

Empirická studie

KRYUCHKOVA, K. 2017. Přístupy ruských rodin k domácí přípravě svých dětí v českém školním kontextu. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 7, č. 3, s. 21–45. ISSN 1804-526X. DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2017070321>.

Příspěvek redakce obdržela: 24. 5. 2017.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 11. 12. 2017.

PŘÍSTUPY RUSKÝCH RODIN K DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ SVÝCH DĚTÍ V ČESKÉM ŠKOLNÍM KONTEXTU

Ksenia Kryuchkova

Abstrakt: Článek je zaměřen na problematiku vzdělávání cizinců, která je v současné době velmi aktuální. V textu jsou popsány ruské rodiny, které procházejí procesem akulturace v českém školním prostředí. Příspěvek rozebírá dva důležité body ovlivňující studium ruských dětí v české škole: (1) názory ruských rodičů na vzdělávání jejich dětí v prostředí českých škol, (2) přístupy ruských rodičů k domácí přípravě svých dětí. Dále text popisuje, jak jsou tyto body propojeny se strategiemi akulturace, které rodiny respondentů zvolily.

Klíčová slova: názor, rodiče, škola, domácí učení, akulturace, akulturační strategie

Approaches of Russian Families to Children's Home Preparation for School in the Czech School Context

Abstract: The article focuses on issues of education of foreigners, which are currently very topical. The text describes Russian families, which are undergoing a process of acculturation in the Czech school environment. The article analyses two important factors, which influence the education of Russian children at the Czech schools. 1) Parents' attitudes towards their children's study at Czech schools, 2) Russian parents' approach to home preparation of their children. This text describes how these two factors are connected with acculturation strategies, which have been chosen by Russian families.

Key words: attitude, parents, school, home preparation, acculturation, acculturation strategies

Každým rokem se v podmínkách světové globalizace zvyšuje počet lidí, kteří opouštějí svou vlastní zemi a stěhují se do jiných států. Také na území České republiky pobývá dnes velké množství lidí různých národností. Podle Českého statistického úřadu od roku 2001 patří Rusko k pěti státům, odkud lidé nejčastěji migrují do České republiky. V současné době je k trvalému nebo dlouhodobému pobytu v České republice evidováno 35 759 ruských občanů¹.

Lidé jiných národností přicházejí do České republiky z různých důvodů, sami nebo s celou rodinou, a se svými rodiči přijíždějí i děti. Děti cizinců, které se nacházejí ve školním věku, mají stejně jako české děti povinnost docházet do škol a dále se vzdělávat². Dítě s jinou národností, které mluví jiným jazykem a má jiné národní tradice, může ve škole narazit na problémy s adaptací, komunikací a jiným způsobem vzdělávání (Govaris, Kaldi, & Papadopoulos, 2013). V takové situaci bude dítě velmi potřebovat podporu ze strany rodiny. Velkou roli ve vzdělávání dítěte hraje jak rodičovské zapojení do jeho života, tak rodičovský názor na vzdělávání dítěte (Daniel, 2011). Aby bylo dítě ve škole úspěšnější, jeho rodiče by měli neustále komunikovat s učiteli a spolupracovat se školou (Majerčíková, 2015). Navazování vztahů školy s rodinami cizinců probíhá lépe, pokud jsou učitelé seznámeni s jejich kulturou. Porozumění učitelů tomu, jak kulturní rozdíly ovlivňují styl výchovy a rodičovství jako takové, má pozitivní vliv na navazování kontaktů mezi pracovníky školy a rodinami cizinců a na jejich další spolupráci (Elizalde-Utnick, 2010).

Tento výzkum je zaměřen na odhalení názorů ruských rodin na českou školu a jejich přístupů k domácí přípravě. Výzkumným vzorkem tohoto šetření jsou ruské migrující vzdělanostní elity, které mají vysoké požadavky na vzdělávání a které aplikují své vlastní přístupy k výuce svých dětí. V této studii budou dále názory ruských rodin na českou školu a jejich přístupy k domácí přípravě propojeny se strategiemi akulturace, které byly těmito rodinami vybrány.

¹ Data poskytovaná veřejnou databází Českého statistického úřadu (k 31. 12. 2016).

² Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Názory rodičů na školu

Otázky týkající se pohledu rodičů na školství a na očekávání, která od něj mají, jsou nyní nejen v České republice, ale v podstatě v celém světě velmi aktuálními výzkumnými tématy (Průcha, 2013). V zahraničí je tato problematika považována za podstatnou, a proto je dlouhou dobu zkoumána. Výzkumné šetření, které provedli v Británii Hughes, Wikeley a Nash (1994), ukazuje, že spokojenost rodičů se školou závisí na jejich vztazích s učiteli, na schopnosti školy udržet u dětí kázeň a na pocitu sociálního blahobytu a bezpečí, které škola poskytuje. Bez ohledu na to, že vztahy mezi rodiči a školou jsou vždy komplexní a složité, je zřejmé, že většina rodičů chce vědět co nejvíce o tom, co se ve škole děje, stejně jako chce být určitým způsobem zapojena do vzdělávacího procesu.

V českém prostředí se otázky týkající se pohledu na školu a očekávání, která rodiče od školy mají, staly aktuálními po roce 1989, kdy rodiče dostali možnost svobodné volby školy pro své děti. A tak začaly školy vnímat rodiče a děti jako klienty využívající služeb vzdělávacích zařízení a začaly o ně mít komerční zájem (Průcha, 2013). Podle Pola a Rabušicové (1996) je pro rodiče velmi důležité, aby učitel měl dobrý vztah k jejich dětem a aby rodiče osobně a taktně informoval o jejich vzdělávání. Rodiče rovněž očekávají, že učitel bude schopen samostatně řešit problémy vznikající ve škole, že se děti mnohemu naučí už ve škole, že je tedy nebude nutné zatěžovat domácími úkoly a že rodiče nebudou muset trávit hodně času domácí přípravou svých dětí. Avšak pozdější výzkumy ukazují, že pozice rodičů ohledně pomoci dětem s domácími úkoly se s časem mění. Empirický výzkum provedený školní inspekcí v roce 2009³, zaměřený na analýzu názorů a očekávání veřejnosti od školství, výchovy a vzdělávání, na rozdíl od výsledků výzkumu Pola a Rabušicové (1996), zmíněného výše, ukazuje, že zatíženost rodičů výpomocí dětem s domácími úkoly není až tak důležitým faktorem pro rodičovskou spokojenost se školou. Je to vysvětleno tím, že rodiče si uvědomují, že škola má velké nároky na domácí přípravu a že rodiče jsou do značné míry povinni dětem se psaním domácích úkolů pomáhat. Také výzkum provedený školní inspekcí ukázal, že pro české rodiče je poměrně důležitým aspektem spravedlnost v hodnocení žáků. Případná pochybnost v oblasti spravedlivého hodnocení může být spojena i s tím, zda rodič chápe, proč a jakým způsobem učitel hodnotí jeho dítě. Dále mají rodiče požadavek individuálního přístupu k dítěti, což se podle nich projevuje tak, že škola dítěti všemožně dopomáhá

³ Výzkum byl proveden v rámci aktivity Překonávání školního neúspěchu v České republice, individuálního projektu národního Kompetence III v roce 2009. Zpráva o výsledcích výzkumu je zveřejněna na webových stránkách České školní inspekce.

k tomu, aby mohlo překonávat všechny překážky a dosahovat ve škole lepších výsledků.

Názory rodičů cizinců na školu a vzdělávání mohou být mimo jiné ovlivněny jejich kulturním pozadím, mohou mít své specifické rysy a v některých aspektech se mohou lišit od názorů rodičů z majoritní společnosti (Carola, Onaga, & Cecile, 2010). Při práci s takovými rodiči škola potřebuje vědět, jak oni nahlízejí na školu a nový systém vzdělávání, co od školy vyžadují a očekávají. Jedním z úkolů této studie je popsat názory ruských rodičů na českou školu. Tato informace by mohla být velice nápomocna pro pracovníky škol a mohla by jim usnadnit navazování kontaktů s ruskými rodinami a práci s nimi.

1 Teoretická východiska

1.1 Účast rodičů v domácím učení dětí

Hodně výzkumníků nahlíží na účast rodičů při domácí přípravě svých dětí jako na jeden z hlavních způsobů zapojování rodičů do vzdělávacího procesu (Echaune, Ndiku, & Sang, 2015; Epstein, 2001; Gonida & Cortina, 2014; Jeynes, 2003; Macbeath, 1989; Seginer, 2006; Šedová, 2009). V rámci typologie rodičovského zapojení Epsteinové (2001) je jedním ze šesti bodů domácí učení rodičů s dětmi. Tato typologie zahrnuje: (1) posilování rodičovských dovedností; (2) komunikaci školy s rodinou; (3) výpomoc rodičů v domácí přípravě na školu; (4) účast rodičů na životě školy; (5) účast rodičů v řízení školy; (6) spolupráci se širší komunitou. V rámci této typologie dle Epsteinové je, že škola pomocí domácích úkolů informuje rodiče o tom, jak mají doma provádět vzdělávací aktivity, jak pomoci dětem dosáhnout úspěchu v učení, a mimo to podává informace, jaké akademické a jiné dovednosti by mělo dítě ve svém věku mít a jak tyto dovednosti rozvíjet.

Macbeath (1989) také nahlíží na domácí přípravu jako na součást zapojování rodičů do vzdělávacího procesu a uvádí, že velká část učení probíhá doma, a že v důsledku toho se rodiče, stejně jako učitelé, zabývají vzděláváním svých dětí. Domácí učení a učení ve škole by měly být v neustálé vzájemné interakci tak, aby učitel měl možnost použít domácí přípravu jako další vzdělávací nástroj, protože vyučování doma a pravidelná příprava na školu mají blahodárný vliv na efektivitu vzdělávání dítěte. Jak uvádí Walker et al. (2005), domácí příprava splňuje tři následující funkce: (1) slouží jako nástroj k informování rodičů o tom, jakou učební látku probírá dítě ve škole; (2) je důvodem komunikace rodičů a dětí a společného probírání toho, co se děje ve škole; (3) dává učitelům možnost dostat zpětnou vazbu od rodičů ohledně vzdělávání jejich dětí.

V procesu zapojení do domácí přípravy mohou rodiče používat různé přístupy. Například podporují autonomii dítěte a umožňují mu samostatně generovat řešení, nebo naopak kontrolují každý úkol a vyvíjejí na ně nátlak. Přístupy rodičů souvisí s jejich motivací a akademickými cíli, kterých chtějí dosáhnout (Gonida & Cortina, 2014). U rodičů z minoritních skupin to také souvisí s jejich kulturním pozadím, mohou mít své specifické rysy a hodně se lišit od přístupu rodičů z majoritní společnosti (Schnell a kol., 2015). V této studii bude uvedeno, jak se ruští rodiče zapojují do vzdělávacího procesu svých dětí prostřednictvím plnění domácích úkolů a jaké mají přístupy k domácímu učení. Zde bych také ráda uvedla, že půjde o lidi, kteří přesahují z jedné kultury do druhé, a procházejí tedy procesem akulturace.

1.2 Akulturace

Soukup, Hrdý a Vodáková (1993) popsali akulturaci jako sociální proces, který je výsledkem trvalého a dlouhodobého kontaktu s odlišnou kulturou. Jedná se o vzájemné přejímání a splývání prvků rozdílných kultur jak u jednotlivců, tak i u celých skupin. Na skupinové úrovni zahrnuje změny v sociálních strukturách, institucích a kulturní praxi. Na individuální úrovni se jedná o změnu v chování jedince (Berry, 2005). Teorie akulturace je dobrým teoretickým rámcem pro vysvětlení, jak se jedinec adaptuje a mění svoje názory, postoje a chování v multikulturní společnosti (Flores, Ojeda, Huang et al., 2006). Důležitým výsledkem a cílem procesu akulturace je dlouhodobá adaptace na život v cizí kultuře (Berry, 2001). V této studii bude proces akulturace sledován přes Berryho (1980) model akulturačních strategií, který je od začátku devadesátých let považován za nejvhodnější model pro zkoumání adaptace imigrantů (Berry, 1990). Podle Berryho existují čtyři strategie akulturace: asimilace, separace, integrace a marginalizace, které jsou kombinací možných řešení dvou důležitých problémů: (1) snahy zachovat svoji vlastní kulturu a kulturní identičnost; (2) snahy zapojit se do nové kultury. Asimilace je strategie, kdy člověk přijímá hodnoty a normy nové kultury a odmítá svoji vlastní kulturu. Separace je strategie, v níž člověk zachovává svoji vlastní kulturu a kulturní identitu a odmítá hodnoty a normy cizí kultury. Integrace je strategie, kdy člověk jak přijímá hodnoty a normy nové kultury, tak si zachovává svoji vlastní kulturu. Marginalizace je nedostatek identifikace jak se svojí vlastní kulturou, tak i s novou kulturou.

V reálném životě velmi zřídka můžeme pozorovat zvolení výhradně jedné strategie akulturace. Změny v jedné oblasti mohou proběhnout rychleji než změny v oblasti jiné (Zane & Mark, 2003). Rovněž ve vztahu k různým objektům a v různých sférách života nemusí být hranice mezi strategiemi

úplně jasné. Imigrant může například demonstrovat separatistické tendence ve vztahu k jídlu, upřednostňovat asimilační tendence ve vztahu k oblečení a integrační tendence ve vztahu k přátelství (Kinunen & Gurijeva, 2010). Pro lepší porozumění akulturačnímu procesu musíme brát v úvahu podmínky a kontext, v nichž akulturace probíhá (Nieri, 2012). V tomto článku bude akulturační proces zkoumán ve vztahu ke škole a vzdělávání, kde akulturační procesy hrají důležitou roli (Průcha, 2005). Děti tráví velkou část svého dne ve škole, a z toho důvodu je škola jedním z dominantních témat komunikace mezi dětmi a rodiči doma v rodině (Smetáčková, 2011). Školní kontext je jedním z klíčových kontextů v socializaci dítěte (Schneider, Stevenson, & Coleman, 1993), a tak je úspěšná socializace a dobré přizpůsobení dítěte ve škole velmi důležitým aspektem pro celou rodinu cizinců v procesu adaptace v novém prostředí. Daný text popisuje, které strategie akulturace volí ruské rodiny ve vztahu ke škole a vzdělávání a jak jsou jejich názory na školu a přístupy k domácímu učení propojeny se zvolenými strategiemi akulturace.

2 Metodologie výzkumného šetření

Předložená výzkumná studie je součástí širšího disertačního projektu, který je zaměřen na objasnění specifík zapojování ruských rodičů do vzdělávacího procesu jejich dětí v české škole v kontextu akulturace. V rámci tohoto projektu byl rovněž realizován kvalitativně orientovaný empirický výzkum, při němž byl jako metoda sběru dat použit hloubkový rozhovor a sebraná data byla analyzována pomocí situační analýzy.

Cílem tohoto článku je hlubší porozumění tomu, jak se ruské rodiny dívají na českou školu a jak se na ni doma připravují. Výzkumné otázky, na které se v rámci dané studie snažím odpovědět, jsou následující: (1) Jaké názory mají ruské rodiny na českou školu? (2) Jakými způsoby přistupují ruské rodiny k domácí přípravě svých dětí? S ohledem na metodologii kvalitativního šetření byl výběr respondentů záměrný. Respondenty této studie jsou ruští rodiče z rodin, které se přistěhovaly do ČR. Rodiče mají jedno nebo více dětí a alespoň jedno z nich se nachází ve školním věku a chodí do české základní školy. Údaje o respondentech lze najít v tabulce 1.

Ruské rodiny se často přistěhují kvůli tomu, že jeden z rodičů dostal velmi dobrou nabídku kvalifikované práce. Často tedy mají příležitost přestěhovat celou rodinu z Ruska do České republiky vzdělaní lidé, kteří mají dobrou pracovní kvalifikaci a vynikající pracovní zkušenosti. S ohledem na to bych chtěla zdůraznit, že v tomto článku jde o rodiny mobilních vzdělanostních elit. Je to určitá skupina rodin, která má své specifické rysy. Vzdělání má pro ně vysokou hodnotu. V těchto rodinách se domácí přípravě na školu věnuje

Tabulka 1

Údaje o respondentech

Rodiny	Respondenti	Věk	Vzdělání	Doba pobytu rodiny v ČR	Počet dětí	Pohlaví a věk dětí
1.	Julia	33	VŠ	5 let	2	syn 9, syn 7
	Igor	35	VŠ	5 let		
2.	Marina	37	VŠ	2 roky	1	dcera 9
3.	Olga	40	VŠ	3 roky	2	dcera 9, syn 5
4.	Anna	36	VŠ	4 roky	2	syn 10, syn 8
5.	Liza	34	VŠ	3 roky	2	syn 10, dcera 7
6.	Luda	38	VŠ	6 let	2	dcera 16, dcera 13
7.	Elena	40	VŠ	6 let	1	syn 14
8.	Ekaterina	36	VŠ	12 let	3	dcera 18, syn 17, syn 9
9.	Daša	33	VŠ	2 roky	1	syn 7
10.	Natalia	33	VŠ	2 roky	2	dcera 14, dcera 8

více času, děti jsou motivované k učení, mají lepší sociální zázemí, které je předpokladem pro dosahování dobrých výsledků ve škole (Ornstein et al., 2008).

Svým vzorkem respondentů je daný výzkum odlišný od většiny šetření v této oblasti. Ve velkém množství výzkumů na téma interakce rodin cizinců se školou se projevilo, že rodiny cizinců jsou považovány za problémové v navazování kontaktů a ve spolupráci se školou (Munn, 1993). Důvodem je, že to jsou migranti, kteří mají potíže s nalezením odpovídajícího zaměstnání, a jsou tak nuceni přijmout jakoukoliv práci. Často pak vydělávají málo peněz nebo pracují více, aby užívali rodinu, ale nemají dostatek finančních prostředků a času na výchovu dětí (Smith, 2002). Situace s respondenty v našem průzkumu je odlišná a velmi specifická, protože jsou vzdělaní, vykonávají dobře placenou kvalifikovanou práci a mají vyhovující ekonomické a sociální zázemí. V některých aspektech však zůstávají znevýhodněni vzhledem k tomu, že se ocitli v cizím prostředí, přistěhovali se bez znalosti místního jazyka, jsou méně seznámeni s majoritní kulturou. To se vztahuje i ke školnímu kontextu, kdy se mohou objevit problémy jak u dětí, tak i u rodičů. Děti z těchto rodin mohou zažívat velký stres, když se ocitnou v neznámém prostředí, a potřebují podporu jak ze strany rodiny, tak i ze strany školy. Zároveň s tím mohou rodiče-cizinci narazit na problémy způsobené tím, že nejsou seznámeni s českým systémem vzdělávání, nevědí, co by měli od české

školy očekávat. Také někdy mají potíže s navazováním kontaktů s pracovníky školy kvůli jazykové bariéře.

Na druhou stranu, děti cizinců z vysoce vzdělaných rodin mají velký potenciál ke studiu, a když jsou podporovány školou v procesu adaptace, mohou dosáhnout dobré úrovně vzdělání, stát se vysoce kvalifikovanými odborníky a podporovat konkurenceschopnost na trhu práce, což by mělo pozitivně ovlivnit ekonomiku a rozvíjet společnost. Věnovat pozornost vzdělávání dětí z těchto rodin tak může být pro českou společnost strategicky výhodné a společensky prospěšné. V této studii se poukazuje na to, jak se dívají ruské rodiny na českou školu a jaké v ní vidí odlišnosti ve srovnání s ruským školstvím. Výsledným zjištěním je, jakým způsobem ruské rodiny přistupují k domácí přípravě dětí a jakou roli pro ně hraje zachování mateřského jazyka u dětí. Dále bude v tomto článku popsáno, jak přístupy k domácí přípravě a názory na českou školu souvisí s akulturačními strategiemi.

V souladu se specifikou výzkumu byl jako metoda sběru dat zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor s jedním z rodičů dětí-cizinců. Aby nevznikla jazyková bariéra, rozhovory byly vedeny v ruštině, což bylo možné díky ruskému původu autorky. Při realizaci rozhovorů jsem se respondentů ptala na jejich pohled na český vzdělávací systém dle zkušeností se vzděláváním jejich dětí v české škole. Další otázky se týkaly toho, jak se rodiny připravují na školu, co děti doučují a jestli považují za důležité zachování ruštiny jako mateřského jazyka.

Všechny rozhovory proběhly v klidné atmosféře, byly nahrávány na diktafon a trvaly zhruba šedesát minut. Veškeré získané informace byly z diktafonu přepsány a kódovány technikou otevřeného kódování, která je součástí širší situační analýzy. V procesu kódování byla data rozdělena do fragmentů, které byly následně převedeny do kódů. Později byly dané kódy kategorizovány na základě obsahové podobnosti (Švaříček & Šedová a kol., 2007). Na základě otevřeného kódování vzniklo pět kategorií: první adaptace dítěte ve škole, komunikace rodičů a školy, domácí příprava, názory na českou školu a požadavky na vzdělávání. V tomto textu budou podrobně rozebrány dvě kategorie – „názory na českou školu“ a „domácí příprava“. Uvnitř těchto kategorií jsem provedla další členění. Kategorie „názory na českou školu“ byla rozčleněna do tří subkategorií (dostatečná intenzita vzdělávání, nejednoznačný postoj k intenzitě vzdělávání, nedostatečná intenzita vzdělávání) na základě toho, jak reagují rodiče na nižší intenzitu vzdělávání v české škole, v níž vidí hlavní rozdíl mezi ruským a českým vzdělávacím systémem. Kategorie „domácí příprava“ byla rozčleněna do čtyř subkategorií: výuka ruštiny, výuka češtiny, pomoc s přípravou na českou školu, dodatečné vyučování podle ruského programu. Dané subkategorie jsem později využila jako kritéria pro vytvoření

typologie přístupů k domácí přípravě. Na základě kombinace těchto kritérií vznikly čtyři typy přístupů k domácí přípravě, kterými jsou: (1) stoupcenci ruského systému; (2) mezi dvěma systémy; (3) stoupcenci českého systému s ruštinou; (4) stoupcenci českého systému.

Dále byly navzájem porovnány preference každého z respondentů v přístupu k domácí přípravě a jejich názory na českou školu; bylo zjištěno, že tyto dva body jsou navzájem propojené.

3 Výsledky výzkumu

3.1 *Názor ruských rodičů na českou školu*

Jedním z bodů, který ovlivňuje vzdělávání ruského dítěte v české škole, je subjektivní názor respondentů na českou školu a český systém vzdělávání celkově. Výzkum ukázal, že různí respondenti se na českou školu dívají různými způsoby a že jejich postoj do značné míry závisí na subjektivním hodnocení ruského vzdělávacího systému, se kterým rodiče český systém porovnávají. V důsledku tohoto srovnání rodiče vyčleňují rozdíly mezi českou a ruskou školou, na něž také různými způsoby reagují. Hlavní rozdíl, který identifikují všichni respondenti, je nižší intenzita vzdělávání v české škole, která se projevuje pomalejším tempem výuky, pomalejším probíráním školní látky, jejím menším množstvím a nižší náročností domácích úkolů.

Někteří ruští rodiče si myslí, že česká intenzita vzdělávání je dostatečná a lepší než v ruské škole, a z toho důvodu mají k české škole velmi pozitivní postoj. Jiní mají na českou intenzitu vzdělávání nejednoznačný pohled – vidí v ní jak klady, tak i zápory – a jejich celkový postoj k českému vzdělávání je také pozitivní. Jenom dvě respondentky přiznaly, že podle jejich názoru je česká intenzita vzdělávání nedostatečná. Kvůli tomu si myslí, že výuka na ruské škole podle ruského programu je lepší než výuka podle českého programu, a klady ve vzdělávání na české škole nevidí.

Rodiče, kteří pozitivně reagují na výuku v české škole, vysvětlují nižší intenzitu vzdělávání tím, že děti v Česku na základní a střední škole studují delší dobu než v Rusku. Julia uvádí: „Tempo výuky je pomalejší. Tady studují o několik let déle než u nás. Ve školním roce se učí o jeden měsíc déle, mají kratší prázdniny. Intenzita studia je snadnější.“

Tato citace ukazuje, že někteří z rodičů uměli najít vysvětlení nižší intenzity vzdělávání na české škole a reagují na ně pozitivně. Rodiče si myslí, že tato intenzita je pro jejich děti dostačující, protože mají dost času, aby stihly vše projít. Tito respondenti se domnívají, že nižší intenzita neovlivňuje kvalitu vzdělávání, a vidí v ní určité klady. Dobře to zformulovala Natalia: „Tady déle studují. Déle se rozebírá každé téma. Je snazší tu studovat než v Rusku.“

V Rusku matematika jí [dceři] nešla, protože tam všechno probírali velmi rychle, a tady jí všechno jde. Pochopila jsem, že dítě všechno zvládne, když to bude probírat postupně. Tady vidím, že dítě problémy s učením nemá.“ Pozitivní stránka nižší intenzity vzdělávání se podle této respondentky projevuje v tom, že děti mají více času na probírání a ovládnutí učební látky, což dobře ovlivňuje porozumění dítěte konkrétním předmětům a školní výkon celkově.

Respondenti, kteří mají na českou intenzitu vzdělávání nejednoznačný pohled, též přiznávají, že mají obavy z úrovně českého vzdělávacího programu. Daša: „Mám dotaz, jak při takovém uvolněném programu děti zvládají TSP testy na přijímacích na Masarykovu univerzitu? Nechápu, jak to zvládají – to právě nevím. Možná existuje nějaké tajemství na střední škole. Asi na střední všecko doženou, ale teď na základní relaxují.“

Citace ukazuje, že pro rodiče je jednou z hlavních funkcí základní školy příprava dítěte na univerzitu. O přijímacím řízení svých dětí na vysokou školu začínají rodiče přemýšlet již na začátku školní docházky a v souvislosti s tím analyzují intenzitu vzdělávání, se kterou v tuto chvíli nejsou úplně spokojeni. Respondentka Daša se však domnívá, že na vyšším stupni školy se to změní a nějakým způsobem vyrovnává.

Na druhou stranu rodiče vidí v menší intenzitě vzdělávání i klady, například v tom, že děti v české škole nemají tak velký stres jako děti v Rusku. Ekaterina uvádí: „Když porovnávám české a ruské studenty vysokých škol, tak podle mého názoru jsou stejně chytrí. Češi studují delší dobu, začínají mluvit různými jazyky. Myslím si, že mají správný systém vzdělávání, bez nátlaku na děti v první třídě, jako je u nás. V Rusku jsou chudáci děti hrozně unavené, to je strašné. Tady se děti učí postupně, první třídu mají ve formě hry, všichni mají jenom jedničky. Nemají špatné známky, jenom učitelé nám říkají, s čím dítětem musíme doma pomoci.“

V této citaci respondentka Ekaterina jako nástroj pro hodnocení českého systému vzdělávání používá srovnávání úrovně inteligence českých a ruských žáků. Předpokládá, že úroveň je stejná, a to znamená, že nižší intenzita české školy nemá na rozvoj dítěte negativní vliv a že nemá cenu tempo výuky zrychlovat. Myslí si, že naopak delší doba vzdělávání a pomalejší program chrání děti před stresem a podporuje rozvoj jejich dalších schopností.

Anna vzpomíná, že kvůli vysoké intenzitě vzdělávání má ona i její děti negativní vzpomínky na ruskou školu: „Abych byla upřímná, kromě stresu a slz si z ruské školy nic jiného nepamatujeme. Občas straším své děti, že se můžeme vrátit do Ruska a ony půjdou do ruské školy. Moje děti mají strach z ruské školy a já také.“

Respondentky Marina a Luda reagují na vzdělávání v české škole více negativně než ostatní respondenti, protože si myslí, že český výukový program je nedostatečný a horší než v ruské škole. To potvrzuje Marina: „Ten školní program mi nevyhovuje.“ Dále respondentka dodává: „Domácích úkolů je velmi málo. V Rusku už na základní škole rodiče dělají docela hodně domácích úkolů s dětmi, obvykle pilují domácí úkoly několik hodin, ve škole je výuka více intenzivní. Sama jsem učitelka základní školy, vím to. Tady se děti nacházejí v uvolněném stavu.“ Tyto respondentky byly velmi spokojené se školou v Rusku, samy pracovaly jako učitelky v ruských školách podle ruského vzdělávacího programu, který je pro ně důležitým standardem vzdělávání, a proto na nižší intenzitu v české škole reagují negativněji než ostatní rodiče.

Respondentka Luda zmiňuje, že si nižší intenzity vzdělávání všimly i její děti: „Kristina (dcera) mi říká: ... je to špatně, neměli jsme to tak dělat, měli jsme to dělat jiným způsobem, protože děláme na začátku všechno pomalu, tak abychom všechno stihli, musíme dohánět, pořád odevzdávat nějaké testy.“ Na začátku všechno velice pomalu, potom rychleji a rychleji. S tím není spokojená, a to už není můj názor, to je pocit mé dcery.“ V tomto případě se dítě přestěhovalo, když užabsolvovalo šest let v ruské škole, mělo už s ní vlastní zkušenosti a utvořilo si na ni vlastní názor. Výuka v Rusku Ludině dceři vyhovovala, nebyla pro ni příliš těžká, takže ji vnímá jako standard, od kterého se český systém velmi liší. Největší výtka nemá na nižší intenzitu vzdělávání, ale na špatné rozložení učebního zatížení a nerovnoměrné plánování obsahu hodin v průběhu školního roku.

3.2 Přístupy ruských rodin k domácí přípravě

Respondenti věnují hodně času, peněz a úsilí vzdělávání a výchově svých dětí, a proto věnují zvláštní pozornost domácímu učení, které probíhá jak ve formě přípravy domácích úkolů s rodiči, tak i ve formě doučování s učitelem. Přístup k domácímu učení je úzce spojen s preferencemi rodičů, co se týče jazykových dovedností jejich dětí, a s názorem na nízkou intenzitu vzdělávání v české škole. V procesu výzkumu byly odhaleny čtyři přístupy k domácímu učení dětí, které jsou spojeny s tím, co rodiče považují pro dodatečnou výuku mimo školu za důležité.

(1) Stoupenci českého systému

Respondenti zaměřují svoji pozornost na výuku češtiny, nevěnují ji vůbec výuce ruštiny. Pomáhají dětem s přípravou do české školy.

Respondenti uvádějí, že vždycky pomáhají dětem s domácí přípravou do školy a že je pro ně velmi důležité, aby jejich děti četly hodně knih v češtině. To potvrzuje Julia: „Pro nás je velmi důležité, aby děti četly hodně knih. Všechno, co čteme, čteme v češtině.“ Příprava na školu a čtení knih hrají v této rodině velkou roli, avšak děti nečtou knihy v mateřském jazyce. Na doučování ruštiny rodiče nedbají, protože je to podle jejich názoru zbytečné. Igor uvádí: „Ruštinou děti nezatěžujeme, asi budou schopné nějakým způsobem číst.“ V této citaci je vidět, že respondent nemá velký zájem o výuku ruštiny se svými dětmi, protože se domnívá, že děti budou schopny naučit se číst nějakým způsobem samy. Zachování kvality mateřského jazyka u svých dětí nepovažuje respondent za důležité. V procesu domácí přípravy se tito respondenti opírají výhradně o český vzdělávací program.

(2) Stoupenci českého systému s ruštinou

Rodiče věnují pozornost jak výuce češtiny, tak i ruštiny a pomáhají s přípravou do české školy.

Většina respondentů říká, že je pro ně shodně důležité, aby jejich děti mluvily česky i rusky a byly schopné v těchto jazycích správně psát a číst. Tento typ respondentů pomáhá svým dětem s domácí přípravou do české školy. Učí se s dětmi češtinu a ruštinu sami, případně využívají služeb doučování. Liza říká: „Učitel na dodatečném vyučování učí Janu číst (v ruštině), protože moje dcera má takovou povahu, nemůžu ji učit já, potřebuje na to cizího člověka. Kolju jsem naučila číst, a dceru nemůžu. Kolja má také učitele na doučování češtiny, mluvila jsem s jeho učitelkou, doučují se spolu češtinu každý čtvrtek.“ V těchto rodinách rodiče velmi usilují o zlepšení jazykových dovedností svých dětí. V procesu domácího učení berou rodiče v úvahu osobnostní charakteristiky dítěte a v souladu s nimi pak volí způsoby dodatečné výuky. V procesu domácí přípravy se tito rodiče opírají o český vzdělávací program a jsou jeho stoupenci, avšak významnou roli pro ně také hraje zachování mateřského jazyka.

(3) Mezi dvěma systémy

Rodiče věnují pozornost výuce ruštiny, pomáhají dětem s přípravou do české školy a doučují se školní předměty i podle ruského vzdělávacího programu.

Tuto strategii používá jenom rodina Olgy. V tomto případě dítě ještě navíc chodí do ruské školy ve Vídni. Výuka probíhá jedenkrát v týdnu. V této škole děti se učí všechny předměty v ruštině. „[Dcera] chodí do ruské školy ve Vídni. Je to taková klasická ruská škola, na kterou jsme zvyklí. Má dobré, přísné učitele, kteří nedělají žádné ústupky kvůli tomu, že děti chodí do

školy v zahraničí. Tato škola je velmi nápomocná výuce v české škole, protože hodně věcí dítě na začátku probírá v ruštině a pak už se český jazyk a české termíny nabalují na základ, který [dcera] dostala v ruské škole.“

Jedním z hlavních důvodů těchto rodičů byla myšlenka, že dítě musí perfektně mluvit a psát mateřským jazykem bez ohledu na to, že chodí do školy v zahraničí. Respondentka také zdůrazňuje kvalitu a přínos výuky v ruské škole ve Vídni. Dítě rozebírá učební látku v české škole, která navazuje na to, co už mu bylo vysvětleno dříve ve škole ve Vídni. Takže v daném případě je dodatečné vyučování v ruské škole jedním z nástrojů pro úspěšné vzdělávání v české škole. Pro tuto rodinu je příprava na školu podle českého programu stejně důležitá jako příprava podle ruského programu. Tato rodina se tedy nachází mezi dvěma vzdělávacími systémy, které pro ni mají stejnou hodnotu.

(4) Stoupenčí ruského systému

Tito rodiče věnují pozornost výuce ruštiny, nepomáhají s přípravou do české školy a doučují se školní předměty podle ruského vzdělávacího programu.

Tento typ respondentek není spokojen s nízkou intenzitou českého vzdělávání. Podle jejich názoru je tempo výuky a probírání učební látky v české škole příliš pomalé. Další slabinu české školy vidí respondentky v nedostatku a snadnosti domácích úkolů, které se dají splnit velmi rychle. Marina říká: „Ona [dcera] to [domácí úkoly] dělá sama za pět až deset minut, já to ani nekontroluju.“ Luda také uvádí: „Domácí úkoly nekontroluji, spíš jenom známky.“ Tyto respondentky nevěnují mnoho času přípravě domácích úkolů do české školy, více času věnují dodatečnému probírání učební látky podle ruského programu, a proto obsah domácí přípravy závisí více na obsahu ruského učebního programu než na učebním programu českém. Většinou tyto matky se učí s dětmi samy, stráví tím hodně času a věnují tomu mnoho úsilí. Marina říká: „Učíme se doma podle ruského školního programu, doučujeme se to, co sami potřebujeme [. . .], a je to tak obtížné, že se na to musím připravovat.“ V této citaci je vidět, že respondentka není spokojená s tím, že musí utrácet svůj vlastní čas na doučování toho, co by podle jejího názoru měli probírat s dětmi učitelé. Rodiče tohoto typu si myslí, že učební látka probíraná v českých školách je pro jejich dítě nedostatečná a že bude pro jeho vzdělávání lepší, když ještě budou probírat učební látku doma podle náročnějšího ruského programu.

Tabulka 2

Souvislost názorů ruských rodin na českou školu s jejich přístupy k domácí přípravě

Respondenti	Názor na školu	Přístup k domácí přípravě
Julia, Igor	intenzita je dostatečná	stoupenci českého systému
Liza, Natalia	intenzita je dostatečná	stoupenci českého systému s ruštinou, vyučovanou podomácku, nebo v kurzech
Daša, Elena, Ekaterina, Anna	nejednoznačný postoj k intenzitě	stoupenci českého systému s ruštinou, vyučovanou podomácku nebo v kurzech
Olga	nejednoznačný postoj k intenzitě	kolísání mezi dvěma vzdělávacími systémy
Marina, Luda	intenzita je nedostatečná	stoupenci ruského systému

4 Souvislost názorů ruských rodin na českou školu s jejich přístupy k domácí přípravě

V procesu výzkumu byly identifikovány modely domácí přípravy ruských rodin a jejich názory na českou školu. Dále byla v procesu bádání odhalena souvislost mezi výběrem přístupů k domácí přípravě a názory na českou školu.

Toto propojení je znázorněno v tabulce 2, která ukazuje, že v prvním případě rodiče, kteří si myslí, že intenzita českého školství je pro jejich děti dostatečná, a dokonce lepší než ruská, v procesu domácí přípravy volí přístup stoupenců českého systému. Ve druhém případě rodiče, kteří mají k české intenzitě výuky nejednoznačný postoj, volí přístup stoupenců českého systému s ruštinou, nebo se v procesu domácí přípravy nachází mezi dvěma systémy. Ve třetím případě respondentky, které si myslí, že intenzita českého školství je nedostatečná, v procesu domácí přípravy volí přístup stoupenců ruského systému.

V prvním případě si respondenti Julia a Igor myslí, stejně jako i ostatní rodiče, že česká intenzita vzdělávání je nižší než ruská, ale hodnotí ji jako dostačující. Tito rodiče reagují na intenzitu českého školství velmi pozitivně a vidí v ní klady, a proto mají i velmi pozitivní postoj k české škole celkově. To potvrzuje Julia: „V české škole vidíme jenom klady.“ Dále respondenti rovněž doplňují, že mají nejenom pozitivní postoj k české škole, ale i k životu v České republice. Igor říká: „Tady jsou nejenom klady školy, ale ještě klady společnosti, rozvoje společnosti. Jsme v klidu, neděláme si starosti kvůli tomu, že dítě je samo venku. Máme pocit, že tady je v bezpečí.“ Klady života v České

republiky tito respondenti spojují více s příznivým sociálním prostředím. Uvádějí také, že se z Ruska vždy chtěli odstěhovat a že s přestěhováním do ČR jsou velmi spokojeni. U těchto rodičů se objevuje více negativní vztah k ruskému systému vzdělávání kvůli vysoké intenzitě vzdělávání, která je podle jejich názoru záporům ruské školy. Igor se k tomu vyjadřuje takto: „Občas si vzpomínám na to, jak jsem chodil do školy [v Rusku], jak mě to nezajímalo. Teď si myslím, že jsme se možná měli ty věci učit později, kdy už nás to začalo zajímat.“ Julia také říká: „Vzpomínám, jak jsem chodila do školy [v Rusku], byla jsem velmi vytížená.“ Tito respondenti si myslí, že intenzita ruské školy je příliš vysoká a že hrozí, že děti budou příliš zatížené, a v konečném důsledku ztratí o učení zájem.

Podle přístupu k domácí přípravě patří tito respondenti ke stoupcům českého systému. V souladu s jejich názory má pro tyto rodiče český výukový program větší hodnotu než ruský a je výchozím bodem v procesu domácí přípravy. Julia říká: „Určitě děláme domácí úkoly a čteme knihy, ale jenom v češtině.“ V této rodině nehraje velkou roli ani ruský systém vzdělávání, ani zachování schopnosti správně číst a psát v mateřském jazyce, a proto se děti nedoučují podle ruského výukového programu, nedoučují se ani ruštinu. Julia uvádí: „V ruštině nečtou, netrváme na tom, protože v tom nevidíme smysl.“ Přestože respondenti tvrdí, že mluví v rodině rusky, pro tyto rodiče není tak důležité zachovat si ruský jazyk a vlastní národnostní identifikaci. Igor říká: „Nikdy jsme netrvali na národnostní identifikaci. [...] Myslím, že oba jazyky jsou pro děti shodné. Možná se to později změní.“ V této rodině se ruštinu nedoučují, i když respondent říká, že děti jsou bilingvní, avšak nevyklučuje, že když jsou samy, mluví mezi sebou česky.

Ve druhém případě respondentky Olga, Daša, Elena, Ekaterina a Anna mají nejednoznačný postoj k české intenzitě vzdělávání, a stejně jako v ruské intenzitě, vidí v ní jak klady, tak i zápory. Na jedné straně tyto respondentky zdůrazňují silné stránky ruského programu. Olga říká: „Dostali jsme dobrý základ v ruské škole a je nám to velmi nápomocné.“ Na druhé straně vidí jisté klady i v české intenzitě vzdělávání, například v tom, že děti v české škole nejsou tak vystresované a mají více času na jiné koníčky a kroužky. Anna uvádí: „Například tady máme školu a ještě pět kroužků. Moje ruské kamarádky na to nemají čas, protože jejich děti dělají domácí úkoly až do čtvrté hodiny ráno, rodiče jim pomáhají a to je úplně hrozné. Moje děti dělají domácí úkoly samy, chodí do různých kroužků a stres nemají.“ Duševní klid dítěte a možnost jeho rozvoje různými způsoby mimo školu jsou také důležitými požadavky rodičů, které se dají splnit. Tyto respondentky mají pozitivní postoj jak k ruskému systému vzdělávání, tak i k českému,

a uvádí, že celkově jsou se vzděláváním svého dítěte v české škole spokojené. Ekaterina: „Všecko je v pořádku, i škola, i děti ve škole.“

Kvůli tomu, že tyto respondentky chtějí zachovat kvalitu ruského jazyka v procesu domácí přípravy, volí přístup stoupenců českého systému s ruštinou. V případě Olgy si respondentka také váží přínosu ruského programu, který pro ni má stejně důležitou roli jako český program školství. V procesu domácí přípravy se tato rodina nachází mezi dvěma systémy. Ve vztahu k zachování ruštiny se Ekaterina vyjadřuje takto: „Pro mě jsou oba jazyky stejně důležité, nechci ruštinu ztratit.“ Tento názor podporuje také Olga: „Děti jsou ruské a měly by perfektně umět mateřský jazyk. Nemělo by to být tak, že píšou s chybami nebo umějí jen mluvit.“ Tato citace ukazuje, že požadavky na perfektní ovládnutí ruštiny mohou být také spojené s jasnou národní identifikací. Kvůli tomu, že je pro respondenty této skupiny důležité, aby děti ovládaly ruštinu na úrovni rodilých mluvčích, učí se v těchto rodinách rusky nejen mluvit, ale i správně číst a psát. Pro tyto rodiče je však čeština stejně důležitá jako ruština, a proto se ji děti doučují, obvykle využívají služeb učitele. Elena uvádí: „Potřebujete chodit na dodatečné vyučování češtiny k učiteli z tvé školy, který je zadobře s třídním učitelem, protože ví, podle kterého programu se děti v této třídě učí. [...] Je dobré, když ve škole vědí, že se dítě doučuje češtinu podle určitého programu.“ V této citaci je vidět, že pro rodiče je důležité, aby se jejich děti doučovaly češtinu pro zlepšení jazykových dovedností. Zvláštní hodnotu také hraje osobnost učitele na doučování a program, podle kterého učí. Rodiče věnují pozornost tomu, aby učitelé ve škole byli o doučování češtiny jejich dětí informováni a aby byli s programem tohoto vyučování spokojeni.

Respondentky Olga a Luda si myslí, že intenzita českého vzdělávání je nedostatečná, nevidí v české škole klady a v procesu domácí přípravy aplikují přístup stoupenců ruského systému. Podle názoru těchto respondentek je školní program v ruské škole náročnější než program v ČR a se vzděláváním svého dítěte v české škole nejsou spokojeny. Luda říká: „Je mi například líto, že česká literatura není tak krásná jako naše. Asi nemají co tam učit, proto to moc neučí, i esej mohou napsat jednou za rok. Seznam literatury, který by měly přečíst za rok, je strašně chudý, malá intenzita výuky, první třída ve škole je jako školka v Rusku.“ Citace ukazuje, že respondentky si vytvářejí svůj vlastní názor na českou intenzitu výuky pomocí porovnání obsahu předmětů v ruské a české škole. V rozhovorech s oběma respondentkami několikrát zazněl koncept patriotismu. Marina uvádí: „Nikdy jsme se z Ruska nechtěli odstěhovat, jsme patrioti, všichni se chceme vrátit do Ruska. Vidíme tady dost záporů.“ To také potvrzuje Luda: „Myslím si, že pomalejší (český) školní program je zápor. Sama jsem učitelka, navíc jsem patriotka, nechtěla

jsem se z Ruska přestěhovat, je možné, že mám nějakou bariéru [ke všemu českému].“ Respondentky přiznávají, že jeden z důvodů, proč se domnívají, že ruská školní intenzita je lepší než česká, a proč vidí hodně záporů v české škole, spočívá v tom, že jsou připoutané ke všemu ruskému včetně ruského systému vzdělávání, v jehož rámci samy pracovaly jako učitelky a s nímž byly spokojené. V souladu se svými názory na intenzitu výuky v české škole a v ruských školách se tyto respondentky v procesu domácí přípravy více řídí ruským výukovým programem a nevěnují moc času přípravě na českou školu. Respondentky také přiznávají, že do určité míry jim v přípravě na českou školu brání i nedostatek jazykových dovedností. Luda říká: „Měla jsem problém s tím, že domácí úkoly jsou v češtině.“ Na jedné straně malý počet a snadnost domácích úkolů a na straně druhé nedostatek jazykových dovedností u rodičů vede k tomu, že děti se v těchto rodinách připravují na českou školu samy. S rodiči se doučují jenom podle ruského výukového programu. Tito rodiče také srovnávají celkový přístup rodičů k výchově a vzdělávání dětí v Česku a Rusku. Marina: „Ruské děti lépe prospívají ve škole, protože ruští rodiče jsou více zapojeni do procesu rozvoje svých dětí.“ Respondentka si myslí, že jestliže rodiče chtějí, aby jejich děti byly ve škole úspěšné, musí vynaložit hodně úsilí na jejich vzdělávání a rozvoj. Podle jejího názoru ruští rodiče více usilují o vzdělávání svých dětí než rodiče českých dětí.

V procesu tohoto výzkumu se také objevila skupina zvláštních případů, ve kterých se volba přístupu respondentek k domácí přípravě a jejich názory na českou školu neshodují s ostatními respondenty. Jedná se o Natalii a Lizu, které mají velmi pozitivní postoj k české škole, myslí si, že česká intenzita vzdělávání je dostatečná, ale podle přístupu k domácí přípravě volí přístup stoupců ruského systému s ruštinou. Dané respondentky si stejně jako Igor a Julia myslí, že intenzita české školy je lepší než v Rusku, a vidí v tom hodně pozitiv. Natalia: „Tady mi velmi imponuje, že škola trvá o dva roky déle, je to velká výhoda, protože když dítě skončí školu v sedmnácti letech, je to ještě dítě, které ničemu nerozumí. V devatenácti letech je to úplně jiný člověk, který už rozumí tomu, kam má jít studovat a proč. A kvůli tomu má víc perspektiv.“ Jednou z výhod českého systému vzdělávání je podle Natalie to, že děti v Česku absolvují střední školu ve zralejším věku a jsou schopné si samostatně vybrat směr vzdělávání, který kladně ovlivňuje celkový život jedince.

Liza uvádí: „Protože stát je více humánní, tak i vzdělávání je více humánní. Vzhledem k tomu, že rytmus života je méně šilenný, učitelé jsou klidnější. Mají víc času. Nemají pocit, že pořád musí někam spěchat. Mají více individuální

přístup k dětem.“ Tato respondentka spojuje klady školy s klady českého života.

I když si tyto rodiče myslí, že česká škola je lepší než ruská a že český školní program je dobrým základem pro domácí přípravu, stejně se děti doučují ruštinu. Pro tyto respondentky je čtení knih v ruštině velmi důležitým bodem v procesu domácí přípravy. Liza: „Pro mě je důležité, aby děti četly knihy v ruštině. Aby mohly psát [v ruštině], ale to už není tak důležité, protože je to velmi těžko udržitelné. Jestli to [děti] budou potřebovat, tak se tomu naučí, když už budou starší.“

Z této citace je vidět, že pro respondentku má na jedné straně výuka ruštiny velkou hodnotu a je pro ni důležité naučit děti základy ruštiny, aby byly schopny mluvit a číst rusky. Na druhé straně nechce své děti moc zatěžovat a věnovat velkou pozornost rozvoji dovedností, které možná v budoucnu nebudou potřebovat. Výuka pouhých základů ruštiny a netrvání na dokonalém zvládnutí ruštiny včetně psaní může být spojeno s nedostatkem národní identifikace u těchto respondentek. Natalia říká: „Bohužel vůbec nemám pocit mateřské země jako domova a také nemám národní identifikaci, protože můj tatínek je voják; když jsem byla malá, tak jsme se pořád stěhovali z jedné země do druhé, v dětství jsem vystřídala hodně škol v různých zemích.“ To také potvrzuje Liza: „Myslím si, že pro mě je důležité, aby děti byly seznámeny s ruskou kulturou. Jakou budou mít národní identifikaci, je pro mě těžká otázka, mám třeba ráda ruskou kulturu, ale s politickým systémem nejsem spokojená.“ Tyto respondentky mají nejednoznačný postoj k vlasti a k vlastní národní identifikaci, což má také vliv na jejich postoj k mateřskému jazyku a ovlivňuje to do určité míry i jeho vyučování u jejich dětí.

5 Diskuse

U všech respondentů tohoto výzkumu lze pozorovat relativně vysokou aspiraci na to, aby byli zapojeni do vzdělávacího procesu svých dětí. Jak uvádí Schnell, Fibbi, Crul et al. (2015), taková úroveň aspirace je specifickým rysem pro rodiče z minoritních skupin, kteří chtějí pomoci svému dítěti přizpůsobit se výuce v novém prostředí. Výzkumy ukazují (Keskiner, Schnell, & Crul, 2013), že vysoké aspirace minoritních rodičů jsou pevným základem pro rozvoj alternativních přístupů k zapojení se do vzdělávacího procesu, které rodinné prostředí podporuje. V tomto článku byly zkoumány přístupy ruských rodin k domácí přípravě. Na zvolení konkrétního přístupu mají v rodinách vliv názory na intenzitu české výuky, motivace a akademické cíle rodičů, kterých oni sami chtějí dosáhnout (Gonida & Cortina, 2014). Dva hlavní cíle, kterých chtějí ruští rodiče dosáhnout v procesu domácí přípravy, jsou:

(1) plnění domácích úkolů z české školy, (2) rozvíjení jazykových dovedností dítěte. Míra důležitosti těchto cílů pro konkrétní respondenty a jejich názory na českou školu úzce souvisí s výběrem strategie v procesu akulturace, kterým prochází každá rodina po přestěhování do jiného státu, kde se ocitá v nové kultuře a začíná se přizpůsobovat novému prostředí. V procesu akulturace jedinec zvolí jednu ze čtyř akulturačních strategií, které jsou založeny na míře uchování původní kultury a míře přijetí cizí kultury (Berry, 1980). Volba strategie akulturace často souvisí s důvodem přestěhování, s charakterem a osobními preferencemi lidí, s úrovní patriotismu, s jejich pozitivní náladou apod. (Berry, 2005). Pozice ohledně těchto dvou souvisejících komponentů může ovlivnit jak chování jedince, tak i chování celé rodiny. Vliv akulturace a konkrétní zvolené strategie se projevuje v různých sférách života, včetně sféry vzdělávání.

Preference respondentů Julie a Igora k aplikování přístupu podporovatelů českého systému v procesu domácí přípravy a názor, podle něž je intenzita česká výuky dostatečná a lepší než v Rusku, odpovídají strategii asimilace. Daní respondenti jsou více otevření české kultuře a vidí klady nejenom v české škole, ale i celkově v životě v ČR. Také uvádějí, že vždy chtěli z Ruska odejít a že přivítali možnost přestěhovat se do Česka.

U těchto rodičů se objevuje negativní vztah k ruskému systému vzdělávání, který je podle jejich názoru příliš intenzivní a nepočítá se zájmy dětí v konkrétním věku. Tento názor je spojen s negativním postojem k vlastní kultuře. Podle přístupu k domácí přípravě patří tyto respondenti ke stoupcům českého systému, je u nich vidět snaha o splynutí s novou kulturou, která se projevuje v trvalé přípravě na českou školu, v úsilí učit se češtinu či v trvání na tom, aby děti četly knihy v češtině. U těchto respondentů se neprojevuje snaha zachovat si vlastní kulturu, což je spojeno s tím, že se vždy chtěli odstěhovat z Ruska. Můžeme u nich též vysledovat nedostatek vlastní národní identifikace, která se ve sféře domácí přípravy projevuje tím, že rodiče nespatřují smysl v zachování schopnosti jejich dětí číst a psát mateřským jazykem.

Preference respondentek Olgy, Daši, Eleny, Ekateriny a Anny, které v procesu domácí přípravy používají přístup stoupců českého systému s ruštinou nebo se nacházejí mezi dvěma systémy, a názor, podle něž česká intenzita vzdělávání má jak klady, tak i zápory, odpovídají strategii integrace. Tyto respondentky mají pozitivní postoj jak k ruskému systému vzdělávání, tak i k českému a uvádějí, že celkově jsou se vzděláváním svého dítěte v české škole spokojeny. Daná pozice spojená s pozitivním postojem jak k původní kultuře, tak i k nové kultuře odpovídá strategii integrace (Berry, 1980). Podle přístupu k domácí přípravě tyto respondenti patří k typu stoupců českého

systemu s ruštinou nebo se nacházejí mezi dvěma systémy; plní domácí úkoly v české škole, ale mají zájem také o to, aby jejich děti byly schopny správně mluvit, psát a číst jak rusky, tak česky. V tomto přístupu se projevuje snaha zachovat původní jazyk a kulturu a také ochota přijmout kulturní specifčnost majoritní společnosti.

Preference respondentek Ludy a Mariny, které v procesu domácí přípravy aplikují přístup stoupců ruského systému, a jejich názor, že česká intenzita vzdělávání je nedostatečná a horší než v Rusku, odpovídají strategii separace. Podle jejich názoru je školní program v ruské škole náročnější než program v ČR a se vzděláváním svého dítěte v české škole nejsou spokojeny. Tyto matky mají pozitivnější vztah k vlastní kultuře a negativnější vztah ke kultuře nové. Respondentky přiznávají, že jedním z důvodů, proč vidí hodně záporů jak v české škole, tak i v české kultuře, je to, že jsou patriotkami, připoutanými ke všemu ruskému a k Rusku, odkud se odstěhovat nechtěly. Podle přístupu k domácímu učení jsou stoupenkyněmi ruského systému. Věnují pozornost výuce ruštiny, zdůrazňují náročnější program v ruské škole a snaží se zachovat vlastní jazyk a kulturu; nedoučují děti doma češtinu a nepomáhají jim s přípravou do české školy, což je spojeno s nízkým zájmem o novou kulturu a s neznalostí českého jazyka.

V reálném životě ne vždy můžeme pozorovat volbu pouze a výlučně jedné strategie akulturace. Ve vztahu k různým objektům a v různých sférách života nemusí být hranice mezi strategiemi úplně jasné (Kinunen & Gurijeva, 2010). Takto se dá vysvětlit výskyt zvláštních případů Natalie a Lizy. Názor těchto respondentek, že intenzita českého vzdělávání je dostatečná a lepší než ruská, odpovídá strategii asimilace. Avšak ve zvoleném přístupu podporovatelů českého systému s ruštinou v procesu domácí přípravy se ve snaze zachovat si mateřský jazyk a rozvíjet české jazykové dovednosti odráží snaha zachovat si původní kulturu a také ochota přijmout kulturu novou, což odpovídá strategii integrace. Obě respondentky také přiznávají, že nemají přesnou národní identifikaci, a na rozdíl od ostatních rodičů, kteří aplikují přístup podporovatelů českého systému s ruštinou, při výuce ruštiny kladou větší důraz na rozvoj schopnosti mluvit a číst než správně psát. Výzkum tedy ukázal, že tito rodiče se při zvolení strategie akulturace ve vztahu ke škole nacházejí mezi strategiemi integrace a asimilace.

Strategie marginalizace nebyla zvolena ani jednou rodinou. Podle Ikoničkové (2004) zvolení této strategie může nastat kvůli neschopnosti udržet svou vlastní identitu a také kvůli nedostatku zájmu o získání identity nové, například kvůli diskriminaci nebo segregaci ze strany nové kultury. Efremova (2012) také hovoří o tom, že zvolení strategie marginalizace je zřídka výsledkem svobodné volby jedinců. Marginalizace je častěji používána v důsledku

pokusů o násilnou asimilaci nebo ve spojení s pokusy o vyloučení migrantů ze společnosti (segregaci). Fakt, že žádná ruská rodina nezvolila strategii marginalizace, tak může ukazovat na to, že česká společnost nenutí cizince k násilné asimilaci a není zaměřena na vyloučení migrantů ze společnosti.

Závěr

V tomto textu byly popsány názory ruských rodičů na českou školu a také jejich přístupy k domácímu učení. V procesu bádání bylo zjištěno, že ruští rodiče si vytvářejí názor na českou školu v první řadě na základě své reakce na hlavní odlišnost mezi českým a ruským vzdělávacím systémem. Podle názoru respondentů je to nižší intenzita vzdělávání v české škole, která se projevuje pomalejším tempem výuky a menším množstvím domácích úkolů.

Výzkum ukázal, že ruští rodiče mohou vnímat intenzitu české výuky třemi různými způsoby. Podle prvního pojetí je česká intenzita vzdělávání dostatečná a lepší než v ruské škole, podle druhého má česká intenzita své klady i zápory a podle třetího je česká intenzita vzdělávání nedostatečná a horší než v Rusku. Pří práci s rodinami cizinců by bylo vhodné, kdyby učitel věděl, jak kultura ovlivňuje jejich výchovné praktiky a očekávání, která mají vůči škole, a v souladu s jejich potřebami by jim pak škola mohla poskytnout požadovanou podporu.

Jak uvádí Elizalde-Utnick (2010), jedním ze způsobů podpory rodin cizinců je orientační program pro nové imigranty. Na základě tohoto výzkumného šetření se zdá, že by tento krok mohl být nápomocný při adaptaci rodin cizinců na české školní prostředí. Učitel by mohl hned, na začátku práce s nimi, seznámit rodiče s učebním plánem, vysvětlit, že v ČR děti probírají učební látku postupně, více rozloženou v čase, a poukázat na klady nižší intenzity výuky. V důsledku toho budou rodiče-cizinci včas informováni o tom, že jejich dítě stihne projít všechnu potřebnou látku, a nebudou si tak dělat starosti o úroveň vzdělání svého dítěte.

V tomto textu byla vytvořena typologie přístupů ruských rodin k domácí přípravě, která obsahuje tyto čtyři typy: (1) stoupenec českého systému, (2) stoupenec českého systému s ruštinou, (3) mezi dvěma systémy, (4) stoupenec ruského systému. Jedním z hlavních akademických cílů v procesu domácí přípravy je rozvíjení jazykových dovedností dítěte. Tento cíl je spojen s kulturním pozadím rodiny (Santelli, 2013) a odráží se ve snaze zachovat u dítěte jeho mateřský jazyk a současně rozvíjet jeho jazykové dovednosti v češtině. Dotazovaní respondenti různě hodnotí důležitost rozvíjení těchto dvou jazyků u svých dětí, a to na základě preferencí spojených s konkrétními strategiemi akulturace, které si volí.

V souladu s výsledky této studie se zdá, že spolupráci české školy s ruskými rodinami by velmi napomáhalo, kdyby učitel bral v úvahu, že tyto rodiny aplikují své vlastní přístupy k domácí přípravě, a kdyby byl informován o tom, jak tyto přístupy ovlivňují vzdělávání dětí. Tak například děti z rodin aplikujících přístup stoupců českého systému s ruštinou nebo ty, které se nacházejí mezi dvěma systémy, mohou mít víc předpokladů k zapojení do české školy a k ovládnutí učební látky podle českého výukového programu díky tomu, že rodiče jim doma pomáhají s přípravou na českou školu. Naopak děti z rodin aplikujících přístup stoupců ruského systému nedostávají pomoc od rodičů v přípravě na českou školu a mohou vyžadovat více podpory ze strany učitelů. Důležitou připomínkou také je, že děti z rodin stoupců ruského systému a kolísajících mezi systémy mohou nahlížet na učební látku jiným způsobem kvůli tomu, že ji již probíraly dodatečně podle ruského výukového programu, který se v něčem může lišit. Dále bych chtěla uvést, že problematika přístupu ruských rodin k domácí přípravě otvírá další dimenze pro empirický výzkum. Mohlo by být užitečné prozkoumat tuto problematiku ze strany učitelů. Jak reagují čeští učitelé na to, že ruští rodiče aplikují své vlastní přístupy k učení a doučují děti látku podle jiného výukového programu?

Tento výzkum ukázal, že respondenti, kteří pozitivněji reagují na přestěhování do České republiky a nekladou velký důraz na vlastní národní identifikaci, mají velmi dobrý vztah k nové kultuře, reagují pozitivně na vzdělávání dětí v české škole a nepovažují za důležité zachování mateřského jazyka u dětí nebo se děti doučují jenom základy ruštiny. Respondenti, kteří pozitivně reagují na přestěhování do České republiky, mají přesnou národní identifikaci, ale mají i dobrý vztah k nové kultuře, reagují pozitivně na vzdělávání dětí v české škole a dbají na zachování kvalitního mateřského jazyka u dětí, a to včetně schopnosti správně psát.

Respondenti, kteří negativně reagují na přestěhování do České republiky, mají přesnou národní identifikaci, neprojevují zájem o novou kulturu, nejsou spokojeni se vzděláváním svých dětí v české škole, kladou důraz na zachování kvalitního mateřského jazyka u dětí a doučují je podle ruského výukového programu. Postoj respondentů k vlastní kultuře, odstěhování z Ruska, pocit vlastní identifikace, vztah k nové kultuře ovlivňují názor respondentů na to, co je důležité ve vzdělávání. Na základě těchto výsledků se dá předpokládat, že pokud by respondentky Marina a Luda, nespokojené se vzděláváním svých dětí v české škole, se strategií separace změnily postoj k nové kultuře, mohlo by to pozitivněji působit na jejich názor na vzdělávání dětí v české škole a ovlivnit jejich názor na to, co je důležité v procesu domácí přípravy.

Poděkování

Na tomto místě chtěla bych poděkovat docentce Kláře Šedřové, která tento článek odborně provázela v rámci kurzu Autorský seminář. Dále také děkuji kolegům z kurzu, Petru Sucháčkovi, Anně Šmardové a Ingrid Čejkové, za jejich podporu.

Literatura

- BANKS, J. A. (2008). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In BANKS, J. A. (Ed.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- BERRY, J. W. (1980). Acculturation as Varieties of Adaptation. In PADILLA, A. (Ed.), *Acculturation: Theory, Models and Findings*, 9–25. Boulder: Westview.
- BERRY, J. W. (1990). Psychology of Acculturation: Understanding Individuals Moving between Cultures. In BRISLIN, R. W. (Ed.), *Applied Cross-Cultural Psychology*, 232–253. New York: Sage.
- BERRY, J. W. (2001). Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615–631. DOI: 10.1111/0022-4537.00219
- BERRY, J. W. (2005). Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014717670500132X>
- CAROLA, S. O., ONAGA, M. & CECILE, L. (2010). Promoting Academic Engagement among Immigrant Adolescents through School-Family-Community Collaboration. *Professional School Counseling*, 14(1), 15–26.
- Cizinci podle státního občanství k 31. 12. – územní srovnání* (2014). Praha: Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/statistiky>
- CRUL, M. (2013). Snakes and Ladders in Educational Systems: Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(3), 1383–1401.
- DANIEL, H. C. (2011). Parent-Child Communication and Academic Performance: Associations at the Within- and Between-Country Level. *Journal for Educational Research*, 3(2), 15–37.
- EFREMOVA, M. V. (2012). Akkulturacionnyje ožidanija i ustanovki po otnošeniju k migrantam primajuščego naselenija goroda Moskvy. *Almanach sovremennoj nauki i obrazovanija*, 12(1), 51–54.
- ECHAUNE, M., NDIKU, J. M. & SANG, A. (2015). Parental Involvement in Homework and Primary School Academic Performance in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 46–54.
- ELIZALDE-UTNICK, G. (2010). Immigrant Families: Strategies for School Support. *Principal Leadership*, 54(2), 12–16.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview.
- FLORES, L. Y., OJEDA, L., HUANG, Y., GEE, D., & LEE, S. (2006). The Relation of Acculturation, Problem Solving Appraisal, and Career Decision-making Self-efficacy to Mexican

- American High School Student's Educational Goals. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 260–261.
- FRISZ, R. H. (1999). Multicultural Peer Counseling: Counseling the Multicultural Student. *Journal of Adolescence*, 22(4), 515–526. DOI: 10.1006/jado.1999.0245. Source: PubMed.
- GONIDA, E. N., & CORTINA, K. S. (2014). Parental Involvement in Homework: Relations with Parent and Student Achievement-related Motivational Beliefs and Achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376–396. DOI: 10.1111/bjep.12039
- GOVARIS, C., KALDI, S., & PAPADOPOULOS, A. (2013). School Acculturation in the Greek Primary School: A Comparative Study Between Students with an Immigrant Background and Native Students. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 7(3), 131–148. DOI: org/10.1080/15595692.2013.787060
- HUGHES, M., WIKLEY, F., & NASH, T. (1994). *Parents and Their Children's Schools*. Oxford: Blackwell.
- IKONNIKOVA, S. N. (2004). *Teorija kulture: Kulturologija*. Sankt-Peterburg.
- JAYNES, W. H. (2003). A Meta-analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202–218. DOI: 10.1177/0013124502239392. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013124502239392?journalCode=eusa>
- KESKINER, E., SCHNELL, P., & CRUL, M. (2013). Success Against the Odds: Educational Pathways of Disadvantaged Second-generation Turks in France and the Netherlands. *Education Inquiry*, 4(1), 763–785.
- KINUNEN, T. A., & GURIJEVA, S. D. (2010). Akkulturacionija kak krizis identičnosti. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologija*, 3(1), 268–279.
- MACBEATH, A. (1989). *Involving Parents: Effective Parent-teacher Relations*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- MAJERČÍKOVÁ, J. (2015). Sporné aspekty úzkých vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. *Studia paedagogica*, 20(1), 9–26. DOI: 10.5817/SP2015-1-3. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1110/1366>
- MUNN, P. (1993). *Parents and Schools: Customers, Managers or Parents*. London and New York: Routledge.
- NIERI, T. (2012). School Context and Individual Acculturation: How School Composition Affects Latino Students' Acculturation. *Sociological Inquiry*, 82(3), 460–484. DOI: 10.1111/j.1475-682X.2012.00423.x
- ORNSTEIN, C. A., LEVINE, D. U., GUTEK, G., & VOCKE, D. E. (2008). *Foundation of Education*. Chicago: Cengage Learning.
- POL, M., & RABUŠICOVÁ, M. (1996). Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství. *Pedagogika*, (1), 50–61. Dostupné z: http://www.Pedag_1996_1_06_Vztahy_49_61.pdf
- PRŮCHA, J. (2005). *Multikulturní výchova. Teorie – Praxe – Výzkum*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Překonávání školního neúspěchu v České republice* (2009). Praha: Česká školní inspekce.

- SANTELLI, E. (2013). Upward Social Mobility among Franco-Algerians: The Role of Family Transmission. *Swiss Journal of Sociology* 39(3), 551–573.
- SEGINER, R. (2006). Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecological Perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1–48.
DOI: 10.1207/s15327922par0601_1. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/248942466_Parents'_Educational_Involvement_A_Developmental_Ecology_Perspective
- SCHNEIDER, B., STEVENSON, D., & COLEMAN, J. S. (1993). *Parents, Their Children, and Schools*. Boulder, CO: Westview.
- SCHNELL, P., FIBBI, R., CRUL, M., MONTERO-SIEBURTH, M. (2015). Family Involvement and Educational Success of the Children of Immigrants in Europe. *Comparative Perspectives. Comparative Migration Studies*, 3(2), 2–17. DOI: 10.1186/s40878-015-0009-4
- SMETÁČKOVÁ, I. (2011). Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči. *Studia paedagogica*, 16(2), 9–26. DOI: 10.5817/SP2011-2-1
- SMITH, R. (2002). Gender, Ethnicity, and Race in School and Work: Outcomes of Second Generation Mexican Americans. In OROZCO, M. S., & PAEZ, M. M. (Eds.), *Latinos: Remaking America*, 110–125. Berkeley, CA: University of California Press
- SOUKUP, V., HRDÝ, L., VODÁKOVÁ, A. (1993). *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- ŠEĎOVÁ, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 14(1), 27–52. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/70/172>
- ŠVAŘÍČEK, R., & ŠEĎOVÁ, K., ET AL. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- WALKER, J. M. T., WILKINS, A. S., DALLAIRE, J. R., SANDLER, H. M., & HOOVER-DEMPSEY, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision Through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. DOI: 10.1086/499193
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Sbírka zákonů, č. 317, 2008. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>
- ZANE, N., MARK, W. (2003). Major Approaches to the Measurement of Acculturation among Ethnic Minority Populations: A Content Analysis and an Alternative Empirical Strategy. In CHUN, M. K., ORGANISTA, P. B., & MARIN, G. (Eds.), *Advances in Theory, Measurement and Applied Research*, 39–60. Washington, D. C.: American Psychological Association.

Autorka

Mgr. Ksenia Kryuchkova, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, A. Nováka 1, 602 00 Brno, e-mail: 418372@mail.muni.cz