

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Lenka Koudelková

Diferenciace výuky ukrajinsky mluvících žáků na české základní škole

Olomouc 2024

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Diferenciace výuky ukrajinsky mluvících žáků na české základní škole zpracovala samostatně a čerpala jsem výhradně ze zdrojů, kterou jsou uvedeny v závěru práce.

V Olomouci dne

.....

Poděkování:

Na tomto místě bych srdečně poděkovala PhDr. Jitce Plischke, Ph.D., za odborné vedení závěrečné práce, poskytování cenných rad, vstřícnost a trpělivost při konzultacích. Dále bych také chtěla poděkovat své rodině a blízkým za podporu nejen při tvorbě bakalářské práce, ale také po celou dobu mého studia.

Anotace

Jméno a příjmení	Lenka Koudelková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Diferenciace výuky ukrajinsky mluvících žáků na české základní škole
Název v angličtině:	Differentiation of teaching Ukrainian-speaking pupils in a Czech primary school
Zvolený typ práce:	Bakalářská práce
Anotace práce:	<p>Tato bakalářská práce s názvem „Diferenciace výuky ukrajinsky mluvících žáků na české základní škole“ pojednává o důležitosti diferenciací ve výuce na základních školách, přičemž zdůrazněna a blíže probráno je využití diferenciací u žáků s odlišným mateřským jazykem, konkrétně se jedná o ukrajinsky mluvící žáky, začleňované do českých škol. Teoretická část práce na základě relevantní odborné literatury poskytuje komplexní a ucelený pohled na klíčové oblasti související s diferenciací výuky žáků. Podstatou praktické části práce je výzkum, který sleduje konkrétní podobu diferenciací a její využití na vybrané škole – Masarykově základní škole v Praze 9 – Újezd nad lesy. Byly provedeny rozhovory s šesti pedagogy vyučujícími na uvedené škole, kteří se podělili o své praktické zkušenosti, znalosti a postřehy v souvislosti s diferenciací ukrajinsky mluvících žáků, kteří jsou začleňováni do jednotlivých tříd. Bylo zjištěno, že diferenciací výuky se v případě těchto žáků užívá v masivní míře a jedná se o jednoznačně pozitivní prvek výuky, díky němuž je dosaženo lepších výsledků žáků v mnoha oblastech.</p>
Klíčová slova:	Vzdělávání, diferenciací, žáci s odlišným mateřským jazykem, ukrajinští žáci, výuka jazyků
Anotace v angličtině:	<p>This bachelor thesis titled "Differentiation of Teaching of Ukrainian-speaking Pupils at the Czech Primary School" discusses the importance of differentiation in teaching at primary schools, while the use of differentiation for pupils with a different mother tongue, specifically Ukrainian-speaking pupils integrated into Czech schools, is emphasized and discussed in more detail. Based on relevant literature, the theoretical part of the thesis provides a comprehensive view of the key areas related to the differentiation of teaching pupils.</p>

	<p>The essence of the practical part of the thesis is a research that follows the specific form of differentiation and its use at the selected school – Masaryk Elementary School in Prague 9 – Újezd nad lesy. Interviews were conducted with six teachers teaching at the school, who shared their practical experience, knowledge and insights in relation to the differentiation of Ukrainian-speaking pupils who are integrated into each class. It has been found that the differentiation of teaching is used to a massive extent in the case of these pupils and is clearly a positive element of teaching which results in better pupils outcomes in many areas.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Education, differentiation, pupils with a different mother tongue, Ukrainian pupils, language teaching
Přílohy vázané v práci:	Žádné
Rozsah práce:	73 stran
Jazyk práce:	Český

Obsah

ÚVOD.....	7
1 Pojem žák s odlišným mateřským jazykem jako subjekt vzdělávání.....	10
2 Diferenciace.....	11
2.1 Proces vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem	18
2.2 Výuka českého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem	21
2.3 Bariéry začlenění žáků s odlišným mateřským jazykem do kolektivu	24
2.4 Asistent pedagoga.....	27
2.5 Hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem	29
3 Vzdělávání ukrajinsky mluvících žáků v České republice	32
3.1 Migrace Ukrajinců do České republiky	32
3.2 Základní rozdíly mezi českým a ukrajinským jazykem	33
3.3 Vzdělávání na Ukrajině	34
3.4 Zařazení ukrajinského žáka do třídy	36
4 Praktická část.....	39
4.1 Základní charakteristika ZŠ Masarykova Praha 9 – Újezd nad Lesy	39
4.2 Metodologie výzkumu	39
4.3 Výzkumná metoda a sběr dat	41
4.4 Výzkumný vzorek.....	42
4.5 Zpracování dat.....	42
4.5.1 Otevřené kódování.....	43
4.5.2 Axiální kódování	45
4.5.3 Selektivní kódování.....	48
4.6 Zhodnocení výzkumných otázek.....	52
5 Diskuze.....	61
6 Závěr	64
7 Použité zdroje a literatura	66
Seznam tabulek	72
Seznam obrázků	72
Seznam příloh.....	72
Přílohy	73

ÚVOD

Téma mé bakalářské práce se zaměřuje na diferenciaci výuky ukrajinsky mluvících žáků na české základní škole. Tato problematika je aktuální a přínosná zejména v kontextu současné migrační vlny z Ukrajiny do České republiky, která přináší nové výzvy do českého vzdělávacího systému.

Výzkum se zaměřuje na to, jak efektivně začlenit tyto žáky do českého vzdělávacího systému a jaké strategie lze použít k překonání jazykových a kulturních bariér. Výběr tohoto tématu byl motivován mou osobní zkušeností a zájmem o vzdělávání a integraci žáků s odlišným mateřským jazykem. Jsem přesvědčena, že efektivní vzdělávací strategie a podpůrné mechanismy mohou výrazně přispět k úspěšné integraci těchto žáků a zlepšit jejich vzdělávací výsledky.

Teoretická část této bakalářské práce se zaměřuje na podrobnou analýzu problematiky vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Cílem této části je poskytnout komplexní přehled o vzdělávacích přístupech, metodách a strategiích, které jsou efektivní při začleňování těchto žáků do školního prostředí. Teoretická část zkoumá různé aspekty, jako je proces vzdělávání žáků s OMJ, výuka českého jazyka pro tyto žáky, bariéry jejich začlenění do kolektivu, role asistenta pedagoga a hodnocení jejich pokroku. Dále se tato část zabývá specifiky vzdělávání ukrajinských žáků v České republice, včetně migrace Ukrajinců do ČR, základních rozdílů mezi českým a ukrajinským jazykem, a rozdíly ve vzdělávacích systémech. Záměrem je poskytnout teoretický základ, na němž bude postavena praktická část práce, a zároveň nabídnout hlubší pochopení kontextu, v němž se vzdělávání žáků s OMJ odehrává.

V praktické části této práce se zaměřím na konkrétní aplikaci principů diferenciaci výuky u ukrajinsky mluvících žáků na Masarykově základní škole v Praze 9 – Újezd nad Lesy. Mým hlavním cílem je podrobně objasnit proces diferenciaci výuky, který je aplikován na tuto skupinu žáků. Budu sledovat, jaké konkrétní metody a postupy jsou používány k přizpůsobení výuky potřebám ukrajinských žáků s odlišným mateřským jazykem a jakým způsobem tyto metody ovlivňují celkový kolektiv třídy. Dále se budu zabývat analýzou vlivu diferencované výuky na kolektivní prostředí třídy a dosažení stanovených cílů vzdělávání. Budu sledovat, jak se tato diferencovaná výuka promítá do interakcí mezi žáky a jejich učiteli, jakým způsobem ovlivňuje atmosféru ve třídě a jaké jsou reálné

výsledky v dosahování vzdělávacích cílů. Mým záměrem je poskytnout komplexní a detailní pohled na implementaci diferencované výuky v konkrétním prostředí a zhodnotit její účinnost z hlediska vzdělávacího procesu a kvality vztahů mezi žáky a pedagogy. Takový přístup by měl přispět k pochopení praktických výzev a přínosů diferencované výuky pro žáky s odlišným mateřským jazykem a pro celý vzdělávací systém školy.

Pro dosažení cílů praktické části budu využívat kvalitativní výzkumné metody, přičemž hlavní technikou sběru dat bude polostrukturovaný rozhovor. Nasbíraná data budou analyzována pomocí několika druhů kódování: otevřeného, axiálního a selektivního. Otevřené kódování mi umožní identifikovat klíčové koncepty a témata ve shromážděných datech. Axiální kódování mi pak pomůže tyto koncepty a témata propojit do širších kategorií a pochopit jejich vzájemné vztahy. Selektivní kódování bude použito k identifikaci hlavních kategorií a k syntéze výsledků do koherentního závěru.

V první kapitole definuji pojmy "žák s odlišným mateřským jazykem jako subjekt vzdělávání" (OMJ) a problematiku jejich začlenění do vzdělávacího procesu v České republice. Rovněž představím systém vzdělávání pro žáky s OMJ, hodnocení jejich výsledků a potřebu asistentů pedagoga. Dále se věnuji diferenciaci výuky, která je klíčová pro úspěšné začlenění žáků s OMJ.

Ve druhé kapitole se zaměřím na problematiku vzdělávání ukrajinských žáků v České republice, kteří se zapojili do vzdělávacího procesu po válečném konfliktu na Ukrajině. Analyzuji také migraci Ukrajinců do ČR z historického kontextu.

Třetí kapitola se zaměří na praktickou část výzkumu, sledující začlenění ukrajinských žáků do vybrané základní školy. Výzkum zkoumá jejich vzdělávání, hodnocení a integraci do kolektivu třídy. Kvalitativní výzkum prostřednictvím rozhovorů s pracovníky školy poskytne empirická data, která navazují na teoretické poznatky představené v prvních dvou kapitolách.

Ve čtvrté kapitole provedu kódování získaných dat z rozhovorů s pedagogickými pracovníky základní školy. Budu používat techniky zpracování dat jako otevřené, axiální a selektivní kódování, abych identifikovala hlavní témata, vzory a jejich interpretaci ve vztahu k hlavnímu tématu výzkumu.

Bakalářská práce kombinuje odbornou literaturu, právní a metodické předpisy a internetové zdroje relevantní k tématu. Její přínos spočívá v aktuálním zaměření na diferenciaci výuky ukrajinských žáků na českých základních školách. Tato práce může sloužit jako inspirace pro ostatní školy řešící podobné problémy.

1 Pojem žák s odlišným mateřským jazykem jako subjekt vzdělávání

Úvodní kapitola je zaměřena na definici pojmu žák s odlišným mateřským jazykem a jeho postavení ve vzdělávacím systému ČR v rámci platné legislativy a z pohledu odborné teoretické literatury. Rovněž jsou uvedeny i bariéry, se kterými se žáci s OMJ při začleňování do vzdělávacího procesu setkávají.

Definovat žáka s OMJ lze jako jedince, který do České republiky přišel ze zahraničí. Znalost českého jazyka, jakožto vyučovacího jazyka v českých školách je u takových žáků nulová nebo nedostačující. Rovněž může být žák s OMJ dítětem cizích státních příslušníků, kteří žijí v České republice, ale českým jazykem hovoří velmi slabě, případně vůbec. Mohou mít i české občanství, ale v jejich rodině se česky nemluví, tudíž si základní jazykovou znalost v domácím prostředí nevytvořili (Inkluzivniskola.cz, 2023). V rámci této bakalářské práce bude zaměřena pozornost na žáky s OMJ, kteří přicházejí ze zahraničí, aktuálně vlivem konfliktu na Ukrajině. Jedná se o současný problém českého vzdělávacího systému a je třeba jej řešit ihned a účinně. Každý nově příchozí jedinec ze zahraničí čelí několika bariérám, které mu znemožňují okamžité zařazení do nové společnosti a kultury. Tyto bariéry budou nyní představeny.

2 Diferenciace

V dnešní době se stále více uplatňuje koncept inkluze, který s sebou přináší i potřebu diferencovaného přístupu ve výuce. Tento přístup odchází od tradičních metod založených na pasivním přijímání informací a mechanickém zapamatování. Namísto toho se v rámci diferenciace vzdělávání hledají metody, formy a obsahy výuky, které jsou optimální pro každou skupinu žáků (Tomlinson, Jarvis, 2023).

Diferenciace ve vzdělávání je přístup, který se zaměřuje na individuální potřeby a schopnosti jednotlivých žáků. Cílem je poskytnout každému žákovi optimální podmínky pro učení a rozvoj, aby mohl dosáhnout svého maximálního potenciálu. To znamená, že vyučující přizpůsobuje obsah, metodiku a tempo výuky tak, aby vyhovovaly různorodým potřebám žáků ve třídě. Diferencovaný přístup může zahrnovat různé strategie, jako jsou upravené úkoly, individuální konzultace, pracovní skupiny nebo různé formy hodnocení. Cílem je vytvořit prostředí, které podporuje různorodost a respektuje individuální rozdíly mezi žáky (Vantieghem et al., 2020).

Učitel by měl svou výuku přizpůsobit individuálním potřebám každého žáka ve třídě. To znamená stanovit jasný cíl diferencované výuky, který má každý žák dosáhnout. Důležité je volit úkoly a pomůcky, které jsou přizpůsobeny schopnostem a potřebám každého žáka. To může zahrnovat rozdělení třídy do skupin podle úrovně pokročilosti a přizpůsobení obsahu výuky každé skupině. Může to také zahrnovat individuální plány, speciální úkoly nebo jiné přizpůsobení výuky (Asim et al., 2020).

Klíčovým prvkem diferencované výuky je schopnost učitele být odborníkem, který je flexibilní a je ochoten upravit své postupy v souladu s potřebami svých žáků. Učitel by měl využívat různé pomůcky a metody výuky a přizpůsobit svůj styl výuky preferencím a potřebám žáků. Dále by měl brát v úvahu čas, který bude každý žák potřebovat k vypracování úkolů nebo cvičení (Vantieghem et al., 2020).

Důležitou roli v tomto procesu hrají i asistenti pedagoga, kteří by měli tvořit tým s učitelem a poskytovat mu potřebnou podporu. Diferencovaná výuka je klíčovým prvkem inkluzivního vzdělávání a může mít významný vliv na akademický rozvoj a sociální integraci všech žáků ve třídě (Asim et al., 2020).

Diferenciace vzdělávání

Pod pojmem diferenciace vzdělávání lze chápat rozdělování žáků do určitých skupin dle jejich schopností, věku, znalostí, dovedností apod. Každý žák má jiné schopnosti, dovednosti, jiné vzdělávací potřeby a možnosti. Pokud je výuka diferenciována, dochází k přizpůsobení výuky žákům dle jejich potřeb tak, aby bylo jak pro jednotlivé žáky, tak pro celou třídu přínosné. Učitel by se měl v rámci diferenciovaného vyučování žáků dotazovat, jak dané učivo zvládají, stíhají, zda potřebují více pomoci. Samozřejmě by měl mít již přehled, jací žáci jsou v jeho třídě. Nicméně u nového učitele či v třídním kolektivu je samozřejmě nutné se prvně s podmínkami výuky a možnostech třídy seznámit. Správně nastavenou diferenciací je žák motivován, výuka ho zaujme a je schopen dosahovat progresu a úspěchu v rámci svých schopností a možností (Deunk et al., 2018).

Vnitřní předpoklady a vnější podmínky

Potřeby žáků jsou individuální. Každý má jiné schopnosti, možnosti, podmínky či zázemí k učení. Proto je nutné výuku diferenciovat, a tím se těmto potřebám, pokud možno co nejvíce přiblížit. Důležité jsou vnitřní předpoklady, které znamenají vlastní „vnitřní“ nastavení žáka. Jde o jeho motivaci, dosavadní znalosti, dovednost, ale také o osobní vlastnosti, temperament, inteligenci, schopnost si zapamatovat novou látku a další prvky.

Jako vnější podmínky lze brát prostředí školy. Sem řadíme druh probíraného učiva, srozumitelnost výkladu, prostředí třídy a školy a další prvky (Lindner et al., 2020).

Dělení diferenciace

Diferenciaci vzdělávání lze dělit na vnitřní a vnější diferenciaci, jak uvádí Eikeland a Ohna (2022). Oba typy diferenciace se ještě dále člení na další podkategorie. Následně budou oba typy více rozebrány.

Diferenciaci lze členit na vnitřní a vnější. Každý uvedený typ má následně další podkategorie, které budou níže uvedeny.

Podkategorie vnitřní diferenciace:

- skupiny dlouhodobě statické (stabilní),
- skupiny flexibilní.

Podkategorie vnější diferenciaci:

- diferenciaci školou,
- diferenciaci uvnitř školy,
- studijní a praktické třídy,
- homogenní nestabilní třídy,
- kvantitativní a kvalitativní diferenciaci.

V rámci vnitřní diferenciaci rozdělujeme žáky jedné třídy do více skupinek. Je vhodné volit menší skupiny, protože je pak efektivnější komunikace a spolupráce s žáky při výuce, a to jak mezi žáky a učitelem, tak mezi žáky samotnými vzájemně., ale rovněž i mezi skupinkami navzájem. Učitel by měl posoudit vhodný systém vytvoření těchto skupinek. Lze je dělit podle dosažených výsledků při výuce (známek), dle pohlaví, či náhodně. Tyto skupiny mohou být buď stabilní, tedy dlouhodobě statické nebo flexibilní (Goglio, Regnini, 2017).

Stabilní skupiny jsou delšího časového úseku, například pololetí, školní rok nebo i více školních let. Žáci zůstávají stále ve stejné skupině. Naproti tomu flexibilní skupiny mohou být tvořeny dle potřeby v různých předmětech, pro určitou probíranou vyučovací látku aj. Skupiny mohou mít jiné složení jak v rámci jednoho předmětu, tak u jiných předmětů. Žáci tak mohou přecházet mezi skupinami a postupně se setkávají s dalšími žáky, se kterými pak spolupracují. Učitel by měl nastavit pravidla těchto přechodů či tvorby flexibilních skupinek, případně nechat žáky, aby si je sami tvořily. Učitel by měl však dohlédnout na to, aby byla pro žáka skupinka vhodná, například právě pro jeho schopnosti, dovednosti, dosavadní znalosti (Endepohls, 2017).

Vnitřní diferenciaci

Jako vnitřní diferenciaci chápeme situace, kdy jsou v rámci jedné třídy rozdělení žáci do více skupin. Menší skupiny umožní lepší komunikaci a spolupráci při výuce, a to jak mezi žáky a učitelem, tak mezi žáky samotnými vzájemně., ale rovněž i mezi skupinkami navzájem. Učitel by měl posoudit vhodný systém vytvoření těchto skupinek. Lze je dělit podle dosažených výsledků při výuce (známek), dle pohlaví, či náhodně. Tyto skupiny mohou být buď stabilní, tedy dlouhodobě statické nebo flexibilní (Goglio, Regnini, 2017).

Stabilní skupiny jsou delšího časového úseku, například pololetí, školní rok nebo i více školních let. Žáci zůstávají stále ve stejné skupině. Naproti tomu flexibilní skupiny mohou

být tvořeny dle potřeby v různých předmětech, pro určitou probíranou vyučovací látku aj. Skupiny mohou mít jiné složení jak v rámci jednoho předmětu, tak u jiných předmětů. Žáci tak mohou přecházet mezi skupinami a postupně se setkávají s dalšími žáky, se kterými pak spolupracují. Učitel by měl nastavit pravidla těchto přechodů či tvorby flexibilních skupinek, případně nechat žáky, aby si je sami tvořily. Učitel by měl však dohlédnout na to, aby byla pro žáka skupinka vhodná, například právě pro jeho schopnosti, dovednosti, dosavadní znalosti (Endepohls, 2017).

Vnější diferenciac

Vnější diferenciac je založena na organizačním principu. Lze ji dělit na diferenciac školou, což znamená rozdílné školy pro rozdílné typy žáků. Mezi tyto školy lze řadit speciální školy pro tělesně a smyslově postižené žáky, dále pak umělecké školy či školy pro mimořádně nadané žáky. Jedná se o přirozený typ diferenciac a zpravidla se uplatňuje u žáků na druhém stupni ZŠ (Vanden, 2020).

Dalším typem je diferenciac uvnitř školy, což znamená, že jsou žáci rozdělováni v rámci své školy do homogenních tříd. Tento typ diferenciac je dle kvantitativního či kvalitativního způsobu rozdělení žáků. Kvantitativní způsob diferenciac znamená rozdělení dle určitých předem daných kritérií, jako je prospěch, známky z daných předmětů apod. Zpravidla pak vzniknou tři druhy tříd dle tohoto rozdělení, a to třídy studijní, homogenně nestabilní a praktické. Studijní třídy obsahují nadané žáky, naopak praktické třídy žáky méně nadané. U homogenních nestabilních tříd dochází k vytvoření homogenních skupin pro potřeby jednotlivých předmětů Zpravidla jde rovněž o slabší žáky. Tento typ třídy je považován za nejvýhodnější, protože je pro žáky snazší se zlepšit postupně v určitém předmětu než ve více předmětech naráz, jelikož jde o žáky slabší (Keneva, Agboma, 2016).

Kvalitativní způsob rozdělení žáků znamená, že jsou žáci rozdělení dle svých zájmů, vzdělávacích cílů, budoucích požadavků na studijní nebo pracovní směřování apod. Zpravidla jsou žáci v těchto třídách dobrovolně dle vlastního uvážení. Děje se tak často v rámci volitelných předmětů či dobrovolných seminářů (Olimov, 2020).

Typologie vzdělávacích systémů z hlediska diferenciacce žáků.

Existuje několik vzdělávacích systémů z hlediska diferenciacce žáků, jak uvádí Amaral a Erfurth (2021):

- separační model
- částečně integrující model
- jednotně integrující model
- individuálně integrující model

Pro separační model je charakteristické, že jakmile žák dokončí první stupeň ZŠ, je na základě svých schopností přidělen do určitého typu školy. Typický je tento model pro např. ČR, Německo, Rakousko, Slovensko (Roiha a Polso, 2021).

Částečně integrující model je typický tím, že po ukončení prvního stupně ZŠ je zachováno heterogenní uspořádání třídy. Žáci jsou podle svých dovedností rozděleni v rámci vybraných předmětů. Typický je tento model např. pro Irsko či Skotsko (Roiha a Polso, 2021).

Pro jednotně integrující model platí, že v rámci něj nejsou žáci přerozdělováni. V případě neúspěchu v některém předmětu mohou opakovat ročník. To je jediná známka diferenciacce. Typický je tento model např. pro Francii, Itálii či Španělsko (Amiel a Kubota, 2016).

Pro individuálně integrující model platí, že zde není možnost opakovat ročník v případě propadnutí. Těmto žákům je pouze nabídnuto doučování, či výuka v běžné třídě, kde jsou utvořeny menší skupinky pro lepší vzdělávání. Typický je tento model pro Polsko, Norsko či Finsko (Amiel a Kubota, 2016).

Pozitiva diferenciacce

Mezi pozitivní stránky diferenciacce výuky lze určitě řadit možnost rozvoje žáků v prostředí, které je jim blízké, jejich spolužáci jsou na tom podobně jako oni, mají podobné schopnosti a přístup k učení. Potřeby pro vzdělávání jsou podobné, rozdíly minimální. Pro lépe se učící žáky je možnost rychlejšího výkladu učiva, mohou se více rozvíjet a nemusí držet tempo se slabšími žáky. Pro učitele je výhodné, že v homogenní skupině nemusí mít více různých vyučovacích přístupů a rozdílné tempo. Tím se učivo rychleji a lépe vysvětluje. Naopak u pomalejších žáků může učitel zpomalit a přizpůsobit

se jim, aniž by omezoval žáky nadanější. Žáci se tak lépe a rádi učí nové učivo, mají lepší sebevědomí, motivaci. Mají rovněž možnost srovnání svých znalostí a schopností s podobně nadanými vrstevníky. Dochází také k menšímu počtu žáků, kteří musejí opakovat ročník (Deunk et al., 2018).

Negativa diferenciacie

Jako negativa diferenciacie lze řadit možný negativní dopad na méně nadané žáky. Pokud je skupina těchto méně schopných žáků homogenní, není zde nikdo, kdo by pro ně mohl být vzorem, pomohl jim s vyučovanou látkou a motivoval je. Mohou tak silněji vnímat své slabé stránky a cítit zařazení v rámci nižšího sociálního statutu. Motivace k učení nové látky je u těchto žáků nízká z čehož pak plynou i horší známky a celkově horší prospěch. Toto se následně promítne při volbě budoucího studia, které je má připravit do pracovního procesu. Pokud jsou speciální výběrové třídy, je pak větší rozdíl mezi žáky z těchto tříd a mezi žáky z tříd, které nebyly výběrové a kde jsou žáci heterogenně uspořádání (Smale-Jacobse et al., 2019).

Diferenciacie může rovněž vytvořit větší nerovnost ve společnosti. Dochází k vytváření tzv. sociálních bublin, kdy k sobě inklinují žáci s obdobným zařazením do tříd. To u žáků s lepším prospěchem či těch z výběrových tříd může vytvářet nadřazený pohled vůči žákům ostatním, kterým toto naopak snižuje sebevědomí (Deunk et al., 2018).

Cíle diferenciacie:

V kontextu mé práce se cíle diferenciacie výuky zaměřují na dosažení optimálního vzdělávacího prostředí pro ukrajinské žáky na Masarykově základní škole v Praze 9. Konkrétně se snažíme:

Optimalizovat vzdělávací postupy: Cílem je identifikovat a aplikovat metody výuky, které respektují individuální potřeby a schopnosti žáků. To zahrnuje vyvážené rozložení úkolů, adekvátní náročnost obsahu a použití vhodných výukových materiálů (Endepohls, 2017).

Podpořit jazykovou adaptaci: Prioritou je podpora procesu zlepšování českých jazykových dovedností u ukrajinských žáků. To může zahrnovat diferencované přístupy ke vzdělávání v češtině, zapojení do specifických jazykových kurzů nebo individuální doučování (Goglio, Regnini, 2017).

Zajistit inkluzivní prostředí: Diferencovaná výuka má za cíl vytvořit prostředí, ve kterém se každý žák cítí respektován a podporován. To znamená aktivní zapojení žáků s různými schopnostmi do vzdělávacích aktivit a týmové práce (Vanden, 2020).

Poskytnout individuální podporu: Cílem je identifikovat specifické potřeby každého žáka a přizpůsobit jim odpovídající strategie a materiály. To může zahrnovat individuální plány vzdělávání, průběžné hodnocení a zpětnou vazbu (Keneva, Agboma, 2016).

Zvýšit úroveň integrace: Diferencovaná výuka má za cíl podporovat aktivní začlenění ukrajinských žáků do kolektivu třídy a školního prostředí. To zahrnuje podporu sociální interakce, spolupráce a sdílení kulturních zkušeností mezi žáky (Goglio, Regnini, 2017).

Tyto cíle diferenciací výuky jsou klíčové pro efektivní podporu akademického rozvoje, sociální integrace a celkového úspěchu ukrajinských žáků na ZŠ Masarykova Praha 9 – Újezd nad Lesy.

Význam diferenciací výuky v kontextu podpory ukrajinských žáků na Masarykově základní škole v Praze 9 nelze podceňovat. Diferenciací umožňuje efektivně reagovat na různé vzdělávací potřeby a kulturní zázemí těchto žáků, což je klíčové pro jejich akademický i osobní rozvoj. Uplatnění cílených výukových strategií nejen podporuje jejich jazykovou adaptaci a začlenění do kolektivu, ale také zajišťuje, že se každý žák cítí respektován a podporován.

Tyto přístupy jsou zvláště důležité v současném globálním kontextu, kdy se stále více škol setkává s různorodým složením studentů. Úspěšná diferenciací na Masarykově základní škole může sloužit jako model pro další vzdělávací instituce, které se snaží vytvářet inkluzivní a podpůrné vzdělávací prostředí pro všechny žáky bez ohledu na jejich původ.

Konečným cílem je nejen akademický úspěch, ale také sociální a emocionální pohoda ukrajinských žáků, která jim umožní plnohodnotně se zapojit do života školy a společnosti. Implementace těchto cílů vyžaduje systematický a koordinovaný přístup všech zúčastněných stran, včetně učitelů, administrativy, rodičů a širší komunitní podpory.

2.1 Proces vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem

V této podkapitole bude rozebrán proces vzdělávání žáků s OMJ z pohledu jejich začlenění do kolektivu třídy a postupy a přístupy pedagogických pracovníků k jejich vzdělávání. Dále pak bude zaměřeno na způsob hodnocení výkonů žáků s OMJ v rámci jejich vzdělávání. Důraz je kladen rovněž na asistenty pedagoga, kteří jsou významným činitelem ve správném a rychlém procesu začlenění žáků s OMJ do vzdělávacího procesu v rámci ČR.

Přijetí žáka s OMJ do ZŠ

Pro přijetí žáka s OMJ do základního vzdělávání platí povinnost pro ředitele ZŠ přijmout všechny žáky, kteří mají zájem o školní docházku v rámci jejich ZŠ. Těmto požadavkům musí ředitel vyhovět, pokud nejsou dány legitimní důvody, které přijetí takového žáka vylučují jako je plná kapacita školy. Ředitel školy může požádat o navýšení počtu žáků nad limitní rámec třídy, a to maximálně pro čtyři žáky do celkového počtu 34 žáků. Pokud i přes to nelze žáka přijmout, musí ředitel školy informovat zřizovatele o tomto stavu. Zřizovatel na základě této informace vyrozumí krajský úřad. Ten z hlediska své pravomoci zvolí základní školku s volnou kapacitou pro přijetí žáka. V případě, že by tato možnost nebyla ani v rámci kraje, je nutné informovat ústřední orgán, kterým je MŠMT, které stanovuje krajský úřad s volnou kapacitou, který má vhodnou školu pro přijetí dotčeného žáka. Přihlíží se především k místu bydliště dítěte, aby byla co nejvíce eliminována bariéra dlouhého dojíždění. Při poskytnutí dočasné ochrany (statut válečného uprchlíka) musí žáci nastoupit nejpozději do 90 dnů povinnou školní docházku. Přihlášku mohou podat ve dvojjazyčné verzi a o přijetí žáka je rozhodnuto ve správním řízení. (Inkluzivniskola.cz, 2023).

Výuka ve třídě, kde se vyskytuje žák či žáci s OMJ, je samozřejmě diferenciovaná oproti výuce, kde jsou pouze česky mluvící žáci. Jak uvádí Lechta (2010), je důležité vnímat pojmy integrace a inkluze. V rámci integrace jde o systém, kdy se žáci přizpůsobí podmínkám dané školy a diferenciaci s česky mluvícími žáky se pak postupně snižuje. Inkluze spočívá naopak o tom, že se škola snaží přizpůsobit všem rozdílným potřebám žáků, nejen těm jazykovým. Velkou roli zde pak hraje individuální přístup k těmto žákům. Ten je často zajištěn asistentem pedagoga, který se vybranému žákovi či žákům více věnuje a pomáhá jim zmenšovat rozdíly oproti ostatním.

Důležitým prvkem je inkluze žáků, což znamená, že jsou do vzdělávacího procesu, potažmo do výuky samotné zapojeni všichni žáci, tedy i ti žáci, kteří mají různá znevýhodnění. Inkluzi lze chápat jako vyšší prvek integrace. Různorodost žáků a různé vzdělávací potřeby jsou brány jako normální, nikoliv jako něco jiného či zvláštního. Inkluzi lze brát také jako možnost spravedlivého a rovného přístupu ke vzdělávání pro žáky bez rozdílu. V rámci inkluzivní výuky je důležitá solidarita, spolupráce a vzájemná tolerance. Inkluze má zajistit stejné příležitosti pro žáky a stejný přístup ke vzdělávání v rámci školy a školského zařízení. Žáci tvoří v rámci třídního kolektivu jeden celek. Je samozřejmě potřeba změnit styl vyučování, přizpůsobit vyučovací metody, mít vhodné a kvalitní učební pomůcky a materiály pro žáky. Rovněž je důležité vytvářet bezpečné a přívětivé prostředí, kde se žáci budou cítit bezpečně a plnohodnotně (Lechta, 2010). Radostný (2011) uvádí, že přístup ke vzdělávání žáků s OMJ je obdobný jako v případě vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Odlišnosti jsou především v tom, že u cizojazyčných žáků nebývá zpravidla řešením umístění do speciální školy. Nicméně problém je pak zpravidla velmi špatná nebo žádná znalost českého jazyka. To je významná překážka pro plnohodnotné zapojení žáka do výuky na základní škole. Velmi často jsou kladeny požadavky ze strany školy (pedagogů) na to, aby žáci s OMJ měli alespoň elementární znalost českého jazyka. Základem je třeba žáka naučit, protože je po příchodu z jiného státu nemůže znát. Problémem se v této oblasti poté stává nedostatek cizojazyčných asistentů pedagoga, ale také učitelů či lektorů, kteří by český jazyk mohli žáky s OMJ vyučovat. Podporu by tak měla dodávat jak škola formou různých kurzů českého jazyka mimo rámec klasické výuky, případně různé neziskové organizace či soukromé vyučování českého jazyka za úplaty (Radostný, 2011).

Důležitost cizojazyčných asistentů pedagoga spočívá nejen v jejich podpoře pro žáka s OMJ při výuce, ale pomáhá mu i při komunikaci se spolužáky, při komunikaci s rodiči a školou apod. Touto významnou podporou se urychlí proces začlenění žáka s OMJ do kolektivu třídy a školy. Rovněž tímto cizojazyčný žák získává rychleji znalosti českého jazyka. Výhodou je, pokud je cizí jazyk podobný českému jazyku. Žáci tak vzájemně rychleji překonávají komunikační bariéry. Naopak pokud jde o jazyk velmi odlišný, může proces adaptace trvat déle a diferenciací je větší a její zvládnutí obtížnější pro žáky i pedagogy (Průcha, 2011). V rámci překonání počátečních bariér se jeví důležitou také psychosociální podpora. Tu může škola poměrně snadnou poskytnout ať už v podobě větší interakce s novými spolužáky, zapojení do aktivit, her, dbát na pravidelný pohyb a

dalšími podobnými aktivitami. Významnou roli sehrává kvalitní školní psycholog, který pracuje jak se žáky, tak společně s učiteli konzultuje a tvoří následně další kroky k integraci žáka do školního kolektivu. Důležitá je rovněž pochvala a pozitivní motivace, aby se žáci s OMJ rádi zapojovali a učili. Z počátku by určitě bylo vhodné nenutit žáky s OMJ k velkým výkonům, ale vše postupně fázovat (Inkluzivniskola.cz, 2023).

Integrace žáků s OMJ je velmi důležitým procesem, který je vhodné zvládnout co nejdříve, aby se žáci dobře zařadili do nového kolektivu a diferenciací mezi nimi a ostatními žáky se postupně snižovala a ideálně zcela odbourala. Žáci s OMJ po nástupu do nové školy přichází do neznámého prostředí, které je i skrz jazykovou bariéru o to složitější k pochopení a poznání fungování nové kultury a společnosti. Je proto důležité žákům s OMJ věnovat zvýšenou míru pozornosti hned od prvních dnů nástupu do nové školy a nic nepodcenit. Zde by mělo fungovat i vedení školy, které by mělo zaměstnance informovat o příchodu žáka (či žáků) s OMJ, zvláště pokud je tato skutečnost pro dané zaměstnance novinkou a dříve se žáky s OMJ nepracovali (Inkluzivniskola.cz, 2023; Radostný, 2011).

Pro žáky s OMJ jsou první dny v nové škole, v novém kulturním prostředí, velmi náročné a stresující. Jazyková bariéra je v tomto směru velmi dominantní a žák se cítí ještě více odcizen. Je tedy potřebné věnovat v prvních dnech školní docházky těmto žákům s OMJ vyšší pozornost a postupně jim vše vysvětlovat. Ředitel by měl také určit učitele, kteří budou mít na starost proces adaptace nového žáka s OMJ do třídního kolektivu. Může jít o třídního učitele, či speciálního pedagoga, který na škole působí. Celý proces se zpravidla neobejde také bez zapojení školního psychologa. Žáci s OMJ prožívají při nástupu do nového školního prostředí a při seznamování se s novými spolužáky velký kulturní a jazykový šok, což jsou poměrně silné stresující situace pro žáka, který byl vytržen ze svého kulturního prostředí, a navíc nerozumí nové řeči. Je vhodné kvalitní posouzení aktuální úrovně žáka, což znamená, že je nutné vědět, jaká je jeho dosavadní úroveň českého jazyka, zda chodí na určité přípravné kurzy, doučování a zda je vidět jazykové zlepšení. Rovněž jak moc je jeho mateřský jazyk odlišný od jazyka českého a zda se například může s vyučujícím dorozumívat jiným jazykem (např. anglicky). Celý náročný proces začlenění musí být řešen komplexně a postupnými kroky. (Radostný, 2011). Dbát na individuální potřeby každého žáka. Motivovat k podpoře rodinu i školy, kde se bude žák s OMJ vzdělávat. Vhodnou se jeví spolupráce s různými spolky a

organizacemi, které pomáhají se začleňováním těchto žáků, využívat dvojjazyčné asistenty pedagoga a další vhodné nástroje. Rovněž je potřeba i kvalitní proškolení pedagogického i nepedagogického personálu o tom, jak mají k žákům s OMJ přistupovat. Což se ne vždy děje, případně není tento přístup nastaven kvalitně a plošně (Titěrová a kol, 2014).

První fáze výuky má být cílena spíše na mluvení a poslech, než na výuku psaní a čtení. Prvotním úkolem se bezesporu stává zvládnutí základní jazykové funkce jako je pozdrav, poděkování, prosba o něco, vyjádření pocitů apod.). Je důležité, aby bylo v rámci druhého jazyka cíleno na rozvoj sociálně-kulturní kompetence (Eisenman, 2019).

Žák potřebuje druhý jazyk pro zvládnutí základních potřeb jak v rámci školní docházky, tak k adaptaci v novém kulturním prostředí. Je důležité, aby bylo v rámci druhého jazyka cíleno na rozvoj sociálně – kulturní kompetence. Žák by měl tedy co nejdříve zvládnout základní jazykové funkce, jako je pozdrav, poděkování, prosba o něco, vyjádřit své pocity apod. První fáze výuky je cílena na mluvení a poslech více než na výuku psaní a čtení (Deunk et al., 2018).

Rovněž kladení důrazu na rozšíření slovní zásoby a nová slovíčka převládá nad výukou zaměřenou na gramatiku jazyka. NPI akcentuje specifické rysy českého jazyka jako druhého jazyka pro žáky s OMJ. Žáci jsou vystaveni vysoké potřebě se český jazyk naučit v poměrně krátkém časovém horizontu. Rovněž je u těchto žáků zpravidla velmi nízká úroveň znalosti českého jazyka v jeho specifické oblasti, která se využívá v prostředí školy, a to i v neformální formě. Tuto specifickou obecnou učebnice českého jazyka nezahrnují. Jde o různé varianty českého jazyka stylistické, fonetické a nutnost jejich znalosti je nezbytná pro správné zvládnutí školní docházky NPI (2022).

2.2 Výuka českého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem

Žáci s OMJ, kteří mají problém se zvládnutím českého jazyka, mají možnost docházet na bezplatnou jazykovou přípravu v délce až dvě stě hodin za školní rok. Tento nárok je pro žáky prvních ročníků ZŠ. Žáci v dalších ročnících mají nárok na zařazení do jazykové přípravy podle délky školní docházky. Pokud by škola již neměla dostatečnou kapacitu, je vhodné pro žáky, kteří ještě nemají patřičnou úroveň českého jazyka, zajistit vyšetření v psychologicko-pedagogické poradně. Na základě závěrů z tohoto vyšetření může škola

rozhodnout o další formě poskytování jazykové podpory v rámci českého jazyka (§ 16 školského zákona, 2023).

Na druhém stupni ZŠ mají nově možnost žáci s OMJ využít výuky českého jazyka jako druhého cizího jazyka. K této výuce není nutné vytvářet individuální vzdělávací plán a využít lze Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání. Financování této výuky řeší ředitel školy v rámci limitu, který má na PHmax. (Inkluzivniskola.cz, 2023).

Velmi důležitým prvkem pro rychlejší adaptaci žáků s OMJ je využití tzv. klíčových vizuálů. Jedná se o využití názorných pomůcek, které pomáhají žákům lépe pochopit vyučovanou látku. Využít můžeme jak klasické učebnice, pracovní sešity, odborné knihy, tak i interaktivní prvky, videa, projekce, internet. Žáci si tak mohou podávané informace lépe zasadit do souvislostí, uchopit a používat. Učitel tak díky použití klíčových vizuálů snáze dosáhne pochopení obsahových cílů i jazykových cílů. Ty spočívají v tom, že žák s OMJ je schopen látku pochopit a interpretovat v českém jazyce (Inkluzivniskola.cz, 2023).

V rámci vzdělávání žáků s OMJ je důležitý i přístup pedagogických pracovníků ve škole vůči těmto žákům. Především učitel, který se setkává prakticky denně se žákem s OMJ při výuce, by měl být profesionálem, který je obeznámen se situací. Důležitá je jeho příprava na hodinu, kde bude brát zřetel na menší znalost českého jazyka u žáka s OMJ, bude mu pomáhat s překonáním jazykových bariér. Rovněž by měl být učitelem prostředníkem v rámci třídního kolektivu, kde bude správně a vhodně komunikovat nastalé skutečnosti i českým žákům. Učitel by měl rovněž zohlednit úroveň českého jazyka u žáka s OMJ a přizpůsobit tomu svůj výklad i požadavky kladené na tohoto žáka, včetně jeho hodnocení. Rovněž je důležitý na začátku školní docházky individuální přístup učitele vůči žákům s OMJ oproti klasickým žákům. Učitel by měl mít jak odbornou přípravu a zkušenosti s výukou žáků s OMJ. Je důležité dbát na kvalitní přípravu každé vyučovací jednotky a při výkladu si všímat toho, zda žáci s OMJ jeho výkladu rozumí a chápou jej. Což je vhodné ověřovat častější komunikací a zpětnou vazbou mezi učitelem a žákem. Důležitý je i osobní přístup a umět žáky s OMJ ocenit a pochválit za pokroky ve výuce, zvláště při zvládnutí českého jazyka. Nároky může učitel zvyšovat teprve, až žáci s OMJ vykazují plné znalosti českého jazyka. Tím se tak postupně vyrovnají s nároky kladenými na české žáky (Plischke, 2008; NPI, 2022).

Schopnosti chápat vyučované učivo, motivaci na sobě dále pracovat, stejně jako schopnost adaptovat se v novém třídním kolektivu, ovlivňuje celková úroveň žáka s OMJ. Důležitá je zde komunikace školy směrem k žákovi, ale i k jeho rodině (Plischke, 2008).

Funkce klíčových vizuálů:

- Rozvíjet slovní zásobu
- Zvýšit porozumění daného učiva
- Usnadnit žákům se k danému učivu vyjádřit a interpretovat ho
- Strukturalizace úkolů
- Kontrola porozumění obsahu i jazyku učiva (Inkluzivniskola.cz, 2023)

2.3 Bariéry začlenění žáků s odlišným mateřským jazykem do kolektivu

Změna a zapojení žáka do nového třídního kolektivu je náročná i pro české žáky, kteří mají český jazyk jako mateřský. O to více jsou pro žáky s OMJ tyto změny a přechod žáků s OMJ do nového kolektivu náročné. Žáci s OMJ se musí při stěhování do jiného státu vypořádat s celou řadou bariér a problémů. Titěrová a kol. (2014) definuje žáky s OMJ zpravidla jako děti cizích státních příslušníků. Mohou to být jak děti, jejichž rodiče jsou oba cizinci, případně pouze jeden z rodičů, ale dítě nemá český jazyk jako mateřský a nedorozumí se s ním, případně jen velmi obtížně. Rovněž to mohou být děti českých imigrantů, kteří se narodili v zahraničí, ale nyní se s rodiči vrací zpět do ČR. Školský zákon řeší i vzdělávání cizích státních příslušníků ve školském systému ČR. Pokud má jedinec občanství EU, musí mu být zaručen přístup ke vzdělávání stejný, jako pro občany ČR. Pro jedince se státním občanstvím mimo země EU je zajištěn stejný přístup pouze v rámci základního vzdělávání, v rámci ústavní či ochranné výchovy. Zajištěno je i školní stravování nebo zájmové vzdělávání. (§ 20 školského zákona, 2023). Uvedená pravidla platí v rámci zákona jak pro ZŠ, tak pro patřičné ročníky SŠ a konzervatoří. Žáci, kteří nejsou občany členských států EU se musí prokázat dokladem o pobytu na území ČR (§ 20 odst. 3 školského zákona, 2023).

Na nově přichozí cizince působí faktory, mezi které řadíme:

- Kulturní šok
- Jazyková bariéra
- Předsudky a xenofobní pohled tuzemců vůči cizincům

Bariéry spojené se změnou kulturního prostředí je samozřejmě nutné co nejdříve odstranit. Důležité jsou v tomto tzv. akulturační mechanismy, které mohou pomoci novou

kulturu přijmout a začlenit se do ní, nebo naopak brání člověku novou kulturu přijmout a udržují mu jeho kulturu původní. Tyto rozdíly mezi kulturami je nutné co nejdříve překonat, má-li člověk plnohodnotně a dlouhodobě v novém prostředí žít. U dětí je to složitější, jelikož si zpravidla změnu své dosavadní kultury nevybraly dobrovolně a mohou ji vnímat více citlivěji než dospělí jedinci. Při socializaci jedince je důležité také to, zda je změna kulturního prostředí dočasná, dlouhodobá či dokonce trvalá. Při té dítě těžce přijímá skutečnost, že se do své původní domoviny nevrátí. Samozřejmě toto dopadá i na dospělé jedince. Při krátkodobé změně se kulturní šok tolik neprojeví a soulad mezi oběma kulturami je lehčí. V rámci asimilace se člověk snaží co nejvíce splynout se svojí novou kulturou. Vlastní kulturu přitom přestává prioritizovat a postupně ji zcela potlačí. V rámci separace se naopak člověk zcela izoluje od nové kultury a snaží se žít podle své dosavadní kultury. Což je samozřejmě v prostředí s rozdílnými kulturami značně obtížné. Marginalizací se snaží člověk s novou kulturou vyrovnat, ale zároveň ji za svou nepřijme, stejně tak jako se zbaví své původní kultury. Integrace patří mezi nejvhodnější způsoby přizpůsobení se kulturní změně. Integrovaný člověk si přisvojí novou kulturu, klade na ni důraz a umí si z ní čerpat hodnoty. Stále si však udržuje vazby a tradice spojené se svojí původní mateřskou kulturou. Špatné porozumění nové kultuře a jejímu fungování vede k prohlubování kulturního šoku (Berry, 2001). Jak dodávají i Titěřová a kol. (2014) žáci, kteří nemají dostatečnou podporu při prvotní adaptaci se postupně více uzavírají do sebe. Následně dochází ke ztrátě jejich motivace a horším studijním výsledkům, které zpravidla doprovází i horší chování a kázeňské přestupky.

Jednotlivé bariéry budou následně více definovány:

Kulturní šok

Kulturní šok znamená pro žáky poměrně zásadní změnu z kulturních zvyklostí a tradic své země, ze které do ČR přišli. Důležitý je pak dobrý a rychlý adaptační proces na novou kulturu a její přijetí, případně přizpůsobení své kultury nově požadované kultuře. Šroněk (2001) definuje kulturní šok jako určitou psychologickou dezorientaci či zmatek. Projevuje se různými symptomy, mezi které může patřit stesk, pláč, uzavírání se do sebe, odmítání se vídat s ostatními lidmi v dané zemi, někdy i podrážděnost a až agresivní vystupování vůči tuzemcům a další aspekty. Je zde velmi důležité, aby učitel dokázal v této situaci přistupovat k cizojazyčnému žákovi citlivě, chápat jeho nálady a postupně tyto prvky kulturního šoku pomáhal žákovi odbourávat. Někdo se přizpůsobí rychleji a

nová kultura je mu blízká. U některých žáků je kulturní šok hlubší a novou kulturu snáší hůře. Tím roste i potřebná adaptační doba žáka. Schopnost přizpůsobení je dána individuálními schopnostmi a povahou žáků, jejich odolností vůči změnám, případně i typem kultury do které přicházejí. Je proto nutné s každým žákem individuálně pracovat podle jeho potřeb. Důležité také je, zda má žák dobré rodinné zázemí, vlídný přístup okolí a rychle si najde nové tuzemské přátele. V extrémních případech může být dopad kulturního šoku takový, že se jedinec nedokáže adaptovat a musí změnit kulturní prostředí, což znamená odstěhování se z daného státu (Jarkovská, 2015).

Jazyková bariéra

Jazyková bariéra patří k největšímu problému při zapojení žáka s OMJ do vzdělávacího systému. Pokud žák nemá dostatečnou či dokonce ani základní znalost českého jazyka, nemůže se zapojit do základní školní docházky, případně ji adekvátně zvládat, pokud se do ní zapojí (Vojtíšková, 2012). K tomu Kostecká (2013) dodává, že třebaže si žáci s OMJ během jednoho až dvou let poměrně dobře osvojí základní znalosti českého jazyka a naučí se komunikovat v rámci běžného života, případně se spolužáky ve škole, nejsou tyto znalosti dostačující pro zvládnutí výuky. Na tuto úroveň se totiž žáci zpravidla dostanou až během pěti i více let. To samozřejmě negativně dopadá na proces vzdělávání žáka s OMJ a je nutné přijmout taková opatření a přístupy, aby se tato jazyková bariéra co nejrychleji a efektivně odbourala. Dalším rizikem nedostatečně rychlého zvládnutí českého jazyka bývá přítomnost více žáků se stejným OMJ ve třídě. Žáci se uzavírají do své komunity a mluví mezi sebou svojí mateřštinou na úkor osvojování si českého jazyka. Pokud se s tímto problémem dále nepracuje, skupinky žáků s OMJ se více uzavrou mezi sebe a nebudou nuceny používat český jazyk. Tím se zvýší pravděpodobnost neúspěšné integrace, protože jazyková bariéra bude přetrvávat. Nadto mohou čeští žáci získat pocit, že se jim žáci s OMJ záměrně vyhýbají a nechtějí se s nimi kamarádit a dále začleňovat. To pak může vést k různým sporům, šikaně, neshodám a zaujatému postoji vůči cizím žákům. Je proto vhodné posilovat třídní kolektiv a všimnout si případných odloučených skupinek žáků s OMJ, kde nejsou žádní čeští žáci (Jazyková bariéra, 2023).

Předsudky, stereotypy a xenofobní pohled tuzemců vůči cizincům

Významnou bariérou, se kterou se děti cizinců při zapojení do výuky setkávají, patří bezesporu různé předsudky, stereotypy či xenofobie. Tyto uvedené aspekty se vyskytují napříč všemi kulturami. Prohlubování předsudků nebo stereotypů se odvíjí od délky

pobytu v konkrétním kulturním prostředí. Jako předsudky lze chápat postoje a vidění druhých, které jsou naprosto iracionální, zpravidla negativně viděné a dané tradicemi v dané kultuře. Zpravidla cílí proti celým národům, etnickým skupinám či rasám (Schebelle a Horáková, 2012). Průcha (2007) uvádí, že předsudky vznikají zpravidla na základě různého životního stylu, odlišné kultury, což může znamenat například různé vnímání hodnot a životních postojů cizince. Předsudky a stereotypy jsou často považovány za synonyma. Vzájemná určitá provázanost mezi nimi panuje, ale mají i významné odlišné znaky (Preissova Krejčí a kol., 2012).

Jako stereotypy lze chápat představy a zažitá dogmata, která společnost připisuje jedincům z jiné kultury či společenské vrstvy. Jsou připisovány lidem z určité sociální skupiny či komunity. Dochází ke generalizovanému chování, kterého se dopouští určitý jedinec či skupina jedinců na chování celé sociální skupiny (může jít například o skupiny náboženské, etické, rasové apod.). V případě cizojazyčných žáků tedy na všechny žáky z jiných zemí, než je Česká republika (Novák, 2002). Preissova Krejčí a Švachová (2013) k tomu uvádějí, že pro změnu těchto stereotypů je nejdůležitější bližší osobní poznání a zkušenosti s danou kulturou či sociální skupinou. Nejúčinnější způsob, jak změnit stereotypní obrazy, je možnost poznání příslušníků dané skupiny. To nás donutí nedívat se na danou sociální skupinu generalizovaně, čímž se vyhneme plošným závěrům, které právě díky této obavě a stereotypům bývají často negativní. Důležitý je proces rychlé integrace žáka do nového kulturního prostředí a tím i do vzdělávací soustavy. Radostný (2011) vnímá integraci jako nastavení pravidel a podmínek pro rychlé a efektivní začlenění žáka s OMJ do třídního kolektivu s ostatními žáky. Integrovaný žák postupně získá větší jistotu a sebedůvěru v novém kulturním prostředí. Začleněním do kolektivu s ostatními žáky se odbourávají uváděné bariéry, které žáka zpočátku velmi limitovaly v jeho vzdělávání. Integrovaný žák se cítí v novém prostředí přirozeně a komfortně jako jeho spolužáci. Není na něj už nahlíženo jako na cizince, případně se tento náhled zmenšuje a stává marginálním.

2.4 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga patří mezi klíčové pedagogické pracovníky pro práci s žáky s OMJ, a nejen s nimi. Bude definováno postavení asistenta pedagoga z pohledu zákonné úpravy, jeho funkce ve škole, a to jak směrem k pedagogovi, tak k žákům, potažmo rodičům žáka.

Jak bylo uvedeno, asistent pedagoga patří ke klíčovým činitelům správné a rychlé integrace žáka s OMJ do třídního kolektivu, potažmo do vzdělávacího procesu ve škole. Patří mezi pedagogické pracovníky školy. V rámci svého působení vykonává jak přímou pedagogickou činnost, tak pomocné výchovné práce. (§ 2 a § 20 zákona o pedagogických pracovnících). Právní úprava působení asistenta pedagoga je upravena ve školském zákoně a v zákoně o pedagogických pracovnících. Působí dle potřeby ve třídě, ve které je žák nebo žáci se specifickými speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitá je jeho spolupráce s učitelem, v rámci níž by měli mít dopředu nastavená pravidla spolupráce a postupy v rámci vyučování. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je asistent pedagoga důležitým prvkem v rámci jejich vzdělávacího procesu (§ 20 zákona o pedagogických pracovnících, MŠMT, 2023).

Pro výkon funkce asistenta pedagoga je nutné dle § 20 zákona o pedagogických pracovnících splnit tyto podmínky vzdělání:

- *vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním programu pedagogiky nebo psychologie, případně jiném studijním programu plus studium pedagogiky*
- *vyšší odborné vzdělání ve vzdělávacím programu s pedagogickým zaměřením, případně jiném vzdělávacím oboru plus studium pedagogiky nebo v rámci studia konzervatoře*
- *střední vzdělání s maturitní zkouškou v rámci oboru s pedagogickým zaměřením případně jiného vzdělávacího programu plus studium pedagogiky (§ 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, 2023).*

Pokud asistent pedagoga vykonává pedagogickou činnost v rámci pomocných výchovných prací, musí splňovat vzdělání podle výše uvedeného, případně mít střední vzdělání s maturitní zkouškou či výučním listem a následným studiem pedagogiky či studiem pro asistenty pedagoga dle ustanovení § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících (§ 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, 2023).

Asistent pedagoga samozřejmě nepomáhá jen žákům s OMJ, ale i dalším žákům s různými znevýhodněními. Obecně lze říct, že funkce asistenta pedagoga jsou následující:

- Podpora žákům v jejich zapojení do výuky v rámci vyučovací hodiny
- Pomoc žákům i s přípravou na výuku

- Pomoc učitelům s přípravou na výuku
- Komunikace s rodinou žáka. V případě žáků s OMJ je důležitá znalost jazyka, případně zapojení další osoby, která bude sloužit jako tlumočnick
- Práce se žákem individuálně, případně i ve skupinách, pokud je to vhodné
- Spojka mezi žákem a zbytkem třídy
- Pomoc s tvorbou a realizací vzdělávacích plánů a cílů pro žáka – jejich úprava a vhodné nastavení

Jak uvádí Radostný (2011), je pro asistenta pedagoga důležité, aby co nejdříve dostal žáka s OMJ na úroveň zbytku třídy. Je vhodné, aby pro něj měl nachystané vlastní výukové materiály, které mu pomohou snáze dohnat rozdílnou úroveň vzdělání. Rovněž uvádí jako důležitou znalost jazyka, kterým hovoří i žák s OMJ. Ulehčí to jak komunikaci, tak může asistent pedagoga být rovněž tlumočnickem. Takového asistenta pedagoga označujeme jako dvojjazyčného, tedy, že ovládá jeden či více cizích jazyků a může tak sloužit efektivně k zapojení a rychlé integraci žáka s OMJ do třídního kolektivu, tak do procesu výuky. Výhodou jejich využití je schopnost vícejazyčné komunikace mezi žákem s OMJ a vyučujícím, potažmo jeho spolužáky a dalšími osobami ve škole. Využití dvojjazyčných asistentů pedagoga je tedy velmi vhodné jak při vyučování, tak při celkovém vzdělávacím procesu, jako je komunikace mezi žáky ve třídě, rodinu žáka s OMJ či dalšími účastníky vzdělávacího procesu.

2.5 Hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem

Při výuce žáků s OMJ je samozřejmě nutné pracovat s dalším aspektem vzdělávání, a to s hodnocením žáků. To může být vzhledem k okolnostem problematické. Pro výuku českého jazyka a literatury platí klasifikační výjimka MŠMT, a žáci s OMJ nejsou z tohoto předmětu klasicky hodnoceni. Ovšem u ostatních předmětů by již hodnocení a klasifikace žáků s OMJ měla být dle standardních metod. Hodnocení žáků s OMJ probíhá stejně jako u českých žáků, tedy formou klasifikace známkou dle klasifikačních stupňů 1 až 5, případně slovním hodnocením nebo kombinací obojího (NPI, 2022).

Samozřejmě pokud žáci s OMJ nejsou ještě zcela sociálně a jazykově integrování, je tato jazyková bariéra problematická při hodnocení výkonu žáka, který skrze nedostatečnou znalost českého jazyka nesplňuje potřebné klasifikační normy. Dle ust. § 51 školského

zákona může být žák hodnocen nejen klasifikačním stupněm, ale i slovně. O tomto způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy na základě souhlasu školské rady (§ 51 školského zákona, NPI, 2023).

NPI (2022) uvádí, že je vhodné brát při hodnocení zřetel na to, jak se žák s OMJ snažil zapojit a integrovat do nového kolektivu. Důležitá je jeho spolupráce s ostatními žáky s OMJ, stejně tak jako s českými žáky. Učitel rovněž posuzuje, jak žák s OMJ plní zadávané úkoly, a to z pohledu kvality jejich zpracování, ale také i z dalších aspektů, jako je dodržení stanovených termínů, snahy, aktivity, vlastní tvořivosti. Dále pak zda plnil další doplňující úkoly a povinnosti a jaký k jejich plnění měl přístup. Při hodnocení žáků s OMJ by neměl být kladen rozhodující důraz na jeho neznalost českého jazyka. Je velmi vhodné žáky s OMJ hodnotit individuálně a brát ohled na jejich zvládnuté úkoly, vidět, jak pokročili. Důležité je rovněž je nesrovnávat s dalšími spolužáky. Ostatním žákům ve třídě je velmi vhodné správně vysvětlit objektivní důvody, jiného systému hodnocení. Velký význam hraje i motivující zpětná vazba, aby si žáci s OMJ uvědomili, kde dělají pokroky, kde jsou jejich silné stránky, kde je třeba přidat. Společně s pedagogickými pracovníky pak hledat cesty k dalšímu zlepšení. Hodnocení žáků by mělo brát v potaz jejich školní výstupy stejně jako, další okolnosti, které jejich výkon ovlivnily. Dalším důležitým prvkem při hodnocení žáka s OMJ je porovnávat jeho současný výkon s výkonem předchozím. Hledat zlepšení a umět žáka za toto pochválit. Důležitá je v tomto i komunikace vůči žákům a rodičům ve smyslu vysvětlení jim rozdílného přístupu, oproti hodnocení žáků s českým jazykem. Není vhodné žáka s OMJ srovnávat s ostatními žáky a na základě toho hodnotit. Toto platí i pro srovnávání s jinými žáky s OMJ. Individuální přístup v hodnocení je více než důležitý a vhodný (MŠMT, 2023, Kourkzi, 2018).

Dle vyhlášky č. 48/2005 Sb. §15 odst.6., se v případě hodnocení žáků cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházkou, úroveň znalostí českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje jejich výkon. To znamená, že při hodnocení žáků a žákyň v jakémkoliv předmětu přihlížíme k úrovni jejich jazyka (Vyhláška č. 48/2005 Sb., 2024).

Učitel by měl v rámci hodnocení žáka s OMJ přihlížet i k jeho individuální situaci, a to nejen v rámci úrovně pokročilosti českého jazyka, ale i vzít v úvahu rodinné zázemí žáka, odlišnou kulturu, ve které doposud vyrůstal a kde se třeba i vzdělával. Učitel by měl vidět žáka komplexně, jak přistupuje k novému stylu vzdělávání a také ocenit jeho aktivitu a

motivaci. Hodnocením by měl žáka dále motivovat a rozvíjet. Mělo by tedy být zpětnou vazbou pro žáka. Ten uvidí, jaký udělal pokrok, a umožní mu nastavit si další cesty a dílčí cíle i nástroje, jak jich dosáhnout. Jako negativní by určitě neměla být nedostatečná znalost českého jazyka, naopak progres v její úrovni by měl být pozitivním motivačním prvkem (Inkluzivniskola 2021).

Při vzdělávání ukrajinsky mluvících žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) je klíčové zohlednit specifické aspekty hodnocení jejich výkonu. V rámci výuky českého jazyka a literatury mají tito žáci klasifikační výjimku a nejsou hodnoceni klasickým způsobem, zatímco u ostatních předmětů by hodnocení mělo probíhat standardními metodami, tj. známkami nebo slovním hodnocením. Jazyková bariéra může komplikovat spravedlivé hodnocení, proto se doporučuje individuální přístup, který bere v úvahu snahu, integraci do kolektivu, plnění úkolů, a další aspekty jako aktivitu a tvořivost. Hodnocení by mělo sloužit jako motivační zpětná vazba, která podporuje pokrok žáků v českém jazyce a dalších předmětech, přičemž by se neměli srovnávat s ostatními spolužáky. Zohlednění rodinného zázemí a kulturního kontextu žáka je také důležité pro spravedlivé a podpůrné hodnocení.

3 Vzdělávání ukrajinsky mluvících žáků v České republice

V této kapitole bude rozebrána problematika vzdělávání ukrajinsky mluvících žáků, kterých se do českého školství zapojil od počátku válečného konfliktu značný počet ve srovnání s roky předchozími. Úvodní část kapitoly představuje přiblížení migrace Ukrajinců do České republiky.

3.1 Migrace Ukrajinců do České republiky

Migrace Ukrajinců do České republiky není jen otázkou válečné doby posledních dvou let. Část dnešní Ukrajiny – Halič byla součástí Rakousko-Uherska a migrace v rámci monarchie tak byla přirozenou součástí. Následně i po vzniku samostatného Československa patřila do společného státu Podkarpatská Rus, která byla chudším a zaostalejším krajem, proto se někteří obyvatelé uchýlovali do průmyslovějších českých zemí. Další významný rok 1945 a skončení války znamenal rovněž další migraci Ukrajinců, převážně z obavy před Sovětským svazem, který Podkarpatskou Rus získal. Nástup socialismu v Československu prakticky znamenal konec migrace Ukrajinců do Československa. Změna nastala až po pádu totalitního režimu v roce 1989. Migrace byla především ekonomická, za prací. Nicméně část těchto pracovníků se zde i trvale usadila a přicházeli další rodinní příslušníci. Ukrajinci tvoří v České republice poměrně významnou menšinu, která se dokázala rychle integrovat. Udržují také svoje kulturní a další tradice, vytvářejí spolky a vydávají tiskoviny v ukrajinském jazyce. Aktivně vstupují i do vzdělávacího procesu. Velký nárůst migrace nastal v roce 2022 po vypuknutí války s Ruskem. Změnila se i struktura migrujících, převážně šlo o ženy, děti a starší osoby. Bylo tedy nutné tyto změny rychle řešit a v rámci vzdělávání co nejdříve a nejefektivněji začlenit nové ukrajinské žáky do českého školského systému (prahanarodnostni.eu, 2023; cizinci.cz, 2023). Ke konci druhého čtvrtletí roku 2023 bylo vydáno celkem 537.530 dočasných ochran občanům Ukrajiny (MVČR, 2023).

V roce 2023 proběhlo šetření ohledně počtu ukrajinských žáků na školách v ČR. Zúčastnilo se ho celkem 8 568 škol (*z toho 5 362 mateřských škol, 4 223 základních škol, 1 276 středních škol a 18 konzervatoří*). Cílem bylo zjistit, jaké mají školy kapacitní možnosti pro umístění ukrajinských žáků. Bylo zjištěno, že ZŠ by mohly

okamžitě přijmout 119 944 ukrajinských žáků. Navíc by od 1. září by pak mohly vytvořit další kapacity pro 21 885 žáků.

Dále bylo zjištěno, že ve školách pracuje 2 090 ukrajinských zaměstnanců. Z toho 317 jich pracuje jako učitelé, 694 pracují jako ostatní pedagogičtí pracovníci a 1079 jich pracuje jako nepedagogičtí pracovníci (MŠMT, 2023).

Tabulka 1 Děti/žáci celkem a ukrajinské děti/žáci-azylanti/uprchlíci 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 %

Pozn.: V případě SŠ a konzervatoří je v tabulce uveden počet studií, neboť někteří žáci se vzdělávají ve více než jednom oboru studia.

Zdroj: MŠMT, 2023

3.2 Základní rozdíly mezi českým a ukrajinským jazykem

Český a ukrajinský jazyk spadají do stejné jazykové rodiny indoevropských jazyků, konkrétně slovanských jazyků. Jak uvádí Breton (2007), český jazyk spadá podobně jako třeba slovenský a polský jazyk mezi jazyky západoslovanské. Ukrajinský jazyk spadá do východoslovanských jazyků. Významný rozdíl je v psaní písma. Čeština používá latinku, zatímco ukrajinština využívá cyrilici. Některé typy konkrétních znaků písma se vyskytují v obou jazycích, nicméně v každém se jinak vyslovují. Příkladem může být například ukrajinský znak písma „H“, které se česky vyslovuje jako „N“ a další podobné rozdíly. Specifickým rysem českého jazyka pro žáky základních škol je nutnost využívat různé formální i neformální obraty a znalost specifické slovní zásoby v rámci fungování školského prostředí. V oblasti prvků gramatických, stylistických a fonetických mají značnou odlišnost od jazyka mateřského (RVP ZV, 2023). Obecně lze konstatovat, že rozdíly jedinců z obdobné jazykové rodiny, zvláště u slovanských jazyků, jsou rozhodně menší, než u žáků z jiných jazykových rodin (např. románské, ugrofinské apod.). Samozřejmě i při menší odlišnosti obou jazyků jsou jisté aspekty, kterými se odlišují a ty

mohou být problémové při základním zvládnutí českého jazyka jako druhého jazyka (Breton, 2007).

3.3 Vzdělávání na Ukrajině

Vzdělávací systém na Ukrajině je zrovna ve fázi reformy, kdy dochází k přechodu z povinné jedenáctileté školní docházky na povinnou docházku dvanáctiletou. V rámci předškolního vzdělávání je povinný poslední ročník, následuje devět let povinné základní školní docházky, dva (po reformě tři) povinné roky středního vzdělávání. Rozdíl oproti vzdělávání v České republice je v délce školního roku. Na Ukrajině trvá školní rok od 1. září do 31. května. Měsíc červen je vyhrazen na závěrečné nebo postupové zkoušky. V rámci reformy vzdělávání je kladen důraz na inkluzivní vzdělávání (Hrynkevych et al., 2020).

Jak je vidět v Tabulce č. 2, je poměrně rozdílný systém hodnocení žáků na Ukrajině oproti hodnocení v České republice. Na Ukrajině jsou žáci hodnoceni dle uvedené dvanáctibodové škály, kdy jednotlivému bodovému ohodnocení odpovídá příslušná známka od nejlepšího stupně 1+ až po nejhorší známku 5. Je proto důležité, aby byly tyto změny správně a ihned komunikovány jak rodičům ukrajinských žáků, tak vysvětleny i žákům samotným.

Hodnocení žáků s OMJ má samozřejmě určitá specifika. Je nutné dbát ohled na úroveň jejich českého jazyka, což má vliv na dosahované studijní výsledky. Vhodné je u těchto žáků používat slovní hodnocení, případně kombinace slovního hodnocení a známky. To platí jak pro klasifikaci v rámci výuky, tak celkově klasifikaci na vysvědčení žáka s OMJ. V rámci hodnocení je rovněž důležité, aby učitelé byli obeznámeni s rozdíly známkování v ČR a na Ukrajině. Respektive, aby tyto rozdíly byly vysvětleny i žákům či jejich zákonným zástupcům. Alternativou ke klasickému známkovému hodnocení může být hodnocení procentuální, které má stejnou vypovídající hodnotu i při jiných klasifikačních stupních v rámci známkování (Hrynkevych et al., 2020).

Tabulka 2 Klasifikační stupnice v ukrajinském vzdělávání

UKRAJINSKÉ KLASIFIKAČNÍ STUPNĚ	CHARAKTERISTIKA	ÚČAST VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	ČESKÉ KLASIFIKAČNÍ STUPNĚ
12	Vysoká úroveň	Při použití znalostí uplatňuje tvůrčí a nestandardní přístup.	1+
11	Vysoká úroveň	Umí najít zdroje informací a analyzovat je.	1
10	Vysoká úroveň	Má hluboké znalosti.	1-
9	Dostatečná úroveň	Při argumentaci se opírá o známá fakta.	2+
8	Dostatečná úroveň	Srovnává a systematizuje informace.	2
7	Dostatečná úroveň	Používá osvojené znalosti ve standardních situacích.	2-
6	Střední úroveň	Reprodukuje značnou část teorie.	3+
5	Střední úroveň	Ovládá materiál na střední úrovni.	3
4	Střední úroveň	Ovládá materiál na základní úrovni.	3-
3	Střední úroveň	Má jen elementární znalosti.	4+
2	Počáteční úroveň	Má povrchní znalosti.	4
1	Počáteční úroveň	Má povědomí o informacích.	4-

Zdroj: *Inkluzivniskola.cz, 2023*

V červnu žáci konají zkoušky. Pokud žák neprospěje ze dvou předmětů, musí dělat reparát. Žáci 1.– 4. ročníku jsou na Ukrajině vzdělávání v souladu s reformou „Novou ukrajinskou školou“, která zavádí individuální vyučování založené na kompetencích. Nově se nový koncept vzdělávání vztahuje také na žáky pátých ročníků. Vyučovací hodina v prvním ročníku trvá 35 minut. Stupeň vzdělávání žáků v pátém až devátém ročníku se nazývá základní všeobecné střední vzdělávání. V ČR tomu odpovídá druhý stupeň ZŠ. Koncem devátého ročníku skládají žáci zkoušku a získají vysvědčení o základním středním všeobecném vzdělávání. Ministerstvo školství a vědy, mládeže a tělovýchovy Ukrajiny stanovuje obsah, formu a termínový harmonogram zkoušek. (Inkluzivniskola.cz a MŠMT, 2023).

Pro vzdělávání ukrajinských žáků v ČR je nezbytné zohlednit několik klíčových aspektů jejich domácího vzdělávacího systému. Přejít na dvanáctiletou povinnou školní docházku a důraz na inkluzivní vzdělávání znamenají, že ukrajinští žáci mohou mít různé zkušenosti a potřeby. Rozdílný školní rok a dvanáctibodová hodnotící škála na Ukrajině vyžadují jasnou a okamžitou komunikaci s rodiči a žáky o českém systému hodnocení. U

žáků s OMJ je třeba dbát na úroveň jejich znalosti češtiny a upřednostňovat slovní hodnocení nebo kombinaci slovního hodnocení a známek. Učitelé by měli být obeznámeni s rozdíly v klasifikaci a přizpůsobit hodnocení individuálním potřebám žáků, aby jim poskytli motivační zpětnou vazbu a podpořili jejich pokrok v novém vzdělávacím prostředí.

3.4 Zařazení ukrajinského žáka do třídy

Po přijetí ukrajinského žáka na základní školu je nutné jeho zařazení do vhodné třídy. Primárně je vhodné zařadit ukrajinské žáky do heterogenní třídy, tedy třídy, ve které nejsou pouze cizojazyční žáci. Jak bylo uváděno, je možno navýšit kapacitu třídy až o čtyři žáky, aniž by bylo nutno plnit hygienické požadavky na vhodné prostorové podmínky. Tato nová úprava vznikla právě, v souvislosti s vysokým počtem dětských válečných uprchlíků, které bylo nutno začlenit do základního vzdělávání. Pokud to není možné, může ředitel školy zřídit třídu složenou výhradně dětmi z Ukrajiny (či z jiných zemí). Ovšem k tomuto kroku by se mělo přistupovat pouze v krajním případě a na dočasnou dobu. Jakmile to situace umožní, měly by být cizojazyčné děti zařazeny do heterogenních tříd. Důležité je, aby byli tito žáci s OMJ zařazení do třídy mezi věkově stejně staré české žáky. Do nižších ročníků není vhodné žáky s OMJ zařazovat. Efektivnost doučení je malá, a navíc zařazení mezi jinak věkově staré žáky není vhodné pro správnou a rychlou adaptaci žáka s OMJ. Výjimku lze vidět u žáků, kteří by měli nastoupit do deváté třídy, kde je čekají přijímací zkoušky na střední školy. V těchto případech je vhodné po zvážení žáka zařadit o ročník níže, aby se snáze adaptoval na prostředí základní školy a ž v dalším roce skládal přijímací zkoušky na střední školu (MŠMT, 2023).

Důležitým prvkem při začlenění žáků s OMJ je ukrajinsky mluvící asistent pedagoga. Výjimka ze zákona v případě ukrajinských žáků říká, že ukrajinsky mluvící asistent pedagoga nemusí prokazovat znalost českého jazyka. Úroveň ukrajinského jazyka je nutná na úrovni jako ji má rodilý mluvčí. Český jazyk naopak stačí pouze na základní úrovni. Škola může uzavřít pracovní poměr s asistenty pedagoga a dalšími pedagogickými pracovníky i na dobu kratší než 12 měsíců (Inkluzivniskola.cz, 2023).

Výjimka pro ukrajinské žáky

Výjimka pro ukrajinské žáky je do 31. srpna 2024. V rámci ní je určeno, že v případě potřeby může škola vytvořit pro žáky s OMJ výukové skupiny pro předem zvolené předměty. Vyučovat zde mohou ukrajinské učitelky, které nemají povinnost prokázat znalosti českého jazyka. Tyto skupiny jsou tedy určeny pouze pro ukrajinské žáky. Vyučování probíhá v jejich mateřském jazyce (MŠMT, 2023).

Žáci z Ukrajiny vzdělávající se v ČR déle než rok

V rámci adaptace žáků s OMJ bývá určen v rámci jednoho roku. Během něj si žáci osvojí český jazyk na takovou úroveň, v rámci níž dokáží zvládat základní komunikaci ve škole. Je vhodné, aby se po dokončení adaptační fáze tyto žáci vzdělávali již podle RVP ZV. Přihlédne se k jejich úrovni českého jazyka v předmětu Český jazyk a literatura. Postupně se nároky na žáky navyšují dle toho, jak dokáží dohnat mezery ve vzdělávání. Smazání těchto rozdílů pak povede k tomu, že budou žáci lépe zvládat přechod do vyšších ročníků ZŠ a následně i přechod na školy střední (Inkluzivniskola.cz, MŠMT, 2023).

V rámci adaptačního procesu žáků s OMJ, kteří jsou vzdělávání v České republice méně než 12 měsíců, není nutné brát ohled na RVP či ŠVP a lze u nich stanovit náhradní vzdělávací obsah. Účelem je primárně adaptace žáků s OMJ, což si vyžaduje zpočátku individuální přístup, který se z velké části odvíjí od znalosti českého jazyka a pochopení českého systému vzdělávání. Žáci s OMJ, kteří se již úspěšně adaptovali, se postupně zapojují plnohodnotně do klasické výuky. Je na posouzení ředitele školy, aby rozhodl o délce adaptace a způsobu jejího vyhodnocení (MŠMT, 2023).

V této teoretické části práce jsem se zabývala základními koncepty a teoriemi týkajícími se vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Prozkoumány byly faktory ovlivňující jazykovou integraci a akademický rozvoj těchto žáků, jako je například diferenciaci výuky, podpora mateřského jazyka, a role školního prostředí a pedagogických strategií. Získané poznatky poskytly ucelený pohled na problematiku vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a připravily nás na praktickou část práce, ve které jsem se zaměřila na konkrétní analýzu fungování vzdělávání ukrajinských žáků na Masarykově základní škole Praha 9 – Újezd nad Lesy.

Nyní se přesuneme k praktické části této práce, kde budu zkoumat reálné fungování vzdělávání ukrajinských žáků na konkrétní základní škole. Zaměřím se na Masarykovu základní školu v Praze 9 – Újezd nad Lesy a prostřednictvím výzkumu budu analyzovat, jak škola zvládá integraci a podporu ukrajinských žáků ve svém prostředí. Zjistím, jaké metody a strategie využívá, jak efektivní jsou a jaký vliv mají na akademický rozvoj a sociální integraci těchto žáků. V následujících částech se detailněji zaměřím na metodiku výzkumu, sběr dat a analýzu získaných informací, abych mohla přesněji zhodnotit stav vzdělávání ukrajinských žáků na Masarykově základní škole.

4 Praktická část

V rámci praktické části této práce bude zjišťováno, jak reálně funguje vzdělávání ukrajinských žáků na vybrané základní škole. Touto školou je Masarykova základní škola, Praha 9 – Újezd nad Lesy, Polesná 1690 (dále jen „ZŠ Masarykova“). Tato základní škola byla zvolena z důvodu, že v rámci uprchlické krize přijala vícero ukrajinských žáků, které bylo nutné začlenit do třídního kolektivu. A i před touto vlnou válečných uprchlíků měla škola zkušenosti s výukou žáků s OMJ.

4.1 Základní charakteristika ZŠ Masarykova Praha 9 – Újezd nad Lesy

ZŠ Masarykova je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Kromě klasického I. a II. stupně má ZŠ Masarykova i třídy s prvky Montessori. Jako Ekoškola vede žáky ke zdravému životnímu stylu a respektu k životnímu prostředí. Aktivně využívá různé projektové a dotační programy, aby svým žákům i zaměstnancům nabídla moderní zázemí a prostor pro kvalitní výuku. Výhodou školy je její umístění v okrajové části Prahy, blízko lesa, čehož rovněž v rámci výuky využívají.

Vizi školy je nebrat učivo jen jako konečný cíl, ale jako prostředek pro dosahování vyšších cílů. Žáky učí komunikaci, spolupráci, zapojují je do diskusí a projektů, aby se žáci učili kriticky a logicky přemýšlet a nebáli se ptát (Masarykova základní škola, 2024).

Na základě teoretických poznatků byly sestaveny otázky rozhovorů, které byly realizovány v ZŠ Masarykova během měsíce ledna 2024. Se souhlasem ředitele školy byly rozhovory vedeny s vyučujícími, kteří mají práci se žáky s OMJ na starosti.

4.2 Metodologie výzkumu

V metodologické kapitole své práce jsem se rozhodla následovat doporučení Williamsa a Mosera (2019), kteří zdůrazňují, že klíčovým prvkem každého výzkumu je správné stanovení jeho cílů. Podle autorů by mělo stanovení cílů být prvním krokem při plánování výzkumné části práce, a proto jsem se nejprve zaměřila na jejich jasnou definici, která mi pomůže při realizaci samotného výzkumu.

V této souvislosti mě zaujala typologie výzkumných cílů navržená Švaříčkem a Šed'ovou (2014), kteří rozlišují tři hlavní typy cílů: intelektuální, praktické a personální. Toto rozlišení mi poskytlo užitečný rámec pro počáteční koordinaci představ, a proto jsem se rozhodla postupovat podle jejich doporučení a stanovila jsem si v rámci jednotlivých typů tyto cíle:

Intelektuální cíl: Identifikovat klíčové prvky vzdělávání ukrajinských žáků na Masarykově základní škole.

Popis: Analyzovat a zhodnotit strukturu a postupy vzdělávání ukrajinských žáků na základní škole s důrazem na faktory ovlivňující jejich akademický rozvoj a integraci do nového prostředí.

Praktický cíl: Posoudit efektivitu a účinnost implementace inkluzivního přístupu ve vzdělávání ukrajinských žáků na Masarykově základní škole.

Popis: Zhodnotit praktické aspekty vzdělávání ukrajinských žáků na základní škole, včetně metodiky výuky, podpůrných opatření a zapojení pedagogů a žáků do inkluzivního prostředí.

Individuální cíl: Rozvíjet své schopnosti v oblasti výzkumné metodologie a analýzy dat prostřednictvím praxe na konkrétním pedagogickém projektu.

Popis: Cílem je získat praktické zkušenosti s plánováním a prováděním výzkumného projektu v pedagogickém prostředí a dále rozvíjet dovednosti v oblasti sběru dat, analýzy výsledků a tvorby závěrů. Tímto způsobem se aktivně zapojit do profesního růstu a posílení dovedností v oblasti pedagogického výzkumu a praxe.

Následně jsem se rozhodla detekovat konkrétní výzkumný problém, resp. identifikovat **hlavní cíl práce:**

Objasnit proces diferenciacie výuky ukrajinsky mluvících žáků na Masarykově základní škole v Praze 9 – Újezd nad Lesy a zjistit, jaký vliv má diferenciacie výuky na kolektiv celé třídy a dosažení stanovených cílů vzdělávání.

Pro dosažení hlavního cíle práce jsem se rozhodla využít dílčích výzkumných otázek. Tyto otázky mi poskytnou komplexní podklady pro účelné naplnění hlavního cíle praktické části mé práce. Byly stanoveny tyto **výzkumné otázky**:

Otázka č. 1

Jak byla řešena jazyková bariéra u asistentů pedagoga? Jak s ukrajinskými žáky pracují?

Otázka č. 2

Jaké výhody/nevýhody v začlenění ukrajinských žáků vnímáte. Kde byly největší problémy? Kde naopak šlo začlenění dobře a hladce?

Otázka č. 3

Jaké metody a techniky diferenciacie výuky jsou využívány pro podporu ukrajinských žáků?

Otázka č. 4

Jaká opatření a podpora jsou poskytována žákům s OMJ (obecně mluvící jazyky)?

4.3 Výzkumná metoda a sběr dat

Pro účely této práce jsem se rozhodla využít kódování, jelikož z povahy řešené problematiky plyne, že tato metoda bude pro získání relevantních výsledků efektivnější a poskytne plnohodnotnou odpověď na stanovený hlavní cíl práce.

Dle Mahera a Dertadian (2018) představuje kvalitativní metoda přístup k výzkumu, který se zaměřuje na porozumění a prozkoumání jevu či problému spíše než na kvantifikaci a manipulaci s číselnými daty. Je naturalistická, což znamená, že se snaží zachytit jev tak, jak se vyskytuje v přirozeném prostředí, a neovlivňovat ho uměle. Tento typ výzkumu klade důraz na interpretaci a porozumění kontextu, procesům a vzorcům vývoje, nikoli pouze na výsledky či produkty.

Data v kvalitativním výzkumu se často shromažďují pomocí nástrojů jako jsou rozhovory, terénní poznámky, deníky, pozorování a další techniky, které umožňují hlubší porozumění zkoumaného jevu z perspektivy účastníků a v kontextu jejich každodenního života, uvádí Busetto et al. (2020). Pro účely této práce jsem jako metodu kvalitativního výzkumu zvolila polostrukturovaný rozhovor. Myslím, že se jedná o nejlepší volbu,

jelikož mi umožní získat bohatší a komplexnější vhled do problematiky a také lépe porozumět kontextu i dynamice.

Rozhovory byly provedeny vždy ústně s účastníky výzkumu. Během jednání jsem pořizovala akustické záznamy, které jsem následně přepsala do elektronické podoby a vytiskla. Tato metoda mi umožnila získat přesný záznam diskusí a zachovat jejich autentičnost. Díky tomu jsem měla možnost se k získaným datům kdykoli vracet a provádět jejich další analýzu, pokud by to bylo zapotřebí. Tímto způsobem jsem zajistila pevnou a spolehlivou bázi pro analýzu a interpretaci dat získaných v rámci výzkumu.

4.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek je charakterizován jako relativně homogenní skupina, přičemž její struktura vykazuje několik významných rysů. Ředitel školy je klíčový informátor, jedná se o muže ve věku 40 let. Tato informace naznačuje, že má zřejmě dostatečnou profesní zkušenost a autoritu ve vedení školy. Jeho role může být důležitá při poskytování perspektivy vedení a strategických rozhodnutí týkajících se diferenciací výuky pro ukrajinsky mluvící žáky. Ostatní pedagogové, kteří tvoří zbytek výzkumného vzorku, jsou pouze ženy. Tato skutečnost může mít vliv na dynamiku týmu pedagogů a na přístup k otázkám diferenciací výuky. Přítomnost pouze žen ve vzdělávacím sboru může ovlivnit například komunikaci, přístup k pedagogické praxi nebo přijímání rozhodnutí. Věková škála pedagogů se pohybuje v rozmezí od 28 do 45 let, což naznačuje relativní rozmanitost věkových skupin ve vzdělávacím sboru. Tato diverzita věku může přinést různorodé perspektivy, zkušenosti a přístupy k výuce a diferenciaci výuky. Například mladší pedagogové mohou mít nové nápady a technologické dovednosti, zatímco ti starší mohou mít bohaté zkušenosti a hlubší porozumění pedagogickým metodám a strategiím. Celkem byl rozhovor proveden s 6 respondenty, konkrétně se jednalo o jednoho muže, kterým byl ředitel školy a 5 žen, které na škole působily jako ředitelky.

4.5 Zpracování dat

Otevřené otázky ve výzkumu mohou poskytnout hodně informací, ale jejich interpretace může být vzhledem k rozsahu složitá. Pokud není správně pochopen obsah odpovědí, může to způsobit zkreslení analýzy. Proto jsme se rozhodla použít pro zpracování dat

metodu Kódování, která mi umožní přesnější a hlavně věcně správné vyhodnocení a analýzu získaných informací.

Kódování je proces třídění a označování dat podle určitých témat, vzorů nebo jednotek významu. Pomáhá vytvořit strukturu a organizovat data z rozhovorů, což usnadňuje jejich analýzu. Při kódování se identifikují klíčové prvky nebo témata v datech a přiřazují se jim kódy. Tyto kódy pak usnadňují analýzu obsahu a umožňují vytvořit souvislý přehled o získaných informacích (Cascio et al., 2019).

V rámci výzkumné části práce, tedy budu postupovat tak, že nejprve pečlivě prostuduju akustické záznamy rozhovorů a přepíšu je do elektronické podoby. Poté budu data systematicky analyzovat pomocí kódování. Identifikuji klíčové prvky a témata v odpovědích respondentů a přiřadím jim specifické kódy. Tyto kódy pak budou sloužit k organizaci dat a usnadní mi identifikaci vzorů a souvislostí v datech. Na základě těchto kódů provedu detailní obsahovou analýzu, abych získala hlubší porozumění získaným informacím a mohla vyvodit relevantní závěry.

4.5.1 Otevřené kódování

Proces otevřeného kódování začíná opakovaným čtením textových dat s cílem identifikovat klíčové prvky, vzory a témata. Během této fáze výzkumník věnuje zvláštní pozornost různým aspektům textu a zaznamenává si významné prvky, které mohou být později kódovány (Glazier et al., 2021).

Belgrave et al. (2019) uvádí, že poté následuje samotná fáze kódování, kdy jsou identifikované prvky a témata označeny konkrétními kódy nebo štítky. Tyto kódy slouží k organizaci dat a umožňují výzkumníkovi lépe porozumět obsahu textu. Během procesu kódování je důležité být otevřený novým myšlenkám a interpretacím obsahu dat. Flexibilita a iterativní přístup jsou klíčové, protože se může stát, že během analýzy se objeví nové prvky nebo témata, které vyžadují další kódování nebo přeorganizaci dat.

Deterning a Waters (2021) zdůrazňují, že otevřené Kódování vyžaduje pečlivou pozornost k detailům a schopnost identifikovat klíčové prvky a vzorce v textu. Je důležité zachovat objektivitu a zároveň být citlivý ke kontextu a interpretaci obsahu dat. Po dokončení kódování jsou data organizována do kategorií a podkategorií, což umožňuje výzkumníkovi analyzovat a interpretovat výsledky a odhalit hlavní témata a vzorce v

textu. Využití otevřeného Kódování přináší řadu výhod, včetně možnosti objevení nových perspektiv a významných prvků v datech, důkladného prozkoumání obsahu a hloubkového porozumění zkoumanému jevu.

Výsledkem praktického zpracování volného Kódování pro účely této práce jsou následující kategorie a k nim přiřazené kódy.

1. Podíl a počet tříd s ukrajinskými žáky

Celkový počet tříd ve škole s ukrajinskými žáky

Poměr tříd s ukrajinskými žáky k celkovému počtu tříd ve škole

Procentuální podíl ukrajinských žáků ve třídách

Variabilita podílu ukrajinských žáků ve třídách

Dynamika změn podílu ukrajinských žáků ve třídách v průběhu času

2. Úroveň znalosti českého jazyka

Výchozí úroveň

Řešení jazykové bariéry

Progres zlepšení

3. Výhody a nevýhody začlenění ukrajinských žáků

Výhody začleňování žáků

Nevýhody začleňování ukrajinských žáků

Bariéry při procesu začleňování

Úspěchy při procesu začleňování

4. Diferenciace výuky

Metody diferenciací výuky

Efektivita procesu diferenciací

Přístup k diferenciaci

Reakce výuky

Výsledky diferenciací

Interakce žáků

5. Opatření a podpora pro žáky s OMJ

Podpora žáků

Integrace žáků s OMJ

Individuální plány

Speciální vzdělávací prostředky

Komunikace s žáky s OMJ

6. Kolektivní dynamika a výsledky

Hodnocení žáků

Motivace žáků k výuce

Spolupráce žáků

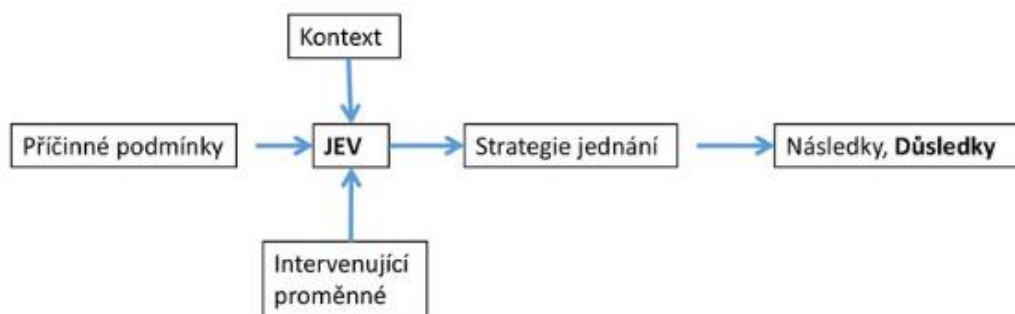
Dynamika procesu výuky

Adaptace žáků

4.5.2 Axiální kódování

Další fází procesu je axiální Kódování. Vollstedt et al. (2019) uvádí, že axiální kódování je navazující fází v procesu analýzy kvalitativních dat, která následuje po otevřeném kódování. Jeho hlavním cílem je systematicky strukturovat a organizovat identifikované kategorie a koncepty získané z primárních dat do srozumitelného rámce. Tato fáze dovoluje zkoumat vztahy mezi různými kategoriemi a koncepty, nalézt klíčová témata a centrální pojmy a také vytvořit teoretický rámec, jenž usnadní hlubší pochopení zkoumaného jevu. Axiální kódování představuje klíčový prvek při interpretaci dat a formulaci výsledků v rámci kvalitativního výzkumu.

Axiální Kódování jsem provedla tím způsobem, že jsem systematicky analyzovala a strukturovala identifikované kategorie a koncepty získané z primárních dat v průběhu volného Kódování. Zkoumala jsem vztahy mezi vytvořenými kategoriemi a koncepty. To zahrnovalo identifikaci centrálních témat a klíčových konceptů, které emergovaly z dat, a dále jejich začlenění do srozumitelného rámce. Axiální Kódování mi umožnilo hlouběji porozumět zkoumanému fenoménu a formulovat výsledky výzkumu tak, aby reflektovaly komplexnost a význam identifikovaných kategorií a konceptů.



Obrázek 1 Znárodnění axiálního Kódování

Zdroj: Vlastní zpracování

Vysvětlení základních pojmů zakotvených v obrázku č. 1:

JEV: Vyjadřuje základní esenci, téma nebo subjekt, na který se vybraná data nebo analýza týkají. Je to to, co je v jádru zkoumaného jevu nebo situace, což je třeba identifikovat jako první krok při analýze dat. JEV poskytuje základní rámec pro porozumění a interpretaci informací, které jsou zkoumány. Jeho formulace je klíčová pro jasný a strukturovaný přístup k analýze dat.

Kontext: Představuje specifické podmínky a okolnosti, ve kterých se jev odehrává nebo projevuje. Jedná se o komplexní soubor faktorů, které ovlivňují jev a dávají mu specifický rámec. Kontext zahrnuje širší prostředí, ve kterém se jev vyskytuje, včetně fyzického prostředí, sociokulturních podmínek, historického kontextu, lidských vztahů a dalších relevantních faktorů. Je klíčový pro porozumění a interpretaci jevu v jeho celistvém kontextu.

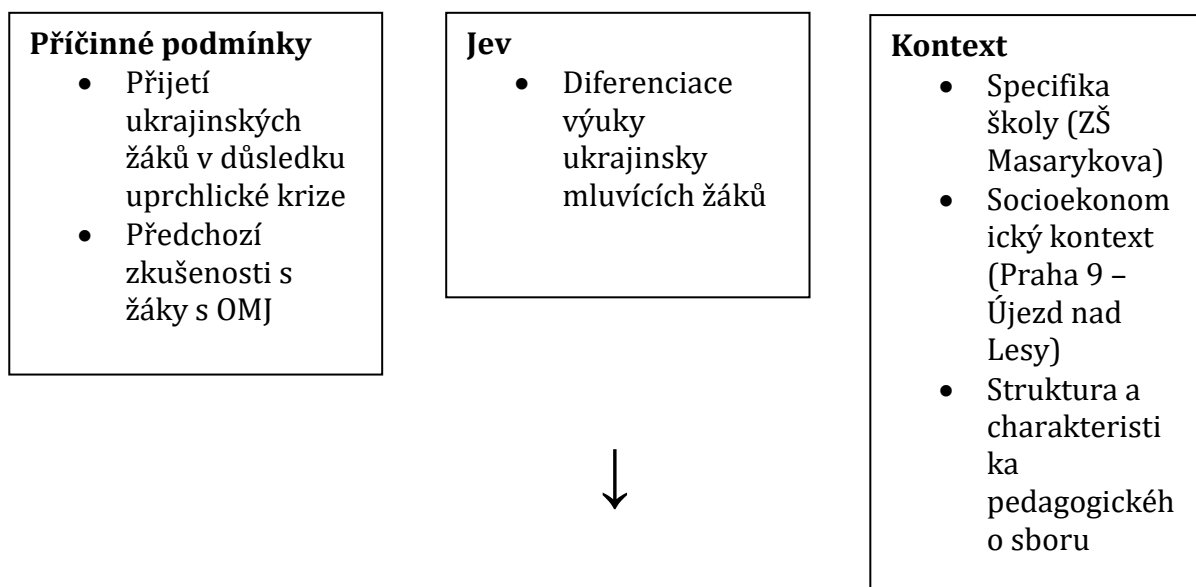
Intervenující podmínky: Jsou faktory, které ovlivňují, jak dobře nebo špatně se strategie jednání či intervence uplatňují v praxi. Tyto podmínky mohou buď usnadňovat proces a přispívat k úspěšné implementaci, nebo naopak bránit v efektivním použití daných strategií. Jsou klíčové pro pochopení, jaké vnější faktory mohou ovlivnit účinnost a úspěšnost zvolených postupů nebo intervencí v daném kontextu.

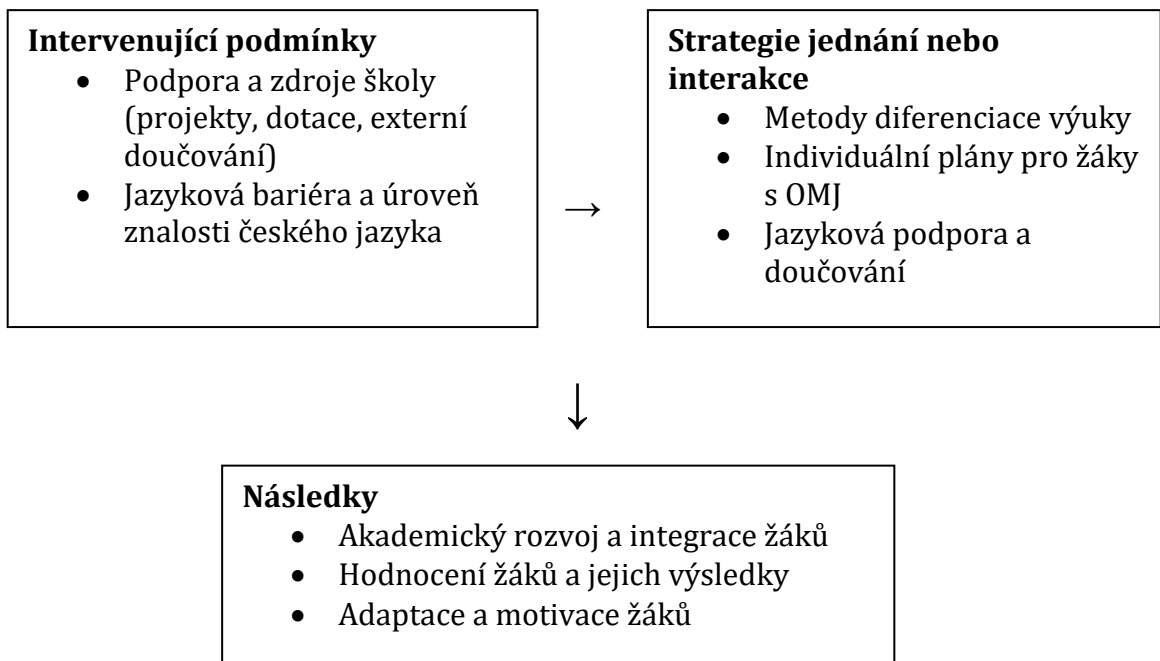
Strategie jednání nebo interakcí: Strategie jednání nebo interakcí se zabývají způsoby, jak lidé komunikují a jednají ve specifických situacích. To může zahrnovat různé postupy, které lidé používají k dosažení svých cílů nebo k řešení problémů, ať už jde o přímou

komunikaci, jednání s ostatními nebo reakci na určité události. Tyto strategie mohou být jak procesuální – tedy týkající se vývoje a časového průběhu situací – tak záměrné, kdy lidé úmyslně volí určité způsoby jednání či komunikace. Jsou klíčové pro porozumění tomu, jaké mechanismy ovlivňují chování a interakce mezi jednotlivci ve zkoumaném kontextu.

Následky nebo důsledky: Jsou dopady nebo výsledky jevu, které jsou buď explicitně vyjádřené účastníky výzkumu, nebo jsou interpretovány výzkumníkem na základě poskytnutých informací. Jsou to konkrétní efekty, které jev nebo situace vyvolává a které mají vliv na jednotlivce, skupiny nebo prostředí. Tyto následky nebo důsledky mohou být různého charakteru a mohou zahrnovat změny v chování, postoje, výkonu nebo prostředí v rámci dané situace. Jejich identifikace a porozumění jsou důležité pro pochopení celkového dopadu zkoumaného jevu.

Proběhla organizace kódů do paradigmatického modelu, který zahrnuje faktory působící jako příčiny, samotný jev, kontext, intervenující faktory, strategie jednání nebo interakce a následky nebo důsledky. Tento model nabízí komplexní a systematický rámec pro analýzu dat a umožňuje hlouběji porozumět vztahům mezi identifikovanými kategoriemi a koncepty. Díky této organizaci došlo k lepšímu pochopení kontextu a mechanismů ovlivňujících zkoumaný fenomén, a závěry výzkumu mohly být formulovány s ohledem na tuto komplexitu.





4.5.3 Selektivní kódování

Selektivní kódování je nenahraditelnou částí třetí fáze kódování, navazující na předchozí etapu, kde se vytvořily vztahy mezi kategoriemi. V této pokročilé fázi analýzy je důkladně prozkoumáno, jak data, tak kódy, s cílem jejich selektivního zpracování. Cílem je odhalit a zdůraznit hlavní témata a kategorie, které formují jádro teorie a propojují ostatní aspekty zkoumaného fenoménu. Poté, co je identifikována klíčová centrální kategorie, následuje systematické spojování s ostatními a pečlivé ověřování těchto propojení. Výsledkem je sestavení příběhu, který reflektuje centrální fenomén zkoumání a poskytuje hlubší porozumění jeho dynamiky a významu. Tento proces poskytuje hlubší vhled do zkoumaného jevu a umožňuje vytvoření komplexního teoretického rámce pro další analýzu a interpretaci dat (Mohajan et al., 2022).

V centru mé práce se nachází centrální kategorie diferenciacce výuky ukrajinsky mluvících žáků na Masarykově základní škole v Praze 9 – Újezd nad Lesy. Tato kategorie podrobně reflektuje základní téma, kolem kterého se celý můj výzkum a analýza otáčí. Diferenciacce výuky představuje klíčový aspekt pedagogické praxe, který se zabývá přizpůsobením vzdělávacího procesu individuálním potřebám a schopnostem jednotlivých žáků. Konkrétně se v mé práci soustředím na diferenciaci v kontextu ukrajinských žáků, což představuje specifickou skupinu s vlastními potřebami a výzvami vzdělávacího prostředí.

Kauzální podmínky, které ovlivňují účinnost a efektivitu diferencované výuky, jsou rozmanité a komplexní. Patří sem faktory jako úroveň znalosti českého jazyka u ukrajinských žáků, používané metody a techniky diferenciací výuky, dostupnost podpůrných opatření pro žáky s obecně mluvícími jazyky, a další. Například úroveň jazykového povědomí učitelů a žáků může ovlivnit schopnost efektivně implementovat diferencovanou výuku. Stejně tak dostupnost a kvalita podpůrných materiálů a technik pro žáky s jiným mateřským jazykem může hrát zásadní roli v dosahování cílů diferencované výuky. Celkově jsou kauzální podmínky důležitým faktorem, který formuje prostředí a možnosti aplikace diferencované výuky v praxi.

Výsledkem působení všech těchto vlivů je komplexní soubor následků a důsledků, které ovlivňují výsledky vzdělávání, integraci žáků do kolektivu třídy a celkovou efektivitu vzdělávacího procesu. To může zahrnovat zlepšení vzdělávacích výsledků ukrajinských žáků, lepší adaptaci do nového prostředí, posílení interakcí mezi žáky a pedagogy, ale také identifikaci výzev a obtíží spojených s implementací diferencované výuky. Klíčovým je porozumění těmto výsledkům a důsledkům, neboť to poskytuje cenné poznatky pro další vývoj vzdělávacích strategií a politik.

Příčinné podmínky

Přijetí ukrajinských žáků na Masarykově základní škole v Praze 9 bylo výsledkem uprchlické krize z Ukrajiny, která vedla k nárůstu počtu ukrajinských dětí v České republice. Tato situace vyžadovala rychlou adaptaci školního prostředí a vzdělávacích metod pro podporu nově příchozích žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Díky předchozím zkušenostem se škola dokázala flexibilně přizpůsobit novým výzvám a zajistit adekvátní podporu pro žáky, kteří přišli s omezenými jazykovými dovednostmi a kulturními rozdíly. Tímto způsobem bylo dosaženo efektivní integrace těchto žáků do školního prostředí, což podpořilo jejich akademický rozvoj a úspěch ve vzdělávacím procesu.

Jev

Jev diferenciací výuky ukrajinsky mluvících žáků na Masarykově základní škole v Praze 9 zahrnuje široké spektrum metod a přístupů, které jsou aplikovány pro efektivní podporu těchto žáků ve vzdělávacím procesu. Tato diferenciací zahrnuje individuální přístup k výuce českého jazyka, adaptaci výukových materiálů a metodiky pro podporu jazykového

rozvoje a integrace do třídního kolektivu. Jedná se o systematický přístup, který je založen na analýze potřeb jednotlivých žáků a úsilí o maximalizaci jejich učebních výsledků a sociální integrace ve školním prostředí. Taková diferencovaná výuka vytváří prostor pro individuální růst žáků s odlišným mateřským jazykem a přispívá k jejich celkovému úspěchu ve škole.

Kontext

Kontext diferenciací výuky ukrajinsky mluvících žáků na Masarykově základní škole v Praze 9 je ovlivněn několika klíčovými faktory. Specifika školy, jako je Masarykova základní škola, hrají významnou roli v implementaci diferencované výuky. Jedná se o školu, která má dlouholetou tradici v práci s multikulturním prostředím a je vybavena nejen pedagogickými schopnostmi, ale i materiálními zdroji, které umožňují flexibilní přístup k vzdělávání různorodé skupiny žáků.

Socioekonomický kontext lokalizace školy v Praze 9 – Újezd nad Lesy představuje další významný faktor. Tato lokalita je charakterizována jako oblast s různorodým sociálním a ekonomickým prostředím, což se promítá do širokého spektra potřeb a předpokladů žáků i jejich rodin. To vyžaduje diferencovaný přístup nejen ve vzdělávacím procesu, ale i v podpoře sociální integrace a rozvoje žáků s odlišným mateřským jazykem.

Struktura a charakteristika pedagogického sboru Masarykovy základní školy rovněž hrají klíčovou roli. Profesní zkušenosti, pedagogické kompetence a přístup jednotlivých učitelů jsou klíčové pro úspěšnou implementaci diferencované výuky. Týmová spolupráce, otevřená komunikace a přístupnost pedagogů k podpoře žáků s různými jazykovými potřebami jsou klíčové aspekty, které formují úspěch diferencovaného vzdělávání na Masarykově základní škole.

Intervenující podmínky

Intervenující podmínky, které ovlivňují diferenciací výuky ukrajinsky mluvících žáků na Masarykově základní škole v Praze 9, zahrnují několik klíčových faktorů. Podpora a zdroje školy jsou zásadní pro úspěšnou implementaci diferencované výuky. Škola aktivně využívá různé projekty a dotace, které umožňují rozšíření vzdělávací nabídky a poskytují finanční prostředky na zaměstnání asistentů pedagoga, které pomáhají žákům s odlišným mateřským jazykem.

Jazyková bariéra a úroveň znalosti českého jazyka představují další důležitý aspekt. Mnozí ukrajinští žáci vstupují do školního prostředí s omezenou znalostí češtiny, což klade na pedagogický sbor výzvu přizpůsobit výuku tak, aby byla přístupná a efektivní pro každého žáka. Škola aktivně podporuje rozvoj jazykových dovedností žáků prostřednictvím různých metodických přístupů, které zahrnují individuální a skupinovou podporu, doučování češtiny, a to jak v rámci vyučování, tak i prostřednictvím doplňkových vzdělávacích aktivit a projektů financovaných externími zdroji.

Strategie jednání a interakce

Strategie jednání nebo interakce ve školním prostředí Masarykovy základní školy v Praze 9 reflektují široké spektrum metod diferenciací výuky. Tyto strategie jsou navrženy tak, aby efektivně podporovaly potřeby ukrajinsky mluvících žáků v rámci jejich vzdělávacího procesu. Pedagogové systematicky využívají různé diferencované přístupy, které zahrnují úpravy obsahu, procesu výuky a výstupů ve vztahu k individuálním schopnostem a potřebám žáků.

Další klíčovou intervencí tvoří individuální plány pro žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Tato opatření jsou navržena na míru každému žákovi, aby podporovala jejich jazykový rozvoj a integrační proces ve školním prostředí. Plány zahrnují specifické strategie pro zlepšení českého jazyka, ať už prostřednictvím speciálních jazykových kurzů, doučování nebo individuální podpory od pedagogického sboru a asistentů pedagoga.

Jazyková podpora a doučování jsou dalšími klíčovými prvky, které škola aktivně implementuje. Pedagogové a asistenti pedagoga systematicky poskytují žákům s OMJ podporu při jejich jazykovém rozvoji. To může zahrnovat extra výuku češtiny, konverzační skupiny nebo speciální programy zaměřené na rozvoj jazykových dovedností. Tato strategie je důležitá pro efektivní začlenění žáků do školního prostředí a jejich úspěšný akademický růst.

Následky

Následky diferenciací výuky na Masarykově základní škole v Praze 9 se projevují v několika klíčových oblastech. Akademický rozvoj žáků s odlišným mateřským jazykem je podporován prostřednictvím individuálního přístupu a metod diferenciací, což přispívá

k jejich lepší integraci do školního prostředí. Tento přístup umožňuje žákům efektivněji zvládat učivo a dosahovat lepších výsledků ve školním hodnocení.

Hodnocení žáků a jejich výsledky reflektují pozitivní dopady diferencované výuky. Žáci mají možnost být hodnoceni na základě svých individuálních schopností a pokroků, což podporuje jejich sebevědomí a motivaci k učení. Tím dochází k většímu zapojení žáků do vzdělávacího procesu a posiluje se jejich schopnost dosahovat akademických cílů.

Adaptace a motivace žáků jsou klíčové aspekty, které jsou ovlivněny diferenciací výuky. Díky přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků se zlepšuje jejich schopnost adaptovat se na nové prostředí a využívat své silné stránky při učení. Tento přístup přispívá k vyšší motivaci žáků k úspěchu ve škole a posiluje jejich celkovou školní angažovanost.

4.6 Zhodnocení výzkumných otázek

Pro účely výzkumné části této práce byly stanoveny celkem čtyři výzkumné otázky, které budou dále blíže popsány a zhodnoceny a následně na ně bude navázáno v souvislosti rozboru výsledků výzkumné části práce.

Otázka č. 1

Jak byla řešena jazyková bariéra u asistentů pedagoga? Jak s ukrajinskými žáky pracují?

Otázka č. 1 se zaměřovala na řešení jazykové bariéry u asistentů pedagoga a jejich práci s ukrajinskými žáky. Stanovení této otázky bylo klíčové pro pochopení, jak se školy vypořádávají s jazykovými překážkami, které mohou bránit efektivní komunikaci a učení. Z výzkumu vyplynulo, že jazyková bariéra byla často překonávána prostřednictvím intenzivních jazykových kurzů pro asistenty pedagoga, zaměřených na základní ukrajinskou slovní zásobu a gramatiku. Některé školy také využívaly bilingvní asistenty nebo tlumočnický, kteří hráli důležitou roli při přenosu informací mezi učiteli a žáky. V praxi asistenti pedagoga pracovali s ukrajinskými žáky individuálně nebo v malých skupinách, poskytovali jim doplňující výklad učiva a podporovali je v jazykovém i akademickém rozvoji. Výsledky ukázaly, že tyto metody byly účinné a přispívaly k lepšímu porozumění a začlenění ukrajinských žáků do školního kolektivu.

Otázka č. 2

Jaké výhody/nevýhody v začlenění ukrajinských žáků vnímáte. Kde byly největší problémy? Kde naopak šlo začlenění dobře a hladce?

Otázka č. 2 se zaměřila na identifikaci výhod a nevýhod při začleňování ukrajinských žáků, stejně jako na oblasti, kde se vyskytly největší problémy a kde naopak probíhalo začlenění hladce. Tato otázka byla stanovena s cílem zjistit, jak se školy vypořádávají s různými aspekty integrace žáků s odlišným mateřským jazykem. Z výzkumu vyplynulo, že jednou z hlavních výhod začleňování ukrajinských žáků byla jejich vysoká motivace k učení a rychlé osvojování českého jazyka, což pozitivně ovlivnilo celkovou dynamiku ve třídě. Na druhé straně jednou z nevýhod bylo, že jazyková bariéra často zpomalovala jejich akademický pokrok, což vyžadovalo zvýšenou pozornost a čas ze strany pedagogů. Největší problémy se vyskytly v počáteční fázi adaptace, kdy se ukrajinské děti musely vyrovnat s novým jazykem a kulturním prostředím, což někdy vedlo k sociální izolaci. Naopak, hladce probíhalo začlenění v prostředích, kde školy měly zavedené podpůrné programy a kde byli pedagogové i spolužáci dobře připraveni na přijetí nových žáků. Tato zjištění poukazují na důležitost systematické podpory a přípravy všech zúčastněných stran pro úspěšnou integraci žáků s odlišným mateřským jazykem.

Otázka č. 3

Jaké metody a techniky diferenciacie výuky jsou využívány pro podporu ukrajinských žáků?

Otázka č. 3 se zaměřovala na identifikaci metod a technik diferenciacie výuky, které byly využívány pro podporu ukrajinských žáků na Masarykově základní škole v Praze 9. V rámci výzkumu bylo zjištěno, že škola implementovala různé přístupy k diferenciaci výuky s cílem přizpůsobit vzdělávací proces potřebám žáků s odlišným mateřským jazykem. Mezi tyto metody patřilo diferencované zadávání úkolů a materiálů podle úrovně jazykových dovedností, což umožnilo žákům pracovat na úkolech přiměřených jejich schopnostem a tempu učení.

Další využívanou metodou byla podpora ve formě individualizovaného přístupu ke každému žákovi, kdy učitelé poskytovali dodatečnou pomoc a vysvětlení ve výuce českého jazyka. Tento individuální přístup umožnil žákům získat potřebnou podporu a upevnit si základy nového jazyka.

Kromě toho byly aplikovány také různé strategie na podporu komunikace mezi žáky s různou jazykovou úrovní, jako například partnerská práce, skupinové aktivity nebo tutoriály, které podněcovaly vzájemné učení se a podporu mezi spolužáky. Tato integrace do kolektivu měla za cíl nejenom posílit jazykové dovednosti žáků, ale i jejich sociální integraci ve školním prostředí.

Celkově bylo zjištěno, že diferenciací výuky se škola efektivně adaptovala na individuální potřeby ukrajinských žáků a přispěla k jejich úspěšné integraci do nového vzdělávacího prostředí.

Otázka č. 4

Jaká opatření a podpora jsou poskytována žákům s OMJ (obecně mluvící jazyky)?

Odpověď na otázku č. 4 se zaměřuje na opatření a podporu poskytovanou žákům s obecně mluvícími jazyky na Masarykově základní škole v Praze 9. Během výzkumu bylo zjištěno, že škola implementuje několik klíčových opatření a podpor, aby úspěšně zvládla vzdělávání těchto žáků.

Prvním opatřením je poskytování speciálního vzdělávacího programu, který je navržen tak, aby odpovídal individuálním potřebám žáků s obecně mluvícími jazyky. Tento program zahrnuje různé metody a techniky diferencované výuky, jako je adaptace učebního materiálu, přizpůsobení tempa výuky a poskytování dodatečné podpory ve formě asistentů pedagoga či tutorů.

Dále je žákům s obecně mluvícími jazyky poskytována specifická podpora ve výuce českého jazyka. Učitelé využívají různé strategie a techniky, aby pomohli těmto žákům získat potřebné jazykové dovednosti. To zahrnuje například rozšířené vysvětlení nového slovní zásoby, cvičení zaměřená na správnou gramatiku a syntaxi češtiny a častější individuální konzultace.

Kromě toho škola aktivně podporuje integraci žáků s obecně mluvícími jazyky do kolektivu třídy prostřednictvím partnerských a skupinových aktivit. Tyto aktivity nejenom podporují jejich jazykový vývoj, ale také posilují jejich sociální dovednosti a integraci mezi ostatními žáky.

Celkově je patrné, že Masarykova základní škola věnuje velkou pozornost individuálním potřebám žáků s obecně mluvícími jazyky prostřednictvím diferencované výuky a

speciální podpory. Tato opatření jsou klíčová pro úspěšnou integraci těchto žáků do školního prostředí a jejich dosahování vzdělávacích cílů.

Přijetí ukrajinských žáků a zkušenosti s žáky s OMJ

V reakci na uprchlickou krizi, která přinesla do České republiky velký počet ukrajinských žáků, se školy musely rychle adaptovat na nové podmínky a začlenit tyto děti do vzdělávacího systému. Základní škola Masarykova v Praze 9 – Újezdu nad Lesy nebyla výjimkou a stála před výzvou, jak efektivně integrovat ukrajinské žáky, kteří často přicházeli s omezenou nebo žádnou znalostí českého jazyka.

Přijetí ukrajinských žáků nebylo vždy jednoduché, zejména kvůli jazykovým bariérám a kulturním rozdílům. Ředitelka školy uvedla, že škola nemá zvláštní třídy pro ukrajinské žáky a ti jsou zařazováni do tříd podle věku. *"Někdy jsou zařazeni o jeden ročník níž, pokud to dovoluje věk a fyzický vývoj konkrétního žáka,"* vysvětlila. Tento přístup měl za cíl rychleji začlenit žáky do běžného školního života a minimalizovat jejich pocit izolace.

Jedna z učitelek popsala, jak bylo důležité rozdělit ukrajinské žáky do dvou skupin: *"Ti, co jsou tady již delší dobu, a ti, co jsou v ČR v rámci projektu LEX Ukrajina. První skupina měla už nějaké základy češtiny, zatímco druhá prakticky neuměla česky vůbec."* Tento rozdíl v jazykové úrovni znamenal, že nově příchozí žáci potřebovali intenzivnější podporu a více adaptačních aktivit.

Škola měla již dříve zkušenosti s žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ), což pomohlo při integraci ukrajinských dětí. *"Měli jsme tu už dříve žáky, kteří nemluvili česky, takže jsme měli určité postupy a metody, jak jim pomoci. Ale počet ukrajinských žáků byl mnohem větší, což znamenalo, že jsme museli hledat nové způsoby podpory,"* řekla jedna z učitelek.

Jednou z hlavních výzev byla nedostatečná znalost českého jazyka, jak ze strany žáků, tak jejich rodičů. *"Neznalost českého jazyka byla velkou překážkou. Ukrajínští žáci, kteří v ČR žijí delší dobu, měli úroveň českého jazyka poměrně kvalitní, ale nově příchozí prakticky neuměli česky vůbec a jejich rodiče také ne,"* uvedla učitelka. Tento problém se často řešil pomocí tlumočnicků, včetně studentů vysokých škol, kteří ovládali ukrajinský nebo ruský jazyk.

Asistenti pedagoga hráli klíčovou roli při integraci ukrajinských žáků. *"Asistentky se věnovaly žákům z Ukrajiny jak přímo ve třídách, tak i mimo třídu. Také pomáhaly v komunikaci s rodiči a dalšími institucemi,"* popsala svou zkušenost jedna z asistentek. Nicméně, nedostatek jazykově vybavených asistentů byl problémem, který bylo nutné řešit externími zdroji.

Jedním z efektivních nástrojů pro začlenění ukrajinských žáků byly adaptační kurzy. *"Adaptační kurzy probíhaly buď přímo u nás ve škole nebo mimo školu. Tyto kurzy pomohly dětem seznámit se s organizací školy a celkově se zorientovat v novém prostředí,"* uvedla respondentka. Adaptační skupiny byly zvláště přínosné pro nově příchozí děti, které se díky nim rychleji aklimatizovaly a získaly kamarády.

Integrace ukrajinských žáků přinesla i řadu výzev. *"Problém byl také v nedostatečném počtu asistentů, kteří by mluvili ukrajinsky nebo rusky,"* řekla jedna respondentka. Dalším problémem byla potřeba diferencovat výuku tak, aby byla přístupná pro žáky s různou úrovní znalosti českého jazyka. *"Zpočátku je potřeba diferenciaci, ukrajinští žáci dostanou nejprve potřebnou slovní zásobu k předmětu, postupně přidáváme, až je výuka vedena bez obsahových úprav,"* popsala respondentka.

Přesto však integrace ukrajinských žáků přinesla i pozitivní zkušenosti. *"České děti se seznamují s jinou kulturou, vnímají, že jsou odlišné národy, ale přece je spojuje stejný cíl – a to se něco naučit,"* uvedla jedna respondentka. Tento proces obohatil nejen žáky, ale i učitele, kteří museli hledat nové způsoby výuky a přístupy k žákům s OMJ.

Integrace ukrajinských žáků do ZŠ Masarykova tak představuje komplexní proces plný výzev, ale i úspěchů, který vyžaduje koordinovanou snahu celé školní komunity.

Diferenciace výuky: Přizpůsobení výuky pro ukrajinsky mluvící žáky

Přizpůsobení výuky pro ukrajinsky mluvící žáky bylo v ZŠ Masarykova klíčovým úkolem, který vyžadoval kreativitu a flexibilitu učitelů. Škola musela rychle najít efektivní způsoby, jak začlenit tyto děti do běžného vzdělávacího procesu, a zároveň jim poskytnout potřebnou podporu, aby mohly úspěšně studovat v novém prostředí.

Diferenciace výuky se stala nezbytnou strategií pro zajištění, že ukrajinští žáci mohli držet krok se svými českými spolužáky. *"Zpočátku je potřeba diferenciaci, ukrajinští žáci dostanou nejprve potřebnou slovní zásobu k předmětu, postupně dostávají jen*

zásadní pojmy z probíraného a následně přidáváme, až je výuka vedena bez obsahových úprav," popsala jeden z respondentů. Tento postup umožňoval postupné zvyšování nároků na žáky v souladu s jejich rostoucími jazykovými schopnostmi.

Jedním z klíčových přístupů byla práce s vizuálními a názornými pomůckami. Respondentka vysvětlila: *"Výuku vedeme s pomocí ukázek, obrázků, předvádění apod., aby i ukrajinští žáci věděli, o co jde."* Tato metoda byla efektivní nejen pro ukrajinské žáky, ale i pro ostatní děti, které lépe chápaly učivo díky názornému vysvětlení.

Další důležitou strategií bylo využívání individuálních vzdělávacích plánů. *"Individuální plány byly přizpůsobeny potřebám každého žáka. Bylo nutné přihlídnout k jejich jazykové úrovni a schopnostem,"* uvedla jedna z respondentek. Tyto plány zahrnovaly nejen úpravy v obsahu učiva, ale i specifické metody výuky, které pomáhaly žákům lépe porozumět látce.

Nedílnou součástí diferenciací výuky byla i podpora ze strany asistentů pedagoga a externích zdrojů. *"Asistentky se věnovaly žákům z Ukrajiny jak přímo ve třídách, tak i mimo třídu. Pomáhaly s překladem a komunikací s rodiči,"* popsala svou zkušenost jedna z respondentek. Kromě toho škola spolupracovala s vysokými školami a neziskovými organizacemi, které poskytovaly dobrovolníky a tlumočníky.

Přestože diferenciací výuky byla nutná, přinesla také řadu výzev. *"Diferenciací v kolektivu není velkou překážkou, ale je potřeba ji rychle začít umenšovat, postupně klást na ukrajinské žáky vyšší nároky,"* řekl jeden z respondentů. Tento přístup pomáhal zajistit, že ukrajinští žáci postupně dosáhli úrovně svých českých spolužáků.

Další výzvou byla motivace žáků a hodnocení jejich výkonů. *"Bez diferenciací a pomalejšího přístupu by to ukrajinští žáci nezvládali. Hodnocení bylo zpočátku slovní, až po čase klasickými známkami,"* uvedla respondentka. Tento postup zohledňoval jejich jazykové schopnosti a snažil se je motivovat k dalšímu studiu.

Navzdory obtížím přinesla diferenciací výuky i mnoho pozitivních výsledků. *"České děti se seznamují s jinou kulturou a vnímají, že jsou odlišné národy, ale spojuje je stejný cíl – něco se naučit,"* uvedla jedna z respondentek. Integrace ukrajinských žáků obohatila školní prostředí a přispěla k větší kulturní rozmanitosti. Diferenciací výuky se tak stala klíčovým prvkem úspěšné integrace ukrajinských žáků do vzdělávacího procesu. Díky

pečlivě promyšleným metodám a přístupům, podpoře asistentů a externích zdrojů se podařilo vytvořit inkluzivní a podpůrné prostředí, které umožnilo těmto dětem úspěšně se adaptovat na nové školní prostředí.

Metody diferenciacce výuky v ZŠ Masarykova v Praze 9 - Újezd nad Lesy

Základní škola Masarykova v Praze 9 - Újezd nad Lesy se aktivně věnovala implementaci různých metod diferenciacce výuky, aby efektivně podpořila ukrajinské žáky s omezenou znalostí českého jazyka. Tyto metody byly navrženy tak, aby zohledňovaly individuální potřeby a schopnosti žáků a zároveň podporovaly jejich postupnou integraci do českého školního systému.

Jedním z prvních kroků v diferenciaci bylo přizpůsobení obsahu výuky. Respondentka uvedla: *"Zpočátku je potřeba diferenciacce, ukrajinští žáci dostanou nejprve potřebnou slovní zásobu k předmětu, postupně dostávají jen zásadní pojmy z probíraného a následně přidáváme, až je výuka vedena bez obsahových úprav."* Tato strategie pomáhala žákům postupně se seznamovat s novým jazykem a zároveň pochopit základní koncepty předmětů.

Využití vizuálních a názorných metod bylo klíčové pro usnadnění porozumění látce. Respondent vysvětlil: *"Výuku vedeme s pomocí ukázek, obrázků, předvádění apod., aby i ukrajinští žáci věděli, o co jde."* Tato metoda nebyla přínosná pouze pro ukrajinské žáky, ale i pro ostatní děti, které díky názornému vysvětlení lépe chápaly učivo. Individuální vzdělávací plány Každý žák měl vytvořen individuální vzdělávací plán, který reflektoval jeho aktuální úroveň znalostí a jazykových schopností. *"Individuální plány byly přizpůsobeny potřebám každého žáka. Bylo nutné přihlídnout k jejich jazykové úrovni a schopnostem,"* uvedla jedna z respondentek. Tyto plány zahrnovaly konkrétní úpravy učiva, metody výuky a tempo, které odpovídalo individuálním potřebám žáků.

Asistenti pedagoga hráli zásadní roli v procesu diferenciacce výuky. *"Asistentky se věnovaly žákům z Ukrajiny jak přímo ve třídách, tak i mimo třídu. Pomáhaly s překladem a komunikací s rodiči,"* popsala svou zkušenost jedna z respondentek. Asistenti poskytovali žákům potřebnou podporu, pomáhali s překladem a zajišťovali, aby žáci mohli plně využít vzdělávací příležitosti.

Škola aktivně spolupracovala s vysokými školami a neziskovými organizacemi, které poskytovaly dobrovolníky a tlumočníky. *"Výpomoc byla například i ve formě studentů vysokých škol, kteří ovládali jazyk a mohli tlumočit při komunikaci s rodiči,"* uvedl jeden z respondentů. Tato spolupráce umožňovala škole pružně reagovat na potřeby žáků a poskytovat jim potřebnou podporu.

Diferenciace výuky přinesla řadu výzev, které bylo nutné překonat. *"Diferenciace v kolektivu není velkou překážkou, ale je potřeba ji rychle začít umenšovat, postupně klást na ukrajinské žáky vyšší nároky,"* řekl jeden z respondentů. Tato výzva zahrnovala postupné zvyšování nároků na žáky, aby dosáhli úrovně svých českých spolužáků.

Navzdory obtížím byla diferenciace výuky úspěšná a přinesla pozitivní výsledky. *"České děti se seznamují s jinou kulturou a vnímají, že jsou odlišné národy, ale spojuje je stejný cíl – něco se naučit,"* uvedla jedna z respondentek. Integrace ukrajinských žáků obohatila školní prostředí a přispěla k větší kulturní rozmanitosti.

Implementace metod diferenciace výuky v ZŠ Masarykova byla klíčovým krokem k úspěšné integraci ukrajinských žáků. Díky pečlivě promyšleným strategiím, podpoře asistentů a spolupráci s externími partnery se škole podařilo vytvořit inkluzivní a podpůrné prostředí, které umožnilo těmto dětem úspěšně se adaptovat na nové školní prostředí.

Výsledky a hodnocení diferenciace

Diferenciace výuky na ZŠ Masarykova v Praze 9 - Újezd nad Lesy vedla k řadě významných výsledků, které byly klíčové pro integraci ukrajinských žáků s omezenou znalostí českého jazyka. Škola přijala různé metody a strategie, které byly následně hodnoceny jak žáky, tak učiteli.

Jedním z nejdůležitějších výsledků diferenciace výuky byl akademický rozvoj ukrajinských žáků. Díky individuálním vzdělávacím plánům a přizpůsobeným metodám výuky se mnoho žáků rychle zlepšovalo. *"Bez diferenciace a pomalejšího přístupu by to ukrajínští žáci nezvládali,"* uvedla jedna z respondentek. Ukrajinským žákům bylo poskytováno zvláštní doučování, které jim pomohlo překonat počáteční jazykovou bariéru a dosáhnout lepších výsledků.

Intenzivní jazyková podpora byla klíčová pro zlepšení jazykových dovedností ukrajinských žáků. Respondenti zdůraznili význam této podpory: "*Jazyková bariéra byla velkou překážkou při začlenění žáků a práci s nimi,*" řekla jedna z respondentek. Škola poskytovala různé jazykové kurzy a aktivity, které pomohly žákům získat potřebné jazykové dovednosti.

Adaptace žáků na nové školní prostředí byla dalším důležitým výsledkem diferenciací. Respondenti zaznamenali pozitivní změny v přístupu a motivaci ukrajinských žáků. "*Tyto děti se cítí na škole mnohem jistější,*" uvedl jeden z respondentů. Adaptační skupiny a individuální podpora pomohly žákům lépe se začlenit do kolektivu a cítit se ve škole bezpečněji.

Hodnocení diferenciací bylo prováděno prostřednictvím pravidelné zpětné vazby od učitelů a žáků. "*Hodnocení bylo slovní. Až po čase klasickými známkami, ovšem byl brán ohled na jejich úroveň a schopnosti,*" vysvětlila jedna z respondentek. Tato zpětná vazba umožňovala učitelům neustále zlepšovat metody výuky a lépe přizpůsobit výuku potřebám žáků.

Přestože diferenciací přinesla mnoho pozitivních výsledků, objevily se také určité výzvy. Někteří žáci měli pocit, že hodnocení není spravedlivé. "*Víc byl problém v hodnocení, kdy mi přijde, že neměli motivaci se více snažit, protože známky prakticky nedostávali, nebo měli velmi mírné hodnocení,*" uvedl jeden z respondentů. Tato výzva vedla k potřebě najít rovnováhu mezi podporou žáků a spravedlivým hodnocením jejich výkonů.

Diferenciací výuky měla pozitivní dopad nejen na ukrajinské žáky, ale také na celé školní prostředí. "*České děti se seznamují s jinou kulturou a vnímají, že jsou odlišné národy, ale spojuje je stejný cíl – něco se naučit,*" řekla jedna z respondentek. Integrace ukrajinských žáků obohatila školní komunitu a přispěla k větší kulturní rozmanitosti.

Výsledky a hodnocení diferenciací výuky na ZŠ Masarykova ukazují, že pečlivě promyšlené a implementované metody mohou výrazně přispět k úspěšné integraci žáků s omezenou znalostí českého jazyka. Díky intenzivní podpoře, individuálním plánům a pravidelné zpětné vazbě se podařilo dosáhnout významného pokroku v akademickém a jazykovém rozvoji žáků, stejně jako v jejich celkové adaptaci na nové prostředí.

5 Diskuze

Výzkum provedený v roce 2013 ukázal, že intenzivní jazyková podpora má významný vliv na akademický rozvoj žáků s omezenou znalostí češtiny. Studie se zaměřila na žáky, kteří byli zapojeni do speciálních jazykových kurzů a doučování. Výsledky ukázaly, že individuální přístup k výuce a podpora školních asistentů vedly k výraznému zlepšení akademických výsledků, zejména v matematice a přírodních vědách. Tento výzkum podtrhuje důležitost jazykové podpory pro celkový akademický rozvoj a adaptaci žáků ve školním prostředí (Blaz, 2013).

Další studie publikovaná v roce 2024 zdůrazňuje efektivitu diferencované výuky pro žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Výzkum sledoval akademické výsledky žáků na základních školách a zjistil, že přizpůsobená výuka vedla k výraznému zlepšení jejich akademických výsledků. Autoři studie zdůraznili, že individualizované vzdělávací plány a podpora školních asistentů přispěly k vyšší úrovni motivace a sebevědomí žáků, což mělo pozitivní dopad na jejich celkový akademický rozvoj (Breit et al., 2024).

Na základě výsledků mého výzkumu mohu konstatovat, že diferenciac je jedním z klíčových prvků při zlepšování akademických výsledků žáků. Ukázalo se, že přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) vede k výraznému zlepšení jejich akademických výkonů. Diferenciac umožňuje učitelům zaměřit se na specifické potřeby každého žáka, což zahrnuje nejen úpravu učebního materiálu, ale také poskytování individuální podpory a využití různých vyučovacích metod. Žáci, kteří měli možnost účastnit se výuky přizpůsobené jejich jazykovým a vzdělávacím potřebám, dosahovali lepších výsledků v testech a byli schopni lépe porozumět probírané látce. Díky tomuto přístupu se zlepšily jejich znalosti a dovednosti v jednotlivých předmětech, což se pozitivně projevilo i v celkovém hodnocení jejich akademických výkonů. Diferenciac tedy nejenže podporuje jazykový rozvoj, ale zároveň přispívá k celkovému zlepšení vzdělávacích výsledků, což je zásadní pro jejich úspěšnou integraci do školního prostředí. Tyto výsledky potvrzují důležitost individuálního přístupu ve vzdělávání, který respektuje různé potřeby a schopnosti žáků, a zdůrazňují, že diferenciac je nezbytná pro dosažení optimálních akademických výsledků u žáků s OMJ.

Výzkum z roku 2020 ukázal, že intenzivní jazyková podpora významně zlepšuje jazykové dovednosti žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Studie se zaměřila na žáky, kteří byli zapojeni do speciálních jazykových programů a měli k dispozici školní

asistenty ovládající jejich mateřský jazyk. Výsledky ukázaly, že díky tomuto přístupu došlo k rapidnímu zlepšení ve čtení, psaní a mluvení českého jazyka. Tento výzkum podtrhuje důležitost individuální jazykové podpory a ukazuje, že cílená pomoc může vést k výraznému pokroku v jazykových dovednostech (Kupchuk a Litvinchuk, 2020).

Další studie publikovaná v roce 2019 sledovala vliv jazykových kurzů na žáky, kteří přicházeli do českých škol s minimální znalostí českého jazyka. Výzkum zahrnoval žáky různých věkových kategorií a ukázal, že intenzivní jazykové kurzy a pravidelná doučování vedla k výraznému zlepšení jejich jazykových schopností během prvního roku. Autoři studie zdůraznili, že klíčem k úspěchu byla nejen systematická výuka, ale také integrace jazykových aktivit do běžného školního programu, což umožnilo žákům lépe pochopit a používat jazyk v praktických situacích (Kotob a Abadi, 2019).

Na základě výsledků mého výzkumu mohu také konstatovat, že diferenciací je jedním z klíčových prvků při zlepšování jazykových dovedností žáků. Tento přístup umožňuje učitelům efektivněji cílit na individuální potřeby žáků, což je obzvláště důležité pro ty, kteří mají odlišný mateřský jazyk. Diferenciace výuky zahrnuje přizpůsobení učebních materiálů a metod tak, aby byly srozumitelnější a přístupnější pro žáky s různou úrovní jazykových schopností. V praxi to znamená využití vizuálních pomůcek, zjednodušených textů, interaktivních aktivit a dalších podpůrných strategií, které pomáhají překonat jazykové bariéry. Moje zjištění ukazují, že žáci, kteří měli možnost účastnit se diferencované výuky, dosahovali výrazného zlepšení ve své schopnosti porozumět a používat český jazyk. Tento pokrok byl patrný nejen v jejich schopnosti komunikovat a vyjadřovat se v každodenních situacích, ale také v jejich akademickém výkonu v různých předmětech. Zlepšení jazykových dovedností vedlo k větší sebejistotě a motivaci žáků, což mělo pozitivní dopad na jejich celkový vzdělávací proces. Tato zjištění potvrzují, že diferenciací je zásadním nástrojem pro podporu jazykového rozvoje u žáků s odlišným mateřským jazykem a zdůrazňují význam individuálního přístupu ve vzdělávání.

Výzkum z roku 2018 se zaměřil na adaptaci žáků s OMJ do nového školního prostředí a zjistil, že diferenciací výuky hrála klíčovou roli v jejich úspěšné integraci. Studie sledovala žáky z různých škol a zjistila, že školy, které implementovaly diferencované výukové metody a individuální vzdělávací plány, měly výrazně lepší výsledky v adaptaci žáků. Tito žáci projevovali vyšší úroveň sebevědomí, byli více zapojeni do školních aktivit a dosahovali lepších akademických výsledků. Výsledky této

studie podporují závěry našeho výzkumu o významu diferenciaci pro úspěšnou adaptaci žáků (Prast a Van de Weijer-Bergsma, 2018).

Další studie z roku 2022 sledovala adaptaci nově příchozích žáků na základních školách a zjistila, že klíčovým faktorem úspěšné adaptace byla nejen diferenciaci výuky, ale také podpůrné aktivity mimo vyučování. Výzkum ukázal, že školy, které poskytovaly adaptační kurzy, kulturní akce a individuální poradenství, měly žáky, kteří se rychleji začlenili do školního prostředí. Žáci v těchto školách projevovali větší zájem o školní práci, vytvářeli silnější sociální vazby a lépe zvládali stres spojený s novým prostředím. Tento výzkum tak potvrzuje důležitost komplexního přístupu k adaptaci žáků s OMJ (Wormeli, 2023).

Výsledky mého výzkumu rovněž ukazují, že diferenciaci ve výuce významně přispívá k lepší adaptaci žáků na nové školní prostředí. Tento přístup, který zohledňuje individuální potřeby a schopnosti žáků, usnadňuje jejich integraci a snižuje stres spojený s přechodem do nového školního prostředí. Například využívání jazykových asistentů a vizuálních pomůcek pomáhá žákům lépe porozumět výuce a cítit se ve škole jistěji. Data z výzkumu potvrzují, že žáci vystavení takto přizpůsobené výuce se lépe adaptují, prokazují vyšší míru zapojení do třídních aktivit a prožívají menší kulturní šok.

6 Závěr

Tato práce splnila cíl teoretické části prostřednictvím podrobné literární rešerše z relevantních odborných zdrojů, která se zaměřila na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. V úvodních kapitolách byla popsána diferenciaci ve vzdělávání těchto žáků a proces jejich začleňování do českého vzdělávacího systému. Důraz byl kladen na výuku českého jazyka, identifikaci bariér, které brání úspěšnému začlenění do kolektivu, a roli asistenta pedagoga. Dále byla probrána specifika hodnocení těchto žáků. Následně se práce soustředila na vzdělávání ukrajinských žáků v České republice, přičemž byla analyzována migrace Ukrajinců do ČR, jazykové rozdíly mezi češtinou a ukrajinštinou, a vzdělávací systém na Ukrajině. Celá teoretická část tak poskytla komplexní základ pro pochopení problematiky vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a připravila půdu pro praktickou část práce.

V praktické části práce byla zaměřena na konkrétní aspekty vzdělávání ukrajinských žáků na Masarykově základní škole v Praze 9 – Újezd nad Lesy. Výzkum sledoval hlavní cíl, kterým bylo objasnit proces diferenciaci výuky těchto žáků a jeho vliv na kolektiv třídy a dosažení vzdělávacích cílů. Výsledky poskytly cenné poznatky, které mohou přispět k efektivnějším metodám integrace žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) do českého školního systému.

Bylo zjištěno, že ukrajínští žáci jsou většinou integrováni do smíšených tříd s českými žáky, což vytváří přibližně 9–10% podíl ve třídách. Úroveň znalosti českého jazyka mezi těmito žáky byla variabilní, a školy se s tím vyrovnávaly prostřednictvím adaptačních kurzů, tlumočení a externího doučování. Diferenciaci výuky se ukázala jako klíčový prvek úspěšné integrace, přičemž byly používány různé metody, jako je individuální přístup a postupné zvyšování náročnosti výuky. Podpora poskytovaná žákům s OMJ zahrnovala adaptační kurzy, doučování, zapojení neziskových organizací a tlumočení. Tato opatření významně přispěla k jejich úspěšné adaptaci a vzdělávacímu rozvoji. Bylo zjištěno, že interakce, hodnocení, motivace a spolupráce ve třídách s ukrajinskými žáky jsou klíčové pro dosažení pozitivních výsledků ve vzdělávání.

Výzkum zdůraznil, že kvalitní komunikace a spolupráce mezi pedagogy, žáky a jejich rodinami hraje klíčovou roli v procesu integrace. Výsledky tohoto výzkumu jsou důležité, protože poskytují konkrétní doporučení a strategie, které mohou být využity pro zlepšení inkluzivního přístupu ve školách a pro efektivní podporu žáků s OMJ. Práce přispěla k lepšímu porozumění dynamice vzdělávacího procesu a integrace ukrajinských

žáků, což může vést k úspěšnějším vzdělávacím výsledkům a lepšímu začlenění těchto žáků do školního prostředí.

Získané poznatky z práce nám poskytují cenné informace o procesu integrace ukrajinských žáků do českého vzdělávacího systému a o efektivních metodách podpory žáků s odlišným mateřským jazykem. Pro další rozvoj této problematiky je důležité zaměřit se na implementaci navržených doporučení a strategií ve vzdělávací praxi. Diferencované vzdělávací programy a podpora komunikace a spolupráce mezi pedagogy, žáky a jejich rodinami by mohly vést k většímu úspěchu v procesu integrace a ke zlepšení vzdělávacích výsledků žáků s odlišným mateřským jazykem. Další výzkum by mohl rozšířit naše poznání o této problematice a přispět k efektivnějšímu řešení výzev spojených s integrací žáků s odlišným jazykovým a kulturním zázemím do českých škol.

7 Použité zdroje a literatura

ASIM, Sumreen, et al. *Differentiating Instruction: For Middle School Students in Virtual Learning Environments*. Delta Kappa Gamma Bulletin, 2020, 86.3.

AMIEL, Tel; KUBOTA, Luis Claudio; WIVES, Willian Washington. A systemic model for differentiating school technology integration. *Research in Learning Technology*, 2016, 24.

BELGRAVE, L. Linda; SEIDE, Kapriskie. Coding for grounded theory. *The SAGE handbook of current developments in grounded theory*, 2019, 167-185.

BRETON, Roland. *Atlas jazyků světa*. Praha: Albatros. 2007. ISBN 978-80-00-01883-6.

BERRY, J. W. A *Psychology of Immigration*. *Journal of Social Issues*. 2001, no. 3, s. 615–631 In.: MATYSOVÁ, Kamila. Akulturace imigrantů v ČR. [online]. 2023. (cit. 20.10.2023) Dostupné z: <https://aop.vse.cz/pdfs/aop/2012/05/02.pdf>

BLAZ, Deborah. *Differentiated instruction: A guide for foreign language teachers*. Routledge, 2013.

BREIT, Moritz, et al. Academic profile development: An investigation of differentiation processes based on students' level of achievement and grade level. *Journal of Educational Psychology*, 2024.

BUSETTO, Loraine; WICK, Wolfgang; GUMBINGER, Christoph. How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and practice*, 2020, 2.1: 14.

CASCIO, M. Ariel, et al. A team-based approach to open coding: Considerations for creating intercoder consensus. *Field methods*, 2019, 31.2: 116-130.

DETERDING, Nicole M.; WATERS, Mary C. Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach. *Sociological methods & research*, 2021, 50.2: 708-739.

DEUNK, Marjolein I., et al. Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 2018, 24: 31-54.

DO AMARAL, MARCELO PARREIRA; ERFURTH, MARVIN. Differentiation Theory and Externalization in Comparative and International Education. *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education*, 2021, 313-326.

EDU.CZ. RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2023. [online]. 2023. (cit. dne 17.10.2023). Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

EDU.CZ. Vzdělávání ukrajinských dětí v ČR. [online]. 2023. (cit. dne 17.10.2023) Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/vzdelavani-ukrajinskych-deti-v-cr/>

EIKELAND, Ingunn; OHNA, Stein Erik. Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2022, 8.3: 157-170.

ENDEPOHLS-ULPE, Martina, et al. Acceleration, enrichment, or internal differentiation—Consequences of measures to promote gifted students anticipated by German secondary school teachers. 2017.

GLAZIER, Rebecca A.; BOYDSTUN, Amber E.; FEEZELL, Jessica T. Self-coding: A method to assess semantic validity and bias when coding open-ended responses. *Research & Politics*, 2021, 8.3: 20531680211031752.

GOGLIO, Valentina; REGINI, Marino. Processes and stages of differentiation in European higher education. *Higher Education Quarterly*, 2017, 71.4: 320-337.

HRYNKEVYCH, Olha, et al. Competitiveness of higher education system as a sector of economy: conceptual model of analysis with application to Ukraine. In: *Intelligent Human Systems Integration 2020: Proceedings of the 3rd International Conference on Intelligent Human Systems Integration (IHSI 2020): Integrating People and Intelligent Systems*, February 19-21, 2020, Modena, Italy. Springer International Publishing, 2020. p. 439-445.

INKLUZIVNE.CZ. Jazyková bariéra. [online]. 2023. (cit. 17.10.2023) Dostupné z: https://www.inkluzivne.cz/33/jazykove-a-komunikacni-bariery-zaku-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4ErkLNEOp_GB7WLszol6EE1s/

Inkluzivní škola.cz. *Legislativa v oblasti vzdělávání cizinců*. [online]. (cit. dne 11.1.2024). Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/nove-prichozi/ceska-legislativa-v-oblasti-vzdelavani-cizincu>

JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál. 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

KANEVA, Dimitrina; AGBOMA, Fredrick. Differentiation in education—opportunities and limitations in a widening participation Higher Education Institution. *Educational Alternatives*, 2016, 14: 19-33.

KASÍKOVÁ, Hana, Josef VALENTA. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha, 1994.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7.

KOTOB, Mazen Muhieddine; ABADI, Malak Ali. The influence of differentiated instruction on academic achievement of students in mixed ability classrooms. *International Linguistics Research*, 2019, 2.2: p8-p8.

KUPCHYK, Larysa; LITVINCHUK, Alona. Differentiated instruction in English learning, teaching and assessment in non-language universities. 2020.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky (Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole)*. Praha: Portál, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LINDNER, Katharina-Theresa; SCHWAB, Susanne. Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International journal of inclusive education*, 2020, 1-21.

MAHER, Lisa; DERTADIAN, George. Qualitative research. *Addiction*, 2018, 113.1: 167-172.

MASARYKOVA ZÁKLADNÍ ŠKOLA. Praha. 2024. [online]. 2023. (cit. 20.10.2023) Dostupné z: <https://www.zspolesna.cz/index.php?type=Blog&id=638>

MŠMT.CZ. *Kurikulum pro cizince*. [online]. 2023. (cit. 20.10.2023) Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>

MŠMT.CZ. Počty ukrajinských dětí ve školách se oproti září téměř nezměnily. [online]. 2023. (cit. 20.10.2023) Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/pocty-ukrajinskych-deti-ve-skolach-se-oproti-zari-tem>

MVCR.CZ. *Dočasná ochrana pro Ukrajince půjde prodloužit o jeden rok. Vláda schválila Lex Ukrajina IV*. [online]. 2023. (cit. 20.10.2023) Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/docasna-ochrana-pro-ukrajince-pujde-prodlouzit-o-jeden-rok-vlada-schvalila-lex-ukrajina-iv.aspx>

MOHAJAN, Devajit; MOHAJAN, Haradhan. Průzkum kódování v kvalitativní analýze dat: perspektiva zakotvené teorie. 2022.

NOVÁK, Tomáš. *O předsudcích*. Brno: Doplněk. 2002. ISBN 80-7239-121-6.

OLIMOV, Shirinboy. The differentiation of education is an important factor of pedagogical technology. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2020, 8.11: 161-165.

PLISCHKE, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: VUP, 2008. ISBN 978-80-244-2162-9.

PRAST, Emilie J., et al. Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 2018, 54: 22-34.

PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea, CICHÁ, Martina, GULOVÁ, Lenka. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8.

PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea, ŠVACHOVÁ, Irena. *Proti předsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3413-1.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. 2011. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-280-5

PRŮCHA, Jan, MAREŠ a E. WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-71-78-772-8 47. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. 1. vydání. Praha: ISV, 2001, 211 s. ISBN 80-85866-72-2.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

ROIHA, Anssi; POLSO, Jerker. The 5-dimensional model: A tangible framework for differentiation. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2021, 26.1: 20.

SCHEBELLE, Danica, HORÁKOVÁ, Milada. *Bariéry integračního procesu reflexí cizinců z třetích zemí*. Praha: VÚPSV, 2012. ISBN 978-80-7416-112-4.

ŠRONĚK, Ivan. *Kultura v mezinárodním podnikání*. Praha: Grada. 2001. ISBN 80-247-00-123.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem : systémová doporučení*. Praha: Martinus. 2014. ISBN 978-80-270-25-688.

TOMLINSON, Carol Ann; JARVIS, Jane M. Differentiation: Making curriculum work for all students through responsive planning & instruction. In: *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Routledge, 2023. p. 599-628.

VALENTA, Milan a kol. *Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice (Kurz ke vzdělávání uprchlíků)*. Olomouc: VUP, 2003. ISBN 80-244-0586-5.

VANTIEGHEM, Wendelien, et al. Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions. *Studies in Educational Evaluation*, 2020, 67: 100912.

VANDEN BROECK, Pieter. Beyond school: Transnational differentiation and the shifting form of education in world society. *Journal of Education Policy*, 2020, 35.6: 836-855.

VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání cizinců na pražských vysokých školách*. [online]. 2012 (cit. 17.10.2023) Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c3/a1437/f28/Vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD%20d%C4%9Bt%C3%AD%20cizinc%C5%AF%20na%20pra%C5%BEsk%C3%BDch%20z%C3%A1kladn%C3%ADch%20%C5%A1kol%C3%A1ch.pdf

VOLLSTEDT, Maike; REZAT, Sebastian. An introduction to grounded theory with a special focus on axial coding and the coding paradigm. *Compendium for early career researchers in mathematics education*, 2019, 13.1: 81-100.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. 2024. [online]. (cit. dne 11.1.2024). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

WILLIAMS, Michael; MOSER, Tami. The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International management review*, 2019, 15.1: 45-55.

WORMELI, Rick. *Differentiation: From planning to practice, grades 6-12*. Routledge, 2023.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. (cit. dne 11.1.2024). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. [online]. (cit. dne 11.1.2024). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Děti/žáci celkem a ukrajinské děti/žáci-azylanti/uprchlíci vzdělávající se v MŠ, ZŠ, SŠ a konzervatořích k 30. 9. 2022 a k 31. 3. 2023	32
Tabulka 2 Klasifikační stupnice v ukrajinském vzdělávání	35

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Znázornění axiálního Kódování	46
-----------------------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1 Počty žáků ve škole s OMJ	73
PŘÍLOHA 2 Žáci s odlišnou státní příslušností než ČR	73

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1 Počty žáků ve škole s OMJ

Počty žáků ve škole s OMJ	
OMJ	počet žáků s tímto OMJ
angličtina	2
arabština	4
arménština	4
španělština	1
čínština	1
rumunština	2
ruština	3
slovenština	7
ukrajinština	44
vietnam.	1
bez OMJ	1039

PŘÍLOHA 2 Žáci s odlišnou státní příslušností než ČR

Žáci s odlišnou státní příslušností než ČR	
	počet tříd
třídy, ve kterých jsou jen děti se státní příslušností ČR	17
třídy, ve kterých jsou i děti s jinou státní příslušností	38
celkový počet tříd	55

PŘÍLOHA 3: *Třídy s ukrajinskými žáky*

Třídy s ukrajinskými žáky	
počet ukrajinských žáků ve třídě	počet tříd
0	22
1	17
2	9
3	2
4	4
5	1
celkový počet tříd	55