

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

# **Inkluze ve vzdělávání se zaměřením na etnické menšiny**

Diplomová práce

Autor: Robin Vítek  
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – Anglický jazyk  
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – Výchova k občanství  
Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.  
Oponent práce: Mgr. et Mgr. et Mgr. Věra Tauchmanová



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Robin Vítek</b>
Studium:	P17P0871
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Inkluze ve vzdělávání se zaměřením na etnické menšiny</b>
Název diplomové práce AJ:	Inclusion in Education with a Focus on Ethnic Minorities

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou inkluze ve vzdělávání se zaměřením na vybrané etnické menšiny. Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část vymezuje hlavních teoretické konceptů z dané problematiky, pozornost je věnována specifikům hlavních sledovaných skupin. Empirická část mapuje pohled žáků a učitelů v kontextu situací školní výuky ve vybraných základních školách a lokalitách. Hlavní výzkumné metody: obsahová analýza, dotazník, rozhovor, pozorování.

*GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Překlad Vladimír Jůva a Vendula Hlavatá. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.*

*MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. 190 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5309-6.*

*KOHOUT-DIAZ, Kohout-Diaz, D. BITTNEROVÁ, M. LEVÍNSKÁ. Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka. Pedagogická orientace. 2018, 28 (2), 235-268. ISSN 1211-4669.*

*DOUBEK, David, M. LEVÍNSKÁ, D. BITTNEROVÁ. Roma as The Others. Intercultural education. 2015, 26 (2), 131-152. ISSN 1467-5986.*

*DOUBEK, David, M. LEVÍNSKÁ. Schemata a výzkum přístupu k výchově ve vyloučených lokalitách. Studia paedagogica. 2013, 18 (1), 77-96. ISSN 1803-7437.*

Zadávající pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Oponent: Mgr. et Mgr. Věra Tauchmanová

Datum zadání závěrečné práce: 23.2.2022

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou závěrečnou práci Inkluze ve vzdělávání se zaměřením na etnické menšiny vypracoval pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 20. 2. 2024

**Robin Vítok**

## **Poděkování**

Chtěl bych tímto poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Daniele Vrabcové, Ph. D, která se mě ujala a umožnila mi psaní této práce. Dále pak respondentům, bez nich by empirickou část této práce nebylo možné vytvořit a zpracovat.

# Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK)

Datum:.....

Podpis studenta:.....

# Anotace

VÍTEK, Robin. *Inkluze ve vzdělávání se zaměřením na etnickou menšinu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 60 s. Diplomová práce.

Demokratická společnost jako taková se v dnešním světě vyznačuje ústřední rovnoprávností a svobodnou volbou mezi svými občany. V řadách naší společnosti se vyskytují v hojných počtech jedinci, kteří své občanství získali dodatečně a kulturně a sociálně přirozeně nezapadají do místních kruhů společnosti. V otázce vzdělávání je dlouhodobě diskutovaným tématem, jak správně a efektivně docílit co nejlepšího včlenění těchto jedinců do společnosti a utvořit z nich demokraticky smýšlející občany, kteří rozumí základním výčtům práv a hodnot a respektují je tak, jak jsou uvedeny v Ústavě České republiky. Základní myšlenkou tématu inkluzivního vzdělávání a inkluze obecně je posunutí českého školského smýšlení od dob integrace o pozici dál, na úroveň, ve které nedochází k vytváření pomyslných bariér mezi žáky na základě etnických či sociálních nerovností. V minulosti měla společnost tendenci stigmatizovat jak v řadách učitelů, rodičů nebo samotných žáků jednotlivé etnické menšiny do předem připravených pozic, které ovšem nereflektovaly subjektivní schopnosti daného jedince a nekladly na ně důraz bez ohledu na jeho původ. Úkolem novodobého učitele je snažit se nevytvářet mezi žáky rozdíly a dovést třídu jako celek k jednotné, fungující socializaci založené na potlačení přežitků minulé doby.

Diplomová práce *Inkluze ve vzdělávání se zaměřením na etnické menšiny* se věnuje samotné problematice inkluzivního vzdělávání a jejímu napojení na etnickou minoritu v českém prostředí. Představeno je pojetí inkluze jako současného trendu ve vzdělávání, různé sféry využití inkluze, vymezení základních pojmů souvisejících s inkluzí pro eliminaci záměny významu pojmu za jiný. Práce popisuje konkrétní pracoviště v Královéhradeckém kraji. V praktické části zkoumá práce formou kvalitativního výzkumu názory jednotlivých pedagogických pracovníků na asimilaci etnických menšin do českého vzdělávacího systému a propojuje tato zjištění s provedeným zúčastněným pozorováním na poli školského pracoviště.

Klíčová slova: inkluze, vzdělávání, škola, menšina, etnikum, integrace

# Annotation

As such, democratic society in today's world is characterised by central equality and free choice among its citizens. Within the ranks of our society there are individuals in large numbers who have acquired their citizenship after the fact and do not fit naturally into the local circles of society culturally and socially. In the field of education, a long-standing topic of discussion is how to correctly and effectively achieve the best possible integration of these individuals into society and to form them into democratically minded citizens who understand and respect the basic lists of rights and values as set out in the Constitution of the Czech Republic. The basic idea behind the topic of inclusive education and inclusion in general is to move the Czech school mindset on from the time of integration to a level where no imaginary barriers are created between pupils based on ethnic or social inequalities. In the past, society has tended to stigmatize, whether among teachers, parents or pupils themselves, particular ethnic minorities into preconceived positions which, however, did not reflect or emphasize the subjective abilities of the individual regardless of his or her origin. The task of the modern teacher is to try not to create differences between pupils and to lead the class as a whole towards a unified, functioning socialisation based on the suppression of the remnants of a bygone era.

The thesis *Inclusion in Education with a Focus on Ethnic Minorities* focuses on the issue of inclusive education and its connection to ethnic minorities in the Czech environment. It presents the concept of inclusion as a current trend in education, various spheres of the use of inclusion, definition of basic terms related to inclusion to eliminate confusion of the meaning of the term with another. The work describes specific workplaces in the Hradec Kralove Region. In the practical part, in the form of qualitative research, the thesis examines the opinions of individual teaching staff on the assimilation of ethnic minorities into the Czech education system and links these findings with participant observation conducted in the field of the school workplace.

Keywords: inclusion, education, school, minority, ethnicity, integration

# OBSAH

Úvod .....	10
1. Teoretická část práce .....	11
1.1. Inkluze jako současný trend ve vzdělávání.....	11
1.2. Splynutí versus včlenění aneb vztah inkluze a integrace .....	16
1.3. Etnické a národnostní menšiny a jejich integrace .....	18
1.4. Problémy integrace etnických a národnostních menšin .....	20
1.5. Etnická menšina v kolektivu .....	21
1.5.1. Překážky v cestě za rovnoprávností – pedagogický úhel .....	22
1.6. Etnické a národnostní menšiny v ČR .....	23
1.6.1. Romská menšina .....	25
1.6.2. Vietnamská menšina.....	28
1.6.3. Ukrajinská menšina .....	31
2. Empirická část práce.....	32
2.1. Kvalitativní výzkum .....	32
2.2. Formulace výzkumných cílů, výzkumné otázky.....	33
2.3. Charakteristika výzkumného vzorku, prostředí .....	34
2.4. Respondentky.....	35
2.5. Technika sběru dat.....	36
2.6. Vlastní zkušenost.....	37
2.7. Analýza dat .....	38
2.8. Postup analýzy dat.....	39
2.9. Vlastní výzkumné šetření .....	41
2.9.1. Okruh učitelská perspektiva.....	42
2.9.2. Okruh inkluzivní postoj.....	45
2.9.3. Okruh komunikace ve vztahu učitel/žák .....	47
2.9.4. Okruh zkušenost s inkluzí.....	49
2.9.5. Okruh jinakost ve skupině .....	51
2.9.6. Okruh komunikace ve vztahu učitel/rodič.....	53
2.9.7. Okruh inkluze v českém školství .....	56



2.10. Doporučení .....	57
Závěr .....	58
Seznam použité literatury .....	59
Seznam obrázků .....	62
Seznam grafů.....	62
Seznam tabulek .....	62
Seznam příloh.....	63
Příloha 1: Struktura rozhovoru.....	63
Příloha 2: Rozhovor 1 .....	63
Příloha 3: Rozhovor 2.....	69
Příloha 4: Rozhovor 3.....	73

# Úvod

Předkládaná diplomová práce s názvem Inkluze ve vzdělávání se zaměřením na etnické menšiny si klade za cíl především zmapovat aktuální stav vztahu žáků z etnických menšin a učitelských pracovníků na základní škole. V dnešním světě je demokracie charakterizována ústřední rovnoprávností a svobodnou volbou mezi jejími občany. Avšak v řadách naší společnosti se stále setkáváme s jedinci, kteří své občanství získali dodatečně a kulturně a sociálně nezapadají do kruhů naší společnosti. Tato skupina lidí je často marginalizována, což vyvolává otázku, jak efektivně integrovat tyto jedince do demokratického rámce, aby se stali plnohodnotnými občany, kteří respektují základní práva a hodnoty.

Cílem mé práce je poodkrýt, blíže pochopit, jestli je současný stav inkluzivního vzdělávání z pohledu jeho uživatelů (pedagogů) považován za ten nejsprávnější a nejefektivnější. Jakým způsobem je v současné době zacházeno s etnickými menšinami v reálném prostředí, oproštěném od učebnicových pouček a teorií. Ve svém teoretickém rámci chci obsáhnout problematiku inkluzivního tématu jako takového a zároveň inkluze v českých podmínkách. Kladu si za cíl detailně popsat, jakým způsobem se tento fenomén vyvíjel v čase, odkud k nám přišel, jaká byla, je a bude reakce pedagogů na měnící se sféru školství.

Práce stojí na kvalitativní formě výzkumu, který byl detailně zpracováván v prostředí, kde sám pracuji a ve kterém se každodenně pohybuji. Respondenti, které jsem zvolil jako typové pro tento účel, byli vybráni z široké škály možných pedagogů jako ti, kteří reprezentují zájmy mého výzkumu. Hlavní výzkumnou otázkou je: *Jak se vyrovnávají učitelé se současnou podobou školní inkluze?* Pohled pedagogů jsem zvolil proto, že jsou to právě oni, kdo může poskytnout nejdetailnější, a hlavně nejrelevantnější pohled na situaci inkluze, etnických menšin a reálného stavu v současném českém školském prostředí.

# 1. Teoretická část práce

## 1.1. Inkluze jako současný trend ve vzdělávání

### **Definice inkluze**

Termín inkluze je odvozem z latinského „*inclusion*“, které ve své podstatě znamená začlenění, zahrnutí nebo zapojení. Jako jeho protiklad pak rozumíme exkluzi, jakožto vyloučení, vyřazení nebo vytěsnění. Pokud bychom měli pojem vztáhnout na užší měřítko, a to pedagogické spektrum, setkáváme se v souvislosti s inkluzí s pojmy inkluzivní škola a inkluzivní vzdělávání (Vomáčková 2015, s. 12–13)

Podle Průchy je inkluzivní škola chápána doslova jako „*škola vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech*“ (Průcha et al. 2013, s. 104)

Inkluzivní vzdělávání je pojmem, který můžeme chápat jako typ výuky, která má za cíl zařazení dětí rovným dílem do běžného vyučování. To znamená, že oproti letům minulým by mělo být na každé dítě nahlíženo jako na vzdělávání schopné, bez ohledu na aspekty sociálního, fyzického nebo mentálního zdraví.

### **Inkluzivní vzdělávání**

Inkluzivní vzdělávání je momentálně ve světě velmi rozšířený pojem, který postupně prosakuje do všech sfér vzdělávání v moderní společnosti. Různí autoři různých textů zaujímají různá stanoviska k tomu, kam až sahá sféra tohoto vlivu. Můžeme se bavit jak o sociální, tak i o vzdělávací inkluzi, můžeme ji vztáhnout na předškolní věk, prostředí vysokých škol nebo třeba na pole pedagogických poraden. V této práci se však budeme zabývat především rámcem základního vzdělávání.

Aby k inkluzi mohlo v první řadě vůbec dojít, musí být splněna řada elementů, které rozpohybují tradiční školu ke změně ve školu inkluzivní. Vzniká tedy vzorec, popsany Melem Ainscowem, který popisuje šest základních elementů, které jsou spojovány s vytvářením inkluzivních škol. Tyto elementy musejí být zkoumány a přizpůsobeny kulturním zvykům daného regionu a politickému spektru. (Vomáčková 2015, s. 15)

Ainscow říká, že:

- na škole se vždy odrážet od již předem existujících znalostí a dovedností
- na rozdílnost nahlížet jako na příležitost k vlastnímu obohacení
- zkoumat bariéry ve sférách všech aktérů podílejících se na inkluzi (rodiče, učitelé, žáci)
- využít a prostudovat veškeré dostupné zdroje, které jsou k dispozici k podpoře vyučování
- vytvářet řeč vlastní nové praxe (pojmenovávat)
- vytvářet podmínky, které podporují riskování (Ainscow et al. 2001, s. 112)

V prostředí, které odpovídá podmínkám inkluzivního vzdělávacího prostředí, musí být poskytnut dostatek příležitostí ke vzájemné korespondenci mezi jednotlivými žáky a ke vždy otevřenému komunikačnímu kanálu mezi učitelem a žákem. Je velmi důležité, aby se všichni aktéři, kteří se více či méně podílejí na rozvoji inkluze ve škole rovným dílem, zároveň také podíleli na seberozvoji v sekcích jako naslouchání názorům druhých, respektování se jako rovných, přijímání kritiky, kritické myšlení a zpětná vazba, tolerance apod. (Hájková a Strnadová 2010, s. 109)

### **Od odstraňování přes vyčleňování k začleňování**

Pokud se na celou problematiku podíváme z hlediska historie, zjišťujeme, že upozorňování na jinakost je něčím, co provází lidstvo již po tisíciletí. Nejstarší dochované zprávy o takovém zacházení se nám dostávají z antického Říma, kde docházelo jak k silné preferenci mužských potomků, tak také k nelítostné likvidaci dětí se zdravotním postižením. Ale bohužel tato záležitost není ani zdaleka přežitkem, který proniká pouze z antiky. (Peterson a Hittie 2003)

V letech 1938–1945 docházelo na území nacistického Německa k likvidování lidí se zdravotním postižením odvozem do likvidačních táborů. (Peterson a Hittie 2003)

Dále můžeme použít příklad z první poloviny 20. století v USA, kde legislativa státu nařizovala sterilizovat osoby, které byly postiženy zdravotním postižením. Pokud takové dítě například postihla srdeční příhoda, bylo v pořádku rozhodnout se takové dítě neoživovat. (Peterson a Hittie 2003)

*„Postupem času se místo odstraňování těchto osob, začala volit jejich segregace, nbl. vyčlenění ze společnosti. „Pro potřeby osob, které se odlišují od průměru (např. zdravotním*

*postižením či etnickým původem), jsou po celé Evropě budovány rozlehlé ústavy, ale i další speciální místa (ghetta, či celé vyloučené lokality).“ (Vrubel 2015, s. 15)*

Časem se ale začíná ukazovat, že segregace, v rámci, které je zapotřebí vybudovat celou zvláštní infrastrukturu pro lidi se speciálními potřebami, je značně neefektivní a ekonomicky náročná. Segregace se na základě rozlišností mezi jednotlivými lidmi začíná zároveň jevit jako značně neetická a v rozporu se základními lidskými právy. Z těchto důvodů začíná do společnosti postupně pronikat představa a začlenění lidí do systému. (Vrubel 2015, s. 16)

### **Inkluzivní škola**

Inkluzivní školu chápeme jako instituci, která se snaží vymanit z východisek a hodnot, která zastávaly školy neinkluzivního charakteru (zpravidla většinou školy integrační), a posunout tento stupeň vzdělávání na úroveň, ve které se snažíme zaměřit se na každého jednoho z žáků zvláště a jako na jedinečnou bytost. V tomto konceptu je zjevné, že každý z nás je něčím zvláštní, bylo by zbytečné hledat nějaké odlišnosti ve společenství, kde je každý jedinečný a jiný.

Realizovat inkluzivní školu znamená organizačně zajistit, aby všichni speciální pedagogové byli pevnou součástí škol hlavního vzdělávacího proudu, a to na všech stupních těchto škol. Hlavním tématem pro školu a celkově pro speciální pedagogiku je podpora inkluzivního školského systému ve smyslu, že se samotná instituce vzdává rozdílů mezi indisponovaným a intaktním žákem a bude se orientovat pouze podle individuálních, jednotlivých potřeb každého žáka. Na základě nárokování si přízviska „inkluzivní“ by měla škola být schopná rozpoznat dílčí zájmy, potřeby a schopnosti žáků a zároveň umět vytvořit podmínky, ve kterých jsou vytvářeny vhodné učební a podpůrné nabídky, přiměřené schopnostem žáků v dané instituci. (Bartoňová a Vítková 2010, s. 27–36)

### **Inkluzivní výuka**

Tato kapitola je věnována inkluzivní výuce. Často zde můžeme vidět návaznost na žáky se speciální vzdělávací potřebou, do které jsem v rámci této práce zahrnul i žáky z etnických menšin, kteří musí překonávat komunikační a sociální bariéry za účelem asimilace do běžných, českých podmínek a vyžadují, z mého pohledu, „speciální vzdělávací potřeby“.

*„Je nevyvratitelné, že všichni žáci by měli dostat kvalitní výuku, která respektuje rozdíly v jejich současných komunikačních, tělesných, kognitivních a smyslových schopnostech“.* (Hájková a Strnadová 2013, s. 253)

## **Základní škola**

Specifika inkluzivního vzdělávání na dnešních základních školách pro žáky se speciální vzdělávací potřebou (dále jen SVP) vymezuje a zahrnuje v dnešní době legislativa v podobě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Při realizaci RVP ZV se berou v potaz především možnosti žáků se SVP, využívá se vnitřní diferenciací, dochází k vytvoření ideálně oboustranně prospěšného sociálního klimatu založeného zejména na vnitřní motivaci, spolupráci a aktivizačních metodách výuky, důraz je kladen na komunikační kanál škola versus rodič. (Bartoňová et al. 2013, s. 38)

## **Střední škola**

Co se týče středního školství, lze ho vyhodnotit jako nejvíce se rozvíjející a měnící se oblast od roku 1989/90. V současnosti není tajemstvím, že většina žáků, kteří absolvují základní vzdělání, v něm pokračuje. Jedná se asi o 94,4 % všech studentů. V rámci platné legislativy, jak ji vykresluje školský zákon č. 561/2004 Sb., jeho novela č. 49/2009 Sb. a vyhláška č. 13/2005 Sb. *o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři*, jsou dány podmínky pro činnost středních škol.

Dle informací lze ve středoškolském prostředí vytvořit pro žáky s SVP individuální vzdělávací plán, ve kterém je vymezena odlišná organizace učiva a délka vzdělávání, avšak při zachování obsahu a také rozsahu vzdělávání stanoveného školským vzdělávacím plánem. Na středních školách je v současnosti zajišťováno vzdělávání žáku s SVP formou individuální integrace nebo skupinové integrace. (Bartoňová et al. 2013, s. 39)

## **Inkluzivní výuka napříč Evropou**

Inkluzivní výuka se v různých zemích Evropy nachází v různých stádiích a je na ni nahlíženo z různých pohledů.

### **Německo**

K německému vzdělávání výzkumný tým (Praha, VÚP, 2006) podotýká, že v souladu s podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) vyvinulo Bavorsko, jedna ze spolkových zemí Německa, systém „inkluzivní integrace“ za použití vzájemné spolupráce. Jedná se o specifické přístupy k podpoře jednotlivých žáků vzdělávaných v hlavním vzdělávacím proudu. V Bavorsku se nachází asi 15 400 žáků, kteří mají právo na speciální vzdělávací program. Jako odezvu na růst žáků se speciální vzdělávací potřebou vybudovala zdejší vláda tzv. mobilní speciálně-pedagogické služby (Mobile Sonderpädagogische Dienste),

kteřé pomáhají v diagnostice, asistenci, konzultacích, koordinaci opatření a v dalším vzdělávání. Pokud nejsou dostupná tato mobilní centra, využívají Němci speciálně-pedagogická konzultační centra, která se orientují tak, aby byla postavena blízko institucím, které mají vysoké procento žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a mají za úkol pomáhat rodičům a pedagogům zejména z běžných školních institucí. V rámci integrace zřizuje Bavorsko tzv. detašované třídy, jejichž účelem je vytvořit pomyslný most mezi speciální a běžnou třídou. Spolupráce probíhá tak, že se celá třída běžné školy nachází v prostorách školy speciální a jedna třída ze speciální školy se nachází v prostorách školy běžné. (Švařiček a Šedová 2007, s. 30)

## Anglie

Prostředí Anglie se v podstatě shoduje s prostředím českým, ale je zde mnohem větší důraz na rasové a etnické rozdíly v jednotlivých třídách. Jak víme, Anglie je zemí s poměrně vysokým procentem etnických menšin, a proto zde musí být také větší pozornosti vůči této problematice. Ve velké migrační vlně posledních let se tento aspekt ještě rozšířil, proto je třeba se na něj zaměřit, Anglie je rozhodně jednou ze zemí, kde o tomto fenoménu vědí a zabývají se jím.

Silný důraz je kladen na osobu samotného učitele. Setkáme-li se s dětmi, které potřebují pomoc v oblastech výukového procesu, vnímáme tyto děti, ať již kvůli rase, jazykové bariéře nebo postižení, jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Na anglickém podkladu se odráží to, co známe z České republiky. Žáci základních a středních škol mají všichni stejné právo na vzdělávání a je jim poskytnuta podpora závislá na rozsahu jejich potřeb již před nástupem do školy. Obdobně jako v České republice zde existují speciální školy, které jsou určeny pro žáky, u kterých bylo odborníkem vyhodnoceno, že by integrace žáka byla příliš obtížná a ve výsledku neefektivní pro obě zúčastněné strany. Pro prostředí Velké Británie jsou typické patrné a zakotvené vzorce rozdílnosti ať už v rasovém či etnickém podtextu. (Nosková a Bednařík 2010, s. 20)

Zilcher a spol. nahlíží na inkluzivní model britského vzdělávání jako na vyvíjející se aspekt tamějšího školství. Model inkluze začíná s podepsáním tzv. „Warnock report“ z roku 1978, který stanovil, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami museli být vzdělávání v klasických školách, pokud splňovali aspekty pro to nutné.

Původně zde byly čtyři základní pilíře:

- žák musel dostat takovou podporu, jakou potřeboval
- nesměla být narušena výuka ostatních žáků ve skupině
- podporující rodina
- uspořádání za využití co nejvyšší efektivity zdrojů

V průběhu dalších let proběhla legislativa několika reformami, přičemž rámec zůstal stejný, avšak podmínky se ze čtyř zmenšily pouze na dvě základní:

- podporující rodina
- nesměla být narušena výuka ostatních žáků ve skupině

Tyto úpravy ve společnosti způsobily, že v době od roku 1983 do roku 2001 byl zaznamenán úbytek dětí ve speciálním školství z 1,87 % na 1,3 %. Poté začíná být integrace na školách nazývána spíše jako inkluze, což značně evokovalo politický apel na inkluzi sociálního charakteru. Konceptualizace inkluze se přenesla na širší rámec populačního spektra, ne pouze na ty jedince, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, ale i na ty, kteří se jakkoliv odlišují od standardu populace, všichni měli navštěvovat klasické vzdělávací instituce. Inkluze je tedy stavěna jako právo. (Zilcher et al. 2019, s. 47)

## 1.2. Splynutí versus včlenění aneb vztah inkluze a integrace

V rámci vývoje a reformy českého školství se v inkluzivním vzdělávání objevuje slovo integrace jako jakési slovo přidruženého významu nebo dokonce synonymum. Je potřeba si správně ustanovit, jaké významy jednotlivé pojmy nesou.

Inkluzi chápeme z doslovného překladu ve slovníku jako splývání a integraci jako včleňování.

Tuto sekci žáků charakterizuje § 16 zákona 361/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školský zákon, a to ve znění následujících předpisů:

Vzdělávání dětí, žáků, a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

- (1) *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.*
- (2) *Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.*



- (3) *Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.*
- (4) *Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona: a) rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta.*
- (5) *Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.*
- (6) *Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám. (Anon. 2004)*

Podle statistiky vypracované ve školním roce 2011/12 se pojmy inkluze a integrace dotýkaly v České republice dle Odboru statistiky MŠMT 9 % žáků z celkového počtu žáků základních škol. (Hájková a Strnadová 2013)

### **Pohled autorů**

Vztah pojmů inkluze a integrace popisuje Horňáková ve svém příspěvku v magazínu „Inklúzia“ takto: „*Inkluze je ztotožňována s integrací. Inkluze je jakési vylepšení integrace, které přináší nové metody a postupy. Je možné si inkluzi představit jako moderní, lepší verzi integrace. Inkluze je nová kvalita odlišná od integrace, spočívající v bezpodmínečném akceptování individuálních potřeb všech dětí bez rozdílů*“. (Horňáková 2006, s. 1–2)

J. Průcha ve svém Pedagogickém slovníku vysvětluje a rozlišuje pojmy inkluzivní a integrované vzdělávání takto:

- *Inkluzivní vzdělávání* – Jedná se o vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je především pozměněný pohled na selhání dítěte ve školském systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat překážky v systému, který není nejspíše dostatečně otevřený a přístupný potřebám daného jednotlivce.
- *Integrované vzdělávání* – Má různé stupně, které se člení od oddělených speciálních tříd na běžné škole po individuální zařazení žáků do běžné školní třídy. Názory specialistů speciální pedagogiky, učitelů a rodičů na integrované vzdělávání žáků etnických menšin jsou v některých aspektech rozporuplné, převládají však názory k posilování integrovaného vzdělávání. (Průcha et al. 2013, s. 12–15)

*Velmi zjednodušeně je možné říct, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí žákům. (Votavová 2013)*

### **Vlastní stanovisko**

Je nutné podotknout, že pojem integrace je charakteristický především pro 80. léta 20. století, zatímco pro diskuzi o inkluzivním vzdělávání jsou vymezena především 90. léta 20. století a začátek 21. století. I přes fakt, že dosavadní výzkumy zatím přesvědčivě neprokázaly, že inkluze je lepším opatřením při vzdělávání žáků s SVP, můžeme v současné době říct, že takřka naprostá většina Evropy postupně směřuje k inkluzivní formě vzdělávání.

### **1.3. Etnické a národnostní menšiny a jejich integrace**

Národnostní menšiny jsou součástí naší země. V blízké budoucnosti můžeme na našem území očekávat zvyšující se počet cizinců. Budou postupem času tvořit větší a větší podíl na chodu naší země a naše společnost by se měla na tento jev připravovat. Hlavní skupinou, která bude ovlivňovat náhled na tento fenomén, budou pedagogové.

### **Pojem menšina**

Pojem národnostní menšina a příslušník národnostní menšiny je vyvozen ze: *Zákona 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin*. Věnuje se mu konkrétně § 2 zní: *Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů společenství, které se historicky utvořilo.*

*Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.*

I přes celkem jasné vymezení pojmu národnostní menšina zákonem se tato problematika často setkává s celou řadou problémů. Dochází ke sporům mezi jednotlivými autory odborných publikací, zda jsou pojmy „národnostní menšina“ a „etnická menšina“ pojmem jednotným, nebo je mezi nimi rozdíl.

### **Několik výkladů národnostní a etnické menšiny**

## 1. Pohled Soydana a Williamse

Klíčovým faktorem je pochopení definice menšiny jako takové, jde tzv. „mocenský vztah“. Pokud se na problematiku podíváme z pohledu mocenského vztahu, potlačíme otázku počtu jedinců a zaměříme se spíše na otázky charakteru vztahů mezi společenskými skupinami. Současně můžeme říct, že je to právě onen mocenský faktor, který určuje, která skupina je tzv. nadřazená a která skupina je právě oproti nadřazené menšinová. (Williams et al. 1998, s. 16)

## 2. Názor Schaefera

V závislosti na pohled moci definuje Schaefer menšinu jako podřízenou skupinu, která disponuje menším podílem moci a menší kontrolou nad vlastními životy než skupina dominantní nebo většinová. Poté své pojetí menšinových skupin obohacuje o charakteristické rysy, kterými disponuje.

Schaefer zmiňuje:

- tělesné nebo kulturní charakteristiky, které její příslušníky odlišují od příslušníků dominantní skupiny
- zkušenost předsudečných postojů a znevýhodnění
- příslušnost k minoritní skupině není dobrovolná
- pocit solidarity s jinými příslušníky téže skupiny
- sňatky jsou uskutečňované obvykle mezi příslušníky téže skupiny

(Schaefer a Schaefer 1996, s. 5)

## 3. Vymezení Barthse

Například pokud se podíváme na pohled F. Barthse (1969), můžeme etnickou skupinu vymežit takto:

- sdílí společné základní kulturní a sociální hodnoty realizované ve zjevné jednotě v kulturních formách
- tvoří jedno komunikační a interakční pole
- příslušnost k této populaci a členství v něm se samy identifikují a jsou identifikovány jinými, vytváří tak kategorii odlišitelnou od jiných kategorií téhož řádu. (Barth a Bergen 1969)

## Vlastní postoj

Lze říci, že etnickou skupinou je každá skupina lidí se společnou etnicitou (kulturním a historickým rámcem), která je zároveň odlišitelná od etnicity jiných lidí bez závislosti na území, na kterém se nachází. Národnostní skupina je pro tuto práci společenství občanů České

republiky žijících na území České republiky, kteří se odlišují od ostatním svým etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi a tvoří početní menšinu obyvatelstva.

#### 1.4. Problémy integrace etnických a národnostních menšin

##### **Otázka rasy**

*Prostřednictvím termínu „rasa“ máme ve zvyku přiřazovat jak sami sebe, tak i druhé k určitým kolektivitám. Tyto kolektivity jsou uchopitelné pomocí různých kategorií sociálních identit, k jakým patří například národ, etnická skupina, náboženská komunita, sociální třída či v našem případě „rasa“.* (Eleonóra Hamar et al. 2016, s. 16)

Pochází z latinského *ratio*, což označuje druh anebo třídu. Oproti pojmům jako etnikum a národ je u tohoto pojmu kladen důraz především na aspekty vrozené a dědičné. Samotná teorie lidských ras vznikla ruku v ruce s poznatkem, že se od sebe lidé anatomicky liší. Šlo především o barvu kůže a strukturu vlasů. Na základě těchto poznatků došlo k rozdělení lidských ras na europoidní, mongoloidní a negroidní. Každá z nich zastává a reprezentuje jeden z kontinentů – Evropa, Asie a Afrika. (Kamín a Machalová 2003, s. 12)

Z pohledu dnešní doby je ovšem toto rozdělení překonané a mylné. Kamín představuje hned několik důvodů, proč tomu tak je. Vysvětluje, že pokud bychom měli vzít v potaz veškeré lidské odlišnosti a použít je jako nástin a vzor pro jednotlivé rasy, vznikl by obrovský počet ras, v nichž by každý jedinec zastupoval tu svou, jedinečnou. Takové rozdělení je naprosto zcestné a nevyužitelné v jakémkoliv ohledu. Pokud bychom se zaměřili pouze na některé faktory a ostatní neméně důležité dali stranou, bylo by takové rozdělení nespravedlivé, neboť i přes to, že jsme o rozdílech věděli, jsme je do diagnózy nezahrnuli. (Kamín a Machalová 2003, s. 13–22)

Každý jeden člověk je jedinečný a liší se od jiných lidí ve vícero ohledech. Mezi jednotlivými rasami nejdou dobře vymezit přesné hranice a nejdůležitějším aspektem je fakt, že na poli genetiky se pomocí vědeckého výzkumu dochází k závěru, že lidské bytosti jsou z 99,99 % stejné a vykazují naprosto minimální odlišnost a členění lidské populace do ras je pouze jakýsi prostředek pro vytváření předsudků a stereotypů. Slouží lidstvu jako argument pro ospravedlňování rasismu a xenofobie. (Kamín a Machalová 2003, s. 23)

##### **Rasismus a rasová diskriminace**

*„Rasismus je ideologie, která představuje soubor koncepcí vycházející ze strachu z cizího prostředí (xenofobie). Předpokládá fyzickou i duševní nerovnost lidských ras. Rasové*

*teorie jsou podloženy představou, že lidstvo je původně rozděleno na nižší a vyšší rasy. Vyšší rasy jsou pak vůdčí a jsou nositeli civilizace a určeny k vládnutí.*“ (Šišková 1998, s. 12)

Rasovou diskriminaci lze interpretovat jako důsledek rasismu. Diskriminace zahrnuje různé projevy nepřiměřeného zacházení. Obecně se jedná o proces rozlišování, vnímání rozdílů a následné dopady tohoto procesu. Sociální diferenciací je zvláštním případem, kdy jsou porušeny normativní principy rovnosti stejného zacházení vůči všem členům sociální skupiny. (Šišková 1998, s. 13)

## **Xenofobie**

Xenofobie může být interpretována z perspektivy sociologie a filozofie jako obava z osob, které přicházejí z jiného prostředí, než je vlastní sociální sféra. Tento strach je často základem ideologií, jako je právě rasismus a jiné formy extremismu. (Šišková 1998, s. 13)

### **1.5. Etnická menšina v kolektivu**

#### **Touha po rovnosti a sounáležitosti**

*„Jestliže převáží vliv těch, kteří šli cestou tolerance a akceptování zvláštností minorit, pak se negativní postoje těch nepřípravených, nevychovaných dětí v širším měřítku neuplatní.“* (Švarcová a Mareš 2006, s. 46)

Naprostá většina dětí i dospívající mládeže ve školním prostředí touží po tom, aby ji vrstevníci brali jako sobě rovnou, aby byla přijata do kolektivu a nevyčnívala. Sociální integrace (začlenění dětí z menšinového prostředí do kolektivu školní třídy) není pouze abstraktní kategorií. Právě v prostorách školních budov nachází tato kategorie tón naléhavosti a někdy i rizikovosti. Děti touží patřit do určitého třídního společenství, které je tvořeno jednotlivými členy dané „koalice“. (Švarcová a Mareš 2006, s. 46)

Švarcová a Mareš hovoří ve své publikaci o důležitosti pocitu někam patřit takto: Období ve věku od osmi do třinácti let života je pro dítě obdobím vzestupu extroverze, utváření vlastní osobnosti a dobou vrcholícího kolektivního života. Právě v této fázi dospívání může dítě nejvíce pociťovat svou „méněcennost“, pokud se jakkoliv vzdaluje od vrstevnické skupiny, do které chce patřit, nabývá pocitu, že je to způsobeno nedostatky v jeho schopnostech, dovednostech nebo znalostech. O přijetí nositele jakýchkoli odlišností nerozhoduje v tomto věku ani tak autorita rodiče nebo jiného rodinného příslušníka, ani tak autorita učitele, ale mínění ostatních vrstevníků. (Švarcová a Mareš 2006, s. 46)

Učitelé, psychologové ale také sociální činitelé se shodují na tom, že takovéto situace mohou nejvíce dětem usnadnit jejich rodiče. Rodiče, kteří fungují pro dítě jako hromosvod zátěžových situací spojených často s náhlou a rychlou změnou kulturního a sociálního prostředí, především se jedná o vstup do školy nebo její změnu. Často se ale právě i rodiče samotní nacházejí v situacích, kdy kulturnímu a sociálnímu podtextu nerozumějí a sami by potřebovali obdržet nějaké doplňující informace, které by jim s celou situací pomohly. Proto by rodinám, které do určité míry změnilý svůj kulturní kontext a snaží se nyní adaptovat na kontext nový, vycvičení profesionálové z řad učitelů a sociálních pracovníků, kteří by byli schopni například rozlišit radikální, ale jinde tradiční výchovné metody od týrání dětí. (Švarcová a Mareš 2006, s. 47)

### 1.5.1. Překážky v cestě za rovnoprávností – pedagogický úhel

#### **Neznalost a předpojatost**

Neznalost a celková neinformovanost patří v řadách českých učitelů a rodičů k hlavním důvodům, proč ve školském prostředí stále dochází k utváření komunikační a sociální bariéry. I přes to, že děti z majoritních i minoritních oblastí sdílí stejné vzdělávací zařízení, učí se a existují společně jako jeden celek, nedochází ke vzájemnému pochopení. (Švarcová a Mareš 2006, s. 48)

Předpojatost a zaujatost je další klíčovou sférou, ze které pramenní množství zásadních překážek. Velká část českého obyvatelstva se potýká s přesvědčením, že občané minoritních sfér jsou až druhořadou kategorií obyvatelstva a nepokládají je za sobě rovné. Tyto negativní předpojaté postoje vůči uprchlíkům, emigrantům a cizincům mají svůj základ v historii. Jsou vytvářeny postoji jejich rodičů, jejich postojem k minoritnímu obyvatelstvu a vzorci chování, které jsou vryty do české výchovy. „Nepracují“, „kradou“, „berou nám práci“ atd. Takto je v našich očích vystavěn pohled na některé z minorit, a proto jsme předpojatí vůči menšinovému obyvatelstvu již v základu. (Švarcová a Mareš 2006, s. 48)

#### **Empatie**

Podle Švarcové a Mareše se jedná o nedostatek citlivosti. Mnohé napětí a rozepře, ať už skryté nebo veřejné, vznikají kvůli necitlivému zacházení jedné lidské skupiny se skupinou druhou. Příkladem takového počínání z blízké historie může být například napětí mezi Čechy a Slováky, kdy to, co bylo pro jednu stranu zcela běžné a logické, se na straně druhé vyjevovalo jako ignorace kulturních rozdílů a pohrdání hodnotami národa a celková snaha o poškození.

Pokud bychom tuto logiku aplikovali právě na prostředí školní třídy, mohou se učitelé ocitnout (a s nejvyšší pravděpodobností se i ocitnou) v situaci, kdy budou mít ve třídě žáky z různých etnických menšin. (Švarcová a Mareš 2006, s. 48)

Tyto situace jsou obzvlášť komplikované právě proto, že se jedná o dospívající, kteří mají tendenci přehánět, škádlit se, vzájemně se provokovat a pošťuchovat a zároveň si hledají svoje vlastní místo ve společnosti a nechtějí si nechat vše líbit. Potenciální konflikty mohou vyplývat z oslovení, přezdívek, napodobování druhých, vtipů o menšinách, ale také ze snahy některých žáků vyrovnat se většinové společnosti, ba ji dokonce překonat. Učitelé by měli být opatrní při hodnocení jak úspěchů, tak i neúspěchů žáků z menšin, ať už veřejně nebo jen před třídou, na rodičovských schůzích nebo i při osobních setkáních s rodiči těchto žáků. To, co nám v českém prostředí připadá běžné, může být jinde vnímáno jako hrubé zacházení či předpojatost učitele. (Švarcová a Mareš 2006, s. 48)

## 1.6. Etnické a národnostní menšiny v ČR

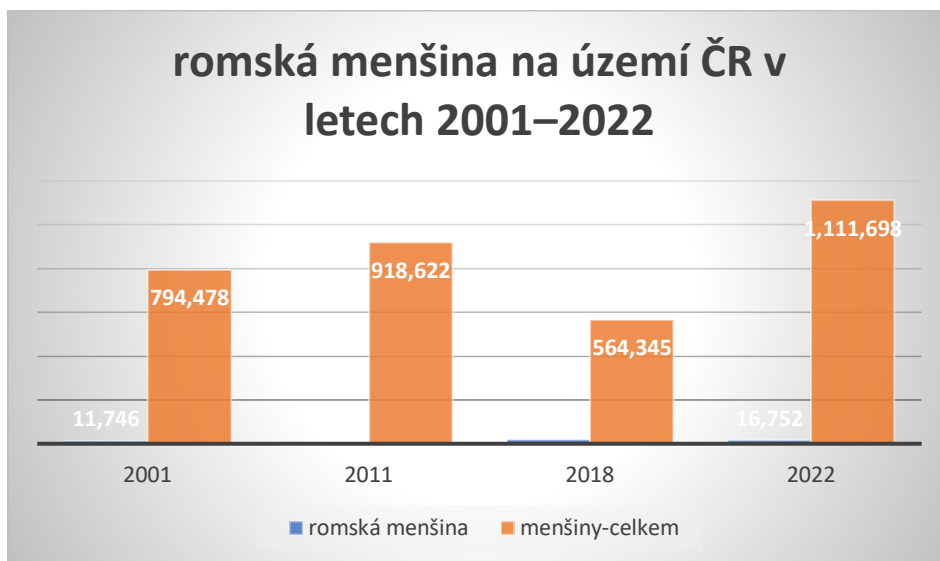
V této kapitole se budeme blíže věnovat rozložení etnického obyvatelstva v České republice. Zanalyzujeme postavení a situaci menšin v české společnosti, prozkoumáme právní rámec ochrany menšinových práv a jejich uplatňování v praxi. Rozebereme některé kontroverzní menšinové celky a podíváme se na jejich putování skrze historii České republiky. Samotný fakt, že historické spektrum vytváří úrodnou půdu pro vytvoření některých zakotvených neadaptivních návyků v chování a jednání, které se přenáší z generace na generaci a přenesly se až do současnosti, nelze popřít.

Z mého pohledu je však nutné podívat se na věc z mnohem širšího spektra a odpoutat se od pole dějin a vymezit si rámce nové. Je třeba se socio-historickým kontextem propojit také psychiku, kterou mají jednotlivé etnické menšiny, zohlednit prostředí, ve kterém vyrůstaly, a vzít v potaz jejich tradiční kulturní zázemí, zvyklosti a tradice. Detailních náhledů, které bychom mohli pro tuto problematiku použít, je nespočet, proto se budeme snažit omezit se pouze na ty, které budou pro účely naší práce nejpřínosnější.

### **Menšinové počty zkoumaných skupin na území ČR**

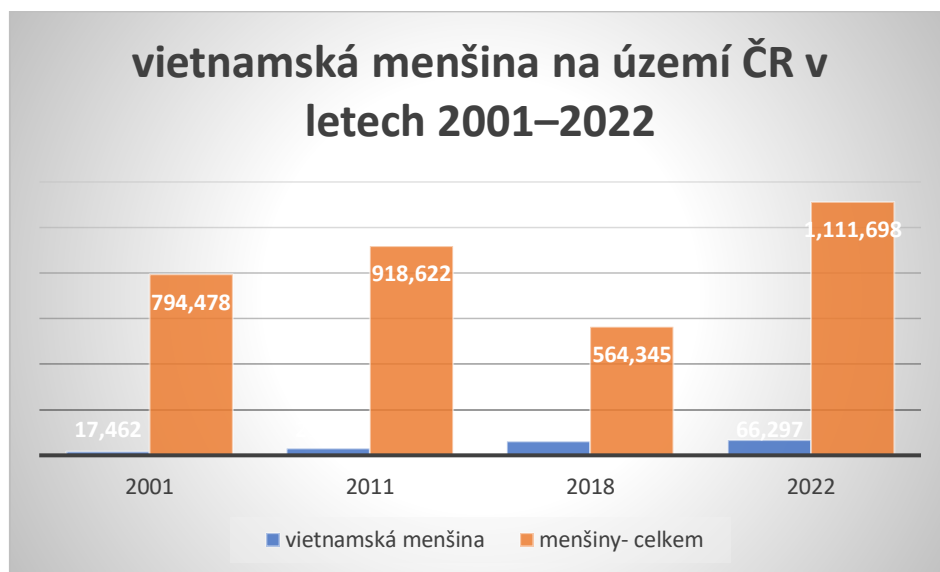
Všechna data nashromážděná v následující kapitole byla převzata z veřejně dostupných dat Českého statistického úřadu.

*Graf 1 – romská menšina na území ČR v letech 2001–2022*



(ČSÚ 2022)

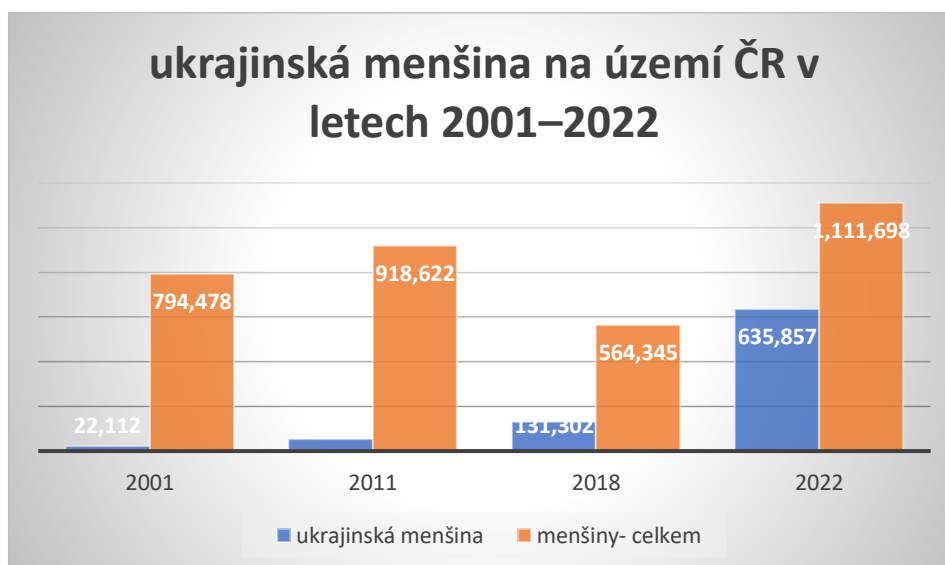
*Graf 2 – vietnamská menšina na území ČR v letech 2001–2022*



(ČSÚ 2022)



Graf 3 – ukrajinská menšina na území ČR v letech 2001–2022



(ČSÚ 2022)

Z příložených grafů můžeme pozorovat převážně jeden zásadní fenomén, který do velké míry zasáhl do českého školství. V rámci posledního sčítání lidu v roce 2022 si můžeme všimnout, že jeden z parametrů zásadně vybočuje z běžné křivky. Jedná se o poměr přírůstku ukrajinské menšiny mezi lety 2018–2022. Tato křivka je zásadně ovlivněná započítáním války na Ukrajině 24. 2. 2022. V současné době a v současných podmínkách českých škol je význam ukrajinské menšiny naprosto zásadní a je nejpočetnější.

### 1.6.1. Romská menšina

Problém vzdělávání romských žáků v českých školách je dlouhodobě aktuálním tématem v oblasti pedagogiky. Tento jev již po mnoho let zaměstnává pedagogickou obec a odbornou veřejnost, avšak stále nebyly nalezeny odpovědi na všechny otázky. V praxi pedagogů a speciálních pedagogů se setkáváme s různými přístupy k tomu, jak efektivně vést a motivovat romské žáky a jak efektivně komunikovat s nimi a jejich rodiči. Nedostatečné znalosti o romské kultuře jsou zjevné a mohou výrazně ovlivnit volbu vhodných výchovně-vzdělávacích metod, formy organizace výuky a přístup učitele k interakci s romskými žáky a jejich rodinami. (Kaleja 2011, s. 5)

Podle posledních údajů získaných z volně přístupných zdrojů vlády České republiky se na území české republiky v roce 2022 k romské národnosti přihlásilo celkem 16 752 občanů, avšak takovéto statistiky jsou velmi zkreslené a neodpovídají reálnému stavu, protože valná většina romské národnosti se při sčítání ke své národnosti nepřihlásí a nechá kolonku národnosti

nevyplněnou. Důvody tohoto chování mohou být různé. Někteří považují tento způsob za rasismus, jiní se ke své národnosti nehlásí na základě obav, že státní orgány využijí a zneužijí informace, které od nich získaly. Právě proto si je potřeba uvědomit fakt, že se reálný počet Romů na území České republiky odhaduje na 250 000 Romů.

*Černé vlasy, tmavší pleť a převážné zastoupení krevní skupiny B jsou vlastnosti, které můžeme vysvětlit geneticky. Avšak podíváme-li se na jejich celkové vnímání světa, myšlení, úsudek, přístup k životu, zvyky a jazyk – víme že tyto aspekty můžeme plně pochopit pouze skrze jejich historii. (Šišková 1998, s. 70)*

### **Výchovné cíle, individuální přístup a vzdělávací potřeby**

*„V komunitě Romů se setkáváme s odlišným pojetím výchovy. Výchovu v komunitě Romů lze vnímat jako cílené působení subjektu na objekt, s vědomím intencionálních a funkcionálních vlivů výchovy. Směr výchovy se diferencuje (pozitivní, negativní) podle normativního rámce minoritní kultury. Požadavky na výchovné působení jsou kladeny liberálněji ve srovnání s požadavky většinové společnosti. Intencionální výchovné vlivy rodičů jsou nastaveny odlišně, opírají se o řadu faktorů stejně tak jako u rodičů majoritní společnosti, ovšem s přihlédnutím k romské etnicitě“ (Kaleja 2011, s. 25)*

Z analýzy individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vyplynulo:

1. Školy v České republice, potažmo poté jejich pedagogové, nepostupují ve vzdělávacím procesu a ve výchově dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jednotně.
2. Je možné pozorovat, že i přes probíhající změny ve speciálním školství je vzdělávací systém v České republice stále ovlivněn výraznou tendencí přesunovat žáky mimo hlavní vzdělávací proud směrem ke specializovaným formám vzdělávání, které jsou primárně určeny pro osoby se zdravotním postižením. V praxi dovozujeme, že na jedno reintegrované dítě do hlavního vzdělávacího proudu připadá přibližně cca 85 těch, které ho opustí a přesunou se na specializované formy vzdělávání.
3. Přibližně polovina škol v souladu se svými školními vzdělávacími programy (ŠVP) vyjadřuje ochotu přijmout děti se zdravotním postižením. Necelé dvě třetiny škol projevují otevřenost vůči sociálně znevýhodněným žákům. Nicméně další třetina škol je ve svých školních vzdělávacích programech vůči této kategorii lhostejná a malá část škol je dokonce spíše uzavřena vůči této skupině žáků.

4. IVP (individuálně-vzdělávací plány) jsou běžně využívány pro individuální integraci žáků se zdravotním postižením, ale méně často se uplatňují u žáků se zdravotním znevýhodněním. V segmentu žáků se sociálním znevýhodněním je využití IVP zcela opomíjeno a ignorováno. Pouze jedna škola ve zkoumaném vzorku vypracovává IVP pro všechny žáky v přípravném ročníku, většina škol je skeptická k možnostem a účinnosti jeho použití. Hlavním omezením jeho využití je absence navýšení normativu pro žáka při realizaci IVP zaměřeného na sociální znevýhodnění.
5. U sociálně znevýhodněných žáků byla zdůrazněna důležitost předškolní přípravy a práce s dětmi v co nejmladším věku. Školy uvádějí značné rozdíly ve výkonnosti žáků na začátku školní docházky mezi těmi, kteří absolvovali předškolní přípravu, a těmi, kteří jí neprošli. Přibližně třetina oslovených respondentů podpořila zavedení povinné předškolní přípravy. (Kaleja 2011, s. 27–28)

### **Doporučení k začleňování**

Je důležité podporovat sebeúctu romských dětí tím, že jim poskytneme vhodné vzory a role, se kterými by se mohly identifikovat a napodobovat je. Například v amerických učebnicích jsou již běžné obrázky mužů a žen různých ras v prestižních rolích jako lékaři, policisté, učitelé a pracovníci jiných profesí, což přispívá k pozitivnímu vnímání. Dokud ministerstvo školství nenavrhne podobné standardy pro autory učebnic, můžeme alespoň na školních nástěnkách zobrazovat fotografie Romů, kteří dosáhli úspěchů a pozitivně se prosadili, a to i na místní úrovni. (Říčan 1997, s. 52–53)

Nenechme uniknout žádnou příležitost, která by umožnila romským dětem, aby se prosadily v soutěžích s neromskými vrstevníky. Mají schopnosti ve zpěvu, hudbě a tanci. Dokáží vyniknout v obratnosti, která nevyžaduje žádné dlouhé tréninky. Zřizujme skupiny a týmy, kde romské děti spolupracují, hrají si nebo se účastní sportovních aktivit společně s neromskými dětmi. Na školních nástěnkách bychom měli prezentovat fotografie těchto událostí, jako jsou školní výlety a podobně. Tímto způsobem dáváme romským dětem signál, že jsou součástí naší komunity. (Říčan 1997, s. 53)

Vyvarujme se veškerého ponižování a znevýhodňování romských dětí. Je velmi snadné upadnout do této pasti při nevyhnutelném kritickém hodnocení jejich školních výsledků. Je součástí zručnosti pedagogického přístupu umět ukázat na chyby takovým způsobem, který neponižuje, ale naopak povzbuzuje. Ocenit pokrok a snahu. Je důležité projevit citovou podporu

a u mladších dětí i fyzický kontakt, který jim dává pocit, že jsou akceptovány a nejsou odmítány. Nicméně, vzhledem k současným obavám z pedofilie, je třeba respektovat opatrnost, pokud učitel zvolí zdrženlivý přístup k fyzickému kontaktu, i když by jeho použití bylo pedagogicky vhodné. (Říčan 1997, s. 54)

Stejně jako v případě jednání s romskými dětmi platí totéž i pro komunikaci s jejich rodiči. Snažme se uznat pozitivní vlastnosti jejich dětí, ocenit jejich úsilí a respektovat jejich obtíže. Pokud je nezbytné sdělit kritiku, je to důležité učinit věcně, nikoli v duchu trestání. Je vhodné jednat s matkami přátelsky, protože jsou často blíže výchově dětí a v tradičním romském prostředí jsou podřízeny mužské autoritě. Při závažných rozhodnutích je nicméně třeba respektovat především autoritu romského otce. Je třeba být opatrný, aby vstřícnost neznamenala podléhání nátlaku nebo ustupování na nesprávném místě, zejména když romští rodiče požadují neoprávněné výhody. Někteří zkušení učitelé, kteří mají citový vztah k romskému etniku, dokážou akceptovat komunikační styl romských rodičů a nalézt s nimi společnou řeč. (Říčan 1997, s. 54)

Posledním a důležitým principem, který je snad nejpodstatnější, je neočekávat rychlé úspěchy ani velkou vděčnost. Je málo pravděpodobné, že bychom svým osobním úsilím za pouhé týdny nebo měsíce mohli překonat hluboce zakořeněnou nedůvěru Romů vůči majoritní společnosti, která je neustále obnovována. Zejména platí, že mnoho romských dětí je vychováváno s přesvědčením, že oklamat, podvádět a krást od neromských lidí je přijatelné. Naše láska k dětem a pedagogická odpovědnost musí být v práci s Romy vytrvalá a vyžadovat opravdu dlouhodobé úsilí. (Říčan 1997, s. 55)

### 1.6.2. Vietnamská menšina

Vietnamská menšina představuje v České republice významnou etnickou skupinu, která zde žije již několik desetiletí. Jejich příchod do země začal v 70. letech 20. století, kdy přicházeli jako tzv. hosté práce. Od té doby se jejich komunita postupně rozrostla a integrovala do české společnosti, přičemž s sebou přinesla svou kulturu, tradice a zvyky. Dnes je vietnamská menšina důležitou součástí multikulturního charakteru České republiky, přičemž její přítomnost obohacuje společnost o různorodé perspektivy a příspěvky.

Podle výsledků sčítání lidu, domů a bytů v roce 2022 se k vietnamské národnosti přihlásilo 66 297 obyvatel České republiky.

## Vzdělávání

Ve vietnamské kultuře je stále velmi dominantní význam vzdělávání. Rodiny jsou ochotny zaplatit za vzdělávání svých potomků nemalé částky, na které celá rodina spoří někdy i celý život. Tato tvrzení potvrzují i rozhovory, které v rámci svého výzkumu provedl Janák (2021), který v rámci přípravy kapitoly ve své knize vyslechl některé vietnamské rodiny. Pro příslušníky nově nastupující mladé generace je velikou výhodou, že již znají českou kulturu, tradice a historii. Je to kultura, do které se narodili, mají proto schopnost lépe se vcítit do situace panující na českém akademickém a sociálním poli. To je zásadně odlišuje od jejich rodičů, kteří přišli do ČR již v produktivním věku a pro které sžívání se s místní kulturou bylo něco nového, neprobádaného a naučeného. (Janák et al. 2021, s. 154)

Mnozí z Vietnamců jsou dnes i rodilými překladateli, těmi, kdo vyřizuje potřebné záležitosti na úřadech pro ostatní příslušníky rodiny. Jejich rodiče nejsou tak dobře adaptovaní, a proto posílají své děti, aby řešily záležitosti v českém prostředí za ně. (Janák et al. 2021, s. 155)

V podstatě stejně se na celou situaci dívá i druhý zdroj:

Za naprosto nejzásadnější časový úsek je považován čas, který mají vietnamské děti věnovat školní přípravě. Hlavním zaměstnáním, kterému se mají vietnamské děti věnovat, je studium. Mimo hodiny, které tráví každý den ve škole, mají mnohé z nich ještě hodiny intenzivního doučování v odpolední hodinách. (Bittnerová a Moravcová 2006, s. 323)

Pro vietnamskou menšinu je vzdělávání velmi zásadní a podstatné. Chápu ho jako bránu k lepšímu životu a svobodě. Školní úspěch je jednou z nejvyšších met, kterou vietnamské děti sledují. Valná část této snahy pramení v raném věku z potřeby uspokojit rodiče, pro které je dobrý školní úspěch dítěte známkou, že se výchova vyvíjí správným směrem. V pozdějším věku je ovšem naprostá většina motivace přenesena na ně, kdy se vietnamské děti zlepšují na základě potřeby být sám pro sebe dost dobrým. (Bittnerová a Moravcová 2006, s. 323)

Ve své publikaci uvádí Bittnerová a Moravcová i několik konkrétních příkladů z rozhovorů s vietnamským respondentem:

*„Když se dobře učím, tak půjdu škola. Pokud ne, tak musím prodávat jako moji rodiče“*  
(dívka, 13 let)

*„Já jsem chodila ve Vietnamu do školy, čtyři nebo tři roky. No, bylo to dost těžký. My jsme museli taky po škole mít doučovatele, to není dobrovolný, to je prostě, že musíte. Nad učením jsem strávila prostě dost času a teď mám víc času.“ (dívka, 14 let)*

## **Rodina**

Abychom mohli pochopit, jakým způsobem se tato etnická menšina chová ve společenských kruzích v rámci školního prostředí, musíme pochopit, jakým způsobem funguje jejich kultura. Pro Vietnamce není nic cizího trávit čas obklopeni lidmi ve společenstvech.

Bittnerová a Moravcová říkají, že:

Rodinné vazby vietnamské rodiny je velmi náročné prohlédnout. Z našeho pohledu nepomůže ani znalost příjmení, a to proto, že vietnamský systém jmen a příjmení se ani zdaleka nepodobá tomu našemu. Ačkoliv jsou rodiny patrilineární, manželka nepřebírá při sňatku příjmení od svého manžela, jako je tomu u nás. (Bittnerová a Moravcová 2006, s. 326)

Nejčastěji bydlí vietnamské rodiny pohromadě v sídlištních bytech. Pokud má rodina nějakou možnost přivydělat si, zakoupí dohromady s dalšími rodinami nemovitost, kterou pak obývají společně jako jedna komunita. Obecně lze říci, že se téměř nestává, respektive není zvykem, aby vietnamská rodina, která podniká na tržnici, žila samostatně v domě. Rodiny zde mají hlubší vazby a společně se schází ve večerních hodinách, když se pracující část rodiny vrátí domů z práce. (Bittnerová a Moravcová 2006, s. 326)

Jejich životní styl se zakládá na principu velkého společenství, sdružování se ve veřejném prostoru. Vietnamec se cítí dobře bok po boku svých blízkých, je zvyklý být obklopen blízkými. (Bittnerová a Moravcová 2006, s. 327)

Pro české prostředí může být tento model mnohdy těžko stravitelný, naše nároky a standardy na potřebu a míru soukromí se nepochybně liší. Z výpovědí Čechů, kteří strávili nějaký čas ve Vietnamu, jasně vyplývá, že zdejší poměry nejsou stavěny na větší míru soukromí. (Bittnerová a Moravcová 2006)

## **Autorita**

V souvislosti s rodinnou otázkou je třeba k celé problematice připojit také hledisko autority. Nejsilnějším hlediskem je ve vietnamské sféře hledisko věku. U dětí se automaticky počítá s tím, že jsou absolutně podřízené starším osobám, tedy rodičům, potažmo mladším sourozencům. Vietnamské dítě má být v základu poslušné, má se dobře učit, má být nápomocno

v situacích, kdy rodiče potřebují být zastoupeni. V těchto principech se pilíře výchovy neliší nijak zásadně od těch českých, jde spíše o fakt, že vietnamské děti jsou skutečně do určité míry poslušnější a míra autority rodiny je o něco vyšší. Nejvyšší autoritou v rodině je otec, který se vyjevuje v tradičním podání až despoticky, nejedná se o člena rodiny, se kterým se dá polemizovat a debatovat, jeho slovo je zákonem. Jakkoliv vážně to může znít, děti jsou na tento předpoklad zvyklé a nevnímají ho radikálně. (Bittnerová a Moravcová 2006, s. 328)

### 1.6.3. Ukrajinská menšina

Přítomnost ukrajinské menšiny na území České republiky má hluboké kořeny, které sahají daleko do historie. Jejich existence je výsledkem komplexního vývoje regionu střední Evropy a představuje důležitou součást kulturní a etnické rozmanitosti této země. Ukrajinci přinášejí do české společnosti své bohaté historické a kulturní dědictví, které obohacuje naši kulturu a umožňuje nám lépe pochopit jejich životní příběhy a tradice. Je nezbytné prohloubit naše pochopení a respekt k této menšině, obzvlášť v posledních letech, kdy se jejich počty na našem území vlivem válečného stavu znásobily. Je potřeba lépe pochopit tuto menšinu nejen z historického hlediska, ale i v kontextu současné společenské soudržnosti a multikulturního dialogu.

#### **Ukrajinská migrace do České republiky – statistiky**

Ruská agrese přiměla miliony Ukrajinců k opuštění své země a k hledání útočiště v zahraničí, včetně České republiky. Někteří se již vrátili domů anebo plánují svůj návrat až se situace uklidní. Pro mnohé z nich však pobyt v zahraničí vytvořil podmínky, které jim umožnily naopak zlepšit svou sociální pozici a rádi by zůstali, zatímco jiní naopak stále odchod z Ukrajiny kvůli neutuchajícím bojům zvažují.

Ukrajinská migrace způsobená válkou má významný dopad na české školství zejména z hlediska integrace nových žáků do školního systému. Příliv ukrajinských dětí do českých škol představuje výzvu, ale zároveň i příležitost pro celý vzdělávací systém. Školy se musí snažit poskytnout adekvátní podporu a prostředky pro přijetí a začlenění těchto žáků. Ti se často potýkají nejen s jazykovou bariérou, ale i s emočními a sociálními výzvami spojenými s uprchlictvím či ztrátou domova. Mění se dynamika tříd, pedagogický přístup a vzdělávací obsah, aby lépe reflektoval potřeby a zkušenosti nově příchozích žáků. Integrace ukrajinských žáků do českého školního prostředí přináší také možnost obohacení o nové kultury, tradice a pohledy, což může vést k většímu porozumění a větší toleranci mezi žáky. Tato migrace také klade na české školství výzvu v oblasti dostupnosti a kvality vzdělávání pro všechny žáky,

neboť zvyšuje požadavky na kapacity školních zařízení, výuku cizích jazyků pro pedagogy i poskytování podpůrných služeb pro žáky s různými potřebami. V dlouhodobější perspektivě by mohla ukrajinská migrace přispět k obohacení české společnosti a k jejímu kulturnímu a sociálnímu rozvoji, pokud bude efektivně řízena a podpořena odpovídajícími politikami a investicemi do školství a integrace.

Z různých volně dostupných statických zdrojů jsem došel k závěru, že v současnosti žije na území České republiky asi 630 tisíc Ukrajinců. Česká republika se řadí mezi země, které v době počátku války na Ukrajině přijaly největší počet uprchlíků, a to asi 325 tisíc osob. Pokud se podíváme na situaci na začátku ruské invaze, zemi opouští asi 2,5 milionů občanů během jednoho měsíce (březen 2022). Posuneme-li se o rok dále, do března roku 2023, data ukazují, že počet migrantů, kterým byl poskytnut azyl, se postupně zmenšuje asi o 1/4. Od samotného počátku invaze poskytla Česká republika útočiště téměř 500 000 ukrajinských uprchlíků, do dnešního dne se dvě třetiny stále nacházejí na území České republiky. Podle údajů ministerstva vnitra se v roce 2024 nachází na území České republiky 332 742 osob ukrajinské národnosti. Dále podle statistik získaných z konce roku 2022 tvoří až 53 % uprchlíků děti. (ukrstat.gov.ua/[b.r.]

## 2. Empirická část práce

### 2.1. Kvalitativní výzkum

Ve své diplomové práci jsem se rozhodl pracovat s formou kvalitativního výzkumu. Pro potřeby této práce bylo důležité jít co nejvíce do hloubky tématu, zaměřit se na detailní zpracování problematiky jako takové a zmapovat jednotlivé aspekty. Kvalitativní výzkum můžeme chápat různě.

Někteří autoři vnímají rozdíl mezi výzkumem kvalitativním a kvantitativním na základě použitých metod. Jinými slovy můžeme říci, že prostředkem, skrze který provádíme kvantitativní výzkum, je dotazník, zatímco kvalitativní výzkum je zprostředkován skrze rozhovor. Takováto definice vede však ke značenému zjednodušení obou metodologických přístupů, například právě zmiňovaný rozhovor jde také uplatnit v rámci kvantitativní metody, záleží pouze jak a kdy je použit. (Švaříček a Šedová 2007, s. 13)

Další možností, která se nabízí a se kterou Švaříček ve své publikaci operuje, je definice podle metody usuzování. V této metodě vychází autor ze základu, že kvalitativní metodologie je založená na principu indukce, zatímco kvantitativní přístup je založen na principu dedukce.



Indukce je způsob informačního sběru, v níž závěr obsahuje informace, které přesahují informace ve východisku. Protože závěry induktivního původu překračují informace, které jsou obsaženy v datech, dokážeme skrze indukci vytvářet obecné zákony a závěry. Kvantitativní, deduktivní závěr obsahuje informace, které jsou shodné nebo menší než znalosti, které máme při předpokladech. Induktivní výzkum je založen na principu opakování. Opakujeme stejný postup, dokud vzorek není tzv. nasycený, nbl. dokud se nezačínají výsledky dat cyklit, opakovat.(Švaříček a Šedová 2007, s. 14)

Obecně můžeme říct, že: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček a Šedová 2007, s. 17)

## 2.2. Formulace výzkumných cílů, výzkumné otázky

Při výběru tématu inkluzivního vzdělávání se zaměřením na etnické menšiny jsem vybíral především podle toho, co by mě bavilo a naplňovalo. Při své dosavadní pedagogické praxi jsem se mnohokrát setkal se zacházením, které mi přišlo v dnešní, moderní společnosti nevhodné a tristní. Na pedagogické půdě jsem téma inkluze diskutoval s vícero zdroji, ne vždy jsem se setkal s odpovědí, kterou bych od tohoto druhu pracoviště očekával a vyžadoval. Práce mi slouží jako jakési zadostiučinění, způsob, kterým bych se rád vyjádřil a zmapoval, do jaké míry jsem ve svých názorech a pohledu na tuto problematiku naivní.

Svůj výzkumný problém, tedy to, čemu se bude můj výzkum v obecné rovině věnovat, jsem pojmenoval následovně: *Pohled učitelů základní školy na problematiku inkluze.*

Mé konkrétní cíle, které na sebe kladu v empirické části, jsou:

- zanalyzovat míru interestu, kterou mají učitelé základní školy v souvislosti s tématem inkluzivního vzdělávání
- nastítnit překážky, které učitelé základních škol vnímají jako esenciální pro rozvoj implementace inkluze do českého školství
- obecně zmapovat zkušenost, kterou zkoumané osoby do této chvíle mají v procesu inkluzivního vzdělávání
- popsat faktory, které hrají klíčové role v procesu inkluzivního vzdělávání.

**Hlavní výzkumná otázka:** *Jak se vyrovnávají učitelé se současnou podobou školní inkluze?*

### 2.3. Charakteristika výzkumného vzorku, prostředí

#### **Výzkumný vzorek**

Do svého výzkumného vzorku jsem zvolil respondenty, kteří nejvíce odpovídají stanovenému výzkumnému problému a sedí k němu. V obecném rámci musíme zmínit, že se na procesu inkluze podílejí svým nemalým dílem téměř všechny osoby působící na školní půdě, jsou mezi nimi: ředitelé instituce, učitelé, vychovatelé, pedagogičtí asistenti, školní psychologové, ale také externisti jako například lidé z pedagogických poraden, rodiče žáků, psychologové.

Avšak pro dosažení cílů této práce z hlediska možnosti obsáhnout dostatečně zkoumaný vzorek jsem se zaměřil na aktéry, kteří jsou dle mého názoru pro inkluzi samotnou nejdůležitější, jsou její nedílnou součástí a bez kterých by nebylo možné tento koncept žádným způsobem realizovat. Jsou jimi samotní učitelé základních škol nebo resp. jedné zvolené základní školy.

Kritériem, které zužovalo výběr učitelů, se kterými bude veden výzkum, byla délka praxe, dále jestli mají s inkluzí jako takovou alespoň základní zkušenost. Pokud učitel působil v pedagogické praxi déle než 10 let, dalo se očekávat, že zde zkušenost s inkluzí je. Mimo to jsem vybíral učitele, kteří mají alespoň pět let pedagogické praxe a mají s inkluzivní formou vzdělávání zkušenost a vědí, o co se jedná.

V průběhu psaní jsem mnohokrát upravoval počet aktérů, nakonec jsem se rozhodl pro svou práci vybrat čtyři učitele základních škol, každý reprezentuje jednu generaci. V nejstarším generačním poli jsem si pro své bádání zvolil učitelku Zdenou, která má ve školství mnohaletou praxi (28 let) a může být považována za zástupce, který reprezentuje skupinu starších učitelů, kteří začali učit v době, kdy pojem inkluze v podstatě neexistoval. Druhý segment je reprezentován dvěma učitelkami základní školy Lenkou a Adélou, které mají cca dvacetiletou praxi a představují střední generaci učitelů, kteří se již při nástupu setkávali s ranou obdobou inkluze ve formě, která je dnes již sice překonána, ale i tak se dá považovat za základ, se kterým byly obě respondentky obeznámeny již při svých začátcích na základní škole. Nejmladší generaci reprezentuje respondentka Kateřina, která se ve školství pohybuje tři roky, nastupuje tudíž do školství ve stavu, ve kterém je již pojem inkluzivního vzdělávání trendem současné doby.

## **Prostředí**

Pro účely mého výzkumu jsem vybíral instituci, která bude představovat validní vzorek pro účel mé práce. Vzhledem k faktu, že jsem v průběhu psaní této práce nastoupil na ZŠ Bezručova jako učitel, začínal jsem čím dál více pracovat s představou zvolit si pro výzkum právě tuto instituci. Pro účely svého výzkumu jsem chtěl od prvopočátku zvolit kvalitativní výzkum, který zahrnuje, aby experimentátor pronikl co nejhluběji pod povrch. S institucí jsem se postupem času sžil a poznal, jaké náležitosti má. Jedná se o pokrokovou a inkluzi otevřenou školu, která přijímá žáky jak z etnických menšin, tak i žáky postižené válkou na Ukrajině. Jedná se o školu v Hradci Králové, tedy ve městě, které se nenachází u hranic a není důvod myslet si, že by zde byla vyšší míra inkluze. Zároveň se však jedná o školu nacházející se v jednom z větších měst ČR, a proto se zde nachází inkluzivní vzorek, který je možné zkoumat. Instituce se nachází na adrese Bezručova 1468, 500 02 Hradec Králové 2 – Pražské Předměstí.

## **2.4. Respondentky**

### **Adéla**

Adéle je v současné době 45 let. Působí ve školství 20 let a její zaměření je anglický jazyk a matematika. Pro své zařazení do práce jsem si ji vybral hned z několika důvodů. Adéla je učitelkou, která v mé práci reprezentuje exaktní sféru, nemá kromě pedagogického základu žádný humanitní předmět, spíše se zaměřuje na to, co je jasné a konkrétní. Jejíma rukama jí prošly jako třídní učitelce stovky dětí a desítky z nich patřily do sekce inkluzivní. Zakládá si na jasnosti, přesnosti a vnímá celou inkluzivní otázku jako posun pro české školství. Do školství vstupuje v době segregace, v průběhu své praxe zažívá přelom k inkluzi.

### **Lenka**

Lence je v současné době 46 let. Působí ve školství 21 let a její zaměření je anglický jazyk, dějepis a občanská výchova. Lenku jsem si vybral hlavně kvůli zachycení kontrastu ona versus respondentka Adéla. Obě jsou v naprosto stejné věkové kategorii, mají za sebou i stejnou praxi, avšak každá pochází ze zcela jiné edukační větve a pojí je pouze cizí jazyk, který obě vyučují. Lenka reprezentuje humanitní větev, má o tématu mnohem více teoretických informací, na denní bázi se setkává s tématem rasové xenofobie a vyučuje děti, jakým

způsobem přijímat menšiny, a učí i další témata jako stát, rodina. Do školství přichází v době, kdy je inkluze chápána jako segregace, zažívá v rámci své praxe přelom ze segregace na inkluzi.

### **Kateřina**

Kateřině je 27 let a je učitelkou ZŠ, která má za sebou v současnosti 5 let praxe. Její zaměření je anglický jazyk, ruský jazyk a občanská nauka. Zvolení Kateřiny pro můj výzkum bylo jednoduché a již od prvopočátku jsem s jejím zařazením počítal. V době ukrajinské migrace do českých zemí fungovala Kateřina na škole jako jazykový prostředník. Jedna z mála ovládala perfektně ruštinu, a proto byla využívána jako tlumočnice. Představuje velmi cenného, typového respondenta, který reprezentuje mladou generaci, která přichází do školství ve chvíli, kdy jsou inkluzivní rámce již zhotovené a zakotvené. Zároveň za svou krátkou praxi přišla do styku s velkým množstvím případů souvisejících s etnickou menšinou a stála i u zdroje migračního proudu.

### **Zdena**

Poslední respondentce Zdeně je v současnosti 56 let a má za sebou 28 let praxe na základní škole. Její zaměření je anglický jazyk, dále biologie a tělocvik. Zdena na své instituci zastupuje nejstarší generaci lidí, kteří nastoupili do školství v době, kdy pojem inkluze v podstatě v současné podobě neexistoval. Zdena má mnohaletou praxi jako třídní učitelka a na škole také působí jako poradce.

## **2.5. Technika sběru dat**

V rámci výzkumu bylo potřeba vhodně zvolit techniku, na základě které výzkum proběhne. Pro účely této práce jsem zvolil polostrukturovaný hloubkový rozhovor, který má za cíl získat přesné a detailní informace v kombinaci se zvolenou metodou použitou pro analýzu informací se jedná o vhodnou techniku.

### **Polostrukturovaný rozhovor**

Polostrukturovaný rozhovor se používá hlavně z důvodu jeho strukturovaného rámce, který ale zároveň ponechává místo pro případné doplňující otázky a umožňuje respondentovi mírně se odklonit v rámci své rozmluvy směrem, který se v konkrétní chvíli hodí do situace. I když rozhovor není zcela přesně strukturovaný, stále si ponechává svůj pevný rámec, který určuje témata a otázky, které budou diskutovány. Tento rámec poskytuje výzkumníkovi určitou kontrolu nad průběhem rozhovoru. Oproti plně strukturovanému rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor mnohem flexibilnější. To znamená, že výzkumník má v průběhu

možnost reflektovat odpovědi respondenta, prozkoumat téma podrobněji nebo změnit směr rozhovoru dle jeho potřeby. Hlavní část polostrukturovaného rozhovoru se skládá z otázek, které umožňují účastníkům volně se vyjádřit k tématu a sdělit své pocity, myšlenky a zkušenosti. Toto všechno umožňuje výzkumníkovi hlouběji porozumět perspektivám respondentů. Výzkumník často používá techniky explorace, kdy se respondenta ptá na konkrétní informace nebo se snaží hlouběji prozkoumat určité aspekty zkušenosti jednotlivých subjektů.

Obecně se dá říci, že polostrukturovaný hloubkový rozhovor je cenným nástrojem pro získávání hlubšího porozumění lidského chování, motivací, postojů a zkušeností. Je to také užitečná metoda pro sběr kvalitativních dat, která jsou následně dále analyzována.

## **Etická otázka sběru dat**

### **Poučený souhlas**

Ve své práci důsledně dbám na etiku a respekt k účastníkům výzkumu. Jedním z klíčových principů, který uplatňuji, je zásada poučeného souhlasu.

Poučený souhlas znamená, že jsou všichni účastníci mého výzkumu před zahájením jakýchkoliv aktivit informováni o účelu studie, možných rizicích a přínosech jejich účasti. Dávám možnost klást v průběhu otázky a sděluji, že jejich účast je dobrovolná a že mají právo se kdykoliv ozvat, pokud by jim byl průběh šetření jakkoliv nepříjemný.

Respektuji rovněž soukromí a důvěrnost údajů, které účastníci poskytnou, jejich totožnost zůstává kromě zmínění křestního jména anonymní. Pro účely mé práce nebylo nutné ani nijak sdělovat konkrétní pracoviště, na kterém působí, na výsledku by to nic nezměnilo. S údaji zacházím vždy s maximální péčí, aby byl naplno využit potenciál, který mají. Data zpracovávám v souladu s platnými právními předpisy a etickými standardy.

Důvěra a respekt k zúčastněným osobám jsou pro mě prioritní a snažím se vždy jednat s maximální integritou a s ohledem na jejich práva a pohodlí.

## **2.6. Vlastní zkušenost**

Během svého dosavadního působení ve funkci pedagoga jsem měl jedinečnou příležitost pracovat s žáky různorodých potřeb a schopností v rámci inkluzivního vzdělávacího prostředí. Pro mě osobně bylo důležité poskytnout žákům nejen znalosti, ale také vytvořit prostředí, ve kterém se cítí akceptováni a podporováni ve svém individuálním růstu.

Jedním z klíčových prvků mé pedagogické praxe byla snaha o podporu individuality každého žáka. Snažil jsem se pochopit jejich jedinečné potřeby a preferované způsoby učení a přizpůsobit mé výukové metody tak, aby vyhovovaly co nejširšímu spektru žáků. To samozřejmě zahrnuje využívání různých metodických přístupů, diferenciaci výuky a poskytování individuální podpory, kde je potřeba. Spolupráce se školními psychology, speciálními pedagogy a dalšími odborníky na vzdělávání byla klíčovým prvkem mého úspěchu v práci s inkluzí. Pravidelná komunikace a spolupráce s těmito kolegy umožňovala lépe porozumět potřebám jednotlivých žáků a společně hledat efektivní strategie pro jejich podporu. Z mého pohledu je velmi důležité vytvořit otevřené prostředí pro sdílení informací a nápadů.

Jednou z největších výzev začínajícího pedagoga je schopnost adaptovat se na různorodost potřeb žáků. Často musíme inovovat své výukové plány a metody, aby lépe reflektovaly potřeby dané třídy. Tento proces vyžaduje obzvláště v řadách začínajících učitelů velkou flexibilitu a do jisté míry i přirozený cit pro profesi. Jako jednu z nejpodstatnějších věcí, která provází mou cestu pedagogickou praxí, je empatie. Bez empatie se pedagog není schopen vcítit do situace žáka a znemožňuje si nahlédnout na problém z vícero úhlů. Proto se každý den snažím aktivně naslouchat potřebám jednotlivých žáků a jejich rodinám, také se učit od svých kolegů a od odborníků. Tato otevřenost a snaha o porozumění nepochybně přispěly k prohloubení mé pedagogické praxe a k vytvoření lepšího prostředí pro žáky.

## 2.7. Analýza dat

Při tvorbě svého výzkumu jsem se potýkal s otázkou, jakým způsobem budu chtít provést následnou analýzu dat. Vzhledem k mému osobnímu vztahu k tématu (sám působím jako pedagog a téma inkluze mi bylo vždy blízké) jsem chtěl proniknout pod povrch tématu a využít informace, které získám do maxima. Interpretative phenomenological analysis, dále jen IPA se jeví jako vhodná forma, jakou analyzovat data tohoto typu. Smith, Flowers a Larkin popisují tuto analýzu takto: Jedná se o porozumění žité zkušenosti člověka. Pomáhá detailně a dopodrobna prozkoumat, jak člověk utváří význam své vlastní zažité zkušenosti, což umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu. (Smith, Flower, Larkin, 2009, s. 171)

IPA, původní psychologický kvalitativní přístup k datům, byl vyvinut Jonathanem A. Smithem od 90. let minulého století. IPA nyní nalézá uplatnění i v oblastech psychoterapie a klinické psychologie. Vznik tohoto přístupu byl motivován potřebou fenomenologického přístupu, který umožní detailní zkoumání subjektivní zkušenosti, avšak zároveň bude dostupný i výzkumníkům bez hlubších filozofických znalostí.

Na rozdíl od tradičních kvantitativních přístupů v psychologii, IPA směřuje k pochopení jednotlivých zkušeností na idiografické úrovni s důrazem na to, jaký význam přisuzuje jedinec své zkušenosti v konkrétních situacích a jak probíhá proces přiřkládání významu. IPA je považována za přístup, který poskytuje větší prostor pro kreativitu a svobodu výzkumného procesu než jiné kvalitativní přístupy. Je vhodnou perspektivou pro popis a interpretaci způsobu, jakým jednotlivci přisuzují význam svým zkušenostem, zejména v případech, kdy jsou zkoumány neobvyklé skupiny, situace nebo zdroje dat. (Říhářek, Čermák, Hytych, 2013, s. 22)

## 2.8. Postup analýzy dat

### **Přípravná fáze**

Svůj výzkum jsem započal již za svého působení na praxích. V rámci praxí jsem se setkal se žáky z etnických menšin, kteří svým postojem a chováním zaujali mou pozornost. Nebyl jsem si jistý, jakým způsobem s nimi pracovat a celkově mi v rámci třídy jistým způsobem vyčnívali. Pamatuji si, že v ten moment jsem se rozhodl, že by bylo dobré na takové téma napsat odbornou práci. Cílem mé práce bylo zmapovat inkluzivní vzdělávání etnických menšin, míru znalosti tohoto tématu v řadách pedagogů a jejich názor na celou problematiku. Nyní v současné době již působím sám jako pedagog na základní škole, tím pádem jsem měl možnost vidět velký vzorek pedagogů, ze kterého jsem si zvolil ty, kteří pro účely mé práce považují za nejcennější. Chtěl jsem pedagoga, který má dlouholetou praxi a je učitelem cizích jazyků, tudíž má možnost odbourat jazykovou bariéru mezi ním a žákem se speciální vzdělávací potřebou. Nebyl tím pádem názorově ovlivněn a limitován tím, že nemůže s žákem navázat žádný sociální kontakt z důvodu lingvistické bariéry. Dále jsem chtěl dva pedagogy, kteří mají praxi kratší než první pedagog, ale i tak dostatečně dlouhou pro účel výzkumu (cca 15 let). Jeden z pedagogů představoval humanitní větev, měl blízko k sociálním menšinám a vyučoval občanskou výchovu. Druhý pedagog ze „střední“ vrstvy představoval exaktní větev, učil matematiku a chemii. Jako poslední subjekt jsem zvolil pedagoga, který je v praxi nový, tím pádem přichází do školství ve chvíli, kdy je inkluze již něčím zažitým a samozřejmým. Více viz sekce „respondenti“. Díky této různorodosti představují adekvátní rámec, ze kterého může vzniknout důvěryhodná analýza. Vzhledem k podstatě mé práce a jejímu silně kvalitativnímu zabarvení bylo potřeba každého adepta znát a rozumět jeho názorům.

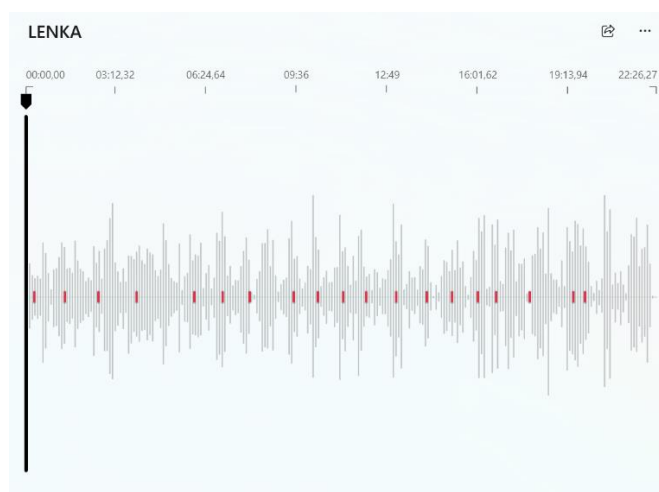
V rámci přípravné fáze jsem začal s výzkumem již v prvopočátcích vzniku této práce. Pro účely výzkumu jsem sestavil krátkou, provizorní strukturu rozhovoru, skrze kterou jsem

zjišťoval, které otázky jsou vhodné k použití do práce, kteří respondenti jsou vhodnými adepty pro výzkum atd. Nejprve jsem v rámci praxí vyzpovídal fakultní učitele a vedoucí praxe. Po rozhovoru s fakultním učitelem jsem došel k závěru, že bych svou práci rád vztáhnul na prostředí ZŠ, protože mi přijde jako nejvíce relevantní v tématu inkluze z pohledu instituce i z pohledu kolektivu, který mezi sebe dítě přijímá. Otázky jsem zužoval a zužoval, vyškrtával jsem postupně témata, která jsem považoval za taková, že se odklánějí od původního záměru této práce a nemají pro výzkum zásadní význam. Po dokončení prvního kola výzkumu jsem opět zmenšil své pole působení. Vyřadil jsem učitele, kteří nemají s inkluzí moc společného, nesetkali se s ní a neučí cizí jazyk. Cizí jazyk byl atribut, který jsem požadoval z důvodu, aby byl učitel schopen navázat se žákem kontakt skrze anglický jazyk. Z původních osmi respondentů jsem ve výsledku zkrátil svou práci na čtyři osoby, které jsou typovými respondenty. Všichni se v rámci svého působení na ZŠ setkali s inkluzí a etnickými menšinami, všichni splňují výše zmíněné parametry.

### Transkript rozhovorů

Po uskutečnění všech rozhovorů jsem se pustil do vytváření transkriptů. Již při prvním poslechu jsem se snažil některé delší pasáže zredukovat a odstranit přebytečné informace, které se netýkaly tématu. Rozhovor jsem si rozdělil do několika menších segmentů, které reflektovaly představuju o výsledku šetření. Toto rozdělení bylo pro další postup klíčové, neboť jsem se díky němu mohl kdykoliv volně vrátit v rozhovoru přesně na místo, které jsem potřeboval znovu slyšet a zpracovat. Nejprve se mi nedařilo sektory správně načasovat a docházelo k prolínání jednotlivých sekcí. Musel jsem poupravit program a jednotlivé segmenty pojmenovat a časově **vyladit**. Viz foto.

*Obrázek 1- analýza rozhovoru*





## Zkracování – poznámky, komentáře

Po vytvoření transkriptů jsem si jednotlivé rozhovory vytiskl. Podtrhával jsem sekce, které se u jednotlivých respondentů opakovaly, kódoval jsem data podle podobností, které byly na první pohled zjevné. K tomuto šetření jsem použil metodu tužka a papír. Postupem času jsem začal sekce stále více zkracovat a snažil jsem se vykristalizovat finální produkt, který bude sloužit jako opora přímo k tématu, nebude se zaobírat detaily okolo, které nejsou pro použití v práci zásadní. V průběhu této práce se mi několikrát struktura změnila a základní, mnou vytvořené opěrné otázky, jsem začal upravovat tak, aby lépe vystihly základní myšlenky. Sekce, které jsem zařadil jako klíčové, jsem poté podroboval další analýze a vyvodil hlavní tematické rámce, které tvoří pilíře mého samostatného výzkumného šetření.

## Propojování souvislostí

Vzhledem k faktu, že jsem se v rámci svých rozhovorů opíral o předem připravené základní otázky, měl rozhovor základní strukturu, která byla u všech respondentek totožná. Pokud bych dělal rozhovor na dané téma a nechal volně otevřenou diskuzi, začal bych v této fázi v jednotlivých rozhovorech hledat hlubší souvislosti, avšak zde bylo již kvůli předem dané základní kostře rozhovoru možné vidět podobnosti či rozdílnosti i po prvotním pročitání. V rámci rozhovoru jsem s respondentkami vedl ucelený rozhovor, který jsem následně zanalyzoval na sekce, věty a dále zařadil pod odpovídající tematický okruh. Ve chvíli, kdy jsem jednotlivé sekce rozhovoru poslouchal, vytvořil jsem tematické okruhy vystihující jednotlivé části rozhovorů. Poté, co jsem odpovědi respondentek viděl vedle sebe pod stejným tematickým okruhem, mohl jsem je už velmi podrobně porovnávat. V mém vlastním výzkumném šetření se nacházejí přímé řeči autorů, které můžeme pozorovat již v teoretické části práce. Tyto citace jsem se rozhodl k okruhům zahrnout z toho důvodu, že je považuji za odkazující k tomu danému okruhu.

## 2.9. Vlastní výzkumné šetření

*Tabulka 1 – Respondenti*

<b>Respondent</b>	<b>Věk</b>	<b>Vzdělání</b>	<b>Délka praxe</b>	<b>Segregace/Inkluze na začátku praxe</b>
<b>LENKA – RES1</b>	46 let	vysokoškolské	21 let	Segregace

<b>ADÉLA – RES2</b>	45 let	vysokoškolské	20 let	Segregace
<b>ZDENA – RES3</b>	56 let	vysokoškolské	28 let	Segregace
<b>KATEŘINA – RES4</b>	27 let	vysokoškolské	5 let	Inkluze

### Tematické okruhy

- učitelská perspektiva
- inkluzivní postoj
- komunikace ve vztahu učitel/žák
- zkušenost s inkluzí
- jinakost ve skupině
- komunikace ve vztahu učitel/rodič
- faktory ovlivňující inkluzi
- překážky spojené s inkluzí

#### 2.9.1. Okruh učitelská perspektiva

V první kategorii jsem se zaměřil na okruh učitelské perspektivy k tématu inkluze etnických menšin. V rámci tohoto okruhu jsem se zamýšlel při tvorbě otázek na bod, který zmiňuje Ainscow: „*rozdílnost nahlížet jako na příležitost k vlastnímu obohacení*“. (Ainscow et al. 2001, s. 112)

První otázka: *Jaký je váš osobní učitelský pohled na inkluzi z morálního hlediska?*

Druhá otázka: *Jak se díváte na otázku nadstandardní péče pro děti z etnických menšin?*

Třetí otázka: *Jak se stavíte k názoru, že je prací pedagoga poskytovat dítěti z etnické menšiny čas mimo pracovní dobu?*

Čtvrtá otázka: *Jaký je váš názor na míru šikany u dětí z etnických menšin? Pokud k ní dochází, je vina jednostranná?*

RES1 uvádí, že v dnešní době začíná být inkluze zcela něco zcela normálního a přirozeného. Ona sama necítí sebemenší problém ani vnitřní boj s výukou inkluzivního spektra, samozřejmě si ale uvědomuje a vnímá obrovské rozdíly v přístupu jednotlivých žáků k samotnému studiu a celkově rozdílnost žáků z etnických menšin a žáků českých. Její pohled na nadstandardní péči je takový, že situaci vidí ze své perspektivy. Pokud by ona přijela do cizí země, tak si myslí, že by jí nebylo nic takového zprostředkováno, tím pádem k tomu přistupuje stejně z pozice rodiče, který se vystěhoval. Zastává názor, že by se neměli lidé spoléhat na automatickou pomoc českých kantorů. Na stranu druhou má sama zkušenost s tím, kdy doučovala ukrajinské děti, ale otevřeně přiznává, že zdarma by to neprováděla. Obecně řečeno, nemyslí si, že je prací pedagoga poskytovat dítěti z etnické menšiny čas mimo pracovní dobu. K tématu šikany dodává, že k ní již v dnešní době v podstatě nedochází. Zmiňuje, že *„Kolektivy dnes již děti přijímají s naprostou samozřejmostí, společností jako taková je již globalizovaná a není vůbec ničím zvláštním vidat tuto diverzitu v rámci školního prostředí.“* Pokud již dojde k vyčlenění, přiklání se k názoru, že se děti z etnických menšin vyčleňují samy svým vlastním zaviněním. Jednostrannost šikany kategoricky odmítá.

RES2 uvádí, že pro ni byla inkluze nečekanou záležitostí. Její osobní názor je, že rozumí záměru inkluze, podporuje myšlenku stejného vzdělávání pro všechny. Realisticky však reflektuje skutečnost, že takové děti přirozeně snižují úroveň českého školství. K nadstandardní péči se otáčí směrem k rodičům a dítěti samotnému, které by podle ní mělo na svém zdokonalování pracovat především samo ve svém volném čase za asistence rodiny. Pedagog by měl být připraven podat pomocnou ruku, ale pouze v rámci vymezeného časového pásma tak, jak to mají ostatní. Šikany považuje i v dnešních podmínkách za stále aktuální záležitost, ale určitě ji vnímá jako slábnoucí trend. Zmiňuje, že z její zkušenosti si však většina dětí z etnických menšin může za svou pozici v rámci školního kolektivu sama svou apatií a nezájmem. Šikana není z jejího pohledu jednostranná.

RES3 říká, že inkluzi v poslední době nepodporuje. Uvádí, že dříve byla inkluze přísnější a pravidla jasnější, než je tomu dnes. Uvádím v tento moment referenci na Zilchera a spol., který uvádí, že dříve musely být splněny čtyři základní pilíře pro přijetí inkluzivního dítěte do klasické vzdělávání, dnes už tomu tam není (viz str. 17). RES3 uvádí, že žáci z etnických menšin potřebují pro účely svého vzdělávání extra čas, který si mají vyhradit ve svém volnu. Snahu by jako pedagog navíc projevila, kdyby cítila zájem. Otázka šikany ji netrápí, jak sama uvádí, bývalo to mnohem horší, vidí problém spíše u dětí z etnických menšin,

kteří nemají zájem se zapojit. Z jejího komentáře je jasné, že vnímá jako problémové spíše děti z etnických menšin než české.

RES4 hodnotí svůj postoj k inkluzi kladně. Zmiňuje, že je otevřená etnickým skupinám a nemá s nimi žádný problém. Sama pracovala s romskými dětmi a jinými etnickými menšinami a nikdy nebyl dle jejích slov větší problém. Pokud se jedná o inkluzivní školství, nevidí v něm obecně problém. Otázka pedagogického vytížení směrem k dítěti z etnické menšiny jí přijde celkově složitá a subjektivní. Pedagogové by měli poskytnout potřebnou oporu a nabídnout například placené doučování, pokud je to v jejich silách, ale nepovažuje to za pravidlo ani povinnost. Impulz by měl každopádně přijít od dítěte. S šikanou jako takovou zkušenost má, avšak nepocházela ze základu etnické příslušnosti. Původ šikany vnímá v rodině, která má dle ní na dítě velký vliv a zasluhuje se o to, jakým způsobem se dítě chová a reaguje.

### **Shrnutí okruhu učitelská perspektiva**

Ze sběru dat vyplynulo, že se vzděláváním dětí z etnických menšin nemá žádná z respondentek osobní problém. Uvědomují si však, že v podmínkách českého školství chybí patřičný důraz na dotažení tohoto konceptu. Všichni respondenti se shodují na faktu, že dítě z etnické menšiny potřebuje pro potřeby svého vzdělávání dodatečnou péči, podávat lepší výkon a vytvořit vícero času.

Žádná z respondentek nevidí jako správné čerpat tento nadstandard z časového balíku učitele a myslí, že není na místě, aby pedagog ve svém volném čase zdarma dotvářel pro dítě z etnické menšiny ideální podmínky. Dvě respondentky zmiňují finanční faktor jako něco, čím se dá vykompenzovat fakt, že pedagog musí pracovat déle s dítětem z inkluzivního prostředí. Dvě zbylé respondentky vidí řešení na poli rodinného zázemí, ze kterého by mělo vzejít dodatečné vzdělávání.

V otázce šikany se odpovědi respondentek různí. Převládajícím názorem však zůstává, že míra šikany v posledních letech ustupuje v závislosti na celkové globalizaci světového prostředí. RES1 nepokládá šikanu za něco, čemu by se měla v dnešní době již přisuzovat větší pozornost. RES2 považuje šikanu za něco, co je stále velkým tématem, ale připouští zlepšení situace v posledních letech. RES3 také zmiňuje ústup šikany v posledních letech, avšak nepřikládá tomu tématu velkou váhu. RES4 vnímá původ šikany v rodinném prostředí, kde jsou žáci ovlivňováni názory svých rodin.

Všechny respondentky se shodly na faktu, že šikana nepochází jednostranně z řad českých dětí, ale že jsou sociální problémy a nepřijetí do kolektivu způsobeny laxním a apatickým přístupem žáků z etnických menšin.

## 2.9.2. Okruh inkluzivní postoj

Dalším tematickým okruhem je okruh inkluzivní postoj.

- První otázka: *Mohla byste nastínit nějaký časový horizont vývoje inkluze?*
- Druhá otázka: *Jak jste vnímala střet s realitou v kontrastu s tím, co jste o inkluzi věděla?*
- Třetí otázka: *Jak byste popsala míru informovanosti v tématu inkluze v řadách pedagogů?*
- Čtvrtá otázka: *Přikláníte se tedy v otázce inkluzivního vzdělávání k Ano nebo Ne?*

Švarcová a Mareš uvádí, že „*Neznalost a celková neinformovanost patří v řadách českých učitelů a rodičů k hlavním důvodům, proč dochází ve školském prostředí stále k utváření komunikační a sociální bariéry. I přes to, že děti z majoritních i minoritních oblastí sdílí stejné vzdělávací zařízení, učí se a existují společně jako jeden celek, nedochází zde k vzájemnému pochopení.*“ (Švarcová a Mareš 2006, s. 48) Tato slova Švarcové a Mareše se objevují také v teoretické části této práce. Zde jsou opět uvedena proto, že je považují za odkazující na tento okruh.

RES1 uvádí, že vývoj inkluze vnímá jako záležitost posledních pár let, je to pro ni něco, co přišlo nedávno, vnímá inkluzi jako nástup nové doby. Na RES1 je vidět menší nervozita v souvislosti s touto otázkou, není si jistá svou odpovědí. Na otázku mířenou směrem ke střetu teorie s realitou odpovídá velmi rychle a říká, že zpočátku jí přišel celý koncept jako dobrý nápad, avšak nedokázala si realitu dost dobře představit. Náráz pro ni byl tvrdý a trápí ji hlavně dopady reality na třídní kolektivy a samotnou práci pedagoga. Sama jako učitelka občanské výuky vnímá míru informovanosti jako nízkou a zanedbanou. V otázce inkluzivního vzdělávání se staví do opozice a říká jasně „ne“ bez většího rozhodování.

RES2 zmiňuje, že inkluze byla z jejího pohledu dříve vnímána jako zařazování žáků s tělesnými nebo mentálními znevýhodněními. Zmiňuje, že sociální inkluze je záležitostí poslední éry a že přichází ze zemí, kde žije velké množství přistěhovalců. Reálné zažití tohoto konceptu přišlo v největší míře až v posledních letech, kdy přišla nárazová vlna Ukrajinců vlivem války na Ukrajině (viz str. 38). Tuto vlnu nemohl nikdy předvídat, a proto RES2 tvrdí, že se na ni nebylo možné ani připravit, a proto to byl z jejího pohledu šok velký pro všechny

pedagogy. Obecně vzato říká, že korelace teorie a praxe je dle jejího názoru minimální. Pevně věří, že každý pedagog rozumí obecnému pojmu inkluze, ale zpochybňuje, že by si pod tím každý představil ten správný koncept. V otázce inkluzivního vzdělávání říká jasné „ano“. Není zde vidět žádné zaváhání, odpověď je jednoznačná.

RES3 říká, že ve světě to stoprocentně přichází mnohem dříve než v českém prostředí. Myslí si, že inkluze tu byla již před okupací a že české prostředí bylo dlouho izolováno od západních myšlenek, a proto zde přichází inkluze až tak pozdě. Na konkrétní otázku časového horizontu RES3 nemá jasnou odpověď. Respondent uvádí, že v době nástupu do praxe neexistoval pojem inkluze jako takový. I kdyby ale existoval, tak se nemohl nikoho z pedagogů připravit na náraz reality, který se od teorie velmi odklání. Teorii uvádí jako ideální podmínky a praxi jako něco neočekávaného, k čemu je potřeba přistupovat subjektivně a nelze na to používat příručku. K otázce informovanosti respondentka zmiňuje, že v jejím případě neproběhlo žádné úvodní slovo a že s pojmy se seznamovala až posléze. Na otázku inkluzivního vzdělávání odpovídá po krátké odmlce „v českých podmínkách ne“.

RES4 mluví v otázce vývoje inkluzivního vzdělávání celkem nejasně. V podstatě pouze uvádí, že odhaduje příchod inkluze ze západu a že se jedná o záležitost posledních pár let. I jako velmi mladý pedagog, který vstupuje do již inkluzivního prostředí, říká, že její zdroje pro teoretickou sféru byly velmi omezené. V podstatě se nesešla s žádnou inkluzivní teorií. Střet s realitou pro ni byl velmi náročný. Viní strukturu vysokých škol, které nenechávají dostatečný prostor pro vysvětlení celé problematiky. Uvádí, že inkluzi z jejího pohledu chápou pedagogové jako zařazení problematických nebo znevýhodněných žáků do klasické výuky. V otázce inkluzivního vzdělávání říká zcela jasně, že to není dobrý nápad.

## **Shrnutí okruhu inkluzivní postoj**

Z rozhovorů vyplývá, že v otázce časového rámce nedochází mezi respondentkami k neshodě, ale zároveň není žádná z respondentek schopna určit přesně časový rámec vývoje.

Všechny respondentky se shodují v názoru, že teoretická sféra neposkytuje přípravu do budoucího povolání učitele a střet se skutečnou tváří inkluze je pro učitele zpravidla velmi náročný.

Z nashromážděných informací vyplývá, že míra informovanosti v řadách různých generací pedagogů není dostatečná. Respondenti nevěří v obecnou informovanost v řadách svých kolegů a viní různé aspekty. Dva respondenti se shodují na faktu, že inkluze je chápána

v řadách pedagogické obce jako jasně zarámovaný pojem, který je ovšem omezen pouze na velmi úzkou výseč skutečné velikosti problematiky. Zbylé dvě respondentky vnímají míru informovanosti na špatné úrovni.

K otázce inkluzivního vzdělávání se staví RES1, RES3, a RES4 negativně. RES2 pozitivně.

### 2.9.3. Okruh komunikace ve vztahu učitel/žák

Dále jsem se ve svém šetření věnoval okruhu komunikace ve vztahu učitel a žák. Ve studii Hájkové a Strnadové se objevuje výrok:

*V prostředí, které odpovídá podmínkám inkluzivního vzdělávacího prostředí, musí být poskytnut dostatek příležitostí ke vzájemné korespondenci mezi jednotlivými žáky a ke vždy otevřenému komunikačnímu kanálu mezi učitelem a žákem.* (Hájková a Strnadová 2010, s. 109) Tato slova se objevují také v teoretické části mé práce. Zde jsou opět uvedena proto, že je považuji za odkazující k tomuto okruhu.

Zkoumáme následující otázky:

- První otázka: *Myslíte si, že je možné poskytnout za stejných podmínek stejně kvalitní konzultaci žákům inkludovaným z etnických menšin a žákům běžným?*
- Druhá otázka: *Jakým způsobem získáváte od žáků z etnické menšiny pozitivní či negativní zpětnou vazbu?*

RES1 se dívá na otázku konzultací dětí z etnických menšin z vícero pohledů. Považuje celou koncepci za složitou otázku, opírá se o své vlastní zkušenosti a říká, že sama byla svědkem situací, kdy se dítěti dostala péče, která byla na stejné úrovni jako pro všechny ostatní a výsledek byl pozitivní, ale žák musel vynaložit vlastní úsilí pro úspěšné naplnění tohoto úkolu. Zároveň však doplňuje, že pokud by měla tento problém zevšeobecnit, je spíše toho názoru, že dítě, které není zvyklé na české podmínky, se nebude schopné adaptovat tak dobře. Není v kompetenci českého pedagoga, aby byl schopen poskytnout za stejných podmínek neboli bez vynaložení větší snahy stejně kvalitní pomoc dítěti, které je omezeno jazykovou a sociální bariérou. Zpětnou vazbu vnímá RES1 hlavně jako odezvu ze strany rodičů. Za pozitivní považuje, když je dítě veselé, zapadá do kolektivu, netráví čas samo. U dítěte vidí průběžný jazykový posun, který odpovídá tomu, z jakých podmínek přichází a jak velká jazyková bariéra byla v jeho subjektivním případě v prvotní fázi. Negativní by pro RES1 bylo naopak to, kdyby se dítě nesocializovalo, rodiče jevíli nezájem a nesnažili se navázat kontakt.

RES2 odpovídá, že zásadní je v této otázce jazyková kompetence. Pokud má dítě problém se znalostmi českého jazyka neboli pokud bariéra zasahuje do sféry jazykové, pak podle RES2 není konzultace ve stejném provedení v žádném případě možná. Doplnuje, že pro ideální stav, kdy takové dítě dostane pozornost, kterou v danou chvíli potřebuje, by bylo potřeba rozšířit pole pedagogických pracovníků a lidí, kteří by se takovým případům věnovali. Za pozitivní zpětnou vazbu pokládá, když je dítě usměvavé, nepřichází do třídy z jiné třídy samo, nesedí vyčleněné mimo třídní kolektiv, ostatní žáci s ním navazují kontakt a snaží se mu případně i pomoci. Naopak jako negativní zpětnou vazbu vnímá, když by u takového žáka docházelo ke zhoršování známek nebo kdyby byly pozorovány nějaké změny u chování dítěte a jeho vyčleňování z kolektivu.

RES3 zmiňuje, že otázku kvality konzultačního poradenství by opět brala jako něco subjektivního, jako hlavní kritérium vnímá znalost češtiny, bez které se pedagog není schopný dohodnout se žákem na vhodné formě. Uvádí, že důležité také je, jestli dítě ovládá alespoň anglický jazyk, protože skrze ten může být otevřen podpůrný komunikační kanál. RES3 uvádí, že by se bylo vhodné zamyslet nad konceptem speciálního asistenta, který by sloužil k odstranění této bariéry. Zmiňuje však, že z jejího pohledu je tento koncept nemožný, protože při současné migrační vlně způsobené vlivem války na Ukrajině by bylo takových pracovníků potřeba asi dvacet na zařízení. Ohledně zpětné vazby RES3 uvádí, že vyhodnocuje situaci na základě žákova běžného působení ve škole, v hodinách a o přestávkách. Vnímá jeho interakci při hodině, všímá si především gest a pohledů. Pokud dítě nevnímá, neplní zadání, rozhlíží se kolem sebe a neví, co má dělat, považuje to za negativní zpětnou vazbu. Dále si všímá chování dítěte o přestávkách, jestli není někde stranou, zapojuje se do aktivit a tak dále.

RES4 říká, že sama za sebe může v tomto ohledu říct, že dokáže poskytnout stejně kvalitní konzultaci, a to z toho důvodu, že na rozdíl od jiných pedagogů nemá žádnou jazykovou bariéru. Dále se poupravuje, že se samozřejmě může objevit jiná menšina, ohledně které to problém bude, ale že v závislosti na instituci, na které pracuje, je pravděpodobné, že tato sorta bude z největší pravděpodobnosti složena ze žáků, se kterými se dokáže dorozumět. Jako problém vnímá spíše to, co se dle ní žáci rozhodnou z konzultace odnést. Pozitivní zpětnou vazbu vnímá skrze to, že žák nemá žádné prospěchové ani kázeňské problémy, nejsou na něho žádné stížnosti a děti ho berou do svých řad.

### **Shrnutí okruhu komunikace ve vztahu učitel/žák**



Všechny respondentky se shodují, že zásadním faktorem pro úspěch je jazyková bariéra. Konzultace na stejné úrovni je možná u žáků, kteří nemají žádnou jazykovou bariéru. Všechny respondentky uvádí, že se za svou pedagogickou praxi již setkaly se situací, kdy konzultace pro dítě z etnické menšiny fungovala bez větších problémů a výsledný efekt naplnil jejich očekávání. Tři respondentky se shodují v tom, že znají situace, ve kterých naopak nemohlo dojít k naplnění tohoto úkolu. Pouze RES4, který slouží na škole jako překladatel a prostředník právě pro etnické menšiny, uvádí, že se vzhledem k faktu, že nehraje v jeho pozici roli sociální bariéra, nesetkal s případem, kdy by nedošlo k naplnění. Můžeme tedy s jistotou říci, že naprosto zásadní roli hraje při tvorbě kvality konzultací jazykové spektrum.

K otázce pozitivní a negativní zpětné vazby se všechny respondentky vyjadřují opět v podobném tónu. Jako pozitivní zpětnou vazbu vnímají obecně, že dítě funguje ve škole v pořádku a není mezi ním a ostatními vidět nějaký větší rozdíl. Zmiňují absenci prospěchových problémů, kázeňských přestupků, dále pak aktivitu v hodinách, zapojování se do kolektivních, skupinových prací, o přestávkách tyto děti nezůstávají na okraji společnosti, jsou veselé a hravé. Za negativní zpětnou vazbu považují, když je dítě apatické, tiché, nezapojuje se do aktivit, objevují se u něho změny chování a prospěchové problémy.

#### 2.9.4. Okruh zkušenost s inkluzí

Ze studií vyplývá, že: Na rozdílnost bychom měli nahlížet jako na příležitost k vlastnímu obohacení. V práci s inkludovaným dítětem se vždy na školách odrážet od předem existujících znalostí a dovedností. (Gilroy 2003, s. 554) Tato slova se objevují také v teoretické části mé práce. Zde jsou opět uvedena proto, že je považuji za odkazující k tomuto okruhu.

Inkludované dítě chápeme pro účely tohoto segmentu a samozřejmě i této práce jako dítě pocházející z odlišné etnické menšiny.

- První otázka: *Jako jak velkou byste popsala svou dosavadní zkušenost s inkluzí?*
- Druhá otázka: *Mohla byste popsat míru své zkušenosti s případem sociálního vyčlenění u jedince z etnické menšiny?*
- Třetí otázka: *Jaký je váš názor na poskytování individuální péče žákům z etnických menšin?*

RES1 uvádí, že její zkušenost s inkluzí není nějak neobvykle vysoká. Nemá však přehled o tom, jak je to na ostatních školách, ale z principu věci ví, že instituce, na které pracuje, se řadí do sekce, která představuje středobod mezi malou a velkou mírou inkluzivního spektra.

Proto se také dobře hodí jako relevantní instituce pro výzkum obecné inkluzivní roviny. O případu segregace etnických menšin v rámci školní třídy má RES1 velmi dobré informace, protože právě v současné době zažívá jako třídní učitel obdobu tohoto problému u svých žáků. Je potřeba zmínit, že ve výpovědi RES1 je cítit velký pocit toho, že si tento stav způsobil sám žák z etnické menšiny, který se záměrně vyčleňuje z řad ostatních žáků, ostatně obdobně se již RES1 vyjádřil, viz otázka šikany. Co se týče individuálního přístupu, uvádí RES1, že na začátku by se měla takovému žákovi poskytnout individuální péče. Sama se o to ve své praxi snaží a postupem času ubírá na individualitě k žákovi. Obecně si však myslí, že v zahraničí také není žádný individuální přístup poskytován a nemělo by k tomu docházet ani tady.

RES2 se dívá na svou dosavadní zkušenost pragmaticky. Instituci, na které učí po celou dobu své profesní kariéry, nepovažuje za školu, která by měla vyšší míru inkluze než školy ostatní, a proto je její zkušenost srovnatelná s ostatními učiteli jejího věku a s její délkou praxe. Vyčlenění žáka z kolektivu na základě jeho etnického původu nezažila a ani jako třídní učitel si nepamatuje na případ, kdy by k něčemu takovému došlo. RES2 zdůrazňuje důležitost přistupovat k žákům z etnických menšin individuálně a považuje to za velmi správné. V její reakci je vidět jasný zápal pro téma a vypadá, že má hodně co povědět. Začíná tím, že by ráda zmínila právě problém Ukrajinců. Empaticky vyzdvihuje Ukrajince jako někoho, kdo musel opustit svůj domov a my jako Češi si nedokážeme představit, s čím bojují a co zažívají. Ona sama, pokud vidí snahu u takového žáka, vyjde vždy vstříc a myslí si, že nemůžeme chtít po takových žácích stejné věci jako po klasických českých žácích, takže individuální přístup považuje za zcela přirozený a staví se k této otázce kladně.

RES3 vnímá své zkušenosti jako pestré, ale míru inkluze na instituci, kde působí, vnímá jako průměrnou a spíše nízkou vzhledem k současné situaci kolem migrační politiky. S vyčleněním žáka z kolektivu se setkala vícekrát, zdůrazňuje, že v naprosté většině případů šlo o dítě, které nemělo snahu se do kolektivu začlenit, v takovém případě má pedagog svázané ruce a nic s touto situací nenadělá. Nesetkala se s případem, kdy by mohla říct, že dítě bylo čistě odmítnuto kolektivem. Individuální přístup z pohledu RE3 nedává smysl. Pokud máme mluvit o inkluzi jako o zrovnoprávnění všech, není na místě, aby se takovým dětem poskytoval individuální přístup na úkor klasické výuky a českých dětí.

RES4 si nemyslí, že je její zkušenost s tématem inkluze malá, avšak nepovažuje své pracoviště za místo, kde by se vyskytoval velký inkluzivní vzorek. Nemyslí si, že tu je možné posbírat nějaké nadprůměrné zkušenosti v tomto ohledu. Za svou praxi se nesetkala se situací, kdy by dítě z etnické menšiny bylo vyčleněno ze společnosti. Otázka individuálního přístupu

je jedním z hlavních důvodů, proč RES4 kategoricky nesouhlasí s inkluzí. Zmiňuje, že znevýhodňujeme ostatní děti a nevěnujeme jim takovou pozornost. Považuje celý koncept za nesmyslný a hraniční se zvyšňováním právě dětí z etnických menšin.

### **Shrnutí okruhu inkudované dítě**

Všichni dotazovaní respondenti považují míru svých znalostí z oblasti inkluze za dostatečnou a přiměřenou instituci, ve které pracují. Všichni dotazovaní pracují ve stejné instituci, která je považována za školu otevřenou inkluzi žáků z etnických menšin, nevyčnává mírou inkudovaných žáků do minima ani naopak do extrému.

RES1 a RES3 se setkali s případem segregace a vyčleňování žáků z kolektivu. Ani jeden z respondentů však nevyhodnocuje tuto situaci jako něco, za čím by stál kolektiv. Oba respondenti se shodují v tom, že příčina takové situace pramení v apatii a nezájmu inkudovaného dítěte o začlenění se do kolektivu. RES4 a RES2 se neseťkali se segregací dítěte v kolektivu.

V problematice individuálního přístupu dostáváme od jednotlivých respondentů rozdílné odpovědi. Zatímco RES4 se k tomuto fenoménu jasně otáčí zády a přijde mu, že se začíná spíše situace otáčet proti klasickým žákům, tak respondenti RES1 a RES3 vidí situaci méně radikálně, s individuálním přístupem v obecné rovině nesouhlasí, avšak každý z nich uvádí případy, ve kterých si umí představit, že je individualita nutná a potřebná. RES2 nahlíží na individuální přístup jako na něco potřebného a nutného, nevidí v tom problém.

### **2.9.5. Okruh jinakost ve skupině**

V tomto okruhu se budeme věnovat otázkám rasového podtextu a předsudkům

- První otázka: *Jaký je váš pohled na názor, že xenofobie a rasismus ve školství jsou na ústupu?*
- Druhá otázka: *Jaký je váš pohled na tvrzení že čeští žáci mají vůči žákům rozdílného etnika předsudky?*
- Třetí otázka: *Jak žáci vnímají kulturní odlišnosti?*

*Předpojatost a zaujatost je další klíčovou sférou ze které pramení množství zásadních překážek. Velká část českého obyvatelstva se potýká s přesvědčením, že občané minoritních sfér jsou až druhořadou kategorií obyvatelstva a nepokládají je za sobě rovné. Tyto negativní předpojaté postoje vůči uprchlíkům, emigrantům a cizincům mají svůj základ v historii.*

(Švarcová a Mareš 2006, s. 49) Tato slova se objevují také v teoretické části práce. Zde jsou opět uvedena proto, že je považují za odkazující k tomuto okruhu.

RES1 uvádí, že děti již rasové odlišnosti tolik nevnímají a že odlišnou barvu pleti neberou jako něco zvláštního. Myslí si, že společnost se v posledních letech do velké části globalizovala, ty pomyslné nůžky mezi jednotlivými etniky jsou si stále blíží a blíží. Z pohledu RES1 je důležité zmínit, že velkou roli hraje to, o jakém etniku mluvíme, protože ke každému etniku zaujímáme odlišný postoj. Odlišná barva pleti může být pro děti přínosem, stejně to vidí i tento respondent. Předsudky vůči jednotlivým rasám a menšinám vnímá RES1 jako vypěstované na základě rodinného zázemí. Zamýšlí se nad tím, jak věk ovlivňuje předsudky a dochází k tvrzení, že malé děti nemají ještě rozum z tohoto pojmu a že s přibývajícím věkem a vlivem rodinných názorů stoupá v obecné rovině i míra předsudků vůči jednotlivým menšinám. Kulturu prý děti vnímají jako něco, z čeho se můžou přiučit a dozvědět se něco nového. Dítě z jiné etnické menšiny může při různých svátcích sdílet informace z jeho kulturního prostředí, jak se u nich slaví např. Vánoce atd. Naopak děti české mohou zase obohatit to dítě nazpět. Jako překážku by RES1 vnímal, kdyby přišly děti z koutů světa, na které nejsme vůbec zvyklé, např. arabské děti se šátkem na hlavě.

RES2 nahlíží na situaci tak, že menšin je ve světě stále víc a víc, je to běžnější záležitost pro celý svět, tím pádem začínají tyto odlišnosti připadat normální a běžné i dětem. Předsudky pramení dle názoru RES2 jednoznačně z prostředí rodiny. Pokud rodina chová nenávisť například k romské menšině, promítne se tato nenávisť jedna ku jedné na dítěti. Všechno pochází a pramení z rodinného zázemí a nezáleží z pohledu respondenta vůbec na věku, ale na tom, jak je situace podána doma. Respondent ještě dodává, že samozřejmě úplně malé děti nemají ještě dostatečně rozvinutý rozum na to, aby toto pochopily i pokud by byly ovlivněny rodinou. Co se týče kultury, vnímá ji jako něco, čím se můžou obě strany obohatit, tím pádem tedy zasahuje do procesu edukace, ale v kladné formě.

RES3 bere xenofobii a rasismus jako něco, v čem jsme se za poslední roky velice posunuli. Respondentka má velmi dlouhou praxi, a proto může tento fenomén zhodnotit z hlediska časového spektra. Uvádí, že jsme se posunuli v tomto ohledu neuvěřitelně vpřed, zmiňuje, že nemá velkou zkušenost přímo s Afroasiaty, ale co se týče například asijských etnických menšin, tak ti dřív měli v českém prostředí problémy, naopak dnes jsou vítáni a nikdo je neomezuje. RES3 hovoří o předsudcích jako o něčem, co pramení hlavně a především z výchovy. To, co dítě vidí doma, to reflektuje poté i ve školském prostředí. To znamená, že děti jsou v očích respondentky takové nástroje, pomocí kterých si můžou pedagogové udělat

názor na to, jak vnímají rasové a xenofobní otázky příslušníci rodiny dítěte. Myslí si, že s věkem zároveň stoupá míra toho, jak moc předsudky děti ovlivňují. Ohledně kultur RES3 zmiňuje, že velmi záleží na tom, která kultura to je. RES3 říká, že má na škole samozřejmě děti, které tráví Vánoce například jinak, ale jak pedagogové, tak i žáci tohle většinou berou pozitivně a jako příležitost nějakým způsobem obohatit sebe i kolektiv. Celkový dojem je pozitivní.

RES4 se necítí dostatečně zkušená na to, aby mohla vyvodit relevantní analýzu ohledně zlepšení situace xenofobie a rasismu. Sama za sebe může říct, že za dobu jejího působení ve školství se s rasovou nenávistí nikdy nesetkala, vždy byla pouze svědkem situací, kdy si ověřila, že xenofobie mezi dětmi běžná není. RES4 říká, že předsudky pochází z rodin. U dětí je opravdu znát, když se baví například na občanské nauce o tématu migrace, jaký názor mají jejich rodiče. To, co ve škole slyšíme, jsou názory rodičů. Podle RES4 děti samotné předsudky nemají, ale mají názory, které převzaly od svých rodičů. Co se týče kulturních odlišností, RES4 vnímá tento fenomén jako něco, co může i nemusí být problémem.

### **Shrnutí okruhu jinakost ve skupině**

Dá se říct, že se všichni respondenti s výjimkou RES4, která nepovažuje své zkušenosti za dostatečné, přiklání k názoru, že xenofobie a rasismus jsou mezi žáky základních škol na ústupu. Přisuzují to faktu, že společnost se postupem času začala globalizovat a s globalizací začaly mizet i rozdíly mezi jednotlivými rasami. Dnešní dobu vnímají jako pokrokovou a myslí si, že se situace bude v tomto ohledu nadále zlepšovat.

Zajímavé je, že všichni respondenti se naprosto přesvědčivě shodli na tom, že předsudky u žáků vyvolává především rodinné prostředí, které ovlivňuje postoje žáků na základních školách. Žáky vidí jako prostředky, skrze které je možno vyprojektovat situaci, kterou mají ve svém domácím prostředí.

Kulturní odlišnosti nevidí žádný z respondentů jako problém. Naopak všichni shodně pojednávají o tom, jak můžou jiné kulturní vzorce obohatit české prostředí a jakým způsobem i žákům vyhovuje, když se mohou dozvědět něco nového, zažít si na vlastní kůži, jakým způsobem to probíhá jinde. Celkově je kultura vnímána jako příležitost k obohacení.

### **2.9.6. Okruh komunikace ve vztahu učitel/rodič**

Okruh komunikace vztahu učitel a rodič bývá častým tématem různých odborných prací a studií. Mnohdy tyto studie dochází k rozdílným závěrům, věnovali jsme se následujícím otázkám:

- První otázka: *Jaká je vaše osobní zkušenost s rodičem dítěte z etnické menšiny?*
- Druhá otázka: *Reflektovala byste míru své zkušenosti s rodičem žáka z etnické menšiny, který nejeví zájem?*
- Třetí otázka: *Jak vnímáte předpojaté rodiče dětí z etnických menšin?*
- Čtvrtá otázka: *Jaký zaujímáte postoj vůči rodičům dětí z etnických menšin, kteří si kladou speciální, neoprávněné požadavky?*

Základ svých otázek nalézám ve studiích obsažených v teoretické části této práce:

*Učitelé by tedy měli být opatrní při hodnocení jak úspěchů, tak i neúspěchů žáků z menšin, ať už veřejně, nebo jen před třídou, na rodičovských schůzích nebo i při osobních setkáních s rodiči těchto žáků. To, co nám v českém prostředí připadá běžné, může být jinde vnímáno jako hrubé zacházení či dokonce předpojatost učitele. (Švarcová a Mareš 2006, s. 50)*

*Je však třeba být opatrný, aby vstřícnost neznamenal podléhání nátlaku nebo ustupování na nesprávném místě, zejména když romští rodiče požadují neoprávněné výhody. Někteří zkušení učitelé, kteří mají citový vztah k romskému etniku, dokážou akceptovat komunikační styl romských rodičů a nalézt s nimi společnou řeč. (Říčan 1997, s. 54)* Tato slova se objevují také v teoretické části práce. Zde jsou opět uvedena proto, že je považuji za odkazující k tomuto okruhu.

RES1 říká, že jeho osobní zkušenost je vcelku pozitivní. Považuje jednání rodičů z etnických menšin za snaživé, prý dělají vše pro to, aby se jejich dítě začlenilo do kolektivu. Uvádí, že problém někdy nastává ve chvíli, kdy jsou rodiče svým způsobem naivní, protože nevidí své dítě ve škole, a poté ho hájí i přes to, že se dítě chová jinak, než je jejich představa a přesvědčení. RES1 také zmiňuje, že vnímá jako rozdílnou situaci, kdy rodiče přicestují do země dobrovolně, anebo jsou nuceni se vystěhovat. S rodičem, který by neměl zájem své dítě vzdělávat, se v tomto kontextu nesetkala, vždy je tam snaha alespoň o nějaký kompromis. S předpojatým rodičem taktéž zkušenost nemá. RES1 si nevybavuje žádnou situaci, kdy by rodiče žádali neoprávněné výhody pro své dítě. I kdyby tomu tak bylo, těmto požadavkům by nebylo vyhověno.

RES2 říká, že rodiče z etnických menšin v první řadě vůbec nechodí na informace ani na rodičovské schůzky. Nechce přímo říct, že nemají zájem, ale spíše je nezajímá dění ve škole. Pokud již nějaký rodič dorazí, zkušenost je pozitivní, protože v tu chvíli je již vidět zájem o dítě. RES2 by apeloval na rodiče, aby více chodili na tyto schůzky a zajímali se tímto způsobem o své dítě. Opět říká, že je cítit rozdíl, pokud zde rodič chce zůstat, anebo bere české prostředí

jako přechodnou stanicí. RES2 nemá zkušenost s rodičem, který by neměl zájem. RES2 nemá také žádnou zkušenost s tím, že by rodič byl od první chvíle začleněn dítěte na její instituci předpojatý. Respondent uvádí, že se setkal s rodiči, kteří se snažili pro své dítě vyjednat kratší výuku na základě toho, že se jedinec teprve adaptuje na nové prostředí. RES2 si však myslí, že není na místě, aby podobné zvýhodňování přicházelo v úvahu.

RES3 tvrdí, že komunikace mezi učitelem a rodiči je svým způsobem klíčová pro úspěšnou asimilaci. Svou zkušenost popisuje jako spíše negativní, protože spousta rodičů neuměla jazyk, kterým by se efektivně domluvili. Dítě z etnické menšiny funguje v takových případech mnohdy jako zprostředkovatel. Určitě vidí rozdíl v tom, když rodiče přijdou do země dobrovolně. S radikálním nezájmem přímou zkušenost nemá, spíše s laxním přístupem v dostavování se na různé běžné schůzky. Předpojatí rodiče jsou něco, s čím se RES3 setkal jen v malé míře, říká, že je to tím, že sama přistupuje vždy ke všem stejně. To, že by si rodiče nárokovali individuální přístup pro dítě, si nevybavuje. Říká, že pokud se s tím setkala, tak to kategoricky odmítla.

RES4 zmiňuje, že osobní zkušenost je taková, že rodiče z etnických menšin se nedostavují na rodičovské schůzky. Zkušenost pochází převážně skrze systém Bakaláři, tam nikdy nenastal větší problém v komunikaci. Co se týče toho, jestli vnímá jako rozdílnou situaci dobrovolného a nedobrovolného příchodu rodičů do země, říká, že záleží na konkrétní situaci. Někteří rodiče jsou podle ní vděční za to, že našli azyl. I přes to, že zde neplánovali být, jsou srdeční a dobromyslní. Naopak může nastat situace, že si rodič sám vybere místo i zařízení a následně není spokojen. Na to navazuje tím, že rodiče považuje za laxní, ale netvrdila by, že se jedná přímo o nezájem. Ve své roli tlumočnicka se RES4 mnohokrát setkal se situací, kdy byli rodiče stigmatizováni například předchozí institucí a byli vůči českým školám a učitelům předpojatí. Ohledně speciálních požadavků se setkala se situací, kdy rodiče chtěli, aby na jejich dítě byl brát větší zřetel, aby jim respondent každou práci kontroloval a vždy se přesvědčil, že ji udělalo a dodrželo.

### **Shrnutí okruhu komunikace ve vztahu učitel/rodič**

V otázce osobní zkušenosti se RES1 vyslovil, že v návaznosti na rodiče z etnických menšin nečelil nikdy zásadním problémům. Zmiňuje, že občas mají tyto rodiče tendence více hájit své děti i přes to, že neznají interní ději ve třídě. Zbylí respondenti se shodují v názoru, že zkušenost s takovým rodičem je spíše negativní, všichni pro to uvádí stejný důvod. Laxní přístup rodičů, co se týče zájmu a komunikace, absence jejich účasti na třídních a informačních

schůzkách. Ovšem všichni respondenti zmiňují, že nechtějí tento přístup nazývat nezájmem, ale spíše laxním přístupem k celému edukačnímu procesu. Zde je samozřejmě možné dodat, že jiná etnika a jiné kultury jsou zvyklé na jiný přístup k procesu edukace, tím pádem to pro rodiny nemusí být nic zvláštního a může se v jejich podmínkách jednat o standard.

Žádný z respondentů se nesetkal vyloženě s rodičem, který by jevil naprostý nezájem. Za zásadní považují lepší komunikaci rodičů a jejich důslednější zájem o dění ve třídě a škole.

RES1 a RES2 nemají zkušenost s předpojatostí rodičů z etnických menšin tak, jak ji zmiňuje Pavel Říčan (viz výše). RES3 tuto zkušenost má, avšak z jeho názoru vyplývá, že ji vždy tlumí hned v zárodku a považuje se za pedagoga, který se s tímto setkat nemůže, protože poměruje každého stejně. RES4 v roli tlumočnicka několikrát čelil situacím, kdy byly děti šikanovány ze strany kantora na předchozí instituci, z tohoto důvodu se u rodičů objevovala předpojatost vůči učitelům.

RES1 a RES3 se nesetkali s tím, že by tito rodiče žádali pro své dítě speciální, neoprávněné požadavky. Naopak RES2 a RES4 se s takovou situací setkali, avšak všichni se shodují, že situace se má řešit odmítnutím takových námitek.

### 2.9.7. Okruh inkluze v českém školství

V tomto okruhu se věnujeme následujícím otázkám:

- První otázka: *Jaký je váš názor na inkluzi v českém školství? Je dle vás inkluze krokem kupředu?*
- Druhá otázka: *Jakým způsobem byste inkluzi v České republice změnila?*

RES1 nepovažuje v žádném případě inkluzi za krok kupředu. Pro české školství i pro české děti to znamená, že klesá úroveň, inkluzivní vzdělávání za pokrokové nepovažuje. Řešením by z jejího pohledu bylo opravdu ponechat speciální školy s určitou mírou rozlišení pro rychlejší a pomalejší děti. Etnické menšiny by dala do kolektivů, kde se budou cítit dobře a kam i ony samy z jejího pohledu patří.

RES2 má na tuto věc zcela odlišný názor. RES2 vnímá inkluzi jako cestu kupředu. Myslí, že inkluze byla a je potřebná, že si každé dítě zaslouží cítit se „normální“ a patřit do kolektivu žáků, kteří žijí na stejné úrovni. Ještě zdůrazňuje speciálně etnické menšiny. Dle ní



jsou to lidé, kteří se tu mnohdy už narodili, celý život tu žijí a ovládají perfektně jazyk, tak proč bychom je separovali? To, jakým způsobem inkluze probíhá a je nastavená, by RES2 neměnil.

RES3 vnímá inkluzi pro české školství jako krok zpět. Celá myšlenka není dotažená do konce a chybí zásadní prvky pro to, aby vše mohlo správně fungovat. Děti by se měly přesunout zpět do speciálních zařízení, do prostředí, kterému rozumí, kde se cítí dobře a pohodlně.

RES4 se vyjadřuje k otázce, jestli je inkluze krokem kupředu stručně, zmiňuje, že „ne“. Nejvíc jí vadí to, že ředitel instituce nemá právo odmítnout dítě z etnické menšiny. Toto pravidlo by zrušila a opět by rozšířila praktické speciální školy. Svým způsobem by se dalo říct, že by to RES4 chtěl vrátit zpět, jak to bylo s mírnou odchylkou.

### **Shrnutí okruhu inkluze v českém školství**

Tři respondenti se v otázce inkluzivního vzdělávání staví jasně do opozice a zmiňují vícero důvodů, proč z jejich pohledu není současné provedení efektivní. Shodují se také na tom, jakým způsobem by případné změny provedly. RES2, se naopak zastává české inkluze, zmiňuje morální stránku věci, nárok každého na stejnou úroveň vzdělávání.

## **2.10. Doporučení**

Z výsledků výzkumného šetření v oblasti vzdělávání a začleňování žáků z etnických menšin do standardního edukačního procesu jsem dospěl ke konkrétním doporučením, která lze dle mého názoru použít pro zlepšení edukačního procesu a pro vzájemnou spolupráci jak mezi učitelem a žákem z etnické menšiny, tak i mezi učitelem a rodičem žáka.

Z rozhovorů, které jsem v rámci svého šetření uskutečnil, vyplývá, že učitelé vnímají současný stav inkluzivního vzdělávání žáků z etnických menšin spíše negativně.

### **Doporučení pro učitele**

Na základě posbíraných dat můžeme říct, že by v řadách učitelů mělo dojít k lepšímu proškolení jak v otázce inkluze, tak v otázce etnických menšin, a to především se speciálním zaměřením na ukrajinskou menšinu. Je vhodné vymezit přesný rámec toho, jak daleko by měl

pedagog zajít s dopomocí žákům z etnických menšin. Je důležité brát v úvahu velký vliv rodinného prostředí u jednotlivých menšin, a proto je vhodné individuálně se vzdělávat v tomto směru. Učitelé by měli děti nejen učit, ale také vychovávat, a to k rovnoprávnosti a spravedlnosti, vyvracet předsudky vůči etnickým menšinám a vyvarovat se vytváření předpojatých závěrů.

Sám jako začínající pedagog pozoruji, že v začátcích pedagogické praxe není učitelům poskytnuto dostatečné proškolení v oblasti žáků se speciální vzdělávací potřebou. Postupuji většinu času intuitivně a získávám informace skrze zkušenější kolegy. Sám za sebe bych doporučil knihu *Inkluzivní vzdělávání, teorie a praxe* (Hájková a Strnadová 2010), která poskytuje základní informace snadno uchopitelnou formou. Dále je dobré, aby učitel využíval všech možností, díky kterým může získat zkušenosti, dále také tyto příležitosti sám vytvářel.

### **Doporučení pro žáky a rodiče z etnických menšin**

Z dat, která byla posbírána od pedagogických respondentů, vyplývá, že je ve valné většině případů vyčlenění jedince ze skupiny problémem na straně jedince z etnické menšiny. Je dobré překonat strach ze sociální a jazykové bariéry a nebránit se komunikaci a začlenění. Je potřeba, aby byla rodina dítěte otevřená kompromisům a zajímala se o edukační proces dítěte. Dále je třeba, aby se rodina pocházející z etnické menšiny taktéž odpoutala od předsudků, které má vůči majoritě v dané zemi. Je vhodné spolupracovat a uvědomovat si společný cíl, kterým je správná a úplná edukace dítěte.

## **Závěr**

V této diplomové práci jsem se zabýval především postojem pedagogů vůči inkluzivnímu vzdělávání žáků přicházejících z etnických menšin. V teoretické části jsem se zaměřil na dva základní okruhy, které z názvu práce vyplývají. Prvním okruhem byl pojem inkluze, který jsem rozdělil do několika kapitol, ve kterých jsem se snažil zachytit podstatu této problematiky. Ve druhé části jsem se zaměřil na etnické menšiny, které jsem zkoumal nejprve jako jednotný celek, poté z nich vybral ty, se kterými jsem se setkal v rámci svého výzkumu.

V praktické části jsem se snažil detailně zmapovat současný pohled vybraných pedagogů základní školy. Zajímalo mě, jaký postoj zaujímají k otázce začleňování etnických menšin do kolektivů českých dětí, jaká je informovanost v učitelských kruzích, jaké mají zkušenosti a jakým způsobem vidí budoucnost tohoto tématu. V rámci výzkumu jsem vymezil u dotazovaných respondentů hranici praxe alespoň na dobu pěti let, a to zejména z důvodu, že

menší dobu praxe nepovažuji za dostatečně dlouhou k vytvoření objektivního názoru. V prvních krocích jsem vyslechl několik respondentů. Čím více podkladů jsem získával, tím více jsem docházel k závěru, že mohu tyto respondenty zredukovat na tzv. typové, kteří díky své různorodosti věku, zaměření, délky praxe a prioritám poskytnou validní poklad k mé práci.

Z výzkumu vyplývá, že pedagogové nejsou zcela jednotní v otázkách etnických menšin v českém školství. Lze však s jistotou říci, že respondenti mají tendenci odpovídat velmi podobně a přiklánět se ke stejným závěrům. Pohled na inkluzi vnímají spíše negativně, nezavrhují celý koncept, ale nejsou spokojeni s momentální situací. Jako hlavní zdroj problémů, kolem otázky začlenění etnických menšin, vnímají předsudky, které přicházejí především z rodinného prostředí. Školní třídu vnímají v dnešní době jako čistou a od předsudků oprostěnou komunitu schopnou bez problému přijmout žáky z etnických menšin. Vlivem postupné světové globalizace se podařilo odbourat stanoviska, která dříve znemožňovala podívat se na problematiku objektivně. Z výzkumu však vyplývá, že by tento koncept potřeboval ve své současné podobě přetvořit v jiný, efektivnější model, který bude lépe operovat jak s etnickou menšinou, tak i s pedagogickou půdou.

Lidé by se měli naučit být více tolerantní a neutvářet si pohled na lidi z minoritních sfér dříve, než poznají, jací skutečně jsou. Zkusme přestat zaujímat stanoviska, která podněcují rasovou nenávist a naučme se mezi sebou lépe komunikovat. Prostřednictvím komunikace můžeme právě předejít výše zmíněným předsudkům. Já osobně zaujímám stanovisko, že v dnešní době je inkluzivní model nastavený nesprávně a nesplňuje v realitě to, k čemu byl původně předurčen. Pedagogové, se kterými jsem mluvil, vidí řešení v návratu segregace těchto žáků. Já vidím řešení v reformě inkluzivního vzdělávacího konceptu.

## Seznam použité literatury

AINSCOW, Mel, John BERESFORD, Alma HARRIS, David HOPKINS, Geoff SOUTHWORTH a Mel WEST, 2001. *Creating the Conditions for School Improvement* [online]. 0 vyd. B.m.: Routledge [vid. 2024-05-20]. ISBN 978-1-134-11678-2. Dostupné z: doi:10.4324/9781315068749

Anon., 2004. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. 2004. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

AUSTIN, Algernon, 2003. Rethinking race and the Nation of Islam, 1930-1975. *Ethnic and Racial Studies* [online]. 26(1), 52–69. ISSN 0141-9870. Dostupné z: doi:10.1080/01419870022000025270

BARTH, F. a Universitetet i BERGEN, 1969. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference* [online]. B.m.: Little, Brown. Little, Brown series in anthropology. ISBN 978-0-316-08246-4. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=E9HtAAAAMAAJ>

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Pavla PITNEROVÁ a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními potřebami ve středním školství*. ISBN 978-80-7315-243-7.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. ISBN 978-80-7315-201-7.

BITTNEROVÁ, Dana a Hana MORAVCOVÁ, ed., 2006. *Etnické komunity v české společnosti*. Vyd. 1. Praha: Ermat. ISBN 978-80-903086-7-1.

ČSÚ, 2022. Data - počet cizinců | ČSÚ. *Český statistický úřad* [online] [vid. 2024-05-16]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz\\_pocet\\_cizincu#cr](https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu#cr)

ELEONÓRA HAMAR, CSABA SZALÓ, a EVA ŠLESINGEROVÁ, 2016. Konceptualizace pojmů rasa a rasismus: Sociologický pohled. *Sociální studia*. 4(4). ISSN 1214813X.

GILROY, Paul, 2003. Race is ordinary: Britain's post-colonial Melancholia. *Philosophia Africana*. 6(1), 31–46.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání - Teorie a praxe*. ISBN 978-80-247-3070-7.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2013. Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice. 252–258. ISSN 0031-3815.

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HENDRICKSON, W. A. a K. B. WARD, 1975. Atomic models for the polypeptide backbones of myohemerythrin and hemerythrin. *Biochemical and Biophysical Research Communications* [online]. 66(4), 1349–1356. ISSN 1090-2104. Dostupné z: [doi:10.1016/0006-291x\(75\)90508-2](https://doi.org/10.1016/0006-291x(75)90508-2)

HORŇÁKOVÁ, Marta, 2006. Efeta - otvor sa. 16(1). ISSN 1335-1397.

JANÁK, Dušan, Lubomír HLAVIENKA a Ondřej KOLÁŘ, 2021. Atlas národnostních a náboženských menšin v Českém Slezsku a na severní Moravě.

KALEJA, Martin, 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. B.m.: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7368-943-X.

KAMÍN, Tomáš a Tatiana MACHALOVÁ, 2003. *Kritika rasy a rasismu*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univ. Spisy Právnické Fakulty Masarykovy Univerzity v Brně, 271. ISBN 978-80-210-3275-0.

NOSKOVÁ, Helena a Petr BEDNAŘÍK, ed., 2010. *Národnostní menšiny, multikulturalita, vzdělávání*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR. ISBN 978-80-7285-129-4.

PETERSON, J. Michael a Mishael Marie HITTIE, 2003. *Inclusive teaching: creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn and Bacon. ISBN 978-0-205-46479-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel, 1997. Socializace romských dětí ve škole. *Pedagogická orientace*. **7**(2), 40–54.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. B.m.: Masarykova univerzita Brno. ISBN 80-210-6382-3.

SCHAEFER, Richard T. a Richard T. SCHAEFER, 1996. *Racial and ethnic groups*. B.m.: Prentice Hall Upper Saddle River, NJ. ISBN 0-13-041869-2.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-285-8.

ŠVARCOVÁ, Eva a Jiří MAREŠ, 2006. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace*. **16**(1).

ŠVAŘÍČEK, Roman a K. ŠEDOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. ISBN 978-80-7367-313-0.

UKRSTAT.GOV.UA/, [b.r.]. Державна служба статистики України. *Ukrajinský statistický úřad* [online] [vid. 2024-05-20]. Dostupné z: <https://www.ukrstat.gov.ua/>

VOMÁČKOVÁ, Helena, 2015. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-933-7.

VOTAVOVÁ, Renata, 2013. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze [online]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE>.

VRUBEL, Martin, 2015. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. ISBN 978-80-210-8022-5.

WACHTER, R. F., G. P. BRIGGS a C. E. PEDERSEN, 1975. Precipitation of phase I antigen of Coxiella burnetii by sodium sulfite. *Acta Virologica*. **19**(6), 500. ISSN 0001-723X.

WILLIAMS, Charlotte, Haluk SOYDAN a Mark Robert Dunmore JOHNSON, 1998. *Social work and minorities: European perspectives*. B.m.: Psychology Press. ISBN 0-415-16962-3.

ZILCHER, Ladislav, Barbora LANKOVÁ a Michal VOSTRÝ, 2019. Pedagogická reflexe zahraničních modelů vzdělávání/Pedagogical Reflection of Foreign Models of Education [online]. **3**, 46–53. Dostupné z: doi:10.21062/ujep/331.2019/a/2533-7106/OJPPE/2019/3/46

## Seznam obrázků

Obrázek 1- analýza rozhovoru .....	40
------------------------------------	----

## Seznam grafů

Graf 1 – romská menšina na území ČR v letech 2001–2022 .....	24
Graf 2 – vietnamská menšina na území ČR v letech 2001–2022.....	24
Graf 3 – ukrajinská menšina na území ČR v letech 2001–2022.....	25

## Seznam tabulek

Tabulka 1 – Respondenti.....	41
------------------------------	----

## Seznam příloh

### Příloha 1: Struktura rozhovoru

#### **Struktura rozhovoru pro účely diplomové práce: Inkluze ve vzdělávání se zaměřením na etnické menšiny**

- Jaký je váš osobní učitelský pohled na inkluzi z morálního hlediska?
- Jak se stavíte díváte na názor, že je povinností pedagoga poskytovat individuální čas mimo dítěte z etnické menšiny mimo pracovní dobu?
- Jaký je váš názor na míru šikany u dětí z etnických menšin? Pokud k ní dochází, je podle vás jednostranná?
- Mohla byste nastínit nějaký časový horizont vývoje inkluze?
- Jak jste vnímala střet s realitou v kontrastu s tím, co jste o inkluzi věděla?
- Jak byste popsala míru informovanosti v tématu inkluze v řadách pedagogů?
- Přikláníte se tedy v otázce inkluzivního vzdělávání k ano nebo ne?
- Myslíte si, že je možné poskytnout za stejných podmínek stejně kvalitní konzultaci žákům inkludovaným z etnické menšiny a žákům běžným?
- Jakým způsobem získáváte žáků z etnické menšiny pozitivní či negativní zpětnou vazbu?
- Jako jak velkou byste popsala svou dosavadní zkušenost s inkluzí?
- Mohla byste popsat míru své zkušenosti s případem sociálního vyčlenění u jedince z etnické menšiny?
- Jaký je váš názor na poskytování individuální péče žákům z etnických menšin?
- Jaký je váš pohled na názor, že xenofobie a rasismus ve školství jsou na ústupu?
- Jaký je váš pohled na tvrzení, že čeští žáci mají vůči žákům rozdílného etnika předsudky?
- Jak žáci vnímají kulturní odlišnosti?
- Jaká je vaše osobní zkušenost s rodičem dítěte z etnické menšiny?
- Reflektovala byste míru své zkušenosti s rodičem žáka z etnické menšiny, který nejeví zájem?
- Jak vnímáte předpojaté rodiče dětí z etnických menšin?
- Jaký zaujímáte postoj vůči rodičům dětí z etnických menšin, kteří si kladou speciální, neoprávněné požadavky?
- Jaký je váš názor na inkluzi v českém školství? Je dle vás inkluze krokem kupředu?
- Jakým způsobem byste inkluzi v České republice změnila?

### Příloha 2: Rozhovor 1

#### **Lenka**

#### **Učitelská perspektiva**

**R:** Jaký je váš osobní učitelský pohled na inkluzi z morálního hlediska?

**RES1:** Takže inkluze přišla pro nás docela nečekaně, nebyli jsme na to přímo zvyklí, takže pro mě je to taková nová věc. A co se týče toho morálního aspektu, chápu, že je to docela dobrý, protože všechny děti by v podstatě měly mít stejný přístup ke vzdělání. Co se týče zařízení, vybavení a dalších spolužáků a na druhou stranu samozřejmě dětí, které jsou slabší a přijdou do té skupiny, tak tu skupinu trošičku sníží, sníží výkon celé té skupiny. Co se týče etnických skupin, tak tam já souhlasím s tím, aby byly začleňovány. Určitě do těch běžných skupin, ale na druhou stranu tam musí být vidět určitá snaha nebo práce navíc v rámci třeba českého jazyka, zdokonalování a tak dále.

**R:** Jak se díváte na otázku nadstandardní péče pro děti z etnických menšin?

**R:** Představ si, že ti přijde dítě z etnické menšiny a nemá takový ten, řekněme základní balíček toho, co má mít. Potřebuje tedy do jisté míry pomoc se svým edukačním procesem. Myslíš si, že je to spíše práce toho pedagoga, aby zajistil tento řekněme nadstandard, anebo by to měla být čistě záležitost toho žáka a rodičů?

**RES1:** Určitě za mě je to tak, že by měly víc pracovat konkrétně na schopnostech porozumět českému jazyku, textům a tak dále, takže hlavně na tom jazyku a potom na dalších věcech, jako např. pochopení kultury atd. Takže určitě oni musí extra navíc pracovat v tom jazyku. Nemyslím si, že je to práce toho pedagoga a myslím si, že na tom by to dítě mělo pracovat samo, s rodiči, a zároveň si ale myslím, že ten pedagog by mohl to dítě někam trošičku posoupnout a pomoci mu, to znamená pomoc s přípravou, s materiály, ale nemyslím si, že by měl věnovat zase další extra čas tomu dítěti.

**R:** Jaký je váš názor na míru šikany u dětí z etnických menšin? Pokud k ní dochází, je vina jednostranná?

**RES1:** Co se týče šikany a těch etnických menšin, tak já se setkávám většinou vlastně jenom s těmi ukrajinskými žáky, kteří přicházejí do naší školy. A tam bych řekla, že ta šikana se tam občas objeví a je to v souvislosti s tím, že ty ostatní děti to přijímají jako novou věc a nejsou na to zvyklé a potom jsou ovlivňováni velmi často z domova, takže se stává, že samozřejmě na tyhle děti, které přijdou z Ukrajiny útočí, nebo se k nim nechovají hezky, ale na druhou stranu je to asi i z té druhé strany. Ty ukrajinské děti, samozřejmě se někdy nechovají úplně vhodně a nesnaží se tak, aby se začlenily.



**R:** Takže tvůj názor na to, jestli je to jednostranné? To znamená, myslíš si, že by ta šikana nebo vina na tom nezačlenění se přicházela z jedné strany?

**RES1:** Určitě ne.

### **Inkluzivní postoj**

**R:** Mohla byste nastínit nějaký časový horizont vývoje inkluze?

**R:** Věděla bys ty, kdy a kde vlastně inkluze vznikala, odkud k nám přišla?

**RES1:** Jo ten vývoj inkluze já si myslím no, kde přesně nevím, ale kdy zhruba bych řekla někdy před pár lety zpátky se to objevilo, nedávno, je to nová doba.

**R:** Jak jste vnímala střet s realitou v kontrastu s tím, co jste o inkluzi věděla?

**RES1:** Určitě, no, protože ze začátku, když jsme se dostali k inkluzi ve školství, tak mě to připadalo, že by to mohlo fungovat docela dobře. Ale neuměla jsem si to reálně moc představit. Jo, ale nemyslela jsem si, že to bude až tak ovlivňovat třeba ty kolektivy a tu výuku ta inkluze. Ale v realitě, potom ve skutečnosti to přesně vidím, že to strašně moc ovlivňuje výuku, ostatní žáky a vlastně i práci toho pedagoga.

**R:** Jak byste popsala míru informovanosti v tématu inkluze v řadách pedagogů?

**R:** Tak, ohledně míry informovanosti, co si myslíš ve školství?

**RES1:** Určitě si myslím, že ne všichni vědí. Míra informovanosti je nízká. Jo, myslím si, že ta informovala ohledně inkluze tady byla opravdu jako nizoučká. Přišla informace v podstatě, že inkluze začne, jak to bude zhruba vypadat, od pana ředitele, a jak to bude probíhat. Řekl, že budou asistenti a tak dále, ale co se týče jakoby nějakých konkrétních víc informací, k tomu se myslím, většina pedagogů nedostala asi.

**R:** Přikláníte se tedy v otázce inkluzivního vzdělávání k ano nebo ne?

**R:** V krátkosti, v rychlosti, inkluze ano nebo ne?

**RES1:** Za mě ne.

### **Komunikace ve vztahu učitel/žák**

**R:** Myslíte si, že je možné poskytnout za stejných podmínek stejně kvalitní konzultaci žákům inkludovaným z etnické menšiny a žákům ostatním?

**RES1:** Tohle je dost složitá otázka, protože může dostat kvalitní pomoc se vzděláváním, ale nejsem si jistá, jestli to bude na stejné úrovni jako to české dítě. To se obávám, že asi ne.

**R:** Jakým způsobem získáváte od žáků z etnické menšiny pozitivní či negativní zpětnou vazbu?

**R:** Jaké jsou pro tebe třeba znaky, nebo podněty, pomocí kterých dokážeš poznat, že se dítě správně socializuje a adaptuje? Jinými slovy, co je pro tebe tou jak pozitivní, tak třeba i negativní zpětnou vazbou?

**RES1:** Tak zpětná vazba je jednak ze strany rodičů, s kterými komunikuji, takže ty mě sami oznámí, že to funguje dobře, že tomu rozumí. Už se neptají, chodí na rodičovské schůzky a tak dále, takže to je jedna věc. Pak vidím z pohledu dítěte, když to dítě za mnou přijde a já se s ním bavím a už to dítě rozumí a dokáže mě říct, co je za problém nebo není. Takže tato zpětná vazba je velká. A pak to samozřejmě vidím v tom vývoji toho dítěte, protože ho vidím třeba půl roku, pak ho vidím rok a vidím, že se ta situace posouvá a že to dítě vlastně do toho kolektivu zapadne, takže asi tak. Jako negativní bych vnímala, kdyby rodiče odmítali spolupracovat a dítě bylo smutné a vyčleněné.

### **Zkušenost s inkluzí**

**R:** Jak velkou byste popsala svou dosavadní zkušenost s inkluzí?

**RES1:** Jo, řekla bych, že není nějaká extra vysoká. Ale nemám přehled přesně, jak je to na ostatních školách. Řekla bych, že je taková prostě střední, protože vysoká si nemyslím, ale jakoby jo, je tam několik dětí z etnických menšin určitě.

**R:** Mohla byste popsat míru své zkušenosti s případem sociálního vyčlenění u jedince z etnické menšiny?

**RES1:** Mám pocit, že teď v jedné třídě to tam takhle podobně jakoby probíhá, ale nemyslím si, že to je jen tím kolektivem těch dětí, ale mám pocit, že to je ze strany právě toho inkluzivního dítěte. Že v podstatě se neumí začlenit nebo spíše nechce.

**R:** Jaký je váš názor na poskytování individuální péče žákům z etnických menšin?

**RES1:** Myslím si, že na začátku, když to dítě přijde, tak určitě, tak to teda vnímám já. Já se o to snažím a pak samozřejmě s tím, jak se začleňuje, tak už i ten individuální přístup jakoby trošičku mizí, ale na druhou stranu si myslím, že to dítě by se mělo začleňovat tak, aby ten individuální přístup pak nebyl potřeba a myslím si, že tak je to i v zahraničí, protože ten individuální přístup tam takový až není jako tady.

**R:** A kdybys měla zase říct, jestli individuální přístup u takového dítěte ano nebo ne?

**RES1:** Řekla bych, že individuální přístup ne.

### **Jinakost ve skupině**

**R:** Jaký je váš pohled na názor, že xenofobie a rasismus ve školství jsou na ústupu?

**RES1:** Myslím si, že už to berou. Barvu pleti neberou jako něco zvláštního, protože si myslím, že ta společnost se tak globalizovala, že už v podstatě k tomu přistupujeme jako k běžné věci. Záleží taky jako o jakou, nechci říct o jakou barvu pleti, ale o jakém etniku mluvíme, a naopak barva pleti může být pro ty děti zajímavá a přínosem, takže z mého pohledu je to spíš přínosem.

**R:** Jaký je váš pohled na tvrzení, že čeští žáci mají vůči žákům rozdílného etnika předsudky?

**RES1:** Určitě si myslím, že děti mají ty předsudky a stejně jako to mají dospělí, ale mám pocit, že ty předsudky mají menší, když jsou vlastně mladší. Takže v případě, že jsou ty děti hodně malé na prvním stupni, tak si myslím, že to nevnímají tak moc jako třeba na druhém stupni.

**R:** Takže by se obecně dalo říct, že čím jsou starší, tím jsou ty předsudky větší?

**RES1:** Ano.

**R:** Jak žáci vnímají kulturní odlišnosti?

**RES1:** No, já myslím, že tohle, tu adaptaci na kulturu a ten rozdíl v kulturách děti vnímají pozitivně vesměs, mám třeba zkušenost s hochem, který je vlastně původem z Číny, a naopak to děti zajímá. A on nám sdílí informace z jeho kultury, takže naopak si myslím, že je to pozitivní, ale záleží samozřejmě na tom etniku. Je pravda, že třeba arabské země, no to si myslím, že asi, kdyby k nám přišly prostě arabské děti s šátkem na hlavě, jako dívka, tak asi by to vnímaly trošku zvláštně, protože na to nejsou zvyklé, takže za mě to je většinou přínosem, to s čím jsem se osobně setkala, není v tom žádný problém.

### **Komunikace ve vztahu učitel/rodič**

**R:** Jaká je vaše osobní zkušenost s rodičem dítěte z etnické menšiny?

**RES1:** Za mě je pozitivní, protože zatím veškeré děti, které jsem měla a byly inkluzivní a já jsem se setkala s jejich rodiči, tak to bylo pozitivní jednání, snaží se, dělají všechno pro to, aby to dítě se začlenilo. Samozřejmě někdy je to problematické, protože to dítě nevidí ve škole, a tak je třeba hájit i přes to, že to třeba nemusí být kolikrát pravda, ale za mě zatím ta práce s rodiči většinou bývá pozitivní.

**R:** Vnímáš jako rozdílnou situaci, kdy přijdou rodiče do země dobrovolně nebo jsou, jako třeba teď na Ukrajině, donuceni odejít?

**RES1:** No určitě jo, určitě jo, když jsou vyhnáni nebo opravdu utíkají z nějaké té oblasti, tak je to pro ně daleko horší potom, než když tady třeba jsem se setkala s tím, že tatínek pracuje půl roku a pak to dítě přijde za ním a je to takový pozvolný, tak je to určitě lepší.

**R:** Refleктоvala byste míru své zkušenosti s rodičem žáka z etnické menšiny, který nejeví zájem?

**RES1:** Myslím, že jsem se s tím nesečkala. Vždycky jsem tam viděla alespoň malou snahu o nějaký kompromis.

**R:** Jak vnímáte předpojaté rodiče dětí z etnických menšin?

**RES1:** Musím říct, že asi taky ne. Samozřejmě vždycky se najde situace, kdy cítíte, že je nějaký rodič na něco třeba citlivější, ale v obecném rámci bych řekla, že vyloženě nějaká hraniční situace nebyla.

**R:** Jaký zaujímáte postoj vůči rodičům dětí z etnických menšin, kteří si kladou speciální, neoprávněné požadavky?

**RES1:** S takovým požadavkem jsem se v rámci svojí praxe asi nesečkala. Nevybavuji si žádnou situaci, kdy by rodiče vyžadovali nějaké zvláštní zacházení s jejich dítětem, které by nekorespondovalo s českým základem. Myslím si, že by se mělo dítě přizpůsobit.

### **Inkluze v českém školství**

**R:** Jaký je váš názor na inkluzi v českém školství? Je dle vás inkluze krokem kupředu?

**RES1:** Ne, nemyslím si, že se hýbeme dopředu, protože je to tak, jak říkám bohužel tím, že jsou začleňovány i děti, které na to základní vzdělání nemají, tak klesá úroveň toho školství a těch kolektivů, takže za mě to pokrokové není.

**R:** Jakým způsobem byste inkluzi v České republice změnila?

**RES1:** Řešení by bylo teda asi opravdu zachovat ty speciální školy s nějakou mírou rozlišení pro ty děti, které jsou rychlejší a pomalejší v té adaptaci na české prostředí. Takže to znamená etnické menšiny pohromadě ve společných kolektivech tam, kde jim to samotným více vyhovuje, a kde to lépe zvládají. Asi tak.

## Příloha 3: Rozhovor 2

### Adéla

#### Učitelská perspektiva

**R:** Jaký je váš osobní učitelský pohled na inkluzi z morálního hlediska?

**RES2:** Tak já myslím, že v dnešní době to začíná být úplně normální, přirozené, nikoho to nepřekvapuje, samozřejmě jsou to hlavně Ukrajinci, Vietnamci, Romové a já sama s tím sebemenší problém nemám. Samozřejmě si ale uvědomuju a vnímám obrovské rozdíly v přístupu těch jednotlivých žáků k tomu samotnému studiu.

**R:** Jak se díváte na otázku nadstandardní péče pro děti z etnických menšin?

**R:** Představ si, že ti přijde dítě z etnické menšiny a nemá takový ten, řekněme základní balíček toho, co má mít. Potřebuje tedy do jisté míry pomoci se svým edukačním procesem. Myslíš si, že je to spíše práce toho pedagoga, aby zajistil tento řekněme nadstandard anebo by to měla být čistě záležitost toho žáka a rodičů?

**RES2:** No, tak já to beru tak, že kdybych se já přistěhovala do cizí země, tak by mě tam vůbec nikdo nepomohl, nemohla bych si nárokovat nic speciálního a bylo by to vlastně pouze o mně, co já tomu svému dítěti dám jako rodič za možnosti a jak se mu budu věnovat a co pro něj zařídím. Takže se na to dívám z tohoto pohledu jako rodič, který se vystěhoval. Na stranu druhou, z pozice pedagoga, samozřejmě mám i zkušenost s tím, že jsem tady doučovala ukrajinské děti, věnovala jsem se jim, ale řeknu narovinu, zadarmo bych to asi nedělala.

**R:** Jaký je váš názor na míru šikany u dětí z etnických menšin? Pokud k ní dochází, je vina jednostranná?

**A:** Myslím si, můj osobní názor je, že k tomuto již v dnešní době v podstatě nedochází. A když už k tomu dojde, tak jsem toho názoru, že si za to ty děti mohou vždy jen a jen sami. Kolektivy dnes již děti přijímají s naprostou samozřejmostí, společnost jako taková je již globalizovaná a není vůbec ničím zvláštním vidat tuto diverzitu v rámci školního prostředí. Velká většina dětí z etnických menšin totiž nemá mnohdy zájem se začlenit, nesnaží se učit se češtinu, naopak se tomu vyhýbají a tím pádem se vyčleňují ony sami z kolektivu, ale rozhodně to není tak, že by je české děti nepřijímaly.

**R:** Takže tvůj názor, i když tady je to teda dost očividné, na to, jestli je to jednostranné? To znamená, myslíš si, že by ta šikana nebo vina na tom nezačlenění se přicházela z jedné strany?

**RES2:** Stoprocentně ne.

### **Inkluzivní postoj**

**R:** Mohla byste nastínit nějaký časový horizont vývoje inkluze?

**R:** Věděla bys ty, kdy a kde vlastně inkluze vznikala, odkud k nám přišla?

**RES2:** Tak já se snažím si vzpomenou na svoje začátky ve škole. V tu chvíli se inkluze vnímala úplně jinak a to tak, že jsme tu měli třeba holku na vozíčku, slepou holku a tak dál, obráceně tady takové případy už teď nemám, a naopak je na vzestupu ta inkluze sociální. No a já si myslím, že ta inkluze musela vznikat ve státech, kde bylo hodně přistěhovalců, takže mě napadá Francie, Anglie, Německo.

**R:** Jak jste vnímala střet s realitou v kontrastu s tím, co jste o inkluzi věděla?

**R:** Další otázka se jmenuje střet s realitou, to znamená, třeba pro tebe nebo pro mě, obecně pro nás pedagogy, hraje už nyní vždycky ta inkluze určitou roli. To, že existuje samozřejmě pojem inkluze a její teoretická sféra víme, ale mnohdy ten střet s realitou je potom úplně jiný. Ta teoretická složka potom v reálu neodpoví tomu, co si pod tím představujeme, co si o tom myslíš?

**RES2:** Tak za prvé nejvíce je, co se národnostních menšin týče, Ukrajinci, to padlo z čistého nebe, válkou, to nemohl nikdo naplánovat, to se prostě objevilo, a tak jsme naráželi občas a často do teď narážíme na to, že nejsou dané konkrétní předpisy. My vlastně vůbec nevíme, jak ty děti máme nebo nemáme hodnotit, takže to je, co se Ukrajinců týče a logicky, ani nás předem nikdo neinformoval a neřekl bude to takhle a takhle. Prostě se to řešilo ze dne na den, jak se to vyvíjelo. A co se týče ostatních národností, tak vlastně ani tam nebylo pro pedagogy plošně zjednáno nějaké školení, takže i v těchto případech postupujeme v podstatě na základě nějakého citu.

**R:** Jak byste popsala míru informovanosti v tématu inkluze v řadách pedagogů?

**R:** Ohledně míry informovanosti, co si myslíš ve školství?

**RES2:** Já pevně doufám, že každý pedagog ví a je obeznámen s tím, co je to inkluze, a i co přesně znamená. Ale zase si myslím, že na to každý kouká spíš jako inkluze = začlenění nějakých třeba fyzicky znevýhodněných menšin, nemyslím si, že si to hned každý spojí s těmi etnickými menšinami.

**R:** Přikláníte se tedy v otázce inkluzivního vzdělávání k ano nebo ne?

**R:** V krátkosti, v rychlosti, inkluze ano nebo ne?

**RES2:** Za mě ano.

### **Komunikace ve vztahu učitel/žák**

**R:** Myslíte si, že je možné poskytnout za stejných podmínek stejně kvalitní konzultaci žákům inkudovaným z etnické menšiny a žákům běžným?

**RES2:** Pokud dítě má problém se znalostí českého jazyka neboli pokud to míra té inkluze zasahuje do sféry jazykové, tak ta konzultace ve stejném provedení není možná. Možná by byla pouze v případě, kdyby pro to byly na školách vytvořeny speciální podmínky. To znamená více pedagogických pracovníků.

**R:** Jakým způsobem získáváte žáků z etnické menšiny pozitivní či negativní zpětnou vazbu?

**R:** Jaké jsou pro tebe třeba znaky, nebo podněty, pomocí kterých dokážeš poznat, že se dítě správně socializuje a adaptuje? Jinými slovy, co je pro tebe tou jak pozitivní, tak třeba i negativní zpětnou vazbou?

**RES2:** Že to dítě je usměvavé, že nepřichází do třídy nebo z jiné třídy samo, nesedí někde v koutě vyčleněno, děti se s ním baví, snaží se mu pomoci. Naopak tou negativní zpětnou vazbou by pro mě bylo třeba zhoršení známek, nebo kdybych si všimla nějakých změn chování u dítěte a viděla bych, že není součástí kolektivu.

### **Zkušenost s inkluzí**

**R:** Jak velkou byste popsala svou dosavadní zkušenost s inkluzí?

**RES2:** Tak беру to zase logicky. Nacházíme se na škole, která není nikde u hranic. Myslím si, že ta míra je rozhodně menší než třeba v Praze.

**R:** Mohla byste popsat míru své zkušenosti s případem sociálního vyčlenění u jedince z etnické menšiny?

**RES2:** V mojí třídě, kde působím jako třídní učitelka, jsem za svou praxi nikdy takový případ nezažila. Z pozice angličtináře neznám žádné takové dítě.

**R:** Jaký je váš názor na poskytování individuální péče žákům z etnických menšin?

**R:** Díky a teď tady mám otázku přímo pro tebe, jako pedagoga. To znamená, principem inkluze je to, abychom si byli všichni rovni a byli měřeni stejným metrem. Na druhou stranu se často, jak sama víš, stává, že děti, které jsou z etnických menšin dostávají speciální zacházení a mají

individuální přístup. Nemyslíš si, že potom celý ten koncept rovnoprávnosti postrádá smysl? A myslíš, že tito žáci tedy dostávají individuální přístup?

**RES2:** No já souhlasím s tím, že se má právě k těmto žákům přistupovat individuálně. Obzvláště když mluvíme o Ukrajincích, co oni zažili, prožili, my si to nikdo neumíme představit, myslím že už se na to začíná zapomínat, takže oni hodně potřebují ten individuální přístup a když vidím snahu z jejich strany, že dělají maximum, ale hold mají problém s češtinou, tak jako třeba já sama za sebe hodně krát nechápu třeba matiku nebo chemii, tak si neumím představit, že bych byla Ukrajinec, který bojuje s češtinou a má pochopit chemii, tak prostě nemůžeme to po nich chtít stejně jako po českých dětech.

**R:** A kdybys měla zase říct, jestli individuální přístup u takového dítěte ano nebo ne?

**RES2:** Řekla bych, že individuální přístup určitě ano.

### **Jinakost ve skupině**

**R:** Jaký je váš pohled na názor, že xenofobie a rasismus ve školství jsou na ústupu?

**RES2:** Určitě ano, protože těch menšin je z mého pohledu mnohem víc a samozřejmě, když se taková věc stává běžnou, tak pak připadá i běžná dětem.

**R:** Jaký je váš pohled na tvrzení, že čeští žáci mají vůči žákům rozdílného etnika předsudky?

**RES2:** Tak úplně malinké děti určitě ne, ty nevědí o tomhle nic a zbytek bych jednotně řekla, že je dán rodinou. Když v rodině nesnáší romské občany, tak tím pádem se to jedna ku jedné promítne i do toho dítěte. Takže já myslím, že tohle všechno vychází a pochází z rodinného prostředí a ani to tak nezáleží na věku jako na tom, jak je to prezentováno doma.

**R:** Takže by se obecně dalo říct, že čím jsou starší, tím jsou ty předsudky větší?

**RES2:** Ne, to se za mě říct nedá.

**R:** Jak žáci vnímají kulturní odlišnosti?

**RES2:** Určitě si myslím, že kultura zasahuje do procesu edukace a celkově do těch kolektivů.

### **Komunikace ve vztahu učitel/rodič**

**R:** Jaká je vaše osobní zkušenost s rodičem dítěte z etnické menšiny?

**RES2:** Já bych řekla hlavně, že tyto rodiče v podstatě zpravidla nechodí na žádné informace a nechci říct, že se nezajímají o děti, ale spíše se nezajímají o dění ve škole a nechodí na informační schůzky. Takže z toho mála, co mám, co se týče zkušeností, tak jsou ty dojmy vždy



pozitivní. Pokud již tam je ten zájem tak ta komunikace bývá bez problému. Ale opravdu si myslím a ráda bych apelovala na tyto rodiče, aby více chodili na tyto schůzky a zajímali se i tímto způsobem o své dítě.

**R:** Vnímáš jako rozdílnou situaci, kdy přijdou rodiče do země dobrovolně nebo jsou, jako třeba teď na Ukrajině, donuceni odejít?

**RES2:** Určitě je to tam cítit, protože to tu berou jako nějakou přechodnou stanicí.

**R:** Reflektovala byste míru své zkušenosti s rodičem žáka z etnické menšiny, který nejeví zájem?

**RES2:** Nemám takovou zkušenost.

**R:** Jak vnímáte předpojaté rodiče dětí z etnických menšin?

**RES2:** Nemám také žádnou takovou zkušenost.

**R:** Jaký zaujímáte postoj vůči rodičům dětí z etnických menšin, kteří si kladou speciální, neoprávněné požadavky?

**RES2:** Měla jsem rodiče, kteří se snažili pro své dítě vyžádat kratší výuku na základě toho, že se adaptuje na prostředí a také jsem zažila, že rodiče třeba zapomněli, že je dnes škola, protože u nich je v tento den svátek, který mi neslavíme. Každopádně si myslím, že není na místě, aby si rodiče dítěte nárokovali nějakou speciální péči v tomto ohledu.

### **Inkluze v českém školství**

**R:** Jaký je váš názor na inkluzi v českém školství? Je dle vás inkluze krokem kupředu?

**RES2:** Ano určitě to vnímám jako cestu kupředu. Myslím si, že inkluze byla potřebná a že každé dítě si zaslouží cítit se „normální“ a patřit do kolektivu dětí, které žijí na stejném území jako on. Obzvláště pokud se bavíme o etnických menšinách. Oni se tu třeba narodili, celý život tu žijí, umí perfektně jazyk a my bychom je i tak separovali? Proč?

**R:** Jakým způsobem byste inkluzi v České republice změnila?

**RES2:** Já jsem s tím provedením spokojená. Samozřejmě vždycky je co zlepšovat, ale myslím, že jsme na správné cestě.

## **Příloha 4: Rozhovor 3**

### **Kateřina**

#### **Učitelská perspektiva**

**R:** Jaký je váš osobní učitelský pohled na inkluzi z morálního hlediska?

**RES4:** Tak já si myslím, že sama jsem dost otevřená různým etnickým skupinám. Nemám s nimi žádný problém. Na táboře jsem se pracovala i s romskými dětmi a jinými etnickými menšinami a nikdy nebyl problém. Takže pokud se jedná o inkluzi etnických skupin, tak si myslím, že to je v pořádku.

**R:** Jak se díváte na otázku nadstandardní péče pro děti z etnických menšin?

**R:** Představ si, že ti přijde dítě z etnické menšiny a nemá takový ten, řekněme základní balíček toho, co má mít. Potřebuje tedy do jisté míry pomoci se svým edukačním procesem. Myslíš si, že je to spíše práce toho pedagoga, aby zajistil tento řekněme nadstandard anebo by to měla být čistě záležitost toho žáka a rodičů?

**RES4:** Tohle je celkově složité, já si myslím, že prvotní impulz by měl být hlavně od toho dítěte a od rodičů. My jako pedagogové bychom měli poskytnout hlavně nějakou podporu co se týče práce a vzdělávání, to znamená, že například přidat třeba doučování z českého jazyka, pokud o to to dítě stojí, ale zase neměli bychom to s tou prací moc přehánět.

**R:** Jaký je váš názor na míru šikany u dětí z etnických menšin? Pokud k ní dochází, je vina jednostranná?

**RES4:** Nesetkala jsem se konkrétně s šikanou, která by byla na základě nějakého etnického důvodu. Setkala jsem se s šikanou, která byla na základě toho, že dítě hůře mluvilo, což bylo způsobené tím, že má jiný rodný jazyk.

**R:** Takže tvůj názor na to, jestli je to jednostranné? To znamená, myslíš si, že by ta šikana nebo vina na tom nezačlenění se přicházela z jedné strany?

**RES4:** Tady já bych hledala problém asi v tom, jak to vidí doma jejich rodiče, kteří je naučí říkat něco a něco. Hodně se setkáváme s tím v průběhu těch let, že rodiče doma něco tvrdí a děti to od nich potom okoukají. Takže jednostranné to určitě není.

### **Inkluzivní postoj**

**R:** Mohla byste nastínit nějaký časový horizont vývoje inkluze?

**R:** Věděla bys ty, kdy a kde vlastně inkluze vznikala, odkud k nám přišla?

**RES4:** Myslím si, nebo teda odhadovala bych to, že přišla v posledních letech ze západu, ale přesně nedokážu říct.

**R:** Jak jste vnímala střet s realitou v kontrastu s tím, co jste o inkluzi věděla?

**R:** Další otázka se jmenuje střet s realitou, to znamená, třeba pro tebe nebo pro mě, obecně pro nás pedagogy, hraje už nyní vždycky ta inkluze určitou roli. To, že existuje samozřejmě pojem inkluze a její teoretická sféra víme, ale mnohdy ten střet s realitou je potom úplně jiný. Ta teoretická složka potom v reálu neodpoví tomu, co si pod tím představujeme, co si o tom myslíš?

**RES4:** Upřímně my jsme měli velmi omezené zdroje ohledně inkluze, takže střet s realitou byl pro mě dost šokující. Na vysoké škole, kde by měl být v podstatě již jasná osnova, inkluze se z mého pohledu nedostává dostatečný prostor pro vysvětlení celé problematiky.

**R:** Jak byste popsala míru informovanosti v tématu inkluze v řadách pedagogů?

**R:** Tak, ohledně míry informovanosti, co si myslíš ve školství?

**RES4:** Myslím si, že všichni vědí, že se jedná o zařazení problematických nebo znevýhodněných žáků do normálního kolektivu. To je podle mého charakteristická informace, kterou všichni pedagogové vědí.

**R:** Přikláníte se tedy v otázce inkluzivního vzdělávání k ano nebo ne?

**R:** V krátkosti, v rychlosti, inkluze ano nebo ne?

**RES4:** Nemyslím si, že je to dobrý nápad.

### **Komunikace ve vztahu učitel/žák**

**R:** Myslíte si, že je možné poskytnout za stejných podmínek stejně kvalitní konzultaci žákům inkludovaným z etnické menšiny a žákům běžným?

**RES4:** V tomhle případě já můžu sama za sebe říct, že ano, protože já na rozdíl od jiných pedagogů nemám žádnou jazykovou bariéru. Umím jak anglický, tak německý, tak ruský jazyk. Podle mě by měli dostat stejnou konzultaci, ale problém nastává spíše v tom, kolik si toho z ní odnesou, protože stejnou informaci, kterou řekneme českému dítěti, tak když ji povíme dítěti, co používá český jazyk a řekneme mu to česky, tak naše české dítě si toho logicky odnese více.

**R:** Jakým způsobem získáváte žáků z etnické menšiny pozitivní či negativní zpětnou vazbu?

**R:** Jaké jsou pro tebe třeba znaky, nebo podněty, pomocí kterých dokážeš poznat, že se dítě správně socializuje a adaptuje? Jinými slovy, co je pro tebe tou jak pozitivní, tak třeba i negativní zpětnou vazbou?

**RES4:** Tak pozitivní zpětná vazba pro mě je fakt, že vlastně to dítě nemá prospěchové problémy, nemá kázeňské problémy, to znamená že na něj nejsou stížnosti a děti ho vlastně berou mezi sebe, takže pokud zadáš práci ve dvojici, tak to dítě nemá nejmenší problém si k sobě někoho najít.

### **Zkušenost s inkluzí**

**R:** Jako jak velkou byste popsala svou dosavadní zkušenost s inkluzí?

**RES4:** Nemyslím si, že je tady zase tolik dětí jako například na školách, které se nacházejí na krajích země. Takže si nemyslím, že tu člověk má příležitost posbírat nějaké nadprůměrné kvantum zkušeností v tomto ohledu.

**R:** Mohla byste popsat míru své zkušenosti s případem sociálního vyčlenění u jedince z etnické menšiny?

**RES4:** Musím říct, že jsem se s takovým případem za svou praxi nesečkala.

**R:** Jaký je váš názor na poskytování individuální péče žákům z etnických menšin?

**RES4:** Tohle je v podstatě jeden z hlavních důvodů, proč nesouhlasím s inkluzí. Protože vlastně na úkor těchto dětí znevýhodňujeme nebo nevěnujeme takovou pozornost, když to řeknu blbě těm dětem „normálním“. Myslím si, že celý ten koncept začíná přecházet ve zvýhodňování těch dětí z etnických menšin.

**R:** A kdybys měla zase říct, jestli individuální přístup u takového dítěte ano nebo ne?

**RES4:** Řekla bych, že k tomu dochází, protože spoustě učitelům je líto, že jen chlapec nebo to děvče má takové a takové problémy a je hodně těžký vlastně z té lidské stránky si tam nevytvářet vlastně nějaké zvýhodňování. Je pro mě tedy těžké odpovědět jednoznačně, je to subjektivní.

### **Jinakost ve skupině**

**R:** Jaký je váš pohled na názor, že xenofobie a rasismus ve školství jsou na ústupu?

**RES4:** Takhle, já nemám dostatek zkušeností s tím, že bych měla moc žáků, nebo že bych se celkově setkala s mnoha žáky, kteří by byli jiné barvy kůže. Já vlastně jsem se setkala na táborech s Romy, s nimi nebyl žádný problém se začleňováním. V rámci mého působení na ZŠ jsem se setkala tak s pěti, šesti dětmi, které byly jiné barvy kůže, takže nemůžu posoudit.

**R:** Jaký je váš pohled na tvrzení, že čeští žáci mají vůči žákům rozdílného etnika předsudky?

**RES4:** Ovlivňují je nejvíce předsudky z rodin. Je to tam opravdu znát, ve chvíli, kdy se na občanské výuce bavíme o tématu migrace, tak vlastně když se s nimi bavíte, tak slyšíte jejich rodiče. To jsou názory jejich rodičů. Ty děti podle mě samy o sobě ty předsudky nemají, ale mají je převzaté od rodičů.

**R:** Takže by se obecně dalo říct, že čím jsou starší, tím jsou ty předsudky větší?

**RES4:** Opět bych řekla, že největší vliv na toto má ta rodina, takže ten je podle mě zásadní ve třetí i v deváté třídě, na druhou stranu děti v deváté třídě už mají často svůj rozum, a jsou občas ti vyspělejší z nich více otevření těm racionálním vysvětlením.

**R:** Jak žáci vnímají kulturní odlišnosti?

**RES4:** Myslím si, že záleží na tom, jak se k tomu postaví ta instituce a do jaké míry by musely být vytvořeny odlišné podmínky.

### **Komunikace ve vztahu učitel/rodič**

**R:** Jaká je vaše osobní zkušenost s rodičem dítěte z etnické menšiny?

**RES4:** Moje zkušenost s rodiči dětí z etnických menšin je taková, že nechodí na rodičovské schůzky. Mám zkušenost s komunikací skrze systém Bakaláři, a tam v podstatě nikdy problém nebyl, ale vždy jsme řešili jen maličkosti.

**R:** Vnímáš jako rozdílnou situaci, kdy přijdou rodiče do země dobrovolně nebo jsou jako třeba teď na Ukrajině donuceni odejít?

**RES4:** Záleží na detailech. Může to být tak i tak. Je to v podstatě jedno. Záleží na konkrétní rodině. Protože stejně tak ti může vstřícně a s radostí fungovat rodič, který přišel dobrovolně, chce tady být a dělá všechno pro to, aby se začlenili, ale stejně tak ti může fungovat perfektně rodič, který tu být neplánoval a to proto, že je za tu šanci tu být vděčný a stejně tak obráceně.

**R:** Reflektovala byste míru své zkušenosti s rodičem žáka z etnické menšiny, který nejví zájem?

**RES4:** Tím, že jsem vyloženě s rodiči nejednala face to face, nemůžu tohle posoudit, ale spíše se přikláním k tomu, že rodiče nekomunikují.

**R:** Jak vnímáte předpojaté rodiče dětí z etnických menšin?

**RES4:** Nemám také žádnou takovou zkušenost z pozice třídního učitele, avšak mnohokrát jsem ve své roli tlumočnicka řešila podobné situace ve třídách jiných učitelů s tím, že jsme tady měli

chlapce, který byl předtím učitelkou trápen a šikanován údajně a maminka má pocit, že každá poznámka, každá věc je hned brána jako útok na dítě.

**R:** Jaký zaujímáte postoj vůči rodičům dětí z etnických menšin, kteří si kladou speciální, neoprávněné požadavky?

**RES4:** Měla jsem zkušenost s tím, že rodiče chtěli, abych na jejich dítě více dohlížela. To znamená abych po něm vždy zkontrolovala, jestli se podepsal, že rozumí zadání a že ví, co má dělat. Takové zacházení už se nám opět prolíná s tím individuálním přístupem, kontroverzní záležitost se subjektivním řešením.

### **Inkluze v českém školství**

**R:** Jaký je váš názor na inkluzi v českém školství? Je dle vás inkluze krokem kupředu?

**RES4:** Ne.

**R:** Jakým způsobem byste inkluzi v České republice změnila?

**RES4:** Mně nejvíce vadí to, že ředitel nemá právo odmítnout dítě z etnické menšiny. Takže já bych toto pravidlo zrušila, a rozšířila bych opět ty praktické školy. Svým způsobem bych to vrátila tak, jak to bylo dřív, ale ne doslovně.