010b. *Injustice renamed: Discrimination in education of Roma persists in the Czech Republic*. London: Amnesty International, 2010.
21. ANDERSON, A.; HAMILTON, R.; MOORE, D.; LOEWEN, S.; FRATER-MATHIESON, K. Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice. In HAMILTON, R.; MOORE, D. (ed.). *Educational interventions for refugee children: theoretical perspectives and implementing best practice*. London: Routledge, 2004. ISBN 0-41530-825-9.
22. ANDERSON, C.J.K.; KLASSEN, R.M.; GEORGIU, G.K. Inclusion in Australia: What teachers say they need and school psychologists can offer. *School Psychology International*. 2007, Vol. 28, No. 2, s. 131–147.
23. APPA, V. *A study on how asylum seekers and refugees access education in four local authorities in England*. London: National Children's Bureau, 2005. ISBN 1-904787-55-X.
24. ARDILA, A. Cultural Values Underlying Psychometric Cognitive Testing. *Neuropsychology Review*. 2005, Vol. 15, No. 4, s. 185–195.

-
25. ARNOLD, B.R.; MATUS, Y.E. Test translation and cultural equivalence methodologies for use with diverse populations. In CUELLAR, I.; PANIAGUA, F.A. (ed.). *Handbook of multicultural mental health: Assessment and treatment of diverse populations*. San Diego: Academic Press, 2000. ISBN 0-12-199370-1.
 26. ARNOT, H.; PINSON, M. *The Education of Asylum-Seeker and Refugee Children*. Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge, 2005.
 27. ARSHAD, R.; DINIZ, F.A.; KELLY, E.; O'HARA, P.; SHARP, S.; SYED, R. *Minority Ethnic Pupils' Experiences of School in Scotland*. Edinburgh: Centre for Education for Racial Equality in Scotland, 2004.
 28. ATFIELD, G.; BRAHMBHATT, K.; O'TOOLE, T. *Refugees' Experiences of Integration*. London: Refugee Council, 2007.
 29. AVRAMIDIS, E. *Developing inclusive schools: changing teachers' attitudes and practices through critical professional development*. Paper presented at ISEC 2005, Glasgow, 1.–4.8.2005. Dostupné na WWW: <http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_a/avramidis_e.shtml>.
 30. AVRAMIDIS, E.; BAYLISS, P.; BURDEN R. Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*. 2000, Vol. 13, No. 3, s. 277–293.
 31. AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. 2002, Vol. 17, No. 2, s. 129–147.
 32. BAČÁKOVÁ, M. *Access to education of refugee children in the Czech Republic: Report for UNHCR Prague*. Praha: UNHCR, 2009.
 33. BAČÁKOVÁ, M. 2010a. Přístup dětí-uprchlíků ke vzdělání. *Řízení školy*. 2010, roč. 7, č. 8, s. 30–31.
 34. BAČÁKOVÁ, M. 2010b. *Analysis of the State of the Czech Language Training under the State Integration Programme in the Period of 2007–2010*. Praha: UNHCR, 2010.
 35. BAČÁKOVÁ, M. 2010c. *Education of Resettled Refugee Children at Elementary and Secondary Schools in the Czech Republic*. Praha: UNHCR, 2010.
 36. BAČÁKOVÁ, M. 2011a. Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic. *Intercultural Education*. 2011, Vol. 22, No. 2, s. 163–175.
 37. BAČÁKOVÁ, M. 2011b. Language training in the Czech Republic: could do better. *Forced Migration Review*. 2011, No. 38.

38. BAČÁKOVÁ, M. 2011c. Praxe zařazování dětí-uprchlíků do ročníků jako bariéra inkusivního vzdělávání – případová studie. In WERNEROVÁ, J. (ed.). *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-722-2.
39. BAČÁKOVÁ, M. 2011d. *Uprchlíci a vzdělávání*. Praha: UNHCR, 2011.
40. BAČÁKOVÁ, M. (under review a). Vzdělávání dětí-uprchlíků: Podpora nabízená základními školami v Norsku a ČR. *Orbis scholae*.
41. BAČÁKOVÁ, M. (under review b). The Role of Information Transfer in Promoting Inclusive Education for Refugee Children: The Czech Perspective. *International Journal of Inclusive Education*.
42. BAČÁKOVÁ, M. (under review c). „Být pro druhého“: Filosofický kontext péče o uprchlíky v díle Emmnuela Lévinase. *Paideia*.
43. BAKER, K.; DEKANTER, A. *The Effectiveness of Bilingual Education Programs: A Review of the Literature*. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1981.
44. BAKKEN, A. *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Oslo: Norsk institutt for forskning og oppvekst, 2007. ISBN 82-7894-260-4.
45. BALVÍNOVÁ, M. *Čeština pro žáky imigranty*. Brno, 2009. Diplomová práce (Mgr.). Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra českého jazyka.
46. BANKSTON, C.L.; ZHOU, M. The social adjustment of Vietnamese American adolescents: Evidence for a segmented-assimilation approach. *Social Science Quarterly*. 1997, Vol. 78, s. 508–523.
47. BARONE, T.; EISNER, E. Arts-Based Educational Research. In GREEN, J.L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P.B. (ed.). *Handbook of Complementary Methods in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2006. ISBN 0-8058-5933-0.
48. BARŠOVÁ, A.; BARŠA, P. Od multikulturalismu k občanské integraci. Změny v západoevropských politikách integrace přistěhovalců. *Sociální studia*. 2005, roč. 1, s. 49–66.
49. BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole v České republice. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Orientace české základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
50. BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 80-7315-158-4.

-
51. BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. Vliv současných změn v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu učitelů a speciálních pedagogů. In PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 80-7315-198-0.
 52. BAXTER, P.; JACK, S. Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*. 2008, Vol. 13, No. 4, p. 544–559.
 53. BECK, E.L. Prevention and intervention programming: Lessons from an after-school program. *Urban Review*. 1999, Vol. 31, No. 1, s. 107–24.
 54. BEH-PAJOOH, A. The effect of social contact on college teachers' attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*. 1992, Vol. 7, No. 2, s. 87–102.
 55. BENTON, T.; WHITE, K. *Raising the Achievement of Bilingual Learners at Primary Schools: Statistical Analysis*. London: National Foundation for Educational Research, 2007. ISBN 1-84775-005-1.
 56. BERA. *Revised Ethical Guidelines for Educational Research*. Notts: British Educational Research Association, 2004.
 57. BEREND, I.T. *From the Soviet Block to the European Union*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-72950-5.
 58. BERGER, E.H. *Parents as partners in education: Families and schools working together*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995. ISBN 0-13-228670-X.
 59. BERGMARK, U. 'I want people to believe in me, listen when I say something, and remember me' – how students wish to be treated. *Pastoral Care in Education*. 2008, Vol. 26, No. 4, s. 267–279.
 60. BERMUDEZ, A.B.; MARQUEZ, J.A. An examination of a four-way collaborative to increase parental involvement in schools. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. 1996, Vol. 16, No. 6, s. 1–16.
 61. BERRY, J.W. Psychological aspects of cultural pluralism. *Topics in Culture Learning*. 1974, Vol. 2, s. 17–22.
 62. BERRY, J.W. Contexts of acculturation. In SAM, D.L.; BERRY, J.W. (ed.). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. New York: Cambridge University Press, 2006. ISBN 0-52161-406-1.
 63. BERRY, J.W.; POORTINGA, Y.H.; SEGALL, M.H.; DASEN, P.R. *Cross/cultural psychology: Research and Application*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-37761-7.

64. BERRY, J.W.; PHINNEY, J.S.; SAM, D.L.; VEDDER, P. Immigrant Youth. Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*. 2006, Vol. 53, No. 3, s. 303–332.
65. BERRY, J.W.; SABATIER, C. Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal in Intercultural Relations*. 2010, Vol. 34, s. 191–207.
66. BHATTACHARYA, G. The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*. 2000, Vol. 35, s. 77–85.
67. BIERWIRTH, C. The Protection of Refugee and Asylum-Seeking Children, the Convention on the Rights of the Child and the Work of the Committee on the Rights of the Child. *Refugee Survey Quarterly*. 2005, Vol. 24, No. 2, s. 98–124.
68. BIRD, L. *Surviving school: Education for refugee children in Rwanda 1994–1996*. Paris: International Institute for Educational Planning, 2003.
69. BIRMAN, D.; TRICKETT, E.J.; BACCHUS, N. *Somali Refugee Youth in Maryland: Needs Assessment*. The Maryland Office for New Americans, Maryland Department of Human Resources, 2001.
70. BISHOP, R. Diversity and educational disparities: the role of teacher education. In OECD. *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OECD, 2010. ISBN 92-64-07972-4.
71. BLACKWELL, D.; MELZAK, S. *Far from the battle but still at war: Troubled refugee children at school*. London: The Child Psychotherapy Trust, 2000. ISBN 1-900870-17-7.
72. BLAHA, J. Cizinci ve Starém zákoně a židovské filosofii. *Křesťanská revue*. 2004, č. 8, s. 198–203.
73. BLAHOUTOVÁ, T. *Přesídlení z Barmy do ČR očima čjnských uprchlíků*. Brno, 2010. Diplomová práce (Mgr.). Masarykova univerzita v Brně. Fakulta sociálních studií. Katedra sociologie.
74. BLAKE, N. The Dublin Convention and Rights of Asylum Seekers in the European Union. In GUILD, E.; HARLOW, C. (ed.). *Implementing Amsterdam: Integration and Asylum Rights in EC Law*. Oxford: Hart Publishing, 2001. ISBN 1-84113-116-4.
75. BLOCH, A. Carrying Out a Survey of Refugees: Some Methodological Considerations and Guidelines. *Journal of Refugee Studies*. 1999, Vol. 12, No. 4, s. 367–383.
76. BLOCH, A. *Refugees' opportunities and barriers in employment and training*. Leeds: Department for Work and Pension, 2002.

-
77. BOLLOTEN, B. (ed.). *Home from Home: A guidance and resource pack for the welcome and inclusion of refugee children and families in school*. London: Salusbury World & Save the Children, 2005. ISBN 1-84187-083-8.
78. BOOTH, T.; AISNCOW, M.; DYSON, A. Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*. 1998, Vol. 1, No. 4, s. 337–355.
79. BOURGONJE, P. *Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries*. Brussels: Education International, 2010. ISBN 92-95089-44-0.
80. BOWLBY, J. *Loss: Sadness and depression*. New York: Bacis Books, 1980. ISBN 0-46-6504238-4.
81. BRIND, T.; HARPER, C.; MOORE, K. *Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe*. New York: Open Society Institute, 2008.
82. BRISEID, L.G. *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2006. ISBN 82-7634-668-5.
83. BROWN, J.; MILLER, J.; MITCHELL, J. Interrupted schooling and the acquisition of literacy: Experiences of Sudanese refugees in Victorian secondary schools. *Australian Journal of Language and Literacy*. 2006, Vol. 29, No. 2, s. 150–162.
84. BROWNLEE, J.; CARRINGTON, S. Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*. 2000, Vol. 15, No. 3, s. 99–105.
85. BRYCS. *Involving Refugee Parents in Their Children's Education*. [online]. Bridging Refugee Youth & Children Services, 2007. [cit. 10.7.2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.brycs.org>>.
86. BUBER, M. *Já a Ty*. Praha: Kalich, 2005. ISBN 80-7017-020-4.
87. BULANT, M. (ed.). *Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2010*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2010. ISBN 80-86856-69-8.
88. BURGOYNE, U.; HULL, O. *Classroom management strategies to address the needs of Sudanese refugee learners*. Adelaide: NCVER, 2007.
89. BURKE, K.; SUTHERLAND C. Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education*. 2002, Vol. 125, No. 2, s. 163–172.
90. BURNETT, A.; PEEL, M. Health needs of asylum seekers and refugees. *British Medical Journal*. 2001, Vol. 322, s. 544–547.

91. BURNS, T.; SHADOIAN-GERSING, V. The importance of effective teacher education for diversity. In OECD. *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OECD, 2010. ISBN 96-64-07972-4.
92. BUSH, K.; SALTARELLI, D. (ed.). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict*. Florence: UNICEF Innocenti Research Center, 2000.
93. CAMPBELL, C. *Developments in Inclusive Schooling: Perspectives, policies and practices*. London: University of London, Institute of Education, 2001.
94. CAMPBELL, D. Degrees of freedom and the case study. *Comparative Political Studies*. 1975, Vol. 8, s. 178–193.
95. CANDAPPA, M. The right to education and an adequate standard of living: Refugee children in the UK. *The International Journal of Children's Rights*. 2001, Vol. 8, s. 261–270.
96. CANDAPPA, M.; EGHAREVBA, I. *Extraordinary Childhoods: The social lives of refugee children*. Children 5-16 Research Briefing No. 5. London: Economic & Social Research Council, 2000.
97. CARREÓN, G.P.; DRAKE, C.; BARTON, A.C. The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences. *American Educational Research Journal*. 2005, Vol. 42, s. 465–498.
98. CASSITY, E.; GOW, G. *Shifting Space and Cultural Place: The Transition Experiences of African Young People in Western Sydney High Schools*. Australian Association for Research in Education: international education research conference, 27. 11.–1.12.2002, Parramatta, Austrálie.
99. CASSITY, E.; GOW, G. Making up for lost time: The experiences of Southern Sudanese young refugees in high schools. *Youth Studies Australia*. 2005, Vol. 24, No. 3, s. 51–55.
100. CLOSS, A.; STEAD, J.; ARSHAD, R. *The School Experience of Refugee Children in Scotland. Report of a two year research study*. Edinburgh: Moray House Institute of Edinburgh, University of Edinburgh, 1999.
101. CMYI. 2006a. *A Three-Way Partnership? Exploring the experiences of CLD families in schools*. Melbourne: CMYI, 2006.
102. CMYI. 2006b. *Late Arrivals: The needs of refugee young people who resettle in later adolescence*. Melbourne: CMYI, 2006.
103. CoE. *Annotated agenda and decisions adopted*. Strasbourg: Council of Europe, 1115th meeting (DH), 7.–8.6.2011.

-
104. COLE, E. Immigrant and refugee children and families: Supporting a new road travelled. In LUTHER, M.G.; COLE, E. (ed.). *Dynamic Assessment for Instruction: From Theory to Application*. North York: Captus Press, 1996. ISBN 1-896691-01-3.
105. COMMUNITY RELATIONS COMMISSION. *Investigation into African humanitarian settlement in NSW*. Sydney: NSW Government, 2006. ISBN 0-646-46470-1.
106. CONDIE, R.; GRIEVE, A.; MITCHELL, I.; MOSCARDINI, L.; BOURNE, J. *Strategies for supporting schools and teachers in order to foster social inclusion*. Glasgow: University of Strathclyde, 2008.
107. CONQUERGOOD, D. Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics. *Communication Monographs*. 1992, Vol. 58, s. 179–194.
108. COOK-SATHER, A. 2006a. Sound, presence, and power: “Student voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*. 2006, Vol. 36, No. 4, s. 359–390.
109. COOK-SATHER, A. 2006b. ‘Change based on what students say’: Preparing teachers for a paradoxical model of leadership. *International Journal of Leadership in Education*. 2006, Vol. 9, No. 4, s. 345–358.
110. COOPER, B. *Norway: Migrant Quality, Not Quantity*. [online]. Migration Policy Institute, 2005. [cit. 2.2.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm?ID=307>>.
111. CORNFIELD, D.B.; ARZUBIAGA, A. Immigrants and Education in the US Interior: Integrating and Segmenting Tendencies in Nashville, Tennessee. *Pedagogy Journal of Education*. 2004, Vol. 79, s. 157–179.
112. CORREA, V.I. *Preparing Early Childhood Special Educators to Work with Culturally and Linguistically Diverse Students*. [online] Paper presented at ISEC 2005, Glasgow, 1.–4.8.2005. [cit. 14.5.2010]. Dostupné na WWW: <http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_c/correa_v.shtml>.
113. COUSSEY, M.; SEM CHRISTENSEN, E. et al. *Measurement and indicators of integration*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1997.
114. COUTINHO, M.J.; OSWALD, D.P. *Disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education: Measuring the problem*. Tempe: National Center for Culturally Responsive Educational Systems, 2006.
115. COVENTRY L.; GUERRA, C.; MACKANZIE, D.; PINKNEY, S. *Wealth of All Nations: Identification of Strategies to Assist Refugee Young People in Transition to Independence*. Hobart: National Youth Affairs Research Scheme, 2002.

116. COZART, S.C.; GORDON, J.; GINZENHAUSER, M.; MCKINNEY, M.; PATTERSON, J. *From monologue to dialogue: Negotiating the ethical tensions of performance ethnography*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, Chicago, Illinois, duben 2003.
117. CRISP, J. Vital Distinction. *Refugees*. 2007, Vol. 4, No. 148, s. 4–14.
118. CRISP, J.; TALBOT, C.; CIPOLLONE, D. *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Geneva: UNHCR, 2001. ISBN 92-1-101044-6.
119. CRISWELL, D.; ANDERSON, R.; SLATE, J.R.; JONES, C.H. *Attitudes of school personnel toward special education as a function of position, years of experience, and contact with students with disabilities*. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Arkansas, listopad 1993.
120. CUMMINGS, C.; DYSON A.; MILLWARD, A. Participation and Democracy: What's inclusion got to do with it? In ALLAN, J. (ed.). *Inclusion, Participation and Democracy: What is the purpose?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-4020-1265-9.
121. CUMMINS, J. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego: College Hill, 1984. ISBN 0-890-79363-8.
122. ČÁP, D. et al. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer, 2009. ISBN 80-7357-498-7.
123. ČECHOVÁ, M.; ZIMOVÁ, L. Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny. *Český jazyk a literatura*. 1999-200, roč. 50, č. 9-10, s. 214–219.
124. ČECHOVÁ, M.; ZIMOVÁ, L. Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. *Český jazyk a literatura*. 2002-2003, roč. 53, č. 4, s. 179–184.
125. ČERNÁ, M. *Děti cizinců v českých základních školách*. Praha, 2008. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Husitská teologická fakulta.
126. ČERNÍK, J. et al. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: Nakladatelství H+H, 2006.
127. ČERVENKA, J. *Postoje české veřejnosti k cizincům*. Praha: CVVM, Sociologický ústav AV ČR, 2008.
128. ČLOVĚK V TÍSNI. *Uprchlíkem v Česku*. Praha, Člověk v tísní, o.p.s., 2004.
129. ČLOVĚK V TÍSNI. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., 2009.
130. ČSÚ. *Cizinci v České republice 2009*. Praha: Český statistický úřad, 2009. ISBN 80-250-2993-1.

-
131. ČŠI. *Vzdělávání cizinců – žadatelů o azyl v základních školách*. Praha: Česká školní inspekce, 2004.
132. ČŠI. *Rovnost příležitostí pro vzdělávání cizinců v České republice*. Praha: Česká školní inspekce, 2008. ČŠI-392/08-NIV.
133. DACHYSHYN, D.M. Refugee Families with Preschool Children: Adjustment to Life in Canada. In ADAMS, L.D.; KIROVA, A. (ed.). *Global Migration and Education: Schools, Children, and Families*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. ISBN 0-8058-5838-5.
134. DAD, I.; KOTLER, A. Promoting a Positive Whole-School Ethos. In CONTEH, J. (ed.). *Promoting Learning for Bilingual Pupils 3–11: Opening Doors to Success*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006. ISBN 1-4129-2084-1.
135. DANISH, S.J. Interventions for enhancing adolescents' life skills. *The Humanistic Psychologist*. 1996, Vol. 24, s. 365–381.
136. DARLING-HAMMOND, L. Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation. *Phi Delta Kappan*. 1993, Vol. 74, s. 752–761.
137. DAUGSTAD, G. (ed.). *Immigration and Immigrants 2008*. Oslo: Statistics Norway, 2009. ISBN 82-537-7527-2.
138. DE BOER, A.; PIJL, S.J.; MINNAERT, A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 2011, Vol. 15, No. 3, s. 331–353.
139. DEMPSEY, I. Legislation, policies and inclusive practices. In FOREMAN, P. (ed.). *Inclusion in Action*. South Melbourne: Cengage Learning Australia, 2008. ISBN 0-17-013293-5.
140. DENNIS, J. *A case for change: How refugee children in England are missing out*. London: The Children's Society, Refugee Council, Save the Children, 2002.
141. DENZIN, K.N. *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
142. DENZIN, K.N. *Interpretative Ethnography – Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997. ISBN 0-8039-7298-9.
143. DERLUYN, I.; BROEKAERT, E. Different perspectives on emotional and behavioural problems in unaccompanied refugee children and adolescents. *Ethnicity and Health*. 2007, Vol. 12, No. 2, s. 141–162.
144. DfES. *Aiming High: Guidance on Supporting the Education of Asylum Seeking and Refugee Children*. Annesly: Department for Education and Skills, 2004.
145. DIAC. *Review of the Adult Migrant English Program*. Canberra: Department of Immigration and Citizenship, Australian Government, 2008.

146. DIAC. *Immigration Update 2009–2010*. Canberra: Department of Immigration and Citizenship, Australian Government, 2010.
147. DICKENS-SMITH, M. *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 332 802, 1995.
148. DIMIA. *Interpreting the Refugee Convention – An Australian Contribution*. Canberra: Department of Immigration & Multicultural & Indigenous Affairs, 2002.
149. DOLAN, N.; SHERLOCK, C. Family Support through Childcare Services: Meeting the Needs of Asylum-seeking and Refugee Families. *Child Care in Practice*. 2010, Vol. 16, No. 2, s. 147–165.
150. DOLEŽEL, J. Biblické kořeny sociální práce. In MARTINEK, M. *Praktická teologie pro sociální pracovníky*. Praha : Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická, 2008. ISBN 80-904137-2-6.
151. DONOVAN, L.M. *Ahh-sess*. Performance at the American Educational Research Association Conference, San Diego, California. Duben 2004.
152. DORUŽKOVÁ, L. *Vzdělávání dětí cizinců na základních školách v České republice*. Praha, 2007. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Fakulta sociálních věd. Katedra veřejné a sociální politiky.
153. DOYLE, L.; MCCORRISTON, M. *Beyond the school gates: supporting refugees and asylum seekers in secondary school*. London: Refugee Council, 2008.
154. DRAŽDÁKOVÁ, L. *Vzdělávání cizinců na základních školách*. Praha, 2011. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Fakulta sociálních věd. Katedra veřejné a sociální politiky.
155. DRBOHLAV, D. Immigration and the Czech Republic (with a Special Focus on the Foreign Labor Force). *International Migration Review*. 2003, Vol. 37, No. 1, s. 194–224.
156. DRBOHLAV, D. *The Czech Republic: From Liberal Policy to EU Membership*. [online]. Migration Policy Institute, 2005. [cit. 2.2.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm?ID=325>>.
157. DRBOHLAV, D.; MEDOVÁ, L.; ČERMÁK, Z.; JANSKÁ, E.; ČERMÁKOVÁ, D.; DZÚROVÁ, D. *Migrace a (i)migrace v Česku. Kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?* Praha: SLON, 2010. ISBN 80-7419-039-1.
158. DRIESSEN, G. From Cure to Curse: The Rise and Fall of Bilingual Education Programs in the Netherlands. In SÖHN, J. (ed.). *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children. Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI)*. Berlin: Social Science Research Centre Berlin, 2005.

-
159. DUDOVÁ, E. *Integrace dětí jiných národností v prostředí základní školy*. Praha, 2008. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra školní a sociální pedagogiky.
160. DUE, C; RIGGS, D. Moving Beyond English as a Requirement to “Fit In”: Considering Refugee and Migrant Education in South Australia. *Refuge*. 2009, Vol. 26, No. 2, s. 55–64.
161. DYREGROV, A. Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*. 2004, Vol. 21, No. 3, s. 77–84.
162. EADSNE. *Inclusive education and classroom practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2006.
163. EADSNE. *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education: Recommendations for Policy Makers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. ISBN 87-92387-81-3.
164. EDWARDS, V. *Speaking and Listening in Multilingual Classrooms*. Reading: University of Reading, 1995.
165. EDUCATION EVALUATION CENTER. *Special Education Assessment Process for Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Students*. Salem: Oregon Department of Education, 2007.
166. ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994. ISBN 0-19-437189-1.
167. ERRC. *Persistent Segregation of Roma in the Czech Education System*. Budapest: European Roma Rights Centre, 2009.
168. ESSER, H. *Migration, Language and Integration*. Berlin: Social Science Research Centre, 2006.
169. ETH, S.; PYNOOS, R. Developmental perspective on psychic trauma in childhood. In FIGLEY, C.R. (ed.). *Trauma and its wake*. New York: Brunner/Mazel, 1985. ISBN 0-87-630385-8.
170. ETHNIC COMMUNITIES’ COUNCIL. *Need for Increased ESL Support in NSW State Schools*. Waterloo: Ethnic Communities’ Council, 2006.
171. EURYDICE. *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brussels: Eurydice, 2004. ISBN 2-87116-376-6.
172. EURYDICE. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*. Brussels: Eurydice, 2009.

173. EVANS, P. Including students with disabilities in mainstream schools. In SAVOLAINEN, H.; KOKKALA, H.; ALASUUTARI, H. (ed.). *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki: Ministry of Foreign Affairs of Finland, 2000.
174. EVANS, P. *Aspects of the Intergration of Handicapped and Disadvantaged Students into Education. Evidence from Quantitative and Qualitative Data*. Paris: OECD, 2003.
175. FÁBEROVÁ, A. Uprchlíci v České republice. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-182-2.
176. FERGUSON, D.L.; HANREDDY, A.; DRAXTON, S. *Giving Students Voice as a Strategy for Improving Teacher Practice*. Paper presented at ISEC 2010, Belfast, 2.–5.8.2010.
177. FARRELL, A. Transnational Displacement of Children: An Australian Perspective. In ADAMS, L.D.; KIROVA, A.(ed.). *Global Migration and Education: Schools, Children, and Families*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. ISBN 0-8058-5838-5.
178. FELLER, E.; TÜRK, V.; NICHOLSON, F. (ed.). *Refugee Protection in International Law: UNHCR's Global Consultations on International Protection*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-53281-7.
179. FERFOLJA, T. Building teacher capital in pre-service teachers: Reflections on a new teacher-education initiative. *Australian Journal of Teacher Education*. 2008, Vol. 33, No. 2, s. 68–84.
180. FERFOLJA, T. The Refugee Action Support program: developing understandings of diversity. *Teaching Education*. 2009, Vol. 20, No. 4, s. 395–407.
181. FERFOLJA, T.; VICKERS, M. Supporting refugee students in school education in Greater Western Sydney. *Critical Studies in Education*. 2010, Vol. 51, No. 2, s. 149–162.
182. FIELD, S.; KUCZERA, M.; PONT, B. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD, 2007.
183. FLANNING, B.; VEALE, A.; O'CONNOR, D. *Beyond the pale: Asylum-seeking children and social exclusion in Ireland*. Dublin: Combat Poverty Agency, 2001.
184. FLICK, U. *An Introduction to qualitative research*. London: Sage Publications, 2009. ISBN 1-84787-324-8.
185. FORD, T.N.; GLIMPS, B.; GIALLOURAKIS, A. Under-Prepared Students: Essentials beyond Academics. *Multicultural Perspective*. 2007, Vol. 9, s. 51–56.

-
186. FOREMAN, P. Setting the scene: teaching and inclusion. In FOREMAN, P. (ed.). *Inclusion in Action*. South Melbourne: Cengage Learning Australia, 2008. ISBN 0-17-013293-5.
187. FORLIN, C. Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*. 2001, Vol. 43, No. 3, s. 235–245.
188. FORLIN, C. Preservice teacher education: involvement of students with intellectual disabilities. *International Journal of Learning*. 2003, Vol. 10, s. 317–326.
189. FORLIN, C. Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*. 2004, Vol. 8, No. 2, s. 183–202.
190. FORLIN, C.; HOPEWELL, T. Inclusion – the heart of the matter: trainee teachers’ perceptions of a parent’s journey. *British Journal of Special Education*. 2006, Vol. 33, No. 2, s. 55–61.
191. FRAINE, N.; MCDADE, R. Reducing bias in Psychometric assessment of culturally and linguistically diverse students from refugee backgrounds in Australian schools: A process approach. *Australian Psychologist*. 2009, Vol. 44, No. 1, s. 16–26.
192. FRANKENBERG, E.; LEE, C.; ORFIELD, G. *A Multiracial Society with Segregated Schools: Are We Losing the Dream?* Cambridge: Harvard University, 2003.
193. FULIGNI, A.J.; HARDWAY, C. Preparing Diverse Adolescents for the Transition to Adulthood. *The Future of Children*. 2004, Vol. 14, No. 2, s. 699–119.
194. FULIGNI, A.J.; WITKOW, M.; GARCÍA, C. Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European Backgrounds. *Developmental Psychology*. 2005, Vol. 41, s. 799–811.
195. GAC. *Analýza přístupu žen imigrantek a mužů imigrantů ke vzdělání a na trh práce v České republice*. Praha: GAC, 2007.
196. GARABINO, J.; KOSTELNY, K. The effects of political violence on Palestinian children’s behaviour problems: A risk-accumulated model. *Child Development*. 1996, Vol. 67, s. 33–45.
197. GARCÍA COLL, C.; AKIBA, D.; PALACIOS, N.; BAILEY, B.; SILVER, R.; DIMARTINO, L.; CHIN, C. Parental Involvement in Children’s Education: Lessons from Three Immigrant Groups. *Parenting: Science and Practice*. 2002, Vol. 2, No. 3., s. 303–324.
198. GEARTY, C.A. The internal and external Other in the new European Legal Order: Racism, religious intolerance and xenophobia in Europe. In ALSTON, P. (ed.). *The European Union and Human Rights*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

199. GEDDES, A. Migration and the Welfare State in Europe. *The Political Quarterly*. 2003, p. 150–162.
200. GERMAN, M.; EHNTHOLT, K. Working with refugee children and families. *The Psychologist*. 2007, Vol. 20, No. 3, s. 152–155.
201. GERMAZY, N.; RUTTER, M. Acute reactions to stress. In RUTTER, M.; HERSOV, L. (ed.). *Child and Adolescent Psychiatry*. Oxford, Backwell, 1985. ISBN 0-63-202822-X.
202. GLASER, B.; STRAUSS, A.L. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company, 1967. ISBN 0-20-230260-1.
203. GLICK, J.E.; HOHMANN-MARRIOTT, B. Academic performance of young children in immigrant families: The significance of race, ethnicity, and national origins. *International Migration Review*. 2007, Vol. Vol. 42, s. 371–402.
204. GONZÁLEZ, J.M.; DARLING-HAMMOND, L. *New Concepts for New Challenges: Professional Development for Teachers of Immigrant Youth*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1997. ISBN 1-887744-04-5.
205. GOODWIN-GILL, G.; MCADAM, J. *The Refugee in International Law*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 0-19-928130-0.
206. GORDON, C. Reflecting on the EFA Global Monitoring Report's framework for understanding quality education: A teacher's perspective in Eritrea. *International Journal of Educational Development*. 2010, Vol. 30, s. 388–395.
207. GORST-UNSWORTH, C.; GOLDENBERG, E. Psychological sequelae of torture and organized violence suffered by refugees from Iraq. *British Journal of Psychiatry*. 1998, Vol. 172, s. 90–94.
208. GOVINDA, R. *Towards inclusive schools and enhanced learning*. Paris: UNESCO, 2009.
209. GRAHAM, J.L.; SPANDAGOU, I. From vision to reality: views of primary school principals on inclusive education in New South Wales, Australia. *Disability & Society*. 2011, Vol. 26, No. 2, s. 223–237.
210. GRAHAM, L.J.; SWELLER, N. The Inclusion Lottery: who's in and who's out? Tracking inclusion and exclusion in New South Wales government schools. *International Journal of Inclusive Education*. 2011, iFirst, s. 1–13.
211. GRAY, R.E. Performing on and off the Stage: The Place(s) of Performance in Arts-Based Approaches to Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*. 2003, Vol. 9, No. 2, s. 254–267.

-
212. GRAY, R.; SINDING, C.; IVONOFFSKI, V.; FITCH, M.; HAMPSON, A.; GREENBERG, M. The use of research-based theater in a project related to metastatic breast cancer. *Health Expectations*. 2000, Vol. 3, s. 137–144.
213. GREEN, J.P. A Meta-Analysis of the Rossell and Baker Review of Bilingual Education Research. *Bilingual Research Journal*. 1997, Vol. 21, No. 2 & 3.
214. GREENFIELD, P.M. You can't take it with you: Why ability assessments don't cross cultures. *American Psychologist*. 1997, Vol. 52, s. 1115–1124.
215. HADRABOVÁ, Z. *Sociální integrace a vzdělávání uprchlíků v České republice*. Praha, 2005. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky.
216. HAGAROVÁ, G. *Komunikační bariéra minoritních skupin na běžné základní škole*. Brno, 2009. Diplomová práce (Mgr.). Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky.
217. HÁJKOVÁ, E. Příprava učitelů na práci s žákem s cizím mateřským jazykem v běžné ZŠ. *Pedagogická orientace*. 2005, roč. 2005, č. 2, s. 79–83.
218. HAMILTON, R. Schools, teachers and education of refugee children. In HAMILTON, R.; MOORE, D. (ed.). *Educational interventions for refugee children: theoretical perspectives and implementing best practice*. London: Routledge, 2004. ISBN 0-41-530825-9.
219. HAMILTON, R.; MOORE, D. Education of refugee children: Documenting and implementing change. In HAMILTON, R.; MOORE, D. (ed.). *Educational interventions for refugee children: theoretical perspectives and implementing best practice*. London: Routledge, 2004. ISBN 0415308259.
220. HAMMOND, H.; LAWRENCE, I. Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*. 2003, Vol. 22, s. 24–30.
221. HANNAH, J. Refugee students at college and university: improving access and support. *International Review of Education*. 1999, Vol. 42, No. 2, s. 153–166.
222. HANUSHEK, E.A. *Economic outcomes and school quality*. Paris: IIEP, 2005. ISBN 92-803-1279-0.
223. HART, R. *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992.
224. HART, R. Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*. 2009, Vol. 25, No. 4, s. 351–368.

225. HATOSS, A.; SHEELY, T. Language maintenance and identity among Sudanese-Australian refugee-background youth. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2009, Vol. 30, No. 2, s. 127–144.
226. HATHAWAY, J. *The Law of Refugee Status*. London: Butterworth, 1991. ISBN 0-40-980503-3.
227. HATHAWAY, J. *Reconciling International Refugee Law*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 1997. ISBN 90-411-0418-6.
228. HAUG, P. Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*. 1999, Vol. 14, No. 3, s. 231–239.
229. HAUG, P. Words Without Deeds: between special schools and inclusive education in Norway. *Pedagogy, Culture and Society*. 2000, Vol. 8, No. 3, s. 291–303.
230. HAUGE, A.-M. *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2009. ISBN 82-15-00837-0.
231. HECKMANN, F. *School Education and Labor Market – Integration of Second Generation Migrants in Germany*. 1999, emfs Paper Nr. 29.
232. HECKMANN, F. 2008a. *Education and the Integration of Migrants*. Bamberg: EFMS, 2008. NES51708-004-2.
233. HECKMANN, F. 2008b. *Education and Migration*. Bamberg: EFMS, 2008.
234. HECKMANN, F.; SCHNAPPER, D. *The Integration of Immigrants in European Societies*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2003. ISBN 3-82820-181-4.
235. HEK, R. Integration not segregation: young refugees in British schools. *Forced Migration Review*. 2002, No. 15, s. 31–32.
236. HEK, R. 2005a. The Role of Education in the Settlement of Young Refugees in the UK: The Experience of Young Refugees. *Practice*. 2005, Vol. 17, No. 3, s. 157–171.
237. HEK, R. 2005b. *The experience and needs of refugee and asylum seeking children in the UK. A literature review*. Birmingham: National Evaluation of the Children's Fund, University of Birmingham, 2005.
238. HEK, R.; SALES, R. *Supporting refugee and asylum seeking children: an examination of support structures in schools and the community*. Middlesex: Middlesex University, Haringey & Islington Education Departments, 2002.
239. HENDERSON, A. *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia: National Committee for Citizens in Education, 1987.

-
240. HENDERSON, A.; MAPP, K. *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 2002.
241. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-485-4.
242. HENRIKSEN, K.; ØSTBY, L.; ELLINGSEN, D. *Innvandring og innvandrere 2010*. Oslo: Statistisk setralbyrå, 2010. ISBN 82-537-8011-5.
243. HERWARTZ-EMDEN, L.; KÜFFNER, D.; LANDGRAF, J. Acculturation and Educational Achievement of Children with an Immigrant Background in German Primary Schools. In ADAMS, L.D.; A. KIROVA. (ed.). *Global Migration and Education: Schools, Children, and Families*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. ISBN 0-8058-5838-5.
244. HEWSON, S. Inside out: Boys' voices: Identity and refugee students in a secondary school. In CADMAN K.; O'REGAN, K. (ed.). *Tales out of school: Identity and English language teaching*. Flinders Park: Australian Council of TESOL Associations, 2006.
245. HODES, M. Psychologically distressed children in the United Kingdom. *Child Psychology and Psychiatry Review*. 2000, Vol. 5, No. 2, s. 57–68.
246. HOLM, M. Å. Barnepsykiatrisk arbeid med innvandrere- og flyktningbarn. In GRØHOLT, B.; SOMMERSCHILD, H.; GARLØV, I. (ed.). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget, 2003. 82-518-4048-1.
247. HOLMEN, A. *Multilingualism in Education – In Favour of a Dynamic View of Languages*. Denmark, 2008.
248. HRDLIČKOVÁ, Z. Dílčí postřehy o postojích českých učitelů k žákům z Vietnamu, Číny a Mongolska. In BAREŠOVÁ, I. (ed.). *Současná problematika východoasijských menšin v České republice*. Olomouc: Unierzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 80-244-2645-7.
249. HUDDLESTONE, T. (ed.). *Migration Integration Policy Index III*. Brussels: British Council, Migration Policy Group, 2011.
250. HUGHES, N.; BEIRENS, H. Enhancing Educational Support: Towards Holistic, Responsive and Strength-based Services for Young Refugees and Asylum-seekers. *Children & Society*. 2007, Vol. 21, s. 261–272.
251. HUMAN RIGHTS WATCH. *HRW World Report 2002*. New York: Human Rights Watch, 2002.
252. HUMPAGE, L. Systemic Racism: Refugee, Resettlement, and Education Policy in New Zealand. *Refugee*. 2001, Vol. 19, No. 3, s. 33–44.

253. HYNES, T. The Issue of “Trust” or “Mistrust” in Research with Refugees: Choices, Caveats and Considerations for Researchers. *New Issues in Refugee Research, Working Paper No. 98*. Geneva: UNHCR, 2003.
254. CHALIEROVÁ, C. *O filosofii Emmanuela Lévinase*. Praha: Ježek, 1993. ISBN 80-901625-0-9.
255. CHALIEROVÁ, C. *Tři komentáře k filosofii Hanse Jonase a Emmanuela Lévinase*. Praha: Ježek, 1995. ISBN 80-901625-6-8.
256. CHISWICK, B.R.; MILLER, P.W. Ethnic Networks and Language Proficiency among Immigrants. *Journal of Population Economics*. 1996, Vol. 9, s. 19–35.
257. CHISWICK, B.R.; MILLER, P.W. *Linguistic Distance: A Quantitative Measure of the Distance between English and other Languages*. IZA Discussion Papers Nr. 1246, Bonn: Institute for the Study of Labour, 2004.
258. INEE. *Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction*. London: Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2004. ISBN 1-58030-034-0.
259. INEE. *Education in Emergencies: Including Everyone*. Geneva: INEE, 2009.
260. INGLIS, C. *Australia’s Continuing Transformation*. [online]. Migration Policy Institute, 2004. [cit. 5.2.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm?ID=242>>.
261. IPPR. *The reception and integration of new migrant communities*. London: IPPR, 2007.
262. JACOBSEN, K.; LANDAU, L. Researching Refugees: Some Methodological and Ethical Considerations in Social Science and Forced Migration. *New Issues in Refugee Research, Working paper No. 90*. Geneva: UNHCR, 2003.
263. JANEBOVÁ, E.; JANEBA, T. Interkulturní svět: tady a teď. In JANEBOVÁ, E. (ed.). *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 80-7373-063-5.
264. JEYNES, W.H. A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children’s academic achievement. *Education and Urban Society*. 2003, Vol. 35, No. 2, s. 202–218.
265. JOLY, D.; KELLY, L.; NETTLETON, C. *Refugees in Europe: The hostile new agenda*. London: Minority Rights Group, 1997.
266. JONES, C.; RUTTER, J. Mapping the field: Current issues in refugee education. In RUTTER, J.; JONES, C. (ed.). *Refugee Education: Mapping the Field*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2001. ISBN 1-85856-055-1.

-
267. JORDAN, A.; SCHWARTZ, E.; MCGHIE-RICHMOND, D. Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*. 2009, Vol. 25, s. 535–542.
268. JORDAN, A.; STANOVICH, P. Patterns of Teacher-Student Interaction in Inclusive Elementary Classrooms and Correlates with Student Self-Concept. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2001, Vol. 48, No. 1, s. 33–52.
269. JUPP, J.; LUCKEY, J. Education Experiences in Australia of Indo-Chinese Adolescent Refugees. *International Journal of Mental Health*. 1990, Vol. 18, s. 79–91.
270. JUSTINO, P. *How Does Violent Conflict Impact on Individual Educational Outcomes? The Evidence So Far*. [online] Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011. 2010. [cit. 16.5.2011]. Dostupné na WWW: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190710e.pdf>>.
271. KALAMBOUKA, A.; FARRELL, P.; DYSON, A.; KAPLAN, I. *The impact of population inclusivity in schools on students outcomes*. London: Center for Evidence-Informed Policy and Practice in Education, University of London, 2005.
272. KANU, Y. Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*. 2008, Vol. 31, s. 915 – 940.
273. KAO, G.; TIENDA, M. Educational Aspirations of Minority Youth. *American Journal of Education*. 1998, Vol. 106, No. 3, p. 349–384.
274. KAPLAN, I. Effect of trauma and the refugee experience on psychological assessment processes and interpretation. *Australian Psychologist*. 2009, Vol. 4, No. 1, s. 6–15.
275. KARNOUBOVÁ, Z. *Vzdělávání azylantů jako faktor jejich integrace do společnosti*. Praha, 2008. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra andragogiky a personálního řízení.
276. KAŠPAROVÁ, V.; HUČÍN, J. Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky-cizince. *Týdeník školství*. 2010, roč. 18, č. 22, s. 10.
277. KELLY, P.; BENNOUN, R. *Students from Indo-China: Education Issues – Resource Book*. Victoria: Australian Center for Indo-Chinese Research, 1984.
278. KERKYASHARIAN, S. *Multiculturalism in Australia – Today and Tomorrow*. Parramatta: NSW Government, 1998. ISBN 0-7313-5504-0.
279. KINZIE, J.; SACK, W.; ANGELL, R.; MANSON, S.; RATH, B. The psychiatric effects of massive trauma on Cambodian children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*. 1986, Vol. 25, s. 377–383.

280. KIRK, J.; CASSITY, E. Minimum standards for quality education for refugee youth. *Youth Studies Australia*. 2007, Vol. 26, No. 1, s. 50–56.
281. KIROVA, A.; EMME, M. Critical Issues in Conducting Research With Immigrant Children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*. 2007, Vol. 1, No. 2, s. 83–107.
282. KNAPP, W. *Language and Learning Disadvantages of Learners with a Migrant Background in Germany*. Intergovernmental Conference – Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe. 16.–18.10.2006, Strasbourg.
283. KOCOUREK, J. Tradiční vietnamský komunikační styl. In ČERNÍK, J. et al. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: Nakladatelství H+H, 2006.
284. KOPINAK, J.K. The Use of Triangulation in a Study of Refugee Well-being. *Quality and Quantity*. 1999, Vol. 33, s. 169–183.
285. KÖHNLEIN, M. *Aus aller Herren Länder. Asylbewerber unter uns*. Stuttgart: Quell-Verlag, 1988. ISBN 3-79182-340-X.
286. KRASHEN, S.D.; TERRELL, T.D. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983.
287. KULBRANDSTAD, L.I. *Lesing i utvikling: teoretiske o didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU, 2003.
288. KUMIN, J. Resettlement as a durable solution. In PASSARELLI, A.; PESCHKE, D. (ed.). *Resettlement: Protecting Refugees, Sharing Responsibility*. Bruxelles: Churches' Commission for Migrants in Europe, 2006.
289. KUMIN, J. Control vs. Protection. *Refugees*. 2007, Vol. 4, No. 148, s. 25–28.
290. KYRIAZOPOULOU, M.; WEBER, H. (ed.). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. ISBN 87-92387-48-6.
291. LAKATOŠOVÁ, M. *Možnosti vzdělávání dětí žadatelů o azyl*. Praha, 2005. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra pedagogiky.
292. LAMBE, J. Northern Ireland student-teachers' changing attitudes towards inclusive education during initial teacher training. *International Journal of Special Education*. 2007, Vol. 22, No. 1, s. 59–71.
293. LAMONT, M. *Initial assessment profile kit: Classroom based assessment to inform the support of recently arrived bilingual learners*. Brisbane: Cultural Equity Unit, Department of Education, 1992.

-
294. LAOR, N.; WOLMER, L.; MAYES, L.; GOLOMB, A.; SILVERBERG, D.; WIEZMAN, R.; COHEN, D. Israeli preschoolers under Scud missile attack. *Archives of General Psychiatry*. 1996, Vol. 53, s. 416–423.
295. LAUTERPACHT, E.; BETHLEHEM, D. The scope and content of the principle of non-refoulement: Opinion. In FELLER, E.; TÜRK, V.; NICHOLSON, F. (ed.). *Refugee Protection in International Law: UNHCR's Global Consultations on International Protection*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-53281-7.
296. LEATHERMAN, J.M.; NIEMEYER, J.A. Teachers' attitudes towards inclusion: Factors influencing classroom practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2005, Vol. 26, No. 2, s. 23–36.
297. LEON, E. *Challenges and Solutions for Educating Migrant Students*. JSRI Working Paper #28. Michigan: The Julian Samora Research Institute, Michigan State University, 1996.
298. LÉVINAS, E. *Etika a nekonečno*. Praha: : Oikúmené, 1994. ISBN 80-85241-67-6.
299. LÉVINAS, E. 1997a. *Totalita a nekonečno*. Praha: Oikúmené, 1997. ISBN 80-86005-20-8.
300. LÉVINAS, E. 1997b. *Být pro druhého*. Praha: Zvon, 1997. ISBN 80-7113-217-9.
301. LI, G. Crossing Cultural Borders in the United States: A Case Study of a Sudanese Refugee Family's Experiences with Urban Schooling. In ADAMS, L.D.; KIROVA, A. (ed.). *Global Migration and Education: Schools, Children, and Families*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. ISBN 0-8058-5838-5.
302. LIEBERMAN, A. *The work of restructuring schools*. New York: Teachers College Press, 1995.
303. LINCOLN, Y.S.; GUBA E.G. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publication, 1985. ISBN 0-80-392431-3.
304. LITTLE, J.W. *Teachers' professional development in a climate of educational reform*. New York: Columbia University, 1993.
305. LODGE, C. Working with Refugee Children: One School's Experience. In RUTTER, J.; JONES, C. (ed.). *Refugee education: mapping the field*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2001. ISBN 1-85856-055-1.
306. LOEWEN, S. Second language concerns for refugee children. In HAMILTON, R.; MOORE, D. (ed.). *Educational interventions for refugee children: theoretical perspectives and implementing best practice*. London: Routledge, 2004. ISBN 0415308259.

307. LOOSOVÁ, V. *Děti minorit a imigrantů v české škole*. Ústí nad Labem, 2000. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Pedagogická fakulta.
308. LOREMAN, T. Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from "Why" to "How?" *International Journal of Whole Schooling*. 2007, Vol. 3, No. 2, s. 22–40.
309. LOREMAN, T.; SHARMA, U.; FORLIN, C.; EARLE, C. 2005a. *Pre-service teachers' attitude and concerns regarding inclusive education*. [online] Paper presented at ISEC 2005, Glasgow, 1.–4.8.2005. [cit. 3.9.2010]. Dostupné na WWW: <http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_1/index_1.shtml>
310. LOREMAN, T.; DEPPLER, J.; HARVEY, D. 2005b. *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. New York: Routledge Falmer, 2005. ISBN 0-415-35669-5.
311. LOREMAN, T.; FORLIN, C.; SHARMA, U. An International Comparison of Pre-service teacher Attitudes Towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*. 2007, Vol. 27, No. 4.
312. LUCHTENBERG, S. *Migration, Education, and Change*. Abingdon: Routledge, 2004. ISBN 0-41532-203-0.
313. LUCIAK, M. *Migrants, Minorities and Education – Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. ISBN 92-95008-18-9.
314. LUCIAK, M. Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*. 2006, Vol. 17, No. 1, p. 73–80.
315. MACASKILL, S.; *Starting Again: Young asylum seekers view on life in Glasgow*. Glasgow: Save the Children, Scotland, 2002.
316. MACHEL, G.; SALGADO, S. *The impact of war on children: a review of progress since the 1996 United Nations Report on the impact of armed conflict on children*. London: C. Hurst & Co. Publishers, 2001. ISBN 1-85065-485-9.
317. MAEGUSUKU-HEWETT, T.; DUNKERLEY, D.; SCOURFIELD, J.; SMALLEY, N. Refugee Children in Wales: Coping and Adaptation in the Face of Adversity. *Children & Society*. 2007, Vol. 21, s. 309–321.
318. MANDELA, N. *Long Walk to Freedom: The Autobiography of Nelson Mandela*. New York: Back Bay Books, 1995. ISBN 0-316-54818-2.
319. MARCUS, G.E.; FISHER, M.M.J. *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press, 1986. ISBN 0-22-650450-6.

-
320. MARRIOTT, K. *Living in Limbo: Young separated refugees in the West Midlands*. London: Save the Children, 2001.
321. MATTHEWS, J. Schooling and settlement: refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*. 2008, Vol. 18, No. 1, s. 31–45.
322. MCBRIEN, J.L. Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*. 2005, Vol. 75, No. 3, s. 329–364.
323. MCCAY, P.; GUSE, J.; NEWTON, M. *Assessing, monitoring and understanding English as a second language in schools: The NLLIA ESL Bandscales version 2*. Brisbane: Queensland University of Technology, 2007.
324. MCCORRISTON, M.; LAWTON, A. *Hand in Hand: a resource pack to help meet the needs of refugees and asylum seekers in secondary school*. London: Refugee Council, 2008.
325. MCDONALD, J. *Entitled to Learn?* London: World University Service, 1995.
326. MCLAUGHLIN, M.W. Enabling Professional Development: What Have We Learnt? In LIEBERMAN, A.; MILLER, L. *Staff development for education in the '90s*. New York: Teachers College Press, 1991.
327. MCLESKEY, J.; WALDRON, N.L.; SO, T.; SWANSON, K.; LOVEAND, T. Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education*. 2001, Vol. 24, No. 2, s. 108–115.
328. MCQUEEN, J. *Diagnostic English language tests: DELTA starter kit*. Camberwell: Australian Council for Educational Research, 1994.
329. MELZAK, S. Refugee children in exile in Europe. In TROWELL, J.; BOWER, M. (ed.). *The emotional needs of young children and their families. Using psychoanalytic ideas in the community*. London: Routledge, 1995.
330. MERRIAM, S.B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1998. ISBN 0-7879-1009-0.
331. META. *Závěrečná zpráva z průzkumu bariér a potřeb mladých migrantů v jejich přístupu ke vzdělání*. Praha: META, o.s., 2007.
332. MEYER, M.J. *Transitional wars: A study of power, control and conflict in executive succession - Theater as representation*. McGill University, 1998.
333. MEYER, M.J. 2001a. Illustrating issues of power and control: The use of dramatic scenario in administration training. *Educational Management and Administration*. 2001, Vol. 29, No. 4, s. 449–465.

334. MEYER, M.J. 2001b. Reflective leadership training in practice using theater as representation. *International Journal of Leadership in Education*. 2001, Vol. 4, No. 2, s. 49–169.
335. MIENCZAKOWSKI, J. An ethnographic act: The construction of consensual theater. In ELLIS, C.; BOCHNER, A. (ed.). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Writing*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1996. ISBN 0-76-199164-6.
336. MIENCZAKOWSKI, J. Theater of change. *Research in Drama Education*. 1997, Vol. 2, No. 2, s. 159–172.
337. MIENCZAKOWSKI, J. Ethnodrama: Performed Research – Limitations and Potential. In ATKINSON, P.; COFFEY, A.; DELAMONT, S.; LOFLAND, J.; LOFLAND, L. (ed.). *Handbook of Ethnography*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. ISBN 0-7619-6480-0.
338. MIENCZAKOWSKI, J.; MORGAN, S. Ethnodrama: Constructing Participatory, Experiential and Compelling Action Research through Performance. In REASON, R.; BRADBURY, H. (ed.). *Handbook of Action Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006. ISBN 1-4129-2030-2.
339. MICHAILAKIS, D.; REICH, W. Dilemmas of inclusive education. *ALTER, European Journal of Disability Research*. 2009, Vol. 3, s. 24–44.
340. MIKLUŠÁKOVÁ, M.; MURAD, S. (ed.). *Najít nový domov*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005. ISBN 80-7040-807-3.
341. MILES, M.; HUBERMAN, M. *Qualitative data analysis: A source book for new methods*. Beverly Hills: Sage Publications, 1984.
342. MILLER, J.; MITCHELL, J.; BROWN, J. African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers. *Prospect*. 2005, Vol. 20, s. 19–33.
343. MITCHELL, D.R. *Contextualizing inclusive education*. New York: Routledge, 2005. ISBN 0-415-31880-7.
344. MITCHELL, G.J.; JONAS-SIMPSON, C.; IVONOFFSKI, V. Research-Based Theater: The Making of *I'm Still Here!* *Nursing Science Quarterly*. 2006, Vol. 19, No. 3, s. 198–206.
345. MONTGOMERY, J.R. Components of Refugee Adaptation. *International Migration Review*. 1996, Vol. 30, No. 3, s. 679–702.
346. MONTGOMERY, E. Refugee children from the Middle East. *Scandinavian Journal of Social Medicine*. 1998, Vol. 54, s. 1–152.

-
347. MOOSA, S.; KARABENICK, S.A.; ADAMS, L. Teacher Perceptions of Arab Parent Involvement in Elementary Schools. *School Community Journal*. 2001, Vol. 11, s. 7–26.
348. MORAVCOVÁ, M. Česká základní škola – prostředí mezikulturní komunikace. In BITTNEROVÁ, D.; MORAVCOVÁ, M. (ed.). *Etnické komunity v české společnosti*. Praha: ERMAT, 2006. ISBN 80-903086-7-8.
349. MORKEN, I. *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 2006. ISBN 82-02-24722-5.
350. MORRISON, G.; ROBERTSON, L.; HARDING, M.; WIESSGLASS, T.; DONDERO, A. The protective function of after-school programming and parent education and support for students at-risk of substance-abuse. *Evaluation and Program Planning*. 2000, Vol. 23, s. 365–371.
351. MULFORD, B. et al. Successful Principalship of High-Performance Schools in High Poverty Communities. *Journal of Educational Administration*. 2008, Vol. 46, No. 3.
352. MURAD, S. Migrace – nová výzva pro Českou republiku v integrující se Evropě. In MIKLUŠÁKOVÁ, M.; MURAD, S. (ed.). *Najít nový domov*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005. ISBN 80-7040-807-3.
353. MUSGRAVE, T. Refugees. In BLAY, S.; PIOTROWICZ, R.; TSAMENYI, B.M. (ed.). *Public International Law: An Australian Perspective*. Melbourne: Oxford University Press, 2005. ISBN 0-19551-422-X.
354. MYSA. *Speak Out: Multicultural Youth Forum Report*. Adelaide: Multicultural Youth South Australia, Inc., 2007.
355. NAIDOO, L. 2009a. Developing social inclusion through after-school homework tutoring: a study of African refugee students in Greater Western Sydney. *British Journal of Sociology of Education*. 2009, Vol. 30, No. 3, s. 261–273.
356. NAIDOO, L. 2009b. A Structuration Theory Analysis of the Refugee Action Support Program in Greater Western Sydney. *Australian Journal of Teacher Education*. 2009, Vol. 34, No. 4, s. 40–50.
357. NAUMOWICZ, D. Refugee education in Croatia: ethnic conflict and ethnic identity. *International Journal of Educational Research*. 2000, Vol. 33, s. 611–620.
358. NEUMAYER, S.M.; SKRESLETT, A.; BORCHGREVINK, M.C.; GRAVRÅK-MO, S. *Psykososialt arbeid med flyktningbarn: Introduksjon og fagveileder*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, 2006.

359. NEW, W.S.; MERRY, M.S. Solving the “Gypsy Problem”: “D.H. and Others v. the Czech Republic”. *Comparative Education Review*. 2010, Vol. 54, No. 3, s. 393–414.
360. NICOLAI, S.; TRIPLEHORN, C. *The role of education in protecting children in conflict*. London: Humanitarian Practice Network, 2003.
361. NIELSEN, L.; COLE, A.L.; KNOWLES, J.G. (ed.). *The art of writing inquiry*. Halifax: Backalong Books and Centre for Arts-informed Research, 2001.
362. NIESSEN, J.; HUDDLESTONE, T. *Příručka o integraci pro tvůrce politik a odborníky z praxe*. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2010. ISBN 92-79-13506-4.
363. NSW DET. 2004a. *English as a Second Language*. Darlinghurst: NSW DET, 2004. ISBN 0-7313-8345-1.
364. NSW DET. 2004b. *Professional learning policy for schools*. Darlinghurst: NSW DET, 2004. 0-7313-8284-6
365. NSE DET. *The Professional Learning Continuum*. Darlinghurst: NSW DET, 2005.
366. NSW DET. *Annual report 2007*. Darlinghurst: NSW DET, 2007.
367. NSW DET. *Ethnic Affairs Priority Statement*. Darlinghurst: NSW DET, 2008.
368. NSW DET. 2010a. *Students from language backgrounds other than English*. Darlinghurst: NSW DET, 2010.
369. NSW DET. 2010b. *School Development Days: Procedures (2010)*. Darlinghurst: NSW DET, 2010.
370. NSW TEACHER FEDERATION. Principles of Public Education. *Education*. 1991, Vol. 72, No. 11, front page.
371. NUSCHE, D. What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options. *OECD Education Working Papers, No. 22*. Paris: OECD, 2009.
372. NUT. *Relearning to Learn: Advice to teachers new to teaching children from refugee and asylum-seeking families*. [online] London: National Union of Teachers. [cit. 20.10.2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.education.gov.uk/schools/pupilsupport/inclusionandlearnersupport/mea/refugees/a0012539/relearning-to-learn>>.
373. OAMP. Azylové řízení v České republice. In MIKLUŠÁKOVÁ, M.; MURAD, S. (ed.). *Najít nový domov*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005. ISBN 80-7040-807-3.

-
374. OAMP. 2008a. *Počet žadatelů o mezinárodní ochranu podle roků a měsíců zahájení řízení* [online]. Praha: Obor azylové a migrační politiky, 2008. [cit. 18.6.2010]. Dostupné na WWW:<http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/statistiky/2008/uprch01/8zpm_01.html>.
375. OAMP. 2008b. *Azyl udělen – počet rozhodnutí obou instancí v jednotlivých letech*. [online]. Praha: Obor azylové a migrační politiky, 2008. [cit. 18.6.2010]. Dostupné na WWW:<http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/statistiky/2008/uprch05/6pr_05.html>.
376. OAMP. 2010a. *Počet žadatelů o mezinárodní ochranu podle roků zahájení řízení červenec 1990 – prosinec 2009*. [online]. Praha: Obor azylové a migrační politiky, 2010. [cit. 18.6.2010]. Dostupné na WWW:<<http://www.mvcr.cz/clanek/souhrnna-zprava-o-mezinarodni-ochrane-za-rok-2009.aspx>>.
377. OAMP. 2010b. *Azyl udělen – Počet rozhodnutí obou instancí v jednotlivých letech červenec 1990 – prosinec 2009* [online]. Praha: Obor azylové a migrační politiky, 2010. [cit. 18.6.2010]. Dostupné na WWW:<<http://www.mvcr.cz/clanek/souhrnna-zprava-o-mezinarodni-ochrane-za-rok-2009.aspx>>.
378. OAMP. *Statistická zpráva – Řízení o mezinárodní ochraně 2010*. [online]. Praha: Obor azylové a migrační politiky, 2011. [cit. 25.4.2011]. Dostupné na WWW:<<http://www.mvcr.cz/clanek/souhrnna-zprava-o-mezinarodni-ochrane-za-rok-2010.aspx>>.
379. ODEOSE. *Special Education Assessment Process for Culturally and Linguistically Diverse Students: Guidelines and resources for the Oregon Department of Education*. Salem: Education Evaluation Center, Wester Oregon University, 2001.
380. OECD. *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris, OECD, 2006.
381. OECD. 2009a. *OECD Thematic Review on Migrant Education: Country Background Report for Norway*. Paris: OECD, 2009.
382. OECD. 2009b. *Jobs for Immigrants: Labour Market Integration in Norway*. Paris: OECD, 2009.
383. OECD. 2010a. *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practice and Performance*. Paris: OECD, 2010. ISBN 978-92-64-07577-1.
384. OECD. 2010b. *Migrant Education in Norway – Pointers for policy development*. Paris: OECD, 2010.
385. OLIFF, L. *Pathways and pitfalls: The journey of refugee young people in and around the education system in Greater Dandenong*. Melbourne: CMYI & SELLEN, 2004.

386. OLIFF, L.; COUCH, J. Pathways and pitfalls: Refugee young people in and around the education system. *Youth Studies in Australia*. 2005, Vol. 24, No. 3, s. 42–46.
387. O'NIONS, H. The Erosion Of The Right To Seek Asylum [online]. *Web Journal of Current Legal Issues*. 2006, Vol. 2. [cit. 28.5.2010]. Dostupné na WWW: <<http://webjcli.ncl.ac.uk/2006/issue2/onions2.html>>.
388. O'NIONS, H. 2010a. Divide and teach: educational inequality and the Roma. *The International Journal of Human Rights*. 2010, Vol. 14, No. 3, s. 464–489.
389. O'NIONS, H. 2010b. Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe. *Intercultural Education*. 2010, Vol. 21, No. 1, s. 1–13.
390. PANČOCHA, K.; VAĎUROVÁ, H. Analýza inkluzivního prostředí v základních školách prostřednictvím Indexu inkluze. In BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Paido, 2010. ISBN 80-7315-201-7.
391. PARKAN, V. Integrace azylantů v České republice. In DYMEŠOVÁ, G. (ed.). *Sociální práce s uprchlíky*. Praha: OPU, 2004.
392. PASTOREK, M. *Fraška na ministerstvu*. [online]. Praha: Rytmus, o.s., 2011. [cit. 6.5.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.inkluze.cz/clanek-381/fraska-na-ministerstvu>>.
393. PAVLÍČKOVÁ, N. *Problematika vietnamských dětí v českém školství*. Praha, 2010. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze. Filosofická fakulta. Katedra pedagogiky.
394. PEARMAN, E.L.; HUANG, A.M.; MELLBLOM, C.I. The inclusion of all students: Concerns and incentives of educators. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 1997, Vol. 33, s. 11–20.
395. PECOVÁ, J. *Problémy multietnické komunikace ve vyučování na základní škole*. Ústí nad Labem, 2001. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Pedagogická fakulta.
396. PEKÁRKOVÁ, S.; LÁBUSOVÁ, A.; RENDL, M.; NIKOLAI, T. *Nemoc bezmocných: Lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2010. ISBN 80-87456-05-7.
397. PEPERZAK, A. *To the Other: An Introduction to the Philosophy of Emmanuel Levinas*. West Lafayette: Purdue University Press. ISBN 1-55753-024-6.
398. PÉREZ CARREÓN, G.; DRAKE, C.; BARTON, A.C. The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences. *American Educational Research Journal*. 2005, Vol. 42, No. 3, s. 465–498.

-
399. PERRY, B. *Stress, trauma and post-traumatic stress disorders in children: An introduction*. Houston: The Child Trauma Academy, 2002.
400. PETERSEN, E.B. A day at the office at the University of Borderville: an ethnographic short story. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 2007, Vol. 20, No. 2, s. 173–189.
401. PETRŮ, E. *Integrace dětí imigrantů a azylantů*. České Budějovice, 2007. Diplomová práce (Mgr.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Zdravotně sociální fakulta.
402. PIERCE, L.H.; SHIELDS, N. The Be a Star community-based after-school program: Developing resiliency factors in high-risk preadolescent youth. *Journal of Community Psychology*. 1998, Vol. 26, No. 2, s. 175–183.
403. PIHL, J. Special Needs Education and Ethnic Diversity in Norway. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2002, Vol. 4, No. 1, s. 3–22.
404. PIHL, J. *Etnisk mangfold i skole. Det sakkyndige blikk*. Oslo: Universitetsforlaget, 2005. ISBN 82-1500-709-0.
405. PIJL, S.J. Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2010, Vol. 10, No. 1, s. 197–201.
406. PINSON, H.; ARNOT, M. Sociology of education and wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*. 2007, Vol. 28, No. 3, s. 399–407.
407. PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-10-7.
408. POLYZOI, E.; ČERNÁ, M. A Dynamic Model of Forces Affecting the Implementation of Educational Change in the Czech Republic. *Comparative Education Review*. 2001, Vol. 45, No. 1, s. 64–84.
409. PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. *Improving School Leadership. Volume I: Policy and Practice*. Paris: OECD, 2008.
410. PORTES, A.; MACLEOD, D. Educational Progress of Children of Immigrants: The Role of Class, Ethnicity, and School Context. *Sociology of Education*. 1996, Vol. 69, No. 4, s. 255–275.
411. PORTES, A.; RUMBAUT, R.G. Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study. *Ethnic and Racial Studies*. 2005, Vol. 28, No. 6, s. 983–999.
412. PORTES, A.; RUMBAUT, R.G. *Immigrant America. A Portrait*. Los Angeles: University of California Press, 2006.

413. PORTES, A.; ZHOU, M. The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 1993, Vol. 530, s. 74–96.
414. PORTES, P.R.; ZADY M.F. *Socio-psychological factors in the academic achievement of children of immigrants: Examining a cultural history puzzle*. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1996.
415. PRENZEL, M. et al. *PISA 2003: Ergebnisse des Zweiten Ländervergleichs Zusammenfassung*. PISA Konsortium Deutschland, 2005.
416. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7367-647-6.
417. PUNCH, K.F. *Introduction to Social Research Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publications, 1994. ISBN 0-7619-5813-4.
418. RAMBØLL. *Evaluering av praktiseringen av norsk som adrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Oslo: Rambøll, 2006.
419. RAMBØLL. *Kompetansekartlegging – lærere i grunleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring*. Oslo: Rambøll, 2008.
420. RAMEŠ, F. *Inclusive education as a vehicle to school desegregation: Challenges in implementation of a National Action Plan in the Czech Republic*. 55th Annual Conference of the Comparative and International Education Society, 1.–5.5.2011, Montreal.
421. RAMIREZ, M.; MATTHEWS, J. Living in the NOW: young people from refugee backgrounds pursuing respect, risk and fun. *Journal of Youth Studies*. 2008, Vol. 11, No. 1, s. 83–92.
422. REAKES, A. The education of asylum seekers. Some UK studies. *Research in Education*. 2007, Vol. 77, s. 92–107.
423. REAKES, A.; POWELL, R. *The education of asylum-seekers in Wales: Implications for LEAs and schools*. Slough: NFER, 2004.
424. RCOA. *Refugee young people and post-compulsory education and training: An annotated bibliography*. Surry Hills: Refugee Council of Australia, 2009.
425. RESH, N. Track Placement: How the “Sorting Machine” Works in Israel. *American Journal of Education*. 1998, Vol. 106, No. 3, s. 416–438.
426. RICHARDSON, L. Postmodern Social Theory: Representational Practices. *Sociological Theory*. 1991, Vol. 9, No. 2, s. 173–179.
427. RICHARDSON, L. Writing: A Method of Inquiry. In DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. ISBN 0-8039-4679-1.

-
428. RICHARDSON, L. *Fields of play – constructing an academic life*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1997.
429. RICHMAN, N. *In the midst of the whirlwind. A manual for helping refugee children*. London: Save the Children, 1998.
430. ROBINSON, C.; TAYLOR, C. Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools*. 2007, Vol. 10, No. 5, s. 5–17.
431. RODGERS, G. “Hanging out” with Forced Migrants: Methodological and Ethical Challenges. *Forced Migration Review*. 2004, No. 21, s. 48–49.
432. ROGERS, D.; FRELLICK, P.; BABINSKI, L. Staging a study: Performing the personal and professional struggles of beginning teachers. In BAGLEY, C.; CANCIENNE, M.B. (ed.). *Dancing the data*. New York: Peter Lang Publishing, 2002. ISBN 0-82-045525-3.
433. ROHD, M. *Witness our schools*. 2004. Nепублиkováno.
434. ROSSELL, C.; BAKER, K. The Educational Effectiveness of Bilingual Education. *Research in the Teaching of English*. 1996, Vol. 30, No.1, s. 7–74.
435. ROSELLI, M.; ARDILA, A. The impact of culture and education on non-verbal neuropsychological measurements: A critical review. *Brain and Cognition*. 2003, Vol. 52, s. 326–333.
436. ROSSITER, K.; KONTOS, P.; COLANTONIO, A.; GILBERT, J.; GRAY, J.; KEIGHTLEY, M. Staging data: Theater as a tool for analysis and knowledge transfer in health research. *Social Science & Medicine*. 2008, Vol. 66, s. 130–146.
437. RUTTER, J. Working with refugee children and their families. In BASTIANI, J. (ed.). *Home-School Work in Multicultural Setting*. London: David Fulton Publishers, 1997. ISBN 1-85-346428-7.
438. RUTTER, J. 2003a. *Working with Refugee Children*. York: JR Foundation, 2003. ISBN 1-85935-138-7.
439. RUTTER, J. 2003b. *Supporting Refugee Children in 21st Century Britain – A Compendium of Essential Information*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2003. ISBN 1-85856-292-9.
440. RUTTER, J. *Refugee Children in the UK*. Maidenhead: Open University Press, 2006.
441. RUTTER, J.; JONES, C. *Refugee Education: Mapping the Field*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2001. ISBN 1-85856-055-1.

442. RYBOVÁ, L.; JEŠINA, O. Využití peer tutoring v prostředí školní tělesné výchovy. *Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi*. 2010, roč. 1, č. 1, s. 54–58.
443. SALDAÑA, J. (ed.) *Ethnodrama – An Anthology of Reality Theater*. Walnut Creek: Altamira Press, 2005. ISBN 0-7591-0813-7.
444. SALINAS, C. Educating Late Arrival High School Immigrant Students: A Call for a More Democratic Curriculum. *Multicultural Perspectives*. 2006, Vol. 8., No. 1, p. 20–27.
445. SALINAS, C.; MÜLLER, G. *Good Practice Guide on Integration*. London: World University Press, 1999.
446. SANDELOWSKI, M. “Meta-Jeopardy”: The crisis of representation in qualitative metasynthesis. *Nursing Outlook*. 2006, Vol. 54, s. 10–16.
447. SANDELOWSKI, M.; TRIMBLE, F.; WOODARD, E.K.; BARROSO, J. From Synthesis to Script: Transforming Qualitative Research Findings for Use in Practice. *Qualitative Health Research*. 2006, Vol. 16, No. 10, s. 1350–1370.
448. SATTLER, J.M. *Assessment of children*. San Diego: Author, 1992.
449. SAVE THE CHILDREN UK. *Making Schools Inclusive: How change can happen*. London: Save the Children, 2008.
450. SCHNEPF, S.V. Immigrants’ educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*. 2007, Vol. 20, p. 527–545.
451. SCHUSTER, L. A comparative analysis of the asylum policy of seven European Governments. *Journal of Refugee Studies*. 2000, Vol. 13, No. 1, s. 118–132.
452. SESNAN, B. Push and Pull: Education for Southern Sudanese in Exile: 1986–1996. In RETAMAL, G.; AEDO-RICHMOND, R. (ed.). *Education as a Humanitarian Response*. New York: Continuum, 1998. ISBN 0-30-470193-9.
453. SHARMA, U.; DEPPLER, J. Integrated Education in India: Challenges and Prospects. *Disability Studies Quarterly*. 2005, Vol. 25, No. 1.
454. SHARMA, U.; FORLIN, C.; LOREMAN, T.; EARLE, C. Pre-service teachers’ attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*. 2006, Vol. 21, No. 2, s. 80–93.
455. SHARMA, U.; FORLIN, C.; LOREMAN, T. What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *Korean Journal of Educational Policy*. 2007, Vol. 4, No. 2, s. 95–114.

-
456. SHIELDS, M.K.; BEHRMAN, R.E. Children of Immigrant Families: Analysis and Recommendations. *The Future of Children*. 2004, Vol. 14, No. 2, s. 4–15.
457. SIDHU, R.; TAYLOR, S. Educational provision for refugee youth in Australia: left to chance? *Journal of Sociology*. 2007, Vol. 43, No. 3, s. 283–300.
458. SIDHU, R.; TAYLOR, S.; CHRISTIE, P. Schooling and refugees: engaging with the complex trajectories of globalisation. *Global Studies of Childhood*. 2011, Vol. 1, No. 2, s. 92–103.
459. SIGAFOOS, J.; ELIKNS, J. Concerns of teachers about the intergration of children with physical versus multiple disabilities. *Australian Journal of Special Education*. 1994, Vol. 18, No. 2., s. 50–56.
460. SINCLAIRE, M. Education in emergencies. In CRISP, J.; TALBOT, C.; CIPALLONE, D.B. (ed.). *Learning for a future: Refugee education in developing countries*. Geneva: UNHCR, 2001. ISBN 92-1-101044-6.
461. SKALOVÁ, A. *Problematika a integrace vietnamských dětí na základních školách v Chebu*. Plzeň, 2008. Diplomová práce (Mgr.). Západočeská univerzita v Plzni. Pedagogická fakulta.
462. SKRTIC, T.M. Students with Special Educational Needs: Artifacts of the Traditional Curriculum. In AINSCOW, M. (ed.). *Effective Schools for All*. London: Fulton, 1991. ISBN 1-85-346164-4.
463. SLAVIN, R.E.; CHEUNG, A. Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners. In SÖHN, J. (ed.) *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*. Berlin: Social Science Research Centre, 2005.
464. SLEETER, C.E. Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*. 2001, Vol. 52, No. 2, s. 94–106.
465. SMITH, A.; VAUX, T. *Education, conflict and international development*. London: DFID, 2003.
466. SMITH, M.K.; SMITH, K.E. “I believe in inclusion, but...”: regular education early childhood teachers’ perceptions on successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*. 2000, Vol. 14, No. 2, s. 161–180.
467. SMREKAR, C. *The impact of school choice and community in the interest of families and schools*. Albany, NY: SUNY Press, 1996. ISBN 0-7914-2613-0.
468. SMYTH, J. ‘When students have power’: Student engagement, student voice, and the possibility for school reform around ‘dropping out’ of school. *International Journal of Leadership in Education*. 2006, Vol. 9, No. 4, s. 285–298.

469. SOHN, S.; WANG, X.C. Immigrant Parents' Involvement in American Schools: Perspective from Korean Mothers. *Early Childhood Education Journal*. 2006, Vol. 34, No. 2, s. 125–132.
470. SOMMERS, M. Education free-for-all. *Forced Migration Review*. 2005, No. 22, s. 14–15.
471. SPAFFORD, T.; BOLLOTEN, B. The admission and induction of refugee children into school. *Multicultural Teaching*. 1995, Vol. 14, No. 1, s. 7–10.
472. SPAULDING, S.; CAROLINO, B.; KALI-AHSET, A. *Immigrant Students and Secondary School. Reform: Compendium of Best Practices*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2004. ISBN 1-884037-90-9.
473. SPVK. *Výzkumná studie – Individuální šetření potřeb v cílové skupině*. Ústí nad Labem: Sdružení pro vzdělávání komunit, o.s., 2010.
474. ST. PIERRE, E.A.; PILLOW, W.S. (ed.). *Working the ruins: feminist post-structural theory and methods in education*. New York: Routledge, 2000. ISBN 0-415-92275-5.
475. STAKE, R.E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. ISBN 0-8039-5766-1.
476. STAKE, R.E. Qualitative case studies. In DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (ed.). *The SAGE handbook on qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publishing, 2005. ISBN 0-7619-2757-3.
477. STANLEY, K. *Cold comfort. Young separated refugees in England*. London: Save the Children, 2001.
478. STANOVICH, P.; JORDAN, A. 1998a. The attitudes of pre-service and experienced teachers toward inclusion of students with disabilities in general education classrooms. *Teacher Education and Special Education*. 1998, Vol. 21, No. 1.
479. STANOVICH, P.; JORDAN, A. Preparing General Educators to Teach in Inclusive Classrooms: Some Food for Thought. *The Teacher Educator*. 2002, Vol. 37, No. 3, s. 173–185.
480. STATISTISK SETRALBYRÅ. *Befolkning*. [online]. Statistisk sentralbyrå, 2011. [cit. 2.2.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.ssb.no/befolkning/>>.
481. STEM. *Výzkumná zpráva pro UNHCR*. Praha: STEM, 2006.
482. STEVENSON, J.; WILLOTT, J. The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK. *Compare*. 2007, Vol. 37, No. 5, s. 671–687.
483. STOROST, U. *Access to Quality Education for Asylum-seeking and Refugee Children in Europe: Germany Country Report*. Geneva: UNHCR, 2009.

-
484. STRAND, S. *Minority Ethnic Pupils in the Longitudinal Study of Young People in England*. London: Centre for Educational Development Appraisal and Research, University of Warwick, 2007.
485. STREECK-FISHER, A.; VAN DER KOLK, B. Down will come baby, cradle and all: Diagnostic and therapeutic implications of chronic trauma on child development. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*. 2000, Vol. 34, s. 903–918.
486. SUINN, R.M. Acculturation: Measurements and Review of Findings. In TRINH, N.-H.; RHO, Y.C.; LU, F.G.; SANDERS, K.M. (ed.). *Handbook of Mental Health and Acculturation in Asian American Families*. New York: Humana Prdiplmoess, 2009. ISBN 1-60327-463-4.
487. SWAN, G. Approaching integration: Australia. In MAZUREK, K.; WINZER, M.A. (ed.) *Comparative studies in special education*. Washington: Gallaudet University Press, 1994.
488. SWAP, S.M. *Enhancing parent involvement in schools*. New York: Teacher College Press, 1987.
489. SWAP, S.M. *Developing home-school partnership: From concepts to practice*. New York: Columbia University, 1993.
490. SZENTE, J.; HOOT, J.; TAYLOR, D. Responding to the Special Needs of Refugee Children: Practical Ideas for Teachers. *Early Childhood Education Journal*. 2006, Vol. 34, No. 1, s. 15–20.
491. ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-182-2.
492. ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009. ISBN 80-247-2947-3.
493. ŠROŇKOVÁ, H. *Vzdělání cizinců na 1. stupni základních škol v České republice*. Praha, 2008. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta.
494. ŠTICA, P. *Cizinec v tvých branách. Biblické podněty pro etickou reflexi migrace*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova, 2010. ISBN 80-246-1824-1.
495. ŠVARŘÍČEK, R. Metody sběru dat. In ŠVARŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-313-0.
496. TAGUMA, M.; SHEWBRIDGE, C.; HUTTOVA, J.; HOFFMAN, N. *OECD Reviews of Migrant Education: Norway*. Paris: OECD, 2009.
497. TAYLOR, S. Schooling and the Settlement of Refugee Young people in Queensland: "...The Challneges are Massive." *Social Alternatives*. 2008, Vol. 23, No. 7, s. 53–65.

498. TAYLOR, S.; SIDHU, R.K. Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*. 2011, iFirst, s. 1–18.
499. THOMAS, W.; COLLIER, V. *School effectiveness for language minority students*. Resource collection series (9). Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997.
500. TROMBÍK, P. Azylanti v České republice. In ŠÍŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-182-2.
501. TRUMBULL, E.; ROTHSTEIN-FISCH, C.; GREENFIELD, P.M.; QUIROZ, B. *Bridging cultures between home and school: A Guide for teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
502. TRUMP, G.; HANGE, J.E. *Concerns about and effective strategies for inclusion: Focus group interview findings from Tennessee teachers*. Charleston: Appalachia Educational Lab, 1996.
503. TÜRK, V.; NICHOLSON, F. Refugee protection in International Law: An overall perspective. In FELLER, E.; TÜRK, V.; NICHOLSON, F. (ed.). *Refugee Protection in International Law: UNHCR's Global Consultations on International Protection*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-53281-7.
504. UHEREK, Z; PROCHÁZKOVÁ, H. *Vzdělávací programy pro uprchlíky – Výzkumná zpráva pro UNHCR*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2002.
505. ÚIV. 2010a. *Rychlá šetření 1/2010 – závěrečná zpráva*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.
506. ÚIV. 2010b. *Výkonové ukazatele 2009/2010*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.
507. UNDP. *Human Development Report 2010*. New York: UN Development Program, 2010. ISBN 0230284456.
508. UNESCO. *The Dakar Framework for Action*. Paris: UNESCO, 2000.
509. UNESCO. *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms*. Paris: UNESCO, 2001.
510. UNESCO. *UNESCO Education*. Paris: UNESCO, 2002.
511. UNESCO. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO, 2005.
512. UNESCO. *Overcoming inequality: why governance matters – EFA Global Monitoring Report 2009*. Paris: UNESCO Publishing, 2008. ISBN 92-3-104089-4.

-
513. UNESCO. *Reaching the Marginalized – EFA Global Monitoring Report 2010*. Paris: UNESCO Publishing, 2010. ISBN 01-9-958498-7.
514. UNESCO. *The hidden crises: Armed conflict and education – EFA Global Monitoring Report 2011*. Paris: UNESCO Publishing, 2011. ISBN 92-3-104191-4.
515. UNESCO/UNICEF. *A Human Rights-Based Approach to Education for All*. Paris: UNESCO/New York: UNICEF, 2007. ISBN 92-806-4188-2.
516. UNHCR. *Refugee children: guidelines on protection and care*. Geneva: UNHCR, 1994.
517. UNHCR. 2000a. Integration Rights and Practices with Regard to Recognised Refugees in the Central European Countries. *European Series*. 2000, Vol. 5, No. 1.
518. UNHCR. 2000b. *The State of the World's Refugees: Fifty Years of Humanitarian Action*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
519. UNHCR. *Refugee Resettlement: An International Handbook to Guide Reception and Integration*. Geneva: UNHCR, 2002.
520. UNHCR. *Education: Field Guidelines*. Geneva: UNHCR, 2003.
521. UNHCR. *The State of the World's Refugees*. New York: Oxford University Press, 2006. ISBN 0-19-929094-6.
522. UNHCR. 2008a. *A Community-based approach in UNHCR operations*. Geneva: UNHCR, 2008.
523. UNHCR. 2008b. *Směrnice UNHCR pro určování nejlepšího zájmu dítěte*. Geneva: UNHCR, 2008.
524. UNHCR. 2009a. *Frequently Asked Questions about Resettlement*. Geneva: UNHCR, 2009.
525. UNHCR. 2009b. *Protecting Refugees and the Role of UNHCR*. Geneva: UNHCR, 2009.
526. UNHCR. 2009c. *Asylum Trends in Central Europe in 2006–2008*. Budapest: UNHCR Regional Representation for Central Europe, 2009.
527. UNHCR. 2009d. *UNHCR Agenda for the Integration of Refugees in Central Europe*. Budapest: UNHCR Regional Representation for Central Europe, 2009.
528. UNHCR. 2010a. *Education Strategy 2010–2012*. Geneva: UNHCR, 2010.
529. UNHCR. 2010b. *UNHCR Global Report 2009*. Geneva: UNHCR, 2010.

530. UNHCR. 2010c. *Asylum Levels and Trends in Industrialized Countries 2009*. Geneva: UNHCR, 2010.
531. UNHCR. 2010d. *UNHCR Global Appeal 2010–2011*. Geneva: UNHCR, 2010.
532. UNHCR. 2010e. *UNHCR Projected global resettlement needs 2011*. Geneva: UNHCR, 2010.
533. UNHCR. 2010f. *Základní pojmy a otázky spojené s migrací a azylem*. [online] Praha: UNHCR, 2010. [cit. 30.6.2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.unhcr.cz/uprchlicicr/?cid=508>>.
534. UNHCR. *Norway's Crown Princess Mette-Marit visits UNHCR headquarters – press release*. Geneva: UNHCR, 2011.
535. UNICEF. *UNICEF policy on education in emergency situations*. New York: UNICEF, 1994.
536. UNICEF. *The State of the World's Children*. New York: UNICEF, 2000.
537. UNICEF. *Children in Conflict and Emergencies*. [online] New York: UNICEF, 2010. [cit. 25.3.2011]. Dostupné na WWW: <http://www.unicef.org/protection/index_armedconflict.html>.
538. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
539. VALENTA, M. *Asylsøkerbarns rett til skole: Kartlegging av skolebudet til asylsøkerbarn*. Trondheim: NTNU, 2008. ISBN 82-7570-183-9.
540. VALENTA, M.; BUNAR, N. State Assisted Integration: Refugee Integration Policies in Scandinavian Welfare States: the Swedish and Norwegian Experience. *Journal of Refugee Studies*. 2010, Vol. 23, No. 4, s. 463–483.
541. VALTONEN, K. *Social Work and Migration: Immigrant and Refugee Settlement and Integration*. Farnham: Ashgate, 2009. ISBN 0-754-68953-9.
542. VAN HOUTTE, M.; STEVEN, P.A.J. School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium. *Sociology of Education*. 2009, Vol. 83, No. 3, s. 217–239.
543. VAN MANEN, M. From meaning to method. *Qualitative Health Research*. 1997, Vol. 7, s. 345–369.
544. VANOVER, C.; SALDAÑA, J. *Attunement*. 2002, nepublikováno.
545. VAUGHN, S.; SCHUMM, J.S.; JALLAD, B.; SLUSHER, J.; SAUMELL, L. Teachers' views on inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*. 1996, Vol. 11, No. 2, s. 96–106.

-
546. VFST. *School's In for Refugees*. Brunswick: The Victorian Foundation for Survivors of Torture Inc., 2004.
547. VERMA, G.J.; KALEKIN-FISHMAN, D.; PITKÄNEN, P. *Education and immigration: settlement policies and current challenges*. London: Routledge, 2001. ISBN 0-415-27821-X.
548. VICKERS, M. *Revising the lens: Transforming teacher education through service learning*. 6th Annual International Conference on Service Learning Research. Portland, Oregon, 13–16.10.2006.
549. VICKERS, M.; FERFOLJA, T. The Classmates teacher education initiative. *Curriculum Leadership*. 2006, Vol. 4, No. 37.
550. VINCENT, C.; WARREN, S. *Supporting refugee Children: A Focus on Home-School Links*. Warwick: Institute of Education, Warwick University, 1998.
551. VINCENT, C.; WARREN, S. *Responding to Diversity? Refugee Families and Schools*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Monreal, 19.–23.4.1999.
552. VÍTKOVÁ, M. Vývoj a současný stav inkluzivního vzdělávání v České republice, Německu a v Anglii (Wales) – komparativní studie. In BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno: Paido, 2010. ISBN 80-7315-201-7.
553. VON OSWALD, A.; SCHMELZ, A. (ed.). *Migrants, Refugees and Human Rights*. Berlin: Netzwerk Migration in Europa, 2009. ISBN 3-9812157-2-4.
554. VRACHNAS, J.; BOYD, K.; BAGARIC, M.; DIMOPOULOS, P. *Migration and Refugee Law: Principles and Practices in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. ISBN 918-0-521-71432-7.
555. VRÁNA, K. Úvod. In LÉVINAS, E. *Být pro druhého*. Praha: Zvon, 1997. ISBN 80-7113-217-9.
556. WALKER, R.; PICK, C.; MACDONALD, B. Other rooms: Other voices – A dramatized report. In GOODSON, I.F.; WALKER, R. *Biography, identity and schooling: Episodes in educational research*. London: Falmer Press, 1991. ISBN 1-85000-801-9.
557. WATKINS, A. (ed.). *Assessment in Inclusive Settings: Key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2007. ISBN 87-92387-43-4.
558. WATKINS, A. (ed.). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. ISBN 87-92387-81-3.

559. WATTERS, C. *Refugee children: towards the next horizon*. Abingdon: Routledge, 2008. ISBN 0-415-38305-6.
560. WEBSTER, A.; ROBERTSON, M. Can community psychology meet the needs of refugees? *The Psychologist*. 2007, Vol. 20, No. 3, s. 156–158.
561. WELCH, A. Globalisation and trans-national student mobility: A test case for multiculturalism in Australian education? *Orbis Scholae*. 2010, Vol. 4, No. 2, s. 89–114.
562. WHITE, R. *Characteristics of classroom teachers which contribute to their professional growth in implementing inclusive practices*. Toronto, 2007. Diplomová práce. University of Toronto.
563. WHITEMAN, R. Welcoming the stranger: a qualitative analysis of teachers' views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational Studies*. 2005, Vol. 31, No. 4, s. 375–391.
564. WHITTEMORE, R.; CHASE, S.K.; MANDLE, C.L. Validity in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*. 2001, Vol. 11, No. 4, s. 522–537.
565. WILKINSON, L. Factors Influencing the Academic Success of Refugee Youth in Canada. *Journal of Youth Studies*. 2002, Vol. 5, No. 2, s. 173–193.
566. WILLIG, A.C. A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education. *Review of Educational Research*. 1985, Vol. 55, No. 3, s. 269–317.
567. WILSON, M. Arabic speaker: Language and culture, here and abroad. *Topics in Language Disorders*. 1996, Vol. 16, s. 65–80.
568. WOODS, A. Learning to be literate: Issues of pedagogy for recently arrived refugee youth in Australia. *Critical Inquiry in Language Studies*. 2009, Vol. 6, No. 1–2, s. 81–101.
569. WOMEN'S REFUGEE COMMISSION. *Life in the Promised Land: Resettled Refugee Youth Struggle in the U.S.* New York: Women's Refugee Commission, 2009. ISBN 1-58030-083-9.
570. YAO, E. Working effectively with Asian immigrant parents. *Phi Delta Kappan*. 1988, Vol. 70, No. 3, s. 223–225.
571. YAP, K.; ENOKI, D. In search of the elusive bullet: Parental involvement and student outcomes. *School Community Journal*. 1995, Vol. 5, s. 97–105.
572. YIN, R.K. Rival explanations as an alternative to “reforms as experiments”. In BICKMAN, L. (ed.). *Validity & social experimentation: Donald Campbell's legacy*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. ISBN 0-76-191160-X.

-
573. YIN, R.K. *Case study research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. ISBN 0-7619- 2553-8.
574. ZETTER, R.; GRIFFITHS, D.; SIGONA, N.; HAUSER, M. *A survey of policy and practice related to refugee integration*. Oxford: European Refugee Fund Community Actions, 2002.
575. ZEŽULKOVÁ, E. *Inkluze nesmí být jen iluze* [online]. Konference Slunečnice, Ekonomická fakulta VŠB-TU Ostrava, Čeladná, 11.–12.11.2009. [cit. 30.5.2010]. Dostupné na WWW: <<http://www.virtuniv.cz/images/7/72/Zezulkova.pdf>>.
576. ZHOU, M. Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. *International Migration Review*. 1997, Vol. 31, No. 4, s. 975–1008.

Legislativa, vládní dokumenty a mezinárodní úmluvy

- Anti-Discrimination Act 1991 (Austrálie)
- Disability Discrimination Act 1992 (Austrálie)
- Disability Services Act 1992 (Austrálie)
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2010-06-25-49) (Norsko)
- Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (LOV-2003-07-04-80) (Norsko)
- Education Act 1989 (Austrálie)
- Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen (2007) (Norsko)
- Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering (2009) (Norsko)
- Handlingsplan mot fattigdom (2007) (Norsko)
- Integreringskart (2006) (Norsko)
- Kompetanse for kvalitet: Strategi av videreutdanning av lærere (Norsko)
- Koncepcie národného presídlovacieho programu a presídlení skupiny barmských uprchlíků z Malajsie v rámci pilotního presídlovacieho programu
- Metodický pokyn k školní docházce žadatelů o azyl, čj. 10 149/2002-22
- Mezinárodní pakt o ekonomických, sociálních a kulturních právech – Vyhláška Ministra zahraničních věcí č. 120/1976 Sb.
- Mezinárodní pakt o občanských a politických právech – Vyhláška Ministra zahraničních věcí č. 120/1976 Sb.
- Mezinárodní úmluva o eliminaci všech forem rasové diskriminace – Vyhláška Ministra zahraničních věcí č. 95/1974 Sb.
- Migration Act 1958 (Austrálie)
- Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze (NAPIV)
- NOU 2009: 18 (Rett til læring) (Norsko)
- NOU 2010: 7 (Mangfold og mestring) (Norsko)

-
- Pokyn MŠMT ČR ke vzdělávání cizinců v základních školách, středních školách a vyšších odborných školách, včetně speciálních škol, v České republice, čj. 21836/2000-11
 - St.meld. no 23, 1997–1998 (Norsko)
 - Strategiplan for likeverdig utdanning (2004) (Norsko)
 - Strategiplan: Likeverdig opplæring i praksis! (2007) (Norsko)
 - Úmluva o právech dítěte – Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb.
 - Úmluva o právech osob se zdravotním postižením – Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 10/2010 Sb.
 - Úmluva o právním postavení uprchlíků – Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 208/1993 Sb.
 - Úmluva UNESCO proti diskriminaci ve vzdělání
 - Usnesení vlády ČR ze dne 4. ledna 2006 č. 5
 - Usnesení vlády ČR ze dne 14. května 2008 č. 543
 - Usnesení vlády ČR ze dne 15. března 2010 č. 206
 - Usnesení vlády ČR ze dne 22. března 2010 č. 224
 - Usnesení vlády ČR ze dne 3. května 2010 č. 321
 - Všeobecná deklarace lidských práv
 - Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
 - Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
 - Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu
 - Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Příloha 1

Rozhovor s žákem-uprchlíkem

1. Chodíš/chodíte do školy rád/a?
2. Do jakého ročníku chodíš/chodíte?
3. Do jakého ročníku jsi/jste chodil/a před příjezdem do ČR?
4. Jsi/jste spokojený/á se svým zařazením?
5. Kdo o něm rozhodl?
6. Věnují ti/vám učitelé speciální péči?
7. Máš/Máte k dispozici asistenta pedagoga?
8. Ještě někdo ti/vám ve škole pomáhá? Jakým způsobem?
9. Učíš/Učíte se stejné věci jako tvoji/vaši spolužáci?
10. Jaký je tvůj/váš nejoblíbenější předmět?
11. Jsou pro tebe/vás některé předměty příliš těžké?
12. Jsou pro tebe/vás některé předměty příliš jednoduché?
13. Navštěvuješ/Navštěvujete speciální výuku češtiny?
14. Navštěvuješ/Navštěvujete doučování i v jiných předmětech?
15. Daří se ti/vám plnit domácí úkoly? (Pomáhá ti/vám někdo?)
16. Jsi/jste spokojený/á se svými známkami?
17. Jak vypadá tvůj/váš typický školní den?
18. Co se ti/vám líbí na vaší/tvoji škole?

19. Co se ti/vám nelíbí na vaší/tvoji škole?
20. Máš/Máte ve škole kamarády?
21. Co děláš/děláte o přestávkách?
22. Chodíš/Chodíte ve škole na obědy?
23. Účastníš/Účastníte se školních výletů?
24. Co děláš/děláte po skončení vyučování?
25. (pouze u starších žáků) Co bys/byste chtěl/a dělat po skončení ZŠ?

Příloha 2

Rozhovor s rodičem dítěte-uprchlíka

1. Byla vám nabídnuta nějaká forma poradenství v otázce možností vzdělávání vašich dětí v ČR?
2. Jste seznámeni se vzdělávacím systémem v ČR?
3. Kdo a jak vybral školu pro vaše dítě?
4. Kdo a jak zařadil vaše dítě do konkrétního ročníku ZŠ?
5. Konzultovala s vámi škola zařazení vašeho dítěte do ročníku?
6. Bylo vaše dítě nějakým způsobem vyšetřeno, než bylo umístěno do příslušného ročníku?
7. Jste spokojeni se zařazením vašeho dítěte do ročníku?
8. Je pro vás finanční zátěž spojená se školní docházkou vašeho dítěte únosná?
9. Navštěvuje vaše dítě placené volnočasové aktivity?
10. Máte finanční prostředky k tomu, aby se vaše dítě mohlo účastnit školních výletů?
11. Navštěvuje vaše dítě speciální výuku českého jazyka?
12. Má vaše dítě vypracován individuální vzdělávací plán?
13. Byl jste s obsahem vzdělávacího plánu vašeho dítěte seznámen?
14. Má vaše dítě k dispozici asistenta pedagoga?
15. Jaké další podpory se vašemu dítěti ve škole dostává?
16. Jste schopni sami nabízet podporu vašemu dítěti při přípravě na vyučování?

17. Byli jste přítomni první den ve škole? Jak tento den probíhal?
18. Jste se školou v pravidelném kontaktu?
19. Jak probíhá komunikace se školou?
20. Učastníte se třídních schůzek?
21. Jakým způsobem omlouváte absenci svého dítěte?
22. Jste do života školy ještě nějak jinak zapojen?
23. Jste spokojeni se školou vašeho dítěte?
24. Existuje něco, s čím jste mimořádně spokojeni?
25. Změnili byste něco v oblasti vzdělávání vašeho dítěte?

Příloha 3

Rozhovor s vedením školy/třídním učitelem

1. Kolik dětí-cizinců se ve vaší škole vzdělává?
2. Máte předchozí zkušenosti s výukou dětí bez znalosti českého jazyka?
3. Jsou ve škole jiné děti se speciálními vzdělávacími potřebami?
4. Jaké informace jste o dětech-uprchlících obdrželi?
5. Podporujete nějakým speciálním způsobem žáky-uprchlíky?
6. Máte pro žáky-uprchlíky vypracován individuální vzdělávací/podpůrný plán?
7. Uvažujete o zřízení místa asistenta pedagoga?
8. Má žák-uprchlík k dispozici speciální výuku českého jazyka?
9. Poskytuje škola žákovi doučování i v dalších předmětech?
10. Je způsob žákova hodnocení přizpůsoben jeho současným možnostem?
11. Jakou další podporu škola žákovi nabízí?
12. Jakým způsobem zařazujete děti-cizince/uprchlíky do jednotlivých ročníků?
13. Spolupracujete s pedagogicko-psychologickou poradnou?
14. Máte k dispozici finance navíc na vzdělávání dětí-uprchlíků?
15. Víte, kde je možné další finanční zdroje na vzdělávání dětí-uprchlíků získat?
16. Jste informováni o existujících výukových materiálech pro děti-cizince?
17. Máte (má některý pedagog školy) kvalifikaci pro práci s dětmi-cizinci/uprchlíky?
18. Účastnil/a jste se DVPP v oblasti vzdělávání dětí-cizinců?

19. Plánujete se semináře DVPP s touto tematikou účastnit/doporučit účast pedagogům školy?
20. Chtěl/a byste něco v oblasti vzdělávání vašich žáků-uprchlíků vylepšit?
21. Co vám v tom zabraňuje?
22. Jak probíhá komunikace s rodiči?
23. Účastní se rodiče dětí-uprchlíků třídních schůzek?
24. Co vám v souvislosti s dětmi-uprchlíky dělá starosti?
25. Co vám naopak dělá radost?

Příloha 4

Seznam informací, které je třeba zjistit při nástupu dítěte-uprchlíka do školy

Převzato a upraveno dle Bolloten (2005, s. 25)

1. jméno a pohlaví žáka
2. jméno, které žák běžně používá
3. datum a místo narození dítěte
4. adresa dítěte, včetně informace, zda jde o trvalé či přechodné bydliště
5. telefonní číslo domů
6. jazyky, které dítě používá doma
7. jazyky, ve kterých dítě bylo vzděláváno před příchodem do ČR
8. potřeba tlumočení pro rodiče
9. status dítěte v rodině
10. sourozenci
11. náboženství
12. stravovací potřeby
13. informace o zdravotním stavu dítěte včetně kontaktu na žákova dětského lékaře
14. osobní údaje (země původu a jazyky) rodičů/právních zástupců
15. kontakt pro případ nouze
16. informace o případné změně opatrovníka dítěte

17. datum nástupu dítěte do školy v ČR
18. informace o předchozích navštěvovaných školách i mimo ČR (včetně délky školní docházky)
19. docházka v zařízeních předškolní péče
20. další vzdělávací zkušenosti (např. doučování, hodiny náboženství apod.)
21. další informace, které rodiče považují za nezbytné, aby škola věděla, včetně speciálních potřeb dítěte
22. očekávání rodičů a dítěte

Příloha 5

Doporučený obsah uvítacích materiálů pro rodiče žáků-uprchlíků

Převzato a upraveno dle Bolloten (2005, s. 27)

Informace o škole

- brožura školy
- harmonogram školního roku
- školní řád
- informace o školním vzdělávacím programu
- práva a povinnosti rodičů

Lékařská péče

- telefonní číslo záchranné služby
- seznam dětských lékařů v okolí školy

Poradenství

- kontakt na pedagogicko-psychologickou poradnu
- seznam nevládních organizací poskytujících poradenství migrantům a uprchlíkům

Obecné informace

- volnočasové organizace
- sportovní zařízení

Příloha 6

Kurzy pro získání základního vzdělání v roce 2010

Převzato z Bačáková (2010c)

Kraj	ZŠ/SŠ	Poznámka
Jihomoravský	ZŠ a MŠ nám. 28. října, Brno	
Hlavní město Praha	ZŠ Botičská, Praha 2	
	ZŠ Havlíčkovo nám. 10, Praha 3	
Liberecký	ZŠ Aloisina výšina 642, Liberec	kurz neotevřen
Královéhradecký	ZŠ Boženy Němcové, Jaroměř	
Olomoucký	ZŠ a MŠ Palackého tř. 14, Prostějov	
Ústecký		seznam neexistuje
Zlínský	ZŠ a MŠ Březová	
Středočeský		žádný kurz neprobíhá
Moravskoslezský	ZŠ Gebauerova 8, Ostrava	
	SŠ řemesel a služeb Školní 2, Havířov	
Karlovarský	ZŠ Sokolovská 1507, Sokolov	
Pardubický		žádný kurz neprobíhá
Plzeňský		seznam neexistuje
Jihočeský		seznam neexistuje
Vysočina		seznam neexistuje