

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Integrace do českých základních škol z pohledu
bulharské minority**

Diplomová práce

Autor: Bc. et Bc. Petra Štěpán Černá
Studijní program: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková
Oponent práce: PhDr. Josef Kasal, MBA, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. et Bc. Petra Štěpán Černá

Studium: P21K0417

Studijní program: N0111A190018 Sociální pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Integrace do českých základních škol z pohledu bulharské minority**

Název diplomové práce AJ: Integration into Czech primary schools from the perspective of the Bulgarian minority

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá zkušeností cizinců s integračním procesem do českých základních škol. Charakterizuje, jakým způsobem integrace žáků s odlišným mateřským jazykem probíhá, jaké jsou její překážky a jaká jsou specifika bulharské minority žijící v České republice. Výzkumné šetření je provedeno kvalitativní strategií, která vychází z osobních zkušeností rodin z bulharské minority. Na základě výpovědí informantů se práce snaží nalézt možnosti, kterými by bylo možné integrační proces cizinců do českých základních škol zlepšit.

BERNKOPFOVÁ, Michala, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy. Praha: Meta, 2019. ISBN 978-80-88171-23-2.

GEORGIEVA, Rumyana. Bulhaři v Čechách: kulturní charakteristiky, imigrační proces a společenská integrace v současné době. Praha: FHS UK, 2011. ISBN 978-80-87398-16-6.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

RADOSTNÝ, Lukáš. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

RÁKOCZYOVÁ, Miroslava, Robert TRBOLA a Ondřej HOFÍREK. Sociální integrace přistěhovalců v České republice. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-023-0.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková

Oponent: PhDr. Josef Kasal, MBA, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Integrace do českých základních škol z pohledu bulharské minority* vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. et Mgr. Kateřiny Krupkové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 14.4.2023

Jméno a příjmení

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. et Mgr. Kateřině Krupkové za odborné vedení práce, její vstřícný přístup a cenné připomínky. Dále děkuji informantům, kteří přispěli k výzkumnému šetření a bez jejichž ochoty by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě patří poděkování i mojí rodině za podporu.

Anotace

ŠTĚPÁN ČERNÁ, Petra. *Integrace do českých základních škol z pohledu bulharské minority*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 80 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá průběhem integračního procesu cizinců do českého prostředí se zaměřením na integraci žáků bulharské minority do základních škol. Charakterizuje, jakým způsobem integrace žáků s odlišným mateřským jazykem probíhá, jaké jsou její překážky a jaká jsou specifika bulharské minority žijící v České republice. Práce také nachází způsoby vedoucí k možnému zlepšení integračního procesu. Výzkumné šetření je provedeno kvalitativní strategií, která je zaměřena na osobní zkušenost žáků s odlišným mateřským jazykem s průběhem jejich sociální integrace. Realizovaný výzkum umožňuje nahlédnout na předkládanou problematiku prostřednictvím jejich životních zkušeností.

Klíčová slova: integrace, migrace, žák s odlišným mateřským jazykem, bulharská minorita

Annotation

ŠTĚPÁN ČERNÁ, Petra. *Integration into Czech elementary schools from the point of view of the Bulgarian minority*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 80 pp. Diploma Degree Thesis.

The diploma thesis deals with the process of integration of foreigners into the Czech environment with a focus on the integration of pupils of the Bulgarian minority in elementary schools. It characterizes how the integration of pupils with a different mother tongue takes place, what are its obstacles and what are the specifics of the Bulgarian minority living in the Czech Republic. The work also finds ways leading to a possible improvement of the integration process. The research is carried out using a qualitative strategy, which is focused on the personal experience of pupils with a different mother tongue and the progression of their social integration. The research carried out provides an insight into the presented issue through her life experiences.

Keywords: integration, migration, a pupil with a different mother tongue, Bulgarian minority

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: _____

Podpis studenta: _____

Obsah

Úvod	9
1 Migrace	11
1.1 Důvody migrace	12
1.2 Počty cizinců v České republice	13
1.3 Bulharská minorita v České republice	16
2 Integrace imigrantů	20
2.1 Stát a integrace	20
2.2 Překážky integrace a vize multikulturní společnosti	23
2.3 Znalost češtiny jako předpoklad integrace	25
3 Škola jako významný prostředek integrace	27
3.1 Průběh přijetí žáka cizince na základní školu	28
3.2 Výuka češtiny pro žáky cizince na základní škole	30
3.3 Multikulturní výchova	32
4 Metodologie výzkumného šetření	34
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	34
4.2 Představení metody a analýzy dat	35
4.3 Představení výzkumného vzorku	37
5 Výsledky výzkumného šetření	39
5.1 Analýza výsledků výzkumného šetření	39
5.2 Shrnutí a diskuse výzkumného šetření	55
Závěr	63
Seznam literatury a dalších pramenů informací	66
Seznam příloh	72

Úvod

Téma integrace cizinců je tématem dlouhodobě aktuálním a závažným, obzvláště s přihlédnutím k současnému dění ve světě. V České republice stoupá každoročně počet cizinců, kteří se rozhodli pobývat na našem území ať již dlouhodobě nebo krátkodobě. Integrace se odehrává v několika rovinách a je velmi širokým tématem. Pro účely této práce byla zvolena otázka integrace do českého školního prostředí se zaměřením na zkušenosti vybrané minority, kterou zde představují Bulhaři žijící v ČR. Specifickou kategorií cizinců představují právě děti, kdy zvládnutí jejich integrace do nového prostředí je klíčové pro jejich další životní úspěchy. Pokud jsou děti úspěšně integrovány do školní komunity a mají podporující vztahy se spolužáky a učiteli, mají důležitý základ k jejich pozitivnímu vývoji.

Úspěšná sociální integrace má vliv na žákovu pohodu i jeho akademické úspěchy. Jak uvádějí autoři Strohmeierová a Spiele, škola poskytuje žákovi kontakt se širokým spektrem lidí a dává příležitost k formování vrstevnických vztahů. Tím dovoluje žákům pozitivní příležitosti k sociální integraci – tvoření nových přátelství, učení o jiných kulturách. Stejně tak ale prostředí školy může nabízet vlivy negativní, jakými jsou předsudky a rasismus, sociální vyloučení a šikana. (in Messer eds., 2012, s. 57)

Tato práce představuje studium na základní škole jako významný článek v procesu sociální integrace žáka cizince a klade si otázku, zda žáci sami považují roli školy za klíčovou v procesu jejich integrace. Cílem práce je specifikovat průběh integračního procesu v kontextu prostředí české ZŠ, zhodnotit jej a navrhnout možná zlepšení Existují studie a publikace, které se věnují integraci cizinců do české společnosti (např. Bauerová, 2018; Macáková, 2013; Rákoczyová, Trbola eds., 2011) i specifickým integrace žáků cizinců (např. Bernkopfová et al., 2019; Kostelecká, 2013) nebo se věnují integraci bulharských migrantů (např. Kovacheva, Hristozova, 2021; Georgieva, 2011), ale studie, která by se věnovala integraci žáků cizinců se zaměřením na bulharskou minoritu a představovala problematiku přímo z pohledu samotných Bulharů není, neboť v tuto chvíli je sice pozornost českého mainstreamu upřena k menšinám dalším, které jsou s ohledem na světové dění mnohem palčivější, avšak neměli bychom opomíjet i další minority, jako jsou právě zvolení Bulhaři, kteří mají rovněž svá specifika a stojí za to jim věnovat pozornost.

Práce je rozdělena do pěti kapitol. První tři kapitoly jsou věnovány představení teoretického rámce práce a základních konceptů pojících se s problematikou integrace. Teoretická část práce si klade za cíl přiblížit komplexnost celého procesu integrace. Kapitola *Migrace* se věnuje důvodům, které vedou migranty k přesídlení, představuje počty cizinců v ČR a bulharskou minoritu žijící v ČR. Kapitola *Integrace imigrantů* představuje typologii dimenzí sociální integrace, překážky integrace a zaměřuje se na otázku zvládnutí jazyka hostitelské země. Kapitola s názvem *Škola jako významný prostředek integrace* představuje roli školy v integračním procesu a ukazuje, jakým způsobem probíhá přijetí žáka do ZŠ a jakým způsobem probíhá výuka ČJ pro žáky cizince.

Kapitola s názvem *Metodologie výzkumného šetření* představuje, jakým způsobem práce usiluje o zodpovězení výzkumné otázky. Cílem empirické části této práce je zmapovat zkušenost informantů s integrací do prostředí ZŠ a poukázat na případné problémy, se kterými se žáci či rodiče setkávají. Díky tomu se práce zamýšlí i nad možnostmi využít na školách pozici sociálního pedagoga, který by pomohl v integračním procesu žáků s odlišným mateřským jazykem. Práce představuje v kapitole s názvem *Výsledky výzkumného šetření* poznatky získané na základě rozhovoru s informanty z bulharské minority, kteří v ČR žijí dlouhodobě. Výzkum probíhal kvalitativní metodou s využitím polostrukturovaných rozhovorů s imigranty z Bulharska. Práce považuje za důležité právě představení problematiky integrace skrze žitou zkušenost informantů a zaměřuje se na to, co informanti sami vnímali jako komplikace v tomto procesu a co naopak jako přínosné. Na základě toho se práce zamýšlí nad otázkou, jak by se dal tento proces vylepšit, aby byl jednodušší jak pro samotné dítě, tak pro třídní kolektiv a vyučující.

1 Migrace

Termín **migrace** označuje proces, při kterém dochází k pohybu obyvatelstva z jednoho místa na jiné. Jedná se tedy o termín popisující přemísťování obyvatelstva. Pokud se obyvatelstvo stěhuje přes hranice státu, mluvíme o **emigraci** nebo také o opuštění země původu a přestěhování se do jiné země. Opakem emigrace je pak **imigrace**, proces, při kterém se na území státu usazují nově příchozí obyvatelé ze zahraničí ať již za účelem trvale zůstat nebo zde dlouhodobě pobývat. Právo opustit zemi, včetně té vlastní, je zakotveno ve **Všeobecné deklaraci lidských práv z roku 1948** článek 13, bod 2 uvádí následující „každý má právo opustit kteroukoli zemi, i svou vlastní, a vrátit se do své země.“ Proces imigrace je v ČR regulován imigrační politikou státu, **zákonem č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky**. Tento zákon upravuje podmínky vstupu cizinců na území a dále stanovuje podmínky jejich pobytu. Podle tohoto zákona se cizincem rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky. Mezi cizince tak řadí český zákon všechny imigranty, osoby bez českého občanství, které dlouhodobě či krátkodobě pobývají na území České republiky.

Otázka migrace je otázkou, která dlouhodobě rozděluje obyvatelstvo. Veřejné mínění i vlády se často jen těžce smiřují s nutností zajistit soužití více kultur vedle sebe. „Někteří zastávají názor, že každý stát má právo kontrolovat své vlastní hranice a podle libosti tedy přijímat či nepouštět ty, kteří je chtějí překročit. Jiní se domnívají, že by se imigrace neměla kontrolovat nikde a všechny hranice by měly být zcela otevřené.“ (Dummet, 2016, s. 69) Někteří lidé jsou zastánci otevřených hranic ať již z etických, či ekonomických důvodů. Většinová společnost je ovšem zastáncem omezení migrace. Jak uvádí Withol de Wenden (2020, s. 9) „migrační politika států se tak někdy zcela míjí s realitou migračních proudů.“ Téma migrace je velice komplexní, a proto je často plné dezinformací a politizace. Tomuto složitému tématu se ovšem současný globalizovaný svět nemůže vyhnout, protože lidská mobilita je jeho nedílnou součástí.

Migrační politika ČR rozděluje cizince do dvou hlavních skupin, a to na občany EU a občany třetích zemí (zemí mimo schengenský prostor). ČR, jakožto členská země Evropské unie, má tak otevřené hranice pro občany EU, Islandu, Norska, Lichtenštejnska a Švýcarska, kteří mohou přechodně pobývat na území ČR bez jakéhokoli zvláštního povolení, a to pouze na základě cestovního dokladu nebo průkazu totožnosti. Tato práce se věnuje bulharské minoritě v ČR. Ke vstupu Bulharska do EU došlo dne 1. ledna 2007.

1.1 Důvody migrace

Milióny lidí každoročně opustí svou zemi původu, aby se usídlily jinde. Podle World Migration Report z roku 2022 odhadovala Organizace spojených národů v roce 2020 celosvětově 281 milionů mezinárodních migrantů, což činí 3,6 % celosvětové populace. V porovnání s rokem 2000 došlo k celosvětovému nárůstu o 0,7 %. (2021, s. 21) Jak uvádí Wihtol de Wenden, přes hranice států sice migruje pouze malá část obyvatelstva, ale tyto migrační procesy ovlivňují celý svět. Dle autorky jsme se v posledních dvou desetiletích ocitli v nové éře migrace, s níž se musejí potýkat země, které dříve stály stranou hlavních migračních proudů. (2020, s. 9)

Fenomén migrace existuje již po staletí a mezi důvody, pro které se lidé stěhují, patří ekonomické a demografické aspekty, přírodní katastrofy, sociálně-politické faktory či válečné konflikty. O důvodech k migraci se hovoří jako a takzvaných **push and pull factors**. Tyto faktory kategorizují důvody k migraci, které vycházejí z ekonomických, sociálních a politických příčin, přičemž **pull factory** odkazují na důvody, které **přitahují** migranty do určitého regionu nebo země. Například mezi pull faktory, které ovlivňují migraci, můžeme zařadit dostupnost pracovních příležitostí, lepší ubytování, vyšší životní standard nebo zvýšenou dostupnost zdravotní péče. Oproti tomu **push** faktory můžeme chápat jako důvody, pro které jedinec **opustí** zemi svého původu. Mezi sociální důvody pro opuštění své země původu patří například nedostatek náboženské tolerance či nedostupnost zdravotní péče. Pro přehlednost jsou jednotlivé důvody k emigraci uvedeny **v tabulce 1**. Tyto faktory se mohou vzájemně ovlivňovat, například člověk odchází ze země, kde je „vytlačen“ pro svoje politické názory a zároveň je „přitáhnut“ do nové země primárně z důvodu dobrých pracovních příležitostí a přístupu ke zdravotní péči.

Tabulka 1 Push and Pull Factors

Oblast	Push Factors	Pull Factors
Ekonomická	Chudoba Nezaměstnanost Nízké příjmy Nedostatek zdravotní péče Vysoká míra porodnosti Nedostatek základního vzdělání	Vyhlídky vyššího výdělků Zlepšení životních podmínek Osobní rozvoj Pracovní příležitosti Dobrá prosperita státu Pracovní nároky

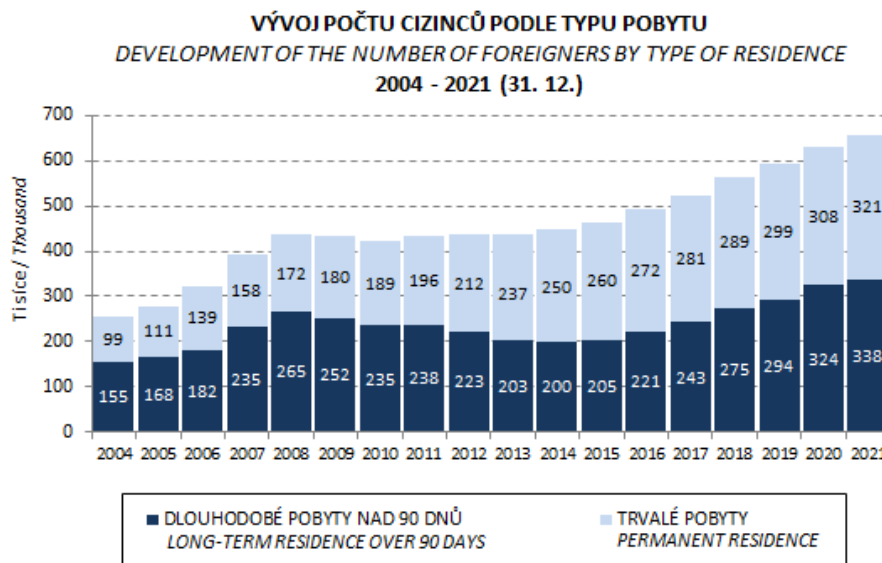
Oblast	Push Factors	Pull Factors
Sociální	Diskriminace Špatný zdravotní systém Sociální nejistota Nedostačující vzdělávací systém Růst populace	Sloučení rodiny Etnická vlast Svoboda od diskriminace Lepší zdravotní systém Benefity sociální politiky
Politická	Konflikty Korupce Špatná vláda Nedodržování lidských práv Terorismus	Zabezpečení a bezpečnost Politická svoboda Demokracie Politická stabilita Dodržování lidských práv

Zdroj: Urbański, 2022, s. 4 (zpracování vlastní)

Podle studie autorek Kovachevová a Hristozová (2021, s. 604) je u Bulharů častým důvodem k emigraci v rámci EU očekávání dobrých pracovních příležitostí, které jim mají zajistit blahobyt. To potvrzuje i Kandilarov (2019, s. 1), který uvádí, že hlavním důvodem pro emigraci Bulharů jsou lepší příjmy v jiné zemi a uvádí, že vyšší příjmy jako důvod k emigraci z Bulharska uvedlo 56 % dotazovaných.

1.2 Počty cizinců v České republice

Masová emigrace je v soudobé historii ČR poměrně novým fenoménem díky historickým událostem po roce 1989. S pádem politických totalitárních režimů východního bloku roste počet nově přechozích migrantů. Po otevření hranic byla ČR především tranzitní zemí, kde se cizinci zastavili, aby dále pokračovali na západ. V současnosti tento trend ustoupil a stáváme se pro migranty cílovou zemí. Mezi důvody, pro které si cizinci vybírají ČR, patří jak ekonomické, politické, tak i sociální důvody. Jak píše Leontiyeva „cizinci řeší odchodem z mateřské země do ČR nejčastěji svou nepříznivou finanční situaci, reagují na nestabilní politický systém nebo nedostatek sociálních jistot.“ (2009, s.11) Jak můžeme vidět v **grafu 1**, počet cizinců žijících na našem území se každoročně zvyšuje. Když porovnáme celkový počet legálně pobývajících cizinců na území ČR v roce **2011**, který byl 434 000 s počtem cizinců na území ČR v roce **2021**, který byl 659 000, jedná se o nárůst 225 000 cizinců, což tvoří oproti roku 2011 **nárůst o 52 %**.



Graf 1 Počty cizinců v ČR 2004-2021 (ČSÚ, 2020, online)

Když vztáhneme počty cizinců k celkovému počtu obyvatel, viz. **tabulka 2**, v roce 2011 tvořili cizinci 4,1% populace ČR a v roce 2021 to bylo již 7,2 %. Celkové číslo bude ještě o něco větší, jelikož statistika zahrnuje pouze cizince pobývající legálně na území ČR a registrované občany EU. Každý občan EU, který se rozhodne pobývat na území ČR déle jak 90 dnů, může zažádat o osvědčení o registraci. Toto osvědčení ovšem není podmínkou pobytu občana EU na území ČR, a je proto ponecháno na jeho vůli. Počet cizinců na území ČR tedy každoročně stoupá. Ve spojení s migrační vlnou vyvolanou válečným konfliktem na Ukrajině bylo k 31. březnu **2022** na území ČR zaznamenáno 922 516 cizinců, kteří tvoří **8,8 %** celkové populace ČR.

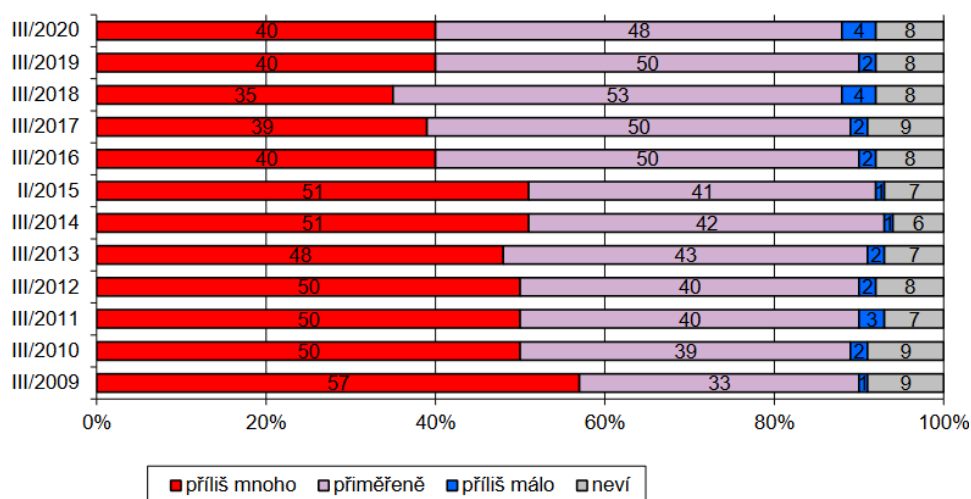
Tabulka 2 Procentuální podíl cizinců v ČR (2011-2022)

Rok	Cizinci dlouhodobě pobývající v ČR	Obyvatelstvo ČR	Podíl cizinců na obyvatelstvu ČR (%)
2011	434 153	10 505 445	4,1
2012	435 946	10 516 125	4,1
2013	439 189	10 512 419	4,2
2014	449 367	10 538 275	4,2
2015	464 670	10 553 843	4,4
2016	493 441	10 578 820	4,7
2017	524 142	10 610 055	4,9
2018	564 345	10 649 800	5,2
2019	593 366	10 693 939	5,5
2020	632 570	10 701 777	5,9
2021	658 564	10 515 669	7,2
2022 (k 31.3.)	922 516	10 519 913	8,8

Zdroj: vlastní zpracování na základě dat ČSÚ (2022, online) a MVČR (2022, online)

Zákon o pobytu cizince rozděluje cizince pobývající na našem území do dvou hlavních kategorií, a to na občany EU a občany třetích zemí (zemí mimo schengenský prostor). Zhruba dvě třetiny cizinců na našem území spadají do kategorie cizinců ze zemí mimo EU. „Za pozornost stojí také skutečnost, že počet a skladba cizineckých skupin žijících v ČR se často odvíjí od iniciativy samotného státu, který v migračních otázkách hraje důležitou úlohu. Nejenže určuje pravidla, za kterých zde mohou cizinci pobývat, ale může se též ve spolupráci s velkými zaměstnavateli podílet na propagaci České republiky jako státu, ve kterém si zahraniční pracovníci mohou vydělat peníze.“ (Radostný et al. 2011, s. 7) Dlouhodobě jsou nejpočetnější skupinou na našem území ze **zemí mimo EU** lidé z Ukrajiny, Vietnamu a Ruska. **Ze zemí EU** jsou na našem území nejčastěji zastoupeni cizinci ze Slovenska, Německa a Polska. Pořadí nejvíce zastoupených státních občanství se ve statistikách cizinců v poslední době výrazněji nemění.

V ČR pravidelně zkoumá názory veřejnosti Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM) Sociologického ústavu Akademie věd České republiky (AV ČR). **Graf 2** znázorňuje výsledky šetření zaměřeného na názor obyvatel na množství cizinců žijících v ČR. Z hlediska časového srovnání graf ukazuje, že názory veřejnosti na množství cizinců v ČR jsou poměrně stálé. První výzkum na uvedené téma v roce 2009 zaznamenal 57 % respondentů, kteří považovali množství cizinců žijících v ČR za příliš velké. Nejvýznamnější byl pokles tohoto názoru v roce 2018, jinak se čísla drží téměř stabilně, přičemž si 40-50% obyvatelstva myslí, že v ČR žije příliš mnoho cizinců.



Graf 2 Názory na množství cizinců žijících v ČR v % (CVVM SOÚ AV ČR, 2020, online)

S nárůstem počtu cizinců je samozřejmě spojen i nárůst počtu žáků cizinců na českých školách. **Tabulka 3** představuje počet žáků cizinců studujících ZŠ dle jednotlivých školních let. Dle těchto dat lze pozorovat trvalý nárůst žáků cizinců. Od školního roku 2003/2004 se počet žáků cizinců na ZŠ více jak zdvojnásobil.

Tabulka 3 Počet cizinců studujících na ZŠ (školní rok 2003/2004–2020/2021)

Zdroj 1 2003/4	2004/5	2005/6	2006/7	2007/8	2008/9	2009/10	2010/11	2011/12
12 973	12 113	12 279	12 504	13 963	13 583	13 839	14 109	14 315
2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
14 555	15 109	16 477	18 281	20 237	21 992	24 026	26 257	28 380

Zdroj: vlastní zpracování na základě dat ČSÚ (2022, online)

Žáci cizinci jsou specifickou kategorií cizinců, na kterou se tato práce zaměřuje, jmenovitě na žáky bulharské minority. Školský zákon č. 561/2004 Sb. v §20 stanovuje, že **všichni cizinci, pokud pobývají na území České republiky, mají přístup k základnímu vzdělávání za stejných podmínek jako občané ČR**, a to bez ohledu na zemi jejich původu, a to i v případech, kdy není prokázána legálnost jejich pobytu na území ČR. Stejně tak mají cizinci přístup ke školnímu stravování a k zájmovému vzdělávání pořádanému školou, kterou navštěvují. Při přijímání žáků cizinců není v kompetenci základních škol posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území ČR a v souladu s principy **rovného přístupu ke vzdělávání** nesmí klást přijetí žáka žádné další podmínky, jako např. vyžadovat určitou úroveň znalosti českého jazyka. Právo na školní docházku tak mají v ČR všechny děti bez ohledu na zemi jejich původu. Povinná školní docházka, poslední ročník mateřské školy a základní vzdělání se týká všech dětí cizinců pobývajících na našem území déle než 90 dnů a je povinností rodiče dítě na školu zapsat.

1.3 Bulharská minorita v České republice

Dle Georgievové můžeme rozdělit příliv bulharských migrantů do ČR na dvě období. První období spadá mezi roky 1990 a 1999, druhé probíhá od roku 2010 do současnosti. Pro první období jsou příznačné ekonomické důvody migrace, kdy k nám přicházeli především mladí lidé, převážně muži, za možností vyššího výdělků. Ti se pak vraceli zpět do Bulharska. Teprve ve druhém období se noví bulharští emigranti začali trvale usazovat v ČR. (2011, s. 18-19) Mezníkem pro toto usazování se stal **Zákon o pobytu cizinců na**

území ČR č. 326/1999 Sb., kterým byla uchazečům dána možnost zažádat o trvalý pobyt poté, co se cizinec vyskytuje na území ČR po dobu 10 let. Do té doby bylo nutné každoročně žádat o prodloužení dlouhodobého pobytu.

V současnosti je podle údajů českého statistického úřadu se v ČR přes 17 000 bulharských občanů. Podle údaje v **tabulce 4** je zřejmé, že nárůst bulharských přistěhovalců by v grafické hodnotě vykazoval hodnoty lineární posloupnosti. Bulharsko se připojilo k EU v roce 2007, a tím se usnadnil volný pohyb pro občany jak do ČR, tak po celém území EU.

Tabulka 4 Cizinci v ČR celkem, z toho EU, třetí země a Bulhaři (2005-2021)

Rok	Cizinci celkem	Země EU	Ostatní země	Bulharská státní příslušnost
2005	278 312	87 143	191 169	4 551
2006	321 456	102 886	218 570	4 635
2007	392 315	130 906	261 409	5 021
2008	437 565	145 830	291 735	5 922
2009	432 503	137 017	295 486	6 403
2010	424 291	135 408	288 883	6 927
2011	434 153	151 276	282 877	7 435
2012	435 946	160 642	275 304	8 222
2013	439 189	173 593	265 596	9 132
2014	449 367	184 511	264 856	10 058
2015	464 670	195 499	269 171	10 984
2016	493 441	208 166	285 275	12 250
2017	524 142	219 708	304 434	13 795
2018	564 345	232 493	331 852	15 593
2019	593 366	253 057	348 074	17 183
2020	632 570	243 857	388 713	17 917
2021	658 564	222 168	436 396	17 295

Zdroj: vlastní zpracování na základě dat ČSÚ (2022, online)

V ČR funguje množství bulharských osvětově kulturních organizací. Aktivity těchto organizací směřují k zachování bulharské identity, udržování bulharských tradic, jazyka a popularizace bulharské kultury prostřednictvím nejrůznějších kulturních a společenských akcí. Například Asociace bulharských spolků v ČR sdružuje devět regionálních klubů (Praha, Brno, Ostrava, Olomouc, Kladno, Ústí nad Labem, Plzeň, Most a Hořovice). Spolek vydává časopis v bulharštině Roden glas, dále organizuje a koordinuje akce s celorepublikovou působností. Od roku 2001 v ČR působí bulharská pravoslavná obec, která sdružuje občany, kteří se hlásí k pravoslavné bulharské tradici za

účelem zachování a rozvoje pravoslavné kultury, zejména jazyka, tradic a kulturního dědictví.

Téměř všechny bulharské kulturní organizace v ČR pořádají oslavy tradičních bulharských svátků. „*Tento soubor zvyků přímo souvisejících s kalendářem je specifický nikoliv na základě etnické či jazykové příslušnosti obyvatelstva, nýbrž především na základě náboženského vyznání.*“ (Tončeva, 2015, s.5) Svátky, které práce představuje, jsou tradiční především pro pravoslavné obyvatelstvo Bulharska, ale to neznamená, že by jej neslavily i některé bulharské rodiny, které se hlásí k jinému náboženskému vyznání.

Jarní obřadní cyklus začíná 1.března oslavou **Baba Marta**. Tyto oslavy jsou spojené s vázáním tzv. marteniček, jedná se nejčastěji o červenobílé amulety, které se vážou kolem zápěstí či na krk. Tento amulet má symbolizovat příchod jara a tradičně se nosí až do doby, kdy člověk zahlédne vlaštovku nebo čápa, a pak se uvazují na ovocný strom. Dalším významným jarním svátkem jsou pravoslavné **Velikonoce**, které se slaví první neděli po prvním jarním úplňku. Jednou z největších akcí bulharského krajanského života v ČR je pravoslavná pouť a bulharský kulturní den v areálu slovanského hradiště u Mikulčic. Poutě se koná každý rok v květnu u příležitosti **uctění památky svatých Cyrila a Metoděje**.

V Praze od roku 1948 funguje **Bulharská základní a střední škola Dr. Petra Berona**, jejímž zřizovatelem je Ministerstvo školství Bulharské republiky. V Bulharsku je povinná školní docházka od 6 let věku do 15 let věku, nebo také od první třídy do desáté třídy. Těchto povinných deset tříd je rozděleno do několika stupňů vzdělávání. Prvním je základní vzdělávání neboli **Osnovno Učilište**, kam spadá první až čtvrtá třída. Jak uvádí Bachmaier, přechod ze základního vzdělávání následuje po úspěšném ukončení čtvrtého ročníku, po kterém žák nastupuje na nižší sekundární vzdělání neboli **Progimnazija**. Toto progymnaziální vzdělání trvá tři až čtyři roky podle toho, kam žák dále pokračuje. Tato fáze zahrnuje komplexní výuku všech studijních předmětů a pokládá základy pro studium různých věd. (in Hörner eds., 2015, s. 148-149)

Vyšší sekundární vzdělávání může probíhat formou odborného učiliště nebo gymnázia neboli **Obštoobrazovatelno Stredno Učilište** a **Gimnazija**. Přechod do gymnázia probíhá v 7. ročníku na základě celostátního testu a předmětové zkoušky. Gymnaziální vzdělání trvá 5 let a žáci získávají vzdělání na vyšší úrovni v daném oboru.

Hodnocení na školách probíhá na stupnici 2-6, přičemž 6 znamená výborný (A) a 2 znamená slabé (F). Školní rok začíná v Bulharsku 15. září a končí v květnu či v červnu, podle studovaného stupně vzdělávání.

2 Integrace imigrantů

V dnešním globalizovaném světě, ve kterém narůstá mezinárodní migrace obyvatelstva, je otázka integrace nově příchozích do hostitelských zemí zásadním tématem. V předchozí kapitole bylo představeno, že nárůst počtu cizinců můžeme sledovat i v ČR, která se stala především díky vstupu do EU cílovou zemí pro mnoha migrantů. Otázka integrace je tak častým tématem výzkumů i politických diskusí. Podle Sargsyanma je úspěšná integrace imigrantů a jejich dětí v nové destinaci důležitá a nezbytná z několika důvodů. Pokud se imigranti úspěšně integrují do nového prostředí, které je otevřené přijímání imigrantů, zvyšuje se šance, že se nově příchozí aktivně zapojí do života společnosti. Naopak špatně zvládnutá integrace může vyústit v exkluzi imigrantů a jejich dětí jak ze sociálního, tak ekonomického prostředí hostitelské země. (2018 s. 2-3)

Jak uvádějí Leontiyeva et al., ne všechny skupiny mají rovnocenné výchozí podmínky integrace. Například kulturní a jazyková blízkost zdrojových zemí zvýhodňuje některé migranty, a proto například Ukrajinci nebo Rusové se vzhledem k slovanskému původu snáze (než například Mongolové či Vietnamci) učí českému jazyku, jehož znalost je pro integraci klíčová. Podobně Evropané nebo Američané mají snazší podmínky, neboť mají k majoritě obecně kulturně blíž a staví na společných historických kořenech. (2018, s.8)

2.1 Stát a integrace

Na integraci imigrantů je nahlíženo jako na proces, při kterém dochází k vzájemné adaptaci mezi většinovou a menšinovou společností. Nově příchozí se začleňují do stávajícího systému hostitelské země a při tomto procesu se vzájemně ovlivňují. Dle Boswicka a Heckmanna je integrace interaktivní proces probíhající mezi přistěhovalci a hostitelskou zemí. Při tomto procesu se nově příchozí učí nové kultuře, nabývání práv a povinností, získávají přístup k pozicím a sociálnímu statutu, navazují vztahy v novém prostředí a budují si pocit přináležení a identifikace se společností. Pro hostitelskou společnost znamená integrace otevření institucí a zajištění rovnocenných příležitostí pro přistěhovalce. Dle autorů má ovšem v této interakci více vlivu a vážnosti hostitelská země. (2006, s.11)

Integrace probíhá v několika rovinách, jedná se o oboustranný a komplexní jev, který zasahuje do řady oblastí života. Pro snadnější pochopení tohoto procesu je zde

přestavena **typologie dimenzí sociální integrace** Bosswicka a Heckmanna (2006, s. 9-11), kteří ji dělí do čtyř kategorií:

- 1) **Strukturální dimenze integrace** se pojí s přístupem k základním institucím hostitelské společnosti (trh práce, ekonomické začlenění, vzdělávání, bydlení, zdravotní péče, sociální pojištění, pobyťový status).
- 2) **Kulturní dimenze integrace** se pojí s osvojením základních kompetencí a kulturních vzorců majoritní společnosti. Tento proces je interaktivní a týká se jak imigrantů, tak majority. Majoritní společnost se musí naučit vztahovat k nově příchozím a adaptovat se na jejich potřeby.
- 3) **Interakční dimenze integrace** se pojí se zapojením imigrantů do společenských vztahů většinové společnosti a je vázána na důležitost zvládnutí jazyka hostitelské země. Imigranti si vytvářejí sociální sítě, přátelství, partnerství a manželství, stávají se členy dobrovolnických organizací.
- 4) **Identifikační dimenze integrace** se pojí s vnitřním přijetím pozice jednotlivce ve společnosti. Nově příchozí má pocit, že do hostitelské společnosti patří a má v ní své místo.

Výše uvedené vymezení sociální integrace ukazuje na složitost a komplexnost tohoto jevu. Jak poukazují Rákoczyová a Pořízková (in Trbola, Rákoczyová eds., 2009, s. 34), reálný průběh integrace cizinců je ovlivňován několika faktory, a to nejenom motivací a schopnostmi přistěhovalců a jejich rodin, ale také podmínkami, které nastavuje majoritní společnost. Autoři Buschová a Kryzanowski (in Marada ed., 2006, s. 281) uvádějí, že odlišné národy mají odlišné sebepojetí, které se váže k jejich historii a předurčuje, zda mají blíže k otevřenosti a inkluzivitě nebo naopak k uzavřenosti a exkluzivnosti.

Integrační politika ČR se opírá o dva hlavní dokumenty: *Koncepce integrace cizinců* (dále jen Koncepce) a *Státní integrační program (SIP)*. Hlavní roli v integrační politice ČR hraje Ministerstvo vnitra (MV), které také koordinuje další aktéry spleťté integrační politiky, především Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo průmyslu a obchodu, Ministerstvo zdravotnictví, Ministerstvo pro místní rozvoj a Ministerstvo kultury. Mimo kooperaci mezi jednotlivými ministerstvy jsou do procesu integrace cizinců zapojeny i neziskové organizace pracující s cizinci, které zastřešuje *Konsorcium nevládních organizací pracujících s migranty*.

Neziskové organizace zabývající se integrací cizinců jsou důležité zejména na regionální a lokální úrovni.

Koncepce uvádí, že *„cílem integrační politiky je podpořit integraci jako proces, který vede k bezproblémovému a oboustranně prospěšnému soužití cizinců a majority, k budování vědomí sounáležitosti a spoluodpovědnosti za společné soužití a vybudování vzájemně provázané a komunikující společnosti. Integrace cizinců je klíčová pro zachování sociální soudržnosti společnosti, pro její ekonomický, sociální i kulturní rozvoj. [...] Integrace je procesem dvoustranným, případně i trojstranným – na průběh integrace má do jisté míry vliv i působení země původu. Integrační politika vychází ze zkušenosti, že předcházet problémům v soužití je vždy snadnější než čelit následkům nezvládnuté integrace.“* (2016, s. 16-17)

Koncepce integrace cizinců byla od svého vzniku na přelomu tisíciletí již třikrát aktualizována, naposledy v roce 2016. Koncepce definuje postup ČR v oblasti integrace cizinců a doplňuje SIP. SIP se zaměřuje na pomoc azylantům a osobám s doplňkovou ochranou při jejich integraci do majoritní společnosti. Součástí SIP je i pomoc při zajištění zaměstnání, případně rekvalifikace, bezplatná výuka češtiny a v případě azylantů také zajištění bydlení.

Koncepce má za primární cílovou skupinu integrace cizinců v ČR legálně pobývajících občany třetích zemí (tj. mimo země EU) a umožňuje využívat relevantní integrační nástroje i držitelům mezinárodní ochrany (nad rámec SIP). Její cílovou skupinou je i majoritní společnost, jelikož integrace je oboustranný proces, ke kterému dochází mezi minoritní a majoritní společností. Vláda se zaměřuje především na informovanost veřejnosti o aktuálním vývoji migrace a dále se zaměřuje na osvětu majority poskytováním objektivních informací o cizincích a jejich kultuře ve snaze čelit předsudkům a xenofobním tendencím ve společnosti. Občané EU nejsou primární cílovou skupinou integrace, protože je jim v podstatě garantován rozsah práv srovnatelný s právy občanů ČR. Občané EU pobývajících na území jako dodatková cílová skupina mají možnost využívat některé integrační nástroje.

Koncepce určuje **pět klíčových oblastí integrace** cizinců: znalost českého jazyka, ekonomická a sociální soběstačnost, socio-kulturní orientace ve společnosti, vztahy mezi komunitami a princip postupného nabývání práv cizinců v návaznosti na postupné získávání vyšších pobytových statusů na území.

Jak však změřit, nakolik jsou migranti skutečně integrováni do naší společnosti? K zjišťování stupně začlenění migrantů, tedy toho, nakolik mají imigranti srovnatelné postavení s majoritní společností, jsou většinou využívána statistická data. Při zjišťování míry integrace se porovnávají data z oblastí jako zaměstnanost, ekonomické začlenění, dosažené vzdělání. Jak uvádí Drbohlav et al. (2010, s.91) hodnoty spočtené pro populaci cizinců se porovnají s hodnotami většinové společnosti. V ideálním případě by se mezi sebou měly porovnávat skupiny stejného věku, pohlaví či kvalifikace.

2.2 Překážky integrace a vize multikulturní společnosti

Jak již bylo v práci zmíněno, integrace je oboustranný proces a postoje většinové společnosti k imigrantům mohou ovlivňovat míru integrace imigrantů jak pozitivně, tak negativně. Postoje společnosti vůči cizincům mají vliv i na politiku státu. Cizinci se tak při pobytu v hostitelské zemi mohou setkávat s překážkami, které komplikují či znemožňují proces jejich integrace. Mezi tyto překážky patří postoje majoritní společnosti vůči cizincům, předsudky a stereotypy, xenofobie a rasismus, diskriminace. Diskriminaci lze tedy chápat jako důsledek předsudků, stereotypů, xenofobie a rasismu. Dle Vávry jde při diskriminaci vlastně o promítnutí těchto fenoménů do chování vůči minoritním skupinám ve společnosti a v mnoha případech se jedná o konativní aspekt předsudku. (in Leontieva, Vávra eds., 2009, s. 29)

Diskriminace je tedy konání, při kterém se s jedincem nebo s určitou skupinou ve společnosti zachází méně spravedlivě než s ostatními, a to na základě věku, pohlaví, rasy nebo sexuální orientace. Dle Krause (2014, s. 159) „*diskriminace znamená, že majoritní společnost znevýhodňuje, poškozují nebo neuznává určité jedince či skupiny osob, a to z rasových, etnických, náboženských či jiných důvodů. Takový přístup často vychází z předsudků.*“

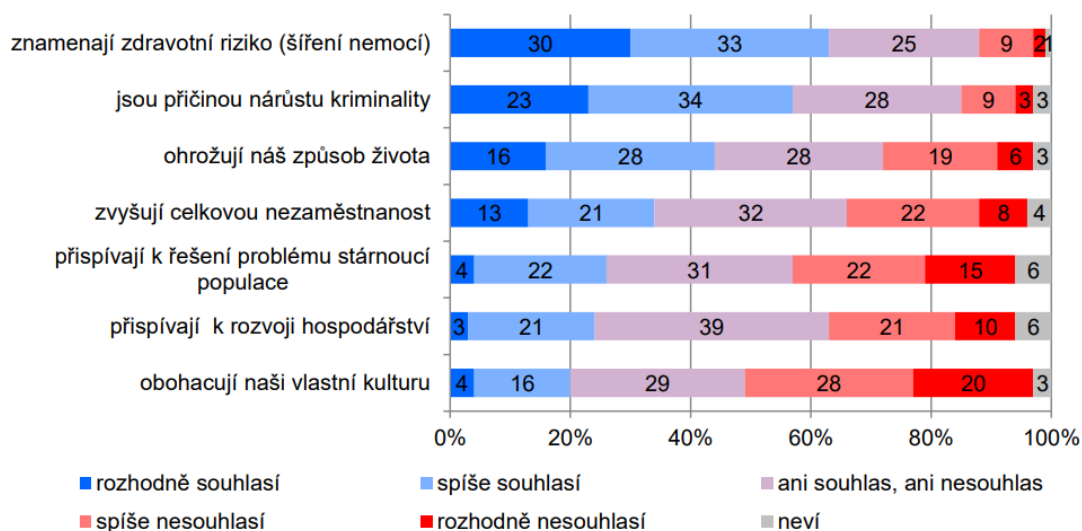
Diskriminace může mít mnoho podob a probíhat jak na intersubjektivní úrovni, tak na úrovni institucionální. Institucionální diskriminace může probíhat ve školství, na pracovním trhu či v přístupu k veřejným službám. Diskriminace člověka či skupiny může vést až k jeho exkluzi ze společnosti.

Jak uvádí Syrovátka (2002, s.17), cizinci mohou být často předmětem sociální exkluze. V nejširším slova smyslu to mohou být všichni, kdo se liší od standardů hlavního proudu ve společnosti. V užším smyslu slova jde o příslušníky etnických minorit. Vávra

uvádí, že „diskriminace nemusí být pouze vědomá reakce nebo dokonce plánované jednání. Diskriminace může být i nevědomá, daná zvyklostmi a dlouhodobou praxí.“ (in Leontieva, Vávra eds. 2009, s. 30)

Dle Koncepce je připravenost a ochota majoritní společnosti akceptovat cizince a účastnit se procesu integrace důležitým prvkem integračního procesu. Ze strany cizinců se předpokládá individuální osobní odpovědnost, iniciativa a vůle zapojit se do společnosti, znalost práv, plnění povinností a dodržování zákonů České republiky, respekt k hodnotám přijímající země i Evropské unie. (2016, s. 15)

V ČR pravidelně zkoumá názory veřejnosti Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM) Sociologického ústavu Akademie věd České republiky (AV ČR). **Graf číslo 3** znázorňuje výsledky šetření zaměřeného na postoje veřejnosti vůči cizincům z března 2020. Z grafu je patrné, že 48 % dotázaných si nemyslí, že cizinci žijící v ČR obohacují naši kulturu. Na otázku, zda cizinci znamenají zdravotní riziko, uvedlo 63 % občanů souhlas. Tato ukázka nevypovídá o dlouhodobějším vývoji názoru na cizince u české společnosti, ale je zde zahrnuta, aby ukázala, že podobné výzkumy u nás pravidelně probíhají.



Graf 3 Názory na cizince dlouhodobě žijící v ČR v % (CVVM SOÚ AV ČR, 2020, online)

Ke klidnému soužití majority a minority v multikulturní společnosti je potřeba tolerance. Toleranci můžeme chápat jako ochotu respektovat názory nebo chování, se kterými nemusíme souhlasit, nebo přijmout jedince či skupiny, kteří jsou odlišní od

majority. Podle Vávry (in Leontieva, Vávra eds. 2009, s. 30) má smysl mluvit o toleranci pouze v situaci různorodosti (náboženské, etnické, kulturní).

S otázkou integrace se pojí koncept multikulturní společnosti a multikulturalismu, který můžeme chápat jako nový model společnosti, ve které je vysoká míra imigrantů, a díky tomu se její populace stala multietnickou. Bosswick a Heckmann zmiňují, že multikulturalismus reprezentuje proud, který odmítá snahu o asimilaci nově příchozích. Přičemž asimilace je chápána jako očekávání většinové společnosti, že migranti nebudou praktikovat zvyky a hodnoty své původní země, ale adaptují se zvykům hostitelské země. (2006, s. 7)

Dle Alexandra „v multikulturním společenství není začlenění oslavováno jako inkluze, nýbrž jako dosažení různorodosti. [...] Jedinečnost a odlišnost se stávají hlavními tématy na pořadu dne. Rasa, minoritní národnostní původ, marginalizace náboženství, podřízené genderové skupiny a potlačené sexuální orientace [...] jsou otevřeny reinterpretaci.“ (in Marada ed., 2006, s.66–67)

Bosswick a Heckmann poukazují na fakt, že se dá na multikulturalismus nahlížet kriticky, přestože se jedná o dobře zamýšlený koncept. Multikulturalismus dle nich přehlíží nutnost společné kultury, společného jazyka a společné identifikace. Sjednocující prvek společné kultury můžeme chápat jako úspěch, kterého bychom se neměli lehce vzdávat. (2006, s. 8) Podobně upozorňuje Kraus (2014, s. 162), že jedním z aktuálních úkolů multikulturní výchovy je „hledání vztahu mezi multikulturním přístupem a současným posilováním kulturní identity.“

Jak již bylo v práci zmíněno, integrace je proces, při kterém se vzájemně ovlivňuje minoritní společnost a majorita. Jde o dynamický proces, který probíhá na mnoha úrovních. Tomuto procesu mohou výrazně bránit negativní postoje majority vůči cizincům. Úspěšná integrace je popsána jako bezproblémové a oboustranně prospěšné soužití.

2.3 Znalost češtiny jako předpoklad integrace

Znalost jazyka hostitelské země je jedním z klíčových předpokladů pro úspěšnou integraci. Žadatelé o trvalý pobyt musí od září 2021 prokázat vyšší znalost češtiny – mírně pokročilou znalost českého jazyka (úroveň A2). Předtím stačila žadatelům o trvalý pobyt

znalost češtiny na úrovni začátečník (úroveň A1). Zvládnutí češtiny umožňuje imigrantům samostatnost při řešení jejich problémů, ovlivňuje studijní úspěchy i možnost uplatnění na trhu práce.

Autorky Leontiyeva, et al. poukazují na fakt, že dobrá úroveň češtiny umožňuje komunikaci migrantů s majoritou jak na formální, tak neformální úrovni. Přičemž české prostředí se vyznačuje svou jazykovou homogenitou a majoritní společnost očekává, že migranti mají zvládnout češtinu. (2018, s. 38) To potvrzují i data z dotazníkového šetření CVVM AV ČR s názvem *Postoje české veřejnosti k integraci cizinců* z března 2020, ze kterého vychází, že 93 % respondentů považuje za důležité, aby cizinci, kteří se přistěhují do ČR, hovořili česky.

Autorky Leontiyeva et al. upozorňují, že *„čeština je relativně menšinový jazyk, a není tedy snadné se jej naučit ještě v zemi původu. Zvládnutí češtiny je proto pro migranty a migrantky jedním z významných úkolů, před kterými stojí, až poté, co se přestěhují do ČR.“* (2018, s. 38)

Autoři Trbola a Rákoczyová upozorňují, že motivace imigrantů zvládnout češtinu je spojena s jejich plánovanou délkou pobytu v ČR. Nejvyšší motivaci tak mají přistěhovalci, kteří se chtějí v ČR usadit dlouhodobě či trvale. Rozvoj jazykových dovedností je provázán s možností navazovat sociální kontakty s majoritou. Dle autorů *„Rozvoj znalosti češtiny otevírá možnosti pro rozvinutí sociálních kontaktů s domácí populací, přičemž zpětně tyto sociální vztahy podporují prohloubení jazykových dovedností.“* (2009 s. 45)

3 Škola jako významný prostředek integrace

Vzdělávání má velký význam pro úspěšnou integraci přistěhovalců. Český školský systém neměl dlouhou dobu mnoho zkušeností s žáky cizinci ve školních třídách. A jak uvádějí autorky Leontiyeva et al, „*stále má v této oblasti co dohánět.*“ (2018, s. 68)

Právo na vzdělání je zakotveno v čl. 33 Listiny základních práv a svobod České republiky. Dle tohoto článku má každý právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon. Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách. Jak již bylo v práci zmíněno, Školský zákon č. 561/2004 Sb. v §20 stanovuje, že **všichni cizinci, pokud pobývají na území České republiky, mají přístup k základnímu vzdělávání za stejných podmínek jako občané ČR**, a to bez ohledu na zemi původu, a to i v případech, kdy není prokázána legálnost jejich pobytu na území ČR. Povinná školní docházka se vztahuje na všechny děti cizinců, kteří dlouhodobě pobývají na území ČR (tj. více jak 90 dnů), a je povinností rodiče dítě do školy zapsat.

Podle Školského zákona č. 561/2004 Sb. §2 je jednou ze zásad vzdělávání vzájemná úcta, respekt, názorová snášenlivost, solidarita a důstojnost všech účastníků vzdělávání, přičemž jsou zohledňovány vzdělávací potřeby jednotlivce. Ve stejném paragrafu školského zákona je stanoven jeden z obecných cílů vzdělávání a tím je rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.

Specifickou skupinu pak tvoří děti imigrantů. Užíváním českého jazyka v rámci sociálních interakcí při školní docházce i mimoškolních aktivitách podle autorů Pořízkové et al. získávají žáci kulturní kompetence majoritní společnosti a jejich kulturní integrace je výrazně úspěšnější než v případě jejich rodičů. Autoři proto považují vzdělávání v českém jazyce za nejefektivnější způsob získávání jazykových kompetencí. (in Rákoczyová, Trbola eds., 2009 s. 256) Trbola pak považuje studium v ČR za významný prointegrační faktor, ať jde o rozvoj sociálního kapitálu, znalosti českého jazyka, obeznámenost s kulturou či informovanost a návazně také snažší přístup na pracovní trh. (in Rákoczyová, Trbola eds, 2009 s. 45) To potvrzuje i Schneewisová (2011, s. 1306), která upozorňuje na důležitost přístupu ke vzdělání pro imigranty, což přispívá k ekonomické soběstačnosti imigrantů v hostující zemi.

Mezi klíčové faktory, které ovlivňují integraci žáka, patří věk žáka, jeho rodina, školní prostředí. Kostecká uvádí, že vliv rodičů na jednání a chování žáka je zásadní a ovlivňuje i přístup žáka ke škole a vzdělávání. Kostecká uvádí, že integrace je jednodušší v mladším školním věku žáků. Protože děti, které přicházejí do ČR ve vyšším věku (druhý stupeň ZŠ) a nemají znalost českého jazyka, musí kromě intenzivního studia češtiny zvládat ještě relativně náročnou látku druhého stupně základní školy. (2013, s.69-75)

3.1 Průběh přijetí žáka cizince na základní školu

Školský zákon hovoří o **žácích cizincích**, ale v současné době se v literatuře častěji hovoří o **žácích s odlišným mateřským jazykem** (déle jen OMJ). Jak zmiňuje Bernkopfová et al., samotné označení žák cizinec je v rozporu s potřebou, aby se dítě cítilo v prostředí školy dobře, bezpečně a vítané. A dále označení žák s OMJ vyzdvihuje nejcharakterističtější atribut, který mají tyto děti společný, a to odlišnost mateřského jazyka od vyučovacího jazyka a potřebu se vyučovací jazyk postupně naučit. (2019, s. 12) Je třeba, aby škola brala v potaz odlišné kulturní prostředí, ze kterého žák přichází. Při studiu může žák cizinec narazit na interkulturní problémy spojené s institucionálními rozdíly mezi společnostmi, z nichž pochází učitel a z nichž pochází žák. Jak uvádí Hofstede (2007, s. 251) „*tyto rozdíly vedou k odlišným představám a očekáváním ve vztahu k procesu vzdělávání a roli, kterou v něm jednotliví účastníci sehrávají.*“

Žák může být zapsán do kterékoliv školy dle uvážení rodiče. Pokud rodič vybere spádovou školu v místě bydliště, platí pro posouzení spádovosti stejná pravidla jako pro občany ČR. Škola si může po rodině žáka vyžádat potvrzení o trvalém bydlišti v dané lokalitě. V případě, že je kapacita spádové školy naplněná, a škola proto nemůže žáka přijmout, musí škola informovat rodinu o dalším postupu. Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka nesmí být důvodem odmítnutí nového žáka školou.

Pokud žák přechází z jiné ZŠ v ČR, je zařazen dle ukončeného ročníku na předchozí škole. Pokud ovšem žák přichází ze zahraničí, je v pravomocích ředitele školy zařadit nově příchozího žáka do ročníku na základě jeho uvážení. V případech, kdy dítě přichází ze školy v zahraničí, ředitel školy často rozhodne zařadit žáka o několik ročníků níže. Důvodem rozhodnutí bývá často snaha pomoci dítěti zvládnout vyučovací jazyk a mít na to více času. Setkáváme se i s tím, že žák je sice zařazen do odpovídajícího ročníku, ale

chodí na vybrané předměty (nejčastěji na češtinu) o několik ročníků níže. Dle Bernkopfové et al. je bohužel předpoklad, že se dítě naučí v nižším ročníku snáze češtinu, mylný, jelikož ani v nižších ročnících není výuka češtiny přizpůsobená potřebám začátečníka. Navíc zařazení žáka s OMJ do nižšího ročníku může způsobit to, že se zařazený žák nebude mezi mladšími spolužáky cítit dobře a bude jen těžko navazovat rovnocenné přátelské vztahy. (2019, s.41)

Je stejně důležité nabídnout pomoc nejen žákovi, ale i jeho rodičům. Rodiče se v nových pravidlech a zvycích často ztrácejí více než jejich děti. Pokud mezi rodiči a školou nastala jazyková bariéra, škola by si měla přizvat na pomoc další profesionály. Neziskové organizace pracující s cizinci nabízejí často možnost tlumočení. Dle Bernkopfové et al. se pravidelnou komunikací školy s rodiči vytváří vztah, díky němuž se mohou domlouvat společné postupy či řešit vzniklé problémy. Škola tak má i možnost zpovzdálí monitorovat situaci v rodině. (2019, s.47)

Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR) se mimo jiné věnuje problematice vzdělávání cizinců a vyvíjí metodickou podporu škol a pedagogů. NPI ČR je přímo řízenou organizací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Zajišťuje přenos vzdělávacích inovací z centrální koncepční úrovně do školské praxe. Otázce výuky žáků cizinců se věnuje také nezisková organizace **META o.p.s.**, která podporuje cizince v rovném přístupu ke vzdělání a zároveň nabízí podporu školám a pedagogickým pracovníkům.

NPI ČR v dubnu 2018 spustil nový projekt, kdy krajská pracoviště center podpory začala nabízet možnost pomoci školám v integraci žáků cizinců prostřednictvím **adaptačních koordinátorů**. Adaptační koordinátor byl jako poskytovaná podpora žákům cizincům k dispozici po dobu až 4 týdnů po nástupu do školy. Nově příchozím žákům cizincům je poskytována pomoc s adaptací na české školní prostředí a se začleňováním do třídního kolektivu, pomoc při překonávání tzv. kulturního šoku, precedentů a nežádoucích stereotypů. V současnosti NPI ČR nepřijímá žádosti škol o přidělení adaptačního koordinátora, ale nahradilo jejich službu bezplatnou metodickou podporou s možností konzultace.

Nástup nového dítěte s OMJ do školy je náročný nejen pro samotné dítě, ale také pro učitele a třídní kolektiv. Jak uvádí Bernkopfová et al., nesmíme zapomínat na to, že dítě přichází do školy často z velmi odlišného kulturního prostředí, že si možná prošlo

traumatizující migrační zkušeností, že je zcela odtrženo od svých kamarádů, často i od části rodiny. Empatie a podpora ze strany učitelů a spolužáků je pro něj často nesmírně důležitá. Odjezd ze země, kde do té doby vyrůstal, znamená odtržení od všeho, co do té doby znal: školy, kamarádů, širší rodiny a kulturních zvyklostí. (2019, s.28)

Nově příchozí žák s OMJ se v novém prostředí potřebuje zorientovat a začít navazovat kontakty. Příchod žáka s OMJ může být nezvyklou zkušeností pro celou třídu i učitele. Žák by měl po příchodu do třídy zažít pocit porozumění a přijetí.

Dle Bernkopfové et al. „je důležité se zaměřit také na klima třídy, do které žák přichází. Je vhodné nejen motivovat třídu, aby nově příchozího podpořila a přijala, ale sledovat i vztahy, navazování přátelství a případné signály nežádoucího chování či jednání, jejichž rozvoji tak můžeme včas zabránit vhodnou intervencí. Pokud bychom adaptační a socializační aspekty dítěte s OMJ podcenili, může to vést k tomu, že se takové dítě nebude ve škole cítit dobře a bude to mít negativní vliv na jeho prospěch, chování, a především psychickou pohodu.“ (2019, s.49)

Radostný et al. uvádí, že většinu důležitých představ a myšlenek získáváme prostřednictvím jazyka, z tohoto důvodu je většina učiva pro žáky s OMJ, kteří ještě nemluví dobře česky, nedostupná. Žáci se proto musí především naučit česky, aby porozuměli učivu. Současně ale potřebují získat celou škálu dovedností, jako projít procesem socializace v jazyce, který se teprve učí, osvojit si kulturně podmíněné společenské normy či najít své místo v novém prostředí. (2011, s.16)

Škola má potenciál ve velké míře zasahovat do života dětí cizinců. Jelikož neexistuje žádná jednotná ucelená strategie, jak postupovat při přijetí žáků s OMJ a jak vyučovat češtinu jako druhý jazyk, záleží dost na povaze jednotlivého žáka a postoji dané školy či učitele, jak celý proces proběhne.

3.2 Výuka češtiny pro žáky cizince na základní škole

Žáci cizinci mají podle § 20 školského zákona nárok na bezplatnou jazykovou přípravu k začlenění do základního vzdělávání. Za zajištění bezplatné přípravy je odpovědný krajský úřad příslušný podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy.

S účinností od 1. září 2021 je nastaveno systémové řešení vzdělávání cizinců ve školách, a to vyhláškou č. 271/2021 Sb., která upravuje, za jakých podmínek se poskytuje

bezplatná výuka češtiny žákům cizincům. Je to tedy systém, který funguje poměrně krátkou dobu. MŠMT vydalo metodický materiál pro školy, který podrobně popisuje způsob organizace a financování nového systému jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání podle § 20 školského zákona.

Hlavní cílovou skupinou pro poskytování jazykové přípravy k začlenění do základního vzdělávání jsou nově příchozí žáci-cizinci v základních školách, kteří mají potřebu vzdělávání v češtině jako druhém jazyce. Nově příchozím cizincem se rozumí cizinec, který plní povinnou školní docházku na území ČR po dobu nejvýše 12 měsíců.

Po přijetí žáka na ZŠ by měl ředitel informovat zákonného zástupce žáka o možnosti bezplatné jazykové přípravy. Žák má na tuto přípravu ze zákona nárok, nemá ale povinnost se jí zúčastnit. Výuka probíhá prezenčně či distančně na tzv. **určených školách**. O určení škol se rozhoduje na základě procentuálního podílu žáků cizinců z celkového počtu žáků, přičemž škola se stává určenou, pokud na ní studuje alespoň 5 % cizinců. Školou určenou může být ve zvláštních případech určena i škola, která nemá 5 % zastoupení cizinců. Určenost škol vyhodnocuje pro každý rok příslušný krajský úřad. Další podmínkou pro vznik skupiny pro jazykovou přípravu je počet minimálně dvou žáků ve skupině, přičemž platí, že žák by měl mít v ČR dostudováno maximálně 12 měsíců. Rozsah bezplatné jazykové přípravy je 100 až 200 vyučovacích hodin po dobu maximálně 10 měsíců, přičemž rozsah pro konkrétního žáka určuje ředitel školy na základě vstupního testu.

Na základě sběru dat o fungování celého systému během pilotního školního roku 2021/2022 vypracovala nezisková organizace META analýzu s názvem *Nový systém jazykové přípravy v praxi (2022)*. Jedná se o kvalitativní vyhodnocení, v němž jsou shrnuty silné i slabé stránky nového systému a definuje prostor pro možné úpravy. Dle této analýzy je zavedení nového systému financování a organizace jazykové přípravy rozhodně důležitý krok směrem k systémové podpoře žáků s OMJ. Školy se staly k tématu začleňování žáků s OMJ pozornějšími a začaly se o něj více zajímat. Na druhou stranu je zde i prostor pro změny. Z analýzy vyplynulo, že mnoho žáků s potřebou jazykové přípravy na podporu nedosáhne, dále že jazyková příprava reálně probíhá převážně pro kmenové žáky určených škol a že způsob jazykové přípravy na některých školách není kvalitní ani efektivní. (*Nový systém jazykové přípravy v praxi, 2022, s.4-15*)

Škola může také podpořit žáka-cizince dle §16 školského zákona na základě podpůrných opatření a může například žádat finance na zajištění výuky češtiny jako druhého jazyka (ČJD) či na asistenta pedagoga. Podpůrná opatření jsou v současné době jediným zdrojem finanční podpory pro děti s OMJ s českým občanstvím, které nemají nárok na jazykovou přípravu podle §20 školského zákona. Současně jsou podpůrná opatření jednou z mála možností podpory pro školy s malým počtem žáků s OMJ, které nejsou pověřenými školami, a tudíž nemohou organizovat kurzy ČDJ s finanční podporou z §20 školského zákona.

3.3 Multikulturní výchova

Jak již práce zmínila, dle Boswicka s Heckmannem lze multikulturalismus a multikulturní společnost chápat jako nový doporučený model pro společnosti, jejichž populace se stala díky imigraci více multietnickou. Termín můžeme chápat jak pozitivně, tak negativně. Kritický přístup nahlíží na multikulturalismus jako na dobře zamýšlený model, který je ovšem iluzorní a přehlíží nutnost společné kultury, jazyka a identifikace, pokud má vydržet stabilita společnosti a státu. (2016, s. 7-8)

Multikulturní výchovu lze chápat jednak jako interdisciplinární oblast teorie a výzkumu a také jako soubor praktických aktivit. Jak uvádí Průcha et al., multikulturní výchova usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů schopnost lidí respektovat a rozumět i jiným kulturám než své vlastní. (2009, s. 160) V kontextu této práce lze tedy využít poznatky multikulturní výchovy prakticky k vytváření pozitivních postojů vůči žáků s OMJ. Je třeba dávat pozor, aby se dítě nestalo „reprezentantem“ cizí země a nedošlo pak k opačnému efektu, při kterém příliš zdůrazňujeme odlišnosti a dítě tak nezáměrně odcizujeme či zbytečně vyzdvihujeme. Spíše prezentujeme, co máme společného a v čem se lišíme v rámci třídy i napříč národy a zkušenostmi

V kontextu sociální pedagogiky hovoříme o výchově k toleranci, ke snášenlivosti, která je východiskem multikulturní výchovy. Multikulturní výchova může zabraňovat či zmírňovat předsudky a negativní postoje k minoritám, člověk by si tak měl uvědomit odlišnosti ostatních lidí a tolerovat je. Dle Krause lze chápat multikulturní výchovu různě. *„Z hlediska příslušníka majority jde o proces, při němž si jednotlivci mají vytvářet způsob svého pozitivního vnímání a hodnocení odlišných kulturních systémů a na tomto základě regulovat své chování. Z pohledu minority představuje multikulturní výchova*

konkrétní vzdělávací proces, který zajišťuje žákům z etnických, rasových, náboženských a jiných minorit takové učební prostředí a vzdělávací obsahy, jež jsou přizpůsobovány jejich specifickým jazykovým a kulturním potřebám. (2014, s. 162)

V současnosti je ve školství využívána funkce asistenta pedagoga. Jedná se o systémové vyrovnávací a podpurné opatření, jehož cílem je poskytnout dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami účinnou a efektivní pomoc zaměřenou na zvýšení jejich školní úspěšnosti v hlavním vzdělávacím proudu. Při práci s žákem s OMJ může mít asistence několik podob dle potřeb školy, třídy, žáka či učitele. Radostný et al. uvádí několik příkladů, jak může asistent pedagoga pomoci při začleňování žáků s OMJ. Asistent si může připravit individuální práci pro žáka na ty části hodiny, kdy nebude možné, aby se zapojil do činnosti s ostatními žáky, nebo poskytuje asistenci při výuce či individuální doučování. (2011, s.51)

V kontextu žáků s OMJ by sociální pedagog na škole mohl hrát významnou úlohu při adaptaci žáka s OMJ. Sociální pedagogika se zabývá širokým okruhem problémů spjatých s působením na znevýhodněné skupiny mládeže či dospělých. Sociální pedagog by mohl pracovat jak individuálně s žákem a s jeho rodinou, získávat od nich zpětnou vazbu, pomohl by jim zorientovat se v novém prostředí. Dále by mohl pracovat s kolektivem třídy, aby pomohl zvládnout novou situaci. Bernkopfová et al. zdůrazňuje důležitost pravidel ve třídě. *„Měli bychom mít definovaná velmi jasná a konkrétní pravidla pro přijatelné i nepřijatelné chování, která budou sepsaná a vystavená ve třídě, ideálně i s piktogramy pro nově příchozí. Všichni, včetně dětí s OMJ, pak velmi dobře chápou, co se od nich očekává a co je naopak již za hranou. Pokud někdo pravidla poruší, na situaci okamžitě vhodně reagujeme.“* (2019, s.59)

Procházka hovoří o sociálním pedagogovi ve škole jako o někom, kdo může pomáhat překlenout rozdíly u dětí z různých sociálních prostředí tím, že dovede reagovat na specifika žáků z různých sociálních, etnických, kulturních a náboženských skupin a odpovědět na výskyt nežádoucího chování a zapojit se do preventivních a intervenčních programů a opatření. (2012, s. 132)

4 Metodologie výzkumného šetření

Diplomová práce se zabývá integračním procesem cizinců do prostředí české základní školy a umožňuje náhled do této problematiky přímo očima cizinců samotných. Pracuji v poradně pro cizince a jsem v každodenním kontaktu s cizinci, kteří se rozhodli z rozličných důvodů pobývat na našem území. Bulharskou minoritu jsem zvolila proto, že jsem měla příslibené rozhovory od dvou bulharských informantek, které navštěvovaly ZŠ v ČR. Další informanty jsem pak získávala metodou sněhové koule.

Výzkumná část diplomové práce umožňuje náhled do žité zkušenosti cizinců, kteří žijí v ČR dlouhodobě a sami respondenti navštěvovali ZŠ v ČR.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zhodnotit vliv školy na integraci žáků s OMJ s cílením na minoritu Bulharů, a to díky poznatkům z rozhovorů s informanty z bulharské minority. Výzkumným problémem je integrace do českých základních škol z pohledu bulharské minority. Cílem práce je zmapovat zkušenost informantů s integrací na ZŠ a poukázat na případné problémy se kterými se žáci či rodiče setkávají. Díky tomu se práce zamýšlí i nad možností využití pozice sociálního pedagoga na školách, který by pomohl v integračním procesu žáků s OMJ.

K naplnění cíle byla definována hlavní výzkumná otázka: **„Jak vnímají členové bulharské minority vliv základní školy na svůj integrační proces?“** Hlavní výzkumnou otázku doplňuje několik dílčích výzkumných otázek, které pomáhají objasnit zkoumanou problematiku:

DVO1: Jak hodnotí prostředí základní školy a mezilidské vztahy ve třídě?

DVO2: Jaké jsou podle informantů nejzásadnější překážky v procesu jejich integrace?

DVO3: Co na základní škole vnímají jako velmi přínosné v procesu své integrace?

DVO4: Co jim komplikuje integraci do základní školy?

DVO5: Jaké rozdíly plynoucí z odlišnosti kultur vnímají v českém a bulharském školství?

Jak uvádí Novotná et al., výzkumné otázky jsou našimi průvodci v procesu výzkumu a upřesňují výzkumný problém. V kvalitativním výzkumu pro výzkumné

otázky platí, že se ptají na co, kdo, jak, kdy, kde a proč? Oproti kvantitativnímu výzkumu se neptají na četnost jevů ani na sílu vztahu mezi proměnnými. (2019, s. 271)

4.2 Představení metody a analýzy dat

Výzkum probíhal kvalitativní metodou s využitím polostrukturovaných rozhovorů s imigranty z Bulharska. Hendl hovoří o tzv. rozhovoru pomocí návodu, při kterém má tazatel předem připravený seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci rozhovoru probrat. Je však na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí získá odpovědi na dané otázky. (2005, s.174) To potvrzuje i Kaufmann. Dle něj je velmi nepravděpodobné, že tazatel bude klást otázky v pořadí, v jakém si je sepsal. Jedná se o jakýsi návod, jak informanty přimět, aby se rozhovořili o tématu. V ideálním případě nastane mezi tazatelem a respondentem konverzace, která bude bohatší než pouhé odpovědi na předem připravené otázky. (2010, s.52)

Metoda polostrukturovaného rozhovoru byla shledána jako nejužitečnější metoda pro sběr dat k této práci. Dle Mišovičese. (2019, s.80) se jedná často o nejefektivnější a výhodný prostředek k získání informací, je také oblíbený pro svou flexibilitu, dostupnost a pochopitelnost.

Jak uvádí Novotná et al., otázky v rozhovoru mají vést k tomu, že získáváme data k zodpovězení výzkumných otázek. Prostřednictvím otázek do rozhovoru se zaměřujeme na to, co nás zajímá vzhledem k výzkumnému problému. (2019, s. 324).

Při použití metody polostrukturovaného kvalitativního rozhovoru jsem nejprve vytvořila návod k rozhovoru, nastudovala, jak správně vést rozhovor, jaké techniky použít, aby byl rozhovor spontánní a uvolněný, jak zaznamenávat data a jak data správně vyhodnotit. (srov. s Mišovič, 2019; Novotná et al, 2019; Hendl, 2005; Kaufmann, 2010)

Rozhovory probíhaly v českém jazyce, jelikož informanti, které jsem díky metodě sněhové koule kontaktovala, žijí v ČR dlouhodobě a mají český jazyk na komunikativní úrovni. Rozhovory byly se souhlasem informantů nahrávány a v průběhu rozhovoru si výzkumník zapisoval poznámky k rozhovorům. Výzkum probíhal anonymně a nebyly v něm zjišťovány ani zpracovány žádné osobní údaje oslovených migrantů. Pro snadnější identifikaci citací a zachování anonymity byla informantům pro účely analýzy přiřazena čísla (I1, I2, I3 atd.)

Aktéry rozhovorů označuji jako informanty. Jde o člověka, s nímž sdílíme informace o povaze sledované věci. Jak uvádějí Novotná et al., jedná se o někoho, kdo se rozhovoru aktivně účastní a aktivně spolu s výzkumníkem pracuje na řešení výzkumného tématu. (2019, s.312)

Ještě před začátkem samotného výzkumu byla pečlivě nastudována problematika integrace a problematika žáků s OMJ na ZŠ. Poté došlo k oslovení jednotlivých informantů s prosbou o spolupráci.

Nutné bylo také zhodnotit rizika šetření, která mohou nastat. Zásadním rizikem bylo zvolení vhodného designu výzkumného šetření, tedy vhodného cíle, výzkumných otázek, tazatelských otázek i organizace celého šetření. Dalším rizikem byla neochota ze strany informantů k poskytnutí rozhovoru.

Informanty jsem získávala na základě techniky sněhové koule (nabalování), při které jsem měla vstupní kontakt a dále jsem pak získávala kontakty na příbuzné a známé informantů. Vstupní kontakt proběhl díky mé práci v poradně pro cizince, kde pracuje kolegyně, bulharská migrantka, která navštěvovala ZŠ v ČR a přislíbila mně rozhovor a také rozhovor se svou kamarádkou. Použití metody sněhové koule je přínosné v tom, že doporučení od známého prohlubuje míru důvěry respondenta k výzkumníkovi. A jak uvádí Mišovič, úspěšnost rozhovoru se odvíjí od míry důvěry mezi tazatelem a respondentem. (2019, s. 88).

Informanti byly seznámeni s tématem diplomové práce a byli ujištěni, že zůstanou v anonymitě a veškeré nashromážděné informace budou použity pouze pro účely této diplomové práce. Při setkání došlo nejprve ke svolení ze strany informantů s pořízením hlasového záznamu. Zároveň dal každý ze zúčastněných informantů souhlas k tomu, že mohou být získaná data využita pro potřeby této diplomové práce. Vzor k tomuto souhlasu je k nahlédnutí v příloze na straně 80.

Rozhovory probíhaly v průběhu listopadu a prosince 2022 v prostředí, které si určili sami informanti. Dva rozhovory proběhly na přání informantů telefonicky z důvodu jejich časové vytíženosti. Důraz byl kladen na to, aby otázky do rozhovoru byly srozumitelné. Pokud informant od otázky odbočil, bylo na doporučení Novotné et al. bráno v potaz, aby dotazovaný mluvit o tom, co je pro něj v daný okamžik podstatné. Tazatel tak zapojuje při rozhovoru empatii a citlivost a nechává dotazovaného dokončit myšlenku, i když se může zdát z hlediska výzkumu nepodstatná. (2019, s.344)

Po skončení rozhovorů byla zaznamenána pasportizace rozhovoru a následně byla zaznamenána doslovná transkripce zvukového záznamu rozhovoru. Pasportizace je

proces zaznamenání informací o uskutečněném rozhovoru, jako datum, délka, údaje o účastníkovi, průběh rozhovoru.

Při analýze přepsaných rozhovorů bylo s daty zacházeno principem segmentace, při kterém byla analyzovaná data rozčleněna na dílčí části. Novotná et al. vysvětluje segmentaci dat jako rozčlenění textů (rozhovorů) na jednotlivé segmenty (části), se kterými se pak následně manipuluje jako se samostatnými jednotkami, které se navzájem porovnávají napříč analyzovanými daty. Na základě tohoto porovnávání je snadné nalézt pravidelnost v datech. (2019, s.429) Na základě segmentace pak následovalo kódování dat, s jehož pomocí byl jednotlivým segmentům přidělen popisek, který jej charakterizuje. Kódování probíhalo kombinací induktivního a deduktivního kódování. Jak uvádí Novotná et al., postup induktivního kódování probíhá s ohledem na data. Kódy nejsou dopředu připravené, ale vytvářejí se v průběhu analýzy vždy tak, aby co nejlépe vystihovaly vybraný segment. Naopak při deduktivním kódování víme dopředu, s jakými kódy budeme pracovat. (2019, s 431) Na základě kódování pak byly vytvořeny jednotlivé nadřazené kategorie, které sdružují více kódů.

4.3 Představení výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl vybrán kombinací účelového vzorku a metodou sněhové koule (nabalování). Předem tak byla stanovena kritéria výběru informantů a při domlouvání realizace výzkumu s první respondentkou mně byl doporučen kontakt na dalšího respondenta z okruhu jejich známých. Jak uvádí Novotná et al., kritérií pro výzkumný vzorek nemusí být mnoho, jde o to vybrat ta, která jsou významná ve vztahu k výzkumnému problému. (2019, s.295) Rozhovorů se zúčastnilo celkem 5 informantů, pro lepší orientaci slouží **tabulka 5**.

Respondenti byli vybráni na základě těchto stanovených kritérií:

- Mít původ v Bulharsku
- Navštěvují/navštěvovali základní školu v České republice nebo jejich děti navštěvují/navštěvovaly základní školu v České republice
- Být schopen komunikovat v českém jazyce

Tabulka 5 Struktura informantů

Pořadové číslo respondenta	Věk	Pohlaví	Počet ročníků ZŠ odchozených v ČR	Délka pobytu v ČR	Původ
I1	22	F	3	9	Bulharsko
I2	17	M	6	9	Bulharsko
I3	19	F	6	8	Bulharsko
I4	24	F	8	17	Bulharsko
I5	19	M	5	9	Bulharsko

5 Výsledky výzkumného šetření

Kapitola představuje interpretaci výsledků výzkumného šetření. Výsledky jsou představeny ve formě kategorií, které vznikly na základě kódování při analýze získaných dat. Kapitola je rozdělena na podkapitoly na základě jednotlivých kategorií. Jednotlivé kategorie jsou v textu interpretovány a jsou doplněny řadou citací od informantů výzkumu. Informanti jsou v textu označeni zkratkami I1-I5. Data jsou analyzována se záměrem odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: „*Jak vnímají členové bulharské minority vliv školy na jejich integrační proces?*“

5.1 Analýza výsledků výzkumného šetření

Na základě kódování transkriptu rozhovorů s informanty výzkumu vznikly následující kategorie:

Kategorie č. 1: Začátky a očekávání

Kategorie č. 2: Škola základ života

Kategorie č. 3: Jazyk jako překážka

Kategorie č. 4: Mezilidské vztahy

Kategorie č. 5: Neintegrovatelnost integrace

Kategorie č. 6: Škola jako integrační činitel

Kategorie č. 7: České versus bulharské

Kategorie č.1: Začátky a očekávání

Následující kategorie představuje důvody, které vedly rodiny informantů k migraci do ČR a upozorňuje, jaká byla jejich očekávání spojená s příchodem do nové země. Kategorie byla sestavena na základě kódů odchod, zisky, obavy.

Všichni informanti uvedli, že důvodem příchodu do nového státu byly důvody ekonomické. Rodiče informantů si v ČR našli práci. V ČR viděli možnost lepšího

finančního ohodnocení než v Bulharsku. Z výpovědí informantů vyplývá, že nejdříve přišli do ČR rodiče nebo jeden z rodičů a poté následovaly děti, které do té doby žily v Bulharsku s druhým rodičem nebo u příbuzných. Rodiče odešli do ČR s tím, že zjistí, jaké budou možnosti rodiny. Někteří se domnívali, že budou v ČR krátkodobě, našetří peníze a nebude nutné se stěhovat do ČR s celou rodinou. Jejich dítě či děti by do té doby žily s druhým rodičem nebo u příbuzných v Bulharsku. Přestože nejméně jeden z rodičů informantů žil v ČR, byl v neustálém kontaktu s dětmi a zbytkem rodiny. Rodič/rodiče jezdili pravidelně na dovolenou zpět do Bulharska. Tím, že rodiče informantů zůstali v ČR nakonec dlouhodobě, rozhodly se do ČR přestěhovat i děti. Rozmezí, které děti strávily v Bulharsku bez jednoho nebo obou rodičů, se u informantů pohybuje mezi rokem a půl až třemi roky.

„Důvodem odchodu byla finanční situace, Museli prostě... Bylo tam blbě, takže si hledali nejdřív práci oni... Když oni odjeli, byli bez nás rok a půl, než si prostě našli stabilní práci a pak nás sem vlastně vzali taky... Rodiče měli vždycky v plánu se vrátit. Ale pak si našli trvalé zaměstnání... Už měli prostě jak a kde bydlet, práci a všechno. Aby vlastně jsme měli i my kde bydlet s nimi.“ (I4)

„No v Bulharsku se nežije hodně líp tady, takže kuli práci. Na začátku jsem zůstala sama v Bulharsku s babičkou a dědečkem a nejdřív přišli rodiče.... Tři roky oni tady pracovali a pak se rozhodli mně vzít taky, a tak jsem přišla.“ (I3)

Kromě pracovních příležitostí, očekávaly některé rodiny informantů od ČR i dobré místo pro výchovu dětí a kvalitní vzdělávací systém. Volný přístup ke vzdělání v hostitelské společnosti poukazuje na strukturální dimenzi integrace.

„Přišlo mu [otci], že je tady dobré prostředí pro vychovávání dětí.“ (I5)

„Očekávala jsem, že je tady lepší vzdělávání než v Bulharsku.“ (I1)

Rodiny nemohly přivést do nového prostředí svoje děti ihned od začátku svého pobytu, a to z několika důvodů. Jedním z důvodů bylo, že ČR byla pro všechny rodiny informantů novou zemí, neznali její jazyk ani zvyky, netušili, jak se jim zde bude. Rodiče přišli za prací a nejprve se jednalo o krátkodobý plán vydělat peníze, našetřit si a vrátit se zpět do Bulharska. Poté, co se rodiče zorientovali v novém prostředí, začali přemýšlet nad tím, že se v ČR sloučí se zbytkem rodiny. Proto bylo potřeba, aby si našli adekvátní ubytování. Dvě informantky uvedly, že rodina nejprve bydlela na ubytovně, ale nebylo

to vyhovující prostředí a rodina se proto přestěhovala do jiného města, kde rodiče našli vhodnější ubytování a novou práci. Přestože se rodina přestěhovala z ubytovny, aby měly děti vlastní pokoj, bylo těžké najít adekvátní bydlení.

„Stěhovali jsme se kuli bydlení...ten náš byt byl malej a oni nás přestěhovali, ať mám svůj pokoj... Pak vlastně když jsme přijeli do Plzně, tak jsme bydleli v hodně špatným bytě. Byl to jedinej byt kterej jsme mohli najít a byl hodně špatnej.“ (I4)

Příchodem do ČR se informanti sloučili opět se svými rodiči, ale odtrhli se od vazeb, které měli již vytvořené v Bulharsku. Přestože jsou s příbuznými a rodinou z Bulharska dodnes v kontaktu a vracejí se tam pravidelně na návštěvy, vazby jsou jiné, když se udržují na dálku. Dvě informantky uvedly, že pociťovaly po příchodu do ČR velkou lítost nad ztrátou přátelských styků a rodinných vazeb.

„Bylo to těžký. Nevěděla jsem prostě, jaký to je, nic jsem nevěděla. Nechtěla jsem sem přijít. Tam už jsem měla kamarády, školu, všechno. No a najednou se všechno změnilo. Nechtělo se mi.“ (I3)

„Kdybych byla v Bulharsku, tak budu mít od malička přátele, se kterýma jdeš po škole ven. Já jsem byla roky jen mezi rodičema. Byla jsem hodně sama jako dítě.“ (I4)

Informanti se po příchodu ocitli v prostředí, které je pro ně neznámé a kde se nedomluví rodným jazykem. Po svém příchodu nevěděli, co se od nich očekává a co nová společnost žádá. Příchod do ČR byl provázen především obavami ohledně komunikace a zvládnutí nového jazyka. Učení se novému jazyku bylo zároveň něco, co předem očekávali. Všichni informanti uvedli, že před příchodem do ČR neměli žádnou znalost českého jazyka a ani neměli povědomí o české společnosti. Někteří se snažili učit slovíčka doma ještě před nástupem do školy. Informant I5 uvedl, že díky neznalosti jazyka po svém příchodu do ČR zůstával hlavně doma. Více o tématu jazyka pojednává kategorie č. 3 Jazyk jako překážka.

„Já jsem si říkala, že na kterou planetu jsem přišla. Protože u nás jsou lidi jiný než tady...Já jsem nic nevěděla...Bála jsem se, že se nedomluví česky. Ale anglicky skoro nikdo nemluvil tak jako já.“ (I1)

„Čekal jsem, že to bude prostě nová země a že se naučím nový jazyk hlavně.“ (I2)

„...než začala škola, jsem ven nevycházel, neznal jsem jazyk. Doma jsem se nějakým způsobem snažil učit český slovíčka, ale nic moc. Poté co začala škola už to bylo lepší.“
(I5)

Kategorie č. 2: Škola základ života

Kategorie škola základ života představuje postoje informantů ke vzdělání a ukazuje výpovědi o počátcích jejich studia na ZŠ v ČR. Kategorie byla sestavena na základě kódů vzdělání, nová škola, cizinec na ZŠ.

Všichni informanti uvedli, že vzdělání pro ně hraje důležitou roli. Informanti jsou v současnosti ve věku, kdy je pro ně otázka vzdělání a s tím spojená otázka jejich budoucí profesní kariéry velmi palčivá. Všichni informanti pokračovali po ukončení studia na ZŠ v dalším studiu. Dvě z informantek v současnosti studují VŠ, jedna informantka je na rodičovské dovolené a studuje dálkově Bulharskou střední školu Dr. Petra Berona v Praze a dva informanti studují SŠ a doufají, že po ukončení studia budou pokračovat dál na VŠ.

„Vzdělání pro mě hraje nejdůležitější roli. Až vystuduju tuhle školu, tak můžu jít pak dělat výšku nebo tak.“ (I2)

„Já jsem tady vystudovala základku, pak střední a teď studuji na vysoké škole, takže vzdělání pro mne je důležité.“ (I1)

Některým žákům byla při umístění do ZŠ nabídnuta možnost volby při výběru ročníků, buď navázat na ukončenou třídu v Bulharsku, nebo si zopakovat jeden ročník, než žák získá více kompetencí v českém jazyce a v novém prostředí školy. Jiným žákům dali zařazení o ročník níže automaticky a jiní navázali na již ukončený ročník. Toto zařazení proběhlo po konzultaci s rodiči a žákem. Pokud informanti uvedli, že opakovali ročník, rozhodli se pro to z neznalosti ČJ. Raději by postupovali dál a navázali plynule na ročník ukončený v Bulharsku, ale chápali, že se nejprve musí lépe seznámit s českým jazykem, a proto viděli smysl v opakování ročníku. Jedna z informantek uvedla, že byla zklamaná, když musela ročník opakovat, jelikož doufala, že by se mohla domluvit anglicky, když češtinu ještě nezvládala.

„V Bulharsku jsem ukončil 5. třídu a znova jsem nastoupil do 5. třídy. To pro mě bylo takový divný, jelikož já jsem si myslel, že budu pokračovat. Měl jsem na výběr, zda

nastoupím do 5. nebo do 6. třídy, ale zkonultoval jsem to s mámou a dohodli jsme se, že já neumím nic, takže půjdu do tý 5. třídy.“ (I5)

„Našli mne školu a říkali, že jako budu zase ten ročník studovat ještě jednou. Byl to 4. ročník. Dalo se jít i 5. ročník, ale já jsem nic neuměla a nevěděla jsem česky, tak rodiče se domluvili, že půjdu znova do čtvrtý.“ (I3)

Začátky na ZŠ a první kontakty s novým prostředím popisují informanti jako velmi náročné období. Jako hlavní důvod všichni uvádějí neznalost českého jazyka, který by jim umožnil komunikovat s třídou a učiteli. Neznalost jazyka jim neumožňovala navázání nových kontaktů v prostředí pro ně cizím, kde nikoho neznají. Jedna z informantek uvedla, že ve škole nemluvila celý den, jen seděla a pozorovala dění kolem sebe v jazyce, kterému nerozuměla. Další z informantů při vzpomínání na počátek školy uvedl, že tohle náročné období dokáže pochopit jen ten, kdo si jím prošel. Informanti se shodli, že počátek byl náročný a zlepšení začali pozorovat zejména po lepším zvládnutí češtiny a navázání prvních hlubších kontaktů.

„Neříkala jsem ani slovo celý den a pak jsem přišla domu a můj hlas prostě jako neměla jsem ten hlas, jak jsem nemluvila nic... Já jsem nic nechápala. Já jsem jenom seděla ve třídě a pak jsem šla domů a říkala jsem mamce, ať zavolá paní učitelce, zda mluvili něco důležitého ten den, protože já jsem to nechápala.“ (I3)

„...to může pochopit fakt jenom ten, kdo se přestěhoval z rodné země. To hraje hodně na psychiku. Musíš se učit nový jazyk, nejsi ve svém, stýská se ti, spolužáci tě neberou...“ (I5)

Informanti vzpomínali na komplikace spojené se začátkem na nové škole. Neznalost jazyka způsobovala, že informanti pociťovali osamělost, jelikož nemohli navázat nové vztahy. Jako noví žáci na škole pociťovali také svoji odlišnost, jelikož často byli jediní cizinci ve třídě či na celé škole. Někteří informanti pociťují, že v současnosti se situace na školách již zlepšila, jelikož je v ČR více cizinců a školy díky tomu získaly více kompetencí, jak s cizinci pracovat a jak žáka s OMJ lépe podpořit nejen při nástupu do nové školy, ale v průběhu celého studia.

„...necítil jsem se moc komfortně...byl jsem jediný cizinec ve třídě, co přišel a neuměl česky.“ (I2)

„...v tý škole tak oni vůbec nevěděli rady co s cizincem. Já jsem byla fakt jediná...Ted' jsou zvyklí pracovat s cizincema. Já jsem přišla, když to bylo málokdy. Já už to ted' vidím i se synem ve školce, že je doučují, ví, jak na to. Já se v tom musela patlat sama.“ (I4)

Přestože začátky na ZŠ popsali informanti při svém vzpomínání jako velmi náročné období, někteří informanti museli toto období zvládnout vícekrát, jelikož měnili v ČR školu z důvodu stěhování. Některé rodiny se stěhovaly v rámci ČR za práci nebo za dostupným bydlením. Proto musely jejich děti přestoupit na jinou ZŠ. Při porovnání dvou ZŠ vnímají informanti rozdíl v klimatu školy. Dvě z informantek uvedly, že nejprve navštěvovaly menší ZŠ na maloměstě či vesnici, kde jim přišli především spolužáci laskavější. Při přestěhování do města, na větší ZŠ, pocítily rozdíl v chování spolužáků.

„...když jsem byla v tý menší základní škole... tak tam to bylo úplně úžasný. Ty děti si třeba nedělaly srandu, že jsem cizinka, nebo že jsem řekla něco blbě, bylo to fakt úplně takový víc pro mne příjemný. Kdežto když už jsem přešla do toho města, tak už to bylo víc krutý mezi dětma jako celkově...na té vesnici byli laskavější. I když jsem vůbec nemluvila, tak se mně snažili vysvětlovat hry, abych se zapojila.“ (I4)

Kategorie č. 3: Jazyk jako překážka

Kategorie představuje, jakým způsobem se informanti učili český jazyk, jak zvládly český jazyk jejich rodiny a jaké obavy měli při používání českého jazyka. Kategorie byla sestavena na základě kódů jazyk, neznalost, komunikace.

Během rozhovorů bylo zřejmé, že informanti považovali zvládnutí českého jazyka za největší výzvu života v nové zemi. Zvládnutí češtiny považují za klíčový krok, jelikož jim pomohl v navázání nových kontaktů a známostí. Úspěšné zvládnutí českého jazyka vnímali jako nezbytnost a nutnost. Informanti vzpomínali na svoje začátky s výukou češtiny s různorodými pocity. Někteří vyjadřovali vděčnost nad tím, jak nápomocný jim byl pedagog, který je vyučoval češtinu, jiní komentují toto období spíše s pousmáním nad tím, že opravdu neznali jediné české slovíčko a domlouvali se s vyučujícími nonverbálně. Informantka I1 uvedla, že se s vyučující bavila částečně anglicky. Na škole měli informanti po nástupu individuální plán výuky češtiny a někteří si našli ještě doučování mimo školu, jelikož považovali výuku ve škole za nedostačující pro dobré zvládnutí

češtiny. Výuka češtiny probíhala u žáků individuálně nebo formou skupiny, pokud bylo na škole více žáků s OMJ.

„...oni mně udělali takový individuální plán, takže než abych byla ve třídě, když zrovna probíhala čeština, tak jsem se učila u pedagožky.“ (I1)

„Mě brala učitelka zvlášť, kde mě vlastně učila základ češtiny, protože jsem nevěděla ani dobrý den, ahoj, prostě nic.“ (I4)

Informanti se shodli, že jejich rodiče a někdy i starší sourozenci museli chodit do práce a z toho důvodu neměli čas docházet na výuku češtiny. To, že rodič či oba dva rodiče informantů nezvládli dobře český jazyk, vnímají informanti jako překážku. Jak překážku v životě svých rodičů, jelikož skrze přízvuk a špatnou gramatiku a omezenou slovní zásobu mají zhoršené podmínky při jednání s majoritní společností, ale také to vnímají jako překážku vůči informantům samotným, jelikož jim rodiče nabyli schopni pomoci s domácími úkoly. Díky tomu, že někteří z rodičů neuměli dobře česky, nemohli svým dětem pomáhat s domácími úkoly a ti si často připadali, že jsou na úkoly sami a nemají se na koho obrátit s žádostí o radu či pomoc. Informant I5 uvedl, že mu s domácími úkoly pomáhal kamarád, kterého ale neměl hned ze začátku studia, ale sblížil se s ním až později. Informantka I4 uvedla, že na úkoly byla sama a později si našla kamarádku ve třídě a s úkoly jí pomáhala kamarádka a kamarádčina matka.

„Oni nevěděli naši moc jak pomoci, protože neměli čas se učit češtinu, oni šli do práce a na učení nebyl čas.“ (I3)

„Doma mně s tím nikdo pomoci nemohl, mamina vůbec neuměla...rodiče mi doma neměli s tím jak pomáhat. Táta dneska po patnácti, šestnácti letech neumí nic. Mamina už teď mluví, spíš trošku slovensky. Táta rozumí, ale hůř mluví. Nedokázal si s češtinou poradit.“ (I4)

„Jazyková bariéra na straně rodičů je obrovská, jelikož můj táta neumí česky, ani moje máma neumí moc dobře česky. Takže s úkolama mně pomáhali kamarádi.“ (I5)

I poté co informanti porozuměli lépe češtině a mluvenému projevu, bylo pro ně těžké se odvážit používat nový jazyk. Měli obavu, že udělají chybu, za kterou se jim spolužáci či okolí vysměje, a bylo pro ně proto těžké se česky rozmluvit. Báli se například pokládat otázky v hodině a doptávat se, aby nepůsobili hloupě, že jsou jediní, kdo se

neustále na něco doptává. Informanti také zmiňovali, že pro ně bylo těžké zvládnout výslovnost měkkých souhlásek (ž, š, č, ř, ď, ť, ň) a že s přibývajícím ročníky narůstala obtížnost vyučované české gramatiky.

„Měla jsem bariéru se vůbec rozmluvit...stahovala jsem se dozadu, že se furt ptám jenom já. Přišla jsem si prostě trochu, jako že mi to fakt necvakalo v tom mozku.“ (I4)

„...protože jsem se bála, že prostě něco řeknu špatně. Jako chápala jsem už, co říkali, ale prostě jsem se bála mluvit.“ (I3)

Informanti uváděli jako nejčastější překážku, se kterou se při studiu na ZŠ setkali, právě zvládnutí českého jazyka a překonání obav komunikovat v českém jazyce. Na druhou stranu pak uvádějí, že jim studium na ZŠ pomohlo právě s překonáním těchto obav. Postupně tím, jak se jim zlepšovala čeština, navazovali vztahy se spolužáky. Byl zde taky vnímán rozdíl mezi gramatikou, která se vyučuje ve škole, a mezi potřebou naučit se praktické hovorové výrazy v češtině. Naučit se hovorovým výrazům a praktickým věcem do života pomáhaly právě vazby s kamarády. Informantky I1 a I3 se i přes zlepšení češtiny nerozmluvily a vnímají to jako chybu, uvádějí, že se měly snažit více komunikovat se spolužáky, ale díky své introvertní povaze se tomu záměrně vyhýbaly. Obě uvedly, že se odvážily komunikovat více s nástupem na střední školu.

„První dva roky...jsem nekomunikoval tolik s ostatníma dětma. Postupně, jak jsem se začínal bavit, jsem se naučil i líp češtinu. Naučil jsem se hlavně komunikaci a slovosled mluvením. Na výuce jsem se učil hlavně gramatiku. S kamarády jsem se učil vyjadřování a komunikovat.“ (I5)

„Já bych chtěla říct, že jsem se měla snažit mluvit, protože když už na začátku prostě nemluvíte, pak to furt tak nějak prostě nejde...všichni se tam jako snažili [ve škole], všechno bylo dobrý, ale já jsem byla ta uzavřená, která na nikoho nemluvila.“ (I3)

Informantka I5 uvedla, že její dvě sestry nastoupily v ČR na střední školu, ale tím, že neznaly vůbec češtinu, bylo to pro ně velmi těžké a školu vzdaly hned v prvním ročníku, přestože chodily do stejné třídy a mohly se vzájemně podpořit. To, že její sestry nemají kvalitní základ českého jazyka, které informantka I5 získala na ZŠ, vnímá jako velký handicap v jejich životě. Jedna ze sester zde již vychovává děti a má dodnes problém se zvládnutím češtiny, nemůže jim tedy pomáhat s úkoly, stejně jako její rodiče nemohli pomáhat jí. Informantka I5 vnímá i fakt, že díky tomu, že její sestry nemají

zvládnutou češtinu, jsou limitované na trhu práce z důvodu jazykové bariéry a dosaženého pouze základního vzdělání.

„...já tu školu prostě potřebovala. Když to třebaš vezmu u séger, které tady nechodily nikdy do školy...tak teď to mají obtížný s tím, že ta jejich čeština je fakt jako špatná...Takže mně jako ta škola určitě hodně dala, sice hodně vzala, ale hodně dala.“
(I5)

Kategorie č. 4: Mezilidské vztahy

Následující kategorie představuje, jaké mají informanti zkušenosti s mezilidskými vztahy a interpersonální komunikací jak v pozitivním, tak negativním smyslu. Kategorie představuje mezilidské vztahy ve třídě a nastiňuje, jaké bylo klima třídy, kterou informanti navštěvovali. Kategorie dále představuje, co pro informanty znamenalo vytvoření nových přátelských vazeb, a poukazuje na interakční dimenzi integrace a ukazuje, jakou roli pro informanty hrálo navázání vazeb se spolužáky v procesu jejich integrace. Kategorie byla sestavena na základě kódů mezilidské vztahy, klima třídy, spolužáci, učitelé.

Informanti uvádějí, že vytvoření mezilidských vazeb v novém prostředí pro ně bylo důležité. Jsou vděční hlavně učitelům, kteří jim pomáhali s výukou českého jazyka. Po zvládnutí češtiny již bylo snadnější navazovat nové kontakty a vztahy a komunikovat s okolím.

„...ta paní, co nás učila, je tam myslím doted'ka a je fakt skvělá.“ (I5)

„...jsem jí velice vděčná, díky ní jsem se naučila češtinu.“ (I1)

Informanti mají zkušenost jak s učiteli, které označili jako hodné a ochotné, tak s učiteli, které vnímali jako méně angažované. Někteří vzpomínají, že učitelé neměli čas a prostor na jejich extra dotazy a s nimi spojené podrobnější vysvětlování v rámci výuky. Vnímají, že výuka je limitovaná časem a díky tomu zde není prostor pro další vysvětlování pro žáka s OMJ, který má specifické potřeby. Informantka I4 uvedla, že by ocenila doučování v rámci školy po vyučovacích hodinách, ale že na škole nebyl nikdo, kdo by toto doučování vedl, a byla tak nucena platit si doučování mimo prostředí ZŠ.

„...záleží podle člověka, jaký má názor a přístup k člověku, kterému nerozumí. Takže bylo hodně hodných učitelů, který mě hodně naučili. Ale taky tam byli nějakí učitelé, kteří si mysleli, že já jim rozumím, ale dělám blbého.“ (I5)

„Někteří učitelé, když věděli, že jsem prostě cizinka, tak mně to vysvětlovali víc při hodině...Byli i vyučující, co odučili své hodiny, a vlastně tam nebyl na nic moc prostor...Třídní učitelka řekla, ať si najdeme doučování sami a jiná učitelka zase doporučila kam chodit.“ (I4)

Některým se povedlo vytvořit si pevné vazby se spolužáky a najít si ve třídě kamarádky, především pokud navštěvovali ZŠ dlouhodobě, jiní, kteří měli jen poslední rok či dva k dokončení ZŠ, nebo přešli na jinou ZŠ, jelikož se rodina stěhovala, si pevné vazby nevytvořili. Vytvoření pevného vztahu chce čas, a pokud je čas omezen a informant má ještě komunikační blok z důvodu jazykové bariéry a osobnostních předpokladů, (introverze) je pochopitelné, že se navázání přátelských vazeb na ZŠ nepovedlo. Informantka I4 uvedla, že vytvoření přátelského vztahu s kamarádkou bylo pro ni tak zásadní, že ji to odtáhlo od myšlenek na návrat do Bulharska, protože si poprvé nepřipadala v ČR osamělá. K navázání vztahů bylo potřeba zvládnout češtinu, která prolomila komunikační bariéru. Informant I2 uvádí, že mu po překonání komunikačního bloku začali spolužáci připadat poutaví, i když je do té doby tak nevnímal.

„...s pár holkama jsem si tam jako třeba něco vyráběla s origami, něk jsme se s nima domlouvala, ale byli i nepříjemní spolužáci...Prostě to byl poslední rok a já jsem se to snažila něk přežít.“ (I1)

„...já jsem byla vždycky stranou. Pak už jsem se chytla kamarádky...no, a to mě dokázalo nejlíp odpinknout od myšlenek na návrat...Rodiče tady pracovali a já jsem to přežívala sama. Nejlepší je lék, když se chytneš kamarádů, vrstevníků. To tě pomůže, to pak nepřemýšlíš, že chceš zpátky.“ (I4)

Projevený zájem ze strany spolužáků o nového žáka prožíval jeden z informantů velmi pozitivně. Motivovalo ho to k tomu, aby se snažil a se spolužáky se sblížil.

„...zajímali se o mě. Projevovat zájem je důležitá věc. Jinak nemáte motivaci.“ (I5)

Klima třídy hrálo v procesu začleňování žáka s OMJ velkou roli. Pokud nebyli žáci přijímáni, nebylo to pouze proto, že jsou ve třídě minoritou jako cizinci, ale spíše to vypovídalo o mezilidských vztazích ve třídě, jak uvádí informantky I1 a I4.

„Takže když byly nějaký problémy, ty jsem teda neměla s učitelem, ale se spolužákama, no...oni ani k sobě nebyli moc příjemní a milí, i když to byli Češi... k někomu se chovali prostě v pohodě a k někomu ne.“ (I1)

„...byla jsem hodně sama a odstrkovaná...mezi holkama. Děti jsou fakt krutý. Holky mne třeba braly, jako kdyby se mnou byly kamarádky, a pak mě odstrkovaly. Takový ty dětský pomluvy.“ (I4)

Ne všichni informanti měli špatnou zkušenost se spolužáky a klimatem třídy. Někteří popisovali vřelé prostředí, kde si připadali přijímáni a podporováni spolužáky. Informant I5 uvádí, že klima třídy vnímal velmi pozitivně a snažil se projevenou náklonnost vůči své osobě přijmout a například zopakovat slovíčka, která ho spolužáci učili. Informantka I3 vnímala snahu spolužáků pozitivně, ale i přesto zůstala uzavřená. V rozhovoru uvedla, že to vyplývá z její introvertní povahy, ale svou uzavřenost vůči spolužákům vnímá jako chybu, cítí, že kdyby se více zapojila do kolektivu, byla by pro ni zkušenost ze ZŠ celkově příjemnější.

„...já jsem měl štěstí, měl jsem třídu rád a učitelé a spolužáci nás podporovali, snažili se nás naučit nová slova...všichni byli fakt příjemní. Od prvního dne mě začali učit třeba barvy...já jsem to po nich opakoval. Fakt dobrý to bylo.“ (I5)

„Se školou jsem neměla problémy, všichni se tam snažili, všechno tam bylo dobrý...to je pro mě nejdůležitější. Ale já jsem byla ta uzavřená.“ (I3)

Jak již bylo zmíněno, informanti byli ve škole v denním kontaktu se spolužáky, kteří je přijímali různě. Někteří informanti zažili ve škole posměch ze strany spolužáků díky svému původu a neznalosti jazyka. Například kvůli špatné výslovnosti nějakého slovíčka nebo proto, že mají cizí jméno. Jedna z dotazovaných, informantka I1, uvedla jako důvod k posměchu od spolužáků odlišný odstín pleti. Posměch kvůli špatné výslovnosti samozřejmě nenapomáhají k odvaze začít komunikovat v novém jazyce. Stejně tak rasistické poznámky kvůli barvě pleti či zemi původu nenavozují pocit přijetí a pochopení v novém prostředí.

„Občas mně říkali, že jsem z ciziny a že bych se měl vrátit do svojí krajiny, že tady nemám co dělat.“ (I2)

„Dělali si srandu ze jména, třebaš z barvy pleti nebo takhle no...“ (I1)

Informanti, kteří neměli se spolužáky vždy dobrou zkušenost, nabyli dojmu, že nemá cenu s tím něco dělat, protože když se doma či ve škole zmínili o svém problému, neviděli, že by nastala nějaká změna. Informant I2 to přisuzuje neochotě školy s tím něco udělat, proto si pak další incidenty nechával pro sebe. Informantka I4 uvádí, že i když se svěřila ve škole učitel, neměla pocit, že by se něco změnilo, ale ne proto že by to učitel či škola nechtěli řešit. Spíše jako důvod uvádí, že nelze uhlídat velkou skupinu dětí a že děti jsou k sobě často kruté nehledě na to, zda jste cizinec, či nikoliv.

„...no, třídní učitel, ale ten s tím jako že nic neudělal. Takže jsem si to spíš nechával pro sebe... Otec chodil i se školou mluvit, ale oni nic moc nedělali. Byl ve škole prostor [na změnu], kdyby oni chtěli.“ (I2)

„Učitelé nebudou řešit uzavřené dítě. Co má to dítě jako říct, pane učiteli, mě děti neberou mezi sebou, nebo mě pomlouvaj...ono s tím učitel fakt jako nic moc neudělá.“ (I4)

Kategorie č. 5: Neintegrovatelnost integrace

Následující kategorie se zaměřuje na otázky spojené především s kulturní dimenzí integrace a s identifikační dimenzí integrace. Představuje postoje informantů k integraci. Kategorie vznikla na základě kódů dimenze integrace, domov, překážky.

Z rozhovorů s informanty vyplynulo, že téma integrace pro ně není něco, čemu věnují pozornost a čím se zabývají. Integraci chápou jako začlenění se do společnosti, které se děje především skrze zvládnutí jazyka hostitelské země, které umožňuje navázání kontaktu s lidmi z většinové společnosti (interakční dimenze integrace).

„No pojem integrace znamená, že ty lidi, co přišli z ciziny, tak že se potřebujou něk integrovat do té země, že se potřebujou naučit ten jazyk a vlastně si udělat nějaký přátele.“ (I2)

„No já nad integrací nepřemýšlím.“ (I4)

Přestože je integrace něco, nad čím nepřemýšlejí, není to pro ně téma, informanti vnímají, že jsou v Čechách doma, což ale nevylučuje, že se někteří z nich cítí jako doma jak v Čechách, tak v Bulharsku. Informanti vnímají svoje místo v české společnosti a mají pocit, že do ní patří. Jako důvody, proč se identifikují s hostitelskou společností, uvedli informanti to, že zde pobývají dlouhodobě, mají zde rodinu, studují zde, někteří zde vychovávají svoje dítě a chodí zde do práce. Nikdo z dotazovaných informantů nebyl v současnosti držitelem českého občanství. Všichni informanti mají v současnosti trvalý pobyt a o českém občanství uvažují, ale nejsou si jisti, zda budou žádost v budoucnu podávat. Trvalý pobyt je dobré pobytové oprávnění téměř na úrovni občanství, a cizinci proto nepocítují žádný tlak stát se českými občany obzvláště proto, že je v současnosti úkon podání žádosti o české občanství spojený s dodáním velkého množství dokumentů a zaplacením poplatku 2.000 Kč. Oproti tomu žádost o prodloužení trvalého pobytu je zpoplatněna 200 Kč a nevyžaduje dodání tak objemného množství dokumentů.

„Já bych řekla, že se tady cejtím jako doma, prostě je tu práce, rodina, prostě tady jsou moje rodiče a partnerovi rodiče.“ (I4)

„Já bych zhodnotil svoji integraci jako dobrou... Jsem jako český občan, jen bez českého občanství...myslím si, že jsem takovej správněj Čech.“ (I5)

„Když pojedou do Bulharska, tak je to tam pro mne takové cizí. Tady je to pro mne domov.“ (P1)

Informantka I4 uvedla, že se cítí v ČR jako doma, ale zároveň si dokáže představit žít v Bulharsku, kdyby tam byly lepší ekonomické příležitosti a dle ní i lépe fungující státní systém.

„...když jedu do Bulharska..., i když jsem tam byla jen do 1. třídy, ale když se tam vracím v létě, tak prostě mě tam hrozně něco táhne. Já se tam hrozně nabiju a odpočinu... Kdyby tam bylo třebaš jak líp vydělat a kdyby tam byl lepší systém v tom státu, tak asi tady nejsem.“ (P4)

Přestože se zde informanti cítí integrováni, mají obavy, že jejich čeština není na dostačující úrovni. Obávají se, že při komunikaci si majorita může povšimnout přízvuku. Jejich obavy jsou podloženy zkušenostmi z majoritní společnosti. Lidé se pozastavují nad jejich přízvukem a ptají se, odkud jsou.

„Ještě se s tím trápím, že nejsem úplně dobrá v češtině.“ (I3)

„...můj přízvuk je velká překážka. Někdy se na něco zeptáte česky a hned se vás ptají odkud jste. Někteří lidé to neberou dobře. Neřekl bych rasismus, ale přistupují ke mně jinak. Jako k debilovi, jako k postiženému, jako k člověku, který je pomalejší.“ (I5)

I když většina respondentů uvedla, že se v ČR cítí být doma, někdy se dostávají do situací s majoritní společností, které oni sami vnímají negativně. Například se k nim lidé chovají jinak, ale až poté co zjistí, že jsou cizinci. Integrace je oboustranný proces a i přesto, že cizinci vyvinuli ze své strany značné úsilí, naučili se jazyk, zorientovali se v kultuře hostitelské země a vystudovali zde školu, pro majoritní společnost to stále není dostačující. Informanti uvedli, že se to neděje často, že by je Češi vnímali jinak, ale pokud se tak stane, jsou si těchto interakcí vědomi. Nejčastěji se tak stává na úradech, kdy musejí předkládat svůj trvalý pobyt, který prozradí, že jsou cizinci.

„Oni vůbec ze mě jako ani netuší, že bych byla cizinka. Ale pak, když někde ukážu trvalej pobyt, tak si občas všímám, i když už je tady tolik cizinců..., tak je vidět ze sekundy na sekundu, jak ten člověk přepne. Neříkám, že je to všude, ale je to.“ (I4)

Informant I2 uvedl, že ČR je pro něj domovem, má zde rodinu a plánuje v ČR zůstat. Po střední škole chce jít dále na vysokou. I přesto, že on se cítí být v ČR integrován a nazývá ČR svým domovem, někteří členové majoritní společnosti stále vnímají jeho odlišnost a upozorňují na ni, což jen zdůrazňuje fakt, že integrace je obousměrný proces a hostitelská země se musí naučit vztahu k nově příchozím.

„Někteří Češi... si furt dělají srandu z toho, že nejsem stoprocentní Čech.“ (I2)

Kategorie č. 6: Škola jako integrační činitel

Vzdělání má velký význam pro úspěšnou integraci imigrantů. Kategorie představuje, jakou důležitost přiřazují informanti škole v procesu jejich integrace. Kategorie vznikla na základě kódů škola plusy, škola mínusy. Informanti se ve škole naučili užívat český jazyk a zároveň ve škole docházelo k sociálním interakcím s učiteli a spolužáky. Ve školním prostředí dostali informanti příležitost se seznámit s kulturou a zvyky hostitelské

země a seznámili se s tím, jakým způsobem Češi uvažují. Škole proto informanti přisuzují velkou roli v jejich integračním procesu. Ve škole se dokázali naučit češtinu na komunikativní úrovni a někteří z nich navázat i pevné přátelské vazby.

„...všímal jsem si, jak se chovají Češi, jakým způsobem mluví, jak přemýšlí... Řekl bych, že nejdůležitější v integraci je komunikace s lidmi... Celkově jsem se naučil komunikovat hodně s lidmi. Podle mě v té škole, co by se člověk měl naučit, je komunikace.“ (I5)

„...školu vnímám pozitivně, dokokážu vyřídit to, co potřebuju, umím ovládat češtinu. Vím zákony, vím, co a jak, takže dobrý... Když člověk aspoň trochu umí česky, dokáže někde vyhledat tu pomoc... a když lidi neumí česky, tak vůbec neví, jak to tady funguje.“

Na otázku, co jim na ZŠ chybělo pro snazší začlenění, hovořili informanti o adaptačních skupinách při škole a volnočasových aktivitách. Informantka I1 by v době svých studií na ZŠ uvítala, aby škola měla více aktivit pro děti přímo v rámci školy, aby nebylo třeba vyhledávat doučování mimo školu. Uváděli také, že si myslí, že situace se od dob jejich studia již zlepšila tím, že je v ČR více cizinců. Informantka I4 zdůrazňovala, že vidí progres v přístupu k žákům s OMJ. Jako sociální pracovníce v poradně pro cizince vyzorovala, že školy jsou otevřenější k přijímání žáků s OMJ, mají již programy pro snazší adaptaci dětí s OMJ, stejně tak to vnímá v přístupu školy k jejímu synovci s OMJ, myslí si, že je změna zapříčiněna narůstajícím počtem žáků s OMJ. Když to porovná s dobou, kdy studovala ona, tak cizinec ve škole byl spíše výjimka a ne norma.

„Ta škola by jim měla pomoci s integrací a adaptací. Mít kurzy, doučování, kroužky. Já si myslím, že bude hezký, když se ty dětičky můžou skamarádit... Takže podle mě bude lepší, když škola dělá nějaké aktivity pro ně.“ (I1)

„Teď vidím rozdíl u mého syna, mají doučování, asistenty pedagoga, je to úplně jiný teď... i synovec, co chodil do školy, tak tam měli doučování, češtinu pro cizince.“ (I4)

Kategorie č. 7: České versus bulharské

Tato kategorie představuje rozdíly mezi Čechy a Bulhary tak, jak je vnímají sami informanti, a také rozdíly, které vnímají mezi českým a bulharským školstvím. Kategorie vznikla na základě kódů Bulhaři, Češi, bulharské školství, multikulturalismus. Informanti uváděli, že vnímají Čechy jako chladné, že povaha Bulharů je více vřelá a temperamentní. Informantka I4 uvádí, že ji například soused ze stejného vchodu zabouchl dveře, i když

viděl, že se blíží ke vchodu. Informanti tedy popisovali překážky v integraci spíše na straně majoritní společnosti. Pokud by byli Češi vřelejší, bylo by snazší se s nimi seznámit a sblížit. Informant I5 uvedl, že Bulhaři jsou pyšní na to, že jsou Bulhaři, ale nemá stejný pocit z Čechů.

„No to jsou obrovský rozdíl...tady jsou spíše takoví chladní lidé... Přijdou mě Bulhaři vřelejší. My jsme temperamentní. Já už jsem tu ale dlouho, tak jsem takový něco mezi...“ (I1)

„Češi mně přijdou víc takoví chladní. V Bulharsku jsou lidi víc takoví upovídání, každý se s každým pozdraví. Mně tady i kolikrát zabouchli dveře sousedi nebo mně nepodrželi výtah... Je to jiný i v tom, jak tady vychovávají děti, nevím, jak to vysvětlit, je to prostě jiný.“ (I4)

„Bulhaři jsou fakt pyšní na to, že jsou Bulhaři. Ale zatím jsem nepotkal Čecha, co by řekl, jo já jsem hrdej, že jsem Čech.“ (I5)

Jeden z informantů I5 popsal, že v Čechách vnímá méně rasismu než v Bulharsku. Byl překvapený, že byl většinou společností přijat, i přesto že hovořil o chladnosti Čechů. Chladnost Čechů vnímá jako povahový rys, a ne jako předsudek vůči své osobě a opět potvrzuje, jak významné pro něj bylo navázání vazeb (interakční dimenze integrace).

„...mě vlastně překvapilo, že v Bulharsku je dost rasismus...tam je víc než tady. Tady jsem přišel a čekal jsem, že to bude to samý, že tady nezapadnu, protože neumím jazyk... Byl jsem celkem vystrašený, ale poté co jsem se seznámil s ostatními...jsem to nějak zvládnul. Pak to šlo.“ (I5)

Při rozhovoru uvedl pouze jeden respondent, že se na škole nějak pracovalo s tím, že pochází z jiné země a dostal příležitost třídě představit Bulharsko, jeho kulturu, jídlo a hlavní svátky. Při otázce, jakým způsobem probíhala na škole multikulturní výchova, informanti uvedli, že si již nepamatují, ale že spíše neprobíhala. Informantka I1 uvedla, že nic takového jako multikulturní výchova neprobíhalo.

„Měl jsem moc hodnýho třídního učitele a on hodně respektoval lidi z každého kousku světa. Povídali jsme si o různých kulturách a odlišných kouscích světa.“ (I5)

Rozdíly jsou informanty vnímány i v organizaci vzdělávání v ČR. Informanti zmiňovali délku studia, délku prázdnin či způsob výuky. Ukončit střední školu v ČR trvá déle než v Bulharsku.

„Kdybych ted' byla v Bulharsku, ted' bych dokončila střední školu a tady mám ještě dva roky. Takže tam je to asi rychlé nebo nevím, jak to říct.“ (I3)

„...český vzdělání je hodně zajímavý. Třebas se učíme ted' na střední věci, co už jsme se učili. V Bulharsku se tolik neopakuje.“ (I5)

Čeští studenti přišli informantům pilnější, více motivovaní. Informant I5 vzpomínal, že v ČR vnímal přísnější přístup k dodržování kázně a že pro něj bylo těžké zvyknout si, že to, co by se v Bulharsku přešlo mávnutím ruky a nedělal by se z toho velký problém, najednou po příchodu do ČR problém byl, a bylo tak potřeba začít dělat věci jinak a chovat se ve třídě jinak, než byl zvyklý v Bulharsku. Trvalo mu, než si zvykl na novou normu toho, co se od něj ve škole očekává.

„Myslím si, že tady Češi se víc snaží než v Bulharsku. Že dbají víc na učivo a tak, jsou pilnější.“ (I2)

„V Bulharsku, když uděláte nějaký průšvih, tak se to napíše, ale nic moc se neřeší. Tady se to řeší hodně... Já jsem byl zvyklej na něco jiného z Bulharska a pak mě trvalo asi dva roky tady v ČR, než jsem pochopil, co mám a nemám dělat.“ (I5)

5.2 Shrnutí a diskuse výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo přiblížit pohled na integraci cizinců do českého prostředí skrze výpovědi informantů bulharské minority, žijící dlouhodobě v českém prostředí. V rámci výzkumného šetření byl kladen důraz na představení zkušenosti informantů s integrací do českých základních škol. V rámci výzkumného šetření se tak zjišťovalo, jaký vliv informanti přisuzovali základní škole v procesu svého začlenění do společnosti a jak tento proces vnímají. Výzkumné šetření zjišťovalo, co bylo a je pro informanty v rámci jejich integrace nejzásadnější a zaměřilo se i na otázku vnímaných komplikací v tomto procesu. Z výpovědí je jasné, že škole přisuzují velký význam v procesu své

integrace a i přesto, že jsou informanti několik let členy české společnosti, dodnes se setkávají s překážkami, které jim komplikují začlenění.

Celkem bylo realizováno 5 rozhovorů s Bulhary žijícími dlouhodobě v ČR, kteří zde navštěvovali ZŠ. Celková délka studia informantů na ZŠ byla v rozmezí od 3 do 8 ročníků. Celková délka jejich pobytu v ČR je od 8 do 15 let. Díky tomu mohou informanti zpětně zhodnotit, jaký vliv měla ZŠ na jejich integrační proces a jakým způsobem jejich integrace probíhala a neustále probíhá.

Data byla analyzována se záměrem odpovědět na hlavní výzkumnou otázku „*Jak vnímají členové bulharské minority vliv základní školy na jejich integrační proces?*“. Dílčí otázky se zaměřovaly na doplnění hlavní výzkumné otázky, a to na zhodnocení prostředí ZŠ a mezilidských vztahů ve třídě, v jaké míře se liší české a bulharské školství a česká a bulharská kultura, jaké nejzásadnější překážky vnímají v procesu své integrace a co vnímají jako přínosné v procesu začlenění. Odpovědi na tyto otázky jsem získala díky analýze rozhovorů s informanty.

Při analýze dat byly na základě kódování vytvořeny jednotlivé kategorie, díky kterým práce objasňuje vnímání vliv ZŠ na jejich integrační proces. Konkrétně se jedná o tyto kategorie: **(1) Začátky a očekávání, (2) Škola základ života, (3) Jazyk jako překážka, (4) Mezilidské vztahy, (5) Neintegrovatelnost integrace, (6) Škola jako integrační činitel, (7) České versus bulharské.**

Všichni informanti následovali do ČR své rodiče. Nejdříve do ČR z ekonomických důvodů dorazil jeden z rodičů nebo rovnou oba a dítě či děti je pak následovaly. Někteří rodiče informantů se domnívali, že budou v ČR jen krátkodobě, našetří peníze a nebude proto nutné se stěhovat do ČR s celou rodinou. Po čase se ukázalo, že plánují v ČR zůstat delší dobu, a proto se rozhodli sloučit se v ČR se svou rodinou. Rozmezí, které děti strávily v Bulharsku bez jednoho nebo obou rodičů se u informantů pohybuje mezi rokem a půl až třemi roky.

Začátky a očekávání informantů byly velmi podobné. Se začátky se pojí sloučení s rodiči, ale zpřetrhání kontaktů s přáteli v zemi původu a omezený kontakt s příbuzenstvem. Informanti se po příchodu ocitli v prostředí, které je pro ně neznámé a kde se nedomluví rodným jazykem. Po svém příchodu nevěděli, co se od nich očekává a co nová společnost žádá. Příchod do ČR byl provázen především obavami ohledně

komunikace a zvládnutí nového jazyka. Učení se novému jazyku bylo zároveň něco, co předem očekávali. Všichni informanti uvedli, že před příchodem do ČR neměli žádnou znalost českého jazyka a ani neměli povědomí o české společnosti. Předtím než informanti nastoupili do školy, kde měli možnost navázat nové kontakty, trávili hodně času doma a občas se cítili osaměle.

V rámci rozhovorů informanti uvedli, že škola a vzdělání hraje v jejich životě důležitou roli. Dle některých respondentů je **škola základ života**. Při umístění žáka do nové ZŠ si mohli někteří informanti vybrat, zda budou opakovat ročník, který ukončili v Bulharsku, nebo budou pokračovat dál bez nutnosti opakovat. Informanti uvedli, že by raději postupovali dál, a navázali tak na ročník ukončený v Bulharsku. Po diskusi se školou a rodiči si informanti ovšem často zvolili možnost opakovat ročník z důvodu neznalosti českého jazyka.

Pro zařazení cizinců do ročníků hraje roli především věk dítěte a jazyková znalost. Jak uvádí autorky Bernkopfová et al., v případech, kdy dítě s OMJ přichází ze školy v zahraničí, je zařazen o ročník či několik ročníků níže. Důvodem rozhodnutí je snaha pomoci dítěti zvládnout vyučovací jazyk. Bohužel předpoklad, že se dítě naučí snáze češtinu v nižším ročníku, je mylný. Výuka češtiny totiž musí být přizpůsobena potřebám úplného začátečníka. Důležitá je tak intenzivní jazyková příprava a individuální přístup. (2019, s. 41-42)

Autoři Radostný et al. preferují zařazení do správného ročníku odpovídajícího věku žáka a uvádějí, že *„jazyková bariéra izoluje od vrstevníků a brání běžné sociální interakci s nimi. Pobyt mezi dětmi jiného věku prohlubuje pocity frustrace z izolace a může vést buď k pasivitě, nebo naopak k dominantnímu až agresivnímu chování.“* (2011, s.27)

Informanti při svém vzpomínání popsali začátky na ZŠ jako velmi náročné období, při kterém pociťovali osamělost, jelikož je jazyková bariéra izolovala od vrstevníků a při výkladu učiva netušili, o čem vyučující mluví. Informanti se shodli, že se situace zlepšila poté, co si prohloubili znalost češtiny a začali navazovat první kontakty. Z rozhovorů vyplynulo, že někteří informanti museli v rámci ČR přestoupit na jinou ZŠ, jelikož se jejich rodina přestěhovala. Informanti tak měli možnost porovnat prostředí a přístup na dvou různých ZŠ a uvedli, že vnímali značné rozdíly. Dvě z informantek uvedly, že nejprve navštěvovaly menší ZŠ na maloměstě či vesnici, kde jim přišlo prostředí, a

především spolužáci laskavější. Při přestěhování do města a navštěvování větší ZŠ pocítily rozdíl v chování spolužáků v porovnání s předchozí školou.

Během rozhovorů bylo zřejmé, že neznalost českého jazyka byla pro informanty **překážkou**. Úspěšné zvládnutí nového jazyka vnímali informanti jako nezbytnost a nutnost. Češtinu vnímají jako obtížný jazyk a výuka ve škole se zaměřovala především na gramatiku. Možnost naučit se praktickou hovorovou češtinu získali při kontaktech se spolužáky. Informanti se shodli, že škola jim velmi pomohla ve zvládnutí českého jazyka a vnímají, že jejich rodiče museli chodit do práce a na studium jazyka neměli čas. Díky tomu rodiče informantů dodnes nemají češtinu na dobré úrovni, což jim komplikuje život, zejména při jednání s úřady a orientaci v běžném životě. Díky tomu nemohli rodiče pomoci svým dětem s domácími úkoly a informanti si často připadali, že jsou na studium sami a nemají se na koho obrátit s žádostí o pomoc s úkoly. *Koncepce integrace* zmiňuje, že neznalost češtiny na straně rodičů komplikuje rovněž komunikaci mezi rodiči žáků a školou. Jen málo škol využívá služeb tlumočnicků při komunikaci s rodiči. (2016, s.12) Informanti tento problém nezdůrazňovali, spíše vnímali jako problematické to, že jim rodiče nebyli schopni pomoci s úkoly.

I poté co se úroveň českého jazyka u informantů zlepšila, pocítovali obavy, že udělají gramatickou chybu a ostýchali se proto komunikovat. Stejně jako v rozhovorech s informanty i podle Leontiyevi a Nečasové (in Trbola, Rákoczyová eds., 2009, s.144) je zkušenost cizinců taková, že pokud se jim podaří překonat stud a začnou komunikovat, obavy se za čas vytratí a dojde ke zlepšení jazykové kompetence, se kterým přichází i pocit sounáležitosti se společností.

Informanti uvedli zvládnutí českého jazyka jako největší překážku, se kterou se při studiu setkali, na druhou stranu uvádějí, že to bylo právě studium ZŠ, které jim umožnilo naučit se češtinu a překonat obavy z komunikace. S postupným zlepšováním češtiny jim dala ZŠ příležitost k navázání nových vztahů se spolužáky.

Informanti měli zkušenosti s **mezilidskými vztahy** ve třídě, které bychom mohli nazvat jak negativními, tak i pozitivními. Vytvoření mezilidských vazeb v novém prostředí pro ně hrálo klíčovou roli a nastávalo především po překonání jazykové bariéry. Informanti měli ve škole příležitost navázat vztahy s lidmi z majoritní společnosti. V rozhovorech se informanti vyjadřovali s vděkem hlavně k učitelům, kteří je vyučovali individuálně češtinu. Některým informantům se povedlo vytvořit si pevné vazby se

spolužáky a najít si ve třídě kamarády, především pokud navštěvovali ZŠ dlouhodobě. Jiní, kteří měli jen poslední rok či dva k dokončení ZŠ nebo přešli na jinou ZŠ, jelikož se rodina stěhovala, si pevné vazby nevytvořili.

Pokud informanti pocítovali zájem o svou osobu ať již ze strany učitelů či spolužáků, vnímali to velmi pozitivně a motivovalo je to ve snaze navázat kontakty. Žák s OMJ během svého studia na ZŠ zažívá náročné situace a vřelý a chápavý přístup okolí je pro něj klíčový. Jedna z informantek uvedla, že má introvertní povahu a i přesto, že se k ní spolužáci a učitelé chovali vlídně a nápomocně, nedokázala překonat svůj ostych a zůstávala uzavřená, což teď vnímá jako chybu, a posteskla si nad tím, že kdyby se více zapojila do kolektivu, byla by pro ni zkušenost se ZŠ příjemnější. Někteří informanti zažili posměch od spolužáků kvůli špatné výslovnosti či cizímu jménu. Pokud se to rozhodli řešit s rodiči či se školou, neměli pocit, že by došlo k nějaké změně. Vliv třídního kolektivu na žákovo začlenění je značný.

Kategorie **neintegrovatelnost integrace** se zaměřila na otázku, zda integrace probíhá, či nikoliv. Dle samotných respondentů není integrace něco, nad čím přemýšlejí. Integraci chápou jako začlenění se do většinové společnosti. V procesu své integrace vyzdvihli všichni informanti dva hlavní body, které již byly zmíněné výše a těmi jsou zvládnutí českého jazyka (kulturní dimenze integrace) a navázání kontaktů s příslušníky většinové společnosti (sociální dimenze integrace). Jedna z informantek uvedla, že pro ni je klíčové i to, že se díky studiu ZŠ vyzná a orientuje v sociálním systému a ví, na koho se má případně obrátit, pokud by potřebovala radu či pomoc. Informanti se shodli, že mají pocit sounáležitosti s hostitelskou zemí (identifikační dimenze integrace). Informant I5 uvedl, že je jako český občan, jen bez občanství.

V rozhovorech se všichni informanti shodli, že subjektivně vnímají, že je pro ně ČR druhým domovem. Vazba na dva domovy může pro cizince znamenat dvě důvěrně známá prostředí, ke kterým cítí informanti vztah a přináležitost. Podle Rákoczyové a Trboly není neobvyklé, že cizinci považují jako svůj domov ČR i zemi původu. ČR vnímají jako domov spíše funkčně, racionálně. Je to místo, kde pro ně probíhá každodenní život, kde má jedinec svou rodinu a přátele, kde se dokáže domluvit a kde se cítí bezpečně. (2009, s. 239)

Přestože se informanti cítí integrováni, mají obavy podložené reakcí majoritní společnosti na jejich přízvuk či reakcí, když některý Čech zjistí, že jsou cizinci. Integrace

je oboustranný proces a i přesto, že cizinci vyvinuli ze své strany značné úsilí, naučili se jazyk, zorientovali se v kultuře hostitelské země a vystudovali zde školu, pro majoritní společnost to stále není dostačující. Jak potvrzují Rákoczyová s Trbolou, při identifikaci vlastní pozice v hostitelské společnosti hrají postoje majority vůči cizincům významnou roli. Bez ohledu na vysoký stupeň sociální integrace jsou totiž imigranti majoritou stále vnímáni jako cizinci. Zvláště pro jedince, kteří mají zájem v ČR zůstat, je toto přijetí či nepřijetí ze strany majority vnímáno velmi citlivě. (2009, s. 240-241)

Výpovědi informantů potvrdily, že škola je významný **integrační činitel**. Školní prostředí umožnilo informantům seznámit se s kulturou hostitelské země, zvládnout český jazyk a navázat sociální kontakty jak se spolužáky, tak učiteli. Práce tedy potvrzuje to, co uvádí Rákoczyová s Trbolou, že užíváním českého jazyka v rámci sociálních interakcí při školní docházce i mimoškolních aktivitách získávají žáci kulturní kompetence majoritní společnosti a jejich kulturní integrace je výrazně úspěšnější než v případě jejich rodičů. Autoři proto považují vzdělávání v českém jazyce za neefektivnější způsob získávání jazykových kompetencí. (2009 s. 256) Stejní autoři pak považují studium v ČR za významný prointegrační faktor, ať jde o rozvoj sociálního kapitálu, znalosti českého jazyka, obeznámenost s kulturou či informovanost a návazně také snažší přístup na pracovní trh. (2009 s. 45)

Z výpovědí informantů bylo zřejmé, že na integraci do prostředí ZŠ měla vliv délka studia a věk, ve kterém studium začali. Informantka I1, která studovala na ZŠ poslední tři ročníky a během toho ještě přešla v 9. třídě na novou ZŠ, uvedla, že už se blížil konec školy, a ona nenavázala přátelské vztahy ve třídě. Oproti tomu informanti, kteří nastoupili na ZŠ do prvního stupně, a studovali tak školu několik let, měli příležitost navázat pevné přátelské vazby a hodnotili klima třídy jako přátelské a podporující. Potvrdilo se, že mezi klíčové faktory, které ovlivňují integraci žáka, patří věk žáka, jeho rodina a školní prostředí. Jak uvádí Kostecká, integrace je jednodušší v mladším školním věku žáků. Protože děti, které přicházejí do ČR ve vyšším věku (druhý stupeň ZŠ) a nemají znalost českého jazyka, musí kromě intenzivního studia češtiny zvládat ještě relativně náročnou látku druhého stupně ZŠ. (2013, s.69-75)

Informanti také zmínili, co by jim pomohlo v procesu jejich integrace do prostředí ZŠ. Hovořili o adaptačních skupinách při škole, volnočasových aktivitách pořádaných školou a možnosti individuálního doučování v rámci školy. Dvě informantky uvedly, že

věří, že se situace na českých školách již zlepšila z důvodu narůstajícího počtu studentů s OMJ. Žáci by tedy ocenili individuálnější přístup, možnost zapojení do kolektivu v adaptační skupině či volnočasových aktivitách a možnost intenzivnější přípravy na ČJ. V současnosti může adaptaci žáka usnadnit asistent, adaptační koordinátor, který se specializuje na podporu žáka s OMJ, tuto roli by mohl na škole zastupovat i sociální pedagog.

Informanti v rozhovoru zmiňovali rozdíly mezi **českým a bulharským** školstvím a českou a bulharskou povahou. Ve školství zmiňovali zejména délku studia a délku letních prázdnin. U českých žáků informanti pocítovali větší snahu a píli a také zodpovědnější přístup k dodržování kázně a školních pravidel. Informanti na základě svých zkušeností hovořili i o pocítování jisté odtažitosti ze strany české společnosti, Tuto odtažitost nenazývali rasismem, ale hovořili spíše o předsudcích či stereotypním chování vůči cizincům. Jen informant I5 uvedl, že dle něj je v ČR méně rasismu než v Bulharsku a že byl překvapený, jak dobře ho ve škole přijali. Informanti se shodli, že Čechy vnímají spíše jako chladné, kdežto Bulhaři jsou dle nich temperamentnější a komunikativnější.

Vzhledem k tomu, že si práce klade za cíl zhodnotit proces integrace a odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: „*Jak vnímají členové Bulharské minority vliv základní školy na svůj integrační proces?*“ lze odpovědi informantů shrnout následovně. Cizinci hodnotí jejich začátek v ČR jako velmi složitý. Během prvních měsíců po příjezdu nastoupili na ZŠ bez znalosti českého jazyka. Všichni informanti se shodli, že neznalost jazyka pro ně byla nejzásadnější překážkou integrace. Ve třídě se cítili osaměle i přesto, že někteří hodnotí klima třídy jako velmi pozitivní a cítili, že o ně spolužáci projevují zájem. Jiní hodnotili klima třídy negativně a vnímali rozdíly mezi menší školou, kam nastoupili hned po příjezdu do ČR a kde byl kolektiv třídy přátelský, a pak druhou školou ve větším městě, kam přešli z důvodu stěhování a kde cítili, že kolektiv není podporující. Při integraci do prostředí ZŠ tak vždy záleželo na konkrétních zkušenostech při komunikaci s okolím.

Dotazovaní vnímali svůj integrační proces shodně a vnímají svoje místo v české společnosti a mají pocit, že do ní patří. Důvody, pro které se informanti identifikují s hostitelskou společností, jsou spíše praktické, uvedli, že zde pobývají dlouhodobě, mají zde rodinu, studují zde, někteří zde vychovávají svoje dítě a chodí zde do práce. Přestože se zde informanti cítí integrováni, mají obavy, že jejich čeština není na dostačující úrovni.

Obávají se, že při komunikaci si majorita může povšimnout jejich přízvuku. Jejich obavy jsou podloženy zkušenostmi z majoritní společnosti. Integrace je oboustranný proces a i přesto, že cizinci vyvinuli ze své strany značné úsilí, naučili se jazyk, zorientovali se v kultuře hostitelské země a vystudovali zde školu, pro majoritní společnost to stále není dostačující a někteří Češi tak nepřijímají cizince již z principu toho, že jsou cizinci. Integrace tedy není pouze o snaze jednotlivce začlenit se do české společnosti, ale potvrzují, že se jedná o proces, na kterém se musí podílet i hostitelská společnost.

Roli školy v procesu své integrace vnímají shodně jako klíčovou. I přesto, že někteří informanti nevzpomínali na ZŠ s radostí, vnímali, že jim pomohla se zvládnutím českého jazyka a seznámila je s českou kulturou a také jim pomohla pochopit český systém pomoci. Někteří informanti ve škole navázali i přátelské vztahy, které trvají dodnes. Informanti uvedli, že jejich rodiče neměli čas se učit češtinu, jelikož chodili do práce a informanti tak vnímají studium na ZŠ jako obrovskou výhodu, kterou jejich rodiče neměli. Studium ZŠ je tedy významný prointegrační faktor a informanti jejich zkušenost se ZŠ takto vnímali.

Závěr

Cílem práce bylo specifikovat průběh integračního procesu v kontextu prostředí české ZŠ, zhodnotit jej a navrhnout možná zlepšení. Téma práce bylo zvoleno z důvodu jeho aktuálnosti vzhledem ke světovému dění a také pro jeho důležitost v rámci integrace žáků s OMJ v českém prostředí. Existují výzkumy, které se věnují problematice vzdělávání žáků cizinců či žáků s OMJ, z nichž rovněž tato práce vychází, nicméně výzkumy, které by cílily vysloveně na bulharskou minoritu, neexistují. Téma bylo tedy zvoleno pro jeho aktuálnost a také proto, že autorka práce měla motivaci ve znalosti člověka z této minority.

V teoretické části jsou zde představeny důvody pro migraci, počty cizinců v ČR a základní informace o bulharské komunitě žijící v ČR. Dále je zde představen a objasněn pojem integrace, její překážky a předpoklady. Jelikož pojem integrace představuje velmi komplexní jev, byl pojem představen na základě jednotlivých dimenzí sociální integrace podle Bosswicka a Heckmanna (2006). V teoretické části byl dále objasněn vliv školy na integrační proces a bylo představeno, jakým způsobem probíhá přijetí žáka cizince a následně výuka češtiny pro žáky s OMJ.

Díky uskutečněným rozhovorům umožňuje analýza dat a výsledky výzkumného šetření náhled na danou problematiku přímo očima vybraných cizinců, kteří v ČR žijí dlouhodobě a v ČR navštěvovali ZŠ. Cílem výzkumného šetření bylo přiblížit, jak probíhá jejich integrace, co jim pomáhá, nebo brání při jejich začleňování a s jakými komplikacemi se v tomto procesu setkali. Pro výzkum byla zvolena kvalitativní strategie a sběr dat proběhl formou polostrukturovaných rozhovorů s informanty. Rozhovory se uskutečnily celkem se dvěma informanty a třemi informantkami. V rozhovorech dotazovaní zmiňovali jak pozitiva, tak negativa, se kterými se setkali nejen při studiu na ZŠ a která s sebou život v hostitelské zemi nese.

Při analýze přepsaných rozhovorů bylo s daty zacházeno principem segmentace, při kterém byla analyzovaná data rozčleněna na dílčí části. Na základě segmentace pak následovalo kódování dat, s jehož pomocí byl jednotlivým segmentům přidělen popisek, který jej charakterizuje. Po vytvoření jednotlivých kódů pak byly vytvořeny jednotlivé nadřazené kategorie, které sdružují více kódů. Na základě těchto kategorií byla data analyzována se záměrem odpovědět na hlavní výzkumnou otázku „*Jak vnímají členové bulharské minority vliv základní školy na svůj integrační proces?*“

Na základě zjištěných informací lze říci, že všichni dotazovaní informanti se shodli, že škole přisuzují velký význam v procesu své integrace. I když integrace není něco, nad čím přemýšlejí, dotazovaní vnímají svoje místo v české společnosti a mají pocit, že sem patří. Informanti uvedli především praktické odpovědi na důvody, proč do ČR příslušejí, jako délku pobytu, studium, zaměstnání, mají zde nejbližší rodinu a již zde navázali vazby mimo svoji komunitu. I přesto, že zde žijí dlouhodobě, pocítují stále svoji dvojí identitu a uvádějí, že mají domovy dva. Integrace je pro ně proces, který neustále probíhá a i přesto, že se cítí být integrováni, někteří zmiňovali obavy z toho, že mají přízvuk a rádi by se ještě zlepšili v českém jazyce. Informanti uvedli, že přestože se cítí být v ČR integrováni, občas vnímají od členů majoritní společnosti, že se k nim chovají odlišně na základě toho, že jsou cizinci, mají přízvuk či odlišné jméno. Neustále tedy pocítují fakt, že integrace není jen o jejich přístupu a snaze se do procesu zapojit, ale že tento proces probíhá i na straně majoritní společnosti. Jako klíčové v procesu své integrace uvedli zvládnutí českého jazyka a navázání interpersonálních vztahů, zejména s Čechy, od kterých se učí české kultuře a české mentalitě.

V procesu začleňování nového žáka s OMJ by informanti uvítali individuálnější přístup, který by se zaměřoval na doučování češtiny. Informanti by také uvítali volnočasové aktivity či kroužky při škole, kde by mohli navázat kontakty s vrstevníky. Dvě informantky uvedly, že vnímají pozitivní změnu v přístupu škol k žákům s OMJ. S narůstajícím počtem žáků cizinců se spouštějí i nové projekty, které se této problematice věnují. Práce zmínila v teoretické části nový systém jazykové přípravy, který běží od školního roku 2021/2022, dále možnost využití adaptačního koordinátora či podpůrné opatření ve formě asistenta pedagoga. Problémem je otázka financování těchto aktivit, zejména adaptačních koordinátorů, kteří by se měli žákovi věnovat pouze po dobu prvních čtyř týdnů. Změny jsou tedy viditelné, ale otázka je, zda jsou dostačující. Pokud by na škole působil sociální pedagog, mohla by se jeho pozice využít i při adaptaci žáka s OMJ jak při individuální práci, tak při práci s kolektivem třídy či s žakovou rodinou.

Realizace výzkumného šetření byla obohacující zkušeností a bylo by zajímavé se touto problematikou i nadále podrobněji zabývat. Jedním z návrhů dalšího výzkumného šetření by bylo zabývat se zkušeností studentů z odlišného jazykového prostředí, než je slovanské, zaměřit se na to, jakým způsobem vnímali integraci do prostředí ZŠ oni a porovnat získaná data s daty z této práce. Jak uvádí autorky Leontiyeva et al., ne všechny skupiny mají rovnocenné výchozí podmínky integrace. Například kulturní a jazyková

blízkost zdrojových zemí zvyhodňuje některé migranty. Podobně Evropané nebo Američané mají snazší podmínky, neboť mají k majoritě obecně kulturně blíže a staví na společných historických kořenech. (2018, s.8)

Jako limitující se může jevit počet účastníků výzkumu, práce představuje data získaná od pěti informantů. Validita a specifika výsledků výzkumu by případně mohly být při větším výzkumném souboru odlišné. Realizace výzkumného šetření mohla být ovlivněna i zvolenou metodologií, ale pro účely naplnění cíle se zvolená metoda jeví autorce práce jako nejvhodnější. V práci byla věnována pozornost škole jako zásadnímu determinantu integrace, nicméně integrační proces má i další činitele, kteří se na něm podílejí. Je zde tedy řada oblastí, kterým lze věnovat pozornost v rámci dalšího případného bádání. Práce shrnula a nastínila co nejlépe význam školy v integračním procesu žáka.

Diplomová práce může být přínosná pro širokou veřejnost, která by se o dané problematice chtěla dozvědět více, ale také může posloužit samotným cizincům, kteří se potřebují v otázkách přijetí žáka cizince lépe zorientovat. Diplomová práce bude využita i při praktické práci s klienty v Poradně pro cizince Diecézní charity v Plzni, kde jsem zaměstnána. Z práce tak mohou čerpat i pracovníci nestátních neziskových organizací, pro něž jsou cizinci cílovou skupinou.

Seznam literatury a dalších pramenů informací

Adaptační koordinátor na základní škole: Metodická příručka [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2020, s. 18 [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2020/12/web-Adaptacni-koordinator-2.pdf>

BAUEROVÁ, Helena. The Czech Republic and the Reality of Migrant Integration Policy in the Context of European Integration. *Hrvatska i komparativna javna uprava* [online]. 2018, **18**(3), 397-420 [cit. 2023-01-24]. ISSN 18492150. Dostupné z: doi:10.31297/hkju.18.3.3

BERNKOPFOVÁ, Michala, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy*. Praha: Meta, 2019. ISBN 978-80-88171-23-2.

BOSSWICK, Wolfgang a HECKMANN Friedrich. *Integration of migrants: Contribution of local and regional authorities*. [online]. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. 2006. [cit. 2022-06-24]. Dostupné z: https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2006/22/en/1/ef0622en.pdf.

DRBOHLAV, Dušan, Zdeněk, ČERMÁK, Dita, ČERMÁKOVÁ, Dagmar DZÚROVÁ a Lenka MEDOVÁ. *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. ISBN 978-80-7419-039-1.

DUMMETT, Michael. *O přistěhovalectví a uprchlících*. Přeložil Silva FICOVÁ. Praha: Filosofia, 2016. Dnešní svět. ISBN 978-80-7007-462-6.

GEORGIEVA, Rumyana. *Bulhaři v Čechách: kulturní charakteristiky, imigrační proces a společenská integrace v současné době*. Praha: FHS UK, 2011. ISBN 978-80-87398-16-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOFSTEDÉ, Geert a Gert Jan HOFSTEDÉ. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde, 2007. ISBN 808613170x.

HÖRNER, Wolfgang, Hans DÖBERT, Lutz R. REUTER a Botho VON KOPP, eds. *The Education Systems of Europe* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2015 [cit. 2023-01-17]. ISBN 978-3-319-07472-6. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-319-07473-3

KANDILAROV, Evgeniy. Bulgaria social briefing: Nearly 2.5 Million Bulgarians Live Abroad. *CEE Institute* [online]. 2019, **23**(3), 1-6 [cit. 2022-07-17]. ISSN 2560-1601. Dostupné z: <https://china-cee.eu/2019/12/19/bulgaria-social-briefing-nearly-2-5-million-bulgarians-live-abroad/>

KAUFMANN, Jean-Claude. *Chápající rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. ISBN 978-80-7419-033-9.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7.

KOVACHEVA, Siyka a Darena HRISTOZOVA. *Work careers of Bulgarian migrants in the European Union*. *Sociologija* [online]. 2021, **63**(4), 603-623 [cit. 2022-06-24]. ISSN 0038-0318. Dostupné z: doi:10.2298/SOC2104603K

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

LEONTIYEVA, Yana, Renáta MIKEŠOVÁ a Blanka TOLLAROVÁ. *Pražané s cizím pasem. Výsledky výzkumu cizinců a cizinek ze zemí mimo EU žijících v české metropoli* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2018 [cit. 2023-03-17]. ISBN 9788073303372. Dostupné z: doi:10.13060/m.2018.69

LEONTIEVA, Yana, EZZEDDINE, Petra, PLAČKOVÁ, Andrea. *Životní styl, jazykové znalosti a potřeby ukrajinských a vietnamských migrantů v ČR*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2013.

LEONTIYEVA, Yana a Martin VÁVRA. *Postoje k imigrantům*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2009. ISBN 978-80-7330-173-6.

MACAKOVA, Libuse. *Selected Problems of Integration of Foreigners in the Czech Republic*. Equilibrium [online]. 2013, **8**(1), 109-124 [cit. 2022-06-24]. ISSN 2353-3293. Dostupné z: doi:10.12775/EQUIL.2013.007

MARADA, Radim, ed. *Etnická různost a občanská jednota*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2006. Sociologická řada. ISBN 80-7325-111-6.

MCAULIFFE, Marie a Anna TRIANDAFYLLIDOU, eds. *World Migration Report 2022* [online]. Geneva: International Organization for Migration, 2021 [cit. 2022-07-17]. ISBN 978-92-9268-076-3. Dostupné z: <https://reliefweb.int/report/world/world-migration-report-2022>

MESSER, Michi, Renée SCHROEDER a Ruth WODAK eds. *Migrations: interdisciplinary perspectives*. New York: Springer, [2012]. ISBN 978-3-7091-0950-2.

Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1.září 2021. [online]. Praha, 2021, s.20 [cit. 2023-02-17]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2021/11/Methodika-cizinci-2021-11-11.pdf>

MÍŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.

NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠŤOVÍČKOVÁ, eds. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3.

Nový systém jazykové přípravy v praxi. Kvalitativní vyhodnocení. [online]. Praha: Meta, 2022, s. 18 [cit. 2023-02-17]. Dostupné z: <https://cloud.meta-ops.eu/wp-content/uploads/2022/05/metaops-novy-system-jazykove-pripravy-web.pdf>

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RADOSTNÝ, Lukáš, Kristýna TITĚROVÁ, Petra HLAVNIČKOVÁ, Dana MOREE, Barbora NOSÁLOVÁ a Irena BRYCHNÁČOVÁ. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v*

českých školách. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

SARGSYAN, Vahan. *Social integration of immigrants and the attitude of the native population in European countries*. Prague: CERGE-EI, 2018. Working paper series (CERGE-EI). ISBN 978-80-7343-436-6.

SCHNEEWEIS, Nicole. *Educational institutions and the integration of migrants*. *Journal of Population Economics* [online]. 2011, **24**(4), 1281-1308 [cit. 2022-06-24]. ISSN 0933-1433. Dostupné z: doi:10.1007/s00148-009-0271-6

SPURNÝ, Martin. *Postoje české veřejnosti k integraci cizinců v ČR – březen 2020* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2020 [cit. 2022-10-17]. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a5198/f9/ov200421.pdf

SIROVÁTKA, Tomáš, ed. *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. Rubikon (Masarykova univerzita). ISBN 80-86251-13-6.

TRBOLA, Robert a Miroslava RÁKOCZYOVÁ, eds. *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-023-0.

TRBOLA, Robert a Miroslava RÁKOCZYOVÁ, eds. *Institucionální podmínky sociální integrace cizinců v České republice*. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-19-8.

TONČEVA, Veselka Milčeva. *Tradicionni praznici na Bălgarite: Tradiční svátky Bulharů*. Přeložil Milena PŘIKRYLOVÁ. Praga: Sdruženie "Zaedno", [2015]. ISBN 978-80-260-9290-2.

URBAŃSKI, Mariusz. *Comparing Push and Pull Factors Affecting Migration*. *Economies* [online]. 2022, **10**(1) [cit. 2022-06-24]. ISSN 2227-7099. Dostupné z: doi:10.3390/economies10010021

WIHTOL DE WENDEN, Catherine. *Atlas migrace: hledání nové světové rovnováhy*. Ilustroval Madeleine BENOIT-GUYOD, přeložil Kateřina ŠTÁBLOVÁ. V Brně: Lingea, 2020. Globální svět. ISBN 978-80-7508-627-3.

Internetové zdroje

Aktualizovaná koncepce integrace cizinců 2016 – Ve vzájemném respektu. *Ministerstvo vnitra České republiky*. [online] Praha: MVČR [cit. 2022-11-17] Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/zakladni-dokumenty-k-integracni-politice-ke-stazeni.aspx>

Cizinci s povoleným pobytem. Informativní přehled za rok 2022. *Ministerstvo vnitra České republiky*. [online] Praha: MVČR [cit. 2022-11-17] Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx>

Cizinci trvale a dlouhodobě žijící v České republice (1989–2021). *Český statistický úřad*. [online] Praha: ČZSO [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-od-roku-1989-v-cislech-aktualizovano-1652022#01>

Česká republika má pro integraci osob s mezinárodní ochranou komplexní nástroj. *Státní integrační program*. [online] Praha: SIS [cit. 2022-11-17] Dostupné z: https://www.integracniprogram.cz/wp-content/uploads/2017/06/Oficial_text.pdf

Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách. *Národní pedagogický institut*. [online] Praha: RVP CZ [cit. 2022-11-17] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCUCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-SKOLACH.html>

R01 Cizinci v ČR v letech 2004-2021 (stav k 31.12.) *Český statistický úřad*. [online] Praha: ČZSO [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu#cr

R41 Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy *Český statistický úřad*. [online] Praha: ČZSO [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu>

Všeobecná deklaráce lidských práv. *Ministerstvo zahraničních věcí*. [online] Praha: MZV ČR [cit. 2022-10-11] Dostupné z: https://www.mzv.cz/file/3156327/Vseobecna_deklarace_lidskych_prav.pdf

Vyhláška č. 271/2021 Sb. In: *Zákony pro lidi* [online] ©AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-01-20] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-271>

Vývoj počtu cizinců podle typu pobytu. *Český statistický úřad*. [online] Praha: ČZSO [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

Zákonem č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území ČR. In: *Zákony pro lidi* [online] ©AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2022-11-15] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326>

Zákon č.561/2004 Sb. školský zákon. In: *Zákony pro lidi* [online] ©AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2022-10-18] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon>

Seznam příloh

Příloha A: Okruhy otázek k rozhovorům

Příloha B: Doslovný přepis rozhovoru s informantem (I2)

Příloha C: Informovaný souhlas

Příloha A: Okruh otázek k rozhovorům

Představte se prosím. Jak dlouho žijete v ČR?

Odkud pocházíte a kolik Vám je let?

Co bylo důvodem odchodu Vaší rodiny z Bulharska?

Jak jste prožíval/a příchod do ČR?

Řekl byste, že je ČR vaším domovem?

Je pro vás důležitá otázka vzdělání?

Jak jste prožíval/a nástup do ZŠ?

Do jakého ročníku ZŠ jste nastoupil/a?

Jak jste se učil/a češtinu?

Na koho jste se mohl/a obrátit o radu a pomoc?

Co je podle Vás pro cizince nejdůležitější při vzdělávání v ČR?

Můžete mi prosím popsat, jak probíhalo vaše studium na ZŠ?

Jak jste se ve třídě cítil/a?

Zažíval/a jste pocity porozumění a přijetí ve třídě? Jaké byly ve třídě mezilidské vztahy?

Setkal/a jste se někdy s předsudky vůči žákům cizincům ze strany spolužáků či učitelů?

Studovali ve škole/ve třídě další cizinci?

Pokud byste mohl/a své studium zhodnotit, co pro Vás představuje největší výzvu? Jakým způsobem jste danou situaci řešil/a?

Co pro Vás znamená pojem integrace?

Jak hodnotíte vliv školy na svůj integrační proces?

Co na základní škole vnímáte jako přínosné v procesu sv integrace a co naopak jako nepřínosné?

Co byste doporučil/a, aby se cizinec mohl snadněji začlenit do kolektivu?

Dovedete najít rozdíl mezi českou a bulharskou náturou?

Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli a co byste ještě chtěla/a sdílet?

Příloha B: Doslovný přepis rozhovoru s informantem (I2)

Poprosím Vás, abyste se krátce představil.

„Je mi 17 let, pocházím z Bulharska, přišel jsem asi v roce 2014, teď přesně nevím měsíc. Jsem tu teda 8, 9 let v Česku.“

Co bylo důvodem odchodu Vaší rodiny z Bulharska?

„Důvodem bylo, že táta si našel lepší práci tady, takže jsme odešli všichni.“

Jak jste prožíval příchod do České republiky? Jaké byly vaše začátky tady?

„No na začátku jsem neuměl moc mluvit, ale postupem času, asi během pár týdnů, jsem se naučil nějak komunikovat s ostatními.“

Jaké jste měl očekávání, že to v Čechách bude?

„Prostě jsem čekal, že to bude nová země, že se naučím nový jazyk hlavně.“

Řekl byste, že je Česká republika Vaším domovem?

„Určitě ano. Chci tady zůstat.“

Jakou roli pro Vás hraje vzdělání ve vašem životě?

„Vzdělání hraje pro mě asi nejdůležitější roli. Protože až třeba vystuduju tuhle školu, co mám tetkon, tak můžu dělat výšku nebo tak.“

Můžete popsat, jak probíhalo vaše studium na základní škole?

„No proběhlo tak, že já jsem nastoupil na 16. Duhovou školu v Plzni, kde to nebylo moc dobrý, protože nás neučili to, co by nás měli učit. V 7. třídě jsem přestoupil na jinou školu do Domažlic a zjistil jsem, že skoro nic neumím od té školy, kde jsem byl. Takže jsem jako začínal od začátku. Na té druhé škole jsem se naučil skoro všechno.“

Takže jste přestoupil na jinou školu, protože jste se stěhovali?

„Ano.“

A do jakého ručníku jste nastoupil na té první škole?

„Myslím, že do pátého, pokud se nemýlím.“

Jak jste prožíval nástup do základní školy?

„No bylo to pro mě divný, protože jsem tam nikoho neznal a neuměl jsem ani mluvit jejich jazyk.“

Jak jste se cítil mezi spolužáky?

„No necítil jsem se moc komfortně, protože jsem na té škole byl jediný cizinec. No ne na celý školu. Byl jsem jediný cizinec ve třídě, co přišel a neuměl česky.“

Jak jste se učil češtinu?

„No učil jsem se pomocí doučování mimo školu a pomocí učitelky, co tam byla.“

Měla tedy škola zkušenosti s žáky s odlišným mateřským jazykem?

„Podle mě měla, ale nejsem si tím jistej.“

Pracovalo se nějak v rámci třídy s tím, že jste cizinec?

„Ne, spíš si spolužáci občas utahovali z toho, že neumím česky. Ale na to jsem si nějak zvyknul.“

Jak jste se ve třídě cítil?

„No na začátku to nebylo nic moc. Prostě jsem se s nikým nebavil až někde u konci, spíš uprostřed jsem se s nimi začal bavit. Přišli mi jako docela fajn lidi a tak.“

Jak dlouho to trvalo, než jste byl schopný s nimi komunikovat?

„No něk uprostřed školního roku. Nevím, asi to trvalo něk pět měsíců, než jsem se naučil skoro plynule mluvit česky.“

Jaká je Vaše zkušenost s předsudky ze strany učitelů či spolužáků?

„No oni měli určitě nějaký předsudky, protože občas se nechovali úplně nejlíp.“

Můžete být prosím konkrétnější?

„No občas mě říkali, že jsem z ciziny a že bych se měl vrátit do svojí krajiny. Že tady nemám co dělat, a tak.“

Na koho jste se s tím mohl v rámci školy obrátit?

„No třídní učitel, ale ten s tím jako že nic neudělal. Takže jsem si to spíš nechával pro sebe.“

A doma? Probíral jste to s rodiči?

„Jo probíral. Otec chodil i se školou mluvit, ale oni nic moc nedělali. Byl by ve škole prostor, kdyby oni chtěli.“

Myslíte spolužáky, nebo učitele?

„No spolužáci i učitelé.“

Když zhodnotíte své studium, co pro Vás byla největší výzva?

„No jakoby ta čeština. To jsem řešil doučováním a taky mi pomáhala moje ségra. Byla tady už dýl než já.“

Co pro Vás znamená pojem integrace?

„No pojem integrace znamená, že ty lidi, co přišli z ciziny, tak že se potřebujou něk integrovat do té země, že se potřebujou naučit ten jazyk a vlastně si udělat nějaký přátele.“

Jak byste zhodnotil své začlenění do české společnosti?

„No to nevím. Řekl bych taková střední úroveň, ani dobrý, ani špatný.“

Říkal jste, že jsou pro Vás Čechy domovem.

„To jo, to jsou. Ale pořád některý Češi, jakože český občané si furt dělaj srandu z toho, že nejsem sto procentní Čech.“

Jak hodnotíte vliv základní školy na svůj proces začlenění?

„No myslím si, že mně docela pomohla, ta ZŠ. I když tam občas byly výjimky, že se ty děti chovaly špatně ke mně. Ale jak jsem se přestěhoval na tu druhou základku, tak dobrý.“

A co Vás napadá k té druhé základní škole? Proč to bylo lepší?

„Učitelé se chovali mnohem líp než na starý základce. Tady to řešili, pomáhali mně s věcmi a tak.“

A jak Vám pomáhali?

„S učivem, a ve třídě to bylo fajn.“

Co vnímáte přínosné v procesu své integrace? Co Vám pomohlo, abyste se tady cítil doma?

„Hmm... asi ta, jakože škola a kamarádi. Kamarády mám ve škole i mimo školu.“

A co naopak nebylo přínosné? Na jaké překážky jste narazil?

„No na ty překážky, hm... prostě ta čeština pro mě byla překážka, na kterou jsem narazil. Protože jsem se prostě potřeboval naučit plynule mluvit. A ještě ty spolužáci na staré základní škole, a ještě ty Češi, který prostě nemají rádi cizince.“

Napadá Vás nějaký konkrétní případ předsudků ze strany majority?

„Ani ne. Prostě ono jsou většinou maličkosti, já nevím..., že třeba řeknou, ty neumíš vyslovit tohle, vrať se zpátky do svojí země.“

Dovedete najít rozdíl mezi českou a bulharskou náturou?

„Myslím si, že tady Češi se snaží víc než v Bulharsku. Že dbají víc na učivo a tak. Jsou pilnější.“

Myslíte si, že jsou nějaká specifika, která jsou typická pro Bulhary?

„Myslím, že ne.“

A ještě zpátky k ZŠ. Probíhala tam multikulturní výchova?

„Myslím, že neprobíhala. Ale nejsem si jistý, už je to dávno a zas tak moc si to nepamatuju.“

Zmiňoval jste, že pedagogové na ZŠ v Domažlicích byli úplně jiní než v Plzni. Vidíte tedy prostor pro pracovníka, který by se věnoval žákům cizincům nebo žákům s odlišným mateřským jazykem?

„Určitě ano“.

Co by takový pracovník dle Vás měl dělat?

„No třeba po škole by si ten pracovník vzal to dítě a pomohl mu s úkoly, doučoval ho.“

Je ještě něco, co byste chtěl sdílet?

„ted' mě nic nenapadá, takže ne.“

Příloha C: Informovaná souhlas

Jméno a příjmení

Podle zákona č. 101/2000. Sb., o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů, uděluji svůj souhlas se zpracováním svých osobních a citlivých údajů zaznamenaných během rozhovorů na diktafon, které jsem poskytl v rámci diplomové práce Integrace do českých základních škol z pohledu bulharské minority paní Bc. et Bc. Petře Štěpán Černé. Vyhrazuji si, aby uvedený záznam byl použit výhradně pro potřeby této diplomové práce.

Souhlasím také, aby rozhovory byly součástí této diplomové práce, a to ve formě přepisu, uvedeného pod anonymní zkratkou místo jména.

V.....dne.....

.....

Podpis