

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

**Faktory psychické pohody a jejich vliv na proces inkluze
ukrajinských žáků na druhém stupni české základní školy**

**Factors that contribute to the mental well-being of Ukrainian
pupils, and how these factors influence their inclusion process
within the Czech secondary school**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Autor:

Mgr. et Mgr. Anna Pospíšilová Ph.D.

Lucie Capková

Praha 2023

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce, Mgr. et Mgr. Anně Pospíšilové, Ph.D., dále také vedení FZŠ Trávníčkova za poskytnutí možnosti provést výzkum na půdě školy a kolegům za vstřícnost. Srdečné díky patří mojí rodině, které vděčím za podporu, a zejména pak mé drahé babičce, MgA. Evě Císařové, která na práci provedla korekturu. Na závěr chci poděkovat mým šestadvaceti současným dětem, že se mnou celý proces zvládly a s neutuchajícím nadšením mi fandily. Děkuji.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „*Faktory psychické pohody a jejich vliv na proces inkluze ukrajinských žáků na druhém stupni české základní školy*“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7. 5. 2023

Lucie Capková

Anotace

Cílem této bakalářské práce je popsat zásadní faktory a vlivy psychické pohody a stresu na proces inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem, konkrétně ukrajinským.

Teoretická část objasní základní pojmy a důležité všeobecné poznatky k této problematice.

Výzkumná část bakalářské práce si pak klade za cíl zjistit a přednést, jaké faktory jmenovitě napomáhají a nenapomáhají psychické pohodě u ukrajinských žáků druhého stupně FZŠ Trávníčkova.

Provedený výzkum je kvalitativní a výzkumná metoda staví na principech zakotvené teorie. Zvoleným nástrojem se staly polostrukturované hloubkové rozhovory, které byly vyhodnoceny pomocí tematické analýzy.

Klíčová slova

Inkluze, vzdělávání, stres, psychická pohoda, podpora, odlišný mateřský jazyk, ukrajinský žák

Annotation

This bachelor theses deals with the fundamental factors and the influence of mental well-being and stress on the process of inclusion of pupils with a different mother tongue, namely Ukrainian language. The theoretic part of this theses describes the main terms and general knowledge related to this topic. The empiric part aims to determine and present which factors particularly have a good and bad impact on the mental well-being of Ukrainian pupils in lower secondary school FZŠ Trávníčkova. The data for the analysis was obtained through qualitative research and based on the principles of grounded theory. The research was conducted through in-depth semi-structured interviews and processed with the use of a thematic analysis.

Keywords

Inclusion, education, stress, mental well-being, support, different mother tongue, Ukrainian pupils

Věnování

Tuto práci věnuji in memoriam MgA. Geriku Císařovi.

Kdysi jsi mi řekl: „*Až jednou něco napíšeš, budu první, kdo si to přečte!*“, promiň, dědo, že jsem to nestihla dřív. Děkuju za všechno.

Obsah

Seznam zkratk	8
Úvod	9
1 Cíl teoretické části práce	10
2 Exkurz do základních pojmů a základní legislativy s nimi spojené	11
2.1 Psychická pohoda a well-being	11
2.2 Inkluze	11
2.2.1 Inkluze jako pojem	11
2.2.2 Inkluze v legislativě	13
2.3 Žák s OMJ	14
3 Stres jako psychologický faktor	16
3.1 S kým máme tu čest?	16
3.2 Základní stresové reakce	18
3.3 Reakce vyhýbání a reakce přibližování v kontextu školní úspěšnosti	21
3.3.1 Princip fungování	21
3.3.2 Přetrvávající stav ohrožení a vybuzení limbického systému	22
3.3.3 Naučená bezmocnost jako důsledek přílišného vybuzení	23
3.4 Vliv distresu	24
3.5 Shrnutí 3. kapitoly	25
4 Školní úspěšnost jakožto ukazatel zdařilé inkluze	26
4.1 Školní úspěšnost	26
4.2 Prvky psychické pohody v kontextu školní úspěšnosti	27
4.2.1 Sebepřijetí	27
4.2.2 Pozitivní vztahy s druhými	28
4.2.3 Autonomie	28
4.2.4 Zvládání životního prostředí	30
4.2.5 Smysl života	30
4.2.6 Osobní rozvoj	31
4.3 Shrnutí 4. kapitoly	31
5 Cíl výzkumu	33
6 Charakteristika zkoumaného vzorku	34
7 Výzkumná metoda (nástroj)	36
7.1 Zakotvená teorie	36
7.2 Využití polostrukturovaného rozhovoru a jeho hlavní témata	36
7.3 Techniky použité při vedení rozhovorů	37
7.3.1 Zrcadlení	37

7.3.2	Parafrázování	38
8	Formulace výzkumných otázek	40
9	Způsob provedení výzkumu, sběr dat.....	41
10	Metoda vyhodnocení dat.....	43
11	Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	44
11.1	Stresující faktory	44
11.1.1	Jazyková bariéra	45
11.1.2	Izolace.....	46
11.1.3	Obavy a strachy	48
11.1.4	Dezorientace	50
11.2	Podpora	53
11.2.1	Kurzy	53
11.2.2	Pomáhající osoby - obecně	55
11.2.3	Pomáhající osoby – z řad vrstevníků	56
11.2.4	Pomáhající osoby – z řad dospělých.....	58
11.2.5	Prostředí jako podpůrný faktor	62
11.3	Vlastní (ne)funkční mechanismy žáků.....	64
11.3.1	Přesvědčení o vlastní nedostačivosti.....	64
11.3.2	Past naučené bezmocnosti	65
11.3.3	Snaha a víra v sebe sama	67
11.4	Doporučení vyplývající z výzkumu	68
11.4.1	Zmírnění dezorientace	68
11.4.2	Poměr ukrajinských žáků ve třídě.....	68
11.4.3	Individualizace.....	70
11.4.4	Komunikace	71
11.4.5	Práce s kolektivem	73
12	Diskuse.....	74
12.1	Diskuse nad naplněním cíle praktické části bakalářské práce	74
12.2	Diskuse nad praktickými poznatky vyplývajícími z výzkumu	74
12.3	Nejdůležitější body vlastního badatelského přínosu	75
12.4	Limity práce	76
12.5	Možnosti dalšího zkoumání	76
13	Závěr	77
14	Seznam literatury a dalších zdrojů.....	79
15	Přílohy.....	82

Seznam zkratk

AP – asistent pedagoga

FFF – fight, fligt, freeze

FZŠ – fakultní základní škola

MS - Microsoft

OMJ – odlišný mateřský jazyk

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SVP – speciální vzdělávací potřeby

WHO – World Health Organization

ZŠ – základní škola

Úvod

Cílem této bakalářské práce je popsat zásadní faktory a vlivy psychické pohody a stresu na proces inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem, konkrétně ukrajinským.

Teoretická část objasní základní pojmy a důležité všeobecné poznatky k této problematice.

Výzkumná část práce si pak klade za cíl zjistit a přednést, jaké faktory jmenovitě napomáhají a nenapomáhají psychické pohodě u ukrajinských žáků druhého stupně FZŠ Trávníčkova.

K naplnění cíle práce vede cesta studia literatury a následná realizace kvalitativního výzkumu metodou tematické analýzy přepisů hloubkových rozhovorů s ukrajinskými žáky druhého stupně dříve jmenované školy.

Co se tématu týče, je mu v současnosti vzhledem k dění ve světě věnována zvýšená pozornost. Nazvala bych ji však spíše pozorností ve veřejném prostoru, nikoliv na akademické půdě. Literatury k problematice inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem není mnoho. Zahraniční články se sehnat dají, ale často pojednávají o velice specifických případech, z nichž ve výsledku nelze pro naše poměry příliš vycházet, s výjimkou zcela obecné roviny.

Rozhodla jsem se proto jít cestou sestavování mozaiky z dílků skrytých v nejrůznějších typech literatury od (neuro)psychologické, přes obecně pedagogickou až po metodickou. Ve vzácných případech budu čerpat i z literatury zaměřující se přímo na zpracovávanou problematiku.¹

Práce bude strukturována, jak již bylo naznačeno, do dvou hlavních částí, teoretické a praktické. Teoretická část bude obsahovat kapitoly o základních pojmech, tedy o inkluzi, žácích s OMJ, stresu jako psychologickém faktoru, školní úspěšnosti a prvcích psychické pohody.

Praktická část pak představí výzkum a jeho realizaci, v rámci interpretace dat se zaměří na faktory, které napomáhají vzniku psychické pohody, tedy podpoře, a faktory, které jsou pro žáky naopak stresující. Představeno bude také několik doporučení vzešlých z výzkumu, která by měla být i praktickým přínosem této bakalářské práce.

¹ Např. z monografie interpretující výzkum etnické rozmanitosti na školách (Jarkovská et. al., 2015).

TEORETICKÁ ČÁST

1 Cíl teoretické části práce

Teoretická část této bakalářské práce si klade za cíl objasnit základní pojmy a důležité všeobecné poznatky k problematice a také popsat zásadní prvky psychické pohody i stresu, které mohou mít vliv na inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem. Východiskem jsou především psychologické poznatky o mozku a jeho fungování v ohrožujících situacích.

2 Exkurz do základních pojmů a základní legislativy s nimi spojené

V úvodu teoretické části považuji za důležité nastínit význam pojmů, na nichž stojí podstata této bakalářské práce. Rovněž je ukotvím v kontextu české legislativy.

2.1 Psychická pohoda a well-being

Pojmy *psychická pohoda* a *well-being* nejsou zaměnitelné, nicméně spolu jednoznačně blízce souvisejí a do značné míry se prolínají. Začnu od později zmíněného. Tomu se velmi obsáhle věnuje přehledová studie nesoucí název *Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem* (Kebza, Šolcová, 2003, s. 333-345).²

Dle autorů *well-being* proniká do celé řady oborů, samozřejmě včetně psychologie a pedagogiky. *Well-being*, doslovně přeloženo jako „dobré bytí“, pak má prostupovat všemi sférami lidské existence (ať již jde o tělo, či ducha). Autoři článku uvádějí definici Světové zdravotnické organizace (WHO), která *well-being* definuje jako: „*stav úplné tělesné, duševní a společenské pohody*“. Dále však zdůrazňují, že v našem kontextu se tento termín ustálil v dimenzi duševní pohody. Sami volí pro další užívání v rámci článku slovní spojení „osobní pohoda“ (Kebza, Šolcová, 2003, s. 333-335).

Na základě tohoto smýšlení autorů jsem pro svou práci zavedla pojem „psychická pohoda“, významově totiž, dle mého názoru, koreluje s dimenzemi osobní pohody dle Ryffové a Keyesové, zmiňovanými v témže článku. V tuto chvíli je pouze vyjmenuji, abych se jim mohla později věnovat hlouběji. Jde tedy o: „*Sebepřijetí*“, „*pozitivní vztahy s druhými*“, „*autonomii*“, „*zvládnutí životního prostředí*“, „*smysl života*“ a „*osobní rozvoj*“ (Ryffová, Keyesová in Kebza, Šolcová, 2003, s. 336). Závěrem tedy mohu říci, že psychickou pohodu budu pro účely své bakalářské práce definovat jako stav, v němž nejsou závažně narušovány dimenze osobní pohody jmenované v této podkapitole.

2.2 Inkluze

2.2.1 Inkluze jako pojem

Má-li tato práce zachytit vliv psychické pohody na proces inkluze, jak si klade za cíl, považuji za zásadní věnovat nejprve pozornost tomu, co samotný pojem *inkluze* znamená. Zejména proto, že se mi jeví důležité jednoznačně jej odlišit od pojmu *integrace*. Rozdíl mezi nimi může být vnímán jako poněkud nejasný.

² Článek je sice staršího data, ale jelikož jde o vymezení pojmu, za neaktuální jo nepovažuji. Zvolila jsem jej rovněž kvůli jeho obšírnosti, v níž se tématu může zhostit do hloubky.

Oba pojmy je možno chápat jako přístup k utváření podmínek pro vzdělávání žáků, kteří se jakýmkoliv způsobem odlišují od majority. Hovoříme, stejně jako školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, dále SVP. Lhostejno zda jde o zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění či sociální znevýhodnění (např. Hájková, Strnadová, 2010, s.16-17).

Objevuje se však názor, že označení SVP se stává poněkud přežitkem, neboť podporuje labeling, tedy nálepkování, kterého se v inkluzi snažíme vyvarovat, a pojí se právě spíše s integrativním přístupem (Mittler a Norwich in Kratochvílová, 2013, s. 17). I proto v následujících odstavcích stručně představím rozdíly. Zkratky SVP budu však užívat i nadále, neboť je v literatuře silně ukotvená.

Integraci s inkluzí lze považovat za vyzývateľky exkluze a segregace, případně asimilace, (v závislosti na autorovi). Všechny tyto pojmy vycházejí ze společenských přístupů vyrovnávání se s heterogenitou společnosti. Hinz hovoří o segregativním přístupu akcentujícím odlišnost, z čehož ovšem nepramení snaha se odlišností obohatit, ale naopak ji oddělit, segregovat. Dále zmiňuje asimilační přístup, který odlišnost ignoruje. V tomto bodě už se dostává k integračnímu přístupu vyznačujícím se tolerancí, a nakonec i k přístupu inkluzivnímu, který vnímá odlišnost jako obohacující (Hinz in Hájková, Strnadová, 2010, s. 43).

Jiní autoři, jako například Sholze, pak nezmiňují asimilační přístup, ale odlišují exkluzi a segregaci, přičemž dříve zmíněný pojem definují ve vztahu ke vzdělávání jako úplné vyloučení z edukace. O segregaci pak hovoří jako o oddělení, například do speciálních institucí (Sholze in Potměšil a kol., 2018, s. 8). Exkluze však v současné české společnosti již příliš nemá místo, neboť nikdo není považován za nevzdělavatelného (Listina základních práv a svobod, čl. 25, usnesení č. 2/1993).

Integrace tedy napříč literaturou bývá považována za (znovu)zařazování žáků s SVP do procesu vzdělávání. Ať už jde o zařazování těchto žáků do běžné základní školy, které je podstatné pro tuto bakalářskou práci, nebo i v rámci speciálního vzdělávání s ohledem na závažnost handicapu. Může jít o integraci skupinovou, za využití integračních tříd, či individuální, při níž jsou děti umístěny rovnou do běžné třídy (např. kolektiv autorů META o.p.s., 2011, s. 13).

Vrátím-li se k Sholzeho terminologii, musím zdůraznit, že stále funguje rozdělení na „běžné“ a speciální školy, jak tomu je i v naší společnosti. (Sama považují za utopické, či snad spíše dystopické, aby k zániku speciálních vzdělávacích zařízení došlo. Takovou situaci si nedovedu a snad ani nechci představit.) Důraz na odlišnost však považuji pro definování tohoto pojmu za zásadní (Sholze in Potměšil, 2018, s.8). Kratochvílová pak vypichuje z mého pohledu velice přínosný postřeh, a tím je soustředění se na kategorizaci integrovaného a na jeho slabé stránky namísto silných. S touto problematikou také pracuje pozitivní psychologie (Kratochvílová, 2013, s.15).

Inkluze pak může být „...*chápána jako vyšší kvalita integrace, kdy různost žáků a jejich vzdělávacích potřeb je vnímána jako normalita.*“ (kolektiv autorů META o.p.s., 2011, s. 13). V literatuře se také na inkluzivní vzdělávání nahlíží jakožto na: „*společné formální vzdělávání všech žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu*“ (Kratochvílová, 2013, s. 15). Autoři rovněž hovoří o rovnosti příležitostí, odhalování skrytého učebního potenciálu a individuálním přístupem místo kategorizace, jakožto o stěžejní filosofii inkluze jako takové (Skidmore, Hájková, Strnadová in Kratochvílová, 2013, s. 16).

Cílem inkluze by tedy mělo být jakési včlenění inkludovaného do nového prostředí tak, aby se stal jeho plnohodnotnou součástí.

2.2.2 Inkluze v legislativě

Inkluze se v českém prostředí legislativně opírá o školský zákon, který staví na tzv. podpůrných opatřeních, dále PO. Ta jsou odstupňována. Těchto stupňů existuje na ZŠ celkem pět. Pro každý je přesně definováno, kdo na něj má nárok a jak se v rámci daného stupně upravují podmínky, za kterých je žák s SVP vzděláván. Škola sama pak může poskytnout jen podpůrná opatření prvního stupně. Druhý až pátý stupeň je určen pouze pro žáky, kteří dostanou doporučení z příslušného zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných - znění od 01.01.2021).

V praxi je problematický fakt, že pracoviště jako pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) či speciálně pedagogická centra (dále SPC) obvykle nemohou provést vyšetření u žáků s jazykovou bariérou.

Ve škole se poté nacházejí žáci, kteří mají nárok jen na první stupeň PO, ačkoliv se domnívám, že sama neznalost vyučovacího jazyka by mohla volat po vyšším stupni

podpory³. Zvláště na druhém stupni, na nějž se tato práce ostatně zaměřuje, se pak setkávají s nepodporou. Učitelé na prvním stupni ZŠ mají totiž díky možnosti snadno prolínat předměty a díky tomu, že s dětmi tráví mnoho času a poznají je, větší manévrovací prostor.

Nabízí se samozřejmě výtku, že i žáci s OMJ jsou nezávisle na specializovaných pracovištích legislativně ošetřeni. Tak tomu skutečně je, o kladných i stinných stránkách této pravdy stručně pohovořím hned v následující podkapitole.

2.3 Žák s OMJ

V této podkapitole se věnuji pouze legislativně-terminologickému vymezení žáka s OMJ. K představení jeho specifik a problémů, spojených s procesem inkluze, přistoupím až v následujících částech této práce.

Žák s odlišným mateřským jazykem, jak již ze samotného označení vyplývá, je definován odlišností mateřského jazyka. Toto sdělení může působit jako naprosto zbytečné, ale předkládám je zcela záměrně. Dle Národního ústavu pro vzdělávání totiž žák s odlišným mateřským jazykem nemusí být nutně dítě přicházející ze zahraničí. Nemusí se tedy jednat o „žáky-cizince“ v původním slova smyslu, tedy přistěhovalce, ale i o děti, které se narodily v České republice, ale jejichž mateřským jazykem není čeština. (NÚV, 2011 - 2022, bez paginace). Takové žáky pak řadíme do skupiny takzvaně sociálně znevýhodněných, jelikož kulturní a jazyková bariéra je za sociální znevýhodnění považována. (Jůn, Marvánová Vargová, 2015, s. 26)

I tito žáci mají nárok na podporu, jsou-li diagnostikovaní PPP. Z mé zkušenosti jde hlavně o děti, které mají nějaké přidružené problémy jako dysfunkce, tělesný handicap a podobně... Kombinace skutečností, že doma mluví jiným než vyučovacím jazykem a mají například dysgrafii, vyžaduje speciální zacházení. Výhodou však zpravidla bývá, že u žáků, kteří se v ČR narodili, se o těchto skutečnostech dozvíme. Hovoří česky na úrovni,

³ V rámci výzkumu se nikdo takový nakonec neobjevil, ale jako příklad mohu uvést žáka specifické národnosti s exotickým mateřským jazykem (pro zachování anonymity nebudu blíže specifikovat). Tento chlapec je na škole již několik let, stále nehovoří, pokud se vyjadřuje, používá pouze infinitivní tvary sloves, případně je zcela vynechává a tak podobně. Takový žák nezvládá ani základní komunikaci v hodinách, kdy vyučující vysvětluje komplikovanější zadání práce. V takovýchto případech se domnívám, že by byl AP na místě.

která stačí k vyšetření PPP. Větší problém nastává u těch, kteří přicházejí ze zahraničí. I proto na ně zákon pamatuje.

Legislativně můžeme cizince rozčlenit do tří následujících skupin, budu je citovat z Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem:

- *Děti občanů EU a dalších států Evropského hospodářského prostoru*
- *Děti občanů tzv. třetích zemí*
- *Děti azylantů a žadatelů o azyl*

(Kolektiv autorů META o.p.s., 2019, s. 13)⁴

PO pro žáky s OMJ jsou, jak jsem již zmínila dříve, nárokovatelné po doporučení PPP, ale i bez něj mají tito žáci nárok na jazykovou přípravu. Na ZŠ konkrétně tři hodiny týdně. Mohou také být zařazeni do Národního plánu doučování a navýšit si tím počet hodin českého jazyka. Je dokonce možné, aby dítě docházelo na tzv. „určenou školu“, která zajišťuje pro přilehlé školy kurzy jazykové přípravy pro tyto žáky. Na takové škole působím i já. Právě na ní realizuji praktickou část práce, kterou právě čtete.

Myšlenka určené školy vznikla nejspíše i proto, že v praxi školy narážejí na nedostatek personálu, který by se věnoval výuce češtiny jako druhého jazyka. Proto je často pro školy nereálné ji zajistit, ačkoliv na ni žáci mají nárok. I tomuto fenoménu se věnuje společnost META o.p.s.

⁴ Každá skupina má mírně odlišné nároky, nicméně všechny tyto děti mají nárok na vzdělávání na českých školách.

3 Stres jako psychologický faktor

V této kapitole se budu zabývat působením stresu jako faktoru ovlivňujícího úspěšné zvládnání procesu inkluze, tedy zejména pokud jde o socializaci a kognici + učení. Tyto dvě složky považuji za esenciální ingredience úspěchu ve zmiňované oblasti.

3.1 S kým máme tu čest?

Co je to stres? Psychologie Atkinsonové a Hilgarda hovoří o stresu jako o jakémsi prožívání působení událostí jako ohrožujících. Vztahují jej k situacím, v nichž jedinec cítí ohrožení své tělesné nebo duševní pohody. Události, které tyto neblahé reakce spouštějí, pak nazýváme (stejně jako autoři) stresory. Reakce, které na ně od lidí přicházejí, jsou tzv. stresovými reakcemi (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 584). Stresové situace jsou dle Vágnerové charakterizovány těmito základními body: „*pocit neovlivnitelnosti situace... pocit nepředvídatelnosti vzniku stresové situace... pocit nezvládnutelnosti situace... nepříjemný tlak okolností vyžadujících příliš mnoho změn*“ (Vágnerová, 2012, s. 50).

Jako zajímavé a vypovídající vymezení hodnotím i Fontanovu definici stresu jakožto „*zvýšeného nároku na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla*“ (Fontana in Fontana, 2014, s. 370). On sám ji vykládá způsobem zdůrazňujícím, že stres sám o sobě nemá ani pozitivní ani negativní konotaci a je, řekněme, modelován vlivem stresoru a resilience (tamtéž).

Je každopádně zjevné, že vnímání stresu je založené na subjektivním prožívání. Zdroje stresu jsou rozprostřeny po široké škále, ze které si každý „vybere“ ten svůj. Existuje samozřejmě i jakýsi všeobecný přehled životních událostí, které působí jako stresory. Hovořím o Posuzovací škále sociálního přizpůsobení⁵. Ta měří stres z hlediska životních změn (Holmes, Rahe, 1967, s. 216). Hodnoty v bodech se sčítají tak, jak se sčítají i stresové situace v uplynulém roce života jedince. Následně dle výsledku můžeme určit, do jakého pásma daná osoba spadá. Přičemž pásma rozlišujeme tři - podle míry rizika vzniku psychosomatického onemocnění.

Na první příčce se „vyjímá“ *úmrť životního partnera* s hodnotou 100.

⁵ V americkém originále z roku 1967: *The Social Readjustment Rating Scale* – jde o dodnes uznávanou studii, která vyšla v *Journal of Psychosomatic Research*.

Zaměříme-li se na situaci vznikající při příchodu ukrajinského žáka do české školy, můžeme základní zátěž spočítat následovně⁶:

Změna bydliště	20 bodů
Změna školy	20 bodů
Změna společenských aktivit	20 bodů
+ Velice častá je i změna životních podmínek	25 bodů

Už jen tyto sociální změny tvoří v součtu zátěž o hodnotě 85 bodů, která přesahuje např. hodnotu zátěže rozvodu (73 bodů). Není přitom zohledněno, zda jde o přestěhování se v rámci jedné země, nebo za hranice vlasti, dále také není zohledněn stres vyplývající z neznalosti vyučovacího jazyka atp. Hodnoty jsou samozřejmě čistě orientační, snažím se na nich pouze vykreslit vysoce stresující situaci, kterou se tato bakalářská práce zabývá.

Obecně lze říci, že nejviditelnějším zdrojem stresu jsou traumatické události, na čemž se shodují autoři napříč literaturou (např. Nolen-Hoeksema, 2012, s. 585 - 586). V takovém případě jde o skutečně závažné události typu přírodní katastrofy, znásilnění apod. S nimi ostatně také souvisí vznik posttraumatické stresové poruchy známé pod zkratkou PTSD (např. Vágnerová, 2012, s. 52). Dle zmíněných autorů většina populace traumatické události nezažije a jejich zdroje stresu nalezneme v řadách běžnějších událostí, kteréžto všechny spojuje, že jsou neovlivnitelné, nepředvídatelné, představují zásadní změny životních podmínek a jsou nositelkami vnitřních konfliktů (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 585).

Co kteří autoři považují za trauma se mírně liší. Například v monografii Trauma očima dítěte pracuje autorská dvojice s, řekněme, alternativnějším pojetím toho, co trauma je. Zastává totiž následující stanovisko: „... *do jisté míry se nikdo nemůže vyhnout dosahu stínu traumatu a že se s ním dříve nebo později v průběhu života každý setká*.“. Jako příklady pak uvádějí nehody, pády, lékařské zákroky, násilí a útoky, ztrátu, stresory životního prostředí (Levine, Klineová, 2012, s. 52 - 60)...

Nikdo z výše zmíněných autorů sice neuvádí přestěhování se do nové země jako potenciální trauma, ale např. Vágnerová definuje trauma jakožto náhle vzniklou situaci

⁶ Dle pozdější De Meusovy úpravy z 80. let 20. století (např. Míček, Zeman, 1992, s. 59-61) se hodnoty mírně liší.

vedoucí k „určitému poškození nebo ztrátě“ (Vágnerová, 2012, s.52). Současná válečná situace, jíž se v této práci věnovat nebudu, a to z důvodů, které objasním ve výzkumné části, samozřejmě jednoznačně způsobuje traumata. Nicméně ráda bych poukázala na to, že například akt rozdělení rodiny, se kterým se v praxi setkáváme, může představovat ztrátu a způsobit i trauma.

Nicméně ať už o trauma jde nebo nejde, stres má jednoznačné negativní dopady na psychiku nejen dospívajících. Je samozřejmě nutné rozlišovat eustres a distres, jak již bylo subtilně předznamenáno Fontanovým výkladem. V prvním případě jde o stres, který má v našich životech důležitou funkci. Díky němu, protože působí jako: „tvůrčí a motivační síla“ (Večeřová-Procházková, Honzák, 2009, s. 492) jsme schopni podávání výkonů. Distres je pak dlouhodobým/traumatickým stresem, kterýžto má právě onen negativní dopad na člověka a jeho psychiku.

Za zmínění hodný rovněž považuji fakt, že mladí lidé jsou stresem zasažení velice intenzivně, a to konkrétně ve spojení se studiem, zejména středoškolským a akademickým, ale i se druhým stupněm vzdělávání (a jelikož školské systémy nejsou v Evropě jednotné, můžeme do zmiňované kategorie zahrnout právě i žáky druhého stupně ZŠ) (Pascoe, Hetrick, Parker, 2019, s. 104). Lze tedy legitimně označit adolescenty za skupinu v této oblasti obecně zranitelnější. Ve stejném článku jsou zmíněny i některé vlivy této zvýšené míry stresu na adolescentního jedince. Toto téma více rozvinu ve třetí podkapitole, která je drobnou sondou do plejády vlivů stresu na lidského jedince.

3.2 Základní stresové reakce

Abychom pochopili, proč je zvýšená míra stresu ve vzdělávání zásadním problémem, zaměříme se na to, jak na stres člověk přirozeně reaguje. Typů reakcí je samozřejmě několik. V zásadě se však opakují vzorce, které přetrvávají po tisíciletí lidské historie a které stručně nastíním v následujících odstavcích.

Stresové reakce jsou v podstatě tři – boj, útek, ustrnutí, v angličtině známé jako fight, flight, freeze response (dále FFF). V reakci se snoubí složka psychická i tělesná, projevující se specifickým způsobem jednání, ale i fyziologicky. I proto se tomuto fenoménu věnuje jak behaviorismus, tak biologie.

Pro úplnost je asi také dobré říci, že hovoříme i o tzv. copingových strategiích, tedy strategiích vyrovnání se se stresem. Existuje jich celá řada. Pokud se však zaměříme na výše zmiňované výchozí obranné reakce, za ty zodpovědnost přebírá jak sympatický, tak

parasymptický kmen nervové soustavy, přičemž parasympatikus se specializuje na ustrnutí a sympatikus obstarává buď boj, nebo útěk (Niermann, Fignes, Roelofs, 2017, s. 94). Stresové reakce fungují na základě modelu FFF.

Vágnerová nazývá reakci na stres procesem. Probíhá dle ní ve třech fázích. První místo zaujímá „fáze aktivace obranných reakcí a uvědomění zátěže“, díky níž dochází k pozvolné aktivizaci fyziologické reakce a k psychické reakci projevující se změnou emočního prožívání, změnou kognitivních funkcí (to považuji za velmi důležité pro proces vzdělávání) a aktivizací psychických obranných reakcí. Následuje „fáze hledání účelných strategií“ a případně „fáze rozvoje stresem podmíněných poruch“ (Vágnerová, 2012, s. 51-52). Vlivu stresu, který z toho pramení, se budu věnovat později (konkrétně v podkapitole 3.4).

Popis odpovědi organismu na akutní stres dle modelu FFF poskytnu nyní, abych je následně rozvedla na příkladech z vlastní praxe, které považuji za klíčové. Vágnerová hovoří o útoku/boji jako o aktivní variantě založené na agresi, která se zaměřuje na zdroj ohrožení, případně na náhradní cíl. Zatímco únik vnímá jako opačnou variantu řešení (Vágnerová, 2012, s. 56–57). Já bych dodala pasivní, s dominujícím pocitem odevzdanosti. Obdobně jsou popisovány tyto fenomény i v Psychologii Atkinsonové, Hilgarda (Nolen-Hoeksema, 2012, s.589-590), kde je vyzdvihována úzkost jakožto nejčastější reakce na stresor. Reakce na stres jsou zde stručně shrnuty do přehledné tabulky, kterou si dovoluji vypůjčit k citaci pro shrnutí.

Reakce na stres:

Reakce na stres
Psychické reakce:
Úzkost
Vztek a agrese
Apatie a deprese
Oslabení kognitivních funkcí
Fyziologické reakce:

Zrychlení metabolismu
Zrychlení srdeční činnosti
Rozšíření zornic
Zvýšení krevního tlaku
Zrychlené dýchání
Svalové napětí
Vylučování endorfinů a ACTH ⁷
Uvolňování cukru z jater

(Tamtéž)

Popsané mechanismy jsou velice silné a mohou člověka i silně zrazovat. Jako příklad mohu uvést případ české ženy, o které hovořil instruktor moderní sebeobrany ve slovenském podcastu Profil zločinu.⁸ Pavel Houdek zde zmiňoval zamrznutí (či ustrnutí – freeze response) v příběhu jedné ze svých klientek, která se na vysoké úrovni věnovala karate, a přesto nebyla schopna jakékoliv obrany při napadení agresorem v baru, jelikož reagovala ustrnutím. (Profil zločinu, 47. epizoda, minutáž cca 24:25 -25:16)

Příklad jsem uvedla spíše ilustračně. Může totiž posloužit jako model. Nemusíme vůbec chodit k fyzickému napadení. Stačí se představit situaci, která působí jako ataka. Směřuji ke konkrétní záležitosti, kterou je vyvolání a naléhání na odpověď.

Reakcí může být zamrznutí a neschopnost odpovědět, protože žáka otázka zaskočila, je ve stresu, že neodpoví správně, udělá chybu ve výslovnosti, ostatní se mu budou smát... tudíž není schopen reakce. S tímto problémem jsem se v praxi setkávala zejména u studentů z Číny nebo Vietnamu, zejména v počáteční fázi naší spolupráce. Mívali často odpověď napsanou v sešitu, ale sužoval je velký strach vyslovit ji nahlas. (= Ustrnutí)

Žák se také může rozčítit a zaútočit, ze stejných důvodů, jaké jsem popsala v předchozí variantě. O tomto typu reakce bych mohla hovořit z osobní zkušenosti. Na gymnáziu jsem byla na hodině zeměpisu nucena k odhadu jakéhosi čísla, připusťme, že vyučující zrovna nezamířila na mou silnou stránku. Popudilo mne, že naléhala dál i poté, co jsem řekla, že nevím. Trvala na odhadu. Opakovaně. A to tak dlouho, až se moje míra

⁷ Adrenokortikotropní hormon

⁸ Podcast, který se, formou rozhovorů slovenské novinářky Kristíny Kövešové s odborníky či oběťmi, věnuje aktuálním kauzám či problémům spojeným zejména s násilnou trestnou činností.

stresu zvýšila natolik, že jsem se velice ostře vymezila a vysvětlila jí, že od toho je tu ona, aby mi číslo sdělila. Dodnes se divím, že jsem tehdy neskončila v ředitelně. (= Útok)

A závěrem uvedu ještě poslední příklad ze školního prostředí, abych završila náhled na to, proč je důležité v procesu vzdělávání (nejen) cizinců dbát na snižování míry stresu. V současnosti (školní rok 2022/23) pracuji s žákyní, která je ukrajinského původu (ale ve výzkumné části této práce nevystupuje kvůli věku). Tato dívka je velice nadaná a talentovaná, ale potýká se s komunikační bariérou, neboť je v ČR krátce. Záleží jí na školních výsledcích. Pokud nerozumí postupu, dotáže se, je jí znovu vysvětlen, jenže ona stále nerozumí, shrne si vlasy do obličeje, odmítá pracovat a rozpláče se. (= Útek)

Přestala jsem se jí proto ptát, zda rozumí tak, aby to slyšel zbytek kolektivu, a místo toho sleduji, jak si počíná. Vím totiž, že jakmile pochopí princip úkolu, je motivovaná pracovat. Proto je daleko jednodušší vyvarovat se nástupu únikové reakce do pláče, kterou je nejprve třeba zklidnit, aby žákyně byla vůbec schopna poslouchat individuální dovysvětlení.

3.3 Reakce vyhýbání a reakce přibližování v kontextu školní úspěšnosti

Studie mozku v rámci sociální neurovědy přicházejí se zajímavými výsledky, jejichž interpretací se zabývá např. Zdenko Matula. Základní premisou je, že „většina našeho sociálního chování je řízena přesahujícím, organizačním principem minimalizace ohrožení a maximalizace bezpečí“. (Matula, 2018, s. 4)

3.3.1 Princip fungování

Matula v kapitole o těchto reakcích vysvětluje, že princip přibližování spočívá v tom, že podněty nevyvolávající pocity ohrožení, ale naopak navozující pocit bezpečí přispívají ke snaze vyhledávat prostředí nabízející tento typ podnětů. Prostředí, které lidský mozek naopak vyhodnocuje jako ohrožující vyvolává v člověku snahu takový zdroj odstranit. (Rock, 2008, in Matula, 2018, s. 4)

Snaha zbavit se nepříjemného/ohrožujícího faktoru z prostředí, v němž je jedinec nucen fungovat, může být problematická, a to pro všechny zúčastněné strany, které se na procesu inkluze podílejí...

Jednak je zde situace přistěhovalců samotných, pro něž je nové prostředí ohrožující samo o sobě, neznají ho, neorientují se, nerozumí jazyku... Jejich mozek tedy ve zvýšené míře pracuje na tom, aby zdroj nebezpečí odstranil. Tím může docházet k odklonu od školní látky jako takové, nevyhodnotí-li ji dítě jako prostředek dosažení tohoto odstranění.

Problém však nevzniká jen z hlediska žáků s OMJ, ale hrozí, že se rozvine i u jejich spolužáků, kterým může vadit ponuré či agresivní chování pramenící z náročné životní situace. Dojde-li kolektiv do tohoto bodu, může se dostat do potíží.

Uvedu příklad jednoho ze svých žáků. Šlo o chlapce z Ukrajiny, který přibyl do naší třídy poté, co se mu vztahově nedařilo ve třídě paralelní. Choval se agresivně, protože se nechal snadno vyprovokovat. Zároveň na mne však působil úzkostným dojmem (neustálá potřeba ujišťování se atp.), trpěl také uvězněním za velice výraznou komunikační barikádou, jelikož nebyl zpočátku schopen ani základních dorozumívacích frází v češtině. Ani ukrajinští spolužáci ho nebrali dobře, protože jeho chování odpovídalo vývojové úrovni žáka první třídy, ačkoliv byl uvězněn v těle větším, než je moje.

Po čase jsem si povšimla podobnosti s příkladem, který uvádí i Matula, s tím rozdílem, že se odehrával v prostředí korporátu. Popisuje situaci, kdy zbavení se nepříjemného vlivu, může znamenat snahu zbavit se kolegy, který ostatním nevyhovuje. (Matula, 2018, s. 5) Ve třídě jsem pozorovala podobné tendence.

Třetí stranou je samozřejmě vyučující. I ten může být značně frustrován a cítit se ohrožen, neboť vůbec neví, jak s náročným žákem nakládat. Může proto vznikat tendence se jej zbavit. Uvedu, spíše pro ilustraci, (protože nemohu citovat), několik průpovědek, které jsem v této souvislosti vyslechla v uplynulém roce: „*Doufám, že se vrátí na Ukrajinu.*“, „*Toho by nebyla žádná škoda.*“, „*Bylo by lepší, kdyby propadnul.*“ či: „*Je to kretén?*“.

3.3.2 Přetrvávající stav ohrožení a vybuzení limbického systému

Žije-li dítě neustále v pocitu ohrožení, snižuje se jeho kreativita a objevuje se tak další překážka, kromě jazykové bariéry. Důkazem toho může být např. studie Friedmana a Fostera, která spočívala v testování tvůrčích schopností účastníků, kteří prošli bludištěm za různých podmínek. Jedna z testovaných skupin byla motivována ziskem odměny, druhá hrozbou nebezpečí. Výsledky hovořily jasně. (Rock, 2008, in Matula, 2018, s. 5). Důležité je také zmínit vyšší citlivost limbického systému⁹ na ohrožující podněty než na podněty bezpečné. Navíc při jeho vybuzení dochází k prokrvení, což způsobuje odsun energie z jiných částí mozku a může tak způsobovat situace, kdy jedinec není schopen inteligentně

⁹ Limbický systém: „obecně jím chápeme ty struktury, které se podílejí na našem emočním životě, motivaci a vegetativních funkcích mozku“ (Maďa, online bez datace a paginace)

reagovat (např. na učitelovu otázku) (Matula, 2018, s. 16-17). Proto za funkční považují předcházet vybuzení limbického systému také proto, že potlačování emocí není zdravým mechanismem, což zmiňuje i Matula. O prevenci hovoří i James Gross, oba uvádějí mechanismy, jimiž je možné kýženého efektu dosáhnout (Gross in Matula, 2018, s. 17).

3.3.3 Naučená bezmocnost jako důsledek přílišného vybuzení

Naučená bezmocnost je psychologický fenomén, který popsal již ve druhé polovině minulého století Martin Seligman, americký psycholog (např. Collin et al. 2019, s. 200-201). Naučenou bezmocnost můžeme vykládat jako jakousi odevzdanost situaci, která je vnímána jakožto bezvýchodná. Jedinec, který se naučí reagovat tímto způsobem, tedy podřídit se situaci a nevyvíjet snahu ji změnit, je pak uvězněn v bezmoci, která časem nemusí být založená na absenci potenciálu pro změnu. Daná osoba z ní ale už nedovede vykročit. (např. Howard, 1999, s. 191)

Nelze samozřejmě hovořit o naučené bezmocnosti jako o univerzálně fungujícím principu. Povahy jedinců se různí a jako jsou někteří, uzavření v apatii a nečinnosti, jiné mohou podobné situace naopak aktivizovat. To je také důvod, proč byla úplně původní Seligmanova teorie mírně upravena. (Wortman a Brehm 1975 in Nolen-Hoeksema, 2012, s. 594) I přes to však hovoříme o teorii pro současnou psychologii stále velice aktuální.

Aktuální je však také pro tuto bakalářskou práci, neboť ze Seligmanových pokusů¹⁰ vyplývají důležité důsledky zmiňovaného fenoménu: „*Podporuje představu, že instrumentální podmiňování nastává pouze tehdy, když organismus vnímá, že má posilování pod kontrolou.*“ (Seligman, 1975 in Nolen-Hoeksema, 2012, s. 301). Je-li tedy dítě uvrhnuto do prostředí, které působí vysoce stimulačně a zároveň absentuje možnost kontroly nad děním v takovém prostředí, je vysoká pravděpodobnost, že se stane pasivním.

Nové školní prostředí a cizí jazyk s ním spojený může na nově příchozího žáka popsaným způsobem působit. Situace, v níž žák-cizinec opakovaně nemá kontrolu nad tím, co se v jeho okolí děje, mohou potencovat vznik naučené bezmocnosti. V praktické části práce se budu zajímat i o to, zda k takovým situacím skutečně dochází a jde-li tedy o reálnou hrozbu, která je s psychickou pohodou přímo v rozporu.

¹⁰ Ty byly za využití elektrošoků prováděny na psech, a to ve dvou fázích. První učila psy závislosti mezi (ne)přítomností šoků a jejich chováním. Jedna skupina se učí, že souvislost existuje, druhá naopak. Ve druhé fázi pak byly zjištěny dopady, tedy že skupina bez kontroly nad situací se stávala pasivní.

3.4 Vliv distresu

Tato podkapitola nemá ambici pasovat sama sebe do pozice učebnicového výkladu o všech škodlivých vlivech stresu. Pokusím se v ní spíše o zachycení skutečností, popisovaných literaturou, které jsem vybrala jako korespondující s mou vlastní zkušeností. Ta je mi jakýmsi odrazovým můstkem před mořem dostupných informací. Vynasnažím se tedy neutonout...

Zásadním dopadem distresu bývá vznik psychosomatických potíží. Vágnerová vyjmenovává konkrétně: „*bronchiální astma, ekzém, vysoký krevní tlak, infarkt, různé bolesti apod.*“ (Vágnerová, 2012, s. 107). Dále také rozvíjí téma sociálních stresorů, přičemž jako příklad uvádí rizikové rodiny, aby je přímo spojila s možností vzniku psychosomatického onemocnění.

Za zásadní také považuji následující větu týkající se dětí: „*Psychicky podmíněné somatické problémy nemusí mít vždycky charakter jednoznačně diagnostikovatelného onemocnění.*“ (Vágnerová, 2012, s. 110-111). S tím se totiž v praxi setkáváme zcela běžně, z mé zkušenosti jde typicky o bolesti hlavy a břicha, případně i vystupňovanější doprovodné projevy jakými jsou například zažívací potíže ať už v podobě průjmů, či zvracení.

Stresem je ovlivňován i spánek. Jak jsem se již čtenáře snažila navnadit na konci první podkapitoly o stresu, jednou ze stresem ovlivněných oblastí, dle již citovaného článku, je i spánek. Autorky poukazují na data American Medical Association a American Academy of Sleep Medicine, z nichž jasně vyplývá, že adolescenti trpí v důsledku stresu nedostatkem spánku (Owens, 2014 in Pascoe, Hetrick, Parker, 2019, s. 106). „*Pokud jde o spánkovou deprivaci, která může dlouhodobým nedostatkem spánku ve stresujícím období vznikat, nepadá mezi odborníky shoda. Někteří se domnívají, že nespí-li jedinec vyšší počet hodin v kuse, může dojít k jakémusi krátkodobému nabuzení, jiní se přiklánějí spíše k útlumu*“ (Pilcher, Walters, 1997, s. 121).

Žáků ZŠ se však, domnívám se, týká spíše dlouhodobější stres rozložený do delšího časového úseku (zintenzivněný před koncem pololetí), který nekopíruje model vysokoškolského studia. Nárazová zátěž tedy nemusí být natolik výrazná, na stranu druhou ale v důsledku neustálého prozkouávání v mnoha různých předmětech vnímám pololetí jako plíživé a vlekoucí se stresující období.

V kontextu spánku je pak na pováženu, co má devastačnější účinek, zda krátkodobá intenzivní nespavost či možné vleklé potíže se spánkem. Odpověď přenechám povolanejším, neb ji pro účely této práce nepovažuji za důležitou.

3.5 Shrnutí 3. kapitoly

Závěrem snad jen potvrdím, že ve své praxi s žáky cizinci narážím nejvíce na dva extrémy. Jeden konec škály obsazují žáci neustále unavení, bez energie a apatičtí, zatímco druhou stranu okupují velice motivované děti. Střed jako by chyběl, což je vzhledem k podobě Gaussovy křivky zajímavé.¹¹

Za nejdůležitější poznatky této kapitoly tedy považuji následující myšlenky:

- I. Stres a jeho vnímání je subjektivní, vzniká sice jako produkt zátěžových situací, jejichž míra stresovosti je základně škálovatelná, ale přesto velice individuální. Kumulace zátěžových situací má pak potenciál být traumatizující, což je pro zkoumanou problematiku zásadní. Popis života mladých migrantů by totiž s trochou nadsázky mohl definici kumulace zátěžových situací pohodlně nahradit. Z toho je třeba ve školní praxi vycházet.
- II. Základní stresové reakce¹² na výrazně zátěžové situace mohou rovněž působit proti snaze začlenit žáka do nového kolektivu. Můžou se stát dokonce hybnou silou segregace, jak bylo popsáno výše.
- III. S předešlým bodem souvisejí i reakce vyhýbání a přibližování, jejichž podstatou je přirozená lidská snaha minimalizovat vše ohrožující a maximalizovat bezpečí, což podporuje např. právě únikový model. Ten se v praxi může projevat různě (ať již výše popsanými způsoby nebo např. i záškoláctvím, sebepoškozováním a podobně, což opět hraje proti všeobecné snaze zúčastněných stran, kterou nazýváme inkluze).
- IV. Dalo by se tedy říci, že mozek může působit jako nepřítel, ztěžovat jedinci jeho snahu zapadnout, jelikož přetrvává-li pocit ohrožení, dochází k vybuzení limbického systému. Jinými slovy, mozek kvůli přetížení této oblasti blokuje fungování jiných struktur. Důsledkem může být nejen utlumení kognice, ale také rozvoj naučené bezmocnosti. Oba tyto dopady přetížení opět proces inkluze komplikují.

¹¹Stejně to vnímá např. i respondentka Elizaveta, což uvádím zde, jelikož v praktické části práce už pro tento fenomén nezbyl prostor.

¹² Útěk, útok, ustrnutí (FFF)

4 Školní úspěšnost jakožto ukazatel zdařilé inkluze

4.1 Školní úspěšnost

Sociální psychologie se zabývá, vedle dlouhé řady dalších témat, i adaptací jedince. Ráda bych zmínila v tomto kontextu zajímavou souvislost, a to dříve, než se budu jakkoliv věnovat samotné školní úspěšnosti.

V knize Aplikovaná sociální psychologie I s podtitulem Člověk a sociální instituce se hned ve druhé kapitole dočteme o adaptaci člověka na prostředí organizace. Tuto problematiku zmiňuji, jelikož adaptace je nutným základem pro úspěšné zvládnutí procesu inkluze.

V této kapitole jsou čtenářstvu předloženy dva druhy adaptace, kterými jsou „adaptace pracovní“ a „adaptace sociální“, které společně tvoří celkovou adaptaci na prostředí organizace. Později jmenovaná pak do sebe pojímá adaptaci na organizační kulturu a na pracovní skupinu (Výrost, Slaměník, 1998, s. 42 a 43). Jelikož je i škola považována za sociální organizaci, domnívám se, že existuje zcela zjevná paralela mezi adaptací na nové pracovní prostředí, o němž hovoří autoři, s prostředím školním, které navíc je odlišné od výchozího vzdělávacího prostředí v zahraničí.

Důvodem, proč tuto souvislost zmiňuji, představuje fakt, nakolik autoři zdůrazňují dlouhodobost procesu a jeho obtížnost (Výrost, Slaměník, 1998, s. 44 a 45). Tuto skutečnost bych ráda podtrhla, jelikož díky ní si lze dobře uvědomit, jak velký tlak může na děti působit, pokud si my, vyučující představujeme, že dojde k rychlému vyřešení problémů žáků s OMJ, po jejich nástupu do nové školy, jestliže je dlouhodobost procesu předpokládána i u dospělých.

Je však samozřejmě pravdou, že děti mohou být přizpůsobivější a snáze se adaptovat na nové situace či prostředí, na druhou stranu se domnívám, že může být limitující ještě ne zcela rozvinutá schopnost verbalizovat své potřeby, kterým navíc v období puberty zcela přirozeně nemusejí rozumět ani ve všeobecné rovině, natož pak mají-li je vyjadřovat v jazyce, který není mateřským.

Zájem o dosažení školní úspěšnosti u této skupiny žáků (z perspektivy pedagogického pracovníka) je zcela oprávněný, nicméně se domnívám, že je vhodné zpočátku klást důraz spíše na sociálně adaptační procesy, které mohou pomoci zajistit větší klid na práci. V prostředí, kde se cítíme přijímání a v bezpečí, nemusí spínat naše obranné mechanismy, a máme tak více prostoru na soustředění a neroztříštěné pozornosti na práci.

Zmínila jsem již sféry adaptace při nástupu do nové pracovní pozice a naznačila jsem už i složky školní úspěšnosti. Jde o: „dobrý školní prospěch“ a „úspěšnou adaptaci na školu“ (Janošová, 2017-2020, online, kap. 4, s. 1). Definujeme-li takto školní úspěšnost, a já takovou definici považuji za nejpriléhavější, mám za to, že je možné v individuálních případech využít tyto parametry jako ukazatele míry zdařilosti procesu inkluze. Tomu se také bude věnovat praktická část této práce.¹³

4.2 Prvky psychické pohody v kontextu školní úspěšnosti

Jak jsem již napsala a citovala ve druhé kapitole, Ryffová a Keyesová uvádějí jisté dimenze osobní pohody¹⁴. Zamyslím-li se nad jejich souvislostí se školní úspěšností, zdá se mi být výrazná. Ráda bych proto jednotlivým bodům, (kterými jsou v kapitole 2.1 uváděné jevy/dimenze) věnovala v této kapitole různě velké množství prostoru. Každá z těchto dimenzí bude tvořit jednu z následujících drobných podkapitol.

4.2.1 Sebepřijetí

Jeden z četných úkolů adolescence a dospívání představuje z hlediska psychologie sebepojetí ovlivněné rozvojem poznávacích procesů způsobených vývojem abstraktního uvažování (např. Vágnerová, Lisá, 2021, s. 446). Z logiky věci tedy vyplývá, že to, zda jedinec sám sebe přijímá, tedy jeho sebepřijetí či nepřijetí, vychází z jeho sebepojetí.

Proto, hovoříme-li o dospívajících a jejich školní (ne)úspěšnosti, ocitáme se na poměrně křehkém podloží. Žáci druhého stupně, na něž je prostřednictvím této práce upnuta pozornost, se potýkají jednak s vývojově přirozeným úkolem (ideálně zdravě) budovat vlastní sebepojetí, na jehož základech budují sebepřijetí, a zároveň se vyrovnávat se zátěžovou životní situací.

Takový nápor, domnívám se, může výrazně zvyšovat pravděpodobnost vzniku psychické nepohody, rozladěnosti, či dokonce odcizení se od sebe sama.¹⁵ Což představuje další zátěž, která může cestu ke školní úspěšnosti komplikovat.

¹³ Další z běžných definic: „Školní úspěšnost je vymezena jako soulad mezi požadavky vzdělávacího systému a výkony žáka, jeho činností a osobnostním vývojem.“ (Helus 1979 in NPI 2021, online, bez paginace).

¹⁴ Jmenovitě: sebepřijetí, pozitivní vztahy s druhými, autonomie, zvládnutí životního prostředí, smysl života a osobní rozvoj.

¹⁵ Fenoménu identity se dotknu ještě následně v kapitole č. 4.2.3 věnované dimenzi autonomie.

4.2.2 Pozitivní vztahy s druhými

Tato dimenze zcela jednoznačně spadá do socializační oblasti procesu inkluze. Podaří-li se tak dítěti v novém kolektivu navázat pozitivní vztahy, lze předpokládat, že i školní úspěšnost bude vyšší. Kladu si však otázku, kterou se vynasnažím více osvětlit v praktické části a tou je, nakolik prospěšný je dítěti s OMJ spolužák se znalostí jeho jazyka a případně větší množství takových spolužáku ve třídním kolektivu. Jelikož zde (kromě praktického přínosu, jakým může být překládání) vidím potenciál právě pro oblast navazování pozitivních vztahů.

V praxi sleduji, že je pro tyto přicházející děti snazší díky absenci jazykové bariéry navazovat přátelství uvnitř ukrajinské, či šířeji pojato, i rusky hovořící komunity. Zároveň je však v kolektivech s vyšší koncentrací zmiňovaných žáků patrná absence snahy o budování přátelských vztahů s majoritou. Díky tomuto fenoménu pak děti často prakticky nepoužívají češtinu jindy než přímo v hodinách, a i tehdy se jí mohou zdatně vyhýbat. Příkladem může být Alina (více viz 11. Kapitola).

4.2.3 Autonomie

Již zavedení povinné školní docházky je předmětem úvah o tom, nakolik autonomii jedince omezuje prostý fakt, že je povinen docházet do školy, kde se on sám, ale i jeho rodina, podřizuje místním autoritám a systému ve všeobecnosti (Hofschneiderová, 2018, online bez paginace). Autorka článku, na nějž se odkazuji a kterážto je zároveň právničkou odboru ochrany práv MPSV na základě Úmluvy o právech dítěte zmiňuje, ... „*že právo na vzdělání má být nástrojem realizace základních práv a svobod a nikoli důvodem jejich popření, pak v kontextu práva na vzdělání musí nutně vystupovat do popředí individualita, tj. autonomie každého jednoho dítěte i jeho rodiny při zajišťování vzdělávání.*“ (Hofschneiderová, 2018, online bez paginace).

Jako zásadní okamžik této citace vnímám důraz na individualitu dítěte a práci s ní. Autorčin článek vyšel roku 2018 v reakci na tehdy zaváděné opatření, které mělo sjednávat kázeň ve třídě represivním způsobem (možností vykázat narušitele do zvláštní místnosti). Na základě tohoto podnětu se Hofschneiderová autonomii žáka věnuje a vůči takovému pedagogickému přístupu se napříč celým článkem vymezuje. Cituje i stanovisko OSN, která zdůrazňuje důležitost celistvosti osoby.

Já se rovněž domnívám, že celistvost dítěte je klíčová a popsany represivně-segregační přístup lze považovat za modelový, jelikož omezuje dítě a narušuje

jeho možnost rozhodovat o sobě samo¹⁶. Princip je, myslím, možno aplikovat i na jiné problémy, a to včetně problematiky, kterou se zabývá tato práce. Považuji totiž vytržení z výchozího a kulturně i jazykově odlišného prostředí, tedy emigraci, za zcela zjevné narušení celistvosti (obdobně jako bylo uvedeno v poznámce pod čarou, místo poruchy lze dosadit právě odlišnou národnost). Proto mám také za to, že by mělo být hlavním úkolem pedagogických pracovníků, podílejících se na procesu inkluze těchto žáků, pomáhat dítěti s obnovením pocitu celistvosti.

V tomto bodě bych také ráda poukázala na související jev, kterým je autenticita, resp. její protipól. Riziko narušení autenticity spočívá v psychologickém napětí, které neautenticitu provází. Lidský život je v podstatě jevištěm, na němž sehráváme svůj sled rolí, jak ostatně říká i Erving Goffman¹⁷ (Šubrt, 2001, s. 244). Pro praktický život však považuji za důležité, zda (či nakolik) jsme s těmito rolemi ve smíru. Joseph hovoří v souvislosti s neautenticitou o psychologickém napětí, kterému přičítá emoční dopady na jedince, který žije v dlouhodobém nesouladu s tím, co dělá či říká a tím, co si myslí/dělat a říkat chce (Joseph, 2018, s. 23).

Obávám se, že život žáků s OMJ má potenciál být značně neautentickým. Napadá mne několik rovin, jichž se pokusím dotknout v praktické části práce. Jednak je to skrytí se za bariérou. Může být jazyková – prostá nemožnost vyjádřit to, co vyjadřovat chci, případně (s tím související) bariéra studu. I přirozeně extrovertní děti mohou pociťovat nejistotu z nového prostředí tak velkou, že jim zabraňuje projevit se tak, jak by se projevovaly, pokud by se nacházely v komfortním prostředí, případně situacích.¹⁸ Ocitají se tedy v situacích, v nichž se mohou cítit svázané, nesvobodné...

¹⁶ Tím samozřejmě nemyslím ve sto procentech případů, pokusím se ale vysvětlit svůj směr uvažování. Jako příklad uvedu dítě potýkající se s projevy Tourettova syndromu, kterými se odlišuje, které ho mohou omezovat a ovlivňovat to, jak chce být vnímáno, či jak ve skutečnosti touží jednat, ale kvůli poruše nemůže. Už to samo o sobě narušuje jeho autonomii. Pokud takové dítě kvůli rušivému projevu vyloučíme za dveře, můžeme docílit toho, že své autentické já, jehož součástí je i porucha s níž se jedinec narodil, přestane vnímat jako něco sobě vlastního. Jelikož se oněch projevu však nemůže zbavit, dochází vedle narušení autonomie i k narušení jeho autenticity.

¹⁷ Např. v knize do češtiny překládané jako: „Všichni hrajeme divadlo“, já však cituji ze článku, který mi byl v čase, kdy vznikala tato BP dostupnější než zmíněný titul (jde o autorův portrét v Sociologickém časopisu).

¹⁸ Soudím tak na základě osobní zkušenosti, kdy jsem se octla na několik let (byť z jiných důvodů) za barikádou studu, která mi neumožňovala projevit se ve školním prostředí tak, jak bylo pro mne přirozené,

V literatuře mě také zaujal následující úhel pohledu na věc. Škola se snaží dítě včlenit do své struktury, to je ostatně podstatou inkluze (i integrace). Dítě na sobě musí mnoho změnit a může se tak oddalovat rodině, která nemusí být do české společnosti natolik vrostlá (Jarkovská et. al., 2015, s. 163). Takové odlišení od rodiny může působit na (zejména rodiče) jako ztráta autenticity dítěte, což může v rodině vyvolávat napětí.

Závěrem si dovoluji citovat ještě socioložku Helenu Kubátovou, hovořící o svobodě jakožto nutné podmínce pro tvorbu autentické identity a subjektivity (Kubátová, 2010, s. 118). A jak z literatury víme, je její tvorba zásadním úkolem adolescence (např. Vágnerová, Lisá, 2021, s. 444). A chci-li být autonomní, potřebuji být svobodný, chci-li být svobodný, potřebuji být autentický.

4.2.4 Zvládání životního prostředí

Z vývojové psychologie víme, že prostředí, v němž dítě vyrůstá, má na něj neoddiskutovatelný vliv, a to ve všech svých podobách. Míjíme jimi např. materiální prostředí, vztahové zázemí, sociální normy... (např. Vágnerová, Lisá, 2021, s. 14). Myslím, že téma zvládání změny životního prostředí je v případě žáků s OMJ taktéž na místě, o tom jsem však již argumenty předkládala opakovaně.

4.2.5 Smysl života

Je slovním spojením působícím poněkud abstraktně. Můžeme ho fenomenologicky interpretovat různě. Lze se přiklonit k pojetí života jako volby z rozvržených možností, což je interpretací heideggerovskou, případně pak ke vnímání života jakožto úkolu v duchu logoterapie Viktora Emila Frankla, který staví životní smysl jednak do roviny subjektivity a současně s tím jej vnímá i jakožto relativní záležitost (Kubátová, 2010, s. 118-123).

Pro účely tohoto textu není ani tak podstatná filosofie smyslu života, jako spíše prostý fakt, že se v období dospívání stává tématem, ať jej již budeme filosoficky uchopovat jakkoliv. O starší adolescenci se dokonce hovoří jako o „*fázi hledání smyslu života*“ (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 461).

Děje se tak, jelikož v inkriminovaném vývojovém období dochází k většímu zaměření se na budoucnost (i minulost) namísto dosud žitého okamžiku přítomnosti (např. Kon, 1988 in Vágnerová, Lisá, 2021, s. 389). Zároveň také víme, že pro období

a místo toho, abych se stala jednou z ústředních postav kolektivu, patřila jsem spíše mezi okrajové žáky, jelikož jsem si, zcela netypicky, nedovedla vydobýt více prostoru a pozornosti.

adolescence je typická otevřená možnost seberealizace, budoucnost bývá vnímána optimisticky (pomineme-li patologie) a vše se odvíjí především od schopností a motivace adolescentů. S optimistickým pohledem do budoucna souvisí rovněž jakási naivita, či přemrštěnost cílů (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 452-453). Otázkou však je, nakolik může být tento funkční systém narušen u žáků, kteří jsou vrženi do znejišťujícího životního prostředí...

4.2.6 Osobní rozvoj

Existuje snad jen málo v psychologii známějších schémat, než kterými jsou Freudův ledovec a Maslowova pyramida potřeb. Později jmenované v tuto chvíli využiji. Špičku pyramidy totiž tvoří potřeba sebeaktualizace, která v podstatě odpovídá potřebě seberozvoje či osobního rozvoje (např. Mcleod, 2023, online bez paginace). V této souvislosti mi proto v mysli vyvstává otázka, zda je situace nově příchozího žáka impulsem, který podněcuje rozvoj, či spíše překážkou v již rozběhnutém procesu vlastního směřování kamsi. (Což se ostatně prolíná s otázkou, kterou jsem si položila v předešlé podkapitole.)¹⁹

4.3 Shrnutí 4. kapitoly

V této kapitole jsem čtenáře upozornila na důležitost adaptace v rámci školní úspěšnosti a procesu inkluze, jejíž výrazně ovlivňuje. Poukázala jsem na spojitost mezi šesti prvky psychické pohody²⁰, které mne inspirovaly i k dalšímu zkoumání v praktické části.

Na závěr zrekapituluji myšlenky, které jsou dle mého soudu nejpodnětnější:

- I. Sociální adaptace na nové prostředí je dlouhotrvajícím procesem, což je třeba mít při práci s žáky s OMJ na paměti. Stejně jako bychom měli v pozici učitelů pamatovat na míru zátěže plynoucí z jejich životní situace. Jak jsem již zmiňovala, dochází často k předráždění limbického systému a s tím souvisejícímu riziku omezení kognice. Proto se domnívám, že je vhodné zaměřit se z hlediska školní úspěšnosti nejprve na složku adaptace a až následně výrazněji cílit na dobrý školní prospěch, protože ten může být po jistý čas nedosažitelný.

¹⁹ V rámci procesu vyhodnocování dat vzešlých z výzkumu se pro toto téma ukázala být zajímavá respondentka Alina, která je ukázkovým příkladem zmíněných teorií.

²⁰ Pro oživení: Sebepřijetí, pozitivní vztahy s druhými, autonomie, zvládání životního prostředí, smysl života a osobní rozvoj.

- II. Socializačně-adaptační oblasti se dotýká také podnět pro praktické bádání, který z kapitoly vyvstal, a ten je následující: Pozitivní vztahy s druhými jsou bezesporu potřebné pro úspěšné vrůstání do nové společnosti, otázkou však je, jakou roli mohou v této souvislosti hrát žáci vládnoucí ukrajinským (případně ruským) jazykem.²¹
- III. I otázka autonomie se ukázala být zajímavou oblastí teoretického bádání, protože se odvíjí od celistvosti. Ta bývá u žáků s OMJ narušena, čímž může docházet k odcizení se a ztrátě autenticity, a tím i k narušení potřebné psychické pohody.
- IV. V kontextu vývojové psychologie považuji za vhodné uvědomit si dvě skutečnosti, o kterých jsem pojednávala v kapitolách o sebepřijetí, smyslu života a osobním rozvoji. Dospívající jsou přirozeně zacílení na utváření obrazu o sobě samém a na hledání životního smyslu. Ani jeden z těchto úkolů není snadný, nicméně pro mladé migranty představuje výzvu násobně větší, protože musí čelit zmatení pramenícího nejen z vývojového stádia, ale i z vytržení a umístění do nového životního prostředí.

²¹ Tato problematika mě zaujala a následně jsem se jí hlouběji věnovala v kapitole 11.2.3 a v rámci konkrétních doporučení také v kapitole 11.4.2.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíl výzkumu

Výzkumná část bakalářské práce se zaměřuje na zjišťování toho, jaké faktory jmenovitě napomáhají a nenapomáhají psychické pohodě u žáků druhého stupně FZŠ Trávníčkova s ukrajinským mateřským jazykem.²²

Mám-li na základě literatury stanovit všechny tři typy cílů výzkumu (Švaříček, Šedřová et al., 2014, s. 63), tzv. intelektuálním cílem by byl cíl výše popsany. Přičemž s ním se pak kryjí i zbývající dvě pojetí cílů. Pro úplnost je uvedu. Praktickým cílem je přinést poznatky o tom, co ve skutečnosti slouží jako funkční podpora a co naopak funkční není, případně kde jsou slabiny, což by mohlo přinést škole velice praktickou (byť anonymizovanou) zpětnou vazbu, která není pomocí běžně prováděných evaluací získatelná. Osobní cíl se s praktickým kryje plně, neboť obohacení výzkumníka v tomto případě znamená obohacení zaměstnance školy o zmíněnou zpětnou vazbu.

²² Psychickou pohodu na základě poznatků předložených v teoretické části práce považuji za klíčovou pro úspěšný proces inkluze těchto žáků do běžných tříd.

6 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkumným souborem jsou v případě této bakalářské práce žáci druhého stupně FZŠ Trávníčkova v Praze 13, kteří jsou ukrajinské národnosti, narození na Ukrajině. Žáci byli vybráni příležitostným výběrem na základě několika kritérií, která popisují v následujících odstavcích.

Výběrový soubor tvoří sedm žáků, kteří přišli do České republiky ještě před 24. únorem 2022, tedy před začátkem ruské invaze na Ukrajinu. Výběrový soubor a podsoubory uvádím v následující tabulce:

VĚK	DÍVKY	CHLAPCI
16 let	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)
15 let	2 (28,6 %)	1 (14,3 %)
14 let	0 (0 %)	1 (14,3 %)
13 let	1 (14,3 %)	0 (0 %)

Důvody pro stanovení těchto kritérií výběru byly tři. Jednak jsem považovala za vhodné, aby žáci dosahovali dostatečné komunikační úrovně v českém jazyce, a to kvůli zvolené výzkumné metodě (popsané v následující kapitole).

Literatura (např. Hájková, Strnadová, 2010, s. 49) hovoří o tom, že pro úspěšný proces inkluze by se pedagog měl orientovat na základní poznatky o dítěti z hlediska jeho jazykových kompetencí. Zmiňují zemi narození – ČR/země původu rodičů (toto hledisko není nijak problematické, jelikož jsem vybrala jen děti, které se narodily na Ukrajině).

Další z řádky jmenovaných hledisek je věk prvního kontaktu s jazykem výuky, i ten je u všech respondentů podobný. Jedinou výjimkou je Dima, který předškolní věk trávil v České republice, ale celý první stupeň ZŠ absolvoval na Ukrajině, proto jsem jej do výzkumu také zařadila.

Zbýlými důvody pro popsanou volbu respondentů pak byla snaha minimalizovat jednak riziko zkreslení výsledků kvůli případným válečným traumatům (oproti předválečným ekonomickým migrantům) a také riziko sekundární viktimizace. Dopadům obou těchto rizik jsem se chtěla vyhnout.

Dále, jelikož šlo o příležitostný výběr, jde také o žáky, které jsem všechny učila minimálně po dobu tří měsíců a kteří mi byli ochotní poskytnout své postřehy, za což jim velice děkuji.

Z hlediska zainteresovanosti se tedy dle Švaříčka a Šed'ové mohu označit za tak zvaně „zasvěceného“ výzkumníka (Švaříček, Šed'ová et al., 2014, s. 76). Nyní (v březnu 2023) však již přes rok nevyučuji žádného z těchto žáků, nadále však působíme všichni na stejné základní škole.

7 Výzkumná metoda (nástroj)

7.1 Zakotvená teorie

Výzkumnou část jsem realizovala na základních principech zakotvené teorie (Švaříček, Šed'ová et al., 2014, s. 84-96), jde tedy o výzkum kvalitativní. Využila jsem otevřeného kódování v kombinaci s průběžným poznámkováním opakovaně pročitáných textů. Postup se tedy drží logiky Straussova schématu²³ (Strauss, 1987 in Švaříček, Šed'ová et al., 2014, s. 88). Ukázka mého postupu při kódování je k nahlédnutí v Přílohách pod číslem 1.

7.2 Využití polostrukturovaného rozhovoru a jeho hlavní témata

Hovořím-li v této souvislosti o textech, mám na mysli doslovné přepisy hloubkových, polostrukturovaných rozhovorů. Ty byly využity jako výzkumný nástroj.

Zvolila jsem polostrukturovaný rozhovor, neboť jsem na základě teorie, ale i vlastní zkušenosti z práce s touto cílovou skupinou (tedy s žáky s OMJ) měla jistou představu o tom, co by mohlo a nemuselo působit jako faktor, který inkluzi daných jedinců napomáhá, nebo její postup naopak brzdí.

Jelikož však situaci nezažívám z perspektivy takového dítěte, nechtěla jsem se seznamem konkrétních otázek ochudit o zajímavé postřehy. Rozhodla jsem se nechat děti volněji hovořit a stanovila si dvě základní otázky (viz kapitola Formulace výzkumných otázek), které jsem nechávala respondenty rozvíjet na základě mých doplňujících či usměrňujících otázek, jež jsem aktuálně formulovala v průběhu každého rozhovoru s ohledem na dynamiku jeho vývoje.

Mé otázky se během sběru dat mírně měnily tak, aby reflektovaly obsahy postupně rozklíčované v průběhu prováděné textové analýzy. O tom ostatně hovořím i ve čtvrté kapitole, která se zabývá popisem sběru dat.

Hlavními tématy rozhovorů tedy byly, jak jsem již naznačila, v podstatě dvě výzkumné otázky, pomocí kterých jsem chtěla zjistit, co konkrétně žákům pomáhalo, aby se po příchodu do české školy cítili psychicky v pohodě a co jim naopak toto vnitřní rozpoložení komplikovalo. Jejich přesné formulace obsahuje 8. kapitola. Dílčí témata však vyvstávala i dynamicky, jak jsem již zmiňovala výše. S těmito tématy jsem

²³ Toto schéma spočívá v systému sběru dat, následného kódování a poznámkování, přičemž všechny tyto kategorie se prolínají a směřují k nasycení dat.

pak nakládala způsobem popsaným v kapitole o metodě vyhodnocení dat (tedy v 10. kapitole).

7.3 Techniky použité při vedení rozhovorů

Při vedení rozhovorů jsem se maximálně snažila o pozorné naslouchání respondentům.²⁴ Využívala jsem k tomu technik aktivního naslouchání. Konkrétně se jedná o následující dvě techniky pocházející z rogerovské psychologie, které pomáhají umocňovat pocit protějšku rozhovoru, že je mu a jeho výpovědím věnována maximální pozornost, neboť koncentrace osoby vedoucí rozhovor, spolu s její řečí těla, je zásadní (Vojtíšek et al., 2012, s. 108-110).

V jednom případě jsem se nevyhnula tak zvanému „*udílení cenných rad*“ (Vojtíšek et al., 2012, s.114). Učinila jsem tak ovšem záměrně. Jednalo se o případ dívky s výraznou školní neúspěšností, u které vzešel před dvěma lety z mé strany impuls pro řešení neutěšené studijní i rodinné situace²⁵, jsem v závěru rozhovoru dívce vyjádřila podporu a popíchla ji k aktivitě na základě rady: „*Když to nezkusíš, nezjistíš, jaké to je.*“ Důvodem bylo, že jsem vycítila příležitost, a proto jsem se na okamžik vrátila zpět do role dvojazyčného asistenta, v níž jsem s ní interagovala v předešlých letech. Tato část rozhovoru však již v rámci textové analýzy nefiguruje, a tudíž se domnívám, že na zmíněném postupu nebylo nic závadného. Důsledkem toho dívka odcházela povzbuzená a v lepším rozpoložení, než ve kterém jsem ji přebírala z předešlé vyučovací hodiny.

Vyvarovala jsem se „*pokoušení bagatelizovat*“ a stejně tak „*pokoušení zaplnit každou pauzu*“, nechávala jsem respondenty se nad odpověďmi zamýšlet dle jejich potřeb. Vyhnula jsem se i jakémukoliv zpochybňování, hodnocení či snad pření se s dotazovanými. Což jsou opět všeobecná doporučení (Vojtíšek et al., 2012, s. 113-117).

7.3.1 Zrcadlení

Zrcadlení je technika, při které osoba, jež rozhovor vede, živě reaguje na sdělované obsahy. Činí tak opakováním nejdůležitějších bodů posledních sdělení respondenta. Vytváří tím jakýsi odraz toho, co respondent říká, čímž mu dává najevo, že je přítomen

²⁴ Podstatou pozorného naslouchání, jak o něm hovoří např. Vojtíšek, Dušek a Motl je zejména upozadění vlastní osoby a vyrovnávání se s negativními emocemi, které sdělované obsahy či jejich forma mohou přinášet. Neméně podstatný pak je vše přijímající přístup k respondentovi, kterého nesmí dotazující se uvést do situace, kdy by se cítil být souzený (Vojtíšek et al., 2012, s. 101-109).

²⁵ Škola i na základě mého impulsu navázala spolupráci s OSPOD.

duchem a zároveň považuje jeho sdělení za důležitá a hodná opakování. (Považuji samozřejmě za zásadní, aby své promluvy pronášel chápavě, bez jakéhokoliv posuzujícího podtónu. Obdobně definuje zrcadlení i literatura (Vojtíšek et al., 2012, s.110).

Ukázkou využití této techniky mohou být následující úryvky z rozhovorů, které jsem vedla:

- Úryvek I:

L: „A jak ses u toho cítil, když si jí nic nerozuměl?“

DN: „Mhm, nevím, prostě nic nedělal.“

L: „Nic jsi nedělal. Mhm.“

DN: „Mě to prostě moc nezajímalo.“

L: „Nezajímalo tě to. (smích) Dobře. A byl třeba nějaký předmět, který tě stresoval?“

DN: „Fyzika.“

L: „Mhm.“

DN: „I ted‘.“

L: „Pořád... A proč?“

DN: „No, nejde mi.“

L: „Nejde ti. Jasně.“

- Úryvek II:

L: „Mhm, a eeh, mmm, neúčastnila ses třeba i nějakých volnočasových aktivit, nějakých kroužků, třeba po škole?“

K: „Já to nemám ráda.“

L: „Nemáš to ráda.“

K: „Ne. (smích) To ne...“

L: „Mhm, a to jsi hledala kamarády jenom...“

K: „Jo, jenom ve škole.“

L: „Jenom ve škole...“

7.3.2 Parafrázování

Parafrázování pak představuje, řekla bych, další úroveň zrcadlení, neboť při ní naslouchající sdílené obsahy nejen opakuje, ale ještě přeformulovává. Čímž demonstruje nejen míru své koncentrace, ale také poskytuje důkaz, že o daných informacích jednak přemýšlí a jednak se jim snaží porozumět. Nové formulace často znějí jako jakási

vysvětlení toho, co bylo řečeno. Ani v tomto případě se má interpretace techniky nerozcházejí s literaturou (Vojtíšek et al., 2012, s.110).

- Úryvek I :

DM: „No jo. To je asi všechno. Bylo pro mě celkem těžké naučit se ty třídy kde se nacházím. Nemohu říct, že by mě to vysloveně stresovalo, protože jsem mu mohl vždycky zavolat, když jsem se někde ztratil. On mi vždycky bral mobil. Pořád jsem chodil za třídou.“

L: „Že jsi na ně musel vždycky čekat, jít s nima, nemohl jsi jít sám.“

DM: „No ano.“

DO: „No, jo, prostě i když jsem nějak s časem pak začala číst nějaké české knihy, tak jako přiznám se... Moc mě vůbec nebaví číst.“

L: „Mhm.“

- Úryvek II (důležitý je předposlední a jemu předcházející řádek, pro účely kapitoly č. 11.3.3 jsem však uvedla i několik předešlých promluv, více v dané kapitole):

DO: „Ale jako cháp... jako rozuměla jsem, že to jako musím, protože jinak to bych nešlo. Jako filmy a seriály moc nepomáhaly.“

L: „A kvůli čemu jsi začala číst ty české knížky? Nebo kvůli komu?“

DO: „No, jako já jsem si nějak to prostě přemýšlela tím, jak já bych to jako ještě líp jako pro mě...“

L: „Mhm. Takže to byl tvůj nápad?“

DO: „Jo, to byl můj nápad, jo, prostě protože to jako nic jinýho jsem jako neměla, žádný kurzy a tak dál. A takhle to jako...“

8 Formulace výzkumných otázek

Výzkumné otázky jsem stanovila dvě základní. První otázkou je: *Co konkrétně přispívá psychické pohodě žáků s ukrajinským mateřským jazykem na 2. stupni, a to jmenovitě ve FZŠ Trávníčkova?* Druhá otázka je protipólem a ptá se na to: *Co naopak psychickou pohodu v první otázce jmenovaných dětí narušuje?*

Témat, o kterých jsem se domnívala, že se mohou vynořit bylo několik. Uvádím jejich přehled:

- Jazyková bariéra
- Funkčnost podpůrných opatření, jakými jsou například AP nebo jazykové či adaptační kurzy
- Nároky učitelů
- (Ne)podpora ze strany spolužáků
- Stesk po domově

Zajímalo mne však, kromě výskytu a podoby těchto jevů, do jaké míry bude které téma vnímáno jako palčivé. Kladla jsem si otázku, co považují žáci za největší problém, se kterým je třeba co nejefektivněji pracovat, aby se mohli v kolektivu cítit dobře. I proto jsem se rozhodla pro otevřené otázky a kvalitativní metodologii.

Chtěla jsem se dozvědět, zda je dětmi jazyková bariéra jako taková považována za základní problém, ve výkonové složce, protože jim výrazně komplikuje proces dosahování školní úspěšnosti, nebo jim ji spíše kvůli snížené schopnosti komunikace se spolužáky, a tak útočí na adaptační procesy.

Zároveň pro mne očekávaná témata představovala i potenciál zjistit, nakolik je inkluze ukrajinských žáků na naší škole úspěšná právě z jejich perspektivy. A na základě toho zjistím, co skutečně fungční je, co není a kde jsou případné rezervy. Předpokládala jsem (a nemýlila jsem se), že mi rozhovory poskytnou větší vhled právě do této oblasti.

9 Způsob provedení výzkumu, sběr dat

Sběru dat jsem se věnovala osobně na základě dohody s vedením FZŠ Trávníčkova. Sběr probíhal postupně v průběhu března 2023, opět v souladu a hlavními principy zakotvené teorie. Postupovala jsem tedy tak, že jsem vedla vždy dva až maximálně tři výzkumné rozhovory po sobě v rozestupu několika dnů. Každý rozhovor trval půl až tři čtvrtě hodiny, to znamená, že se vešel do jedné vyučovací hodiny, aby žáky příliš nezatížil.

Rozhovory jsem vždy nahrávala na diktafon a následně doslovně přepsala. Poté nastala fáze kódování a poznámkování přepisů. To znamená, že jsem průběžně vyhodnocovala výsledky, abych věděla, jak dále postupovat v budoucích rozhovorech, nač se zaměřovat.

Svou částečnou zasvěcenost kombinovanou s časovým odstupem²⁶ považuji při sběru dat za výhodu. Jednak vím, co žáci myslí některými výrazy (jako je např. „kurz“ a nemusím se doptávat, protože jde-li o kurzy poskytované naší školou, vím, které respondenti navštěvovali) a jednak znám prostředí i okolí školy, což je výhodné z obdobných důvodů.

Zároveň však jsem celé tři roky²⁷ stála spíše bokem jako samostatná či přesněji řečeno postranní jednotka. Jelikož jsem nemusela žáky známkovat a fungovala jsem spíše jako podpůrná síla, které se žáci během kurzů často i svěřovali se studijními problémy, není moje pozice ve vztahu k těmto dětem stejná, jako u běžných učitelů.

Na tomto základě jsem stavěla, nepředpokládala jsem u respondentů obavy ze sdílení či z toho, že bych mohla ohrozit jejich postavení před učiteli, spolužáky atp. neboť momentálně na druhém stupni vůbec nepůsobím. A jak se v průběhu sběru dat ukázalo, skutečně k ničemu z toho nedošlo. Z oslovených žáků se neúčastnila jedna osoba, která nepřinesla podepsaný informovaný souhlas.

Všechny rozhovory probíhaly s ohledem na etické zásady výzkumu, po podpisu informovaného souhlasu (zákonným zástupcem i respondentem), a to na půdě školy,

²⁶ Ten jsem zmiňovala v kapitole č. 6. Časovým odstupem tedy myslím, že od doby, kdy jsem respondenty učila již uplynul minimálně rok. Mám tedy jisté povědomí o jejich životní cestě, které však není zatížená tím, že bych s žáky aktuálně pracovala.

²⁷ Které jsem působila jako dvojjazyčný asistent a učitel češtiny jako druhého jazyka.

v prostředí mé aktuální učebny. Zvolila jsem však neformální posezení na gauči. Před výzkumým rozhovorem jsem si také s dětmi vždy chvíli popovídala, aby se uvolnily.

Sběr dat tedy proběhl eticky. Žákům byly vysvětleny všechny části informovaného souhlasu i ústně, a to před jeho podpisem a následně opětovně pro připomenutí i po podpisu před započítím rozhovoru. Plné znění informovaného souhlasu je k nahlédnutí v Přílohách pod číslem 2.

Všichni byli podrobně seznámeni s tím, co je čeká, s etickým způsobem, kterým jsem povinna s daty nakládat i s tím, že mohou spolupráci kdykoli přerušit. Bylo jim řečeno, že rozhovory budou anonymizovány (jména uvedená v práci jsou tedy fiktivní) a veškeré identifikační údaje pozměněny. Nahrávky, že zůstávají pouze pro mou potřebu přepisu, ale nebudou nikde zveřejněny, stejně tak plné znění rozhovorů. To je použito pouze pro textovou analýzu a případné citace, načež je následně archivováno.

Závěrem bych chtěla dodat, že pro výzkum své postavení ve škole vnímám jako výhodné, jelikož dětem poskytovalo pocit bezpečí a v kombinaci s předcházející spoluprací vytvářelo příjemný prostor pro sdílení.

Za důkaz považuji i fakt, že se mi děti během rozhovorů svěřovaly např. se svou sexuální orientací či s tím, co je nebavilo, nezajímalo, že si psaly domácí úkoly během jiných hodin a obecně s informacemi podobného typu. (Podotýkám, že byly zahrnuty i popisy situací spojených s mou matkou, která rovněž působí na stejné škole. Ani tato skutečnost nebyla překážkou pro sdílení nespokojenosti, či přiznání drobných prohřešků v jejích hodinách.)²⁸ Sdílnost v oblasti emocí bude patrná v kapitole zabývající se samotnou interpretací vyzkoumaných poznatků, proto se jí zde nebudu více věnovat, nicméně rovněž nesvědčí proti mému tvrzení.

²⁸ Co se týče coming outu, který v jednom případě během rozhovoru proběhl, nebudu ze zjevných údajů uvádět bližší informace, které by mohly poukázat na konkrétní dítě. Ale mohu citovat jednu respondentku, která hovořila o svém přístupu k vypracovávání domácích úloh. „*Třeba mám úkol z angličtiny a pak si ho napíšu na nějaké příští hodině. Že prostě když je výtvarka třeba... Protože na výtvarce jako hodně já bych neřekla, že toho děláme.*“ Výtvarnou výchovu na škole vyučuje právě má matka, což je všem zpovídaným žákům více než dobře známo.

10 Metoda vyhodnocení dat

Výzkumnou činnost, jelikož stavěla na principech zakotvené teorie, jsem vedla s takzvaným realistickým přístupem.

Pro vyhodnocení dat jsem použila tematickou analýzu s využitím otevřeného kódování, jak jsem již zmiňovala. Tato metoda obnáší tvorbu kódů na základě datových úryvků textu (indikátory). Kódy (koncepty) se následně sdružují do kategorií (proměnných).

Tomu ovšem předchází tvorba abecedního seznamu kódů, který obsahuje odkazy na konkrétní úseky textů (Švaříček, Šed'ová et al., 2014, s. 91, 208-222). Seznam kódů vycházející z této konkrétní analýzy viz Přílohy.

Při finálním konstruování teorie vycházející z analyzovaných dat jsem pak postupovala dle kapitoly výstižně pojmenované: „Konstruování teorie“ (Švaříček, Šed'ová et al., 2014, s. 92-95).²⁹

Jak již bylo řečeno, rozhovor jsem vedla se sedmi žáky druhého stupně, jejichž jména byla změněna, abych dodržela příslib anonymizace. Pro účely této práce je tedy budu nazývat následujícími jmény: Katia, Daniel, Dima, Elizaveta, Mykola, Diora a Alina (řazeno chronologicky dle dat vedení rozhovorů).

²⁹ Přičemž jsem využila i vlastního nápadu vytvořit, rukou psané, myšlenkové mapy (či schémata) kódů a kategorií, která mi následně pomohla rozvrhnout vyzkoumané poznatky do čtyř podkapitol kapitoly interpretující výsledky výzkumu, tedy kapitoly nadcházející.

11 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

V této kapitole předkládám interpretaci výsledků tematické analýzy, které reflektují výzkumné otázky, tedy: *Co konkrétně přispívá psychické pohodě žáků s ukrajinským mateřským jazykem na 2. stupni, a to jmenovitě na FZŠ Trávníčkova? a Co naopak narušuje psychickou pohodu těchto dětí?*

V následujících podkapitolách tedy nebudu prezentovat jednotlivé respondenty, ale představím kategorie, které vyplynuly z tematické analýzy, již jsem provedla způsobem popsaným výše. Ty lze sdružit do dvou oblastí reflektujících položené výzkumné otázky, tedy na faktory, které pomáhají žákům být psychicky v pohodě, a tudíž lépe zvládat proces inkluze (podkapitola: 11.2, nazvaná *Podpora*), a na faktory působící stresujícím způsobem, tedy narušující psychickou pohodu (podkapitola: 11.1, nazvaná *Stresující faktory*).

Následovat bude podkapitola zpracovávající kategorii o vlastních funkčních či nefunkčních mechanismech používaných žáky, jejímž spojujícím tématem je snaha (podkapitola 11.3). A závěrem uvedu návrhy pro praxi, které mi z výzkumu vyvstávají a jež utvářejí další kategorii (podkapitola 11.4).

Kategorií vzniklo po zakódování textu velké množství, rozhodla jsem se proto, sdružit je do následujících čtyř velkých oblastí, které jsou však členité, a proto se čtenář nemusí obávat, že by byl o komplexnost problému ochuzen, když jsou hlavní kategorie čtyři.

Kapitola *Výsledky výzkumu a jejich interpretace* tedy komplexně zodpoví stanovené výzkumné otázky ve výše představených podkapitolách. Stručné odpovědi si pak čtenář může přečíst v první podkapitole *Diskuse*, tedy v *Diskusi nad naplněním cíle praktické části bakalářské práce*.

11.1 Stresující faktory

Rozhodla jsem se zvolit tuto kategorii jako otevírající, byť za těžiště celé problematiky považuji kapitolu následující, zejména proto, že již směřuje k jakýmsi možným řešením a poukazuje na to, co je systémově či individuálně třeba posilovat, aby docházelo ke zefektivňování inkluze ukrajinských žáků.

V této kapitole tedy představím reálné, na výpovědích založené stresory generující problémy těchto mladých migrantů. Za klíčový faktor považuji jazykovou bariéru, od níž se odvíjejí (či s ní souvisejí) další významné stresory, proto bych jí ráda začala.

V jednom z časopiseckých článků jsem také narazila na zmínku, která zpětně reflektuje tento můj poznatek. Autorka (M. Kurowski) se v něm vyjadřuje v tom smyslu, že jazyková bariéra je zásadní, ne však jedinou výzvou. Zmiňuje i fenomén vykořenění a popisuje směsici pocitů, které může přinášet. Tyto pocity výrazně korelují s tím, co žáci popisují – nadšení z učení se novému a zároveň pocit nemožnosti překročit jistou hranici a proniknout do české společnosti naplno. To bych dokonce označila jako ústřední téma rozhovoru s Diorou, což právě přesně odpovídá onomu zmiňovanému článku (Kurowski, 2020, s. 38).

11.1.1 Jazyková bariéra

Zásadní překážkou ve vrůstání do nové společnosti v cizí zemi je neporozumění. Jazyková bariéra děti omezuje v přirozené potřebě komunikovat, případně zužuje okruh lidí, se kterými je možno uspokojivě komunikovat, sdílet...

Žáci z Ukrajiny jsou vzhledem k tomu, že představují největší menšinu v České republice³⁰, poněkud ve výhodě, jelikož se (minimálně na našem působišti) nedostávají do první situace, tedy absolutní absence komunikace na úrovni.³¹ Problémem může být právě i nedostatek vrstevnické komunikace, k čemuž se respondenti často vraceli a zdůrazňovali nakolik pro ně bylo důležité mít v novém kolektivu kamaráda.

Diora například uváděla, že pro ni byla důležitá komunikace i s učiteli i se spolužáky stejně. Zpočátku hlavně se základně dorozumět. Potřeba základně se dorozumět a zorientovat se v prostředí je přirozená. Dezorientaci ostatně uvádím jako další z kategorií. I v situacích, kdy se jedinec již základně domluví, ale jazyk zatím ovládá (do různé míry) nedokonale, zůstává za jazykovou bariérou, zejména kvůli strachu³².

³⁰ K červenci 2022 je tato menšina větší i než menšina slovenská (Kobeš, 2022, online bez paginace).

³¹ Míněno ve školním prostředí.

³² *Katia: „Tak asi to, že já, no... ze začátku jsem špatně mluvila česky a jako ve třídě jsem nikoho neměla, jenom bavila jsem se s ukrajinskými dětmi a já se bála něco říct, protože já se bála, že nikdo nebude mi rozumět a já se styděla. A pak, když jsem jako už docela dobře uměla mluvit, tak bavila jsem se s českými dětmi a už se cítím dobře.“*

Lucie: „Jo, tak, tak to velmi ráda slyším, že se cítíš dobře! A bylo pro Tebe tedy důležité začít se bavit s těmi českými dětmi..?“

Strach mluvit protýkal rovněž většinu rozhovorů a považuji jej za největší brzdou sílu, jelikož kvůli obavám z posměšků, či dokonce nadávek se žáci obávají hovořit, tím pádem se dostávají do jakéhosi bludného kruhu nepochybnosti: jazyk má výrazné nedokonalosti – dítě se obává mluvení – jazyk nepochybnuje - jazyk má výrazné nedokonalosti.

Výstižně tento okamžik zachytila ve svých myšlenkách i Elizaveta (vyskytl se však u více respondentů, velmi výrazně např. u Aliny):

E: „...Protože doma nemluvíme česky a... moc to nevyzkouším prostě... Do obchodu si pudu a tam jako za pokladnou, že prostě ona mi řekne kolik, a já řeknu: „No, dobře, děkuju.“ Tak to... To je všechno, co můžeme vyzkoušet. Ale kdyby sem jako mluvila jako s nimi, takže by sem více jako naučila česky.“

Tato zátěž samozřejmě souvisí s vícero faktory, dalším z nich je i izolace.

11.1.2 Izolace

Izolací v tomto kontextu míním jakousi osamělost či stažení se. Při vyhodnocování výsledků jsem došla k závěru, že v rámci popisované problematiky můžeme hovořit o izolaci v důsledku setrvávání za jazykovou bariérou, čímž myslím skutečnou neschopnost domluvat se ani na základní úrovni. Příkladem může být Katia a její výpověď:

K: „Tak, eh, jsme Ukrajinci, neumíme česky dobře, se s námi nikdo nechce bavit a...“

L: „Měla jsi pocit, že se s Tebou nikdo nechce bavit, protože jsi z Ukrajiny, nebo protože nemluvíš dobře česky?“

K: „Protože nemluví, jo. (Odmlka) Asi tak.“

L: „Takže jsi pocit vlastně, že se nikdo s Tebou nechce bavit, krom těch ukrajinských dětí vlastně...“

K: „Ze začátku někdo ke mně, chtěl se mnou mluvit, ale pak... asi za dva měsíce... už ne.“

Katia: „Já začala mít prvních českých kamarádů, nějaké a jako v naší třídě, Ukrajinci byli jsme jenom já a Ela a D.R. Tak a my se bavily ve třech a já si chtěla ještě nějakých českých kamarádů najít a asi tak důležité to nebylo, ale by mě zajímalo, jak jako, jak jsou, jak se mohu s nimi bavit a tak.“

Jako druhou a navazující kategorii jsem pak určila izolaci v komunitě. Ta může zdánlivě připomínat únik do bezpečného prostředí, který by nemusel být stresující. V některých případech to tak skutečně je. Potom ovšem nemůžeme hovořit o úspěšné inkluzi. Navíc to některým izolovaným jedincům překáží, touží mít i české přátele, což je pro ně samozřejmě frustrující. Jedná se tedy o další stresový faktor, pravdou však je, že s takovou touhou lze pracovat. Pocit izolace může trvat i velmi dlouho, všichni, kterým se dařilo dělat si kamarády, uváděli dlouhá časová období, než k tomu došlo. Příkladem mohou být následující dvě pasáže z rozhovoru s Diorou, dívkou, přestože mluvně (spolu s Elizavetou) dosahuje rozhodně nejvyšší úrovně jazyka:

Pasáž I:

L: „A jak dlouho to trvalo, než ses začala bavit s českými dětmi?“

DO: „Jó trvalo to moc dlouho, jako... V sedmičce jako, skoro jako si myslím, že vůbec ne. V osmičce, si myslím to nějak už šlo líp, ale... A teď v devítce už je to jako v pohodě. Nevím, prostě, protože si myslím, že... Jako když jsem, jako když řeknu ně... něco špatně, tak si myslím, že prostě teď tady se všichni jenom začnou smát.“

Pasáž II:

DO: „A když jsem měla ještě nějaké prostě... Vždycky... vždycky jsem chtěla se skamarádit s nějakou prostě... eh, nějakou holčkou, která jako pochází z Česka.“

L: „Mhm.“

DO: „Nevím, jako... protože... Nevím prostě já furt mám jenom, víte jako z Ukrajiny jenom mám nějaký kamarády, ale tak z Česka jako ne.“

L: „Jasně. Takže jsi chtěla nějakou českou kamarádku...“

DO: „Nějakou českou... Ale vždyť... vždycky to byla nějaká prostě Ukrajinka.“

L: „A povedlo se to teď v deváté třídě? Nebo pořád samé ukrajinské kamarádky?“

DO: „Samé ukrajinské...“

První výňatek jsem zvolila, abych na něm demonstrovala, o jak dlouhém časovém období navazování vztahů ve třídě žáci hovořili (shodovali se³³), druhý pak má ilustrovat, jak nezávisle na úrovni mluveného jazyka mohou někteří například méně průbojní žáci (Diora se popisuje jako stydlivá) čelit uvěznění ve své komunitě.

Zajímavé také bylo sdělení, které mi poskytla Alina: „*Se spolužáky já nemluví, mluvím jen s Ukrajincema.*“, což považuji za lehce znepokojivé. Samotné sdělení může působit nevinně, důležitý je však kontext, jelikož žákyně mluvila o Ukrajincích ve své třídě, tedy rovněž spolužácích, ale podvědomě a zcela automaticky je taktéž vyděluje. Ukrajinci nejsou spolužáci, Ukrajinci jsou Ukrajinci, společnost sama pro sebe...

11.1.3 Obavy a strachy

Nejrůznější strachy a obavy představují, řekla bych až přebujelou kategorii, jak je ostatně vidno i v příloženém seznamu kódů. To dokazuje, nakolik je situace mladých migrantů zúzkostňující. Žádný z popisovaných strachů navíc nepůsobil vyloženě iracionálně. Všechny zmiňované obavy považuji za opodstatnitelné a vyvstávající z pravděpodobných situací. Je ovšem pravdou, že v některých případech přetrvávají příliš dlouhou dobu, byť nejsou živeny reálnými situacemi. Vysvětlím.

Zcela typické je to pro obavy z posměchu. Diora například uvedla následující:

DO: Nevím, prostě, protože si myslím, že... Jako když jsem, jako když řeknu ně... něco špatně, tak si myslím, že prostě teď tady se všichni jenom začnou smát.

L: Mhm.

DO: Ale ono to jako tak. Pamatuju si to první září, já jsem jakoby neřekla jakoby: „říct“, jako normálně bych to mělo vypadat. A jsem, já jsem ře... řekla: „říkat“.

L: Mhm.

DO: Asi se mně to nějak prostě tak...a...

L: A to zas není taková velká chyba...

³³ Katia, která je nyní v deváté třídě, kupříkladu uvedla: „*V osmé třídě to ještě jako dobrý... a šestka byla asi nejhorší. Sedmička byla... taky. Protože my se bavily jenom s Ukrajinci a s českými dětmi vůbec ne a eh, v osmičce jsem začala mluvit s nima víc a to pomohlo, že jsem našla kamarády.*“

DO: No jo, ale prostě tam jsem slyšela, že je někdo, prostě nějaký kluk začal se kvůli tomu smát tak, eee...

L: A takovýhle situace se děly často, nebo spíš občas jenom?

DO: Jenom když bylo to první září, myslím. Pak to... pak už to bylo v pohodě. Pak už to bylo v pohodě jako.

L: Takže to spíš bylo jenom tvůj strach než, že by se ti někdo ...

DO (vstupuje mi do toho): Jo, to byl, to bylo...

L: ...opravdu posmíval.

DO: Jó, to bylo jenom můj strach.

Strach je založen na situaci, kdy dívka zaregistrovala něco, co si vyložila jako posmívání se jejím jazykovým dovednostem, a to hned v první den, kdy do školy vstoupila. Jak situace vypadala ve skutečnosti... Nevíme. Podle mého soudu je možné, že se zmiňovaný chlapec mohl smát i něčemu zcela jinému, ale v dané situaci absolutně rozumím dívčinu výkladu. Nemůžeme proto její strach označit za iracionální, zároveň objektivně není ani příliš opodstatněný. Jak s ním dívka dále nakládala uvádím v kapitole 11.3.

Podobné jsou i obavy z nepříjemných konfrontací způsobených xenofobním chováním okolí. K tomuto tématu se vyjádřili Mykola a Dima. Ani jeden z nich chování neoznačil za xenofobní, ale Dima mluvil nepřesně o rasismu ze strany některých vyučujících³⁴ a Mykola popsal následující zážitek:

³⁴ *DM: „...Bylo jednotlivý, kde se mě těžko dařilo.“*

L: „Nemusíš jmenovat, jen spíš z jakého důvodu to bylo těžký.“

DM: „Podle mě tak to bylo, rasistickým chování.“

L: „Že to bylo čistě kvůli tomu, že jsi přišel z Ukrajiny.“

DM: „Jo. Protože v tom období jsem přišel jen já a ještě jeden kluk.“

L: „Jo vy jste přišli takhle. Jasně.“

DM: „A nikdo jinej už takovej nebyl ve třídě. Jen N---, kterej byl tady už od první třídy. A byl už zvyklej.“

M: „Já tady eh, jako říkám, že to je jako můj druhý domov, můžu být... Nemám rád jako jezdit například na Anděl a tak dál, protože tam jsou Češi, který... Jako nic s tím neuděláš a oni ti říkají: „No, ty jsi Ukrajinec a jdi do Ukrajiny.“ a to jako není tak...“

L: „To není příjemný...“

M: „Mhm.“

...

M: „Já jsem byl s kamarádkou a se ségrou na Andělu a byli jsme do obchodu a my jsme tam něco mluvili a jeden Čech říkal nám sprostý slovo a řekl, abysme šli odsud a vzadu nás byli... byla policie.“

L: „To je strašný, já, já...“

M: „Jako nic s náma neudělali.“

L: „Ne, ale to je... to je hrozný, že prostě ti lidé nevědí vlastně vůbec jakoby nic o tobě a budou ti tohleto říkat, no já tomu nerozumím. (mrmlání) To je hnus no.“

Hovoříme tedy o xenofobii, nikoliv o rasismu, byť jej takto pojmenovává samotný respondent, a to z jednoduchého důvodu. Xenofobie totiž znamená strach ze všeho cizího či z cizinců, což je ve všeobecném povědomí asi známější interpretace. Zatímco rasismus je nesnášenlivostí vůči konkrétní rasové skupině, která vychází z předpokladu nerovnosti ras (Čeněk et al., 2016, s. 203-217).

Strachy ovšem nepramenily jen z vnějšího okolí, ale i z vlastní nedostačivosti. Z výzkumu vyvstává jako specifický zejména strach chybovat. Ten osobně považuji za výraznou brzdou sílu, jelikož děti blokuje v rozvoji a udržuje je v bludném kruhu neprocvičování jazyka, o němž jsem již hovořila v podkapitole o jazykové bariéře (11.1.1.).

11.1.4 Dezorientace

S dezorientací se pomalu uzavírá kruh, protože nás vrací zpět k jazykové bariéře. Je asi dlužno dodat, že areál FZŠ Trávníčková je skutečně velký a členitý. V teoretické části bylo jasně definováno, že zvládnutí životního prostředí je zásadním klíčem k dosažení pocitu psychické pohody, ta je pak potřebná pro úspěšný proces inkluze.

Proto představuje jeden z výrazných stresorů právě orientace v prostoru. Diořin komentář k tomu, jak se jí v začátcích dařilo orientovat se, je následující:

DO: „Mmm, na začátku jako si myslím, že taky byly... Spíš jako nevěděli jak, eh, protože jako taky já si myslím, že prostě jako se někdo snažil třeba prostě jako prostě mluvit se mnou, žejo ale... Prostě, nevěděl i jako jak mi to má vysvětlit...“

L: „Mhm.“

DO: „Prostě pamatuju, když jsme měli nějakou hodinu, čekali jsme na hlavní chodbě.“

L: „Mhm.“

DO: „A já jsem jako nevěděla jako... prostě, já si myslím, že to pro mě bylo nový předmět a já jsem nevěděla, kam mám jít a jedna prostě spolužačka, z Česka, tak se mi snažila aspoň nějak vysvětlit...“ (hluboký nádech)

L: „Jo. A jak ses v takových situ... situacích cítila? Když se ti někdo snažil pomoci a pořád to jako nešlo...“

DO: „Nó, tak, já nevím, ale jako... byl to špatný pocit. Byl to špatný pocit, protože jako... já jsem hodně jako moc nemluvila a podle mě jsem z toho prostě nějak byla zmatená.“

Každý respondent, kterému jsem dotaz na orientaci ve škole položila (nebo který o ní začal hovořit) opakoval, jak byl z budovy zmatený, jak se ztrácel (případně ztrácí doteď) a názvy pavilonů si rovněž doteď nepamatuje, jen už ví, ve které budově se jaká učebna nachází podle paměti.

Dezorientace však nemusí být pouze v prostoru, ale také v dění. I ta představovala pro respondenty velké téma. Katia poněkud znepokojivě uvedla:

K: „Jó, jo, jó. A na Ukrajině jsme měli jako klasickou. Pak ee, ty předměty a vůbec ty názvy, jsou jiné než na Ukrajině a nerozuměla jsem půlku těch předmětů.“

L: „Jo, že jsi nechápala vůbec o čem jsou jako.“

K: „Nevěděla jsem, co znamená zeměpis jako. Co je ten překlad.“

L: „A ještě jsi nevěděla, co tam paní učitelka říká.“

K: „Jo! Jo!“ (smích)

L: „Takže jsi vůbec nevěděla, co to je za předmět...“

K: „Jo.“

L: „Aha. (obě smích) To je asi taky nepříjemný.“

K: „Jo.“

Předměty jako zeměpis, dějepis a přírodopis bývají pomyslným prubířským kamenem systému. Vyžadují poměrně vysokou úroveň jazyka, aby byly absolvovatelné. Žáci se ztrácejí v toku řeči pedagogů, mají problém se zorientovat v dění. Často pak dochází k pocitům znučenosti a z ní pramenící rezignovanosti (např. Elizaveta) či frustrace plynoucí z neporozumění, která je však provázena velkou snahou např. (Dima, který přepisoval celé stohy papírů. Kladně pak hodnotil, když žákům s příchodem online výuky začala daná vyučující nahrávat prezentace do MS Teams). Pro dokreslení poslouží ukázka rozhovoru se dříve jmenovanou:

E: „Ona moc rychle mluvila! Já jsem nic nerozuměla a pak, když jsme psali test, takže jsem prostě musela učit se z učebnice nebo z těch zápisků, co my jsme dělali. Ona prostě moc rychle mluvila, když prostě jsem NIC nerozuměla.“

L: „Mhm.“

E: „Ted', když už umím tu češtinu, že prostě normálně už ji rozumím.“

L: „A jaké to bylo v té hodině? Jakej jsi z toho měla pocit?“

E: „Že prostě je to nuda.“

L: „Nuda, nudila ses.“

E: „Já jsem koukala do učebnice nebo psala jsem ten zápisek nebo přepisovala a tak.“

L: „Mhm a bylas' třeba našťvaná na tu situaci? Nebo ti to bylo jedno?“

E: „Jedno.“

Matoucí způsobem zpočátku působí i známkovací systém, jelikož na Ukrajině je dvanáctibodová hodnotící škála, přičemž známka jedna je nejhorším hodnocením, což je od české hodnotící škály dosti odlišné. Nikdo z respondentů však neuváděl, že by si na systém dlouhodobě nemohl přivyknout. Zpočátku (první týdny) se však právě i tyto rozdíly rozhodně připisují na seznam stresorů, který se může přenášet i do prostředí domova, jak mi zprostředkovala Elizaveta:

L: „Mhm, protože vy máte dvanáct stupňů...“

E: „Dvanáct.“

L: „Žejo, na Ukrajině... A tadys... je pět. A ještě navíc jednička je to nejlepší, a ne to nejhorší...“

E: „No na začátku, když jsem to říkala tátovi, že já mám jedničku prostě, a on: „Cože?!““
(Obě smích)

E: „No tak pak mu to vysvětlila, že tady jednička je ta nejlepší a pětka to je nejhorší.“

Jak s dezorientací pracovat a alespoň částečně snižovat stres z ní pramenící navrhuji v kapitole o praktických doporučeních (11.4)

11.2 Podpora

Největší kategorií je rozhodně právě podpora, která zahrnuje značné množství dalších podkategorií a představuje těžiště celé problematiky, jak jsem již vysvětlila v úvodu předcházející kapitoly.

11.2.1 Kurzy

Na jednu z největších komplikací v životech respondentů, kterou je, očekávatelně, jazyková bariéra, jsem již upozorňovala. Nejčastěji skloňovanými podpůrnými opatřeními byly v této souvislosti jednoznačně kurzy.

Celkem jsme probírali tři typy kurzů³⁵, přičemž jako nejefektivnější byl označován intenzivní jazykový kurz. Ten na našem působišti trvá tři měsíce a jeho cílem je poskytnout během čtyřhodinových denních bloků, malé skupince do ČR nově příchozích žáků, intenzivní výuku českého jazyka a českých reálií.

Tento kurz již ve zmiňované podobě nefunguje, jelikož nápor ukrajinských žáků vyvolaný válečným konfliktem na Ukrajině, je příliš velký na to, aby umožňoval takto individuální přístup. Žáci proto docházejí jen občasně, což absolventka původní verze kurzu, Elizaveta, hodnotí následovně: *„Oni to mají jenom hodinu týdně, takže což myslím, že si tu češtinu jako moc nena... nenaučej. Když nemáš na ještě jako ještě k tomu nějaký kurzy, tak si myslím, že jako... Jako naučíš se, ale ne tak dobře jak si jako... jak my jsme naučili.“*

³⁵ Jde o intenzivní jazykový kurz, zdokonalovací jazykový kurz a adaptační kurzy, z nichž jeden byl pořádán u nás na škole (Daniel) a druhý na jiné škole (Dima), která je také na Lužinách. O jazykových kurzech pojednává jádro této kapitoly, adaptační kurzy nebyly hodnoceny jako příliš funkční, proto je zmiňuji spíše jen pro úplnost.

Intenzivní kurz byl všemi hodnocen velmi pozitivně. V případě Dimy, kterého z, mně neznámého důvodu minul, jím bylo dokonce několikrát akcentováno, že žádné kurzy neměl, až dodatečně zdokonalovací kurz. Pro příklad uvádím úryvek z rozhovoru s Danielem:

DN: „No, moc mi to pomohlo jako. Prostě, no pochopil, nějaký ty pravidla.“

L: „A v komunikaci se spolužáky ti to pomohlo?“

DN: „Jo, určitě.“

L: „Jo. Takže myslíš, že kdybys tam nechodil, že by ses cítil potom hůř ve třídě...?“

DN: „No, hůř. Sto procent, jakoby, prostě kdybych já tam nešel, já jakoby já bych nevěděl z čeho mám začít, už se učit češtinu a vy s tím strašně pomohli.“

Ani zmíněný zdokonalovací kurz nebyl považován za zbytečný, ale má i svá úskalí. Dora v rozhovoru zmínila toto:

DO: „No tak třeba tadys ve škole, to byla v sedmičce. Ale pak vždycky paní učitelka si myslela, že to jako nechápu v češtině, ale jako prostě jsem to neuměla, jako... Ne že jako by byl ten problém v jazyce, ne! To bylo jako prostě, že prostě no, to nechápu a to si jako mys... Já si myslím že to si jako myslela paní učitelka z matiky.“

V některých předmětech tedy může vznikat představa, že daný žák nerozumí jazyku, a proto potřebuje další kurzy či doučování, problém však může být v obsazích učiva daného předmětu, nikoliv v míře porozumění, co se jazyka týče. Dívce nevadilo, že na kurzy chodila, otázkou však je, zda neblokovala místo někomu, kdo by jej potřeboval více, konkrétně uvedla:

DO: „...Nevím jako, ale prostě z jedny strany jako jsem byla ráda, že nechodím jako na normální hodiny...“

L: „Mhm, chápu. (obě smích)“

DO: „To jako vždycky. Ale v sedmičce jako to fakt bylo vážně, jako, já jsem to myslela vážně, aby jsem se naučila a v osmičce už to nebylo pro mě tak jako důležitý, protože jsem jako už...“

L: „Jako ten kurz.“

DO: „Jo. Protože jako už jsem mohla celkem jako mluvit, ale jako... Stejně nějaké předměty jsem strašně pro mě moc těžký.“

Její předposlední pasáž v textu navíc poukazuje opět na to, jak důležitou roli intenzivní kurz u respondentů hraje. Dalším faktorem je samozřejmě i dívčina vysoká motivovanost, která je i jen z této krátké ukázky patrná. Motivaci se však budu věnovat v kapitole 11.3.

Jazykové dovednosti však nejsou jediným benefitem kurzů, někteří respondenti je hodnotí jako pomáhající i v oblasti navazování kontaktů. Čímž se již pozvolna dostáváme k další velmi důležité podpůrné oblasti.

11.2.2 Pomáhající osoby - obecně

Velký podíl na tom, jak se respondenti cítí a nakolik se jim podařilo stát se plnohodnotnou součástí nové sociální skupiny, či dokonce společnosti jako celku, mají i osoby, které dítě v obtížné životní situaci podporují.

Celkově z výzkumu vyvstal následující výčet pomáhajících osob³⁶: asistent, buddy (se znalostí mateřského jazyka i bez³⁷), rodiče, sociální pracovníce OSPOD, souputník, sourozenec³⁸, (třídní) učitel.

Zároveň žáci hovořili i o sobě a své současné pozici pomáhajících (Daniel a Elizaveta). To považuji za rovněž důležitý poznatek, neboť pocit užitečnosti je pro ně rozhodně něčím, co je může podepřít.

Elizaveta dokonce hovoří o průlomů v navazování přátelských vztahů s českými dětmi právě v kontextu s užitečností. Tuto myšlenku považuji za jednu z nejnosnějších ze všech rozhovorů. Domnívám se totiž, že jako jediná dovedla verbalizovat podstatu věci. Nikdo z ostatních respondentů, kterým se povedlo přátelské vztahy s Čechy vůbec navázat, totiž nedovedl pojmenovat, jak k tomu došlo. Elizaveta však (kromě zlepšení úrovně jazyka, uváděné většinou respondentů³⁹) přemýšlela tímto způsobem:

L: „... Co to teda změnilo, že se takhle bavíte víc?“

³⁶ Řazeno abecedně, dále se těmto osobám budu věnovat podrobněji.

³⁷ Ten byl zmíněn pouze v teoretické rovině jako něco, co by respondentka Elizaveta ocenila, protože se domnívá, že by jí to pomohlo se rychleji naučit česky.

³⁸ Tento pojem jsem pro tuto práci zavedla na základě vyhodnocování konaného výzkumu. V textu jej rovněž vysvětluji.

³⁹ Té však dosáhli i respondenti nemající žádné české přátele, tudíž nemůže jít o jediný faktor mající vliv na úspěšné získávání přátel.

E: „Asi to zlepšení mojí češtiny, že prostě já jsem se naučila tu češtinu a oni pochopili, že já jsem jako... můžu jim pomoci s něčím a oni mně. Takže jako spolu si navzájem pomáháme.“

11.2.3 Pomáhající osoby – z řad vrstevníků

Hovoříme-li o přátelích, spolužácích, kamarádech... zkrátka vrstevnících v postavení pomáhajících osob, věnujeme se skupině zřejmě nejrozsáhlejší, ale hlavně respondenty nejakcentovanější. Ne nadarmo se používá systém buddyho, tedy vrstevníka, který dítě provází novým prostředím (Jiroutová, 2022, online bez paginace). Jde o sociální roli méně formální, než kterou hraje pedagogický pracovník, a tudíž může být pro pomoc přijímajícího přijatelnější. Navíc spolu s jazykem absolutně nejvýraznějším a v rozhovorech nejčastěji se opakujícím prvkem byla potřeba kamarádství, což je logické vzhledem k tomu, co víme o Maslowově pyramidě potřeb.

Buddy může působit jako první kamarád, případně spojka mezi přicházejícím žákem a zbylými spolužáky (kromě toho, že se stará o zorientování dané osoby v novém prostředí). I ten má však svá jistá úskalí. Někteří žáci s ním měli zkušenost a vyhovoval jim, žákyně Katia ovšem buddyho k dispozici nedostala, a jelikož jsme probíraly i případný zájem o pomoc asistenta, následovala otázka, zda by preferovala právě asistenta nebo spíše buddyho. Odpověď byla následující:

K: „Eeh, asi asistenta.“

L: „A z jakého důvodu.“

K: „No, protože nevím, koho mi dají jako spolužáka a jestli se se mnou bude bavit dobře nebo ne, jak mi to všechno bude ukazovat a ten a asistent je už...“

L: „Zkušený... Jasně, je to jeho práce.“

K: „No, jojo. A ví, čemu budu rozumět, ale takže jako školu a tak.“

I to považuji za podstatné sdělení, jelikož proti dezorientaci, o níž rovněž pojednávala kapitola 11.1, by mohl pomoci právě profesionálnější přístup někoho, jehož skutečnou prací je se starat o komfort daného dítěte. Více k tomuto tématu je k přečtení v kapitole 11.4.

Tím ovšem rozhodně nechci odsoudit Buddy systém, jelikož jej ve všeobecnosti považuji za velmi funkční, byť u nás v ČR je zatím běžný spíše jen na vysokých školách v rámci Erasmů. Na Slovensku se však pomalu s programem vrstevnické podpory začíná

pracovat také, jinak jde ve světě, zejména pak na Novém Zélandu, o oblíbené podpůrné opatření (Jiroutová, 2022, online bez paginace).

Čemu ovšem příkládám velký význam je to, že byt' na škole v čase, o kterém respondenti hovořili, program buddy nebyl zaveden⁴⁰, každé z dětí si našlo vlastního průvodce⁴¹, kterého se držely a který jim pomáhal (případně jakéhosi souputníka, o kterém se zmíním hned vzápětí). Uvedu jeden příklad za všechny, vybrala jsem Dimu:

DM: „Takže jak jsem přišel, tak pro mě to bylo úplně jiná atmosféra, protože v jiném státu, jiná škola. Jsem si musel zvyknout, ale celkem mě k tomu pomohl N---. Můj kamarád. První den on mi nejvíce pomáhal s tím přeložením slov.“

...

L: „Ten N--- byl k tobě přidělený, nebo sis' ho našel sám?“

DM: „Ne. Jak jsem přišel první den, tak jsem přišel ještě s jedním klukem. A on nám obojem začal pomáhat sám. Nevěděl jsem, jestli je Čech nebo ne.“

L: „A on je Ukrajinec?“

DM: „Podle mě jo, ale mluví rusky.“

Jako souputníka pak označuji žáka, který přišel v podobný čas jako zpovídaný respondent. Např. Mykola a Diara mluvili nezávazně na sobě o tom druhém právě jako o člověku, se kterým mohli sdílet své běžné strasti spjaté s nově vzniklou situací. Elizaveta pak zmiňovala kamarádku, se kterou je i po třech letech od uplynutí intenzivního kurzu stále v kontaktu, byt' dívka chodí na jinou školu. Domnívám se proto, že takové vztahy jsou silné, jelikož i dříve zmíněná dvojice je stále v čilém kontaktu a přátelí se. Sycení potřeby přátelského přijetí je zcela zásadní pro zdravé fungování jedince (např. Mcleod, 2023, online, bez paginace).

⁴⁰ Ačkoliv Daniel hovořil o tom, že mu byl takový provázející spolužák přiřazen, více oficiálních buddies nebylo. Tento se navíc nejdříve osvědčil u Dimy a následně mu byl svěřen další nově příchozí žák, tedy Daniel.

⁴¹ Či přesněji řečeno, daný průvodce, tedy neoficiální buddy, obvykle sám vyvinul iniciativu. Např. Aliny jsem se ptala, zda za spolužačkou, která jí byla plnohodnotným buddym musela přijít sama. Dívka uvedla, že se jí kamarádka ujala z vlastní iniciativy.

Přátelské přijetí od někoho, kdo ve stejnou dobu prochází stejnou či velice podobnou životní zkouškou se mi jeví jako nejdostupnější. Ostatně působí logicky, že se tento systém ukazuje jako funkční, vzhledem k tomu, jaký úspěch sklízají různé svépomocné skupiny. Proto z mého původního překvapení nad tím, jak velmi důležitý je tento typ vrstevníků pro respondenty, již mnoho nezbylo. Jedinou nevýhodou je, že buddyho lze získat, zatímco aby vzniklo podpůrné spojení souputníků, musí se náhodně sejít ve stejnou dobu a na stejném místě. Škola, na které jsem výzkum prováděla však je specifická vysokým procentem žáků s OMJ, proto je tady tato pravděpodobnost vyšší. Nicméně i tak lze s danou skutečností určitým způsobem pracovat. Více viz kapitola 11.4.2.

Jako poslední druh pomáhající osoby z řad vrstevníků vyvstal z tohoto výzkumu sourozenec, ten totiž může působit jednak jako souputník, ale zároveň jeho velkou výhodou je i jeho potenciál rozšiřovat přátelské vazby i za hranice třídy, je-li každý sourozenec v jiné třídě. Výrazně viditelné je to např. u sourozenců Alíny a Mykoly a Elizavety s její sestrou, o které se v rozhovoru zmiňovala, ale s níž jsem rozhovor nakonec nemohla uskutečnit z organizačních důvodů.⁴²

11.2.4 Pomáhající osoby – z řad dospělých

O pozici nejvýraznější dospělé osoby poskytující podporu se dle výsledků dělí rodiče s vyučujícími, zejména pak třídními. Žáci o učitelích hovořili jako o osobách, na které se mohou obracet, které se jim snažily pomáhat. Někteří byli schopni i značného nadhledu, např. Diora oddělila osobnost paní učitelky od předmětu, který vyučuje, řekla:

DO: „No, že, to... naše paní učitelka třídní je... moc hodná. A vždycky jako já si myslím, že i když nemám ráda matiku, tak stejně jako já jí mám rada.“

L: „Paní učitelku?“

DO: „Jo.“

⁴² Z rozhovoru s Mykolou:

M: „Já tam v ségře třídě mám nejlepší kámošku, dvě. To mi pomáhá a jedna je Ukra... taky Ukrajinka, a tak umí češtinu půl napůl. Jako mluvit neumí a psát umí. A ta druhá tak ona tady z třetí třídy, že ona mi to taky pomáhá, s němčinou.“

Stejná vyučující také zorganizovala setkání pro rodiče všech Ukrajinců (za přítomnosti tlumočící asistentky se znalostí jazyka, kde bylo rodičům (a jak jsem se z rozhovorů dozvěděla, tak případně i samotným žákům, nemohli-li či nechtěli-li rodiče přijít) vysvětleno vše ohledně přijímacích zkoušek na střední školy, případně alternativ pro žáky, kteří je skládat nechtějí. Takový přístup považuji za příkladný a ostatně nejsem sama, mohu citovat článek z periodika Komenský: „*Poslední bod, který bychom rádi zdůraznili, je spolupráce s rodiči. Mnozí odborníci uvádějí (Hek, 2005), že pokud se rodiče cítí být ve škole vítáni, má to kladný vliv na samotné žáky a jejich prospívání. Proaktivní přístup k zapojení rodin do edukačního procesu by měl být vyvinut zejména ze strany škol a pedagogů, kteří častěji disponují vhodnými příležitostmi (třídní schůzky, hovorové a konzultační hodiny, mimoškolní akce pro rodiny apod.)...*“ (Kurowski, 2020, s. 39)

Naslouchající a zajímaví se učitel, který se snaží nabízet cesty pomoci, případně je sám hledat, zasáhne v případě, že zaregistruje nějaké ústrky⁴³... Takový učitel je rozhodně i příkladem funkční podpory. Dále žáci oceňují i přístup učitelů, zejména tehdy, pokud situaci zbytečně nevyhrocojí, nestaví známky nebo svůj předmět na piedestal důležitosti. Mykola se k takovému přístupu vyslovil následujícím způsobem:

M: „Jako první rok, to jsem měl tak půl napůl, měl jsem čtyřky, ale u... Moje třídní paní učitelka říkala, že to pro mě je ten první rok, je dobrý...“

S přístupem učitelů je spojeno i hodnocení a známkování, které žáci rovněž zmiňovali a shodovali se na tom, že je vyučující z absolutní většiny hodnotili individuálně či vůbec, minimálně po dobu prvního půl roku.

Perspektiva rodičů jako pomáhajících osob přináší (možná minimálně pro mě, která působím mezi učiteli) o něco zajímavější poznatky. Vzhledem k širokému záběru této práce nebudu zabíhat příliš hluboko do vlivu domácího prostředí, byť je jasné, že má na celý proces obrovský vliv, ale tento aspekt představuje komplexní problematiku, kterou má bakalářská práce nemůže obsáhnout. Nicméně bych ráda poukázala na některé přístupy, které považuji za (někdy i zářné) příklady vhodné rodičovské podpory.

⁴³ V této oblasti Mykola potvrzuje pomoc ze strany učitelů, kteří nadávky na jeho osobu řešili.

Eizaveta hovořila o tom, že se s ní maminka podílela na některých přípravách do školy, popisovala její přístup k učení se českému jazyku doma⁴⁴ i ve vnějším prostředí. V průběhu rozhovoru se řeč k matce stočila několikrát. Také díky svým konexím přivedla dcerám do života i jiné dospělé osoby s rozsáhlejší znalostí jazyka a kultury, své kolegyně... I ty mohly jejím dětem pomáhat. Zde uvádím nejzajímavější pasáž z rozhovoru:

E: „Na začátku mně mamka jako říkala: „Přijď ke mně do práce!“ Takže jsem šla do metra, sedla jsem sem, přestoupila a išla k ní na pryč... Jsem se jako tak učila. Prostě ona mi, já jsem jako prosila: „Můžu koupit si zmrzlinu?“ a tak ona: „Na peníze, a tak si běž koupit!“.“

L: „Jo.“

E: „A já jsem začala mluvit.“

L: „Že jsi musela...“

E: „Musela prostě mluvit sama, takže mamka mi jako taky v tom pomohla, že prostě jako ona: „Když chceš, tak se musíš naučit prostě.“ ...“

Rodič své dítě přirozeně chrání a poskytuje mu zázemí, ale současně je cíleně může vystavovat situacím, které jsou bezpečné, ale zároveň zajišťující drobné výkroky z komfortní zóny a konfrontaci s jazykem, kulturou, zkrátka realitou života v nové zemi.

Dimu budu citovat zejména z toho důvodu, že jeho rodiče pobývali v České republice, ještě než se narodil. Chlapec tu sice přišel na svět, ale školní docházku absolvoval v péči prarodičů na Ukrajině, odkud sem dojížděl za rodiči na prázdniny.

⁴⁴ *L: „Mhm a když jsi teda vlastně říkala, že doma nemluvíte česky, jak jste se třeba podporovaly se ségrou? Byla i tam nějaká spolupráce, nebo ne?“*

E: „No naša mamka jako řekla, aby sem, sme přepisovaly, kni.. učebnice.“

L: „Mhm.“

E: „No my prostě normálně vzaly náskou učebnici a začaly přepisovat. Jako spolu jsme se psaly, a tak se taky, to v tom pomohlo taky.“

Rodiče tedy byli dobře znalí českých poměrů a mohli synovi pomoci následujícím způsobem⁴⁵:

DM: „Jo mě prostě s něčím rodiče pomohli, jako například s komunikace. Nebo, že například tady se musí říkat každý učitelce jako paní.“

L: „Jo paní učitelka, jasně.“

DM: „No, tam říkámé učitelce její přímeny a vlastní meno. Prostě takhle by bylo Lucie Capková a takhle přivolat. Nebylo by paní učitelko.“

L: „Jasně. Takže ti řekli, jak to tady chodí vlastně. V tomhle ohledu.“

DM: „Jo ale asi to je to jediné, co ja si pamatuju. Ale tak v ostatní věci oni mě ani nic tak zvláštního nepomáhali. Prostě oni to ani nevěděli, aby mě mohli pomoci.“

Podobně podporující přístup popisovali s výjimkou Aliny všichni respondenti. Její bratr sice nezmiňoval takovýto druh podpory, ale uvedl, že jim rodiče zařídili domácí doučování. V případě této rodiny se však objevila ještě další dospělá pomáhající osoba, kterou je sociální pracovnice OSPOD. Té byl na základě jistých znepokojivých poznatků, které jsem před několika lety učinila a předala k řešení dál, přidělen právě Mykola s Alinou a práce s jejich celou rodinou. Alina tento zdroj podpory opět přehlídí, nicméně Mykola uvedl, že mu „paní z úřadu“ pomohla s vyplněním přihlášky na střední školu a obecně s organizací v této věci. Škola se obvykle snaží znevýhodněným žákům s výběrem školy a podáváním přihlášek pomáhat, ale je skvělé, pokud se na tom může podílet i pracovník, který má na rozdíl od školy přístup i přímo do rodiny.

Posledním typem pomáhající dospělé osoby je pak asistent. Nikdo z respondentů sám nepřišel s tím, že by ocenil pomoc asistenta, snad s částečnou výjimkou Katiy, která by jej preferovala před buddym. Dima dokonce trvá na tom, že koncept asistenta nechápe a nevidí v něm smysl:

DM: „Nevím, já nevidím smysl v asistentka. V Ukrajině tak jsme nikdy neměli asistenta. Prostě vždycky nějaká jednotlivá učitelka z nějakého předmětu sama přišla. Já nevidím smysl v asistentu.“

⁴⁵ Na druhou stranu zase nedovedli syna podpořit ničím podobným tomu, co dokázala například matka Elizavety. Chlapec však v zásadě působí jako dítě, které nijak závažně nestrádá, co se rodičovské péče týká, narozdíl například od Aliny.

Nikdo z dotazovaných se však nesetkal s podporou asistenta se znalostí jejich mateřštiny, proto je možné, že by pomoc asistenta vládnoucího oběma jazyky hodnotili jinak. Na druhou stranu je jim zjevně skutečně příjemnější svépomocný systém v rovině vrstevníků, jak již bylo vysvětleno.

11.2.5 Prostředí jako podpůrný faktor

Byť nemusí být české školství špičkou evropského vzdělávání, nelze mu na základě výsledků tohoto výzkumu upřít (minimálně tedy v prostředí FZŠ Trávníčkova), že na žáky původem z Ukrajiny působí příjemně. Velmi výraznou kategorií v analýze se totiž stalo srovnání ukrajinského a českého vzdělávání, resp. rozdíly mezi Ukrajinou a Českou republikou.

Jednou složkou je celková atmosféra a míra klidu, která na někoho může působit až jako nuda. Nicméně jednoznačným rozdílem je, že zde na druhém stupni prakticky nedochází k fyzickým potyčkám, přestávky jsou tu celkově klidnější, zároveň však mají nejspíš větší potenciál oddělovat jednotlivce do světů jim vlastních. Zajímavě se k tomu vyjádřil Daniel:

DN: „Naopak to bylo jakoby, děti se chovaly líp jako u nás. A na Ukrajině to bylo veselé přestávky. Tady jakoby, přišel jsem a celou dobu mobil. Všichni seděli a zticha. Jako teď to už je... Teď je to už dobrý, v devět jsme už v devítce jakoby jako už smějou.“

Za neméně zajímavé považuji i to, jak žáci hovořili o všeobecné otevřenosti a přívětivosti jejich českých spolužáků. I tyto děti sice jmenovaly situace, v nichž se necítily dobře, pokud k nim někdo choval zášť či se neubráníl předsudečnému chování, ale i tak vnímaly rozdíl oproti atmosféře panující na ukrajinských školách. Nejpatrnější je to v případě Mykoly, kterého trápily a doposud trápí posměšky ze strany některých spolužáků⁴⁶, ale zároveň zdůrazňoval, že česká povaha mu vyhovuje například v tomto:

M: „Na Ukrajině jako jestli někdo, někomu něco nepůjčíš, on s tebou nebude mluvit měsíc, dva... tak.“

L: „Jo takhle. Když mu třeba nepůjčíš tužku, jo?“

M: „Nebo třeba nedáš mu napsat ten domácí úkol...“

L: „Aha. Jo, takže tady ses cítil v porovnání s Ukrajinou líp, hůř?“

⁴⁶ Zmiňuje, že kolektiv je rozdělený na dvě velké skupiny, přičemž v jedné se cítí dobře, druhá je proti němu zaujatá.

M (vstupuje mi do toho): „Jo! Líp.“

Zároveň však na mou následující otázku, jaké tedy bylo dělat si kamarády odpovídá následovně:

M: „Prvních pár měsíců to bylo moc těžko, protože jsem jako nemluvil s nikám, oni mi něco vždycky říkali, já jsem to nevěděl. A teď jako mám kamarády ve třídě.“

Dále se také opakovaly výpovědi o tom, že na Ukrajině je běžná praxe ohledně domácích úkolů odlišná od české, např. Diora:

DO: „No. A, aaa, co bych ještě... No tak, že... Jo, prostě byla taková situace na Ukrajině, že nám prostě dávali strašně domácích úkolů a já jsem si prostě vzpomněla na nějaký úkoly, když už bylo prostě nějak osm večer...“

L: „Mhm.“

DO: „A měla jsem tam třeba angličtinu, matiku. Češtinu. No! Jako ukrajinštinu. A ještě něco, a to jsem měla jako všechno dělat a strašně jsem byla unavená z toho, jako...“

L: „Takže teď kon jsi méně unavená a máš třeba víc energie díky tomu...?“

DO: „Mám, mám víc, no.“

A stejně jako se respondenti shodovali na menším množství domácích úkolů, shodovali se i na tom, že na Ukrajině se vyučuje těžší matematika, např. Dima:

DM: „A taky ještě to, že v Ukrajině, nejen na ostatní předměty, ale matika tak je o několik stupňů vyšší než v Česku.“

L: „To už jsem taky slyšela.“

DM: „Například v Ukrajině tabulka násobení se může učit už od první třídy, nebo první pololetí druhé třídy a v Česku pozdějc.“

Tyto tři skutečnosti (odlišnost české národy, menší množství domácích úkolů a subjektivně jednodušší matematika) se stávají faktory, které snižují míru stresu⁴⁷ a působí v podstatě plošně a bez nutnosti vynaložení jakéhokoliv úsilí kohokoliv ze zúčastněných. Jde tedy o jakousi výhodu, kterou tato konkrétní změna prostředí poskytuje.

⁴⁷ Samozřejmě tím myslím, v oněch třech zmíněných oblastech, ale žádné snížení stresu nepovažuji za nepodstatné.

11.3 Vlastní (ne)funkční mechanismy žáků

Do této kapitoly jsem vybrala několik funkčních i nefunkčních mechanismů používaných dětmi, které se ve výzkumu objevily. Tím se čtenáři lehce propojí předešlé dvě kapitoly, abych na závěr (v kapitole 11.4) uvedla několik doporučení.

11.3.1 Přesvědčení o vlastní nedostačivosti

Přesvědčením o vlastní nedostačivosti trpí Alina. V jejím případě se s ní tento pocit vleče již od doby studia na Ukrajině:

A: „Jo. No.....a bylo to tak i na Ukrajině. Protože pani učitelky mě vždycky na Ukrajině dávaly..... ke mně si sednout dávaly.....ja nevím jak to říct....“

L: „No že s tebou někdo seděl.....“

A: „Jo. Takový jako já, nebo, ještě nějaký.“

L: „Takže myslíš, že by ti pomohlo, kdybys seděla s někým, kdo by byl trochu napřed?“

A: „Jo...“

Dívčiny vyjadřovací schopnosti jsou asi nejslabší ze všech respondentů, proto výňatek z rozhovoru může působit poněkud nesrozumitelně, nicméně doplním jej o další ukázkou z jiné části naší rozpravy, která jej doplní:

A: „Jo. Jen na Ukrajině, když z angličtiny je nějaký kluk nebo holka, tak maj nehezky známky....“

L: „Že jim to moc nejde...“

A: „Jo. Tak sedí na poslední lavici...a paní učitelka jim ani nic neříká. Protože oni jsou hloupí a učí tech dětí co sedí vepředu.“

Alina tedy sama sebe nepřímo označuje za hloupou (i v kontextu toho, že hovoří o svých známkách jako o nedobrých, trápí se jimi a přála by si mít lepší). Toto přesvědčení je důsledkem nešťastné atribuce (Janošová, 2017-2020, online, kap. 12, s.6). To, že se jí nedaří, připisuje částečně svému ukrajinskému původu, byť v jiných pasážích přiznává, že se jí nedařilo ani na Ukrajině. I tam však opět vnímá neměnnost situace, protože vyučující ji posazovala k nesprávným spolužákům, s čímž nemohla nic dělat. Ocítá se tak v pasti naučené bezmocnosti, kterou jsem předeslala již v teoretické části této práce. Na několika příkladech v následující kapitole prokážu, že jsem se nemýlila, když jsem se domnívala, že se tento fenomén objeví i v mém výzkumu.

11.3.2 Past naučené bezmocnosti

Téměř celý rozhovor s žákyní Alinou by mohl posloužit jako učebnicový příklad naučené bezmocnosti a odevzdanosti z ní pramenící. Uvedu jeden příklad za všechny:

A: No chci se s nima kamarádit, ne s klukama, protože oni jsou blbý. No tak s holkama, s některýma klukama, protože, ne všichni kluci z naší třídy jsou nenormální, někteří jsou dobrý.

L: Jasný. A myslíš, že kdybys za nima šla a chtěla se s nima bavit, tak, že oni by nechtěli?

A: Ne nechtěli by.

L: Nechtěli by. A proč myslíš, že to tak je?

A: No, protože když v pátý třídě oni nezačli se mnou kamarádit, tak už oni nezačnou.

L: Vyzkoušela jsi to? Zkusilas' to někdy?

A: Ne.

L: No třeba kdybys to zkusila, tak bys zjistila, že to tak třeba není. Co?

A: No.

L: Asi máš nějaký strach to zkusit, že?

A: Jo. No nechci to zkoušet, protože, když to zkusim, bude se smát všichni v třída.

L: Myslíš, že všichni by...

A: Jo.

L: Se smáli tomu. A stalo se to někdy?

A: Nevim, ne. Ne, ne, nebylo.

L: A jak můžeš vědět, že by se všichni smáli?

A: No protože, nevim, no....myslim, že...smáli by se. Nevim proč.

L: Smějí se třeba nějakým jiným spolužákům za podobné věci?

A: Jo.

Z úryvku je velmi dobře patrné, že dívka se bojí cokoliv zkoušet, protože automaticky předpokládá neúspěch. Ví, že se na sebe pokusila upozornovat různými

nešťastnými způsoby (neboť na některé z nich jsem sama poukázala). Ty se nakonec obrátily proti ní. V rozhovoru je neuvedla, ale i na základě onoho úryvku si o naučené bezmocnosti troufnu hovořit. Je možná založená jen na observaci a vyhodnocování toho, že reakce posměchem se ve třídě stala normou, to však nic nemění na tom, že dívku zcela paralyzuje.

Tuto problematiku jsem v kapitole 3.3.3 spojila s poznatky o mozku a jeho fungování v případě přílišného vybuzení. V rozhovoru s touto dívkou jsem se utvrdila, že jsem učinila správně. Hned v úvodu se totiž ukázalo, jak zcela vytěsnila tříměsíční intenzivní jazykový kurz, který (dokonce se mnou!) absolvovala.

Její současný stav je neutěšený, dívka je ztrápená, stažená do sebe, málo komunikativní, školně neúspěšná v obou dříve zmiňovaných kritériích. Je přehlčená a viditelně posmutnělá (do hlubších diagnostik psychického stavu se pouštět nebudu, byť mám jistou domněnku). Její mozek vytěsňuje. Nachází se totiž v neutěšené situaci, a jelikož trpí nešťastnou kauzální atribucí, jak jsem již uvedla, vytěsňuje skutečnosti, které by vyvracely její obraz sebe sama jako oběti oné situace. Zde jde tedy o skutečnost, že ačkoliv jí poměrně brzy po příchodu byla poskytnuta intenzivní podpora, ona je přesvědčena, že: „*Nic nepomáhalo.*“

V pasti naučené bezmocnosti ji udržuje právě i její aktuální stav a neuspokojení základních potřeb. Dívka uvedla, že by ráda chodila na doučování z českého jazyka, protože by jí mohlo pomoci zlepšit si češtinu, a tím i postavení ve třídě. Ale nechodí. Zde je důvod:

A: „Protože, když se skončí škola, tak chci jít domů, a ne na kroužek.“

L: „A co ti na tom vadí? Proč chceš jít radši domu?“

A: „Protože.....já vždycky, když jdu do školy, tak neberu sebou jídlo, a když skončí škola, tak chci hodně jíst a proto jdu domu.“

L: „Jasně. Takže nemáš svačiny s sebou.“

A: „Ne.“

Není možné, aby vystresované, frustrované, o své neschopnosti přesvědčené a hladové dítě dobře fungovalo v kolektivu, a tedy mířilo k úspěšnému začlenění do společnosti. Opět se můžeme odkázat na Maslowovu pyramidu potřeb, v níž se uspokojení fyzických potřeb nachází v základně, tedy je potřebné, aby bylo saturováno, jinak nelze

naplňovat vyšší vrstvy směřující k potřebě seberealizace (např. Mcleod, 2023, online, bez paginace).

11.3.3 Snaha a víra v sebe sama

Zde navážu na citaci z podkapitoly Obavy a strachy (11.1.3). Diora v ní hovořila o svém strachu z posměšků, který byl založen na jedné drobné události, jež se stala prvního září a už se neopakovala. Strach v ní však zůstával. Zajímalo mě, jak s ním nadále pracovala:

L: „Mhm a co ti pomohlo ho překonat?“

D (zhluboka se nadechne): „Myslím, že jako já jsem si začala sama věřit, že jako to ře... to umím. Prostě to řeknu, i když řeknu to špatně.“

Diora se prostě rozhodla, že situaci zvládne. Tento přístup je obdivuhodný. „Prosté“ rozhodnutí, že to bude fungovat, bylo prvkem, který se v rozhovoru samovolně vracel, doprovázen reálnou snahou o změnu.⁴⁸ Dívka během uplynulých let neseseděla a nečekala, že jí vše spadne do klína, vyvíjela snahu a věřila, že dojde kýženého cíle:

DO: „Já si myslím, že jako... spíš všechno. Pro mě je jako vždycky všechno důležitý, když to je třeba něco novýho a chtěla bych to zvládnout jako co nejlíp...“

L: „Jo, takže ti záleželo i na tom, bavit se s českými dětmi i na tom všem ostatním.“

DO: „Na vše... na všem prostě no, mi záleželo.“

L: „Mhmmm. A jaké to pro tebe bylo? Když se s tebou vlastně ten první rok tam skoro nikdo nemohl bavit, pak jsi říkala, že v osmičce to pořád ještě nebylo ono“

DO: „No nebylo.“

L: „...Jaké to bylo?“

DO: „No, jako já jsem měla jednoho kamaráda, M---.“

L: „Mhm.“

DO: „A na, řekla jsem (nesrozumitelné hihňavé šeptání) a bylo to pro mě jako... Nevadilo mi to. Moc mi to nevadilo, protože jsem věděla, že pak to nějak půjde. Prostě to musí jít!“

⁴⁸ Příkladem může být úryvek použitý již na straně 36, v němž dívka hovoří o svém rozhodnutí číst knihy.

Jde v podstatě o protiklad k přesvědčení o vlastní nedostačivosti. Něco takového asi děti nelze z pozice učitele naučit jako kupříkladu jazyk. Dají se však zmírňovat obavy z chybování (více viz podkapitola 11.4.5).

11.4 Doporučení vyplývající z výzkumu

Touto kapitolou bych ráda uzavřela interpretaci výsledků výzkumu a poskytla několik doporučení, která mě napadla a mohla by být praktickým přínosem této práce, a to nejen pro naši školu. (Byť kupříkladu doporučení, které by mělo snížit stres z dezorientace se týká zejména té naší či podobně velkých a členitých škol).

11.4.1 Zmírnění dezorientace

Začala bych právě zmírněním dezorientace, neboť jde o jeden z možných prvotních kroků sloužících ke zmenšení míry šoku vzniklého po příchodu do nového prostředí.

K lepšímu zorientování v prostoru může posloužit jednak provedení po škole, což však nepovažuji za dostačující. Žáci na našem působišti nechápou systém značení učeben, nerozumí mu, byť vlastně není příliš složitý. Pokud tedy se například objeví suplování u neznámého učitele v učebně s kódem, daní jedinci ani po několika letech v naší škole nevědí, podle jakého klíče určit, kde se třída nachází.

Stačilo by tedy jim stručně vysvětlit, že hlavní budovy se jmenují B1, B2, B4 (protože budova B3 je pronajímána vedlejší škole). Budova A, že je budova, přes kterou vstupujeme do budov B. Číslování budov, že je zleva doprava, (jako čteme) a čísla za označením budov pak určují na místě stovek budovu, na místě desítek patro a na místě jednotek určují konkrétní dveře. Tzn. B224 = Budova B2, druhé patro, dveře číslo 4.

Samozřejmě bych doporučila textovou oporu – např. papírek se schématem školy a vysvětlením číslování učeben, které jsem předvedla v předešlém odstavci. Navrhla bych takový papírek dítěti předat a poradit mu, ať si jej vyfotí, protože se může stát, že ho ztratí. Nad papírkem bych pak systém vysvětlila. Pro pomoc s vysvětlením je možné využít někoho ze spolužáků či asistentů s jazykovou znalostí, kteří se na škole pohybují. Mohl by být i přeložen do ukrajinštiny. Dobře zpracované schéma však nevyžaduje ani v češtině vysokou jazykovou úroveň. Dalo by se tak předcházet situacím, které byly popsány v kapitole 11.2.

11.4.2 Poměr ukrajinských žáků ve třídě

Jedním z poselství rozsáhlé kapitoly o podpoře byla jednoznačně důležitost vrstevníků. Za velmi významnou skupinu považuji tu, kterou jsem nazvala *souputníci*.

Mám-li tedy v této oblasti učinit konkrétní doporučení, navrhuji nově přichozí žáky, přicházející ve stejný čas, umístit do stejné třídy, je-li to alespoň trochu možné, případně je spolu seznámit, zapsat na stejný doučovací kroužek a podobně... Může pak vzniknout souputnický vztah, který žákům pomůže necítit se v situaci tak opuštění, protože i když je jim poskytována pomoc zvenčí, mohou si připadat jako jediní, kdo takovou situaci zažívá. O tom se ostatně zmiňoval i Dima v souvislosti s odsuzujícím přístupem učitelů.

Zároveň však považuji za vhodné nekumulovat v jednom kolektivu, opět je-li to možné, velké množství žáků rusky či ukrajinsky hovořících. Katia uvedla:

K: „To ne, jako. Jestli by bylo více tam Ukrajinců, tak já byla by s nima a s českýma asi ne. Ale jestli by nás bylo málo, tak jestli byla by ve třídě jenom já, tak já bavila s českýma dětma. A jestli by bylo více Ukrajinců, tak s nima.“

Ani Daniel nepovažuje velké množství ukrajinských žáků ve své třídě za vhodné, má pro to však jiné důvody. Vedli jsme následující diskusi:

L: „Jo, tak to je fajn. A myslíš, že kdyby bylo jako víc ukrajinských dětí ve třídě, že by ses nezačal bavit s těmi českými nebo jsi vždycky chtěl, nebo?“

DN: „No, to moc nevím... to záleží... Ne já by asi chtěl bavit.“

L: „Chtěl bys! No, jo, to je super. Protože vás je hodně, ne? Tam...“

DN: „No v naší třídě skoro půlka.“

L: „Jo.“

DN: „Myslím, že je to špatně. Je to nepříjemný Čechům jako.“

L: „Že jim je to nepříjemný, že vám nerozumí.“

DN: „Jo.“

L: „No a mluvíš třeba ve třídě hlavně česky nebo hlavně ukrajinsky?“

DN: „No ve třídě česky.“

L: „Jo? Jo. To je fajn. I s lidmi, co mluví taky ukrajinsky?“

DN: „Ne, tak to ne.“

L: „A když je u toho někdo, kdo je Čech...?“

DN: „No snažím se.“

Na stejný problém jsem narazila i v rámci studia etnicity ve školním prostředí, jež reflektuje kapitola Rusové proti Rusům publikace Etnická rozmanitost ve škole s podtitulem stejnost v různosti (Jarkovská et. al., 2015, s. 83-92). Autoři v rozhovorech

rozkryli, že (rovněž v devátém ročníku) vznikly dvě skupiny Rusů. První nemá potřebu hovořit česky a druhé to vadí z důvodů obdobných, které uvedl i můj respondent Daniel.

11.4.3 Individualizace

Ukazuje se jako velice funkční mechanismus, byť vyžaduje jisté zvýšené úsilí. Konkrétní oblasti, na něž bych se na základě výsledků doporučila zaměřit, jsou: příprava písemných prací a jejich hodnocení, dále také individuální zadání práce v hodinách.

Praxe ve známkování na FZŠ Trávníčkova poskytuje žákům jistou dobu hájenství. Někdy však právě to mohlo být zdrojem rozmrzení ve třídním kolektivu. Dima například uvedl, že mu spolužáci záviděli lepší známky. Elizaveta nic takového sice nezmínila, popsala však situaci, kdy během zkoušení básničky pohořela (jelikož se jí musela namemorovat, protože slovům nerozuměla) a učitelka českého jazyka jí to odpustila. Dívka prošla i s tím, že u básničky před spolužáky selhala. Je tedy možné, že podobné emoce zažívali i oni.

Upravené varianty testů zase znamenají více práce, ale zároveň mohou pomoci zamezit frustraci z nedostávání žádných známek, o které jsem mluvila s Diorou. Byla si vědoma toho, že by mohla dostávat pětky a těšilo ji, že nepropadá. Zároveň si přála psát testy např. v upravené podobě, zjevně se cítila být tímto nepsaním vyčleňována z kolektivu, byť se tak dělo v dobré víře učitelů.

V rámci práce během hodin jsme hovořili i o nudit. Nuda způsobuje frustraci či apatii. Považuji tedy za vhodné snažit se jí předcházet. Kromě dříve citované Elizavety jsem o nudit hovořila i s Diorou, která vyzdvihovala zábavnost kurzů, která pro ni spočívala v rozmanitosti činností. Oceňovala, že nemusela stále jen psát a psát:

L: „Dobře a eště k těm teda, k těm kurzům, v čem myslíš, že ti pomohly ty kurzy, kurzy češtiny?“

DO: „Nó já si myslím, že dělali jsme tam spoustu věcí prostě, něco jsme hráli taky... A to taky pomáhá, protože můžem se dozvědět i něco novýho, nejenom jako jenom furt psát a psát. To stejný i nebylo bych to jako, jak to mám říct. Jo, nebylo bych to nějaká nuda, prostě kdybych jsme se ještě něco dělali, krom toho, že bych, bychom jsme se furt něco psali, takhle. A ještě v tom, že když jsem měla kurz ještě v osmičce, si myslím, žejo?“

L: „Mhm.“

DO: „*Tak taky prostě jsme mohli jít s paní učitelkou ven, a ne jenom sedět ve třídě a tak dál. Musí to být já nějaká zábava, ne jenom prostě psát a psát.*“

K tomuto podnětu mě napadá doporučení Marty Meškové, které jsem se dočetla v její publikaci. Spočívá v tom, že si vyučující nahraje svou běžnou vyučovací hodinu, následně si zapíše, jak dlouhé pasáže zabíraly jeho vlastní promluvy, kolik času promlouvaly děti a jak dlouho se aktivně zapojovaly bez mluvení. Tento poměr by pak měl odpovídat zákonu dvou třetin N. Flanderse (Mešková, 2012, s. 18).⁴⁹

11.4.4 Komunikace

Posledně citovaná publikace mi může posloužit jako přemostění k sérii drobných doporučení v oblasti komunikace. Zmiňovaná publikace nese název *Motivace žáků efektivní komunikací* a považuji ji za všeobecně velmi užitečného průvodce. V konfrontaci mých výsledků výzkumu a poznatků M. Meškové bych ráda představila několik drobných doporučení.

Než to však udělám, předložím dvě doporučení k verbální komunikaci, která jsem jako dvojjazyčný asistent v rámci konzultací s kolegy vždy poskytovala. Je jím jednak pomalejší tok řeči a dále je také dobré si uvědomit, že čeština hodně staví na používání předpon a přípon. Proto může žákům s OMJ činit potíže porozumět tomu, že: „Čti.“ a „Přečti.“ je stejný pokyn. Doporučuji tedy alespoň v počátku vybrat jednu z variant, než si ji daný žák/žáci osvojí (já jsem slova zpočátku vždy doprovázela gesty, ta jsem pak postupně vypouštěla).⁵⁰

Komunikace ovšem představuje široký pojem a nejde tedy jen o řeč jako takovou. Výrazným faktorem, který může ovlivňovat, jak se žáci ve škole cítí, je přístup učitele. Mešková hovoří o autoritativním a partnerském. Později jmenovaný zdůrazňuje důležitost symetrie komunikace, tedy aby vyučující jednal s žákem jako se sobě rovným. Neznamená to samozřejmě, že nemá autoritu, naopak. Jeho autorita ovšem stojí na respektu k žákům (Mešková, 2012, s. 60).

⁴⁹ Dvě třetiny mluvených projevů ve výukové jednotce by měly patřit učiteli a jedna žákům (Gavora, 2003, in Mešková, 2012, s. 16).

⁵⁰ Je ovšem pravdou, že ukrajinština také odvozuje, podobně jako čeština, nicméně si myslím, že se využitím této rady nedá nic pokazit.

Respektující přístup a nevytváření zbytečně stresujících okolností je tedy mým dalším doporučením. Situaci, která může být odstrašujícím příkladem, mi popsal Mykola, a to následujícím způsobem:

M: Em... Zeměpis. Protože já nevěděl jsem, jak to bude v češtině ty státy takové a paní učitelka vždycky mě vyvolala do tabule a říkala mi tak.

L: Jo, takže si myslíš, že tě schválně zkoušela?

M: Mhm.

L: Jo, jo, že chtěla prostě aby ses musel na... A to bylo... měl jsi potom chuť se to učit?

M: Jako já jsem se bál, eh jako spolužáků, co mi dál budou říkat... Doted' se jako bojím chodit do tabule.

L: Jo, no to já se nedivím teda vůbec.

M: To jako nemám rád, když se na mě celá třída kouká a něco mi říká...

L: Jasný, jasný to asi nikdo by neměl rád. Chápu. A myslíš, že ses to pak díky tomu naučil, anebo spíš se ti to zprotivilo a vůbec ses nechtěl učit nějaké státy?

M: M-m, doted' jako zeměpis, mám s ním problém...

L: Takže to vlastně moc nepomohlo.

M: Hm.

L: Jo. Takže úplně zbytečný ve výsledku...

M: Jo!

Práce s žáky s OMJ může být značně frustrující, je ale důležité nepřenášet svou frustraci na žáka a neventilovat si na něm zlost (opět Mešková, 2012, s. 60). Popsaná situace by se dala řešit i jinak, např. v tichosti dát na začátku hodiny žákovi papírek k vyplnění, pokud tedy vyhodnotím, že je opravdu důležité, aby zvládl daný obsah učiva. Oprostím ho od pocitu ztrapňování se a od násobením strachu z mluvení v českém jazyce.

Považuji za zásadní zvědomit si, že v žákovi se mohou odehrávat různé vnitřní konflikty. Učitel vidí jen vnější, ale o těch vnitřních vědět nemusí (Mešková, 2012, s. 64-65). V uvedeném příkladu nešlo jen o žakovu ochotu, neochotu, schopnost či neschopnost se názvy států naučit. Zpracovával v sobě strach z posměšků, z toho, že udělá chybu... Již

to samo o sobě jej ve výkonu blokovalo, jelikož se jeho mozek musel zabývat vyrovnáváním se se stresující situací a nezbývala mu kapacita na zeměpis.

11.4.5 Práce s kolektivem

Nebylo by dobře, kdybych opomněla práci s celým kolektivem, neboť ji považuji za zásadní. Souhra respektujícího přístupu okolí a snahy jedince totiž v mých očích vytváří velice dobrou základnu úspěšného procesu inkluze. Z kapacitních důvodů nebudu udílet nevyžádané rady k práci se skupinou ve všeobecnosti, ale vybrala jsem jedno téma, které se v rozhovorech opakovalo hojně. K němu bych se ráda vyjádřila.

Strach chybovat byl u zpovídaných respondentů výrazný. Je zcela přirozený, neboť každý z nás touží po přijetí (McLeod, 2023, online, bez paginace). Žák, který je považován za školně neúspěšného v oblasti školního výkonu, nemusí být pak kolektivem dobře přijímán. Abychom se však vyvarovali vzniku bludného kruhu nepochybování, jak jsem jej pojmenovala, je potřebné, aby se žák pokoušel o komunikaci v češtině.

Považuji proto za ideální, když je k tomu pobízen a když chybování nezískává pejorativní nádech. Domnívám se, že je účinné chybu vnímat jako prostředek ke zlepšení. Tento přístup, žel, není v naší společnosti úplně zažitý, proto nestačí, pokud budeme danému žákovi s OMJ tento úhel pohledu rozkrývat. Je zapotřebí v tomto pracovat s celým kolektivem. Z logiky věci vyplývá, že nebude-li v kolektivu chyba vnímána jako něco opovrženého, vytratí se jeden důvod pro posměšky. Tímto jedním přístupem tedy máme potenciál snížit nejen strach z chybování, a tudíž nepřijetí, ale i z výsměchu okolí. Samozřejmě, že změnit zaužívané vnímání, zejména pak na druhém stupni ZŠ, není snadným úkolem, přesto se však domnívám, že za pokus to stojí.

12 Diskuse

12.1 Diskuse nad naplněním cíle praktické části bakalářské práce

Cíl praktické části práce považuji za naplněný, výzkumné otázky za zodpovězené. Velice stručně tedy odpovědi shrnu.

Výzkumná otázka č. 1: *Co konkrétně přispívá psychické pohodě žáků s ukrajinským mateřským jazykem na 2. stupni, a to jmenovitě ve FZŠ Trávníčkova?*

Jednoznačně je to nadhled vyučujících, vrstevnická podpora, zejména podpora souputníků či neoficiálních buddies, dobré rodinné zázemí a podpora ze strany rodiny, ale také podoba českého školství v porovnání s ukrajinským.

Výzkumná otázka č. 2: *Co naopak narušuje psychickou pohodu těchto dětí?*

Stresových faktorů je mnoho, což je dáno povahou situace, výraznými změnami, které jedince znejišťují, jako je nové a matoucí prostředí či zvyky, stesk po domově a podobně. Nejvýraznější stresory však jednoznačně představuje jazyková bariéra a s ní související izolace v různých podobách, která je provázena pocitem osamocení, opuštěnosti, či dokonce opovržení. Neopomenutelné jsou také strachy jednak související se vším výše v odpovědi zmíněným a pak také strach chybvat.

12.2 Diskuse nad praktickými poznatky vyplývajícími z výzkumu

V rámci formulace výzkumných otázek jsem se zmiňovala o své zvědavosti na výsledky, které mi umožní nahlédnout funkčnost systému podpory na naší škole. Musím říci, že jsem byla mile překvapena, neboť jsem do výzkumu vstupovala bez výraznějšího očekávání pozitivních ohlasů, v podstatě jsem očekávala větší kritiku. Byť jsem byla základně znala školních poměrů, chtěla jsem se dozvědět, jak si škola doopravdy stojí.

Velice mne proto potěšilo, když jsem se od respondentů plošně dozvídala o spokojenosti s přístupem vyučujících a o jejich podpoře. Samozřejmě se objevily i jisté výjimky či dokonce znepokojivé příklady nevhodného chování, nicméně celkově jsem byla odhalenou realitou potěšena. Podobně kladně hodnotím i vnímání celkové atmosféry ve škole v porovnání s výchozími školami žáků (opět napříč celou škálou respondentů).

Domnívám se, že vliv na tento fakt má i systém ukrajinského vzdělávání a přístup tamních učitelů, což ostatně zmiňovali i dotazovaní. O této skutečnosti jsem hovořila taktéž s několika ukrajinskými kolegyněmi, a to v průběhu posledního roku. I ty popisovaly odlišnost obou přístupů. (např. Hyrych, Capková, 2023, ústně, nepublikováno)

To ovšem nic nemění na tom, že tato socio-geografická odlišnost k psychické pohodě žáků přispívá.

Výsledky tedy považuji za hodnotné nejen pro mě osobně, pro zkoumanou školu, která díky nim může získat zajímavou zpětnou vazbu, ale i pro jiné školy a jejich zaměstnance. Navíc, jak jsem se v průběhu interpretace výsledků snažila odkazovat, jsou i v souladu s literaturou, a to ať už jde o soulad s výstupy výzkumů autorského kolektivu v čele s L. Jarkovskou (Jarkovská, 2015) nebo o mechanismy popisované v teoretické části (např. naučená bezmocnost či vytěšňování v důsledku přílišného emocionálního vybuzení mozku) se skutečností popisovanou žáky (viz např. Alina a její naučená bezmocnost).

12.3 Nejdůležitější body vlastního badatelského přínosu

Co se mých vlastních postřehů týče, ráda bych vypíchlá následující:

- I. Stres má nejen negativní dopady na lidské tělo, jak je běžně uváděno v literatuře, ale zároveň kvůli kombinaci reakce přiblížování a stresových reakcí (FFF) na významně zátěžové situace, můžou vznikat dvě protichůdné síly, z nichž jednu tvoří právě tato poněkud nešťastná souhra a druhou snaha o začlenění žáka do nového kolektivu. Vedlejším efektem zmiňovaných způsobů nakládání se stresem může být dokonce i segregace (Výrost, Slaměník, 1998, s. 42 - 45).
- II. Pro úspěšné zvládnutí procesu inkluze, je důležité zaměřit se na podporu v oblasti adaptace, jelikož školní prospěch, který tvoří druhou složku školní úspěšnosti (Janošová 2017-2020, online, kap. 4, s. 1), může být dočasně slabší (Matula, 2018, s. 16-17), v tomto případě jako důsledek přebuzení limbického systému zaměstnaného právě snahou o zvládnutí adaptace. Proto přicházím s preventivním opatřením, kterým můžeme předcházet polapení do pastí naučené bezmocnosti, jímž je snaha předcházet vzniku předráždění limbického systému.⁵¹ Specificky by se tedy pedagogové měli snažit vytváření stresových situací předcházet, aby jimi již tak velice stresující etapu života dětem ještě nekomplikovali.
- III. Za přínosná považuji i praktická doporučení, která vyplývají z poznatků výzkumné části práce. Obojí (výsledky výzkumu i doporučení) rekapituluji v Závěru práce.

⁵¹ Který je navíc na ohrožující podněty citlivější než na ty, kterým se snaží přiblížovat (Matula, 2018, s. 16-17).

12.4 Limity práce

Jako nejvýraznější limit vnímám obtížnost shánění literatury, která proto někdy může být staršího data. V některých případech, jichž se to týká, jde zpravidla o zdroje popisující psychologické (či sociologické) jevy, fenomény, teorie a podobně, které zůstávají stále aktuální.

Dalším drobným limitem může být způsob, kterým jsem musela pokládat otázky. Ty v některých místech mohou působit lehce navádějícím způsobem. Ve skutečnosti jsem kvůli omezeným vyjadřovacím schopnostem dotazovaných pouze nabízela varianty odpovědí včetně případné možnosti odpovědět ještě i úplně jinak, abych se k informacím vůbec dopracovala. Činila jsem tak v momentech, kdy jsem viděla, že respondenti nemohou najít slova, nebo jejich odpověď nepůsobí jednoznačně.

12.5 Možnosti dalšího zkoumání

Vznikl jistě i prostor pro další zkoumání. Za zajímavou a hodnou rozvíjejícího bádání považuji například práci s kolektivem, do nějž přichází žák nevládnoucí českým jazykem. Pro což tato bakalářská práce nedisponuje dostatkem prostoru.

Navazující výzkumy by se tedy mohly týkat například skupinové dynamiky třídních kolektivů, ve kterých jsou různé počty žáků s OMJ, neboť se domnívám, že bude odlišná ve třídách s jedním dítětem nehovořícím česky, od kolektivů, kde je takových dětí více, případně ve kterých je jich tolik, že se česky hovořící žáci stávají minoritou.

13 Závěr

Teoretická část práce se zabývala vymezením důležitých pojmů (jako je např. inkluze, žák s OMJ) a s nimi spojenou legislativou. Zároveň obsírně pojednávala o dvou velkých oblastech: stresu a školní úspěšnosti.

Kapitoly zaměřené na stres hovořily o stresových reakcích a doložily díky poznatkům z neuropsychologie jejich neblahý vliv na proces inkluze žáků s OMJ. Jedná se v zásadě o dvě věci.

První z nich je přetížení či přesněji řečeno předráždění limbického systému mozku, které zbrzdí kognitivní schopnosti, čímž dochází ke zhoršení prospěchu a celkového výkonu ve škole, jenž je se školní úspěšností spojován.

Druhou pak představuje tendence vyhýbat se ohrožujícím situacím, bez kterých však život mladého migranta nelze předpokládat. Proto jsem došla k závěru, že je vhodné, snažit se minimalizovat vznik stresujících/zátěžových situací vytvářených pedagogem. Stresu a zátěži totiž, jak uvádím v teoretické části práce, mladí migranti čelí v hojné míře i jen na základě životní situace, ve které se ocitají po přestěhování do nové země.

Část práce zaměřená na školní úspěšnost akcentovala důležitost adaptace. Její míra totiž výrazně ovlivňuje proces inkluze zkoumané skupiny žáků. Zabývala jsem se v ní také šesti prvky psychické pohody⁵² ve spojitosti se školní úspěšností. Ty mne inspirovaly k dalšímu (již empirickému) zkoumání.

V praktické části se mi na základě teoreticky objasněných prvků psychické pohody povedlo popsat, jak fungují jednotlivé její faktory, které dohromady utvářejí podpůrný systém. Před tím jsem ještě podrobně nastínila, které stresory se v životech respondentů objevovaly.⁵³

Následně jsem obě témata (stresových faktorů a podpory) propojila pátráním po tom, jakými způsoby žáci se zátěží nakládají, přičemž jsem akcentovala spíše nefunkční

⁵² Pro přesnost znovu cituji: „Sebepřijetí“, „pozitivní vztahy s druhými“, „autonomii“, „zvládnání životního prostředí“, „smysl života“ a „osobní rozvoj“ (Ryffová, Keyesová in Kebza, Šolcová, 2003, s. 336).

⁵³ Jejich výčet uvádím zde: jazyková bariéra a s ní související izolace v různých podobách, která je provázena pocitem osamocení, opuštěnosti, či dokonce opovržení, dále pak nové a matoucí prostředí nebo zvyky, stesk po domově a v neposlední řadě různé strachy, které souvisejí se vším výše zmíněným, a navíc ještě strach chybovat.

mechanismy, neboť jsem se nechtěla opakovat. V rámci psaní o podpoře, tedy o aspektech zvyšujících psychickou pohodu, bylo totiž zjevné, jak tyto mechanismy fungují. Uvedla jsem tedy spíše drobné doplnění, které se do předcházející kapitoly nehodilo. Jako funkční jsem prezentovala snahu založenou na víře v sebe sama, nefunkční je naopak přesvědčení o vlastní nedostačivosti a s tím související rozvoj naučené bezmocnosti, jež je schopna lapit žáka do pastí, z níž častokrát nedovede sám uniknout.

Vše jsem zakončila několika doporučeními, která reflektují výsledky výzkumu a opírají se o literaturu. Doporučila jsem, aby se škola vynasnažila co nejvíce zmírnit žákovu dezorientaci, zaměřit se na individualizaci výuky a hodnocení jedince. Dalším z doporučení bylo pracovat s počtem žáků s OMJ v kolektivech a podporovat vznik souputnických vztahů mezi nově příchozími. K tomu jsem uvedla i tipy pro komunikaci (základem je jednoznačnost a jednoduchost) a doporučení přistupovat k žákům respektujícím způsobem, který nepůsobí jako zbytečný stresor. Ve finále jsem také navrhovala nezaměřovat se jen na jedince, ale i na celý kolektiv.

Myslím, že jsem v kapitole o stresových faktorech (kapitola č. 11.1) dostatečně vykreslila možné stresující situace. Na základě těchto poznatků tedy může být proces zvědomování si vnitřních konfliktů žáků či uvažování o nich pro pedagogy snazší, což vnímám jako jeden z nejvýznamnějších praktických přínosů celé práce.

Úplným závěrem... Cíle obou hlavních částí bakalářské práce byly naplněny. Jsem přesvědčena, že se mi podařilo z různých typů literatury sestavit obstojnou mozaiku uvádějící čtenáře do roviny praktické, v níž jsem posléze problematiku představila na reálných příkladech, a podařilo se i zodpovědět obě výzkumné otázky. Bude-li mít práce navíc potenciál prakticky posloužit, budu více než spokojená.

14 Seznam literatury a dalších zdrojů

- APIV B, *PODCAST 23. díl: Nástup žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) do školy* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 11.2.2022 [cit. 25. 2. 2023]. Dostupné z: [PODCAST 23. díl: Nástup žáků s odlišným mateřským jazykem \(OMJ\) do školy | Zapojmevsechny.cz \(zapojmevsechny.cz\)](#)
- COLLIN, Catherine, N. C., BENSON, J., GINSBURG et al. *Kniha psychologie*. Vyd. druhé. Přeložila Michaela BUCHTELOVÁ, přeložila Ivana MIČÍNOVÁ, přeložil Otakar VOCHOČ. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-356-9.
- ČENĚK, J., J. SMOLÍK, Z. VYKOUKALOVÁ. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly*. Vyd. První. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5414-7.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. čtvrté. Přeložil Karel Balcar. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Vyd. první. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HOFSCHEIDEROVÁ, Anna. *O lidské důstojnosti dítěte v kontextu vzdělávání aneb proč lze posilování represivních prvků ve školství považovat za cestu nejen špatným, nýbrž nepřijatelným směrem?*. [online] Praha: EPRAVO.cz, 22.3. 2018. [cit. 2023-03-04]. Dostupné z: [O lidské důstojnosti dítěte v kontextu vzdělávání | epravo.cz](#)
- HOLMES, Thomas H. a Richard H. RAHE. The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, [online] 1967; 11, 213-218, [cit. 5.2. 2023-02-05]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0022399967900104>
- HOWARD, Pierce J. *Příručka pro uživatele mozku*. Vyd. druhé. Přeložil František Koukolík. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-307-2.
- HYRYCH, Svitlana a Lucie CAPKOVÁ. *Ukrajinské školství*. Praha, 20.3.2023, ústně, nepublikováno
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Pedagogická psychologie, kurz*. [online] Praha: Zvýšení kvality vzdělávání na UK a jeho relevance pro potřeby trhu práce. [cit. 15.11.2022]. Dostupné z: [Kurz: Pedagogická psychologie \(cuni.cz\)](#)
- JARKOVSKÁ, L., K. LIŠKOVÁ, J., OBROVSKÁ et. al. *Etnická rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti*. Vyd. první. Praha: Portál, 2015 ISBN 978-80-262-0792-4.
- JIROUTOVÁ, Michaela. *Buddy program*. [online] Praha: META o.p.s., 29.12.2022. [cit. 16.4. 2023]. Dostupné z: [Buddy program | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](#)
- JOSEPH, Stephen. *Autenticita, Jak být sám sebou a proč na tom záleží*. Vyd. první. Přeložila Magdalena Herelová. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1361-1.
- JŮN, Hynek a Branislava MARVÁNOVÁ VARGOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga: Prevence a zvládnutí problémového chování*. Vyd. první. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4706-3.

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, 2003; 47 (4): 333-345 ISSN 0009-062X.

KÖVEŠOVÁ, Kristína. Profil zločinu: Sex v násilí je prostředek, nie cieľ [podcast]. Bratislava: ZAPO s.r.o., [cit. 30.10.2022]. Dostupné z: [Sex je v násilí prostriedok, nie cieľ – PROFIL ZLOČINU | Podcast ve Spotify](#)

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Vyd. první. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7.

KUBÁTOVÁ, Helena. *Sociologie životního způsobu*. Vyd. první. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2456-0.

KUROWSKI, Martina. Cizinci na českých školách nejsou cizí. *Komenský*, 2020; 154 (2): 37-40

LEVINE, Peter A. a Maggie KLINE. *Trauma očima dítěte: probouzení obyčejného zázraku léčení: od raného dětství po dospívání*. Vyd. první. Přeložila Meissnerová Klára. Praha: Maitrea, 2012. ISBN 978-80-87249-27-7.

LISTINA základních práv a svobod In: *psp.cz* [online]. [cit. 5. 4. 2023]. Dostupné z: [Listina základních práv a svobod \(psp.cz\)](#)

MAĎA, Patrik. *Funkce buněk a lidského těla, Multimediální skripta, kap. 8. Limbický systém*. [online]. Praha: Univerzita Karlova [cit. 15. 1. 2022]. Dostupné z: [8. Limbický systém • Funkce buněk a lidského těla \(fbt.cz\)](#)

MATULA, Zdenko. *Možek jako režisér úspěšnosti (komunikace a vztahy)*. Vyd. první. Praha: Manta Edu, 2018.

MCLEOD, Saul, Maslow's hierarchy of needs theory. [online] London: Simply Scholar, 2.3.2023. [cit. 4. 3. 2023]. Dostupné z: [Maslow's Hierarchy of Needs Theory \(simplypsychology.org\)](#)

META o.p.s. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Vyd. první. Praha: META o.p.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Vyd. první. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-22-0198-4.

MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. [online] Vyd. první, Brno: Masarykova univerzita, 1992. [cit. 25. 2. 2023]. Dostupné z: [De Meusova úprava Holmesovy-Raheovy škály životních událostí | Digital Library of the Faculty of Arts Masaryk University \(muni.cz\)](#)

NIERMANN, Hannah CM a Bernd FINGER a Karin ROELOFS. Individual differences in defensive stress-responses: the potential relevance for psychopathology. *Current Opinion in Behavioral Sciences* [online], 2017; 14: 94-101 [cit. 18. 12. 2022]. Dostupné z: [Individual differences in defensive stress-responses: the potential relevance for psychopathology - ScienceDirect](#)

NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. třetí, přepracované. Přeložila Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

NPI ČR, 2021. *Školní úspěšnost*. In Zapojevsechny.cz. [online] 21.3. [cit. 30. 4. 2023]. Dostupné z: [Školní úspěšnost | Zapojevsechny.cz \(zapojevsechny.cz\)](https://zapojevsechny.cz)

NÚV. *Děti/žáci – cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*. [online]. ©2011 – 2022 [cit. 6. 4. 2023]. Dostupné z: [Děti/žáci–cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem, Národní pedagogický institut České republiky \(dříve Národní ústav pro vzdělávání\) \(npi.cz\)](https://www.nuv.cz)

PASCOE, Michaela C. a Sarah E. HETRICK a Alexandra G. PARKER. The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*. [online] 2020; 25(1): 104-112 [cit. 18. 12. 2022]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>

PILCHER, June J. a Amy S. WALTERS. How Sleep Deprivation Affects Psychological Variables Related to College Students' Cognitive Performance. [online] *Journal of the American College Health Association*, 1997; 46(3): 121-126 [cit. 20.12.2022]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/07448489709595597>

POTMĚŠIL, Miloň et al. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Vyd. první. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5295-1.

ŠUBRT, Jiří. Dramaturgický přístup Ervinga Goffmana, K českému vydání Goffmanovy knihy Všichni hrajeme divadlo. *Sociologický časopis*, 2001; 37(2): 241-249

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. Páté, přepracované a rozšířené. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, Alena a Radkin HONZÁK. Stres, eustres a distres. *Interní Med.* 2008; 10 (4): 188–192

VOJTÍŠEK, Zdeněk, P. DUŠEK a J. MOTL. *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Vyd. první. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0088-8.

VYHLÁŠKA č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – znění od 1.1.2021. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 5. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#f5742297>

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie I: Člověk a sociální instituce*. Vyd. první. Praha: Portál, 1998 ISBN 80-7178-269-6.

ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010 – 2023 [cit. 5. 4. 2023]. Dostupné z: www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f2873674

15 Přílohy

1

A: Jo, nevím proč, ale....

L: No tomu rozumím, mně by to taky vadilo. A jak dlouho to trvalo, než se s tebou začali bavit? Nebo se s tebou pořád nebaví?

A: Nebaví... *stále uvažoval za j. bar. - v komitě - zde je problém*

L: Pořád nebaví, to musí být těžký.

A: Jenom Ukrajinci, to [redacted] [redacted] ještě jedna [redacted] [redacted] a šichno. A [redacted] no tak to je šichno. *v jazyce ale i datoh skutečnostech jako je např. poněkud nestandardní způsob volání*

L: No jasně. A oni se s tebou nebavili ani tihle, když jsi přišla?

A: Ukrajinci?

L: No.

A: No první se se mnou začala bavit [redacted]. Potom [redacted]. A teď já nekomarádím se s [redacted]... *o pomoci o kamarádění přichází*

L: Nějak jste se nepohodli? Nebo, co se stalo?

A: Ne on je blbej...

L: Jo aha, takže jsi zjistila víc, jaký je... A proto jsi se s ním přestala kamarádit. Jasně.

A: Jo.

L: A [redacted] přišla za tebou, nebo ty jsi musela začít? *stáží se do sebe!*

A: Ne, ona přišla za mnou. Protože jsem se styděla a chodila jsem ticho po třídě.... *stud*

L: A bylo ještě něco, co ses styděla dělat, kromě chodit po třídě?

A: No...začít mluvit, myslím, začat se kamarádit. Nevím proč, ale tak bylo.... *styděla se začít mluvit*

L: Jo. A to mluvením, je už to lepší, nebo je to pořád nic moc?

A: No tak, pořád trochu tak...

INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU



Vážení rodiče,

V souladu se zásadami etické realizace výzkumu bych Vás ráda požádala o souhlas s tím, aby se Vaše dítě účastnilo výzkumného projektu, který probíhá v rámci zpracování bakalářské práce vedené na HTF UK s názvem Vliv psychické pohody na proces inkluze ukrajinských žáků na české škole.

- Provedení výzkumu, způsob vyhodnocení a zpracování dat odpovídá etickým požadavkům Katedry učitelství Husitské teologické fakulty UK.
- Anonymita účastníků zůstane zachována.** Všechny citlivé údaje, včetně jména a dalších osobních či jiných identifikačních údajů budou uchovány v anonymitě, jména budou pro účely práce změněna.
- Hlavním cílem práce je porozumění obtížím žáků přicházejících z Ukrajiny a vzdělávajících se v ČR, které souvisejí právě s jejich pocitem pohody.
- Hlubkový rozhovor s každým účastníkem bude probíhat jednorázově v dohodnutém čase v prostorách FZŠ Trávníčkova. Předpokládaná délka rozhovoru je jedna vyučovací hodina.
- Získaná data budou zpracována a publikována v bakalářské práci, popřípadě budou využita při další výzkumné práci na HTF UK. Bakalářská práce bude archivována a dostupná k nahlédnutí v online archivu univerzity.
- Během výzkumu nebude pořizována žádná fotodokumentace ani videozáznam. Rozhovor bude zaznamenán pouze na diktafon a následně využíván jen jeho doslovný přepis. S těmito daty bude nakládat pouze autorka práce.

Účast ve výzkumu je dobrovolná. Svou spolupráci můžete vy i vaše dítě kdykoli ukončit. Pokud souhlasíte s účastí ve výzkumu, vyplňte prosím spolu s podpisem níže uvedené údaje.

Děkuji Vám za pomoc,

Lucie Capková (autorka bakalářské práce)

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Anna Pospíšilová

Vydání informovaného souhlasu s účastí dítěte ve studii:

Prohlašuji a vlastnoručním podpisem potvrzuji, že souhlasím s účastí ve výše uvedeném výzkumu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny informace o výzkumu, popř. se zeptat na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu. Souhlasím s anonymní účastí mého dítěte ve výzkumu. Byl/a jsem poučena o právu odmítnout účast v tomto výzkumu nebo možnosti svůj souhlas kdykoli odvolat.

Jméno a příjmení řešitele projektu: Lucie Capková

Podpis:.....

V Praze dne:.....

Jméno a příjmení zákonného zástupce účastníka:.....

Jméno a příjmení dítěte:.....

Podpis zákonného zástupce:.....

Podpis dítěte:.....

2