

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2012 – 2015**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Ilona Šlechtová

**Vzdělávání dospělých imigrantů jako nástroj sociální
inkluze**

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Miroslav Kostka

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2012 – 2015

BACHELOR THESIS

Ilona Šlechtová

Adult education of immigrants as a social inclusion tool

Prague 2015

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
PhDr. Miroslav Kostka

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 2. 2. 2015

Ilona Šlechtová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce, PhDr. Miroslavu Kostkovi, za podnětné připomínky, doporučení a rady při tvorbě této bakalářské práce. Děkuji rovněž zaměstnancům a klientům společnosti Meta, o.p.s., bez jejichž vstřícné spolupráce by tato bakalářská práce nemohla vzniknout.

Anotace

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá problematikou vzdělávání přistěhovalců v České republice v souvislosti s jejich sociální inkluzí. Rozebírá v obecné rovině možnosti vzdělávání dospělých, zaměřuje se na přistěhovalce jako specifickou cílovou skupinu vzdělávání dospělých, vysvětluje problematiku sociální inkluze. Seznamuje s možnostmi jazykového vzdělávání cizinců a v závěru charakterizuje roli andragoga při vzdělávání imigrantů. Praktická část na základě polostrukturovaných rozhovorů odpovídá na otázku, jak napomáhá vzdělávání dospělých imigrantů jejich sociální inkluzi.

Klíčové pojmy

Andragog, cizinci, integrace, imigranti, migrace, sociální inkluze, vzdělávání dospělých.

Abstract

This bachelor thesis in its theoretical part deals with the education of immigrants in the Czech Republic related to their social inclusion. It analyses in general terms the possibility of adult education, focuses on immigrants as a specific target group of adult education, and explains the issues of social inclusion. It introduces the possibilities of language education of foreigners and at the end characterizes an educator's role in education of immigrants. The practical part based on semi-structured interviews answers the question of how education helps adult immigrants with their social inclusion.

Key words

Adult education, educator, foreigners, immigrants, integration, migration, social inclusion.

OBSAH

ÚVOD	9
1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	11
1.1 Pojem vzdělávání dospělých	12
1.2 Celoživotní učení.....	13
1.3 Evropská myšlenka celoživotního učení	15
1.4 Celoživotní učení v České republice.....	16
1.5 Sebeřízené (sebeurčené) učení	18
2 IMIGRANTI JAKO CÍLOVÁ SKUPINA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	19
2.1 Vymezení pojmu.....	20
2.2 Cizinci v ČR - statistické údaje	20
2.3 Imigrační politika ČR	22
2.4 Typologie imigrantů	23
2.5 Názory veřejnosti na usazování cizinců v České republice.....	23
3 PROBLEMATIKA SOCIÁLNÍ INTEGRACE A INKLUZE	25
3.1 Strukturální dimenze sociální integrace	26
3.2 Kulturní dimenze sociální integrace	27
3.3 Interaktivní dimenze sociální integrace	28
3.4 Identifikační dimenze sociální integrace	29
4 VZDĚLÁVÁNÍ IMIGRANTŮ	31
4.1 Legislativa vzdělávání cizinců.....	32
4.2 Počty cizinců na českých školách.....	32
4.3 Možnosti vzdělávání přistěhovalců	33
4.4 Motivace imigrantů ke vzdělávání.....	34
5 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ IMIGRANTŮ	36
5.1 Potřeba zvládnout český jazyk	37
5.2 Možnosti jazykového vzdělávání	37
5.3 Vzdělávací cíle při výuce českého jazyka	38
6 ROLE ANDRAGOGA VE VZDĚLÁVÁNÍ IMIGRANTŮ	40
6.1 Profesionální role andragoga.....	41
6.2 Klíčové kompetence	42
6.3 Kompetence a osobnost andragoga	44
7 VLASTNÍ PRŮZKUM	45
7.1 Vymezení cíle výzkumu.....	46
7.2 Formulace výzkumných otázek	46
7.3 Použité metody, techniky a postupy	46
7.4 Harmonogram postupu.....	49
7.5 Charakteristika zkoumaného souboru	50
7.5.1 Profily jednotlivých účastníků rozhovoru	52

7.6 Analýza dat	53
7.6.1 Výzkumná otázka A: Jak zvládnutí českého jazyka ovlivňuje sociální.....	53
7.6.2 Výzkumná otázka B: Jakým způsobem ovlivňuje jazykové i ostatní....	56
7.6.3 Výzkumná otázka C: Jak hodnotí přistěhovalci možnosti vzdělávání... ..	58
7.6.4 Výzkumná otázka D: Jaký má vliv osobnost andragoga na vzdělávání....	60
7.7 Interpretace a diskuse výsledků	62
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	69
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	75
SEZNAM PŘÍLOH	76

ÚVOD

Tato bakalářská práce se bude věnovat problematice vzdělávání dospělých přistěhovalců v kontextu jejich sociální inkluze. Do naší vlasti přicházeli cizinci odjakživa, imigrační problematika však získala na své aktuálnosti až na konci devadesátých let minulého století, kdy se počet přistěhovalců výrazně zvýšil. Česká republika se tak stala *primárně imigrační zemí*. Důvodem imigrace je nejčastěji vidina lepší ekonomické situace, respektive vidina zaměstnání, které má pomoci člověku ekonomickou situaci zlepšit. Jedná se především o pracovní imigraci na méně kvalifikované či nekvalifikované pozice. Složení imigrující populace se změnilo, nejen co se týká počtu, ale především kulturní a sociální diverzity. Ekonomická krize v letech 2008 a 2009 přinesla výrazné omezení uplatnění na trhu práce, začaly být viditelnější i některé problémy spojené s migrací a integrací cizinců, které bylo potřeba začít řešit. Integrace cizinců probíhá v rámci čtyř klíčových oblastí – znalost českého jazyka, ekonomická soběstačnost, orientace ve společnosti a vztahy mezi komunitami. A právě touha někam patřit, integrovat se do hostitelské společnosti, uspět na trhu práce, něco dokázat, bývá hnacím motorem imigrantů, kteří se rozhodli naučit se jazyk hostitelské země, či dokonce studovat nebo si jinak doplnit vzdělání. Vzdělávání přistěhovalců je v České republice legislativně ošetřeno několika dokumenty, jako zásadní lze jmenovat Listinu základních práv a svobod, která uvádí, že každý má nárok na vzdělání.

Autorka si téma bakalářské práce zvolila z důvodu osobního zájmu. Pokládá téma imigrace za velmi aktuální a úspěšnou integraci přistěhovalců za jeden z předpokladů k udržení společenské soudržnosti v České republice. Autorka dlouhodobě spolupracuje s neziskovou organizací zaměřenou na imigrační problematiku, kde doučuje cizince český jazyk a pomáhá přistěhovalcům se základní orientací v českém prostředí.

Hlavním cílem práce bude v empirické rovině zjistit, jak napomáhá vzdělávání dospělých imigrantů jejich sociální inkluzi. Autorka bude hledat odpovědi na následující výzkumné otázky: Jak zvládnutí českého jazyka ovlivňuje sociální inkluzi imigrantů? Jakým způsobem ovlivňuje jazykové i ostatní vzdělávání imigrantů jejich zaměstnatelnost? Jak hodnotí přistěhovalci možnosti vzdělávání a jak se o nich dozvídají? Jaký má vliv osobnost andragoga na vzdělávání imigrantů?

Bakalářská práce se ve své první části bude věnovat teoretickým východiskům, oblastí vzdělávání dospělých, imigrační problematice, sociální inkluzi a vzdělávání přistěhovalců. Druhá část se bude zabývat empirickým průzkumem. První kapitola práce přinese aktuální poznatky z oblasti vzdělávání dospělých, podrobněji se bude zabývat celoživotním učením, které je pokládáno za kontinuální proces získávání a rozvoje znalostí, dovedností a schopností i nad rámec počátečního vzdělávání. Celoživotní vzdělávání přiblíží první kapitola jak z evropského pohledu, tak rovněž popíše praxi v České republice. Na závěr kapitoly bude zmíněno sebeřízené učení, proces, ve kterém má sám jedinec aktivní roli. Druhá kapitola bude vyhrazena imigrantům, jako cílové skupině vzdělávání dospělých. Kapitola objasní pojmy spojené s imigrací, uvede počty cizinců v České republice a seznámí s imigrační politikou. Přiblíží typologii přistěhovalců z hlediska důvodu jejich příchodu do České republiky a uvede názory české veřejnosti na usazování cizinců. Třetí kapitola obrátí pozornost k problematice sociální integrace a inkluze. Zdůrazní, že proces sociální integrace je oboustranný proces, a to jak z hlediska přistěhovalců, tak z hlediska majoritní společnosti. Podrobně budou objasněny jednotlivé dimenze sociální integrace – strukturální, kulturní, interaktivní a identifikační. Oblast vzdělávání imigrantů bude popsána ve čtvrté kapitole. Kapitola dále představí legislativu vzdělávání cizinců a uvede počty cizinců na českých školách. Zabývat se bude možnostmi vzdělávání přistěhovalců a na závěr se pozastaví nad motivací imigrantů ke vzdělávání. Pátá kapitola se bude samostatně věnovat jazykovému vzdělávání imigrantů, potřebou cizinců zvládnout český jazyk, a uvede možnosti jazykového vzdělávání cizinců v České republice. Teoretická část práce se ukončí šestou kapitolou, která bude věnovaná roli andragoga ve vzdělávání imigrantů. Budou popsány profesní role andragoga, vysvětleny klíčové kompetence, představeny důležité kompetence a osobnost andragoga jako vzdělavatele dospělých imigrantů. Sedmá kapitola otevře vlastní průzkum. Budou vymezeny cíle průzkumu a formulovány výzkumné otázky. Pro sběr dat bude využita výzkumná metoda polostrukturovaného individuálního rozhovoru. Přestavená bude charakteristika zkoumaného souboru a profily jednotlivých účastníků průzkumu. Bude realizována analýza dat a pomocí metody vyložení karet bude provedena interpretace výsledků průzkumu.

Bakalářská práce bude ukončena závěrem, ve kterém budou shrnuty významné aspekty teoretické i praktické části práce, v kontextu vzdělávání dospělých imigrantů jako nástroje sociální inkluze.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Historie myšlenek o vzdělávání a výchově začíná již v antickém Řecku. Tato kapitola se však bude zabývat nejnovějšími soudobými poznatky z oblasti vzdělávání, zaměřené specificky na vzdělávání dospělých. Palán a Langer (2008, s. 40) popisují vzdělávání jako *„Proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědomostí, dovedností, zkušeností a návyků, utváření morálních rysů a osobitých zájmů a postojů člověka“*. Jedná se tedy o proces, který pomáhá rozvoji celé osobnosti člověka, jeho humanizaci a kultivaci. Veteška a Tureckiová (2008, s. 7) uvádějí, že vzdělávání probíhá mezi dvěma činiteli – vzdělavatelem (učitelem, lektorem) a vzdělávaným (žákem, studentem). Z pohledu vzdělavatele se jedná o vyučování, z hlediska vzdělávaného jde o učení. Vyučování/výuku popisuje Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 323-356) jako formu organizované interakce mezi vzdělavatelem a vzdělávaným, jejímž cílem je záměrné působení na vzdělávaného tak, aby docházelo k učení. Učení je pak popisováno jako proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění své poznatky, chování a vlastnosti své osobnosti, mění vztahy ke společnosti. Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života.

Dle Plamínka (2014, s. 18) se vzděláváním rozšiřuje potenciál člověka. Z hlediska společnosti pak pokládají Průcha a Veteška (2014, s. 301) vzdělávání za jednou z nezbytných podmínek přežití a vývoje. Bez kontinuálního vzdělávání každé nové generace by se společnost nemohla udržet, vyvíjet a zdokonalovat. Pojem vzdělávání dospělých definují Palán a Langer (2008, s. 40, 41) jako pojem používaný pro vzdělávání dospělé populace, a to jak v řádné školské soustavě, tak i v případě tzv. dalšího vzdělávání. Autoři dále dodávají (2008, s. 82), že *„významně roste nezbytnost stálého (průběžného, nekončícího) vzdělávání jako předpokladu rozvoje a růstu v dynamicky se měnícím prostředí (nejen pracovním) v důsledku globalizačních, modernizačních a inovačních trendů“*. Vzdělávání, respektive učení, je tedy chápáno jako celoživotní proces, kdy se jedinec neustále přizpůsobuje změnám, a to ekonomickým, kulturním, politickým i společenským.

1.1 Pojem vzdělávání dospělých

Jak uvádí Průcha a Veteška (2014, s. 301, 302), vzdělávání dospělých je součástí vzdělávacího systému. Tvoří spolu se vzděláváním dětí a mládeže součást celoživotního učení/vzdělávání. Na vzdělávání dospělých je ovšem potřeba nahlížet také jako na vzdělávací proces zahrnující všechny vzdělávací aktivity realizované dospělými lidmi, v rámci formálního a neformálního vzdělávání. V neposlední řadě je vzdělávání dospělých pole praxe - týká se nejdelšího životního období člověka. Důležitou roli přitom hraje rozpor mezi aktuálními znalostmi a dovednostmi dospělého a tím, co by znát a umět měl, potřeboval a chtěl.

Dle Langer a Palána (2008, s. 40, 41, 97, 98) je vzdělávání dospělých obecným pojmem pro vzdělávání dospělé populace, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované buď jako řádné školské vzdělávání dospělých, ukončené formálním vzděláním, nebo jako tzv. další vzdělávání. Řádné školské vzdělávání dospělých je nazývané také jako tzv. „druhá šance“, to znamená typ vzdělávání, kdy mají dospělí možnost doplnit si klasické školské vzdělání. Obvykle probíhá formou distančního či kombinovaného studia. Distanční vzdělávání probíhá bez přímé účasti na výuce, zprostředkovaně pomocí médií, nejčastěji internetu. Kombinované vzdělávání kombinuje prvky prezenční výuky (přednášky, semináře) s prvky distančního vyučování.

Další vzdělávání je vzdělávací proces zaměřený na vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně (počáteční vzdělávání). Dělí se na vzdělávání profesní, občanské a zájmové. Profesním vzděláváním jsou nazývány všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, realizované po skončení přípravy na povolání ve školském systému. Je důležité pro rozvoj znalostí, dovedností a kompetencí v souvislosti s konkrétním zaměstnáním. Profesní vzdělávání se dělí na kvalifikační, které slouží k prohlubování a zvyšování kvalifikace, vzdělávání rekvalifikační, které vede ke změně původní kvalifikace, především z důvodu malého uplatnění na trhu práce a normativní vzdělávání, tzn. absolvování vzdělávání vyžadovaného určitou zákonnou normou, např. vyhláška „50“. Další vzdělávání zahrnuje také občanské vzdělávání, které kultivuje člověka jako občana při jeho účasti na společenském a politickém životě, a zájmové vzdělávání, které obohacuje člověka na základě jeho individuálních zájmů.

Souhrnem lze tedy chápat vzdělávání dospělých, jak píše Kalnický (2007, s. 31), jako proces, který není omezen na určité obsahy, stupně či metody, může probíhat jak ve formálním nebo neformálním systému, může vést i ke zvyšování

dosaženého stupně formálního vzdělání, slouží k rozvoji schopností, znalostí, zvýšení nebo změně kvalifikace a je zaměřen na dva propojené cíle: na rozvoj osobnosti (seberealizaci) a zajištění účasti osobnosti na vyváženém sociálním, kulturním a ekonomickém rozvoji.

1.2 Celoživotní vzdělávání a učení

V současné době, jak upozorňuje Průcha a Veteška (2014, s. 60), se upřednostňuje pojem celoživotní učení na úkor pojmu celoživotní vzdělávání. Důvod je zřejmý - je tak více patrná zodpovědnost jednotlivce za získávání a rozvíjení schopností a dovedností, kompetencí a znalostí.

Málokdo v dnešní době pochybuje o nutnosti celoživotního učení. Doba jde stále kupředu, existují stále novější přístupy k informacím, vyvíjejí se nové technologie. To, co rodiče naučí své děti již v útlém věku, je dobrým odrazovým můstkem k dalšímu vzdělávání. To, co se děti naučí ve škole, může pomoci získat dobrý všeobecný přehled, orientaci ve společnosti, vysněné povolání i společenskou prestiž. Do jisté míry limitované školní znalosti a dovednosti ovšem nezaručí, že si člověk své zaměstnání v budoucnu udrží. V současnosti existuje velmi málo profesí, které by nevyžadovaly soustavné doplňování znalostí či dovedností. Dle Palána a Langer (2008, s. 81 – 82) vzala klasická triáda předchozího období vývoje společnosti *škola – práce – důchod* za své, jednotlivé, původně oddělené životní etapy se začaly navzájem prolínat a střídat. Celoživotní učení je tak pokládáno za kontinuální proces získávání a rozvoje znalostí, dovedností a schopností, i nad rámec počátečního vzdělávání. Strategie celoživotního učení vydaná MŠMT (online, cit. 2014-10-10) definuje celoživotní učení jako *„zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“* Celoživotní učení lze dělit na dvě základní fáze: počáteční vzdělávání a další vzdělávání. Mezi počáteční vzdělávání se řadí základní, střední a terciární vzdělávání; další vzdělávání, jak bylo uvedeno v kapitole 1.1, se uplatňuje po prvním vstupu člověka na trh práce. Je zaměřeno na široké spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí, které najdou uplatnění jak v pracovním, tak i v soukromém životě.

Vyhnánková (2007, s. 23) apeluje na potřebu přeměny vzdělávání od školského ke komplexnímu principu celoživotního vzdělávání. Ten bývá charakterizován dvěma pojmy: *lifelong* – celoživotní vzdělávání ve smyslu celé délky života s důrazem na provázanost kontinuálního vzdělávání, rozvoje a učení se po celý život; *lifewide* – všeživotní vzdělávání ve smyslu jeho šířky, což přináší posun od institucionálního vzdělávání k dalším vzdělávacím formám. Všeživotní vzdělávání obsahuje pojmy: formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Langer a Palán (2008, s. 101- 102) je charakterizují následovně:

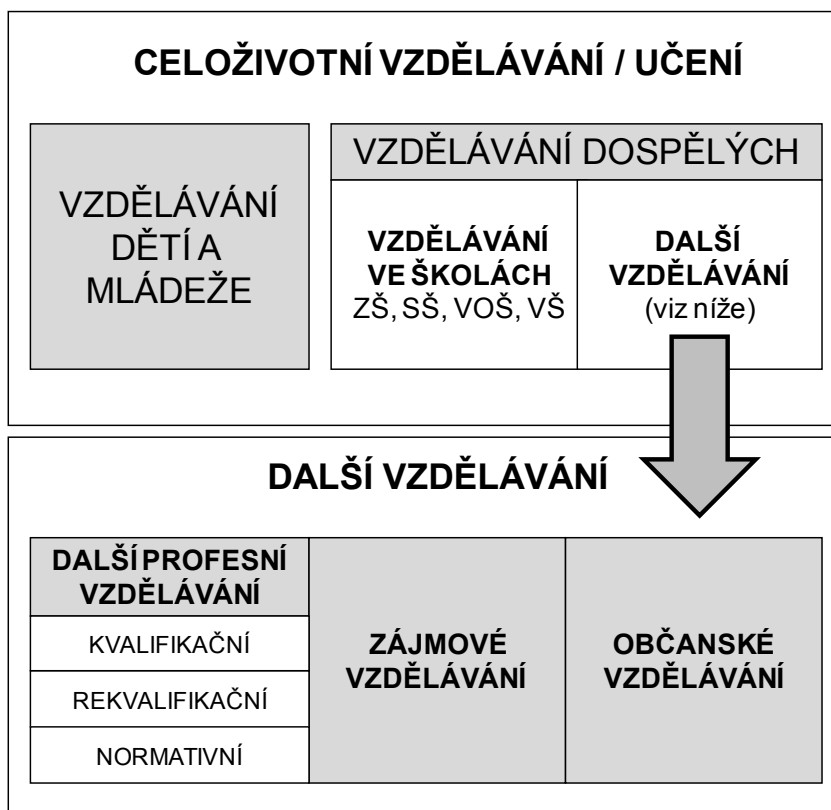
Formální vzdělávání - realizuje se ve vzdělávacích institucích, především školách (základních, středních, vyšších odborných, vysokých). Cíle, obsahy, formy, způsoby hodnocení apod. jsou legislativně dány. Absolvent získává příslušné osvědčení (výuční list, maturitní vysvědčení, diplom apod.).

Neformální vzdělávání – jeho cílem je rozvoj kompetencí, vědomostí či dovedností, které pomohou zúčastněným v jejich profesním či společenském uplatnění. Realizuje se obvykle mimo klasické školské instituce, např. v rámci soukromých vzdělávacích zařízení, neziskových organizací apod. Typicky sem spadají rekvalifikační kurzy, kurzy cizích jazyků, různé zájmové kurzy apod. Po jejich absolvování účastníci nezískávají formální vzdělání.

Informální učení – je chápáno jako kontinuální proces získávání vědomostí, informací a dovedností v každodenní činnosti, jak v pracovním prostředí, tak ve volném čase, v rodině a ve styku s jinými lidmi. Není nijak organizované, většinou vychází ze zájmů jednotlivce.

Význam celoživotního učení tedy rozpoznáváme nejen na rychle se měnícím pracovním prostředí s novými podmínkami, ale i ve společnosti. Jak upozorňuje Beneš (2008, s. 27), hodnota a prestiž vzdělání roste, a stále více lidí cítí potřebu účastnit se dalšího vzdělávání. Učení se stává součástí životního stylu. Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 33) zdůrazňují, že by mělo být celoživotní vzdělávání dostupné všem lidem bez rozdílu věku, v souladu s jejich potřebami či zájmy.

Obrázek 1: Systém celoživotního vzdělávání



Zdroj: upraveno dle (Palán a Langer, 2008, s. 95)

1.3 Evropská myšlenka celoživotního učení

Celoživotní učení a vzdělávání je, jak uvádí Beneš (2009, s. 28), v současné době cílem vzdělávací politiky a politiky rozvoje lidských zdrojů na národní i nadnárodní úrovni. V rámci Evropské unie je cílem těchto politik především zaměstnatelnost, konkurenční schopnost ekonomiky, sociální soudržnost a aktivní občanství.

V evropských zemích, dle Palána a Langer (2008, s. 102), se koncept celoživotního učení začal rozvíjet na začátku 70. let 20. století v souvislosti s politickými, technologickými a ekonomickými změnami a se změnou postavení člověka ve světě. V roce 1973 publikovala OECD¹ svůj dokument *Stálé vzdělávání: Strategie celoživotního učení*, zaměřený na řešení globálních světových problémů jako jsou negramotnost, bída, hlad, nezaměstnanost či bezdomovectví. UNESCO² v roce 1996 vydalo zprávu *Učení je skryté bohatství*, která pokládá celoživotní učení

¹ OECD: Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj.

² UNESCO: Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu.

za nástroj rozvoje osobnosti. Na evropské úrovni se celoživotní vzdělávání stává integrální součástí strategie v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti. V roce 2000 vydala Evropská komise *Memorandum o celoživotním učení* s cílem zahájit celoevropskou debatu o strategii pro realizaci celoživotního vzdělávání na individuální a institucionální úrovni a ve všech oblastech veřejného i soukromého života. Memorandum (online, cit. 2014-10-12) stanovilo šest hlavních myšlenek, které by měly být základem komplexní strategie celoživotního učení pro Evropu. Konkrétně by se země Evropské unie měly zaměřit na: zaručení stálého přístupu k učení z důvodu získávání a obnovování dovedností a znalostí nutných ke stálé integraci do znalostní společnosti; viditelný růst investic do lidských zdrojů coby nejdůležitějšímu bohatství Evropy; rozvoj efektivních vyučovacích a učebních metod zajišťující kontinuitu celoživotního učení; zlepšení prestiže a hodnocení vzdělavatelů; zajištění přístupu k informacím a poradenství pro každého; příležitost k celoživotnímu učení přiblížit co nejvíce lidem. Memorandum také zmiňuje nový termín *všeživotní učení* (angl. „lifewide learning“). Poukazuje na rozšíření učení, které se může odehrávat v plném rozsahu života a jakémkoli jeho stádiu. „*Všeživotní dimenze upozorňuje na komplementaritu formálního, neformálního a informálního učení*“ (online, cit. 2014-10-12). Znamená to, že učení může probíhat v rodině, v každodenním pracovním životě, ve volném čase, a to dokonce zábavnou formou. V roce 2006 vydal Evropský parlament a Rada *Doporučení o klíčových schopnostech pro celoživotní učení*. Všem členským státům je doporučeno rozvíjet klíčové schopnosti svých občanů v rámci strategie celoživotního učení a využívat dokument *Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – evropský referenční rámec*. Klíčové schopnosti jsou v Doporučení formulovány jako „*schopnosti, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život*“ (online, cit. 2014-10-14). Referenční rámec čítá osm klíčových schopností: komunikace v mateřském jazyce; komunikace v cizích jazycích; matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií; schopnosti práce s digitálními technologiemi; schopnosti učit se; sociální a občanské schopnosti; smysl pro iniciativu a podnikavost; a kulturní povědomí a vyjádření.

1.4 Celoživotní učení v České republice

V posledních desetiletích prochází česká společnost výraznými změnami. Myšlenku celoživotního učení proto chápe Palán a Langer (2008, s. 104) jako dynamický koncept, který se nepřetržitě mění v souladu s vývojem společnosti

a požadavky na trhu práce. Systém nemá svá pevná pravidla, ale existují koncepty popsané ve strategických dokumentech. V České republice se jedná především o *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, neboli *Bílou knihu* z roku 2001. Tento koncept se stal určitým vzorem pro cíle vzdělávací politiky.

Bílá kniha (online, cit. 2014-10-15) cituje: „*Úroveň vzdělání, kvalita i výkonnost vzdělávacího systému a především míra toho, jak společnost dokáže využít tvůrčího potenciálu všech svých členů, se staly rozhodujícím činitelem dalšího vývoje společnosti i ekonomiky*“. V problematice celoživotního učení si Bílá kniha vytyčila tyto cíle: zajistit, aby bylo vzdělávání dostupné na všech stupních; podporovat individualizaci a diferenciaci vzdělávacího procesu rovněž na všech stupních vzdělávací soustavy; aktivně podporovat vzdělávání znevýhodněných jedinců; napomáhat rozvoji distančního vzdělávání; zavést systém finančních a nefinančních pobídek pro rozvoj vzdělávání dospělých.

V roce 2008 přijala vláda České republiky programový dokument *Strategie celoživotního učení*. Jako vizi pro celoživotní učení v České republice přijala (online, cit. 2014-10-10): „*Poskytnout všem skupinám populace v průběhu celého života příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě*“. Hlavní strategické směry, kterým by v oblasti celoživotního vzdělávání měla být věnována pozornost, jsou dle tohoto dokumentu následující: uznávání a prostupnost – vytvoření otevřeného prostoru pro celoživotní vzdělávání včetně možnosti uznání výsledků, které jedinec získá v průběhu neformálního či informálního vzdělávání; rovný přístup – znamená podporovat rovnost šancí na vzdělávání v celém životním cyklu. K tomu má pomoci rozšiřování nabídky vzdělávacích příležitostí pro každou věkovou kategorii i sociální skupinu. Rovnost v přístupu ke vzdělání se také odráží v podpoře vzdělávání znevýhodněných skupin populace, a to především sociálně či zdravotně handicapovaných či starších osob, rodičů po návratu z rodičovské dovolené, a také imigrantů. Nabídka vzdělávacích příležitostí by měla odrážet potřeby znevýhodněných skupin. Další oblastí je, dle *Strategie celoživotního učení*, funkční gramotnost – tzn. vybavení klíčovými kompetencemi, které pak pomáhají učit se v průběhu celého života. Spolupráci se sociálními partnery je nezbytné podporovat soulad nabídky vzdělávacích příležitostí s potřebami sociálního, ekonomického a environmentálního rozvoje. Důležité je také stimulovat a motivovat poptávku po vzdělání u všech skupin populace v průběhu celého života. Důležitým aspektem v oblasti celoživotního

vzdělávání je podpora kvalitní nabídky vzdělávacích příležitostí, tj. zajišťování kvality jak poskytovatelů vzdělávání, tak vzdělávacích programů a vzdělavatelů. V neposlední řadě je nutný rozvoj informačních a poradenských služeb, který bude dostupný všem skupinám populace v průběhu celého jejich života.

1.5 Sebeřízené (sebeurčené) učení

Jak již bylo zmíněno výše v této práci, pro dnešní dobu plnou nových informací a poznatků je téměř nezbytností celoživotního učení. Beneš (2003, s. 94 – 97) podotýká, že lidé by měli celoživotním učením získávat nejen znalosti a kvalifikace, ale také životní kompetence. Ty je možné získat pomocí organizovaného systému jen velmi omezeně, jejich hlavním zdrojem je sám život. Přenést zodpovědnost za veškeré učení na školství je nejen nemožné, ale i nežádoucí. Sebeřízené a sebeorganizované učení je tedy cílem a filozofií veškerého vzdělávání dospělých. Sebeřízené učení ve své maximální podobě znamená, že se každý může rozhodnout, co, jak, kdy a proč se učí. Průcha a Veteška (2014, s. 245) definují sebeřízené učení jako učební proces, v němž má jedinec vysoce aktivní roli, plánuje sám tempo svého vlastního učení a kontroluje své výsledky. Knowles (2005, s. 186 - 187) popisuje sebeřízené učení jako osobní autonomii, přičemž autonomie zde znamená převzetí kontroly nad smyslem a cílem učení. Garrison (tamtéž) předložil komplexní model sebeřízeného učení, který obsahuje tři základní složky: selfmanagement (sebeřízení); motivaci (stanovení cílů a úkolů) a self-monitoring (sebekontrola, zodpovědnost). Tradičně je nejvíce pozornosti věnováno první složce, sebeřízení. Pro ucelený rozvoj sebeřízeného učení se však nesmí opomíjet složka motivace a následné kontroly. Za jednu z variant sebevzdělávání lze považovat také „řízené samostudium“, o kterém Kalnický (2007, s. 70) ve své Andragogice uvádí: *„Řízené samostudium je možné definovat jako specifický výchovně-vzdělávací proces, zaměřený na zdokonalování konkrétních profesních vědomostí a návyků, přičemž se subjekt sám vzdělává na základě plánu, rozpracovaného ve spolupráci se vzdělavatelem – lektorem, konzultantem, školitelem...“*. Jedná se tedy o cílený, záměrný proces. Beneš (2009, s. 56) zdůrazňuje, že koncepce sebeřízeného učení klade vysoké nároky na učícího se, vyučující, vzdělávací organizace a rovněž i na vzdělávací politiku.

2 IMIGRANTI JAKO CÍLOVÁ SKUPINA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Jak bylo vysvětleno v předchozí kapitole, vzdělávání dospělých je, v ideálním případě, celoživotní proces. Prochází napříč věkovými kategoriemi dospělých, jejich potřebami a zájmy. Zcela specifickou skupinu dospělých s potřebou vzdělávání tvoří přistěhovalci. Jestliže je pro dospělé obecně důležité se dále vzdělávat, aby obstáli na trhu práce, pro imigranty to platí dvojnásob. Z legislativního hlediska je pro vzdělávání přistěhovalců, jakožto cizinců, zásadní novela školského zákona, která vstoupila v platnost 1. ledna 2008 (zákon č. 343/2007 Sb.), a kterou se mění přístup cizinců ke vzdělávání a školským službám. V § 20 odstavce 1 až 3 včetně poznámek pod čarou č. 13a až 13f znějí: : „(1) *Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek. (2) Osoby, které nejsou uvedeny v odstavci 1, mají za stejných podmínek jako občané Evropské unie přístup: a) k základnímu vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají na území České republiky, b) ke školnímu stravování a k zájmovému vzdělávání poskytovanému ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání v pravidelné denní docházce, pokud jsou žáky základní školy, odpovídajícího ročníku střední školy nebo odpovídajícího ročníku konzervatoře, c) ke střednímu vzdělávání a vyššímu odbornému vzdělávání, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy, pokud pobývají oprávněně na území České republiky“.*

Většina imigrantů míří do České republiky za vidinou lepší ekonomické situace, respektive za vidinou zaměstnání, které jim jejich ekonomickou situaci pomůže zlepšit. I když do naší země přicházeli cizinci odjakživa, imigrační problematika začala být více aktuální až na konci devadesátých let minulého století. V *Aktualizované koncepci integrace cizinců* (online 2014-10-18) je zdůrazněno, že se Česká republika stala primárně imigrační zemí. Z nedávné doby to byly především roky 2006 až 2008, kdy na naše území směřovaly velmi vysoké počty cizinců. Jednalo se hlavně o pracovní imigraci na méně kvalifikované či nekvalifikované pozice. Složení imigrující populace se změnilo nejen, co se týká počtu, ale především kulturní a sociální diverzity. Ekonomická krize v letech 2008 a 2009 však přinesla výrazné omezení uplatnění na trhu práce a tím i dočasnou stagnaci imigrace do České republiky. Rovněž začaly být viditelnější i některé problémy spojené s migrací a integrací cizinců.

2.1 Vymezení pojmů

Ministerstvo vnitra České republiky (online, cit. 2014-10-15) definuje následující termíny z oblasti migrace a azylu takto: **imigrace** – změna pobytu směrem na území jiného než domovského státu, jedná se o proces, při kterém se na území státu usídlují cizinci; **imigrant** – cizinec, který přichází do země za účelem dlouhodobějšího pobytu; **migrační politika EU** – soubor pravidel, která upravují vstup a pobyt cizích státních příslušníků třetích zemí na území Evropské unie; **cizinec** – je každá fyzická osoba, která není občanem České republiky. Pro účely zákona o pobytu cizinců se cizincem rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie; **azyl** – ochranný pobyt, který stát poskytuje státnímu příslušníku třetí země nebo osobě bez státní příslušnosti v souvislosti s jejím pronásledováním obvykle z politických důvodů; **azylant** – cizinec, kterému byl udělen azyl, a to po dobu platnosti rozhodnutí o udělení azylu; **integrace cizinců** – proces postupného začleňování imigrantů do struktur a vazeb společnosti místního obyvatelstva. Jedná se o komplexní jev, který je přirozeným důsledkem migrace a který má své politické, sociální, kulturní, ekonomické, psychologické a náboženské aspekty; **státní příslušník třetí země** – osoba, která není občanem Evropské unie ve smyslu č. 17 odst. 1 Smlouvy o založení Evropského společenství, a/nebo která není osobou požívající práva společenství na volný pohyb osob.

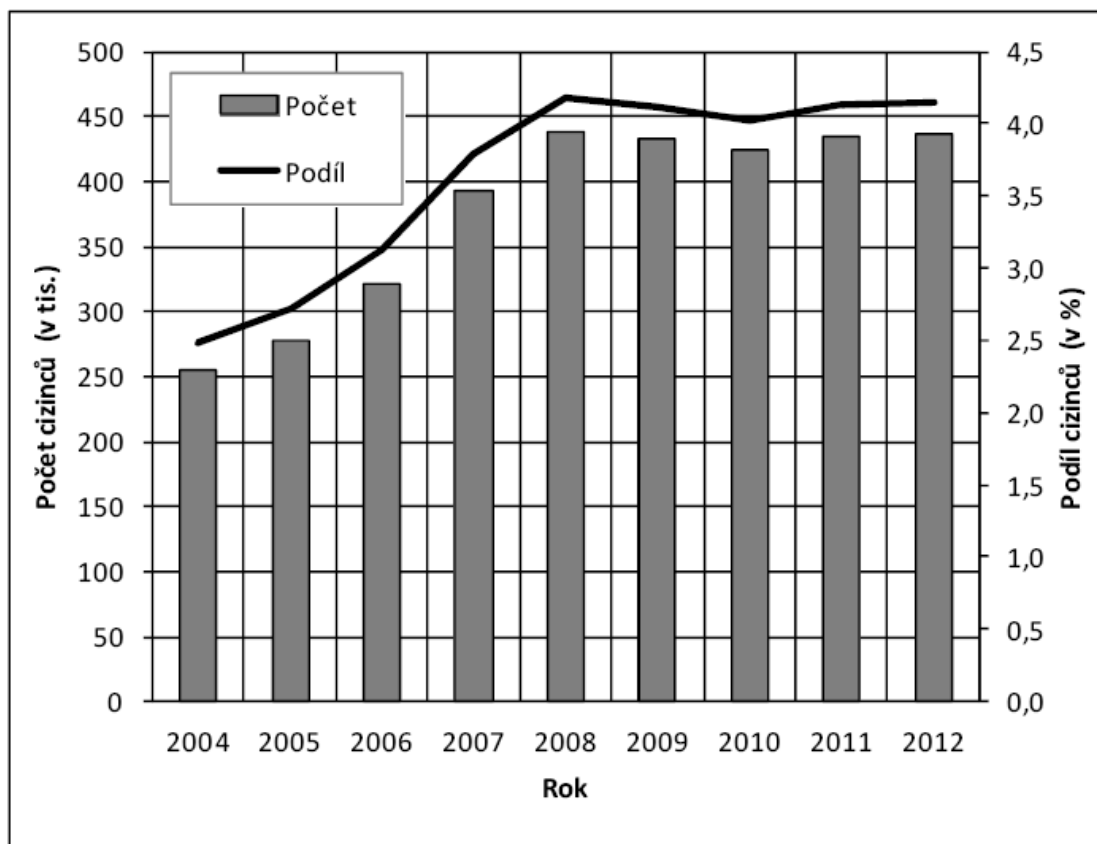
2.2 Cizinci v ČR - statistické údaje

Pobyt cizinců na území našeho státu se řídí zákonem č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců a částečně také zákonem č. 325/1999 Sb., o azylu. Cizincem se rozumí fyzická osoba, která není občanem České republiky, včetně občana Evropské unie. Je možné tedy rozlišovat dvě kategorie cizinců – do první kategorie jsou řazeni občané zemí Evropské unie a jejich rodinní příslušníci, a dále zemí: Švýcarska, Norska, Lichtenštejnska a Islandu a jejich rodinní příslušníci. Pokud cizinci nejsou občany EU ani zmíněných ostatních čtyř států, jsou nazýváni občany třetích zemí. V *Aktualizované koncepci integrace cizinců* (online, cit. 2014-10-18) se uvádí, že se počet cizinců ze třetích zemí, kterým byl udělen pobyt na území České republiky, stabilně zvyšuje. Výjimku tvořilo období hospodářské krize v letech 2008 – 2009.

86 % cizinců na našem území tvoří osoby v produktivním věku (19 – 65 let), nezanedbatelná je ale i skupina dětí, a to jak v předškolním věku, tak povinných školní docházkou. Pouze 54,8 % cizinců ze třetích zemí je výdělečně činných.

Pracovní pozice, které obsazují, většinou nevyžadují žádnou nebo jen minimální kvalifikaci. Téměř polovina z těchto ekonomicky aktivních lidí tvoří osoby samostatně výdělečně činné. Celkem bylo, dle údajů Českého statistického úřadu (online, cit. 2014-10-21), na území České republiky v roce 2012 evidováno 435 946 cizinců, podíl na populaci tak činí 4,15 %. Největší počet cizinců se vyskytuje v hlavním městě Praze, a to celých 37 % z celkového počtu cizinců. Druhým nejpočetnějším místem je Středočeský kraj se 13 %, následován Jihočeským krajem s 8 %. V populaci cizinců převládají muži s 55 % nad ženami. Rákoczyová a Trbola (2009, s. 17 a 18) uvádějí, že do České republiky míří migranti z převážně evropských zemí, a to 33 % z Evropské unie, 44 % pak ze zemí mimo Evropskou unii. Z mimoevropských zemí pochází 23 % přistěhovalců. Mezi nejčastější země migrace do České republiky patří Ukrajina, Slovensko a Vietnam. Údaje Českého statistického úřadu uvádí (online, cit. 2014-10-21), že se počet osob s ukrajinským státním občanstvím na našem území dostal v roce 2012 na počet 112 549 osob, přičemž 55 % tvoří muži. Druhou nejpočetnější skupinou tvoří Slováci, s celkovým počtem 85 807 osob. Muži také převládají v 55 %. Trojici s největším počtem populace cizinců na území České republiky uzavírají Vietnamci s počtem 57 300 osob. Opět převládají muži, a to s 57 %. Cizinec může na území České republiky pobývat přechodně nebo trvale. Občan Evropské unie i jeho rodinný příslušník získá povolení k trvalému pobytu po pěti letech nepřetržitého přechodného pobytu. Občané třetích zemí smí o trvalý pobyt požádat buď po pěti letech nepřetržitého pobytu v České republice, nebo po čtyřech letech nepřetržitého pobytu, pokud na území ČR pobývá v rámci přechodného pobytu po ukončení řízení o udělení mezinárodní ochrany. Dále je možné získat trvaný pobyt bez ohledu na délku předchozího pobytu, pokud cizinec žádá o trvalý pobyt z humanitárních či jiných důvodů zvláštního zřetele. Cizinců s trvalým pobytem bylo v roce 2012 evidováno 212 455, což je 49 % ze všech cizinců žijících na území České republiky. Podle zákona jsou cizinci s jiným než trvalým pobytem označováni jako cizinci s přechodným pobytem. Z hlediska pobytu tedy lze cizince dělit na dvě skupiny – cizince s dlouhodobým nebo přechodným pobytem a cizinci s vízem nad 90 dní.

Obrázek 2: Vývoj počtu cizinců a jejich podílu na populaci ČR v letech 2004 - 2012



Zdroj: Český statistický úřad, Život cizinců v ČR (online, cit. 2014-10-21)

2.3 Imigrační politika ČR

Problematiku mezinárodní migrace a mezinárodní ochrany v České republice má pod svou patronací Ministerstvo vnitra. Zabývá se jí jak na úrovni legislativně – koncepční a analytické, tak i realizační. Jak je uvedeno v *Usnesení vlády České republiky k účinnosti Konceptce integrace cizinců na území České republiky* (online, cit. 2014-10-22), zásadním dokumentem a východiskem pro budování moderní a cílené koncepce imigrační politiky České republiky jsou *Zásady politiky vlády v oblasti migrace cizinců*. Vyjadřují vůli České republiky se zodpovědně a aktivně zabývat migrační politikou v souladu se závazky, které plynou z mezinárodních úmluv, smluv a doporučení mezinárodních organizací pro oblast migrace: „*Zásada 1 – Česká republika s ohledem na mezinárodní závazky, které pro ni vyplynou z členství v Evropské unii, důsledně prosazuje řídicí roli státu v oblasti migrace. Zásada 2 – Migrační politika státu je založena na koordinovaném postupu všech*

státních orgánů, orgánů územní a zájmové samosprávy a na podpoře ze strany dalších subjektů zabývajících se migrací. Zásada 3 – Migrační politika státu je zaměřena na odstraňování všech forem nelegální migrace a jiných nelegálních aktivit, a to jak opatřeními na poli mezinárodní spolupráce, tak i opatřeními národními. Zásada 4 – Migrační politika státu neklade překážky legální migraci, a podporuje imigraci, která je pro stát a společnost v dlouhodobé perspektivě přínosná. Zásada 5 – realizace migrační politiky státu předpokládá široké zapojení nevládních a dalších organizací občanské společnosti. Zásada 6 – Česká republika se spolupodílí na úsilí světového a evropského společenství na řešení migračních důsledků humanitárních krizí a odstraňování příčin těchto jevů.“

2.4 Typologie imigrantů

Rákoczyová a Trbola (2010, s. 106 – 111) vytvořili zajímavou „typologii přistěhovalců“ z hlediska okolností jejich příjezdu do České republiky. První skupinu tvoří „ohrožení“, což jsou osoby, které opustili zemi původu ze závažných důvodů, například kvůli válečnému konfliktu, z politických či humanitárních důvodů. Dále do této skupiny patří žadatelé o azyl nebo doplňkovou ochranu a osoby migrující z důvodu extrémní chudoby v zemi původu. Tato skupina „ohrožených“ je charakteristická velkou zranitelností, má nedostatek finančních prostředků a má složité podmínky pro integraci.

Druhou skupinu tvoří studenti, kteří přišli do České republiky studovat střední či vysokou školu a rozhodli se po ukončení studia zůstat v České republice. Jejich začlenění je podstatně jednodušší z důvodu znalosti českého jazyka a ukončeného vzdělání.

Poslední, třetí skupinou, je skupina „profesionálů“. Jedná se o cizince s vysokou kvalifikací, odborníky, kteří většinou migrují v rámci nadnárodních firem. Nejedná se však o typickou migraci za účelem práce v daném regionu, ale o výkon práce v daném časovém omezení. Tato skupina přistěhovalců většinou nejeví velký zájem o integraci do české společnosti.

2.5 Názory veřejnosti na usazování cizinců v České republice

Centrum pro výzkum veřejného mínění (online, cit. 2014-10-22) provedlo v roce 2014 šetření, které zkoumalo postoje české veřejnosti k cizincům, kteří se usazují v České republice. Výsledky vypovídají o tom, že si více než polovina (51%)

Čechů myslí, že v naší republice žije příliš mnoho cizinců. 42 % populace míní, že je u nás cizinců přiměřeně a pouze 1 % se domnívá, že je cizinců málo. Ohledně dotazu, zda by měli cizinci pobývat na území České republiky, odpověděla česká veřejnost takto: z nabízených odpovědí vybralo 80 % respondentů, že pouze za určitých podmínek. Pobyt cizinců bez omezení by umožnilo 6 % dotázaných, 11 % respondentů se domnívá, že by nemělo být vůbec cizincům povoleno dlouhodobě pobývat na území České republiky. 3 % lidí zvolila možnost odpovědi „nevím“. Zdá se, že pro Českou veřejnost je velmi důležitý důvod pro přijímání imigrantů na území našeho státu. 85 % respondentů rozhodně či spíše souhlasí s tím, aby důvodem pro pobyt cizinců bylo studium nebo praxe. S přijímáním cizinců z důvodu války, přírodních katastrof či hladomoru souhlasí 74 %, kvůli pronásledování z náboženských, rasových nebo politických důvodů souhlasí 69 % dotazovaných. Nejvíce se česká veřejnost rozcházela v názoru na to, zda má být cizincům povolen pobyt za účelem zaměstnání – 47 % veřejnosti souhlasí, 48 % je proti. Rozdílné názory má česká populace také na to, zda je důvodem pro přijetí cizinců fakt, že se jim tady líbí a chtějí tady žít - 47 % souhlasí, 44 % je proti. Podle výpovědí české populace na otázku usazování cizinců se tedy zdá, že veřejnost v zásadě netrpí xenofobními předsudky a nevadí ji přistěhovalci za účelem studia, dokonce by se dalo odvozovat, že má česká veřejnost soucit s imigranty, kteří k nám přijíždějí z existenčních důvodů. Největší obavy tedy vznikají na poli zaměstnávání cizinců, kdy téměř polovina respondentů nesouhlasí s tím, aby se Česká republika stávala zemí, která zaměstnává cizince.

3 PROBLEMATIKA SOCIÁLNÍ INTEGRACE A INKLUZE

Jandourek (2007, s. 109) popisuje integraci jako začlenění jednotlivce do skupiny a jeho akceptování ostatními členy, respektive začleňování znevýhodněných jedinců do majoritní společnosti. Plnou integraci do společnosti a jejich institucí i velmi znevýhodněných jedinců nazývá inkluzí. Sirovátka (online, cit. 2014-10-23) pak sociální inkluzi definuje takto: „*Sociální inkluze je v individuální rovině chápána jako sociální participace, jako přístup k životním šancím a k důležitým kvalitám života. V sociální rovině je spojována se sociální integrací, s kolektivitou, solidaritou, právy, legitimitou*“.

Jak již bylo uvedeno v kapitole 2, Česká republika se stala v porevolučních letech *primárně imigrační zemí*, což pochopitelně přineslo nové problémy s integrací cizinců. V *Aktualizované koncepci integrace cizinců* (online, cit. 2014-10-18) se uvádí, že Česká republika reagovala na změny v migrační situaci a obrátila svou pozornost na monitorování a vyhodnocování situace a postavení cizinců v České republice za účelem zkvalitnění obsahu a šíření integračních opatření. Pozornost je věnována především místům vysokého výskytu cizinců, spolupráci s regionální a lokální veřejnou správou, a na rozšíření nabídky subjektů podporující integraci, jejich vzájemnou spolupráci a výměnu zkušeností. České republice se podařilo dosáhnout pokroku v řadě oblastí související s integrací cizinců, integrační opatření pomohla ke zlepšení postavení cizinců i vzájemných vztahů. Stále však zůstává i nově přichází řada problémů, které je potřeba řešit. *Postup při realizaci aktualizované Koncepce cizinců Společné soužití* (online, cit. 2014-10-24) předpokládá zapojení a spolupráci celé řady resortů – ministerstev vnitra, práce a sociálních věcí, financí, průmyslu a obchodu, školství, mládeže a tělovýchovy, ministerstva pro místní rozvoj, zdravotnictví a kultury. Integrace cizinců je komplexní problematikou, která má velmi široký rozsah. Každé ministerstvo je zodpovědné za politiku integrace v rozsahu svých pravomocí.

Realizace integrace cizinců probíhá v rámci čtyř klíčových oblastí integrace imigrantů – znalost českého jazyka, ekonomická soběstačnost, orientace ve společnosti a vztahy mezi komunitami. Na úrovni Evropy se integrací cizinců zabývá např. Evropský fond pro integraci státních příslušníků třetích zemí, zřízený Rozhodnutím Rady č.2007/435/ES z 25. července 2007, jako součást všeobecného programu *Solidarita a řízení migračních toků*. Cílem fondu je podpora členských států v jejich snaze umožnit imigrantům ze třetích zemí, kteří přicházejí z odlišného

hospodářského, sociálního, kulturního, jazykového, náboženského a etnického prostředí, aby splnili podmínky pobytu, a usnadnit jejich integraci do evropské společnosti.

Rákoczyová a Trbola (2009, s. 24, 25) zdůrazňují, že sociální integrace imigrantů, jakožto proces včleňování, probíhá v celé řadě oblastí, a to jak na straně přistěhovalců, tak na straně hostitelské společnosti. Integrace je obousměrný proces, ve kterém přistěhovalci i hostitelská společnost nabývají nových rysů v důsledku vzájemné interakce. Pro přistěhovalce integrace znamená proces učení se nové kultuře, nabývání práv a povinností, získávání sociálního statusu, budování osobních vztahů se členy hostitelské společnosti. Pro hostitelskou společnost znamená integrace otevření institucí a záruku rovných příležitostí pro imigranty. Sociální začleňování přistěhovalců tedy není jednoduší proces. Týká se široké oblasti sociálního života, který lze rozdělit do čtyř dimenzí: strukturální, kulturní, interaktivní a identifikační.

3.1 Strukturální dimenze sociální integrace

Strukturální dimenze integrační politiky představuje, jak uvádí Rákoczyová a Trbola (2010, s. 10), začlenění imigrantů do klíčových sociálních institucí, to je především trh práce, vzdělávání a sociální zabezpečení. Zahrnují tedy opatření směřované na trh práce, etnické podnikání, vzdělávání, bydlení a také na podporu občanské a politické účasti přistěhovalců. Sociální instituce pak popisuje Keller (2009, str. 67, 69) jako každý obecně praktikovaný způsob jednání, který slouží k naplnění konkrétní nebo zdánlivé potřeby; ustavené, rutinní způsoby jednání běžné v určité skupině či kultuře. Týká se jednání, které se očekává od všech členů společnosti. Schopnost člověka institucionalizovat své jednání pak pokládá za základ kultury. Rákoczyová a Trbola (2009, s. 20) zdůrazňují, že směřování pozornosti strukturální integraci, především k začlenění v ekonomické oblasti, v současné době znamená jeden z nejdůležitějších integrujících společenských mechanismů. Aby však došlo k pozitivním účinkům pracovního uplatnění na integraci do společnosti, je potřeba dosažení určité kvality práce, například v oblasti mzdové úrovně a pracovních podmínek. Právě účast imigrantů na pracovním trhu s sebou přináší řadu problémů, jako je například vyčleňování imigrantů do marginálních³ pracovních pozic. Marginalizace na pracovním trhu má za důsledek vytlačení imigrantů do pozic

³ Marginalizace: odsouvání jedinců, skupin, sociálních vrstev nebo společností do situace bytí na okraji, do méně významného postavení (Jandourek, 2007, s. 149).

drobných podnikatelů a živnostníků. Jak bylo uvedeno v 2. kapitole, podíl výdělečně činných cizinců ze třetích zemí v roce 2009 tvořil pouze 54,8 % z jejich celkového počtu. Pokud se porovná s počtem výdělečně činných osob v produktivním věku (19 – 65 let), dojde se k závěru, že více než třetina cizinců ze třetích zemí v produktivním věku není na území České republiky ekonomicky aktivní. Zároveň samostatně výdělečně činné osoby tvořily na konci roku 2009 vysoký podíl na celkovém počtu výdělečně činných cizinců, a to celých 43,6 %. Jejich počet se oproti cizincům – zaměstnancům každoročně zvyšuje. Dalším významným faktorem ovlivňujícím sociální integraci je dle Rákoczyové a Trboly (2009, s. 28, 29) pobytový a občanský status. Pobytový status výrazně ovlivňuje pocit sounáležitosti s určitou skupinou. Navíc přístup k sociálním a ekonomickým právům je spojen především s institutem trvalého pobytu. Ve společnosti založené na vědomostech je pro plnou sociální integraci imigrantů rovněž nezbytný jejich přístup ke vzdělávání. Tomuto tématu se bude věnovat následující kapitola.

3.2 Kulturní dimenze sociální integrace

Integrace přistěhovalců v kulturní oblasti probíhá, jak uvádí Rákoczyová a Trbola (2009, s. 30, 31), prostřednictvím procesu akulturace⁴. Ta má podobu socializace do nové společnosti, a zaměřuje se především na získávání znalostí a kompetencí, které umožňují porozumět typickým situacím ve společnosti. Nejdůležitější oblastí kulturní integrace patří rozvoj jazykových kompetencí, které jsou nezbytné pro rozvoj sociálních kompetencí i pro integraci na poli vztahů s většinovou populací. Dále záleží na institucionálních podmínkách, na dostupnosti jazykového vzdělávání, přiznání práva na sdružování v rámci kulturních, etnických či náboženských organizací. Důležitým aspektem kulturní dimenze sociální integrace je fakt, že se nejedná pouze o přizpůsobení na straně imigrantů, ale o také o odezvu hostitelské společnosti na kulturní rozdíly. Kulturní integrace neznamená automatické potlačení původní kultury přistěhovalců. Jak je kulturní integrace úspěšná tedy mimo jiné záleží na charakteristice hostitelské společnosti a její ochotě přijímat nové kulturní prvky. Ze závěrů tiskové zprávy *Postoje české veřejnosti k cizincům* (online, cit. 2014-10-25) ovšem vyplývá, že je 63 % české společnosti přesvědčeno o tom, že by se cizinci měli co nejvíce přizpůsobit našim zvyklostem. O nutnosti částečně se přizpůsobit je přesvědčeno 32 % občanů a pouze 4 % Čechů se domnívá, že by měli

⁴ Akulturace: přebírání prvků cizí kultury jednotlivci, skupinami, popř. celými sociálními vrstvami (Jandourek, 2007, s. 17).

mít cizinci šanci žít zcela podle svých vlastních zvyklostí. Rákoczyová a Trbola (2010, s. 29) zmiňují, že v některých oblastech mohou integraci cizinců ovlivňovat silné tradice a s nimi silný tlak na asimilaci⁵ přistěhovalců. Ten je v České republice značný: „Cizinci jsou vnímáni velmi dobře, pokud nějakým způsobem nevybočují“. Jako nejdůležitější podmínku toho, aby nebyl člověk, který se přistěhuje do České republiky vnímán trvale jako cizinec, udává česká veřejnost schopnost mluvit česky. Toto stanovisko zaujímá 96 % českých občanů. V pořadí další podmínky přijímání imigrantů ze strany české veřejnosti jsou, aby přistěhovalci pracovali, orientovali se v české kultuře a historii a získali české občanství.

3.3 Interaktivní dimenze sociální integrace

Rákoczyová a Trbola (2009, s. 28) popisují interaktivní dimenzi jako přijetí a integraci imigrantů do primárních vztahů a sociálních sítí hostitelské země. Interaktivní integrace se tedy projevuje v sociálních kontaktech se členy přijímané země, v jejich četnosti a kvalitě. Vztahy s místní populací mohou mít různou úroveň, od formalizovaných vztahů, které vznikají v dobrovolných a zájmových organizacích, spolcích, církvích, přes neformální vztahy s přáteli, sousedy až po velmi blízké vztahy, jejichž příkladem jsou například smíšená manželství. Zajímavý fakt uvádí tisková zpráva Centra pro veřejné mínění (online, cit. 2014-10-25). Podle ní je 49 % Čechů přesvědčeno, že by se cizinci pro lepší integraci měli účastnit společenského života v místě bydliště a dokonce 42 % dotazovaných si myslí, že by měl cizinec uzavřít sňatek s Čechem/Češkou. O tom, jak je pro integraci přistěhovalců důležité přijetí hostitelské společnosti a jak se jednotlivé dimenze integrace prolínají, se zmiňuje Mareš a Sirovátka (online, cit. 2014-10-23). Podle autorů nemusí opatření sociální politiky zaměřená na pomoc přistěhovalcům v strukturální dimenzi sociální integrace (sociální dávky, podpora zaměstnanosti a bydlení) automatické vést k začlenění imigrantů ve smyslu interaktivní sociální integrace, jestliže je bude okolní komunita odmítat uznat jako rovnocenné členy společnosti, nebo pokud se sami přistěhovalci uzavřou v enklávách⁶ a budou odmítat její kulturu a hodnoty. Dle údajů uvedených v *Aktualizované koncepci integrace cizinců* (online, cit. 2014-10-18) je Česká republika zemí s minimálním počtem konfliktů mezi imigrační komunitou a domácím obyvatelstvem. V souvislosti se zvýšenou migrací se ale ani České

⁵ Asimilace: proces, kterým je nějaká skupina začleňována do větší skupiny (Jandourek, 2007, s. 32).

⁶ Enkláva: oddělené území v cizím prostředí (Krauz et al., 2011, s. 210).

republice nevyhnuly jevy jako xenofobie⁷, rasismus, extremismus. Zejména v oblastech s vyšší koncentrací cizinců se vyskytují negativní postoje místního obyvatelstva vůči cizincům.

3.4 Identifikační dimenze sociální integrace

Identifikační dimenze představuje, jak popisují Rákoczyová a Trbola (2009, s. 33, 34), významný psychologický rozměr. Z hlediska imigrantů obsahuje subjektivní vnímání sounáležitosti k hostitelské společnosti a boří vnímání hranice „my“ a „oni“. Identifikace k hostitelské společnosti by tedy měla znamenat postoj, kdy jedinec vnímá sebe a společenský útvar jako jednotku. Hartl (2004, s. 91) popisuje identifikaci jako „*učení, ztotožnění; nevědomý pochod, při němž se člověk ztotožňuje s jedincem, skupinou nebo organizací, kteří mu imponují*“. V souvislosti s integrací pak může mít identifikace, dle Rákoczyové a Trboly (2009, s. 34), podobu vědomé loajality ke společnosti a jejím institucím a také pocitu solidarity a ztotožnění se se sociálním systémem. V průběhu integrace tedy dochází k proměně identity, původní identity jsou obohacovány novými prvky ruku v ruce s tím, jak se rozvíjí vztah k hostitelské společnosti. Vzniká pak k tzv. transnacionální⁸ identita, jelikož dochází k paralelní existenci dvou domovů, dvou národních identit. Sociální identifikační integrace představuje složitý a komplexní jev. Jeho průběh je dán motivací, schopnostmi a úsilím přistěhovalců a jejich rodin a také podmínkami, které jim utvoří hostitelská společnost – důležité jsou tedy postoje veřejnosti, nastavení imigrační politiky, institucionální struktury. Zajímavou skutečnost odkrývají ti samí autoři (2010, s. 112) u skupiny přistěhovalců „profesionálů“. Nejčastěji se jedná o vzdělané cizince s dočasným pobytem přijíždějící za prací. Přestože je u nich plná integrace ve strukturální dimenzi, dochází v jejich případě přímo k nezájmu o identifikaci s českou společností a nezájmu o studium českého jazyka, jelikož pobyt v České republice pokládají za časově omezenou epizodu ve své mezinárodní kariéře.

⁷ Xenofobie: odpor, nepřátelství, nedůvěra ke všemu cizímu (Krauz et al., 2011, s. 863).

⁸ Transnacionální: nadnárodní, svým významem nebo důsledkem jdoucí za hranice státu (Krauz et al., 2011, s. 816).

Obrázek 3: Dimenze integrační politiky

dimenze sociální integrace	dimenze integrační politiky	nástroje / opatření
zařazení („placement“)	strukturální	<ul style="list-style-type: none"> • APZ • podpora etnického podnikání (zakládání i rozvoj) • podpora vzdělávání dětí a mládeže (rovné příležitosti, podpora odborného vzdělávání) • podpora vzdělávání dospělých • bytová politika – zamezovat koncentraci, prostorové a sociální segregaci přistěhovalců, zajistit dobrou prostorovou dostupnost, boj proti nízké kvalitě bydlení a úpadku městského prostoru • podpora občanské a politické participace • podpora přijatelných pracovních podmínek • potírání neformálního trhu práce
akulturace	kulturní	<ul style="list-style-type: none"> • jazykové kurzy • „Integrační kurzy“ – seznámení s kulturou a charakteristikami hostitelské společnosti • podpora kultury přistěhovalců • vyjednávání pro náboženskou praxi • podpora sportovních aktivit
interakce	interaktivní	<ul style="list-style-type: none"> • vzdělávací politika – zajištění integrovaného (smíšeného) vzdělávání, prevence silné koncentrace přistěhovalců v určitých školách • bytová politika – zamezování koncentrace, prostorové a sociální segregace • podpora meziethnického a mezináboženského dialogu • vytvoření institucí pro mediaci a řešení konfliktů • zajištění rovného přístupu ke sportovním a kulturním akcím
identifikace	identifikační	<ul style="list-style-type: none"> • multikulturní politika • politika uznání organizací přistěhovalců • podpora kultury naturalizace včetně ceremonií udělování občanství apod.

Zdroj: Rákoczyová a Trbola (2008, s. 11)

4 VZDĚLÁVÁNÍ IMIGRANTŮ

Tato kapitola se pokusí vysvětlit, jak je v České republice legislativně ošetřeno vzdělávání cizinců, na co mají cizinci, respektive imigranti právo, jaké mají vzdělávací možnosti, a uvede také počty cizinců na českých školách. Popíše, jak probíhá vzdělávání dětí cizinců a jakým způsobem se vzdělávají dospělí přistěhovalci. Samostatná část bude věnovaná motivaci dospělého ke vzdělávání. Dále uvede do souvislosti vzdělávání imigrantů s mírou jejich sociální inkluze. Dle Kubátové (2009, s. 203) inkluze znamená začlenění obyvatelstva do širší společnosti, přičemž hlavními nástroji inkluze je přístup k práci a ke vzdělání. Problematikou vzdělávání dospělých přistěhovalců se zabývají národní vlády, ale i evropské orgány. Průcha a Veteška dodávají (2014, s. 302), že zacíleno je především na jazykové vzdělávání a na profesní vzdělávání, které vede k možnosti získání kvalifikace či rekvalifikace. S cílem úspěšné integrace dále probíhají integrační kurzy, které jsou většinou pořádány nevládními organizacemi (někdy se státním příspěvkem či podporou evropských fondů). Jsou zaměřeny na trh práce a výuku českého jazyka, ale i na seznámení imigrantů s českým prostředím, kulturou, tradicemi a společenskými normami.

Průcha a Veteška (2014, s. 303) upozorňují, že velký počet cizinců a jejich dětí na území České republiky, ale i Evropské unie, vede k transformaci vzdělávacích systémů. Hlavním úkolem se pak stává zabránění segregace⁹ na školách, zajištění rovných podmínek, vypořádání se s kulturní rozmanitostí a zabránění konfliktu mezi etniky. Cizinec je podle zákona č.326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, fyzická osoba, která není státním občanem České republiky včetně občana Evropské unie. Cizinci mají v České republice stejné právo na vzdělávání, a to základní, střední, vyšší odborné a vysokoškolské, jako občané České republiky. Český statistický úřad (online, cit. 2014-10-23) uvádí, že mezi cizince vzdělávající se na školách v České republice jsou řazeni cizinci, kterým bylo uděleno povolení k trvalému pobytu na území České republiky, cizinci, kteří čekají na přidělení azylu či s již uděleným azylem, cizinci s vízem za účelem strpění pobytu a za účelem dočasné ochrany, cizinci s přechodným nebo dlouhodobým pobytem či s vízem do 90 dnů, a dokonce cizinci, kteří pobývají v České republice na základě krátkodobého víza či dokonce bez víz.

⁹ Segregace: oddělování, odlučování, způsob rasové diskriminace (Krauz et al., 2011, s. 717).

4.1 Legislativa vzdělávání cizinců

Cizinci mají právo na vzdělání podle Listiny základních práv a svobod. Hlava čtvrtá, článek 33 uvádí, že každý má nárok na vzdělání. Základní legislativní normou pro vzdělávání cizinců je dále Zákon č. 101/2014 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky a Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 20 Vzdělávání cizinců.

Průcha (2009, s. 467) vymezuje na základě tohoto zákona vzdělávání cizinců takto: osoby, které nejsou státními občany České republiky a pobývají na jejím území oprávněně, mají přístup k základnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělávání za stejných podmínek jako státní občané České republiky. Rovněž osoby se státní příslušností členského státu EU mají stejný přístup ke vzdělávání a školským službám. Žákům, kteří plní povinnou školní docházku a jsou dětmi osob se státní příslušností jiného členského státu EU, zajišťuje příslušný Krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, především výuku českého jazyka a dále dle možností podporu výuky mateřského jazyka a kultury země původu. Krajské úřady také zajišťují přípravu pedagogických pracovníků.

Na veřejných vysokých školách se studium cizinců řídí zákonem č. 111 / 1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. Cizinec studuje za stejných podmínek jako český student, pokud veřejná vysoká škola uskutečňuje studijní program v cizím jazyce, stanoví si za toto studium zvláštní poplatky. Legislativně je také ošetřeno právo příslušníků národnostních menšin žijících dlouhodobě na území České republiky, kteří mají dle Zákona 273/2001 Sb. o právech národnostních menšin právo na výchovu a vzdělávání ve svém mateřském jazyce.

Jazykové vzdělávání azylantů se řídí *Pokynem ministra školství, mládeže a tělovýchovy k zajištění kursů českého jazyka pro azylanty č. j. 21 153/2000-35* (vydáno 4. 6. 2000, účinnost od 1. 7. 2000, uveřejněno ve Věstníku MŠMT ČR č. 7/2000).

4.2 Počty cizinců na českých školách

Dle údajů Českého statistického úřadu (online, cit. 2015-01-19) představoval ve školním roce 2013/2014 celkový počet cizinců v mateřských, základních, středních, vyšších odborných školách a konzervatořích celkem 2,5 %. Dohromady se jednalo o 6307 dětí v mateřských školách (1,7 %), dětí cizinců na základních školách

bylo 15109 (1,8 %). Na středních školách tvořily děti cizinců 2 %, tedy celkem 9147. Na vyšších odborných školách studovalo 547 cizinců (1,9 %). Zajímavé číslo představují cizinci na konzervatořích, kdy 185 zahraničních studentů tvoří 5,1 % z celkového počtu studentů. Z hlediska národnosti studentů vedou studenti z Ukrajiny, Slovenska a Vietnamu. Zdaleka největší počet cizinců ovšem studuje v České republice na vysokých školách. Od akademického roku 2003/2004 se více než třikrát zvýšil počet studujících cizinců. Ve školním roce 2013/2014 studovalo, převážně prezenční formou, na českých vysokých školách 40836 cizinců, což představuje 11,1 % z celkového množství studujících vysokoškoláků. Nejčastěji cizinci na českých vysokých školách studují zdravotnické (lékařské a farmaceutické) obory (22 %), přírodní vědy a nauky (14,1 %) vědy a nauky o kultuře a umění (13,6%) a ekonomické obory (10,9 %)

4.3 Možnosti vzdělávání přistěhovalců

Vzdělávání cizinců začíná tím, že se učí orientovat v odlišném sociálním, kulturním a právním prostředí. Ze statistik uvedených v předchozí podkapitole vyplývá, že z celkového počtu cizinců, kteří v České republice studují, jich nejvíce studuje vysokou školu. Dospělí přistěhovalci, kteří přicházejí do České republiky, mají rovněž možnost doplnit si vzdělání na středních školách, vyšších odborných školách či v rekvalifikačních kurzech. Cizinci, kteří v zemi svého původu dosáhli nějakého stupně vzdělání, usilují o jeho nostrifikaci¹⁰. Nostrifikace je pro cizince zásadní, pokud chtějí pokračovat v České republice ve studiu, případně uplatnit své vzdělání na trhu práce. Dle MŠMT¹¹ se akademické uznávání provádí detailním porovnáváním studijních plánů. O nostrifikaci zahraničních vysvědčení rozhoduje MŠMT, o uznávání zahraničního vysokoškolského vzdělání rozhodují nejčastěji podle § 89 a § 90 zákona č. 111/1998 Sb. veřejné vysoké školy.

Nejčastějším problémem, na který při vzdělávání v České republice imigranti narážejí, je jazyková bariéra. Většina veřejných a státních středních a vyšších odborných škol nemá studijní program v jiném než českém jazyce. Výjimku tvoří některé obory vysokých škol, které je možnost za poplatek studovat i v jiném, nejčastěji v anglickém jazyce. Většina imigrantů ovšem není v takové finanční situaci, aby si toto studium mohla dovolit. Proto prvním studiem, se kterým se přistěhovalec setká, je obvykle studium českého jazyka. Dá se říci, že prvotní zvládnutí češtiny je

¹⁰ Nostrifikace: úřední uznání platnosti oprávnění získaného v zahraničí (Krauz et al., 2011, s. 559).

¹¹ MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

nezbytnou podmínkou pro možnost dalšího vzdělávání. Podrobněji se výuce českého jazyka bude věnovat nadcházející kapitola.

Další možností vzdělávání imigrantů jsou rekvalifikace¹² poskytované prostřednictvím Úřadu práce. Zákon č. 435/2004 Sb. o zaměstnanosti uvádí podmínky pro zařazení fyzické osoby do rekvalifikačního kurzu, kterými jsou: žadatel musí být v evidenci Úřadu práce jako uchazeč o zaměstnání, musí mít příslušné vstupní předpoklady pro daný rekvalifikační kurz a následný výkon profese (např. odpovídající stupeň vzdělání, zdravotní způsobilost), rekvalifikace musí být potřebná, to znamená, že dosavadní kvalifikace uchazeče o zaměstnání mu neumožňuje získat pracovní místo, a především účelná, to znamená, že je reálná šance po absolvování rekvalifikace získat zaměstnání.

Možnost vzdělávat se nabízí imigrantům také neziskové organizace zaměřené na cizineckou problematiku. Vyskytují se obvykle ve větších městech, jako příklad lze uvést občanské sdružení *Centrum pro integraci cizinců* (CIC) a sdružení *Meta, společnost pro příležitost mladých migrantů*, obě se sídlem v Praze i jiných větších městech. Posláním obou organizací je pomáhat ke zkvalitňování podmínek podporující rovné příležitosti migrantů obecně, a to především v oblasti vzdělávání, které je jednou z podmínek úspěšného začleňování se do společnosti. Tyto neziskové organizace realizují vzdělávací aktivity pro cizince a dobrovolnické programy, které formou individuálního mentoringu či skupinového programu pomáhají imigrantům s překonáváním jazykové bariéry, seznamují je s českou kulturou, sociálním prostředím atd. Více se vzdělávacími možnostmi v neziskových organizacích bude zabývat kapitola 5.

4.4 Motivace imigrantů ke vzdělávání

Nakonečný (2009, s. 177) uvádí, že chování člověka je vědomě či nevědomě zaměřeno na dosažení určitého cíle, a jako takové se vyznačuje určitou intenzitou a trváním. V psychologii se tyto procesy označují jako motivace. Hartl (2004, s. 141) motivaci popisuje jako „*proces řídicí síly, která je zodpovědná za zahájení, usměrňování, udržování a energetizaci zacíleného chování; síly mohou být fyziologické, jako je hlad, žízeň, sex, sebezáchova, nebo psychologické, jako je touha uspět a potřeba někam patřit*“. A právě touha někam patřit, integrovat se do hostitelské společnosti, uspět na trhu práce, něco dokázat, bývá hnacím motorem

¹² Rekvalifikací se rozumí získání nové kvalifikace a zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace (Zákon č. 435/2004 Sb. O zaměstnanosti).

imigrantů, kteří se rozhodli naučit se jazyk hostitelské země či dokonce studovat nebo si jinak doplnit vzdělání.

V kapitole 2 byla popsána „typologie“ imigrantů. Přistěhovalci byli rozděleni podle způsobu, jakým přicestovali do České republiky, na „ohrožené“, „studenty“ a „profesionály“. Z uvedeného popisu vyplývá, že je to právě skupina ohrožených, která má nejsložitější podmínky pro integraci, zároveň má velký zájem získat práci a bydlení. Pro tyto osoby je typická vysoká míra identifikace s přijímající společností a zájem setrvat v České republice dlouhodobě, což je jistě důvodem k silné motivaci vzdělávat se. Vzdělání těmto přistěhovalcům dává větší možnosti zaměstnat se, a zároveň jim pomáhá se lépe integrovat v novém kulturním a sociálním prostředí (v případě jazykového vzdělávání).

Jak je zmíněno v *Postupu při realizaci aktualizované koncepce integrace cizinců* (online, cit. 2014-10-24), motivací a důvodem, proč studovat český jazyk, je také povinnost prokazovat znalost češtiny na úrovni A1 (podle evropského referenčního rámce¹³), jako jedné z podmínek pro povolení k trvalému pobytu. Cizinec, který získá povolení k trvalému pobytu v České republice, totiž může požívat většinu výhod jako ostatní občané. Stává se např. účastníkem veřejného zdravotního pojištění a získává nárok na veškeré sociální podpory.

¹³ Evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen (MŠMT).

5 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ IMIGRANTŮ

Důležitým faktorem pro začlenění imigrantů do hostitelské společnosti a rozvoj vzájemných vztahů mezi cizinci a většinovou společností je bezesporu schopnost domluvit se. Jak je uvedeno v *Postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců* (online, cit. 2014-10-24), je také nezbytným činitelem pro získání vzdělání a kvalifikace, umožňuje lepší přístup na trh práce a lepší sociální i ekonomickou soběstačnost imigrantů. Také Rákoczyová a Trbola (2008, s. 33) považují za rozhodující pro sociální inkluzi imigrantů překonání jazykové bariéry. Pro zvládnutí českého jazyka je velmi důležitá vlastní snaha jednotlivce, a současně je také důležitým faktorem dostupnost jazykového vzdělávání. Možnosti jazykového vzdělávání se odvíjí od toho, o jaké cizince se jedná. Podle zákona č. 343/2007 Sb. se žáci - cizinci dělí do tří základních „kategorií“, na základě kterých se liší jejich vzdělávací možnosti:

Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání za stejných podmínek jako občané České republiky. Děti těchto imigrantů mají možnost navštěvovat bezplatně třídy pro jazykovou přípravu, s časovou dotací 70 hodin základů českého jazyka. Tyto školy určuje příslušný Krajský úřad, a ředitel školy je povinen o nich informovat rodiče žáků - cizinců do jednoho týdne po přijetí do školy. Navíc mají na žádost rodičů nárok na výuku mateřského jazyka.

Azylanti a žadatelé o mezinárodní ochranu mají dle *Metodického pokynu ke školní docházce žadatelů o azyl* (online, cit. 2014-10-30) také nárok na bezplatnou základní jazykovou přípravu, která se realizuje ve „vyrovňovacích třídách“. Azylanti a žadatelé o mezinárodní ochranu patří dle paragrafu 16 školského zákona mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (sociální znevýhodnění). Školy tedy mohou požádat Krajský úřad o zřízení pozice asistenta pedagoga jako vyrovnávacího opatření jejich speciálních vzdělávacích potřeb.

Cizinci ze třetích zemí jsou občané států mimo Evropskou unii, kteří zároveň nespádají do kategorie azylantů. Týká se to tedy především pracovních migrantů. Tato „kategorie“ cizinců je ve školském zákoně opomenuta, mají sice právo na základní vzdělání, ale na bezplatné kurzy češtiny nárok nemají. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy řeší tento nedostatek od roku 2010 vypsáním dotačního programu.

Praxe je ovšem taková, jak píše Průcha (2009, s. 66), že ačkoli je většinou legislativně zakotveno právo imigrantů na uchování vlastního jazyka a školní

vzdělávání v mateřském jazyce, potvrzují výzkumy, že se předpokládá postupná asimilace, tzn. přijetí jazyka a kultury hostitelské země.

5.1 Potřeba zvládnout český jazyk

V potřebě i schopnostech dobře zvládnout český jazyk jsou mezi imigranty značné rozdíly. Nejjednoznačnější situace nastává u dětí imigrantů, neboť ty jsou většinou brzo začleněny do školní docházky s českými dětmi, a mají proto velkou potřebu domluvit se. Celodenní pobyt v českém jazykovém prostředí, a schopnost dětí rychle se učit, přispívá k poměrně brzkému zvládnutí českého jazyka. Jak již bylo zmíněno v souvislosti s typologií cizinců, došli Rákoczyová a Trbola (2009, s. 71,72,181,182) ve svém výzkumu k zajímavým závěrům. Podle nich je potřeba dohovorit se česky podmíněná situačně a geograficky. Cizinec, který již v zemi svého původu získal vyšší stupeň vzdělání, kromě své mateřštiny ovládá některý světový jazyk, nejčastěji angličtinu, a pracuje v České republice v některé z nadnárodních firem umístěných ve velkém městě, nemusí cítit potřebu učit se česky. Většinou se jedná o cizince z poměrně vyspělé země. Jiná je situace imigrantů z méně vyspělých, většinou třetích zemí, kteří přichází do České republiky s nízkým stupněm vzdělání a neznalostí jakéhokoli jiného jazyka, kromě své mateřštiny. Ti často pracují v průmyslových podnicích, kde je kontakt s českou populací značně omezený, protože na pracovišti často potkávají pouze své krajany nebo jiné cizince. Přesto tito imigranti prokazují značnou snahu zvládnout český jazyk, ačkoli zpočátku využívají při úředních záležitostech pomoci svých krajanů, členů rodiny nebo známých, kteří žijí v České republice déle a již nějakým způsobem český jazyk ovládají.

Dá se tedy říci, že hlediska vzdělávání je klíčovým faktorem sociální inkluze právě jazykové vzdělávání, jelikož zvládnutí českého jazyka je nezbytnou podmínkou pro další vzdělávání v České republice.

5.2 Možnosti jazykového vzdělávání

V některých evropských zemích je výuka místního jazyka součástí integračních programů, které jsou přístupné všem cizincům s dlouhodobým pobytem. Jak bylo zmíněno v kapitole 4, z imigrantů přijíždějících do České republiky mají nárok na bezplatnou jazykovou přípravu v rámci státního integračního programu pouze azylanty a žadatelé o mezinárodní ochranu. Ostatní přistěhovalci si musí jazykovou výuku zajišťovat sami, podle svých možností, za vlastní prostředky

z limitované nabídky. Imigrant má v tomto případě dvě základní možnosti – buď vybírá placený kurz, který je realizovaný komerční jazykovou školou či případně veřejnou vysokou školou. Nabídka není nikterak široká, a pro imigranta je často i finančně velmi náročná.

Z tohoto důvodu je pro přistěhovalce výhodnější využít nabídky neziskových organizací zabývajících se problematikou jazykového vzdělávání cizinců. Jazykové vzdělávání, které tyto neziskové organizace realizují, je buď zdarma, nebo za cenu, která je v porovnání s komerčními jazykovými školami symbolická. Jako příklad je možné uvést občanské sdružení *Meta o. s., sdružení pro příležitosti mladých migrantů*, kde bylo v roce 2013 realizováno 10 kurzů češtiny různých typů a úrovní, například letní intenzivní kurzy češtiny pro nově nastupující do českých škol, nízkoprahové kurzy češtiny, semestrální kurz češtiny pro pokročilé, zdokonalovací kurzy češtiny zaměřené vždy na specifickou oblast trhu práce (online, cit. 2014-10-27). Celoročně Meta také nabízí doučování českého jazyka v rámci dobrovolnického programu. Doučování většinou probíhá individuálně, kdy se dobrovolník věnuje jednomu konkrétnímu klientovi. Širokou nabídku kurzů češtiny poskytuje také občanské sdružení *Centrum pro integraci cizinců (CIC)*. Specifikum CICu je pořádání nízkoprahových¹⁴ kurzů češtiny, celkem ve 12 lokalitách České republiky. Dále jsou pořádány přípravné kurzy pro zkoušky z češtiny (A1 a B1), intenzivní kurzy češtiny pro začátečníky a falešné začátečníky, rodinné kurzy češtiny se zaměřením na školní prostředí a dobrovolnický program.

5.3 Vzdělávací cíle při výuce českého jazyka

Vzdělávací cíle při výuce češtiny by měly být modifikovány podle toho, jaké ambice ohledně zvládnutí jazyka student (imigrant) má. V kapitole 4 je upozorněno na povinnost prokazovat znalost češtiny na úrovni A1 (podle evropského referenčního rámce¹⁵) jako jedné z podmínek pro povolení k trvalému pobytu. Jitka Cvejnová et al. (2008, s. 12) popisuje úroveň A1 jako nejnižší úroveň generativního ovládnutí jazyka, kdy uživatel základů jazyka na úrovni A1 rozumí známým každodenním výrazům a základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy

¹⁴ Nízkoprahový kurz: termín byl přejat do oblasti jazykového vzdělávání z oblasti sociálních služeb a znamená překonávání nízkého, téměř žádného prahu (bariéry). Znamená tedy maximální dostupnost bez časových, prostorových, finančních a psychologických, kde i různorodost členů je chápána jako přednost nikoli nedostatek (CIC, Nízkoprahové kurzy v oblasti jazykového vzdělávání).

¹⁵ Evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen (MŠMT).

a fráze používat. Zvládne se představit, klást a odpovídat na jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, umí se domluvit jednoduchým způsobem, pokud komunikační partner mluví pomalu a je ochoten vyjít vstříc. Jak doplňuje Hádková et al. (online, cit. 2014-10-28) do předkládaného popisu je včleněn minimální soubor gramatiky, která je nutná k dosažení předepsaných cílů. Cílem úrovně A1 není znalost gramatických pravidel, ale dovednost dorozumět se v žádané situaci a roli. Vzdělávací cíle by tedy měly směřovat k těmto dovednostem.

Na portálu inkluzivniskola.cz (online, cit. 2014-10-30) jsou uvedeny příklady specifických vzdělávacích cílů češtiny pro žáky - cizince: seznámení se zvukovou podobou českého jazyka, nácvik správné výslovnosti a intonace, vytváření a rozvoj slovní zásoby, rozvíjení dovednosti porozumět vyslechnutému sdělení a jednoduše na ně odpovídat v běžných životních situacích, seznámení s psanou podobou českého jazyka.

6 ROLE ANDRAGOGA VE VZDĚLÁVÁNÍ IMIGRANTŮ

Průcha a Veteška (2014, s. 32) popisují užší pojetí profese andragoga jako odborníka, který působí v oblasti edukace¹⁶ dospělých, to znamená, že uskutečňuje vzdělávací a výchovné procesy, a to jak ve školním, tak v mimoškolním prostředí. Širší pojetí, vycházející z integrální¹⁷ andragogiky, zahrnuje širokou škálu praktických činností, které přesahují klasický androdidaktický proces. Pod pojmem andragog je tedy možné si představit nejenom klasického pedagoga ve školním vzdělávání, ale také, jak uvádí Beneš (2008, s. 95), andragog se angažuje v různých profesních rolích a při vykonávání různých činností. Profesní role andragoga mohou být následující: animátor, iniciátor učení, manažer vzdělávání, mentor, tutor, kouč, moderátor, facilitátor, konzultant, instruktor, školitel, lektor, supervizor, vedoucí kurzů, odborný referent, trenér, poradce, specialista pro rozvoj kurikula, specialista pro rozvoj učení podporujících technik a médií, specialista pro evaluace¹⁸ a zjišťování potřeb atd... Na poli vzdělávání dospělých imigrantů se lze setkat s většinou těchto profesí, podrobněji budou některé z nich popsány v podkapitole 5.1.

Dle Palána a Langer (2008, s. 118, 119) se v andragogické praxi začíná prosazovat orientace na zákazníka, namísto orientace produktové, přibývá tedy programů či vzdělávacích akcí šitých „na míru“. Tyto vzdělávací akce pak vycházejí z požadavků zákazníka, jeho potřeb a cílů. Kromě toho se práce andragogů rozšiřuje o dimenzi péče o dospělého, především v oblasti práce se sociálně znevýhodněnými skupinami obyvatel (dlouhodobě nezaměstnaní, osoby s nízkou kvalifikací, etnické menšiny, imigranti apod.), které se stávají významnou cílovou skupinou andragogického působení. Z těchto faktů pak vychází požadavky na to, jaký by „současný“ andragog měl být. Měl by být především profesionálem, který se orientuje v několika oborech, nejlépe vysokoškolsky vzdělaný, měl by mít široký kulturně-politicko-ekonomický přehled, měl by být skutečným expertem s odbornými andragogickými i osobnostními kompetencemi, měl by mít široké praktické zkušenosti, a také by měl být flexibilní ve smyslu orientace na požadavky klienta. Konkrétní kvalifikace a kompetence však jednoznačně určit nelze, liší se individuálně

¹⁶ Edukace vyjadřuje veškeré situace, při nichž probíhají nějaké edukační situace a edukační procesy, tzn., dochází k nějakému druhu učení, záměrného, ale i bezděčného (Průcha, Veteška, 2014, s. 93).

¹⁷ Integrální andragogika – koncepce založená doc. PhDr. V. Jochmannem na katedře sociologie a andragogiky FF Univerzity Palackého v Olomouci. Zabývá se teoretickými aspekty mobilizace lidských zdrojů v sociálních, politických a ekonomických podmínkách. Integruje poznatky věd o člověku a společnosti, především sociologie, psychologie, pedagogiky (Průcha a Veteška, 2014, s. 140).

¹⁸ Evaluace: určení hodnoty, ocenění, odhad (Kraus et al, 2011, s. 221).

podle toho, co konkrétně tvoří hlavní pracovní náplň, zda andragog převážně vyučuje, pracuje jako manažer nebo jako poradce v sociálně-psychologické oblasti, jak uvádí Beneš (2008, s. 95).

6.1 Profesní role andragoga

Jak již bylo uvedeno v úvodu 6. kapitoly, názvů pro profesi andragoga existuje v současné teorii i praxi andragogiky mnoho. Palán a Langer (2008, s. 120) o nich hovoří jako o rolích andragoga. Andragogické profese, které se mohou nejvíce uplatnit v oblasti mimoškolního vzdělávání dospělých imigrantů, jsou například tyto:

Lektor – dle Kalnického (2007, s. 117) je lektor běžným označením profesionálů, ale i neprofesionálů – učitelů, kteří se věnují výukové činnosti pro dospělé v tematicky vymezených poznatkových oblastech, bez ohledu na používané formy a metody. Barták (2003, s. 129) definuje lektora jako vzdělavatele dospělých, který je spolu se zadavatelem a organizátorem studia zodpovědný za jeho řízení. Palán a Langer (2008, s. 121) upozorňují, že posláním lektora v dnešní době již není pouhé „přednášení.“ Předpokládají hlubokou úroveň teoretických znalostí i praktických zkušeností, lektorské dovednosti, znalost psychologie osobnosti a sociální psychologie, motivační, organizační, komunikativní, rétorické, kreativní a didaktické schopnosti. Plamínek (2014, s. 282, 283) popisuje tři typy lektorů podle toho, zda jsou zaměřeni na sebe/proces, na lidi/vztahy nebo na věci/užitek. Lektor preferující sebe a proces má obvykle vše skvěle naplánováno, pečlivě připraveno, ale bohužel často zdůrazňuje znalosti na úkor dovedností. Výsledkem je sice dokonalý lektorský výkon, často pak ale nejsou účastníci schopni uvést poznatky do praxe. Dalším typem lektora je lektor preferující lidi a vztahy, který obvykle klade důraz na dovednosti, poskytuje spíše náměty k úvahám než návody k jednání. Někdy bývají tito lektoři nedoceněni účastníky, kteří preferují jednoznačné návody a konkrétní odpovědi. Pozitivem takového lektorování je ovšem vysoké procento zapamatování a osvojení poznatků, postojů a dovedností. Lektoři preferující věc a užitek jsou typičtí viditelným tahem na branku. Mohou mít tendenci zahlcovat účastníky daty. Výsledkem bývá malé procento zapamatování a vysoké procento nepochopení. Ideálem by tedy bylo udržení optima v tom, na co je lektor zaměřen, což ovšem záleží na mnoha faktorech – osobnosti lektora, osobnosti účastníků, velikosti a složení skupiny, na vztazích uvnitř skupiny i na samotném tématu vzdělávání.

Školitel – nejobecnějším pojmem, dle Průchy (2009, s. 436), je v oblasti mimoškolního vzdělávání právě školitel. Působí především jako edukátor ve vzdělávacích aktivitách celoživotního učení, např. dalšího profesního, občanského a zájmového. Vzdělávací akce školitele mohou mít různou podobu, využívají různé metody a také různé cíle podle toho, jaké požadavky má organizace, pro kterou pracují.

Trenér – dle Palána a Langer (2008, s. 123) trenér působí hlavně ve výcvikových kurzech. Zabývá se specifickými metodami zaměřenými na praktické osvojování dovedností, a to intelektových, motorických a senzomotorických, až do úrovně žádoucích návyků, postojů, norem chování a jednání. Trenér pomáhá převádět vědomosti na úroveň dovedností. Průcha (2009, s. 439) upozorňuje na fakt, že v českém prostředí je označení trenér většinou chápáno v souvislosti se sportem. V širším kontextu však trenér realizuje trénink, což může znamenat výcvik v jakékoliv oblasti, tedy nejen pouze ve sportu. Tento výcvik pak znamená praktickou přípravu pro vykonávání určité pracovní role.

Moderátor – Palán a Langer (2008, s. 125) popisují moderátora jako vzdělavatele dospělých, který ve výuce používá moderační metodu, to znamená interaktivní metodu skupinového vyučování založenou na principu týmové práce. Moderátor pak optimalizuje skupinovou práci při výuce, seminářích, workshopech, konferencích či typicky řízených diskusích.

Facilitátor – facilitace, jak uvádí Průcha (2009, s. 438), je usnadnění, příznivý vliv vnitřních i vnějších podmínek na průběh procesů jako je výkonnost, komunikace, učení, motivace. Facilitátor tedy umožňuje a usnadňuje dosažení nějakého cíle, např. podporuje učení, vede jednotlivce nebo tým k uvědomění si slabých a silných stránek, pomáhá hledat nová řešení. Umí vést diskusi, zná techniky dotazování atd.

6.2 Klíčové kompetence

Veteška a Tureckiová (2008, s. 18 - 40) definují kompetence jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a také rozvíjet svůj potenciál díky souboru vlastních zdrojů, a to při různých úkolech, činnostech a životních situacích. Podmínkou je pak možnost a ochota rozhodovat a také nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Kompetence se týkají celé osobnosti člověka, lze je po celý průběh života získávat, rozvíjet, ale i ztrácet. Jsou závislé na věku a kultuře sociálního prostředí. Kompetence lze také nazvat jako „kvalifikaci přesahující jednotlivé profese“. Zavedení pojmu klíčové kompetence představuje orientaci na trh práce a osobnostní

předpoklady. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (cit. 2014-10-30) popisuje klíčové kompetence jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“. Dle Vetešky (2010, s. 97, 101) jsou klíčové kompetence specificky strukturované a v praxi účelně používané soubory znalostí, dovedností, pracovník návyků, a také projevy postojů a dalších motivů v chování pracovníků, které: byly předem identifikovány jako nejvýznamnější pro organizaci z hlediska její vize a poslání; sdílejí je všichni členové organizace, jsou projevem kultury organizace; mají rozvojový potenciál ke zdokonalování jak týmu, tak jednotlivce; byly předem popsány a standardizovány, a byla pro ně stanovena kritéria vyhodnocování a měření. Tento autor dále rozděluje kompetence na odborné kompetence, osobnostní kompetence a sociální kompetence. **Odborné kompetence** – schopnost rozpoznat a hodnotit situace jako celek, ale i v jejich částech, rozvíjet své vlastní i ostatních zdroje, rozpoznat změny situace, stanovit priority, používat různé metody a techniky, zručně provádět pracovní úkoly, srozumitelně se vyjadřovat, vyhodnotit následky jednání, být flexibilní ke změnám, motivovat se k učení. **Osobnostní kompetence** - schopnost vyhodnocovat účinky jednání, a to vlastního i ostatních, rozvíjet etické postoje, zachovávat a rozvíjet vlastní zdroje i zdroje ostatních, stanovit priority, přijmout rozhodnutí, přijmout i nabídnout pomoc. **Sociální kompetence** – schopnost vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje své i ostatních, vyjadřovat se přiměřeně situaci, poukazovat na změny chování a postoje a správně je podporovat, vážit si hodnot, dále mezi sociální kompetence patří ochota spolupracovat s ostatními, zaobírat se konflikty a řešit je, umění střídat účast, angažovanost a zákaz vstupu do mezilidských vztahů.

Belz a Siegrist (2001, s. 168) uvádějí, že v praxi jsou nejvíce požadovány tyto kompetence: komunikace a kooperace, tzn. schopnost komunikovat a aktivně přispívat ve skupinových procesech; řešení problémů a tvořivost – schopnost rozpoznávat a tvůrčím způsobem řešit problémy; samostatnost a výkonnost – schopnost plánovat, provádět a kontrolovat průběh práce a její výsledky; odpovědnost – schopnost přijmout přiměřenou spoluodpovědnost; přemýšlení a učení – schopnost rozvíjet proces vlastního učení a systémově a v souvislostech myslet; argumentace a hodnocení – schopnost posuzovat a hodnotit vlastní, společné i cizí způsoby práce a výsledky.

6.3 Kompetence a osobnost andragoga

V předchozí podkapitole bylo vysvětleno, co jsou to kompetence. Tato podkapitola nastíní, jaké konkrétní kompetence jsou žádoucí u ideálního andragoga. Palán a Langer (2008, s. 119, 120) rozdělují tyto kompetence na několik typů: na odborné, týkající se odbornosti, kterou se andragog profesně zabývá. Tyto kompetence získává andragog všeobecným, odborným a dalším vzděláváním a praxí. Vyžadují stálou aktualizaci v souladu s vývojem daného oboru. Dále jsou to metodické kompetence, mezi které patří schopnost vyhledávat a zpracovávat informace, rozpoznávat a řešit problémy, vytvářet a také řídit projekty atd. Nezbytné jsou i kompetence sociální, to znamená efektivně zvládat komunikaci, práci ve skupině, řešení problémů apod. Také je možné klasifikovat kompetence andragoga na odborné (viz výše) andragogické, kde je důležité osvojení si taktu a andragogického mistrovství, zvládnání andragogických zásad a forem výuky, znalost efektivní komunikace apod. Tento soubor kompetencí by se dal nazvat „lektorské“. Neméně důležité jsou pak kompetence osobnostní, to znamená osobnostní charakteristika andragoga, jeho charakter, empatie, temperament, postoje a zájmy.

Kalnický (2007, s. 118, 119) upřednostňuje následující osobnostní předpoklady: široký rozhled, mravní vybavenost, optimismus, takt se smyslem pro humor, didaktickou tvořivost, spravedlnost, rozhodnost a rozvážnost. Za základní požadavek odbornosti pokládá především zvládnutí teorie příslušné vědní disciplíny, obsáhlost a kvalitativní úroveň teoretických vědomostí. Adrodidaktická způsobilost by měla pomoci andragogovi třídit vědomosti do určitého systému, aplikovat vědomosti do praktické sféry, funkčně používat didaktické prostředky a řídit a organizovat učební proces tak, aby co nejpřístupnější cestou předal učivo účastníkům v daném časovém limitu a tvořivé atmosféře. Tento popis však znamená pouze teoreticky dosažitelný ideál požadavků. Záleží na každém andragogovi, zda a nakolik se bude chtít tomuto ideálu přiblížit.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 VLASTNÍ PRŮZKUM

Hlavním cílem této bakalářské práce je v empirické rovině zjistit, jak napomáhá vzdělávání dospělých imigrantů jejich sociální inkluzi. V následujících podkapitolách se cíle realizovaného průzkumu podrobněji vymezují, formulují výzkumné otázky, popisují se použité metody a postupy. Dále je nastíněn harmonogram průzkumu, popsána charakteristika výběrového souboru, prováděna analýza shromážděných dat, interpretace výsledků průzkumu, doporučení a závěr.

Vzhledem k tématu a zaměření práce se při plánování průzkumu autorka práce rozhodla využít přístupu orientovaného kvalitativně. Jak uvádí Disman (2002, s. 289), posláním kvalitativního výzkumu je porozumět lidem v sociálních situacích. Gavora (2010, s. 35) shrnuje základní rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem takto: *„výzkumník v kvantitativním výzkumu se snaží držet odstup od zkoumaných jevů, tím zabezpečuje nestrannost pohledu. Naopak výzkumník v kvalitativním výzkumu se snaží o sblížení se se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují, protože jen tak jim může rozumět a může je popsat“*. Gavora dále uvádí, že kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, zjišťuje množství, rozsah, míru nebo frekvenci výskytu jevů. Naproti tomu, kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě a jde o výstižný a podrobný popis. Podle zastánců kvalitativního výzkumu není možné pedagogické a podobně i andragogické jevy mechanicky shrnovat, sečítat a závěry z nich široce zevšeobecňovat.

Záměrem autorky bylo provést rozhovory s několika imigranty, žijícími na území České republiky, a zjistit, jak podle jejich názoru vzdělávání ovlivňuje jejich život a především začlenění do společnosti. V rámci realizovaných rozhovorů byl, jak doporučuje Chrástka (2007, s. 182), navázán bezprostřední osobní kontakt s účastníky, a pomocí rozhovoru byly zjišťovány jejich osobní zkušenosti a názory, související s předmětem průzkumu.

7.1 Vymezení cíle průzkumu

Hlavním cílem tohoto kvalitativně orientovaného průzkumu je **zjistit, jak napomáhá vzdělávání dospělých imigrantů jejich sociální inkluzi.**

V teoretické části práce byla podrobně představena problematika vzdělávání imigrantů, jejich sociální inkluze a rovněž byla popsána osobnost vzdělavatele dospělých. V empirické části autorka mapuje, jak je vzdělávání v České republice vnímáno imigranty, jak je jimi samotnými vnímána míra jejich sociální inkluze a možnosti zařazení na pracovní trh v souvislosti se vzděláváním. Dále autorka zjišťuje, jak je imigranty vnímán vzdělavatel. Na základě teoretických východisek se tedy průzkum zaměřuje na souvislosti vzdělávání dospělých imigrantů, možnosti vzdělávání a dopady na jejich sociální inkluzi.

Na výše uvedený výzkumný cíl lze nahlížet jako na deskriptivní (popisný) výzkumný problém. Gavora (2010, s. 56) uvádí, že deskriptivní výzkumné problémy hledají odpověď na otázku „jaké to je?“. Deskriptivní výzkumný problém zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu.

7.2 Formulace výzkumných otázek

V souladu se stanoveným cílem průzkumu hledala autorka odpovědi na následující výzkumné otázky:

- A.** Jak zvládnutí českého jazyka ovlivňuje sociální inkluzi imigrantů?
- B.** Jakým způsobem ovlivňuje jazykové i ostatní vzdělávání imigrantů jejich zaměstnatelnost?
- C.** Jak hodnotí přistěhovalci možnosti vzdělávání a jak se o nich dozvídají?
- D.** Jaký má vliv osobnost andragoga na vzdělávání imigrantů?

Tyto výzkumné otázky jsou pokládány jako deskriptivní. Jak uvádí Gavora (2010, s. 58), vědecké hypotézy lze formulovat pouze pro relační a kauzální výzkumné otázky, nikoli pro deskriptivní výzkumné otázky. Hypotéza je totiž předpověď o vztahu mezi dvěma proměnnými. Uvedené výzkumné otázky jsou tedy uvedeny bez hypotéz.

7.3 Použité metody, techniky a postupy

Autorka se rozhodla pro metodu sběru dat pomocí výzkumné metody polostrukturovaného individuálního rozhovoru. Chrástka (2007, s. 182, 183) uvádí, že se pro rozhovor používá v podobném významu také výraz interview: „*Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední*

verbální komunikaci pracovníka a respondenta.“ Důležitým předpokladem pro realizaci rozhovorů je navázání přátelské, otevřené, uvolněné a bezpečné atmosféry mezi dotazovatelem a účastníkem rozhovoru. Forma vzájemného pracovního vztahu mezi lidmi, vykazující výše uvedené kvality, se označuje termínem *raport*¹⁹.

Podle toho, jak dalece je rozhovor řízen výzkumníkem, lze rozlišit rozhovor na: a) strukturovaný rozhovor (tazatel postupuje podle přesně připraveného textu, jsou přesně určeny formulace otázek a jejich pořadí); b) polostrukturovaný rozhovor (je určitým kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem); c) nestrukturovaný rozhovor (nejvíce se přibližuje přirozené komunikaci mezi lidmi, konkrétní formulace otázek a jejich sled je ponechán na tazateli). Mimo výše uvedeného lze rozhovor dále dělit podle počtu zúčastněných osob na rozhovor individuální a skupinový.

V rámci realizovaného průzkumu byl zvolen polostrukturovaný individuální rozhovor. Během rozhovoru byla přítomna pouze autorka práce a dotazovaný. Autorka měla k dispozici připravené otázky, přesto zde byla ponechána možnost flexibilně reagovat na průběh konkrétního rozhovoru. Jednotlivé otázky autorka zařazovala, formulovala, případně reformulovala v závislosti na osobních specifikách jednotlivých dotazovaných (např. jejich úroveň porozumění českému jazyku) a probíhajícímu rozhovoru. Připravené otázky tedy rámcově pomáhaly autorce udržet zaměření rozhovoru a neopomenout žádnou ze zamýšlených oblastí průzkumu. Konkrétní otázky použité v realizovaném rozhovoru:

1. Jste žena / muž?
2. Jaký je váš věk?
3. Ze které země pocházíte?
4. Jak dlouho žijete v ČR?
5. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání ve vaší vlasti?
6. Jaká byla vaše poslední profese ve vaší vlasti?
7. Když jste poprvé přijel (a) do ČR, jak jste se cítil (a) začleněný (á) do společnosti? Vysvětlete a použijte škálu 1-10.
8. Jakému vzdělávání jste se věnoval (věnujete) v ČR a jak dlouho?
9. Z jakého důvodu jste se rozhodl (a) dál vzdělávat?
10. Mělo (má) vaše vzdělávání vliv na získání zaměstnání v ČR?
11. Jakým způsobem jste se učil (a) češtinu?

¹⁹ Raport: Vzájemný dobrý, o důvěru se opírající vztah mezi profesionálem, např. výzkumníkem a klientem (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 242).

12. Jakým jiným jazykem hovoříte kromě svojí mateřštiny a češtiny?
13. Pomohla vám znalost češtiny se lépe začlenit do české společnosti?
14. Jaké formě vzdělávání dáváte přednost (individuální studium, skupinové studium, hromadné studium, samostudium...) a proč?
15. Jak je pro vás důležitá osobnost učitele (lektora)? Vysvětlete a použijte škálu 1-10.
16. Jaké vlastnosti preferujete u učitele dospělých?
17. Jak jste se dozvěděl (a) o možnostech vzdělávání cizinců?
18. Jak hodnotíte vzdělávací možnosti cizinců v ČR, chybí vám nějaká možnosti vzdělávání?
19. Jak se nyní cítíte začleněn (a) do české společnosti? Vysvětlete a použijte škálu 1-10.
20. Co vám nejvíce pomohlo se lépe začlenit do českého prostředí?

Chrátka (2007, s. 184) upozorňuje také na značný význam přesného záznamu průběhu rozhovoru. Za tímto účelem byl průběh rozhovoru zaznamenáván, se souhlasem dotazovaných, na záznamové zařízení (diktafon) a následně proveden přepis záznamu. Použití technických prostředků pro záznam rozhovoru se ukázalo být pro dotazované vcelku běžnou záležitostí a nemělo významný rušivý vliv na průběh rozhovoru.

Realizace rozhovoru se řídila doporučeními uváděnými Chrátkou (2007, s. 183). Pro rozhovor byla vytvořena vhodná situace, s dotazovaným byl předem individuálně dohodnut dostatečný čas a vhodné místo setkání. Rozhovor probíhal v přirozeném nebo alespoň neutrálním prostředí, na základě preferencí dotazovaného, nejčastěji v prostorách neziskové organizace. Při rozhovoru bylo postupováno od obecnějších otázek ke konkrétnějším. Bylo bráno v potaz působení subjektivních psychologických faktorů, které mohou negativně ovlivnit výsledky rozhovoru (např. základní chyby sociální percepce²⁰). Byl kladen důraz na vytvoření vhodných podmínek a navázání efektivního kontaktu s účastníkem (raport).

Vzhledem k cíli průzkumu a charakteristice účelně položených výzkumných otázek nebylo možné pro vyhodnocení dat použít specifickou techniku kódování. Autorka tedy seřadila odpovědi na otázky do několika kategorií a pro interpretaci výsledků použila techniku „vyložení karet“. Jedná se, jak píše Švaříček a Šedová

²⁰ Sociální percepce: sociální vnímání, vnímání osob a jejich posuzování; „vytváření dojmu“ (Nakonečný, 2009, s. 148).

(2014, s. 226), o jakousi nadstavbu nad otevřené kódování. V praxi to znamená, že dotazovatel vezme kategorie, které vznikly, ty pak uspořádá do nějakého obrazce či linky, a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Ve výsledné analýze se nemusí vyskytovat všechny kategorie, ale lze provést výběr na základě toho, jak se vztahují k výzkumné otázce. Je však nutné, aby byly vybrané kategorie spolu nějak spjaté. Obvykle se pak názvy jednotlivých kategorií stávají názvy jednotlivých kapitol. Obsahem kapitol je potom podrobná deskripce a interpretace kódů.

7.4 Harmonogram postupu

Průzkum byl realizován dle doporučení Gavory (2010, s. 18-19) a harmonogram byl rozvržen do fází: a) stanovení výzkumného problému (definování výzkumného problému, tedy co přesně bude zkoumáno); b) informační příprava průzkumu (studium informačních zdrojů a realizace konzultací); c) příprava výzkumných metod (polostrukurovaný individuální rozhovor jako metoda, která bude odpovídat na výzkumný problém, a následně příprava výzkumného nástroje – konkrétních otázek; provedeno pilotní testování a doladění otázek); d) sběr a zpracování údajů (použití připravených otázek, oslovení účastníků, postupná realizace rozhovorů, zaznamenávání průběhu rozhovorů, provádění jejich přepisů do textové podoby a následně jejich další zpracování); e) interpretace údajů (vysvětlení a komentování materiálu získaného z rozhovorů); f) psaní výzkumné zprávy (průběžné zpracování zprávy o průběhu a výsledcích průzkumu ve formě praktické části této bakalářské práce). Harmonogram postupu odrážející jeho skutečný průběh, viz obrázek 4.

Obrázek 4: Harmonogram postupu

Etapa výzkumu / Měsíc	2013			2014												2015	
	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2
Stanovení výzkumného problému	■	■															
Informační příprava		■	■														
Příprava výzkumných metod			■														
Sběr a zpracování údajů				◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆
Sběr dat (interview)				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Zpracování dat					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Interpretace údajů													■	■	■	■	■
Psaní výzkumné zprávy																■	■

Zdroj: autorka práce dle (Gavora, 2010, s. 19)

7.5 Charakteristika zkoumaného souboru

V souladu s cílem práce byli osloveni imigranti, kteří pocházejí z různých zemí a do České republiky přicestovali za účelem zde dlouhodobě pobývat, studovat a pracovat. Mimo dosažení věku 18 let nebylo pole imigrantů tvořících výběrový soubor nijak limitováno. V ideálním případě by bylo vhodné oslovit reprezentativní výběrový soubor kompletní populace imigrantů starších 18 let pobývajících na území České Republiky. Průzkum takové šíře ovšem v rámci zpracování této bakalářské práce nebylo reálné uskutečnit. Potřebný vzorek relevantních účastníků byl tudíž sestaven z přistěhovalců, které autorka práce pod hlavičkou neziskových organizací doučovala český jazyk, zbytek byl vytipován ve spolupráci s neziskovou organizací *Meta o.p.s., společnost pro příležitost mladých migrantů*, která se profiluje do oblasti integrace a vzdělávání imigrantů v České republice. Výběr konkrétních účastníků byl tedy proveden za pomoci výše uvedené neziskové organizace, a v závislosti na ochotě konkrétního člověka účastnit se průzkumu.

Do rozhovorů se celkem zapojilo **7 účastníků**, a ve všech případech se podařilo rozhovor zcela dokončit. Charakteristika souboru na základě získaných demografických údajů vypadá takto: z hlediska pohlaví účastníků se soubor (N=7) skládá z 5 (71,43%) žen a 2 (28,57%) mužů, viz Tabulka 1. Účastníci rozhovoru zastupují věkové skupiny od 19 do 47 let. Z pohledu rozložení pomocí věkových skupin (17 a méně, 18-25, 26-30, 31-40, 41-50, 51-60, 61-70, 71 a více let), lze konstatovat, že nejpočetněji byla zastoupena skupina 26-30 let (N=3; 42,86%). Druhou nejpočetnější skupinou pak bylo věkové rozmezí 18-25 let (N=2; 28,57%), viz Tabulka 2.

Tabulka 1: Charakteristika souboru dle pohlaví

Pohlaví	N	%
Muž	2	28,57%
Žena	5	71,43%
Celkem	7	100,00%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Na zkoumaný vzorek účastníků lze nahlížet také z pohledu země jejich původu (mateřské země), odkud přicestovali do České republiky. Do průzkumu se podařilo zapojit imigranty z Mongolska, Rumunska, Ruské federace, Vietnamu; nejpočetněji byli zastoupeni účastníci pocházející z Ukrajiny (N=3; 42,86%), viz Tabulka 3. Poslední aspekt, jak lze popsat zkoumaný vzorek, je nejvyšší dosažené

vzdělání účastníka. Nadpoloviční počet účastníků rozhovoru měl v době průzkumu dokončené vysokoškolské vzdělání (N=4; 57,14%). Dva účastníci měli dokončené středoškolské vzdělání (N=2; 28,57%) a jeden vyšší odborné vzdělání (N=1; 14,29%). Podrobnosti viz Tabulka 4.

Tabulka 2: Charakteristika souboru dle věkové skupiny

Věková skupina	N	%
18-25	2	28,57%
26-30	3	42,86%
31-40	1	14,29%
41-50	1	14,29%
Celkem	7	100,00%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka 3: Charakteristika souboru dle země původu

Země původu	N	%
Mongolsko	1	14,29%
Rumunsko	1	14,29%
Ruská federace	1	14,29%
Ukrajina	3	42,86%
Vietnam	1	14,29%
Celkem	7	100,00%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

Tabulka 4: Charakteristika souboru dle dosaženého vzdělání

Dosažení vzdělání	N	%
Vysokoškolské	4	57,14%
Vyšší odborné	1	14,29%
Středoškolské	2	28,57%
Celkem	7	100,00%

Zdroj: autorka práce (vlastní šetření)

7.5.1 Profily jednotlivých účastníků rozhovoru

Všechno jména účastníků rozhovoru byla z důvodu zachování jejich anonymity změněna.

Tatána: Pochází z Ruské federace, vystudovala práva na univerzitě ve Smolensku. Po ukončení studia pracovala ve státním registru nemovitostí jako právnička. Do České republiky se přistěhovala s rodiči a synem před třemi a půl lety a ráda by zde zůstala. V České republice ji nebylo nostrifikováno vzdělání v plném rozsahu, proto se rozhodla pro další vzdělávání. Absolvovala kurzy češtiny v neziskové organizaci a další individuální doučování s dobrovolnicí, dále také navštěvovala kurzy pro průvodce v cestovním ruchu. Momentálně je na mateřské dovolené a spolu s dobrovolnicí (autorka práce) se připravovala na přijímací zkoušky na Pedagogickou fakultu UK Praha, obor Český jazyk a Ruský jazyk, kam byla úspěšně přijata. Tatáně je 28 let.

Vladimír: Pochází z Ukrajiny, kde na vysoké škole vystudoval obor Technologie veřejného stravování. Na Ukrajině vedl vlastní firmu, pracoval jako šéfkuchař. Žije zde 5,5 let, ale není si jistý, zda je Česká republika zemí, kde se natrvalo usadí. Jediné vzdělávání, které absolvoval na území České republiky, se týkalo individuálního jazykového doučování s dobrovolnicí (autorka práce). Důvodem doučování byla příprava na jazykovou zkoušku A1 z Českého jazyka, jejíž úspěšné absolvování je nezbytné pro udělení trvalého pobytu. Vladimírovi je 47 let, nyní pracuje jako kuchař.

Nina: Pochází z Ukrajiny, je manželkou Vladimíra. Je absolventkou vyšší odborné školy ekonomické, naposledy na Ukrajině pracovala jako ekonom v bance. Stejně jako její manžel Vladimír se z Ukrajiny přestěhovala před 5,5 lety, ale neplánuje v České republice zůstat déle, než jejich starší syn dosáhne plnoletosti. Jediné její vzdělávání v ČR se rovněž týkalo jazykové přípravy na zkoušku A1 s dobrovolnicí (autorka článku). Nina nyní pracuje jako chůva v ruské rodině, je jí 39 let.

Uudam: Pochází z Mongolska, do České republiky se přistěhoval s rodiči před 9 lety. V Mongolsku navštěvoval základní školu, v současné době studuje střední školu chemickou. Rád by pokračoval ve stejném oboru na vysoké škole. Česky se učil především od spolužáka, také původem z Mongolska, který v době jeho příjezdu již dobře zvládal český jazyk. Je mu 19 let.

Oksana: Přistěhovala se spolu s rodiči z Ukrajiny před téměř 7 lety. Na Ukrajině ukončila střední školu maturitní zkouškou, v České republice jí ale nebyla uznána nostrifikace. Dále na Ukrajině absolvovala kurzy šití a naposledy pracovala jako krejčová. Za rok po svém příjezdu do České republiky se seznámila se svým budoucím manželem, Čechem, od kterého se učila česky. V současné době si doplňuje tříletým nástavbovým studiem střední školu, dochází proto do neziskové organizace na individuální doučování angličtiny (s autorkou práce) a češtiny. Je jí 27 let.

Lan: Pochází z Vietnamu. Přicestovala do České republiky s rodiči, když jí bylo 6 let. Než nastoupila do základní školy, chodila rok do české mateřské školy. Česky se naučila především od své české chůvy. V současné době studuje magisterské studium mezinárodních vztahů. Je jí 24 let.

Nicoleta: Narodila se v Rumunsku. V České republice žije (s roční přestávkou) od svých pěti let. Navštěvovala mateřskou školu, kde se sama rozmluvila česky. V rodině jí s češtinou nikdo nepomohl, matka mluvila rumunsky, nevlastní otec německy. Ještě v první třídě měla vysvědčení formou slovního hodnocení z důvodu částečných problémů s jazykem. V současné době studuje doktorské studium chemického inženýrství, ráda by v České republice zůstala a věnovala se výzkumu. Je jí 27 let.

7.6 Analýza dat

Autorka seřadila odpovědi účastníků rozhovorů do několika kategorií podle toho, jak účastníci odpovídali na konkrétní otázky použité v realizovaném rozhovoru. Odpovědi účastníků rozhovoru na otázky autorka ponechala v původním znění, bez úprav, odpovídají tudíž aktuálním jazykovým schopnostem dotazovaných.

7.6.1 Výzkumná otázka A: Jak zvládnutí českého jazyka ovlivňuje sociální inkluzi imigrantů?

Oblast týkající se českého jazyka byla zjišťována pomocí otázek: č. 7 (Když jste poprvé přijel (a) do ČR, jak jste se cítil (a) začleněný (á) do společnosti? Vysvětlete a použijte škálu 1-10); 8 (Jakému vzdělávání jste se věnoval (a) nebo věnujete v ČR a jak dlouho?); 11 (Jakým způsobem jste se učil (a) češtinu?); 13 (Pomohla vám znalost češtiny se lépe začlenit do české společnosti?); 19 (Jak se

nyní cítíte začleněn (a) do české společnosti? Vysvětlete a použijte škálu 1-10); a 20 (Co vám nejvíce pomohlo se lépe začlenit do českého prostředí?).

Všichni účastníci rozhovoru se vzdělávali či dále vzdělávají různými způsoby v českém jazyce. Pocity po jejich příjezdu, když ještě neovládali češtinu, nebyly příliš pozitivní. Taťána: *„Necítila jsem moc dobře, neuměla jazyk, Češi moc cizince neberou, možná jako turisty, ale když tu chceme žít a pracovat, tak je to těžký...“*. Na škále od 1 do 10 (1 znamená nejméně) uvedla číslo 2, jako vyjádření toho, jak se cítila součástí české společnosti. Rozhodla se proto, že se naučí česky. Začala docházet na začátečníký kurz pro cizince do *Centra pro integraci cizinců*, později začala studovat češtinu s dobrovolnicí z organizace Meta. Na otázku, zda jí pomohla znalost češtiny se lépe integrovat, odpovídá: *„Ano, integrace lépe probíhá, když umím mluvit a když rozumím, co po mě chtějí...“*. Svoje pocity poté, co zvládla češtinu, popisuje následovně: *„Cítím se teď tak na osmičku, to je tím, že teď už můžu mluvit na státních organizacích a se sousedy, tak to už je mnohem lepší, že už mám tady taky kamarády, mám s kým trávit čas, tak je to už mnohem lepší.“*. Taťána pokládá za nejdůležitější pro svou integraci: *„Nejvíc mi pomohlo ovládnutí českým jazykem, protože všechno ostatní můžu dělat sama, pokud umím mluvit, můžu jít kamkoli a všechno můžu udělat sama.“*. Vladimír svoje pocity po příjezdu do ČR komentuje takto: *„Cítil jsem ne moc dobře, neuměl jazyk, byl cizinec, tady lidi moc neumí jiný jazyk než česky, asi na trojku.“* Později složil jazykovou zkoušku A1 pro trvalý pobyt. Také uvádí, co pro jeho integraci bylo nejdůležitější: *„To, že vyučil jazyk...“*. Oksana je provdaná za Čecha, což jí situaci zjednodušuje: *„Mě učil (češtinu) manžel na začátku, jak jsem šla na tu školu, jsem se učila doma sama, na internetu jsem si pouštěla různé věci, manžel mě učil číst a doma se učila sama psát – tiskacím.“*. Také absolvovala placené kurzy v jazykové škole. V České republice se ale paradoxně cítila lépe po svém příjezdu, kdy byla součástí ukrajinské komunity a téměř s nikým jiným se nestýkala. V okamžiku, kdy byla vystavena nutnosti pracovat spolu s českými občany, nastaly potíže. Svoje pocity popisuje následovně: *„Necítím se integrovaná, hodně jsem zažila, jak jsem šla a pracovala mezi Čechami, tak mi hodně říkaly, abych jela domů na Ukrajinu – proč tu jsi, bereš práci, proč nejedeš pryč...“*. Na otázku, zda jí schopnost domluvit se česky pomáhá včlenit se do českého prostředí, však odpovídá: *„Ano, lidi mi rozumějí i všechno ostatní je lepší...“*. Nina z Ukrajiny se po příjezdu do České republiky cítila velmi špatně (na nulu). Učila se česky četbou novin a připravovala se na jazykovou zkoušku A1 s dobrovolnicí z neziskové organizace. Stále jí její schopnost domluvit se připadá nedostatečná:

„No, já myslím, že kdybych uměla česky na úrovni, kterou má můj starší syn, který mluví bez přízvuku...“. Vnímá ale jako pozitivní, že dokáže aspoň částečně uplatnit svou znalost češtiny: *„No, na úřadech jo, určitě. Úřady, obchody, tam chodím...“.* Uudam, který žije v České republice od svých deseti let, se učil česky hlavně od spolužáka, také původně z Mongolska, který ale již češtinu dobře ovládal. Aby však zvládal studium na české střední škole, dochází na doučování češtiny do neziskové organizace. Na otázku, zda mu znalost češtiny pomohla se lépe začlenit do české společnosti, odpovídá: *„Ano, začal jsem se scházet s českýma klukama, začal jsem se s nima kamarádit, zapadl jsem do party...“.* Co konkrétně mu pomohlo nejvíce k integraci, odpovídá: *„Čeština, myslím to, že jsem zdolal tu jazykovou bariéru...“.* Nicoleta a Lan žijí v České republice od předškolního věku. Lan z Vietnamu byla šest měsíců před nástupem školní docházky v péči české chůvy. Nicoleta neprošla před nástupem do školy žádnou jazykovou přípravou: *„Byla jsem do toho hozena...“.* Obě se pak zdokonalovaly v českém jazyce pouze tak, že se staly součástí českého vzdělávacího systému. Lan se nyní cítí být integrovaná na desítku, důvody udává: *„Asi hlavně to, že jsem tu od malička, že jsem tolik nevnímala ty rozdíly, pak řeč, kamarádi, škola...“.* Souvislost integrace a jazykových schopností komentuje: *„...určitě to hraje hlavní roli umět řeč, abyste se integrovala do společnosti...“.* Nicoleta jako stupeň své integrace udává devítku s vysvětlením: *„Myslím, že to je hodně tím, že mě dali do české školy a na druhou stranu to, jak jsme v tom našem malém městečku byli skoro jediní cizinci, tak jsme neměli možnost žít v nějaké komunitě, tak to mě donutilo taky víc...“.* Nicoleta má vlastní názor na zařazování dětí cizinců: *„...to se mi vlastně líbí, když cizinci, kteří tady chtějí žít, nedávají svoje děti do např. anglické školy, protože ty děti pak umí sice skvěle anglicky, ale žijí v Čechách, tak je dobré, když chodí do normální školy, aby se naučili češtinu. To si myslím, že je elementární požadavek, pokud tady chtějí zůstat, chtějí tady žít, tak ten jazyk je potřeba zvládnout.“.*

Shrnutí výsledků výzkumné otázky A: Odpovědi dotazovaných ukázaly, že se po svém příjezdu do České republiky necítili být součástí české společnosti. Na škále od 1 do 10 odpovídali od 0 do 6 s tím, že čím mladší byli při příjezdu, tím vyšší číslo uvedli. Kromě dvou účastnic, které se přistěhovaly do České republiky ve velmi útlém věku a vnímají proto češtinu téměř jako mateřský jazyk, se všichni ostatní dále vzdělávali či ještě vzdělávají v českém jazyce. Spektrum způsobů vzdělávání je široké – od samostudia, přes klasickou školní výuku, kurzy v jazykové škole, doučování v neziskové organizaci až po praktické procvičování češtiny s rodilými

mluvčími v běžných životních situacích. Všichni dotazovaní, kteří se učili či ještě učí český jazyk, odpověděli, že pro jejich sociální inkluzi byla právě schopnost domluvit se nejsilnějším faktorem. Na škále od 1 do 10 se po překonání jazykové bariéry cítí nyní mezi 4 až 10.

7.6.2 Výzkumná otázka B: Jakým způsobem ovlivňuje jazykové i ostatní vzdělávání imigrantů jejich zaměstnatelnost?

Možnosti zaměstnat se zjišťovala otázka: č. 8 (Jakému vzdělávání jste se věnoval (a) nebo věnujete v ČR a jak dlouho?); 9 (Z jakého důvodu jste se rozhodl (a) se dále vzdělávat); a 10 (Mělo/má vaše vzdělávání vliv na získání zaměstnání v ČR?).

Tatána je v současné době na mateřské dovolené, přesto se rozhodla dále vzdělávat. Docházela na začátečníký kurz pro cizince do *Centra pro integraci cizinců* a dále se zdokalovala v českém jazyce s dobrovolnicí z neziskové organizace Meta. Absolvovala také průvodcovské kurzy v *Pražské informační službě*. Nakonec se ještě rozhodla vystudovat v České republice vysokou školu: „*Neuznali mi moji školu, tak proto. Proto já myslela, že ty průvodcovské zkoušky dobrý, baví mě to. A taky bych chtěla využít svoji ruštinu, je tu zase docela žádaná, tak proto jsem vybrala studovat tu vysokou školu...*“. S dobrovolnicí z Mety (autorka práce) se připravovala na přijímací zkoušky na pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, dvouoborové studium Český jazyk – Ruský jazyk, kam byla přijata. Prozatím jí znalost češtiny umožňuje aspoň částečně se zaměstnat: „*Můžu pomáhat dělat nějaké administrativní práce, protože rozumím dokladům...*“. Jediné vzdělávání, kterému se věnoval Alexandr, byl český jazyk. Jako důvod svého studia udává: „*Vy to víte...*“ (směje se, autorka práce pomáhala dotazovanému s přípravou na jazykovou zkoušku kvůli trvalému pobytu). Pracuje v současnosti jako kuchař a nemyslí si, že by mělo vzdělávání vliv na jeho možnosti se zaměstnat. Rovněž jeho žena Nina se věnovala jedinému vzdělávání – přípravě na jazykovou zkoušku A1 pro trvalý pobyt (s autorkou práce). Jazykovému vzdělávání však dává velký význam: „*No to byla nezbytnost, protože já mám známé, kteří tady žijí asi tak devět let a neumí česky kromě dobrý den, nashledanou, ale oni si můžou dovolit tlumočnicka, tak pro ně to není vůbec problém. To je prostě jinak nezbytné, když jedete do jiného státu.*“. I ona je skeptická ohledně možnosti získat lepší zaměstnání: „*Ne, stejně mě pořád posuzují jako cizinku, proto já vlastně teď pracuju jako chůva u ruské rodiny, ale v české firmě, ne, to ne.*“. Uvědomuje si však, že se zlepšením češtiny i případným doplněním vzdělání

by se její šance lépe se zaměstnat zvýšily: „*No, já myslím, že kdybych uměla česky na úrovni, kterou má můj starší syn, který mluví bez přízvuku.....ale já to asi nedokážu bez toho přízvuku. Kdyby nebylo poznat, že nejsem Češka aspoň podle přízvuku, tak to by bylo o hodně snadnější. A za druhé, kdybych měla odpovídající vzdělání a byla jsem mladší, tak to by šlo takhle. Ale to všechno kdyby, kdyby...“.* Udam je studentem české střední školy. Aby studium bezproblémově zvládal, dochází na doučování českého jazyka do neziskové organizace: „*No, hlavně to potřebuju ke studiu na střední škole a chci tady v budoucnu žít a pracovat, tak musím perfektně ovládat češtinu, musím to umět jako můj mateřský jazyk.“.* Po střední škole by rád pokračoval ve studiu na Vysoké škole chemicko-technologické. Na otázku, zda se domnívá, že má studium vliv na šanci zaměstnat se, odpověděl: „*Ano, je to hodně důležité, a já ještě také přemýšlím, že když dostuduju tady, že bych jel zpátky do Mongolska a tam pracoval svoje povolání, tam budou brát na velkou váhu, že jsem vystudoval tady v Evropě...“.* Oksana dva roky po příjezdu do České republiky dokončila učební obor Dámská krejčová a získala výuční list. Protože se však v tomto odvětví špatně hledá práce, která navíc není příliš dobře honorovaná, pracuje momentálně jako uklízečka. Rozhodla se doplnit si střední vzdělání nástavbovým studiem v oboru podnikání. Jako důvod ke studiu uvádí: „*Ze zoufalství, z toho důvodu, že nevím kudy kam a úklid, kterým se živím nyní, je těžký, a mě už ruce bolí, je to hrozné...“.* Vidí jasnou souvislost se vzděláním a lepší zaměstnatelností: „*No proto já teď chci dodělat českou maturitu, abych měla lepší práci...“.* Studovat dálkově střední školu je pro Oksanu velmi náročné, a proto si zařídila soukromé doučování českého jazyka a ekonomie. Na doučování angličtiny dochází do neziskové organizace (autorka práce). Nicoleta a Lan, které žijí v České republice od předškolního věku, studují momentálně obě vysokou školu. Lan studuje magisterské studium mezinárodních vztahů, Nicoleta již doktorské studium chemického inženýrství. Důvodem studia obou dotazovaných jsou jasné preference v rodinách, ze kterých pocházejí, a kde se na vzdělání klade velký důraz. Nicoleta: „*Moji rodiče na tom trvali do určité míry s tím, že od malička mi říkali, že je důležité, abych měla vzdělání, protože prostě jen přes vzdělání dostaneš práci. Zdůrazňovali to natolik, že to člověk prostě přijme tak trochu za své, ale mě to i bavilo ta škola a nějak samo to k tomu šlo...“.* Podobně tomu bylo i u Lan z Vietnamu: „*To bylo automatický, že po základní škole půjdu na gympl, z gymplu automaticky na vysokou, nikdo se mnou o tom nějak nediskutoval a já jsem nad tím taky nikdy nepřemýšlela, jestli bych měla studovat nebo ne...“.* Obě dotazované jsou přesvědčené o větších šancích se

zaměstnat po tom, co absolvují vysokou školu. Nicoleta, která již studuje doktorské studium, dodává: „*Myslím, že doktorské vzdělání už takový vliv mít nebude. Kdybych měla třeba jen střední školu, tak dodělat si vysokou má velký vliv, ale doktorské, to už asi není takový rozdíl... ale pokud bych se dostala např. do výzkumu, tak to jistě bude mít pozitivní vliv.*“.

Shrnutí výsledků výzkumné otázky B: S jednou výjimkou odpovědi všech účastníků rozhovoru ukazují na fakt, že jsou přistěhovalci přesvědčeni o pozitivním vlivu vzdělávání na jejich zaměstnatelnost. Všichni dotazovaní se nějakým způsobem vzdělávali v českém jazyce, čtyři účastníci řádným denním studiem studují českou střední či vysokou školu. Jedna dotazovaná si dálkovým studiem dodělává střední školu. Pouze jeden účastník uvedl, že si nemyslí, že by vzdělávání nějak ovlivnilo jeho šance se zaměstnat.

7.6.3 Výzkumná otázka C: Jak hodnotí přistěhovalci možnosti vzdělávání a jak se o nich dozvídají?

Na možnosti vzdělávání cizinců a způsob, jak se o nich přistěhovalci dozvěděli, se ptala autorka otázkou: č. 17 (Jak jste se dozvěděl/a o možnostech vzdělávání cizinců?) a 18 (Jak hodnotíte vzdělávací možnosti cizinců v ČR, chybí vám nějaká možnosti vzdělávání?).

Nicoleta a Lan, které žijí v České republice od předškolního věku a jsou plně integrované do české společnosti, nikdy nevyužily žádný typ vzdělávání specificky zaměřený na cizince. Prošly bez problémů standardním českým vzdělávacím systémem, a proto je pro ně obtížné hodnotit možnosti vzdělávání cizinců. Nicoleta: „*Ani nevím, nikdy jsem nevyužila nějaké speciální možnosti vzdělávání pro cizince. Buď to tou dobou nebylo aktuální, anebo to také bylo tím, že jsem byla mimo Prahu a tam nic takového nebylo, ačkoli jsem byla na škole skoro jediná cizinka. Ve třídě ano, pokaždé, na základce i na gymnáziu. Pak jsem přišla do Prahy na vysokou a tady už nebylo nic takového potřeba.*“.

Nicoleta nepostrádá žádnou možnost vzdělávání či rozvoje. Lan hodnotí možnosti vzdělávání jako dostatečné a nechybí jí žádné vzdělávání zaměřené na cizince, ale uvítala by možnost více praxe v oboru, který studuje: „*Myslím, že každý má možností dost, není to pouze otázka cizinců, ale tak například na vysoké škole, na bakalářském studiu, si myslím, že by měla být hodně důležitá praxe, měla by to být povinná součást studia. Mít někde praxi v nějaké firmě, z vlastní zkušenosti vím, že spousta lidí to dělá dobrovolně, ale myslím, že by to mělo být povinné.*“.

Všichni ostatní účastníci rozhovoru absolvovali nějaké vzdělávání

zaměřené konkrétně na přistěhovalce. Většina z nich se o možnostech vzdělávání cizinců dozvěděla na internetu nebo od známého krajana, který již v České republice žije delší dobu. Taťána: *„Je moc dobré, že máme tady v Česku ty nekomerční organizace, které pomáhají cizincům. Teď, když jsem se stala samostatná, tak už můžu dozvědět, když už ovládám tak trochu češtinu, věci na webových stránkách hledám sama, když něco potřebuju. Na začátku jsem ale poznala od přátel, že jsou v Česku nějaké organizace, tak tam šla...“*. Vladimír: *„Manželka (Nina) hledala přes internet a pak našla to všechno.“*. Oksana: *„Já se dozvěděla o organizaci CIC (Centrum pro integraci cizinců), ona je na té Olšanské, tam já chodila, jak přijela v devatenácti letech na ty tři měsíce. Já chodila k nim na kurzy češtiny pro cizince, tam byli i Vietnamci, různé národnosti. O těch kurzech se dozvěděla moje matka od známý“*. Podobně získává informace o možnostech vzdělávání cizinců i devatenáctiletý Uudam: *„Já to vyhledávám na internetu a máma mi s tím pomáhá...“*.

Na otázku, jak dotazovaní hodnotí vzdělávání v České republice a zda jim chybí nějaké možnosti vzdělávání nebo rozvoje odpovídají dotazovaní různě. Taťána: *„Ne, máte tady hodně možností studia, tak záleží jen, jak máte čas. Když člověk svobodný, má čas na studium, tak není problém.“*. Vladimír: *„Můžu chodit tady do CICu, to dobrý, ale jednou za týden, to je málo a mít hodiny ještě jinde je drahý. Ohledně toho, zda mu chybí nějaké možnosti vzdělávání, odpovídá: „No, ani nevím, co mám odpovědět na tuhle otázku, nevím, nic mě nenapadá...“*. Nina si stěžuje na problém skloubit studium s prací: *„Jsou možnosti, ale v tom problém, když se budeme vzdělávat, tak nebudeme moct pracovat a když nebudeme moc pracovat, tak nebudeme moct tady bydlet. Jako my teď, máme rodinu, a ještě taky známe dost cizinců, kteří tady pracují, já znám několik lidí, kteří chtěli by vzdělávat, ale nemají tu možnost. Nesmějí pobírat dávky, protože jinak nedostanou trvalé, pak nedostanou občanství a tak dále...“*. Oksana je spokojená s tím, že může navštěvovat doučování v neziskové organizaci, ale zmiňuje, že pokud by chtěla absolvovat víc hodin výuky českého jazyka, než jí nabízí nezisková organizace zdarma, byl by to pro ni finanční problém: *„Já bych řekla, že ano, no, ta čeština mi chybí, potřebuji víc hodin, ale víte co, to je čas k penězům a jak nejsou peníze...“*. Uudam je s možnostmi vzdělávání pro cizince spokojený: *„Já myslím, že tady je všechno, nic mi tady nechybí.“*

Shrnutí výsledků výzkumné otázky C: Kromě dvou účastnic, kterých se netýkalo specifické vzdělávání zaměřené na imigranty, odpovídali všichni dotazovaní, že jsou s nabídkou vzdělávání pro imigranty celkem spokojeni. O možnostech

vzdělávání se dozvěděli buď od svých přátel ze země jejich původu, kteří již v České republice žijí delší dobu, nebo pomocí internetu, případně kombinace obojího. Poměrně značná názorová diverzita se projevila v otázce, zda imigrantům chybí nějaká možnost vzdělávání. Dva dotazovaní odpověděli, že jim žádná možnost nechybí. Problém s financováním vzdělávání uvedla jedna účastnice. Dva dotazovaní mají největší problém se skloubením pracovních povinností a studia. Jako důvod uvádějí, že pokud budou studovat, budou méně pracovat, a to pro ně bude v důsledku znamenat finanční problém. Jeden dotazovaný nevěděl.

7.6.4 Výzkumná otázka D: Jaký má vliv osobnost andragoga na vzdělávání imigrantů?

Vliv osobnosti andragoga na vzdělávání přistěhovalců zjišťovala autorka otázkami: č. 14 (Jaké formě vzdělávání dáváte přednost (individuální studium, skupinové studium, hromadné studium, samostudium...) a proč?); 15 (Jak je pro vás důležitá osobnost učitele/lektora? Vysvětlete a použijte škálu 1-10) a 16 (Jaké vlastnosti preferujete u učitele dospělých?).

Tatána preferuje individuální vzdělávání s učitelem: *„Individuální je lepší, to víc pomáhá, při studiu češtiny obzvlášť...“*. Zároveň je pro ni osobnost vzdělavatele velmi důležitá: *„No, tak desítka je nejlepší...učitel je moc důležitý pro učení.“*. Ideálního vzdělavatele popisuje takto: *„ Měl by jít vstříc a být pozorný, jako vy, aby spolu dobře komunikovali, a taky je dobré, když rozumíte cizincům, když víte, pro co on chce mluvit, protože ... asi hlavně záleží, za jakým účelem se dospělý člověk učí...“*. Vladimír dává přednost samostudiu: *„No, povím to takhle, já učím se sám, protože to jsou všechno peníze...“*. Na otázku, jak je pro něj učitel důležitý, odpovídá: *„Je důležitý, ale člověk musí i sám snažit, asi 6“* (na škále od 1-10). Dobrého učitele popisuje: *„...musí znát svoji profesi a musí umět to důkladně objasnit.“*. Nina také z finančních důvodů upřednostňuje samostudium, ale pokud se něco učí s učitelem, je pro ni jeho osobnost důležitá, na škále od 1-10 udává 10. Má bohužel špatnou zkušenost s jedním vzdělavatelem cizinců: *„...měl (učitel) by být nejprve tolerantní, trpělivý...Víte, já za těch pět let jednou setkala v jedné organizaci s člověkem, který opravdu moc nemá rád cizince a pracoval v takové organizaci, bylo to pro mě divné.“*. Oksana střídá samostudium s individuální a skupinovou výukou podle toho, co se potřebuje naučit: *„U mě záleží, jaký předmět...ve škole je to lepší, kvůli tomu, že když koukám na ostatní, tak si říkám, že nejsem já jako poslední pitomec...Ale jak to chci líp vědět a na tu zkoušku, kde máme psát test, tak to raději učím se sama nebo si*

řeknu profesorovi, aby mi to vysvětlil pořádně, a jeho se zeptám, na to, co chci, čemu nerozumím.“. Jazykové vzdělávání preferuje individuální: „...s učitelem, všechnu tu gramatiku já dělám s učitelem, jazyky jsou lepší s učitelem.“. Osobnost vzdělavatele je pro ni velmi důležitá: „No, tak to ta desítka, já jsem znala hodně nepříjemných učitelů, takže je lepší dobrý učitel a příjemný jako člověk...ochotný vysvětlit, aby neřekl, už jsem to dvakrát vysvětlil, už to musíte umět. Prostě, aby se snažil mi to tak vysvětlit, abych to pochopila...“. Udam všeobecně preferuje skupinové vzdělávání: „Já myslím, že skupinová výuka je nejlepší, protože tam víc mluvíme, protože tam, co se scházím s klukama, mě neopraví, ale oni hodně mluví a já je poslouchám a tak se naučím víc slov.“. Doučování českého jazyka má však individuální: „No, spíš gramatika, psaní i a y a tak...“. Na otázku, jak je pro něj důležitá osobnost učitele, odpovídá: „Tak na devítku, to určitě jo, je to hodně důležité, člověk se hned raději učí.“. Ideálního vzdělavatele pak líčí následovně: „Nevím, jak to zformulovat – víc mluvit, ne jen samá teorie, víc komunikace...“. Specifické nároky má na učitele ohledně jeho jazykových schopností: „Důležité je, aby hlavně hodně dobře ovládal češtinu, a je pro mě velmi důležitý ten poslech, slovíčka, výslovnost, abych to poslouchal a pak to mohl využít.“. Nicoleta si rovněž myslí, že formy vzdělávání je dobré střídat v závislosti na předmětu: „Asi záleží, co se zrovna učím, v některých případech mi víc vyhovuje samostudium, v některých případech i skupinové, ale tam mi musí sedět ta skupina, klasika je, když se učí cizí jazyky, tak je lepší skupinově, protože je možnost to rovnou nějak použít v konverzaci.“. Osobnost učitele je pro ni důležitá: „Je to pro mě dost důležité, asi tak 9. Důvod – myslím, že se to projevuje i v tom, jak učí, ta osobnost. Pokud učitel dokáže zaujmout, to teď nemyslím úplně osobností, ale tím, že je schopen dobře přednášet, tak to dokáže člověka dost nabudit.“. Preferované vlastnosti udává: „Každému vyhovuje něco jiného, mně vyhovuje, když učitel má přirozený respekt, nepotřebuje si vynucovat autoritu. Nepotřebuju mít přímo přátelského učitele, některým lidem to vyhovuje víc. Já mám radši, když je tam ta přirozená autorita.“. Ohledně oblíbeného způsobu vzdělávání vypovídá Lan: „Já dávám přednost úplnému samostudiu, protože mám vlastní tempo, sama si rozhoduju, kdy se začnu učit a tak...“. Důležitost osobnosti vzdělavatele hodnotí na škále od 1 do 10 na 7: „...asi by měl mít schopnost zaujmout publikum, neměl by to předčítat, ale mluvit vlastními slovy, komunikovat s publikem a jevit skutečný zájem o ten obor, ale ne jen z hlediska teorie, ale i z hlediska praxe, přinést do toho vlastní praxi. Nejen věci naučené z učebnic...“.

Shrnutí výsledků výzkumné otázky D: Účastníci rozhovoru využívají různé formy vzdělávání, výběr často závisí na druhu předmětu, který se učí. Pouze jedna účastnice uvedla, že dává jednoznačně přednost samostudiu, u dalších dvou je důvodem samostudia finanční situace. Jedna dotazovaná výslovně preferuje individuální vzdělávání s učitelem. Skóre toho, jak je pro přistěhovalce důležitá osobnost vzdělavatele, je poměrně vysoké, pohybuje se od 6 do 10. Je možné konstatovat, že cizinci, kteří preferují samostudium, dávali nižší ohodnocení a naopak, přistěhovalci, kteří upřednostňují individuální studium s lektorem, hodnotili důležitost osobnosti vzdělavatele velmi vysoko.

7.7 Interpretace a diskuse výsledků

Empirická část bakalářské práce si kladla za cíl zjistit: a) jak zvládnutí českého jazyka ovlivňuje sociální inkluzi imigrantů; b) jakým způsobem ovlivňuje jazykové i ostatní vzdělávání imigrantů jejich zaměstnatelnost; c) jak hodnotí přistěhovalci možnosti vzdělávání a jak se o nich dozvídají; d) jaký má vliv osobnost andragoga na vzdělávání imigrantů.

Odpovědi dotazovaných na jednotlivé otázky ukázaly, že se po svém příjezdu do České republiky necítili být součástí české společnosti. Na škále od 1 do 10 odpovídali od 0 do 6. Číslo 6 bylo ovšem uvedeno pouze v jednom případě u dotazovaného, který žije v České republice od útlého věku. Ostatní účastníci rozhovoru volili číslo 3 jako maximum. Dalo by se z toho tedy vyvozovat, že čím mladší byli přistěhovalci při příjezdu do České republiky, tím snazší pro ně bylo překonat jazykovou bariéru a rychleji se tak integrovat do české společnosti.

Kromě dvou účastnic, které se přistěhovaly do České republiky v předškolním věku a absolvovaly školní výuku českého jazyka, se všichni ostatní dotazovaní dále vzdělávali či ještě vzdělávají v českém jazyce. Jako důvod studia českého jazyka účastníci uváděli nezbytnost domluvit se ve státních institucích, potřebu komunikace se spolužáky, sousedy, postupně získávanými přáteli, potřebu složit úspěšně jazykovou zkoušku. Jazyková úroveň A1 dle evropského referenčního rámce je požadavkem pro úspěšné složení jazykové zkoušky z českého jazyka, která je podmínkou pro udělení trvaného pobytu. V neposlední řadě se většina dotazovaných domnívá, že je schopnost domluvit se česky velkou výhodou pro možnost získat v České republice zaměstnání. Škála toho, jakým způsobem se dotazovaní učí český jazyk je široká – od samostudia, přes kurzy v jazykové škole, doučování v neziskové

organizaci až po praktické procvičování češtiny s rodilými mluvčími v běžných životních situacích. Všichni účastníci rozhovoru, kteří se učili nebo stále učí český jazyk, shodně odpověděli, že právě zvládnutí českého jazyka, a tím umožněná schopnost domluvit se, bylo nejsilnějším faktorem pro jejich sociální inkluzi. Skutečnost, jakým způsobem vnímají imigranti po překonání jazykové bariéry svou integraci, ukazuje změna v hodnotové škále směrem nahoru. Dotazovaní uváděli hodnoty mezi 4 až 10. Zajímavý je ten fakt, že nejnižší hodnoty volili účastníci, kteří se sami izolují, vyhýbají se sociálním kontaktům s českou společností a ani nejeví zájem navázat jakékoliv vztahy s jinými osobami, než se svými krajany. Zároveň také uváděli nižší čísla ti přistěhovalci, kteří žijí v České republice kratší dobu. Dalo by se tedy usuzovat, že svou roli v lepším pocitu sounáležitosti s českou společností hraje nejenom zvládnutí jazyka hostitelské země, ale také čas, respektive doba, kterou již přistěhovalci strávili v České republice. V neposlední řadě je velmi důležité navázat sociální kontakty s většinovou společností. Většina účastníků rozhovoru se zapojila do pracovního procesu či studují českou školu, a především navázali přátelské kontakty s českou populací.

Čtyři ze sedmi účastníků rozhovoru v České republice pracují nebo pracovali. Ve všech případech ovšem na nižší pozici, než by odpovídala vzdělání dosaženému v jejich zemi původu. V době psaní této bakalářské práce celkem pět ze sedmi účastníků rozhovoru studuje na české veřejné škole. Tři účastníci vysokou školu, denní studium, jeden účastník denní studium střední školy, jedna dotazovaná střední školu studuje dálkově při zaměstnání. Všichni shodně uvádějí, že jsou přesvědčeni o pozitivním vlivu vzdělávání na zaměstnatelnost. V případě zbývajících dvou dotazovaných se jedná o manželský pár ve středních letech, který sice z důvodu trvalého pobytu absolvoval jazykovou zkoušku A1 pro trvalý pobyt, ale dál se nechystá vzdělávat. Oba dva z páru hovoří několika cizími jazyky a shodli se na tom, že Česká republika pravděpodobně nebude zemí, ve které se natrvalo usadí. Vzdělávací možnosti pro přistěhovalce jsou podle všech účastníků rozhovoru uspokojivé, názorová diverzita se projevila v otázce, zda imigrantům chybí nějaká možnost vzdělávání. Dva dotazovaní odpověděli, že jim žádná možnost nechybí. Dostupnost finančně přijatelných možností vzdělávání uvedla jedna účastnice, které časová dotace poskytovaná zdarma neziskovou organizací nepřipadá dostatečná a navštěvuje ještě soukromé lekce českého jazyka. Dva dotazovaní mají největší problém s časem, respektive se skloubením pracovních povinností a studia. Uvádějí, že jestliže chodí do zaměstnání, nezbývá jim čas se studiu (jazyka) řádně věnovat.

Jeden dotazovaný nevěděl. Kromě dvou účastnic, které žijí v České republice od předškolního roku, a netýká se jich tedy specifické vzdělávání zaměřené na imigranty, odpovídali všichni dotazovaní, že se o možnostech vzdělávání dozvěděli buď od svých přátel ze země jejich původu, kteří již v České republice žijí delší dobu, nebo pomocí internetu, případně kombinace obojího.

Dotazovaní kombinují různé formy vzdělávání. Výběr formy závisí na typu předmětu, který se učí. Je zajímavé, že i u stejných předmětů různí účastníci rozhovoru preferují různé formy vzdělávání. Jedna dotazovaná uvedla, že se češtinu učí nejraději individuálně s učitelem, dva účastníci si myslí, že skupinová výuka jazyka je efektivnější. Pouze jedna účastnice uvedla, že dává vždy jednoznačně přednost samostudiu, protože si sama může určovat tempo a způsob toho, jak a co se učí. U dalších dvou účastníků je důvodem samostudia finanční situace, jedna dotazovaná výslovně preferuje individuální vzdělávání s učitelem.

Skóre toho, jak je pro přistěhovalce důležitá osobnost vzdělavatele, je poměrně vysoké, pohybuje se od 6 do 10. Je možné konstatovat, že cizinci, kteří preferují samostudium, dávali nižší ohodnocení a naopak, imigranti, kteří upřednostňují individuální studium s lektorem, hodnotili důležitost osobnosti vzdělavatele velmi vysoko. Mezi vlastnosti, které u vzdělavatele dospělých dotazovaní preferují, se nejčastěji vyskytovala vstřícnost, trpělivost, ochota, komunikativnost. Dále by měl dobrý vzdělavatel umět zaujmout, měl by mít přirozenou autoritu, schopnost dobře vysvětlit probíranou látku a v neposlední řadě by měl být skutečný odborník v dané oblasti. Jako důvod, proč je pro ně osobnost vzdělavatele důležitá, imigranti také uvádějí, že je to pro ně samotné příjemnější a inspirativnější.

ZÁVĚR

Tématem této bakalářské práce byla problematika vzdělávání dospělých imigrantů v souvislosti s jejich sociální inkluzí, a to jak z pohledu teoretických východisek, tak z pohledu empirického průzkumu reálné praxe. Pozornost imigrační problematice začala být v České republice více věnována v důsledku velkého přílivu přistěhovalců v devadesátých letech dvacátého století. Otázkou mezinárodní migrace se na úrovni legislativní, analytické i realizační zabývá Ministerstvo vnitra. Jestliže se imigrace stala v 21. století aktuálním fenoménem, je kvalitní integrace cizinců, která přinese oboustranně přínosné nekonfliktní soužití cizinců s většinovou populací, v zájmu státu i jeho občanů. Integrace přistěhovalců se odehrává v rámci čtyř ústředních oblastí – znalost českého jazyka, ekonomická soběstačnost, orientace ve společnosti a vztahy mezi komunitami. Bakalářská práce se zaměřila právě na oblast studia českého jazyka a dalšího vzdělávání přistěhovalců, jako jednoho z významných nástrojů sociální inkluze imigrantů.

V první části se práce věnovala teoretickým východiskům – vzdělávání dospělých, imigrační problematice a problematice sociální inkluze, možnostem vzdělávání cizinců a roli andragoga při vzdělávání přistěhovalců. Druhá část se zabývala empirickým průzkumem, který zjišťoval, jak napomáhá vzdělávání dospělých imigrantů jejich sociální inkluzi. První kapitola bakalářské práce představila vzdělávání dospělých jako součást vzdělávacího systému, který spolu se vzdělávání dětí a mládeže tvoří součást celoživotního vzdělávání. Tato kapitola se také široce věnovala celoživotnímu učení a byl vysvětlen princip sebeřízeného učení, jako cíle veškerého vzdělávání dospělých. Druhá kapitola se věnovala otázce imigrantů, vysvětlila pojmy spojené s imigrační problematikou, seznámila s počty cizinců v České republice. Typologie přistěhovalců, podle důvodu jejich příchodu do České republiky, byla dána do souvislosti s jejich motivací k učení se českému jazyku, či k dalšímu vzdělávání. V závěru kapitoly byly prezentovány názory české veřejnosti na příliv imigrantů. Třetí kapitola se zabývala otázkou sociální integrace a inkluze. Integrace byla popsána jako začleňování znevýhodněných jedinců do většinové společnosti, přičemž plná integrace do společnosti i jejich institucí byla nazvána inkluzí. Pro komplexní ilustraci sociální inkluze byly podrobně popsány její dílčí dimenze – strukturální, kulturní, interaktivní a identifikační. Čtvrtá kapitola posléze otevřela oblast vzdělávání přistěhovalců. Kapitola popsala, jak je vzdělávání cizinců

legislativně ošetřeno v České republice, na co mají cizinci, respektive imigranti právo, jaké mají vzdělávací možnosti, a uvedla také počty cizinců na českých školách. Kapitola se pokusila osvětlit souvislost mezi vzděláváním imigrantů a jejich sociální inkluzí. Jazykovému vzdělávání imigrantů se věnovala pátá kapitola. Překonání jazykové bariéry bylo představeno jako zásadní faktor pro sociální inkluzi, jako nezbytný činitel pro možnost získat vzdělání a kvalifikaci, pro umožnění lepšího přístupu na trh práce a pro sociální i ekonomickou soběstačnost přistěhovalců. Kapitola se pozastavila nad potřebou cizinců zvládnout český jazyk a dala do souvislosti potřebu domluvit se českým jazykem s důvody jejich příjezdu do České republiky. Dále byly uvedeny možnosti jazykového vzdělávání cizinců v České republice a představeny některé neziskové organizace zabývající se jazykovým vzděláváním přistěhovalců. Teoretická část práce byla uzavřena šestou kapitolou, která popisovala roli andragoga ve vzdělávání dospělých imigrantů. Byly uvedeny různé profesní role andragoga a bylo zdůrazněno, že se andragogická praxe rovněž orientuje na dimenzi péče o dospělého, především v oblasti práce se sociálně znevýhodněnými skupinami obyvatel, kam imigranti bezesporu patří.

Sedmá kapitola představila vlastní empirický průzkum. V souladu s cílem práce – **zjistit, jak napomáhá vzdělávání dospělých imigrantů jejich sociální inkluzi**, se autorka věnovala nalezení odpovědí na tyto výzkumné otázky: Jak zvládnutí českého jazyka ovlivňuje sociální inkluzi imigrantů? Jakým způsobem ovlivňuje jazykové i ostatní vzdělávání imigrantů jejich zaměstnatelnost? Jak hodnotí přistěhovalci možnosti vzdělávání a jak se o nich dozvídají? Jaký má vliv osobnost andragoga na vzdělávání imigrantů?

Na uvedený cíl i výzkumné otázky bylo nahlíženo jako na deskriptivní (popisný) výzkumný problém, z toho důvodu v práci nebyly formulovány hypotézy. Pro sběr dat autorka použila metodu polostrukturovaného individuálního rozhovoru. V další části empirické části práce byla představena charakteristika zkoumaného souboru. Rozhovoru se zúčastnilo celkem 7 imigrantů starších 18 let, byly popsány jejich jednotlivé profily. Následně byla realizována analýza získaných dat a rozboru každé výzkumné otázky byl věnován samostatný oddíl. Empirická část byla ukončena interpretací a diskusí výsledků. Z interpretace výsledků je možné ve stručnosti uvést následující:

Výzkumná otázka A - Jak zvládnutí českého jazyka ovlivňuje sociální inkluzi imigrantů? Všichni účastníci rozhovoru, kteří se učili nebo stále učí český jazyk, shodně odpověděli, že právě zvládnutí českého jazyka, tedy schopnost

domluvit se, byla nejsilnějším faktorem jejich sociální inkluze. Z odpovědí bylo možné usuzovat, že čím mladší byli imigranti při příjezdu do České republiky, tím snazší pro ně bylo překonat jazykovou bariéru a rychleji se integrovat do české společnosti.

Výzkumná otázka B - Jakým způsobem ovlivňuje jazykové i ostatní vzdělávání imigrantů jejich zaměstnatelnost? Nadpoloviční většina účastníků rozhovoru v České republice pracovali či pracují. Ve všech případech ovšem na nižší pozici, než by odpovídala vzdělání dosaženému v jejich zemi původu. Pět ze sedmi dotazovaných stále studuje. Všichni účastníci shodně uvedli, že jsou přesvědčeni o pozitivním vlivu vzdělávání na jejich zaměstnatelnost.

Výzkumná otázka C - Jak hodnotí přistěhovalci možnosti vzdělávání a jak se o nich dozvídají? Podle názoru většiny účastníků rozhovoru jsou vzdělávací možnosti v České republice uspokojivé. Všichni dotazovaní se o možnostech vzdělávání dozvěděli buď od přátel, nebo pomocí internetu. Dva dotazovaní uvedli, že jim žádná možnost vzdělávání nechybí. Jedna účastnice zmínila nedostatek možností finančně přijatelného vzdělávání. Další dva dotazovaní měli největší problém s časem, respektive se skloubením pracovních povinností a studia.

Výzkumná otázka D - Jaký má vliv osobnost andragoga na vzdělávání imigrantů? V obecném měřítku byla osobnost andragoga pro imigranty důležitá. Odpovědi účastníků ukazovaly na zajímavou paralelu mezi preferencí individuálního studia s andragogem a přikládání vysoké důležitosti andragogově osobnosti.

Výsledky provedeného kvalitativního průzkumu ukazují na to, že imigranti pokládají vzdělávací možnosti v České republice za dostatečné a dozvídají se o nich od svých přátel či z internetu. Někteří účastníci rozhovorů však uváděli problémy s nedostatkem financí nebo času, který by do vzdělávání rádi investovali. Většina účastníků očekává, že jim vzdělání umožní lepší uplatnění na trhu práce. Osobnost vzdělavatele (andragoga) považují za velmi důležitou. Vzdělávání, a to specificky jazykové vzdělávání, bylo účastníky rozhovoru označeno za nejsilnější faktor ovlivňující jejich sociální inkluzi.

Cíl práce - zjistit, jak napomáhá vzdělávání dospělých imigrantů jejich sociální inkluzi – byl na základě provedených rozhovorů, analýzy získaných dat a nalezení odpovědí na vytýčené výzkumné otázky, splněn. Z pohledu možnosti využití výsledků průzkumu v praxi se autorka práce domnívá, že by bylo vhodné rozšířit nabídku výuky českého jazyka pro imigranty, a to především na dobrovolnické bázi. Počty dobrovolníků jsou v neziskových organizacích v současnosti velmi omezené. Přistěhovalci uvádějí, že se jim nabízený počet hodin výuky českého

jazyka, či jiných aktivit zdá nedostatečný. Autorka předpokládá, že by bylo prospěšné dát více prostoru např. studentům pedagogických a jiných humanitně zaměřených fakult, kteří by v neziskových organizacích mohli vykonávat svou odbornou praxi.

Na závěr si autorka dovoluje nastínit doporučení pro další empirický průzkum. Vzhledem k tomu, že většina účastníků v době konání rozhovoru teprve studovala, byla odpověď na výzkumnou otázku B (Jakým způsobem ovlivňuje jazykové i ostatní vzdělávání imigrantů jejich zaměstnatelnost?) založena především na jejich očekávání. Bylo by zajímavé provést obdobný průzkum u přistěhovalců, kteří již studium ukončili a vstoupili v České republice na trh práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BARTÁK, J., 2003. Základní kniha lektora. Praha: Votobia. ISBN 807220-158-1.
- BELZ, H., M. SIEGRIST, 2001. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- BENEŠ, M., 2003. Andragogika, teoretické základy. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-23-8.
- BENEŠ, M., 2008. Andragogika, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2580-2.
- DISMAN, M., 2011. Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.
- GAVORA, P., 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HARTL, P., 2004. Stručný psychologický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.
- CHRÁSTKA, M., 2007. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANDOUREK, J., 2007. Sociologický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-269-0.
- KALNICKÝ, J., 2007. Systémová andragogika. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-807-3684-891.
- KELLER, J., 2009. Úvod do sociologie. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-86429-39-7.
- CVEJNOVÁ et al., 2008. Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1). Praha: VÚP. ISBN 978-80-87000-24-3.
- KRAUZ et al., 2011. Nový akademický slovník cizích slov. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1415-3.
- KUBÁTOVÁ, H., 2009. Sociologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2315-9.
- NAKONEČNÝ, M., 2009. Sociální psychologie. 2.vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.

- PALÁN, Z., 2008. Základy andragogiky. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PLAMÍNEK, J., 2014. Vzdělávání dospělých. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4806-1.
- PRŮCHA, J., 2009. Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru. 3.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, J. (ed.), 2009. Pedagogická encyklopedie. Praha: PORTÁL. ISBN 978-8-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., J. VETEŠKA, 2014. Andragogický slovník. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- RÁKOCZYOVÁ, M., R. TRBOLA, 2008. Lokální strategie integrace cizinců v ČR I. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7416-009-6.
- RÁKOCZYOVÁ, M., R. TRBOLA, 2009. Sociální integrace přistěhovalců v České republice. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-023-0.
- RÁKOCZYOVÁ, M., R. TRBOLA, 2010. Vybrané aspekty života cizinců v České republice. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7416-067-7.
- ŠVARÍČEK R., ŠEĐOVÁ K., 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 2.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VETEŠKA, J., 2010. Kompetence ve vzdělávání dospělých. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-98-3.
- VETEŠKA, J., M. TURECKIOVÁ, 2008. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-54-9.
- VYHNÁNKOVÁ, K., 2007. Vzdělávání dospělých v České republice a v Evropské unii. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-46-4.

Seznam použitých internetových zdrojů

CENTRUM PRO INTEGRACI CIZINCŮ. Nízkoprahové kurzy v oblasti jazykového vzdělávání. [online]. © 2010 [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org/upload/soubory/%C4%8De%C5%A1tina/N%C3%ADzkoprahov%C3%A9%20kurzy%20%C4%8De%C5%A1tiny%20pro%20cizince%20CIC.pdf>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Koncepce výběru a zpracování statistických údajů spojených s migrací a integrací cizinců na území České republiky. [online]. © 2010 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z: <http://www.komora.cz/pro-podnikani/legislativa-a-normy/pripominkovani-legislativy/nove-materialy-k-pripominkam/64-10-koncepce-vyberu-a-zpracovani-statistickych-udaju-spojenych-s-migraci-a-integraci-cizincu-t-1-4-2010.aspx>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Cizinci v ČR. [online]. © 5. 12. 2008 [cit. 2014-10-22]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/3E00371DEC/\\$File/111808.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/3E00371DEC/$File/111808.pdf).

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, Život cizinců v ČR. [online]. © 10. 12. 2014 [cit. 2015-01-19]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/kapitola/290027-14-r_2014-0174.

EVROPSKÁ KOMISE. Memorandum o celoživotním učení. [online]. © 2001 [cit. 2014-10-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>.

EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA EVROPSKÉ UNIE. Doporučení Evropského parlamentu a rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. [online]. © 2006 [cit. 2014-10-14]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/1140/priloha_1.pdf.

HÁDKOVÁ M., J. LÍNEK, K. VLASÁKOVÁ. Čeština jako cizí jazyk, úroveň A1. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. © [cit. 2014-10-28]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/6786_1_1/.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. Specifické vzdělávací cíle češtiny pro cizince. [online]. © [cit. 2014-10-30]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/specificke-vzdelavaci-cile-cestiny-pro-cizince>.

MAREŠ P., T. SIROVÁTKA. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluze) – koncepty, diskurz, agenda. [online]. © 2008 [cit. 2014-10-20]. Dostupné z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Socialni_vyloucení_exkluze_a_socialni_zaclenovani_inkluzie.pdf.

META. Výroční zpráva 2013. [online]. © 2011 [cit. 2014-10-27]. Dostupné z:

http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/vz_2013_final_na_web_0.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. [online]. © 2001 [cit. 2014-10-15].

Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodický pokyn ke školní docházce žadatelů o azyl. [online]. © 2002 [cit. 2014-10-30]. Dostupné z:

<http://katalog.npmk.cz/documents/79594>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. © 2007 [cit. 2014-10-30]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Společný evropský referenční rámec pro jazyky. [online]. © 11. 2. 2014 [cit. 2014-10-28]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Strategie celoživotního učení. [online]. © 2007 [cit. 2014-10-10]. Dostupné z:

http://www.msmt.cz/file/9911_1_1/download/.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Uznávání vzdělání. [online]. © 15. 7. 2011 [cit. 2014-10-20]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/uznavani-vzdelani>.

MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. Podmínky vstupu a pobytu cizinců na území České republiky. [online]. © 13. 1.2011 [cit. 2014-10-07]. Dostupné z:

<http://www.mvcr.cz/clanek/podminky-vstupu-a-pobytu-cizincu-cizincu-na-uzemi-ceske-republiky-701621.aspx>.

MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. Terminologický slovník. [online] ©. 2010 [cit. 2014-10-15]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/terminologicky-slovník.aspx>.

RVP. Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých

základních školách. [online]. © 31. 10. 2011 [cit. 2014-10-30]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/metodicka-doporuceni-k-zaclenovani-zaku-cizincu-do-vyuky-v-ceskych-zakladnich-skolach.html>.

SIROVÁTKA T. Sociální inkluze. [online]. © 2003 [cit. 2014-10-23]. Dostupné z: <http://socstudia.fss.muni.cz/?q=content/soci%C3%A1ln%C3%AD-inkluze>.

SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, Centrum pro výzkum veřejného mínění. Názory na usazování cizinců v ČR – březen 2014. [online]. © 11. 4.2014 [cit. 2014-10-22]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7212/f3/ov140411.pdf.

SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, Centrum pro výzkum veřejného mínění. Postoje české veřejnosti k cizincům – březen 2014. [online]. © 14. 4.2014 [cit. 2014-10-25]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7213/f3/ov140414.pdf.

USNESENÍ PŘEDSEDNICTVA ČESKÉ NÁRODNÍ RADY ze dne 16. prosince 1992. Listina základních práv a svobod. [online]. © 16. 12. 1992 [cit. 2014-10-17]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. Postup při realizaci aktualizované Koncepce cizinců Společné soužití. [online]. © 22. 1. 2014 [cit. 2014-10-24]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/19017/Postup.pdf>.

USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY, ze dne 13. ledna 2003 č. 55 + P, k účinnosti Koncepce integrace cizinců na území České republiky a další rozvoj této koncepce po vstupu České republiky do Evropské unie. [online]. © 13. 1. 2003 [cit. 2014-10-22]. Dostupné z: http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/D376DFB23057E7E6C12571B60070FBF3.

USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY ZE DNE 9. ÚNORA 2011. [online]. © 9. 2. 2011 [cit. 2014-10-18]. Aktualizovaná Koncepce integrace cizinců Společné soužití. Dostupné z: <http://mvcr.cz/soubor/uv-09022011-pdf.aspx>.

Zákon č. 101/2014 Sb. O pobytu cizinců na území ČR. In: Sbíрка zákonů České republiky 2014. Dostupné z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/14-101.htm>.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách – text se zpracovanými novelami. In: Sbíрка zákonů České republiky 1998. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/>

uplne-zneni-zakona-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach-text-se-zpracovanymi-novelami.

Zákon č. 273/2001 Sb. In: Sbíрка zákonů České republiky 2001. Dostupné z: http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/vladni-dokumenty/zakon_novela_mensiny.pdf.

Zákon č. 343/2007 Sb., kterým se mění Zákon č. 561/2004 Sb. a některé další zákony. In: Sbíрка zákonů, Česká republika. 2007. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-343-2007-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb-a-nektere-dalsi-zakony>.

Zákon č. 435 ze dne 13. května 2004, o zaměstnanosti. In: Sbíрка zákonů České republiky 2004. Dostupné z: https://portal.mpsv.cz/sz/obecne/prav_predpisy/akt_zneni/zoz_-_24._cervna_2014.pdf.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

KNOWLES, M., S. Elwood, F. HOLTON a R. A SWANSON. 2005. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 6th ed. Amsterdam: Elsevier, 2005. ISBN 07-506-7837-2.

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Systém celoživotního vzdělávání	15
Obrázek 2: Vývoj počtu cizinců a jejich podílu na populaci ČR v letech... ..	22
Obrázek 3: Dimenze integrační politiky	30
Obrázek 4: Harmonogram postupu	49

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika souboru dle pohlaví	50
Tabulka 2: Charakteristika souboru dle věkové skupiny	51
Tabulka 3: Charakteristika souboru dle země původu	51
Tabulka 4: Charakteristika souboru dle dosaženého vzdělání	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Otázky polostrukturovaného rozhovoru I

PŘÍLOHY

Příloha A – Otázky polostrukturovaného rozhovoru

V rámci realizovaného průzkumu „Vzdělávání dospělých imigrantů jako nástroj sociální inkluze“ byly účastníkům v polostrukturovaném rozhovoru položeny následující otázky:

1. Jste žena / muž?
2. Jaký je váš věk?
3. Ze které země pocházíte?
4. Jak dlouho žijete v ČR?
5. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání ve vaší vlasti?
6. Jaká byla vaše poslední profese ve vaší vlasti?
7. Když jste poprvé přijel (a) do ČR, jak jste se cítil (a) začleněný (á) do společnosti? Vysvětlete a použijte škálu 1-10
8. Jakému vzdělávání jste se věnoval (věnujete) v ČR a jak dlouho?
9. Z jakého důvodu jste se rozhodl (a) dál vzdělávat?
10. Mělo (má) vaše vzdělávání vliv na získání zaměstnání v ČR?
11. Jakým způsobem jste se učil (a) češtinu?
12. Jakým jiným jazykem hovoříte kromě svojí mateřštiny a češtiny?
13. Pomohla vám znalost češtiny se lépe začlenit do české společnosti?
14. Jaké formě vzdělávání dáváte přednost (individuální studium, skupinové studium, hromadné studium, samostudium...) a proč?
15. Jak je pro vás důležitá osobnost učitele (lektora)? Vysvětlete a použijte škálu 1-10
16. Jaké vlastnosti preferujete u učitele dospělých?
17. Jak jste se dozvěděl (a) o možnostech vzdělávání cizinců?
18. Jak hodnotíte vzdělávací možnosti cizinců v ČR, chybí vám nějaká možnosti vzdělávání?
19. Jak se nyní cítíte začleněn (a) do české společnosti? Vysvětlete a použijte škálu 1-10
20. Co vám nejvíce pomohlo se lépe začlenit do českého prostředí?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Ilona Šlechtová

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Vzdělávání dospělých imigrantů jako nástroj sociální inkluze

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 60

Celkový počet stran příloh: 1

Počet titulů českých použitých zdrojů: 27

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 31

Počet ostatních zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Kostka