



# Integrace žáků-migrantů

## do škol v Evropě:

*národní politiky  
a opatření*



**Zpráva Eurydice**

Vzdělávání  
a odborná  
příprava





# Integrace žáků-migrantů do škol v Evropě:

národní politiky  
a opatření

Zpráva Eurydice

Tento dokument vydala Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast (EACEA, Analýza politik v oblasti vzdělávání a mládeže).

**Citace publikace:**

Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2019. *Integrace žáků-migrantů do škol v Evropě: národní politiky a opatření*. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie.

PDF

EC-06-18-260-CS-N

ISBN 978-92-9492-925-9

doi:10.2797/069305

Konečné znění textu: prosinec 2018.

© Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2019.

© Dům zahraniční spolupráce, 2019.

Obsah publikace může být reprodukován, podmínkou je uvedení odkazu na zdroj (citace).

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency

Education and Youth Policy Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)

BE-1049 Brussels

Tel. +32 2 299 50 58

Fax +32 2 292 19 71

E-mail: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)

Website: <http://ec.europa.eu/eurydice>

## OBSAH

---

<b>Seznam obrázků</b>	<b>5</b>
<b>Kódy a zkratky</b>	<b>8</b>
<b>Shrnutí a hlavní zjištění</b>	<b>9</b>
Proč je začleňování žáků-migrantů do škol důležitým tématem?	9
Co máme na mysli pod pojmem „žáci-migranti“?	11
Jak nejvyšší orgány školské správy v Evropě podporují školy při začleňování žáků-migrantů?	13
<b>Úvod</b>	<b>29</b>
<b>Kontext</b>	<b>35</b>
Statistiky týkající se počtů migrantů a vzdělávání	35
Pocit sounáležitosti a šikana ve škole – zkušenosti žáků-migrantů	40

## **ČÁST I: MAPOVÁNÍ**

---

<b>I.1: Správa a řízení</b>	<b>51</b>
I.1.1. Národní definice	51
I.1.2. Politické výzvy, strategie a koordinace na nejvyšší úrovni	54
I.1.3. Financování podpory integrace žáků-migrantů	60
I.1.4. Monitorování, hodnocení a posouzení dopadu	64
<b>I.2: Přístup ke vzdělávání</b>	<b>69</b>
I.2.1. Práva a povinnosti	69
I.2.2. Umístění do školy	76
<b>I.3: Jazyková, studijní a psychosociální podpora</b>	<b>91</b>
I.3.1. Studijní podpora v přípravných třídách	91
I.3.2. Jazyková výuka a podpora	97
I.3.3. Studijní podpora v běžných třídách	102
I.3.4. Psychosociální podpora	110
<b>I.4: Učitelé a ředitelé škol</b>	<b>115</b>

## **ČÁST II: ANALÝZA**

---

<b>II.1: Úvod</b>	<b>129</b>
<b>II.2: Vytváření prostoru pro rozmanitost ve škole</b>	<b>131</b>
II.2.1. Výuka vyučovacího jazyka	131
II.2.2. Výuka domácího jazyka	136
II.2.3. Interkulturní vzdělávání	140
Shrnutí	143

<b>II.3: Přijetí komplexního přístupu k dítěti při výuce a učení</b>	<b>147</b>
II.3.1. Vytvoření optimálního stavu pro učení	147
II.3.2. Řešení komplexních potřeb žáků-migrantů	149
II.3.3. Podpora učitelů při zavádění komplexního přístupu k dítěti	154
II.3.4. Podpora celoškolského přístupu	156
Shrnutí	159
<b>II.4: Závěry</b>	<b>163</b>
<b>Glosář</b>	<b>167</b>
I. Definice	167
II. Klasifikace ISCED	170
<b>Bibliografie</b>	<b>173</b>
<b>Příloha</b>	<b>179</b>
<b>Poděkování</b>	<b>189</b>

## SEZNAM OBRÁZKŮ

---

<b>Shrnutí a hlavní zjištění</b>	<b>9</b>
Obrázek 1: Konceptuální rámec analýzy pravidel a opatření, která podporují integraci žáků-migrantů do škol	11
Obrázek 2: Nejběžnější kritéria používaná k identifikaci dětí a mladých lidí z prostředí migrantů, 2017/2018	12
Obrázek 3: Podíl osob mladších 15 let, které se narodily v zahraničí, v rámci skupiny všech mladých lidí v téže jazykové skupině, 2017	13
Obrázek 4: Limit času stráveného v přípravných třídách/hodinách (v letech) a počet zahrnutých předmětů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	16
Obrázek 5: Hlavní kritéria přidělování financí na podporu začleňování žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	17
Obrázek 6: Otázky související s interkulturním vzděláváním zařazené do kompetenčních rámců v přípravném vzdělávání učitelů, 2017/18	21
Obrázek 7: Opatření pro podporu učení poskytovanou v běžných třídách, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	22
Obrázek 8: Programy, kurzy a/nebo další aktivity zaměřené na vedení škol s cílem pomoci jim s podporou procesu integrace, 2017/18	25
Obrázek 9: Cíle a aktivity související se zapojením rodičů žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	26
Obrázek 10: Důraz politik na jazykovou a kulturní rozmanitost a komplexní přístup k dítěti, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	28
<b>Úvod</b>	<b>29</b>
Obrázek 11: Konceptuální rámec analýzy pravidel a opatření, která podporují integraci žáků-migrantů do škol	32
<b>Kontext</b>	<b>35</b>
Obrázek 12: Roční imigrace do zemí Evropské unie (EU-28, v milionech), 2007–2016	35
Obrázek 13: Podíl osob narozených v zahraničí a osob narozených v dané zemi, 2017	36
Obrázek 14: Podíl narozených v zahraničí a narozených v dané zemi v kategorii osob mladších 15 let, 2017	37
Obrázek 15: Změna podílu mladých lidí do 15 let narozených v zahraničí (procentní body), v rozmezí let 2014 a 2017	38
Obrázek 16: Předčasně ukončené vzdělávání, osoby narozené v dané zemi a narozené v zahraničí, 18–24letí, 2017	39
Obrázek 17: Procento osob ve věku 18 až 24 let narozených v zahraničí v porovnání s osobami téhož věku narozenými v dané zemi, které získaly vyšší sekundární či postsekundární terciární vzdělání (ISCED 3–4), 2017	40
Obrázek 18: Rozdíly v pocitu sounáležitosti a zkušenostech se šikanou ze strany spolužáků mezi žáky 4. ročníků narozenými v zahraničí a narozenými v dané zemi, 2016	41
Obrázek 19: Rozdíly v pocitu sounáležitosti se školou a zkušenostech se šikanou ze strany vrstevníků u žáků 4. ročníků, kteří doma hovoří vyučovacím jazykem, a těch, kteří jím nehovoří, 2016	42
Obrázek 20: Rozdíly v pocitu sounáležitosti a zkušenostech se šikanou ze strany spolužáků mezi žáky 8. ročníků narozenými v zahraničí a narozenými v dané zemi, 2016	44
Obrázek 21: Rozdíly v pocitu sounáležitosti se školou a zkušenostech se šikanou ze strany vrstevníků u žáků 8. ročníků, kteří doma mluví vyučovacím jazykem, a těch, kteří jím nemluví, 2016	45
Obrázek 22: Rozdíly v tom, jak rodiče vnímají školu svého dítěte, v závislosti na zemi narození a jazyku, jímž se hovoří doma, 2016	46
Obrázek 23: Zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí podle hlášení ředitelů škol, průměrné bodové skóre, 2016	48

**ČÁST I: MAPOVÁNÍ****49****I.1: Správa a řízení****51**

Obrázek I.1.1:	Nejběžnější kritéria používaná k identifikaci dětí a mladých lidí-migrantů, 2017/2018	52
Obrázek I.1.2:	Nově přichozí žáci-migranti identifikováni jako specifická kategorie, 2017/18	54
Obrázek I.1.3:	Hlavní výzvy při integraci dětí a mladých lidí-migrantů do škol, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	55
Obrázek I.1.4:	Strategie/akční plány týkající se integrace dětí a mladých lidí-migrantů v primárním vzdělávání, všeobecném sekundárním vzdělávání a odborném vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	57
Obrázek I.1.5:	Prioritní oblasti, jimiž se zabývají strategie / akční plány na nevyšší úrovni, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	58
Obrázek I.1.6:	Orgány na nejvyšší úrovni koordinující politiky, které mají dopad na integraci žáků-migrantů do škol, 2017/18	59
Obrázek I.1.7:	Financování na podporu integrace žáků-migrantů, od nejvyšších a místních orgánů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	61
Obrázek I.1.8:	Hlavní kritéria přidělování financování na podporu integrace žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	63
Obrázek I.1.9:	Zdroje údajů pro monitorování výkonů žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	65
Obrázek I.1.10:	Monitorování politických oblastí souvisejících s žáky-migranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	66
Obrázek I.1.11:	Posouzení dopadů souvisejících s integrací žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	67

**I.2: Přístup ke vzdělávání****69**

Obrázek I.2.1:	Práva a povinnosti dětí a mladých lidí-migrantů ve věku povinné školní docházky v oblasti vzdělávání, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), v porovnání s vrstevníky narozenými v dané zemi, 2017/18	71
Obrázek I.2.2:	Právo na kompenzační vzdělávání pro mladé migranty, kteří překročili věk povinné školní docházky a nedokončili povinné vzdělávání, v porovnání s vrstevníky narozenými v dané zemi, 2017/18	73
Obrázek I.2.3:	Informace, poradenství a pokyny pro nově přichozí děti a mladé lidi-imigranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	74
Obrázek I.2.4:	Maximální lhůta pro školy k zápisu nově přichozích migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), počet dnů, 2017/18	77
Obrázek I.2.5:	Kritéria pro stanovování školního ročníku, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	79
Obrázek I.2.6:	Používání kritérií na nejvyšší úrovni k posouzení kompetencí v jazyce hostitelské země a předchozího učení, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	81
Obrázek I.2.7:	Počáteční umisťování nově přichozích dětí a mladých lidí-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	83
Obrázek I.2.8:	Minimální a maximální doba, kterou nově přichozí migranti tráví v oddělených hodinách nebo třídách, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	86
Obrázek I.2.9:	Lhůta stanovená pro poskytování podpory pro nově přichozí žáky-migranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	88



<b>I.3: Jazyková, studijní a psychosociální podpora</b>	<b>91</b>
Obrázek I.3.1: Kurikulární obsah přípravných tříd, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	92
Obrázek I.3.2: Opatření pro podporu při učení poskytovanou v přípravných třídách, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	95
Obrázek I.3.3: Zvláštní podpora, která má být poskytována během přechodu z přípravných tříd do běžné výuky, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	96
Obrázek I.3.4: Výuka vyučovacího jazyka v hodinách navíc, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	98
Obrázek I.3.5: Výuka domácího jazyka pro žáky-migranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	100
Obrázek I.3.6: Nárok na výuku domácího jazyka, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	101
Obrázek I.3.7: Opatření na podporu učení poskytovaná v běžných třídách, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	103
Obrázek I.3.8: Opatření přispívající k účinnému monitorování a hodnocení výkonů a pokroku žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	105
Obrázek I.3.9: Mimoškolní aktivity na podporu integrace žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	106
Obrázek I.3.10: Cíle a aktivity související se zapojením rodičů žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	107
Obrázek I.3.11: Stav interkulturního vzdělávání ve školách, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	109
Obrázek I.3.12: Využití interkulturních mediátorů k propagaci integrace žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	111
Obrázek I.3.13: Poskytování psychosociální podpory žákům-migrantům a nezletilým osobám bez doprovodu, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	112
<b>I.4: Učitelé a ředitelé škol</b>	<b>115</b>
Obrázek I.4.1: Hlavní politické výzvy týkající se učitelů pracujících s žáky-migranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	116
Obrázek I.4.2: Finanční pobídky pro učitele pracující s žáky-migranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	117
Obrázek I.4.3: Otázky týkající se integrace žáků-migrantů obsažené v kompetenčních rámcích pro přípravné vzdělávání učitelů, 2017/18	118
Obrázek I.4.4: Aktivity dalšího vzdělávání, které se týkají otázek souvisejících s integrací žáků-migrantů, organizované nebo podporované nejvyššími orgány školské správy, 2017/18	120
Obrázek I.4.5: Střediska zdrojů, internetové stránky a učitelé sítě podporující učitele pracující při výuce s žáky-migranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání, 2017/18	121
Obrázek I.4.6 A: Učitelé poskytující hodiny vyučovacího jazyka navíc v době školního vyučování, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání, 2017/18	123
Obrázek I.4.6 B: Učitelé v rámci školy poskytující hodiny vyučovacího jazyka navíc v době školního vyučování, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání, 2017/18	123
Obrázek I.4.7: Předpisy na nejvyšší úrovni týkající se toho, kdo by měl zajišťovat výuku domácího jazyka v běžném vzdělávání, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání, 2017/18	125
Obrázek I.4.8: Podpůrné programy, kurzy a/nebo další aktivity pro ředitele škol, které jim mají pomoci s podporou integrace žáků-migrantů, 2017/18	126

**ČÁST II: ANALÝZA****127**

<b>II.1: Úvod</b>	<b>129</b>
<b>II.2: Vytváření prostoru pro rozmanitost ve škole</b>	<b>131</b>
Obrázek II.2.1: Jak kurikula vytvářejí prostor pro rozmanitost ve školách	131
Obrázek II.2.2: Hlavní cíle výuky domácího jazyka	137
Obrázek II.2.3: Politiky související s vytvářením prostoru pro rozmanitost ve školách, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	145
<b>II.3: Přijetí komplexního přístupu k dítěti při výuce a učení</b>	<b>147</b>
Obrázek II.3.1: Přijetí „komplexního přístupu k dítěti“ do škol	147
Obrázek II.3.2: Politiky související s komplexním přístupem k dítěti ve školách, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	161
<b>II.4: Závěry</b>	<b>163</b>
Obrázek II.4.1: Důraz politik na jazykovou a kulturní rozmanitost a komplexní přístup k dítěti, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18	164

**KÓDY A ZKRATKY****Kódy zemí**

<b>EU/EU-28</b>	Evropská unie	<b>CY</b>	Kypr	<b>UK</b>	Spojené království
<b>BE</b>	Belgie	<b>LV</b>	Lotyšsko	<b>UK-ENG</b>	Anglie
<b>BE fr</b>	Belgie – Francouzské společenství	<b>LT</b>	Litva	<b>UK-WLS</b>	Wales
<b>BE de</b>	Belgie – Německy mluvící společenství	<b>LU</b>	Lucembursko	<b>UK-NIR</b>	Severní Irsko
<b>BE nl</b>	Belgie – Vlámské společenství	<b>HU</b>	Maďarsko	<b>UK-SCT</b>	Skotsko
<b>BG</b>	Bulharsko	<b>MT</b>	Malta		<b>Země EHP a kandidátské země</b>
<b>CZ</b>	Česká republika	<b>NL</b>	Nizozemsko	<b>AL</b>	Albánie
<b>DK</b>	Dánsko	<b>AT</b>	Rakousko	<b>BA</b>	Bosna a Hercegovina
<b>DE</b>	Německo	<b>PL</b>	Polsko	<b>CH</b>	Švýcarsko
<b>EE</b>	Estonsko	<b>PT</b>	Portugalsko	<b>IS</b>	Island
<b>IE</b>	Irsko	<b>RO</b>	Rumunsko	<b>LI</b>	Lichtenštejnsko
<b>EL</b>	Řecko	<b>SI</b>	Slovinsko	<b>ME</b>	Černá Hora
<b>ES</b>	Španělsko	<b>SK</b>	Slovensko	<b>NO</b>	Norsko
<b>FR</b>	Francie	<b>FI</b>	Finsko	<b>RS</b>	Srbsko
<b>HR</b>	Chorvatsko	<b>SE</b>	Švédsko	<b>(*)</b>	Bývalá jugoslávská republika Makedonie
<b>IT</b>	Itálie			<b>TR</b>	Turecko

(\*) Prozatímní kód

**Statistické kódy**

(:) Údaje nejsou k dispozici (–) Údaj se nevyskytuje nebo je roven nule

## SHRnutí A HLAVNí ZJIŠTĚNí

---

### Proč je začleňování žáků-migrantů do škol důležitým tématem?

U žáků, kteří jsou ze studijního i sociálního hlediska dobře integrováni do vzdělávacího systému, existuje větší šance, že plně využijí svůj potenciál. Žáci-migranti nicméně v tomto ohledu čelí velkému množství výzev, které mohou ovlivňovat jejich učení a rozvoj. Podle odborné literatury založené na výzkumech je možné rozlišit tři typy výzev:

1. ty, které souvisejí s vlastním procesem migrace (např. opuštění domovské země, nutnost osvojit si nový jazyk, adaptace na nová pravidla a běžný provoz ve školách atd. a dopad těchto akulturačních stresových faktorů na celkovou pohodu žáků-migrantů) (Hamilton, 2013);
2. ty, které souvisejí s obecným socioekonomickým a politickým kontextem (např. politiky ovlivňující dostupnost prostředků pro vzdělávací systémy a školy na podporu integrace a také politiky obecněji podporující inkluzi a rovnost) (Sinkkonen & Kyttälä, 2014); a
3. ty, které souvisejí s účastí žáků ve vzdělávání, mezi něž patří omezený rozsah počátečního hodnocení, které ne vždy zohledňuje studijní i nestudijní aspekty (např. sociální, emocionální a zdravotní problémy); nesprávné zařazení do ročníku; jazyková výuka, která není přizpůsobena potřebám žáků s odlišným mateřským jazykem; nedostatečná podpora učení a nedostatek socioemocionální podpory; učitelé, kteří nejsou proškoleni a/nebo nemají podporu v oblasti zvládnání rozmanitosti ve třídě a/nebo se jim v této oblasti nedostává podpory; nedostatečná spolupráce rodiny a školy a chybějící nebo nízká flexibilita při poskytování odpovídající podpory – abychom zmínili alespoň některé (Reakes, 2007; Hamilton, 2013; Nilsson & Axelsson, 2013; Trasberg & Kond, 2017).

**Žáci-migranti ve většině evropských vzdělávacích systémů zaostávají za svými vrstevníky, kteří se v dané zemi narodili.**

Proto nepřekvapí, že ve většině evropských zemí žáci-migranti podávají celkově nižší výkony a ve škole mají menší pocit pohody v porovnání s žáky, kteří se v dané zemi narodili. Jak bylo uvedeno v šetření PISA provedeném OECD v roce 2015, ve většině zapojených evropských zemí je podíl žáků s horším prospěchem vyšší u žáků-migrantů než u žáků, kteří se v dané zemi narodili, a to i když je zohledněn socioekonomický status (OECD, 2016).

Podobně z nejnovějších údajů Eurostatu <sup>(1)</sup> vyplývá, že podíl žáků narozených v zahraničí, kteří předčasně ukončí vzdělávání nebo odbornou přípravu, je téměř ve všech evropských zemích, pro něž jsou k dispozici údaje, vyšší než obdobný podíl u žáků narozených v dané zemi. Kromě toho 17 vzdělávacích systémů <sup>(2)</sup> v Evropě vnímá řešení horších studijních výsledků žáků-migrantů a nižší míry jejich setrvání ve vzdělávacím systému jako hlavní politickou výzvu.

**Žáci na primární úrovni, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, uvádějí nižší pocit sounáležitosti a zažívají ve škole více šikany.**

Z druhotné analýzy kontextuálních údajů z šetření IEA PIRLS 2016 <sup>(3)</sup> a ICCS 2016 <sup>(4)</sup> vyplývá, že v primárním a nižším sekundárním vzdělávání ve většině evropských zemí neexistují statisticky významné rozdíly, pokud jde o pocit sounáležitosti se školou či rozsah, v němž žáci zažívají šikanu od svých vrstevníků, mezi žáky, kteří se narodili v zahraničí, a těmi, kteří se narodili v dané zemi.

---

(1) Eurostat, Průzkum pracovních sil [edat\_lfse\_02] (údaje získány v červnu 2018)

(2) BE, NL, CZ, DK, ES, FR, MT, NL, AT, PT, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI, NO, RS, Bývalá jugoslávská republika Makedonie

(3) <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

(4) <https://iccs.iea.nl/home.html>

Naproti tomu je možné najít několik statisticky významných rozdílů mezi žáky primární úrovně, kteří doma hovoří vyučovacím jazykem, a těmi, kteří tímto jazykem doma nemluví. Ti mají nižší pocit sounáležitosti se svou školou a uvádějí, že jsou častěji šikanováni svými vrstevníky, a to téměř ve všech evropských zemích, které se zapojily do PIRLS 2016. Na nižší sekundární úrovni jsou rozdíly v pocitu sounáležitosti a zkušenostech se šikanou mezi těmi, kteří doma hovoří vyučovacím jazykem, a těmi, kteří tímto jazykem doma nemluví, menší a podle údajů ICCS 2016 byly zaznamenány v menším počtu zemí.

## Kontext evropské politiky

Výše uvedené poznatky zdůrazňují význam úsilí zaměřeného na pomoc dětem a mladým lidem z prostředí migrantů, aby se dobře začlenili do vzdělávacího systému, a tím i do společnosti. Bez tohoto úsilí nedosáhnou tyto děti plně svého potenciálu. Tato obava byla na evropské úrovni vždy zdůrazňována a postupem času vzniklo v rámci EU mnoho politických iniciativ, jejichž cílem je řešit různé výzvy, kterým tito žáci čelí.

Mezi nejnovější iniciativy patří Akční plán Evropské komise pro integraci státních příslušníků třetích zemí z roku 2016<sup>(5)</sup> a sdělení Ochrana migrujících dětí z roku 2017<sup>(6)</sup>. První z uvedených dokumentů mimo jiné zdůrazňuje, že vzdělávání a odborná příprava patří mezi nejúčinnější nástroje integrace. Druhý z uvedených dokumentů stanoví aktivity na posílení ochrany všech migrujících dětí ve všech fázích procesu, včetně zhodnocení potřeb každého dítěte co nejdříve po příjezdu a co nejrychlejší zahájení vzdělávání bez ohledu na jeho status.

Na základě toho doporučení Rady o podpoře společných hodnot, inkluzivního vzdělávání a evropského rozměru ve výuce<sup>(7)</sup> z roku 2018 zdůrazňuje význam zajištění účinného a rovného přístupu ke kvalitnímu inkluzivnímu vzdělávání s potřebnou podporou pro všechny účastníky vzdělávání, včetně migrantů.

## O této zprávě Eurydice

Toto shrnutí poskytuje celkový přehled hlavních zjištění zprávy Eurydice „Integrace žáků-migrantů do škol v Evropě: národní politiky a opatření“. Obecným cílem této zprávy je podpořit evropskou spolupráci související se vzděláváním žáků-migrantů prostřednictvím srovnávací analýzy klíčových politik a opatření, které v této oblasti vydávají nejvyšší orgány školské správy (viz obrázek 1).

Zpráva začíná kontextovou kapitolou představující demografické údaje o migraci v Evropě. Rovněž poskytuje údaje o úrovni dosaženého vzdělání žáků-migrantů a o jejich pocitu pohody ve školách. Následuje srovnávací analýza, která je rozdělena na dvě hlavní části:

- I. Mapování politik a opatření ve 42 vzdělávacích systémech, které jsou součástí sítě Eurydice, pokrývajících následující oblasti: správa a řízení; přístup ke vzdělávání; jazyková, studijní a psychosociální podpora a učitelé a ředitelé škol. Toto mapování se opírá o kvalitativní údaje poskytnuté sítí Eurydice, jež se týkají oficiálních předpisů a doporučení souvisejících se začleňováním žáků-migrantů do škol v Evropě.

---

(5) [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication\\_action\\_plan\\_integration\\_third-country\\_nationals\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf)

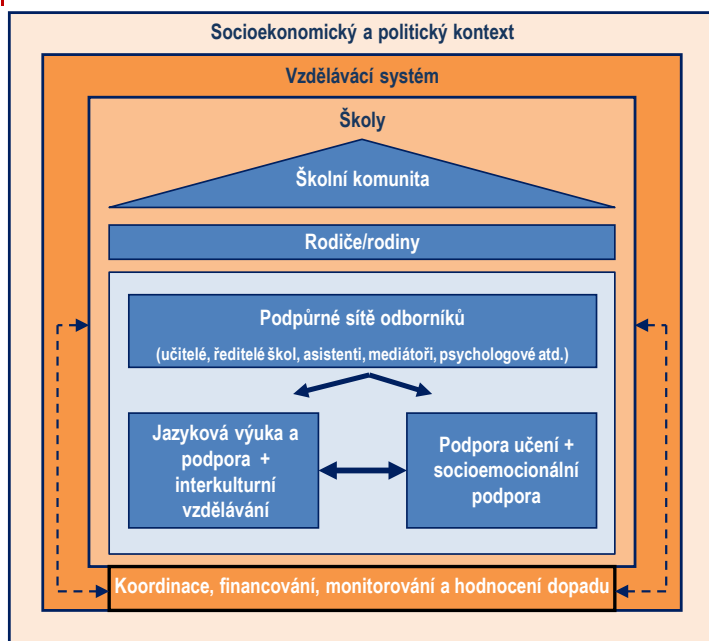
(6) [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412\\_communication\\_on\\_the\\_protection\\_of\\_children\\_in\\_migration\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412_communication_on_the_protection_of_children_in_migration_en.pdf)

(7) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

- II. Hlubší analýza některých integračních politik a opatření, která se týkají přímo jednotlivců, v deseti vybraných vzdělávacích systémech (Německo – Braniborsko, Španělsko – Katalánsko <sup>(8)</sup>, Francie, Itálie, Rakousko, Portugalsko, Slovinsko, Finsko, Švédsko a Spojené království – Anglie). Tato analýza je strukturována do dvou hlavních konceptuálních rozměrů – jeden se týká lingvistické a kulturní rozmanitosti ve školách a druhý přijímání komplexního přístupu k dítěti.

Je třeba poznamenat, že zpráva se zabývá pouze existencí a obsahem právních předpisů a doporučení nejvyšší úrovně, které přímo souvisejí s integrací žáků-migrantů do škol. Analýza širšího rozsahu (tj. charakteristiky vzdělávacích systémů nebo socioekonomických/politických systémů) přesahuje rámec této zprávy. Kromě toho se tato zpráva nezabývá tím, zda a do jaké míry jsou analyzovaná pravidla a opatření uváděna do praxe na místní úrovni / úrovni škol; také se nezabývá žádnými dalšími opatřeními, která případně mohla být zavedena v rámci místní nebo školní autonomie.

**Obrázek 1: Konceptuální rámec analýzy pravidel a opatření, která podporují integraci žáků-migrantů do škol**



Zdroj: Eurydice.

Na začátku tohoto shrnutí jsme řešili otázku, proč je proces integrace ve školách pro žáky-migranty významným problémem. Pokračujeme vysvětlením toho, co máme na mysli pod pojmem „žáci-migranti“, a následuje souhrn pravidel a opatření zavedených nejvyššími orgány školské správy v celé Evropě na podporu integrace těchto žáků. Jsou shrnuta do čtyř hlavních částí:

1. Přístup ke vzdělávání a odborné přípravě
2. Jazyková podpora v jazykově a kulturně rozmanitém prostředí
3. Komplexní přístup k dítěti v oblasti výuky a učení
4. Komplexnost politických přístupů

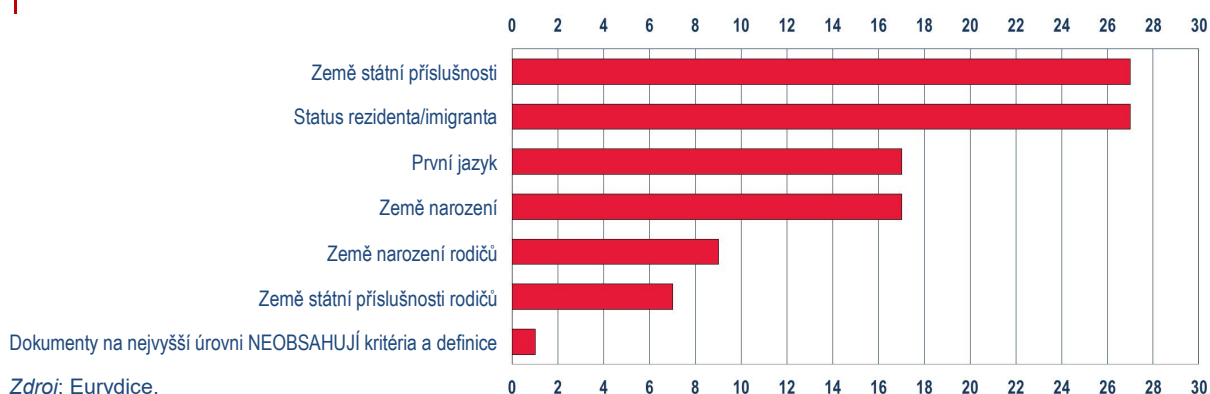
### Co máme na mysli pod pojmem „žáci-migranti“?

Zpráva se zaměřuje na děti a mladé lidi z prostředí migrantů. Definujeme je jako nově příchozí děti a mladé lidi (první generaci), druhou generaci nebo vracející se děti a mladé lidi-migranty. Jejich důvody k migraci (např. ekonomické nebo politické) se mohou lišit, stejně jako jejich právní status – mohou být občany, rezidenty, žadateli o azyl, uprchlíky, nezletilými osobami bez doprovodu nebo nelegálními migranty. Délka jejich pobytu v hostitelské zemi může být krátkodobá či dlouhodobá a mohou nebo nemusejí mít právo zapojit se do formálního vzdělávacího systému hostitelské země. V potaz jsou brány děti a mladí lidé-migranti z EU i mimo ni.

<sup>(8)</sup> Pozn. red.: *Comunidad Autónoma de Cataluña* – Autonomní společenství Katalánsko (dále jen Katalánsko).

Tato obecná definice umožňuje srovnání vzdělávacích politik 42 vzdělávacích systémů s ohledem na začleňování žáků-migrantů. Oficiální dokumenty vydané různými školskými orgány mohou nicméně zdůrazňovat jednu nebo více konkrétních charakteristik této populace při stanovování toho, kdo konkrétně by měl mít z pravidel a opatření prospěch. Na obrázku 2 je vidět, že tvůrci politik ve většině vzdělávacích systémů používají k identifikaci žáků-migrantů „zemi původu“ a „status rezidenta/imigranta“; významným kritériem je také „první jazyk“ žáka a jeho „země narození“.

**Obrázek 2: Nejběžnější kritéria používaná k identifikaci dětí a mladých lidí z prostředí migrantů, 2017/2018**



### Vysvětlivky

Tento obrázek se nachází v kapitole I.1 „Správa a řízení“ (viz obrázek I.1.1).

Naproti tomu „země narození rodičů“ se k identifikaci žáků-migrantů používá méně často. Vzhledem k tomuto nedostatku informací nepřekvapí, že pravidla týkající se migrace a vzdělávání se jen zřídka zaměřují na druhou generaci, tj. na žáky narozené v zemi aktuálního pobytu, kteří mají alespoň jednoho rodiče narozeného v zahraničí. Taková pravidla ostatně uvedla pouze Itálie. Podobně pouze několik zemí, mezi něž patří Estonsko, Francie, Lotyšsko, Litva, Polsko a Slovinsko, se ve svých vzdělávacích politikách výslovně zaměřuje na vracející se žáky-migranty, tj. žáky, kteří se vracejí do země své státní příslušnosti poté, co pobývali jako mezinárodní migranti v jiné zemi.

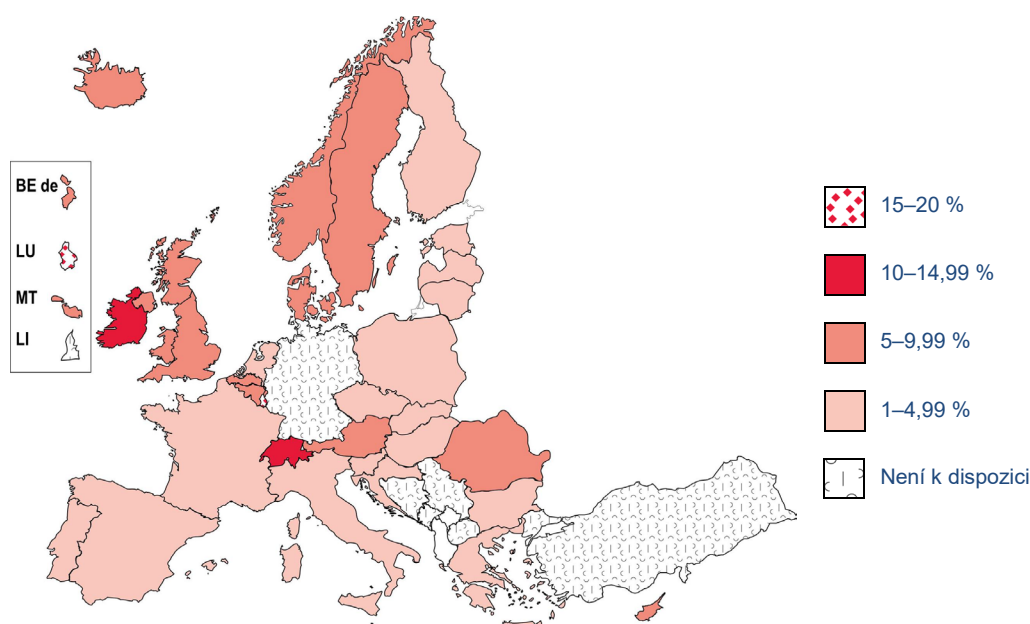
### **Ve většině zemí je podíl imigrantů mladších 15 let nižší než 10 %.**

Z údajů Eurostatu o míře imigrace v Evropě vyplývá, že počty osob vstupujících do členských států se v jednotlivých letech liší a rozdíly jsou také mezi jednotlivými zeměmi. V poslední dekádě došlo ke vstupu nejvyššího počtu osob v letech 2007 (cca 4 miliony), 2015 (cca 4,7 milionu) a 2016 (cca 4,3 milionu). Tyto počty zahrnují migraci v rámci Evropy i migraci ze zemí mimo EU <sup>(9)</sup>.

Statistiky zaměřující se na konkrétní věkovou skupinu (mladí lidé do 15 let) naznačují, že téměř ve všech zemích, v nichž jsou dostupné údaje, tvoří skupina osob narozených v zahraničí méně než 10 % této skupiny obyvatelstva (viz obrázek 3). V 17 zemích je tento podíl nižší než 5 % a v 10 zemích jde o hodnotu v rozmezí 5 až 10 %. Jasně extrémním případem je Lucembursko, nejspíše vzhledem k velikosti země a také vzhledem k výraznému přílivu vysoce kvalifikovaných migrujících pracovníků ze sousedních zemí.

<sup>(9)</sup> Eurostat, Imigrace podle věku, pohlaví a státní příslušnosti [migr\_imm1ctz] (údaje získány v červnu 2018).

**Obrázek 3: Podíl osob mladších 15 let, které se narodily v zahraničí, v rámci skupiny všech mladých lidí v téže věkové skupině, 2017**



Zdroj: Eurostat, obyvatelstvo k 1. lednu podle věku, pohlaví a země narození [migr\_pop3ctb] (údaje získány v červnu 2018).

#### **Vysvětlivky**

Tento obrázek se nachází v kapitole „Kontext“ (viz obrázek 14).

## **Jak nejvyšší orgány školské správy v Evropě podporují školy při začleňování žáků-migrantů?**

Začleňování žáků-migrantů do škol je složitý proces, jehož cílem je umožnit dětem a mladým lidem přístup ke kvalitnímu vzdělávání a poskytnout jim veškerou potřebnou jazykovou, studijní i socioemocionální podporu. Rovněž to zahrnuje pomoc při jejich adaptaci na nové školní prostředí a zajištění toho, že budou dosahovat dobrých výsledků v učení. Dalším krokem, který celý proces posune dál, je pak zajištění toho, aby bylo toto prostředí vstřícné vůči žákům různého původu a s různými potřebami, a zajištění bezpečného prostoru, kde se budou všichni žáci cítit bezpečně, budou oceňováni a budou se moci učit.

### **1. Přístup ke vzdělávání a odborné přípravě**

Přístup ke vzdělávání je všeobecným lidským právem bez ohledu na právní status. Přístup sám o sobě však nepostačuje, pokud není kombinován s kvalitním vzděláváním, tj. možností chodit do škol, které nabízejí vysoce kvalitní výuku, učení a podporu a také vzdělávací cesty, které budou odpovídat studijním potřebám a aspiracím žáků (Evropská komise, 2013). Děti a mladí lidé-migranti mohou v obou oblastech narážet na problémy.

**Děti a mladí lidé-migranti, kteří jsou ve věku povinné školní docházky, mají ve většině evropských vzdělávacích systémů tatáž práva a povinnosti v oblasti vzdělávání jako jejich vrstevníci, kteří se v dané zemi narodili.**

Ve většině evropských vzdělávacích systémů mají děti a mladí lidé-migranti, kteří jsou ve věku povinné školní docházky, stejné právo i povinnost účastnit se vzdělávání jako osoby, které se v hostitelské zemi narodily. Nicméně v osmi zemích (Bulharsko, Dánsko, Litva, Maďarsko, Rumunsko,

Švédsko, Bývalá jugoslávská republika Makedonie a Turecko) mají některé kategorie děti a mladých lidí-migrantů odlišná práva a/nebo povinnosti.

Například v Rumunsku, v Bývalé jugoslávské republice Makedonii a v Turecku mají děti a mladí lidé-migranti právo, ale nikoliv povinnost účastnit se vzdělávání. I přes evropské dohody<sup>(10)</sup>, v nichž se uvádí, že by národní orgány měly žadatelům o azyl začít poskytovat vzdělávání do tří měsíců ode dne podání žádosti, v Dánsku, v Bývalé jugoslávské republice Makedonii a v Turecku nemají nezletilé osoby, které jsou žadateli o azyl, stejná práva v oblasti vzdělávání jako žáci narození v dané zemi. Konečně, nezletilé osoby, které jsou nelegálními migranty, se nacházejí v nejméně jistém postavení – v Bulharsku, Dánsku, Litvě, Maďarsku, Bývalé jugoslávské republice Makedonii a Turecku nemají tatáž práva v oblasti účasti na vzdělávání jako děti téhož věku narozené v dané zemi. Ve Švédsku se nelegální migranti mohou účastnit povinné školní docházky, nemají ale tuto povinnost.

Zjevně existuje riziko, že děti a mladí lidé-migranti, kteří nemají tatáž práva a povinnosti, pokud jde o povinnou školní docházku v hostitelské zemi, mohou za svými vrstevníky výrazně zaostávat v oblasti kognitivního i socioemocionálního rozvoje.

**Žáci, kteří přesáhli věk pro povinnou školní docházku a nemají status rezidenta, ve 13 vzdělávacích systémech nemají právo na přístup ke vzdělávání.**

Mladí lidé-migranti, kteří přesáhli věk pro povinnou školní docházku, čelí jedné ze dvou následujících situací. Buď mají odpovídající předchozí vzdělání, a tak mohou v hostitelské zemi zahájit vzdělávání na vyšším stupni, nebo dosud nesplnili povinnou školní docházku, a potřebují tedy kompenzační vzdělávání, aby dosáhli ekvivalentní úrovně vzdělání. V obou případech většina vzdělávacích systémů zaručuje těmto žákům stejná práva na vzdělání jako v případě žáků ve věku povinné školní docházky.

Nicméně ve 13 vzdělávacích systémech<sup>(11)</sup> někteří mladí lidé-migranti (většinou žadatelé o azyl a/nebo nelegální migranti), kteří už překročili věk povinné školní docházky, ale ještě ji nedokončili, nemají, pokud jde o účast na kompenzačním vzdělávání, stejná práva jako jejich vrstevníci, kteří se v dané zemi narodili. Například v Nizozemsku mají mladí lidé z řad nelegálních migrantů, kterým je 18 nebo více let, právo dokončit vzdělávací program, který již studovali, než dovršili 18 let, ale pokud je jim již 18 nebo více let, nemají právo nový program (všeobecný nebo odborný) začít studovat. V Belgii (Vlámské společenství) a ve Švýcarsku účast v odborně zaměřených kompenzačních programech zahrnujících pracovní praxi vyžaduje povolení k pobytu, a tak se do nich nemohou zapsat nelegální migranti, kteří již přesáhli věk pro povinnou školní docházku. V Belgii (Vlámské společenství) však mohou dokončit program, pokud zahájili studium již dříve, a ve Švýcarsku mohou požádat o dočasné povolení k pobytu.

**Počáteční hodnocení nově příchozích žáků-migrantů není v Evropě ve větší míře prováděno a jen zřídka bývá komplexní.**

Nejvyšší orgány školské správy v 21 evropských vzdělávacích systémech<sup>(12)</sup> doporučují zohlednění kompetencí nově příchozích žáků-migrantů ve vyučovacím jazyce a/nebo výsledků hodnocení jejich předchozího učení. Tyto prvky obvykle přispívají buď k rozhodnutí o tom, jak žáky umístit do škol, nebo k poskytnutí studijní podpory pro naplnění jejich potřeb.

---

<sup>(10)</sup> Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2013/33/EU ze dne 26. června 2013, kterou se stanoví normy pro přijímání žadatelů o mezinárodní ochranu (přepřacované znění) [Online] Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR> [cit. 22. října 2018].

<sup>(11)</sup> BE nl, BG, CZ, DK, HR, LT, HU, NL, PL, CH, Bývalá jugoslávská republika Makedonie, NO, TR

<sup>(12)</sup> BE de, BG, CZ, DK, DE, ES, FR, HR, IT, CY, LU, MT, RO, SI, SK, FI, SE, CH, LI, ME, RS



Kritéria stanovená na nejvyšší úrovni pro zhodnocení kompetencí ve vyučovacím jazyce a/nebo výsledků dřívějšího učení, která by mohla podpořit konzistentnost počátečního hodnocení žáků-migrantů ve všech školách v rámci vzdělávacího systému, existují pouze v 18 vzdělávacích systémech <sup>(13)</sup>. A pouze čtyři z deseti vzdělávacích systémů (Španělsko – Katalánsko, Portugalsko, Švédsko a Finsko) zkoumaných v Části II této zprávy ve svých oficiálních dokumentech uvádějí, že vedle vyučovacím jazyka a předchozího učení by měla být zhodnocena i socioemocionální pohoda žáků.

**Nově příchozí žáci-migranti jsou obvykle zařazováni do přípravných tříd nebo navštěvují přípravné hodiny, pokud jejich jazykové dovednosti nejsou dostatečné na to, aby se mohli zapojit do běžné výuky.**

Jakmile děti a mladí lidé-migranti vstoupí do vzdělávacího systému, mohou být umístěni různým způsobem. Nově příchozí žáci, jejichž kompetence ve vyučovacím jazyce jsou dostatečné na to, aby se mohli učit podle běžného kurikula, jsou obvykle na všechny hodiny umístěni do běžných tříd spolu se svými vrstevníky narozenými v dané zemi. V České republice, v Lotyšsku, na Slovensku, ve Spojeném království (Skotsko) a v Černé Hoře jsou na všech úrovních vzdělávání všichni nově příchozí žáci-migranti umístěni na všechny vyučovací hodiny do běžných tříd.

Nově příchozí žáci-migranti s nižší úrovní nebo žádnými znalostmi vyučovacím jazyka jsou obvykle umístěni do přípravných tříd nebo hodin <sup>(14)</sup>. Existují v zásadě tři způsoby, jak jsou tyto třídy uspořádány:

1. Žáci jsou na většinu vyučovacích hodin umístěni do běžných tříd, ale některé vyučovací hodiny absolvují v samostatných skupinách.
2. Žáci jsou na většinu vyučovacích hodin umístěni do samostatných skupin a na některé hodiny se připojují k běžným třídám (obvykle na tělesnou, výtvarnou a hudební východu, kde mohou navazovat kontakty a zapojit se do hodin i s omezenými jazykovými dovednostmi).
3. Žáci jsou na všechny vyučovací hodiny umístěni v samostatných skupinách.

Podle odborné literatury založené na výzkumech mohou přípravné třídy nebo hodiny poskytnout více času a prostoru pro výuku a učení vyučovacím jazyka než plná integrace do běžného vzdělávání hned od počátku (Koehler, 2017). Rovněž ale bylo zjištěno, že přípravné třídy/hodiny brzdí začleňování, neboť oddělují žáky-migranty od jejich vrstevníků narozených v dané zemi. Pokud bude kladen příliš velký důraz na nabytí znalostí vyučovacím jazyka, může u těchto žáků navíc docházet ke zpoždění pokroku ve vzdělávání, a to v takové míře, že dojde k přerušení učení jiných předmětů kurikula (Nilsson & Bunar, 2016).

S ohledem na potenciální negativní důsledky dlouhodobého odděleného vzdělávání na výsledky a sociální integraci nově příchozích žáků-migrantů, 21 <sup>(15)</sup> z 33 vzdělávacích systémů, které zavedly přípravné třídy nebo hodiny, omezuje dobu, po kterou jsou žáci-migranti vzděláváni takto odděleně, a to obvykle na jeden až dva roky. Cílená jazyková a/nebo studijní podpora pro nově příchozí žáky-migranty nicméně obvykle trvá déle než přípravné třídy a pokračuje i po jejich zařazení do běžné výuky.

<sup>(13)</sup> BE de, BG, DK, DE, ES, FR, CY, LU, MT, NL, AT, PT, RO, FI, SE, CH, LI, ME

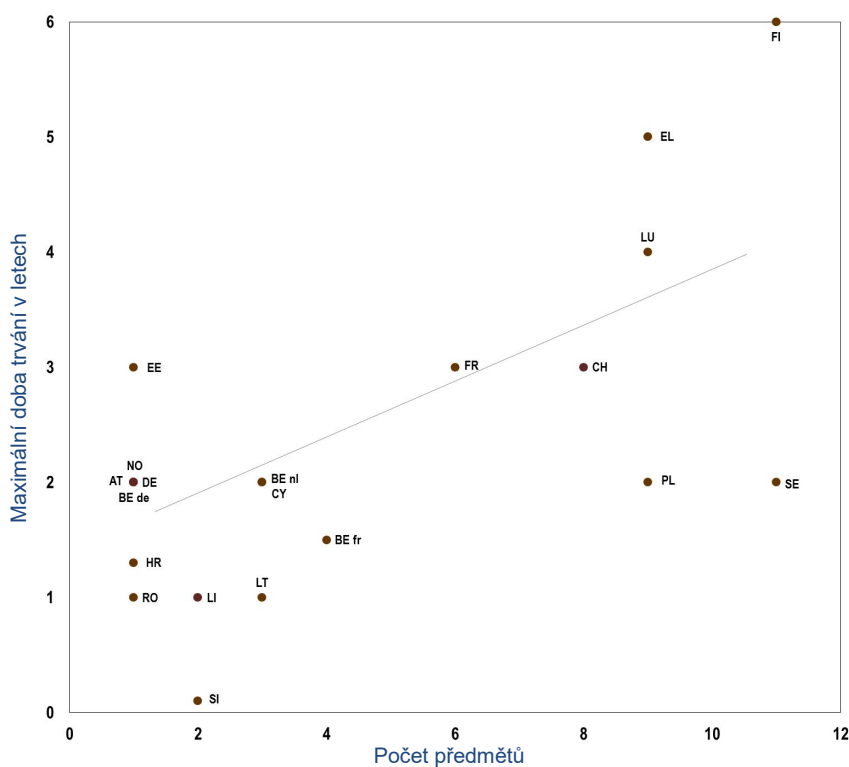
<sup>(14)</sup> Přípravné třídy (v některých zemích rovněž označované jako „přijímací třídy“ nebo „přechodové třídy“) jsou samostatné třídy nebo vyučovací hodiny, v nichž je žákům-migrantům poskytována intenzivní jazyková výuka a v některých případech i upravené kurikulum pro další předměty s cílem připravit je na lepší integraci do běžné výuky (Evropská komise/EACEA/ Eurydice, 2017b).

<sup>(15)</sup> BE fr, BE de, BE nl, DE, EE, EL, FR, HR, IT, CY, LT, LU, AT, PL, RO, SI, FI, SE, CH, LI, NO

Dalším způsobem, jak se nejvyšší orgány školské správy snaží omezit potenciální negativní dopad přípravných tříd na učení žáků-migrantů, je nabídka obsahově bohatého kurikula, které nabízí výuku i v jiných oblastech, než je jen vyučovací jazyk. Ve 13<sup>(16)</sup> z 33 vzdělávacích systémů s přípravnými třídami právní předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni stanoví, že tyto třídy by kromě vyučovacího jazyka měly zahrnovat i jiné předměty kurikula (zejména další hlavní předměty jako matematika, cizí jazyky, přírodní vědy atd.).

Na obrázku 4 je vidět, že v některých zemích (například Řecko, Francie, Lucembursko, Finsko a Švýcarsko), kde mohou nově příchozí žáci-migranti strávit v přípravných třídách/hodinách až šest let, oficiální dokumenty stanoví, že by měl být pokryt relativně velký počet předmětů. Naproti tomu v zemích jako Rumunsko či Slovinsko úzké zaměření přípravných tříd/hodin na jeden nebo dva předměty koresponduje s tím, že časový limit na tyto třídy je poměrně krátký a doporučuje se, aby žáci rovněž docházeli na všechny ostatní předměty v rámci běžné výuky.

**Obrázek 4: Limit času stráveného v přípravných třídách/hodinách (v letech) a počet zahrnutých předmětů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



#### Vysvětlivky

Tento obrázek vychází z obrázků I.2.8 v kapitole I.2 „Přístup ke vzdělávání“ a I.3.1 v kapitole I.3 „Jazyková, studijní a psychosociální podpora“.

Zdroj: Eurydice.

## 2. Jazyková podpora v jazykově a kulturně rozmanitém prostředí

Zběhlost ve vyučovacím jazyce je u žáků nutná k tomu, aby se mohli zapojit do školního vzdělávání a využívat příležitosti k učení, které školy nabízejí. Výkon ve škole do značné míry záleží na úrovni žákových znalostí vyučovacího jazyka. To se týká všech žáků, ale zejména těch ze znevýhodněného prostředí, včetně několika kategorií žáků-migrantů (Evropská komise, 2017d). Ve hře jsou rovněž širší společenské problémy – dát všem dětem šanci plně využít svůj potenciál v oblasti vzdělávání hraje velkou roli při budování demokratičtější a spravedlivější společnosti.

(16) BE fr, BE nl, DK, EL, FR, CY, LT, LU, MT, PL, FI, SE, CH

Jazykové otázky sahají dále, než je výuka vyučovacího jazyka. Z odborného výzkumu vyplynulo, že zohlednění jazykové a kulturní reality žáků má pozitivní vliv na jejich pohodu a výkony ve škole (Thomas and Collier, 1997; Cummins, 2001; Garcia, 2009). Výše zmíněné statistiky naznačují, že žáci na primární úrovni, u nichž se jazyk, jímž hovoří doma, liší od vyučovacího jazyka, mají menší pocit sounáležitosti se školou a existuje u nich vyšší riziko, že budou ve škole šikanováni.

Výuka vyučovacího jazyka, domácích jazyků a všech dalších předmětů se odehrává v učebním prostředí, které může (nebo nemusí) poskytovat dostatek prostoru pro lingvistickou a kulturní rozmanitost. K vybudování takového prostředí může být využito interkulturního vzdělávání, neboť podporuje vytvoření společného učebního a životního prostoru, v němž se všichni žáci (bez ohledu na své lingvistické a kulturní prostředí) mohou zapojit do dialogu, rozpoznat podobnosti, které přesáhnou rozdíly mezi nimi, prokazovat si respekt a potenciálně změnit způsob, jak vidí sami sebe i ostatní.

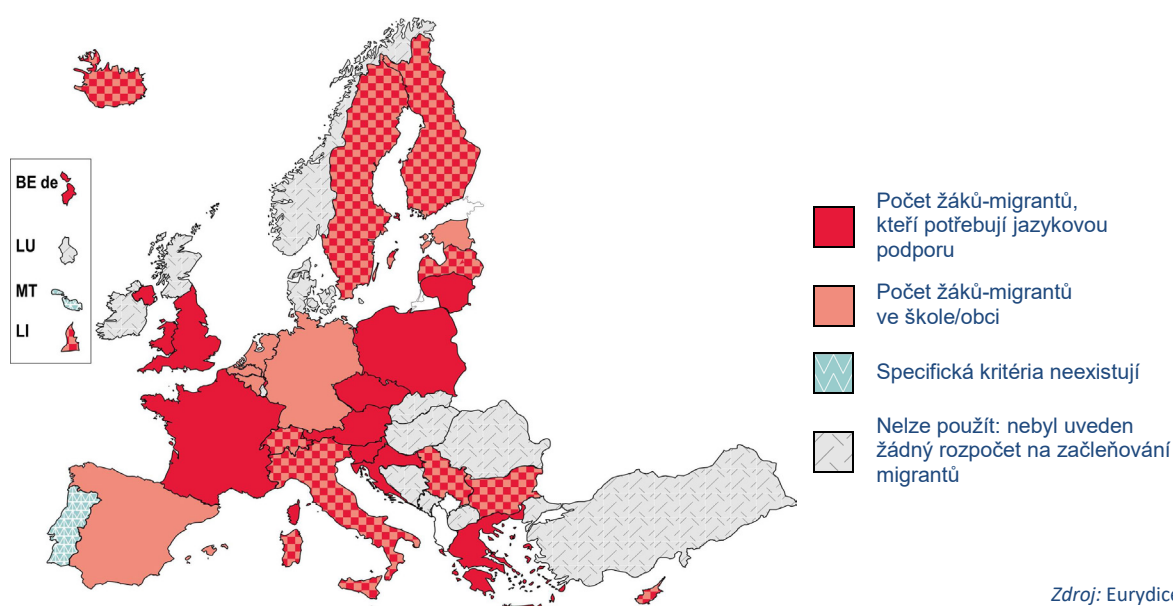
### Výuka vyučovacího jazyka

Výuka vyučovacího jazyka představuje pro žáky-migranty zvláštní výzvu, neboť tento jazyk je obvykle druhým nebo dalším jazykem, který je potřeba zvládnout na dostatečně vysoké úrovni, aby v něm bylo možno studovat ostatní předměty. Zběhlost ve vyučovacím jazyce rovněž usnadňuje socializační proces ve školách. Z těchto důvodů každá komplexní vzdělávací politika, která usiluje o zlepšení způsobu, jímž jsou žáci-migranti integrováni do škol, musí obsahovat konkrétní opatření týkající se vyučovacího jazyka.

**„Počet žáků-migrantů, kteří potřebují jazykovou podporu“ se často používá jako kritérium pro přidělování financí.**

Asi dvě třetiny nejvyšších orgánů školské správy v Evropě, které mají rozpočet na začleňování žáků-migrantů do škol, uznávají klíčovou úlohu jazykového vzdělávání a používají „počet žáků-migrantů, kteří potřebují jazykovou podporu“ jako kritérium pro přidělování financí (viz obrázek 5). V některých zemích tyto vzdělávací orgány používají i další kritéria, např. „počet žáků-migrantů ve škole/obci“.

**Obrázek 5: Hlavní kritéria přidělování financí na podporu začleňování žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



### Vysvětlivky

Tento obrázek se nachází v kapitole 1 „Správa a řízení“ (viz obrázek I.1.8).

Počáteční hodnocení kompetencí nově příchozích žáků-migrantů v oblasti vyučovacího jazyka se používá nejen k rozhodování o umístění ve škole, ale také poskytuje učitelům informace nutné k plánování jejich hodin a poskytování odpovídající podpory každému žákovi podle jeho konkrétních jazykových potřeb. Například Rakousko nedávno zavedlo nová politická opatření týkající se testování vyučovacího jazyka. Tato opatření se od ostatních odlišují tím, že všichni žáci (ti, co se v zemi narodili, stejně jako migranti) musejí před zahájením školní docházky absolvovat test dovedností v němčině.

Všechny nejvyšší orgány školské správy v Evropě, s výjimkou Spojeného království (Anglie), Bosny a Hercegoviny a Bývalé jugoslávské republiky Makedonie, rovněž vydávají předpisy nebo doporučení týkající se zajištění hodin vyučovacího jazyka navíc pro žáky-migranty, ať už v rámci vyučování, nebo mimo něj, na všech, nebo jen na některých úrovních vzdělávání. Tyto hodiny navíc mohou být poskytovány v přípravných třídách. V mnoha vzdělávacích systémech, kde jsou tyto hodiny poskytovány učiteli, kteří ve škole pracují, nejvyšší orgány školské správy očekávají, že budou mít tyto vyučující dodatečnou kvalifikaci, například pro výuku vyučovacího jazyka jako druhého nebo dalšího jazyka.

Školní vzdělávací program jako širší rámec, v němž je poskytována výuka vyučovacího jazyka, může jeho učení usnadnit. Zdá se, že několik nejvyšších orgánů školské správy v Evropě už vzalo na vědomí průřezový rozměr vyučovacího jazyka v kurikulu. Například 15 nejvyšších orgánů školské správy<sup>(17)</sup> označuje za specifickou politickou výzvu schopnosti a kvalifikaci učitelů k výuce kurikulárních předmětů ve vyučovacím jazyce pro žáky, u nichž je tento jazyk druhým nebo dalším jazykem. Dvacet dva nejvyšších orgánů školské správy<sup>(18)</sup> organizuje nebo podporuje aktivity dalšího vzdělávání, aby měli učitelé možnost takovéto kompetence získat.

Z podrobnější analýzy deseti vzdělávacích systémů v Části II této zprávy vyplývá, že všechny z nich vnímají vyučovací jazyk jako průřezovou kompetenci. To znamená, že se očekává, že všichni učitelé (tj. učitelé jazyků i učitelé ostatních předmětů) budou všem žákům, včetně migrantů, pomáhat se zlepšováním jejich dovedností ve vyučovacím jazyce.

Ve třech z deseti vzdělávacích systémů (Německo – Braniborsko, Rakousko a Finsko) je zvyšování jazykového povědomí<sup>(19)</sup> průřezovým cílem učení v rámci kurikula. Rozvoj jazykového povědomí při studiu jazyka i neязыkových předmětů přispívá k hlubšímu porozumění jazykovým záležitostem, které usnadní učení jazyků, a pomáhá dosáhnout vysoké úrovně zvládnutí v jazycích, jež se žáci učí (Svalberg, 2007). Ve Finsku je jazykové povědomí považováno za klíčový aspekt školní kultury a díky tomu je každá škola „komunitou s jazykovým povědomím“. V tomto případě tento pojem zahrnuje různé aspekty jazykového učení, které jsou ve školním kontextu relevantní – zdůrazňuje klíčový význam jazyka pro učení, interakci a spolupráci i pro budování identity a socializaci.

Na doplnění tohoto průřezového přístupu k vyučovacím jazykům vytvořily švédský a finský vzdělávací systém kurikulum pro učení vyučovacího jazyka jako druhého jazyka. Ve Finsku je toto kurikulum dostupné žákům, jejichž domácím jazykem není švédština ani finština a kteří takovou výuku potřebují, zatímco ve Švédsku je toto kurikulum k dispozici širší skupině žáků, ale rovněž na základě jejich potřeb. V obou zemích mohou žáci studovat v rámci tohoto vzdělávacího programu po celou dobu školní docházky.

---

<sup>(17)</sup> BG, DE, EE, EL, IT, CY, LT, LU, MT, PT, SE, IS, ME, NO, RS

<sup>(18)</sup> BE, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, EL, CY, LV, LU, MT, AT, PT, SI, SK, FI, CH, IS, LI, ME, NO

<sup>(19)</sup> Jazykové povědomí se týká citlivosti osoby na vědomé uvědomování si povahy jazyka a jeho úlohy lidském životě (Donmall, 1985). Zahrnuje také představy, jako jsou explicitní znalosti o jazyce, vědomé vnímání a citlivost v učení jazyka, výuka jazyka a jeho používání (Asociace pro jazykové uvědomění, 2012, v Ellis, 2012).

## Výuka domácích jazyků

### Právo učit se ve škole svůj domácí jazyk mají žáci-migranti jen velmi zřídka.

Třináct vzdělávacích systémů<sup>(20)</sup> v Evropě má předpisy nebo doporučení na nejvyšší úrovni týkající se poskytování výuky domácího jazyka ve škole, ačkoliv zřídka jde o právo, a pokud ano, podléhá určitým podmínkám (např. požadovaný minimální počet žáků). Ve vzdělávacích systémech, kde neexistují ohledně této otázky pravidla, se od učitelů může přesto očekávat, že nejrůznějšími způsoby vytvoří prostor pro domácí jazyk(y) žáků. To je třeba případ Francie, Portugalska a Spojeného království (Anglie). V těchto případech jsou domácí jazyky většinou používány účelově jako podpora pro žáky-migranty při dosahování zběhlosti ve vyučovacím jazyce.

V rámci deseti vzdělávacích systémů podrobených bližšímu zkoumání oficiální dokumenty většiny z nich (Německo – Braniborsko, Španělsko – Katalánsko, Itálie, Rakousko, Slovinsko a Švédsko) uvádí, že hlavním účelem výuky domácího jazyka u žáků-migrantů je jeho zachování a podpora. Kromě toho tyto dokumenty zdůrazňují roli, kterou tato výuka hraje v rozvoji interkulturních kompetencí žáků-migrantů. A konečně, cílem tohoto učení je také pomoci žákům s utvářením jejich (multikulturní) identity, což následně usnadňuje jejich integraci do školy. V Rakousku a Švédsku je učení domácích jazyků navíc považováno za základ celého vzdělávacího procesu ve škole. Jinými slovy, je vnímáno jako přínos pro úspěch a pohodu žáků-migrantů. Ve Švédsku, kde nejvyšší orgány školské správy vyvinuly postup velmi komplexního hodnocení, jsou kompetence žáků-migrantů v jejich domácím jazyce také hodnoceny.

Finsko je jedinou zemí z deseti vybraných vzdělávacích systémů, kde je výuka domácích jazyků vnímána jako příspěvek k podpoře dvojjazyčnosti a vícejazyčnosti u všech žáků. V této zemi se nejvyšší orgány školské správy opírají o jazykově a kulturně rozmanité prostředí, v němž školy fungují. Všechny jazyky přítomné ve škole jsou následně ceněny a používány; všechny jsou součástí školní kultury. Kurikulum podporuje vícejazyčnost a jeho cílem je rozvíjet jazykové povědomí žáků.

Mezi deseti vybranými vzdělávacími systémy pouze v Rakousku, ve Švédsku a ve Finsku nejvyšší orgány školské správy vytvořily zvláštní kurikulum pro výuku domácích jazyků.

### Učitelé domácích jazyků buď pocházejí ze zahraničí, nebo se narodili a získali vzdělání v zemi, kde vyučují.

Pouze v sedmi ze 42 vzdělávacích systémů (Španělsko, Itálie, Rakousko, Finsko, Švédsko, Švýcarsko a Norsko) nejvyšší orgány školské správy vydávají doporučení nebo předpisy ohledně kvalifikace nutné k výuce domácího jazyka. Z analýzy deseti vzdělávacích systémů vyplývá, že systémy poskytující výuku domácího jazyka mohou být rozděleny do dvou kategorií. Do první skupiny patří vzdělávací systémy, v nichž učitelé domácích jazyků většinou pocházejí ze zemí, kde se těmito jazyky mluví. V důsledku toho jejich přípravné pedagogické studium proběhlo právě v těchto zemích. To je případ Španělska (Katalánsko) a Itálie, kde byla navázána spolupráce s jinými zeměmi za účelem výuky určitých jazyků. Ve druhé skupině vzdělávacích systémů (Německo – Braniborsko, Rakousko, Slovinsko, Švédsko a Finsko) mají učitelé domácích jazyků jiné profily, pokud jde o kvalifikaci a původ – mohou pocházet ze zahraničí nebo to mohou být migranti první nebo druhé generace, kteří získali vzdělání v Evropě.

<sup>(20)</sup> DK, DE, EE, ES, IT, LV, LT, AT, SI, SE CH, IS, NO

## Interkulturní vzdělávání

Ve většině evropských zemí je interkulturní vzdělávání v národním kurikulu uvedeno jako předmět nebo téma. Rovněž může být aspektem školní kultury nebo mohou být tomuto tématu věnovány speciální dny či projekty.

### **Interkulturní vzdělávání může být vzdělávacím principem, průřezovým tématem kurikula nebo může být vyučováno prostřednictvím určitých předmětů.**

Z bližší analýzy kurikula a oficiálních dokumentů deseti zvolených vzdělávacích systémů vyplývají podstatné rozdíly ve způsobech podpory interkulturního vzdělávání. V devíti z deseti vzdělávacích systémů jde o součást národního kurikula. Výjimkou je Portugalsko, kde se interkulturní vzdělávání uskutečňuje pomocí několika samostatných iniciativ a projektů po celé zemi. Od školního roku 2018/19 se nicméně interkulturní vzdělávání stává součástí kurikula předmětu „Občanství a rozvoj“.

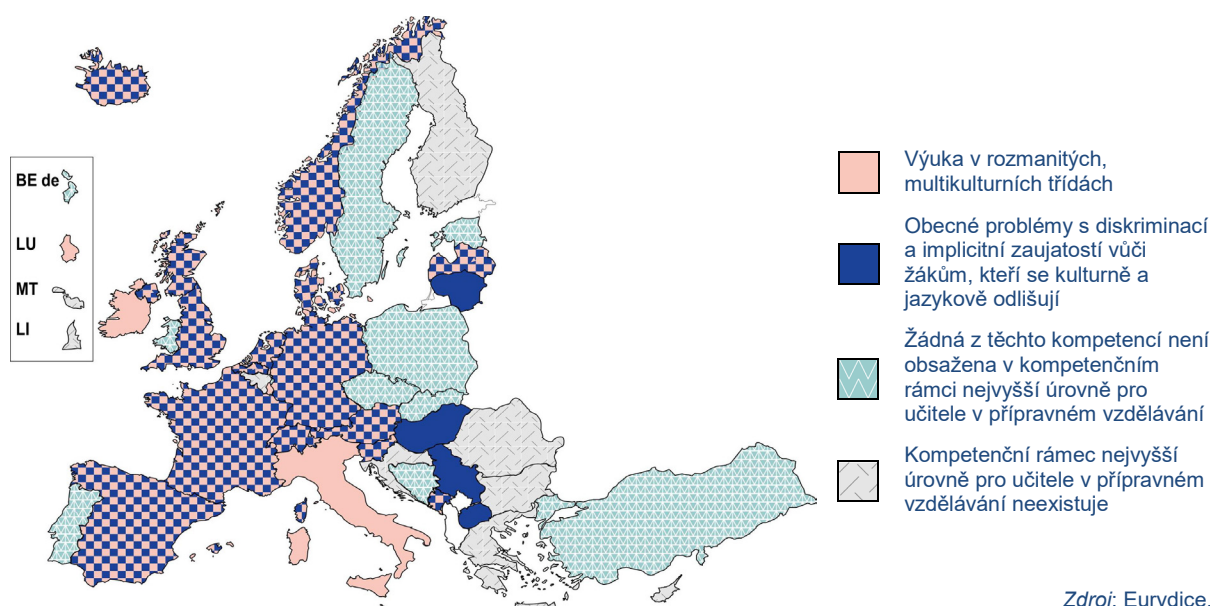
Ve Švédsku a v Itálii je toto vzdělávání principem, na němž je založeno celé kurikulum, a je považováno za reakci oblasti vzdělávání na rostoucí multikulturní rozměr našich společností, přičemž tato reakce se dotýká všech žáků. V Německu (Braniborsko), ve Španělsku (Katalánsko), v Rakousku a ve Finsku je interkulturní vzdělávání podporováno jako průřezové téma kurikula, kde jsou i uvedeny předměty, jejichž prostřednictvím by mělo být téma rozvíjeno. Konečně, ve Francii, ve Slovinsku a ve Spojeném království (Anglie) se interkulturní vzdělávání uskutečňuje prostřednictvím určitých předmětů, zejména výchovy k občanství.

Pokud jde o vzdělávání učitelů, na obrázku 6 je vidět, že ve většině ze 42 vzdělávacích systémů, které mají kompetenční rámec pro přípravné vzdělávání učitelů, uvádějí tyto oficiální dokumenty kompetence související s interkulturním vzděláváním, jako je výuka v rozmanitých, multikulturních třídách a/nebo řešení obecných problémů s diskriminací a implicitní zaujatosti vůči žákům, kteří se kulturně a jazykově odlišují. Ve 34 vzdělávacích systémech mohou rovněž učitelé alespoň jednu z těchto dvou kompetencí získat v rámci dalšího vzdělávání <sup>(21)</sup>.

---

<sup>(21)</sup> BE fr, BE de, BE nl, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LT LU, HU, MT, AT, PT, RO, SI, SK, FI, SE, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, LI, ME, RS, TR

**Obrázek 6: Otázky související s interkulturním vzděláváním zařazené do kompetenčních rámců v přípravném vzdělávání učitelů, 2017/18**



### Vysvětlivky

Tento obrázek vychází z obrázku I.4.3 v kapitole I.4 „Učitelé a ředitelé škol“.

## 3. Komplexní přístup k dítěti v oblasti výuky a učení

Orgány školské správy mohou hrát významnou úlohu při podpoře dětí-migrantů tím, že poskytnou potřebná pravidla a opatření, která školy přimějí zaujmout komplexní přístup k dítěti, aby došlo k naplnění potřeb žáků. Kromě podpory při studiu jazyků a dalších předmětů znamená tento přístup také pomoc žákům s jejich socioemocionálním rozvojem. To přispívá ke zlepšení celkového školního výkonu žáků-migrantů a snižuje se tím riziko jejich neúspěšnosti a předčasných odchodů ze škol (Trasberg & Kond, 2017).

### Řešení komplexních potřeb žáků-migrantů

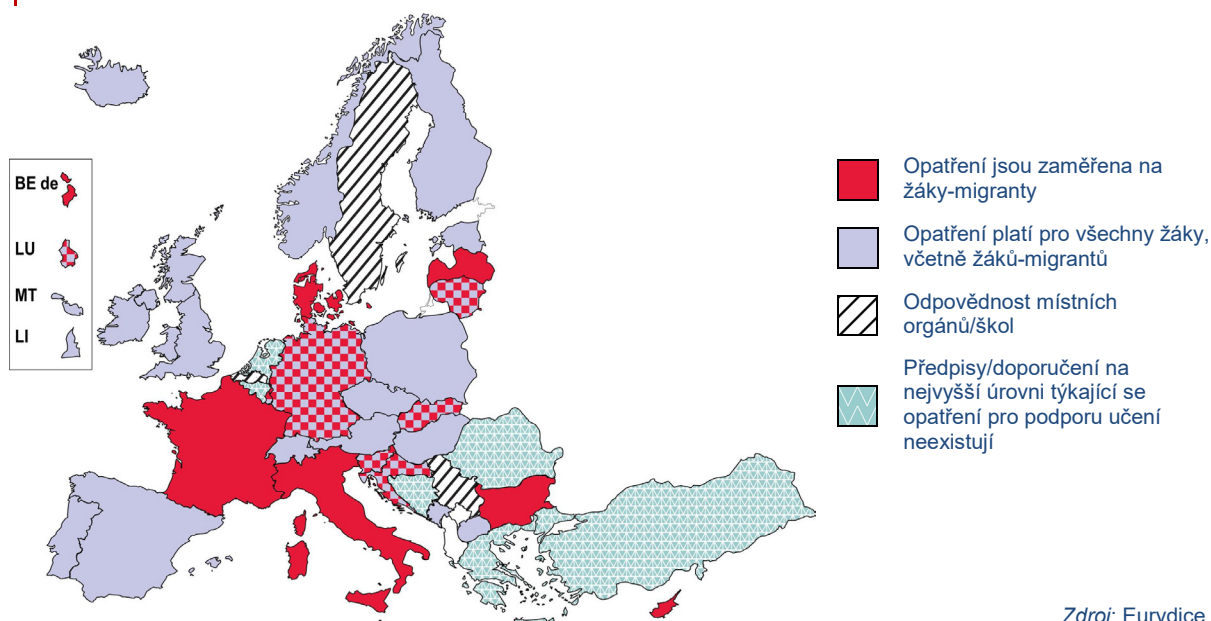
Podle odborné literatury založené na výzkumech nemůže být bez podpory socioemocionálních potřeb žáků plně realizován jejich studijní rozvoj a potenciál (Hamilton, 2013; Slade & Griffith, 2013; Krachman, LaRocca & Gabrieli, 2018). To platí pro všechny žáky, ale zejména pro žáky-migranty, kteří mohou čelit dalším výzvám, jako jsou sociální a kulturní problémy, překážky plného zapojení ve školách, vyloučení a/nebo nepřátelství a šikana v hostitelské společnosti (Nilsson & Bunar, 2016; Trasberg & Kond, 2017). Proto při zaměření na rozvoj jazykových dovedností žáků-migrantů a podporu jejich učení obecně je stejně důležité podporovat také jejich osobní, socioemocionální rozvoj s cílem vytvořit pro učení optimální stav.

### Pravidla a opatření týkající se podpory učení mají tendenci zaměřovat se spíše na studijní než socioemocionální potřeby žáků.

V celé Evropě 33 vzdělávacích systémů uvádí, že mají předpisy a/nebo doporučení na nejvyšší úrovni týkající se opatření pro poskytování podpory učení (viz obrázek 7). Ve většině z nich se tato opatření týkají všech žáků, kteří při učení potřebují další podporu, včetně žáků-migrantů. Přestože učitelé obvykle mívají autonomii při volbě vyučovacích metod, které ve třídách používají, nejčastěji využívanými formami podpory učení jsou ty, které realizují učitelé, tj. individualizovaná podpora učení

a diferencovaná výuka. Méně často jsou uváděna centrálně nastavená omezení velikosti třídy a podpora učení poskytovaná s pomocí ostatních žáků jako například vzájemné učení či mentorování.

**Obrázek 7: Opatření pro podporu učení poskytovanou v běžných třídách, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### **Vysvětlivky**

Tento obrázek vychází z obrázku I.3.7 v kapitole 3 „Jazyková, studijní a psychosociální podpora“.

Z analýzy obsahu oficiálních dokumentů deseti vzdělávacích systémů vybraných k bližšímu zkoumání vyplývá, že i když všechny tyto systémy zavedly určitá opatření pro podporu učení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž patří i žáci-migranti, tato opatření se zaměřují zejména na jejich studijní potřeby. Na podporu potřeb, které přesahují kognitivní oblast a týkají se socioemocionálních potřeb žáků, je kladen důraz pouze ve Španělsku (Katalánsko) a nepřímo i v Portugalsku, kde je podpora učení poskytována multidisciplinárními týmy, které zahrnují psychology, sociální pracovníky, interkulturní mediátory a další specializované pracovníky.

### **Méně než polovina všech orgánů školské správy podporuje průběžné hodnocení studijního pokroku žáků-migrantů a toto hodnocení se zaměřuje především na vyučovací jazyk.**

Monitorování a hodnocení výkonu a pokroku žáků-migrantů může školám pomoci při identifikaci těch žáků, kteří potřebují dodatečnou podporu. Nicméně nějakou formu podpory, jako jsou nástroje průběžného hodnocení nebo celostátní testy speciálně vyvinuté ke zhodnocení znalostí a dovedností žáků-migrantů, učitelům poskytují nejvyšší orgány školské správy pouze ve 23 vzdělávacích systémech <sup>(22)</sup>.

Z analýzy deseti vybraných vzdělávacích systémů vyplývá, že tyto nástroje se obecně zaměřují zejména na jazykové dovednosti žáků-migrantů, s výjimkou Španělska (Katalánsko), kde je podpora průběžného hodnocení žáků-migrantů poskytována učitelům prostřednictvím poradenských týmů specializovaných na jazyk, interkulturalitu a sociální soudržnost. Jinými slovy – zdá se, že v oficiálních dokumentech je kladen jen velmi malý důraz na průběžné hodnocení dalších kompetencí a studijních potřeb žáků-migrantů, včetně socioemocionálních potřeb.

<sup>(22)</sup> BE de, BG, CZ, DK, DE, IE, EL, FR, IT, CY, LV, LT, LU, AT, PT, SI, SK, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI, NO



### **Většina vzdělávacích systémů podporuje rozvoj socioemocionálních kompetencí a dostupnost psychosociální podpory pro žáky, včetně migrantů.**

Přestože se pravidla podpory učení pro žáky-migranty se speciálními vzdělávacími potřebami zaměřují především na studijní aspekty, sedm z deseti vybraných vzdělávacích systémů uvádí, že prostřednictvím svého národního kurikula podporují rozvoj socioemocionálních kompetencí všech žáků. Tyto kompetence mohou být průřezové, které se vyučují v rámci celého kurikula (Finsko), nebo mohou integrovány jen do některých předmětů (Španělsko – Katalánsko a Slovinsko), nebo mohou být vyjádřeny jako obecný cíl vzdělávání (Francie, Rakousko, Portugalsko a Spojené království – Anglie).

Děti a mladí lidé, kteří rozvíjejí své socioemocionální kompetence, mohou získat vlastnosti, které je ochrání, například schopnost zvládat své pocity a vycházet s přáteli, řešit problémy, vyrovnávat se s těžkostmi atd. Takovéto vlastnosti jsou často nakonec při zvládnutí obtíží účinnější, než když se pomoc zaměřuje pouze na bezprostřední problémy žáků (Cefai, 2008). Nicméně žáci-migranti, kteří mají socioemocionální problémy (např. kvůli akulturačním faktorům a/nebo stresovým faktorům souvisejícím s přesídlením, zkušenostem se šikanou nebo nepřátelstvím, potenciálním traumatickým zážitkům atd.), mohou rovněž ve větší míře potřebovat podpůrné psychosociální služby ve školách jako terapeutické opatření. Většina vzdělávacích systémů napříč Evropou pomocí oficiálních předpisů či doporučení podporuje dostupnost psychosociálních služeb a také konkrétní podporu pro nezletilé osoby bez doprovodu. Ve Francii, v Itálii a ve Spojeném království (Anglie) jsou služby určeny výhradně pro nezletilé osoby bez doprovodu.

Z analýzy oficiálních dokumentů zabývajících se psychosociální podporou vyplývá, že pouze ve čtyřech z deseti vybraných vzdělávacích systémů (Španělsko – Katalánsko, Rakousko, Finsko a Švédsko) je psychosociální podpora poskytovaná orgány školské správy (ať už prostřednictvím speciálně proškolených týmů/pracovníků, nebo pomocí zvláštních informačních materiálů) zaměřena na konkrétní potřeby žáků-migrantů, zatímco ostatní země nabízející psychosociální podporu ji zpřístupňují všem žákům a konkrétně na migranty necílí. Ačkoliv je význam poskytování psychosociální podpory všem žákům, kteří ji mohou potřebovat, neoddiskutovatelný, stálo by za to hlouběji prozkoumat potřebu cíleného poradenství a podpory k řešení specifických problémů, jimž čelí žáci-migranti. Začít by bylo možné například monitorováním dostupnosti psychosociální podpory pro žáky-migranty, které se v současné době provádí pouze v sedmi ze 42 vzdělávacích systémů (Španělsko, Kypr, Lotyšsko, Lucembursko, Malta, Švédsko a Srbsko).

### **Podpora učitelů při uspokojování komplexních potřeb žáků-migrantů**

V oblasti podpory integrace žáků-migrantů do škol zauímají učitelé přední postavení. Z odborné literatury založené na výzkumech nicméně vyplývá, že se velmi často cítí nepřipraveni a jsou nejistí, pokud jsou v téže třídě konfrontováni s žáky z různého kulturního a jazykového prostředí (např. Nilsson & Axelsson, 2013; Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015; Trasberg & Kond, 2017). Toto zjištění potvrzuje skutečnost, že v 28 evropských vzdělávacích systémech <sup>(23)</sup> je nedostatek kompetencí učitelů pro práci v rozmanitých a multikulturních třídách označován za hlavní politickou výzvu.

### **Většina orgánů školské správy se snaží nepřipravenost učitelů k práci v kulturně rozmanitých třídách řešit pomocí vzdělávání učitelů.**

Ve snaze podporovat určité kompetence učitelů a řídit programy přípravného vzdělávání budoucích učitelů většina evropských vzdělávacích systémů zahrnuje kompetence související s výukou

<sup>(23)</sup> BE, nl, BG, CZ, DE, EE, EL, ES, IT, CY, LV, LT, LU, MT, AT, PT, RO, SI, FI, SE, UK-ENG, UK-WLS, UK-NIR, CH, IS, LI, ME, NO, TR

v rozmanitých, multikulturních třídách do svých kompetenčních rámců pro přípravné vzdělávání učitelů a/nebo tyto dovednosti podporují pomocí aktivit dalšího vzdělávání pořádaných nebo podporovaných nejvyššími orgány školské správy.

Z analýzy obsahu kompetenčních rámců v přípravném vzdělávání učitelů vyplývá, že v osmi z deseti vybraných vzdělávacích systémů (Německo – Braniborsko, Španělsko – Katalánsko, Francie, Itálie, Rakousko, Portugalsko, Slovinsko a Spojené království – Anglie) tyto nástroje zdůrazňují dovednosti potřebné k výuce žáků-migrantů. Nicméně kromě obecných referencí na obeznámenost učitelů s interkulturním rozměrem a jejich schopnost učit v rozmanitých a multikulturních třídách jsou konkrétní kompetence, které zohledňují rovněž holističtější potřeby žáků-migrantů, zdůrazňovány jen v Portugalsku a ve Slovinsku. Kompetenční rámec obou těchto zemí zdůrazňuje úlohu učitelů při řešení individuálních studijních potřeb žáků-migrantů, jakož i zajištění jejich obecné pohody a napomáhání tomu, aby cítili, že jejich individuální a kulturní identita je ve škole přijímána a oceňována.

Pokud jde o další vzdělávání, šest z deseti vybraných vzdělávacích systémů (Německo – Braniborsko, Španělsko, Itálie, Slovinsko, Finsko a Švédsko) pořádá a/nebo podporuje aktivity v této oblasti, aby se zvýšilo povědomí učitelů o studijních a socioemocionálních potřebách žáků-migrantů. Spolu se zjištěními týkajícími se kompetenčních rámců pro přípravné vzdělávání učitelů to poukazuje na fakt, že přestože mají vysoké školy při sestavování programů přípravného vzdělávání učitelů autonomii, nejvyšší orgány školské správy mohou hrát významnou roli při ovlivňování znalostí a dovedností a potenciálně také postojů, které učitelé mají získat, aby byli lépe připraveni na uspokojování komplexních potřeb žáků-migrantů ve svých třídách.

### **Využívání asistentů pedagoga a interkulturních mediátorů na podporu začleňování žáků-migrantů do škol pravděpodobně není dostatečně využíváno.**

Učitelé samozřejmě nejsou při zajišťování toho, aby se žáci-migranti úspěšně integrovali do škol, sami. Ze zprávy vyplývá, že k tomuto procesu přispívá i mnoho dalších pracovníků, jako jsou školní poradci, sociální pedagogové, psychologové, sociální pracovníci atd. Podrobněji byly v tomto kontextu prozkoumány dva typy pracovníků poskytujících účinnou podporu, a to asistenti pedagoga a interkulturní mediátoři.

Španělsko (Katalánsko) je jediným z deseti vzdělávacích systémů, který využívá asistenty pedagoga (se stejným postavením jako jiní učitelé), kteří mají za úkol zajišťovat nejen studijní pokrok žáků-migrantů, ale přispět i k jejich celkovému pocitu pohody ve škole.

Použití interkulturních mediátorů obhájí jen 13 ze 42 vzdělávacích systémů<sup>(24)</sup>. Oficiální dokumenty podporují využívání těchto profesionálů k podpoře počáteční integrace žáků-migrantů jak ve studijní, tak sociální sféře. S ohledem na schopnost asistentů pedagoga a interkulturních mediátorů podpořit komplexní potřeby žáků-migrantů lze doporučit, aby byla hlouběji prozkoumána úloha, kterou tito pracovníci mohou hrát, a vliv, který by mohli mít.

---

<sup>(24)</sup> CZ, DE, ES, IT, CY, LU, AT, PL, SI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI

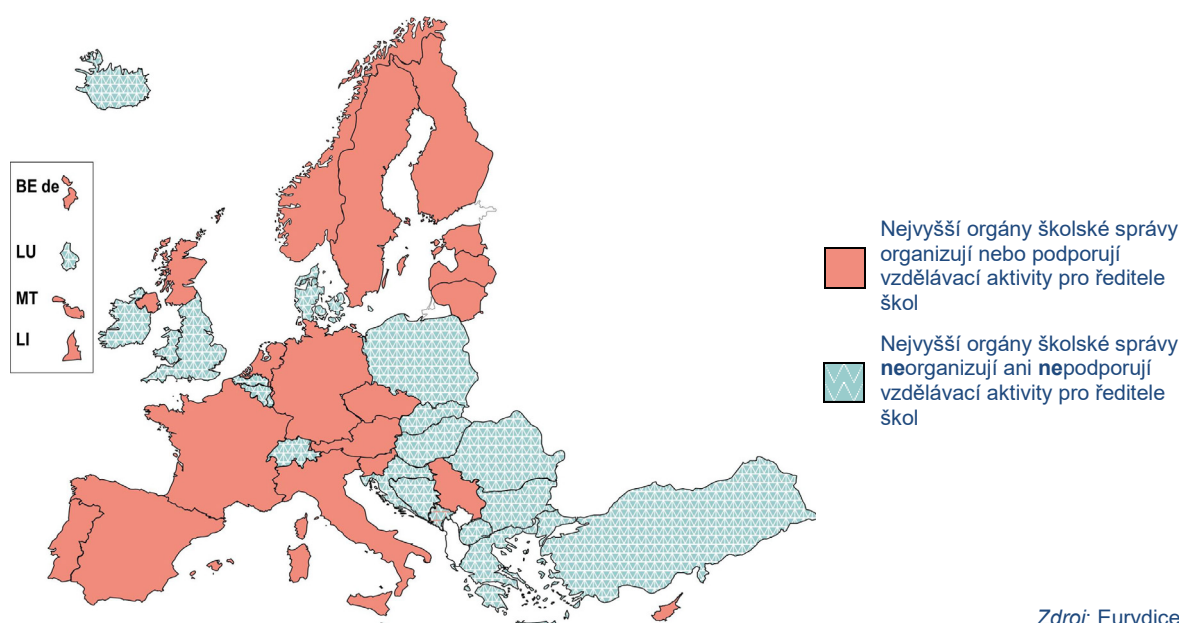
## Zapojení ředitelů škol, rodičů a dalších aktérů místní komunity

„Celoškolní přístup“ je kooperační přístup, který zahrnuje učitele, ředitele škol, další pracovníky ve škole, rodiče a také místní komunitu. Bylo zjištěno, že tento přístup je významným faktorem při řešení komplexních potřeb žáků-migrantů a zajištění jejich průběžného pokroku.

**Pouze polovina vzdělávacích systémů poskytuje ředitelům škol podporu s cílem zajistit úspěšnou integraci žáků-migrantů.**

Ředitelé škol mohou hrát významnou úlohu při koordinaci rozsahu potřebné jazykové, studijní a socioemocionální podpory pro žáky-migranty. Na obrázku 8 je vidět, jak nejvyšší orgány školské správy ve 22 evropských vzdělávacích systémech organizují nebo podporují konkrétní programy odborné přípravy či vytváření sítí a/nebo nabízejí poradenské materiály s cílem pomoci vedení škol s integrací žáků-migrantů.

**Obrázek 8: Programy, kurzy a/nebo další aktivity zaměřené na vedení škol s cílem pomoci jim s podporou procesu integrace, 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Tento obrázek vychází z obrázku I.4.8 v kapitole I.4 „Učitelé a ředitelé škol“.

Pokud jde o úlohu ředitelů škol při podpoře celoškolního přístupu, který věnuje pozornost komplexním potřebám žáků-migrantů, z analýzy vyplývá, že pouze jeden z deseti vybraných vzdělávacích systémů (Švédsko) klade důraz na zvyšování povědomí vedení škol o socioemocionálních potřebách a potřebách v oblasti duševního zdraví (včetně chronického stresu a traumatických zážitků), které mohou mít vliv na školní výsledky žáků-migrantů.

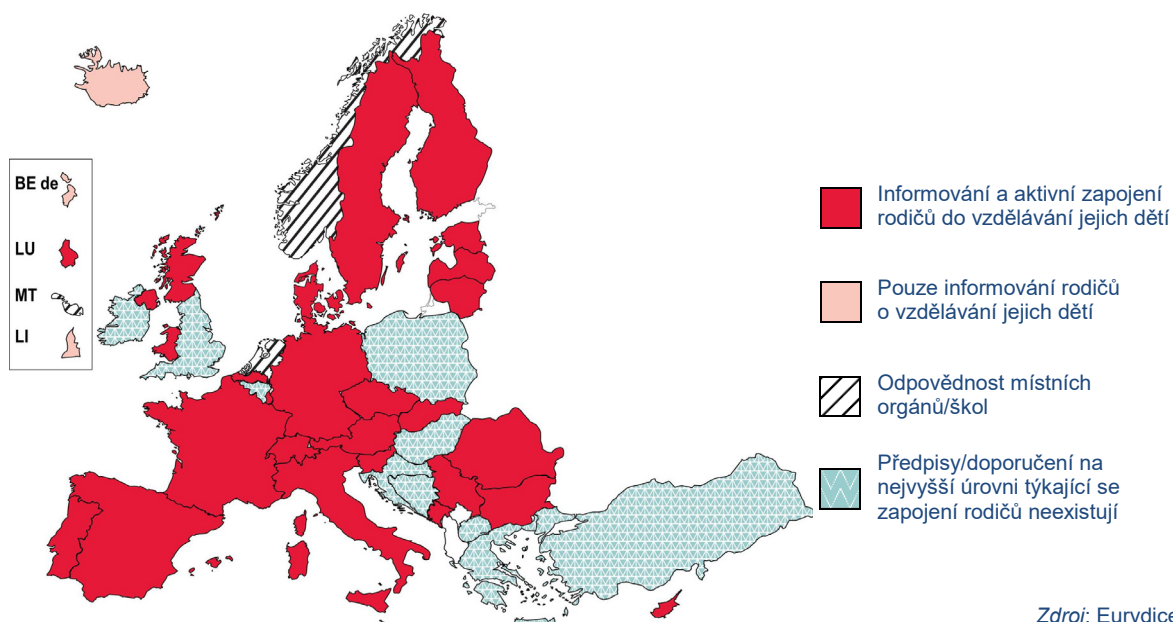
**Asi dvě třetiny orgánů školské správy podporují zapojení rodičů ve škole a poskytují informace se zaměřením na studijní výsledky dětí.**

K tomu, aby bylo možno reagovat na různé potřeby podpory u žáků-migrantů, je rovněž klíčové zapojení rodičů nebo opatrovníků (Trasberg & Kond, 2017). Tato zpráva obsahuje druhotnou analýzu odpovědí rodičů v rámci PIRLS 2016, z níž vyplývá, že asi v polovině zapojených evropských zemí rodiče žáků narozených v zahraničí a žáků, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, školu vnímají

pozitivněji než rodiče žáků narozených v dané zemi nebo žáků, kteří doma mluví vyučovacím jazykem. Tito rodiče se domnívají, že učení jejich dětí je ve škole dobře podporováno a jsou dostatečně informováni o jejich pokroku. Nicméně ředitelé škol s vysokým zastoupením žáků, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, uvádějí nižší zapojení rodičů ve škole než tam, kde většina žáků tímto jazykem doma mluví.

Ve snaze posílit vazby s rodiči žáků-migrantů a využít pozitivních efektů plynoucích z jejich zapojení do vzdělávání dětí zavedlo 26 evropských vzdělávacích systémů předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni na podporu snahy škol rodiče informovat a aktivně je zapojit do vzdělávacího procesu (viz obrázek 9). Mezi tyto iniciativy patří vzdělávací program pro rodiče žáků-migrantů, jehož cílem je zlepšit jejich schopnost podpořit své děti (což je případ Francie), nebo informování rodičů o obsahu školního vzdělávacího programu, tak aby měli lepší povědomí a byli v lepším postavení pro vedení a podporu svých dětí (což je příklad Spojeného království – Severní Irsko).

**Obrázek 9: Cíle a aktivity související se zapojením rodičů žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Tento obrázek se nachází v kapitole 3 „Jazyková, studijní a psychosociální podpora“ (viz obrázek I.3.10).

Z analýzy oficiálních dokumentů v deseti vybraných vzdělávacích systémech vyplývá, že pouze dva z nich (Španělsko – Katalánsko a Slovinsko) pokrývají oblasti zapojení rodičů komplexním způsobem. V obou těchto vzdělávacích systémech je kladen důraz na potenciál rodičů přispět k fyzickému, kognitivnímu a socioemocionálnímu rozvoji jejich dětí, jakož i k řešení jakýchkoliv případných psychosociálních potíží. Naproti tomu ostatní vzdělávací systémy se nadále zaměřují na zapojení rodičů do studijních aspektů vzdělávání jejich dětí. S ohledem na to, že povědomí rodičů o socioemocionálním rozvoji a pohodě jejich dětí může být ve skutečnosti větší než jejich povědomí o vývoji jejich učení a schopnosti do něj zasáhnout, úloha rodičů při podpoře socioemocionálních potřeb žáků-migrantů ve školách by měla být dále zkoumána.

### **V oficiálních dokumentech může být více prostoru pro zdůraznění významu spolupráce s odborníky zvenčí a místními organizacemi.**

Kromě zapojení rodičů žáků-migrantů zdůrazňuje odborná literatura význam spolupráce mezi školami a pracovníky i organizacemi mimo školu (např. sociální a zdravotnické služby, nevládní neziskové organizace, jazykové školy, kulturní společnosti atd.) při začleňování žáků-migrantů (např. Weare, 2002; Cefai et al., 2014; Hunt et al., 2015). Z analýzy předpisů/doporučení na nejvyšší úrovni vyplývá, že pouze pět z deseti vybraných vzdělávacích systémů (Německo – Braniborsko, Španělsko – Katalánsko, Itálie, Portugalsko a Slovinsko) povzbuzuje školy a vyučující k úzké spolupráci s místními organizacemi; pouze Španělsko (Katalánsko) ovšem tuto spolupráci rozšiřuje tak, aby se týkala nejen studijního rozvoje a pokroku žáků, ale také jejich potřeb v oblasti psychosociální podpory. Pokud chceme zajistit, aby byly v procesu integrace zohledňovány komplexní potřeby žáků-migrantů, bude možná potřeba věnovat více pozornosti podpoře celoškolního přístupu, který podpoří zapojení všech klíčových aktérů do tohoto procesu, a to i z širší komunity.

### **4. Komplexnost politických přístupů**

Ze zjištění této zprávy vyplývá, že začleňování žáků-migrantů do škol je problémem, který možná více než jakýkoliv jiný problém v oblasti školství vyžaduje komplexní politický přístup. Z toho vyplývají nejen politické zásahy napříč všemi výše uvedenými oblastmi, ale také zapojení zástupců z různých politických oblastí a úrovní i těch, kteří tvoří místní komunitu.

### **Několik vzdělávacích systémů má pro integraci žáků-migrantů do škol speciální strategie nebo akční plány na nejvyšší úrovni.**

Když jsou výzvy, které je potřeba řešit, složité, dotýkají se četných politických oblastí a zúčastněných stran a vyžadují významné prostředky, mohou nejvyšší orgány přijmout komplexní strategie nebo akční plány. Nejvyšší orgány v 25 vzdělávacích systémech v Evropě <sup>(25)</sup> přijaly cílené nebo obecnější strategie či akční plány zabývající se tímto problémem. Deset z nich (Německo, Řecko, Španělsko, Itálie, Kypr, Portugalsko, Slovinsko, Finsko, Spojené království – Severní Irsko a Švýcarsko) má cílené strategie v oblasti vzdělávání, zatímco ostatní mají obecnější strategie, které např. podporují sociální integraci či osvojení jazyka, ale zabývají se také začleňováním do škol. Většina zavedených strategií pochází z nedávné doby a má tříletý rámec.

### **Většina vzdělávacích systémů vytvořila pravidla a opatření pro nejrůznější oblasti, které jsou pro integraci žáků-migrantů do škol významné.**

Vzdělávací systémy, které nemají pro integraci žáků-migrantů do škol strategii na nejvyšší úrovni, mohou mít přesto zavedenou celou řadu relevantních politik a opatření. Z výsledků mapování vzdělávacích politik a opatření v této zprávě, které byly shrnuty výše, vyplývá, že ve většině evropských zemí skutečně existují předpisy a/nebo doporučení na nejvyšší úrovni v mnoha klíčových politických oblastech souvisejících se začleňováním žáků-migrantů do škol. V některých zemích vzhledem k charakteristikám vzdělávacího systému nejvyšší orgány školské správy delegují rozhodovací povinnost ohledně záležitostí vyplývajících z těchto politik na místní orgány nebo školy, zatímco jiné nejvyšší orgány školské správy se některými politickými oblastmi vůbec nezabývají. To může být způsobeno mnoha faktory, mezi něž patří demografické, socioekonomické a politické faktory apod., které jsou mimo rámec této studie.

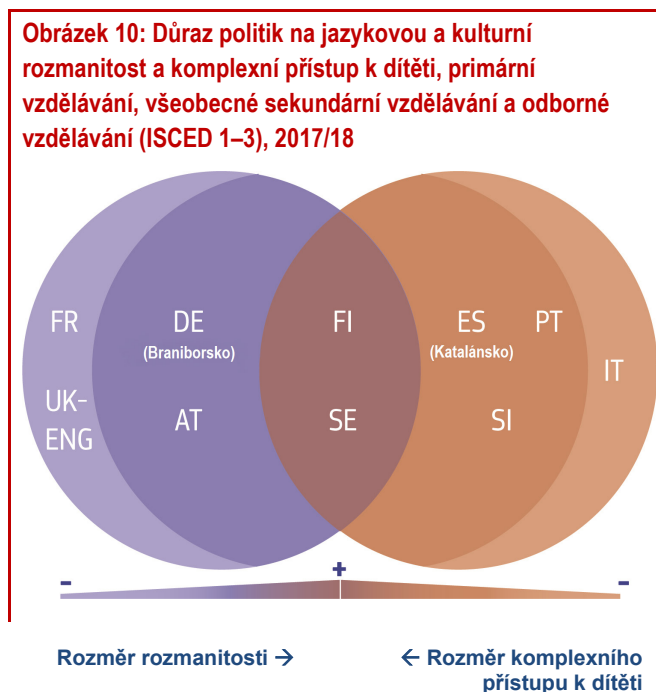
Mapování v první části zprávy se tedy zaměřuje zejména na existenci předpisů a doporučení na nejvyšší úrovni na podporu integrace žáků-migrantů do škol (což je dobrým výchozím bodem pro

<sup>(25)</sup> BG, CZ, DE, EE, IE, EL, ES, HR, IT, CY, LV, LT, AT, PT, RO, SI, FI, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, ME, NO, RS

analýzu celé řady politických oblastí, jimž se orgány školské správy věnují). Porozumění komplexní povaze politických přístupů rovněž vyžaduje podrobnou analýzu obsahu těchto předpisů či doporučení na nejvyšší úrovni. Takováto analýza je zpracována ve druhé části této zprávy, týká se však pouze deseti vzdělávacích systémů.

**Pouze ve dvou z deseti vybraných vzdělávacích systémů kladou politiky stejný důraz na řešení rozmanitosti a podporu komplexního přístupu k dítěti.**

V Části II této zprávy byly podrobněji prozkoumány četné politické oblasti, které jsou nejbližší jednotlivému dítěti, např. ty, které souvisejí s jazykovou podporou v jazykově a kulturně rozmanitém prostředí a s poskytováním komplexní studijní podpory, což je rovněž označováno jako „komplexní přístup k dítěti“. Velké množství odborné literatury založené na výzkumech představené v této zprávě zdůrazňuje význam každé oblasti, z čehož v podstatě vyplývá, že pro komplexní a systematické řešení integrace žáků-migrantů je třeba věnovat pečlivou pozornost všem těmto oblastem.



Na obrázku 10 je vidět, že mezi deseti vzdělávacími systémy, které jsou zkoumány v Části II této zprávy, vynikají Finsko a Švédsko v tom smyslu, že mají politiky, které kladou velký důraz jak na rozměr rozmanitosti, tak na rozměr komplexního přístupu k dítěti. Politiky a opatření v Německu (Braniborsko) a Rakousku jsou naproti tomu silné v oblasti diverzity, ale nevynikají, pokud jde o komplexní přístup k dítěti. Na druhou stranu pro politiky a opatření ve Španělsku (Katalánsko), Portugalsku a Slovinsku není charakteristický důraz na rozmanitost, ovšem všechny tyto vzdělávací systémy vynikají, pokud jde o komplexní přístup k dítěti.

Zdroj: Eurydice.

**Vysvětlivky**

Tento obrázek se nachází v části II „Analýza“ (viz obrázek II.4.1).

Celkově analýza v Části II této zprávy potvrzuje, že komplexní přístup k politikám pro integraci žáků-migrantů do škol má zásadní význam. Tito žáci čelí četným výzvám, které mohou mít vliv na jejich integraci i na to, jak dobře se jim bude ve škole dařit, a proto pouze ty politické reakce, které zohledňují mnoho různých problémů a zapojených aktérů, mohou nejspíš nabídnout odpovídající řešení. Politické koncepce, jež umožňují přístup ke kvalitnímu vzdělávání, které se přizpůsobí jazykově a kulturně rozmanitým žákům a bude napomáhat jejich kognitivnímu i socioemocionálnímu rozvoji, jsou kromě toho prospěšné nejen pro integraci žáků-migrantů, ale také pro všechny žáky, kteří se společně učí v evropských školách.

### Výzvy související s migrací a vzděláváním

Migrace není v Evropě novým fenoménem. Přestože toky migrace z humanitárních důvodů, které dosáhly vrcholu v roce 2015, přispěly v posledních letech ke zrychlení migračních trendů, společnosti vždy byly a nadále budou charakterizovány pohybem a rozmanitostí lidí. Nicméně přes všechny aktuální snahy propagovat v celé Evropě integraci migrantů v evropských zemích tyto skupiny nadále zaostávají za domácím obyvatelstvem v mnoha ohledech, mezi něž patří úroveň dosaženého vzdělání, zaměstnanost i sociální poměry (Eurostat, 2018).

Tato zpráva se zaměřuje na začleňování žáků-migrantů do škol. Jde o složitý proces, jehož cílem je umožnit dětem a mladým lidem přístup ke kvalitnímu vzdělávání a poskytnout jim veškerou potřebnou jazykovou, studijní a socioemocionální podporu. Rovněž to zahrnuje pomoc při jejich adaptaci na nové školní prostředí a zajištění toho, že budou v učení dosahovat dobrého pokroku. Dalším krokem, který celý proces posune dál, je pak zajištění toho, aby bylo toto prostředí vstřícné vůči žákům různého původu a s různými potřebami, a zajištění bezpečného prostoru, kde se budou všichni žáci cítit bezpečně, budou oceňováni a budou se tam schopni učit.

#### Definice „žáků-migrantů“

V této zprávě jsou žáci-migranti definováni jako nově příchozí děti a mladí lidé (první generace), druhá generace nebo vracející se děti a mladí lidé-migranti. Jejich důvody k migraci (např. ekonomické nebo politické) se mohou lišit, stejně jako jejich právní status – mohou to být občané, rezidenti, žadatelé o azyl, uprchlíci, nezletilé osoby bez doprovodu nebo nelegální migranti. Jejich pobyt v hostitelské zemi může být krátkodobý či dlouhodobý a mohou nebo nemusejí mít právo zapojit se do formálního vzdělávacího systému hostitelské země. Ve zprávě jsou zohledňovány děti a mladí lidé-migranti ze zemí EU i mimo EU, ale zpráva nezahrnuje osoby z etnických menšin, které již v hostitelské zemi žijí více než dvě generace.

V celé zprávě jsou používány termíny „děti a mladí lidé z prostředí migrantů“ a „děti a mladí lidé-migranti“ zaměnitelně a konkrétně označují ty nově příchozí migranty, kteří ještě nevstoupili do vzdělávacího systému. Pojmy „žáci z prostředí migrantů“ a „žáci-migranti“ jsou rovněž zaměnitelné a označují ty, kteří již chodí do školy.

Podle množství empirických poznatků plynoucích z výzkumů žáci-migranti čelí četným výzvám, které mohou mít negativní vliv na jejich učení a rozvoj, a v důsledku toho také na úroveň inkluze a rovnosti v rámci vzdělávacích systémů. Obecně vzato existují v oblasti migrace a vzdělávání tři typy výzev, a to ty, které souvisejí s migračním procesem, ty, které souvisejí se zapojením žáků do vzdělávání, a ty, které souvisejí s obecným socioekonomickým a politickým kontextem.

Migrační proces často vede k významným změnám v životě dětí a mladých lidí. Musejí za sebou nechat své předchozí životy a po příjezdu do nové země mohou být nuceni naučit se nový jazyk, přizpůsobit se novým pravidlům a fungování ve školách a rovněž čelit i řadě neznámých zážitků v širší komunitě (Hamilton, 2013). Dopad takto významných životních změn (v odborné literatuře rovněž označovaných jako „akulturační stresové faktory“) záleží na vnitřní síle a zranitelnosti každého jednotlivce, což má vliv na pohodu žáků-migrantů, a následně i na úroveň jimi dosaženého vzdělání (Hek, 2005; Fisher & DeBell, 2007; Trasberg & Kond, 2017).

Kromě výše uvedených výzev mohou mít děti a mladí lidé (žadatelé o azyl a uprchlíci) za sebou zkušenosti s pronásledováním, násilím, válkou, ztrátou rodiny atd., což může mít zásadní dopad na jejich pohodu. Kromě toho nově příchozí migranti čelí „stresovým faktorům souvisejícím

s přesídlením“, jako jsou například špatné ubytování, finanční potíže a nedostatečné sítě sociální podpory. Nepřátelství v hostitelských společnostech, namířené proti migrantům, ať už jde o migranty nově příchozí, nebo dlouhodobě v zemi žijící, může vytvářet překážky pro budování sociálních mostů (Trasberg & Kond, 2017). U dětí a mladých lidí může nedostatek bezpečných vazeb k vrstevníkům a také negativní vztahy s učiteli ve škole přispívat k pocitům osamělosti nebo odmítnutí, z nichž se mohou vyvinout socioemocionální obtíže a problémy s chováním, včetně vyššího rizika předčasného ukončení školní docházky (Hamilton, 2013).

To jsou jen některé z problémů, jimž mohou děti a mladí lidé-migranti čelit. Rovněž je důležité uvést, že nejde o homogenní skupinu. Mohou mít mnoho různých charakteristik, například jejich konkrétní jazykové a kulturní prostředí, důvody vedoucí k migraci a socioekonomický status jejich rodin. U všech ovšem existuje riziko, že budou čelit obdobným výzvám při úspěšném začleňování do škol a plného využití jejich studijního potenciálu.

A co je nejdůležitější, výzvy, které jsou zde zdůrazněné, určitě nemají přispívat k tomu, co je označováno jako „deficitní model“, který vyzdvihuje pouze problémy, s nimiž se žáci-migranti mohou setkávat (Rutter, 2006; Cefai, 2008; Nilsson & Bunar, 2016). Jejich cílem je naopak zdůraznit, že v oblasti integrace žáků-migrantů do škol jsou nutná individualizovaná řešení a je nutné zaujmout komplexní přístup k potřebám a schopnostem žáků-migrantů (Nilsson & Bunar, 2016).

V nedávných výzkumech byly identifikovány některé z bariér, jimž čelí žáci-migranti:

- při příchodu dětí do škol nedostatek informací o studijním i mimoškolním (tj. socioemocionálním, zdravotním apod.) prostředí, z něhož pocházejí;
- nesprávné zařazení do ročníku;
- jazyková výuka, která není přizpůsobena potřebám žáků s odlišným mateřským jazykem;
- nedostatečná studijní i socioemocionální podpora;
- učitelé, kteří nejsou odborně připraveni a/nebo podporováni pro výuku v rozmanitých třídách;
- nedostatečná spolupráce rodiny a školy;
- nedostatečná flexibilita nebo nepružnost při poskytování odpovídajícího zajištění podpory.

(Reakes, 2007; Hamilton, 2013; Nilsson & Axelsson, 2013; Trasberg & Kond, 2017)

Kromě toho badatelé popisují obecný nedostatek komplexních vzdělávacích strategií nebo alespoň systematických přístupů v této oblasti, bez ohledu na národní kontext, což vede k „nadbytku místních řešení různé kvality, která vedou k rozmanitým výstupům“ (Nilsson & Bunar, 2016, s. 411).

Tato zpráva se snaží osvětlit politiky a opatření zaváděné nejvyššími orgány školské správy po celé Evropě, jejichž cílem je odstranit překážky, které žákům-migrantům brání plně se zapojit do vzdělávání, a tím usnadnit jejich integraci do školy.

Je třeba nicméně uvést, že školy fungují v rámci vzdělávacích systémů, které jsou opět utvářeny širšími socioekonomickými a politickými kontexty jednotlivých zemí (viz obrázek 11). Analýza těchto širších kontextů je však mimo rámec této zprávy. Je ovšem důležité zdůraznit dopad politik na makroúrovni. Například politiky, které vedou k rezidenční segregaci (v souladu s etnickými hranicemi) nebo ji upevňují, mají dopady na vzdělávání. Školy ve znevýhodněných oblastech, kde většina žáků a obyvatel pochází z prostředí migrantů, často čelí řadě problémů. Integrovaní dětí-migrantů do místních komunit je proto těžší a nastávají i problémy při osvojování jazyka. Těmto školám mohou rovněž chybět zdroje (jak finanční, tak i lidské, čímž se násobí problémy, jimž žáci-migranti čelí, pokud jde o dosahování úspěšných výsledků vzdělávání (Sinkkonen & Kyttälä, 2014).



## Kontext evropské politiky

Význam podpory integrace dětí a mladých lidí-migrantů do škol a jejich integrace do společnosti prostřednictvím vzdělání byl na evropské úrovni vždy zdůrazňován a bylo vytvořeno mnoho politických iniciativ EU s cílem řešit různé výzvy, jimž tito žáci čelí. Mezi politické dokumenty, které byly vytvořeny v posledním desetiletí, patří závěry Evropské komise z března 2008 <sup>(26)</sup>. Tento dokument vyzývá členské státy, aby přijaly konkrétní kroky ke zlepšení úspěšnosti vzdělávání u žáků-migrantů. Závěry Rady ke vzdělávání dětí z prostředí migrantů z listopadu 2009 <sup>(27)</sup> opět potvrdily, že vzdělávání hraje významnou úlohu v úspěšné integraci migrantů do evropských společností. Od vzdělávání v raném věku, v rámci základního školství až po všechny úrovně celoživotního učení jsou nutná cílená opatření a větší flexibilita pro žáky a studenty z prostředí migrantů bez ohledu na jejich věk, aby jim byla poskytnuta podpora a příležitosti, které potřebují k tomu, aby se stali aktivními a úspěšnými občany a aby mohli naplno rozvinout svůj potenciál.

Dalším důležitým politickým dokumentem je doporučení Rady z června 2011 o politikách snížení míry předčasných odchodů ze škol <sup>(28)</sup>, v němž se uvádí, že průměrná míra předčasných odchodů ze škol je u skupin migrantů ve srovnání s žáky, kteří se v dané zemi narodili, dvojnásobná, a členské státy by proto měly vytvořit speciální opatření s cílem významně snížit míru předčasných odchodů ze vzdělávání u těchto obyvatel.

Jednou z nejnovějších iniciativ Evropské komise pro integraci migrantů je představení akčního plánu pro rok 2016, který má členské státy v tomto ohledu podpořit <sup>(29)</sup>. Kromě akcí navržených v klíčových oblastech, jako jsou například integrační opatření před odjezdem a před příjezdem, jsou opět vyzdvihovány přístup k základním službám, zaměstnanost, aktivní účast a sociální začlenění, vzdělávání a odborná příprava jako nejsilnější nástroje na podporu integrace. Přístup k těmto službám by proto měl být zajištěn a propagován co nejdříve.

Kromě toho v dubnu 2017 Evropská komise zveřejnila sdělení o ochraně migrujících dětí <sup>(30)</sup>, v němž jsou stanoveny akce pro posílení ochrany všech dětí-migrantů ve všech fázích procesu. To zahrnuje zhodnocení potřeb každého dítěte co nejdříve po příjezdu a neprodlený přístup ke vzdělávání bez ohledu na jejich status.

V neposlední řadě doporučení Rady o podpoře společných hodnot, inkluzivního vzdělávání a evropského rozměru ve výuce <sup>(31)</sup> z roku 2018 zdůrazňuje význam zajištění skutečně rovného přístupu ke kvalitnímu inkluzivnímu vzdělávání a potřebné podpory pro všechny účastníky vzdělávání, včetně migrantů.

<sup>(26)</sup> [https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf](https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf)

<sup>(27)</sup> [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211(01)&from=EN)

<sup>(28)</sup> <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>

<sup>(29)</sup> [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication\\_action\\_plan\\_integration\\_third-country\\_nationals\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf)

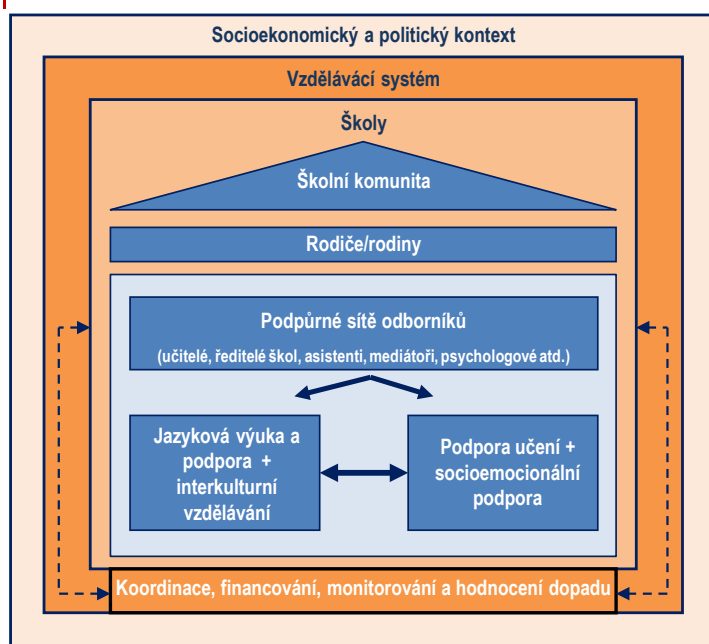
<sup>(30)</sup> [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412\\_communication\\_on\\_the\\_protection\\_of\\_children\\_in\\_migration\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412_communication_on_the_protection_of_children_in_migration_en.pdf)

<sup>(31)</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

## Cíle této zprávy

Cílem této zprávy Eurydice je podpořit evropskou spolupráci v oblasti vzdělávání migrantů poskytnutím srovnávacího přehledu a analýzy politik a opatření podporovaných nejvyššími orgány školské správy po celé Evropě na podporu integrace žáků-migrantů do škol.

**Obrázek 11: Konceptuální rámec analýzy pravidel a opatření, která podporují integraci žáků-migrantů do škol**



Zdroj: Eurydice.

tím, zda a v jakém rozsahu jsou tato pravidla a opatření uváděna do praxe na místní/školní úrovni. Kromě toho se také nezabývá žádnými jinými opatřeními, která by mohla být zavedena v rámci místní a/nebo školní autonomie.

Zaměřuje se přitom především na pravidla a opatření, která mají dopad na způsoby, jak jsou nově přichozí žáci-migranti umísťováni do škol a jak školy následně řeší nejrůznější problémy související s jejich integrací, včetně jazykové, studijní a psychosociální podpory, jakož i úlohu pracovníků v oblasti vzdělávání, rodičů a školní komunity v této oblasti. Rovněž zohledňuje mechanismy správy a řízení, včetně koordinace, financování, monitorování a posouzení dopadu politik a opatření určených na podporu integrace (viz obrázek 11).

Je třeba nicméně uvést, že zpráva se zabývá pouze existencí a kontextem předpisů a doporučení na nejvyšší úrovni. Jinými slovy, nezabývá se

## Obsah a struktura

Souhrn, který byl uveden před tímto úvodem, poskytuje komplexní přehled všech aspektů, jimiž se tato zpráva zabývá, a také hlavních zjištění, která vyplynula z jednotlivých částí zprávy.

V kapitole Kontext jsou představeny demografické údaje týkající se migrace v Evropě, údaje o úrovni dosaženého vzdělání žáků-migrantů a také informace týkající se pocitu sounáležitosti těchto žáků a jejich zkušeností se šikanou ve školách.

Následují dvě hlavní části zprávy, které poskytují srovnávací analýzu pravidel a opatření v oblasti vzdělávání týkajících se integrace žáků-migrantů do škol v Evropě:

- I. V první části jsou zmapována pravidla a opatření v široké škále oblastí v rámci 42 vzdělávacích systémů sítě Eurydice. Struktura odpovídá čtyřem hlavním kapitolám, které se zabývají správou a řízením; přístupem ke vzdělání; jazykovou, studijní a psychosociální podporou a učiteli a řediteli škol. V každé kapitole je uvedeno několik klíčových ukazatelů s jasnými, přesnými a srovnatelnými informacemi uvedenými v podobě grafů, které jsou doplněny stručnými komentáři a nadpisem, který shrnuje klíčová zjištění.

- II. Druhou část tvoří hlubší analýza pravidel a opatření, která jsou nejbližší jednotlivci, v deseti vybraných vzdělávacích systémech <sup>(32)</sup>. Po úvodu následuje srovnávací analýza, která se opírá o dva konceptuální rozměry. Jeden souvisí s řešením jazykové a kulturní rozmanitosti ve školách a druhý s přijetím komplexního přístupu k dítěti. Závěry na konci této části shrnují hlavní zjištění týkající se obou konceptuálních rozměrů.

Konečně, v příloze jsou k dispozici informace o určitých politických oblastech a také některé podrobnější statistické údaje.

## Rozsah

Tato zpráva se zaměřuje hlavně na předpisy a doporučení nejvyšší úrovně prosazované orgány školské správy na podporu integrace žáků-migrantů ve školách. Jinými slovy, vzdělávání poskytované žákům-migrantům mimo běžné vzdělávání (např. v uprchlických táborech) nebo jinými organizacemi (např. nevládními) není zohledněno.

Cílem zprávy je představit postoj nejvyšších orgánů školské správy k dané politické oblasti, a to bez ohledu na to, zda jsou oficiální dokumenty závazné povahy (předpisy nejvyšší úrovně), nebo ne (doporučení nejvyšší úrovně). V případě, že nejvyšší orgány školské správy delegují rozhodovací povinnost v politické oblasti na místní orgány nebo školy, je tato povinnost označována jako „odpovědnost místních orgánů/škol“.

Tato zpráva se zabývá všeobecným školním vzděláváním, tj. primárním vzděláváním, všeobecným nižším i vyšším sekundárním vzděláváním a školním odborným vzděláváním (úrovně ISCED 1, 2 a 3).

Publikace poskytuje informace o všech zemích, které jsou součástí sítě Eurydice (s výjimkou Albánie), což pokrývá celkem 42 vzdělávacích systémů.

Referenčním rokem je školní rok je 2017/18.

Údaje Eurydice se týkají pouze veřejných škol, s výjimkou tří belgických společenství, Irsko, Nizozemska a Spojeného království (Anglie). V těchto vzdělávacích systémech tvoří veřejně subvencované soukromé instituce výraznou část škol a mohou dodržovat tatáž pravidla jako veřejné školy.

Pokud to bylo možné, Německo, Španělsko a Švýcarsko poskytly informace o oficiálních dokumentech vydaných nejvyššími orgány školské správy. Všechny tři země (v uvedeném pořadí) rovněž poskytly informace z jedné nebo více spolkových zemí (*Länder*), autonomních společenství a jazykových regionů/kantonů. V případě Španělska jde o autonomní společenství Katalánsko, Asturie, La Rioja, Murcie, Kastilie-La Mancha, Extremadura, Baleárské ostrovy, Kastilie a León a město Ceuta (které jsou rovněž považovány za nejvyšší orgány školské správy).

---

<sup>(32)</sup> Německo (Braniborsko), Španělsko (Katalánsko), Francie, Itálie, Rakousko, Portugalsko, Slovinsko, Finsko, Švédsko a Spojené království (Anglie).

## Metodika

Sestavování této zprávy zahrnovalo dvě hlavní fáze. V první fázi proběhlo úvodní mapování existujících pravidel a opatření souvisejících s integrací žáků-migrantů do škol ve 42 vzdělávacích systémech (Část I). Cílem této části je poskytnout obecný přehled situace v Evropě ve vztahu k čteným klíčovým politickým oblastem.

Rozdílly, které se objevily v míře, do jaké se evropských zemí týká migrace (zejména pokud jde o počet migrantů v dané zemi), vedly ke druhé fázi přípravy této zprávy. Tato fáze zahrnovala hlubší analýzu deseti vybraných vzdělávacích systémů (zejména těch, kde je relativně velký počet migrantů) a zkoumání příslušných pravidel a opatření v konkrétních oblastech, tj. řešení rozmanitosti ve školách a uplatňování komplexního přístupu k dítěti (Část II).

Informace o pravidlech a opatřeních vystavených nejvyššími orgány školské správy shromáždila síť Eurydice prostřednictvím dotazníků připravených v rámci sekce „Erasmus+: Analýza politik v oblasti vzdělávání a mládeže“, jež je součástí Výkonné agentury pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast (EACEA). Primárním zdrojem informací pro vyplnění těchto dotazníků byly oficiální dokumenty (předpisy, doporučení, národní strategie, akční plány atd.), které byly vydány a/nebo jsou uznávány orgány na nejvyšší úrovni.

Kromě toho zpráva přibližuje některá z klíčových zjištění předkládaných v současné odborné literatuře založené na výzkumech k tématu integrace žáků-migrantů. Tato zjištění jsou využita v Části I této zprávy, především pro představení různých aspektů, jimiž se zpráva zabývá, zatímco Část II se opírá o výzkumná zjištění pro rozvoj konceptuálních rozměrů a analýzy.

Údaje o počtech migrantů a vzdělávání využívají data Eurostatu. Informace týkající se pocitu sounáležitosti žáků-migrantů a jejich zkušeností se šikanou ve školách vycházejí z druhotné analýzy údajů z šetření, které shromáždila Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) v rámci své studie o čtenářské gramotnosti PIRLS z roku 2016<sup>(33)</sup> a mezinárodní studie zaměřené na občanskou výchovu (ICCS) z roku 2016<sup>(34)</sup>. Abychom usnadnili orientaci v těchto údajích, které jsou uvedeny v obrázcích 12–23 v kapitole „Kontext“, údaje o jednotlivých zemích jsou uspořádány sestupně podle hodnoty, nikoli v abecedním pořadí podle kódu jednotlivých zemí.

Přípravu a vypracování zprávy koordinovala sekce Erasmus+ (viz výše). Koncept zprávy prošel kontrolou národních oddělení Eurydice. Všichni přispěvatelé jsou uvedeni v poděkování na konci zprávy.

---

<sup>(33)</sup> <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

<sup>(34)</sup> <https://iccs.iea.nl/home.html>

## KONTEXT

Než začneme zkoumat politiky pro integraci žáků-migrantů do vzdělávání, je nutné uvést několik informací o kontextu. Tato kapitola se zabývá nedávnými údaji o migraci a vzdělávání v Evropě, včetně počtů migrantů, úrovně dosaženého vzdělání žáků-migrantů a jejich pocitu sounáležitosti a zkušeností se šikanou ve školách. Diskuze o prvních dvou problémech se opírá o údaje Eurostatu, zatímco dále zmíněné aspekty jsou zkoumány na základě údajů ze dvou šetření, a to mezinárodního šetření čtenářské gramotnosti PIRLS z roku 2016 <sup>(35)</sup> a mezinárodní studie zabývající se občanskou výchovou (ICCS) z roku 2016 <sup>(36)</sup>.

### Statistiky týkající se počtů migrantů a vzdělávání

V prvním oddíle této kapitoly se zabýváme nejnovějšími demografickými údaji o imigraci v rámci Evropské unie. Budeme zkoumat podíl migrantů na celkovém počtu obyvatel (viz obrázky 12 a 13) a na populaci mladých lidí (viz obrázky 14 a 15). Kromě toho se budeme zabývat nejnovějšími údaji o žácích předčasně opouštějících vzdělávací systém (viz obrázek 16) a o úrovni dosaženého vzdělání u migrantů (viz obrázek 17). Druhý aspekt budeme zkoumat na základě údajů z mezinárodního výzkumu PISA (*Programme for International Student Assessment*) <sup>(37)</sup>.

### V roce 2016 byla roční imigrace do zemí Evropské unie jen o málo vyšší než v roce 2007

V důsledku mobility v rámci EU a imigrace ze zemí mimo EU je evropské obyvatelstvo stále rozmanitější, ačkoliv roční počty imigrantů se v posledních letech mírně změnily. Na obrázku 12 je vidět, že v letech 2007 až 2009 došlo ve skutečnosti k významnému poklesu migrace o téměř jeden milion osob za dva roky.

Obrázek 12: Roční imigrace do zemí Evropské unie (EU-28, v milionech), 2007–2016



Zdroj: Eurostat, imigrace podle věku, pohlaví a státní příslušnosti [migr\_imm1ctz] (údaje získány v červnu 2018).

#### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zachyceny země, které vykazují roční imigraci do Evropské unie, a údaje zahrnují jak mobilitu v rámci EU, tak migraci ze zemí mimo EU do vykazující země.

#### Poznámky k jednotlivým zemím

**Belgie:** Údaje za roky 2008 a 2009 nejsou k dispozici.

**Bulharsko:** Údaje za roky 2008 až 2011 nejsou k dispozici.

**Rumunsko:** Údaje za rok 2007 nejsou k dispozici.

<sup>(35)</sup> <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

<sup>(36)</sup> <https://iccs.iea.nl/home.html>

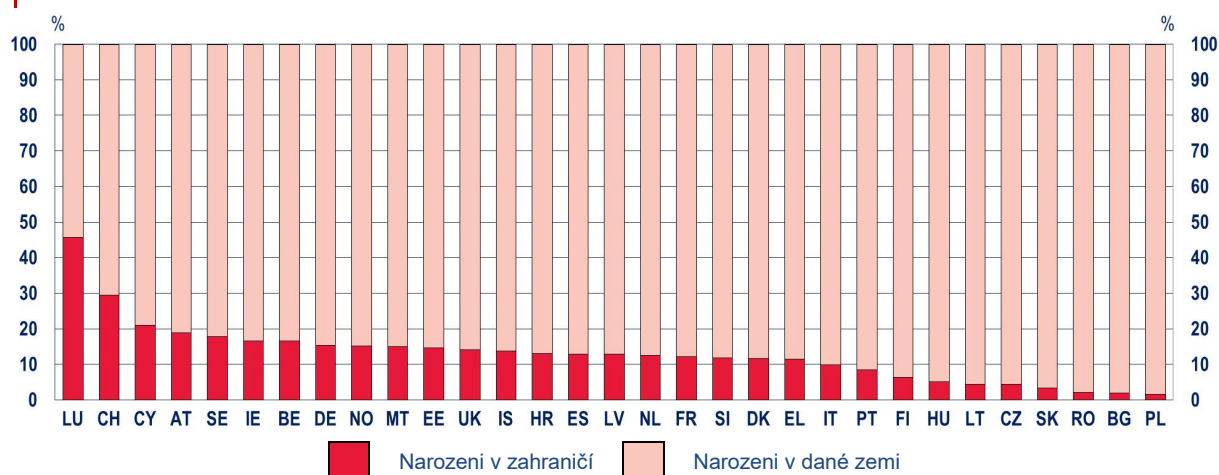
<sup>(37)</sup> <http://www.oecd.org/pisa/>

Od roku 2010 začala roční imigrace postupně narůstat a kulminovala nejvyšším ročním nárůstem o přibližně 900 000 osob v roce 2015 v důsledku humanitární krize. Například počet osob, které poprvé žádaly o azyl, se ve čtvrtém čtvrtletí roku 2015 zvýšil o více než 130 % oproti témuž čtvrtletí v roce 2014, ale od třetího čtvrtletí roku 2015 zůstal nezměněn <sup>(38)</sup>. V následujícím roce hodnoty lehce poklesly na téměř stejnou úroveň jako v roce 2007.

### Podíl migrantů vůči celkovému počtu obyvatel je nejnižší ve východoevropských zemích

Podíl celkového počtu obyvatel narozených v zahraničí v porovnání s obyvateli narozenými v dané zemi se v evropských zemích, pro které jsou k dispozici údaje, pohybuje v rozmezí od 1,7 % v Polsku po 45,8 % v Lucembursku. Skupinu zemí s nejnižším podílem (méně než 10 %) najdeme ve východní Evropě, společně s Finskem a Portugalskem. Termín „narození v zahraničí“ zahrnuje všechny osoby narozené mimo vykazující zemi, tj. imigranty ze zemí EU i ze zemí mimo EU, včetně uprchlíků a žadatelů o azyl, a všechny ostatní typy migrace, takže jde o rozmanitou skupinu.

**Obrázek 13: Podíl osob narozených v zahraničí a osob narozených v dané zemi, 2017**



Zdroj: Eurostat, obyvatelstvo k 1. lednu podle věku, pohlaví a země narození [migr\_pop3ctb] (údaje získány v červnu 2018).

	LU	CH	CY	AT	SE	IE	BE	DE	NO	MT	EE	UK	IS	HR	ES	LV
<b>Narození v zahraničí</b>	45,8	29,5	21,0	18,9	17,9	16,7	16,6	15,4	15,2	15,1	14,6	14,2	13,7	13,1	12,9	12,9
<b>Narození v dané zemi</b>	54,2	70,5	79,0	81,1	82,1	83,3	83,4	84,6	84,8	84,9	85,4	85,8	86,3	86,9	87,1	87,1
	NL	FR	SI	DK	EL	IT	PT	FI	HU	LT	CZ	SK	RO	BG	PL	
<b>Narození v zahraničí</b>	12,5	12,2	11,9	11,6	11,6	10,0	8,5	6,5	5,2	4,5	4,4	3,4	2,2	2,1	1,7	
<b>Narození v dané zemi</b>	87,5	87,8	88,1	88,4	88,4	90,0	91,5	93,5	94,8	95,5	95,6	96,6	97,8	97,9	98,3	

Zdroj: Eurostat, obyvatelstvo k 1. lednu podle věku, pohlaví a země narození [migr\_pop3ctb] (údaje získány v květnu 2018).

### Poznámky k jednotlivým zemím

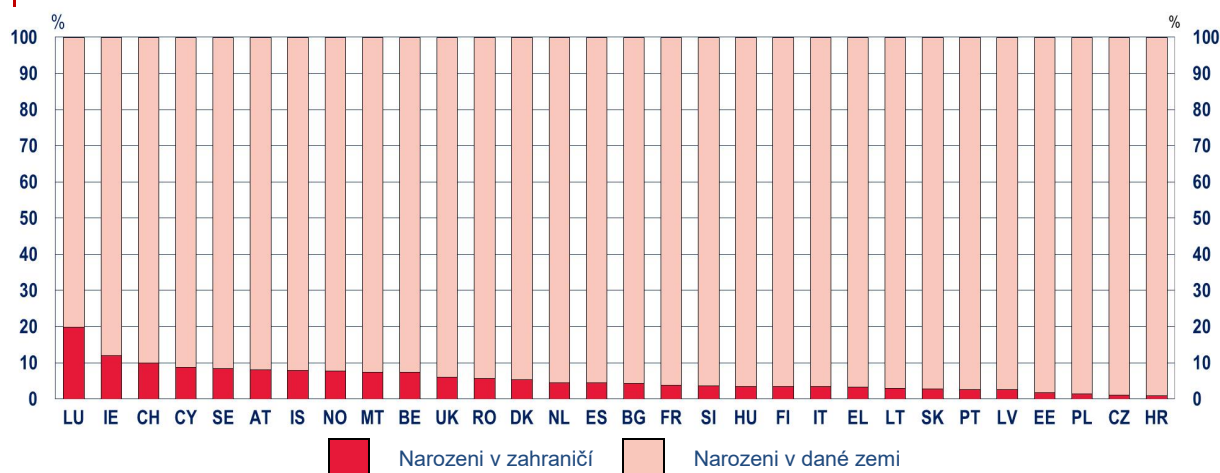
**Francie:** Předběžné údaje.

<sup>(38)</sup> Podrobnější informace jsou k dispozici ve čtvrtletní zprávě Eurostatu o azylu: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/6049358/7005580/Asylum+quarterly+report+-+Q4+2015.pdf/7c7307b1-a816-439b-a7d9-2d15e6e22e82>

## Téměř ve všech zemích je podíl imigrantů mladších 15 let nižší než 10 %

Jak vyplývá z obrázku 14, největší podíl migrantů mladších 15 let je v Lucembursku (19,9 %) a toto číslo je o hodně vyšší než druhý nejvyšší podíl, který najdeme v Irsku (12,0 %). Tato zdánlivě nepřiměřená hodnota v Lucembursku vznikla nejspíše vzhledem k velikosti země a vzhledem k výraznému přílivu vysoce kvalifikovaných migrujících pracovníků ze sousedních zemí. Téměř ve všech evropských zemích je podíl migrantů ve skupině osob mladších 15 let nižší než 10 %. V sedmi zemích činí tento podíl méně než 3 % (Slovensko, Portugalsko, Lotyšsko, Estonsko, Polsko, Česká republika a Chorvatsko).

**Obrázek 14: Podíl narozených v zahraničí a narozených v dané zemi v kategorii osob mladších 15 let, 2017**



	LU	IE	CH	CY	SE	AT	IS	NO	MT	BE	UK	RO	DK	NL	ES	BG	FR	SI	HU	FI	IT	EL	LT	SK	PT	LV	EE	PL	CZ	HR
<b>Narození v zahraničí</b>	19,9	12,0	10,0	8,8	8,5	8,2	8,0	7,7	7,5	7,4	6,0	5,7	5,4	4,6	4,6															
<b>Narození v dané zemi</b>	80,1	88,0	90,0	91,2	91,5	91,8	92,0	92,3	92,5	92,6	94,0	94,3	94,6	95,4	95,4															
<b>Narození v zahraničí</b>																4,4	3,9	3,7	3,6	3,5	3,5	3,4	3,1	2,8	2,7	2,6	1,8	1,4	1,1	1,0
<b>Narození v dané zemi</b>																95,6	96,1	96,3	96,4	96,5	96,5	96,6	96,9	97,2	97,3	97,4	98,2	98,6	98,9	99,0

Zdroj: Eurostat, obyvatelstvo k 1. lednu podle věku, pohlaví a země narození [migr\_pop3ctb] (údaje získány v květnu 2018).

### Poznámky k jednotlivým zemím

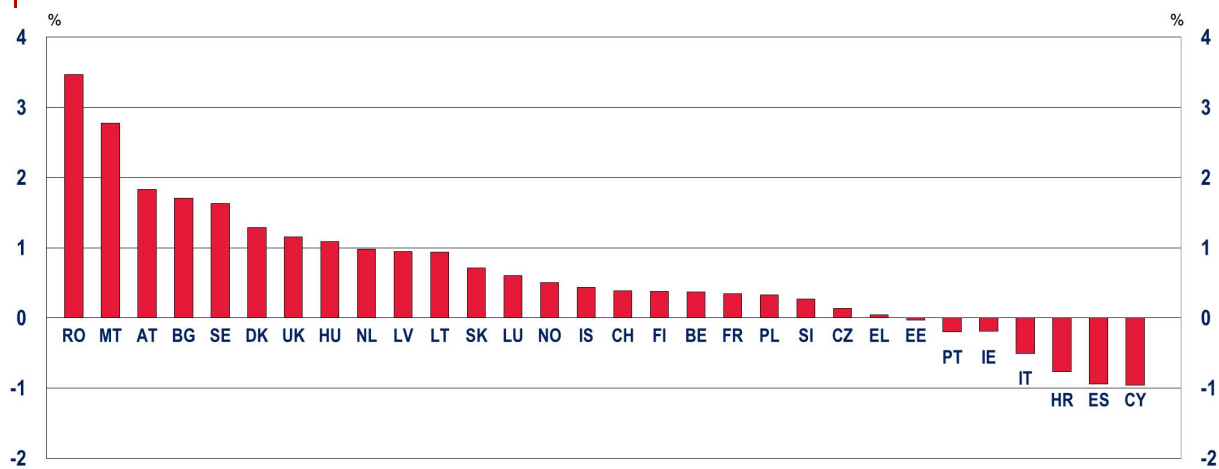
**Německo:** Údaje nejsou k dispozici.

**Lichtenštejnsko:** Údaje byly vyloučeny, neboť zahrnují osoby s trvalým pobytem v Lichtenštejnsku a lichtenštejnským občanstvím, které se však narodily v blízkých regionech Švýcarska či Rakouska.

## Ve velké většině zemí se podíl osob mladších 15 let narozených v dané zemi a narozených v zahraničí mezi lety 2014 a 2017 zvýšil

Na obrázku 15 je vidět změna v počtu 15letých mezi lety 2014 a 2017. K nejvyššímu nárůstu došlo v tomto období v Rumunsku (3,5 procentního bodu) a na Maltě (2,8 procentního bodu). K nejvyššímu poklesu došlo na Kypru (-1 procentní bod), ve Španělsku (-0,9 procentního bodu) a v Chorvatsku (-0,8 procentního bodu).

Ve většině zemí došlo k mírnému ročnímu nárůstu pouze o několik desetín procentního bodu. Nicméně například v Rumunsku činil roční nárůst přinejmenším 1 procentní bod. Pozoruhodnými výjimkami z tohoto stoupajícího trendu jsou Španělsko a Itálie, kde se podíl migrantů každý rok mírně snižoval, a Lichtenštejnsko, kde nárůst činil víc než 3 procentní body ročně.

**Obrázek 15: Změna podílu mladých lidí do 15 let narozených v zahraničí (procentní body), v rozmezí let 2014 a 2017**

RO	MT	AT	BG	SE	DK	UK	HU	NL	LV	LT	SK	LU	NO	IS	CH	FI	BE	FR	PL	SI	CZ	EL	EE	PT	IE	IT	HR	ES	CY
3,5	2,8	1,8	1,7	1,6	1,3	1,2	1,1	1,0	0,9	0,9	0,7	0,6	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	0,1	0,0	0,0	-0,2	-0,2	-0,5	-0,8	-0,9	-1,0

Zdroj: Eurostat, obyvatelstvo k 1. lednu podle věku, pohlaví a země narození [migr\_pop3ctb] (údaje získány v květnu 2018).

#### **Poznámky k jednotlivým zemím**

**Portugalsko:** Použity údaje za rok 2013 místo 2014.

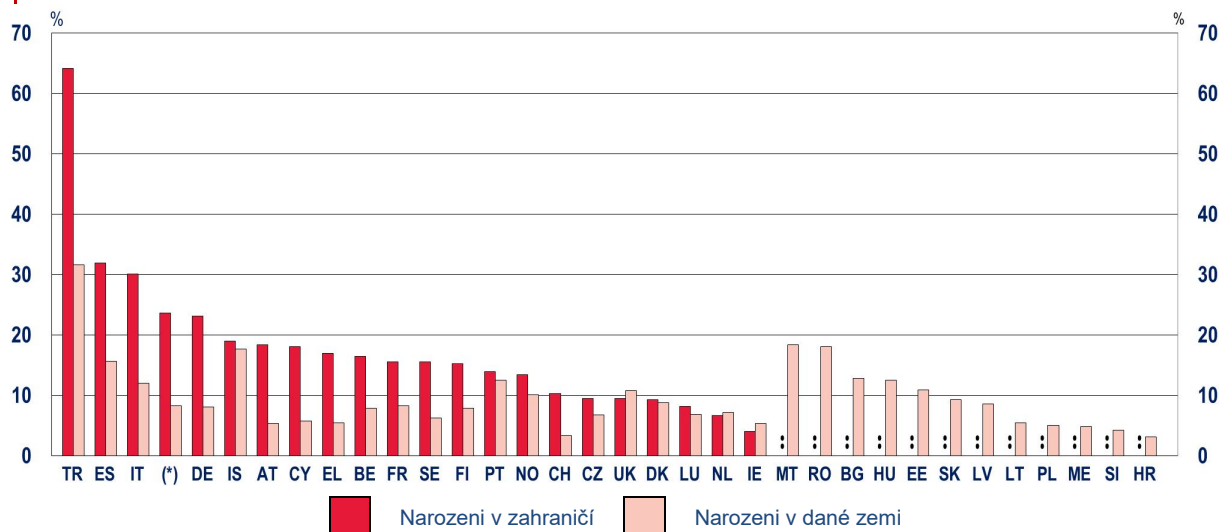
**Lichtenštejnsko:** Údaje byly vyloučeny, neboť zahrnují osoby s trvalým pobytem v Lichtenštejnsku a lichtenštejnským občanstvím, které se však narodily v blízkých regionech Švýcarska či Rakouska.

### **Téměř u všech zemí je podíl osob, které předčasně ukončí školní docházku, vyšší u mladých lidí narozených v zahraničí než u mladých lidí narozených v dané zemi**

Pokud jde o výkony žáků-migrantů v oblasti vzdělávání, z údajů z mezinárodních šetření (např. PISA) stabilně vyplývá, že žáci-migranti jsou v evropských společnostech v nevýhodě. Jak vyplynulo z šetření PISA v roce 2015, rozdíl v podílu žáků se slabými výsledky mezi žáky-migranty a žáky narozenými v dané zemi je poměrně velký. V přírodních vědách činil rozdíl v hodnotách PISA ve Švédsku, v Nizozemsku, ve Francii, v Dánsku, v Belgii, v Řecku, v Rakousku a ve Slovinsku mezi 25 a 33 procenty. Přestože úspěšnost u druhé generace žáků je vyšší než u první generace, stále je nižší než u žáků narozených v dané zemi. Dokonce i když se bere v úvahu jejich socioekonomický status, žáci-migranti jsou v oblasti přírodních věd stále výrazně znevýhodněni (OECD, 2016).

Protože žáci-migranti často zaostávají v důležitých školních předmětech na nižší sekundární úrovni, není překvapivé, že mnoho z nich ukončí vzdělávání předčasně na konci této úrovně, nebo dokonce dříve. Na obrázku 16 jsou srovnány rozdíly mezi podíly žáků, kteří předčasně ukončí vzdělávání, v porovnání s celkovým počtem obyvatel ve věkové skupině 18 až 24 let a celkovým počtem osob z této věkové skupiny narozených v zahraničí. Téměř ve všech zemích je podíl žáků narozených v zahraničí, kteří předčasně ukončí školní docházku, vyšší než u osob narozených v dané zemi, přičemž nejvyšších hodnot dosahuje v Turecku (více než 60 %) a následují Španělsko a Itálie (více než 30 %). Nejnižší podíl žáků narozených v zahraničí, kteří předčasně ukončí školní docházku, je v Irsku (4 %), v Nizozemsku (6,6 %) a v Lucembursku (8,2 %). Ve dvou z těchto zemí (Irsko a Nizozemsko) je tento podíl o něco nižší u obyvatel narozených v zahraničí než u osob narozených v dané zemi, i když rozdíl je jen malý. Do této kategorie spadá rovněž Spojené království, kde školní docházku předčasně ukončí 9,5 % žáků narozených v zahraničí v porovnání s 10,8 % žáků narozených v této zemi.



**Obrázek 16: Předčasně ukončené vzdělávání, osoby narozené v dané zemi a narozené v zahraničí, 18–24letí, 2017**

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

	TR	ES	IT	(*)	DE	IS	AT	CY	EL	BE	FR	SE	FI	PT	NO	CH	CZ
<b>Narození v zahraničí</b>	64,1	31,9	30,1	23,6	23,1	19	18,4	18,1	16,9	16,4	15,5	15,5	15,2	13,9	13,4	10,3	9,5
<b>Narození v dané zemi</b>	31,6	15,6	12	8,3	8,1	17,7	5,3	5,7	5,4	7,9	8,3	6,2	7,9	12,5	10,1	3,3	6,7
	UK	DK	LU	NL	IE	MT	RO	BG	HU	EE	SK	LV	LT	PL	ME	SI	HR
<b>Narození v zahraničí</b>	9,5	9,3	8,2	6,6	4,0	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Narození v dané zemi</b>	10,8	8,8	6,8	7,1	5,3	18,4	18,1	12,8	12,5	10,9	9,3	8,6	5,4	5	4,8	4,2	3,1

Zdroj: Eurostat, osoby, které předčasně ukončily vzdělávání, podle pohlaví a země narození [edat\_ifse\_02] (údaje získány v červnu 2018).

### Vysvětlivky

Osoby, které předčasně ukončily vzdělávání, dříve označované jako osoby, které předčasně ukončily školní docházku, jsou lidé ve věku 18 až 24 let, kteří dokončili maximálně nižší sekundární úroveň (ISCED 2) a ve vzdělávání nepokračují. Ukazatel „osoby, které předčasně ukončily vzdělávání“ je vyjádřen jako procento z celkového počtu obyvatel věku 18 až 24 let.

### Poznámky k jednotlivým zemím

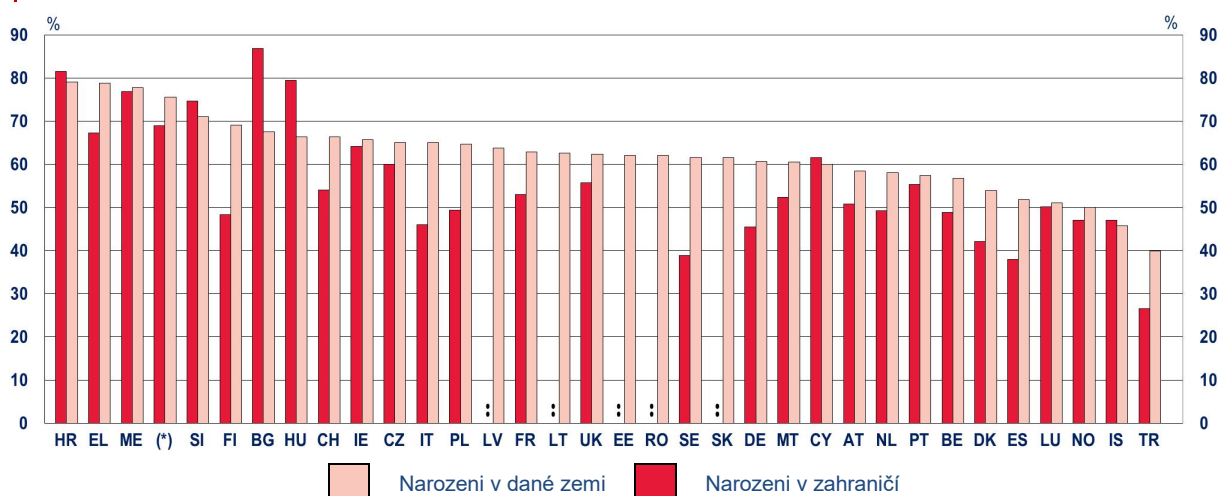
Pro **Bulharsko, Estonsko, Chorvatsko, Lotyšsko, Litvu, Maďarsko, Maltu, Polsko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko a Černou Horu** nejsou údaje k dispozici.

## Ve velké většině zemí dokončilo vyšší sekundární nebo postsekundární neterciární vzdělávání více osob narozených v dané zemi než osob narozených v zahraničí

Jak již bylo uvedeno výše, mladí lidé-migranti ve většině evropských zemí dosahují ve vzdělávání menších úspěchů a ukončují je dříve než jejich vrstevníci narození v dané zemi. To má dopad na jejich další postup ve studiu i úspěšnost. Na obrázku 17 jsou porovnány dosažené úrovně u osob ve věku 18 až 24 let narozených v zahraničí a narozených v dané zemi. Jsou zde vidět rozdíly mezi mladými lidmi narozenými v dané zemi a v zahraničí, kteří dosáhli buď vyšší sekundární, nebo postsekundární neterciární úrovně vzdělávání. Ve většině zemí dosáhlo této úrovně vzdělání více osob narozených v dané zemi než osob narozených v zahraničí. Největší rozdíl (přes 15 procentních bodů) nalezneme ve Švédsku, ve Finsku, v Itálii, v Polsku a v Německu. V Bulharsku a v Maďarsku je podíl osob narozených v zahraničí, které dosáhly úrovně vyššího sekundárního nebo postsekundárního neterciárního vzdělání, výrazně vyšší než u osob narozených v dané zemi a je vyjádřen hodnotami 19,3, resp. 13,2 procentního bodu.

Nedokončení vyššího sekundárního vzdělání často vede k dalším znevýhodněním. Přestože to není nemožné, je velmi obtížné bez minimálně vyššího sekundárního vzdělání získat přístup na univerzitu, což vede ke znevýhodnění na trhu práce.

**Obrázek 17: Procento osob ve věku 18 až 24 let narozených v zahraničí v porovnání s osobami téhož věku narozenými v dané zemi, které získaly vyšší sekundární či postsekundární neterciární vzdělání (ISCED 3–4), 2017**



(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

	HR	EL	ME	(*)	SI	FI	BG	HU	CH	IE	CZ	IT	PL	LV	FR	LT	UK
<b>Narozeni v dané zemi</b>	79,0	78,8	77,8	75,6	71,0	69,1	67,5	66,3	66,3	65,7	65,1	65	64,7	63,8	62,9	62,6	62,3
<b>Narozeni v zahraničí</b>	81,5	67,2	76,8	68,9	74,6	48,3	86,8	79,5	54	64,1	60	46	49,4	:	53,0	:	55,7
	EE	RO	SE	SK	DE	MT	CY	AT	NL	PT	BE	DK	ES	LU	NO	IS	TR
<b>Narozeni v dané zemi</b>	62,1	62,1	61,6	61,5	60,6	60,5	60	58,4	58	57,4	56,7	53,9	51,8	51,1	50,0	45,7	39,9
<b>Narozeni v zahraničí</b>	:	:	38,8	:	45,5	52,4	61,5	50,8	49,2	55,3	48,9	42,1	37,9	50,1	47,0	47,0	26,6

Zdroj: Eurostat, obyvatelstvo podle úrovně dosaženého vzdělání, pohlaví, věku a země narození (%) [edat\_ifs\_9912] (údaje získány v červnu 2018).

### **Poznámky k jednotlivým zemím**

**Slovinsko:** Neexistuje úroveň postsekundárního neterciárního vzdělávání.

## **Pocit sounáležitosti a šikana ve škole – zkušenosti žáků-migrantů**

Duševní, emocionální a fyzická pohoda žáků má dopad na jejich schopnost navazovat trvalé a dobré vztahy a rozvíjet motivaci nutnou k učení a dosažení dobrých studijních výsledků. Pocit sounáležitosti je základní lidskou potřebou (Maslow, 1943), člověk se potřebuje cítit přijímaný a respektovaný ostatními lidmi a musí mít své místo v komunitě, aby se mohl dále rozvíjet. Cítit sounáležitost se školou, tedy pocit přijetí a ocenění ze strany vrstevníků a učitelů, a mít přátele je pro dospívající velice důležité, pokud se mají ve škole cítit dobře a má se jim dařit (Allen & Kern, 2017). Pocit sounáležitosti může zvýšit sebevědomí a studijní motivaci žáků a omezit úzkost související se školou (Goodenow, 1993). Pro žáky-migranty a/nebo pro ty, kteří doma mluví jazykem odlišným od vyučovacího jazyka, je pocit sounáležitosti obzvláště důležitý, pokud se mají dobře začlenit do své školní komunity a také pokud mají naplno rozvinout svůj potenciál.

Velké mezinárodní výzkumy shromažďují informace o pohodě žáků a jejich pocitu bezpečí. Program pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA) 2015 (OECD, 2018), mezinárodní studie pokroku v oblasti čtenářské gramotnosti (PIRLS) 2016<sup>(39)</sup> a mezinárodní studie o občanské výchově (ICCS) z roku 2016<sup>(40)</sup> rovněž zkoumaly pohodu žáků a jejich zkušenosti se šikanou (viz obrázky 18–21). Ve všech těchto šetřeních jdou k dispozici údaje o pohodě žáků narozených v dané zemi a v zahraničí, těch, kteří mluví vyučovacím jazykem, a těch, kteří jím nemluví. U šetření

<sup>(39)</sup> <https://timssandpirs.bc.edu/pirls2016/index.html>

<sup>(40)</sup> <https://iccs.iea.nl/home.html>

PIRLS 2016 se asi 3,9 % zúčastněných evropských žáků 4. ročníků <sup>(41)</sup> narodilo v jiné zemi; a okolo 15,9 % hovořilo doma jazykem odlišným od vyučovacího jazyka používaného ve škole <sup>(42)</sup>. V rámci šetření ICCS 2016 6,3 % žáků 8. ročníků uvedlo, že se narodili v jiné než hostitelské zemi a 13,7 % doma nemluvílo vyučovacím jazykem. V jednotlivých zemích jsou různé úrovně imigrace, jak je vidět na obrázcích 13 a 14.

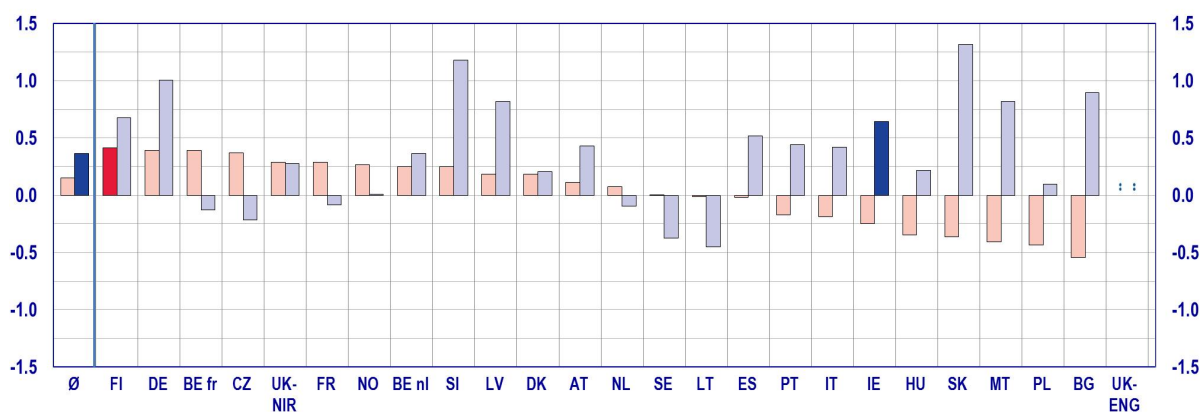
### Žáci primární úrovně vzdělávání, kteří doma mluví vyučovacím jazykem, vypovídají o větším pocitu sounáležitosti a zažívají ve škole méně šikany

Šetření PIRLS 2016 obsahovalo soubor otázek, které se dotazovaly na pocit sounáležitosti těchto žáků se školou, tj. na to, jak moc se cítí být oceňováni svými učiteli a jak jsou na svou školu hrdí. Druhý soubor otázek se dotazoval na to, zda žáci zažili nějaký druh šikany od svých spolužáků (zlomyslné pomluvy, vyloučení z aktivit nebo skupin přátel, fyzické ubližování atd.).

Z obrázku 18 vyplývá, že u žáků čtvrtých ročníků se pocit sounáležitosti a zkušeností se šikanou příliš neliší v závislosti na tom, zda se narodili v hostitelské zemi, nebo ne. Téměř žádný z rozdílů koeficientů se statisticky významně neodlišuje od nuly.

Pouze ve dvou zemích byly zaznamenány statisticky významné rozdíly. Ve Finsku žáci 4. ročníků narození v zahraničí vypovídají o vyšší míře sounáležitosti se školou než jejich spolužáci narození v této zemi. V Irsku jsou žáci narození v zahraničí častěji předmětem šikany ze strany spolužáků než jejich spolužáci narození v této zemi.

**Obrázek 18: Rozdíly v pocitu sounáležitosti a zkušenostech se šikanou ze strany spolužáků mezi žáky 4. ročníků narozenými v zahraničí a narozenými v dané zemi, 2016**



**Pozitivní hodnoty:** Žáci narození v zahraničí vypovídají o **vyšší míře** sounáležitosti se školou a/nebo o **větších** zkušenostech se šikanou.

**Negativní hodnoty:** Žáci narození v zahraničí vypovídají o **nižší míře** sounáležitosti se školou a/nebo o **menších** zkušenostech se šikanou.

Ø = průměr 25 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

	Statisticky významné rozdíly	Statisticky NEvýznamné rozdíly
Pocit sounáležitosti se školou	■	■
Zkušenost se šikanou	■	■

Zdroj: Eurydice, na základě PIRLS 2016.

<sup>(41)</sup> Tj. žáci zapojení ve 22 evropských zemích.

<sup>(42)</sup> Tyto údaje rovněž zahrnují mluvčí hovořící menšinovými jazyky v dané zemi.

### Vysvětlivky (obrázek 18)

Na obrázku jsou zachyceny rozdíly v syntetickém koeficientu mezi osobami narozenými v zahraničí a v dané zemi:

**Pocit sounáležitosti se školou** – vypočtený na základě odpovědí žáků na tvrzení navržená u otázky „Co si myslíš o své škole?“. „Do školy chodím rád/a“, „Ve škole se cítím bezpečně“, „Mám pocit, že jsem ve škole dobře zapadl/a“, „Učitelé v naší škole jsou ke mně spravedliví“ a „Jsem hrdý/á na to, že chodím do této školy“. Variantami odpovědi byly „Rozhodně souhlasím“, „Spíše souhlasím“, „Spíše nesouhlasím“ a „Rozhodně nesouhlasím“ (G12 z kontextuálního „žakovského dotazníku“ PIRLS).

**Zkušenosti se šikanou** – na základě odpovědí na otázku „Jak často ti v letošním roce žáci z vaší školy provedli některou z následujících věcí (mohlo to být i prostřednictvím SMS zpráv nebo internetu)?“: „Vysmívali se mi nebo mi nadávali“, „Nechtěli si se mnou hrát nebo povídat“, „Rozšiřovali o mě lži“, „Něco mi ukradli“, „Uhodili mě nebo zranili (např. strčili, bouchnuli, kopnuli)“, „Nutili mě dělat něco, co jsem nechtěl/a“, „Šířili o mně informace, které mě ztrapňovaly“ a „Vyhrožovali mi“. Variantami odpovědi byly „Nejméně jednou za týden“, „Jednou nebo dvakrát za měsíc“, „Několikrát za rok“ a „Nikdy“ (G13 z kontextuálního „žakovského dotazníku“ PIRLS).

Údaje o zemi narození se opírají o odpovědi, které rodiče žáků uvedli na otázku 3A v dotazníku PIRLS „Učíme se číst“ („Learning to Read“). Žáci narození v dané zemi odkazují na žáky, kteří se narodili v hostitelské zemi. Žáci narození v zahraničí odkazují na žáky, kteří se narodili v jiné než hostitelské zemi. (Viz tabulka 2 v příloze.)

Ve výpočtu hodnot na obrázku bylo zohledněno socioekonomické prostředí žáků. Viz technické poznámky a tabulka 3 v příloze.

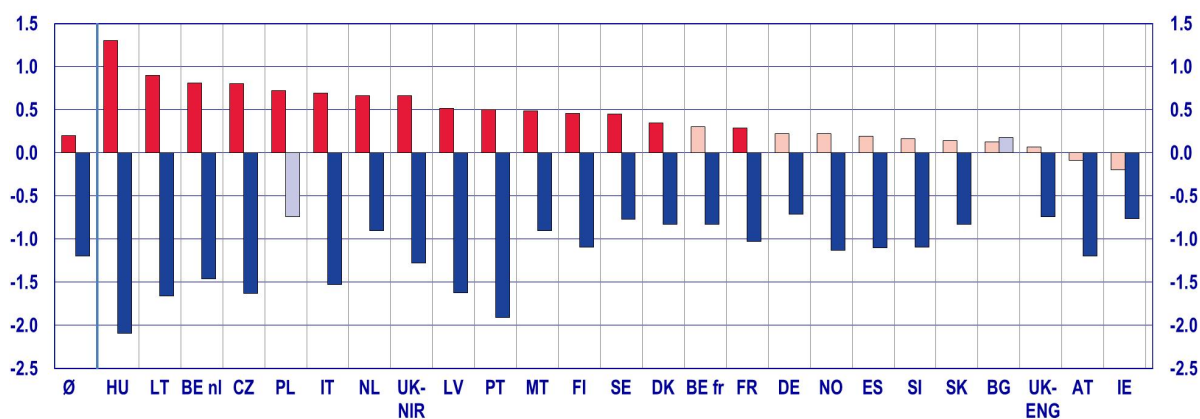
Vzdělávací systémy jsou seřazeny sestupně podle rozdílu koeficientů mezi pocitem sounáležitosti u žáků narozených v zahraničí a žáků narozených v dané zemi. Všechny indexy vnitřní konzistence (Cronbachova  $\alpha$ ) jsou pro otázku G12 rovny nebo vyšší než 0,70 a pro otázku G13 rovny nebo vyšší než 0,80.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Spojené království (ENG):** Údaje nejsou k dispozici. Spojené království (Anglie) nepoužilo dotazník PIRLS „Učíme se číst“.

Naproti tomu, jak je vidět na obrázku 19, očividnější rozdíly se objevují u pocitu sounáležitosti se školou a zkušeností se šikanou u žáků čtvrtých ročníků, když zohledníme jazyk, jímž se mluví doma. Ti, kteří doma mluví vyučovacím jazykem, obvykle uvádějí vyšší pocit sounáležitosti a méně zkušeností se šikanou ve škole než ti, kteří doma mluví jiným jazykem, a to téměř ve všech vzdělávacích systémech. Je třeba nicméně uvést, že tento ukazatel nezohledňuje, zda se žák narodil v hostitelské zemi. Z tohoto důvodu mezi žáky, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, mohou patřit jak žáci narození v zahraničí, tak i žáci z druhé generace migrantů, kteří doma mluví jiným jazykem, a dále ti, kteří mluví menšinovým jazykem (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017a).

**Obrázek 19: Rozdíly v pocitu sounáležitosti se školou a zkušenostech se šikanou ze strany vrstevníků u žáků 4. ročníků, kteří doma hovoří vyučovacím jazykem, a těch, kteří jím nehovoří, 2016**



**Pozitivní hodnoty:** Žáci, kteří doma hovoří vyučovacím jazykem, vypovídají o **vyšším** pocitu sounáležitosti a/nebo mají **více** zkušeností se šikanou.

**Negativní hodnoty:** Žáci, kteří doma hovoří vyučovacím jazykem, vypovídají o **nižším** pocitu sounáležitosti a/nebo mají **méně** zkušeností se šikanou.

Ø = jde o průměr 25 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

	Statisticky významné rozdíly	Statisticky NEvýznamné rozdíly
Pocit sounáležitosti se školou	■	■
Zkušenost se šikanou	■	■

Zdroj: Eurydice, na základě PIRLS 2016.

### **Vysvětlivky (obrázek 19)**

Obrázek znázorňuje rozdíly v syntetickém koeficientu mezi těmi, kteří doma mluví vyučovacím jazykem, a těmi, kteří jím nemluví, vypočítané na základě odpovědí na otázky G12 a G13 kontextuálního „žakovského dotazníku“ PIRLS (viz vysvětlivky u obrázku 18). Údaje o jazyku, jímž se mluví doma, vycházejí z odpovědí na otázku G3 v „žakovském dotazníku“ PIRLS (viz tabulka 4 v příloze).

Ve výpočtu hodnot na obrázku bylo zohledněno socioekonomické prostředí žáků. Viz technické poznámky a tabulka 5 v příloze. Vzdělávací systémy jsou seřazeny sestupně podle rozdílu koeficientů mezi pocitem sounáležitosti u žáků, kteří doma vždy nebo téměř vždy mluví vyučovacím jazykem, a těmi, kdo jím doma mluví jen někdy nebo nikdy. Všechny indexy vnitřní konzistence (Cronbachova  $\alpha$ ) jsou pro otázku G12 rovny nebo vyšší než 0,70 a pro otázku G13 rovny nebo vyšší než 0,80.

Největší rozdíly v koeficientech u pocitu sounáležitosti se školou u žáků jsou vidět v Maďarsku, v Litvě, v Belgii (Vlámské společenství) a v České republice, kde se ti, kdo mluví vyučovacím jazykem, cítí výrazně lépe než ti, kteří jím nemluví. Nejmenší (statisticky významné) rozdíly jsou vidět ve Francii a v Dánsku. Když se podíváme na zkušenosti žáků se šikanou, ti žáci, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, hlásí více šikany než ti, kteří jím mluví, a to zejména v Maďarsku, Portugalsku, Litvě, České republice, Lotyšsku a Itálii. Menší (statisticky významný) rozdíl ve zkušenostech se šikanou je u dvou skupin v Německu a ve Spojeném království (Anglie). Je zajímavé, že v případě šikany jsou rozdíly o něco větší než rozdíly v případě pocitu sounáležitosti se školou a také jsou téměř ve všech zemích výrazně odlišné od nuly.

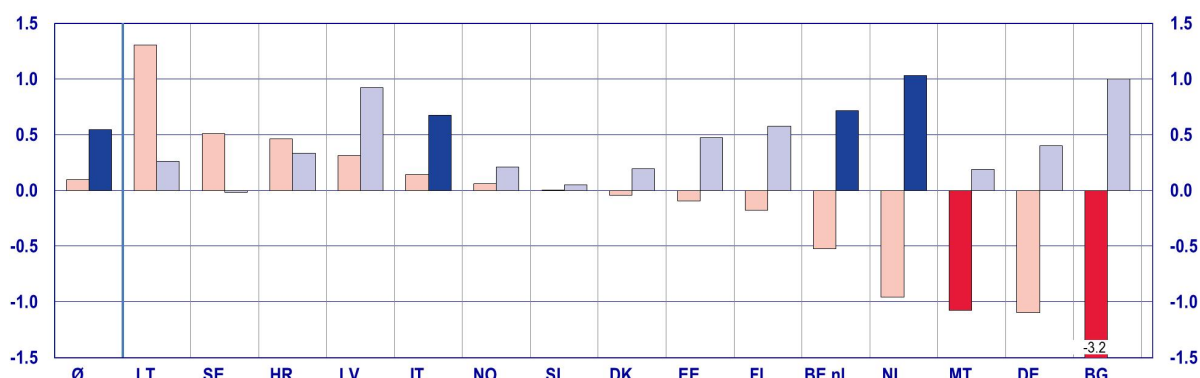
Zohledníme-li údaje uvedené na dvou obrázcích výše (obrázek 18 a 19), existují u žáků čtvrtých ročníků rozdíly v pocitu sounáležitosti se školou i ve zkušenostech se šikanou v závislosti na tom, zda mluví vyučovacím jazykem, ale neexistují skutečné rozdíly v závislosti na tom, zda se narodili v zemi, kde bylo prováděno šetření. V Irsku jak žáci narození v zahraničí, tak ti, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, uvádějí o něco zkušeností se šikanou od svých vrstevníků.

### **Na nižší sekundární úrovni jsou rozdíly ve zkušenostech se šikanou mezi těmi, kdo doma hovoří vyučovacím jazykem, a těmi, kteří tímto jazykem doma nemluví, menší než na primární úrovni**

V mezinárodní studii ICCS zaměřené na občanskou výchovu (*International Civic and Citizenship Study*) 2016 byly žákům 8. ročníků položeny obdobné otázky jako žákům čtvrtých ročníků v rámci šetření PIRLS 2016 – týkaly se jejich pocitu sounáležitosti se školou a zkušeností se šikanou. Na obrázku 20 jsou znázorněny rozdíly v pocitu sounáležitosti se školou a ve zkušenostech se šikanou mezi žáky narozenými v zahraničí a narozenými v dané zemi. Jen v několika málo vzdělávacích systémech je možné vidět statisticky významné rozdíly. Konkrétně v Bulharsku a na Maltě uvádějí žáci 8. ročníků narození v zahraničí nižší pocit sounáležitosti se školou než žáci narození v dané zemi, přičemž největší rozdíl mezi žáky narozenými v zahraničí a žáky narozenými v dané zemi je v Bulharsku.

V rámci 15 evropských vzdělávacích systémů, které se účastnily tohoto šetření, žáci osmých ročníků narození v zahraničí uvádějí častější zažívání šikany od vrstevníků než žáci narození v dané zemi v Nizozemsku, v Belgii (Vlámské společenství) a v Itálii.

**Obrázek 20: Rozdíly v pocitu sounáležitosti a zkušenostech se šikanou ze strany spolužáků mezi žáky 8. ročníků narozenými v zahraničí a narozenými v dané zemi, 2016**



**Pozitivní hodnoty:** Žáci narození v zahraničí vypovídají o **vyšším** pocitu sounáležitosti a/nebo **více** o zkušenostech se šikanou.

**Negativní hodnoty:** Žáci narození v zahraničí vypovídají o **nižším** pocitu sounáležitosti a/nebo **méně** o zkušenostech se šikanou.

Ø = průměr 15 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

	Statisticky významné rozdíly	Statisticky NEvýznamné rozdíly
Pocit sounáležitosti se školou	■	■
Zkušenost se šikanou	■	■

Zdroj: Eurydice, na základě ICCS 2017.

### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zachyceny rozdíly v syntetických koeficientech mezi osobami narozenými v dané zemi a v zahraničí:

**Pocit sounáležitosti se školou** – vypočtený na základě odpovědí žáků na otázku „Do jaké míry souhlasíš nebo nesouhlasíš s následujícími výroky o učitelích a žácích ve tvé škole?“: „Většina z mých učitelů se mnou jedná spravedlivě“, „Žáci dobře vycházejí s většinou učitelů“, „Většinu učitelů jde o dobro žáků“, „Většina mých učitelů naslouchá tomu, co říkám“, „Pokud potřebuji zvláštní pomoc, od svých učitelů ji dostanu“, „Většina učitelů by zabránila šikanování žáků“, „Většina žáků v mé škole se k ostatním chová s respektem“, „Většina žáků v mé škole spolu dobře vychází“, „Žáci v mé škole se cítí bezpečně“, „Bojím se šikany od ostatních žáků“. Variantami odpovědi byly „Rozhodně souhlasím“, „Souhlasím“, „Nesouhlasím“ a „Rozhodně nesouhlasím“ (otázka Q19 z kontextuálního „žakovského dotazníku“ ICCS).

**Zkušenosti se šikanou** – na základě odpovědí na otázku „Jak často jsi v posledních třech měsících zažíval/a ve své škole tuto situaci?: „Oslovovali tě urážlivou přezdívkou...“, „Vysmívali se ti“, „Vyhrožovali ti, že ti ublíží“, „Fyzicky tě napadli“, „Záměrně rozbili něco, co ti patří“, „Na internetu zveřejnili tvé urážlivé fotky nebo urážlivý text o tobě“. Variantami odpovědi byly „5krát nebo častěji“, „2krát až 4krát“, „Jednou“, „Nikdy“ (otázka Q20 z kontextuálního „žakovského dotazníku“ ICCS).

Údaje o zemi narození se opírají o odpovědi, které žáci uvedli na otázku Q4 v „žakovském“ dotazníku ICCS. Žáci narození v dané zemi odkazují na žáky, kteří se narodili v hostitelské zemi. Žáci narození v zahraničí odkazují na žáky, kteří se narodili v jiné než hostitelské zemi (viz tabulka 6 v příloze).

Na obrázku jsou hodnoty po kontrole socioekonomického prostředí žáků. Viz technické poznámky a tabulka 7 v příloze.

Vzdělávací systémy jsou seřazeny sestupně podle rozdílu koeficientů mezi pocitem sounáležitosti u žáků narozených v zahraničí a žáků narozených v dané zemi. Všechny indexy vnitřní konzistence (Cronbachova  $\alpha$ ) jsou pro otázku Q19 rovny nebo vyšší než 0,80 a pro otázku Q20 rovny nebo vyšší než 0,70.

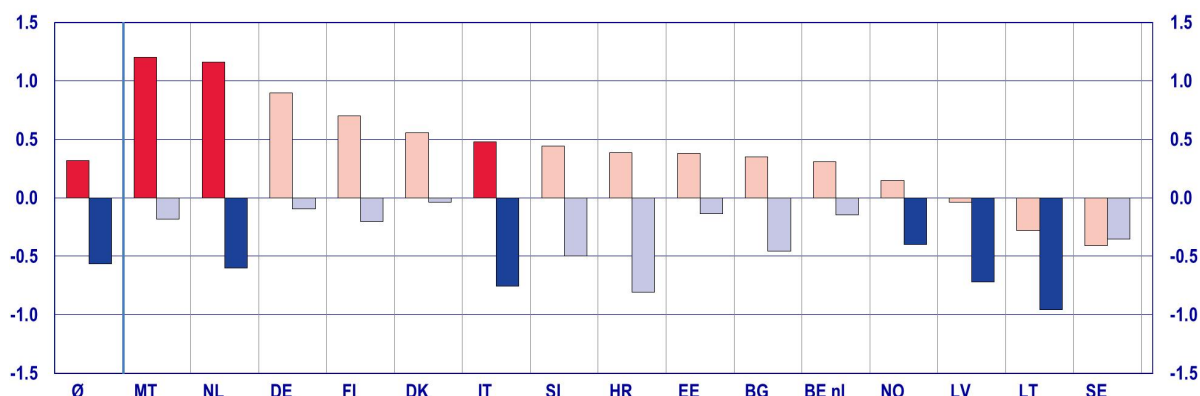
### Poznámky k jednotlivým zemím

**Německo:** Údaje se týkají Severního Porýní-Vestfálska.

Na obrázku 21 jsou zachyceny rozdíly v pocitu sounáležitosti se školou a ve zkušenostech se šikanou u žáků osmých ročníků, kteří doma mluví vyučovacím jazykem, a těch, kteří jím nemluví. Rozdíly jsou statisticky významné pouze v několika zemích. Na Maltě, v Nizozemsku a v Itálii se ti, kteří doma mluví vyučovacím jazykem, cítí ve škole výrazně lépe než ti, kteří jím nemluví. Pokud jde o zkušenosti se šikanou, v Litvě, v Itálii, v Lotyšsku a v Nizozemsku jsou žáci, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, obětmi šikany častěji než jejich vrstevníci, kteří doma vyučovacím jazykem mluví.

Na Maltě jak žáci narození v zahraničí, tak ti, kteří nemluví vyučovacím jazykem, uvádějí nižší pocit sounáležitosti se školou. Ve dvou vzdělávacích systémech (v Itálii a v Nizozemsku) jak žáci narození v zahraničí, tak ti, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, čelí v 8. ročníku více případům šikany.

**Obrázek 21: Rozdíly v pocitu sounáležitosti se školou a zkušenostech se šikanou ze strany vrstevníků u žáků 8. ročníků, kteří doma mluví vyučovacím jazykem, a těch, kteří jím nemluví, 2016**



**Pozitivní hodnoty:** Žáci, kteří doma mluví vyučovacím jazykem, vypovídají o **vyšším** pocitu sounáležitosti a/nebo mají **více** zkušeností se šikanou.

**Negativní hodnoty:** Žáci, kteří doma mluví vyučovacím jazykem, vypovídají o **nižším** pocitu sounáležitosti a/nebo mají **méně** zkušeností se šikanou.

Ø = průměr 15 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

	Statisticky významné rozdíly	Statisticky NEvýznamné rozdíly
Pocit sounáležitosti se školou	■	■
Zkušenost se šikanou	■	■

Zdroj: Eurydice, na základě ICCS 2016.

### Vysvětlivky

Obrázek znázorňuje rozdíly v syntetických koeficientech mezi těmi, kteří doma mluví vyučovacím jazykem, a těmi, kteří jím nemluví, opírající se o odpovědi na otázky Q19 a Q20 v rámci kontextuálního „žákovského dotazníku“ ICCS (viz vysvětlivky u obrázku 20). Údaje o jazyku, jímž se mluví doma, vycházejí z odpovědi na otázku Q5 v „žákovském dotazníku“ ICCS (viz tabulka 8 v příloze).

Na obrázku jsou hodnoty po kontrole socioekonomického prostředí žáků. Viz technické poznámky a tabulka 9 v příloze.

Vzdělávací systémy jsou seřazeny sestupně podle rozdílu koeficientů mezi pocitem sounáležitosti u žáků, kteří doma vždy nebo téměř vždy mluví vyučovacím jazykem, a těmi, kdo jím doma mluví jen někdy nebo nikdy.

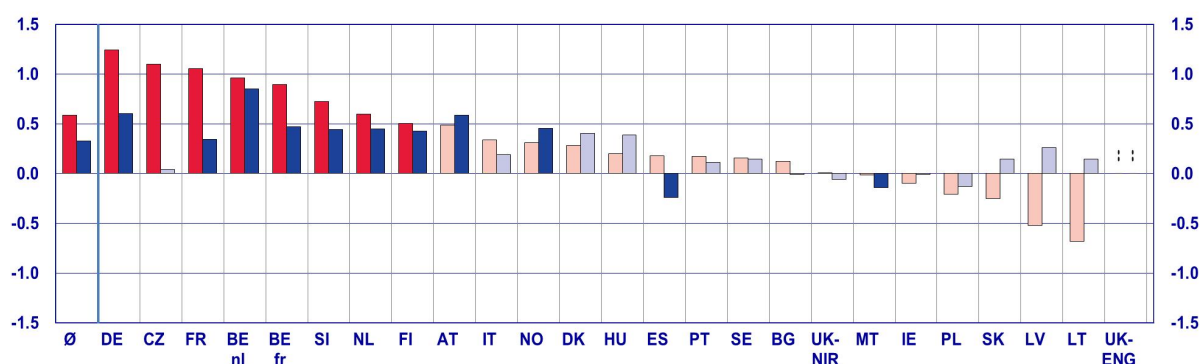
### Poznámky k jednotlivým zemím

**Německo:** Údaje se týkají Severního Porýní-Vestfálska.

## Rodiče žáků narozených v zahraničí a těch, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, mají pozitivnější názor na školu svého dítěte

Pohoda žáků ve škole rovněž závisí na vnímání a postoji jejich rodičů ke škole, učení a vyučování (Trasberg & Kong, 2017; Smit & Driessen & Sluiter & Slegers, 2007). Vnímání školy ze strany rodičů může být utvářeno mnoha faktory, mezi něž patří diskuze s vlastními dětmi, ostatními rodiči a pracovníky ve škole; výkony jejich dětí ve škole; celková úroveň jejich informací o vzdělávacím systému a jejich vlastní předchozí zkušenosti. V případě rodičů dětí-migrantů může tyto názory ovlivnit také aktuální úroveň integrace rodičů do společnosti.

Na obrázku 22 jsou zachyceny rozdíly v oceňování školy ze strany rodičů v závislosti na tom, zda se jejich dítě narodilo či nenarodilo v zemi šetření a zda jejich dítě doma mluví či nemluví vyučovacím jazykem.

**Obrázek 22: Rozdíly v tom, jak rodiče vnímají školu svého dítěte, v závislosti na zemi narození a jazyku, jímž se hovoří doma, 2016**

**Pozitivní hodnoty:** Rodiče žáků narozených v zahraničí a ti, jejichž dítě doma nemluví vyučovacím jazykem, mají **pozitivnější** názor.

**Negativní hodnoty:** Rodiče žáků narozených v zahraničí a ti, jejichž dítě doma nemluví vyučovacím jazykem, mají **méně** pozitivní názor.

Ø = průměr 25 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

	Statisticky významné rozdíly	Statisticky NEvýznamné rozdíly
Rozdíly mezi rodiči žáků narozených v zahraničí a žáků narozených v dané zemi	■	■
Rozdíly mezi rodiči žáků, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, a těch, kteří jím doma mluví	■	■

Zdroj: Eurydice, na základě PIRLS 2016.

### Vysvětlivky

Na obrázku jsou v souvislosti s tím, jak rodiče vnímají školu svého dítěte, zachyceny rozdíly v syntetických koeficientech mezi rodiči žáků narozených v zahraničí a rodiči žáků narozených v dané zemi a dále mezi rodiči těch, kteří doma hovoří vyučovacím jazykem, a těmi, kteří tímto jazykem doma nehovoří. Sdružené indexy jsou vypočteny na základě odpovědí na tvrzení uvedená u otázky „Co si myslíte o škole, do které chodí Vaše dítě?“. „Škola mě zapojuje do vzdělávání mého dítěte“, „Škola se snaží, aby v ní bylo bezpečno“, „Škole záleží na tom, aby mé dítě dělalo ve škole pokroky“, „Škola mě dobře informuje o tom, jaké moje dítě dělá pokroky“, „Škola mého dítěte prosazuje ve výuce vysoké standardy“, „Škola dělá hodně pro to, aby se mé dítě zlepšilo ve čtení“. Variantami odpovědi byly „Rozhodně souhlasím“, „Spíše souhlasím“, „Spíše nesouhlasím“ a „Rozhodně nesouhlasím“ (Q9 z kontextuálního dotazníku pro rodiče PIRLS 2016 („Učíme se číst“)).

Údaje o zemi narození se opírají o odpovědi, které rodiče žáků uvedli na otázku 3A v dotazníku PIRLS „Učíme se číst“. Pojem „žáci narození v dané zemi odkazují na žáky, kteří se narodili v hostitelské zemi. Pojem „žáci narození v zahraničí“ odkazují na žáky narozené v jiné než hostitelské zemi (viz tabulka 2 v příloze).

Údaje o jazyku, jímž se mluví doma, vycházejí z odpovědí na otázku G3 v „žakovském dotazníku“ PIRLS (viz tabulka 4 v příloze).

Ve výpočtu hodnot na obrázku bylo zohledněno socioekonomické prostředí žáků. Viz technické poznámky a tabulka 10 v příloze.

Vzdělávací systémy jsou seřazeny sestupně podle rozdílu koeficientů mezi vnímáním rodičů, jejichž dítě se narodilo v jiné zemi, a rodičů, jejichž dítě se narodilo v dané zemi.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Spojené království (ENG):** Údaje nejsou k dispozici. Spojené království (Anglie) nepoužilo dotazník PIRLS „Učíme se číst“.

Asi v polovině zapojených vzdělávacích systémů rodiče žáků narozených v zahraničí mají příznivější názor na školu svých dětí než rodiče dětí narozených v dané zemi. To je případ Německa, České republiky, Francie, Belgie (Vlámské a Francouzské společenství), Slovinska, Nizozemska a Finska.

Když zkoumáme rozdíly týkající se jazyka, jímž se hovoří doma, rodiče, jejichž děti doma nehovoří vyučovacím jazykem, mají rovněž tendenci mít pozitivnější pohled na školu jejich dítěte. Je tomu tak v devíti vzdělávacích systémech (Belgie – Vlámské společenství, Německo, Belgie – Francouzské společenství, Nizozemsko, Rakousko, Norsko, Slovinsko, Finsko a Francie). Naproti tomu ve Španělsku a na Maltě mají rodiče žáků, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, méně pozitivní názor na školu než rodiče dětí, které doma vyučovacím jazykem mluví. Zajímavé je, že v několika z těchto zemí relativně vysoké procento žáků doma nemluví vyučovacím jazykem (viz tabulka 4 v příloze).



Toto pozitivnější vnímání školy, které mají rodiče žáků čtvrtých ročníků narozených v zahraničí a těch, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, je poněkud v rozporu s obecným veřejným míněním. Může to nicméně školám a tvůrcům politik ve skutečnosti nabízet příležitost k tomu, aby rodiče těchto žáků více zapojili do vzdělávání jejich dětí. Jak již bylo uvedeno výše, četné studie prokázaly, že zapojení rodičů do školního života může děti povzbudit k lepším výkonům ve škole a k posílení jejich pocitu sounáležitosti (viz také kapitola 3.3 a II.3.4). Aby bylo možné tuto příležitost využít, bylo by potřeba dále zkoumat důvody, proč mají rodiče žáků narozených v zahraničí a rodiče žáků, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, lepší názor na školu než ostatní. Je tomu tak v důsledku účinné komunikace mezi školami a těmito rodiči, vlivem kulturních faktorů, nebo jednoduše naopak z důvodu nedostatku informací o výkonech jejich dětí a kvalitě vzdělávání?

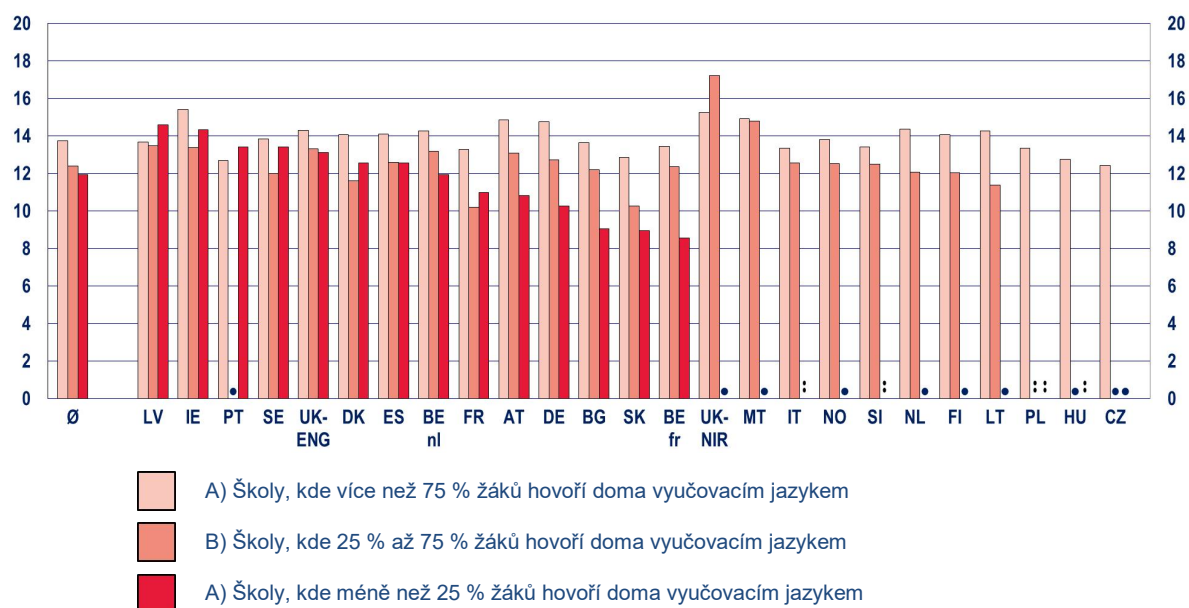
### **Ve školách s vysokým zastoupením žáků, kteří doma nehovoří vyučovacím jazykem, ředitelé škol uvádějí nižší zapojení rodičů**

Pokud jde o skutečné zapojení rodičů do života školy, z šetření PIRLS 2016 vyplývá, že v žádném evropském vzdělávacím systému se rodiče příliš aktivně nezapojují. Na evropské úrovni je podle vnímání ředitelů škol zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí hodnoceno jako „střední“ (viz vysvětlivky k obrázku 23).

Existují nicméně rozdíly mezi školami. Na obrázku 23 je představeno zapojení rodičů ve školách, kde různá procenta žáků hovoří doma vyučovacím jazykem, a to na základě vyjádření ředitelů škol. Pro každý zapojený vzdělávací systém je uvedeno průměrné bodové skóre pro zapojení rodičů ve školách, kde je více než 75 % (A), mezi 25 % a 75 % (B) a méně než 25 % (C) žáků, kteří doma mluví vyučovacím jazykem, a dále je uveden evropský průměr. V tabulce u obrázku vidíme rozdíly v průměrných bodových skóre mezi školami s vysokým procentem (více než 75 %) žáků, kteří doma mluví vyučovacím jazykem, smíšenými školami (25–75 % takových žáků) a školami, kde je těchto žáků méně než 25 %.

Většina žáků v evropských vzdělávacích systémech navštěvuje školy, v nichž alespoň 75 % žáků mluví doma vyučovacím jazykem. Pouze v několika vzdělávacích systémech chodí 10 % nebo více žáků do škol, kde doma mluví vyučovacím jazykem méně než čtvrtina žáků (Belgie – Vlámské společenství, Bulharsko, Německo, Lotyšsko, Rakousko a Spojené království – Anglie) (viz tabulka 11 v příloze). Domácí jazyk odlišný od vyučovacího jazyka se v tomto obrázku používá jako hrubý ukazatel původu v prostředí migrantů. Je nicméně třeba mít na paměti, že v některých zemích může být podíl žáků-migrantů nižší (viz obrázek 13 a tabulka 2 příloze); současně může být podíl těch, kteří doma nemluví vyučovacím jazykem, stále vysoký. To je třeba příklad toho, kdy národnostní nebo jazykové menšiny mohou doma mluvit jazykem, který je odlišný od vyučovacího jazyka. Například v Bulharsku podíl žáků zapojených do šetření PIRLS 2016, kteří se narodili v jiné zemi, činí 2,31 %, ale 19,2 % navštěvuje školy, kde méně než 25 % žáků hovoří doma vyučovacím jazykem. Podobně v Lotyšsku je podíl žáků narozených v zahraničí v rámci účastníků šetření PIRLS 2016 jen 1,44 %, zatímco 23,78 % žáků navštěvuje školy, kde méně než 25 % žáků hovoří doma vyučovacím jazykem (viz tabulku 12 v příloze).

Z obrázku 23 vyplývá, že ředitelé škol vnímají nižší zapojení rodičů ve školách, kde hovoří doma vyučovacím jazykem menší procento žáků. To je případ Belgie (Vlámské společenství), Bulharska, Německa, Španělska a Rakouska (všechny se statisticky významnými rozdíly). V Dánsku a ve Francii je zapojení rodičů také nižší ve školách, kde 25–75 % žáků mluví doma vyučovacím jazykem, než ve školách, kde je těchto žáků více než 75 %. Nicméně školy, kde méně než čtvrtina žáků hovoří doma vyučovacím jazykem, vykazují podle ředitelů škol vyšší zapojení rodičů než smíšené (tj. s 25–75 %) školy.

**Obrázek 23: Zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí podle vyjádření ředitelů škol, průměrné bodové skóre, 2016**

Ø = průměr 25 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

● = signalizuje, že do této kategorie spadalo méně než 30 žáků nebo méně než 5 škol.

	Ø	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	IT	LV	LT
<b>Rozdíl mezi A a B</b>	<b>1,35</b>	1,08	<b>1,09</b>	<b>1,45</b>	●	<b>2,45</b>	<b>2,01</b>	<b>2,04</b>	<b>1,50</b>	<b>3,11</b>	0,78	0,21	●-
<b>Rozdíl mezi A a C</b>	<b>1,82</b>	<b>4,90</b>	<b>2,33</b>	<b>4,60</b>	●	<b>1,51</b>	<b>4,47</b>	1,10	<b>1,54</b>	<b>2,30</b>	:	<b>-0,91</b>	●
		HU	MT	NL	AT	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-NIR	NO
<b>Rozdíl mezi A a B</b>	●	<b>0,14</b>	<b>2,33</b>	<b>1,76</b>	●	0,93	<b>2,59</b>	<b>2,01</b>	<b>1,85</b>	1,00	-1,97	<b>1,29</b>	
<b>Rozdíl mezi A a C</b>	:	●	●	<b>4,03</b>	-0,74	:	3,90	●	0,45	1,18	●	●	

Statisticky významné rozdíly jsou vyznačeny **tmavším odstínem**.

Zdroj: Eurydice, na základě PIRLS 2016.

### Vysvětlivky

Obrázek zachycuje průměrné sdružené indexy zapojení rodičů ve školách s A) více než 75 %, B) 25 % až 75 % a C) méně než 25 % žáků, kteří doma mluví vyučovacím jazykem, a to na základě odpovědí ředitelů škol na otázku „Jak byste ohodnotil/a následujících položek ve vaší škole?“. „Zapojení rodičů do činnosti školy“, „Odpovědnost rodičů zajistit, aby byli žáci připraveni se učit“, „Zájem rodičů na dobrých výsledcích žáka“, „Podpora rodičů při dosahování dobrých výsledků žáka“. Variantami odpovědí byly: „Velmi vysoké“, „Vysoké“, „Střední“, „Nízké“ a „Velmi nízké“. Průměrný index se může pohybovat v rozpětí 5 až 20 (Q13 z kontextuálního „dotazníku pro školy“ PIRLS 2016).

Údaje o podílu žáků, kteří doma hovoří vyučovacím jazykem, se opírají o odpovědi poskytnuté řediteli škol na otázku 4 ve „školním dotazníku“ PIRLS (viz tabulka 4 v příloze).

Vzdělávací systémy jsou na obrázku seřazeny sestupně podle průměrného bodového skóre u zapojení rodičů ve školách, kde méně než 25 % žáků doma hovoří vyučovacím jazykem (viz tabulka 12 v příloze).

Tabulka představuje rozdíly průměrného bodového skóre v oblasti zapojení rodičů, jak vyplynuly z odpovědí ředitelů škol, mezi školami, kde více než 75 % žáků mluví vyučovacím jazykem, a školami, kde jím mluví 25–75 % (A–B), a mezi školami s více než 75 % žáků a školami s méně než 25 % žáků, kteří doma mluví vyučovacím jazykem (B–C). Analýza se opírá o tři kategorie, ale v některých vzdělávacích systémech tvořilo vzorek v této kategorii méně než 5 škol nebo méně než 30 žáků, což nepostačuje k tomu, aby bylo možno výsledek považovat za spolehlivý.

Tabulka představuje rozdíly mezi průměry kategorií A a B a dále A a C (viz rovněž tabulku 13 v příloze).

# Část I: Mapování





## I.1: SPRÁVA A ŘÍZENÍ

---

Aby mohly jednotlivé země zavést účinné postupy pro integraci žáků-migrantů, je nutné, aby existovaly příslušné struktury správy a řízení pro vzdělávací systémy. Tato kapitola se zaměřuje na čtyři oblasti správy a řízení, které se týkají začleňování žáků-migrantů do vzdělávání. Jsou jimi definice žáků-migrantů v evropských zemích; politické výzvy, jimž vzdělávací systémy čelí, a způsoby jejich řešení, pokud jde o koordinaci strategií a politik; způsob alokování financí a zapojení různých úrovní správy; a konečně rozsah, v němž se vzdělávací systémy zapojují do vytváření politik na základě empirických poznatků, pokud jde o monitorování a hodnocení výsledků žáků-migrantů nebo provádění jakéhokoliv hodnocení dopadů s cílem změřit úspěšnost politik v této oblasti.

### I.1.1. Národní definice

Ze statistického a právního hlediska sdílejí evropské země některé ze stejných definic týkajících se migrantů. Pro účely sběru statistických údajů Eurostat rozlišuje první generaci imigrantů, jimiž jsou ti, kteří se narodili mimo hostitelskou zemi a jejichž rodiče se rovněž narodili v zahraničí; a druhou generaci, již představují ti, kteří se narodili v hostitelské zemi, ale aspoň jeden z rodičů se narodil v zahraničí. Mezinárodní právní předpisy a předpisy EU specifikují další právní kategorie, například občané členských států EU, občané třetích zemí a osoby žádající o mezinárodní ochranu (viz kapitola I.2).

Kromě sdílených pojmů mají správní orgány na národní úrovni svou vlastní terminologii reflektující podmínky dané země. V tomto oddíle se tudíž budeme zabývat tím, jaká kritéria nejvyšší orgány obvykle používají k identifikaci dětí a mladých lidí-migrantů (viz obrázek I.1.1) a zda se ve vzdělávacím systému používá specifická terminologie. Kromě toho se v tomto oddíle rovněž zabýváme tím, zda jsou v rámci vzdělávací politiky rozlišováni nově příchozí žáci-migranti jako speciální kategorie (viz obrázek I.1.2).

### **Mezi nejčastější kritéria používaná v nejvyšších politických dokumentech k identifikaci dětí a mladých lidí-migrantů patří země státní příslušnosti a status rezidenta/imigranta**

Jak jsme ukázali v kapitole Kontext, 42 evropských vzdělávacích systémů uvedených v této zprávě má velmi rozmanité zkušenosti s imigrací, nejen pokud jde o počty imigrantů, ale rovněž rozmanitost zemí původu a právní status. Jednotlivé země byly rovněž nejnovější humanitární migrační krizí dotčeny odlišně. Z těchto i dalších důvodů se nejvyšší orgány zaměřují ve svých národních politikách týkajících se dětí a mladých lidí-migrantů na různá kritéria.

Na obrázku I.1.1 vidíme, že nejběžnějšími kritérii používanými v nejvyšších politických dokumentech k identifikaci dětí a mladých lidí-migrantů je země státní příslušnosti a status rezidenta/imigranta.

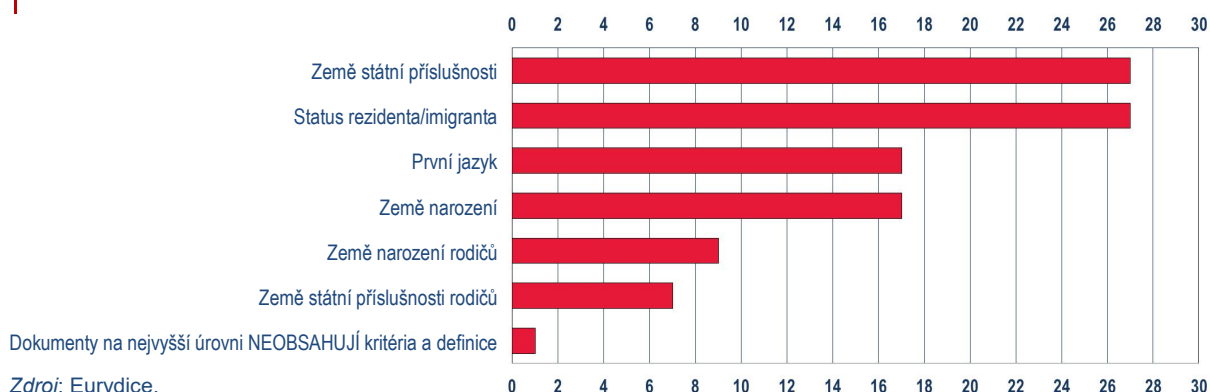
Země státní příslušnosti se používá k identifikaci dětí a mladých lidí, kteří jsou občany jiné země. Toto kritérium používá dvacet sedm vzdělávacích systémů. Členské státy EU mohou kromě toho rozlišovat mezi občany EU a státními příslušníky třetích zemí.

Dvacet sedm systémů ve svých definicích zohledňuje status rezidenta/imigranta. Velmi často je zohledňován konkrétní status jako uprchlík, žadatel o azyl a nezletilá osoba bez doprovodu. Žadatelé o azyl jsou často zmiňováni v kontextu provádění směrnice EU 2013/33/EU<sup>(43)</sup>, která vyzývá členské státy EU, aby žadatelům o azyl začaly poskytovat vzdělání do tří měsíců ode dne podání žádosti.

---

<sup>(43)</sup> Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2013/33/EU ze dne 26. června 2013, kterou se stanoví normy pro přijímání žadatelů o mezinárodní ochranu (přepracované znění): <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR>

**Obrázek I.1.1: Nejběžnější kritéria používaná k identifikaci dětí a mladých lidí-migrantů, 2017/2018**



Zdroj: Eurydice.

### **Vysvětlivky**

Na obrázku jsou uvedena kritéria, která nejvyšší politické dokumenty v oblasti vzdělávání, jako jsou právní předpisy, doporučení a strategie atd., nejčastěji používají k identifikaci dětí a mladých lidí-migrantů. Na obrázku je zachycen počet zemí, které používají všechna kritéria. Informace k jednotlivým zemím, které se týkají kritérií používaných v nejvyšších předpisech/doporučeních, jsou uvedeny v příloze.

Status rezidenta souvisí s jakýmkoliv povolením vydaným určitým státem, které státním příslušníkům jiných zemí (státním příslušníkům EU nebo třetích zemí) umožňuje se legálně zdržovat na území tohoto státu. Povolení k pobytu jsou vydávána na minimální dobu tří měsíců.

Status imigranta souvisí s legálním oprávněním pro vstup a pobyt v hostitelské zemi, jako je občanství EU; státní příslušník třetí země, který pracuje, studuje atd. v hostitelské zemi; uprchlík, žadatel o azyl, nezletilá osoba bez doprovodu a nelegální migrant.

První jazyk obecně označuje mateřský jazyk nebo jazyk, jímž děti a mladí lidé mluví doma.

Kritéria jako země narození a první jazyk jsou k identifikaci přistěhovaleckého původu používána v méně než polovině systémů. Země narození obvykle umožňuje identifikovat děti a mladé lidi, kteří se mohli narodit v jiné zemi, ale od svého příchodu do hostitelské země zdomácněli. Třináct zemí používá zemi narození jako kritérium společně se zemí státní příslušnosti. Tři systémy používají pouze zemi narození.

Pokud se jako kritérium používá první jazyk, cílem je obvykle stanovit, zda je prvním jazykem dítěte jazyk hostitelské země nebo vyučovací jazyk. Některé země mají tendenci se ve svých vzdělávacích politikách zaměřovat na kompetence v jazyce hostitelské země spíše než na informace o imigraci. To je případ Belgie (Vlámské společenství), Francie a Spojeného království (Anglie, Wales a Severní Irsko). Například zatímco kompetence v nizozemštině jsou jediným kritériem používaným k rozvoji vzdělávací politiky v Belgii (Vlámské společenství), pro účely šetření jsou shromažďovány údaje o státní příslušnosti, zemi narození a jazyku či jazycích, jimiž se mluví doma. Výsledky takových šetření v konečném důsledku přispívají k monitorování politiky a poradenství. Ve Francii se pojem *élève allophone nouvellement arrivé* vztahuje na nově příchozí žáky, jejichž první jazyk je odlišný od francouzštiny. Na tento pojem často odkazují politické dokumenty a opírá se o něj monitorování integrace nově příchozích žáků-migrantů. Ve Spojeném království (Anglie a Wales) jsou pro politický rozvoj používány konkrétní pojmy jako „žáci, kteří mají angličtinu jako další jazyk (EAL)“ a „žáci, kteří mají waleštinu jako další jazyk (WAL)“. V Anglii se nicméně shromažďují údaje o zemi státní příslušnosti žáků, zemi jejich narození, o etnickém původu a zběhlosti v angličtině a ve Walesu informace o etnickém původu, zběhlosti v angličtině a prvním jazyce. Ve Spojeném království (Severní Irsko) je termín EAL nahrazen pojmem „nově příchozí“, který zohledňuje první jazyk a také kulturní a sociální potřeby žáků.

Země narození rodičů a jejich občanství se používají jako identifikační kritéria v sedmi, resp. devíti zemích. V Bulharsku, v Dánsku, ve Slovinsku a v Lichtenštejnsku se používají obě kritéria, zatímco zbývající země používají jedno z nich. Například v Dánsku „imigrant“ označuje osobu, která se

narodila mimo Dánsko a jejíž rodiče se rovněž nenarodili v této zemi. „Potomci“ se narodili v Dánsku, ale jejich rodiče nikoliv a zachovali si původní státní příslušnost.

Jak již bylo uvedeno výše, evropské země mají tendenci používat pojmy a definice, které odpovídají mezinárodním úmluvám. Velmi málo zemí zavedlo ve svých národních politických dokumentech nebo právních předpisech dodatečné národní definice pro označování dětí a mladých lidí-migrantů. V Estonsku dokumenty nejvyšší úrovně identifikují děti a mladé lidi nebo rodiče, kteří se narodili v Estonsku, odešli žít do jiné země a do Estonska nedávno se vrátili. Například v estonské databázi vzdělávacích informací se rozlišuje *Tagasipõrduja* – navrátilce, tj. estonský státní příslušník, který se do země vrátil poté, co pobýval v zahraničí. Podobně v Polsku jsou v dokumentech nejvyšší úrovně rozlišování „polští občané, kteří chodili do školy v jiných zemích“ a poté se vrátili do Polska.

Výše diskutovaná kritéria a národní definice mohou mít dopad na práva a povinnosti v oblasti vzdělávání (viz kapitola I.2), poskytování podpory (viz kapitola I.3), přidělování souvisejících zdrojů (viz obrázky I.1.7–8) a monitorování a/nebo shromažďování administrativních údajů (viz obrázky I.1.9–11). Velmi málo zemí používá jako kritérium informace o rodičích, a to často z důvodů právních ustanovení týkajících se ochrany osobních údajů. Zohlednění informací týkajících se rodičů by ovšem mohlo pomoci identifikovat žáky druhé generace (tj. ty, kteří se již narodili v hostitelské zemi, ale jejichž rodiče se narodili v zemi jiné nebo jsou státními příslušníky jiné země), takže by bylo možno vytvořit specifické politiky pro tuto cílovou skupinu. Status rezidenta a imigranta, což je kritérium používané ve většině zemí, umožňuje plánovat vzdělávací politiky a cílit podporu, například tak, že migrantům bude umožněno zůstat z humanitárních důvodů a že budou vytvořeny politiky nutné ke zvládnutí situace, kdy velký počet nově příchozích potřebuje naléhavou psychosociální podporu. Konečně, používání prvního jazyka jakožto kritéria k identifikaci žáků-migrantů může pomoci při přidělování podpory pro výuku vyučovacího nebo domácího jazyka (viz kapitola I.3.2).

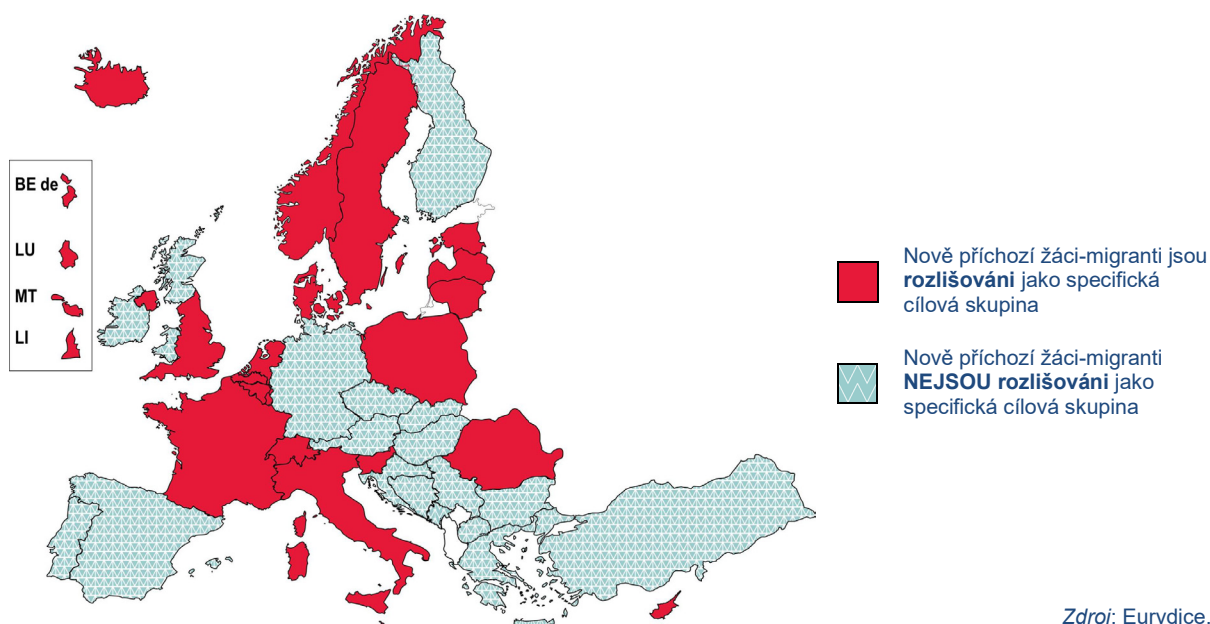
### **Nově příchozí žáci-migranti jsou rozlišováni jako specifická kategorie asi v polovině vzdělávacích systémů v Evropě**

Děti a mladí lidé-migranti, kteří nově přišli do hostitelské země, čelí specifickým výzvám. Oni ani jejich rodiny často neznají vzdělávací systém dané země a nemusejí při příjezdu mluvit jejím jazykem nebo jazyky. Kromě toho žadatelé o mezinárodní ochranu nemusejí mít žádnou dokumentaci potvrzující jejich předchozí vzdělání nebo mohli mít ve vzdělávání dlouhou přestávku. V některých případech nemusely tyto děti dosud chodit do školy vůbec. Jejich zkušenosti s přesídlením je rovněž mohly ovlivnit psychicky i fyzicky (Evropská komise, 2013).

Z těchto důvodů, jak bylo uvedeno na obrázku I.1.2, rozlišuje 23 vzdělávacích systémů mezi nově příchozími žáky-migranty a dalšími migranty první nebo druhé generace, kteří už nějakou dobu sídlí v dané zemi a účastní se vzdělávání. Některé vzdělávací systémy mají pro nově příchozí rovněž konkrétní podporu (viz kapitoly I.2 a I.3).

V některých vzdělávacích systémech je status „nově příchozí“ definováno pomocí specifického časového rámce počítaného od data příjezdu do hostitelské země (Belgie – Vlámské a Francouzské společenství, Dánsko, Nizozemsko, Island a Norsko). V jiných systémech je počítání zahájeno od jejich zápisu do vzdělávacího systému (Belgie – Vlámské společenství, Francie, Slovensko, Švédsko a Spojené království – Anglie, Severní Irsko). Například v Belgii (Vlámské společenství) jsou žáci považováni za „nizozemsky nemluvící čerstvé přistěhovalce“ (a mohou tedy využívat přijímací výuku), pokud žijí v Belgii maximálně jeden rok (bez přerušení) a jsou maximálně devět měsíců zapsáni do školy s nizozemštinou jako vyučovacím jazykem; nemluví doma nizozemsky, ani to není jejich rodný jazyk a jejich jazykové kompetence nejsou dostatečné na to, aby mohli navštěvovat běžnou výuku.

Obrázek I.1.2: Nově příchozí žáci-migranti jsou rozlišováni jako specifická kategorie, 2017/18



Zdroj: Eurydice.

### **Vysvětlivky**

Obrázek zachycuje vzdělávací systémy, kde předpisy/doporučení nejvyšší úrovně rozlišují nově příchozí žáky-migranty.

### **Poznámky k jednotlivým zemím**

**Španělsko:** Některá autonomní společenství mohou rozlišovat nově příchozí žáky.

Časový rámec často odpovídá délce doby, po kterou mají nově příchozí žáci možnost čerpat cílenou podporu (i když doba podpory může být často delší – viz obrázek I.2.9 a kapitola I.3).

## **I.1.2. Politické výzvy, strategie a koordinace na nejvyšší úrovni**

V oblasti vytváření veřejných politik jsou klíčovými aspekty správy a řízení identifikace a analýza problémů, kterým společnost čelí, navrhování příslušných politických reakcí a monitorování politických změn. Tento oddíl se bude zaměřovat konkrétně na hlavní výzvy identifikované orgány na nejvyšší úrovni v souvislosti s integrací dětí a mladých lidí-migrantů do škol (viz obrázek I.1.3). Budeme zkoumat strategie vytvořené nejvyššími orgány k vyřešení těchto výzev a stanovené priority (viz obrázky I.1.4 a I.1.5). S ohledem na složitost integračních politik a potřebu začlenit několik aktérů se bude tento oddíl zaměřovat také na rozšíření koordinačních orgánů na nejvyšší vládní úrovni (viz obrázek I.1.6).

## **Poskytování odpovídající jazykové a studijní podpory dětem a mladým lidem-migrantům je pro většinu vzdělávacích systémů výzvou**

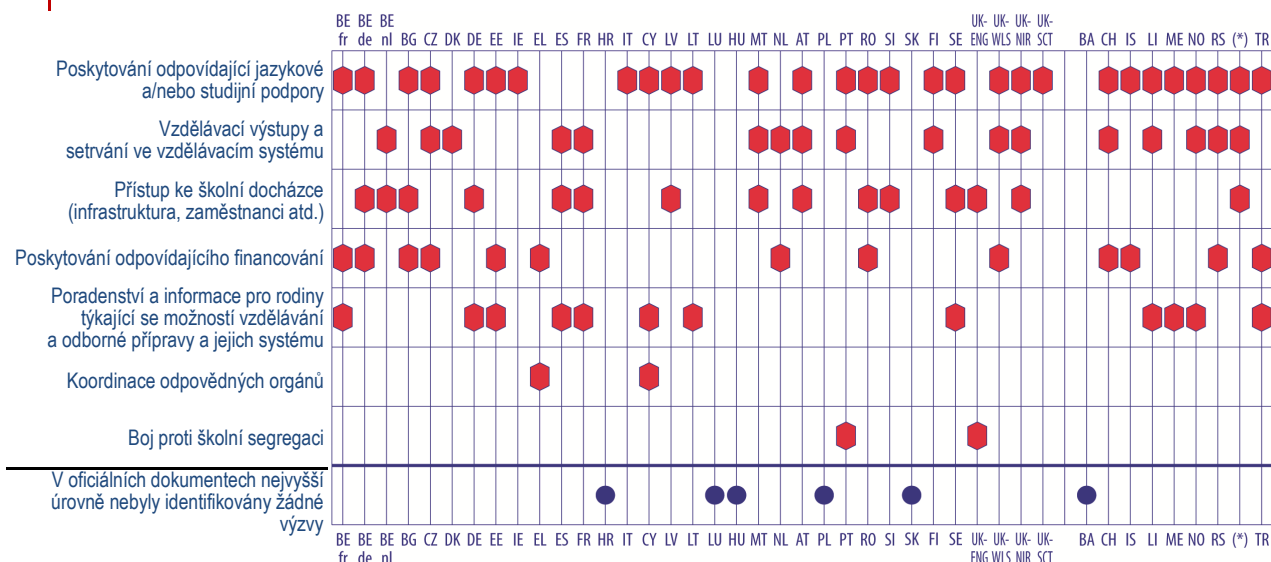
V tomto oddíle se zabýváme hlavními výzvami, jimž nejvyšší orgány čelí při integraci dětí a mladých lidí-migrantů do svých školských systémů. Podle odborné literatury založené na výzkumech mezi ně často patří problémy s přístupem, s poskytováním zdrojů a vysoce kvalitní podpory a se zlepšováním vzdělávacích výstupů. Na obrázku I.1.3 se nachází výčet nejběžnějších problémů, jimž veřejné orgány napříč Evropou čelí při integraci dětí a mladých lidí-migrantů do škol.

Většina vzdělávacích systémů (29) považuje za největší výzvu poskytování kvalitní jazykové a studijní podpory. Belgie (Německy mluvící společenství), Malta a Portugalsko uvádějí, že vyučující nejsou proškolení k práci s jazykově a kulturně odlišnými čerstvými přistěhovalci, kteří nedávno přišli do jejich zemí. Většině učitelů chybí znalosti a dovednosti ke zvládnutí rozmanitosti ve třídách a rovněž



nemají odpovídající vyučovací materiály. Finsko čelí výzvě při zavádění jazykového povědomí, což je nový přístup v rámci národního kurikula. Švýcarsko poukazuje na problémy související se specifickou věkovou skupinou nově příchozích migrantů, tj. velkého počtu mladých lidí (ve věku 16–20 let), kteří nemají splněnou povinnou školní docházku. Nemohou být zařazováni do školního ročníku odpovídajícího jejich věkové skupině a vzhledem k významnému nedostatku dovedností nemohou být ani účinně integrováni na pracovním trhu.

**Obrázek I.1.3: Hlavní výzvy při integraci dětí a mladých lidí-migrantů do škol, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zachyceny (maximálně) tři hlavní výzvy prezentované v oficiálních dokumentech nejvyšší úrovně. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

Boj proti špatným vzdělávacím výsledkům a setrvání žáků ve škole je druhá hlavní výzva uváděná v Evropě (17 systémů). V Belgii (Vlámské společenství), ve Španělsku a ve Švýcarsku je v politických dokumentech nejvyšší úrovně široce uznáváno, že žáci-migranti jsou příliš výrazně zastoupeni mezi těmi, kteří předčasně ukončují studium. Spojené království (Severní Irsko) poukazuje na významný rozdíl v úrovni dosaženého vzdělání mezi první generací imigrantů a populací narozenou v dané zemi. Kromě toho i Finsko uvádí, že přechod žáků-migrantů na vyšší sekundární úroveň či na vysokou školu není hladký.

Řada problémů představuje výzvy pro asi třetinu vzdělávacích systémů. Jde o zajištění dostatečného počtu míst ve školách a fungování infrastruktury, nabízení poradenství a informací týkajících se možností vzdělávání a odborné přípravy a zajištění dostatečné úrovně a vhodných typů financování pro integraci.

Vzhledem k vysokému počtu nově příchozích žáků-migrantů v Belgii (Německy mluvící společenství) dřívější ujednání týkající se přijímání těchto žáků a počty míst ve školách nedaleko přijímacích středisek přestaly dostačovat. Nicméně tento problém podnítl diskusi a vedl k systémové politické reakci – kromě škol nacházejících se v blízkosti přijímacích středisek musejí nyní místa i podporu pro nově příchozí poskytovat všechny školy. Obdobně v Estonsku a na Maltě vytváří přijetí vysokého počtu uprchlíků ve školách velký tlak na celý systém. Uprchlíci například chodí do škol nedaleko uprchlických středisek nebo mají tendenci usadit se v určitých geograficky znevýhodněných lokalitách,

což může vést k rezidenční a školní segregaci v určité oblasti. Kromě toho, orgány školské správy nejsou schopny rychle reagovat na nové potřeby v oblasti vzdělávání a přidělování zdrojů. Problémy s koordinací mezi orgány nejvyšší úrovně a se zapojením příslušných orgánů na místní úrovni do provádění politik se ukázaly být obtížné v Řecku a na Kypru.

Konečně, v šesti vzdělávacích systémech (Chorvatsko, Lucembursko, Maďarsko, Polsko, Slovensko a Bosna a Hercegovina) orgány na nejvyšší úrovni výslovně neidentifikovaly žádné konkrétní výzvy související s integrací dětí a mladých lidí-migrantů. Podle statistických údajů tyto země, s výjimkou Lucemburska, byly skutečně až donedávna imigrací dotčeny méně.

### **Několik zemí má speciální strategie nebo akční plány nejvyšší úrovně týkající se integrace žáků-migrantů**

Nejvyšší orgány mají k řešení celosystémových výzev k dispozici celou řadu politických nástrojů, mezi něž patří komplexní strategie nebo akční plány. Ty jsou obzvlášť užitečné, když jsou změny, které mají být zavedeny, komplexní a dotýkají se široké škály politických oblastí a zainteresovaných subjektů, nebo když je k provádění potřeba víc času a významné množství prostředků. Výhodou komplexních strategií a akčních plánů je to, že:

- definují politický úhel pohledu a cíle, jichž má být dosaženo;
- určují odpovědné orgány;
- stanoví časový rámec pro dokončení jednotlivých fází;
- identifikují potřebné finanční prostředky;
- stanoví mechanismy monitorování a vyhodnocení nutné k zajištění toho, aby byly politiky účinné.

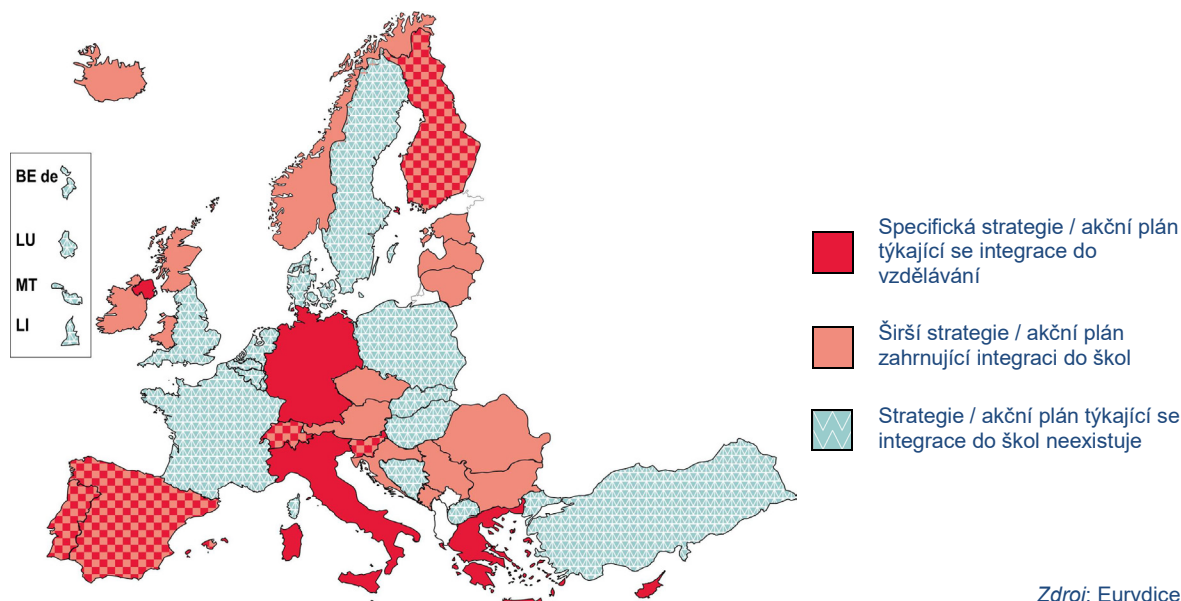
O to jde zejména v případě zavádění nových politik a tehdy, když je dotčena celá řada politických oblastí. Jakmile se politická opatření stanou součástí hlavního proudu, nemůže být použita strategie.

Na obrázku I.1.4 je vidět, že v 25 evropských vzdělávacích systémech se jedna nebo více strategií nebo akčních plánů zabývají integrací dětí a mladých lidí-migrantů do škol. Působnost a pokrytí těchto strategií se nicméně liší. Některé se zaměřují na vzdělávání, zatímco jiné mají širší působnost.

V deseti systémech orgány na nejvyšší úrovni přijaly specifickou strategii/akční plán týkající se integrace žáků-migrantů do vzdělávacího systému. V Německu, v Řecku, ve Španělsku (některá autonomní společenství), na Kypru, v Portugalsku a ve Slovinsku strategie pokrývají především primární a všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání. Ve Španělsku v souvislosti s žáky-migranty ve všech strategiích zaujímá ústřední postavení vzdělávání učitelů. Ve třech vzdělávacích systémech strategie zahrnuje (kromě primární a sekundární) několik vzdělávacích úrovní – v Řecku je to vzdělávání a výchova v raném dětství a ve Finsku a ve Švýcarsku vzdělávání a výchova v raném dětství a vzdělávání dospělých. Kromě toho ve Švýcarsku strategie stanoví konkrétní cíle, například v oblasti odborného vzdělávání by se dvě třetiny všech uprchlíků a migrantů s dočasným povolením k pobytu ve věku 16–25 let mělo do pěti let od příchodu do země účastnit vzdělávacích programů navazujících na povinnou školní docházku.

Ve více než dvou třetinách vzdělávacích systémů, jež mají strategie, je integrace do škol součástí širší strategie. Většina z nich se snaží začleňovat migranty do společnosti (Bulharsko, Česká republika, Irsko, Španělsko, Chorvatsko, Rakousko, Portugalsko, Rumunsko, Finsko, Spojené království – Wales a Skotsko, Švýcarsko, Island, Černá hora, Norsko a Srbsko). Tyto strategie sociální integrace obvykle pokrývají několik politických oblastí, jako je integrace na pracovní trh, bydlení, přístup k veřejným službám, vzdělávání atd., a zahrnují několik různých vládních sektorů. Vzdělávání je vnímáno jako jedna z dimenzí integrace do společnosti.

**Obrázek I.1.4: Strategie/akční plány týkající se integrace dětí a mladých lidí-migrantů v primárním vzdělávání, všeobecném sekundárním vzdělávání a odborném vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zobrazeny strategie a akční plány na nejvyšší úrovni. Pokud strategie / akční plán pokrývají úrovně vzdělávání mimo ISCED 1–3, je to výslovně uvedeno v textu níže.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Německo:** Údaje odkazují na prohlášení Stálé konference ministrů školství a kultury.

**Španělsko:** Integrace žáků-migrantů spadá do kompetence autonomních společenství. Strategie/akční plány různých autonomních společenství zahrnují různé úrovně vzdělávání, většinou ale povinnou školní docházku.

**Itálie:** Údaje se týkají pokynů pro přijímání a integraci zahraničních žáků (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*).

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Švýcarsko:** Strategie různých kantonů pokrývají různé úrovně vzdělávání.

Některé z dalších širších strategií, které zahrnují integraci do škol, se zaměřují na osvojení jazyka. Například v Estonsku se programy strukturálního rozvoje spolufinancované EU zabývají osvojováním estonštiny obyvateli narozenými v zahraničí, a to i v rámci všeobecného a odborného vzdělávání. V Litvě vládní plán pro roky 2018–2020 přiděluje zdroje na výzkum integrace navrátilců a vývoj testů zběhlosti v litevském jazyce pro obyvatele narozené v zahraničí.

Pouze několik zemí má strategii jak pro sektor vzdělávání, tak i širší strategii, která zahrnuje vzdělávání (Španělsko, Portugalsko, Slovinsko, Finsko a Švýcarsko). Například v Portugalsku Strategický plán pro migraci zahrnuje intervence v oblasti vzdělávání – například posílení výuky portugalštiny jako druhého jazyka, konsolidaci výukových programů pro portugalštinu jako druhý jazyk, podporu interkulturního vzdělávání a zvyšování povědomí o otázkách souvisejících s uznáváním vzdělání a profesních kvalifikací. Strategie, kterou v roce 2015 přijalo portugalské ministerstvo školství, se na druhou stranu zaměřuje na přijímání dětí a mladých lidí-uprchlíků do škol. Ve Slovinsku existují v oblasti vzdělávání dvě strategie. První z nich, „Strategie integrace dětí, žáků základních škol a žáků vyššího sekundárního vzdělávání (imigrantů) do vzdělávání ve Slovinské republice“, se zabývá dostupností vzdělávání, rozmanitostí, multikulturalismem a interkulturním vzděláváním. Druhá strategie, „Usnesení o národním programu jazykové politiky 2014–2018“, má za cíl zlepšit příležitosti ke studiu slovinského jazyka pro rodiče i děti, vytvořit základní školní kurikulum pro slovinštinu jako druhý jazyk a připravit nové výukové materiály.

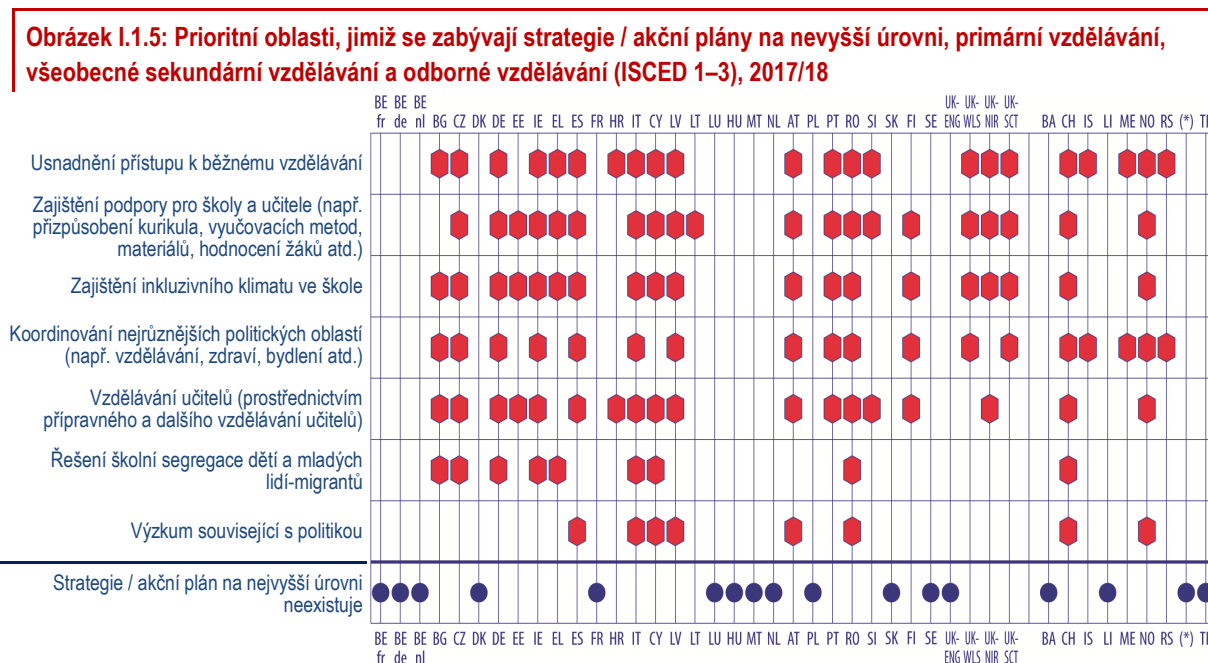
Téměř všechny strategie byly zveřejněny po roce 2014 a většina z nich má tříletý nebo pětiletý rámec. Jejich provádění je průběžné. Výjimku představují Rakousko, Slovinsko a Spojené království (Severní Irsko), kde byly strategie zavedeny již před rokem 2010. V Rakousku orgány nejvyšší úrovně přijímají

roční akční plány v rámci implementace strategie zavedené před rokem 2010. V Severním Irsku aktuálně probíhá revize strategického dokumentu „Každá škola je dobrá škola: podpora nově příchozích žáků“ (2009) a očekává se, že nová politika bude k dispozici koncem roku 2019. Mnoho novějších strategií a akčních plánů (Bulharska, Německa, Portugalska, Rumunska, Finska, Spojeného království – Skotska, Švýcarska a Srbska) se zabývá konkrétně integrací uprchlíků a žadatelů o azyl.

Osmnáct zemí nemá strategii/akční plán k integraci dětí a mladých lidí-migrantů. To nicméně neznamená, že nemají zavedená pravidla. Například ve Francii jsou již několik let zavedena pravidla týkající se podmínek pro nově příchozí žáky, kteří nemluví francouzsky, a ty, kteří dosud nechodili do školy. Podobně v Belgii, v Nizozemsku a ve Švédsku jsou zavedena politická opatření týkající se hlavního proudu vzdělávání (viz kapitoly I.3 a I.4).

### Strategie na nejvyšší úrovni pokrývají širokou škálu oblastí intervence

Na obrázku I.1.5 je vidět, že strategie/akční plány ve většině zemí, v nichž jsou zavedeny, obvykle zahrnují širokou škálu intervencí.



Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

#### Vysvětlivky

Obrázek zachycuje priority stanovené ve strategiích / akčních plánech na nejvyšší úrovni, které se týkají integrace dětí a mladých lidí-migrantů do škol. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou popsány v poznámkách k jednotlivým zemím.

#### Poznámky k jednotlivým zemím

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

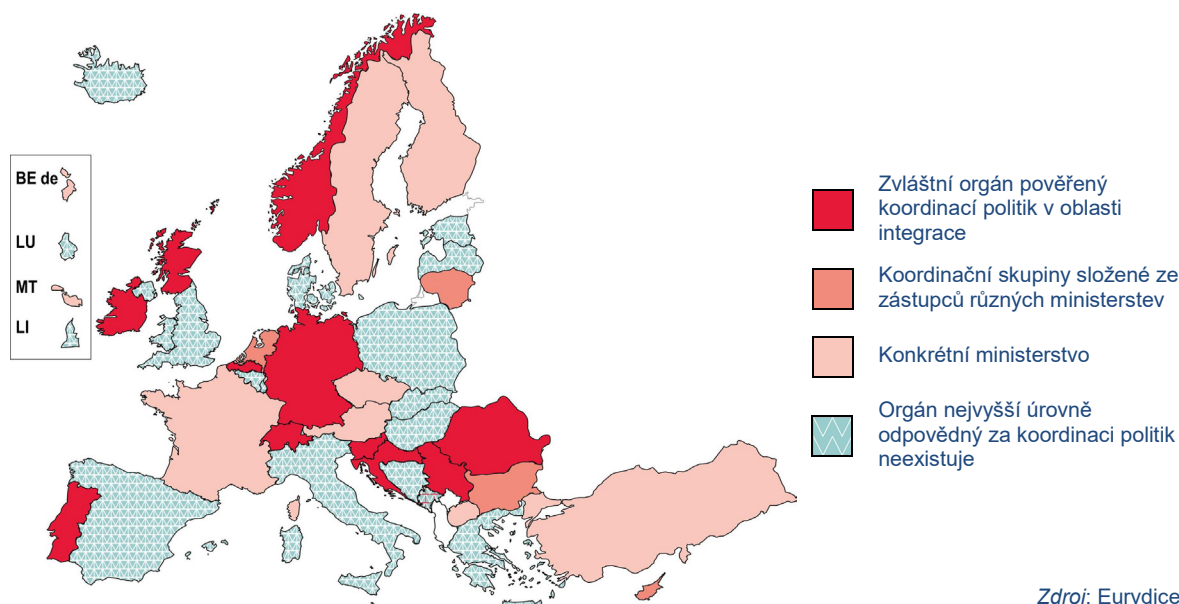
Téměř všechny vzdělávací systémy se strategií / akčním plánem označily „usnadňování přístupu k běžnému vzdělávání“ za strategickou prioritu. Podpora škol a učitelů, vzdělávání učitelů, zajištění inkluzivního klimatu ve škole a koordinace zainteresovaných subjektů jsou stanoveny jako priority ve více než dvou třetinách systémů. Naproti tomu pouze osm zemí se strategií má mezi prioritami boj proti segregaci a provádění průzkumu v oblasti integrace žáků-migrantů.

## Asi polovina systémů zřídila orgán na nejvyšší úrovni, který odpovídá za koordinování pravidel týkajících se integrace žáků-migrantů do škol

Pravidla týkající se účinné integrace dětí a mladých lidí-migrantů do škol jsou rozmanitá. Kromě politiky vzdělávání mohou mít na děti-migranty a jejich rodiče vliv i politiky týkající se bydlení, zdraví, mládeže, zaměstnání a další. Vzhledem ke složitosti této oblasti a rozmanitosti zainteresovaných subjektů musí být plánování, implementace a monitorování politiky koordinováno na nejvyšší úrovni, aby měla tato politika pozitivní a trvalý dopad. Jediný koordinační orgán s jasným mandátem, politickým vlivem a pravomocí zasahovat může zajistit, aby byly politiky na nejvyšší úrovni prováděny koherentně a aby se systém dokázal adaptovat a v případě potřeby rychle reagovat na změnu (Ahad & Benton, 2018).

Na obrázku I.1.6 je vidět, že ve 24 z 42 systémů má koordinační orgán na nejvyšší úrovni mandát k zajištění toho, aby spolu nejvyšší orgány a další odpovědní činitelé na nižších správních úrovních (včetně regionální, místní a školní úrovně) komunikovali a sladili svůj politický program v oblastech vzdělávání, bydlení, zdraví atd. s cílem podpořit integraci dětí a mladých lidí-migrantů do škol. Tento orgán může mít různé podoby. Může jím být například stávající nebo nová instituce s konkrétním mandátem pro práci v oblasti sociální integrace migrantů nebo koordinační skupina se zástupci příslušných orgánů, která monitoruje provádění politiky a může přijímat určitá rozhodnutí, nebo příslušné ministerstvo, jehož portfolio rovněž zahrnuje integraci migrantů. Většina z těchto koordinačních orgánů pokrývá politiky týkající se integrace osob z prostředí migrantů obecně. Vzdělávání a integrace dětí a mladých lidí do škol je pouze jednou ze zahrnutých oblastí.

**Obrázek I.1.6: Orgány na nejvyšší úrovni koordinující politiky, které mají dopad na integraci žáků-migrantů do škol, 2017/18**



V jedenácti zemích zvláštní orgán nejvyšší úrovně koordinuje související politiky na celostátní úrovni. Jeho úkolem je obvykle zajistit sociální integraci migrantů. To je případ Belgie (Vlámské společenství), Německa, Chorvatska, Irska, Portugalska, Rumunska, Slovinska, Spojeného království (Skotsko), Švýcarska, Norska a Srbska (viz další informace o konkrétních orgánech v příloze). Ve Španělsku je centrální vláda odpovědná za imigrační politiku a autonomní společenství zase mají rozhodovací pravomoc v oblasti integrační politiky. Na celostátní úrovni má nicméně Fórum pro sociální integraci imigrantů (*Foro para la integración social de los inmigrantes*) informační a poradní roli. Formuluje návrhy a doporučení zaměřené na integraci imigrantů a uprchlíků do španělské společnosti a také

shromažďuje informace a monitoruje programy a aktivity předložené obecnou státní správou, autonomními společenstvími a místní samosprávou k tématu sociální integrace migrantů.

V Bulharsku, na Kypru, v Litvě a v Nizozemsku má mandát ke koordinaci meziministerská koordinační skupina.

V některých zemích je za politickou koordinaci odpovědné konkrétní ministerstvo. V České republice, v Lucembursku a v Rakousku odpovídá za koordinaci politik týkajících se migrace (včetně sociální integrace i začleňování do školy) ministerstvo vnitra nebo ministerstvo zahraničních věcí. Na Maltě za koordinaci odpovídá ministerstvo pro evropské záležitosti. Ve Švédsku za koordinaci integračních politik, včetně vzdělávání, odpovídá ministerstvo práce. Ve Finsku je to ministerstvo práce a hospodářství. V Bývalé jugoslávské republice Makedonii je za integrační politiky odpovědné ministerstvo práce a sociální politiky. V Belgii (Německy mluvící společenství), ve Francii a v Turecku na tuto oblast dohlíží ministerstvo odpovědné za školství. Kromě toho ve Francii je zavedena meziministerská koordinace pro určité úkoly a cílové skupiny. Konkrétně se o informování a přijímání dětí a jejich rodin stará ministerstvo vnitra spolu s ministerstvem školství; odpovědnost za nezletilé osoby bez doprovodu se dělí mezi sedm institucí.

V 18 vzdělávacích systémech neexistuje žádný orgán na nejvyšší úrovni, který by měl mandát koordinovat integrační politiky. Povinnosti mohou být rozděleny mezi několik ministerstev, což je případem Itálie a Lotyšska, kde jsou zapojena tři, resp. čtyři ministerstva, nebo Lucemburska, kde má odpovědnost pět různých orgánů s různými úrovněmi kompetencí. V Řecku spolupracuje Ministerstvo školství, výzkumu a náboženských záležitostí s dalšími orgány zapojenými do postupů přijímání a integrace uprchlíků.

### **I.1.3. Financování podpory integrace žáků-migrantů**

Bylo zjištěno, že alokování zdrojů s cílem zmenšit rozdíl mezi úspěšností žáků narozených v dané zemi a žáků-migrantů, má vliv na výsledky vzdělávání (OECD 2009). Při navrhování mechanismů financování musejí tvůrci politik stanovit cílové skupiny pro dodatečné financování a rozhodnout, jaká správní úroveň vzdělávacího systému by měla tyto prostředky spravovat, protože teprve potom mohou být distribuovány mezi jednotlivé úrovně vzdělávání (ibid.). Zpráva NESSE-report (2008) doporučila, aby školám s vysokými podíly žáků-migrantů byly přiděleny dodatečné finanční prostředky. Financování by mělo být vnímáno spíš jako investice než jako náklad (ibid.).

Následující oddíl zkoumá hlavní způsoby, jimiž jsou poskytovány finance na podporu integrace migrantů do škol. Obrázek I.1.7 se zabývá financováním z hlediska orgánů na (a) nejvyšší a (b) místní úrovni, zatímco obrázek I.1.8 se zaměřuje na kritéria přidělování financování. V této zprávě není zohledňováno žádné soukromé financování, které školy případně obdrží.

Nejsou zde vytvářeny žádné závěry ohledně toho, které metody financování se jeví jako lepší než jiné. Jak zdůrazňují Sugarman, Morris-Lange a McHugh (2016, s. 2), „stejně jako v případě jakékoliv složité politické změny neexistuje jeden jediný nejlepší způsob dodatečného financování. Vhodnost určité varianty závisí na potřebách žáků a vzdělávacím kontextu, včetně kapacity škol a školských systémů tyto potřeby uspokojit“.

## Ve více než polovině zemí je integrace migrantů financována na nejvyšší úrovni ze zvláštního rozpočtu nebo z rozpočtu na znevýhodněné žáky

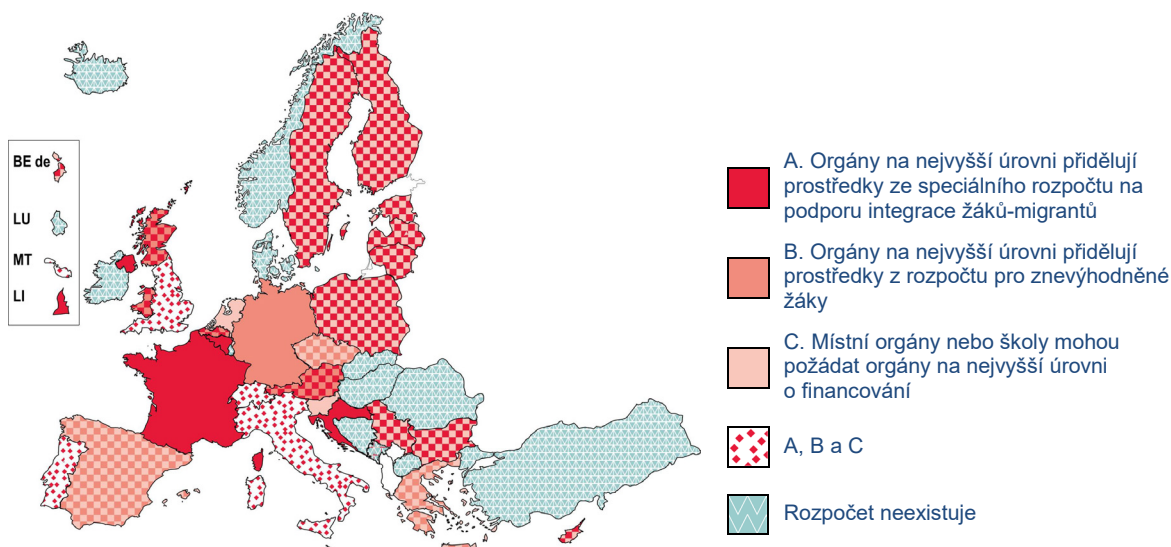
Existují tři hlavní způsoby, jak mohou orgány na nejvyšší úrovni poskytovat finanční prostředky na integraci žáků-migrantů (viz obrázek I.1.7 A):

- ze zvláštního rozpočtu určeného pro žáky-migranty;
- ze širšího rozpočtu pro znevýhodněné žáky;
- na základě žádosti škol nebo místních orgánů o mimořádné financování.

Všechny tři způsoby najdeme v Itálii a na Maltě, ve Spojeném království (Anglie) a ve Švýcarsku, zatímco 12 zemí nevyužívá ani jeden z těchto způsobů.

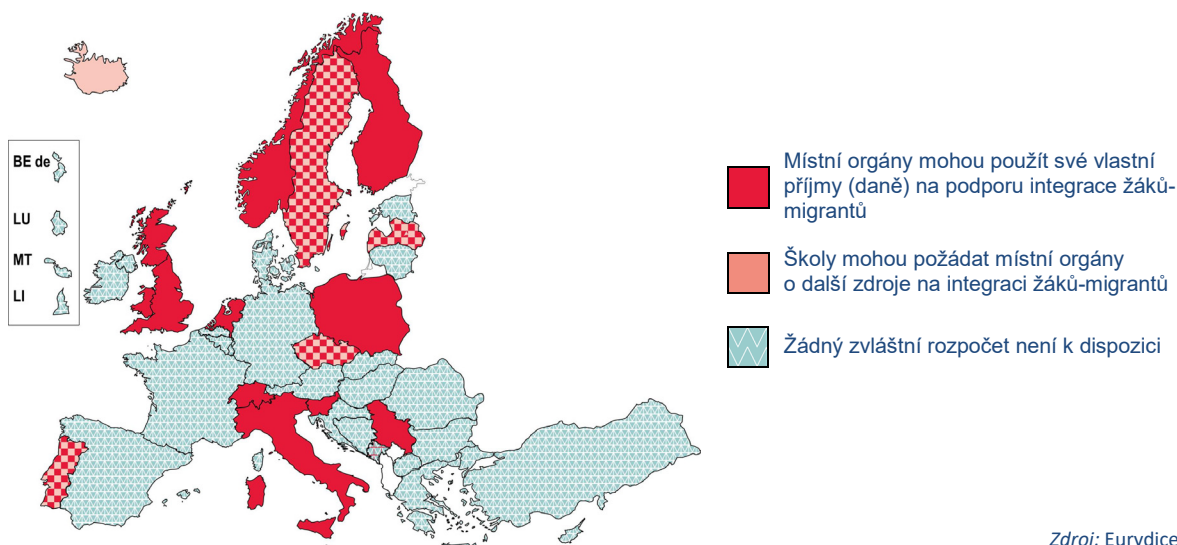
**Obrázek I.1.7: Financování na podporu integrace žáků-migrantů, od nejvyšších a místních orgánů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**

### A. Od nejvyšších orgánů



Zdroj: Eurydice.

### B. Od místních orgánů



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Obrázek zobrazuje zdroje financování dostupné pro integraci migrantů od nejvyšší a místní úrovně vlády a také to, zda školy / místní orgány mohou zažádat o další zdroje. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách specifických pro jednotlivé země.

### **Poznámky k jednotlivým zemím (Obrázek I.1.7)**

**Belgie (BE nl):** Pokryta je pouze úroveň primárního a nižšího sekundárního vzdělávání.

**Irsko:** Obrázek A: Pokryto je pouze odborné vzdělávání. Obrázek B: Pokryta je pouze úroveň primárního a nižšího sekundárního vzdělávání.

**Španělsko a Malta:** Netýká se odborného vzdělávání.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání.

**Nizozemsko:** Obrázek A: Netýká se odborného vzdělávání.

**Polsko:** Kategorie „A“ na obrázku A odkazuje na mechanismus zvýšení části obecného rozpočtu určené na vzdělávání, kterou místní orgány dostávají na provoz škol.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Švýcarsko:** Zahrnuta je pouze úroveň primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Mechanismus financování se mezi jednotlivými kantony a místními orgány může lišit.

Jak je vidět na obrázku, 18 vzdělávacích systémů poskytuje financování ze speciálního rozpočtu na podporu integrace migrantů. V pěti z nich (Belgie – Francouzské společenství, Francie, Chorvatsko, Spojené království – Severní Irsko a Lichtenštejnsko) je to jediný způsob přidělování financí používaný orgány na nejvyšší úrovni. Například v Litvě existuje speciální dodatečné financování jak pro čerstvé, tak vracející se migranty v rámci alokačního systému „Košík pro žáky“.

Významný počet vzdělávacích systémů (13) poskytuje prostředky z obecného rozpočtu pro znevýhodněné žáky. V Rakousku a Spojeném království (Anglie, Wales a Skotsko) mohou být peníze přidělovány jak ze speciálního rozpočtu, tak z rozpočtu na znevýhodněné žáky.

Příkladem vzdělávacího systému s rozpočtem určeným pro znevýhodněné žáky je například také Německo, kde se v některých *Länder* přidělování prostředků navíc opírá o socioekonomické koeficienty, ale školy v sociálně slabých oblastech mohou přesto obdržet dodatečné financování i v *Länder*, které tyto koeficienty nemají. Podobně ve Spojeném království (Skotsko) se „Financování rovnosti žáků“ („*Pupil Equity Funding*“) zaměřuje na zmenšování rozdílu v oblasti dosahovaných výsledků souvisejících s chudobou, a je škole přidělováno podle počtu žáků, kteří mají nárok na bezplatné stravování ve škole. Mohou mezi ně patřit i skupiny žáků-migrantů.

Ve 14 vzdělávacích systémech mohou místní orgány nebo školy požádat orgány na nejvyšší úrovni o financování podle svých potřeb. Ve Slovinsku a Nizozemsku je žádost o prostředky navíc jediným způsobem, jak je možné získat financování na podporu integrace žáků-migrantů. V Nizozemsku mohou primární školy na základě počtu žadatelů o azyl v současné době požádat o prostředky navíc, které obdrží v podobě paušální sumy. Existuje minimální hranice, pokud jde o počet žáků, a maximální vyplacená částka. Sekundární školy naproti tomu mohou požádat o prostředky pro všechny žáky, kteří nepocházejí z Nizozemska a přišli do země v uplynulých dvou letech, ať už jako uprchlíci, nebo jiní migranti z Evropské unie, nebo mimo ni. Neexistuje hranice minimálního počtu ani maximální vyplacená částka. Nicméně od 1. dubna 2019 budou sekundární školy financování navíc dostávat automaticky, aniž by o ně musely žádat.

Existují různé způsoby, jak mohou školy nebo místní orgány žádat o financování navíc na integraci migrantů. Školy / místní orgány mohou v 11 vzdělávacích systémech (Bulharsko, Česká republika, Estonsko, Španělsko, Itálie, Lotyšsko, Malta, Portugalsko, Slovinsko, Srbsko a Spojené království – Anglie) podat žádost o financování projektu k nejvyšším orgánům. Ve čtyřech zemích (Řecko, Lotyšsko, Portugalsko a Švédsko) mohou místní orgány požádat i o zvýšení své „paušální částky“ přidělené nejvyššími orgány. Tato paušální částka představuje prostředky z obecného rozpočtu, které mohou místní orgány použít na jiné účely, než je vzdělávání. Konečně, školy / místní orgány mohou v osmi vzdělávacích systémech (Belgie – Německy mluvící společenství, Česká republika, Kypr, Lotyšsko, Litva, Malta, Nizozemsko a Slovinsko) požádat o navýšení svého rozpočtu na vzdělávání.

Například v Belgii (Německy mluvící společenství) mohou školy vedle všeobecné alokace finančních zdrojů od nejvyšší úrovně podat žádost o dodatečné finanční zdroje na základě počtu žáků-migrantů. Mohou jim být přiděleny vyučovací hodiny navíc pro vedení přípravných tříd nebo kurzů pro žáky-



migranty. Školy na Kypru mohou na Ministerstvu školství zažádat o další vyučovací hodiny a vyučující na základě počtu svých žáků-migrantů. Počet žáků-migrantů ve škole nebo samosprávné obci je jedním z hlavních kritérií používaných při přidělování finančních zdrojů, kterým se budeme podrobněji zabývat v následujícím oddíle.

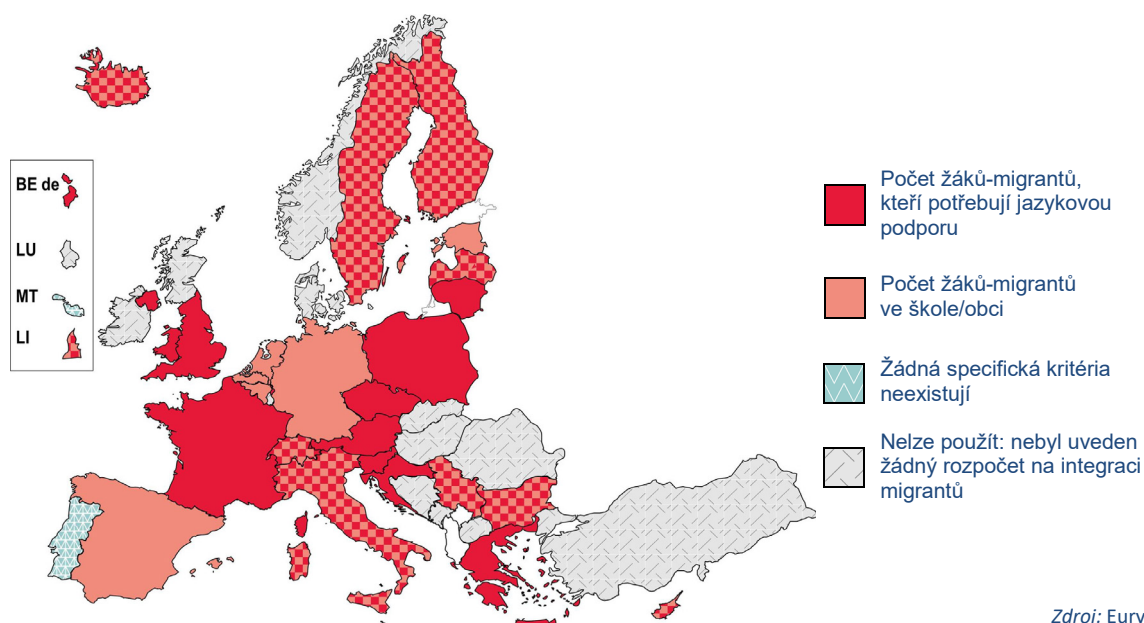
Na obrázku I.1.7 B je zachycen stav financování na místní úrovni. Ve 13 vzdělávacích systémech mohou místní orgány použít své vlastní příjmy (daně) na podporu integrace žáků-migrantů, zatímco v pěti systémech (Lotyšsko, Litva, Portugalsko, Švédsko a Island) mohou školy požádat o navýšení prostředků, které jim byly místními orgány k tomuto účelu přiděleny. Ačkoliv se jedná zhruba o polovinu počtu vzdělávacích systémů, které poskytují financování z rozpočtů na nejvyšší úrovni, naznačuje to, že otázka integrace migrantů je na nejrůznějších úrovních vlády uznávána.

### Počet žáků-migrantů ve školách a potřeba jazykové podpory jsou dvě nejběžnější kritéria pro přidělování financování

Při přidělování finančních prostředků se orgány na nejvyšší úrovni v mnoha vzdělávacích systémech nezajímají v první řadě o to, zda je přítomen významný počet žáků-migrantů, ale spíše o to, zda u těchto žáků byly identifikovány dodatečné potřeby, pokud jde o jazykovou podporu. Jednadvacet vzdělávacích systémů při přidělování financování zohledňuje potřebu jazykové podpory, 17 systémů prostředky přiděluje výhradně na základě počtů ve školách nebo samosprávných obcích a osm systémů obsahuje obě výše uvedené možnosti.

Například v Rakousku federální ministerstvo přiděluje dodatečné finanční prostředky vládám jednotlivých spolkových zemí a školským radám podle počtu žáků, kteří potřebují výuku němčiny. Ve Finsku se při přidělování financování pro primární a všeobecné nižší sekundární vzdělávání zohledňuje počet obyvatel, žáků a studentů v samosprávné obci, kteří nemluví vyučovacím jazykem, a při přidělování financování pro všeobecné vyšší sekundární vzdělávání je zohledňován pouze počet žáků.

**Obrázek I.1.8: Hlavní kritéria přidělování financování na podporu integrace žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

#### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zachycena hlavní kritéria orgánů na nejvyšší úrovni pro přidělování finančních zdrojů na podporu integrace žáků-migrantů. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### **Poznámky k jednotlivým zemím (obrázek I.1.8)**

**Estonsko:** Nevztahuje se na všeobecné vyšší sekundární vzdělávání.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání.

**Finsko:** Vztahuje se pouze na úroveň primárního a všeobecného nižšího sekundárního vzdělávání.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Island:** Počet žáků-migrantů, kteří potřebují jazykovou podporu, se vztahuje na primární vzdělávání. Počet žáků-migrantů ve škole / samosprávné obci se vztahuje na všeobecné vyšší sekundární vzdělávání.

**Švýcarsko:** Vztahuje se pouze na úroveň primárního a všeobecného nižšího sekundárního vzdělávání. Kritéria se mohou mezi jednotlivými kantony lišit.

**Lichtenštejnsko:** Nevztahuje se na odborné vzdělávání: potřeba vyučujících navíc.

### **I.1.4. Monitorování, hodnocení a posouzení dopadu**

V posledních letech byl kladen stále větší důraz na vytvoření databáze empirických poznatků pro tvorbu veřejných politik. Aby byl tento proces účinný, je potřebné nejen zavedení politik, které se budou opírat o poznatky ze spolehlivých šetření, ale rovněž monitorování a hodnocení výstupů a posouzení dopadu nových politik nebo opatření. Shromažďování a analýzy dalších typů poznatků jsou v procesu vytváření politiky rovněž klíčové (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017d). V oblasti vzdělávání Evropská komise (2007) navrhl, že by bylo užitečné, aby se sektor vzdělávání poučil od jiných politických oblastí, které jsou úspěšnější při využívání šetření a dalších poznatků ke zlepšení svých postupů.

K vytváření jakéhokoliv druhu politiky a pravidel je zapotřebí stanovení výchozích údajů, od nichž se bude měřit pokrok. Pokud jde o integraci žáků-migrantů, důležitou součástí těchto výchozích údajů jsou výkony žáků. Shromažďování a analýzy těchto údajů mohou vést k identifikaci problémů a nalézání jejich řešení. Níže na obrázku I.1.9 je zachyceno, které země monitorují výkony žáků-migrantů a jaké zdroje k tomu používají.

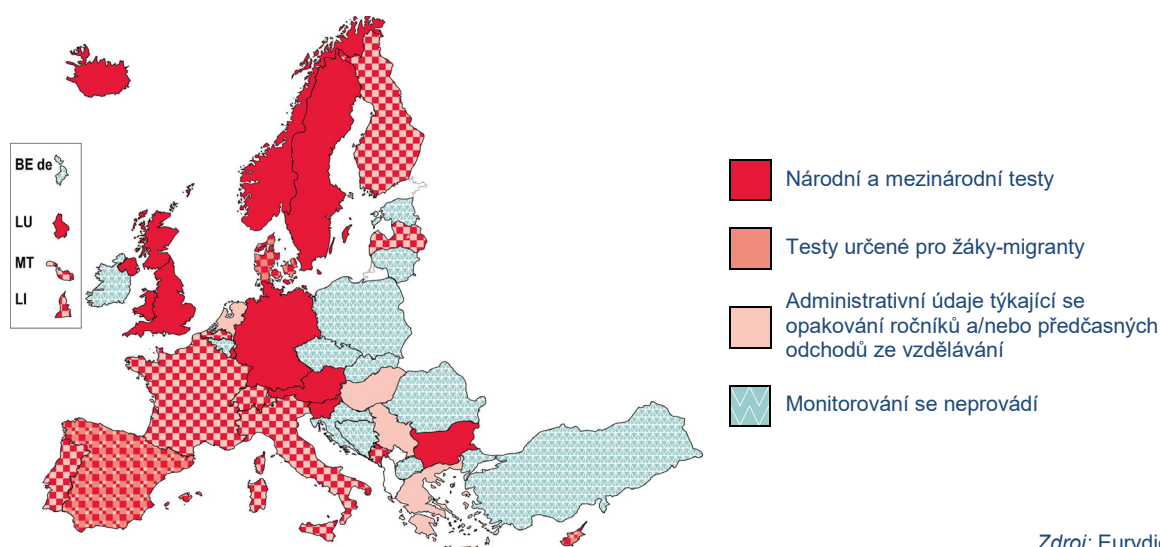
Posouzení dopadu nových politik a opatření je rovněž důležité ke stanovení toho, zda byla tato opatření úspěšná, nebo zda jsou potřeba nové přístupy. Na obrázku I.1.10 je vidět, které konkrétní politické oblasti související se žáky-migranty jsou monitorovány a zda je v těchto oblastech realizováno posouzení dopadů (viz obrázek I.1.11).

### **Výsledky národních a mezinárodních testů jsou nejběžnějším zdrojem údajů pro monitorování výkonů žáků-migrantů**

Přestože většina vzdělávacích systémů výsledky žáků-migrantů monitoruje, v nezanedbatelné menšině (15) tomu tak není. Obecně se politiky týkající se monitorování vztahují na všechny žáky-migranty, včetně nově příchozích. Na obrázku I.1.9 je vidět, že více než polovina systémů používá jako nástroj k monitorování výkonů žáků-migrantů výsledky v národních či mezinárodních testech. Třebaže většina z nich používá oba typy testů, v Německu, v Lotyšsku, na Maltě, v Portugalsku a ve Slovinsku se používají pouze mezinárodní testy (např. PISA, TIMSS, PIRLS), zatímco ve Francii a v Itálii se používají pouze národní testy. Testy vytvořené speciálně pro žáky-migranty se používají pouze ve třech zemích (Dánsko, Španělsko a Kypr).

Kromě výsledků žáků-migrantů v testech se jako monitorovací nástroj v 16 vzdělávacích systémech používají také administrativní údaje o opakování ročníků a/nebo předčasných odchodech ze vzdělávacího systému. Řecko, Lotyšsko a Malta používají údaje o předčasných odchodech, zatímco v Portugalsku používají údaje o opakování ročníků. V Řecku, v Maďarsku a v Srbsku jsou k monitorování výsledků žáků-migrantů používány jak údaje o předčasných odchodech, tak údaje o opakování ročníků.

**Obrázek I.1.9: Zdroje údajů pro monitorování výkonů žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zachyceny zdroje údajů používané k monitorování výkonů žáků-migrantů ze strany orgánů na nejvyšší úrovni. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Belgie (BE nl):** Nevztahuje se na primární vzdělávání.

**Dánsko:** Vztahuje se pouze na úroveň primárního a všeobecného nižšího sekundárního vzdělávání.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání.

**Španělsko:** Zkoušky, které cílí na žáky-migranty, se vztahují na primární a nižší sekundární vzdělávání. Výsledky standardizovaných národních a mezinárodních testů se nevztahují na odborné vzdělávání.

**Lucembursko:** Výsledky standardizovaných mezinárodních testů se týkají pouze obecného nižšího sekundárního vzdělávání.

**Malta a Rakousko:** Nevztahuje se na odborné vzdělávání.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Švýcarsko:** Výsledky standardizovaných národních testů se týkají primárního a obecného nižšího sekundárního vzdělávání. Výsledky standardizovaných mezinárodních testů se týkají všeobecného nižšího sekundárního vzdělávání.

**Island:** Výsledky standardizovaných národních testů se vztahují na primární a všeobecné nižší sekundární vzdělávání. Administrativní údaje o předčasných odchodech ze vzdělávání se týkají vyššího sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání.

**Norsko:** Administrativní údaje o předčasných odchodech ze vzdělávání se týkají všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání. Všechny ostatní údaje na obrázku se týkají primárního a nižšího sekundárního vzdělávání.

### **Jazyková podpora a přístup ke vzdělávání jsou nejběžněji monitorovanými politickými oblastmi**

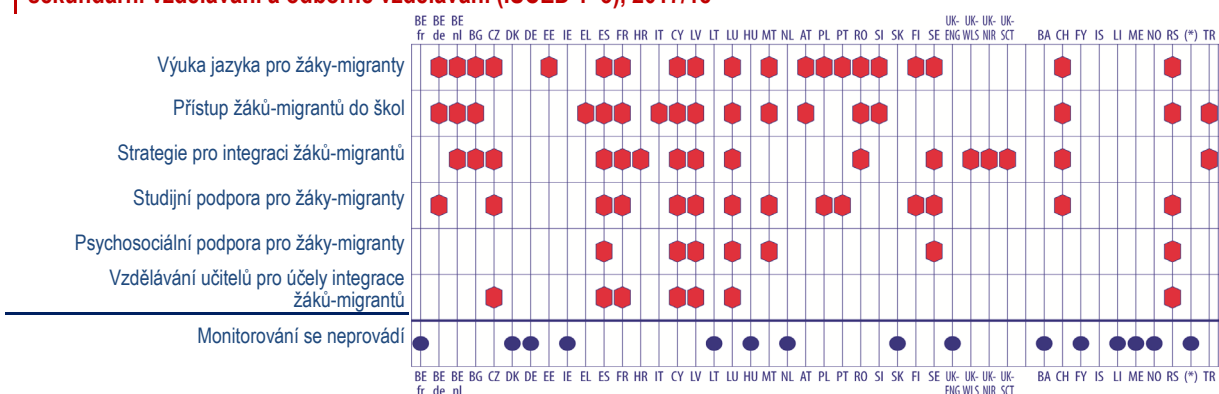
V rámci zemí, které mají monitorovací systémy, téměř všechny tyto země monitorují poskytování jazykové podpory žákům-migrantům s cílem dosáhnout informovaného vytváření politik v této oblasti. Například ve Finsku jsou shromažďovány statistiky o státem financované výuce domácího jazyka v povinném a všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání. Z nedávných údajů vyplývá, že počet zapojených žáků roste, ale počet poskytovatelů vzdělávání klesá.

V Portugalsku je výuka jazyka pro žáky-migranty monitorována, nikoliv však systematicky. Na základě nejnovějších dostupných údajů se odhaduje, že v roce 2012/13 bylo v portugalských školách 8 395 žáků docházejících na hodiny portugalštiny jako cizího jazyka, a to zejména v okresech Lisabon, Faro a Setúbal. V Rakousku ministerstvo školství shromažďuje roční údaje o výuce mateřského jazyka, které zahrnují podíl a počty zapojených žáků / učitelů / spolkových zemí a také poskytované kurzy. Údaje jsou shromažďovány každý rok a jsou monitorovány změny v počtu zapojených žáků / učitelů / spolkových zemí.

Téměř všechny země, které mají monitorovací systémy, monitorují přístup žáků-migrantů ke vzdělávání. Kromě toho je asi v tuctu zemí monitorována strategie pro integraci žáků-migrantů obecně

a studijní podpora pro tyto žáky. Psychosociální podpora a vzdělávání učitelů nejsou v širším měřítku monitorovány. První z těchto aspektů je monitorován ve Španělsku, na Kypru, v Lotyšsku, Lucembursku, na Maltě, ve Švédsku a Srbsku, zatímco na druhý se zaměřují ve Španělsku, Francii, na Kypru, v Lotyšsku, Lucembursku a Srbsku. Celkem vzato můžeme nejkompaktnější systémy monitorování najít na Kypru, v Lotyšsku a v Lucembursku (všechny politické oblasti) a ve Francii a Srbsku (pět ze šesti politických oblastí). Ve Španělsku jsou sice na obrázku všechny politické oblasti zobrazeny jako monitorované, ale situace se liší v každém autonomním společenství a ne všechny oblasti jsou nutně monitorovány v každém autonomním společenství. (Pro komplexnější informace o těchto politikách viz kapitola I.3.)

**Obrázek I.1.10: Monitorování politických oblastí souvisejících s žáky-migranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

### Vysvětlivky

Tento obrázek zachycuje politické oblasti týkající se žáků-migrantů, které jsou monitorovány orgány na nejvyšší úrovni. Politické oblasti jsou uvedeny sestupně od nejčastěji monitorovaných po monitorované nejméně často. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání.

**Španělsko:** Zahrnuje úroveň primárního a všeobecného nižšího sekundárního vzdělávání.

**Malta:** Nezahrnuje počáteční odborné vzdělávání a přípravu

**Rakousko a Finsko:** Výuka jazyka pro žáky-migranty nezahrnuje počáteční odborné vzdělávání a přípravu.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

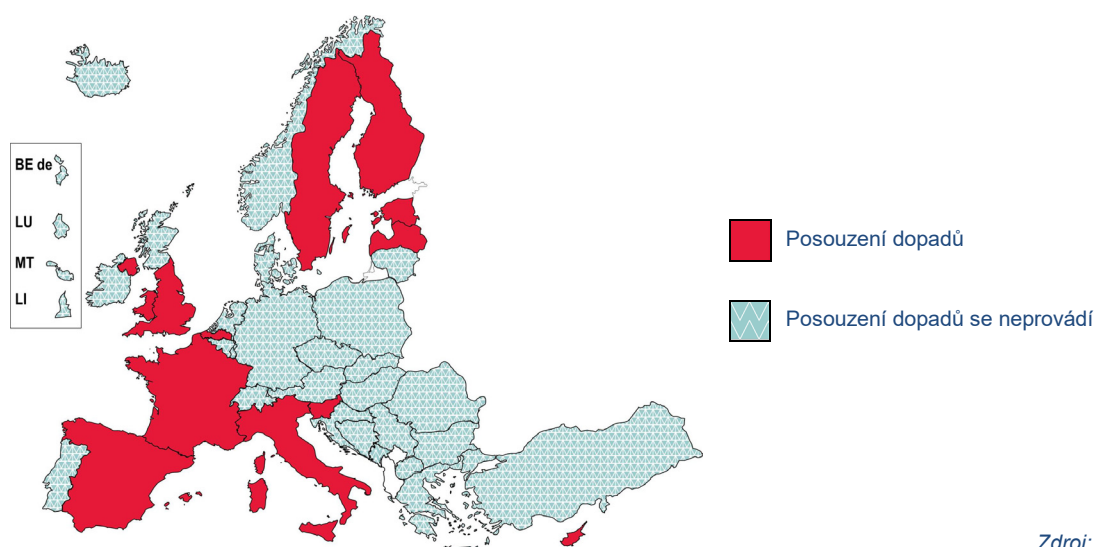
**Švýcarsko:** Výuka jazyka pro žáky-migranty zahrnuje úroveň primárního a všeobecného nižšího sekundárního vzdělávání. Studijní podpora se vztahuje k všeobecnému sekundárnímu vzdělávání a odbornému vzdělávání.

### Pouze menšina zemí provedla posouzení dopadů souvisejících s integrací žáků-migrantů

Jak je vidět na obrázku I.1.11, pouze menšina zemí uvedla, že se v dané zemi uskutečnilo posouzení dopadů souvisejících s integrací žáků-migrantů do škol. Spadají sem národní zprávy, šetření a analýzy toho, „co funguje“, prováděné nebo zadávané orgány školské správy. Pět vzdělávacích systémů (Belgie – Vlámské společenství, Francie, Kypr, Lotyšsko a Švédsko) hodnotí dopady opatření v široké škále politických oblastí, jimiž se tato zpráva zabývá (viz předchozí obrázek). Pokud jde o proces monitorování, nejběžnější oblastí, na niž se zaměřovalo posouzení dopadu, byla „jazyková podpora“ (devět vzdělávacích systémů). U oblasti „přístup ke vzdělávání“, která byla předmětem monitorování v relativně velkém počtu vzdělávacích systémů, bylo ovšem posouzení dopadů prováděno pouze v Belgii (Vlámské společenství), ve Francii, v Itálii a v Lotyšsku.

Mezi příklady konkrétních politik, které byly předmětem posouzení dopadu, patří národní studie v Portugalsku v oblasti výuky jazyka pro žáky-migranty. Zaměřuje se na posouzení dopadu výuky portugalštiny jako cizího jazyka (PLNM) a byla realizována v letech 2012 až 2014. Výsledky jsou zohledňovány při přípravě nových právních předpisů.

**Obrázek I.1.11: Posouzení dopadů souvisejících s integrací žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### **Vysvětlivky**

Na obrázku je vidět, zda orgány na nejvyšší úrovni provedly posouzení dopadů souvisejících s integrací žáků-migrantů. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### **Poznámky k jednotlivým zemím**

**Estonsko:** Nevztahuje se na odborné vzdělávání.

**Španělsko:** Týká se primární a nižší sekundární úrovně vzdělávání.

Ve Finsku zajišťuje politika cíleného financování v Helsinkách dodatečné zdroje školám, které poskytují povinné vzdělávání v sociálně slabých oblastech, přičemž tyto zdroje jsou primárně určeny na přijetí dalších pracovníků. Výstupy byly zkoumány pomocí systému „Rozdíl v rozdílech“, který srovnává školy, na které má tato politika dopad, s dalšími školami v Helsinkách a také s obdobnými školami v jiných finských městech. U žáků-migrantů, kteří byli do tohoto plánu zařazeni, byla zjištěna menší tendence k předčasnému odchodu ze vzdělávání (rozdíl šesti procentních bodů) po ukončení základního vzdělání a vyšší míra pravděpodobnosti přijetí ke všeobecnému vyššímu sekundárnímu vzdělávání než k odbornému vzdělávání (s rozdílem sedmi procentních bodů). Současně z toho měli prospěch i žáci narození v dané zemi, u kterých byla rovněž zaznamenána nižší míra předčasných odchodů ze vzdělávání, i když rozdíl byl menší a činil pouhé tři procentní body. Dopad této politiky je obzvláště významný u chlapců s horším prospěchem narozených v dané zemi a u dívek z prostředí migrantů.

Ve Švédsku se Švédská školní inspekce v roce 2014 zabývala tím, jak samosprávné obce pracují na alokovaní svých zdrojů s cílem vyvážit negativní dopad školní segregace (jak etnické, tak socioekonomické) na výkony žáků. Z revizní zprávy vyplývá, že žádný systém přidělování zdrojů nevyhovuje všem samosprávným obcím. Existují různé modely přidělování zdrojů a existuje několik příkladů samosprávných obcí, které přidělily zdroje takovým způsobem, který vedl k lepším výsledkům pro děti, žáky, školy a samotné samosprávné obce. Revizní zpráva popisuje velký počet iniciativ, které samosprávné obce zdůrazňují jako úspěšné při snižování dopadů školní segregace na výkony žáků.

Ve Spojeném království (Anglie) Národní asociace pro rozvoj jazyka v rámci kurikula (NALDIC) (tj. předmětová asociace pro angličtinu jako další jazyk (EAL)) zveřejnila v roce 2014 audit vzdělávání v oblasti EAL. Audit odhalil, že vzdělávání v oblasti EAL „je nadále nevyrovnané“. Rovněž bylo zjištěno, že kvalitní a relevantní další vzdělávání v oblasti EAL pro učitele v běžné či specializované výuce a další odborné pracovníky není dosud v celostátním měřítku běžně dostupné.



## I.2: PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ

---

Přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny je v Evropě i v širší mezinárodní komunitě vysoko na seznamu priorit. Má dva aspekty – přístup ke vzdělávání jakožto všeobecné lidské právo bez ohledu na právní status (Všeobecná deklarace lidských práv, 1948) a přístup ke kvalitnímu vzdělání. To znamená možnost zapsat se do školy, která poskytuje vysoce kvalitní výuku a učení, a možnost zvolit si vzdělávací dráhu, která umožní získat vysokou úroveň dovedností (Evropská komise, 2013). Děti a mladí lidé-migranti mohou v obou oblastech čelit problémům. Může tomu tak být proto, že nemají plné právo účastnit se vzdělávání, ale častěji v důsledku strukturálních faktorů a nedostatku informací nebo podpory pro migranty, pokud jde o orientaci ve vzdělávacím systému, kterému nerozumějí. Tato kapitola se bude zaměřovat na politiky přístupu, které ovlivňují počáteční fáze procesu zápisu a integrace. Politikami jazykové a studijní podpory, jež představují klíčové rozměry poskytování vzdělávání po celou dobu školní docházky dítěte, se zabýváme v kapitolách I.3 a I.4.

Tato kapitola bude nejdříve zkoumat politiky na nejvyšší úrovni, které se týkají práv a povinností dětí a mladých lidí z prostředí migrantů v oblasti vzdělávání. Kromě toho budou předloženy informace o službách, které poskytují informace, poradenství a podporu týkající se práv, povinností a příležitostí v oblasti vzdělávání osobám, které nerozumí vzdělávacímu systému. Následně budeme zkoumat politiky na makroúrovni, které stanovují, k jakému typu školní docházky mohou mít děti-migranti přístup. Sem patří časový harmonogram zápisu do školy, kritéria pro zařazení do třídy a jakákoliv obecnější pravidla týkající se zápisu do školy. Budeme se zabývat politikami, které mají primárně dopad na děti čerstvých přistěhovalců, neboť u nich je nejpravděpodobnější, že budou do národních vzdělávacích systémů vstupovat poprvé. Tam, kde to bude relevantní a kde budou dostupné informace, se ovšem budeme zabývat také politikami, které cílí na děti a mladé lidi-migranti první nebo druhé generace.

### I.2.1. Práva a povinnosti

Právní status udělený rodinám nově příchozích dětí a mladých lidí nebo přímo nově příchozím dětem a mladým lidem může mít vliv na jejich práva a povinnosti v rámci vzdělávacího systému (obrázky I.2.1 a I.2.2). Pro účely této zprávy byly identifikovány tři široké kategorie migrantů – ti, kteří mají povolení k pobytu, žadatelé o azyl a nelegální migranti.

Pokud má migrant povolení k pobytu, znamená to, že mu hostitelská země udělila povolení zdržovat se na jejím území (na tři měsíce nebo déle). Dává mu to práva a povinnosti v rámci společnosti, a to i v oblasti vzdělávání, a tato práva jsou obvykle stejná jako u osob narozených v dané zemi. Povolení k pobytu jsou udělována široké škále migrantů včetně pracovníků z ostatních zemí EU, státním příslušníkům třetích zemí, kteří v dané zemi sídlí kvůli zaměstnání, z důvodů výzkumu či studia nebo za účelem sloučení rodiny. Také jsou udělována osobám, které získaly status uprchlíka a tím také právo zdržovat se v hostitelské zemi.

EU a další mezinárodní organizace se pokusily upozornit na potřebu vzdělávat děti, které mají v dané zemi status rezidenta. Směrnice 77/486/EHS<sup>(44)</sup> se zabývá tématem vzdělávání dětí migrujících pracovníků z jiného členského státu EU. Vztahuje se na děti, jejichž vzdělávání je podle předpisů hostitelské země povinné. Směrnice vyzývá k poskytování bezplatné výuky přizpůsobené potřebám těchto dětí a k výuce jazyka hostitelské země. Kromě toho podporuje výuku prvního/domácího jazyka a kultury země původu ve spolupráci s členskou zemí původu.

---

(44) Směrnice Rady 77/486/EHS ze dne 25. července 1977 o vzdělávání dětí migrujících pracovníků (77/486/EHS) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>

V právních předpisech EU je rovněž zakotveno rovné zacházení se státními příslušníky třetích zemí, kteří legálně pobývají v členských státech; proto by měli mít stejná práva a povinnosti jako státní příslušníci daných zemí. Obdobně Akční plán EU pro integraci státních příslušníků třetích zemí <sup>(45)</sup> rovněž vyzývá k zavedení těchto opatření pro uprchlíky a žadatele o azyl (jimiž se budeme zabývat níže), u nichž je pravděpodobné, že jejich žádost bude s největší pravděpodobností přijata.

Žadatelé o azyl podávají žádost o humanitární ochranu a čekají na rozhodnutí hostitelské země. Podle článku 14 směrnice EU 2013/33/EU <sup>(46)</sup> by žadatelé o azyl, kteří jsou nezletilými osobami, měli mít přístup ke vzdělávání do tří měsíců od předložení žádosti o azyl. Rovněž stanoví, že „v případě potřeby jsou pro nezletilé osoby k usnadnění jejich vstupu a zapojení do vzdělávacího systému zajišťovány přípravné kurzy včetně kurzů jazykových“.

Konečně, nelegální migranti vstupují do země nebo v ní zůstávají bez potřebného povolení, které je vyžadováno podle předpisu o imigraci, a nepodali žádost o azyl. Nemají v zemi žádný právní status <sup>(47)</sup>. Neexistuje žádný právní předpis EU ani mezinárodní smlouva, které by upravovaly jejich práva v hostitelských zemích. Nicméně Úmluva OSN o právech dítěte <sup>(48)</sup> požaduje, aby měly děti přístup ke vzdělávání bez ohledu na jejich přistěhovalecký status.

### **Ve více než třech čtvrtinách vzdělávacích systémů mají všechny děti a mladí-migranti ve věku povinné školní docházky stejná práva a povinnosti, pokud jde o vzdělávání, jako jejich vrstevníci narození v dané zemi**

Ve všech evropských zemích mají děti a mladí lidé, kteří jsou státními příslušníky dané země, právo na bezplatnou účast na veřejném vzdělávání. Účast na vzdělávání je rovněž pro děti a mladé lidi určitého věku povinná <sup>(49)</sup>. Věk povinné školní docházky je stanoven v předpisech/doporučeních na nejvyšší úrovni v rámci každého vzdělávacího systému. Ve většině evropských zemí začíná na počátku primárního vzdělávání ve věku 4 až 6 let a končí ve věku 15 až 18 let. Většina zemí rozšiřuje tatáž práva a povinnosti i na děti a mladé lidi, kteří nejsou občany hostitelské země. Z různých právních postavení nicméně mohou vyplývat různá práva a povinnosti, pokud jde o vzdělávání. Na obrázku I.2.1 jsou zachycena národní pravidla týkající se práv a povinností v oblasti vzdělávání dětí a mladých lidí-migrantů ve věku povinné školní docházky v porovnání s jejich vrstevníky narozenými v dané zemi.

Ve 34 vzdělávacích systémech mají všechny děti a mladí lidé-migranti (ať už mají povolení k pobytu, jsou žadateli o azyl, nebo nelegálními migranty) v hostitelské zemi tatáž práva a povinnosti v oblasti povinné školní docházky. Naproti tomu v osmi vzdělávacích systémech mají některé děti a mladí lidé z prostředí migrantů jiná práva a/nebo povinnosti v porovnání se svými vrstevníky narozenými v dané zemi.

---

<sup>(45)</sup> Akční plán pro integraci státních příslušníků třetích zemí COM (2016) 377 (konečné znění); [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication\\_action\\_plan\\_integration\\_third-country\\_nationals\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf)

<sup>(46)</sup> Směrnice Evropského parlamentu a Rady 2013/33/EU ze dne 26. června 2013, kterou se stanoví normy pro přijímání žadatelů o mezinárodní ochranu (přepřacované znění); <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR>

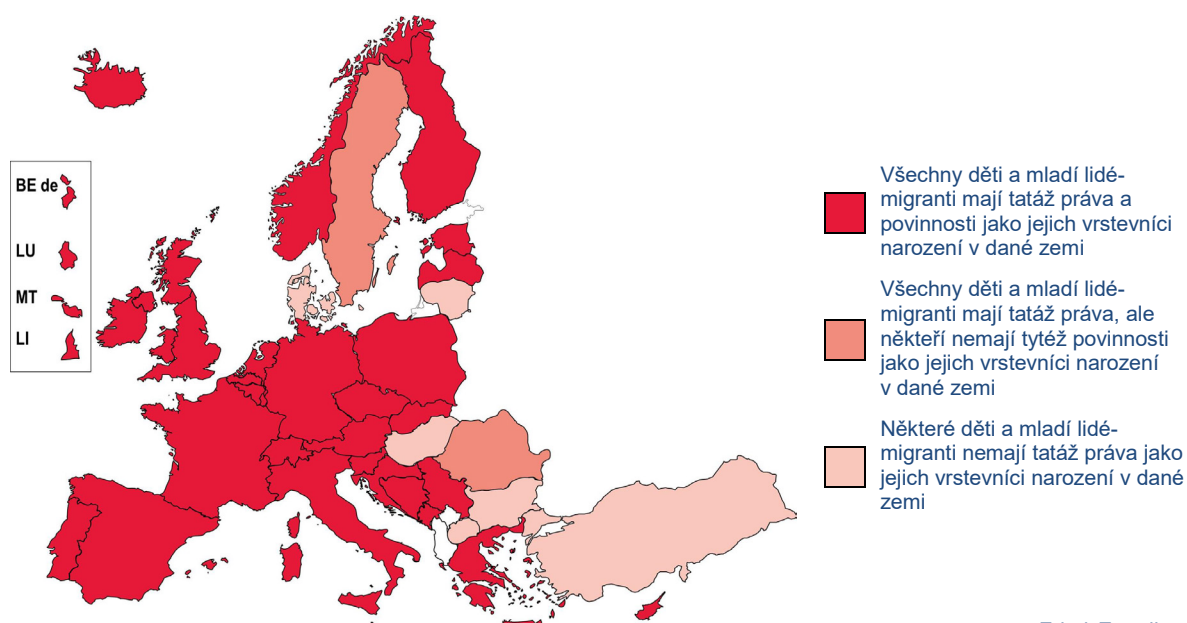
<sup>(47)</sup> Některé země nicméně nelegálním nezletilým migrantům za určitých podmínek udělují dočasné povolení k pobytu.

<sup>(48)</sup> <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

<sup>(49)</sup> Povinnost školní docházky může být splněna prostřednictvím docházky do školy nebo domácího vzdělávání – v závislosti na konkrétních právních předpisech na nejvyšší úrovni v daném vzdělávacím systému (Evropská komise/EACEA/Eurydice, v přípravě).



**Obrázek I.2.1: Práva a povinnosti dětí a mladých lidí-migrantů ve věku povinné školní docházky v oblasti vzdělávání, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), v porovnání s vrstevníky narozenými v dané zemi, 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zachyceny předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni, které se týkají práv a povinností dětí a mladých lidí-migrantů ve věku povinné školní docházky v porovnání s jejich vrstevníky narozenými v dané zemi.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Bývalá jugoslávská republika Makedonie a Turecko:** Obrázek nezachycuje informace o povinnostech dětí a mladých lidí s postavením rezidenta – nejvyšší předpisy nestanoví povinnost osob s postavením rezidenta účastnit se vzdělávání.

Ve vzdělávacích systémech, kde mají někteří žáci-migranti jiná práva a/nebo povinnosti, je tento rozdíl často spojen s právním postavením. V Rumunsku, v Bývalé jugoslávské republice Makedonii a v Turecku se děti a mladí lidé s postavením rezidenta nemusejí účastnit povinného vzdělávání; mají na to ovšem právo. Ve všech dalších 39 vzdělávacích systémech mají nicméně děti a mladí lidé ve věku povinné školní docházky, kteří mají status rezidenta, povinnost se této docházky účastnit.

Podobně migranti s postavením žadatele o azyl nemají v některých vzdělávacích systémech tatáž práva na povinnou školní docházku jako děti narozené v dané zemi. Je tomu tak ve třech vzdělávacích systémech. V Dánsku mají žadatelé o azyl právo účastnit se odděleného vzdělávání, tj. nikoliv v rámci běžné výuky, a to na všech úrovních vzdělávání, kterými se v této zprávě zabýváme. V Bývalé jugoslávské republice Makedonii a v Turecku se předpisy na nejvyšší úrovni nezabývají právy a povinnostmi dětí a mladých lidí, kteří jsou žadateli o azyl, pokud jde o vzdělávání.

Nelegální migranti jsou v nejméně jisté situaci, pokud jde o jejich práva a povinnosti v oblasti školní docházky. V Bulharsku, v Dánsku, v Litvě, v Maďarsku, v Bývalé jugoslávské republice Makedonii a v Turecku legislativa nelegálním migrantům ve věku povinné školní docházky výslovně nezaručuje právo na vzdělávání na žádné úrovni vzdělávání. Ve Švédsku se nelegální migranti povinné školní docházky mohou účastnit, není to však jejich povinností.

## **Mladí migranti, kteří překročili věk povinné školní docházky, mají ve více než polovině vzdělávacích systémů obdobná práva na kompenzační vzdělávání jako jejich vrstevníci narození v dané zemi**

Když mladí lidé-migranti, kteří překročili věk povinné školní docházky, vstoupí do hostitelské země, mohou se ocitnout v jedné ze dvou následujících situací<sup>(50)</sup>. Jednak mohou mít díky svému předchozímu dosaženému vzdělání přímý přístup k úrovni vzdělávání, která odpovídá jejich věkové skupině, tedy například splnili vzdělávání na nižší sekundární úrovni, a mají proto přístup k úrovni vzdělávání následující po dokončení povinné školní docházky (tj. všeobecné nebo odborné vyšší sekundární vzdělání – ISCED 3 – nebo vyšší). Na druhé straně je možné, že dosud nedokončili povinnou školní docházku a mohou potřebovat kompenzační vzdělávání (viz Glosář), které by jim pomohlo dosáhnout úrovně povinné školní docházky a dohnat vrstevníky.

Pokud mladí lidé, kteří překročili věk povinné školní docházky, mohou prokázat, že splňují požadavky pro přístup k další úrovni, většina vzdělávacích systémů (31) se k čerstvě příchozím mladým lidem-migrantům chová stejně jako k jejich vrstevníkům narozeným v dané zemi. Některé vzdělávací systémy nicméně dělají rozdíly v závislosti na právním postavení mladých lidí (Bulharsko, Dánsko, Litva, Maďarsko, Bývalá jugoslávská republika Makedonie a Turecko), podobně jako v případě pravidel týkajících se povinné školní docházky. Kromě toho v České republice a ve Slovinsku předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni výslovně nezaručují nelegálním migrantům, kteří překročili věk povinné školní docházky, tatáž práva na účast v programech všeobecného ani odborného vzdělávání na úrovni ISCED 3, ale v praxi jim toto vzdělávání umožněno být může. V Nizozemsku mají mladí lidé – nelegální migranti, kterým je 18 či více let, právo dokončit vzdělávací program, který studovali, když jim bylo 18 let, ale pokud jim již je 18 či více let, nemají právo zahájit vzdělávání následující po ukončení povinné školní docházky (všeobecné nebo odborné vzdělávání). Ve Finsku je k zápisu do „přípravného vzdělávání pro všeobecnou vyšší sekundární úroveň“ zapotřebí povolení k pobytu, žadatelé o azyl a nelegální migranti tedy tento program nemohou využít. Ve Švýcarsku žáci, kteří překročili věk povinné školní docházky (16 let) musejí mít povolení k pobytu, aby se mohli účastnit odborného vzdělávání. Důvodem je skutečnost, že na pracovní praxi v rámci odborného vzdělávání je nahlíženo jako na zaměstnání, k němuž je nutné povolení k pobytu. Ve Švýcarsku si proto nelegální migranti, pokud splňují určitá kritéria, mohou požádat o dočasné povolení k pobytu, aby mohli studovat v odborném vzdělávání. V Norsku mají žadatelé o azyl tatáž práva jako občané a rezidenti až do věku 18 let a dále mají právo dokončit školní rok, který probíhal, když dovršili 18 let. Nelegální migranti nicméně nemají právo na vzdělávání, když překročí věk povinné školní docházky (16 let). To znamená, že nemají právo zapsat se do programů vyššího sekundárního vzdělávání.

Nedávná humanitární krize ukázala, že existují situace, kdy mladí lidé, kteří překročili věk povinné školní docházky, přicházejí do hostitelské země s (někdy výrazně) nižší úrovní dosaženého vzdělání, než je obvyklá pro jejich věk, a nemusejí mít dokončenu povinnou školní docházku. To je částečně způsobeno tím, že se osoby migrující z humanitárních důvodů pohybují v různých zemích, někdy i po dlouhou dobu, a nemusely mít příležitost účastnit se formálního vzdělávání. Může to být rovněž důsledkem konkrétních okolností ve vzdělávacím systému nebo společnosti v zemi původu. Tito mladí lidé potřebují co nejdříve vstoupit do vzdělávacího systému, aby měli šanci dosáhnout svého vzdělanostního potenciálu (Evropská komise, 2014).

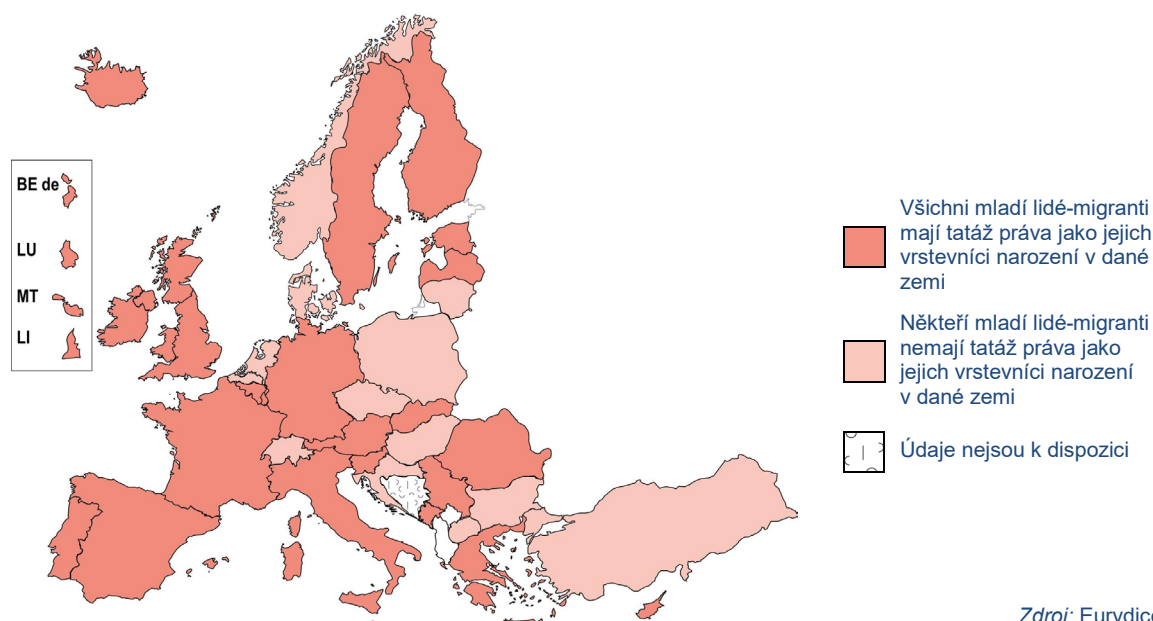
---

<sup>(50)</sup> Ukončení povinné školní docházky je v evropských zemích ve věku 15 až 18 let (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017a). Ve většině zemí to odpovídá ukončení úrovně ISCED 2 nebo prvního či druhého ročníku programů všeobecného či odborného vzdělávání na úrovni ISCED 3. V některých zemích (Belgie a Portugalsko) nicméně konec povinné školní docházky odpovídá ukončení vzdělávání na úrovni ISCED 3 (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017c).

Na obrázku 16 v kapitole „Kontext“ je vidět, že míra mladých lidí předčasně opouštějících vzdělávací systém je u mladých lidí-migrantů vyšší než u jejich vrstevníků, kteří se narodili v dané zemi. Z toho vyplývá, že skupina nově příchozích migrantů je zvláště riziková. Pokud mají tito mladí lidé získat potřebné klíčové kompetence a dokončit alespoň vyšší sekundární vzdělávání, potřebují obdobná práva na vzdělání, včetně přístupu ke kompenzačním opatřením dostupným pro jejich vrstevníky narozené v dané zemi.

V 28 vzdělávacích systémech mají všichni nově příchozí mladí lidé-migranti stejná práva účastnit se kompenzačního vzdělávání jako jejich vrstevníci narození v dané zemi (viz obrázek I.2.2), nicméně z údajů nevyplývá, jaké služby a programy jsou ve skutečnosti dostupné. Příklad Francie, kde počet nově příchozích mladých lidí narůstá, poukazuje na potenciální výzvy. Třebaže mají právo účastnit se kompenzačních programů, je v této oblasti malá nabídka pro žáky ve věku 16–18 let, kteří nehovoří francouzsky a jejichž dříve dosažená úroveň vzdělání neodpovídá jejich věku nebo kteří případně nemají vůbec žádné vzdělání. V současné době realizují *UPE2A Lycée* a *Mission contre le Décrochage Scolaire* <sup>(51)</sup> pilotní přijímací vzdělávání pro mladé lidi v této situaci. V Rakousku byly vytvořeny speciální kompenzační programy pro mladé lidi-migranty, kteří by potenciálně mohli předčasně ukončit školní docházku.

**Obrázek I.2.2: Právo na kompenzační vzdělávání pro mladé migranty, kteří překročili věk povinné školní docházky a nedokončili povinné vzdělávání, v porovnání s vrstevníky narozenými v dané zemi, 2017/18**



### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zobrazeny právní předpisy / doporučení na nejvyšší úrovni týkající se práva na kompenzační vzdělávání mladých lidí z prostředí migrantů, kteří překročili věk povinné školní docházky, ale nedokončili povinné vzdělávání. Definici kompenzačního vzdělávání najdete ve slovníčku.

Existuje deset vzdělávacích systémů (Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Litva, Maďarsko, Nizozemsko, Švýcarsko, Bývalá jugoslávská republika Makedonie, Norsko a Turecko), kde někteří mladí lidé z prostředí migrantů (většinou žadatelé o azyl a/nebo nelegální migranti, jak bylo uvedeno výše), kteří překročili věk povinné školní docházky, ale musejí ještě dokončit povinné vzdělávání, nemají tatáž práva jako jejich vrstevníci narození v dané zemi, pokud jde o kompenzační vzdělávání. Tyto země mají stejnou politiku týkající se vzdělávání mladých lidí-migrantů, kteří překročili věk povinné školní docházky, bez ohledu na jejich předchozí dosažené vzdělání.

<sup>(51)</sup> Mise proti předčasnému ukončování školní docházky.

Kromě těchto zemí také v Belgii (Vlámské společenství), v Chorvatsku a v Polsku nemají nelegální migranti tatáž práva jako jejich vrstevníci narození v dané zemi. V Polsku například nemají právo účastnit se kompenzačního vzdělávání. V Belgii (Vlámské společenství) vyžaduje účast v odborně zaměřených kompenzačních programech, které zahrnují pracovní praxi ve firmách, povolení k pobytu, a tak se do nich nemohou zapsat nelegální migranti, kteří přesáhli věk pro povinnou školní docházku (18), i když je jim povoleno dokončit program, pokud zahájili studium již dříve.

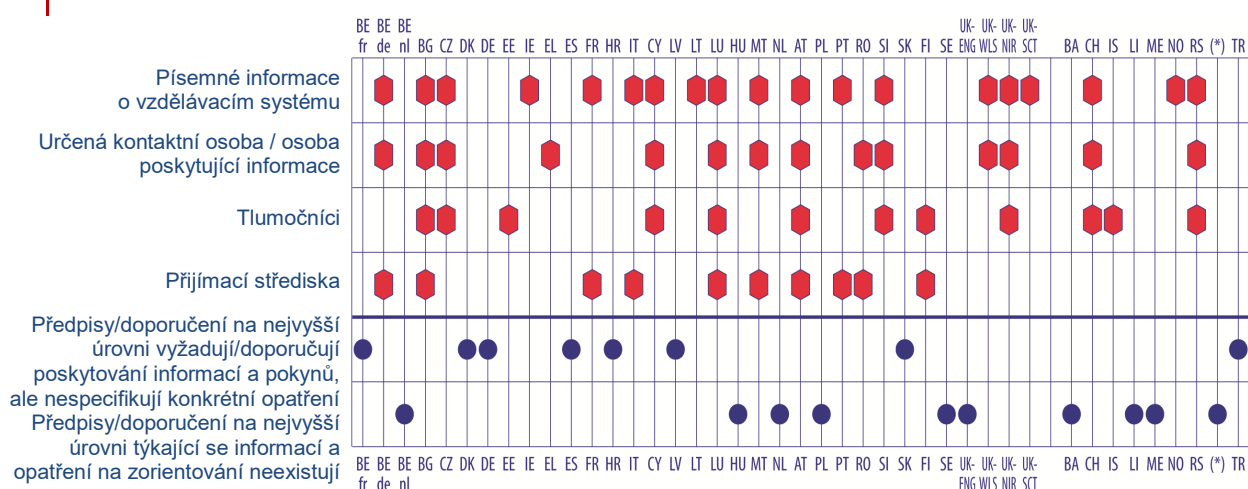
### Informační a poradenské služby pro nově příchozí děti-migranty se zaměřují na poskytování písemných informací

Po příjezdu do hostitelské země nově příchozí děti, mladí lidé a jejich rodiny často nechápou svá práva a povinnosti v oblasti vzdělávání a ani nevědí, jak se zorientovat ve vzdělávacím systému, aby zjistili, jaké příležitosti nebo podpora jsou k dispozici. Čelí problémům při získávání informací, protože nevědí, koho se zeptat, a dokonce ani nemusejí mít společný jazyk, v němž by mohli komunikovat. Rodiče se mohou rovněž setkávat s potížemi – jazykovými i kulturními – ve vztahu ke škole, které je mohou odradit od zapojení do vzdělávání svých dětí.

Informace, poradenství a pokyny jsou v této fázi důležité, neboť pomáhají rodinám migrantů zvládat orientaci ve vzdělávacím systému. Školy často poskytují čerstvým přistěhovalcům pomoc ad hoc při zápisu nebo volbě vhodné cesty, nicméně předpisy nebo doporučení v této oblasti na nejvyšší úrovni mohou zajistit, aby bylo její poskytování konzistentní v rámci celého vzdělávacího systému.

Obrázek 1.2.3 ukazuje, že v 11 vzdělávacích systémech předpisy na nejvyšší úrovni vyžadují/doporučují alespoň tři typy opatření, která často zahrnují písemné informace o vzdělávacím systému, tlumočnických a speciální kontaktní osobě či osobě poskytující informace. V dalších 13 systémech jsou vyžadovány jedno nebo dvě z těchto doporučení. V osmi vzdělávacích systémech orgány na nejvyšší úrovni požadují/doporučují, aby byly nabízeny informační a poradenské služby a pokyny, nicméně neuvádějí další pokyny (pro orgány na vyšší úrovni, místní orgány, školy), o co přesně by mělo jít. Konečně, v 10 systémech předpisy na nejvyšší úrovni nevyzývají k poskytování informací, poradenství a vedení na podporu přístupu nově příchozích dětí a mladých lidí-migrantů. Místní orgány, školy a další zúčastnění mohou nicméně poskytovat informace ze své vlastní iniciativy.

**Obrázek 1.2.3: Informace, poradenství a pokyny pro nově příchozí děti a mladé lidi-imigranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

### **Vysvětlivky**

Obrázek zachycuje nejběžnější typy informačních a poradenských služeb a pokynů, které podporují právní předpisy nebo doporučení na nejvyšší úrovni. Mohou být organizovány orgány na nejvyšší úrovni nebo poskytovány místními orgány či školami. Obrázek neposkytuje podrobnosti stran toho, na jaké skupiny migrantů, pokud vůbec na nějaké, jsou opatření zaměřena (např. osoby s povolením k pobytu, žadatelé o azyl nebo nelegální migranti).

### **Poznámky k jednotlivým zemím (obrázek I.2.3)**

**Německo:** Údaje se vztahují na některé *Länder*.

**Estonsko a Řecko:** Údaje se týkají opatření zaměřených na žadatele o azyl a uprchlíky.

**Španělsko:** Každé autonomní společenství je odpovědné za svá opatření v oblasti integrace do škol, která ve všech případech zahrnují písemné informace o vzdělávacím systému, určených osobách pro poskytování informací, tlumočnických, speciálních přijímacích střediscích atd.

**Spojené království (SCT):** Místní orgány jsou povinny poskytovat písemné informace o místních školách a zápisu do škol a jednotlivé školy zveřejňují školní příručku.

**Island:** Údaje se týkají úrovně ISCED 1–2. Žádné nařízení nebo doporučení na nejvyšší úrovni týkající se této oblasti na úrovni ISCED 3 neexistuje.

Nejčastěji poskytovanými službami jsou písemné informace o vzdělávacím systému a určené kontaktní osobě či osobě poskytující informace, které jsou výslovně požadovány nebo doporučovány v 19, resp. 14 systémech. V České republice, v Litvě, v Rakousku, v Portugalsku, ve Spojeném království (Skotsko) a ve Švýcarsku jsou na internetových stránkách nejvyšších orgánů pro cizince dostupné písemné nebo audio informace o vzdělávacím systému. Kromě toho v Litvě je vydáván informační leták v angličtině, ruštině a arabštině. Rakousko vytvořilo a zveřejnilo informační DVD týkající se rakouského školského systému. Ve Spojeném království (Skotsko) instituce Education Scotland vytvořila příručku pro rodiče uprchlíků a žadatelů o azyl týkající se skotského vzdělávacího systému. Ve Spojeném království (Severní Irsko) jsou na internetových stránkách Interkulturní vzdělávací služby (*Intercultural Education Service*) přeložené ustanovení a pokyny týkající se školské politiky. Úlohou osob poskytujících informace a kontaktních osob <sup>(52)</sup> se podrobněji zabýváme v kapitole I.3.

Tlumočnické služby jsou poskytovány ve dvanácti systémech a přijímací střediska, která (rovněž) poskytují informace, poradenství a pokyny týkající se vzdělávání, existují v deseti systémech. Například v Portugalsku Vysoký komisař pro uprchlíky zavedl telefonní tlumočnickou službu v deseti jazycích, která je rovněž dostupná pro migranty, kterým může pomoci při kontaktování škol nebo dalších vzdělávacích institucí. Na Islandu národní kurikulum vyzývá všechny obce k tomu, aby školám poskytovaly specializované služby. Patří mezi ně i tlumočníci pro potřebné děti a rodiny.

Přijímací střediska, která rovněž poskytují informace, poradenství a pokyny týkající se vzdělávacího systému a dostupných příležitostí v oblasti školní docházky, jsou podporována v nejmenším počtu vzdělávacích systémů. Byly identifikovány tři typy středisek: střediska zřízená pro přijímání uprchlíků (Belgie – Německy mluvící společenství, Bulharsko a Finsko), národní nebo místní informační střediska pro imigranty, která mohou rovněž poskytovat informace o vzdělávání (Bulharsko, Portugalsko a Rumunsko), nebo specializovaná střediska, která poskytují informace o školách a mohou provádět další úkoly, jako jsou úvodní posouzení nebo podpora komunikace mezi školami a rodinami (Řecko, Francie, Lucembursko a Rakousko).

Pravomoci a uspořádání středisek působících v oblasti vzdělávání se mezi jednotlivými zeměmi liší a odráží jejich konkrétní situace. V Řecku Ministerstvo školství, výzkumu a náboženských záležitostí jmenuje „koordinátory vzdělávání uprchlíků“ (*Refugee Education Coordinators – REC*) ve všech větších střediscích pro ubytování uprchlíků. Monitorují integraci dětí-uprchlíků do veřejného vzdělávání a rovněž napomáhají spolupráci mezi žáky, rodiči, řediteli škol a vyučujícími. Koordinátoři vzdělávání uprchlíků jsou učitelé se smlouvami na dobu neurčitou, kteří o přidělení tohoto místa zažádají. Ve Francii speciální středisko CASNAV <sup>(53)</sup> zřizuje uvítací kanceláře, v nichž je zaměstnán

<sup>(52)</sup> Na místní nebo školní úrovni osoby předávající informace nebo kontaktní osoby obvykle poskytují poradenství a pomáhají nově příchozím žákům a jejich rodičům v záležitostech souvisejících se školou, vzdělávacím systémem a dalšími otázkami týkajícími se vzdělávání.

<sup>(53)</sup> *Centre Académique de Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants issus des familles itinéraires ou de Voyageurs* (CASNAV) – Akademické středisko pro školní docházku nově příchozích žáků a dětí z cestujících rodin.

školitel CASNAV, učitel nebo psycholog. Setkávají se s nově příchozím migrantem za účelem pohovoru a pedagogického hodnocení, a to v domácím jazyce dané osoby, pokud je to možné. Navrhnu vzdělávací dráhu/možnost, která je předána pracovníkům všech služeb, které se žákem zabývají v rámci odpovědného odboru vzdělávání. V Lucembursku CASNA<sup>(54)</sup> přijímá čerstvé přistěhovalce starší 12 let a poskytuje informace v lucemburštině, francouzštině, němčině, angličtině a portugalštině (nebo na vyžádání i v dalších jazycích). V Rakousku jsou regionálními školními radami zpřístupňována přijímací střediska a služby osob<sup>(55)</sup>, které poskytují poradenství všem mladým lidem-migrantům. Ve Finsku je po přijímacích střediscích pro nezletilé osoby bez doprovodu požadováno, aby připravila plán integrace pro nově příchozí nezletilé osoby bez doprovodu. Tento plán vychází z jejich předchozího učení a zahrnuje záruku jejich integrace do povinného vzdělávání. Konečně, ve Spojeném království (Severní Irsko) působí Interkulturní vzdělávací služba, jež není střediskem, ale službou pro školy, a poskytuje všemožnou podporu nově příchozím žákům ve školách. Na vyžádání poskytuje tlumočnické služby pro nově příchozí migranty na úvodní setkání mezi rodiči a učiteli a další dvě schůzky rodičů s učiteli, které se konají každý rok. Rovněž poskytuje přeložené materiály a pokyny týkající se školních politik a poradenství při přijímání nově příchozích migrantů a plánování jejich prvních týdnů ve škole. Tato služba rovněž poskytuje školám poradenství k monitorování pokroku žáků, poskytování přístupu ke kurikulu, překonávání konkrétních jazykových problémů, které mohou mít, a podpoře jejich přípravy na zkoušky v post-primární fázi.

### **I.2.2. Umístění do školy**

V mnoha vzdělávacích systémech existují pravidla na nejvyšší úrovni, která stanoví, jak rychle by měly děti, které mají právo být v hostitelské zemi zařazeny do vzdělávání, získat přístup ke službám v oblasti vzdělávání (obrázek I.2.4) a jakého druhu vzdělávání se mohou účastnit. Tato pravidla jsou ovlivněna předpisy/doporučeními, které se týkají práva na vzdělání, přijímání do škol, výběru a vyhodnocení jejich potřeb (obrázky I.2.5 a I.2.9).

#### **Méně než polovina vzdělávacích systémů stanoví maximální lhůtu, během níž by se nově příchozí migranti měli zapojit do vzdělávání**

Kontinuita vzdělávání je důležitá pro všechny děti. V případě dětí a mladých lidí-migrantů může být tato kontinuita ohrožena v závislosti na tom, kolik času uplyne od jejich odjezdu ze země původu do příjezdu do hostitelské země a jejich zápisu do školy. Dlouhé přestávky mohou nejhůř dopadnout na nejvíce znevýhodněné žáky. Například školní docházka dětí a mladých lidí, kteří mají krátkodobé povolení k pobytu, žadatelů o azyl nebo nelegálních migrantů může být opožděná nebo zamítnutá. S cílem vyřešit tento problém alespoň u některých ohrožených dětí směrnice EU 2013/33/EU vyžaduje, aby byly děti uprchlíků a žadatelů o azyl zařazeny do vzdělávání do tří měsíců od jejich příjezdu.

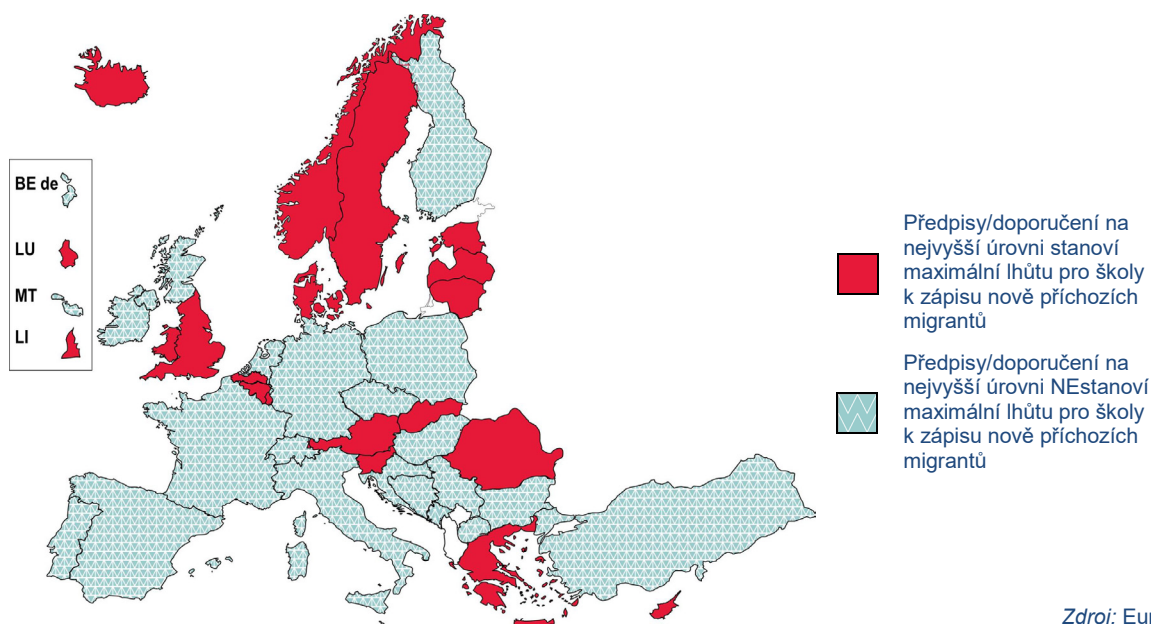
Jak je vidět na obrázku I.2.4, v 19 vzdělávacích systémech předpisy nebo doporučení na nejvyšší úrovni specifikují maximální počet dnů nebo měsíců, během nichž by měli být mladí lidé začleněni do školy. Tato lhůta se pohybuje od okamžitého zápisu při podání žádosti (např. Belgie – Francouzsky mluvící společenství a Lichtenštejnsko) po 91 dní (Lotyšsko). Většina vzdělávacích systémů, které mají stanovený harmonogram, určila maximální lhůtu v délce 84 nebo 91 dní (většinou vyjádřeno jako dvanáct týdnů nebo 3 měsíce). Tento harmonogram souvisí s mezinárodními povinnostmi v oblasti zápisu dětí z řad uprchlíků a žadatelů o azyl do povinné školní docházky. Nicméně několik systémů (například Dánsko, Litva (pro uprchlíky), Rakousko, Švédsko, Spojené království (Anglie a Wales) a Norsko) stanovilo kratší lhůtu.

---

<sup>(54)</sup> *Cellule d'accueil scolaire pour les élèves nouveaux arrivants* (CASNA) – Školní přijímací jednotka pro nově příchozí žáky

<sup>(55)</sup> [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/schulberatungsstellen\\_april17.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/schulberatungsstellen_april17.pdf)

**Obrázek I.2.4: Maximální lhůta pro školy k zápisu nově příchozích migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), počet dnů, 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
0	⊗	60	⊗	⊗	21	⊗	84	⊗	84	⊗	⊗	⊗	⊗
CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
84	91	30/90	84	⊗	⊗	⊗	3	⊗	⊗	90	90	84d	⊗
SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
28	20	20	⊗	⊗	⊗	⊗	84	0	⊗	28	⊗	⊗	⊗

⊗ Není stanovena žádná lhůta pro školy k zápisu nově příchozích dětí a mladých lidí z prostředí migrantů

Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

### Vysvětlivky

Na obrázku je vidět, které vzdělávací systémy v předpisech/doporučeních nejvyšší úrovně stanovily lhůtu pro vstup nově příchozích dětí a mladých lidí z prostředí migrantů do vzdělávacího systému. Doprovodná tabulka podrobně zachycuje maximální povolenou lhůtu ve dnech. I když některé vzdělávací systémy stanovují lhůtu v týdnech nebo měsících, pro usnadnění porovnání jsme všechny údaje převedli na dny. Rozdíly podle úrovně vzdělání a právního postavení jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Estonsko a Kypr:** Údaje se týkají pouze uprchlíků ve věku povinné školní docházky.

**Řecko, Rumunsko, Slovinsko, Slovensko a Island:** Údaje se týkají žadatelů o azyl, kteří podali žádost o ochranu.

**Lotyšsko:** Údaje se týkají uprchlíků a žadatelů o azyl.

**Litva:** 30 dní (1 měsíc) se týká všech dětí a mladých lidí-migrantů, kteří mají povolení k pobytu. 90 dní (3 měsíce) se týkají žadatelů o azyl.

**Rakousko:** Údaje se týkají povinné školní docházky.

**Spojené království (ENG/WLS):** Údaje se týkají nezletilých osob bez doprovodu, které podaly žádost o azyl (status „je o ně postaráno“).

**Norsko:** Údaje se týkají uprchlíků a žadatelů o azyl ve věku povinné školní docházky.

Dvacet tři vzdělávacích systémů nspecifikuje lhůtu na nejvyšší úrovni, a to navzdory požadavku směrnice EU týkající se migrantů z humanitárních důvodů. Mnoho z nich nicméně zdůrazňuje, že děti ve věku povinné školní docházky (které na školní docházku mají právo) musejí chodit do školy, což vyvíjí tlak na školy a místní orgány, aby poskytly místo okamžitě po příjezdu nebo krátce po něm.

Pokud jde o vzdělávání po ukončení povinné školní docházky, v žádném vzdělávacím systému nebyly stanoveny žádné konkrétní povinnosti týkající se zápisu. Nově příchozí mladí lidé musejí dodržovat běžné postupy a každoroční termíny pro zápis.

**Hlavním faktorem pro stanovení školního ročníku, do něhož mají být nově příchozí migranti zařazeni, je na primární i nižší sekundární úrovni věk dítěte a na vyšší sekundární úrovni doklad o předchozím dosaženém vzdělání ze školní dokumentace**

Děti a mladí lidé se učí efektivněji, pokud mohou navazovat na své předcházející učení a když je pro ně učební prostředí dostatečně podnětné, aby si k učení uchovali motivaci. Pro děti, které začínají se školní docházkou ve svém vlastním vzdělávacím systému, národní pravidla přijímání do škol stanoví kritéria, která mají být použita při určování toho, kdy jsou děti připraveny na zahájení primárního vzdělávání a kdy by měly postoupit do dalšího ročníku nebo úrovně vzdělávacího systému. Nejčastěji používanými kritérii jsou věk a dokončení předchozí fáze vzdělávání.

Imigranti přicházejí z různých vzdělávacích systémů a často mluví jazykem, který je odlišný od vyučovacího jazyka v hostitelské zemi. Historie jejich vzdělávání je rovněž rozmanitá. Někteří se ve své zemi původu pravidelně účastnili vzdělávání a mají to dobře zdokumentováno. Jiní nemusejí mít příslušná vysvědčení nebo školní dokumentaci, mohlo u nich dojít k přerušení studia, nebo dokonce neabsolvovali vzdělávání žádné. Vzhledem k jejich omezeným nebo neexistujícím dovednostem v oblasti vyučovacího jazyka, zejména pokud bylo jejich předchozí vzdělávání rovněž omezené, mohou být nově příchozí děti a mladí lidé zapsáni do školních ročníků, které jsou výrazně nižší, než by odpovídalo jejich věku a kognitivním schopnostem. Chybná diagnostika může mít dopad na zbývající školní dráhu dítěte. Aby bylo zajištěno, že budou nově příchozí migranti umísťováni na vzdělávací úroveň a do ročníku, které budou nejlépe odpovídat jejich studijním potřebám, orgány na nejvyšší úrovni a školy musejí (podle svých pravomocí) stanovit soubor kritérií a zajistit, aby byly děti umísťovány do nejvhodnějšího ročníku.

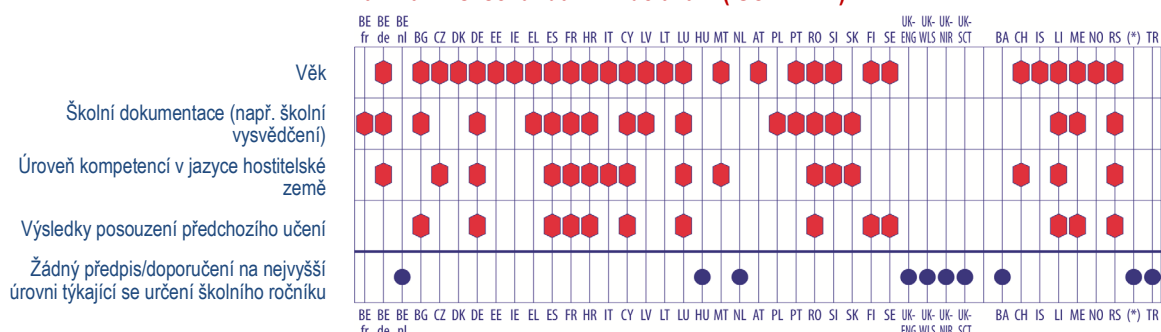
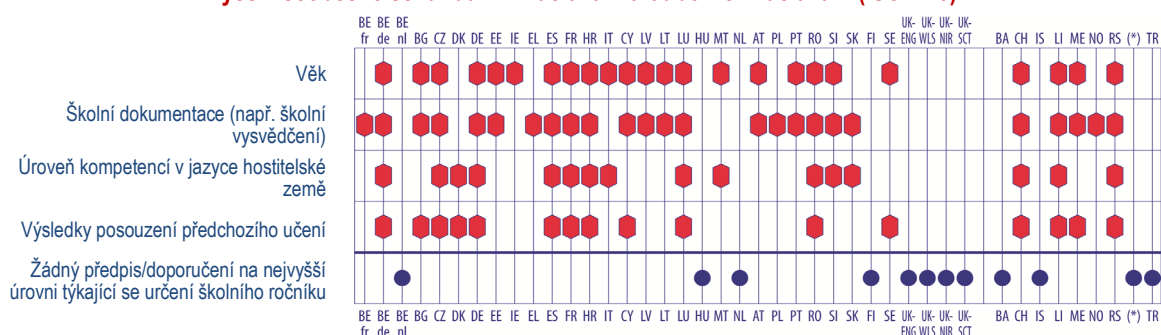
Na obrázku I.2.5 jsou vidět faktory, které jsou podle politických dokumentů na nejvyšší úrovni obecně zohledňovány při určování školního ročníku nově příchozích migrantů, kteří poprvé vstupují do vzdělávacího systému hostitelské země. Jsou to věk dítěte, doklady ze školní dokumentace, úroveň kompetencí v jazyce hostitelské země a výsledky jakéhokoliv posouzení předchozího učení.

Deset systémů (Belgie – Vlámské společenství, Maďarsko, Nizozemsko, Spojené království – Anglie, Wales, Severní Irsko a Skotsko, Bosna a Hercegovina, Bývalá jugoslávská republika Makedonie a Turecko) nepředepisuje ani nedoporučuje, jak by měl být určen ročník pro čerstvé přistěhovalce na úrovni primárního, všeobecného sekundárního ani odborného vzdělávání. V několika dalších systémech mají na některých úrovních vzdělávání školy a obvykle ředitelé škol (ve Finsku učitelé) nebo školní rady zřízené k tomuto účelu právo rozhodnout, jak budou určovat školní ročník nově příchozích dětí. Patří mezi ně Belgie (Francouzské společenství) na primární úrovni a Finsko a Island na úrovni všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání i odborného vzdělávání.

Ve všech ostatních systémech orgány na nejvyšší úrovni stanovily alespoň jedno kritérium a školy samy aplikují kritéria a pokyny při identifikaci úrovně školy a ročníku. Výjimku představují Francie a Lucembursko, kde uvítací kanceláře CASNAV ve Francii a CASNA v Lucembursku (viz také obrázek I.2.3) provádějí posouzení a stanovují nebo řídí proces zápisu do školy nově příchozích migrantů, jejichž první jazyk se liší od vyučovacího jazyka (francouzština ve Francii a francouzština/němčina/lucemburština v Lucembursku).

Obrázek I.2.5 ukazuje, že zdaleka nejpoužívanějším kritériem při stanovování školního ročníku na primární a nižší sekundární úrovni je věk. Na primární úrovni ho používá 29 a na nižší sekundární úrovni 28 systémů. V Řecku na primární úrovni a v Dánsku, v Estonsku, v Irsku, v Rakousku, na Islandu a v Norsku je na obou úrovních věk dokonce jediným faktorem, které školy musejí nebo mají doporučeno zohledňovat při určování školního ročníku. To znamená, že nově příchozí přistěhovalci jsou obvykle zařazováni do tříd, které odpovídají jejich věku.



**Obrázek I.2.5: Kritéria pro stanovování školního ročníku, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18****A. Primární a nižší sekundární vzdělávání (ISCED 1–2)****B. Vyšší všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 3)**

Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

**Vysvětlivky**

Na obrázku jsou zachyceny předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se kritérií používaných při určování školního ročníku nově příchozích dětí a mladých lidí z prostředí migrantů. Část A obrázku I.2.5 představuje situaci na primární a nižší sekundární úrovni a část B se týká vyšší sekundární úrovně a odborného vzdělávání. Další rozdíly mezi vzdělávacími úrovněmi jsou uvedeny v poznámkách specifických pro jednotlivé země.

**Poznámky k jednotlivým zemím**

**Belgie (Francouzské společenství):** Údaje se týkají všeobecného sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání. Na úrovni primárního vzdělávání se předpisy na nejvyšší úrovni touto oblastí nezabývají.

**Dánsko:** Údaje o kompetencích v jazyce hostitelské země se týkají všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání. V oblasti odborného vzdělávání se toto kritérium ke stanovení školního ročníku nepoužívá.

**Řecko:** Školní dokumentace je zohledňována ve všeobecném sekundárním vzdělávání a odborném vzdělávání. Pokud školní dokumentace chybí, ročník je určen na základě formálního písemného prohlášení rodičů.

**Španělsko a Malta:** Údaje se nevztahují na odborné vzdělávání.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání.

**Kypř:** Úroveň kompetencí v jazyce hostitelské země se při stanovování školního ročníku zohledňuje pouze na úrovni primárního vzdělávání.

**Litva:** Školní dokumentace (např. vysvědčení) se zohledňuje pouze u školního odborného vzdělávání.

**Rakousko:** Školní dokumentace (např. vysvědčení) se zohledňuje u všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání po ukončení povinné školní docházky.

**Slovensko:** Od července 2018 musejí být u všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání u osob s mezinárodní ochranou, které nemají příslušnou školní dokumentaci, zohledňovány také „výsledky posouzení předchozího učení“.

**Švýcarsko:** Předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni se mohou mezi kantony lišit.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách. Úroveň jazyka hostitelské země a výsledky posouzení předchozího učení se na obrázku I.2.5 A týkají pouze nižšího sekundárního vzdělávání a na obrázku I.2.5 B všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání. Výsledky posouzení jsou považovány za součást procesu usměrňování, v jehož rámci jsou žáci na základě svých výkonů nasměřováni na jeden ze tří typů škol.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

Pouze několik zemí umožňuje umístit nově příchozí žáky o jeden nebo dva ročníky níže, než by odpovídalo jejich věku, pokud jejich kompetence v jazyce hostitelské země nebo úroveň předchozího vzdělání neodpovídají úrovni očekávané pro jejich věkovou skupinu na úrovni primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. V těchto systémech je před přijetím jakéhokoliv rozhodnutí o školním ročníku posuzována úroveň jazykových dovedností a/nebo předchozí učení žáka. To je případ České

republiky (na primární a nižší sekundární úrovni), Francie, Kypru, Slovenska a Švýcarska. Ve Španělsku k tomu může dojít tehdy, pokud by běžná opatření, jako jsou individuální vzdělávací plány a přípravné třídy, nebyla s ohledem na potřeby nově příchozího žáka dostatečná.

Více než třetina systémů zohledňuje školní dokumentaci, úroveň kompetencí v jazyce hostitelské země a výsledky posouzení předchozího učení na primární a nižší sekundární úrovni. V mnoha zemích jsou jako podklad při stanovování odpovídajícího školního ročníku používána vysvědčení dokládající dosaženou úroveň a další školní dokumentace (včetně informací o vzdělávacím systému, systému národních kvalifikací, kreditovém systému a variantách posloupností studia). V rámci aktuálně shromážděných údajů nicméně nejsou k dispozici informace týkající se toho, kdo je odpovědný za analýzu této dokumentace (zda je to centrální orgán, místní orgány, nebo přímo školy) a zda má k dispozici příslušné zdroje nutné k přečtení a analýze školní dokumentace z příslušných zemí. V těchto systémech jsou jazykové a kognitivní dovednosti testovány pouze tehdy, když není k dispozici školní dokumentace, což může nastat v případech žadatelů o azyl a uprchlíků. To je hlavním přístupem například v Belgii (Francouzské společenství) a v Chorvatsku na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání a dále je tento přístup běžný na všech úrovních ve Slovinsku.

Jak již bylo uvedeno výše, existují systémy, kde jsou na primární a nižší sekundární úrovni posuzovány kompetence nově příchozích migrantů v jazyce hostitelské země anebo jejich předchozí učení. Tato posouzení jsou částečně používána ke stanovení školní úrovně a ročníku a částečně při diagnostice potřeb v oblasti podpory při učení (viz kapitola I.3). V Belgii (Německy mluvící společenství), v České republice, v Itálii a na Slovensku je vedle věku nejdůležitějším kritériem při přijímání nově příchozích migrantů do škol úroveň kompetencí v jazyce hostitelské země. V Belgii (Německy mluvící společenství) mohou být děti nově příchozích migrantů zařazeny do běžných škol pouze tehdy, pokud jsou jejich kompetence v německém jazyce vyšší než úroveň A2 CEFR<sup>(56)</sup>. Ti, kteří mají nižší úroveň znalostí, mohou chodit do přípravných tříd, v nichž jsou věkově smíšené skupiny rozdělovány podle úrovně ISCED. Podobně v Lichtenštejnsku je úroveň kompetencí v jazyce hostitelské země faktorem při stanovování toho, zda má být nově příchozím migrantům doporučeno, aby se zapsali do běžného vzdělávání, nebo aby absolvovali jednoletý intenzivní kurz jazyka hostitelské země (*Intensiv-Kurs DaZ*). V Portugalsku se posouzení předchozího učení nepoužívá ke stanovení školního ročníku, ale využívá se při určování toho, jaká podpora při učení je v kterém případě potřeba. (Viz také část II, kde najdete konkrétní příklady počátečního posouzení.)

Mezi země, které posuzují předchozí učení nově příchozích, patří například Švédsko, kde se používají speciální diagnostické testy z několika předmětů, které slouží ke stanovení školního ročníku. Ve Francii, na Kypru a ve Švýcarsku jsou posuzovány jak jazykové, tak kognitivní dovednosti. Ve Francii je předchozí učení testováno v domácím jazyce žáka, aby se předešlo zkreslujícím faktorům, které by mohly ovlivnit posouzení v důsledku chybějících jazykových dovedností ve francouzštině; dovednosti v oblasti francouzského jazyka jsou nicméně také testovány. Nově příchozí žáci, jejichž kompetence ve francouzském jazyce nedosahují úrovně B1 podle CEFR, jsou nasměrováni na UPE2A.

Pokud jde o všeobecné vyšší sekundární a odborné vzdělávání, v systémech, které v této oblasti disponují předpisy nebo doporučeními na nejvyšší úrovni, je věk o něco významnějším kritériem než u nižších vzdělávacích úrovní (viz obrázek I.2.5 B). Využívání školní dokumentace je na této úrovni výraznější. V oblasti všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání ho využívá stejné množství vzdělávacích systémů jako věk, ale v rámci odborného vzdělávání je školní dokumentace zřejmě využívána častěji než věk či další faktory. Výsledky posouzení jazyka hostitelské země a předchozího učení se v oblasti odborného vzdělávání používají ke stanovení školního ročníku v menší míře než v oblasti všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání či na nižších úrovních vzdělávání. Ve Finsku

---

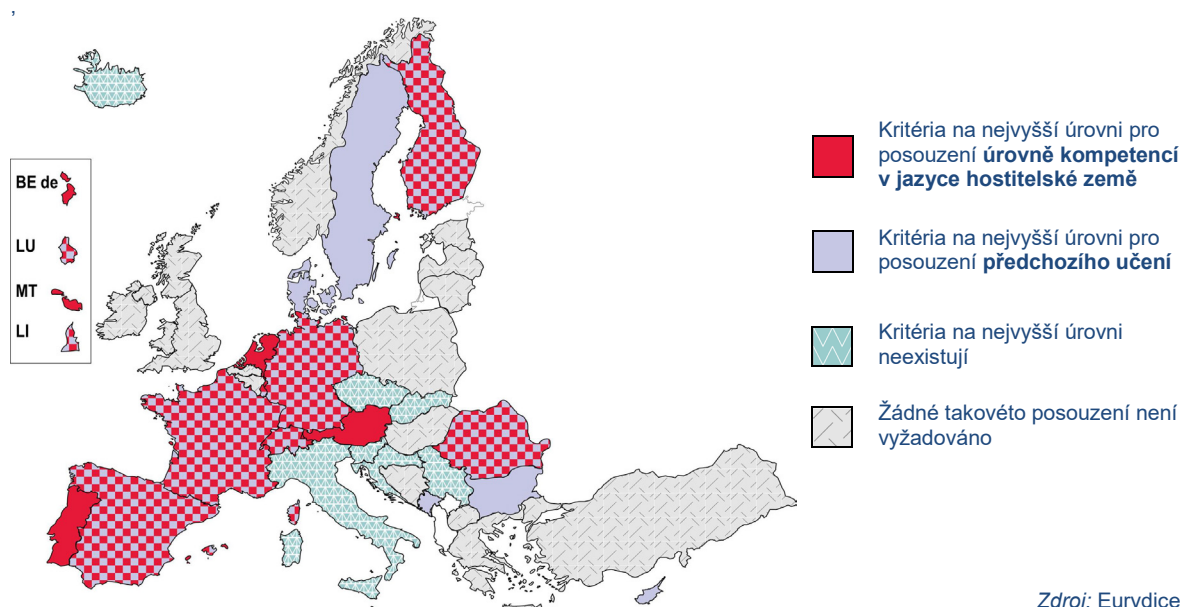
<sup>(56)</sup> Společný evropský referenční rámec pro jazyky: učení, vyučování, hodnocení (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* – CEFR; 2001)  
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

nejsou žáci rozdělováni do ročníků, ale absolvují kurzy či studijní bloky. Dochází nicméně k posouzení předchozího učení a kompetencí v jazyce hostitelské země – dosažená úroveň předchozího vzdělání je uznána, pokud je to třeba, a v souladu s potřebami žáka je naplánována podpora při učení.

### Méně než třetina vzdělávacích systémů vytvořila kritéria na nejvyšší úrovni pro posouzení předchozího učení a používá je k určování školních ročníků

Přestože posouzení kompetencí v jazyce hostitelské země a předchozího učení nejsou nejvýznamnějšími faktory při určování školního ročníku, je zajímavé prozkoumat, zda orgány na nejvyšší úrovni stanovily posuzovací kritéria k zajištění konzistentního přístupu v celém vzdělávacím systému, nebo zda mají školy možnost v této oblasti volně rozhodovat. Obrázek I.2.6 představuje různé přístupy jednotlivých zemí.

**Obrázek I.2.6: Používání kritérií na nejvyšší úrovni k posouzení kompetencí v jazyce hostitelské země a předchozího učení, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



#### Vysvětlivky

Obrázek představuje předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni, které se týkají kritérií k posouzení kompetencí v jazyce hostitelské země a předchozího učení v rámci primárního vzdělávání, všeobecného sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

K přesné interpretaci tohoto obrázku je třeba na informace nahlížet spolu s údaji o dané zemi na obrázku I.2.5, které se týkají toho, zda v zemi probíhá posuzování dovedností v domácím jazyce a předchozího učení.

#### Poznámky k jednotlivým zemím

**Dánsko:** Údaje se týkají pouze všeobecného vzdělávání a odborného vzdělávání na úrovni ISCED 3.

**Německo:** Údaje se vztahují na některé *Länder*.

**Kypr:** Údaje se týkají všeobecného vzdělávání na úrovních ISCED 2 a 3 a odborného vzdělávání.

**Malta:** Údaje se týkají všeobecného vzdělávání na úrovních ISCED 1–3.

**Nizozemsko:** Údaje se týkají pouze odborného vzdělávání. Na všeobecné vzdělávání se nevztahují žádné předpisy na nejvyšší úrovni.

**Slovinsko:** Od září 2018 jsou zavedena kritéria na nejvyšší úrovni pro posouzení kompetencí v jazyce hostitelské země u žáků, kteří nemají osvědčení znalostí slovinštiny na úrovni A2 CEFR, v oblasti všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání. Od července 2018 jsou u obecného vyššího sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání u osob s mezinárodní ochranou, které nemají příslušnou školní dokumentaci, k dispozici kritéria na nejvyšší úrovni pro posouzení předchozího učení.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Švýcarsko:** Údaje o posuzování jazyka hostitelské země se týkají úrovní ISCED 1–2 a odborného vzdělávání; údaje o posuzování předchozího učení se týkají úrovně ISCED 3 a odborného vzdělávání. Kritéria se mohou mezi jednotlivými kantony lišit.

**Lichtenštejnsko:** Údaje se týkají kritérií hodnocení na nejvyšší úrovni, která se vztahují na všechny žáky (nejsou tedy zaměřena pouze na nově příchozí) v rozřazovacím procesu, v jehož rámci jsou žáci na základě svých výkonů na úrovni nižšího sekundárního a všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání nasměrováni na jeden ze tří typů škol.

Z 22 vzdělávacích systémů, kde orgány na nejvyšší úrovni požadují nebo doporučují zohlednění úrovně kompetencí v jazyce hostitelské země nebo předchozího učení při určení školního ročníku pro čerstvé přistěhovalce (viz obrázek I.2.5), jich 18 stanovilo kritéria hodnocení na nejvyšší úrovni s cílem podpořit tento proces v jedné nebo obou oblastech. V Německu, ve Španělsku, ve Francii, v Lucembursku, v Rumunsku, ve Finsku a ve Švýcarsku existují kritéria jak pro jazyk hostitelské země, tak pro předchozí učení. Belgie (Německy mluvící společenství) a Malta vytvořily kritéria na nejvyšší úrovni pouze pro posouzení kompetencí v jazyce hostitelské země. Bulharsko, Dánsko, Kypr, Švédsko a Černá Hora přijaly kritéria na nejvyšší úrovni pro posouzení předchozího učení. V Portugalsku nehrají kompetence v jazyce hostitelské země roli při určování školního ročníku, ale jsou zde k dispozici posuzovací kritéria na nejvyšší úrovni (CEFR) pro účely určování potřeb v oblasti jazykové podpory. Podobně orgány na nejvyšší úrovni v Nizozemsku nepožadují posouzení kompetencí v jazyce hostitelské země, ale poskytují posuzovací kritéria, která mohou využívat instituce odborného vzdělávání po celé zemi.

Ve zbývajících sedmi systémech, kde je požadováno posouzení předchozího učení nebo jazykových dovedností, neexistují žádná kritéria na nejvyšší úrovni, která by školám při tomto počátečním posuzování poskytovala vedení. V těchto systémech se mohou školy svobodně rozhodnout, co budou posuzovat a jak bude toto posouzení probíhat. Do této poslední jmenované skupiny patří Česká republika, Chorvatsko, Itálie, Slovinsko, Slovensko, Island a Srbsko. V červenci 2018 Slovinsko zavedlo kritéria na nejvyšší úrovni pro posouzení předchozího učení mladých lidí, kteří požívají mezinárodní ochrany a nemají školní dokumentaci. Od září 2018 jsou rovněž k dispozici kritéria na nejvyšší úrovni pro posouzení dovedností v jazyce hostitelské země v rámci všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání.

### **Nově příchozí žáci-migranti jsou obvykle zařazováni do samostatných/přípravných tříd nebo hodin, pokud jejich znalost jazyka hostitelské země nepostačuje k tomu, aby mohli navštěvovat běžnou výuku**

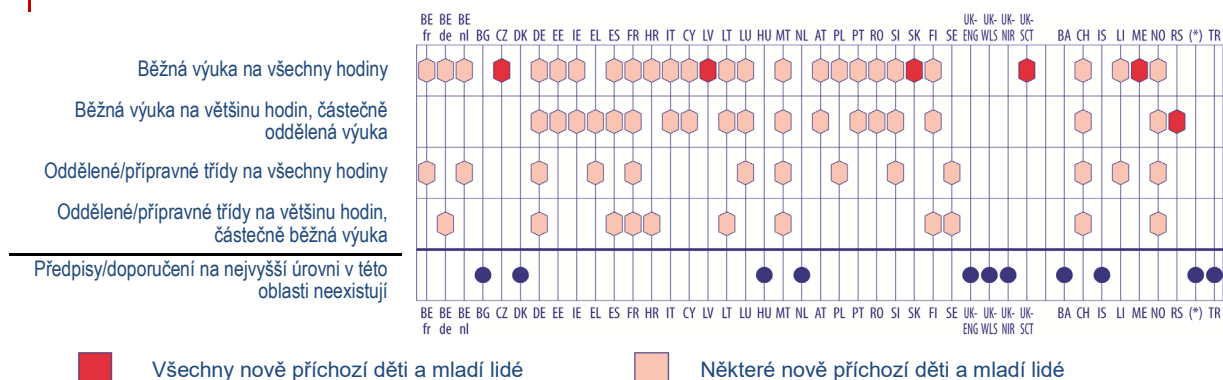
Jakmile jsou děti a mladí lidé-migranti začleněni do systému, mohou být umísťováni různým způsobem. Mohou být zařazeni přímo do běžných tříd nebo mohou nějakou dobu využívat oddělenou výuku. Některé země na označení této oddělené výuky používají označení „přípravné třídy“, jiné „přijímací třídy“ nebo „přechodové třídy“. V mnoha zemích se používá kombinovaný přístup, kdy žáci absolvují některé hodiny v běžných třídách a některé v rámci oddělené výuky – podíl času stráveného v rámci těchto variant se liší v závislosti na jednotlivých zemích a také podle individuálních potřeb. Cílem hodin v samostatných třídách je intenzivnější výuka nebo poskytnutí cílenější podpory nově příchozím.

Přestože intenzivní jazyková podpora i podpora při učení může být prospěšná při přípravě nově příchozích žáků na vstup do běžné výuky, ze zkušeností některých zemí vyplývá, že vzdělávání v oddělených skupinách během všech nebo většiny hodin a po dlouhou dobu, kdy mají nově příchozí migranti malý kontakt se svými vrstevníky narozenými v dané zemi, může být kontraproduktivní pro jejich sociální integraci (Bunar, 2017).

Obrázek I.2.7 ukazuje, že ve většině vzdělávacích systémů (28) předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni výslovně uvádějí, že nově příchozí děti a mladí lidé mohou být zařazováni přímo do běžné výuky, kde se ve všech hodinách učí společně s žáky narozenými v dané zemi. V pěti z těchto vzdělávacích systémů (Česká republika, Lotyšsko, Slovensko, Spojené království (Skotsko) a Černá Hora) jsou všichni nově příchozí žáci-migranti umísťováni na všech úrovních vzdělávání na všechny vyučovací hodiny do běžných tříd, a to od prvního vstupu do vzdělávacího systému hostitelské země. Ve zbývajících 23 systémech jsou jen někteří nově příchozí žáci od počátku přímo integrováni do běžné výuky. Obvykle jsou to děti nebo mladí lidé, kteří již mají dobrou znalost vyučovacího jazyka a

jsou schopni sledovat běžnou výuku. V Belgii (Vlámské společenství) předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni v primárním vzdělávání výslovně hovoří o umisťování do běžných tříd na všechny hodiny. Školy mohou nicméně rozhodnout o umístění nově příchozích žáků-migrantů, kteří nemají dostatečnou znalost jazyka hostitelské země, do imerzních jazykových tříd na maximální dobu jednoho roku.

**Obrázek I.2.7: Počáteční umisťování nově příchozích dětí a mladých lidí-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

### Vysvětlivky

Obrázek představuje předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se toho, kde mají nově příchozí děti a mladí lidé-migranti zahájit své vzdělávání v hostitelské zemi – v oddělených nebo běžných třídách či v nějaké formě kombinované výuky. U zemí, kde jsou možné různé varianty, jsou kritéria vysvětlena v textu níže. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělávání jsou uvedeny v poznámkách specifických pro jednotlivé země.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Belgie (Vlámské společenství):** Ve všeobecném sekundárním vzdělávání a odborném vzdělávání jsou „nově příchozí nehovořící nizozemsky“ (vlámská definice; viz kapitola I.1.1) na všechny hodiny umisťováni do samostatných/přípravných tříd.

**Dánsko:** Nově příchozím migrantům může být poskytováno vzdělávání v oddělených skupinách pouze na primární a nižší sekundární úrovni.

**Německo:** Žáci mohou být začleněni do běžné výuky na všechny hodiny pouze na úrovni primárního vzdělávání. Na úrovni všeobecného sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání jsou možné všechny prezentované varianty. Předpisy týkající se umisťování do tříd se mezi jednotlivými *Länder* liší.

**Řecko:** Předpisy na nejvyšší úrovni týkající se organizace „přijímacích tříd“ (běžná výuka na většinu hodin, částečně oddělená) na úrovni všeobecného sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání se vztahují konkrétně na školní rok 2017/18. Údaje o oddělených/přípravných třídách na všechny hodiny se týkají „přijímacího školského zařízení pro vzdělávání uprchlíků (DYEP)“.

**Litva:** Předpisy na nejvyšší úrovni se nezabývají umisťováním do tříd v rámci odborného vzdělávání.

**Malta:** Na úrovni primárního a nižšího sekundárního vzdělávání jsou možné všechny uvedené varianty. V rámci vyššího sekundárního vzdělávání mohou být žáci zařazeni do běžné výuky na všechny hodiny, mohou mít většinu hodin v rámci běžné výuky a některé odděleně, nebo mohou být zařazeni do přípravné třídy na všechny hodiny. Předpisy na nejvyšší úrovni se nezabývají umisťováním do tříd v odborném vzdělávání.

**Rakousko:** Ve školním roce 2017/18 žáci s nedostatečnou znalostí německého jazyka docházeli do skupin jazykové podpory (Sprachstartgruppen) místo jiných povinných předmětů nebo na hodiny jazykové podpory (Sprachförderkurse), přičemž byli zařazeni do běžné výuky. Od školního roku 2018/19 mají být žáci s nedostatečnou znalostí německého jazyka zařazováni do podpůrných tříd němčiny (Deutschförderklassen) na 15 hodin v případě primárního vzdělávání a 20 hodin v případě nižšího sekundárního vzdělávání. Po zbytek času stráveného ve škole se žáci zařadí do běžné výuky (odpovídající jejich věkové kategorii).

**Portugalsko:** V rámci odborného vzdělávání se uvedené údaje týkají pouze „přípravných vzdělávacích kurzů (CEF)“ a „specializovaných kurzů výtvarné výchovy“.

**Slovinsko:** Na úrovni sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání jsou všichni nově příchozí zařazováni do běžné výuky na všechny hodiny.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Švýcarsko:** Předpisy týkající se umisťování do tříd se mezi jednotlivými kantony liší. Na primární a sekundární úrovni existuje ve všech kantonech zařazení do běžné výuky na všechny hodiny i běžná výuka na většinu hodin, částečně oddělená výuka. Oddělené/přípravné třídy na všechny nebo většinu hodin existují v několika kantonech na primární a nižší sekundární úrovni. V oblasti všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání jsou všichni přijatí žáci zařazováni do běžné výuky na všechny hodiny. V odborném vzdělávání se používají tři kategorie: žáci mohou být zařazeni do běžné výuky na všechny hodiny, mít většinu hodin v rámci běžné výuky a některé odděleně, nebo být v oddělené/přípravné třídě na všechny hodiny.

**Lichtenštejnsko:** „Přípravné třídy na všechny hodiny“ se vztahují pouze na primární a nižší sekundární úroveň vzdělávání.

Téměř v polovině vzdělávacích systémů mohou mít nově příchozí migranti zařazení do běžné výuky během času stráveného ve škole několik oddělených hodin. Tyto oddělené hodiny se často zaměřují na výuku vyučovacího jazyka jako druhého jazyka. V některých zemích může být tato výuka označována jako „přípravná třída/hodina“. V Srbsku všichni nově příchozí migranti absolvují tuto

kombinovanou výuku (běžná výuka na většinu hodin, na některé hodiny oddělená), zatímco ve zbývajících 18 systémech ji mají jen někteří žáci. V Estonsku téměř všichni nově příchozí žáci absolvují hodiny estonštiny jako druhého jazyka odděleně od běžných tříd. V prvním roce mají osm až deset hodin týdně, ale později se tento počet snižuje podle potřeb žáka. V běžné výuce začínají docházku na hodiny, kde znalost vyučovacího jazyka není považována za nezbytně nutnou, např. výtvarná výchova, technologie, praktické vyučování, hudební výchova, tělocvik a cizí jazyky, někdy také matematika a chemie. V Portugalsku jsou všichni žáci první a druhé generace, kteří mají dovednosti v oblasti portugalštiny na úrovni B2 nebo C1, zařazováni do běžné výuky na všechny hodiny. Ti, jejichž kompetence jsou na nižší úrovni, docházejí na běžnou výuku, ale místo hodin portugalštiny (pro žáky narozené v Portugalsku) mají hodiny „portugalštiny pro osoby z jiných zemí“. Posouzení jazykových dovedností je prováděno na místní úrovni.

Oddělené/přípravné třídy na všechny nebo většinu hodin jsou poskytovány v asi 18 vzdělávacích systémech. Jejich účelem je poskytovat intenzivní a cílenou podporu osobám, které nově vstupují do vzdělávacího systému, a připravit je na začlenění do běžné výuky. Jedná se obvykle o výuku s vlastním kurikulem, které může být širší, nebo užší, v závislosti na počtu předmětů a kompetencí, které zahrnuje. (Na obrázku I.3.1 je podrobněji představen obsah přípravných programů.) Také doba, kterou děti a mladí lidé stráví v oddělené/přípravné třídě, se mezi zeměmi liší (viz obrázek I.2.8).

Ve 13 systémech s oddělenými/přípravnými třídami mají žáci tuto oddělenou výuku po celý den. V Belgii (Francouzské a Vlámské společenství – sekundární úroveň), v Polsku a v Lichtenštejnsku jsou do těchto tříd obvykle zařazováni žáci s nedostatečnými dovednostmi ve vyučovacím jazyce. Ve Francii jsou do oddělených/přípravných tříd na celou dobu zařazováni žáci bez předchozího vzdělání a se slabými znalostmi francouzského jazyka. V případě potřeby mohou ve druhém roce pokračovat ve studiu v oddělených třídách a na některé hodiny se zařadit do běžné výuky.

V 11 vzdělávacích systémech se mohou žáci zařadit do oddělených/přípravných tříd na většinu času stráveného ve škole a některé hodiny mohou absolvovat v rámci běžné výuky společně s žáky narozenými v dané zemi. Běžná výuka často zahrnuje ty hodiny, které nevyžadují vysokou úroveň jazykových dovedností, jako jsou tělesná, hudební nebo výtvarná výchova (například v Chorvatsku, ve Francii a na Maltě). Ve Francii se mohou nově příchozí žáci, kteří se před příchodem do Francie vzdělávali, ale nemají odpovídající dovednosti v oblasti francouzského jazyka, účastnit běžné výuky na hodinách tělesné, hudební a výtvarné výchovy. Podle svého individuálního rozvrhu se mohou co nejdříve integrovat do hodin matematiky, angličtiny a přírodních věd. V Německu, v Řecku, na Maltě, ve Švédsku, ve Švýcarsku a v Norsku mohou být nově příchozí umístěni do přípravných tříd na všechny nebo většinu hodin. V Rakousku musejí být od školního roku 2018/19 žáci, kteří nedostatečně ovládají vyučovací jazyk (němčinu), zařazeni do *Deutschförderklassen* (přípravných tříd němčiny, a to maximálně na čtyři pololetí (15 hodin němčiny jako druhého jazyka na primární úrovni a 20 hodin na nižší sekundární úrovni vzdělávání). Po zbytek času stráveného ve škole se žáci zařadí do své běžné třídy (odpovídající jejich věkové skupině).

V některých zemích je nově příchozím žákům-migrantům, kteří mají špatné dovednosti v jazyce hostitelské země, doporučeno navštěvovat konkrétní školy, které nabízejí dodatečnou jazykovou podporu v oblasti jazyka hostitelské země. Ve Francii je nově příchozím dětem a mladým lidem-migrantům, kteří nemají dostatečné dovednosti ve francouzštině, doporučeno zapsat se do škol, které nabízejí zvláštní program pro nově příchozí migranty („UPE2A“<sup>(57)</sup>). Belgie (Francouzské společenství – v sekundárním vzdělávání, „DASPA“<sup>(58)</sup>) a Kypr rovněž zaujímají obdobný přístup, ale

---

<sup>(57)</sup> *Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants* (Studijní skupina pro nově příchozí žáky, kteří nehovoří francouzsky)

<sup>(58)</sup> *Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants* (Přijímací a vzdělávací služba pro nově příchozí žáky)

cílová skupina je širší. V těchto dvou vzdělávacích systémech je zápis do škol, kde je možné účastnit se upravených programů s intenzivní jazykovou složkou, doporučen všem žákům, jejichž první jazyk se liší od jazyka výuky. Kromě toho v Belgii (Francouzské společenství) jsou všichni nově příchozí žáci (bez ohledu na znalosti francouzštiny), jejichž školní dokumentace neposkytuje doklad o absolvovaném studiu, který by byl uznáván jako ekvivalent národních vysvědčení, povinni zapsat se do „DASPA“. V Belgii (Vlámské společenství) jsou nově příchozí migranti, kteří splňují konkrétní kritéria pro „dánsky nehovořící čerstvé přistěhovalce“ (viz kapitola I.1.1), směřování na školy poskytující jazykovou podporu na sekundární úrovni („OKAN“). Z tohoto důvodu může být výběr škol pro tyto žáky omezenější než u těch, kteří mluví vyučovacím jazykem.

V 11 vzdělávacích systémech (Bulharsko, Dánsko, Maďarsko, Nizozemsko, Spojené království – Anglie, Wales a Severní Irsko, Bosna a Hercegovina, Island, Bývalá jugoslávská republika Makedonie a Turecko) neexistují žádné předpisy/pravidla na nejvyšší úrovni, které by se zabývaly umístěním nově příchozích dětí a mladých lidí-migrantů do škol. Konečně, v České republice a v Dánsku mohou být nově příchozí migranti (stejně jako ostatní žáci) zařazeni do oddělené výuky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud budou takovéto potřeby identifikovány.

### **Asi v polovině zemí je stanoven limit týkající se doby, po kterou se nově příchozí žáci-migranti mohou učit odděleně**

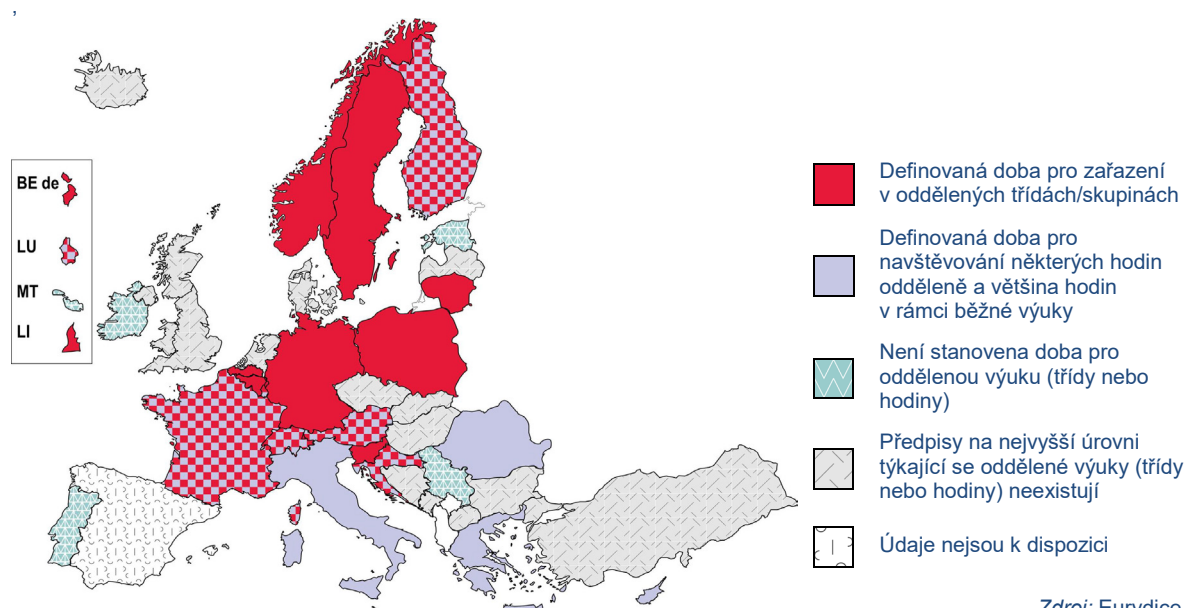
Pokud nově příchozí migranti absolvují část nebo celé školní vyučování odděleně, orgány na nejvyšší úrovni často stanovují lhůtu, po jejímž uplynutí by měli být žáci plně integrováni do běžných tříd. Na obrázku I.2.8 je vidět, že k tomu dochází asi v polovině evropských vzdělávacích systémů a délka lhůty se liší.

Šestnáct vzdělávacích systémů má předpisy/doporučení týkající se délky výuky v oddělených (přípravných) třídách, kde mohou nově příchozí žáci-migranti strávit většinu nebo celý školní den (viz obrázek I.2.7). Pouze jeden vzdělávací systém stanovuje minimální dobu výuky v oddělených třídách (Belgie – Francouzské společenství – jeden týden) a všechny ostatní stanoví maximální dobu.

Maximální lhůta, po kterou mohou nově příchozí migranti studovat v oddělených třídách/skupinách, obvykle činí jeden až dva roky. Lucembursko má delší maximální lhůtu – tři roky na nižší sekundární úrovni a čtyři roky na úrovni všeobecného vyššího sekundárního a odborného vzdělávání. V Německu se předpisy týkající se harmonogramu liší podle jednotlivých *Länder*, ale žáci obvykle přecházejí z oddělených/přípravných tříd, aby se plně integrovali do běžné výuky, ve lhůtě šesti měsíců až dvou let. V Chorvatsku žáci v přípravných třídách využívají oddělené hodiny navíc a podporu i poté, co byli integrováni do běžných tříd.

Deset vzdělávacích systémů stanovuje lhůtu, po kterou mohou nově příchozí žáci-migranti navštěvovat oddělené hodiny, zatímco budou většinu svého času trávit v běžné výuce. Chorvatsko a Itálie stanovují minimální lhůtu pro tyto účely – je to 35 týdnů, resp. 16 týdnů. Maximální doba, po kterou mohou nově příchozí migranti navštěvovat oddělené hodiny, se pohybuje v rozmezí 24 týdnů v Itálii po maximálně pět let v Řecku. V Řecku je plán „Přijímacích hodin“, do kterého jsou zařazováni všichni žáci narození v dané zemi a žáci-migranti, kteří potřebují pomoc s řečtinou, nabízen ve dvou cyklech: Cyklus I je pro žáky se základními nebo žádnými znalostmi jazyka a trvá jeden rok, s možností prodloužení o jeden další rok. Cyklus II pro žáky se středně pokročilými dovednostmi v oblasti řečtiny trvá maximálně dva nebo tři roky. Žáci, kteří potřebují navštěvovat oba cykly, mohou absolvovat některé předměty v oddělených třídách a současně docházet na běžnou výuku v předmětech, u nichž nepotřebují vysokou úroveň jazykových dovedností v řečtině. Toto uspořádání může trvat až pět let.

**Obrázek 1.2.8: Minimální a maximální doba, kterou nově příchozí migranti tráví v oddělených hodinách nebo třídách, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
Oddělené třídy	1 t – 1,5 r	< 1/2 r	1 r	⊗	⊗	⊗	< 0,5 – 2 r	⊗	⊗	⊗	:	1 r	35–70 t	⊗
Oddělené hodiny	⊗	⊗	1–2 r	⊗	⊗	⊗	⊗	< 3 r	⊗	1–5 r	:	< 2/3 r	> 35 t	16–24 t
	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
Oddělené třídy	⊗	:	< 1 r	< 3/4 r	⊗	⊗	⊗	< 2 r	< 2 r	⊗	⊗	< 5 d	⊗	< 1 r
Oddělené hodiny	< 2 r	⊗	⊗	< 4 r	⊗	⊗	⊗	< 2 r	⊗	⊗	1 r	⊗	⊗	< 6 r
	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
Oddělené třídy	< 2 r	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1–2 r	⊗	< 1 r	⊗	< 2 r	⊗	⊗	⊗
Oddělené hodiny	:	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1–3 r	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ Není stanovena žádná lhůta pro zápisu nově příchozích dětí a mladých lidí-migrantů

<X Maximálně X (let/týdnů/dní)

r roky

t týdnů

d dní

Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

### Vysvětlivky

Obrázek zachycuje předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se minimální a maximální doby, po kterou mohou být nově příchozí migranti zařazeni do oddělené výuky, tj. oddělených (přípravných) tříd, a to buď na všechny nebo téměř všechny hodiny, nebo na některé hodiny, zatímco jinak se účastní běžné výuky. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání a konkrétními předpisy jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Belgie (BE de):** Na primární úrovni mohou žáci-migranti studovat v oddělených skupinách (přípravné třídy) maximálně po dobu 1 roku. V rámci všeobecného sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání tato doba činí maximálně 2 roky.

**Belgie (BE nl):** V primárním vzdělávání předpisy na nejvyšší úrovni umožňují uspořádání imerzní jazykové výuky pro všechny žáky nehovořící nizozemsky, a to maximálně na dobu 1 roku. Ve všeobecném sekundárním vzdělávání a odborném vzdělávání může být lhůta zařazení do oddělených tříd pro jednotlivé žáky delší než jeden školní rok, pokud se žák zapíše po 1. říjnu a na začátku školního roku pobýval v Belgii méně než rok.

**Německo:** Předpisy na nejvyšší úrovni týkající se doby trvání se liší podle *Länder*.

**Řecko:** Pro školní rok 2018/19 je doba zařazení pro oddělené třídy (DYEP) stanovena v nově přijatém zákoně 4547/2018. Jde o jeden školní rok s možností prodloužení o jeden rok. Po posouzení dosaženého pokroku mohou být žáci kdykoliv převedeni do běžné třídy.

**Španělsko:** Předpisy na nejvyšší úrovni týkající se doby trvání se liší podle autonomních společenství, proto není možné dodat údaje.

**Francie:** Pokud jde o oddělené hodiny, v primárním vzdělávání je to minimálně devět hodin týdně a ve všeobecném sekundárním vzdělávání a odborném vzdělávání je doporučeno minimálně 12 hodin týdně, ačkoliv počet hodin se může lišit podle individuálních potřeb žáka.

**Litva a Malta:** Předpisy na nejvyšší úrovni se nezabývají umístěním do tříd v rámci odborného vzdělávání.

**Lucembursko:** Údaje o oddělených třídách se týkají všeobecného sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání. Údaje o oddělených hodinách se týkají primárního vzdělávání.

**Slovinsko:** Údaje se týkají úrovně primárního a nižšího sekundárního vzdělávání.



**Finsko:** Údaje se týkají doby, po kterou mohou školy čerpat financování na nejvyšší úrovni na oddělené třídy a hodiny na podporu zvládnutí jazyka hostitelské země jako druhého jazyka na primární a všeobecné sekundární úrovni. Na všech relevantních vzdělávacích úrovních mohou být přípravné třídy centrálně financovány maximálně po dobu jednoho roku.

**Švédsko:** Údaje se týkají úrovně primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Pokud jde o všeobecné vyšší sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání, neexistují žádné předpisy na nejvyšší úrovni stran toho, jak dlouho mohou být žáci zařazeni v oddělených třídách.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Švýcarsko:** Předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni ohledně maximální doby se mohou mezi kantony lišit. Maximální dobu nestanovují všechny kantony. Maximální doba pro oddělené hodiny (kdy žáci absolvují většinu hodin v rámci běžné výuky) se u primárního a nižšího sekundárního vzdělávání pohybují v rozmezí jednoho až tří let. Oddělené/přípravné třídy mohou trvat maximálně po dobu jednoho roku či dvou let.

### **Období cílené podpory pro nově příchozí migranty je obvykle delší než doba stanovená na výuku v přípravných třídách**

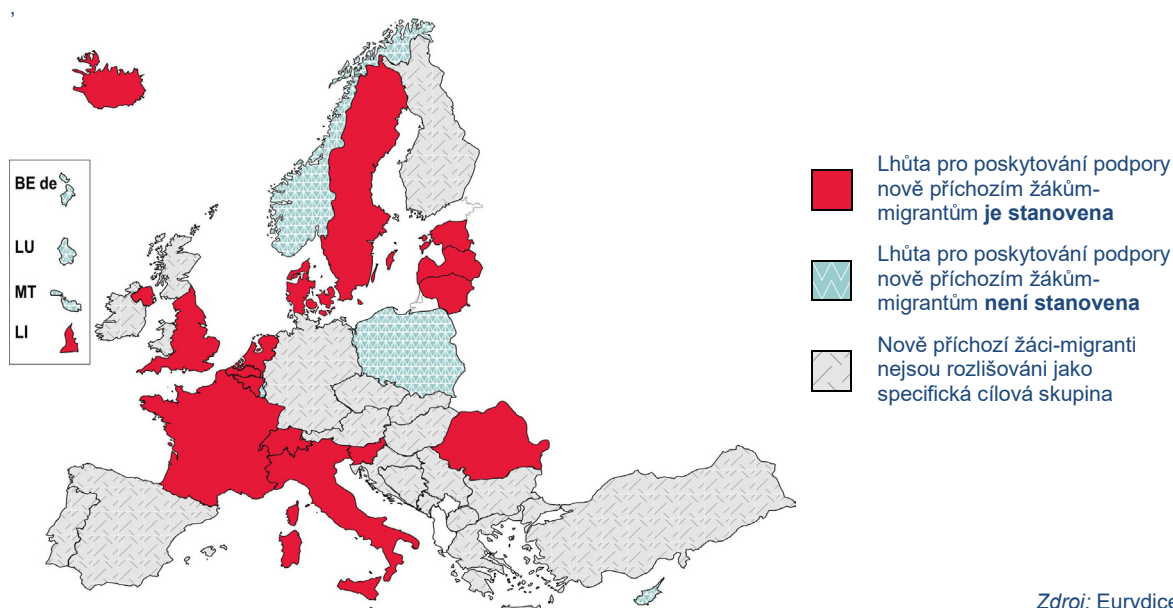
Bez ohledu na to, zda je podpora učení poskytována v oddělených/přípravných třídách, nebo v rámci běžné výuky, mohou orgány na nejvyšší úrovni stanovit konkrétní časové období, během něhož bude nově příchozím žákům-migrantům poskytována dodatečná pozornost a podpora na počátku jejich školní docházky v hostitelské zemi. Tato cílená podpora může žákům výrazně pomoci seznámit se se systémem, dovědět se, co se od nich čeká, a seznámit se se svými vrstevníky a školním prostředím obecně.

Zatímco v kapitole I.3 se podrobněji zabýváme obsahem podpůrných opatření, v této části se budeme zabývat tím, v jaké míře jednotlivé země stanovují časový rámec pro poskytování cílené podpory pro nově příchozí žáky-migranty (podporou, která je dostupná pro všechny žáky se specifickými potřebami v oblasti učení, se tato část nezabývá). Na obrázku I.2.9 je vidět, že většina zemí, které rozlišují nově příchozí žáky-migranty od ostatních žáků-migrantů (15 ze 23), stanovuje určitý časový rámec pro poskytování podpory.

Délka speciální podpory se pohybuje od minimálně jednoho týdne v Belgii (Francouzské společenství) po čtyři roky v Litvě a ve Švédsku. Nejběžnější období je jeden nebo dva roky. V Dánsku, v Rumunsku, v Norsku a na Islandu mají nově příchozí migranti možnost požádat o podporu při učení od okamžiku vstupu do hostitelské země. Ve všech ostatních zemích mohou nově příchozí žáci-migranti čerpat podporu od okamžiku prvního vstupu do vzdělávacího systému.

Toto období poskytování podpory se obvykle vztahuje na žáky, kteří potřebují pomoc s vyučovacím jazykem, a zaměřuje se na osvojování jazyka. V Dánsku mohou nově příchozí žáci, kteří nemluví dobře dánsky, absolvovat výuku dánštiny po dobu až dvou let; nicméně ti, kteří přicházejí do Dánska ve věku více než 14 let, nebo ti, kteří neabsolvovali výuku čtení a psaní, mohou nadále využívat podporu. Ve Francii mohou čerství přistěhovalci, kteří nemluví francouzsky a byli předtím vzděláváni ve své zemi (*Elèves allophones nouvellement arrivés*), využívat podporu až po dobu dvou let, zatímco ti, kteří zatím nemají žádné vzdělání (*Non Scolarisé Anterieurement*), obvykle využívají podporu po dobu tří let. V Itálii mohou nově příchozí žáci-migranti absolvovat osm až deset hodin italštiny po dobu 16–24 týdnů. V Belgii (Vlámské společenství) mají čerství přistěhovalci, kteří nehovoří nizozemsky, nárok na „přijímací vzdělávání“ (přípravné hodiny) po dobu jednoho roku na všech úrovních a dodatečnou podporu po dobu jednoho roku v rámci běžné výuky. Konečně, v Lichtenštejnsku jsou čerství imigranti ve věku povinné školní docházky, kteří nemluví německy, povinni po vstupu do vzdělávání absolvovat jednoletý intenzivní kurz němčiny jako druhého jazyka. V případě potřeby může být tato podpora prodloužena až do věku 18 let. Po jednoletém kurzu mají žáci nárok na další jazykovou podporu integrovanou do kurikula pro běžnou výuku.

**Obrázek I.2.9: Lhůta stanovená pro poskytování podpory pro nově příchozí žáky-migranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
1 t – 1,5 r	⊗	1–2 r	⊗	⊗	2 r	⊗	3 r	⊗	⊗	⊗	2–3 r	⊗	16–24 t
CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
⊗	1–3 r	2–4 r	⊗	⊗	⊗	2 r	⊗	1 r	⊗	1 r	2 r	⊗	⊗
SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
4 r	3 r	⊗	3 r	⊗	⊗	1–2 r	1 r	1 r a více	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ Není stanovena žádná lhůta pro poskytování podpory pro nově příchozí žáky-migranty | t týdny r roky

Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

### Vysvětlivky

Na obrázku je vidět, zda předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni stanovují lhůtu pro poskytování cílené podpory pro nově příchozí žáky-migranty. V tabulce je uvedena délka doby poskytování této cílené podpory. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Česká republika:** V předpisech/doporučeních na nejvyšší úrovni nejsou rozlišováni nově příchozí a ostatní žáci-migranti. Na primární a nižší sekundární úrovni musejí žáci-migranti ze zemí EU a EHP absolvovat minimálně 70 hodin českého jazyka, které jsou poskytovány v určené škole v rámci daného regionu.

**Španělsko:** Některá autonomní společenství mohou rozlišovat nově příchozí a ostatní žáky-migranty. Například v Katalánsku jsou nově příchozí žáci-migranti odlišováni od ostatních žáků-migrantů; není nicméně upřesněno časové období, neboť mohou podporu čerpat tak dlouho, jak potřebují.

**Polsko:** Údaje v tabulce se týkají podpory při učení ve školních předmětech. Podpora v oblasti jazyka hostitelské země je poskytována tak dlouho, jak ji žák-migrant potřebuje – jak je vidět na obrázku.

**Slovensko:** Na primární a nižší sekundární úrovni mohou být použity upravené postupy pro posuzování. V rámci primárního a nižšího a vyššího všeobecného sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání je poskytována intenzivní podpora v oblasti slovinštiny.

**Island:** Údaje se týkají školní podpory pro integraci uprchlíků. Pro ostatní nově příchozí žáky-migranty není časové období specifikováno.

V některých zemích je zohledňováno, zda žák právě přišel z jiné země, nebo zda už v zemi nějakou dobu žije, ačkoliv se nejedná o faktor primárního významu. Žáci jsou považováni za čerstvé přistěhovalce, pokud v okamžiku prvního vstupu do vzdělávacího systému doma nemluví vyučovacím jazykem nebo jejich dovednosti v jazyce hostitelské země nejsou považovány za dostatečné pro účinné učení. Ve Spojeném království (Anglie a Severní Irsko) mají všichni žáci, jejichž jazyk je odlišný od angličtiny (případně irštiny v Severním Irsku) a kteří poprvé vstupují do vzdělávacího systému, nárok na jazykovou podporu a jsou po dobu prvních tří let školní docházky monitorováni a posuzováni. Ve Spojeném království (Severní Irsko) musejí školy po třech letech podpory provést

posouzení dovedností žáka v jazyce hostitelské země podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (CEFR), aby doložily, že nadále trvá nárok na dodatečné financování. Toto další posuzování se koná každý rok, dokud je dodatečná podpora považována za nutnou (viz kapitola I.1.1 o financování).

Několik zemí, které rozlišují nově příchozí žáky-migranty a ostatní žáky-migranty, zdůrazňuje, že časový rámec podpory není uveden, protože žáci mohou využívat podporu tak dlouho, jak potřebují (Belgie – Německy mluvící společenství, Dánsko (viz výše), Kypr, Lucembursko a Norsko). Všechny tyto země hovoří konkrétně o jazykové podpoře. V Belgii (Německy mluvící společenství) mohou žáci využívat cílenou podporu, dokud v jazyce hostitelské země nedosáhnou alespoň úrovně A2 podle CEFR.

Třebaže se zdá, že se podpora v tomto úvodním období hodně zaměřuje na osvojení jazyka hostitelské země, může být poskytována podpora i v dalších oblastech kognitivního rozvoje a psychologické a sociální integrace. Například ve Slovinsku mohou být pro nově příchozí žáky v prvních dvou letech školní docházky na úrovni primárního a nižšího sekundárního vzdělávání využívána upravená kritéria hodnocení a postupy, pokud s tím jejich rodiče souhlasí. Ve Švédsku je v přípravných třídách vedle podpory osvojování jazyka hostitelské země poskytována rovněž podpora rozvoje žákova domácího jazyka. (Viz další podpůrná opatření v kapitole I.3.)

Irsko, Finsko, Portugalsko a Spojené království (Skotsko) neodlišují nově příchozí žáky-migranty jako specifickou cílovou skupinu. Jejich komplexní systém podpory je určen k uspokojení individuálních potřeb všech žáků. Proto v rámci kritérií pro podporu žáků rovněž zohledňují dodatečné potřeby žáků v oblasti podpory, které vyplývají z jejich původu v prostředí migrantů – například potřebu socioemocionální podpory (viz část II 3.2 popisující konkrétní případy socioemocionální podpory). Ve Spojeném království (Wales) nejsou nově příchozí migranti identifikováni jako specifická cílová skupina; všichni žáci, jejichž první jazyk je odlišný od angličtiny nebo waleštiny (tj. kteří se učí angličtinu nebo waleštinu jako druhý jazyk) mohou využívat jazykovou podporu pro zpřístupnění kurikula tak dlouho, jak potřebují.



## **I.3: JAZYKOVÁ, STUDIJNÍ A PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORA**

---

Tato kapitola obsahuje čtyři oddíly týkající se přístupů, které evropské vzdělávací systémy zaujmají k poskytování jazykové podpory, podpory při učení i psychosociální podpory, které jsou všechny nezbytné k tomu, aby byli žáci-migranti účinně integrováni do školy.

V některých vzdělávacích systémech existuje počáteční fáze integrace, kdy je nově příchozím žákům-migrantům poskytována jazyková a studijní podpora v oddělených třídách nebo hodinách, které jsou také označovány jako přípravné třídy. První oddíl této kapitoly se zabývá obsahem kurikula těchto tříd a podporovanými typy podpory při učení.

Jinde jsou žáci zařazováni přímo do běžné výuky, ale přesto je jim poskytována dodatečná podpora. Klíčovou součástí této podpory je jazyková podpora, a proto se druhý oddíl zabývá předpisy/doporučeními na nejvyšší úrovni týkajícími se poskytování hodin vyučovacího jazyka navíc a výuky domácího jazyka žáků.

Další opatření prosazovaná orgány školské správy na podporu žáků-migrantů v běžné výuce jsou analyzována ve třetím oddíle této kapitoly. Kromě pedagogické podpory mezi ně patří zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí a poskytování interkulturního vzdělávání. Bylo prokázáno, že obě tato opatření přispívají k pozitivnímu a podporujícímu učebnímu klimatu.

Konečně, poslední oddíl této kapitoly se zabývá předpisy/doporučeními týkajícími se psychosociální podpory žáků-migrantů, včetně toho, zda jsou zapojeni interkulturní mediátoři. Tato část se rovněž konkrétně zmiňuje o podpoře poskytované nezletilým osobám bez doprovodu.

### **I.3.1. Studijní podpora v přípravných třídách**

Jak již bylo zmíněno výše, jedním z organizačních přístupů k integraci nově příchozích dětí a mladých lidí-migrantů je umístit je do takzvaných „přípravných tříd“ (viz také obrázky I.2.7 a I.2.8). V některých zemích jsou označovány také jako „přijímací třídy“ nebo „přechodové třídy“. V těchto oddělených třídách nebo hodinách je žákům poskytována intenzivní jazyková výuka a v některých případech je upraveno i kurikulum pro ostatní předměty. Cílem je poskytnout jim řádnou přípravu, než budou plně integrováni do běžných tříd (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017b).

Ukazuje se, že přípravné třídy poskytují více času a prostoru na výuku vyučovacího jazyka, než je k dispozici v běžných třídách. To je pokládáno za obzvláště důležité na sekundární úrovni, kde jsou žáci již starší, takže je u nich menší pravděpodobnost, že nový jazyk pochytí. Kromě toho v sekundárním vzdělávání jsou předměty a požadavky kurikula čím dál složitější, takže vyžadují dobrou znalost vyučovacího jazyka (Koehler, 2017). Na druhou stranu však mohou být přípravné třídy integraci i na překážku z důvodu oddělování žáků-migrantů od jejich vrstevníků narozených v dané zemi. Mohou vést i ke zpomalování studijního pokroku žáků, pokud bude příliš intenzivní zaměření na osvojování vyučovacího jazyka brzdit výuku jiných předmětů (Nilsson & Bunar, 2016).

Pokud nově příchozí žáci-migranti stráví celý školní den nebo jeho většinu v přípravných třídách, má to zásadní význam pro vyvážení jazykového i jiného učení těchto žáků (ibid.). Obrázek I.3.1 se tudíž zabývá obsahem kurikula přípravných tříd podle specifikace v předpisech a/nebo doporučeních na nejvyšší úrovni.

I když je nově příchozím žákům-migrantům v přípravných třídách zajišťována vysoká úroveň kognitivních výzev, je rovněž nutné poskytnout jim intenzivní podporu při učení (Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Nilsson & Axelsson, 2013). Obrázek I.3.2 zkoumá druhy podpory učení, které by podle předpisů/doporučení na nejvyšší úrovni měly být těmto žákům poskytnuty.



**Poznámky k jednotlivým zemím**

**Belgie (BE nl):** Nevztahuje se na primární vzdělávání a kombinované odborné vzdělávání.

**Dánsko, Lucembursko a Slovinsko:** Nevztahuje se na vyšší všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání.

**Irsko:** Neexistují žádné programy odborného vzdělávání implementované na národní úrovni.

**Řecko:** Obsah kurikula souvisí se dvěma druhy podpůrných schémat: a) kurikulum pro struktury „přijímacích školských zařízení pro vzdělávání uprchlíků“ (DYEP), které pokrývá šest předmětů (struktury DYEP jsou nabízeny na úrovni primárního a nižšího sekundárního vzdělávání); b) kurikulum pro přijímací třídu I a II, které pokrývá vyučovací jazyk a také četné další předměty běžného kurikula, které záleží na rozhodnutí učitelské rady a také na úrovni vzdělávání (přijímací třídy jsou nabízeny na úrovni primárního vzdělávání, všeobecného sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání).

**Španělsko:** Přípravné třídy upřednostňují učení vyučovacího jazyka a integraci žáků do běžné výuky; rovněž je nicméně doporučeno, aby byly do výuky zařazeny některé prvky z dalších oblastí kurikula. Nevztahuje se na odborné vzdělávání.

**Kypr:** Výuka vyučovacího jazyka je podporována na všech úrovních vzdělávání; výuka matematiky a přírodních věd jen na nižší sekundární úrovni.

**Litva:** Společenské vědy a interkulturní vzdělávání nejsou na primární úrovni zařazeny.

**Malta a Lichtenštejnsko:** Nevztahuje se na odborné vzdělávání.

**Rakousko:** Ve školním roce 2017/18 žáci v běžných třídách, jejichž úroveň němčiny neodpovídala standardu, docházeli do skupin jazykové podpory (*Sprachstartgruppen*) nebo na hodiny jazykové podpory (*Sprachförderkurse*) místo hodin jiných povinných předmětů. Od školního roku 2018/19 jsou tito žáci zapsáni do podpůrných tříd němčiny (*Deutschförderklassen*) na 15 hodin v případě primárního vzdělávání a 20 hodin v případě nižšího sekundárního vzdělávání. Tyto přípravné třídy mají specifické kurikulum. Po zbytek času stráveného ve škole se žáci zařadí do své běžné třídy (odpovídající jejich věkové skupině).

**Slovinsko:** Ve všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání a odborném vzdělávání nejsou přípravné třídy.

**Finsko:** V rámci odborného vzdělávání není zařazena tělesná výchova, výtvarná výchova a náboženství, etická a/nebo morální výchova.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Švýcarsko:** Přípravné třídy existují na primární a nižší sekundární úrovni a také v rámci odborného vzdělávání, ale ne na úrovni všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání. Přípravné třídy v odborném vzdělávání pokrývají všechny předměty kurikula uvedené na obrázku. Obsah kurikula v těchto třídách se liší na primární a sekundární úrovni a také mezi jednotlivými kantony.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

**Norsko:** Podle oficiálních dokumentů musejí školy nabízet norštinu v přípravných třídách ve vyšším sekundárním vzdělávání. Na všech ostatních vzdělávacích úrovních mají místní orgány a školy možnost svobodně rozhodnout o organizaci a obsahu vzdělávání pro nově příchozí žáky.

Většina vzdělávacích systémů s doporučeními a/nebo doporučeními na nejvyšší úrovni týkajícími se obsahu přípravných tříd uvádí, že tyto třídy by měly nabízet rozmanité předměty. V některých zemích (například Dánsko, Řecko, Lucembursko, Polsko, Finsko a Švédsko) jsou všechny nebo téměř všechny předměty jmenované v obrázku I.3.1 uvedeny v oficiálních dokumentech. Naproti tomu ve 13 vzdělávacích systémech<sup>(59)</sup> se zaměřují na výuku vyučovacího jazyka nebo tuto výuku kombinují s interkulturním vzděláváním nebo občanskou výchovou.

V některých případech, jako je Rumunsko, může být úzké zaměření vysvětleno tím, že souběžně s jazykovou výukou v úvodním kurzu by měli žáci-migranti navštěvovat další předměty v běžné výuce. Ve Španělsku se doporučuje, aby se přípravné třídy zaměřovaly na vyučovací jazyk a aby žáci-migranti co nejdříve začali trávit méně času v přípravných třídách a více času v běžných třídách se svými vrstevníky narozenými v dané zemi. Podobně ve Slovinsku oficiální pokyny doporučují, aby nově příchozí žáci-migranti docházeli do přípravné třídy s úzkým zaměřením na vyučovací jazyk a interkulturní vzdělávání pouze po dobu 20 vyučovacích hodin před zařazením do běžné výuky.

Kromě výše uvedených tendencí lze říci, že obsah kurikula přípravných tříd se řídí obdobným vzorcem jako běžná výuka, tj. je kladen relativně větší důraz na základní předměty kurikula. Kromě vyučovacího jazyka jsou dalšími předměty (uvedeno v sestupném pořadí) tyto: matematika (ve 12 vzdělávacích systémech), přírodní vědy a společenské vědy (po 10 vzdělávacích systémech), cizí jazyky (zejména angličtina), tělesná výchova a výtvarná výchova (po 9 vzdělávacích systémech), ICT (v 8 vzdělávacích systémech) a interkulturní vzdělávání, náboženství, etika a/nebo morální výchova (každý z nich v 7 vzdělávacích systémech). Výuka domácího jazyka je v předpisech/doporučeních na nejvyšší úrovni, které se týkají obsahu přípravných tříd, zmíněna pouze ve dvou zemích, a to ve Finsku a ve Švédsku.

<sup>(59)</sup> Belgie (Německy mluvící společenství), Bulharsko, Německo, Estonsko, Irsko, Španělsko, Chorvatsko, Rakousko, Rumunsko, Slovinsko, Lichtenštejnsko, Norsko a Srbsko

Mezi další předměty, které jsou zmiňovány v předpisech/doporučeních na nejvyšší úrovni, patří občanská výchova (v Německu) a hudební výchova, výchova k bezpečnosti, příprava na rodinný život a podnikání (v Polsku). Kromě toho některé vzdělávací systémy zmiňují spíše klíčové kompetence než předměty, včetně průřezových, jako je učení učit se a sociální dovednosti (ve Vlámském společenství Belgie) a kulturní kompetence zahrnující zvládnutí každodenního života, různých typů gramotnosti, udržitelnost a globální odpovědnost (Finsko).

### **V přípravných třídách by měla být nabízena široká škála různých druhů podpory učení**

Ve snaze pomoci nově přichozím žákům-migrantům, aby v přípravných třídách dosáhli dobrého pokroku, oficiální dokumenty doporučují poskytování různých opatření na podporu učení. Mezi ně patří opatření, která jsou často pod přímou kontrolou nejvyšších orgánů v oblasti vzdávání, jako je nastavení horní hranice velikosti tříd s cílem zajistit lepší podmínky pro učení nebo poskytnutí specifických vyučovacích materiálů přizpůsobených potřebám žáků. Zahrnují také různé formy pedagogické podpory, které jsou obvykle v kompetenci učitelů, například diferencovaná výuka, individualizovaná nebo skupinová podpora při učení nebo typy podpory poskytované s pomocí dalších žáků, jako je vzájemné učení mezi žáky nebo mentorování od staršího nebo zkušenějšího žáka.

Na obrázku I.3.2 je vidět, že v 19 z 33 vzdělávacích systémů, kde obecně existují přípravné třídy nebo hodiny pro nově přichozí žáky-migranty (viz rovněž obrázek I.3.1), se předpisy a/nebo doporučení na nejvyšší úrovni zmiňují o některých výše zmíněných opatřeních na podporu učení (informace o opatřeních na podporu učení v běžných třídách najdete na obrázku I.3.7). Není to ovšem případ Bulharska, Dánska, Estonska, Nizozemska, Portugalska, Bosny a Hercegoviny ani Lichtenštejnska, a to i přesto, že tam přípravné třídy obecně existují. Ve Francouzském a Vlámském společenství v Belgii, v Itálii, ve Švédsku a také ve Spojeném království (Anglie, Wales a Severní Irsko) za výběr podpůrných opatření podle oficiálních dokumentů odpovídají místní orgány/školy.

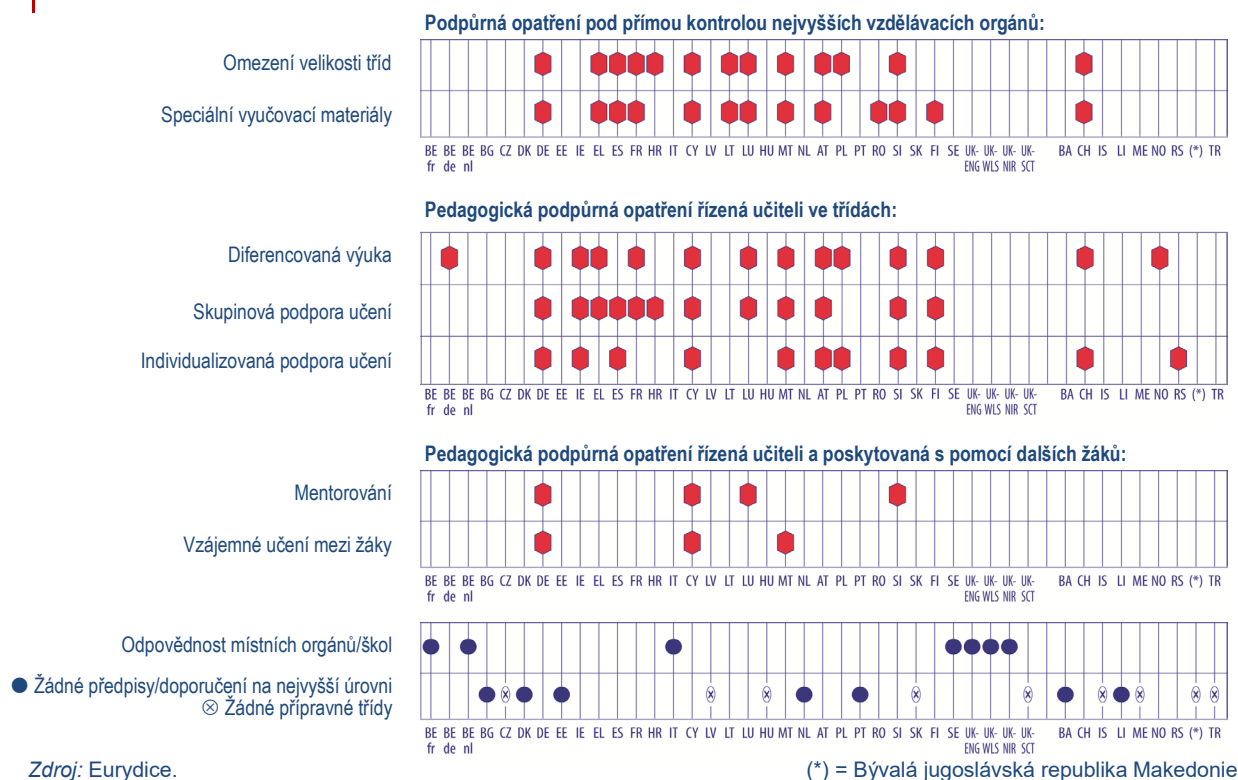
Většina vzdělávacích systémů s předpisy/doporučeními na nejvyšší úrovni v této oblasti obhájí používání alespoň tří z těchto podpůrných opatření v přípravných třídách. V Německu, na Kypru, na Maltě a ve Slovinsku jsou v oficiálních dokumentech zmíněna všechna nebo téměř všechna podpůrná opatření. Naproti tomu ve čtyřech dalších vzdělávacích systémech je obhajováno pouze jedno z těchto podpůrných opatření, jmenovitě speciální vyučovací materiály v Rumunsku, diferencovaná výuka v Německu mluvícím společenství Belgie a v Norsku a individualizovaná podpora při učení v Srbsku.

Celkově mají nejvyšší orgány školské správy tendenci nejčastěji zmiňovat diferencovanou výuku (14 vzdělávacích systémů), zatímco ostatní podpůrná opatření řízená učiteli, tj. skupinová a individualizovaná podpora při učení, jsou zmíněna v menším počtu vzdělávacích systémů (12, respektive 11). Nastavení limitů pro velikost tříd a poskytování vyučovacích materiálů, což jsou podpůrná opatření pod přímou kontrolou nejvyšších orgánů školské správy, uvádějí předpisy/doporučení v 13 vzdělávacích systémech. Mezi opatření podpory učení pro nově přichozí žáky-migranty, která jsou v oficiálních dokumentech zmiňována nejméně často, patří mentorování (ve 4 vzdělávacích systémech) a vzájemné učení mezi žáky (ve 3 vzdělávacích systémech).

Skutečnost, že opatření pedagogické podpory poskytovaná učiteli a zejména vrstevníky jsou v předpisech/doporučeních na nejvyšší úrovni zmiňována méně často, lze vysvětlit tím, že školy a učitelé jsou obecně poměrně samostatní, pokud jde o stanovování a poskytování vyučovacích podpory a podpory při učení, která nejlépe odpovídá potřebám žáků. V souladu s tím polské předpisy například zdůrazňují, že podpůrná opatření v přípravných třídách musejí být přizpůsobena vývojovým, vzdělávacím a psychofyzickým potřebám žáků. Kromě toho mohou opatření zahrnovat podporu od osob, které hovoří domácím jazykem žáků.



**Obrázek I.3.2: Opatření pro podporu učení poskytovanou v přípravných třídách, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zachyceny předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se opatření na podporu učení v přípravných třídách (nebo hodinách). „**Odpovědnost místních orgánů/škol**“ znamená, že podle oficiálních dokumentů nejvyšší orgány v oblasti vzdělávání delegují povinnost rozhodovat v této politické oblasti na místní orgány nebo školy. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

Definice **přípravných tříd** a různých opatření na podporu učení: viz Glosář.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Španělsko a Malta:** Nevztahuje se na odborné vzdělávání.

**Irsko:** Neexistují žádné programy odborného vzdělávání implementované na národní úrovni.

**Kypr:** Vztahuje se pouze na primární vzdělávání.

**Lucembursko:** Pokrytá je především úroveň primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Mentorování je obhajováno pouze u všeobecného nižšího sekundárního vzdělávání.

**Slovinsko:** Ve všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání a odborném vzdělávání nejsou přípravné třídy.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

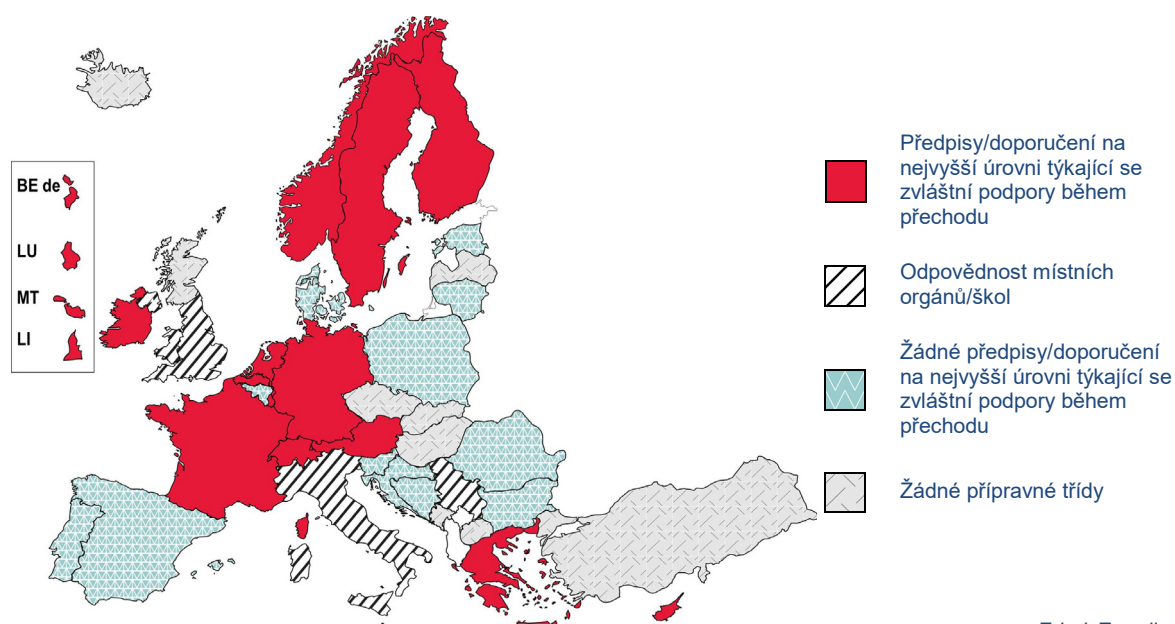
**Švýcarsko:** Přípravné třídy existují na primární a nižší sekundární úrovni a také v rámci odborného vzdělávání, ale ne na úrovni všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání. Přípravné třídy odborného vzdělávání pokrývají všechny předměty kurikula uvedené na obrázku. Obsah kurikula se liší na primární a sekundární úrovni a také mezi jednotlivými kantony.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

### Zvláštní podpora pro přechod do běžné výuky je prosazována ve více než polovině vzdělávacích systémů s přípravnými třídami

Pro usnadnění studijního pokroku žáků-migrantů a předcházení přerušení jejich školní docházky může být při jejich přechodu z přípravných tříd do běžné výuky nutná zvýšená podpora. Na obrázku I.3.3 je vidět, že v 16 z 33 vzdělávacích systémů, kde jsou poskytovány přípravné třídy pro nově příchozí žáky-migranty, existují předpisy a/nebo doporučení na nejvyšší úrovni doporučující poskytování zvláštní podpory během této přechodové fáze (viz také obrázky I.3.1 a I.3.2).

**Obrázek I.3.3: Zvláštní podpora, která má být poskytována během přechodu z přípravných tříd do běžné výuky, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zachyceny předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se poskytování specifické podpory během přechodu žáků-migrantů z přípravných tříd (nebo hodin) do běžné výuky. „**Odpovědnost místních orgánů/škol**“ znamená, že podle oficiálních dokumentů nejvyšší orgány školské správy delegují povinnost rozhodovat v této politické oblasti na místní orgány nebo školy. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

Definice **přípravných tříd**: viz Glosář.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Belgie (BE nl)**: Nevztahuje se na primární vzdělávání.

**Irsko**: Neexistují žádné programy odborného vzdělávání implementované na národní úrovni.

**Lucembursko**: Nevztahuje se na nižší a vyšší sekundární vzdělávání.

**Malta**: Nevztahuje se na odborné vzdělávání.

**Nizozemsko**: Nevztahuje se na primární a nižší sekundární vzdělávání.

**Slovinsko**: Ve všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání a odborném vzdělávání nejsou přípravné třídy.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR)**: Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Švýcarsko**: Přípravné třídy existují na primární a nižší sekundární úrovni a také v rámci odborného vzdělávání, ale ne na úrovni všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání.

**Lichtenštejnsko**: Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

V Itálii, ve Spojeném království (Anglie, Wales a Severní Irsko) a v Srbsku za podporu poskytovanou žákům-migrantům během jejich přechodu z přípravných tříd do běžné výuky podle oficiálních dokumentů odpovídají místní orgány/školy. Ve 12 vzdělávacích systémech<sup>(60)</sup> neexistují žádné předpisy/doporučení k jakékoliv specifické podpoře poskytované během této přechodové fáze, a to přesto, že přípravné třídy obecně existují. Ve zbývajících devíti vzdělávacích systémech neexistují žádné přípravné třídy, a v důsledku toho ani žádné předpisy nebo doporučení v této oblasti.

Mezi příklady druhů podpory, které mají být poskytovány žákům-migrantům přecházejícím z přípravných do běžných tříd, patří ty, které jsou stanoveny v oficiálních dokumentech v Německu mluvícím společenství Belgie, kde žáci přípravných tříd na primární úrovni jeden den týdně tráví v běžné třídě a na všeobecné sekundární úrovni jsou progresivně integrováni do běžných tříd. Ve Vlámském společenství Belgie má při vstupu do běžné výuky má každý žák-migrant stanoven určitý počet vyučovacích hodin na vedení, podporu a monitorování jeho pokroku.

<sup>(60)</sup> Belgie (Francouzské společenství), Bulharsko, Dánsko, Estonsko, Španělsko, Chorvatsko, Litva, Polsko, Portugalsko, Rumunsko, Slovinsko a Bosna a Hercegovina

### I.3.2. Jazyková výuka a podpora

Solidní znalost vyučovacího jazyka je předpokladem úspěchu každého žáka, a protože vyučovací jazyk je jen zřídka domácím nebo prvním jazykem žáků-migrantů, potřebují tito žáci často výraznější jazykovou podporu než jejich vrstevníci narození v dané zemi (OECD, 2018).

„Jazykový rozměr“ je stálým prvkem vzdělávacích politik a opatření na usnadnění integrace žáků-migrantů. Zahrnuje výuku vyučovacího jazyka nejen jako samostatného předmětu, ale také jako průřezového prvku vyučovaného napříč celým kurikulem. Zahrnuje také výuku domácího jazyka žáků-migrantů. Jazyková výuka může být kromě toho ve školách zakotvena v rámci širší kurikulární perspektivy, která oceňuje všechny jazyky a podporuje vícejazyčnost. Tyto i další aspekty jazykového rozměru podrobněji rozebíráme v Části II této zprávy.

Tato krátká část se týká zejména dvou specifických aspektů „jazykového rozměru“, tj. výuky vyučovacího jazyka pro žáky-migranty v hodinách navíc (viz obrázek I.3.4) a výukou domácích jazyků (viz obrázky I.3.5 a I.3.6). Posledně jmenovaná záležitost byla předmětem jednoho z klíčových doporučení vydaných skupinou odborníků, kteří se zúčastnili seminářů a aktivit vzájemného učení pořádaných Evropskou komisí (Evropská komise, 2017b).

„Hodiny navíc“ označují dodatečné hodiny nad rámec těch, které jsou poskytovány v rámci standardního školního kurikula. Mohou být naplánovány v rámci standardní doby přidělené školou na výuku, nebo mimo ni. O plánování těchto hodin pojednává kapitola 2 (viz obrázek I.2.7) a první oddíl této kapitoly.

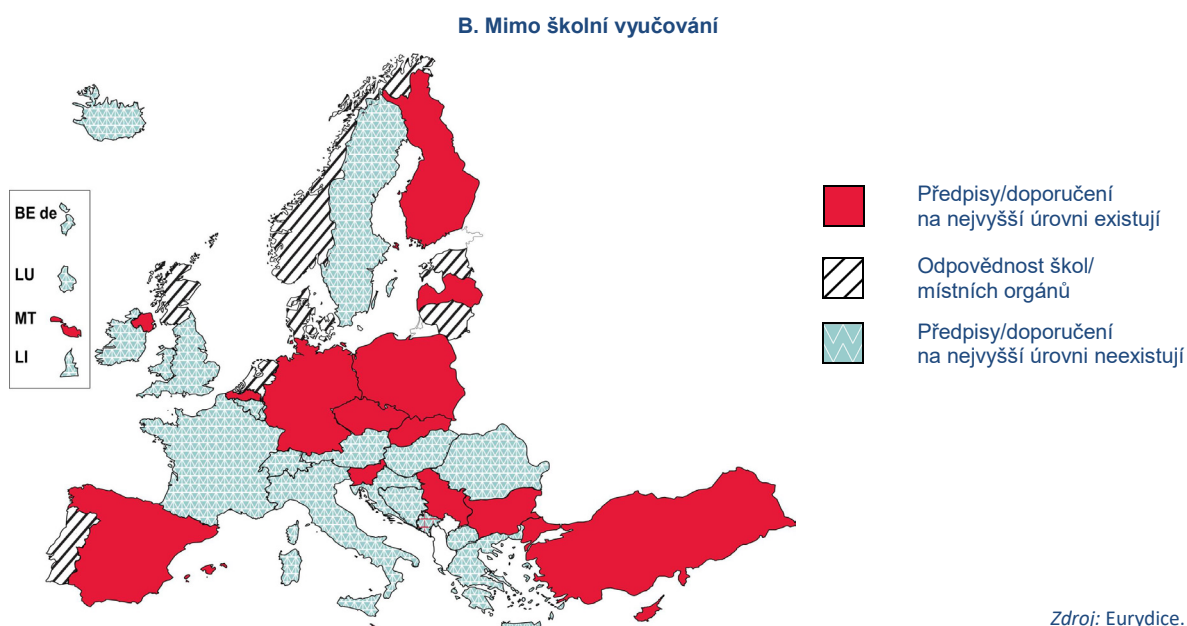
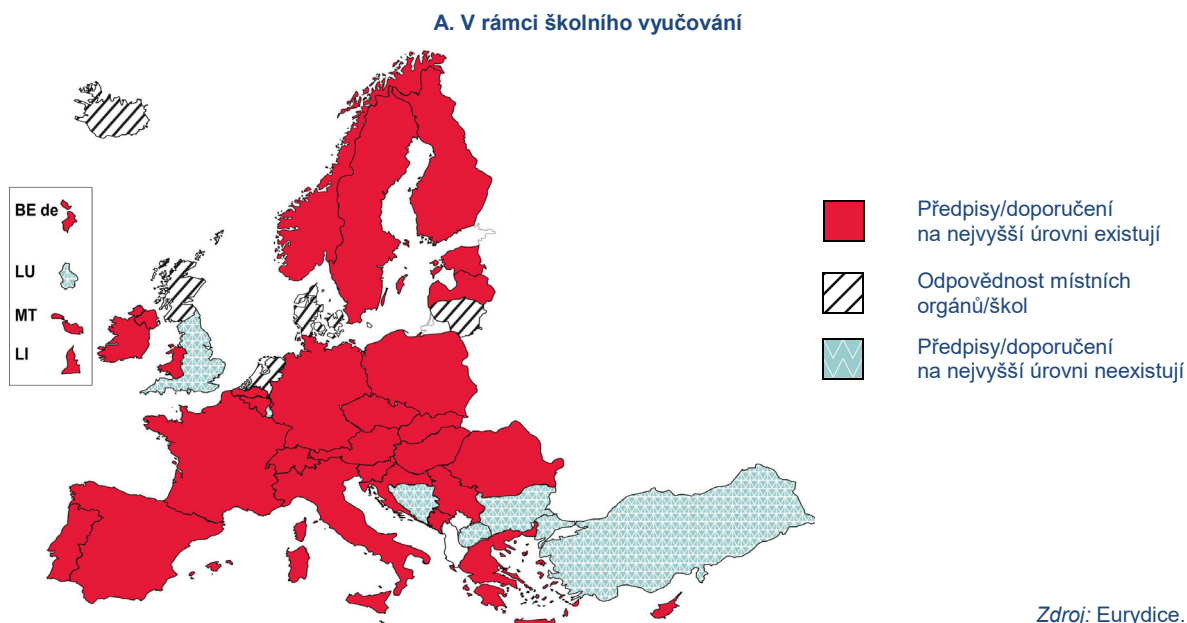
#### **Téměř ve všech zemích oficiální dokumenty podporují hodiny vyučovacího jazyka navíc**

Téměř ve všech vzdělávacích systémech byly vydány předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se výuky vyučovacího jazyka v hodinách navíc na jedné nebo více úrovních vzdělávání, ať už v době vyučování, nebo mimo ni, případně oběma způsoby. Pouze Lucembursko (s výjimkou primární úrovně), Spojené království (Anglie), Bosna a Hercegovina a Bývalá jugoslávská republika Makedonie nemají žádné předpisy/doporučení týkající se této otázky.

Podle předpisů nebo doporučení se tato výuka ve většině vzdělávacích systémů koná v době vyučování. Ve 13 z nich se výuka na některých či všech úrovních koná také mimo vyučovací dobu. V některých případech (např. v Polsku) žáci tyto hodiny navštěvují v době školní výuky, když jsou v přípravné třídě (viz obrázek I.3.1), po začlenění do běžné výuky na ně docházejí mimo vyučovací dobu. Pouze ve dvou zemích je tato dodatečná výuka vyučovacího jazyka poskytována výhradně v mimoškolní době (Bulharsko a Turecko). Každý z těchto přístupů (v době školního vyučování, nebo mimo ně) má samozřejmě výhody, ale i nevýhody. Například žáci docházející na hodiny navíc v mimoškolní době mohou mít školní den delší než jejich vrstevníci, kteří navštěvují pouze hodiny podle standardního kurikula; na druhou stranu žáci, kteří tyto hodiny absolvují během normální výuky, mohou o některé hodiny ze standardního kurikula přicházet.

V několika vzdělávacích systémech je odpovědnost za rozhodování o tom, zda a kdy poskytovat výuku vyučovacího jazyka v hodinách navíc, delegována na místní orgány nebo školy. To je případ Dánska, Litvy, Nizozemska a Spojeného království (Skotsko). Ve třech dalších zemích (Estonsko, Portugalsko a Norsko) mají školy pravomoc rozhodovat pouze v záležitostech souvisejících s hodinami navíc v mimoškolní době, zatímco na Islandu mohou rozhodovat pouze tehdy, když se hodiny navíc konají v rámci školní výuky. Ve Slovinsku spočívá manévrovací prostor škol v jejich pravomoci stanovit, kdy se budou hodiny konat (v rámci školní výuky, nebo mimo ni).

**Obrázek I.3.4: Výuka vyučovacího jazyka v hodinách navíc, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



### Vysvětlivky

Tyto mapy ukazují, zda v dané zemi existují předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se výuky vyučovacího jazyka v hodinách navíc v rámci školního vyučování a/nebo mimo ně pro nově přichozí žáky-migranty či žáky-migranty první generace. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělávání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

„**Hodiny navíc**“ jsou dodatečné hodiny, v nichž je vyučován vyučovací jazyk a které probíhají v době běžného vyučování podle standardního školního kurikula, nebo mimo ni.

„**Odpovědnost místních orgánů/škol**“ znamená, že podle oficiálních dokumentů nejvyšší orgány školské správy delegují povinnost rozhodovat v této politické oblasti na místní orgány nebo školy.

### Poznámky k jednotlivým zemím

#### V rámci školní výuky i mimo ni:

**Dánsko:** Žádné předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se tohoto typu výuky v rámci všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání nebo školních programů odborného vzdělávání neexistují.

**Španělsko:** Žádné předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se tohoto typu výuky v rámci školních programů odborného vzdělávání neexistují.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání na sekundární úrovni.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

**V rámci školní výuky:**

**Lucembursko:** Podle předpisů/doporučení na nejvyšší úrovni je na primární úrovni vyučován vyučovací jazyk v hodinách navíc.

**Malta:** Školy odpovídají za tuto záležitost na nižší a všeobecně vyšší sekundární úrovni vzdělávání.

**Švýcarsko:** Podle předpisů/doporučení na nejvyšší úrovni na všeobecně vyšší sekundární úrovni vzdělávání výuka neexistuje.

**Island:** Podle předpisů/doporučení na nejvyšší úrovni neexistuje výuka v rámci všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání a školních programů odborného vzdělávání.

**Mimo školní výuku:**

**Česká republika a Malta:** Ve vyšším sekundárním vzdělávání neexistuje výuka v mimoškolní době.

**Švýcarsko:** V rámci školních programů odborného vzdělávání neexistuje výuka v mimoškolní době.

Pokud jde o poskytování těchto hodin navíc, existuje mezi úrovněmi vzdělávání jen málo rozdílů. V malém množství zemí (Dánsko, Španělsko, Malta a Švýcarsko) se rozdíly mezi vzdělávacími úrovněmi týkají jak hodin v rámci školní výuky, tak mimo ni (viz obrázky I.3.4 A a B a poznámky k jednotlivým zemím). V Lucembursku a na Islandu se týkají pouze hodin navíc v době vyučování (viz obrázek I.3.4 A), v České republice se týkají hodin navíc v mimoškolní době. Nejběžnějším schématem u těchto zemí je absence předpisů/doporučení pro všeobecně vyšší sekundární vzdělávání a/nebo školní odborné vzdělávání. V Lucembursku se tento nedostatek oficiálních doporučení týká i nižšího sekundárního vzdělávání. Na Maltě se toto schéma liší v závislosti na tom, zda jsou hodiny organizovány v rámci běžné školní výuky, nebo mimo ni.

### **Oficiální dokumenty podporují výuku domácích jazyků v menšinovém počtu vzdělávacích systémů**

UNESCO se zasazuje o výuku domácího jazyka v preprimárním i primárním vzdělávání od roku 1953. V průběhu let vědecký výzkum neustále zdůrazňoval pozitivní vliv takové výuky na sociální, kognitivní a jazykový rozvoj žáků (viz Část II). V EU byla v roce 1977 přijata směrnice Rady o vzdělávání dětí migrujících pracovníků. Podle této směrnice členské státy EU „přijmou [...] vhodná opatření na podporu výuky mateřského jazyka a kultury země původu dětí, pro něž je školní docházka podle zákonů hostitelského státu povinná“ a „které jsou rodinnými příslušníky pracovníka se státní příslušností jiného členského státu“<sup>(61)</sup>. Domácími jazyky, jichž se týká tato část, jsou nicméně nejen jazyky členských států EU, ale všechny jazyky migrantů bez ohledu na zemi původu.

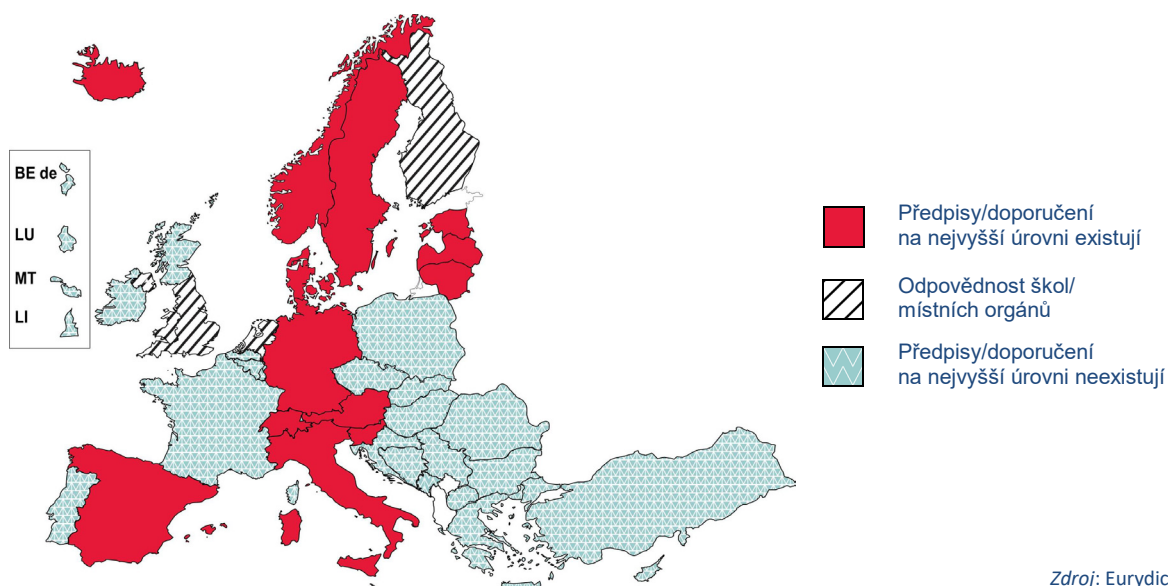
Jak je vidět na obrázku I.3.5, předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni podporují výuku domácího jazyka ve 13 vzdělávacích systémech. Tuto výuku podporuje mnoho severoevropských zemí, naproti tomu ve východoevropských zemích se tato podpora téměř nevyskytuje. V jižní a západní Evropě je obrázek mnohem rozmanitější.

Ve čtyřech zemích (Dánsko, Španělsko, Lucembursko a Švýcarsko) se předpisy/doporučení týkající se výuky domácího jazyka liší podle vzdělávací úrovně. Ve všech těchto zemích kromě Lucemburska se předpisy/doporučení vztahují pouze na primární a nižší sekundární vzdělávání. V Lucembursku se vztahují pouze na primární vzdělávání.

Ve Francii orgány školské správy nezajišťují výuku domácích jazyků ve školách. Ovšem některé z jazyků, kterými doma mluví velké množství cizinců (např. arabština nebo turečtina), si žáci mohou zvolit v maturitním studiu jako druhý nebo třetí moderní jazyk. Francie je skutečně jednou z mála zemí, které vytvořily celostátní testy ve velmi velkém množství jazyků (44) (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017b, s. 128).

<sup>(61)</sup> Směrnice Rady 77/486/EHS ze dne 25. července 1977 o vzdělávání dětí migrujících pracovníků (77/486/EHS) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>

**Obrázek I.3.5: Výuka domácího jazyka pro žáky-migranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Tato mapa zobrazuje, zda existují předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se výuky domácího jazyka pro žáky-migranty v běžné výuce. Tyto jazyky nejsou omezeny na jazyky členských států EU (jak je uvedeno ve směrnici Rady z roku 1977), ale vztahují se i na další jazyky. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

**Domácí jazyk:** Jazyk, kterým žáci-migranti většinou mluví doma. Liší se od vyučovacího jazyka používaného ve školním kontextu. Ve většině případů je domácí jazyk také prvním či mateřským jazykem žáků.

„**Odpovědnost místních orgánů/škol**“ znamená, že podle oficiálních dokumentů nejvyšší orgány školské správy delegují povinnost rozhodovat v této politické oblasti na místní orgány nebo školy.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Dánsko a Švýcarsko:** Předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se tohoto typu jazykové výuky v rámci všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání nebo školních programů odborného vzdělávání neexistují.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání na sekundární úrovni.

**Lucembursko:** Předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se tohoto typu výuky existují na primární úrovni.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

### **Nárok na výuku domácího jazyka je vždy podmíněný**

Pokud mají žáci-migranti nárok na výuku domácího jazyka (z jazyků EU i jazyků třetích zemí), je tento nárok vždy určitým způsobem podmíněn. V osmi vzdělávacích systémech jsou jisté podmínky definovány předpisy/doporučeními na nejvyšší úrovni.

V některých případech (např. Estonsko a Švédsko) předpisy uvádějí minimální počet zájemců nutný ke konání výuky. Například v Estonsku je nutná hranice stanovena na „deset“. Ve Švédsku musejí místní orgány zajišťovat výuku domácího jazyka ve školách na nižší i vyšší sekundární úrovni, pokud alespoň pět žáků požaduje určitý jazyk. Školy mohou své kurzy koordinovat s cílem vytvořit skupiny žáků s požadovanou velikostí.

V Norsku je v podle předpisů výuka domácího jazyka nebo dvojjazyčná výuka poskytována žákům, jejichž mateřským jazykem není norština ani sámština a kteří nemají dostatečné jazykové kompetence k tomu, aby mohli docházet na výuku v jednom z těchto jazyků. Jakmile jsou tito žáci schopni postupovat podle standardního kurikula, výuka domácího jazyka nebo dvojjazyčná výuka se ukončují.

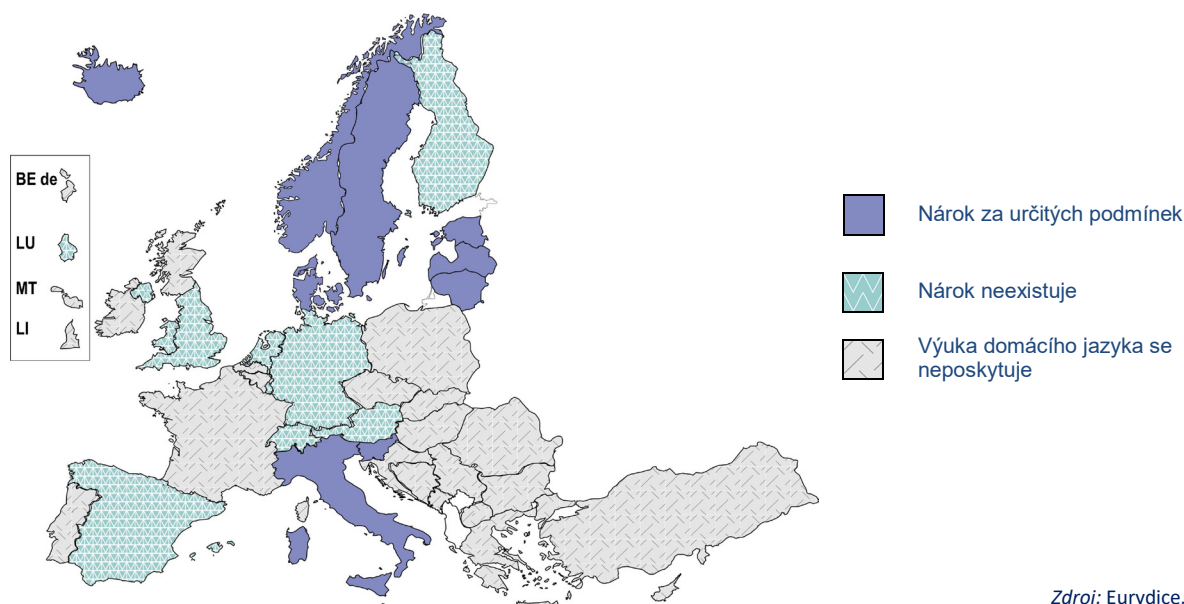
V Dánsku, v Lotyšsku a v Litvě se nárok vztahuje pouze na určité jazyky. V Dánsku jde o jazyky EU a skandinávské jazyky. V Lotyšsku a v Litvě mohou v současné době žáci-migranti docházet do určitého počtu škol, které byly většinou zřízeny v éře Sovětského svazu a v nichž je výuka částečně

realizována v jiných jazycích, než je lotyšština, resp. litevština. V Lotyšsku se např. dnešní žáci-migranti, kteří mluví určitými jazyky (ruština, běloruština, polština, ukrajinština, litevština, estonština a hebrejščina), mohou zapsat do jedné z těchto škol a vzdělávat se ve svém domácím jazyce. Tyto jazyky nejsou oficiálně uznávány jako menšinové/regionální jazyky.

Konečně, na Islandu mohou žáci-migranti požadovat výuku domácího jazyka namísto dánštiny, kterou se vedle angličtiny musí učit všichni žáci, pokud mají předchozí znalosti příslušného jazyka.

V některých zemích, bez ohledu na to, zda mají žáci na hodiny domácího jazyka nárok, mohou být tyto hodiny zajišťovány, pokud to okolnosti dovolí, například pokud jsou k dispozici kvalifikovaní vyučující nebo vhodné kurzy (Španělsko, Švédsko a Švýcarsko). Kromě toho nabídka hodin domácího jazyka může záviset na dohodách uzavřených s komunitami migrantů nebo s orgány země původu (Španělsko, Itálie a Slovinsko). Ve Španělsku například spolupráce mezi autonomními společenstvími Kastilie-La Mancha a La Rioja s vládami marockého království a Rumunska vedly ke vzniku programu učitelství arabské a marocké kultury (LACM), resp. programu učitelství rumunského jazyka, kultury a civilizace (LCCR). Učitelé v těchto programech získávají kvalifikaci podle marockého, resp. rumunského systému vzdělávání učitelů.

**Obrázek I.3.6: Nárok na výuku domácího jazyka, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### **Vysvětlivky**

Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

Pro dodatečné informace o výuce domácího jazyka viz rovněž obrázek I.3.5.

### **Poznámky k jednotlivým zemím**

**Dánsko a Švýcarsko:** Předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se tohoto typu jazykové výuky v rámci všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání nebo školních programů odborného vzdělávání neexistují.

**Estonsko:** Nárok ve školních programech odborného vzdělávání neexistuje.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání na sekundární úrovni.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

### **I.3.3. Studijní podpora v běžných třídách**

Pro děti a mladé lidi-migranty může být obtížné integrovat se do běžné výuky. Nejenže se musejí naučit vyučovací jazyk (nebo zlepšit své dovednosti v něm), ale také se musejí přizpůsobit novému kurikulu a někdy i novým způsobům učení. V důsledku toho mohou vedle pomoci s vyučovacím jazykem potřebovat i podporu při učení (Trasberg & Kond, 2017).

Pokud vzdělávací orgány poskytnou pravidla a pokyny týkající se podpory při učení, mohou tím školám a vyučujícím pomoci zajistit splnění potřeb žáků-migrantů v oblasti učení, což jim pomůže ke zvýšení úrovně dosaženého vzdělání a sníží to pravděpodobnost jejich předčasného ukončení školní docházky (ibid.). Poskytování relevantní podpory při učení je kromě toho výhodné nejen pro žáky-migranty, ale i pro ostatní žáky, kteří potřebují další podporu (Sinkkonen & Kyttälä, 2014). V některých vzdělávacích systémech je proto podpora učení pro žáky-migranty součástí podpůrného balíčku, který je dostupný všem. S cílem osvětlit snahy evropských vzdělávacích systémů v této oblasti obrázek I.3.7 ukazuje, jaká opatření na podporu učení jsou požadována nebo doporučována nejvyššími orgány v běžné výuce a zda jsou tato opatření zacílena jen na migranty, nebo na všechny žáky.

Aby došlo ke zlepšení studijní úspěšnosti žáků-migrantů, je nezbytně nutné monitorovat jejich pokroky. Sem patří jak posuzování s cílem identifikovat žáky se slabšími výkony, tak i systematická hodnocení ke zjištění toho, zda je poskytovaná podpora učení účinná (OECD, 2015). Na obrázku I.3.8 jsou zachyceny typy podpory, které by podle oficiálních dokumentů měly být zajištěny, aby učitelé mohli monitorovat a hodnotit pokrok a výkony žáků-migrantů.

Kromě podpory učení se v rámci pomoci při integraci žáků-migrantů dobře uplatní také mimoškolní aktivity (Nilsson & Bunar, 2016). Mohou být nabízeny ve školách, ale zajišťovány externími subjekty, jako jsou obce, nevládní organizace a organizace migrantů či dalších dobrovolníků. Často zahrnují nejen studijní, ale i kulturní, interkulturní a sportovní aktivity. Na obrázku I.3.9 je vidět, zda nejvyšší orgány školské správy podporují poskytování těchto typů mimoškolních aktivit.

Obrázek I.3.10 se zabývá předpisy anebo doporučeními na nejvyšší úrovni týkajícími se zapojení rodičů nebo rodin žáků-migrantů do školního života jejich dětí. Přestože by byl třeba další výzkum ke zjištění konkrétních dopadů různých druhů zapojení rodičů, fakta ukazují, že toto zapojení je pro výsledky vzdělávání žáků-migrantů významné (Santos, Godas, Ferraces & Lorenzo, 2016). Navázání vazeb mezi školami a rodiči nebo rodinami může pomoci zlepšit úspěšnost žáků a ovlivnit jejich postoje k jiným kulturním skupinám (Van Driel, Darmody & Kerzil, 2016).

Konečně, poslední obrázek v tomto oddíle (tj. obrázek I.3.11) zkoumá to, zda oficiální dokumenty podporují interkulturní vzdělávání a/nebo aktivity ve školách. V této zprávě chápeme interkulturní vzdělávání jako prostředek k podpoře porozumění mezi různými lidmi a kulturami. Rovněž se snaží prozkoumat, přezkoumat a zpochybnit všechny formy stereotypů a xenofobie a současně podporovat rovné příležitosti pro všechny. V důsledku toho tato zpráva pomůže se zajištěním pozitivního klimatu pro učení a respektování rozmanitosti mezi žáky.

### **Většina vzdělávacích systémů prosazuje opatření na podporu učení pro všechny žáky se speciálními potřebami, včetně migrantů**

Různá opatření na podporu učení poskytovaná v přípravných třídách jako pomoc pro dosažení pokroku a integrace žáků-migrantů (viz obrázek I.3.2) mohou být rovněž nabízena v běžných třídách. V celé Evropě 33 vzdělávacích systémů uvádí, že předpisy a/nebo doporučení na nejvyšší úrovni prosazují poskytování takových opatření v běžné výuce. Ve Vlámském společenství Belgie, ve Švédsku a v Srbsku podle oficiálních dokumentů za poskytování podpory učení odpovídají místní





**Slovinsko a Finsko:** Skupinové učení není podporováno pro všeobecné vyšší sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání.  
**Spojené království (ENG/WLS):** Přestože většina těchto opatření není konkrétně prosazována, rámce financování a odpovědnosti poskytují školám výrazné pobídky, aby podporovaly žáky se speciálními potřebami, včetně žáků-migrantů.  
**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.  
**Švýcarsko:** Předpisy jednotlivých kantonů se mohou lišit. Nevztahují se na všeobecné vyšší sekundární vzdělávání.  
**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

V souladu s poskytováním podpory učení v přípravných třídách (viz obrázek I.3.2) jsou podpůrná opatření řízená učiteli ve třídách více viditelná. Konkrétně je v oficiálních dokumentech nejčastěji uváděna individualizovaná podpora učení, diferencovaná výuka a skupinová podpora učení (v uvedeném pořadí ve 22, 21 a 18 vzdělávacích systémech). Nicméně speciální vyučovací materiály poskytované nejvyššími orgány školské správy jsou v oficiálních dokumentech rovněž často zmiňovány a jsou uváděny v oficiálních dokumentech 18 vzdělávacích systémů. Limity velikosti tříd a vzájemné učení jsou uváděny mnohem méně často (v uvedeném pořadí v 10 a 9 vzdělávacích systémech), podobně jako mentorování ze strany staršího žáka nebo zkušenější osoby (pouze v 6 vzdělávacích systémech).

Další podpůrná opatření uváděná v předpisech a/nebo doporučeních na nejvyšší úrovni zahrnují kooperativní formy učení (ve Španělsku), doučování (v Rakousku a v Polsku) a používání nástrojů ICT (v Bývalé jugoslávské republice Makedonie).

### **Nejvyšší orgány uvádějí zvláštní opatření pro monitorování a hodnocení učení žáků-migrantů asi v polovině vzdělávacích systémů**

Systematické školní hodnocení může být používáno k monitorování studijního pokroku u žáků-migrantů a k identifikaci jakýchkoliv potřeb v oblasti další podpory. Nejvyšší orgány často stanoví rámec pro usnadnění tohoto procesu, což může zahrnovat celostátní testy, pokyny pro školy a vyučující, nástroje hodnocení, přípravu učitelů atd. Na obrázku I.3.8 je vidět, že ve 23 z 32 vzdělávacích systémů, kde v této oblasti existují předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni, existují ustanovení, která cílí konkrétně na žáky-migranty, včetně nově příchozích. Ve zbývajících systémech jsou ustanovení zaměřena na všechny žáky, včetně migrantů, a každý je posuzován podle týchž kritérií a týmiž metodami.

Naproti tomu v dalších 10 vzdělávacích systémech neexistují žádné takové předpisy a/nebo doporučení týkající se hodnocení výkonů a pokroku žáků (migrantů).

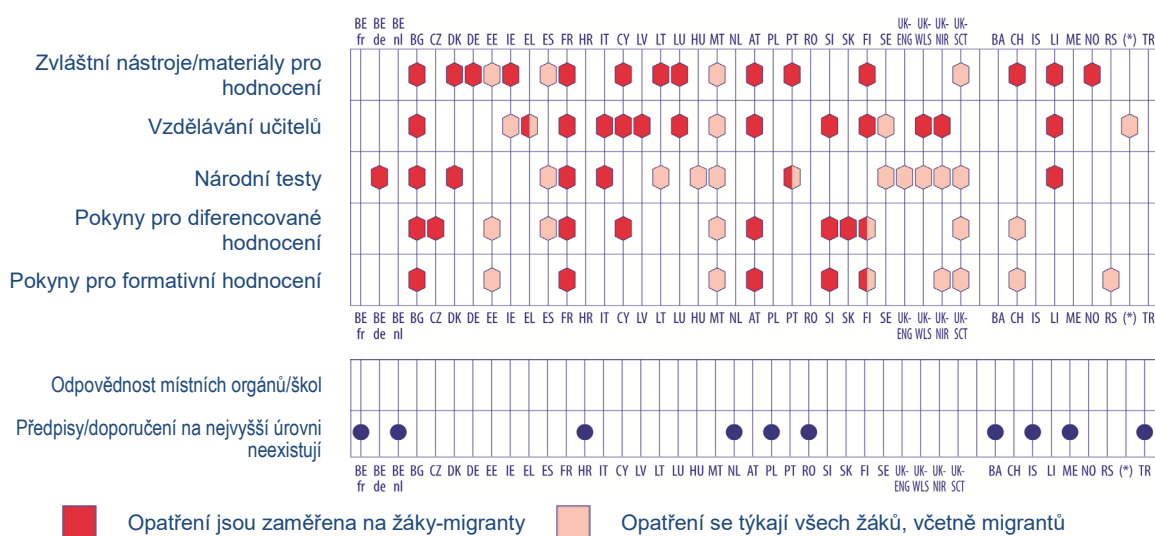
Nejčastěji uváděná podpůrná opatření k hodnocení žáků z prostředí migrantů je poskytování speciálních nástrojů k hodnocení (v 18 vzdělávacích systémech). Estonské Ministerstvo školství a výzkumu například vytvořilo poradenské internetové stránky pro implementaci kurikula, které rovněž zahrnují nástroje a pokyny pro hodnocení žáků-migrantů. Jiné země (např. Kypr, Rakousko, Portugalsko a Švýcarsko) mají zvláštní nástroje na hodnocení dovedností žáků-migrantů ve vyučovacím jazyce.

Vzdělávání učitelů je druhým nejčastěji uváděným podpůrným opatřením pro hodnocení školních výkonů a pokroku žáků-migrantů (v 17 vzdělávacích systémech). Příklad typu vzdělávání nabízeného učitelům pro hodnocení žáků-migrantů lze najít v Řecku. Školní poradci jsou zde odpovědní za poskytování teoretického a pedagogického poradenství, podpory a vzdělávání (včetně oblasti hodnocení) všem učitelům žáků-migrantů jak v přípravných, tak běžných třídách.

Národní testy (rovněž označované jako standardizované testy nebo celostátní zkoušky) rovněž přispívají k účinnému monitorování dosaženého vzdělání žáků a jde o třetí nejčastěji uváděné opatření (v 16 vzdělávacích systémech). Kromě národních testů, které skládají všichni žáci včetně migrantů, některé vzdělávací systémy uvádějí existenci národních testů určených speciálně pro žáky-migranty. Například v Německu mluvícím společenství Belgie národní testy pomáhají stanovit, zda žáci-migranti potřebují docházet do přípravných tříd.

Méně často jsou v oficiálních dokumentech uváděny pokyny pro diferencované hodnocení (ve 13 vzdělávacích systémech) a pro formativní hodnocení (v 11 vzdělávacích systémech). Příklad pokynů pro diferencované hodnocení lze najít na Slovensku, kde podle oficiálních dokumentů mohou být používána různá hodnoticí kritéria při hodnocení žáků, jejichž domácí jazyk je odlišný od vyučovacího jazyka. Příklad pokynů pro formativní hodnocení lze najít na Kypru, kde oficiální dokumenty stanoví, že učitelé žáků-migrantů mají přístup k řadě formativních testů, které lze žákům zadávat každé tři měsíce s cílem monitorovat a hodnotit jejich pokrok.

**Obrázek I.3.8: Opatření přispívající k účinnému monitorování a hodnocení výkonů a pokroku žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

### Vysvětlivky

Na obrázku jsou vidět typy podpůrných opatření prosazovaných nejvyššími orgány školské správy na podporu monitorování a hodnocení žáků-migrantů. „Odpovědnost místních orgánů/škol“ znamená, že podle oficiálních dokumentů nejvyšší orgány školské správy delegují povinnost rozhodovat v této politické oblasti na místní orgány nebo školy. Položky jsou uvedeny v sestupném pořadí, od nejčastěji uváděných v předpisech/doporučeních na nejvyšší úrovni po uváděné nejméně často. Rozdíly mezi vzdělávacími úrovněmi jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Česká republika:** Vztahuje se pouze na všeobecné sekundární vzdělávání nebo odborné vzdělávání zakončené maturitní zkouškou.

**Dánsko a Švýcarsko:** Nevztahuje se na vyšší všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání.

**Dánsko a Itálie:** Typy podpory poskytované učitelům k hodnocení žáků-migrantů cílí mimo jiné na žáky druhé generace (s jedním nebo oběma rodiči narozenými v zahraničí).

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání.

**Španělsko:** Nevztahuje se na odborné vzdělávání.

**Francie a Litva:** Tyto typy podpory se mimo jiné zaměřují na vracející se žáky-migranty.

**Malta:** Pokyny k diferencovanému a formativnímu hodnocení nejsou doporučovány na úrovni odborného vzdělávání.

**Portugalsko:** Národní testy nejsou doporučovány na úrovni odborného vzdělávání.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

### Méně než polovina všech vzdělávacích systémů má předpisy nebo doporučení ohledně mimoškolních aktivit týkající se žáků-migrantů

Mimoškolní aktivity jsou dalším opatřením, které může žákům-migrantům pomoci ve studijní i sociální oblasti. Na obrázku I.3.9 je vidět, že v celé Evropě má pouze 15 vzdělávacích systémů předpisy a/nebo doporučení týkající se mimoškolních aktivit. To lze vysvětlit skutečností, že tyto aktivity jsou obecně mimo rámec povinného vzdělávání.

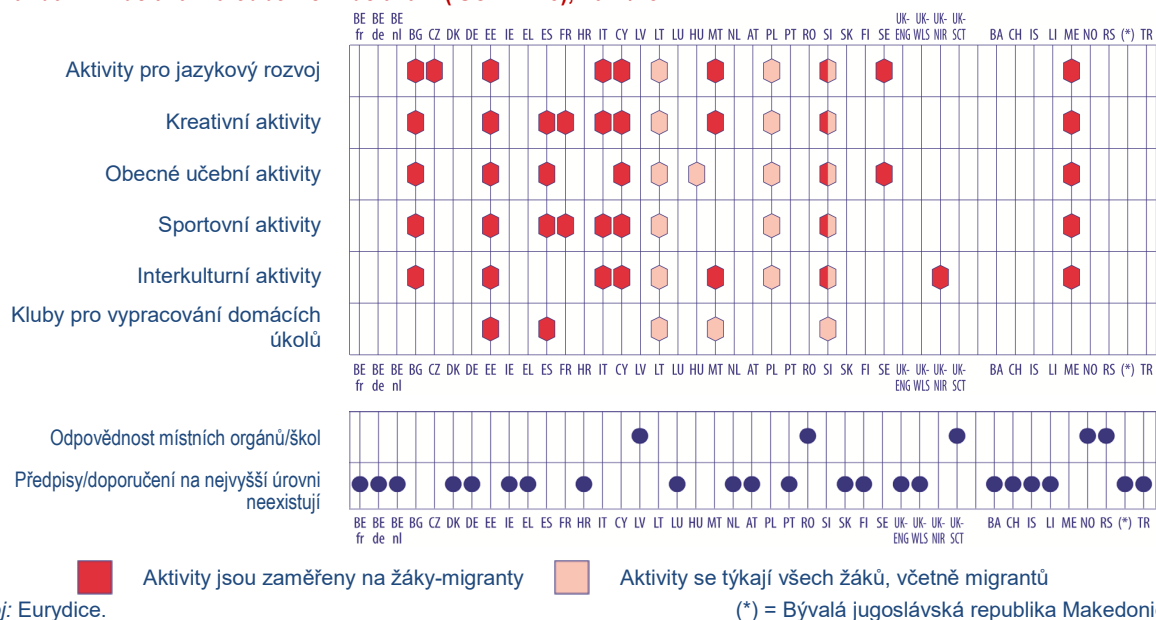
V pěti vzdělávacích systémech (Lotyšsko, Rumunsko, Spojené království – Skotsko, Norsko a Srbsko) jsou podle oficiálních dokumentů za tuto oblast odpovědné místní orgány/školy, zatímco v ostatních

evropských zemích není tato záležitost vůbec řešena. V Portugalsku existuje vládní financování na podporu sociální inkluze prostřednictvím mimoškolních aktivit (např. prostřednictvím programu „Volby“ podporovaného Vysokou komisí pro migraci), jichž se účastní mnoho žáků-migrantů.

Většina vzdělávacích systémů s předpisy/doporučeními týkajícími se mimoškolních aktivit podporuje čtyři nebo více různých typů činností pouze pro žáky-migranty. Naproti tomu v Litvě, v Maďarsku a v Polsku jsou podporovány mimoškolní aktivity pro všechny žáky, včetně migrantů. Na Maltě a ve Slovinsku oficiální dokumenty uvádějí jak mimoškolní aktivity zaměřené speciálně na žáky-migranty, tak i aktivity pro všechny žáky.

Podobný počet vzdělávacích systémů podporuje většinu těchto mimoškolních aktivit, i když jazykový rozvoj a kreativní aktivity jsou mírně zvýhodněné (v 11 vzdělávacích systémech) v porovnání s obecnými učebními aktivitami a aktivitami usnadňujícími sociální interakce (sportovní a interkulturní) (v 10 vzdělávacích systémech). Kluby pro vypracování domácích úkolů jsou nejméně podporovaným opatřením (pouze v 5 vzdělávacích systémech).

**Obrázek I.3.9: Mimoškolní aktivity na podporu integrace žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zachyceny předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se mimoškolních aktivit na podporu integrace žáků-migrantů. „Odpovědnost místních orgánů/škol“ znamená, že podle oficiálních dokumentů nejvyšší orgány školské správy delegují povinnost rozhodovat v této politické oblasti na místní orgány nebo školy. Položky jsou uvedeny v sestupném pořadí, od nejčastěji uváděných v předpisech/doporučeních na nejvyšší úrovni po uváděné nejméně často. Rozdíly mezi vzdělávacími úrovněmi jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání.

**Španělsko:** Nevztahuje se na odborné vzdělávání.

**Francie:** Tyto mimoškolní aktivity se mimo jiné zaměřují na vracející se žáky-migranty.

**Itálie:** Tyto mimoškolní aktivity cílí mimo jiné na žáky druhé generace (s jedním nebo oběma rodiči narozenými v zahraničí).

**Malta:** Aktivity podporující jazykový rozvoj nejsou propagovány na úrovni všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání a v odborném vzdělávání nejsou začleňovány vůbec.

**Švédsko:** Úroveň primárního a nižšího sekundárního vzdělávání není pokryta.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

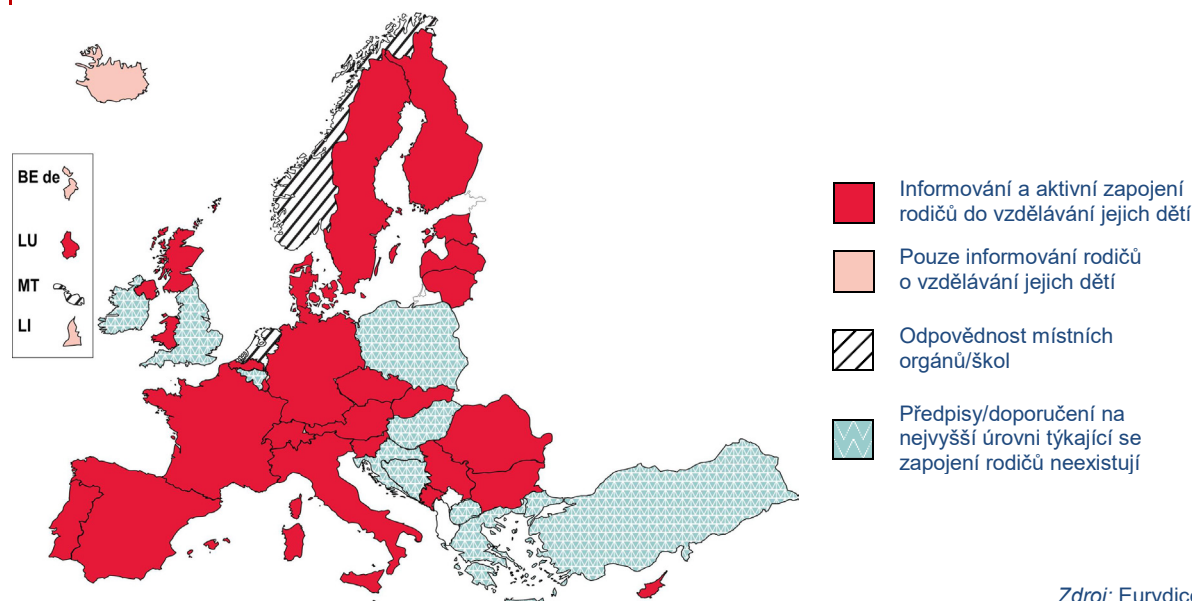
**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

Jako příklad můžeme uvést projekt maltského Ministerstva školství a práce, který je spolufinancován EU a jehož téma zní „Jazyková výuka a rodičovská podpora pro integraci“; tento projekt podporuje extrakurikulární aktivity, které žákům-migrantům nabízejí mimoškolní příležitosti k navázání osobních vztahů s maltskými dětmi při procvičování komunikace v maltštině a angličtině při kreativních setkáních. Další příklad pochází ze španělského regionu Murcia a také z dalších autonomních společenství, kde je s podporou Ministerstva školství, kultury a sportu zaváděn program „MUS-E“. Tento mimoškolní program využívá umění jako nástroj ke zvýšení motivace dětí, zlepšení jejich učení a rozvoje emoční inteligence, jakož i k podpoře spolužití ve škole.

### Asi polovina vzdělávacích systémů se snaží rodiče žáků-migrantů informovat o vzdělávání jejich dětí a také je aktivně zapojovat

Ve snaze navázat vazby s rodiči žáků-migrantů a využít pozitivních důsledků plynoucích z jejich zapojení do vzdělávání dětí zavedlo 29 vzdělávacích systémů v Evropě k tomuto tématu předpisy a/nebo doporučení na nejvyšší úrovni (viz obrázek I.3.10). I když ve většině systémů jsou opatření cílena na rodiče (nově přichozích) žáků-migrantů, ve 13 dalších<sup>(62)</sup> se vztahují na všechny rodiče, protože všichni rodiče mají stejná práva a povinnosti ve vztahu ke vzdělávání svých dětí.

**Obrázek I.3.10: Cíle a aktivity související se zapojením rodičů žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



#### Vysvětlivky

Obrázek představuje předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se zapojení rodičů žáků-migrantů ve škole. „**Odpovědnost místních orgánů/škol**“ znamená, že podle oficiálních dokumentů nejvyšší orgány školské správy delegují povinnost rozhodovat v této politické oblasti na místní orgány nebo školy. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

#### Poznámky k jednotlivým zemím

**Dánsko a Švýcarsko:** Nevztahuje se na vyšší všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání.

**Španělsko a Finsko:** Nevztahuje se na odborné vzdělávání.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

<sup>(62)</sup> Česká republika, Kypr, Lotyšsko, Litva, Rakousko, Portugalsko, Slovinsko, Slovensko, Finsko, Švédsko, Spojené království (Skotsko), Černá Hora a Srbsko

Na Maltě, v Nizozemsku a v Norsku jsou naproti tomu podle oficiálních dokumentů za tuto oblast odpovědné místní orgány/školy, zatímco v 10 evropských vzdělávacích systémech neexistují žádné předpisy nebo doporučení na nejvyšší úrovni týkající se zapojení rodičů do života školy.

Tam, kde tyto předpisy a/nebo doporučení existují, většina vzdělávacích systémů specifikuje dvojí cíl – školy by měly informovat rodiče žáků-migrantů o vzdělávání jejich dětí a měly by je povzbuzovat, aby se aktivně zapojili do vzdělávacího procesu. Pokud jde o první z těchto prvků, důraz je kladen například na počáteční kontakt a konzultace mezi školami a rodiči žáků-migrantů (Španělsko a Rumunsko), dostupnost informací o škole a/nebo o vzdělávacím systému (Francie) a povzbuzování škol, aby rodiče informovaly o výkonech, pokroku a studijních potřebách jejich dětí (Litva a Rakousko).

Mezi iniciativy zajišťované nejvyššími orgány školské správy na podporu aktivního zapojení rodičů žáků-migrantů patří program „Otevřete školu rodičům“ ve Francii. Jedná se o výukový program, jehož cílem je zlepšit schopnosti rodičů, aby mohli lépe podporovat vzdělávání svých dětí prostřednictvím zlepšování jazykových dovedností rodičů ve francouzštině, jejich znalostí hodnot, na nichž stojí francouzská společnost, a také jejich znalostí týkajících se způsobu fungování školy a jejich očekávání. Dalším příkladem toho, jak jsou školy podněcovány k aktivnímu zapojování rodičů žáků-migrantů, jsou „Nástroje pro rozmanitost“ („*Toolkit for diversity*“) ve Spojeném království (Severní Irsko), kde se doporučuje, aby rodiče získali přehled o tom, co má být v každé oblasti kurikula během roku zvládnuto, aby mohli svým dětem lépe pomoci a podpořit je a navázat na předchozí učení.

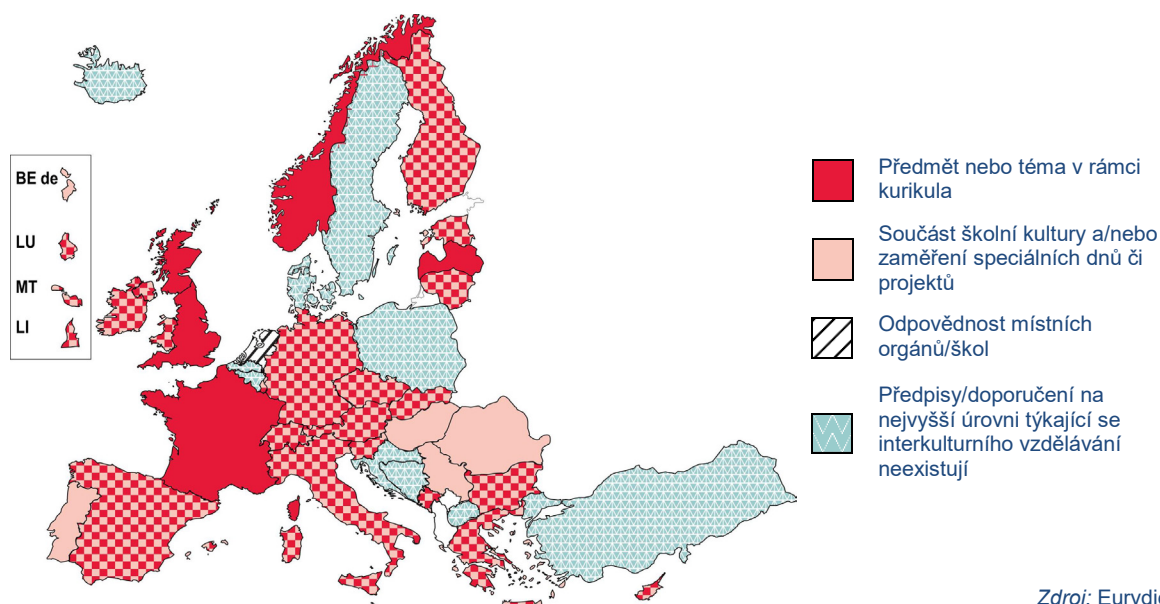
Mezi další opatření, která byla definována v předpisech/doporučeních na nejvyšší úrovni v jednotlivých zemích jako způsob podpory zapojení rodičů žáků-migrantů, patří například podpis společných ujednání nebo dopisů se závazky mezi školou a rodiči, v nichž jsou uvedeny cíle školy týkající se docházky, vedení, učení vyučovacího jazyka a soužití – to je případ Vlámského společenství Belgie nebo španělského Katalánska. Školy v České republice, v Lotyšsku, v Litvě a v Portugalsku jsou pobízeny, aby zvaly všechny rodiče, včetně rodičů žáků-migrantů, k zapojení do školních řídicích orgánů, spolu s dalšími zástupci školní komunity.

### **Interkulturní vzdělávání je podporováno jako předmět nebo téma ve třídě ve více než polovině všech vzdělávacích systémů**

Jak již bylo zmíněno v úvodu k tomuto oddílu, interkulturní vzdělávání hraje významnou úlohu při zajišťování pozitivního učebního klimatu pro žáky-migranty a také při podporování porozumění a respektu vůči rozmanitosti mezi všemi žáky. Jak je vidět na obrázku I.3.11, v 31 vzdělávacích systémech po celé Evropě existují předpisy a/nebo doporučení na nejvyšší úrovni, které podporují interkulturní vzdělávání ve školách. V Nizozemsku podle oficiálních dokumentů za poskytování interkulturního vzdělávání odpovídají místní orgány/školy, zatímco v 10 vzdělávacích systémech pro tuto oblast neexistují žádné předpisy ani doporučení.

V rámci vzdělávacích systémů, v nichž k tomuto tématu existují předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni, jich 26 podporuje interkulturní vzdělávání jako kurikulární předmět či téma. V některých z těchto vzdělávacích systémů (např. Bulharsko a Španělsko) je interkulturní vzdělávání zařazeno do kurikula jako obecný cíl, zatímco například v České republice, v Litvě nebo na Kypru je definováno jako průřezové téma kurikula. V čtených dalších vzdělávacích systémech, včetně Francie a Spojeného království, se interkulturní vzdělávání vyučuje především v rámci občanské výchovy.

**Obrázek I.3.11: Stav interkulturního vzdělávání ve školách, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zachyceny předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se interkulturního vzdělávání a/nebo aktivit ve školách. „Odpovědnost místních orgánů/škol“ znamená, že podle oficiálních dokumentů nejvyšší orgány školské správy delegují povinnost rozhodovat v této politické oblasti na místní orgány nebo školy. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání.

**Španělsko, Malta a Slovensko:** Nevztahuje se na odborné vzdělávání.

**Portugalsko:** Od školního roku 2018/19 se interkulturní vzdělávání stává povinným tématem v kurikulu občanství a rozvoje ve všech školách.

**Rumunsko:** Od školního roku 2018/19 začíná být v 6. ročníku vyučována „Společenská výchova – interkulturní vzdělávání“.

**Spojené království (ENG):** Interkulturní vzdělávání není výslovně zmíněno jako předmět nebo téma v kurikulu na úrovni Key Stage 3 (věk 11–14 let).

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Švýcarsko:** Nevztahuje se na vyšší všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

Kromě Francie, Lotyšska, Spojeného království (Anglie a Skotsko) a Norska, kde oficiální dokumenty podporují interkulturní vzdělávání pouze jako předmět nebo téma v rámci kurikula, většina ostatních zemí rovněž stanoví, že by k němu mělo být přistupováno jako k obecnému aspektu školního života a také by se na něj měly zaměřovat speciální dny nebo projekty.

Naproti tomu v Německu mluvícím společenství Belgie a také v Maďarsku, v Portugalsku, v Rumunsku a v Srbsku je interkulturní vzdělávání podle předpisů a/nebo doporučení na nejvyšší úrovni omezenější a je vnímáno pouze jako obecný aspekt školního života nebo zaměření speciálních dnů či projektů. Například v Portugalsku je interkulturní vzdělávání podporováno především prostřednictvím speciálních iniciativ či kroků v širším kontextu migračních politik. Nicméně od školního roku 2018/19 se interkulturní vzdělávání stává povinným tématem v kurikulu občanství a rozvoje ve všech školách. Průřezovým tématem je v prvních ročnících na primární úrovni a samostatným předmětem v posledních ročnících na primární a nižší sekundární úrovni. Na vyšší sekundární úrovni se mohou školy samy rozhodnout, jak ho vyučovat.

### **I.3.4. Psychosociální podpora**

Kromě rozvoje jazykových kompetencí žáků-migrantů a zajištění toho, aby obecně dosahovali dobrého pokroku, je stejně tak důležité, aby se školy staraly o socioemocionální a duševní pohodu žáků. Zvláště nově příchozí žáci-migranti si musejí osvojit nový jazyk, přizpůsobit se postupům výuky a vyrovnávat se také s neznámými zkušenostmi v rámci širší komunity. Kromě toho jazykové, kulturní a sociální rozdíly, jimž často čelí, mohou vytvářet překážky pro úplné zapojení ve školách, zejména pokud jde o utváření sociálních vztahů (Hamilton, 2013).

V tomto kontextu mohou školy pomoci tím, že podporují přívětivé prostředí založené na respektu, které podporuje schopnost dětí komunikovat a navazovat vztahy s učiteli a vrstevníky. Obrázek I.3.12 se zabývá předpisy a/nebo doporučeními na nejvyšší úrovni, která se týkají využívání interkulturních mediátorů, kteří mohou hrát významnou úlohu v procesu seznamování žáků-migrantů s novým jazykem a kulturou. Mediátoři fungují jako tlumočníci nebo podpůrné osoby a mohou napomoci vytváření pozitivních vztahů mezi žáky, jejich rodiči nebo rodinami a také širší školní komunitou (Popov & Sturesson, 2015).

Na obrázku I.3.13 analyzujeme způsob, jímž nejvyšší orgány školské správy zajišťují poskytování psychosociální péče a podpory ve školách. To, jak žáci reagují na významné životní události jako migrace, záleží také na jejich vnitřní síle i zranitelnosti, což zase určuje, jakým způsobem se s těmito událostmi budou vyrovnávat (Fisher & DeBell, 2007). Kromě psychologických dopadů takové změny se děti a mladí lidé, kteří utekli před válkou a pronásledováním, musejí vyrovnat i s dalším emočním traumatem, které jim to mohlo způsobit. Situace může být ještě vážnější v případě nezletilých osob bez doprovodu, které nemají rodinu či dostatečnou sociální podporu (Huddleston & Wolffhardt, 2016).

Zohlednění nejen kognitivních, ale i socioemocionálních potřeb žáků-migrantů je tedy nezbytným předpokladem pro to, aby jim bylo možno pomoci s integrací do školního života (viz rovněž část II.3 o podpoře komplexního přístupu k dítěti). Tatáž zásada platí pro všechny žáky, bez ohledu na prostředí, z něhož pocházejí. Z šetření vyplývá, že vzdělávací systémy jsou úspěšnější, pokud se snaží zajistit socioemocionální pohodu všech dětí a mladých lidí tím, že posílí jejich odolnost a poskytnou jim veškerou potřebnou podporu (Hamilton, 2013).

### **Pouze menšina vzdělávacích systémů prosazuje na podporu integrace žáků-migrantů využívání interkulturních mediátorů**

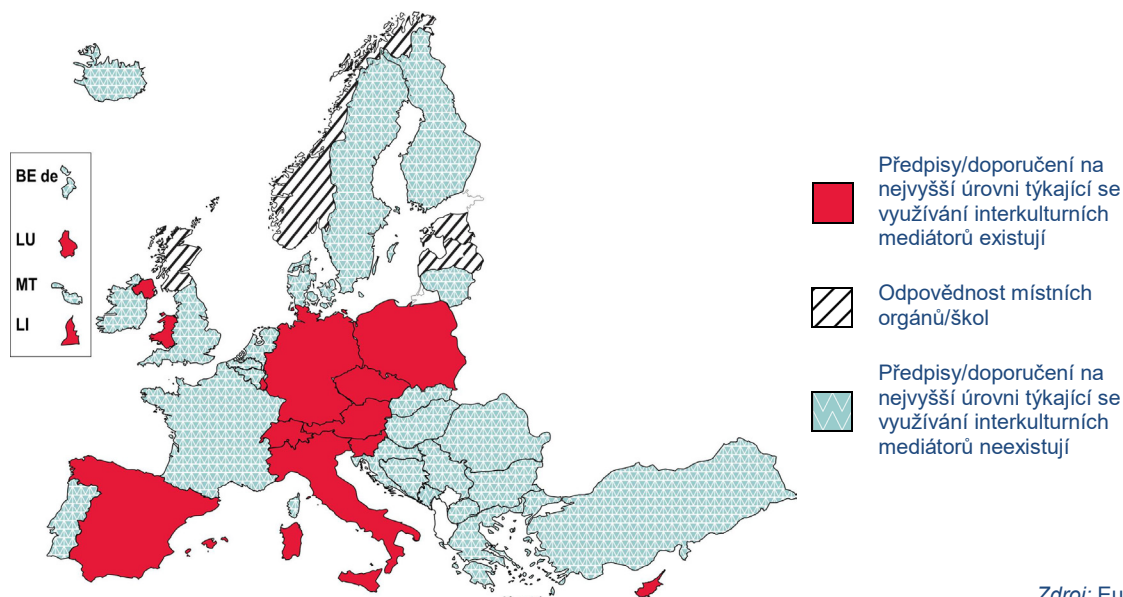
I přes podporu, kterou mohou interkulturní mediátoři poskytnout při prosazování integrace žáků-migrantů, pouze 13 vzdělávacích systémů podporuje jejich využívání na všech vzdělávacích úrovních prostřednictvím předpisů a/nebo doporučení na nejvyšší úrovni (viz obrázek I.3.12). V Estonsku, v Lotyšsku, ve Spojeném království (Skotsko) a také v Norsku podle oficiálních dokumentů spočívá povinnost rozhodnout o využití interkulturních mediátorů na místních orgánech/školách. Zbývajících 25 vzdělávacích systémů se ve svých oficiálních dokumentech o interkulturních mediátorech nezmiňuje (mohou nicméně přidělovat určité zdroje nebo kontaktní osoby, viz obrázek I.2.3).

Španělsko patří mezi země, kde je interkulturní zprostředkování oficiálně podporováno ve většině autonomních společenství. Například v autonomních společenstvích Aragón, Kantábrie nebo Andalusie existují oficiální programy interkulturního zprostředkování na podporu žáků, kteří jsou hůře obeznámeni se vzdělávacím prostředím, což má usnadnit jejich přijetí a integraci do společnosti i do školy a také podporovat interkulturní soužití ve smyslu podpory otevřeného smýšlení, integrace a řešení vyloučení.



Další příklad lze najít ve Spojeném království (Severní Irsko), kde oficiální dokumenty doporučují využívání tlumočnicků, kamarádů a podpory spolužáků pro nově příchozí žáky, společně s podporou ze strany asistentů učitele s cílem napomoci zajištění interkulturního vzdělávání a integrace žáků-migrantů do školy.

**Obrázek I.3.12: Využití interkulturních mediátorů k propagaci integrace žáků-migrantů, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zachyceny předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se využívání interkulturních mediátorů ve školách. „Odpovědnost místních orgánů/škol“ znamená, že podle oficiálních dokumentů nejvyšší orgány školské správy delegují povinnost rozhodovat v této politické oblasti na místní orgány nebo školy. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

Pro definici **interkulturního mediátora**: viz Glosář.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Irsko**: Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR)**: Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Švýcarsko**: Nevztahuje se na vyšší všeobecné sekundární vzdělávání.

**Lichtenštejnsko**: Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

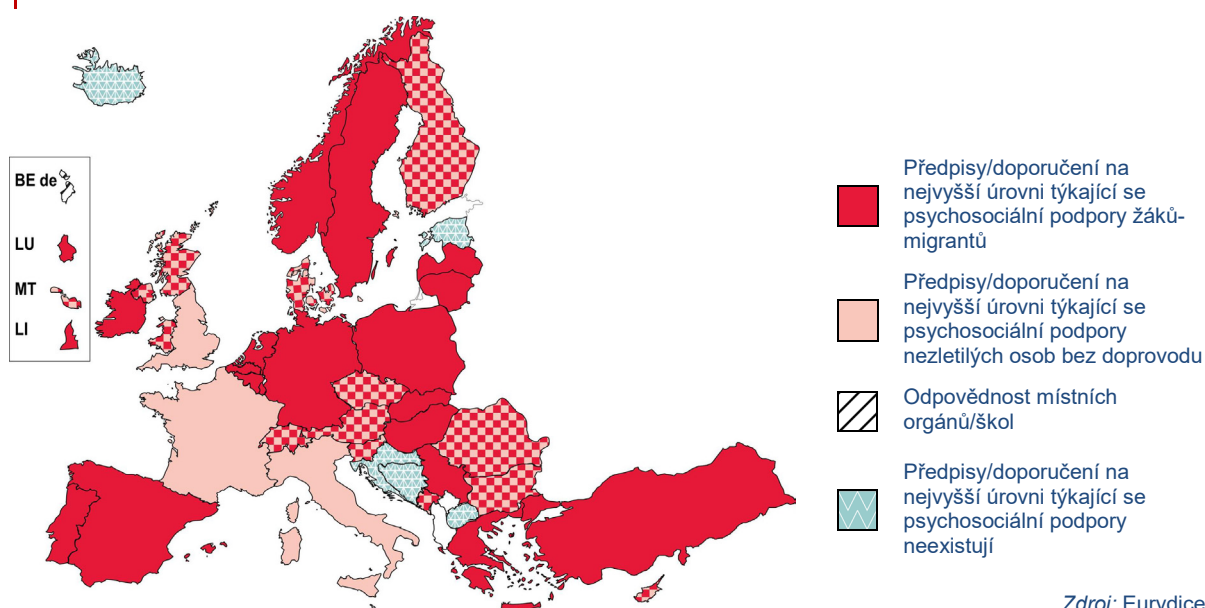
## **Většina vzdělávacích systémů žákům-migrantům poskytuje psychosociální podporu**

Ve snaze reagovat na socioemocionální potřeby žáků-migrantů většina vzdělávacích systémů v Evropě doporučuje poskytování služeb psychosociální podpory pro tyto žáky a také poskytování speciální podpory pro nezletilé osoby bez doprovodu na všech úrovních vzdělávání (viz obrázek I.3.13).

V Německu mluvícím společenství Belgie za tuto záležitost podle oficiálních dokumentů odpovídají místní orgány/školy. V Estonsku, v Chorvatsku, v Bosně a Hercegovině, v Bývalé jugoslávské republice Makedonii a na Islandu naproti tomu neexistují žádné předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se psychosociální podpory pro žáky-migranty nebo nezletilé osoby bez doprovodu.

Velká většina zemí, kde oficiální dokumenty doporučují služby psychosociální podpory pro žáky-migranty (nebo pro všechny žáky včetně migrantů), se zaměřuje na poskytování pomoci těmto žákům formou speciálních nápravných opatření. Jinými slovy, je vyžadováno/doporučováno, aby v případě potřeby mohli učitelé nebo školy kontaktovat pracovníky psychosociální podpory (psychology, sociální pracovníky, poradce atd.), aby jim pomohli identifikovat potřeby žáků a sestavit individuální podpůrný program.

**Obrázek I.3.13: Poskytování psychosociální podpory žákům-migrantům a nezletilým osobám bez doprovodu, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



### Vysvětlivky

Obrázek zachycuje předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se poskytování psychosociální podpory žákům-migrantům (nebo všem žákům včetně migrantů) a poskytování psychosociální podpory nezletilým osobám bez doprovodu. „**Odpovědnost místních orgánů/škol**“ znamená, že podle oficiálních dokumentů nejvyšší orgány školské správy delegují povinnost rozhodovat v této politické oblasti na místní orgány nebo školy. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### Poznámky k jednotlivým zemím

- Kypr:** Psychosociální podpora nezletilým osobám bez doprovodu není doporučována u primárního vzdělávání.  
**Malta:** Podpora nezletilým osobám bez doprovodu není doporučována u odborného vzdělávání.  
**Nizozemsko:** Psychosociální podpora žákům-migrantům není doporučována v oblasti odborného vzdělávání.  
**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání.  
**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.  
**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

Například v Řecku se očekává, že psychologové a sociální pracovníci budou nabízet své služby ve všech všeobecných i odborných školách, jež navštěvují žáci, kteří potřebují psychosociální podporu. V Rakousku byly sestaveny „Mobilní interkulturní týmy“ (MIT), za které odpovídá Spolkové ministerstvo školství, jako reakce na stoupající počet žáků-migrantů a nezletilých osob bez doprovodu v důsledku humanitárních migračních toků od roku 2015. Týmy MIT odpovídají za podporu škol, učitelů, rodičů a žáků a doplňují práci školních psychologů při zavádění preventivních opatření, vytváření sítí a poradenství. Ve školním roce 2017/18 bylo do škol poskytujících povinnou školní docházku podle potřeby přiděleno dodatečných 85 sociálních pracovníků, kteří pracovali jako členové MIT. Společně se školskou správou týmy MIT navrhuji podpůrná psychosociální opatření specifická pro danou školu.

Kromě podpůrných služeb na základě potřeb několik evropských zemí rovněž zdůrazňuje, že jejich předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se psychosociální podpory poskytované žákům-migrantům kladou důraz na preventivní kroky (viz rovněž část II.3.2. týkající se socioemocionální pohody). Patří mezi ně důležitost podpory socioemocionálního rozvoje žáků-migrantů (Irsko) nebo obecněji jejich zdraví a pohody (Litva).

Sedmnáct vzdělávacích systémů v Evropě rovněž uvádí, že mají předpisy nebo doporučení na nejvyšší úrovni týkající se poskytování speciální podpory nezletilým osobám bez doprovodu. Ve Francii, v Itálii a ve Spojeném království (Anglie) se existující oficiální dokumenty zaměřují výhradně na podporu nezletilým osobám bez doprovodu a nezabývají se psychosociální podporou pro všechny žáky (migranty).

Podle existujících předpisů/doporučení by nezletilé osoby bez doprovodu měly mít k dispozici psychosociální podporu i další služby, jako jsou sociální péče a zvláštní studijní podpora. Například ve Spojeném království (Anglie, Wales a Severní Irsko) jsou děti-migranti bez doprovodu svěřovány do péče místních orgánů a s ohledem na to je jim dostupná podpora, jež je běžně k dispozici zaopatřeným dětem. V Anglii a Walesu to zahrnuje požadavek na podporu ve škole ze strany určeného pracovníka, který vystupuje jako ochránce a zastávce těchto dětí a mladých lidí. Každé dítě, o které se stará místní orgán, by rovněž mělo mít osobní vzdělávací plán (*personal education plan* – PEP), který tvoří nedílnou součást celkové péče a podpory, která je dítěti poskytována. Cílem osobních vzdělávacích plánů je zajistit přístup ke službám a podpoře, přispět ke stabilitě, minimalizovat narušení a přerušení školní docházky, stanovit jasné cíle a fungovat jako záznam o pokroku a úspěších.



## I.4: UČITELÉ A ŘEDITELÉ ŠKOL

---

Učitelé a další pedagogičtí pracovníci jsou v první linii, pokud jde o podporu integrace žáků-migrantů do společnosti. Bez náležitého vzdělání nebudou tito mladí lidé moci získat vysokou úroveň dovedností a přístup k pracovním příležitostem nutným k dosažení jejich osobních ambicí a k tomu, aby mohli účinně přispívat k sociální a hospodářské struktuře hostitelské země. Žáci-migranti mají často širokou škálu vzdělávacích a psychosociálních potřeb, které je třeba uspokojit, pokud mají dosáhnout svého potenciálu. Tyto potřeby od učitelů a různých dalších pedagogických pracovníků působících ve školách i šířeji ve vzdělávacím systému vyžadují širokou škálu dovedností a odborných znalostí.

Tato kapitola se zabývá různými politickými pákami, které nejvyšší orgány školské správy využívají k zajištění toho, aby měli pedagogičtí pracovníci odpovídající dovednosti a mohli uspokojovat specifické potřeby žáků-migrantů a usnadňovat jejich integraci do škol. Zaměřuje se především na učitele a marginálně i na ředitele škol. Další pracovníci jako asistenti pedagoga nejsou zaměstnáni ve všech školách v Evropě a/nebo jejich úloha není definována nebo regulována nejvyššími orgány školské správy. V důsledku toho nejsou do tohoto srovnávacího mapování oficiálních doporučení/předpisů zahrnuti.

První krok, který mohou nejvyšší orgány školské správy učinit, je vytvořit jasný pohled na specifické výzvy související s vyučujícími a jejich úlohou v rámci integrace žáků-migrantů do škol (viz obrázek I.4.1). Tyto znalosti se rozhodně hodí při identifikaci vhodných politických opatření. Například tam, kde je nedostatek učitelů ve školách s velkým počtem žáků-migrantů, mohou nejvyšší orgány v oblasti vzdělávání nabídnout učitelům speciální pobídky, včetně finančních (viz obrázek I.4.2), aby je povzbudili k práci na těchto školách.

Za vzdělávání a odbornou přípravu učitelů a dalších pedagogických pracovníků do značné míry odpovídají vysoké školy, které mají velkou míru autonomie při tvorbě studijních programů. Nejvyšší orgány školské správy mohou nicméně přispět k utváření odborného profilu učitelů například pomocí kompetenčního rámce pro přípravné vzdělávání učitelů (viz obrázek I.4.3), organizování aktivit dalšího vzdělávání (viz obrázek I.4.4) a zřízení středisek zdrojů (viz obrázek I.4.5), která podporují integraci žáků-migrantů.

Žáci mají obvykle specifické jazykové potřeby, které je nutno náležitě vyřešit. Nejvyšší orgány školské správy mohou chtít zajistit, aby osoby odpovědné za výuku žáků-migrantů měly odpovídající kvalifikaci. Tato kapitola obsahuje dva ukazatele zaměřující se konkrétně na osoby poskytující hodiny vyučovacího jazyka navíc (viz obrázek I.4.6) a osoby vyučující domácí jazyky (viz obrázek I.4.7).

Jak již bylo zdůrazněno, k úspěšné integraci žáků-migrantů do škol jsou nutné odborné znalosti různých odborníků v oblasti vzdělávání, k čemuž je zase nutná úzká spolupráce mezi všemi zainteresovanými subjekty. V tomto kontextu je přijetí celoškolského přístupu užitečné při řešení záležitostí týkajících se žáků-migrantů (viz část II). Tento přístup vyžaduje ze strany ředitelů škol silné a kvalifikované vedení (viz obrázek I.4.8).

### **Téměř ve dvou třetinách vzdělávacích systémů je výuka rozmanité skupiny žáků v multikulturních třídách vnímána jako výzva pro učitele**

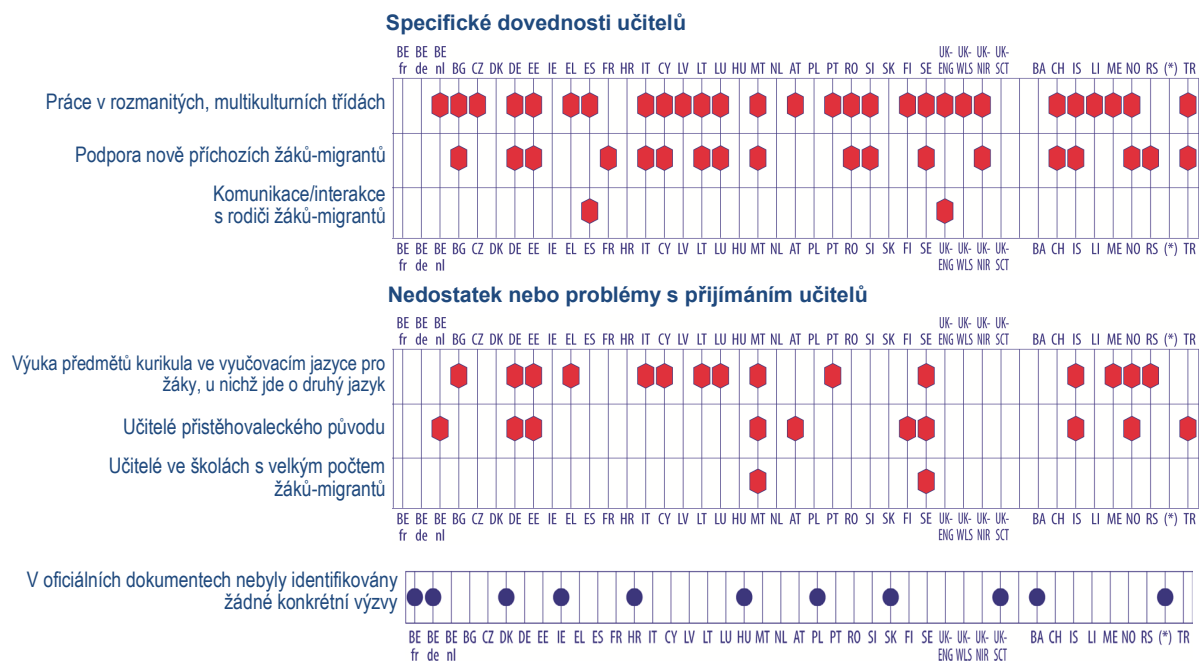
Integrace žáků-migrantů do vzdělávacích systémů s sebou přináší mnohé výzvy. Obrázek I.4.1 se zaměřuje na hlavní politické výzvy, zejména ty, které se týkají vyučujících pracujících s žáky-migranty, tak jak jsou uvedeny v oficiálních dokumentech. Úloha zaměstnanců školy je v této oblasti skutečně klíčová a většina zemí identifikovala některé ze záležitostí týkajících se získávání učitelů a jejich dovedností jako obzvlášť náročné.

Pokud jde o dovednosti, oficiální dokumenty téměř ve dvou třetinách vzdělávacích systémů uznávají, že učitelé musejí mít širší kompetence pro práci s rozmanitou skupinou žáků v multikulturních třídách, což je vnímáno jako politická výzva. Téměř v polovině vzdělávacích systémů se tyto dokumenty rovněž konkrétně zmiňují o nedostatku dovedností nutných k podpoře nově příchozích žáků buď v přípravných/oddělených třídách, nebo v běžné výuce. Ve dvou vzdělávacích systémech (Spojené království (Anglie) a Španělsko) jsou komunikace a/nebo interakce s rodiči žáků-migrantů vnímány jako výzva a učitelům by měla být poskytována podpora.

Pokud jde o přijímání učitelů, o něco více než jedna třetina vzdělávacích systémů čelí problémům při hledání vyučujících, kteří jsou kvalifikovaní k výuce předmětů kurikula pro žáky, u nichž je vyučovací jazyk druhým nebo dalším jazykem. Čtvrtina vzdělávacích systémů vnímá jako výzvu také získávání učitelů přistěhovaleckého původu. Naproti tomu pouze dva vzdělávací systémy (Malta a Švédsko) čelí všeobecnému nedostatku učitelů ve školách s velkým počtem žáků-migrantů. V těchto dvou zemích se nicméně nedostatek učitelů týká vzdělávacího systému jako celku.

Pokud se zaměříme na výuku vyučovacího jazyka jako druhého jazyka, několik zemí uvádí nedávno přijatá politická opatření, jejichž cílem je zajistit učitelům odpovídající dovednosti. Například v Belgii (Německy mluvící společenství) musejí učitelé v přípravných třídách absolvovat odborný kurz za 10 ECTS kreditů zaměřený na výuku vyučovacího jazyka jako druhého jazyka. Podobně v Rakousku mají všichni učitelé, kteří aktuálně absolvují přípravné vzdělávání nebo kurzy dalšího vzdělávání, příležitost rozvíjet či posilovat širokou škálu kompetencí vhodných k výuce žáků-migrantů, se zaměřením na mnohojazyčnost, interkulturní vzdělávání a pedagogiku v kontextu migrace.

**Obrázek I.4.1: Hlavní politické výzvy týkající se učitelů pracujících s žáky-migranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

**Vysvětlivky**

Na tomto obrázku jsou vidět hlavní politické výzvy, jež byly nejvyššími orgány školské správy identifikovány v oficiálních dokumentech. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

**Vyučovací jazyk jako druhý/další jazyk:** viz Glosář.

**Poznámky k jednotlivým zemím**

**Španělsko:** Výzvy jsou identifikovány na úrovni autonomních společenství. U všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání a programů odborného vzdělávání autonomní společenství neidentifikovala žádné konkrétní výzvy.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání na sekundární úrovni.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

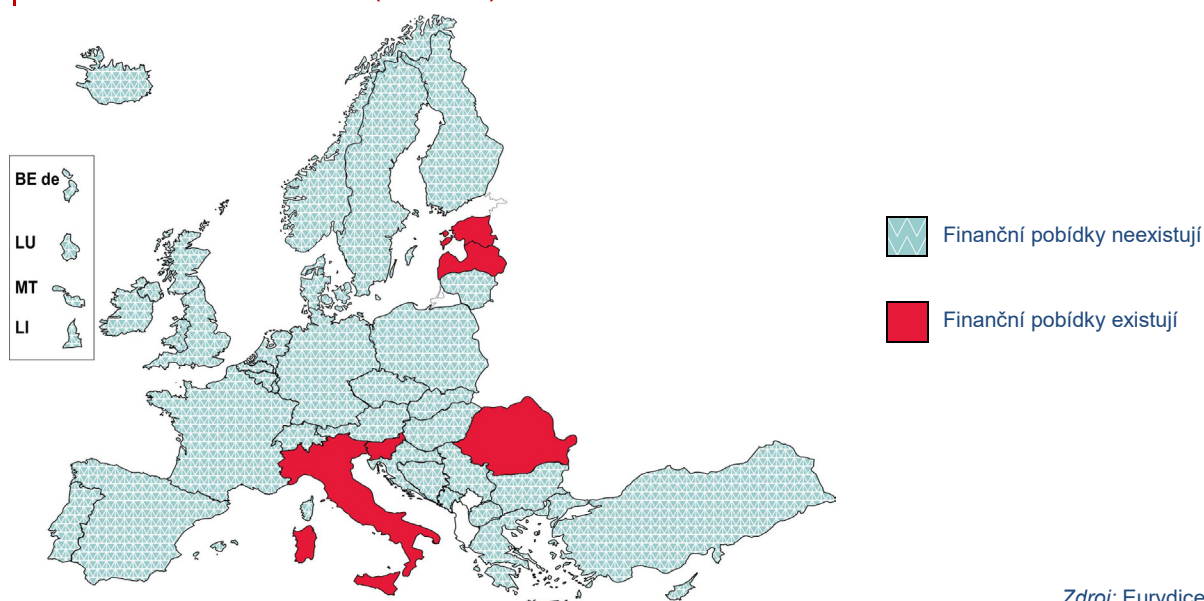
**V naprosté většině zemí nejsou učitelům pracujícím s žáky-migranty nabízeny žádné finanční pobídky**

Na obrázku I.4.1 je vidět, že významný počet zemí čelí určitým výzvám v oblasti přijímání učitelů, kteří disponují určitými konkrétními dovednostmi pro práci s žáky-migranty. Přesto v celé Evropě nejvyšší orgány školské správy obvykle nevydávají předpisy/doporučení týkající se poskytování finančních pobídek pro učitele pracující s tímto konkrétním typem žáků. Jen velmi málo zemí nabízí finanční pobídky, ale některé ze zemí, které pobídky používají, uvádějí, pro které učitele jsou určeny. V Lotyšsku a ve Slovinsku jsou pobídky určeny učitelům v přípravných třídách pro nově příchozí žáky-migranty, zatímco v Itálii cílí pobídky na učitele, kteří pracují v běžných školách, které navštěvuje velký počet sociálně znevýhodněných žáků a žáků-migrantů.

V Estonsku a ve Slovinsku školy s nově příchozími žáky-migranty dostávají navíc finanční podporu, která je učitelům přidělována v podobě příplatků. V Estonsku například školy dostávají 400 EUR ročně na každého nově příchozího žáka-migranta, který navštěvuje výuku na primární a nižší sekundární úrovni. Tento grant je k dispozici po dobu tří let. Pokud má škola jen jednoho nebo dva nově příchozí žáky-migranty, dostává 1000 EUR ročně.

Kromě finančních prostředků nejvyšší orgány školské správy poskytují i další pobídky, například učitelé pracující s žáky-migranty mohou získat lepší pracovní podmínky (např. pracovat se třídami o menším počtu žáků) nebo lepší kariérní příležitosti (např. rychlejší služební postup), protože na sebe berou dodatečné povinnosti. Tyto výhody nicméně nemusejí souviset přímo s výukou žáků-migrantů, ale mohou se vztahovat i na další kategorie žáků, např. žáků se speciálními potřebami.

**Obrázek I.4.2: Finanční pobídky pro učitele pracující s žáky-migranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

**Vysvětlivky**

Na obrázku je zachyceno, zda existují předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se finančních pobídek pro učitele, kteří pracují v samostatných/přípravných třídách pro nově příchozí žáky-migranty a/nebo v běžných školách, které navštěvuje velký počet žáků-migrantů. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Estonsko:** Finanční pobídky pro učitele ve vyšším obecném sekundárním vzdělávání a ve školních programech odborného vzdělávání neexistují.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání na sekundární úrovni.

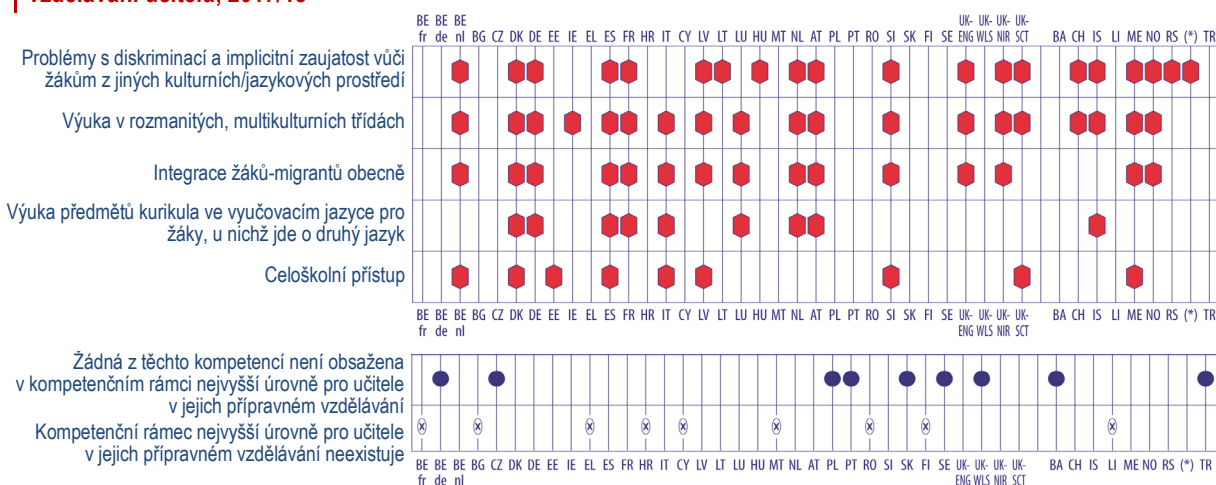
**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

## V 15 vzdělávacích systémech kompetenční rámce pro přípravné vzdělávání učitelů zahrnují všeobecné kompetence týkající se integrace žáků-migrantů

Kompetenční rámec pro učitele, jak je definován v této zprávě, je souborem ustanovení, co by měl učitel jako profesionál vědět, čemu by měl rozumět a co by měl umět dělat. Rámec může být součástí jakéhokoliv typu oficiálního dokumentu vydaného nejvyšším orgánem školské správy (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2018). Po celé Evropě požívají vysoké školy značné autonomie, pokud jde o vytváření jejich studijních programů, včetně těch určených pro budoucí učitele. V tomto kontextu může být kompetenční rámec učitelů využíván nejvyššími orgány v oblasti vzdělávání k definování požadovaných kompetencí učitelů, a tudíž k ovlivnění studijních programů pro učitele. Jak je vidět na obrázku I.4.3, kompetenční rámec pro učitele není zaveden pouze v devíti vzdělávacích systémech.

**Obrázek I.4.3: Otázky týkající se integrace žáků-migrantů obsažené v kompetenčních rámcích pro přípravné vzdělávání učitelů, 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

### Vysvětlivky

Na obrázku jsou zachyceny hlavní otázky týkající se integrace žáků-migrantů, které jsou obsaženy v kompetenčních rámcích pro přípravné vzdělávání učitelů pro primární a všeobecně nižší a vyšší sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

Předměty jsou uvedeny v sestupném pořadí od těch, které jsou v kompetenčních rámcích pro učitele uváděny nejčastěji, po předměty zmiňované nejméně často.

**Vyučovací jazyk jako druhý/další jazyk:** viz Glosář.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Dánsko:** Kompetenční rámce na nejvyšší úrovni pro učitele na úrovni všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání a ve školních programech odborného vzdělávání neexistují.

**Španělsko:** Autonomní společenství, která si vytvářejí své vlastní kompetenční rámce, mohou zahrnout výše uvedené.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání na sekundární úrovni.

**Nizozemsko a Rakousko:** Informace zachycené na obrázku se nevztahují na programy odborného vzdělávání.

**Polsko:** Kompetenční rámec pro učitele v raném vzdělávání (nultý ročník a první 3 ročníky úrovně ISCED 1) zahrnuje výuku v rozmanitých multikulturních třídách.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Švýcarsko:** Žádná z těchto otázek není součástí kompetenčního rámce na nejvyšší úrovni pro učitele ve vyšším všeobecném sekundárním vzdělávání a ve školních programech odborného vzdělávání.

**Lichtenštejnsko:** Vzdělávání učitelů probíhá v zahraničí.



Ve většině vzdělávacích systémů rámec zahrnuje kompetence týkající se otázek rozmanitosti nebo boje proti diskriminaci. Ve většině těchto případů se rámec zabývá obojím. Kromě toho 15 vzdělávacích systémů výslovně zmiňuje záležitosti související s integrací žáků-migrantů. Ve Spojeném království (Severní Irsko) například musejí být všechny programy přípravného vzdělávání učitelů sestaveny tak, aby umožňovaly budoucím učitelům rozvíjení profesních kompetencí, například schopnost rozpoznat významné prvky kultur, jazyků a náboženství žáků a zvládat řešení důsledků pro učení, které z nich vyplývají. Ve Švýcarsku Stálá konference vysokých škol nabízejících programy přípravného vzdělávání učitelů vydala několik doporučení týkajících se toho, že učitelé potřebují být schopni rozvíjet metody výuky pro interkulturní vzdělávání.

Mnoho učitelů po celé Evropě pracuje v mnohojazyčných třídách, kde vyučovací jazyk není nutně domácím jazykem žáků (Evropská /EACEA/Eurydice, 2017b). Proto všichni učitelé jednotlivých předmětů potřebují dovednosti, které jim umožní řešit tento konkrétní jazykový problém, který zažívá mnoho žáků. V devíti vzdělávacích systémech je součástí kompetenčního rámce pro učitele schopnost vyučovat předměty kurikula ve vyučovacím jazyce ty žáky, u nichž se jedná o druhý/další jazyk. V Rakousku by například učitelé podle nového kompetenčního profilu pro učitele, který je zaveden od školního roku 2015/16, měli ovládnout dovednosti a znalosti týkající se následujících záležitostí souvisejících s jazykem: prostředí migrantů, jazykové vzdělávání, němčina jako druhý jazyk a němčina jako vyučovací jazyk.

Jak již bylo uvedeno výše, žáci-migranti často potřebují podporu v různých oblastech (jazykové, studijní a psychosociální). Za těchto okolností jsou pracovníci škol výrazně povzbuzováni ke spolupráci s cílem poskytovat žákům-migrantům účinnou a multidimenzionální pomoc. Celoškolní přístup je v tomto ohledu obecně považován za užitečný. Zahrnuje spolupráci nejen v rámci školy, ale také se všemi zainteresovanými stranami mimo školu, které odpovídají za osobní a kognitivní rozvoj dětí. Podle kompetenčního rámce pro učitele se v devíti vzdělávacích systémech očekává, že u budoucích učitelů se tyto kompetence rozvinou během jejich přípravného vzdělávání.

### **Ve většině zemí mají učitelé možnost dále rozvíjet své kompetence k učení v rozmanitých multikulturních třídách prostřednictvím dalšího vzdělávání**

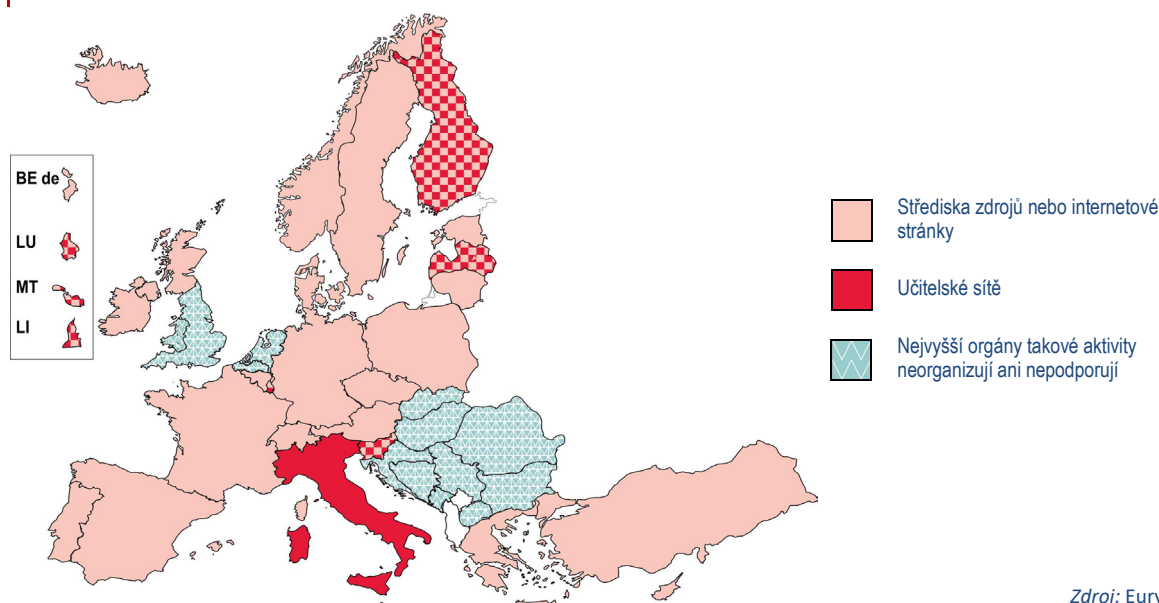
Další vzdělávání poskytuje učitelům příležitost nejen k neustálému zlepšování dovedností, ale také k vytváření nových. Pracovní prostředí a požadavky na učitele se mění, takže je pro ně klíčové, aby byli schopni neustále aktualizovat své dovednosti tak, aby byli vhodně vybaveni a dokázali úspěšně reagovat na všechny výzvy. Pro orgány školské správy je další vzdělávání nástrojem, který lze použít k zajištění toho, aby všichni pracovníci školy měli znalosti a dovednosti požadované k účinnému zavádění nových politik a reforem. Ve Švédsku byly například v roce 2016 zavedeny nové předpisy ke zlepšení výkonů žáků-migrantů ve školách. Obzvlášť bylo zmíněno povinné zhodnocení dovedností a znalostí každého nově přichozího dítěte. Následně nejvyšší orgány školské správy zajistily internetové kurzy pro učitele týkající se způsobu mapování předchozího učení u nově přichozích žáků-migrantů.

Ve většině zemí nejvyšší orgány školské správy poskytují učitelům možnost vzdělávání při práci, aby mohli rozvinout nové nebo další kompetence v otázkách souvisejících s integrací žáků-migrantů. Poskytované další vzdělávání se týká výuky v rozmanitých multikulturních třídách (30 vzdělávacích systémů); integrace žáků-migrantů do škol (25 vzdělávacích systémů) a problémů s diskriminací (26 vzdělávacích systémů). V Belgii (Německy mluvící společenství) například nejvyšší orgány školské správy zavedly speciální vzdělávací aktivity pro pracovníky škol v oblasti podpory žáků-migrantů, kteří utrpěli traumata. Asi v polovině vzdělávacích systémů jsou učitelům nabízeny možnosti dalšího



zřídily střediska zdrojů nebo spustily internetové stránky, které učitelům poskytují další podporu. Zřízení specializovaných středisek zdrojů je jedním z kroků doporučovaných skupinou odborníků, které svolala Evropská komise, aby se zúčastnili tematických seminářů a aktivit vzájemného učení (Evropská komise, 2017). V několika zemích nejvyšší orgány v oblasti vzdělávání podporují rovněž učitelé sítě. Většina zemí, kde nejvyšší orgány tento typ podpůrných opatření neorganizují ani nefinancují, se nachází v jihovýchodní Evropě.

**Obrázek I.4.5: Střediska zdrojů, internetové stránky a učitelé sítě podporující učitele pracující při výuce s žáky-migranty, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání, 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### **Vysvětlivky**

Na obrázku je vidět, kde nejvyšší orgány školské správy vytvořily nebo podporují střediska zdrojů nebo internetové stránky či učitelé sítě na podporu učitelů pracujících s žáky-migranty. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

**Středisko zdrojů** poskytuje informace, výukové a studijní materiály, odbornou přípravu a další pedagogické zdroje.

### **Poznámky k jednotlivým zemím**

**Dánsko:** Internetové stránky se nevztahují na všeobecné vyšší sekundární vzdělávání.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy školního odborného vzdělávání na sekundární úrovni.

**Řecko:** Internetové stránky se nevztahují na všeobecné vyšší sekundární vzdělávání a školní odborné vzdělávání.

**Malta a Rakousko:** Zobrazené informace se nevztahují na školní odborné vzdělávání.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

Střediska zdrojů nebo internetové stránky poskytují speciální výukové materiály. Kromě toho mají některé z nich i jiné účely. Ve Francii například kromě *Canopé* (poskytovatele zdrojů pro Ministerstvo národního vzdělávání a mládeže) zajišťují další vzdělávání pro učitele také Akademická střediska pro školní docházku francouzsky nemluvicích nově přichozích žáků a dětí z cestujících rodin (CASNAV); tato střediska rovněž podporují spolupráci mezi různými zainteresovanými stranami pracujícími s migranty. V Lucembursku služba pro školní docházku žáků ze zahraničí (SECAM) těmto žákům a jejich rodičům poskytuje informace. Rovněž poskytuje všechny druhy podpory pro učitele, včetně služeb interkulturního zprostředkování.

Otázky, které řeší střediska zdrojů a internetové stránky, se rovněž liší podle země. Například *International Development Education Association Scotland* (IDEAS) podporuje vzdělávání pro globální občanství a poskytuje zdroje pro výuku v této oblasti. Vzdělávání pro globální občanství je skutečně vnímáno jako velmi relevantní pro žáky žijící ve stále globalizovanějším světě, kde spolu žijí lidé pocházející z různých prostředí. V Norsku se Národní středisko pro multikulturní vzdělávání (NAFO),

kteřé bylo založeno v roce 2004, zaměřuje na podporu inkluzivního a rovnoprávného vzdělávání pro jazykové menšiny. Další střediska zdrojů nebo internetové stránky, například Centrum pro slovinštinu jako druhý a cizí jazyk (ve Slovinsku), se více zaměřují na otázky související s jazykem. Interkulturní otázky jsou jádrem iniciativy Znamka interkulturní školy zavedené Vysokým komisařem pro uprchlíky (Portugalsko), která spolu s dalšími zainteresovanými subjekty vytvořila „interkulturní školní sadu“, která obsahuje materiály týkající se interkulturních záležitostí.

Konečně, decentralizované země jako Finsko a Švýcarsko vytvořily sítě obcí pracujících s žáky-migranty (Finsko) nebo úředníků v kantonech pracujících v oblasti interkulturního vzdělávání (Švýcarsko).

### **Mnoho zemí očekává, že učitelé, kteří poskytují nově příchozím žákům-migrantům hodiny vyučovacího jazyk navíc, budou mít další kvalifikace**

V naprosté většině vzdělávacích systémů byly vydány předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se hodin navíc, podle nichž nově příchozí žáci-migranti nebo žáci z druhé generace migrantů absolvují hodiny vyučovacího jazyka v době školního vyučování (viz obrázek I.3.4 A). Podobně ve velké většině vzdělávacích systémů existují předpisy nebo doporučení týkající se toho, kdo by měl tuto výuku zajišťovat. Téměř všechny z nich uvádějí, že by to měli být učitelé zaměstnaní ve škole (viz obrázek I.4.6 A). Kromě toho se často očekává, že tito učitelé budou mít další kvalifikace kromě těch, které jsou obvykle vyžadovány pro výuku v běžném vzdělávání. Přesto se v některých těchto systémech toto očekávání nevztahuje na všechny tyto učitele (viz obrázek I.4.6 B, na mapě znázorněno kostkami).

U učitelů, od nichž se očekává, že budou vyučovat vyučovací jazyk jako druhý jazyk, jsou často doporučovány další kvalifikace. Je tomu tak například v Německu, ve Francii, v Itálii a ve Švédsku. Francie a Itálie v nedávné době (v roce 2014, resp. 2015) zavedly speciální výběrové zkoušky pro učitele, kteří učí vyučovací jazyk jako druhý jazyk.

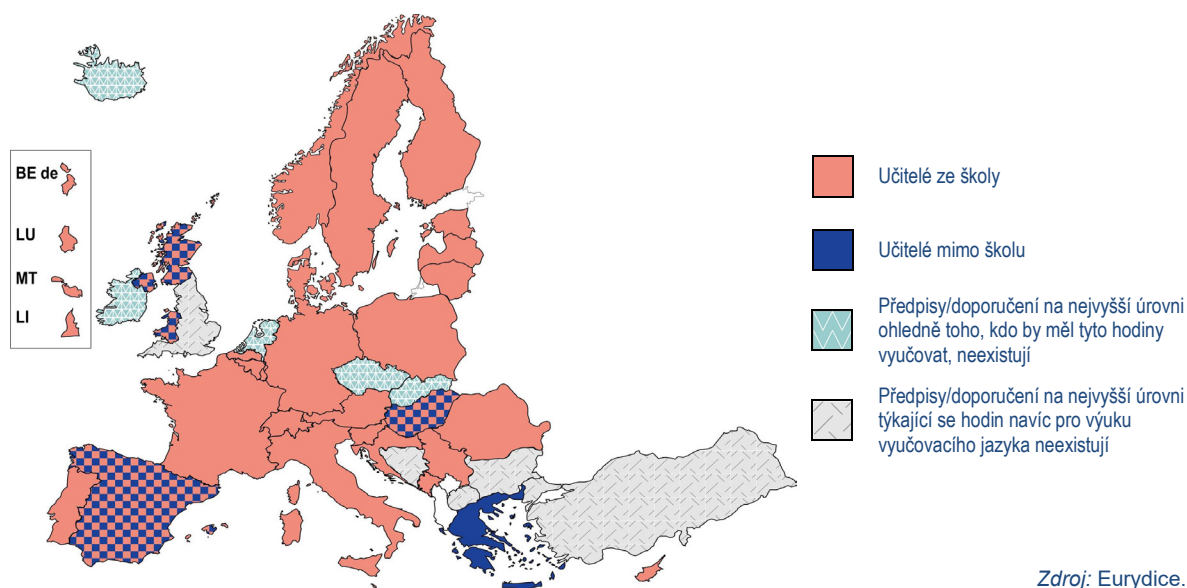
Ve Švédsku má každý žák školy účastníci se programu úvodu do jazyka právo na jazykového tutora, kterým může být učitel nebo jakýkoliv jiný pracovník školy, který ovládá vyučovací jazyk. Výuku vyučovacího jazyka mohou učitel i tutor zajišťovat ve vzájemné spolupráci.

Ve Spojeném království (Wales a Severní Irsko) pokyny rovněž uvádějí, že k výuce vyučovacího jazyka pro žáky-migranty je přípustná celá řada kvalifikací. Jazykovou podporu pro nově příchozí žáky-migranty mohou v hodinách navíc poskytovat učitelé kvalifikovaní k výuce vyučovacího jazyka jako dalšího jazyka, jako cizího jazyka nebo pro mluvčí jiných jazyků. Jazykovou podporu mohou rovněž zajišťovat dvojjazyční asistenti pedagoga, kteří mluví vyučovacím jazykem a domácím jazykem žáka.

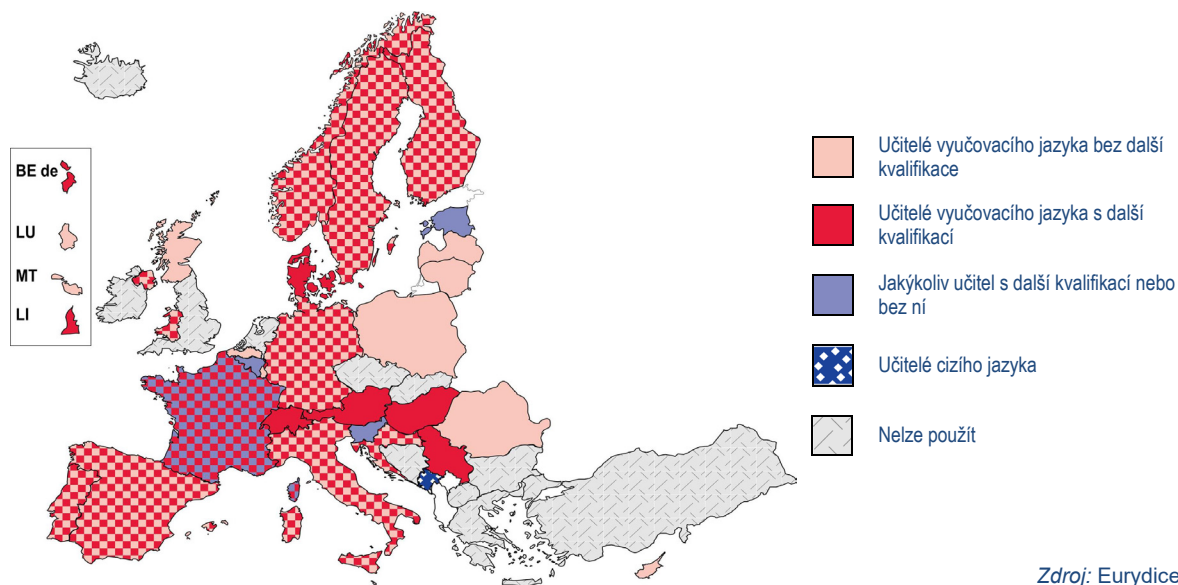
Oficiální dokumenty pouze ve čtyřech vzdělávacích systémech (Belgie – Francouzské společenství, Estonsko, Francie a Slovinsko) uvádějí, že hodiny navíc, během nichž je vyučován vyučovací jazyk, může zajišťovat kterýkoliv učitel ve škole. Ve Francii musejí mít tito učitelé doplňující kvalifikace, které mohou získat v rámci dalšího vzdělávání. Kvalifikace získají po úspěšném absolvování zkoušky. V ostatních třech zemích nejsou žádné další kvalifikace vyžadovány. Ve Slovinsku se od září 2018 vztahuje na programy všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání a odborného vzdělávání nové pravidlo. Tyto hodiny navíc budou moci vyučovat pouze učitelé kvalifikovaní k výuce slovinského jazyka.

V Černé Hoře jsou za tuto výuku odpovědní učitelé cizích jazyků.

**Obrázek I.4.6 A: Učitelé poskytující hodiny vyučovacího jazyka navíc v době školního vyučování, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání, 2017/18**



**Obrázek I.4.6 B: Učitelé v rámci školy poskytující hodiny vyučovacího jazyka navíc v době školního vyučování, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání, 2017/18**



### Vysvětlivky

Na první mapě je vidět, zda podle předpisů nebo doporučení na nejvyšší úrovni poskytují hodiny navíc tam, kde nově přichozí žáci-migranti absolvují hodiny vyučovacího jazyka v rámci školního vyučování, učitelé zaměstnaní v dané škole i mimo ni. Na druhé mapě je zachycen profesní profil učitelů, kteří jsou ve škole zaměstnaní (podle předpisů nebo doporučení na nejvyšší úrovni). Kostkovaný vzor naznačuje, že je využíván více než jeden přístup. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách specifických pro jednotlivé země.

**Hodiny navíc** znamenají, že dodatečné hodiny, v nichž je vyučován vyučovací jazyk, jsou naplánovány v rámci vyučovací doby podle standardního školního kurikula.

**Jakýkoliv učitel ve škole (s další kvalifikací nebo bez ní):** Tato kategorie zahrnuje učitele ve škole (jakéhokoliv učitele) s dodatečnými kvalifikacemi, jako je tomu ve Francii, a učitele ve škole (jakéhokoliv učitele) bez dodatečných kvalifikací, jako je tomu v Belgii (Francouzské společenství), Estonsku a Slovinsku.

„Nelze použít“ na obrázku I.4.6 B zahrnuje následující tři situace:

- předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni týkající se hodin navíc pro výuku vyučovacího jazyka neexistují,
- předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni ohledně toho, kdo by měl tyto hodiny vyučovat, neexistují,
- učitelé vyučující tyto hodiny navíc jsou pouze pedagogičtí pracovníci mimo školu.

### **Poznámky k jednotlivým zemím**

**Belgie (BE nl):** Pro učitele v primárním vzdělávání neexistuje doporučení, kdo by měl tyto hodiny navíc vyučovat.

**Dánsko a Island:** Hodiny navíc pro výuku vyučovacího jazyka ve vyšším všeobecném sekundárním vzdělávání a školních programech odborného vzdělávání nejsou poskytovány.

**Španělsko:** Podle předpisů/doporučení na nejvyšší úrovni neexistuje taková výuka v rámci školních programů odborného vzdělávání.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání na sekundární úrovni vzdělávání.

**Lucembursko:** Hodiny navíc pro výuku vyučovacího jazyka ve všeobecném nižším ani vyšším sekundárním vzdělávání a školních programech odborného vzdělávání nejsou poskytovány.

**Malta:** Pro školní programy odborného vzdělávání mají učitelé vyučující vyučovací jazyk další kvalifikace navíc k těm, které jsou potřeba k výuce vyučovacího jazyka v běžné výuce.

**Slovinsko:** U vyššího sekundárního všeobecného vzdělávání a školních programů odborného vzdělávání mohou být hodiny navíc pro výuku vyučovacího jazyka organizovány v blízké škole a učitelé působit v této škole. Od září 2018 jde u všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání a školních programů odborného vzdělávání o učitele vyučující vyučovací jazyk bez dalších kvalifikací, nikoliv o jakéhokoliv učitele ve škole.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Švýcarsko:** Hodiny navíc pro výuku vyučovacího jazyka ve všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání nejsou poskytovány.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

Konečně, v několika zemích jsou podle předpisů/doporučení na nejvyšší úrovni hodiny navíc na výuku vyučovacího jazyka vždy poskytovány externími pracovníky (například v Řecku) a někdy externími pracovníky (ve Španělsku, v Maďarsku a ve Spojeném království (Wales, Severní Irsko a Skotsko)) (viz obrázek I.4.6 A). Ve Španělsku se situace liší podle autonomního společenství. V Aragonii například tyto hodiny vyučují učitelé-generalisté (v primárním vzdělávání), učitelé vyučující španělský jazyk a literaturu (v sekundárním vzdělávání) nebo externí podpůrní učitelé z Aragonského střediska zdrojů pro interkulturní vzdělávání, pokud jsou zdroje k dispozici. V Řecku jsou vyučující do „přijímacích tříd“ najímáni na jeden rok a pracují na smlouvu na dobu určitou – na rozdíl od ostatních učitelů, kteří mají smlouvy na dobu neurčitou. V Maďarsku mohou učitelé vyškolení na výuku maďarštiny jako cizího jazyka už ve škole učit, nebo mohou být dočasně najati z prostředí mimo školu. Ve Spojeném království (Wales) mohou hodiny navíc na výuku vyučovacího jazyka rovněž vyučovat pracovníci místních orgánů, kteří jsou odborníky na angličtinu (nebo velštinu) jako další jazyk. Ve Spojeném království (Severní Irsko) mohou tyto hodiny vyučovat také externí a často dočasní pracovníci/poradci zaměřeni na jazykovou nebo interkulturní podporu.

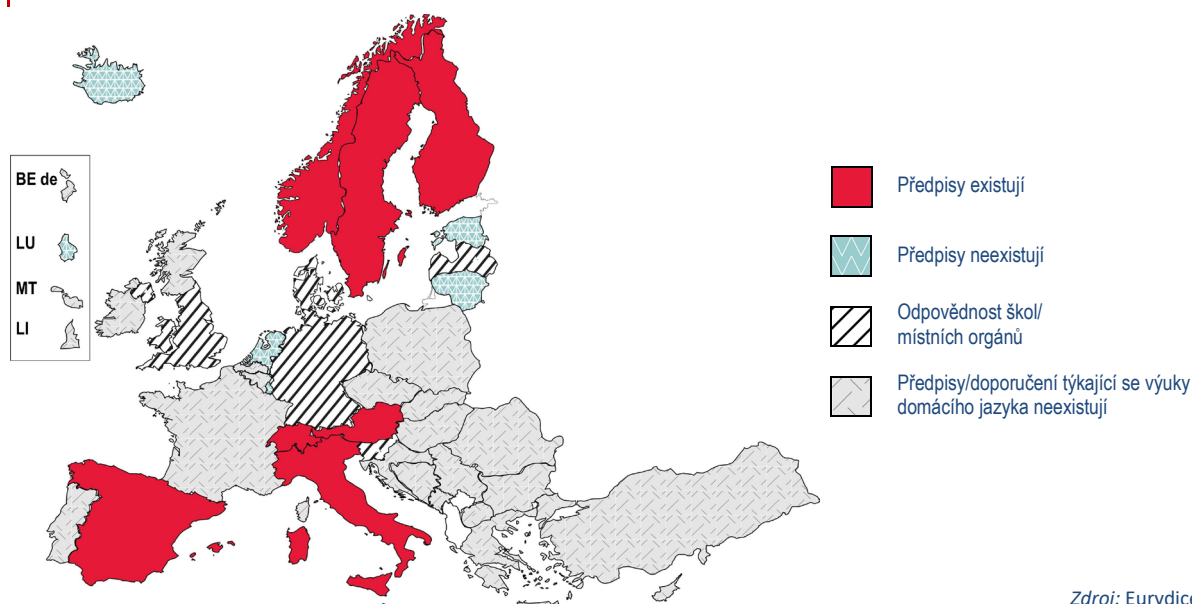
### **Pouze hrstka zemí poskytuje doporučení týkající se kvalifikací nutných k výuce domácího jazyka**

Oficiální dokumenty podporující výuku domácího jazyka existují napříč Evropou pouze v menšinovém počtu vzdělávacích systémů (viz obrázek I.3.5). Nepřekvapí, že jen málo zemí vydalo předpisy nebo doporučení týkající se toho, kdo by měl tuto výuku zajišťovat.

Nejvyšší orgány školské správy v Rakousku, ve Finsku, ve Švédsku a v Norsku mají konkrétní předpisy/doporučení k tomuto tématu, v nichž se uvádí, že tuto výuku by měli zajišťovat plně kvalifikovaní učitelé. Ve Španělsku a v Itálii je výuka domácího jazyka zajišťována na základě bilaterálních dohod na celostátní úrovni se zeměmi, odkud pocházejí hlavní komunity migrantů. Učitelé jsou kvalifikováni podle předpisů těchto zemí. Podobná situace existuje ve Švýcarsku, ale učitelé domácích jazyků rovněž dostávají podporu od švýcarských školských orgánů, a to zejména v podobě kurzů dalšího vzdělávání k tématu výuky domácího jazyka.

V několika vzdělávacích systémech (Dánsko, Německo, Lotyšsko, Slovinsko, Spojené království (Anglie, Wales a Severní Irsko)) nejvyšší orgány školské správy delegují rozhodovací povinnost ohledně požadavků na kvalifikace učitelů domácího jazyka na místní orgány nebo školy.

**Obrázek I.4.7: Předpisy na nejvyšší úrovni týkající se toho, kdo by měl zajišťovat výuku domácího jazyka v běžném vzdělávání, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání, 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

### Vysvětlivky

„Odpovědnost místních orgánů/škol“ znamená, že podle oficiálních dokumentů nejvyšší orgány školské správy delegují povinnost rozhodovat v této politické oblasti na místní orgány nebo školy. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách specifických pro jednotlivé země.

**Domácí jazyk:** viz Glosář.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Dánsko, Španělsko a Švýcarsko:** Ve všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání a školních programech odborného vzdělávání neexistuje výuka domácího jazyka.

**Irsko:** Neexistují žádné celostátně implementované programy odborného vzdělávání na sekundární úrovni.

**Lucembursko:** Ve všeobecném nižším a vyšším sekundárním vzdělávání a školních programech odborného vzdělávání neexistuje výuka domácího jazyka.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.

### Asi v jedné třetině zemí jsou k dispozici speciální kurzy dalšího vzdělávání, které podporují ředitele škol při řešení otázek souvisejících s integrací žáků-migrantů

Profesní profil ředitelů škol a škála jejich povinností se napříč Evropou liší. Nicméně ve všech zemích ředitelé obvykle odpovídají za organizaci učení a výuky ve školách a řízení finančních a lidských zdrojů. Někdy také vyučují. Proces integrace žáků-migrantů do škol může pro ředitele škol představovat výzvu, protože ti často potřebují multidimenzionální podporu od celé řady různých profesionálů, kteří mohou pracovat ve škole, nebo mohou nabízet externí služby. Často mezi ně patří specializovaní učitelé jazyků, odborníci na podporu učení a pracovníci v psychosociální oblasti. Aby bylo možno tyto podpůrné pracovníky účinně řídit a zajistit splnění potřeb dětí-migrantů, musejí být ředitelé škol velmi zdatní ve vedení i organizaci a musejí mít i vynikající komunikační dovednosti.

Jak je vidět na obrázku I.4.8, nejvyšší orgány školské správy ve více než polovině vzdělávacích systémů podporují vytváření poradenských materiálů nebo pořádají speciální kurzy či jiné aktivity pro ředitele škol, aby jim pomohly integrovat žáky-migranty do jejich škol. Ve dvanácti uvedených vzdělávacích systémech jsou ředitelům škol nabízeny alespoň dvě z uvedených podpůrných aktivit.

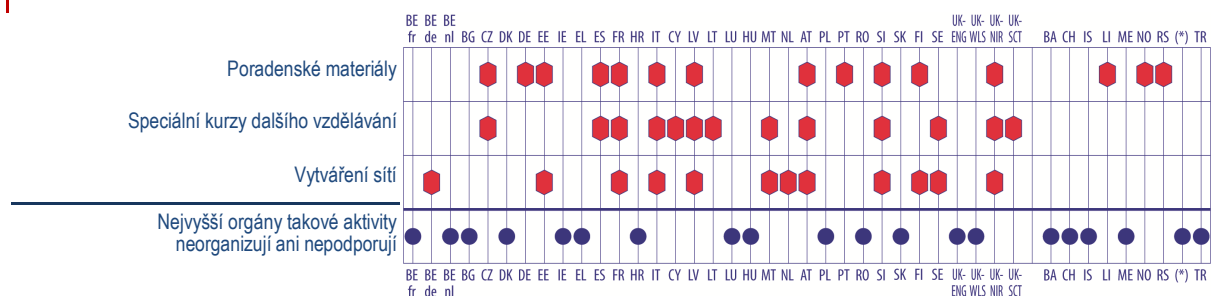
V některých zemích (např. Kypr a Portugalsko) jsou některé vzdělávací/podpůrné aktivity organizovány přímo s cílem pomoci ředitelům škol s implementací konkrétního akčního plánu či projektu týkajícího se integrace žáků-migrantů (Kypr) nebo obecněji se zlepšením výkonů žáků a snížením rizika, že by žáci, včetně migrantů, předčasně opustili školu (Portugalsko).

Na Maltě Vzdělávací institut při Ministerstvu školství a práce pořádá aktivity vzájemného učení, aby mezi sebou mohli ředitelé sdílet své zkušenosti. Ve Finsku je vytvářena síť obecních koordinátorů, kteří pracují speciálně v oblasti vzdělávání migrantů; tato síť rovněž podporuje ředitele škol.

Ve Spojeném království (Skotsko) poskytuje *Scottish College for Education Leadership* (SCEL) vzdělávací programy zaměřené na vedení, specializované na některé aspekty standardů stanovených *General Teaching Council for Scotland* (GTCS). Tyto standardy, které tvoří základ profesního rozvoje pedagogických pracovníků, se zvláště zaměřují na sociální spravedlnost. Programy, které nabízí SCEL, zahrnují zaměření na profesní hodnoty v rámci standardů GTCS a učení obecných otázek rovnosti, rozmanitosti atd.

Konečně, ředitelé škol rovněž využívají různé druhy podpory poskytované učitelům a školám jako celku. Například *Intercultural Education Service* (IES) ve Spojeném království (Severní Irsko) poskytuje ve školách podporu týkající se interkulturního povědomí, hodnocení a plánování a přístupu ke kurikulu. Ve Švédsku se několik aktivit dalšího vzdělávání zaměřuje jak na učitele, tak na ředitele, přičemž je podporováno vytváření smíšených skupin.

**Obrázek I.4.8: Podpůrné programy, kurzy a/nebo další aktivity pro ředitele škol s cílem pomoci jim s podporou integrace žáků-migrantů, 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

(\*) = Bývalá jugoslávská republika Makedonie

### Vysvětlivky

Obrázek se týká ředitelů škol v primárním a všeobecném sekundárním vzdělávání a škol poskytujících programy odborného vzdělávání. Zobrazeny jsou pouze podpůrné programy, kurzy a/nebo další aktivity podporované či organizované nejvyššími orgány školské správy. Rozdíly mezi úrovněmi vzdělání jsou uvedeny v poznámkách k jednotlivým zemím.

### Poznámky k jednotlivým zemím

**Litva a Malta:** Zachycená podpůrná opatření se nevztahují na programy odborného vzdělávání.

**Spojené království (ENG/WLS/NIR):** Školní odborné vzdělávání není samostatnou vzdělávací cestou.

**Lichtenštejnsko:** Žáci odborného vzdělávání absolvují školní část svého programu ve švýcarských školách.



# Část II: Analýza





## II.1: ÚVOD

---

Zatímco cílem první části zprávy je komplexně zmapovat předpisy a doporučení na nejvyšší úrovni týkající se široké škály oblastí, ve druhé části je naším cílem poskytnout cílenější analýzu. Navíc tato část přispívá k nalezení odpovědi na ústřední otázku celé zprávy, která zní: co dělají nejvyšší orgány školské správy po celé Evropě pro to, aby podpořily integraci žáků-migrantů do škol? Studie se však zabývá předpisy/doporučeními na nejvyšší úrovni pouze k některým klíčovým oblastem, které se týkají jednotlivých dětí, a zkoumá především jejich dva hlavní rozměry, a to jazykovou a kulturní rozmanitost a komplexní přístup k dítěti.

Kapitola II.2 nazvaná „Vytváření prostoru pro rozmanitost ve škole“ se zaměřuje na předpisy/doporučení ve třech oblastech: výuka vyučovacího jazyka, výuka domácího jazyka a interkulturní vzdělávání. Interkulturní vzdělávání může být chápáno jako jakási zásada vzdělávání, která rámuje vyučovací a učební postupy ve školách. Podporuje vytvoření společného prostoru, v němž mohou všichni žáci (bez ohledu na lingvistické a kulturní prostředí, z něhož pocházejí) vstoupit do dialogu, rozpoznat podobnosti, které přesáhnou rozdíly mezi nimi, vzájemně si vykazovat respekt a připravit se na změnu pohledu na sebe sama i na ostatní.

Výuka vyučovacího jazyka u žáků-migrantů je základním úkolem škol, který těmto žákům umožňuje plně využívat příležitosti k učení a sociálně se integrovat do škol. Tato výuka může být zajišťována během hodin vyhrazených tomuto jazyku nebo ji mohou poskytovat všichni učitelé jednotlivých předmětů napříč kurikulem. Rovněž se může odehrávat v kontextu kurikula, které podporuje multikulturalismus a výuku domácích jazyků žáků-migrantů. V závislosti na tom, jaký přístup orgány školské správy zvolí, může být studijní prostředí více či méně „přátelsky nakloněné k rozmanitosti“.

Kapitola „Přijetí komplexního přístupu k dítěti“ se rovněž zaměřuje na předpisy/doporučení ve třech oblastech: uspokojování komplexních potřeb žáků-migrantů, podpora učitelů při aplikaci komplexního přístupu k dítěti a zavádění celoškolského přístupu ke komplexním potřebám žáků-migrantů. Přijetí komplexního přístupu k dítěti ve školách může zlepšit výsledky vzdělávání žáků, neboť se vytvoří rovnováha mezi pozorností věnovanou jejich kognitivnímu rozvoji a pozorností věnovanou jejich socioemocionální pohodě. Četné studie zmiňované v této kapitole potvrzují, že pro žáky-migranty může být tento přístup obzvláště prospěšný.

Komplexní přístup k dítěti ve školách vyžaduje, aby byly při vzdělávání nově příchozích žáků-migrantů zohledňovány všechny potřeby, tj. potřeby kognitivní stejně jako socioemocionální. Tato kapitola se zabývá speciálně počátečním posuzováním, podporou učení poskytovanou ve třídě i po vyučování a podporou rozvoje socioemocionálních kompetencí žáků-migrantů nebo psychosociálními terapeutickými opatřeními, která jim pomohou vzpamatovat se ze stresujících zážitků. Pokud má být úspěšně zaveden komplexní přístup k dítěti, musejí být učitelé v této oblasti proškoleni a podporováni. Kromě toho školní kontext by se měl opírat o celoškolský přístup, tj. žáci-migranti i učitelé by měli úzce spolupracovat s řediteli škol, rodiči a místními organizacemi s cílem řešit komplexní potřeby žáků.

Analýza se zaměřuje na pravidla a opatření v deseti vzdělávacích systémech: Německo (Braniborsko), Španělsko (Katalánsko), Francie, Itálie, Rakousko, Portugalsko, Slovinsko, Finsko, Švédsko a Spojené království (Anglie). Užší rozsah vzdělávacích systémů umožňuje hlubší analýzu. Vzdělávací systémy byly vybrány na základě dvou hlavních kritérií. Jedním z nich byl poměrně velký počet migrantů a dále existence příslušných politik a opatření v určitých oblastech zkoumaných v této studii (viz rovněž Kontext a Část I. Mapování).

Druhá část této zprávy tedy nabízí komparativní analýzu předpisů/doporučení na nejvyšší úrovni v deseti vzdělávacích systémech, které se zabývají různými prvky jazykové a kulturní rozmanitosti a komplexním přístupem k dítěti ve školách. Analýza vychází z dostupných poznatků z šetření a opírají se o ni závěry, které upozorňují na vzdělávací systémy, jež mají nejkompexnější politiky či pravidla týkající se rozmanitosti a komplexního přístupu k dítěti, a poukazují na to, na co z těchto dvou oblastí je kladen největší politický důraz.

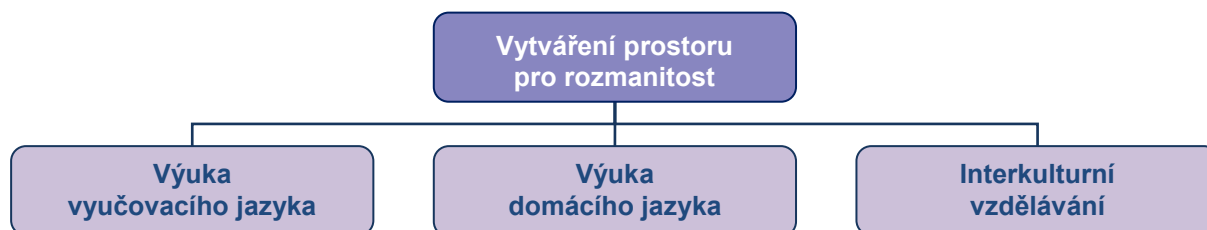
## II.2: VYTVÁŘENÍ PROSTORU PRO ROZMANITOST VE ŠKOLE

Tato kapitola se zaměřuje na způsoby, jakými školy přijímají rozmanitost. Zaměřuje se na tři hlavní oblasti kurikula: vyučovací jazyk, domácí jazyky a interkulturní vzdělávání (viz obrázek II.2.1). Kapitola vychází z výzkumu a empirických poznatků a zkoumá, zda nejvyšší vzdělávací orgány ve vybraných deseti vzdělávacích systémech podporují politická opatření umožňující žákům z různého jazykového a kulturního prostředí, aby se ve škole cítili jako doma.

Vzhledem k tomu, že kompetence v jazyce výuky jsou pro učení ve školním prostředí nezbytné, tento cíl tradičně vždy patřil mezi hlavní úkoly školy. Odborná literatura uvedená v této části však ukazuje, že existují způsoby, jak lze tento úkol realizovat efektivněji. Výuka v širším vícejazyčném a multikulturním vzdělávacím rámci, kde se oceňují jazyk(y) a kultura (kultury) migrantů, má dva významné přínosy pro vzdělávání. Za prvé pomáhá žákům-migrantům naučit se snadněji vyučovací jazyk a za druhé jim také dává šanci pozitivním způsobem formovat svou vlastní identitu, protože jejich jazyk(y) a kultura (kultury) jsou oceňovány společně s jazykem hostitelské země (viz podkapitoly „Výuka vyučovacího jazyka“ a „Výuka domácího jazyka“).

Interkulturní vzdělávání může vytvořit potřebný prostor a podmínky pro všechny žáky z různých jazykových a kulturních prostředí (v dané zemi narozené žáky stejně jako migranty), aby dokázali komunikovat, učit se společně a rozvíjet se jako jednotlivci, kteří si uvědomují svou vlastní kulturní identitu a respektují ostatní (viz část „Interkulturní vzdělávání“). To posiluje inkluzivnější školu.

Obrázek II.2.1: Jak kurikula vytvářejí prostor pro rozmanitost ve školách



Zdroj: Eurydice.

### II.2.1. Výuka vyučovacího jazyka

Zvládnutí jazyka výuky je pro postup každého žáka ve škole nezbytné. Nyní se však všeobecně uznává, že žáci k úspěšnému studiu potřebují jazykové znalosti, které „překračují spontánní a obecně neformální jazyk používaný v každodenním společenském životě“ (Rada Evropy, 2015, s. 10). Musí být schopni sebevědomě uplatňovat určitý jazyk používaný ve vzdělávacích zařízeních, který se často označuje jako „akademický jazyk“. Ten se z lexikálního i gramatického hlediska liší od běžného jazyka, často používá specializovanou slovní zásobu, spojky a samostatné větné členy, abychom jmenovali jen některé jazykové charakteristiky (Bailey et al., 2007). Školy proto mají povinnost učit své žáky tento způsob používání jazyka, aby mohli plně využívat všech příležitostí ke vzdělávání.

Ačkoliv se tato otázka týká všech žáků, pro osoby ze znevýhodněného prostředí je rozhodující (Hept, 2014). Úspěch ve vzdělávání je důležitý pro životní šance jednotlivce, neboť přináší více lepších osobních, sociálních i pracovních příležitostí. Zajištění toho, aby všechny děti dostaly šanci naplnit ve škole svůj potenciál, by proto mělo být hlavním cílem každé demokratické společnosti, která se snaží dosáhnout spravedlivějšího systému.

Co se týče žáků-migrantů, výuka vyučovacího jazyka představuje zvláštní výzvu, neboť ve většině případů jde o druhý nebo další jazyk (OECD, 2018). Tato část se zaměřuje na politiky a opatření zavedená nejvyššími vzdělávacími orgány v klíčových oblastech, které se týkají výuky cizích jazyků ve školách.

V první řadě se zaměřuje na to, zda nejvyšší orgány školské správy poskytují učitelům speciální pokyny nebo nástroje, které umožní přesně posoudit kompetence nově příchozích žáků-migrantů v jazyce výuky, když poprvé přijdou do školy. Je třeba mít na paměti, že žáky-migranty charakterizuje jejich různorodost. Kromě několika společných vlastností a potřeb pocházejí z různých zemí, mají různé jazyky a kulturu a různé zkušenosti se školním vzděláváním (Le Pichon, 2016). Posouzení jejich konkrétních jazykových potřeb je proto pro učitele skutečnou výzvou, kteří potřebují vedení a podporu, aby jejich práce byla efektivní.

Dále se tato část zabývá několika otázkami souvisejícími s učebními osnovami pro výuku vyučovacího jazyka žáků-migrantů. Umožňuje výuka, aby se vyučovací jazyk vyučoval jako druhý nebo další jazyk? Jaká je pozice vyučovacího jazyka v kurikulu? Je vyučován pouze jako samostatný předmět, nebo také jako průřezový předmět? Je jazykové povědomí součástí kurikula? Řeší se při výuce vyučovacího jazyka, nebo v jiných předmětech v rámci celého kurikula?

Jazykové povědomí se týká citlivosti osoby na vědomé uvědomění povahy jazyka a jeho úlohy lidském životě (Donmall, 1985). Zahrnuje takové myšlenky, jako jsou explicitní znalosti o jazyce, vědomé vnímání a citlivost při učení jazyka, výuce jazyka a jeho používání (Asociace pro jazykové uvědomění, 2012, v Ellis, 2012, s. 2). Tento koncept má své kořeny ve vícejazyčné kontrastivní tradici, tj. v přístupu zaměřeném na podobnosti a rozdíly mezi jazyky. Od počátku je jazykové povědomí také považováno za prostředek boje proti etnocentrismu a zahrnuje užitečný soubor schopností pro život v kulturně a jazykově různorodé společnosti (Ellis, 2012). U vícejazyčných mluvčích se obvykle rozvine větší jazykové povědomí (Herdina a Jessner, 2002).

## Počáteční hodnocení

Shromáždění informací o kompetencích a znalostech nově příchozích je základním a důležitým úkolem učitelů ve školách. Toto počáteční hodnocení je nezbytné k tomu, aby učitelé mohli správně naplánovat své vyučovací hodiny a co nejlépe reagovat na individuální vzdělávací potřeby žáků. Tato podkapitola se zabývá úvodním hodnocením žáků v jazyce výuky a nastoluje otázku, zda nejvyšší orgány školské správy podporují učitele v tomto úkolu prostřednictvím předpisů/doporučení.

V devíti z deseti vzdělávacích systémů (kromě Slovinska) poskytují nejvyšší orgány školské správy předpisy/doporučení týkající se hodnocení nově příchozích žáků-migrantů v jazyce výuky. Rozsah a míra přesnosti stanovená v předpisech/doporučeních se však značně liší. Například ve Finsku oficiální dokumenty konkrétně zmiňují počáteční hodnocení jen málo a stanoví, že každá škola nebo poskytovatel vzdělávání má plnou autonomii při rozhodování o metodě, načasování a osobách odpovědných za tento proces. Naopak nejvyšší orgány školské správy ve Francii a ve Švédsku poskytují poměrně specifické pokyny. Ve Francii se počáteční hodnocení jazyka výuky zaměřuje na všechny osoby, jejichž mateřštinou není francouzština, zatímco ve Švédsku je zaměřeno na nově příchozí žáky-migranty. Švédsko je jedinou zemí, kde je počáteční hodnocení vyučovacího jazyka součástí komplexního a povinného postupu úvodního hodnocení, v němž jsou hodnoceny znalosti a dovednosti ve všech vyučovaných předmětech včetně domácího jazyka žáků (viz také část II.3.2 o počátečním hodnocení za účelem zjištění komplexních potřeb žáků-migrantů).

Ve **Francii** v základním vzdělávání provádí počáteční hodnocení osoba jmenovaná pro tento úkol francouzským inspektorem s pomocí školitelů CASNAV (Akademické středisko pro školní docházku francouzsky nemluvicích nově přichozích žáků a dětí z cestujících rodin). Pokud jde o jazyky, cílem tohoto hodnocení je získat informace o znalostech francouzštiny u žáků (ústní a písemné formy) a o jejich verbálních a neverbálních kompetencích v jiných jazycích vyučovaných ve francouzském vzdělávacím systému, zejména v angličtině. Ti, kdo provádějí hodnocení, mohou používat první jazyk žáků, pokud to proces hodnocení usnadní.

Dva vzdělávací systémy (Rakousko a Spojené království – Anglie) zavedly v této oblasti nová pravidla velmi nedávno. Rakouská úprava je neobvyklá v tom, že vyžaduje, aby všichni žáci, rodilí i migranti, prošli před vstupem do školy hodnocením jazykových dovedností v němčině. Ve Spojeném království (Anglie) probíhá hodnocení žáků s angličtinou jako dalším jazykem s cílem sledovat jejich pokrok v průběhu dalších let. V červnu 2018 však Ministerstvo školství oznámilo, že provádění hodnocení pokročilosti v angličtině jako dalším jazyce ani sběr dat již nebudou od školního roku 2018/19 vyžadovány.

Nejvyšší orgány školské správy často poskytují učitelům příslušné hodnotící materiály pro testování kompetencí nově přichozích žáků-migrantů. Tak je tomu například v případě Portugalska, kde jsou na webových stránkách Ministerstva školství k dispozici vzorové testy založené na rámci CEFR.

Kromě tohoto počátečního hodnocení většina nejvyšších orgánů školské správy (s výjimkou Spojeného království – Anglie) pokračuje v podporování učitelů v průběžném hodnocení jazykových dovedností žáků-migrantů poskytováním pokynů, speciálních materiálů pro hodnocení, školení atd.

Ve **Francii** a v **Itálii** mají nejvyšší orgány školské správy definované úrovně kompetencí nebo měřítko, která mohou učitelé využít při průběžném hodnocení jazykových dovedností žáků-migrantů.

Přestože Slovinsko nemělo v průběhu referenčního roku této zprávy žádné specifické předpisy/doporučení týkající se počátečního hodnocení žáků-migrantů v jazyce výuky, jsou všechny školy vybízeny k tomu, aby zvážily veškeré dostupné dokumenty, které žáci předložili, i jejich věk, avšak o tom, zda a jak budou hodnotit dovednosti žáků, musí rozhodnout samy. Pro žáky vstupující do vyššího sekundárního vzdělávání (včetně odborného) však byla zavedena nová pravidla (řídící dokument, léto 2018). Tato pravidla specifikují obsah, organizaci a kritéria pro hodnocení nových žáků-migrantů, kteří nemohou formálně prokázat svou kvalifikaci. Například žáci, kteří nemají osvědčení o úrovni znalostí slovinského jazyka na úrovni A2 Společného evropského referenčního rámce (CEFR) zřízeného Radou Evropy, musí absolvovat zvláštní kurz slovinštiny.

### **Přístupy k vyučovacímu jazyku v kurikulu**

Výsledky počátečního hodnocení mohou být využity k rozhodnutí vyučujících o tom, do jaké třídy nově přichozí žáky-migranty umístit (viz také obrázek I.2.5). Pokud je třeba rozhodnout, zda je umístit rovnou do běžných, nebo do přípravných tříd (viz obrázek I.2.7), u žáků často záleží na úrovni znalosti vyučovacím jazyka. Ve většině z deseti vzdělávacích systémů jsou žáci, kteří nemají jazykové znalosti potřebné pro zvládnutí běžných tříd, na některé nebo na všechny předměty kurikula zařazováni do samostatných tříd. Kromě toho, jak ukazuje obrázek I.3.4, všechny vzdělávací systémy s výjimkou Spojeného království (Anglie) mají předpisy/doporučení nejvyšší úrovně týkající se poskytování dodatečných hodin vyučovacím jazyka pro žáky-migranty.

### **Zvláštní kurikulum pro vyučovací jazyk jako druhý jazyk**

Většina z deseti diskutovaných vzdělávacích systémů doporučuje, aby učitelé poskytující hodiny vyučovacím jazyka navíc pro žáky-migranty měli doplňující kvalifikaci pro výuku jazyka jako druhého/dalšího jazyka. Zřídka se však jedná o povinnost (viz také obrázek I.4.6). V této souvislosti stojí za to prozkoumat, do jaké míry nejvyšší orgány školské správy podporují tyto učitele

prostřednictvím pokynů, například ve formě kurikula pro výuku vyučovacího jazyka jako druhého jazyka.

Všechny vzdělávací systémy, kromě Francie a Spojeného království (Anglie), vytvořily kurikulum pro výuku vyučovacího jazyka jako druhého jazyka. V šesti z nich (Německo<sup>(63)</sup> – Braniborsko, Španělsko – Katalánsko, Itálie, Rakousko, Slovinsko a Portugalsko) je hlavním účelem kurikula podporovat učitele v poskytování individualizované výuky žákům-migrantům tak, aby se mohli rychle začít učit podle standardních osnov pro vyučovací jazyk. Některé z těchto učebních osnov strukturují cíle učení podle účelu používání jazyka a rozlišují alespoň dvě etapy: používání jazyka pro každodenní komunikaci a jeho využití pro účely studia.

V **Itálii** definují pokyny pro výuku italštiny jako druhého jazyka dvě studijní etapy se specifickými cíli učení, a to naučit se italsky komunikovat a naučit se italsky pro účely studia (fáze „most“).

V **Portugalsku** je cílem výuky portugalštiny jako cizího jazyka rozvíjet portugalštinu jako jazyk komunikace, vyučovací jazyk a nakonec jako nástroj integrace do vícejazyčné a multikulturní společnosti.

Finsko a Švédsko vyvinuly kurikulum pro vyučovací jazyk jako druhý jazyk. Ve Finsku je toto kurikulum dostupné žákům, jejichž domácím jazykem není ani švédština, ani finština, a kteří takovou výuku potřebují, zatímco ve Švédsku je toto kurikulum k dispozici širší skupině žáků, ale rovněž na základě potřeby. V obou zemích mohou žáci studovat podle tohoto kurikula po celou dobu školního vzdělávání. Na konci ročníku je stejně jako u jiných předmětů kurikula vydáván certifikát. Žáci mají také právo přejít na standardní vzdělávání. Školy ne vždy zavádějí samostatné třídy nebo skupiny pro výuku vyučovacího jazyka jako druhého jazyka. Tito žáci se proto mohou učit v běžných třídách, ale vyučovací jazyk se učí a jsou v něm hodnoceni podle standardu pro druhý jazyk. Toto vzdělávací prostředí vyžaduje specifické strategie výuky, například diferenciaci.

Ve Švédsku proběhly debaty o samotné existenci švédštiny jako druhého jazyka ve formě předmětu (Axelsson a Magnusson, 2012, Hyltenstam a Milani, 2012). Jeho obhájci tvrdí, že nešvédsky mluvící osoby potřebují zvláštní výuku, aby se jazyk účinně naučily, zatímco odpůrci poukazují na efekt segregace vyplývající z tohoto přístupu, protože žáci mohou být umístěni do různých vzdělávacích skupin (Magnusson, 2013). Tyto dva postoje velmi jasně shrnují dvojistou past, se kterou se školské orgány často setkávají. Za těchto okolností se zdá, že cesta vpřed spočívá v přijetí vyváženého přístupu, který uznává specifické jazykové potřeby žáků a zároveň usnadňuje jejich integraci do školy.

### **Vyučovací jazyk jako průřezová kompetence**

Způsob zařazení vyučovacího jazyka do kurikula jako předmětu může výrazně ovlivnit jeho výuku nejen u migrantů, ale u všech žáků. Jak již bylo dříve zdůrazněno, školní vzdělávání vyžaduje znalost jazyka. Uznání průřezové povahy tohoto předmětu tím, že z něj učiníme průřezovou kompetenci, kterou by měli vyučovat všichni učitelé, proto může výrazně pomoci všem žákům zlepšit jejich jazykové dovednosti. Poskytování jazykového vzdělávání průřezově v rámci celého kurikula prostřednictvím jazykově citlivé výuky je jedním z ověřených přístupů pro efektivní výuku jazyků, zejména ve vícejazyčných třídách (Evropská komise, 2017b). Kromě toho je rozvoj jazykového povědomí při studiu jazykových i nejjazykových předmětů přínosem pro všechny žáky, zejména pro dvojjazyčné a vícejazyčné žáky, včetně migrantů. Přispívá k hlubšímu pochopení jazykových záležitostí, což usnadňuje jazykové vzdělávání a pomáhá žákům dosáhnout vysoké úrovně pokročilosti ve všech jazycích, které znají.

---

<sup>(63)</sup> *Spolková země* Berlín sdílí stejné kurikulum („Rámcový vzdělávací program pro Berlín a Braniborsko“) se *spolkovou zemí* Braniborsko.



Níže uvedená část se stručně zabývá otázkou, zda má vyučovací jazyk v kurikulu průřezové místo a zda je jazykové povědomí řešeno jako součást tohoto předmětu, nebo zda je obsaženo v jakýchkoli jiných předmětech v rámci kurikula.

Kurikulum ve všech vzdělávacích systémech činí jazyk výuky průřezovou kompetencí. Specifické jazykové rozměry definované jako průřezové se však mezi jednotlivými systémy liší. Ve většině vzdělávacích systémů (Španělsko – Katalánsko, Itálie, Francie, Portugalsko, Slovinsko a Spojené království – Anglie) je kladen důraz na rozvoj komunikačních kompetencí. Žáci by měli rozvíjet své jazykové dovednosti a naučit se je používat, aby mohli efektivně komunikovat v různých situacích a s různým účelem.

Ve **Španělsku**, v souladu s oficiálními dokumenty na úrovni státu vztahujícími se k učebním osnovám pro primární úroveň, jsou jazyk a komunikace základem pro formování, získávání a vyjadřování znalostí. Proto všechny předměty v kurikulu přispívají k rozvoji komunikačních dovedností žáků. Stejně tak kurikulum na sekundární úrovni stanoví, že školy musí podporovat komunikativní kompetence ve všech předmětech jako základní prvek pro získávání a rozvoj základních dovedností v neязыkových předmětech.

Ve **Francii** jsou jazyky považovány za klíčové nástroje komunikace a myšlení. V tomto konkrétním rámci je znalost francouzštiny podporována v rámci celého kurikula a je zařazena do popředí cílů průřezového vzdělávání.

Ve **Spojeném království (Anglie)** jsou jazykové kompetence úzce spojeny s gramotností a od všech učitelů se očekává, že budou u žáků rozvíjet mluvený jazyk, čtení, psaní i slovní zásobu jako „nedílnou součást výuky každého předmětu“.

Jazykové povědomí lze jako průřezovou kompetenci nalézt napříč celým kurikulem v Německu (Braniborsko), v Rakousku a ve Finsku. V těchto systémech má výuka vyučovacího jazyka mimo jiné za cíl seznámit žáky s jazykovými složkami a s tím, jak jazyk funguje z hlediska struktury. Ve Finsku je navíc jazykové povědomí považováno za klíčový aspekt školní kultury, díky čemuž je každá škola „komunitou s jazykovým povědomím“. V tomto případě tento pojem zahrnuje různé aspekty související s jazykem, které jsou ve školním kontextu relevantní. Zdůrazňuje klíčový význam jazyka pro učení, interakce a spolupráci a pro budování vlastní identity a socializaci.

V **Německu (Braniborsko)** školské orgány na nejvyšší úrovni vytvořily základní program pro výuku jazyků napříč celým kurikulem (*Basiscurriculum Sprachbildung*). Podle tohoto základního programu mohou žáci například vysvětlit význam slov, včetně technických termínů, na základě vzorců tvorby slov. Žáci mohou porovnávat slova a fráze v různých jazycích (domácí jazyk, cizí jazyky a regionální jazyky).

Není divu, že vzhledem k tomu, že jazykové povědomí jako koncept je zakořeněné ve výzkumné tradici zdůrazňující podobnosti a rozdíly mezi jazyky, tyto tři vzdělávací systémy pohlížejí na vědomé uvědomování si povahy jazyka a jeho úlohy pro lidi z multilingvistické perspektivy. Mezi cíle vzdělávání patří například vedení žáků k tomu, aby si vážili jiných jazyků (Rakousko a Finsko) a uvědomovali si jazykové rozdíly a podobnosti (Německo – Braniborsko, Rakousko a Finsko).

Několik dalších vzdělávacích systémů zahrnuje jazykové povědomí do svých vzdělávacích programů nikoli jako průřezové téma nebo kompetenci napříč celým kurikulem, ale jako dimenzi přítomnou v některých předmětech. Ve Španělsku (Katalánsko) a ve Slovinsku je jazykové povědomí průřezovým tématem ve všech jazykových předmětech v kurikulu, zatímco ve Francii, v Portugalsku, ve Švédsku a ve Spojeném království (Anglie) se jedná většinou o jazyk výuky.

Ve **Slovinsku** vzdělávací cíle kurikula všech cizích jazyků i latiny a řečtiny mimo jiné zahrnují rozvoj jazykových dovedností, včetně jednotlivých jazykových zdrojů různých jazykových systémů, a porozumění pragmatickým, sociolingvistickým a rétorickým pravidlům každého jazyka.

Úloha učitele při realizaci kurikula je nepochybně klíčová. V tomto kontextu, kdy kurikula označují komunikační dovednosti nebo jazykové povědomí jako průřezové téma nebo kompetenci, jedním z obzvláště důležitých úkolů je přimět všechny učitele (tedy nejen učitele vyučovacího jazyka), aby je ve výuce uplatňovali. K tomu je třeba, aby spolu učitelé jazyků i jiných předmětů účinně spolupracovali.

Ve Španělsku (Katalánsko) oficiální dokumenty uvádějí, že je třeba zavést mechanismy spolupráce mezi učiteli jazykových a neязыkových předmětů. Tito učitelé musí spolupracovat na výuce jazykového obsahu, který je identifikován jako priorita, a jako takový by měl usnadnit žákům pokrok v dosahování jazykových cílů definovaných v kurikulu.

Nejvyšší orgány školské správy ve všech vzdělávacích systémech uznávají, že všichni učitelé, včetně učitelů nejazykových předmětů, hrají při výuce vyučovacího jazyka svou roli. V některých zemích, například ve Francii a Finsku, národní vzdělávací program uvádí, že každý učitel (Francie) nebo každý dospělý (Finsko) by měl být jazykovým vzorem pro všechny žáky. V jiných zemích, například v Itálii, jsou všichni učitelé nejazykových předmětů důrazně vyzýváni k tomu, aby věnovali zvláštní pozornost jazykové dimenzi svých předmětů, a to zejména nejabstraktnějším pojmům nebo pojmům specifickým pro vyučovaný předmět. Ve Spojeném království (Anglie) se od všech učitelů se očekává, že budou u žáků rozvíjet mluvený jazyk, čtení, psaní a slovní zásobu jako integrální aspekty výuky každého předmětu. U žáků s angličtinou jako dalším jazykem se očekává, že učitelé naplánují možnosti výuky tak, aby jim pomohli angličtinu rozvíjet.

Konkrétně v Rakousku, kde kurikula uznávají ústřední význam vyučovacího jazyka jako předmětu samotného, oficiální pokyny pro přípravné vzdělávání učitelů (*PädagogInnenbildung NEU*) jasně stanoví povinnost všech učitelů podporovat u žáků rozvoj jazyka výuky. Kromě toho mají všichni rakouští učitelé také možnosti dalšího vzdělávání, aby mohli rozvíjet své dovednosti ve výuce jazyků. Stejně příležitosti jsou poskytovány i všem učitelům ve Finsku.

## II.2.2. Výuka domácího jazyka

Jednoязыčné paradigma, převažující ve většině evropských veřejně financovaných škol, je dědictvím procesu utváření národa (Busch, 2011). Ve většině případů se tento proces mimo jiné týkal výlučného užívání jednoho společného jazyka ve veřejném životě. Přestože většina evropských zemí oficiálně uznává regionální nebo menšinové jazyky v rámci svých hranic pro právní nebo správní účely, většina těchto zemí má ve skutečnosti jako úřední stanoven pouze jeden jazyk (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2017b). V této souvislosti vzdělávací systémy byly (a stále jsou) klíčovými aktéry při prosazování tohoto společného jazyka v celé zemi.

Toto jednoязыčné paradigma je však stále více pod tlakem, protože evropské společnosti se stávají stále více a více jazykově a kulturně rozmanitějšími, což je důsledkem migrace a globalizace (viz také kapitulu „Kontext“). Kromě toho více příležitostí k cestování a nové technologie umožňují migrantům udržovat užší vazby s rodinou, domácím jazykem a kulturou.

Vědecký výzkum uskutečněný několika badateli (Thomas a Collier, 1997, Cummins, 2001, Garcia, 2009) konzistentně ukazuje, jak má zohlednění jazykové a kulturní reality žáků pozitivní vliv na jejich pohodu a úroveň pokroku ve školách, zejména pokud jde o vyučovací jazyk. Jak uvádí Cummins (2001, s. 19), „odmítnout jazyk dítěte ve škole znamená odmítnout dítě“. Výzkum provedený Thomasem a Collierem (1997) ukazuje, že výuka domácích jazyků v rámci bilingvních programů umožňuje žákům rychleji si osvojit jazyk výuky, i když to znamená méně času na jeho výuku, protože část času určeného na jazyky je věnována výuce domácího jazyka.

Obrázek I.3.5 v Části I této zprávy ukazuje, že nejvyšší orgány školské správy v menšině vzdělávacích systémů v Evropě doporučují poskytování výuky v domácím jazyce (13 vzdělávacích systémů). Toto ustanovení je navíc zřídka právem, které si mohou žáci-migranti nárokovat, a pokud ano, jen za určitých podmínek (viz obrázek I.3.6). Dále uvedená část se bude zabývat těmito základními fakty a bude řešit následující dvě otázky:

- Jaké jsou hlavní cíle výuky domácího jazyka podle úředních dokumentů vydaných nejvyššími orgány školské správy?
- Poskytují nejvyšší orgány školské správy nějaké pokyny pro počáteční hodnocení žáků, kurikula nebo vzdělávání učitelů s ohledem na výuku domácích jazyků?

Odpovědi na tyto otázky pomohou vytvořit obraz politiky v oblasti výuky domácího jazyka v každém vzdělávacím systému. Konečným cílem je posoudit, do jaké míry politiky uznávají multilingvistický rozměr evropských společností, a to podporou výuky všech jazyků ve školách, zejména pak domácích jazyků žáků-migrantů.

### Účely výuky domácího jazyka

Tato analýza účelu výuky domácího jazyka vychází z modelu multilingvistického vzdělávání, který vypracoval Busch (2011). Buschův model však byl zjednodušen a upraven tak, aby odpovídal specifickým charakteristikám výuky domácího jazyka. Výuka domácího jazyka může sloužit třem hlavním cílům:

**Obrázek II.2.2: Hlavní cíle výuky domácího jazyka**

Cíl 1	Cíl 2	Cíl 3
Uspornění výuky dominantního jazyka, který je v této souvislosti i vyučovacím jazykem	Podpora udržování jazyka/kultury a gramotnosti žáků-migrantů	Podpora bilingvistu i multilingvistu všech žáků

Tři vzdělávací systémy (Francie, Portugalsko a Spojené království – Anglie) nemají v oblasti výuky domácího jazyka speciální politiky na nejvyšší úrovni. To však neznamena, že by se domácí jazyky ve školách vůbec nevyskytovaly. Ve všech třech těchto vzdělávacích systémech se naopak očekává, že učitelé ve třídě pro jazyky žáků-migrantů různými způsoby vytvoří místo. Výuka domácího jazyka je však většinou nástrojem, který pomáhá žákům-migrantům dosáhnout pokročilé znalosti vyučovacého jazyka (účel 1).

Ve **Francii** nejvyšší orgány školské správy doporučují vyučovací přístupy, které využívají jazyky, kterými ve třídě mluví žáci-migranti. Učitelé mohou například využít srovnávací přístup k jazykům, aby zdůraznili některé gramatické prvky související s francouzštinou.

V **Portugalsku** nejvyšší orgány školské správy doporučují, aby učitelé vypracovali glosáře, které mohou pokrývat několik studijních předmětů. Tyto glosáře by měly především usnadnit žákům výuku předmětů kurikula.

Navíc ve Francii a ve Spojeném království (Anglie) mohou žáci absolvovat celostátní testy v některých jazycích, kterými mluví žáci-migranti doma. Tyto jazyky jsou však v učebních osnovách a národních testech považovány za „cizí“.

Ve **Spojeném království (Anglie)** lze celostátní testy absolvovat volitelně v jazycích jako urdština, perština, arabština, polština atd. Tyto testy vedou k získání kvalifikací (*General Certificates of Secondary Education* (GCSE) a úroveň A). Žáci mohou tyto testy absolvovat nezávisle na výuce těchto jazyků ve škole, kterou navštěvují.

Oficiální dokumenty téměř všech zbývajících vzdělávacích systémů (Německo – Braniborsko, Španělsko – Katalánsko, Itálie, Rakousko, Slovinsko a Švédsko) kladou velký důraz na „zachování a podporu domácího jazyka žáků-migrantů“ (Účel 2). Tyto dokumenty také zdůrazňují roli, kterou tato výuka hraje v rozvoji interkulturních kompetencí žáků-migrantů. Důraz je kladen především na získání znalostí a porozumění jejich jazyku a kultuře původu. Konečně, cílem tohoto učení je pomoci žákům s utvářením jejich (multikulturní) identity a následně to usnadňuje jejich integraci do školy.

V Rakousku a ve Švédsku je výuka domácích jazyků považována za základ nejen pro výuku vyučovacího jazyka nebo jiných jazyků, ale je také součástí celého vzdělávacího procesu ve škole. Jinými slovy, má se za to, že přispívá šířeji k úspěchu a všeobecné pohodě žáků-migrantů.

„Účel 3“ vychází z vícejazyčnosti každé školy a jejích žáků. Finsko je jedinou zemí, kde je výuka domácích jazyků vnímána jako příspěvek k podpoře dvojjazyčnosti a vícejazyčnosti u všech žáků. V této zemi se nejvyšší orgány školské správy opírají o jazykově a kulturně rozmanité prostředí, v němž školy fungují. Všechny jazyky přítomné ve škole jsou následně ceněny a používány, všechny jsou součástí školní kultury. Kurikulum podporuje vícejazyčnost a jeho cílem je rozvíjet jazykové povědomí žáků.

### Výuka domácích jazyků ve školách

Tato krátká podkapitola se zaměřuje na dva aspekty související s výukou domácího jazyka ve školách, a to na počáteční hodnocení úrovně dovedností žáků-migrantů v jejich domácím jazyce a na plány pro výuku domácího jazyka.

Jak již bylo zdůrazněno, pouze Švédsko definovalo komplexní proces hodnocení na nejvyšší úrovni (viz také oddíl II.3.2 o počátečním hodnocení při řešení komplexních potřeb žáků-migrantů), který zahrnuje hodnocení domácích jazyků. Ve všech ostatních zemích nejsou kompetence žáků v jejich domácím jazyce při zahájení školní docházky hodnoceny (Německo – Braniborsko, Španělsko – Katalánsko, Francie, Portugalsko, Slovinsko, Rakousko a Spojené království – Anglie), nebo je toto hodnocení odpovědností učitelů na úrovni škol (Itálie a Finsko).

Nejvyšší orgány školské správy obvykle vytvářejí kurikula pro předměty vyučované ve škole. V případě domácích jazyků však tomu tak často není. Pouze nejvyšší orgány školské správy v Rakousku, ve Švédsku a ve Finsku vytvořily kurikulum speciálně pro výuku domácích jazyků. Tato kurikula předpokládají, že žáci mají z dřívějších určitých znalostí jazyků, které proto nejsou považovány za cizí jazyky. Teoreticky mohou být vyučovány všechny domácí jazyky. Například v Rakousku bylo v roce 2015/16 vyučováno ve školách po celé zemi 26 domácích jazyků<sup>(64)</sup>. Ve Finsku bylo v zimním pololetí 2017 v základním a všeobecném vyšším sekundárním vzdělávání v celé zemi vyučováno 57 jazyků<sup>(65)</sup>.

---

<sup>(64)</sup> Albánština, arabština, bosenština/chorvatština/srbština, bulharština, čínština, dari, francouzština, řečtina, italština, kurdština/kurmanci, nepálština, paštština, perština, polština, portugalština, romština, rumunština, ruština, slovenština, slovinština, somálština, španělština, čeština, čečenština, turečtina, maďarština

<sup>(65)</sup> Albánština, amharština, arabština, arménština, asyrština, bengálština, bosenština, bulharština, barmština, čečenština, čínština, čeština, dánština, dari, holandsština, angličtina, estonština, filipínština, francouzština, němčina, řečtina, hebrejština, hindština, maďarština, igbo, indonéština, islandština, italština, japonština, karen, kurdština, litevština, mongolština, nepálština, norština, pasaj, perština, portugalština, polština, romština, rumunština, ruština, rwandština, sámština, srbština, siamština, slovenština, somálština, španělština, svahilština, tamilština, tigrinya, turečtina, ukrajinština, urdština, vietnamština

Ve vzdělávacích systémech, kde neexistuje žádné zvláštní kurikulum pro výuku domácího jazyka, mohou v závislosti na vyučovaném jazyce učitelé používat studijní materiály, které jim poskytují vzdělávací orgány (Německo – Braniborsko), nebo kurikula určená pro výuku těchto jazyků jako cizích, např. portugalštiny ve Španělsku (Katalánsko) nebo jazyků bývalé Jugoslávie a sousedních zemí ve Slovinsku.

Ve Španělsku (Katalánsko) mají školy povinnost vypracovat školní plán, v němž musí definovat, jak hodlají podporovat výuku jazyků a kultury školní komunity. Kromě toho katalánské vzdělávací orgány vybízejí školy, aby poskytovaly výuku domácího jazyka v rámci plánu na podporu výuky třetího jazyka (po katalánštině a španělštině).

### **Vzdělávání učitelů domácích jazyků a jejich rozmístování do škol**

Učitelé jsou jednoznačně klíčem k efektivní výuce domácích jazyků ve školách, stejně jako k dosahování vzdělávacích cílů všeobecně. V praxi, s ohledem na přípravné vzdělávání učitelů, mohou být země poskytující výuku domácího jazyka rozděleny do dvou kategorií. Do první skupiny patří ty, kde učitelé domácího jazyka většinou pocházejí ze zahraničí, přesněji ze zemí, jejichž jazyky vyučují. V důsledku toho přípravné vzdělávání učitelů proběhlo právě v těchto zemích. To je případ Španělska (Katalánsko) a Itálie, kde byla navázána spolupráce s jinými zeměmi za účelem výuky některých konkrétních jazyků.

Ve **Španělsku (Katalánsko)** lze od roku 2016/17 ve vzdělávání na sekundární úrovni jako volitelné předměty zvolit arabštinu, rumunštinu a portugalštinu. Tyto jazyky jsou součástí vzdělávacích programů po dohodách o spolupráci mezi Španělskem a dalšími zeměmi. V **Itálii** existují takové smlouvy s Rumunskem, s Čínou a s Marokem.

Ve druhé skupině vzdělávacích systémů (Německo – Braniborsko, Rakousko, Slovinsko, Švédsko a Finsko) mají učitelé domácích jazyků jiné profily, pokud jde o kvalifikaci a původ. Mohou například pocházet ze zahraničí nebo to mohou být migranti první či druhé generace, kteří získali vzdělání v Evropě.

Možnosti dalšího vzdělávání pro učitele domácích jazyků jsou pravidelně poskytovány nebo podporovány nejvyššími orgány školské správy v Německu (Braniborsko), v Rakousku, ve Slovinsku, ve Švédsku a ve Finsku.

V **Rakousku** byl od roku 2012 čtyřikrát otevřen celostátní kurz „Výuka domácího jazyka: výuka prvních jazyků v kontextu migrace“, a to třikrát na vídeňské vysoké škole pedagogické a jednou jako společná iniciativa pořádaná pedagogickými fakultami v Horním Rakousku, v Linci a v Salcburku. Tento kurz trvá čtyři semestry a má hodnotu 30 EC kreditů.

Ve Španělsku (Katalánsko) a v Itálii odpovědnost za tento typ opatření obvykle přebírají příslušné instituce v zemích, odkud pocházejí učitelé jazyků a kde se vyučovanými jazyky mluví.

Dostupnost potřebného počtu učitelů domácích jazyků může opravdu představovat problém. To často vyplývá z vysokého počtu domácích jazyků, které mohou být po celé zemi potenciálně vyučovány, a zároveň z omezeného počtu žáků, kteří si v každé škole přejí nebo mají nárok na výuku domácího jazyka. S ohledem na tuto problematiku lze vzdělávací systémy rozdělit do tří skupin. V první skupině včetně Španělska (Katalánsko) a Itálie je nabídka učitelů domácího jazyka koordinována se zeměmi vysílajícími tyto učitele. Ve druhé skupině, kterou tvoří Německo (Braniborsko), Rakousko, Švédsko a Finsko, je výuka organizována veřejnými orgány v hostitelské zemi buď na místní úrovni (Švédsko a Finsko), nebo na úrovni *spolkových zemí* v Německu a v Rakousku. V Rakousku navíc Spolkové ministerstvo školství provádí celkové sledování. Do třetí skupiny patří Slovinsko. V této zemi mohou školy požádat o veřejné prostředky na výuku domácího jazyka. Tuto výuku pak realizují různí aktéři s podporou škol.

V **Rakousku** organizaci výuky domácího jazyka a nabídku učitelů koordinují vzdělávací rady jednotlivých *spolkových zemí*. V závislosti na počtu žáků se výuka domácích jazyků může uskutečnit dvěma způsoby. Je-li počet žáků pro konkrétní jazyk v dané škole vysoký, pak je výuka organizována v této škole, ale pokud je počet žáků příliš nízký, jsou seskupováni a společně vyučováni žáci z různých škol.

I když školy a kurikula hrají důležitou roli v udržování a rozvoji domovských jazyků žáků-migrantů, hrají v této oblasti svou úlohu také rodiče (Evropská komise, 2017b). Tato role vedle jejich obecné angažovanosti spočívá i v podpoře vzdělávání jejich dětí (viz také oddíl II.3.4: Podpora celoživotního přístupu ke komplexním potřebám žáků-migrantů).

### **II.2.3. Interkulturní vzdělávání**

Interkulturní vzdělávání není v Evropě novinkou. V Evropě hrála průkopnickou úlohu v jeho rozvoji a propagaci Rada Evropy. Od roku 1997 vybudovala Rada Evropy evropský model pro interkulturní kurikulum (Campani, 2014). Také Evropská unie zahájila v této oblasti řadu iniciativ, například Rok mezikulturního dialogu (2008), a přijala zelenou knihu „Migrace a mobilita: výzvy a příležitosti pro vzdělávací systémy EU“ (Evropská komise, 2008). Ministři kultury členských zemí vytvořili v roce 2015 novou koordinační skupinu pro politiku interkulturního dialogu, která se zaměřuje na integraci migrantů a uprchlíků do společnosti prostřednictvím umění a kultury. Tato pracovní skupina vypracovala zprávu obsahující 23 doporučení se zaměřením na témata, jako je posílení postavení prostřednictvím interkulturního dialogu a umění (Evropská komise, 2017a).

Tyto politické iniciativy jsou pokusem reagovat na specifické výzvy, které vyvstaly v důsledku růstu rozmanitosti evropských společností v souvislosti s migrací, zejména v oblasti sociální soudržnosti. Interkulturní dialog je často považován za nástroj k nalezení rovnováhy mezi kulturní rozmanitostí a sociální soudržností (Faas et al., 2014).

V literatuře se někdy zaměňují pojmy „multikulturní“ a „interkulturní“. Někteří vědci argumentují, že jediný rozdíl mezi těmito dvěma termíny je geografický. Výraz „multikulturní“ je používán častěji anglicky mluvícími badateli, zatímco neanglicky mluvící badatelé častěji používají termín „interkulturní“. Jiní vědci však poukazují na zásadní koncepční rozdíl mezi těmito dvěma pojmy. Výraz „multikulturní“ se týká povahy společnosti, zatímco výraz „interkulturní“ se zaměřuje na interakci a proces (Campani, 2014).

V této zprávě je interkulturní vzdělávání považováno za prostředek k „vytvoření společného prostoru založeného na vzájemném porozumění a uznání podobností prostřednictvím dialogu“. Tato definice se zaměřuje na interakci a výměnu mezi lidmi z různých kultur. Implikuje pocit respektu a otevřenosti vůči změnám a často vede k transformaci těch, kteří se tohoto procesu účastní. A konečně, interkulturní vzdělávání zdůrazňuje dynamický charakter kultur, a proto zpochybňuje všechny formy stereotypů a xenofobie (Kirova a Prochner, 2015).

Tato část se zaměřuje na dvě hlavní oblasti interkulturního vzdělávání – na kurikulum a vzdělávání a profesní přípravu učitelů.

## Interkulturní vzdělávání v kurikulu

Všech deset vzdělávacích systémů interkulturní vzdělávání nějakým způsobem řeší. Obrázek I.3.11 v první části této zprávy poskytuje jasný obraz toho, které vzdělávací systémy zařazují interkulturní vzdělávání do svého kurikula jako předmět nebo téma. Podstatné rozdíly však spočívají v tom, které aspekty jsou zdůrazňovány, a v kurikulárním přístupu prosazovaném v oficiálních dokumentech. To znamená, zda se jedná o obecnou zásadu, o průřezové téma vyučované prostřednictvím určitých předmětů kurikula, nebo o téma, které je řešeno zejména prostřednictvím zvláštních iniciativ a projektů.

V Itálii a ve Švédsku je interkulturní vzdělávání součástí kurikula jako zastřešující princip. Jak by však mělo ve školách probíhat, již není dále definováno. Je považováno za reakci vzdělávání na rostoucí multikulturní rozměr našich společností, který se týká všech žáků.

Kurikula v Německu (Braniborsko), ve Španělsku (Katalánsko), v Rakousku a ve Finsku považují interkulturní vzdělávání za průřezové téma a uvádějí předměty kurikula, jejichž prostřednictvím by se měly rozvíjet interkulturní kompetence.

V Německu (Braniborsko), v Rakousku a ve Finsku je základem interkulturního vzdělávání nutnost, aby mladí lidé úspěšně komunikovali a interagovali nejen v našem globalizovaném světě, ale také ve svém kulturně odlišném prostředí. Interkulturní vzdělávání by mělo pomoci žákům vnímat, hodnotit a kriticky reflektovat kulturní rozdíly a související postupy.

Ve **Finsku** by mělo vzdělávání pomoci každému dítěti vybudovat si vlastní kulturní identitu a rozvíjet se ve své vlastní kultuře a komunitě jako aktivní hráč a zároveň podporovat jeho zájem o jiné kultury. Kurikulum podporuje interakci uvnitř kultur a mezi kulturami. Žáci jsou povzbuzováni k tomu, aby se naučili dívat se na otázky životních situací a okolností z pohledu jiných lidí. Společné učení bez ohledu na jazykové, kulturní, náboženské hranice a hranice víry vytváří prostředí pro skutečnou interakci a komunitu. Základní vzdělání by mělo žákům pomoci vnímat různé kultury jako pokračování minulosti, současnosti i budoucnosti, kde každý má své místo.

V **Rakousku** interkulturní vzdělávání kvalifikuje mladé lidi k sociální interakci v multikulturní společnosti podporou kompetencí pro dialog s lidmi z jiných kulturních prostředí, oddanosti lidským právům a rovnosti všech lidských bytostí a zabývá se také etickými otázkami a zásadami různých náboženství. Proto je důležitým příspěvkem k osobnímu rozvoji. Interkulturní vzdělávání se týká celého školského systému a musí být sdíleno všemi pracovníky. Poskytuje interkulturní znalosti, podporuje kritickou reflexi vlastního používání jazyka a vyjadřuje dynamický koncept identit a otázek stereotypizace. Působí tak proti rasizmu.

Ve Španělsku (Katalánsko) je interkulturní vzdělávání považováno za přínos k dosažení začlenění ve škole a sociální soudržnosti. Vychází ze zásady respektování jazyka a kulturní rozmanitosti. Podporuje inkluzivní prostory založené na rovnosti a potřebě sdílet společné hodnoty, které podporují soudržnost ve společnosti.

Ve **Španělsku (Katalánsko)** kurikulum pro „sociální a občanské hodnoty“ (primární úroveň vzdělávání) a „kultura a etika“ (sekundární úroveň vzdělávání) zahrnuje interkulturní vzdělávání. Kromě toho je každá škola povinna vytvořit „Projekt soužití“, na který školské orgány poskytují školám řadu výukových zdrojů a materiálů. Tento projekt by měl podpořit interkulturní vzdělávání ve škole i mimo ni.

Ve Francii, ve Slovinsku a ve Spojeném království (Anglie) je interkulturní vzdělávání vyučováno prostřednictvím konkrétních předmětů nebo kurikulárních oblastí, zejména výchovy k občanství.

Ve **Francii** je interkulturní vzdělávání řešeno především ve dvou z pěti oblastí společné základny znalostí, kompetencí a kultury: „osobní a občanské vzdělávání“ a „zastoupení světové a lidské činnosti“. Očekává se, že se žáci prostřednictvím těchto specifických vzdělávacích oblastí naučí vyjadřovat své pocity a názory a respektovat je u ostatních. Jsou také vedeni k tomu, aby se zamysleli nad sebou i nad ostatními a byli seznámeni s různými typy náboženství a způsoby myšlení.

Ve **Spojeném království (Anglie)** národní program výchovy k občanství (4. etapa, věk 14 až 16 let) uvádí, že by všichni žáci měli být seznámeni s „různými národními, regionálními, náboženskými a etnickými identitami ve Spojeném království a vedeni k potřebě vzájemného respektu a porozumění“.

Konečně, v Portugalsku je interkulturní vzdělávání propagováno především prostřednictvím konkrétních iniciativ či kroků podniknutých v širším kontextu migračních politik, avšak je rozvíjeno ve spolupráci s ministerstvem školství. Od školního roku 2018/19 je ale interkulturní vzdělávání součástí kurikula občanství a rozvoje.

V **Portugalsku** má „Souprava pro interkulturní školu“ připravená Vysokým komisařem pro uprchlíky ve spolupráci s dalšími partnery za cíl poskytnout školám a pedagogickým pracovníkům, rodinám a dětem řadu materiálů o interkulturních otázkách ve formě nástrojů, knih, letáků, plakátů nebo her. V rámci národní vzdělávací strategie pro občanství byl předmět Občanství a rozvoj ve školním roce 2017/18 vyučován na 235 veřejných a soukromých školách. Od školního roku 2018/19 se tento předmět vyučuje na každé škole. Řeší témata, jako je interkulturalita a lidská práva.

Mimo formální kurikulum hrají svou úlohu při podpoře interkulturního vzdělávání ve školách také mimoškolní aktivity. Nejvyšší orgány školské správy v Německu (Braniborsko), ve Španělsku (Katalánsko) a v Itálii zdůrazňují úlohu těchto činností při poskytování autentických vzdělávacích situací vedoucích k získání interkulturních kompetencí. Spolupráce s partnery mimo školu může pomoci vytvářet tyto příležitosti k učení. Ve Slovinsku jsou mimoškolní aktivity součástí rozšířeného školního programu. Některé z těchto aktivit jsou zaměřeny na podporu interkulturního vzdělávání, zejména s cílem zlepšit integraci žáků-migrantů.

## Vzdělávání učitelů

Vysoké školy poskytující přípravné vzdělávání učitelů mají v rámci celé Evropy při navrhování svých studijních programů vysokou míru autonomie. Ve většině zemí však nejvyšší orgány školské správy vytvořily kompetenční rámce učitelů, které definují oblasti kompetencí nebo specifické kompetence, které by učitelé měli mít. Hlavním účelem těchto rámců je definovat kompetence, které by měl budoucí učitel do konce studia zvládnout. Méně se používá v kontextu dalšího vzdělávání. Je třeba zdůraznit, že úroveň podrobností v těchto rámcích se mezi vzdělávacími systémy značně liší. Některé z nich například uvádějí pouze velmi široké a obecné oblasti kompetencí, zatímco jiné poskytují více podrobností o požadovaných dovednostech, znalostech nebo postojích (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2018).

Jak ukazuje obrázek I.4.3 v Části I této zprávy, ve všech deseti vzdělávacích systémech s výjimkou Finska a Švédska zahrnuje kompetenční rámec pro přípravné vzdělávání učitelů kompetence týkající se interkulturního vzdělávání, jako je výuka různorodých, multikulturních tříd, nebo řeší obecné otázky boje proti diskriminaci a implicitní zaujatosti vůči kulturně a jazykově odlišným žákům. Ve Finsku takový rámec neexistuje, zatímco ve Švédsku jsou uváděné kompetence velmi obecné. Týkají se například potřeb učitelů porozumět různým lidem a kulturám a přijmout a respektovat rozmanitost ve všech oblastech života.

V ostatních zemích jsou kompetence vymezené rámcem přímo spojeny s interkulturními otázkami, které jsou často poměrně široké, ale mohou se zaměřovat i na velmi specifická témata. Například v Německu a v Rakousku se velmi zaměřují na „jazykové“ otázky, ve Francii pak jde především o boj proti diskriminaci.

V **Itálii** by se učitelé měli naučit zvyšovat své povědomí o různých kulturách a osvojovat si dovednosti, které jim umožní porozumět různorodému kulturnímu prostředí žáků. V průběhu studia by mělo být podporováno interkulturní vzdělávání jako vyučovací přístup.



Pro učitele interkulturního vzdělávání jsou ve všech vzdělávacích systémech s výjimkou Spojeného království (Anglie) organizovány a podporovány kurzy dalšího vzdělávání (viz také obrázek I.4.4). Tyto kurzy jsou však nepovinné. Kromě individuálních vzdělávacích kurzů stojí za zmínku i konkrétní politická opatření v Portugalsku a Finsku týkající se dalšího vzdělávání.

V **Portugalsku** zřídil v roce 2006 Vysoký komisař pro uprchlíky síť 20 školitelů. Ti jsou k dispozici školám, které si přejí organizovat školení o interkulturních otázkách. Tato školení trvají čtyři až šest hodin.

Ve **Finsku** stát poskytuje finanční prostředky na další vzdělávání, v roce 2018 byly zaměřeny na kulturní rozmanitost. Učitelé tak měli k dispozici velké množství kurzů zaměřených na interkulturní kompetence, jazykové povědomí a podporu integrace migrantů. Ministerstvo školství navíc poskytlo zvláštní dotaci na pořádání kurzů zaměřených speciálně na integraci žadatelů o azyl a migrantů.

Kvalita (přípravného i průběžného) vzdělávání učitelů do značné míry závisí na vyučujících v příslušných kurzech a na tom, jak jsou tyto kurzy koncipovány. V oblasti interkulturního vzdělávání existují specifické výzvy. Badatelé zdůraznili napětí mezi jednotlivými požadavky interkulturního vzdělávání a tím, co někteří badatelé nazývají „performativním rámcem pro vzdělávání učitelů“ (Lanas, 2014). Tento typ rámce má tendenci vymezovat učitelům neměnné profesní role, a postrádá proto „prostor k vytváření znalostí, které jsou přirozeně otevřené“. Znalosti také vnímá jako prosté emocií (Lanas, 2014, s. 174). A přesto interkulturní vzdělávání potřebuje učitele, kteří jsou schopni zpochybňovat některé zavedené pravdy, jsou otevřeni změnám, jsou schopni čelit emocionálně obtížným situacím a umět s nimi nakládat. Aby byly kurzy účinné, musí se toto napětí snížit a umožnit učitelům rozvíjet specifické dovednosti a postoje potřebné pro výuku v interkulturním vzdělávání.

## Shrnutí

Toto shrnutí poskytuje přehled hlavních zjištění této kapitoly a upozorňuje na vzdělávací systémy s nejkompexnějšími politikami v každé tematické oblasti, jimiž jsou výuka vyučovacího jazyka, výuka domácího jazyka a interkulturní vzdělávání (viz obrázek II.2.3).

Znalost jazyka výuky otevírá dveře k možnostem vzdělávání ve škole i mimo ni a je podmínkou pro plnou integraci do společnosti v hostitelské zemi. Analýza ukazuje, že téměř všechny nejvyšší orgány školské správy vydávají nařízení/doporučení podporující učitele při hodnocení dovedností nově příchozích žáků-migrantů v jazyce výuky. Výjimkou je Slovinsko, i když i tato země nedávno zavedla některé předpisy pro žáky na vyšší sekundární úrovni.

Dva vzdělávací systémy (Rakousko a Spojené království – Anglie) zavedly v této oblasti poměrně komplexní a ambiciózní politiky – testování znalostí němčiny u všech žáků při vstupu do školského systému (Rakousko) a pravidelné sledování znalostí angličtiny všech žáků, kteří angličtinu uvedli jako další jazyk (Spojené království – Anglie) (od školního roku 2018/19 to však již nebude požadováno).

S výjimkou Francie a Spojeného království (Anglie) vyvinuly všechny nejvyšší orgány školské správy kurikulum pro výuku vyučovacího jazyka jako druhého jazyka. Ve Finsku je toto kurikulum dostupné žákům, jejichž domácím jazykem není ani švédština, ani finština a kteří takovou výuku potřebují, zatímco ve Švédsku je toto kurikulum k dispozici širší skupině žáků, ale rovněž na základě potřeby. V obou zemích se mohou žáci učit podle tohoto kurikula po celou dobu školního vzdělávání. Na konci školní docházky obdrží certifikát, stejně jako u jiných předmětů.

V kurikulech všech deseti vzdělávacích systémů se uznává průřezová povaha vyučovacího jazyka. Jazykové povědomí je průřezovou kompetencí napříč celým kurikulem v Německu (Braniborsko), v Rakousku a ve Finsku. Lze ho nalézt jako průřezové téma ve všech jazykových předmětech ve Španělsku (Katalánsko) a ve Slovinsku a v osnovách pro vyučovací jazyk ve Francii, v Portugalsku, ve Švédsku a ve Spojeném království (Anglie).

Tyto výsledky ukazují, že **Německo (Braniborsko), Rakousko, Finsko a Švédsko** vyvinuly několik politických opatření zaměřených na vyučovací jazyk, která konkrétněji reagují na potřeby žáků-migrantů (viz obrázek II.2.3). Jsou jimi:

- specifické kurikulum pro výuku vyučovacího jazyka jako druhého jazyka, který je k dispozici žákům, jejichž mateřský jazyk se liší od švédštiny a finštiny (ve Finsku), a širší skupině žáků (ve Švédsku) a těm, kteří v obou případech takovou výuku potřebují. Podle tohoto kurikula se lze učit po celou dobu školní docházky;
- systematické počáteční hodnocení vyučovacího jazyka; a
- průřezová povaha vyučovacího jazyka se zaměřením na jazykové povědomí (Německo – Braniborsko, Rakousko a Finsko).

Všechny vzdělávací systémy s výjimkou Francie, Portugalska a Spojeného království (Anglie) mají v oblasti výuky domácího jazyka speciální vzdělávací politiky na nejvyšší úrovni. Analýza ukazuje, že v téměř všech těchto vzdělávacích systémech je cílem především pomáhat žákům-migrantům zachovat si svůj domácí jazyk a kulturu a zlepšit jejich gramotnost. V této oblasti vyniká Finsko, které je jedinou zemí, kde se výuka domácího jazyka odehrává ve vzdělávacím prostředí a kde je u všech žáků podporována dvojjazyčnost a vícejazyčnost.

Pouze ve třech zemích nejvyšší orgány školské správy vytvořily kurikulum pro domácí jazyky (Rakousko, Finsko a Švédsko). Pokud jde o hodnocení, jenom ve Švédsku se od škol vyžaduje, aby dodržovaly komplexní postup, který zahrnuje hodnocení dovedností žáků-migrantů v jejich domácím jazyce (jazycích).

V praxi učitelé domácího jazyka pocházejí ze zahraničí, a tak získali učitelské vzdělání ve své domovské zemi (Španělsko (Katalánsko) a Itálie). Jinde (Německo – Braniborsko, Rakousko, Slovinsko, Švédsko a Finsko) učitelé domácího jazyka buď přišli ze zahraničí, nebo se narodili a získali vzdělání v zemi, kde vyučují. Kromě jednoho ve všech těchto pěti vzdělávacích systémech učitele domácího jazyka zajišťují veřejné orgány hostitelské země na místní úrovni (Švédsko a Finsko) nebo na úrovni *spolkové země* v Německu (Braniborsko) a v Rakousku. Ve Slovinsku mohou školy požádat o veřejné prostředky na výuku domácího jazyka. Tuto výuku pak organizují různí aktéři s podporou škol.

Pokud jde o výše uvedenou oblast politiky, vynikají tři země, a to **Rakousko, Finsko a Švédsko** (viz obrázek II.2.3). Ve všech těchto třech zemích nejvyšší orgány školské správy vytvořily kurikulum pro výuku domácích jazyků a veřejné orgány zajišťují učitele domácího jazyka, z nichž někteří jsou vzděláváni v zemi, kde vyučují. Kromě toho ve Švédsku úvodní hodnocení zahrnuje hodnocení z domácího jazyka žáků. Ve Finsku je výuka domácího jazyka plně integrována do komplexní vzdělávací politiky, která podporuje dvojjazyčnost a vícejazyčnost pro všechny.

**Interkulturní vzdělávání** je součástí národního vzdělávacího programu ve všech vzdělávacích systémech s výjimkou Portugalska, kde je propagováno prostřednictvím řady iniciativ a projektů v celé zemi. Od roku 2018/19 se však stává součástí národního kurikula. V Itálii a ve Švédsku se jedná o princip, který je základem celého vzdělávacího programu.

V Německu (Braniborsko), ve Španělsku (Katalánsko), v Rakousku a ve Finsku se interkulturní vzdělávání vyučuje jako průřezové téma a uvádí i konkrétní předměty, které by se jím měly zabývat. Konečně, ve Francii, ve Slovinsku a ve Spojeném království (Anglie) je interkulturní vzdělávání vyučováno prostřednictvím určitých předmětů, zejména výchovy k občanství.

Rámcem kompetencí učitelů pro jejich přípravné vzdělávání obsahuje kompetence týkající se interkulturního vzdělávání ve všech vzdělávacích systémech s výjimkou Finska (které nemá rámcem kompetencí) a Švédska. Uvedené kompetence jsou obvykle poměrně široké, ale některé se zaměřují na konkrétní témata, například otázky diskriminace. Ve všech vzdělávacích systémech s výjimkou Spojeného království (Anglie) jsou nejvyššími orgány organizovány nebo podporovány kurzy dalšího

vzdělávání učitelů. Zahrnují mnoho různých aspektů interkulturního vzdělávání. V roce 2018 vyčlenilo Finsko zvláštní prostředky na další vzdělávání se zaměřením na kulturní rozmanitost. V žádném z devíti vzdělávacích systémů nejsou učitelé povinni tyto kurzy absolvovat.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že všech deset vzdělávacích systémů začlenilo interkulturní vzdělávání do svých vzdělávacích programů. Zdá se však, že silnější pozici zaujímá v **Německu (Braniborsko)**, ve **Španělsku (Katalánsko)**, v **Rakousku** a ve **Finsku** (viz obrázek II.2.3). V těchto zemích se totiž vyučuje jako průřezové téma napříč celým kurikulem a je prosazováno buď v kompetenčním rámci pro přípravné vzdělávání učitelů, nebo prostřednictvím jejich dalšího vzdělávání.

**Obrázek II.2.3: Politiky související s vytvářením prostoru pro rozmanitost ve školách, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**

Vzdělávací systémy s:	Výuka vyučovacího jazyka	Výuka domácího jazyka	Interkulturní vzdělávání
komplexními politikami	<b>DE (Braniborsko), AT, FI, SE</b>	<b>AT, FI, SE</b>	<b>DE (Braniborsko), ES (Katalánsko), AT, FI</b>
politikami pro určité oblasti	<b>ES (Katalánsko), FR, IT, PT, SI, UK-ENG</b>	<b>DE (Braniborsko), ES (Katalánsko), IT, SI</b>	<b>FR, IT, PT, SE, SI, UK-ENG</b>
žádnými předpisy/doporučeními nejvyšší úrovně		<b>FR, PT, UK-ENG</b>	

Zdroj: Eurydice.



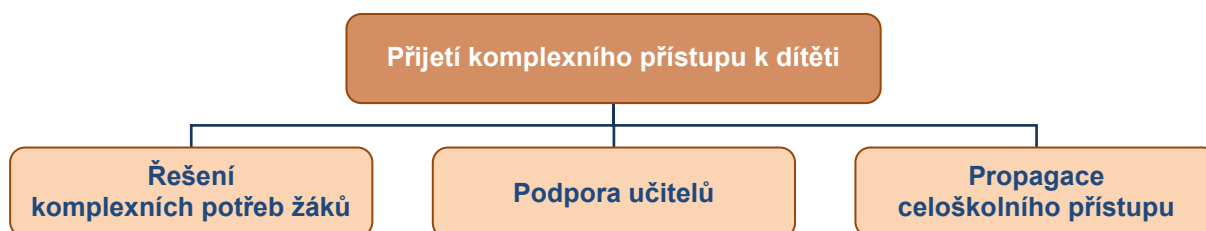
## II.3: PŘIJETÍ KOMPLEXNÍHO PŘÍSTUPU K DÍTĚTI PŘI VÝUCE A UČENÍ

Cílem této kapitoly je prozkoumat, zda deset vybraných evropských vzdělávacích systémů pro integraci žáků-migrantů do školního vzdělávání podporuje „komplexní přístup k dítěti“. Tento přístup zohledňuje komplexní, tj. studijní i socioemocionální potřeby žáků v určitých klíčových oblastech (viz obrázek II.3.1).

Začíná krátkým přehledem odborné literatury pojednávající o důležitosti komplexního přístupu k dětem za účelem vytvoření optimálního stavu pro vzdělávání. Následující analýza nejprve zkoumá, zda se předpisy a doporučení na nejvyšší úrovni zabývají socioemocionálními potřebami žáků-migrantů v oblastech podpory počátečního hodnocení a vzdělávání.

Kapitola pak zkoumá, zda školské úřady poskytují vzdělávání a podporují učitele, aby přijali koncept komplexního přístupu k dítěti. A konečně, zkoumá nařízení a doporučení týkající se úlohy ředitelů škol a zapojení rodičů a místní komunity do celoškolského přístupu k řešení komplexních potřeb žáků-migrantů.

Obrázek II.3.1: Přijetí „komplexního přístupu k dítěti“ do škol



Zdroj: Eurydice.

### II.3.1. Vytvoření optimálních podmínek pro učení

Existuje velké množství vědeckých výzkumů, které poukazují na to, že v prostředí, které se zaměřuje na pokrok v učení, zejména v oblasti gramotnosti, matematiky a v dalších hlavních předmětech, nemusí být plně rozpoznány komplexní potřeby žáků, ať už migrantů, nebo narozených v dané zemi. Podle těchto zjištění nelze růst a rozvoj dětí a mládeže, včetně jejich kognitivního rozvoje, plně realizovat bez podpory jejich mimostudijních potřeb (Hamilton, 2013; Slade & Griffith, 2013, Krachman, LaRocca & Gabrieli, 2018).

Základním předpokladem tohoto tvrzení, které je v souladu s Hierarchií potřeb Abrahama Maslowa (1943), je fakt, že žáci se více angažují ve škole, jednají podle cílů a hodnot školy, rozvíjejí sociální dovednosti, podílí se na životě školy i širší komunity a dosahují studijních cílů, když jsou splněny jejich základní fyziologické potřeby (jídlo, voda, přístřeší atd.) i psychologické potřeby (bezpečnost, sounáležitost, úcta atd.) (Slade & Griffith, 2013). Co se týče politiky a praxe v oblasti vzdělávání, znamená to, že se často používá komplexní přístup k vzdělávání, v literatuře označovaný jako „komplexní přístup k dítěti“. Znamená to vytvořit prostředí pro učení, které podporuje nejen teoretické znalosti a dovednosti, ale také sociální a emocionální kompetence jednotlivých žáků (tamtéž).

Mnohé studie potvrzují přínosy takového přístupu. Zjištění konzistentně ukazují, že žáci se silnými socioemocionálními dovednostmi mají i lepší studijní výsledky (např. Durlak et al., 2011, Farrington et al., 2012, Basch, 2015, Gabrieli, Ansel & Krachman, 2015). Dokonce i když kontrolujeme další faktory ovlivňující studijní výsledky, například socioekonomický status, má vyšší úroveň sociálních kompetencí v prvních letech prediktivní hodnotu pro míru úspěšného absolvování školy (Jones, Greenberg & Crowley, 2015). Socioemocionální kompetence nejsou důležité jen pro úspěch ve škole, ale jsou také spojeny s vyšší mírou zaměstnanosti a mezd, jakož i nižší mírou zneužívání návykových

látek, šikany a trestné činnosti (např. Durlak et al., 2011, Moffit et al., 2011, Voight, Austin & Hanson, 2013, Jones, Greenberg & Crowley, 2015).

Komplexní přístup k dítěti v oblasti výuky a učení je výhodný pro všechny žáky. Cílem není pouze zajistit, aby každé dítě bylo „zdravé, zabezpečené, angažované, podporované a vytížené“, ale je také nejvhodnější pro podporu průřezových kompetencí žáků, jako jsou spolupráce, týmová práce, řešení problémů nebo kritické myšlení (Slade & Griffith, 2013). Z tohoto přístupu mohou mít prospěch zejména žáci-migranti (Hamilton, 2013). Ti mohou čelit řadě výzev, například v důsledku jejich zkušeností s migrací, dále potenciálním jazykovým, kulturním a sociálním překážkám, bariérám plné účasti ve školách nebo nepřátelství v hostitelské společnosti (Nilsson & Bunar, 2016; Trasberg & Kond, 2017, viz také Úvod zprávy). Tyto zkušenosti mohou mít významný dopad na pohodu žáků, která je přímo spojena s jejich vzděláváním (Hek, 2005).

Proto při zaměření na rozvoj jazykových dovedností žáků-migrantů a pro podporu jejich učení obecně je stejně důležité zaměřit se na jejich socioemocionální pohodu s cílem vytvořit optimální podmínky pro učení. Cílem by mělo být dosažení správné rovnováhy mezi zaměřením na hlavní předměty kurikula na straně jedné a podporou osobního a sociálního rozvoje a pozitivních postojů na straně druhé (Hamilton, 2013).

Některé z výzkumů týkajících se politik a postupů v této oblasti ukazují, že je stále třeba usilovat o dosažení této rovnováhy. Školy se často zaměřují na jazykové otázky a emocionální problémy, a studijním potřebám žáků-migrantů v jiných oblastech kurikula je věnována menší pozornost (Arnot a Pinson, 2005). Další studie kritizují zaměření na traumatické zkušenosti migrantů na úkor zájmu o jejich vzdělávací potřeby (Nilsson & Bunar, 2016). Kromě toho existují modely „odolnosti“, jejichž zaměření na budování ochranných a socioemocionálních kvalit žáků je považováno za účinnější než soustředění se na jejich problémy (Cefai, 2008).

V britské studii o politikách a postupech místních školských úřadů zaměřených na vzdělávání žáků-migrantů Arnot a Pinson (2005) definovali holistický model jako takový, který uznává složitost studijních a socioemocionálních potřeb migrantů. Takový holistický model využívá cílené politiky k řešení jakéhokoli znevýhodnění, s nímž se žáci-migranti setkávají. Ty mohou zahrnovat diferencovanou výuku a individualizovanou podporu, která zohledňuje socioemocionální pohodu žáků. Systémy podpory jsou vytvořeny tak, aby vyhovovaly všem aspektům různých potřeb.

Kromě toho bylo zjištěno, že „celoškolní přístup“ je významným faktorem pro řešení komplexních potřeb žáků-migrantů. Zahrnuje závazek ředitelů škol poskytnout komplexní podporu pro usnadnění integrace žáků-migrantů do škol, jakož i zapojení rodičů nebo opatrovníků a dalších příslušných aktérů místní komunity (Taylor & Sidhu, 2012). Přijetím tohoto komplexního přístupu mohou školy zvýšit angažovanost ve školní komunitě a dosáhnout větší udržitelnosti.

Školy, které podporují celoškolní komplexní přístup k dítěti, například tam, kde jsou zohledňovány potřeby všech zúčastněných stran a jsou jim poskytovány, jsou s největší pravděpodobností úspěšné při integraci žáků-migrantů do škol (Hamilton, 2013). K dosažení toho je nutné pečlivé plánování, aby se zajistilo, že tyto zásady budou srdcem vzdělávacích politik a postupů. Jinými slovy, aby byly změny účinné a udržitelné, musí být komplexní a systematické (Slade & Griffith, 2013).

## II.3.2. Řešení komplexních potřeb žáků-migrantů

### Počáteční hodnocení

Jedním z klíčových nástrojů pro pochopení různých studijních potřeb žáků je hodnocení (viz také obrázky I.2.5 a I.2.6, obrázek I.3.8 a oddíl II.2.1 o počátečním hodnocení v jazyce výuky). Pro žáky-migranty (zejména pro ty, kteří nedávno přišli do hostitelské země a vstupují do vzdělávacího systému) je včasné zmapování jejich znalostí a dovedností obzvláště důležitým pedagogickým nástrojem. Umožňuje školám pomoci těmto žákům rozvíjet jejich současný potenciál, a tím zlepšovat jejich vzdělávací příležitosti (Nilsson & Bunar, 2016). Pečlivé průběžné hodnocení pokroku a potřeb rozvoje u jednotlivých žáků navíc pomáhá zajistit přiměřenost reakcí pedagoga (Popov & Sturesson, 2015).

Převažující zaměření na základní předměty a základní dovednosti v národních i mezinárodních testech vyústily v tendenci škol k nadměrnému zdůrazňování těchto znalostí a dovedností při výuce oproti řešení komplexních potřeb žáků. Aby počáteční a průběžné hodnocení žáků-migrantů bylo komplexní a úplné, muselo by se zabývat různými tématy i socioemocionálními aspekty, je-li to nezbytné a možné s pomocí učitelů mateřského jazyka (Krachman, LaRocca & Gabrieli, 2018).

Čtyři z deseti vzdělávacích systémů (Španělsko – Katalánsko, Portugalsko, Švédsko a Finsko) zohledňují ve svých nařízeních/doporučeních nejvyšší úroveň týkající se počátečního hodnocení nových žáků-migrantů studijní i mimostudijní otázky. Švédsko je navíc jedinou zemí s povinným počátečním hodnocením.

Ve **Švédsku** je počáteční hodnocení znalostí a dovedností nově přichozích žáků-migrantů v povinném vzdělávání povinné od roku 2016. Za tímto účelem poskytuje Švédská národní agentura pro vzdělávání materiál pro mapování tří aspektů: 1) jazyk a zkušenosti žáků, zájmy a očekávání podle vnímání a popisu žáků a jejich rodičů nebo opatrovníků; pozornost je také výslovně věnována emocionálním otázkám a problémům jako např. posttraumatický stresový syndrom; 2) dovednosti žáků ve čtení a matematice a 3) znalosti žáků v 15 předmětech povinného vzdělávání.

Ve Španělsku (Katalánsko), v Portugalsku a ve Finsku neexistují žádné pevně stanovené postupy pro počáteční hodnocení nových žáků-migrantů, nicméně oficiální dokumenty vyžadují do určité míry zohledňovat i mimostudijní záležitosti.

Například když žáci-migranti vstupují do **portugalského** vzdělávacího systému, měl by být proveden úvodní pohovor s cílem vyhodnotit jejich verbální i neverbální aspekty (např. výraz obličeje nebo řeč těla). Toto počáteční hodnocení by mělo být také založeno na neformálním pozorování chování žáků ve škole (ve třídě, na hřišti či v jídelně) v interakci s učiteli a vrstevníky. Dále by mělo být provedeno sociolingvistické hodnocení na základě odpovědí rodičů nebo opatrovníků prostřednictvím formuláře, který vyplní. Ten shromažďuje řadu informací včetně předchozí studijní dráhy žáka, poruch učení, studijních zvyklostí atd.

Ve **Finsku** je počáteční hodnocení řešeno jen velmi obecně. O praktickém postupu tohoto hodnocení se rozhoduje na místní úrovni. Pokud jde o socioemocionální aspekty, je žákům-migrantům v základním a povinném sekundárním vzdělávání poskytnuta nezbytná podpora, která jim umožní využít jejich studijní potenciál. Při posuzování a plánování podpory se berou v úvahu výsledky jakýchkoli jiných hodnocení a všech dříve poskytnutých podpor. Na tomto základě může být formulován studijní plán, který může být součástí plánu kulturní integrace žáků. Na všeobecné vyšší sekundární úrovni je ve spolupráci s žákem realizován individuální sociální plán, s přihlédnutím k jeho přáním a názorům na opatření a řešení týkající se jeho dobrých životních podmínek.

Ve Francii jsou do počátečního hodnocení zahrnuty jak jazykové dovednosti, tak kompetence v jiných klíčových oblastech, jako je matematika, avšak nikoli mimostudijní aspekty.

V Německu (Braniborsko), v Itálii a v Rakousku oficiální dokumenty stanoví, že má být počáteční hodnocení nových žáků-migrantů založeno na jejich znalostech jazyka výuky. Znalosti žáků v jiných oblastech ani jejich socioemocionální pohoda nejsou řešeny. Ve Spojeném království (Anglie) byla

v roce 2017/18 zjišťována jedině znalost angličtiny jako dalšího jazyka, avšak od počátku školního roku 2018/19 hodnocení již není požadováno.

Konečně, jak již bylo zmíněno v kapitole II.2, oficiální dokumenty ve Slovinsku neobsahují žádné specifikace týkající se počátečního hodnocení nových žáků-migrantů vstupujících do vzdělávacího systému. Aby mohli být žáci zařazeni do vhodné školní třídy, poskytovatelé vzdělávání zohledňují jakoukoli dostupnou dokumentaci a věk dětí a jejich předchozí znalosti a dovednosti mohou posuzovat, jak uznají za vhodné. Od školního roku 2018/19 však uchazeči o vyšší sekundární vzdělávání, kterým byla poskytnuta mezinárodní ochrana a kteří nemohou prokázat své dosavadní vzdělání, absolvují počáteční hodnocení v jazyce výuky.

Co se týče průběžného hodnocení, kromě jakékoli obecné podpory pro hodnocení žáků poskytují orgány nejvyšší úrovně ve všech deseti vzdělávacích systémech specifickou podporu (například pokyny nebo hodnotící materiály) pro hodnocení žáků-migrantů. Hlavní důraz je však kladen na podporu hodnocení jazykových dovedností (viz také oddíl II.2.1 o počátečním hodnocení v jazyce výuky). Španělsko (Katalánsko) je jediným vzdělávacím systémem, kde se kromě zaměření na jazykové dovednosti v oficiálních dokumentech o průběžném hodnocení uvádějí i další sociální aspekty integrace.

Ve Španělsku (Katalánsko) jsou učitelům k průběžnému hodnocení dovedností žáků-migrantů v jazyce výuky poskytovány pokyny a související aktivity a materiály pro další vzdělávání. Kromě toho je učitelům poskytována podpora k průběžnému hodnocení žáků-migrantů poradenskými týmy specializujícími se na jazykovou, interkulturní a sociální soudržnost (ELIC). Tyto týmy podporují učitele a školy ve věcech týkajících se rozmanitosti žáků a komunikace a interakcí s jejich rodinami.

## Podpora učení

Jakmile jsou žáci-migranti vyhodnoceni, jsou školy odpovědné za poskytování vzdělávání a podpory tak, aby byly splněny zjištěné potřeby. Při zajišťování studijního pokroku žáků-migrantů musí školy najít správnou rovnováhu mezi poskytováním stimulujícího a náročného učebního obsahu a poskytováním podpory těm žákům, kteří stále potřebují zlepšovat a rozvíjet své znalosti a dovednosti (Nilsson a Axelsson, 2013).

Dosavadní výsledky výzkumu ukazují, že z hlediska obsahu výuky přípravné třídy obvykle poskytují intenzivní výuku a podporu na poli výuky jazyka a gramotnosti. Pokud se však výuka zaměřuje příliš úzce na jazyk, není pro žáky dostatečně stimulující, a žáci pak mají jen velmi omezený nebo žádný přístup k běžnému vzdělávání (Nilsson & Bunar, 2016, viz také obrázek I.3.1).

Problémům však mohou čelit i žáci-migranti, kteří jsou přímo a plně integrováni do běžných tříd. I v této situaci může úzké zaměření na jazykové obtíže vést ke ztrátě cenného času, pokud jde o výuku dalšího obsahu podle kurikula (tamtéž). Tento přístup se navíc může stát obzvláště problematickým v situacích, kdy žáci-migranti trpí nedostatečnou podporou v důsledku omezených znalostí jejich potřeb při studiu druhého jazyka ze strany učitelů jednotlivých předmětů. Dalším problémem může být to, že zkrátka nejsou k dispozici dostatečné zdroje na podporu nových žáků-migrantů, kteří nemluví dobře jazykem výuky, v rámci běžných tříd (Nilsson & Bunar, 2016). Nedostatečná struktura pedagogické a sociální podpory v hlavním proudu vzdělávání zase vede k nebezpečí, že jsou žáci odkázáni sami na sebe, což může vést ke vzniku takzvaného „paradigmatu deficitu“, jež zdůrazňuje problémy žáků-migrantů a činí je odpovědnými za jejich neúspěch ve škole (Nilsson & Axelsson, 2013).

Všech deset vzdělávacích systémů skutečně ve svých nařízeních/doporučeních na nejvyšší úrovni uvádí, že podpora vzdělávání by měla být poskytována žákům-migrantům i po jejich plné integraci do běžného vzdělávání. Přístupy se však liší v tom, že v některých vzdělávacích systémech není



dostupná podpora zaměřena jen na žáky-migranty, ale je dostupná všem žákům, a pouze ve dvou vzdělávacích systémech tato specifická podpora zahrnuje i mimostudijní potřeby.

Ve všech deseti systémech se podpora vzdělávání žáků s dalšími vzdělávacími potřebami zaměřuje zejména na diferencované nebo individualizované metody výuky a učení. Kromě toho oficiální dokumenty v pěti vzdělávacích systémech (Španělsko – Katalánsko, Francie, Itálie, Portugalsko a Slovinsko) zdůrazňují opatření na podporu vzdělávání, která se zaměřují speciálně na žáky-migranty. Aspekty učení, které přesahují kognitivní funkce, jsou však v oficiálních dokumentech výslovně uvedeny pouze ve Španělsku (Katalánsko) a implicitně v Portugalsku.

Ve **Španělsku (Katalánsko)** oficiální dokumenty uvádějí, že žáci-migranti mohou v případě potřeby získat další opatření na podporu učení, například individuální jazykovou podporu, studijní plán přizpůsobený jejich konkrétním vzdělávacím potřebám (se specifickými materiály a nástroji pro hodnocení) a socioemocionální podporu. Proces stanovení opatření, která mají být použita, se skládá ze tří kroků: plánování (na základě předchozích znalostí, dovedností a vzdělávacích potřeb), provázení (poskytnutí nezbytné podpory a motivace) a posouzení dosažených výsledků na základě stanovených cílů učení.

V **Portugalsku** oficiální dokumenty uvádějí strategie podpory učení pro všechny žáky s obtížemi při učení. Žáci-migranti postupují podle osnov pro výuku portugalštiny jako druhého jazyka v rámci individuálního studijního plánu a dalších hodin jazyka. Sdružení škol s velkým množstvím žáků-migrantů navíc poskytují opatření na podporu vzdělávání, která fungují v rámci programu Prioritních vzdělávacích oblastí (TEIP) a Národního programu na podporu úspěchu ve škole (PNPSE). Opatření na podporu vzdělávání jsou různorodá podle potřeb každé školy, ale často zahrnují podporu multidisciplinárních týmů složených z psychologů, sociálních pracovníků, interkulturních mediátorů a dalších specializovaných pracovníků.

V Itálii a ve Slovinsku se opatření na podporu vzdělávání zaměřují především na studijní aspekty, nicméně zahrnují i určitou formu sociální podpory poskytovanou vrstevníky, mentorem nebo asistenty učitele.

Oficiální dokumenty v **Itálii** i ve **Slovinsku** zdůrazňují význam vzájemného učení. V Itálii zdůrazňují pomoc žáků druhé generace (s rodiči narozenými v zahraničí) jako tutorů a průvodců nově přichozích žáků a také mezigenerační podporu a mentorství.

A konečně, v Německu (Braniborsko), v Rakousku, ve Finsku, ve Švédsku a ve Spojeném království (Anglie) se opatření na podporu učení, které zahrnují i diferencované nebo individualizované přístupy, nezaměřují jen na žáky-migranty, ale spíše obecněji na všechny žáky, kteří potřebují podporu při učení.

Kromě podpory učení poskytované ve třídě může být užitečným nástrojem pro zajištění pokroku v učení i dalším rozvoji žáků-migrantů mimoškolní podpora (Nilsson & Bunar, 2016). Pouze v pěti vzdělávacích systémech z deseti (Španělsko – Katalánsko, Francie, Itálie, Slovinsko a Švédsko) poskytují nejvyšší orgány školské správy nějakou formu pokynů v této záležitosti. Ve všech z nich se doporučuje, aby se na podporu integrace žáků-migrantů využívaly mimoškolní aktivity. Sociální rozměr mimoškolních aktivit je však zdůrazňován pouze ve Španělsku (Katalánsko), v Itálii a ve Švédsku.

Ve **Španělsku** oficiální státní dokumenty podporují využívání mimoškolních aktivit jako důležitého prvku na podporu integrace žáků-migrantů, i když školy jsou v této oblasti obecně autonomní. „Místní vzdělávací plány“ (*Plans Educatius d'Entorn*) se v **Katalánsku** navíc zaměřují na to, aby školy a místní orgány spolupracovaly na podpoře sociální soudržnosti, soužití a studijního úspěchu v mimoškolním kontextu. Zaměřují se na nejvíce znevýhodněné obyvatelstvo (včetně mnoha žáků z rodin migrantů) a zejména na účast žáků, jejich rodin a místní komunity.

V **Itálii** oficiální pokyny podporují mimoškolní aktivity v oblasti jazyků a obecněji učení žáků-migrantů. To zahrnuje tutorské a mentorské aktivity, podporu a poradenství při učení, sportovní činnosti i aktivity zapojující rodiny žáků.

Oficiální dokumenty ve **Švédsku** zdůrazňují význam mimoškolních aktivit jako nástroje pro rozvoj jazyků a integraci žáků-migrantů prostřednictvím interakcí s vrstevníky.

Ve Slovinsku je kladen důraz na mimoškolní výuku podporou domácích úkolů a nápravných kurzů.

Konečně, v Německu (Braniborsko), v Rakousku, v Portugalsku, ve Finsku a ve Spojeném království (Anglie) se oficiální dokumenty zajišťováním mimoškolních aktivit pro žáky-migranty nezabývají – jinými slovy, školy jsou v této záležitosti plně autonomní.

### Socioemocionální pohoda

Při prosazování komplexního přístupu k dítěti při začleňování žáků-migrantů do škol je stejně důležité podporovat rozvoj socioemocionálních dovedností žáků, stejně jako rozvíjet jejich jazykové dovednosti a obecněji učení. Socioemocionální dovednosti mohou zlepšit schopnost dětí a mladých lidí zvládat své pocity a přátelství, řešit problémy a vyrovnávat se s obtížemi. Jsou to základní životní dovednosti, které pozitivně ovlivňují jejich pohodu a duševní zdraví. Děti a mladiství, kteří mají rozvinuté socioemocionální kompetence, snáze řídí sami sebe, navazují s ostatními vztahy, řeší konflikty a vnímají sebe i okolní svět pozitivně.

Výuka socioemocionálních kompetencí může posílit odolnost žáků-migrantů, a mít tak pozitivní vliv na jejich duševní zdraví a pohodu, prosociální chování a studijní výsledky (Durlak et al., 2011; Roffey, 2016). Pro podporu socioemocionální pohody těchto žáků a řešení případných problémů může být ve školách (Trasberg & Kond, 2017) poskytována psychosociální podpora, například poradenství nebo terapeutické služby.

Na podporu rozvoje sociálních a emocionálních kompetencí žáků-migrantů a na pomoc při prevenci psychosociálních problémů nejvyšší orgány školské správy v sedmi z deseti vzdělávacích systémů zastávají názor, že tyto otázky mají být řešeny ve školách prostřednictvím kurikula. Tři výjimky představují Německo (Braniborsko), Itálie a Švédsko.

V sedmi vzdělávacích systémech, které se zabývají touto problematikou, se příslušné oficiální dokumenty zaměřují na celou populaci žáků, včetně migrantů. Pokud jde o přístup k vyučování, socioemocionální kompetence jsou nejkompaktněji podporovány ve Finsku, neboť se k nim přistupuje jako k průřezové kompetenci, která se má vyučovat napříč celým kurikulem primárního i povinného sekundárního vzdělávání.

Ve **Finsku** sociální a emocionální kompetence patří mezi obecné cíle a průřezová témata pro všechny žáky, včetně migrantů. Během let strávených na základní škole mají žáci možnost převzít odpovědnost za svou vlastní i společnou práci a aktivity. Rozvíjejí své emocionální a sociální schopnosti tím, že se učí oceňovat důležitost lidských vztahů a péči o druhé. Naučí se také osobním dovednostem včetně autoregulace, řízení času, rozpoznávání klíčových symbolů souvisejících s bezpečností a soukromím a nastavování osobních hranic.

Rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí žáků je také obecným cílem jak ve Španělsku (Katalánsko), tak ve Slovinsku. Tyto kompetence jsou navíc integrovány do kurikul obou vzdělávacích systémů prostřednictvím určitých předmětů.

Celostátní zákon o vzdělávání ve **Španělsku** světuje školským orgánům autonomních komunit rozvoj potřebných prostředků pro všechny žáky k dosažení jejich maximálního osobního, intelektuálního, sociálního a emocionálního vývoje. **Katalánské** školské zákony proto uvádějí, že mezi hlavní principy patří rozvíjet „integrální procvičování intelektuálních, etických, fyzických a socioemocionálních schopností všech žáků, které jim umožní plně rozvinout jejich osobnost“. Rozvoj socioemocionálních kompetencí žáků je součástí kurikula primárního i povinného sekundárního vzdělávání, zejména v oblasti hodnot, jazyka, umění a tělocviku. Hlavními výukovými cíli jsou pomoci žákům rozpoznat jejich emoce a pocity a rozvíjet jejich myšlení a rozumové dovednosti tak, aby rozvíjeli své etické postoje, pomoci žákům rozvíjet vztahy s ostatními založené na respektu a řešit konflikty prostřednictvím dialogu.

Také ve **Slovinsku** je jedním z cílů základního vzdělávání podpora koordinovaného přístupu ke kognitivnímu, emocionálnímu a sociálnímu rozvoji žáků. Navíc se prostřednictvím určitých předmětů rozvíjejí sociální a emocionální kompetence. Například na primární úrovni se prostřednictvím předmětů „Poznávání prostředí“ a „Společnost“ žáci učí vyjadřovat se a rozvíjet kognitivní, emocionální a sociální dovednosti, včetně logického a kritického myšlení, účinných strategií pro řešení problémů atd. a na

sekundární úrovní prostřednictvím předmětu „Občanská výchova a etika“ se učí o jednotlivci jako o sociální bytosti a o roli a povinnostech jednotlivce v různých komunitách, o řešení sociálních a etických dilemat atd.

Ve Francii, v Rakousku, v Portugalsku a ve Spojeném království (Anglie) zůstává rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí žáků obecným cílem vzdělávání a školy musí najít vhodné prostředky, jak toho dosáhnout.

Například ve **Francii** byl na začátku školního roku 2016/17 zaveden rámec zdravotní výchovy vztahující se na všechny školní třídy, který zahrnuje tři hlavní dimenze: rozvoj psychosociálních dovedností jako součásti společného souboru znalostí a dovedností, prevence rizik jako např. návykové chování a podpora dobrého zdraví a pohody. Praktické dovednosti, které mají žáci rozvíjet, zahrnují rozhodování, kritické myšlení; uvědomění si sebe sama i empatii vůči druhým, prokazování laskavosti, zvládnání stresu a emocí a řešení problémů bez agrese nebo násilí, ale spíše pomocí vyjadřování, komunikace a diskuse.

Kromě obecných opatření přijatých některými vzdělávacími systémy s cílem povzbudit všechny žáky včetně migrantů, aby rozvinuli své socioemocionální dovednosti, může být nutné některým žákům poskytnout psychosociální terapeutické služby (viz také obrázek I.3.13). Čtyři z deseti zkoumaných vzdělávacích systémů (Španělsko – Katalánsko, Rakousko, Finsko a Švédsko) vyvinuly takové služby, které jsou přístupné všem potřebným žákům, ale věnují zvláštní pozornost i specifickým potřebám žáků-migrantů. Podle předpisů/doporučení nejvyšší úrovně v těchto čtyřech vzdělávacích systémech musí školy zvážit mimo jiné jakékoli psychosociální potřeby, které mohou vyplývat z procesu migrace, včetně možných traumatických zkušeností, a musí zajistit přístup k lékařským, psychologickým a psychosociálním službám.

Odborníci jako školští poradci, psychologové, sociální pracovníci atd. jsou ve všech čtyřech vzdělávacích systémech pověřeni hodnocením sociálních a emocionálních potřeb žáků-migrantů, aby podpořili jejich celkovou pohodu a poskytli jim potřebnou psychosociální podporu.

Ve **Španělsku (Katalánsko)** poskytují psychosociální podporu poradenské týmy pro rozvoj jazyků, interkulturní a sociální soudržnost (ELIC) a poradenské pedagogicko-psychologické poradenské týmy (EAPS), které úzce spolupracují se školami.

Podobně v **Rakousku** mobilní interkulturní týmy (MIT) pod vedením spolkového ministerstva školství pracují společně se školními psychology, školami, učiteli, rodiči a žáky na podpoře preventivních opatření, vytváření sítí a poradenství. Kromě toho bylo ve školním roce 2017/18 přiděleno 85 školních sociálních pracovníků do škol poskytujících povinné vzdělávání, aby reagovali na jejich potřeby. Tito odborníci společně s vedením školy rozvíjejí podpůrná psychosociální opatření specifická pro danou školu.

Kromě těchto lidských zdrojů se nejvyšší orgány školské správy v Rakousku a ve Finsku v rámci psychosociální podpory žáků-migrantů zasazují o používání speciálních materiálů.

V **Rakousku** byla vytvořena internetová platforma pro psychosociální poradce. Poskytuje řadu internetových odkazů, informací a materiálů týkajících se potřeb psychosociální podpory dětí a mladých lidí žádajících o azyl. Nejvyšší orgány školské správy také vytvořily dvě brožury, které uvádějí všechny programy psychosociální podpory, které jsou pro tuto populaci žáků zvláště relevantní.

Podobně **finská** Národní agentura pro vzdělávání vyvinula podpůrný materiál zaměřený na žáky-žadatele o azyl, který se zaměřuje na pohodu žáků a způsoby podpory jejich každodenního života a učení.

Ve Slovinsku a v Portugalsku se psychosociální podpora nezaměřuje speciálně na žáky-migranty, ale je dostupná všem, kdo ji mohou potřebovat.

Ve **Slovinsku** mají všechny školy poradenskou službu zaměstnávající profesionální poradce (psychology, sociální pracovníky, sociální pedagogy atd.). Školní poradci jsou odpovědní za poskytování podpory všem žákům (včetně migrantů), učitelům, rodičům a vedení školy s ohledem na různé záležitosti, včetně školního života a povinností, kultury školy, celkového klimatu a pořádku, fyzického, osobního a sociálního rozvoje žáků, odbornou přípravu a profesní poradenství (přechod).

Podobně v **Portugalsku** všechna sdružení škol mají školní psychology, kteří jsou schopni zasáhnout a podporovat žáky v psychosociálních záležitostech. Sdružení škol zapojená do programu *Priority Intervention Educational Areas* (TEIP) navíc připravují víceletý plán zlepšování podle pokynů Ministerstva školství. Plány by měly identifikovat všechny žáky s rizikem neúspěchu nebo předčasného ukončení vzdělávání (včetně žáků-migrantů) a měla by být přijata příslušná (nejlépe preventivní) opatření na místní

úrovni. Pomoc poskytují multidisciplinární týmy složené z psychologů, sociálních pracovníků, interkulturních mediátorů a dalších specializovaných pracovníků.

Ve Francii, v Itálii a ve Spojeném království (Anglie) se oficiální dokumenty nezabývají otázkou psychosociální podpory žáků-migrantů. Jsou však uvedeny odkazy na psychosociální podporu, která by měla být poskytnuta nezletilým osobám bez doprovodu.

Konečně, v Německu neexistují žádná doporučení na nejvyšší úrovni ani požadavky na poskytování psychosociální podpory žákům (migrantům), ale existují určité známky existence takových postupů. Podle „Zprávy Stálé konference o integraci mladých uprchlíků prostřednictvím vzdělávání“ z roku 2016 se v posledních letech v důsledku přílivu uprchlíků a potřeby poskytovat jim služby v oblasti vzdělávání významně rozšířila psychologická a/nebo sociální podpora a služby sociální péče o mládež i terapeutická podpora pro děti a mladé lidi traumatizované občanskou válkou a útekem.

### **II.3.3. Podpora učitelů při zavádění komplexního přístupu k dítěti**

Po prozkoumání různých druhů politik a opatření, které přispívají k naplňování komplexních, tj. studijních i socioemocionálních potřeb žáků-migrantů, vyvstává otázka, jak vzdělávací instituce na nejvyšší úrovni podporují učitele při jejich realizaci. Tato část se zabývá tím, jak se učitelé na tento úkol připravují a zda mají k dispozici asistenty učitele, kteří jim pomáhají.

Předchozí výsledky výzkumů z různých evropských zemí zdůrazňují, že učitelé se cítí nepřipravení a nejistí, když jsou konfrontováni ve stejné třídě s žáky pocházejícími z různých prostředí, kteří doma hovoří různými jazyky (např. Nilsson & Axelsson, 2013, Sinkkonen & Kyttälä, 2014, EACEA/Eurydice, 2015, Trasberg & Kond, 2017). Zvýšené nároky na čas učitelů v kultuře zaměřené na výkon mohou pro některé učitele znamenat, že se úkol poskytovat individualizovanou podporu stane příliš náročným, zejména pokud je velké množství žáků, kteří potřebují pomoc. Za těchto okolností existuje riziko, že žáci-migranti budou vnímáni jako zátěž (Hamilton, 2013). Tam, kde potřeby nově přichozích žáků-migrantů přesahují stávající kapacitu pro podporu, může situace v konečném důsledku vést k frustraci žáků, v nejhorším případě i k tomu, že žáci studium vzdají a odejdou ze školy (Nilsson & Axelsson, 2013).

S cílem zlepšit efektivitu učitelů v péči o různé potřeby žáků devět z deseti vzdělávacích systémů vytvořilo rámec kvalifikací pro přípravné vzdělávání učitelů (viz také obrázek I.4.3). Finsko je jedinou zemí bez takového rámce. Téměř ve všech ostatních vzdělávacích systémech se rámce kompetencí vztahují na všechny učitele ve školách a zahrnují kompetence související s rozvíjením jejich schopnosti porozumět různým studijním potřebám žáků (migrantů) a pomoci jim. Výjimkou je Francie, která se zaměřuje na učitele moderních jazyků a jejich dovednosti související s výukou francouzštiny jako cizího nebo druhého jazyka.

V osmi vzdělávacích systémech (Německo – Braniborsko, Španělsko – Katalánsko, Francie, Itálie, Rakousko, Portugalsko, Slovinsko a Spojené království – Anglie) rámce kompetencí učitelů zahrnují zvláštní zaměření na zlepšování dovedností učitelů souvisejících s výukou žáků-migrantů. Ale zatímco rámce kompetencí v Německu, ve Španělsku, v Itálii, v Rakousku a ve Spojeném království (Anglie) se spíše obecně zmiňují o tom, že je třeba, aby byli učitelé obeznámeni s interkulturním rozměrem a získali schopnost vyučovat v různorodých multikulturních a jazykově různorodých třídách (viz také oddíl II.2.3 o vzdělávání učitelů), v Portugalsku a ve Slovinsku zdůrazňují specifické kompetence učitelů, které také zohledňují komplexnější potřeby žáků-migrantů.

V **Portugalsku** dovednosti zdůrazněné v „Profesním profilu učitelů v preprimárním, primárním a sekundárním vzdělávání“ vyzdvihují úlohu učitelů při vytváření inkluzivního školního prostředí, přispívají ke kvalitě integrace v rámci vzdělávacího procesu a zajišťují pohodu žáků stejně jako rozvoj všech aspektů jejich individuální a kulturní identity. Od učitelů se také očekává, že budou identifikovat

a respektovat kulturní a osobnostní rozdíly mezi jednotlivými žáky (a dalšími členy vzdělávací komunity), přičemž budou oceňovat různé znalosti a kultury a bojovat proti vyloučení a diskriminaci. Pokud jde o výuku a učení, učitelé by se měli naučit používat různé pedagogické strategie, které usnadní žákům dosahování úspěchů a cílů na základě sociokulturního rámce rozmanitosti a zohlední aspekty související s osobními, kulturními a sociálními kontexty a životy žáků.

Ve **Slovinsku** odkazují kritéria pro akreditaci vzdělávacích programů pro učitele na rozvoj jejich kompetencí při plnění efektivních individualizovaných a diferencovaných vzdělávacích úkolů, identifikaci žáků s dalšími vzdělávacími potřebami a navázání spolupráce mezi pedagogickými pracovníky v reakci na tyto potřeby. Mezi další zmíněné kompetence patří podpora bezpečného a podnětného prostředí pro vzdělávání žáků, díky němuž se cítí přijímání a oceňování navzdory své odlišnosti, a povzbuzování žáků k pěstování pozitivních postojů chápáním a respektováním společenského, kulturního, jazykového a náboženského původu a dalších osobních okolností.

Konečně, ve Švédsku je hlavním cílem kvalifikačních rámců pro přípravné vzdělávání učitelů rozvoj jejich schopností porozumět potřebám všech žáků včetně migrantů a využívat a vyhodnocovat vhodné metody výuky a podporovat všechny žáky při dosahování definovaných vzdělávacích cílů.

Nejvyšší orgány školské správy jsou také schopny pomoci učitelům zlepšit jejich schopnost reagovat na různé potřeby žáků-migrantů prostřednictvím aktivit dalšího vzdělávání (viz také obrázek I.4.4). Osm vzdělávacích systémů (Německo – Braniborsko, Španělsko – Katalánsko, Francie, Itálie, Rakousko, Slovinsko, Finsko a Švédsko) zajišťuje aktivity dalšího vzdělávání v této oblasti. Šest z nich (Německo – Braniborsko, Španělsko – Katalánsko, Itálie, Slovinsko, Finsko a Švédsko) také poskytuje aktivity dalšího vzdělávání, jejichž cílem je zvýšit povědomí učitelů o socioemocionálních a studijních potřebách migrantů.

V **Německu (Braniborsko)** i ve **Finsku** slouží aktivity dalšího vzdělávání všem učitelům. Kromě otázek týkajících se sociální a kulturní rozmanitosti se zaměřují na témata jako znevýhodnění v oblasti učení a možnosti pedagogické podpory i na jednání se žáky-migranty, kteří mohli utrpět trauma.

Podobně aktivity dalšího vzdělávání organizované nebo podporované nejvyššími orgány školské správy ve **Španělsku (Katalánsko)** se zaměřují na rozmanitost, začleňování, jazykové kompetence i na sociálně-jazykovou podporu při procesu přijímání a v běžných třídách, tj. s přihlédnutím k osobním, emocionálním i sociálním prvkům, které ovlivňují proces učení jazyků ve vícejazyčných kontextech.

V **Itálii** si Národní plán pro aktivity dalšího vzdělávání 2016–2019 klade za cíl posílit schopnost učitelů podporovat náboženský pluralismus, úctu ke všem a posílení jejich postavení. Navrhované aktivity dalšího vzdělávání se mimo jiné zaměřují na vztahové aspekty, jako je zvyšování efektivity vztahů mezi školami a rodinami migrantů i vztahů mezi vrstevníky.

Ve **Slovinsku** i ve **Švédsku** se kromě obecných dovedností učitelů za účelem zajištění toho, aby nově přichozí žáci-migranti uspěli ve škole, činnosti dalšího vzdělávání organizované nebo podporované nejvyššími orgány zaměřují na schopnost učitelů přemýšlet o svých vlastních postojích a přístupech k rozvoji a učení žáků-migrantů. Ve **Slovinsku** má projekt v oblasti sociální, emocionální a interkulturní výuky pro učitele a žáky podporovaný EU za cíl podpořit začleňování a rozvíjet tolerantnější a nediskriminační vzdělávací prostředí pro všechny žáky. Ve **Švédsku** jedna z aktivit dalšího vzdělávání usiluje o zlepšení dovedností učitelů při řešení následků všech traumatických zkušeností, které mohou ovlivnit učení žáků.

Aktivity dalšího vzdělávání podporované nejvyššími orgány školské správy ve Francii a v Rakousku mají však užší zaměření na jazyky, včetně hodnocení jazykových kompetencí a výuky vyučovacího jazyka jako druhého jazyka. V Portugalsku se hlavní pozornost zaměřuje na interkulturní vzdělávání (viz také oddíl II.2.3 o vzdělávání učitelů).

Většina z výše uvedených aktivit dalšího vzdělávání je dostupná všem učitelům a je nepovinná, s výjimkou Itálie, kde účast povinná je, a Francie, kde je podmínkou pro všechny učitele pracující v přípravných třídách.

Konečně, ve Spojeném království (Anglie) neexistují žádné aktivity dalšího vzdělávání, které by byly speciálně organizovány nebo podporovány nejvyššími orgány školské správy s cílem rozvíjet kompetence učitelů při plnění specifických vzdělávacích potřeb žáků-migrantů.

Kromě vzdělávání učitelů je dalším dobrým zdrojem podpory pro učitele při řešení potřeb migrantů ve školách dostupnost asistentů pedagoga (Sinkkonen & Kyttälä, 2014, Trasberg & Kond, 2017). Z deseti vzdělávacích systémů jsou asistenti pedagoga obvykle využíváni pouze ve Španělsku (Katalánsko). Tito pracovníci přispívají k zajištění nejen studijního pokroku žáků-migrantů, ale také k jejich celkovému pocitu pohody ve škole.

Ve Španělsku (Katalánsko) existují dva druhy podpůrných učitelů, a to tutoři v přijímacích třídách a učitelé poskytující jazykovou i sociální podporu. Oba typy těchto odborníků mají stejný status jako ostatní učitelé a plní různé role. V rámci přípravných tříd pracují zejména na koordinaci činností souvisejících s počátečním hodnocením a přípravou individuálních studijních plánů pro nově přichozí žáky-migranty, řízení přípravných tříd včetně určení nejvhodnějších metod výuky a učení, na podpoře vzdělávání, podpoře interkulturního vzdělávání, spolupracují s odborníky v oblasti vzdělávacích služeb a účastní se setkání pedagogických týmů i hodnotících schůzek s cílem zajistit náležitou pozornost potřebám nově přichozích žáků-migrantů. Učitelé jazyka a sociální podpory mohou být nasazeni jako další pracovníci ve školách s podílem žáků-migrantů vyšším, než je obvyklé, s cílem podpořit přístup integrující jazykovou a předmětovou výuku. Pomáhají podporovat účast žáků-migrantů na všech činnostech školy včetně mimoškolních aktivit a pomáhají žákům při budování jejich rozmanitých identit.

Ve Slovinsku neexistují žádné předpisy/doporučení na nejvyšší úrovni, které by pomáhaly učitelům s integrací žáků-migrantů do škol. Každá třída v základním a vyšším sekundárním vzdělávání má však učitele, který je zodpovědný za koordinaci všech učitelů, kteří vyučují své třídy, a poskytuje podporu výuky i všeobecnou podporu všem žákům, včetně pomoci při sociálním začleňování.

### II.3.4. Podpora celoškolského přístupu

Vedle vzdělávání a podpory poskytované učitelům je rozhodující celoškolský přístup, který zahrnuje ředitele škol, rodiče nebo opatrovníky a místní komunitu, aby bylo možné plnit komplexní potřeby žáků-migrantů ve školách. Celoškolský přístup je všeobecně uznáván jako nezbytný nejen pro podporu studijních úspěchů žáků, ale také pro podporu jejich celkové pohody (např. Weare, 2002, Cefai et al., 2014, Hunt et al., 2015).

Ředitelé škol mohou hrát důležitou roli při podpoře celoškolského přístupu, který je zaměřen na komplexní potřeby žáků-migrantů (viz také obrázek I.4.8). Devět z deseti zkoumaných vzdělávacích systémů se ve svých předpisech/doporučeních nejvyšší úrovně zabývá rolí ředitelů škol nebo poskytuje aktivity dalšího vzdělávání a poradenské materiály zaměřené speciálně na ředitele. Spojené království (Anglie) je jediným vzdělávacím systémem, kde se nejvyšší orgány podporou celoškolského přístupu prostřednictvím speciálních aktivit dalšího vzdělávání nebo poradenství nezabývají.

Švédsko je jediným vzdělávacím systémem, kde je kladen zvláštní důraz na zvyšování povědomí ředitelů škol o socioemocionálních potřebách.

Švédská Národní agentura pro vzdělávání spolupracovala se společností *Save the Children* na přípravě vzdělávacího programu v oblasti péče o traumatizované osoby pro ředitele škol a další zaměstnance v přímém kontaktu s nově přichozími žáky-migranty. Vychází ze zprávy dětského ombudsmana, která uvádí, že je třeba posílit zdraví nově přichozích žáků-migrantů, aby bylo možné čelit rostoucím problémům duševního zdraví. Například traumatické zážitky, které ovlivňují učení žáků, musí být rozpoznávány a řešeny ve škole. Za tímto účelem se v roce 2018 uskutečnilo 33 vzdělávacích programů v povinném a vyšším sekundárním vzdělávání po celé zemi. Péče o traumatizované osoby staví na poslání škol vytvořit bezpečné prostředí pro učení a rozvoj prostřednictvím podpory dospělých a dobrých vztahů. Poskytuje zaměstnancům škol hlubší znalosti a pochopení chování a přístupů, které mohou podpořit žáky, kteří byli vystaveni silnému stresu, včetně chronického stresu a traumatických zkušeností.

Zbývající vzdělávací systémy zdůrazňují další aspekty role ředitelů škol. V Rakousku i ve Finsku jsou k dispozici aktivity dalšího vzdělávání a poradenské materiály, které posilují dovednosti ředitelů škol v oblasti řízení kulturní rozmanitosti a v případě Finska také v řízení vícejazyčných škol.

Ve Francii i ve Slovinsku oficiální dokumenty, a v případě Slovinska i aktivity dalšího vzdělávání, zdůrazňují úlohu ředitelů škol při organizování výuky žáků-migrantů, podporují začleňování a zajišťují podporu vzdělávání. Zdůrazňují také odpovědnost ředitelů škol za navázání vztahů a spolupráce mezi rodiči/rodinami žáků-migrantů a školami. Navíc ve Slovinsku pořádá Národní škola pro řízení ve školství setkání a konzultace pro ředitele škol s cílem diskutovat, vyměňovat si názory a sdílet zkušenosti o různých tématech, včetně usnadnění integrace dětí migrantů.

V Německu (Braniborsko), Španělsku (Katalánsko), Itálii a Portugalsku se oficiální dokumenty, aktivity dalšího vzdělávání a poradenské materiály cílí na ředitele škol zaměřují zejména na vyučovací jazyk a téma interkulturního vzdělávání.

Zapojení rodičů a opatrovníků do práce školy je stejně důležité jako poskytování vzdělávání a další podpory v reakci na různé potřeby žáků-migrantů (Trasberg & Kond, 2017, viz také obrázek I.3.10). Také bylo zjištěno, že sociální integrace rodičů má silný pozitivní dopad na studijní výsledky dětí a jejich adaptaci na školní systém (Sinkkonen & Kyttälä, 2014).

Předpisy/doporučení nejvyšší úrovně ve všech vzdělávacích systémech, kromě Spojeného království (Anglie), se zabývají zapojením rodičů žáků-migrantů do vzdělávání jejich dětí. Oblasti zapojení jsou nejrozsáhlejší ve Španělsku (Katalánsko) a ve Slovinsku, kde se doporučuje, aby školy a učitelé spolupracovali s rodiči, a to nejen pokud jde o studijní podporu, ale také o psychosociální záležitosti.

Ve **Španělsku (Katalánsko)** školský úřad poskytuje pestrou škálu příruček a nástrojů, které školám pomáhají přivítat rodiny nově přichozích žáků-migrantů. Patří mezi ně plány přijímání, které mají být vypracovány každou školou, uvítací dopis, který rodinám slibuje podporu vzdělávání jejich dětí, a individuální vzdělávací plány. Kromě toho „místní vzdělávací plány“ zahrnují aktivity pro rodiny migrantů, které jim a jejich dětem pomáhají v procesu adaptace. Plány zahrnují také informace o vzdělávacím systému a opatřeních, jejichž cílem je podpořit rodiče v pomoci dětem dosáhnout studijního úspěchu. Ministerstvo školství společně s Konsorciem pro jazykovou normalizaci a Ministerstvem práce, sociálních věcí a rodiny dále organizují „Workshopy o jazyce a sociální integraci rodin ve vzdělávacím prostředí“. Jejich cílem je podporovat a zlepšovat učení a používání katalánského jazyka rodiči nově přichozích žáků. Jejich cílem je také pomoci rodinám sledovat pokrok jejich dětí a podílet se na každodenním životě školy a posilovat soužití a sociální soudržnost ve škole. Psychosociální podpora je v případě potřeby poskytována prostřednictvím poradenských týmů v oblasti jazyka, interkulturality a sociální soudržnosti (ELIC). Tyto týmy podporují učitele a školy v reakci na rozmanitost žáků a uspokojování speciálních vzdělávacích potřeb, které mají. Poskytují také podporu rodinám. Poradenské týmy koordinují svou činnost s místními sociálními a zdravotnickými službami, aby poskytly koordinovanou péči žákům a rodinám, které ji potřebují.

Ve **Slovinsku** oficiální pokyny pro integraci žáků-migrantů zdůrazňují, že školy by měly rodiče informovat o jejich právech a povinnostech. Měly by uvést rodiče do slovinského vzdělávacího systému a zároveň jim pomoci pochopit očekávání škol. Rodiče by měli být přizváni k účasti na životě a práci školy, měli by mít možnost učit se slovinsky spolu se svými dětmi a být nasměrováni na nejbližší instituce poskytující tyto programy. Měly by jim být také nabídnuty různé aktivity pro budování vztahů (např. společná účast v úvodních přípravných třídách před zahájením školní docházky). Kromě toho mohou školy pomoci s překlady, mohou sestavovat brožury pro rodiče, podporovat rodinné čtení pro rodiče a jejich děti, umožnit účast na různých aktivitách ve vzdělávacích institucích (prezentace o různých profesích, přednášky o jazyce, zvycích, tradicích, tanci atd.) a pořádat tematická setkání pro děti a rodiče v knihovnách. Programové pokyny pro poradenskou službu upřesňují, že školští poradci odpovídají za pedagogickou, psychologickou a sociální poradenskou činnost. Školní poradci poskytují rodičům informace o fyzickém, kognitivním, socioemocionálním vývoji jejich dětí, aby byli schopni rozpoznat různá chování. Může se jednat o preventivní opatření nebo o intervenční účely, a pokud je to nutné, poradci poskytují podporu samotným rodičům. Pro rodiče rovněž organizují, koordinují a vedou přednášky a workshopy na různá témata.

V Německu (Braniborsko), v Itálii, ve Francii a v Rakousku se oficiální dokumenty týkající se zapojení rodičů žáků-migrantů zaměřují především na studijní záležitosti, zejména na informace, které jim mají být poskytnuty, když jejich děti nastoupí do školy. Ve všech čtyřech vzdělávacích systémech jsou školy povinny informovat rodiče o všeobecných pedagogických cílech i o cílech v jednotlivých předmětech. Měly by jim sdělit, jaké druhy podpory jsou k dispozici, a také je informovat o pokrocích

ve vzdělávání jejich dětí. Účelem je povzbudit rodiče, aby měli pozitivní postoj k výchově svých dětí s cílem navázat partnerství mezi školami a rodiči.

Pro usnadnění tohoto procesu poskytují nejvyšší orgány školské správy ve všech čtyřech vzdělávacích systémech materiály ve formě tištěných nebo on-line brožur pro rodiče v různých jazycích, a doporučují, aby školy spolupracovaly s tlumočníky a kulturními mediátory. V **Německu** navíc oficiální dokumenty Stálé konference ministrů školství a kultury doporučují rodinné vzdělávání jako užitečný prvek pro posílení vzdělávacích kompetencí rodičů a pro podporu celé rodiny s ohledem na vzdělávání jejich dětí.

Ve **Francii** a v **Itálii** jsou poskytovány praktické vzdělávací kurzy na podporu rodičů žáků-migrantů pro rozvíjení jejich dovedností v jazyce hostitelské země a zlepšování jejich znalostí o způsobu práce školy a jejich očekávání jak od žáků, tak od rodičů.

V Portugalsku, ve Finsku a ve Švédsku odkazují oficiální dokumenty na toto téma všeobecněji. V těchto vzdělávacích systémech se doporučuje, aby školy informovaly a aktivně zapojovaly rodiče žáků-migrantů do vzdělávání jejich dětí. V Portugalsku se oficiální dokumenty zaměřují na celé rodiny, včetně rodičů žáků-migrantů, a povzbuzují je k účasti v řídicích orgánech škol.

Kromě významu, který se přikládá zapojení rodičů žáků-migrantů do podpory vzdělávání a celkového rozvoje jejich dětí, je dalším tématem, které je ve výzkumné literatuře důsledně zdůrazňováno, spolupráce mezi školami a dalšími odborníky i organizacemi mimo školu, jako jsou například sociální a zdravotní služby, nevládní organizace, jazykové školy, kulturní společnosti atd. (např. Reakes, 2007, Ricucci, 2008, Sinkkonen & Kyttälä, 2014, Trasberg & Kond, 2017).

Předpisy/doporučení v pěti z deseti vzdělávacích systémů (Německo – Braniborsko, Španělsko – Katalánsko, Itálie, Portugalsko a Slovinsko) povzbuzují školy a učitele, aby úzce spolupracovali se členy místní komunity na podpoře integrace žáků-migrantů ve škole. Španělsko (Katalánsko) je jediným z těchto vzdělávacích systémů, který zdůrazňuje význam spolupráce s místními organizacemi nejen s ohledem na integraci migrantů do škol, ale také na potřeby psychosociální podpory.

Potřeba usnadnit spolupráci mezi různými složkami vzdělávací komunity je zakotvena ve školském zákoně **Katalánska**. Jak bylo vysvětleno výše, „místní vzdělávací plány“ podporují spolupráci mezi školami a místní komunitou s cílem usnadnit integraci žáků-migrantů a jejich rodičů. Za tímto účelem se provádí mnoho různých iniciativ, od opatření na podporu vzdělávání až po interkulturní aktivity, včetně interkulturních konferencí, osvětových aktivit otevřených vzdělávací komunitě, workshopů o přibězích, které odrážejí kulturní rozmanitost, konferencí o jazykové rozmanitosti atd. „Místní vzdělávací plány“ mají důležitou funkci také při vytváření sítí odborníků poskytujících psychosociální podporu v rámci počátečního přijímání žáků-migrantů i podporu soužití a inkluze ve školách obecně.

V Německu (Braniborsko), v Itálii, v Portugalsku a ve Slovinsku oficiální dokumenty zdůrazňují důležitost spolupráce mezi školami a místní komunitou při podpoře začleňování žáků-migrantů, včetně jejich sociální integrace. V těchto čtyřech vzdělávacích systémech jsou například školy vybízeny ke spolupráci s místními komunitními partnery jak při rozvíjení jazykových i všeobecných podpůrných opatření pro učení, tak i při pořádání mimoškolních aktivit (zejména sportovních a kulturních), které mohou zapojovat i rodiče/rodiny žáků-migrantů.

V Rakousku a ve Finsku se oficiální dokumenty týkající se spolupráce ve školách nezaměřují speciálně na žáky-migranty, ale obecněji doporučují, aby školy spolupracovaly s místní komunitou, aby se zvýšila kvalita škol.

Ve Francii, ve Švédsku a ve Spojeném království (Anglie) neexistují žádné oficiální dokumenty, které by školy a učitele povzbuzovaly ke spolupráci s místní komunitou.



## Shrnutí

Toto shrnutí poskytuje přehled hlavních zjištění této kapitoly a vyzdvihuje vzdělávací systémy s nejrozsáhlejšími politikami v každé tematické oblasti, jimiž jsou řešení komplexních potřeb žáků, podpora učitelů při přijímání komplexního přístupu k dítěti a podpora celoškolního přístupu ke komplexním potřebám žáků-migrantů (viz obrázek II.3.2).

Při řešení komplexních potřeb žáků-migrantů výsledky ukazují, že v oblasti počátečního hodnocení oficiální dokumenty ve Španělsku (Katalánsko), v Portugalsku, ve Finsku a ve Švédsku podporují komplexnější přístup, který se nezaměřuje pouze na studijní dovednosti (kompetence v jazyce výuky, stejně jako v jiných oborech), ale řeší i socioemocionální potřeby. Ve většině zbývajících vzdělávacích systémů, kde se oficiální dokumenty zabývají počátečním hodnocením nově přichozích žáků-migrantů, je kladen důraz na kompetence žáků v jazyce výuky (Německo – Braniborsko, Itálie, Rakousko a Spojené království (Anglie, i když posouzení znalostí angličtiny jako dalšího jazyka přestává být od školního roku 2018/19 požadavkem)). Ve Francii jsou však zohledněny i kompetence v jiných klíčových oblastech, například v matematice.

Tam, kde je průběžné hodnocení žáků-migrantů speciálně řešeno v oficiálních dokumentech, se zaměřuje téměř výhradně na jazykové kompetence žáků. Španělsko (Katalánsko) je jediným vzdělávacím systémem, v němž jsou zohledňovány také sociální a interpersonální dovednosti.

Kromě podpory vzdělávání poskytované všem žákům s dalšími vzdělávacími potřebami (zejména prostřednictvím diferencovaných a individualizovaných výukových a vzdělávacích programů) podporují špičkové vzdělávací instituce ve Španělsku (Katalánsko), ve Francii, v Itálii, v Portugalsku a ve Slovinsku některá cílená opatření na podporu učení a pokroku žáků-migrantů. Avšak pouze Španělsko (Katalánsko) a Portugalsko se zabývají aspekty učení, které přesahují kognitivní funkce, například sociálními potřebami a motivací. V Německu (Braniborsko), v Rakousku, ve Finsku a ve Švédsku se podpůrná opatření nezaměřují výhradně na žáky-migranty, ale jsou dostupná všem žákům, kteří potřebují podporu při učení.

V souvislosti s mimoškolními aktivitami je podpora vzdělávání žáků-migrantů prosazována nejvyššími orgány školské správy ve Španělsku (Katalánsko), ve Francii, v Itálii, ve Slovinsku a ve Švédsku. Pouze Španělsko (Katalánsko), Itálie a Švédsko však zdůrazňují úlohu mimoškolních aktivit v sociální integraci žáků-migrantů.

Socioemocionální kompetence žáků-migrantů jsou zahrnuty do národních vzdělávacích programů v sedmi vzdělávacích systémech. Finsko je však jediným vzdělávacím systémem, v němž jsou považovány za průřezové kompetence, které je třeba vyučovat napříč celým kurikulem. Ve dvou vzdělávacích systémech mají být socioemocionální kompetence podporovány prostřednictvím určitých předmětů (Španělsko – Katalánsko a Slovinsko), zatímco jinde je rozvoj těchto kompetencí obecným cílem vzdělávání a školy musí najít vhodné prostředky k jeho dosažení (Francie, Rakousko, Portugalsko a Spojené království – Anglie).

Psychosociální podpora jako nápravné opatření je do jisté míry řešena v oficiálních dokumentech všech vzdělávacích systémů s výjimkou Německa (Braniborsko). Kromě psychosociální podpory, která má být poskytnuta všem žákům, vytvořily nejvyšší orgány školské správy ve Španělsku (Katalánsko), v Rakousku, ve Finsku a ve Švédsku politiky a praktická opatření, která zajistí, že psychosociální podpora bude přizpůsobena potřebám žáků-migrantů.

Výše uvedené výsledky ukazují, že v některých diskutovaných oblastech uplatňují nejvyšší orgány školské správy komplexní přístup k dítěti ve **Španělsku (Katalánsko)**, v **Portugalsku**, ve **Finsku** a ve **Švédsku** (viz obrázek II.3.2). Ve Španělsku (Katalánsko) jsou v oficiálních dokumentech zabývajících se průběžným hodnocením zohledňovány sociální a interpersonální potřeby, zatímco opatření na podporu vzdělávání a mimoškolní aktivity zahrnují sociální a motivační aspekty. Psychosociální podpora je také přizpůsobena potřebám žáků-migrantů. V Portugalsku oficiální dokumenty zabývajících se počátečním hodnocením zdůrazňují význam hodnocení nejen teoretických znalostí nově příchozích žáků-migrantů, ale také jejich socioemocionální pohody. Na to by měla navazovat podpora vzdělávání, která by splnila všechny tyto potřeby. V oficiálních dokumentech ve Finsku a Švédsku je rovněž zdůrazňována nutnost počátečního hodnocení, které by zohledňovalo socioemocionální potřeby. Oba vzdělávací systémy dále podporují socioemocionální pohodu žáků-migrantů buď podporou výuky socioemocionálních kompetencí jako průřezových (Finsko), nebo poskytováním cílené psychosociální podpory (Finsko a Švédsko).

Vzdělávání a podpora pro učitele, pokud jde o zavádění komplexního přístupu k dítěti v rámci integrace žáků-migrantů, jsou zahrnuty do kompetenčního rámce pro přípravné vzdělávání učitelů v sedmi z devíti vzdělávacích systémů, kde tento rámec existuje (Německo – Braniborsko, Španělsko – Katalánsko, Francie, Itálie, Rakousko, Portugalsko a Slovinsko). Zvláštní pozornost je věnována kompetencím učitelů souvisejícím s výukou žáků-migrantů. Holističtější potřeby žáků-migrantů jsou však řešeny v rámci kompetencí učitelů pouze v Portugalsku a ve Slovinsku. Ve Švédsku a ve Spojeném království (Anglie) je hlavním cílem kompetenčních rámců pro přípravné vzdělávání učitelů rozvoj jejich schopností porozumět potřebám všech žáků, včetně žáků-migrantů.

Nejvyšší orgány školské správy v Německu (Braniborsko), ve Španělsku (Katalánsko), v Itálii, ve Slovinsku, ve Finsku a ve Švédsku organizují nebo podporují aktivity dalšího vzdělávání, jejichž cílem je zvýšit povědomí učitelů a jejich kompetence při řešení nejen studijních, ale i sociálních potřeb žáků-migrantů. Jinak se aktivity dalšího vzdělávání zaměřují na oblast jazyků ve Francii a Rakousku a na oblast interkulturního vzdělávání v Portugalsku.

Asistenti pedagoga mohou učitelům ve třídě pomoci s integrací žáků-migrantů do školy. Systematicky jsou však využíváni pouze ve Španělsku (Katalánsko). Tito pracovníci přispívají k prosazování komplexních potřeb žáků-migrantů, včetně jejich studijního pokroku i jejich socioemocionální pohody. Ve Slovinsku neexistují žádné předpisy/doporučení nejvyšší úrovně týkající se využívání asistentů pedagoga. Každá třída v základním a vyšším sekundárním vzdělávání má však třídního učitele, který má rovněž za úkol pomáhat žákům se sociálním začleňováním ve škole.

Z výše uvedených výsledků je patrné, že nejvyšší orgány školské správy v **Německu (Braniborsko)**, ve **Španělsku (Katalánsko)**, v **Itálii**, v **Portugalsku**, ve **Slovinsku**, ve **Finsku** a ve **Švédsku** podporují schopnost svých učitelů přijmout komplexní přístup k dítěti tím, že tento aspekt zdůrazní buď prostřednictvím rámce kompetencí pro přípravné vzdělávání učitelů (Portugalsko a Slovinsko), nebo prostřednictvím aktivit dalšího vzdělávání (viz obrázek II.3.2). Ve Španělsku (Katalánsko) se asistenti pedagoga využívají také k podpoře studijního pokroku žáků-migrantů i jejich socioemocionální pohody.

Devět z deseti vzdělávacích systémů (s výjimkou Spojeného království – Anglie) se zabývá rolí a povinnostmi ředitelů škol v kontextu celoškolského přístupu k naplňování komplexních potřeb žáků-migrantů. Týchž devět vzdělávacích systémů zajišťuje aktivity dalšího vzdělávání se stejným účelem. Pouze Švédsko však prosazuje speciální vzdělávání pro ředitele škol s cílem zvýšit jejich povědomí o žácích, kteří zažili psychosociální problémy, jako je silný stres nebo trauma.

Spolupráce s rodiči nebo rodinami žáků je nezbytná pro zajištění úspěšné integrace žáků-migrantů, což potvrzují i oficiální dokumenty všech vzdělávacích systémů s výjimkou Spojeného království (Anglie). Oblast zapojení rodičů je nejrozsáhlejší ve Španělsku (Katalánsko) a ve Slovinsku, kde se doporučuje, aby školy a učitelé spolupracovali s rodiči nejen na otázkách vzdělávání, ale také na řešení celého spektra zdravotních, socioemocionálních otázek a potřeb, které mohou mít vliv na rozvoj žáků a jejich pokrok ve škole.

S ohledem na podporu komplexních potřeb žáků-migrantů, oficiální dokumenty v Německu (Braniborsko), ve Španělsku (Katalánsko), v Itálii, v Rakousku, v Portugalsku, ve Slovinsku a ve Finsku vybízejí školy, aby spolupracovaly s dalšími odborníky a místními organizacemi (například sociálními a zdravotními službami, nevládními organizacemi atd.). Význam této spolupráce pro podporu nejen studijního rozvoje a pokroku žáků-migrantů, ale i jejich psychosociálních potřeb, je však řešen pouze ve Španělsku (Katalánsko).

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že nejvyšší orgány školské správy pouze ve **Španělsku (Katalánsko)**, ve **Slovinsku** a ve **Švédsku** podporují celoškolský přístup v rámci komplexního přístupu k dítěti, s ohledem na alespoň jednu z diskutovaných politik/opatření (viz obrázek II.3.2). Ve Švédsku se to týká oblasti vedení škol, ve Slovinsku se jedná o zapojení rodičů a ve Španělsku (Katalánsko) o zapojení rodičů a spolupráci s místními organizacemi.

**Obrázek II.3.2: Politiky související s komplexním přístupem k dítěti ve školách, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**

Vzdělávací systémy s:	Řešení komplexních potřeb žáků	Podpora učitelů v přijímání komplexního přístupu k dítěti	Podpora celoškolského přístupu ke komplexním potřebám žáků-migrantů
komplexními politikami	ES (Katalánsko), PT, FI, SE	DE (Braniborsko), ES (Katalánsko), IT, PT, SI, FI, SE	ES (Katalánsko), SI, SE
politikami pro určité oblasti	DE (Braniborsko), FR, IT, AT, SI, UK-ENG	FR, AT, UK-ENG	DE (Braniborsko), FR, IT, AT, PT, FI
žádnými předpisy/doporučeními nejvyšší úrovně			UK-ENG

Zdroj: Eurydice.

**Poznámky k jednotlivým zemím**

**Spojené království (ENG):** Od roku 2018/19 již není nadále vyžadováno hodnocení znalostí angličtiny jako dalšího jazyka.



## II.4: ZÁVĚRY

---

Druhá část této zprávy analyzovala politiky a opatření nejvyšší úrovně v deseti vzdělávacích systémech týkající se záležitostí, které přímo souvisejí s integrací žáků-migrantů do škol. Patří sem počáteční hodnocení znalostí a dovedností nově příchozích žáků-migrantů, výuka a učení vyučovacího i domácího jazyka (jazyků), rozvoj studijních i socioemocionálních dovedností žáků, poskytování interkulturního vzdělávání, podpora učitelů a ředitelů škol a zapojení rodičů i širší školní komunity.

Pro analytické účely byly tyto aspekty zkoumány ve vztahu ke dvěma zastřešujícím dimenzím – jazykové a kulturní rozmanitosti a přístupu k naplňování potřeb žáků-migrantů. Přestože byly tyto dvě dimenze analyzovány odděleně, neznamená to, že je některá z nich důležitější než druhá, nebo že jedna může být vynechána. Jsou to dvě strany téže mince.

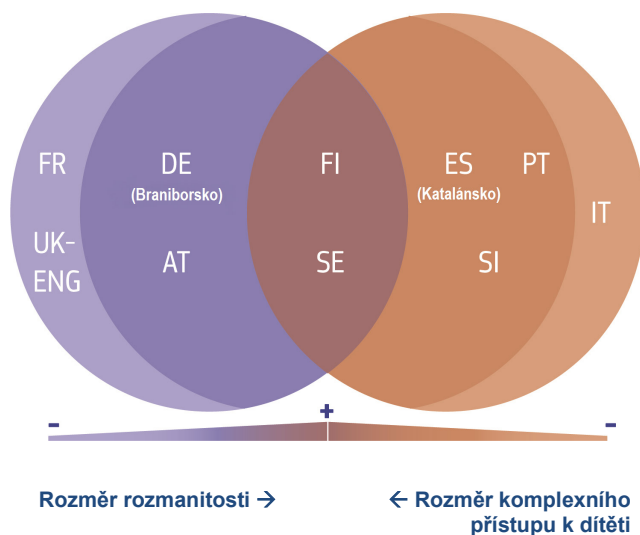
Byla představena široká škála odborné literatury založené na výzkumech, která zdůrazňuje význam každé zkoumané oblasti. Je tedy zřejmé, že k tomu, aby bylo možné komplexně a systematicky řešit integraci žáků-migrantů do škol, je třeba věnovat zvýšenou pozornost všem oblastem.

Je třeba poznamenat, že obecný kontext, v němž vzdělávací systémy fungují, má nepochybně vliv na povahu politik a opatření, která jsou předmětem zkoumání na nejvyšší úrovni. Kontextové faktory zahrnují politické priority vlád, země původu migrantů a také specifické charakteristiky daného vzdělávacího systému, jako je stupeň (de)centralizace. V této analýze však nebylo možné všechny tyto kontextové faktory zohlednit.

Obrázek II.4.1, který představuje přehled výsledků analýzy, znázorňuje důraz, který kladlo všech deset vzdělávacích systémů na dvě hlavní dimenze – jazykovou a kulturní rozmanitost a komplexní přístup k dítěti. Finsko a Švédsko se vyznačují tím, že věnují velkou pozornost oběma dimenzím. S ohledem na dimenzi rozmanitosti vyvinuly oba vzdělávací systémy specifický plán výuky vyučovacího jazyka jako dalšího/druhého jazyka. Podle tohoto programu může postupovat každý žák po celou dobu svého školního vzdělávání. Oba vzdělávací systémy také vytvořily kurikulum pro výuku domácích jazyků. Ve Švédsku jsou domácí jazyky žáků součástí komplexního procesu hodnocení, který každý nově příchozí žák-migrant podstoupí při zahájení školní docházky. Ve Finsku se toto vyučování koná v rámci vzdělávacího programu, který podporuje vícejazyčnost pro všechny žáky a zvyšuje jazykové povědomí žáků. Někteří učitelé domácích jazyků jsou narozeni ve Finsku nebo ve Švédsku a získávají zde vzdělání. Kromě toho orgány veřejné správy na místní úrovni poskytují nabídku učitelů domácího jazyka. A konečně, interkulturní vzdělávání má silné postavení v kurikulu obou zemí – jako zastřešující princip ve Švédsku a jako průřezové téma ve Finsku. V této oblasti byly v roce 2018 poskytnuty zvláštní finanční prostředky na pořádání kurzů dalšího vzdělávání zaměřených na kulturní rozmanitost, včetně interkulturního vzdělávání.

Finsko i Švédsko mají také velmi obsáhlé politiky a opatření týkající se komplexního přístupu k dítěti. Vycházejí z holistického přístupu (tj. uspokojování studijních i socioemocionálních potřeb nově příchozích žáků-migrantů) k počátečnímu hodnocení a zdůrazňují, že psychosociální podpora nabízená ve školách by měla být zaměřena na specifické potřeby žáků-migrantů. Ve Švédsku oficiální dokumenty doporučují, aby byla dodatečná podpora vzdělávání a podpora sociální integrace poskytována prostřednictvím mimoškolních aktivit, zatímco finské kurikulum považuje rozvoj socioemocionálních dovedností za průřezovou kompetenci. Finské i švédské nejvyšší orgány v oblasti vzdělávání organizují nebo podporují aktivity dalšího vzdělávání zaměřené na zlepšování schopnosti svých učitelů realizovat v těchto oblastech komplexní přístup k dítěti. Ve Švédsku existuje kurz dalšího vzdělávání, jehož cílem je zvýšit povědomí ředitelů škol o komplexních potřebách žáků-migrantů.

**Obrázek II.4.1: Důraz politik na jazykovou a kulturní rozmanitost a komplexní přístup k dítěti, primární vzdělávání, všeobecné sekundární vzdělávání a odborné vzdělávání (ISCED 1–3), 2017/18**



Zdroj: Eurydice.

kteří vstupují do školského systému, standardizovaným způsobem hodnocení v němčině. A konečně, interkulturní výchova funguje jako průřezové téma v Německu (Braniborsko) a v Rakousku.

Na rozdíl od situace v Německu (Braniborsko) a v Rakousku nejsou politiky a opatření týkající se rozmanitosti ve Španělsku (Katalánsko) výrazné, vzdělávací systém však vyniká svým komplexním přístupem k dítěti. Důraz je zde kladen na komplexní potřeby žáků-migrantů v různých oblastech, včetně jejich počátečního a průběžného hodnocení, opatření na podporu vzdělávání poskytovaná ve třídě i mimo ni a poskytování cílené psychosociální podpory. Schopnost učitelů řešit nejen studijní, ale i socioemocionální potřeby žáků-migrantů, je navíc podporována prostřednictvím aktivit dalšího vzdělávání organizovaných nebo podporovaných nejvyššími orgány školské správy. V oficiálních dokumentech je kladen důraz na spolupráci učitelů a škol s rodiči žáků-migrantů i s místními organizacemi, aby byly naplněny studijní a socioemocionální potřeby žáků.

Z hlediska komplexního přístupu k dítěti je Španělsko (Katalánsko) následováno Portugalskem a Slovinskem. I když tyto systémy vzdělávání rovněž nevynikají, pokud jde o rozměr rozmanitosti, jejich politiky a opatření se zabývají komplexními potřebami žáků-migrantů alespoň v některých ohledech. V Portugalsku jsou socioemocionální potřeby žáků-migrantů brány v úvahu při počátečním hodnocení a poskytování následné podpory učení v běžných třídách. Kromě toho je celková pohoda žáků-migrantů, včetně jejich pocitu, že jsou přijímáni, prvkem, kterým se zabývá kompetenční rámec pro přípravné vzdělávání učitelů. Ve Slovinsku jsou kompetence učitelů související s komplexními potřebami žáků-migrantů podporovány jak prostřednictvím kompetenčního rámce pro přípravné vzdělávání učitelů, tak prostřednictvím příslušných aktivit dalšího vzdělávání učitelů. Oficiální dokumenty navíc doporučují spolupráci s rodiči na podporu studijního a socioemocionálního rozvoje a pohody žáků.

Francie a Spojené království (Anglie) vyvinuly zvláštní politiky a opatření na podporu výuky vyučovacího jazyka. Například ve Spojeném království (Anglie) se od všech učitelů očekává, že budou u všech žáků rozvíjet mluvený jazyk, čtení, psaní i slovní zásobu jako nedílnou součást každého předmětu. U žáků s angličtinou jako dalším jazykem se očekává, že učitelé naplánují možnosti výuky

Politiky a opatření v Německu (Braniborsko) a zejména v Rakousku jsou výrazné v oblasti diverzity, ale nevynikají, pokud jde o komplexní přístup k dítěti.

Nejvyšší orgány školské správy v obou vzdělávacích systémech poskytují výuku domácího jazyka, v Rakousku vyvinuli zvláštní kurikulum. V obou zemích jsou někteří učitelé domácích jazyků narození v příslušných zemích, a proto tam i získávají vzdělání. Nabídku učitelů domácího jazyka řeší veřejné orgány každé země na úrovni *spolkových zemí*. Výuka vyučovacího jazyka je navíc v obou zemích výrazně cílená. Jazykové povědomí se vyučuje jako průřezová kompetence napříč celým kurikulem a žáci si uvědomují různé lingvistické složky jazyka i to, jak funguje jeho struktura. V Rakousku musí být od roku 2018 všichni žáci (rodilí i migranti),

tak, aby jim pomohli angličtinu rozvíjet. Ve Francii národní kurikulum výslovně uvádí, že každý učitel by měl být jazykovým vzorem pro všechny žáky. Kromě toho mají nejvyšší orgány v oblasti vzdělávání definovány úrovně kompetencí pro účely průběžného hodnocení jazykových dovedností žáků-migrantů ve francouzštině.

Oficiální dokumenty v Itálii zdůrazňují důležitost vzdělávání a podpory, zejména s pomocí žáků druhé generace, kteří působí jako průvodci nebo tutoři pro nově příchozí žáky-migranty. Podporovány jsou také mimoškolní aktivity jako prostředek na podporu učení a sociální integrace žáků-migrantů, a to i prostřednictvím zapojení rodin žáků.





## GLOSÁŘ

---

### I. Definice

**Asistent pedagoga:** podpůrný pracovník (nebo plně kvalifikovaný učitel), který pomáhá učitelům ve třídě poskytovat podporu žákům.

**Celoškolní přístup:** odkazuje na kombinaci politických přístupů a iniciativ k řešení znevýhodnění ve vzdělávání, v jehož rámci se celá školní komunita (ředitelé škol, učitelé a další zaměstnanci, žáci, rodiče a rodiny) zapojuje do solidárních, společných aktivit založených na spolupráci, společně s externími zainteresovanými stranami, odborníky a službami.

**Další vzdělávání (učitelů):** označuje další vzdělávání učitelů probíhající při práci, které jim umožňuje rozšiřovat, rozvíjet a aktualizovat své znalosti, dovednosti a postoje. Může být formální i neformální a může zahrnovat jak předmětovou, tak pedagogickou složku. Nabízejí se různé formy, například kurzy, semináře, vzájemné hospitace a podpora z učitelských sítí. V určitých případech mohou aktivity dalšího vzdělávání vést k doplňujícím kvalifikacím.

**Děti a mladí lidé z prostředí migrantů:** zde odkazuje na nově přichozí/první generaci, druhou generaci nebo vracející se děti a mladé lidi-migranty. Jejich důvody k migraci (např. ekonomické nebo politické) mohou být různé, stejně jako jejich právní status – mohou to být občané, rezidenti, žadatelé o azyl, uprchlíci, nezletilé osoby bez doprovodu nebo nelegální migranti. Jejich pobyt v hostitelské zemi může být krátkodobý či dlouhodobý a mohou nebo nemusejí mít právo zapojit se do formálního vzdělávacího systému hostitelské země. Ve zprávě jsou zohledňovány děti a mladí lidé-migranti ze zemí EU i mimo ni, ale zařazeny nejsou osoby z etnických menšin, které již v hostitelské zemi žijí déle než po dvě generace (rovněž viz **Žáci-migranti**).

**Diferencované vyučování a hodnocení:** (známé také jako diferencované učení, nebo v oblasti vzdělávání jednoduše diferenciací) je vyučovací přístup, který znamená vyučování žáků s různými schopnostmi ve stejné třídě prostřednictvím různých způsobů učení, pokud jde o obsah, formulování nebo porozumění myšlenkám. Znamená také vytváření učebních materiálů a hodnotících nástrojů/materiálů, které umožní všem žákům ve třídě učit se efektivně, nezávisle na rozdílech v jejich schopnostech.

**Domácí jazyk:** je jazyk, kterým většinou mluví žáci-migranti doma. Liší se od vyučovacího jazyka používaného ve škole. Ve většině případů je domácí jazyk také prvním či mateřským jazykem žáků.

**Formativní hodnocení:** označuje hodnocení pokroku žáků v průběhu studia. Jeho hlavním cílem je identifikovat vzdělávací potřeby a odpovídajícím způsobem upravit výuku a učení. Formativní hodnocení je obvykle připravováno a zadáváno učitelům, ale může mít také formu celostátního testu.

**Individuální podpora vzdělávání:** klade si za cíl reagovat na individuální potřeby žáků, aby bylo dosaženo očekávaných výsledků učení. Staví v procesu výuky do středu zájmu žáky a snaží se poskytovat řešení šitá na míru, jež odpovídají individuálním potřebám.

**Interkulturní mediátor:** osoba, která podporuje integraci žáků-migrantů do školy. Může mít také tlumočnické a překladatelské povinnosti, například na schůzkách rodičů s učitelé a/nebo v oblasti rozvíjení vztahů mezi žáky, domovem, školou a obecněji i místní komunitou.

**Interkulturní vzdělávání (a aktivity):** podporuje pochopení různých lidí a kultur. Zahrnuje výuku, která přijímá a respektuje normalitu rozmanitosti ve všech oblastech života. Snaží se prozkoumat, přezkoumat a zpochybnit všechny formy stereotypů a xenofobie a současně podporovat rovné příležitosti pro všechny.

**Jazykové povědomí:** týká se citlivosti osoby na vědomé uvědomování si povahy jazyka a jeho úlohy v lidském životě (Donmall, 1985). Jinými slovy, lidé si mají uvědomovat, že jazyk je formálním systémem s vlastními pravidly a že jeho použití se liší podle situace a účelu (například omluva příteli versus omluva manažerovi, přesvědčování vlastního bratra versus přesvědčování úředníka místní správy).

**Kompenzační vzdělávání:** zde odkazuje na programy, které pomáhají mladým lidem ve věku povinné školní docházky, kteří z různých důvodů nikdy nenavštěvovali nebo předčasně opustili školu, aby získali rovnocenné vzdělání.

**Komplexní přístup k dítěti:** vyžaduje přijetí holistického přístupu ke vzdělávání. Znamená to vytvořit pro učení prostředí, které podporuje rozvoj nejen teoretických znalostí a dovedností, ale také socioemocionálních kompetencí a pohody jednotlivých žáků. Jeho cílem je zajistit, aby každé dítě bylo zdravé, zabezpečené, zapojené, podporované a motivované.

**Mimoškolní aktivity:** jsou aktivity probíhající ve školách nebo se školami související, ale mimo běžné vyučování a mimo pravidelný rozvrh hodin. Tyto aktivity jsou obvykle dobrovolné.

**Místní úřady:** mají odpovědnost v nižších než regionálních územních oblastech. Mohou se skládat z volených zástupců, nebo mohou být správními pobočkami centrálních úřadů.

**Monitorování:** zde odkazuje na proces shromažďování a analýzy informací za účelem kontroly fungování systému ve vztahu k cílům a normám a umožnění provedení nezbytných změn. Rozsah použitých údajů může zahrnovat například výsledky autoevaluační školy, externí zkoušky nebo jiná národní hodnocení, speciálně připravené ukazatele výkonnosti nebo výsledky mezinárodních hodnocení (včetně šetření PIRLS, TIMSS, PISA atd.).

**Nejvyšší úroveň (orgánů, řídicích dokumentů atd.):** nejvyšší úroveň orgánů odpovědných za vzdělávání v dané zemi, obvykle na národní (státní) úrovni. V případě Belgie, Německa, Španělska a Spojeného království však za všechny nebo většinu oblastí souvisejících se vzděláváním odpovídají v uvedeném pořadí *Communautés, Länder, Comunidades Autónomas* a *pověřené správní orgány*. Proto jsou tyto správní orgány považovány za orgány nejvyšší úrovně pro oblasti, za které jsou odpovědné, zatímco pro oblasti, ve kterých sdílejí odpovědnost s orgány na národní (státní) úrovni, jsou za orgány nejvyšší úrovně považovány orgány oba. Ve studii jsou politické dokumenty (tj. nařízení, doporučení, strategie, akční plány, řídicí materiály atd.) vydávané nejvyššími orgány školské správy označovány jako „oficiální dokumenty“. V závislosti na jejich statusu může i nemusí být povinné se jimi řídit.

**Nezletilé osoby bez doprovodu:** děti a mladí lidé (považovaní podle národních předpisů za nezletilé), kteří se narodili mimo zemi svého současného pobytu a kteří přijeli do hostitelské země bez doprovodu odpovědné dospělé osoby, nebo byli po vstupu do hostitelské země opuštěni.

**Nově příchozí žáci-migranti:** zde odkazuje na děti a mladé lidi-migranty, kteří při vstupu do formálního vzdělávacího systému hostitelské země mohou získat právo na další podpůrná opatření, která by jim pomohla začlenit se do škol (například přípravné třídy, další hodiny vyučovacího jazyka atd.). Časový rámec pro označování těchto dětí a mladých lidí jako „nově příchozích žáků-migrantů“ a poskytování dalších podpůrných opatření se v jednotlivých zemích liší.

**Odpovědnost místních orgánů/škol:** znamená, že podle oficiálních dokumentů nejvyšší orgány v oblasti vzdělávání delegují povinnost rozhodovat v této politické oblasti na místní orgány nebo školy.

**Počáteční hodnocení:** zde odkazuje na hodnocení předchozího vzdělání žáků-migrantů (znalostí, dovedností a kompetencí) a podporu jejich potřeb, pokud jde o jazyky, učení ostatních předmětů a socioemocionální pohodu při jejich prvním vstupu do školy v hostitelské zemi.

**Podpora výuky ve formě skupin:** zde odkazuje na formu dodatečné podpory vzdělávání poskytované (malým) skupinám žáků za účelem dosažení očekávaných výsledků učení.

**Posouzení dopadů:** týká se národních zpráv, výzkumu a analýz toho, „co funguje“, které byly provedeny nebo zadány oficiálními vzdělávacími orgány. K posouzení dopadu politiky nebo opatření mohou být také použity různé typy výzkumů nebo analýz, včetně experimentálních studií shromažďujících data ze škol, jiných výzkumů veřejných agentur, univerzit nebo expertních skupin.

**Povolení k pobytu:** povolení k pobytu v hostitelské zemi vydané národními orgány, které je platné nejméně 3 měsíce. V případě členského státu EU povolení k pobytu umožňuje státním příslušníkům třetích zemí legálně pobývat na jeho území. Povolení k pobytu mohou být vydávána za účelem vzdělávání, z rodinných, pracovních, azylových nebo jiných důvodů, ale nemusí nutně zahrnovat pracovní povolení.

**Přípravné třídy:** jsou samostatné třídy nebo hodiny pro nově příchozí žáky-migranty, kterým je poskytována intenzivní výuka jazyka a v některých případech přizpůsobené učební osnovy pro jiné předměty se záměrem připravit je na rychlý přechod do běžných tříd. Žáci mohou navštěvovat přípravné třídy pouze na některé hodiny (příčemž se během dne účastní dalšího vyučování v běžných třídách), nebo po celý den, obvykle po omezenou dobu, než budou plně integrováni do běžných tříd s ostatními žáky. V závislosti na zemi mohou být tyto třídy také označovány jako „úvodní“, „přechodové“ nebo „přijímací“.

**Přípravné vzdělávání učitelů:** zahrnuje jak úvodní všeobecné vzdělávání, tak i odbornou pedagogickou přípravu. Obecná složka poskytuje budoucím učitelům důkladnou znalost jednoho nebo více předmětů i získání širšího vzdělávání, zatímco odborná část jim poskytuje teoretický i praktický pohled na jejich budoucí povolání. Kromě kurzů psychologie a vyučovacích metod obvykle zahrnuje neplacenou praxi ve školách. Přípravné vzdělávání učitelů nezahrnuje fázi uvádění do praxe, s výjimkou případů, kdy odborná praxe probíhá pouze během této fáze.

**Psychosociální podpora:** zde odkazuje na různé služby poskytované ve školách nebo na školy, jejichž cílem je podpořit žáky-migranty (a jejich rodiny), aby se vyrovnali s těžkostmi. Může se zabývat jejich emocionálními/duševními, fyzickými/zdravotními, sociálními či jinými potřebami a má za cíl vybudovat u dětí odolnost. Může být poskytována během přijímací fáze nebo v průběhu školní docházky dítěte.

**Řídící dokumenty (materiály):** jsou oficiální dokumenty nebo vyhlášky nejvyšších orgánů školské správy na podporu učitelů a škol při zavádění definovaných cílů.

**Socioemocionální kompetence:** odkazuje na soubor znalostí a dovedností podporujících schopnost dětí zvládat emoce a přátelství, řešit problémy a vyrovnávat se s obtížemi. Jsou to základní životní dovednosti, které podporují pohodu a duševní zdraví. Děti, které mají rozvinuté socioemocionální kompetence, se snáze řídí samy, navazují vztahy s ostatními, řeší konflikty a přemýšlí pozitivně o sobě i o světě kolem sebe.

**Strategie:** oficiální politický dokument vytvořený orgány nejvyšší úrovně ve snaze dosáhnout celkového cíle. Strategie může zahrnovat vizi, stanovení úkolů a cílů (kvalitativních a kvantitativních), popis procesů, příslušných orgánů a odpovědných osob, identifikace zdrojů financování, doporučení atd.

**(Školní) odborné vzdělávání:** zde odkazuje na směry vzdělávání na úrovni ISCED 2 nebo 3, které zahrnují alespoň částečně vzdělávání ve škole, které se může střídat s obdobími odborné praxe na pracovišti. Tyto programy se mohou uskutečňovat ve školách nebo v jiných vzdělávacích institucích.

**Učitel neязыkového předmětu:** učitel jiného předmětu než jazyků.

**Vracející se žáci-migranti:** děti a mladí lidé, kteří se vracejí do země, jejímiž jsou občany, poté, co pobývali v jiné zemi jako zahraniční migranti, a kteří se účastní formálního vzdělávání ve vzdělávacím systému své země.

**Vyučovací jazyk vyučovaný jako druhý/další jazyk:** označuje výuku vyučovacího jazyka pro žáky, pro něž daný jazyk není jejich prvním/domácím jazykem.

**Žáci-migranti (nebo žáci z prostředí migrantů):** zde označuje děti a mladé lidi z prostředí migrantů, kteří se účastní formálního vzdělávání ve vzdělávacím systému hostitelské země.

**Žáci-migranti druhé generace:** jsou děti a mladí lidé narození v zemi svého aktuálního pobytu, jejichž alespoň jeden rodič (první generace) se narodil v zahraničí, a kteří se účastní formálního vzdělávání ve vzdělávacím systému hostitelské země.

**Žáci-migranti první generace:** jsou děti a mladí lidé narození mimo hostitelskou zemi (zemi jejich aktuálního pobytu), jejichž rodiče se také narodili mimo hostitelskou zemi a kteří se účastní formálního vzdělávání ve vzdělávacím systému hostitelské země.

**Žadatelé o azyl:** osoby, které podaly žádost o mezinárodní ochranu nebo děti žadatele, které byly do žádosti zahrnuty.

## II. Klasifikace ISCED

Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání (ISCED – *International Standard Classification of Education*) byla vyvinuta s cílem usnadnit srovnávání statistických údajů a ukazatelů týkajících se vzdělávání v jednotlivých zemích na základě jednotných a mezinárodně dohodnutých definic. ISCED zahrnuje veškeré organizované a dlouhodobé vzdělávání dětí, mladých lidí a dospělých, včetně osob se speciálními vzdělávacími potřebami, bez ohledu na instituce nebo organizace, které je poskytují, nebo na formu, v jaké jsou poskytovány. První sběr statistických údajů na základě nové klasifikace (ISCED 2011) proběhl v roce 2014 (text a definice převzaty z UNESCO, 1997, UNESCO/OECD/Eurostat, 2013 a Statistický úřad UNESCO/UNESCO, 2011).

### ISCED 0: Preprimární vzdělávání

Programy na úrovni 0 (preprimární), definované jako počáteční fáze organizované výuky, jsou určeny především k tomu, aby velmi malé děti uvedly do prostředí školního typu, tj. aby vytvořily most mezi domovem a prostředím školy. Po ukončení těchto programů děti pokračují ve vzdělávání na úrovni 1 (primární).

Programy na úrovni ISCED 0 pro skupinu dětí zpravidla probíhají ve školách nebo v jiných institucích (například v centru, v komunitě, doma).

Obsah programů vzdělávání v raném dětství (úroveň ISCED 010) je zaměřený na menší děti (ve věku do 2 let). Preprimární vzdělávání (úroveň ISCED 020) je určeno pro děti od nejméně 3 let věku.

### ISCED 1: Primární vzdělávání

Primární vzdělávání obsahuje výukové a vzdělávací aktivity, které jsou obvykle navrženy tak, aby poskytly žákům základní dovednosti ve čtení, psaní a počítání (tj. čtenářskou a matematickou gramotnost). Vytváří pevný základ pro učení a porozumění klíčovými oblastem vědění a podporuje osobní rozvoj, a to v rámci přípravy na nižší sekundární vzdělávání. Poskytuje základní vzdělání s nepatrnou specializací (pokud vůbec nějakou).

Vzdělávání na této úrovni se zpravidla zahajuje ve věku 5 až 7 let, ve všech zemích je povinné a obvykle trvá čtyři až šest let.

### ISCED 2: Nižší sekundární vzdělávání

Programy na úrovni ISCED 2 (neboli nižší sekundární vzdělávání) obvykle vycházejí ze základních procesů výuky a učení, které začínají na úrovni ISCED 1. Vzdělávacím cílem obvykle je položit základy pro celoživotní učení a osobní rozvoj, který připraví žáky na další možnosti vzdělávání. Programy na této úrovni jsou obvykle organizovány v rámci více tematicky orientovaného kurikula a seznamují s teoretickými poznatky napříč širokou škálou předmětů.

Žáci zpravidla na tuto úroveň vstupují ve věku 11 nebo 12 let a obvykle končí ve věku 15 nebo 16 let, což často odpovídá ukončení povinné školní docházky.

### ISCED 3: Vyšší sekundární vzdělávání

Programy na úrovni ISCED 3 (neboli vyšší sekundární vzdělávání) jsou zpravidla koncipovány tak, aby vedly k ukončení sekundárního vzdělávání a aby připravovaly na vzdělávání terciární, nebo poskytovaly dovednosti potřebné pro zaměstnání, případně obojí. Vzdělávání na této úrovni nabízí žákům více oborů, specializací a úžeji zaměřených programů než na nižší sekundární úrovni (ISCED 2). Jsou diferencovanější, s širší škálou možností a směrů.

Vzdělávání na této úrovni zpravidla začíná po ukončení povinného vzdělávání. Vstupním věkem je většinou 15 nebo 16 let. Obvykle je nutná vstupní kvalifikace (například ukončení povinné školní docházky) nebo jiné minimální požadavky. Trvání úrovně ISCED 3 se pohybuje od dvou do pěti let.

### ISCED 4: Postsekundární neterciární vzdělávání

Postsekundární neterciární programy navazují na sekundární vzdělávání a poskytují výukové a vzdělávací aktivity připravující na vstup na trh práce a/nebo do terciárního vzdělávání. Obvykle se zaměřují na žáky, kteří absolvovali vyšší sekundární úroveň (úroveň ISCED 3), ale chtějí zlepšit své dovednosti a rozšířit okruh svých možností. Programy často nejsou výrazně náročnější než programy na vyšší sekundární úrovni, neboť obvykle slouží spíše k rozšíření než prohloubení znalostí, dovedností a kompetencí. Nedosahují proto tak vysoké úrovně obtížnosti, jaká je typická pro programy terciárního vzdělávání.

### ISCED 5: Krátký cyklus terciárního vzdělávání

Programy na úrovni ISCED 5 představují krátký cyklus terciárního vzdělávání a jsou často koncipovány tak, aby účastníkům poskytovaly profesní znalosti, dovednosti a kompetence. Obvykle jsou prakticky zaměřené, pracovní orientované a připravují studenty pro vstup na trh práce. Tyto programy však mohou také umožňovat přístup k jiným programům terciárního vzdělávání.

Teoreticky zaměřené programy terciárního vzdělávání na nižší než bakalářské či odpovídající úrovni jsou rovněž klasifikovány jako úroveň ISCED 5.

### ISCED 6: Bakalářská nebo odpovídající úroveň

Programy na úrovni ISCED 6 odpovídají bakalářské nebo ekvivalentní úrovni a bývají koncipovány tak, aby účastníkům poskytovaly středně pokročilé teoretické a/nebo profesně zaměřené znalosti, dovednosti a kompetence vedoucí k získání prvního stupně vysokoškolského vzdělání nebo odpovídající kvalifikace. Programy na této úrovni jsou obvykle teoreticky zaměřené, ale mohou zahrnovat i praktické prvky a informace o poznacích v oblasti výzkumu a/nebo o nejlepších postupech z praxe. Programy na úrovni ISCED 6 tradičně nabízejí univerzity a odpovídající vysoké školy.

### ISCED 7: Magisterská nebo odpovídající úroveň

Programy na úrovni ISCED 7 odpovídají magisterské nebo ekvivalentní úrovni a bývají určeny k tomu, aby účastníkům poskytly pokročilé teoretické a/nebo profesně zaměřené znalosti, dovednosti a kompetence vedoucí k získání druhého stupně vysokoškolského vzdělání nebo odpovídající kvalifikace. Významná složka těchto programů může být založena na výzkumu, ale nevede k udělení titulu doktora. Programy na této úrovni jsou zpravidla teoreticky zaměřené, ale mohou zahrnovat i praktické prvky a informace o poznacích v oblasti výzkumu a/nebo o nejlepších postupech z praxe. Tradičně je nabízejí univerzity a další vysoké školy.

### ISCED 8: Doktorská nebo odpovídající úroveň

Programy na úrovni ISCED 8 odpovídají doktorské nebo ekvivalentní úrovni a jsou primárně určeny k získání vědecké kvalifikace založené na pokročilém výzkumu. Tyto programy jsou zaměřeny na studium na pokročilé úrovni a na originální výzkum a obvykle jsou nabízeny pouze vysokými školami orientovanými na výzkum, tj. univerzitami. Doktorské programy existují jak v akademické, tak v profesní oblasti.

Více informací o klasifikaci ISCED naleznete na adrese:

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [cit. v červnu 2018].

## BIBLIOGRAFIE

---

Ahad, A., Benton, M., 2018. *Mainstreaming 2.0. How Europe's Education Systems can Boost Migrant Integration*. Integration Futures Working Group. Migration Policy Institute Europe. [pdf] Dostupné na: <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/EduMainstreaming2.0-FINAL.pdf>

[cit. 6. června 2018].

Allen, K., Kern, M.L., 2017. *School Belonging in Adolescents. Theory, Research and Practise*. Springer Briefs in Psychology. [pdf] Dostupné na:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-10-5996-4.pdf> [cit. 6. června 2018].

Arnot, M., Pinson, H., 2005. *The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge. [pdf]

Dostupné na: <https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf>

[cit. 15. května 2018].

Axelsson, M., Magnusson, U., 2012. Flerspråkighet och kunskapsutveckling. In: K. Hyltenstam, M. Axelsson and I. Lindberg, eds. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2012.) Stockholm: Vetenskapsrådet, pp. 247-367.

Bailey, A.L. et al., 2007. Further specifying the language demands of school. In: A.L. Bailey, ed. *The language demands of school: Putting academic English to the test*. New Haven, CT: Yale University Press, pp. 103-156.

Basch, C.E., 2010. Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Equity Matters: Research Review No. 6*. [pdf] Dostupné na:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523998.pdf> [cit. 15. května 2018].

Brunello, G., De Paola, M., 2017. *School Segregation of Immigrants and its Effects on Educational Outcomes in Europe*. EENEE Analytical Report No. 30. [pdf] Dostupné na:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73d66b98-f738-11e6-8a35-01aa75ed71a1/language-en> [cit. 7. června 2018].

Bunar, N., 2017. *Migration and Education in Sweden: Integration of Migrants in the Swedish School and Higher Education Systems*. NESET II ad hoc question No 3/2017. [pdf] Dostupné na:

<http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2016/02/Migration-and-Education-in-Sweden.pdf>

[cit. 7. června 2018].

Bush, B., 2011. Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*, 57(5-6), pp. 541-549.

Campani, G., 2014. Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe. *Studi sulla formazione, [S.l.]*, pp. 77-97. [Online] Dostupné na: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/15035>

[cit. 5. června 2018].

Cefai, C. et al., 2014. Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), pp. 116-130.

Cefai, C., 2008. *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. London: Jessica Kingsley.

Council of Europe, 2015. *The language dimension in all subjects. A handbook for curriculum development and teacher training*. [pdf] Dostupné na: <https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf> [cit. 4. června 2018].

Cummins, J., 2001. *Bilingual Children's Mother tongue: Why is it important for education?* [pdf] Dostupné na: [http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins\\_eng.pdf](http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf) [cit. 12. června 2018].

Cummins, J., Baker, C. and Homberger, N.H., 2001. *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J., 2009. Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11 (2), pp. 38-56.

Cummins, J., 2012. The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), pp. 1973-1990.

Donmall, B.G. ed., 1985. *Language awareness*. London: CLIT.

Duarte, J., 2011. Migrants' educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*, 57(5-6), pp. 631-649.

Durlak, J.E. et al., 2011. The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), pp. 405-432.

Goodenow, C., 1993. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), pp. 21-43. [pdf] Dostupné na: <https://www.researchgate.net/> [cit. 7. června 2018].

Ellis, E.M., 2012. Language awareness and its relevance to TESOL. *University of Sydney Papers in TESOL*, 7, pp. 1-23.

European Commission, 2007. Commission staff working document 'Towards more knowledge-based policy and practice in education and training', SEC (2007)1098.

European Commission, 2008. *Green Paper - Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. SEC(2008) 2173. COM(2008) 423 final. [Online] Dostupné na: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7a1f2071-3a01-4ced-ae9-dbf9310f6da3/language-en> [cit. 5. června 2018].

European Commission. 2013. *Study on education support to newly arrived migrant children*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2015. *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. [pdf] Dostupné na: [http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf) [cit. 25. července 2018].

European Commission, 2017a. *How culture and the arts can promote intercultural dialogue in the context of the migratory and refugee crisis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2017b. *Migrants in European schools. Learning and maintaining languages. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*. [pdf] Dostupné na: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c0683c22-25a8-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-67513028> [cit. 25. července 2018].

European Commission, 2017c. *Preparing teachers for diversity. The role of initial teacher education. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission*. [pdf] Dostupné na: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en> [cit. 25. července 2018].



European Commission, 2017d. *Rethinking language education and linguistic diversity in schools. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*. [pdf] Dostupné na: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/de1c9041-25a7-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-69196245> [cit. 25. července 2018].

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Tackling Early Leaving from Education. and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. [Česky: Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy.] Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a. *Compulsory Education in Europe – 2017/18. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017b. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017c. *The Structure of the European Education Systems. – 2017/18. Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017d. *Support Mechanisms for Evidence-Based Policy-Making in Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe. Access, Progression and support. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Parliament. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. Education and Culture, 2017. Research for CULT Committee - Migrant Education: Monitoring and Assessment. Study. [pdf] Dostupné na: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL\\_STU\(2017\)585903\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU(2017)585903_EN.pdf) [cit. 11. října 2018].

Eurostat, 2018. *Migrant integration statistics introduced*. [Online] Dostupné na: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant\\_integration\\_statistics\\_introduced](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant_integration_statistics_introduced) [cit. v červnu 2018].

Farrington, C.A., et al., 2012. *Teaching adolescents to become learners – The role of non cognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. [pdf] Dostupné na: <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf> [cit. 15. května 2018].

Fass, D., Hajisoteriou, C. and Angelides, P., 2014. Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), pp. 300-318.

Fisher, M., De Bell, D., 2007. Approaches to parenting. In: D., De Bell, ed. *Public health practice and the school-age population*. London: Hodder Arnold. [pdf] Dostupné na: <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2017/03/MPG-Back-to-School-Responding-to-the-needs-of-newcomer-refugee-youth.pdf> [cit. 23. března 2018].

Gabrieli, C., Ansel, D. and Krachman, S. B., 2015. *Ready to be counted: The research case for education policy action on non-cognitive skills*. Boston, MA: Transforming Education. [pdf] Dostupné na: [https://www.caseli.org/wp-content/uploads/2016/06/ReadytoBeCounted\\_Release.pdf](https://www.caseli.org/wp-content/uploads/2016/06/ReadytoBeCounted_Release.pdf) [cit. 15. května 2018].

Garcia, O., 2009. *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> Century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell.

Halinen, I., Harmanen, M. and Mattila, P., 2015. *Making Sense of Complexity of the World Today: Why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning*. [pdf] Dostupné na: [https://www.oph.fi/download/173262\\_cidree\\_yb\\_2015\\_halinen\\_harmanen\\_mattila.pdf](https://www.oph.fi/download/173262_cidree_yb_2015_halinen_harmanen_mattila.pdf) [cit. 15. května 2018].

Hamilton, P.L., 2013. It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), pp. 173-190.

Hek, R., 2005. *The experiences and needs of refugee and asylum seeking children in the UK: A literature review*. Nottingham: DFES Publications. [pdf] Dostupné na: <http://dera.ioe.ac.uk/5398/1/RR635.pdf> [cit. 15. května 2018].

Heppt, B. et al., 2014. The Role of Academic-Language. Features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES Families. *Reading Research Quarterly*, 50(1), pp. 61-82.

Herdina, P., Jessner, U., 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. and Siarova, H. *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. [pdf] Dostupné na: <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/08/Multilingualism-Report.pdf> [cit. 25. července 2018].

Huddleston, T., Wolffhardt, A., 2016. Back to school: Responding to the needs of newcomer refugee youth.

Hunt, P et al., 2015. A Whole School Approach: Collaborative Development of School Health Policies, Processes, and Practices. *Journal of School Health*, 85(11), pp. 802-809.

Hyltenstam, K., Milani, T., 2012. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. In: K. Hyltenstam, M. Axelsson and I. Lindberg, eds. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012). Stockholm: Vetenskapsrådet, pp. 17-152.

Jones, D.E., Greenberg, M., and Crowley, M., 2015. Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), pp. 2283-2290.

Kirova, A., Prochner, L., 2015. Otherness in Pedagogical Theory and Practice: The Case of Roma. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(4), pp. 381-398.

Koehler, C., 2017. *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe*. NESET II ad hoc question No. 1/2017.

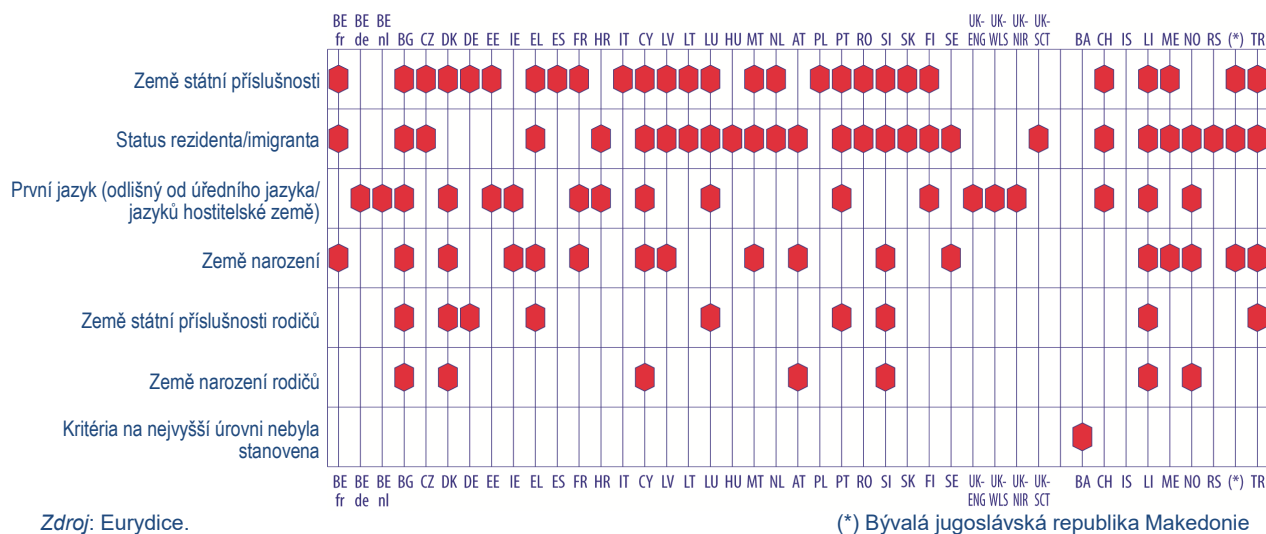
Krachman, S.B, LaRocca, R. and Gabrieli, Ch., 2018. Accounting for the whole child. *Educational Leadership*, pp. 28-34.

- Lanas, M., 2014. Failing intercultural education? 'Thoughtfulness' in intercultural education for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), pp. 171-182.
- Le Pichon, E., 2016. *New Patterns of migration. New needs*. Draft Input Paper for Thematic Panel on rethinking literacies and language learning in Brussels 11 July 2016.
- Maslow, A.H., 1943. *A Theory of Human Motivation*. Originally published in *Psychological Review*, 50, pp. 370-396.
- Magnusson, U., 2013. Paradigms in Swedish as a Second Language – Curricula for Primary School and Secondary School in Swedish as a Second Language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), pp. 61-82.
- Maslow, A.H., 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96. [pdf] Dostupné na: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> [cit. 15. května 2018].
- Mariani, L., 1997. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, 2, pp. 15-18.
- Moffitt, T.E. et al., 2011. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), pp. 2693-2698. Dostupné na: <http://www.pnas.org/content/108/7/2693> [cit. 15. května 2018].
- Network of Experts in Social Sciences and Education and Training 2008. *Education and migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers; An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts*.
- Nilsson, J., Axelsson, M., 2013. "Welcome to Sweden...": Newly arrived students' experiences o pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), pp. 137-164.
- Nilsson, J., Bunar, N., 2016. Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), pp. 399-416.
- OECD, 2004. *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, 2009. *What works in immigrant education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, 2015. *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, 2016. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, 2018. *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that shape well-being*. OECD Reviews of Migrant Education. Paris: OECD Publishing.
- Popov, O., Stureson, E., 2015. Facing the pedagogical challenge of teaching unaccompanied refugee children in the Swedish school system. *Problems of education in the 21<sup>st</sup> century*, 64, pp. 66-74.
- Porto, M., 2013. Language and intercultural education: an interview with Michael Byram. *Pedagogies: An International Journal*, 8(2), pp. 143-162.

- Reakes, A., 2007. The education of asylum seekers: Some UK case studies. *Research in Education*, 77(1), pp. 92-107.
- Roffey, S., 2016. Building a case for whole-child, whole school wellbeing in challenging contexts. *Educational and Child Psychology*, 33(2), pp. 30-42.
- Rutter, J., 2006. *Refugee children in the UK*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Santos, M.A. et al., 2016. Academic performance of native and immigrant students: A study focused on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment. *Frontiers in Psychology*, 7 (1560).
- Schnepf, S., 2007. Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), pp. 527-545.
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), pp. 167-183.
- Sirin, S.R., 2005. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), pp. 417-453.
- Slade, S., Griffith, D., 2013. A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy, Special issue*, pp. 21-35.
- Sugarman, J., Morris-Lange S. and McHugh, M. 2016. *Improving Education for Migrant-Background Students: a Transatlantic Comparison of School Funding*. Washington D.C, Migration Policy Institute.
- Svalberg, Agneta M-L., 2007. Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40 (4), pp. 287-308.
- Taylor, S., Sidhu, R.K., 2012. Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), pp. 39-56.
- Thomas, W.P., Collier, V., 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Trasberg, K., Kond, J., 2017. Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, pp. 90-100.
- Van Driel, B., Darmody, M. and Kerzil, J., 2016. *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Voight, A., Austin, G. and Hanson, T., 2013. *A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds* (Full report). San Francisco: WestEd. [pdf] Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559741.pdf> [cit. 15. května 2018].
- Weare, K., 2002. *Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach*. London: Routledge.
- Wirén, E., 2013. *Migrants in Education – what factors are important? A study of European countries participating in TIMMS2007*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostupné na: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC77646/lbna25742enn.pdf> [cit. 15. května 2018].

## PŘÍLOHA

### Kritéria stanovená na nejvyšší úrovni používaná k identifikaci dětí a mladých lidí-migrantů, 2017/18 (obrázek I.1.1)



### Orgány nejvyšší úrovně koordinující politiky na podporu integrace žáků-migrantů do vzdělávacího procesu, 2017/18 (Zvláštní orgán pro koordinaci politik v oblasti integrace, obrázek I.1.6)

BE nl	Vlámská komise pro integraci <a href="http://integratiebeleid.vlaanderen.be/commissie-integratiebeleid">http://integratiebeleid.vlaanderen.be/commissie-integratiebeleid</a>
DE	„Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration“ (Zmocněnec spolkové vlády pro migranty, uprchlíky a integraci) <a href="https://www.integrationsbeauftragte.de/Webs/IB/DE/Home/home_node.html">https://www.integrationsbeauftragte.de/Webs/IB/DE/Home/home_node.html</a>
HR	„Stalno povjerenstvo za provedbu integracije stranaca u hrvatsko društvo“ (Stálá komise pro integraci cizinců do chorvatské společnosti) <a href="https://ljudskaprava.gov.hr/integracija-stranaca-u-hrvatsko-drustvo/643">https://ljudskaprava.gov.hr/integracija-stranaca-u-hrvatsko-drustvo/643</a>
IE	Strategie integrace migrantů – Monitorovací a koordinační orgán <a href="http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/Migrant_Integration_Strategy-en">http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/Migrant_Integration_Strategy-en</a>
RO	(Koordinační skupina pro realizaci národní strategie v oblasti imigrace) <a href="http://igi.mai.gov.ro/sites/all/themes/multipurpose_zymphonies_theme/images/pdf/Hotarare5722008.pdf">http://igi.mai.gov.ro/sites/all/themes/multipurpose_zymphonies_theme/images/pdf/Hotarare5722008.pdf</a>
SI	(Úřad vlády pro podporu a integraci přistěhovalců) <a href="http://www.uoim.gov.si/en/">http://www.uoim.gov.si/en/</a>
UK-SCT	Základní skupina pro nové skotské strategie <a href="http://www.migrationscotland.org.uk/">http://www.migrationscotland.org.uk/</a>
CH	„Secretariat d'État aux migrations“ (SEM) (Státní sekretariát pro migraci) <a href="https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/politik/weiterentwicklung.html">https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/politik/weiterentwicklung.html</a>
NO	(Ředitelství pro integraci a rozmanitost) <a href="https://www.imdi.no/en/">https://www.imdi.no/en/</a>
RS	„Komesarijat za izbeglice i migracije“ (Komisariát pro uprchlíky a migraci) <a href="http://www.kirs.gov.rs/articles/aboutus.php?lang=ENG">http://www.kirs.gov.rs/articles/aboutus.php?lang=ENG</a>

### Statistická poznámka

Tato zpráva obsahuje statistické údaje z databází PIRLS 2016 a ICCS 2016. Všechny statistické údaje PIRLS a ICCS graficky prezentované v textu jsou společně se standardními chybami a vysvětlivkami k dispozici níže.

### PIRLS 2016

Mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti PIRLS 2016 (*Progress in International Reading Literacy Survey*) hodnotí dovednosti žáků ve čtení a shromažďuje četné základní informace o tom, jaké možnosti vzdělávací systémy poskytují svým žákům, a také informace o faktorech, které ovlivňují způsob, jakým žáci těchto možností využívají.

Cílovou populací šetření PIRLS jsou žáci 4. ročníků primární úrovně (počítáno od prvního ročníku úrovně ISCED 1, což ve většině zemí odpovídá čtvrtému ročníku).

První šetření PIRLS se uskutečnilo v roce 2001. PIRLS 2016 představuje čtvrtý cyklus studie. Šetření PIRLS 2016 se zúčastnilo více než 60 zemí z celého světa, včetně 25 evropských vzdělávacích systémů (Belgie – Francouzské a Vlámské společenství, Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Německo, Irsko, Španělsko, Francie, Itálie, Lotyšsko, Litva, Maďarsko, Malta, Nizozemsko, Rakousko, Polsko, Portugalsko, Slovinsko, Slovensko, Finsko, Švédsko, Spojené království – Anglie a Severní Irsko a Norsko).

Výchozí údaje projektu PIRLS 2016 obsahují informace o domácím prostředí žáků a klimatu školy. Údaje o kontextu učení jsou shromažďovány prostřednictvím kontextových dotazníků, které vyplňují žáci, jejich rodiče, učitelé a ředitelé škol.

Kontextové dotazníky jsou k dispozici na adrese:

<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/index.html>

Mezinárodní databáze PIRLS 2016 je k dispozici na adrese:

<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>

## ICCS 2016

Mezinárodní studie občanské výchovy ICCS (*International Civic and Citizenship Study*) zkoumá, jak jsou mladí lidé připraveni vykonávat své občanské role. Podává zprávu o úrovni znalostí žáků v oblasti občanství, jejich chápání problematiky občanské výchovy a občanství a jejich občanských postojů a angažovanosti. ICCS také shromažďuje řadu kontextových dat, včetně informací od žáků, jejich učitelů a ředitelů škol o školním klimatu a podpoře doma i v komunitě.

Cílovou populací výzkumu ICCS 2016 jsou žáci 8. ročníků za předpokladu, že jejich průměrný věk je v tomto ročníku 13,5 let nebo více.

ICCS byla zahájena v roce 2009. ICCS 2016 je druhým cyklem studie. V roce 2016 se studie zúčastnilo 24 zemí, mezi nimi 15 evropských vzdělávacích systémů (Belgie – Vlámské společenství, Bulharsko, Německo – Severní Porýní-Vestfálsko, Dánsko, Estonsko, Chorvatsko, Itálie, Lotyšsko, Litva, Malta, Nizozemsko, Slovinsko, Finsko, Švédsko a Norsko).

Mezinárodní databáze ICCS 2016 je k dispozici na adrese:

<https://iccs.iea.nl/resources/data.html>

## Standardní chyby

Výzkumy PIRLS 2016 a ICCS 2016, stejně jako všechny ostatní rozsáhlá šetření z oblasti vzdělávání (OECD/PISA, IEA/TIMSS, atd.), se zaměřují pouze na reprezentativní vzorek cílové populace. Obecně platí, že pro danou populaci existuje nekonečné množství výběrových souborů. Z toho vyplývá, že odhady parametrů pro danou populaci (průměry, podíly, korelace atd.) se mohou v závislosti na konkrétním výběrovém souboru lišit. Tuto nepřesnost svázanou s konstrukcí konkrétního výběrového souboru vyjadřuje standardní chyba vztahující se k odhadu daného parametru. Na základě odhadovaného parametru a jeho příslušné standardní chyby lze stanovit interval spolehlivosti, který udává, jakou variabilitu má hodnota vypočítaná z určitého výběrového vzorku. Předpokládejme například, že průměrný rozdíl mezi žáky narozenými v dané zemi a v zahraničí je 15 a jeho standardní chyba je 5. Interval spolehlivosti při chybě typu 1, tj. 5 %, se rovná  $[15 - (1,96 \times 5); 15 + (1,96 \times 5)]$ , tedy přibližně  $[5; 25]$ . Pokud je tedy v populaci rozdíl mezi žáky narozenými v dané zemi a v zahraničí roven 0, znamená to, že existuje méně než 5 šancí ze 100, že bychom sestavili soubor, v němž by absolutní

hodnota rozdílu mezi těmito dvěma populacemi byla rovna nebo větší než 15. Je tedy velmi nepravděpodobné, že by byl tento soubor sestaven z populace, kde nejsou žádné rozdíly. V populaci je tedy určitě rozdíl mezi žáky narozenými v dané zemi a v zahraničí.

Všechny standardní chyby v této zprávě byly vypočteny pomocí převzorkování výběru a při dodržení metodiky různých technických dokumentů náležejících k výzkumům PIRLS a ICCS.

Standardní chyby statistických tabulek jsou uvedeny v následujících tabulkách.

### **Cronbachova $\alpha$ pro vnitřní konzistenci**

Ve zprávě se poměrně často vyskytuje případ, že několik proměnných bylo sloučeno do jedné, a to buď ve formě průměru, nebo v podobě celkového součtu. Aby bylo jisté, že nedochází ke slučování „nepatřičných“ proměnných, je konstruována tzv. Cronbachova  $\alpha$ . Tento index, který se pohybuje v rozmezí od 0 do 1, vyhodnocuje vnitřní konzistenci měření, tedy jeho jednorozměrnost. Čím je míra jednorozměrnosti vyšší, tím více se hodnota indexu blíží k 1.

Pro každý takto vytvořený index jsme ověřili (jak na úrovni jednotlivých zemí, tak na evropské úrovni), zda hodnota indexu splňuje vědecké standardy, tzn., zda je v kontextu neexaktních dat jeho hodnota vyšší než 0,60.

Žádné indexy s hodnotami nižšími než 0,60 nebyly brány v úvahu.

Pro účely této zprávy bylo ze dvou uvedených studií odvozeno šest indexů. Následující tabulka udává položky, na jejichž základě byl index vypočten, a také hodnotu Cronbachovy  $\alpha$ , vypočtenou na evropské úrovni.

**Složení indexů a hodnota Cronbachovy  $\alpha$**

Název	Otázky	$\alpha$
<b>Pocit sounáležitosti se školou u žáků 4. ročníků</b>	PIRLS 2016 Žákovský dotazník G12, položky A až E	> 0,70
<b>Zkušenosti se šikanou u žáků 4. ročníků</b>	PIRLS 2016 Žákovský dotazník G13, položky A až H	> 0,80
<b>Názory rodičů na školu</b>	PIRLS 2016 Dotazník pro rodiče Q9, položky A až F	> 0,80
<b>Vnímání zapojení rodičů ze strany ředitelů škol</b>	PIRLS 2016 Školní dotazník Q13, položky F až I	> 0,60
<b>Pocit sounáležitosti se školou u žáků 8. ročníků</b>	ICCS 2016 Žákovský dotazník Q19, položky A až I	> 0,80
<b>Zkušenosti se šikanou u žáků 8. ročníků</b>	ICCS 2016 Žákovský dotazník Q20, položky A až F	> 0,70

### **Index socioekonomického statusu**

Jak uvádí Sirin (2005), „socioekonomický status je pravděpodobně nejpoužívanější kontextovou proměnnou ve výzkumu ve vzdělávání“. Socioekonomický status (SES) lze posoudit řadou různých kombinací proměnných: (i) úroveň vzdělání otce a/nebo matky, (ii) povolání otce a/nebo matky, (iii) příjem a majetek domácnosti, a (iv) kulturní kapitál domácnosti.

Od roku 2000 počítá mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*, OECD, 2004) index ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS), který sestává ze statistické kombinace (i) nejvyššího mezinárodního socioekonomického indexu statusu povolání otce nebo matky, (ii) nejvyššího dosaženého vzdělání otce nebo matky převedeného na roky školní docházky a (iii) počtu knih v domácnosti a přístupu ke vzdělávacím a kulturním zdrojům.

V šetření čtenářské gramotnosti PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) prováděném IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) není složený index zařazen do mezinárodně dostupné databáze. V žákovském dotazníku však měli žáci uvést údaj o počtu knih ve své domácnosti.

Tabulka 1, založená na údajích PISA 2012, uvádí (v jednotlivých zemích EU) procento rozptylu ve výkonech v matematice vysvětlené indexem ESCS a počtem knih v domácnosti.

**Tabulka 1: Procento rozptylu ve výkonech při čtení vysvětlené podle ESCS, počtu knih v domácnosti a rozdílu v R<sup>2</sup>**

	ESCS	Knihy	Rozdíl		ESCS	Knihy	Rozdíl
AT	0,16	0,20	-0,04	IS	0,07	0,11	-0,04
BE	0,20	0,15	0,04	IT	0,10	0,14	-0,04
BG	0,22	0,20	0,02	LI	0,08	0,10	-0,02
CH	0,13	0,16	-0,04	LT	0,14	0,13	0,00
CZ	0,16	0,19	-0,03	LU	0,18	0,22	-0,03
DE	0,17	0,19	-0,02	LV	0,15	0,11	0,04
DK	0,17	0,15	0,02	NL	0,12	0,14	-0,02
ES	0,16	0,19	-0,03	NO	0,07	0,13	-0,05
EE	0,09	0,14	-0,05	PL	0,17	0,16	0,01
FI	0,09	0,13	-0,04	PT	0,20	0,18	0,02
FR	0,23	0,25	-0,02	RO	0,19	0,16	0,03
UK	0,13	0,20	-0,08	RS	0,12	0,13	-0,01
EL	0,16	0,12	0,04	SK	0,25	0,26	-0,01
HR	0,12	0,12	0,00	SI	0,15	0,16	-0,01
HU	0,23	0,27	-0,04	SE	0,11	0,16	-0,05
IE	0,14	0,20	-0,06				

V průměru počet knih v domácnosti vysvětluje 17% rozptyl ve výkonech žáků v matematice, přičemž složený index vysvětluje pouze 15 %. Tento příklad dokonale ilustruje efektivitu počtu knih v domácnosti k zachycení ekonomického, kulturního a sociálního rozměru rodinného prostředí.

**Tabulka 2: Procento žáků 4. ročníků narozených v dané zemi a v zahraničí, 2016 (obrázky 18 a 22)**

	Žáci 4. ročníků narození v dané zemi				Žáci 4. ročníků narození v zahraničí			
	Procento	SESTAT	FLAG_ST UD	FLAG_SC H	Procento	SESTAT	FLAG_ST UD	FLAG_SC H
Ø	96,1	(0,12)	0	0	3,9	(0,12)	0	0
BE fr	90,9	(0,79)	0	0	9,1	(0,79)	0	0
BE nl	94,0	(0,61)	0	0	6,0	(0,61)	0	0
BG	97,7	(0,29)	0	0	2,3	(0,29)	0	0
CZ	97,6	(0,27)	0	0	2,5	(0,27)	0	0
DK	94,9	(0,45)	0	0	5,1	(0,45)	0	0
DE	96,1	(0,41)	0	0	3,9	(0,41)	0	0
IE	91,4	(0,70)	0	0	8,7	(0,70)	0	0
ES	95,3	(0,34)	0	0	4,7	(0,34)	0	0
FR	96,1	(0,43)	0	0	3,9	(0,43)	0	0
IT	96,6	(0,35)	0	0	3,4	(0,35)	0	0
LV	98,6	(0,16)	0	0	1,4	(0,16)	0	0
LT	98,0	(0,28)	0	0	2,0	(0,28)	0	0
HU	98,3	(0,27)	0	0	1,7	(0,27)	0	0
MT	96,2	(0,28)	0	0	3,8	(0,28)	0	0
NL	96,3	(0,48)	0	0	3,7	(0,48)	0	0
AT	93,8	(0,51)	0	0	6,2	(0,51)	0	0
PL	98,8	(0,20)	0	0	1,2	(0,20)	0	0
PT	95,7	(0,44)	0	0	4,3	(0,44)	0	0
SI	95,1	(0,67)	0	0	4,9	(0,67)	0	0
SK	98,1	(0,23)	0	0	1,9	(0,23)	0	0
FI	96,2	(0,44)	0	0	3,8	(0,44)	0	0
SE	93,6	(0,52)	0	0	6,4	(0,52)	0	0
UK-ENG	:	:	:	:	:	:	:	:
UK-NIR	93,0	(0,76)	0	0	7,0	(0,76)	0	0
NO	93,2	(0,52)	0	0	6,8	(0,52)	0	0

Ø = průměr 25 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

FLAG STUD – hodnota „1“ označuje, že na otázku odpovědělo méně než 30 žáků, a výsledky tedy nebudou uvedeny v příslušných obrázcích. Hodnota „0“ označuje, že na otázku odpovědělo 30 nebo více žáků, a data tedy mohou být použita.

FLAG SCH – hodnota „1“ označuje, že na tuto otázku odpovědělo méně než 5 škol, a výsledky tedy nebudou uvedeny v příslušných obrázcích. Hodnota „0“ označuje, že na otázku odpovědělo 5 nebo více škol, a data tedy mohou být použita.

Zdroj: Eurydice, na základě PIRLS 2016.



**Tabulka 3: Rozdíly v pocitu sounáležitosti se školou a zkušenostech se šikanou mezi žáky 4. ročníků narozených v dané zemi a v zahraničí, 2016 (obrázek 18)**

	Rozdíl v pohodě po kontrole SES	SESTAT	Rozdíl v pocitu nejistoty po kontrole SES	SESTAT		Rozdíl v pohodě po kontrole SES	SESTAT	Rozdíl v pocitu nejistoty po kontrole SES	SESTAT
Ø	0,15	(0,09)	<b>0,36</b>	(0,15)	HU	-0,35	(0,49)	0,21	(0,77)
BE fr	0,39	(0,22)	-0,13	(0,45)	MT	-0,41	(0,23)	0,82	(0,61)
BE nl	0,25	(0,20)	0,36	(0,42)	NL	0,07	(0,38)	-0,10	(0,77)
BG	-0,54	(0,30)	0,90	(0,66)	AT	0,11	(0,21)	0,43	(0,45)
CZ	0,37	(0,27)	-0,22	(0,29)	PL	-0,43	(0,41)	0,09	(0,80)
DK	0,18	(0,22)	0,21	(0,37)	PT	-0,17	(0,20)	0,44	(0,42)
DE	0,39	(0,37)	1,00	(0,52)	SI	0,25	(0,35)	1,18	(0,97)
IE	-0,25	(0,23)	<b>0,64</b>	(0,32)	SK	-0,36	(0,39)	1,32	(0,75)
ES	-0,02	(0,22)	0,52	(0,35)	FI	<b>0,41</b>	(0,17)	0,68	(0,38)
FR	0,29	(0,24)	-0,08	(0,39)	SE	0,00	(0,21)	-0,38	(0,24)
IT	-0,19	(0,29)	0,42	(0,48)	UK-ENG	:	:	:	:
LV	0,18	(0,32)	0,82	(0,76)	UK-NIR	0,29	(0,21)	0,28	(0,49)
LT	-0,01	(0,26)	-0,45	(0,54)	NO	0,26	(0,18)	0,01	(0,28)

Hodnoty, které se statisticky významně ( $p < 0,05$ ) liší od nuly, jsou vyznačeny tučně.

Ø = průměr 25 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

Zdroj: Eurydice, na základě PIRLS 2016.

**Tabulka 4: Procento žáků 4. ročníků, kteří doma hovoří vyučovacím jazykem, a těch, kteří jím nehovoří, 2016 (obrázky 19, 22 a 23)**

	Žáci hovořící doma vyučovacím jazykem					Žáci NEHOVOŘÍCÍ doma vyučovacím jazykem			
	Procento	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH		Procento	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	84,2	(0,30)	0	0	Ø	15,6	(0,30)	0	0
BE fr	77,9	(1,00)	0	0	BE fr	22,1	(1,00)	0	0
BE nl	76,33	(1,03)	0	0	BE nl	23,8	(1,03)	0	0
BG	82,6	(1,99)	0	0	BG	17,4	(1,99)	0	0
CZ	92,4	(0,44)	0	0	CZ	7,6	(0,44)	0	0
DK	89,1	(0,83)	0	0	DK	10,9	(0,83)	0	0
DE	83,4	(0,95)	0	0	DE	16,6	(0,95)	0	0
IE	88,6	(0,94)	0	0	IE	11,4	(0,94)	0	0
ES	70,7	(1,33)	0	0	ES	29,3	(1,33)	0	0
FR	84,3	(0,79)	0	0	FR	15,7	(0,79)	0	0
IT	83,7	(0,86)	0	0	IT	16,3	(0,86)	0	0
LV	87,5	(0,93)	0	0	LV	12,5	(0,93)	0	0
LT	89,1	(0,91)	0	0	LT	10,9	(0,91)	0	0
HU	97,6	(0,40)	0	0	HU	2,4	(0,40)	0	0
MT	69,0	(0,73)	0	0	MT	31,0	(0,73)	0	0
NL	82,6	(1,14)	0	0	NL	17,4	(1,14)	0	0
AT	81,3	(0,99)	0	0	AT	18,7	(0,99)	0	0
PL	96,4	(0,43)	0	0	PL	3,6	(0,43)	0	0
PT	91,5	(0,55)	0	0	PT	8,5	(0,55)	0	0
SI	87,8	(1,43)	0	0	SI	12,2	(1,43)	0	0
SK	86,4	(1,25)	0	0	SK	13,6	(1,25)	0	0
FI	89,4	(1,00)	0	0	FI	10,6	(1,00)	0	0
SE	86,2	(0,97)	0	0	SE	13,8	(0,97)	0	0
UK-ENG	84,0	(0,91)	0	0	UK-ENG	16,0	(0,91)	0	0
UK-NIR	93,6	(0,56)	0	0	UK-NIR	6,4	(0,56)	0	0
NO	88,3	(0,70)	0	0	NO	11,7	(0,70)	0	0

Ø = průměr 25 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

FLAG STUD – hodnota „1“ označuje, že na otázku odpovědělo méně než 30 žáků, a výsledky tedy nebudou uvedeny v příslušných obrázcích. Hodnota „0“ označuje, že na otázku odpovědělo 30 nebo více žáků, a data tedy mohou být použita.

FLAG SCH – hodnota „1“ označuje, že na tuto otázku odpovědělo méně než 5 škol, a výsledky tedy nebudou uvedeny v příslušných obrázcích. Hodnota „0“ označuje, že na otázku odpovědělo 5 nebo více škol, a data tedy mohou být použita.

Zdroj: Eurydice, na základě PIRLS 2016.

Tabulka 5: Rozdíly v pocitu sounáležitosti se školou a zkušenostech se šikanou mezi žáky 4. ročníků, kteří doma hovoří vyučovacím jazykem, a těmi, kteří jím nehovoří, 2016 (obrázek 19)

	Rozdíl v pohodě po kontrole SES	SESTAT	Rozdíl v pocitu nejistoty po kontrole SES	SESTAT
Ø	0,20	(0,05)	-1,20	(0,09)
BE fr	0,30	(0,17)	-0,83	(0,25)
BE nl	0,81	(0,12)	-1,46	(0,21)
BG	0,13	(0,16)	0,18	(0,44)
CZ	0,80	(0,18)	-1,63	(0,34)
DK	0,35	(0,17)	-0,83	(0,25)
DE	0,22	(0,17)	-0,71	(0,26)
IE	-0,20	(0,18)	-0,76	(0,19)
ES	0,19	(0,12)	-1,10	(0,21)
FR	0,29	(0,14)	-1,03	(0,23)
IT	0,69	(0,21)	-1,53	(0,29)
LV	0,52	(0,21)	-1,62	(0,39)
LT	0,90	(0,15)	-1,66	(0,31)
HU	1,30	(0,44)	-2,09	(0,82)
MT	0,49	(0,10)	-0,90	(0,22)
NL	0,66	(0,19)	-1,13	(0,26)
AT	-0,09	(0,16)	-1,20	(0,29)
PL	0,72	(0,34)	-0,74	(0,42)
PT	0,50	(0,15)	-1,91	(0,35)
SI	0,16	(0,17)	-1,09	(0,31)
SK	0,14	(0,27)	-0,83	(0,27)
FI	0,46	(0,19)	-1,09	(0,19)
SE	0,45	(0,15)	-0,77	(0,25)
UK-ENG	0,07	(0,13)	-0,74	(0,25)
UK-NIR	0,66	(0,21)	-1,28	(0,44)
NO	0,22	(0,18)	-1,13	(0,30)

Hodnoty, které se statisticky významně ( $p < 0,05$ ) liší od nuly, jsou vyznačeny tučně.

Ø = průměr 25 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

Zdroj: Eurydice, na základě PIRLS 2016.

Tabulka 6: Procento žáků 8. ročníků narozených v dané zemi a v zahraničí, 2016 (obrázek 20)

	Žáci 8. ročníků narození v dané zemi				Žáci 8. ročníků narození v zahraničí			
	Procento	SESTAT	FLAG_STU D	FLAG_SC H	Procento	SESTAT	FLAG_STU D	FLAG_SC H
Ø	93,7	(0,31)	0	0	6,3	(0,31)	0	0
BE nl	91,5	(0,90)	0	0	8,5	(0,90)	0	0
BG	99,0	(0,22)	0	0	1,0	(0,22)	0	0
DK	95,2	(0,37)	0	0	4,8	(0,37)	0	0
EE	97,9	(0,38)	0	0	2,1	(0,38)	0	0
HR	97,8	(0,34)	0	0	2,2	(0,34)	0	0
IT	92,6	(0,58)	0	0	7,4	(0,58)	0	0
LV	98,4	(0,32)	0	0	1,6	(0,32)	0	0
LT	98,6	(0,29)	0	0	1,4	(0,29)	0	0
MT	92,2	(0,43)	0	0	7,8	(0,43)	0	0
NL	95,9	(0,50)	0	0	4,1	(0,50)	0	0
SI	96,1	(0,42)	0	0	3,9	(0,42)	0	0
FI	96,5	(0,47)	0	0	3,5	(0,47)	0	0
SE	88,3	(0,82)	0	0	11,7	(0,82)	0	0
NO	91,9	(0,46)	0	0	8,1	(0,46)	0	0
DE-NRW	95,0	(0,67)	0	0	5,0	(0,67)	0	0

Ø = průměr 15 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

FLAG STUD – hodnota „1“ označuje, že na otázku odpovědělo méně než 30 žáků, a výsledky tedy nebudou uvedeny v příslušných obrázcích. Hodnota „0“ označuje, že na otázku odpovědělo 30 nebo více žáků, a data tedy mohou být použita.

FLAG SCH – hodnota „1“ označuje, že na tuto otázku odpovědělo méně než 5 škol, a výsledky tedy nebudou uvedeny v příslušných obrázcích. Hodnota „0“ označuje, že na otázku odpovědělo 5 nebo více škol, a data tedy mohou být použita.

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2016.

**Tabulka 7: Rozdíly v pocitu sounáležitosti se školou a zkušenostech se šikanou ze strany spolužáků mezi žáky 8. ročníků narozenými v zahraničí a narozenými v dané zemi, 2016 (obrázek 20)**

	Rozdíl v pohodě po kontrole SES	SESTAT	Rozdíl v pocitu nejistoty po kontrole SES	SESTAT
Ø	0,10	(0,15)	<b>0,54</b>	(0,10)
BE nl	-0,52	(0,27)	<b>0,71</b>	(0,24)
BG	<b>-3,19</b>	(1,41)	1,00	(0,87)
DK	-0,04	(0,28)	0,20	(0,20)
EE	-0,09	(0,65)	0,47	(0,52)
HR	0,46	(0,80)	0,34	(0,58)
IT	0,14	(0,23)	<b>0,67</b>	(0,17)
LV	0,31	(0,60)	0,92	(0,51)
LT	1,30	(0,83)	0,26	(0,49)
MT	<b>-1,07</b>	(0,33)	0,19	(0,26)
NL	-0,96	(0,63)	<b>1,03</b>	(0,34)
SI	0,01	(0,41)	0,05	(0,30)
FI	-0,18	(0,45)	0,57	(0,37)
SE	0,51	(0,29)	-0,02	(0,27)
NO	0,06	(0,26)	0,21	(0,20)
DE-NRW	-1,09	(1,20)	0,40	(0,40)

Hodnoty, které se statisticky významně ( $p < 0,05$ ) liší od nuly, jsou vyznačeny tučně.

Ø = průměr 15 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2016.

**Tabulka 8: Procento žáků 8. ročníků, kteří doma hovoří vyučovacím jazykem, a těch, kteří jím nehovoří, 2016 (obrázek 21)**

	Žáci 8. ročníků, kteří doma hovoří vyučovacím jazykem				Žáci 8. ročníků, kteří doma nehovoří vyučovacím jazykem			
	Procento	SESTAT	FLAG_STU D	FLAG_SC H	Procento	SESTAT	FLAG_STU D	FLAG_SC H
Ø	86,3	(0,56)	0	0	13,7	(0,56)	0	0
BE nl	83,9	(1,17)	0	0	16,1	(1,17)	0	0
BG	88,8	(1,57)	0	0	11,2	(1,57)	0	0
DK	94,9	(0,52)	0	0	5,1	(0,52)	0	0
EE	94,9	(0,59)	0	0	5,1	(0,59)	0	0
HR	98,7	(0,23)	0	0	1,3	(0,23)	0	0
IT	81,3	(1,06)	0	0	18,6	(1,06)	0	0
LV	90,0	(1,56)	0	0	10,0	(1,56)	0	0
LT	95,2	(0,97)	0	0	4,8	(0,97)	0	0
MT	71,1	(0,73)	0	0	28,9	(0,73)	0	0
NL	92,0	(1,19)	0	0	8,1	(1,19)	0	0
SI	93,9	(0,68)	0	0	6,1	(0,68)	0	0
FI	95,4	(0,51)	0	0	4,6	(0,51)	0	0
SE	86,3	(1,26)	0	0	13,7	(1,26)	0	0
NO	91,4	(0,75)	0	0	8,6	(0,75)	0	0
DE-NRW	81,9	(1,35)	0	0	18,1	(1,35)	0	0

Ø = průměr 15 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

FLAG STUD – hodnota „1“ označuje, že na otázku odpovědělo méně než 30 žáků, a výsledky tedy nebudou uvedeny v příslušných obrázcích. Hodnota „0“ označuje, že na otázku odpovědělo 30 nebo více žáků, a data tedy mohou být použita.

FLAG SCH – hodnota „1“ označuje, že na tuto otázku odpovědělo méně než 5 škol, a výsledky tedy nebudou uvedeny v příslušných obrázcích. Hodnota „0“ označuje, že na otázku odpovědělo 5 nebo více škol, a data tedy mohou být použita.

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2016.

**Tabulka 9: Rozdíly v pocitu sounáležitosti se školou a zkušenostech se šikanou ze strany vrstevníků u žáků 8. ročníků, kteří doma hovoří vyučovacím jazykem, a těch, kteří jím nehovoří, 2016 (obrázek 21)**

	Rozdíl v pohodě po kontrole SES	SESTAT	Rozdíl v pocitu nejistoty po kontrole SES	SESTAT
Ø	<b>0,32</b>	(0,14)	<b>-0,57</b>	(0,11)
BE nl	0,31	(0,27)	-0,15	(0,17)
BG	0,35	(0,44)	-0,46	(0,34)
DK	0,56	(0,33)	-0,04	(0,20)
EE	0,38	(0,51)	-0,14	(0,22)
HR	0,39	(0,73)	-0,81	(0,72)
IT	<b>0,48</b>	(0,21)	<b>-0,75</b>	(0,16)
LV	-0,04	(0,44)	<b>-0,72</b>	(0,19)
LT	-0,28	(0,38)	<b>-0,96</b>	(0,49)
MT	<b>1,20</b>	(0,17)	-0,18	(0,15)
NL	<b>1,16</b>	(0,32)	<b>-0,60</b>	(0,25)
SI	0,44	(0,48)	-0,50	(0,32)
FI	0,70	(0,40)	-0,20	(0,38)
SE	-0,41	(0,33)	-0,35	(0,28)
NO	0,15	(0,26)	<b>-0,40</b>	(0,17)
DE-NRW	0,90	(0,55)	-0,09	(0,25)

Hodnoty, které se statisticky významně ( $p < 0,05$ ) liší od nuly, jsou vyznačeny tučně.

Ø = průměr 15 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

Zdroj: Eurydice, na základě TALIS 2016.

**Tabulka 10: Rozdíly ve vnímání vzdělávání dětí ze strany jejich rodičů v závislosti na tom, zda se jejich dítě-žák 4. ročníku narodilo či nenarodilo v hostitelské zemi, a na jazyce, kterým se hovoří doma, 2016 (obrázek 22)**

	Rozdíly ve vnímání mezi rodiči žáků narozených v zahraničí a rodiči žáků narozených v dané zemi, po kontrole SES	SESTAT	Rozdíly ve vnímání mezi rodiči žáků, kteří doma nehovoří jazykem výuky, a těmi, kteří jím hovoří, po kontrole SES	SESTAT
Ø	<b>0,59</b>	(0,09)	<b>0,33</b>	(0,06)
BE fr	<b>0,89</b>	(0,22)	<b>0,47</b>	(0,16)
BE nl	<b>0,96</b>	(0,19)	<b>0,85</b>	(0,13)
BG	0,12	(0,32)	-0,01	(0,32)
CZ	<b>1,10</b>	(0,32)	0,04	(0,21)
DK	0,28	(0,33)	0,40	(0,25)
DE	<b>1,24</b>	(0,34)	<b>0,60</b>	(0,21)
IE	-0,10	(0,15)	-0,01	(0,12)
ES	0,18	(0,21)	<b>-0,24</b>	(0,12)
FR	<b>1,06</b>	(0,20)	<b>0,34</b>	(0,15)
IT	0,34	(0,30)	0,19	(0,13)
LV	-0,52	(0,50)	0,26	(0,22)
LT	-0,68	(0,59)	0,14	(0,16)
HU	0,20	(0,49)	0,39	(0,36)
MT	-0,02	(0,16)	<b>-0,14</b>	(0,06)
NL	0,60	(0,33)	<b>0,45</b>	(0,20)
AT	0,48	(0,30)	<b>0,58</b>	(0,17)
PL	-0,21	(0,53)	-0,13	(0,31)
PT	0,17	(0,20)	0,11	(0,16)
SI	<b>0,72</b>	(0,26)	<b>0,44</b>	(0,16)
SK	-0,25	(0,46)	0,15	(0,28)
FI	<b>0,50</b>	(0,22)	<b>0,43</b>	(0,15)
SE	0,16	(0,28)	0,14	(0,21)
UK-ENG	:	:	:	:
UK-NIR	0,01	(0,24)	-0,06	(0,25)
NO	0,31	(0,26)	<b>0,45</b>	(0,15)

Hodnoty, které se statisticky významně ( $p < 0,05$ ) liší od nuly, jsou vyznačeny tučně.

Ø = průměr 25 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

Zdroj: Eurydice, na základě PIRLS 2016.

Tabulka 11: Procento žáků 4. ročníků se školami s 1) > 75 %, 2) 25–75 % a 3) < 25 % žáků hovořících vyučovacím jazykem doma – 2016 (obrázek 23)

	Žáci ve školách s > 75 % žáků hovořících doma vyučovacím jazykem				Žáci ve školách s 25–75 % žáků hovořících doma vyučovacím jazykem				Žáci ve školách s < 25 % žáků hovořících doma vyučovacím jazykem			
	Procento	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Procento	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Procento	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
∅	77,2	(0,97)	0	0	15,7	(0,81)	0	0	7,1	(0,70)	0	0
BE fr	72,8	(2,82)	0	0	17,9	(2,99)	0	0	9,4	(1,85)	0	0
BE nl	67,1	(3,66)	0	0	21,7	(3,02)	0	0	11,2	(2,58)	0	0
BG	68,9	(3,39)	0	0	11,9	(2,78)	0	0	19,2	(2,80)	0	0
CZ	99,0	(0,36)	0	0	0,6	(0,05)	1	1	0,4	(0,35)	0	1
DK	83,0	(2,70)	0	0	10,7	(2,33)	0	0	6,3	(1,76)	0	0
DE	55,5	(3,22)	0	0	33,6	(3,25)	0	0	10,8	(2,72)	0	0
IE	82,4	(3,47)	0	0	13,9	(3,23)	0	0	3,7	(1,67)	0	0
ES	70,8	(2,45)	0	0	20,1	(2,20)	0	0	9,1	(1,75)	0	0
FR	82,7	(2,97)	0	0	13,3	(2,49)	0	0	4,1	(1,83)	0	0
IT	90,6	(2,62)	0	0	9,5	(2,62)	0	0	:	:	:	:
LV	64,5	(2,32)	0	0	11,8	(2,55)	0	0	23,8	(1,64)	0	0
LT	96,6	(1,31)	0	0	3,0	(1,25)	0	0	0,4	(0,01)	1	1
HU	99,5	(0,43)	0	0	0,5	(0,43)	1	1	:	:	:	:
MT	81,0	(0,11)	0	0	18,3	(0,12)	0	0	0,7	(0,03)	1	1
NL	85,1	(3,08)	0	0	12,8	(2,84)	0	0	2,1	(1,43)	0	1
AT	56,7	(3,06)	0	0	31,2	(3,37)	0	0	12,0	(2,61)	0	0
PL	100,0	(0,00)	0	0	:	:	:	:	:	:	:	:
PT	97,1	(1,37)	0	0	0,3	(0,24)	0	1	2,6	(1,35)	0	0
SI	90,0	(3,43)	0	0	10,0	(3,43)	0	0	:	:	:	:
SK	91,7	(2,26)	0	0	5,3	(1,68)	0	0	3,0	(1,52)	0	0
FI	94,7	(1,64)	0	0	4,2	(1,24)	0	0	1,1	(1,09)	1	1
SE	73,9	(4,11)	0	0	16,5	(3,44)	0	0	9,6	(2,99)	0	0
UK-ENG	60,7	(3,28)	0	0	20,7	(2,73)	0	0	18,6	(3,23)	0	0
UK-NIR	92,2	(2,92)	0	0	3,5	(1,78)	0	1	4,4	(2,31)	0	1
NO	87,9	(2,76)	0	0	9,3	(2,46)	0	0	2,9	(1,46)	0	1

∅ = průměr 25 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

FLAG STUD – hodnota „1“ označuje, že na otázku odpovědělo méně než 30 žáků, a výsledky tedy nebudou uvedeny v příslušných obrázcích. Hodnota „0“ označuje, že na otázku odpovědělo 30 nebo více žáků, a data tedy mohou být použita.

FLAG SCH – hodnota „1“ označuje, že na tuto otázku odpovědělo méně než 5 škol, a výsledky tedy nebudou uvedeny v příslušných obrázcích. Hodnota „0“ označuje, že na otázku odpovědělo 5 nebo více škol, a data tedy mohou být použita.

Zdroj: Eurydice, na základě PIRLS 2016.

Tabulka 12: Zapojení rodičů do vzdělávání, průměrný počet bodů na školní kategorii 2016 (obrázek 23)

	Ve školách, kde > 75 % žáků doma hovoří vyučovacím jazykem (A)		Ve školách, kde 25–75 % žáků doma hovoří vyučovacím jazykem (B)		Ve školách, kde < 25 % žáků doma hovoří vyučovacím jazykem (C)	
	Průměrný počet bodů	SESTAT	Průměrný počet bodů	SESTAT	Průměrný počet bodů	SESTAT
∅	13,74	(0,07)	12,38	(0,19)	11,92	(0,29)
BE fr	13,44	(0,23)	12,36	(0,57)	8,54	(0,63)
BE nl	14,25	(0,23)	13,17	(0,48)	11,93	(0,48)
BG	13,65	(0,21)	12,20	(0,47)	9,05	(0,41)
CZ	12,42	((0,17)	•	•	•	•
DK	14,07	(0,20)	11,62	(0,44)	12,56	(0,47)
DE	14,75	(0,20)	12,73	(0,24)	10,28	(0,62)
IE	15,43	(0,24)	13,39	(0,76)	14,33	(2,46)
ES	14,10	(0,18)	12,60	(0,60)	12,56	(0,52)
FR	13,29	(0,27)	10,19	(0,61)	11,00	(1,07)
IT	13,34	(0,16)	12,56	(0,45)	:	:
LV	13,68	(0,21)	13,47	(0,46)	14,59	(0,33)
LT	14,27	(0,15)	11,39	(0,87)	•	•
HU	12,77	(0,18)	•	•	:	:
MT	14,94	(0,01)	14,80	(0,02)	•	•
NL	14,38	(0,20)	12,05	(0,48)	•	•

AT	14,86	(0,24)	13,10	(0,36)	10,83	(0,80)
PL	13,33	(0,21)	:	:	:	:
PT	12,68	(0,14)	•	•	13,42	(1,98)
SI	13,41	(0,19)	12,48	(0,58)	:	:
SK	12,85	(0,16)	10,25	(0,74)	8,95	(2,15)
FI	14,06	(0,17)	12,04	(0,81)	•	•
SE	13,85	(0,25)	12,00	(0,63)	13,41	(1,02)
UK-ENG	14,30	(0,30)	13,30	(0,55)	13,12	(0,52)
UK-NIR	15,23	(0,22)	17,21	(1,37)	•	•
NO	13,81	(0,20)	12,52	(0,62)	•	•

## Vysvětlivky (tabulka 12)

Ø = průměr 25 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

• – označuje, že do této kategorie spadalo méně než 30 žáků nebo méně než 5 škol.

Zdroj: Eurydice, na základě PIRLS 2016.

Tabulka 13: Rozdíly v zapojení rodičů do vzdělávání, 2016 (obrázek 23)

	Rozdíl mezi A–B, bez kontroly SES	SESTAT	Rozdíl mezi A–C, bez kontroly SES	SESTAT	Rozdíl mezi B–C, bez kontroly SES	SESTAT
Ø	1,35	(0,20)	1,82	(0,30)	0,46	(0,36)
BE fr	1,08	(0,62)	4,90	(0,67)	3,82	(0,79)
BE nl	1,09	0,55)	2,33	(0,56)	1,24	(0,62)
BG	1,45	(0,51)	4,60	(0,45)	3,14	(0,68)
CZ	•	•	•	•	•	•
DK	2,45	(0,47)	1,51	(0,52)	-0,94	(0,63)
DE	2,01	(0,31)	4,47	(0,68)	2,45	(0,68)
IE	2,04	(0,80)	1,10	(2,49)	-0,94	(2,65)
ES	1,50	0,65)	1,54	(0,58)	0,05	(0,77)
FR	3,11	(0,71)	2,30	(1,06)	-0,81	(1,28)
IT	0,78	(0,46)	:	:	:	:
LV	0,21	(0,53)	-0,91	(0,39)	-1,12	(0,56)
LT	2,88	(0,90)	•	•	•	•
HU	•	•	:	:	:	:
MT	0,14	(0,02)	•	•	•	•
NL	2,33	(0,52)	•	•	•	•
AT	1,76	(0,44)	4,03	(0,80)	2,27	(0,88)
PT	•	•	-0,74	(2,01)	•	•
SI	0,93	(0,62)	:	:	:	:
SK	2,59	(0,75)	3,90	(2,18)	1,31	(2,27)
FI	2,01	(0,86)	•	•	•	•
SE	1,85	(0,68)	0,45	(1,06)	-1,40	(1,13)
UK-ENG	1,00	(0,62)	1,18	(0,62)	0,18	(0,75)
UK-NIR	-1,97	(1,38)	•	•	•	•
NO	1,29	(0,64)	•	•	•	•

Hodnoty, které se statisticky významně ( $p < 0,05$ ) liší od nuly, jsou vyznačeny tučně.

Ø = průměr 25 evropských vzdělávacích systémů, které se zúčastnily šetření.

• – označuje, že do této kategorie spadalo méně než 30 žáků nebo méně než 5 škol.

Zdroj: Eurydice, na základě PIRLS 2016.

### **VÝKONNÁ AGENTURA PRO VZDĚLÁVÁNÍ, KULTURU A AUDIOVIZUÁLNÍ OBLAST**

#### **Analýza politik v oblasti vzdělávání a mládeže**

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)  
B-1049 Brussels  
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

#### **Odpovědná redaktorka**

Arlette Delhaxhe

#### **Autoři**

Sogol Noorani (koordinace), Nathalie Baïdak, Anita Krémó a Jari Riiheläinen;  
dále přispěla Teodora Parveva

#### **Externí odborník**

Christian Monseur

#### **Grafická úprava**

Patrice Brel

#### **Obálka**

Virginia Giovannelli

#### **Technická koordinace**

Gisèle De Lel

#### **Redakce českého textu**

Jana Halamová

## NÁRODNÍ ODDĚLENÍ EURYDICE

### ALBÁNIE

Eurydice Unit  
European Integration and International Cooperation  
Department of Integration and Projects  
Ministry of Education and Sport  
Rruga e Durrësit, Nr. 23  
1001 Tiranë

### BELGIE

Unité Eurydice de la Communauté française  
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Direction des relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008  
1080 Bruxelles  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

Eurydice Vlaanderen  
Departement Onderwijs en Vorming/  
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning  
Koning Albert II-laan 15  
1210 Brussel  
Příspěvek oddělení: Eline De Ridder and Pieter-Jan De  
Vlieger (koordinace); experts from the Flemish Ministry  
of Education and Training: Chama Rhellam,  
Marieke Smeyers

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen  
Gemeinschaft  
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft  
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation  
Gospertstraße 1  
4700 Eupen  
Příspěvek oddělení: Catherine Reinertz, Xavier Hurlert and  
Clara Jacquemart

### BOSNA AND HERCEGOVINA

Ministry of Civil Affairs  
Education Sector  
Trg BiH 3  
71000 Sarajevo  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

### BULHARSKO

Eurydice Unit  
Human Resource Development Centre  
Education Research and Planning Unit  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofia  
Příspěvek oddělení: Svetomira Apostolova – Kaloyanova  
(expert)

### BÝVALÁ JUGOSLÁVSKÁ REPUBLIKA MAKEDONIE

National Agency for European Educational Programmes  
and Mobility  
Porta Bunjakovec 2A-1  
1000 Skopje  
Příspěvek oddělení: Dejan Zlatkovski

### ČERNÁ HORA

Eurydice Unit  
Vaka Djurovica bb  
81000 Podgorica  
Příspěvek oddělení: Mubera Kurpejović and Biljana Mišović

### ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice  
Dům zahraniční spolupráce  
Na Poříčí 1035/4  
110 00 Praha 1  
Příspěvek oddělení: Helena Pavlíková, Marcela Máchová a  
Andrea Turynová; experti: Jaromíra Šindelářová (Univerzita  
Jana Evangelisty Purkyně), Lukáš Seifert (MŠMT)

### DÁNSKO

Eurydice Unit  
Ministry of Higher Education and Science  
The Danish Agency for Research and Higher Education  
Bredgade 40  
1260 København K  
Příspěvek oddělení: The Ministry of Education and the  
Ministry of Higher Education and Science

### ESTONSKO

Eurydice Unit  
Analysis Department  
Ministry of Education and Research  
Munga 18  
50088 Tartu  
Příspěvek oddělení: Kersti Kaldma (koordinace); experti:  
Kersti Kivirüüt and Viivian Jõemets (hlavní experti, General  
Education Department, Ministry of Education and Research)

### FINSKO

Eurydice Unit  
Finnish National Agency for Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Příspěvek oddělení: Katri Kuukka (Counsellor of Education),  
Leena Nissilä (Counsellor of Education), Pirjo Karhu (Senior  
Adviser), Hanna Laakso (Senior Adviser), Olga Lappi  
(Senior Adviser)

### FRANCIE

Unité française d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ)  
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et  
de l'Innovation (MESRI)  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la  
performance (DEPP)  
Mission aux relations européennes et internationales  
(MIREI)  
61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Příspěvek oddělení: Hélène Demesy (expert), Anne Gaudry-  
Lachet (MENJ-MESRI)

### CHORVATSKO

Agency for Mobility and EU Programmes  
Frankopanska 26  
10000 Zagreb  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

### IRSKO

Eurydice Unit  
Department of Education and Skills  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1 – DO1 RC96  
Příspěvek oddělení: Patricia Sheehan (Assistant Principal  
Officer, Social Inclusion, Department of Education & Skills)



**ISLAND**

Eurydice Unit  
The Directorate of Education  
Víkurbær 3  
203 Kópavogur  
Příspěvek oddělení: Hulda Skogland (expert, Department of Analysis, Directorate of Education) and Hulda Karen Danielsdóttir (expert, Department of Assessment, Directorate of Education)

**ITÁLIE**

Unità italiana di Eurydice  
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)  
Agenzia Erasmus+  
Via C. Lombroso 6/15  
50134 Firenze  
Příspěvek oddělení: Alessandra Mochi; experti: Vinicio Ongini (Direzione generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) in collaboration with Lisa Stillo (Centro ricerca educazione interculturale e formazione allo sviluppo (CREIFOS), Dipartimento scienze della formazione, Università di Roma Tre)

**KYPR**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Příspěvek oddělení: Christiana Haperi;  
expert: Danae Lordou Kaspari

**LICHTENŠTEJNSKO**

Informationsstelle Eurydice  
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein  
Austrasse 79  
Postfach 684  
9490 Vaduz  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

**LITVA**

Eurydice Unit  
National Agency for School Evaluation of the Republic of Lithuania  
Geležinio Vilko Street 12  
03163 Vilnius  
Příspěvek oddělení: Ona Čepulėnienė

**LOTYŠSKO**

Eurydice Unit  
State Education Development Agency  
Valņu street 1 (5th floor)  
1050 Riga  
Příspěvek oddělení: Olita Arkle (expert)

**LUCEMBURSKO**

Unité nationale d'Eurydice  
ANEFORÉ ASBL  
eduPôle Walferdange  
Bâtiment 03 - étage 01  
Route de Diekirch  
7220 Walferdange  
Příspěvek oddělení: Elisabeth Reisen, Marco de Oliveira, Louise Crosby (expert)

**MAĎARSKO**

Hungarian Eurydice Unit  
Educational Authority  
10-14 Szalay utca  
1055 Budapest  
Příspěvek oddělení: Róza Szabó (head of Department, Educational Authority)

**MALTA**

Eurydice National Unit  
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability  
Ministry for Education and Employment  
Great Siege Road  
Floriana VLT 2000  
Příspěvek oddělení: Jane Farrugia Buhagiar, Joanne Bugeja

**NĚMECKO**

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz  
Taubenstraße 10  
10117 Berlin  
Příspěvek oddělení: Thomas Eckhardt

**NIZOZEMSKO**

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
Rijnstraat 50  
2500 BJ Den Haag  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

**NORSKO**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet  
Kirkegata 18  
P.O. Box 8119 Dep.  
0032 Oslo  
Příspěvek oddělení: Joint responsibility

**POLSKO**

Polish Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
Aleje Jerozolimskie 142A  
02-305 Warszawa  
Příspěvek oddělení: Experti: Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska (Educational Research Institute, Warsaw, Poland); Koordince: Beata Piatos (Polish Eurydice Unit)

**PORTUGALSKO**

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Ministério da Educação e Ciência  
Direção-Geral de Estatísticas da Educação  
Av. 24 de Julho, 134  
1399-054 Lisboa  
Příspěvek oddělení: Isabel Almeida; outside the Unit: Joint responsibility

**RAKOUSKO**

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung  
Abt. Bildungsstatistik und -monitoring  
Minoritenplatz 5  
1010 Wien  
Příspěvek oddělení: Dr. Michaela Haller (externí expert)

## RUMUNSKO

Eurydice Unit  
National Agency for Community Programmes in the Field of  
Education and Vocational Training  
Universitatea Politehnică București  
Biblioteca Centrală  
Splaiul Independenței, nr. 313  
Sector 6  
060042 București  
Příspěvek oddělení: Veronica – Gabriela Chirea in  
cooperation with expert Eugen Stoica (Ministry of National  
Education)

## ŘECKO

Eurydice Unit  
Directorate of European and International Affairs  
General Directorate for International, European Affairs,  
Education for Greeks Abroad, Intercultural Education  
Ministry of Education, Research and Religious Affairs  
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Příspěvek oddělení: Panagiota Karkaletsis (Hellenic Ministry  
of Education, Research & Religious Affairs/ European Union  
Unit); Nikoletta Chardalia (Hellenic Ministry of Education,  
Research & Religious Affairs/Unit of Coordination and  
Monitoring of Refugee Education)

## SLOVENSKO

Eurydice Unit  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Křížkova 9  
811 04 Bratislava  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

## SLOVINSKO

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Science and Sport  
Education Development Office  
Masarykova 16  
1000 Ljubljana  
Příspěvek oddělení: Saša Ambrožič Deleja and Barbara  
Kresal Sterniša; experti: Stanka Lunder Verlič and  
Mija Javornik (Ministry of Education, Science and Sport)

## SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
National Foundation for Educational Research (NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough, Berkshire, SL1 2DQ  
Příspěvek oddělení: Maureen Heron and Sharon O'Donnell  
(NFER Associate)

Eurydice Unit Scotland  
Learning Directorate  
Scottish Government  
2-C North  
Victoria Quay  
Edinburgh EH6 6QQ  
Příspěvek oddělení: Gary Walsh (Scottish Government),  
Stephen Edgar (Education Scotland), Maria Walker  
(Glasgow City Council)

## SRBSKO

Eurydice Unit Serbia  
Foundation Tempus  
Ruze Jovanovic 27a  
11000 Belgrade  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

## ŠPANĚLSKO

Eurydice España-REDIE  
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa  
(CNIIE)  
Ministerio de Educación y Formación Profesional  
c/ Torrelaguna, 58  
28027 Madrid  
Příspěvek oddělení: Rubén Fernández Alonso (Servicio de  
Evaluación Educativa. Dirección General de Ordenación  
Académica e Innovación Educativa. Consejería de  
Educación y Cultura del **Principado de Asturias**), Antoni  
Bauzá Sampol y Javier Real Vila (Institut d'Avaluació i  
Qualitat del Sistema Educatiu. Conselleria d'Educació i  
Universitat de **Illes Balears**), Mariemma González Martín  
(Servicio de Equidad, Igualdad y Orientación Educativa de  
la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa.  
Consejería de Educación de **Castilla y León**), M<sup>a</sup> Isabel  
Rodríguez Martín (Servicio de Ordenación Académica,

Documentación y Evaluación de **Castilla-La Mancha**),  
María José Sánchez Merino y Anna Sambola López  
(Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme del  
Departament d'Ensenyament de la **Generalitat de  
Catalunya**), Manuel Carrapiso Araújo, Mónico Cañada  
Gallardo, Jesús Andrés Serrano Diego, Silvia Rodríguez  
Oliva, María Moreno Sierra y Eugenia López Cáceres  
(Secretaría General de Educación. Consejería de  
Educación y Empleo de la Junta de **Extremadura**), León  
Bendayán Montecatine (Dirección Provincial de Educación  
de la **Ciudad de Ceuta**), la Dirección General de Atención a  
la Diversidad y Calidad Educativa de la Consejería de  
Educación, Juventud y Deportes de la **Región de Murcia**, y  
la Dirección General de Educación del Gobierno de **La  
Rioja**. Marta Crespo Petit, Rocío Arias Bejarano y Elena  
Vázquez Aguilar (Eurydice España-REDIE)

## ŠVÉDSKO

Eurydice Unit  
Universitets- och högskolerådet/  
The Swedish Council for Higher Education  
Box 450 93  
104 30 Stockholm  
Příspěvek oddělení: sdílená odpovědnost

## ŠVÝCARSKO

Eurydice Unit  
Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK)  
Speichergasse 6  
3001 Bern  
Příspěvek oddělení: Alexander Gerlings

## TURECKO

Eurydice Unit  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat  
B-Blok Bakanlıklar  
06648 Ankara  
Příspěvek oddělení: Osman Yıldırım Uğur;  
expert: Associate Por. Dr. Kemal Sinan Özmen