

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zapojení ukrajinských žáků do výuky na 1. stupni základní školy

Involvement of Ukrainian pupils to primary school teaching

Eliška Zrnová

Vedoucí práce: PhDr. Petra Vallin, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Studijní obor: 1. STZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Zapojení ukrajinských žáků do výuky na 1. stupni základní školy potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Bukové Lhotě dne 31. 3. 2024

Touto cestou bych ráda vyjádřila poděkování PhDr. Petře Vallin, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a čas, který mi během zpracování diplomové práce věnovala. Rovněž děkuji základním školám a učitelům, kteří se mnou v rámci výzkumného šetření ochotně spolupracovali. Zvláštní poděkování patří mé rodině a přátelům za podporu, kterou mi poskytovali v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou zapojení ukrajinských žáků 1. stupně ZŠ do výuky v rámci vzdělávacího systému českých škol. Práce je zaměřena především na žáky, kteří do českých základních škol přicházejí z důvodu rusko-ukrajinského válečného konfliktu. Cílem práce je identifikovat situace a způsoby, jak se tyto žáci zapojují do výuky a následně analyzovat činitele, kteří mají na zapojení vliv. Teoretická část seznamuje čtenáře se základními teoretickými poznatky. První kapitoly se věnují definici klíčových pojmů a aktuální legislativě vztahující se ke vzdělávání ukrajinských žáků. Následující kapitoly popisují proces, kterým žáci z Ukrajiny při zařazení do vzdělávání procházejí. Teoretickou část diplomové práce uzavírá kapitola zkoumající možnosti podpory ukrajinských žáků plynoucí z příslušné legislativy.

Praktická část diplomové práce je založena na mnohočetné případové studii čtyř vybraných základních škol, jejímž cílem je popsat situace a způsoby, jakými se žáci z Ukrajiny ve zvolených školách do výuky zapojují. Prostřednictvím kombinace pozorování žáků v průběhu vyučování a rozhovorů s učiteli bylo zjištěno, že zapojení ukrajinských žáků se pohybuje na průměrné až vysoké úrovni, jak je podrobně diskutováno v závěru praktické části. Na základě získaných dat jsou v závěrečné části práce navržena doporučení pro efektivní zapojení ukrajinských žáků do výuky.

KLÍČOVÁ SLOVA

ukrajínští žáci, vzdělávání cizinců, odlišný mateřský jazyk, výuka ukrajinských žáků, zapojení žáků do výuky

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of the involvement of Ukrainian pupils of the first level of primary school in the educational system of Czech schools. The thesis focuses mainly on pupils who come to Czech primary schools because of the Russian-Ukrainian war conflict. The aim of the thesis is to identify the situations and ways in which these pupils engage in education and then to analyze the factors that influence their engagement. The theoretical section introduces the reader to the basic theoretical background. The first chapters are devoted to defining key terms and current legislation related to the education of Ukrainian pupils. The following chapters describe the process that pupils from Ukraine go through when they are enrolled in education. The theoretical part of the thesis concludes with a chapter exploring the possibilities of supporting Ukrainian pupils arising from the relevant legislation.

The practical part of the thesis is based on a multiple case study of four selected primary schools, which aims to describe the situations and ways in which pupils from Ukraine are involved in education in the selected schools. Through a combination of research methods of observation of pupils in the classroom and interviews with teachers, it was found that the participation of Ukrainian pupils is at an average to high level, as discussed in detail in the conclusion of the practical section. Based on the collected data recommendations for effective engagement of Ukrainian pupils in the classroom are proposed in the final part of the paper.

KEYWORDS

Ukrainian pupils, education of foreigners, different mother language, teaching of Ukrainian pupils, pupil involvement in learning

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část	8
1.1 Vymezení pojmů	8
1.1.1 Žák s odlišným mateřským jazykem	8
1.1.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	9
1.1.3 Žák-uprchlík	11
1.1.4 Inkluzivní vzdělávání	12
1.2 Současná situace ukrajinských žáků v českém školství	13
1.2.1 Počet ukrajinských uprchlíků v českých základních školách	13
1.2.2 Legislativní rámec vzdělávání ukrajinských žáků	14
1.3 Vzdělávání ukrajinských žáků v českých školách	15
1.3.1 Přijímání ukrajinských žáků k základnímu vzdělávání	16
1.3.2 Zařazování žáků s OMJ do tříd	17
1.3.3 Adaptační období	18
1.3.4 Spolupráce s rodiči	19
1.3.5 Podpora pedagogů při vzdělávání ukrajinských žáků	20
1.3.6 Překážky znesnadňující vzdělávání ukrajinských žáků	22
1.3.7 Multikulturní výchova ve vzdělávání	25
1.4 Legislativní možnosti podpory žáka s OMJ	26
1.4.1 Jazyková příprava žáků s OMJ	27
1.4.2 Výuka češtiny jako druhého jazyka	27
1.4.3 Podpůrná opatření pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny	30
1.4.4 Školní hodnocení žáků s OMJ	33
1.5 Shrnutí teoretické části	37

2	Praktická část	38
	Úvod	38
2.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	38
2.2	Výzkumný design a metody sběru dat.....	39
2.3	Výběr základních škol a výzkumného vzorku.....	41
2.3.1	Vesnická škola	42
2.3.2	Malá městská škola.....	43
2.3.3	Velká městská škola	44
2.3.4	Pražská škola	45
2.4	Výzkumný vzorek	46
2.5	Způsob zpracování a analýzy dat.....	47
2.6	Analýza dat.....	47
2.6.1	Vesnická škola	47
2.6.2	Malá městská škola.....	50
2.6.3	Velká městská škola	53
2.6.4	Pražská škola	56
3	Diskuze	60
4	Doporučení pro zapojení ukrajinských žáků do výuky	63
	Závěr.....	64
	Seznam použitých informačních zdrojů	65
	Seznam příloh.....	75

Úvod

Vzdělávání ukrajinských žáků se stává v současném multikulturním světě stále více diskutovaným tématem. V souvislosti s ozbrojeným konfliktem na Ukrajině, který započal dne 24. února 2022, došlo k významnému nárustu počtu ukrajinských žáků v českých školách a žáci z Ukrajiny se stali nejpočetnější skupinou žáků, jejichž hlavním dorozumívacím jazykem není čeština. Nepředvídatelný příchod nových ukrajinských žáků vyvolal u pedagogů v praxi řadu otázek, které se vztahují k podpoře vzdělávání ukrajinských žáků a jejich efektivnímu zapojení do výuky, což se stalo hlavní motivací pro zpracování zmíněné problematiky.

Teoretická část blíže popisuje proces, jakým jsou ukrajinští žáci zařazováni do českého vzdělávacího systému a zkoumá strategie, jak mohou být v novém prostředí podporováni. Úvodní kapitoly přináší definice klíčových pojmů, které poskytují ucelený rámec pro porozumění základním konceptům, které budou dále v diplomové práci zkoumány. Na základě zpráv Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jsou v dalších kapitolách představeny průběžné počty ukrajinských žáků v českých základních školách a příslušné legislativní dokumenty, které se k jejich vzdělávání vztahují. Rozsáhlá kapitola věnující se vzdělávání ukrajinských žáků popisuje nejen jejich postupnou adaptaci, ale také překážky, na které při vzdělávání narážejí žáci, učitelé i zákonní zástupci žáků. Závěrečná kapitola teoretické části přibližuje možnosti podpory ukrajinských žáků, které vycházejí z aktuálních legislativních dokumentů.

S očekáváním, že se zapojení ukrajinských žáků do výuky pohybuje na velmi nízké úrovni, nabízí praktická část vzhled do případové studie čtyř základních škol. Hlavním cílem je pozorovat situace a způsoby, jakými se sedm vybraných ukrajinských žáků na 1. stupni ZŠ zapojuje do výuky. Součástí výzkumného pozorování je také zkoumání strategií a postupů, které učitelé při vzdělávání žáků z Ukrajiny uplatňují a při kterých vykazují žáci zvýšenou míru zapojení. Výsledkem práce je detailní rozbor, vyhodnocení a shrnutí získaných poznatků, které jsou následně porovnávány s výsledky jiných výzkumníků. Závěr praktické části přináší sadu doporučení pro zapojení ukrajinských žáků 1. stupně do výuky, která může být přínosná pro učitele, kteří hledají způsoby, jak ukrajinské žáky na 1. stupni do výuky efektivněji zapojit.

1 Teoretická část

1.1 Vymezení pojmů

První kapitola diplomové práce je věnována výkladu klíčových pojmů: žák s odlišným mateřským jazykem, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, žák-uprchlík a inkluzivní vzdělávání. Hlavním cílem této kapitoly je definovat a popsat charakteristiky jednotlivých pojmů a poskytnout tak ucelený rámec pro porozumění základním konceptům, které budou dále v diplomové práci zkoumány.

1.1.1 Žák s odlišným mateřským jazykem

Ukrajínští žáci, kteří přicházejí na území České republiky v době válečného konfliktu na Ukrajině, přejímají z hlediska legislativy status žáka-cizince. Cizincem se podle § 1 odst. 2 zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů „rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie.“ Konkrétní definice žáků-cizinců je ovšem velmi složitá. Například Kostelecká et al. (2013, s. 11) rozdělují žáky-cizince na tři skupiny:

1. Žáci-cizinci pobývající v ČR legálně (tj. legální přistěhovalci a azylanti).
2. Žáci-cizinci pobývající v ČR ilegálně.
3. Děti občanů České republiky, kteří jsou jiné národnosti než české (resp. moravské nebo slezské).

V případě prvních dvou skupin žáků-cizinců se předpokládá, že se jedná o žáky přicházející z odlišné země, což může způsobit obtíže při jejich začlenění do českého vzdělávacího systému. Třetí skupinu cizinců charakterizují Prokopová et al. (2022) jako žáky, kteří sice jsou státními občany České republiky, ale jejich mateřský jazyk (chápán jako ten, který si žák osvojil po narození jako první) či dorozumívací jazyk nemusí být čeština. V této souvislosti hovoříme například o žácích, kteří již získali v České republice občanství, nebo o žácích ze smíšených manželství, kde je alespoň jeden z rodičů občanem ČR, ale v domácím prostředí komunikují jiným jazykem než češtinou. Autoři tak upozorňují na nepřesnost termínu žák-cizinec. Žáci jsou totiž právoplatnými českými občany, a tudíž se nepředpokládá, že mohou mít obtíže s komunikací v českém jazyce. Podle Radostného et al. (2011, s. 11) „je z pedagogického hlediska mnohem důležitější, že žák nemluví a nerozumí česky“ (...) než cizinecký status. Označení žáka cizincem navíc může ve své

podstatě rozdělovat kolektiv žáků na ty, kteří do daného prostředí patří a na ty, kteří jsou v něm „cizí“ (Bejček, 2016), což je v rozporu se snahou žáka do skupiny začlenit.

V odborné literatuře se tak můžeme stále častěji setkat s pojmem žák s odlišným mateřským jazykem (dále jen žák s „OMJ“). Bernkopfová et al. (2019) uvádějí, že hlavní charakteristika těchto žáků je již v samotném názvu vyzdvížena a přímo odkazuje na oblast, ve které je nutné žáka podpořit. Nezáleží tedy na tom, kde se žák narodil nebo jaké má občanství, ale na skutečnosti, že čeština je pro něj druhým jazykem (Národní pedagogický institut, b. r.).

S poměrně novým označením pro žáky s OMJ přichází organizace META o. p. s., která považuje termín žák s OMJ za jakýsi mezistupeň pojmu vícejazyční žáci. Vícejazyčnost v tomto kontextu ukazuje na možnost žáků osvojovat si cizí jazyk a postupně se stávat vícejazyčným.

Z uvedených zdrojů je zřejmé, že legislativní dokumenty a odborná literatura nejsou plně sjednoceny v užívané terminologii. Na nejednotu výrazů upozorňuje Záleská (2020), která rozšiřuje tuto nejednotu i na zahraniční publikace. Například ve Velké Británii se pro označení žáků-cizinců používá pojem English as an Additional Language (EAL). V anglicky mluvících zemích (Kanada, USA) pak mluvíme o cizincích jako o English as a Second Language (ESL) nebo English Language Learners (ELL).

V kontextu této diplomové práce jsou žáci z Ukrajiny chápáni jako žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří navštěvují 1. stupeň základní školy (podle mezinárodní klasifikace ISCED 1). Z důvodu nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka jsou nadále považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž charakteristika je přiblížena v následující kapitole.

1.1.2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Žákem, se speciálními vzdělávacími potřebami (v mezinárodně rozšířeném anglickém spojení Pupils with Special Educational Needs) je dle § 16 zákona č. 561/2004 Sb. „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (b. r.) zařazuje do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) žáky:

- s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu
- s vadami řeči
- se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování
- z odlišných kulturních a životních podmínek
- jejichž mateřským jazykem není čeština
- nadané a mimořádně nadané

Ukrajínští žáci jsou vzhledem k výše uvedeným kategoriím považováni za žáky s OMJ z odlišných kulturních a životních podmínek, tedy za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Podpůrná opatření lze chápat jako úpravy ve vzdělávání a školských službách, které pomáhají žákům se SVP dosáhnout výchovně-vzdělávacích cílů s ohledem na jejich zdravotní, kulturní nebo jiné individuální potřeby. Opatření jsou rozdělena do I. – V. stupně, podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Na žáky s odlišným mateřským jazykem se vztahují první tři stupně podpůrných opatření.

I. stupeň podpůrných opatření doporučuje a poskytuje škola. Jedná se zejména o vhodně volené metody a formy práce učitele, které mohou sloužit jako prevence školní neúspěšnosti žáka.

II. – V. stupeň podpůrných opatření navrhuje školské poradenské zařízení. O vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen „PPP“) nebo ve speciálně pedagogickém centru (SPC) může zažádat zákonný zástupce žáka či zletilý žák. Výsledkem vyšetření je vyhodnocení a případné přiznání podpůrných opatření žákovi. Ta spočívají například v úpravě obsahu a metod vzdělávání, hodnocení žáka či v personální podpoře pro práci pedagoga¹.

¹ Celkový přehled podpůrných opatření je dostupný v § 16 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb.

1.1.3 Žák-uprchlík

Žáci-uprchlíci jsou specifickou skupinou žáků s OMJ. V České republice jsou obecně definováni jako cizinci, kterým byla poskytnuta dočasná mezinárodní ochrana (dočasnou ochranou se rozumí dle § 2 zákona č. 65/2022 Sb. oprávnění k pobytu na území ČR). Osoby s dočasnou ochranou se ve většině případech nemohou z důvodu nebezpečí vrátit zpět do rodné vlasti. Kurowski (2013) upozorňuje, že nedobrovolné opuštění země a příchod do nového neznámého prostředí může vést k dlouhotrvající existenční nejistotě a k možným traumatům z prožité situace. Žáci musí při vstupu do škol překonat náročné výzvy, jako jsou odloučení od domovské země, odlišná sociální kultura a jazyková bariéra (Hong & Cai, 2023). Rozdílnost oproti zemi, ze které žák pochází, se může projevat i v organizaci vzdělávání či v pedagogickém stylu učitele. Tyto faktory mají značný vliv na výsledky žákova učení a mohou způsobit nižší dosaženou úroveň vzdělání (Průcha, 2010).

Se zmíněnými překážkami souvisí i míra vzájemného přizpůsobení se tj. adaptace většinové a menšinové společnosti. Od žáků-uprchlíků je očekáváno postupné přejímání sociokulturních zvyklostí od majority. Podle J. W. Berryho (1997) se hovoří o tzv. asimilaci, kdy žáci splynou s kulturou dané země a potlačí svou vlastní kulturu. Ne všichni uprchlíci ovšem plánují v hostitelské zemi zůstat a řada z nich doufá v brzký návrat do své vlasti. S vyšším počtem těchto rodin, také sílí jejich snaha zachovat si své vzorce chování a způsob rodinného života, který se může jevit většinové společnosti jako odlišný a často neslučitelný s místní kulturou (Jarkovská et al., 2015).

Potřeby žáků s uprchlickým statutem jsou tak mnohem specifičtější než u žáků, jejichž rodiny se plánují ve zvolené zemi usadit. Cerna (2019) shrnuje potřeby žáků-uprchlíků do osmi kategorií:

1. Potřeba naučit se jazyk hostitelské země a rozvíjet svůj mateřský jazyk.
2. Potřeba navázat na přerušené školní vzdělávání.
3. Potřeba přizpůsobit se novému vzdělávacímu systému.
4. Potřeba komunikovat s ostatními.
5. Potřeba navazovat kontakty a mít pocit sounáležitosti.
6. Potřeba budovat si silnou osobní identitu.
7. Potřeba cítit se v bezpečí.
8. Potřeba vyrovnat se s odloučením, ztrátou a/nebo traumatem.

Aby mohl žák naplnit výše zmíněné potřeby, je žádoucí vytvořit ve škole takové podmínky, které budou daným potřebám odpovídat. Klíčovou roli v tomto procesu zaujímá pedagog. Pokud pedagog dokáže přizpůsobit své pedagogické strategie cílovým potřebám žáků s uprchlickým statutem, je pravděpodobnější, že se tito žáci lépe začlení do kultury dané země. Jedná se o principy inkluzivního vzdělávání, jehož základní podstatu přibližuje následující kapitola.

1.1.4 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání vychází ze základního konceptu inkluze. Pojem inkluze je odvozen z latinského slova *includere*, což v překladu znamená zahrnout či připojit někoho do určitého celku. Zilcher a Svoboda (2019) tvrdí, že inkluzi nelze definovat myšlenkou pouze jednoho autora, jelikož některá vymezení jsou přesná více, jiná méně. Ve snaze zjednodušit formulaci odborného termínu pak dochází ke zkresleným a mylným představám, že se inkluze týká pouze vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přitom snahou širšího pojetí inkluze ve vzdělávání je začlenit všechny žáky do edukačního procesu a přistupovat k nim tak, aby každý rozvíjel svůj potenciál dle vlastních individuálních možností (Tannenbergerová, 2016).

Obecnou definici inkluze ve vzdělávání přináší Walterová (2004, s. 389), podle které je *cílem inkluze začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj každého žáka a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka*. Někteří autoři upozorňují (Slowík, 2016; Schuelka, 2018), že o cílech inkluze bychom měli uvažovat spíše jako o nikdy nekončícím procesu než o něčem, čeho je třeba dosáhnout. Strategií vzdělávacího systému by tak mělo být neustále reagovat na potřeby a výzvy žáků a vytvářet pro naplnění těchto potřeb vhodné prostředí. Kratochvílová (2013, s. 17) poskytuje komplexní pohled na inkluzivní vzdělávání, na které nahlíží jako na *vzdělávání, začleňující všechny děti/žáky/studenty dané komunity do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu, v nichž jsou jim pracovníky škol ve spolupráci s danou komunitou vytvářeny takové podmínky pro kvalitní vzdělávání, které v maximální míře respektují jejich odlišnosti, podporují jejich rozvoj a přispívají k jejich individualizaci ve všech oblastech kvalit života žáka, tj. zdraví somatického, psychického, sociálního, duchovního rozvoje a seberozvoje*.

Součástí cesty k inkluzivnímu vzdělávání jsou i překážky, které znesnadňují průběh postupného začlenění všech žáků do vzdělávacího systému. Jedná se především o nedostatečnou politickou a právní podporu, odbornou přípravu pedagogů a nedostatečnou flexibilitu učebních plánů. Současný trend vzdělávací politiky však naznačuje snahu zaměřit se na identifikaci a rozšíření úspěšných postupů inkluze než na popisování jejích nedostatků (Schuelka, 2018). V České republice je inkluzivní vzdělávání zařazeno do hlavních cílů Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030². Dokument hovoří o tzv. společném vzdělávání, které by mělo poskytnout spravedlivé šance ke kvalitnímu vzdělání všem žákům, cíleně individualizovat výuku a podpořit pedagogy v rozvíjení potenciálu žáků.

1.2 Současná situace ukrajinských žáků v českém školství

Kapitola představuje současnou situaci uprchlíků z Ukrajiny v českém školství. Je členěna do jednotlivých podkapitol, z nichž každá má své specifické cíle: shrnutí celkového počtu uprchlíků z Ukrajiny v českých ZŠ a představení základních právních a legislativních dokumentů vymezující rámec vzdělávání ukrajinských žáků.

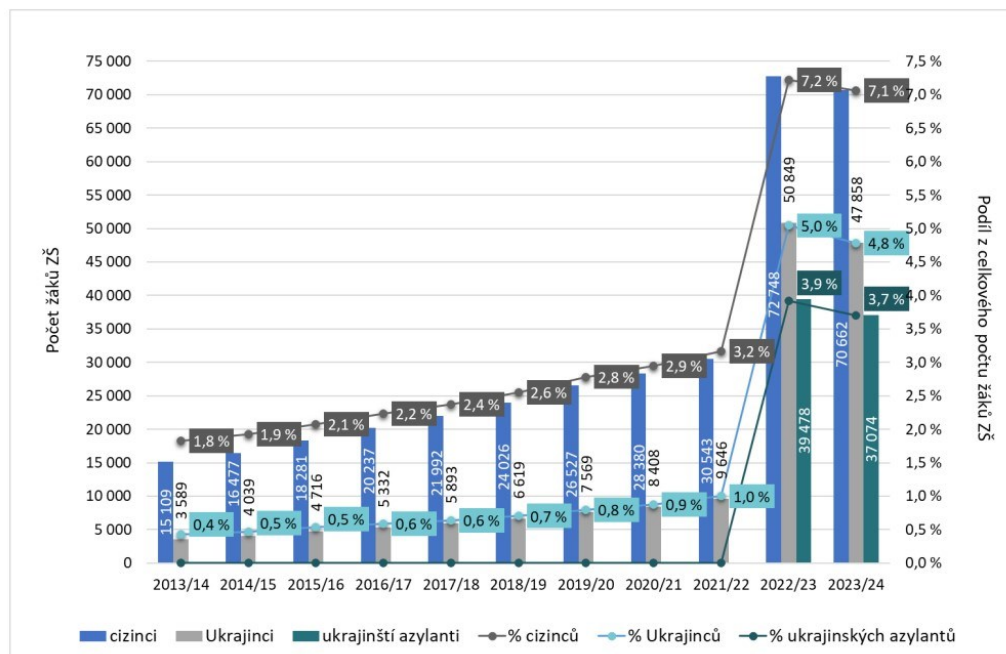
1.2.1 Počet ukrajinských uprchlíků v českých základních školách

Ve školním roce 2020/2021 pravidelně navštěvovalo České základní školy 8 408 žáků ukrajinského občanství (Český statistický úřad, 2023). Množství žáků z Ukrajiny se rapidně zvýšilo po Ruské invazi na Ukrajinu. Jejich počet dosáhl celkem 50 849 žáků. Dle mimořádného šetření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2023a) činil konkrétní počet ukrajinských uprchlíků navštěvující základní školy k 30. 9. 2022 celkem 39 478 (z toho 22 717 žáků prvního stupně) což je 3,9 % z celkového počtu žáků ZŠ. Ukrajínští žáci se tak stali nejpočetnější skupinou žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách.

² *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Online. In: MŠMT. © 2013 – 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. [cit. 2023-10-31].

Obrázek 1

Vývoj počtu a podílu žáků cizinců a ukrajinských žáků ZŠ ve školním roce 2013/14 až 2023/24



Zdroj: MŠMT (2023b) Základní informace k ukrajinské problematice v regionálním školství.

MŠMT po opětovném šetření počtu ukrajinských žáků v českém vzdělávacím systému ze dne 31. 3. 2023 uvedlo, že od posledního měření v září 2022 se stav téměř nezměnil a počet se zvýšil zhruba o 202 žáků (MŠMT, 2023c). I přes stále trvající válečný konflikt na Ukrajině došlo ve školním roce 2023/2024 ke snížení počtu ukrajinských žáků v českých základních školách. Aktuální stav žáků z Ukrajiny činí k 30. 9. 2023 celkem 37 074 žáků (v tom na prvním stupni 20 850 žáků), a tvoří tak 3,7 % všech žáků v ZŠ. Došlo tak k celkovému úbytku 2 404 ukrajinských uprchlíků na základních školách (MŠMT, 2023d).

1.2.2 Legislativní rámec vzdělávání ukrajinských žáků

Právo na vzdělání je základní lidské právo, které je zakotveno v různých mezinárodních dokumentech, včetně Úmluvy o právech dítěte. Podle čl. 28 odst. 1 písm. a) je základní vzdělávání zavedeno pro všechny děti povinně a bezplatně.

Česká republika upravuje vzdělávání zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Znění tohoto zákona předkládá přístup ke vzdělávání všem žákům s OMJ za stejných podmínek jako občanům ČR (§ 20 školského zákona). Rovnocenný přístup se týká také školního stravování či zájmového vzdělávání poskytovaného školským zařízením.

Vzdělávání žáků s OMJ, tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je upraveno pravidly vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jde o legislativní dokument, který upřesňuje vzdělávání žáků se SVP. Obsahem tohoto předpisu je stanovení pravidel pro uplatňování podpůrných opatření a upřesnění podmínek pro společné vzdělávání.

V souvislosti s naléhavou válečnou situací na Ukrajině vstoupil v platnost zákon navržený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen „MŠMT“) č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invází vojsk Ruské federace (dále jen „Lex Ukrajina“). Zákon byl uveden v platnost dne 21. 3. 2022 a následně prodloužen novelou prodlužující platnost všech pravidel pro oblast regionálního školství až do 31. 8. 2024.

Jedná se o klíčový legislativní dokument vztahující se na žáky uprchlíky přicházející z Ukrajiny. Jeho hlavním účelem je snaha maximálně začlenit žáky do systému vzdělávání České republiky. Upravuje tak například pravidla pro zápis žáků do prvních ročníků základních škol, lhůtu k zahájení povinné školní docházky či obsah vzdělávání. Žáci tak mohou vstoupit do škol k zahájení vzdělávání nejpozději do 90 dnů, od poskytnutí dočasné ochrany (§ 2b zákona č. 67/2022 Sb.). Proces přijetí žáků do ZŠ je přiblížen v následující kapitole.

1.3 Vzdělávání ukrajinských žáků v českých školách

Cílem kapitoly je poskytnout čtenáři komplexní přehled o procesu začleňování žáků s OMJ do školního vzdělávacího systému. Jednotlivé části se detailně zabývají konkrétními kroky procesu přijetí a zařazení žáků s OMJ do tříd, školní adaptací a podstatě spolupráce mezi základní školou a rodinou žáka. Součástí kapitoly je shrnutí podpory pedagogů při práci

s žáky s OMJ a konkretizace překážek, které znesnadňují žákům začlenit se do vzdělávání. Kapitola je zakončena tématem multikulturní výchovy.

I sebeopatrnější přesazení znamená zásah do života zakořeněné rostliny. Takovou změnu zvládne jen díky péči zahradníka. Podobný šok zažívají i „přesazené“ děti. Je důležité si uvědomit, že i ony potřebují péči svého okolí (pedagogů, vrstevníků a ostatních), aby zvládly svůj přechod do nového společenského prostředí (Igoa, 1995).

1.3.1 Přijímání ukrajinských žáků k základnímu vzdělávání

Zápis ukrajinských uprchlíků do základních škol se orientuje podle zákona Lex Ukrajina č. 67/2022 Sb. a zohledňuje změny, které přinesla novela č. 20/2023 Sb., platná od 23. 1. 2023. Zápis do prvních ročníků ZŠ je pořádán v rámci tzv. zvláštního zápisu pro žáky, kterým byla přidělena dočasná mezinárodní ochrana. Ve školním roce 2022/2023 bylo povinností ředitelů základních škol vyhlásit termín zvláštního zápisu v době od 1. června 2022 do 15. července 2022. V tomto období bylo umožněno podat přihlášku k zápisu pouze žákům s OMJ. V následujícím školním roce 2023/24 záleželo na dohodě ředitele ZŠ se zřizovatelem, zda v příslušné škole stanoví termín zvláštního zápisu nebo zda zorganizují zápis pro všechny žáky společně.

Žádost o přijetí do 1. ročníku ZŠ podává zákonný zástupce dítěte. Zákonnému zástupci je umožněno podat i plně akceptovatelnou dvojjazyčnou přihlášku³, která usnadňuje administrativní komunikaci. Společně s přihláškou předkládá rodič či jiný zákonný zástupce dítěte dokumentaci týkající se určení spádovosti do příslušné ZŠ. Tu je možné prokázat např. nájemní smlouvou nebo potvrzením o ubytování. Ukrajínští žáci totiž zpravidla nemají v ČR trvalý pobyt, ale pouze místo pobytu.

Samotný zápis by měl být pro dítě i jeho zákonného zástupce příjemným zážitkem. Dítěti by měla být nabídnuta didaktická hra, pro kterou nepotřebuje znalost českého jazyka a prostřednictvím které posoudí pedagog úroveň některých schopností a dovedností. Pro usnadnění komunikace je vhodné zajistit přítomnost tlumočnicka.

³ Žádost o přijetí do ZŠ. Edu.cz [online]. @2022 [cit. 2023-10-26].

Dostupné z: <https://www.edu.cz/dvojjazycne-vzory-pri-prijimani-do-ms-a-zs/>

Zákonný zástupce dítěte s OMJ by měl být upozorněn na důležitost registračních čísel a na přesné místo, kde budou nejpozději do 30 dnů tato čísla vyvěšena jako identifikátor přijatých žáků. Metodika pro konání tzv. zvláštního zápisu⁴ doporučuje předat zástupci shrnutí, kde nalezne všechny potřebné informace v českém i ukrajinském jazyce. V případě, že ředitel ZŠ rozhodl o nepřijetí žáka ze spádové oblasti, a to z kapacitních důvodů, je jeho povinností informovat zřizovatele. Ten určí jinou školu, jejíž kapacita není naplněna.

Přijímání žáků do vyšších ročníků ZŠ, se řídí § 49 školského zákona. Nárok na zařazení do základní školy se posuzuje dle spádového pobytu žáka. Postup po podání žádosti zákonného zástupce je totožný, jako při přijímání českých žáků, kteří přestupují z jiné ZŠ.

1.3.2 Zařazování žáků s OMJ do tříd

Zařazení žáků s OMJ do vhodné třídy má značný vliv na jejich zapojení do výuky i na utváření sociálních vazeb. Při příchodu nového žáka může ředitel ZŠ rozhodnout o zařazení žáka do nižšího ročníku. Důvodem je snaha poskytnout žákovi dostatek prostoru pro zvládnutí vyučovacího jazyka. Inkluzivní škola (2022) ovšem upozorňuje, že zařazení žáka s OMJ do ročníku, který neodpovídá jeho věku, u něj může způsobit frustraci z interakce s žáky na nižší vývojové úrovni. Tuto myšlenku potvrzují i Bernkopfová et al. (2019), kteří hovoří o velké potřebě nově příchozích žáků socializovat se s vrstevníky prostřednictvím společných témat, které mohou pozitivně ovlivnit jejich motivaci k učení a začlenění se do českého prostředí.

Dle § 3a zákona č. 67/2022 Sb. by měli být žáci z Ukrajiny přednostně umístěni do tříd, které nejsou složeny výhradně z cizinců. Jedná se tedy o třídy, ve kterých jsou zařazeni jak cizinci, tak i ostatní žáci. Pokud není možné z organizačních nebo personálních důvodů zřídit třídu nesloženou pouze z cizinců, pak je ředitelům ZŠ umožněno vytvořit kolektiv jen z žáků cizinců. V takovémto případě je povinností ředitele v co nejkratší lhůtě zajistit podmínky pro vytvoření smíšené třídy. Naopak pro výuku českého jazyka považuje MŠMT (2023e) za velmi efektivní vytvořit skupinu (§ 5 odst. 3 vyhlášky č. 48/2005 Sb.), která je složena

⁴ Metodika pro MŠ a ZŠ pro konání tzv. zvláštního zápisu (ve školní roce 2022/2023). Online. In: Edu.cz. 2023. [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-ms-a-zs-pro-konani-tzv-zvlastniho-zapisu/>

pouze z ukrajinských žáků. Po rozhodnutí ředitele o zařazení nového žáka s OMJ do příslušného ročníku nastává období tzv. školní adaptace, které je specifikováno v další kapitole.

1.3.3 Adaptační období

Vstup žáka s OMJ do českého školního systému může být náročným obdobím pro všechny účastníky edukačního procesu. Poskytnutí dostatečné počáteční podpory pomůže žákovi získat potřebné jistoty, které jsou pro úspěšné zapojení do vzdělávání nezbytné.

Před příchodem žáka s OMJ do školy je vhodné připravit třídní kolektiv na nového žáka, který přichází z odlišného prostředí. Jedná se o první krok snahy příznivě začlenit žáka mezi spolužáky. Němec et al. (2019) uvádějí, že vhodná příprava kolektivu může spočívat například ve zprostředkování základních informací o zemi, ze které žák pochází a prostřednictvím didaktických her či diskusí rozvíjet u žáků empatii k vybudování tolerantní a otevřené atmosféry. Zapojením žáků do tvorby materiálů, které usnadní novému žákovi první dny ve škole (např. komunikační kartičky, orientační plán školy, dvojjazyčné štítky na označení míst a předmětů ve škole), podpoří pedagog vytváření budoucích přátelských vazeb. Dle Kostecké et al. (2019) jsou pozitivní přátelské vztahy žáků s OMJ a žáků majoritní společnosti předpokladem úspěšného začlenění žáků do kolektivu školní třídy.

Hlad'o et al. (2023) z národního institutu SYRI hovoří o potřebě tzv. sociální adaptace, jejímž cílem je zapojit žáky z Ukrajiny do školního života a podporovat jejich komunikaci nejen s žáky ukrajinské komunity, ale i s českými spolužáky. Ze studie o adaptaci ukrajinských žáků na vzdělávání v českých základních školách z března 2023 vyplynulo, že vzájemné interakci mezi ukrajinskými a českými žáky neprospívá větší počet žáků s OMJ ve třídě. Důsledkem je, že ukrajínští žáci komunikují převážně mezi sebou a nedochází tak k jejich začlenění do kolektivu. V této situaci se stává klíčovým úkolem učitelů zaměřit se na dlouhodobý rozvoj pozitivního klimatu ve třídě. Účinným nástrojem pedagogické intervence, který napomáhá vytvářet bezpečné prostředí, kde se budou přichodzí žáci cítit vítáni, jsou třídnické hodiny. Díky adaptačním aktivitám na posilování mezilidských vztahů dochází k utváření hodnot, které podporují vzájemnou spolupráci mezi žáky, což prospívá nejen žákovi s OMJ, ale i ostatním žákům (Inkluzivní škola, 2021).

Po nástupu žáka s OMJ do školy je doporučeno vybrat v kolektivu třídy patrona (na základě svolení žáka), který se v počátečních týdnech stane jakýmsi průvodcem žáka s OMJ a pomůže mu zorientovat se v novém prostředí (Bernkopfová et al., 2019; Němec et al., 2019; Ženatová, 2018). Tuto funkci může též zastupovat adaptační koordinátor, kterého poskytuje a finančně podporuje Národní pedagogický institut ČR. Jeho úkolem je po dobu prvních 4 týdnů podpořit žáka v adaptaci na český školní systém. Podpora spočívá zejména v seznámení žáka s běžným režimem a uspořádáním vyučovacího dne, začleňováním do třídního kolektivu a v individuálním překonávání obtíží, se kterými se může žák s OMJ setkat. Adaptační koordinátor pomáhá minimalizovat stresové situace a přispívá k vytváření prostředí, které zvyšuje míru motivace a pozitivně ovlivňuje proces učení (NPI ČR, 2020). Pro úplné adaptování žáka do vzdělávacího systému je nezbytné, aby koordinátor adaptace (včetně třídního učitele žáka) od samého počátku také aktivně spolupracoval s rodiči žáka s OMJ. Předmětem následující kapitoly je proto popis významu této spolupráce a nastínění jejích možností.

1.3.4 Spolupráce s rodiči

Rodina a škola hrají v životě žáka nezastupitelnou roli v oblasti výchovy, vzdělávání a socializace. Jejich vzájemná interakce má vliv na celkový vývoj a úspěch žáka v rámci jeho začlenění do vzdělávacího systému. Tuto skutečnost potvrzují Kostecká et al. (2013) kteří zdůrazňují, že pozitivní vztah rodičů ke škole a obecně ke vzdělávání má výrazný dopad na školní úspěšnost žáka.

Felcmanová et al. (2013) v této souvislosti hovoří o třech principech spolupráce mezi rodinnými příslušníky žáka a vzdělávací institucí. Mezi základní principy kooperace autoři zařazují partnerství ve výchově, pravidelnou komunikaci a zapojení rodičů do vzdělávacího procesu. Hlavní myšlenkou zmíněných prvků je vzájemný respekt a sdílená odpovědnost obou stran za vzdělání žáka. Důležitým aspektem je také vyjasnění si vzájemných očekávání a způsobů srozumitelné komunikace spolu s možností rodičů poskytovat návrhy i konstruktivní kritiku v oblasti podílení se na vzdělávání jejich dítěte.

Situace zákonných zástupců ukrajinského žáka je ovšem mnohem komplikovanější než u rodičů, jejichž dorozumivací jazyk se shoduje s jazykem většinové společnosti. Po příchodu do nové země totiž naráží na omezenou znalost fungování vzdělávacího

systemu, což jim dále znesnadňuje zajistit účinnou podporu žáka (Mareš, P., 2015). Z výzkumu provedeného Dombinskou o zapojení ukrajinských rodičů do českých veřejných škol z roku 2023 vyplývá zjištění, že rodiče žáků-uprchlíků se cítí velmi omezeni zvládat své role v oblasti podpory svých dětí ve vzdělávání. Studie ukazuje, že jejich největší výzvou spojenou s participací je špatná znalost českého jazyka, která jim brání v nezbytné komunikaci. Při interakci se školou pak jazyková bariéra a nedostatečná znalost systémového fungování školy u rodičů způsobuje zvýšenou míru stresu v uchopení jejich rodičovské role (Dombinska, 2023). Na nejistotu rodičů v jednání s představiteli školy a v praktické podpoře dítěte upozorňují také Lábusová et al. (2012). Podle autorů je rodičům kvůli výše uvedeným faktorům znemožněno být pro žáky přirozenými průvodci a rádci. Situaci rodin přicházejících z Ukrajiny z důvodu válečného konfliktu také komplikuje fakt, že žáci vyrůstají v neúplných rodinách. Rodič, který se stal hlavním živitelem rodiny v nové zemi má pak méně času věnovat pozornost kontrole plnění studijních povinností žáka (Kostecká et al., 2017).

Za účelem co možná nejúspěšnější adaptace žáka i jeho rodičů na český vzdělávací systém, je tak úlohou školy zajistit kvalitní předávání základních informací. Zvýšenou míru informovanosti rodičů o povinnostech a očekávání ze strany školy by navíc ocenili nejen rodinní příslušníci, ale také samotní učitelé (Záleská & Leix, 2018). Dle doporučení Ptáčkové & Zachvatošínové (2023b) by informace měly být poskytovány v rodném jazyce rodičů v tištěné nebo elektronické podobě. V případě, že pracovníci školy nejsou schopni zajistit překlad potřebných materiálů, mohou využít tlumočnických a překladatelských služeb, které bezplatně poskytuje NPI ČR. Obsah poskytovaných písemností by měl rodičům pomoci předcházet případným nedorozuměním týkajících se způsobů komunikace, školní docházky, výuky nebo chování žáka. Informace o způsobech komunikace se zákonnými zástupci a o procesu začlenění žáků z Ukrajiny potřebují také samotní učitelé. Následující kapitola proto představuje formy podpory pedagogů v rozvoji kompetencí pro práci s různorodou skupinou.

1.3.5 Podpora pedagogů při vzdělávání ukrajinských žáků

Pedagog hraje při zapojení žáka s OMJ do vzdělávacího systému klíčovou roli. Po příchodu nového žáka do základní školy se učitel stává jednou z prvních osob, se kterou žák naváže

kontakt. Během nepředvídatelného příchodu ukrajinských žáků do škol se učitelé ocitli v náročné situaci, kdy museli účinně využít své profesní kompetence, aby pomohli žákovi začlenit se do samotné výuky. Soubor dovedností pedagoga by tak měl disponovat znalostmi a dovednostmi, jak s takovými žáky efektivně pracovat.

Z výzkumu Kostecké et al. (2013) ovšem vyplývá zjištění, že někteří učitelé se necítí být dostatečně připraveni na vzdělávání žáků s OMJ. Nedostatečné teoretické znalosti o výuce těchto žáků způsobují u učitelů obavy a nedůvěru ve vlastní pedagogické schopnosti (Leix & Záleská, 2018). Autorky studie, která zkoumá přesvědčení učitelů o svých dovednostech při práci s žáky s OMJ uvádějí, že jistota ve vlastní kompetence je ovlivněna zejména dosavadními zkušenostmi, systémovou podporou a osobnostními charakteristikami samotného pedagoga. Sebedůvěra učitelů tak vychází nejen z jejich osobních vlastností a profesních kompetencí, ale také z podpory od vedení školy a dalších institucí. Florian a Rouse (2009, s. 596) zdůrazňují, že úkolem vzdělávání budoucích učitelů je „připravit je na vstup do profese, která přijímá individuální a kolektivní zodpovědnost za zkvalitňování učení **všech** dětí.“ Tato myšlenka poukazuje na nezbytnost, aby vzdělávací instituce didakticky formovaly pedagogy ještě před jejich vstupem do praxe a připravovaly je na potencionální výzvy spojené s diverzitou ve třídě.

Na podporu pedagogů při práci s rozmanitým kolektivem žáků ve třídě se z dlouhodobého hlediska zaměřuje dokument Strategie 2030+. Jedním z cílů písemnosti je zajistit pedagogům optimální podmínky k naplňování vzdělávacích cílů v rámci společného vzdělávání. Učitelům by měla být poskytnuta komplexní podpora v rozvoji kompetencí pro práci s různorodou skupinou žáků. Z průběžné zprávy České školní inspekce (2022) (dále jen „ČŠI“) o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků z roku 2021/2022 vyplývá, že pedagogům byly poskytnuty různé formy podpory, v závislosti na vedení dané školy. Konkrétní pomoc učitelům zahrnovala například doporučení v oblasti komunikace se zákonnými zástupci ukrajinských žáků a v hodnocení nově příchozích. Pedagogům byly rovněž nabídnuty konzultace a příležitosti ke sdílení svých zkušeností v rámci problematiky vzdělávání ukrajinských žáků či odborná pomoc školního psychologa (ČŠI, 2022). Právě výše zmíněné konzultace ke sdílení svých zkušeností dávaly pedagogům možnosti hledat

řešení, jak eliminovat překážky ve vzdělávání ukrajinských žáků, které jsou blíže specifikovány v následující kapitole.

1.3.6 Překážky znesnadňující vzdělávání ukrajinských žáků

Základním předpokladem úspěšného vzdělávání žáka s OMJ je překonání překážek, které tento proces výrazně komplikují. Zachová (2017) hovoří o tzv. sociokulturním handicapu, který chápe jako obtíže v podobě jazykové bariéry a národnostní odlišnosti. Němec (2012) klasifikuje vzdělávací bariéry konkrétněji s ohledem na specifické aspekty spojené s náročnou životní situací žáků-uprchlíků, a to do tří následujících kategorií:

- **Institucionální bariéry:** školy nejsou připraveny na vzdělávání žáků z řad uprchlíků, vyučující neovládají interkulturní kompetence, „multikulturní gramotnost“ spolužáků je mizivá, systém žádostí o mezinárodní ochranu je rigidní, žáci se často v průběhu školního roku stěhují mezi zařízeními Správy uprchlických zařízení (SUZ).
- **Externí bariéry:** předsudky, stereotypy majoritní populace.
- **Interní bariéry:** žáci z řad uprchlíků vyrůstají v jiném sociokulturním prostředí než žáci z majority, mají odlišné hodnoty, zvyky a tradice, velkou překážkou je pro ně neznalost jazyka, ve kterém výuka probíhá. Žáci často prošli náročnými životními situacemi a vyrovnávají se s tzv. posttraumatickým stresem, akulturačním stresem a jinými zátěžovými momenty (s. 145).

Všechny tyto faktory více či méně ovlivňují míru zapojení žáka nejen do edukačního procesu, ale také do kultury celé společnosti. Pro nalezení cest, jak pomoci žákům překonat jednotlivá znevýhodnění je nezbytné seznámit se s některými jejich charakteristikami.

Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka

Definici nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka přináší metodický materiál MŠMT (2023f), který vymezuje výše zmíněný termín následovně:

Žák má nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, pokud nemá ani základní jazykové, řečové a komunikativní dovednosti v českém jazyce odpovídající jeho věku, tzn. nerozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v jeho prostředí, nerozumí běžným pokynům učitele v českém jazyce, nedokáže vyjádřit základní myšlenku v českém jazyce, přičemž neporozumění neplyne primárně ze zdravotního znevýhodnění žáka (např. logopedické vady, mentální postižení apod.) (s.1).

Tato charakteristika nám pomáhá pochopit, že nedostatečná znalost vyučovacího jazyka není omezena pouze na pasivní nedorozumění běžným slovům a výrazům, ale zahrnuje také nejistotu v komunikativních dovednostech. Žák není schopen aktivně komunikovat

a vyjadřovat své myšlenky v českém jazyce, což omezuje jeho možnost začlenit se do vzdělávacího procesu. Dle Radostného et al. (2011) jazyková bariéra znemožňuje žákům s OMJ srozumitelně vysvětlit příčiny jejich jednání, což může vést k následnému nedorozumění. Nejasnosti způsobené neznalostí jazyka poté představují obtíže nejen pro samotného žáka, ale také pro ostatní spolužáky či personál školy.

Od školního roku 2023/2024 je povinností škol zaznamenávat do školní matriky údaj o tom, zda žák disponuje nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. V případě, že pedagog pochybuje o tom, zda úroveň znalosti českého jazyka odpovídá věku žáka, je doporučeno provést neformální a přátelské mapující zjištění prostřednictvím rozhovoru s žákem a jeho znalosti posoudit. Při této komunikaci není kladen důraz na správnost vyjadřování, ale na míru porozumění obou zúčastněných stran. Pedagogická diagnostika znalosti jazyka je doporučována zejména u nově příchozích žáků, kteří zahájili vzdělávání v České republice (MŠMT, 2023f).⁵

Odlišné sociokulturní prostředí

Po příchodu do nové země se ukrajinští žáci ocitají v kulturním prostředí, které se liší od toho, na které byli doposud zvyklí. Pojem kultura může být vysvětlován z různých pohledů. Například Jandourek (2012, s. 627) interpretuje kulturu jako „souhrn životních forem, hodnotových představ a životních podmínek lidí žijících v určité době na nějakém území.“ V rámci kultury můžeme hovořit také o tzv. kulturním vzorci, který se používá k označení „způsobů života, chování, jednání, komunikace, vztahu ke společnosti a vzdělání apod., která daná společnost udržuje“ (Kolář, 2012, s. 194). Zachová (2017) mezi hlavní problémy spojené s odlišnou kulturou žáků zařazuje rozdílné hodnoty, hodnotové systémy, zvyklosti, rituály a tradice.

Odlišné normy, hodnoty a způsoby života, mohou žákovi-uprchlíkovi výrazně zkomplikovat zařazení se do běžného každodenního života, jelikož ztrácí svou kulturní jistotu. Způsoby chování, které byly v jeho kultuře považovány za přijatelné se mohou ve druhé kultuře jevit jako nevhodné či nepřijatelné (Radostný et al., 2011). Jak uvádí Bernkopfová et al. (2019),

⁵ Kompletní přehled témat mapující znalost vyučovacího jazyka je dostupný ke stažení na adrese: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-k-posouzeni-nedostatecne-znalosti>

žáci prožívají po vstupu do školy různé emoce, jako jsou pocity osamělosti, bezmoci, únavy či vzdoru. Podle Mareše P. (2015) se z důvodu nezbytnosti přizpůsobit se životu ve dvou často rozdílných kulturách mohou u žáka-uprchlíka vyskytnout změny v jeho identitě, což výrazně komplikuje vztahy v rámci jeho blízké rodinné komunity. Průcha (2010, s. 120) vysvětluje podstatu identity jako „pocit prožívání příslušnosti jedince k určitému společenství (etniku, národu, rase), s jehož hodnotami, normami či jinými rysy se ztotožňuje.“ Etnikum je přitom chápáno jako „skupina lidí, kteří mají společný původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu“ (Průcha, 2006, s. 29). U rodin ukrajinských žáků, kteří nemají v úmyslu se trvale v České republice usadit, poté může docházet k nezamýšleným důsledkům inkluze v podobě přejímání zvyklostí a norem dané kultury. Odlišné kulturní vzorce mohou ovlivnit původní rodinnou kulturní identitu, což žákovi komplikuje jeho rodinné vztahy i následné začlenění do vzdělávacího procesu.

Etnické předsudky a stereotypy

Jednou z překážek, která znesnadňuje žákům z Ukrajiny začlenit se do českého vzdělávacího systému jsou předsudky a stereotypy vyplývající z odlišné etnicity. Etnicitu vysvětluje Průcha (2006, s. 29) jako „souhrn kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, formujících etnické vědomí člověka, jeho etnickou identitu.“ Tyto charakteristiky se stávají klíčovými determinanty, které mohou ovlivnit nejen žákův úspěch ve vzdělávání, ale také míru kulturní a sociální inkluze.

Z výzkumu Janečkové (2020) vyplývá, že přetrvávající pocit nejistoty a neplnohodnotného postavení žáka-uprchlíka (i jeho rodiny) může pramenit z vnějších předsudků a stereotypů od většinové společnosti nebo z vlastního přesvědčení a sebekritiky. „Stereotypy a předsudky jsou v podstatě zjednodušenými hodnotícími postoji, které jsou propojeny s emocemi a bývají iracionální, (...)“ (Ženatová, 2018, s. 85). V kontextu uprchlíků z Ukrajiny se může jednat o jazykové, kulturní a sociální negativní představy majoritní společnosti, které mají tendenci zobecňovat a zjednodušovat postavení žáka. Kostecká et al. (2019) uvádějí jako příklad projev většiny, která na základě svých předsudků odmítá začlenit etnickou skupinu. Tento postoj zahrnuje nejen negativní názory na ni, ale i emotivní reakce. Autoři dále zmiňují, že utváření předsudků neovlivňují pouze obecné představy majoritní společnosti, ale také „osobní zkušenost, přesvědčení, politické a náboženské

preferance, sociální tlaky okolí apod.“ (Kostecká et al., 2019, s. 36). Předsudky tak nejsou pouhým kolektivním jevem, ale jsou silně ovlivněny individuálními zkušenostmi každého člověka.

Dle Jiráskové (2006) není z výchovného hlediska žádoucí předsudky plně eliminovat, ale spíše se zaměřit na jejich kritické vyhodnocení. Tuto myšlenku podporuje i Ženatová (2018), která zdůrazňuje, že účastníkům edukačního procesu by měl být poskytnut prostor k porozumění tomu, jak předsudky vznikají a jak ovlivňují jejich myšlení. Pro dosažení efektivní pedagogické práce učitele s předsudky a stereotypy v rámci třídního kolektivu se doporučuje zařadit do výuky prvky multikulturní výchovy, jejíž základní principy jsou charakterizovány v následující kapitole.

1.3.7 Multikulturní výchova ve vzdělávání

„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.“ (...) (Průcha, 2006, s. 15).

Výše uvedená definice multikulturní výchovy vystihuje složitost a výzvy, kterým čelí společnost v kontextu rostoucí kulturní rozmanitosti v jednotlivých zemích. Banks (1995) zdůrazňuje, že jde o nikdy nekončící proces, ve kterém mají všichni stejné příležitosti na vzdělání bez ohledu na sociokulturní odlišnosti. Vališová a Kasíková (2012) dodávají, že multikulturní výchova se týká výchovy a vzdělávání nejen žáků, ale celé společnosti. Jejím cílem je přitom formovat osobnosti jedinců tak, aby uměli v dané rozmanité skupině žít a současně přispívali soužití skupin a jedinců. Různé definice multikulturní výchovy tak autoři interpretují jako komplexní strategie, které se nezaměřují pouze na osvojení znalostí o různých kulturách, ale také na rozvoj mezilidských dovedností, jako je otevřenost vůči odlišnostem.

V rámci vzdělávací politiky České republiky zaujímá multikulturní výchova své místo mezi průřezovými tématy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen „RVP“). Tato témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání a poskytují žákům možnost blíže se seznámit s aktuálními problémy současného světa. Zároveň vytvářejí prostor pro formování osobnosti žáků v oblasti vlastních postojů a hodnot. Obsah jednotlivých průřezových témat je detailně rozpracován do dílčích tematických okruhů, které

obsahují konkrétní nabídku činností a námětů k jejich realizaci. Pedagog má tak možnost působit na výchovné aspekty napříč všemi vzdělávacími oblastmi a pozitivně přispívat k utváření a rozvoji klíčových kompetencí žáků (MŠMT, 2023g).

Průřezové téma multikulturní výchovy umožňuje žákům „seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami.“ (MŠMT, 2023g, s.132). K realizaci a naplňování cílů multikulturní výchovy je dle Vališové a Kasíkové (2012) nutné, aby se multikulturní výchova stala součástí života celé vzdělávací instituce a nikoli pouhou jednorázovou či nahodilou aktivitou. Úlohou školy je pak zajistit všem žákům klima, ve kterém se budou cítit rovnoprávně.

Velkou roli v této oblasti zaujímá pedagog, jehož dovednosti při práci s diverzitou ve třídě mohou pomoci nacházet styčné body pro vzájemné porozumění a respekt k různým kulturám. Inkluzivní škola (2023a) upozorňuje, že pokud se pedagog rozhodne zařadit do výuky metody multikulturní výchovy, jeho příprava by měla být velmi promyšlená. Nevhodným či nepromyšleným použitím technik totiž může dojít k nepochopení či dokonce rozdělení žáků ve třídě a následným konfliktům. Jirásková (2006) proto doporučuje inspirovat se při plánování výuky interaktivními a projektovými metodami. Promyšlené metodické postupy nabízejí žákům hledat různá řešení multikulturních problémů a umožňují jim získat vlastní zkušenosti při jejich řešení.

Pojem multikulturní je v současné literatuře stále častěji nahrazován termínem interkulturní vzdělávání. Dle Buryánka (2002) může být každá společnost multikulturní, pokud v ní žijí alespoň dvě sociokulturní skupiny. Oproti tomu v interkulturním vzdělávání dochází k mezikulturnímu dialogu, vzájemné spolupráci a sociokulturnímu obohacení.

1.4 Legislativní možnosti podpory žáka s OMJ

Kapitola přináší přehled možností, jak podpořit žáky s OMJ v souladu s legislativními dokumenty. První část se zaměřuje na rozvoj žáků v oblasti učení se češtině jako druhému jazyku. Dále vymezuje podpůrná opatření pro žáky s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Závěr kapitoly shrnuje formy a způsoby hodnocení žáků s OMJ.

1.4.1 Jazyková příprava žáků s OMJ

V souladu se zákonem č. 67/2022 Sb. § 3, může dojít u ukrajinských žáků k náhradě vzdělávacího obsahu jiným vhodným obsahem podle aktuálních potřeb. S ohledem na neznalost vyučovacího jazyka lze žáka v této oblasti podpořit a uvolnit ho z různých vyučovacích předmětů za účelem intenzivní jazykové přípravy, která je nezbytná pro žákovo zapojení se do výuky. Školská legislativa na základě znění § 20 odst. 5 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb. uznává uprchlíkům z Ukrajiny, jakožto žákům, kteří plní na území České republiky povinnou školní docházku, nárok na „bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků.“ Jazykovou přípravu poskytuje škola, která je zařazena na seznamu určených škol k poskytování jazykové přípravy. Dle § 10 vyhlášky č. 48/2005 Sb. je do rejstříku zařazena škola v takovém případě, pokud má alespoň 5 povinně se vzdělávajících žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Podle § 11 zmíněné vyhlášky je dále úkolem ředitelů určených škol zřídit na příslušné škole skupinu minimálně dvou žáků s OMJ, ve které bude realizována jazyková příprava. Žák může být do skupiny zařazen pouze na základě žádosti zákonného zástupce. Hodinový rozsah nejméně 100 hodin a nejvýše 200 hodin jazykové přípravy je dán u každého žáka individuálně na základě vstupní jazykové diagnostiky.⁶ Základní koncept jazykové přípravy je dále realizován v rámci výuky češtiny, jako druhého jazyka, jejíž obsah je představen v následující kapitole.

1.4.2 Výuka češtiny jako druhého jazyka

Čeština se stává pro žáka s OMJ druhým jazykem, pokud je pro něj nezbytné v něm komunikovat a vzdělávat se. Dle Šormové et al. (2019, s. 16) tato situace vyžaduje výuku „kompenzačních strategií a základních jazykových funkcí,“ které jsou nezbytné pro fungování v dané společnosti. Hájková (2014) uvádí, že v případě, kdy druhý jazyk zaujme pozici dominantního komunikačního prostředku, může dojít i k postupnému vytěsnění původního jazyka mateřského. Jazyková příprava by tak měla rozvíjet základní

⁶ Podrobnější informace k poskytování bezplatné jazykové přípravy jsou dostupné na adrese: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-msmt-k-poskytovani-bezplatne-jazykove>.

jazykové kompetence, které umožní žákovi se plynule zapojit do běžné výuky i společenského života.

Předpokladem pro vhodné plánování a organizaci výuky češtiny jako druhého jazyka je vytvoření tzv. plánu jazykové podpory, který vychází z provedené jazykové diagnostiky (Bernkopfová et al., 2019). Tento plán slouží ke konkretizaci vzdělávacích obsahů, cílů, očekávaných výstupů a vhodných metod učení. Zmíněné aspekty stanovuje kurikulum češtiny jako druhého jazyka (dále jen „ČDJ“) pro základní vzdělávání, které bylo vytvořeno Národním pedagogickým institutem ČR. Kurikulum ČDJ obsahuje podrobně rozpracovaný vzdělávací obsah deseti tematických celků a dvě jazykové úrovně, které specifikují míru osvojení si gramatických i komunikačních dovedností⁷. V souladu s kurikulem ČDJ je podle Šormové et al. (2019) při následném plánování výuky klíčové stanovit žákům s OMJ zvlášť cíle obsahové (vycházející z RVP) a cíle jazykové. Tato diferenciací cílů umožňuje pedagogovi lépe individualizovat výuku a přizpůsobit ji specifickým potřebám žáků s OMJ.

Na počátku učení ČDJ by měla být pozornost věnována nejprve tématům, která jsou pro žáky praktická a relevantní pro jejich každodenní život. V prvních hodinách jazykové přípravy je tak žádoucí zaměřit se na témata jako např. seznamování, škola, rodina, zdraví apod., prostřednictvím kterých dojde k propojování mluvení, porozumění, gramatiky a výslovnosti (Radostný et al., 2011). Žáci si tak s postupem času osvojí základní komunikační fráze, díky kterým mohou navazovat kontakt s ostatními účastníky edukačního procesu a snáze se začlenit do kolektivu třídy. Hájková (2014) popisuje tento jev jako postupné pronikání žáka s OMJ do nového jazyka. Zpočátku převažující fyzické jednání spojené s gestikulací a mimikou je postupně doplňováno slovy, slovními spojeními a pokroky ve zvládnutí slovosledu. Pro zvýšení efektivity tohoto procesu doporučuje Gjurová (2011) zařazovat do výuky ČDJ i do běžných vyučovacích předmětů (prvouka, vlastivěda apod.), co nejvíce multisenzoriálních podnětů (zrak, sluch, hmat, případně i čich), které učitel propojuje se slovy, pohyby a rytmicizací. Na základě těchto strategií si žáci s OMJ nové znalosti snáze zapamatují a dlouhodobě uchovávají.

⁷ NPI ČR, 2021. *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro předškolní a základní vzdělávání*. Online. Dostupné z: https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2022/04/III_Kurikulum_ZV_test_cizinci-v3.pdf. [cit. 2024-01-03].

Účinným krokem pro lepší porozumění a orientaci žáků s OMJ v předávaných informacích je zejména vizualizace obsahu. Jedná se o využívání názorných pomůcek jako jsou obrázky, fotografie, obrázkové encyklopedie, učebnice, pracovní sešity a další. Nápis ve škole tak mohou učitelé ve spolupráci s žáky převést do podoby piktogramů, obrázků a fotografií, které pomáhají žákům s OMJ snáze se orientovat v prostředí školy (Šormová et al., 2019). K současnému dosažení obsahových a jazykových vzdělávacích cílů dané vyučovací hodiny je možné využít metodu tzv. klíčových vizuálů⁸. Metoda spočívá v přehledném a strukturovaném zasazení učiva do graficky vizualizované struktury, která pomáhá:

- rozvíjet slovní zásobu
- zvýšit porozumění obsahu
- usnadnit vyjádření o obsahu
- kontrolovat porozumění jazyku i obsahu
- strukturovat úkoly

(Inkluzivní škola, 2023b).

Obrázek 2

Příklad klíčového vizuálu

Aktivita 3 - Doplň do vět správná slovesa: **je, není**.



Zdroj: Vytvořeno autorkou práce v aplikaci Canva©2023

Díky klíčovému vizuálu usnadňuje pedagog žákům s OMJ porozumění předávanému obsahu a současně podporuje rozvoj jejich slovní zásoby a příslušných jazykových dovedností. Pokud je nastavená úroveň podpory 1. stupně podpůrných opatření k naplnění vzdělávacích potřeb žáka s OMJ vyhodnocena jako nedostatečná, je vhodné obrátit se na možnosti

⁸ Příklady klíčových vizuálů jsou dostupné k nahlédnutí na adrese: Inkluzivní škola. (2023b). *Grafická vizualizace obsahu*. META, o.p.s., [cit. 2024-01-06]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/graficka-vizualizace-obsahu>

poskytované příslušným školským poradenským zařízením, které jsou specifikovány v následující kapitole.

1.4.3 Podpůrná opatření pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny

Podle § 16 školského zákona a vyhlášky č. 27/2016 Sb. mají žáci s OMJ nárok na podpůrná opatření 1. – 3. stupně podpory. Podmínkou pro poskytování podpůrných opatření vyšších než 1. stupně, je podání žádosti zákonného zástupce nezletilého žáka. K určení stupně podpory pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka vydalo MŠMT (2021) metodické doporučení. Dokument se opírá o aktuální úroveň znalosti ČDJ a rozděluje ji do 3 úrovní:

- Úroveň 1 orientačně odpovídá úrovni A1 dle klasifikace Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ).
- Úroveň 2 orientačně odpovídá úrovni A2 dle SERRJ.
- Úroveň 3 orientačně odpovídá úrovni B1 dle SERRJ.

S ohledem na úroveň znalosti ČDJ je provedeno vyšetření žáka v PPP. Výsledkem vyšetření je přiznání podpůrných opatření druhého nebo třetího stupně dle doporučení školského poradenského zařízení (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření druhého stupně

Druhý stupeň podpůrných opatření (dále jen „PO“) je poskytován žákům, jejichž znalost ČDJ odpovídá úrovni A2. Žák dokáže komunikovat v běžných školních i osobních situacích a postupně rozšiřuje svou slovní zásobu. V mluveném i psaném projevu se ovšem stále vyskytuje značné množství chyb, které sice nebrání celkovému porozumění, ale výrazně žáka limitují (MŠMT, 2021).

Dle znění § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. je na základě doporučení školského poradenského zařízení a po udělení souhlasu zákonného zástupce nezletilého žáka zpracován příslušnou školou individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“). Jedná se o závazný dokument, který vychází ze školního vzdělávacího programu. Hlavním cílem IVP je konkretizovat a zajistit speciální vzdělávací potřeby daného žáka. Individualizace písemnosti spočívá v obsahových, organizačních a metodických úpravách dle specifických obtíží žáka. Součástí IVP je také seznam pomůcek, které mohou být žákovi se SVP poskytnuty. Učebnice ČDJ,

slovníky a další didaktické materiály pomáhají žákovi dosáhnout obsahových a jazykových cílů. Po vytvoření příslušné dokumentace je úlohou školy seznámit všechny vyučující daného žáka s jejím obsahem a následně minimálně jednou ročně vyhodnotit míru naplňování stanovených postupů (§ 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

V rámci 2. stupně PO je žákům s OMJ umožněno navýšit výuku ČDJ na 3 vyučovací hodiny za týden, ovšem s ohledem na nejvyšší počet povinných vyučovacích hodin. Maximální časová dotace je stanovena na 120 hodin za školní rok. Díky posílení výuky ČDJ mohou být žáci nadále podporováni v rámci rozvoje jazykových kompetencí.

Podpůrná opatření třetího stupně

Nárok na dosažení PO 3. stupně získává žák, který nemá žádnou znalost příslušného vyučovacího jazyka, nebo jeho komunikační dovednosti odpovídají úrovni A1. Hlavním charakteristickým znakem této skupiny žáků je velmi jednoduchý a často gramaticky nesprávný projev. Žák sice dokáže reagovat na zadané instrukce a odpovědět na položené otázky učitele, ovšem pouze za předpokladu, že „komunikační partner mluví pomalu, zřetelně a komunikaci přizpůsobuje řečovým schopnostem a dovednostem žáka, volí vhodný kód a žákovi dopomáhá s formulací“ (MŠMT, 2021).

S ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka v tomto stupni opatření je nezbytné učinit již zásadní úpravy k naplnění jeho vzdělávacích potřeb. Obdobně jako v případě PO 2. stupně je žákům s OMJ na základě doporučení školského poradenského zařízení vytvořen IVP. Individualizovaný přístup, který by měl být reflektován ve všech předmětech a interakcích žáka, je považován za základní předpoklad školní úspěšnosti. Modifikací školního vzdělávacího programu jsou dále přizpůsobovány strategie práce s učivem, tj. metody a způsoby organizace práce při výuce. Volbou vhodných metodických postupů může učitel zvyšovat motivaci žáků s OMJ k překonávání bariér v jejich vzdělávání.

I v rámci třetího stupně PO je žákům s OMJ kontinuálně poskytována podpora výuky ČDJ. S ohledem na diagnostikovanou omezenou úroveň znalosti českého jazyka z komunikačního i gramatického hlediska je zachován týdenní rozsah 3 vyučovacích hodin. Ve srovnání s druhým stupněm PO je ovšem počet těchto hodin navýšen na 200 hodin výuky za celý školní rok.

Asistent pedagoga

Při podpoře žáka s OMJ ve třetím stupni PO hraje klíčovou roli přítomnost asistenta pedagoga. Jedná se o pedagogického pracovníka, který dle § 20 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. „vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.“ Kvalifikaci asistenta pedagoga stanovují § 3 a § 20 zmíněného zákona. Podle těchto ustanovení musí asistent splňovat následující požadavky: být svéprávný, mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, být bezúhonný, zdravotně způsobilý a ovládat komunikaci v českém jazyce.

Hlavní pracovní náplní asistenta pedagoga je poskytovat učitelům podporu při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho konkrétní obsah činnosti stanovuje ředitel školy s ohledem na potřeby a požadavky pedagogů. Ve znění § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou specifika práce asistenta pedagoga vymezeny na:

- přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,
- podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nábívkou sociálních kompetencí.

Prokopová et al. (2022) uvádějí, že role asistenta pedagoga spočívá nejen v poskytování podpory žákům se SVP, ale všem žákům ve třídě. V rámci výzkumu ve vybraných školách Němce et al. (2016) o rovnováze v práci asistenta pedagoga s žáky se SVP a ostatními žáky ve třídě vyplývá zjištění, že u asistentů působících ve třídě s žáky se sociálním znevýhodněním je výše zmíněný koncept role asistenta pedagoga dodržen. Součástí kompetencí asistenta pedagoga je také tvorba didaktických materiálů, pomůcek či pomoc učitelům při plánování a úpravě cílů na výuku. Díky takto nastavené úzké spolupráci mezi učitelem a asistentem lze dosáhnout vyšší míry individualizace a přizpůsobení vyučování specifickým potřebám každého žáka. Na základě inspekčního zjištění ČŠI (2023a) lze konstatovat, že využití asistenta pedagoga patřilo ve školním roce 2022/2023 k jednomu z nejčastěji uplatňovaných podpůrných opatření. K poskytnutí hlubší podpory

ukrajinským žákům, zejména v oblasti jazykového porozumění, je možné využít přítomnost ukrajinského asistenta pedagoga.

Ukrajinský asistent pedagoga

S cílem začlenit a adaptovat ukrajinské žáky na výuku v českém školním prostředí poskytuje MŠMT ve školním roce 2023/2024 finanční podporu na zřízení pozice ukrajinského asistenta pedagoga. Nárok na uplatnění této pozice získávají školy, které vzdělávají žáky s udělenou dočasnou ochranou v souvislosti s válkou na Ukrajině. Výše poskytovaných finančních prostředků závisí na počtu ukrajinských žáků v dané základní škole. Pro získání dotace je stanoven minimální počet deset žáků, kteří jsou zařazeni do tříd, ve kterých převažuje množství žáků s českým občanstvím.

Pro přijetí ukrajinského asistenta je nezbytné dodržet podmínky stanovené v § 3 zákona č. 563/2004 Sb. Dle § 6 zákona č. 67/2022 Sb. ovšem není nutné, aby ukrajinský asistent prokazoval znalost českého jazyka. Je dostačující, aby ředitel školy prostřednictvím rozhovoru ověřil schopnost pracovníka dorozumět se na úrovni nezbytné pro vykonávání příslušné pracovní činnosti. Naopak znalost ukrajinského jazyka by měla odpovídat úrovni rodilého mluvčího.

Přítomnost ukrajinského asistenta pedagoga ve třídě nejen usnadňuje žákům z Ukrajiny začlenit se do českého vzdělávacího systému, ale také jim přináší významnou oporu při dosahování maximálního vzdělávacího potenciálu. Prokopová et al. (2022) zmiňují, že společný komunikační jazyk pomáhá žákům překonávat psychickou zátěž a překážky pramenící z nového školního prostředí. Asistentova pracovní náplň zahrnuje zejména individuální podporu žáka během výuky, poskytování zpětné vazby o pokrocích a obtížích žáka a po domluvě s pedagogem také komunikaci s rodiči v jejich mateřském jazyce (Prokopová et al., 2022). Tato spolupráce poskytuje učitelům možnost informovat rodiče o výsledcích a způsobech hodnocení jejich dětí, jak je uvedeno v následující kapitole.

1.4.4 Školní hodnocení žáků s OMJ

Hodnocení představuje nedílnou součást výchovně-vzdělávacího procesu. Jedná se o zpětnou vazbu, která poskytuje informaci o míře dosažení předpokládaných cílů (Kolář & Šikulová, 2009). Vališová & Kasíková (2010, s. 249) uvádějí, že nejenže pomáhá učitelům

„plánovat další cíle vyučování i prostředky jejich naplnění, tedy především obsah vyučování, volbu metod a organizačních forem“, ale také poskytuje žákovi informace o postupu ve vlastním učení, což zvyšuje jeho motivaci. Shánilová (2018) zmiňuje, že hodnocení je ve své podstatě přínosné nejen pro žáky a učitele, ale také pro zákonné zástupce žáka, kterým přináší zprávy o výsledcích i průběhu žákova vzdělávání. Hodnocení tak hraje ve vzdělávacím procesu klíčovou roli nejen jako nástroj plánování další výuky, ale také jako komunikační prostředek, který informuje účastníky edukačního procesu o průběhu a výsledcích učení žáka.

Způsob hodnocení žáků s OMJ ovšem představuje výzvu, která je mnohem komplikovanější než u žáků, jejichž dorozumivací jazyk se shoduje s jazykem vyučovacím. Bernkopfová et al. (2019) uvádějí, že největší překážkou pedagogů při hodnocení v multikulturní třídě je jejich potřeba porovnávat výkony žáků s OMJ s ostatními žáky, a to i přes jazykovou bariéru, která jim vzdělávání výrazně komplikuje. Pokud navíc učitel využívá pro hodnocení žáků s OMJ pouze klasické udělování známek na stupnici od jedné do pěti, může časté získávání špatných známek způsobit žákovu demotivaci (Kourkzi, 2018). Česká legislativa proto reaguje na výzvy spojené s hodnocením žáků s OMJ příslušnými legislativními a metodickými dokumenty, které specifikují doporučení, jak žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka hodnotit.

Dle znění § 15 odst. 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb. se úroveň znalosti češtiny, jakožto vyučovacího jazyka, považuje za závažnou souvislost, která ovlivňuje výkon žáka ve vzdělávání. Je proto nezbytné při hodnocení žáků s OMJ přihlížet k úrovni dosažené znalosti ČDJ. Žákům, kterým byla přiznána PO 2. nebo 3. stupně, může pedagog podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. stanovit individualizovaná kritéria hodnocení, která jim umožní dosahovat osobních pokroků. Očekávané požadavky by přitom měly být vyjádřeny jasným a srozumitelným způsobem.

Učitel by se tak při hodnocení žáků s OMJ měl řídit klíčovými principy, které Ptáčková & Zachvatošínová (2023a) shrnují do několika následujících bodů:

- Hodnotíme individuálně za osobní pokrok s ohledem na neznalost jazyka
- Nesrovnáváme žáka s ostatními žáky
- Přihlížíme k individuální situaci žáka

- Hodnocení by pro žáka mělo být motivující
- Zohledňujeme nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka

K naplnění výše zmíněných principů, pomáhá pedagogům nejen přizpůsobení kritérií hodnocení podle individuálních specifik žáka, ale také volba způsobu hodnocení. Vhodně zvolená forma totiž porovnává dílčí pokroky žáka s OMJ s jeho předcházejícími výkony a poskytuje mu pozitivní zpětnou vazbu, kterou po příchodu do nového prostředí potřebuje (Kourkzi, 2018). Autorka popisuje základní myšlenku tzv. individuálně normovaného hodnocení, mezi které lze zařadit nejen žákovo sebehodnocení, ale také např. slovní hodnocení poskytované učitelem.

Slovní hodnocení

V souladu s § 51 odst. 2 školského zákona má základní škola možnost zvolit si slovní hodnocení jako prostředek klasifikace žáků. Prostřednictvím této formy hodnocení učitel slovně sděluje žákovi informace o dosažené úrovni znalostí, postojů a úsilí vzhledem ke stanoveným cílům vzdělávání (Zormanová, 2014). Kolář & Šikulová (2009) považují za největší výhodu verbálního hodnocení možnost poskytnout žákovi komplexní zpětnou vazbu o jeho silných i slabých stránkách. Ta není zaměřena pouze na konečný výsledek, ale zejména na průběh učení. Pedagog tak může žákovi sdělit konkrétní doporučení, jak překonat překážky, které mu brání v dosažení dílčích cílů a pomoci mu dosáhnout školních úspěchů.

Dle § 15 odst. 2 vyhlášky č. 48/2005 Sb. by formulace slovního hodnocení v psané nebo slovní formě měla jasně reflektovat úroveň vzdělání žáka, která vychází z posouzené kvality naplnění očekávaných výstupů, osobnostních předpokladů a věku žáka. Používaná terminologie by přitom měla zohledňovat žákovu nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka (MŠMT, 2022b). Využití slovního hodnocení neztrácí svou efektivitu ani v kombinaci s hodnocením prostřednictvím klasifikačních stupňů (§ 51 odst. 2 školského zákona), ale naopak tvoří komplexní hodnotící přístup.

Hodnocení ukrajinských žáků

MŠMT vydalo v roce 2022 metodiku k hodnocení ukrajinských žáků s udělenou dočasnou ochranou v souvislosti s válkou na Ukrajině. Dokument reaguje na hodnocení ukrajinských žáků ZŠ, kterým byl podle § 3 zákona č. 67/2022 Sb. upraven obsah vzdělávání za účelem

adaptace na nové školní prostředí. Pokud žáci nebyli přítomni ve výuce některých předmětů např. z důvodu absolvování jazykové přípravy (podle vyhlášky č. 48/2005 Sb.), nejsou v těchto předmětech hodnoceni. Naopak u předmětů, kterých se ukrajinský žák zúčastnil, je vhodné hodnotit žákův pokrok a osvojení si daného obsahu.

ČŠI společně s MŠMT (2022) uvádějí, že „podoba a kvalita hodnocení a poskytované zpětné vazby má velký vliv na to, jestli se žák bude cítit společenstvím ostatních žáků a učitelů školy, jehož součástí se neplánovaně stal, skutečně přijímán, nebo spíše trpěn.“ Při průběžném i závěrečném hodnocení žáků z Ukrajiny proto MŠMT (2022c) doporučuje využívat slovní hodnocení jako nástroj podpory učení žáků. Ze zprávy ČŠI (2023b) vyplývá, že ve školním roce 2022/2023 byly hlavní předměty často hodnoceny slovně, zatímco výchovné předměty známkami. Došlo tak k efektivní kombinaci způsobů klasifikace s ohledem na různou úroveň adaptace žáků.

Dle metodiky MŠMT (2022c) by měl pedagog při ověřování znalostí ukrajinských žáků zvážit, jakou formu vyhodnocování znalostí a dovedností zvolí. Tradiční způsob písemného a ústního zkoušení lze nahradit tvořivými přístupy jako je např. shrnutí vědomostí o daném tématu prostřednictvím přípravy plakátu nebo komiksu. Během přípravy těchto materiálů může učitel zařadit do výuky prvky metody CLIL (Content and Language Integrated Learning). Jedná se o přístup ve vzdělávání „v jehož rámci je vyučován obsah nejazykového předmětu a současně jsou rozvíjeny kompetence v cizím, případně druhém jazyce.“ (Vallin, 2017, s. 3). Tímto přístupem je pedagogovi umožněno sledovat a hodnotit postup obsahového i jazykového rozvoje žáka a zároveň podporovat jeho aktivní zapojení do výuky.

Na hodnocení žákova učení se může ve spolupráci s učitelem podílet i asistent pedagoga. Vzájemná konzultace o průběhu žákova učení může ovlivnit závěrečné posouzení výkonu žáka (Prokopová et al., 2023).

1.5 Shrnutí teoretické části

Teoretická část diplomové práce se zabývá procesem začlenění ukrajinských žáků do výuky na 1. stupni ZŠ. Úvodní kapitola čtenářům představuje charakteristiku klíčových pojmů. S ohledem na nejednotu užívané terminologie v odborné literatuře a legislativních dokumentech též objasňuje, jakým způsobem je na žáky z Ukrajiny v této práci nahlíženo.

Vývoj počtu ukrajinských žáků v českých základních školách a příslušné legislativní dokumenty, vztahující se ke vzdělávání těchto žáků, popisuje druhá kapitola. Z průběžných šetření MŠMT vyplývá, že rapidní nárůst počtu uprchlíků z Ukrajiny byl zaznamenán zejména ve školním roce 2022/2023. Je překvapující, že i přes stále trvající válečný konflikt na Ukrajině se počet uprchlíků ve školním roce 2023/2024 snížil z 3,9 % na 3,7 % ze všech žáků na ZŠ.

Kapitola o vzdělávání ukrajinských žáků v českých školách detailně popisuje proces začleňování těchto žáků do českého vzdělávacího systému. Z textu vyplývá, že po rozhodnutí ředitele o přijetí žáka do ZŠ je úlohou pedagoga připravit kolektiv třídy na příchod nového žáka s OMJ. Bezpečné prostředí, ve kterém je podněcována podpora a rozvoj pozitivních sociálních vztahů, usnadňuje žákovi začlenit se do kolektivu třídy, což pozitivně ovlivňuje jeho učení. Pro překonání překážek, které žákům vzdělávání znesnadňují, je nezbytné podpořit nejen žáky, ale i samotné pedagogy. V závěru této kapitoly je proto představena multikulturní výchova, jako jeden z nástrojů, pomocí kterých lze rozvíjet inkluzivní prostředí ve školách.

Čtvrtá kapitola blíže zkoumá legislativní možnosti podpory žáků s OMJ. Nově příchozí žák bez znalosti vyučovacího jazyka může být adekvátně podpořen pomocí jazykové přípravy. Blíže představeny jsou zde i základní principy pro učení se češtiny, jako druhého jazyka. Nedílnou součástí této kapitoly jsou specifika jednotlivých stupňů podpůrných opatření, mezi kterými je konkrétně popsána role asistenta pedagoga. Ten je (jak ukázala inspekční zjištění) považován za jednu z nejefektivnějších forem podpory. Závěr kapitoly pojednává o způsobech a možnostech hodnocení žáků s OMJ, jehož forma a kvalita ovlivňuje žakovu motivaci aktivně se zapojovat do procesu vlastního učení.

2 Praktická část

Úvod

Praktická část diplomové práce se detailně zabývá zapojením ukrajinských žáků do výuky na 1. stupni ZŠ ve vybraných základních školách. Výzkum je zaměřen především na žáky, kteří do českých základních škol přicházejí z důvodu rusko-ukrajinského válečného konfliktu. V úvodní části představuji hlavní cíle výzkumu a podrobněji specifikuji výzkumné otázky, které definují obsah výzkumného šetření. V následujících kapitolách popisuji design výzkumu a charakterizuji základní školy a výzkumné vzorky, které se staly předmětem mého pozorování. V samotné výzkumné části práce se snažím nalézt odpovědi na výzkumné otázky. V závěru práce shrnuji a vyhodnocuji shromážděná data a na jejich základě formuluji doporučení, jak žáky do výuky efektivně zapojit.

2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu diplomové práce je objasnit problematiku zapojení žáků z Ukrajiny do výuky. Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat situace a způsoby, jak se ukrajinští žáci prvního stupně ZŠ zapojují do výuky a následně analyzovat činitele, kteří mají na zapojení vliv. Neméně důležitým cílem je vytvoření sady doporučení, která by pomohla pedagogům aktivně zapojit ukrajinské žáky do procesu učení.

S ohledem na výše uvedené cíle jsem hlavní výzkumnou otázku (dále jen HVO) formulovala následovně:

HVO: *Jak a v jakých situacích se ukrajinští žáci zapojují do výuky v českém vzdělávacím prostředí?*

Vzhledem k rozsahu hlavní výzkumné otázky jsem rozšířila její obsah o tři specifické výzkumné otázky (dále jen SVO):

SVO1: *Jakými způsoby se ukrajinští žáci nejčastěji zapojují do výuky?*

SVO2: *Jaké vyučovací strategie a metody učitelů přispívají k vyšší míře zapojení ukrajinských žáků?*

SVO3: *Jakými didaktickými prostředky je podporováno žákovo porozumění obsahu výuky?*

Mou hlavní motivací pro výběr cílů a výzkumných otázek byla zejména snaha přispět ke zlepšení vzdělávání ukrajinských žáků a jejich aktivnějšímu zapojení do výuky. Výsledky šetření mohou být přínosné nejen pro pedagogy, kteří žáky z Ukrajiny vzdělávají, ale také pro širokou veřejnost, která se o vzdělávání ukrajinských žáků zajímá.

2.2 Výzkumný design a metody sběru dat

S ohledem na stanovené cíle a výzkumné otázky mé diplomové práce jsem jako výzkumný design zvolila mnohočetnou případovou studii, která představuje jeden z přístupů kvalitativního výzkumu. Důvodem volby této výzkumné strategie je má potřeba detailně prozkoumat několik případů a získat data, která mi umožní najít odpovědi na výzkumné otázky a naplnit cíle výzkumného šetření. Dle Mareše J. (2015, s. 116) je případová studie charakterizována jako „přístup celostní, holistický, jenž se snaží poznat konstitutivní složky případu, zachytit zkoumaný případ (či několik případů) v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění.“ Případ přitom mohu chápat jako osobu, skupinu osob, instituci, situace nebo události, které jsou předmětem zkoumání v jejich přirozeném prostředí. V kontextu mé diplomové práce se jedná o ukrajinské žáky navštěvující 1. stupeň základní školy. Výsledkem vícečetné případové studie je detailní popis interakce mezi zvoleným případem a jeho okolím (Švaříček & Šed'ová, 2010).

Poté, co byl stanoven celkový design empirické části jsem se zaměřila na výběr vhodných metod sběru dat. Pro zajištění validních výsledků pro mě bylo klíčové čerpat z rozmanitých zdrojů. V souladu s principem triangulace jsem zvolila dvě základní metody kvalitativního výzkumu.

Pozorování

První ze zvolených metod sběru dat v této diplomové práci je pozorování, jehož cílem je sledovat a zaznamenávat určité jevy, události nebo chování. Křováčková (2011) považuje pozorování za výzkumnou metodu tehdy, pokud výzkumník postupuje podle záměrně vytvořeného systematického plánu s jasně vymezeným cílem. Před vstupem do terénu jsem se proto zaměřila na vymezení klíčových oblastí, které by mi umožnily získat odpovědi na mé výzkumné otázky.

Z hlediska míry účasti výzkumníka je pozorování členěno na dvě základní varianty. Při zúčastněném pozorování se výzkumník přímo začleňuje do dění pozorované skupiny, zatímco v nezúčastněném pozorování je úlohou výzkumníka minimalizovat kontakt s pozorovanými případy (Hendl, 2005). V mém případě jsem zvolila druhou variantu. V každé ze čtyř navštívených základních škol jsem se stala pouhým pozorovatelem čtyř vyučovacích hodin, aniž bych aktivně zasahovala do průběhu vyučování. Pro záznam pozorovaných oblastí jsem využila záznamový arch (viz příloha č. 1), který mi pomohl kategorizovat sledované jevy a následně analyzovat získaná data. Za účelem posouzení a zaznamenání míry zapojení žáků do konkrétních činností ve výuce jsem využila Laeversovu škálu zapojení (viz příloha č. 2), (Kolektiv autorů, 2020), která byla následně přizpůsobena pro potřeby výzkumu. Výsledné analýzy budou prezentovány v následujících kapitolách.

Rozhovor s učiteli

Rozhovor, tedy způsob komunikace, kdy výzkumník pokládá otázky a dotazovaný na ně odpovídá, byl zvolen jako druhá výzkumná metoda sběru dat. Jedná se o jednu z často využívaných metod kvalitativního výzkumu. Gavora (2000) dodává, že prostřednictvím rozhovoru získává výzkumník nejen objektivní informace, ale také mu je umožněno proniknout do hlubších myšlenkových procesů respondentů a lépe porozumět jejich postojům vzhledem k pozorovanému případu.

Pro dosažení stanovených cílů jsem se rozhodla použít polostrukturovanou formu rozhovoru (viz příloha č. 3). Tento formát mi umožnil využít předem připravené kombinace otevřených i uzavřených typů otázek a současně reagovat na promluvy respondentů a případně je požádat o objasnění nebo vysvětlení jejich odpovědí. Rozhovory byly uskutečněny se čtyřmi učiteli vybraných základních škol. Ve třech případech šlo o třídní učitele, zatímco v jednom případě se jednalo o učitele, který není třídním učitelem, ale zastává pozici zástupce ředitele školy, který v dané třídě vyučuje. Se souhlasem všech respondentů byly rozhovory nahrávány na diktafon v mobilním telefonu a po doslovné transkripci podrobně analyzovány.

2.3 Výběr základních škol a výzkumného vzorku

Pro získání dat jsem navázala spolupráci se čtyřmi základními školami. Prvotní komunikace s těmito školami probíhala prostřednictvím osobního setkání nebo telefonického kontaktu s ředitelstvím školy či s konkrétními učiteli, se kterými jsem již v minulosti osobně spolupracovala. Vedení všech škol bylo vůči výzkumu vstřícné, a tak nevznikaly žádné překážky, které by mohly omezit průběh výzkumu.

Hlavním kritériem pro výběr škol do výzkumu byla přítomnost ukrajinského žáka na 1. stupni ZŠ. Nedílnou součástí tohoto výběru byla také snaha zajistit rozmanitost škol. Ta spočívala zejména ve velikosti, počtu žáků a umístění škol. Výzkumný soubor tvoří jedna pražská škola, velká městská škola, malá městská škola a vesnická škola. Všechny tyto typy škol jsou zřizované státem.

Po osobní konzultaci v každé ze základních škol mi byl vedením školy doporučen konkrétní ročník prvního stupně, ve kterém se nacházejí ukrajínští žáci. Na základě stručných informací o jednotlivých žácích z Ukrajiny jsem měla v případě pražské a velké městské školy možnost zvolit si preferovanou třídu. V malé městské a vesnické škole mi byla třída přidělena dle mých stanovených kritérií. Třídní učitelé vybraných tříd se tak stali náhodně vybranými účastníky výzkumného šetření, kteří byli vedením školy předem s výzkumem srozuměni a informováni o termínu jeho konání.

Rozhodnutí o výběru ukrajinských žáků pro účely pozorování bylo ovlivněno počtem těchto jedinců v dané třídě. Pokud se ve třídě nacházelo více žáků z Ukrajiny, prioritně jsem vybrala maximálně dva žáky. Důvodem tohoto omezení byla má potřeba věnovat se intenzivně pozorování a zaznamenávání dat, což by při vyšším počtu žáků nebylo možné realizovat dostatečně efektivně. Výběr byl také ovlivněn délkou vzdělávání žáků v českém vzdělávacím systému, kdy jsem preferovala žáky s kratší dobou zde strávenou. Očekávala jsem, že tito žáci budou vyžadovat vyšší podporu při zapojení do výuky, což mi poskytne více relevantních dat pro analýzu a odpovědi na mé výzkumné otázky. Následující kapitoly představují klíčové charakteristiky zvolených základních škol a tříd, kde výzkum probíhal a rovněž popis pedagogických zkušeností zúčastněných učitelů.

2.3.1 Vesnická škola

První z charakterizovaných je základní škola zřizovaná obcí. Jedná se o školu s prvním až devátým postupným ročníkem, ve které se vzdělává 342 žáků, přičemž maximální kapacita školy činí 370 žáků. Do dvou paralelních tříd pro každý ročník v průměru dochází 19 žáků. Mezi cíle školy patří vytváření dobrých mezilidských vztahů, rozvoj osobnosti všech žáků, využívání efektivních výukových metod či usilování o žákovo ovládnutí druhého cizího jazyka.

Školní vzdělávací program podrobně popisuje postup, jak je podporován žák se SVP. Ve škole je zřízeno školní poradenské pracoviště (dále jen ŠPP) tvořeno výchovným poradcem, školním psychologem, školním metodikem prevence a školními speciálními pedagogy. Při vzdělávání žáků se SVP škola uplatňuje podpůrná opatření prvního stupně a vytváří PLPP. Hlavním cílem této podpory ze strany učitelů a pracovníků ŠPP je snaha o maximální zapojení a využití vzdělávacího potenciálu každého žáka, který pomoc s ohledem na jeho vzdělávací obtíže potřebuje. Školní poradenské pracoviště dále intenzivně spolupracuje se školským poradenským zařízením (dále jen ŠPZ). V případě, že je žák na základě žádosti zákonného zástupce vyšetřen v ŠPZ, vzdělává pedagogický personál žáka podle doporučení zmíněného zařízení. Škola považuje za klíčovou roli speciálního pedagoga, který spolupracuje s žáky se SVP formou individuální péče. Rozsah a četnost této podpory vychází taktéž z doporučení ŠPZ. V běžné výuce se na vzdělávání žáků podílí asistent pedagoga, kterých je na základní škole celkem 14. Základní škola klade důraz zejména na spolupráci žáka, jeho zákonného zástupce a pedagoga, což považuje za základní předpoklad úspěšného vzdělávání žáků.

Žáci jsou ve všech ročnících hodnoceni známkou, ovšem po konzultaci se školním psychologem může být žák hodnocen slovně. Při práci ve výuce vedou učitelé žáka k formulaci vlastního sebehodnocení, které škola vnímá jako zdroj motivace. Rodiče jsou o prospěchu a chování žáka informováni na třídních schůzkách, prostřednictvím žákovských knížek nebo individuálních konzultací s učiteli. Důležité informace také škola sdílí pomocí vývěsky ve škole a webových stránek.⁹

⁹ Uvedené informace byly získány ze školního vzdělávacího plánu na webových stránkách školy.

Vlastní výzkum se uskutečnil ve třídě žáků 4. ročníku. Prostor třídy je zorganizován do sálového uspořádání lavic s dostatečným prostorem. V zadní části třídy je umístěn koberec určený k výuce a stůl pro paní asistentku, která je ve třídě přítomna po celou dobu vyučování. Kolektiv třídy tvoří 19 žáků, z toho jeden žák je vzděláván prostřednictvím individuálního vzdělávání. Ve třídě se dále vzdělávají dva žáci pocházející z Ukrajiny, nicméně v den výzkumu nebyl jeden z nich ve škole přítomen. Třídní učitelka se čtyřletou praxí má dosavadní dvouletou zkušenost se vzděláváním žáků s OMJ.

2.3.2 Malá městská škola

Druhá vybraná základní škola je zřizovaná městem. Svou velikostí a počtem žáků je nejmenší a také nejstarší ze tří škol v daném městě (budova byla postavena v roce 1888). Zajišťuje devítileté vzdělávání pro děti z města a přilehlých obcí dle spádové oblasti. Žáci jsou vzděláváni ve dvou, popřípadě třech paralelních třídách. Prostory školy jsou bohužel vzhledem ke stáří budovy poměrně malé a vybavení školy tomu také odpovídá. Ve škole je nainstalováno 10 interaktivních tabulí, přičemž v ostatních třídách jsou zabudované dataprojektory. Škola se zaměřuje na rozšířenou výuku výtvarné a hudební výchovy. Žáci 1. stupně jsou aktivně zapojeni do rozmanitých typů olympiád, sportovních soutěží a pobytů v přírodě.

Podpora žáků se SVP je zajištěna v rámci ŠPP. Pracoviště je tvořeno metodikem prevence, výchovným poradcem, školním psychologem, speciálním pedagogem a školním asistentem. Ze školního vzdělávacího programu vyplývá, že cílem ŠPP je nejen snaha o prevenci výukových a výchovných obtíží, ale také vytváření vhodných podmínek a způsobů vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí. Podpora je realizována prostřednictvím podpůrných opatření, která spočívají zejména v úpravách metod a forem výuky, hodnocení žáků, personální podpory či využíváním speciálních pomůcek. Poskytování podpůrných opatření se odvíjí od PLPP, který je vypracován a patřičně dle stanovených podmínek vyhodnocen. V případě, že podpůrná opatření 1. stupně nejsou při podpoře žáka dostatečná určuje ředitel této ZŠ pedagogického pracovníka, který odpovídá za spolupráci se ŠPZ. Vyučování žáka se SVP je dále realizováno s ohledem na doporučení ze ŠPZ. Celkově je tak možné shrnout, že v oblasti podpory žáků se SVP postupuje škola dle příslušné legislativy.

Základní škola zřídila pro podporu spolupráce se zákonnými zástupci žáků Sdružení rodičů. Sdružení má za cíl tlumočit poznatky, připomínky a názory mezi zákonnými zástupci a vzdělávací institucí.¹⁰

Pozorování probíhalo ve třídě žáků 4. ročníku. Lavice jsou rozmístěny tradičním sálovým uspořádáním, ovšem prostor pro volný pohyb po třídě je velmi malý. Třída disponuje interaktivní tabulí a klavírem, který je umístěn v zadní části třídy. Celkově se ve třídě vzdělává 21 žáků. Počet ukrajinských žáků se v průběhu jednotlivých školních roků intenzivně proměňoval. V současné době do třídy docházejí tři žáci z Ukrajiny. Zástupkyně ředitele, která se účastnila výzkumného rozhovoru má 37letou praxi ve školství na různých pozicích a zkušenosti v oblasti vzdělávání vietnamských a ukrajinských žáků.

2.3.3 Velká městská škola

Škola zřizovaná městem je třetí z charakterizovaných škol. Podobně jako v předchozích případech i tato škola poskytuje vzdělávání žákům od 1. do 9. ročníku, ovšem počtem žáků se řadí mezi velmi velké školy. Škola je tvořena čtyřmi pavilony, které postupně procházejí rozsáhlou modernizací. Obsahuje celkem 27 učeben pro jednotlivé ročníky, které jsou rozšířeny o další odborné učebny. Škola se neúčastní žádných dlouhodobých projektů. Její klíčovou koncepcí je žákova vnitřní motivace k učení se a možnost zažívat úspěchy. Hlavní prostředky a strategie vedoucí k naplnění zmíněných vizí popisuje koncepční plán školy. Jedná se například o intenzivnější zaměření se na rozvoj klíčových kompetencí žáků prostřednictvím metodiky Skills Builder¹¹, prevenční programy vedoucí k předcházení problémovému chování či využívání metod kritického myšlení.

Vzdělávání žáků se SVP je zaměřeno na celkový rozvoj osobnosti každého žáka. Pro zajištění efektivní podpory žáků se SVP na úrovni školy je možné se obrátit na ŠPP, které disponuje odborníky jako jsou speciální pedagogové, školní metodici prevence, výchovný poradce, sociální pedagog a školní psycholog. V případě potřeby škola intenzivně spolupracuje se ŠPZ. Hlavním cílem školy při vzdělávání žáků se SVP je zajistit všem žákům rovné příležitosti bez ohledu na jejich etnický původ, kulturu, rodný jazyk či rodinné zázemí.

¹⁰ Uvedené informace byly získány ze školního vzdělávacího plánu na webových stránkách školy.

¹¹ Skills Builder je metodika, která se zaměřuje na podporu a rozvoj 8 měkkých dovedností u žáků ve věku 6 – 18 let. Poskytuje základní přehled, co by měli žáci v daných dovednostech zvládnout, a nabízí způsoby, jak dovednosti rozvíjet (Schola Empirica, @2024).

Významným aspektem výchovného procesu je také snaha o otevřenost vůči jinakosti, toleranci a respektu. Tyto hodnoty jsou ve škole aktivně podporovány prostřednictvím osobnostního rozvoje učitelů, zvědomování si postojů, hodnot, zkušeností a společných reflektivních aktivit.

Zákonní zástupci žáků mohou se školou komunikovat prostřednictvím konzultací s učiteli, tripartitních setkání a na pravidelných školních akcích. Běžné hodnocení kvalifikačním stupněm může být na základě žádosti zákonného zástupce nahrazeno hodnocením slovním. Za základ konečného i průběžného hodnocení škola považuje zpětnou vazbu.¹²

Výzkumu se účastnil jeden ze dvou 4. ročníků ZŠ. Rozmístění lavic ve třídě je koncipováno běžným sálovým uspořádáním s omezenějším prostorem pro volný pohyb žáků. Ve zmíněném ročníku se aktuálně vzdělává 23 žáků, mezi nimiž jsou čtyři ukrajinští žáci, přičemž v případě jedné žákyně, pochází z Ukrajiny pouze jeden z rodičů. Třídní učitelka má sedmnáctiletou pedagogickou praxi a tříletou zkušeností s výukou žáků s OMJ.

2.3.4 Pražská škola

Poslední z účastníků se základních škol je instituce zřizovaná jednou z městských částí Prahy. Škola je prostorově rozdělena dvou budov. Hlavní budova, kde výzkum probíhal, disponuje kapacitou pro 750 žáků, kteří jsou zařazeni do devíti postupných ročníků, případně do ročníku přípravného. Prostory školy jsou tvořeny deseti pavilony, které jsou patřičně vybaveny. Klíčovou vizí školy je formativní přístup, jehož cílem je umožnit každému žákovi zažít úspěch. Škola klade důraz na utváření bezpečného prostředí se vstřícným a pozitivním klimatem, uplatňuje konstruktivistické přístupy ve výuce a podporuje otevřené partnerství s rodiči a veřejností.

Výuka žáků se SVP vychází z principu inkluzivního vzdělávání. Na edukaci žáků se vzdělávacími obtížemi se podílejí pracovníci ŠPP, které tvoří výchovní poradci, metodici prevence, školní psychologové, školní speciální pedagožky a školní sociální pedagog. Škola věnuje ve školním vzdělávacím plánu zvláštní pozornost vzdělávání žáků s OMJ. Prvotní podpora je zaměřena na žákovu adaptaci v novém kulturním a sociálním prostředí. Systém

¹² Uvedené informace byly získány ze školního vzdělávacího plánu a koncepčního plánu na webových stránkách školy.

následujícího opatření je individuálně přizpůsoben potřebám jednotlivých žáků a jejich rodin, aby se co nejefektivněji zapojili do vzdělávacího procesu školy. Součástí pomoci, kterou škola poskytuje jsou kurzy intenzivní výuky ČDJ, adaptační kurzy pořádané o prázdninách či individuální doučování a asistence. Nedílnou součástí je spolupráce s neziskovými organizacemi jako jsou NPI ČR, Člověk v tísni, META o.p.s., InBáze z.s., které se intenzivně věnují podpoře žáků s OMJ.

Při začleňování se do českého vzdělávacího systému jsou podporováni nejen žáci, ale také jejich zákonní zástupci. Škola poskytuje rodičům nezbytné pedagogicko-organizační informace, aby předešla možným nedorozuměním, které mohou vyplývat z odlišného mateřského jazyka. Následná spolupráce s rodiči je založena na principu rovnoprávných vztahů. Rodiče jsou zastoupeni ve Školské radě, mají možnost setkávat se prostřednictvím spolku Klubu přátel či večerní rodičovské kavárny, kde mají možnost lépe poznat metody a postupy uplatňované ve vzdělávání jejich dětí.¹³

Výzkumné šetření bylo uskutečněno v jednom ze dvou 2. ročníků. Lavice jsou v prostoru učebny rozmístěny do tzv. „hnízd“, ve kterých jsou žáci usazeni okolo stolu tak, aby utvořili skupinu, ve které na sebe dobře vidí mohou spolu snáze komunikovat. V současné chvíli se ve třídě vzdělává 23 žáků, z toho právě pět žáků pochází z Ukrajiny. Třídní učitelka, která se stala účastníkem rozhovoru má dosavadní šestiletou zkušenost se vzděláváním žáků, přičemž v každém jejím ročníku byl přítomen žák s OMJ.

2.4 Výzkumný vzorek

Pro realizaci výzkumného šetření bylo vybráno celkem 7 ukrajinských žáků, kteří navštěvují 1. stupeň základní školy. Konkrétně se jednalo o žáky 2. nebo 4. ročníku ZŠ. Vybraní žáci se v době výzkumu vzdělávali v českém školním prostředí v rozmezí od 14 dnů do dvou let. Níže vytvořená tabula představuje základní charakteristiky žáků, jejichž jména nejsou pro zachování anonymity uvedena.

¹³ Uvedené informace byly získány ze školního vzdělávacího plánu na webových stránkách školy.

Tabulka 1:*Charakteristika výzkumného vzorku*

škola	žák	pohlaví	třída	délka vzdělávání v dané ZŠ
vesnická škola	žák A	chlapec	4. ročník	14 dní
malá městská škola	žák B	dívka	4. ročník	2 roky
malá městská škola	žák C	dívka	4. ročník	2 roky
velká městská škola	žák D	chlapec	4. ročník	1 rok
velká městská škola	žák E	chlapec	4. ročník	2 roky
pražská škola	žák F	chlapec	2. ročník	1,5 roku
pražská škola	žák G	chlapec	2. ročník	6 měsíců

Zdroj: vytvořeno autorkou práce

2.5 Způsob zpracování a analýzy dat

Data získaná z pozorování a rozhovorů na všech vybraných školách jsem podrobila důkladné analýze. Dle Hendla (2023) je úkolem výzkumníka případové studie systematicky prozkoumat data jednotlivých případů a následně je kategorizovat, třídít, interpretovat a propojovat s ohledem na stanovené výzkumné otázky. Pro zpracování dat kvalitativního výzkumu jsem proto zvolila metodu otevřeného kódování. Jedná se o techniku, pomocí které jsou analyzované texty rozebrány na jednotky, kterým jsou přiděleny tzv. kódy. Ty jsou následně seskupovány podle podobnosti do nových kategorií (Švaříček & Šedřová, 2010). Následující kapitola představuje podrobný rozbor kategorizovaných dat z pozorování a rozhovorů, které vznikly na základě otevřeného kódování.

2.6 Analýza dat

2.6.1 Vesnická škola

Adaptační období – Žák A navštěvoval během výzkumného šetření danou základní školu pouhých 14 dní. Z rozhovoru s třídní učitelkou vyplývá, že díky předchozí zkušenosti třídy s přítomností žáka s OMJ ve třídě, proběhlo zapojení nového žáka A do kolektivu velmi hladce. Žákovi A je poskytován dostatečný prostor pro vlastní aklimatizaci v novém prostředí. Třídní kolektiv se velmi aktivně zapojuje do podpory žáka v oblasti orientace ve školní budově a pomáhá tak paní učitelce spoluutvářet bezpečné prostředí. To, že se žák

postupně stává součástí kolektivu komentuje i třídní učitelka slovy: „*Tuhle se nám tady rozsypan penál a on byl na koberci a běží přes celou třídu a sbírá prostě s ostatníma tužky a jako fakt se snaží zapojovat i takhle jako v sociálnu. Tak je to strašně hezký takový, že jako už je vidět, že se tady cítí jako líp mezi náma no.*“

Jazyková příprava – Žák A navštěvuje jednou týdně (především v pátek) školní jazykovou přípravu s paní učitelkou českého jazyka. V rámci této přípravy ve věkově smíšeném kolektivu se žák A učí základní komunikační fráze. Dle výpovědi paní učitelky se již po dvou lekcích jazykové přípravy žák A aktivněji zapojuje do základních komunikačních situací.

Organizace výuky – Při vzdělávání žáka A byla střídána individualizovaná a frontální forma výuky. Z hlediska míry zapojení vykazoval žák vysokou až extrémně vysokou míru zapojení během individuální práce s třídním učitelem či s jiným pedagogickým pracovníkem. V průběhu frontální výuky bez individuální pomoci bylo zřejmé, že míra zapojení žáka A výrazně klesá na nízké až extrémně nízké hodnoty. Tuto tendenci potvrzuje i třídní učitelka, která považuje individualizovanou práci jako efektivní formu vzdělávání žáků s OMJ. Vysokou míru zapojení žáka při frontální výuce jsem pozorovala především při tělesné výchově. Praktické opakování cviků po učiteli poskytovalo žákovi A dostatečnou podporu k vlastní aktivitě i bez individuální pomoci.

Metody a strategie učitele – Třídní učitelka kombinovala ve výuce metody slovní, názorně-demonstrační i dovednostně-praktické, přičemž četnost slovních metod výrazně převažovala nad výše zmíněnými. Při déletrvajícím slovním výkladu v předmětu člověk a jeho svět, nevykazoval žák A žádnou aktivitu a jeho míra zapojení byla extrémně nízká. Žákovi nebyla poskytnuta žádná individuální podpora. Z rozhovoru s paní učitelkou vyplývá, že by ocenila větší podporu v oblasti dostupných metod a strategií ve výuce historické části předmětu. Žákovo zapojení do výuky se zvyšovalo ve chvíli, kdy paní učitelka volila strategii názorného psaní na tabuli, manipulaci s obrázkem či v okamžiku praktického předvádění. Dle rozhovoru paní učitelka ve výuce cíleně uplatňuje diferenciaci obsahu, kdy reguluje množství a náročnost zvolených úkolů, délku poskytnutého času na vypracování úkolů a srozumitelnost zadání, což ilustruje například tento výrok: „*No má to samozřejmě ulehčenější. Nemá... nemá takové množství těch úkolů, když prostě vidím, že potřebuje víc*

času, tak dostane menší... menší počet těch cvičení.“ Hodnocení žáka známkami konzultuje paní učitelka s učitelkou českého jazyka. Slovní hodnocení je využíváno jen v případě, že žák s OMJ vykazuje horší vzdělávací výsledky.

Didaktické pomůcky a materiály – Za účelem lepšího porozumění obsahu učiva byly žákovi A kromě pracovních sešitů a učebnic poskytovány také vizualizované přehledové tabulky, které ve výuce aktivně využíval. Konkrétně se jednalo o přehledy násobilky a abecedy. Paní učitelka ve své výuce využívala interaktivní tabuli, na které vizualizovala obsah formou obrázků a map. K procvičování psaní žák průběžně dostával okopírované listy z písanky.

Spolupráce s dalším pedagogickým pracovníkem – Na vzdělání žáka A se aktivně podílí ukrajinský asistent pedagoga. Asistent byl u žáka přítomen po dobu hlavních vyučovacích předmětů (matematika a český jazyk), během kterých s ním individuálně pracoval. Při této podpoře vykazoval žák A vysokou, až extrémně vysokou míru zapojení. Hlavní podpora ze strany ukrajinského asistenta spočívala v překladu a vysvětlování instrukcí učitele, v názorném předvádění správného provedení a v individualizovaném přístupu k učení nového žáka A. Spolupráce s ukrajinským asistentem pedagoga vykazovala vysokou efektivitu nejen v oblasti zapojení žáka do výuky, ale také při podpoře samotné paní učitelky, což je patrné i z její výpovědi: „*To je... to je pomoc snad všechny pomoci, protože když jako vím, že ona tam u něj fakt sedí ty dvě hodiny na ty... na ty základní předměty, není to vůbec o tom, že jako já bych se mu nechtěla věnovat, ale pro mě je ta čeština, matematika těžká už takhle pro ty moje děti, když bereme novou látku, takže pro mě je to jako strašný ulehčení práce, když vím, že tam mám někoho, kdo mu to opravdu vysvětlí tak, aby to pochopil.*“

Způsob zapojení žáka – Z rozhovoru s paní učitelkou vyplývá, že žák zatím neprojevuje vlastní iniciativu se do výuky zapojit a je tedy nutné ho v jeho interakci podpořit. Podpora spočívá například v tom, že žák není vyvolán mezi prvními a je mu poskytována možnost volby, zda se výuky zapojí. Výpověď paní učitelky se shoduje s výsledky mého pozorování. Nejčastější formou žákova zapojení byl aktivní poslech s pozorováním, který se projevoval převážně soustředěným sledováním dění u tabule, pozorováním obrázků, dokumentárních videí, názorných příkladů či poslechem instrukcí třídní učitelky. V rozhovoru paní učitelka popisuje, že pro efektivní učení žáka A ve třídě si zvlášť zakládá na utváření bezpečného

prostředí, což ilustruje následující výrok: „*Budeme prostě se mu snažit ukázat, že tady pro něj jsme, že se nemusí bát přijít s čímkoliv jo a dát mu takovej ten pocit, že se jako nemusí bát s čímkoliv přijít, protože to je takový to na čem my si tady jako konkrétně ve třídě zakládáme, že jako fakt to svěřeni se, nebo to, že vědí, že můžou přijít za mnou, za paní asistentkou a říct, když je nějaký problém, tak to tady jako funguje. Takže aby i on věděl, že prostě tady se mu dostane nějakýho třeba pochopení nebo rady, nebo jo (...).*“ Značnou část výuky vykazoval žák průměrnou až vysokou míru zapojení při psaní za podpory ukrajinského asistenta pedagoga. Méně často se žák do výuky zapojoval formou čtení, mluvení či praktického cvičení.

Spolupráce s rodinou žáka – Paní učitelka navazuje kontakt s rodiči žáků s OMJ prostřednictvím emailové komunikace. Pro překonání jazykové bariéry spolupracuje s ukrajinským asistentem pedagoga. Vzhledem ke krátké době vzdělávání žáka v dané ZŠ, prozatím v době výzkumu nenastala jakákoli spolupráce mezi třídní učitelkou a zákonnými zástupci žáka A.

2.6.2 Malá městská škola

Adaptační období – Kolektiv třídy nebyl na příchod nových ukrajinských žáků B a C připraven, protože se jednalo o jedny z prvních příchozích. Podle vyjádření paní zástupkyně ředitele byla fluktuace ukrajinských žáků v dané třídě tak výrazná, že učitelé na základní škole nenacházeli dostatek času věnovat zvláštní pozornost sociálnímu začlenění nových žáků do kolektivu. Kvůli problematickému chování některých ukrajinských žáků ve třídě, navázala škola spolupráci s pracovníky z výchovného ústavu a centra pro cizince. Po snížení počtu ukrajinských žáků ve třídě se žákyně B a C postupně do kolektivu asimilovaly. Pozvolnému začlenění ukrajinských žáků do školního systému napomohlo i doučování vedené ukrajinským asistentem pedagoga. To probíhalo jednou týdně, místo vyučovací hodiny českého jazyka. Asistent žákům blíže představoval fungování českého školství a napomáhal jim se základními komunikačními frázemi v českém jazyce.

Jazyková příprava – Oběma žákyním B i C byla nabídnuta jazyková příprava a jazykové kurzy v centru pro cizince, se kterým škola aktivně spolupracuje. Nabídky využila pouze žákyně C, která navštěvuje obě formy jazykové přípravy dvakrát týdně. Z rozhovoru s paní

zástupkyní je patrné, že absence jazykové přípravy u žákyně B se projevuje zejména v omezené slovní zásobě a výraznější jazykové bariéře při běžných i výukových situacích.

Organizace výuky – V průběhu výzkumného pozorování ve velké míře převažovala frontální forma výuky, ve které, podobně jako při samostatné práci, vykazovaly obě žákyně B i C průměrné hodnoty zapojení. Jen v ojedinělých situacích byla výuka realizována formou individualizované či skupinové práce. Nejvyšší míru zapojení ukrajinských žákyň vykazovala skupinová forma výuky, ve které žákyně B i C spolupracovaly společně v menších skupinách. Výsledné hodnoty pozorování se shodují i s vyjádřením zástupkyně ředitele, která považuje spolupráci ve dvojicích či ve skupinách z hlediska aktivity žáků s OMJ za nejpřínosnější.

Metody a strategie učitele – Z hlediska výukových metod a strategií učitele vykazovaly obě žákyně B i C vysokou míru zapojení při názorně-demonstračních metodách. Jednalo se například o vizualizaci prostřednictvím obrázků, videí, psaní slov na tabuli, pozorování přírodního materiálu nebo vysvětlování s názornou ukázkou. Při zadávání domácích úloh předvedla paní učitelka žákyním konkrétní vzor. Vysokou míru samostatného zapojení projevovала žákyně C při aktivizující diskusi, která vycházela ze zkušeností žáků. Učitel často pokládal žákům otázky a dával jim prostor pro vyjádření svého názoru. Aby se diskuse zúčastnila žákyně B, bylo ve většině případů nutné žákyni oslovit a v její výpovědi ji podpořit. Ve chvíli, kdy nebyla žákyně B učitelem přímo podněcována, její pozornost i míra klesala na nízké až extrémně nízké hodnoty, což komentuje i zástupkyně ředitele slovy: „*Nevím, jestli jí to ujíždí tím, že nerozumí nebo nechce, nebo v té chvíli jako vypíná trošičku (...)*.“ Při hodnocení ukrajinských žáků uplatňuje paní zástupkyně diferenciaci s ohledem na jazykovou bariéru žáků. Předmětem hodnocení se tak stávají zejména základní znalosti, přičemž je zohledňována jejich úroveň porozumění obsahu.

Didaktické pomůcky a materiály – Po většinu vyučování využívaly žákyně B i C běžné pomůcky k zajištění výuky (pracovní sešit, mazací tabulky, interaktivní tabuli). Aby paní učitelka žákyním lépe zprostředkovala učivo, poskytla jim názorné přehledové tabulky pádů a vzorů, promítala výuková videa a obrázky. Ve výuce bylo zřetelné, že pokud žákyně B manipulovala s přehledovými tabulkami, byla ve výuce více aktivní a měla tendence méně

chybovat. Dle paní zástupkyně žákyně C již speciální pomůcky nepotřebuje, ale stejně jako žákyně B je má kdykoli k dispozici.

Spolupráce s dalším pedagogickým pracovníkem – Ve třídě se ve vyučování střídá celkem šest pedagogických pracovníků dle konkrétního předmětu. Z pohledu zástupkyně ředitele nemá množství vyučujících na zapojení ukrajinských žákyň do výuky vliv. Dle potřeby spolupracuje s žáky ukrajinský asistent pedagoga, který je v současné době přítomen pouze v případě, kdy je nutné vysvětlit žákům novou látku v jejich mateřském jazyce. V průběhu pozorování byla ve třídě přítomna asistentka pedagoga. Individualizovaná práce s žákyní B byla realizována pouze v jednom případě, kdy asistentka pokládala žákyni B otázky a žákyně B na ně odpovídala. Asistentka pedagoga v žádné další situaci s žákyní B nebo C nespolupracovala.

Způsob zapojení žáka – Během pozorování se obě žákyně zapojovaly do výuky nejčastěji formou aktivního pozorování spojeného s poslechem, při kterém vykazovaly průměrné hodnoty zapojení. Často se jednalo o poslech instrukcí učitele, rozhovorů mezi učitelem a spolužáky či o pozorování dění ve třídě. Vysokou míru zapojení jsem zaznamenala ve chvíli, kdy měly žákyně B i C iniciovat vlastní nápady, číst nahlas či manipulovat s pomůckami. Svou aktivitu dávala žákyně C intenzivně najevo především snahou hlásit se a odpovídat na otázky učitele, čímž získávala více prostoru pro vlastní komunikaci s učitelem. Zájem komunikativně se projevit byl u žákyně B velmi nízký. Nižší komunikativní zapojení žákyně vysvětluje paní zástupkyně následovně: „*Většinou je vidět, že když najednou ví, tak, jako se snaží naopak hodně, hodně zapojit. Hlásí se, snaží se odpovídat a tak dále, to ano.*“ V momentě, kdy učitel nevyvolal hlásící se žákyni B nebo C v průběhu frontální výuky, jejich míra zapojení postupně klesala na nízké hodnoty.

Spolupráce s rodinou žáka – Komunikace s ukrajinskými zákonnými zástupci probíhá přes portál Komens, do kterého učitelé vkládají zadání domácích úkolů a přehled plánovaných testů. V případě žákyně B neprobíhá žádná forma spolupráce mezi zákonnými zástupci a základní školou. Důvodem je dle slov paní zástupkyně motivace celé rodiny vrátit se zpět na Ukrajinu, což má následně vliv na zapojení žákyně B do výuky: „*A je to vidět, protože jakoby je tu provizorium pro ně a neberou to jako povinnost, nebo jako věc, který by se teď měli věnovat, protože jsou teď tady a neví, jak dlouho tady budou, že jo? Takže je to znát,*

jakmile maj ty rodiče, trochu jinej přístup trošku, tak je to samozřejmě znát na tom na tom přístupu i toho dítěte, v té výuce. “

2.6.3 Velká městská škola

Adaptační období – Na příchod ukrajinských žáků byl kolektiv třídy připraven ve chvíli, kdy o nástupu žáků s OMJ byla informována třídní učitelka. Během adaptace nových ukrajinských žáků D i E projeví někteří spolužáci výraznou iniciativu při snaze začlenit je do systému školy a stali se tak jejich přirozenými patrony. V období adaptace žáka D nastaly v kolektivu třídy potíže. Důvodem konfliktů mezi žáky byl zdravotní stav žáka D, kterému byly diagnostikovány poruchy autistického spektra.¹⁴ Z tohoto důvodu navázala paní učitelka spolupráci se školním psychologem, jehož cílem bylo hledat cesty, jak žáka D zapojit do činností mezi ostatní žáky. Intenzivní spolupráce se školním psychologem v adaptačním období se ukázala jako velice přínosná, což dokládá výrok paní učitelky: *„A teď bych řekla, že už ty děti žáka D... už je to rok, co tady je s námi, že už ho prostě jako berou.“*

Jazyková příprava – Základní škola zřizuje pro nově přichozí žáky, kteří se v systému školy vzdělávají méně než jeden rok, předmět český jazyk pro cizince. Zatímco žák E již formu jazykové přípravy absolvoval, žák D se jazykové přípravy stále účastní, a to dvakrát týdně. Uvolňování žáka za účelem jazykové přípravy není konkrétně specifikováno. Žák odchází z běžných vyučovacích hodin dle preference vyučující českého jazyka. Z rozhovoru s třídní učitelkou vyplývá, že díky jazykové přípravě rozvíjeli oba žáci své komunikační schopnosti od počátečních neverbálních projevů až k rozhovorům v souvislých větách. Jak vysvětluje třídní učitelka, v případě potřeby má žák D stále možnost vyjadřovat se ve svém mateřském jazyce: *„(...) už se nějakým způsobem snaží vyjadřovat i v češtině, a když to nejde, tak prostě ho nechám, aby povídal v ukrajinštině a my si to nějakým způsobem domyslíme no,“* což jí pomáhá utvářet bezpečné prostředí pro žákovu učení.

Organizace výuky – Během vyučovacích hodin převažovala frontální forma výuky, ve které ovšem žáci dostávali dostatečný komunikační prostor. Jejich míra zapojení tak mnohdy

¹⁴ „Poruchy autistického spektra patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Jde o vrozené neurovývojové postižení některých mozkových funkcí, jehož důsledkem je, že člověk nedokáže přiměřeně komunikovat, navazovat sociální vztahy a rozvíjet fantazii a kreativitu.“ (NPI, @2024)

dosahovala vysokých hodnot. Třídní učitelka využívala ve výuce skupinovou, individualizovanou a samostatnou práci, jejichž četnost byla téměř vyrovnaná. Zatímco žák D vykazoval nejvyšší míru zapojení při skupinové práci, žák E byl ve výuce nejvíce aktivní při individualizované práci s paní učitelkou nebo jiným pedagogickým pracovníkem. Z pohledu paní učitelky jsou oba žáci do vyučovacího procesu nejvíce zapojení při skupinové práci, což vysvětluje následujícím tvrzením: „*Že on prostě se chce zapojit do toho dění a vlastně tím, že mluví s těmi žáky, tak vlastně rozvíjí i ten jazyk, to porozumění.*“ Jako nejméně vhodná organizační forma se ukázala samostatná práce, při které oba žáci D i E projevovali jen nízkou míru zapojení.

Metody a strategie učitele – Paní učitelka ve své výuce kombinovala převážně metody slovní a názorně-demonstrační. Žák D projevovat vysoký zájem reagovat na pokládané otevřené či uzavřené otázky. Paní učitelka opakovaně využívala jeho aktivity a mu dávala slovo. Žák E se do rozhovorů samostatně příliš často nezapojoval, na což paní učitelka téměř nereagovala a zapojení žáka často kleslo na nízké hodnoty. Podobně nízké zapojení žáka E jsem evidovala ve chvíli, kdy paní učitelka pracovala hromadně s celou třídou (vysvětlovala instrukce nebo vyvolávala žáky k tabuli). Z rozhovoru vyplývá, že cílem paní učitelky není využívat ve výuce ukrajinských žáků odlišné metody, ale naopak se snaží o jejich skloubení. Při skupinové či samostatné práci poskytovala žákům D i E (stejně jako ostatním žákům ve třídě) průběžnou individuální podporu, která spočívala zejména ve vysvětlování učiva, což paní učitelka podrobněji komentovala i při rozhovoru: „*(...) a když vidím, že je potřeba víc tam se zapojit a nějakým způsobem něco dovysvětlit, tak jsem v těch skupinách, když třeba dělají v týmu, rozdělují si ty role, tak se snažím, když teda vidím, že je potřeba pomoci, tak dát podporu.*“ Tuto formu podpory, podobně jako poskytování časté popisné zpětné vazby, považuje z hlediska zapojení žáků s OMJ do výuky za neefektivnější.

Didaktické pomůcky a materiály – Frekventovanou pomůckou ve výuce byla interaktivní tabule, na které paní učitelka vizualizovala učivo prostřednictvím obrázků a videonahrávek. Kromě pracovních sešitů a pracovních listů měli žáci k dispozici tabulky se zjednodušenými přehledy základních pravidel českého pravopisu. V matematice využívá zejména žák E přehledové tabulky násobilky. Za přínosnou formu výuky považuje paní učitelka prostředí Hejného matematiky, které je svým konceptem více názorné.

Spolupráce s dalším pedagogickým pracovníkem – Pro zvýšení jazykové podpory ukrajinských žáků navštěvuje výuku na dvě hodiny týdně paní učitelka z Ukrajiny, která žákům zajišťuje individualizovanou výuku. S ohledem na dlouhodobý neúspěch žáka E v matematice mu byl na základě vyšetření v PPP stanoven 2. stupeň podpůrných opatření a vytvořen IVP. Dle uvážení základní školy poskytuje žákovi podporu asistentka pedagoga. Během pozorování spočívala podpora asistenta zejména ve vysvětlování postupů a pojmů, což vedlo žáky k průměrné až vysoké míře zapojení. Po dobu mé přítomnosti ovšem interagovala asistentka pedagoga s ukrajinskými žáky D a E minimálně.

Způsob zapojení žáka – Žáci se kromě psaní a spolupráce se spolužákem nejčastěji zapojovali do výuky aktivním poslechem s pozorováním. Způsob tohoto zapojení se projevoval při soustředěném pozorování názorných obrázků, poslechu rozhovorů mezi paní učitelkou a žáky nebo při snaze zapojit se do diskuse gestem zvednuté ruky. Žák D vykazoval vysokou míru zapojení ve vlastní komunikaci s učitelem, která se na základě jeho iniciativy často opakovala, a to zejména v anglickém jazyce. Naopak žák E získal pouze minimální prostor pro vlastní vyjádření a způsob jeho zapojení byl spíše pasivní. Z pohledu paní učitelky má ovšem způsob i míra zapojení žáka E z dlouhodobého hlediska stoupající tendenci. Zatímco po příchodu do základní školy nevykazoval žák E téměř žádnou aktivitu, nyní se s průměrnými hodnotami do výuky zapojuje, což paní učitelka komentovala následovně: *„Ale postupem prostě jako asi tím, že získal pocit bezpečí tady ve třídě a že prostě všichni nějakým způsobem pracují, tak teď už se zařazuje do práce, do činností automaticky bez nějakého zbytečného přemlouvání.“*

Spolupráce s rodinou žáka – Pro navázání spolupráce se zákonnými zástupci upřednostňuje paní učitelka formu elektronické komunikace nebo přímá osobní setkání. V obou případech aktivně spolupracuje s paní učitelkou z Ukrajiny, která pomáhá oběma stranám překonat jazykovou bariéru. V případě žáka E je zapojení rodičů do vzdělávání velice omezeno, což ilustruje výrok paní učitelky: *„(...) ale víceméně, když tam já nezpůsobím, tak, že zavolám, tak tam nic neprobíhá doma. A když teda jim zavolám, že už to teda jako takhle dál nejde a že už to hoří a že známka to tak úplně není ideální, tak tam vidím, že teda nějaká snaha probíhá, ale po čase to zase to nadšení opadne.“* Domácí

příprava a komunikace se zákonnými zástupci žáka D se dle slov paní učitelky pohybuje na výborné úrovni.

2.6.4 Pražská škola

Adaptační období – Vzhledem ke zkušenostem třídy s přítomností žáků s OMJ již od prvního ročníku, se kolektiv na příchod nových ukrajinských žáků specificky nepřipravoval. Intenzivní příprava, jak uvádí paní učitelka, probíhala převážně na začátku prvního i druhého ročníku. Přizpůsobení se školnímu prostředí totiž vycházelo nejen z potřeb ukrajinských žáků, ale z potřeb celé třídy. Příprava zahrnovala aktivity zaměřené na stmelení kolektivu, na porozumění překážkám spojeným s jazykovou bariérou a na utváření bezpečného prostředí, jehož důležitost popisuje paní učitelka v následujícím výroku: „*To bych řekla, že snad by mělo být úplný gró všeho. Takže myslím si, že to bezpečný prostředí by se fakt mělo jako podpořit v té třídě.*“ Paní učitelka žákům vysvětlovala obtíže žáků s OMJ a společně s celým kolektivem hledala cesty, jak jim pomoci obtíže překonat. Pro adaptaci nově přichozích ukrajinských žáků považuje paní učitelka předchozí zkušenost s přítomností žáka s OMJ ve třídě za nejprínosnější, což ilustruje například tento výrok: „*Takže ty děti jsou zvyklý na to, že je ve třídě žák, který má jiný mateřský jazyk, a to si myslím, že je stěžejní, (...)*“. Neméně důležitým faktorem, který usnadnil paní učitelce i celému kolektivu průběh adaptačního období byl fakt, že v obou případech žáků F i G bylo jejich vzdělávání zahájeno na počátku školního roku. Protože žák G navštěvoval 1. ročník ZŠ na Ukrajině, průběh jeho adaptace na nové školní prostředí a školní systém vyžadovala dlouhodobější individuální přístup.

Jazyková příprava – Po konzultaci s týmem pro vzdělávání žáků s OMJ, který působí na dané základní škole, byl žák G prostřednictvím individuální diagnostiky zařazen do programu doučování českého jazyka pro žáky s OMJ. Doučování probíhá dvakrát týdně vždy jednu vyučovací hodinu dopoledne. Organizace jazykové přípravy se ovšem odvíjí vždy od časových možností daného učitele. Na první hodinu češtiny žák dochází místo ranní volné půlené hodiny. Na druhou odchází z vyučování anglického jazyka. V prvních týdnech spolupracoval žák G individuálně s paní asistentkou a rozvíjel své dovednosti v písemném i mluveném projevu v českém jazyce místo čtenářských dílen. I přes to, že paní učitelka pozoruje postupné zlepšování žáka v používání českého jazyka, doporučila zákonným

zástupcům žáka G vyhledat individuální doučování češtiny, což prozatím nebylo ze strany rodičů uskutečněno. Žák F dle vyjádření paní učitelky podporu v podobě jazykové přípravy nepotřeboval a ani nyní nepotřebuje. Důvodem je zejména přítomnost žáka v základní škole již od 1. ročníku, kdy se velice dobře adaptoval, zařadil do kolektivu a s českou gramatickou nemá díky intenzivní domácí přípravě žádné problémy.

Organizace výuky – Ve vyučovacích hodinách se nejčastěji vyskytovala frontální forma výuky, při které ovšem žáci vykazovali vysokou míru zapojení. Důvodem vysoké až extrémně vysoké účasti žáků ve vyučování byla zejména půlená vyučovací hodina, kdy se ve třídě nacházela pouze polovina žáků. Paní učitelka využívala této situace pro častější interakci a individualizovanou práci s žáky F i G. Podobně vysoké hodnoty míry zapojení jsem evidovala při tandemové výuce hodiny anglického jazyka. Vyučování bylo vedeno třídní učitelkou a učitelkou anglického jazyka. Žáci měli příležitost se častěji verbálně vyjádřit při rozhovorech s učiteli, což vedlo k jejich zájmu se do vyučování aktivněji zapojit. V hodinách, které byly vedené třídní učitelkou se také často vyskytovala práce v komunitním kruhu, která udržovala žákovské zapojení do výuky na vysoké úrovni. Příčinou vysokého až extrémně vysokého zapojení žáků F i G byla možnost sdílet své pocity se spolužáky a naslouchat jejich promluvám v bezpečném prostředí kruhu. Z pohledu paní učitelky patří půlené a tandemové hodiny mezi neefektivnější formy výuky, ve kterých může společně s dalšími pedagogickými pracovníky pracovat v menších skupinách žáků a poskytovat jim individuální zpětnou vazbu. Z rozhovoru dále vyplývá, že pro zapojení zejména žáka G do výuky považuje za přínosné uspořádání lavic do hnízd, ve kterých si mohou žáci vzájemně pomoci, což paní učitelka vysvětluje v následujícím výroku: „ (...) *ten 2. chlapec nastoupil prostě ještě později a fakt jako to nebylo to úplně ono na začátku, tak ty děti mu prostě pomohly, někdo se tam vždycky našel, kdo by mu pomohl. Takže za mě třeba i to sezení v té skupince může být nápomocné, jakoby pro zapojení těch žáků.*“ I při samostatné práci vykazovali žáci vysokou míru zapojení, a to zejména díky manipulativní činnosti s výtvarnými pomůckami.

Metody a strategie učitele – Paní učitelka využívala ve své výuce převážně slovní výukové metody, zejména vysvětlování a formy vedeného rozhovoru s otevřenými i uzavřenými otázkami. V půlené hodině se několikrát objevily aktivizující metody diskuse, při kterých

oba žáci dostali prostor pro vyjádření svých pocitů, názorů a pro vysvětlení vlastních učebních postupů, což udržovalo jejich míru zapojení na vysokých i na extrémně vysokých hodnotách. Paní učitelka propojovala slovní metody s metodami názorně-demonstračními. Při vysvětlování instrukcí tak využívala popisný jazyk spojený s předváděním příkladů, ukazováním obrázků nebo s gestikulačními pohyby vlastního těla (např. ukazování počtu na prstech). Dle vyjádření paní učitelky je pro vzdělávání ukrajinských žáků klíčové uplatňovat individuální přístup, poskytovat jim dostatek času na osvojení si nových znalostí a hledat cesty, jak plně využít jejich potenciál. Pro podporu porozumění uplatňuje ve výuce spolupráci žáků ve dvojicích či ve větších skupinách. Při hodnocení žáků využívá slovní hodnocení zohledňující individuální pokrok žáka. Pro paní učitelku je zásadní ocenit žáků za každou projevenou aktivitu, což dále posiluje jejich motivaci k zapojení do výuky.

Didaktické pomůcky a materiály – Aby ukrajinští žáci F a G lépe porozuměli učivu, využívali ve výuce přehledové tabulky českého jazyka a matematiky, které měli neustále u sebe a mohli je kdykoli využít. Jednalo se například o číselnou osu, přehledy násobilky a přehledy měkkých a tvrdých souhlásek. Žák G využíval přehledy učiva častěji, žák F tyto přehledy téměř nevyužíval. Podle paní učitelky je pro efektivitu didaktických pomůcek klíčové, aby nejen měli žáci k pomůckám neustálý přístup, ale především, aby jim rozuměli a poté je uměli využít, jak popisuje v následujícím výroku: „*Musí ten žák samozřejmě umět tu pomůcku využívat a ideálně už sám. Tak díky té pomůcce je třeba schopni napsat jednoduchý diktát (...). Když jí tam jenom má položenou nebo nějakým způsobem odmítá (...) tak samozřejmě pak to k ničemu jako ne... nepomůže.*“ Pro usnadnění výuky byla intenzivně používána interaktivní tabule, jako prostředek vizualizace obsahu.

Spolupráce s dalším pedagogickým pracovníkem – Z rozhovoru s paní učitelkou vyplývá, že v rámci vyučovacích hodin mohou s žáky s OMJ individuálně spolupracovat pedagogové specializovaní na výuku češtiny jako druhého jazyka. Tito pedagogové jsou přítomní buď přímo ve vyučování jako asistenti pedagoga nebo odcházejí společně s žáky mimo třídu. Forma spolupráce záleží na domluvě mezi třídní učitelkou a daným pedagogem. V případě potřeby mohou ukrajinští žáci využít spolupráce s ukrajinsky mluvící školní psycholožkou či s paní učitelkou vykonávající funkci tlumočnice. Ve třídě byla po dobu výzkumu přítomna paní asistentka pedagoga. Její hlavní náplní bylo poskytovat žákům individuální podporu,

a to zejména formou vysvětlování a upřesňování. Spolupráci s asistentkou pedagoga využíval žák G opakovaně. Po dobu mé přítomnosti spolupracovala asistentka pedagoga s žákem F pouze jednou.

Způsob zapojení žáka – Žák F vykazoval ve výuce vysokou samostatnost a do výuky se aktivně zapojoval například tím, že se hlásil o slovo a odpovídal na otázky učitele. Ve chvíli, kdy žákovo zapojení klesalo na průměrné hodnoty, bylo cílem paní učitelky žáka aktivizovat přímým vyvoláním, na což žák dobře reagoval. Zapojení žáka G má dle slov paní učitelky stoupající tendenci, a to zejména díky postupné adaptaci a bezpečnému prostředí, které se snaží ve třídě vytvořit, což dokazuje v následujícím výroku: *„Hlásí se i přesto, že třeba neví odpověď, nebo nebo si není jako jistý, tak se hlásí, dokáže si říct o pomoc. V tomhle on udělal velký pokrok, ty aktivity všechny vykonává.“* Nejčastějším způsobem, jakým se žáci zapojovali do výuky byl aktivní poslech s pozorováním, při kterém vykazovali vysokou míru zapojení. Příčinou vysokého zapojení žáků byla zejména častá interakce učitele a všech žáků ve třídě. Při pozorování bylo zřejmé, že se žáci chtějí do rozhovorů zapojit, což je podněcovalo aktivně diskuse poslouchat dávat najevo vlastní zájem. Paní učitelka zájmu žáků opakovaně využívala a dávala jim prostor se komunikačně vyjádřit. Žáci se intenzivně zapojovali do výuky psaním do sešitů, na mazací tabulky i na interaktivní tabuli. Extrémně vysokou míru zapojení do výuky projevovali oba žáci při manipulativní činnosti s výtvarným materiálem, kdy mohli individuálně realizovat své nápady. Naopak extrémně nízkou míru zapojení vykazoval žák G ve chvíli, kdy nepochopil zadání paní učitelky, které bylo podstatné pro následující aktivitu. Žák se pokoušel pochopit činnosti nejprve sám a po chvíli snahy usedl do lavice a do výuky se dále nezapojoval. Na základě podpory od paní asistentky se žák G do výuky znovu zapojil.

Spolupráce s rodinou žáka – Z pohledu paní učitelky probíhá spolupráce mezi zákonnými zástupci žáka F velice aktivně, což se projevuje v jeho přípravě na výuku z domova. Spolupráce mezi základní školou a zákonnými zástupci žáka G není dle paní učitelky zcela ideální. I přes snahu komunikovat s rodiči žáka G skrze školní online portály není komunikace ze strany zástupců opětována. Žák tak často nebývá na vyučování z domácího prostředí připraven a paní učitelka tuto situaci vnímá jako prostor pro zlepšení.

3 Diskuze

Diskuze v závěru práce poskytuje odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, jejímž cílem je popsat situace a způsoby, jak se ukrajinští žáci prvního stupně ZŠ zapojují do výuky a analyzovat faktory, které mají na úroveň zapojení vliv.

Analýza výsledků výzkumného šetření provedeného v únoru 2024 naznačuje, že zapojení sledovaného vzorku ukrajinských žáků do výuky na 1. stupni ZŠ se pohybuje na průměrné až vysoké úrovni. Zapojení žáků se přitom nejčastěji projevovalo aktivním poslechem a pozorováním dění ve třídě, psaním a vlastním verbálním projevem žáka. Nicméně míra i způsoby zapojení se lišili v závislosti na individualitě každého z pozorovaných žáků, což ve svém výzkumu zmiňují i Hlad'o a kol. (2023, s. 6), podle kterých: „Učitelé vnímali velmi různorodou míru, v níž se různí ukrajinští žáci zapojovali do výuky, pracovali a plnili úkoly.“

Obrázek 3

Způsoby zapojení ukrajinských žáků do výuky



Zdroj: vytvořeno autorkou práce

Z analýzy dat vyplývá, že klíčovým faktorem, který pozitivně ovlivňuje zapojení žáků z Ukrajiny do výuky, je zejména utváření bezpečného prostředí ve třídě, což je téma, které by dle Eurydice (2022) mělo být při vzdělávání ukrajinských žáků považováno za bezprostřední prioritu. Bezpečné prostředí je přitom v kontextu této práce chápáno jako

přijetí a začlenění ukrajinského žáka do kolektivu třídy, kde má možnost vyjádřit své myšlenky, názory a pocity bez obav z neúspěchu nebo kritiky. Z výzkumných zjištění je také patrné, že neméně důležitým faktorem pro efektivní zapojení žáků z Ukrajiny do výuky, je forma a intenzita podpory, která je žákům s OMJ poskytována. Všechny školy, které se výzkumného šetření zúčastnily, přikládaly hluboký význam pro zvýšení zapojení žáků s OMJ do výuky jazykové přípravy. Ať už se jednalo o pravidelné doučování češtiny jako druhého jazyka nebo o individuální výuku češtiny, v žádné ze škol nebylo pevně stanoveno, ze kterých předmětů budou žáci za účelem jazykové přípravy uvolňováni a vždy se postupovalo v souladu s časovými možnostmi daných pedagogů. K podobným závěrům došli i Hlad'o a kol. (2023), dle kterých byla jazyková příprava zajišťována na školách v různé intenzitě a s různým personálním zajištěním.

Výzkumná data dále naznačují, že ukrajinští žáci projevili vyšší míru zapojení do výuky ve chvíli, kdy jim byla poskytována individuální podpora ze strany učitele nebo asistenta pedagoga. Význam přítomnosti asistenta pedagoga při vzdělávání žáků s OMJ potvrzují také výsledky výzkumu Sociologického ústavu AV ČR, v. v. i. (2021), podle kterého využívají učitelé asistenty jako jednu z nejčastějších forem podpory. Z analýzy výzkumných rozhovorů lze dále odvodit, že pedagogové na všech vybraných školách považují za klíčovou formu podpory vzájemnou spolupráci ukrajinských žáků s ostatními spolužáky ve třídě, což popisuje i výše zmíněný výzkum, podle kterého je pro začlenění žáků s OMJ a celkovou pozitivní atmosféru ve třídě vzájemná pomoc mezi žáky velmi podstatná. Je překvapující, že i přes přesvědčení učitelů o pozitivěch spolupráce mezi žáky nebyla tato forma práce ve výuce často využívána.

Podle šetření Eurydice (2022) se ukrajinští žáci učí efektivněji ve chvíli, kdy jsou podněcováni k tomu, aby dělali pokroky. Podobné závěry naznačují i výsledky tohoto výzkumu, ve kterém žáci projevovali častější a intenzivnější zapojení do výuky ve chvíli, kdy jim byl poskytnut ze strany učitele prostor pro vlastní vyjádření nebo byli vyzváni, aby své myšlenky sdíleli. Naopak nejnižší míru zapojení žáci z Ukrajiny vykazovali při samostatné a frontální výuce, při které jim nebyla poskytována individuální podpora, což potvrzuje i výzkum Kurowski (2013), ve kterém je frontální výuka vyhodnocena jako nejméně vhodná pro vzdělávání žáků s OMJ.

V závěru diskuze je důležité poznamenat, že výsledná data byla získána z omezeného výzkumného vzorku a nelze je jednoznačně generalizovat na všechny ukrajinské žáky v ČR. Výsledky výzkumu mohla ovlivnit předchozí domluva s učiteli, jejichž výuka mohla být přizpůsobena cílům tohoto výzkumu, což představuje jeden z limitů této práce. Dále je nutno zvážit, zda byla délka pozorování ukrajinských žáků ve výuce dostatečná. Pro budoucí výzkumné práce by bylo užitečné rozšířit výzkumný vzorek a prodloužit dobu pozorování, což by umožnilo získat komplexnější a hlubší pohled na problematiku zapojení ukrajinských žáků do výuky.

4 Doporučení pro zapojení ukrajinských žáků do výuky

Analyzovaná a vyhodnocená data z pozorování a rozhovorů ve všech zvolených základních školách vykazují několik společných faktorů, při kterých se ukrajínští žáci zapojovali do výuky s vysokými až extrémně vysokými hodnotami. Následující kapitola proto přináší soubor doporučení, který může být přenositelný i na jiné ukrajinské žáky navštěvující 1. stupeň ZŠ a pomoci tak učitelům zefektivnit zapojení ukrajinských žáků 1. stupně do výuky.

- 1. Připravit kolektiv třídy na příchod nového ukrajinského žáka.** Ve třídách, které byly na příchod žáka z Ukrajiny předem připraveny, projevovali spolužáci aktivnější podporu ve snaze adaptovat ukrajinského žáka na nové školní prostředí.
- 2. Zajistit ukrajinským žákům formu jazykové přípravy.** Z rozhovorů s pedagogy vyplývá, že díky jazykové přípravě vykazují ukrajínští žáci vyšší zájem o zapojení se do běžných komunikačních situací.
- 3. Využívat individualizovanou a skupinovou organizační formu výuky.** Ukrajínští žáci vykazovali vysokou míru zapojení při individualizované podpoře ze strany učitele nebo jiného pedagogického pracovníka. Stejně hodnoty zapojení byly evidovány při skupinové práci, ve které získali žáci možnost vzájemně spolupracovat.
- 4. Vizualizovat a znázorňovat.** Zapojení ukrajinských žáků do výuky se zvyšovalo ve chvíli, kdy učitel využíval strategii názornosti (ukázka obrázků, zjednodušené přehledy učiva, gestika vlastního těla, psaní na tabuli a interaktivní tabuli).
- 5. Poskytovat ukrajinským žákům prostor pro verbální vyjádření.** Ukrajínští žáci vykazovali vysokou míru zapojení do výuky ve chvíli, kdy jim bylo ze strany učitele umožněno odpovědět na otázky nebo sdílet své vlastní myšlenky.
- 6. Poskytovat žákům podporu v podobě spolupráce s (ukrajinským) asistentem pedagoga.** Žáci, kterým byla v průběhu výuky poskytována podpora ze strany asistenta pedagoga projevovali ve výuce vyšší aktivitu než ukrajínští žáci, kteří tuto podporu neměli k dispozici.

Závěr

Diplomová práce se věnovala tématu Zapojení ukrajinských žáků do výuky na 1. stupni ZŠ. Hlavním cílem této práce bylo nejen objasnit, jak a v jakých situacích se ukrajínští žáci zapojují do výuky, ale také popsat, jaké metody a strategie učitele mají na zapojení žáků z Ukrajiny pozitivní vliv.

Původní očekávání o velmi nízkém zapojení ukrajinských žáků do výuky byla v průběhu výzkumu vyvrácena. Prostřednictvím pozorování žáků ve výuce a rozhovorů s učiteli bylo zjištěno, že zapojení žáků se pohybuje na průměrné až vysoké úrovni. Zda se tyto tendence potvrzují i při dlouhodobějším pozorování většího vzorku ukrajinských žáků, by mohlo být předmětem dalších výzkumů. Dle vyjádření učitelů má na zapojení žáků z Ukrajiny vliv především přijetí žáka do kolektivu třídy a jazyková příprava, která pomáhá žákům účastnit se běžných i výukových komunikačních situací.

Zapojení žáků z Ukrajiny se projevovalo zejména aktivním poslechem a pozorováním dění ve třídě. Ze strany učitele byl způsob tohoto zapojení podporován především vizualizací a názorným zobrazováním probíraného učiva, což udržovalo pozornost žáků na vyšší úrovni. Psaní a vlastní verbální projev patřili mezi další způsoby, jakými se ukrajínští žáci nejčastěji zapojovali do výuky. Je zajímavým zjištěním, že ve chvíli, kdy učitelé neposkytovali nebo nepodněcovali žáky k vlastnímu verbálnímu projevu, jejich zapojení do výuky klesalo na nízké až extrémně nízké hodnoty.

Učitelé všech vybraných škol považují za nejefektivnější způsob, jak žáky z Ukrajiny do výuky zapojit, spolupráci ve skupině. I přes přesvědčení učitelů o pozitivěch skupinové práce ovšem nebyl tento způsob organizace ve výuce příliš často využíván. Bylo by proto přínosné hledat možnosti, jak učitele podpořit k častějšímu využívání skupinové práce. Naopak jako nejméně vhodná forma pro výuku ukrajinských žáků se ukázala frontální výuka a samostatná práce. Při výše zmíněných formách výuky vykazovali žáci vyšší zapojení ve chvíli, kdy jim byla ze strany pedagoga nebo asistenta pedagoga poskytnuta individuální podpora. Spolupráce ukrajinského žáka s asistentem pedagoga prokazovala vysokou efektivitu. Ať už se v průběhu hodiny jednalo o intenzivní spolupráci nebo občasnou individuální podporu, přítomnost asistenta výrazně přispívala k žakově vyššímu zapojení do výuky.

Seznam použitých informačních zdrojů

Banks, J. A. (1995). Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education*, 64(4), 390. <https://doi.org/10.2307/2967262>

Bejček, J. M. (2016). *Úvod do práce s rodinami migrantů s udělenou mezinárodní ochranou: právní aspekty uprchlictví, specifika sociální práce s rodinami uprchlíků, integrace a vzdělávání dětí a žáků z uprchlických rodin*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

Bernkopfová, M., Nosálová, B., Titěrová, K., Vágnerová, T., & Vávrová, J. (2019). *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy*. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/pruvodce-zaclenovanim-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem-pro-zakladni-skoly/>

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. [cit. 2023-10-18], <https://doi.org/10.1111/J.1464-0597.1997.TB01087.X>

Buryánek, J. (2002). *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Lidové noviny. Dostupné z: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/interkulturni_vzdelavani_i.pdf

Cerna, L. (2019), *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*, *OECD Education Working Papers*, No. 203, OECD Publishing, Paris, [cit. 2023-10-29]. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>.

Česká školní inspekce, MŠMT. (2022). *Doporučení pro úpravy vzdělávacího obsahu a hodnocení ukrajinských žáků*. Česká školní inspekce ČR. [cit. 2024-01-14]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Doporuceni-pro-upravy-vzdelavaciho-obsahu-a-hodnoc>

Česká školní inspekce. (2022). *Průběžná zpráva o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků*. Česká školní inspekce ČR. [cit. 2023-12-14] Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/P_rubezna-zprava-o-integraci-a-vzdelavani-ukrajinskych-deti-a-zaku.pdf

Česká školní inspekce. (2023a). *Kvalita vzdělávání ve školním roce 2022/2023 - výroční zpráva*. Česká školní inspekce ČR. [cit. 2024-01-12]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2022-2023-%E2%80%93-vyr>

Česká školní inspekce. (2023b). *Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka se specifickým zřetelem k integraci a vzdělávání dětí a žáků z Ukrajiny*. Česká školní inspekce ČR., [cit. 2024-01-14]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ-Integrace-a-vzdelavani-zaku-s-OMJ.pdf

Český statistický úřad. (2023). *Počet dětí, žáků a studentů cizího státního občanství ve školách vzdělávací soustavy ČR, celkem a vybraná státní občanství*. Český statistický úřad. [cit. 2023-10-18]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD17b&z=T&f=TABULKA&skupId=5055&katalog=30848&pvo=VZD17b>

Dombinskaya, N. (2023). Ukrainian Parents' Engagement with Czech Public Schools: Challenges and Roles for Parents. *Studia Paedagogica*, 28(2), 97-118. [cit. 2023-11-10] <https://doi.org/10.5817/SP2023-2-5>

Eurydice. (2022). *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*. European Commission. [cit. 2024-03-29], Dostupné z: https://www.dzs.cz/sites/default/files/2022-07/Supporting_refugee_learners_from_Ukraine_in_schools_in_Europe.pdf

Felcmanová, A., Čáp, D., Titěrová, K., & Vávrová, P. (2013). *Rodiče - nečekaní spojenci. Jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty. [cit. 2023-11-17]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1090/file/rodice-necekani-spojenci.pdf>

Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601. [cit. 2023-12-16]. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2009.02.003>

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.

Gjurová, N. (2011). *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Portál.

Hájková, E. (2014). *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace* (páté, přepracované vydání). Portál.

Hlad'o, P., Šed'ová, K., Obrovská, J., Lojdová, K., Stupak, O., Lintner, T., & Fico, M. (2023). *Adaptace ukrajinských žáků na vzdělávání v českých základních školách*. Národní institut SYRI. [cit. 2023-11-23] Dostupné z: <https://www.syri.cz/data/uploadHTML/files/PUBLIKACE/adaptace-ukrajinskych-zaku-na-vzdelavani-v-ceskych-zakladnich-skolach-syri.pdf>

Hong, H., & Cai, Q. (2023). Evidence-Based Educational Practices for Working With Refugee Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(3), 405–422. [cit. 2023-10-17] <https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2211127>

Igoa, C. (1995). *The Inner World of the Immigrant Child*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820681> In Inkluzivní škola.cz. (2023). *Vykořenění a reakce na ně*. [cit. 2024-02-05] Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/vykoreneni-a-reakce>

Inkluzivní škola. (2021). *Práce s třídním kolektivem*. META, o.p.s., [cit. 2023-11-15]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/prace-s-kolektivem>

Inkluzivní škola. (2022). *Zařazení do ročníku*. Inkluzivní škola.cz. [cit. 2023-10-29]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/zarazeni-do-rocniku>

Inkluzivní škola. (2023a). *Multikulturní výchova*. META, o.p.s., [cit. 2024-01-06]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/multikulturni-vychova>

Inkluzivní škola. (2023b). *Grafická vizualizace obsahu*. META, o.p.s., [cit. 2024-01-06].
Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/graficka-vizualizace-obsahu>

Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Grada. [cit. 2023-12-15].
Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/slovník-sociologických-pojmu-1973/>

Janečková, T. (2020). *Žáci-cizinci z východní Evropy (Ruska a Ukrajiny): Školní docházka a spolupráce se školou perspektivou rodičů*. Sociální pedagogika/Social Education, 8(2), 59–70. [cit. 2023-12-17]. <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.04>

Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Portál.

Jirásková, V. (2006). *Multikulturní výchova: předsudky a stereotypy*. Epocha.

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vykladovy-slovník-z-pedagogiky-1969/>

Kolektiv autorů. (2020). *Předškolní vzdělávání orientované na dítě: Přístup Step by Step / Začít spolu*. Step by Step ČR. [cit. 2024-02-29] Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/08/ebook_predskolni-vzdelavani-orientovane-na-dite-2stranny.pdf

Kostecká, Y., Kostecký, T., Kohánová, J., Tomášová, M., Pokorná, K., Vojtíšková, K., & Šimon, M. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Kostecká, Y., Hána, D., & Hasman, J. (2017). *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

Kostecká, Y., Braun, R., Hasman, J., Machovcová, K., Pivarč, J., Hadj-Mousová, Z., & Hána, D. (2019). *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta.

Kourkzi, A. (2018). *Hodnocení žáků-cizinců*. Národní pedagogický institut České republiky. [cit. 2024-01-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21669/HODNOCENI-ZAKU-CIZINCU.html>

Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Masarykova univerzita.

Kropáčová, J. (2006). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Křováčková, B. (2011). Vybrané metody a designy sběru dat: Pozorování. In M. Skutil, *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* (s. 101-104). Portál.

Kurowski, M. (2013). *Žák-uprchlík v českém systému vzdělávání: případová studie*. Sociální Pedagogika, 1(1), 64–76. [cit. 2023-10-25]. Dostupné z: https://soced.cz/cs/zak_uprchlik-v-ceskem-systemu-vzdelavani-pripadova-studie_soced/

Lábusová, A., Vávra, M., Radostný, L., & Šmídová, M. (2012). *Analýza rodina a škola*. Inkluzivní škola.cz., [cit. 2023-11-20]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/content/analuzarodina-skola>

Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113-142. [cit. 2024-02-18] Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11271&edmc=11271

Mareš, P. (2015). Sociální kontext vzdělávání dětí migrantů. In L. Jarkovská, K. Lišková, J. Obrovská, & A. Suralová, *Etnická rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti* (s. 163-184). Portál.

MŠMT. (b.r.). *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. MŠMT. [cit. 2023-10-05] Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44243_1_1/

MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

MŠMT. (2021). *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021*. MŠMT. [cit. 2024-01-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/60853/>

MŠMT. (2022a). *Děti ukrajinských uprchlíků je ve školách více než 50 tisíc*. MŠMT. [cit. 2023-10-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/deti-ukrajinskych-uprchliku-je-ve-skolach-vice-nez-50-tisic>

MŠMT. (2022b). *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)*. MŠMT. [cit. 2024-01-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-pro-poskytovani-sluzeb-skolskych>

MŠMT. (2022c). *Metodika k hodnocení žáků v základních školách dle zákona Lex Ukrajina ve školním roce 2022/2023*. Edu.cz. [cit. 2024-01-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-k-hodnoceni-zaku-v-zakladnich-skolach-dle-zakona-lex-ukrajina-ve-skolnim-roce-2022-2023/>

MŠMT. (2023a) *Mimořádné šetření k počtům ukrajinských uprchlíků v regionálním školství: duben 2023*. [cit. 2023-10-29] Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/59799_1_1/

MŠMT. (2023b). *Vývoj počtu a podílu žáků cizinců a ukrajinských žáků v ZŠ ve školním roce 2013/14 až 2023/24*. [obrázek]. Základní informace k ukrajinské problematice v regionálním školství: Rychlý výběr z dat zahajovacích výkazů ke školnímu roku 2023/24. [cit. 2024-01-02] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/61433/>

MŠMT. (2023c). *Počty ukrajinských dětí se ve školách oproti září téměř nezměnily*. MŠMT. [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/pocty-ukrajinskych-deti-ve-skolach-se-oproti-zari-temer>

MŠMT. (2023d) *Základní informace k ukrajinské problematice v regionálním školství: Rychlý výběr z dat zahajovacích výkazů ke školnímu roku 2023/24*. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/61433_1_1/

MŠMT. (2023e). *Metodické komentáře k zákonu Lex Ukrajina IV včetně upřesnění výkladu ke školnímu roku 2023/24*. Edu.cz. [cit. 2023-10-29]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodicke-komentare-k-zakonu-lex-ukrajina-iv/>

MŠMT. (2023f). *Metodický materiál k posouzení nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka*. [cit. 2023-12-13]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/60278_1_1/

MŠMT. (2023g). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [cit. 2024-01-03] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/60263/>

Národní pedagogický institut. (b.r.). *Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*. Národní pedagogický institut České republiky. [cit. 2023-09-30] Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html>

Národní pedagogický institut, kolektiv autorů. (2020). *Adaptační koordinátor na základní škole*. Národní pedagogický institut České republiky. [cit. 2023-11-16]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/adaptaeni-koordinatori/>

Národní pedagogický institut. (@2024). *Popis poruch autistického spektra: Metodický portál RVP.CZ*. Národní pedagogický institut České republiky. [cit. 2024-03-21], Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12736>

Němec, J. (Ed.). (2012). *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Paido.

Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Němec, Z. (2019). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Verlag Dashöfer.

Titěrová, K., Poeta, M., & Prokopová, Z. (Ed.). (2022). *Asistujeme u dětí s odlišným mateřským jazykem: praktická příručka pro asistenty a asistentky pedagoga v ZŠ*. Meta. o.p.s., [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/asistujeme-u-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-prakticka-prirucka-pro-asistenty-a-asistentky-pedagoga-v-zs/>

Průcha, J. (2010). *Interkulturní psychologie* (2. rozšířené vydání). Portál.

Ptáčková, K., & Zachvatošin, A. (2023a). *Hodnocení žáků s OMJ*. Inkluzivní škola.cz. [cit. 2024-01-12]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/zs-hodnoceni-zaku-s-omj>

Ptáčková, K., & Zachvatošin, A. (2023b). *Spolupráce s rodiči*. Inkluzivní škola.cz. [cit. 2023-11-20]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/spoluprace-s-rodici>

Radostný, L., Titěrová, K., Hlavničková, P., Moree, D., Nosálová, B., & Brychnáčová, I. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. META, o.p.s., [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/zaci-s-omj-v-ceskych-skolach/>

Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb. o sjednání Úmluvy o právech dítěte (1991). *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

Shánilová, I. (2010). *Hodnocení žáků základní školy*. Orbis Scholae, 4(1), 41–53. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.178>

Schola Empirica, z.s. (@2024). *Skills Builder*. [cit. 2024-02-23]. Dostupné z: <https://www.scholaempirica.org/metodiky/skills-builder/>

Schuelka, M. (2018). *Implementing Inclusive Education*. DFID. [cit. 2023-10-25]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/dfid-research-outputs/implementing-inclusive-education>

Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika* (2., aktualizované a doplněné vydání). Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/specialni-pedagogika-2894/>

Sociologický ústav AV ČR, v. v. i. (2021). *Škola jako integrační partner*. Sociologický ústav Akademie věd ČR. [cit. 2024-03-29] Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/v4_zaverecna_vyzkumna_zprava.pdf

Šormová, K., Hudáková, A., Hejhalová, V., Jonášová, A., Pečenková, D., & Semyachkina, Y. (2019). *Čeština jako druhý jazyk - Metodická perspektiva*. Univerzita Karlova,

Filozofická fakulta. [cit. 2024-01-02]. Dostupné z: https://books.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/14/2020/04/CESTINA_JAKO_DRUHY_JAZYK.pdf

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. <https://www.bookport.cz/kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-3165/>

Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Wolters Kluwer.

Titěrová, K. a kol. (2023). *Děti s OMJ = vícejazyčné děti*. Inkluzivní škola. [cit. 2023-10-04]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti

Vališová, A., Kasíková, H. (Ed.). (2011). *Pedagogika pro učitele* (2. rozšířené a aktualizované vydání). Grada.

Vallin, P. (2017). *Implementace CLILu do výuky v primární škole* [Disertační práce, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/73319/140057970.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (2005). MŠMT. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4609>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). MŠMT. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=16982>

Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Paido.

Zachová, M. (2017). *Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů*. Sociální pedagogika, 5(2), 55-71. [cit. 2023-12-14]. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>

Zákon č. 20/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 65/2022 Sb., o některých opatřeních v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony (2023). <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=39556>

Zákon č. 65/2022 o některých opatřeních v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace (2022). <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=39343>

Zákon č. 67/2022 Sb. o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invazí vojsk Ruské federace (2022). Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=39343>

Zákon č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. (1999). Zákony pro lidi.cz. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004) MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/61629/download/>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004). Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

Záleská, K., & Leix, A. (2018). Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 28(2), 328-356. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-328>

Záleská, K. (2020). Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9650-2020>

Ženatová, Z. (2018). *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Dr. Josef Raabe.

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/inkluzivni-vzdelavani-6020/>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka záznamového archu z pozorování

Příloha č. 2: Laeversova škála zapojení

Příloha č. 3: Seznam otázek pro rozhovor s učiteli

Příloha č. 1

ORGANIZAČNÍ FORMA	AKTIVITA UČITELE	POMŮCKY	POPIS ČINNOSTI ŽÁKA		MÍRA ZAPOJENÍ	POZNÁMKA						
1 frontální	1 SLOVNÍ			1 psaní	5							
				2 aktivní poslech s pozorováním								
				3 pasivní poslech s pozorováním								
				4 mluvení								
				5 čtení								
2 skupinová	a vyprávění učitele			6 spolupráce s žákem	4							
				7 jiné								
3 individualizovaná	b vysvětlování (vyklad) učitele			1 psaní	4							
				2 aktivní poslech s pozorováním								
				3 pasivní poslech s pozorováním								
				4 mluvení								
4 samostatná	c práce s textem			5 čtení	4							
				6 spolupráce s žákem								
				7 jiné								
5 v kruhu	2 NÁZORNÉ DEMONSTRACNÍ			6 spolupráce s žákem	4							
				7 jiné								
	a předvádění a pozorování			6 spolupráce s žákem	4							
				7 jiné								
	b práce s obrázkem			6 spolupráce s žákem	4							
				7 jiné								
	c instruktáž			6 spolupráce s žákem	4							
				7 jiné								
	3 DOVEDNOSTNĚ PRAKTICKÉ			6 spolupráce s žákem	4							
				7 jiné								
	4 AKTIVIZUJÍCÍ			6 spolupráce s žákem	4							
				7 jiné								
3	1 b	ukrajinsky asistent pedagoga	žák píše nové písmeno J v písmence.	1 psaní	5	1. VYUČOVACÍ HODINA - ČESKÝ JAZYK Učitel pracuje s celou třídou. Žák individualně s AP.						
				2 aktivní poslech s pozorováním								
				3 pasivní poslech s pozorováním								
				4 mluvení								
				5 čtení								
				6 spolupráce s žákem								
				7 jiné								
				3			2 a	ukrajinsky asistent pedagoga	žák poslouchá instrukce asistenta pedagoga.	1 psaní	4	
										2 aktivní poslech s pozorováním		
										3 pasivní poslech s pozorováním		
				3			1 b	ukrajinsky asistent pedagoga	žák čte napsaná slova v písmence. Je zřejmé, že se soustředí.	4 mluvení	5	
										5 čtení		
6 spolupráce s žákem												
3	1 d	ukrajinsky asistent pedagoga	žák odpovídá na otázky kladené asistentem.	1 psaní	4							
				2 aktivní poslech s pozorováním								
				3 pasivní poslech s pozorováním								
3	1 d	ukrajinsky asistent pedagoga	žák píše do písanky.	4 mluvení	5							
				5 čtení								
				6 spolupráce s žákem								
3	1 d	ukrajinsky asistent pedagoga	žák aktivně reaguje na slovní podněty asistenta pedagoga.	1 psaní	4							
				2 aktivní poslech s pozorováním								
				3 pasivní poslech s pozorováním								
3	2 c	ukrajinsky asistent pedagoga	žák pozoruje způsob psaní písmene.	4 mluvení	4							
				5 čtení								
				6 spolupráce s žákem								
3	1 b	ukrajinsky asistent pedagoga	žák vyplňuje cvičení v pracovním sešitě.	1 psaní	5							
				2 aktivní poslech s pozorováním								
				3 pasivní poslech s pozorováním								
1	2 c	ukrajinsky asistent pedagoga	žák sleduje tabuli.	2 aktivní poslech s pozorováním	3	2. VYUČOVACÍ HODINA - MATEMATIKA Učitel pracuje s celou třídou. Žák individualně s AP.						
				3 pasivní poslech s pozorováním								
				4 mluvení								
1	2 a	tabule	žák sleduje předvádění psaní učitele na tabuli.	2 aktivní poslech s pozorováním	3							
				3 pasivní poslech s pozorováním								
				4 mluvení								
3	1 b	ukrajinsky asistent pedagoga	žák poslouchá instrukce asistenta pedagoga.	1 psaní	4							
				2 aktivní poslech s pozorováním								
				3 pasivní poslech s pozorováním								
3	1 b	ukrajinsky asistent pedagoga	žák sleduje příklady na tabuli. Počítá příklady do sešitu.	2 aktivní poslech s pozorováním	4							
				3 pasivní poslech s pozorováním								
				4 mluvení								
3	1 b	ukrajinsky asistent pedagoga	žák poslouchá instrukce zadávané asistentem pedagoga.	2 aktivní poslech s pozorováním	4							
				3 pasivní poslech s pozorováním								
				4 mluvení								
3	2 a	ukrajinsky asistent pedagoga	žák pozoruje způsob psaní příkladů.	1 psaní	4							
				2 aktivní poslech s pozorováním								
				3 pasivní poslech s pozorováním								
3	2 c	ukrajinsky asistent pedagoga	žák počítá příklady do sešitu.	1 psaní	4							
				2 aktivní poslech s pozorováním								
				3 pasivní poslech s pozorováním								
3	1 b	ukrajinsky asistent pedagoga	žák počítá příklady do sešitu.	1 psaní	4							
				2 aktivní poslech s pozorováním								
				3 pasivní poslech s pozorováním								
1	2 c	ukrajinsky asistent pedagoga	žák sleduje a poslouchá matematickou hru celé třídy, usmívá se.	2 aktivní poslech s pozorováním	4							
				3 pasivní poslech s pozorováním								
				4 mluvení								

Příloha č. 2

LAEVERSOVA ŠKÁLA ZAPOJENÍ		
Stupeň	Zapojení	Příklady
1	Extrémně nízké Dítě nevykazuje téměř žádnou aktivitu.	<ul style="list-style-type: none"> • není schopné se soustředit, jen kouká před sebe; • má nepřítomný výraz, je pasivní; • nic nedělá; • neprojevuje zvědavost ani zájem; • nevykazuje žádnou mentální aktivitu.
2	Nízké Dítě vykazuje jistý stupeň aktivity, ale zapojení je často přerušeno.	<ul style="list-style-type: none"> • krátká soustředěnost: po chvíli odvrací pohled jinam, v myšlenkách uniká, má zasněný výraz; • nechá se snadno rozptýlit; • výsledky činnosti jsou omezené výše uvedenými důvody
3	Průměrné Dítě je po celou dobu zaneprázdněné, ale chybí soustředěnost.	<ul style="list-style-type: none"> • při pravidelných činnostech má pozornost klesající tendenci; • do činnosti není zcela ponořen, proto má krátké trvání; • omezená motivace, postrádá nadšení pro danou věc, činnost pro něj není výzvou; • nenabývá nové zkušenosti; • nevyužívá svůj potenciál v plném rozsahu; • činnosti nerozvíjí představivost dítěte.
4	Vysoké Vyskytují se jasné projevy zapojení, ale nejsou přítomny po celou dobu.	<ul style="list-style-type: none"> • u činnosti vydrží bez přerušení; • většinu času se dítě vydrží soustředit, ale chvílemi jeho soustředěnost klesá; • úkol chápe jako výzvu a je pro něj částečně motivováno; • dítě do určité míry uplatňuje své schopnosti a využívá představivost v dané aktivitě.
5	Extrémně vysoké Během pozorování je dítě nepřetržitě zaujaté činností a je jí zcela pohlceno.	<ul style="list-style-type: none"> • dítě je absolutně soustředěné, nedá se rozptýlit; • projevuje silnou motivaci a vytrvalost; • ani silné podněty ho nemohou rozptýlit; • je ostražitý, má smysl pro detail, je precizní; • myšlení a zážitky jsou intenzivní; • využívá plně svůj potenciál: představivost a úroveň myšlení jsou na vysoké úrovni; • očividně ho těší být zcela vtažen do aktivity;

Zapojení ukrajinských žáků do výuky na 1. stupni ZŠ.

1. Jak dlouho učíte na 1. stupni základní školy?
2. Jaká je vaše dosavadní zkušenost se vzděláváním žáků s OMJ?
3. Můžete uvést, jaký ročník vyučujete, kolik máte celkově žáků ve třídě a kolik z těchto žáků pochází z Ukrajiny?
4. Jak dlouho je ukrajinský žák zařazen ve vaší třídě?
5. Jaký stupeň podpůrných opatření je žákovi navržen a poskytován?
6. Připravovala jste kolektiv třídy na příchod nového ukrajinského žáka? Pokud ano, jakým způsobem? Odrazila se tato příprava na žakově zapojení do výuky?
7. Na jaké překážky při snaze zapojit ukrajinského žáka do výuky narážíte?
8. Absolvoval žák nějakou formu jazykové přípravy? Jakým způsobem se tato příprava projevuje v jeho aktivitě ve výuce?
9. Zapojuje se žák do výuky samostatně nebo je nutné ho v jeho zapojení podpořit? Jakým způsobem žakovu aktivitu ve výuce podporujete?
10. Při kterých konkrétních aktivitách nebo činnostech ve výuce pozorujete u ukrajinského žáka zvýšenou míru zapojení?
11. Jakými způsoby se žák do výuky nejčastěji zapojuje?
12. Vyučujete ukrajinské žáky jiným způsobem než žáky české? Jaké metody a strategie ve výuce využíváte a proč?
13. Jaké konkrétní pomůcky a nástroje používáte ve výuce, aby ukrajinští žáci lépe porozuměli učivu? Jakým způsobem se tato podpora projevuje v žakově zapojení do výuky?
14. Jaké organizační formy výuky se vám při vzdělávání ukrajinského žáka osvědčily? Proč?
15. Podílí se na výuce ukrajinského žáka jiný pedagogický pracovník? O jakého pedagogického pracovníka se jedná a jakou roli ve výuce zaujímá?
16. Jakým způsobem ukrajinské žáky hodnotíte? Vnímáte nějakou souvislost mezi způsobem hodnocení žáka a jeho zapojením do výuky? Pokud ano, jakou?
17. Jakým způsobem spolupracují zákonní zástupci žáka na jeho vzdělávání?
18. Jak celkově hodnotíte žakovo zapojení do výuky? Vnímáte zde nějaký prostor pro zlepšení?

Děkuji za rozhovor.