

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Doktorský studijní program
PEDAGOGIKA



**Vzdělání jako hodnota u žáků z Ukrajiny navštěvujících
školy v České republice**

Disertační práce

Mgr. Pavlína Kobzová

Školitelka: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Školitelka-konzultantka: Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.

Olomouc 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala sama za využití uvedených zdrojů dat, pramenů a literatury.

V Olomouci dne, 24. 4. 2024

Mgr. Pavlína Kobzová

Poděkování

Velké poděkování patří mé školitelce, paní PhDr. Jitce Plischke, Ph.D., nejen za odborné a inspirující vedení mé disertační práce, ale i za cenné rady, trpělivost a podporu, které mi poskytovala po celou dobu mého studia. Děkuji též mé konzultantce, paní Mgr. Jitce Nábělkové, Ph.D., která se podílela svými cennými radami na předložené disertační práci. Děkuji kolegům a kolegyním z Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Zároveň děkuji všem participantům výzkumu, tedy ukrajinským rodičům, žákům, studentům, českým a ukrajinským učitelům za jejich účast na výzkumu. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za velkou podporu.

Abstrakt

Tématem vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) pocházejících z Ukrajiny se zabýváme v předložené disertační práci s názvem *Vzdělání jako hodnota u žáků z Ukrajiny navštěvujících školy v České republice*. Téma se v posledních letech stalo velmi aktuálním a přitahuje pozornost k problematice vzdělávání žáků s OMJ, které je z pohledu odborné veřejnosti stále spíše opomíjeno.

Cílem disertační práce je specifikovat a analyzovat situaci žáků původem z Ukrajiny ve vztahu k jejich vzdělávání v českých školách a ve spojení ke vzdělání jako hodnotě. V kvalitativně založeném předvýzkumném šetření byl nejprve zjišťován stav vzdělávání ukrajinských žáků, dále význam vzdělání přikládáný zkoumanými žáky a jejich rodinami k dané hodnotě i s jejími proměnami v době pobytu v emigraci. Ve výzkumném šetření realizovaném v kvalitativním designu byly shrnuty zkušenosti a názory českých učitelů z výuky žáků s OMJ z Ukrajiny. Na základě splnění všech dílčích cílů byla formulována a navržena doporučení pro výuku v heterogenní třídě vycházející předně z praxe učitelů v českých školách. Doporučení navržená českým učitelům vyučujícím žáky Ukrajince se týkají zejména výuky českého jazyka jako jazyka vyučovacího a oblasti adaptace na výuku u žáků ukrajinského původu. Práce přináší i hlubší vhled do profilu a mentality žáků i rodin ukrajinského etnika.

V průběhu tvorby disertační práce a realizace výzkumného šetření došlo na Ukrajině k vojenskému konfliktu, což je v práci reflektováno. Výzkumný vzorek žáků s OMJ ukrajinské národnosti byl rozdělen na dvě skupiny. Tvoří je jak dlouhodobě usazení žáci, tak i žáci uprchlí z Ukrajiny v důsledku konfliktu. Získaná data jsou vždy analyzována a interpretována v kontextu situace.

Klíčová slova: žák s odlišným mateřským jazykem, žák z Ukrajiny, výuka, vzdělání jako hodnota, integrace.

Abstract

We deal with the topic of education of pupils with a different mother tongue (DMT) coming from Ukraine in the submitted dissertation entitled *Education as a value of pupils from Ukraine attending schools in the Czech Republic*. The topic has become very current in recent years and attracts attention to the issue of education of pupils with DMT, which is still rather neglected from the point of view of the professional public.

The aim of the dissertation is to specify and analyze the situation of pupils of Ukrainian origin in relation to their education in Czech schools and in connection with education as a value. In a qualitatively based pre-research investigation, the state of education of Ukrainian pupils was first ascertained, as well as the importance of education attributed by the examined pupils and their families to the given value and its changes during the stay in emigration.

In a research study carried out in a qualitative design, the experiences and insights of Czech teachers from teaching pupils with DMT from Ukraine were summarized. Based on the fulfilment of all sub-goals, recommendations for teaching in a heterogeneous class based primarily on the practice of teachers in Czech schools were formulated and proposed. The recommendations proposed to Czech teachers teaching Ukrainian pupils relate in particular to the teaching of the Czech language as a language of instruction and the area of adaptation to teaching with Ukrainian pupils. The work also brings a deeper insight into the profile and mentality of pupils and families of Ukrainian ethnicity.

During the creation of the dissertation and the implementation of the research investigation, a military conflict occurred in Ukraine, which is reflected in the work. The research sample of pupils with DMT of Ukrainian nationality was divided into two groups. It consists of both long-term settled pupils and pupils who have fled Ukraine as a result of the conflict. The data obtained are always analyzed and interpreted in the context of the situation.

Key words: pupil with a different mother tongue, pupil from Ukraine, schooling, education as a value, integration.

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část disertační práce	
1.2 Kontext český	13
1.3 Kontext etnický	17
1.4 Kontext školský aneb potřeby učitelů v heterogenní třídě	18
2 Klíčové pojmy práce.....	20
2.1 Žák s odlišným mateřským jazykem.....	20
2.2 Vzdělání a vzdělávání	21
2.3 Hodnota	23
3 Ukrajinská menšina.....	25
3.1 Stručná charakteristika Ukrajiny.....	25
3.2 Historie migrace z Ukrajiny do České republiky.....	26
3.3 Současná migrace Ukrajinců do ČR	27
3.4 Sociokulturní prostředí Ukrajiny	29
4 Žák z Ukrajiny v České republice.....	31
4.1 Legislativní vymezení vzdělávání žáků s OMJ v ČR	31
4.2 Žák s OMJ v české základní škole	33
4.3 Žák z Ukrajiny a jeho vzdělávací dráha v české základní škole.....	38
4.4 Úloha učitelů ve vztahu ke vzdělávání žáků s OMJ	41
4.5 Vzdělávání žáků s OMJ v době koronavirové pandemie	43
4.6 Žáci z Ukrajiny v českých školách v době válečné krize na Ukrajině.....	45
5 Vzdělání jako hodnota.....	48
5.1 Vzdělání jako hodnota u žáků a rodičů ukrajinského původu	48
5.2 Rodina žáka s OMJ ve vztahu ke vzdělání	50
5.3 Závěr teoretické části	54
Empirická část disertační práce	
6 Předvýzkumná šetření disertační práce.....	58
6.1 Metodologie předvýzkumu a výzkumu	58
6.2 Žák z Ukrajiny	59
6.2.1 Žák a rodič z Ukrajiny a jejich hodnocení edukačního procesu.....	59
6.2.2 Nahlížení vzdělání jako hodnoty ukrajinskými žáky.....	63
6.2.3 Vliv rodiny na utváření vzdělání jako hodnoty u žáka Ukrajince	68

6.3 Učitel na Ukrajině	75
6.3.1 Vzdělání jako hodnota pohledem učitele na Ukrajině a její formování v edukačním procesu.....	75
6.3.2 Student učitelství na Ukrajině	79
6.4 Závěr předvýzkumných šetření.....	85
7 Výzkumná šetření disertační práce.....	87
7.1 Cíle kvalitativního výzkumu.....	87
7.2 Výzkumný vzorek	87
7.3 Výzkumný nástroj	87
7.4 Průběh výzkumu	88
7.5 Interpretace výsledků výzkumu	88
8 Diskuze a doporučení.....	112
8.1 Diskuze k výsledkům výzkumu	112
8.2 Doporučení pro výuku ukrajinských žáků.....	114
8.2.1 Oblast výuky ukrajinských žáků	114
8.2.2 Oblast výuky českého jazyka	116
8.2.3 Oblast českého jazyka na akademické úrovni.....	117
8.2.4 Oblast problémového chování u žáků z Ukrajiny	119
8.2.5 Oblast motivace k výuce	119
8.3 Výsledky výzkumu, zhodnocení stanovených cílů	120
Závěr.....	125
Seznam použitých zdrojů.....	128
Seznam použitých zkratk.....	142
Seznam grafů a obrázků.....	143

Úvod

Díky vývoji politické situace po roce 1989 se otevřely hranice českého státu a českými školami začalo procházet větší množství žáků, studentů různých jazyků a kultur. Pokud jde o národnosti přesídlující do České republiky, jedná se o etnika slovanského i neslovanského původu, v případě Slovanů jde nejčastěji o občany ruské a ukrajinské národnosti, přičemž v posledních dvaceti letech převládá zejména migrace obyvatel z Ukrajiny. I z tohoto důvodu je ukrajinskému etniku věnována tato disertační práce. Zvláště rok 2022 znamenal příchod bezprecedentního počtu uprchlíků ukrajinského původu na české území, kteří odešli v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině. V této souvislosti bychom chtěli podotknout, že autorka disertační práce se zabývá tématem ukrajinské menšiny v České republice již osm let. Téma disertační práce tudíž vychází z jejího dlouhodobého, studijního i osobního zájmu o ukrajinské etnikum v Česku. Z výše uvedeného je zároveň patrné, že práce byla z větší části uchopena v odlišných společenských podmínkách a kontextu od toho dnešního, který však byl do práce díky velkému významu též zahrnut.

Život, zvyky, hodnoty dříve převážně homogenních žákovských kolektivů v dnešní době ovlivňují žáci různých etnik, kteří do českého vzdělávání přinášejí svá očekávání, ale i své kulturní odlišnosti a specifika. Změny se bezprostředně dotýkají i učitelů a dalších pedagogických pracovníků, od nichž současná situace vyžaduje komplexnější přípravu při práci v heterogenní školní třídě a vnímavý přístup k žákům z odlišných sociokulturních prostředí, včetně žáků z Ukrajiny. Jsme si vědomi, že jejich přítomnost zvyšuje nároky na učitele. Nabízí se otázka, zda jsou český vzdělávací systém a učitelé připraveni na výzvy spojené se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem.

Výzkumný záměr této disertační práce je orientován na otázku vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) z Ukrajiny. Opírá se o problém formulovaný řadou odborníků v pedagogice, kteří konstatují nedostatečnou a nesystematickou přípravu budoucích učitelů na výuku v heterogenních třídách a na kontakt s žáky z odlišných sociokulturních prostředí (Titěrová, 2021, Záleská, 2018, 2020; Průcha, 2011; Brtnová-Čepičková a Šikulová, 2008 s. 327; Morvayová, 2008, s. 134; MV ČR, 2022). Přístup učitelů k žákům z odlišných sociokulturních prostředí je v praxi často nahodilý a intuitivní bez možnosti čerpat z hlubších znalostí jednotlivých etnik (především v případě žáků z nejpočetnějších cizineckých komunit, kterými jsou právě žáci z Ukrajiny).

Nedávný výzkum Záleské (2020) ukazuje na možné příčiny této situace. Autorka upozorňuje, že až dosud byly na úrovni vládních a strategických dokumentů (tamtéž, s. 69-70) proklamovány určité cíle ve vzdělávání žáků – cizinců, které však pro konkrétní praxi škol neposkytují jasná vodítka, podle nichž mají školy a učitelé v přístupu k žákům s OMJ postupovat. Školská zařízení tak vnímají český vzdělávací systém jako mnohdy nepřipravený, neúčinný a nesrozumitelný.

Na základě uvedeného se nám jeví daná problematika v oblasti pedagogiky jako aktuální téma. Proto jsme disertační práci zaměřili na téma vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, konkrétně na žáky z Ukrajiny v primárním a nižším sekundárním vzdělávání v České republice. V teoretické a empirické části se tedy budeme zabývat, kromě vzhledu do vzdělávání žáků s OMJ, žáky s OMJ zmíněné národnostní menšiny.

Hlavním cílem práce je **analyzovat stav vzdělávání žáků s OMJ z Ukrajiny v České republice a specifikovat vzdělání jako hodnotu, její proměny a význam u žáků a rodičů ukrajinského původu a navrhnout učitelům doporučení pro výuku žáků Ukrajinců.**

Disertační práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V prvních pěti teoreticky zaměřených kapitolách se opíráme o současné poznatky z odborné literatury, výzkumných studií a legislativy.

V úvodu představujeme téma v základních obrysech, jak fenomén migrace spolu s transformací politického režimu proměnil systém vzdělávání a kolektivy žáků v českých školách. Dále zdůvodňujeme výběr tématu jako aktuálního a zatím ne příliš zohledňovaného problému v teorii a zejména v praxi škol.

V rámci **Kontextu řešené problematiky** uvádíme téma do širších souvislostí, tedy jak je na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem nahlíženo v zahraničí, v České republice, jak se jeví z hlediska daného etnika a z úhlu pohledu pedagogů, jejich potřeb a pregraduálního vzdělávání.

V kapitole **Klíčové pojmy** práce se věnujeme vymezení pojmového aparátu, o něhož se v práci opíráme. Definujeme koncept žák s odlišným mateřským jazykem, pojmy vzdělání, vzdělávání a hodnota, u níž uvádíme stručný náhled do vývoje hodnot z pohledu humanitních vědních oborů.

Třetí teoretická kapitola se zabývá **profilem ukrajinské menšiny**, včetně charakteristik sociokulturního prostředí, z něhož žáci z Ukrajiny přicházejí a popisu ukrajinské migrační historie nedávné i současné. V první polovině 20. století přesídlilo do tehdejšího Československa z politických důvodů nezanedbatelné procento migrující inteligence z Ukrajiny, která se zde usadila. Díky ní bylo na českém území založeno množství vzdělávacích institucí určených pro občany ukrajinské národnosti v exilu a byla též rozvíjena bohatá spolková činnost až do vypuknutí druhé světové války. Na dřívější migraci pak navázaly novodobé migrační vlny, v rámci kterých se ukrajinská komunita v tuzemsku nebývale rozrůstá.

Pohledem zahraniční i české odborné literatury a výzkumů představujeme v kapitole **Žák z Ukrajiny v České republice** dřívější i současné poznatky týkající se vzdělávání a výuky žáků s OMJ, včetně reflexe daného tématu v české legislativě. Text pokračuje zjištěním stavu vzdělávání u žáků s OMJ obecně. Po té se věnuje zvláštnostem ve vzdělávání žáků z Ukrajiny v oblasti jazykové a kulturní a též analýze jejich vzdělávací dráhy v České republice. Jako důležitá je zmíněna role učitelů ve vztahu k žákům s OMJ. V podkapitole formulujeme jejich očekávání a současně obtíže a vnímaná úskalí ve výuce v heterogenní třídě. S ohledem na téměř dvouleté období distanční výuky, která mohla pro žáky s OMJ mít zásadní dopady, se věnujeme i aspektu výuky žáků s OMJ v době omezení prezenční výuky. Nakonec uvádíme stručný přehled aktuální situace v českém vzdělávání (školní rok 2022/2023) ovlivněném krizí v důsledku vojenského konfliktu na Ukrajině.

V poslední teoretické kapitole **Vzdělání jako hodnota vztahujeme vzdělání** k rodinnému prostředí žáka s OMJ a specifikujeme její proměny a význam. Po té přistupujeme k interpretaci a chápání pojmu vzdělání jako hodnota ve vztahu k ukrajinskému etniku. V závěru kapitoly stručně shrnujeme teoretické poznatky k tématu vzdělávání žáků s OMJ a žáků z Ukrajiny.

Část empirická zahrnuje metodologii, organizaci a výsledky předvýzkumných (kap. 6) a výzkumných šetření (kap. 7). Je zde představen výzkumný záměr, který je vyjádřen v následujících dílčích cílech:

- zjistit, jak žáci s OMJ z Ukrajiny¹ hodnotí výuku v českých školách,
- specifikovat a interpretovat přístup ukrajinské rodiny ke vzdělávání v ČR a ke vzdělání jako k hodnotě,

¹ V textu práce používáme tyto pojmy: „žák/žáci s OMJ z Ukrajiny“ a „žák/žáci z Ukrajiny“ jako synonyma. Slovní spojení „žák s OMJ“ je použito v případě, že se vyjadřujeme k žákům s OMJ obecně.

- shrnout znalosti, zkušenosti a praxi učitelů z výuky žáka s OMJ z Ukrajiny a specifikovat případná úskalí v jeho vzdělávání,
- na základě zjištěných dat a vztahů z předchozích cílů formulovat doporučení pro výuku heterogenní skupiny (ve výuce žáků Ukrajinců) pro učitele základních škol.

Osmá kapitola práce se věnuje diskuzi a posouzení uvedených výsledků výzkumného šetření a zhodnocení stanovených cílů práce. Dále navrhuje doporučení vycházející ze zkušeností učitelů a z příkladů dobré praxe, která jsou určena široké učitelské obci vzdělávající ukrajinské žáky v České republice.

V závěru práce shrnujeme hlavní zjištění, které disertační práce přinesla.

Teoretická část disertační práce

1 Kontext řešené problematiky

Než přistoupíme k představení zvoleného tématu práce, rádi bychom přiblížili kontext problematiky, jak je řešena v zahraničí a v českém prostředí.

1.1 Kontext zahraniční

Zatímco se otázce vzdělávání žáků s OMJ v našem prostředí věnuje pozornost až v posledních desetiletích, v rámci evropské vzdělávací politiky jde o dlouhodobě řešenou oblast, k níž se, včetně autorů, vyjadřuje řada strategických dokumentů a doporučení Evropské Unie. Problematika vzdělávání žáků s OMJ je reflektována ve vztahu k jejich odlišnému etnickému původu, k integraci do vzdělávání dané země či školní úspěšnosti žáků zejména strategickými dokumenty (Luit a Nellisen, 1995; Evropská komise, 2008; OECD, 2012 a 2016).

Kupříkladu dokument Rady Evropy (2010) konstatuje potřebu začlenění žáků s OMJ jako zásadní moment v rámci vzdělávání s ohledem na sociální inkluzi a soudržnost. Tento požadavek zpřesňuje zpráva OECD (2012), podle níž patří žáci s OMJ do kategorie žáků, jejichž vzdělávací dráha bývá často ohrožena horšími výsledky i předčasným ukončením vzdělávání. Žáci migranti, pro něž je jazyk hostitelské země jazykem cizím, mohou mít značné potíže při cestě vzdělávacím systémem a stejně tak rodiče při komunikaci se školou (Rodríguez-Izquierdo a Darmody, 2017, s. 6-7). Ve výzkumné zprávě Evropské komise týkající se vzdělávání žáků s OMJ (Evropská komise, 2008) je konstatována jazyková bariéra jako tradiční překážka úspěšného vzdělávání žáků s OMJ. Snadnost, s jakou si mladí lidé osvojí další jazyk, závisí na věku v době jejich příjezdu. Nejjednodušší situaci mají např. sedmileté děti, které zpravidla bývají úspěšnější v učení se přirozené plynulosti nového jazyka (Schuster, 2005). Naopak žáci migranti přijíždějící do nové země ve starším školním věku se ocitají, po mnoha stránkách, v nevýhodné pozici. Potíže vznikají i s ohledem na rozdílnosti mezi jazykem vyučovacím a komunikačním, jímž se hovoří mimo vyučování.

Potřebám žáků s OMJ s ohledem na jejich jazykovou přípravu se věnuje i závěrečná zpráva Evropské komise (2013), která rovněž primárně apeluje na překonání jazykové bariéry. Zpráva dále konstatuje různorodost potřeb ve vzdělávání nově příchozích žáků s OMJ. Úspěšnost a studijní výsledky žáků z odlišných etnik totiž nezávisí pouze na výuce jazyka, ale i na jejich sociokulturním zázemí (Shapira, 2012), na prostředí

hostitelské země, vzdělávací koncepci (Batanero et. al, 2020, Manzoni a Rolfe 2019, OECD, 2016) a neméně na zapojení rodičů žáků z odlišného sociokulturního prostředí (Jeynes, 2011).

S řešením nejen jazykových bariér ve vzdělávání žáků s OMJ existuje v západních evropských zemích dlouhodobá zkušenost, z níž může čerpat i Česká republika. K problematice jazykové podpory žáků s OMJ s důrazem na paralelní výuku mateřského jazyka se vyjadřuje dokument Rady Evropy (2007), který považuje za zásadní opatření výuku hostitelského jazyka a souběžně i podporu výuky jazyka mateřského, čímž přirozeně vede žáky s OMJ k budování funkční dvojjazyčnosti. Závěr, podporující rozšíření vícejazyčného vzdělávání žáků s OMJ a zdůrazňující klíčovou roli výuka mateřského jazyka při studiu jazyka vyučovacího potvrzují i experti ze zemí s bohatou přistěhovaleckou historií (Cummins, 2001; Liu a Fang, 2022; LePichon-Vorstman, Siarova, Szőnyi, 2020). Postavení menšiny je dále posíleno skutečností, že výuka mateřského jazyka zůstala v mnoha přijímajících zemích okrajovou aktivitou (Evropská komise, 2013; Siarova a Essomba, 2014), což pravděpodobně odráží potřebu zrychlit výuku oficiálního jazyka u žáků s OMJ a velkou rozmanitost jazyků zastoupených ve školách.

1.2 Kontext český

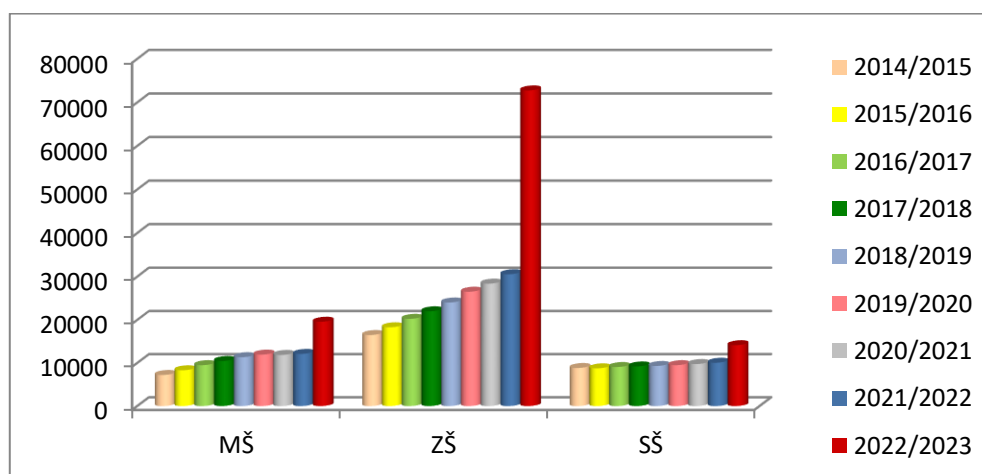
Otázkou vzdělávání žáků z odlišného sociokulturního prostředí se český výzkum zabývá se vzrůstající tendencí více než deset let, což potvrzují odborné práce zaměřené na zkoumanou problematiku žáků s OMJ z pohledu jejich začleňování do českého vzdělávání (Jarkovská, Lišková, Obrovská a Souralová, 2015; Hasman, Kostecká a Hána, 2017; Zachová, 2016). Jiné práce reflektují úskalí a problémy organizačního a metodického charakteru výuky žáků s OMJ (Plischke, 2008; Šindelářová, 2011a; Vodičková, 2012), případně řeší aktuální otázky vzdělávací politiky ve spojení s výukou žáků s OMJ (Záleská, 2018, 2020; Kurowski, 2013; Vojtíšková, 2012; Ježková, 2010). Přesto v českém prostředí, resp. v tuzemské pedagogické teorii a praxi není vzdělávání žáků s OMJ zatím věnována dostatečná pozornost, jakou by si zasloužili a málo výzkumu je soustředěno na určité etnikum a jeho specifika, jak už bylo řečeno v úvodu práce.

Přítomnosti žáků s OMJ ve školách a jejich výuce se věnuje státní organizace NPI ČR řízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, jež se rovněž zaměřuje i na další vzdělávání pedagogů. Z neziskového sektoru jde pak především o aktivity sdružení

META, o.p.s. Pracovníci zmíněných organizací i další autoři (Titěrová a kol. 2021; Kurowski, 2021; Záleská, 2020), konstatují skutečnost, že ačkoliv je výuka žáků s OMJ pro učitele každodenní realitou, otázka jazykové podpory ve výuce českého jazyka žáků s OMJ vyžaduje lepší systémové řešení tak, aby pokrývala potřeby praxe. Nedávné šetření realizované sdružením META ve spolupráci se Sociologickým ústavem AV ČR (Tollarová a Mikešová, 2020), zjišťovalo, pro potřeby nastavení systému jazykové podpory, počty žáků s nedostatečnými jazykovými schopnostmi na českých základních školách. Autorky výzkumu konstatovaly povědomí o počtech žáků cizinců na školách, avšak množství žáků s OMJ, kteří též potřebují intenzivní výuku ČJ, známy nejsou, což brání v nastavení efektivního systému jazykové podpory i pro žáky s OMJ, kteří nespádají do kategorie žák cizinec. Výzkum byl záměrně soustředěn na kraje, v nichž se ve školách nachází největší množství žáků s nedostatečnou znalostí jazyka (Praha, Středočeský, Plzeňský a Ústecký kraj) tak, aby bylo možno tvořit hypotézy. Výzkumnice uvedly že, žáci s nejnižšími úrovněmi češtiny 0 a 1, kteří potřebují značnou podporu, tvoří asi čtvrtinu všech žáků s OMJ (žáků s nulovou znalostí je 7%, žáků s mírně pokročilou znalostí češtiny 20%). Nejedná se však o reprezentativní výzkum. Smolová – Závorová (2021) navíc uvádí, že v současnosti se žáci cizinci vyskytují i na vesnicích a školách, kde s touto kategorií žáků a jejich podporou jsou zkušenosti malé či vůbec žádné. Blíže se otázce vzdělávání žáků s OMJ věnuje kapitola 4.

Potřeba ovládnutí českého jazyka je nezbytným předpokladem pro bezproblémový průběh výuky a úspěšnosti žáků s OMJ, je tedy současně i jedním z prioritních úkolů integrační politiky. Z tohoto důvodu přišlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy počínaje školním rokem 2021/2022 s novým systémem jazykové přípravy realizovaným v rámci vyhlášky č. 271/2021. Cílem bylo zajistit pružnější a efektivnější jazykovou přípravu než doposud, zohledňující individuální potřeby dětí a žáků cizinců. Systém jazykové podpory konkrétně zajišťuje žákům intenzivní kurz českého jazyka, v časové dotaci až 200 hodin během jednoho školního roku, realizovaného čtyřmi sty školami v České republice. V každé obci s rozšířenou působností musí fungovat minimálně jedna zmíněná škola. V případě základních škol, které jazykovou přípravu nebudou zajišťovat, budou žáci cizinci vyučováni na nejbližší určené škole.

Podíváme-li se na statisticky zjištěnou návštěvnost škol žáky s OMJ můžeme z příloženého grafu vidět patrný nárůst žáků cizinců² na všech typech školních institucí. Konstantní vzestup počtu žáků v dané kategorii mezi jednotlivými druhy škol každým rokem připadá na školy základní, v nichž se ve školním roce 2021/2022 vzdělávalo 3,2% žáků cizinců z celkového počtu žáků ZŠ, zatímco v letech 2014/2015 bylo v ZŠ přítomno jen 1,9% (viz graf 1). Nejzřetelnější změna v počtech žáků cizinců na ZŠ nastala v uplynulém školním roce 2022/2023, v němž lze vidět nárůst (z 3,2% na 7,2%) počtu žáků v kategorii cizinců díky žákům uprchlým z Ukrajiny.



Graf 1: Počty žáků cizinců na školách v České republice (Statistická ročenka školství, doplněno dle Titěrové, 2021, s. 5)

I přesto, že přítomnost žáků s OMJ v českém vzdělávacím systému není ničím neobvyklým, přístup některých českých škol a pedagogů k nim lze nazvat snahami o jejich maximální asimilaci. Jarkovská a kol. (2015) a Záleská (2020) hovoří v kontextu vzdělávání a v sociální oblasti školní adaptace žáků s OMJ o asimilačním přístupu, kterým se české školy spíše snaží zakrýt odlišnosti a rozdíly mezi žáky s OMJ a žáky majoritními. Jarkovská a kol. (2015) poukazuje na snahu pedagogů spíše nevnímat odlišnosti žáků s OMJ ve srovnání např. s romskými žáky, kde je pozorována opačná tendence. S žáky z odlišného etnika se pracuje téměř identicky jako s žáky většinovými.

Otázkou je, zda učitelé záměrně přehlížejí specifika žáků s OMJ ve smyslu usnadnit si už tak velmi náročnou pedagogickou práci anebo skupinu žáků s OMJ skutečně vnímají jako velmi dobře integrovatelnou. Příčinou může být i méně praxe a zkušeností některých učitelů s žáky s OMJ (Smolová-Závorová, 2021) spolu s nízkou informovaností, jak k žákům s odlišného sociokulturního prostředí přistupovat (Záleská, 2018, Záleská, 2020).

² V rámci legislativních, vládních dokumentů a statistik je oficiálně používán pouze pojem žáci – cizinci, z toho důvodu jej citujeme v práci.

Na druhou stranu snaha o co nejrychlejší začlenění se a adaptaci žáků s OMJ, jak ze strany školy, tak i žáků samotných, je zřejmá. Kabancová a Machovcová (2018, s. 285) upozorňují na zvláštní náročnost kladenou na učitele v přístupu k žákům s OMJ, která by alespoň v počátcích jejich vzdělávání měla zahrnovat „velmi individuální a kulturně citlivý přístup“.

Jiný pohled na současný stav vzdělávání žáků s OMJ přináší nedávné výzkumné šetření (Schebelle, 2018, s. 46-49), v němž byly zjišťovány specifika integrace nezletilých dětí v Česku. Výzkumníci odkryli jako největší úskalí v oblasti integrace žáků s OMJ do výuky frekventovanou absenci znalostí pedagogů, jak vyučovat žáky s OMJ. Školy dle respondentů šetření nebyly připraveny řešit problémy inkluze, chyběli jim proškolení odborní pedagogové a vzdělávací poradci. Uváděn byl také problém s chybějícím doučováním ČJ pro žáky s OMJ ve školských zařízeních, což bohužel nedozná změn i nadále s ohledem na fakt, že nový systém jazykové podpory (viz předchozí text) se týká pouze žáků se statutem cizince a ne např. žáků s OMJ s českým občanstvím s nedostatečnou znalostí češtiny.

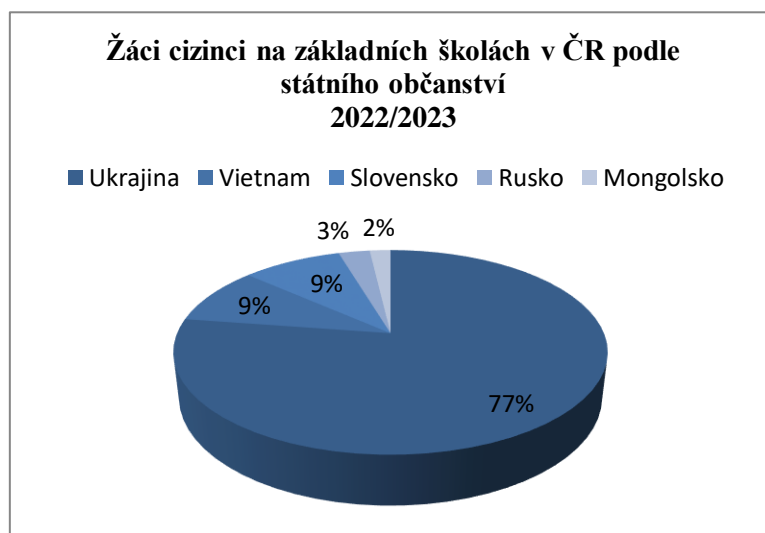
Schebelle (2018) ve výstupech dále uvádí, že přetrvávající jazyková bariéra a nesmělost žáků s OMJ způsobovaly, že tito žáci se obtížněji zapojovali do výuky, což museli učitelé operativně řešit. Současně výzkumníci konstatovali jako nezbytné, aby pedagogové poznali blíže sociokulturní zázemí žáka s OMJ a situaci v jeho rodině. V případě vážnějších problémů v rodině žáka však bylo pro školy složité situaci vyřešit. Kontakt a komunikaci mezi školou a rodiči nejednou nahrazovaly samotné děti. V četných případech chyběl žákům s OMJ ve škole kamarád, který by jim pomohl v rychlejší adaptaci ve školním prostředí (Kabancová a Machovcová, 2018). U starších žáků s OMJ docházelo k jejich zařazení do nižšího ročníku a žák se tak ocitl mezi věkově mladšími dětmi, což často, při vyšším věkovém rozdílu, vedlo k vyčlenění daného žáka z kolektivu.

Výčet úskalí výzkumu Schebelle (2018) v rámci vzdělávání žáků s OMJ v českých školách doplňují i pozitivní výsledky v oblasti integrace. Zejména zintenzivnění opatření na začleňování žáků s OMJ do školního prostředí pomohlo zvýšit počet pedagogů se specifickými zkušenostmi ve vzdělávání žáků s OMJ, byly publikovány informační materiály v různých jazykových mutacích distribuované v kooperaci se školami. Vzrostl počet škol, které začaly účinněji pracovat s žáky - cizinci, především ve výuce českého jazyka a při poskytování opory v jejich začleňování. V rámci společných seminářů si školy a pedagogové předávali příklady dobré praxe.

1.3 Kontext etnický

Od roku 1989 do České republiky každoročně přesídluje velké množství rodin s dětmi z východoslovanských zemí. Hlavní proud migrace tvoří právě obyvatelé Ukrajiny (Leontiyeva in Fedyuk a Kindler, 2016, s. 134). Autorka (tamtéž, s. 1) hovoří o migraci Ukrajinců jako o jedné z nejpočetnějších národností z tzv. třetích zemí, která žije a pracuje v EU. Současně však, dle mínění Leontiyevy, probíhá migrace Ukrajinců do EU z pohledu výzkumných šetření téměř nepovšimnuta. Ještě méně je bráno v potaz téma vzdělávání žáků Ukrajinců v EU. Obojí se však nepochybně mění pod vlivem událostí z roku 2022.

Ukrajinstí žáci již v posledních patnácti letech představovali vždy nejčetnější skupinu mezi žáky s OMJ v tuzemských základních školách. Naposledy ve školním roce 2022/2023 tvořili 32% z celkového počtu žáků cizinců na ZŠ v České republice. V současné době jsou



Graf 2: Žáci cizinci na základních školách v ČR podle státního občanství (Statistická ročenka školství, 2024)

již zcela převládající národností mezi ostatními žáky cizinci, jak lze vyčíst z grafu č. 2, znázorňující složení pěti nejvíce zastoupených národností žáků cizinců na českých základních školách.

Podíváme-li se na vývoj dění na území Ukrajiny od března 2022, válečný rusko-ukrajinský konflikt přivádí do Evropy i České republiky enormní množství nových migrantů, resp. uprchlíků, kterými jsou převážně matky s dětmi. Oficiální média hovoří o největším migračním pohybu obyvatel od druhé světové války. O důvod více, proč by si české vzdělávání mělo všimnout této, v dané chvíli, ještě rychleji rostoucí komunity cizinců,

dá-li se vůbec na tak velkou vlnu migrace obyvatel ve velmi krátkém čase dostatečně reagovat.

Ač se ukrajinská komunita nevyznačuje velkými kulturními rozdíly od kultury české, má svá specifika, která mohou napomoci ve snazší adaptaci žáků z Ukrajiny v českých školách. Dostupná literatura a zdroje tématu edukace žáků z Ukrajiny, vzdělávajících se v českých školách nevěnují větší pozornost, podobně jako žákům s OMJ obecně. Příčiny, jak už jsme podotkli na začátku práce, souvisí s dřívějším politickým režimem, kvůli kterému Česká republika nebyla migraci otevřena. Žáci s OMJ se však jednoho dne budou účastnit dění v české společnosti, jestliže zde setrvají a aby se mohli stát jejími plnohodnotnými členy, měli by získat optimální podmínky ke vzdělávání.

1.4 Kontext školský aneb potřeby učitelů v heterogenní třídě

Přítomnost žáků z odlišného sociokulturního prostředí i žáků Ukrajinců vyžaduje od pedagogických pracovníků přinejmenším všeobecnou obeznámenost s hodnotovým a kulturním zázemím žáků s OMJ a připravenost na výuku v heterogenní třídě. Zatímco starší generace pedagogických pracovníků může mít jisté potíže zvyknout si na etnickou pluralitu v současné škole, mladší učitelé se často velmi flexibilně dokážou dané situaci přizpůsobit a považují heterogenitu žákovských kolektivů častěji jako samozřejmost.

Velkou výzvou do budoucni pregraduálního vzdělávání učitelů je jejich adekvátní příprava na výuku v heterogenní třídě. Stav vzdělávání učitelů zhruba před čtrnácti lety shrnuje Siegllová (in Havel a Filová, 2010, s. 182), která konstatuje nedostatečnou přípravu studentů učitelství na vysokých školách pro vzdělávání žáků s OMJ, včetně dalších školení pedagogů. Přičemž výzkumy ukázaly (Grenarová, in Havel a Filová, 2010, s. 164-165) aktivní zájem o rozšiřující vzdělávání učitelů v praxi v této oblasti mj. spočívající i v metodickém vedení a možnosti konzultací s pedagogickými odborníky i s oborovými didaktiky z pedagogických fakult. Mnozí učitelé vyučující v heterogenních třídách vnímali multikulturní situaci ve školství a vítali možnost zvýšit své kompetence, aby mohli důkladněji porozumět svým žákům z odlišného sociokulturního prostředí. Z důvodu potřeby učitelů opřít se o nějaké principy v práci s žáky s OMJ byly stanoveny klíčové faktory pro úspěšnou výuku žáků s OMJ, které mimo jiné právě poukazují na učitelovu znalost sociokulturního prostředí daného žáka a alespoň určité povědomí o jeho mateřském jazyce. Již tehdy vznikaly nejrůznější metodické příručky, listy a pomůcky.

Kromě pedagogické praxe byly vnímány velké rezervy i ve vzdělávání budoucích učitelů. Průcha (2011, s. 79) konstatoval nesoustavnost přípravy se zaměřením na vzdělávání žáků z etnických menšin. Jako vzor předkládá Švédsko, kde učitelé procházejí specifickou přípravou zacílenou na vybraná etnika objevující se na švédských školách a zájemci mohou studovat i výuku švédštiny jako druhého jazyka. Nutno dodat, že příprava učitelů pro výuku češtiny pro cizince (neboli češtiny jako druhého jazyka) už několik let probíhá v rámci pregraduálního vzdělávání na pedagogických či filosofických fakultách v Praze, Brně a Ústí nad Labem. Například Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity v Brně již několik let vyučuje nový studijní obor *Učitelství českého jazyka a literatury pro základní školy se specializací na žáky s odlišným mateřským jazykem*, v němž budoucí učitelé získávají kvalifikaci pro práci s žáky, jejichž mateřským jazykem není čeština.

Na posun v uvažování o začlenění inkluze do předmětů pedagogicko-psychologického základu pregraduálního vzdělávání upozorňuje Havel a kol. (2016). Autoři konstatují, že dochází k implementaci myšlenky inkluzivního vzdělávání do nově koncipovaných vyučovacích předmětů obecné pedagogiky, obecné didaktiky, oborových didaktik, včetně pedagogických praxí. Například v seznamu předmětů pregraduálního vzdělávání učitelů na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity jsou studentům učitelství nabízeny předměty jako „Integrace menšin v české škole“ v rámci učitelství pro 1. stupeň ZŠ nebo „Interkulturní psychologie“ pro učitelství 1. i 2. stupně ZŠ (Havel a kol, 2016, s. 52-55).

O stavu školení pedagogických pracovníků se dovídáme z výzkumu Schebelle (2018, s. 40), v němž respondenti uvádí, že pro práci s žáky s OMJ jsou vzdělávání formou různých kurzů, školení a seminářů. Výzkumné šetření jiné autorky (Záleská, 2020, s. 91) však odhaluje nespokojenost dotazovaných učitelů s nabídkou realizovaných školení v rámci DVPP, která příliš nereagují na skutečné potřeby učitelů ve vzdělávání žáků s OMJ a učitelé je označují jako nepraktická. Obdobně nepříznivě hodnotili i nedostupnost vhodných materiálů pro výuku žáků – cizinců.

2 Klíčové pojmy práce

Cílem podkapitoly je objasnit základní pojmy: žák s odlišným mateřským jazykem, vzdělání, vzdělávání a hodnota používaných v textu práce.

2.1 Žák s odlišným mateřským jazykem

V první řadě specifikujeme pojem *žák s odlišným mateřským jazykem* (OMJ), kterým definujeme hlavní skupinu respondentů v rámci práce. S pojmem žák s OMJ se v literatuře setkáváme minimálně ve dvou podobách. V legislativě, v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů je takovýto žák zván *žákem (dítětem, studentem) se speciálními vzdělávacími potřebami* (§16); případně jako cizinec (§20). Stejně je tomu i ve vyhlášce č. 27/2016 (§ 1). V odborné zahraniční literatuře jsou používány termíny *žák cizinec* nebo *žák (dítě) imigrant, příp. žák s migrační zkušeností* (Batanero et. al, 2020, Manzoni a Rolfe, 2019). Obdobně je tomu i v tuzemském prostředí, kde v odborných textech převažuje použití pojmu *žák cizinec* nebo *žák s neznalostí (či s nedostatečnou znalostí) vyučovacího jazyka* (Průcha, 2011; Kostelecká, 2013; Šindelářová a Škodová, 2012).

V pedagogické literatuře (Kropáčová, 2006, s. 11; Titěrová a kol., 2019, s. 12-13) se však stále častěji setkáváme s pojmem žák s odlišným mateřským jazykem, ačkoliv ve většině prací českých autorů oficiální definice žáka s OMJ chybí. Nalezneme ji pouze v metodických pracích státních a neziskových organizací (např. Radostný, 2011; ČŠI, 2015; Inbáze, 2019; Centrum pro cizince JMK, 2021) kde je žák s OMJ pro pedagogické účely volně definován jako dítě, které nemluví a nerozumí česky, protože má odlišný mateřský jazyk od ostatních dětí. Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech více určující a limitující než cizinecký status ... „neboť je to právě odlišnost mateřského jazyka, která jejich začleňování nejvíce znesnadňuje“ (Radostný, 2011, s. 11). Kategorie žáků s OMJ zahrnuje poměrně širokou skupinu žáků, u nichž se status cizince nemusí krýt s jazykovou bariérou. Jde o žáky, kteří přesídlili ze své vlasti do České republiky v průběhu povinné školní docházky anebo se v ČR narodili, mají české občanství, ale členové rodiny mezi sebou hovoří svou mateřštinou, případně pochází z bilingvních rodin, kde se běžně využívají více než dva jazyky. Do skupiny dále patří žáci, kteří jsou českými občany, ale z důvodu dlouhodobého pobytu v zahraničí nehovoří českým jazykem.

Pojem žáka s OMJ volíme v textu práce, neboť se nám jeví z hlediska pedagogiky jako vhodnější a lépe vystihující podstatu odlišnosti žáka, která nespočívá ani tak ve statusu cizince jako ve skutečnosti, že žák pochází z odlišného sociokulturního prostředí a nehovoří jazykem majority. Český jazyk je tudíž pro žáka jazykem druhým (NÚV, bez datace).

2.2 Vzdělání a vzdělávání

V textu dále pracujeme s pojmy *vzdělání* a *vzdělávání*. Zatímco termín vzdělání je vnímán jako pevná součást socializace jedince, vzdělávání je definováno jako „proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů...“ (Průcha, 2015, s. 17). Vzdělávání tedy můžeme chápat ve dvou rovinách. Na úrovni pedagogické teorie lze odlišit vzdělávání od výchovy, ale v praktické rovině přirozeně dochází k propojení vzdělávání s výchovou, např. při výuce ve škole. O výchovném vzdělávání již hovořili i Pestalozzi či Herbart. Herbart konstatoval, že konečným cílem vyučování (vzdělávání) má být ctnost. K podobnému závěru přichází Pecka (1996, s. 272), který konstatuje, že vrcholem pedagogiky je překonání sebe sama. Největším uměním pedagogiky, kterého lze dosáhnout je, podle autora stav, kdy člověk, který je vychován už nepotřebuje vychovatele, neboť je schopen správně jednat i myslet. Výchova je vlastně boj člověka se svým egoismem. Dosažené vzdělání u jedince tedy zahrnuje nejen intelektuální úroveň, ale současně i rovinu mravní a charakterovou. S tímto postojem se ztotožňujeme.

Identický závěr je ostatně obsažen i ve slovníkovém vymezení pojmu vzdělání jako „složky kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů“ (Průcha, Walterová a Mareš 2013, s. 292). Podíváme-li se na historický vývoj výchovy, Strouhal (2013, s. 147) uvádí, že výchova jak ve starověké, tak i v moderní době byla „záležitostí dosahování vyšších myšlenkových i morálních standardů, záležitostí kultivace a pozvednutí člověka na úroveň, na níž se dosud nenalézal.“ Podle našeho mínění lze výše uvedené aplikovat i na hodnotu vzdělání, u níž jde o dané vlastnosti rovněž. Klíčovou roli zde hrají zejména pedagogové, kteří nepředávají svým žákům jen znalosti, ale mají být mravními autoritami. Dnes však pozorujeme zcela opačný trend. Autor dále konstatuje, že jako lidstvo jsme se ocitli ve světě, který již nemá tak pevný a nezpochybnitelný řád a uspořádání, neboť se vzdal mnoha garantovaných hodnot a záruk a stal se vratkým.

V textu se dále opíráme o vymezení pojmu Kalhousem, Obstem a kol. (2009, s. 121-122), v jejichž pojetí vzdělání/vzdělávání „... zakládá nebo zvyšuje schopnost zapojit se do ekonomických, politických, sociálních a kulturních aktivit a přizpůsobovat se změnám; a je nutnou podmínkou pro identifikaci s dominantní kulturou...“ Domníváme se, že právě vzdělávání v cílové zemi je výsostným prostředkem k přenosu hodnot hostitelské společnosti a k získání klíčové zkušenosti žáka s OMJ s novým sociokulturním prostředím, pomáhá mu snáze se sžít s novou společností. Důležitost vzdělávání v životě jedince roste s každým dalším získaným stupněm vzdělání, což dokládají výzkumná data (Sak, 2007) potvrzující skutečnost, že nejvyšší hodnotu vzdělání přikládají právě lidé s dosaženým vysokoškolským vzděláním.

Ač pedagogika dříve akcentovala funkce školy - výchovnou a vzdělávací, současná společnost označovaná jako „společnost vědění“ (Průcha, 2009; Keller, 2006, s. 52) se spíše zaměřuje na myšlenku celoživotního vzdělávání, která však zdůrazňované funkce školy doplňuje. Myšlenku výchovně-vzdělávacího působení reflektuje i Walterová (2004, s. 151), která uvádí, že cílem tohoto působení, jehož prostředkem jsou i hodnoty, má být proces sebezdokonalování a sebevýchova i potom, co je formální edukace završena. Hodnoty v kontextu pedagogiky leží v samotném jádru veškerého uvažování o vzdělávání, výuce a výchově v rámci školní i mimoškolní činnosti. Výchova by tedy měla ústit v sebevýchovu a vzdělávání v sebevzdělávání a to je nepochybně celoživotní proces. Školní vzdělávání by mělo rozvíjet kognitivní vlastnosti jedince a současně je nutné formovat i žákův mravní vývoj, učit ho osobní odpovědnosti, předávat nové generaci vlastní kulturní a duchovní tradice. Proces formování hodnot u žáků je považován za důležitý, zároveň však nejnáročnější cíl vzdělávacího procesu. Chápání pojmu vzdělání v textu můžeme shrnout jako ovládnutí znalostí a dovedností jedincem a jejich využití v jeho seberozvoji, v praktickém životě. Nedílnou součástí vzdělání tvoří i „osvojení hodnot estetických a morálních, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému“ (Skalková, 2007, s. 27). Spolu s autorkou tedy vidíme hlavní úlohu vzdělání jak v intelektuální a zkušenostní výbavě individuality, „tak i v jeho rozvoji v mezilidských vztazích, jeho stávání se součástí národní kultury a zároveň v chápání odlišných kultur s jejich hodnotami“ (Kobzová a Šemberová, 2020a, s. 82). Vzdělání je tak klíčové nejen pro účast na společenském dění, ale i pro uvědomění si vlastní identity, kdo jsem a kam patřím. Vzdělání má velký význam ve vztahu k sociálnímu statusu člověka a vliv na to, jaké hodnoty jedinec upřednostní.

2.3 Hodnota

Dostáváme se k třetímu klíčovému pojmu práce. *Hodnota* je termín interdisciplinárního charakteru. Komplexnost pojmu způsobuje, že jednotné vymezení zatím neexistuje a stěží bude kdy vytvořeno. V obecné rovině můžeme hodnotu definovat jako pevné přesvědčení o tom, že určité cíle nebo způsoby života jsou lepší než jiné. Problematika hodnot, hodnotových orientací je předmětem zkoumání mnoha vědních disciplín, zejména však filosofie, sociologie, psychologie a pedagogiky.

Zde stručně představíme historický vývoj hodnot *z pohledu filosofie, sociologie, psychologie a axiologie*.

Podle antickým filosofů a myslitelů představovaly hodnoty otázku bytí, jsoucna. Nejvyšší hodnotu přikládali věčnému bytí, od kterého teprve bylo možno odvozovat nové významy a rozhodovat, co je dobré a co je zlé. Antický způsob uvažování o hodnotových kategoriích přetrval až do doby osvícenství, kdy se vrcholem hodnot stal lidský rozum a uvažování a hodnoty samy o sobě přestaly být normou člověku. Podle Pelcové (1997, s. 66-67) se novou normou stal sám člověk, který teprve dává hodnotám svůj obsah a přikládá jim smysl. Dorotíková (1999) v hodnotách spatřuje vyjádření všeobecně platných norem lidského chování, které představují to, o co se snažíme, co chceme realizovat, vlastnit. Autorka zde zdůrazňuje pozici vůle, která hraje důležitou roli v akceptaci hodnot. Neboť, kde není vůle po hodnotách, tam nejsou ani hodnoty. Pro vznik hodnot je důležitý člověk a jeho potřeby, cíle, zájmy, ideály, které dávají vzniknout hodnotám a normám.

Významní axiologové 20. století v českých zemích, Zbořil a Váross zastávali rozdílná pojetí hodnot. Zatímco český axiolog Zbořil (1992, s. 470) byl přesvědčen o pravdivosti vztahové teorie hodnot, tzn., že podstata hodnoty spočívá ve vztahu subjektu (člověka) ke skutečnosti, slovenský filosof Váross (1970, s. 107) považoval hodnoty za kvality objektových funkcí, tedy vlastnosti objektu.

Na toto paradigma navazují i autoři sociologického zaměření, kteří se přiklání spíše ke vztahové teorii hodnot. Rosenzweig (1991, s. 9) vymezuje pojem hodnota jako něco, co vyjadřuje vztah jedince ke skutečnosti, k společnosti, k jiným lidem a jako to, co je úzce spjata s rozvojem lidského myšlení, vědy, náboženství a etiky. Podobně hodnoty definuje i Dúbravová (2007, s. 197) jako „výsledok nášho spôsobilu interpretácie sveta. Hodnoty 'hovoria' aký máme vzťah k svetu, veciam, ľuďom a iným skutočnostiam, čo si v ňom ceníme, považujeme za dôležité a čomu veríme“. Jinými slovy hodnoty v sobě kombinují

náš způsob uvažování o širší realitě i náš vnitřní citový život. Odkazují stejnou měrou k intelektu, k přesvědčení i k nitru jedince. Permjaková (1999) reflektuje hodnoty jako obecně významné cíle sdílené jednotlivci, sociálními skupinami i společnostmi a současně jsou prostředky k jejich dosažení. Hodnoty tedy plní současně funkci instrumentální i terminální.

Pojetí hodnot současnou psychologií je charakterizováno jako požadavky lidského života ve vztahu k dosažení cílů odrážející potřeby jedince a blahobyt společnosti (Schwartz, 1992). Hodnoty podle Schwartze (2012, s. 4) vykazují několik shodných rysů. Jsou pojímány jako přesvědčení, která lidé hájí, jakmile je určitá hodnota vyvolána reálnou situací. Význam hodnot však přesahuje konkrétní akce a jednání. V tom se odlišují od norem a postojů, které jsou závislé na specifických situacích. Jedinci vyznávající jisté hodnoty (např. zákonosti a práva) jsou ve vztahu k nim motivováni k naplnění žádoucích cílů (např. přispěním ke spravedlivé společnosti). Hodnoty fungují jako pojmy striktně závazného (normativního) charakteru, tedy jedinci na základě možných důsledků uvažovaných hodnot rozlišují, co je dobré nebo špatné, správné či chybné. Avšak vliv hodnot na každodenní rozhodování je jen zřídka vědomý.

Vezmeme-li v úvahu názory na významné hodnoty současné axiologie, lidský život ve všech jeho dimenzích – biologické, psychické, sociální a duchovní - je považován za nejvyšší a nejvlastnější hodnotu lidské existence. Na základě předpokladu lidského života jako nejdůležitější hodnoty můžeme stavět jiné významy, obsahy hodnot, tedy i hodnoty ve výchovně-pedagogickém smyslu.

Kontexty řešené problematiky, objasnění klíčové terminologie práce s reflexí definic vzdělání/vzdělávání a hodnoty tvoří východiska pro další část práce, v níž pokračujeme charakteristikou ukrajinské menšiny žijící v České republice a přiblížením žáků s OMJ obecně a žáků z Ukrajiny v několika aspektech a hlediscích vzdělávání.

3 Ukrajinská menšina

V nadcházející kapitole představíme ukrajinskou menšinu žijící v Česku a dále přiblížíme Ukrajinu a její provázanost s Českou republikou skrze migraci tak, abychom se po té mohli věnovat otázce žáka s odlišným mateřským jazykem z Ukrajiny.

3.1 Stručná charakteristika Ukrajiny

Ukrajina je východoslovanskou zemí, která se svou rozlohou řadí mezi největší státy Evropy. K 1. lednu 2022 Ukrajinu obývalo necelých 41 miliónů osob, zatímco v porovnání s rokem 2001 zde žilo téměř 49 miliónů obyvatel (Deržstat Ukrajiny). Porsche (in Vacková a kol., 2016, s. 59) hovoří o trvalém snižování počtu obyvatelstva na Ukrajině kvůli migraci, které je registrováno od roku 1990.

Ukrajina je multinárodnostním státem, který kromě etnických Ukrajinců (78%) a Rusů (17%) tvoří dalších sto národnostních menšin; Bělorusové, Moldavané, Bulhaři, Maďaři, Rumuni, Poláci, Židé, Arméni, Řekové, Němci, Gruzíni (Malinevská, 2003, s. 5). Ukrajinština je úředním jazykem Ukrajiny. Ukrajinšky hovoří především obyvatelé západní a střední Ukrajiny. Druhým dominantním jazykem je ruština díky přítomnosti nejen etnických Rusů, ale i nemalého podílu rusky hovořících Ukrajinců na východě a v jižních oblastech země. K jazykové situaci na Ukrajině lze dodat, že mezi oběma jazyky trvá letité soupeření o prvenství.

Multietnicita Ukrajiny se přirozeně odráží i v ukrajinské kultuře, kterou ovlivnily kultury židovská, polská, německá, řecká a další. Nejsilnější stopy zanechaly kultury ruského impéria a běloruská kultura. Kromě bohatství ruskojazyčného umění a literatury, které ovlivnilo domácí umění, zanechal vliv Ruska v historii Ukrajiny i hluboká zranění v podobě násilné rusifikace obyvatel, restrikcí v oblasti ukrajinské umělecké tvorby, kultury a vzdělanosti. Jiné útrapy představovaly vyhlazování představitelů ukrajinské inteligence, uměle vyvolaný hladomor, opakující se vynucené porušení ukrajinské populace a záměrného potlačování jakékoliv zmínky o historičnosti ukrajinského národa (Demjančuk a Pešková, 2006). Ukrajina je státem postaveným na hlubokých duchovních kořenech vyrůstajících z křesťanství. Počátky křesťanství v 9. století jsou spojeny se vznikem slavné tradice Kyjevské Rusi. Nejčastěji vyznávanými křesťanskými konfesemi na ukrajinském území je řeckokatolické a pravoslavné náboženství (SIM, 2009).

Ukrajinská ekonomika a hospodářství, kterým se v dobách sovětského režimu relativně dařilo, upadly po osamostatnění státu na počátku 90. let do hluboké krize spojené s hyperinflací, krachem mnoha výrobních podniků, vysokou nezaměstnaností a s korupcí

v politické sféře. Složitá ekonomická a finanční situace na Ukrajině vyústila v masivní migraci Ukrajinců zejména ze západní a později i z centrální Ukrajiny. Ukrajínští migranti směřovali zejména do oblastí střední a západní Evropy, kde se snažili získat pracovní uplatnění a zabezpečit své rodiny na Ukrajině. Ačkoliv v roce 1991 dosáhla Ukrajina vytoužené nezávislosti a samostatnosti na Sovětském svazu, nutno podotknout, že se tak stalo bez jediného výstřelu, pro Ukrajince zůstává obtížný úkol vypořádat se s dědictvím minulosti, s ohledem na úzké historické a kulturně-hospodářské vztahy se sousedním Ruskem a především na přetrvávající vojenský konflikt mezi oběma zeměmi. Faktem je, že značná část obyvatel východní a také jižní Ukrajiny má blíže k ruskému národu než k ukrajinské identitě, u zbytku obyvatel je situace opačná (Bezoušková, in Bittnerová a Moravcová, 2012).

Koexistence dvou dominantních a odlišně smýšlejících kultur v rámci jedné země vedla k politické krizi před osmi lety. Snahy o přiblížení se Evropské unii ve formě podpisu asociační dohody spolu s nacionalismem západoukrajinských regionů na jedné straně a na Rusko orientovaný jihovýchod Ukrajiny, který odmítal připojit se k západnímu světu na straně druhé, rozpoltily Ukrajinu po tzv. Kyjevském euromajdanu v roce 2013 a uvrhly zemi do konfliktu přetrvávajícího až do současnosti. Nejnovější události spojené s vyhrocením konfliktu mezi Ruskem a Ukrajinou, který se vyostřil koncem února roku 2022, bohužel ukazují na prohlubující se rozdělení mezi ukrajinským a ruským etnikem, které však společně pokojně žilo na území Ukrajiny až do roku 2013.

3.2 Historie migrace z Ukrajiny do České republiky

Při pohledu do minulosti lze zaznamenat, že ukrajinská migrace do České republiky sahá hluboko do naší historie a váže se již k 16. a 17. století. Tehdy byli mezi prvními příchozími na české území zejména studenti doplňující si vzdělání na vysokých školách v Praze a Olomouci, a žoldáci najatí především do boje proti Turkům (Zilynskyj a Kočík, 2001). K intenzivnější migraci mezi Ukrajinou a českými zeměmi docházelo v souvislosti s připojením části Haliče (1172) a Bukoviny (teritoria výhradně obývaná Ukrajinci; 1774) k ekonomicky vyspělým zemím habsburské monarchie ve 2. polovině 18. století. V té době narůstal zejména počet nově příchozích vojáků, sezonních dělníků a samozřejmě také studentů.

S koncem 19. století se začali haličtí kolonisté (většinou příslušníci haličské inteligence: kněží, učitelé a studenti) stěhovat hlavně do Prahy a dalších velkých měst

(Zilynskij, 1995). Jejich důvody byly jak politické, tak osobní (lepší vzdělání a životní podmínky). V tomto aspektu migrace se dnešní a dřívější situace příliš neliší. Jedním z takových měst byla Příbram, v níž se nacházela vyhlášená Vysoká škola báňská s početnou skupinou ukrajinských studentů i profesorů (Kopřivová, 2003). Zde mimo jiné vznikl na sklonku 19. století také první ukrajinský spolek na českém území. Ukrajínští studenti studovali také na české technice, na Ukrajinské hospodářské akademii v Poděbradech, na teologické fakultě v Olomouci či třeba na Masarykově univerzitě v Brně. Z institucí, které vznikly z podnětu ukrajinské inteligence na území hlavního města Prahy, můžeme jmenovat např. Ukrajinský vysoký pedagogický institut M. Drahoňova, Ukrajinské reálné gymnázium v Modřanech u Prahy či Ukrajinskou volnou univerzitu aj.

Ukrajinská migrační komunita se v 1. polovině 20. století projevovala velice aktivně. Smyslem její činnosti bylo jednak udržet a rozvíjet ukrajinskou kulturu a tradice na českém území a jednak podporovat tehdejší snahy o získání autonomie pro Ukrajinu. Zakládány byly vedle různých společensko-kulturních spolků také politické organizace (bojující proti bolševismu) či národnostní sdružení. Vydávány byly ukrajinské noviny, časopisy i knihy, které vycházely až do roku 1948. Za zánikem těchto spolků a tedy nemožnosti dalšího rozvíjení ukrajinské kultury na českém území stála nejprve okupace německá a poté okupace sovětská. Vývoj politické situace po roce 1948 pak pro ukrajinskou národnostní menšinu znamenal absolutní zákaz jakékoli organizované činnosti, majetek ukrajinských spolků byl zestátněn. V důsledku tzv. Vítězného února 1948 (nástup komunismu) se řada československých občanů ukrajinského původu rozhodla pro další emigraci. Obdobná vlna emigrace se posléze vzedmula po roce 1968.

3.3 Současná migrace Ukrajinců do ČR

K historicky zatím poslední migrační vlně z Ukrajiny do České republiky vedla bezpochyby národnostní politika tehdejšího politického režimu. Podle Černíka (2004, s. 66) je jednou z konsekvencí národnostní politiky Sovětského svazu „jev vykořeněného obyvatelstva, které deportacemi ztratilo sociální a prostorovou zakotvenost a rusifikací získalo povědomí o univerzálnosti sovětské kultury“. Autor předpokládá, že právě tento totalitní mechanismus má svůj podíl na růstu migrace Ukrajinců.

Avšak po roce 1989 (po pádu železné opony) se na Ukrajině i v České republice událo mnoho dalších významných politických změn, které umožnily intenzivní migraci a v důsledku vedly k trvalému růstu počtu ukrajinských migrantů, kteří na území České

republiky získali některý z druhů povolení k pobytu. Jistou výjimkou z tohoto stavu byl rok 2000, kdy Česká republika podnikla razantní kroky k harmonizaci své vízové politiky s vízovou politikou Evropské unie a povinnost vyřídit si víza se tak nově týkala i Ukrajiny. Zájem Ukrajinců o práci v Česku se však nesnížil, a to ani v důsledku opatření vedoucích k zavedení vízové povinnosti.

Obecně počty cizinců v ČR rostly až do roku 2009, tehdy zde žilo přibližně 132 tisíc osob z Ukrajiny, poté - pravděpodobně vlivem ekonomické krize - počet Ukrajinců v ČR klesl až na 104 tisíc v letech 2014 a 2015, od té doby však prudce stoupal. K 31. 12. 2021 ČSÚ uvádí, že v České republice pobývalo více než 196 tisíc státních příslušníků Ukrajiny. Pro porovnání uvádíme nejnovější statistický údaj, který je ovlivněn válečnou krizí na Ukrajině a podle něhož se k 31. prosinci roku 2023 na území České republiky nacházelo téměř 575 tisíc ukrajinských občanů (ČSÚ, 2023).

Zprvu, v 90. letech minulého století, byl mezi občany ukrajinské národnosti rozšířen model tzv. krátkodobé pracovní migrace do ČR. Podíl osob s jiným než trvalým pobytem v tomto období dosahoval zhruba 90 % z celkového počtu všech pobytů Ukrajinců v ČR. O nárůstu počtu obyvatel Ukrajiny s trvalým pobytem v České republice svědčí data až z roku 2012, která dokládají, že tehdy se jednalo o více než polovinu oficiálně registrovaných občanů Ukrajiny v Česku. Nejvyšší počty ukrajinských migrantů lze vysledovat v Praze a v dalších velkých městech. Jasnou motivací je šance získat levnější ubytování, ale i větší možnosti pracovního uplatnění.

Téměř polovina Ukrajinců, která v posledních dekadách přichází na území našeho státu, pochází ze západních regionů Ukrajiny (zvláště ze Zakarpatské oblasti Ukrajinské republiky, která byla mezi lety 1919 – 1938 součástí Československa), tj. z venkovského prostředí ekonomicky slabší části Ukrajiny s nižším výskytem pracovních příležitostí. Postupně se však migrační pásmo posunulo také směrem do centrální části a na východ Ukrajiny. Podle Drbohlava, Luptáka, Janské a Šelepové (1999) pracovní cirkulační migrace Ukrajinců do Česka (tj. kyvadlové stěhování Ukrajinců za prací) mnohdy fungovala jako předstupeň klasické trvalé migrace. V mnoha případech totiž Ukrajinci neplánovali v ČR zůstat natrvalo, avšak po návratu domů čelili ekonomickým problémům spojeným s nízkými výdělky, a jako jediné možné východisko vnímali opětovný návrat do České republiky. Čermák a Lupták (2015, s. 55) uvádí příčinnou souvislost daného vývoje migrace s vyšším zastoupením rodin a partnerských dvojic.

Typickým rysem ukrajinské migrace do Česka je bezpochyby její ekonomický charakter. Občané Ukrajiny však nesměřují pouze za prací a vyšší životní úrovní, častým důvodem se stává i přesídlení za účelem sloučení rodiny a možnosti budoucího studia pro děti (Leontyieva a Nečasová, 2009). V souvislosti se strukturou ukrajinské menšiny v Česku Drbohlav (2015) hovoří o zboření mýtu její homogenity, která ji charakterizovala v prvních zhruba dvaceti letech migrace po roce 1989. Charakteristickými jevy ukrajinské migrace byla malá společenská a kulturní zainteresovanost Ukrajinců na životě české společnosti a sdílený cíl migrace, jímž byl návrat do vlasti. V současné době lze říci, že Ukrajinci mnohem více pronikají do české společnosti. Podle Porsche (in Vacková, 2016) ukrajinští migranti, včetně těch s krátkodobými pobyty v České republice, obvykle žijí v sousedství jak Čechů, tak i jiných cizích příslušníků. Díky postupné změně povahy ukrajinské migrace z cirkulační na trvalou probíhá hlubší integrace v oblasti společenské, pracovní i studijní. Pro ni je typické získání trvalého pobytu, ale též naturalizace občanů Ukrajiny. Pod vlivem dlouholetého pobytu v české společnosti se tyto již usazené skupiny Ukrajinců postupně individualizují, osamostatňují, navazují těsnější vztahy s Čechy, zatímco s krajaný se vazby spíše rozvolňují.

3.4 Sociokulturní prostředí Ukrajiny

Ukrajinci se, jako slovanský národ ve společenském, kulturním životě a hodnotách výrazně neliší od české společnosti. Významný rozdíl představuje pouze vyšší míra religiozity typická pro ukrajinskou populaci (Bittnerová a Moravcová, 2005). Výrazným povahovým rysem Ukrajinců je jejich upřímnost, otevřenost a pohostinnost, kterou si uchovávají i v emigraci. Rodina je početná, mnohdy ještě funguje „na rodovém principu, jako vícegenerační“ (Grenarová, in Havel, Filová a kol., 2010, s. 163). Vztahy uvnitř rodiny jsou vřelejší, členové rodiny jsou si velmi blízcí, rozvětvená rodina se schází při každé příležitosti a vzájemně si pomáhají v těžkých situacích. Ve vztahu k Čechům se ukrajinští imigranti většinou identifikují jako Ukrajinci. Ukrajinský národ ale není tak homogenní jako národ český. Podle Bezouškové (in Bittnerová a Moravcová, 2012, s. 70-72) jsou obyvatelé východní Ukrajiny, pomineme-li etnické Rusy, ve své identitě vnitřně rozpolcení. Necítí se být Ukrajinci, ale spíše Rusy, mluví rusky a tíhnou k ruské kultuře i vládnímu zřízení. Ukrajinci centrální a západní části Ukrajiny mají naopak silně vyhraněnou, ukrajinskou identitu, na kterou jsou hrdí, mluví ukrajinským jazykem, ztotožňují se s ukrajinskou státností, touží po připojení Ukrajiny k zemím Evropské unie.

Většina majoritní společnosti k Ukrajincům zaujímá spíše indiferentní až nevšímavý postoj. Ukrajinští občané jsou českou společností vnímáni často pod vlivem zažitého stereotypu nekvalifikovaných dělníků. Málo známým faktem ovšem je, že nemalé množství Ukrajinců do Česka přijelo v rámci různých projektů, jejichž cílem je nábor kvalifikovaných pracovníků a pracují na významných pozicích. Jiní Ukrajinci zde úspěšně podnikají, valná většina z nich vystudovala jeden a více studijních oborů na univerzitě. Na tento jev poukázal zajímavý projekt s názvem „Mezi vámi“ (Laň a Sevrúk, 2019), který představuje pravděpodobně pouze zlomek v ČR usazených Ukrajinců úspěšných v podnikání, v umění, ve sportu a vědě. Lidé z Ukrajiny mohou zejména na počátku pobytu pociťovat, že jsou Čechy vnímáni jako podřadný národ. Jakmile však Ukrajinci proniknou do české společnosti, jde o lidi, kteří jsou svými českými protějšky oblíbeni, váženi a ctěni (Plischke, Kobzová a Nábělková, 2019).

Skutečnost, že Ukrajinci dlouhodobě a ve velkém měřítku směřují do Česka a usazují se zde, dává možnost pochopit hlouběji tuto historicky spřízněnou, slovanskou kulturu. Zjistit, v čem jsme si podobní a v čem se naopak obě společnosti odlišují. Nabízí se možnost vzájemně se jeden od druhého učit tomu, co je v každém z národů lepší.

4 Žák z Ukrajiny v České republice

V následujících dvou kapitolách práce vycházíme nejprve z obecných poznatků vztahujících se ke kategorii žáků s OMJ obecně, po té uvádíme specifika ve vzdělávání žáků z Ukrajiny v českém školním prostředí.

4.1 Legislativní vymezení vzdělávání žáků s OMJ v ČR

V České republice je oblast vzdělávání obecně upravována řadou domácích norem i mezinárodními dokumenty. Oba typy zákonů tvoří ucelený právní rámec a mají hierarchickou strukturu. Vzdělání je v souladu s mezinárodními dokumenty Úmluvou o ochraně lidských práv a základních svobod a Úmluvou o právech dítěte pokládáno za jedno ze základních lidských práv.

Otázka práva na vzdělávání není, na rozdíl od jiných zemí, zakotvena v Ústavě České republiky, ale obsahuje její Listina základních práv a svobod (hlava čtvrtá, čl. 33), která je nedílnou součástí Ústavy ČR. Vedle ústavy a mezinárodních úmluv jsou právní normy upravující vzdělávání cizinců a příslušníků národnostních menšin obsaženy v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Ve školském zákoně jsou děti, žáci, studenti cizinci zmiňováni v následujících paragrafech:

- v §20 *Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí*, kde jsou stanovena práva a povinnosti žáků cizinců v přístupu k základnímu, střednímu, vyššímu odbornému a jinému vzdělávání. Školský zákon rozlišuje cizince v přístupu ke vzdělávání do dvou skupin. Cizinci s rodinami pocházející ze zemí Evropské unie mají přístup ke vzdělávání za stejných podmínek jako občané České republiky. Druhou skupinu tvoří žáci cizinci ze zemí mimo oblast EU, tedy občané z třetích zemí, kteří mají zajištěn rovnocenný přístup k základnímu vzdělávání, ke školnímu stravování a k zájmovému vzdělávání v rámci školy, pokud navštěvují základní školu (§ 20, a)-b). V případě středního a vyššího odborného stupně vzdělávání se musí občané třetích zemí prokázat oprávněním k pobytu na území ČR (§20, c).

S ohledem na vzdělávání a jazykovou podporu jsou v paragrafu 20 školského zákona zahrnuti pouze děti a žáci cizinci, kteří mají jiné státní občanství než české. Do této kategorie tudíž nejsou zařazeny všechny děti a žáci s OMJ. Jedná se např. o žáky, kteří jsou českými občany, ale dlouhodobě pobývali v zahraničí nebo jsou žáky cizinci, kteří již získali české občanství, ale komunikace v rodině probíhá v jiném než českém jazyce. Tento problém řeší §16, v němž se, z hlediska jazykové podpory nerozlišuje mezi

postavením žáků s cizí státní příslušností a jinými žáky s OMJ s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

- v §16 s názvem *Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami* jsou tedy v dané kategorii zahrnuti i žáci s OMJ a jejich individuální potřeby podpůrných opatření ve vzdělávání. Žáci cizinci a další žáci s OMJ jsou zařazeni mezi děti s tzv. speciálními vzdělávacími potřebami s ohledem na odlišné kulturní prostředí a podmínky. Zákon vyjmenovává řadu podpůrných opatření pro znevýhodněné žáky, které podle rozdílné náročnosti dělí do pěti stupňů. Škála podpůrných opatření spočívá od využití poradenské pomoci ze strany školy, využití pedagogického asistenta přes výuku prostřednictvím individuálního plánu až po potřebné změny obsahu vzdělávání, organizačních forem a výukových metod či zajištění tlumočnických služeb, speciálních učebnic apod. Tito žáci mohou být za určitých podmínek zařazeni do skupiny pro bezplatnou jazykovou přípravu poskytovanou přednostně žákům cizincům. Specifikace podpůrných opatření a předepsaný postup školy v jejich využití stanoví vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Na žáky s OMJ se ve vyhlášce č. 27/2016 vztahuje konkrétně příloha č. 1 a první tři stupně podpůrných opatření.

Od školního roku 2021/2022 došlo k nastavení nové systémové podpory jazykové přípravy žáků cizinců vyhláškou č. 271/2021, kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. V rámci vyhlášky č. 271/2021 jde o změny jak organizační (např. zavedení systému určených škol, které budou splňovat kritéria pro výuku češtiny žáků cizinců, výuku lze realizovat prezenčně i distančně), tak i o změny v objemu hodin jazykové přípravy žáků cizinců. Hodinová dotace jazykové přípravy byla podstatně navýšena z původních 70 hodin na maximálně 200 hodin, které mají být odučeny během nejdéle deseti měsíců. Odborníci z řad neziskových organizací nový systém vítají, současně v něm však shledávají mnohé nedostatky, z nichž asi největším je diskriminační vymezení nároku na jazykovou přípravu pouze na žáky se statutem cizince. Žáci s OMJ, resp. žáci s nedostatečnou znalostí jazyka, kdy současně chybí aspekt cizí státní příslušnosti, se výuky mohou účastnit jen tehdy, je-li ve výše uvedené skupině žáků cizinců volné místo.

Pro stávající školní rok 2023/2024 MŠMT (2022) aktualizovalo metodický materiál k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání, podle

něhož vzniká nárok na bezplatnou jazykovou přípravu jen žákům cizincům plnícím povinnou školní docházku v ČR v době kratší než dvanáct měsíců. Žáci cizinci mají nárok na výuku jazyka v rozsahu 100 – 200 hodin podle § 20 školského zákona (parametry jsou obsaženy ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů). Pro žáky s OMJ ve vztahu k bezplatné jazykové přípravě stále platí podmínky uvedené v předchozím odstavci.

- vzděláváním žáků s OMJ se dále zabývá i kurikulární dokument *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV 2023), který řeší pojetí výuky, systém péče a podmínky vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními. Od školního roku 2023/2024 je novinkou možnost nahradit předmět *Další cizí jazyk* vzdělávacím obsahem *Češtiny jako druhého jazyka*, s využitím kurikula češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání, je-li takový krok v nejlepším zájmu žáka cizince. Ve zmíněných případech se však nejedná o podpůrné opatření a vzdělávací obsah je nahrazen bez vytváření individuálního vzdělávacího plánu.

Řešeného tématu integrace žáků cizinců se týká i každoročně aktualizovaný vládní dokument Koncepce integrace cizinců vycházející z analýzy aktuálního stavu integrace cizinců na území ČR. Intenzivnější pozornost je v rámci Koncepce integrační politiky (MV ČR, 2022, s. 7) věnována začleňování zranitelných skupin cizinců, kterými dokument chápe zejména děti a mládež - potomky cizinců, včetně druhé či třetí generace mládeže z řad cizinců v ČR již usazených, či naturalizovaných. Jako jedna z priorit je v dokumentu konstatována potřeba znalosti českého jazyka (tamtéž, s. 8). Nedostatečné ovládnutí vyučovacího jazyka může znamenat významnou bariéru v dosažení školní úspěšnosti u žáků cizinců a v možnostech jejich dalšího vzdělávání. Integrační opatření pak spočívá nejen v intenzivní podpoře výuky češtiny, v doučování a realizaci mimoškolních aktivit u žáků cizinců, ale i v zabezpečení dalších služeb v procesu přijímání a adaptace dané skupiny žáků. Nezbytnou součástí integračních aktivit je také zajištění informovanosti rodin žáků cizinců o českém vzdělávacím systému a zvyšování odbornosti a kompetencí pedagogů pro práci s žáky s OMJ.

4.2 Žák s OMJ v české základní škole

Cílem národního vzdělávání je předat novým generacím žáků hodnoty a zvyky společnosti, v níž žijí. O škole tedy uvažujeme nejen jako o prostředku k předávání vědomostí, ale jako o instituci, která zaujímá výlučné postavení v integraci žáků s OMJ.

Jako první zprostředkovává sociální normy, hodnoty, tradice hostitelské společnosti a spoluutváří postoje žáků k druhým lidem (De Wall Pastoor, 2015). České školní prostředí však mnohdy příliš nepodporuje perspektivu jiných etnik, ačkoliv právě škola je mnohdy ojedinělým místem, v němž mohou žáci s OMJ navázat fungující vztahy s majoritní společností (Portes, Vickstrom, Haller, a Aparacio, 2013).

Jazyková bariéra je nejvýraznějším omezením společným všem žákům kterékoliv národnosti. Žáci s OMJ vstupují do českého systému vzdělávání v různém věku a s rozdílnou jazykovou výbavou, častý jazykový deficit žáků s OMJ je nutné řešit ihned po nástupu žáka do školy (Kourkzi, 2017). Významnou roli v prvopočátcích výuky hraje právě úroveň jazykových znalostí, které jsou často v úzkém vztahu se socioekonomickou situací rodiny žáka s OMJ a s přístupem jeho rodiny k hodnotě vzdělání vůbec (Kostecká, 2013, s. 68-70). Častá nedostatečná úroveň znalostí vyučovacího jazyka komplikuje startovací pozici žáků s OMJ ve vzdělávání.

Ve výuce žáků s OMJ je nutné si uvědomit, že vyučovací jazyk je pro ně jazykem cizím. Při výuce totiž dochází k situaci, kdy se žák s OMJ učí cizí jazyk a současně se skrze něj vzdělává v odborných předmětech. Z pohledu žáků s OMJ hovoří zahraniční literatura o „sledování pohyblivého cíle“ (South, 1999, s. 12); to znamená, že žáci s OMJ čelí neustále narůstajícímu objemu učiva, které jim díky nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka uniká a může vzdělávání žáka s OMJ zpomalit (Radostný a kol., 2011; Šindelářová a Škodová, 2012). Jak uvádí Šindelářová a Škodová (2012, s. 56) typ jazyka má velký vliv na rozvoj jazykových a komunikačních schopností v průběhu záměrného učení se. I když žák s OMJ tímto procesem záměrné výuky jazyka už v průběhu základní školy přichází do kontaktu, při vstupu do školy „nemá často zažitý ani jazykový systém své mateřštiny, vybudované kompetence pro čtení a psaní ve svém mateřském jazyce ... není tedy dostatečně vybaven k tomu, aby byl schopen porovnávat struktury a pojmy mateřského a cílového jazyka ... uvažovat o procesu učení se nemateřskému jazyku jako o záměrné činnosti“. Na tuto otázku již léta upozorňuje kanadský odborník Cummins (2001), který zjistil, že výuka mateřského jazyka hraje zásadní roli při studiu jazyka vyučovacího a též ve zlepšení akademických a kognitivních schopností žáka s OMJ.

Problém ve vzdělávání žáka s OMJ nevyvstává jen v rámci výuky předmětu Český jazyk. Dostatečná znalost vyučovacího jazyka je potřebná ve všech ostatních předmětech. Nejde však jen o potřebu znalosti jazyka pro zapojení se do výuky a osvojování učiva jednotlivých předmětů, ale i pro přijetí kulturně podmíněných společenských norem

potřebných k začlenění se do života školy. Pro učitele je pak podle expertů velkou výzvou vhodně zkombinovat výuku českého jazyka s obsahem učiva školních předmětů. Zároveň je dobré brát v potaz skutečnost, že se žáci s OMJ nastupující do vyšších ročníků do tohoto okamžiku vzdělávali ve svém mateřském jazyce a mohou v něm mít již mnoho poznatků a dovedností.

Podle Plischke, Kobzové a Nábělkové (2019) se pro efektivnost výuky v heterogenní třídě a spokojenost všech žáků i učitele očekává, že pedagogové budou významně schopni uplatnit veškeré své pedagogické kompetence (především diagnostickou, organizační a řídicí, psychodidaktickou, konzultační a poradenskou). Učitelé by měli získat údaje o původu žáků, jejich dosavadní vzdělávací dráze a jejich životních zvyklostech. Aby mohli lépe porozumět potřebám a případným úskalím ve vzdělávání žáka s OMJ, měli by se obeznámit s hodnotovým systémem a kulturními zvyklostmi žákovy rodiny. Obecně výzkumy dokazují, že úspěšné vzdělávání žáka s OMJ je závislé na mnoha faktorech, nicméně osoba učitele, jeho přístup a nasazení se dlouhodobě jeví jako faktor velmi významný, spolehlivý a se značným dosahem (Kostecká, 2019). Za velmi podstatné Plischke, Kobzová a Nábělková (2019) považují, že i samotní učitelé vnímají situaci tak, že se cítí na dané situaci zainteresováni a považují za nezbytné, aby jejich výuka byla kvalitně připravena, realizována a vyhodnocena, se zvýšenou názorností výkladu, s důrazem na podporu rozvoje znalosti vyučovacího jazyka žákem, na pozitivní klima ve výuce. Podle autorek je dále nutno klást zvláštní důraz na intenzivní intencionální komunikaci s žákem s OMJ, především pak na rozvoj znalosti akademického jazyka jako nástroje používaného ve výuce, a nikoli pouze na komunikační, konverzační znalosti, která při osvojování si učiva není dostatečná.

Výsledky studií provedených s ohledem na osvojování nového jazyka (např. Vávrová a Nosálová, 2013; Cummins, 2000) prokázaly, že žáci s OMJ jsou schopni ovládnout vyučovací jazyk na základní komunikační úrovni v horizontu od šesti měsíců do dvou let povinné školní docházky. Zatímco akademický neboli odborný jazyk, který je používán prakticky již ve výuce na prvním stupni základní školy, je žáky s OMJ osvojován téměř po celou dobu povinné školní docházky. Na tento fakt již poukázal Cummins v 70. letech teorií ledovce, v níž popsal dvoufázový způsob osvojování nového jazyka žáky s OMJ (Cummins, 2000). Ve fázi první žák získává tzv. interpersonální komunikační schopnosti (Basic Interpersonal Communicative Skills - BICS), k jejichž osvojení dochází

mnohem dříve než u akademické jazykové dovednosti (Cognitive Academic Language Proficiency - CALP), jak bylo zmíněno výše.



Obrázek č. 1 Teorie ledovce podle J. Cumminse (DfES, 2006)

Komunikační dovednosti (BICS) představují schopnost zapojit se do každodenní komunikace. Používají se v situacích, kdy je obsah komunikace jedinci blízký anebo lze význam komunikace odvodit z kontextu či z určité činnosti, např. zdravení se mezi spolužáky. Zatímco kognitivní a akademické dovednosti (CALP) představují schopnost zacházení s jazykem na vyšší kognitivní, akademické úrovni (DfES, 2006). Příkladem této dovednosti může být diskuse mezi žáky a učitelem o tom, jak vznikl svět, bez možnosti použití ilustrací nebo video nahrávek. Tyto dvě konceptuální kategorie nejsou přesnými lingvistickými pojmy ani nenavazují na školní kurikulum, ale dobře slouží k odhadu jazykových a kognitivních požadavků při jednotlivých komunikačních situacích ve škole. Obecně získají žáci s OMJ relativně rychle základní komunikační dovednosti (BICS), což v případě žáků s OMJ ukrajinské národnosti platí dvojnásobně, ale používání jazyka v situaci bez kontextu (CALP) jim trvá mnohem déle (Franson, 2011).

Potřebnost rozvoje akademického jazyka potvrzují i jiní odborníci. Např. Kurowski (2021, s. 3) s odkazem na Cumminsovu teorii ledovce na základě svého výzkumu dokládá, že i přes dobrou úroveň osvojení komunikačního jazyka nemusí žák s OMJ dostatečně rozumět akademickému jazyku, v němž je učivo probíráno v jednotlivých vyučovacích předmětech. Jazykový systém žáka se neustále vyvíjí během celé školní docházky a zejména intenzivní jazykové vedení na něj má významný vliv, což dokazuje např. Chomsky (1969) na různých výzkumech z anglicky mluvících zemí, které dokládají, že některé jazykové jevy v mateřštině nejsou plně osvojeny dokonce ani ve věku deseti let žáka.

Od žáků většinových odděluje žáka s OMJ i sociokulturní odlišnost, která se může projevit v jeho vnitřním prožívání. Rozpor mezi životem doma a děním ve škole, může žák s OMJ pocítit, jestliže např. v rodinném prostředí hovoří s rodiči mateřským jazykem. Odlišnost může spočívat i v jiném způsobu chování, ve zvycích a hodnotách rodiny, zatímco ve škole je žák vystaven v různé míře odlišné kultuře (v závislosti na žákově etniku). Boukaz (2007, cit. dle Záleské, 2020, s. 40) v této souvislosti hovoří o „dvojitě osamělosti“ žáka s OMJ, který může být plně nepochopen a nedoceněn jak ze strany školy, tak i rodiny. Nepochopení ze strany rodičů může nabýt podoby jejich vlastní nejistoty ve vztahu ke škole, kde se hovoří jiným jazykem, dítěti se prezentují jiné vzorce chování apod. Naproti tomu z pozice učitele může dojít k situaci nedostatečného porozumění až zaujatosti vůči kulturní odlišnosti žáka a jeho rodiny.

Možné úskalí ve vzdělávání lze očekávat v přístupu žáka s OMJ k učení. Žáci pocházející z kulturně odlišného prostředí se vzdělávali v jiném vzdělávacím systému, byli zvyklí na jiný způsob výuky. Klíčovou roli hraje hodnotová orientace dané kultury, přístupy k výchově, očekávání rodiny apod., jak jsme už zmínili výše. Ve vztahu k etnické a sociokulturní odlišnosti Muhič (2012, s. 26) uvádí, že by se vzdělávání nemělo zaměřovat na kulturní přínos té či oné kultury, ale hlavně na to, jaký dopad mají kulturní prvky na vzdělávání a osobnostní rozvoj žáka s OMJ, jak si osvojuje a rozvíjí svou mateřštinu, jaké jsou znalosti a zkušenosti žáka s jeho původní kulturou. Žáci s OMJ se však v mnohých ohledech od českých žáků neliší (Muhič, 2012; Záleská, 2020, s. 34). Stejně jako žáci z majority prožívají problémy spojené s dětstvím nebo s dospíváním, s rodinnou situací, s motivací k učení, s dovednostmi, schopnostmi a inteligencí. Pro pokroky ve vzdělávání je nejdůležitější znalost vyučovacího jazyka, ale i další jmenované faktory, které mohou žákovu situaci ovlivnit. Radostný (2011, s. 16) uvádí, že většina z žáků s OMJ čelí podobným situacím, kterými jsou:

- *zapojit se do výuky,*
- *zvládat učivo prostřednictvím nového jazyka,*
- *projít si nesnadným procesem socializace v jazyce, který se teprve učí,*
- *osvojit si kulturně podmíněné společenské normy, které určují podobu školní každodennosti,*
- *hledat své místo v novém prostředí, které je utvářeno odlišným jazykem, hodnotami, kulturou, očekáváními.*

Žákovou situaci v nové škole může významně ovlivnit psychosociální klima ve školní třídě, jejíž klíčovou součástí je osobnost učitele. Kostelecká (2019, s. 117-118) uvádí, že vliv pedagogů na vzdělávací dráhu žáků cizinců a jejich sebehodnocení může nabývat vyšší intenzity než u žáků z majority. Žáci cizinci mohou v určitých situacích zažívat interpersonální vazby a vztahy, např. s učiteli, spolužáky, mimo svou rodinu jako významnější a silnější, protože jim pomáhají zakoušet pocit jednoty (stejnosti) s lidmi z majoritní společnosti. Z pohledu žákovského kolektivu bylo na základě výzkumné analýzy školních tříd (Kostelecká, 2019, s. 124) zjištěno, že žáci východoslovanských národností, především Rusové a Ukrajinci, byli spolužáky posuzováni jako nejméně sympatičtí s větší mírou negativních vlastností oproti srovnávaným žákům z Asie, které čeští žáci vnímají spíše neutrálně. Snížená míra sociální akceptace u některých žáků cizinců vedla jednak k tomu, že žáci se ve třídě necítili příjemně, ve vzájemných vztazích nevnímali příliš přátelskou atmosféru a současně označovali jako neuspokojivé i vztahy k učitelům, což potvrzuje i výzkum Kabancové a Machovcové (2018). Žádoucím je, aby se pedagogičtí pracovníci a personál školy snažil pracovat na proměně školní kultury, vstřícnější k žákům z minorit (Muhič, 2007, s. 158). Zřídka jde totiž o volbu dětí samotných, které by chtěly odejít z domova do cizí země. Nově příchozí žáci s OMJ mnohdy opouští důvěrně známé prostředí, kde zanechávají část rodiny a kde budovali přátelské vztahy. Proto jejich emocionální rozpoložení může být velmi křehké.

4.3 Žák z Ukrajiny a jeho vzdělávací dráha v české základní škole

Začleňování žáka Ukrajince do základní školy v Česku probíhá podobně jako u jiných žáků s OMJ. Jeho adaptace v českém prostředí (ve společnosti i ve škole) a rozvíjení sociálních vazeb je, mimo jiné, ovlivněno délkou plánovaného pobytu ukrajinské rodiny v České republice. Vasylenko (2006, s. 73) navíc uvádí, že děti ukrajinských imigrantů sice v domácím prostředí hovoří se svými rodiči v ukrajinštině, ale do ukrajinských škol v České republice chodit spíše odmítají. Vysvětlení je přitom nasnadě. Neradi dávají na odív svou odlišnost, naopak usilují o to, aby se v co možná nejkratší době zařadili mezi své české spolužáky. I z těchto důvodů se jako klíčový jeví výběr vhodného ročníku, do něhož žák z Ukrajiny nastoupí.

V dané souvislosti uvádíme zajímavý výzkum, který se zabýval jinakostí žáků s OMJ se zaměřením na ukrajinské žáky (Kabancová a Machovcová, 2018). Počátky školní docházky ukrajinských žáků často provázely obavy z kontaktu a komunikace s druhými

žáky kvůli jazykové bariéře (žáci nastupovali s nulovou znalostí češtiny) spojené s jejich ukrajinským původem. Ze strany českých spolužáků se žáci Ukrajinci setkávali s posměšky a urážkami kvůli své národnosti i kvůli inteligenci, kterým se zpočátku těžko bránili. Někteří ukrajinští žáci si dokonce přáli odstranit svou minulost a původ, aby lépe splynuli s kolektivem. Jiní se styděli za svůj původ i před lidmi ze sousedství a to i v případě, že byli narozeni v ČR a plně ovládali český jazyk. Žáci ve škole pocítovali, že pochází ze země negativně vnímané českou stranou a spolu s migrační zkušeností a potřebou aktivně se zařadit do neznámého prostředí se tak ocitli v nepříjemné a zranitelné pozici. Jednou z věcí, která žákům z Ukrajiny velmi pomohla překonat obtíže v novém prostředí, bylo získání prvního kamaráda, který jim pomohl s integrací do kolektivu a dodal více sebedůvěry.

V obdobném výzkumu (Markvart, 2004 cit. dle Průchy, 2010, s. 177) jsou uváděny pozitivní zkušenosti s žáky Ukrajinci, nastupujícími do vyšších ročníků. Ve výzkumném šetření byli učitelé charakterizováni jako nadprůměrně inteligentní, nekonfliktní, s přirozenou autoritou a respektem, který si u spolužáků získali zásluhou dobrých všeobecných znalostí nebo díky např. plynulé komunikaci v anglickém jazyce. O existenci protichůdných, někdy až nepříznivých postojů učitelů k žákům z jiných etnik, resp. k žákům z postsovětských zemí hovoří i Janečková (2020). Jak ovšem autorka sama uvádí, bez hlubší analýzy skutečných důvodů na straně učitelů je obtížné formulovat jakékoliv závěry. Kabancová a Machovcová (2018, s. 281) na základě výzkumu potvrzují Berryho teorii „asimilační praxe“ v české škole, podle níž je žák s OMJ chápán z hlediska učitele jako plně integrovaný a úspěšný podle toho, nakolik je schopen splynout s okolím, s důrazem na odstranění odlišnosti v mluvené řeči. Ideální je samozřejmě stav, kdy děti se svými rodiči přicházejí na samém počátku povinné školní docházky, tj. v prvním, nejpozději v druhém ročníku, kdy čelí nejméně komplikacím ve výuce i v sociální oblasti.

S ohledem na metodické aspekty vzdělávání žáků z Ukrajiny se podle Šindelářové (2011a) učitelům obecně doporučuje, aby si osvojili minimální základ školní komunikace s žákem, a to i když jeho mateřský jazyk vůbec neznají. Naučená slovní zásoba by měla pojmenovávat předměty a činnosti přímo se vztahující ke školnímu prostředí, jako je například třída, žák/žákyně, učitel/učitelka, učebnice, tužka, tabule, aj. I přesto, že ukrajinský jazyk je velmi blízký jazyku českému, mají žáci z Ukrajiny po nástupu do české základní školy největší problémy právě s ovládnutím českého jazyka pro potřeby vzdělávání. Řeč je především o akademických jazykových schopnostech, neboť „běžné

komunikace je ukrajinský žák schopen přibližně za tři měsíce. Pokud je mu věnováno dostatek péče ze strany rodičů i učitelů, naučí se vyučovací jazyk do jednoho roku“ (Kobzová, 2019).

Specifika ve výuce češtiny žáků Ukrajinců jsou následující: Pro žáky ukrajinské národnosti je všeobecně nejtěžší poradit si s délkou samohlásek. Na rozdíl od češtiny totiž v ukrajinštině (východoslovanském jazyce) není délka samohlásek významotvorná. Navíc oproti češtině má ukrajinština šest krátkých samohlásek, přičemž nezná ani samohlásky dlouhé, ani dvojhlásky. V řečovém projevu ukrajinského žáka je rovněž příznačné silné měkčení *e* po *d*, *t*, *n* na *dě*, *tě*, *ně*. Proto bude ukrajinský žák svou paní učitelku nejspíš zdravít [dobří d'ěň] proti českému [dobrý den]. Na rozdíl od českého je ukrajinský přízvuk dynamičtější a jeho intenzita v přízvučné slabice je větší než v češtině. Vždy je proto nutné, aby český učitel opakovaně upozorňoval své ukrajinské žáky na to, že v češtině je přízvuk na první slabice a že není tak silný jako v jejich rodné řeči (Šindelářová, 2011b). S tím souvisí nutnost korigovat chybnou výslovnost žáků Ukrajinců, kteří se český jazyk učí sice poměrně rychle, díky tomu však může dojít k fixaci nesprávné výslovnosti. Opravy výslovnosti se mohou zdát jako podružný problém, ale vzhledem k potenciálním nesympatiím, které žáci ze zemí bývalého Sovětského svazu mohou kvůli národnosti zažívat (Kabancová a Machovcová, 2018), může jít o zásadní záležitost.

Vzdělání má pro migranty z Ukrajiny klíčový význam. Zjištění z našeho předvýzkumu potvrdilo i výzkumné šetření Podolyan (2020). Autorka ukrajinského původu uvádí, že výchova a vzdělávání žáků na Ukrajině vychází ze společenské tradice pohlížející na osobní vzdělávání jako na záhy začínající, intenzivní proces. Obecně lze říci, že mezi Ukrajinci převládá pojetí vzdělání, vzdělaného člověka jako něčeho samozřejmého, o čem se příliš nediskutuje. Sami Ukrajinci tento přístup ke vzdělání vnímají jako dědictví socialistického systému, v němž bylo vzdělávání kvalitní, bezplatné a všem dostupné. Právě bezplatnost a kvalita vzdělávacího systému v rámci EU je považována za jednu z významných motivací, díky níž ukrajinské rodiny přesídlují do České republiky. Velmi patrný rozdíl vnímají ukrajinští migranti, jak žáci, tak i rodiče, při přechodu z ukrajinského do českého vzdělávacího systému. Tempo vzdělávání na základních školách v České republice se jim jeví jako pozvolnější a vzdělávací program snazší oproti náročnému výukovému programu, jehož charakter připomíná spíše studium na gymnáziu. Pro ukrajinské migranty spočívá hodnota vzdělání jednoznačně v získání

diplomu a titulu pro účely konkurenceschopnosti na trhu práce, současně však mnozí z nich pokládají vzdělanost a výchovu za hodnotu samu o sobě.

4.4 Úloha učitelů ve vztahu ke vzdělávání žáků s OMJ

Mimo otázky komunikace, mohou v pedagogické praxi vyvstat problémy týkající se vhodnosti zařazení žáka s OMJ do správného ročníku. Významnou roli hraje úroveň předešlého vzdělání v domovské zemi, otázka hodnocení cizojazyčného žáka či problém jeho celkového prospěchu ve škole v ČR (Průcha, 2011, s. 81). Zařazení žáka s OMJ do vhodného ročníku je rozhodující pedagogický úkon, který může ovlivnit žákovu školní úspěšnost (tamtéž, s. 82-83; Tollarová a Mikešová, 2020). Podle české legislativy by žáci s OMJ měli být zařazeni do ročníku na základě jejich dosavadních školních znalostí. Obecně je doporučováno, aby žák s OMJ byl zařazen maximálně o jeden ročník níže, aby byla podle §55 školského zákona dokončena povinná školní docházka nejpozději do 17 let věku žáka. Jestliže škola přikročí k zařazení žáka s OMJ o ročník níže, žák se vyhne souběhu, pro něj v daný moment, dvou obtížných úkolů, kterými je naučit se vyučovacímu jazyku a zvládnout učivo daného ročníku. Hlavním argumentem pro zařazení žáka s OMJ do věkem odpovídajícího ročníku je potřeba socializace se stejně starými žáky a snazší adaptace v kolektivu vrstevníků. V prostředí mladších žáků se žák s OMJ nemusí cítit patřičně, může být pro něj obtížné navázat rovnocenné vztahy a tím může dojít i k poklesu motivace do učení.

Zařazení žáka s OMJ do vzdělávání a odpovídajícího ročníku je zpravidla dáno kombinací několika faktorů, jimiž jsou věk žáka s OMJ, jeho dosavadní vzdělávání a úroveň znalosti češtiny jako vyučovacího jazyka (Šindelářová a kol., 2015). Situace, kdy žák s OMJ nastupuje do povinné školní docházky a vůbec neovládá český jazyk, by neměla být důvodem k umístění žáka do nižšího ročníku. Kendíková (2015, bez strany) uvádí, že „zahraniční i tuzemské zkušenosti svědčí o tom, že vyšší vědomostní nároky, kurikulum odpovídající danému věku a sociální kontakt s vrstevníky velmi napomáhají v procesu integrace“. Vždy je však třeba zohlednit individuální situaci každého žáka s OMJ a zároveň poskytnout dostatečnou podporu spočívající v intenzivní výuce češtiny a podpoře ze strany učitelů, v tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, příp. v možnosti doučování či využití asistence pedagoga. Uvedená doporučení dokládají i dosavadní zkušenosti z českého prostředí a zahraniční praxe, které zdůrazňují intenzivní jazykovou

podporu a individuální přístup k žákovi s OMJ jako nejefektivnější prostředek pro integraci žáka s OMJ (Tollarová a Mikešová, 2020, s. 41).

Otázce vztahu osvojování vyučovacího jazyka a širší sociální integrace žáků imigrantů se věnoval nedávný norský výzkum (Fandrem, Jahnsen, Nergaard a Tveitereid, 2021). Autoři výzkumu doporučují pedagogům nezaměřovat se v otázce výuky většinového jazyka jen na izolované osvojení jazyka, ale v první řadě klást důraz na zapojení žáků imigrantů do školních aktivit a vztahů, které mohou podstatně ulehčit učení se novému jazyku v rámci hostitelské komunity. Je nutné si uvědomit, že žáci imigranti nestudují jazyk pouze jako souhrn jazykových pravidel, ale učí se jej především v kontextu svých sociálních a emočních potřeb, v nichž se neliší od ostatních žáků. Na školské pracovníky je znovu kladen požadavek poskytnout těmto žákům individuální podporu, která zohledňuje i společenskou stránku jejich osobnosti a umožnit jim zažít úspěch prostřednictvím vzdělávání. Tyto okolnosti však vyžadují komunikativní a vztahově založené učitele s empatickým přístupem k žákům s OMJ.

Zajímavé výsledky přináší v českém prostředí zatím ojedinělý srovnávací výzkum Záleské (2020, s. 89-93), v němž zjišťovala hledisko českých a norských škol na otázku adaptace dětí cizinců. Autorka přináší zjištění, že české školy v oblasti adaptace a vzdělávání žáků cizinců do velké míry nesou zodpovědnost za tento úkol samy. Veškerá zátěž spojená se vzděláváním žáků s OMJ a s přístupem k dané skupině žáků závisí na dobrovolné iniciativě ředitelů a osobní zainteresovanosti a angažovanosti jednotlivých učitelů. Poměry ve školách jen odráží vesměs obecné a vágní cíle uvedené v národních dokumentech odkazující na vzdělávání minorit (MŠMT – strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020; MŠMT – APIV 2018). Z hodnocení toho, jak je situace systémové podpory žáků cizinců vnímána zkoumanými školami a pedagogy, se dovídáme o nepřipravenosti českého vzdělávání na výuku žáků cizinců. Jedná se např. o absenci tzv. přípravných tříd pro žáky cizince; absenci školení zaměřených na reálné potřeby učitele; chybějící vhodné učební materiály pro žáky cizince s nulovou znalostí češtiny nastupující do jiného než 1. ročníku, včetně zjednodušených učebnic pro naukové předměty, v nichž těmto žákům činí potíže akademická čeština; či neexistující obecné postupy a pravidla pro učitele v práci s žáky cizinci. Zástupci škol tedy vnímají nedostatečnou podporu ze strany státu a nezáměr o praktické potřeby škol v této oblasti, který lze spatřovat také v téměř nulovém monitoringu a vyhodnocování stavu vzdělávání žáků cizinců u nás. Tvůrcům české vzdělávací politiky i odborné veřejnosti tak schází velmi potřebná zpětná vazba od

učitelů (Záleská, 2020, s. 103). Příznivě učitelé hodnotili možnost ustanovení funkce „patrona“ pro žáka cizince a individuální intervence, během níž se mohou žákovi cizinci věnovat samostatně.

Za důležité téma byla učiteli považována problematika spolupráce s rodiči cizinci, jejíž úspěšnost vnímali v podobě navázání oboustranně důvěrného vztahu. Ten se však, podle mnohých respondentů kvůli nedostatečným jazykovým znalostem rodičů, často nedaří nastavit. Podle autorky výzkumu se čeští učitelé reálně nejvíce věnují jazykové podpoře žáků cizinců, ačkoliv vnímají jako potřebné podpořit i jejich sociální adaptaci. Dále konstatuje, že cílovou snahou mnoha učitelů je podpořit žáky cizince, aby se co nejméně odlišovali od svých většinových spolužáků. Jedná se tedy spíše o strategii potlačení jejich kulturní odlišnosti, což však nelze nechávat s ohledem k výše popsaným podmínkám ve vzdělávání, v nichž se učitelé nemají příliš o co opřít.

4.5 Vzdělávání žáků s OMJ v době koronavirové pandemie

Téměř dvouleté období pandemie výrazně zasáhlo všechny životní oblasti a vzdělávání není výjimkou. První studie, které byly provedeny nedlouho po uzavření škol v roce 2020, uvádějí, že dlouhodobá distanční výuka, k níž bylo přistoupeno s ohledem na pandemii Covid-19, ještě zvýraznila již existující nerovnosti v rámci českého vzdělávání (Federičová a Korbela, 2020; Ramajzlová a Kovalčík, 2021). Na tento stav samozřejmě nejvíce doplácí zejména žáci s různými znevýhodněními, mezi něž patří i žáci s OMJ. Podle Ramajzlové a Kovalčíka (2021) systém kvůli krizi téměř rok viditelně zvýhodňoval žáky ze vzdělanějších rodin a s vyšší socioekonomickou úrovní. Výzkumy navíc potvrzují rozdíly panující v míře poskytované podpory žákům v distanční výuce napříč školami v jednotlivých krajích.

Studie Federičové a Korbela (2020) se zaměřila na situaci s distanční výukou v rámci základních škol s důrazem na žáky druhého stupně základního vzdělávání. Z výzkumu vyplynulo, že žáci pocházející z rodin s nižší socioekonomickou úrovní celkově vnímají menší podporu rodičů ve vzdělávání, v překonávání obtíží v učení a nezískávají impulzy, kterými by rodiče podpořili jejich sebevědomí a snahu vzdělávat se (Federičová a Korbela, 2020, s. 17-18). U stejné kategorie žáků byl zjištěn pokles sociálních a emočních vlastností, kterými jsou píle, pracovitost, disciplína, vytrvalost a sebedůvěra, které mohou způsobit menší zájem žáků o distanční výuku a zvýšit riziko odkládání plnění školních povinností. Podle studie PAQ Research a Kalibro (Bicanová, 2021) byla jedním

z hlavních zjištění skutečnost, že přibližně 36% žáků vnímalo, že zaostávají za ostatními žáky a nezvládají porozumět probíranému učivu v distanční výuce. Zpráva uvádí, že nejčastěji se jedná o žáky z neúplných rodin, žáky z rodin s nízkým vzděláním a s omezeným technickým vybavením a o žáky s odlišným mateřským jazykem. Pouze však jedna pětina rodičů této skupiny žáků současně poptává možnost doučování.

Podobné závěry učinilo, již výše zmíněné šetření neziskové organizace Člověk v tísni (Ramajzlová a Kovalčík, 2021), které proběhlo koncem roku 2020 s počtem 801 respondentů v deseti regionech ČR. Výzkumníci potvrdili, že jedním z velkých úskalí, které skýtá distanční výuka je nedostatečné pochopení učiva žáky. Jedná se zejména o ty z nich, kteří jsou v porozumění vzdělávacímu obsahu odkázáni sami na sebe, protože rodičům mnohdy chybí odpovídající vzdělání, aby je mohli náležitě podpořit. Problém je u mnohých rodin řešen poskytnutím doučování a individuálních konzultací. Ramajzlová a Kovalčík (2021) dále uvedli, že v rámci distanční výuky byl zjištěn velký vliv zpětné vazby a způsobu jejího poskytnutí od učitele žákovi, která následně značně ovlivnila objem času, který žák stráví učením. Ačkoliv většina učitelů (80%) svým žákům stabilně kontrolovala zadané úkoly, jen polovina z nich poskytovala řádnou zpětnou vazbu pro žáky srozumitelným způsobem v tom, co se například podařilo, kde naopak chybovali a proč, jak to napravit atd. Podrobněji se o situaci žáků cizinců a žáků s OMJ z českých výzkumů nedovídáme.

V zahraniční studii (Popyk, 2020) provedené s žáky imigranty v Polsku, v níž převládali žáci ukrajinského a tureckého původu, byly v rámci distanční výuky identifikovány dva okruhy problémů, a to za 1) potíže s učením, za 2) potíže v oblasti společenského života. Stejně jako v České republice museli i dětské respondenti s OMJ v Polsku změnit způsoby učení a stejně problematické pro ně bylo za monitorem počítače porozumět školnímu učivu. Žákům s OMJ občas chyběly jasné instrukce od učitelů, stěžovali si na přetíženost domácími úkoly, neboť učitelé takto řešili omezenou schopnost práce s on-line nástroji. Žákům s OMJ také scházela oční kontakt s učitelem. Domácí příprava a množství domácích úkolů zabíralo žákům s OMJ mnoho času a úsilí. Učivo nejprve museli přeložit do své mateřštiny, aby se jej mohli naučit a domácí úkoly znova přeložit do vyučovacího jazyka, nejčastěji s pomocí rodiny nebo známých. V případě, že rodiče nemohli žákům poskytnout potřebnou podporu, vše záviselo na žácích samotných, což vedlo k frustraci a demotivaci některých z nich.

Redukce společenského života bez každodenních sociálních kontaktů některým žákům přinesla pocity osamělosti. Jiní žáci s OMJ pozitivně kvitovali, že si mohli plnit školní povinnosti v rámci domova, kde se cítili bezpečněji, měli větší kontakt s rodinou, doma měli větší svobodu o přestávkách než ve škole, kde si nemohou dělat, co chtějí. Výzkum po znovuotevření škol u žáků imigrantů odhalil změnu v hodnotách a postojích žáků s OMJ ke škole a společenskému životu. Žáci imigranti si uvědomili, jak jsou pro ně osobní kontakty s učiteli a spolužáky potřebné pro jejich úspěch ve vzdělávání a psychickou pohodu. Škole začali přikládat větší hodnotu jako často jedinému místu, kde mohou v cílové zemi navazovat a udržovat sociální kontakty.

4.6 Žáci z Ukrajiny v českých školách v době válečné krize na Ukrajině

Bezprostředně po období koronavirové krize došlo k další, neméně náročné situaci, která významně zasáhla oblast školství. Uprchlíká krize přivedla do českých škol velké množství nových žáků z Ukrajiny. Statistické údaje výzkumu PAQ research z konce roku 2022 (Prokop, 2023) hovoří až o 90 % nárůstu žáků ukrajinského původu, s nímž se základní školy v Česku musely vyrovnat. Kritickým momentem se staly kapacitní problémy zejména prostorového, personálního i finančního charakteru ve školách s vyšší koncentrací ukrajinských migrantů. Příchod ukrajinských žáků postavil školy před nové výzvy týkající se vhodného řešení jejich adaptace, koordinace přijetí a řízení vzdělávání. Učitelé byli nuceni ve velmi krátkém čase získat jednak nové znalosti a dovednosti, jednak získat a zpracovat mnoho nových informací ke vzdělání žáků s OMJ.

K aktuální situaci se vzděláváním žáků uprchlých z Ukrajiny studie PAQ research (Prokop, 2023) uvádí, že velkým limitem v integraci a vzdělávání nově příchozích ukrajinských žáků je nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, která je patrná u 45 % žáků a pouze 22 % z nich ovládá český jazyk na běžné komunikační úrovni. Nepříznivým zjištěním je navíc skutečnost, že intenzita výuky českého jazyka z různých důvodů (absence žáků, problém s personálním zajištěním ...) od června 2022 polevila. Vliv na nedostatečnou výuku češtiny ve školách může mít nízká docházka a častá absence ukrajinských žáků, která může úzce souviset i s kvalitou bydlení, zaměstnaností rodičů a s jejich dosaženým vzděláním, resp. s jejich přístupem k vzdělávání. Menšina základních škol přistoupila k vytvoření tzv. adaptačních skupin pro nově zapsané ukrajinské žáky, které měly za cíl usnadnit následný nástup žáků do běžné výuky. Učitelé v adaptačních skupinách pomohli ukrajinským žákům v osvojení základů češtiny, v možnosti zapojit se

do socializačních aktivit a poskytl jim psychosociální podporu (ČŠI, 2022. s. 26). Výzkum PAQ research (Prokop, 2023) potvrzuje pozitivní vliv adaptačních skupin na začlenění většiny ukrajinských žáků do formální výuky, který se projevil především v lepší jazykové připravenosti žáků i orientaci rodičů v českém vzdělávacím systému.

Zde uvádíme způsoby podpory ukrajinských žáků v základních školách, které byly školami realizovány v různé míře (ČŠI, 2022, s. 30):

- *podpora ze strany koordinátora pro přijetí a adaptaci ukrajinských žáků, případně i ukrajinsky hovořící osoby, spolužák v roli „patrona“;*
- *podpora poskytovaná v rámci výuky v kmenové třídě nebo v samostatné třídě ukrajinských žáků;*
- *podpora poskytovaná v adaptační skupině;*
- *podpora poskytovaná v rámci výuky češtiny jako druhého jazyka.*

Na legislativní úrovni byla kvůli ozbrojenému konfliktu na Ukrajině vytvořena zákonná platforma č. 67/2022 Sb. *Zákon o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace*, který upravuje oblast vzdělávání ukrajinských žáků - uprchlíků v českých školách. Aktualizovaná verze zákonné úpravy vešla v platnost dne 1. 1. 2024. Zákon stanovuje povinnost zahájit povinnou školní docházku do tří měsíců od data poskytnutí dočasné ochrany nebo víza za účelem strpění pobytu na území ČR. V otázce začlenění nově příchozích žáků v souvislosti s krizí na Ukrajině je kladen důraz na jejich pozvolnou integraci do českého vzdělávání. Snahy vytvářet pro ukrajinské žáky samostatné třídy a tím je vyloučit z heterogenního kolektivu nejsou akceptovány. Zřizování tříd speciálně pro ukrajinské žáky je povoleno pouze na omezenou dobu. Na počátku vzdělávání těchto ukrajinských žáků je doporučeno dát prostor pro adaptaci, tvoření, hry, netlačit tolik na výkon, ale spíše žáky pozitivně motivovat s akcentem na poskytnutí psychosociální podpory. Je-li to v možnostech školy, je doporučeno zařazení žáků primárně do kmenové třídy mezi české žáky.

Jelikož je hlavním cílem přivyknutí ukrajinských žáků na český vzdělávací systém, lze ve fázi adaptace u těch žáků, kteří se v Česku vzdělávají méně než jeden rok částečně nebo zcela nahradit vzdělávací obsah na přechodnou dobu. Uvedení žáci se po určité době v některých předmětech mohou učit mimo kmenovou třídu s dalšími krajiny. Vedení takovéto skupiny může být svěřeno např. i učitelům z Ukrajiny bez nutné znalosti českého

jazyka, ale pouze po dobu platnosti zákona č. 67/2022 Sb. V případě hodnocení žáků z Ukrajiny je podle daného zákona možné využívat slovní hodnocení a to i v kombinaci se známkou.

Výuka českého jazyka u žáků z Ukrajiny, kteří se v české škole vzdělávají již více než jeden rok, by měla od 1. září 2023 probíhat ideálně podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přizpůsobením obsahu předmětu Český jazyk a literatura možnostem žáků. Jak jsme již zmínili v kapitole 4.1, žáci z Ukrajiny pobývající v České republice méně než dvanáct měsíců mají v rámci povinné školní docházky nárok na bezplatnou jazykovou přípravu v rozsahu 200 hodin podle §20. U žáků z Ukrajiny, kteří nastupují na II. stupeň základní školy může být místo dalšího cizího jazyka nabízen Český jazyk jako druhý jazyk (dále ČDJ) s využitím kurikula pro ČDJ pro základní vzdělávání bez potřeby vytvářet individuální vzdělávací plán.

Na závěr bychom chtěli vyzdvihnout některá doporučení ČŠI školám ke vzdělávání žáků Ukrajinců, kterými jsou především systematická podpora rozvoje komunikace v českém jazyce, spolu se snahou vytvářet příležitosti kontaktu ukrajinských žáků s těmi českými. S ohledem na skutečnost, že žáci mohou být poznamenáni válečnými událostmi, je žádoucí sledovat jejich chování a v případě potenciálních psychických obtíží zajistit péči odborníků. Protože jde o mimořádnou zátěž pro mnohé pedagogické pracovníky, je potřebné, aby jim byla poskytována podpora nejen v oblasti rozvoje dovedností a kompetencí s výukou žáků s OMJ, ale i v otázce, jak se vyrovnat s psychickou zátěží v práci s žáky uprchlíky.

5 Vzdělání jako hodnota

V poslední teoretické kapitole nejprve interpretujeme pojem vzdělání jako hodnotu ve vztahu k ukrajinskému etniku (kap. 5. 1). V druhé podkapitole specifikujeme vztah rodiny žáka s OMJ a žáka z Ukrajiny k významu vzdělání (kap. 5. 2). V závěru kapitoly stručně shrnujeme dosavadní poznatky k tématu vzdělávání žáků s OMJ a žáků z Ukrajiny (kap. 5. 3).

5.1 Vzdělání jako hodnota u žáků a rodičů ukrajinského původu

Člověk se rozhoduje na základě mnoha faktorů o tom, co a nakolik se pro něj stane hodnotou, jde např. o zájmy, potřeby, poznání, očekávání, zkušenosti, prožitky, kariéru či vzdělání (Dorotíková, 1999; Göbelová, 2015). Jsou to naše vztahy a postoje³ k hodnotám, které podléhají změně, hodnota sama však zůstává neměnná. Hodnota vzdělání, stejně jako jiné hodnoty, např. rodiny, míru, přátelství, soudržnosti, individuality přetrvávají dál. Tím, co se mění, je náš postoj a vztah k těmto hodnotám a obsah, jaký jim dává společnost a rodina v různých historických obdobích (Jandourek, 2001), i v odlišných sociokulturních prostředích. Z tohoto hlediska je vzdělání nejdůležitější sociokulturní hodnotou, je výsledkem hodnocení jedince vyjádřeném v jeho postoji ke vzdělání (přijetí, nezájem či odmítnutí). Protože hodnoty fungují v historicky i geograficky definovaném sociokulturním systému, vzájemně se ovlivňují s dalšími společenskými jevy a procesy. Zvláště v obdobích krizí a společenských změn význam hodnot jako stimulů lidského chování narůstá. Za výrazný předěl můžeme pokládat změnu sociokulturního prostředí žáka a jeho rodiny kvůli přesídlení do nové země. Je třeba dodat, že postoje k jednotlivým hodnotám se mohou měnit při déletrvajícím pobytu v odlišném sociokulturním prostředí.

Vzdělávání z pohledu lidských dějin zahrnujeme do systému kultury jako významný nástroj kontinuity a přenosu sociální zkušenosti. Kulturní význam vzdělávání se jistě široce uplatňuje právě v současném, multietnickém světě, typickém pronikáním odlišných kultur do dříve homogenních prostředí, za které lze považovat např. i Českou republiku. Permjaková (1999) podotýká, že do popředí se dostává kulturní a humanistická funkce vzdělávání a výchovy, spočívající v seznamování jedince se společenskými hodnotami dané země. K problematice hodnoty vzdělání se západní vědci (Inglehart, 1977; Welzel, 2010) vyjadřují ve smyslu postupného přeorientování se vyspělých zemí od materialistických hodnot, vyjadřujících preference fyzického a psychického bezpečí

³ Pod termínem postoj rozumíme “relativně ustálený sklon jedince chovat se v určité situaci určitým způsobem” (Nešpor, bez datace).

a blahobytu, což odpovídá vzdělání vnímanému coby instrumentální hodnoty, směrem k hodnotám postmaterialistickým, zdůrazňujícím např. intelektuální a estetické seberealizace, sebevyjádření, sounáležitost ve skupině apod.

Vzdělání je vnímáno převážně jako instrumentální hodnota, tedy jako prostředek k dosažení např. dobrého pracovního uplatnění a získání vyšší socioekonomické úrovně. Výzkum Permjakové (1999) potvrzuje, že zatímco pro společnost vzdělání působí jako výlučně instrumentální hodnota, jejíž funkcí je formovat a vzdělávat odborníky z hlediska kvalifikace i z hlediska sociokulturního, pro jednotlivce může vzdělání nabývat jak významu prostředku, tak i jako terminální hodnota ve smyslu intelektuální seberealizace (Inglehart, 1977). Častěji je však vzdělání a jeho význam vnímán jako prostředek nežli pouhý cíl.

Vzdělání je ukrajinskou menšinou pojímáno spíše ve smyslu instrumentální hodnoty, které je prostředkem k zabezpečení spokojeného a materiálně zajištěného života, což je s ohledem na nestabilní ekonomickou situaci pochopitelné. Přesto i uvnitř ukrajinské komunity se vyskytují rodiče, kteří deklarují vzdělání jako hodnotu samu o sobě. I zde je to však obvykle uváděno v silné vazbě na její uplatnění v naději, že přinese očekávaný materiální prospěch. Specifikem významu vzdělání v případě ukrajinského etnika je kladení důrazu na status a prestiž studovaného oboru, které v ukrajinské společnosti silně rezonují a dělí se o své pozice s ekonomickou (materiální) hodnotou vzdělání. Vzhledem k ruskojazyčnému obyvatelstvu Permjaková (1999) uvádí, že vysoké školství v Rusku z pohledu kvantitativních ukazatelů nezaostává za nejvzdělanějšími zeměmi, v kvalitě vzdělávání však již vidí významné limity. Příčiny tohoto stavu spatřuje ve zvláštностech národních dějin, které ovlivňují utváření hodnoty vzdělání, jeho fungování, dynamiku a vývoj. Závěry autorky lze vztáhnout i na oblast Ukrajiny, která s Ruskou federací sdílela společnou historii v rámci bývalého sovětského svazu. Velké podobnosti v systémech vzdělávání obou zemí přetrvávají doposud. S uvedeným souvisí jiné specifikum ve vnímání hodnoty vzdělání ukrajinskou menšinou. Shledáváme zde totiž jistý konflikt mezi deklarovanou hodnotou přisuzovanou vzdělání a praktickými podmínkami pro její realizaci na území Ukrajiny. Někteří rodiče z řad Ukrajinců kriticky hodnotí podmínky vzdělávání na Ukrajině, především v terciární sféře (systém úplatků, vysoké školné, sporná objektivita u zkoušek), což je uváděno i jako jeden z důvodů jejich odchodu z vlasti. Na druhou stranu hodnota vzdělání zaujímá v hodnotovém systému významnou pozici, i přes určitou devalvací vzdělání ze strany státu. Vzdělání představuje pro ukrajinské rodiny jednu

z předních hodnot, nezářídka se však setkávají s obtížemi v jejím reálném uplatňování v praxi na Ukrajině.

5.2 Rodina žáka s OMJ ve vztahu ke vzdělání

Hodnota vzdělání žáka je úzce spojena s rodinným zázemím, s hodnotami rodiny. Postoj rodiny a způsob výchovy hraje klíčovou roli ve vztahu žáka ke vzdělání, z toho důvodu byli do výzkumného šetření zahrnuti i rodiče žáků Ukrajinců.

Osobnosti sociologického výzkumu hodnot, Inglehart (1971) a Rokeach (1973), uvádí, že hodnoty a postoje nejsou vrozené, ale jsou předávány jedinci v průběhu dětství a adolescence. Právě rodina a širší sociální zázemí žáka představují komplex vlivů ovlivňujících formování žákových hodnot, postojů a volbu vzdělávací dráhy. K chápání významu vzdělání žákem přispívá blízká spolupráce rodiny a školy. Učitelé představují, vedle rodiny, významné aktéry konfrontující žáky s určitým systémem hodnot a rovněž se podílejí na utváření postojů žáků ke vzdělání. Hodnotový systém učitele, resp. školy nemusí vždy souhlasit s hodnotami, které vyznávají rodiny žáků. V případě žáků pocházejících z odlišných sociokulturních prostředí platí uvedené dvojnásobně. Žáku nelze dostatečně porozumět a pochopit jeho zvláštnosti, pokud jej nevnímáme v kontextu jeho rodiny (Helus, 2007, s. 136). Tím spíše jestliže rodinné postoje, návyky, životní styl ovlivňuje etnický původ a tzv. handicapy rodiny s migrační zkušeností se kumulují (např. neznalost ČJ, nové prostředí, vysoká pracovní vyčerpání rodičů, absence sociálních kontaktů, odlišnosti ve vzdělávacím systému). Z tohoto hlediska mohou být rodiny migrantů nejvíce ohroženy sociálním vyloučením. Podle Lábusové a kol. (2012, s. 2) je to jeden z důvodů, proč věnovat více pozornosti cizojazyčné rodině a její reflexi vzdělávacího systému.

Přirozeně, nejen u žáků, ale i v případě rodičů hraje zásadní roli jazyková bariéra. Rodiče jsou schopni některé z předmětů žákovi vysvětlit v mateřském jazyce (např. matematika). Avšak podpořit žáka v jiných odborných předmětech (např. dějepis, zeměpis apod.) je pro ně kvůli nedokonalé znalosti vyučovacího jazyka náročné. Jestliže tedy rodiče dobře neovládají český jazyk, je téměř nereálné, aby se výrazně podíleli na přípravě svých dětí do školy. Nejde jen o podporu ve vzdělávání. Muhič (in Vítková, 2007, s. 150) upozorňuje, že v mnoha případech jsou žáci s OMJ v oblasti komunikace závislí na pomoci školní instituce a podpoře sociálního okolí. Klíčové funkce rodiny, výchovná a vzdělávací, jsou tak omezeny a nelze se o ně opřít.

Jazyková bariéra rodičů migrantů tedy může být zásadní překážkou v participaci rodiny na školním dění. Lábusová a kol. (2012, s. 34) ve výzkumném šetření zjistili poměrně nízkou míru ochoty či potřeby rodičů migrantů účastnit se mimoškolních aktivit. Důvody mohou spočívat jednak v nedostatečném ovládnutí českého jazyka rodiči žáků, ale i nejistotou v interakcích s institucí školy. Opačný názor na věc mají někteří zahraniční výzkumníci, kteří apelují na skutečnost, že migrantské rodiny projevují zájem spolupracovat se školou a participovat na školním dění, ačkoliv sami nebývají prvními iniciátory a zaujmají vyčkávací stanovisko, jak se situace vyvine (Smit, Sluiter, Driessen a Slegers, 2007). Starší i novější provedené výzkumy (Felcmanová, 2013; Dove, Neuharth-Pritchett, Wright a Wallinga, 2015, s. 182-183; Moneva a Gonzaga, 2020) jednoznačně ukazují na pozitivní vliv rodičovské participace a spolupráce školy u žáků s OMJ na různých stupních škol. Účast rodičů na školním dění zahrnuje nejen kladný postoj ke vzdělání potomků, ale i fakt, že se rodiče doma podílejí s dětmi na učebních aktivitách anebo projeví pouhý zájem o dění ve škole.

Nesporným faktem zůstává, že úroveň dosaženého vzdělání rodičů představuje významný aspekt, který ovlivňuje jejich představu vzdělávacího úspěchu žáka. Vlastní zkušenost rodičů se vzděláváním a s výhodami, které přináší, usměrňuje jejich očekávání a požadavky ve vztahu ke vzdělávání potomků. Lábusová a kol. (2012, s. 10-11) upozorňuje právě na pracovní zkušenost rodičů jako na klíčovou oblast v této otázce. Z výzkumu vyplývá, že ačkoliv rodiče migranti mnohdy měli přístup pouze k práci s nižší kvalifikací oproti jejich dosaženému vzdělání, preferovali pro sebe a své děti profese se společensky vyšší prestiží, pro něž je nutné vysokoškolské vzdělání, např. lékař, manažer, podnikatelská činnost. Tedy poměrně častou situací v případě rodin z Ukrajiny usídlených v Česku je ukončené vysokoškolské vzdělání, avšak překvapivě určitý podíl z nich zastává v hostitelské zemi nekvalifikované profese (Grenarová, in Havel a Filová, 2010, s. 160). Autorka popisuje případ vysokoškolsky vzdělaných rodičů mladistvé volyňské Češky, která se cítí být více Ukrajinkou než etnickou Češkou. Otec dívky v tuzemsku pracuje jako dělník ve stavební firmě a matka, původně zubní laborantka, časem ztratila svou kvalifikaci a pracuje v supermarketu. Respondentka však už byla v době konání výzkumu v českém systému vzdělávání plně integrována, plánovala studium na vysoké škole a poté i v zahraničí. Podobných případů Ukrajinců pracujících nejen zcela mimo profesi, ale i těch, kteří si pohoršili v druhu vykonávané činnosti, může být mnoho. O vzdělanostním statusu ukrajinských migrantů pojednávají několikrát výzkumy (Drbohlav, Lupták, Janská

a Šelepová, 1999; Horáková a Čerňavská, 2001; Leontiyeva, 2014), které se však v náhledu na skutečný stav vzdělanostní struktury a následné uplatnění ukrajinských migrantů v cílové zemi rozcházejí. Jisté je, že nízký socioekonomický status imigrantů z Ukrajiny, kteří se uplatnili v nekvalifikovaných profesích, ačkoliv jsou absolventy vysokých škol, vnímá majoritní společnost spíše nepříznivě.

Známým a výzkumy (Katrňák, 2004; Harttgen a Klasen, 2008.) potvrzeným jevem je skutečnost, že žáci z rodin s vyšší úrovní vzdělání mají obvykle lepší školní výsledky a častěji aspirují na univerzitní studium, kdežto v rodinách s nižším dosaženým vzděláním rodičů tomu zpravidla bývá naopak. Vzdělávací výsledky žáka tedy mnohdy reflektují pozici a úroveň vzdělání v rodině. Průcha (2020, s. 139-140) popisuje tzv. akademické rodinné klima, které zahrnuje faktory vedoucí k úspěšnosti žáků ve vzdělávání. Typickým rysem uvedeného klimatu se ukázal fakt, že rodiče učí své děti zaujímat „postoje a hodnoty zodpovědnosti za své školní vzdělávání“. Akademické klima v rodině spočívá v probuzení víry v žákovy schopnosti v různých předmětech, v posílení názoru o prospěšnosti vzdělání, v důrazu na respekt k učitelům atd. Zahraniční výzkumy přitom dospěly k zjištění, že předávání hodnot v oblasti vzdělání je v rodinách prováděno pomocí specifické komunikace rodiny, která je podmíněna její kulturní odlišností. Působení původní kultury v transferu hodnot bývá v rámci rodiny migrantů zachováno i v druhé generaci.

V otázce hodnoty vzdělání a vzdělávacích zvyklostí a preferencí hraje důležitou úlohu celkový socioekonomický status rodiny, jako i délka pobytu rodiny, míra její integrace do společnosti a jazykové dovednosti, resp. preference v užívání rodného jazyka/jazyka majority mezi členy rodiny. V rámci výzkumu OECD (MŠMT, 2019, s. 68) bylo zjištěno, že Česká republika má v evropském srovnání druhý nejvyšší dopad sociálně-ekonomického zázemí na školní výsledky žáků s OMJ. Uvedená zpráva konstatuje znevýhodňující přístup českého vzdělávacího systému k žákům z minorit a ze sociálně znevýhodněných rodin, který odůvodňuje brzkou selekci žáků. Úzkou souvislost ve vztahu ke vzdělání se sociálním statusem rodiny i s dobou příchodu ukrajinských migrantů do České republiky potvrzují Vavrečková a Dobiášová (2011, s. 49). Autorky uvádí, že „větší část respondentů v rámci uvedeného výzkumu se shodla v názoru, že první vlna imigrantů pocházela z intelektuálního prostředí a kladla důraz na vzdělanost dětí jako na prioritní hodnotu imigrace (např. důraz na doučování u ruské i ukrajinské enklávy). V poslední dekádě však přibývá žáků ze sociálně slabších vrstev (neplatí pro školy výběrové), jejichž rodiče tvrdě pracují, aby uživili rodiny, přičemž jim nezbývá čas na zdokonalení své

češtiny a nemohou se tolik věnovat dětem“. Zjištění částečně dokládá pozdější šetření Vavrečkové a Dobiášové (2012, s. 54), v němž se jako nedostatek projevila absence péče ve školní přípravě v případě některých ukrajinských žáků z rodin s vysokou pracovní vytížeností. Výsledky šetření však poukazují i na přítomnost zámožných rodin z Ukrajiny žijících především v Praze, které usilují o zajištění kvalitního vzdělání pro své potomky.

Jedním z kritických momentů, v němž se plně rozvíjí klíčový vliv rodiny na vztah potomka ke vzdělání, je příchod žáků s OMJ na druhý stupeň základního vzdělávání. Šetření Kostecké a kol. (2013, s. 70), v němž byl zjišťován vliv rodiny na školní vzdělávání, potvrdilo, že právě rodinné zázemí je významnou proměnnou působící na vztah žáka ke vzdělání. V rámci šetření se jednalo o žáky s OMJ, kteří v době svého příchodu do ČR nastupovali na druhý stupeň základní školy. Autoři konstatují, že svou roli zde hraje snížená motivace žáků s OMJ staršího školního věku k začlenění do nového prostředí a proto je nezbytná všestranná podpora rodiny. Potíže byly shledány v případě rodin migrantů sociokulturně znevýhodněných, mnohdy s vysokým pracovním nasazením či bez zájmu o český jazyk. Výzkum Jeynese (2007) ukázal zřejmou souvislost mezi zapojením rodičů a dobrým prospěchem žáků s OMJ za podmínky, že jde o úplné minoritní rodiny, které se snaží o komunikaci s pedagogy. Problematickým momentem v řadě případů nově příchozích rodin, je však již avizovaná nedostatečná znalost jazyka i to, že rodiče chtějí spolupracovat se školou a pomáhat svým dětem, ale neví jak (Park a McHugh, 2014). Velmi žádoucí je aktivní přístup pedagogických pracovníků a snaha o navázání hlubšího vztahu a komunikace s rodiči migranty ze strany školy. Zvláště v takových případech, a nejen v nich, je potřebné vyjasnit očekávání rodiny i učitele, aby nedocházelo ke zbytečným nedorozuměním a dařilo se problémům předcházet (Felcmanová a kol., 2013; Švarcová, 2008).

Ruskojazyčná komunita zahrnující rodiny z Ukrajiny i Ruska je české společnosti kulturně blízká, i jazykové problémy zde nebývají tak závažné jako u neslovanských rodin. Ruské a ukrajinské rodiny jsou zvyklé více sledovat dění ve škole. Jistou obtíží díky odlišné zkušenosti se vzdělávacím systémem a s tím souvisejícím očekáváním rodin z těchto zemí může být skutečnost, že mohou být konzervativněji založeny, zaměřeny na větší výkon dětí, memorování učiva. V mnoha případech nemusí být zastánci progresivnějších či alternativních metod, protože mají pocit, že se děti tolik nenaučí (Heinrich, 2022). Znalosti o rozdílech ve vzájemných vztazích v rámci školy, o autoritě učitele, o úrovni vztahů učitele a žáků, postojích žáků ke školní úspěšnosti, jako

i o odlišnostech v rodinných vztazích se neobjevují v oficiálních odborných publikacích a vyžadovaly by celou řadu výzkumů (Muhič, 2008, s. 8). Ze zkušeností lze říci, že žáci migranti jsou schopni své původní školní prostředí reflektovat a záleží pak jen na učiteli, zda v případě selhání či neobvyklé reakce žáka s OMJ bude ochoten s ním i s rodiči najít řešení.

Na základě teoretických poznatků o rodinném prostředí a vzdělávání žáků s OMJ (včetně ukrajinských) konstatujeme, že rodina má jeden z nejdůležitějších formativních vlivů na vztah žáka ke vzdělání. Zjištění lze vztáhnout na žáky kterékoliv národnosti, nicméně specifikem v případě žáků z Ukrajiny je skutečnost, že jejich rodina větší měrou a často až do dospělosti zasahuje do rozhodování potomka v oblasti vzdělání. V rámci klasického modelu rodiny spolu s tradiční výchovou mají ukrajinští rodiče v oblasti rozhodování o budoucím vzdělání dítěte jasnější a vyhraněnější představy a podstatně ovlivňují volbu vzdělávací dráhy dítěte, jak uvádíme v empirické části. Ačkoliv učitel pro ukrajinského žáka stále představuje primární zdroj znalostí a výchovné autority, je to především rodina, která mu vytváří základ budoucího postoje ke vzdělání, jde-li o rodinu fungující a harmonickou.

5.3 Závěr teoretické části

Otázka vzdělávání žáků s OMJ je řešena západními vládami a vzdělávacími institucemi již bezmála půl století. Na území České republiky dochází výraznějším migračním vlnám teprve v posledních třech dekadách. Z toho důvodu se české školství inspiruje v zemích západní Evropy, které otázku vzdělávání žáků s OMJ řeší dlouhá léta. Jedná se o témata adaptace žáka s OMJ na vzdělávání a vyučovací jazyk v hostitelské zemi, přítomnosti vyššího rizika školní neúspěšnosti žáků s OMJ, náročnější začlenění žáků s OMJ na II. stupeň základního vzdělávání apod. Jedna z otázek, kterou se české školství prozatím nezabývá vůbec, na rozdíl od evropských zemí, jsou možnosti výuky jazyka mateřského u žáků s OMJ souběžně s výukou jazyka většinové společnosti.

Zdá se, že uvedené skutečnosti se až do nedávné doby týkaly ukrajinských žáků spíše okrajově, neboť u nich nebyly shledávány velké překážky v adaptaci na české vzdělávání kvůli relativní podobnosti českého a ukrajinského systému školství a lexikální spřízněnosti obou jazyků. Stejná situace panovala i v případě rozdílů v sociokulturní oblasti, které ukrajinské žáky neodlišují od žáků českých natolik, že by způsobovaly větší potíže v integraci.

Nicméně vzdělávání v českém kontextu v posledních dvou letech (2022-2024) ovlivnil příchod žáků uprchlých z Ukrajiny kvůli vojenskému konfliktu v zemi. Jednak se významně proměnilo složení žáků přicházejících z Ukrajiny, o nichž více pojednáváme v kapitole 7. Další změnou je skutečnost, že tématu žáků s OMJ v českém prostředí, kterým se zabývaly v předchozích letech především neziskové organizace, se díky vlně přesídlování ukrajinských žáků začaly více věnovat i státní instituce. Došlo ke zlepšení podmínek pro výuku žáků s OMJ, předně však žáků ukrajinských. Jde přinejmenším o lepší informovanost škol a učitelů po stránce organizace výuky a výukových metod práce s těmito žáky skrze diskusní panely, semináře a webináře pořádané Národním pedagogickým institutem ČR. Nechybí množství materiálů využitelných jak pro výuku českého jazyka jako druhého jazyka, tak i další podpurný materiál pro učitele odborných předmětů (NPI, Meta), včetně snahy o zajištění dvojjazyčných asistentů pro žáky Ukrajince. Vyhláškou č. 48/2005 Sb., v aktuálním znění od 1. 9. 2023 bylo nově umožněno poskytovat výuku češtiny jako druhého jazyka, za dané situace, nejen školám, které již v minulosti byly pověřeny krajským úřadem k poskytování bezplatné jazykové přípravy, ale i všem školským institucím, v nichž se učí minimálně pět žáků s OMJ.

Přesto však systémové uchopení výuky ČDJ, které by se týkalo veškerých škol v ČR přijímajících v současné době zvláště žáky z Ukrajiny, stále není vytvořeno. Účinný systém jazykové podpory o zmíněné žáky lze nalézt jen na školách, které již v tomto směru mají bohaté zkušenosti a o nové žáky s OMJ nemají nouzi. Za současného stavu, kdy žáci z Ukrajiny v Česku zaplnili nejen školy ve velkých českých městech, ale i mnoho vesnických škol a škol bez předešlých zkušeností s žáky s OMJ, se dané školy stále potýkají s potížemi různého charakteru, aby mohly poskytnout náležitou péči jazykovou a integrační, kterou tito žáci potřebují. Především jde o komplikace ve smyslu chybějícího personálního zajištění výuky ČDJ, problematiky zařazení žáka s OMJ do správného ročníku, pomoci při adaptaci a integraci žáka do kmenové třídy, osvojení vyučovacího jazyka v odborných předmětech, možnosti využití tlumočnických služeb apod.

Dalším podstatným aspektem výuky žáků s OMJ v českém kontextu je přístup českých učitelů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak bylo zmíněno v teoretické části, učitelé vyvíjejí snahu, aby se žáci s OMJ co nejrychleji včlenili a přizpůsobili zbytku třídy. V případě žáků z Ukrajiny to může být ovlivněno jejich relativní bezproblémovostí a tím, že žáci neprojevují výrazně odlišné chování a návyky, čímž snadno splynou s žáky většinovými. Možnou příčinou však může být absentující

potřebná příprava učitelů pro výuku žáků s OMJ obecně, jak to uvádí i odborné zdroje, příp. jsou zde jiné příčiny. I na dané otázky hledáme odpověď ve výzkumném šetření. Z uvedeného textu vysvítá potřeba širší nabídky školení ke koncepci a pojetí výuky žáků s OMJ pro učitele základní školy, kteří se již pohybují v praxi. Dále je nasnadě otázka důkladnější přípravy studentů pregraduálního studia na univerzitách pro budoucí práci s žáky v heterogenní třídě. V obou případech jsou jisté kroky v různé míře a intenzitě realizovány.

Empirická část disertační práce

Na základě výsledků předvýzkumných a výzkumných zjištění bychom chtěli zodpovědět hlavní cíl práce, kterým je **analyzovat stav vzdělávání žáků s OMJ z Ukrajiny a specifikovat vzdělání jako hodnotu, její proměny a význam u žáků a rodičů ukrajinského původu a formulovat doporučení učitelům pro výuku žáků Ukrajinců.**

Hlavnímu výzkumu předcházela *část předvýzkumná* zahrnující dvě fáze *předvýzkumných šetření* realizovaných souběžně. První fáze předvýzkumu (nazvaná souhrnně „Žák z Ukrajiny“, kap. 6. 2) se zaměřuje na české prostředí, na ukrajinské žáky a jejich rodiče, resp. ukrajinské rodiny žijící v České republice, jejichž děti jsou žáky základních škol v Česku. Druhá předvýzkumná fáze (s názvem „Učitel na Ukrajině“, kap. 6. 3) přibližuje osobnost ukrajinského učitele a prostředí ukrajinských základních škol, které je doplněno o náhled do pregraduálního studia učitelství na Ukrajině.

Na *předvýzkumnou část* navazuje *část výzkumná*. Výsledky předvýzkumu napomohly upřesnit téma disertační práce, stanovit hlavní cíl práce a definovat nástroj výzkumu.

Výzkumná etapa se již soustřeďuje na učitele vyučující žáky z Ukrajiny v českých školách.

6 Předvýzkumná šetření disertační práce

Smyslem realizace předvýzkumných šetření byla lepší orientace v řešené problematice skrze porozumění cizojazyčnému školnímu prostředí, a přesnější vymezení hlavního cíle disertační práce. Všechna témata v předvýzkumu jsou vztažena k hodnotě vzdělání z pohledu několika zúčastněných stran (ukrajínští žáci, rodiče, ukrajínští učitelé, studenti učitelství) v rámci konceptu triangulace zdrojů dat (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 202).

6.1 Metodologie předvýzkumu a výzkumu

Z důvodu využití identické metodologie v předvýzkumných a výzkumných šetřeních je uvedena v hlavních rysech pro všechna šetření na tomto místě. Odlišnosti v metodologii jsou vždy uvedeny u každého šetření. Pro předvýzkumná a výzkumná šetření byla zvolena metodologie založena na **kvalitativním přístupu**, pomocí něhož „se snažíme o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují, protože jen tak jim můžeme rozumět a popsat je“ (Gavora, 2010, s. 35). V našem případě jde o vztah žáků a rodičů k hodnotě vzdělání, o zkušenosti a vnímání edukačního procesu respondenty výzkumů, tedy žáky, rodiči a učiteli.

V rámci kvalitativního přístupu jsme volili **postup „konstantní komparace“**, v rámci něhož výzkum začíná sběrem dat o všech případech. Cílem je nalézt podobnosti a rozdíly v daných případech. Data jsou po té tříděna a na základě společných prvků uspořádána do významových kategorií. Neustálou komparací kategorií docházíme „k uspokojivému vysvětlení zkoumaných jevů ...“ (Gavora, 2010, s. 181-183).

Jako hlavní výzkumná metoda byl pro většinu šetření využit **hloubkový polostrukturovaný rozhovor**, jehož „cílem je získat stejné pochopení jednání, jakým disponují členové dané skupiny“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 159). Rozhovor jsme v některých šetřeních doplnili o další metody.

Výběr respondentů všech dílčích výzkumů probíhal **metodou sněhové koule**, tedy postupného kontaktování přes již oslovené osoby v rámci výzkumného šetření. Před samotnými rozhovory byli respondenti seznámeni s účelem výzkumu a s průběhem rozhovoru (pozorování). Pro rozhovory byly nejprve vytvořeny okruhy základních témat a ke každému z nich byly následně formulovány otázky nezbytné pro získání detailních informací s ohledem na cíl šetření (Švaříček, Šed'ová a kol. 2014, s. 162). Všechny rozhovory byly zaznamenány na nahrávací zařízení, poté přepsány do písemné podoby. Ke

zpracování dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů byla použita metoda **tří fází kódování (otevřené, axiální, selektivní)** v rámci designu zakotvené teorie (Strauss a Corbinová, 1999, s. 40), která nám umožnila třídít, najít souvislosti a analyzovat získaná data.

6.2 Žák z Ukrajiny

V první fázi předvýzkumu jsme se orientovali na cílovou skupinu ukrajinských rodin žijících v České republice, na zkušenosti žáků i rodičů se vzděláváním v ČR. První fázi tvoří tři dílčí výzkumy, které v následujících podkapitolách (6.2.1, 6.2.2, 6.2.3) představíme.

6.2.1 Žák a rodič z Ukrajiny a jejich hodnocení edukačního procesu

První z dílčích výzkumů je zaměřen na ukrajinské žáky a rodiče žijící v České republice, na jejich vnímání hodnoty vzdělání a hodnocení edukačního procesu v české škole⁴. Cílem bylo zjistit, jak žáci a rodiče z Ukrajiny hodnotí vzdělávací proces, nároky a úskalí v českém vzdělávání, jaký význam přisuzují hodnotě vzdělání, jaký je přístup ukrajinské rodiny ke vzdělávání v ČR a socio-kulturní specifika žáků Ukrajinců ve vzdělávání.

Výzkumný vzorek

Cílovou skupinu tvořili žáci z Ukrajiny navštěvující školy v České republice a vždy jeden z jejich rodičů. Z hlediska věkové kategorie vzorek tvořilo jedenáct žáků od 7 let výše, kteří navštěvovali základní školy (tedy 1. - 8. ročník). Nejstarší respondent, kterému v době šetření bylo 17 let, navštěvoval gymnázium. Výzkumný vzorek byl tvořen celkem dvanácti dvojicemi žáků a rodičů. Jako kritérium pro výběr respondentů byl stanoven minimálně roční pobyt ukrajinských respondentů na území České republiky, aby účastníci výzkumu měli již zkušenost s českým vzděláváním a mohli o ní hovořit. V případě žáků mladších deseti let jsme pokládali pouze vybrané otázky, na něž byli schopni odpovídat, a rozhovor byl veden převážně s jejich rodiči. Všichni účastníci měli v době výzkumu

⁴ Veškeré informace v rámci podkapitoly 6.3.1 jsou získány z publikovaného příspěvku autorky této disertační práce: KOBZOVÁ, Pavlína. *Hodnota vzdělání u žáků z Ukrajiny*. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XIII*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2019, s. 44 – 52.

trvalý pobyt na území České republiky, v několika případech již rodiče žáků získali i české občanství.

Výzkumný nástroj a způsob analýzy dat

Abychom v případě prvního dílčího výzkumu (6.3.1) mohli naplnit stanovený cíl, probíhal v letech 2017 - 2020 graduální sběr dat s žáky Ukrajinci a jejich rodiči. Polostrukturované rozhovory probíhaly současně s oběma respondenty, s žákem i rodičem.

Výsledky výzkumného šetření

Analýza dat formou otevřeného kódování pomohla odhalit klíčová témata v textovém materiálu a vznikly následující kategorie:

1. Nástup ukrajinského žáka do českého vzdělávání

- délka pobytu rodiny
- výběr vhodného školního ročníku
- obavy a stres žáka ze školy
- reakce žáka Ukrajince na nástup do školy

2. Výuka a požadavky v české škole

- přístup ukrajinského žáka k ČJ v domácím prostředí
- mateřský (ukrajinský) jazyk jako výhoda při výuce češtiny
- význam doby nástupu žáka do české ZŠ
- četba jako pomocník ke zvládnutí nového jazyka
- podpora rodičů a její vliv na školní úspěšnost žáka

3. Přístup školy k ukrajinskému žákovi (a rodiči)

- přístup učitele k žáku Ukrajinci
- přítomnost dalšího cizince ve třídě jako výhoda/nevýhoda
- přijetí žáka Ukrajince do kolektivu spolužáků
- spolupráce rodičů se školou s podporou (bez podpory) učitele

4. Rozdíly mezi českým a ukrajinským vzděláváním

- rozdíl v přípravě k nástupu žáka do 1. ročníku na Ukrajině a v Česku
- rozdíl ve způsobech výuky
- rozdíl v tempu a v požadavcích ve školní výuce
- rozdíl v objemu úkolů a výuky v domácí přípravě
- rozdíl v systému školství na UA a v ČR
- rozdíl ve vnímání autority učitele

5. Rodičovská podpora žáka ve vzdělávání

- motivace žáka Ukrajince k přípravě do školy
- přístup ukrajinských rodičů k přípravě žáka do školy
- způsob domácí přípravy žáka v 1. třídě

- důraz u žáka na samostatnost při přípravě do školy

6. Hodnota vzdělání u Ukrajinců

- vzdělání jako ukazatel okruhu osob, v němž se dítě bude pohybovat
- důležitost prvního učitele pro dítě
- význam vzdělání pro společenský status člověka
- důležitost úrovně vzdělání rodiny v přístupu žáka ke vzdělání
- způsoby motivace ukrajinských rodičů k formování postoje žáků ke vzdělání
- vztah rodiny ke vzdělaným lidem

V dalším kroku analýzy jsme přistoupili k **axiálnímu kódování**, které odhalilo vzájemné vztahy mezi nalezenými kategoriemi. V rámci paradigmatického modelu za fenomén považujeme ukrajinského žáka v kontextu české výuky a požadavků kladených na něj českým vzděláváním. Kontext dotváří působení rodičů a jejich podpora žáka ve školní přípravě. Celkový kontext doplňuje zkušenost žáka s dvojitým rozdílným způsobem vzdělávání - ukrajinským a českým. Nástup ukrajinského žáka do českého systému vzdělávání a hodnotu vzdělání považujeme za kauzální podmínky, které ovlivňují proces jeho vzdělávání. Strategií jednání byl zvolen přístup české školy, resp. učitele a spolužáků, k žákovi Ukrajinci. Za následky jednání jsme stanovili možná úskalí ve vzdělávacím procesu žáka.

V rámci **selektivního kódování** byl jako centrální kategorie zvolen ukrajinský žák. Za kauzální podmínky pokládáme nástup žáka do vzdělávání v české škole a přístup jeho rodiny ke vzdělávání.

Interpretace výsledků výzkumu

Doba nástupu do povinné školní docházky v cizí zemi a počáteční adaptační období byla žáky i rodiči vnímána jako nejnáročnější, právě z toho důvodu, že je obvykle provázena téměř nulovou znalostí vyučovacího jazyka. Jako zásadní se jevil výběr vhodného ročníku pro nástup žáka z Ukrajiny. Snazší adaptace na nové školní prostředí probíhala vždy u žáků nastupujících do nižších ročníků prvního stupně vzdělávání (1. – 2. ročník). Tito žáci se také častěji setkávali u českých učitelů se vstřícným přístupem. Dětská respondentka, která nastupovala např. do 4. a vyššího ročníku zažívala problematičtější adaptaci jak s ohledem na neznalost jazyka, tak i s ohledem na náročnější vzdělávací obsah v jazyce českém i v dalších naukových předmětech (je znám případ, kdy žákyně 4. ročníku byla kvůli počáteční neznalosti českého jazyka zařazena do speciální třídy pro děti s handicapem, v níž setrvala až do konce povinné školní docházky). Respondenti z řad

rodičů také poukazovali na případy dětí svých známých, jež nastupovaly do pátého a vyššího ročníku ZŠ v Česku a uváděli dlouhotrvající někdy až letité problémy těchto žáků. Největší obtíží pro ně bylo zvyknout si na nové školní prostředí a ovládnout český jazyk na vyšší abstraktnější úrovni. Na problematiku spojenou s osvojením českého jazyka žákem s OMJ na akademické úrovni již upozornil Jim Cummins (viz teoretická část, kap. 4.2).

Druhou kauzální podmínku tvoří hodnota vzdělání a její význam pro ukrajinské rodiny. Vzdělání je u respondentů žijících v České republice jednou z nejvýše ceněných hodnot, které věnují velkou pozornost u sebe a zvláště u svých potomků. Zvýšenou pozornost, mimo jiné zaměřují i na školní přípravu, protože vzdělávání v ukrajinské škole mnohdy klade vyšší nároky na žáky než vzdělávání v Česku. Konkrétně máme na mysli intenzivnější domácí přípravu na výuku, která jde více do hloubky, množství denně zadávaných domácích úkolů apod. Jako klíčový se pro ukrajinské respondenty ukázal být přístup a vztah prvního učitele k žákovi, který spoluovlivňuje a formuje vztah žáka k učení na celý život.

Vzdělanost je ukrajinskými respondenty vysoce ceněna. Získání kvalitního, vysokoškolského vzdělání na Ukrajině je totiž do velké míry otázkou prestiže a společenského statusu člověka, ačkoliv (anebo právě proto?) je na Ukrajině rozšířený systém korupce v univerzitním prostředí. Většina ukrajinských občanů platí za vzdělání nemalé finance. Možná i z tohoto důvodu většina respondentů v tuzemsku směřuje své děti k vysokoškolskému vzdělání. Respondenti jsou přesvědčeni, že vzdělání je ceněno v každé době a být vzdělaný, kultivovaný je hodnotou stále.

V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, jakými problémovými momenty žáci z Ukrajiny na počátku povinné školní docházky v Česku procházejí, jak vnímají nároky a požadavky v českém vzdělávání. Dále byl zjištěn významný vztah dotazovaných Ukrajinců ke vzdělání, pro něhož, jak bychom předpokládali, jsou nezbytné vhodné podmínky umožňující studium. Na Ukrajině však přetrvává tristní hospodářská situace spolu s mnohdy neobjektivním systémem v oblasti terciárního vzdělávání. Navzdory tomu Ukrajinci podle respondentů vyvíjí velkou snahu získat vysokoškolské vzdělání ve své zemi i za zmíněných nepříznivých podmínek. V této souvislosti si pozornost zaslouží postřeh respondentky k současné situaci na Ukrajině, která uvádí: *“proč Ukrajinci, mezi nimiž je tolik vzdělaných lidí s univerzitním vzděláním, nebyli zatím schopni pozvednout*

životní úroveň v zemi a raději emigrují za lepším životem do cizí země?“ Pokládá otázku, která by si zasloužila hlubší zkoumání.

6.2.2 Nahlížení vzdělání jako hodnoty ukrajinskými žáky

Po prvním šetření vznikla potřeba prohloubit zjištění o tématu hodnoty vzdělání u žáků⁵. Proto, abychom získali detailnější údaje, zaměřili jsme druhé dílčí šetření obdobně. Výzkum se od prvního výzkumného šetření liší v okruzích otázek, které byly respondentům kladeny a výzkumný vzorek je obohacen o ukrajinské žáky, žijící v době šetření na Ukrajině. Hlavním cílem výzkumu bylo interpretovat význam, který ukrajinští žáci přikládají získanému vzdělání, a jak hodnotí samotný proces vzdělávání ve školách v Česku. Problematiku posuzujeme především z pohledu ukrajinských žáků, ale studie je doplněna i o pohled rodičů Ukrajinců na hodnotu vzdělání.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek druhého dílčího výzkumu tedy sestává ze dvou skupin respondentů. První skupina zahrnuje deset žáků z Ukrajiny (ve věku 10 – 20 let), kteří přesídlili na české území s rodinou v době povinné školní docházky. První skupina je doplněna o tři ukrajinské žáky, kteří v době výzkumného šetření navštěvovali střední všeobecnou školu na Ukrajině (devět ročníků základní školy pokračuje úplným všeobecným středním vzděláním v 10 – 11. ročníku v rámci jedné školy), a chystali se k přesunu do České republiky za účelem studia na českých univerzitách (lékařství, žurnalistika, management). Druhá skupina zahrnuje deset rodičů ukrajinského původu s trvalým pobytem v ČR. V několika případech již respondenti byli držiteli českého občanství.

S ohledem na rozsah analýzy uvádíme pouze otevřené kódování a interpretaci výzkumných zjištění, která jsou pro disertační práci nejrelevantnější.

Výsledky výzkumného šetření

Díky analýze dat prostřednictvím otevřeného kódování byly odkryty následující kategorie:

⁵ Veškeré informace v rámci podkapitoly 6.3.2 jsou získány z publikovaného příspěvku autorky této disertační práce: KOBZOVÁ, Pavlína a Markéta, ŠEMBEROVÁ. *Education as a value for migrants from Ukraine in the Czech Republic*. In: *Proceedings of IAC in Vienna 2020*. Vídeň: Conference Series, 2020, s. 50-59.

- Hodnoty ukrajinských rodin
- Sociokulturní zázemí rodin z Ukrajiny
- Motivy imigrace Ukrajinců do Česka
- Nahlížení hodnoty vzdělání a procesu vzdělávání žáky z Ukrajiny
- Reflexe shod a odlišností mezi českým a ukrajinským vzdělávacím systémem
- Přístup vyučujícího k žákům, přístup žáků k učitelu
- Rodina a její podpora respondentů ve vzdělávacím úsilí žáka
- Postoj rodiny k hodnotě vzdělání

Interpretace výsledků výzkumu

Hodnotové a sociokulturní zázemí ukrajinských migrantů se výrazně neliší od hodnot a prostředí české společnosti, do níž se integrují. Mnohdy pocítují, že vše je jim velmi povědomé a blízké. Významnými povahovými rysy ukrajinské menšiny je otevřenost, vřelost, upřímnost a pohostinnost. V podmínkách imigrace jim navíc nelze upřít velkou přizpůsobivost, flexibilitu a pracovitost. Respondenti hodnotí českou povahu jako nekonfliktní a diplomatickou, což je pro zachování všeobecného konsenzu v národě vnímáno jako výhodnější. Oproti tomu jsou Ukrajinci přímočařejší, upřímnější, avšak s vyšším sklonem ke sporům a se silnou tendencí k sebeprosazení. Jejich nejvýše postavenou hodnotou je rodina, zahrnující i široké příbuzenstvo, kde panují těsné a vřelé vztahy.

Ve vztahu k Čechům se ukrajinští imigranti obvykle identifikují jako občané ukrajinské národnosti. Ukrajinský národ ale není tak homogenní jako národ český. Ukrajina je rozdělena na různé kulturní a geografické oblasti s vlastními kulturními zvyky, tradicemi a dominantním jazykem či nářečím. Nejmarkantnější rozdíl existuje mezi východními a západními Ukrajinci. Obyvatelé původem z východní Ukrajiny jsou ve své identitě vnitřně rozdvojeni. Mnozí z nich se necítí být Ukrajinci, ale spíše Rusy, mluví rusky, tíhnou k ruské kultuře i jejímu vládnímu zřízení. Občané střední a západní části Ukrajiny mají naopak silně vymezenou ukrajinskou identitu, jsou velkými patrioty, mluví výhradně ukrajinským jazykem, ztotožňují se s ukrajinskou státností a přejí si proevropské směřování země.

Podíváme-li se na Ukrajince očima Čechů, jsou jimi vnímáni spíše jako druhořadý národ. Postoj Čechů k ukrajinským migrantům respondenti shrnují jako postoj ke

stigmatizovanému národu. Neboť, slovy jedné z respondentek „*jde o národ, který se stěhuje do Česka, opačnou tendenci nepozorujeme. Dále jde o národ, který se stěhuje ve velkém počtu, takže očividně život tam není tak sladký, tak dobře organizovaný jako tady.*“ České společnosti je tak vysílán signál, že i přesto, že zde žije velké množství vzdělaných a profesně schopných ukrajinských občanů, jsou často majoritou vnímáni jako lidé, kteří si neumějí zařídit život ve své vlasti. Na úrovni osobních vztahů je situace příznivější. Ze zkušeností dospělých Ukrajinců je patrné, že jakmile se jim podaří navázat vztahy s Čechy a proniknout mezi ně, bývají svými českými sousedy, spolupracovníky, kamarády oblíbeni a váženi. Žáci a studenti se v drtivé většině bez problémů integrují do českých škol a na univerzity a po ovládnutí češtiny na komunikační úrovni nemívají výrazné studijní potíže.

Ve výukovém procesu se ukrajinští žáci projevují jako snadno přizpůsobiví, otevření a adaptabilní s respektem k cizím kulturám. Zpravidla nemají problémy začlenit se do kolektivu spolužáků. Důvodem je rychlost, s jakou se většina z nich učí český jazyk díky podobnosti mnoha jazykových jevů. Svou roli hraje i podobnost systému školství, vzdělávacího programu, výukových metod a pravidel chování, byť se v ukrajinských školách jedná o náročnější výukový program, jak bylo zmíněno výše. Velká je motivovanost a ctížádost většiny ukrajinských respondentů - rodičů, aby jejich děti prospívaly co nejlépe. V neposlední řadě jejich integraci do českých škol napomáhá skutečnost, že vyrůstali v multikulturní zemi. Z toho důvodu je pro ně poměrně snadné adaptovat se v jiném, sociokulturním i školním prostředí, ačkoliv odlišnost české a ukrajinské kultury není významná. V porovnání např. s dětmi z Ruska, které se projevují více sebevědomě a nezávisle v novém prostředí, jsou žáci z Ukrajiny zvyklí snadněji se podřídit nastaveným pravidlům a novým podmínkám. Respondenti v tom však spatřují i negativní paralelu, když ve své přizpůsobivosti vidí sebe jako národ, který se vždy podroboval silnějším velmocím.

V oblasti hodnotové a sociokulturní shledáváme, že představitelé ukrajinské národnostní menšiny jsou v mnohém podobní české populaci. Mezi oběma národy můžeme vyzorovat však určité rozdíly v mentalitě. Za jeden z nich respondenti považují vnitřní nesourodost obyvatel Ukrajiny. Ukrajinci jsou národ velmi heterogenní, nejednotný ve své kultuře, v jazyce, což má dopad na nesoulad až rozpolcenost povahy národa tvořeného dvěma nejčetnějšími národnostmi, ukrajinskou a ruskou. Ukrajinci se proto cítí v České republice dobře, země jim připadá poklidná s celistvou a relativně homogenní kulturou, tradicemi, vzory a sdílenými postoji.

Hodnota vzdělání, podle rodičů zaujímá v žebříčku ukrajinských žáků významné místo, i když ji nevnímají jako klíčovou. Trvat na dobrém, kvalitním vzdělání vnímají jako pozůstatek bývalého režimu na Ukrajině, jehož cílem bylo přimět každého Ukrajince k získání středoškolského vzdělání zakončeného maturitní zkouškou. Respondenti – rodiče dále hovoří o velkém zájmu o univerzitní vzdělání mezi mladými Ukrajinci. O motivaci k vysokoškolskému studiu svědčí, vedle zjištění z předchozích výzkumů autorky, i poměrně značný zájem Ukrajinců o terciární vzdělávání v Česku. Na českých vysokých školách studuje asi 7% občanů ukrajinské národnosti. Z celkového počtu studentů cizí státní příslušnosti v ČR, se Ukrajinci řadí na třetí místo hned za cizince slovenské a ruské státní příslušnosti (ČSÚ, 2020).

Pro starší žáky, kteří absolvovali období primárního a sekundárního vzdělávání na Ukrajině, hraje vzdělání v životě klíčovou úlohu. Respondenti – žáci z Ukrajiny jsou přesvědčeni, že bez patřičného vzdělání je nemožné něčeho pořádného dosáhnout, a pouze člověk s náležitým vzděláním si může práci vybírat. Rodiče a prarodiče u všech starších žáků ukončili jeden nebo více různých oborů na vysokých školách na Ukrajině. Obrovskou motivací pro respondenty je studovat v zahraničí. Někteří byli intenzívně podpořeni svými rodiči ke studiu, v případě jiných studentů hrály roli jejich vlastní ambice, nespokojenost se situací na ukrajinských univerzitách a představa následného, obtížného hledání pracovního uplatnění za nízký plat. Už před odchodem z Ukrajiny si žáci uvědomovali, jak těžké bude dostat se na české vysoké školy. Lákala je však představa objektivnějšího a právně čistšího univerzitního prostředí. Jeden z respondentů, který plánoval studovat na české lékařské fakultě, prohlásil, že i přes upozornění svých přátel, že v Česku bude čelit mnoha překážkám, chce studovat na české univerzitě. Motivací byla potřeba vyhnout se systému úplatků rozšířenému na vysokých školách, a současně i přesvědčení, že v budoucí lékařské praxi v zahraničí získá šanci profesně růst.

Zásadní význam pro žáky stále mají tradiční, úzké vazby s rodiči a jejich názor. Rodina má významnou roli v budoucím směřování a v rozhodování o studiu u žáků z Ukrajiny, kteří se vůli a přáním rodičů z velké části podřizují. Mnohem déle a ve vyšší míře než české děti bývají závislí na rodičích, především finančně, ale i mentálně. Je obecně známo, že děti na Ukrajině již před vstupem do povinné školní docházky ovládají základy trivia. To dokládá zkušenost ukrajinských rodičů, jejichž děti v době příchodu do České republiky zahajovaly povinnou školní docházku. Ukrajínští rodiče, zvyklí v době před nástupem do školy učit své děti základům čtení a psaní, se v Česku setkávali s údivem

Čechů, „*kam s výukou dětí tak spěchají?*“ Uvedený přístup můžeme nazvat jako akademické pojetí vzdělávání, které podle mínění respondentů začíná na Ukrajině již v mateřské škole. Převážná část respondentů chápe vzdělávání jako intenzivní proces, který má začít co nejdříve. Je patrné, že tento způsob smýšlení, zdůrazňující potřebu vzdělávání od nejtletějšího věku dítěte až po univerzitní studium je, Ukrajinci deklarovanou, součástí jejich socio-kulturního prostředí.

Není tedy překvapující, jestliže ukrajinští žáci s vysokoškolským rodinným zázemím inklinují ke vzdělání na vysoké škole jaksí intuitivně, sami od sebe. Avšak respondenti z Ukrajiny ze zkoumaných rodin uváděli zajímavou skutečnost. V jejich rodinách by bylo téměř nemyslitelné prohlásit, že nepůjdou studovat vysokou školu a uváděli, že by se to téměř rovnalo skandálu či jakémusi druhu hanby. Získání terciárního vzdělání a vysokoškolského titulu můžeme chápat jako součást tradice mnoha ukrajinských rodin. Někteří z řad respondentů - žáků si sami během výzkumných rozhovorů kladli řečnickou otázku, proč by vlastně měli zůstat bez vysokoškolského vzdělání? Co jim to přinese? Jejich cílem je zabezpečit si díky vzdělání spokojený život, v neposlední řadě dosáhnout díky kvalitnějším znalostem a univerzitnímu diplomu z české vysoké školy i možnost uplatnit se v dalších zemích EU. Zjištění mimo jiné potvrzuje i studie Leontiyevy a Kopecké (2018).

Výše již bylo zmíněno, že ukrajinské rodiny významně ovlivňují své děti ve vzdělávací oblasti. Ukrajinští rodiče si velmi dobře uvědomují obtížnou hospodářskou situaci v zemi. Z toho důvodu přesídlují i kvůli lepším vzdělávacím možnostem pro své děti, které nabízí Česká republika. Podle jejich mínění lze v Česku studovat za lepších finančních podmínek, navíc legitimně a podle jasně daných pravidel. Silný důraz na potřebu vzdělání na VŠ je především v rodinách, v nichž rodiče (často i prarodiče) disponují vysokoškolským vzděláním. Ti také dominují mezi našimi respondenty.

Podle názoru části dospělých respondentů nemá však vzdělání na Ukrajině samo o sobě velkou hodnotu, za předpokladu, že jedinec nestuduje na soukromých, prestižních školách, v rámci kterých získá možnost vycestovat a uplatnit se ve světě. Sami respondenti konstatují, že ukrajinský národ je v porovnání s Čechy více kosmopolitní s mentálním nastavením vycestovat vždy, kdykoliv se naskytne šance získat lepší vzdělání, práci a podmínky pro život. Ukrajinští rodiče jsou nakloněni možnostem rozšíření či doplnění vzdělání a mají-li finance, nelitují jich a například investují do jazykového vzdělávání či zahraničních pobytů svých dětí.

O tížadosti ukrajinských rodičů získat pro své potomky dobré vzdělání svědčí i někteří čeští učitelé, vyučující ukrajinské žáky. Zásadní význam pro dotazované starší ukrajinské žáky má vzdělání jako prostředek k dosažení vysněného nebo alespoň spokojené způsobu života, který je pro ně v jejich zemi často nedosažitelný. Proto je řada z nich ochotna kvůli němu opustit i svůj domov.

6.2.3 Vliv rodiny na utváření vzdělání jako hodnoty u žáka Ukrajince

Ve třetím dílčím výzkumu jsme se zabývali vlivem rodiny na žáka a utváření hodnoty vzdělání v kontextu rodiny.⁶ Cílem výzkumu bylo specifikovat a zhodnotit působení rodiny v otázce vzdělávání a utváření hodnoty vzdělání u žáků ukrajinského etnika. Z pozice rodičů byly zjišťovány postoje ke školnímu vzdělávání dětí, očekávání od vzdělávání dětí v Česku a jeho reflexe, postoje rodičů ke školnímu výkonu dětí, k přípravě do školy. Z pohledu žáků je zjišťováno, jak vnímají působení své rodiny na oblast vzdělání a jak je rodina v tomto ohledu ovlivnila.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořily dvě skupiny ukrajinských respondentů. První sestával z deseti respondentů žáků (z toho čtyři ve věku 7 – 11 let, šest ve věku 15 – 20 let), kteří navštěvovali ZŠ a gymnázium v Česku. První skupinu respondentů doplnili tři žáci, kteří v době výzkumu navštěvovali střední všeobecnou školu na Ukrajině a chystali se k přesunu do České republiky za účelem studia na vysoké škole v Česku (viz vzorek v kap. 6.2.2). Druhá skupina respondentů byla složena ze šesti ukrajinských rodičů.

Vzhledem k omezenému prostoru disertační práce uvádíme jen výsledky selektivního kódování.

Interpretace výsledků výzkumu

Jak jsme zmínili v předchozích výzkumech, ukrajinské rodiny, které emigrovaly do Česka kvůli dosažení lepšího vzdělání a životní úrovně, s sebou přináší tradiční pohled na hodnotu vzdělání. V dobách sovětského svazu vzdělání pro respondenty znamenalo jakousi povinnost každého člověka dosáhnout středoškolské či vysokoškolské vzdělání a aktivně

⁶ Veškeré informace v rámci podkapitoly 6.3.3 jsou získány z publikovaného příspěvku autorky této disertační práce: KOBZOVÁ, Pavlína. *The influence of the family on the value of education of pupils from Ukraine in the Czech Republic*. In: *ICERI 2020 Proceedings*, Sevilla: Conference Series, 2020, s. 4194 - 4203. DOI 0.21125/iceri.2020.0936.

se účastnit společenského dění. Ukrajínští respondenti této tradici ve vzdělání zůstávají věrni a někteří ji u svých potomků pěstují již od útlého dětství i v emigraci.

Ukrajínští rodiče od vzdělávacího systému v Česku očekávali větší disciplínu ve školách, na kterou byli zvyklí ze základních škol na Ukrajině. Po nástupu žáka do školy vnímali liberálnější nastavení vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky. Volnější kázeň ve škole však respondenti hodnotili spíše kladně. Většina rodičů v tom nacházela výhody, neboť žáci jsou ve zdejších školách spokojenější, nejsou tolik stresováni a přetížení množstvím učiva a školních povinností, jak tomu bylo na Ukrajině. Rodiče též předpokládali ve výuce větší podobnost týkající se rozsahu učiva s tím, které se probírá na Ukrajině a srovnatelné množství zadávaných domácích úloh. Část respondentů překvapila relativní nenáročnost některých předmětů (matematika, dějepis, zeměpis...) a nižší nároky učitelů na domácí přípravu žáků. Menšina rodičů byla už dříve obeznámena s tím, že vzdělávací program na českých základních školách může být oproti ukrajinské výuce spíše snazší, a že není tolik přetížen faktickým obsahem, který je potřebné memorovat. Jako výhodu rodiče hodnotili přítomnost alternativních forem ve výuce (hry, projekty, skupinová výuka, exkurze). Velmi příznivě hodnotili možnost pobytu žáků v družině, kde žáci mohou pokračovat v dalších aktivitách (návštěvy divadel, muzeí, dílny s rodiči, výlety) a pestrý výběr zájmových kroužků pro děti dostupných finančně a bez nutnosti dojíždění.

S obavami rodiče čekali, jak jejich dítě zvládne první školní rok. Podle respondentů byl však mnohdy u žáků z Ukrajiny učiteli vnímán náskok ve znalostech, zejména nastupující-li z nižších ročníků absolvovaných na Ukrajině. Učitelé dle respondentů nechválili pouze předstih žáka v učivu (např. matematika, anglický jazyk...), ale také disciplínu a slušné chování žáků. Ukrajínští žáci se zpravidla velmi rychle adaptovali do českého vzdělávání a kolektivu spolužáků, zvláště pak žáci mladšího školního věku. Žáci z Ukrajiny nastupující na druhý stupeň základní školy mohou prožívat obtížnější adaptaci na vzdělávání v cizím vyučovacím jazyce s ohledem na náročnější učivo ve vyšších ročnících a problematičtější osvojování vyučovacím jazyka ve starším školním věku. Rodiče žáků staršího školního věku konstatovali jako problematičtější některé předměty kvůli odborným pojmům. Uváděli to na příkladu přírodopisu 6. ročníku, ve kterém se na Ukrajině žáci nejprve učí botaniku, potom zoologii. Velký problém pro ně znamenalo pochopení a zapamatování odborné terminologie. Matka jedné ukrajinské žákyně 6. ročníku uváděla postup, jakým se s dcerou učí do tohoto předmětu. Dcera se měla naučit

části těla zvířat. Ve snaze vysvětlit dceři co např. znamená slovo hlavonožec, musela matka nejprve pochopit z obrázku, o co jde, poté zjistit, jak se daný odborný termín překládá do ukrajinštiny, následně pojem vysvětlit dceři, která se musí český název naučit. V daném případě šlo navíc o respondentku, která je sama učitelkou angličtiny a dceři věnuje v přípravě do školy mnoho času. Daný problém spojený s obtížemi ve zvládnutí českého jazyka ukrajinskými žáky na abstraktnější úrovni (viz Jim Cummins, teoretická část, kap. 3) se v našich zjištěních objevil už v předchozím dílčím výzkumu.

Hlavním očekáváním ukrajinských rodičů byly výhody spojené s většími možnostmi budoucího vzdělávání pro jejich potomky v České republice, resp. v Evropské unii. Za ně rodiče považovali možnost vybírat z širšího spektra středních škol. Respondenti příznivě hodnotili pestrou nabídku oborů středního školství v Česku, kde žák kromě studia na gymnáziu, může zvolit i prakticky zaměřený obor. Současně vítali, že žák nemusí trávit jedenáct let ve stejné škole jako je tomu na Ukrajině. Velká očekávání měli rodiče vzhledem k vysokoškolskému vzdělání, o němž věděli, že jej lze získat bezplatně a navíc diplom získaný v evropské zemi bude snáze uznáván i za hranicemi České republiky. Přesunem do nové vlasti se respondenti chtěli často vyhnout systému úplatků, který je podle nich hluboce zakořeněn na ukrajinských univerzitách. Ukrajinský systém terciárního vzdělávání v nich vyvolává pocit nespravedlnosti, neboť podle mínění některých respondentů je vysokoškolský diplom snáze dostupný těm, kteří jej mohou zaplatit. Část respondentů od českého vzdělávání tedy očekávala „*morálně čistší prostředí s vyšší mírou zákonnosti právě v systému vysokého školství*“. Hovořili však také o možnosti naučit své děti myslet odlišně od tradičních vzorců myšlení, které byly vštěpovány rodičům.

O povaze ukrajinské rodiny lze říci, že děti jsou s rodiči více propojeni, jsou na ně odkázány déle, než je tomu u českých dětí. Ve vzdělávací sféře to platí o závislosti na autoritě učitele. Rodiče i učitelé ve větší míře ovlivňují jejich názory, postoje, představy a daleko více působí na děti ve výběru školy, předurčují jejich vzdělávací dráhu. Do určité míry je to způsobeno i tím, jaké školy si rodiče mohli na Ukrajině finančně dovolit a platit s tím spojené náklady. Zdali tato tendence potrvá i při dlouhodobém pobytu ukrajinských rodin v zahraničí by vyžadovalo víceleté výzkumné šetření. Rozhodně jsou však, podle respondentů, čeští žáci v dospívajícím věku soběstačnější na rozdíl od žáků na Ukrajině a často nezávisle na názoru rodičů sami rozhodují o výběru školy. K postoji ukrajinských rodičů ke školní instituci citujeme výrok jedné z respondentek. Matka reagovala na pochvalu dcery (1. ročník) učitelkou, která o dívce prohlásila, že je velmi vychovaná

a poslušná, lakonickými slovy „*tak se děti chovali už od mateřské školy a takto to fungovalo i na základní škole (na Ukrajině).*“ Lze předpokládat, že ke vzdělávání na ukrajinských školách je disciplína, řád a zdvořilé chování žáků považovány za nezbytný základ k výuce.

Ukrajínští rodiče se po nástupu dětí na české školy snažili svým dětem poskytnout všestrannou pomoc, nakolik sami byli této pomoci schopni. Podporovali je k vytrvalosti v učení, zajišťovali školní pomůcky, dodatečné vyučování českého jazyka, obraceli se na české i ukrajinské přátele s prosbou o radu či doučování. V některých případech se snažili být v podpoře žáka ještě iniciativnější. Neostýchali se komunikovat a řešit problémy dítěte s pedagogickými pracovníky, např. když dítě ve výuce nerozumělo odborným termínům nebo prožívalo zvýšený stres z nového prostředí, zajímali se o dění ve škole, hovořili s ním o školních aktivitách, o výuce, nastavili jasná pravidla učení a snažili se upřednostňovat školní povinnosti před volnočasovými aktivitami. Rodiče, kteří žili ve větších městech, přihlašovali své děti i do uměleckých kroužků, aby mohly co nejvíce rozvíjet své talenty. To však podnikali zejména rodiče, kteří se těšili dobré socioekonomické situaci vyplývající z jejich vyššího vzdělání a slušného pracovního uplatnění v Česku.

Můžeme říci, že většina respondentů intenzivně podporovala samostatnost svých potomků, učili je jazykům, které sami ovládají, vysvětlovali učivo z exaktních věd, pokud žák předmětu nerozuměl apod. Zajímavým zjištěním je skutečnost, že někteří ukrajínští žáci přechodem na základní školu v České republice pocítili ulehčení. Vyhovují jim více způsob a metody české výuky, v níž např. pracují na zadaných projektech nebo zpracovávají referáty, které umělecky dotvoří a takto poměrně snadno získají pěkné hodnocení. Zřejmě žákům, kteří nejsou zcela studijními typy a na Ukrajině mohli procházet vzdělávacím programem s obtížemi, vychází česká výuka vstříc svým odlišnějším nastavením. Výuka nezahrnuje tolik jednostranné zátěže teoretickými znalostmi a memorováním vědomostí, ale staví do značné míry i na tvořivosti a všeobecném rozvoji žáků. Otázkou některých respondentů je, zda je daný způsob výuky žádoucí z hlediska intelektového vývoje budoucí generace oproti klasickému způsobu učení, kterým žáci procházeli ve školách na Ukrajině a které formovalo současnou generaci rodičů. Určité závěry by mohlo přinést srovnání školní úspěšnosti a výsledků žáků v jednotlivých předmětech v Česku a na Ukrajině.

Ze zkušenosti s ukrajinským školstvím respondenti poukazují na to, že bez patřičných podmínek je kvalitní vzdělávání velmi obtížné. Současně však poukazují na to,

že klíčová je motivace žáka ke vzdělání: *“nezáleží na škole, záleží na žákovi”*. V názoru na české vzdělávání část rodičů vyjádřila spokojenost se způsobem vzdělávání v Česku, protože se jim jevílo jako velmi univerzální, více podporující žákovu osobnost. Na druhé straně rodiče poukazovali na to, že v českém základním vzdělávání není vždy kladen dostatečný důraz na exaktní předměty (matematika, fyzika, chemie...), neboť některé poznatky, které by žáci nabyli na Ukrajině v nižších ročnících, v české škole získají až později nebo vůbec (např. žáci se v 9. ročníku české základní školy neučí kvadratické rovnice). Ukrajínští rodiče žijící dlouhodobě v České republice soudí, že ukrajinské děti mají tendenci přizpůsobovat se vzdělávacím strategiím českých žáků. Ačkoliv může jít o nadané ukrajinské žáky, jejichž rodiče jsou vysokoškolsky vzděláni, děti nepovažují za nezbytně nutné získat vysokoškolský diplom. Důvodem jsou, jak už bylo uvedeno výše, širší možnosti ve vzdělávání, které jim pobyt v České republice, resp. v Evropské unii skýtá.

Školní prospěch žáka je sice pro rodiče důležitý, ale největší význam přikládají tomu, zda jejich dítě bude schopno se profesně uplatnit. Pro některé rodiče mají tyto faktické znalosti větší váhu než samotný titul. Na studijní prospěch a známky kladli největší důraz především prarodiče, kteří zachovávají konzervativnější přístup ke vzdělání, rodiče již méně. Ti považovali za podstatné získané znalosti a schopnost jejich aplikace v praxi, nikoliv formální hodnocení, resp. ne počet vystudovaných oborů a získaných titulů, ale konkrétní výsledky, kterých jedinec ve svém oboru dosáhne. Postoje k hodnotě vzdělání a školní výuce v emigraci shrnuje jedna respondentka slovy: *„bez toho, aby sám žák chtěl, dobrý učitel ani vzdělávací systém nic nezmohou“*. K tomu, aby žák sám chtěl, však musí nutně existovat i podpora v učení ze strany rodiny.

Ukrajínští rodiče si velmi dobře uvědomují celkově neutěšené poměry v zemi, včetně neuspokojivé situace v terciárním sektoru vzdělávání. Proto v některých případech volili kratší či delší odloučení od rodiny, od dětí, aby vybudovali potřebné zázemí a děti měly šanci dosáhnout na vzdělání legitimním způsobem. Za velkou výhodu v případě budoucího vzdělání pro děti považují skutečnost, že diplom získaný v evropské zemi nemusí procházet náročným procesem nostrifikace. Rodiče vědí, že s vysokoškolským diplomem z české univerzity se žák jednou uplatní v rámci Evropy, včetně Ukrajiny. Opačná tendence podle respondentů není možná, citují: *„Ukrajinci chtějí, ale stát nedovolí, aby rozumný člověk došel (vzdělání), bohatý u nás ale dojde, bohužel...“*

Mladších žáků jsme se s ohledem na nízký věk (10 - 11 let) dotazovali na vliv rodiny pouze stručně, neboť se k této otázce ještě nedokážou plně vyjádřit. Žáci vnímali velkou snahu a pomoc rodičů v oblasti domácí přípravy, vysvětlování odborných pojmů z naukových předmětů, zkoušení z učiva, z něhož píše test, hledání potřebných informací na internetu, zajišťování doučování z českého jazyka i z dalších předmětů. Rodiče mladších žáků se nebáli zasáhnout, když například pozorovali, že je dcera (10 let) smutná, škola ji připadá obtížná a chce se vrátit domů na Ukrajinu. Rodiče dceři na jistou dobu zakázali telefonovat s kamarádkami z Ukrajiny, které ji k návratu podněcovaly a dívka těžký začátek, s podporou rodičů, úspěšně překonala.

Respondenti z řad žáků žijících na Ukrajině s vysokoškolským rodinným zázemím konstatovali, že byli do velké míry ovlivněni rodinou, v níž naprostá většina absolvovala vysoké školy. V několika rodinách studenti uvedli, že ještě při pobytu na Ukrajině jim velkou péči věnovali prarodiče, kteří je např. učili číst již ve čtyřech letech věku. Vedli studenty ke čtení, v němž pak byli v ukrajinské škole často nejlépe hodnoceni a příprava základů čtení, psaní, počítání ovlivnila i jejich přístup k učení, s nímž ve škole neměli větší problém. Zpětně hodnotí, že díky rodičům i prarodičům, kteří se jim v prvních letech školní docházky intenzívně věnovali, získali dobrý start do života. Rodiče ze zkoumaných rodin kladou vzdělání na první místa v žebříčku hodnot a očekávají, že tuto hodnotu převezmou i následující generace. Snaží se podněcovat své děti ke studiu i formou příkladů a jistých provokací, když uvádí, že budou-li mít diplom, mohou dělat jakoukoliv nekvalifikovanou práci, ale bez diplomu kvalifikovanou práci zastávat nelze. Jedna z dospívajících respondentek sdílela s rodiči ambice studovat, matka i přesto výše zmíněným způsobem dceru dále podněcovala ke studiu vysoké školy, když prohlašovala: „s diplomem můžeš dělat i uklízečku, ale bez diplomu jako uklízečka ředitelku dělat nemůžeš“ anebo „já jsem byla první v rodině s VŠ, ty můžeš být první bez VŠ“ – na to dcera reagovala slovy, „v tomto tedy prvenství nechci“. Hovoříme-li o podobných náhledech rodičů na vzdělání, musíme podotknout, že do zahraničí migrují především jedinci, kteří jsou připraveni tvrdě pracovat, studovat a prosadit se i v pro ně nevýhodných nebo ztížených podmínkách. Ke stejnému přístupu vedou v emigraci i své děti. Z toho důvodu lze předpokládat, že přesídlují převážně ukrajinské rodiny, které pokládají vzdělání za nezbytnost a v tomto smyslu připravují i své potomky k překonávání překážek. Přirozeně tato tvrzení neplatí o všech žácích. Někteří žáci sice projevíli přání studovat, ale

nevnímali vysokoškolské studium jako klíčové pro život, ačkoliv vyrůstají v intelektuálně založené rodině a rodiče pracují v akademické sféře.

K průběhu školní docházky dospívající respondenti uváděli, že se s dětmi snažili důkladně připravovat do školy, kontrolovali učivo, známky, jak si rozumí se spolužáky a jaký je přístup učitelů k nim. Jakmile se z nějakého předmětu zhoršili, rodiče zjišťovali, co je důvodem. V menšině případů matky usilovaly absolvovat s dítětem i nějaký společný kroužek pro děti a rodiče. Podporu ze strany rodičů zakoušeli žáci nejen v případě přípravy do školy, ale starší žáci uváděli, že rodiče se za ně v klíčových momentech vždy snažili postavit, např. v době konání přijímacích zkoušek šlo o psychickou podporu žáka. Podle respondentů zacházelo úsilí rodičů na Ukrajině v případě jejich známých, studentů VŠ, až do poměrně krajního jednání, např. rodiče byli ochotni zajít za děkanem fakulty, aby se s ním domluvili na řešení, jakým způsobem student může školu dokončit. Někteří rodiče svými postoji ke vzdělání vzbuzovali u dětí obavu školu nedokončit. Respondenti referují o ukrajinských studentech, kteří úspěšně zakončili univerzitní studia jen ze zodpovědnosti a kvůli závazku vůči svým rodičům. Nám, Čechům, kteří se hodnotově řadíme k demokratickému a svobodomyšlnému západu, se může takový přístup rodičů zdát jako upření práva dítěte na individualitu a vlastní názor. Podobný zásah do práv dítěte však může někdy vést jedince k pozitivní změně a k uvědomění si své zodpovědnosti, nehledě na skutečnost, že se mu později, v profesním životě může ukončené vysokoškolské vzdělání hodit.

Rodina je pro Ukrajince klíčová nejen v otázce vzdělání dítěte, ale i v dalších oblastech života. U mnohých ukrajinských migrantů v Česku pozorujeme maximální snahu dosáhnout pro potomky co nejlepšího vzdělání. Zejména Ukrajinci s vyšším vzděláním usilují o to, aby děti byly přijaty na prestižní gymnázia, jazykové či soukromé a zejména na vysoké školy v Česku s možností studovat poté i v zahraničí. Je to v souladu s jejich světovým názorem o potřebě vzdělávat se a získat co nejkvalitnější vzdělání. Význam vzdělání se v ukrajinských rodinách v emigraci vlivem nového prostředí a životních hodnot může měnit. Vysokoškolské studium může druhá či třetí generace Ukrajinců vyměnit za jiné životní cíle, které se jim absolvováním českého vzdělávání otevírají a jež by byly na Ukrajině nedosažitelné. Život a vzdělávání v evropské zemi dává dětem přesídlených Ukrajinců možnost poznat jiný život, než jaký byl umožněn prožít jejich rodičům. To je i cíl mnohých ukrajinských rodičů.

6.3 Učitel na Ukrajině

Spolu se zkoumáním témat týkajících se ukrajinských žáků a jejich rodin žijících v České republice vznikla potřeba zaměřit se i na školní prostředí na Ukrajině. Druhá fáze předvýzkumných šetření tedy pokračovala v zemi původu zkoumané skupiny žáků. Na Ukrajině jsme se zaměřili na otázku, jak ukrajinští učitelé vnímají hodnotu vzdělání, jak tuto hodnotu předávají a utváří u svých žáků, a jak z pohledu učitelů probíhá výuka v ukrajinské základní škole. Předvýzkumná šetření v druhé fázi byla završena dílčím výzkumem se studenty učitelství na Ukrajině na téma reflexe průběhu studia v kontextu hodnot. Oba dílčí výzkumy, které poslouží k lepšímu pochopení školního prostředí žáka z Ukrajiny, prezentujeme v následujícím textu (kap. 6.3.1, 6.3.2).

6.3.1 Vzdělání jako hodnota pohledem učitele na Ukrajině a její formování v edukačním procesu

V předloženém výzkumném šetření jsme zjišťovali vztah učitele k hodnotě vzdělání, zda a jakými způsoby by měla být formována u žáků primární a sekundární školy v edukačním procesu⁷. Hodnotu vzdělání nahlížíme očima tří ukrajinských učitelů vyučujících ve školách na Ukrajině. Pokusili jsme se blíže nahlédnout a porozumět osobnosti ukrajinského učitele, zjistit jeho pohled na učitelskou profesi a porozumět pozici učitele v ukrajinské škole a ve společnosti.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořily tři učitelky ukrajinského původu působící na Ukrajině. Jedna respondentka vyučovala předmět Anglický jazyk na gymnáziu. Další dvě respondentky vyučovaly na jedenáctileté střední všeobecné škole, v jednom případě se jednalo o Anglický jazyk, ve druhém o vyučovací předmět Výchova ke zdraví.

Výzkumný nástroj a způsob analýzy dat

Dílčí výzkum byl realizován prostřednictvím hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami a byl doplněn o pozorování školní výuky dotazovaných učitelek na ukrajinských školách. Šetření probíhalo v dubnu roku 2018.

⁷ Veškeré informace v rámci podkapitoly 6.4.1 jsou získány z publikovaného příspěvku autorky této disertační práce: KOBZOVÁ, Pavlína. *The value of education of teacher and its formation in pupils in Ukraine*. In: *Proceedings of IAC in Vienna 2018*. Vídeň: Conference Series, 2018, s. 127 – 137.

Výsledky výzkumného šetření

Analýza dat proběhla v prvním kroku formou otevřeného kódování, v rámci něhož vznikly následující kategorie:

1. Poslání učitele
2. Učitelovo pojetí výuky
3. Vztah učitele k žákům
4. Systém školství na Ukrajině
5. Formování žáka
6. Hodnota vzdělání

Ve druhém kroku byly, prostřednictvím axiálního kódování, zjišťovány vzájemné vztahy mezi nalezenými kategoriemi. Fenomémem výzkumného šetření byla stanovena kategorie učitel a jeho poslání v ukrajinské škole. Pro vysvětlení, pod pojmem poslání učitele rozumíme učitelův vztah k žákům a jeho výchovně-vzdělávací působení na ně, postavení (role) učitele ve společnosti a jeho celkový přístup ke vzdělání. Kontext pro působení učitele tvoří systém školství. Hodnotu, kterou učitel přisuzuje vzdělání a jeho vztah k žákům vnímáme jako kauzální podmínky pro učitelovu misi. Ty působí zpětně i na učitelův postoj ke vzdělání. Učitelovo pojetí výuky tvoří intervenující podmínky a jako strategii jednání jsme zvolili motivaci žáků učitelem ve výuce a podoby učitelovy komunikace a kooperace s žáky. Výsledkem všech činitelů je formativní působení na žákovu osobnost a akceptace hodnot, které nabízí ukrajinská škola.

V posledním kroku byly v rámci selektivního kódování uspořádány dané kategorie novým způsobem. Výsledky přinášíme v následující kapitole:

Interpretace výsledků výzkumu

Poslání učitele

Vztah učitele ke vzdělání je přirozeně dán už samotným výkonem učitelské profese. K jeho vztahu ke vzdělání jistě přispívá i učitelův názor na koncepci domácího školství a vnímání pozice učitele v kontextu společnosti. Profese učitele je ukrajinskými respondenty vnímána jako určitá mise mezi žáky i ve společnosti. Mise učitele nezávisí jen na tom, jakými způsoby učitel vyučuje, ale do velké míry ji ovlivňuje osobnost učitele. Učitel svými postoji a chováním výrazně spolupůsobí na žáky a ovlivňuje výběr žákových priorit. Pozici učitele v dnešní společnosti ukrajinské respondentky vnímají tradičním způsobem, to znamená, že učitel má být vzorem pro žáky nejen ve slovech, ale především má své hodnoty žít.

Osobnost učitele na Ukrajině je stále jednou z vážených a ceněných profesí, byť i respondentky zaznamenávají jistý pokles úcty k této profesi ze strany žáků a zčásti i rodičů. Laická veřejnost a média se podle respondentek chybně domnívají, že se učitel věnuje pouze výuce svého předmětu bez dalšího působení na žáky. Respondentky však namítají, že není možné oddělit výuku žáků od výchovného působení. Respondentka Natalya toto rozšířené mínění nazvala termínem „*komputerizace učitele*“. Veřejnost vnímá učitele jako počítač, který přijde do školy, pouze předá informace a odejde. Obě složky edukačního procesu však nelze odloučit, učitelé jsou rozhodně i vychovateli žáků, díky tomu je jejich role nezastupitelná. Nenahraditelnost pozice učitele a jeho výchovně-vzdělávací funkce vnímáme díky výzkumným šetřením na Ukrajině jako obecně uplatňované pojetí v ukrajinském primárním vzdělávání.

Respondenti se shodují, že správné priority a hodnoty může žákům předat pouze učitel, který miluje svou profesi a žáky, jejichž potřebám se snaží porozumět. Kromě těchto předpokladů nutných pro výkon učitelovy mise by učitel měl vést žáky ke schopnosti odlišit, co je dobré a co zlé. Chápe-li učitel své působení jako službu, snaží se odvádět svou práci co nejlépe, ve shodě se svým svědomím a bez ohledu na svůj plat. Respondentka Anna je přesvědčena, že nejlepším výsledkem pro učitele ve vzdělávacím procesu jsou žáci, kteří dosáhli lepších výsledků v profesním životě a vyšších kvalit v osobním životě než učitel.

Za velkou obtíž v profesi učitelství v současnosti respondentky Natalya a Anna považují nemožnost držet si vždy odstup od problémů spojených s žáky. Za nejnáročnější vnímají jistou neoslovitelnost, kvůli níž není snadné současné žáky zaujmout. Poukazují na skutečnost, že k nitru žáků pocházejících z rodin, kde se jim rodiče příliš nevěnují a děti často tráví svůj čas s informačními technologiemi, se jen těžko dostávají, aby je mohly oslovit a pomoci jim. Mezi takové žáky patří i děti, u nichž jeden nebo oba rodiče dlouhodobě pracují v zahraničí a o žáky se starají příbuzní. Respondentky takové žáky označují „sirotami živých rodičů“, jako nepříznivý následek ekonomické migrace z Ukrajiny do západních zemí, včetně Česka.

Proces utváření hodnot u žáka

V průběhu šetření vyvstávala často otázka nutnosti žáky vyučovat a současně vychovávat a rozvíjet jejich charakter. Úkolem učitele není pouze předat žákům potřebné vědomosti a dovednosti, ale naučit je s informacemi nakládat, využívat je a přistupovat

k nim v kontextu určitých mravních zásad a hodnot. Jako svůj prvotní úkol si učitelka Anna stanovuje vychovat žáka gymnazistu, který by měl být vzorem pro ostatní společnost, formovat v něm osobnost člověka jako občana a patriota státu. Učitelky kladou důraz nejen na intelektuální složku osobnosti, ale i na etické principy, které musí jít s rozvojem intelektu ruku v ruce. Etická výchova by však měla začínat už v rodině, životem založeným na duchovních zásadách. Zde je nutno zmínit skutečnost, že všechny respondentky jsou věřícími křesťankami, tak jako i většina ukrajinské společnosti. Hovoří o potřebě dodržovat deset Božích přikázání jako deset základních principů, na nichž staví všechny ostatní hodnoty, zdravý způsob života, morální kvality i pozitivní přístup ke vzdělání a škole.

Cílem výchovně – vzdělávacích snah učitelek je tedy formovat vzdělaného a řádného občana Ukrajiny, který respektuje své kořeny a má v úctě Boží zákon. Lze uvést, že v ukrajinském školství je akcentována výchova k vlastenectví, dodržování ukrajinských národních tradic i znalost významných ukrajinských osobností a národních hrdinů. V neposlední řadě se klade velký důraz na duchovní principy v duchu křesťanské víry. Učitelé ve svém hodnotovém systému, kromě vzdělání, nejvýše řadí hodnoty patriotismu, národního cítění a morálních hodnot. Jak bylo uvedeno výše, ukrajinské školství se hlásí i ke křesťanské víře, jejíž principy jsou patrné ve vztahu ukrajinských učitelek k žákům. Křesťanské zásady lze nalézt i na vývěskách a nástěnkách, které zdobí chodby škol.

Respondentky se shodují, že hovoříme-li o formování osobnosti žáka a jeho hodnot, nejlépe se tak děje skrze mimoškolní činnost, v níž žák rozvíjí své zájmy. V rámci mimoškolních aktivit žáci např. pracují ve vědeckých kroužcích, učí se hledat a zpracovávat informace, poznávají osobnosti z oblasti vědy a jejich život atd. V jiných zájmových kroužcích mohou vyjádřit svůj názor příspěvkem do školního časopisu nebo se účastnit sportovních akcí či rozvíjet svůj talent v malířském či rukodělném kroužku. Respondentka Natalya vyučující anglický jazyk, vede kroužek žurnalistiky a školní časopis na místní škole. Uvedla, že se jí neplánovaně podařilo ovlivnit směr vzdělávání několika svých žáků. Velký vliv měla jak na žáky, kteří pokračují ve studiu angličtiny na vysoké škole, tak vnímá své působení i u žáků, kteří se s ní podíleli na redakci školního časopisu jako volnočasové aktivity. Žáci v sobě objevili zájem o žurnalistiku, což vyústilo ve studium daného oboru.

Během našeho pozorování jsme si na navštívených školách povšimli, že jsou zde vyžadována přísná pravidla chování. Žáci nesmí kouřit, hovořit vulgárními slovy, nesmí se

chovat nevhodně a svévolně, nesmějí ve škole používat mobilní telefony. Za porušení těchto pravidel jsou žáci potrestáni. Podle slov učitelek i vedení škol žák musí vědět, že se nachází na půdě školy, kam se přišel vzdělávat, má tedy znát své místo a plně zodpovídat za své činy. Učitelky kladou důraz nejen na slušné chování (pozdravit, omluvit se, nelhat...) a oblékání, které má být na všech školách standardem, ale snaží se žáky vést i k větší pokoře. Ta spočívá v tom, aby se žák učil vidět nejen sebe a své dobro, ale aby se ho uměl vzdát ve prospěch druhého, aby hledal chybu nejprve u sebe a uměl druhému odpustit. Respondentky dodávají, že k tomuto chování a jednání lze u žáků dospět jen osobním příkladem podobného chování učitele. I tímto způsobem je utvářena hodnota vzdělání v ukrajinském školním prostředí.

Souhrnně můžeme říci, že dotazované respondentky chápou profesi učitele jako službu, osobní poslání, v němž mají velkou zodpovědnost za nastupující generaci. Nejdůležitějším cílem výuky na Ukrajině je předat žákům nejen vzdělávací, ale i životní kompetence a správné jednání. Schopnost uplatnit získané vědomosti a vědomí, že vzdělání neslouží pouze žákům samotným, ale má z něj profitovat i jejich rodina a společnost. Z uvedeného plyne skutečnost, že ukrajinské školství zdůrazňuje kolektivní aspekt ve vzdělávání, který ještě umocňuje mentální a finanční podpora žáků s dobrými školními výsledky ze strany školy pocházejících z nemajetných rodin.

6.3.2 Student učitelství na Ukrajině

V rámci šetření s učiteli na Ukrajině se naskytl možnost výzkumu i mezi studenty učitelství. Výzkumné šetření jsme zaměřili na zjištění hodnoty vzdělání v pregraduální přípravě studentů učitelských oborů na Ukrajině⁸. Cílem dílčího výzkumu bylo specifikovat průběh přípravy na výkon profese učitele v kontextu hodnot z pohledu studentů vybraných pedagogických fakult na Ukrajině. Zjišťovali jsme, jak studium reflektuje otázku hodnot u budoucích učitelů, jaký vliv na ně mají jednotlivé složky studia učitelství a jak nahlíží na problematiku hodnot ve svém studiu a v budoucím vzdělávání žáků.

Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnili studenti učitelství z pedagogických fakult na Ukrajině v městech Ivano-Frankivsk, Brody a Ternopyl (západní Ukrajina). Respondenti byli

⁸ Veškeré informace v rámci podkapitoly 6.4.2 jsou získány z publikovaného příspěvku autorky této disertační práce: KOBZOVÁ, Pavlína, PLISCHKE, Jitka a Markéta, ŠEMBEROVÁ. Education as a value in the pregraduate studies of education in Ukraine. *European Journal of Education*, 2020 **3**(3), s. 72-83.

studenty pregraduálního studia 2. – 7. ročníku s aprobacemi pro výuku primárního a nižšího sekundárního stupně vzdělávání. Nejčastější délka studia učitelství byla účastníky uváděna na:

- 4 roky (56% účastníků)
- 3 roky (29% účastníků)

Vzorek respondentů celkově tvořilo 105 žen (87,5%) a 15 mužů (12,5%) ve věku 18 - 22 let.

Výzkumný nástroj a způsob analýzy dat

Výzkum je realizován pomocí smíšeného (sekvenčního) QN-ql designu (Vlčková a Lojdocová, 2016). Výzkum v rámci QN-ql schématu začíná jako kvantitativní (nejprve se sbírají kvantitativní data a analyzují se statistickými metodami), následně využíváme kvalitativní design pro lepší interpretaci získaných výsledků. Za výzkumný nástroj byl zvolen škálový pětistupňový dotazník Likertova typu doplněný polouzavřenými a otevřenými položkami (Gavora, 2010). Data jsou analyzována s převahou jednoduché statistické analýzy s doplňkovou analýzou metodou otevřeného kódování v rámci zakotvené teorie. Dotazník tvořilo celkem 20 položek. U škálových položek respondenti zaznamenávali na stupnici míru svého souhlasu či nesouhlasu s daným výrokem, přičemž v dotazníku byly použity následující 3 typy škál:

- 1) *1 nejméně důležitá, 2 nedůležitá, 3 středně důležitá, 4 velmi důležitá, 5 nejdůležitější,*
- 2) *1 naprosto nesouhlasím, 2 spíše nesouhlasím, 3 nevím, 4 spíše souhlasím, 5 naprosto souhlasím,*
- 3) *1 nejméně, 2 méně, 3 středně, 4 více, 5 nejvíce,*

Výzkum byl proveden metodou elektronického dotazníkového šetření. Administrace on-line dotazníků probíhala od prosince roku 2019 do května roku 2020. Celkem bylo získáno 120 vyplněných dotazníků se všemi údaji nezbytnými k analýze.

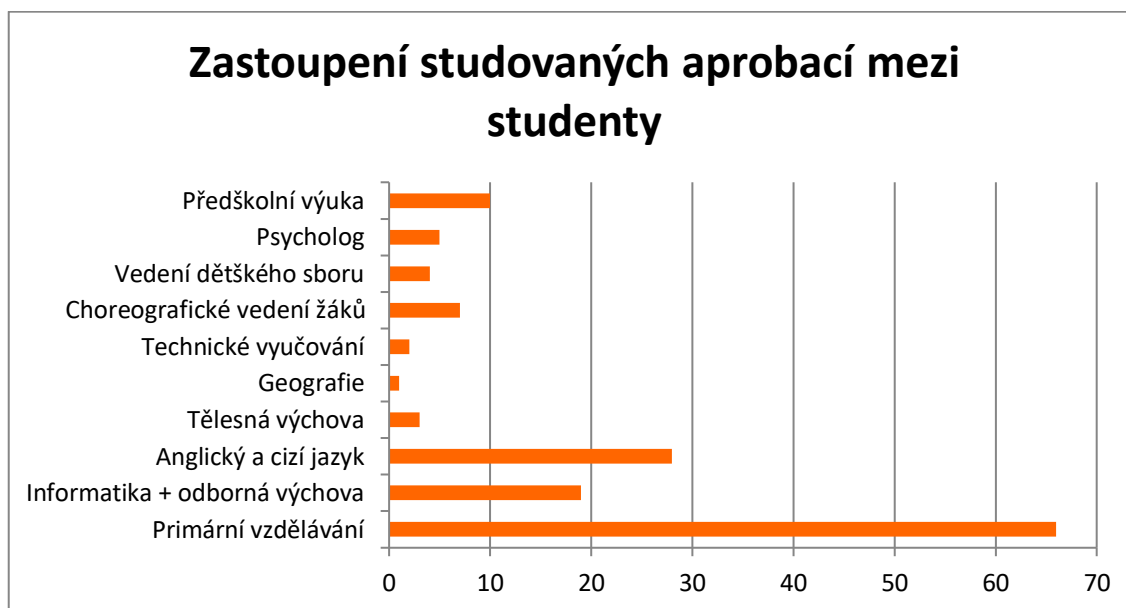
Výsledky výzkumného šetření

V této podkapitole přinášíme výsledky kvantitativní analýzy škálového dotazníku Likertova typu a klíčové závěry analýzy kvalitativní.

Výzkumný nástroj byl rozdělen na dvě části – úvodní otázky a statistickou analýzu doplněnou o kvalitativní analýzu.

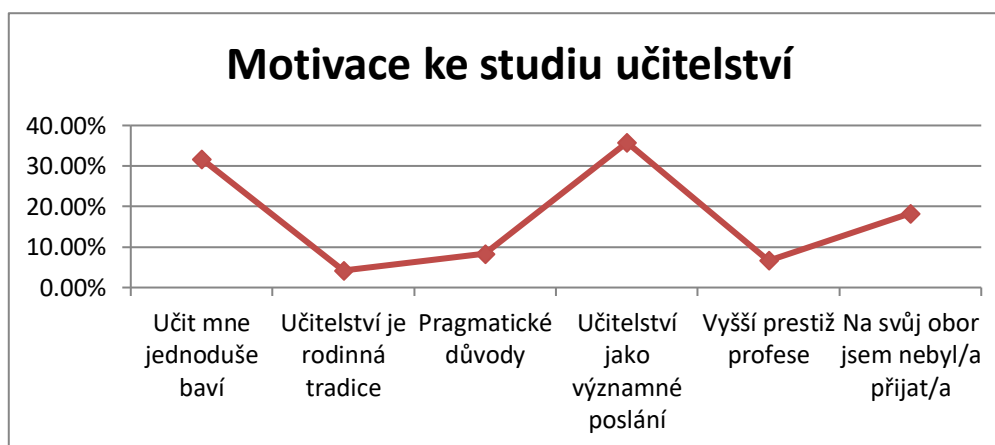
I. Úvodní otázky

První část dotazníku tvořily úvodní otázky zaměřené na demografické údaje zahrnující pohlaví, věk respondentů, délku studia, které jsme již uvedli v popisu výzkumného vzorku. V této části byla dále zjišťována studijní specializace účastníků výzkumu, jejich motivace ke studiu a vzor ve vzdělávání (viz grafy 3, 4, 5 níže).



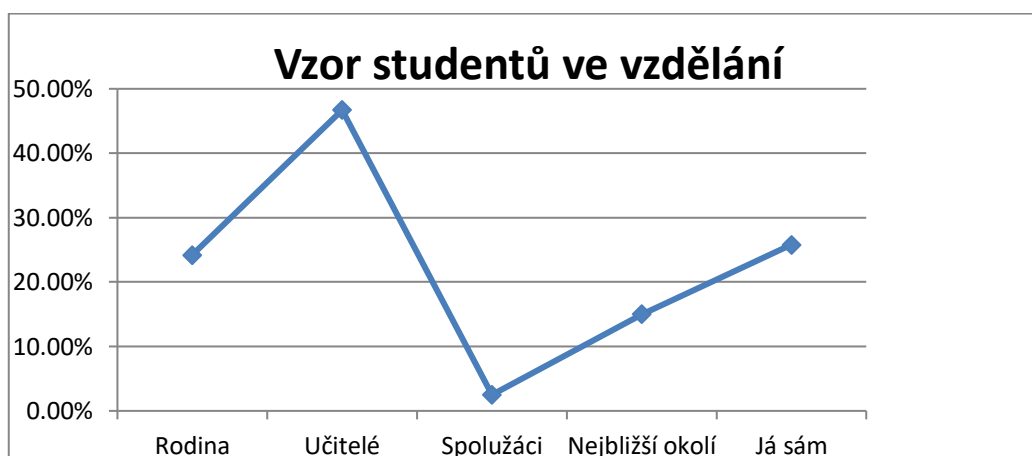
Graf 3: Odborná aprobace studentů učitelství

Mezi nejpočetnější specializace ve studiu mezi respondenty jednoznačně patřili učitelé primárního vzdělávání, tedy 1 - 4. ročníku (66 respondentů). Druhou nejčastěji studovanou aprobací byl zjištěn Anglický jazyk a jiné cizí jazyky (28 respondentů). Na třetím místě v počtu zvolených odpovědí se nachází informatika a pracovní výchova (19).



Graf 4: Motivace studentů ke studiu učitelství

Z grafu č. 4 je patrné, že nejvyšší počet respondentů (35,8 %) chápe profesi učitelství „jako významné poslání“, což je v souladu se zjištěním v předchozím dílčím výzkumu autorky zaměřeném na ukrajinské učitele. Zajímavý je kontrast této motivace s nízkým procentuálním zastoupením motivace „vyšší prestiž profese“. Většina studentů tedy profesi nepovažuje za prestižní a váženou ve společnosti, a přitom ji chápe jako významné společenské poslání. Druhé nejvyšší zastoupení v počtu voleb získala motivace „učit mne baví“ (31,7%), kterou lze označit jako motivaci ke studiu učitelství ryze pro seberealizaci.



Graf 5: Vzor studentů ve vzdělání

Při pohledu na grafické znázornění dat č. 5 zjišťujeme, že největším vzorem byli zkoumaným studentům ve vzdělání jejich učitelé (46,7%). Je zjevné, jak velmi na ukrajinské žáky působí příklad učitele a způsob jakým vykonává svou profesi. Druhým nejčastějším příkladem v oblasti studia vnímají respondenti sami sebe (25,8%). V těsné blízkosti je pro studenty inspirací ke vzdělání jejich rodina (24,2%), která má pro Ukrajince velký význam, jak bylo zmíněno v předchozím předvýzkumu.

II. Statistická analýza doplňná o kvalitativní analýzu

V druhé části dotazníku byly zjišťovány a identifikovány postoje a hodnoty studentů učitelství ke zkoumaným okruhům na pětistupňové škále. Za účelem kvantitativního vyhodnocení výzkumného nástroje byla zjišťována frekvence voleb odpovědí respondentů u jednotlivých výroků a následně byly tyto četnosti převedeny do číselné podoby. Dalším nezbytným krokem bylo přidělení číselných hodnot jednotlivým škálovým položkám a vypočítání koeficientu (Gavora, 2010). Jednotlivé frekvence byly následně těmito koeficienty vynásobeny. Výsledný součet všech násobků byl po sečtení vydělen počtem respondentů a výsledná hodnota znázorňovala průměrné rozložení

odpovědí (Chráska, 2007). Nízké celkové skóre identifikovalo průměrný záporný postoj k danému výroku a naopak vysoké skóre představovalo postoj kladný.

Shrnutí výsledků kvalitativní analýzy

V pregraduální přípravě studentů učitelství na Ukrajině jsou zastoupeny všechny složky studia nezbytné pro odpovídající vzdělání budoucího učitele (předměty všeobecného základu, vybrané aprobační předměty, psychologické disciplíny, odborná příprava v aprobaci a praktický výcvik). Ačkoliv jsou všechny respondenty vnímány jako užitečné, za klíčové jsou považovány prakticky zaměřené disciplíny a praxe, které studentům zprostředkovávají kontakt s edukační realitou, pomáhají integrovat znalosti a dovednosti všech uvedených složek studia a umožňují jim proniknout k jádru profese učitelství. Studenti učitelství vnímají největší zaměření výuky především na ně, jako na studenty a na jejich profesní rozvoj a přípravu. Méně je studium orientováno na dobré mezilidské vztahy, kolegiální atmosféru a celkovou atmosféru při studiu.

V rámci studia učitelství respondenti nejlépe hodnotili získanou schopnost vzájemné komunikace a kooperace s učitelskými kolegy na praxích a následně i komunikaci s rodiči, což lze přičíst vlivu pedagogických praxí, které respondenti hodnotili nejvýše i u dalších položek. Přímý kontakt studentů s učiteli a současně i s žáky v rámci pedagogických praxí významně formuje hodnoty a postoje k budoucí profesi. Ukázalo se, že odborně a prakticky orientované předměty učitelského studia mají na formování osobních kvalit studentů nejvýraznější vliv. Tvrzení dokazuje i analýza otevřených odpovědí, v nichž se respondenti shodují v tom, že příprava ve zvolené aprobaci umožňuje zaměřit se na podstatu specializace (v případě primárního vzdělávání na výuku mladších žáků) a vše, co s ní souvisí. Pedagogické praxe respondentům umožňují kriticky zhodnotit jejich působení, vyzkoušet si znalosti v praxi a zjistit, kde jsou jejich slabiny, na čem zapracovat. Navíc praxe ve škole podpořila u studentů větší míru zodpovědnosti, trpělivosti a schopnosti přijímat žáky takové, jací jsou.

Hodnotami, kterými jsou podle respondentů především zdraví, světový mír a zájem o zdravé prostředí a jimž studenti udělili vyšší hodnoty i ve svých osobních hodnotových orientacích jsou podle nich i hodnoty, které jsou utvářeny současným ukrajinským školstvím. Další významnou hodnotou formovanou u žáků na Ukrajině je podle respondentů přátelství, zájmy a také láska a vztahy, avšak bez závazků a povinností k druhým. Stejnou důležitost studenti přikládají oblasti vzdělání, kreativity a důrazu na

osobnostní rozvoj žáků. Na základě kvalitativní analýzy však bylo zjištěno, že mnohé hodnoty propagované ve školství, např. vlastenectví, tradice, přátelství nebo kompetence v oblasti životního prostředí někteří respondenti považují školami za čistě formálně utvářené. Jde tedy pouze o proklamované hodnoty a postoje prezentované vnějškově, nemají hlubší ukotvení a chybí jim mravní základ.

Studenti učitelství se dále vyjadřovali k otázce, jaké hodnoty by sami chtěli formovat u svých žáků. Nejčastěji volili hodnotu vzdělání, seberozvoje a tvořivosti, které by chtěli jako budoucí učitelé u žáků formovat nejvíce. Jejich výběr souhlasí s výběrem jejich osobních hodnot, kterým přikládají nejvyšší význam. Možným vysvětlením proč právě vzdělání a seberozvoj studenti hodnotí nejvýše, může být přání předat žákům kvalitní základ k dalšímu vzdělávání směrem k univerzitnímu studiu ať už na Ukrajině nebo v zahraničí. Svou úlohu zde může hrát i přesvědčení budoucích učitelů, že v západní demokratické společnosti bude vzdělání a pracovní úsilí oceněno lépe než ve vlastní zemi. Nelze však vyloučit ani zcela opačný důvod, tedy snahu podílet se na vzdělání žáků, kteří jednou pozvednou národ a dokážou vyvést zemi z hospodářské a politické nestability. Mezi další hodnoty, které by respondenti rádi předávali žákům, byla zařazena i hodnota péče o zdraví, příklad altruistického chování a schopnost pomoci potřebným. Uvedené hodnoty studenti vnímají jako zásadní pro budoucí vývoj ukrajinské společnosti.

Jako klíčové hodnoty a postoje, k nimž by měla být vychovávána současná generace ukrajinských žáků vzhledem k jejich budoucímu osobnímu, profesnímu a společenskému uplatnění považují studenti učitelství potřebu zakořenění se člověka ve víře a v úctě k Bohu, která se následně přirozeně promítne i do většího respektu k lidem obecně. V případě Ukrajiny jako křesťansky založené země nepřekvapí postoj studentů, kteří vyjadřují přání, aby se budoucí generace učila křesťanské víře, z níž vyplývá takové chování a ctnosti, mezi které patří pravdomluvnost, čestnost, spravedlnost a mravní zásady. Respondenti vnímali, že jde o jakýsi základ všech hodnot, na který teprve mohou navazovat další hodnoty jako sebeuvědomění, schopnost prosadit se, celoživotní vzdělávání atd.

Respondenti se shodli v tom, že učitel jako autorita by měl ovlivňovat hodnoty a postoje žáků v rámci individuálního a společenského života (např. zodpovědnost, spolupráce, respekt k sobě i ostatním, otevřenost, zdvořilost...), ale i v oblasti etiky a mravních hodnot (úcta k pravdě, k spravedlnosti, k člověku). Učitel má utvářet a předávat žádoucí hodnoty nejen verbálně, ale především je potřebný jeho osobní příklad.

Podle respondentů je s profesí učitele spojena velká zodpovědnost za vzdělání a též spoluzodpovědnost za výchovu nové generace. Tvrzení koresponduje s výrokem respondentů týkající se motivace ke studiu (graf č. 4), u něhož právě převažuje motivace k profesi učitelství jako důležitého poslání. Mnozí by si přáli být vzory svým budoucím žákům tak, jako jim byli vzory jejich učitelé.

Pregraduální studium formuje studenty novými znalostmi ve zvolené aprobaci, mění původní vize studentů o učitelské činnosti, formuje jejich profesní přesvědčení (Ševčíková, 2020) a rozvíjí jejich náhled na svět. Nelze tedy pochybovat o tom, že studium ovlivňuje tvorbu i proměnu hodnot a postoje budoucích učitelů, kteří díky studiu začínají získávat pochopení obtížnosti i vznešenosti profese učitelství.

6.4 Závěr předvýzkumných šetření

V prvních třech předvýzkumných šetřeních v rámci **první fáze**, s názvem „Žák z Ukrajiny“, jsme se zaměřili na ukrajinské žáky a rodiče, šetření bylo doplněno o respondenty z řad ukrajinských žáků, kteří se vzdělávali na střední všeobecné škole na Ukrajině.

V prvním dílčím šetření s žáky a rodiči Ukrajinci byla řešena otázka věku ukrajinského žáka (resp. nástupu žáka do vhodného ročníku). Věk, v němž žák z Ukrajiny zahajuje povinnou školní docházku v české škole, má klíčový význam pro úspěšnost v českém vzdělávání. Šetření přineslo nová zjištění týkající se odlišností v domácí přípravě a v organizaci výuky v ukrajinské a české škole, ukázalo pohled ukrajinských rodin na významnost hodnoty vzdělání a současně i na stav vzdělávání v jejich vlasti.

Poznatky ve výše uvedeném šetření prohloubil druhý dílčí výzkum díky novým tématům a obohacení výzkumu účastí ukrajinských žáků střední všeobecné školy na Ukrajině. Blíže jsme se podívali na mentalitu a sociokulturní zázemí ukrajinských žáků a rodin, zjišťovali adaptaci ukrajinských žáků na specifika českého vzdělávání v chování i ve vzdělávacím programu včetně vyučovacího jazyka. Byla zmíněna úloha rodiny ve vzdělávání v emigraci a její postoje ke vzdělání ve vztahu k žákům a studentům. Zjištění se dotkla též sociokulturních rozdílů nejen mezi českým a ukrajinským národem a vztahů Čechů k ukrajinskému etniku v emigraci, ale byly zmíněny i odlišnosti panující především mezi obyvateli západní a východní Ukrajiny, kteří ve větším počtu přebývají od počátku válečného konfliktu na českém území.

Otázkou vlivu ukrajinské rodiny na žáka jsme se podrobněji zabývali ve třetím dílčím výzkumu. Zjišťovali jsme reflexi českého systému školství a role ukrajinského žáka v něm ukrajinskou rodinou, vnímání požadavků učitelů, vzdělávacího obsahu, přístupu učitelů k žákům ukrajinskými rodiči a reflexi podoby a role rodičů v domácí přípravě žáka. Šetření odhalilo očekávání ukrajinských rodičů od českého školského systému, které do značné míry souvisí s jejich představami a ambicemi v oblasti vzdělání potomků do budoucna v rámci EU.

V rámci **druhé fáze** realizované na Ukrajině, nazvané „Učitel na Ukrajině“, jsme se zabývali vnímáním a reflexí hodnoty vzdělání v případě ukrajinských učitelů a studentů učitelství. V prvním dílčím šetření jsme zjišťovali vztah ukrajinských učitelů k hodnotě vzdělání a způsob jejího utváření u žáků, pojetí profese učitelství a její postavení v ukrajinské společnosti. Z pohledu dotazovaných respondentek je profese učitele posláním, která by ideálně měla hodnoty ztělesňovat, dávat tedy příklad vlastního života. Tradiční pojmání učitelské profese zahrnuje přesvědčení, že učitel je stále pokládán, spolu s rodiči, za autoritu, která se snaží spoluvychovávat a ovlivňovat osobnost žáka k rozvoji dobrých vlastností a ctností.

V posledním dílčím předvýzkumu jsme zkoumali reflexi studia, jeho jednotlivých částí v rámci studijního programu učitelství na Ukrajině a nazírání hodnot respondenty daného pregraduálního studia. Za důležité, respondenti považují vychovávat současnou školní mládež k hlubšímu duchovnímu základu ve vztahu k tomu, co člověka převyšuje, což dále vede i k etičtějšímu chování vůči lidem navzájem. Na uvedený fundament teprve navazují všechny ostatní hodnoty. Celkově bylo studium respondenty hodnoceno jako formující nové pojetí profese, které studentům pomáhá v jejich hledání vztahu k učitelství a ke konstruování jejich profesního přesvědčení.

7 Výzkumná šetření disertační práce

Po realizaci předvýzkumných šetření, která měla za cíl orientaci v problematice žáků z Ukrajiny v České republice a ve školním prostředí na Ukrajině, bylo přistoupeno k výzkumu disertační práce. V něm se soustředíme na učitele vyučující žáky s OMJ z Ukrajiny. Výzkum byl uskutečněn v kvalitativním designu, stejně jako všechna předvýzkumná šetření. V jeho rámci byla zjišťována praxe dotazovaných učitelů českých základních škol ve výuce žáků z Ukrajiny.

7.1 Cíle kvalitativního výzkumu

Dílčím cílem výzkumu je analyzovat, interpretovat a shrnout znalosti, zkušenosti a praxi z výuky žáka z Ukrajiny a specifikovat případná úskalí v jeho vzdělávání. Aplikačním cílem disertační práce je na základě analýzy zjištěných dat a výsledků předchozích dílčích cílů z předvýzkumu formulovat doporučení učitelům pro výuku ukrajinských žáků v rámci heterogenní třídy.

7.2 Výzkumný vzorek

Kvalitativního výzkumu se účastnilo celkem 12 respondentů z řad učitelů vyučujících jak na prvním, tak na druhém stupni základních škol v České republice. Výzkum s učiteli probíhal v období duben – červen 2020 a červen - listopad 2022. Kritériem pro výběr respondentů byly zkušenosti s výukou žáků z Ukrajiny v rámci heterogenní třídy. Polovina respondentů získala zkušenosti s žáky z Ukrajiny v dřívějších letech, tedy před vznikem vojenského konfliktu na Ukrajině. Druhá část z nich se s nimi setkala až po roce 2022. Dotazovaní respondenti vyučují na základních školách v rámci Olomouckého a Moravskoslezského kraje a v Praze.

7.3 Výzkumný nástroj

Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu byl jako výzkumná metoda opětovně zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor, pomocí něhož byla data graduálně sbírána během let 2020 – 2022. Ve scénáři rozhovoru bylo formulováno 19 otázek rozdělených do 5 okruhů. Pro stručnost zde uvádíme pouze okruhy otázek:

- I. *Integrace žáků z Ukrajiny do české školy*
- II. *Zkušenosti učitele se vzděláváním žáků z Ukrajiny*

- III. *Konkrétní práce učitele s žáky z Ukrajiny*
- IV. *Rozdíly mezi českým a ukrajinským vzděláváním*
- V. *Rodinné prostředí*

Respondenti se vyjadřovali ke všem okruhům, část z nich však pro krátkodobou zkušenost z výuky žáků z Ukrajiny odpovídala v okruzích čtyři a pět jen stručně.

7.4 Průběh výzkumu

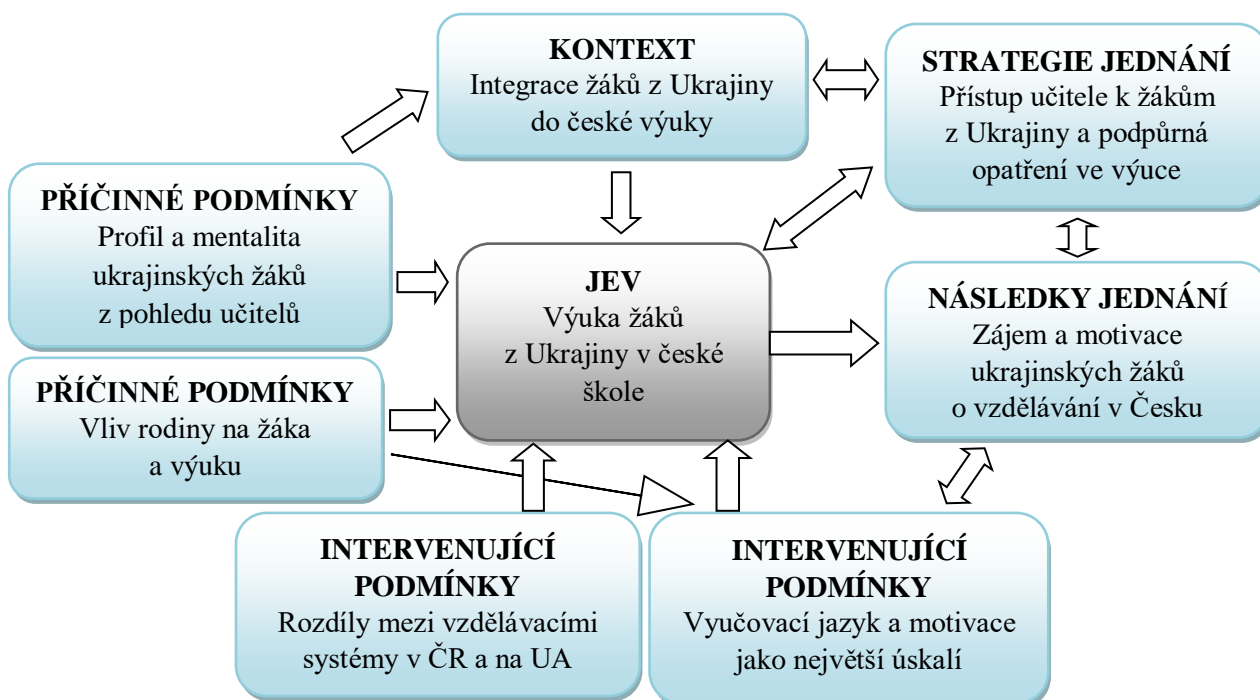
Před každým realizovaným rozhovorem byli účastníci výzkumu seznámeni s účelem šetření a byli požádáni o písemný souhlas s účastí ve výzkumu i s pořízením audio-nahrávky. Současně byli ujistěni o anonymitě osobních údajů. Rozhovory byly ve všech případech nahrávány pomocí soukromého diktafonu. Polovina rozhovorů probíhala osobně, druhá půlka se uskutečnila virtuálně prostřednictvím on-line platform (Skype, Microsoft teams), souhlas je tedy pořízen v nahrávce. Nahrané rozhovory byly v dalším kroku přepsány a následně zpracovány analytickou metodou v rámci otevřeného, axiálního a selektivního kódování v designu zakotvené teorie (Strauss a Corbinová, 1999). Výsledky analýzy přinášíme v další kapitole.

7.5 Interpretace výsledků výzkumu

Analýzu získaných dat jsme nezačínali ověřováním určité teorie, která by stála na počátku procesu, ale výzkum byl zahájen šetřením v oblasti zkoumaného jevu s očekáváním toho, co podstatného se pro posuzovanou oblast objeví. V první fázi proběhlo rozkrytí dat pomocí **otevřeného kódování**, které díky označování jevů a rozboru fragmentů textu přineslo následující kategorie:

1. Příchod ukrajinských žáků do ČR a jejich profil
2. Integrace žáků z Ukrajiny
3. Vyučovací jazyk a motivace jako největší úskalí
4. Vztah učitele k žákům z Ukrajiny
5. Mentalita ukrajinských žáků z pohledu učitelů
6. Výuka žáků z Ukrajiny
7. Diferenciace a náročnost ve výuce žáka s OMJ
8. Metody a podpůrná opatření ve výuce ukrajinských žáků
9. Rodinné prostředí žáka z Ukrajiny
10. Rozdíly mezi vzdělávacími systémy v ČR a na UA
11. Zájem o vzdělání u žáků z Ukrajiny

V následujícím kroku, v rámci **axiálního kódování**, bylo snahou uspořádat údaje v rámci kategorií novým způsobem. Byla promyšlena a hledána potenciální spojení a vztahy mezi kategoriemi pomocí jejich dosazení do paradigmatického modelu.



Obrázek č. 2 Axiální kódování

Ústřední kategorií, která obsáhne všechny kategorie ostatní, byla zvolena *Výuka žáků z Ukrajiny v české škole*. Jde o hlavní fenomén, který je úzce a oboustranně propojen s dalšími nalezenými kategoriemi.

Kontextem pro zvolený jev je zařazení žáků z Ukrajiny do správného ročníku a jejich *Integrace do českého vzdělávání*. Otázka začlenění ukrajinských žáků se kvůli událostem z roku 2022 stává náročnější. Ukázala totiž na přítomnost rozdílů mezi dlouhodobě usazenými ukrajinskými žáky a žáky uprchlými z Ukrajiny, jako i mezi žáky z poslední migrační vlny. Současně se objevila otázka, zda mají ukrajinští žáci jako etnikum vedle dalších žáků s OMJ natolik odlišné potřeby než majoritní žáci, že si zaslouží pozornost. Část respondentů je o potřebě všimnout si žáků z Ukrajiny, alespoň v počátcích jejich vzdělávání, přesvědčena. Jedna respondentka dokonce vnímá odlišnost práce s nimi v každé etapě jejich vzdělávání. Většina respondentů však nezastává daný názor a nevnímá větší rozdíl mezi žáky z Ukrajiny a žáky českými.

Domníváme se, že *Profil a mentalita ukrajinských žáků vnímaná českými učiteli* ovlivňuje míru jejich začlenění. Z toho důvodu tato kategorie spolu s *Vlivem rodinného*

prostředí na žáky a výuku tvoří příčinné podmínky ve vztahu k diferenciaci a nastavení podpory ukrajinských žáků ve výuce. Kategorie *Vyučovací jazyk a motivace žáků z Ukrajiny*, které jsou vnímány jako největší úskalí a kategorie *Rozdílů mezi vzdělávacími systémy domovské a hostitelské země* působí jako intervenující podmínky, které mohou v určitých případech usnadňovat, v jiných ztěžovat vzdělávání žáků z Ukrajiny. Na rychlost osvojování vyučovacího jazyka a motivaci k učení vůbec má vliv míra a intenzita začlenění žáka do vzdělávání. Stejný vztah platí i v opačném pořadí, tedy nakolik žák ovládne jazyk, natolik se dokáže více zapojovat do výuky a navázat komunikaci se spolužáky. Klíčový vliv byl zjištěn v působení rodiny na žáka v otázce ovládnutí českého jazyka a zejména na motivovanost k výuce v české škole.

Strategii jednání představuje *Přístup učitele k žákům z Ukrajiny a podpůrná opatření ve výuce* uplatňovaná ve vzdělávání ukrajinských žáků v rámci heterogenní třídy. Ochota ukrajinských žáků zapojit se do výuky ovlivňuje výběr vhodných metod učitelem pro danou cílovou skupinu. Tento vztah je vzájemný. Vhodně zvolené metody a kladný postoj učitele zpětně působí na lepší začlenění žáků z Ukrajiny do výuky. Vzájemný vztah byl nalezen i mezi kategoriemi strategie a následky jednání. Vstřícný vztah učitele k žákům a odpovídající výukové metody mohou podpořit zájem a motivaci ukrajinských žáků k výuce v české škole a později pak i k dalšímu vzdělávání v Česku.

Konsekvencí uvedených vztahů, které mohou být i příčinou je v rámci paradigmatického modelu *Zájem a motivace ukrajinských žáků o vzdělávání v Česku* do budoucna, zvláště v případě těch žáků Ukrajinců, jejichž rodiny se rozhodly v Česku zůstat. U rodin, které se plánují na Ukrajinu vrátit a pokračovat ve vzdělávání ve své vlasti, se někdy jedná o velmi náročný úkol jak motivovat žáky k přípravě do české školy. Jmenovaná kategorie úzce souvisí s kategorií vyučovací jazyk jako největším úskalím. Pokud se rodina rozhodla usadit se v České republice, žák má většinou zjevnou motivaci k ovládnutí českého jazyka i k učení obecně. Řeší-li ukrajinská rodina případný návrat do vlasti, může motivace u žáka zcela chybět a činit tak potíže v osvojování jazyka, který je klíčový pro jeho základní fungování, i pro zvládnutí dalších vyučovacích předmětů v škole v České republice.

V třetí fázi analýzy dat bylo realizováno **selektivní kódování**. Poslední analytický proces obnášel výběr hlavní kategorie označující ústřední jev, který je systematicky uváděn do souvislostí s ostatními kategoriemi, a jejich vzájemné vztahy jsou dále podle potřeby

rozvíjeny. Výsledky selektivního kódování předkládáme v podobě analytického příběhu (Strauss a Corbinová, 1999, s. 86 – 92).

Úvodem bychom chtěli poznamenat, že příchodu ukrajinských žáků v průběhu posledního desetiletí, který byl permanentní a intenzivní, si české školství povšimlo, avšak bez zvýšené pozornosti věnované ukrajinskému etniku. Podle mínění respondentů to ani nebylo potřebné. Teprve migrační vlna, která se zvedla po událostech v únoru roku 2022 a způsobila příliv nových ukrajinských žáků, obrátila na tyto žáky pozornost. Můžeme říci, že v současnosti se mezi žáky z Ukrajiny vyskytují dvě skupiny, které lze rozdělit podle doby jejich příchodu do České republiky. První skupinu představují ukrajínští žáci dlouhodobě usazení v ČR, druhá je tvořena žáky uprchlími z Ukrajiny v důsledku vojenského konfliktu. Prvně zmíněná skupina žáků přesídlila z Ukrajiny do Česka se svými rodinami nejčastěji z ekonomických příčin (o dalších příčinách jsme už hovořili teoretické části). Skupina žáků z nové migrační vlny byla nucena přesídlit do České republiky primárně kvůli válečnému stavu v zemi, ačkoliv i zde se pravděpodobně přidružily další důvody k emigraci do České republiky.

V dalším textu uvádíme zjištění týkající se vzdělávání žáků z Ukrajiny.

Integrace žáků z Ukrajiny do české výuky

Otázka začlenění žáků z Ukrajiny do českého vzdělávání je převážně vnímána jako bezproblémová. Částečně panuje názor, že mezi žáky z Ukrajiny a českými žáky není výrazný rozdíl. Jde jen o další zohledněné žáky. Potřeby ukrajinských žáků v českém jazyce jsou přirovnávány k potřebám žáků s dyslexií. Díky snadné integrovatelnosti do kolektivu českých spolužáků jsou ukrajínští žáci zpravidla vnímáni jako skupina, která vůči odlišnějším národnostem (východoasijské národnosti či žáci arabského původu...) ničím zvláštním nevybočuje, ani v negativním, ani v pozitivním smyslu, tedy větší pozornosti nevyžaduje. Odlišný pohled na věc mají učitelé s letitou zkušeností a lépe znají potřeb ukrajinských žáků, kteří se, podle nich, přinejmenším odlišují jiným rodným jazykem. Může jít i o rozdíly, které mohly vzniknout v důsledku odlišností v rámci vzdělávacího systému, jež žák do té doby absolvoval, o rozdíly v sociálním prostředí, v mentalitě či v preferovaných hodnotách. Do velké míry je chování žáka dáno rysy a charakterem jeho osobnosti stejně jako u českých žáků a národnost zde nemusí hrát významnou roli. Nesporně jsou však pro učitele předvídatelnější čeští žáci, než žáci z Ukrajiny, byť se nejednou učitelé stanou bližšími právě tito žáci, neboť jim v průběhu jejich vzdělávání musel věnovat více času (jak uvádíme níže).

Žák s OMJ má své odlišnosti, které učitel musí brát v potaz, zohlednit je, respektovat při přípravě a naučit se s nimi pracovat. Tak to intuitivně činí i naprostá většina dotazovaných učitelů, přestože ukrajinské žáky nevidí jako zvláštní skupinu. Výuka těchto žáků klade na učitele další nároky nejen, co se týká znalostí výukových metod, či etnických specifik, kterými se tito žáci mohou vyznačovat, ale také v souvislosti svého vztahu k nim, tedy zda žáky z Ukrajiny (ale to se týká všech žáků s OMJ) vnitřně akceptuje či ne. Ovšem, je obtížné zjistit skutečný postoj všech respondentů k přijímání daných žáků. Rozdíly byly nacházeny mezi respondenty zkušenějšími ve výuce žáků z Ukrajiny a vnímali je jako skupinu s určitými specifiky a méně zkušenými respondenty, kteří se s těmito žáky setkali poprvé a vnímali je jen jako další v řadě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako odlišné lze popsat i přístupy škol respondentů, které již načerpaly četné zkušenosti s ukrajinskými žáky a díky např. své geografické pozici v oblastech s vysokou koncentrací cizinců a ve větších městech byly nesporně lépe vybaveny na nečekaný nápor žáků příchozích z Ukrajiny. Oproti nim školy, které před konfliktem na Ukrajině realizovaly výuku v převážně homogenních třídách, se při nástupu ukrajinských žáků setkaly se zcela novým pojetím vzdělávání, které zahrnovalo mnoho neznámých, s nimiž se školy musely vypořádat. Například musely akceptovat potřebu delší doby adaptace daných žáků na výuku; řešit otázku, do jakých tříd ukrajinské žáky rozmístit; zajistit posílenou výuku češtiny jako druhého jazyka či zvážit otázku slovního hodnocení, případně problematiku přechodu na klasifikaci pomocí známek po skončení adaptační fáze. Odlišností a s nimi spojených potřeb u žáků z Ukrajiny, se kterými se školy v současnosti musí vyrovnat, je více, zde jsme uvedli jen některé.

Zkušenější respondenti srovnávali v otázce výuky žáky Ukrajince i s neslovanskými žáky, přičemž ve vztahu ke vzdělání vycházeli ze srovnání např. žáci vietnamského původu lépe než žáci ukrajinští. V jiných případech docházelo ke srovnání žáků ukrajinských a českých, mezi nimiž část respondentů nevnímá téměř žádnou odlišnost (viz výše) a pouze jedna respondentka vnímá mezi oběma národnostmi rozdíl. Ačkoliv je zde podobnost jazyková i kulturní, odlišnosti a specifika v tradicích, v mentalitě i hodnotách existují a je tedy potřebné brát v potaz specifika těchto žáků, a to v každé etapě jejich vzdělávání zvláště s ohledem na výuku jazyka.

Ačkoliv většina respondentů hovoří o bezproblémové integraci ukrajinských žáků v českých školách, není to přirozeně pravidlem a markantnější rozdíl v náročnosti integrace je patrný především mezi ukrajinskými žáky již usazenými v ČR a žáky uprchlími z Ukrajiny v době vojenského konfliktu. Jisté obtíže v začlenění žáků

z Ukrajiny v některých případech vnímají respondenti právě od doby vypuknutí konfliktu na Ukrajině. Rozdíly jsou nacházeny i v samotné komunitě žáků uprchlých před válečným konfliktem. Většina žáků z Ukrajiny je učiteli považována za velmi vděčné, pokorné. Jiným ukrajinským žákům vystačí jen jakési sociální jistoty, potýkají se s potížemi v přípravě do české školy a i při jejich nepochybném zohledňování v adaptačním období ze strany učitelů je u nich vnímána neochota učit se až po zjevně odmítavý přístup ke škole. U některých uprchlých žáků, kteří nastoupili do české školy v prvním ročníku, je uváděno nestandardní chování v kolektivu žáků, nevole poslouchat pokyny učitele a dodržovat základní pravidla, snahy o útěk, když se žákovi zdá výuka moc dlouhá a nebaví jej apod. S příchodem většího množství ukrajinských žáků jsou české školy postaveny před problémy různého charakteru, které řeší např. ve spolupráci se školním psychologem, speciálním pedagogem, příp. odesláním do pedagogicko-psychologické poradny.

Doba, která následuje po příchodu žáka z Ukrajiny do nové školy, může být kritická pro žáka i učitele. Velkou roli zde hraje mnoho aspektů od motivace rodiny žáka k přesídlení, přes rozdílnost obou prostředí, společenského i školního, až po otázku zařazení do vhodného ročníku a skladbu kolektivu žáků v heterogenní třídě. Není možné zde provést výčet všech faktorů, které se mohou vyskytnout v otázce integrace žáka, ale upozorňujeme na ty okolnosti, které se nejvíce objevují v našich datech.

Jistým zadostiučiněním byla pro respondentku zkušenost s návratem českého žáka do české základní školy, který se několik let vzdělával v jedné ze západních zemí. Žák byl ochoten hovořit o své zkušenosti v roli cizojazyčného žáka. Uvedl, jak velmi náročné pro něj byly začátky ve škole, v níž si musel brzy osvojit cizí vyučovací jazyk. Jak velká byla potřeba podpory spočívající např. ve víkendovém doučování žáků, či v účasti na aktivitách pro tyto žáky v době jejich volného času. Náročná byla především situace v cizojazyčné výuce, během níž se žák s výborným prospěchem v Česku musel vlivem ztížených podmínek (zejména kvůli nedokonalé znalosti vyučovacího jazyka) spokojit s horším hodnocením a být za ně za daných podmínek vděčný, také proto, že část vyučujících žáka s OMJ nepřijímala příliš nadšeně. Český žák navštěvující základní školu v západoevropské zemi vnímal počáteční období jako velmi stresující a nemá na ně pozitivní vzpomínky.

V otázce integrace žáků z Ukrajiny byl vnímán ze strany respondentů absolutní nedostatek času na tyto žáky v tom nejtěžším prvotním období adaptace, nebyla-li ve škole přítomna osoba koordinátora či adaptačního pracovníka a o žáky se musel postarat třídní

učitel sám. Jednalo se nejčastěji o vesnické školy, ale i školy městské, které do té doby nepřijímaly větší počet žáků s OMJ.

Jedním z úskalí překážejících rychlejší integraci žáků z Ukrajiny do českých tříd je především soustředění více ukrajinských žáků do jednoho ročníku. Žáci přirozeně mají sklon vytvářet komunity a hovořit pouze ukrajinsky. Část respondentů na to apelovala a snažila se zabránit zařazování žáků společně. Jsou uváděny příklady, kdy žák z Ukrajiny v době svého příchodu byl jediným žákem s OMJ v české třídě a díky nutnosti naučit se co nejdříve komunikovat česky si jazyk téměř dokonale a během krátké doby na běžné komunikační úrovni osvojil. Jazyk se naučil správně, včetně překonání i obvyklých úskalí (ve výslovnosti a s délkami hlásek, či slovosledem v české větě), která jsou typická pro učení se českému jazyku u žáků ukrajinského etnika (viz kap. 4.3). Snadnému začlenění do školního prostředí velmi přispívá navázání přátelských vztahů mezi žákem Ukrajincem a žáky českými, kteří žáku pomáhají s pochopením chodu školy, i s porozuměním zadání a úkolů ve výukových situacích. Čeští žáci často rádi pomohou i s vyřízením záležitostí v českém jazyce, který ukrajinský žák ještě tolik neovládá. Svou roli však hraje celkově vstřícné klima třídy.

Jako velmi pozitivní zkušenost byla označena, v literatuře již popsaná, pozice „patrona“, tedy českého žáka, který je schopen a ochoten pomoci žáku Ukrajinci při pohybu ve škole, v komunikaci s okolím i ve výuce. Funkce „patrona“ se osvědčila především v jedné ze škol, kde se patronem během školního roku stávají téměř všichni žáci ve třídě. Díky tomu dojde ke vzájemnému poznání žáka z Ukrajiny se všemi jeho spolužáky.

Bezproblémová integrace žáků z Ukrajiny si vyžaduje důkladné zvážení otázky, do kterého ročníku tyto žáky zařadit. Zpravidla jsou žáci z důvodu absence znalosti vyučovacího jazyka zařazováni o ročník níže. Zvláště však žáci přicházející do vyšších ročníků, kteří mají často větší potíže nejen s češtinou, ale současně i se zvládnutím náročnějšího vzdělávacího obsahu, mohou tento krok vnímat jako určitou degradaci své osobnosti. Žáci nižších ročníků jsou podle možnosti zařazováni vždy do ročníku shodně s jejich věkem. Rozhodovat se u těchto žáků podle aktuálních jazykových znalostí, s výjimkou žáka v 9. ročníku, není možné, protože znalost vyučovacího jazyka většinou absolutně chybí. Žáci tedy navštěvují intenzivní kurz češtiny, příp. doučování v rámci kmenové školy nebo dochází na školu pověřenou krajským úřadem k výuce češtiny jako druhého jazyka. Vyžaduje-li to situace, v případě větších potíží s češtinou v rámci výuky vypomáhá asistent pedagoga.

Na celé situaci s přijetím žáků z Ukrajiny se výrazně odráží postoj vedení základní školy k přijímání žáků s OMJ. Podle mínění respondentů, kteří mají již letité zkušenosti v této oblasti, je otázka přijetí a začlenění žáka s OMJ vždy více problém komunikace mezi učitelem a vedením školy, než problémem samotného žáka s OMJ. Kladný vztah k žákům nelze nikomu nutit, vychází z vnitřního přesvědčení učitele. Z toho důvodu by měl na školách vzdělávajících žáky s OMJ existovat funkční systém pro jejich adaptaci, umožňující bezproblémovou integraci do nového školního prostředí, který poskytne oporu jak žákům, tak i učitelům, obávajících se z různých důvodů práce s žáky s OMJ.

Výuka žáků z Ukrajiny v české škole

Vyšší počty žáků z Ukrajiny znamenají větší nároky na přípravu a potřebu diferencovat výuku. Menšina respondentů vnímá nejen náročnost výuky s žáky z Ukrajiny, ale i její obohacení novým jazykem, jinými zkušenostmi, jinou mentalitou, kterou cizojazyčný žák vnáší do homogenního kolektivu. Tento pohled ovšem zastávají pouze tři dotazovaní respondenti, je tedy spíše ojedinělým. Na žáky přichozí v době válečného konfliktu je potřeba brát ohled z hlediska úlev ve výuce, v komunikaci v ČJ, v dodržování pravidel, ačkoliv mají poměrně dlouhé adaptační období. Současně je nezbytné vybavit je určitým základem v českém jazyce. S koncem adaptačního období se totiž žáci musí přizpůsobit podmínkám v české výuce. To znamená vyrovnat se s množstvím učiva v naukových předmětech v pro ně cizím jazyce (viz pohyblivý cíl). Pro mnoho žáků jde o složitou okolnost, s níž se vyrovnávají do konce povinné školní docházky.

Jak jsme již zmínili, zájem o výuku u žáků uprchlých z Ukrajiny je rozdílný a úzce souvisí s motivací rodiny usadit se nebo se vrátit. Žák z ukrajinské rodiny, která plánuje zůstat v České republice, projevuje viditelnou snahu k učení. Jiná situace nastává v případě rodiny, která má situaci s návratem na Ukrajinu otevřenou a žák není příliš motivován usilovat o úspěchy v české škole. Situaci navíc mnohdy komplikuje pokračující paralelní výuka, kterou ukrajínští žáci konají distančně v odpoledních časech po příchodu ze školy a v době prázdnin v průběhu školního roku. Jsou uváděny situace, v nichž se ukrajinská rodina rozhodla zůstat v České republice, a na žáka mělo dané rozhodnutí obrovský dopad v jeho snaze učit se do české školy. Nemotivovaní žáci však mají problém s plněním domácích úkolů, s nošením pomůcek do výuky a nižší ochotou spolupracovat. Velké rozdíly v přístupu k učivu a v chování respondenti vnímají i mezi nově přichozími žáky z Ukrajiny, kteří nastoupili do prvních ročníků, jak jsme již naznačili v předchozím

textu. Někteří projevují velký vděk, že se v české škole mohou učit, zatímco jiní odmítají pracovat se slovy „*nechci, nerozumím, ... bráním vlast*“, čímž se rozumí, že se žák učí do ukrajinské školy.

S ohledem na pokrok ukrajinských žáků v naukových předmětech částí respondentů jsou tedy konstatovány jisté rozdíly v učivu, i v přístupu žáků ke škole. Ve výuce fyziky, matematiky, či pracovních činností jsou tito žáci spíše pozadu. Není tomu však u všech stejně, neboť respondenti zjišťují, že rozsah vědomostí je u žáků z Ukrajiny velmi individuální. Jsou tací žáci a je jich většina, kteří se na prvním i druhém stupni základního vzdělávání bez větších potíží zapojili do výuky. U jiných je vidět poměrně velké mezery ve srovnatelných předmětech (matematika, anglický jazyk, učitel si všímá i úrovně čtení a psaní). Diametrální rozdíly byly v některých případech zjištěny ve výuce matematiky. U žáka 8. ročníku, který tvrdil, že se až do vypuknutí konfliktu vzdělával v matematické škole na Ukrajině, učitel zjistil, že v testu z matematiky vše spočítal chybně. Nejspíše se jednalo i o jiné postupy v počtech, které jsou na Ukrajině používány. Nicméně i po velmi důkladné přípravě žáka, který projevil velkou snahu a „*spočítal tolik testů, které možná nespočítala polovina jeho spolužáků*“, byly jeho výsledky na přijímacích zkouškách na dvě gymnázia podprůměrné až tristní. Žáka se nakonec povedlo umístit na obchodní akademii, ale vyučující na žákem navštěvované české základní škole udivovalo jeho sebevědomí jako žáka z matematické školy ovšem s neadekvátními výsledky. S příchodem tak velkého počtu žáků z Ukrajiny lze předpokládat i výskyt případů žáků s různými speciálními potřebami. V jednom případě se jednalo o žáka z Ukrajiny, který ve druhé třídě nebyl schopen počítat do desíti. V nastalé situaci intervenovala speciální pedagožka školy, která navrhla odborné vyšetření, po němž byl zjištěn slabý intelekt žáka a žák byl umístěn do speciální třídy.

Jiné respondentky uváděly kladnou zkušenosti u žáků z Ukrajiny, kteří z matematiky naopak prospívali velmi dobře. Dvojice respondentek vyzdvihovala vynikající znalosti žáků v angličtině, v nichž dokonce převyšují české děti. Důvod výborné úrovně angličtiny u žáků Ukrajinců vidí v brzkém zahájení výuky cizího jazyka na Ukrajině, která často začíná již od 3. ročníku. Respondentka vyučující jazyky a dějepis, s letitými zkušenostmi s žáky z Ukrajiny, identifikovala mezery v matematice a hovořila o velkém rozdílu v angličtině, v níž ukrajínští žáci sice mají dobré znalosti, ale nesprávnou výslovnost. Co se týká vědomostí z historie, respondentce se jeví znalosti světových dějin u ukrajinských žáků na II. stupni velmi okleštěné a v porovnání s českými žáky v této oblasti nemají takový přehled a široký záběr učiva jako české děti.

Celkově tedy nepanuje mezi respondenty v otázce rozsahu znalostí u žáků z novodobé migrační vlny z Ukrajiny ve srovnatelných předmětech (matematika, anglický jazyk) jednotný názor ani převládající mínění na tu či onu stranu. Učitelé zmíněné rozdíly přisuzují především vzdělávání žáků na vesnických a městských školách na Ukrajině, ve prospěch škol městských (viz konec kapitoly 7.5 – *Rozdíly mezi vzdělávacími systémy v České republice a na Ukrajině*).

Profil a mentalita ukrajinských žáků z pohledu učitelů

Převážná část respondentů konstatuje bezproblémovost a přizpůsobivost většiny ukrajinských žáků, tak jak to vnímali i u žáků z Ukrajiny dlouhodobě usazených v České republice. Mnozí ukrajinští žáci se vyznačují velmi dobrým vychováním, slušností až pokorou, poctivým přístupem ke škole, výborným vztahem ke vzdělání. Ukrajinští žáci jsou většinou považováni za slušně vychované s velkým respektem k učiteli (což bylo respondenty prolašováno i o rodičích žáků). Důvodem je i množství času, který učitelé žákům z Ukrajiny věnují. Žáci z Ukrajiny jsou učiteli velmi vděční a vznikají tak intenzívnější vztahy mezi učitelem a těmito žáky.

Ukrajinci příchozí před vypuknutím války mají v sobě určitou zarputilost, která se projevuje snahou prosadit se, zlepšit se a co nejvíce zapadnout mezi majoritní žáky. Platí to i o jiných žácích s OMJ, které učitelé celkově počítají k těm aktivnějším v rámci heterogenní třídy. Může to však být do velké míry dáno tím, že žáci s OMJ nemají jednoduchou situaci a proto mají tendenci se o to více snažit. Není to samozřejmě pravidlem.

Ukrajínští žáci pobývající v Česku dlouhodobě jsou respondenty vnímáni jako klidní, nekonfliktní, poslušní a pracovití. I u některých z nich však byly uváděny problémy např. s češtinou, kterou nemají vůli učit se a ve srovnání s žáky Ukrajinci pobývajícími zde teprve rok dokonce postupují v českém jazyce pomaleji. U dané skupiny problematických žáků se jedná o problém s motivací. Problematictějšími žáky mohou být děti, které nepřijali rozhodnutí rodičů zůstat v České republice trvale a touží po návratu na Ukrajinu.

Nestandardního chování, které může mít různé příčiny, si respondenti všimli u žáků z Ukrajiny, kteří přišli v důsledku vojenského konfliktu. U dvou žáků staršího školního věku respondentku udivilo až příliš uvolněného chování v hodině, které si, dle jejích slov, nedovolí ani problematictější čeští žáci (ukrajinští žáci během výuky jedli, nasazovali si kapuci, ostentativně dávali najevo, že se nudí...). V jiném případě žák odmítal pracovat,

nechtěl v hodině dělat vůbec nic, často chodil na toaletu. Jako příčinu vyučujícím sdělil, že se ve výuce velmi nudí, neboť na Ukrajině měli více učení a dostávali mnohem více zadání a úkolů. Žákovi zde chybí potřebné podněty a zdá se mu, že jej učitelé šetří. Jiná žákyně zase odmítala učit se český jazyk a chtěla hovořit pouze ukrajinsky. V tomto případě respondentka vyřešila problém s použitím hry a pomoci asistentky, která se dívce věnovala.

Velké rozdíly v chování těch ukrajinských žáků, kteří přišli v nové migrační vlně, vnímají vyučující na I. stupni. Někteří žáci vyjadřují hrdost na svou vlast, ale nemají potíž přizpůsobit se pravidlům v nové zemi, jednoduše „*berou to, jak to je*“. Takto je jim věc předkládána i rodiči. U některých mladších žáků si, navzdory těžkým okolnostem, povšimli radosti z učení, čeština se jim velmi líbí, baví je plnit úkoly a učit se např. nová česká slovíčka. Na druhou stranu učitelé čelí různým psychicky náročným situacím způsobených obtížemi žáků přichozích v důsledku války, což je přirozené za daných okolností. Žáci jsou velmi zdrženliví, někteří jsou plačtiví a je těžké přimět je alespoň částečně zapojit se do výuky. Žák na dotaz učitelky, proč nepřinesl domácí úkol, reaguje slovy „... *já si bráním to svoje, svoji zemi, já jsem neměl čas, já jsem se učil do naší školy*“. Vnímavý a ohleduplný přístup je samozřejmě na místě, neboť někteří žáci se svěřují s tím, že jejich blízcí bojují ve válce, jiné příbuzné už ztratili. U těchto žáků se učitelé snaží docílit alespoň toho, aby je naučili základům českého jazyka nutného k dorozumění se, aby nebyli zcela vyloučeni ze života třídy. Vyžadují po nich plnění jednoduchých domácích úkolů z učiva, které si osvojili, aby mohli být známkováni. Situace s dětmi prchajícími před válkou vyžaduje od učitelů velkou míru taktu. Podobnou situaci řešila jiná respondentka, která dávala problém s výukou žáka do kontextu s jejich vlastenectvím, vyjádřila se slovy žáka „...*proč bychom se tady měli učit nějaká vyjmenovaná slova, když nevíme, jestli tady zůstaneme, a když nevím, co se děje s našimi blízkými ... jestli žijí nebo nežijí?*“ Respondentka neprodleně využila pomoc metodika prevence, speciálního pedagoga, školního psychologa a tlumočnicka a případ byl úspěšně vyřešen. Bylo nutné neodkladně zasáhnout, vytvořit žákovi bezpečné prostředí, v němž se mohl svěřit se svým trápením, což mu výrazně ulehčilo.

Na podobné náročné situace by neměl žádný učitel zůstat sám. Nezbytná je spolupráce s kolegy z pedagogického sboru a dalších pedagogických pracovníků (asistentů, speciálního pedagoga, psychologa, poradenských orgánů atd.).

Přístup učitele k žákům z Ukrajiny a podpůrná opatření ve výuce

Zohlednění v rámci podpůrných opatření jsou nedílnou součástí přístupu k žákům z Ukrajiny. Promítají se jednak do mírného přizpůsobení výukových metod práce, jednak do hodnocení žáků z Ukrajiny.

Nejčastěji respondenti využívají podpůrných opatření v prvním stupni. Je sestavován plán pedagogické podpory týkající se znalostí českého jazyka. Většina respondentů uvedla, že po nástupu žáka s OMJ, který je často úplný začátečník ve vyučovacím jazyce, zjišťují a sepisují vzdělávací potřeby žáka do individuálního vzdělávacího plánu. V rámci zohlednění jsou žákům chystána zvláštní cvičení a pracovní listy ve zjednodušené formě češtiny. Menšina učitelů odborných předmětů žákům chystá slovníčky odborných pojmů k vyučovanému předmětu.

Písemná zkoušení učitelé zjednodušují pro dané žáky tím, že je jim zadáván test spolu s možností kroužkování odpovědí či písemné práce formou doplňování. Ukrajínští žáci bývají též zohledněni vyšší časovou dotací při vypracování testu nebo možností jeho dokončení za pomoci asistentky, s nabídkou ústní opravy, pokud se test žákovi nezdaří. Hodnocení žáků Ukrajinců, kteří museli být klasifikováni krátce po nástupu do české školy, respondenti shledávali jako komplikovanou. Významně jim však pomohlo doporučení k hodnocení žáků z Ukrajiny vydané Národním pedagogickým institutem ČR. Jádro klasifikace žáků z Ukrajiny (i žáků s OMJ) nespočívá v tom, že musí obsáhnout stejné znalosti, jaké má český žák v intencích dané známky. Učitel hodnotí, zdali a jaký pokrok ve znalostech žák učinil a ten je hodnocen náležitou známkou. Není však zcela srovnatelná se stejnou známkou u českého žáka. Respondentka k hodnocení žáků z Ukrajiny dodává „... *já je hodnotím z toho, co umí, co vím, že jsme dělali a mají nějakým způsobem osvojeno a není důležité, že nepišou úplně stejné písemky jako naši žáci, tam jde o to, aby měli známky a bylo vidět, že se to někam posunuje*“. Respondenti přiznávají, že s tím měli určitou dobu potíží, aby tento způsob hodnocení přijali za své. Nabyli totiž dojmu, že tím slevují ze svých požadavků. Nicméně vnímají nutnost posuzovat tyto žáky individuálně a chápou, že jejich výkon nelze zatím srovnávat s českými žáky.

Z hlediska vztahu k žákům Ukrajincům je snaha volit individuální přístup a péči, nakolik je to ze strany učitelů možné. Jedná se o další žáky s větším či menším zohledněním a podle mínění respondentů měnit zaběhnutý způsob výuky není nutné, pokud se ve třídě nachází jen málo takových žáků. Žáci s OMJ potřebují častější zastavení se ve výkladu, více vysvětlování, opakování a shrnutí probraného učiva, aby se ve výkladu

lépe orientovali. Samozřejmě potřebují i více času na překlad informací do mateřštiny či vypracování zadaného úkolu nebo písemné práce, která může být konána též ústně. Vhodné je diskrétně kontrolovat jejich práci, citlivě zjišťovat, zda rozumí probíranému učivu a pochopili zadání. V případě chyby žáky opravit a povzbudit je k nové práci. Uplatnění individuálního přístupu je nutné zvláště v případech, kdy žáci nastupují do vzdělávání s nulovou znalostí vyučovacího jazyka či ve starším školním věku, ačkoli právě v těchto případech bývá výuka pro učitele nejobtížnější.

Zejména na II. stupni sahá převážná část respondentů v případě žáků z Ukrajiny k zjednodušení, tedy k redukci učiva na klíčová témata „*protože v odborných předmětech oni ze začátku vůbec neví, o čem se tam mluví*“. Někteří respondenti si uvědomují, že český jazyk na komunikační úrovni, který žáci slyší neustále, zvládnou poměrně brzy. Nesmírně náročným úkolem však pro ukrajinské žáky může být osvojení odborné terminologie, která je v každém předmětu odlišná. Učitelé se snaží vybrat pro tyto žáky jakýsi základ, který by měli z odborných předmětů (dějepis, zeměpis, český jazyk) ovládnout. Slovy jedné z respondentek „*žák s OMJ dělá stejné věci jako ostatní žáci, jen jinou formou – nemá to v deseti větách, ale v pěti, které nejsou tak rozvíté...*“. Je nutno přihlížet k jejich možnostem, kolik učiva jsou schopni obsáhnout ve vyučovacím jazyce, který si teprve osvojují. Například ukrajinským žákům nastupujícím do 7. či 8. ročníku základní školy nelze vysvětlit všechny gramatické jevy v českém jazyce. Je potřebné zaměřit se na to nejdůležitější, tedy aby byli schopni dobře složit větu, dokázali napsat správně měkké i a tvrdé y, ovládali náležitě psaní interpunkčních znamének apod.

Zcela jiná, jednodušší, situace je u žáků na I. stupni, kde jsou využívány výukové metody pracující s vizuálními, auditivními i hmatovými podněty. Pro ukrajinské žáky přicházející do 1., 2. ročníku bez znalosti čtení a psaní v latině jsou voleny např. uvolňovací cviky, využívány jsou různé hry, dvojjazyčná pexesa, piktogramy, pohádkové knihy, možnost vybarvování obrázků označujících česká slova apod. Jako vhodná je pro žáky s OMJ třída vybavená kobercem, s nástěnkami a obrázky na stěnách (např. s názvy měsíců a ročních období, příp. české gramatické jevy apod.). Část učitelů u žáků Ukrajinců v 1. ročníku využívá individuálně přizpůsobeného rozvrhu. Když tedy žáci odchází na doučování z češtiny, učitel ve zbytku třídy vyučuje psaní a čtení, které ukrajinští žáci ovládnou až postupem času. Příprava výuky ve třídě, v níž se nacházejí žáci s OMJ, je podle mínění respondentů nesmírně náročná a proto vždy velmi pomáhá pozitivní zpětná vazba od žáků a také podpora žákovy rodiny v jeho školním úsilí.

Uplatňovanou metodou ve výuce heterogenní třídy je i skupinová práce či kolektivní výuka, v níž čeští žáci pomáhají těm ukrajinským např. s plněním úkolů při výuce angličtiny, matematiky či při společenských akcích navštěvovaných v rámci výuky (např. „Oderský den“ na I. stupni) při kterých je pro ně přirozenější reagovat česky. Metodu skupinové práce respondenti využívají jako integrační prvek, který napomáhá zpočátku k seznámení se a poté vytváření vztahů mezi českými a cizojazyčnými spolužáky. Nicméně využití skupinové práce uvedla menšina respondentů.

Nezastupitelnými byli, v přístupu k žákům z Ukrajiny shledáni asistenti pedagoga, kteří učitelům pomáhají zvládnout zejména těžké začátky s výukou v heterogenní třídě. Ačkoliv se jedná o asistenty pedagoga přidělené českým žákům se specifickými poruchami učení (dále jen SPU), věnují svou pozornost i žákům z Ukrajiny, je-li to potřebné. Náplní práce asistenta pedagoga s ukrajinskými žáky je např. chystání cvičení, dovysvětlení probraného učiva, orientace ve výkladu učitele, krokování práce atd. Na I. stupni napomáhají stmelování kolektivu českých i ukrajinských žáků a plní roli tzv. „styčných důstojníků“ mezi učiteli a žáky z Ukrajiny. V případě jedné dívky, která odmítala učit se český jazyk, velmi pomohla individuální podpora a motivace asistentky. Stejně tomu bylo i v případě introvertní dívky z I. stupně, která si díky pomoci asistentky, v adaptačním období dokázala bez problémů zvyknout na nové prostředí a později se zapojit do výuky.

Vyučovací jazyk a motivace jako největší úskalí

Neznalost či velmi nízká úroveň znalosti českého jazyka a otázka, jak ji co nejdříve překonat, je mnohými respondenty vnímána jako jedno z největších úskalí ve výuce žáků příchozích z Ukrajiny. Jedním z důvodů časté absence znalosti jazyka je obvykle komunikace rodičů s žákem v domácím prostředí výhradně v mateřském jazyce, zatímco českým jazykem má žák možnost hovořit jen ve školním prostředí. Leckdy se rodiče jazyku hostitelské krajiny učí mnohem pomaleji (lze říci i s nižší motivací) než jejich děti ve školní výuce. Přesto existují případy žáků příchozích např. na konci školního roku, kterým byla respondenty doporučena intenzivní jazyková příprava žáka na další školní rok. V jednom případě se rodiče rozhodli dítěti přes letní prázdniny vyhledat učitelku češtiny a žák učinil za tento čas velký pokrok, jak v mluvené, tak i v psané formě jazyka. Bez větších potíží pak zahájil výuku v českém jazyce ve 4. ročníku. Během školní docházky u žáka došlo k prohloubení a dalšímu zlepšení jazyka v gramatických jevech (např. koncovky přídavných jmen ý/í, vyjmenovaná slova apod..), které činí v dlouhodobém

horizontu potíží i těm žákům z Ukrajiny, kteří češtinu ovládají na vyšší jazykové úrovni. Žák v tomto případě do velké míry zvládl i český pravopis a byl schopen psát diktáty na dvojky. Za těmito úspěchy však bývá velká motivovanost žáka, podpora rodiny a množství práce i učitele, kterým je žák veden.

Abychom specifikovali obtíže žáků Ukrajinců v českém jazyce, jedná se konkrétně o chudší slovní zásobu, potíže s pochopením české gramatiky zvláště v počátcích výuky ČJ a v jejím použití v řeči (např. skloňování podstatných jmen ve 2. a 4. pádu čísla jednotného i množného⁹, nesprávné použití vazeb „mít rád“ a „rád dělat“, např. „*Mám rád pracovat na zahradě*“). Dále jim činí obtíže správný slovosled v české větě (např. zvrtné zájmeno „se“ „*Já jdu koupat se*“), zvládnutí pravopisu a především délky hlásek, interpunkce a zmíněná správná výslovnost. Úskalím může být nedostatek času ze strany učitele na začlenění žáka s nulovou znalostí češtiny na počátku adaptačního období, kdy potřebuje jeho pomoc nejvíce.

Handicap v souvislosti s cizojazyčnou domácí komunikací může způsobovat značné obtíže v rychlosti ovládnutí českého jazyka a může být zesílen v situaci, kdy žák z Ukrajiny přichází do českého vzdělávání ve vyšším ročníku. Jednodušší situace panuje v rodinách, v nichž alespoň jeden z rodičů hovoří na uspokojivé úrovni česky anebo se jazyk majority aktivně učí a motivuje k jeho výuce i žáka. Obecně lze říci, že se ve výuce českému jazyku u žáků Ukrajinců vyskytuje velké úskalí spočívající v tom, že ukrajinští žáci již po několika měsících výuky češtiny získávají pocit, že jazyk dobře ovládají. Přitom se však v jejich projevu, ústním i písemném může objevovat velké množství chyb a nepřesností ve výslovnosti, které někdy narušují porozumění. Žáci navíc velmi rychle přebírají od svého okolí nespisovné výrazy (např. „*mám hezkýho psa*“, „*světla svítijou*“) či místní akcent („*potřebuju učebnicu*“). Je nutné, podle mínění respondentů, pečlivě opravovat jak výslovnost, tak i hlídat správný slovosled ve větě a jiné gramatické jevy, o kterých jsou ukrajinští žáci přesvědčeni, že je v mluvené formě jazyka již ovládají, přičemž se domnívají, že je nepotřebují umět. Úskalím, které též úzce souvisí s výukou českého jazyka, zmíněným už v předchozím textu, je kumulace žáků se stejným mateřským jazykem v rámci jedné třídy. Žáci přirozeně více tíhnou ke svým krajanům, s nimiž se cítí bezpečně, ale brzdí to rozvoj jejich češtiny a tím schopnost zapojit se do výuky i do kolektivu. Zkušené respondenty se snaží bránit takové situaci doporučením umisťovat žáky zvlášť, nakolik je to možné.

⁹ V rámci ČDJ se žáci neučí skloňovat podstatná jména podle českých vzorů, ale podle běžných českých slov (např. žena, židle, skříň, místnost).

Druhým velkým úskalím, které pojmenovává většina respondentů a souvisejícím zejména s žáky uprchlými z Ukrajiny, je motivace těchto žáků jak k výuce českého jazyka, tak ke vzdělávání v české škole. Jakmile absentuje motivace k učení, někteří žáci se jen s obtížemi přizpůsobují a podřizují nárokům výuky a projevuje se nechuť učit se česky. Nízká motivace se v menšině týká (či týkala v počátcích jejich vzdělávání) žáků již usazených v ČR, kteří nechtěli opustit Ukrajinu a přesídlili jen na přání rodiny. Respondentka uvádí případ chlapce, který přišel ve 4. ročníku: *...byl seklý, úplně bloklý ...a já vám ukážu a já chci zpět na Ukrajinu, kde mám babičku, dědečka, tetičky, strýčky... ale dnes už je srovnaný“*. V tomto případě pomohla dlouhodobější spolupráce s psychologem. Jiným případem jsou dva žáci, kteří dochází do české základní školy, učí se česky již třetím rokem, ale udělali stejný pokrok jako někteří nově příchozí žáci z Ukrajiny za jeden rok. Respondentka konstatuje, že víc jim pomoci nelze, protože zásadním problémem je právě chybějící motivace k učení se českému jazyku.

Otázka chybějící motivace je však respondenty řešena především u žáků uprchlých před vojenským konfliktem. Výuka českého jazyka případně některým žáků náročná a v případě očekávaného návratu na Ukrajinu někdy zbytečná až nesmyslná. Za daných okolností se může stát např. i znalost světového jazyka nevýhodou. Ukrajinský chlapec z II. stupně ZŠ, který do české školy nastoupil na jaře roku 2022, několik měsíců odmítal učit se česky. Výborně totiž ovládal angličtinu, s níž byl schopen domluvit se s mladšími učiteli i se spolužáky, češtinu tedy podle svého úsudku nepotřeboval. Respondentka vynaložila velké úsilí k přesvědčení kolegů i žáků, aby s ním nehovořili anglicky a přiměla tak žáka naučit se česky, což se nakonec podařilo.

V současné vlně migrace z Ukrajiny podobných případů žáků bez motivace k učení výrazně přibýlo, protože mnoho rodin řeší dilema mezi návratem do vlasti či setrváním v České republice. Velká část z nich vyjadřuje touhu rozhodně se vrátit. Za současné situace to však stále není možné a otázka návratu na Ukrajinu tak zůstává již téměř dva roky nedořešena. V této situaci někteří ukrajinští žáci ztrácí poslední zbytky motivace učit se do české školy zejména tehdy, účastní-li se navíc distanční výuky s ukrajinskou školou. Výroky ukrajinských žáků na toto téma, které byly uvedeny v textu výše, doplňují slova respondentky *„...ale ten kluk, že si nechávají ty zadní vrátka a chtěli by se vrátit (na Ukrajinu) a tam je to opravdu poznat.“* Jedná se o velkou psychickou zátěž u těchto žáků, kteří nevědí, co se děje s jejich blízkými, nemají jasno v tom, jak dlouho v České republice zůstanou a školu v jaké zemi budou školu jednou končit. Existují ukrajinští žáci, kteří při paralelním vzdělávání se v české škole konali na jaře roku 2023 distančně zkoušky na

ukrajinských školách, aby mohli postoupit do dalšího ročníku distanční výuky na Ukrajině. Není třeba dodávat, že pro ukrajinské žáky konající dvojí výuku to znamená značnou psychickou zátěž a stres.

Respondenti se shodují v tom, že jakmile se rodina rozhodne zůstat v Česku a dítěti vysvětlí, že se zde musí učit, žák se začne viditelně snažit a zapojovat do české výuky. Zatímco v opačné situaci, kdy je žák rodiči utvrzován v tom, že se určitě vrátí na Ukrajinu, současně je zaneprázdněn distanční výukou v ukrajinské škole, učitelé pozorují pasivitu žáka a neplnění povinností do české školy. Apatický přístup žáka může přerůst až k odmítání zapojení se do výuky, v některých případech i k výchovným problémům či k vysoké absenci v české škole. V některých případech ukrajinští rodiče volí pro dítě individuální (domácí) vzdělávání v rámci české školy. Nicméně v dlouhodobějším horizontu nejde o vhodné řešení vzdělávání žáka.

O rozhodující roli pozitivní motivace k učení se českému jazyku hovoří případ dvou ukrajinských žákyň 8. a 9. ročníku, které do České republiky přišly jen rok před přijímacími zkouškami. Dívky byly schopny naučit se česky, za pomoci učitelek, do té míry, že úspěšně zvládly přijímací řízení v českém jazyce na střední školy. V případě dívky z 9. ročníku respondentka uvádí „... *a tam bylo opravdu vidět, že ona chtěla, ona dělala, ona se učila, nosila pracovní listy, naposlouchávala si to... potom přišla šťastná, objala paní učitelku, že ji připravila*“. Dívka si byla vědoma toho, že pokud přijímací zkoušky nesloží, musí se vrátit na Ukrajinu, což byl pro ni zřejmě silný impuls ke zdokonalení jazyka.

Žáci z Ukrajiny, kteří absolvují systém českého vzdělávání již na I. stupni, přicházejí na II. stupeň do velké míry předpřipraveni, vybaveni dobrou znalostí češtiny a situace je v mnohém jednodušší. Náročnější je situace při příchodu žáků z Ukrajiny na II. stupeň základní školy, především v době nástupu do 9. ročníku povinné školní docházky. Ve zmíněných případech jsou žáci 9. ročníku nejčastěji zařazováni o rok níže, aby se vyhnuli přijímacímu řízení kvůli jazykové bariéře a získali alespoň rok času na dostatečnou přípravu k přijímacím zkouškám zejména po jazykové stránce.

Co se týká výuky češtiny jako druhého jazyka, respondenti správně poukazují na fakt, že i přesto, že učitel vynakládá větší úsilí v přípravě pro žáky z Ukrajiny, než pro české žáky, může dojít k situaci, že zatímco u některých ukrajinských žáků bude znatelný velký pokrok v českém jazyce, jiní žáci si češtinu budou osvojovat pomaleji. Strategií některých respondentů je učit jazyk spíše pomalu, ale pečlivě a důkladně upevnit základy jazyka. Je zastáván názor, že ve výuce češtiny jako druhého jazyka je lépe nepoužívat

zprostředkující jazyk, nebo jej velmi brzy opustit. Jako účinnější respondenti vnímají komunikovat s žáky pouze česky, se zřetelnou výslovností a v jednoduchých větách. Současně žáky stále povzbuzovat a bázlivější podpořit k tomu, aby se neobávali mluvit česky.

V případě méně zkušených respondentů vznikl s koncem adaptačního období u žáků z Ukrajiny problém, kdy respondenti očekávali, že ukrajinští žáci již budou schopni zapojit se do výuky v odborných předmětech. Učitelé v kmenových třídách a vyučující odborných předmětů předpokládali, že po adaptační fázi bude žák reagovat na většinu podnětů v hodině, bude téměř všemu rozumět, naučí se alespoň částečně odborné terminologii atd. Adaptační fáze však může trvat u každého žáka jinak dlouhou dobu. Navíc žáci během jednoho školního roku zvládli teprve jakési minimum na úrovni běžné komunikace, tedy základní slova a fráze v rámci výuky češtiny jako druhého jazyka, navíc v odlišném gramatickém systému než jaký je obsažen v běžném předmětu Český jazyk. V rámci ČDJ se tedy jedná o primární orientaci v českém jazyce skrze základní a v praxi využitelná témata, jejichž smyslem je dorozumět se v běžných životních situacích. Dále je třeba vzít v potaz, že situace s porozuměním učivu ve výuce spolu s pochopením akademického jazyka, v němž jsou psány školní učebnice, stoupá spolu s tím, čím vyšší je ročník na ZŠ. Respondenti tedy zjišťují, že adaptace žáků z Ukrajiny na nový školský systém a především na nový vyučovací jazyk může být podstatně delší, především u části prospěchově slabších a nemotivovaných žáků.

Poslední vnímanou bariérou některými respondenty je v otázce vyučovacího jazyka nemožnost zjistit úplný potenciál žáka na počátku jeho vzdělávání a to kvůli nulové či nedostatečné znalosti jazyka. V případě nástupu žáka ve vyšším ročníku může proces dostatečného naučení se jazyku trvat po zbytek povinné školní docházky, neboť osvojení cizího jazyka na akademické úrovni trvá déle než na běžné komunikační úrovni, jak bylo uvedeno v teoretické části (viz kap. 4. 2). Český jazyk se navíc může stát, zvláště u žáků staršího školního věku, limitem v dalším životě, pokud se jej nenaučí správně. V případě ukrajinských žáků jde o nesprávné osvojení české výslovnosti, které může způsobit obtížnější porozumění, příp. i negativní postoje představitelů majority k žákovi východoslovanského původu. Závěrem této části textu lze shrnout, že jako klíčový aspekt v otázce jazykové a vzdělávací je vnímána motivace ukrajinského žáka k ovládnutí vyučovacího jazyka.

Vliv rodiny na žáka a výuku

Obdobně jako v případě žáků jiných národností, má i na vzdělávání ukrajinských žáků přímý vliv rodina, resp. její podnětnost či nepodnětnost. V případě ukrajinských rodin má však specifickou roli, která spočívá v jejím značném vlivu na životní směřování žáka, jak jsme již uvedli v předvýzkumném šetření (kap. 6.2.3). Rodina má tedy velkou měrou ovlivňuje žáka ve vztahu ke škole, v motivaci a zájmu k učení, v dobrém chování a v aspiracích k dalšímu vzdělávání. Za aktuální vypjaté situace na Ukrajině působí i z hlediska motivace k usídlení či k návratu do vlasti. Respondentů shodně hovoří o tom, že ukrajinské rodiny projevují většinou velký zájem o školní záležitosti, zvláště jde-li o rodiny žáků dlouhodobě usazených v ČR. Ukrajínští rodiče dbají o to, aby jejich děti plnily zadané úkoly, dobře se učily a získaly kvalitní vzdělání.

Vztah rodiny ke vzdělání v emigraci do značné míry ovlivnila hlavní motivace, kvůli níž přesídlili do nové země. Převážná většina dotazovaných ukrajinských rodin se o výuku svých potomků a jejich prospěch ve škole aktivně zajímá a řeší ihned vzniklé problémy s učením „...ukrajínští rodiče jsou z větší části pokorní, opravdu ochotní spolupracovat se snahou co nejvíce se zapojit, začlenit, jde většinou o dobře situované rodiny“. Ve vztahu ke vzdělávání v české škole můžeme současné ukrajinské rodiny přesídlené kvůli vojenskému konfliktu rozdělit do dvou pomyslných skupin. Rodiny v první skupině se již rozhodly v Česku usadit a slovy respondentů lze jejich přístup k výuce vyjádřit slovy „prostě ty tam půjdeš a budeš se učit a musíš se učit“. Zatímco druhá skupina ukrajinských rodin vyčkává, jak vojenský konflikt dopadne a plánuje se vrátit na Ukrajinu, uvažuje takto: „tak to tam (v české škole) vydrž, odpoledne máš výuku v ukrajinštině.“

Vliv rodiny je patrný jak u rodin žáků uprchlých, tak u dlouhodobě usazených. Otázka problematického vztahu ukrajinského žáka k výuce, se v českých školách objevovala i v období před konfliktem, ovšem ne v takové míře jako v současnosti. Respondentka uvádí případ žáka 1. ročníku, který neposlouchal pokyny učitele a velmi zlobil. Matka žáka příliš nechápala domluvu učitelky, která matku žádala o usměrnění chování chlapce. Nevnímala chování svého syna jako problémové. Zcela odlišný přístup k výuce byl zaznamenán v případě rodičů ukrajinské dívky pobývajících v České republice tři roky, kteří žádali učitelku, aby dívku ve škole hodně zatěžovali, dávali jí úkoly, protože rodina si přeje, aby byla vzdělaná. Respondentka vnímala velkou podporu v této rodině, která dívku učila respektovat učitele a směřovala ji k zodpovědnému přístupu ke vzdělání.

Někteří respondenti, kteří kromě Ukrajinců mají zkušenosti i s vietnamskými žáky, srovnávali zájem o vzdělání mezi rodinami těchto dvou národností. Ze vzájemného srovnání vyšly vietnamské rodiny jako ty pečlivější, svědomitější a pokornější, současně i ctižádostivější než rodiny ukrajinské. Nabídlo se také srovnání žáků a rodin ukrajinských a českých, které respondenti srovnávali v souvislosti s vnímáním práv a povinností žáka. Zatímco většina cizojazyčných rodin, nejen ukrajinských, chápe, že žák má nejenom svá práva, ale především povinnosti, které musí vůči škole plnit. Respondenti se domnívají, že čeští rodiče, v posledních letech upřednostňují především žákova práva a celkově důvěra v učitele jako autoritu klesá.

Z uvedeného je patrné, že cizojazyčné rodiny migrující z důvodu získání lepšího a kvalitnějšího vzdělání pro své děti, a nejen ty, si mnohdy mohou vzdělání považovat více než rodiny tuzemské, které kvalitní vzdělání pokládají za samozřejmost.

Zájem a motivace ukrajinských žáků o vzdělávání v České republice

Zájem ukrajinských rodin o přesídlení do Česka často motivuje přání pro své děti získat lepší vzdělání. Významnou roli proto sehrává motivace rodiny k životu v zemi nabízející kvalitní vzdělání v západoevropském systému školství se všemi jeho výhodami. Podle mínění respondentů mají ukrajínští žáci v naprosté většině zájem o vzdělání a pozitivní vztah ke škole, které nazvali výborným a poctivým. Přirozeně, kladný přístup ke vzdělání mají především ukrajínští žáci přicházející z podnětných, vzdělaných rodin či rodin na dobré socioekonomické úrovni, tak jak tomu bývá i u českých rodin. Tito žáci s OMJ mohou přispět ke kvalitě vzdělávání v české škole a svou odlišností být i obohacím vztahů v kolektivu české třídy. Respondenti se shodují, že i v ukrajinských rodinách, kde podnětné prostředí chybí, část žáků alespoň jeví snahu o lepší výsledky.

Velký význam má pro žáky, kromě žákovy motivace a snahy, věk, v kterém přesídlují do cizojazyčného vzdělávání. Byly uvedeny příklady rodičů, kteří přímo požadovali od učitelů přísnější a důslednější přístup k jejich dítěti, aby načerpalo co nejvíce znalostí a potřebných kompetencí. Jiný je případ matky žáka, která žádala respondentku o pomoc s výukou českého jazyka u svého syna staršího školního věku. Matka byla bezradná, protože podle svých slov se syn nechtěl učit a dělat vůbec nic. Respondentka zjistila, že chlapec je bystrý, v učení snaživý a nevnímala u něj větší problém s učením. Ukázalo se, že matka na syna velmi tlačila a měla na něj přehnané

nároky. Syn ve svém odporu ke vzdělání přešel do opozice a začal se místo učení dokonce zajímat o možnost zaměstnání.

Příkladem z I. stupně základní školy jsou matky dvou ukrajinských žáků. Matka poslušného ukrajinského žáka své dítě intenzívně pobízí k učení, nenechá ho, aby zvolnil tempo, učí ho svědomitosti vůči školním povinnostem. Zatímco matka druhého ukrajinského žáka, který se ve výuce chová neukázněně, uplatňuje ve výchově syna příliš pečující a ochranný princip. Kladnou zkušeností z jiné školy je případ ukrajinské žačky z 3. ročníku, k níž respondentka sděluje „... matka *'hezky'* tlačí na dceru, že se musí snažit, že to jinak nejde, než že bude ve škole dobrá“. Z tohoto přístupu je patrné, že ukrajínští rodiče nedávají dětem prostor pro nedbalost a možnost zahálet. Podobná podpora z rodiny samozřejmě nesmírně usnadňuje učitelům práci s žáky s OMJ. Avšak v některých případech, kdy rodina náležitě neplní svou funkci, musí do dané situace zasáhnout učitel. Takovou zkušeností je případ chlapce a dívky z II. stupně základní školy, kteří i přes své nadání a dobrý intelekt zvažovali po ukončení základní školy pro ně nevhodné varianty v dalším životě. V prvním případě chtěl jít žák pracovat a překvapivě, vysokoškolsky vzdělání rodiče proti tomu nic nenamítali. Ve druhém případě si žákyně vybrala učňovský obor, ačkoliv měla výborný prospěch. V obou případech respondentka žáky podpořila a dokázala je přesvědčit ke studiu na střední škole, kterou nyní úspěšně studují. Respondenti ze čtyř základních škol s víceletou zkušeností s žáky s OMJ uvádí, že ukrajínští žáci se převážně odcházejí učit na střední školy. Z velké části přitom volí gymnázium, tedy všeobecné vzdělání, které žákům otvírá více možností.

V případě řady ukrajinských žáků staršího školního věku sdílí respondenti poznatky o jejich představách do budoucnosti, které bývají často dospělejší a cílevědomější než u českých žáků. Opět však lze tento přístup přičíst především nastavení a ambicióznějším cílům, které chtějí rodiny žijící v emigraci dosáhnout. Podle většiny respondentů jsou ukrajínští rodiče v kontaktu s představiteli školy přizpůsobiví, pokorní a velmi vděční za vzdělání svých potomků. Jak už bylo uvedeno, ukrajinské rodiny jsou si mnohdy více než rodiny české, vědomy svých povinností a závazků vůči škole. Pomoc poskytnutou učitelem jejich dítěti jako žáku s OMJ, považují za nadstandardní záležitost, s níž automaticky nepočítají a které si o to více váží, je-li poskytnuta. Zajímají se o prospěch svých dětí, spolupracují se školou, je-li potřeba v učení přidat a zintenzívnit domácí přípravu, situaci okamžitě řeší.

Faktem však je, že až díky poslední mohutné vlně migrace z Ukrajiny, v níž se nesetkáváme především s rodinami s ambiciózními cíli, se ukazuje velmi různorodé zázemí

ukrajinských žáků, přicházejících téměř ze všech oblastí Ukrajiny. Díky nastalé situaci se nám v určitých obrysech odhaluje, zatím ne však úplně jasně, obraz ukrajinského systému základního vzdělávání. Přesto se žáci ukrajinského etnika v převážné většině vyznačují snaživostí v učení, pílí a odpovědným přístupem ke vzdělání. Souvisí to s přáním jejich rodičů, které touží pro své děti získat řádné vzdělání na kvalitních školách a se snahou zajistit jim spokojenější život, než prožili oni. Tvrzení lze vztáhnout i na další východoevropské národnosti s migrační zkušeností (např. Estonci, Rusové...).

Rozdíly mezi vzdělávacími systémy v České republice a na Ukrajině

Data získaná z rozhovorů s respondenty učiteli potvrzují již dříve zjištěné rozdíly od ukrajinských žáků a jejich rodin o podobě základního vzdělávání na Ukrajině. V ukrajinském školském systému jsou na žáky kladeny vyšší nároky, jak ve školní výuce, tak i v domácí přípravě. Současně však rodiče uznávali, že do ukrajinské školy bylo nezbytné, aby se žák učil tři až čtyři hodiny denně a pokud měl ještě volnočasový kroužek, pak se učil často až do pozdního večera, což bylo pro žáky velmi náročné. Ukrajinský systém tedy pro některé ukrajinské rodiny představoval extrém, který hodnotily jako nadměrné přetížení a stresování žáka učebním obsahem a úkoly. Pozitivem je, že podle učitelů mají ukrajinští žáci větší disciplínu ve vztahu k plnění školních povinností a větší respekt k učitelům a autoritám. Naproti tomu český systém vzdělávání mnohdy představuje pro ukrajinské žáky shovívavější způsob výuky. Nejsou povinni každý den psát domácí úkoly a strávit učením tak velké množství času jako tomu bylo na Ukrajině.

K rozdílům mezi pojetím vzdělávání obou školských systémů, v České republice a na Ukrajině, můžeme říci, že někteří žáci z Ukrajiny pozitivně oceňují příjemnější klima v českých školách. Jsou i takoví žáci, kteří se cítí bezpečněji než v domovské škole a oceňují s povděkem slušnost v chování v kolektivu českých spolužáků. Můžeme zmínit případ snaživé a ambiciózní dívky, která uváděla, že byla za tyto vlastnosti v zemi svého původu ze strany některých spolužáků šikanována. Ústy respondentů označují ukrajinští žáci a rodiče české vzdělávání jako ne tak striktní a přátelské. Mladší žáci vítají skutečnost, že během výuky v české škole mohou být aktivnější a hlučnější. Nicméně jistý liberalismus a uvolněnost, které ukrajinští žáci oceňují na českém systému, mohou být současně i negativem. Respondenti si u některých ukrajinských žáků všimli, jak brzy se dokázali přizpůsobit volnějšímu tempu práce a nižším nárokům ze strany českého vzdělávání, což

mělo za následek snížení dřívější snahy a úsilí u žáků z Ukrajiny. To neplatí jen pro žáky z Ukrajiny, respondenti uváděli i příklady žáků vietnamských.

V rámci předvýzkumů bylo zjištěno, že ukrajinský systém školství nemůže žákům z rodin, které je směřují k univerzitnímu vzdělání, nabídnout takové možnosti a následné uplatnění jako český vzdělávací systém. O řečeném svědčí již výše uváděný případ žákyně z Ukrajiny, jež se po nástupu do 9. ročníku s pomocí učitelky během jednoho roku naučila česky natolik dobře, že byla schopna konat a úspěšně složit přijímací zkoušky v českém jazyce stejně jako rodilí mluvčí. Rozhodně se jednalo o vysoce motivovanou dívku, kterou by v případě neúspěchu čekal návrat zpět na Ukrajinu. Tomu se žákyně zjevně chtěla vyhnout.

Zajímavými a pro české učitele překvapivými zvláštnostmi, které byly zjištěny o ukrajinském systému vzdělávání, jsou znatelné rozdíly v kvalitě a objemu znalostí zvláště mezi ukrajinskými žáky z poslední migrační vlny, jak byly vzpomenuty výše. Dané rozdíly ve znalostech v jednotlivých předmětech i v odlišnostech v chování mezi ukrajinskými žáky, čtyři respondentky přičítají existenci tří-kategoriálního systému základního školství na Ukrajině. Odlišnosti v úrovni znalostí mezi ukrajinskými žáky mohou být tedy způsobeny vzděláváním na třech různých kategoriích škol v systému základního školství na Ukrajině, jimiž jsou školy:

- *městské státní*
- *městské soukromé*
- *vesnické*

Ke zjištěným druhům škol zde nepodáváme detailnější výklad, neboť ukrajinský systém školství nebyl tak úplně předmětem šetření v této práci. Ze získaných dat však lze uvést, v čem spočívají rozdíly. Část ukrajinských žáků má velmi dobře osvojena pravidla chování ve škole, nečiní jim potíže dodržování kázně a respektování pokynů učitelů. Navíc zjevně velmi dobře prospívají v některých předmětech, např. v anglickém jazyce, který je např. v soukromých školách vyučován dokonce už od předškolního vzdělávání. Protipólem jsou žáci, kteří odmítají přizpůsobit se novému prostředí, dodržovat základní pravidla a vzdorují jakémukoliv druhu pomoci stran pedagogických pracovníků. Jiní mají obtíže se základním učivem v naukových předmětech (např. matematika), které by již žáci v daném ročníku měli ovládat. Respondenti předpokládají, že tento nezanedbatelný rozdíl mezi oběma skupinami žáků spočívá v tom, že většina bezproblémových žáků navštěvovala školy soukromé či státní, které poskytují vzdělávání na srovnatelné či vyšší úrovni jak v České republice. Kdežto žáci, u nichž respondenti vnímají obtížnější přizpůsobení se

školnímu prostředí, se do té doby patrně vzdělávali ve škole na vesnici. Jakkoliv nechceme a nemůžeme zobecňovat, jde o převládající mínění respondentů. Na základě informací od starších žáků z Ukrajiny, znalých situace v ukrajinském školství, lze vesnické školy přirovnat k českým malotřídkám, v nichž se výuka skutečně diametrálně odlišuje od výuky ve školách městských. Jinak řečeno, žáci se zde, kromě učení, soustředí i na to, jak se naučit hospodařit na statku, jak obdělávat půdu, starat se o domácí zvířata apod. Slovy jedné z respondentek ... *„je potom poznat ... když to tak řeknu, ty majetnější rodiny navštěvují to soukromé školství, kde už jedou vlastně od školky angličtinu, tak tam jsme to hned viděli ... navíc měli ta pravidla zajeté, jo... ale když dítě chodí v páté třídě okopávat brambory, tam je to fakt poznat.“* I další respondenti uvádějí zčásti nezvyklé chování u některých ukrajinských žáků jako je volný pohyb po škole, návyk chození na WC během hodiny bez ptaní učitele nebo nevhodné chování v hodinách, které si dle respondentky nedovolí ani problémoví čeští žáci (např. konzumace jídla v hodině, oblékání kapuce při výuce, ostentativně dávali najevo, že se nudí ...). Na základě uvedeného respondentka usuzuje na větší uvolněnost a toleranci ve výuce v ukrajinské škole. Uvedená zjištění však mohou platit jen o části ukrajinských škol a také je nutné brát v potaz, že může jít o reakci ukrajinských žáků na válečný stav v jejich zemi.

Odlišnosti mezi systémem vzdělávání v Česku a na Ukrajině vnímané učiteli, se kvůli válečným událostem na Ukrajině odkryly více, než tomu bylo před vojenským konfliktem. Zatímco před válečnou krizí do Česka migrovaly rodiny nejčastěji ze západní části Ukrajiny, která má blíže k západoevropskému prostoru, v posledních dvou letech sem přichází rodiny a vzdělávají se zde žáci ze vzdálenějších koutů Ukrajiny (východní, jižní Ukrajina).

Centrální kategorií byla v rámci selektivního kódování zvolena *Výuka žáků z Ukrajiny v české*, na niž byla ve výzkumu soustředěna hlavní pozornost a která je úzce propojena s ostatními kategoriemi. Závažnou otázkou v rámci výuky ukrajinských žáků se za současných okolností jeví jejich motivace k výuce v novém školním prostředí spolu s výukou pro ně cizího vyučovacího jazyka, skrze něhož se zároveň musí vzdělávat. Existující rozdíly ve znalostech ukrajinských žáků v jednotlivých předmětech, které pravděpodobně plynou díky návštěvě rozdílných základních škol na Ukrajině, mohou situaci se zapojením žáků Ukrajinců do výuky komplikovat. Jako klíčový byl shledán moment, kdy se ukrajinská rodina rozhodne v Česku zůstat ať už trvale či prozatímne s tím, že však žáka podporuje k zodpovědnému přístupu ke vzdělávání v České republice, včetně domácí přípravy do české školy.

8 Diskuze a doporučení

V této části disertační práce shrnujeme klíčové oblasti týkající se vzdělávání žáků z Ukrajiny formou diskuze a poskytneme doporučení pro práci s nimi.

8.1 Diskuze k výsledkům výzkumu

Žáci z Ukrajiny jsou v rámci heterogenní třídy hodnoceni jako další skupina žáků se specifickými poruchami učení. Ve vnímání této cílové skupiny jsme respondenty rozdělili do dvou skupin, ačkoliv dělení není tak ostré. Do pomyslné první skupiny respondentů jsme zařadili učitele, kteří zatím mají spíše kratší, zběžnou zkušenost z výuky s ukrajinskými žáky. Respondenti s krátkodobou zkušeností většinou nepovažují žáky s OMJ za specifickou skupinu žáků, která potřebuje větší pozornost, případně přizpůsobit výukové metody apod. Tento poznatek potvrzují jak výzkumné studie (Jarkovská a kol. 2015; Záleská; 2020), tak zčásti i vlastní výzkum autorky. Obojí uvádí hodnocení žáků s OMJ některými učiteli zpravidla jako skupinu bez významných specifických potřeb, která se nehledě na etnikum bezproblémově integruje do kolektivu žáků. Učitelé více vnímají, respektive, jsou zvyklí nahlížet žáky s OMJ skrze kategorii (ne)podnětnosti rodiny a tím jsou v podstatě uměle odstraněny rozdíly mezi žáky s OMJ a žáky českými. Ačkoliv souhlasíme s tím, že v otázce ne/podnětnosti rodiny jde bezpochyby o zásadní kategorii ve vzdělávání žáka.

Druhou skupinu tvoří respondenti, kteří již s žáky z Ukrajiny pracují dlouhodobě a získali mnohé zkušenosti z kontaktu nejen s nimi, ale i z výuky dalších žáků s OMJ. Právě díky hlubším zkušenostem zřetelněji vidí a vnímají jejich specifika, kterým dle potřeby umí přizpůsobit výuku a jsou jistější v komunikaci s nimi. Obě skupiny respondentů však mají shodný názor na integraci žáků z Ukrajiny, která je převážně bezproblémová, rychlá a obejde se bez větších potíží. Žáci z Ukrajiny se nevyznačují výraznými kulturními a sociálními odlišnostmi, kromě těch, které souvisí s rodinnou situací, podobně, jak je tomu u žáků českých. Nemůžeme tedy potvrdit obtíže spojené s ukrajinskou národností žáků, kteří se podle zjištění výzkumu Kabancové a Machovcové (2018) stali terčem znevažování ze strany českých spolužáků na základě své národnosti. Naše výsledky spíše potvrzují výzkum Markvarta (2004, cit. dle Průchy, 2010, s. 177), v němž respondenti z řad učitelů kladně hodnotili žáky z Ukrajiny jak z hlediska vzdělávacího, tak i v aspektu pedagogickém, charakterovém a sociálním.

Uvedené konstatování o relativní snadnosti integrace ukrajinských žáků do jisté míry změnila situace s válečným konfliktem na Ukrajině. Do České republiky přesídlili ukrajinští žáci ve velkém počtu, v jednom okamžiku a většinou nedobrovolně. Z toho je patrné, že žáci mohou pocházet z rodin z rozdílných socioekonomických prostředí, které neplánovaly opustit zemi a nebyly tudíž na emigraci vůbec připraveny. Z výzkumu s respondenty – učiteli vyplynulo, že žáci uprchlí v důsledku válečných událostí tuto, v mnohém stávající, poklidnou situaci v několika směrech změnili. Příchod žáků Ukrajinců ve velkém počtu zásadně změnil vnímání specifik této etnické skupiny, která by jinak byla stále viděna jako spíše nespecifická skupina. Dá se také říci, že žáci – uprchlíci téměř překryli přítomnost žáků z Ukrajiny, kteří v té době již žili na českém území různě dlouhou dobu a prošli integračním procesem v české škole.

Díky tomu je vnímán výraznější rozdíl mezi integrací žáků uprchlíků a jejich krajanů, žáků, pobývajících v Česku delší dobu. Obě skupiny žáků z Ukrajiny emigrovaly za odlišných okolností. Svou roli zde proto nesporně hraje jak zmíněné dilema ukrajinských rodin a žáků, zda zůstat či odejít, spojené s odlišnou motivací u žáků k výuce v Česku, tak i další faktory, jakými je nestejnorodá školní historie žáků odrážející odlišnou úroveň vzdělávání absolvovaného na Ukrajině (viz tři kategorie primárního a nižšího sekundárního systému školství). Neblahý vliv na pobyt a výuku některých ukrajinských žáků v Česku má i probíhající válka, která kromě přímých psychických dopadů, uvrhla žáky uprchlíky do zcela výjimečné situace. V ní se najednou museli vyrovnat s výukou v nové škole, s novým vyučovacím jazykem, se ztrátou části rodiny, přátel a důvěrně známého prostředí, které nahradil život v neznámé zemi. Z hlediska vzdělávání však válečná krize v první řadě odhalila významné rozdíly mezi žáky jedné země, kteří přišli v odlišných obdobích (před a po válečném konfliktu) a za zcela odlišných podmínek. Jmenovanými rozdíly máme na mysli v některých případech nápadné odlišnosti v rozsahu i kvalitě znalostí a v chování ukrajinských žáků z poslední migrační vlny.

Uvedené rozdíly, odhalené v rámci našeho výzkumu, mohou být způsobeny několika faktory, jimiž jsou:

- a) Různé typy škol absolvované žákem na Ukrajině před příchodem do Česka
- b) Distanční výuka realizovaná v posledních dvou letech před vznikem válečné krize
- c) Válečná krize samotná a s ní spojený vliv na rodinné poměry žáka (např. rozdělení rodin, nejistota panující ohledně členů rodiny, kteří bojují ve válce, příp. úmrtí člena rodiny...).

Uvedený výčet faktorů hraje svou roli nejen do průběhu integrace žáka mezi žáky české, ale promítají se i do ovládnutí nového cizího jazyka, míry úspěšnosti v české výuce a do jeho přístupu ke vzdělání v emigraci. Z pohledu dotazovaných učitelů se v podstatě jedná o krizovou situaci ve školství, na níž musí učitelé reagovat diferencovanější výukou, využitím podpůrných opatření a musí být připraveni využít i psychologických služeb apod., jak jsme uváděli výše.

Co se týče rozdílů mezi školami v rámci primárního a nižšího sekundárního vzdělávacího systému na Ukrajině, nelze spolehlivě říci o všech případech ukrajinských žáků, nakolik souvisí se zmíněnými odlišnostmi v ukrajinském školství. Existují jistě i přirozené rozdíly mezi ukrajinskými školami stejné kategorie (např. mezi dvěma městskými školami nebo dvěma vesnickými školami), stejně jako se vyskytují přirozené rozdíly mezi českými školami. Odlišnosti mezi ukrajinskými školami mohla navíc prohloubit dvouletá distanční výuka v době Covidu-19. Čeští autoři (Federičová a Korbel, 2020; Ramajzlová a Kovalčík, 2021), zkoumající vliv distanční výuky nejen na žáky s OMJ v Česku, ale též na majoritní žáky z rodin s nižší socioekonomickou úrovní zjistili, že na dané kategorie žáků měla distanční výuka negativní dopad. Žáci z uvedených rodin vnímali nižší podporu ze strany rodiny a rozdílná byla i míra poskytované podpory žákům jejich školami. Lze předpokládat, že uvedené konstatování se promítlo i do ukrajinského školství, kde zmíněné odlišnosti s ohledem na tří-kategoriální systém školství mohly být ještě významnější.

Spolehlivě můžeme uvést, že zde existují diametrální rozdíly mezi ukrajinskými školami, z nichž se v Česku v současné době ocitají ukrajínští žáci s rozdílnou úrovní znalostí i chování. S prodlužováním doby válečného konfliktu vzniká stále větší potřeba se daným problémem ve výuce žáků z Ukrajiny zabývat a vyrovnat se s ním.

8.2 Doporučení pro výuku ukrajinských žáků

Na tomto místě nabízíme přehled doporučení, která lze aplikovat ve výuce ukrajinských žáků v heterogenní třídě. V nich předně vycházíme ze získaných výzkumných dat, tedy z praxe a zkušeností učitelů pracujících s cílovou skupinou v české škole.

8.2.1 Oblast výuky ukrajinských žáků

V oblasti výuky žáka z Ukrajiny (platí i o žácích s OMJ obecně), je velmi vhodné uplatňovat individuální přístup, alespoň v začátcích vzdělávání žáka. Je potřebné najít si na

žáka potřebný čas a citlivě zjistit informace o něm, o průběhu jeho vzdělávání na původní škole, informace o situaci v jeho rodině. Lze tak učinit skrze zprostředkující jazyk, kterému žák rozumí. V případě žáků z východní oblasti Ukrajiny se s nimi učitelé domluví rusky, u žáků staršího školního věku je možné využít angličtinu či jiný cizí jazyk, jestliže se skrze něj žáci budou schopni vyjádřit. Pokud není možné zjistit potřebné informace touto cestou, lze požádat o tlumočnicka, jehož služby školám nabízí např. Národní pedagogický institut České republiky.

Učitel by měl navázat komunikaci s žákem, který vstupuje do cizojazyčné školy nepochybně s velkými obavami nad tím, jak se mu bude v neznámém prostředí dařit. Snahou, kterou učitel vynaloží k navázání kontaktu s novým žákem, mu dá najevo svůj zájem a výrazně sníží stres žáka ze stávající situace. Komunikace by měla být ideálně navázána i s rodiči žáka, včetně dohodnutí způsobu, jakým bude učitel s nimi komunikovat. Dnes je možné komunikovat skrze webové školní systémy, příp. prostřednictvím elektronické pošty či zpráv sms. Mnozí ukrajinští rodiče, kteří neovládají český jazyk, využívají v kontaktu s českými učiteli pro překlad informací mobilní aplikace. Možnost jejich využití platí i pro učitele, kteří potřebují sdělit informace či podat zprávu rodičům bez možnosti tlumočnicka a bez znalosti potřebných cizích jazyků.

Výuka především v adaptačním období, tedy u nově příchozích žáků z Ukrajiny a zejména u žáků staršího školního věku, by měla být diferencovaná. Učitel by měl zohlednit, že ve třídě se nachází žák, který zatím rozumí česky velmi málo, a proto se slabě orientuje i v předmětech. Je dobré zjistit úroveň žakových znalostí z předmětů nezávislých na vyučovacím jazyku (matematika, angličtina či jiné cizí jazyky), které by pro žáka mohly být ve výuce záchytným bodem a v nichž může zažívat úspěch. Vhodné je přizpůsobit výukové metody, organizační formy a učební materiály ve výuce u nových žáků Ukrajinců, a především těch, kteří nastupují do vyšších ročníků. V prvních měsících bude žák rozumět jen velmi málo a potřebuje intenzivní výuku českého jazyka. V otázce jazyka bude v případě ukrajinských žáků, kteří si jako Slované budou český jazyk na komunikační úrovni osvojovat poměrně rychle, potřebné opravovat chyby ve výslovnosti, být důsledný a trvat na správné výslovnosti českých slov. Zde je samozřejmě nutné zohlednit aktuální situaci u žáků uprchlých z Ukrajiny, kteří mohli při odchodu z domova projít psychicky náročnými situacemi a učitelé budou u těchto žáků vděčni za jakýkoliv zájem a pokrok. S postupem času, kdy žák začne jazyk částečně ovládat, je vhodné, aby učitel provedl redukci probíraného učiva a promyslel nezbytný základ, který ukrajinský žák musí znát. Jedná se o výběr gramatiky v českém jazyce nezbytné pro žákovo každodenní fungování.

Stanovení klíčového učiva (výběr několika zásadních témat) z naukových předmětů, jejichž náročnost je pro cizojazyčného žáka kvůli odborné terminologii vyšší než u českých žáků.

V oblasti hodnocení žáků z Ukrajiny je na počátku jejich vzdělávání, bez dobré znalosti českého jazyka doporučováno a tento postup se osvědčil i v praxi, ukládat žákům jednoduché domácí úkoly, nechat je vypracovávat referáty, z nichž mohou být klasifikováni. Učitel může žáky hodnotit také na základě písemného testu s možností doplnění krátké odpovědi či jejího zakroužkování. Žákovi pomůže, poskytne-li mu učitel vyšší časovou dotaci ke splnění testového úkolu a je-li třeba, mohou žákům pomoci asistenti pedagoga s vysvětlením pojmů, s procvičením učiva před testem, příp. je mohou vyzkoušet. Pokud je žák v testu neúspěšný, učitelé mu mohou poskytnout možnost ústní opravy, je však nutné dbát na to, aby tento prostředek opravy nebyl žáky časem zneužíván. V otázce hodnocení žáků Ukrajinců není hlavním cílem obsáhnout veškeré učivo, jako je tomu u jejich českých spolužáků - rodilých mluvčích, ale znát jádro probíraného učebního obsahu daného předmětu. Žáku z Ukrajiny totiž potrvá několik let, než si osvojí český jazyk na vyšší, abstraktnější úrovni potřebný pro důkladné porozumění odbornému jazyku předmětů. Důležité je zpočátku spíše sledovat pokrok a posun žáka ve vzdělávání.

8.2.2 Oblast výuky českého jazyka

V oblasti výuky českého jazyka doporučujeme kromě výuky českého jazyka jako jazyka druhého (ČDJ), zajistit žákům, alespoň v počátcích vzdělávání, ideálně doučování učitelem ČJ či asistentem pedagoga v rámci kmenové školy. Možností je i oslovit rodiče a doporučit jim zajištění intenzivní individuální výuky žákovi domácím učitelem. Hovoříme o kategorii žáků z Ukrajiny, kteří mohou mít větší problémy s osvojením českého jazyka, nestačí jim časová dotace v rámci kurzu ČDJ ve škole nebo jde o žáky přicházející do vzdělávání až v průběhu školního roku a ocitají se pozadu v adaptaci i ve výuce. Intenzivní doučování je vhodné poskytnout i žákům nastupujícím na II. stupeň ZŠ, kteří mají výukovou situaci v cizojazyčném vzdělávání nejnáročnější. Nicméně si uvědomujeme, že v případě škol záleží často na personálních i finančních možnostech v poskytnutí doučování. Zajištění doučování závisí i na tom, jak si rodina cení vzdělání a úspěch žáka, i na jejích aktuálních finančních možnostech. Rozhodnou-li se rodiče investovat peníze a úsilí do zajištění domácí výuky ČJ, předpokládáme, že může být poskytována nejen žákovi, ale i jeho rodiči.

Z hlediska rychlosti osvojení českého jazyka zvláště doporučujeme nezařazovat ukrajinské žáky společně do stejných kmenových tříd, pokud netrpí psychickými obtížemi či úzkostmi. Zůstane-li žák v dané třídě osamocen, je více nucen domluvit se česky a hledat si přátele mezi českými spolužáky ve třídě. Mnohdy je však nutná podpora učitele v navázání vztahů mezi českými žáky a žákem z Ukrajiny. Ukrajínští žáci, kteří jsou soustředěni ve skupinách do stejných tříd, nejsou tolik motivováni k osvojení češtiny a přítomnost krajanů často brzdí proces jejich začlenění do výuky i do sociálního prostředí, jak bylo uvedeno v části 7.5.

8.2.3 Oblast českého jazyka na akademické úrovni

Otázka ovládnutí českého jazyka na vyšší jazykové úrovni, nezbytné pro školní úspěšnost, závisí z velké části na učiteli a jeho iniciativě. Neexistuje efektivní doporučení a rada, jak v co nejkratší době zvládnout český jazyk na uvedené úrovni bez intenzivního doučování a i za daného předpokladu bude žák s OMJ dosahovat dané úrovně v řádu let. Kromě již výše zmíněné redukce učiva je v poslední době zkušenými lektory a autory (Nosálová a kol., 2020, Prokopová, 2022, s. 77) doporučován postup, který nespočívá v doučení, ale v „předučení“ nejasného učiva, např. těžší či neznámé slovní zásoby, základních frází, tématu v učebnici. S porozuměním daného učiva žáku pomáhají buďto učitelé ČDJ nebo učitel odborného předmětu. Podle zkušenosti lektorek je předučený žák s OMJ schopen lépe se orientovat v probíraném tématu při vyučovací hodině a lépe mu rozumí. Učitelé naukových předmětů by u žáků s OMJ kromě výuky vzdělávacího obsahu předmětu měli brát v potaz i jazyk daného předmětu, který by měl být zjednodušen (např. v dějepise místo učení se slov „sdužená okna“ se učít jen „okna“), přičemž klíčová je výuka slovní zásoby. V případě přírodních věd (fyzika, chemie), které jsou pro žáky s OMJ náročné svým odborným jazykem a abstraktními názvy, je vhodné učivo znázornit, využívat pokusy, příklady, jít s žáky do terénu. Při výuce starších žáků z Ukrajiny se v praxi dále osvědčilo použití učebnic a materiálů pro nižší ročníky, které jsou názornější, jednodušší a obsahují základní informace.

Doporučovanou je tvorba obrázkových slovníčků, v nichž je ke každému slovu připojena ilustrace zlepšující porozumění. Usnadnit porozumění také napomáhá tzv. klíčový vizuál, který zjednodušuje učivo zobrazením v určitém schématu s potřebnou slovní zásobou. V odborných předmětech lze učiteli daného předmětu vytvořit dvojjazyčné slovníčky základních pojmů a frází, ačkoliv víme, že jejich zpracovávání může být pro mnohé pedagogy časově náročné. Díky velkému počtu ukrajinských žáků však už existují

mnohé materiály zpracované i v ukrajinštině zahrnující česko-ukrajinské slovníky se základní slovní zásobou (např. pro přírodovědu a přírodopis, fyziku, chemii, humanitní předměty...), pracovní listy do mnoha naukových předmětů (např. matematika, český jazyk, přírodověda ...) a vzdělávací videa. Volně využitelné materiály tvoří především nezisková organizace Meta a školské zařízení NPI ČR, které je zdarma nabízejí k využití učitelům na svých webových stránkách.

Školy ve větších městech, které často disponují lepšími podmínkami pro výuku žáků s OMJ, se žáky snaží zařazovat podle věku, bez ohledu na jazykovou znalost. Z tohoto důvodu nabízejí k rychlejšímu zvládnutí jazykové bariéry různé aktivity, kterými je doučování, např. v rámci „šablon“, v odpoledních kroužcích, pomoc je využívána i ze strany dobrovolnických center nabízejících dobrovolníky pro doučování češtiny žáků s OMJ, ale i jako pomoc těmto žákům s orientací ve městě apod. Školy dále využívají pomoci krajských pracovišť NPI ČR, které s příchodem nových žáků s OMJ poskytují adaptační koordinátory (NPI ČR, 2020, s. 6)¹⁰ a tlumočníky. Faktem je, že školy, využívající dostupných služeb neziskových organizací orientujících se na podporu žáků s OMJ, mají nespornou výhodu v jejich vzdělávání oproti školám mimo působnost těchto organizací. I tento rozdíl byl zviditelněn příchodem žáků v důsledku vojenského konfliktu na Ukrajině, kteří byli kvůli početnosti zařazováni i do škol v menších městech a na vesnicích.

Ke snazší a rychlejší adaptaci žáka z Ukrajiny na nové prostředí je vhodné, podle možností navštěvovat s třídou kulturní a společenské akce, výlety, exkurze v daném regionu. Při těchto příležitostech se žák seznámuje s kulturou hostitelské země, získá možnost navázat přátelství se spolužáky v neformálním prostředí, v němž bývá snazší učit se komunikovat v novém jazyce, což potvrdil i norský výzkum z roku 2021 (Fandrem, Jahnsen, Nergaard a Tveitereid). Navrhujeme rovněž nechat samotné české žáky podílet se aktivně na přijetí a adaptaci žáka z Ukrajiny. Šikovní žáci vybraní učitelem, motivovaní k pomoci novému ukrajinskému žákovi se stávají tzv. „patrony“, kteří žáku zpočátku pomáhají s obecnou orientací ve škole, a žák se na ně může obracet. Situace vyžaduje, aby učitel české žáky vhodně na tuto situaci připravil.

¹⁰ Adaptační koordinátor poskytuje „podporu při adaptaci žáka s OMJ na nové kulturní prostředí a odlišné životní podmínky.“ (NPI ČR, 2020)

8.2.4 Oblast problémového chování u žáků z Ukrajiny

Realizovaný výzkum přinesl zjištění týkající se výskytu problémového chování u žáků uprchlých z Ukrajiny, které se projevují jak kázeňskými problémy (např. útěky ze školy, odmítání učit se a plnit povinnosti v české škole...), tak i mezerami ve vědomostech či neobvykle nízkými znalostmi s přihlédnutím k věku žáka. V případech výchovných problémů může jít o reakci na válečné události, dramatický odchod z místa bydliště, nedobrovolné vystěhování se z domova a nucený pobyt v České republice. Z tohoto důvodu je žádoucí využít pomoci speciálního pedagoga, školního psychologa, metodika prevence či jiných odborníků v pedagogickém sboru, kteří mohou pomoci učitelům i rodině vyřešit patovou situaci. Samotní respondenti zdůrazňovali nutnost spolupracovat v podobných situacích s dalšími odborníky i s ostatními členy pedagogického sboru.

Školám, které současně vzdělávají ukrajinské žáky dlouhodobě usazené a žáky uprchlíky, se osvědčilo využití pomoci právě kategorie dlouhodobě usazených ukrajinských žáků. Krajané žáků uprchlíků totiž většinou ovládají oba jazyky potřebné pro porozumění, dále jsou obeznámeni se vzdělávací situací na Ukrajině a znají dobře mentalitu ukrajinských žáků. Učitelé se na ně proto obraceli s žádostí o pomoc např. s tlumočením v komunikaci s uprchlými ukrajinskými žáky, kteří neuměli česky sdělit, co je trápí, starší ukrajínští žáci žákům uprchlíkům pomáhali s prvotní orientací v nové škole, vysvětlovali zvyklosti v české škole a v případě potíží pomáhali učitelům s pochopením chování nového ukrajinského žáka. Jejich pomoc respondenti velmi oceňovali a ukrajínští žáci cítili velké zadostiučinění a uspokojení, že mohli pomoci.

8.2.5 Oblast motivace k výuce

Podle výsledků našeho výzkumu je zřejmé, že jedním z největších úskalí v práci učitelů s ukrajinskými žáky uprchlými z Ukrajiny je často velmi nízká až absentující motivace k výuce, k osvojení českého jazyka a k návštěvě české školy vůbec. V některých případech ukrajinských žáků uprchlíků může být pedagogická práce velmi obtížná až demotivující. Část z těchto žáků postrádá smysl učit se v české škole a touží po návratu na Ukrajinu, do své školy a mezi své spolužáky, což je pochopitelné. Pokud ukrajinská rodina nemá otázku pobytu vyřešenu, stále zvažuje návrat na Ukrajinu, přitom však setrvává v České republice, je v případě výskytu problémů s žákem dobré, aby se učitel pokusil pohovořit s rodiči a vysvětlit jim, že není vhodné příliš mluvit s dětmi o možném návratu. Jestliže v zemi přetrvává kritická bezpečnostní situace a rodina se za těchto podmínek vrátit nehodlá, žáci dostávají falešnou naději na návrat domů, která je však časově

neomezená. Naděje na návrat způsobuje, že žák se v české škole nesnaží nebo se učit odmítá a výuku tzv. přetrpí v očekávání, že přeci brzy pojedou domů, kde se konečně začne řádně učit. Nelze však odhadnout, jak dlouho takové „provizorium“ potrvá. Z toho důvodu, v případě žáků s kázeňskými a vzdělávacími problémy navrhuje, aby učitelé doporučili rodičům, mají-li tito o prospěch žáka v české škole zájem, strážlivěji hovořit s dětmi o návratu na Ukrajinu, příp. návrat příliš nezdůrazňovat. Jako nezbytné se jeví nalézt cíl, k němuž se žák může upnout a který jej bude motivovat k prozatímní výuce v české škole, než se otázka návratu vyjasní. Situace v praxi samozřejmě mohou být komplikovanější, v některých případech se však podobná domluva rodičů osvědčila. Rodiče žákovi, který se nehodlal učit a projevoval lhostejnost k pokynům učitele, důrazně vysvětlili, že zatím setrvávají v Česku a žák se musí učit a snažit už zde. Podobná domluva na některé ukrajinské žáky zapůsobila a chování skutečně napravili. Klíčovým je však aktivní a realistický přístup rodičů k nevhodnému chování žáka a k celé situaci s návratem.

Motivace je ve vzdělávání klíčová, tím spíše ve vzdělávání žáků z Ukrajiny, kteří jsou zde nedobrovolně. Kvůli okolnostem, které nemohou ovlivnit, se ocitli v nezáviděníhodné situaci, v níž je pro mnohé obtížné usilovat o školní úspěchy. Otázka výuky ukrajinských žáků v kontextu uprchlické krize je náročná i pro učitele kvůli výše uvedeným aspektům a mnohdy nejistým výsledkům jejich snah. Učitelům však může pomoci vědomí, že ukrajinští žáci jako Slované nemají velké problémy s osvojením češtiny na běžné úrovni. Většina z nich se dobře integruje, návyk kázně, disciplíny a nutnost učit se si mnozí nesou jako pevnou součást svého původního vzdělávání a po charakterové stránce jde většinou o žáky vděčné a schopné bezproblémového přizpůsobení se novému prostředí.

8.3 Výsledky výzkumu, zhodnocení stanovených cílů

Výsledky výzkumných šetření prezentované v předešlých kapitolách budeme v této části práce interpretovat ve formě zobecňujících výpovědí s vypovídající hodnotou k řešené problematice vzdělávání žáků s OMJ z Ukrajiny.

Hlavní cíl disertační práce a výzkumu byl formulován následovně: **Analyzovat stav vzdělávání žáků s OMJ z Ukrajiny v České republice a specifikovat vzdělání jako hodnotu, její proměny a význam u žáků a rodičů ukrajinského původu a navrhnout učitelům doporučení pro výuku žáků Ukrajinců.**

Hlavní cíl byl naplněn prostřednictvím čtyř dílčích cílů, uvedených v úvodu práce, které byly stanoveny takto:

- zjistit, jak žáci s OMJ z Ukrajiny hodnotí výuku v českých školách,
- specifikovat a interpretovat přístup ukrajinské rodiny ke vzdělávání v ČR a ke vzdělání jako k hodnotě,
- shrnout znalosti, zkušenosti a praxi učitelů z výuky žáka s OMJ z Ukrajiny a specifikovat případná úskalí v jeho vzdělávání,
- na základě zjištěných dat a vztahů z předchozích cílů formulovat doporučení pro výuku heterogenní skupiny (ve výuce žáků Ukrajinců) pro učitele základních škol.

Výsledky a způsob naplnění hlavního cíle disertační práce prezentujeme zde.

Stav vzdělávání žáků Ukrajinců úzce souvisí s otázkou vzdělávání žáků s OMJ a nelze jej oddělit, z toho důvodu se v práci dané dva termíny často prolínají. Z výzkumného šetření stavu vzdělávání ukrajinských žáků vyplynulo, že průběh jejich začlenění se jeví zpravidla jako bezproblémový. Žáci Ukrajinci jsou učiteli vnímáni jako snadno adaptabilní a přizpůsobiví. Podobně je situace se začleněním žáků hodnocena i samotnými ukrajinskými žáky a rodiči. Výjimku tvoří jen část z kategorie ukrajinských žáků, kteří do českých škol nastoupili v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině. Žáci z Ukrajiny popisují obvyklé obtíže při nástupu do českého vzdělávacího systému, které jsou obvyklé i u dalších žáků s OMJ. Největším vnímaným úskalím a omezením v jejich začlenění do výuky a kolektivu bývá jazyková bariéra. Zprvu jde o jazyk na běžné komunikační úrovni, později jsou jazykové limity pocíťovány na úrovni akademické češtiny, potřebné pro výuku v naukových předmětech. Překážka v podobě nedostatečného ovládnutí vyučovacího jazyka je již systémově řešena intenzivní jazykovou přípravou v rozsahu dvě až tři hodiny v rámci bezplatných kurzů českého jazyka jako druhého jazyka, které poskytují základní školy pověřené krajským úřadem. I přes navýšení objemu hodin u jazykové přípravy žáků s OMJ na základních školách, to však neřeší jazykovou situaci žáků s OMJ v dlouhodobém horizontu. Žáci s OMJ totiž potřebují jazykovou podporu po celou dobu jejich povinné školní docházky, zvláště s ohledem na zvládnutí akademického jazyka.

Z pohledu legislativy je vzdělávání žáka s OMJ, resp. z Ukrajiny uchopeno a regulováno zákony a vyhláškami, které žáky z Ukrajiny řadí do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami kvůli sociokulturnímu znevýhodnění. Z tohoto titulu jim vzniká nárok na využití podpůrných opatření. V praxi jsou využívány první tři stupně

podpůrných opatření vztahujících se na žáky z odlišného sociokulturního prostředí, s nedostatečnou znalostí češtiny. Nejčastěji je pro ukrajinské žáky tvořen plán pedagogické podpory, v jehož rámci jsou prováděny částečné úpravy obsahu vzdělávání, úprava hodnocení (využití slovního hodnocení či kombinovaného hodnocení) a využití speciálních pomůcek, učebnic (např. učebnice českého jazyka pro žáky cizince, překladové slovníky). Nezřídka je pro práci pedagoga s ukrajinskými žáky sdílen v heterogenní třídě asistent pedagoga, který žákovi z Ukrajiny pomáhá podle potřeby (např. dovysvětlení učiva, podpora při psaní testů). Na žáky přichází v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině se dále vztahuje i aktualizovaná zákonná úprava č. 67/2022 Sb., které jsme věnovali prostor v kapitole 4.6.

Z výzkumného šetření vyplynula skutečnost, že žáci přesídlující do českých škol v mladším školním věku mají oproti svým starším krajanům výhodu spočívající především v rychlejším ovládnutí vyučovacího jazyka. Snazší je též přivyknání na nové školní prostředí, díky nižší náročnosti výuky. Zajímavým zjištěním byla výše konstatovaná odlišnost v náročnosti školní výuky a v množství hodin strávených domácí přípravou na Ukrajině oproti českému systému vzdělávání, v němž žáci pokračují v plnění povinné školní docházky. Uvedený poznatek získal nové souvislosti s příchodem žáků uprchlých z Ukrajiny, kteří se vzdělávali v různých typech škol s mnohdy velmi odlišně pojatou výukou i způsoby chování a mravy (státní, soukromé x vesnické školy). Díky přítomnosti žáků uprchlíků v českých školách byl vzorek žáků z Ukrajiny ve výsledcích rozdělen na ukrajinské žáky dlouhodobě usazené a ukrajinské žáky uprchlé v důsledku válečného konfliktu. Z úhlu pohledu českých učitelů je totiž mezi nimi vnímán výrazný rozdíl.

Stav vzdělávání z hlediska učitelů se tudíž díky nové kategorii žáků z Ukrajiny zásadně proměnil. Změny spočívají jednak ve zmiňovaném širokém spektru žáků pocházejících z částí Ukrajiny, které se v českých školách před válkou téměř neobjevovali (obvykle jde o ruskojazyčné žáky z oblastí východní a jižní Ukrajiny). Jednak vzorek uprchlých žáků ukázal na diametrální odlišnosti v primárním a nižším sekundárním školství na Ukrajině a na různorodou kvalitu škol, jak bylo popsáno v kapitole 7.5 *Interpretace výsledků výzkumu*.

Specifikovat a interpretovat vzdělání jako hodnotu u žáků a rodičů ukrajinského původu byl splněn. V kapitole 5. 1. a 5. 2 byl fenomén vzdělání jako hodnoty interpretován ve vztahu k ukrajinské rodině, po té byl vztažen k instituci rodiny žáka s OMJ a žáka z Ukrajiny, která má primární vliv na vztah žáka ke vzdělání a svými

postoji u něj danou hodnotu formuje. V rovině empirické byl cíl naplněn zjištěním proměn a významu hodnoty vzdělání u žáků a rodičů Ukrajinců. Význam vzdělání pro členy ukrajinské komunity v Česku spočívá v možnosti získat kvalitní vzdělání na evropských školách s možností dalšího uplatnění a zajištěného života. Ukrajínští rodiče a starší žáci se projevují zpravidla jako ctižádostiví a ambiciózní v dosahování cílů v oblasti vzdělávání. Je třeba říci, že vzorek respondentů účastnících se našeho výzkumu mohl být ovlivněn tím, že většina rodičů disponovala vysokoškolským vzděláním, někdy i ve více oborech. S uvedeným konstatováním má však souvislost i další skutečnost uváděná respondenty - rodiči a žáky. Respondenti – žáci z vysokoškolského rodinného zázemí zmiňovali velký význam studia na vysoké škole a současně velmi nízkou pravděpodobnost, že vysokou školu studovat nepůjdou, buďto kvůli obavám před rodiči a z porušení vzdělávací tradice rodiny nebo z důvodu přesvědčení samých žáků, že bez univerzitního vzdělání v životě neobstojí.

Jednu z proměn v otázce vzdělání respondenti vnímali především v důsledku přechodu žáků z ukrajinské školy do školy české. Český školský systém, podle jejich mínění, skýtá v mnohém liberálnější a přátelštější přístup ve vztahu učitelů k žákům a současně nižší nároky v rámci např. exaktních předmětů vyučovaných v české škole. Ukrajínští rodiče po čase stráveném v české škole sledovali u svých potomků přejímání podobných vzdělávacích strategií, jaké uplatňují čeští žáci. Konkrétně jde o plnění povinností ve výuce, vztah k osobě učitele a množství hodin strávených učením a domácí přípravou, které jim v české škole zabíraly méně času než na Ukrajině. Část rodičů byla tímto stavem „ulehčení“ od mnoha dřívějších povinností ukrajinského žáka poněkud v rozpacích. Měli pochybnosti, zdali je to správný směr. Druhá část rodičů tuto změnu ve způsobu vzdělávání hodnotila příznivě, poněvadž způsob výuky a množství úkolů zadávaných v ukrajinské škole považovali za neúměrné přetěžování žáků. Oceňovali použití různorodých výukových metod a organizačních forem, díky nimž není česká výuka v takové míře zacílená na výkon v kognitivní oblasti, ale intenzivněji je podporován všestranný rozvoj osobnosti žáka.

Další proměna v přístupu ke vzdělání související s předchozím bodem, spočívá v jistém oslabení vlivu ukrajinské rodiny na vzdělávací dráhu žáka. Přechodem do českého vzdělávání podle ukrajinských rodičů mnohem širší možnosti studia než v domovské zemi. Ukrajinské rodiny s vysokoškolskou tradicí si, za svého pobytu v Česku, povšimly odklonu od klasické cesty, která zahrnuje zavedenou tradici potomka jít studovat na univerzitu.

Specifikem českého rodinného prostředí je skutečnost, že české děti jsou na rozdíl od jejich ukrajinských protějšků samostatnější dříve a často plánují svůj život, včetně vzdělávání, nezávisleji na přání rodiny. Podobný směr v rozhodování o vzdělávání je pozorován také u dlouhodobě usazených ukrajinských žáků a mladistvých. V důsledku toho konstatujeme pokles dominantní pozice ukrajinské rodiny na žáka ve vztahu ke vzdělání jako jednu z dalších proměn této hodnoty.

Poslední částí hlavního cíle disertační práce bylo **navrhnout doporučení pro výuku žáků Ukrajinců**. V případě žáků ukrajinského etnika, pobývajících v České republice dlouhodobě, nebylo vnímáno výrazné úskalí či obtíže ve vzdělání s výjimkou prvotní fáze, tedy těsně po nástupu do české školy. V dané kategorii žáků proto navrhuje využití obecných doporučení, která se zpravidla týkají i dalších žáků s OMJ. Jedná se o využití individuálního přístupu k žákovi, zejména je potřebná intenzivní výuka českého jazyka jako jazyka druhého v bezprostřední době po nástupu žáka do vzdělávání, zapojení žáka do sociálních vztahů nejlépe prostřednictvím kulturních i mimoškolních akcí, využití speciálních pomůcek ve výuce žáka Ukrajince. Případné mírné úpravy v obsahu vzdělávání a v hodnocení by se měly týkat především žáků Ukrajinců nastupujících na II. stupeň základního vzdělávání bez znalosti vyučovacího jazyka.

Významnější obtíže byly vnímány s příchodem žáků uprchlíků z Ukrajiny. Pro mnohé školy vznikla zcela bezprecedentní situace náročná organizačně i pedagogicky, s níž se neseťkaly ani školy s letitými zkušenostmi ve výuce žáků s OMJ. Složitější situace byla vnímána zvláště ve školách, které s výukou a s integrací žáků s OMJ získávaly první zkušenosti.

Z hlediska doporučení pro práci s žáky uprchlíky z Ukrajiny platí vše, co je uvedeno pro ukrajinské žáky dlouhodobě usazené v Česku. Výrazně častěji je však potřebné v aktuální době zapojit do péče o uprchlé žáky i odborníky z řad pedagogů, speciálních pedagogů, psychologů a školských poradenských zařízení, kvůli většímu výskytu psychických obtíží, problematického chování a někdy velkým rozdílům v učení mezi žáky uprchlíky a českými žáky v neprospěch prvně jmenovaných. Do integrace uprchlých žáků se v některých případech úspěšně zapojili i starší žáci Ukrajinci vzdělávající se v České republice již léta a kteří poskytují neocenitelnou oporu učitelům (tlumočení, pomoc s adaptací a psychickou podporou nových žáků atd.) v komunikaci a ve výuce svých mladších krajanů.

Závěr

Před osmi lety, tedy na úplném počátku svého odborného zájmu se autorka práce věnovala tématu integrace ukrajinské komunity v Česku. Následně v tématu pokračovala v předložené práci a ve výzkumu se zaměřila na žáky z Ukrajiny situované do kontextu vzdělávání v České republice. Téma disertační práce s výzkumem, realizovaným pod názvem **Vzdělání jako hodnota u žáků z Ukrajiny navštěvujících školy v České republice**, se v současné době stalo velmi aktuální problematikou, kterou vnímají učitelé napříč oběma stupni základního vzdělávání.

Hlavním cílem disertační práce bylo **analyzovat stav vzdělávání žáků s OMJ z Ukrajiny v České republice a specifikovat vzdělání jako hodnotu, její proměny a význam u žáků a rodičů ukrajinského původu a navrhnout doporučení pro výuku žáků Ukrajinců pro učitele**. Hlavní cíl byl tvořen čtyřmi dílčími cíli. Pro splnění hlavního cíle a dílčích cílů byl zvolen kvalitativní výzkumný design s využitím polostrukturovaného rozhovoru jako hlavní metody sběru dat. Analýza získaných dat byla provedena formou otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

Na základě hlavních výsledků konstatujeme, že výuka v české škole je oběma skupinami ukrajinských respondentů (žáky i rodiči) hodnocena, co se týká obsahu i objemu učiva a intenzity domácí přípravy, jako méně náročná, než výuka podle ukrajinských osnov. Vztah žáka k výuce a ke školním povinnostem je v případě ukrajinské rodiny úzce svázán s postojem jeho rodiny ke vzdělání. Přesto zde velkou roli sehrává, kromě věku v době příchodu žáka, jeho motivace či motivace jeho rodiny k setrvání v nové zemi. Jakmile žák nechtěl emigrovat s rodinou do nové vlasti, promítl se daný stav do jeho vztahu k učení v české škole. S mohutným přílivem žáků z Ukrajiny v posledních dvou letech se tento jev spojený s nevolí učit se do české školy objevuje právě u žáků uprchlých z Ukrajiny, jejichž rodiny neměly v úmyslu domov opustit.

Vzdělání představuje pro ukrajinské žáky a rodiče významnou etapu v jejich životě. Určuje podle nich budoucí status jedince ve společnosti a nabízí ukrajinským migrantům šanci zvýšit kvalitu života v nové zemi a životní úroveň potomků, které na Ukrajině mnohdy nedosahují lehce. Vzdělání je hodnotou žitou a předávanou po generace v rámci ukrajinské rodiny. Mnohé z nich, které se rozhodly pro emigraci, mají na Ukrajině ukončeno vysokoškolské vzdělání. Žáci jsou rodinou intenzívně motivováni a formováni zaujmout postoj, že bez vzdělání se v životě neobejdou. I tyto vzdělávací strategie se však

s přibývajícím léty strávenými v České republice mohou měnit. Ukrajínští rodiče vnímají, že život v České republice skýtá pro jejich děti snazší možnost studovat na univerzitě bezplatně, současně však chápou, že možnost dobrého uplatnění lze v Česku získat i bez nutnosti univerzitního vzdělání.

Učitelé jako třetí skupina respondentů, účastnících se výzkumu, označila integraci a vzdělávání ukrajinských žáků za převážně bezproblémové, nekonfliktního charakteru, zejména pokud se jednalo o žáky z Ukrajiny příchozí před vypuknutím vojenského konfliktu na Ukrajině. V případě žáků z válečné migrační vlny je začlenění do české školy již obtížnější s ohledem na kontext jejich emigrace. Obecně je vzdělávání veškerých žáků z Ukrajiny komplikováno, zejména z počátku, jejich neznalostí českého jazyka. S příchodem žáků uprchlých z Ukrajiny se hojněji vyskytly i rozdíly v probíraných tématech učiva v rámci některých předmětů (dějepis, přírodopis, matematika), v jistých případech byli ukrajínští žáci výrazně napřed, v jiných zase o jeden až dva ročníky níže než čeští žáci.

Kritickým momentem pro vzdělávání ukrajinského žáka v Česku je motivace jeho rodiny v otázce setrvání v České republice. Velká část ukrajinských rodin příchozích v důsledku konfliktu stále pomýšlí na návrat na Ukrajinu a tento stav se nepříznivě odráží na žákově přípravě do české školy a plnění školních povinností.

Zatímco před válečným konfliktem byli většinou ukrajínští žáci srozuměni a alespoň částečně připraveni na příchod do České republiky, tedy i případů s problematickým chováním ve škole a s odlišnostmi ve znalostech se vyskytovalo méně. Po vzniku vojenského konfliktu na Ukrajině se v českých školách vytvořily dvě kategorie ukrajinských žáků, které odlišuje nejen délka pobytu v České republice, ale i výchozí vzdělávací podmínky spočívající v typu školy navštěvované na Ukrajině a zvláště důvod k přesídlení do Česka a tím i motivace k pokračování ve vzdělávání v nové zemi.

Bylo zjištěno, že s ohledem na mnohé české školy a učitele, které před krizovou situací na Ukrajině neměly zkušenosti s žáky s OMJ a které nyní byly a jsou díky migrační vlně z Ukrajiny konfrontovány se zcela novou filosofií představující přítomnost žáků s OMJ ve škole, se jedná o nový fenomén, na něj školy a učitelé nebyli zvyklí a teprve se k němu učí přistupovat. Můžeme shrnout, že situace s výukou ukrajinských žáků před válkou na Ukrajině byla z pohledu škol poměrně stabilní, nevykazovala větší problémy. Ty byly vnímány spíše s žáky s jinými znevýhodněními. Po vyhrocení konfliktu na Ukrajině se stávající situace velmi změnila a české školy, učitelé se museli vyrovnat s nárazovým

a téměř okamžitým příchodem velkého množství žáků uprchlíků, který přinesl i obtíže nejrůznějšího charakteru. Chápeme, že náročnost situace a nejistota kolem budoucnosti vzdělávání ukrajinských žáků příchozích z vojenského konfliktu je znepokojivá. Aktuální náročná situace však zároveň pomohla zviditelnit problematiku vzdělávání žáků s OMJ a jejich potřeb v českém vzdělávání, přispěla k odhalení mezer v systému péče o tyto žáky a zejména dala do pohybu proces změn směrem ke zlepšení jazykové podpory žáků s OMJ, péče o ně, včetně rozšíření nabídky pomoci učitelům vyučujících v heterogenní třídě.

Věříme, že přínosem disertační práce není pouze shrnutí dosavadních teoretických znalostí o problematice žáků s OMJ a hlavně žáků ukrajinského původu, ale že práce výzkumnými zjištěními některé poznatky potvrdila, jinými otázkou výuky žáků z Ukrajiny v české škole obohatila pohledem samotných ukrajinských žáků a jejich rodičů a rozšířila ji o hledisko učitelů ukrajinských žáků.

Seznam použitých zdrojů

BATANERO, F. M. José, FERNÁNDEZ, Antonio H. a María, J. C. RUIZ. Immigrant pupils and intercultural teaching competencies. *Education and urban society* [online]. 2021, **53**(2), [cit. 23. 2. 2022]. Doi <https://doi.org/10.1177/0013124520926264>

BEZOUŠKOVÁ, Markéta. Východní a západní Ukrajinci v ČR ve vzájemné reflexi. In: Bittnerová, D., Moravcová, M.(ed.). *Etnické komunity. Kontinuita kulturní reprodukce*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 2012, s. 67 – 77. ISBN 978-80-87398-29-6.

BICANOVÁ, Jana a kol. Dopady pandemie covid-19 na žáky. *PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o.* [online]. 2021. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2021/07/dopady-pandemie-covid-19-na-zaky-1.html>

BITTNEROVÁ, Dana a Miriam MORAVCOVÁ a kol. Kdo jsem a kam patřím?: Identita národnostních menšin a etnických komunit na území České republiky. Praha: Sofis, 2005. ISBN 8090278582.

BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, Ivana a Renáta ŠIKULOVÁ. Vytváření příznivého učebního klimatu ve třídách s dětmi ohroženými sociální a jazykovou deprivací. In: Franiok, P. a Knotová, D. (ed.). *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita a ČPdS, 2008, s. 325-332. ISBN 978-80-210-4752-5.

CENTRUM PRO CIZINCE JMK. Máte ve škole žáka-cizince. *Příručka pro pedagogy*, [online]. 2021. [cit. 3. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.cizincijmk.cz/wp-content/uploads/2022/03/M%C3%A1te-ve-%C5%A1kole-%C5%BE%C3%A1ka-cizince-2022-1.pdf>

COUNCIL OF EUROPE. From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe. *Council of Europe, Directorate of Education and Languages, DGIV* [online]. 2007. [cit. 18. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>

COUNCIL OF EUROPE. The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. Studies and resources. *Council of Europe, Directorate of Education and Languages, DGIV* [online]. 2010. [cit. 18. 6. 2021]. Dostupné z: https://www.academia.edu/6261952/THE_LINGUISTIC_AND_EDUCATIONAL_INTEGRATION_OF_CHILDREN_AND_ADOLESCENTS_FROM_MIGRANT_BACKGROUNDS_Capitalising_on_activating_and_developing_plurilingual_and_pluricultural_repertoires_for_better_school_integration_By_V%C3%A9ronique_Castellotti_and_Dani%C3%A8le_Moore

CUMMINS, Jim. *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. Bilingual education and bilingualism. Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 2000. ISBN 978-18-890-9401-4.

CUMMINS, Jim. Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum* [online]. 2001, **19**(7), s. 15-20. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=UWPeriIAAAAJ&citation_for_view=UWPeriIAAAAJ:7PzIFSSx8tAC

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Tematická zpráva. ČŠI [online]. 2015. [cit. 8. 5. 2021]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2016/10/Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem.pdf>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Průběžná zpráva o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků. Tematická zpráva 2021/2022. ČŠI [online]. 2022. [cit. 28. 2. 2023]. Dostupné z: [Prubezna-zprava-o-integraci-a-vzdelavani-ukrajinskych-deti-a-zaku.pdf](https://www.csicr.cz/prubezna-zprava-o-integraci-a-vzdelavani-ukrajinskych-deti-a-zaku.pdf) (csicr.cz)

ČERMÁK, Zdeněk, LUPTÁK, Milan. Socioekonomický a demografický kontext česko-ukrajinské migrace. In: Drbohlav, D (ed.). *Ukrajinská pracovní migrace v Česku. Migrace – remittance – (rozvoj)*. Praha: Karolinum, 2015, s. 53–65. ISBN 978-80-246-2995-7.

ČERNÍK, Jan. Migrační potenciál SSSR, Ukrajina, Moldavsko, Bělorusko, problematika ekonomické migrace. In: *Migrace do České republiky, sociální integrace a lokální společnosti v zemích původu: (prostor bývalého SSSR a slovenští Romové): výzkumná zpráva*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2004, s. 68-90. ISBN 80-850-1069-0

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Data - vzdělávání cizinců. R40 Studenti VŠ - cizinci podle státního občanství [online]. Praha: Český statistický úřad, [cit. 28. 10. 2020]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2021. Data – počet cizinců. R04 Cizinci v ČR podle státního občanství v letech 1994 - 2022 (k 31. 12.) [online]. Praha: Český statistický úřad, [cit. 23. 2. 2022]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2023. Předběžné údaje zveřejňované Ředitelstvím služby cizinecké policie. T11 Cizinci podle typu pobytu, pohlaví a státního občanství k 31. 12. 2023 [online]. Praha: Český statistický úřad, [cit. 25. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/predbezne-udaje-zverejnovane-rs-cp>

DE WALL PASTOOR, Lutine. The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development* [online]. 2015, **41**(C), s. 245-254. [cit. 23. 2. 2022]. Doi <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>

DEMĀANČUK, Nikolaj a Michaela PEŠKOVÁ. Ukrajina a Ukrajinci dnes. In: Pešková, M. (ed.) *Slovanské národy dnes*. Plzeň: Západočeská univerzita, Filosofická fakulta, 2006, s. 45-53. ISBN 80-7380-005-5.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS (DfES). Excellence and Enjoyment: learning and teaching for bilingual children in the primary years, Unit 1: Planning and assessment for language and learning; *DfES Publications* [online]. 2006 [cit. 1. 7. 2021]. Dostupné z: http://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/pri_pubs_bichd_2_13206_014.p

DERŽAVNA SLUŽBA STATISTIKY UKRAJINY. Naselenja (1990-2021). *Deržstat Ukrainy* [online]. ©1998-2023 [cit. 20. 2. 2023]. Dostupné z: https://www.ukrstat.gov.ua/operativ/menu/menu_u/ds.htm

DOROTÍKOVÁ, Soňa a kol. Hodnocení jako filosofický problém. In: Dorotíková, S. (ed.). *Filozofie – výchova - hodnoty. Sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1999, s. 26-34. ISBN 80-86039-88-9.

DOVE, K. Meghan, NEUHARTH-PRITCHETT, Stacey, WRIGHT, W. David a Charlotte WALLINGA. Parental involvement routines and former head start children's literacy outcomes. *Journal of Research in Childhood Education* [online]. 2015, **29**(2), s. 173-186. [cit. 23. 2. 2022]. Doi <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1011360>

DRBOHLAV, Dušan, LUPTÁK, Milan, JANSKÁ, Eva a Pavla ŠELEPOVÁ. Ukrajinská komunita v České republice. *Výzkumná zpráva grantu MV č.j.: U-2116/99*. Praha, Přírodovědecká fakulta UK [online]. 1999. [cit. 1. 7. 2021]. Dostupné z: https://www.cizinci.cz/documents/551336/568661/ukrajinska_komunita.pdf/63c73454-000b-cb86-431f-a6102c3e9088

DRBOHLAV, Dušan. *Ukrajinská pracovní migrace v Česku: migrace-remitence-(rozvoj)*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2995-7.

DÚBRAVOVÁ, Vlasta. Výchova k hodnotám v přípravě budoucích učitel'ov. In: *Hodnoty a výchova*. Brno: MSD, 2007. s. 197-207. ISBN 978-80-86633-78-7.

EUROPEAN COMMISSION. (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture; NESSE). Education and migration: strategies for integrating migrant children in European schools and societies: a synthesis of research findings for policy-makers. *Publications Office* [online]. 2008. [cit. 18. 6. 2021]. ISBN 978-92-79-12804-2. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/35262>

EUROPEAN COMMISSION. (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture). Study on educational support for newly arrived migrant children. *Publications Office* [online]. 2013. [cit. 8. 4. 2021]. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/41204>

FANDREM, Hildegunn, JAHNSEN, Hanne, NERGAARD, Erik Svein a Kirsti TVEITEREID. Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts, *International Journal of Inclusive Education* [online]. 2021, s. 1–16. [cit. 1. 3. 2023]. Doi <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222>

FEDERIČOVÁ, Miroslava a Václav KORBEL. Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání. *Studie IDEA anti COVID-19*. Národohospodářský ústav AV ČR [online]. 2020, [cit. 23. 2. 2022]. ISBN: 978-80-7344-539-3. Dostupné z: <https://idea.cerge-ei.cz/studies/pandemie-covid-19-a-socialne-ekonomicke-nerovnosti-ve-vzdelavani>

FELCMANOVÁ, Alice a kol. *Rodiče – nečekaní spojenci. Jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty, 2013. ISBN 978-80-87456-45-3.

FRANSON, Charlotte. Bilingualism and second language acquisition. In: *National Association for Language Development in the Curriculum (NALDIC)* [online]. 15. 2. 2011. [cit. 8. 5. 2021] Dostupné z: <http://www.naldic.org.uk/eal-teaching-and-learning/outline-guidance/bilingualism/>

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0

GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7464-808-3.

GREVAROVÁ, Renée. Výzkum kulturních, sociálních a lingvistických bariér u žáků cizinců z východní Evropy na 1. a 2. stupni základních škol v Jihomoravském kraji. In: Havel, J. a Filová,

H. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010, s. 153-166. ISBN 978-80-7315-202-4.

HARTTGEN, Kenneth a Stephan KLASSEN. Well-being of migrant children and migrant youth in Europe. *Survey report*. Univerzity of Göttingen [online]. 2009. [cit. 23. 2. 2022]. Dostupné z: http://www2.vwl.wiso.uni-goettingen.de/ibero/working_paper_neu/DB181.pdf

HASMAN, Jiří, KOSTELECKÁ, Yvona a David HÁNA. *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [online]. 2017. [cit. 1. 7. 2021] Dostupné z: <http://www.scied.cz/index.php/pedagogika/article/view/1009>

HAVEL, Jiří a kol. Inkluzivní vzdělávání v pregraduální přípravě učitelů. *Liga lidských práv* [online]. 2016. [cit. 8. 3. 2022]. ISBN 978-80-87414-30-9. Dostupné z: https://lp.cz/wp-content/uploads/Inkluzivni_vzdelavani_v_pregradualni_priprave_ucitelu.pdf

HEINRICH, Jan. Integrace dětí s odlišným mateřským jazykem. Podcast 22. díl. In: *Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR)* [online]. 22. ledna 2022. [cit. 28. 2. 2023]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/podcast-22-dil-integrace-deti-s-odlism-materskym-jazykem>

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HORÁKOVÁ, Milada a Danica ČERNÁNSKÁ. *Zaměstnávání cizinců v České republice: II. část. Závěrečná zpráva z empirického šetření*. Praha: VÚPS [online]. 2001. [cit. 8. 5. 2021]. Dostupné z: <https://www.cizinci.cz/-/2001-vyzkumna-zprava-zamestnavani-cizincu-ii-cast-vupsv->

CHOMSKY, Carol. *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Massachusetts: The M. I. T Press, 1969. ISBN 978-0262030335.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

INBÁZE. Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol. *Inbáze* [online]. 2019. [cit. 8. 5. 2021]. Dostupné z: <https://metropolevsech.eu/wp-content/uploads/2021/03/Methodika-pro-pedagogy-ZS.pdf>

INGLEHART, Ronald. The Silent Revolution in Europe: Intergenerational Change in Post-Industrial Societies. *American Political Science Review* [online]. 1971, **65** (4), s. 991–1017. [cit. 10. 3. 2022]. Doi <https://doi.org/10.2307/1953494>

INGLEHART, Ronald. *The Silent Revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton: Princeton University Press [online]. 1977. [cit. 23. 2. 2022]. Dostupné z: https://www.academia.edu/23703154/Ronald_Inglehart_The_Silent_Revolution

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

JANEČKOVÁ, Tereza. Žáci z východní Evropy (Ruska a Ukrajiny): Školní docházka a spolupráce se školou perspektivou rodičů. *Sociální pedagogika* [online]. 2020, **8**(2), s. 59-70. [cit. 8. 3. 2022]. Doi <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.04>

JARCOVSKÁ, Lucie, LIŠKOVÁ, Kateřina, OBROVSKÁ, Jana a Adéla SOURALOVÁ. *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.

JEYNES, Wiliam, H. The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. *Urban Education* [online]. 2007, **42**(1), s. 82–110. [cit. 15. 2. 2022]. Doi <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>

JEYNES, Wiliam, H. Parental involvement research: Moving to the next level. *The School Community Journal* [online]. 2011, **21**(1), s. 9-18. [cit. 19. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.adi.org/journal/2011ss/JeynesSpring2011.pdf>

JEŽKOVÁ, Věra. Multikulturalita Německa, Velké Británie, Švédska a České republiky a opatření vzdělávací politiky pro školní vzdělávání. *Orbis Scholae*, 2010. **4**(3), s. 111–124. ISSN 1802-4637.

KABANCOVÁ, Nad'a a Kateřina MACHOVCOVÁ. Koukala jsem na to, jak si hrajou a mluví na sebe řečí, kterou vůbec nevnímám: Jinakost u dětí s migrační zkušeností. *Pedagogická orientace* [online]. 2018, **28**(2), s. 269-289. [cit. 19. 4. 2021]. Doi <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-269>

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6.

KELLER, Jan. Rozhovor s prof. PhDr. Janem Kellerem, CSc., na téma „vzdělanostní společnost“. *Aula* [online]. 2006, **14**(3) [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/12-2006-3-rozhovor-s-Kellnerem.pdf>

KENDÍKOVÁ, Jitka. Zařazování žáků-cizinců do ročníků v základní škole. *NPI, Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2015. [cit. 3. 2. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/20201/ZARAZOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-ROCNIKU-V-ZAKLADNI-SKOLE.html>

KOBZOVÁ, Pavlína. *The value of education of teacher and its formation in pupils in Ukraine*. In: *Proceedings of IAC in Vienna 2018*. Vídeň: Conference Series, 2018, s. 127 – 137. ISBN 978-80-88203-06-3.

KOBZOVÁ, Pavlína. Hodnota vzdělání u žáků z Ukrajiny. In VYHNÁLKOVÁ, Pavla, PLISCHKE, Jitka (eds.). *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. Začínající učitel v měnící se společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019, s. 44–52. ISBN 978-80-244-5476-4.

KOBZOVÁ, Pavlína a Markéta ŠEMBEROVÁ. Hodnoty v dokumentech ukrajinského školství. In VYHNÁLKOVÁ, Pavla, PLISCHKE, Jitka (eds.), *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. Interkulturní perspektivy studentů doktorských programů a jejich příprava se zaměřením na mezioborovou pestrost*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020a, s. 81–88. ISBN 978-80-244-5681-2.

KOBZOVÁ, Pavlína a Markéta ŠEMBEROVÁ. *Education as a value for migrants from Ukraine in the Czech Republic*. In: *Proceedings of IAC in Vienna 2020*. Vídeň: Conference Series, 2020b, s. 50-59. ISBN 978-80-88203-20-9.

KOBZOVÁ, Pavlína. *The influence of the family on the value of education of pupils from Ukraine in the Czech Republic*. In: *ICERI 2020 Proceedings*, Sevilla: Conference Series, 2020, s. 4194 - 4203. DOI 0.21125/iceri.2020.0936.

KOBZOVÁ, Pavlína, PLISCHKE, Jitka a Markéta ŠEMBEROVÁ. Education as a Value in the Pregraduate Studies of Education in Ukraine. *European Journal of Education*, 2020, **3**(3), s. 72-83. ISSN 2601-8616.

KOPŘIVOVÁ, Anastasia. *Ruští emigranti ve Všenorech, Mokropsech a Černošicích (20. a 30. léta XX. století)*. Praha: Národní knihovna ČR, Slovanská knihovna, 2003. ISBN 80-7050-425-0.

KOSTELECKÁ, Yvona a kol. *Žáci – cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.

KOSTELECKÁ, Yvona a kol. *Žáci – cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-087-9.

KOURKZI, Alice. Narozen v Praze, přesto OMJ. In: *NPI, Metodický portál RVP.CZ* [online]. 12. 10. 2017. [cit. 25. 3. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21551/NAROZEN-V-PRAZE-PRESTO-OMJ.html>

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.

KUROWSKI, Martina. Žák-uprchlík v českém systému vzdělávání: případová studie. *Sociální pedagogika. Časopis pro vědu a praxi*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2013, **1**(1), s. 48-63. ISSN 1805-8825.

KUROWSKI, Martina. Cizinci v českých školách nejsou cizí. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. 2021, [cit. 1. 7. 2021]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/cizinci-v-ceskych-skolach-nejsou-cizi>

LÁBUSOVÁ, Adéla, VÁVRA, Martin, RADOSTNÝ, Lukáš a Michaela ŠMÍDOVÁ. Analýza Rodina a škola. *Vzdělávací program Varianty. Člověk v tísní o. p. s.* [online]. 2012. [cit. 3. 2. 2022]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/analuz_a_rodina_a_skola.pdf

LAŇ, Olena a Alexej SEVRUK. *Mezi vámi: Ukrajinci, jak je neznáte*. Praha: Velvyslanectví Ukrajiny v České republice, 2019.

LEONTIYEVA, Yana a Miroslava NEČASOVÁ. Kulturně blízcí? Integrace přistěhovalců ze zemí bývalého Sovětského svazu. In: Rakoczyová, M., Trbola, R. (eds.). *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství. 2009. s. 117-160. ISBN 978-80-7419-023-0.

LEONTIYEVA, Yana. The education–employment mismatch among Ukrainian migrants in the Czech Republic. *Central and Eastern European Migration Review* [online]. 2014, **3**(1), s. 63–84. [cit. 1. 7. 2021]. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/en/publikace/education-employment-mismatch-among-ukrainian-migrants-czech-republic>

LEONTIYEVA, Yana. Ukrainians in the Czech Republic: On the Pathway from Temporary Foreign Workers to One of the Largest Minority Groups. In: Fedjuk, O. a Kindler, M. *Ukrainian*

migration to the European Union. Switzerland: Springer International Publishing, 2016. s 133-149. ISBN 978-3-319-41774-5.

LEONTIYEVA, Yana a Liudmila KOPECKÁ. Migrace ukrajinských studentů do České republiky: Perspektivy lidského kapitálu. Výzkumná zpráva. *Asociace pro mezinárodní otázky* [online]. 2018. [cit. 1. 3. 2023]. Dostupné z: https://www.amo.cz/wp-content/uploads/2018/10/AMO_ukrainian-students-in-the-czech-republic_CZ1.pdf

LE PICHON-VORSTMAN, Emanuelle, SIAROVA, Hanna a Eszter SZÖNYI. The future of language education in Europe: case studies of innovative practices, *NESET report*. Luxembourg: *Publications Office of the European Union* [online]. 2020. [cit. 19. 4. 2021]. Doi 10.2766/81169

Listina základních práv a svobod vyhlášená usnesením Předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb. jako součást ústavního pořádku České republiky [online]. [cit. 19. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

LIU, Yang a Fan FANG. Translanguaging theory and practice: How stakeholders perceive translanguaging as a practical theory of language. *RELC Journal* [online]. 2022, **53**(2), s. 391-399.[cit. 1. 3. 2023]. Doi <https://doi.org/10.1177/0033688220939222>

LUIT, Hans Van a Jo NELISSEN. Nový přístup k výuce u dětí přistěhovalců. *Pedagogika* [online]. 1995, **45**(3), s. 250 – 259. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10243>

MALINEVSKÁ, Natalja. *Ukrajinské reálie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2003. ISBN 80-244-0670-5.

MANZONI Chiara a Heather ROLFE. How schools are integrating new migrant pupils and their families. *National Institute of Economic and Social Research* [online]. 2019 [cit. 19. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.niesr.ac.uk/sites/default/files/publications/MigrantChildrenIntegrationFinalReport.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších účinných od 1. 9. 2023. (Úplné znění ke dni 1. 9. 2023 je zpracováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pouze jako informativní materiál. Právně závazné znění vyplývá výhradně ze Sbírky zákonů). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005. [cit. 3. 3. 2023]. Částka 11. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#f2901454>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2017. Částka 147. [cit. 17. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Statistická ročenka školství* [online]. MŠMT, © 2024 [cit. 28. 2. 2024]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. MŠMT, 2023. [cit. 1. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Vyhláška č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2021. Částka 118. [cit. 17. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-271>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [online]. MŠMT, 2020. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020 (APIV) [online]. MŠMT, 2018. [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/49950/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2019–2023 [online]. MŠMT, 2019. [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51673/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. ZÁŘÍ 2021 -aktualizace pro školní rok 2022/2023 a 2023/2024 [online]. MŠMT, 2022. [cit. 3. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/60853/>

MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců - Ve vzájemném respektu 2023. USNESENÍ VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY ze dne 14. prosince 2022, č. 1051 [online]. MV ČR, Odbor migrační a azylové politiky, [cit. 28. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/zakladni-dokumenty-k-integracni-politice-ke-stazeni.aspx>

MONEVA, Jerald a Jennifer GONZAGA. Parental motivation and students' interest in their studies. *Asia Pacific Journal of Academic Research in Social Sciences* [online]. 2020, 5(1) [cit. 28. 2. 2023]. ISSN 2704-4157. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/350495743_Parental_Motivation_and_Students%27_I_nterest_in_their_Studies

MORVAYOVÁ, Petra. *Multikulturní výchova jako (filosofický) problém*. Praha, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Disertační práce [online]. 2008 [cit. 15. 2. 2022]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/17894/140035696.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>

MUHIČ, Jasmin. Integrace žáků/cizinců z pohledu pedagogicko-psychologického poradenství. In: Vítková, M. a kol. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, 2007. s. 143-160. ISBN 978-80-7315-163-8.

MUHIČ, Jasmin. *Analýza kulturního minima pro integraci cizinců*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2008.

MUHIČ, Jasmin. Interkulturní kompetence pro pedagogickou praxi. In: Kozák, K. a Zelenda, J. *Multipolis: Přemýšlíme o lidech. Metodická příručka*. Praha: Scio, c2012. ISBN 978-80-7430-082-0

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Děti/žáci – cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem. In: *NÚV* [online]. Bez datace [cit. 19. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/ciz>

NEŠPOR, Zdeněk, R. *Sociologický slovník*. Sociologický ústav AV ČR [online]. [cit. 13. 7. 2021]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/>

NOSÁLOVÁ, Barbora a kol. Učíme češtinu jako druhý jazyk. Průvodce pro učitele. *META, o.p.s.* [online]. 2020. [cit. 29. 2. 2024]. Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/01/metodika_sazba_v12_dotisk_naweb_jednostrany.pdf

NPI ČR. Adaptační koordinátor na ZŠ, metodická příručka. *NPI ČR* [online]. 2020. [cit. 29. 2. 2024]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/nova-publikace-npi-adaptacni-koordinator-na-zakladni-skole-metodicka-prirucka/>

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. *OECD Publishing* [online]. 2012. [cit. 25. 6. 2021]. Doi <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT(OECD). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. Paris: *PISA, OECD Publishing* [online]. 2016. [cit. 25. 6. 2021]. Doi <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

PARK, Maki and Margie McHUGH. Immigrant parents and early childhood programs. Addressing barriers of literacy, culture, and systems knowledge. *Washington, DC: Migration Policy Institute* [online]. 2014. [cit. 1. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/ParentEngagement-FINAL.pdf>

PECKA, Dominik. *Starý profesor vzpomíná. Vlastní životopis*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-183-0.

PELCOVÁ, Naděžda (ed.). Paradigmata výchovy. Filosofie výchovy Eugena Finka. In: Pelcová, N. (ed.). *Hodnoty a vzdělání. Sborník prací*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. s. 57-71. ISBN 80-86039-18-8.

PERMJAKOVA, Tatjana, Vladimirovna. *Obrazovanie kak cennost'*. Rusko, Jekatěrinburg, Ruská státní odborná pedagogická univerzita, Ústav humanitního a sociálně ekonomického vzdělávání [online]. 1999. [cit. 15. 2. 2022]. Disertační práce. Dostupné z: <https://www.dissercat.com/content/obrazovanie-kak-tsennost>

PLISCHKE, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. 2008. ISBN 978-80-244-2162-2.

PLISCHKE, Jitka, KOBZOVÁ, Pavlína a Jitka NÁBĚLKOVÁ. Integration of Ukrainians into the Czech society with focus on education of Ukrainian pupils in schools in the Czech Republic. In *ICERI 2019 Proceedings*. Madrid: IATED Academy, 2019. s. 4738-4745. ISBN 978-84-09-14755-7.

PODOLYAN, Ilona. *Nejsou naši jako naši aneb Proč se tady Ukrajinka cítí jako doma*. Praha: 2019. ISBN 978-80-270-6571-4.

POPYK, Anzhela. The impact of distance learning on the social practices of school children during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies*

[online]. 2020, **23**(5), s. 1-15 [cit. 28. 2. 2023]. Doi <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1831038>

PORSCHE, Světlana. Sociální vyloučení. In: Vacková, J. a kol. *Sociální determinanty a jejich vliv na zdraví imigrantů žijících v České republice*. Praha: Zdravotně sociální fakulta, Jihočeská univerzita, 2016, s. 59-69. ISBN 978-807422-470-6.

PORTES, Alejandro, VICKSTROM, Erik, HALLER, J. William a Rosa APARACIO. Dreaming in Spain: parental determinants of immigrant children's ambition. *Ethnic and Racial Studies* [online]. 2013, **36**(4), [cit. 1. 3. 2023]. s. 557-589. Doi <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.757339>

PROKOP, Daniel a kol. Hlas Ukrajinců: vzdělávání dětí. Výzkum mezi uprchlíky. *PAQ Research* [online]. 2023 [cit. 28. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/vzdelavani-ukrajina-nova-vlna>

PROKOPOVÁ, Zuzana (ed). 2022. Asistujeme u dětí s odlišným mateřským jazykem. *META, o.p.s.* [online] 2022 [cit. 29. 2. 2024]. Dostupné z: https://cloud.meta-ops.eu/wp-content/uploads/2022/07/meta_prirucka_asistujeme_sazba_final.pdf

PRŮCHA, Jan (ed). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie. Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-709-1.

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

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. (7. aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: WoltersKluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-675-4.

PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-2853-2.

RADOSTNÝ, Lukáš a kol. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META o.p.s., 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

RAMAJZLOVÁ, Zuzana a Martin KOVALČÍK. Více než čtvrtina dětí nerozumí probírané látce. Šetření ukázalo, jak se učí na dálku sociálně znevýhodněné děti. In: *Člověk v tísní, o.p.s.* [online]. 31. 1. 2021 [cit. 23. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/jak-se-uci-na-dalku-socialne-znevychodnene-deti-7374gp>

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, Rosa M. a Merike DARMODY. Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies* [online]. 2017, **67**(2), s. 1-17, [cit. 28. 2. 2023]. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1417973>

ROKEACH, Milton. *The nature of human values*. New York: Free Press, 1973. ISBN 978-0029267509.

ROZENZWEIG, Milan. *Životní hodnoty*. Praha: Komenium, 1991. ISBN 80-85426-07-2.

SAK, Petr a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.

SHAPIRA, Marina. An exploration of differences in mathematics attainment among immigrant pupils in 18 OECD countries. *European Educational Research Journal* [online]. 2012, **11**(1), [cit. 1. 3. 2023]. s. 68-95. Doi <https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.1.68>

SCHEBELLE, Danica, KUBÁT, Jan a Pavel BAREŠ. *Specifika integrace nezletilých dětí cizinců žijících na území České republiky*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí [online]. 2018 [cit. 25. 6. 2021]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/vupsv_specifika_integrace_nezletilyc_h_deti_cizincu.pdf

SCHUSTER, Bernard G. Did a foreign language in the elementary schools (FLES) program in a Kansas school district affect students' academic achievement in English? *Foreign Language Annals* [online]. 2005, **38**(3), s. 344-356 [cit. 8. 5. 2021]. Doi <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02221.x>

SCHWARTZ, H. Shalom. Universals in the content and structure of values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In: *Advances in Experimental Social Psychology* [online]. 1992, **25**, s. 1 - 65, [cit. 15. 2. 2022]. Doi [10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

SCHWARTZ, H. Shalom. An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture* [online]. 2012, **2**(1), s. 1-20. [cit. 7. 7. 2021]. Doi <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

SIAROVA, Hanna a Miguel Á. ESSOMBA. Language support for youth with migrant background: Policies that effectively promote inclusion. Brussels: *Migration policy institute Europe* [online]. 2014 [cit. 8. 5. 2021]. Dostupné z: <https://www.migrationpolicy.org/research/language-support-youth-migrant-background-policies-effectively-promote-inclusion>

SIEGLOVÁ, Naděžda. Komunikace žáků cizinců primární školy s uměleckým textem. In: Havel, J. a Filová, H., et al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. s. 181-190. ISBN 978-80-7315-202-4.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SMIT, Friederik, DRIESSEN, Geert, SLUITER, Roderick a Peter SLEEGERS. Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education* [online]. 2007, **1**(0), s. 45-52. [cit. 1. 3. 2023]. Dostupné z: https://www.academia.edu/2982244/Types_of_parents_and_school_strategies_aimed_at_the_creation_of_effective_partnerships?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page

SMOLOVÁ-ZÁVOROVÁ, Halka. Jazyková bariéra brání dětem cizinců ve vzdělávání. Školy pro ně musí od září zajistit kurzy češtiny. In: *iRozhlas* [online]. 28. 8. 2021 [cit. 1. 7. 2021]. Dostupné

z: Jazyková bariéra brání dětem cizinců ve vzdělávání. Školy pro ně musí od září zajistit kurzy češtiny | iROZHLAS - spolehlivé zprávy

SOUTH, Hugh. Working Paper 5: The distinctiveness of English as an additional language: A cross-curriculum discipline *National association for language development in the curriculum (NALDIC)*: United Kingdom [online]. 1999 [cit. 27. 3. 2021]. Dostupné z: https://tesol.org.au/wp-content/uploads/2019/01/ACTA_BACKGROUND_PAPER_NO_3.pdf

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4212-0

STŘEDISKA INTEGRACE MENŠIN. Nástin ukrajinského vzdělávacího systému a otázky spojené s integrací ukrajinských dětí do českého prostředí. In: *Vzdělávací systémy v zemích původu dětí – cizinců*. Portál Inkluzivní škola [online]. 2009 [cit. 20. 11. 2021]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/vzdelavaci-systemy-v-zemich-puvodu-deti-cizincu>

ŠEVČÍKOVÁ, Jaroslava. Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů. In: Rajský, A. (ed). *Zborník príspevkov, JUVENILIA PAEDAGOGICA 2020. Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptov dizertačných prác doktorandov*. Trnava: Trnavská univerzita, Pdf 2020, s. 109-114. ISBN 978-80-568-0337-0.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách. In: *NPI, Metodický portál RVP.CZ* [online]. 31. 10. 2011a [cit. 26. 6. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14329/metodicka-doporuceni-k-zaclenovani-zaku-cizincu-do-vyuky-v-ceskych-zakladnich-skolach.html/>

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Výuka češtiny z pohledu žáků-cizinců východoslovanského původu. In: *NPI, Metodický portál RVP.CZ* [online]. 25. 8. 2011b [cit. 26. 6. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUHB/9671/VYUKA-CESTINY-Z-POHLEDU-ZAKU-CIZINCUCI-Z-VYCHODOSLOVANSKEHO-PUVODU.html/>

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. Metodika práce s žáky – cizinci v základní škole. *MŠMT* [online]. 2012 [cit. 28. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a kol. Zařazení a vzdělávání nově příchozího žáka-cizince do škol s minimálními zkušenostmi se žáky-cizinci. *NPI, Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2015 [cit. 26. 6. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/20221/zarazeni-a-vzdelavani-nove-prichoziho-zaka-cizince-do-skol-s-minimalnimi-zkusenostmi-se-zaky-cizi,nci.html>

ŠVARCOVÁ, Eva. Sociální klima třídy s etnickou různorodostí. In: Iljuk, B. a Švarcová, E. (eds.). *Děti cizinců a reemigrantů na školách: etický rámec interakce. Sborník z konference*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. s. 80 – 83. ISBN 978-80-7041-466-8 .

ŠVAŘÍČEK, Robert a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem. *Meta, o.p.s.* [online]. 2019 [cit. 8. 5. 2021]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/pruvodce-pro-poradny-pri-praci-s-detmi-a-zaky-s-omj/>

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. Strategické cíle pro jazykovou přípravu a rovné příležitosti pro roky 2021–2022. *Policy paper. Meta, o.p.s.* [online]. 2021 [cit. 7. 7. 2021]. Dostupné z: https://cloud.meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/02/meta_policy-paper_2021.pdf

TOLLAROVÁ, Blanka a Renáta MIKEŠOVÁ. Odhad počtu žáků s odlišným mateřským jazykem na školách a opatření využívaná pro jejich podporu. *Stručná zpráva z dotazníkového šetření META, o.p.s.* [online]. 2020 [cit. 12. 1. 2022]. Dostupné z: https://cloud.meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/02/meta_pocty_zaku_s_omj_report_fin.pdf

VÁROSS, Marian. *Úvod do axiologie*. Bratislava: Epoque, 1970. ISBN 75-061-70.

VASYLENKO, Larisa. Ukrajinci v České republice. In: Pešková, M. et al. *Jsem imigrant = Ja – immigrant: imigranti z bývalých zemí SSSR v České republice*. M. Ústí nad Labem: Vlasta Králová, 2006. s. 62 – 77. ISBN 80-87025-07-5.

VAVREČKOVÁ, Jana a Karolína DOBIÁŠOVÁ. Integrace dětí migrantů ze třetích zemí v oblasti vzdělávání v České republice. In: *Fórum sociální politiky* [online]. 2011, 5(6), s. 9 - 16. [cit. 20. 4. 2021]. ISSN 1803 – 7488. Dostupné z: <https://www.rilsa.cz/clanek/integrace-deti-migrantu-ze-tretich-zemi-v-oblasti-vzdelavani-v-ceske-republice/>

VAVREČKOVÁ, Jana a Karolína DOBIÁŠOVÁ. *Integrace dětí cizinců z třetích zemí na základě mezinárodního šetření OECD PISA a řízených rozhovorů s pedagogy základních škol*. Praha: VÚPS, 2012. ISBN 978-80-7416-107-0.

VÁVROVÁ, Petra a Barbora NOSÁLOVÁ. Čeština pro cizince jako inspirace v prostředí české (základní) školy. In: Vacula, R. (ed). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČČJ)*. Praha: Akropolis, 2013, s. 183 - 196. ISBN 978-80-7470-053-8.

VLČKOVÁ, Kateřina a Kateřina LOJDOVÁ. Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická Orientace* [online]. 2016, 26(3), s. 482–511, [cit. 19. 11. 2020]. Doi <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-482>

VODIČKOVÁ, Martina. Vzdělávání žáků cizinců – Edukační bariéry specifické skupiny uprchlíků v České republice. In: Jirí Němec (ed.). *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido, 2012, s. 141-150. ISBN 978-80-7315-224-6.

VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina. Vzdělávání dětí cizinců na pražských základních školách. *Naše společnost* [online]. 2012, 10(2), s. 10–19. [cit. 19. 4. 2021]. ISSN 2336-164. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/cvvm/casopis-nase-spolecnost/prehled-clanku/68-2012-2/1435-vzdelavani-deti-cizincu-na-prazskych-zakladnich-skolach>

WALTEROVÁ, Eliška a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

WELZEL, Christian. How selfish are self-expression values? A civicness test. *Journal of Cross-Cultural Psychology* [online]. 2010, 41(2), s. 152-174. [cit. 10. 3. 2022]. Doi <https://doi.org/10.1177/0022022109354378>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů ve znění účinném od 27. 2. 2021. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2021, částka 190. [cit. 19. 4. 2021]. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

Zákon č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace (verze 5, aktuální znění od 1.1.2024 – 31.8.2024) In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2022, částka 36. [cit. 3. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.e-sbirka.cz/sb/2022/67?zalozka=text>

ZACHOVÁ, Markéta. *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů*. Praha, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. Disertační práce [online]. 2016 [cit. 27. 3. 2021]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/80010/140049746.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

ZÁLESKÁ, Klára. Vzdělávání dětí cizinců perspektivou rovných vzdělávacích příležitostí. In: *Studia paedagogica* [online]. 2018. **23**(3), s. 139-164 [cit. 12. 1. 2022]. Doi <https://doi.org/10.5817/SP2018-3-7>

ZÁLESKÁ, Klára. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců. Náhled do české a norské praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9649-3.

ZBOŘIL, Bohuslav. Základy axiologie. *Filosofický časopis*. 1992, **40**(3), s. 467-473. ISSN 0015-1831.

ZILYNSKYJ, Bohdan a René KOČÍK. Ukrajinci v České republice. In ŠÍŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. s. 81–98. ISBN 80-7178-648-9.

ZILYNSKYJ, Bohdan. *Ukrajinci v Čechách a na Moravě (1894) 1917–1945*. Praha: X-Egem, 1995. ISBN 80-85395-90-8.

Seznam použitých zkratek

APIV - Akční plán inkluzivního vzdělávání

AV ČR – Akademie věd České republiky

BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills

CALP - Cognitive Academic Language Proficiency

Centrum pro cizince JMK – Centrum pro cizince jihomoravského kraje

cit. – citováno

ČDJ - Český jazyk jako druhý jazyk (alternativní název: čeština jako druhý jazyk)

ČSÚ – Český statistický úřad

ČŠI – Česká školní inspekce

DfES - Department for Education and Skills

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

EU – Evropská unie

Inbáze – komunitní centrum pro migranty a českou veřejnost

META. o. p. s. – nevládní nezisková organizace na podporu cizinců v přístupu ke vzdělávacímu systému

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MV ČR – Ministerstvo vnitra České republiky

NPI – Národní Pedagogický Institut

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání (předchůdce NPI)

OMJ – odlišný mateřský jazyk

PAQ Research - sociologická výzkumná organizace

QN-ql – kvantitativně-kvalitativní výzkum s převahou prvního

RVP ZV – rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

SIM – Středisko integrace menšin (pilotní systémový projekt MŠMT – dnes již patrně neexistující střediska se zabývala především postavením žáků a studentů s odlišným kulturním, etnickým či sociálním zázemím ve vzdělávacím procesu).

SPU – specifické poruchy učení

resp. – respektive

UA – Ukrajina

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

Seznam grafů a obrázků

Graf 1	Počty žáků cizinců na školách v České republice	15
Graf 2	Žáci cizinci na základních školách v ČR podle státního občanství	17
Graf 3	Odborná aprobace studentů učitelství byla zastoupena takto	81
Graf 4	Motivace studentů ke studiu učitelství	81
Graf 5	Vzor studentů ve vzdělání	82

Obr. 1	Teorie ledovce podle J. Cumminse	36
Obr. 2	Axiální kódování	89