



Diplomová práce

Integrace žáků ukrajinské národnosti do české základní školy v souvislosti s válkou na Ukrajině – případová studie

<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Studijní obory:</i>	Anglický jazyk Základy společenských věd
<i>Autor práce:</i>	Bc. Anna Kasáčová
<i>Vedoucí práce:</i>	doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr. Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2024



Zadání diplomové práce

Integrace žáků ukrajinské národnosti do české základní školy v souvislosti s válkou na Ukrajině – případová studie

<i>Jméno a příjmení:</i>	Bc. Anna Kasáčová
<i>Osobní číslo:</i>	P23000984
<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Specializace:</i>	Anglický jazyk Základy společenských věd
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2023/2024

Zásady pro vypracování:

Cílem práce je ve vybrané základní škole zjistit možnosti a rizika začleňování ukrajinských žáků.

Požadavky:

1. zjistit statistické údaje týkající se počtu ukrajinských žáků na českých základních školách;
2. porovnat český a ukrajinský vzdělávací systém se zaměřením na základní proud vzdělávání;
3. provést strukturované rozhovory s vedením, učiteli a žáky vybrané školy;
4. vyvodit závěry ze zjištěných dat.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce: tištěná/elektronická

Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

DVOŘÁK, D., STARÝ, K. & URBÁNEK, P. (2015). Škola v globální době: proměny pěti českých základních škol. Praha: Karolinum.

DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P., CHVÁL, M. & WALTEROVÁ, E. (2010). Česká základní škola: vícepřípadová studie. Praha: Karolinum.

KOSTELECKÁ, Y., KOSTELECKÝ, T., KOHNOVOÁ J., TOMÁŠOVÁ, M., POKORNÁ, K., VOJTÍŠKOVÁ, K. & ŠIMON, M. (2013). Žáci-cizinci v základních školách. Praha: Univerzita Karlova

MIOVSKÝ, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.

PRŮCHA, J. (2010). Interkulturní komunikace. Praha: Grada.

RÁKOCZYOVÁ, M., TRBOLA, R., & HOFÍREK O. (2009). Sociální integrace přistěhovalců v České republice. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

ŠVAŘÍČEK, R. & ŠEĐOVÁ, K. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.

Vedoucí práce:

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

20. září 2023

Předpokládaný termín odevzdání: 26. dubna 2024

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 1. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda vyjádřila upřímné poděkování doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr., za odborné vedení mé diplomové práce, věnovaný čas, podnětné diskuze a konstruktivní kritiku, která mi pomáhala posouvat se vpřed. Dále mé poděkování patří přátelům a rodině za jejich trpělivost a porozumění, jež mi bylo neocenitelnou oporou.

ANOTACE

Cílem diplomové práce *Integrace žáků ukrajinské národnosti do české základní školy v souvislosti s válkou na Ukrajině* je analýza procesu integrace ukrajinských žáků do českého vzdělávacího systému na vybrané základní škole se zaměřením na žáky prvně nastoupivší do škol během školního roku 2022/23 v souvislosti s ruskou agresí na Ukrajině. Využitím kvalitativních metod bude zkoumán potenciál integračního procesu se zaměřením na možné problémy v začleňování ukrajinských žáků do monoetnického školního kolektivu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Integrace, ukrajinští žáci, česká základní škola, vzdělávání

ANNOTATION

The aim of the diploma thesis *Integration of Pupils of Ukrainian Nationality into the Czech Primary School in connection with the war in Ukraine* is the analysis of the process of integration of Ukrainian pupils into the Czech educational system at a selected primary school with a focus on pupils entering the school for the first time during the school year 2022/23 in connection with Russian aggression in Ukraine. Using qualitative methods, the potential of the integration process will be investigated with a focus on possible problems in the integration of Ukrainian pupils into a mono-ethnic school collective.

KEY WORDS

Integration, Ukrainian pupils, Czech elementary school, Education

OBSAH

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	10
ÚVOD	11
I. TEORETICKÁ ČÁST	14
1. VYMEZENÍ PROBLEMATIKY – TERMINOLOGIE	14
1.1. INTEGRACE	14
1.1.1. <i>Způsoby integrace do vzdělávání</i>	15
1.2. INKLUZE	16
1.3. ŽÁK – CIZINEC	17
2. POČET CIZINCŮ NA ÚZEMÍ ČESKÉ REPUBLIKY	18
2.1. POČET ŽÁKŮ-CIZINCŮ NA ÚZEMÍ ČESKÉ REPUBLIKY	19
2.2. POČET UKRAJINSKÝCH AZYLANTŮ PO ZAHÁJENÍ VÁLKY NA UKRAJINĚ.....	22
3. LEGISLATIVA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ NA ÚZEMÍ ČESKÉ REPUBLIKY	25
3.1. USTANOVENÍ § 20 ZÁKONA Č. 561/2004 SB., O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
3.1.1. <i>Jazyková podpora žákům-cizincům v českých základních školách</i>	26
3.1.2. <i>Legalizace změny v reakci na vypuknutí ozbrojeného konfliktu na Ukrajině..</i>	27
3.1.3. <i>Metodická podpora školám a její rozsah</i>	28
3.2. PRÁVNÍ ÚPRAVA § 16 ZÁKONA Č. 561/2004 SB.....	28
3.3. ZÁKON LEX UKRAJINA	30
3.3.1. <i>Povinná školní docházka žáků-cizinců</i>	31
3.3.2. <i>Zařazení žáků-cizinců do základní školy</i>	31
3.3.3. <i>Úpravy vzdělávacího obsahu pro žáky-cizince</i>	32
3.3.4. <i>Výuka českého jazyka</i>	33
3.3.5. <i>Hodnocení žáků cizinců na základních školách</i>	34
3.3.6. <i>Vysvědčení</i>	35
3.3.7. <i>Ukončení vzdělávání ukrajinských žáků</i>	35

4.	VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICE A NA UKRAJINĚ	37
4.1.	PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	37
4.2.	ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	38
4.3.	STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	38
4.4.	SYSTÉM HODNOCENÍ ŽÁKŮ	40
4.5.	SHRNUTÍ	41
5.	SOCIÁLNÍ INTEGRACE	42
5.1.	JAZYKOVÁ BARIÉRA	42
5.2.	ADAPTACE A KULTURNÍ ŠOK	43
5.3.	STEREOTYPIZACE	44
II.	EMPIRICKÁ ČÁST.....	45
6.	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	45
6.1.	CÍL VÝZKUMU	45
6.2.	VOLBA METODOLOGICKÉHO PŘÍSTUPU	47
6.2.1.	<i>Limity výzkumu.....</i>	<i>48</i>
6.2.2.	<i>Výzkumné otázky</i>	<i>48</i>
6.2.3.	<i>Výzkumný design případové studie.....</i>	<i>50</i>
6.3.	VÝBĚR ŠKOLY	51
6.3.1.	<i>Vstup do terénu.....</i>	<i>52</i>
6.3.2.	<i>Charakteristika zkoumaného vzorku</i>	<i>53</i>
6.4.	METODY SBĚRU DAT	54
6.4.1.	<i>Zúčastněné pozorování a aktivní participace</i>	<i>55</i>
6.4.2.	<i>Polostrukturovaný rozhovor.....</i>	<i>55</i>
6.4.3.	<i>Záznam a příprava dat.....</i>	<i>56</i>
6.5.	METODY ANALÝZY DAT	56
6.5.1.	<i>Transkripce dat.....</i>	<i>56</i>
6.5.2.	<i>Kódování dat</i>	<i>57</i>
6.5.3.	<i>Interpretace dat.....</i>	<i>57</i>
6.6.	ETICKÉ DIMENZE VÝZKUMU.....	58
6.6.1.	<i>Důvěrnost.....</i>	<i>58</i>
6.6.2.	<i>Informovaný souhlas.....</i>	<i>58</i>
6.6.3.	<i>Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu.....</i>	<i>59</i>

6.6.4. <i>Subjektivita výzkumníka</i>	59
7. VÝSLEDKY VÝZKUMU	60
7.1. ZKUŠENOST UČITELŮ S VÝUKOU CIZINCŮ.....	60
7.2. ZAČLENĚNÍ UKRAJINSKÝCH ŽÁKŮ DO KOLEKTIVU TŘÍDY A DO PROCESU VÝUKY Z POHLEDU UČITELŮ.....	62
7.3. KLASIFIKACE UKRAJINSKÝCH ŽÁKŮ.....	66
7.4. ABSENCE UKRAJINSKÝCH ŽÁKŮ.....	69
7.5. SPOLUPRÁCE UČITELŮ S RODIČI ŽÁKŮ.....	71
8. TÉMATA DO DISKUZE	74
9. ZÁVĚR	78
10. SEZNAM LITERATURY	81
SEZNAM PŘÍLOH	89
PŘÍLOHY	90

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Graf 1: Cizinci v ČR podle kategorie pobytu v letech 2012-2021	18
Graf 2: Počty žáků-cizinců na základních školách v letech 2011-2022	20
Graf 3: Žáci-cizinci základních škol podle vybraných státních občanství - vývoj od školního roku 2011/2012	21
Graf 4: Počty ukrajinských dětí a žáků-azylantů v MŠ, ZŠ a SŠ v jednotlivých krajích	24
Tabulka 1: Ukrajínští azylanti vzdělávající se v MŠ, ZŠ, SŠ a konzervatořích k 30. 9. 2022 a k 31. 3. 2023.....	22
Tabulka 2: Děti/žáci celkem, ukrajinské děti/žáci a z toho azylanti v jednotlivých typech škol, stupních, formách a oborech vzdělávání k 30. 9. 2023.....	23
Tabulka 3: Porovnání českého vzdělávacího systému s ukrajinským.....	39
Tabulka 4: Porovnání ukrajinského a českého hodnocení.....	40
Tabulka 5: Charakteristika zkoumaného vzorku	54

ÚVOD

V průběhu posledních dvou let jsme svědky ruské invaze na Ukrajinu, která převrátila naruby život jejích obyvatel. Je proto pouze logické, že se mnoho ukrajinských rodin rozhodlo hledat útočiště v nedalekých spřátelených zemích, mimo jiné i v České republice. Nicméně pro tuto diplomovou práci je důležité zmínit, že migrace rovněž vedla ke vzniku nového a významného fenoménu v oblasti školství, jímž je integrace ukrajinských žáků do českého vzdělávacího systému. A je to právě fenomén dětských uprchlíků před válkou, který postavil české školství před problém, jak tyto dotyčné systematicky a rychle zapojit do systému českého vzdělávání.

Přítomnost ukrajinských žáků v českých základních školách otevírá nová témata a výzvy v oblasti vzdělávání. Integrace ukrajinských žáků podrobuje zkoušce nejenom vzdělávací systém jako celek, nýbrž klade i nové nároky na učitele. Od učitelů je očekáváno přizpůsobení se specifickým potřebám a zkušenostem ukrajinských žáků, a to nejenom v oblasti výuky jazyka, ale také v oblasti sociálního a emocionálního vývoje. Zajištění inkluzivního začleňování velkého počtu ukrajinských žáků do českého školního prostředí vyžaduje přijetí konkrétních opatření, kvalifikovaný personál, adekvátní podporu a vhodné pedagogické metody, jež jsou klíčové pro úspěšnou integraci a zajištění kvalitního vzdělávání pro všechny žáky.

Motivace pro volbu tématu mé práce vychází z přípravy na své budoucí povolání. Jakožto budoucí učitelka jsem si kladla otázku, jaké možnosti a rizika s sebou přinese integrace ukrajinských žáků do českého vzdělávacího systému. Příchod ukrajinských žáků mě vedl k úvahám nejen o integraci této jedné specifické skupiny žáků, ale i o samotné schopnosti našeho vzdělávacího systému přizpůsobit se odpovídajícím způsobem změnám ve společnosti a zvládnout komplexní potřeby různorodých skupin žáků. Jak můžeme úspěšně začlenit žáky z odlišného kulturního a jazykového prostředí do škol, které již nyní čelí pochybnostem o své schopnosti plnit stávající požadavky? Nově vzniklý fenomén ruku v ruce s mou zvědavostí se staly inspirací pro zkoumání, jakým způsobem může integrace ukrajinských žáků ovlivnit efektivitu našeho vzdělávacího systému.

Cílem této diplomové práce je tak prozkoumat proces integrace ukrajinských žáků do českých základních škol a analyzovat možnosti a rizika, kterým čelí nejenom učitelé, ale i ukrajinští a čeští žáci. Diplomová práce se zaměřuje na otázky, které souvisí se vzděláváním, sociálními vazbami a kulturním přizpůsobením, přičemž se snaží identifikovat možnosti a rizika, které s sebou může přinést integrace ukrajinských žáků do českého vzdělávacího prostředí.

Teoretická část je věnována rozboru terminologie a definic, se kterými se operuje v rámci celé diplomové práce, a která je nezbytná pro provedení účelné analýzy předkládané problematiky. Jedná se jmenovitě o představení a vysvětlení následujících pojmů: integrace a inkluze, žák-cizinec a integrace žáků-cizinců do vzdělávání. Rozebrán je fakt, že ačkoliv není přítomnost žáků-cizinců v našem vzdělávacím systému žádnou novinkou, představuje příliv ukrajinských žáků v souvislosti s válkou na Ukrajině, značnou výzvu díky svému bezprecedentnímu rozsahu, kterýžto se stal podkladem pro přijetí nové legislativy pod názvem Lex Ukrajina.

Následně jsou popsány rozdíly mezi českým a ukrajinským vzdělávacím systémem, které jsou značné a spočívají v mnoha oblastech zahrnujících nejen odlišný systém hodnocení žáků, nýbrž i celkovou organizační koncepci a strukturu na ose primárního a sekundárního vzdělávání, a to částečně i s přesahem do vzdělávání terciárního.

Menší část teoretické části je rovněž věnována obecnějším sociálním problémům a překážkám, kterým mohou žáci-cizinci čelit, a to jsou: jazyková bariéra, kulturní šok a stereotypizace ze strany spolužáků majoritní národnosti.

Empirická část předkládá případovou studii vybrané základní školy, jejímž cílem bylo zjistit náhled a stanoviska v ní působících pedagogů na možnosti a rizika spojená s aplikací inkluzivního modelu na začlenění v souvislosti s válkou příchozích ukrajinských studentů. Analyzovaná data byla získána na základě polostrukturovaných rozhovorů se třemi vyučujícími, které se zaměřovaly na pět následujících kategorií: 1) zkušenost vyučujícího s výukou cizinců; 2) začlenění ukrajinských žáků do kolektivu třídy a do procesu výuky; 3) klasifikace ukrajinských žáků; 4) absence ukrajinských žáků; 5) spolupráce učitelů.

Data získaná z rozhovorů byla následně analyzována a porovnávána s teoretickými poznatky, s pomocí čehož byl učiněn pokus identifikovat úspěchy a výzvy spojené s integrací ukrajinských žáků do dané školy.

V závěru empirické části jsou uvedeny závěry vyplývající z aplikace výše uvedené metody na již dříve nastíněný teoretický základ. Rozebrána jsou zvláště identifikovaná rizika, která zahrnují mimo jiné: nedostatek aprobovanosti pedagogického sboru pro práci s žáky-cizinci, spolupráce vyučujících s rodiči/zákonnými zástupci ukrajinských žáků, jakož i a vysoká absence. Za úspěch se nicméně považuje úsilí vyvinuté školou pro zabezpečení výuky ukrajinských žáků stran personálu, včetně asistentů. Za další z úspěchů by se rovněž dalo považovat vzájemné kulturní obohacení či zdárná aplikace alternativního systému známkování, jakožto příprava na přechod ke klasickému známkování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. VYMEZENÍ PROBLEMATIKY – TERMINOLOGIE

Úvodní kapitola se zabývá definicemi základních pojmů, které tvoří pevný rámec této diplomové práce. Zejména se zaměřuje na pojmy integrace, inkluze, žák-cizinec a žák s odlišným mateřským jazykem. Pro pochopení těchto termínů a jejich vzájemných vztahů je nezbytné představit jejich definice a důležitost v rámci vzdělávání. Získání jasného povědomí o těchto pojmech nám umožní konzistentně a účinně analyzovat proces integrace ukrajinských žáků do českého vzdělávacího systému, a také nám poskytne spolehlivý teoretický základ pro následnou praktickou část této práce. Vzhledem k tomu, že integrace ukrajinských žáků do českého vzdělávacího systému je komplexním tématem, zastřešeným právě těmito pojmy, je nezbytné, aby jim byla věnována patřičná pozornost.

1.1. Integrace

V dnešní době je pojem integrace využíván v širokém spektru vědeckých disciplín. Samotný termín je odvozen od latinského slova „integrare“, což znamená sjednocovat a scelovat. Sémantickému významu slova integrace se věnuje Klimeš v jeho Slovníku cizích slov (1995), kde je výklad pojmu formulován následovně: 1. kniž. scelení, ucelení, sjednocení; 2. biol. sjednocující, souladné spojení všech tělních částí v jednotný celek. Toto pojetí v sobě nese myšlenku, že něco či někdo byl dříve oddělen a nyní jet opět začleněn do celku.

Integrace je rovněž významným pojmem v oblasti vzdělávání a sociálního začleňování. Podle speciálního pedagoga Slowíka (2012) se jedná o nejvyšší fázi procesu sociální integrace jednotlivce, ve které se utváří vazba mezi společnostmi a jedinci, kteří čelí různým druhům znevýhodnění. V rámci speciální pedagogiky lze tomuto termínu rozumět jako „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*“ (Jesenský, 1992, in Pipeková a kol., 1998). V souladu s příslušnými směrnici Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT) mohou být žáci se zdravotním postižením začleněni do běžných tříd mateřských, základních a středních škol (Průcha, Walterová & Mareš, 2008, s. 87). Tento proces usiluje o dosažení rovných příležitostí,

maximálního rozvoje potenciálu jednotlivce a posílení jeho společenské integrace. Během samotného procesu integrace se v praxi často uplatňují různé strategie a opatření, která slouží k maximalizaci efektivity začleňování. Příklady těchto opatření zahrnují mimo jiné přítomnost asistenta pedagoga v učebně nebo poskytnutí odborného pedagoga (Skutil, Zíkl & kol., 2011). Průcha (2008, s. 87) definuje integrované vzdělávání jako „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.*“ Definice je v souladu s koncepcí inkluzivního vzdělávání a respektuje principy rovnosti a nediskriminace.

Podobně jako se snažíme začlenit do naší společnosti osoby se zdravotním postižením, tak od roku 2000 věnujeme stále větší pozornost integraci cizinců (MVČR). Cílem integrace je podpora cizinců, kteří pobývají na našem území legálně a dosažení sociální rovnováhy v soužití s majoritní společností, což je prospěšné pro obě strany. Integrační politika zároveň usiluje o prevenci izolace cizinců a jejich tendenci uzavírat se do svých komunit. Snahou je zabránit sociálnímu vyloučení těchto jednotlivců a předejít vytváření společnosti, která by byla ekonomicky, kulturně a sociálně polarizovaná (MVČR).

1.1.1. Způsoby integrace do vzdělávání

Všechny členské země Evropské unie se snaží začlenit žáky-cizince do vlastních vzdělávacích systémů. Společnou podmínkou pro úspěšnou integraci je schopnost dětí ovládat vyučovací jazyk hostitelské země, přesto se různé státy EU liší v tom, jakým způsobem a na jaké úrovni poskytují podporu pro děti imigrantů, aby se naučily vyučovací jazyk. V rámci snahy o integraci se poté uplatňují dva odlišné přístupy, integrační a separační model (Integrating Immigrant Children, 2004).

Integrační model začleňuje děti imigrantů do tříd se stejně starými žáky, případně do nižších ročníků v běžných školách. Zde jsou žáci-cizinci vzděláváni podle školních programů a dostávají individuální podporu, zejména při zdokonalování jazykových dovedností. Tento přístup ve většině evropských zemí převládá, přesto některé státy jako je Rakousko, Dánsko či Velká Británie nabízejí žákům-cizincům doučování mimo běžnou dobu vyučování.

Separací model naopak zahrnuje oddělenou výuku žáků-cizinců od běžných tříd. Vzdělávání je tak přizpůsobeno jejich specifickým potřebám a může probíhat buď dočasně nebo

po celý školní rok. Rovněž některé předměty mohou mít žáci-cizinci společné s žáky z běžných tříd. Separační model je užíván v zemích jako je Německo, Nizozemsko, Finsko, Švédsko či Norsko. V České republice nejsou školy zavázány tento přístup používat, nicméně mají povinnost poskytovat dětem imigrantů, kterým byl udělen azyl nebo o něj žádají, výuku českého jazyka.

1.2. Inkluze

Inkluze představuje nový koncept, který definuje způsob, jakým jsou osoby s handicapem integrovány do společnosti. Pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání se používá od konání konference v Salamance v roce 1994, kde se 92 zemí a 25 mezinárodních organizací dohodlo na změně stávajícího rámcového vzdělávacího programu směrem k zajištění inkluzivního vzdělávání pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Vítková, 2004). Následně bylo toto ustanovení, kde je inkluzivní přístup deklarován jako základní princip ve vzdělávání, zakotveno v tzv. Prohlášení ze Salamanky (Salamanca Statement, UNESCO 1994).

Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 49) je inkluze *„zapojování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti. Používá se také jako synonymum integrace. Snaží se odstraňovat diskriminaci zdravotně postižených ve vzdělávání.“* Průcha (2008, s. 85) definoval inkluzivní školu jako školu začleňující žáky se speciálními vzdělávacími potřebami k čemuž později přidal další definici, a to rovněž školu *„vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech.“* Tento přístup se snaží odstranit bariéry a stigma spojené s různými formami odlišností a podporuje vytváření inkluzivního prostředí, kde jsou všichni jedinci respektováni, akceptováni a mají možnost rozvíjet svůj potenciál.

Pojmy integrace a inkluze jsou spojeny s efektivním začleňováním a vzděláváním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb. Hájková (2005) uvádí, že dosud neexistuje jasné a jednotné vymezení obou pojmů v odborné literatuře.

Vztah mezi oběma pojmy, *inkluze* a *integrace*, popsala Horňáková (2006) jako tři různé pohledy na inkluzi:

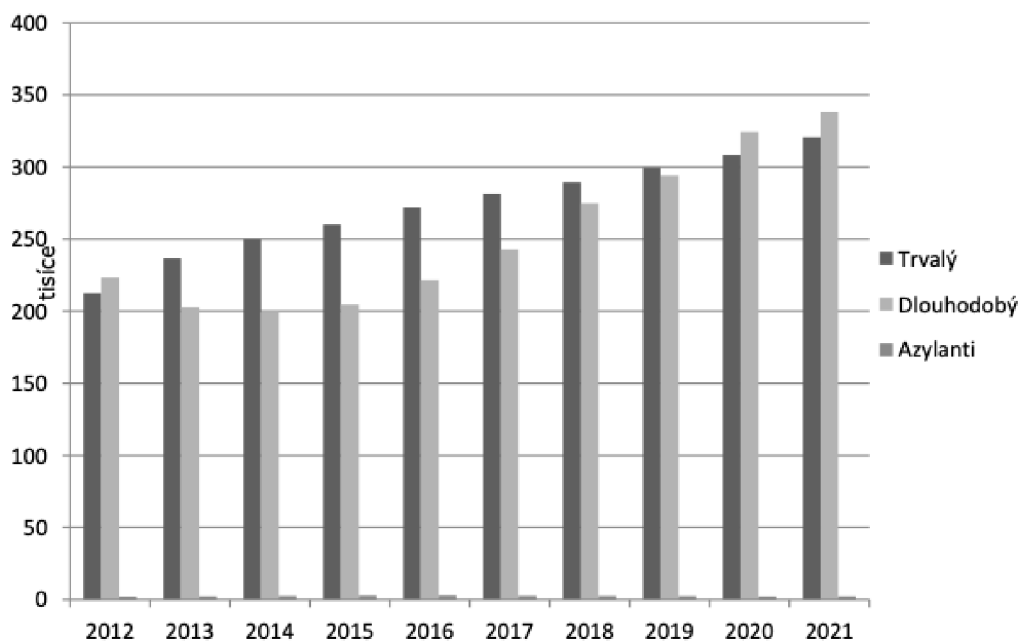
a)

2. POČET CIZINCŮ NA ÚZEMÍ ČESKÉ REPUBLIKY

V posledních letech dochází k neustálému nárůstu počtu cizinců přicházejících na naše území. Údaje o počtech legálně pobývajících cizinců jsou shromažďovány institucemi, jako je cizinecká policie, Český statistický úřad, Ministerstvo školství a tělovýchovy (MŠMT), Ústav pro informace ve vzdělávání, jednotlivé školy, městské úřady a další (Kostecká, 2013).

K datu 31. 12. 2021 legálně pobývalo v České republice celkem 660 849 cizinců. Z toho více než polovina, konkrétně 338 030 cizinců, měla legální status na základě některého typu přechodného pobytu.¹ Celkem 320 534 cizinců mělo platné povolení k trvalému pobytu na území České republiky. Zbývajících 2 285 osob tvořili cizinci, jimž byl na českém území udělen azyl. V roce 2021 se podíl cizinců na celkové populaci České republiky zvýšil na 6,3 %, přičemž meziroční nárůst celkového počtu cizinců činil 26,1 tisíce (ČSÚ, 2022).

Graf 1: Cizinci v ČR podle kategorie pobytu v letech 2012-2021



Zdroj: ČSÚ, 2022

¹ Občané tzv. třetích zemí na dlouhodobá víza nebo dlouhodobý pobyt, občané EU a jejich rodinní příslušníci na základě registrovaného přechodného pobytu.

Z grafu 1 je patrný vývoj počtu cizinců na území České republiky v poslední letech od roku 2012-2021 podle jednotlivých kategorií pobytu.² Do roku 2012 mezi cizinci, kteří získali povolení k pobytu, převažovali cizinci s některým z druhů přechodného pobytu. Nicméně mezi lety 2013-2019 došlo k obrácení tohoto stavu a začali převažovat držitelé povolení k trvalému pobytu. Avšak od roku 2015 je u posledně zmíněné skupiny cizinců obnovení a nárůst, který postupně vede ke změně v trendu v rámci vývoje legálně pobývajících cizinců na našem území až do roku 2020. Rostoucí počty cizinců s trvalým pobytém jsou důsledkem zvyšujícího se počtu zahraničních občanů, kteří splňují podmínky pro získání tohoto typu pobytu.³ Naopak počet cizinců, kterým byl udělen azyl nebo doplňková ochrana, se vzhledem k nízkému počtu pozitivně vyřízených žádostí udržuje na přibližně stejné nízké úrovni kolem 2 tisíc osob (ČSÚ, 2022).

V posledních letech nenastaly výraznější změny v pořadí zastoupených státních občanství mezi cizinci s povoleným pobytém. Mezi vysoce zastoupené skupiny patří občané Ukrajiny (196 875 osob), Slovenska (114 630) a Vietnamu (64 851). Občané těchto tří zemí představovali v roce 2021 dohromady 57 % celkového počtu cizinců s povolením k pobytu, respektive s povoleným nebo evidovaným pobytém v České republice (ČSÚ, 2022).

2.1. Počet žáků-cizinců na území České republiky

Počty žáků-cizinců v České republice se vyvíjí v souladu s politickými, sociálními a migračními událostmi. V období komunistického režimu (1948 – 1989) bylo vzdělávání cizinců ovlivněno politickými událostmi, kdy byly preferovány programy orientované na studenty ze spřátelených zemí socialistického tábora (Totalita.cz). S pádem komunistického režimu v roce 1989 a otevřením hranic se rovněž otevřely nové možnosti pro zahraniční studenty. V tomto období došlo k nárůstu mobility studentů z různých částí světa, kteří přicházeli studovat do České republiky. Přistoupením České republiky k Evropské unii v roce

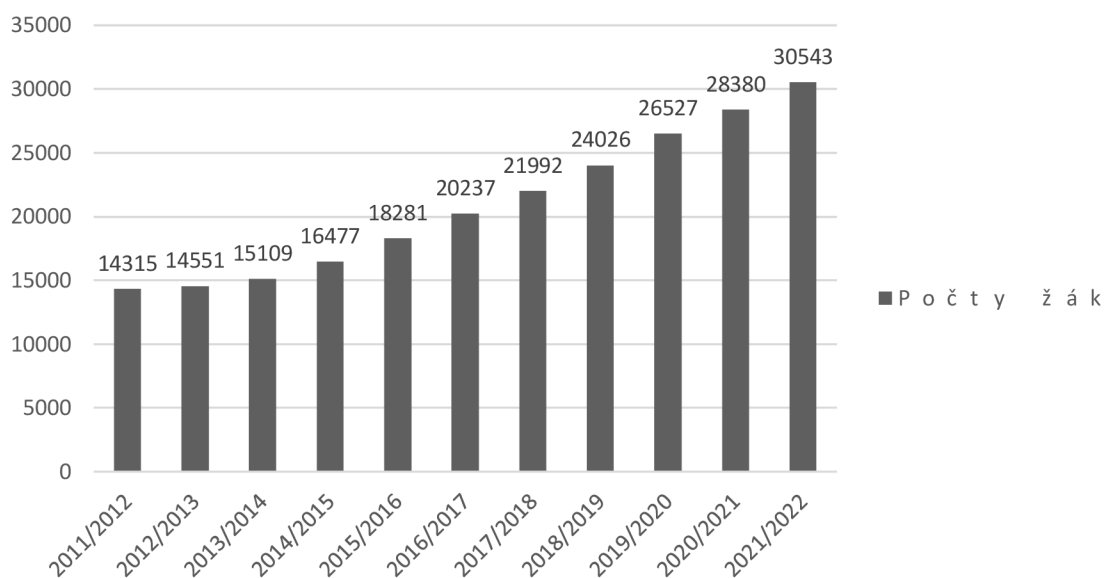
² Kategoriami režimu pobytu jsou: 1. osoby s trvalým pobytém (hlava IV zákona č. 326/1999 Sb.), 2. azylanti nebo žadatelé o azyl, osoby s dočasnou ochranou, osoby s doplňkovou ochranou a 3. osoby bez trvalého pobytu (doplňková kategorie, pokud cizinec nespádá do skupiny ad 1 či ad 2).

³ Povolení k trvalému pobytém občana EU – Po získání trvalého pobytu musí cizinec splnit následující podmínky – 1. 5 let nepřetržitého přechodného pobytu na území České republiky, 2. k žádosti musí být předloženy veškeré náležitosti (vyplněný formulář, cestovní doklad/doklad totožnosti, doklad potvrzující splnění podmínky 5 let nepřetržitého přechodného pobytu, 2 fotografie, doklad o zajištění ubytování, poplatek za podání žádosti ve výši 200,- Kč), 3. nesmí být shledány důvody pro zamítnutí či zastavení řízení o Vaší žádosti. Dostupné na: <https://www.mvcr.cz/clanek/informace-pro-cizince-obcane-eu-a-jejich-rodinni-prislusnici-trvaly-pobyt.aspx>

2004 se zvýšila mobilita studentů z evropských zemí, a to jak v rámci výměnných programů, tak i pro dlouhodobější studium. Cizinci mají v oblasti vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky, pokud neexistují zákonem stanovené výjimky. Z toho vyplývá, že pro ně platí povinnost školní docházky stejně jako pro místní občany (Průcha, 2009, s. 467).

Tato diplomová práce je primárně věnována analýze žáků-cizinců na základních školách, jejichž počty každoročně narůstají, což vede k častějšímu setkávání pedagogů s jejich přítomností ve třídách. Zvyšující se počty žáků na základních školách můžeme zjistit z dat Českého statistického úřadu (ČSÚ) a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Změny v počtech žáků-cizinců popisuje graf 2, kde můžeme pozorovat výrazný nárůst žáků-cizinců na základních školách.

Graf 2: Počty žáků-cizinců na základních školách v letech 2011-2022



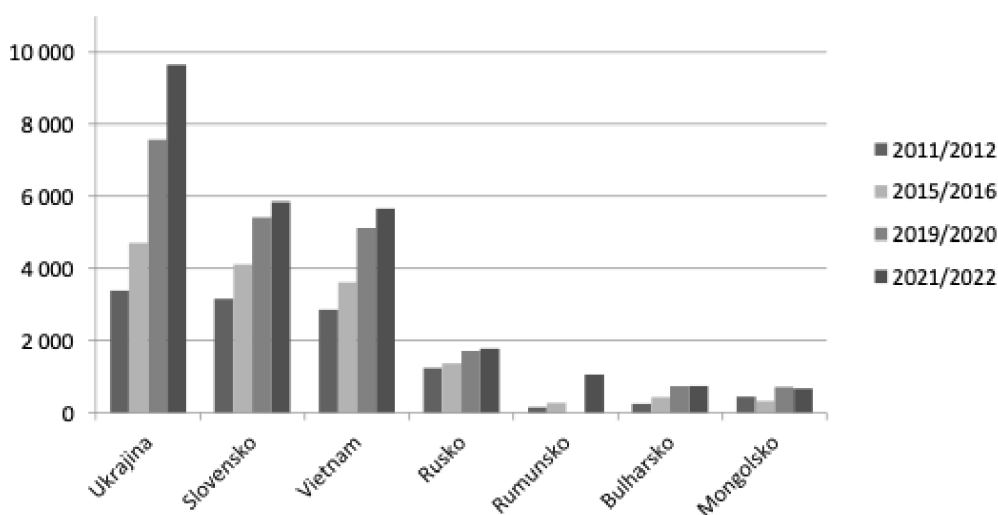
Zdroj: ČSÚ, 2022

Z dat Statistické ročenky pro rok 2022 vyplývá, že od školního roku 2011/2012 se počet žáků-cizinců zvýšil z 14 315 žáků na 30 543 žáků ve školním roce 2021/2022. Podíl cizinců na celkovém počtu žáků na základních školách se zvýšil z 1,8 % na 3,2 %. Mezi školními lety 2011/2012 a 2021/2022 došlo k nárůstu o 122 % počtu žáků-cizinců, což představuje 12 293 osob. V porovnání s tím skupina žáků-cizinců, kteří jsou občany některé země EU,

zaznamenala nárůst o dvojnásobek, tj. o 92,9 %. Podíl cizinců ze třetích zemí⁴ na celkovém počtu žáků-cizinců na základních školách v České republice se v uvedeném období mírně zvýšil, a to z 70,4 % ve školním roce 2011/2012 na 73,2 % ve školním roce 2021/2022 (ČSÚ, 2022).

Mezi žáky-cizinci na základních školách jsou v převaze občané třetích zemí mezi nimiž převládají občané Ukrajiny (31,6 % z celkového počtu cizinců navštěvujících základní školu), kteří jsou následováni občany z Vietnamu (18,5 %) a Ruska (5,8 %). Nejvíce zastoupenou skupinou z příslušníků zemí EU-27 jsou studenti pocházející ze Slovenska (19,2 %).

Graf 3: Žáci-cizinci základních škol podle vybraných státních občanství - vývoj od školního roku 2011/2012



Zdroj: MŠMT, 2022

Z výše uvedeného grafu je zjevný početní vývoj žáků-cizinců na základních školách podle vybraných státních občanství od školního roku 2011/2012. S výjimkou Rumunů a Mongolů, u nichž lze vidět pokles v letech 2015/2016 a 2020/2021, se počet příslušníků ostatních uvedených státních občanství kontinuálně zvyšoval.

Z údajů MŠMT je patrné, že ve školním roce 2021/2022 bylo v České republice registrováno celkem 964 571 žáků základních škol, přičemž žáci-cizinci tvořili 3,2 % celkového počtu žáků (ČSÚ, 2022).

⁴ Ministerstvo vnitra České republiky: „Občanem třetí země je občan státu, který není členem EU a není zároveň občanem Islandu, Lichtenštejnska, Norska a Švýcarska.“

2.2. Počet ukrajinských azylantů po zahájení války na Ukrajině

V důsledku ozbrojeného konfliktu na Ukrajině, jež započal ruským útokem dne 24. února 2022, začali do České republiky proudit ukrajínští uprchlíci, včetně dětí. Vzhledem k dynamice událostí na Ukrajině se měnil i počet ukrajinských azylantů⁵ na území České republiky. MŠMT průběžně sledovalo situaci ve školství na regionální úrovni a již v září 2022 zveřejnilo první zprávu o aktuálním počtu ukrajinských dětí a žáků v mateřských, základních, středních školách a konzervatořích, jak byly evidovány ve statistických záznamech pravidelného sběru dat k datu 30. září 2022.

V rámci školního roku 2021/2022 bylo k dubnu 2022, tj. v době, kdy byl již rusko-ukrajinský konflikt v plném proudu, evidováno na základních školách 32 541 ukrajinských azylantů. Tento údaj je ovšem zavádějící, neboť zahrnuje např. i žáky, kteří již v předchozím období ukončili školní docházku nebo do nového školního roku nenastoupili, např. kvůli návratu rodiny zpět na Ukrajinu.

Podrobnější údaje o reálném počtu ukrajinských azylantů v českých základních školách přinesly až výsledky běžného sběru dat ze zahajovacích výkazů pro nový školní rok.

Tabulka 1: Ukrajínští azylanti vzdělávající se v MŠ, ZŠ, SŠ a konzervatořích k 30. 9. 2022 a k 31. 3. 2023

	Počet dětí/žáků celkem (k 30. 9. 2022)	Počet ukrajinských dětí/žáků-azylantů/uprchlíků		Podíl ukrajinských dětí/žáků-azylantů/uprchlíků z dětí/žáků celkem	
		k 30. 9. 2022	k 31. 3. 2023	k 30. 9. 2022	k 31. 3. 2023
Mateřské školy	369 205	6 904	7 668	1,9 %	2,1 %
Přípravné třídy a stupně	6 731	358	473	5,3 %	7,0 %
Základní školy	1 007 778	39 478	39 680	3,9 %	3,9 %
Střední školy	463 200	3 457	3 368	0,7 %	0,7 %
Konzervatoře	3 837	88	92	2,3 %	2,4 %

Zdroj: MŠMT, 2023

⁵ Azylanti jsou definováni jako cizinci, jimž byl udělen azyl, osoby požívající doplňkové ochrany, žadatelé o udělení mezinárodní ochrany (zákon č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů) a osoby požívající dočasné ochrany (zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců, ve znění pozdějších předpisů a zákon č. 65/2022 Sb., o některých opatřeních v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění pozdějších předpisů).

V regionálním školství v evidenci škol bylo ke dni 30. září 2022 zaznamenáno celkem 50 285 dětí, žáků a studentů z Ukrajiny. Z celkového počtu bylo na základních školách evidováno 39 478 ukrajinských azylantů. Z dalšího šetření MŠMT ohledně stavu ukrajinských azylantů v českém vzdělávacím systému bylo zjištěno, že školy evidovaly k datu 31. března 2023 celkový počet 51 282 dětí, žáků a studentů z Ukrajiny. Z dat vyplývá nárůst o 996 ukrajinských azylantů ve srovnání s počty evidovanými k 30. září 2022. Rovněž se zvýšil počet ukrajinských azylantů na základních školách, a to z 39 478 na 39 680 žáků-cizinců.

Ukrajinci zůstávali nejpočetnější skupinou cizinců českého vzdělávacího systému i na začátku školního roku 2023/2024. Následující tabulka nám poskytne vhled do absolutních počtů evidovaných ukrajinských azylantů, tak i jejich procentuální zastoupení v různých typech škol a dalších formách vzdělávání.

Ukrajinských azylantů bylo k 30. září 2023 v regionálním školství celkem 48 090 z celkového počtu 1 860 705 dětí a žáků v mateřských, základní a středních školách, přípravných třídách ZŠ a přípravných stupních ZŠ speciálních a konzervatoří. Ukrajinství azylanti tvořili většinu ukrajinských dětí a žáků v regionálním školství, a to především v základních školách (77,5 % ze všech ukrajinských žáků), konzervatořích (66 %), s mírnou převahou i na středních (50,5 %) a mateřských školách (54,3 %).

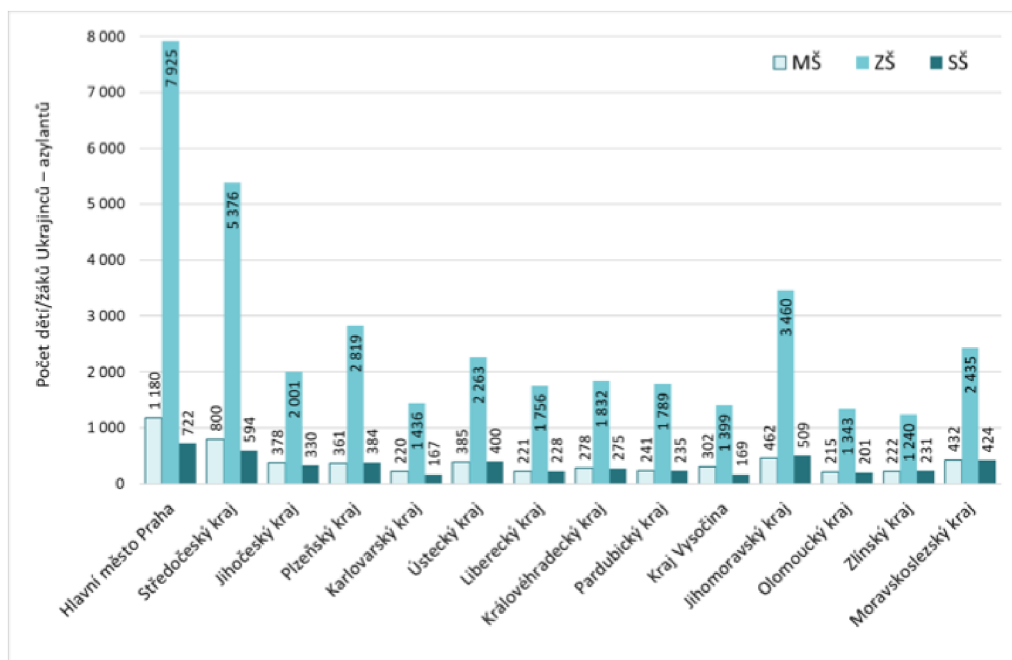
Tabulka 2: Děti/žáci celkem, ukrajinské děti/žáci a z toho azylanti v jednotlivých typech škol, stupních, formách a oborech vzdělávání k 30. 9. 2023

	Počet dětí a žáků celkem	z toho		Podíl ukrajinských dětí a žáků z dětí/žáků celkem	Podíl ukrajinských azylantů z dětí/žáků celkem	Podíl ukrajinských azylantů z ukrajinských dětí/žáků
		počet ukrajinských dětí a žáků	z toho počet azylantů			
MŠ	364 491	10 501	5 697	2,9 %	1,6 %	54,3 %
Přípravné třídy ZŠ a přípravné stupně ZŠ speciálních	7 342	453	355	6,2 %	4,8 %	78,4 %
ZŠ	1 000 346	47 858	37 074	4,8 %	3,7 %	77,5 %
v tom						
1. stupeň	572 583	26 779	20 850	4,7 %	3,6 %	77,9 %
2. stupeň	427 763	21 079	16 224	4,9 %	3,8 %	77,0 %
z toho neveřejné ZŠ	35 191	774	553	2,2 %	1,6 %	71,4 %
SŠ - počty studií	484 758	9 643	4 869	2,0 %	1,0 %	50,5 %
Konzervatoře - počty studií	3 812	146	96	3,8 %	2,5 %	65,8 %

Zdroj: MŠMT, 2023

Následující graf zobrazuje rozložení ukrajinských azylantů v mateřských, základních a středních školách napříč jednotlivými kraji.

Graf 4: Počty ukrajinských dětí a žáků-azylantů v MŠ, ZŠ a SŠ v jednotlivých krajích



Zdroj: MŠMT, 2023

Hlavním cílem ukrajinských uprchlíků se stalo hlavní město Praha, což se odráží ve statistikách počtu ukrajinských azylantů na školách. Největší podíl ukrajinských azylantů v mateřských, základních i středních školách zaznamenáváme v Praze. Dále následuje kraj Středočeský, Jihomoravský, Plzeňský, Moravskoslezský a Ústecký.

3. LEGISLATIVA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ-CIZINCŮ NA ÚZEMÍ ČESKÉ REPUBLIKY

Česká republika je státem zakládajícím se na principu občanské rovnosti, tedy na principu zohledňujícím rovnocennost všech jednotlivců bez ohledu na jejich etnický, jazykový, národnostní, rasový či náboženský původ (Ústava České republiky, 1993). V rámci vzdělávacího systému České republiky je tak stanoveno, že školy, kde se setkávají studenti z nejrůznějších sociálních, kulturních a etnických zázemí, by měly vytvářet podmínky, v nichž se budou všichni cítit rovnocenně a kde se skrze vzájemné poznávání svých kulturních kořenů budou vzájemně vzdělávat (Iljuk & Švarcová, 2008).

V této kapitole se budu zabývat základním přehledem legislativy, která se zaměřuje na různé aspekty vzdělávání žáků-cizinců, a to například tím, co legislativní systém žákům-cizincům nabízí, jakou podporu mohou dostat a co jim pedagogové mohou poskytnout. Legislativní opatření týkající se vzdělávání žáků-cizinců hrají klíčovou roli při zajišťování rovného přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro všechny. Cílem těchto opatření je zajistit, aby žáci-cizinci měli stejné možnosti a podmínky pro vzdělávání jako jejich místní vrstevníci, a zároveň zajistit respektování jejich specifických potřeb a kulturní identity. Je však důležité zmínit, že právní úprava v oblasti vzdělávání žáků-cizinců v mateřských, základních a středních školách se týká všech žáků-cizinců, nikoliv pouze nově přichozích ukrajinských žáků. V souvislosti s válkou na Ukrajině a příchodem početné skupiny ukrajinských žáků byl přijat a následně mnohokrát novelizován zákon známý pod názvem Lex Ukrajina, kterému je věnována samostatná kapitola 30.

3.1. Ustanovení § 20 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Základním pilířem celé právní úpravy vzdělávání je školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který v § 20 upravuje přístup občanů Evropské unie a jejich rodinných příslušníků ke vzdělávání a školským službám a rovněž stanovuje podmínky pro osoby, které nejsou občany Evropské unie, ale pobývají na území České republiky.

Osoby, které nejsou občany Evropské unie, mají rovněž stejné právo, jako občané Evropské unie, na přístup k základnímu vzdělávání, školnímu stravování a zájmovému vzdělávání na základních školách při pravidelné docházce, „*pokud jsou žáky základní školy, odpovídajícího ročníku střední školy nebo odpovídajícího ročníku konzervatoře*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 20). Osoby, které nejsou občany Evropské unie mají právo na přístup k předškolnímu vzdělávání, vzdělávání na středních školách, vyšších odborných školách, základnímu uměleckému vzdělávání, jazykovému vzdělávání a s tím spojeným školským službám pokud se nejpozději k prvnímu dni zahájení vzdělávání prokáží řediteli jako osoby oprávněné pobývat na území⁶ České republiky „*za účelem výzkumu, azylanti, osoby požívající doplňkové ochrany, žadatelé o udělení mezinárodní ochrany nebo osoby požívající dočasné ochrany*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 20, odst. 2, písm. d). Osoby s předchozím vzděláním ze zahraničí mohou na vyžádání získat úlevy při přijímacích zkouškách na střední školy.

Pro žáky s cizí státní příslušností, kteří dlouhodobě pobývají na území České republiky a plní povinnou školní docházku zajišťuje příslušný krajský úřad se zřizovatelem školy přípravu na začlenění žáků-cizinců do vzdělávání, včetně výuky českého jazyka a podporu výuky mateřského jazyka a kultury země původu. Krajské úřady rovněž zajišťují přípravu pedagogických pracovníků pro tuto formu vzdělávání. Ministerstvo stanoví podrobnosti týkající se bezplatné přípravy a její organizace (Zákon č. 561/2004 Sb., § 20, odst. 5, písm. a).

3.1.1. Jazyková podpora žákům-cizincům v českých základních školách

Jedním z klíčových bodů začlenění žáků-cizinců do základního vzdělávání je poskytnutí podpory v oblasti jazyka. V souladu s § 20 zákona č. 561/2004 Sb., musí být žákům-cizincům poskytnuta adekvátní pomoc při zvládnutí jazykové bariéry formou např. speciálních jazykových programů, dodatečnou výukou českého jazyka jako druhého jazyka nebo zprostředkování překladatelů a asistentů pro komunikaci.

Od 1. září 2021 vstoupila v platnost novelizace vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky⁷ a týká se konkrétně

⁶ Oprávněnost pobytu na území České republiky se prokazuje dokladem podle zvláštního právního předpisu.

⁷ Vyhláška č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.

§ 10 a § 11, který stanovuje, že nárok na jazykovou přípravu mají v souladu se školským zákonem nově příchozí cizinci, kteří plní docházku na základní škole v České republice maximálně 12 měsíců. Tudíž není směřodátná doba pobytu žáka-cizince v České republice, nýbrž doba, kterou plní povinnou školní docházku méně jak 12 měsíců. Žáci-cizinci s delším pobytem, českým občanstvím nebo odlišným mateřským jazykem mohou být doplněni do již existující fungující skupiny v případě, že to nebude na úkor kvality vzdělávání pro žáky s nárokem na podporu.

Jak již bylo zmíněno výše, jazykovou podporu poskytuje škola společně s krajským úřadem v souladu s parametrem vyhlášky č. 48/2005 Sb., která rovněž určuje školy, kde mají žáci-cizinci možnost bezplatně absolvovat jazykovou přípravu. Základním kritériem pro poskytnutí jazykové přípravy je počet cizinců ve škole, který musí být vyšší než 5 % vzhledem k celkovému počtu žáků v dané škole. V případě, že škola má k 31. březnu předcházejícího školního roku více jak 5 % cizinců, tak je automaticky z vyhlášky určená pro jazykovou přípravu od 1. září následujícího roku. Jazyková podpora je poskytována podle kurikula českého jazyka jako druhého jazyka, jehož autorem je Národní pedagogický institut České republiky (NPI).

Podoba podpory spočívá v utváření skupin o velikosti deseti žáků. Pokud ve škole bude pouze jedna skupina, tak musí mít minimálně dva žáky a další skupina vznikne až při jedenácti žácích. Rozsah jazykové přípravy je minimálně 100 – 200 hodin, a to po dobu nejvýše deseti měsíců. Konkrétní rozsah je určen vstupním testem, který je součástí kurikula a provádí ho určená škola. Vzdělávání má podobu dvou forem, a to formy prezenční a distanční,⁸ kdy je doporučeno, aby výuka jazykové přípravy probíhala v dopoledních hodinách a žáci-cizinci jsou po dobu jazykové přípravy uvolněni z běžné výuky.

3.1.2. Legalizace změny v reakci na vypuknutí ozbrojeného konfliktu na Ukrajině

Ve školním roce 2022/2023 a 2023/2024 s ohledem na migraci ukrajinských občanů dochází k dočasně omezené novelizaci č. 250/2022 Sb., za účelem větší dostupnosti jazykové přípravy v tom smyslu, že umožňuje určit mnohem větší počet škol, které jsou krajem zařazené

⁸ O možnosti zvolení skupiny pro distanční vzdělávání více: Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění účinném od 1. 9. 2023

na seznam určených škol pro poskytování jazykové přípravy (MŠMT, 2022). Krajský úřad může zařadit na seznam určených škol i takovou školu, která nesplňuje všechna požadovaná kritéria daná vyhláškou č. 48/2005 Sb., pokud na ní studuje alespoň pět žáků s nárokem na jazykovou podporu. V tomto případě, ale musí být splněny personální a prostorové požadavky pro poskytování jazykové přípravy podle § 10 odst. 1 vyhlášky č. 48/2005 Sb. Jestliže by se jednalo o mimořádnou situaci vyžadující naléhavou potřebu jazykové přípravy žáků-cizinců, tak není pro určení takové školy krajským úřadem vyžadován souhlas ministerstva školství.

3.1.3. Metodická podpora školám a její rozsah

Kmenovým i určeným školám poskytují krajská centra podpory Národního pedagogického institutu České republiky metodickou podporu zahrnující „*metodickou pomoc, vzdělávací programy, bezplatné služby adaptačních koordinátorů a tlumočnicků*“ (MŠMT, 2022). Rovněž samotné webové stránky Národního pedagogického institutu České republiky nabízejí portál podpory pro pedagogické pracovníky, a představují tak bohatý zdroj podpůrných materiálů pro pedagogy zabývající se začleněním žáků-cizinců do vzdělávacího procesu. Stránky nabízejí metodické materiály, které pedagogům poskytují užitečné tipy a postupy pro výuku žáků-cizinců. Tyto materiály se často týkají zlepšení jazykových dovedností a interkulturního porozumění. Pedagogové zde mohou najít praktické rady a osvědčené postupy formou webinářů, jak efektivně komunikovat a vytvářet inkluzivní učební prostředí pro žáky-cizince, či vzdělávací programy a kurzy, které pomáhají pedagogům rozvíjet své dovednosti a kompetence v oblasti práce s žáky-cizinci. Důležitou součástí webových stránek jsou pravidelně aktualizované informace o právních předpisech a aktuálních trendech v oblasti vzdělávání žáků-cizinců (NPI).

3.2. Právní úprava § 16 zákona č. 561/2004 Sb.

Neméně důležitým dokumentem legislativy je zajištění inkluzivního vzdělávání pro žáky-cizince. To znamená, že jim musí být poskytnuty stejné vzdělávací příležitosti a podpora jako ostatním žákům. Primární podpora pro žáky-cizince je stanovena v § 20 školského zákona, která zahrnuje zejména bezplatnou jazykovou přípravu pro žáky-cizince. Až poté, co je tato první forma podpory vyčerpána, je možné využít

sekundární podporu podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb., podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, „*která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16). Na bezplatné poskytnutí podpůrných opatření má tedy nárok rovněž dítě, žák, či student z odlišného kulturního prostředí nebo s jinými životními podmínkami.⁹ Žákům jsou poskytnuty stejné vzdělávací příležitosti a školy musí vyvíjet prostředí, které respektuje kulturní rozmanitost a poskytovat individuální podporu pro žáky-cizince s ohledem na jejich specifické potřeby. Některá z podpůrných opatření spočívají v „*poradenské pomoci školy a školského zařízení, úprava organizace, obsahu, hodnocení a metod vzdělávání a školských služeb (...), úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek (...), úpravě očekávaných výstupů (...), využití asistenta pedagoga a další podpůrná opatření týkající se dětí, žáků, studentů s handicapem*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2).

Všechna tato podpůrná opatření jsou klíčová pro úspěšnou integraci žáků-cizinců, ovšem poskytnutí takovýchto podpor je vázáno dle § 16 školského zákona na českou státní příslušnost.

Podle vyhlášky 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, mají žáci s omezenými znalostmi vyučovacího jazyka nárok na podpůrná opatření prvního až třetího stupně. To znamená, že podle školského zákona neexistuje rozdíl mezi postavením žáků-cizinců s nedostatečnými znalostmi vyučovacího jazyka a žáků s českým občanstvím, kteří mají také problémy s vyučovacím jazykem.

⁹ Podrobně vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravuje počet žáků ve skupinách s podpůrnými opatřeními, stanovuje určité podmínky pro financování pedagogické intervence a speciálně pedagogické péče, zabezpečení školních potřeb, učebnic, pomůcek a asistentů pedagoga. Celé znění: [Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021](#)

3.3. Zákon Lex Ukrajina

Dne 21. března 2022 vstoupil v platnost zákon označovaný jako Lex Ukrajina, tj. specifický zákon č. 67/2022 Sb., zákon o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, jehož cílem je jasně vymezit podmínky pobytu ukrajinských osob na území České republiky. Zákon upravuje podmínky vzdělávání pouze těch cizinců, kterým byla udělena dočasná ochrana¹⁰ v důsledku konfliktu na Ukrajině nebo jim bylo uděleno „vízum k pobytu nad 90 dní za účelem strpění pobytu“¹¹ na území České republiky (MŠMT, 2022). Tato právní úprava se nevztahuje na ostatní osoby cizí státní příslušnosti a na ukrajinské státní příslušníky, kteří nenabývali práva k dlouhodobému pobytu skrze institut dočasné ochrany. Dnem 30. června 2022 nabyl poté účinnosti zákon č. 199/2022 Sb., označovaný jako Lex Ukrajina (2), kterým se prodlužuje doba platnosti všech pravidel zákona č. 67/2022 Sb. U zákona je časově omezená platnost do 31. srpna 2023, ale připravuje se Lex Ukrajina (3), čili prodloužení do konce školního roku 2023/2024.

Z aktuální verze Lex Ukrajina pro oblast vzdělávání platné od 24. ledna 2023 vyplývá, že nově příchozí děti z Ukrajiny mají stejně jako české děti právo na vzdělávání, které jim musí být poskytováno za obdobných podmínek, a to včetně financování školní činnosti ze státního rozpočtu. Co se týče financování, je zásadní, aby školy, zřizovatelé a další orgány spolu efektivně komunikovaly a byly schopny reagovat na všechny změny aktivně a včas. Děti z Ukrajiny je třeba vnímat stejně jako všechny ostatní a zařazení ukrajinských žáků do oddělených skupin je nežádoucí. Naopak je důležité směřovat k jejich postupné integraci do českého vzdělávacího systému.

Zákon Lex Ukrajina vymezuje mimo jiné lhůty k zahájení povinné školní docházky, specifická pravidla pro přijímání cizinců z Ukrajiny do českých škol a jejich zařazení do tříd, ukotvení možností úprav obsahu vzdělávání pro cizince z Ukrajiny, výjimky z požadavku českého jazyka pro občany Ukrajiny působících ve školách, postupů při vyřazení ze školy a výjimky z hygienických požadavků škol souvisejících s navyšováním kapacity škol v souvislosti s přijímáním dětí a žáků z Ukrajiny.

¹⁰ Cizinec toto prokazuje vízovým štítkem nebo záznamem o udělení dočasné ochrany.

¹¹ Nově se automaticky ze zákona považuje za vízum pro cizince s dočasnou ochranou.

Za účelem podpory vzdělávání dětí z Ukrajiny byla rovněž zřízena speciální webová stránka,¹² na níž jsou dostupné konkrétní informace týkající se vzdělávání těchto žáků, s nimiž se školy mohou setkat. Tato stránka je průběžně aktualizována, aby reflektovala aktuální potřeby a změny v rámci vzdělávacího procesu.

3.3.1. Povinná školní docházka žáků-cizinců

Povinná školní docházka, tj. zejména zákonná povinnost rodiče, či zákonného zástupce, přihlásit svého svěřence ke vzdělávání, se obecně vztahuje i na žáky-cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky déle než 90 dnů podle § 36 školského zákona a platí ode dne poskytnutí dočasné ochrany. V průběhu prvních 90 dnů pobytu v České republice není však nutné zajistit nástup dítěte do školy, ale lze využít např. pobytu v adaptačních skupinách.¹³ Nástup dítěte do školy by měl být plánován, až když je dítě připravené a nevnímá tento krok jako stresující událost. V první řadě je klíčové vyřešit místo stálého pobytu, zajistit materiální a finanční stabilitu a pracovat na překonání jazykových překážek. Nicméně, pokud zákonný zástupce rozhodne, že je pro dítě nástup do školy vhodný, má právo tak učinit.

Ředitelé základních škol mají povinnost přijmout každého uchazeče, s jedinou výjimkou naplnění povoleného počtu žáků ve škole. V této situaci zákon umožňuje zvýšit maximální počet žáků ve třídě bez nutnosti splňovat hygienické požadavky na prostorové podmínky. Třídy lze pak obsadit až do maximálního počtu 30 + 4 žáci ve třídě. Nepřijetí žáka do základní školy z důvodu neznalosti českého jazyka je nezákonné.

3.3.2. Zařazení žáků-cizinců do základní školy

Nově příchozí žáci by měli být přednostně zařazováni do heterogenních tříd,¹⁴ které nejsou složené výhradně z dětí s cizí státní příslušností, pokud je to personálně a kapacitně

¹² <https://www.edu.cz/ukrajina/>

¹³ Účelem adaptačních skupin je podpořit adaptaci a socializaci ukrajinských dětí na české prostředí, podpořit rozvoj jejich jazykových dovedností v českém jazyce, připravit je na nástup do českých škol a podpořit duševní zdraví dětí (MŠMT).

¹⁴ Třída složená z žáků stejného věku bez ohledu na jejich schopnosti a učební předpoklady, tedy nediferencovaná (Průcha, 2008, s. 73).

možné. Do jednotlivých ročníků zařazují ředitelé žáky-cizince na základě jejich dosavadního vzdělání, zhodnocení vzdělávacích potřeb a přihlednutí k věku. Ministerstvo školství však doporučuje zařadit žáky, zvláště ty z vyšších ročníků, do tříd odpovídajících jejich věku, tedy mezi své vrstevníky. Domnívají se, že není efektivní zařazovat žáky do nižšího ročníku jen proto, aby se učivo doučili, neboť nikdy neobsáhnou všechny znalosti a cílem je především úspěšné začlenění žáka. Rozhodnutí o zařazení do jednotlivých ročníků je nicméně ponecháno na ředitelích, byť je důležité dodržet podmínku, aby žák nebyl zařazen o více než jeden rok níže, než kam přísluší věkem. Zvláštní kategorii tvoří žáci ve věku 14 – 15 let, které je vhodné umístit o rok níže z důvodu příprav na přijímací zkoušky na střední školy.

3.3.3. Úpravy vzdělávacího obsahu pro žáky-cizince

Žákům, kteří jsou v České republice méně než jeden rok, je možné dočasně z části nebo zcela nahradit vzdělávací obsah bez ohledu na RVP ZŠ¹⁵ nebo ŠVP¹⁶ školy, avšak se zachováním stanoveného počtu vyučovacích hodin v ŠVP. Úprava vzdělávacího obsahu platí pouze pro nově příchozí žáky, a to po přechodnou dobu adaptace, jejíž cílem je usnadnit přizpůsobení žáků-cizinců na český vzdělávací systém. Ředitelé z důvodu upraveného vzdělávacího obsahu pro žáky-cizince nemusí měnit ŠVP, ale dle doporučení MŠMT je vhodné vést interní evidenci změn, které určí ředitel školy, např. formou tištěných rozvrhů či zápisů z pedagogické rady, kde byly změny projednávány. Během vzdělávání je rovněž důležité vést evidenci týkající se upraveného vzdělávacího obsahu pro nově příchozí žáky, a to formou zápisů v třídní knize.

Ačkoliv byl výše zmíněn požadavek na zařazování ukrajinských žáků do heterogenních tříd, tak přesto lze vytvořit speciální výukové skupiny pro určité předměty, na které budou docházet pouze žáci-cizinci a nebudou se tak účastnit výuky s ostatními žáky z kmenové třídy. Výukové skupiny mohou rovněž zahrnovat žáky z různých ročníků a mohou být vedeny ukrajinskými učitelkami, aniž by byla vyžadována nutná znalost českého jazyka, či nostrifikace jejich diplomů. Tato výjimka z požadavku na znalost českého jazyka má platnost do 31. srpna 2024.

¹⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

¹⁶ Školní vzdělávací program.

U žáků z Ukrajiny, kteří již prošli adaptačním procesem a vzdělávají se v České republice déle než jeden rok, je žádoucí, aby od 1. září 2023 byli vzdělávání v souladu s RVP ZV, s výjimkou předmětu Český jazyk a literatura, který bude upraven podle jejich schopností. Postupné zvyšování nároků na tyto žáky by mělo směřovat k vyrovnání nedostatku vědomostí a usnadnění jejich přechodu do vyšších ročníků, a později na střední školy.

3.3.4. Výuka českého jazyka

Žáci s cizí státní příslušností, plní si povinnou školní docházku v České republice po dobu kratší než 12 měsíců, mají nárok na bezplatnou jazykovou přípravu podle § 20 v rozsahu 200 hodin. Vícejazyční žáci v prvním ročníku základní školy mají nárok na jazykovou přípravu dle § 20, a to bez ohledu na to, zda ji již absolvovali v mateřské škole. U ostatních žáků se nárok na jazykovou přípravu odvíjí od délky jejich povinné školní docházky v České republice. Pokud plní povinnou školní docházku déle než 12 měsíců, nemají na jazykovou přípravu nárok, ale mohou být do skupiny zařazeni s žáky, kteří na ni nárok mají. Pokud není možné najít pro tyto žáky místo ve skupině a stále neovládají češtinu na dostatečné úrovni, je žádoucí jim zajistit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně za účelem poskytnutí jazykové přípravy podle § 16.

Na druhém stupni základních škol je možné od 1. září 2023 nabízet vícejazyčným žákům jako další cizí jazyk předmět „Cizí jazyk“ nebo „Čeština jako druhý jazyk“. Jedná se o náhradu vzdělávacího obsahu bez nutnosti vytváření individuálního vzdělávacího plánu a lze využít kurikula češtiny jako druhého jazyka (ČDJ) pro základní vzdělávání. Pro tyto předměty není stanoven minimální počet přihlášených žáků a financování přímé pedagogické práce je řešeno v rámci limitu maximálního počtu hodin pedagogické práce (PH_{max}).¹⁷ Ministerstvo školství doporučuje začlenit „Češtinu jako druhý jazyk“ do disponibilní časové dotace jako volitelný předmět s minimálním počtem 7 žáků a možností tvoření skupin z různých ročníků. Financování pedagogické práce v tomto předmětu je realizováno z limitu PH_{max}.¹⁸

¹⁷ Hodnota PH_{max} představuje maximální týdenní počet hodin vyučování v rozsahu podle rámcového vzdělávacího programu financovaný ze státního rozpočtu (MŠMT).

¹⁸ Další informace o financování a možnostech doučování ČDJ lze nalézt na stránkách: <https://inkluzivniskola.cz/financovani-kurzu-cestiny>

3.3.5. Hodnocení žáků cizinců na základních školách

V souvislosti s přijímáním ukrajinských žáků je zpracována metodika použitelná obecně pro cizince. Hodnocení žáků cizinců na základních školách upravuje vyhláška č. 48/2005 Sb. § 15 odst. 6, která říká, že při hodnocení žáků-cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku, se úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje výkon žáka. Je tedy nezbytné hodnotit daného žáka na individuální úrovni, zejména jeho pokroky, a nesrovnávat ho se spolužáky. Vhodné je také použití slovního hodnocení, které škola musí mít ukotveno ve školním řádu.

Pro žáky přicházející z Ukrajiny platí vše výše uvedené, tak jako pro ostatní vícejazyčné žáky, avšak navíc byla přijata jistá specifika, která se nevztahují na všechny cizince.

Pro žáky z Ukrajiny vzdělávající se v České republice zpravidla méně než 1 rok platí úprava vzdělávacího obsahu dle § 3, kdy škola může dočasně i zcela upravit obsah vzdělávání, aniž by bylo nutné se řídit ŠVP či RVP, za účelem usnadnění adaptace žáků, o jejíž délce rozhoduje ředitel na základě individuálních potřeb žáků. Úprava vzdělávacího obsahu nemá vliv na stanovený počet vyučovacích hodin v ŠVP. Změny ve vzdělávacím obsahu lze provést na přechodné období adaptace. MŠMT doporučuje vést interní evidenci provedených změn, jež stanovil ředitel školy, a to například skrze vytištěný rozvrh nebo zápisy z jednání pedagogické rady (Metodické komentáře k zákonu Lex Ukrajina, 2022). Současně je potřeba si vést záznam o průběhu vzdělávání dle upraveného obsahu formou zápisů v třídní knize. U žáků se hodnotí pokrok a osvojení upraveného vzdělávacího obsahu, např. „*v českém jazyce se hodnotí zejména základní znalost jazyka, tedy slovní zásoba, větné konstrukce umožňující řešit problémové situace, propojení naučených informací se skutečným životem*“ (Inkluzivní škola).¹⁹

Pro žáky z Ukrajiny vzdělávající se v České republice zpravidla déle než 1 rok platí, že při hodnocení se zohledňují faktory vyplývající z individuálních úprav osvojovaného učiva. Přihlíží se proto k úpravám vzdělávacího obsahu v předcházejícím vzdělávacím období a zohledňuje se případná nedostatečná znalost vyučujícího jazyka. Během výuky

¹⁹ Odkaz na tematické okruhy vzdělávacího obsahu češtiny jako druhého jazyka (ČDJ), kde je kromě klíčových kompetencí uvedeno propojení ČDJ s ostatními předměty/vzdělávacími oblastmi RVP. Dostupné na: <https://inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/vzdelavaci-obsah-cdj>

jsou zařazovány zvládnutelné úkoly, přičemž je poskytována potřebná podpora. Stále je vhodné využívat slovní hodnocení (Inkluzivní škola).

3.3.6. Vysvědčení

Došlo-li u žáka-cizince k úpravám vzdělávacího obsahu dle § 3, je nezbytné uvést na vysvědčení zprávu v tomto znění: „*Žák/Žákyně se vzdělával/a podle zákona č. 67/2022 Sb.,*“ která poukazuje na úpravu vzdělávacího obsahu, který byl uplatněn v souladu s ustanovením zákona Lex Ukrajina. Dále jsou na vysvědčení uvedeny pouze ty předměty, kterých se žák alespoň z části účastnil. V tomto případě je podstatný název předmětu, spíše než jeho upravený obsah, např. místo předmětu ČJL můžeme napsat ČJ nebo Čeština jako druhý jazyk. Stejně tak můžeme nahradit předměty jako fyzika nebo přírodopis obecnějším označením „přírodovědná témata“ (Inkluzivní škola).

Pro postup do vyššího ročníku je důležité hodnocení pouze z těch předmětů, kterých se žák účastnil. Z důvodů jako je neplnění stanovených úkolů, absence domácí přípravy, odmítavý postoj a absence intervence rodičů při řešení potíží, může být žák hodnocen stupněm prospěchu „nedostatečný“ na vysvědčení za 2. pololetí. Klasifikační stupeň „nehodnocen“ lze použít v situaci, kdy není možné žáka/žákyni hodnotit z předmětů kvůli nedostatečnému množství informací pro hodnocení z důvodu dlouhodobé absence nebo příchodu těsně před pololetím. Stupeň „nehodnocen“ nemůže být použit na základě pouhého nerozumění vyučovacímu jazyku či neschopnosti zvládnout vzdělávací obsah. U žáků 9. ročníků je poté nezbytné převést slovní hodnocení na známky s ohledem na požadavky přijímacího řízení.

3.3.7. Ukončení vzdělávání ukrajinských žáků

Při ukončení vzdělávání ukrajinských žáků v českém školním prostředí mohou nastat dvě situace. Ideálně je žákovi ukončeno vzdělávání oficiální cestou, tj. na základě žádosti zákonného zástupce při odjezdu mimo Českou republiku.²⁰ Škola v tomto případě žákovi vystaví potvrzení o studiu, na základě kterého mu bude uznáno vzdělání, které žák absolvoval na území České republiky. Ředitel školy k datu uvedenému v oznámení ukončí vzdělávání žáka

²⁰ Dvojjazyčný vzor dostupný na:
https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/06/metodika_lex_ukrajina_II.pdf

a v položce „ukončení školní docházky“ uvede kód G – Ukončení docházky cizince do školy v České republice . V souladu s ustanoveními § 50 odst. 4 školského zákona je nezbytné, aby v dalším případě, kdy se žák-cizinec neúčastnil výuky po dobu nejméně 60 vyučovacích dnů bez doložení důvodů nepřítomnosti, byla ze strany ředitele zaslána písemná výzva k podání vysvětlení zákonným zástupcům žáka, a to na poslední známou adresu. Pokud zákonný zástupce nesdělí do 15 dnů, že dítě bude i nadále navštěvovat školu, přestává být po uplynutí lhůty dítě žákem školy.

Zákon Lex Ukrajina analogicky upravuje výše zmíněný § 50 odst. 4 školského zákona, kdy žáci s udělenou dočasnou ochranou mají zkrácenou 60ti denní lhůtu na 15 vyučovacích dnů. Pokud se tedy dítě, kterému byla udělena dočasná ochrana, neúčastní 15 dnů vyučování, tak již po 15 dnech ředitel školy zasílá písemnou výzvu zákonným zástupcům, kteří mají 15 dnů na zdůvodnění absence žáka. Pokud do 15 dnů na výzvu nikdo nezareaguje, může ředitel školy vzdělávání žákovi ukončit. Zkrácení lhůty je v tomto případě zdůvodněné skutečností, že u ukrajinských rodin s udělenou dočasnou ochranou, je pozorována mnohem větší míra fluktuace v porovnání s rodinami cizinců pobývajících v České republice na základě standardních podmínek, a jedná se tedy o opatření zabraňující tomu, aby žáci-cizinci s dočasnou ochranou zbytečně neblokovali místa ostatním žákům-cizincům.

4. VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICĚ A NA UKRAJINĚ

Vzdělávací systém České republiky a Ukrajiny se v mnoha ohledech odlišuje, přičemž každý má své vlastní charakteristiky. MŠMT vyvinulo průvodce s cílem poskytnout základní informace školám týkající se vzdělávacího systému na Ukrajině v kontrastu s českým vzdělávacím systémem. Přestože oba systémy sdílejí některé základní prvky, jako je např. povinná školní docházka, existují značné rozdíly v organizaci, obsahu a metodách vzdělávání, které je důležité vzít v úvahu při porovnávání a pochopení těchto dvou systémů.

V současné době probíhá na Ukrajině rozsáhlá reforma v oblasti vzdělávání pod názvem „Nová ukrajinská škola,“ která byla zahájena v roce 2018. Tato reforma představuje přechod z povinné 11leté školní docházky na 12letou povinnou školní docházku. Žáci, kteří začali povinnou školní docházku před rokem 2018 mají povinnost absolvovat 11 let školní docházku. Zatímco ti, kteří začali své vzdělávání v roce 2018 a následujících letech, jsou povinni absolvovat 12 let školní docházky, čímž došlo k paralelnímu probíhání dvou různých systémů vzdělávání, kdy jeden je dobíhajícím a druhý je nastupujícím. Níže uvedené informace zdůrazňují prolínání těchto dvou systémů a odpovídají aktuálnímu průběhu vzdělávání na Ukrajině. Důležitým bodem nového zákona o vzdělávání je jeho důraz na inkluzivní vzdělání, jež na Ukrajině předtím neexistoval. Inkluzivní přístup umožňuje speciálním pedagogům pracovat s dětmi s fyzickým a mentálním postižením a usiluje o jejich začlenění do speciálních vzdělávacích programů v rámci běžných škol.

4.1. Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je na Ukrajině poskytováno v jeslích, jež fungují v rámci mateřských škol a jsou určeny pro děti ve věku od 1 roku do 3 let. Mateřské školy jsou uspořádané podle věkových skupin dětí, a to na mladší stupeň (3-4 let), střední stupeň (4-5 let) a starší stupeň (5-6 let). Poslední rok v mateřské škole je povinný, neboť je zaměřen na přípravu dětí na vstup do základní školy.

4.2. Základní vzdělávání

Zahájení povinné školní docházky se týká žáků, kteří k 1. září dosáhnou věku 6 let a lékařská a psychologická vyšetření neprokáží žádné kontraindikace ke studiu. Školní rok se stejně jako u nás dělí na dvě pololetí s tím rozdílem, že na Ukrajině začíná 1. září a končí 31. května (Volkova, 2012). Červen je poté vyhrazen pro závěrečné zkoušky a tzv. postupové zkoušky.²¹ V případě, že žák ze dvou předmětů neprospěje, musí dělat reparát.

V ukrajinském vzdělávacím systému je základní vzdělávání označováno jako Початкова загальна освіта (Počatkova zahal'na osvita). Zahrnuje vzdělávání od 1. do 4. ročníku, což je v České republice ekvivalentem k 1. stupni základní školy. Vzdělávání od 5. do 9. ročníku se nazývá základní všeobecné střední vzdělávání, ukrajinsky Базова загальна середня освіта (Bazova zahal'na serednja osvita). V České republice tomuto vzdělávacímu stupni odpovídá 2. stupeň základní školy. Zde vidíme zásadní rozdíl, protože jak již název napovídá, základní škola je spojena se střední školou. Na školní chodbě lze potkat jak žáky 1. ročníku, tak mladé lidi připravující se k přijímacím zkouškám na vysokou školu, což je rozdíl v porovnání s Českou republikou.

4.3. Střední vzdělávání

Po dokončení 9. třídy mají žáci na Ukrajině tři možnosti výběru školy, které navazují na základní střední vzdělávání (u nás 2. stupeň ZŠ). Za prvé žáci mohou vstoupit do úplného středního všeobecného vzdělávání, označovaného jako Повна загальна середня освіта (Povna zahal'na serednja osvita), které původně trvalo dva roky a nyní je po provedené reformě tříleté. Úplné střední všeobecné vzdělávání poskytuje odborně zaměřenou výuku podle výběru žáka. Pokud se žák nerozhodne pro konkrétní profesní směřování, absolvuje pouze všeobecnou přípravu. Dle MŠMT (2022) má toto vzdělávání nižší úroveň ve srovnání s gymnaziálním vzděláváním nebo vzděláváním v lyceu.



Další možností je výběr odborného vzdělávání, Професійна освіта (Profesijna osvita), trvajících 2-4 roky souběžně s úplným středním všeobecným vzděláváním. Studenti obdrží

²¹ Postupové zkoušky každoročně absolvují žáci 5. a vyšších ročníků a jsou zásadní pro postup do následujícího ročníku. Každá škola si sama určí podobu závěrečné zkoušky, mohou se konat jak ústní, tak písemnou formou. Po ukončení 9. ročníku získávají žáci certifikát o ukončení neúplného středního vzdělání. Tento certifikát jim umožňuje buď pokračovat v úplném středním vzdělání (10. a 11. ročník) nebo v odborném vzdělání (Sbrueva, 2013).

diplom o absolvování odborného/technického učiliště, který potvrzuje získání odborného středního vzdělání a profesní kvalifikaci. K tomu je připojeno písemné osvědčení, že studenti během studia získali nejenom odborný diplom, ale též splnili požadavky na povinné všeobecné střední vzdělání (Čepil', 2014).

Poslední možností žáků je na konci 9. ročníku vstoupit do odborného předvysokoškolského vzdělávání, známého na Ukrajině pod názvem Фахова передвища освіта (Fachova peredvyšša osvita). Během studia žáci plní požadavky úplného středního všeobecného vzdělávání. Po úspěšném absolvování mají možnost pokračovat ve vysokoškolském studiu. V roce 2019 byl na Ukrajině schválen zákon, který zavedl profesionální juniorský bakalářský stupeň vzdělávání. Titul profesní mladší bakalář, Професійний молодший бакалавр (Diplom profesional'noho molodšoho bakalavra) získávají studenti dokončením odborného předvysokoškolského vzdělávání (NPI, 2022).

Tabulka 3: Porovnání českého vzdělávacího systému s ukrajinským

VĚK ŽÁKA	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
 Česká Republika	Základní vzdělávání									Střední vzdělávání Obory vzdělání s maturitní zkouškou				Vysokoškolské vzdělávání				
										Střední vzdělávání Obory vzdělání se závěrečnou zkouškou a výučním listem				Vyšší odborné vzdělávání				
 Ukrajina	Základní všeobecné vzdělávání Початкова загальна освіта Počatkova zahaľna osvita				Základní všeobecné střední vzdělávání Базова загальна середня освіта Bazova zahaľna serednja osvita									Vysokoškolské vzdělávání				
										Předvysokoškolské odborné vzdělávání Фахова передвища освіта Fachova peredvyšša osvita								
										Úplné střední vzdělávání Повна загальна середня освіта – Повна зahaľna serednja osvita								
										Odborné vzdělávání Професійна освіта Profesijnja osvita								

Zdroj: NPI, 2022

4.4. Systém hodnocení žáků

Od roku 2000 platí v ukrajinských školách systém hodnocení vzdělávacích výsledků pomocí dvanácti bodové škály, která byla zavedena v souladu s Nařízením Ministra vzdělávání a vědy Ukrajiny č. 428/48 ze dne 4. září 2000 s názvem „*K zavedení dvanácti bodové škály pro hodnocení vzdělávacích výsledků žáků ve vzdělávání.*“ V 1. ročníku základní školy jsou u žáka hodnoceny slovně jeho znalosti, dovednosti a schopnosti. V následujících ročnících se přechází k 12bodové stupnici, přičemž 12 bodů představuje nejlepší hodnocení a 1 bod značí nejnižší hodnocení (Sbrueva, 2013).

Tabulka 4: Porovnání ukrajinského a českého hodnocení

Bodová škála (ukrajinský systém)	Odpovídající hodnocení (známky)	Převod na české hodnocení
12 – дванадцять / dvanadcjať	1+	1
11 – одинадцять / odynadcjať	1	
10 – десять / desjať	1-	
9 – дев'ять / devjať	2+	2
8 – вісім / visim	2	
7 – сім / sim	2-	
6 – шість / šistť	3+	3
5 – п'ять / pjať	3	
4 – чотири / čotyry	3-	
3 – три / try	4	4
2 – два / dva	4-	
1 – один / odyn	5	

ZDROJ: MŠMT, 2022

4.5. Shrnutí

Odlišnosti vzdělávacího systému v České republice a na Ukrajině vyplývají z různých historických a politických kontextů těchto zemí. Vzdělávací systém na Ukrajině je často spojován s nízkými standardy, což je ovlivňováno mimo jiné silně rozšířenou korupcí. Český vzdělávací systém je charakterizován víceúrovňovou strukturou, která se neshoduje s ukrajinskou koncepcí, kde je přítomný fenomén tzv. jednotné školy zahrnující z našeho pohledu, jak základní, tak i střední školu a v některých případech i třídy, které jsou srovnatelné s ročníky bakalářského studia či vyšší odborné školy. Nepoměrnost struktur obou vzdělávacích systémů má za následek obtížný přechod žáků-cizinců z jednoho školního systému do druhého, a je s ním rovněž spojen problém uznávání dosažených výsledků ve vzdělávání.

V České republice jsou žáci hodnoceni známkami 1-5, přičemž známka 1 je nejlepší známka, které mohou dosáhnout, zatímco na Ukrajině se používá dvanácti bodová škála a hodnocení je opačné, tzn. česká známka 1 se rovná ukrajinské známce 5. Protikladnost hodnotícího systému může mít vliv na přístup žáků-cizinců ke vzdělávání, a zejména pak na jejich vnímání úspěchu ve škole.

5. SOCIÁLNÍ INTEGRACE

Zvláště žákům-cizincům, kteří se do školního prostředí začlení uprostřed školního roku, je nezbytné poskytnou pomoc při adaptaci, jak na nové školní prostředí, tak na samotnou výuku, a to co nejrychleji. Přijetí do školy je pro žáky s odlišným mateřským jazykem zvláště zásadní a má významný vliv na jejich život, zejména proto, že celý proces začleňování může být pro mnohé velmi stresující. Změny, kterým dítě čelí, mohou vyvolat kulturní šok nebo jiné emoční problémy, což může ztížit nejenom začlenění do školního prostředí, ale i do širší společnosti.

5.1. Jazyková bariéra

Hlavní překážkou pro většinu žáků-cizinců je jazyková bariéra. Tento problém často trápí žáky z jiné země, kteří vstupují do školy v průběhu školního roku stejně jako ty, kteří se narodili v České republice, ale doma s rodiči česky nekomunikují. Nedostatečná znalost jazyka představuje pro dítě významnou bariéru, která ovlivňuje nejenom jeho každodenní život, ale i jeho školní výkony a schopnost zvládat učivo. Jak těžkou překážkou neznalost jazyka je, závisí i na mateřském jazyce jedince. Žáci-cizinci hovořící slovanskými jazyky, jako jsou Slováci, Poláci, Ukrajinci nebo Rusové, budou mít pravděpodobně menší obtíže s učením jazyka než žáci z Vietnamu, Číny nebo Mongolska, jejichž jazyky jsou od češtiny značně odlišné. U žáků-cizinců, jejichž mateřský jazyk je podobný češtině, je důležité věnovat pozornost jiným jevům při jejich výuce, např. pravopis nebo gramatické chyby spojené s podobností obou jazyků.

Schopnost ovládat jazyk většinové společnosti je klíčem k úspěšnému absolvování základní školy, dalšímu vzdělávání, a také k integraci jedince do společnosti. Pro žáky-cizince často představuje výzvu nejen samotný jazyk, který komplikuje jejich komunikaci s učiteli a spolužáky, ale také porozumění učební látce. Rovněž často pocházejí z velmi rozdílných kulturních prostředí, a mohou tak prožívat určitý kulturní šok při adaptaci v českém prostředí, což je spojeno s pocity úzkosti a deprivace. Tyto emoce se mohou projevat neklidem a odmítáním komunikovat (Kostelecká a kol., 2013, s. 61).

5.2. Adaptace a kulturní šok

Pobyt v cizí zemi, ať už krátkodobý či dlouhodobý, a s tím související poznávání nové kultury a adaptování se na odlišný způsob života, představuje pro jedince velmi náročnou situaci, kterou je třeba zvládnout. Dítě, které má být začleněno do české školy, může prožívat různé nepříjemné emocionální stavy, jako je stres, strach, zmatení či dezorientace. V některých případech může dojít i k depresivním reakcím. Tyto projevy jsou často spojeny s adaptací na nové prostředí a mohou představovat pro dítě kulturní šok (Janebová, 2010).

Termín kulturní šok byl zaveden antropologem Kalervo Obergem a původně označoval úzkost ztráty známých znaků a symbolů sociálního styku, jež jsou zásadní pro orientaci v novém prostředí (Oberg, 1960, s. 142). Po Obergovi se objevily nové definice a reinterpretace tohoto fenoménu. Kulturní šok může být chápán jako proces, při kterém se jedinec adaptuje na nové prostředí nebo jako statický jev spojený s nepříjemnými zkušenostmi z pobytu v zahraničí (Murphy-Lejeune, 2002, s. 127).

Pozornost byla věnována i samotnému pojmu *kulturní šok*. Místo použití tohoto výrazu se začal v určité míře preferovat pojem *akulturace*, jež má širší význam a zdůrazňuje především procesní a dynamický charakter tohoto fenoménu. Akulturace označuje „*změny, které jsou výsledkem dlouhodobého přímého kontaktu mezi jedinci pocházejícími z odlišných kultur*“ (Redfield et al. In Ward et al., 2001, s. 473). Akulturace poskytuje rámec pro mnoho výzkumných, teoretických přístupů a zahrnuje ABC model, který analyzuje kulturní šok ze tří různých perspektiv: emocionální (teorie stresu a zvládání stresu), behaviorální (teorie kulturního učení) a kognitivní (teorie sociální identifikace) (Zhou et al., 2008, s. 63-65). Kulturní šok se projevuje mnoha různými projevy včetně depresí, pocitu osamělosti, stesku po domovu, nevolnosti a dalších. Téměř každé duševní či tělesné napětí, které jedinec zažívá při delším pobytu v cizí kultuře, lze považovat za kulturní šok (Irwing, 2007, s. 2). Avšak Adler (1975, s. 14) zdůrazňuje, že kulturní šok může mít také pozitivní dopad na jedince v podobě podnětu ke kulturnímu učení a osobnímu růstu.

5.3. Stereotypizace

Mnohdy se setkáváme se stereotypy a předsudky, jež bohužel nachází své místo i v médiích, skrze které mohou nevědomě ovlivňovat vnímání lidí negativním způsobem. Poprvé termín stereotyp zavedl americký novinář Walter Lippman v roce 1992 ve své knize *Public Opinion*, ve které stereotyp definuje jako zjednodušující představu o osobě, skupině, události nebo problému, který se stal běžnou součástí našich názorů a přesvědčení. V jeho přesvědčení lidé spíše důvěřují svým vnitřním představám než kritickému myšlení (Kopecká-Kashuporová, Zyka, 2012, s. 37).

V naší společnosti dochází k formování rozmanitých stereotypů, z nichž se mnohé týkají národnostně či etnicky odlišných jedinců, a to zejména v kontextu migrační vlny. Člověk si utváří stereotypy jako interpretativní rámce, které používá k hodnocení a kategorizaci okolního světa. Definuje, co považuje za normální a co za odchylku od normy. Tyto stereotypy slouží jako prostředek pro zjednodušení vnímání okolní reality, usnadňují orientaci jedince ve světě a navíc jsou snadno přenositelné mezi lidmi.

„Stereotypizace může fungovat na bázi vnášení řádu do sociálního světa jako kategorizace, ale s tím zásadním rozdílem, že stereotypizace se pokouší popřít jakékoliv flexibilní uvažování v kategoriích“ (Pickering, 2001, s. 3). Stereotypizace může vést ke zkreslení skutečných vlastností jednotlivců (Kopecká-Kashuporová, Zyka, 2012, s. 37). Bohužel, stereotypizace je hluboce zakořeněna v naší společnosti, a omezit či úplně odstranit tento proces je velmi obtížné.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Badatelé si ve fázi výzkumného plánu ujasňují, co by chtěli zkoumat a jakým způsobem. Toto rozhodování vychází z epistemologických východisek a vyústí v sestavení ideového plánu výzkumu, „*který se sestává z teoretického rámce, výzkumného problému, výzkumných otázek, metod získávání dat, metod analýzy dat a časového plánu*“ (Miovský, 2006).

V této kapitole budou představeny a popsány metody zkoumání, kontext případové studie, charakteristika zkoumaného vzorku, metody sběru a analýzy dat, výzkumné okruhy otázek a očekávané výstupy. Výsledkem poté bude interpretace dat a závěrečná analýza získaných dat.

6. METODOLOGIE VÝZKUMU

Český vzdělávací systém kladl vysoký důraz na integraci ukrajinských žáků a studentů do smíšených tříd, tj. tříd zahrnujících jak české, tak ukrajinské žáky, a česká vláda se explicitně negativně vyjádřila ohledně vzniku segregovaných tříd pro ukrajinské žáky (Fiala, 2022). Uznávajíc důležitost úspěšné sociální integrace uprchlických žáků, s cílem zajistit kvalitní a spravedlivé vzdělávání, česká vláda od počátku invaze zdůraznila potřebu úspěšné integrace. Ministerstvo školství spustilo specializovaný webový portál pro školy s informacemi o tom, jak zvládnout příliv ukrajinských uprchlíků, avšak neexistovaly žádné konkrétní pokyny, jak se s integrací efektivně vyrovnat. Vedle okamžitých výhod sociální integrace spojených s jejich akademickými výsledky česká vláda očekávala, že značný počet ukrajinských uprchlických žáků zůstane v České republice na neurčito – nakonec se stávají členy české společnosti (MŠMT, 2022a).

6.1. Cíl výzkumu

Formulace výzkumného problému je zásadní součástí konceptuálního rámce při navrhování výzkumné studie (Strauss & Corbinová, 1999). Výzkumný problém je identifikován výzkumníkem jako situace nebo jev v reálném světě, který je problematický sám o sobě nebo má problematické důsledky (Maxwell, 2005). Formulovat výzkumný cíl

pro mě nebylo obtížné, neboť jsem se zaměřila na aktuální výzvu, před kterou stálo české školství. Veškerá má snaha se soustředila na problematiku začleňování cizinců do českého vzdělávacího systému, a výzkumným problémem mé diplomové práce je integraci ukrajinských uprchlických žáků do českého vzdělávacího systému na konkrétní základní škole. Pozornost je zaměřena na žáky, kteří zahájili základní vzdělávání během školního roku 2022/23 a jsou přímo zasaženi ruskou agresí na Ukrajině.

Maxwell (2005) ve své knize kategorizuje tři typy cílů. Prvním je intelektuální cíl, který se zaměřuje na přínos projektu pro rozšíření znalostí v daném oboru. Druhým je praktický cíl, který představuje možnost využití výsledků v praxi. Posledním je cíl personální, jež se soustředí na to, jaký prospěch z výzkumu má sám výzkumník. Maxwell dále zdůrazňuje důležitost sledování a kontroly všech cílů současně, aby nedošlo k omezení se jen na jeden z nich, neboť cíle musí být synergické, tj. splněním jednoho cíle se musíme přibližovat dosahování ostatních cílů (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 63).

Výzkumné šetření této diplomové práce si klade za cíl získat pohledy učitelů ze základní školy, kteří vyučují ukrajinské uprchlíky, a popsat samotný proces integrace očima učitelů. Zmapovat rychle se rozvíjející situaci v českých školách, zhodnotit úspěšnost integrace a identifikovat faktory, které mohou ovlivnit úspěšné začleňování ukrajinských žáků do nového školního prostředí.

Podle Maxwellova (2005) dělení na tři různé typy cílů rozpracovávám svůj výzkumný cíl následovně:

a)

6.2. Volba metodologického přístupu

Na základě stanoveného výzkumného cíle a otázek jsem se rozhodla pro kvalitativní přístup, jež se zaměřuje na rozsáhlý sběr dat zejména z rozhovorů, pozorování a dokumentů s cílem „*do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací*“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 24). V kvalitativním výzkumu badatel postupuje induktivní metodou, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná vyvozovat závěry, hledá vzory nebo pravidelnosti v těchto datech a formuluje nové hypotézy či teorie (Smékal, 1983, s. 56). K zodpovězení hlavní výzkumné otázky bylo nutné podrobně prozkoumat mnoho témat a porozumět jejich vzájemným vztahům. Z tohoto důvodu jsem při analýze získaných dat využila metodu tematické analýzy, která je často používána pro induktivní přístup k analýze dat. Tematická analýza se zaměřuje na odhalení významných témat nebo vzorců v datech bez předchozích hypotéz či teoretického rámce (Nowell et al., 2017). Dle Strausse a Corbinové (1999, s. 11) jsou metody kvalitativního přístupu používány „*k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme*“ nebo „*k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.*“

Jak již bylo zmíněno, v tomto případě byl výzkum prováděn kvalitativní formou, prostřednictvím rozhovorů a pozorování. Byl zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který „*vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek*“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 160). Pro dotazované jsem sestavila pět okruhů s otázkami (viz příloha 1), které měly možnost rozšířit o vlastní názory a nápady v případě, že chtěly téma více rozvést. Obsáhlejších odpovědí se mně dostalo od dotazovaných učitelek z druhého stupně, tedy i rozhovory byly delší. Naopak stručnějších odpovědí a kratšího rozhovoru se mi dostalo od dotazované učitelky z prvního stupně. Příčinou může být fakt, že jsem si na druhém stupni plnila praxi a s učitelkami byla tak v častějším kontaktu. Všechny rozhovory byly přepsány do písemné podoby a následně byly texty analyzovány a porovnávány. V dalších kapitolách jsou uvedeny odpovědi a úryvky citované ze samotných rozhovorů, přičemž ukázka přepisu rozhovoru je přiložena na konci práce (viz příloha 2).

6.2.1. Limity výzkumu

Při popisu metodologického přístupu, a zejména zdůvodnění volby kvalitativního výzkumu, je nutné také zmínit limity tohoto přístupu. Hendl (2005), v rámci diskuse o kvalitativním přístupu, poukazuje na skutečnost, že data získaná v průběhu výzkumu nejsou vhodná pro zobecnění a často bývají ovlivněna výzkumníkem. Ezzy (2013) též zmiňuje, že výsledky kvalitativního výzkumu mohou být zpochybnitelné vzhledem k vlivům vnějších faktorů a větší náchylnosti k manipulaci.

Během své práce na výzkumu jsem si uvědomovala výše uvedené limity spojené s kvalitativním výzkumem. Již jako omezující jsem vnímala skutečnost, že samotná přítomnost výzkumníka v terénu během výzkumu ovlivňuje toto prostředí a zasahuje do něj, čímž má v konečném důsledku vliv na zkoumané situace. Dále jsem si uvědomovala, že data, která analyzuji, by mohl jiný výzkumník interpretovat zcela odlišným způsobem. S tím souvisí fakt, že výzkum zachycuje pouze perspektivu výzkumníka v daném okamžiku sběru dat, což znamená, že nabízí pouze omezený pohled na realitu. V oblasti mého zkoumání jsem také vnímala jako omezující fakt rychlý vývoj, kterým v současnosti daná oblast prochází, a to zejména v oblasti sociálních i legislativní.

6.2.2. Výzkumné otázky

Podstatou každého výzkumu jsou výzkumné otázky (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 166). Tyto otázky zajišťují, aby výzkumník pracoval v souladu s definovanými cíli, formulovaným výzkumným problémem a ukazují mu směr, kterým by se měl ve výzkumu ubírat. Výzkumné otázky zužují a přesněji definují samotný výzkumný problém.

Hlavní otázky rozhovoru jsou odvozeny z hlavní výzkumné otázky a ze specifických výzkumných otázek stanovených na začátku výzkumu. Wengraf (2001) uvádí jako jeden z příkladů vytváření schématu polostrukturovaného rozhovoru pyramidový model, kde je základní výzkumná otázka (ZVO) nejprve rozdělena na specifické výzkumné otázky (SVO), které jsou dále rozloženy do otázek tazatelských (TO).

Schéma polostrukturovaného rozhovoru

(ZVO) Jaké jsou možnosti a rizika začleňování ukrajinských žáků?

Volba případu a účastníků, kteří se účastní výzkumného šetření, je v případové studii pevně determinována několika faktory. V publikaci *Case Study Research in Education* její autor upozorňuje, že jako „*metoda kvalitativního designu nemůže případová studie nikdy spoléhat na náhodný výběr*“ (Merriam, 1988, s. 44). Z tohoto tvrzení vyplývá, že volba případu je úzce spojena s výzkumnou otázkou. Při výběru konkrétního případu je klíčové, aby vybraný objekt měl vlastnosti, které chce výzkumník sledovat. Volba případu je pečlivý proces, který zahrnuje všechny relevantní aspekty studie. Tento princip platí i pro účastníky výzkumu. Výzkumník musí vybírat jedince, kteří nejenom odpovídají jeho výzkumným cílům, ale také jsou ochotni splnit všechny požadavky spojené s šetřením (Sedláček in Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 106).

Jakmile je případ identifikován, výzkumník by měl postupovat především s rozsáhlým sběrem dat prostřednictvím rozhovorů, pozorování – přímých i účastnických – a dokumentů, aby získal informace o případu (Creswell, 1998). Sběr dat by měl probíhat po delší dobu (Merriam, 1988). V publikaci Švaříčka a Šed'ová (2007) je zdůrazněn pozitivní vliv dlouhodobé spolupráce se zkoumaným případem. Zejména zahraniční autoři uvádějí další kategorie případových studií, např. instrumentální, vnitřní a kolektivní (Stake, 1995) nebo exploratorní, explanatorní či deskriptivní (Yin, 2009). V rámci mého výzkumného designu se nejvíce ztotožňuji s deskriptivní případovou studií, neboť je vhodná pro studium oblastí ve vzdělávání, která nebyla dosud dostatečně prozkoumána (Merriam, 1998, s. 38). Tento přístup mi umožňuje podrobnější vhled do zkoumaného fenoménu a přináší výsledky ze zjištěných dat.

6.3. Výběr školy

Výběr školy byl jedním z klíčových kroků v rámci tohoto výzkumu, a přestože byly osloveny celkem čtyři základní školy z jednoho krajského města, pouze jedna z nich vyjádřila souhlas s účastí ve výzkumu. Zbývající tři školy odmítly spolupráci, přičemž důvody jejich odmítnutí nebyly explicitně sděleny. Z toho usuzuji, že se školy pravděpodobně nechtějí tomuto tématu otevírat, neboť téma zkoumané ve výzkumu může být vnímáno jako citlivé, což může mít následný dopad na ochotu škol se zapojit.

Vybraná základní škola je umístěna na okraji krajského města a je veřejnou institucí, která funguje na základě veřejného financování. Nabízí vzdělávání od prvního do devátého ročníku, a každý ročník má k dispozici tři třídy (A, B, C). Škola má kapacitu 650 žáků, čímž se řadí mezi velké školy. Školu navštěvují především žáci ze spádového obvodu, přičemž menší část tvoří žáci s trvalým pobytem ve městě a v ojedinělých případech žáci z okolních obcí. Ve školním roce 2022/2023 se kapacita školy rozšířila o 38 žáků ukrajinské národnosti, kteří mají status uprchlíka podle zákona č. 67/2022 Sb. o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace.

Škola se zaměřuje na vytvoření kvalitního pedagogického týmu, který je stabilní, aprobovaný a aktivně spolupracující. Na škole působí dva výchovní poradci, metodik prevence patologických jevů a koordinátoři ICT. Všichni pedagogové jsou plně kvalifikovaní pro svoji odbornou činnost.

Dále se škola aktivně zapojuje do projektů od MŠMT, Evropské unie, Krajského úřadu a Magistrátu města. Snaží se využívat dostupných zdrojů k získání finanční podpory pro školní aktivity. Každý rok se zapojují do nových projektů, jejichž seznam je pravidelně aktualizován a zveřejňován na stránkách školy na začátku každého nového kalendářního roku (citováno ze stránek školy).

6.3.1. Vstup do terénu

Vstup do terénu hraje zásadní roli pro vývoj výzkumu, neboť „*akceptování výzkumníka novou komunitou je bezpodmínečnou podmínkou výzkumu*“ (Gavora, 2010, s. 197). Pro zahájení výzkumu jsem prvně telefonicky kontaktovala paní ředitelku, se kterou jsem si domluvila osobní schůzku. První setkání se konalo 30. ledna 2023 v kanceláři ředitelky školy, kdy byla podrobně seznámena s cílem mého výzkumu, a byl jí představen plánovaný postup, který jsem jí odevzdala i v písemné podobě. Paní ředitelka vyjádřila souhlas s realizací výzkumu a stala se tzv. gatekeeperem,²³ který mi otevřel přístup do prostor školy. Kučera (1998) uvádí jako obtížný krok právě získání přístupu do vyučovací hodiny, avšak paní ředitelka souhlasila s tím, abych absolvovala povinné praxe zahrnuté v mém studiu na jejich škole.

²³ Gatekeeper, nebo-li vrátný, chápe potřebu a cíl výzkumu a „otevře“ prostředí výzkumníkovi (Gavora, 2010, s. 197).

Tento krok byl schválen centrem pedagogické praxe na Technické univerzitě v Liberci, díky čemuž jsem mohla pravidelně působit na škole a udržovat stálý kontakt s prostředím, které jsem zkoumala.

V rámci mé praxe a výzkumného pozorování jsem do terénu školy vstupovala dne 7. března 2023, vždy po předchozí domluvě s mými zavádějícími učitelkami. Do prostředí školy jsem nevstupovala jako cizinec, neboť jsem již byla seznámena s vedením a prostředím školy. Mé působení na škole se dělilo do několika fází:

-

nelze jednoduše aplikovat na jiné soubory, neboť ty mohou mít odlišné charakteristiky (Gavora, 2010, s. 73-74).

Výzkumný vzorek tvořily tři učitelky, které byly vybrány ředitelkou školy. Mezi ně patřila učitelka z prvního stupně, která měla ve třídě dva ukrajinské chlapce. Dvě další učitelky, působící na druhém stupni, byly pravděpodobně vybrány z důvodu častého kontaktu s ukrajinskými žáky. Jedna z nich učila jazykovou přípravu a druhá češtinu jako druhý jazyk.

Pro lepší orientaci ve výpovědích učitelek jsem vytvořila tabulku, která obsahuje informace o délce jejich pedagogické praxe, zkušenosti s výukou žáků-cizinců a stupni, na kterém učí. Jména učitelek uvedené v tabulce byla pro účely diplomové práce změněna z důvodu anonymizace.

Tabulka 5: Charakteristika zkoumaného vzorku

Jméno	Pedagogická praxe	Zkušenost s výukou žáků-cizinců	Škola
Zoe	2 roky	Ne	I. stupeň ZŠ
Amal	4 roky	Ano	II. stupeň ZŠ
Lola	7 let	Ne	II. stupeň ZŠ

6.4. Metody sběru dat

Pro zajištění kvality mého výzkumu jsem se snažila využívat různé zdroje dat. Podle Sedláčka (in Švaříček & Šed'ová, 2007) má případová studie určitou výhodu, neboť je výzkumník v centru dění a získává data přímo z praxe. Stejně tak jsem i já realizovala svůj výzkum v prostředí vybrané školy, ve spolupráci s vedením školy, učiteli, asistenty pedagoga a žáky. Stake (2005) zmiňuje metody pozorování, popis souvislostí, rozhovory a analýzu dokumentů. Sběr dat pro mou analýzu probíhal v následujících fázích:

I.

II.

Pro potřeby diplomové práce jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, jež kombinuje prvky jak strukturovaného, tak neformálního rozhovoru. Základem jsou předem připravené otázky, které systematicky směřují k zodpovězení položených výzkumných otázek. Doplňující otázky poté slouží k rozšíření informací souvisejících s kontextem. Respondenti mají možnost vyjádřit se svými vlastními slovy v rámci určitého rámce. Změna stylu a pořadí otázek může podpořit získání obsáhlejších odpovědí respondentů.

6.4.3. Záznam a příprava dat

Všechna data shromážděná během mého výzkumu jsem systematicky ukládala, přepisovala a zálohovala. Získaná data jsem ukládala na svůj osobní počítač Apple MacBook Air 13, i5 1,8 GHz, a zároveň jsem prováděla jejich zálohování na externí disk LaCie Porsche Design 1 TB. Ve většině případů jsem používala svůj deník výzkumníka, kam jsem zaznamenávala terénní poznámky ze svých pozorování. Při rozhovorech jsem se uchýlila k nahrávání zvukových záznamů, které jsem následně přepisovala. Pro nahrávání zvuku během rozhovorů jsem využívala diktafon na svém mobilním zařízení Apple iPhone 14. Získané zvukové soubory ve formátu mp3 jsem průběžně ukládala na již zmíněný externí disk, přičemž byly zároveň podrobeny přesnému přepisu. Všechna data byla upravena tak, aby zůstala anonymizována. Skutečná jména a další identifikační údaje, které by mohly vést k odhalení osob nebo školy, byla nahrazena smyšlenými.

6.5. Metody analýzy dat

Nasbíraná data během čtyř měsíčního působení na škole bylo nutné podrobit kvalitativní analýze. V následujících podkapitolách se pokusím popsat svůj postup v souladu s informacemi získanými z odborné literatury.

6.5.1. Transkripce dat

Všechny rozhovory byly přepsány do aplikace Microsoft Word a uloženy s časovým údajem a jménem osoby. Přepisy rozhovorů jsem se snažila provést co nejdříve po jejich dokončení, ale jsem si vědoma delšího časového prodlení mezi jednotlivými přepisy z důvodu

časové náročnosti.²⁴ Rovněž jsem byla seznámena s konvencemi transkripce, jak uvádí např. Leix ve své publikaci *K problematice transkriptu* (2003). Všechny rozhovory jsem nejprve přepsala do textové podoby, a poté jsem k nim přidala poznámky z mého deníku. V příloze uvádím ukázkou pouze části z jednoho rozhovoru, a to především z důvodu zajištění slibované anonymity.

6.5.2. Kódování dat

Přepsané rozhovory jsem používala v tištěné podobě. Zprvu jsem vycházela z publikace Švaříčka a Šed'ové (2007), kteří uvádějí jako vhodný způsob pro počáteční analýzu dat otevřené kódování. Tento přístup byl původně vyvinut pro metodu zakotvené teorie, ale z důvodu jednoduchosti a využitelnosti našel využití i v jiných přístupech. Jednotlivá data jsem pečlivě analyzovala a přiřazovala jim kódy na základě výzkumných otázek. Následně jsem jednotlivé kódy přepracovávala, často docházelo k jejich přejmenování, přeformulování a slučování. Nově vzniklé kódy jsem využila ke kategorizaci dat, jež zahrnovaly např. poskytování zpětné vazby či další komunikační interakce ve škole. Během celé doby jsem si zapisovala analytické poznámky, které se zaměřovaly především na souvislosti.

6.5.3. Interpretace dat

Po uspořádání všech dostupných dokumentů následovalo jejich kódování a kategorizace dat, což mi umožnilo provést interpretaci případu. Celý proces vedl k vytvoření základní struktury příběhu,²⁵ který obsahoval popis jednotlivých kategorií a jejich vzájemné vztahy na základě stanovených výzkumných otázek. Takto připravená kostra příběhu mi poskytla směr pro formulaci výsledků výzkumu.

²⁴ Švaříček (2007, s. 181) uvádí, že se zpravidla deset minut rozhovoru přepisuje 50-60 minut, přesto doporučuje přepsat všechny provedené rozhovory především z důvodu vizualizace dat. Při analýze je možné zvýrazňovat, kódovat a komentovat texty pomocí analytických a nebo jiných poznámek. Dále je možné hledat protichůdné výroky mluvčích, či kde se různé pasáže doplňují, avšak hlavně je možné vytvářet síť vztahů na všech úrovních analýzy.

²⁵ Kostra analytického příběhu znamená jednoduchý popis kategorií a jejich vztahů. Všechna data a kategorie, které chceme mít obsaženy ve výzkumné zprávě, musíme sloučit do jednotné linie. Cílem této struktury je formulovat klíčová tvrzení výzkumníka tak, aby se soustředila kolem ústředního jevu (core category), který byl zkoumán (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 239-243).

6.6. Etické dimenze výzkumu

Při stanovování etických pravidel pro mou výzkumnou práci jsem se opírala o *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu*, který byl vypracován autory Průchou a Švaříčkem (2009, s. 89–105) jako odpověď na dlouhodobou absenci podobného souboru etických pravidel v oblasti pedagogického výzkumu v českém prostředí. Podobný pohled na pedagogický výzkum sdílí i Pelikán (2011), který poukazuje na to, že vědecký výzkum je prováděn konkrétními lidmi s jejich vlastními předsudky, iluzemi, pochybnostmi a osobními interpretacemi získaných poznatků. Pelikán vytvořil konkrétní doporučení, a zároveň zdůrazňuje, že každá nová studie je pouze částí širšího procesu, jehož cílem je hledání pravdy. Dodává, že není nutné stále hledat nové objevy, neboť i rozšíření lidského poznání v rámci pedagogického výzkumu je cenným úspěchem.

6.6.1. Důvěrnost

Důvěrnost zahrnuje ochranu dat tak, aby nebylo možné identifikovat jednotlivé účastníky výzkumného šetření prostřednictvím zveřejněných informací. Pro jednotlivé učitelky byly použity pseudonymy a konkrétní škola, jež by mohla vést k jejich identifikaci, nebyla specifikována. Všechna opatření jsou součástí snahy zajistit ochranu soukromí účastníků výzkumu. Dále je důležité zohlednit způsob nakládání se získanými daty. Výzkumník by měl dbát na to, aby data nebyla volně přístupná a měl tak zabezpečený vstup do počítače, čímž minimalizuje riziko neoprávněného přístupu a zneužití informací.

6.6.2. Informovaný souhlas

Kromě zachování důvěrnosti je v sociálně-vědním výzkumu důležité získat souhlas od účastníků výzkumu. V literatuře (Homan, 2002, s. 23 - 40) se píše o informovaném souhlasu (informed consent), který v kontextu pedagogického výzkumu znamená, že všichni účastníci dobrovolně vyjádří souhlas s účastí ve výzkumu. Výzkumník by měl tento souhlas zdokumentovat, například nahráním na diktafon nebo vyplněním formuláře.

V průběhu přípravné fáze mého výzkumu jsem se zabývala způsobem, jak chránit jednotlivé účastníky výzkumu. Vycházela jsem z platné legislativy, zejména z ustanovení

zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů a podle čl. 89 *The EU General Data Protection Regulation 2016/679* (GDPR). Pod vedením doc. Mgr. Miroslava Valeše, Ph.D. jsem vytvořila dokument *Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu* (viz příloha 3), který jsem předložila jednotlivým účastnicím výzkumu. Před každým rozhovorem jsem účastnicím vysvětlila účel výzkumu a zdůraznila jsem, že veškerá data budou anonymizována. Veškeré informace zveřejněné v mém výzkumu jsem prezentovala tak, aby bylo zachováno soukromí všech účastnic. Pro každou účastnici jsou použila pseudonym a provedla anonymizaci za účelem ochrany jejich soukromí.

6.6.3. Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu

V kvalitativním výzkumu se vedou debaty ohledně vhodného přístupu k zpřístupnění výsledků účastníkům výzkumu. V kontextu diplomové práce je tento proces automatický, neboť výsledky výzkumu jsou zahrnuty a publikovány přímo v ní.

6.6.4. Subjektivita výzkumníka

Je poněkud obtížné vyhnout se zaujatosti, subjektivitě a vlastním předsudkům v roli výzkumníka. Jak poznamenává Hendl (2005, s. 52), v kvalitativním výzkumu je výzkumník sám hlavním nástrojem.

7. VÝSLEDKY VÝZKUMU

7.1. Zkušenost učitelů s výukou cizinců

V každé ze sledovaných tříd se nacházel alespoň jeden žák-cizinec, zatímco v některých třídách byla výhradně skupina žáků-cizinců. Učitelky měly ve své kmenové třídě alespoň jednoho žáka-cizince nebo vyučovaly výhradně žáky-cizince. Pravidelný kontakt učitelek s žáky-cizinci v rámci výuky umožňuje učitelkám zkoušet nové metody nebo využívat ty, které se již osvědčily. Zvláště v kontextu současného migračního dění je důležité zkoumat, jak učitelé přistupují k výuce žáků s odlišným mateřským jazykem a kulturním pozadím.

Zkušenosti učitelů s výukou žáků-cizinců naznačují nedostatečnou přípravu v oblasti inkluzivního vzdělávání, což může být způsobeno jejich krátkou pedagogickou praxí. Učitelka s nejdélejší pedagogickou zkušeností má sedmiletou praxi, zatímco zbývající dotazované působí na škole relativně krátce po absolvování pedagogického vzdělání (2 a 4 roky od absolvování studia). Učitelka působící ve třetím ročníku má ve třídě dva ukrajinské uprchlíky a jednoho Ukrajince původem z Česka.

Zbývající dvě dotazované učitelky vyučují jazykové přípravy a upravené ŠVP pro žáky-cizince. Nabízí se tak otázka, jak dobře byla zohledněna kritéria výběru učitelek pro výuku těchto předmětů. Učitelka A měla jako jediná jednoletou praxi z jazykové školy. *„Já jsem měla již praxi, že jsem vyučovala žáky s odlišným mateřským jazykem, tak jsme se s paní ředitelkou domluvily na spolupráci, že budu vyučovat právě tu jazykovou skupinu.“* Učitelka L, byť má sedmiletou pedagogickou praxi, tak na vybrané škole působí dva roky, a to právě od začátku rusko-ukrajinského konfliktu. *„Když začala válka, tak jsem šla dělat dobrovolníka tady na červený kříž a tam jsem vlastně potom zjistila, že se shánějí učitelé, kteří budou na základní škole učit ukrajinské děti, protože vlastně tady nikdo takový nebyl.“*

Navzdory omezené zkušenosti s výukou cizinců se z výpovědi jedné dotazované učitelky škola dobrovolně zavázala k tomu, že se stane institucí s jazykovou působností a bude jazykově vzdělávat žáky-cizince s odlišným mateřským jazykem. Zatímco učitelka A byla vybrána na základě své předchozí praxe s žáky s odlišným mateřským jazykem, učitelka L

se do této role dostala z důvodu nouzové situace v souvislosti s válečným konfliktem a nedostatkem pedagogických pracovníků, kteří by vyučovali příchozí ukrajinské žáky.

Žáci-cizinci jsou ve škole vzděláváni podle upraveného ŠVP a zároveň „*mají ze zákona dané, že mohou mít tři hodiny týdně češtiny navíc*“ (učitelka A), tj. jazyková příprava (pozn. autora). Během těchto předmětů jsou rozděleni do čtyř skupin, které jsou stejné jak na ŠVP, tak i na jazykové přípravy. *„Ta první skupina je první, druhá až třetí třída; druhá skupina je čtvrtá a pátá třída; třetí skupina je šestá a sedmá třída a poslední jsou osmáci, deváťáci, a to je čtvrtá skupina“* (učitelka L). Hodiny jazykové přípravy mají žáky-cizince jazykově vybavit, zlepšit jejich jazykové dovednosti a následnou integraci do vzdělávacího prostředí. *„V podstatě jako když si představíme, že odpoledne někdo chodí na kroužek angličtiny, tak oni mají tu češtinu“* (učitelka A). Učitelka L ve své výuce spojuje upravené ŠVP s jazykovou přípravou, což umožňuje poskytnout žákům více času na daná témata. *„Po dohodě s paní ředitelkou jsem přistoupila k tomu, že mezi tím nebudeme dělat nějaký zásadní rozdíl, ale pojedeme ta témata více do hloubky, budeme mít na to více času. Takže v podstatě ani nemám nějak základně rozděleno, že bych při jazykové přípravě dělala něco jiného než při hodinách ŠVP. Vždy si tu hodinu spíše nakombinuji různými činnostmi, a to téma co děláme při ŠVP, děláme poté i v té jazykové přípravě.“*

Žáci-cizinci mají některé hodiny ve svých kmenových třídách nahrazeny výukou českého jazyka. Dle učitelky Z z prvního stupně to byl *„ze začátku chaos. Děti ráno volaly, že kluci přišli do třídy, a pak že, už tam nejsou, co když odešli a kluci mezitím šli na češtinu, takže tam byl problém, než si děti zvykly. Ze začátku se jim ty hodiny češtiny různě posouvaly, takže jsme neměli ten pevný režim a nevěděli jsme, kdy mají odcházet.“* O tom, že i další učitelé vnímali odchody žáků z hodin negativně vypovídá učitelka jazykové přípravy. *“My se prostě přetahujeme s učiteli o ty žáky. Oni s tím nesouhlasí a mají s tím velký problém.“* Nedorozumění vyplývá z nepochopení závažnosti situace, kdy žáci-cizinci potřebují intenzivní jazykovou přípravu pro úspěšné začlenění do běžných hodin výuky, neboť na ni mají nárok pouze jeden rok. *„Oni teď potřebují nabyt toho jazyka, aby byli schopní příští rok se normálně začlenit do těch hodin a nevznikal tam problém, že oni nerozumí učivu, protože nerozumí našemu jazyku.“*

Učitelky se na mluvený a psaný projev žáků-cizinců dívají z různých perspektiv. Podle učitelky L existují velké rozdíly v jazykové vybavenosti žáků, přičemž někteří z nich mají

pasivní znalost českého jazyka již od dětství, zatímco jiní se s ním setkávají poprvé. „*Některé ty děti vlastně přišly za svými rodiči, protože řada Ukrajinců nebo tatínků z Ukrajiny už tady pracovala. Někdy i v některých případech maminky, že ty děti tam žily vlastně u svých prarodičů, a když začala válka, tak logicky si ty rodiče vzali ty děti sem.*“ Dále děti ze Zakarpatí obvykle rozumí českému jazyku lépe, než ty z jiných oblastí Ukrajiny, což se promítá do jejich slovní zásoby a schopnosti komunikovat. Učitelka A pozoruje, že většina žáků mluví doma ukrajinsky. Rovněž ve škole se žáci-cizinci mezi sebou baví ukrajinsky. „*Když je jeden žák ve třídě, tak přece jenom má spíše potřebu mluvit česky.*“ Přesto si všímá významného pokroku v českém jazyce během jejich pobytu v České republice. „*Takový ten zlom, kdy oni začali rozumět všemu, přišel třeba po půl roce nějaké té jejich intenzivní jazykové přípravy.*“ Učitelka Z se zabývá u třetáků zejména psanou formou a uvádí, že žáci-cizinci se potýkají zejména s jednotlivými tvary a navazováním písmen, přičemž „*občas to vypadá spíše jako omalovánka.*“ Dle učitelky L převažuje lepší mluvená forma jazyka u žáků-cizinců a uvádí stejné důvody. Pro některé žáky-cizince je psaná forma složitější z důvodu nepoužívání latinky v jejich mateřském jazyce. Dokonce i děti, které mluví dobře, mají potíže s psaním, protože spojování písmen do slov je pro ně obtížné. Děti, které se učily anglický jazyk na Ukrajině měly tu výhodu, že znaly latinku, ale i pro ně představovala psaná forma problém.

7.2. Začlenění ukrajinských žáků do kolektivu třídy a do procesu výuky z pohledu učitelů

Na počátku válečného konfliktu byly všechny ukrajinské děti, které přišly do této vybrané školy, umístěny do jedné třídy, kde trávily veškerý čas společně. Situace byla pro všechny nová a emotivní, „*aby vůbec přišly na to, jak tady žijeme, co je tady pro nás důležité.*“ Učitelka L dodává, že ukrajinské děti nebyly oficiálně považovány za žáky školy, tudíž ani nebyly seznámeny se školním řádem. Od září školního roku 2022/2023 se situace změnila, a škola přijala ukrajinské děti za své žáky, pro které platí stejná pravidla jako pro ostatní žáky.

Čeští žáci byli připravováni na příchod ukrajinských žáků již v předchozím školním roce, neboť se zajímali o situaci na Ukrajině, s čímž souviselo, že do jejich třídy přibudou noví spolužáci z Ukrajiny. Na začátku školního roku byla znovu celá situace žákům zopakována během třídnických hodin. „*Třeba ty moje děti se snažily, aby se ty holčiny začlenily do té třídy, že nechtěly, aby se s nikým nebavily a tak*“ (učitelka A). Ve třetí třídě učitelka Z přidělila dětem

funkci „*pomocníček průvodce*,“ který měl pomáhat novým spolužákům zorientovat se v budově školy či se připravit na správnou hodinu. Iniciativa ze strany učitelky byla přijata kladně a děti se své funkce ujaly zodpovědně. „*Ty děti měly pocit té důležitosti, a také jsou prostě milé.*“ Postupem času se ukrajinští žáci začali více projevovat ve třídě, i když se stále trochu stydí.

„*Bylo to teď od září, co jsme je začali začleňovat podle věku.*“ Častěji se však stává, že žáci-cizinci jsou umísťováni o třídu níže, což s sebou nese určité sociální problémy, neboť jsou o rok starší než spolužáci ve třídě. Jedním z těchto případů byla i situace žačky, která byla začleněna do třídy učitelky A před třemi lety. Avšak v této výjimečné situaci se však rozhodli začlenit žáky-cizince podle věku, což vnímá jako správné rozhodnutí. „*Naštěstí, že jich bylo tolik, tak šli podle věku do té třídy, v jaké měli být.*“ Podle jejího názoru je ideální začlenit žáky-cizince do tříd právě na základě jejich věku. V počáteční fázi totiž potřebují získat jazykové dovednosti z prostředí svých vrstevníků, a nejen od učitelů. „*A ten rok je strašně veliký rozdíl u takto malých dětí.*“ Jako rozumné řešení to vnímá i učitelka L.

O začlenění ukrajinských žáků do kolektivu třídy dbali zejména třídní učitelé na individuální úrovni. I přesto, že učitelé měli k dispozici harmonizační dny a třídní hodiny, kde byl prostor věnovat se začleňování nových žáků, nedocházelo k centrálně řízenému procesu ze strany vedení školy. Celkově se procesu začlenění nechal volný průběh, „*což ve většině případů fungovalo. Ty děti si s tím bez nás dospělých poradily poměrně, za mě, dobře*“ (učitelka A).

Začlenění ukrajinských žáků do kolektivu třídy bylo v tomto případě odlišné, než jak tomu bývalo dříve. „*Je to složitější, že jich je hodně najednou, a že se spíše izolují právě v těch svých skupinách.*“ Učitelka A popisuje průběh integrace dvou příchozích žákyň do její třídy jako relativně hladký. „*Ostatní spolužáci viceméně je přijali.*“ Dodává, že je důležité brát v úvahu individuální povahu jednotlivých žáků. Jedna z ukrajinských žákyň preferuje osamělost, což není způsobeno jen jazykovou bariérou, ale je to spíše součástí její osoby, neboť se aktivně nezapojuje do společných aktivit třídy. Naopak druhá studentka se aktivně účastní všech školních událostí.

Učitelka z prvního stupně se intenzivně věnovala procesu začlenění ukrajinských žáků do třídy s cílem minimalizovat stres spojený s novým prostředím. „*Ze začátku jsem tu opravdu*

bývala dlouho. “ Pro podporu jejich jazykového a vzdělávacího procesu vytvářela speciální materiály, jako jsou portfolia s pracovními listy a dvojjazyčné přehledy, které postupně přizpůsobovala jejich potřebám. Mimo to se snažila individualizovat výuku a zvláště věnovala čas přípravám pro ukrajinské žáky, zejména v oblasti českého jazyka, aby je jazykově vybavila, neboť *„tehdy nerozuměli vůbec nic.*“ Během začleňování využívala přítomnost asistentky jako způsobu podpory žáků v jazykové oblasti. *„Žáci se naučili speciálnímu gestu, který používají v případě, že nerozumí. Jakmile tento signál použijí, asistentka přichází s překladčem.*“ Jazykové rozdíly se postupně překonávají, avšak počáteční fáze byla spojena s nejasnostmi a komunikačními bariérami. *„Měli jsme jednu krásnou situaci, kdy kluk přišel a ptal se, jaký je rok. A já říkám: „2023, Míšo.“ On: „Ne, jaký je rok?“ Tak jsme se dlouho nechápali, dokud jsme nepřišli na to, že rok je ukrajinsky vyučovací hodina.*“²⁶ Učitelka Z se setkala s různými situacemi, které vyžadovaly nejen jazykovou, ale i kulturní adaptaci. Popisuje situaci, kdy český žák nechtěl komunikovat s ukrajinským spolužákem, který mu za to plivl na tričko s odůvodněním, *„že doma to tatínek dělá.*“ Dále se také ukázalo, že nejenom žáci, ale i rodiče mají problém dodržovat určitá pravidla. Rodiče byli překvapeni, že vyřizování školní absence neumožňuje, aby si omluvenku podepsal sám žák, nýbrž ji musí podepsat sám rodič *„Když jim to člověk vysvětlí, tak se ohání tím, že u nás (na Ukrajině - pozn. autorky) to takhle dělat nemusíme.*“

Učitelka L podotýká, že ukrajinští žáci čelí při začleňování rozličným obtížím, které nelze zobecnit. Vidí však významné rozdíly, jak mezi dětmi z města a vesnice, tak i mezi dětmi z různých částí Ukrajiny, zejména pak pokud jde o západní a východní Ukrajinu. Západní Ukrajinu vnímá podobnější Evropě, a proto se domnívá, že je přechod pro děti z této oblasti snazší. Naopak, čím více se blíží k ruským hranicím, tím více se jejich životní styl liší, a je pro ně těžší přizpůsobit se novému prostředí. V návaznosti na to uvádí, že jazykovou přípravu pojala jako *„první pomoc seznámení se s naší zemí.*“ Od samotných začátků s nimi procházela každodenní situace, jako je například to, že si v tramvaji musí označit jízdenku a nabídnout místo starším, či odlišné používání toalety. *„Na Ukrajině se nesplachuje záchodový papír, hází se do košů. Takže opravdu úplně od těch začátků, že jsem s nimi prošla záchody, vysvětlila jsem jim, že takhle u nás ne.*“ Zároveň každý měsíc vybrala klíčová témata, aby postupně rozšiřovala povědomí žáků-cizinců o české kultuře a životě. Žáci-cizinci pracovali s praktickými scénkami, navštěvovali místa uvedená v učebnici a využívali

²⁶ Jedná se o nedorozumění i ze strany učitelky, kdy žák ve skutečnosti nevyslovoval rok, nýbrž úrok (ukrajinsky ypók). Dostupné z: <https://slovníky.lingea.cz/ukrajinsko-cesky/hodina>

audio-vizuální materiály, např. dokumenty o historických událostech nebo televizní pořady s ukrajinskými titulky, aby lépe porozuměli české kultuře a zvyklostem, a zároveň si rozšířili slovní zásobu. Svou snahu učitelka vysvětluje následovně: „*Já spíše vždycky jsem se snažila říkat, že já naprosto ctím Ukrajinu, ctím jejich zemi, jejich jazyk, ale teď žijí tady a zde musí respektovat pravidla, který tady máme.*“ Avšak zájem žáků o poznání nové země se liší v závislosti na jejich věku. Zmiňuje, že s mladšími dětmi přistupovala k výuce a výběru témat odlišně. Zatímco na prvním stupni projevovali žáci-cizinci větší zájem, na druhém stupni byl zájem žáků ojedinělý.

Podle učitelky A je právě nedostatek vnitřní motivace žáků-cizinců jedním z hlavních problémů při začleňování do nového prostředí. Zatímco většina učitelů je připravena pomoci, tak je potřeba, aby samotní žáci projevovali zájem a motivaci. „*Samozřejmě jsou učitelé, kteří tak vstřícní k nim nejsou.*“ Avšak nabídnutím podpory a vytvořením důvěrného prostředí mohou učitelé napomoci, ale skutečné začlenění závisí na vnitřní motivaci žáků-cizinců. „*Pokud ty děti nebudou chtít, tak se nikdy nezačlení.*“ Učitelka také zdůrazňuje význam motivace ze strany rodičů, což je další faktor ovlivňující úspěšné začlenění ukrajinských žáků do nového prostředí.

Obě učitelky jazykových příprav se shodují na tom, že integrace ukrajinských žáků je rychlejší a snazší u mladších žáků-cizinců. Učitelka A zdůrazňuje, že mladší děti se začleňují lépe do kolektivu a mají větší motivaci učit se nový jazyk, zatímco starší děti více vnímají pocit odlišnosti. Učitelka L potvrzuje, že menší děti, zejména prvňáčci, se do kolektivu integrují rychleji a mají menší problémy s jazykem než starší žáci. „*Nemají ani takové zábrany i se třeba bavit s ostatními.*“ Zároveň upozorňuje na to, že mladší žáci mohou mít lepší paměť a přirozenější schopnost se naučit nový jazyk.

Při výběru školních pomůcek pro žáky-cizince bylo zapotřebí pečlivě zvážit jejich potřeby a zohlednit specifika jejich jazykového backgroundu. Jediná učitelka A měla zkušenosti s výukou žáků-cizinců a z toho důvodu navrhovala, podle jakých učebnic by se měli učit, a co by bylo vhodné zařadit do výuky. Na začátku školního roku škola nakoupila učebnice podle kterých se učí jazyková příprava a upravené ŠVP, přičemž pracovní sešity si žáci-cizinci koupili sami. Učitelé měli k dispozici rovněž elektronickou učebnici českého jazyka, jež má upravené učivo pro ukrajinské žáky a materiály poskytnuté magistrátem města, které byly určeny pro žáky-cizince, např. učebnice českého jazyka pro cizince

či česko-ukrajinské slovníky. V rámci podpory ve výuce jazykové přípravy využívala učitelka A přítomnost ukrajinské asistentky. *„Niméně primárně to mělo být tak, že oni budou s žáky v běžných hodinách, aby netrpěli žáci tou jazykovou bariérou a mohli se vzdělávat v tom daném předmětu“*. V případě, že byly ukrajinské asistentky volné, měli ostatní učitelé možnost je využít ve svých hodinách jako tomu bylo v případě učitelky A, kde se asistentka *„věnovala třeba slabším žákům nad kterými stála a případně jim pomáhala dovysvětlovat.“* Ukrajinské asistentky rozumí učivu, neboť musí mít odpovídající vzdělání. Obě asistentky mluví česky, přičemž jedna z nich má složenou jazykovou zkoušku z českého jazyka. Učitelka L si rovněž chválí spolupráci s ukrajinskými asistentkami a dále uvádí, že webináře poskytované Národním pedagogickým institutem jsou pro ni velmi užitečné a poskytují jí důležitou podporu. Oceňuje možnost setkávat se s dalšími učiteli, i když pouze online, kteří řeší podobné problémy a sdílejí své zkušenosti. Materiály pro začleňování žáků-cizinců od Národního pedagogického institutu využila i poslední dotazovaná, jež si zajistila celou sadu pro učitele.

Ve školním prostředí může docházet ke konfliktům mezi žáky a nově příchozí studenti mohou být tomuto jevu vystaveni zejména v době adaptace na nové prostředí. Učitelka L, jež je v interakci s ukrajinskými žáky nejvíce, má zkušenost nejbohatší. Uvádí případ chlapce ze čtvrté třídy, u kterého se dlouhou dobu domnívali, že se jeho začlenění do kolektivu třídy nedaří. Jeho matka tvrdila, že ostatní spolužáci se k němu chovají nevhodně, avšak situace byla složitější. Chlapec se sám nechtěl zapojit do interakcí s ostatními a měl problém s jazykovou bariérou, což ovlivnilo jeho sociální začlenění. *„Přišlo se na to, že ten kluk si doma stěžoval na to, že mu ostatní ubližují, ale nebylo to, že by na něho byl někdo oškliví, ale bylo to protože on vlastně se s nimi začal prát.“* Opačný příklad uvádí z druhého stupně, kde český žák, který projevoval sklony k agresivnímu chování již dříve, začal vyhledávat ukrajinské spolužáky, které úmyslně napadal, což vedlo až k poškození mobilního telefonu. *„Ukrajinské děti se přišly svěřit paní asistentce a ta jim řekla, že to nemají řešit, že to musí vydržet.“* Konflikty trvaly několik týdnů, než vše vyšlo najevo, a následně byly řešeny třídními učitelkami ve spolupráci s vedením školy a rodiči žáků.

7.3. Klasifikace ukrajinských žáků

Klasifikace a hodnocení žáků-cizinců přineslo řadu výzev, které odrážely zejména individuální potřeby žáků. Učitelky vybíraly z různých způsobů hodnocení, zejména se lišilo

hodnocení žáků na prvním stupni. Učitelka ze třetí třídy uvádí: „*Měli jsme s kluky nastavený systém razítek. Mám hvězdičky, a podle splnění práce, tak dostávali pět hvězdiček, a čím méně hvězdiček, tím víc musí zabrat.*“ Na druhou stranu, ti samí žáci zanedlouho začali vyžadovat tradiční známky. „*Oni pak někde v průběhu listopadu přišli, ukázali mi cizí písanku a říkali mi, my chceme také jedničky.*“ Stejnou praxi popisuje učitelka jazykové přípravy a ŠVP, která u skupin žáků-cizinců z prvního stupně rovněž používala alternativní metodu, jako jsou razítka smajlíků. „*S paní ředitelkou jsme vlastně domluvily hodnocení, že nebudu známkovat a hodnotíme smajlíky. Jsem si vlastně pořídila tři takové smajlíky.*“ Učitelka L využívá různé barvy semaforu k symbolizaci různých druhů smajlíků: zelený je usměvavý, oranžový má rovnou pusku a červený je zamračený. Postupně začala spojovat tyto symboly, jako například kombinování zeleného a oranžového smajlíka, což reprezentuje na klasifikační stupnici dvojku, aby si žáci-cizinci přivykali na stupnici známkování. S postupným pokrokem a zlepšením jazykové vybavenosti žáků se někteří učitelé již přiklonili k přechodu na standardní klasické hodnocení. „*V druhém pololetí v prvouce už je známkujeme normálně, protože tu jazykovou vybavenost už dohnali dobře a už v tomto bodě rozumí.*“

Rovněž z výpovědí učitelek dochází k problému v souvislosti s hodnocením žáků-cizinců na druhém stupni vzdělávání. Jak učitelka A zmiňuje, „*náš školní řád to úplně neupravuje. Upravuje to, že ať už ukrajinský žák nebo žák s odlišným mateřským jazykem nebo jakýkoli jiný žák může být hodnocen slovně, což se hodně použilo v prvním pololetí, kdy ti žáci byli hodnoceni slovně, ale ono i to slovní hodnocení není úplná výhra. Za mě tomu dítě nerozumí, tomu slovnímu hodnocení, oni nevědí, co to znamená.*“ K tomu dodává, že mají „*slovní hodnocení nastavené tak, že stejně se používají fráze, které odpovídají známce, aby se to pak právě dalo převést na známky.*“ Nicméně již ve druhém pololetí byla většina žáků hodnocena známkou s tím, že pro žáky-cizince platí specifické pravidlo, že by neměli být hodnoceni stupněm 4 a 5. Pokud by tomu tak mělo být, hodnotí se slovně, přičemž učitel musí prokázat, že poskytl žákům jazykovou úlevu při zkoušení. „*Naše povinnost učitelů bylo upravovat testy tak, aby nevznikl problém kvůli jazykové bariéře.*“

V kontextu hodnocení a vnímání rozdílných testů českými žáky lze pozorovat určitý tolerantní přístup. Jak uvádí učitelka A, „*mi žáci jsou zvyklí na to, že jednička u jednoho neznámá to samé, co jednička u druhého a oni se mezi sebou neporovnávají.*“ Tento přístup pravděpodobně pramení z prostředí, kde je značný podíl žáků s individuálními potřebami, ať už se jedná o žáky šetřené v pedagogických poradnách, žáky s výchovnými problémy

nebo se specifickými poruchami učení. Žáci jsou tak zvyklí na různé formy testů a hodnocení, což jim umožňuje respektovat rozdílné výkonnostní standardy ve třídě. „*Takže z mého pohledu to nikdo neřeší. Nikdy za mnou nikdo s tímto nepřišel a nestěžoval si.*“

Vysvědčení ukrajinských žáků se zásadně neliší od vysvědčení českých žáků. „*Vypadá úplně stejně jako naše, kromě toho, že tam nemají předměty, na které nedocházeli.*“ Tento krok vychází ze zvláštních okolností, které vznikly v souvislosti s jejich jazykovou přípravou a upraveným ŠVP. Cílem bylo zabránit tomu, aby žáci-cizinci nebyli penalizováni za absenci na hodinách, ze kterých byli uvolněni z důvodu účasti na hodinách jazykové přípravy. Pokud se jednalo o hlavní předměty, jako je matematika či český jazyk, a žáci-cizinci na ně docházeli alespoň polovinu hodin týdně, byli z nich hodnoceni na vysvědčení. V případě uvolnění z jednohodinových předmětů, jako je informatika či občanská výchova, tak z nich žáci-cizinci nebyli na vysvědčení hodnoceni. „*Ono je to dané školským zákonem, že nemohou být uvolněni z předmětů, protože docházejí na jinou hodinu. Je to tam nešikovně, protože taková situace ještě nevznikla, ta, co vznikla teď.*“ Vysvědčení žáků-cizinců tedy nezahrnuje předměty, na které nechodili, neboť se v nich nevzdělávali. Toto platí i pro jazykovou přípravu, která není hodnocena známkou a spadá do českého jazyka. Učitelky jazykových příprav předávají své slovní hodnocení a navrhovanou známku učitelkám českého jazyka, a ty poté toto hodnocení zohlední při uzavírání známek, což se následně projeví ve výsledné známce z českého jazyka na vysvědčení.

Odlíšné názory učitelek otevírá otázka přípravy žáků-cizinců na přijímací zkoušky na konci devátého ročníku. Učitelka A věří, že žáci-cizinci nyní v 6. třídách budou již schopni složit přijímací zkoušky na maturitní obory v případě, že se pro ně rozhodnou. Při porovnání znalostí žáků-cizinců z českého jazyka s ostatními žáky tvrdí, že jsou na tom mnohdy lépe než čeští žáci. Zároveň dodává, že se ve výuce intenzivně věnují práci s textem nebo porozumění textu, což je zásadní pro úspěch v přijímacích testech, které jsou na tomto postavené. „*Takže oni jsou na tohle velmi dobře vycvičeni, protože to dělají víc než ti běžní žáci, a potom nějaké znalosti. To si myslím, že jsou schopni během tří let dohnat úplně s přehledem.*“ Na druhou stranu učitelka L, která učí pouze ukrajinské žáky napříč prvním i druhým stupněm, vyjadřuje jisté pochybnosti ohledně příprav žáků na přijímací zkoušky na střední školy. „*Já tím, že vlastně jsem to letos už docela prožívala, tak jsem si v duchu říkala, co třeba ti osmáci, sedmáci.*“ S žáky z šesté a sedmé třídy se učí vyjmenovaná slova a skloňování. V hodinách není kladen důraz na gramatiku, naopak se zabývají základními

dovednostmi, jako je konverzace a nácvik psaní. „*To není můj výmysl, to je vlastně jakoby naplnění toho kurikula, které tvoří jakýsi základ toho, co máme učit.*“ Jednalo se o určitý základ, který jim měl pomoci se lépe zorientovat a gramatika byla upozaděna. „*Takže si myslím, že tam ty druhostupňové děti, že tam je to pro ně strašně složité.*“ Pozitivně se staví k žákům-cizincům z prvních, druhých a třetích tříd, kteří dle ní budou schopní učivo zvládnout a složit úspěšně přijímací zkoušky na střední školy.

7.4. Absence ukrajinských žáků

Rovněž absence žáků ve školním prostředí je důležitým tématem, které odráží různé důvody od zdravotních problémů, přes rodinné záležitosti až po záškoláctví.

Učitelka Z uvedla, že absence u žáků-cizinců ve třetí třídě jsou vzácné, a to poté, co si při konzultaci s rodiči vyjasnili, co je v rozporu se školním řádem. U jednoho žáka řešila skryté záškoláctví. „*Maminka ho omluvila, protože on řekl, že nechce do školy, tak prostě mu to napsala. Vždycky chyběli společně se sestrou, takže podle toho jsme na to přišli.*“ U téhož žáka dále řešili absenci z důvodu, že chodil se svým otcem do práce (pozn. autora – osmiletý chlapec). „*Místo školy ho bral pracovat, vydělávat peníze.*“ V těchto případech rodiče zdůvodňovali jeho nepřítomnost jako „*rodinné důvody, už po patnácté šli vyřizovat pas, po několikáté šli na úřad, jeli do Prahy z nějakých důvodů nějaké dokumentace, vždycky něco takového.*“ Po konzultaci s rodiči bylo dohodnuto, že takové chování není akceptovatelné a žák musí začít docházet do školy pravidelně. Od té doby celkově žáci-cizinci chybí minimálně a absence jsou obvykle způsobeny běžnými nemocemi.

Zatímco většina žáků-cizinců má obdobnou absenci jako čeští žáci, ve vyšších ročnících se objevují případy žáků, kteří chybí delší dobu bez zjevného důvodu. Učitelka A zmiňuje případ, kdy žák nebyl ve škole po dobu několika měsíců, protože neměl potřebu docházet do školy. „*V sedmé třídě jsme u jednoho žáka řešili, že on od října do ledna nebyl ve škole.*“ Rodiče byli upozorněni na povinnost pravidelné školní docházky, a to s ohledem na možné následky v podobě vyloučení ze vzdělávání, pokud by problémy s absencí přetrvávaly. „*Tak vždy za čas přišel, aby se nemohlo stát, že bude vyloučen ze školy.*“ Školní řád i školský zákon je nastaven tak, že absenci omlouvají rodiče. Všechny absence měl od rodičů omluvené rodinnými nebo zdravotními důvody. Později se ukázalo, že se vracel na Ukrajinu, kde do školy

nedocházel a byl stále přihlášen ve vybrané škole, kde probíhal výzkum. Učitelka A dále podotýká, že s vysokou absencí, pokud je omluvena, není moc možností, jak naložit. Kázeňské postihy se vztahují pouze na žáky s neomluvenou absencí, což v tomto případě nenastalo. „*Takže jediné co, tak je ten žák nehodnocen z předmětu a musí si doplnit známky.*“ I když se zmiňovaný žák vrátil a do školy začal docházet, tak se učitelka domnívá, „*že se úplně nepovedla ta integrace do českého školního prostředí.*“ Žák se ve škole necítí dobře a má potíže s adaptací na toto prostředí.

Absence u žáků-cizinců je velmi individuální, jak potvrzuje i poslední dotazovaná. Veškeré absence si řeší sami třídní učitelé, ale přehled o absenci ukrajinských žáků má z hodin jazykových příprav. Někteří žáci-cizinci nechybí téměř nikdy, zatímco u jiných jsou absence výrazné a pravidelně se vyskytující. Učitelka L uvádí příklad dívky z deváté třídy, která má výraznou absenci ze subjektivních důvodů. Často se objevují výmluvy jako bolesti břicha, či nevolnost. „*Je divné, když ji dvakrát, třikrát, čtyřikrát do týdne bolí břicho.*“ Matka zavolá nebo pošle e-mail a omluví dceru, že trpí bolestí břicha. Přesto, že škola požadovala potvrzení od lékaře, tak ho dívka donesla pouze dvakrát. „*V podstatě se jí asi nechce.*“ Zřejmě není zcela motivována ke školní docházce, čehož si všimli i další učitelé.

Dalším případem jsou dva chlapci, kteří zůstávali doma, aniž by o tom věděli jejich rodiče. Třídní učitel spolu s vedením školy si toho všimli velmi rychle a pozvali matku do školy, přičemž po první schůzce nedošlo ke zlepšení. „*Tak byla druhá schůzka, kde už bylo vyloženo vysvětleno, že pokud by děti nechodily do školy, maminka se proviňuje vlastně tím, že by se to mohlo řešit s OSPODem.*“²⁷ Následně začaly děti docházet do školy. Rovněž byla uzavřena dohoda mezi učitelem a matkou, že v případě nepřítomnosti chlapců ve škole budou učitelé telefonicky kontaktovat matku, aby vůbec věděla, že zůstali doma. V důsledku těchto opatření se situace zlepšila a chlapci začali chodit do školy pravidelně.

Na prvním stupni se dále řešila situace, kdy opět dva bratři nechodili do školy v pátek. Zjistilo se, „*že rodiče jsou v církvi pátečníků a oni to měli tak, že se nepracuje.*“ Tento případ se také vyřešil a oba chlapci začali docházet do školy.

²⁷ OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí.

Na závěr uvádí totožný rodinný scénář, který představuje výzvu pro integraci cizinců do nového prostředí. V prvním případě se jedná o rodinu s nízkým sociálním statutem. *„Maminka vlastně nepracovala, opakovaně, i když vlastně se jí podařilo zajistit práci, tak stejně potom tam přestala chodit a děti se tady v podstatě moc nezapojovaly.“* Rodina se nakonec rozhodla přesídlit do zahraničí, konkrétně do Velké Británie. S podobnou situací byla učitelka L konfrontována před rozhovorem, kdy další dva ukrajinští žáci, projevující podobné znaky problémů ve vzdělávání jí oznámili, že odjíždějí do Německa. Znovu se opakuje ten samý scénář, matka je nezaměstnaná a chlapečci mají ve škole problémy s výslovností, psaním a čtením. *„Nevím, jestli to je náhoda, ale když někdo má asi pocit, že se mu tady nedaří, tak asi hledá chyby v tom okolí, a asi jde zkoušet štěstí někam jinam.“*

7.5. Spolupráce učitelů s rodiči žáků

Komunikace mezi učiteli a rodiči žáků-cizinců je stěžejní ve vzdělávacím procesu, avšak v některých případech byla komunikace zkomplikována zejména nedostatečnou znalostí českého jazyka ze strany rodičů.

Na začátku školního roku nebyla poskytnuta žádná informační schůzka pro ukrajinské rodiče. Konaly se běžné třídní schůzky, které ale nebyly explicitně zaměřené na informace pro ukrajinské rodiče. Učitelka A si uvědomuje, že situace je složitá, protože většina rodičů neovládá český jazyk, což jim může bránit se aktivně ptát na informace, kterým nerozumí. *„Já když si představím, že bych byla v kůži těch rodičů, kde na mě mluví učitel česky a je mi třeba trapné se na něco zeptat, když něčemu nerozumím, tak rozumím tomu, že i většina těch rodičů jako nedošla na tu schůzku.“*

Učitelka Z ve třetí třídě na začátku školního roku svolala schůzku, na kterou byli pozvaní oba rodiče, vedení školy a ukrajinská asistentka, která působila jako tlumočnicka. *„Mluvili jsme na třetinu česky, ukrajinsko-rusky, každý mluvil jinak a museli jsme se vždy nějak dorozumět.“* Přesto, že tato schůzka byla velmi dlouhá, tak byla jediná a usnadnila budoucí komunikaci. Následně veškerá komunikace probíhala prostřednictvím e-mailu v obou jazycích. *„Napišu to česky, a pak to přeložím do ukrajinštiny, aby to pro ně bylo k porozumění lepší.“*

Spolupráci s ukrajinskými asistentkami si chválí i zbývající dvě dotazované učitelky. Učitelka L se snaží komunikovat s rodiči žáků-cizinců pomocí českého, ruského nebo anglického jazyka, v závislosti na jejich schopnostech. Pokud je potřeba podrobněji projednat určitou záležitost, upřednostňuje komunikaci za přítomnosti ukrajinských asistentek. „*Myslím si, že nejvíce těch rozhovorů mezi rodiči a školou vlastně řeší tyto dvě paní asistentky.*“ Stejný názor sdílí i poslední učitelka, která v případě ukrajinských asistentek mluví o štěstí, že je mají.

Ve většině případů probíhá komunikace s rodiči telefonicky nebo se rodiče účastní třídních schůzek. V momentě, kdy nastane problém, jsou rodiče žáků-cizinců zváni k osobním schůzkám za přítomnosti vedení školy, třídní učitelky, výchovného poradce a tlumočnice, která usnadňuje komunikaci. Dle učitelky L, „*těch schůzek proběhlo poměrně dost.*“ Rodiče jsou do školy zváni nejčastěji z důvodů neznalosti školního řádu a časté absence. Učitelka A má zkušenost s tím, že někteří rodiče nejsou obeznámeni se školním řádem, což je pro ni pochopitelné, neboť systém školství na Ukrajině má odlišné podmínky a jinak nastavený školní řád. „*Takže ta neznalost těch rodičů, že ten žák prostě nemůže měsíc v kuse chybět bylo to, proč nechodil do školy.*“ Zbylé dvě učitelky se shodují, že důvodem osobních schůzek s rodiči jsou časté absence bez řádně uvedeného důvodu, a dodávají z jejich zkušeností další důvody, a to např. pasivní postoj ke vzdělávání nebo ničení školních pomůcek.

O tom, že komunikace s rodiči žáků-cizinců představuje různé výzvy, vypovídá učitelka Z, která má zkušenost s tím, že někteří rodiče neprojevují zájem o zapojení se do školního života svých dětí. „*Je to spíše na mně.*“ Od jednoho žáka-cizince rodiče ani nezná, protože nikdy nepřišli na žádné schůzky, ale vždy se omluvili. S rodiči druhého žáka-cizince komunikuje standardním způsobem, ale i zde shledává nedostatečnou podporu ze strany rodičů. „*Mně přijde, že jim to je všechno jedno. Pokud je neurguji, tak nic nebude podepsané, tak nic nebude mít, a až vlastně pod nějakou pohružkou, že se to bude řešit nějak víc, tak teprve začnou fungovat.*“ Postoj rodičů ke škole a úsilí dětí může být ovlivněno jejich domácím prostředím, které mnohdy není učitelům známé. Rodiče žáka, kteří dochází na třídní schůzky se zmínili, že se plánují odstěhovat z ubytovny a jejich situace se zlepší. Přesto je učitelka přesvědčena „*že kučení ho nevedou, protože maminka tvrdí, že pojedou brzy zpátky na Ukrajinu, že to klukovi může být jedno a on se podle toho chová.*“ Podobně vypovídá učitelka A: „*Ti rodiče zde nechťejí zůstat, necítí se zde dobře, nemají třeba žádnou oporu, a pak ani ti žáci nechťejí být v té škole.*“ Nízká motivace žáků-cizinců, ale může pramenit i z jejich preferencí.

Učitelky mají zkušenost s tím, že i když se některé rodiny rozhodly zde zůstat, tak ty děti nechtěly. „*Oni chtějí být doma, oni tam mají kamarády, a proč by najednou, když byli tam šťastní a nic jim nechybělo, proč najednou mají být tady.*“ Pro někoho může být obtížné adaptovat se na nové prostředí, kde se liší jazyk, kultura a pravidla. Ti žáci vyjadřují touhu po návratu domů. „*Oni tady nechtějí být, oni chtějí být doma a chtějí žít život, jaký vlastně žili.*“

Rozsah podpory ukrajinských žáků ze strany rodičů je velmi individuální a má zásadní vliv na jejich postoj ke škole. „*Už od začátku bylo hodně znát, jestli ty rodiče tady chtějí zůstat i z toho ohledu, že si tady našli práci nebo to třeba byli i rodiče, kteří tu byli již před tím, než vypukla válka na Ukrajině a zbytek rodiny uprchl za nimi.*“ Tyto rodiny aktivně podporovaly své děti ve školním vzdělávání a přispívaly k tomu, aby se dítě lépe integrovalo do nového prostředí. Dle slov učitelky si uvědomují, že vzdělání v České republice je kvalitnější a dostupnější než v jejich domovské zemi, a proto se snaží, aby jejich děti získaly vzdělání zde.

Jako příklad učitelka uvedla případ šestileté dívky, jejíž rodiče byli velmi ambiciózní a aktivně podporovali začlenění svého dítěte do školního prostředí. Matka navázala pravidelný kontakt s učitelkou ohledně pokroku své dcery. „*Kladla na ni hrozně velké nároky a chtěla po ní, aby měla samé jedničky, což pro ni bylo hrozně těžké.*“ Mimo školní povinnosti se dívka musela starat o mladšího sourozence doma. Nadměrný tlak na dítě vyvolal potřebu zásahu ze strany školy, která rodičům vysvětlila důležitost poskytnutí prostoru pro zdravý vývoj a psychickou pohodu dítěte. Tento případ tak ukazuje na opačný problém než neochotu dítěte chodit do školy, a to na přetížení dítěte náročnými očekávaními rodičů.

8. TÉMATA DO DISKUZE

Integrace ukrajinských žáků do školního prostředí představovala pro učitele nejenom příležitosti k rozvoji nových pedagogických metod, ale byla také projevem solidarity a lidskosti. Válečný konflikt na Ukrajině se dotkl mnoha lidí po celém světě, včetně učitelů, kteří byli jedni z prvních, kdo přišli do úzkého kontaktu s ukrajinskými dětmi, jež přicházeli do jejich tříd. Lze se domnívat, že lidská solidarita sehrála klíčovou roli v tom, proč se vybraná škola dobrovolně zavázala být institucí s jazykovou působností přesto, že nedisponovala kvalifikovaným personálem pro vzdělávání žáků-cizinců. Pro pedagogy se tak otevřela možnost pro využití nových pedagogických přístupů a strategií, a nových výukových materiálů k aktivní podpoře začlenění žáků-cizinců. Pracovat s rozmanitostí se tak stalo nejen profesní výzvou, ale také projevem lidskosti a solidarity s lidmi trpícími následky válečného konfliktu.

Avšak jedním z rizik vyplývajících z nedostatečné vzdělanosti pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání je možný nedostatek efektivní podpory pro žáky-cizince. Navzdory dobré vůli a snaze pomáhat může nedostatek znalostí a zkušeností v této oblasti vést k nedostatečnému porozumění potřebám vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Nedostačující kvalifikovanost pedagogů v oblasti vzdělávání žáků-cizinců je zřetelná zejména pokud jde o přípravu žáků-cizinců na přijímací zkoušky na střední školy. Odlišné názory učitelů na schopnost těchto žáků zvládnout přijímací zkoušky ukazují na nejednotnost v přístupu ke vzdělávání této skupiny. Zatímco jedna z učitelů je přesvědčena o dostatečných schopnostech žáků-cizinců a jejich připravenosti na úspěšné složení zkoušek, druhá z nich má vážné pochybnosti ohledně jejich přípravy a úspěšnosti.

Rovněž zmíněný nejednotný názor pedagogického sboru na vzdělávání žáků-cizinců vedl ke sporům mezi učiteli. Nekonzistentní přístup, kdy žáci odcházeli z běžných hodin na jazykové přípravy, aniž by to bylo dobře koordinováno, vyvolával zmatek, nespokojenost a nepochopení u některých pedagogů. Spor dle jedné z učitelů jazykové přípravy vyvstal z důvodu nepochopení situace žáků-cizinců, jež potřebují intenzivní jazykovou přípravu k úspěšné integraci do běžného vzdělávacího prostředí. Dle mého názoru je možné, že spor mezi učiteli vznikl z nedostatečné informovanosti ze strany vedení školy. Na začátku školního roku nebylo jasné stanoveno, kdy budou mít žáci-cizinci jazykové přípravy, a tato situace se neustále měnila. Nedostatek komunikace a chybějící jasný plán mohl způsobit nedorozumění

mezi pedagogy, kteří se snažili plnit své povinnosti. Následné konflikty mezi učiteli mohou vytvářet nepříznivou atmosféru a narušovat vztahy na pracovišti školy.

Pro řešení této situace by bylo vhodné stanovit pevný časový rozvrh jazykových příprav, což by zvýšilo stabilitu a předvídatelnost pro pedagogy. Současně by bylo důležité lépe informovat pedagogický sbor o významu poskytování jazykové podpory žákům-cizincům a podpořit schopnost učitelů efektivně reagovat na tyto potřeby. Zmíněné kroky by mohly přispět k lepší koordinaci a spolupráci mezi pedagogy a vytvořit prostředí podporující úspěšnou integraci žáků-cizinců do nového prostředí.

Učitelé se snažili připravit české žáky na příchod ukrajinských spolužáků s cílem zajistit bezproblémové začlenění nových žáků do třídního kolektivu. Vybraná škola se rozhodla začlenit žáky-cizince do tříd na základě jejich věku, podle doporučení v zákoně Lex Ukrajina, byť dříve zařazovali žáky-cizince o třídu níže. Cílem zvoleného přístupu k zařazování žáků do tříd bylo především usnadnit sociální integraci právě mezi vrstevníky, než zvládnout učivo pro daný ročník. Otázkou ale je, jak se cítí žáci-cizinci v případě, že nejsou schopni zvládnout učivo ve srovnání se svými vrstevníky. Rovněž ze zkušenosti učitelky víme, že se ukrajinští žáci sdružují ve skupinách, kde mohou komunikovat ve svém mateřském jazyce, tedy ukrajinštině. Je pochopitelné, že tato forma sociálního sdílení a podpory pro ně může být klíčová v procesu adaptace a zvládnání školních nároků, nicméně izolace od ostatních může mít negativní dopady na jejich začlenění do třídního kolektivu.

K této problematice se rovněž vyjádřila další učitelka ve smyslu, že někteří žáci-cizinci nesdílí zájem o studium na české škole a chtěli by se vrátit na Ukrajinu. Ze zkušenosti učitelky víme, že se někteří žáci vrátili zpět na Ukrajinu. Tato skutečnost mě nutí se zamyslet nad tím, jestli bylo začlenění těchto žáků do běžného chodu české školy skutečně nejlepším řešením. Zda neměla být zvážena alternativa vytvoření tříd pouze pro ukrajinské žáky, zejména s ohledem na to, že se očekává návrat do jejich vlasti po skončení válečného konfliktu. Poskytnutím prostředí, které by lépe odpovídalo jejich potřebám a umožnilo jim udržet si spojení se svou kulturou a mateřským jazykem, by mohlo přispět k jejich pohodlnějšímu začlenění a zlepšení jejich vzdělávacích výsledků.

Rozhodnutí o začlenění žáků-cizinců do školního prostředí má dlouhodobé dopady na vzdělávání. Z tohoto důvodu si vyžaduje pečlivé zvážení a analýzu všech aspektů, jež mohou

mít dopad na jeho úspěšnost a dlouhodobou udržitelnost. Důraz vlády pouze na začlenění do škol a poskytnutí zcela odlišného vzdělání, než jim je vlastní, a českého jazyka se nemusí jevit jako potřebné, nýbrž působí jako rychlé řešení. Rovněž je důležité zvážit kapacitu škol, dostupnost finančních a personálních zdrojů, a také skutečnou potřebu integrace žáků-cizinců do školního prostředí. Každý krok by měl být podložen důkladným plánem a připraveností na případné výzvy, které mohou v průběhu procesu vzniknout (nikoliv přizpůsobovat několik zákonů Lex Ukrajina).

Na druhou stranu jedním z přínosů integrace ukrajinských žáků právě do českého vzdělávacího prostředí může být kulturní a jazykové obohacení ve třídě. Přítomnost žáků s odlišným mateřským jazykem a kulturním pozadím vnáší do třídy nové perspektivy, zkušenosti a tradice, které mohou obohatit vzájemnou interakci mezi žáky. Dle mého názoru může zvědavost žáků o kulturní rozdíly a nové zkušenosti hrát roli při navazování kontaktů mezi českými a ukrajinskými spolužáky.

Další výzvou je právě naučit ukrajinské žáky český jazyk, protože nikdo neví, jak dlouhou dobu budou v České republice pobývat. Zkušenosti učitelek s žáky-cizinci ukazují, že každý žák může mít odlišné potřeby a úroveň jazykového vybavení. Nicméně, zatímco jedna učitelka se zaměřuje na motivaci a psychologické aspekty integrace, druhá učitelka zdůrazňuje především fyziologické a vývojové aspekty, jako je paměť a přirozenost učení se jazyku. Zatímco motivace a psychologické faktory mohou ovlivnit ochotu žáka zapojit se do nového prostředí, fyziologické a vývojové faktory mohou určovat, jak rychle a efektivně se žák novému jazyku naučí.

Nově vzniklé prostředí otevřelo alternativní možnosti v oblasti hodnocení žáků-cizinců, které reflektují jejich individuální potřeby. Učitelé v rámci klasifikace využili širokou škálu metod hodnocení, včetně razítek, smajlíků nebo slovního hodnocení s cílem žáky co nejvíce motivovat k učení. S postupným pokrokem jazykového vybavení ukrajinských žáků se někteří pedagogové rozhodli pro přechod na standardní hodnocení, což ukazuje flexibilitu a adaptabilitu vzdělávacích praktik v integrativním prostředí.

I přes ustanovení zákona Lex Ukrajina, že žáci-cizinci by měli být hodnoceni slovně, ale učitelka pozoruje, že žáci mají problém s porozuměním. Jaký význam pro ně mají fráze, které stejně odpovídají jednotlivým známkám, když jim není jasné, co přesně znamenají?

Rozdílný hodnoticí systém může vést k rozporům mezi žáky, zejména pokud jsou čeští žáci hodnoceni odlišně od svých ukrajinských spolužáků. Zákon Lex Ukrajina rovněž zakazuje hodnotit žáky-cizince stupněm 4 a 5, což může opět vyvolat nepřízeň mezi českými žáky. Otázkou tak je, jaké důsledky to může mít na vztahy mezi žáky ve třídě. I když učitelky tvrdí, že čeští žáci jsou tolerantní k rozdílným hodnotícím praktikám, tak přiznávají, že se o to dosud nezajímaly. Domnívám se, že zájem o to, jakým způsobem odlišné hodnocení ovlivňuje obě zúčastněné strany, může být klíčovým prvkem pro budování dobrých vztahů ve třídě.

Další z výzev integrace je problematika omlouvání absence ukrajinských žáků, jež představuje zvýšenou zátěž pro třídní učitelky, které se musí vypořádat s nevšedními případy absencí, a zároveň plnit běžné povinnosti spojené s vedením třídy. V závažných případech si vyžaduje řešení absence rozsáhlou spoluprací vedení školy s rodiči žáka, jež se neobejde bez přítomnosti ukrajinské asistentky, která je zde v roli tlumočnicka a jednání se tak časově protahuje. Častá absence žáků může pramenit z neznalosti školního řádu, se kterým nebyli zákonní zástupci ukrajinských žáků seznámeni ze strany školy. Seznámení ze strany školy zmiňují zejména z důvodu, že rodiče neovládají český jazyk a nemusí být schopni si školní dokumentaci správně vyložit. Neznalost školního řádu může vést k opakovanému nedodržování pravidel ohledně absence a omlouvání neúčasti ve škole. Cyklus opakovaných či dlouhodobých absencí může mít za následek neschopnost žáků integrovat se do třídního kolektivu a snižovat tak jejich pocit sounáležitosti ve škole.

Zejména spolupráce s ukrajinskými rodiči je to, co přináší do vzdělávacího procesu jednu z hlavních výzev. Jedním z hlavních problémů je nedostatečná znalost českého jazyka rodičů ukrajinských žáků, což ztěžuje efektivní komunikaci se zástupci školy. Neznalost jazyka může bránit rodičům žáků porozumět informacím poskytovaným školou, v důsledku čehož se komplikuje vzájemné porozumění a spolupráce plynoucí z jazykové a kulturní bariéry.

9. ZÁVĚR

V úvodu vytyčený cíl, tj. jaké jsou možnosti a rizika začleňování ukrajinských žáků, se ukázal být jako náročný úkol, který nebylo možné obsáhnout v celé jeho šíři. S ohledem na nízký zájem oslovených škol, který sám o sobě vypovídá o tom, jak se školství, a tím pádem i celá širší společnost, staví k problematice žáků-cizinců, jsem byla nucena omezit své šetření pouze na jedinou školu, a to rovněž i s ohledem na omezené časové kapacity. Taktéž samotný limit rozsahu diplomové práce mi neumožnil provést zevrubnou analýzu názorů a postojů všech osob, kterých se integrace ukrajinských žáků dotýká. Z tohoto důvodu jsem byla nucena omezit svůj záběr pouze na učitele, jejichž výběr byl proveden ředitelkou školy. Výběr učitelů bez možnosti ustanovit kritéria ze strany výzkumníka může zkreslovat výsledky šetření, např. přinášet pouze jednostranné výpovědi, a tím i hatit samotný cíl výzkumného šetření.

V rámci diplomové práce byly zpracovány dvě části - teoretická a empirická. Hlavním cílem teoretické části bylo uvést čtenáře do problematiky vzdělávání a integrace žáků-cizinců. V úvodu byly představeny základní pojmy, které jsou používány napříč celou prací. I přes předchozí zkušenosti s přítomností žáků-cizinců ve školách představuje nový příliv ukrajinských žáků v důsledku války na Ukrajině značnou výzvu, a to z důvodu jeho nevidaného rozsahu, jež vedl k zavedení nové legislativy, známé jako Lex Ukrajina. Práce se dále zabývá porovnáváním vzdělávacích systémů obou zemí, tj. Ukrajiny a České republiky, přičemž zdůrazněny jsou zvláště rozdíly v systému hodnocení a celkové struktuře obou systémů, která je činí jen těžko porovnatelnými. V závěru teoretické části jsou zmíněny sociální problémy, kterým mohou žáci-cizinci při začleňování čelit.

V empirické části byla popsána metodologie výzkumného šetření, jež mělo za cíl odpovědět na výzkumnou otázku. Hlavní výzkumná otázka zní: Jaké jsou možnosti a rizika začleňování ukrajinských žáků do českého vzdělávacího systému? Pro zjištění odpovědi na tuto otázku jsem se rozhodla pro kvalitativní šetření, které nabízí hlubší porozumění dané problematice v její komplexnosti a umožňuje výzkumníkovi získat množství detailních informací. Neboť bylo mým cílem prostudovat, jak se manifestuje integrace ukrajinských žáků do českého vzdělávacího systému, rozhodla jsem se realizovat své šetření za pomoci kvalitativního výzkumného plánu případové studie na vybrané škole, jež umožňuje výzkumníkovi skrze náhled do širokého množství detailů získat hluboce konkretizující vhled

do dané problematiky, který je ale platný pouze pro školu, na které byla data zkoumána. Kvalitativní případová studie využívá veškeré dostupné metody sběru dat jakými jsou: pozorování, aktivní participace a polostrukturované rozhovory.

Výzkum probíhal za pomoci polostrukturovaných rozhovorů se třemi učitelkami. Zvukové nahrávky jsem následně přepsala, kódovala a interpretovala. Skutečnost, že jsem na dané škole absolvovala pedagogickou praxi, mi zajistila otevřenější přístup ze strany učitelek, který mi poté umožnil odhalit i jisté nesrovnalosti ve výpovědích daných učitelek. Hypotézy získané z polostrukturovaných rozhovorů není možné zobecnit, ale lze soudit, že integrační proces, budeme-li se opírat o výpovědi dotazovaných učitelek, na dané škole skutečně probíhal. Zároveň ovšem nelze popřít, že zmiňované nesrovnalosti ve výpovědích či nadměrná strojenost výpovědí v případě jedné z dotazovaných učitelek, by mohla vést ke zpochybnění výpovědní hodnoty posuzovaného materiálu.

Troufám se domnívat, že výše položenou výzkumnou otázku lze považovat za zodpovězenou. Z výpovědí dotazovaných učitelek se dá usuzovat, že integrační proces žáků-cizinců ukrajinské národnosti přináší možnosti v podobě kulturní výměny a obohacení, jakož i představuje zatěžkávací zkoušku pro český vzdělávací systém do budoucna, a to v případě, vyskytne-li se nová migrační vlna, které by musela Česká republika opětovným způsobem čelit. Z informací ze strany dotazovaných nebylo možné nepovšimnout si jejich snahy o prezentaci vlastní práce v kladném světle, tj. o upozornění na vyvinutou snahu splnit úkoly na ně kladené. Nicméně nově vzniklá situace přináší i řadu výzev, se kterými si školy musí poradit, včetně jazykových a kulturních bariér, nedostatečná komunikace mezi učiteli a rodiči, a problémů spojených s absencemi a neznalostí školního řádu. Je důležité, aby školy aktivně pracovaly na překonání těchto překážek a vytvářely prostředí, které podporuje úspěšnou integraci všech žáků bez ohledu na jejich původ a kulturní pozadí.

Navzdory zmiňovaným očekávaným přínosům nelze zároveň zavírat oči před problémy, které se vždy ze zákonitosti pojí s nárazovým příbytkem úkolů vyvěrajících ze změněných podmínek, které příchod značného množství žáků neznalých místního jazyka a zvyků s sebou přináší, jejichž překonání je pro zdárnou integraci nezbytné. Zároveň nelze ani opomenout skutečnost, že ačkoliv je v rámci současného vzdělávacího systému od žáků-cizinců očekávána integrace do českého prostředí, předpokládá se stále i zároveň dočasnost pobytu žáků-cizinců ukrajinské národnosti na našem území, tj. do skončení probíhajícího ozbrojeného konfliktu.

Vyvstávají nám takto dva protikladné a záměrně se vylučující předpoklady, přičemž, zdá se, že odpovědné školské orgány se dosud neodhodlávají zaujmout k tomuto stanovisku vyslovující se pro to, či ono, řešení (přístup). K těmto strategickým dilematům se dále připojuje lidský faktor. Skutečnost, že mnozí z ukrajinských uprchlíků nevidí svůj pobyt v České republice perspektivně a hodlají se do budoucna vrátit do vlasti, či se naopak přesunout do jiných evropských zemí ochotných jim rovněž nabídnout útočiště. I tato nejistota stěžuje rozřešení dilematu popsaného o odstavec výše.

Nelze se proto ubránit posouzení argumentům, zda by nebylo příhodnější hledat řešení v otázce přístupu k integraci ukrajinských žáků-cizinců ne v integraci, ale v již zmiňovaném separačním modelu, v rámci kterého by byli ukrajinští žáci odděleni od českých spolužáků a výuka by byla realizována výhradně v ukrajinském jazyce s cílem zachovat jejich kontinuitu vzdělávání z vlasti a zajistit bezproblémový návrat k výuce v domácím prostředí, jakmile to politická situace opět umožní.

Proto nezbývá, než konstatovat, že mnohé z těchto otázek budou zodpovězené až s odstupem několika let a žádalo by si to delší a soustavnější výzkum, který by zahrnoval nejenom výpovědi učitelů, ale i stanoviska vedení škol a zohledňoval i osobní stanoviska, jak českých, tak i ukrajinských žáků, kteréžto šetření přesahovala nejenom rámeček této diplomové práce, nýbrž i mé osobní možnosti.

10. SEZNAM LITERATURY

CRESWELL, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

ČEPIĽ, M. 2014. *Porivnjal'na pedahohika*. Kyjev (Ukrajina): Akademija.

DVOŘÁK, D., STARÝ, K. & URBÁNEK, P. (2015). *Škola v globální době: proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.

DVOŘÁK, D., STARÝ, K., UBRÁNEK, P., CHVÁL, M. & WALTEROVÁ, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.

GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido.

HÁJKOVÁ, V. (2005). *Integrativní pedagogika*. PRAHA: IPPP ČR.

HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

HOMAN, R. (2002). *The Principles of Assumed Consent: the Ethics of Gatekeeping*. In McNAMME, M., BRIDGES, D. (ed). *The Ethics of Educational Research*. Oxford: Blackwel.

HORNÁKOVÁ, M. (2006). *Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah*. č. 1. vydání. In Efeta.

ILJUK, B., & ŠVARCOVÁ, E. (2008). *Děti cizinců a reemigrantů na školách: etický rámec interakce: sborník z konference*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus.

JANEBOVÁ, E. (2010). *Interkulturní komunikace ve škole*. Vyd. 2. Praha: Fortuna.

KLIMEŠ, L. (1995). *Slovník cizích slov*. Praha: SPN.

KOPECKÁ-KASHPUROVÁ, L. & ZYKA, E. (2012). „*The Formation of Stereotypes of Immigrants.*“ In Bittnerová, D., Marovcová, M. *Etnické komunity. Kontinuita kulturní reprodukce.* Praha: FHS UK.

KOSTELECKÁ, Y., KOSTELECKÝ, T., KOHNOVOÁ J., TOMÁŠOVÁ, M., POKORNÁ, K., VOJTÍŠKOVÁ, K. & ŠIMON, M. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách.* Praha: Univerzita Karlova.

LEIX, Alicja E. (2003). *K problematice transkriptu.* In Študentské forum VI. ročník, recenzovaný sborník. Bratislava.

MAXWELL, Joseph A. (2004). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education.* 2nd ed. London: SAGE.

MERRIAM, S. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada.

MURPHY-LEJEUNE, E. (2002). *Student mobility and narrative in Europe: the new strangers.* Vyd. 1. New York: Routledge.

PELIKÁN, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* 2. Praha: Karolinum.

PICKERING, M. (2001). „*Stereotyping: The Politics of representation.*“ New York: Palgrave Macmillan.

PIPEKOVÁ, J. a kol. (1998). *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido.

PRŮCHA, J. (2009) *Pedagogická encyklopedie.* Vyd. 1. Praha: Portál.

PRŮCHA, J. (2010) *Interkulturní komunikace.* Praha: Grada.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. & MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. & MAREŠ, J. (2008). *Pedagogický slovník*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál.

RÁKOCZYOVÁ, M., TRBOLA, R. & HOFÍREK, O. (2009). *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

SBRUeVA, A. 2013. *Porivnjalna pedagogika: navch. posibnik*. 2. vyd. Sumy (Ukrajina): Universitetska kniga.

SKUTIL, M., ZIKL, P. & kolektiv. (2011). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing.

SMÉKAL, V. (1983). *Kvalitativní přístup v pedagogickém výzkumu*. Československá psychologie. Roč. 27, č. 1. ISSN 0009-062X.

STRAUSS, Anselm L. & CORBIN, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999.

ŠVARŤÍČEK, R. & ŠEĐOVÁ, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido.

VOJTÍŠKOVÁ, K. & MARTIN, Š. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

VOLKOV, N. (2012). *Pedagogika*. Vyd. 4. Kyjev (Ukrajina): Akademvidav.

WENGRAF, T. (2001). *Qualitative research interviewing: biographic, narrative and semistructured methods*. London: Sage.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem. In: Národní pedagogický institut [online]. [cit. 2023-11-9]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html>

FIALA, P. (2022). *Česko očekává přes 60 tisíc žáků z Ukrajiny. „Jsme připraveni,“ říká Fiala.* In: echo24.cz [online]. [cit. 2023-01-18]. Dostupné z: <https://echo24.cz/a/Sn9Dc/cesko-ocekava-60-tisic-zaku-ukrajina-fiala>

Hodina. In: Lingea.cz: ukrajinsko-český slovník [online]. [cit. 2024-3-26]. Dostupné z: <https://slovniky.lingea.cz/ukrajinsko-cesky/hodina>

Hodnocení žáků s OMJ. In: Inkluzivní škola [online]. [cit. 2023-12-26]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/zs-hodnoceni-zaku-s-omj>

Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. (2004). BRUSSELS: EURYDICE [online]. [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/integrating-immigrant-children-schools-europe-country-report-finland_en

IRWIN, R. (2007). *Culture shock: negotiating feelings in the field.* Anthropology Matters Journal [online]. [cit. 2023-12-28]. roč. 9, č. 1..

Dostupné z: http://www.anthropologymatters.com/index.php/anth_matters/article/view/64/124

Košický vládní program. *Totalita.cz* [online]. Praha [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: https://www.totalita.cz/txt/txt_kvz.pdf

Kurikulum ČDJ pro základní vzdělávání. In: Národní pedagogický institut [online]. [cit. 2023-09-01]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/kurikulum/>

MŠMT. *Metodické komentáře k zákonu Lex Ukrajina 2 pro oblast regionálního školství.* Edu.cz: Jednotný metodický portál MŠMT [online]. © 2013 – 2023 [cit. 2023-09-05]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/06/metodika_lex_ukrajina_II.pdf

MŠMT. *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání – aktualizace k 1. 9. 2023*. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. © 2013 – 2023 [cit. 2023-09-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-msmt-k-poskytovani-bezplatne-jazykove>

MŠMT. *Mimořádné šetření k počtům ukrajinských uprchlíků v regionálním školství: duben 2023*. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: odbor školské statistiky a analýz [online]. © 2013 – 2023 [cit. 2023-12-28].

MŠMT. *Základní informace k ukrajinské problematice v regionálním školství: rychlý výběr z dat zahajovacích výkazů ke školnímu roku 2023/24*. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: odbor školské statistiky a analýz [online]. © 2013 – 2023 [cit. 2023-12-28].

MVČR. *Informace pro cizince: Občané EU a jejich rodinní příslušníci – trvalý pobyt*. MVČR: Ministerstvo vnitra České republiky. [online]. [cit. 2023-12-28]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/informace-pro-cizince-obcane-eu-a-jejich-rodinni-prislusnici-trvaly-pobyt.aspx>

MVČR. *Integrace cizinců*. MVČR: Ministerstvo vnitra České republiky. [online]. [cit. 2023-09-03]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/integrace-cizincu.aspx?q=Y2hudW09Mg%3D%3D>

NOWELL, L. S., NORISS, J. M., WHITE, D. E., & MOULES, N. J. (2017). *Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria* [online]. [cit. 2023-12-28]. International Journal of Qualitative Methods, 16(1). Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

OBBERG, K. (2006). *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*. Curare [online]. [cit. 2023-12-28]. r. 29, č. 2+3. Dostupné z: http://agem-ethnomedizin.de/download/cu29_2-3_2006_S_142-146_Repr_Oberg.pdf

PRŮCHA, J. & ŠVAŘÍČEK, R. (2009). *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. Pedagogická orientace* [online]. [cit. 2024-01-02]. 19(2).

SAM, D. L., & BERRY, J. W. (2010). *Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet* [online]. [cit. 2023-12-30]. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472–481. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/41613454>

SLOWÍK, J. (2012). *Speciální pedagogika: Integrace a inkluze*. Metodický portál: Články [online]. [cit. 2023-09-3]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/S/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A->

ŠINDELÁŘOVÁ, J. (2011). *Metodická doporučení k začleňování žáků cizinců do výuky v českých základních školách*. Metodický portál: Články. [online]. 2011 [cit. 2023-11-9]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K->

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, UNESCO (1994). Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

VOTAVOVÁ, R. (2013). *Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze*. Metodický portál: Články [online]. [cit. 2023-09-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. 2016, aktuální znění 1. 1. 2021 [cit. 2023-09-01]. Dostupné z: [Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021](#)

Vyhláška č. 271/2021 Sb., o předškolním a základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online]. 2021, aktuální znění 1. 9. 2021 [cit. 2023-09-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-271>

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online]. 2005, aktuální znění 1. 9. 2023 [cit. 2023-09-02]. Dostupné z:

[Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění účinném od 1. 9. 2023](#)

Zákon č. 65/2022 Sb., o některých opatřeních v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=65&r=2022>

Zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2022, částka 36, s. 714-717. [cit. 2023-09-05]. Dostupné z: <https://psp.cz/sqw/text/sbirka.sqw?cz=67&r=2022>

Zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2022, částka 47, s. 890-963. [cit. 2024-03-05]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewF>

Zákon č. 199/2022 Sb., kterým se mění zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění zákona č. 175/2022 Sb. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2022, částka 90, s. 2434-2436. [cit. 2023-09-05].

Dostupné z: <https://psp.cz/sqw/text/sbirka.sqw?cz=199&r=2022>

Zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=221&r=2003>

Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?r=1999&cz=325>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, aktuální znění 1. 7. 2023 [cit. 2023-09-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

ZHOU, Y, Divya., JINDAL-SNAPE, K. & TODMAN, J. (2008). *Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education*. Studies in Higher Education [online]. roč. 33, č. 1. [cit. 2024-02-20]. ISSN 1470-174X. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075070701794833>

Ústava České republiky. In: Sbíрка zákonů České republiky [online]. 1993, částka 1, s. 1-16 [cit. 2023-01-09].

Dostupné z: <http://aplika-ce.mvcr.cz/sbir-ka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22427>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Okruhy s otázkami pro polostrukturovaný rozhovor

Příloha 2 – Ukázka přepisu rozhovoru s dotazovanou učitelkou

Příloha 3 – Formulář pro informovaný souhlas

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Okruhy s otázkami pro polostrukturovaný rozhovor

HLOUBKOVÝ POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S UČITELI (případová studie, ZŠ XXXX, XXXX, VI/2023)

I.

-

Protokol k audionahrávce rozhovoru 1

Pohlaví: žena	Délka učitelské praxe: 4
Věk: 28	Délka působení na této ZŠ: 4
Kvalifikace: učitelství pro ZŠ a SŠ	Délka praxe s UA: 5

T: Jaké předměty vyučujete a v jaké třídě?

U: Obecně český jazyk v šesté třídě, občanskou výchovu v šestém a osmém ročníku a informatiku napříč všemi ročníky od čtvrtého do devátého.

T: Vyučujete i další předměty?

U: Ano, jazykovou přípravu, a to mám skupinu spojených šestáků a sedmáků.

T: Můžete mi vysvětlit, co je to jazyková příprava?

U: Je to jazyková příprava, která by měla připravit ty žáky s odlišným mateřským jazykem, v tomto případě Ukrajince, a jazykově je vybavit, protože pro ně je čeština cizí jazyk stejně jako pro nás anglický jazyk. Takže oni se učí sice tu češtinu, ale učí se to jako cizí jazyk. Takže tam jsou trochu jiné metody, učí se to trošičku jinak, než se učí klasická čeština a je to v podstatě jako kdybyste si představila, že odpoledne někdo chodí na kroužek angličtiny, tak oni mají tu češtinu.

T: Jak jste se dostala k výuce jazykové přípravy?

U: Jazyková příprava vznikla s příchozími Ukrajinci, kdy my jsme se přihlásili jako škola, že chceme být škola s jazykovou působností. To znamená, že u nás se ti cizinci, žáci-cizinci s odlišným mateřským jazykem mohou jazykově vzdělávat. Oni to mají ze zákona dané, že mohou mít, myslím si, tři hodiny týdně češtiny navíc. Tím, že jsme se přihlásili jako škola, že to chceme zajišťovat sami a já jsem měla již praxi, že jsem vyučovala žáky s odlišným mateřským jazykem, tak jsme se s paní ředitelkou domluvily na spolupráci, že budu vyučovat právě tu jazykovou skupinu.

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU

Polostrukturovaný rozhovor s učiteli

Technická univerzita v Liberci
Katedra pedagogiky a psychologie
Univerzitní náměstí 1410/1, 461 17 Liberec

Výzkumník:
Anna Kasáčová
tel. 736-659-356
anna.kasacova@tul.cz

Vážení učitelé,

tímto se na Vás obracím se žádostí o udělení souhlasu s Vaší účastí (dále též „účastník“) na výzkumném šetření, jež uskutečňuji v rámci své diplomové práce. Cílem tohoto šetření je prozkoumat efektivitu začleňování ukrajinských žáků do českých základních škol. Výzkumné šetření bude uskutečňováno formou nahrávaného rozhovoru a výsledky v něm získané budou považovány za zcela důvěrné, budou anonymizovány a poslouží pouze účelům výše uvedené diplomové práce.

Obecný rámec šetření

-

Nejasnosti

V případě jakýchkoliv dotazů týkajících se Vaší účasti na tomto šetření, neváhejte se obrátit na výše uvedeného výzkumníka. V případě dotazů nebo nejasností vyskytnuvších se v průběhu, či po skončení tohoto šetření, kontaktujte odpovědného výzkumníka prostřednictvím tel. čísla uvedeného v hlavičce.

Souhlasím/Nesouhlasím s účastí na výzkumu

.....
Jméno účastníka

.....
Podpis účastníka

.....
Podpis výzkumníka

V Liberci dne