

Subjektivní well-being ukrajinských dětí navštěvujících v minulosti adaptační skupinu

Bc. Robert Sobek

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Robert Sobek
Osobní číslo:	H23102
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Subjektivní well-being ukrajinských dětí navštěvujících v minulosti a adaptační skupinu

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti well-beingu, ukrajinské menšiny v České republice, adaptace a integrace dětí – cizinců v prostředí školy.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

CARTER, Susan a Cecily ANDERSEN, 2023. Wellbeing in Educational Contexts – Second Edition. Toowoomba: University of Southern Queensland. ISBN 978-0-6456796-4-9.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
EZZEDDINE-LUKŠÍKOVÁ, Petra, Tomáš HIRT, Marek JAKOUBEK, Jiří KOCOUREK, Lucia PAŽEJOVÁ a Yana LEONTIYEVA (ed.), 2006. Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové). Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky. ISBN 80-7330-098-2.
KRIVOHÁVÝ, Jaro, 2013. Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4436-0.
RADOSTNÝ, Lukáš, Kristýna TITEROVÁ, Petra HLAVNÍČKOVÁ, Dana MOREE, Barbora NOSÁLOVÁ a Irena BRYCHNÁČOVÁ, 2011. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha: META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D., MBA**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou subjektivního well-beingu u dětí z Ukrajiny, které po příchodu do České republiky začaly navštěvovat adaptační skupinu pod hlavičkou zlínské organizace Unie Kompas, z. s. První kapitola se zabývá problematikou samotného well-beingu, ve druhé kapitole se věnujeme integraci a adaptaci dětí – cizinců do školského prostředí. Třetí teoretická kapitola se zabývá ukrajinskou menšinou žijící v České republice. V praktické části jsme krátce představili fungování adaptační skupiny a následně provedli výzkum subjektivního well-beingu pomocí dotazníku Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS). Poté jsme porovnali výsledky mezi dětmi, které adaptační skupinu navštěvovaly a těmi, které nastoupily do české školy bez předchozí adaptace.

Klíčová slova: adaptační skupina, ukrajinské děti, well-being, adaptace a integrace

ABSTRACT

This thesis deals with the issue of subjective well-being in children from Ukraine who, after arriving in the Czech Republic, started attending an adaptation group under the auspices of the Zlín-based organization Unie Kompas, z. s. The first chapter deals with the issue of well-being itself. The second chapter deals with integrating and adapting foreign children into the school environment. The third theoretical chapter deals with the Ukrainian minority living in the Czech Republic. In the practical part, we briefly introduced the adaptation group's functioning and then researched subjective well-being using the Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS) questionnaire. We then compared the results between children who attended the adaptation group and those who entered the Czech school without previous adaptation.

Keywords: adaptation group, Ukrainian children, well-being, adaptation and integration

Na tomto místě bych chtěl v první řadě poděkovat PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D., MBA, za její odborné vedení, ochotu a podporu, které mi byly při tvorbě této práce neocenitelnou pomocí. Dále bych rád poděkoval Ing. Nicole Trechové za ochotu a cennou pomoc s úpravou, a hlavně distribucí dotazníků. Vyjadřuji také poděkování školám, které umožnily zapojení svých žáků do výzkumného šetření, stejně tak děkuji i jejich žákům za vyplnění dotazníků. V neposlední řadě děkuji své rodině, přátelům a kolegům z Unie Kompas, z.s., za podporu a povzbuzení během psaní této práce.

„Ještě neumřela Ukrajiny ani sláva, ani svoboda,

Ještě se na nás, bratři Ukrajinci, osud usměje.

Zhynou nepřátelé naši jako rosa na slunci,

Začneme konečně vládnout v naší zemi.

Duši, tělo, obětujeme za naši svobodu,

Ukážeme, že jsme, bratři, z kozáckého rodu.“

(Ukrajina ještě nezemřela – ukrajinská státní hymna, překlad do češtiny)

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 WELL-BEING.....	13
1.1 DEFINICE A POJETÍ WELL-BEINGU	13
1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ WELL-BEING	16
1.3 WELL-BEING VE VZDĚLÁVÁNÍ	19
2 ADAPTACE A INTEGRACE.....	23
2.1 ADAPTACE A MIGRACE	25
2.2 ADAPTACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	27
2.3 SPECIFIKA UKRAJINSKÝCH ŽÁKŮ	34
3 UKRAJINSKÁ MENŠINA V ČESKU	37
3.1 HISTORICKÝ VÝVOJ UKRAJINSKÉ MENŠINY V ČESKU	38
3.2 SOUČASNÁ SITUACE	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
4 VÝZKUM.....	45
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
4.2 POJETÍ VÝZKUMU	47
4.3 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	47
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	49
4.4.1 Popis výběrového souboru	50
4.5 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT	51
4.6 ANALÝZA DAT.....	51
4.7 SHRNUÍ VÝZKUMU.....	56
4.8 DISKUSE	57
4.8.1 Limity výzkumu	59
4.8.2 Doporučení pro praxi	60
4.8.3 Možnosti dalšího výzkumu	62
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	67
SEZNAM OBRÁZKŮ	74
SEZNAM TABULEK.....	75
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

Tato diplomová práce se zaměřuje na úroveň subjektivně vnímaného well-beingu ukrajinských dětí, které po začátku války v roce 2022 našly dočasné útočiště v České republice.

Cílem této práce je **porovnat** úroveň subjektivního well-beingu mezi dětmi, které před nástupem na českou školu navštěvovaly adaptační skupinu a dětmi, které do české školy nastoupily bez předchozí adaptace.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část sestává ze tří kapitol. Nejprve se budeme věnovat pojmu **well-being** a jakou roli zastává ve vzdělávacím procesu. Dále se budeme zabývat problematikou **integrace** a **adaptace** dětí – cizinců do **školského prostředí**. Poslední teoretická kapitola bude popisovat specifika **ukrajinské menšiny** žijící v **Česku**, jejich původní **kulturu** a **historický vývoj** na našem území.

V praktické – výzkumné – části práce budeme za využití Huebnerova dotazníku s názvem **Multidimensional Students Life Satisfaction Scale** (MSLSS), který jsme přeložili do českého a ukrajinského jazyka, porovnávat úroveň well-beingu v různých oblastech mezi danými skupinami ukrajinských dětí.

Tato diplomová práce si klade za úkol popsat možné **rozdíly** v úrovni well-beingu u **dětí – cizinců**. Výsledky práce mohou být užitečné pro případ, kdy bude Česká republika čelit podobně **masivní uprchlické vlně**, kde mohou adaptační skupiny organizované ještě před nástupem do českých škol **zlepšit a usnadnit adaptaci a integraci** dětí. V případě, že by výsledky práce naznačily možnou souvislost, mohly by být organizace více **motivovány** k zakládání takových skupin.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 WELL-BEING

Odborná literatura se neshoduje na jednotné podobě slova well-being, které se objevuje jak v podobě s pomlčkou (well-being) tak i bez pomlčky (wellbeing). Pro naší práci budeme využívat verzi s pomlčkou pro větší přehlednost.

Podle kolektivu kolem Blatného (Blatný et al., 2005) pojem well-being představuje fenomén, jehož primární ukotvení spočívá primárně v psychologii, avšak jeho dosah přesahuje hranice této disciplíny a prolíná se s širokým spektrem společenských a přírodních oborů. Mezi tyto oblasti patří například filozofie, sociologie, pedagogika nebo i medicína. Současně se tento pojem etabloval i v běžném jazyce, kde nachází uplatnění v různých kontextech.

1.1 Definice a pojetí well-beingu

Podle amerického Centra pro kontrolu a prevenci nemocí (CDC) „neexistuje jednotná definice pojmu pohoda“, ale zároveň tvrdí, že se obecně vztahuje k „pozitivnímu hodnocení života“, „dobrému pocitu“ a „dobrému fyzickému zdraví“ (Lee et al., 2021). Evropská nadace pro zlepšení životních a pracovních podmínek (Eurofound, b. r.) popisuje subjektivní well-being jako fenomén, který se týká toho, jak lidé vnímají kvalitu svého života. Při svém měření dělí subjektivní well-being na tři dimenze:

- Evaluační well-being – tvoří jej spokojenost se životem a různými životními doménami;
- Pozitivní a negativní pocity – zde patří štěstí, vitalita, pocit klidu, pocit veselí, pocit deprese;
- Eudaimonický well-being.

Eudaimonický well-being je potom typ well-beingu, který se vztahuje ke kvalitě života odvozené od rozvoje nejlepších potenciálů člověka a jejich uplatnění při naplňování osobně důležitých, na sobě závislých cílů. Koncept eudaimonického well-beingu vychází z filozofických tradic, zejména z Aristotelovy etiky, a zahrnuje různé psychologické aspekty, které jsou považovány za klíčové pro pozitivní psychologické fungování. Pro pochopení a studium kvality života se stal doplňkem i protikladem subjektivního well-beingu. (Waterman et al., 2010; Lee et al., 2021) Carol Ryffová popsala jeho šest dimenzí následovně (Ryff a Keyes, 1995):

- **Sebe přijetí:** Pozitivní postoj k sobě samému, včetně přijetí svých dobrých i špatných vlastností. Příklad: „Když se podívám na svůj životní příběh, jsem spokojený s tím, jak se věci vyvinuly.“
- **Pozitivní vztahy s ostatními:** Schopnost vytvářet a udržovat teplé, důvěryhodné a uspokojivé vztahy. Příklad: „Užívám si osobní a vzájemné rozhovory s rodinou a přáteli.“
- **Autonomie:** Schopnost být nezávislý a sebeurčující, odolávat sociálním tlakům a regulovat své chování zevnitř. Příklad: „Mám důvěru ve své vlastní názory, i když se liší od toho, jak většina ostatních lidí myslí.“
- **Environmentální zvládání („environmental mastery“):** Schopnost efektivně řídit své okolí a využívat příležitosti k naplnění osobních potřeb a hodnot. Příklad: „Jsem docela dobrý v řízení mnoha odpovědností svého každodenního života.“
- **Osobní růst:** Pocit neustálého rozvoje a otevřenost novým zkušenostem, realizace svého potenciálu. Příklad: „Život je pro mě neustálý proces učení, změny a růstu.“
- **Smysl života:** Mít cíle a smysl života, které dávají životu směr a význam. Příklad: „Mám pocit, že můj život má smysl a cíl.“

Samozřejmě existuje mnoho dalších teoretických pohledů na well-being, dají se však rozdělit do dvou kategorií – objektivní a subjektivní well-being. Teorie **objektivního well-beingu** definují well-being na základě objektivních, vnějších a univerzálně platných ukazatelů kvality života, jako jsou sociální atributy (zdraví, vzdělání, sociální síť a vazby) a materiální zdroje (příjem, jídlo a bydlení). Tyto teorie vycházejí převážně z práce Amartyi Sena v oblasti ekonomiky sociálního zabezpečení a zaměřují se na základní lidské schopnosti nezbytné pro kvalitní život, jako je zdraví a integrita těla, schopnost myslet a představovat si, schopnost vyjadřovat emoce a schopnost uplatňovat praktické myšlení a autonomii při přispívání k vlastnímu vzdělání, práci a politické a sociální účasti. Naopak teorie **subjektivního well-beingu** se zaměřují na subjektivní celkové hodnocení života a zahrnují dvě hlavní složky – afekt (pocity, emoce a nálady) a spokojenost se životem, která je definována ve vztahu ke specifickým oblastem života, jako je škola, práce a rodina. Afekt je dále rozdělen na pozitivní a negativní emoce, přičemž dobrý subjektivní well-being je zažíván, když převládají pozitivní emoce nad negativními. (Carter a Andersen, 2023)

Seligman (2014) pak well-being v rámci pozitivní psychologie popisuje jako teoretický konstrukt, který „obsahuje několik měřitelných prvků, z nichž každý je reálnou věcí a každý k duševní pohodě přispívá, ale žádný z nich duševní pohodu nedefinuje“. Well-being pro představu přirovnává ke konstruktu počasí, které samo o sobě není reálnou věcí, ale podílí se na jeho podobě celý soubor prvků, které lze reálně měřit, například vlhkost vzduchu, teplota nebo rychlost větru. Stejně tak i well-being je tvořen různými ukazateli, které ho samostatně vyčerpávajícím způsobem nedefinují, ale podílí se na jeho tvorbě. Seligman tento model duševního well-beingu nazval akronymem PERMA a je tvořen těmito prvky:

- a. Pozitivní emoce – **P**ositive emotions – široká škála pozitivních pocitů, nejen štěstí a radost;
- b. Zapojení – **E**ngagement – zapojení se do aktivit, které využívají a rozvíjejí vlastní zájmy jedince;
- c. Pozitivní vztahy – **P**ositive **R**elationships – ty jsou důležité pro podporu pozitivních emocí, ať už se týkají práce, školy, rodiny, romantiky nebo platonických vztahů;
- d. Smysl – **M**eaning – hledání smyslu a účelu v životě;
- e. Úspěch – **A**chievement – usilování o dosažení úspěchu a dokonalosti.

Termín well-being také můžeme podle Křivohlavého (2013) nahradit v užším významu například pojmy „blaho“ nebo „pocit blaha“. V běžném životě se však můžeme setkat se situacemi, kdy je složité popsat emocionální stav člověka jako „dobrý“ nebo „špatný“ – člověk může být šťastný z toho, že má hromadu peněz a jiného bohatství, ale zároveň vnitřně nešťastný, protože nemá dobré vztahy s jinými lidmi. Well-being není dle něj objektivním údajem, nedá se tedy přesně, a hlavně objektivně změřit. Znamená to, že z našeho pohledu můžeme vnímat stav druhé osoby jako nešťastný, ale ona osoba může být se svým životem spokojená a šťastná. Jedná se tedy o subjektivní pojetí well-beingu.

Dalším modelem well-beingu může být tripartitní model (Diener, 1984), který zahrnuje tři klíčové komponenty:

- Životní spokojenost – hodnocení celkové kvality života;
- Pozitivní afekt – přítomnost pozitivních emocí;
- Negativní afekt – přítomnost negativních emocí.

V neposlední řadě můžeme zmínit model sociálního well-beingu Keyese (1998), který je tvořen pěti faktory: sociální začlenění, sociální přínos, sociální soudržnost, sociální realizace a sociální přijetí. Z modernějších pojetí lze uvést teorii osobní pohody Sonji Lyubomirské (Lyubomirsky et al., 2005), která, ačkoliv používá pojem štěstí, definuje jej podobně jako Diener, tedy častý pozitivní afekt, vysoká míra životní spokojenosti a nepříliš častý negativní afekt.

Pro oblast vzdělávání je důležitý holistický model well-beingu McCalluma a Price (2015, cit. podle Carter a Andersen, 2023): Jedná se o model, jehož ústředním bodem je samotný žák/student, zdůrazňuje propojení mezi well-beingem žáků, učitelů a komunity. Identifikuje šest klíčových principů a strategií, které mají sloužit jako prostředek pro naplňování péče o well-being ve vzdělávání. Tyto principy jsou následující:

- a. Pozitivní vztahy: budování a udržování pozitivních vztahů;
- b. Pozitivní silné stránky – rozvíjení a péče o silné stránky jednotlivce i skupiny;
- c. Pozitivní komunikace: zavádění efektivních a bezpečných komunikačních strategií;
- d. Pozitivní chování: chování, které podporuje pocit sounáležitosti a propojení s ostatními;
- e. Pozitivní emoce: podpora emocionálního zdraví;
- f. Pozitivní vedení: podpora well-beingu prostřednictvím výchovy lídrů s demokratickým stylem vedení.

1.2 Faktory ovlivňující well-being

V řadě výzkumů jsou kontrolovány různé faktory, ať už se jedná o věk, rasu, gender, případně i osobnost dotazovaných.

Sociodemografické faktory a well-being

Dle provedených studií můžeme konstatovat, že vztah mezi well-beingem a věkem nejlépe popisuje křivka ve tvaru písmene U – lidé mladšího a staršího věku vykazují vyšší míru well-beingu než lidé ve věku středním (mezi 21–50 lety). V případě genderového faktoru lze vypořádat tendence vyšší úrovně well-beingu u žen, část studií však žádný takový rozdíl nepozoruje. Vliv etnicity je dle různých výzkumů zřejmý, například ve Spojeném království byli se svým životem v průměru nejméně spokojeni respondenti z černých etnických skupin,

ve Spojených státech pak uvádějí Afroameričané nižší úroveň well-beingu než Američané bílí. (Blatný, 2017)

Studie také ukazují pozitivní vztah mezi well-beingem a vzděláním, kdy s rostoucím stupněm dosaženého vzdělání roste i úroveň well-beingu. Stejně tak je vyšší úroveň well-beingu spojena s vyššími finančními příjmy. Vztah mezi typem práce a well-beingem není tak dobře prozkoumán, ale ukazuje se vyšší míra well-beingu u osob samostatně výdělečně činných v kombinaci s větším finančním zázemím. V roce 2005 byla zpracována metastudie zabývající se dopadem nezaměstnanosti na well-being. Výsledky ukázaly, že nezaměstnaní respondenti vykazují nižší míru well-beingu než jejich zaměstnané protějšky. Není však prozkoumána kauzalita tohoto vztahu, kdy je možná skutečnost zvýšené pravděpodobnosti ztráty zaměstnání u méně šťastných osob. Dle Blatného je však pravděpodobnější opačná kauzalita. (Blatný, 2017)

Well-being a osobnostní rysy

Klíčovým bodem pro pochopení vztahu mezi well-beingem a osobnostními rysy se stala studie Costy a McCrae z roku 1980, která odhalila extraverci a neuroticismus jako významné, na sobě nezávislé zdroje afektivních komponent well-beingu. I v následných studiích se extraverte a neuroticismus ukázaly jako důležité ukazatele míry well-beingu. Po zavedení pětifaktorového modelu osobnosti se jako významný ukazatel ukázala zejména svědomitost. (Blatný, 2017)

Tyto vztahy lze teoreticky vysvětlit dvěma kategoriemi. První jsou temperamentové teorie, kdy temperamentní rysy (například právě extraverte a neuroticismus) ovlivňují well-being samy o sobě. Druhá kategorie je představována instrumentálními teoriemi, které popisují tyto vztahy jako nepřímé – osobnostní rysy jsou zdrojem chování, kdy až důsledky samotného chování vedou ke spokojenosti. Například svědomitost je spojována s aktivním plánováním, organizováním a realizací úkolů, to vede k redukci nebo plné eliminaci stresu a tím i k vyšší spokojenosti. (Blatný, 2017)

Charakteristické adaptace a well-being

Charakteristické adaptace jsou další z úrovní osobnosti. Jedná se o „širokou škálu motivačních, sociokognitivních a vývojových adaptací“ (McAdams a Pals, 2006 cit. podle Blatný, 2017). Na rozdíl od osobnostních rysů jsou jejich konkrétní podoby specifické pro určité životní situace. Výzkum sociokognitivních ukazatelů well-beingu lze rozdělit do tří oblastí: vztah mezi sociokognitivními proměnnými (například cíle) a well-beingem, přímý

vliv těchto proměnných nad rámec osobnostních rysů a v neposlední řadě jejich role jako mediátorů či moderátorů vztahu mezi osobnostními rysy a well-beingem. Teorie cílů v rámci telických a diskrepačních přístupů k well-beingu zdůrazňují význam souladu mezi očekáváními a realitou, přičemž nenaplněné cíle vedou k nespokojenosti a dosažené cíle ke spokojenosti, pokud odpovídají schopnostem a možnostem jedince. Byl také vytvořen integrovaný model well-beingu, který je zaměřen na dosažení cílů a jejich soulad s psychologickými potřebami, přičemž v rámci tohoto modelu byly identifikovány specifické proměnné přispívající k dlouhodobé spokojenosti – vědomí vlastní účinnosti, vnímaný pokrok při dosahování cílů a podpora z prostředí. Výzkumy vztahu mezi sebepojetím a well-beingem naznačují, že konzistentní sebeobraz přispívá k životní spokojenosti, zatímco nesoulad mezi aspekty sebeobrazu ji může snižovat. Sebepojetí zahrnuje různé aspekty identity, jejichž komplexita může ovlivňovat osobní pohodu – vysoká komplexita zmírňuje negativní dopady stresu, zatímco nízká souvisí s intenzivnějšími emočními reakcemi na zpětnou vazbu. (Blatný, 2017)

Výzkumy ukazují, že sociokognitivní proměnné jako životní aspirace, self-efficacy, emoční inteligence či časová perspektiva mohou ovlivňovat well-being nad rámec osobnostních rysů. Výzkumy se shodují na skutečnosti, že sebehodnocení a vnímaná self-efficacy částečně zprostředkovávají vliv osobnostních rysů na osobní pohodu. (Blatný, 2017)

Osobní narativy a well-being

Osobní narativy, tedy příběhy o vlastním životě, pomáhají jedinci vytvářet smysluplnou identitu a jsou úzce spojeny se subjektivním vnímáním well-beingu, přičemž lze empiricky zkoumat například jejich narativní koherenci a komplexitu, reflexi růstu a smyslu a zvládání negativních životních událostí. Výzkumy zkoumající osobní narativy a jejich vztah k well-beingu se zaměřovaly zejména na eudaimonický well-being. Osoby s vyšší úrovní well-beingu inklinují k narativům zaměřeným na zvládání obtíží a osobní rozvoj, zatímco lidé s nižší úrovní well-beingu často prožívají své životní události jako chaotické či bezvýznamné. Well-being úzce souvisí s charakteristikou narativů, například lidé s vysokou mírou extraverze mají narativy zaměřené na odolnost, optimismus a pozitivní emoce. (Blatný, 2017)

Výzkumy autobiografických vzpomínek a jejich vlivu na subjektivní well-being ukazují obousměrný vztah – negativní vzpomínky ovlivňují aktuální subjektivní well-being,

a naopak aktuální emoce mohou evokovat odpovídající vzpomínky (negativní emoce přinesou negativní vzpomínky). (Blatný, 2017)

1.3 Well-being ve vzdělávání

Je všeobecně známo a široce přijímáno, že škola nepředstavuje pouze instituci určenou k předávání formálních znalostí a akademických dovedností, ale zároveň slouží jako komplexní prostředí, v němž si děti postupně osvojují celou řadu sociálních a emočních kompetencí, které jsou zásadní pro jejich úspěšné začlenění do společnosti a budoucí profesní i osobní život. Školy, které se aktivně podílejí na rozvoji těchto schopností a vědomě vytvářejí podmínky pro jejich pěstování, významně přispívají nejen k celkové spokojenosti žáků, ale také k jejich psychické odolnosti, což se projevuje zejména v situacích, jež pro ně mohou být stresující nebo náročné. V rámci školního prostředí se děti učí nejen tomu, jak efektivně spolupracovat s ostatními, ale také jak si vzájemně pomáhat a zároveň umět podporu přijmout. Tyto dovednosti jsou z dlouhodobého hlediska nepostradatelné pro budování pevných mezilidských vztahů a pro úspěšné fungování v různých sociálních i profesních kontextech. Kromě toho škola hraje zásadní roli v procesu postupného osvojování schopnosti řídit svůj vlastní život, stanovovat si smysluplné cíle a motivovat se k jejich dosažení. Tento aspekt je klíčový nejen pro budoucí pracovní kariéru jedince, ale také pro jeho celkovou seberealizaci a pocit naplnění v osobní rovině. (OECD, 2017)

Jinými slovy, zkušenosti, které si děti během školní docházky osvojí, mají přímý a dlouhodobý vliv na jejich celkovou životní pohodu, emocionální stabilitu a schopnost úspěšně zvládat výzvy, které jim život přináší. Školní prostředí tedy neformuje pouze intelektuální schopnosti jednotlivce, ale také jeho osobnostní charakteristiky a sociální kompetence, které jsou nezbytné pro plnohodnotný a spokojený život ve společnosti. (OECD, 2017)

Well-being je tak ve školství konceptem, který je dnes jádrem mnoha vzdělávacích politických agend a praktik. Je to je komplexní a multidimenzionální koncept, který zahrnuje různé aspekty fyzického, mentálního, emocionálního, sociálního a duchovního zdraví. Stále větší pozornost je věnována vzdělávacím iniciativám a politikám zaměřeným na duševní a emocionální pohodu studentů i zaměstnanců, s cílem vybavit jednotlivce sociálními a emocionálními dovednostmi, znalostmi a dispozicemi potřebnými k produktivnímu fungování a přispívání jak ve vzdělávacím prostředí, tak v širším společenském kontextu

(Carter a Andersen, 2023). Well-being žáků uprchlíků ovlivňuje nejen jejich bezprostřední vzdělávací zkušenosti, ale má také dlouhodobé důsledky pro jejich studijní úspěch a osobní rozvoj (Prantice, 2022). Zjištění studie Kerneži et al. (2024) zdůrazňují důležitost podpory holistického rozvoje dětí uprchlíků. To zahrnuje nejen jejich akademické potřeby, ale také jejich emocionální a sociální well-being, ty jsou klíčové pro úspěšnou integraci do nového prostředí. Well-being dětí uprchlíků je dle autorů ve vzdělávání zásadní, protože posiluje emocionální a sociální oporu, zlepšuje jazykové dovednosti a podporuje mezikulturní porozumění, což je vše nezbytné pro jejich úspěšnou asimilaci a akademické úspěchy v různorodých vzdělávacích prostředích.

Mareš (2024) ve své přehledové studii popisuje termín školní pohody (school well-being) jako typ well-beingu, který vzniká, mění se v čase, funguje a případně zaniká v prostředí školy. V České republice však na rozdíl od zahraničí není školní well-being považován za odborný pedagogicko-psychologický pojem. Naopak v zahraničí je tento pojem používán jak pro označení well-beingu žáků, tak i jejich učitelů, v individuální i skupinové formě. Jedná se o vícerozměrný konstrukt zahrnující nejen kognitivní, ale i afektivní stránky školních zkušeností aktérů.

Vyšší úroveň školního well-beingu se u žáků nebo studentů většinou dostavuje v případě, kdy:

- má pocit bezpečí;
- má pocit, že si ho jeho okolí váží a respektuje ho;
- je aktivně a smysluplně zapojen do školních a společenských aktivit;
- má pozitivní sebevědomí, adekvátně vnímá vlastní zdatnost, je samostatný;
- má pozitivní a podpůrné vztahy s učiteli i vrstevníky;
- má pocit sounáležitosti se svou třídou a školou;
- zažívá pocit štěstí a spokojenosti se svým životem ve škole.

Faktory ovlivňující well-being žáků

Zjištění studie PISA (OECD, 2017) odhalila jako jeden ze zásadních faktorů ovlivňující well-being žáků jejich vztah s učiteli. Výsledky naznačují, že žáci s vyšší mírou subjektivního well-beingu vykazují častěji pozitivní vztahy s pedagogy. Školy, v nichž úroveň well-beingu žáků převyšuje národní průměr, se vyznačují výrazně vyšší mírou

učitelské podpory ve srovnání se školami, kde je spokojenost žáků nižší. Tento aspekt je zásadní, jelikož dospívající jedinci usilují o vytváření pevných sociálních vazeb a přikládají značnou důležitost přijetí, péči a podpoře ze strany svého okolí. Silnější pocit sounáležitosti se školním kolektivem přispívá nejen ke zlepšení akademických výsledků, ale i k vyšší motivaci ke vzdělávacím aktivitám.

Analýza dat napříč zeměmi OECD ukazuje, že 59 % žáků často pocituje obavy z obtížnosti testů a 66 % se obává neúspěchu vyjádřeného nízkým hodnocením. Přibližně 55 % studentů uvádí výraznou míru úzkosti před testem, a to i v případě důkladné přípravy. Studie rovněž naznačuje, že učitelé mohou v této oblasti sehrát klíčovou roli. Žáci vykazovali nižší míru úzkosti, pokud jim vyučující poskytoval individuální podporu při nastalých obtížích. Pedagogové by proto měli disponovat kompetencemi, jež jim umožní efektivně pomáhat žákům nejen v rozvoji akademických dovedností, ale také v sebepoznání – tedy v identifikaci jejich silných a slabých stránek a ve strategiích, jak případné nedostatky překonávat. (OECD, 2017)

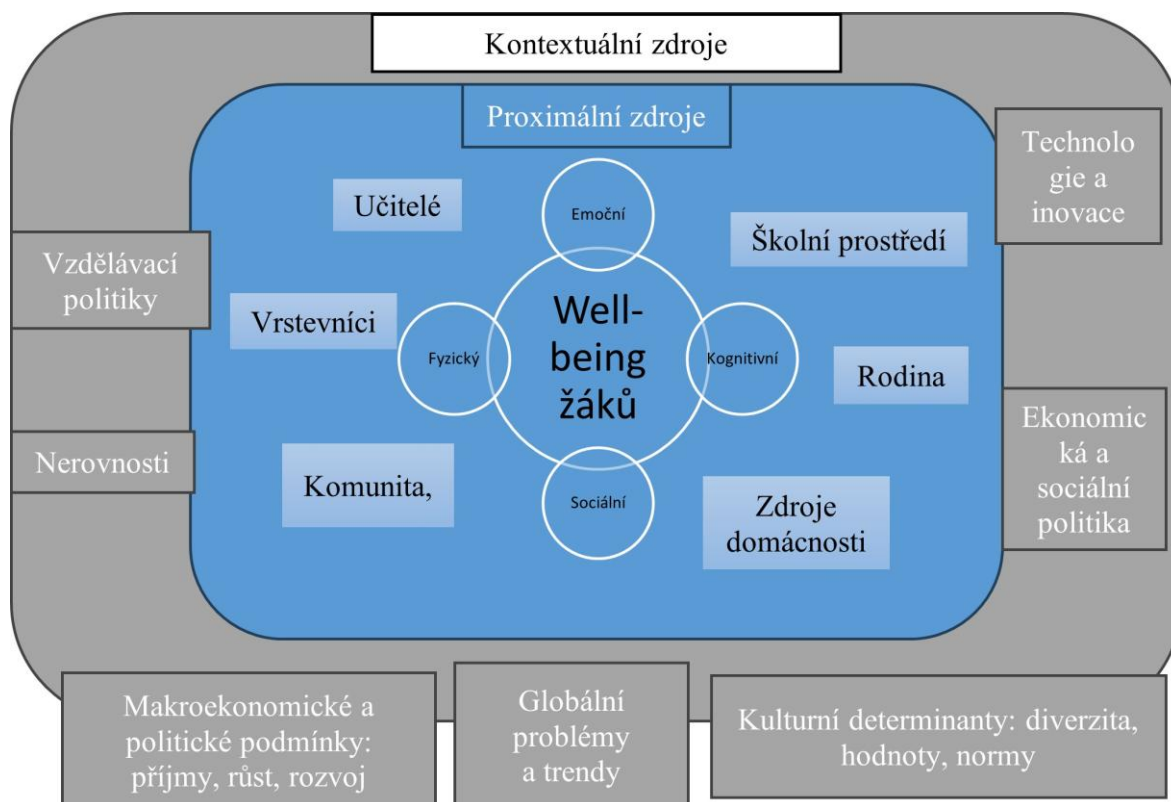
I rodiče mohou sehrát v míře subjektivního well-beingu žáku důležitou roli. Výsledky nám ukazují, že žáci, jejichž rodiče pravidelně uváděli aktivity jako „trávení času neformálním povídáním si s dítětem“, „společné jezení hlavního jídla s dítětem u stolu“ nebo „diskuse o tom, jak se mému dítěti daří ve škole“, vykazovali o 22 % až 39 % vyšší pravděpodobnost, že budou uvádět vysokou míru well-beingu. Nejvýznamnější vliv na subjektivní well-being dětí má přitom právě neformální rozhovor s rodiči. Tento faktor ovlivňuje nejen psychickou pohodu, ale i akademické výsledky – žáci, jejichž rodiče s nimi pravidelně vedli rozhovory, měli v přírodovědném vzdělání náskok odpovídající dvěma třetinám školního roku. (OECD, 2017)

PISA se také zaměřila na čas trávený online. V průměru 26 % žáků uvedlo, že během víkendů tráví více než šest hodin denně online, a 16 % stráví podobné množství času online i během pracovního týdne. Ve většině zapojených zemí má extrémní užívání internetu – tedy více než šest hodin denně – negativní vztah k well-beingu žáků a jejich zapojení do školní výuky. Zároveň se internet stává nejen nástrojem pro učení a zábavu, ale i zdrojem kyberšikany. (OECD, 2017)

Právě šikana je jedním z nejzávažnějších ohrožení well-beingu žáků, kdy může mít vážné důsledky pro oběti, agresory i přihlížející. Studie PISA zdůrazňuje vysokou prevalenci všech forem šikany. V průměru ve státech OECD přibližně 11 % studentů uvedlo, že se často (alespoň několikrát za měsíc) stávají terčem posměchu, 7 % často zažívá, že jsou

vynechávání z aktivit, a 8 % uvedlo, že se pravidelně stávají objektem nepříjemných pomluv ve škole. Přibližně 4 % studentů – tedy zhruba jeden žák na třídu – uvedlo, že jsou několikrát měsíčně fyzicky napadeni, což se v různých zemích pohybuje mezi 1 % a 9,5 %. Dalších 8 % studentů se setkává s fyzickou šikanou několikrát do roka. (OECD, 2017)

Na grafice níže lze vidět, jak je na well-being pohlíženo optikou testování PISA, kdy well-being je výsledkem interakcí mezi čtyřmi odlišnými, ale úzce souvisejícími dimenzemi: emoční, sociální, kognitivní a fyzickou. Každá z těchto oblastí je jak výsledkem, tak podmínkou pro ostatní dimenze, a všechny dohromady přispívají k celkové kvalitě života studenta.



Obrázek 1 Dimenze a zdroje well-beingu (přeloženo autorem podle OECD, 2017)

2 ADAPTACE A INTEGRACE

Abychom se mohli věnovat adaptaci a integraci blíže, je nutné si nejprve vydefinovat pojmy, se kterými budeme v této kapitole pracovat.

V první řadě pojem **kultura**, pro něj existuje celá řada různých definic, které můžeme dělit na dvě základní skupiny (Průcha, 2010):

- Širší pojetí, které zahrnuje vše, co je tvořeno lidskou civilizací. Jedná se jak o výtvoř materiální (obydlí, nástroje, oděvy, plodiny, průmysl, ...) tak i duchovní (umění, náboženství, morálka, zvyky, politika, ...).
- Užší pojetí pak chápe pojem kultura jen jako projevy chování lidí. Kulturou určitého společenství jsou pak myšleny jeho zvyklosti, komunikační normy, symboly nebo zachovávaná tabu.

Jako představitele širšího pojetí můžeme uvést definici z Velkého sociologického slovníku: „Kultura je považována za třídu prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšímu prostředí. Představuje plastický a mnohovýznamový negenetický program činností jednotlivců a sociálních skupin, který je fixovaný sociokulturní samoregulací a kulturními stereotypy, přetvářený společnou činností a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě: a) výtvořů lidské práce, b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců), c) idejí (kognitivních systémů), d) institucí organizujících lidské chování.“ (Linhart et al., 1996)

Jako zástupce užšího pojetí využijeme definici amerického antropologa Murphyho (1998, cit. podle Průcha, 2010): „Kultura je celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím.“

Dalším termínem je **akulturace**, ta „označuje kulturní změny, které jsou výsledkem kulturního kontaktu mezi různými kulturními skupinami. Akulturace je fenoménem zkušenosti skupiny či jednotlivců, kteří jsou konfrontováni se změnami ve svém kulturním prostředí“ (Schmitz, 2001, cit. podle Čeněk et al., 2016). Jedná se tedy o proces, který probíhá v případech, kdy se do dlouhodobého kontaktu nebo střetu dostávají dvě nebo i více kultur současně. (Průcha, 2010)

Pod samotným pojmem **integrace** si pak můžeme představit složitý proces ovlivňující různé společenské oblasti a zásadní pro sociální soudržnost i ekonomický rozvoj země. Je

nezbytným předpokladem úspěšné imigrace a nelze ji opomíjet. Jde o vzájemný proces, do něhož se zapojují jak cizinci, tak majoritní společnost, přičemž klíčovým prvkem je oboustranná prospěšnost, porozumění a respekt. Pouze tak lze předejít konfliktům a zajistit harmonické soužití. Jedná se o proces spontánní, probíhající každý den, jeho výsledkem je rovnoměrnější podíl různých sociálních skupin na různých oblastech života, jako je trh práce, společenský nebo politický život nebo i kulturní prožitky. (© MPSV, b. r.; Člověk v tísni, 2022)

Pojem **adaptace** je chápán jako schopnost organismu přizpůsobit se vnějším podmínkám a udržet vnitřní rovnováhu (homeostázu) prostřednictvím adaptačních mechanismů, jejich modifikací v novém prostředí, případně vyhledáváním nových způsobů chování. Tato schopnost umožňuje organismu přežít v různých typech prostředí, ať už přírodních, sociálních, nebo kulturních. U člověka je adaptační proces považován za klíčovou psychickou funkci, která mu umožňuje transformovat jak vlastní osobnost, tak i své okolí. (Nakonečný, 1997 cit. podle Záleská, 2020).

Dle Berube (2004 cit. podle Záleská, 2020) je adaptace na nové prostředí proces, během něhož si jedinec vytváří nový způsob života, který odpovídá specifikám nového prostředí. Tento proces zahrnuje nejen první setkání s jazykem a kulturou, ale také pochopení, jak v daném prostředí fungují jednotlivé sociální mechanismy. Dále se adaptace vztahuje i na přizpůsobení se socioekonomickým a sociopolitickým podmínkám hostitelské společnosti, přičemž cílem je zajištění sociálního, emocionálního a kulturního komfortu ve vztahu k vlastnímu etnickému původu a zájmům.

Berry (1997, cit. podle Záleská, 2020) pak popisuje adaptaci jako složitý a nelineární proces. Tento proces je definován jako změna, která nastává v reakci na nové prostředí. Adaptace je součástí akulturace, což je proces změny ve skupinové kultuře nebo individuální psychologii v reakci na nové prostředí. Adaptační proces je složitý, protože je obtížně měřitelný a velmi proměnlivý, a nelineární, protože zahrnuje jak pohyby vpřed, tak i zpět, v závislosti na přítomnosti dalších stresorů v rodině a životě jedince, které ovlivňují jeho identifikaci se skupinou vrstevníků. Jinými slovy, adaptace je proces, při kterém se jedinci – cizinci – stávají stále více jazykově a kulturně podobní majoritní společnosti. Klíčovým prvkem tohoto procesu je získání jazykových dovedností, kulturních znalostí a norem přijímající země. Zároveň je nutné zohlednit kulturu cizince a hostitelské společnosti, typ společnosti, podmínky odjezdu jedince z vlasti a podmínky, které jsou cizinci nabízeny v nové zemi.

Adaptační strategie

V průběhu lidské historie docházelo k četným interakcím mezi etnickými a rasovými skupinami, přičemž vedle mírového soužití se vyskytovaly i konfliktní situace. Tento jev přetrvává i v současnosti, kdy lze pozorovat rozličné procesy adaptace, tedy přizpůsobování jedinců či skupin novému sociokulturnímu prostředí. Adaptace je často klíčová pro přežití menšinových etnických skupin v rámci dominantní společnosti. Těmto adaptačním procesům se věnuje obor interkulturní psychologie, jejíž výzkumy vedly k popisu několika různých strategií adaptace. Jedná se o integraci, asimilaci, separaci a marginalizaci (Průcha, 2010):

- **Integrace** představuje adaptační strategii, při níž si imigranti osvojují a akceptují kulturní prvky hostitelské společnosti, aniž by zcela opustili svou původní kulturu. Tento proces vede k vytvoření dvojí kulturní identity, v níž se prolínají jak prvky vlastní tradice, tak nově získané kulturní vzory.
- **Asimilace** znamená přizpůsobení se hostitelské kultuře do té míry, že imigranti postupně ztrácejí vazby na svou původní identitu. Tento proces obvykle zahrnuje intenzivní interakci s majoritní společností, osvojování si jejího jazyka, hodnot a norem, přičemž se původní kulturní prvky postupně vytrácejí.
- **Separace** spočívá v odmítání kulturních prvků hostitelské společnosti a setrvání v rámci vlastní etnické či kulturní identity. Imigranti, kteří volí tuto strategii, se neidentifikují s majoritní kulturou a udržují si své původní tradice, aniž by se výrazně zapojovali do širší společnosti.
- A v neposlední řadě **asimilace**, ta nastává v případech, kdy imigranti postrádají vazby jak na svou původní kulturu, tak na kulturu hostitelské země. Tento stav vede k určité kulturní izolaci a může být spojen s pocity vyloučení ze společnosti. Identita jedince není pevně ukotvena ani v komunitě imigrantů, ani v dominantní kultuře hostitelské společnosti.

2.1 Adaptace a migrace

V dnešní době je migrace hlavním důvodem růstu počtu obyvatel v Evropské unii, počet cizinců ve všech členských zemích neustále roste. Tento trend se nevyhýbá ani České republice (Záleská, 2020). Zároveň čelila Evropská unie v posledních dvou letech velkému přílivu válečných uprchlíků přicházejících z území Ukrajiny, která je od února 2022 ve stavu

válečného konfliktu s Ruskou federací. Jen do Česka si našlo cestu přibližně 500 000 uprchlíků (Hlad' et al., 2023). Ruku v ruce s počtem dospělých roste samozřejmě i počet dětí-cizinců. Podle § 36 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), se na tyto děti ve věku od 6 do 15 let vztahuje povinná školní docházka v případě, že žijí na území České republiky po dobu delší než 90 dní. Zároveň má i dítě-cizinec právo na vzdělání, které odpovídá standardům země jeho současného pobytu. Stále více dětí-cizinců tak navštěvuje české veřejné základní školy, jejichž hlavním a často i jediným vyučovacím jazykem, pokud nebereme v potaz výuku cizích jazyků, je čeština.

Hlavním cílem vzdělávání dětí-cizinců by pak dle Záleské (2020) mělo být plnohodnotné začlenění těchto dětí do většinové společnosti. Ke zdárnému začlenění je však potřeba tyto děti podpořit, zejména v začátcích života v nové zemi. V té době se učí kulturním specifikům dané země a jejím zvyklostem. Protože se děti musejí vyrovnat se ztrátou kamarádů, domova a komunikačního jazyka, bývá mnohdy pro tyto děti adaptace psychicky velmi náročná.

Změna kulturního prostředí také často vede k tzv. kulturnímu šoku, což je reakce na ztrátu jistot, která činí pobyt v novém prostředí psychicky náročnějším. Každý jedinec reaguje na tuto změnu odlišně. Není neobvyklé, že lidé vystavení takovému stresu se uzavírají do sebe, odmítají komunikovat, vytvářejí si vlastní bezpečný svět, do kterého nikoho nepouštějí. Na pokusy o komunikaci mohou reagovat nezájmem nebo agresí. Časté jsou také útoky do spánku nebo nemoci. Pro děti je tato situace ještě horší, protože k přestěhování dochází z rozhodnutí rodičů, nikoli jejich vlastního. Namísto nátlaku je důležité vytvářet bezpečné prostředí. (Radostný et al., 2011)

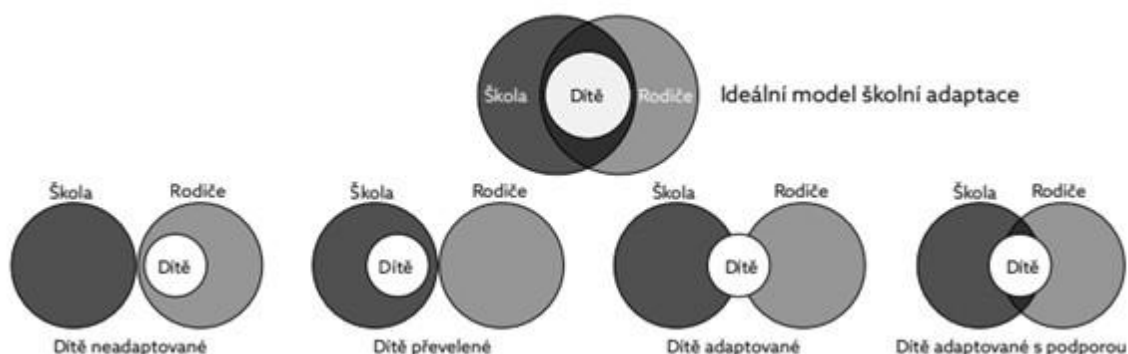
Je tedy klíčové poskytnout v procesu školní adaptace takovou podporu, která by jim pomohla překonat zmíněné potíže. Od samého začátku je třeba k těmto žákům přistupovat s interkulturní citlivostí a porozuměním pro obtížnost jejich situace. Učitel může pomoci překonat fázi kulturního šoku tím, že se stane osobou, na kterou se žák může kdykoli obrátit s jistotou, že se mu dostane pozornosti a pomoci. Většina cizinců, kteří vzpomínají na svůj příchod do české školy, zdůrazňuje, jak důležité pro ně bylo znát ve škole někoho, na koho se mohli obrátit. Je také důležité mít na paměti, že člověk, který se dobře nedorozumí, je mnohem citlivější na různé projevy nelibosti, pohrdání nebo přehlížení. Negativním reakcím učitele příkládají tito žáci často mnohem větší váhu než jejich čeští vrstevníci. I těm je však nutné věnovat pozornost, protože setkání s odlišnou kulturou vnímají a nezřídka potřebují podporu při zpracovávání této zkušenosti. (Radostný et al., 2011)

Jako hlavní indikátor a zároveň i prostředek školní adaptace dětí-cizinců je vnímána znalost vyučovacího jazyka. Podle Jakobsena (2007, cit. podle Záleská, 2020) je schopnost porozumět jazyku klíčová pro pochopení každodenní reality. Jazykové dovednosti jsou zároveň základem pro učení, vzdělávání a rozvoj nejen kognitivních, ale i emocionálních a sociálních schopností dětí. U dtí-cizinců se často hovoří o dvojjazyčnosti, kdy jsou děti nuceny komunikovat ve dvou jazycích. Zde je také relevantní pojem „dvojitá polojazyčnost“, který Jakobsen používá pro situaci, kdy dítě nemá plně rozvinuté jazykové dovednosti ani v mateřském jazyce, ani v jazyce vyučovacím. V tomto případě se jazyk mateřský a jazyk vyučovací osvojují současně. Dvojitá polojazyčnost může být spojena i s částečným analfabetismem, kdy dítě není schopno porozumět napsanému textu. Tato jazyková omezení jsou často důsledkem izolovaného života rodin dětí-cizinců, které, i když školy poskytují podporu v adaptaci, nemají dostatečné jazykové podněty v obou jazycích, ani v mateřském, a už vůbec ne v jazyce vyučovacím.

2.2 Adaptace ve školním prostředí

Školní adaptace dětí-cizinců je tradičně vnímána jako lineární proces, často se zaměřením na akademický úspěch. Širší pojetí tohoto pojmu však zahrnuje také sociální, politické, kulturní, afektivní a kognitivní faktory, které jsou pro adaptační proces stejně důležité. McDermott (1987, cit. podle Záleská, 2020) upozorňuje na riziko, že výzkum školní adaptace dětí-cizinců se zaměřuje na různé složky (schopnosti dítěte, podmínky ve třídách nebo rodinné prostředí) izolovaně, namísto toho, aby byly všechny prvky zohledněny společně. Dalším nedostatkem je, že výzkumy často jen popisují nastalou situaci, aniž by navrhovaly řešení pro zlepšení adaptačního procesu.

Brizuela a Garcia-Sellers (1999, cit. podle Záleská, 2020) také identifikují několik nedostatků v tradičně lineárním přístupu k adaptaci dětí-cizinců. Především to, že pokud se v adaptačním procesu objeví problémy, jsou obvykle obviňovány rodiny nebo přímo dítě. Proto autorky vyvinuly teorii, která považuje adaptaci na školní prostředí za triangulační proces, jenž zahrnuje tři klíčové aktéry: školu, rodiče a dítě. V praxi však tito aktéři často nejsou vzájemně sladění a jejich zapojení do adaptačního procesu není vyvážené. V některých případech mohou být dominantní strategie učitele, v jiných situacích to mohou být rodiče nebo samotné dítě, kteří ovlivňují podobu adaptačního modelu.



Obrázek 2 Modely školní adaptace (Záleská, 2020)

Úspěšná adaptace dítěte-cizince na školní prostředí podle autorek vyžaduje spolupráci a shodu mezi třemi hlavními aktéry adaptačního procesu. To však v praxi není vždy běžné, což vedlo autorky k vytvoření typologie dětí-cizinců od neadaptovaného (což je společností vnímáno jako nežádoucí) po adaptovaného s podporou (což je obecně považováno za ideální stav).

V návaznosti na výše uvedené poznatky považuje Záleská (2020) školní adaptaci dětí-cizinců, podobně jako Berry, za komplexní a nelineární proces, který není jednoduše lineární ani předvídatelný, a stejně jako Brizuela a Garcia-Sellers ji chápe jako triangulační proces. Tento proces zahrnuje tři klíčové proměnné, které se týkají dítěte, školy a rodiny cizinců, a navíc je tento proces pevně zakotven v širším historickém, sociálním, ekonomickém a politickém kontextu, který ovlivňuje všechny zúčastněné. V průběhu tohoto procesu se dítě seznamuje s novým prostředím, osvojuje si nový jazyk a navazuje nové přátelské vztahy, což jsou zásadní kroky k úspěšné integraci do školního systému. Hlavní nálezy pedagogických výzkumů naznačují, že školní adaptace dětí-cizinců je především chápána prostřednictvím osvojení vyučovacího jazyka, přičemž právě zvládnutí tohoto jazyka bývá pro děti-cizince největší a nejzásadnější výzvou, kterou musí překonat, aby se mohly plně zapojit do školní komunity. Nicméně proces školní adaptace dětí-cizinců zahrnuje nejen jazykovou složku, ale i další výzvy, které spadají do oblasti psychické a sociální adaptace, kdy se děti potýkají s problémy týkajícími se jejich emocionálního a sociálního začlenění do nového školního a kulturního prostředí.

Výzvy z oblasti psychické zahrnují:

- **Opuštění domova:** Samotný akt opuštění domova a přestěhování se do nové země je pro děti velmi stresující. Tento krok často znamená ztrátu známého prostředí, přátel a rodiny, což může vést k pocitům osamělosti a nejistoty.
- **Změna rodinné struktury:** Přestěhování do nové země může znamenat změnu v rodinné dynamice. Děti mohou zažívat změny v chování rodičů, kteří se sami snaží adaptovat na nové prostředí, což může vést k pocitům ztráty a zmatení.
- **Ztráta přátel:** Děti-cizinci zpravidla ztrácejí své přátele z původní země a mohou mít potíže s navazováním nových přátelství na nové škole v nové zemi. Tato sociální izolace může negativně ovlivnit jejich psychické zdraví.
- **Tlak a stres:** Děti-cizinci často zažívají tlak a stres při snaze adaptovat se na nové, neznámé prostředí. Tento stres je způsoben nejen potřebou přizpůsobit se novým školním požadavkům, ale také snahou vytvářet nové sociální role a znovu utvářet vztahy v rodině.
- **Diskontinuita (nesouvislost) mezi rodinným a školním prostředím:** Děti-cizinci často zažívají rozdíly mezi rodinným a školním prostředím, což může vést k pocitům nejistoty a zmatení. Tato diskontinuita může být zdrojem stresu a může komplikovat jejich adaptaci.
- **„Život ve dvou světech“:** Děti-cizinci často žijí ve dvou oddělených světech – ve světě původní kultury doma a ve světě majoritní kultury ve škole. Tento dvojitý život může vést k vnitřním konfliktům a pocitům nepatřičnosti, protože děti se snaží vyhovět očekáváním obou kultur.

Sociální výzvy pak tvoří:

- **Sebepojetí a identita:** Děti-cizinci často procházejí procesem utváření a proměňování své identity. Mají své kořeny v původní kultuře, která zahrnuje literaturu, náboženství, hudbu, historii, zvyky, stravovací návyky, společenská tabu a konvence. Tento proces je pro ně náročnější než pro děti většinové populace, protože se musí vyrovnávat s otázkami typu: "Kdo jsem? Jsem Čech, nebo Vietnamec? Nor, nebo Pákistánec?".
- **Sociální exkluze:** Děti-cizinci jsou náchylné k sociální exkluzi, což znamená, že mohou být vyloučeny z hlavního proudu společenského života. To se může

projevovat například v omezeném přístupu k mimoškolním aktivitám, přátelstvím a dalším sociálním interakcím.

- **Předsudky a diskriminace:** Děti-cizinci se často setkávají s předsudky a diskriminací, což může negativně ovlivnit jejich sebevědomí a pocit sounáležitosti. Tyto zkušenosti mohou být zvláště intenzivní pro děti s odlišnou barvou pleti nebo pro děti z etnických skupin, které jsou negativně vnímány médii.
- **Vztahy s většinovou společností:** Pro děti-cizince je důležité navázat funkční vztahy s většinovou společností. Škola je často jediným místem, kde přicházejí do kontaktu s majoritní populací. Nedostatek těchto vztahů může vést k pocitům izolace a ztížit jejich adaptaci.
- **Role rodiny:** Rodina hraje klíčovou roli v procesu socializace dítěte. Primární socializace probíhá v rodině, která ovlivňuje, jak dítě vnímá a reaguje na své okolí. Sekundární socializace, která probíhá ve škole, je ovlivněna tím, jak dobře je dítě schopno přizpůsobit se novým kulturním a jazykovým kódům.

Adaptace v českém vzdělávacím prostředí

Radostný et al. (2011) popisuje problematiku vzdělávání dětí-cizinců v českém školství jako dlouhodobě podceňovanou a přehlíženou. Z tohoto důvodu se školy často musely s nastalou situací vyrovnat bez jakékoliv finanční nebo metodické pomoci. Roku 2021 vznikla pod záštitou Národního pedagogického institutu (NPI) Krabička první záchrany pro učitele (Kourkzi, 2021). Jako reakce na migrační vlnu z Ukrajiny pak vznikla metodická podpora z autorské České školní inspekce (2022) a také portál podpory od Národního pedagogického institutu (c2024).

Česká školní inspekce (2022) nabízela školám metodicky orientované návštěvy, jejichž cílem bylo pomoci řešit konkrétní problémy a výzvy spojené s integrací ukrajinských dětí. Tyto návštěvy byly směřovány cíleně na školy s vyšším počtem ukrajinských dětí, případně se školy mohly o podporu i samy přihlásit.

Portál podpory (c2024) Národního pedagogického institutu nabízí celou řadu podpůrných nástrojů. Jedná se o různé metodiky, webináře, ukázky dobré praxe a další materiály, které by měly školám pomoci při výuce ukrajinských dětí. Obsah je přehledně rozčleněn na cílové skupiny, které jej mohou využít (ředitelé, učitelé, vychovatelé, asistenti pedagoga, školní poradenská pracoviště, školská poradenská zařízení a neziskové organizace). Mezi dostupnými materiály je i publikace Krabička první záchrany.

Krabička první záchrany (Kourkzi, 2021) se zaměřuje na problematiku integrace a vzdělávání žáků, kteří přicházejí do českého školního prostředí bez znalosti českého jazyka. Publikace je dělena do čtyř částí, kdy poslední obsahuje praktické přílohy, které mají učitelům usnadnit práci s žáky bez znalosti češtiny.

První část s názvem Přijetí a integrace do školy se zaměřuje na proces přijetí nového žáka do školy a jeho integraci do třídního kolektivu. Autorka zdůrazňuje důležitost prvního kontaktu se zákonnými zástupci žáka, který by měl být založen na vzájemné důvěře a otevřené komunikaci. Dále jsou zde popsány kroky, které by měl učitel podniknout, aby žákovi usnadnil adaptaci na nové prostředí, včetně prohlídky školy, přípravy třídy na příchod nového žáka a zavedení systému „průvodců“ – spolužáků, kteří novému žákovi pomáhají s orientací ve škole a výuce. Důraz je kladen také na pochopení sociokulturních odlišností, které mohou ovlivnit chování a komunikaci žáka. (Kourkzi, 2021)

Druhou část publikace autorka nazývá Výuka češtiny jako druhého jazyka. Tato část se věnuje metodám a strategiím výuky češtiny jako druhého jazyka. Autorka doporučuje začít s výukou základních komunikačních dovedností, které jsou nezbytné pro každodenní fungování žáka ve škole. Důraz je kladen na praktické jazykové dovednosti, jako jsou školní instrukce, základní slovní zásoba a fráze pro přežití. Publikace také nabízí doporučené materiály a pomůcky pro výuku češtiny, včetně komunikačních karet, obrázkových slovníků a online zdrojů. (Kourkzi, 2021)

Ve třetí části s názvem Zapojení do vzdělávání ve třídě se autorka zabývá tím, jak zapojit žáka bez znalosti češtiny do běžné výuky. Autorka zdůrazňuje, že i když žák zpočátku nemusí rozumět všemu, co se ve třídě děje, je důležité, aby byl zapojen do výuky a měl možnost se učit prostřednictvím interakce s ostatními žáky. Doporučuje se využívat vizuální podporu, skupinové aktivity a přizpůsobené instrukce, které žákovi usnadní porozumění. Důležitým aspektem je také podpora žáka v rozvoji čtyř základních jazykových dovedností: mluvení, poslechu, čtení a psaní. (Kourkzi, 2021)

Mezi přílohami pak najdeme například seznam úkolů pro učitele, kontakty na organizace zabývající se integrací cizinců, informace pro průvodce, komunikační karty, slovní zásobu a pexeso. Tyto materiály slouží jako praktické nástroje pro každodenní práci s žáky. (Kourkzi, 2021)

Publikace vychází z principů inkluzivního vzdělávání a zdůrazňuje důležitost individuálního přístupu k žákům s odlišným jazykovým a kulturním zázemím. Autorka

zdůrazňuje, že proces učení se novému jazyku je dlouhodobý a vyžaduje trpělivost a podporu ze strany učitele. Důležitým konceptem je tzv. „tiché období“, během kterého žák nemusí aktivně mluvit, ale stále se učí prostřednictvím poslechu a pasivní účasti ve výuce. Dalším klíčovým prvkem je systém průvodců, který pomáhá nově příchozím žákům s orientací ve škole a výuce. Průvodci jsou spolužáci, kteří žákovi pomáhají s pochopením školních pravidel, výukových aktivit a sociálních interakcí. Tento systém nejen usnadňuje adaptaci nového žáka, ale také podporuje pozitivní klima ve třídě. Publikace se zabývá také sociokulturními odlišnostmi, které mohou ovlivnit chování a komunikaci žáků. Autorka upozorňuje na to, že některé verbální a neverbální projevy mohou mít v různých kulturách odlišný význam. Učitelé by měli být otevření těmto rozdílům a vyvarovat se rychlých závěrů nebo stereotypů. Důležitá je také spolupráce s rodinou žáka, která může významně ovlivnit jeho motivaci a úspěšnost ve škole. (Kourkzi, 2021)

Integrace ukrajinských žáků

Samostatný materiál vydalo také MŠMT (2022), tento materiál poskytuje informace a pokyny pro školy a jejich zřizovatele ohledně integrace a vzdělávání ukrajinských dětí v České republice v reakci na válečný konflikt na Ukrajině. Jedním z klíčových témat je začlenění ukrajinských dětí do kolektivu, ve kterém je popsán třífázový postup. První fáze se zaměřuje na zajištění základního rodinného zázemí, které je klíčové pro psychickou stabilitu dítěte. Po příchodu do nové země je nezbytné umožnit rodině čas na odpočinek a adaptaci na nové prostředí. Děti, které byly vystaveny traumatizujícím událostem jako je válečný konflikt, potřebují především pocit bezpečí a v některých případech také odbornou psychologickou podporu. Před zapojením dětí do kolektivu je proto prioritní zajistit jejich duševní zdraví a pohodu, přičemž zájem dítěte musí být vždy na prvním místě.

Další fáze spočívá v postupném začleňování dětí do organizovaných skupin vrstevníků, což podporuje jejich psychickou pohodu a socializaci. V této fázi jsou doporučovány volnočasové aktivity, jako jsou kreativní činnosti, sportovní aktivity nebo pobyty v přírodě, které pomáhají dětem osvojit si základy českého jazyka a adaptovat se na nové prostředí. Ukrajinské ministerstvo školství a vzdělávací organizace zároveň poskytují distanční výuku podle ukrajinského vzdělávacího programu, která může být v přiměřené míře součástí adaptačního procesu. Organizované skupiny mohou být zřizovány při mateřských, základních a základních uměleckých školách, domech dětí a mládeže, ale také neziskovými organizacemi či rodinnými centry. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022)

Poslední, třetí fáze, by měla proběhnout až poté, co je zajištěno duševní zdraví dítěte a není vystaveno akutnímu traumatu, jde o samotný nástup do české školy. Důležité je, aby dítě vnímalo školu jako bezpečné a příjemné prostředí, nikoli jako další zdroj stresu. Výhodou je, pokud dítě již navštěvuje školu, kde jsou jeho kamarádi, nebo pokud škola má zkušenosti s integrací dětí s odlišným mateřským jazykem a dokáže vytvořit vstřícné prostředí. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022)

2.3 Specifika ukrajinských žáků

Ukrajinský a český vzdělávací systém vykazují řadu podobností, avšak i významných rozdílů, které mohou ovlivňovat adaptaci ukrajinských žáků na českých školách. Národní pedagogický institut v rámci Stručného průvodce pro asistenty podporující děti a žáky z Ukrajiny (Havlátová et al., 2022) tyto rozdíly, ale i podobnosti popsal. Základní charakteristiku ukrajinského školství poskytuje i společnost META (c2025).

V roce 2018 prošel ukrajinský vzdělávací systém reformou, jejichž cílem je modernizace a zvýšení kvality vzdělávání. Jedním z klíčových prvků reformy je koncept „Nové ukrajinské školy“, který klade důraz na kompetenční přístup k výuce, inkluzi a individualizaci vzdělávání. Reforma o rok prodlužuje školní docházku a zavádí tak docházku dvanáctiletou, přičemž povinné vzdělávání trvá devět let. Ve srovnání s českým systémem je běžné, že celý cyklus dvanáctiletého vzdělávání absolvuje žák na jedné škole, což v českém prostředí není obvyklé. Součástí reformy je i povinná výuka v ukrajinském jazyce, přičemž v regionech s menšinovým obyvatelstvem probíhal přechod na ukrajinskou výuku postupně. Byla však zavedena povinnost vyučovat ukrajinsky nejpozději od roku 2023. Jednou ze změn je i úprava uspořádání tříd na prvním stupni, kde se začaly využívat jednomístné lavice a hrací koutky. (Havlátová et al., 2022; Meta, c2025)

Dalším výrazným rozdílem je systém hodnocení. Ukrajinské školy využívají dvanáctibodovou hodnotící škálu, kde 12 představuje nejlepší výsledek. Slovní hodnocení se začíná uplatňovat především v prvních dvou ročnících, zatímco od třetího ročníku se kombinuje slovní a bodové hodnocení. Oproti českému systému není na Ukrajině běžné opakování ročníku, a to ani kvůli neprospěchu. Je také běžné zvyšování si známky pomocí domácích úkolů navíc. Na druhém stupni se reforma dotkla nejen obsahu učiva, ale i systému postupových zkoušek, které nyní probíhají po ukončení devátého ročníku jako vstupenka na vyšší stupeň střední školy. (Havlátová et al., 2022; Meta, c2025)

Podoba vzdělávání je v mnohém podobná českému modelu, avšak ukrajinské školy obecně kladou větší důraz na memorování a široké pokrytí učiva. Ukrajinský školní systém také klade velký důraz na domácí úkoly, které jsou zadávány i na víkendy a prázdniny. To se projevuje zejména v předmětech, jako je matematika, přírodní vědy či historie. Ukrajinské žáky často překvapuje, že české školy kladou větší důraz na projektovou výuku, kritické myšlení a samostatnou práci. Z hlediska školních zvyklostí je potom nutné zmínit odlišnosti v organizaci školního dne a vnímání autority učitele. Ukrajínští žáci jsou zvyklí na přísnější

režim, větší objem domácích úkolů a menší míru spolupráce mezi učiteli a rodiči. Na českých školách proto může být pro ukrajinské žáky neobvyklé například aktivní zapojení rodičů do školních záležitostí. I délka školního roku je rozdílná, kdy na Ukrajině školní rok začíná 1. září a končí 31. května, červen je věnován závěrečným nebo postupovým zkouškám. (Havlátová et al., 2022; Meta, c2025)

Klíčovou roli v začleňování ukrajinských žáků hraje i jazyk. Ukrajínští žáci si poměrně rychle osvojují český jazyk, zejména díky společnému slovanskému základu obou jazyků. Do tří měsíců většinou rozumějí základním pokynům a do devíti měsíců jsou schopni plynule komunikovat. Ukrajinské školy mají sice jako oficiální vyučovací jazyk ukrajinštinu, avšak v některých oblastech země je běžné používání ruštiny, polštiny, maďarštiny, rumunštiny a dalších jazyků či dialektů. V praxi to tak může znamenat, že některé děti nemusí mít plně osvojenou ukrajinštinu, případně ji ovládají pouze pasivně. (Havlátová et al., 2022)

Autoři z Národního pedagogického institutu (Havlátová et al., 2022) také akcentují význam citlivého přístupu k integraci ukrajinských žáků do českého vzdělávacího systému, přičemž poukazují na jejich jazykové, psychologické a sociální potřeby. Příchod ukrajinských žáků do českého školního prostředí představuje významnou výzvu jak pro samotné děti, tak pro pedagogy. Tito žáci přicházejí z prostředí zasaženého válkou, často pouze se svými matkami, bez znalosti jazyka a s traumatizujícími zkušenostmi z odchodu ze své země. Adaptace na nové školní i kulturní podmínky proto vyžaduje citlivý a komplexní přístup. Ukrajinské děti se při vstupu do české školy ocitají v situaci, kdy nerozumí vyučovacím jazyku, neznají školní zvyklosti a mnohdy jsou psychicky zatíženy válečnými událostmi, které prožily nebo o nichž mají zprávy. Nejistota ohledně budoucnosti, odloučení od rodinných příslušníků a neustálé obavy o blízké v jejich vlasti mohou negativně ovlivnit jejich schopnost soustředění a motivaci ke vzdělávání.

V tomto kontextu je zásadní role asistenta pedagoga, který může žákovi usnadnit orientaci ve školním prostředí a pomoci mu s postupnou adaptací. Kromě jazykové podpory je důležité i budování pocitu bezpečí a stability. Prvním krokem je vytvoření vstřícného prostředí, které žáka přijme a nabídne mu základní informace o fungování školy, pravidlech a očekáváních. Zároveň je třeba vnímat individuální potřeby každého dítěte a respektovat jeho emocionální stav. Je důležitá identifikace ohrožených dětí. Ukrajínští žáci totiž mohou vykazovat známky traumatického stresu, úzkosti či emočních poruch, které jsou důsledkem jejich předchozích zkušeností. Pro pedagogy je proto důležité sledovat chování žáků a v případě potřeby vyhledat odbornou pomoc. (Havlátová et al., 2022)

Zásadní roli hraje také komunikace s rodiči, kteří se sami mohou nacházet v obtížné situaci spojené s migrací a nejistotou. Otevřený a pravidelný dialog mezi školou a rodiči pomáhá zajistit, že dítě bude mít dostatečnou podporu jak v domácím prostředí, tak ve škole. Rodičům je třeba poskytovat informace o českém vzdělávacím systému, možnostech podpory a o konkrétních opatřeních, která mohou jejich dítěti usnadnit začlenění. (Havlátová et al., 2022)

Podpora těchto dětí by měla být vnímána jako dlouhodobý proces, který zahrnuje jazykovou, psychologickou i sociální pomoc. Klíčem k úspěšné adaptaci je propojení vzdělávacích institucí, odborníků a rodinného zázemí, což umožní ukrajinským žákům co nejlépe využít svůj vzdělávací potenciál a postupně se plně zapojit do českého školního prostředí. (Havlátová et al., 2022)

3 UKRAJINSKÁ MENŠINA V ČESKU

Ukrajinská kultura byla po staletí ovlivňována jak západními, tak východními vlivy, což vytvořilo unikátní mix individualistických a kolektivistických prvků. Po rozpadu Sovětského svazu se Ukrajina ocitla na křižovatce mezi západními demokratickými hodnotami a východními autoritářskými tendencemi, což mělo podle Aleksandrové (et al., 2022) zásadní dopad na transformaci její kultury.

Podle dat z World Values Survey z let 1996–2020 zůstávají pro Ukrajince nejdůležitějšími hodnotami práce a rodina. Práce je vnímána jako klíčový prvek životní stability a seberealizace, zatímco rodina představuje základní pilíř společenského života. Politika, přátelé a náboženství jsou také významné, ale jejich důležitost se v průběhu času mírně snížila. Naopak význam volného času a seberealizace postupně roste, zejména u mladší generace. Tento posun od hodnot přežití (jako je bezpečnost a ekonomická stabilita) k postmaterialistickým hodnotám (jako je kvalita života a osobní svoboda) je typický pro společnosti procházející modernizací. V Ukrajině je tento proces však pomalý, což je způsobeno nedostatkem strukturálních ekonomických změn a nízkým ekonomickým růstem. Přesto lze pozorovat rostoucí zájem o participaci v politickém a společenském životě, což je typické pro společnosti směřující k demokratizaci. (Aleksandrova et al., 2022)

Encyclopædia Britannica (Yerofeyev et al., n.d.) dále popisuje Ukrajinu jako zemi s bohatým kulturním dědictvím a rozmanitými uměleckými tradicemi, které sahají hluboko do historie. Od literatury a výtvarného umění po hudbu, divadlo a film, ukrajinská kultura je výsledkem dlouhého historického vývoje a vlivů jak ze západní Evropy, tak z Ruska.

Historický kontext

Ukrajinská literatura (Yerofeyev et al., n.d.) se začala rozvíjet s příchodem křesťanství a používáním staroslověnštiny jako liturgického jazyka. Klíčovým obdobím bylo 19. století, kdy autoři jako Taras Ševčenko a Panteleymon Kuliš posílili národní vědomí skrze svá literární díla. Ve 20. století byla ukrajinská literatura poznamenána sovětskou cenzurou a mnozí spisovatelé byli pronásledováni. Po zisku nezávislosti v roce 1991 začala literatura opět prosperovat a rozvíjet se bez ideologických omezení. Vizuální umění potom na Ukrajině odráželo různé umělecké proudy, od byzantské tradice v ikonopisu po moderní avantgardu v 20. století. Českým publiku je dobře známá například technika zdobení kraslic (pysanky), která se těší popularitě nejen mezi Ukrajinci, ale i ve světě.

Tradice a kultura v současnosti

Dle Britannicy (Yerofeyev et al., n.d.) si v současnosti Ukrajina udržuje své tradiční kulturní hodnoty, zatímco se otevírá moderním globálním trendům. Ve velkých městech, jako je Kyjev, Lvov nebo Charkov, najdeme moderní galerie, divadla a koncertní sály, kde vystupují nejen ukrajinští, ale i zahraniční umělci.

Folklór má v ukrajinské kultuře významné postavení. Tanec, hudba a zpěv jsou součástí mnoha národních festivalů a oslav. Lidové písně, často doprovázené tradičními nástroji jako bandura, ale i tance jako je hopak, jsou stále populární, a to nejen na venkově, ale také ve městech právě v rámci festivalů a oslav. Verovka State Chorus a Virsky Dance Ensemble jsou příkladem souborů, které kombinují tradiční lidovou hudbu s moderními prvky, svou tvorbu pak vyvážejí i za hranice Ukrajiny. Další důležitou součástí ukrajinské kultury je i gastronomie, kdy tradiční pokrmy jako boršč, varenyky (plněné taštičky) a holubci (plněné zelí) jsou populární nejen na Ukrajině, ale i mezi ukrajinskou diasporou po celém světě. Rodinné večere a sváteční hostiny jsou stále důležitým prvkem ukrajinské kultury, kde se setkávají generace a udržují se tradiční zvyky. (Yerofeyev et al., n.d.)

Britannica (Yerofeyev et al., n.d.) také udává, že Ukrajina také disponuje bohatým zázemím kulturních institucí, k nejvýznamnějším patří Muzeum národní historie a Muzeum ukrajinského umění, obě tato muzea se nachází v Kyjevě. Na území Kyjeva se nachází i Muzeum lidové architektury a životního stylu, které má podobu skanzenu. V oblasti moderního umění pak vyniká také kyjevský Mystetskyi Arsenal. Mezi nejvýznamnější divadelní instituce patří Národní akademické divadlo Ivana Franka v Kyjevě a Národní akademické ukrajinské divadlo Mariji Zankovecké ve Lvově

3.1 Historický vývoj Ukrajinské menšiny v Česku

Ukrajinská migrace do Česka má dlouhou historii. Podle ukrajinistů Zilynského a Kočíka (2001 cit. podle Ezzeddine-Lukšíková et al., Leontiyeva (ed.), 2006) lze přítomnost Ukrajinců v Čechách a na Moravě zaznamenat už v 16. a 17. století, kdy přicházeli jednotliví studenti a žoldáci. Výraznější migrace mezi Ukrajinou a českými zeměmi nastala po připojení části Haliče a Bukoviny k habsburskému soustátí. V této době žilo na českém území mnoho ukrajinských vojáků, důstojníků a sezónních dělníků, kteří pravděpodobně ještě neměli jasné povědomí o své národní příslušnosti. V první polovině 20. století byla ukrajinská emigrantská komunita velmi aktivní. Vznik Československa po první světové válce vytvořil podle Kšicové (2014) příznivé podmínky pro přijímání emigrantů, zejména

díky příjezdu legionářů s živými zážitky z bojů na ruském území. Prezident T. G. Masaryk a jeho nejbližší spolupracovník Edvard Beneš se intenzivně zajímali o Rusko a jeho politické problémy, což dokládá jejich fundovaná publikační činnost. Po porážce Bílé armády se Evropa začala plnit novými emigranty. Díky iniciativě nové československé vlády a T. G. Masaryka byla zřízena Ruská akce pomoci v Československu, která emigrantům poskytovala potřebnou podporu a příležitost pro vzdělání. Informace o výhodných podmínkách pro přijetí emigrantů se rychle šířily, což vedlo k nárůstu počtu emigrantů, a to nejen po porážce Bílé armády v Rusku, ale i po ukončení polsko-ukrajinské války v letech 1918 a 1919. Polsko-ukrajinská válka, která byla vojenským střetnutím mezi Polskem a Západoukrajinskou lidovou republikou o území dnešní západní Ukrajiny, skončila vítězstvím Polska a připojením sporného území k Polsku. Poražená ukrajinská armáda hledala útočiště, přičemž jedinou možností byl ústup na území Československa.

Aktivita ukrajinských migrantů v Česku se zaměřovaly nejen na zachování a rozvoj ukrajinské kultury, ale také na podporu tehdejších snah Ukrajiny o politickou nezávislost. Vydávaly se zde knihy, učebnice, slovníky, příručky, fungovalo ukrajinské divadlo, univerzita, vyšší pedagogický institut, umělecká akademie, gymnázia a internát pro předškolní děti.

Na počátku 20. let mnoho mladých mužů využilo možnosti, které poskytovala Ruská akce pomoci v Československu, a začalo studovat na různých univerzitách (Kšicová, 2014). Mezi nejvýznamnější instituce patřila Ukrajinská svobodná univerzita a Karlova univerzita, na které se ukrajinští studenti hlásili především na medicínu. Tuto univerzitu navštěvovali i studenti z polské části Ukrajiny, když se ukázalo, že ukrajinskou univerzitu ve Lvově nelze prosadit. Další významné ukrajinské školy v Československu zahrnovaly Ukrajinský vysoký pedagogický institut M. Drahomanova (1923–1933), ukrajinské gymnázium v Praze a Řevnicích a Ukrajinskou hospodářskou akademii v Poděbradech (1922–1935). Ukrajinští studenti se také hlásili na české školy, včetně technických, veterinárních a filozofických fakult v Brně. Nárůst počtu pravoslavných obyvatel v Brně vedl k výstavbě funkcionalistického pravoslavného chrámu sv. Václava v letech 1930–1932.

V Československu existovaly desítky ukrajinských spolků různých zaměření. Nicméně německá a zejména sovětská okupace vedly k zániku těchto spolků a rozvoj ukrajinské kultury v Česku se zastavil až do Sametové revoluce. Kvůli zákazu činnosti ukrajinských organizací se většina ukrajinských imigrantů z předchozích vln asimilovala do většinové společnosti. (Ezzeddine-Lukšíková et al., Leontiyeva (ed.), 2006)

Po pádu železné opony se otevřely nejen západní, ale i východní hranice, což učinilo Československo atraktivní zemí pro imigranty, zejména z bývalého Sovětského svazu. Hlavními důvody, proč Ukrajinci tvořily nejpočetnější skupinu ekonomických migrantů v ČR, byly přetrvávající špatná ekonomická situace na Ukrajině, geografická blízkost a relativně malé jazykové a kulturní bariéry (Ezzeddine-Luksíková et al., Leontiyeva (ed.), 2006).

3.2 Současná situace

V České republice na začátku března přebývalo přes 398 tisíc osob s udělenou dočasnou ochranou z důvodu války na Ukrajině, z toho více než 50 tisíc osob představuje děti do 15 let (Ministerstvo vnitra České republiky, 2025). Česká republika tak patří mezi země s nejvyšším počtem přijatých uprchlíků z Ukrajiny v přepočtu na hlavu a v absolutních číslech se řadí na třetí místo v rámci EU, hned po Německu a Polsku. Vláda České republiky od počátku konfliktu aktivně podporuje uprchlíky, a to jak v oblasti uspokojování jejich základních potřeb, tak v jejich integraci do společnosti. V lednu 2024 byla přijata nová strategie Priority adaptace a integrace držitelů dočasné ochrany 2024+, která se zaměřuje na klíčové oblasti, jako je zlepšení přístupu k důstojnému bydlení, psychosociální podpora, ochrana před pracovním vykořisťováním a boj proti dezinformacím (Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky, 2025). V únoru 2025 vešel v účinnost Zákon č. 24/2025 Sb., tzv. Lex Ukrajina VII, jehož hlavní změnou je možnost získat povolení ke zvláštnímu dlouhodobému pobytu na dobu pěti let pro uprchlíky, kteří prokážou ekonomickou soběstačnost. Mezi ukazatele ekonomické soběstačnosti patří například výše ročního příjmu nebo absence nedoplatků na veřejném zdravotním pojištění.

I přes úspěšné začlenění mnoha uprchlíků do české společnosti přetrvávají některé výzvy. Mezi hlavní problémy patří nedostatek cenově dostupného bydlení, přičemž 15 % uprchlických domácností uvádí potíže s placením nájemného. V oblasti zaměstnání je sice vysoká míra zaměstnanosti uprchlíků v produktivním věku (79 %), ale téměř 15 % z nich pracuje v neformálních podmínkách bez pracovních smluv, což zvyšuje riziko vykořisťování. Dalšími překážkami jsou jazykové bariéry a obtíže s uznáváním zahraničních kvalifikací. (Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky, 2025)

V oblasti vzdělávání je míra začlenění ukrajinských dětí do českého školního systému vysoká, přičemž 91 % domácností uvádí, že jejich děti navštěvují české školy. Nicméně 26 % dětí se zároveň účastní výuky na dálku prostřednictvím ukrajinských škol, což pro ně

představuje značnou zátěž. Vláda se také potýká s potřebou posílit psychosociální podporu a duševní zdraví dětí a mládeže, kteří často trpí stresem a obtížemi s adaptací. (Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky, 2025)

V oblasti zdravotní péče využívají téměř všichni uprchlíci zdravotní pojištění, ale 25 % domácností uvádí překážky v přístupu k praktickým lékařům a specialistům. Jazykové bariéry a nedostatek zdravotnických pracovníků v některých regionech komplikují efektivní přístup k péči. Duševní zdraví je další klíčovou oblastí, neboť 21 % domácností uvádí, že alespoň jeden jejich člen trpí psychosociálními problémy. (Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky, 2025)

Adaptace ukrajinských dětí na české školy (Hlad'o et al., 2023)

Jak probíhala adaptace ukrajinských žáků na český vzdělávací systém nám ukazuje výzkumná zpráva Studie SYRI, která byla zveřejněna na jaře roku 2023.

Adaptace ukrajinských žáků na vzdělávací systém českých základních škol představuje podle této zprávy komplexní proces, který si žádá nejen pečlivý přístup ze strany pedagogů, ale i důkladné zohlednění specifických potřeb těchto dětí. V okamžiku, kdy se Česká republika stala útočištěm pro tisíce ukrajinských uprchlíků, bylo školství postaveno před výzvou rychlé integrace nových žáků, kteří často neměli žádné předchozí zkušenosti s českým jazykem nebo školním systémem. Příchod těchto dětí probíhal v podmínkách, kdy školy nebyly materiálně ani metodicky připravené na takto masivní změnu. I přesto se pedagogové v mnoha školách snažili adaptovat své metody a přístupy, aby zajistili ukrajinským žákům co nejlepší start v českém školství. (Hlad'o et al., 2023)

Významnou překážkou v celém procesu adaptace se ukázala být jazyková bariéra, která představovala první a klíčovou výzvu jak pro žáky, tak pro učitele. Na všech školách byla zajišťována výuka českého jazyka, nicméně intenzita a kvalita této výuky se výrazně lišila. Některé školy organizovaly intenzivní jazykovou přípravu v oddělených skupinách, jiné zase integrovaly ukrajinské žáky do běžné výuky s menšími úpravami. Tento přístup byl v některých případech ztížen absencí kvalifikovaných pedagogů, kteří by se specializovali na výuku češtiny jako cizího jazyka, což vedlo k určitému chaosu a nejednotnosti v přístupu k jazykové přípravě. Přesto však bylo zřejmé, že zvládnutí českého jazyka je nezbytné nejen pro úspěšnou akademickou adaptaci, ale i pro začlenění žáků do širšího školního života a vzájemné komunikace se spolužáky. (Hlad'o et al., 2023)

Sociální adaptace ukrajinských žáků na školách byla rovněž obtížná, a to nejen kvůli jazykovým problémům, ale i kulturním rozdílům a etnické segregaci ve třídách. I když se školy snažily podporovat integraci nových žáků do českých kolektivů, ukrajinští žáci často vytvářeli sociální bubliny, které byly převážně uzavřeny pro české spolužáky. Mnozí z nich se stýkali pouze mezi sebou, což ještě více prohlubovalo jejich izolaci. Tato segregace měla negativní dopad na rozvoj jejich sociálních dovedností a vztahů s českými dětmi, což bylo vnímáno jako zásadní problém pro jejich plnou integraci. Učitelé, kteří měli přímý kontakt s ukrajinskými žáky, často poukazovali na to, že i přes snahu o podporu sociálního začlenění, se vztahy mezi českými a ukrajinskými dětmi zůstaly chladné a spíše formální. Ukrajinští žáci, kteří se nacházeli ve větších kolektivech, měli ještě větší problémy navazovat přátelství mimo svou etnickou skupinu, což vedlo k jejich dalšímu uzavření do své komunity a ztížilo jejich integraci nejen v sociálním, ale i akademickém smyslu. (Hlad'o et al., 2023)

Akademická adaptace byla dle autorů kolem Hlad'a (Hlad'o et al., 2023) považována za stejně náročnou, ne-li náročnější. Učitelé, kteří čelili výzvám spojeným s jazykovou bariérou a kulturními rozdíly, se ocitali v situaci, kdy nebyli si jisti, jaké akademické nároky na ukrajinské žáky klást. V některých případech docházelo k tomu, že učitelé záměrně snižovali požadavky na žáky, aby zajistili jejich lepší přizpůsobení. Tento přístup, byť zaměřený na pohodu žáků, mohl mít na druhé straně negativní dopad na jejich budoucí akademickou připravenost, zejména ve vztahu k přijímacím zkouškám na střední školy, které pro mnoho ukrajinských žáků představují klíčový bod jejich vzdělávacího procesu. Ve školách bylo patrné, že žáci, kteří se do systému integrovali, pocíťovali nižší nároky, než na jaké byli zvyklí ve své domovské zemi. Zatímco učitelé kladli důraz na sociální pohodu, akademické požadavky byly často redukovány, což vedlo k tomu, že ukrajinští žáci vnímají český školní systém jako méně náročný a snadnější než ten ukrajinský. Pro rodiče ukrajinských žáků byla akademická adaptace rovněž klíčovým tématem. I když oceňovali snahu škol o zajištění sociálního komfortu jejich dětí, vyjadřovali obavy ohledně akademického vzdělání. Někteří rodiče srovnávali český vzdělávací systém s tím ukrajinským, přičemž tvrdili, že české školy kladou na děti nižší nároky a jsou příliš „laxní“, což vnímali jako problém pro budoucnost jejich dětí, zejména pokud jde o přechod na střední školu. Tento rozdíl ve vzdělávacích standardech vedl k tomu, že někteří rodiče pocíťovali, že jejich děti nejsou dostatečně připraveny na náročnější akademické výzvy, které je čekají v následujících letech.

Celkově tak lze říci, že proces adaptace ukrajinských žáků na české základní školy byl plný výzev a těžkostí, které byly nejen jazykového, ale i sociálního a akademického

charakteru. I když školy vyvinuly značné úsilí, aby nově příchozím žákům poskytly potřebnou podporu, v době vydání výzkumné zprávy stále zůstávalo mnoho oblastí, které vyžadovaly zlepšení. Adaptace těchto žáků je proces, který nebude dokončen přes noc, a je nezbytné, aby školy pokračovaly v rozvoji podpůrných mechanismů a zajišťovaly rovnováhu mezi sociální a akademickou adaptací. (Hlad'o et al., 2023)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

V našem výzkumu se zabýváme **subjektivním well-beingem ukrajinských dětí** navštěvujících českou základní školu.

Po začátku války na Ukrajině doputovalo do České republiky asi **půl miliónu** Ukrajinců, z nichž přibližně **čtvrtina** byly děti do 18 let, které vyžadovaly přístup ke vzdělávání. Na začátku školního roku 2022/2023 mělo asi **40 % škol** třídy s alespoň **jedním ukrajinským žákem – azylantem**. Školy tak přistupovaly ke zřizování „*adaptačních skupin*“, jejichž hlavní a často i jedinou náplní bylo **osvojení si českého jazyka**. Tato výuka byla zajišťována na různých školách v **různé intenzitě**, zároveň české školy **neměly zkušenost** s výukou českého jazyka jako jazyka cizího (Hlad'o et al., 2023).

Těsně po příchodu prvních uprchlíků však začaly vznikat i adaptační skupiny pod hlavičkou různých, často neziskových organizací – například Charita nebo plzeňské biskupství (Církev.cz, 2022; Arcidiecézní charita Praha, 2023). Jedna taková fungovala i ve Zlíně, tu zřídil zapsaný spolek Unie Kompas. Tato konkrétní skupina zajišťovala nejen **výuku českého jazyka**, ale zároveň probíhala i snaha o **seznámení dětí s českou kulturou** a s **městem** jejich dočasného pobytu.

Tento výzkum má za cíl **porovnat subjektivní úroveň well-beingu** mezi **děťmi**, které před nástupem na českou základní školu **navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas** a **těmi**, které do školy nastoupily **bez této zkušenosti**.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem je **zjistit úroveň subjektivního well-beingu u ukrajinských dětí** a následně je **porovnat mezi dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a těmi, které tuto skupinu nenavštěvovaly**. Dále bychom chtěli analyzovat rozdíly v jednotlivých oblastech well-beingu (rodina, přátelé, škola, životní prostředí a sebepojetí) mezi těmito dvěma skupinami.

Dle těchto výzkumných cílů formulujeme následující výzkumné otázky:

1. Jaká je úroveň subjektivního well-beingu u dětí z Ukrajiny?

- 1.1. Jaká je úroveň subjektivního well-beingu v dimenzi rodina?
- 1.2. Jaká je úroveň subjektivního well-beingu v dimenzi přátelství?
- 1.3. Jaká je úroveň subjektivního well-beingu ve dimenzi škola?

- 1.4. Jaká je úroveň subjektivního well-beingu v dimenzi životního prostředí?
- 1.5. Jaká je úroveň subjektivního well-beingu v individuální dimenzi (já sám/a)?
- 2. Existují rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu mezi dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a dětmi, které tuto skupinu nenavštěvovaly?**

H1: *Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu mezi ukrajinskými dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly.*

- 2.1. Existují rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu v dimenzi rodina mezi dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a dětmi, které tuto skupinu nenavštěvovaly?

H1.1: *Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu v dimenzi rodina mezi ukrajinskými dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly.*

- 2.2. Existují rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu v dimenzi přátelství mezi dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a dětmi, které tuto skupinu nenavštěvovaly?

H1.2: *Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu v dimenzi přátelství mezi ukrajinskými dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly.*

- 2.3. Existují rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu v dimenzi škola mezi dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a dětmi, které tuto skupinu nenavštěvovaly?

H1.3: *Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu v dimenzi škola mezi ukrajinskými dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly.*

- 2.4. Existují rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu v dimenzi životního prostředí mezi dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a dětmi, které tuto skupinu nenavštěvovaly?

H1.4: *Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu v dimenzi životního prostředí mezi ukrajinskými dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly.*

2.5. Existují rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu v individuální dimenzi mezi dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a dětmi, které tuto skupinu nenavštěvovaly?

H1.5: *Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu v individuální dimenzi mezi ukrajinskými dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly.*

4.2 Pojetí výzkumu

V naší diplomové práci použijeme **kvantitativní** výzkumné pojetí, které nám umožní přesně měřit a analyzovat subjektivní well-being ukrajinských dětí. Chráska (2016) kvantitativní výzkum definuje jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“. Použití standardizovaných nástrojů minimalizuje subjektivní zkreslení a poskytuje spolehlivá data. Kvantitativní metody také umožňují použití statistických technik k analýze dat a testování hypotéz. Kvantitativní výzkum je také snadno replikovatelný, což zajišťuje transparentnost a důvěryhodnost našich zjištění.

Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu ve všech dimenzích mezi ukrajinskými dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly. Integrace významně ovlivňuje well-being dětí uprchlíků prostřednictvím úspěchů ve vzdělávání, jazykových kompetencí, psychosociální adaptace, ale i dalších faktorů. (Baxter et al., 2022)

4.3 Výzkumný nástroj

Jako základ pro výzkumný nástroj jsme zvolili dotazník **Multidimensional Students Life Satisfaction Scale** (Huebner, 1998), dále jen MSLSS. Ten jsme částečně upravili podle verze pro ruské prostředí od Sycheva (Sychev et al., 2018) a zároveň jsme některé položky, po konzultaci s koordinátorkou projektu Českého červeného kříže, pod který spadají aktivity pro uprchlíky, úplně vyřadili. Jednalo se hlavně o položky v oblasti životního prostředí, u

kterých existovala obava, že by mohly vzbudit u ukrajinských uprchlíků smutek a stesk po domovu, kvůli čemuž by mohly být výsledky zkreslené. Také nechceme kvůli snaze o měření úrovně subjektivního well-beingu tento sami snižovat. Dotazník se skládá ze 30 položek – tvrzení, u kterých respondenti vybírají míru souhlasu na škále od 1 (Nesouhlasím) do 4 (Souhlasím). Tento dotazník měří úroveň well-beingu v několika oblastech. Oblast **přátel**, oblast **sebepojetí**, dále dimenze **škola**, dimenze **rodina** a v neposlední řadě oblast **životního prostředí**. Všechny tyto oblasti se skládají ze šesti položek. Dotazník obsahuje i položky reverzní, které jsou v následující tabulce označeny symbolem „*“.

Tabulka 1 Oblasti dotazníku

Oblast	Položka
Přátelé	1) Moji kamarádi jsou na mě milí.
	9) Moji kamarádi jsou skvělí.
	10) Moji kamarádi mi pomohou, když to budu potřebovat.
	14) Moji kamarádi se ke mně chovají hezky.
	20) Užívám si čas strávený s kamarády.
	28) Mám dostatek přátel.
Sebepojetí	2) Ostatní se o mě zajímají.
	4) Je spousta věcí, které mi jdou dobře.
	8) Myslím si o sobě, že jsem hezká/ý.
	12) Mám se rád/a.
	15) Myslím si, že většina lidí mě má ráda.
	25) Jsem milý člověk.
Škola	3) Ve škole se cítím šťastná/ý.
	11) I když je pro mě škola složitá, chodím do ní rád/a.
	16) Ráno mám chuť jít do školy.
	19) Ve škole se mi líbí.
	7) Škola je zajímavým místem.

	21) Školní výuka je pro mě zajímavá.
Rodina	5) Rád/a trávím čas s rodiči.
	6) Moje rodina je lepší než většina ostatních.
	22) Členové mojí rodiny spolu mluví hezky.
	17) Rodiče se ke mně chovají férově.
	18) Doma můžu dělat spoustu zajímavých věcí.
	23) Společně s rodiči děláme zábavné věci.
Životní prostředí	13) V místě, kde bydlím, se dá dělat spousta zábavných věcí.
	24) Líbí se mi okolí, ve kterém bydlím.
	26) Moje město je plné nepříjemných lidí. *
	27) Mám rád/a své sousedy.
	29) Přál bych si, aby v mém okolí žili jiní lidé. *
	30) Líbí se mi město, ve kterém bydlím.

Pro vyhodnocení dotazníku použijeme průměrné skóre (na škále 1–4), přičemž vyšší hodnota naznačuje vyšší úroveň subjektivního well-beingu. Kromě celkové úrovně budeme vyhodnocovat i úrovně pro jednotlivé oblasti dotazníku, kde opět vyšší skóre indikuje vyšší úroveň well-beingu v dané oblasti.

4.4 Výzkumný soubor

Dle Ministerstva vnitra České republiky (2025) se v březnu 2025 na území České republiky nacházelo 398 170 občanů Ukrajiny, kteří uprchli před válkou, děti do 15 let pak tvořily přibližně 13 procent z celkového počtu – 50 622 osob. V obci Zlín pak pobývalo 2425 ukrajinských občanů s doplňkovou ochranou. Z toho 286 dětí od 6 do 15 let. Základní výběrový soubor tvoří tedy ukrajinské děti, které po začátku konfliktu na Ukrajině uprchly do Česka a zároveň navštěvují jednu ze zlínských základních škol. Pro kvantifikaci tohoto souboru používáme počet dětí pobývajících v obci Zlín, přesné počty ukrajinských dětí, které navštěvují zlínské základní školy a zároveň přišly po vypuknutí války, nemáme k dispozici. Ačkoliv zlínské školy mohou navštěvovat i děti z přilehlých obcí (typicky obec

s jen prvním stupněm základní školy), nepředpokládáme velký početní rozdíl oproti dětem žijícím ve Zlíně.

Popis výběrového souboru

Pro potřeby výzkumu využíváme výběr dostupný. Jsme si vědomi, že se nejedná o reprezentativní výběr, nebudeme ale výsledky výzkumu zobecňovat na celou populaci, ani to není cílem této práce. Protože jednotlivé adaptační skupiny na území Česka fungovaly odlišným způsobem a s odlišnými cíli, tak ani kdybychom chtěli, není z podstaty věci možné zobecnit data nasbíraná od dětí ze Zlína na děti z dalších skupin.

Následující text popisující adaptační skupinu vychází z osobní zkušenosti autora, který zde působil jako praktikant, dobrovolník a následně pracovník. Adaptační skupina pod hlavičkou zlínské Unie Kompas, z. s., měla tyto cíle:

- předat dětem základy českého jazyka,
- adaptovat děti na prostředí a zvyky Zlína a České republiky jako takové,
- částečně poskytnout i volnočasové aktivity.

Setkání skupiny probíhala každý všední den s výjimkou čtvrtků vždy od 9:00 do 13:00. Samotná výuka češtiny probíhala přibližně mezi devátou a jedenáctou hodinou, po které následoval oběd a v poslední hodině čas na částečně řízenou zábavu. Čtvrtky pak byly určeny k poznávání Zlína – s dětmi se chodilo na výlety po okolí, případně byly domluveny různé exkurze (například v organizaci Za Sklem, z. s., nebo u Hasičského záchranného sboru Zlínského kraje). Skupinu navštěvovalo asi patnáct dětí, z toho minimálně dvě se na konci léta 2022 vrátily s rodiči zpět na Ukrajinu. Na činnost adaptační skupiny navázaly tři týdny příměstských táborů v období letních prázdnin, které však již nebyly tolik zaměřeny na výuku češtiny a následně od září 2022 odpolední volnočasový program spojený s možností doučování a/nebo asistencí s domácími úkoly, který v téměř nezměněné podobě v době psaní této práce stále běží. Data o úrovni subjektivního well-beingu jsme získali od **šesti** dětí.

Úroveň subjektivního well-beingu dětí navštěvujících adaptační skupinu budeme porovnávat s dětmi ze čtyř základních škol spolupracujících s Oblastním spolkem Českého červeného kříže Zlín. Z těchto škol jsme získali data od více než **padesáti** ukrajinských žáků.

Tabulka níže porovnává výběrový soubor se souborem základním. Hvězdičkou označený celkový počet respondentů nesouhlasí se součtem dívek a chlapců. To je

zapříčiněno skutečností, kdy někteří žáci opomněli své pohlaví uvést. Procentuální zastoupení dívek a chlapců ve výzkumném souboru tedy není přesné.

Tabulka 2 Výběrový soubor

	Dívky	Chlapci	Celkový počet dětí
Obec Zlín	137	149	286
Výběr respondentů	34	24	61*
Procentuální zastoupení	24,82 %	16,11 %	21,33 %

4.5 Metody zpracování dat

Data z dotazníku převedeme do programu Microsoft Excel, ve kterém je budeme i dále zpracovávat. Pro zpracování dat využijeme popisnou statistiku, grafická znázornění a T-test.

Pro vyhodnocení naší první výzkumné otázky popisující úroveň subjektivního well-beingu využíváme popisnou statistiku (průměr, směrodatná odchylka, minimum a maximum). Stejně postupujeme i u vyhodnocení dílčích otázek, které se zabývají jednotlivými oblastmi well-beingu. Rozdíly v úrovni well-beingu mezi dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly, tedy odpověď na druhou výzkumnou otázku, zjišťujeme pomocí T-testu. Vyhodnocení dat pomocí T-testu využijeme i v dílčích otázkách 2.1–2.5. Pomocí tohoto testu lze zjistit, zda dva soubory dat, která měříme ve dvou různých skupinách objektů (například žáků), mají stejný aritmetický průměr. (Chráška, 2016)

U hypotézy H1: *Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu mezi ukrajinskými dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly* se vyskytují tyto proměnné – úroveň subjektivního well-beingu vyjádřená na škále 1–4, jedná se tedy o proměnnou metrickou a navštěvování adaptační skupiny, kde se jedná o proměnnou nominální. Stejně druhy proměnných poté najdeme u dílčích hypotéz H1.1 – H1.5.

4.6 Analýza dat

V této kapitole jsme se zaměřili na analýzu výsledků výzkumu. U komparačních výzkumných otázek jsme provedli F-test pro ověření rovnosti rozptylů mezi dvěma

skupinami, následovaný Studentovým T-testem pro porovnání průměrných hodnot mezi těmito skupinami (viz **Přílohy P III a P IV**).

První výzkumná otázka: **Jaká je úroveň subjektivního well-beingu u dětí z Ukrajiny?**

Pomocí popisné statistiky jsme zjistili, že průměrná hodnota úrovně subjektivního well-beingu (Tabulka 3) dosahuje hodnoty $M = 3,09$ bodu ($SD = 0,37$), přičemž úroveň subjektivního well-beingu může dosahovat hodnoty od 1 do 4 (kdy 1 značí nejnižší a 4 nejvyšší možnou úroveň subjektivního well-beingu). Naměřená průměrná úroveň subjektivního well-beingu se tak pohybuje lehce nad střední hodnotou (2,5) – můžeme tak říct, že žáci dosahují **mírně nadprůměrné úrovně** subjektivního well-beingu.

Tabulka 3 Průměrná hodnota úrovně subjektivního well-beingu

Minimum	Maximum	Průměrná hodnota	Směrodatná odchylka
2,33	3,90	3,09	0,37

Dílejší výzkumné otázky VO1.1/2/3/4/5: **Jaká je úroveň subjektivního well-beingu v dimenzi přátel/sebepojetí/škola/rodina/životní prostředí?**

Z výsledků výzkumu vyplývá (Tabulka 4), že průměrná úroveň subjektivního well-beingu v dimenzi přátel dosahuje hodnoty $M = 3,49$ bodu ($SD = 0,45$), je tedy ze všech dimenzí vůbec nejvyšší. Můžeme tvrdit, že žáci v **dimenzi přátel** dosahují **nadprůměrné úrovně subjektivního well-beingu**. Průměrná úroveň v dimenzi sebepojetí dosahuje hodnoty $M = 2,98$ bodu ($SD = 0,43$). Lze tedy říci, že žáci dosahují v **dimenzi sebepojetí** **mírně nadprůměrné úrovně subjektivního well-beingu**. Úroveň subjektivního well-beingu v dimenzi škola dosahuje průměrné hodnoty $M = 2,65$ bodu ($SD = 0,70$), jedná se o tedy o hodnotu blízkou k hodnotě střední. Žáci tak dosahují v **dimenzi škola** jen **průměrné úrovně subjektivního well-beingu**. V dimenzi rodina dosahuje úroveň subjektivního well-beingu průměrné hodnoty $M = 3,25$ bodu ($SD = 0,50$), můžeme tak tvrdit, že žáci v **dimenzi rodina** dosahují **nadprůměrné úrovně subjektivního well-beingu**. V neposlední řadě průměrná hodnota pro **dimenzi životního prostředí** dosahuje $M = 3,04$ bodu ($SD = 0,49$). Žáci tak v této dimenzi dosahují **mírně nadprůměrné úrovně subjektivního well-beingu**.

Tabulka 4 Úrovně subjektivního well-beingu v jednotlivých dimenzích

	Minimum	Maximum	Průměrná hodnota	Směrodatná odchylka
Dimenze přátelé	2,50	4,00	3,49	0,45
Dimenze sebepojetí	2,00	4,00	2,98	0,43
Dimenze škola	1,17	4,00	2,65	0,70
Dimenze rodina	2,00	4,00	3,25	0,50
Dimenze životní prostředí	1,20	3,83	3,04	0,49

Výzkumná otázka číslo 2: **Existují rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu mezi dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a dětmi, které tuto skupinu nenavštěvovaly?**

Pro vyhodnocení této otázky formulujeme následující statistické hypotézy.

H1₀ Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu mezi ukrajinskými dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly.

H1_A Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu mezi ukrajinskými dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly.

Celková úroveň subjektivního well-beingu (Tabulka 5) dosahuje u dětí v minulosti navštěvujících adaptační skupinu hodnoty $M = 3,00$ bodu ($SD = 0,35$), u dětí, které adaptační skupinu v minulosti nenavštěvovaly pak dosahuje úroveň subjektivního well-beingu hodnoty $M = 3,10$ bodu ($SD = 0,37$). Z výsledku analýzy nám vyplývá, že obě skupiny těchto dětí dosahují **srovnatelné úrovně subjektivního well-beingu** ($p = 0,561$). Na základě těchto zjištění můžeme konstatovat, že **nezamítáme nulovou hypotézu** a nadále předpokládáme, že rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu mezi danými skupinami dětí neexistují.

Tabulka 5 Porovnání celkové úrovně well-beingu

	Průměrná hodnota	Směrodatná odchylka	Signifikance (p)
Adaptační skupina	3,00	0,35	0,561
Bez adaptační skupiny	3,10	0,37	

Dílčí výzkumné otázky VO2.1/2/3/4/5: **Existují rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu v dimenzi přátel/sebepojetí/škola/rodina/životní prostředí mezi dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a dětmi, které tuto skupinu nenavštěvovaly?**

Pro vyhodnocení těchto dílčích výzkumných otázek si formulujeme statistické hypotézy.

H1.1/2/3/4/5₀ Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu v dimenzi přátel/sebepojetí/škola/rodina/životní prostředí mezi ukrajinskými dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly.

H1.1/2/3/4/5_A Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu v dimenzi přátel/sebepojetí/škola/rodina/životní prostředí mezi ukrajinskými dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly.

V **dimenzi přátel** dosáhly děti z adaptační skupiny průměrné hodnoty $M = 3,36$ bodu ($SD = 0,53$), zatímco děti, které adaptační skupinou neprošly hodnoty $M = 3,51$ bodu ($SD = 0,44$). Obě skupiny dětí dosahují **srovnatelné úrovně** subjektivního well-beingu v dané oblasti ($p = 0,913$). V **dimenzi sebepojetí** vykazují děti z adaptační skupiny průměrné hodnoty $M = 3,03$ bodu ($SD = 0,35$), kdežto ostatní děti dosahují průměrných hodnot $M = 2,98$ bodu ($SD = 0,42$), v této dimenzi tak obě skupiny dětí vykazují **srovnatelné úrovně** subjektivního well-beingu ($p = 0,460$). Průměrná hodnota v **dimenzi škola** u dětí z adaptační skupiny dosahuje $M = 2,11$ bodu ($SD = 0,31$), u dětí, které adaptační skupinou neprošly pak vychází hodnota $M = 2,71$ bodu ($SD = 0,70$). V této dimenzi, jako v jediné, můžeme pozorovat **statisticky významný rozdíl** ($p = 0,046$), kdy děti z adaptační skupiny dosahují

nižších hodnot v úrovni subjektivního well-beingu než děti ostatní. V **dimenzi rodina** dosáhly děti z adaptační skupiny průměrné hodnoty $M = 3,42$ bodu ($SD = 0,50$), děti, které nenavštěvovaly adaptační skupinu potom dosáhly na průměrnou hodnotu $M = 3,24$ bodu ($SD = 0,49$), naměřené hodnoty jsou opět ve **srovnatelné** výši ($p = 0,120$). V poslední dimenzi – **dimenze životní prostředí** – vykázaly děti v minulosti navštěvující adaptační skupinu průměrnou hodnotu rovněž subjektivního well-beingu $M = 3,06$ bodu ($SD = 0,46$), ostatní děti potom vykázaly hodnotu $M = 3,04$ bodu ($SD = 0,50$). Ani v této dimenzi **nevykazují** naměřené **hodnoty statisticky významný rozdíl** ($p = 0,909$).

Z analýzy těchto výsledků vyplývá, že si **nemůžeme** dovolit **zamítnout nulové hypotézy** u dílčích otázek s **výjimkou dimenze škola**. V dimenzi **škola zamítáme nulovou hypotézu** a předpokládáme tak, že mezi dětmi z adaptační skupiny a dětmi ostatními **existují statisticky významné rozdíly**. U ostatních dimenzí nadále předpokládáme, že **neexistují statisticky významné rozdíly** mezi úrovněmi subjektivního well-beingu daných skupin dětí.

Tabulka 6 Porovnání úrovní subjektivního well-beingu v dílčích dimenzích

Dimenze	Adaptační skupina	Průměr	Směrodatná odchylka	Signifikance (p)
Přátelé	Ano	3,36	0,53	0,459
	Ne	3,51	0,44	
Sebepojetí	Ano	3,03	0,35	0,773
	Ne	2,98	0,42	
Škola	Ano	2,11	0,31	0,046
	Ne	2,71	0,70	
Rodina	Ano	3,42	0,50	0,409
	Ne	3,24	0,49	
Životní prostředí	Ano	3,06	0,46	0,926
	Ne	3,04	0,50	

4.7 Shrnutí výzkumu

V této kapitole shrneme výsledky analýzy dat, díky čemuž jasně a zřetelně zodpovíme naše výzkumné otázky.

Výzkumná otázka 1: Jaká je úroveň subjektivního well-beingu u dětí z Ukrajiny?

Na základě provedené popisné statistiky bylo zjištěno, že průměrná hodnota subjektivního well-beingu dosahuje **M = 3,09 bodu** (SD = 0,37), přičemž možné hodnoty se pohybují v rozmezí od 1 do 4 bodů. Tento výsledek naznačuje, že žáci z Ukrajiny dosahují **mírně nadprůměrné úrovně** subjektivního well-beingu. Úroveň jejich subjektivního well-beingu je tedy celkově **pozitivní**, avšak není extrémně vysoká.

Dílčí výzkumné otázky 1.1 až 1.5: Jaká je úroveň subjektivního well-beingu v jednotlivých dimenzích?

Z podrobnější analýzy jednotlivých dimenzí well-beingu vyplynulo, že nejvyšší hodnoty vykazují žáci v dimenzi **přátelé** (M = 3,49; SD = 0,45), což ukazuje na **vysokou míru spokojenosti** v oblasti vrstevnických vztahů. Také dimenze **rodina** (M = 3,25; SD = 0,50), **sebepojetí** (M = 2,98; SD = 0,43) a **životní prostředí** (M = 3,04; SD = 0,49) vykazují **nadprůměrné až mírně nadprůměrné hodnoty**. Naopak dimenze **škola** dosahuje jen průměrné hodnoty M = 2,65 bodu (SD = 0,70), tedy **nejnižší** ze všech sledovaných oblastí.

Výzkumná otázka 2: Existují rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu mezi dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas, a těmi, které ji nenavštěvovaly?

Za účelem zodpovězení této otázky byla formulována nulová hypotéza H1₀, která předpokládala neexistenci statisticky významných rozdílů mezi skupinami. Výsledky ukázaly, že celková úroveň subjektivního well-beingu dosahovala u dětí, které navštěvovaly adaptační skupinu, hodnoty M = 3,00 bodu (SD = 0,35), zatímco u dětí, které adaptační skupinu nenavštěvovaly, činila M = 3,10 bodu (SD = 0,37). Statistický test ukázal, že rozdíl mezi těmito skupinami **není statisticky významný** (p = 0,561). Na základě těchto údajů nelze zamítnout nulovou hypotézu – **rozdíly** mezi skupinami **nejsou** dostatečně **výrazné**, aby mohly být považovány za statisticky významné.

Dílčí výzkumné otázky 2.1 až 2.5: Existují rozdíly v jednotlivých dimenzích subjektivního well-beingu mezi skupinami?

Výsledky ukázaly, že ve čtyřech z pěti sledovaných dimenzí subjektivního well-beingu nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi dětmi, které adaptační skupinu navštěvovaly, a těmi, které ji nenavštěvovaly.

- V dimenzi **přátelé** činily průměrné hodnoty $M = 3,36$ ($SD = 0,53$) u dětí z adaptační skupiny a $M = 3,51$ ($SD = 0,44$) u ostatních dětí ($p = 0,459$).
- V dimenzi **sebepojetí** vykazovaly děti z adaptační skupiny $M = 3,03$ ($SD = 0,35$) a ostatní děti $M = 2,98$ ($SD = 0,42$) ($p = 0,773$).
- V dimenzi **škola** dosahovaly děti z adaptační skupiny průměrné hodnoty $M = 2,11$ ($SD = 0,31$), zatímco ostatní děti $M = 2,71$ ($SD = 0,70$). V této dimenzi **byl prokázán statisticky významný rozdíl**, kdy děti z adaptační skupiny dosáhly nižší průměrné úrovně subjektivního well-beingu, než děti ostatní ($p = 0,046$).
- V dimenzi **rodina** činily hodnoty $M = 3,42$ ($SD = 0,50$) u dětí z adaptační skupiny a $M = 3,24$ ($SD = 0,49$) u ostatních dětí ($p = 0,409$).
- V dimenzi **životní prostředí** dosáhly děti z adaptační skupiny hodnoty $M = 3,06$ ($SD = 0,46$) a ostatní děti $M = 3,04$ ($SD = 0,50$) ($p = 0,926$).

Na základě těchto výsledků můžeme konstatovat, že ve **většině** sledovaných **dimenzí** subjektivního well-beingu **nebyly** mezi skupinami dětí – s ohledem na účast v adaptační skupině – **prokázány žádné statisticky významné rozdíly**. Výjimku však tvoří **dimenze škola**, ve které děti, které adaptační skupinu v minulosti navštěvovaly, dosahují **statisticky významně nižší úrovně** subjektivního well-beingu než děti, které tuto skupinu nenavštěvovaly ($p = 0,046$). Ve všech ostatních dimenzích – přátelé, sebepojetí, rodina a životní prostředí – **nebyly** rozdíly mezi skupinami statisticky významné.

4.8 Diskuse

Na základě provedené statistické analýzy dat jsme zjišťovali, jestli existují statisticky významné rozdíly v úrovni subjektivního well-beingu mezi ukrajinskými dětmi, které navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas, a těmi, které adaptační skupinu nenavštěvovaly. K testování jsme použili Studentův t-test, jehož výsledky ukázaly, že ve většině námi sledovaných dimenzí subjektivního well-beingu neexistují statisticky

významné rozdíly. Tyto výsledky jsou v rozporu s některými studiemi zabývajícími se integrací a jejím vlivem na well-being dětí s OMJ. Například Cavicchiolo et al. (2020) uvádějí, že žáci z řad přistěhovalců, kteří lépe ovládali jazyk hostitelské země, vykazovali vyšší úroveň psychického well-beingu – znalost jazyka (tedy jeden z hlavních cílů působení námi zkoumané adaptační skupiny) by tak měla být významným prediktorem psychického well-beingu u dětí s OMJ. Dále skupina ruských autorů kolem Gritsenkové (Gritsenko et al., 2023) uvádí významné pozitivní korelace mezi sociokulturní adaptací a psychickým well-beingem.

Výsledky další studie (Guerra et al., 2019) však naznačují, že ačkoliv se často považuje jazyková vybavenost za rozhodující faktor adaptace dětí s OMJ, podstatnější roli při ovlivňování well-beingu mohou hrát jiné faktory, například vnímaná diskriminace a akulturační orientace. Právě vnímaná diskriminace může být v našem výzkumu významným faktorem. Není žádným tajemstvím postupně zhoršující se přístup majoritní společnosti k Ukrajinským občanům (Kyselá, 2025), který se zákonitě musí projevit i v interakci českých žáků a učitelů se žáky ukrajinskými. Kassis et al. (2021) také zjistili, že vyšší úroveň sociální podpory ze strany učitelů hraje významnou roli v úrovni školního well-beingu, přičemž dimenze škola se v našem výzkumu ukázala jako dimenze s nejnižší úrovní, a to jak u dětí navštěvující v minulosti adaptační skupinu – u těchto dětí je dokonce mírně pod střední hodnotou, tak i u dětí, které adaptační skupinu nenavštěvovaly. Autoři další studie (Emerson et al., 2022) přišli se zjištěním, že příznivé školní prostředí pozitivně ovlivňuje emoční zdraví dětí uprchlíků, a to nezávisle na podpoře ze strany rodiny a vrstevníků. Mohlo by to tedy znamenat, že nižší úroveň well-beingu v dimenzi škola může negativně ovlivnit úroveň well-beingu i v dalších dimenzích. Dvojice tureckých autorů (Atalan Ergin a Akgül, 2023) pak přišla s tvrzením, že znalost jazyka významně ovlivňuje podporu ze strany učitelů, která je důležitá pro školní pohodu žáků z řad válečných imigrantů.

Vzhledem k teoretickým poznatkům a dosavadním výzkumům by se dalo očekávat, že cílená podpora při vstupu do nového vzdělávacího i sociálního prostředí bude mít pozitivní vliv. Absence statistických rozdílů však nemusí nutně znamenat, že adaptační skupiny jsou neúčinné – naopak může poukazovat na komplexnost proměnných, které ovlivňují subjektivní pohodu dětí (viz výsledky studií výše). Roli může také sehrát to, jak byla adaptační skupina vnímána samotnými dětmi. Pokud pro ně byla příliš nudná nebo stresující, nemusela vůbec přispět k lepšímu subjektivnímu prožívání. Navíc se skupina primárně

soustředila na jazykovou, školní a částečně kulturní adaptaci, nikoliv přímo na podporu well-beingu. Pozitivní dopad na něj tak mohl být jen nepřímý a individuálně proměnlivý.

Statisticky významný rozdíl v úrovni subjektivního well-beingu v dimenzi škola, kdy děti z adaptační skupiny dosáhly nižší úrovně než ostatní děti, by se dal vysvětlit takto. Pět ze šesti dětí z adaptační skupiny, které se účastnily našeho výzkumu, navštěvuje základní školy, které dle našich informací nedostávají takovou podporu, jako školy ostatní. Ostatní děti vybrané pro náš výzkum navštěvují školy, které spolupracují s OS ČČK Zlín, ukrajinským žákům z těchto škol se tak dostává psychosociální podpory od odborníků na tuto problematiku. Tato longitudinální a kontinuální podpora by mohla pozitivně ovlivnit (nejen) školní well-being.

Jedním z dalších možných faktorů může být postoj české většinové společnosti k ukrajinským uprchlíkům. V době realizace výzkumu již byl patrný úbytek solidarity a rostoucí odpor části veřejnosti vůči příchozím z Ukrajiny (Kyselá, 2025). Pokud děti zažívají zprostředkovanou nebo přímou diskriminaci, posměch nebo pocit, že nejsou vítány, může to významně snižovat jejich subjektivní pohodu, a to bez ohledu na to, zda předtím prošly adaptačním programem.

Dalším faktorem může být právě školní prostředí, které bylo v našem výzkumu hodnoceno jako nejslabší dimenze well-beingu. Pokud je prostředí v běžné třídě nepřátelské, učitelé nedostatečně proškolení pro práci s cizinci a spolužáci netolerantní nebo agresivní, pozitivní dopad předchozího působení v adaptační skupině může být rychle přehlušen každodenní realitou běžného školního života. V neposlední řadě mohl výsledky našeho výzkumu ovlivnit i časový odstup mezi během adaptační skupiny a samotným sběrem dat, kdy uběhlo již více než dva a půl roku. Za tuto dobu mohl vliv adaptační skupiny na well-being zeslábnout, nebo být zcela „přehlušen“ novými zkušenostmi a prožitky, a není již tedy možné jej zachytit skrze aktuální měření well-beingu.

4.8.1 Limity výzkumu

Jedním z největších omezení je na první pohled malý výzkumný vzorek (61 dětí). Jedná se však o více než 20 % všech dětí s dočasnou doplňkovou ochranou žijících na území obce Zlín. Z tohoto pohledu tak nejde o zanedbatelný podíl a vzorek lze považovat za relativně robustní vzhledem k velikosti základního výběrového souboru.

Prvním opravdovým omezením je výběr účastníků na základě dostupnosti. Výběr nebyl náhodný, a proto nelze zaručit reprezentativnost zkoumaného vzorku vůči širší populaci

ukrajinských dětí v České republice. Výsledky proto nelze automaticky zobecnit mimo rámec zlínského kontextu a specifík místních škol. Zobecnění však nebylo cílem našeho výzkumu.

Také nelze opomenout fakt, že děti hodnotily úroveň svého subjektivního well-beingu pomocí dotazníku, tedy formou sebehodnocení. Subjektivní výpovědi dětí mohou být ovlivněny aktuální náladou, mírou porozumění jednotlivým otázkám, osobností dítěte nebo i očekáváním vůči výzkumníkovi. Sebehodnotící nástroje mají svá omezení, především pokud jde o mladší respondenty, kteří nemusí mít vyvinuté schopnosti k přesné introspekci. (Guhn et al., 2012)

Dále je třeba zmínit, že výzkum zachycuje jen jedno určité časové období. Výsledky tak mohou být ovlivněny vnějšími okolnostmi, jako je blížící se test ve škole nebo změny ve škole či doma.

V neposlední řadě musíme poukázat na skutečnost, že náš výzkum neměří vliv adaptační skupiny přímo, ale pouze zprostředkovaně pomocí rozdílu v aktuální úrovni subjektivního well-beingu mezi dvěma skupinami dětí. Výzkum tak nezachycuje, co se v adaptační skupině konkrétně dělo, jak dlouho trvala, jaký byl její obsah a kvalita, ani to, jak jí jednotlivé děti vnímaly. Bez tohoto kontextu je jen velmi obtížné posoudit reálný dopad adaptační skupiny a oddělit ho od dalších vlivů.

Tato omezení neznamenají, že výsledky výzkumu nemají hodnotu, ale je důležité je mít na paměti při interpretaci dat a jejich využití v praxi.

4.8.2 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků výzkumu a jejich interpretace můžeme formulovat některá praktická doporučení, která by mohla přispět ke zlepšení subjektivního well-beingu ukrajinských dětí, hlavně ve školním prostředí.

Posílit školní well-being

Ze zjištění našeho výzkumu vyplývá, že dimenze škola vykazuje nejnižší hodnoty ze všech námi zkoumaných dimenzí subjektivního well-beingu u obou skupin dětí – u těch, které adaptační skupinu navštěvovaly, i u těch, které nikoliv. Vzhledem k tomu je žádoucí, aby se školy zaměřily na systematickou podporu příznivého třídního klimatu, pozitivních vztahů mezi žáky bez ohledu na jejich původ a na posilování pocitu bezpečí a sounáležitosti, v čemž zatím české školy selhávají (Zdravá generace, 2024).

Učitelé by dále měli být vedeni k větší citlivosti vůči potřebám dětí s migrační zkušeností, a to nejen z hlediska jazykového porozumění, ale i emocionálního naladění, kulturních rozdílů a potenciálních traumat. Vhodným nástrojem mohou být pravidelná školení, supervize, případně možnost konzultace s odborníky na interkulturní pedagogiku. Školy by se rovněž měly zaměřit na podporu rovnocenného začleňování ukrajinských žáků do třídních kolektivů – nejen pasivně přes výuku, ale také aktivně formou spolupráce při školních projektech, třídních akcích nebo skupinové práci. Důležitá je i podpora vrstevnické pomoci, například formou buddy systému. Konkrétním krokem může být zavést ve třídách „reflexní kruhy“ nebo krátké komunitní aktivity (např. jednou týdně), kde žáci mohou sdílet, jak se cítí, co se jim daří a co ne. Tato aktivita může přispět k budování důvěry, vztahů a bezpečného školního klimatu.

Adaptační skupiny jako doplněk, ne záruka

Ačkoli adaptační skupiny poskytují důležité zázemí pro počáteční orientaci v novém jazyce a systému, nelze je považovat za všelék. Výsledky výzkumu naznačují, že samotná účast v adaptační skupině není zárukou vyššího subjektivního well-beingu. Je tedy nezbytné, aby adaptační programy nebyly vnímány jako samostatná izolovaná fáze, ale aby na ně navazovala cílená podpora i ve chvíli, kdy je dítě začleněno do běžné třídy. Například zajistit pro děti, které adaptační skupinou prošly, „přechodového průvodce“ – například školního asistenta (případně asistenta pedagoga), který je v prvních měsících ve třídě doprovází, pomáhá jim orientovat se a propojuje je s třídním kolektivem.

Také lze doporučit tvorbu metodických materiálů týkajících se právě fungování adaptačních skupin. Vzhledem k současné geopolitické situaci nelze vyloučit eskalaci současného konfliktu, v nejhorším případě vytvoření konfliktu nového a následné další velké migrační vlně na naše území. Adaptační skupiny mohou být důležitým pomocníkem – mezistupněm – před nástupem na základní školu, je proto důležité, aby jejich provoz splňoval alespoň esenciální pravidla a všechny tyto skupiny směřovaly ke stejnému cíli.

Práce s rodinou

Rodina jako jedna z dimenzí subjektivního well-beingu je velmi důležitá pro formování well-beingu celkového. U dětí s OMJ je důležité nejen podporovat jejich začlenění, ale i posilovat komunikační mosty mezi školou a rodinou. Rodiče ukrajinských dětí často čelí jazykové bariéře, pracovní nejistotě a stresu z adaptačního procesu. Pokud se jim nedostává

informací nebo mají pocit, že nejsou vítáni, je méně pravděpodobné, že budou školu vnímat jako partnera.

Školy by proto měly využívat dostupné nástroje pro interkulturní komunikaci, jako jsou tlumočníci, vícejazyčné informační materiály, pravidelné informační schůzky navíc ke standardním třídním schůzkám, nebo budovat vztah a důvěru za pomoci sociálního pedagoga, který může rodiny navštěvovat a komunikovat s nimi v jejich přirozeném prostředí.

Školy by mohly například pořádat pravidelné komunitní setkání školy s rodiči dětí-cizinců, ideálně s tlumočníkem, kde budou srozumitelně vysvětlována očekávání školy, možnosti podpory a prostor pro dotazy. Cílem by bylo snížit bariéry a zapojit rodinu do podpůrného rámce dítěte.

Pravidelné sledování well-beingu

Systematické sledování subjektivního well-beingu může být důležitým nástrojem pro včasnou identifikaci potřeb a intervence. Proto doporučujeme, aby školy a neziskové organizace, které s dětmi-cizinci systematicky pracují, zařadily pravidelné monitorování well-beingu do své praxe (například formou krátkých rozhovorů nebo jednoduchých dotazníků). Takové sledování může sloužit k reflexi a plánování podpůrných opatření nejen na individuální úrovni.

4.8.3 Možnosti dalšího výzkumu

Zjištění naší práce otevírají prostor pro další zkoumání tohoto tématu. Ačkoliv jsme v našem výzkumu použili kvantitativní metody pro srovnání dvou skupin dětí, ukazuje se, že problematika subjektivního well-beingu u dětí s OMJ je natolik komplexní fenomén, že vyžaduje hlubší uchopení.

Jedním z přirozených návazných činností může být výzkum kvalitativní, který by umožnil lépe porozumět subjektivnímu prožívání adaptačního procesu a jeho dopadům na well-being. Hloubkové rozhovory s dětmi, rodiči i pedagogy by mohly osvětlit, jaké konkrétní aspekty adaptační skupiny považují za přínosné, co naopak chybělo, a jak se děti vyrovnávají s výzvami spojenými se začleňováním do běžné třídy. Takový přístup by mohl doplnit naše kvantitativní zjištění a odhalit souvislosti, které nejsou z dotazníkových dat zřejmé.

V dalších výzkumech by také bylo vhodné zohlednit další proměnné, které by mohly hrát zásadní roli – například věk dítěte, délka pobytu v zemi, jazyková úroveň, úroveň vzdělání rodičů nebo ekonomickou situaci rodiny. Jako zajímavý směr se jeví zohlednění genderových aspektů, tedy zda se míra well-beingu a dopad adaptační skupiny liší mezi chlapci a dívkami.

Jednou z možností je také dlouhodobější přístup k výzkumu, který by well-being dětí sledoval v delším časovém horizontu. Tímto bychom mohli eliminovat jedno z omezení našeho výzkumu – vliv vnějších okolností, jako jsou školní testy nebo změny doma.

Do budoucna by bylo také vhodné sledovat, jak funguje spolupráce mezi školami, neziskovými organizacemi a zřizovateli při podpoře integrace dětí s OMJ. Analýza spoluprací napříč různými školami a regiony by mohla ukázat příklady dobré praxe, případně odhalit systémová selhání, která je třeba řešit na vyšší úrovni.

Vzhledem k tomu, že se školní dimenze well-beingu ukázala jako oblast s nejnižší úrovní napříč oběma sledovanými skupinami a v diskusi jsme popsali zjištění Emersona et al. (2022), kteří tvrdí, že příznivé školní prostředí má pozitivní vliv na emoční zdraví dětí uprchlíků, nabízí se možnost zaměřit budoucí výzkum právě na roli školního prostředí v procesu adaptace dětí s OMJ.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala úrovní subjektivního well-beingu u ukrajinských dětí v kontextu jejich začleňování do českého vzdělávacího systému. Cílem práce bylo popsat úroveň subjektivního well-beingu u těchto dětí a následně zjistit, zda existují rozdíly mezi dětmi, které po příchodu do Česka navštěvovaly adaptační skupinu Unie Kompas, a těmi, které tuto podporu neabsolvovaly.

Na základě kvantitativní analýzy dat bylo zjištěno, že mezi oběma skupinami dětí neexistují statisticky významné rozdíly v celkové úrovni subjektivního well-beingu, V jednotlivých dimenzích (přátelé, sebepojetí, škola, rodina, životní prostředí) nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly, s výjimkou dimenze škola, kde děti z adaptační skupiny dosáhly nižší úrovně subjektivního well-beingu než děti ostatní. Tento výsledek naznačuje, že samotná účast v adaptační skupině nemusí být jediným určujícím faktorem subjektivního well-beingu ve školním ani v rodinném prostředí.

Cíle této práce byly naplněny – podařilo se popsat a analyzovat data a na jejich základě ověřit hypotézy o vlivu účasti v adaptační skupině na subjektivní well-being dětí z Ukrajiny. Ačkoli výsledky neprokázaly téměř žádné statisticky významné rozdíly, neznamená to, že adaptační skupiny nemají smysl. Spíše to poukazuje na komplexnost faktorů, které subjektivní pohodu dětí s migrační zkušeností ovlivňují.

Výsledky této práce mohou být přínosné pro pracovníky ve školství, neziskové organizace i zřizovatele adaptačních skupin. Upozorňují na to, že samotná účast v adaptační skupině nezaručuje vyšší subjektivní well-being, a že je třeba věnovat zvýšenou pozornost zejména školnímu prostředí, které se v tomto výzkumu ukazuje jako nejzranitelnější oblast. Práce může sloužit jako podklad pro reflexi současné praxe a inspiraci k nastavení podpůrných opatření zaměřených na dlouhodobé a udržitelné začleňování dětí s OMJ.

Tato práce rovněž přispívá k omezenému množství českých studií zaměřených na měření subjektivního well-beingu u dětí s OMJ, konkrétně v souvislosti s adaptačními skupinami. Poskytuje data, která mohou sloužit jako výchozí bod pro další výzkumné projekty v oblasti školní integrace, interkulturní pedagogiky a well-beingu.

Další výzkum by mohl být zaměřen na hlubší pochopení individuálních zkušeností dětí, které adaptačními skupinami prošly. Kvalitativní rozhovory by mohly přinést podrobnější vhled do toho, jak děti vnímají přínos těchto skupin, co jim konkrétně pomohlo a co naopak postrádaly. Výzkumy by rovněž mohly zahrnout další proměnné, které subjektivní well-

being ovlivňují – například jazykovou úroveň, délku pobytu v ČR, míru sociální podpory, zkušenosti s diskriminací nebo psychické dopady války a migrace.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALEKSANDROVA, Maryna; KOVALOVA, Halyna; BOSENKO, Tettana a KRAVCHENKO, Oleksandr, 2022. MODERN TRENDS OF UKRAINIAN CULTURAL TRADITIONS AND THEIR TRANSFORMATION. Online. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. Vol. 12, no. 2, special XXXI. ISSN 2464-6733. Dostupné z: https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120231/papers/A_05.pdf. [cit. 2025-03-04].

ARCIDIECÉZNÍ CHARITA PRAHA, 2023. *Adaptační skupiny naplnily poslání. Ukrajinské děti jsou připraveny nastoupit do běžných školek*. Online. 30. 6. 2023. Dostupné z: <https://praha.charita.cz/adaptacni-skupiny-naplnily-poslani-ukrajinske-deti-jsou-pripraveny-nastoupit-do-beznych-skolek/>. [cit. 2024-10-11].

ATALAN ERGIN, Derya a AKGÜL, Gülendarm, 2023. Academic Well-Being of Immigrants with Pre-Migration War Traumas: The Role of Parents, Teachers and Language Proficiency. Online. *The American Journal of Family Therapy*. 2023-08-08, roč. 51, č. 4, s. 491-511. ISSN 0192-6187. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/01926187.2021.2015724>. [cit. 2025-03-30].

BAXTER, Janeen; LAM, Jack; POVEY, Jenny; LEE, Rennie a ZUBRICK, Stephen R., 2022. *Family Dynamics over the Life Course: Foundations, Turning Points and Outcomes*. Online. Springer Cham. ISBN 978-3-031-12224-8. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-12224-8>. [cit. 2024-11-17].

BLATNÝ, Marek; DOSEDLOVÁ, Jaroslava; KEBZA, Vladimír a ŠOLCOVÁ, Iva, 2005. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-866-3335-7.

BLATNÝ, Marek (ed.), 2017. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.

CARTER, Susan a ANDERSEN, Cecily, 2023. *Wellbeing in Educational Contexts – Second Edition*. Online. Toowoomba: University of Southern Queensland. ISBN 978-0-6456796-4-9. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.26192/yyx5q>. [cit. 2024-10-20].

CAVICCHIOLO, Elisa; MANGANELLI, Sara; GIRELLI, Laura; CHIRICO, Andrea; LUCIDI, Fabio et al., 2020. Immigrant Children's Proficiency in the Host Country Language is More Important than Individual, Family and Peer Characteristics in Predicting Their Psychological Well-Being. Online. *Journal of Immigrant and Minority Health*. Roč. 22, č.

6, s. 1225-1231. ISSN 1557-1912. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10903-020-00998-4>. [cit. 2025-03-29].

CÍRKEV.CZ, 2022. *Adaptační skupina pro ukrajinské děti zřízená Biskupstvím plzeňským má za sebou první týden činnosti*. Online. 17. 5. 2022. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/adaptacni-skupina-pro-ukrajinske-deti-zrizena-biskupstvim-plzenskym-ma-za-sebou-prvni-tyden-cinnosti> 8356. [cit. 2024-10-11].

ČENĚK, Jiří; SMOLÍK, Josef a VYKOUKALOVÁ, Zdeňka, 2016. *Interkulturní psychologie: vybrané kapitoly: základní pojmy interkulturní psychologie: kolektivní identita: předsudky a stereotypy: etnicita a etnické konflikty*. Psyché. Praha: GRADA. ISBN 978-80-247-5414-7.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2022. *Integrace a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků – metodická podpora ze strany České školní inspekce*. Online. Česká školní inspekce. 23.3.2022. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Aktuality/Integrace-a-vzdelavani-ukrajinskyh-deti-a-zaku-%E2%80%93> [cit. 2024-12-09].

ČESKO. Zákon č. 24/2025 Sb., kterým se mění zákon č. 65/2022 Sb., o některých opatřeních v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaných invazí vojsk Ruské federace, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. In: *Sbírka zákonů*. Dostupné z: <https://www.e-sbirka.cz/sb/2025/24/2025-02-11>.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 9. 12. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

ČLOVĚK V TÍSNI, 2022. *Integrace a adaptace*. Online. Dostupné také z: https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1951/file/10_integrace-a-adaptace.pdf.

DIENER, Ed, 1984. *Subjective well-being*. Online. *Psychological Bulletin*. Roč. 95, č. 3, s. 542-575. ISSN 1939-1455. Dostupné z: https://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener_1984.pdf. [cit. 2025-02-18].

EMERSON, Scott D.; GAGNÉ PETTENI, Monique; GUHN, Martin; OBERLE, Eva; GEORGIADES, Katholiki et al., 2022. Social context factors and refugee children's emotional health. Online. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. Roč. 57, č. 4, s.

829-841. ISSN 0933-7954. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s00127-021-02173-y>. [cit. 2025-03-30].

EUROFOUND, b. r. *Subjective well-being*. Online. Dostupné z: <https://www.eurofound.europa.eu/en/topic/subjective-well-being>. [cit. 2024-10-23].

EZZEDDINE-LUKŠÍKOVÁ, Petra; HIRT, Tomáš; JAKOUBEK, Marek; KOCOUREK, Jiří a PAŽEJOVÁ, Lucia, LEONTIYEVA, Yana (ed.), 2006. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů: (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové)*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky. ISBN 80-7330-098-2.

GRITSENKO, V.V.; CHIBISOVA, M.Y.; TKACHENKO, N.V.; PAVLOVA, O.S. a KHUKHLAEV, O.E., 2023. Sociocultural Adaptation Strategies as Psychological Well-Being Predictors among Children of Foreign Citizens in Russia. Online. *Psychological Science and Education*. 2023-12-14, roč. 28, č. 5, s. 200-212. ISSN 1814-2052. Dostupné z: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280515>. [cit. 2025-03-29].

GUERRA, Rita; RODRIGUES, Ricardo Borges; AGUIAR, Cecília; CARMONA, Margarida; ALEXANDRE, Joana et al., 2019. School achievement and well-being of immigrant children: The role of acculturation orientations and perceived discrimination. Online. *Journal of School Psychology*. Roč. 75, s. 104-118. ISSN 00224405. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.004>. [cit. 2025-03-29].

GUHN, Martin; SCHONERT-REICHL, Kimberly A.; GADERMANN, Anne M.; MARRIOTT, Dan; PEDRINI, Lisa et al., 2012. Well-Being in Middle Childhood: An Assets-Based Population-Level Research-to-Action Project. Online. *Child Indicators Research*. Roč. 5, č. 2, s. 393-418. ISSN 1874-897X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9136-8>. [cit. 2025-03-30].

HAVLÁTOVÁ, Olga; JEŠÁTKOVÁ, Veronika; KOURKZI, Alice; MACHALÍK, Tomáš; NĚMEC, Zbyněk et al., 2022. *Stručný průvodce pro asistenty podporující děti a žáky z Ukrajiny*. Online. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/ukrajina/strucny_pruvodce_asistenta.pdf. [cit. 2025-03-04].

HLAĎO, Petr; ŠEĎOVÁ, Klára; OBROVSKÁ, Jana; LOJDOVÁ, Kateřina; STUPAK, Oksana et al., 2023. *ADAPTACE UKRAJINSKÝCH ŽÁKŮ NA VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH: březen 2023*. Online. Brno: SYRI. Dostupné z: <https://www.syri.cz/tiskove-zpravy/studie-syri-barierou-pro-ukrajinske-zaky-muze-byt-prechod-na-stredni-skoly-1>. [cit. 2024-10-11].

HUEBNER, Scott, 1998. *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. Online. Dostupné

z: https://sc.edu/study/colleges_schools/artsandsciences/psychology/our_people/directory/huebner_scott.php. [cit. 2024-10-20].

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

KASSIS, Wassilis; GOVARIS, Christos; CHOUVATI, Raia; SIDLER, Petra; JANOUSCH, Clarissa et al., 2021. Identification and comparison of school well-being patterns of migrant and native lower secondary-school students in Greece and Switzerland: A multigroup latent profile analysis approach. Online. *International Journal of Educational Research*. Roč. 110. ISSN 08830355. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101863>. [cit. 2025-03-30].

KERNEŽA, Maja; ZEMLJAK, Dejan; KORDIGEL ABERŠEK, Metka; ABERŠEK, Boris; LEGVART, Polona et al., 2024. *EDUCATION OF REFUGEE CHILDREN WITHIN THE INTREF PROJECT FRAMEWORK*. Online. *Problems of Education in the 21st Century*. 2024-10-12, roč. 82, č. 5, s. 658-671. ISSN 2538-7111. Dostupné z: <https://doi.org/10.33225/pec/24.82.658>. [cit. 2024-12-02].

KEYES, Corey Lee M., 1998. *Social Well-Being*. Online. *Social Psychology Quarterly*. Roč. 61, č. 2. ISSN 01902725. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/2787065>. [cit. 2025-02-18].

KOURKZI, Alice, 2021. *Krabička první záchrany pro učitele: první dny a týdny s žákem bez znalosti češtiny ve třídě*. Národní pedagogický institut České republiky. ISBN 978-80-7578-043-0.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2013. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4436-0.

KŠICOVÁ, Danuše, 2014. *Z dějin ukrajinské kultury: umění – divadlo – hudba*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7495-8. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/11222.digilib/131868>.

KYSELÁ, Monika, 2025. *Tisková zpráva: Postoj české veřejnosti k přijímání uprchlíků z Ukrajiny – podzim 2024*. Online. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR. Dostupné také z: <https://cvvm.soc.cas.cz/images/articles/files/5907/pm250116.pdf>.

- LEE, Mathew T.; KUBZANSKY, Laura D. a VANDERWEELE, Tyler J. (ed.), 2021. *Measuring Well-Being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities*. Online. New York: Oxford University Press. ISBN 9780197512562. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/oso/9780197512531.001.0001>. [cit. 2024-10-23].
- LINHART, Jiří, Alena VODÁKOVÁ a Pavel KLENER, 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. sv. 1. ISBN 80-7184-164-1. Dostupné také z: <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:27ab30f0-0756-11e4-83c7-005056827e51>.
- LYUBOMIRSKY, Sonja; SHELDON, Kennon M. a SCHKADE, David, 2005. *Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change*. Online. *Review of General Psychology*. Roč. 9, č. 2, s. 111-131. ISSN 1089-2680. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>. [cit. 2025-02-18].
- MAREŠ, Jiří, 2024. *Současné pohledy na kategorii pohoda (well-being)*. Online. *Pedagogika*. 2024-11-15, roč. 74, č. 2. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2024.4485>. [cit. 2025-02-25].
- META, c2025. *Vzdělávání na Ukrajině*. Online. Inkluzivní škola. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/vzdelavani-na-ukrajine/>. [cit. 2025-03-06].
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Integrační politika ČR*. Online. Cizinci.cz. Dostupné z: <https://www.cizinci.cz/web/cz/zakladni-informace1>. [cit. 2025-03-06].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2022. *Vzdělávání ukrajinských dětí v ČR: Informační materiál*. Online. Praha. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/03/Vzdelavani_ukrajinskyh_deti-1.pdf. [cit. 2025-03-02].
- MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY, 2025. *Počty osob s uděleným pobytovým oprávněním v souvislosti s válkou na Ukrajině*. Online. Dostupné z: <https://mv.gov.cz/clanek/informativni-pocty-obyvatele-v-obcich.aspx>. [cit. 2025-03-04].
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT, c2024. *Ukrajina*. Online. Dostupné z: <https://ukrajina.npi.cz/>. [cit. 2024-12-09].
- OECD, 2017. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Online. 2017-04-19. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>. [cit. 2025-02-25].

PRENTICE, Caitlin M., 2022. *Educators' positive practices with refugee pupils at two schools in England*. Online. *British Educational Research Journal*. Roč. 48, č. 6, s. 1125-1144. ISSN 0141-1926. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/berj.3818>. [cit. 2024-12-02].

PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/interkulturni-psychologie-3152/>.

RADOSTNÝ, Lukáš; TITĚROVÁ, Kristýna; HLAVNIČKOVÁ, Petra; MOREE, Dana; NOSÁLOVÁ, Barbora et al., 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.

RYFF, Carol D. a KEYES, Corey Lee M., 1995. The structure of psychological well-being revisited. Online. *Journal of Personality and Social Psychology*. Roč. 69, č. 4, s. 719-727. ISSN 1939-1315. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>. [cit. 2025-02-18].

SELIGMAN, Martin E. P., 2014. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Online. Pod povrchem. V Brně: Jan Melvil. ISBN 978-80-87270-95-0. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vzkvetani-6910/>. [cit. 2025-02-18].

SYCHEV, O.A.; GORDEEVA, T.O.; LUNKINA, M.V.; OSIN, E.N. a SIDNEVA, A.N., 2018. *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. Online. *Psychological Science and Education*. Roč. 23, č. 6, s. 5-15. ISSN 1814-2052. Dostupné z: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>. [cit. 2025-01-07].

ÚŘAD VYSOKÉHO KOMISAŘE OSN PRO UPRCHLÍKY, 2025. *Kapitola o situaci v zemi – Česká republika*. Online. Dostupné z: <https://data.unhcr.org/en/documents/details/114193>. [cit. 2025-03-04].

WATERMAN, Alan S.; SCHWARTZ, Seth J.; ZAMBOANGA, Byron L.; RAVERT, Russell D.; WILLIAMS, Michelle K. et al., 2010. *The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity*. Online. *The Journal of Positive Psychology*. Roč. 5, č. 1, s. 41-61. ISSN 1743-9760. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/17439760903435208>. [cit. 2024-10-23].

YEROFEYEV, Ivan Alekseyevich; KRYZHANIVSKY, Stepan Andriyovich; MAKUCH, Andrij; STEBELSKY, Ihor; HAJDA, Lubomyr A. et al. *Ukraine*. Online. Encyclopedia

Britannica. Mar 4, 2025. Dostupné z: <https://www.britannica.com/place/Ukraine>. [cit. 2025-03-04].

ZÁLESKÁ, Klára, 2020. *Podpora školní adaptace dětí s OMJ: Náhled do české a norské praxe*. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9650-9.

ZDRAVÁ GENERACE, 2024. *Školní klima*. Online. Zdravá generace. 16. října 2024. Dostupné z: <https://zdravagenerace.cz/report/skolni-klima/>. [cit. 2025-03-30].

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Dimenze a zdroje well-beingu (přeloženo autorem podle OECD, 2017)	22
Obrázek 2 Modely školní adaptace (Záleská, 2020).....	28

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Oblasti dotazníku	48
Tabulka 2 Výběrový soubor	51
Tabulka 3 Průměrná hodnota úrovně subjektivního well-beingu	52
Tabulka 4 Úrovně subjektivního well-beingu v jednotlivých dimenzích.....	53
Tabulka 5 Porovnání celkové úrovně well-beingu	54
Tabulka 6 Porovnání úrovně subjektivního well-beingu v dílčích dimenzích	55

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MSLSS	Multidimensional Students Life Satisfaction Scale
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SD	Směrodatná odchylka
OS ČČK Zlín	Oblastní spolek Českého červeného kříže Zlín
OMJ	Odlišný mateřský jazyk

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Dotazník v ukrajinském překladu

Příloha P III: Výpočty F-testů

Příloha P IV: Výpočty Studentových T-testů

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Věk: _____ Chlapec/Dívka

Jmenuji se Robert Sobek a studuji poslední ročník studijního programu *Sociální pedagogika* na *Univerzitě Tomáše Bati*. Chtěl bych vás poprosit o vyplnění tohoto dotazníku, jehož výsledky bych rád využil pro mou diplomovou práci – **samozřejmě anonymně**. Rád bych věděl, jaké jsou vaše myšlenky o vlastním životě v posledních několika týdnech. Zamyslete se nad tím, jak trávíte každý den a noc, a pak se zamyslete nad tím, jaký byl váš život po většinu tohoto období. Následuje několik otázek, které mají naznačit vaši spokojenost se životem. Při odpovědi na každou otázku zakroužkujte číslo od **1** do **4**, kde **1** znamená, že s tvrzením **rozhodně nesouhlasíte**, a **4** znamená, že s tvrzením **rozhodně souhlasíte**.

	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
1) Moji kamarádi jsou na mě milí.	1	2	3	4
2) Ostatní se o mě zajímají.	1	2	3	4
3) Ve škole se cítím šťastná/ý.	1	2	3	4
4) Je spousta věcí, které mi jdou dobře.	1	2	3	4
5) Rád/a trávím čas s rodiči.	1	2	3	4
6) Moje rodina je lepší než většina ostatních.	1	2	3	4
7) Škola je zajímavým místem.	1	2	3	4
8) Myslím si o sobě, že jsem hezká/ý.	1	2	3	4
9) Moji kamarádi jsou skvělí.	1	2	3	4
10) Moji kamarádi mi pomohou, když to budu potřebovat.	1	2	3	4
11) I když je pro mě škola složitá, chodím do ní rád/a.	1	2	3	4
12) Mám se rád/a.	1	2	3	4
13) V místě, kde bydlím, se dá dělat spousta zábavných věcí.	1	2	3	4
14) Moji kamarádi se ke mně chovají hezky.	1	2	3	4

	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
15) Myslím si, že mě většina lidí má ráda.	1	2	3	4
16) Ráno mám chuť jít do školy.	1	2	3	4
17) Rodiče se ke mně chovají férově.	1	2	3	4
18) Doma mohu dělat spoustu zajímavých věcí.	1	2	3	4
19) Ve škole se mi líbí.	1	2	3	4
20) Užívám si čas strávený s kamarády.	1	2	3	4
21) Školní výuka je pro mě zajímavá.	1	2	3	4
22) Členové mojí rodiny spolu mluví hezky.	1	2	3	4
23) Společně s rodiči děláme zábavné věci.	1	2	3	4
24) Líbí se mi okolí, ve kterém bydlím.	1	2	3	4
25) Jsem milý člověk.	1	2	3	4
26) Moje město je plné nepříjemných lidí.	1	2	3	4
27) Mám rád/a své sousedy.	1	2	3	4
28) Mám dostatek přátel.	1	2	3	4
29) Přál bych si, aby v mém okolí žili jiní lidé.	1	2	3	4
30) Líbí se mi město, ve kterém bydlím.	1	2	3	4

Děkuji za vyplnění dotazníku!

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK V UKRAJINSKÉM PŘEKLADU

Анкета

Вік: _____ Хлопець/Дівчина

Мене звати Роберт Собек, я студент 5-го року навчання в *Університеті Томаша Баті*, спеціальність «Соціальна педагогіка». Я хотів би попросити вас заповнити цю анкету, результати якої я хотів би використати для своєї дипломної роботи – **звичайно, анонімно**. Я хотів би дізнатися, що ви думали про власне життя протягом останніх кількох тижнів. Подумайте про те, як ви проводите кожен день і ніч, а потім подумайте про те, яким було ваше життя протягом більшої частини цього періоду. Наступні питання призначені для того, щоб описати вашу задоволеність життям. Для кожного питання обведіть цифру від **1** до **4**, де **1** означає, що ви **зовсім не згодні** з твердженням, а **4** означає, що ви **повністю згодні** з твердженням.

	Зовсім не згоден	Не згоден	Згоден	Повністю згоден
1. Мої друзі до мене добрі.	1	2	3	4
2. Інші цікавляться мною.	1	2	3	4
3. У школі я почуваюся щасливим/щасливою.	1	2	3	4
4. Є багато речей, які в мене виходять добре.	1	2	3	4
5. Мені подобається проводити час із батьками.	1	2	3	4
6. Моя сім'я краща, ніж більшість інших.	1	2	3	4
7. Школа — це цікаве місце.	1	2	3	4
8. Я вважаю себе гарним/гарною.	1	2	3	4
9. Мої друзі чудові.	1	2	3	4
10. Мої друзі допоможуть мені, якщо я цього потребуватиму.	1	2	3	4
11. Навіть якщо школа складна для мене, я ходжу до неї із задоволенням.	1	2	3	4
12. Я люблю себе.	1	2	3	4
13. У місці, де я живу, є багато цікавих занять.	1	2	3	4
14. Мої друзі добре до мене ставляться.	1	2	3	4

	Зовсім не згоден	Не згоден	Згоден	Повністю згоден
15. Я думаю, що більшість людей мене люблять.	1	2	3	4
16. Вранці я хочу йти до школи.	1	2	3	4
17. Батьки ставляться до мене справедливо.	1	2	3	4
18. Удома я можу займатися багатьма цікавими речами.	1	2	3	4
19. Мені подобається в школі.	1	2	3	4
20. Я насолоджуюся часом, проведеним із друзями.	1	2	3	4
21. Шкільне навчання для мене цікаве.	1	2	3	4
22. Члени моєї сім'ї розмовляють одне з одним гарно.	1	2	3	4
23. Разом із батьками ми робимо цікаві речі.	1	2	3	4
24. Мені подобається місцевість, у якій я живу.	1	2	3	4
25. Я добра людина.	1	2	3	4
26. Моє місто повне неприємних людей.	1	2	3	4
27. Мені подобаються мої сусіди.	1	2	3	4
28. У мене достатньо друзів.	1	2	3	4
29. Я б хотів/хотіла, щоб у моєму оточенні жили інші люди.	1	2	3	4
30. Мені подобається місто, у якому я живу.	1	2	3	4

Дякуємо за заповнення опитування!

PŘÍLOHA P III: VÝPOČTY F-TESTŮ

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl					
Průměr	AS	BezAS			
	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>		Dvouvýběrový F-test pro rozptyl	
Stř. hodno	3,000766	3,09555		Škola	AS BezAS
Rozptyl	0,146915	0,141771			<i>Soubor 1 Soubor 2</i>
Pozorován	6	55		Stř. hodnota	2,111111 2,710303
Rozdíl	5	54		Rozptyl	0,118519 0,501847
F	1,036287			Pozorování	6 55
P(F<=f) (1)	0,40588			Rozdíl	5 54
F krit (1)	2,38607			F	0,236165
				P(F<=f) (1)	0,055137
Dvouvýběrový F-test pro rozptyl				F krit (1)	0,225295
Přátelé	AS	BezAS			
	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>		Dvouvýběrový F-test pro rozptyl	
Stř. hodno	3,361111	3,507273		Rodina	AS BezAS
Rozptyl	0,337963	0,196119			<i>Soubor 1 Soubor 2</i>
Pozorován	6	55		Stř. hodnota	3,416667 3,23697
Rozdíl	5	54		Rozptyl	0,297222 0,249493
F	1,723255			Pozorování	6 55
P(F<=f) (1)	0,144973			Rozdíl	5 54
F krit (1)	2,38607			F	1,191306
				P(F<=f) (1)	0,325733
Dvouvýběrový F-test pro rozptyl				F krit (1)	2,38607
Sebepojeti	AS	BezAS		Dvouvýběrový F-test pro rozptyl	
	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>		Živ. Prostředí	AS BezAS
Stř. hodno	3,027778	2,975152			<i>Soubor 1 Soubor 2</i>
Rozptyl	0,149074	0,18219		Stř. hodnota	3,055556 3,035758
Pozorován	6	55		Rozptyl	0,251852 0,249624
Rozdíl	5	54		Pozorování	6 55
F	0,818234			Rozdíl	5 54
P(F<=f) (1)	0,45795			F	1,008926
F krit (1)	0,225295			P(F<=f) (1)	0,421486
				F krit (1)	2,38607

PŘÍLOHA P IV: VÝPOČTY STUDENTOVÝCH T-TESTŮ

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů			Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
Průměr	AS	BezAS	ŽP	AS	BezAS
	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>		<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>
Stř. hodnota	3,000766	3,09555	Stř. hodnota	3,055555556	3,035758
Rozptyl	0,146915	0,141771	Rozptyl	0,251851852	0,249624
Pozorování	6	55	Pozorování	6	55
Společný rozptyl	0,142207		Společný rozptyl	0,249812475	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0		Hyp. rozdíl	0	
Rozdíl	59		Rozdíl	59	
t Stat	-0,58461		t Stat	0,092131018	
P(T<=t) (1)	0,280521		P(T<=t) (1)	0,46345303	
t krit (1)	1,671093		t krit (1)	1,671093032	
P(T<=t) (2)	0,561041		P(T<=t) (2)	0,926906061	
t krit (2)	2,000995		t krit (2)	2,000995378	
Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů			Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
Přátelé	AS	BezAS	Škola	AS	BezAS
	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>		<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>
Stř. hodnota	3,361111	3,507273	Stř. hodnota	2,111111111	2,710303
Rozptyl	0,337963	0,196119	Rozptyl	0,118518519	0,501847
Pozorování	6	55	Pozorování	6	55
Společný rozptyl	0,20814		Společný rozptyl	0,469361182	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0		Hyp. rozdíl	0	
Rozdíl	59		Rozdíl	59	
t Stat	-0,74516		t Stat	-2,034250426	
P(T<=t) (1)	0,229567		P(T<=t) (1)	0,023214769	
t krit (1)	1,671093		t krit (1)	1,671093032	
P(T<=t) (2)	0,459135		P(T<=t) (2)	0,046429539	
t krit (2)	2,000995		t krit (2)	2,000995378	
Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů			Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
Sebepojetí	AS	BezAS	Rodina	AS	BezAS
	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>		<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>
Stř. hodnota	3,027778	2,975152	Stř. hodnota	3,416666667	3,23697
Rozptyl	0,149074	0,18219	Rozptyl	0,297222222	0,249493
Pozorování	6	55	Pozorování	6	55
Společný rozptyl	0,179384		Společný rozptyl	0,253537579	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0		Hyp. rozdíl	0	
Rozdíl	59		Rozdíl	59	
t Stat	0,289004		t Stat	0,83006411	
P(T<=t) (1)	0,386796		P(T<=t) (1)	0,204924352	
t krit (1)	1,671093		t krit (1)	1,671093032	
P(T<=t) (2)	0,773592		P(T<=t) (2)	0,409848703	
t krit (2)	2,000995		t krit (2)	2,000995378	