



## Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



---

### Žáci-cizinci z východní Evropy (Ruska a Ukrajiny): Školní docházka a spolupráce se školou perspektivou rodičů

Tereza Janečková

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

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.04>



Published online: 15 November 2020



Download at [www.soced.cz](http://www.soced.cz) in multiple formats ([PDF](#), [MOBI](#), [HTML](#), [EPUB](#))



Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn



[CrossMark](#)

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).  
Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.

# Žáci-cizinci z východní Evropy (Ruska a Ukrajiny): Školní docházka a spolupráce se školou perspektivou rodičů

Tereza Janečková 

**Abstrakt:** Příspěvek se věnuje výsledkům studie realizované jako součást dizertačního výzkumu, jejímž cílem bylo prozkoumat rodičovskou percepci základního vzdělávání žáků ruského a ukrajinského původu. Teoretický rámec se soustřeďuje na okolnost minoritního původu a sociokulturní kapitál rodiny a jejich roli v rámci školní docházky. Dlouhodobý kvalitativní výzkum byl veden následujícími výzkumnými otázkami: Jak rodiče hodnotí české základní školství a spolupráci se školou? Jak vyhodnocují svou pozici v rámci edukačního procesu a od čeho ji odvozují? Které strategie ve vztahu ke vzdělávání zvažují a volí a co je ovlivňuje? Výzkumný soubor tvořilo deset rodinných jednotek s alespoň jedním žákem základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Tvorba dat probíhala formou polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, případně doplněných o pozorování rodinné interakce a neformální rozhovory s dětmi. Navzdory limitům v podobě velikosti výzkumného souboru, který neumožňuje představit zobecňující závěry, zjištění poukazují na ambivalentní charakter kulturní odlišnosti, která funguje jako potenciální zdroj praktických, sociálních a psychologických bariér. Ty pak spolu s dalšími sociokulturně založenými rozpory představují významný aspekt reflexe a případné transformace očekávání, aspirací a cílů, které rodiče na vzdělávání zaměřují.

## Kontakt

Univerzita Palackého  
v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Křížkovského 511/10  
771 47 Olomouc  
[tereza.janeckova02@upol.cz](mailto:tereza.janeckova02@upol.cz)

**Klíčová slova:** žáci-cizinci, žáci s odlišným mateřským jazykem, jazyková bariéra, sociokulturní kapitál, spolupráce rodiny a školy

## Foreign pupils from Eastern Europe (Russia and Ukraine): School attendance and cooperation with the school from the parents' perspective

**Abstract:** The paper draws on a study carried out as part of a dissertation research, the aim of which was to examine the parental perception of primary education of pupils of Russian and Ukrainian origin. The theoretical framework deals with the circumstances of minority origin and the sociocultural capital of the family, and their impact on school attendance of children. The longitudinal qualitative research was driven by the following research questions: What is the parents' evaluation of Czech primary education and their cooperation with the school? How do they assess their position within the educational process and what is their view based on? What education-oriented strategies

✉ Korespondence:  
[tereza.janeckova02@upol.cz](mailto:tereza.janeckova02@upol.cz)

Copyright © 2020 by the author and publisher, TBU in Zlín.  
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).



do they consider and implement into practise, and what are their decisions influenced by? The sample consisted of ten family units, including at least one child attending a mainstream primary school. The data were created using semistructured interviews with parents, sometimes combined with observations of family interactions, and interviews with children. Despite the size of the sample, which does not allow for generalizable conclusions, the findings highlight the ambivalent nature of cultural differences, which act as a potential source of practical, social and psychological barriers. Intertwined with other socioculturally based discrepancies, such difficulties constitute an important aspect of reflection and transformation of the initial expectations and goals parents hold with regard to the issue of education.

**Keywords:** foreign pupils, pupil with a different native language, language barrier, sociocultural capital, family-school cooperation

## 1 Úvod

Vzdělávání žáků ze sociokulturně odlišného prostředí je v České republice (ČR) v různých kontextech pozornost věnována již řadu let. Mimo jiné i díky migraci se do zorného pole odborné veřejnosti dostala oblast vzdělávání žáků, kteří jsou –minimálně na startu své vzdělávací dráhy – ve srovnání s českými vrstevníky často poznamenáni rizikem omezené sociální orientace a jazykovým deficitem. V důsledku toho nabízí české prostředí odborné publikace specializované na metodické aspekty práce s takovými žáky (Kostecká et al., 2013; Plischke, 2008; Šinedlářová, 2011), případně práce s výraznějším přesahem k obecnějším otázkám o nakládání s kulturní či etnickou odlišností (Jarkovská, Lišková, Obrovská, & Souralová, 2015; Zachová, 2017). Podobně v zahraniční literatuře lze nalézt jak širokou škálu zdrojů pokrývajících problematiku samotné školní docházky a výkonů žáků z minoritního prostředí, tak pochopitelně také hlubší analýzu role jejich sociokulturního zázemí (Bæck, 2005; Jeynes, 2011; Kim, 2009; Portes & Hao, 2004). Z hlediska terminologie je možno na tuto skupinu vztáhnout dvě zavedená a pro účely této studie v podstatě ekvivalentní označení: žáci-cizinci a žáci s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ). Obě označení vycházejí primárně z okolnosti jiného než českého občanství. Ta se týká rodičů i žáků, zároveň se však pojmy mohou vztahovat i na děti s českým občanstvím, které se na území ČR rodičům cizincům narodily (NÚV, 2020; Šindelářová, 2011).

Přestože množství teoretických, metodických i evaluačně koncipovaných prací naznačuje široké uznání významu problematiky vzdělávání žáků s OMJ, což dokládá i její reflexe v rámci profesní přípravy učitelů, stále zde existuje řada slepých míst, a to jak ve vazbě na obecné systémově-koncepční otázky, tak i z hlediska poznatků o edukaci příslušníků konkrétních národnostních menšin/imigračních komunit. Právě výzkum zacílený na spolupráci školy a rodin z řad úžeji specifikované minority přitom může nabídnout podněty, jak tuto složitou a dynamickou sféru edukační reality teoreticky i prakticky lépe uchopit. Podrobná analýza může kromě jiného například otevřít prostor pro další, zejména komparativní bádání a napomoci tak k prohloubení obecnějšího vědění. Takový je i cíl následujícího textu, který se zabývá vzděláváním žáků-cizinců ruského a/nebo ukrajinského původu.

Východní Evropa patří obecně k tradičně silným zdrojovým regionům imigrace do samostatné ČR. Občané dvou států z této skupiny – Ruska a Ukrajiny – nicméně mají z hlediska přistěhovalectví do ČR specifické postavení. Dlouhodobě totiž patří k nejvýrazněji zastoupeným přistěhovaleckým skupinám nejen ve srovnání s imigranty z ostatních nástupnických států Sovětského svazu (SSSR), ale i v rámci statistik zaměřených na všechny cizince v ČR (ČSÚ, 2020a). Není tak nikterak překvapivé, že Ukrajinci i Rusové zaujímají přední příčky také napříč všemi stupni české vzdělávací soustavy (ČSÚ, 2020b).

Přistěhovalce z území bývalého SSSR obecně charakterizují některé nápadné společné rysy, kterými jsou například historická zkušenost a z ní pramenící kulturní blízkost či aktivní znalost ruského jazyka. Ty mohou být často i pro imigranty samotné podkladem pro zdůrazňování vzájemné podobnosti či příbuznosti (srov. např. Sládek, 2010). Další výzkumy (Drbohlav, 2010; Leontiyeva, 2014; Uherek, Horáková, Pojarová, & Korecká, 2008) však poukazují také na heterogenitu, a to nejen mezi jednotlivými národnostními/etnickými skupinami, ale i uvnitř nich. Tyto odlišnosti se projevují například v oblasti socioekonomického statusu či vzdělanostní úrovně a jejich aktivace v rámci postmigračního života v ČR. Detailní analýza jednotlivých složek integrace přistěhovalců z východní Evropy nicméně přesahuje rámec tohoto příspěvku. Skutečnost, že se studie zaměřuje právě na imigranty z Ruska a Ukrajiny, je proto vhodné vnímat ne jako tendenci dané dvě skupiny homogenizovat, nýbrž spíše jako výsledek aktuálního stavu výzkumu a použité náborové strategie. Zároveň se jedná i o jakési vyústění vlastní zkušenosti z předchozích šetření, která byla sice výlučně zaměřena na etnické Rusy, tvorba výzkumného souboru nicméně neustále narážela právě na silnou propojenost vazeb napříč ruskojazyčnou komunitou. Posledním argumentem pro rozhodnutí ke spojení Rusů a Ukrajinců do jednoho výzkumného souboru byl již výše zmíněný fakt, že se jedná o dvě nejzastoupenější imigrační vlny z východoevropské oblasti, zaměření na ně se proto zdálo být smysluplné.

Ačkoli jako jedna z příčin oblíbenosti ČR jakožto cílové destinace těchto migračních toků bývá odbornou literaturou nezdědká uváděna jazyková blízkost (Topinka, 2013; Uherek et al., 2008; Zilynskyj & Kočík, 2001), každodenní zkušenost kontaktu s českým prostředím může nabízet poněkud komplikovanější obrázek hodný bližšího prozkoumání. Hlavním cílem prezentovaného výzkumného šetření bylo prozkoumat, jak je spolupráce rodin těchto žáků s českým základním školstvím konceptualizována v perspektivě jejich rodičů<sup>1</sup>, tzn. odhalit, jak rodiče na vztah se školou nazírají, které případné problémy a limity, nebo naopak silné stránky identifikují, které strategie ve vztahu k edukaci svých dětí zvažují a volí a které faktory jejich rozhodování ovlivňují.

## 2 Kapitál, minoritní původ a škola

K důležitým faktorům na straně rodiny bývají v odborné literatuře řazeny mimo jiné její struktura, úplnost a socioekonomický status (Biblarz & Raftery, 1999; Jeynes, 2011; Portes & Hao, 2004). Právě sociální a ekonomické postavení je jádrem perspektiv čerpajících z odkazu francouzského sociologa Pierra Bourdieu. Bourdieu (1986) představil myšlenku, že v rámci společenského života existují zvláštní předpoklady kulturního a sociálního charakteru, které si lidé osvojují v průběhu vývoje a dále využívají v každodenních situacích. Jednou z linií výzkumu, který na tyto myšlenky odkazuje, je řešení dopadu působení jednotlivých typů kapitálu na školní úspěšnost a vzdělávací vyhlídky dětí (Bæck, 2005; Kim, 2009; Lareau, 2002; Reay, 1999). Zatímco sociální kapitál lze definovat jako potenciální zdroje, které jsou spojené s členstvím jedince v sítích více či méně institucionalizovaných vztahů, kulturní kapitál označuje jistou formu kulturních znalostí a dispozic (Bourdieu, 1986). Ke složkám kulturního kapitálu patří například kapitál lingvistický, formy komunikace a sebe prezentace, dále také třeba důvěra ve vzdělání či sebevědomí při jednání s pedagogickými pracovníky a schopnost vyrovnávat se s protichůdnými názory (Bæck, 2005; Reay, 1999). Přístupy vycházející z teorie reprodukce nerovnosti chápou školu jako místo, kde na základě preference jistého typu kapitálu dochází de facto ke znevýhodňování těch, kteří daným kapitálem nedisponují (Bæck, 2005; Kim, 2009; Reay, 1999). Ve vazbě na socioekonomické postavení bývá linie hranice tohoto zvýhodnění ztotožňována s hranicí přechodu mezi střední a dělnickou třídou (Lareau, 2002). Unn-Doris Bæck (2005, s. 220) v odkazu na Lareau (2003) rámuje výhodnější postavení obecným pojetím vztahu ke škole, které má být, na rozdíl od třídy dělnické, v případě rodičů střední třídy mnohem více spojeno s představou vzájemné součinnosti ve prospěch společného cíle. „Správný“ kapitál je pak touto optikou

<sup>1</sup> Slovní spojení *rodičovská perspektiva* pro potřeby studie označuje soubor hledisek, která rodiče při hodnocení vzdělávacího procesu ovlivňují a formují jejich jednání.

nahlížen jako okolnost vedoucí ke komfortnější a víceméně rovnocenné interakci s představiteli školy, a to jak v případě žáků, tak i jejich rodičů. Konsekvencemi odlišného sociokulturního zázemí se dále zabývá například koncept sociokulturního handicapu. Podle Vágnerové (2004) je sociokulturní handicap formou limitace v oblasti zkušeností, která pramení právě v odlišných sociokulturních podmínkách, které na jedince v průběhu socializace působily. Tyto limity společně s případnými negativními reakcemi majoritního prostředí vytváří riziko nejružnějších znevýhodnění, s nimiž mohou být jedinci kvůli svému minoritnímu původu konfrontováni.

Jako klíčový lidský faktor na straně školy bývá tradičně identifikována osoba učitele. Ve specifických podmínkách, s nimiž je sociokulturní heterogenita ve třídě stále často asociována, pak působení učitele nabývá zvláštního významu a naléhavosti. Právě učitel totiž svým zacházením s heterogenitou do značné míry udává podmínky, v nichž všichni aktéři společně kooperují, a vymezuje tak dimenze jejího (ne)přijetí (Jarkovská et al., 2015; Zachová, 2017). Postoje pedagogů k této okolnosti mohou variovat na škále od pozitivních asociací k těm negativním, přičemž v praxi vztah k heterogenitě může nezřídka vykazovat dynamiku a případně i protichůdné tendence (Plischke, 2008; Zachová, 2017). Nepříliš lichotivý obrázek o reálné praxi ve třídách českých základních škol poskytují zjištění ze sbírky studií vydaných v roce 2015 pod názvem *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti* (Jarkovská et al., 2015). Autoři a autorky zde identifikují v podstatě tři kategorie způsobů, kterými je ze strany pedagogů s kulturní odlišností zacházeno značně neefektivně a nešetrně. Vedle tendence tuto odlišnost esencializovat jako v podstatě trvalý zdroj učebních omezení je patrný rovněž sklon minoritní původ zplošťovat výlučně na otázku jazykové bariéry, případně tuto okolnost zcela ignorovat s odkazem na individuální nedostatek schopností či mentálních kapacit dítěte.

Shrneme-li výše nastíněná teoretická východiska týkající se interakce školy a rodiny, stojí proti sobě dva v zásadě kontradiktorní předpoklady. Na jedné straně se nachází teze, že odpovídající sociokulturní kapitál, tedy ten, jímž disponují příslušníci střední třídy s určitým vzděláním a kompetencemi, by měl ve vztahu se školou fungovat jako katalyzátor efektivní a bezproblémové spolupráce. Na straně druhé však figuruje minoritní původ a jazyková odlišnost, které působí zcela opačným směrem. Ačkoli by některé aspekty představeného teoretického pozadí mohly být zpochybněny jako příliš schematické či dokonce stereotypizující, přes tyto limity (či možná naopak kvůli nim) byly zvoleny jako slibná platforma pro analýzu daného empirického materiálu. Ten byl totiž vytvořen v rámci výzkumného souboru participantů, jehož charakteristiky tato dvě východiska kombinují.

### 3 Empirické šetření

#### 3.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem šetření bylo analyzovat spolupráci rodin žáků-cizinců původem z Ruska a Ukrajiny s českými základními školami hlavního vzdělávacího proudu tak, jak ji interpretují jejich rodiče. Šetření se zaměřilo na to, jak je v perspektivě rodičů konceptualizováno české základní vzdělávání, přímá zkušenost s českým základním školstvím a přístupem představitelů konkrétní školy. Další oblasti výzkumného zájmu představovaly způsoby a strategie, jakými rodiče na obklopující podmínky reagují. Pro dosažení uvedených cílů byly formulovány následující výzkumné otázky (VO 1–6):

VO1: Jak rodiče hodnotí české základní školství a spolupráci se školou?

VO2: Jak vyhodnocují svou pozici v rámci edukačního procesu a od čeho ji odvozují?

VO3: Které strategie ve vztahu ke vzdělávání zvažují a volí a co je ovlivňuje?

Analýza rodičovské perspektivy mohla poskytnout vodítka k úvahám nad dalšími souvisejícími otázkami zaměřenými na školu a pedagogii:

VO4: Jaký vztah podle rodičů zauímají učitelé k žákům-cizincům obecně a specificky ve vazbě na východoevropský původ žáků?

VO5: Co by výzkumná zjištění mohla implikovat pro problematiku profesní přípravy učitelů?

VO6: Která opatření by mohla spolupráci zúčastněných aktérů učinit efektivnější?



### 3.2 Metodologický postup šetření

Prezentované šetření i jeho výsledky jsou součástí obsáhlejšího výzkumu, který se zaměřuje na post-migrační strategie rodin přistěhovalců ze zdrojového regionu východní Evropy. Vzhledem k charakteru tématu a stanoveným cílům bylo realizováno dlouhodobé kvalitativní šetření. To bylo zvoleno proto, že umožňuje pracovat na bázi základně definovaného jevu či problému, který je zpracováván skrze širokospektrální záběr, hloubkový vhled a často i delší časový interval tak, abychom o něm za použití induktivní logiky mohli přinést bohaté a kontextuálně dobře ukotvené poznatky (Hendl, 2005; Švaříček, 2007a). Časový rozsah spolupráce s jednotlivými rodinami variuje od několika (nejvíce čtyř) let až po několik měsíců (nejméně šest).

Snaze o porozumění výzkumnému problému v co nejširších souvislostech odpovídal i výběr technik tvorby dat a jejich analýzy. Ty vycházejí z postupů zakotvené teorie, a to jak v její tradiční (Strauss & Corbin, 1998), tak i transformované konstruktivistické (Charmaz, 2006) a situačněanalytické (Clarke, 2005) verzi. Výhodou zakotvené teorie je její schopnost postihnout podmínky, které ve svém celku působí na jednání a interakce účastníků zkoumaných událostí, aniž by ignorovala jejich dynamiku a procesualnost (Strauss & Corbin, 1998). Konstruktivistické hledisko se do výzkumu promítlo hlavně skrze pojetí vlastní výzkumnické pozice, která je založena na přijetí aktivního podílu na studovaných procesech a událostech, a to jak při tvorbě dat, z nichž následně vychází analýza, tak i v rámci interpretace zjištění (Charmaz, 2006). Situační analýza posloužila především jako inspirace, zejména svým důrazem na zohlednění pozic aktérů a elementů ve výzkumné situaci, variability jednání a roli diskurzu (Clarke, 2005). Zvolený postup umožnil pružné reagování na podmínky, poskytl dostatečný prostor pro interaktivitu, a dokonce i jistý prvek improvizace, což se nakonec při práci s rodinami ukázalo jako velmi výhodné.

Primárním zdrojem empirického materiálu byly polostrukturované rozhovory s rodiči, které byly realizovány převážně v českém jazyce. Jak napovídá označení, rozhovory se řídily základní strukturou, která zaručuje pokrytí předem určených tematických okruhů, zároveň však vytváří dostatečný prostor pro flexibilitu (Hendl, 2005). Rozhovory byly v rámci delších časových intervalů opakovány, případně doplněny online komunikací. Opakované rozhovory se znovu soustřeďovaly na základní okruhy (chronologie školní docházky, spolupráce s pedagogy, výkony dětí, vztahy v kolektivu atp.), aby bylo možné zachytit vývoj situací a reakcí na ně. Zároveň už více zohledňovaly individuální témata.

Jako velmi podstatná přidaná hodnota pružnosti a otevřenosti kvalitativního výzkumu se v průběhu práce ukázalo zapojení neformálních rozhovorů s dětmi a pozorování rodinných interakcí. Zprvu spíše náhodné příležitosti se totiž staly efektivním nástrojem pro lepší orientaci ve výzkumné situaci. Rozhovory s dětmi ani zúčastněné pozorování neměly předem stanovenou strukturu, často vyplývaly z jedinečných okolností a podmínek, za nichž společná setkání probíhala. Současně jsou odrazem toho, jak se postupem času vztah s participanty stával více neformální a důvěrný, takže došlo k většímu propojení s rodinným životem. Výsledkem tak bylo jakési nestrukturované pozorování v přirozených situacích (Hendl, 2005), například každodenních rutin nebo trávení volného času. Každé setkání nebo interakce byly předmětem tvorby terénních poznámek, a pokud to bylo možné, byly z nich pořizovány zvukové záznamy.

Terénní poznámky se zaměřovaly na deskripci prostředí, praktických aspektů situace, aktérů, jejich jednání a vzájemné komunikace. Stejně tak ale zachycovaly nejrůznější analytické postřehy, dojmy a v neposlední řadě také výzkumnickou sebereflexi. Na základě jejich podrobné rekonstrukce pak vznikl zhuštěný popis (Švaříček, 2007b), který poskytoval důležité podněty pro další rozhovory, případně pozorování. Je však potřeba poznamenat, že tento obohacující rozměr se jednotlivých rodin týkal v různé míře, ve třech případech byl výzkum založen pouze na rozhovorech, což nepochybně patří k uvědomovaným limitům práce. I v takto omezené formě se však hledisko dětí i zapojení pozorování ukázaly být nesmírně platným a pro hlubší pochopení dané problematiky užitečným krokem.

Konstrukce výzkumného souboru probíhala metodou sněhové koule (Hendl, 2005), tedy skrze osobní doporučení imigrantů z východní Evropy a již zapojených participantů. Výsledný soubor je výsledkem několika nesouvisejících náborových trajektorií.

### 3.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor zahrnuje deset rodinných jednotek ruského a/nebo ukrajinského původu (viz Příloha) s různou délkou i statusem pobytu v ČR<sup>2</sup>. Jeho sestavování mělo podobu záměrného výběru a jeho hlavním kritériem byla přítomnost alespoň jednoho dítěte školou povinného<sup>3</sup>. Další spojovací linkou mezi zapojenými rodinami představuje fakt, že v případě rodičů se jedná o osoby s terciárním vzděláním, a to někdy i ve vícero specializacích či následně rozšířeným dalším studiem v ČR. Z hlediska aktuálního uplatnění na českém trhu práce výzkumný soubor tvoří značně heterogenní skupinu. Obsahuje totiž jak příklady tzv. ideální praxe, tedy plného nebo (prozatím) částečného uznání kvalifikace a jeho následného zužitkování v rámci profesního zařazení, tak i případy, kdy se participanté v návaznosti na strukturální, osobní a jiné okolnosti více či méně dobrovolně uplatnili v jiných oborech.

Podobně významnou okolností je délka pobytu v ČR, která se pohybuje v rozmezí od patnácti do necelých tří let<sup>4</sup>, v rámci jedné rodiny se přitom může u jednotlivých členů poměrně výrazně lišit. Až na jednu výjimku, kdy se tříčlenné rodině podařilo přestěhovat do ČR prakticky současně s odstupem zhruba dvou měsíců, totiž soubor obsahuje rodiny, které se stěhovaly postupně. Na model přesunu je navázána i další podstatná okolnost, a sice to, zda se rodičům děti narodily v Česku, nebo v zemi původu. U dětí narozených v zemi původu je totiž významné, zda školní docházku zahájily až po přesunu do ČR, nebo musely kvůli stěhování absolvovat bezprostřední přechod z jednoho vzdělávacího systému do druhého. Alespoň jednoho žáka nebo žačku, kteří do první třídy nastoupili až v ČR, obsahuje každá ze zapojených rodin. Ve čtyřech případech ale rodiče současných školáků a školaček mohou čerpat ze zkušenosti se staršími dětmi, které daný přechod prožily.

V souladu s etickými požadavky pro realizaci kvalitativního výzkumu byly participantům poskytnuty podrobné informace o výzkumném procesu, jeho cíli, způsobu zpracování dat a jejich využití. Zapojení bylo koncipováno jako zcela dobrovolné. S ohledem na vědomí zátěže i případných etických rizik byly i použité metody předmětem otevřené diskuse s participanty, ti ve většině případů s odkazem na důvěru v nezneužití dat do výběru technik nezasahovali. Z důvodu zachování anonymity nejsou ve spojitosti s citacemi zmiňována žádná jména, další osobní údaje byly buď změněny, nebo nejsou uváděny vůbec.

### 3.4 Analýza dat

Analýza dat probíhala souběžně s jejich tvorbou a postupovala procesem víceúrovňového kódování, jehož cílem bylo vytyčení hlavních kategorií, jejich konfigurací a vztahu k širším souvislostem (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1998). Vedle kódovacího schématu tradiční zakotvené teorie byl analytický proces doplněn vytvářením grafických map, které se snažily zachytit vzájemné pozice aktérů a klíčových prvků situace. Jak už však bylo uvedeno výše, techniky situační analýzy posloužily spíše jako inspirační zdroj pro stimulaci analytického uvažování.

V první fázi byla data, tedy přepsané rozhovory a terénní poznámky, podrobena opakovanému čtení, analytickému poznámkování a porovnávání jednotlivých segmentů dat. Výsledkem otevřeného kódování byly identifikace důležitých témat a navržení pracovních konceptů. Ty byly dále upravovány

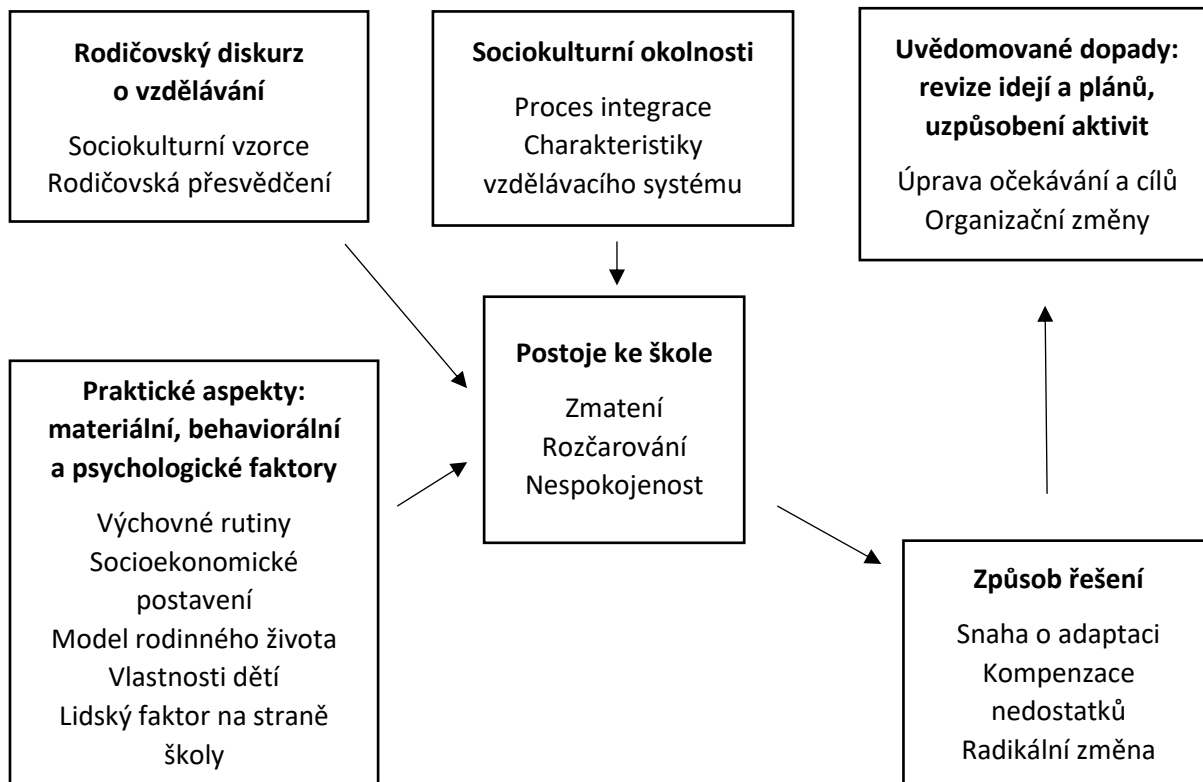
<sup>2</sup> Statusy rodičů a dětí se přitom v důsledku řady okolností nemusejí shodovat. Typickým příkladem takové nekompatibility je stav, kdy dítě v důsledku rodinných okolností disponuje českým občanstvím, kdežto vychovávající rodič povolením k trvalému pobytu.

<sup>3</sup> V případě rodin s jedním dítětem se jednalo o první stupeň ZŠ, v případě vícedětných rodin o kombinaci prvního a druhého stupně či ekvivalentně o víceleté gymnázium.

<sup>4</sup> Údaje o rodinách jsou platné k září 2020.

a následně seskupovány do kategorií. Pro účely usouvztažení konceptů a kategorií byl v rámci axiálního kódování použit klasický paradigmatický model (Strauss & Corbin, 1998).

Jako fenomén, který drží kategorie pohromadě, byly zvoleny *Postoje ke škole* (viz Obrázek 1). Zastřešující kategorii příčin tvoří *Rodičovský diskurz o vzdělávání*, intervenující podmínky představují *Praktické aspekty* a kontext kategorie *Sociokulturních okolností*. Těmito faktory ovlivněné postoje rodičů mají za následek upřednostnění určitého typu strategií, *Způsob řešení*. Soubor následků je pak reprezentován kategorií *Uvědomovaných dopadů*.



Obrázek 1 Paradigmatické schéma: kategorie a koncepty

Na úrovni selektivního kódování, tedy poslední a nejabstraktnější fáze analýzy, by jako centrální kategorie mohly být vytyčeny strategie – *Způsob řešení*. Jedná se o obširnou a heterogenní kategorii, protože zahrnuje jak obecné reakce, tak i strategie reagující pouze na dílčí okolnosti. Všechny strategie je nicméně možné přiřadit ke dvěma modelům. Prvním z nich je snaha o adaptaci, tedy hledání cesty, jak přivyknout podmínkám a respektovat je. Druhým typem strategií jsou aktivní zásahy, a to buď formou kompenzace konkrétních nedostatků, nebo odmítnutím podmínek cestou radikální změny prostředí. Tabulka 1 představuje zastřešující kategorii *Způsob řešení*. Jednotlivé koncepty jsou ilustrovány autentickými citacemi participantů.

Tabulka 1  
Kategorie *Způsob řešení*

Snaha o adaptaci	Kompenzace nedostatků	Radikální změna
„Tady vidím úplně jiný systém. Ty děti jdou tak pomalu, krůček po krůčku. Teprve pak, když chce někdo studovat, tak je v té škole začínají trápit. Nakonec si myslím, že to je správné.“	„Taky jsme zašli ještě do psychologicko-pedagogické poradny. Tam nám ještě přispěli tím, že děti měly ještě hodinu češtiny navíc ve škole.“	„Prostě jsme nebyli spokojeni s úrovní a programem ve škole. Podle nás je příliš lehký. Proto jsme chtěli někam, kde mají více učiva, více rozvoje, možná nějaký jiný způsob...“

Poznámka: Citace jsou uvedeny v upravené, spisovné formě.



## 4 Výsledky

### 4.1 Rodičovské hodnocení českého základního školství a spolupráce se školou

Rodičovské hodnocení českého základního školství více či méně zřetelně staví na vlastní žákovské nebo i rodičovské zkušenosti ze země původu a rozpadá se na několik dimenzí. Obecně je české vzdělání vysoce hodnoceno s ohledem na smysluplnost a uživatelnost. Z hlediska fungování systému je kladně vnímaná především jeho vstřícnost, otevřenost a flexibilita. Na straně druhé však stojí jakási obecná nenáročnost základní školy, která zejména v porovnání s tím, na co jsou rodiče zvyklí ze země původu, je spojována s mírnějším důrazem na rozvoj dítěte. Tento nedostatek je vztahován jak k otázce učiva, tak i zisku dalších dovedností, například komunikace a (sebe)prezentace. Ačkoli je percepce nižších nároků jedním z nejmarkantnějších pojetí v rámci celého výzkumného souboru, ne všichni rodiče tento fakt v konečném důsledku vnímají jako deficit. Taková pojetí většinou odkazují k odhalení gradačního nastavení českého vzdělávacího systému, který je charakterizován postupným zvyšováním obtížnosti a specializací nároků. Mírnost základní školy, která představuje začátek této vzdělávací trajektorie, může být proto vnímána jako adekvátní. Celkové hodnocení základní školy se pochopitelně silně prolíná s působením lidského faktoru, především přístupem pedagogů. Ten může vnímané systémové nedostatky buď mírnit či eliminovat, nebo naopak doplňovat a zvyrazňovat.

### 4.2 Hodnocení vlastní rodičovské pozice v rámci edukačního procesu

Nahlížení vlastní pozice v rámci vzdělávacího procesu je poznamenáno odkazem na počáteční nedostatek orientace v novém sociokulturním prostředí a pochopitelně i jazykovou bariéru, které rodičům přinesly nebo stále přináší nejistotu jak při jednání s představiteli školy, tak i praktické podpoře dítěte. Rodičovská pozice je tak do značné míry ovlivňována okolnostmi, které oni sami mohou vlastním úsilím poměrně úspěšně zmírnit nebo odstranit (rozvíjet jazykové schopnosti, zlepšit informovanost o fungování školy atd.). Tyto limity se však mísí s reakcemi a postoji příslušníků majority (nejčastěji právě učitelů), často od nich bývají těžko oddělitelné, což pro rodiče může být matoucí a demotivující. Hodnota, která je školní docházce a rodičovské zodpovědnosti za ni připisována, rodičům nicméně obecně nedovoluje navzdory limitům, ať už je jejich zdroj jakýkoli, nevystupovat ve vztahu se školou aktivně. Neméně proaktivní jsou pak i výchovné praktiky, které mají za cíl děti při jejich vzdělávání pečlivě sledovat, mentorovat a případně navádět (či přímo řídit) tím „správným“ směrem.

### 4.3 Zvažování a volba strategií zaměřených na vzdělávání

Jak bylo uvedeno výše, strategie jsou v zásadě dvojí. Buď je s ohledem na další okolnosti a priority zvolena cesta více méně pasivní, tedy smíření či vyrovnání se se situací, nebo se rodiče uchylují k určitým intervencím. Pokud pomineme bezprostřední a spontánní jednání, jde většinou o výsledek systematického zvažování a vyhodnocování. Intervence jsou s ohledem na množství a variabilitu podmínek a faktorů sice velmi různorodé, přesto mohou být roztrženy podle toho, zda reagují především na charakter vzdělávacího systému, průběh edukačního procesu nebo lidský faktor. V čistě učební oblasti se jedná primárně o korekci domácí přípravy, ve sféře mezilidských vztahů pak o snahu identifikovat zdroj emočního diskomfortu a následně jej odstranit. Toho může být docíleno jak přímou konfrontací, tak i skrze samotné děti prostřednictvím poskytnutí rady či doporučení. Komplexnější řešení jsou navázána hlavně na výše zmíněný systémový charakter povinné školní docházky, přesněji řečeno reagují na nespokojenost s jejím formátem. Rodiče se v takovém případě soustřeďují na kompenzaci nedostatečného osvojování různých znalostí, návyků a dovedností. Radikální formou reakce na nespokojenost s úrovní a obsahem vzdělání je pak přestup dítěte na jiný typ školy.

#### 4.4 Vztah učitelů k žákům-cizincům obecně a specificky k žákům východoevropského původu pohledem rodičů

Přístup pedagogů lze v souladu s výpověďmi rodičů označit jako ambivalentní. Vedle případů proinkluzivního a vstřícného postoje se totiž v datech vyskytly i náznaky ne zcela vhodného a rodičům i dětem srozumitelného nakládání s kulturní či jazykovou odlišností. Nevstřícné reakce pedagogů potenciálně odráží obecně negativní postoje ke kulturní diverzitě ve třídě, zároveň mohou být kombinovány s předsudky přímo o imigrantech z východní Evropy, případně konkrétní národnostní skupině. Ruku v ruce se zdůrazňováním odlišnosti jde o bagatelizaci či ignoraci dalších významných okolností a ohnisek problému, případně jednostranné přenesení zodpovědnosti na rodinu. O skutečných zdrojích postojů pedagogů by na tomto místě ovšem bylo možné jen spekulovat. Například u situace, kdy pedagogický pracovník směrem k dítěti pronese výrok typu: „*A ona mu odpověděla, že nechce vidět zbraň, zvláště v jeho ruské ruce,*“ je jeho/její předpojatost vůči konkrétní národnostní skupině celkem zjevná. V případě situací typu: „*Paní učitelka nám řekla, že je to spojené s našim původem. Ale já si myslím, že to tak není, protože dcera je prostě nepozorná. Když jí něco řeknu, tak ona je schopná to za minutu zapomenout. Takže podle mě to je spíš psychologická věc než původ,*“ by bez výpovědi samotné pedagožky jakýkoliv pokus o interpretaci skutečných motivů v podstatě postrádal smysl.

V tomto ohledu se nepochybně projevuje limit v podobě absence pohledu pedagogů, který by umožnil poskytnout ucelenější, tím pádem i přínosnější interpretaci. Z výpovědí rodičů je také zároveň možno usuzovat, že ztotožnit překážky spolupráce výhradně s osobou pedagoga by bylo příliš zjednodušující. Jak dokládá například výrok: „*Ale chápu, že pro ně je to těžké, že mají těch dalších dvacet dětí a soustředit se na jednoho, to je těžké,*“ ne vždy se totiž musí jednat o selhání v důsledku psychologického nastavení, netolerance či jednání pod vlivem předsudků, nýbrž může jít o výraz učitelovy vlastní profesní frustrace, demotivace či důsledek organizačních a dalších praktických limitů.

#### 4.5 Implikace pro profesní přípravu učitelů

Pomineme-li náznaky o existenci předsudků nebo určité osobní předpojatosti vůči žákům a jejich rodičům, je možné usuzovat, že jádro problému do značné míry souvisí s malou zkušeností pedagogů. Ve vazbě na otázku profesní přípravy se tak nabízí zamyšlení nad možnostmi praktičtějšího zaměření multikulturního vzdělávání ve smyslu cílenější průpravy na reálné situace, které mohou učitele v práci potkat. Byť jako jeden z hlavních společných jmenovatelů výuky žáka s OMJ mohou být určeny jedinečnost a nepředvídatelnost situací, je zde možné rozvíjet úvahy nad tím, jak například účinněji prakticky čerpat z příkladů toho, co rodiče a jejich děti prožívají, jak situace ve škole mohou interpretovat a jak je možné zabránit případným dezinterpretacím či nepochopením. Příklady z empirických výzkumů by tak například mohly sloužit jako podklady pro modelování konkrétních situací, do kterých se aktéři edukačního procesu s žákem-cizincem mohou dostat. Jejich rozbor by mohl pomoci k lepší schopnosti pedagoga nahlížet celou situaci i dílčí problémy z různých perspektiv, což by ve výsledku mohlo vést k empatičtějšímu jednání.

#### 4.6 Možná opatření pro efektivnější spolupráci aktérů edukačního procesu

Data naznačují, že navzdory různým, často dokonce i limitujícím podmínkám si jednotliví učitelé při práci s heterogenitou ve třídě počínají také velmi různě. Ačkoli je opět potřeba zohlednit specifickou podmínku, i zde by řešením mohl být větší důraz na praktickou a zejména interaktivní dimenzi. Prostředkem, jak pomoci učitelům, kterým spolupráce s žákem a jeho rodiči nějakým způsobem vážně, aby dokázali situaci zlepšit (případně si fakt, že existuje problém, vůbec uvědomit), by se mohlo stát například intenzivnější a systematictější sdílení zkušeností v rámci pedagogického sboru. Zároveň by se další učitelé mohli zapojit přímo do komunikace s rodinou. Dotčení učitelé by tak kromě nesporně významné psychologické podpory mohli dostat i praktický mentoring a konkrétní tipy, ale především cennou zpětnou vazbu, které by jim mohly pomoci získat v situaci větší nadhled.

## 5 Shrnutí a diskuse

Cílem šetření bylo zjistit, jak rodiče žáků ruského a ukrajinského původu hodnotí spolupráci s českými základními školami hlavního vzdělávacího proudu. Výzkumné otázky se tak zaměřily na to, jak zkušenost s konkrétní základní školou interaguje s obecnou rodičovskou představou školní docházky, jaká role je připisována lidskému faktoru v podobě přístupu pedagogů a jaké jsou strategie, které v návaznosti na tyto okolnosti rodiče zvažují a uplatňují. Presentované výsledky vzešly z kvalitativní analýzy empirického materiálu, který v průběhu dlouhodobého kontaktu s deseti rodinami vznikl primárně prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči, případně zúčastněným pozorováním a interakcí s dětmi.

Ačkoli byl výzkumný soubor vymezen na základě podobného teritoriálního, národnostního a jazykového původu a relativního socioekonomického statusu, i takto malá skupina vykazuje při bližším prozkoumání značnou různorodost, která navzdory pozoruhodným shodným tendencím neumožňuje přinést zobecnitelné výsledky. Zároveň existuje řada témat, která přesahují rámec tohoto textu, zasluhovaly by však detailnější zpracování. K nim patří zejména migrační trajektorie, délka života rodiny či jejích členů v ČR, model rodinného života a předchozí zkušenost se školní docházkou dětí. I kvůli výše identifikovaným limitům, zejména velikost výzkumného souboru, je tedy spíše než o závěrech vhodnější mluvit o přínosech v podobě implikací. Ty je možné zasadit do kontextu obecnějšího teoretického poznání a současně chápat jako jasné teoreticko-metodologické podněty pro další výzkum.

V otázce dopadu minoritního původu na interakci rodiny se školou studie do značné míry potvrdila výchozí předpoklad o pnutí mezi potenciálem vyššího kulturního kapitálu rodičů na straně jedné a limitujícím nábojem sociokulturní odlišnosti na straně druhé. Rodiče obecně splňují očekávání o aktivním zapojení, komunikaci a participaci se školou při vzdělávání jejich dětí, odlišný původ a jazyková bariéra ale skutečně fungují jako možný zdroj komplikací a připisovaných deficitů, a to jak ve vztahu k dětem, tak i rodičům samotným.

Výsledky naznačují, že ačkoli byli participanté (i jejich potomci) do značné míry schopni svým úsilím vstupní sociokulturní handicap v průběhu času eliminovat nebo alespoň zmírnit, zároveň u nich může přetrvávat pocit nejistého a neplnohodnotného postavení cizince, který často pramení jak z impulzů od příslušníků majority, tak také z autostereotypů na jejich základě osvojených. Taková situace zároveň ukazuje, že i když se rodiče mohou zdát být aktivními a cílevědomými partnery pedagogů, jsou to stále aktéři na straně školy, kdo se nachází ve stabilnější pozici udělat první krok k efektivnější a šetrnější komunikaci ve prospěch všech zúčastněných. Na druhou stranu příběhy některých rodin ukázaly, že i tam, kde by přístup učitelů mohl v podstatě posloužit jako ilustrace profesionálního zvládnutí práce s žákem-cizincem, nespokojenost rodičů může přetrvávat. Charakteristiky profesního přístupu pedagogických pracovníků totiž tvoří jen jeden zdroj nespokojenosti, která je významným motorem kompenzačních strategií a změn. Pokud je totiž realita školní docházky v přílišném rozporu s představami rodičů, a to zejména v souvislosti s úrovní a obsahem kurikula, případné kladné hodnocení učitele/učitelky je vnímáno jako oddělená dimenze, která často systémové nespokojenosti ustoupí. Dynamika, s jakou se rodičovské představy a aspirace prolínají s dalšími podmínkami, zároveň dokládá, jak je proces plurikulturního soužití (nejen) ve škole složitý a jak moc při jeho průběhu záleží na možnostech a limitech všech dotčených aktérů. To představuje hlavní výzvu, na kterou by se teorie a praxe multikulturní výchovy měla aktuálně zaměřovat.

V otázce dopadu minoritního původu na interakci rodiny se školou studie do značné míry potvrdila výchozí předpoklad o pnutí mezi potenciálem vyššího kulturního kapitálu rodičů na straně jedné a limitujícím nábojem sociokulturní odlišnosti na straně druhé.

## 6 Limity studie

S ohledem na velikost výzkumného souboru i zvolený metodologický postup nebylo ambicí ani cílem výzkumu předložení zevšeobecňujících závěrů, jako spíše prezentace emické perspektivy umožňující otevřít interpretaci co nejširším souvislostem. Kromě velikosti výzkumného souboru patří k reflektovaným limitům také fakt, že ne ve všech případech se podařilo naplnit výše nastíněný ideální scénář výzkumného procesu, kdy zejména v důsledku časových, organizačních či strukturálních bariér došlo k odchylkám v délce i intenzitě kontaktu s jednotlivými rodinami či jejich členy. V šesti případech je analýza založena na datech vytvořených pouze na základě perspektivy jednoho z rodičů. Zde se vždy jednalo o neúčast otce, a to buď jako výsledek dlouhodobého pobytu v zahraničí, či trvalé separace od rodiny, případně byla účast odmítnuta s odkazem na nezáměr nebo pracovní vytížení. Studie tak vychází z aktivní spolupráce se čtrnácti rodiči, přičemž ze sedmi úplných párů se oba rodiče zapojili ve čtyřech případech.

### Prohlášení o střetu zájmů

Autor nezaznamenal žádný potenciální střet zájmů.

### Literatura

- Bæck Unn-Doris, K. (2005). School as an arena for activating cultural capital: Understanding differences in parental involvement in school. *Nordic Studies in Education*, 25(3), 217–228.
- Biblarz, T. J., & Raftery, A. E. (1999). Family structure, educational attainment, and socioeconomic success: Rethinking the "pathology of matriarchy". *American Journal of Sociology*, 105(2), 321–365. <https://doi.org/10.1086/210314>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Richardson, J. (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Český statistický úřad. (2020a). *Počet cizinců v ČR - předběžné čtvrtletní údaje; 2004/06–2019/12*. Dostupné z [https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R02\\_201912.pdf/2f50dfc0-473a-4c9b-b804-fb302e472747?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R02_201912.pdf/2f50dfc0-473a-4c9b-b804-fb302e472747?version=1.0)
- Český statistický úřad. (2020b). *Děti, žáci a studenti podle státního občanství v mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných školách a konzervatořích ve školním roce 2018/19*. Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/10180/91605941/290027190401.pdf/615d7e3e-2af3-4f4d-8613-4fe8e69df145?version=1.0>.
- Drbohlav, D. (2010). *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme*. Praha: SLON.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80–102. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.003>

- Kostecká, Y., Kostecký, T., Kohnová, J., Tomášová, M., Pokorná, K., Vojtíšková, K., & Šimon, M. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5), 747–766. <https://doi.org/10.2307/3088916>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race and family life*. Berkley: University of California Press.
- Leontiyeva, Y. (2014). The education–employment mismatch among Ukrainian migrants in the Czech Republic. *Central and Eastern European Migration Review*, 3(1), 63–84.
- Národní ústav pro vzdělávání. (2020). *Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/ciz>
- Plischke, J. (2008). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Portes, A., & Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101(33), 11920–11927. <https://doi.org/10.1073/pnas.0403418101>
- Reay, D. (1999). Linguistic capital and home-school relationships: Mothers' interactions with their children's primary school teachers. *Acta Sociologica*, 42(2), 159–168. <https://doi.org/10.1177/000169939904200205>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Šindelářová, J. (2011). *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách*. Metodický portál RVP. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-SKOLACH.html/>
- Sládek, K. (2010). *Ruská diaspora v České republice*. Pavel Mervart: Červený Kostelec.
- Švaříček, R. (2007a). Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In R. Švaříček, K. Šedřová, T. Janík, O. Kaščák, M. Miková, K. Nedbálková, ... Zounek J., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 12–27). Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2007b). Zúčastněné pozorování. In Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., ... Zounek J. (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 142–159). Praha: Portál.
- Topinka, D. (2013). Sociální souvislosti začleňování migrujících v České republice po roce 1989 – na příkladu Mongolů a Ukrajinců. In A. Preissová Krejčí & R. Juárez Toledo (Eds.), *Sociální exkluze v multikulturních společnostech* (s. 93–107). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Uherek, Z., Horáková, M., Pojarová, T., & Korecká, Z. (2008). Imigrace do České republiky a rodiny cizinců. In Z. Uherek, Z. Korecká, & T. Pojarová (Eds.), *Cizinecké komunity z antropologické perspektivy: vybrané případy významných imigračních skupin v České republice* (s. 85–118). Praha: Etnologický ústav AV ČR.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Zachová, M. (2017). Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů [Sociocultural handicap of foreign pupils and professional qualification of teachers]. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2), 55–71. <https://doi.org/10.7441/soced.2017.05.02.05>
- Zilynskyj, B., & Kočík, R. (2001). Ukrajinci v České republice. In T. Šišková (Ed.), *Menšiny a migranti v České republice. My a oni v multikulturní společnosti 21. století* (s. 81–88). Praha: Portál.

## Příloha

### Vybrané charakteristiky zapojených rodin

Rodina	Národnostní příslušnost	Mateřský jazyk	Typ pobytu	Typ rodiny	Počet dětí	Vzdělání rodičů*	Typ vzdělání	Sféra uplatnění v ČR
1	Ukrajinská	Ruština, ukrajinština	Dlouhodobý	Úplná	3	VŠ	Medicínské (oba rodiče)	Medicína – praxe (oba rodiče)
2	Ukrajinská	Ruština, ukrajinština	Trvalý	Úplná	2	VŠ	Technické/humanitní	Stavební inženýrství/Služby
3	Ukrajinská, maďarská	Ukrajinština	Status občanů EU	Úplná	3	VŠ	Medicínské (oba rodiče)	Medicína – věda a výzkum (oba rodiče)
4	Ukrajinská	Ruština, ukrajinština	Trvalý	Úplná	2	VŠ	Technické/humanitní	Technologie – věda a výzkum/Služby
5	Ruská	Ruština	Trvalý	Úplná – přeshraniční forma života s rodičem trvale mimo ČR	3	VŠ	Technické/humanitní	Služby/státní služba
6	Ruská	Ruština	Trvalý/občanství (dítě)	Úplná – náhradní otec	1	VŠ	Přírodovědecké/ekonomické	Služby (oba rodiče)
7	Ruská	Ruština	Trvalý/občanství (nejst. dítě)	Úplná	3	VŠ	Medicínské/humanitní	Služby (oba rodiče)
8	Ruská, ukrajinská	Ruština	Trvalý	Úplná – náhradní otec	1	VŠ	Technické (oba rodiče)	Projektový management (oba rodiče)
9	Ukrajinská	Ruština, ukrajinština	Trvalý/občanství (obě děti)	Neúplná – odloučení otce	1	VŠ	Právnícké	Mezinárodní obchod
10	Ruská, ukrajinská	Ruština	Dlouhodobý	Úplná	1	VŠ	IT/humanitní	IT/projektový management

*Poznámka:* \* = Údaj o aktivně vychovávajících biologických rodičích, případně rodičích náhradních.





Tereza Janečková je studentkou doktorského studia oboru kulturní antropologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své výzkumné činnosti se jakožto absolventka ruské filologie zaměřuje na východoevropskou migraci do ČR. V současnosti dokončuje disertační práci zabývající se postmigrační situací a integračními strategiemi rodin s dětmi, tedy problematikou, která se úzce dotýká také otázek vzdělávání a profesních aspirací.