

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Bakalářská práce

**Integrace ruských a ukrajinských žáků-cizinců
pohledem dětských aktérů**

Barbora Horáčková

Plzeň 2016

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra antropologie

Studijní program Antropologie

Studijní obor Sociální a kulturní antropologie

Bakalářská práce

**Integrace ruských a ukrajinských žáků-cizinců
pohledem dětských aktérů**

Barbora Horáčková

Vedoucí práce:

Mgr. Klára Vanková, Ph. D.

Katedra antropologie

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2016

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2016

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Kláře Vankové, Ph. D. za odborné vedení, pomoc s vypracováním, trpělivost a užitečné rady. Současně bych poděkovala všem mým respondentům i těm, kteří mě při psaní bakalářské práce i celého dosavadního studia podporovali.

Obsah

1 ÚVOD	1
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	4
2.1 Vzdělávání cizinců v České republice	4
2.2 Povinná školní docházka v České republice	5
2.3 Vzdělávání žáků v Ruské federaci a na Ukrajině	6
2.4 Příklad ruských a ukrajinských vzdělávacích institucí v České republice	7
3 ŠKOLNÍ TŘÍDA	9
3.1 Klima školní třídy	9
3.1.1 Klima školní třídy a žáci-cizinci	10
3.2 Žáci-cizinci a český jazyk	11
3.3 Multikulturní výchova	13
3.4 Stereotypizace a společenské stereotypy	13
3.5 Teorie nálepkování	14
4 KONCEPTY	16
4.1 Inkluze	16
4.2 Inkluzivní vzdělávání	16
4.3 Integrace	18
4.3.1 Faktory ovlivňující integraci žáka-cizince	19
4.4 Identita	20
5 CIZINCI V ČESKÉ REPUBLICĚ	22
5.1 Rusové v České republice	22
5.2 Ruská národnostní menšina	24
5.3 Rusové v Karlových Varech	25
5.4 Ukrajinci v České republice	26
6 METODOLOGIE	28
6.1 Lokalita výzkumu	28

6.2 Výzkumný vzorek.....	28
6.3 Sběr dat	29
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU	32
8 ZÁVĚR.....	46
9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	49
9.1 Literatura.....	49
9.2 Elektronické zdroje	51
10 RESUMÉ.....	55
11 SEZNAM PŘÍLOH	56

1 ÚVOD

Česká republika patří ke státům s výrazně nižší imigrací než některé státy Evropské unie a převládá zde zejména pracovní imigrace. Dokonce i vzhledem k aktuální migrační vlně, kdy bylo v roce 2014 podle OSN zaznamenáno v pohybu nejvíc osob od konce 2. světové války po celém světě¹. V České republice není v současné době zaznamenán značný příliv imigrantů z třetího světa jako u ostatních států Evropské unie jako je například Německo, Francie, Velká Británie či Benelux, který by výrazně ovlivnil aktuální dění v zemi. Do České republiky migrují již delší dobu imigranti ze stejných zemí tj. z Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu, Ruské federace, Německa a Polska. Vyjma Vietnamu sem migrují osoby ze zemí, které jsou k České republice geograficky blízko.

Přísun imigrantů z východu a to konkrétně ze zemí bývalého Sovětského svazu je jev zpozorovaný již minimálně několik desetiletí. Jedná se o imigranty, kteří nejsou kulturně, nábožensky či zjevem výrazně odlišní ale jejich působení se zde začíná různě projevovat. Ačkoli jsou osoby z Ukrajiny jedni z nejpočetnějších přistěhovalců v České republice, tento rok se v absolutních číslech jejich počet výrazně snížil, oproti roku 2009 až o pětinu. Na rozdíl od Ukrajinců počet imigrantů Rusů rychle přibývá a to za poslední roky o pětinu [Chytil 2016: 21].

Spolu s imigrací obyvatel narůstá i počet cizinců, kteří se vzdělávají na českých školách. Nejvíce z Ukrajiny, Vietnamu, Slovenska a Ruska. V posledních letech taktéž narůstá počet cizinců vzdělávající se na mateřských či základních školách [Kleňhová 2016: 22]. V tomto případě hlavním důvodem migrace do Čech není pouze vzdělání, jako je u vysokoškolských studentů-cizinců. Tyto děti sem migrují se svou rodinou a jsou povinni navštěvovat školy v České republice.

¹ Dostupné [online] [cit. 2. 3. 2016] z: https://www.clovekvtsni.cz/cs/clanky/casto-kladene-dotazy?gclid=CO-a3p3DjcsCFQjmwgod_9sPTA.

Část ruské menšiny má v České republice specifické postavení. Žije na určitých místech zejména ve větších městech a je charakteristická svou soběstačností a uzavřeností v rámci své komunity a vymezuje se vůči majoritě. I přes svoji původní uzavřenost a odtažitost se dnes zejména mladí Rusové snadněji integrují do majoritní společnosti a to především prostřednictvím škol, které navštěvují a ve kterých se denně setkávají a kooperují s ostatními žáky. Integrace či inkluze cizinců na školách je však náročný proces, vyžadující zvládnutí jazyka, soulad základních civilizačních hodnot, vzájemné poznání a účinné začlenění do sociálního systému [Ovesná 2014: 7]. Žáci z těchto zemí si však v běžných případech rychle osvojí český jazyk i hodnoty majority vzhledem k nízkému věku. Nicméně k dobré inkluzi ve třídě dojde v tom případě, že je klima třídy dobré, bez výrazných konfliktů a jestliže jsou cizinci žáky z majority přijati. To vše se budu snažit doložit na konkrétních případech v příkládané práci.

Tato případová studie se snaží o představení žáků-cizinců ze zemí bývalého Sovětského svazu a to konkrétně z Ruské federace a Ukrajiny, kteří navštěvují základní školu v Sokolově. Nejprve bych v praktické části své práce charakterizovala třídní klima v jednotlivých třídách na základě analýzy dotazníků, kde bych taktéž popsala, jak jsou žáci-cizinci kolektivem přijati. Dále se tato práce snaží přiblížit, jak se žák-cizinec cítí v novém prostředí cizí země, jak se vypořádává s novým jazykem a s čím se ve třídě během svého studia setkává. Zajímá mě zejména důvod jejich přestěhování, jak jsou zde spokojeni, či co jim naopak schází, jaké jsou jejich pocity a dojmy a také to, jak se proměňuje jejich identita pohledem dětských očí. Tito žáci-cizinci se odlišně integrují na základě různých faktorů, na které se zaměřím. Mezi tyto faktory můžeme zařadit místo narození, délku pobytu v jejich rodné zemi a délku pobytu v České republice, v kolika letech nastoupili do české školy a další. Rovněž se zaměřím na proces učení a osvojování si českého jazyka. V závěru mé

přikládané práce se pokusím o shrnutí a srovnání těchto žáků-cizinců a jejich výpovědí.

Cílem této bakalářské práce je přiblížit proces inkluze a integrace žáků-cizinců do třídního kolektivu a poskytnout hlubší pohled na tyto cizince ze zemí bývalého Sovětského svazu v českém prostředí, a to zejména pomocí případové studie.

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

V těchto kapitolách se budu zabývat vzděláváním žáků-cizinců z Evropské unie či mimo Evropskou unii v českém vzdělávacím systému a povinnou školní docházkou v České republice. Taktéž se budu zabývat vzdělávacími systémy v Rusku a na Ukrajině a představím některé jejich cíle. Dále uvedu příklady vybraných ruských škol v České republice, jako vhodnou možnost studia cizinců krátce po přistěhování.

2.1 Vzdělávání cizinců v České republice

Vzdělání žáků-cizinců je ošetřeno ve školském zákoně v § 20 z roku 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, podle kterého mají členové Evropské unie přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako čeští studenti bez jakékoli diskriminace.

Cizinci, kteří nepocházejí ze státu Evropské unie, mají přístup k základnímu, střednímu, vyššímu odbornému vzdělávání a ke školským službám včetně vzdělávání při výkonu ústavní a ochranné výchovy, pokud mají právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů. Popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany². Tyto osoby tu pobývají legálně, proto jsou o nich dostupné informace, které shromažďuje několik institucí zabývajících se cizinci v České republice, např. Český statistický úřad pod vedením Ministerstva vnitra, cizinecká policie, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, městské úřady či krajské úřady. Oprávněnost pobytu na území České republiky se ve školách prokazuje dokladem podle zvláštního právního předpisu. To se však od 1. ledna 2008 netýká základních škol,

² Dostupné [online] [cit. 10. 2. 2016] z: http://www.inkluzi.cz/_upload/uplne-zneni-skolskeho-zakona-561-2004.pdf.

keré při přijímání dětí cizinců již nemají právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu, tudíž rodiče či zákonní zástupci žáků-cizinců již nemusí prokazovat legalitu pobytu svých dětí na území České republiky³.

Základních školy v České republice v roce 2014 až 2015 navštěvovalo celkem 16 477 dětí cizinců a tvoří tak téměř 2 % žáků základních škol. Největší podíl cizinců pochází z evropských zemí mimo Evropskou unii a to 38 %, dále ze zemí Evropské unie 32 % a 30 % těchto žáků pochází z neevropských zemí [Kleňhová 2016: 22]. Nejvíce dětí cizinců, kteří navštěvují české základní školy, pochází z Ukrajiny 4 tis., ze Slovenska 3, 8 tis., z Vietnamu 3, 2 tis. a z Ruska 1, 3 tis. [Kleňhová 2016: 22]. Tito žáci pak studují nejčastěji na školách blízko svého bydliště, tj. ve velkých městech jako je Praha, Brno, Plzeň a Karlovy Vary, kde je jejich větší koncentrace. Žáci se tudíž ve školách setkávají s žáky stejné národnosti, což může do značné míry ovlivnit jejich integraci.

2.2 Povinná školní docházka v České republice

Povinná školní docházka je v České republice v podobě základního vzdělávání a trvá 9 let, obvykle od 6. do 15. roku dítěte. Vztahuje se na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince mimo EU, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky, viz výše.

Vyučovacím jazykem je český jazyk, avšak příslušníkům národnostních menšin se zajišťuje právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny a to prostřednictvím obce, kraje či ministerstva pokud je zřízen výbor pro národnostní menšiny. Žáci-cizinci se mohou hlásit k bulharské, chorvatské, maďarské, německé, polské, romské, rusínské, ruské, řecké, slovenské, srbské, ukrajinské, vietnamské a jiné národnosti

³ Dostupné [online] [cit. 30. 3. 2016] z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/prijimaci-pohovor>.

menšině. Cizojazyčnou třídu základní školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 10 žáků s příslušností k národnostní menšině a základní školu s jazykem národnostní menšiny lze zřídit za předpokladu, že všechny třídy budou v průměru naplněny nejméně 12 žáky se stejnou příslušností v jedné třídě⁴. V současnosti však v důsledku globalizace, chudoby, špatné sociální politiky a konfliktů přichází stále více imigrantů z nejrůznějších zemí světa, zejména pak z chudších zemí Evropy, a tato práva jim nejsou přiznána [Jarkovská a kol. 2015: 211].

2.3 Vzdělávání žáků v Ruské federaci a na Ukrajině

V souladu s Ústavou Ruské federace a Ukrajiny má každý právo na vzdělání a na bezplatné předškolní a základní všeobecné vzdělávání, které je povinné, a střední odborné vzdělávání ve státních nebo municipálních vzdělávacích zařízeních či podnicích. Oproti povinné školní docházce v České republice, jenž trvá 9 let, byla v Rusku v roce 2007 povinná školní docházka legislativně prodloužena na 11 let [Ježková 2012: 96]. Hlavním vzdělávacím jazykem v Rusku je ruština, která je také úředním jazykem v celé Ruské federaci. Úřední a vzdělávací jazyk na Ukrajině je ukrajinština. Základní škola je v Rusku nazývána počáteční školou, na kterou žáci nastupují většinou od 6 či 7 let [Ježková 2012: 96].

„Všeobecné základní vzdělávání v Rusku klade důraz na rozvíjení dovedností v oblasti čtení a počtů, základního teoretického myšlení, kultury chování a promluvy, základů osobní hygieny a zdravého životního stylu⁵“. Hlavní cíle národní vzdělávací politiky Ukrajiny jsou následující body: *„přiblížit ukrajinské vzdělávání světové úrovni, oživit ukrajinský národní charakter, úplně obnovit obsah, formy a metody vzdělávání stejně jako*

⁴ Dostupné [online] [cit. 10. 2. 2016] z: http://www.inkluzce.cz/_upload/uplne-zneni-skolskeho-zakona-561-2004.pdf.

⁵ Dostupné [online] [cit. 11. 2. 2016] z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ruska_federace_dbkvs.pdf

*jeho organizační struktury, obohatit ukrajinský intelektuální potenciál a blaho občanů a dostat ekonomii a vědu na vyšší úroveň*⁶. Rusko a také Ukrajina se snaží ve vzdělávacím systému přiblížit západnímu liberálnímu přístupu ke vzdělání, zejména přístupem k Internetu, školními osnovami a učivem [Pávišová 2006].

Úroveň vzdělávání v Rusku, to stejné můžeme říci i o Ukrajině, je obecně považováno za nízké, jednou z příčin je nízká úroveň a prestiž škol a také špatné finanční ohodnocení práce učitele [Pávišová 2006]. V Rusku v dnešní době převažuje trend umisťování dětí do soukromých škol ve velkých městech, které jsou na rozdíl od těch státních většinou více financované a prestižnější, avšak finančně náročné. Je nutné, aby vzdělávací systém prošel postupnou modernizací. Ruské vzdělávání by se v první řadě mělo zaměřit na humanistické hodnoty, které evropské a americké školy podstoupili již v 60. a 70. letech. Dále na demokratizaci vzdělání, rozšíření práv dítěte a rodičů, úctu k osobnosti žáka a orientaci na formování samostatné a zodpovědné osobnosti [Pávišová 2006]. Základním cílem modernizace vzdělávacích programů na ruských základních školách musí být praktické nastolení mechanismů formování klíčových kompetencí v intelektuálních, občansko-právních, komunikativních, informačních a dalších oblastech [Pávišová 2006].

2.4 Příklad ruských a ukrajinských vzdělávacích institucí v České republice

Mezi vybrané soukromé ruské školy v Praze patří Ruská škola Věda, Střední škola při Velvyslanectví Ruské federace, která je určena výhradně pro rusky mluvící komunitu, a Ruské gymnázium Dialog, jež je známé vysokou kvalitou vzdělávání. Výuka v těchto školách probíhá v češtině a ruštině. Proto jsou tyto ruské školy vhodné pro rusky mluvící děti a zejména pro ty, kteří se přistěhovali do České republiky teprve nedávno.

⁶ Dostupné [online] [cit. 11. 2. 2016] z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ukrajina_dbkvs_0.pdf.

Do těchto soukromých škol navíc nechodí pouze děti z Ruska či Ukrajiny, ale navštěvují je též české děti. Tudiž se nový žák může seznámit s žáky ruskými i českými, kteří mu mohou pomoci s integrací do majoritní společnosti. Tito cizinci si zachovávají hodnoty a tradice své vlastní ruské kultury a seznámí se s novou kulturou. Navíc tato škola pomůže ruským mluvícím dětem adaptovat se na život v České republice. Pokud žák absolvoval ve své rodné zemi pouze pár let povinné školní docházky, je vhodné, aby v nové zemi svůj rodný jazyk nadále rozvíjel. Kupříkladu v ruské škole Věda se děti učí podle oficiálních českých osnov, doplněných o hodiny ruského jazyka a literatury, ruské historie, atd., které vedou česky a rusky mluvící učitelé⁷. Mezi známou ukrajinskou školu v Praze patří ERUDYT. V této sobotní škole se učí podle programu Ministerstva školství a vědy Ukrajiny a také jsou zde organizovány různé ukrajinské svátky a setkání.

Žáci se pomocí těchto škol mohou stát plně bilingvními, což je značná výhoda pro jejich budoucí vzdělání a kariéru. Bilingvismus neboli jazyková dvojjazyčnost je komunikační kompetence vyjadřující schopnost efektivně porozumět a plynule hovořit dvěma či více jazyky. Nejčastěji se vyskytuje u jedince, který je již od narození vystavěn odlišným jazykům obou rodičů a tyto jazyky nadále rozvíjí.

⁷ Dostupné [online] [cit. 18. 2. 2016] z: <http://www.svoboda-williams.com/lifestyle/kategorie/219-education/220-ruske-skoly-v-praze/>.

3 ŠKOLNÍ TŘÍDA

Následující kapitoly se budou věnovat školní třídě jakožto místu, kde se střetávají žáci či studenti přibližně stejného věku, kteří pocházejí z jiného sociálního prostředí, ale mají stejný cíl a to vzdělávat se. Dalším důležitým cílem školní třídy je žáky socializovat, naučit je novým rolím, přijmout určitá práva a povinnosti a naučit je vycházet se žáky jiných schopností, jiného původu atd. V této kapitole se rovněž podrobně zaměřím na třídu, kterou navštěvuje minimálně jeden cizinec.

3.1 Klima školní třídy

Školní třída je centrem většiny školních aktivit, především vzdělávání, socializace a interakce se spolužáky a učiteli. Tvoří se zde dlouhodobé vztahy mezi žáky a mezi učiteli a žáky, které více či méně ovlivňují vzájemnou kooperaci. *„Mezi učiteli a žáky se vytváří neviditelný, ale fungující sociálně-psychologický jev, pro nějž se ujalo označení klima. Pokud vznikne klima negativní, ovlivňuje to všechny žáky“* [Mareš, Ježek 2012: 5]. Žáci prvního stupně základní školy přicházejí do styku většinou s pár učiteli, zatímco na druhém stupni je jich více. Pokud chceme studovat klima školní třídy, nesmíme opomenout také objektivní data o škole, např. počet žáků a tříd, organizaci školy, žákovskou populaci jako sociální příslušnost či národnost, charakteristiku vedení školy a vzdělání učitelů [Grecmanová 2003:19].

Škola by měla naplňovat pět komplementárních cílů: *„má naučit předepsanému učivu, vychovávat žáky k dobrému chování, socializovat pro vstup do dalšího života, naučit žáky, jak se učit a naučit je samostatností“* [Mareš, Ježek 2012: 6]. Těchto pět cílů by se mělo naplnit již v průběhu základní školy jako příprava na další vzdělávání. Důležitým bodem je právě socializace žáků. Žáci musejí dodržovat určitý řád a pravidla třídy a naučit se akceptovat ostatní žáky. Žák si ve třídě buduje své postavení a identitu především na základě svého jednání a chování,

avšak do jisté míry to ovlivňuje rovněž vzhled, původ, etnicita či další aspekty. Až teprve zde se mladý žák poprvé blíže setká se spolužáky jiného původu či jiných schopností, se kterými je povinen sdílet jednu třídu a do budoucna kooperovat.

V každé třídě se však mohou objevit problémy, které mohou být různého druhu. Problémy mohou být na úrovni jedince, kdy má žák určité problémy s chováním, se špatnými výsledky či se záškoláctvím. V mnoha případech se tyto problémy, které se nejprve vyskytnou u jednoho žáka, přenesou i na ostatní žáky a z problému jedince se může stát problém kolektivu. Dalšími problémy kolektivu mohou být nepřátelské vztahy mezi spolužáky, šikana či vyloučení žáků z důvodu odlišných vzdělávacích schopností, žák se učí špatně či naopak vyniká, či z důvodu jiné národnosti či etnika. V tomto případě může dojít k nesnadné kooperaci kolektivu a k nevhodným podmínkám ke vzdělávání. Tyto problémy se musí řešit okamžitě a velmi důsledně. Pro efektivní inkluzi odlišných žáků je dobré klima třídy velmi důležité.

3.1.1 Klima školní třídy a žáci-cizinci

Ve třídě, kterou navštěvují žáci odlišné národnosti či etnika, se nachází interkulturní prostředí. Je zde důležité zavést multikulturní výchovu jako cestu k rovnocennému dialogu mezi různorodými kulturami v zájmu jejich vzájemného obohacování a rozvoje [Balvín 2003: 187]. Žák s odlišnou národností přichází mnohdy s jiným mateřským jazykem, jiným sociokulturním zázemím a jinými hodnotami oproti žákům z majority a v některých případech díky těmto odlišnostem může být znevýhodněn. Vzhledem k tomu, že počet žáků–cizinců na základních školách každoročně roste, k tomu, aby tyto školy s větším počtem žáků jiných národností mohly dobře fungovat, *„musí se snažit vychovávat žáky k toleranci vůči jinakosti, k respektu vůči příslušníkům jiných skupin, ať už jsou tyto skupiny definovány etnicky, národnostně, kulturně, nábožensky,*

socioekonomicky, politicky či jinak“ [Bendl 2003: 2]. Dobré klima třídy je pro začlenění odlišných žáků zásadní. Pokud se ve třídě objevují konflikty a problémoví žáci, odrazí se to i v celkové inkluzi žáků. Avšak na základě výzkumu Kostecké a kol. s žáky s odlišným mateřským jazykem na českých základních školách, má v dnešní době mladá generace spíše sklon dětem s odlišným mateřským jazykem pomáhat a to především při komunikaci, problémech a orientaci ve škole [Kostecká a kol. 2013: 72].

3.2 Žáci-cizinci a český jazyk

Hlavním problémem dětí z odlišného kulturního a sociálního prostředí je ve většině případech jejich nedostatečná znalost českého jazyka a poté neznalost českého prostředí, kulturních zvyklostí a tradic, které se mohou projevat jako bariéry v integraci [Ovesná 2014: 20]. Schopnost ovládat jazyk většinové společnosti je cesta, jak úspěšně zvládnout základní školu a pokračovat v dalším vzdělávání a také cesta k úspěchu jedince začlenit se do dané společnosti. Žáci-cizinci leckdy nemají problém pouze s jazykem, který komplikuje komunikaci s pedagogem a se spolužáky a rovněž znesnadňuje porozumění učební látce. Navíc mnohdy přicházejí z velmi odlišných kulturních zázemí a v českém prostředí mohou zažívat určitý kulturní šok spojený s pocitem úzkosti a deprivace. To se může projevat zlobením, případně neochotou komunikovat [Kostecká a kol. 2013: 61]. Žáci-cizinci mohou být také zvyklé na jiný způsob práce ve škole, mohou přicházet s odlišným penzem vědomostí a dovedností [Kostecká a kol. 2013: 61].

Před přijetím na základní školu musejí všechny děti podstoupit zápis do prvních tříd, kde se ověří jejich školní připravenost. Sleduje se, zda je dítě schopno se soustředit při řešení zadaného úkolu, jaká je úroveň jeho rozumových schopností a hlavně, jak dítě komunikuje, jaká je jeho slovní zásoba a výslovnost. To znamená, že se dítě v České republice nedostane do první třídy bez dostatečné znalosti českého jazyka, ale mohou zde být

určité výjimky zejména u cizinců, které se však v průběhu školní docházky vyladí. Napomáhají k tomu aktivity škol, které v různé míře poskytují žákům-cizincům pedagogy či speciální pedagogické pracovníky, aby se mohli lépe začlenit. Navíc členové Evropské unie mají možnost absolvovat jazykovou přípravu na své spádové škole, kterou zajistí příslušný krajský úřad. Na většině škol není přípravná třída pro cizince vyžadována, ale důrazně doporučována. Navíc je doporučováno žákům-cizincům navštěvovat družinu, kde má žák možnost navázat s ostatními žáky přátelské vztahy a má prostor zdokonalit se v komunikaci, která je ve vyučovací hodině omezená [Kostelecká 2013: 68]. Rodiče žáka-cizince musejí před přijetím do školy předložit identifikačních dokumenty dítěte tj. pas a rodný list. Pokud dítě nastupuje do jiného než prvního ročníku, vyžadují školy také překlad vysvědčení ze školy, odkud přišli [Kostelecká a kol 2013: 55].

Jestliže má žák rodiče cizince, kteří nekomunikují v českém jazyce, tj. nejsou jazykově integrovaní, tudíž se nemohou domluvit s učiteli a ředitelem. V tom případě je integrace pro žáka obtížnější. Učitelé jsou zvyklí komunikovat s rodiči v českém jazyce a mnohdy ani nemají dostatečné kompetence dohovorit se jiným jazykem. V tomto případě je potřeba tlumočnicka, který se účastní také přijímacího řízení žáka do školy. V rámci Karlovarského kraje mohou rodiče žáka-cizince kontaktovat Centrum na podporu integrace cizinců v Karlovarském kraji, které mimo jiné poskytuje cizincům sociální poradenství, právní poradenství, kurzy českého jazyka, tlumočnické služby, sociokulturní kurzy, provoz internetového pracoviště, knihovny. Zvládnutí českého jazyka je pro cizince zásadní. *„Nedostatečná znalost jazyka neovlivňuje pouze školní výsledky, ale promítá se také do sociálního prostředí tak, že jedinec s určitou jazykovou deprivací ve školní třídě může trpět pocitem sociální izolace, být ostrakizován. Také může dojít k narušení jeho sebepojetí nebo důvěry k lidem“* [Kostelecká a kol. 2013: 7].

3.3 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova je dnes více či méně součástí vzdělání každé třídy. Je však otázka zda je tato výchova vyučována efektivně a jestli učitelé skutečně věnují vyučovací hodiny právě výchově mezikulturním rozdílům. Multikulturní výchova je velmi rozsáhlá a definic je mnoho, avšak uvádí se dva základní principy, ze kterých multikulturní výchova vychází. Kulturně-standartní přístup je zaměřený primárně na skupinovou příslušnost, zatímco druhý, označovaný jako přístup transkulturní, se zaměřuje primárně na jednotlivce⁸. Častější přístup je kulturně-standartní. Vychází z přesvědčení, že skupina etnická či národnostní má určité znaky, jež vytvářejí rozdíly a ty vedou k nedorozumění v interetnické komunikaci. Pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutné tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat, adekvátně na ně reagovat a efektivně s nimi zacházet⁹. Učitelé při vyučování multikulturní výchovy kultivují názory žáků: *vedou je k respektování a uznání rovnocennosti etnicky jiných, k toleranci vůči jejich kulturní odlišnosti a k odbourání mezietnických bariér* [Moravcová 2006]. Pokud nedojde k pochopení a akceptování těchto rozdílů, u majoritní populace se objeví strach z těchto neznámých osob jiné kultury a s ním spojené společenské stereotypy o cizincích i případné násilí.

3.4 Stereotypizace a společenské stereotypy

Se stereotypy, v mnoha případech předsudky, se setkáváme velmi často, taktéž bohužel i v médiích a mohou nevědomě a negativně ovlivňovat naše vnímání. Termín stereotyp poprvé použil americký žurnalista Walter Lippman v roce 1922 v knize *Public Opinion*, kde definuje stereotyp jako zjednodušující koncept názorů a přesvědčení o osobě, skupině, události či problému. Podle jeho názoru lidé více věří „obrázkům

⁸ Dostupné [online] [cit. 18. 2. 2016] z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/multikulturni-vychova>.

⁹ Dostupné [online] [cit. 14. 2. 2016] z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-bezne-tride-aneb-pedagogika/kulturne-standardni-pristup>.

ze své hlavy“ než kritickému myšlení [Kopecká-Kashpurová, Zyka 2012: 37]. Naše společnost vytváří celou škálu stereotypů, v rámci kterých se v hojném počtu objevují stereotypy o národnostně či etnicky odlišných jedinců vzhledem k aktuální migrační vlně. Člověk si vytváří stereotypy jako kategorie ze svého prostředí, posuzuje podle nich co je normální a co považuje za odchylku od normy. Člověk si pomocí nich zjednodušuje percepce světa, rovněž mu pomáhají v orientaci ve světě a navíc jsou tyto stereotypy snadno přenositelné. V našem prostředí se tudíž nejčastěji setkáváme se stereotypy o Romech a to především v některých českých médiích.

„Stereotypizace může fungovat na bázi vnášení řádu do sociálního světa jako kategorizace, ale s tím zásadním rozdílem, že stereotypizace se pokouší popřít jakékoliv flexibilní uvažování v kategoriích“ [Pickering 2001: 3]. Stereotypizace tak může vést ke zkreslování pravých charakteristik osob [Kopecká-Kashpurova, Zyka 2012: 37]. Bohužel je stereotypizace v naší společnosti pevně zakořeněná a je velmi obtížné tento proces omezit či zcela odstranit.

3.5 Teorie nálepkování

Teorie nálepkování či také labeling se rozšířila zejména v 50. letech 20. století nejdříve jako teorie, která se snaží o vysvětlení deviance. Deviantním člověkem nemusí být člověk, jenž se dopustil skutečného deviantního chování ale ten, kterého společnost onálepkovala pojmem deviant a skutečně se tak k němu chová, i když příčinou může být i jiná skutečnost.

S touto teorií se pojí teorém, který sepsal profesor Thomas. R. K. Merton se jím zabývá ve svém díle Studie ze sociologické teorie a zní takto: *„Jestliže lidé definují situace jako reálné, jsou tyto reálné ve svých důsledcích.“* [Merton 2000: 196]. Kdyby byly Thomasův teorém a jeho implikace známy obecněji, více lidí by lépe chápalo fungování naší

společnosti. Tento teorém lze s užitkem aplikovat na řadu, ne-li ve skutečnosti většinu sociálních procesů [Merton 2000: 196].

Uvedme si příklad sebenaplnujícího proroctví, jenž vychází z Thomasova teorému. „*Počátkem sebenaplnujícího se proroctví je nesprávná definice situace, jež vyvolává nové chování, díky kterému se původně mylná představa stane pravdivou*“ [Merton 2000: 199]. Za nesprávnou definici v tomto případě můžeme považovat tvrzení, že etnicky či národnostně odlišní jedinci se učí hůře než ostatní žáci z majority. Pokud se tímto tvrzením snad i nevědomě řídí jejich učitelé, nevynaloží na tyto žáky stejné úsilí jako na ostatní a předem je odsoudí ke špatným výsledkům. Následek bude ten, že tito žáci se skutečně nebudou tolik snažit, protože z okolí slýchávají, že nikdy nemohou zvládnout dostatečně jazyk majority, nemají dostatečné schopnosti ke vzdělávání v cizí zemi či k integraci do cizí společnosti. Avšak roli můžou hrát i jiné faktory.

4 KONCEPTY

Ve třetí kapitole této práce uvádím nejdůležitější koncepty související se začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem do prostředí českých základních škol a české společnosti. Tyto dva procesy jsou vzájemně provázané. Mezi tyto širší pojmy jsem zařadila inkluzi, inkluzivní vzdělávání, integraci a identitu. Dále vysvětlím rozdíl mezi inkluzí a integrací a uvedu nejdůležitější faktory ovlivňující začleňování žáků-cizinců.

4.1 Inkluze

Jednou z definicí inkluze v sociologii je: „*vyšší stupeň integrace postižených nebo znevýhodněných jedinců do společnosti a jejich institucí*“ [Jandourek 2001:107]. Prostřednictvím správné inkluze jsou osoby či skupina osob zahrnuti do společnosti nebo organizace v mém případě do školního kolektivu a rovněž přijati ze strany ostatních členů skupiny. Musí se odbourat sociální bariéry a vytvořit příjemné a přirozené prostředí pro každého. Inkluze se týká zejména osob se zdravotním postižením, osob z etnických či národnostních menšin či osob společensky vyloučených. Inkluze se netýká pouze jedince se speciálními potřebami, nýbrž zaměřuje se na potřeby všech vzdělávaných, snaží se o vhodnou výuku a dobrý prospěch všech a o celkovou změnu školy¹⁰.

4.2 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní škola přijímá všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a vzdělává je individuálně podle jejich potřeb ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos pro majoritu¹¹. V inkluzivním vzdělávání jde

¹⁰ Dostupné [online] [cit. 15. 2. 2016] z: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>.

¹¹ Dostupné [online] [cit. 18. 2. 2016] z: <http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>.

o minimalizaci překážek ve vzdělávání všech žáků. Musíme připustit odlišnosti mezi žáky a při vývoji inkluzivních přístupů k výuce a učení se stavět na respektování těchto odlišností¹². Vzdělávání je tudíž založeno na vzájemném respektu a vhodném způsobu komunikace, současně je nutné rozvíjet vnitřní potenciál každého žáka, bez ohledu na omezení, v bezpečném klimatu třídy [Kratochvílová 2013: 63]. Velmi důležitou roli zde hraje právě učitel, který se drží speciální strategie ve vyučování a spolu s ostatními se podílí na vytváření dobrého klima ve třídě.

Vzhledem k aktuální situaci se o inkluzivním vzdělávání hovoří spíše, o dětech mentálně či fyzicky postižených a dětech z vyloučených lokalit v souvislosti s praktickými školami. Důvodem umístění dítěte do praktické školy může být lehké mentální postižení nebo souběžné postižení více vadami, bránící snadnému vzdělávání. Je však potřeba doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu rodiče či rodinného zástupce. Inkluzivní vzdělávání příliš nepodporuje praktické školy, raději upřednostňuje heterogenní třídu, kde se odlišní žáci vzdělávají stejným způsobem a všichni mají stejný přístup k výuce. Praktické školy mají své příznivce, podle kterých praktické školy vytvoří lepší podmínky, které žákům pomohou lépe se vyrovnat se svým znevýhodněním. Mají rovněž odpůrce, kteří tvrdí, že díky nim dochází k segregaci. Obě strany se neustále přou.

Co se týče cizinců, ti nebyvají často vzděláváni na praktických školách, nýbrž na základních školách hlavního vzdělávacího proudu a je od nich očekáváno, že se do určité míry začlení. Avšak škola by při přípravě školního vzdělávacího programu měla vnímat odlišnou národnost, etnicitu či hodnotovou orientaci všech svých žáků a v rámci možností pružně reagovat na kulturní rozdíly. Případně poskytnout speciálního

¹² Dostupné [online] [cit. 15. 2. 2016] z: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/modules/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluzive-ve-vzdelavacim-procesu.html>.

asistenta či vypracovat pro tyto žáky individuální vzdělávací plány, které by jejich potřebám maximálně vyhovovaly [Jarkovská a kol 2015: 212].

4.3 Integrace

Pojem integrace se v dnešní době používá velice často. Můžeme shledat více druhů integrace a pojí se s nimi velké množství definic. Jednou z integrací je integrace pedagogická. Tu definujeme jako „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací*“ [Janiš, Jesenský 2004: 50].

Integrací na státní úrovni se zabývá integrační politika, jejíž cílem je: *podporovat začlenění legálně pobývajících cizinců do společnosti a zajistit nekonfliktní a oboustranně přínosné společné soužití mezi cizinci i majoritou, předcházet vytváření uzavřených komunit cizinců, jejich společenské izolaci či sociálnímu vyloučení cizinců. Účelem integračních opatření je působit jako prevence vzniku ekonomicky, sociálně a kulturně rozdělené společnosti*¹³. V roce 2001 byla vytvořena první tzv. Koncepce integrace cizinců, která je zacílena do čtyř klíčových oblastí: znalost českého jazyka, ekonomická a sociální soběstačnost, orientace ve společnosti a vztahy mezi komunitami¹⁴. Tyto čtyři oblasti musí cizinec splňovat, aby mohl být formálně začleněn do společnosti.

Pojmy integrace a inkluze bývají v praxi často nesprávně ztotožňovány a vnímány jako synonyma, ale každý z těchto konceptů má jiná východiska a jiný obsah [Kratochvílová 2013: 17]. Integrace se na rozdíl od inkluze liší v tom, že se zaměřuje pouze na potřeby jedince

¹³ Dostupné [online] [cit. 23. 2. 2016] z: <http://cizinci.cz/cs/2018-integracni-politika-koncepce-zprava>.

¹⁴ Dostupné [online] [cit. 23. 2. 2016] z: <http://cizinci.cz/cs/2018-integracni-politika-koncepce-zprava>.

s postižením¹⁵. Dále se integrace zaměřuje na pozorování a analýzu chování integrovaných dětí. Za inkluzi je zodpovědný zejména učitel a to vytvářením podmínek vhodných pro inkluzi všech zúčastněných. Současné vzdělávací systémy nejčastěji kombinují oba tyto modely [Koseva 2012: 8].

Pokud dojde k selhání sociální integrace, může nastat tzv. sociální exkluze, což je proces, který zbavuje jednotlivcům či celým skupinám plně se zapojit do sociálních vztahů či aktivit majority. Konceptem sociální exkluze se zabývá mimo jiné i Růžička a Toušek. Pracují s rozdělením sociální exkluze na následující dimenze: ekonomické, prostorové, sociální, politické, kulturní či symbolické vyloučení [Růžička, Toušek 2014: 119]. Se sociálním, kulturním či symbolickým vyloučením se můžeme setkat i v prostředí školy a třídního kolektivu, avšak vzdělání a škola jako taková může být účinná cesta, jak se z vyloučení vymanit.

4.3.1 Faktory ovlivňující integraci žáka-cizince

Mimo hlavních faktorů, které ovlivňují integraci či inkluzi žáka-cizince do třídy jako je například místo narození, původ a místo narození rodičů, věk nástupu do české školy atd., můžeme také zařadit i faktory, na které odkazuje Kostecká a kol. v knize *Žáci-cizinci v základních školách*. Nejčastějším problémem integrace bývá jazyková bariéra. Avšak čím má žák-cizinec nižší věk, tím se snadněji naučí jazyku a snadněji se integruje. Žák, který nastoupí poprvé do české školy na první stupeň, má větší šance se rychleji naučit jazyku než žák, který nastoupí až na druhý stupeň základní školy. Děti musí paralelně s intenzivním studiem českého jazyka navíc studovat i další předměty učebního plánu, které častokrát nebývají shodné se školou jejich původu [Kostecká a kol. 2013: 69].

¹⁵ Dostupné [online] [cit. 15. 2. 2016] z: <http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m1/5 -1 -1 - vymezeni-integrace-a -inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>

Jiný faktor ovlivňující v tomto případě sociální integraci je délka a historie pobytu imigrantů v českém prostředí a záleží také na zemi původu. Cizinci z tradičních přistěhovaleckých zemí jako je Slovensko, Polsko, Německo a také Romové zde mají velké zastoupení i velké národnostní menšiny. Další jako jsou Rusové či Ukrajinci sem migrují několik posledních desetiletí a ačkoli je jejich jazyk také slovanský jako čeština, k sociální integraci dochází obtížněji [Šindelářová 2011].

Další faktor, který uvádí Kostecká a kol., je vliv rodinného prostředí a dodává, že ve většině škol považují rodinu žáka a domácí prostředí za jeden z klíčových faktorů úspěšné integrace [Kostecká a kol. 2013: 70]. Vliv rodičů určuje i vztah žáka ke škole a ke vzdělání a do značné míry tak předurčují i školní úspěchy žáka [Kostecká a kol. 2013: 70]. Na základě konceptu francouzského sociologa a antropologa Pierra Bourdieu, úspěšná integrace žáka do školního prostředí, je v jisté míře ovlivněna také ekonomickým, sociálním a kulturním kapitálem rodičů. Kapitál v pojetí Pierra Bourdieu je možné definovat jako beztvary koncept, který může nabývat různých forem a vlastnictví těchto různých druhů kapitálů určuje pozici aktéra v sociálním prostoru [Růžička, Vašát 2011: 130]. Zejména pak kulturní kapitál v podobě dosaženého vzdělání a kulturního povědomí rodičů značně ovlivňuje motivaci žáka ke studiu.

4.4 Identita

Pojmem identita se zabýval významný antropolog Richard Handler ve svém známém díle *Is "identity" a useful cross-cultural concept?*, který upozorňoval na to, že pojem identita jako také kultura, etnikum či tradice, není vrozený ani nevystupuje jako trvalý či neměnný subjekt, jak se mnozí dříve domnívali. Je to sociálně a kulturně konstruovaný koncept moderního západního světa 20. století [Handler 1994: 27]. Handler rovněž tvrdil, že kultury různých zemí jsou konstruovány, dekonstruovány či

rekonstruovány podle toho, jak lidé usilují o svou identitu [Handler 1994: 27].

Identita může být národní neboli národní vědomí, kterou evropská tradice moderní doby 20. století spojovala s vymezujícími charakteristikami jako je jazyk, národní prostor, historická paměť, emoční vztah k národu a vlastnictví svébytné kultury [Hroch 2005: 7]. Avšak v postmoderní době vzhledem ke globalizaci a migračním vlnám ztratily některé z těchto charakteristik obecně uznávanou platnost [Moravcová 2005: 39]. Národnost má sebeidentifikační charakter, tj. jedinec se sám hlásí k určité národnosti. Tato sebeidentifikace není striktně daná, naopak je v dnešní době proměnlivá a mění se zejména ve vztahu ke společnosti, ve které jedinec pobývá, avšak tento symbolický proces změny identifikace je dlouhodobý a náročný. Zejména identita migrujících osob se může objevovat a rozpouštět v různých kontextech a situacích, například pokud se na určitou dobu vrátí do země svého původu.

Další druh identity, identita individuální je sociálně konstruovaná, formuluje se v rámci procesu socializace, během které jedinec definuje sebe a ostatní. Z toho vyplývá, že individuální a skupinová identita mají společný sociální základ a hledají společný konsenzus při formulaci pojmu „my“ [Tomandl 2010: 26]. Již na základních školách jsou děti v reálných interakcích konfrontovány s etnickou a kulturní dichotomií MY a ONI. V každodenních kontaktech si žáci-cizinci zejména ve třídě formují nejen své názory a postoje k etnickým a kulturně jiným, ale i vztah ke své národní totožnosti, se kterou jsou stále spojeni [Moravcová 2005: 39-69]. Žáci si konstruují svoji identitu nejen na základě vlastního pojetí, nýbrž i podle toho, jak je vnímají ostatní. Důvodů, proč se děti identifikují s určitým národem, může být několik: na základě jejich původu či původu jejich rodičů, na základě země kde se narodili či kde nyní žijí. Roli mohou hrát i další aspekty.

5 CIZINCI V ČESKÉ REPUBLICE

Následující kapitoly se budou věnovat osobám z bývalého Sovětského svazu, jakožto cizincům v České republice či jako zástupcům národnostních menšin. Cizinec podle zákona o pobytu cizinců na území České republiky je definován jako fyzická osoba, která není státním občanem ČR. Podle Právního řádu postavení cizinců v České republice můžeme rozlišit následující kategorie cizinců: 1. žadatel o azyl, což je cizinec žádající o udělení azylu v ČR, 2. azylant, což je cizinec, kterému byl udělen azyl v ČR, za 3. osoba s povoleným přechodným pobytem v ČR či za 4. osoba s povoleným trvalým pobytem v ČR.

Dušan Drbohlav, který vede tým geomigrace na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze, se zabývá mimo jiné imigrací a integrací cizinců v České republice. Tvrdí, že: *„Cizinci s trvalým pobytem jsou v prostoru ČR rozloženi rovnoměrněji než cizinci s dlouhodobým pobytem – potvrzuje se tak pravidelnost vyšší koncentrace primárně pracovních podmínek pobytu (vlastně též ekonomických aktivit) ve srovnání s nižší prostorovou koncentrací „rodinných vazeb“ [Drbohlav 2011: 410].*

Ke dni 31. 12. 2015 žilo na území České republiky celkem 467 562 cizinců [ČSÚ 2015]. Z údajů Českého statistického úřadu vyplývá, že počet cizinců v ČR má mírně stoupající tendenci, avšak za posledních 10 let se počet cizinců stále drží mezi 300 000 až 500 000 jedinci. Cizinci pocházejí nejčastěji z Ukrajiny dále ze Slovenska, Vietnamu, Ruské federace, Německa a Polska. Cizinci z těchto zemí patří do státem uznaných národnostních menšin. Na území ČR žije v současné době 106 019 Ukrajinců a 34 972 Rusů [ČSÚ 2015].

5.1 Rusové v České republice

Početnější vlna Rusů migrovala na území dnešní České republiky ve dvacátých letech 20. století v důsledku komunistického puče v Rusku. Další vlna migrace přišla o několik let později a tvořily ji většinou manželky

českých studentů. Poslední vlna, početně zatím nejsilnější, se zde objevila po rozpadu Sovětského svazu¹⁶. Důvodem byla vysoká nezaměstnanost, chudoba a neklidná situace v zemi. Tato vlna byla však pro ruské imigranty v Československu nelehká v tom, že zde panovala neutichající protiruská nálada z důvodu komunistického režimu pod Sovětskou nadvládou, která zde trvala přes 40 let. Jejich integrace do tehdy ještě česko-slovenské společnosti jim byla znesnadněna.

Občan Ruské federace, který chce jet do České republiky, potřebuje vízum nebo doklad, který vízum nahrazuje. Tímto dokladem může být např. povolení k dlouhodobému pobytu či povolení k trvalému pobytu vydané Českou republikou nebo jiným státem Schengenu [Škrobánková 2014: 7]. Dnes větší část ruské populace přichází z hlavního města Moskvy a další část pak z měst s více než milionem obyvatel, což svědčí do jisté míry o „elitním“ charakteru Rusů v Čechách [Drbohlav a kol. 2001:76].

Jak zmiňuje Drbohlav v migrační vlně Ruska i v případě Ukrajiny hrají velkou roli „push“ faktory, které nutí jedince či skupinu, nejčastěji však celé rodiny, k opuštění své rodné země. Hlavním „push“ faktorem v případě Ruska je především socioekonomická situace v Rusku a s ní související nezaměstnanost, obecně se snižující kvalita života, rostoucí chudoba i pod hranici existenčního minima, platová nerovnost, snižující se koupěschopnost, nedostupnost lékařské péče, zhoršující se zdravotní stav populace, zhoršující se dostupnost a kvalita vzdělávání či ztráta tzv. sociálních jistot [Drbohlav a kol. 2001:75]. Jde tedy o celý komplex „push“ faktorů k uspokojení vícero atributů, souvisejících se spokojeným životem. Ten se jim v Česku nabízí, což můžeme nazvat „pull“ faktorem [Drbohlav a kol. 2001:76].

Geografické usídlení Rusů v České republice je celoplošné, s větší mírou koncentrace v Praze, Karlových Varech, Brně a dalších větších

¹⁶ Dostupné [online] [cit. 5. 3. 2016] z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/nm-rusove-6645/>.

městech, které jsou pro přistěhovalce nejatraktivnější. V České republice existují dva typy přistěhovalců z Ruska. První typ se integruje do české společnosti bez větších potíží, hovoří převážně jazykem majority a žije mimo větší koncentraci Rusů na území ČR. Charakteristickým rysem Rusů druhého typu je jejich uzavřenost vůči majoritní společnosti, ale rovněž nejsou zaznamenány výraznější problémy s majoritou. Tito imigranti udržují konstantní vztahy s ostatními Rusy a žijí v místech s větší koncentrací Rusů. Je zaznamenána jejich nízká participace v organizacích i v běžném životě. Podle průzkumů veřejného mínění však občané bývalého Sovětského svazu patří trvale k nejméně oblíbeným cizincům pobývajícím k Česku [Drbohlav a kol. 2001:77], avšak jejich vzájemný vztah se však postupem času zlepšuje.

5.2 Ruská národnostní menšina

Podle vlády České republiky je národnostní menšina: *„společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo¹⁷.“*

Podle Moravcové, která se zabývala kulturním rozměrem existence etnických menšin v České republice, k hlavním definičním charakteristikám menšin patří specifický jazyk a kultura. Rovněž také historická paměť, prostřednictvím které příslušníci těchto menšin odkazují na své ukotvení v kultuře zemi původu [Moravcová 2008: 23]. Historická paměť menšin však v prostředí české společnosti dostává jiný rozměr a můžeme v ní

¹⁷ Dostupné [online] [cit. 6. 3. 2016] z: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/>.

shledat také individuální paměť na etablování se v české společnosti, kolektivní paměť příslušníků menšin a také paměť na mezinárodní kontakty mezi zemí původu a zemí hostitelskou [Moravcová 2008: 23]. Ruská menšina, stejně tak jako ostatní menšiny v ČR uznávané českým státem, disponuje individuálními a kolektivními právy. Mezi individuální práva se řadí například právo používat mateřský jazyk v úředním styku, právo na vzdělání v mateřském jazyce, právo na přístup k médiím v rodném jazyce [Loužek 2006: 88] a mezi kolektivní například sdružování a rozvoj své kultury.

Počet Rusů na území České republiky a počet zástupců ruské národnostní menšiny se značně liší. V současnosti má většina Rusů v ČR dlouhodobý pobyt. Například převážná většina ruských podnikatelů, především v Karlových Varech, jsou cizinci, kteří nemají zájem získat české občanství, pouze na území ČR podnikají [Pipková, Salačová 2009:1]. Dnes je ruskojazyčná menšina značně roztržštěná, jednotlivé skupiny si vzájemně nedůvěřují, odlišují se životními postoji, zkušenostmi a politickou orientací¹⁸.

5.3 Rusové v Karlových Varech

V této práci se zaměřuji na žáky z bývalého Sovětského svazu, kteří navštěvují základní školu v Sokolově. Většina z těchto žáků bydlí právě v Sokolově a okolí nedaleko od Karlových Varů, kde je jejich větší koncentrace a mají mezi sebou častokrát příbuzenské či přátelské vztahy. Karlovy Vary jsou součástí ruských dějin, oblíbil si je i Karel V. či Petr Veliký, jehož návštěva měla velký vliv na Rusy, kteří město dodnes hojně vyhledávají a navštěvují zejména za účelem bohatého cestovnímu ruchu a vyhlášeného lázeňství [Lošťáková 2015: 20]. Následně se zde

¹⁸ Dostupné [online] [cit. 5. 3. 2016] z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/nm-rusove-6645/>.

vybudovala obchodní síť zboží zvláště oblečení, šperků, doplňků či suvenýrů, které ruští návštěvníci vyhledávají.

V Karlových Varech si v současné době podle Drbohlava, který se zabýval Rusy konkrétně v Karlových Varech, můžeme povšimnout určité separace, tj. vyčleňování se z majority, a to jak ve sféře ekonomických aktivit, např. zaměstnávání pracovníků vlastního etnika, prodej zboží, po kterém se poptává výhradně ruská klientela podle jejich vkusu a kultury, či v rovině sociálních kontaktů nebo částečném prostorovém rozmístění bydlišť [Drbohlav a kol. 2001:77]. Co se týče prostorového rozmístění, existuje v Karlových Varech tzv. horizontální separace, kdy je většina ruských imigrantů soustředěna v jedné lokalitě jakožto „ruský ostrov“, typický koncentrací vil a lázeňských domů, kde sídlí ruská vyšší třída [Drbohlav a kol. 2001:77].

5.4 Ukrajinci v České republice

„Push“ faktory u Ukrajinců se zabývá Zilynskyj a Kočík v kapitolách o Ukrajincích, publikované ve sborníku Tatjany Šiškové z roku 2001. Ukrajinci tvoří nejpočetnější skupinu migrantů v ČR. Tito migranti jsou nejčastěji tzv. ekonomickými migranty, jejichž příčinou je nelichotivá ekonomická situace Ukrajiny, geografická blízkost obou států a poměrně malé jazykové i kulturní bariéry [Zilynskyj, Kočík 2001: 86]. Ukrajinci migrují do České republiky hlavně z důvodu pracovních nabídek a uplatňují se zejména v odvětvích, jako je stavebnictví, práce v továrnách, potravinářský průmysl či lesnictví [Zilynskyj, Kočík 2001: 87] a tvoří tak značný podíl na českém pracovním trhu. Navíc ekonomické aktivity imigrantů z Ukrajiny mají mnohdy pozitivní dopady, mimo jiné přispívají k udržení či tvorbě nových pracovních míst u majoritní populace či udržování příznivých cen některých výrobků a služeb v Česku [Drbohlav 2011: 407]. Avšak velká část Ukrajinců zde pracuje ilegálně, zejména kvůli poptávce po levné a málo kvalifikované pracovní síle. Ekonomičtí migranti z Ukrajiny migrují do

Čech jako jednatelvec nebo ve skupině za vidinou zisku a rodiny nechávají v domovské Ukrajině, kam se hodlají po vykonané práci vrátit. V poslední době se však především u mladých Ukrajinců stává populární tzv. cirkulační migrace za prací neboli podvojná životní strategie. To znamená vydělávat v Česku a utrácet v zemi původu, kam často odjíždí za rodinou [Bernard, Mikešová 2014: 527].

Do nedávné doby soužití majoritní společnosti a ukrajinských imigrantů nevykazovalo větší problémy, ačkoli Ukrajinci podle průzkumů veřejného mínění z roku 2007 byli hodnoceni jako nejméně sympatičtí cizinci (vyjma Romů) na našem území. Čeští Ukrajinci si tradičně stěžují na nedostačenou míru pochopení českého obyvatelstva pro specifika ukrajinských dějin a ukrajinsko-ruských vztahů [Zilynskyj, Kočík 2001: 88]. Dnes se zde nachází velké množství právě ekonomických migrantů, které česká společnost spojuje s nárůstem kriminality a zmenšování pocitu bezpečí a v důsledku toho narůstají xenofobní pocity majority a stereotypy [Zilynskyj, Kočík 2001: 88]. V současné době podle statistických údajů počet Ukrajinců v ČR výrazně ubývá, tudíž klesá i počet pracovníků z Ukrajiny. Je zaznamenán největší pokles mezi roky 2008 až 2011 v absolutních číslech až o 45,8 tisíc [Chytil 2016: 21].

6 METODOLOGIE

6.1 Lokalita výzkumu

Jako lokalitu svého výzkumu jsem zvolila základní školu v Sokolově. Získat přístup do škol a udělat v nich výzkum je obecně velice obtížné, můžeme narazit na různé problémy. Školy si chrání své prostředí a cizí osobám je vstup umožněn pouze na základě povolení ředitele školy. Mně byl umožněn výzkum díky kontaktu jedné z učitelek, která mi velmi pomohla v orientaci ve škole a s přípravou výzkumného terénu. Výhodou bylo i to, že jsem školu kdysi také navštěvovala. Tuto školu jsem vybrala z důvodu, že se jedná o školu jazykovou a je známo, že ji navštěvují i děti s jinou národností. Mimo dětí z Ruska a Ukrajiny do této školy chodí taktéž Vietnamci a Romové. Ruští a ukrajinští žáci navštěvují tuto školu mimo jiné kvůli blízkosti lázeňského města Karlovy Vary a obecně má tato škola v kraji dobrou pověst. I přes větší počet žáků-cizinců a Romů škola není nijak profilovaná na výuku národnostně či etnicky odlišných žáků. Tato základní škola v Sokolově je státní školou s právní subjektivitou a má dlouholetou tradici, existuje již 122 let. Rozšířená výuka jazyků probíhá na škole více než 35 let a v současnosti je jedinou školou s jazykovým zaměřením v bývalém okrese Sokolov. Škola poskytuje vzdělání podle vlastních vzdělávacích programů Škola jazykům otevřená a Základní škola a v současné době vzdělává 597 žáků. Škola má celkem 9 ročníků, první dva ročníky jsou po dvou třídách, přičemž od třetího ročníku jsou zde tři třídy, z nichž jsou dvě výběrové pro nadanější žáky s rozšířenou výukou jazyků. Škola je velmi aktivní, zapojuje se do nejrůznějších projektů jako je Comenius, NENUDA a Rodiče vítáni.

6.2 Výzkumný vzorek

Do výzkumného vzorku jsem vybrala nejprve všechny žáky-cizince ze zemí bývalého Sovětského svazu, kteří navštěvují vybranou základní školu v Sokolově. Tyto žáky jsem vybrala proto, že v poslední době jejich

počet na této škole přibývá a jsou obohaceni pro různorodost třídního kolektivu a také školy. Všeobecně počet především ruských imigrantů v České republice přibývá, zejména v Karlovarském kraji, ačkoliv se stále usídlují spíše v Karlových Varech.

Počet respondentů jsem dále zúžila kvůli validitě dat na minimální hranici deseti let, tudíž z celkového počtu šesti žáků-cizinců ze zemí bývalého Sovětského svazu mi zůstalo pět žáků. Dva žáci, dvojčata, jsou z Ruské federace a mají ruské občanství, jsou deset let staří a navštěvují čtvrtou třídu. Další sourozenecká dvojice, z nichž je chlapec mladší deseti let, a proto jsem s ním nevedla polostrukturovaný rozhovor, se narodili v Čechách, ale jejich rodiče pocházejí z Ruské federace a proto mají ruské občanství. Rodiče jedné dívky z Litvy bohužel odmítli rozhovor z osobních důvodů. Poslední nejstarší žák-cizinec je chlapec z Ukrajiny a ukrajinským občanstvím, který navštěvuje devátou třídu. Nakonec jsem uskutečnila hloubkové rozhovory se čtyřmi klíčovými informátory, kterým jsem kvůli anonymitě pozměnila jména, a dotazníky s žáky ze tříd, které tyto žáci-cizinci navštěvují.

6.3 Sběr dat

Tento výzkum je kvalitativní, snaží se o hlubší pochopení společenských jevů [Silverman 2005:101], obvykle v normálních situacích, reflektující každodenní situaci jedinců či skupin [Hendl 2005:50]. Jako základní přístup tohoto výzkumu jsem zvolila případovou studii. V případové studii jde o detailní studium jednoho nebo několika málo případů a sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika jedinců. Rovněž jde o zachycení složitosti případu, který se na konci studie uvádí do širších souvislostí [Hendl 2005: 104]. Případ žáků-cizinců ze zemí bývalého Sovětského svazu na vybrané základní škole není ojedinělý, obdobné případy se vyskytují na podobných školách, které rovněž navštěvují cizinci.

Jako metody svého výzkumu jsem zvolila dotazníkové šetření a hloubkové rozhovory s polostrukturovaným charakterem. K sestavení dotazníků a k výběru vhodných otázek k polostrukturovanému rozhovoru mi nejvíce pomohly publikace od Jana Hendla Kvalitativní výzkum a od Davida Silvermana Ako robiť kvalitatívny výskum.

V odborné literatuře můžeme najít mnoho přehledů o různých přístupech, zabývajících se studiem klimatu třídy. Z mnoha rozdělení současných přístupů zkoumání klimatu třídy dle Jiřího Mareše, který se zabýval právě sociálním klimatem školní třídy, jsem zvolila sociometrický přístup. V tomto přístupu je objektem studia školní třída jako sociální skupina a učitelé je věnována menší pozornost. Diagnostikovanou metodou bývá nejčastěji právě dotazník a zkoumají se témata jako je koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě, vliv žáků ve třídě, chování žáků i chování celé třídy [Mareš 1998].

Dotazníky, které byly pro všechny stejné, mi pomohly nahlédnout do třídního kolektivu. Zda se ve třídě vyskytují konflikty, šikana či jiné negativní projevy vůči žákům či učitelům, či zda ve třídě převládají přátelské vztahy a spolužáci spolu vycházejí. Také jsem porovnala pohledy různých žáků uvnitř téže třídy na klima třídy. Seznam otázek z dotazníku přikládám ke své práci jako přílohu. Pomocí dotazníků jsem chtěla zjistit, jaká atmosféra a klima se nachází ve třídách, které navštěvují cizinci. Dotazník, který jsem nazvala Klima třídy s ohledem na žáky jiné národnosti, byl zaměřen taktéž na vnímání „jiných žáků“ majoritou. Konkrétně jsem se zaměřila na žáky jiné národnosti či jiné barvy pleti. Dále jsem porovnala integraci žáků z Ukrajiny a Ruska s integrací jiných žáků-cizinců. Dotazníky jsem zvolila proto, že každou třídu navštěvuje větší počet žáků a právě dotazník byl nejrychlejší způsob zjištění informací současně od více respondentů. Dotazníky měly pevně danou strukturou otázek, uzavřené a rozepisující otázky, které žáci vyplňovali téměř sami na počítačích s menší asistencí

z mé strany. U uzavřených otázek jsem nejčastěji používala Likertovu škálu. Nakonec jsem obdržela celkem 89 vyplněných dotazníků.

Jako stěžejní metodu ve svém výzkumu jsem zvolila hloubkové polostrukturované rozhovory neboli rozhovor pomocí návodu se žáky-cizinci ze zemí bývalého Sovětského svazu. Rozhovor pomocí návodu představuje seznam otázek nebo témat, jež je důležité v rámci rozhovoru probrat [Hendl 2005: 174]. Vytvořila jsem seznam důležitých okruhů, podle kterých jsem poté zformulovala otázky a postupně jsem je pokládala každému z informátorů. Tuto metodu jsem zvolila proto, že mi zůstávala volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace a také mi umožňovala provést rozhovory s několika lidmi strukturovaněji a ulehčovala jejich srovnání [Hendl 2005: 174]. Těmito rozhovory jsem se snažila získat informace o samotných žácích-cizincích, pokládala jsem výzkumné otázky na jejich původ, kde se narodili, kdy se přistěhovali a také proč, v kolika letech nastoupili na základní školu, jak se jim na škole daří, jak vycházejí se svými spolužáky a další otázky. Výzkumné otázky jsem pokládala také na proces učení se českému jazyku, dále jak se integrovali do školního prostředí a české společnosti a zda se setkali s nějakými problémy. Zaměřila jsem se hlouběji na jejich pocity, dojmy a názory, kde by chtěli žít a kde se jim více líbí, na jejich sebeidentifikaci, kde se nyní cítí být doma a jak udržují vztahy s příbuznými z jejich původní země. Součástí rozhovoru byli i otázky na jejich další vzdělání a vize do budoucna.

Než jsem rozhovory pomocí návodu uskutečnila, sepsala jsem informovaný souhlas o výzkumu. Protože byly žáci-cizinci mladší patnácti let, informované souhlasy jsem nechala podepsat rodiči či zákonnými zástupci. Informovaný souhlas informoval žáky a rodiče o mém výzkumu a jeho cílech a na co se budu žáků ptát. Dále upozorňoval na to, že anonymní rozhovory potřebuji nahrát na diktafon pro budoucí zpracování. Vzor informovaného souhlasu o výzkumu příkládám ve své práci jako přílohu.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Třída 4. A

Třída 4. A není výběrová, navštěvují ji žáci s horším prospěchem, kteří se nedostali či nechtěli do tříd výběrových. Oproti třídám výběrovým a jazykovým, které jsou značeny písmenem B či C, zde neprobíhá rozšířená výuka jazyků a výuka je zjednodušena. U „áčekových“ tříd je časté, že je navštěvují žáci se specifickými poruchami učení například s dyslexií, jedná o poruchu schopnosti žáka číst a porozumět textu. Z toho důvodu hodiny probíhají v pomalejším tempu. Z dotazníků ze třídy 4. A si můžeme všimnout opakovaných hrubek. Velmi často poruchy učení bývají doprovázeny poruchami pozornosti, žák se špatně soustředí, je neposlušný a může vyrušovat ostatní. Do těchto „áčekových“ tříd obvykle chodí v hojném počtu romští žáci. Není výjimečné, že sem chodí i starší žáci, kteří se nedostali do vyšších ročníků. Třidu vede třídní učitelka, které pomáhá při výuce a v aktivitách třídy mimo školu jedna asistentka.

Do třídy 4. A chodí žáci ve věku 9 až 11 let. K odlišné národnosti se přihlásil jeden žák z Ruska a více romských žáků. Polovina žáků v dotaznících uvedla, že je atmosféra ve třídě převážně dobrá a většina žáků je v třídě spokojena. Podle Mareše je atmosféra jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny či přestávky [Mareš 1998], avšak pojem atmosféra jsem zvolila proto, že je pro žáky srozumitelný. Všichni žáci se shodli, že jsou s paní učitelkou spokojeni, vede podle nich třídu dobře a mají s ní velmi dobrý vztah, který je pro klima třídy důležitý. Ve třídě mají žáci více dobrých kamarádů a uvedli, že se k sobě chovají obvykle přátelsky, ale většině žáků vadí chování některých spolužáků, zejména jiné barvy pleti. Na základě odpovědí, si můžeme všimnout, že se ve třídě objevují narážky na romskou národnost. Co se týče přestávek, těší se na ně polovina žáků, druhá polovina spíše ne. Dějí se tu totiž věci, které jim vadí a přejí si zde více klidu. Přestávky mají sloužit k odpočinku a odreagování, avšak v tomto

případě je to spíše naopak. Chybí zde také pravděpodobně i dozor, který by dohlížel na organizaci přestávek. Jako pozitivní věci na třídě žáci uvedli hodnou paní učitelku, kamarády, některé vyučovací předměty, a že si spolužáci často pomáhají. Že si spolužáci často a rádi pomáhají, jsou schopni společně řešit úkoly a problémy třídy, je významné z hlediska celkové práce třídy. Mezi negativní věci žáci zařadili zejména hluk, křik a nadávky, související s organizací přestávek. Dále se jim nelíbí, když jsou jejich spolužáci drzí a zlobí paní učitelku. Zdá se, že třídní učitelka hraje svoji úlohu dobře, žáci ji považují za autoritu a respektují ji. Osm žáků podle dotazníků bylo svědkem šikany, která se ve třídě vyskytla několikrát. Na základě výpovědí ale nešlo o rasový podnět. Podle třídy žáci cizího původu či jiné barvy pleti nevycházejí s ostatními žáky moc dobře, mají některé problémy v kolektivu, např. hůře se začleňují a mají menší problémy s výslovností a českým jazykem.

Oleg

Oleg je 10 let starý a navštěvuje třídu 4. A na jazykové škole v Sokolově. Stejnou školu ale jinou třídu navštěvuje také jeho dvojče, sestra Alina. Oba pocházejí z Ruska z města Omsk, ale nyní žijí v České republice s matkou a mají tu dlouhodobý pobyt. Přestěhovali se spolu s matkou z Ruska, kam chodili pouze pár měsíců do první třídy. Nejdříve se přestěhovali do Prahy, kde absolvovali znova celou první třídu. Z toho důvodu, že matka nemohla najít vyhovující zaměstnání v Praze se všichni nakonec usídlili v Sokolově. Na tuto školu, kterou navštěvují doteď, nastoupili do druhé třídy. Na otázku, proč opustili svoji rodnou zemi, Oleg odpověděl: „*To moc nevím. Maminka mi to moc neřekla, ale myslím, že je to hlavně z důvodu špatného ovzduší. Bydleli jsme ve velkém městě a tam byl kouř a smog neustále a také se nám špatně dýchalo.*“ Rodiče se rozešli ještě v Rusku a poté se jejich matka rozhodla vycestovat. Jejich otec se s nimi nikdy nepřestěhoval, zůstal v Rusku. Dodnes jim to otec údajně vyčítá: „*Táta mamku furt kritizuje, proč jsme se přestěhovali. Prý lhala*

a vzala si děti. Já jsem rád, že jsme se odstěhovali, ale táta nám to vyčítá. Táta nechtěl opustit Rusko, on je tam spokojený, má tam práci a hlavně rodinu.“ Také zdůrazňuje, že v Rusku je rodina a příbuzní na prvním místě a opuštění své rodiny je neodpustitelný čin. Otec matce rovněž vyčítá, že si vzala i syna a on teď nemá potomka, jelikož je syn v Rusku pro otce velice důležitý. Odstěhování z Ruska matkou s dětmi může být pravděpodobně zapříčiněno především rozchodem a spory s otcem, tento důvod však malý Oleg ještě nevnímá. Oleg nerad jezdí do Ruska, byl tam od té doby pouze dvakrát navštívit rodinu, i když připouští, že některé věci se tam již změnilo, například doprava a ovzduší.

Odjezd z Ruska byl již delší dobu plánovaný. Sourozenci navštěvovali kurzy češtiny již v Rusku od ruského učitele. Do Prahy tudíž přijeli již se základy češtiny, ale i přesto během první třídy potřebovali další doučování od speciální učitelky. Již po prvním roce v Čechách se dokázali domluvit a již dobře rozuměli zejména díky škole, kamarádům a televizi, ani jiné písmo latinka jim nedělalo větší problémy. U jejich matky, jelikož je starší a nemohla se naučit jazyku ve škole, učení češtiny trvalo déle a díky tomu dlouhou dobu nemohla najít zaměstnání. Téměř rok v Praze žili z peněz, které matka vydělala v Rusku. Ještě dnes má matka výrazný přízvuk a děti jí pomáhají s mluvením a učením některých českých slov. Matka si našla velké množství přátel Ukrajinců i Rusů zejména v Karlových Varech, se kterými může mluvit rusky, ale doma mluví spíše česky. Ruštinou Oleg mluví, když si volá s otcem či s jeho rodinou z Ruska, kteří nemají zájem se naučit česky.

Matka nyní pracuje v nemocnici a mají dostatek peněz na své pestré zájmy a koníčky, ke kterým je matka velmi motivuje. Celá rodina je sportovně založená, jezdí na kolech a na lyžích, rádi cestují do zahraniční k moři či do hor. Peněz mají dostatek i k tomu, aby mohli finančně podporovat babičku z matčiny strany v Rusku. *„Babička je už hodně stará a nemůže pracovat, a tak pobírá důchod, který je ale v Rusku strašně malý.*

V Rusku je to teď drahé, hodně věcí se zdražilo. My jí tedy posíláme 5000 korun, aby se jí dařilo dobře a aby někdy za námi mohla přijet.“

Oleg se o Rusko, pravděpodobně vzhledem ke svému nízkému věku, příliš nezajímá. Mají jeden ruský televizní kanál, na který se ale téměř nedívají. Raději si přečte ruskou pohádku, o kterou si tátovi vždy zažádá. Co se týče ruských svátků a tradic, rádi je dodržují. *„Tak třeba minimálně půl hodiny před jídlem se už nemůžeme napít. Slavíme ruské Vánoce, které jsou později než ty české a mamka nám vždy udělá nějakou ruskou specialitu třeba kotlety se speciálním ruským kořením, boršč a pelmeni, který mi moc chutnají.“* Oleg také zmínil, že jsou se sestrou a matkou věřící, věří v Boha a hlásí se k pravoslavnému křesťanství, ale do kostela chodí pouze někdy.

Z počátku, byla pro Olega integrace do třídy nesnadná. Nastoupil do druhé, již utvořené třídy, kde už déle existovaly určité vztahy mezi spolužáky. Navíc ještě nemluvil plynule česky a spolužáci se s ním nebavili a spíše se mu vyhýbali. Bylo to pro něj období smutku a samoty. Postupem času, kdy Oleg odboural prvotní strach a začal se spolužáky komunikovat, ho postupně přijali mezi sebe. Nyní, po dvou letech, se již zcela integroval a cítí se být součástí této třídy. V učení Oleg tvrdí, že v současné době nemá výrazné problémy. V látce oproti ostatním nezaostává, pouze občas nezná odbornější slova a potřebuje důkladnější vysvětlení. Ve třídě se Olegovi líbí, klima třídy je podle jeho názoru dobré. Oleg vnímá některé problémy žáků, které se ho ale netýkají, avšak klima třídy to podle jeho názoru spíše neovlivňuje. Spolužáci se již příliš nezajímají a o jeho odlišný původ, neptají se na Rusko ani na ruštinu. Ve třídě má pár dobrých kamarádů, díky kterým se zapojuje do chodu třídy především o přestávkách. Navíc cítí, že se také výrazně podílí na organizaci kolektivu mimo výuku.

Třída 4. C

Do třídy 4. C chodí podle kritérií školy výběroví žáci, a protože mají obecně dobré výsledky, jejich výuka je doplněna o vícero hodin cizího jazyka. Třídou navštěvují žáci ve věku 9 až 10 let. Tato třída, co se týče cizinců, je ze všech vybraných tříd nejpestřejší, kromě dívky z Ruska, sem chodí také žák a žákyně z Německa, jedna žákyně ze Španělska a žákyně z Litvy.

Podle žáků ve třídě převládá atmosféra pozitivní a téměř všichni jsou ve třídě spokojeni. Tři žáci uvedli, že ve třídě nejsou spokojeni a raději by navštěvovali jinou třídu, můžeme předpokládat, že jedním z důvodů může být převládající hluk a obtěžování ze strany některých žáků o přestávkách či se stali obětmi šikany. Tyto aspekty žáci rovněž uvedli jako problémy kolektivu. Oproti třídě 4. A si někteří žáci přejí raději jinou paní učitelku. Podle některých informátorů přístup učitelky k žákům není optimální a některé problémy ve třídě neřeší důkladně. I zde vadí žákům některé chování spolužáků. Třída se jeví jako hlučnější, avšak soudržná, žáci drží pospolu. Podle výpovědí v třídě převládají dlouhotrvající přátelské vztahy, žáci spolu dobře spolupracují, respektují se a pomáhají si. To vše do vysoké míry vypovídá o charakteru klimatu třídy, které je v tomto případě spíše dobré. Mezi dobré věci na třídě žáci uvedli kamarády, přestávky, učení, dobrý kolektiv a výzdobu třídy. Naopak věci, které se jim na třídě nelíbí, jsou hluk a řev o přestávkách, šikanování, běhání, rvaní, zlobení a vyrušování při hodině. Více žáků uvedlo, že se ve třídě setkali s narázkami na cizince, zejména pak na žákyni z Litvy, která je podle nich introvertní a v některých případech se hůře začleňuje do třídního kolektivu. V tomto případě jsou narážky toho typu motivovány osobními sympatiemi či antipatiemi spolužáků. K ostatním žákům-cizincům spolužáci nic neuvodli, můžeme proto předpokládat, že se začlenili dobře. Na otázku, zda žáci vědí, co je společenský stereotyp a kde se s ním mohou setkat, odpověděli, že nevědí. Podle třídy žáci-cizinci nijak výrazně nevyčnívají,

v obvyklých případech s nimi dobře vycházejí, ale všímají si u nich některých pomalejších schopností v učení a horší výslovnosti a přízvuku.

Alina

Olegovo sestra Alina se přistěhovala do Čech spolu se svojí matkou a bratrem. Důvod odstěhování však uvedla jiný než její bratr: „*Mamka ještě když neměla děti, cestovala po Evropě kvůli práci a hodně se jí líbilo právě v Praze. Mamka chce, abychom se dále rozvíjeli a také chtěla začít nový život. Mamce se v Rusku nelíbilo a nebyla tam spokojená.*“ Alinu škola velmi baví, má dobré známky a hodlá také studovat vysokou školu, navíc ráda pozná něco nového. Říká, že vždy byla jako mamka, která měla samé jedničky a vystudovala dobrou vysokou školu. Jejich vztah dcery s matkou je velmi pevný a Alina matku velmi obdivuje. Podle ní se mamka naučila český jazyk celkem rychle vzhledem k jejímu věku, navštěvovala také kurzy českého jazyka v pražském Centru pro integraci cizinců. Podle jejího názoru je Alina odlišná od svého bratra, který je podle ní líný a místo učení raději stráví čas na mobilu či na počítači. I ve výsledcích ve škole je bratr horší než ona, proto navštěvuje „áčkovou“ třídu. K učení českého jazyka dodává, že měli také českou chůvu, která je učila česky a rovněž ji pomáhaly učebnice a knihy v češtině. Když navštěvovali základní školu v Praze, setkávali se tam se spoustu cizinců, a proto škola zavedla kroužek českého jazyka nazvaný Domino.

Podle Aliny má jejich otec Rusko velmi rád: „*je tam hlavně kvůli rodině, kterou nemůže opustit. Táta od nás odešel docela brzo a moc se o nás nestaral, hodně nám musela pomáhat babička a my jsme jí teď hodně vděční a posíláme jí peníze. S tátou teďka moc dobře nevycházím, vždycky chce, abych přijela, ale já se tam necítím moc dobře.*“ Jejich babička za nimi občas přijede a zůstane tu i několik měsíců, často je hlídá a povídají si s ní rusky. Také ji trochu učí česky, aby si například mohla nakoupit. Alina je vždy ráda, když jim babička přiveze ruské knížky a učebnice,

zejména klasické ruské pohádky, které mají pro ni velkou cenu a čte je také proto, aby ruštinu nezapomněla.

Alina je v Čechách spokojena, daří se jim tu dobře a nechtěla by se vrátit do Ruska, pouze se jí stýská po babičce z matčiny strany. Při vzpomínce na Rusko si pamatuje na drahé potraviny, nízké platy a velký rozdíl mezi velmi chudým a velmi bohatým obyvatelstvem. Prostředí v Sokolově se jí líbí, pouze jí vadí nepořádek a romštití občané.

V národní identitě si je Alina docela jistá, v Čechách je pouze tři roky a dodává: *„Myslím si, že jsem furt Rus, ale taky si myslím, že v dospělosti, až tu budu bydlet déle, nebudu se chtít vrátit do Ruska a nechci tam ani pracovat, se budu považovat za Čecha. Zatím jsem furt Rus.“*

Integrace do třídy u Aliny probíhala lépe než u Olega. Ačkoli také nastoupila již do utvořené třídy, během chvíle si našla pár dobrých kamarádů a začlenila se do chodu třídy. Alina se rovněž cítí být součástí třídy a nevšimla si, že by ji spolužáci z některých činností kolektivu diskriminovali. Atmosféra a klima ve třídě převažuje dobrá a poklidná, pouze si Alina všimla, že některým spolužákům nevyhovuje třídní učitelka. Ona sama s ní nemá žádné problémy. V současné době má Alina mnoho dobrých kamarádů a na rozdíl od Olega se spolužáci zajímají o její odlišný původ: *„Ve třídě mě berou normálně, už mě neberou úplně jako Rusku a je to v pohodě. Nevadí jim, že jsem z Ruska, spíš je to překvapuje. Myslím, že se spolužáci vždycky chtěli bavit s cizinkou, líbí se jim, když mluvím rusky a taky se ptají na moje zážitky z Ruska, například chtějí, abych je naučila tradiční ruskou písničku Katjuša. Ale s další cizinkou z Litvy se u nás ve třídě moc nebaví.“* Mezi aspekty vyloučení této žákyně z Litvy můžeme uvést to, že se sama nezapojuje do chodu třídy, nemá ve třídě kamarády a necítí se být součástí kolektivu jako je v případě Aliny, která se dobře začlenila.

Třída 5. B

Do jazykové třídy žáci ve věku 10 až 11 let. Kromě žákyně z Ruska třídu navštěvují také dvě žákyně z Vietnamu a jeden žák ze Slovenska. Ve třídě podle žáků převládá spíše dobrá atmosféra, která je však narušena určitými problémy v kolektivu, proto také někteří žáci uvedli, že nejsou ve třídě spokojeni. I navzdory určitým problémům by žáci nechtěli navštěvovat jinou třídu i možná díky tomu, že jsou velmi spokojeni s třídní učitelkou. Třídní učitelka je přísná, ale spravedlivá a řeší důkladně každý problém, který se ve třídě naskytne. Právě třídní učitelka pomáhá udržovat fungující sociálně-psychologický jev, který nazýváme klimatem, třebaže jsou v této třídě i problémovější žáci. Stejně jako u předchozích tříd se žáci shodli, že o přestávkách se dějí věci, které jim vadí a přejí si více klidu na odpočinek a svačení. Mezi pozitivní aspekty třídy žáci uvedli nejčastěji to, že si pomáhají, dobře spolupracují, převládají přátelské vztahy, také zábavu a v neposlední řadě hodnou třídní učitelku. I v tomto případě můžeme shledat věci, které se žákům nelíbí, a to hluk a křik o přestávkách, někteří žáci se perou, běhají, obtěžují ostatní a vyrušují při hodině. Problémy v kolektivu jsou dlouhodobé a jsou to hádky, posměšky, nadávky a pomluvy, které se řešily jako šikana. Často se posměšky týkají zejména žáků cizí národnosti, a to hlavně jedné vietnamské dívky. Žáci si ve třídě vymysleli hru nazvanou Lindina horečka, podle jména jedné vietnamské dívky, která spočívala v tom, že se ostatní žáci honí a kdo se dotkne vietnamské dívky, dostane babu. Někteří žáci komentovali tuto událost pouze jako legraci, avšak podle paní učitelky se v tomto případě jednalo o šikanu. Je pozoruhodné, že tyto posměšky směřovaly pouze k jedné vietnamské žákyni a ne k druhé, která třídu také navštěvuje. Můžeme předpokládat, že roli hrály zejména osobní sympatie spolužáků jako v případě dívky z Litvy. Podle žáků mají někteří jejich spolužáci jiného původu problémy v kolektivu a taktéž s některými spolužáky, avšak školní prospěch mají dobrý a nemají problémy ani ve výslovnosti ani s českým jazykem. Moji klíčovou informátorku ruskou

žákyni Elenu žáci ani jednou nezmínili, předpokládám, že se dobře začlenila.

Elena

Třídu 5. B navštěvuje desetiletá žákyně jménem Elena, která se však oproti předchozím sourozencům nenarodila v Rusku, nýbrž v Čechách. Elena a její mladší bratr Michael jsou již z druhé generace cizinců v České republice, jejich rodiče a babička se přistěhovali z Ruska před deseti lety. Elena a její mladší bratr mají ruské občanství, ale v Čechách mají trvalý pobyt stejně jako jejich matka. Jejich rodiče se rozvedli, matka se tu usadila a našla si práci, zatímco její otec zůstal v Rusku kvůli práci, ale do Čech přijíždí velmi často, a má tu i byt. O důvodu, proč se její rodiče rozhodli přestěhovat, se jí nikdy nezmínili, ani ona se jich na to neptala, můžeme však předpokládat, že roli hrála zejména špatná socioekonomická situace v Rusku, protože se rodičům údajně v Rusku nelíbilo a již dlouho se chtěli přestěhovat. Nyní bydlí Elena se svojí matkou a jejím přítelem a babičkou.

Na rozdíl od Olega a Aliny spolu doma mluví převážně rusky, protože jejich babička mluví pouze rusky, a také aby si Elena mohla prohlubovat znalosti jazyka. S bratrem ale poslední dobou mluví spíše česky. Na otázku, jaký jazyk se učila nejdřív, odpověděla: *„Nejdřív jsem se samozřejmě učila rusky, protože mě často hlídala babička a ta česky neumí. Česky jsem se spíš začala učit až ve školce, sama, abych se mohla domluvit s dětmi a učitelkami. Ze začátku se mi to trochu pletlo, moc jsem nemluvila, ale pak to šlo celkem rychle, doučování češtiny jsem nepotřebovala.“* Její matka zná pouze základy češtiny, pracuje v ruském hotelu v Karlových Varech, kde hovoří převážně rusky. Elena tak musí zvládat učení a domácí úkoly téměř sama a pomáhá také mladšímu bratrovi.

Elena, oproti sourozencům ze čtvrté třídy, naopak do Ruska jezdí ráda. *„Byla jsem tam několikrát a velmi se mi tam líbilo. S tátou letíme do*

Moskvy a vždycky mě vezme na balet nebo do cirkusu a navštívíme příbuzné.“ I když se Valérii v Rusku líbilo, je ráda, že bydlí v Čechách a bydlet v Rusku si představit neumí. Její matka a babička se také nechtějí vrátit a plánují, že se přestěhují do Karlových Varů, aby byly poblíž svým krajanům. „Mamka má hodně přátel ve Varech, hlavně Rusy a také Ukrajince a často k nim jezdíme na návštěvu a slavíme společně ruské svátky.“

Elena si stejně jako sourozenci ze čtvrté třídy čte ruské pohádky, ale na ruskou televizi se nedívá a celkově se o Rusko příliš nezajímá. Rovněž slaví ruské svátky a vaří ruská tradiční jídla, ale nenavštěvují ruské spolky. Rodiče jí o Rusku moc nevypráví, avšak dbají na to, aby s bratrem pravidelně mluvili rusky, protože jinde rusky nemluví. Ačkoli se považují za věřící jako většina Rusů, do kostela nechodí. Elena se cítí být více Češkou, hlavně proto, že se tu narodila a vyrůstá tu, ale nezapomíná na své kořeny z Ruska.

Elena nastoupila do první třídy jako ostatní žáci, tudíž měla podobné podmínky se začlenit. I přes počáteční problémy s mluvou se integrovala do třídního kolektivu rychle a snadno. Elena se sice nejprve učila rusky, ale v současné době mluví česky velice dobře, bez přízvuku. Ve škole je Elena podle třídní učitelky pilná a chytrá žákyně a nemá problémy v kolektivu. Naopak v některých věcech vyniká, ale nebrání jí to najít si kamarády. Ve třídě je spokojena a cítí se být součástí kolektivu. *„Ve třídě jsem si našla hodně kamarádů a líbí se mi tam. Moji spolužáci se nijak více nezajímají o můj odlišný původ. Vědí, že se rodiče přistěhovali z Ruska, ale ptají se spíše Vietnamců, jak se řekne něco vietnamsky, ale na ruštinu se neptají.“* S narážky a posměšky na její cizí původ se ve třídě nesetkává. Klima a atmosféra ve třídě je podle jejího názoru převážně dobrá, avšak je narušována občasnými posměšky na dívku vietnamského původu. Elena se do nich nikdy nezapojuje a žákyně je jí líto.

Třída 9. C

Do 9. C chodí žáci ve věku 14 až 16 let a tato třída je stejně jako 4. C a 5. B rozšířená o hodiny cizích jazyků. Tuto třídu navštěvuje pouze jeden cizinec, chlapec z Ukrajiny jménem Igor, na kterého jsem se zaměřila. Větší polovina žáků uvedla, že ve třídě převažuje celkem dobrá a poklidná atmosféra a že jsou ve třídě spokojeni. Ve třídě převládají přátelské vztahy, každý má zde minimálně jednoho dobrého kamaráda a dokážou spolu vyjít bez větších problémů. Žáci podle svých výpovědí si ve třídě pomáhají, dobře kooperují a jsou dobrým kolektivem, jsou tak tudíž nejvíce kohezní třídou ze všech zkoumaných tříd a můžeme tak uvažovat i na základě toho, že tvoří nejdéle jeden kolektiv a sdílejí nejvíce společných zážitků. Nejoblíbenější dobou ve škole je pro ně přestávka, na kterou se velice těší a nepřejí si, aby už začala hodina. Žáci mezi nejoblíbenější věci na třídě nejčastěji vyjmenovali kamarády, kolektiv, dobrou spolupráci, zábavu, výzdobu a atmosféru třídy a třídní učitelku. Mezi negativní věci zařadili hluk o hodinách a o přestávkách, neúctu k učitelům, dále se opakovaly odpovědi, že holky pomlouvají, posmívají se a hádají se a kluci se perou, nadávají si a dělají problémy. Tyto skutečnosti se mi zdají být podmíněné věkem, kdy se u některých jedinců začínají plně projevovat známky puberty u některých jedinců. Šikana, která se dříve objevovala, se týkala například žáka, kterému se posmívali za jeho obezitu, až nakonec musel školu opustit. Dotyčný, který šikanu inicioval, dostal dvojku z chování. V této třídě se veškeré problémy a šikana řeší okamžitě a důkladně. Narážky na žáka cizí národnosti se ve třídě údajně objevují, ale podle všech je to myšleno z legrace z obou stran a neřešilo se to jako šikana. Většina žáků se shodla na tom, že žák z Ruska nijak nevyčnívá a vycházejí s ním velmi dobře. Tento žák-cizinec Igor se snadno integroval a dokonce patří mezi populární žáky ve třídě a má dobré školní výsledky. Žáci v častějších případech znali pojem společenský stereotyp, ale ve

třídě, na rozdíl od médií, se s ním nesetkali. Uvedli, že s negativními stereotypy neboli předsudky se za žádných okolností neztotožňují.

Igor

Igorovi je 15 let a navštěvuje devátou třídu. Narodil se v Pastově, 60 km od Kyjeva na Ukrajině, kde žil 4 roky, poté se přestěhovali do Ruska, kde strávil 2 roky. Když bylo Igorovi 6 let, přestěhovali se do České republiky, kde má nyní stejně jako sourozenci z Ruska dlouhodobý pobyt. Jeho otec je Ukrajinec a jeho matka Ruska. Z Ruska se přestěhovali z toho důvodu, že: *„Nelíbil se nám systém školství v Rusku, je zastaralý, jsou tam nekvalitní školy a často i špatní učitelé. V Čechách jsem ve škole spokojený, evropský vzdělávací systém nám připadal lepší.“* Další důvod byl ten, že se jim celkově v Rusku nelíbilo a chtěli někam na západ a v Čechách jako v jediné zemi měl otec ruské známé, kteří jim pomohli. Otec chtěl, aby měl jeho syn širší rozhled a aby žili v lepších podmínkách a také chtěl dále rozvíjet své podnikání. Nyní pracuje střídavě v Rusku a v Čechách.

Od první třídy chodil Igor do menšího města, kde se mu však nelíbilo, a proto zkusil od druhé třídy jazykovou školu v Sokolově, kde je nyní spokojený. Igor se začal učit česky v první třídě v Čechách, avšak zpočátku měl určité problémy: *„Ze začátku to bylo těžké, rozumět jsem se naučil celkem rychle, ale mluvit bylo horší. Snažil jsem se furt mluvit, nejvíce mi s tím pomáhali kamarádi. Naštěstí jsem ve škole moc nezaostával, protože jsme se učili lehký věci.“* Už od mala se učil jazyky dobře, ruštinu měl jako rodný jazyk a rychle se naučil i základy angličtiny díky své matce, která byla učitelkou anglického jazyka. Dodnes ale lituje, že nehovoří ukrajinsky, dokáže pouze rozumět. Doma, se stejně jako u Eleny, baví rusky, aby si to procvičili, protože jinde rusky nemluví. Gramatiku ruštiny již moc nezvládá hlavně kvůli tomu, že nechodil v Rusku do školy. Nyní jsou již v Čechách osmým rokem, rodiče se naučili taktéž česky, avšak stále mají výrazný

přízvuk a integrovali se bez větších problémů zejména díky pomoci známých.

V Rusku se Igorovi moc nelíbilo, i z toho důvodu, že bydlel ve velkoměstě v Moskvě. Byla to pro něj zajímavá země, ale nelíbila se mu zvýšená kriminalita a neustálý hluk a tvrdí, že mají Rusové jinou mentalitu. *„Mládež je tam podobná, ale lidé ve středním věku a starší jsou tam jiní. Lidé tam a tady mají úplně jiné zájmy, tady se často povídá o práci, hodně pracují, každý den je stejný... V Rusku je to jiný, o práci se nebaví. V Rusku podle mě ale nejsou moc přátelští lidé, udržují spíše vztahy na úrovni rodiny a příbuzných a k ostatním se staví zády.“* Igor spíše preferuje Ukrajinu, kterou považuje za svůj domov. *„Na Ukrajině je to jinak, tam se každý ke každému chová s úctou, jsou přátelštější, žije se tam lépe. Více se mi líbí na Ukrajině, člověk se tam nenudí, pořádají různé akce a hostiny, žije to tam, ale v Rusku je to pochmurný, nikdo se o nic nezajímá, každý chce být bohatý, a aby něco sám dokázal.“* Ačkoli nemá Igor k Rusku výrazný vztah o současné dění se zajímá, a také plánuje do Ruska vycestovat za svoji rodinou. Zatím udržují vztahy na dálku zejména prostřednictvím Skypu.

Jeho rodiče mají známé, kteří bydlí převážně v Karlových Varech, jsou to hlavně Rusové a Ukrajinci a velmi často se navštěvují, chodí do kostela a udržují dobré vztahy. Igorovi přijde zvláštní, že Ukrajinci a Rusové v jiných zemích spolu vycházejí bez problémů, kdežto ve svých zemích válčí. *„Původně Ukrajinci a Rusové měli být bratři, dříve se měli rádi, ale teď vedou spory. Dříve když jsem se jako Ukrajinec přestěhoval do Ruska, nebyl v tom žádný problém, ale dnes je to horší. Někoho do své země nepustí. Když se řekne něco na Ukrajině k ruské vládě, tak se s nim nebaví a obráceně.“* Ačkoli má i on sám ve Varech dobré známé, namítá, že chování některých Rusů se mu nelíbí. *„Rusové ve Varech se začínají cítit jako doma, ale to se mi nelíbí, protože mi přijdou namyšlení. Například v obchodě ve Varech přišla Ruska na kasu a automaticky začla mluvit*

rusky, aniž by věděla, že prodavačka umí také rusky. To mi vadí a někdy v těchto situacích skrývám to, že jsem Ukrajinec nebo Rus. Poslední dobou mi přijde, že si někteří Rusové město osvojují, cítí se tam nadřazeně, ale já bych určitý lidský standardy dodržoval i za těchto podmínek.“

V současné době se Igorovi ve škole daří dobře a bez problémů se začlenil. Na tuto školu nastoupil do druhé třídy, avšak hned od začátku neměl problémy si najít kamarády a zvládnout látku. S českým jazykem nemá problémy, dokonce mluví tak dobře česky, že u něj téměř není znatelný přízvuk hlavně díky tomu, že je v Čechách již osmým rokem. Kamarády má teď spíše české a tvrdí, že díky nim a škole se změnila jeho mentalita. Ve třídě je Egor velmi spokojený a převládá zde poklidná atmosféra. Podle jeho názoru je třída velmi soudržná a nikdo nevyčnívá z kolektivu. Pokud se ve třídě objeví nějaké spory mezi spolužáky, nezúčastňuje se jich. Většina spolužáků ho má ráda a z jeho cizího původu si dělají spíše legraci. Co se týče národní identity, Igor tvrdí: *„Hrdě bych řekl, že jsem Ukrajinec, je to pro mě lepší říct než být Rus, Ukrajinci jsou mírumilovní a přátelší...klidně bych se i vrátil tam bydlet, do Ruska bych se nevrátil, pouze na návštěvu příbuzných. Řekl bych to takto: v srdci jsem Ukrajinec a jsem na to hrdý, ale vím, že už jsem hodně ovlivněn českou mentalitou.“*

8 ZÁVĚR

Závěrem mé přikládané práce bych se pokusila o shrnutí a srovnání výpovědí mých čtyř klíčových informátorů. Nejprve bych se zabývala tím, že u všech čtyřech žáků můžeme zpozorovat obdobný „push“ faktor, vedoucí k opuštění rodné země. V tomto případě se jedná o „push“ faktor špatné socioekonomické situace v Rusku a s ní související nízká úroveň vzdělávání, nečisté ovzduší a snižující se kvalita života. Rovněž tyto rodiny chtěli zlepšit své životní podmínky mimo Rusko a to v některé zemi Evropy. U rodin těchto žáků hlavním „push“ faktorem nebyla nezaměstnanost, dokonce otec Eleny a otec Igora si ponechali své zaměstnání převážně v Rusku, ačkoli nyní bydlí v České republice. Rodiny těchto žáků pocházejí z velkých měst, z Moskvy či Omsku, avšak nemůžeme zcela uvažovat o jejich elitním charakteru, jak píše Drbohlav, vzhledem k jejich současnému bydlišti a zaměstnání.

Tyto čtyři žáky můžeme rozdělit na migranty první generace a migranty druhé generace. Z žáků první generace jsou Oleg, Alina a Igor, kteří se narodili v Rusku, respektive na Ukrajině, a mají tu dlouhodobý pobyt. Z druhé generace je žákyně Elena, která se narodila již v Čechách, ale má ruské občanství a v ČR trvalý pobyt. Žáci první generace se naučili český jazyk pomocí doučování či speciální asistentky, a přestože se naučili česky celkem rychle, dodnes je u nich do jisté míry patrný akcent. Ačkoli se tito žáci integrovali do českého prostředí a do kolektivu bez větších problémů, jejich spolužáci stále vnímají jejich odlišný původ a občas na něj poukazují. Tito žáci-cizinci se příliš neztotožňují se zemí svého původu. V Rusku se jim příliš nelíbí a mají z něj převážně rozporuplné zážitky. Protože se do Ruska neradi vrací, udržují vztahy s rodinou a příbuznými zejména prostřednictvím telefonu a Skypu. Žákyně Elena z druhé generace migrantů se začlenila do třídního kolektivu rovněž bez problémů. Navíc ji žáci nevnímají jako cizinku i díky tomu, že nemá znatelný akcent. Jak žáci první generace migrantů, tak i žákyně z druhé generace jsou plně

bilingvními, jsou schopni efektivně porozumět a komunikovat rusky i česky, avšak postupem času se u nich vyskytují některé nedostatky v ruském jazyce, zejména v gramatice či neznalosti odborných slov. Elena nikdy nežila na rozdíl od žáků-cizinců z první generace v Rusku, pouze ho párkrát navštívila a velice se jí tam líbilo. Elena nevnímala negativní aspekty života v Rusku jako ostatní žáci. Při návštěvě v Rusku Elena navštívila své příbuzné a její otec ji vzal na hezká místa jako je balet či cirkus. Její pohled na Rusko je díky tomu odlišný a nahlíží na tuto zemi jako na něco zajímavého a také trochu exotického.

Rodiče žáků-cizinců mají díky dobrému zaměstnání spíše vyšší ekonomický kapitál a rovněž vyšší kulturní kapitál, většina rodičů vystudovala vysokou školu. Kulturní kapitál rodičů podnítil vztah žáků ke studiu. Převážně rodiče žáků-cizinců udržují vztahy s ruskou komunitou v Karlových Varech. Často se navštěvují, avšak necítí se být součástí této ruské komunity. Jedná se totiž o již zmíněný první typ přistěhovalců Rusů, kteří se dobře integrovali a adaptovali na život v Čechách. Naučili se česky, navštěvují české školy a žijí mimo větší koncentraci Rusů v Karlových Varech. Všichni tito žáci-cizinci a jejich příbuzní mají společné to, že jsou věřící, hlásí se k pravoslavné náboženství, avšak spíše pasivně, do kostela nechodí pravidelně. Rusko je vysoce věřící země. Tato víra má v jejich kultuře hluboké kořeny a přetrvává rovněž u ruských migrantů v jiných zemích. Především migranti první generace si udržují kulturu země původu dodržováním některých tradic, zvyků, svátků a vaření tradičních ruských pokrmů. Tyto události pro ně symbolizují domov v Rusku.

Rovněž odlišná je u žáků identita k národu. U žáků z první generace migrantů převažuje stále ruská identita, avšak nejstarší žák uvedl, že je poznamenaný českou mentalitou, i díky tomu, že zde žije již osm let. U žákyně druhé generace migrantů se projevilo spíše češství, uvedla, že se cítí být spíše Češkou, i když nezapomíná na své kořeny. Národní identitu žáků-cizinců do značné míry ovlivnil faktor místa narození.

Cílem mé příkládané práce bylo zjistit, zda se žáci-cizinci z Ruska a Ukrajiny dobře integrují. Na základě výzkumu, který jsem uskutečnila prostřednictvím dotazníků a hloubkových rozhovorů jsem došla k závěru, že poněvadž se podle spolužáků a třídních učitelek jedná o bezproblémové, šikovné a přátelské děti, došlo k dobré integraci do třídního kolektivu. Klima třídy se posuzuje podle 5 faktorů. Na základě spokojenosti ve třídě, soudržnosti třídy, třenice ve třídě, soutěživosti ve třídě a obtížnosti učení [Průcha 2002: 68]. Pomocí výzkumu jsem zjistila, že jsou žáci ve většině případech ve třídě spokojeni, drží pospolu, pomáhají si, převažuje u nich malá soutěživost a vyskytují se zde problémy běžného typu. Tudíž ve třídách převládá dobré sociální klima, a ačkoli se v jedné třídě častěji objevují problémy s etnicky odlišnými žáky, žáci původem z Ruska či Ukrajiny se začlenili bez problémů. Tito žáci-cizinci se integrovali do třídního kolektivu na základě těchto aspektů: osobních sympatií, osobnostních charakteristik (tito žáci-cizinci jsou přátelštější a zapojují se do kolektivu), i podle toho jaké mají školní výsledky. Žáci z majority nepoukazují na jejich odlišný původ, pokud více nevyčnívají. U těchto žáků se potvrdila rovněž teze Kostecké, která tvrdí, že má v dnešní době mladá generace spíše sklon dětem s odlišným mateřským jazykem pomáhat a to především při komunikaci, problémech a orientaci ve škole [Kostecká a kol. 2013: 72]. Tato jazyková škola se nijak obzvlášť neřídí principy inkluzivní školy, avšak v případě žáků z Ruska a Ukrajiny to není nutné.

Úplným závěrem mé práce se ještě zmíním o limitách výzkumu. Limity se v mém případě vyskytly u hloubkových rozhovorů se žáky-cizinci, při otázkách na jejich začlenění. Žáci byli při těchto otázkách bohužel skrovní, nemluvili o své prvotní integraci do třídy a českého prostředí, zaměřovali se spíše na současnost. Pro efektivnější výsledky výzkumu by bylo vhodné zaměřit se hlouběji také na výpovědi žáků-cizinců pobývajících v ČR méně než jeden rok.

9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

9.1 Literatura

Balvín, J. 2003. „Klima současné české školy a národnostní menšiny.“ In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová D. (ed.) *Klima současné české školy*. Brno: Česká pedagogická společnost. ISBN 80-7203-064-5.

Bendl, S. 2003. „Možnosti školy v oblasti interkulturního vzdělávání.“ Rukopis. In Balvín, J. *Klima současné české školy a národnostní menšiny*.

Drbohlav, D. a kol. 2001. „Ruská komunita v České republice. Výsledky dotazníkového šetření.“ In Šišková, T. *Menšiny a migranti v České republice. My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál s.r.o. ISBN 80-7178-648-9.

Grecmanová, H. 2003. „Klima současné školy.“ in Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová D. (ed.) *Klima současné české školy*. Brno: Česká pedagogická společnost. ISBN 80-7203-064-5.

Handler, R. 1994. „Is “Identity“ a Cross-Cultral Concept?“ in Gillis, J. R. *Commemorations: The Politics of National Identity*. Princeton University Press. ISBN 0-691-02925-3.

Hendl, J. 2005. „Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace.“ Praha: Portál. Vyd. 1. ISBN 80-7367-040-2.

Hroch, M. (ed.) 2003. „*Pohledy na národ a nacionalismus*.“ Praha: Slon. Vyd. 1. ISBN 80-86429-20-2.

Jandourek, J. 2001. „*Sociologický slovník*.“. Praha: Portál. Vyd. 1. ISBN 80-7178-535-0.

Janiš, K., Jesenský, J. 2004. „*Malý slovník pomáhajících profesí*.“ Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-126-0.

- Jarkovská, L. a kol. 2015. „*Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti.*“ Praha: Portál s.r.o. ISBN 978-80-262-0792-4.
- Kopecká-Kashpurová, L., Zyka, E. 2012. „The Formation of Stereotypes of Immigrants.“ In Bittnerová, D., Moravcová, M. *Etnické komunity. Kontinuita kulturní reprodukce.* Praha: FHS UK. ISBN: 978-80-87398-29-6.
- Koseva, K. 2012. „Inkluze cizinců na českých školách.“ Diplomová práce. Pedagogická fakulta. Masarykova univerzita.
- Kostecká, Y. a kol. 2013. „*Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýza, diagnostika.*“ Praha: Pedagogická fakulta, UK. ISBN 970-80-7290-630-7.
- Lošťáková, P. 2015. „Etnická proměna Karlových Varů.“ Diplomová práce. Filosofická fakulta. Západočeská univerzita.
- Loužek, M. 2006. „Menšinová politika z pohledu teorie veřejné volby.“ In Chytilík, R., Mareš, M. (eds.) *Reprezentace zájmů menšin v EU.* Brno, s. 88. ISBN 80-7325-087-X.
- Mareš, J. 1998. „*Sociální klima školní třídy.*“ Asociace školní psychologie ČR a SROV. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Mareš, J. Ježek, S. 2012. „*Klima školní třídy. Dotazník pro žáky.*“ Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-79-8.
- Merton, R. K. 2000. „*Studie ze sociologické teorie.*“ Praha: SLON. Vyd. 1. ISBN 80-85850-92-3.
- Moravcová, M. 2005. „Reflexe národa a vlastenectví.“ *Lidé města* 3-17.
- Moravcová, M. 2008. „Kulturní rozměr existence etnických menšin v České republice.“ In Bittnerová, D., Moravcová, M. *Etnické komunity v kulturním kontextu.* Praha: ERMAT Praha. ISBN 978-80-87178-01-0.

Ovesná, V. 2014. „Inkluze žáků-cizinců na základních školách hlavního vzdělávacího proudu na příkladu žáků z vietnamské menšiny.“ Diplomová práce. Pedagogická fakulta. Masarykova univerzita.

Pickering, M. 2001. „*Stereotyping: The Politics of Representation*.“ New York: Palgrave Macmillan.

Silverman, D. 2005. „*Ako robiť kvalitatívny výskum*.“ Bratislava: Ikar. ISBN 80-551-0904-4.

Škrobánková, D. 2014. „Česká právní úprava pobytových statusů z pohledu občana Ruské federace.“ Bakalářská práce. Filosofická fakulta. Masarykova univerzita.

Tomandl, M. 2010. „K teoretickým aspektům formování sociální identity.“ In Bittnerová, D., Moravcová, M. *Etnické komunity. V kulturní a sociální různosti*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-87398-08-1.

Zilynskyj, B., Kočík, R. 2001. „Ukrajinci v České republice.“ In Šišková, T. *Menšiny a migranti v České republice. My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.

9.2 Elektronické zdroje

Bernard, J., Mikešová, R. 2014. „Sociální integrace imigrantů na rozhraní mezi dočasnou migrací a trvalým usazením.“ *Sociologický časopis* Vol. 50, No. 4. [online] [cit. 20. 2. 2016]. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/b241f0819e5eee89082adb43b65fd067c073c23d_14-4-03Bernard14.indd.pdf.

Cizinci v České republice. Integrovaná politika, Koncepce a Zpráva. [online] [cit. 23. 2. 2016]. Dostupné z: <http://cizinci.cz/cs/2018-integracni-politika-koncepce-zprava>.

Český statistický úřad. *Počet cizinců v ČR - předběžné čtvrtletní údaje; 2004/06 - 2015/12*. [online] [cit. 20. 2. 2016]. Dostupné z:

https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R02_201512.pdf/fab2b109-7a5f-42a7-aa6c-3a07cfde44fa?version=1.0.

Člověk v tísní. Často kladené dotazy. [online] [cit. 2. 3. 2016]. Dostupné z: https://www.clovekvtsni.cz/cs/clanky/casto-kladene-dotazy?gclid=CO-a3p3DjcsCFQjmwgod_9sPTA.

Drbohlav, D. 2011. „Imigrace a integrace cizinců v Česku: Několik zastavení na cestě v její migrační proměně z Davida na téměř Goliáše.“ *Geografie* č. 4, roč. 116. [online] [cit. 10. 3. 2016]. Dostupné z: <http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/2012/01/g11-4-2drbohlav.pdf>.

Chytil, D. 2016. „Vývoj počtu cizinců v ČR.“ *Statistika a my.* [online] [cit. 20. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/wp-content/uploads/2016/02/18041602.pdf>.

Inkluze. Co je inkluzivní vzdělávání. [online] [cit. 18. 2. 2016]. Dostupné z: <http://www.inkluzce.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>.

Inkluze. Školský zákon č. 561/2004 Sb. [online] [cit. 10. 2. 2016] Dostupné z: <http://www.inkluzce.cz/upload/uplne-zneni-skolskeho-zakona-561-2004.pdf>.

Inkluzivní škola: Kulturně-standardní přístup. [online] [cit. 14. 2. 2016] Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-bezne-tride-aneb-pedagogika/kulturne-standardni-pristup>.

Inkluzivní škola. Multikulturní výchova. [online] [cit. 18. 2. 2016]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/multikulturni-vychova>.

Inkluzivní škola. Přijímací pohovor. [online] [cit. 30. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/prijimaci-pohovor>.

Inkluzivní škola. Ruské federace. [online] [cit. 11. 2. 2016]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ruska_federace_dbkvs.pdf.

Inkluzivní škola. Ukrajina. [online] [cit. 11. 2. 2016]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/ukrajina_dbkvs_0.pdf.

Ježková, V. 2012. „Reforma školního vzdělávání v Rusku.“ *ORBIS SCHOLAE*. [online] [cit. 15. 2. 2016]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2012/2012_1_07.pdf.

Kleňhová, M. 2016. „Cizinci vzdělávající se na českých školách.“ *Statistika a my*. [online] [cit. 20. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/wp-content/uploads/2016/02/18041602.pdf>.

Kratochvílová, J. 2013. „Kvalita inkluzivní školy: její hodnotová dimenze a podmínky.“ Habilitační práce. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Kratochvilova/habilitace/Kratochvilova_habilitace_nahled.pdf.

Osobnostní rozvoj pedagoga. Vymezení integrace a inkluze ve vzdělávacím procesu. [online] [cit. 15. 2. 2016]. Dostupné z: <http://osobnostnirozvoypedagoga.cz/moduly/m1/5-1-1-vymezeni-integrace-a-inkluze-ve-vzdelavacim-procesu.html>.

Pávišová, Z. 2006. „Vzdělávací systém v Rusku.“ *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů*. [online] [cit. 15. 2. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/531/vzdelavaci-system-v-rusku.html/>.

Pipková, Salačová. 2009. „Ruská národnostní menšina v Čechách.“ *Hospodářská a kulturní studia PEF ČZU v Praze*. [online] [cit. 20. 2. 2016]. Dostupné z: http://www.hks.re/wiki/rusove_v_cechach.

Průcha, J. 2002. „Sociální klima ve třídách českých škol: Porovnání nálezů z empirických šetření.“ *Sborník prací filosofické fakulty Brněnské*

univerzity. [online] [cit. 20. 3. 2016]. Dostupné z:
<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/375/531>.

Růžička M., Toušek, L. 2014. „*Sociální exkluze: její prostorové formy a měnící se podoby*.“ [online] [cit. 22. 3. 2016]. Dostupné z:
https://www.academia.edu/10252965/Soci%C3%A1ln%C3%AD_exkluze_jej%C3%AD_prostorov%C3%A9_formy_a_m%C4%9Bn%C3%ADc%C3%AD_se_podoby.

Svoboda&Williams. Ruské školy v Praze. [online] [cit. 18. 2. 2016].
Dostupné z: <http://www.svoboda-williams.com/lifestyle/kategorie/219-education/220-ruske-skoly-v-praze/>.

Šindelářová, J. 2011. „Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách.“ *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů*. [online] [cit. 15. 3. 2016]. Dostupné z:
<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-SKOLACH.html/>.

Vláda České republiky. Národnostní menšiny. [online] [cit. 6. 3. 2016].
Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a%20poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/>.

Vláda České republiky. Rada vlády pro národnostní menšiny. [online] [cit. 5. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/nm-rusove-6645/>.

10 RESUMÉ

This case study tries to introduce foreign students from countries of the former Soviet Union, namely the Russian Federation and Ukraine, who attended elementary school in Sokolov. At first, in the practical part I would describe the classroom climate in different classes based on the analysis of questionnaires, where I also describe how pupils-foreigners integrate into the class. Furthermore, this work tries to show how the pupil-foreigner feels in the new environment in a foreign country, how he deals with a new language and what during his studies in the Czech class meets. I am interested in the reason of their relocation, if they are satisfied here or what are they missing. What are their feelings and impressions, and also how their identity is changing by glance children's eyes. These pupils-foreigners integrate differently by different factors, on which I will focus. At the end of my work I will try to summarize and compare these foreign pupils and their testimonies. The aim of this work is to explain the process of inclusion and integration of pupils-foreigners into the class community and provide deeper insight into foreign pupils from the former Soviet Union in the Czech environment, especially using case studies.

Based on the research that I conducted through questionnaires and interviews, I concluded that these pupils-foreigners, according to classmates and classroom teachers, are a problem-free, convenient and friendly kids, so there was a good integration into the class. With research I found that in the classrooms pupils in most cases are happy, stick together, help each other and little competitive. So in these classrooms prevail good social climate. These pupils-foreigners integrate into the class community based on the following aspects: personal sympathies, personality characteristics, whether pupils are friendly, extrovert and join the team, and also depends on what are their school results. It does not matter overly on their different origins.

11 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Informovaný souhlas o výzkumu

Informovaný souhlas o výzkumu

Dobrý den,

jmenuji se Barbora Horáčková a jsem studentka Sociální a kulturní antropologie Západočeské univerzity v Plzni. Obracím se na Vás s prosbou o účast Vašeho dítěte v malém výzkumu, který je podkladem pro mou bakalářskou práci. Výzkum v podobě polostrukturovaných rozhovorů bych ráda uskutečnila v době školy, kterou žáci navštěvují a kterou jsem sama kdysi také navštěvovala. O mém výzkumu jsou informovány třídní učitelky i ředitel školy.

Tématem mé práce je „**Integrace žáků-cizinců na základní škole z bývalého Sovětského svazu**“. Zajímá mě, jak se žáci-cizinci z Ruské federace či Ukrajiny začleňují do třídního kolektivu a jaké faktory při tom hrají roli. Ráda bych si poslechla vyprávění Vašich dětí o tomto tématu, jejich zkušenosti a poznatky ze třídy i něco více o jejich kultuře a odkud pocházejí.

Rozhovor s Vašimi dětmi bych nahrávala na diktafon a později analyzovala. Účast ve výzkumu je anonymní, jména Vašich dětí budou pozměněna a data v něm získaná budou použita jen pro analýzu k tématu bakalářské práce. Po přepisu rozhovoru bude nahrávka smazána.

Budu velmi ráda a vděčna, pokud se Vaše dítě mého výzkumu zúčastní. Kdybyste měli jakékoliv otázky k výzkumu, průběhu či k mé osobě, prosím, kontaktujte mě, ráda Vám na všechno odpovím.

Mockrát děkuji za ochotu.
S pozdravem Barbora Horáčková.

Souhlasím/Nesouhlasím, aby můj syn/dcera.....
se zúčastnil/a výzkumu na bakalářskou práci.

Jméno zákonného zástupce dítěte:

Datum:

Podpis:

Příloha 2: Osnova dotazníkových otázek. Upraveno pro bakalářskou práci z elektronického systému.

Klima třídy s ohledem na žáky jiné národnosti

1. Uveďte prosím váš věk, pohlaví a třídu, kterou navštěvujete.
2. Je vaše občanství jiné než české? Pokud ANO uveďte jaké.
3. Myslíte si, že atmosféra ve Vašem třídním kolektivu je dobrá?
4. Jste ve třídě spokojen/a?
5. Navštěvoval/a byste raději jinou třídu?
6. Jste spokojen/a s Vaší třídní učitelkou?
7. Vadí Vám chování některých spolužáků?
8. Máte problémy s určitými typy spolužáků?
9. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.
10. Spolužáci se ke mě chovají přátelsky.
11. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.
12. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.
13. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.
14. Na přestávky se moc netěším.
15. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.
16. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.
17. O přestávkách si často přeji víc klidu.
18. Uveďte prosím tři jakékoli dobré a špatné věci na Vaší třídě.
19. Můžete prosím uvést, jaké problémy v kolektivu se objevují ve Vaší třídě?
20. Byl/a jste svědkem šikany ve Vaší třídě? Pokud ANO: popište prosím událost, kdy k tomu došlo, proč se to tak stalo, co se přesně událo a jak se to nakonec vyřešilo.
21. Objevily se ve Vaší třídě rasové narážky či jiné připomínky na žáky cizí národnosti? Pokud ANO, uveďte jaké.
22. Myslíte si, že žáci s jinou národností nějakým způsobem vyčnívají? Pokud ANO, uveďte jakým způsobem.
23. Jak vycházíte: se svými spolužáky, se spolužáky jiné národnosti, se spolužáky jiné barvy pleti.
24. Víte, co znamená pojem STEREOTYP? Pokud ANO, prosím vysvětlete.
25. Uveďte prosím, kde se se STEREOTYPY obvykle setkáváte.
26. Myslíte si, že žáci jiné národnosti ve vaší třídě mají specifické problémy: v kolektivu, s učením, s českým jazykem či výslovností.