



Nové možnosti rozvoje vzdělávání na Technické univerzitě v Liberci

Specifický cíl A4: Kurzy zaměřené na rozšiřování dovedností (upskilling)
nebo rekvalifikace (reskilling)

NPO_TUL_MSMT-16598/2022

Speciální pedagogika jedinců se sociokulturním znevýhodněním

Mgr. Jan Jihlavec, DiS.

2024



Financováno
Evropskou unií
NextGenerationEU



Národní
plán
obnovy

MSMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Název: Speciální pedagogika jedinců se sociokulturním znevýhodněním

Autor: Mgr. Jan Jihlavec, DiS.

Recenzentka: Mgr. Alena Bjørke

Za jazykovou správnost odpovídá autor.

Vydala Technická univerzita v Liberci v roce 2024.

ISBN 978-80-7494-687-5

Obsah

Úvod	4
1 Vymezení oboru	5
2 Terminologie a klasifikace oboru	9
2.1 Znevýhodnění	9
2.2 Sociálně odlišné prostředí	11
2.3 Odlišná kultura.....	14
2.4 Odlišný mateřský jazyk	19
3 Specifika jedinců se sociokulturním znevýhodněním	20
3.1 Specifika jedinců se sociálním znevýhodněním.....	20
3.2 Specifika jedinců s kulturním znevýhodněním	28
3.3 Specifika jedinců s odlišným mateřským jazykem.....	33
4 Zásady práce s jedinci se sociokulturním znevýhodněním	37
4.1 Práce s jedinci se sociálním znevýhodněním.....	37
4.2 Práce s jedinci s kulturním znevýhodněním	40
4.3 Práce s jedinci s odlišným mateřským jazykem.....	44
Závěr	46
Seznam použitých zdrojů	47

Úvod

Studijní opora v základech pojednává o znevýhodnění jedinců pramenícím z jejich sociálního či kulturního zázemí, které je specifické, odlišné od zázemí většinové společnosti. Text čtenáře seznamuje s relevantními disciplínami, hlavní terminologií a se specifickými situacemi jedinců se sociokulturním znevýhodněním. Zmíněná specifika jsou místy rámována do širšího kontextu, aby si čtenář snáze uvědomil motivace, vztahy, aspirace ad. popisovaných skupin osob. Vysvětleny jsou též postupy práce s jedinci pocházejícími z odlišného sociokulturního prostředí. Konkrétněji jsou postupy zaměřeny na jedince ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, jedince odlišné národnosti a jedince s odlišným mateřským jazykem.

Již v samotném názvu titulu jako výchozí používáme označení *jedinci se sociokulturním znevýhodněním*. Je tomu tak zejména proto, že jedincům, kteří na základě nějakých odlišností (sociálního či kulturního rázu) pocítují, příp. čelí nějakým sociálním bariérám k začlenění do společnosti, je třeba věnovat přednostně pozornost (a adekvátní péči). Samozřejmě, že ohled je namístě u všech jedinců, kteří vykazují nějaké sociokulturní odlišnosti, bez ohledu na to, do jaké míry jsou či mohou být znevýhodněním zasaženi.

Cílem opory je představit základní poznatky a postupy v oblasti sociokulturního znevýhodnění a rozmanitosti a poukázat na jejich význam pro výchovu a vzdělávání.

1 Vymezení oboru

Problematika sociokulturního znevýhodnění, resp. sociokulturní rozmanitosti, má – ze své podstaty – transdisciplinární uchopení: kromě pedagogiky (v podobě sociální či speciální pedagogiky) se jí zabývají disciplíny sociologie, psychologie, kulturní a sociální antropologie. K tématu mají co říci také jazykověda, demografie, ekonomie, ale třeba i mezinárodní vztahy či geografie ...

Jednotlivé disciplíny nám v souvislostech napomáhají pochopit – mnohdy komplexní – situaci žáka pocházejícího ze sociokulturně odlišného prostředí. Pedagogika usiluje nalézat takové výchovněvzdělávací metody a postupy, které mj. umožňují vyvarovat se scénáři, kdy se sociokulturní odlišnosti žáka stanou bariérami jeho vzdělávání či začleňování do třídního kolektivu. **Sociální pedagogika** (Kraus 2008) hraje významnou roli při zvládnání sociokulturní rozmanitosti tím, že se zabývá sociálními a kulturními otázkami ve vzdělávání a společnosti, konkrétně zvládnáním a uznáváním kulturní rozmanitosti, rozšiřováním příležitostí těch, kterým hrozí marginalizace, a podporou jejich zmocnění. V kontextu vzdělávání pomáhá sociální pedagogika učitelům porozumět sociokulturně rozmanitým třídám a vést je, posilovat vzájemnou důvěru, respekt a uznání mezi žáky z různých prostředí. Osvojením kulturně citlivé pedagogiky mohou učitelé vytvořit inkluzivní vzdělávací prostředí, které potvrzuje životní zkušenosti žáků, uznává kulturní rozmanitost a podporuje zapojení všech žáků. Sociální pedagogika tedy přispívá k vytváření inkluzivního a podpůrného prostředí, které oceňuje a respektuje sociokulturní rozmanitost.

Zformování oboru bylo svého druhu reakcí na liberální individualismus ve výchově. Sociální pedagogika v subjektech i objektech výchovy vidí nejen jednotlivce, ale především celé sociální skupiny (školu, třídu, rodinu). Ve výchovném procesu se snaží zohledňovat vlivy sociokulturního prostředí; těžiště jejího působení se nachází v mimoškolním prostředí. Tato její specifika naznačují blízkost sociální pedagogiky se sociologií i sociální prací (Kraus 2008, s. 39–42).

K předcházení, popř. překonávání, potenciálních bariér vzdělání a začleňování významně přispívá **speciální pedagogika** svojí orientací „... na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění“ (Slowík 2016, s. 15). Činí tak skrze integrační, resp. inkluzivní přístupy, s cílem přirozeného začlenění jedince s rizikem znevýhodnění do běžné populace. Zatímco v případě sociální pedagogiky těžiště podpory spočívá v oblasti sociální integrace, speciální pedagogika primárně cílí na integraci školskou. K tomu speciální pedagogika (díky pestrosti svých disciplín) disponuje bohatým instrumentářem metod a technik, kdy mnohé jsou využitelné k podpoře žáků ze sociokulturně odlišného prostředí. Zdaleka se nemusí jednat jen o nástroje etopedie, byť ta – ze všech speciálněpedagogických disciplín – bývá vnímána jako blízká problematice žáků pocházejících ze sociokulturně odlišného prostředí. Jak varuje Josef Slowík (2022, s. 208),

spojitost mezi poruchami chování (omezenou sociální přizpůsobivostí) a sociokulturními odlišnostmi není rozhodně samozřejmá. Naopak, jedná se o záměnu dvou zásadně odlišných situací: jedinec nerespektující normy společnosti versus nerespektující postoje většinové společnosti vůči minoritám či jedincům s určitými specifiky. Uplatnění etopedie je tedy adekvátní jedině v případě poruch chování.

Pro práci s jedinci ze sociokulturně odlišného prostředí může být speciální pedagogika přínosem zejména tím, že se snaží vytvářet inkluzivní prostředí, individuálně přistupuje k vzdělávaným jedincům a je pro ni přirozená multidisciplinarita. Při individualizaci vzdělávání se pedagogové zaměřují na uspokojování jedinečných potřeb studentů. Navrhují individuální vzdělávací plány a postupy, které berou v úvahu různé schopnosti, dovednosti a vzdělávací potřeby žáků. Dalším přínosem je inkluzivní přístup, kde speciální pedagogika podporuje začlenění žáků se speciálními potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Inkluzivní vzdělávání usnadňuje žákům příležitost učit se, komunikovat a spolupracovat se svými vrstevníky. Spolupráce s rodiči a odborníky představuje další podstatnou oblast – učitelé spolupracují nejen s rodiči žáků, ale též s poradenskými zařízeními, psychology, sociálními pracovníky a dalšími odborníky, aby lépe porozuměli potřebám žáků a účinně podporovali jejich začlenění. V neposlední řadě speciální pedagogika klade důraz na osobní rozvoj s cílem podpořit růst osobnosti studentů. Pomáhá při rozvoji sebevědomí, komunikačních dovedností, sociální interakce a přizpůsobivosti různým situacím (Kaleja 2014, s. 157–187).

Ilustrativní rozsah podpory ze strany školních speciálních pedagogů ve prospěch žáků se sociálním znevýhodněním uvádí Zbyněk Němec (2019, s. 46–49). Jednou z oblastí podpory je logopedická intervence, která pomáhá žákům s narušenou komunikační schopností. Dále jmenuje podporu komunikace s žáky, kteří mají odlišný mateřský jazyk, příp. žákům, kteří nedostatečně ovládají vyučovací jazyk. Speciální pedagogové také poskytují intervence v oblasti chování žáků, aby pomohli řešit problémy vznikající z rozdílů mezi kulturou rodinného prostředí a kulturou školy (například agresivitu, hlučnost nebo nepozornost). Kromě toho poskytují individuální podporu žákům s deficitem v oblasti pozornosti (jsou ve výuce unavení, nestíhají tempo třídy nebo mají znalostní mezery) a podporují motivaci žáků, kteří nemají vztah k vlastní aktivitě a výsledkům svého vzdělávání (to např. pochvalou, povzbuzením či stimulací jejich zájmu). Nakonec, speciální pedagogové poskytují poradenskou činnost učitelům, zákonným zástupcům a dalším odborníkům v oblasti diagnostiky, metodiky, koordinace a spolupráce při podpoře žáků se sociálním znevýhodněním. Tato podpora je klíčová pro zajištění inkluzivního vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.

Sociologie, zkoumající společnost včetně sociálních vztahů, institucí a kultury, nám dokáže přesně vylíčit začlenění jedince do sociální skupiny; jsou to rovněž sociologové, kteří dokáží názorně ilustrovat selhávání takového začlenění, např. s využitím konceptu sociálního vyloučení. Mezi klíčové aspekty sociologie, které přispívají k pochopení sociokulturních

odlišností, patří studium sociálních skupin a institucí, kdy sociologie zkoumá organizaci, interakce a dynamiku uvnitř sociálních skupin a institucí, což může poskytnout vhled do dopadu kulturní rozmanitosti na chování jednotlivců a skupin. Sociologie zkoumá procesy, jejichž prostřednictvím jednotlivci a skupiny interagují, vytvářejí a mění sociální a kulturní struktury, což může pomoci vysvětlit vývoj a evoluci sociokulturní rozmanitosti. Zajímá se též o způsoby, jakými sociální a kulturní faktory přispívají k sociálním nerovnostem a otázkám sociální spravedlnosti, což může poskytnout rámec pro pochopení důsledků sociokulturní rozmanitosti pro sociální vztahy a politiku. Sociologie využívá rovněž sociální psychologii, aby pochopila, jak se projevuje sociální vliv, sociální vnímání a jak sociální interakce ovlivňují chování jednotlivců a skupin, včetně postojů, názorů i předsudků, což může pomoci vysvětlit dynamiku sociokulturní rozmanitosti. Zkoumáním těchto aspektů poskytuje sociologie ucelený rámec pro pochopení složité souhry sociálních a kulturních faktorů, které utvářejí lidské chování včetně postoje k odlišnosti a rozmanitosti.

Nedocenitelné poznatky poskytuje psychologie. Obzvláště nedocenitelné poznatky lze čerpat ze **sociální psychologie**, což je disciplína na pomezí psychologie a sociologie, která zkoumá vliv společenské determinace chování na psychiku a vědomí jedinců a regulační vliv psychiky v sociálních vztazích. Mezi hlavní oblasti výzkumu patří sociální interakce a komunikace, sociální determinace vnímání, motivace a stereotypů, utváření a změna postojů a hodnotových orientací, sociální učení, socializace a rozvoj osobnosti, sociální kontrola, chování v roli, psychologické charakteristiky malých a velkých skupin (Vláčil 2018). **Sociální psychologie** pomáhá pochopit mj. vliv kultury a skupin na chování jednotlivce a zdůrazňuje význam socializace v kognitivním vývoji. K porozumění sociokulturní rozmanitosti přispívá tím, že se zabývá sociálními stereotypy, předsudky a diskriminací a zdůrazňuje vliv kulturní rozmanitosti na chování jednotlivců a skupin. Sociální psychologie proto poskytuje rámec pro pochopení složité souhry sociálních a kulturních faktorů, které utvářejí lidské chování a postoje k rozmanitosti.

Konkrétně učitelům může sociální psychologie pomoci například zlepšit jejich porozumění sociální dynamice ve třídě, zlepšit jejich pedagogickou práci a motivovat žáky. Díky začlenění sociálně psychologických konceptů do výuky mohou pedagogové lépe porozumět sociálním aspektům ve třídě a lépe je zvládat, omezit předsudky, usnadnit přijímání sociálních hledisek a posílit motivaci žáků. Sociální psychologie může učitelům například pomoci lépe porozumět tomu, jak žáci vnímají různé situace, zmírnit předsudky v interakcích mezi žáky, zmírnit předsudky při hodnocení a lépe předvídat a připravit se na témata, která mohou být pro žáky náročná. Kromě toho lze sociálně psychologické koncepty, jako je kognitivní disonance, využít k motivaci studentů tím, že je povzbudí k dosahování jejich vzdělávacích cílů. Celkově sociální psychologie nabízí cenné poznatky a strategie, které mohou pozitivně ovlivnit výuku a učení ve třídě (Gehlbach 2010).

Vedle toho **mezikulturní psychologie**¹ hraje klíčovou roli v pochopení sociokulturní odlišnosti a rozmanitosti tím, že zkoumá, jak kulturní faktory ovlivňují lidské chování a psychologické procesy. Jedná se o komparativní disciplínu, která vyvozuje závěry z porovnávání alespoň dvou výzkumných souborů, reprezentujících alespoň dvě kulturní skupiny. Zaměřuje se na identifikaci rozdílů i podobností mezi lidmi různých kultur, zabývá se vlivem kulturního učení na chování a hledá psychologické univerzálie napříč různými kulturními skupinami. Tento obor psychologie poskytuje poznatky o kulturních normách, chování a vlivu sociálních a kulturních sil na lidské činnosti, postoje a vnímání. Díky kritickému a srovnávacímu přístupu přispívá mezikulturní psychologie k hlubšímu pochopení sociokulturní rozmanitosti a jejích důsledků pro lidské chování a psychické procesy (Shiraevev, Levy 2020, s. 27–31).

Další významný díl poznání zprostředkovává **antropologie** hrající klíčovou roli v pochopení sociokulturní rozmanitosti tím, že zkoumá rozmanité sociální a kulturní systémy, které utvářejí lidskou společnost. Antropologové zkoumají složitosti kulturní rozmanitosti, včetně víry, hodnot, norem, rituálů a sociálních institucí, které utvářejí lidskou společnost. Prostřednictvím empirického výzkumu se snaží odhalit složité interakce mezi jednotlivci, komunitami a jejich prostředím a vrhají světlo na dynamiku moci, sociální hierarchie, příbuzenské systémy, ekonomické praktiky, náboženské víry a používání jazyka. Využitím interdisciplinárních přístupů antropologie usiluje o hluboké pochopení bohatství a rozmanitosti lidských společností a poznání složitých vazeb mezi jednotlivci, komunitami a jejich prostředím. Kromě toho je antropologické chápání kulturní rozmanitosti klíčové pro posílení strategií rozmanitosti, rovnosti a (sociálního) začleňování, neboť poskytuje vhled do vzorců chování, hodnot a přesvědčení. Antropologie proto významně přispívá ke komplexnímu pochopení sociokulturní rozmanitosti a jejích důsledků pro lidskou společnost (Soukup 2014).

Antropologům je snaha porozumět odlišnostem vlastní, disponují k tomu propracovanými přístupy a nástroji, zmiňme *kulturní relativismus*. Kulturní antropologie se objevila jako obor zaměřený na zkoumání a porozumění rozmanité škále kultur, které ve světě existují. Antropologové stáli před úkolem porozumět a analyzovat různé kulturní jevy, se kterými se setkali. K takovému studiu bylo nezbytné, aby antropologové přijali neetnocentrický přístup, který se nakonec (během počáteční poloviny 20. století) vyvinul do teoretického rámce známého jako kulturní relativismus. Když antropologové provádějí terénní výzkum a ponoří se do studia odlišných kultur, zpravidla naráží na kulturní prvky, které se z jejich vlastní

¹ V českojazyčném odborném diskurzu se objevuje jak označení *interkulturní*, tak i *mezikulturní* (viz např. Shiraevev, Levy 2020, s. 29), přičemž použití se zakládá spíše na jazykových zvyklostech (autorů) než na významových rozdílech. Ty zohledňuje zahraniční literatura v případě označení *cross-culture* a *interculture*. *Cross-culture psychology* a *interculture psychology* jsou velmi blízké obory, které přispívají k pochopení kulturních rozdílů a jejich vlivu na jednotlivce a společnosti. *Cross-culture psychology* zkoumá vztahy mezi kulturními a behaviorálními jevy a klade si za cíl odhalit jak lidské univerzálie, tak kulturně specifické vzorce (stručně: porovnávání kultur). Vedle toho *interculture psychology* se zaměřuje na psychologické procesy, které umožňují jednotlivcům překonávat kulturní rozdíly a rozvíjet porozumění a respekt ke všem kulturám (stručně: porozumění mezi kulturami) (Denoux, Simou 2022).

kulturní perspektivy zdají matoucí, nevhodné nebo dokonce odporné. Je však zásadní si uvědomit, že v rámci konkrétní studované kultury tyto kulturní prvky slouží důležitým a uznávaným funkcím a odpovídají základnímu systému hodnot, které danou kulturu pomáhají udržet. V důsledku toho antropologové zdůrazňují důležitost interpretace konkrétních kulturních prvků a jevů v kontextu zkoumané kultury a zároveň se zdržují jejich hodnocení optikou vlastního kulturního pozadí (Soukup 2014, s. 29–32).

V dosavadním (neúplném) přehledu disciplín relevantních problematice sociokulturních odlišností nebyly zmíněny třeba mezinárodní vztahy s geografii zprostředkující makroperspektivu například přiblížením zákonitostí světových migračních toků včetně remitencí, fenoménů jako jsou *brain drain*, resp. *brain gain*, či *brain circulation*. Nebo například politologie – studující moc, vládnutí a veřejné politiky – poskytuje jednak rámec pro pochopení vlivu rozhodovací procesů a veřejných politik na sociokulturní rozmanitost. A v opačném směru – politologie přispívá k poznání toho, jak rozmanité kulturní a sociální faktory formují politické chování, veřejné mínění a tvorbu národních či místních politik.

Mikroúroveň jedince, který se ocitá v prostředí, kde komunikačním prostředkem je jazyk odlišný (tedy z pohledu tohoto jednotlivce jiný než mateřský), dokáže osvětlit jazykovědci. Včetně doporučení, jak vzájemného dorozumění docílit.

Výčet vědeckých oborů a disciplín využitelných k poznání sociokulturní rozmanitosti není ani tak úplný. Doposud uvedené však budou dostačujícím základem pro výklad v následujících kapitolách.

2 Terminologie a klasifikace oboru

2.1 Znevýhodnění

Termín **handicap** byl v minulosti používán pro označení postižení či poruchu a nepřímo vyvolával pocit omezení nebo neschopnosti, což přispívalo ke stigmatizaci takto označených jedinců. Proto v terminologii došlo k posunu od pojmu *handicap* k inkluzivnějšímu a na osobu zaměřenému jazyku. Tento posun je patrný v přijetí jazyka zaměřeného na člověka (*person-first language*) a v používání termínů jako *osoba s postižením*, *osoba se speciálními potřebami* (*žák se speciálními vzdělávacími potřebami*) atp. Terminologický posun je výsledkem snahy o podporu inkluze a uznání práv a potřeb osob se zdravotním postižením. Jazyk zaměřený na osobu zdůrazňuje, že jedinci s postižením jsou v prvé řadě lidé a neměli by být definováni pouze svým postižením či poruchou (Ziss 2022).

Viděno speciálně pedagogickou perspektivou, „... **znevýhodnění** (handicap) se projevuje jako omezení vyplývající pro jedince z jeho vady nebo postižení, které ztěžuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro něj ... normální“ (Slowík 2016, s. 15).

Dalším významným posunem – jednak v terminologii, ale též ve vnímání celé problematiky – je rozšiřování pomyslné kategorie osob čelící společenským bariérám z původně medicínského zaměření, které „vidělo“ determinanty ryze zdravotního rázu, na širší zorné pole zohledňující též sociálně podmíněné překážky. V tomto ohledu jsou nejčastěji zmiňovány kulturní a sociální faktory (např. příslušnost k národnostní menšině nebo sociální zázemí rodiny).

Ovšem sama skutečnost, že jedinec (žák) má zdravotní postižení či pochází ze sociokulturně odlišného prostředí, nemusí nutně znamenat, že se nachází – v porovnání se svými vrstevníky – v nerovném postavení, znevýhodněn. Kromě specifík samotného jedince hrají klíčovou úlohu také charakteristiky prostředí – společnosti, která jedince obklopuje. Jinak řečeno, to, zda určitý jedinec bude či nebude plně zapojen do chodu společnosti na rovnoprávném základě s ostatními, závisí – kromě vlastností dané jedince – na podmínkách, které tato společnost pro své členy vytváří.²

Znevýhodnění z této perspektivy představuje možný, nikoliv však nutný, důsledek interakce jedince s odlišným sociálním či kulturním zázemím a majoritní společností (jejich sociokulturních, politických a demografických podmínek).

K sociokulturní odlišnosti aneb k odlišnému sociálnímu či kulturnímu zázemí potenciálně způsobujícímu znevýhodnění žáka ve vzdělávacím procesu se česká legislativa vyjadřuje ve dvou zásadních pramenech:

- **Školský zákon** dětem, žákům a studentům (dále jen žákům) se speciálními vzdělávacími potřebami přiznává nárok na podpůrná opatření k vyrovnávání jejich ztíženého postavení ve vzdělávání, kdy toto nerovné postavení je založeno na zdravotním stavu či kulturním prostředí nebo jiných životních podmínkách žáka (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1);
- a **vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných** specifikuje tato podpůrná opatření určená mj. „žákům z odlišného kulturního prostředí nebo žijících v odlišných životních podmínkách“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

*Každé znevýhodnění se může proměnit v **diskriminaci**, tedy v záměrné vnější omezování možností a realizace potřeb* (Mucha, Vodáková 2017). Podstatou diskriminace je omezování nebo popírání práv určitých sociálních skupin – takových práv, jimiž druzí běžně disponují. V jejích počátcích lze vysledovat zaměření na části populace na základě pohlaví, rasy, národnosti nebo náboženství. Lze konstatovat, že základem pro diskriminaci se může stát jakákoliv odlišnost: třída, kasta, sexualita, gender, postižení nebo třeba fyzický vzhled

² Srovnej s mezinárodní *Úmluvou o právech osob se zdravotním postižením*, která ve svém originálním (anglickém) znění používá pro zdravotní postižení dva výrazy: pro akcentování zdravotního stavu označení *impairment* a pro zdůraznění sociálních okolností či důsledků označení *disability* (UN 2006, Preamble). Tématem se obšírněji zabývá např. Harald Christian Scheu (srov. Scheu 2021).

(nezřídka se jedná o kategorie, které jsou základními prvky identity jedince či skupiny). Vytváření a udržování překážek sociální mobility jsou rovněž považovány za formy diskriminace. Tematizována je též diskriminace mířená proti sociálně znevýhodněným nebo zranitelným skupinám, jako jsou starší lidé, neúplné rodiny s malými dětmi, osoby propuštěné z výkonu trestu atd. Silná opatření sociální kontroly, jako je přímá cenzura nebo předpisy zaměřené na udržení veřejného pořádku, jsou někdy také vnímány jako formy diskriminace.

Myšlenkový základ (sama diskriminace představuje jednání) leží v předsudcích a **stereotypch**. Pro jejich výklad je klíčovým slovem *schéma*, neboť bývají charakterizovány jako ustálené, přehnaně zobecněné přesvědčení o určité skupině lidí. Nositel stereotypu toto své přesvědčení opírá o již hotové a tradiční schéma vidění a hodnocení, a usuzuje, že konkrétní osoba má celou řadu vlastností a schopností, které –re dle schématu – předpokládá u všech členů dané skupiny. Na jedné straně stereotyp sice umožňuje svému nositeli rychle reagovat na společenskou situaci (rychle vyhodnotit velké množství sociálních dat), ovšem současně téměř jistě vede svého nositele k přehlížení jedinečných vlastností lidí, tedy o konkrétním člověku si utváří mylnou představu. Takovéto – často silné – zkreslení reality, zařazované mezi další tzv. kognitivní zkreslení (*cognitive bias*), znamená pro posuzovanou osobu vysoké riziko diskriminace. Současně může znamenat újmu pro celou skupinu (která je objektem stereotypu), obzvláště když je známo, že stereotypy bývají svými nositeli běžně sdílené se svým okolím a ve společnosti se snadno šíří (Shiraev, Levy 2020 s. 86–87).

Diskriminace může nabývat různých podob: státní i společenské, oficiální i neoficiální, celostátní nebo místní, formální i neformální, ad. Zahrnuje úmyslné znevýhodňování konkrétních subjektů zaváděním nerovných ekonomických, politických a právních poměrů. Často brání rozvoji specifického kulturního dědictví, přístupu ke vzdělání, profesním příležitostem a seberealizaci. Diskriminace může mít za následek sociální degradaci, sociální vyloučení a v extrémních případech dokonce genocidu. Otázka diskriminace je již dlouho předmětem zájmu všech menšinových skupin, a proto je jedním ze základních principů demokratických právních systémů jejich právo bránit se proti ní. Prostředky takové obrany zahrnují například možnost podat stížnost týkající se diskriminace v médiích, veřejné jednání, zakládání konkrétních hnutí, organizací, odborů nebo oslovit veřejného ochránce práv, specializovanou instituci v této oblasti (Mucha, Vodáková 2017).

Jaké jsou tedy možné zdroje znevýhodnění u žáků z odlišného sociokulturního prostředí? Zaměříme se na odlišné sociální prostředí, odlišnou kulturu a odlišný mateřský jazyk.

2.2 Sociálně odlišné prostředí

Sociálně odlišné prostředí³ může pro jedince znamenat riziko sociálního znevýhodnění. Žáky se **sociálním znevýhodněním** vymezujeme jako skupinu žáků, kteří jsou ve vzdělávání znevýhodnění na základě objektivně existujících handicapů a bariér. Tyto bariéry a handicapy

³ Díkci české legislativy: *žáci žijící v odlišných životních podmínkách* (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

vznikají u žáků v důsledku jiných než zdravotních příčin a jsou podmíněny specifickými odlišnostmi v rodinném prostředí žáka. Pro kategorii žáků se sociálním znevýhodněním neexistují v současnosti žádné přesné statistiky. Pokud bychom se ale drželi publikovaných kvalifikovaných odhadů, které uvádějí přibližně 140 tisíc těchto žáků v základním vzdělávání ČR, pak by šlo o početně významnější skupinu, než jakou tvoří všichni žáci se zdravotním postižením dohromady. Je tedy zřejmé, že žákům se sociálním znevýhodněním je třeba věnovat zvýšenou pozornost (Němec 2019).

V odborné literatuře se s touto problematikou setkáváme také pod termíny *socioekonomický status* nebo *sociální vyloučení* (exkluze).

Socioekonomický status (*socioeconomic status /SES/*) je měřítkem ekonomického a sociálního postavení jednotlivce nebo rodiny na základě vzdělání, příjmu a zaměstnání. Zohledňuje nejen finanční aspekty, ale také dosažené vzdělání, prestiž povolání (profese) a subjektivní vnímání sociálního statusu a sociální třídy. SES má významný vliv na různé aspekty života, včetně fyzického a psychického zdraví, studijních výsledků a profesních aspirací. Výzkumy ukazují, že děti z domácností a komunit s nízkým socioekonomickým statutem rozvíjejí akademické dovednosti pomaleji než děti ze skupin s vyšším SES. Nízký socioekonomický status je také spojen se pomalejším kognitivním vývojem, rozvojem jazyka, paměti a sociálně-emočních dovedností, což později – v dospělosti – nezřídka vede ke složitému uplatnění na trhu práce a k nízkému příjmu (APA 2017). Jedinci s nižším vzděláním, nižším pracovním statutem a nižším nebo žádným příjmem jsou více ohroženi špatným zdravotním stavem než jejich protějšky s vyšším SES. Kromě individuální úrovně dosaženého SES může kognitivní funkce jedince ovlivňovat také socioekonomický status v jeho sousedství jakožto faktor prostředí (Lin 2023).

Výkladu sociální exkluze předchází problematika společenských zdrojů a kapitálu.

Pierre Bourdieu, významný francouzský sociolog, zavedl koncept kapitálu jako mnohostranného zdroje, který jednotlivci a skupiny vlastní a využívají ke zlepšování svého postavení ve společnosti (k získání výhod ve společnosti). Všiml si, jak nerovný přístup jednotlivců k různým formám společenských zdrojů určuje jejich postavení v sociální hierarchii a jejich schopnost ovlivňovat vlastní životní situaci. Odtud se odvozuje zásadní role kapitálu při ovlivňování dějů a příležitostí jednotlivců v rámci sociálních struktur. Nastihuje různé druhy kapitálu a jejich roli při utváření společenské hierarchie. Jeho pojetí kapitálu přesahuje (do té doby zdůrazňované) ekonomické chápání bohatství a zahrnuje různé formy, včetně kulturního, sociálního a symbolického kapitálu. Tvrdí, že **ekonomický kapitál**, zahrnující všechny formy materiálních zdrojů, jako jsou finanční prostředky, půda či stavby, je pouze jedním z aspektů širšího systému zdrojů, které mohou jednotlivci využívat k sociální mobilitě a moci (Desan 2013).

Kulturní kapitál se vztahuje k nefinančním sociálním aktivům, jako jsou formální vzdělání (diplomy), reálně nabyté znalosti a dovednosti i vlastnictví kulturně ceněných předmětů, které poskytují sociální výhody a ovlivňují sociální mobilitu a status jedince v dané

společnosti. Nabývání kulturního kapitálu se z velké části odehrává tzv. socializací.⁴ Tato forma kapitálu často hraje zásadní roli při utváření sociálních nerovností a bariér sociální mobility.

Bourdieuovo pojetí **sociálního kapitálu** zdůrazňuje význam sociálních sítí a vztahů jako cenných zdrojů, které mohou jednotlivci využít pro zvyšování své úspěšnosti ve společnosti či pro vzájemnou podporu v rámci komunit. To je v souladu s Bourdieuovým širším rámcem chápání kapitálu jako dynamického a vztahového konceptu zakotveného v sociálních strukturách. Lapidárně řečeno, „je to bohatství styků a známostí, které mohou být užitečné“ (Keller 2020). Přínos pro jednotlivce má podobu různých služeb a protislužeb, zatímco z kolektivního pohledu sociální kapitál posiluje skupinovou solidaritu. Velké množství kontaktů, příp. známostí s jedinci společensky považovanými za významné, pak nositeli přináší prestiž, uznání, úctu – což Bourdieu označuje jako **symbolický kapitál**.

To znamená, že všechny ostatní (výše uvedené) druhy kapitálu mohou – kromě přímého profitu v podobě získání větší moci nad vlastním společenským uplatněním – svému nositeli přinést také uznání od ostatních. Symbolický kapitál tedy znamená společensky vnímanou hodnotu ostatních druhů kapitálů vyjádřenou úctou, prestiží, ctí a mocí, které jejich držitel může použít ke zlepšování svého společenského postavení.

Souhrnně lze říci, že koncept kapitálu Pierra Bourdieua zahrnuje ekonomické, kulturní, sociální a symbolické zdroje, které jednotlivci a skupiny vlastní a využívají k získání výhod ve společnosti. Toto mnohostranné chápání kapitálu mělo hluboký dopad na sociologickou teorii a výzkum, formovalo diskuse o nerovnosti, sociální mobilitě a vzájemném působení struktury a dějin v životních šancích jednotlivců. Jeho teoretický rámec poskytuje komplexní optiku, jejímž prostřednictvím lze analyzovat složitou souhru zdrojů, moci a sociálních struktur ve společnosti (Desan 2013). Hodí se tedy jako předstupeň výkladu sociálního vyloučení.

Sociální vyloučení (aneb **sociální exkluze**)⁵ je vícerozměrný (multidimenzionální) koncept popisující procesy, které omezují schopnost jednotlivců nebo skupin plně se zapojit do společnosti. Tania Burchardt s kolegy to vyjadřují následovně: „Jedinec je sociálně vyloučený, pokud se neúčastní klíčových aktivit společnosti, ve které žije; ... neúčastní se z důvodů, které nemůže ovlivnit, ač by se účastnit chtěl“ (Burchardt, et al. in Boardman 2022, s. 25–26). Koncept sociálního vyloučení zahrnuje nejen materiální deprivaci (chudobu) ale také nemožnost zapojit se do ekonomického, sociálního, politického a kulturního života

⁴ *Socializace* označuje „komplexní proces, v jehož průběhu se člověk jako biologický tvor stává prostřednictvím sociální interakce a komunikace s druhými sociální bytostí schopnou chovat se jako člen určité skupiny či společnosti. Socializace spočívá v osvojování hodnot, norem a způsobů jednání srozumitelných a platných v dané kultuře či subkultuře.“ Ve výsledku jedinci umožňuje zapojit se (integrovat) do nadosobního sociálního celku (Keller 2018). Ovšem v případě jedinců socializovaných v odlišném prostředí může jejich kulturní kapitál působit naopak jako bariéra sociálního začlenění do okolní společnosti.

⁵ V textu budeme používat oba termíny, a to zástupně.

společnosti. Právě zohledněním těchto dimenzí se koncept sociální exkluze odlišuje od konceptu chudoby: jedná se o „širší pojem než chudoba, který zahrnuje nejen špatné majetkové zázemí, ale i neschopnost účinně se zapojit do ekonomického, sociálního, politického a kulturního života a v některých ohledech i odcizení a odstup od většinové společnosti“ (Duffy 1995). Nicméně vnímání nedostatku participace (účasti na životě společnosti) je pouze jedním ze dvou pohledů na tento koncept. Druhý běžně zastávaný výklad vidí v sociální exkluzi (také) nedostatečný přístup k právům člena nebo občana určité skupiny, komunity nebo společnosti. Jestliže se sociální vyloučení se zabývá mechanismy, které oddělují lidi od hlavního proudu, pak kromě procesů prohlubování sociálního znevýhodnění zaměřuje pozornost také na odpírání občanských, sociálních a ekonomických práv (Boardman 2022, s. 27).

2.3 Odlišná kultura

Příchod do, příp. pobyt v, nové společnosti bývá pro jednotlivce pocházející z odlišného kulturního prostředí značně zátěžovým a spletitým procesem. Problémy, kterým čelí, lze obecně rozdělit do několika klíčových oblastí, včetně jazykových bariér, společenských norem, náboženských rozdílů, obtíží s adaptací a integrací i vlastních emocionálních reakcí na tyto zkušenosti. Problematiku jazykové bariéry zpracujeme v podobě konceptu odlišného mateřského jazyka samostatně.

Pochopení a přizpůsobení se společenským normám, hodnotám a etiketě nové společnosti může být náročné. Patří sem rozdíly v dochvilnosti, oblékání, ale též rozdíly v chování, které nemusí být na první pohled patrné. **Sociální normy a hodnoty** jsou považovány za základní součásti každé kultury. Hrají klíčovou roli v procesu socializace, pomáhají jednotlivcům pochopit jejich role ve společnosti a orientovat se ve složité síti sociálních interakcí. Normy a hodnoty také přispívají k sociální soudržnosti, podporují pocit sounáležitosti a společenství mezi členy společnosti. Nejsou však statické; normy i hodnoty se v průběhu času vyvíjejí, jak se společnost mění a jak interagují s jinými kulturami. Tato dynamická povaha norem a hodnot umožňuje společností přizpůsobovat se novým výzvám a vlivům, což odráží neustálé vyjednávání o společenském řádu a kulturní identitě (Chao 2023).

Sociální normy jsou nepsaná pravidla, která určují, jak se mají jednotlivci chovat v určitých situacích a kontextech ve společnosti. Tyto normy se učí a upevňují prostřednictvím interakce s ostatními členy společnosti a udržují se různými formami sociálních sankcí, od schválení a přijetí až po přímé potrestání za odchylku. Zahrnují širokou škálu chování, včetně zvyků, tradic a etikety, a slouží k podpoře řádu a předvídatelnosti v rámci sociálních skupin. Ačkoli nejsou právně závazné, mají sociální normy silný vliv na chování jednotlivců a utvářejí vše od každodenních interakcí až po širší společenské zvyklosti (Strmiska 2020).

Sociální hodnoty jsou naopak hluboce zakořeněná přesvědčení a zásady, které jednotlivci a společnosti považují za důležité. Slouží jako morální kompas společnosti, řídí úsudky, chování a vytváření společenských norem. Hodnoty jsou abstraktnější než normy

a představují ideály, o které společnost usiluje, jako je svoboda, spravedlnost, rovnost a úcta k lidské důstojnosti. Informují kolektivní vědomí společnosti a odrážejí se v jejích kulturních zvyklostech, zákonech a institucích. Hodnoty mají zásadní význam pro identitu společnosti a ovlivňují nejen chování jednotlivců, ale také kolektivní jednání a politiku sociálních skupin a vlád (Strmiska 2018).

Udržování kulturní identity při snaze začlenit se do nové společnosti může vyvolat pocit, že se člověk ocitl mezi dvěma světy. Samotnou **kulturou** (Nash 2014) označujeme sdílené představy, hodnoty, normy, zvyky, chování a artefakty, které členové společnosti využívají ke zvládnutí a orientaci ve „svém světě“ a rovněž ke zvládnutí vzájemných vztahů. Je to komplexní celek, který se skládá ze znalostí, morálky, zákonů, zvyků a dalších schopností a návyků, které si lidé osvojili jako členové společnosti. Kultura se učí a předává z generace na generaci prostřednictvím procesů socializace a enkulturace. Utváří způsob, jakým lidé vnímají a interpretují svět kolem sebe. Na základě těchto interpretací pak volí adekvátní chování a jednání.

Kulturní prvky (včetně výše uvedených společenských norem a hodnot) jedinec obdrží do své „výbavy“ procesem, který nazýváme **socializace**. V tomto procesu si jedinci osvojují postoje, hodnoty a chování, které jsou považovány za vhodné pro členy dané společnosti. Jeho prostřednictvím lidé chápou společenské normy a očekávání a připravují se na účast v sociálních skupinách a v celé společnosti. K primární socializaci dochází v raném dětství, kdy jsou děti socializovány rodinou a komunitou. Sekundární socializace pokračuje v průběhu celého života, kdy se člověk učí společenským normám a chování prostřednictvím interakce se společenskými institucemi, jako jsou školy, pracoviště, média atd. Socializace zahrnuje jak učení se kultuře, tak její internalizaci a zároveň rozvoj pocitu vlastního já (Keller 2018). „Jedná se o celoživotní procesy plné zrychlování a zpomalování, změn směru, náhlých skoků a dlouhodobých změn. Lidský vývoj nicméně zahrnuje nejen růst, ale také úpadek a změnu“ (Shiraev, Levy 2020, s. 334).

Kulturní odlišnosti zahrnují jak ty snadno zaznamatelné, tak i řadu takových, které leží „hluboko skryty“, a to dokonce i skryty i svým vlastním nositelům – tyto prvky kultury si tedy běžně ani jejich nositel neuvědomuje. Přesto na nich zakládá své myšlení i jednání. K porovnávání kultur – ke zjišťování oněch klíčových (hlubokých) kulturních odlišností – se využívá celá řada nástrojů. Jedním z nich je dnes již klasický model, který vytvořil sociolog a psycholog Geert Hofstede, zahrnující následující parametry (Shiraev, Levy 2020, s. 40–46):

Index mocenské vzdálenosti vyjadřuje míru, do jaké jsou v dané společnosti akceptovány mocenské rozdíly a nerovnosti;

individualismus vs. kolektivismus – individualistické společnosti kladou důraz na osobní úspěch, zatímco kolektivistické společnosti zdůrazňují skupinové cíle a harmonii;

maskulinita vs. femininita – maskulinní kultury se zaměřují na soutěživost a ambice, femininní kultury na péči a vztahy;

vyhýbání se nejistotě – akceptace rizika, nebo averze k riziku? Kultury s vysokou mírou vyhýbání se nejistotě mají více struktury a pravidel;

dlouhodobá orientace – hodnoty jako vytrvalost, šetrnost a tradice jsou důležitější v dlouhodobě orientovaných kulturách, naopak krátkodobě orientované kultury si cení rychlých, okamžitých výsledků;

požitkářství vs. zdrženlivost – požitkářské společnosti umožňují uspokojování tužeb, zatímco zdrženlivé kultury kontrolují uspokojování tužeb přísnými společenskými normami.

Uvedené příklady kulturních odlišností naznačují, že na jedince, který se ocitnul v odlišné kultuře, ve které se předpokládá, že setrvá delší dobu, příp. napořád, čekají nemalé výzvy v podobě častých překvapení, nedorozumění a faux pas. Pro takové prožitky se používá příznačné označení *kulturní šok*.

Kulturní šok je termín, který se používá k popisu pocitům dezorientace a nepohodlí, které může člověk zažívat, když je náhle vystaven neznámé kultuře, odlišným způsobům života nebo postojům. Lze jej chápat jako psychologický dopad přechodu z jednoho kulturního prostředí do druhého, který často zahrnuje problém přizpůsobení se novým společenským normám, hodnotám, jazykům a každodenním zvyklostem. Je běžnou zkušeností cestovatelů, přistěhovalců – obecně lidí, kteří se stěhují do jiného kulturního prostředí, a může se projevat různými způsoby, včetně stesku po domově, zmatku, frustrace a úzkosti. Nicméně z řečeného nevyplývá automatické směřování takových jedinců směrem k psychopatologii: „ztráta kontroly je ve většině případů maladaptivní, ale nezpůsobuje nutně výrazné psychické poruchy“ (Shiraev, Levy 2020, s. 523). Jinak řečeno, proces adaptace na novou kulturu zahrnuje učení a osvojování si nových kulturních zvyklostí a norem, sice bývá složitý, dlouhodobý a nepříjemný proces plný nejistot, ovšem v poslední době bývá vnímán jako přirozená součást učení, rozvoje jedince a jeho osobnostního růstu. Kulturní šok je tedy přirozenou součástí procesu, který nazýváme *akulturace*.

Proces **akulturace** ovlivňuje jedince vstupující do hostitelské kultury několika způsoby, ovlivňuje jejich přesvědčení, chování a integrační procesy. Akulturace zahrnuje osvojení kulturních prvků nebo sociálních vzorců jiné skupiny, často v důsledku dlouhodobého kontaktu. To může vést ke změnám kulturních vzorců, kdy si jednotlivci nebo skupiny mohou osvojit aspekty dominantní nebo hostitelské kultury a zároveň si zachovat prvky své původní kultury. Stupeň a povaha akulturace se mohou lišit, přičemž výsledkem může být jak úplná asimilace, tak vytvoření smíšené kulturní zkušenosti. Různé strategie, kterými se jedinci řídí, když se dostanou do kontaktu s novou kulturou, kategorizoval John W. Berry do čtyřech možností (Berry in Schwartz, et al. 2010, s. 240). Tyto kategorie vycházejí z postojů

jednotlivců k jejich původní kultuře a nové (přijímající) kultuře. Tyto čtyři kategorie jsou následující:

Asimilace: jedinci si nepřejí zachovat svou kulturní identitu a snaží se plně integrovat do přijímající kultury, přijmout její zvyky, hodnoty a identifikace a zároveň zavrhnout zvyky, hodnoty a identifikace své původní kultury;

Separace: jedinci kladou důraz na zachování své původní kultury a vyhýbají se interakci s novou kulturou; dávají přednost zachování svého kulturního dědictví a vyhýbají se přijetí zvyklostí, hodnot a identifikací přijímající kultury;

Integrace (nebo biculturalismus): v tomto případě si jedinci zachovávají svou původní kulturu a zároveň se stýkají s přijímající kulturou a přejímají její aspekty; dokáží integrovat aspekty obou kultur do svého života a udržují si tak dvojí kulturní identitu;

Marginalizace: k ní dochází, když jedinci ztratí kontakt se svou původní kulturou a nenavážou kontakt ani s novou kulturou. Neudrží si své kulturní dědictví ani nepřijímají praktiky, hodnoty a identifikace nové kultury.

Snadnost či obtížnost využití jednotlivých strategií může záviset na míře kulturní podobnosti mezi původní a přijímající kulturou, jakož i na míře přijetí okolím a zkušenostech s diskriminací. Integrace je často spojována s nejpříznivějšími výsledky, protože umožňuje jedincům efektivně se orientovat v obou kulturách, umožňuje jedincům zachovat si své kulturní dědictví a zároveň využívat možností přijímající kultury. Tento vyvážený přístup může vést k lepší psychické pohodě, plynulejší sociokulturní adaptaci a potenciálně i k lepším schopnostem řešit problémy (Schwartz, et al. 2010, s. 247).

Jednu z cest, jak kulturní rozmanitost či heterogenita ve společnostech vzniká, představuje migrace. Vágně řečeno, **migrace** je často vnímána jako strategie úniku před nepřízní osudu nebo hledání lepších vyhlídek na živobytí. Motivy lidí k migraci – jakožto strategii řešení své situace – souvisejí s hledáním lepších ekonomických příležitostí a pracovních míst, útekem před konflikty či pronásledováním či přírodními katastrofami, dále se sloučením rozdělené rodiny a také s možnostmi vzdělávání.

Mnoho lidí migruje v naději, že najdou lepší pracovní místa a ekonomické příležitosti, aby uživilí sebe a své rodiny. Jiní jsou násilně vysídleni ze svých domovů v důsledku konfliktů, pronásledování nebo přírodních katastrof a nemají jinou možnost než uprchnout do bezpečnějších oblastí. Klíčovou motivací je také sjednocení rodiny, neboť migranti se snaží znovu setkat se svými blízkými, kteří se již usadili v jiné zemi. Někteří migranti migrují z důvodu vzdělání, protože doufají, že se jim jinde zlepší možnosti školního vzdělávání, které jim umožní budoucí kariéru (de Haas, et al. 2020, s. 21–40).

Lidská migrace významně ovlivňuje země původu i hostitelské země v různých směrech, včetně ekonomických, sociálních, politických a kulturních aspektů. Z ekonomického hlediska

může migrace vést k přílivu remitencí⁶ do zemí původu, což představuje zásadní zdroj zahraničních příjmů, které podporují rodiny a pohánějí místní ekonomiky. Může však také vést k odlivu mozků (*brain drain*),⁷ kdy značná část kvalifikovaných a vzdělaných osob odchází, což může brzdit rozvoj domovské země. Pro hostitelské země migranti často vyplňují mezery na trhu práce, čímž přispívají k hospodářskému růstu. Dochází zde k opačnému efektu, než je odliv mozků, a sice k tzv. přílivu mozků (*brain gain*), tedy k příchodu velkého počtu vysoce vzdělaných či kvalifikovaných lidí. Náhlá rozsáhlá migrace však může také zatížit veřejné služby, infrastrukturu a sociální soudržnost v přijímajících oblastech, které nejsou připraveny na rychlý růst počtu obyvatel (de Haas, et al. 2020, s. 275–294).

Ze sociálního hlediska může migrace vést k demografickým změnám, které ovlivňují věkové a genderové rozložení v zemích původu i v cílových zemích. Může také ohrozit sociální soudržnost a integraci v hostitelských zemích, což vyžaduje politiky, které podporují inkluzi a porozumění (de Haas, et al. 2020, s. 297–326). Z politického hlediska může migrace ovlivňovat mezinárodní vztahy, kdy země vyjednávají o politikách řízení migračních toků a ochrany svých občanů v zahraničí. V zemích původu může výrazná emigrace vést k politické nestabilitě, pokud vede ke ztrátě mladých, potenciálně politicky aktivních obyvatel (de Haas, et al. 2020, s. 225–246). Z kulturního hlediska migrace obohacuje hostitelské společnosti prostřednictvím diverzifikace jazyků, náboženství a kulturních zvyklostí. Podporuje globální propojení a porozumění, ale zároveň představuje výzvu pro zachování kultury v komunitách migrantů (de Haas, et al. 2020, s. 297–326).

Z důsledků migrace pro samotné migranty (Alba, Foner 2017, s. 42–58), příp. jejich příbuzné, zmiňme následující. Migrace může mít na migranty a jejich rodiny významné ekonomické dopady. Migrace často vede ke zvýšení příjmů, akumulaci majetku a vyšší životní úrovni, což pomáhá snižovat chudobu. Remitence, které migranti posílají domů, se stávají důležitým zdrojem příjmů domácností. Migrace však s sebou nese také náklady a rizika, včetně vykořisťování, zneužívání práv a dokonce obchodování s lidmi. Odloučení rodin v důsledku migrace může mít i psychologické náklady. V průběhu dlouhého období vede migrace také k postupné kulturní adaptaci a změně identity migrantů vystavených novému sociálnímu prostředí. Kvalifikovaným migrantům může migrace poskytnout přístup k pokročilému vzdělání a kariérním příležitostem.

⁶ Remitence jsou finanční prostředky zasílané zahraničními pracovníky zpět do jejich domovských zemí, obvykle zasílané rodinným příslušníkům. Remitence často představují hlavní zdroj příjmů rodin v rozvojových zemích s vysokou mírou emigrace. Rodiny příjemců často využívají tyto prostředky na každodenní potřeby, zdravotní péči, vzdělávání nebo drobné investice. Toky remitencí do rozvojových zemí jsou větší než oficiální rozvojová pomoc a často jsou motorem místní hospodářské aktivity (Krotký 2018b).

⁷ Pojmy *brain drain* a *brain gain* označují důsledky jednosměrnému pohybu vysoce vzdělaných nebo vysoce kvalifikovaných osob, kdy *brain drain* (tzv. odliv mozků) popisuje ztrátu lidského kapitálu v důsledku odchodu těchto osob ze země zdrojové (země původu), zatímco *brain gain* (příliv mozků) je nárůst lidského kapitálu v důsledku příchodu těchto osob do země cílové (hostitelské) (Krotký 2018a).

Lze shrnout, že migrace lidí je mnohostranný jev, který má hluboké důsledky jak pro země původu, tak pro hostitelské země. Její dopady jsou komplexní, vzájemně provázané a vyžadují diferencované, kooperativní politické reakce s cílem maximalizovat přínosy a zmírnit problémy.

2.4 Odlišný mateřský jazyk

Obtíže v komunikaci, způsobené odlišným jazykem mluvčího a okolní společnosti, jsou jedním z bezprostředních problémů. Představují pro jedince obrovskou výzvu, která zásadně ovlivňuje jeho každodenní život a celkový proces integrace. Neznalost místního jazyka může totiž bránit téměř všem stránkám každodenního života, včetně zaměstnání, vzdělávání a sociálních kontaktů.

Tato výzva se netýká pouze snahy o dorozumění se o základních potřebách v každodenních situacích, ale zasahuje i do hlubších otázek identity, kulturního vyjádření a účasti na společenském životě. Jazyk je úzce spjat s kulturní identitou a sebevyjádřením, a proto mohou jazykové obtíže – obzvláště, jsou-li dlouhodobého rázu – vést k pocitu odcizení (Arta 2023). Schopnost mluvit místním jazykem a rozumět mu představuje zásadní předpoklad pro přístup k zaměstnání, vzdělání, sociálním a dalším službám, které jsou základem pro vytvoření stabilního života v jakékoli společnosti. Znalost jazyka má zřetelný vliv na sociální integraci, protože umožňuje jednotlivcům navazovat vztahy, chápat (a vysvětlovat) kulturní nuance a plně se zapojit do života komunity. Naopak nedostatečná jazyková vybavenost může vést k nedorozuměním, které se nepodaří vysvětlit, posiluje stereotypy jedince i jeho okolí, a dovede jedince účinně udržovat v sociální izolaci. Ve vzdělávacím prostředí mohou jazykové bariéry citelně bránit studijní úspěšnosti dětí a žáků, ale též jejich integraci (Beißert 2022, s. 154–163).

Fenomén jedinců či skupin hovořících odlišným jazykem než (nová) společnost, která je obklopuje, je běžně znám v mnoha kulturách.⁸ V české prostředí se používá termín **žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ)** označující děti a žáky, jejichž mateřským jazykem není čeština coby oficiální vyučovací jazyk (Zákon č. 561/2004 Sb., § 13, ods. 1). V praxi může nastat několik situací, které s takovým postavením spojujeme, nebo můžeme spojit.

Jednak se může jednat o jedince, kteří se přistěhovali do České republiky a jejichž první jazyk není čeština. Tito jedinci se často učí češtinu jako druhý jazyk a mohou mít různé úrovně ovládnutí češtiny, v závislosti na délce pobytu v České republice a intenzitě jazykového vzdělávání.

Termín OMJ se může vztahovat na jedince, kteří se narodili a vyrůstali v České republice, ale jejichž rodina mluví doma jiným jazykem. Tito jedinci mohou být bilingvní a mohou mít

⁸ V anglosaském prostředí např. *English Language Learners (ELL)*, příp. *English as a Second Language (ESL) Students* či *English for Speakers of Other Languages (ESOL)*. Ve španělsky hovořícím prostředí se můžeme setkat s označeními *Español como Lengua Segunda* nebo *Español como Lengua Extranjera*; v německém *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* a ve frankofonním prostředí *élèves allophones* nebo *élèves non francophones*.

různé úrovně ovládnutí češtiny, v závislosti na tom, jaký jazyk je v rodině preferován a jak intenzivně je jedinec vystaven češtině ve škole a v místní komunitě.

Relevantní je i scénář, kdy jedinec s českým občanstvím (i české národnosti), který v rodinném prostředí hovoří česky, po delší čas pobýval se svými rodiči v zahraničí, kde docházel do školy či navštěvoval předškolní zařízení, kde se veškerá komunikace odehrávala v cizím jazyce. Pro takového jedince je typické, že český jazyk se doposud neučil ve školním prostředí, naopak tzv. akademický jazyk – specifický pro výuku ve škole – je mu znám pouze v cizojazyčné mutaci, nikoliv v češtině.

V úvahu, kdo další může spadat do kategorie žáků s OMJ, přichází také jedinci, kteří vyrůstají v nepodnětném prostředí, případně ve specifických subkulturách.

Z uvedeného vyplývá, že kategorie žák s OMJ nemá pevné hranice, a míru ovládnutí (pasivního i aktivního) vyučovacího jazyka je třeba posuzovat vždy individuálně.

Rovněž platí, že výše uvedené situace se mohou překrývat a jedinci mohou spadat do více než jedné podkategorie. Důležité je také uvědomit si, že úroveň ovládnutí češtiny a jejího nabývání bývá ovlivněna řadou faktorů, včetně věku, kdy se student začal učit češtinu, intenzity jazykového vzdělávání a podpory ze strany rodiny a školy.

3 Specifika jedinců se sociokulturním znevýhodněním

3.1 Specifika jedinců se sociálním znevýhodněním

Žáci se sociálním vyloučením čelí celé řadě problémů, které mohou mít dopad na jejich studijní výsledky. Tyto výzvy sahají od zažívané duševní nepohody a nízkých vzdělávacích aspirací až po studijní neúspěšnost a oslabené kognitivní funkce. Pochopení nejen těchto partikulárních problémů, ale komplexně celé situace jedinců sociálně znevýhodněných je zásadní pro prosazování rovnosti ve vzdělávání a podporu školního úspěchu všech žáků.

Proto připomínáme problematiku **kapitálu Pierra Bourdieua** z kapitoly 2, která zdůrazňuje význam tzv. společenských zdrojů (různých druhů kapitálu), které členové společnosti běžně využívají k uplatnění ve společnosti, upevňování či zvyšování svého společenského postavení atd. Toto chápání kapitálu přesahuje pouhé ekonomické bohatství a zahrnuje i kulturní, sociální a symbolické formy kapitálu. Ekonomický kapitál označuje materiální zdroje, jako jsou peníze, majetek a aktiva. Kulturní kapitál zahrnuje nefinanční sociální aktiva, jako jsou vzdělání, znalosti a dovednosti. Sociální kapitál se týká sítí vztahů a známostí, které jedinci poskytují podporu. Symbolický kapitál, odvozený od uznání a prestiže plynoucí z vlastnictví jiných forem kapitálu, lze rovněž využít ke zlepšení společenského postavení. Bourdieu upozoroval, že přístup k těmto různým formám kapitálu určuje postavení jednotlivců v rámci sociální hierarchie a jejich schopnost ovlivňovat svou životní situaci (Desan 2013).

Pro děti a žáky se sociálním znevýhodněním je typické, že pochází z prostředí, které málokterým z uvedených kapitálů disponuje. Ať již daným prostředím myslíme nukleární rodinu, širší příbuzenstvo či komunitu, sousedství apod. Ve vztahu ke školnímu prostředí se ukázal být zásadním kulturní kapitál. Tato forma kapitálu často hraje zásadní roli při utváření sociálních nerovností a bariér sociální mobility. Tím, když ho je málo, nebo když je jiný – nekompatibilní s okolním. Při procesu socializace v rodině děti získávají kulturní znalosti, které jsou předpokladem jejich úspěchu ve škole. Škola, prezentující majoritní společnost, ovšem může být nositelem odlišného kulturního kapitálu než někteří její žáci. Proto žáci, vyrůstající v odlišném kulturním a sociálním prostředí, se odlišují svým kulturním kapitálem a jsou ve vzdělávacím procesu znevýhodněni. Marie Vágnerová to vystihuje následovně: „Sociokulturní handicap vyplývá z odlišné sociální příslušnosti a s tím souvisejícího omezení zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné“ (Vágnerová 2014, s. 602–608). Ale jak si ilustrujeme na konceptu sociálního vyloučení, pro školní úspěšnost, tedy pro získávání kulturního kapitálu (většinové společnosti) hraje významnou roli celá řada dalších podmiňujících faktorů.

Sociální vyloučení (O'Donnell, et al. 2021) je mnohostranný proces, který jednotlivcům nebo skupinám brání v plném zapojení do společenského, ekonomického a politického života. Zahrnuje zamezení nebo nedostatečný přístup ke zdrojům, právům, zboží a službám, které jsou dostupné ostatním členům společnosti. Vyloučení může být založeno na různých faktorech, mimo jiné na chudobě, diskriminaci, nedostatečném vzdělání, nezaměstnanosti nebo zdravotním postižení. Dopady sociálního vyloučení jsou hluboké, ovlivňují duševní a fyzické zdraví, snižují možnosti vzdělávání a zaměstnání a brání osobnímu a komunitnímu rozvoji. Udržuje chudobu a nerovnost v uzavřeném cyklu, protože vyloučené osoby mají minimální příležitosti (zdroje) zlepšit svou životní situaci svépomocí.

Pro snazší práci s konceptem sociálního vyloučení se v něm rozlišují jednotlivé dimenze neboli oblasti života, v nichž se sociální vyloučení projevuje a nabývá zde specifických podob. Jsou jimi dimenze ekonomická, kulturní, sociální, zdravotní, prostorová, politická, symbolická, digitální.⁹

Ekonomické vyloučení je významným aspektem sociálního vyloučení a označuje překážky, které jednotlivcům a skupinám brání plně se zapojit do ekonomického života společnosti. Je charakterizováno omezeným přístupem k zaměstnání, nedostatečným příjmem a nedostatkem materiálních či finančních zdrojů nezbytných pro udržení běžné životní úrovně. Osoby postižené ekonomickým vyloučením se často potýkají se zacyklením deprivace, která jim ztěžuje či znemožňuje jakékoli zlepšení životních podmínek. Tato forma vyloučení je obzvláště škodlivá, protože jednotlivcům upírá možnost vydělat si na živobytí a zajistit si základní potřeby. Dopad ekonomického vyloučení není v různých regionech nebo

⁹ U různých autorů se setkáváme s různým počtem i uspořádáním dimenzí sociálního vyloučení (srov. Dykxhoorn 2024; Boardman 2022; Zíková, et al. 2011). Pro tento text platí, že dimenze v něm uvedené označují oblasti, ve kterých se sociální vyloučení projevuje, kde dopadá na osoby zasažené sociálním postižením.

sociálních skupinách jednotný. Například v Evropské unii jsou ekonomicky vyloučení jedinci častější v chudších regionech, avšak rozdíl mezi nimi a ostatními je výraznější v bohatších oblastech. V některých zemích se osoby se zdravotním postižením potýkají s významnými překážkami v účasti na trhu práce, což poukazuje na provázanost ekonomického vyloučení s dalšími formami sociálního znevýhodnění. Snahy o řešení ekonomického vyloučení zahrnují celou řadu strategií, od prosazování kvót na zaměstnanost pro marginalizované skupiny až po zlepšení přístupu ke kvalitnímu vzdělání či poskytování kurzu finanční gramotnosti (Boardman 2022, s. 28–30).

Kulturní dimenze vyloučení označuje ztížený přístup k osvojení kulturních prvků dané společnosti, jako jsou hodnoty, normy, jazyk, zvyky, praktiky atd. (podrobněji viz text o kultuře v kap. 2). S těmito součástmi dané kultury se jedinec seznamuje nejčastěji prostřednictvím vzdělávání. Kulturní dimenze sociálního vyloučení proto cílí na problematiku vzdělávání.

Vzdělávací úspěchy dětí a žáků v Česku jsou podle sociologa Daniela Prokopa (2020, s. 67–76) ovlivněny vzdělávacími nerovnostmi, které v českém školství panují. Mluví o nerovnosti šancí a v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. Výrazně k tomu přispívají faktory jako vliv sociálně-ekonomického statusu rodiny dítěte na jeho školní úspěšnost. Významnou roli hraje též rozdílná kvalita škol – ta je v Česku je velmi rozdílná, a následkem toho školní úspěšnost konkrétního žáka je značně závislá na tom, kterou školu navštěvuje. Negativní vlastností českého vzdělávání je i třídění dětí ve vzdělávacím systému, ke kterému dochází poměrně brzy – k prvnímu třídění dochází již v předškolním vzdělávání, a podstatnou vlnu třídění pak představují přestupy na víceletá gymnázia. Vyloučení ze vzdělávání představuje významnou překážku vzdělávání a rozvoje, která neúměrně postihuje marginalizované skupiny a zpětně udržuje jejich chudobu a sociální nerovnosti.

Sociální exkluze – někdy přesněji zvaná vztahová exkluze – označuje stav, kdy jedinci postrádají pocit sounáležitosti, zapojení do vztahů s ostatními a pevnou podpůrnou síť, což vede k pocitům osamělosti a odcizení. Tento stav může postihnout kohokoli, ale je zvláště rozšířený mezi staršími lidmi, osobami se zdravotním postižením, migranty a osobami s duševními problémy. Například starší osoby mohou zažívat sociální izolaci v důsledku ztráty rodiny a přátel, snížené mobility. Migranti mohou čelit jazykovým bariérám a kulturním rozdílům, jež brání jejich sociální integraci, která zvyšuje riziko jejich osamělosti a sociální izolace. Lidé s duševním onemocněním také čelí značným problémům při vytváření a udržování sociálních vazeb. Stigma spojené s duševním onemocněním může vést k sociálnímu vyloučení. Sociální izolace má vliv nejen na duševní a emocionální pohodu, ale může mít také důsledky pro fyzické zdraví, jako je zvýšené riziko chronických onemocnění, pokles kognitivních funkcí a dokonce úmrtnost (Dykxhoorn 2024).

Zdravotní dimenze sociálního vyloučení znamená vyloučení ze zdravotní péče, týkající se nedostatečného přístupu ke zdravotnickým službám, informacím a podpoře, což se týká zejména marginalizovaných komunit. Toto vyloučení se může vznikat v různých

souvislostech, včetně geografických, finančních a systémových překážek, které jednotlivcům brání v získání odpovídající zdravotní péče (Siersbaek 2023). Zejména příslušníci marginalizovaných skupin se potýkají s významnými překážkami v přístupu ke zdravotní péči, které jsou způsobeny faktory, jako je geografie a vzdělání, ale i diskriminace či rasismus.

Vyloučení z bydlení jako další rozměr sociálního vyloučení, je zásadním problémem, který významně ovlivňuje životy zasažených osob. Tato forma se označuje jako **prostorová dimenze** vyloučení a vztahuje se k obtížím, s nimiž se mnozí jednotlivci a rodiny potýkají v přístupu k bezpečnému, dostupnému a stabilnímu bydlení. Důsledky vyloučení z bydlení jsou hluboké a vedou k bezdomovectví nebo k nepřetržité hrozbě ztráty domova, což může prohloubit další formy sociálního vyloučení, jako je vyloučení ekonomické a zdravotní. Situace je obzvláště tíživá pro marginalizované skupiny, včetně rodin s nízkými příjmy, rasových a etnických menšin, osob se zdravotním postižením a starších osob, které jsou často vystaveny vyššímu riziku vyloučení z bydlení v důsledku systémových nerovností a diskriminace. Například v městských oblastech může gentrifikace čtvrtí vést k vytěsňování dlouhodobě žijících komunit, což těmto skupinám obyvatelstva stále více ztěžuje nalezení dostupného bydlení ve vlastním městě. Toto vysídlení může vést ke ztrátě podpůrných komunitních sítí, což jednotlivce dále izoluje a přispívá k sociální izolaci. Nedostatek cenově dostupných možností bydlení navíc nutí mnoho lidí k nevyhovujícím životním podmínkám, což může mít významné zdravotní důsledky, od fyzických onemocnění způsobených špatnou kvalitou bydlení až po problémy s duševním zdravím vyplývající ze stresu a nejistoty v nestabilní životní situaci (O'Donnell, et al. 2021, Zíková 2011, s. 23–26).

Prostorovou dimenzi sociálního vyloučení lze pojmout i širěji (než je důraz na bydlení) – v takovém případě přihlížíme také ke kvalitě prostředí, které daný byt, dům či čtvrt obklopuje (Dykxhoorn 2024). Někteří autoři užívají pojem environmentální vyloučení vyjadřující omezený přístup k čistému, bezpečnému a udržitelnému životnímu prostředí, které má zásadní význam pro zdraví a pohodu. Tato forma vyloučení se často týká marginalizovaných komunit, které mohou žít v oblastech s vyšší mírou vystavení environmentálním rizikům, jako je znečištění, nedostatečná likvidace odpadu, nedostatek zeleně, intenzivně průmyslové využití dané oblasti, vysoká dopravní zatíženost apod. Čtvrti s nízkými příjmy se například často nacházejí v blízkosti průmyslových zón nebo zařízení na zpracování odpadu, což vystavuje obyvatele špatné kvalitě ovzduší a možné kontaminaci vody a půdy. Blízkost environmentálních rizik představuje nejen bezprostřední zdravotní rizika, ale ovlivňuje také dlouhodobou kvalitu života a může omezovat možnosti sociálního a ekonomického rozvoje. Environmentální vyloučení může navíc zhoršovat další formy sociálního vyloučení tím, že posiluje ekonomické a zdravotní rozdíly. Jednotlivci žijící v environmentálně znevýhodněných oblastech mají často méně prostředků na zmírnění účinků znečištění nebo na přestěhování do zdravějšího prostředí. To může vést k zacyklení vyloučení, kdy špatné environmentální podmínky přispívají ke špatnému zdravotnímu stavu, který zase může omezit schopnost jednotlivců pracovat nebo se plně zapojit do společnosti.

Politické vyloučení významně ovlivňuje životy postižených a podkopává demokratické principy účasti, zastoupení a práv (Zíková 2011, s. 29). Tato forma vyloučení se projevuje odepřením možnosti zapojit se do politického procesu, včetně hlasování, volby a účasti na politických diskusích a rozhodovacích procesech. Marginalizované skupiny, jako jsou etnické menšiny, ženy, osoby se zdravotním postižením a ekonomicky znevýhodněné osoby, se často potýkají se systémovými překážkami v účasti na politickém životě.

Pokud jednotlivci nebo komunity zažívají sociální vyloučení, mohou čelit problémům při přístupu k politickým rozhodovacím procesům, vyjadřování svých zájmů a k usměrňování politik, které ovlivňují jejich životy. To může vést k nedostatku důvěry v politický systém a pocitu bezmocnosti, což v konečném důsledku snižuje pravděpodobnost politické participace, příp. vede k politické radikalizaci. Výzkum ukázal, že sociální vyloučení může přispívat k poklesu politické angažovanosti, protože brání jednotlivcům v účasti na aktivitách, jako je diskuse o politice, podepisování petic nebo navštěvování politických internetových stránek (van der Goot, et al. 2023).

S uvedeným přímo souvisí **právní a institucionální** rozměr vyloučení zahrnující překážky, které jednotlivcům a skupinám brání v přístupu ke spravedlnosti (k výkonu spravedlnosti), právní podpoře a ochraně podle zákona. Tato forma vyloučení může mít hluboké důsledky pro marginalizované komunity, neboť ovlivňuje jejich schopnost vyjadřovat své potřeby a zájmy, domáhat se nápravy stížností, chránit svá práva a plně se zapojit do společnosti. Například jednotlivci žijící v chudobě nebo patřící k menšinám často čelí významným překážkám v přístupu k právním službám kvůli finančním omezením, nedostatečné informovanosti nebo systémovým předsudkům. To může mít za následek nedostatek právního zastoupení, nespravedlivé zacházení a pocit neúčasti na fungování společnosti (van der Goot, et al. 2023).

Symbolický rozměr sociálního vyloučení se týká způsobů, jakými společenské normy, hodnoty a kulturní narativy přispívají k marginalizaci určitých skupin a ovlivňují jejich pocit sounáležitosti, identity a uznání ve společnosti. Tento rozměr se netýká pouze ekonomických nebo fyzických bariér, ale zahrnuje i odepření úcty ke kulturnímu dědictví a identitě, jakož i znehodnocení určitých typů znalostí a lidí, kteří je vytvářejí. „Symbolické vyloučení je označení situace, která nastává, kdy již lidé nepotřebují k vyslovení soudu o „těch druhých“ nijak přemýšlet a „každý ví“, jak to „s nimi je“, jací jsou, co od nich očekávat“ (Zíková 2011, s. 29–30). Symbolická dimenze vyloučení se projevuje v různých formách, např. historickou negací a marginalizací kulturní identity dané skupiny osob. Toto vyloučení je udržováno kulturními narativy, které určují, kdo je ve společnosti ceněn a kdo ne, což často vede k nedostatečnému uznání a respektu vůči marginalizovaným skupinám, případně i k různě vyjadřovanému despektu. V oblasti vzdělávání může k symbolickému vyloučení docházet, když kulturní přínos určitých skupin, není plně integrován nebo oceňován v rámci učebních osnov, což vede k částečnému nebo roztržitému zobrazení jejich kulturní identity. V sociologii uvedené jevy popisuje známá *teorie nálepkování* (teorie labellingu), která

znamená proces přiřazování kategorií nebo deskriptorů jednotlivcům nebo skupinám na základě vnímaných charakteristik, chování nebo vlastností. Tento akt kategorizace může vést k vytváření stereotypů a sociálních stigmat, což ovlivňuje, jak jsou lidé vnímáni a jak s nimi ostatní zacházejí. Teorie nálepkování předpokládá, že tyto nálepky mohou ovlivnit sebepojetí a chování jedince, což může vést k sebenaplňujícímu se proroctví, kdy osoba přejímá chování spojené s danou nálepkou (Petrusek 2020, Gillman 2000, s. 391–393).

Digitální vyloučení, je dimenzí vyjadřující snížené možnosti či schopnosti jednotlivců plně se zapojit do stále více digitálního světa. Toto vyloučení se projevuje jako nedostatečný přístup k internetu a digitálním zařízením a také jako nedostatečné dovednosti v oblasti digitální gramotnosti, které jsou nezbytné pro zapojení do mnoha aspektů moderního života, včetně vzdělávání, zaměstnání a sociálních interakcí (digitální propast je jasně patrná při porovnání celosvětových statistik přístupu k internetu: zatímco v Severní Americe má přístup k internetu 78,6 % obyvatel, v Africe to může říci pouze 13,5 %). Digitální vyloučení nejenže brání ekonomickým příležitostem, ale omezuje také občanskou angažovanost a přístup ke zásadním informacím i společenským institucím. Může vést k pocitu izolace a snižovat schopnost zapojit se do digitálních platform, které jsou stále častěji využívány pro budování komunit, k aktivismu a přístupu ke službám (Celestino, Valente 2022).

Uvedené dimenze nejsou vyčerpávající, ale představují klíčové oblasti, v nichž se projevuje sociální vyloučení. Je důležité si uvědomit, že sociální vyloučení je komplexní a dynamický proces, který se často prolíná více dimenzemi, čímž se jeho dopad na jednotlivce a komunity ještě umocňuje.

Žáci se sociálním znevýhodněním se ve třídě potýkají s řadou problémů, které mohou mít dopad na jejich studijní výsledky, sociální interakce a celkové školní zkušenosti.

Omezený přístup ke zdrojům: žáci z domácností s nízkým sociálním statusem mohou mít omezený přístup ke vzdělávacím zdrojům, jako jsou knihy, technologie a vzdělávací materiály, což může ovlivnit jejich zkušenosti a výsledky ve vzdělávání. Tento problém je mnohostranný a ovlivňuje jejich zkušenosti s učením včetně studijních výsledků. Zprvce tito studenti často nemají přístup k základním učebním materiálům, jako jsou učebnice, vzdělávací software a připojení k internetu, které jsou zásadní pro plnění domácích úkolů a zapojení do digitálních vzdělávacích platform. Rozdíly v přístupu k technologiím jsou obzvláště výrazné, neboť mnoho rodin s nízkým sociálním statusem si nemůže dovolit osobní počítač nebo spolehlivé internetové služby, což studentům brání v účasti na online učení nebo v přístupu k digitálním vzdělávacím zdrojům (Jury, et al. 2017, s. 24–27).

Školy v ekonomicky znevýhodněných oblastech se navíc často potýkají s nedostatečným financováním, což přímo ovlivňuje kvalitu a množství vzdělávacích zdrojů, které mají žáci k dispozici. To se týká nejen učebnic a technologií, ale také mimoškolních aktivit a obohacujících programů, které mohou zlepšit učení a osobní rozvoj. Nedostatečný přístup k různorodým učebním materiálům a zkušenostem může omezit přístup žáků se

sociálním znevýhodněním k široké škále znalostí a dovedností, což má v konečném důsledku dopad na jejich studijní výsledky a budoucí příležitosti. Kromě toho dopad omezení zdrojů na vzdělávání přesahuje rámec studijních výsledků. Může také ovlivnit angažovanost a motivaci žáků, protože se mohou cítit znevýhodněni ve srovnání se svými vrstevníky z prostředí s vyšším sociálním statutem, kteří mají k dispozici rozsáhlejší zdroje. Tento pocit nerovnosti může vést k pocitu odcizení a nižšímu sebevědomí, což dále brání jejich vzdělávacímu pokroku (Jury, et al. 2017, s. 29–32).

Domácí prostředí žáků se sociálním znevýhodněním nemusí být vždy příznivé pro učení kvůli faktorům, jako je přeplněnost obývaných prostor, nedostatek klidného studijního prostoru a omezené zapojení rodičů do vzdělávání. Jedním z hlavních problémů je přelidněnost, která je v domácnostech s nízkým sociálním statutem běžná. Přeplněné bytové podmínky mohou vést k nedostatku klidných, vyhrazených prostor pro studium, což žákům ztěžuje či dokonce znemožňuje soustředění na domácí úkoly nebo zapojení do online vzdělávacích aktivit (Zíková 2011, s. 53–57).

Výzkum Daniela Prokopa (2020, s. 54–59) ještě doplňuje další znaky domácího prostředí, které jsou rizikové pro vzdělávání dětí. Děti z chudých rodin mají významně vyšší šanci, že budou mít problémy ve vzdělávání, pokud bydlí v nestabilním či nebytovém bydlení (ubytovny). Kromě přeplněnosti domácnosti včetně fluktuace jejích členů se uvádí též malý prostor domácnost, velmi časté stěhování a velké zatížení domácnosti výdaji na bydlení. Obzvláště vysoká pravděpodobnost negativních dopadů na vzdělávání žáka má kumulace několika z výše uvedených problémů v bydlení.

Psychologické podmínky domácího prostředí mají rovněž vliv na výsledky vzdělávání. Psychologická podpora a kognitivní stimulace poskytovaná doma významně souvisí s vyššími studijními výsledky a rozvojem sociálních dovedností. Naopak nepodporující domácí prostředí může omezovat sebedůvěru a schopnost přizpůsobení dětí, což negativně ovlivňuje jejich vzdělávací výsledky. Kognitivní stimulace a emocionální podpora v raném dětství jsou pro pozdější životní vývoj klíčové. Kognitivní stimulace v domácím prostředí je spojena s vyššími studijními výsledky a dosaženým vzděláním, zatímco emocionální podpora je spojena se snížením problémů s chováním a zvýšením sociálních dovedností. Tato zjištění podtrhují význam pečujícího domácího prostředí pro podporu vzdělávacích a vývojových trajektorií dětí. Uvedené předjímá, že dalším významným problémem je omezené **zapojení rodičů**. Rodiče nebo opatrovníci z prostředí s nízkým sociálním statutem mohou mít více zaměstnání nebo nepravidelnou pracovní dobu, což omezuje jejich dostupnost pro podporu vzdělávacích potřeb jejich dětí, jako je pomoc s domácími úkoly, účast na školních schůzkách, na školních akcích. Někteří rodiče navíc mohou mít sami omezené možnosti vzdělávání, takže je pro ně obtížné poskytovat adekvátní podporu v domácí přípravě žáka včetně motivace nebo se orientovat ve vzdělávacím systému a prosazovat potřeby svého dítěte (Zíková 2011, s. 45–62).

Rodiče z prostředí s nízkým sociálním statusem mohou čelit různým překážkám, které jim brání plně se zapojit do vzdělávání svých dětí. Pracovní povinnosti, zejména u těch, kteří mají nejisté nebo více zaměstnání, mohou omezovat čas, který mají rodiče k dispozici pro účast na školních aktivitách nebo pomoc s domácími úkoly. Kromě toho mohou mít někteří rodiče nedůvěru ve vlastní vzdělání a cítit se nedostatečně připraveni pomáhat se školními úkoly nebo účinně komunikovat s učiteli. Dopad omezeného zapojení rodičů je mnohostranný. Může vést k nedostatečné podpoře domácího vzdělávání dětí, které je klíčové pro upevnění dovedností a znalostí získaných ve škole. Pokud se rodiče méně účastní aktivit souvisejících se školou, mohou navíc přijít o důležité informace o pokroku a vzdělávacích potřebách svého dítěte. Může to také znamenat méně příležitostí k budování vztahů s učiteli, což je důležité pro řešení případných problémů. Navíc tam, kde jsou na účast rodičů ve vzdělávacích procesech kladeny vysoké nároky, se děti, jejichž rodiče se méně zapojují, mohou cítit ve školní komunitě marginalizované nebo méně ceněné, což snižuje jejich motivaci a sebevědomí – obojí důležité pro školní úspěch (Kaleja 2014, s. 49–53, Zíková 2011, s. 45–62).

Významnou oblast představuje také **zdraví a well-being (pohoda)**, kde žáci se sociálním znevýhodněním mohou čelit problémům včetně nedostatečné výživy, nedostatečného přístupu ke zdravotní péči a vystavení stresorům (stres a konflikty v rodině, vyšší míra hluku, střídání kolektivů, ...), což může ovlivnit nejen jejich schopnost soustředit se a zapojit se do učení, ale již samotnou docházku. Nedostatečná výživa může pramenit z nedostatečné potravinového zázemí doma. Špatná výživa může mít vliv na kognitivní vývoj a soustředění, což zhoršuje studijní výsledky. Žáci mohou mít navíc omezený přístup ke zdravotní péči, což znamená, že běžné zdravotní problémy mohou zůstat neléčeny, což vede ke zvýšené absenci a poklesu školní angažovanosti (Vrooman, et al. 2015). Psychické zdraví je dalším kritickou oblastí – vystavení stresorům může mít za následek vyšší míru úzkosti a deprese, které brání učení a osobnímu rozvoji (Jury, et al. 2017, s. 30).

Děti z rodin se sociálním znevýhodněním často začínají školní docházku s nižší **akademickou připraveností**. Studie ukázaly, že tyto děti mají pravděpodobně horší studijní výsledky, což svědčí o rozdílu mezi nízkým socioekonomickým statusem a výsledky, který začíná v předškolním věku a přetrvává po celý život. Tento rozdíl je částečně způsoben méně rozvinutými **exekutivními funkcemi**, což jsou kognitivní dovednosti klíčové pro školní úspěch (Kellens, et al. 2023). Jedná se klíčové kognitivní procesy nezbytné pro chování zaměřené na cíl, jako je pracovní paměť, kognitivní flexibilita a inhibiční kontrola. Tyto funkce jsou zásadní pro školní úspěch a sociální rozvoj. Faktory, jako je omezený přístup ke vzdělávacím zdrojům, vystavení stresu a méně podnětné domácí prostředí, mohou narušit rozvoj a fungování exekutivních funkcí. Sociálně vyloučení žáci mohou mít navíc méně příležitostí zapojit se do činností, které podporují rozvoj těchto kognitivních schopností, jako je interaktivní hra, náročné úkoly při řešení problémů a podpůrné interakce mezi dospělými a dětmi. Jedinci s nízkým socioekonomickým statusem vykazují hypoaktivaci exekutivní sítě a hyperaktivaci sítě odměn, z čehož vyplývá mj., že mají tendenci se více soustředit na peněžní záležitosti, zatímco ostatní nepeněžní záležitosti zanedbávají (Lin 2023).

Souvislost mezi výkonnými funkcemi a sociálním vyloučením je obousměrná. Zatímco sociální vyloučení může bránit rozvoji exekutivních funkcí, deficity v těchto kognitivních procesech mohou také přispívat k dalším sociálním a studijním obtížím a vytvářet tak cyklus znevýhodnění. Například dítě se špatnou inhibiční kontrolou může mít potíže s chováním ve třídě, což vede k negativním interakcím s vrstevníky a učiteli, které mohou prohloubit pocit vyloučení a bránit studijnímu zapojení (Kellens, et al. 2023).

Na druhou stranu cílený kognitivní trénink může potenciálně zlepšit exekutivní funkce dětí, které jsou klíčové pro jejich studijní a sociální úspěch. Výzkum ukázal, že kognitivní intervence zahrnující činnosti náročné na EF mohou u dětí z rodin s nízkým sociálním statutem účinně změnit mozkovou aktivitu související s úkolem, což naznačuje, že takové intervence mohou změnit funkční uspořádání mozku i během odpočinku. Rozvoj exekutivních funkcí u dětí navíc úzce souvisí s jejich matematickou a čtenářskou gramotností a obecnými kognitivními dovednostmi. Studie zjistily, že obecná slovní zásoba, matematická slovní zásoba a exekutivní funkce významně souvisejí s rozvojem početních schopností u dětí, což zdůrazňuje vzájemnou provázanost těchto kognitivních oblastí. Ukazuje se, že s vhodnou podporou a intervencemi je možné zlepšit exekutivní funkce, a tím i studijní a sociální výsledky dětí se sociálním znevýhodněním (Kellens, et al. 2023).

3.2 Specifika jedinců s kulturním znevýhodněním

Žáci s kulturním znevýhodněním se mohou potýkat s jazykovými bariérami, zejména pokud vyučovací jazyk není jejich mateřským jazykem. Ovšem problematikou odlišného mateřského jazyka ve vzdělávacím procesu se samostatně zabývá kapitola 3.3.

Na tomto místě pojednáme následující kulturní odlišnosti s potenciálem vzniku znevýhodnění: Kulturní nedorozumění mezi žáky a učiteli, relevance učebních osnov, pedagogické přístupy, problémy s hodnocením, připravenost učitelů, sociální integrace, stereotypy a předsudky, zapojení rodičů.

Kulturní rozdíly mohou vést k nedorozuměním a obtížím při adaptaci na školní prostředí a učební osnovy. Kulturní nedorozumění ve třídě, představují pro žáky pocházející z různého kulturního prostředí složitý problém. Jádrem těchto nedorozumění či neporozumění je střet mezi kulturními normami a hodnotami, které si žáci přinášejí z domácího prostředí, a těmi, které převládají v jejich novém vzdělávacím prostředí. Například chování a styly komunikace, které jsou v jedné kultuře považovány za uctivé a vhodné, mohou být v jiné kultuře vnímány jinak. To může vést k situacím, kdy žáci neúmyslně urazí své vrstevníky nebo učitele nebo si špatně vyloží pokyny a normy ve třídě, což dopadá na jejich učení a sociální integraci (Pastoor 2005).

Problém je umocněn skutečností, že vzdělávací systémy často fungují na základě souboru implicitních kulturních norem, které nemusí být žákům z různých prostředí explicitně vyučovány nebo vysvětlovány. To může vést k tomu, že se žáci z menšin cítí vyloučení nebo

marginalizováni, pokud jejich kulturní znalosti nejsou v souladu s „obecnými znalostmi“, které předpokládají osnovy nebo výukové metody. Rozpor mezi očekáváními učitelů a kulturními zkušenostmi žáků může bránit efektivní komunikaci a učení i rozvoji společného porozumění ve třídě (Pastoor 2005). Kromě toho může být proces přechodu pro žáky přistěhovalce, kteří se musí orientovat mezi svými domácími kulturními zvyklostmi a kulturními zvyklostmi školy, obzvláště náročný. Musí se naučit vyjednávat a komunikovat v rámci nových kulturních norem a zároveň se snaží zachovat si svou kulturní identitu. Tento přechod není jen o osvojení si nového jazyka, ale také o pochopení a přizpůsobení se novým sociálním signálům, vzdělávacím očekáváním a normám chování.

Pro zmírnění těchto problémů je nezbytné, aby si učitelé uvědomovali rozmanitost kulturního prostředí ve svých třídách a usilovali o inkluzivní postupy, které respektují a integrují různé kulturní perspektivy. To může zahrnovat přizpůsobení vyučovacích metod, podporu otevřeného dialogu a vytváření příležitostí pro všechny žáky, aby se podělili o své kulturní zkušenosti. Tímto způsobem mohou pedagogové přispět k vytvoření prostředí, v němž se minimalizují kulturní nedorozumění a všichni žáci se cítí být oceňováni a podporováni na své cestě za poznáním. Učitelé hrají při překonávání těchto kulturních nedorozumění zásadní roli. Nemusí však být vždy vybaveni potřebným školením nebo zdroji, aby mohli účinně řešit potřeby kulturně rozmanité třídy. To může vést k promarnění příležitostí k podpoře inkluzivního vzdělávacího prostředí, které oceňuje a integruje bohatý kulturní přínos všech žáků (Blake 2018, s. 6–16).

Kulturní nedorozumění mezi žáky a učiteli se mohou vyskytovat v různých podobách, často vyplývajících z rozdílných kulturních norem a zvyklostí, které si každý z nich přináší do třídy. V některých kulturách je například uctivé vyhýbat se přímému očnímu kontaktu s autoritami, zatímco v jiných se přímý oční kontakt očekává a je považován za projev pozornosti a respektu. Žák z kultury, která se vyhýbá očnímu kontaktu, může být učitelem nesprávně interpretován jako nepozorný nebo neuctivý (Zhao 2016).

Dalším příkladem jsou rozdíly v komunikačních stylech. V některých kulturách se od žáků očekává, že budou mluvit nahlas a aktivně se zapojí do diskuse ve třídě, zatímco v jiných kulturách se učí být zdrženlivější a mluvit pouze na vyzvání. Učitel může tichého studenta považovat za nezúčastněného nebo nezaujatého, aniž by si uvědomil, že jeho chování je kulturně podmíněné (Zhao 2016).

Také pojetí času se může stát zdrojem nedorozumění. V některých kulturách se striktně dodržuje dochvilnost, zatímco v jiných je běžný pružnější přístup k času. Žák, který pochází z kultury s uvolněným smyslem pro čas, může být považován za člověka, kterému chybí dovednost hospodařit s časem nebo který se chová neuctivě, když přijde pozdě, i když takové chování není v jeho kulturním kontextu považováno za problematické (Zhao 2016).

Učitelé mohou mít odlišná očekávání od role žáka v procesu učení. V některých vzdělávacích tradicích se oceňuje memorování a opakování, zatímco v jiných se zdůrazňuje kritické

myšlení a samostatné uvažování. Žák zvyklý na pasivní styl učení může mít potíže s očekáváním učitele vyžadujícím aktivní zapojení a kritickou analýzu (Blake 2018, s. 10–14).

Tyto příklady zdůrazňují potřebu kulturního povědomí a citlivosti ve třídě, aby učitelé i žáci vzájemně chápali a respektovali své kulturní zázemí, čímž se minimalizuje možnost nedorozumění a podporuje se inkluzivnější vzdělávací prostředí.

Relevance učebních osnov může pro žáky z různého kulturního prostředí představovat problém, protože standardní učební osnovy nemusí vždy odrážet jejich jedinečné kulturní zkušenosti nebo znalosti. Pokud obsah vyučovaný ve školách nezohledňuje nebo nezahrnuje různorodou historii, hodnoty a perspektivy všech žáků, může to u těch, jejichž kultury nejsou zastoupeny, vyvolat pocit odloučení a neúčasti. Tato nedostatečná reprezentace může vést ke sníženému zájmu o učení a pocitu neviditelnosti ve vzdělávacím systému. Žáci mohou mít potíže s vnímáním významu svého vzdělávání pro vlastní život a kulturní identitu, což může bránit jejich studijní motivaci a úspěchu. Pokud navíc učební osnovy nejsou kulturně inkluzivní, mohou upevňovat úzký pohled na svět a omezovat chápání a oceňování bohaté kulturní rozmanitosti, která ve světě existuje, u všech žáků. To může mít vliv i na rozvoj sociálních a emocionálních dovedností, jako je empatie a mezikulturní komunikace, které jsou v dnešní globalizované společnosti nezbytné. U žáků z menšinových kultur může nedostatečná relevance učebních osnov přispět také k nižšímu pocitu vlastní hodnoty a vyšší pravděpodobnosti, že zažijí kulturní izolaci nebo marginalizaci (Blake 2018, s. 6–16).

Problém **pedagogických přístupů**, které nepřizpůsobují různorodé styly učení, je obzvláště palčivý ve třídách s žáky z odlišného kulturního prostředí. Tradiční výukové metody často upřednostňují univerzální strategii, která může neúmyslně přehlížet bohatou škálu vzdělávacích preferencí a zkušeností, které si žáci do třídy přinášejí. Toto přehlížení může znevýhodnit žáky, kteří by mohli vyniknout při použití jiných výukových metod, například ty, kteří mají větší prospěch z vizuálních, sluchových nebo kinestetických zkušeností ve srovnání s běžnou výukou založenou na přednáškách. U žáků z různých kulturních prostředí je tento problém ještě umocněn možným kulturním nesouladem mezi jejich domácím a školním prostředím, který může ovlivnit jejich preferované způsoby učení a zapojení do obsahu. Některé kultury například kladou důraz na spolupráci a skupinové učení, zatímco jiné mohou upřednostňovat individuální úspěch a soutěživost. Pokud vzdělávací postupy tyto kulturní rozdíly ve stylech učení neuznávají nebo nehodnotí, může to vést k odtržení žáků od učebních osnov, což brání jejich studijnímu zapojení a úspěchu. Nedostatek kulturně citlivé pedagogiky může navíc u těchto žáků prohloubit pocit vyloučení, což jim ztěžuje vnímání sebe sama a své kulturní identity, která se odráží v jejich vzdělávacích zkušenostech. Řešení tohoto problému vyžaduje, aby pedagogové přijali flexibilnější a inkluzivnější pedagogické strategie, které uznávají a zohledňují různé styly učení a kulturní zázemí všech žáků, a tím podporují spravedlivější a příznivější vzdělávací prostředí (Minz 2023).

Standardizované **hodnocení** je běžným nástrojem pro měření výsledků žáků, ale pro žáky z různého kulturního prostředí může představovat značný problém kvůli možným kulturním předsudkům při tvorbě testů (Pastoor 2005). Tato zkreslení se mohou projevit různými způsoby, například jazykem použitým v testových otázkách, který může být žákům z různých kulturních prostředí neznámý, nebo kulturní odkazy, které zvýhodňují některé žáky oproti jiným. Například pasáž pro čtení s porozuměním může obsahovat idiomatické výrazy nebo kulturní odkazy, které jsou snadno srozumitelné žákům z dominantní kultury, ale žákům z jiného prostředí jsou neznámé, což ovlivňuje jejich schopnost porozumět a správně odpovědět. Obsah standardizovaných testů navíc často odráží historii, literaturu a hodnoty dominantní kultury, což může žáky, kteří nevidí zastoupeny své vlastní zkušenosti a znalosti, odcizit. Tato nedostatečná reprezentace může vést k odloučení a pocitu, že jejich kulturní identita není ve vzdělávacím systému oceňována. Kromě toho formát standardizovaných testů nemusí odpovídat stylům učení a komunikace, které převažují v různých kulturách, což může znevýhodňovat žáky, kteří nejsou zvyklí na strategie vypracovávání testů, jež hodnocení upřednostňuje.

Přípravenost učitelů je rozhodujícím faktorem pro účinné řešení potřeb kulturně odlišných žáků. Pokud učitelé nemají dostatečné vzdělání nebo zkušenosti, aby se dokázali orientovat ve složitých podmínkách multikulturní třídy, může to mít významný dopad na efektivitu jejich výuky a na výsledky vzdělávání jejich žáků. Bez hlubokého porozumění kulturním nuancím mohou pedagogové neúmyslně utvrzovat stereotypy nebo nesprávně chápat chování a komunikační styly žáků z odlišného prostředí. To může vést k nesprávné interpretaci potřeb žáků a k uplatňování výukových strategií, které nemají u všech žáků odezvu. Například učitel, který není dobře obeznámen s kulturním kontextem svých žáků, nemusí rozpoznat význam určitých kulturních zvyklostí, což může ovlivnit relevanci a přístupnost učebních osnov. Kromě toho mohou mít učitelé problém vytvořit ve třídě inkluzivní prostředí, které podporuje vzájemný respekt a porozumění mezi žáky z různých kulturních prostředí. Tato nedostatečná připravenost může také bránit rozvoji pevných vztahů mezi učiteli a žáky, které jsou pro zapojení a úspěch žáků zásadní (Minz 2023).

Výzkumy ukazují, že mnoho učitelů v přípravné fázi studia nastupuje do profese bez odpovídající přípravy na potřeby kulturně odlišných žáků, což lze vysledovat v nedostatečích v programech vzdělávání učitelů. Tyto programy musí explicitně zahrnovat rozvoj interkulturních kompetencí učitelů, aby se posílilo jejich porozumění a praxe v oblasti začleňování rozmanitosti. Učitelé by navíc měli mít příležitost reflektovat své vlastní kulturní postavení a jeho vliv na jejich ochotu zapojit se do práce s různorodými žáky. Kulturně citlivá výuka v praxi zahrnuje přehodnocování výukových materiálů, aby bylo zajištěno, že budou reprezentovat širokou škálu hlasů a zkušeností. Zahrnuje také osobní poznávání žáků, řešení nerovností a navazování kontaktů s rodinami s cílem vybudovat ve třídě podpurné a inkluzivní prostředí. Efektivně kulturně citlivé výuky však mohou bránit problémy, jako jsou jazykové bariéry, stereotypy a potřeba zdrojů, které odpovídají různým kulturním perspektivám. Učitelé mohou také čelit obtížím při komunikaci s rodiči, zvládnání dynamiky

třídy a řešení kázeňských problémů, které vznikají v důsledku kulturních nedorozumění. Pro překonání těchto problémů je zásadní neustálý profesní rozvoj a podpora učitelů, zejména školení v oblasti kulturních kompetencí, přístup k multikulturním vzdělávacím zdrojům a strategie na podporu rozmanitosti a inkluze v rámci učebních osnov (Minz 2023).

Pro žáky z odlišného kulturního prostředí může být obtížné navázat přátelství. **Sociální integrace** (a sociální interakce) představuje pro žáky z odlišného kulturního prostředí značný problém, který ovlivňuje jejich schopnost navazovat přátelství a cítit se začlenění do školní komunity. Tento problém pramení z různých kulturních norem, jazyků a sociálních zvyklostí, které si žáci přinášejí do třídy a které se mohou výrazně lišit od kulturních zvyklostí jejich vrstevníků a od dominantní kultury školy. Například rozdíly v komunikačních stylech, společenských zvyklostech a dokonce i volnočasových aktivitách mohou vytvářet překážky při navazování vztahů. Pro žáky, kteří neznají místní jazyk nebo kulturní specifika, může být obtížné účastnit se rozhovorů nebo skupinových aktivit, což vede k pocitům izolace a vyloučení. Tento pocit odcizení může být ještě zhoršen přítomností sociálních skupin, které nejsou vstřícné k nově příchozím nebo těm, kteří jsou vnímáni jako odlišní. Kromě toho mohou sociální interakce dále komplikovat kulturní nedorozumění, kdy chování, které má být v jedné kultuře zdvořilé nebo uctivé, může být v jiné kultuře špatně interpretováno. Dopad těchto problémů na žáky je hluboký a ovlivňuje nejen jejich sociální pohodu, ale také jejich studijní zapojení a úspěch. Školy hrají zásadní roli při usnadňování sociální integrace tím, že podporují inkluzivní postupy, podporují mezikulturní přátelství a poskytují podporu žákům, kteří tyto sociální problémy zvládají. Podporou prostředí, v němž je oslavována rozmanitost a všichni žáci se cítí být oceňováni, mohou školy pomoci zmírnit dopady sociální izolace a vybudovat soudržnější a solidárnější studentskou komunitu. Svou roli hraje také sociální status a kulturní kapitál studentů, protože ti, kteří mají horší přístup ke kulturním znalostem a zdrojům, mohou mít obtížnější získat uznání v rámci vrstevnických skupin (Mamat 2022).

Stereotypy a předsudky ve třídě mohou mít významný dopad na žáky, zejména na žáky z odlišného kulturního prostředí, a ovlivnit jejich sebevědomí a studijní nasazení. Pokud jsou žáci vystaveni stereotypům, jsou často nespravedlivě kategorizováni na základě příliš zjednodušených a předem vytvořených představ souvisejících s jejich rasou, etnickým původem, pohlavím nebo socioekonomickým postavením. Tyto stereotypy mohou ovlivňovat vnímání a interakce učitelů a spolužáků, což může vést k nižším očekáváním, rozdílnému zacházení a nedostatku příležitostí pro postižené žáky. Učitel může například podvědomě předpokládat, že žák z určitého prostředí nemusí v určitém předmětu vynikat, což může omezit povzbuzování a podporu, kterou tomuto žákovi nabízí. Podobně mohou spolužáci na základě předpojatých názorů vylučovat nebo zesměšňovat své vrstevníky, což vede k sociální izolaci a pocitu nesounáležitosti. Kumulativní účinek těchto zkušeností může narušit důvěru žáků v jejich schopnosti, snížit jejich motivaci účastnit se vyučování a zhoršit jejich celkové studijní výsledky. Neustálá potřeba konfrontovat se s těmito stereotypy a čelit jim může být navíc emocionálně vyčerpávající a odvádět pozornost

od učení. Řešení stereotypů a předsudků vyžaduje soustředěné úsilí pedagogů o vytvoření inkluzivního a respektujícího prostředí ve třídě, kde je oceňována rozmanitost a kde jsou všichni žáci podporováni v tom, aby naplno využili svůj potenciál (Vervaeet, Houtte, Stevens 2018).

Zapojení rodičů je základním kamenem úspěchu žáků, avšak kulturní rozdíly a jazykové bariéry mohou tento zásadní systém podpory výrazně omezit. Rodiče, kteří neovládají vyučovací jazyk, mohou mít potíže při komunikaci s učiteli, účasti na školních schůzkách nebo pomoci s domácími úkoly, což omezuje jejich schopnost podporovat učení svých dětí. Kulturní rozdíly mohou také ovlivnit chápání vzdělávacího systému ze strany rodičů, jejich očekávání ohledně jejich role ve vzdělávání dítěte a úroveň jejich pohodlí při komunikaci s pracovníky školy. To může vést k odloučení mezi domovem a školou, takže žáci nemají plný prospěch z rodičovské podpory a zapojení do svého školního života. Navíc pokud se rodiče cítí nevítaní nebo nepochopení kvůli kulturním nebo jazykovým bariérám, mohou se méně často účastnit školních akcí nebo pracovat jako dobrovolníci, což může vést k další izolaci jich samotných i jejich dětí od školní komunity. K překlenutí této propasti musí školy zavést strategie, které usnadňují komunikaci a porozumění, jako je poskytování překladatelských služeb, kulturně citlivý kontakt a inkluzivní akce, které ctí různé tradice. Tímto způsobem mohou školy umožnit rodičům, aby se stali aktivními účastníky vzdělávání svých dětí bez ohledu na kulturní nebo jazykové rozdíly, a tím zlepšit výsledky vzdělávání všech žáků (Kao, Rutherford 2007).

Školy mohou mít **nedostatek zdrojů**, jako jsou dvojjazyční pomocní pracovníci nebo kulturně relevantní výukové materiály, aby mohly účinně podporovat žáky z různého prostředí. Nedostatek dvojjazyčného pomocného personálu a kulturně relevantních výukových materiálů může bránit studijnímu pokroku a kulturní integraci těchto žáků. Bez dvojjazyčného personálu mohou mít žáci, kteří neovládají vyučovací jazyk, problémy s porozuměním výuce, komunikací s učiteli a vyjadřováním svých potřeb, což vede k pocitům frustrace a izolace. Stejně tak absence výukových materiálů, které by odrážely kulturní rozmanitost žáků, může vést k tomu, že učební osnovy budou pro žáky z odlišného kulturního prostředí irelevantní a vylučující. To má vliv nejen na jejich zapojení a motivaci, ale také na promarnění příležitosti obohatit výuku pro všechny žáky začleněním široké škály perspektiv a tradic. Školy s omezenými zdroji mohou mít navíc potíže s poskytováním dalších podpůrných služeb, jako je doučování nebo poradenství, které mají zásadní význam pro řešení jedinečných problémů, jimž čelí žáci z různého prostředí. Dopad těchto omezených zdrojů přesahuje rámec studijních výsledků a ovlivňuje pocit sounáležitosti a sebeúcty žáků (Kaukko, et al. 2022).

3.3 Specifika jedinců s odlišným mateřským jazykem

Žáci, kteří se učí v jiném jazyce, než je jejich mateřský jazyk, čelí různým problémovým situacím. Ty mohou významně ovlivnit jejich studijní výsledky, sociální integraci a celkové školní zkušenosti. Lze je obecně rozdělit na jazykové, akademické, sociální, kulturní

a pedagogické. Každá kategorie zahrnuje specifické překážky, které mohou významně ovlivnit výuku a celkový studijní úspěch těchto žáků.

Žáci, kteří nemají češtinu jako svůj mateřský jazyk, se mohou potýkat s omezenou schopností **komunikovat v českém jazyce**. To může ovlivnit jejich schopnost porozumět učivu, vyjadřovat se a zapojovat se do třídních diskuzí. Výslovnost a poslech jsou často prvními překážkami, protože žáci se potýkají s hláskami, které se v jejich rodném jazyce nevyskytují. Další významnou překážkou je omezená slovní zásoba limitující schopnost studentů sledovat pokyny, zapojovat se do diskuzí a vyjadřovat své myšlenky. Pravidla gramatiky a struktury vět se mohou značně lišit od pravidel a struktur v mateřském jazyce žáků, což vede ke zmatkům a chybám v komunikaci. Složitost české gramatiky s jejími rody, pády atd. často představuje pro žáky s OMJ trvalou výzvu. Jazykové problémy, kterým žáci se SVP čelí, se netýkají pouze studia, ale mají i sociální dopady. Potíže s výslovností, omezená slovní zásoba a gramatické chyby mohou vést k sebevědomí a neochotě účastnit se vyučování, což dále brání rozvoji jazyka a začlenění do školní komunity (Bernkopfová, et al. 2019, s. 18–24).

Učení se **slovní zásobě specifické** pro daný předmět v druhém jazyce (čeština jakožto výukový jazyk je pro tyto žáky druhým jazykem) představuje pro žáky značnou výzvu. Tyto obtíže se netýkají pouze osvojování nových slovíček, ale také pochopení jejich specifického významu v rámci různých akademických disciplín, jako jsou přírodní vědy, matematika a společenské vědy. Složitost pojmů specifických pro daný předmět, které často nemají přímé ekvivalenty v mateřském jazyce žáků, může bránit jejich schopnosti plně pochopit vyučované pojmy. Tato bariéra přesahuje hranice vyučovací hodiny (a třídy) a ovlivňuje jejich schopnost plnit domácí úkoly, účastnit se diskuzí a dosahovat dobrých výsledků při testech. Boj se slovní zásobou může navíc ovlivnit sebedůvěru a motivaci žáků, což může vést k jejich odpoutání od probírané látky. Pro učitele, kteří musí najít účinné strategie, jak tyto žáky podpořit v překonávání jazykových překážek a zároveň zajistit, aby dosahovali stejných výsledků ve výuce jako jejich vrstevníci, to také představuje problém. Jeho řešení zahrnuje používání vizuálních pomůcek, dvojjazyčných slovníků a aplikací, kontextového učení ad. Osvojování akademické slovní zásoby není jen jazykovou, ale také kognitivní výzvou, neboť zahrnuje integraci nového jazyka s novými pojmy. Podpora poskytovaná žákům proto musí být jak jazyková, tak pojmová a musí zajistit, aby učení se jazyku šlo ruku v ruce s porozuměním předmětu. Tento komplexní přístup k výuce slovní zásoby je nezbytný pro to, aby žáci dosáhli studijních úspěchů a cítili se jistě ve svých schopnostech efektivně používat vyučovací jazyk (Ndoricimpa 2019).

Naučit se dobře **číst a psát** v druhém jazyce je pro žáky základních škol značnou překážkou, pokud se vyučovací jazyk liší od jejich mateřského jazyka (Bernkopfová, et al. 2019, s. 24–27). Tento úkol zahrnuje nejen osvojení nové slovní zásoby, ale také pochopení gramatiky, syntaxe a nuancí druhého jazyka. Pro žáky to představuje zátěž, protože je třeba, aby si současně osvojovali nové znalosti a dovednosti v různých předmětech a zároveň si rozšiřovali slovní zásobu a orientovali se ve složitostech jazyka, který není jejich mateřským jazykem.

Tento problém je ještě umocněn kognitivní zátěží spojenou s dekodováním a porozuměním textu, což může výrazně zpomalit proces učení a ovlivnit schopnost žáků sledovat výuku, účastnit se třídních diskusí a efektivně plnit písemné úkoly. Rozvoj gramotnosti v druhém jazyce je navíc úzce spjat s celkovým studijním úspěchem a sebevědomím žáků. Obtíže ve čtení a psaní mohou vést k frustraci, snížené motivaci a pocitu odcizení od vzdělávacího prostředí. To platí zejména v kontextech, kde je omezená podpora žáků, kteří neovládají vyučovací jazyk, ať už z důvodu nedostatku zdrojů, nedostatečné přípravy učitelů nebo nedostatečných programů jazykové podpory. Dopad těchto problémů není jen akademický, ale může mít vliv i na sociální integraci žáků, protože gramotnost je klíčová pro komunikaci s vrstevníky a učiteli i pro zapojení do širší školní komunity.

Když se žáci soustředí na výuku vyučovacího jazyka, mohou začít ztrácet znalost svého mateřského jazyka. Problém **oslabování znalosti mateřského jazyka** při výuce druhého jazyka může být přehlížený, ovšem s důsledky pro kulturní identitu dítěte, jeho kognitivní vývoj a rodinné vztahy. Tato eroze prvního jazyka není pouze záležitostí jazykových schopností, ale představuje potenciální odtržení od kulturního dědictví, tradic a zasahovat může i komunikaci a vztahy v rámci příbuzenstva či komunity. Důsledky oslabení znalosti prvního jazyka mají dopad i na studijní výsledky a kognitivní schopnosti žáka. Výzkum ukázal, že dobré znalosti prvního jazyka mohou podpořit učení druhého jazyka a také zlepšit kognitivní schopnosti, jako je řešení problémů, kreativita a multitasking. Oslabení základu prvního jazyka proto může tyto kognitivní výhody oslabit a ztížit osvojení druhého jazyka (Bernkopfová, et al. 2019, s. 89–94).

Akademické obtíže se odvíjí mj. od porozumění, protože omezená slovní zásoba a neznámé kulturní odkazy mohou žákům s OMJ vážně ztížit schopnost porozumět textům a výkladu. Tato překážka ovlivňuje nejen jejich bezprostřední porozumění, ale také jejich dlouhodobý akademický rozvoj, protože čtení je základem pro učení ve všech předmětech. Žáci musí zvládnout dvojitý úkol: uchopit nové akademické pojmy a zároveň dekodovat jazyk, v němž jsou tyto pojmy prezentovány. Tato dvojitá kognitivní zátěž může zpomalit proces učení a vést k mezerám v porozumění, které se ještě zhoršují v důsledku rychlého tempa ve vyšších ročnících.

Standardní **hodnocení** nemusí přesně odrážet skutečné schopnosti žáků, kteří se učí v druhém jazyce, protože znalost jazyka může ovlivnit sledované a hodnocené studijní výstupy. Standardizované testy a další formy hodnocení jsou obvykle určeny pro rodilé mluvčí, což znamená, že znalost jazyka může výrazně ovlivnit výsledky žáka. To může vést ke zkreslenému obrazu o jejich skutečných znalostech a schopnostech. U žáků, kteří se potýkají s novým jazykem, může stres z porozumění otázkám zastínit jejich schopnost prokázat porozumění látce. V důsledku toho mohou tito žáci získat nižší skóre ne proto, že by jim chyběly akademické dovednosti nebo znalosti, ale proto, že ještě plně neovládají jazyk testu. Jako řešení se nabízí alternativní metody hodnocení, které mohou přesněji měřit skutečné znalosti žáků (Horáčková, et al. 2020, s. 17).

Interakce s vrstevníky je zásadním aspektem socializace a vývoje dítěte. Přizpůsobení se novému prostředí a kultuře může být pro žáky s odlišným mateřským jazykem náročné. Může jim trvat déle, než se cítí pohodlně ve třídě a naváží přátelství s ostatními spolužáky. Pro žáky může být navazování smysluplných vztahů s vrstevníky obtížné kvůli jazykovým bariérám, kulturním rozdílům a obavám z nepochopení nebo odsouzení. Schopnost zvládat emoce, zejména ovládat impulzy a zvládat pocity, jako je hněv, hraje klíčovou roli v interakcích s vrstevníky a v sociálním přizpůsobení. Efektivní strategie regulace emocí pozitivně korelují s lepšími vztahy s vrstevníky, což naznačuje, že žáci, kteří umí dobře zvládat své emoce, jsou méně často odmítáni a častěji přijímáni a oblíbeni v rámci širších vrstevnických sítí. Žáci se však často ocitají v těchto společenských interakcích, aniž by plně ovládali jazyk, což ztěžuje jejich přesné vyjadřování a pochopení nuancí sociálních interakcí v novém prostředí. To může vést k pocitům izolace, frustrace, a dokonce i odporu mezi vrstevníky, což dále prohlubuje problémy spojené s přizpůsobováním se školnímu životu a učení. Další překážkou pro žáky je účast ve třídě. Nedostatek důvěry v jejich jazykové schopnosti nebo strach z chyb může vést k neochotě účastnit se diskusí ve třídě. Tato váhavost brání nejen jejich jazykovému rozvoji, ale také jejich schopnosti plně se zapojit do výuky a do třídního kolektivu (Bernkopfová, et al. 2019, s. 49–61).

Žáci s OMJ se setkávají s řadou **kulturních problémů**, které významně ovlivňují jejich vzdělávací cestu a integraci do nového školního prostředí. Tyto problémy vyplývají z hlubokých rozdílů mezi kulturním zázemím žáků s OMJ a dominantní kulturou ve školním prostředí. Jednou z kulturních výzev je relevance materiálů a obsahu výuky pro zkušenosti a zázemí žáků s OMJ. Učební osnovy a výukové materiály jsou často hluboce zakořeněny v kulturním kontextu hostitelské země, který může být žákům se OMJ cizí. Tento nedostatek kulturní relevance může vést k neúčasti a pocitu odcizení, protože žáci se snaží najít souvislosti mezi svým učením a vlastní kulturní identitou. Další významnou překážkou je přizpůsobení se normám a očekáváním nového vzdělávacího systému. Vzdělávací postupy, chování ve třídě a interakce mezi učitelem a žákem se mohou v různých kulturách značně lišit. Pro žáky, kteří opouštějí školu, mohou být tyto rozdíly matoucí nebo zstrašující, což může ovlivnit jejich schopnost plně se zapojit do třídních aktivit a potenciálně vést k nedorozuměním nebo konfliktům. Například očekávání týkající se účasti ve třídě, kladení otázek učitelům nebo společného učení se mohou výrazně lišit od toho, s čím se žáci setkali v zemích svého původu (Ndoricimpa 2019).

Zapojení rodičů do vzdělávání, které je pro úspěch žáků klíčové, je rovněž ovlivněno kulturními problémy. Jazykové bariéry a neznalost vzdělávacího systému hostitelské země mohou rodičům bránit v podpoře učení svých dětí, komunikaci s učiteli nebo v zapojení do školní komunity. Tato nedostatečná angažovanost může způsobit, že žáci se SVP zůstanou bez zásadní domácí podpory, která je potřebná k efektivnímu zvládnutí vzdělávacích problémů (Bernkopfová, et al. 2019, s. 44–48).

Žáci s OMJ na základní škole čelí **pedagogickým problémům** týkajících se připravenosti učitelů, výukových strategií a inkluzivity vzdělávacích postupů. Kritickým faktorem je připravenost učitelů, neboť ti nemusí vždy disponovat potřebným vzděláním nebo zdroji, aby mohli účinně řešit specifické potřeby žáků se OMJ. Tato nedostatečná připravenost může vést k výukovým postupům, které dostatečně nepodporují rozvoj jazyka nebo neberou ohled na různorodé kulturní prostředí žáků se OMJ. Učitelé musí najít křehkou rovnováhu mezi výukou obsahu a současným usnadněním osvojování jazyka. Tradiční výukové metody nemusí být efektivní pro žáky s OMJ, kteří ocení interaktivnější a poutavější strategie, jež mohou podpořit jejich jazykový i kognitivní rozvoj (Ndoricimpa 2019).

4 Zásady práce s jedinci se sociokulturním znevýhodněním

„Perspektiva pozitivní změny bývá z mnoha důvodů u těchto osob většinou značně omezená, protože dostředivé působení ... osobních a příbuzenských vztahů ... je obvykle velmi silné, zatímco opravdový zájem majoritní společnosti o situaci těchto osob a nabídka i kvalita účinné podpory otevírající skutečně dostupnou cestu k významnému zlepšení jejich životní situace a společenského postavení jsou naopak nedostatečné“ (Slowík 2022, s. 216). Začlenění jedinců ze sociokulturně odlišného prostředí do společnosti je skutečně zásadně determinováno přístupem majority: otevřeností, mírou tolerance k odlišnostem, nabídkou příležitostí (společenského uplatnění) ... Postoje většinové společnosti se promítají mj. do státních politik, které se osob ze sociokulturně odlišného prostředí přímo týkají (sociální politika, azylová a migrační politika, vzdělávací, hospodářská, zdravotní politika ...). To je kontext, ve kterém se vše odehrává (důležitý zejména je-li nazírán perspektivou inkluze) – vedle něj zde nese zásadní význam angažovanost státních i nestátních organizací, spolků a jednotlivců. V současnosti existuje řada aktivit, postupů a opatření účinně reagujících na nepříznivé situace potenciální pro jedince ze sociokulturně odlišného prostředí.

4.1 Práce s jedinci se sociálním znevýhodněním

Zlepšování **přístupu ke vzdělávacím zdrojům** pro žáky s nízkým socioekonomickým statusem lze dosahovat několika účinnými způsoby. Jednak využitím komunitních zdrojů a partnerství ke zvýšení dostupnosti materiálů a podpory. Učitelé mohou spolupracovat s místními knihovnami, podniky a neziskovými organizacemi, aby zajistili dary v podobě knih, pomůcek a technologií pro žáky, kteří tyto zdroje doma nemají. Zejména místní poskytovatelé sociálních služeb mohou v tomto ohledu poskytnout účinnou pomoc (Němec 2019). Další strategie zahrnuje integraci technologií způsobem, který je přístupný všem studentům. Vzhledem k digitální propasti mohou učitelé organizovat počítačové učebny nebo přidělovat tablety do tříd během vyučovacích hodin, aby zajistili, že žáci s nízkým sociálním statusem budou mít možnost zapojit se do digitálních vzdělávacích platforem a zdrojů. V případě domácích úkolů, které vyžadují přístup k internetu, mohou učitelé žákům poskytnout

alternativy nebo prodloužení, aby mohli práci dokončit offline nebo získat přístup ke školním zařízením mimo běžné hodiny (Jury, et al. 2017, s. 24–27).

Také ke zmírňování následků nepodnětného **domácího prostředí** pro žáky s nízkým socioekonomickým statusem vede několik cest. Pokud je známo, že tito žáci nemusí mít doma přístup ke klidnému studijnímu prostoru nebo zdrojům, mohou učitelé poskytnout těmto žákům dodatečný čas a prostor k dokončení úkolů během školních hodin. Může to být prostřednictvím strukturovaných studijních hodin nebo zpřístupněním učeben před vyučováním nebo po něm (Zíková 2011, s. 53–57). Učitelé mohou také vytvořit ve třídě prostředí, které je emocionálně vstřícné a citlivé k potřebám žáků s nízkým sociálním statusem. Budováním pevných vztahů s těmito žáky si učitelé mohou uvědomit jejich specifické problémy a nabídnout jim potřebnou podporu. To může zahrnovat poskytování materiálů, které mohou žáci používat doma, nebo jejich propojení se školními programy, které nabízejí pomůcky nebo akademickou podporu. Učitelé mohou navíc s rodiči pravidelně komunikovat a podporovat jejich zapojení, a to i v malých formách. Mohlo by to být prostřednictvím jednoduchých a dostupných prostředků, jako jsou telefonáty nebo textové zprávy, které nevyžadují, aby rodiče přišli do školy. Učitelé mohou také rodičům poskytnout návod, jak podpořit učení jejich dítěte doma, bez ohledu na jejich vlastní vzdělání nebo časové možnosti (Kaleja 2014, s. 49–53). Podle Zbyňka Němce (2019, s. 45–50) mohou učitelé ve třídě podporovat podporu vrstevníků, kteří mohou společně pracovat na projektech nebo ve studijních skupinách, což pomáhá kompenzovat nedostatek podpory, s nímž se někteří žáci mohou setkat doma. Vytvořením prostředí pro spolupráci ve výuce mohou učitelé pomoci zajistit, aby všichni žáci měli možnost uspět navzdory problémům, kterým mohou čelit mimo školu.

Rodiče s nízkým sociálním statusem se mohou potýkat s překážkami svého **zapojení do vzdělávání** svých dětí, jako jsou pracovní povinnosti, jazykové rozdíly nebo neznalost vzdělávacího systému. V tomto učitelé mohou podniknout proaktivní kroky na podporu lepší komunikace a zapojení. Jedním z účinných přístupů je zavedení více komunikačních kanálů, které vyhovují časovým možnostem a preferencím rodičů, jako jsou telefonní hovory, textové zprávy nebo digitální platformy, které umožňují asynchronní interakci. Tato flexibilita může zaneprázdněným nebo anglicky nemluvicím rodičům usnadnit, aby zůstali informováni a zapojeni do vzdělávání svých dětí (Kaleja 2014, s. 49–53).

Učitelé mohou také vytvářet přívětivé prostředí pro všechny rodiče tím, že budou pořádat školní akce v různých časech, nabízet překladatelské služby a dbát na to, aby veškerá komunikace byla srozumitelná a bez žargonu. Kromě toho mohou učitelé rodičům nabídnout jednoduché a praktické postupy, jak podpořit učení doma, například společné čtení, diskusi o dni dítěte nebo procvičování základních dovedností v každodenních situacích. To umožňuje rodičům přispívat ke vzdělávání jejich dítěte bez ohledu na jejich vlastní vzdělání nebo zdroje (Zíková 2011, s. 45–62).

K podpoře žáků v oblasti **zdraví a pohody (well-being)** ve třídě učitelé mohou přijmout holistický přístup, který podporuje fyzické i duševní zdraví žáků. Jestliže nedostatečná výživa a omezený přístup ke zdravotní péči mohou omezit schopnost žáka soustředit se a učit se, učitelé se mohou pokusit prosazovat takové školní programy, které poskytují finančně dostupná a zdravá jídla nebo svačiny potřebným žákům. Učitelé mohou být také pozorní k příznakům zdravotních problémů a spolupracovat s rodiči, a v případě potřeby poskytnout doporučení na zdravotní služby. Klíčové je také vytvořit ve třídě prostředí, které snižuje stres a podporuje duševní pohodu. Toho lze dosáhnout zařazením cvičení všímavosti, poskytnutím bezpečného prostoru pro vyjádření obav žáků a podporou podpůrného třídního společenství. Tím, že budou učitelé proaktivní a budou reagovat na potřeby studentů s nízkým sociálním statutem v oblasti zdraví a pohody, mohou pomoci zmírnit dopad těchto problémů na jejich studijní výsledky a celkové školní zkušenosti (Vrooman, et al. 2015).

Posilování **exekutivních funkcí** žáků ze sociálně nepříznivého prostředí je klíčové téma a vyžaduje komplexní přístup. Jde o kognitivní procesy, které zahrnují pracovní paměť, flexibilní myšlení a sebekontrolu. Tyto dovednosti mají zásadní význam pro učení a rozvoj a lze je rozvíjet různými způsoby. Učitelé mohou začít tím, že ve třídě vytvoří strukturované postupy a jasná očekávání, která zajistí stabilní prostředí, jež může pomoci žákům s problémy s exekutivními funkcemi. Důsledné rutinní postupy mohou snížit kognitivní zátěž a umožnit žákům soustředit se na učení spíše než na orientaci v těžko předvídatelných scénářích (Kellens, et al. 2023).

Lin (2023) doporučuje vytvořit ve třídě prostředí s jasnými pravidly a očekáváními. Důslednost pomáhá žákům pochopit, co se od nich očekává, a snižuje kognitivní zátěž, což jim umožňuje soustředit se na rozvoj exekutivních funkcí. Učitelé mohou modelovat dovednosti exekutivních funkcí tím, že předvedou organizační dovednosti, řešení problémů v reálném čase a ukáží, jak rozdělit složité úkoly na zvládnutelné kroky. Metoda zvaná *scaffolding* znamená, že učitel při zadávání nových úkolů poskytují podporu a postupně ji odstraňuje, jakmile se žáci zdokonalí. To může žákům pomoci vybudovat si sebedůvěru a samostatnost v oblasti exekutivních funkcí. Přínosné je rovněž zapojování žáků do interaktivních a kooperativních výukových aktivit, které vyžadují procvičování exekutivních funkcí, jako jsou skupinové projekty a vzájemné učení. Cvičení všímavosti a reflexivní postupy, které žákům pomohou rozvíjet seberegulaci a kontrolu pozornosti.

Začlenění organizačních nástrojů a vizuálních pomůcek, jako jsou kontrolní seznamy, kalendáře a průvodci krok za krokem, může studentům také pomoci při plánování a určování priorit úkolů. Tyto nástroje mohou studentům pomoci rozdělit úkoly na zvládnutelné části, sledovat jejich průběh a rozvíjet dovednosti v oblasti řízení času. Podporou je také s žáky probírat a modelovat strategie pro organizaci myšlenek, řízení času a regulaci emocí. Toho lze dosáhnout přímou výukou nebo začleněním těchto dovedností do učebních osnov. Interaktivní a poutavé metody výuky, které zahrnují aktivní účast, mohou stimulovat výkonné funkce žáků. Aktivity, které vyžadují řešení problémů, rozhodování a kritické

myšlení, podporují studenty v procvičování a zlepšování těchto dovedností v podpůrném prostředí. Do posilování exekutivních funkcí lze také zapojit rodiče žáka vysvětlením jejich významu a navržením vhodných aktivit na procvičování, např. hry a aktivity, které jsou výzvou pro pracovní paměť a zlepšují ji, například hry na přiřazování informací k paměti nebo recitování informací v opačném pořadí. Doporučuje se též podporovat u žáků pravidelnou fyzickou aktivitu, která má prokazatelně pozitivní vliv na kognitivní funkce, včetně exekutivních funkcí (Kellens, et al. 2023).

Časté a konkrétní poskytování zpětné vazby navíc může studentům pomoci rozpoznat jejich silné stránky a oblasti, které je třeba zlepšit v oblasti exekutivních funkcí. Pozitivní posilování malých úspěchů může zvýšit sebevědomí a motivovat žáky k další práci na těchto dovednostech. Podpora kultury třídy, která podporuje vytrvalost a růstové myšlení, může studentům se sociálním znevýhodněním pomoci rozvíjet odolnost a vytrvalost, které jsou důležité pro překonávání problémů souvisejících s exekutivními funkcemi (Lin 2023).

4.2 Práce s jedinci s kulturním znevýhodněním

Připomínáme, problematikou odlišného mateřského jazyka ve školství se samostatně zabývají kapitola 3.3 a 4.3.

Pro řešení problému **kulturních nedorozumění** ve třídě mohou učitelé podniknout proaktivní kroky k vytvoření inkluzivního a kulturně citlivého vzdělávacího prostředí. To začíná sebeuvědoměním a odhodláním porozumět různorodému kulturnímu zázemí svých žáků. Učitelé se mohou vzdělávat o kulturních normách a hodnotách svých žáků, což může pomoci předcházet nesprávným interpretacím a podpořit vzájemný respekt. Klíčové je také začlenění kulturně citlivých výukových postupů. To zahrnuje začlenění příkladů, obsahu a perspektiv z různých kultur do učebních osnov, čímž se výuka stává relevantnější a poutavější pro všechny žáky. Tímto způsobem učitelé nejen potvrzují kulturní identitu svých žáků, ale také obohacují vzdělávací zkušenosti celé třídy. Vytváření příležitostí pro žáky, aby se podělili o své kulturní zkušenosti, může dále posílit porozumění a omezit nedorozumění. Aktivity, jako jsou kulturní „show-and-tell“, mezinárodní dny jídla nebo třídní projekty, které zkoumají různé kulturní tradice, mohou žáky povzbudit k oslavě rozmanitosti a vzájemnému učení (Kaukko 2022).

Učitelé mohou také usnadnit otevřenou diskusi o kulturních rozdílech a povzbudit žáky, aby vyjádřili své myšlenky a pocity ohledně svých zkušeností. Tento dialog může pomoci budovat empatii a porozumění mezi spolužáky a může být účinným nástrojem v boji proti stereotypům a předsudkům. V neposlední řadě by se učitelé měli snažit modelovat inkluzivní chování a jazyk a udávat tak tón respektujícím interakcím ve třídě. Citlivým a záměrným řešením kulturních nedorozumění mohou učitelé pomoci všem žákům, aby se cítili viděni, slyšeni a oceňováni, což je nezbytné pro jejich studijní a sociální úspěch (Kao, Rutherford 2007).

Aby učitelé řešili problém **relevance učebních osnov** pro žáky z různých kulturních prostředí, mohou zaujmout inkluzivnější přístup k výuce, a to začleněním široké škály kulturních perspektiv a zkušeností do učebních osnov a zajištění toho, aby se ve výuce odrážela historie, hodnoty a příběhy všech žáků. Učitelé mohou doplnit standardní materiály o texty, příklady a případové studie, které reprezentují rozmanitost žakovského kolektivu, což může žákům z různých prostředí pomoci hlouběji se s obsahem sžít. Spolupráce s žáky a jejich rodinami může také přinést cenné poznatky o jejich kulturním zázemí, které lze zahrnout do plánů výuky a aktivit ve třídě. Tato spolupráce může mít podobu pozvání rodinných příslušníků, aby se podělili o příběhy, tradice nebo zkušenosti související s učebními osnovami, a tím obohatili vzdělávací zážitek pro všechny. Projektové vyučování, které žákům umožňuje zkoumat témata související s jejich vlastním kulturním dědictvím, může rovněž podpořit angažovanost a relevanci. Tím, že učitelé poskytnou žákům samostatnost při zkoumání a prezentaci témat, která rezonují s jejich osobními zkušenostmi, mohou podpořit pocit odpovědnosti a hrdosti na jejich práci (Minz 2023).

Na uvedené navazuje ohled na různé styly učení, kdy učitelé např. mohou zavést diferencovanou výuku, která zahrnuje přizpůsobení výukových metod a materiálů tak, aby vyhovovaly různorodým vzdělávacím potřebám a preferencím žáků. To může zahrnovat používání kombinace vizuálních, auditivních a kinestetických aktivit, aby se vyhovělo různým stylům učení. Učitelé také mohou do výuky zapojit možnosti spolupráce, které žákům umožní pracovat s obsahem způsobem, který je v souladu s jejich kulturními zvyklostmi. Zvláště účinná může být skupinová práce a vrstevnické učení, které využívají kolektivní znalosti a dovednosti žáků z různých prostředí (Zhao 2016).

Aby **hodnocení** odráželo schopnosti žáků z různých kulturních prostředí, mohou učitelé docílit několika kroků, které zajistí přesnější a spravedlivější proces hodnocení. Jedním z přístupů je používání různých metod hodnocení, které zohledňují různé styly učení a kulturní zkušenosti. Kromě tradičních testů a kvízů by to mohly být například ústní prezentace, skupinové projekty a portfolia. Jedním z účinných přístupů je používání formativního hodnocení, které poskytuje učitelům i žákům průběžnou zpětnou vazbu o tom, jak se žáci učí a čemu rozumí. Tato metoda umožňuje upravit výukové strategie a pomáhá identifikovat oblasti, ve kterých mohou žáci potřebovat další podporu. Učitelé mohou také používat hodnocení založené na výkonu, které hodnotí schopnost žáků aplikovat získané znalosti v reálném světě nebo v praktických souvislostech. Tento typ hodnocení může být spravedlivější pro studenty z různých prostředí, protože hodnotí dovednosti a znalosti způsobem, který je méně závislý na jazykových znalostech nebo kulturní obeznanosti s konkrétním obsahem (Blake 2018).

Diverzifikací forem hodnocení mohou učitelé poskytnout žákům více možností, jak prokázat své porozumění a dovednosti. Učitelé si také mohou všimnout kulturních předsudků v testových otázkách a snažit se eliminovat jazyk nebo obsah, který by mohl znevýhodňovat žáky z určitého prostředí. To zahrnuje přezkoumání hodnotících materiálů a hledání kulturně

specifických odkazů nebo idiomů, které nemusí být všem žákům známé, a jejich úpravu tak, aby byly více inkluzivní. Kromě toho mohou učitelé poskytnout podporu a přizpůsobení žákům, kteří se mohou potýkat s jazykovými bariérami, například nabídnout jim více času na testy nebo poskytnout slovníčky klíčových pojmů. To může pomoci vyrovnat podmínky pro žáky, kteří si stále ještě osvojují znalost vyučovacího jazyka (Blake 2018).

K podpoře **sociální adaptace** a integrace žáků z odlišného kulturního prostředí, mohou učitelé zavést strategie, které podporují pocit sounáležitosti a společenství ve třídě. Klíčové je vytvořit přívětivé a inkluzivní prostředí, čehož lze dosáhnout oslavou kulturní rozmanitosti prostřednictvím výstav ve třídě, diskusí a aktivit, které zdůrazňují různé kultury a tradice. Učitelé mohou také usnadnit sociální interakce organizováním skupinové práce a společných projektů, které podporují spolupráci žáků se spolužáky z různých prostředí. To nejen pomáhá žákům učit se jeden od druhého, ale také podporuje vzájemné porozumění a respekt. Podpora používání inkluzivního jazyka a stanovení jasných požadavků na ohleduplné chování může pomoci vytvořit bezpečný prostor pro všechny žáky, aby se mohli vyjádřit a sdílet své kulturní zkušenosti. Kromě toho mohou učitelé sloužit jako vzory tím, že budou demonstrovat inkluzivní chování a zasahovat v situacích, kdy se žáci mohou cítit vyloučení nebo marginalizovaní. Přínosné mohou být také programy vrstevnického mentorování, v jejichž rámci se žáci z různých kulturních prostředí setkávají, aby si poskytli podporu a usnadnili navazování přátelství. To může novým žákům pomoci aklimatizovat se ve školním prostředí a navázat kontakty s vrstevníky (Mamat 2022, Vervaet, Houtte, Stevens 2018).

K předcházení **stereotypů a předsudků** ve třídě se nabízí celá řada postupů, které vytvoří spravedlivější a příznivější prostředí pro učení žáků z různých kulturních prostředí. Jedním z takových je podpora inkluzivní kultury ve třídě začleněním různých pohledů a materiálů do učebních osnov, což může pomoci čelit stereotypům a poskytnout vyváženější pohled na různé kultury. Učitelé se také mohou zapojit do sebereflexe a usilovat o profesní rozvoj, aby si lépe uvědomili své vlastní předsudky a naučili se strategie, jak je zmírnit. To může zahrnovat školení o kulturní kompetenci a vzdělávání proti předsudkům, které učitele vybaví znalostmi a dovednostmi, jak předsudky ve třídě rozpoznat a řešit. Dalším důležitým krokem je vytvoření příležitostí k otevřenému dialogu o stereotypech a předsudcích. Učitelé mohou usnadnit diskuse, které žákům umožní podělit se o své zkušenosti a pohledy, což může pomoci odbourat mylné představy a vybudovat empatii mezi spolužáky. Kromě toho mohou učitelé používat strategie snižování stresu při řízení třídy a při výuce. To může zahrnovat záměrné uspořádání skupinové práce a interakcí ve třídě tak, aby podporovaly rovnost a zajistily, že všichni žáci budou mít možnost přispět a být vyslechnuti (Vervaet, Houtte, Stevens 2018).

Zapojením rodičů žáků pocházejících z odlišného kulturního prostředí mohou učitelé překlenout propast mezi domovem a školou. Kulturní rozdíly a jazykové bariéry nepůsobí jenom na žáky, ale mohou také některým rodičům ztěžovat zapojení do vzdělávání jejich dítěte. Začít lze tím, že učitelé zajistí překladatelské služby pro školní komunikaci, čímž zajistí,

že všichni rodiče budou mít přístup k důležitým informacím v jazyce, kterému rozumí. Učitelé mohou také pořádat multikulturní akce a semináře pro rodiče, které oslavují rozmanitost žáků a poskytují rodičům všech vrstev příjemný prostor pro zapojení do školní komunity. Tyto akce mohou pomoci budovat důvěru a porozumění mezi učiteli a rodiči, což usnadní zapojení rodičů. Flexibilní časy schůzek a možnosti virtuálních konferencí mohou vyhovět rodičům s různými pracovními rozvrhy a závazky, což jim umožní pohodlnější účast na rodičovských konferencích a školních akcích. Kromě toho mohou učitelé oslovit rodiče prostřednictvím domácích návštěv nebo kontaktů s komunitou, což může pomoci navázat pevné vztahy a podpořit zapojení rodičů (Kao, Rutherford 2007).

V práci a začleňování žáků s kulturním znevýhodněním se doporučuje využít různé **formy podpory** jak uvnitř školy, tak i z vnějšího prostředí. Není-li snadno dostupný dvojjazyčný podpůrný personál nebo kulturně relevantní výukové materiály, mohou učitelé využít komunitní zdroje a kontaktní osoby, aby tyto nedostatky vyrovnali. Spolupráce s místními kulturními organizacemi, členy komunity a rodiči může poskytnout cenné poznatky a materiály, které odrážejí různorodé kulturní zázemí žáků. Například pozvání vedoucích představitelů komunity nebo rodinných příslušníků, aby se podělili o své příběhy, tradice nebo zkušenosti, může obohatit učební osnovy a poskytnout žákům zajímavé vzory. Učitelé mohou také využívat digitální zdroje a online platformy pro přístup k široké škále kulturně rozmanitých materiálů a interaktivních výukových nástrojů. Webové stránky, aplikace a virtuální muzea nabízejí nepřehledné množství obsahu, který lze začlenit do výuky, aby byla inkluzivnější a poutavější. Spolupráce s ostatními učiteli, a to jak v rámci školy, tak prostřednictvím profesních sítí, může vést ke sdílení zdrojů a strategií, které se v podobných podmínkách osvědčily (Minz 2023).

Sami učitelé by měli usilovat o zvýšení své **kulturní kompetence** účastí na příležitostech profesního rozvoje, které se zaměřují na mezikulturní komunikaci, porozumění kulturním rozdílům a uplatňování kulturně citlivých výukových strategií. To může zahrnovat workshopy, semináře nebo kurzy, které poskytují praktické nástroje pro vytváření inkluzivního prostředí ve třídě. Kromě toho mohou učitelé provádět sebereflexi a hodnocení, aby zjistili případné osobní předsudky nebo nedostatky ve svém chápání kulturní rozmanitosti. Reflektivní postupy mohou učitelům pomoci lépe si uvědomit vlastní kulturní identitu a to, jak může ovlivňovat jejich interakce s žáky. Školy by měly podporovat učitele poskytováním zdrojů a vytvářením školní kultury, která oceňuje rozmanitost a podporuje neustálé vzdělávání v oblasti kulturních kompetencí. To může zahrnovat rozvoj celoškolských iniciativ, učebních plánů nebo zásad, které upřednostňují mezikulturní porozumění a respekt (Pastoor 2005, Minz 2023).

Díky těmto krokům se učitelé mohou lépe připravit na potřeby žáků z různých kulturních prostředí a podpořit tak vzdělávací prostředí, ve kterém se všichni žáci cítí respektováni, začlenění a schopni plně využít svůj potenciál.

4.3 Práce s jedinci s odlišným mateřským jazykem

K překonávání případných **jazykových bariér** u žáků s OMJ mohou učitelé uplatňovat různé strategie, které jsou citlivé k potřebám těchto žáků. Jedním z účinných přístupů je využití technik tzv. scaffoldingu, které poskytují strukturovanou podporu a pomáhají žákům postupně rozvíjet jejich jazykové dovednosti. To může zahrnovat rozdělení učiva na menší, lépe zvládnutelné části, používání vizuálních pomůcek a poskytování jasných příkladů k ilustraci složitých pojmů (Saat, Othman 2010).

Další strategií je podpora aktivního učení prostřednictvím interakce a komunikace. Zvláště přínosná může být práce ve skupinách a spolupráce s vrstevníky, protože poskytuje žákům se OMJ příležitost procvičit si jazykové dovednosti v podpůrném prostředí. Učitelé to mohou usnadnit vytvářením aktivit, které vyžadují, aby žáci pracovali společně, diskutovali o myšlenkách a řešili problémy ve spolupráci (Bernkopfová, et al. 2019, s. 62–80).

Začlenění multimediálních zdrojů, jako jsou filmy, může rovněž zlepšit výuku jazyka tím, že poskytne kontext a vizuální podněty, které napomáhají porozumění. Filmy mohou být zvláště užitečné pro žáky s OMJ, protože nabízejí možnost seznámit se s přirozeným používáním jazyka a kulturními odkazy, což může učinit výuku poutavější a srozumitelnější (Saat, Othman 2010).

Studijní obtíže mohou být zmírněny strategiemi, které jsou přizpůsobeny jedinečným potřebám těchto žáků. Jednou z takových strategií, která může být obzvláště účinná, je diferencovaná výuka. Zahrnuje modifikaci výuky tak, aby vyhovovala různým potřebám žáků a zohledňovala jejich rozdílné jazykové schopnosti, styly učení a kulturní zázemí. Tento přístup umožňuje učitelům poskytovat individuálnější podporu a může vést ke zlepšení jazykových postojů a dovedností žáků v oblasti kritického myšlení. Kromě těchto výukových strategií mohou učitelé využívat k podpoře žáků s OMJ také technologie (Horáčková, et al. 2020).

Pro řešení **sociálních problémů**, s nimiž se setkávají žáci s OMJ v oblasti interakce s vrstevníky a účasti ve třídě, mohou učitelé zavést několik strategií, které podporují podpůrné a inkluzivní prostředí ve třídě. Interakce mezi vrstevníky je pro žáky se OMJ zásadní, protože pomáhá nejen při rozvoji jazyka, ale také při budování sebedůvěry a sociálních dovedností. Učitelé mohou usnadnit interakci mezi vrstevníky tím, že organizují skupinové aktivity, které vyžadují spolupráci a komunikaci, a zajistí, aby žáci s OMJ byli rovnoměrně rozděleni do skupin a maximalizovali tak svou interakci s česky mluvícími vrstevníky. Aktivity, jako je například vzájemná zpětná vazba, jak bylo zdůrazněno ve studii o hodnotě vzájemné zpětné vazby v hodinách psaní pro žáky se OMJ, mohou poskytnout smysluplné příležitosti k interakci ve třídě, díky čemuž se hodina angličtiny stane poutavější a přínosnější pro výuku jazyka (Bernkopfová, et al. 2019, s. 49–61).

Účast ve třídě je další oblastí, kde žáci s OMJ často čelí problémům, především kvůli nedostatečné důvěře ve své jazykové schopnosti nebo strachu z chyb. K podpoře účasti mohou učitelé vytvořit pozitivní a neodsuzující atmosféru ve třídě, kde jsou chyby považovány za přirozenou součást procesu učení. Bylo prokázáno, že kulturně citlivé výukové strategie zvyšují četnost účasti studentů ve třídě tím, že instrukce více odpovídají jejich kulturnímu zázemí a zkušenostem. Tento přístup může pomoci žákům se SVP cítit se více propojeni a ochotni účastnit se diskusí ve třídě (Ndoricimpa 2019).

Kromě toho bylo zjištěno, že používání online výukových nástrojů zlepšuje interakci žáků základních škol s jejich vrstevníky a učiteli, což naznačuje, že začlenění technologií do výuky může žákům se OMJ poskytnout další možnosti zapojení a komunikace. Učitelé mohou využít digitální platformy, které usnadňují interaktivní výuku a komunikaci, jako jsou fóra, chatové skupiny a společné projekty, a podpořit tak aktivní účast a interakci mezi žáky se SVP a jejich spolužáky (Saat, Othman 2010).

Podpora **kultury** třídy, která si cení rozmanitosti a podporuje žáky ve sdílení jejich kulturních zkušeností, může navíc obohatit vzájemné vztahy a účast ve třídě. Toho lze dosáhnout prostřednictvím aktivit, které studentům umožňují prezentovat své tradice, jazyky a zvyky, což podporuje pocit sounáležitosti a vzájemného respektu mezi všemi žáky. Uznávání a oceňování různorodého kulturního zázemí žáků se SVP má zásadní význam pro to, aby se žáci cítili respektováni a začlenění, což může následně zlepšit jejich zkušenosti s učením a studijní úspěchy. Zprv je nezbytné začlenit postupy kulturně citlivého vyučování. Tento přístup zahrnuje rozpoznání kulturního zázemí studentů a začlenění jejich zkušeností do učebních osnov a výukových metod. Tímto způsobem mohou učitelé učinit výuku pro žáky s OMJ relevantnější a poutavější a pomoci jim propojit nové znalosti s jejich stávajícím kulturním chápáním. Učitelé se také mohou zaměřit na budování pevných vztahů se žáky s OMJ a jejich rodinami. Porozumění kulturnímu zázemí a zkušenostem studentů může učitelům pomoci přizpůsobit výukové strategie jedinečným potřebám každého studenta. Tuto snahu může dále podpořit spolupráce s rodinami a komunitami, která umožní nahlédnout do života studentů mimo školu a podpoří partnerství podporující akademický a sociální rozvoj (Kauko 2022).

Závěr

Ve studijní opoře jsme se zabývali problematikou sociokulturního znevýhodnění a rozmanitosti ve vzdělávání. Představili jsme si hlavní disciplíny, které se touto problematikou zabývají, a to sociální a speciální pedagogiku, sociologii a antropologii a jejich přínos pro práci s jedinci ze sociokulturně odlišného prostředí. Dále jsme si vysvětlili základní terminologii a klasifikaci oborů, přičemž jsme se zaměřili na pojem znevýhodnění a jeho různé typy a příčiny. V návaznosti na to jsme si popsali specifika jedinců se sociálním, kulturním a jazykovým znevýhodněním a jejich potřeby a možnosti ve vzdělávání. Nakonec jsme si nastínili zásady práce s těmito jedinci, které zahrnují kulturně citlivou pedagogiku, individuální přístup, inkluzivní prostředí a spolupráci s rodinami a komunitami.

Cílem této studijní opory bylo poskytnout čtenářům základní orientaci v oboru sociokulturního znevýhodnění a rozmanitosti a poukázat na jeho význam a aktuálnost v současném vzdělávacím kontextu. Zároveň bylo záměrem přispět k rozvoji profesních kompetencí pedagogů, kteří se setkávají s jedinci ze sociokulturně odlišného prostředí, a podpořit je v jejich snaze o poskytování kvalitního a spravedlivého vzdělávání pro všechny žáky.

Seznam použitých zdrojů

ALBA, R. D., FONER, N., 2017. *Strangers no more: immigration and the challenges of integration in North America and Western Europe*. Princeton: Princeton University Press. ISBN 978-0-691-17620-8.

APA, 2017. Education and Socioeconomic Status In: *American Psychological Association*. Online. Dostupné z: <https://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/education>. [citováno 2024-02-11].

BEIßERT, H., BAYER, S. L., GÖNÜLTAŞ, S., MULVEY, K. L., 2022. Language as a Precondition for Social Integration of Migrants in the Educational Context: Evidence from Germany. In: E. GUTZWILLER-HELFENFINGER, H. J. ABS, K. GÖBEL. *The Challenge of Radicalization and Extremism*, p. 154–178. Online. Leiden, The Netherlands: Brill. Dostupné z: https://doi.org/10.1163/9789004525658_007. [citováno 2023-12-12].

BERNKOPFOVÁ, M., NOSÁLOVÁ, B., TITĚROVÁ, K., VÁGNEROVÁ, T., VÁVROVÁ, J., 2019. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem*. Praha: META. ISBN 978-80-88171-24-9.

BLAKE, J., 2018. Bridging Difference through Classroom Misunderstandings. *English Studies at NBU*. Online. vol. 4, iss. 1, pp. 5–18. eISSN 2367-8704. Dostupné z: <https://doi.org/10.33919/ESNBU.18.1.1>. [citováno 2024-01-15].

BOARDMAN, J., KILLASPY, H., MEZEY, G., 2022. *Social Inclusion and Mental Health: Understanding Poverty, Inequality and Social Exclusion*. Online. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9781911623601. Dostupné z: <https://doi.org/10.1017/9781911623601>. [citováno 2024-01-12].

BOURDIEU, P., 2021. *Forms of capital*. Cambridge: Polity Press. ISBN 978-1-5095-2670-3.

CELESTINO, M. S., VALENTE, V. C. P. N., 2022. Digital Exclusion: Nuances of a phenomenon which causes inequalities and compromises civic engagement in information society. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*. Online. vol. 9, Iss. 6. Dostupné z: <https://dx.doi.org/10.22161/ijaers.96.43>. [citováno 2023-12-02].

DE HAAS, H., CASTLES, S., MILLER, M. J., 2020. *The age of migration: international population movements in the modern world*. 6th edition. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-4625-4289-5.

DENOUX, P., SIMOU, P., 2022. Cross-Cultural Psychology à la française: An Overview of Interdisciplinary Intercultural Studies and Intercultural Psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Online. vol. 53, iss. 7–8, pp 817–846. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/00220221221107727>. [citováno 2024-02-08].

DESAN, M. H., 2013. Bourdieu, Marx, and Capital: A Critique of the Extension Model. *Sociological Theory*. Online. vol. 31, issue 4, p. 318–342. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0735275113513265>. [citováno 2024-01-12].

DUFFY, K., 1995. *Social Exclusion and Human Dignity in Europe: Background Report for the Proposed Initiative by the Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

DYKXHOORN, J., OSBORN, D., FISCHER, L., 2024. Measuring social exclusion and its distribution in England. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. Online. vol. 59, p. 187–198. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s00127-023-02489-x>. [citováno 2023-12-12].

GEHLBACH, H., 2010. The Social Side of School: Why Teachers Need Social Psychology. *Educ Psychol Rev*. Online. vol. 22, p. 349–362. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9138-3>. [citováno 2024-02-08].

GILLMAN, M., HEYMAN, B., SWAIN, J., 2000. What's in a Name? The Implications of Diagnosis for People with Learning Difficulties and their Family Carers. *Disability & Society*. Online. vol. 15, iss. 3, pp. 389–409. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/713661959>. [citováno 2023-12-02].

HORÁČKOVÁ, K., et al., 2020. *Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem*. Praha: InBáze.

CHAO, T., 2023. The Influence of Cross-cultural Adaptation on Two Language Acquisition Strategy. *Journal of Education and Educational Research*. Online. vol. 3, iss. 2, pp. 74–77. Dostupné z: <https://doi.org/10.54097/jeer.v3i2.9038>. [citováno 2024-01-20].

JURY, M., SMEDING, A., STEPHENS, N. M., NELSON, J. E., AELENEI, C., DARNON, C., 2017. The Experience of Low-SES Students in Higher Education: Psychological Barriers to Success and Interventions to Reduce Social-Class Inequality. *Journal of Social Issues*. Online. vol. 73, pp. 23–41. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/josi.12202>. [citováno 2024-01-15].

KALEJA, M., 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-544-0.

KAO, G., RUTHERFORD, L. T., 2007. Does social capital still matter? immigrant minority disadvantage in school-specific social capital and its effects on academic achievement. *Sociological Perspectives*. Online. vol. 50, iss. 1, pp. 27–52. Dostupné z: <https://doi.org/10.1525/sop.2007.50.1.27>. [citováno 2024-01-20].

KAUKKO, M., ALISAARI, J., HEIKKOLA, L. M., HASWELL, N., 2022. Migrant-Background Student Experiences of Facing and Overcoming Difficulties in Finnish Comprehensive Schools. *Education Sciences*. Online. vol. 12, iss. 7. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/educsci12070450>. [citováno 2024-01-20].

KELLENS, S., DIEUSAERT, F., DE WILDE, J., SPILT, J. L., BAEYENS, D., 2023. The impact of an interaction-based classroom program on executive function development in low-SES preschoolers: first support for effectiveness. *Frontiers in Education*. Online. vol. 8. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1149977>. [citováno 2024-01-15].

KELLER, J., 2018. Socializace. In: Z. R. NEŠPOR (ed.). *Sociologická encyklopedie*. Online. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Socializace>. [citováno 2024-01-28].

KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

KROTKÝ, J., 2018a. Odliv a příliv mozků. In: *Encyklopedie migrace*. Online. Dostupné z: <https://www.encyclopediaofmigration.org/en/odliv-a-priliv-mozku/>. [citováno 2024-02-04].

KROTKÝ, J., 2018b. Remittance. In: *Encyklopedie migrace*. Online. Dostupné z: <https://www.encyclopediaofmigration.org/remittance/>. [citováno 2024-02-04].

LIN, X., 2023. The Mechanism of Socioeconomic Status Effects on Cognition. *Advances in Experimental Medicine and Biology*. Online. vol. 1419, pp 73–81. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-981-99-1627-6_6. [citováno 2024-02-01].

MAMAT, N., HASHIM, A. T., RAZALLI, A. R., AWANG, M. M., 2022. Multicultural Pedagogy: Strengthening Social Interaction Among Multi-Ethnic Pre-School Children. *New Educational Review*. Online. pp. 56–67. Dostupné z: <https://doi.org/10.15804/ner.22.67.1.04>. [citováno 2024-01-18].

MINZ, N. S., 2023. Addressing Diversities in Classrooms with Culturally Responsive Pedagogy. *International Journal For Multidisciplinary Research*. Online. vol. 5, iss. 1. Dostupné z: <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i01.1739>. [citováno 2024-01-18].

MUCHA, I., VODÁKOVÁ, A., 2017. Diskriminace sociální. In: Z. R. NEŠPOR (ed.). *Sociologická encyklopedie*. Online. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Diskriminace_soci%C3%A1ln%C3%AD. [citováno 2024-01-28].

NASH, J., 2014. Reassessing the Culture Concept in the Analysis of Global Social Movements: An Anthropological Perspective. In: B. Baumgarten, P. Daphi, P. Ullrich (ed.). *Conceptualizing Culture in Social Movement Research. Palgrave Studies in European Political Sociology*. Online. London: Palgrave Macmillan. Dostupné z: https://doi.org/10.1057/9781137385796_4. [citováno 2023-12-12].

NDORICIMPA, C., 2019. Scaffolding ESL Tertiary Students' Challenges with Essay Genre: A Systemic Functional Linguistics Perspective. *IJREE*. Online. vol. 4, iss. 4, pp. 55–69. Dostupné z: <https://doi.org/10.29252/ijree.4.4.55>. [citováno 2024-01-20].

NĚMEC, Z., 2019. Role školních speciálních pedagogů v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním. *Speciální pedagogika*, roč. 29, č. 1, s. 41–52. ISSN 1211-2720.

O'DONNELL, P., MORAN, L., GEELEN, S., O'DONOVAN, D., VAN DEN MUIJSEBERGH, M., et al., 2021. "There is people like us and there is people like them, and we are not like them." Understating social exclusion – a qualitative study. *PloS one*. Online. vol. 16, iss. 6. Dostupné z: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253575>. [citováno 2023-12-12].

PASTOOR, L. de W., 2005. Discourse and learning in a Norwegian multiethnic classroom: Developing shared understanding through classroom discourse. *European Journal of Psychology of Education*. Online. vol. 20, no. 1, pp. 13–27. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/23420459>. [citováno 2024-01-15].

PETRUSEK, M., 2020. Labelling. In: Z. R. NEŠPOR (ed.). *Sociologická encyklopedie*. Online. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Labelling>. [citováno 2024-01-30].

PROKOP, D., 2020. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. 2., rozšířené vydání. Brno: Host. ISBN 978-80-275-0308-7.

PURDIE-VAUGHNS, V., DITLMANN, R., 2010. Reflection on Diversity Science in Social Psychology. *Psychological Inquiry*. Online. vol. 21, no. 2, pp. 153–159. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/25704863>. [citováno 2024-02-06].

SAAT, R. M., OTHMAN, J., 2010. Meeting linguistic challenges in the science classroom: pre-service ESL teachers' strategies, *Asia Pacific Journal of Education*. Online. vol. 30, iss. 2, pp. 185-197. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02188791003721937>. [citováno 2024-01-20].

SHIRAEV, E., LEVY, D. A., 2020. *Mezikulturní psychologie: kriticky a aplikovaně*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3112-9.

SCHEU, H. Ch., 2021. Postavení Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v rámci systému mezinárodní ochrany lidských práv. In: H. Ch. SCHEU, Z. DURAJOVÁ (ed.). *Lidé s postižením jako „nová menšina“ – právní výzvy a souvislosti*, s. 23–43. Brno: Kancelář veřejného ochránce práv a Právnická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7631-050-6.

SCHWARTZ, S. J., UNGER, J. B., ZAMBOANGA, B. L., SZAPOCZNIK, J., 2010. Rethinking the concept of acculturation: implications for theory and research. *The American psychologist*. Online. vol. 65, iss. 4, p. 237–251. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/a0019330>. [citováno 2024-12-12].

SIERSBAEK, R., O'DONNELL, C., PARKER, S., et al., 2023. Social exclusion and its impact on health over the life course. *HRB Open Res*. Online. vol. 34, iss. 6. Dostupné z: <https://doi.org/10.12688/hrbopenres.13746.1>. [citováno 2023-12-02].

SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

SLOWÍK, J., 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

SOUKUP, M., 2014. *Terénní výzkum v sociální a kulturní antropologii*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2567-6.

STRMISKA, Z., 2018. Hodnota. In: Z. R. NEŠPOR (ed.). *Sociologická encyklopedie*. Online. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hodnota>. [citováno 2024-02-03].

STRMISKA, Z., 2020. Norma. In: Z. R. NEŠPOR (ed.). *Sociologická encyklopedie*. Online. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Norma>. [citováno 2024-02-03].

UN, 2006. CRPD: Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In: *OHCHR*. Online. Dostupné z: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. [citováno 2024-02-08].

VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

VALENTA, M., KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B., 2020. *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0621-9.

VAN DER GOOT, E., KRUIKEMEIER, S., VLIEGENTHART, R., DE RIDDER, J., 2023. The Online Battlefield: How Conflict Frames in Political Advertisements Affect Political Participation in a Multiparty Context. *Political Studies*. Online. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/00323217231178105>. [citováno 2024-01-06].

VERVAET, R., HOUTTE, M. V., STEVENS, P., 2018. The ethnic prejudice of flemish pupils: the role of pupils' and teachers' perceptions of multicultural teacher culture. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. Online. vol. 120, iss. 5, pp. 1–30. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/016146811812000508>. [citováno 2024-01-18].

VLÁČIL, J., 2018. Psychologie sociální. In: Z. R. NEŠPOR (ed.). *Sociologická encyklopedie*. Online. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Psychologie_soci%C3%A1ln%C3%AD. [citováno 2024-01-28].

VROOMAN, J., HOFF, S., GUIAUX, M., 2015. Descendants of hardship: prevalence, drivers and scarring effects of social exclusion in childhood. *Social Inclusion*. Online. vol. 3, iss. 4, pp. 76-97. Dostupné z: <https://doi.org/10.17645/si.v3i4.129>. [citováno 2024-01-15].

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), <https://web.archive.org/save/https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20210101>. [archivováno 2024-02-08T10:21:03Z]. [citováno 2024-02-08].

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi*. Online. Archivní kopie dostupná z: Internet Archive (distributor), <https://web.archive.org/web/20211202172103/https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [archivováno 2021-12-02T17:21:03Z]. [citováno 2024-02-08].

ZHAO, Y., 2016. A narrative inquiry into foreign teachers' perplexes in mixed-cultural classes, *Cogent Education*. Online. vol. 3, iss. 1. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1244027>. [citováno 2024-01-18].

ZÍKOVÁ, T., et al., 2011. *Bedkr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0054-6.

ZISS, B., E., 2022. Does Person-Centered Language Focus on the Person?. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. Online. vol. 43, iss. 2, pp 114–115. Dostupné z: <https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000001059>. [citováno 2024-02-10].

Název	Speciální pedagogika jedinců se sociokulturním znevýhodněním
Autor	Mgr. Jan Jihlavec, DiS.
Recenzentka	Mgr. Alena Bjørke
Vydavatel	Technická univerzita v Liberci Studentská 1402/2, Liberec
Schváleno	Rektorátem TUL dne 14. 2. 2024, čj. RE 7/24
Vyšlo	v březnu 2024
Vydání	1.
ISBN	978-80-7494-687-5
Č. publikace	55-007-24

Tato publikace neprošla redakční ani jazykovou úpravou.

