

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2020

Lada Kedroňová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Lada Kedroňová

Přístup učitelů MŠ k dětem cizinců v MŠ v Norsku a ČR

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Přístup učitelů MŠ k dětem cizinců v MŠ v Norsku a ČR“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

.....

Lada Kedroňová

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí bakalářské práce Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D., za její odborné vedení a cenné rady, které mě vždy navedly správným směrem k úspěšnému dokončení práce. Dále bych chtěla tímto způsobem poděkovat pedagogům z norských a českých mateřských škol, kteří se podíleli na vzniku praktické části bakalářské práce.

Obsah

Úvod.....	6
1 Teoretická východiska práce.....	8
1.1 Dítě předškolního věku v podmínkách inkluze.....	8
1.2 Děti cizinců v předškolním zařízení.....	9
1.3 Profese učitele v MŠ	10
1.4 Přístupy učitele v MŠ k dětem cizinců.....	11
2 Preprimární vzdělávání v Norsku	14
2.1 Profesní příprava učitele MŠ v Norsku	15
2.1.1 Obor Early Childhood Education and care QMUC v Trondheimu a vzdělávání v oblasti cizinců v MŠ.....	16
2.2 Děti cizinců v norských MŠ.....	19
2.3 Podpora pedagogů a rodičů při vzdělávání a výchově dětí cizinců v Norsku.....	20
3 Preprimární vzdělávání v České republice.....	21
3.1 Profesní příprava učitele MŠ v České republice	22
3.1.1 Učitelství pro mateřské školy PdF UPOL a vzdělávání v oblasti cizinců v MŠ.....	23
3.2 Děti cizinců v českých MŠ.....	27
3.3 Podpora pedagogů a rodičů při vzdělávání a výchově dětí cizinců v České republice...	29
4 Praktická část	31
4.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky, metodologie.....	31
4.2 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku	32
4.3 Interpretace výzkumného šetření	35
4.4 Závěry šetření.....	39
Závěr.....	42
Použitá literatura.....	44
Seznam tabulek.....	48
Seznam zkratk.....	49
Seznam příloh	50
Anotace	59

Úvod

„Žít v cizí kultuře pomáhá. Provdát se či oženit se do cizí kultury je ještě lepším řešením. Být multikulturním dítětem s sebou přináší mnohočetné dovednosti, ale také mnohočetné problémy“ Johan Galtung

S otevřením hranic České republiky po roce 1989 se zkracujícími se vzdálenostmi, dostupnějšími informacemi, neustálým snižováním nákladů na cesty, a s tím spojenou masivní migrací, vznikají i nové skutečnosti. Skutečnost, že mezi migrační vlnou jsou i děti, které se staly hlavním tématem bakalářské práce, konkrétně děti cizinců v mateřských školách. Problematika s ranou péčí a vzdělávání cizinců má mnohem větší přesah. Ovlivňuje jak kolektiv ve třídě, tak i pedagogy v MŠ a nalézání pedagogického přístupu je složitější než dříve.

Za pozornost stojí také skutečnost, že počty cizinců stále narůstají, tím témata začleňování cizinců nabývají stále většího významu. Proto bychom a podle toho měli jednat a dětem pomoci. Je nutno brát v úvahu, že pojem cizinec ještě automaticky neznamena neznalost češtiny, ale cizí státní občanství není tak zanedbatelný údaj. V dnešní době v běžných třídách v mateřské škole bývá buď alespoň jedno dítě s cizím státním občanstvím nebo dítě s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) jako obvyklý jev. Tyto děti jsou v kontaktu s česky mluvícími dětmi a vytvářejí tak specifickou kulturně nebo jazykovou heterogenní skupinu. Vzdělávání dětí v takové třídě klade na pedagoga nadstandardní požadavky. Za nadstandardní požadavek je považováno vybavení učitele profesní kompetencí pro úspěšnou práci.

Důvod zvolení tématu přístupu učitelů k dětem cizinců byl případ mého blízkého kamaráda, který se narodil na Ukrajině a v jeho 3 letech se s rodinou přestěhovali do České republiky. Na pobyt v mateřské škole a na vstup do základní školy nemá moc hezké vzpomínky, právě ze strany učitelů. Podle nich se projevoval jako dítě, které neprospívá, přitom svému okolí jen nerozuměl. Je ukázkou toho, jak se k němu neadekvátně přistupovalo ve vzdělávacím procesu, bylo mu dokonce zakázáno mluvit ukrajinsky, a tím došlo pravděpodobně ke ztrátě identity v raném věku. Jaké jsou tedy přístupy učitelů v dnešní inkluzivní formě vzdělávání?

Na základě vlastních zkušeností v zimním semestru v rámci Erasmus+ poskytnu vhled do organizace a obsahu výuky konkrétní vysoké školy v Trondheimu. Univerzitou Palackého mi bylo umožněno studovat jeden semestr v Norsku obor Norwegian Early Childhood

Education and Care na univerzitě Queen Maud College v Trondheimu. Plně nabytý studijnímu programu a měsíční praxe mi pomohla proniknout do tématu bakalářské práce hlouběji. Jsou přístupy a připravenost učitelů v Norsku viditelně odlišné?

Cílem bakalářské práce je předložit náhled do oblasti dítěte cizince v kontextu preprimárního vzdělávání, konkrétně v mateřských školách v Norsku a České republice. Většina odborníků považuje profesní připravenost a osobnostní předpoklad učitele ve vzdělávání a výchově jako výborný základ pro začleňování dětí cizinců ve třídě. Zaměřím se na to, jaká je profesní připravenost preprimárních pedagogů a uvedu příklad vzdělávání předškolních pedagogů na konkrétních univerzitách. Dále zjišťuji přístupy a vzdělávání učitelů vzhledem dané problematice, a především se snažím získat odpovědi na výzkumné otázky, které jsem si na začátku empirické části položila.

Pro svoji bakalářskou práci jsem si vytyčila nelehký cíl, jež ovšem považuji za stěžejní. Téma z hlediska společenských potřeb a školské praxe nabývá větší a větší aktuálnosti. Bakalářská práce by měla oslovit společně učitele mateřských škol, ale i rodiče a nabídnout informace ohledně předškolní výchovy a vnést náhled do norského vzdělávacího systému, který bývá pro nás mnohdy inspirativní. Učitelé spolu s rodiči mají zájem o komplexní rozvoj dítěte. Škola a rodina mohou vzájemně dítěti pomoci při prvních krocích do širší společnosti.

Budoucí předpoklad je, že sociokulturní rozmanitost v České republice se bude nadále zvyšovat. Ať už byly, budou a jsou přístupy učitelů jakékoliv, prioritou by za každých okolností mělo být šťastné dítě, jemuž je poskytnuto kvalitní vzdělání v nejvyšší možné míře, které mu i přes jeho jazykovou bariéru umožní plnohodnotné uplatnění v budoucím životě.

1 Teoretická východiska práce

1.1 Dítě předškolního věku v podmínkách inkluze

Na počátku předškolního věku je pro dítě typické osamostatňování od ochranného rodinného prostředí a aktivní zapojování do širších společenských okruhů, zvláště pak do společnosti druhých dětí. Je to období, během kterého většina dětí začne navštěvovat první institucionální zařízení v podobě mateřské školy. Na konci tohoto období je pak dalším výrazným vývojovým mezníkem nástup dítěte do základní školy. (Matějček, 2005)

Každému jednotlivému dítěti v předškolním vzdělávání je vyhověno v individuálně různých potřebách a jejich možnostem, včetně speciálních vzdělávacích potřeb. Předškolní vzdělávání poskytuje pomoc a vyhovující podporu všem dětem, které ji individuálně potřebují. (RVP PV, 2018)

Pojem integrace pochází z latinského slova *integer*, jež znamená v překladu úplný nebo nenarušený. (Jeřábková, 2013). Integrace dětí se znevýhodněním do mateřské školy je mnohem úspěšnější, než když se odkládá až do doby školní. Navodit postoj pomoci tomu, kdo pomoc potřebuje, je v současnosti relativně nejsnazší. (Smékal, 2003)

Pojem inkluze pochází z latinského slova *inclusion*, jehož českým ekvivalentem je zapojení, začlenění nebo zahrnutí. Opakem pojmu inkluze je exkluze. (Vomáčková, 2015) Ve škole splňující inkluzivní ideál je prostředí rovnosti, uznání, respektu, férovosti a uznávání předností každého z dětí i učitelů, ale i určení srozumitelných pravidel, která pozitivně působí na děti, učitele a další účastníky edukačního procesu. (Radostný 2011)

Šmelová a kol. (2017) Snaha v inkluzivním vzdělávání je o uzpůsobení edukační prostředí hlavně dětem, zatímco integrační vzdělávání vyžaduje větší přizpůsobení dítěte prostředí školy.

Šmelová a Prášilová (2018) nahlíží na mateřskou školu jako na místo, kde různorodost dětí patří k nezaměnitelným podmínkám. Do mateřských škol dochází děti nestejného pohlaví (dívky – chlapci), věku (3–6 let), rozdílnou povahou, schopnostmi i dovednostmi, různými handicapy, ale i děti s odlišným mateřským jazykem. V současnosti v pohledu kurikula na dnešní mateřské školy je vidět snaha o vytvoření optimálních podmínek pro společné vzdělávání dětí předškolního věku s rozdílnými předpoklady i schopnostmi. Podstatou

modelu inkluzivního vzdělávání je rovné zacházení s rozdílnými schopnosti fyzickými i intelektovými, s etnickými, jazykovými nebo kulturními rozmanitostmi.

Aby se všechny funkce v mateřské škole dostaly k naplnění, je potřeba vytvořit kulturu, která podpoří poslání mateřské školy. Kulturu školy není lehké definovat, ale jde o faktor, který se nachází všude v daném okamžiku, trvá bez přerušení. Za hlavní se považují přesvědčení, hodnoty a normy. Ve své podstatě jde o hlavní cíle školy, které jsou obsaženy ve Školním vzdělávacím programu (dále jen ŠVP).

1.2 Děti cizinců v předškolním zařízení

Zákon č. 326/ 1999 Sb., o pobytu cizinců na území ČR, definuje termín cizinec jako fyzickou osobu, která není občanem ČR i přesto, že je občanem EU.

Podle Úmluvy o právním postavení uprchlíků je termín uprchlík osoba, která se nachází mimo vlastní zemi původu kvůli opodstatněné obavě z pronásledování z důvodů rasových, náboženských nebo národnostních nebo z důvodů příslušnosti k určité sociální skupině nebo i zastávání určitých politických názorů. Osoba se nemůže nebo nechce vzhledem ke zmíněným důvodům vrátit do země, v níž má státní občanství. V ČR se také uvádí běženelec či azylant.

Kolektiv autorů META (2011) poukazuje na daný pojem dítě cizinec, který pochází spíše z legislativního a literárního postavení. Jelikož do mateřských škol dochází i děti z bilingvního prostředí nebo děti migrantů s českým občanstvím, nejde o děti cizince. Proto z pedagogického hlediska namísto pojmu cizinec se věnují pojmu dítě s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ), protože by mělo být důležité, že dítě se nedokáže porozumět českým jazykem, než že má udělen cizinecký status. Odlišný mateřský jazyk je hlavní faktor, který nanejvýš znesnadňuje začleňování. V Norsku se používá pojem *Flerspråklige barn (nor.)* – vícejazyčné dítě, tzn. norština není v mateřské škole upřednostňována.

Linhartová a Stralczyňská (2015) tvrdí, že začlenění dítěte s OMJ do kolektivu třídy by se nemělo podceňovat, jelikož má vliv i na jeho jazykový rozvoj. Míru úspěšnosti ovlivňuje spousta faktorů jako například klima třídy a přístup učitele a jeho styl práce. U mladších dětí odlišnost jazyka jako komunikační prostředek není natolik intenzivně vnímána jako u starších dětí, kde je zapotřebí vzájemná tolerance, vstřícnost a respekt k jinakosti vedená pedagogem. Pokud u dětského kolektivu volíme vhodné postupy při práci

k začleňování, vzniká tak inkluzivní prostředí, ve kterém se každý cítí příjemně.

Globalizace ze sociálního hlediska přináší přesuny lidí mezi regiony, státy a kontinenty. Tito lidé nám přináší změny v sociálních vazbách, míšení kultur, které nás učiní být bohatší v nových podmínkách a vzorcích chování, náboženských vyznání, v jazycích apod. (Hodač, Kotrba 2011)

1.3 Profese učitele v MŠ

Podle Průchy (2002, s. 19–20) Profese znamená: „*Povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění*“.

Předtím, než jedinec zahájí profesi pedagoga, by mělo dojít k uvědomění, že je naprosto v pořádku působit na žáky z různých sociokulturních prostředí a rozličných schopností. Pro další pedagogické působení je to velice významná cesta. Odborná připravenost, ale hlavně lidská zralost je hlavním bodem inkluzivního vzdělávání. Jedinec přijímá fakt, že i v běžné třídě docházíme do styku s různorodostí, tak jak v každodenním životě se setkáváme s jedinci různých schopností. (Strnadová, 2010)

Mezi hlavní kompetence učitele patří kompetence osobnosti a kompetenci profesní. Osobnostní kompetence obsahuje tvořivost, schopnost řešit problémy, zodpovědnost, spolupráci aj. Profesní kompetence je zaměřená na výkon profese, neboli pedagogické znalosti (Průcha, 2008). Syslová (2013) Profesní kompetence obsahuje nejen vědomosti, schopnosti, předpoklady a postoje, ale i hodnoty a osobnostní povahu k poměru práci:

- Kompetence oborové
- Kompetence obecně pedagogické
- Kompetence didaktické a psychodidaktické
- Kompetence sociální a komunikativní
- Kompetence organizační a řídicí
- Kompetence diagnostické a intervenční
- Kompetence poradenské a konzultativní
- Kompetence reflexe vlastní činnosti

Dalšími předpoklady jsou psychická odolnost a fyzická výkonnost, zdravotní stav dobrý a bezúhonost

Osobnost učitele, jeho postoje a přístup ve výuce, výchově a integraci cizinců jsou také významnými faktory. Nejde jen o vyjmenované pedagogické schopnosti, ale také o to, co pro ně znamená rovnost a spravedlnost a jak umí řešit negativní konflikty a situace, které nesou jiný význam v kultuře dítěte. Je potřeba, aby se těmto dětem dostávalo přijetí a pocitu bezpečí, jak od učitelů, tak od svých spolužáků. (Jarkovská in Šmelová a kol., 2017)

S ohledem na dnešní dobu se o učiteli mluví jako o profesionálovi, a to v souvislosti se snahou o posun k profesionalitě. Učitel mateřské školy je kvalifikovaný odborník v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálý, kompetentní převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na jeho individuální zvláštnosti. (Šmelová, 2009)

Z uvedených definic vyplývá, že učitel přejímá nejvýznamnější roli ve vzdělávání. Je postaven do pozice kvalifikovaně profesionálního odborníka, což na druhou stranu vyžaduje vyšší nároky na přípravu budoucího učitele a na jejich profesní vybavenost.

1.4 Přístupy učitele v MŠ k dětem cizinců

Učitelská profese v oblasti problematiky dítěte s OMJ nabízí různé přístupy:

- *Interkulturní přístup* – pojem se skládá z předpony *inter*(mezi) a slova kultura. Člověk v tísní popisuje interkulturní vzdělávání (dále jen IKV) jako vzdělávací proces, který podporuje rozvoj smyslu pro spravedlnost, solidaritu a toleranci. Jedinec přijímá a chápe různorodost jako kladný jev a vnímá rozdíly mezi sebou z různých kultur jako přínosné. Odlišnost není brána jako negativní počin, ale jako příležitost k obohacení vlastního já, čímž dochází ke vzniku respektu v mezikulturních vztazích. Orientuje se přitom nejen na oblast poznatkovou, ale zároveň na oblast postojů a dovedností. Proto se nabízí interdisciplinární aktivity orientované na výchovu dětí jako globálních členů společnosti, které jim pomohou zkoumat a vyhodnocovat současné situace, jichž jsou součástí.
- *Multikulturní přístup* – pojem multikulturní označuje pouze postavení mnoho kultur vedle sebe, které nevykazuje oboustranné kontakty, kulturní výměny, spolupráci a dialog. Jakákoliv společnost dokáže být multikulturní, v níž se vyskytují alespoň dvě sociokulturní společenství, ale stejně v ní vzniká segregace nebo diskriminace.

Multikulturní přístup mnohdy působí pasivně, pojem interkulturalita by měla naopak působit dynamicky, kde hlavním činitelem je komunikace. (Projekt Varianty)

Moree (2008) prezentuje možné přístupy k výuce multikulturní výchovy:

- *Kulturně-standartní přístup* – zaměřuje se na seznámení s typickými znaky jednotlivých kultur a na způsoby, kterými se tyto kultury projevují
Tento přístup věří, že pochopení a respektování rozdílů vede ke zkvalitňování oboustranných interkulturních vztahů.
- *Transkulturní přístup* – nedochází u něj k stereotypizaci, jako u kulturně-standartního přístupu. Je v souladu s inkluzivním přístupem a navazuje na individuální a osobnostní pojetí výchovy oproti kulturně-standardnímu přístupu, který považuje za stěžejní skupinu. Učitel má možnost podle jeho schopností, postojů a zkušeností aplikovat témata multikulturní výchovy. Připravuje děti na setkání s odlišnými kulturami a zároveň na změny, jež může setkání dítěti přinést.

Vysokým školám, které mají za úkol garantovat a zabezpečit kvalitní přípravu budoucích pedagogů, je doporučeno zahrnout multikulturní výchovu do profesní přípravy nejlépe do povinných předmětů, aby se zkvalitnila připravenost učitelů. (Jarkovská in Šmelová a kol., 2017)

Hájková a Strnadová (2010) uvádí, že překonávání různorodosti se děje na nadcházejících společenských přístupech:

- *Segregativní přístup* – vnáší akcent na odlišnost dětí se znevýhodněním a preferuje oddělené vzdělávání „odlišných“ ve speciálních školách a ústavních zařízeních
- *Asimilační přístup* – na odlišnost není brán ohled, popř. je napravována terapií a rehabilitací a splynutí dítěte s kolektivem je hlavním cílem
- *Integrační přístup* – dochází k akceptaci odlišnosti, je zcela žádoucí, aby rozdílní pobývali spolu a zajistily se podmínky k vyrovnávání příležitostí těm, kteří jsou odlišností znevýhodněni
- *Inkluzivní přístup* – se těsně pojí s termínem různorodost, který je vnímán jako přínosný a obohacující pro společnost, jednotlivce i pro školu.
Je nutno brát v úvahu, že hodnota všech dětí je u všech stejná bez ohledu na jejich zdatnost, schopnosti, vyznání, národnost nebo silné a slabé stránky. Pokud dochází

k příležitosti rozvíjení respektu k sobě i okolí, empatie, tolerance, zodpovědnosti a ohleduplnosti, potom různorodost chápeme, jako obohacení. Inkluzivní přístup je přínosem všem dětem. (Linhartová, Stralczyńska, 2018)

- *Činnostní přístup* - je velice podobný inkluzivnímu přístupu a vychází z učení jazyka pomocí běžných činností, které probíhají v každé mateřské škole. Přístup tvoří dvě základní hlediska jazyka. Za první hledisko se považuje jazyk jako prostředek komunikace, za druhé hledisko je považováno učení jazyka jako integrovaná část objevování světa. Obě hlediska lze jednoduše uskutečnit v přístupu založeném na úkolech neboli na činnostním přístupu. Tím, že dítě plní zajímavé úkoly, kterým samozřejmě musí porozumět, je mu tím poskytováno mnoho příležitostí si osvojit jazyk, který u splnění úkolu používají. (Verhelst in Brtnová, 2008) Autoři této metody se shodují, že každá činnost realizovaná v mateřské škole je jazykovou aktivitou (ale nejen jazykovou). Verhelst upozorňuje na riziko, kdy učitelé nahlíží na osvojování jazyka jako na činnost, která by se měla uskutečňovat odděleně od skupiny, čímž dochází k opuštění holistického přístupu. Učitelé by naopak měli nahlížet na osvojování jazyka jako na činnost, která probíhá neustále.
- *Profesionální přístup* – profesionálně by učitel měl vystupovat hlavně při komunikaci s dítětem nebo rodičem s OMJ. Je známo, že jazyk je projevem osobnosti, vzdělanosti, míry inteligence atd. Pokud rodič mluví jinak než mateřským jazykem, je jazykový projev odlišný. Jazyková úroveň rodiče by v profesionálním učiteli neměla nabývat dojmu, že nejsou vzdělaní. Jazykový projev může působit směšně, ale tímto by neměl být přístup ovlivněn. Profesionální přístup by se měl bránit předsudkům a stereotypům a ze svého pedagogického působení je vynechat. Profesionální a seriózní přístup si zaslouží každý člověk bez ohledu na původ nebo vzdělání. (META 2011)
- *Respektující přístup* – je respekt k individualitě dítěte. Dítě je bezpodmínečně uznáváno se všemi rozdíly. V dnešní praxi to znamená, že žáka důstojně oslovujeme jménem, uznáváme jeho schopnost a dovednost reakce, odlišnosti v komunikaci, citovost atd. (Hájková, Strnadová 2010)

2 Preprimární vzdělávání v Norsku

Rané a předškolní vzdělávání dětí je značně v Norsku rozšířeno, ostatně jako na všech skandinávských územích. Podle zákona o mateřských školách (2005) má každé dítě právo na předškolní vzdělávání a péči již o 1 roku. Oproti ČR vzdělávání dětí raného a předškolního věku se integruje do jedné instituce, která slučuje jeslovou péči a mateřskou školu - *barnehage* (nor.) (Průcha a kol., 2015)

Preprimární instituce se dělí na *kommunal barnehage* (nor.) – komunitní a *privat barnehage* (nor.) – soukromé. Docházející děti do MŠ jsou rozdělené do skupin podle věku od 0–2 let a od 3–5 let. Podle informací dostupných na Statistics Norway se v Norském království ve školním roce 2019/2020 nachází 5730 mateřských škol, z toho 3 029 soukromých a 2701 obecních. Mateřskou školu navštěvuje 92,1 % dětí ve věkovém rozmezí od 0 do 5 let. Preprimární vzdělávání v Norsku se stejně jako v ČR staví do úrovně ISCED na stupeň 0.

Norsko v indikátorech OECD, respektive v indikátorech publikace *Education at a Glance* (2019), ze všech zemí OECD investuje značné množství finančních prostředků 3–5letým dětem do vzdělávání v raném dětství ve výši 1 % HDP. Jedná se o nejvyšší podíl ze zemí OECD. Naopak ČR se podíl národních zdrojů pohybuje méně než 0,4 % HDP. Průměr všech států OECD činí 0,6 % HDP.

Kromě státního rozpočtu jsou norské MŠ financovány z dalších dvou zdrojů, a to z prostředků městské rady a podpory rodičů. Rodiče zaplatí za své dítě v MŠ i přesto, že je obecní. Všechny tři zdroje představují 1/3 všech financí poskytované zařízení.

V norském preprimárním vzdělávání je kladen důraz na individuální přístup k dítěti, což je umožněno díky rozvaze pedagogů, asistentů a dalších zaměstnanců vzhledem k množství dětí. Mateřská škola v Norsku není koncipována jako příprava na základní školu. Pokud dítě projevuje zájem, je vedeno a podporováno pedagogem. Hlavní princip v norském školství je ve využívání jazyka jako prostředku myšlení, proto je kladen důraz na rozvoj verbálního projevu (Hříbková, 1993).

Vzdělávací kurikulum Norska se nazývá *Rammeplan for barnehagen* (nor.) – Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání pro obsah a úkoly mateřských škol, vstoupil v platnost dne 1. srpna 2017.

Od počátku 20. století se v Norsku klade důraz na potřeby dítěte a na to, co by bylo nejlepším v jeho zájmu. To se projevuje výchovou dětí pomocí volné hry uvnitř i venku za

každého počasí a v těsném kontaktu s přírodou. Dětství je hodnoceno jako období samo o sobě, ne jako předstupeň do školy nebo do života dospělých. Skandinávský model pro mateřské školy odráží důležité rysy v severských zemích, kdy je mateřská škola součástí ideologie rovných příležitostí pro všechny děti bez ohledu na sociálně-ekonomické postavení rodinného zázemí.

Pojmy jako „radost“ a „štěstí“ jsou nezastupitelné a stále obsaženy v Rámcovém plánu pro mateřských školy. Nyní je zaměřen nejen na hru, ale i více na vzdělávání se 7 vzdělávacími oblastmi:

- Oblast komunikace, jazyk a text
- Oblast tělo, pohyb a zdraví.
- Oblast umění, kultura a tvořivost
- Oblast příroda, životní prostředí a technologie
- Oblast etika, náboženství a filozofie
- Oblast společnost a místní obec
- Oblast čísla, prostor a tvary

Tyto oblasti směřují k akademičtějšímu přístupu než dříve. (Marion, 2018)

2.1 Profesní příprava učitele MŠ v Norsku

Pro výkon profese učitele mateřské školy se v Norsku musí dosáhnout vysokoškolského vzdělání, přesně tak, jak je stanoveno podle *Barnehaagelov (nor.)* – zákon o mateřských školách. Všichni učitelé, kteří pracují s dětmi raného věku, musí mít vzdělání v oboru *forskolelearder (nor.)* – preprimární učitel nebo jiné tříleté pedagogické postgraduální vzdělání v oboru preprimární pedagogiky (Digre, 2015)

S ohledem na mezinárodní kontext profesní přípravy učitele MŠ se účastí hlavně ženy, muži se participují vzácně. Výjimkou je právě Norsko, kde se vzdělává v preprimárním oboru až 10 % mužů. Podíl pracujících mužů v ČR činí 0,2 %. (Průcha, 2015)

Sít EURYDICE, která vznikla jako jeden ze strategických nástrojů Evropské komise pro podporu evropské spolupráce v oblasti vzdělávání, rozděluje norské programy vzdělávání učitelů na 8 typů, v nichž vzdělávání učitelů mateřských škol definuje jako poslední osmý typ jako integrovaný, odborně zaměřený program založený na výzkumu. Struktura programu zajišťuje komplexní postup, která zahrnuje šest oblastí a znalostí, specializaci a bakalářskou práci. Po strukturální reformě ve vzdělávání na terciální úrovni (2013-2016) nabízí vzdělávání

učitelů na 15 vysokých škol, z nichž jsou dvě soukromé vysoké školy.

Instituce, které poskytují programy v oblasti vzdělávání učitelů také nabízí další vzdělávání a postgraduální kurzy pro učitele. Spousta kurzů se zaměřuje na vzdělávání dětí cizinců.

2.1.1 Obor Early Childhood Education and care QMUC v Trondheimu a vzdělávání v oblasti cizinců v MŠ

Ve většině zemí je příprava budoucího učitele MŠ realizována na terciální úrovni.

Obsah vzdělávání je v jednotlivých zemích totožný. Odlišnost nacházíme v rozměru teorie a praxe. Jako příklad je uveden profil konkrétního bakalářského studia v Norsku:

Queen Maud University College (dále jen QMUC) je univerzita v Trondheimu v Norsku, která vzdělává učitele mateřských škol již od roku 1947. V akademickém roce 2015/16 se na univerzitě vzdělávalo 1200 studentů a pracovalo zde 95 pedagogických pracovníků. QMUC nabízí spoustu studijních programů. Kromě studijního programu učitelství pro mateřské školy nabízí specializaci vzdělávání učitelů mateřských škol s důrazem na multikulturní porozumění na tři roky bakalářského studia.

V roce 2013 došlo v Norsku nové regulaci, která stanovila nové cíle pro výuku předškolních pedagogů. Vzdělávání je integrované, zaměřené na profesi a založeno na výzkumu na vysoké kvalitě. Předmět pedagogika není samostatný předmět, ale je sloučen do šesti znalostních oblastí, kde má možnost každá univerzita se rozhodnout, jakým způsobem se předmět pedagogika bude prolínat. Požadavkem je, aby se pedagogika stala nedílnou součástí všech předmětů, nikoli samostatným předmětem.

Vzdělávání učitelů mateřských škol je strukturováno do šesti interdisciplinárních oblastí znalostí jednoho hlubšího zaměření a bakalářskou práci do tří akademických let. Za první dva roky studia lze získat 120 kreditů.

- Vývoj dítěte, hra a učení (BULL) – student získává minimum 20 kreditů. Vzdělávací modul poskytuje studentům základ po zbytek studia. Tento předmět umožní studentovi se připravit a vést mentorské hry, vzdělávací procesy, pohled na hru a učení, role dítěte v otázkách, jako je rozmanitost, etnicita, domorodí lidé, rovnost, začlenění atd.
- Společnost, světový pohled na náboženství a etiku (SRLE) – student získává minimum 20 kreditů. Tento vzdělávací modul se zabývá rolí mateřské školy ve společnosti, danými pravomocemi a hodnotami založenými na rozmanité společnosti. Cílem je poskytnout studentům nástroje k přípravě dítěte pro aktivní spoluúčast v demokratické

společnosti a vzhled do společnosti obklopující mateřskou školu. Student rozumí tématům, jako jsou rodinné struktury, sociální nerovnost, dítě v obtížné situaci, dětská práva z různých světových pohledů a náboženství, které umí filozoficky a eticky reflektovat.

- Jazyk, text a matematika (STM) – student získává minimum 20 kreditů. Tento modul se zaměřuje na jazykovou a matematickou pregramotnost, spolu s dětskou literaturou multimédií a také na přechod dětí z mateřské školy na základní.
- Umění, kultura a kreativita (KKK) – student získává minimum 20 kreditů. Hlavní cíl tohoto modulu je umožnění studentovi rozvíjet vlastní techniky v dramatické výchově, hudbě, umění a pracovních činnostech. Součástí je také práce s kulturním dědictvím včetně domorodých tradic. Jedná se spíše o praktický modul.
- Příroda, zdraví a pohyb (NHB) – student získává minimum 20 kreditů. Jedná se o praktický venkovní modul zaměřený na dětskou samostatnost, starost o přírodu a vytváření základny, která přispívá k udržitelnému rozvoji. Student se učí analyzovat, pozorovat a porozumět fyzickému vývoji u dětí. Zahrnutá je zde i znalost o Saami.

Následující moduly ve třetím ročníku:

- Vedení, rozvoj spolupráce a vzdělávání (LSU) – student získá 15 kreditů, modul zaměřený na mentoring a provoz mateřské školy, spolupráci s rodiči a s institucemi mimo mateřskou školu. Konceptem je kultura, moc, management a demokracie
- Hlubková studie – získá 30 kreditů, dochází k posílení jednoho modulu nebo kombinace více modulů (např. informatika v mateřských školách, zaměření na děti 0–3 let a management v MŠ). Výměnné programy jsou také součástí tohoto modulu.
- Bakalářská práce – student za dokončení získá 15 kreditů

	BULL	KKK	NHB	STM	LSU	SRLE	Hloub. studie	BP	Součet
Kredity	27	23	20	20	15	20	30	15	180
Drama		9							9
TV	3		7						10
Umění		9							9
Matematika				9					9

Hudba		9							9
Přírodní vědy	3		10						13
Norština	3								14
Pedagogika	15	3	3	3	9	5	5	7,5	50,5
Náboženství	3					7			10
Společenské vědy					6	8			14
Hlubkové předměty							25		25

Tabulka č.1 Rozdělení kreditů na předměty v jednotlivých vzdělávacích oblastí ECEC QMUC. Zdroj: Promotion of cooperation and sharing of experience in early childhood education (Svare s.147)

Praxe musí trvat nejméně 100 dní, v prvních dvou letech musí proběhnout 75 dní, v posledním ročníku minimálně 25 dní.

Jeden bod značky kvality studijního programu jsou také internacionalizace a multikulturní perspektivy. Jedná se o zaměření na výměnu studentů i zaměstnanců, využívání zahraniční literatury, a ne jenom literatury v norském jazyce, a zahrnout globální, multikulturní a internacionální perspektivy ve vzdělávání. (Svare, 2018)

Organizace praxí během tří let je následující:

První rok – 2 týdny praxe brzy na podzim, kvůli zjištění, jestli student prací v mateřské škole touží do budoucna vykonávat. V dalším semestru 25 dní praxe na přelomu ledna a února, které lze považovat za náslechnové.

Druhý rok – 35 dní praxe na přelomu března a dubna, zaměřené na vedení, plánování a spolupráci s rodiči a zaměstnanci. Student koná týden praxi také na základní škole v první třídě a pomáhá dětem s přechodem z mateřské školy na základní.

Třetí rok – 25 dní praxe, kdy student vede výstupy na praxi, a navíc pracuje na projektu, podle jeho vybraného zaměření. Studentovi jsou zadány konkrétní úkoly, které musí po dobu praxe splnit. Jsou navrženy tak, aby student viděl souvislosti mezi teorií a praxí.

2.2 Děti cizinců v norských MŠ

Framework Plan for the content and tasks of kindergarten (ang.) – Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání (dále jen FPTCK) nabízí kapitolu vzdělávací cíle a obsahy a v podoblasti s názvem: Mateřské školy podporují komunikaci a jazyk, která pobízí učitele k povzbuzování vícejazyčné děti k používání jejich mateřského jazyka a zároveň k aktivnímu propagování a rozvíjení jazykové znalosti norštiny nebo samotnému jazyku. (Framework Plan 2017)

FPTCK uznává, že moderní norská společnost už není pouze homogenní, ale vícejazyčná, multikulturní, multináboženská a různorodá společnost, kterou považuje za obohacení a posílení komunity v mateřské škole a zdůrazňuje usnadnění komunikace a interakce mezi různými skupinami. Jedním z úkolů mateřské školy je předávání kultury k vytvoření pocitu sounáležitosti. (Marion, 2018)

Státní občanství	Mateřské školy 2009/10	Mateřské školy 2018/19	Mateřské školy 2019/20
Celkem	270 174	278 578	275 804
Děti s menšinovým jazykem	nenalezeno	50 475	51 870
Děti přistěhovalců	nenalezeno	60 957	61 811

Tabulka č. 2: Zvyšující se počty dětí v MŠ v Norsku ve školním roce 2009/10, 2018/19 a o deset let později v roce 2019/2020. Také zvyšující se počty dětí s menšinovým jazykem a přistěhovalců v MŠ v Norsku v školním roce 2018/19 a 2019/2020. Vlastní tabulka dle údajů získaných ze Statistics Norway.

Procento dětí s menšinovým jazykem ve srovnání se všemi dětmi v MŠ činí 19 % ve školním roce 2019/2020. Pro představu, v roce 2019 celkový počet obyvatel v Norsku je 5 367 580 z toho 925 145 obyvatel tvoří cizinci. Nejvíce národností cizinců v Norsku jsou Poláci, Litevci, Rumuni. Národní statistický institut v Norsku zaznamenává také legální uprchlíky na území Norska, kterých je 238 281. Nejčastěji uprchlíci pochází ze Sýrie, Konga, Iráku a Turecka. V nejsevernější oblasti v Norsku je zastoupená menšina domorodých obyvatel *Sami people (ang.)* – Laponci v přepočtu 55 544 obyvatel. V MŠ podle statistiky Norska bylo v roce 2016 zaznamenáno 651 sámí dětí. (Statistics Norway)

2.3 Podpora pedagogů a rodičů při vzdělávání a výchově dětí cizinců v Norsku

Jak už zde bylo zmíněno, moderní norská společnost se snaží vystupovat jako demokratická země, jejímž hlavním cílem je rozvoj stejných příležitostí. Stejně jako v ČR i zde pomáhají a podporují pedagogy a rodiče při vzdělávání a výchově dětí cizinců neziskové či národní organizace nebo dobrovolníci.

Podle průzkumu postojů k přistěhovalcům, který se provádí už od roku 2002 Národním norským statistickým institutem, v roce 2018 sedm z deseti zcela souhlasilo s tím, že přistěhovalci obohacují kulturní život. Z výzkumu také vyplynulo, že oproti roku 2002 polovina dotazovaných stejně souhlasila i nesouhlasila s tím, že migranti jsou zdrojem nejistoty, zatímco v roce 2018 bylo dvakrát tolik nesouhlasů. Došlo tím k změně přístupu. Mladší generace je méně skeptičtější oproti starší generaci.

Pedagogové mateřských škol v Norsku mohou shledat podporu ve vzdělávání cizinců u Národního centra multikulturního vzdělávání (dále jen NAFO). Diagnostika jazykového vývoje všech dětí cizinců je povinná podle školského zákona § 2–8 v době zahájení výuky nebo v průběhu.

(Bačáková, 2012) Jazykový vývoj všech dětí-cizinců v Norsku je povinně diagnostikován (§ 2–8 školského zákona) před zahájením výuky norštiny i v jejím průběhu, a to jak v jazyce mateřském, tak v norském jazyce. Na základě povinného diagnostikování NAFO vytvořilo standardizované diagnostické testy. Tyto testy pomáhají pedagogům ke zjištění stupně vývoje jazyka u dítěte cizince. Dochází k zhodnocení, jestli dítě stále vyžaduje výuku norštiny jako cizího jazyka, případné odchylky od běžného kognitivního vývoje nebo specifické poruchy učení.

Z příručky *Multilingual Work in Kindergartens* (2010) vyplývá, že učitelé považují rodiče dětí cizinců jako zdroj při práci mateřských škol s jazykem. Rodiče jsou obzvláště důležití, když mateřským jazykem dítěte není norština, a když mateřská škola nemá žádné dvojjazyčné zaměstnance. Rodič může poskytnout mateřské škole písně v různých jazycích, pomoc s překladem cizojazyčných knih a díky této spolupráci a zapojování rodičů do chodu mateřské školy bude snadnější učení se jazyka u dětí.

3 Preprimární vzdělávání v České republice

Předškolní vzdělávání v ČR je institucionálně zajišťováno mateřskými školami a podle školského zákona (561/2004 Sb.), který upravuje předškolní vzdělávání, se uskutečňuje pro děti od dovršení 3. roku (nejdříve však od 2 let) do začátku povinné školní docházky. Od 1. září 2020 se přednostně berou také děti od 2 roku věku, tudíž preprimární vzdělávání je organizováno pro děti od 2 do 6 let. Od září 2017 se předškolní vzdělávání stalo pro děti povinné od pátého roku a zákonný zástupce je povinen nahlásit dítě k zápisu k předškolnímu vzdělávání. Cílem předškolního vzdělávání je orientace k osvojování základních klíčových kompetencí a získání předpokladů pro celoživotní vzdělávání, umožňující dítěti v raném věku se jednoduše a spolehlivě uplatnit ve společnosti znalostí.

Podle informací dostupných ze statistiky školství MŠMT se v ČR ve školním roce 2019/2020 nachází 5304 mateřských škol.

Financování předškolního vzdělávání plyne ze státního rozpočtu a územních samosprávních celků (zřizovatel školy).

Podle Mezinárodní klasifikace vzdělání patří preprimární vzdělávání v ČR do programu ISCED 0.

Kurikulární dokumenty v ČR jsou dvouúrovňové a dělí se na státní a školní. Státní úroveň tvoří Národní program vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Do školní úrovně se řadí Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), z něhož pedagogové vychází a tvoří Třídní vzdělávací program (dále jen TVP).

RVP PV (2018, s. 5) – „Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“ a vzešel v platnost pro všechny MŠ 1. 9. 2007, a následně se podle něj v MŠ tvoří ŠVP. Nejnovější aktualizace nabývá účinnosti od 1. 1. 2018.

V RVP PV (2018) je obsaženo 5 vzdělávacích oblastí: biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Nazývají se:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Tyto oblasti jsou navzájem propojeny a lze v nich okrajově zohlednit i multikulturní tematiku. Speciální pozornost oproti norskému kurikulu dětem cizinců systematicky věnována není. Nastíněné problematice je věnována kapitola vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školský zákon také obsahuje zákon č. 325/1999 Sb., o azylu, který stanovuje povinnost předškolního vzdělávání nejen pro občany ČR, ale také na občany EU, kteří v ČR pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinné předškolní vzdělávání vztahuje na jiné cizince, kteří mají oprávnění pobývat na území ČR trvale nebo přechodně (déle než 90 dnů), a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany.

3.1 Profesionální příprava učitele MŠ v České republice

Pro výkon profese učitele mateřské školy se v ČR získává potřebná kvalifikace na střední pedagogické škole, vyšší odborné škole nebo absolvování vysoké školy se zaměřením na oblast pedagogických věd. Lze, aby učitelem v mateřské škole byl absolvent vysoké školy, jehož studijní obor byla pedagogika a mimo jiné učitelství pro první stupeň, vychovatelství nebo pedagogika volného času a neopomínáje také vzdělávání uskutečňované vysokou školou, a to program celoživotního vzdělávání zaměřený na přípravu učitelů mateřských škol. I přesto, že budoucí pedagog by měl dosahovat znalostí i pedagogických zkušeností, u absolventů délka praxe k nástupu do zaměstnání není zákonem určena. (Zákon 563/2004, Sb.)

RVP pro vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogiky (2009), který je základním dokumentem středních pedagogických a vyšších odborných škol, zmiňuje téma multikulturní výchovy v části pedagogicko-psychologické vzdělávání. Část speciální a sociální pedagogika obsahuje výsledky vzdělávání. Např. student charakterizuje multikulturní specifika, která je třeba při vzdělávání dětí respektovat a dokáže objasnit a doložit příklady přístupu ČR ke vzdělávání příslušníků národnostních cizinců a menšin.

Studenti pedagogických oborů se učí orientaci v edukačním prostředí a vytváří si správné podmínky ve vzdělávání. Učí se využít různorodé organizační formy a metody a současně dbají na individuální a věkové zvláštnosti žáků. Při následné přípravě je důležité zaměřit se na celý koncept výuky, který by měl být uvážený a přínosný pro žáky, vhodně

motivovaný k činnosti (Dytrtová, Krhutová, 2009).

3.1.1 Učitelství pro mateřské školy PdF UPOL a vzdělávání v oblasti cizinec v MŠ

V následujícím oddíle se seznámíme se současnou podobou vzdělávání učitelů mateřských škol na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a nahlédneme, jaké jsou možnosti vzdělávání budoucích učitelů v oblasti vzdělávání dětí cizinců. Jak už bylo uváděno výše, vzdělávání pedagogů mateřských škol je situováno také na vysokých školách, kde struktura studijního plánu je závislá na garantovi oboru díky akademické svobodě.

K profesní přípravě k výkonu práce učitele mateřské školy je zaměřen studijní obor Učitelství pro mateřské školy (dále jen UMŠ). Novodobé poznatky a metody, které vyplývají ze současného stavu vědeckého poznání a směrů v pedagogice předškolního věku jsou využívány v rámci studia přípravy budoucích preprimárních pedagogů. Po dokončení studia státní závěrečnou zkouškou absolventi získají bakalářský akademický titul. Organizace stejně jako na QMUC probíhá v kreditovém systému:

	I. ročník	II. ročník	III. ročník	Kredity
A Povinné předměty diagnostické a intervenční	Biologie dítěte a zdravotověda 1 Biologie dítěte a zdravotověda 2 Fonetika a logopedie 1	Fonetika a logopedie 2 Speciálněpedagogická propedeutika Vybrané nemoci dětského věku	Podpora zdraví a rozvoj zdr. gramotnosti Prevence sociálně patologických jevů Psychologie 4 Pedagogická diagnostika Diagnostika šk.	26

			zralosti a připravenosti	
A Povinné předměty didaktické a psychodidaktické	Úvod do psychologie Pohybové hry a jejich didaktika Psychologie 1 Didaktika základní gymnastiky Obecná didaktika	Didaktika HV 1 Hra v mateřské škole Didaktika HV 2 Předplavecká výchova a základy plavání Didaktika Vv	Propedeutika elementárního čtení a psaní Didaktika tělesné výchovy s praxí	25
A Povinné předměty – manažerské a normativní		Projektování v MŠ	Manažerské minimum pro učitele MŠ	8
A Povinné předměty – odborně předmětové	Nástrojové praktikum 1 Hudební nauka 1 Technická výchova 1 Kresba a grafika 1 Mateřský jazyk 1 Nástrojové praktikum 2	Rozvoj matematických představ 2 Poznávání přírody a společnosti 1 Technická výchova 3 Modelování a prostorová tvorba Enviromentální výchova v MŠ Poznávání přírody a společnosti 2	Literární praktikum Literatura pro děti Dopravní výchova	47

	Hudební nauka 2 Rozvoj matematických představ 1 Technická výchova 2 Kresba a grafika 2 Teorie výtvarné kultury Mateřský jazyk 2	Preventivní zdravotní tělesná výchova		
A Povinné předměty - pedagogické	Základy pedagogiky a filozofie výchovy	Předškolní pedagogika 1 Psychologie 3 Předškolní pedagogika 2 Dramatická výchova v MŠ		15
A Povinné předměty – sociální, psychosociální a komunikativní	Komunikativní dovednosti	Psychologie 2 Sociální pedagogika Sociologie rodiny a výchovy		10
A Povinné předměty - výzkumné		Seminář k bakalářské práci	Bakalářská práce	12

B Povinně volitelné předměty – odborně předmětové	Alternativní MŠ s praxí Hravé technické činnosti Malba Modelování a prostorová tvorba B	Hudebně-pohybová výchova Počítač pro učitele Dekoratивní a užitá tvorba Praktikum z technologie vzdělávání Aktivity v předškolní vzdělávání 1 Pobyt v přírodě Grafické programy a multimédia pro vzdělávání	Aktivity v předškolním vzdělávání 2 Psychomotorika Technická výchova 4 Fyziologie výživy a výživa dětí 1	25
B Povinně volitelné předměty – osobnostně kultivující	Anglický jazyk pro nefilology 1 Anglický jazyk pro nefilology 2			4

Tabulka č. 3: Rozdělení kreditů na předměty v jednotlivých vzdělávacích oblastí UMŠ PdF
UPOL Zdroj: Stag - vizualizace studia

Volitelné předměty v kategorii C student absolvuje, pokud mu chybí kredity do součtu 180 kreditů, kterých je nutno získat k splnění studentských povinností za 3 roky studia, stejně tak jako u norského studijního programu. Lze si zapsat jakýkoliv předmět na UPOL pokud budou naplněny podmínky. Jedná se zde o studentské odborné vědecké aktivity či exkurze.

Státní závěrečná zkouška se skládá z obhajoby bakalářské práce, pedagogiky PV a psychologie a českého jazyka a dětské literatury.

Pedagogická praxe patří do povinných předmětů. Za splnění požadavků dohromady

student získá 22 kreditů. Organizace praxí během tří let vypadá následovně:

První rok – 1 týden úvodní naslechové praxe v MŠ v ZS, přípravná pedagogická praxe v MŠ v LS

Druhý rok – 1 týden pedagogické praktikum v MŠ 1 v ZS, pedagogické praktikum v MŠ 2 v LS

Třetí rok – 1 týden pedagogické praktikum v MŠ 3 v ZS, souvislá pedagogická praxe v MŠ 6 týdnů v LS

Studijní obor UMŠ získal v akademickém roce 2019/2020 novou akreditaci, kde pohotově reaguje na problematiku v oblasti vzdělávání dětí cizinců v MŠ a připojuje do povinně volitelných předmětů studijní předmět Interkulturní výchova v MŠ. Garantem předmětu je Alena Vavrdová Ph.D., která realizuje výuku a koncepční rozvoj předmětu. Hlavním tématem je uvedení studentů do problematiky interkulturního vzdělávání. Přidružená témata jako multikulturní společnost, kultura, interkulturalita, multikulturalita, multikulturní výchova. Rozebírají se menšiny a migranti v ČR, jejichž problematika integrace a vzdělávání v českých a zahraničních MŠ.

3.2 Děti cizinců v českých MŠ

V ČR zatím počet ani podíl cizinců nedosahuje tak velkých hodnot jako v Norsku. *„Malý podíl českých migrantů na českých školách i jejich rozptýlenost podporují skrytý, ale obecně sdílený praxí dosud nekonfrontovaný předpoklad, že k nim všem lze v celém pedagogickém procesu přistupovat stejně. Bez ohledu na zemi jejich původu a zní plynoucí jazykové, náboženské a kulturní odlišnosti.“* (Jarkovská in Šmelová 2017, s. 26)

V ČR mají cizinci v oblasti předškolního, základního, středního, vyššího odborného a vysokoškolského vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky. Cizincům náleží právo na vzdělání podle Listiny základních práv a svobod a další práva jsou zahrnuta i ve školském zákoně.

Z informací dostupných z Ústavu pro informace ve vzdělávání, viz tabulka č. 1, lze vypočítat zvyšující se počty dětí cizinců v mateřských školách v ČR.

Státní občanství	Mateřské školy 2009/10	Mateřské školy 2018/19	Mateřské školy 2019/20
Celkem	314 008	363 776	364 909
Česká republika	310 045	352 433	352 967
Cizinci celkem	3 963	11 343	11 942
Celkem EU (státy 27 2009) (státy 28 2018)	1 040	3 351	3 539
Ostatní evropské země	1 389	3 834	4 269
Ostatní země	1 534	4 158	4 134
Cizinci s trvalým a přechodným pobytem	3 639	10 568	11 072
Azylanti	55	86	76
Vybrané země:			
Vietnam	1 138	2 963	2 843
Ukrajina	906	2 677	2 963
Slovensko	639	2 053	2 053
Rusko	279	732	794

Tabulka č. 4: Zvyšující se počty dětí cizinců v mateřských školách v ČR ve školním roce 2009/10, 2018/19 a o deset let později v roce 2019/2020 Zdroj: vlastní tabulka dle údajů získaných od Ústavu pro informace ve vzdělávání

Z tabulky můžeme vypočítat, že situace o počtu dětí cizinců v MŠ je vázána na historický vývoj aktuální společenskou situaci a ekonomikou v dané zemi (např. počty dětí z Ukrajiny nebo ze Slovenska). Za posledních 10 let vzrostl také počet dětí z tzv. třetích zemí (Asie). Statistika zaznamenává pouze souhrn za školní rok, nereflektuje odchody nebo příchody, tzn. změny, které se udály během školního roku.

Podle čtvrtletní zprávy o migraci z roku 2020 je na území ČR 604 076 cizinců a převažují zde cizinci z třetích zemí 59,4 % oproti občanům z EU, EHP a Švýcarska 40,6 % z celkového počtu obyvatel 10 693 939. Nejvíce migrantů pochází z Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu, Ruska a Polska.

3.3 Podpora pedagogů a rodičů při vzdělávání a výchově dětí cizinců v České republice

Na učitele v mateřských školách je nahlíženo jako na primární odborníky, kteří probírají s rodiči osobnostní vývoj dětí v předškolním období, sledují, rozvíjejí a zaznamenávají ho. Zdárný rozvoj dítěte shledává zapojení rodiny do vzdělávání dětí ve vzdělávacím procesu. Partnerský vztah s rodiči umožňuje pedagogovi poznat dítě blíž a rodič se snadněji orientuje v organizaci, vzdělávacích cílech a strategiích, které se používají v mateřské škole. (Strakatá in Syslová, 2016)

Podle RVP PV (2018) pedagogický sbor ke spolupráci zve rodiče a funguje jako tým, umožňuje rodičům podílet se na dění v MŠ a vstupovat do her svých dětí. Projeví-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy.

Sdílení mezi učiteli je obrovským přínosem při zkvalitňování předškolního vzdělávání. Patří sem různé podoby týmové práce jako mentoring, pedagogická rada, vzájemné učení a hospitace a profesní růst jednotlivce. (Strakatá in Syslová, 2016)

Radostný (2011) upozorňuje, že děti s odlišným mateřským jazykem potřebují při začlenění do školního vzdělávacího procesu přiměřenou podporu. Potencionální ohrožení nebo případnou izolaci v kolektivu vidí v neznalosti českého jazyka.

Z hlediska legislativy je zaručován stejný přístup dětem-uprchlíkům ke všem stupňům vzdělání, jako mají děti české národnosti. Zároveň je také řadí do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (na rozdíl od dětí-cizinců bez udělené mezinárodní ochrany), kteří mají nárok na podpůrná opatření v rámci svého vzdělávání. Dle zákona č. 325/1999 Sb., o azylu, v platném znění, mají navíc všechny osoby, jimž byla na území České republiky udělena mezinárodní ochrana, tj. azyl či doplňková ochrana, právo účastnit se Státního integračního programu (SIP), který mimo jiné nabízí i výuku českého jazyka zdarma.

Podporu pedagogům a rodičům při vzdělávání a výchově dětí cizinců garantují integrační centra konkrétních krajů, zřizovatelé, psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci, logopedičtí asistenti při reedukaci řeči. Doporučuje se i spolupráce se základní školou, školská poradenská zařízení jako pedagogicko-psychologická poradna (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC), neziskové organizace, aktivní spolky v místním regionu a nevládní organizace.

Velkým pomocníkem pro práci s dětmi s OMJ jsou odborné publikace, ve kterých učitelé jsou schopni najít oporu pro výchovu a vzdělávání i údaje z výzkumů ohledně vzdělávání dětí cizinců. V současné produkci najdeme práce teoretické, materiálové i diagnostické u neziskové organizaci META o.p.s, u které je možnost zažádání si o tlumočnicka při komunikaci s rodinou dítěte cizince.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) dalo možnost podpory pro děti cizince v povinném posledním ročníku předškolního vzdělávání formou rozvojového programu Podpora vzdělávání cizinců ve školách pro rok 2020. V programu si kladli za cíl finančně podpořit mateřské školy ve vzdělávání dětí cizinců (výuka českého jazyka, úprava podmínek), který má sloužit k ulehčení integrace do vzdělávacího systému v ČR a do společnosti.

4 Praktická část

4.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky, metodologie

Cíl výzkumu

Hlavní cílem praktické části bylo zjistit, jaké jsou přístupy učitelů mateřských škol k dětem cizinců. Dále byly stanoveny dva dílčí cíle:

- zjistit, jak vnímají dítě cizince ve své třídě,
- zhodnotit spolupráci pedagogů s rodiči dítěte cizince

Výzkumné otázky

VO1 Jaké přístupy zaujímají učitelé norských a českých MŠ k dětem cizinců?

VO2 Jak vnímají pedagogové výhody a nevýhody ve vzdělávání dětí cizinců?

VO3 Jaká je dle pedagoga spolupráce s rodinou dítěte cizince?

Metodologie

Praktická část této práce byla zpracována na základě kvalitativního výzkumného zkoumání. Jako technika sběru dat byl zvolen strukturovaný rozhovor neboli interview. Před začátkem strukturovaného rozhovoru byly pomocí nestrukturovaného rozhovoru zjištěny základní informace o respondentech. Došlo tím k uvolnění atmosféry a navázání bližších kontaktů. Poté, co pedagogové souhlasili s nahráváním, po přečtení první otázky, byly jejich odpovědi zaznamenávány na diktafon.

Termínem pro kvalitativní výzkum Strauss a Corbinová (1999, s. 10) rozumí *„jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.“*

Cíle kvalitativního výzkumu jsou průnik hluboko do problematiky a snaha pochopit názory dotazovaných. Otevírá problematiku, která dosud nebyla ve středu zájmu výzkumu. Prostřednictvím slovní komunikace jsou získávány údaje, které nejčastěji probíhají v tváři v tvář. Vzorek respondentů je menší a při výběru nejde o reprezentaci jisté populace, ale záleží na reprezentativnosti konkrétního případu. (Gavora, 2000)

Etika výzkumu

Během výzkumu dbáme na etické zásady. Všichni informanti byli předem seznámeni s tématem výzkumu a cílem bakalářské práce. Respondentům bylo připomenuto, že mají právo kdykoliv vystoupit z výzkumu. Všichni informanti v bakalářské práci souhlasili s nahráváním rozhovoru. Na začátku byli ujištěni, že zpracovaná data budou v anonymní podobě a nahrávka nebude veřejnosti zpřístupněna a slouží pouze k následnému přepsání do textové podoby, která se stane součástí příloh bakalářské práce.

4.2 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku

Před realizací výzkumného šetření byli osloveni osobně 2 učitelé a 5 učitelů formou emailu, celkem 7 učitelů a učitelek mateřských škol v Trondheimu v Norsku. Z oslovených 7 učitelů měli zájem pomoci pouze 2 učitelé, kteří byli osloveni osobně. V České republice bylo osloveno také 7 učitelů, z toho měli zájem pomoci s výzkumem pouze 3. Celkově se výzkumu zúčastnili 4 ženy a 1 muž.

Těchto 5 pedagogů pochází dohromady z 5 různých škol z České republiky a Norska. Konkrétněji se jedná o mateřské školy v Trondheimu a okresu Třebíč a Brno – venkov.

První rozhovor v Norsku se uskutečnil na *Mentoring session (ang.)* – mentoringové konzultace, které probíhaly 1x týdně na praxích. Druhý rozhovor po skončení *swap day (ang.)* – den, kdy jsme se prohodili se spolužáky na praxích. Rozhovory v Norsku byly realizovány v říjnu 2019. Všechny rozhovory v České republice se uskutečnily po skončení pracovní doby pedagogů v kancelářích a všechny byly realizovány v březnu 2020.

V důsledku zachování anonymity jak mateřských škol, na kterých dotazování působí, tak informantů, kteří si nepřáli být jmenováni, jsou norské mateřské školy označeny písmenem A a B a české mateřské školy X, Y, Z. Učitele norských mateřských škol jsem

pojmenovala Siri a Markus. Učitele českých mateřských škol jsem pojmenovala Alžběta, Kateřina a Lucie. Věk informantů se pohybuje od 23 do 65 let.

Mateřská škola A je komunitní. Budova je rozdělena na 4 části, kde v první části sídlí kanceláře pedagogů, v druhé a třetí části jsou dvě skupiny dětí od 3–6 let a v čtvrté části budovy se nachází děti od 8 měsíců do tří let. Nejmenší děti jsou rozděleny do tří skupin po 9 dětech a počet učitele a asistenta zde vychází 1,5. Celkový počet dětí je 75, 8 učitelů, 10 asistentů, 1 ředitel mateřské školy a 1 manažer. Do mateřské školy dochází také 2 speciální asistenti. Před mateřskou školou se nachází rozlehlá školní zahrada a dětské hřiště, na němž se schází všechny děti v MŠ. Za školní zahradou se nachází les, který využívají na pobyt venku prakticky denně. Děti si každý den nosí hotový oběd, asistenti pouze chystají svačiny pro děti a jednou za týden teplý oběd. Každou středu chodí na celodenní výlety.

Mateřská škola B je součástí řetězce mateřských škol v Norsku – velká organizace s cílem rozvíjet a provozovat nejlepší mateřské školy v Evropě. Jedná se o soukromou mateřskou školu. Jejich filozofie zní: „*I warm-heartedly care for you and support you in becoming the best you can be!*” (ang.) – Srdečně se o vás starám a podporuji vás, abyste se stali tím nejlepším, čím můžete být. V budově se nachází 6 tříd, 3 pro nejmladší děti a 3 pro děti starší. Třídy jsou rozděleny podle barev. Před budovou se nachází obrovská hrací plocha s nadstandartním vybavením. Na 13 dětí od 8 měsíců do tří let připadají 2 pedagogové a 2 asistenti (tzn. jeden dospělý 3 děti). Na 25 dětí od 3 do 6 let připadají 2 pedagogové a 2 asistenti. (tzn. jeden dospělý na 6 dětí). Součástí MŠ je u kuchyň, kde dětem každý den připravují svačiny a teplý oběd.

Mateřská škola X se nachází uprostřed zámeckého parku. Jejich ŠVP nese název: *Pojďme si hrát a společně se smát*. Filozofií mateřské školy je radostně si hrát celý den, hlavně s úsměvem. MŠ je dvoutrídni celkem se 40 dětmi. 2 pedagogové ve Sluníčkové třídě, která je pro děti od 4–6 let a 1 pedagog a 1 asistent v Mráčkové třídě, do níž dochází děti od 2–4 let. Ve Sluníčkové třídě používají prvky Začít spolu (centra aktivit), a to v podobě týdenních úkolů a aktivit, které si děti plní v průběhu celého týdne (důraz na jejich plnění je kladen především u dětí, jež mají nastoupit do školy). Mateřská škola každoročně pořádá mimoškolní aktivity pro děti i rodiče.

Mateřská škola Y je rozdělena do 3 tříd. 1. třída nese název včelky, 2. třída berušky a 3. třída broučci. Celkový počet dětí je 75. V MŠ je zaměstnáno 6 pedagogů, 2 asistentky pedagoga, 1 školní asistentka a 1 ředitelka školy. MŠ je situována v blízkosti

městského parku, v klidné části města. V každé třídě se vzdělává a vychovává 25 dětí. MŠ je nově rekonstruována i s dětským hřištěm, které využívají po celý rok. Ve své pedagogické činnosti MŠ spolupracuje s okolními organizacemi – ZŠ, klinickým logopedem, městskou knihovnou, záchranáři, hasiči, městskou policií apod.

Mateřská škola Z se nachází v jednopatrové budově, která je umístěna na okraji dvou sídlišť. Před budovou rostou jabloňové stromy, proto mateřská škola nese název *Jabloňová školička*. Za budovou je velká školní zahrada se dvěma pískovišti a průlezkami. Na zahradě je volný prostor například pro míčové hry. Třídy jsou označeny podle barev: modrá s kapacitou 27 dětí, oranžová s kapacitou 28 dětí, červená s kapacitou 16 dětí, zelená s kapacitou 19 dětí. V současnosti se tu vzdělává celkem 90 dětí. Filozofií školy je rozvoj sebevědomých a samostatných dětí cestou přirozené výchovy. Cílem je maximálně spokojené a šťastné dítě. Spolupráci a informovanost rodičů považují za velmi důležitý aspekt.

Učitelka Siri je mladá učitelka. Je jí 25 let a v MŠ pracuje dva roky. Vystudovala QMUC bakalářské studium v oboru Early Childhood Education (ISCED 5B). Pracuje s věkovou skupinou od 4–5 let. Spolupracuje se speciálním asistentem v případě nějakého problému.

Učitel Markus pracuje ve školství 10 let a je mu 35 let. Jeho posledním vzděláním je magisterské (ISCED 5B) v Oslu. Je třídním učitelem ve skupině od 8 měsíců do 3 let.

Učitelka Alžběta má 65 let, v mateřské škole pracuje 42 let a je nejstarší informantkou. Jedná se o bývalou ředitelku MŠ, než MŠ a ZŠ sloučili dohromady. Vystudovala střední pedagogickou školu v Kroměříži (ISCED 4A). Učí ve třídě děti ve věku 4–6 let.

Učitelka Kateřina vystudovala na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci bakalářský studijní program učitelství pro mateřské školy (ISCED 5B). Je jí 30 let. Ve školství pracuje sedm let. V letošním roce pracuje s dětmi od 4–6 let a také se do její třídy podařilo pro dítě s OMJ získat asistenta pedagoga ze Šablon.

Učitelka Lucie je nejmladší respondentka a má 23 let. Ve školství pracuje 4 roky a minulý rok ukončila dálkové studium na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v oboru (ISCED 5B) speciální pedagogika – intervence. V její třídě vzdělává a vychovává děti od 4–6 let.

4.3 Interpretace výzkumného šetření

Pro interpretaci výzkumného šetření a získaných dat volíme analytickou techniku otevřeného kódování. Tato technika je považována za účinnou a hojně využívanou u kvalitativních výzkumů. Při technice otevřeného kódování se pracuje s jednotkami, jimž jsou vytvořeny názvy z analyzovaného textu ve vztahu vytvořené výzkumné otázky. Když dochází k třídění a porovnávání jednotek, které se seskupují do skupin a jsou si podobné nebo vnitřně spolu souvisí, začínají vznikat kategorie. Je nezbytné, aby kategorie měla vlastní název. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

Na základě dosažených odpovědí z provedeného rozhovoru bylo vymezeno 9 kategorií:

1. Zkušenost
2. Státní příslušnost
3. Profesionální připravenost na vzdělávání cizinců
4. Profesionální rozvoj pedagoga
5. RVP PV / Framework Plan for Kindertgarens
6. Nástup dítěte do MŠ
7. Reflexe vzdělávání
8. Spolupráce s rodiči
9. Zkvalitnění práce budoucích pedagogů

Kategorie: Zkušenost

Po vzájemném představení s pedagogy bylo navíc sděleno, že mají zažitou praxi s cizinci ve třídě, tudíž zazněly první dvě otázky, které se týkaly praxe se vzdělávání dětí cizinců: „*Kolik průměrně dětí cizinců jste vzdělával/a za svou učitelkou praxi a „Kolik vzděláváte děti cizinců nyní? “ Na základě odpovědí lze vyvodit, že nejdelší zkušenost s dětmi cizinců má učitel Markus. „We have about five foreigners a year“ (ang.) – Máme asi 5 cizinců ročně. Dále uvedl, že letos mají cizince*

4. Siri má také zkušenosti s cizinci, pro každý rok uvádí 5 a více dětí. „*Right now? “ „We have a lot nationalities in a group. This year eight children. “ (ang.) – Ted’?*

Máme spoustu národností ve skupině. Tento rok 8 dětí. Každá dotazovaná učitelka z českých mateřských škol má zkušenost každý rok minimálně s jedním cizincem ve třídě.

Dále stojí za zmínku učitelka Alžběta, která má zkušenost s dětmi se stejnou národní příslušností po dobu 15 let.

Kategorie: Státní příslušnost

Tato kategorie navazuje na odpovědi z předchozí otázky a zjišťuje, s jakou státní příslušností pracují ve své třídě nebo skupině letos ve školním roce.

Z odpovědí na otázku: „*Jakou státní příslušnost dětí máte ve své třídě letošního školního roku?*“ bylo zjištěno, že Siri má nejrozmanitější národnosti dětí v letošním školním roce, a to děti původem z Nigérie, Chorvatska, Iránu, Sýrie, Švédska, USA, Austrálie a Albánie. Marcus pracuje s dětmi ze Španělska, Pákistánu a Finska. Lucii letos nastoupily do třídy děti původem z Arménie a Vietnamu. Kateřina a Alžběta mají jedno dítě s mongolskou příslušností.

Kategorie: Profesionální připravenost na vzdělávání cizinců

Tato kategorie ukazuje vzhled dosaženého vzdělání ohledně problematiky cizinců daných respondentů.

Jako následující byla položena otázka: „*Myslíte si, že vás střední/vysoká škola dostatečně připravila a informovala o dětech cizinců v MŠ?*“ Informantky z českých mateřských škol jednoznačně nesouhlasí. Pouze učitelka Lucie dodává: „*Vzpomínám si, že pouze v jednom předmětu na vysoké o dětech cizinců měl vyučující pár slidů v prezentaci.* Učitel Markus vzpomíná, že ho univerzita připravila pouze teoreticky o tom, jak dítě s odlišným mateřským jazykem se učí a jak komunikovat s jeho rodiči. Nedostatek informací vidí v tom, že příprava byla zaměřena pouze na jazyk než na ostatní odlišnosti. Učitelka Siri rozsáhle popsala, jakým způsobem byla na univerzitě úměrně připravena na téma dítěte cizince a také dodává: „*Three years ago I went abroad and had practical training in a foreign kindergarten. I went to Slovenia and got to experience first hand how it is to be the foreigner.*“ (ang.) – Před čtyřmi lety jsem byla v zahraničí a měla praxi v zahraniční mateřské škole. Byla jsem ve Slovinsku a na vlastní kůži jsem si vyzkoušela, jaké to je být cizincem.

Kategorie: Profesionální rozvoj pedagoga

Další otázka v kategorii profesního rozvoje se zabývá vlastní iniciativou pedagoga o jeho doplňování vzdělávání, konkrétně v oblasti dítě s OMJ: „*Měl/a jste příležitost doplnit si vzdělání (kurzy, semináře) ohledně vzdělávání dětí cizinců?*“

Celkem 4 učitelky uvádí, že příležitost neměly. Mezi nimi je i Siri z Norska, která po své odpovědi dále dodala, že o možnostech ví, ale nevyužila je, protože musí na ně chodit po práci, a navíc si musí za kurzy sama zaplatit. *„I know there is opportunities, but I have never been able to do it because you have to do it after work and pay for it yourself.“* (ang.) Pouze učitel Markus absolvoval kurz o kultuře a identitě, který mu byl nabídnut prostřednictvím mateřské školy.

Kategorie: RVP PV/ Framework plan for Kindergartens

Tato kategorie ukazuje orientaci pedagogů v kurikulárních dokumentech a zobrazuje, jakým způsobem si pedagogové mohou nabízené možnosti převést do praxe v dané problematice.

Nadcházející otázka zněla: *„Myslíte si, že kurikulární dokumenty (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) věnují dostatečnou pozornost dětem cizinců?“* Odpovědi pedagogů jsou různé. Učitelé s nejdelší praxí, Markus a Alžběta, se shodují a souhlasí s tím, že rámcový vzdělávací program je dobře zpracovaný pro všechny děti. Markus navíc doplnil: *„Framework is well designed for all children, regardless of whether they are with foreign countries. They all need to be accepted and love for who they are, with curiosity and respect.“* (ang.) – Rámcový vzdělávací plán je dobře navržen pro všechny děti bez ohledu na to, zda jsou z cizí země. Všichni musí být přijati a milováni za to, kým jsou, se zvědavostí a úctou. Alžběta dodává: *„Pozornost dětem cizinců by měl věnovat hlavně učitel sám. Vše vyžaduje zájem o práci s těmito dětmi, určité zkušenosti, vztah k práci i k dětem s odlišnou kulturou.“* Siri a Kateřina společně souhlasí, že pozornost není úplná. Navíc Kateřina se podělila o zajímavou myšlenku: *„Ale pokud Rámcový vzdělávací program zohledňuje děti nadané, nevidím důvod, aby nezohledňoval i děti cizince.“* Pouze Lucie se domnívá, že dostatečnou pozornost rámcový vzdělávací plán nevěnuje.

Kategorie: Nástup dítěte do MŠ

V této kategorii otázka vedla ke zjištění, co je pro zvolené pedagogy prioritní při nástupu dítěte cizince do MŠ.

Otázka zněla: *„Co podle vás je nejdůležitější, když dítě cizince nastoupí do mateřské školy?“* priorita učitelek Siri a Kateřiny je shodná. Spočívá v tom, že by se dítě mělo co nejdříve adaptovat na nové prostředí. Lucie a Alžběta se ve svých tvrzeních shodují na tom, že je pro ně prioritní, aby časem dítě porozumělo českému jazyku. Markus považuje obě tvrzení za důležitá.

Kategorie: Reflexe vzdělávání

Z uvedené kategorie budeme zjišťovat, jaké negativní a pozitivní vlivy přináší konkrétním učitelům vzdělávání dětí cizinců. Proto pokládáme dvě otázky v této kategorii.

První z otázek zněla: „*Jaké máte poznatky ohledně výhod vzdělávání dětí cizinců?*“ Alžběta popisuje pozitivní vlastnosti dětí cizinců. Lucie jako výhodu zmiňuje: „*Výhodou je, že ostatní děti zjistí, že každý jsme jiný*“. Ostatní 3 pedagogové považují výhodu v tom, že nejen děti se mohou od dětí cizinců mnohé naučit, ale i nám samotným pedagogům dokážou spoustu nového přinést.

Druhá otázka navazovala na první otázku a směřovala ke zjištění opaku: „*Jaké máte poznatky ohledně nevýhod vzdělávání dětí s OMJ?*“. Odpovědi na otázku jsou rozličné. Alžběta a Markus se shodují, že nevýhodou je poskytování individuálního přístupu ve větší míře. Siri, Kateřina a Lenka vnímají nevýhodu v jazykové bariéře. Učitelka Siri uvedla: *I think you can make everything positive if you choose to. But if I can think of something very hard about foreign children it would be communication and different views of life.* (ang.) – Myslím, že vše dokážeme vidět pozitivně, pokud sami budeme chtít. Ale pokud bych měla na dětech cizinců vidět něco složitějšího, byla by to komunikace a odlišné pohledy na život.

Následující předposlední kategorie je zaměřena na spolupráci mezi rodinou a zobrazuje konkrétní příklady spolupráce při vzdělávání dětí cizinců.

Kategorie: Spolupráce s rodiči

Z odpovědí na otázku: *Spolupracuje vaše mateřská škola s rodiči dětí cizinců?* se nám rozděluje pohled českého a norského pedagoga. Norští respondenti dělají všechno pro to, aby docházelo k nejlepší a srozumitelné komunikaci ze strany učitel – rodič. Oba pedagogové se dokonce naučili pár slov v rodném jazyce dítěte. Siri ve své třídě společně s rodiči organizuje International day (ang.) – Mezinárodní den, kterého jsem dokonce byla součástí. Dotazovaní čeští pedagogové se snaží ve spolupráci s rodiči užívat účinných komunikačních prostředků. Učitelka Kateřina komunikuje ve spolupráci s asistentkou a při svém sdělení občas využívá překladač na svém telefonu. Alžběta využívá obdobné pomoci: „*Když ale potřebuji informovat rodiče o něčem závažnějším, dlouhodobě spolupracuji s jejich tetou, která v jejich komunitě funguje jako překladatelka.*“ Lucie se snaží jednoznačně vysvětlovat a také se jí osvědčilo psát pokyny v češtině na papír, který jim po sdělení dává s sebou.

Kategorie: Zkvalitnění práce budoucích pedagogů

Na poslední položené otázce nás zajímalo, co by dotazovaní pedagogové poradili nastávajícím pedagogům pro úspěšné vzdělávání dětí cizinců. Na otázku „*Co byste poradila nově začínajícím učitelům, kteří se poprvé ve své praxi setkají s dítětem cizince?*“ se všichni pedagogové shodují na nezbytnosti trpělivého přístupu, který každý dotazovaný pedagog považuje za důležitý. Za zmínku stojí rada učitelky Alžběty s nejdelsí praxí: „*Je třeba velká trpělivost s těmito dětmi. Pochopení a zájem s dětmi pracovat, poznávat je, přinášet pohodu a radost, ale i vytvořit hranice, které musí dodržet učitel i dítě.*“

4.4 Závěry šetření

Na základě stanoveného hlavního cíle výzkumu a dvou dílčích cílů byly vytvořeny celkem 3 výzkumné otázky.

V první řadě je nutno brát v úvahu, že odpovědi dotazovaných pedagogů nelze zobecňovat pro celou Českou republiku nebo Norsko vzhledem k malému počtu informantů. Jako pozitivní vnímáme skutečnost, že se nám podařilo oslovit pedagogy všech věkových kategorií. Dokázali jsme tím nahlédnout do jejich dosavadní pedagogické praxe a jejich vzdělání.

VO1: Jaké přístupy zaujímají učitelé norských a českých MŠ k dětem cizinců?

Když dojde ke shrnutí odpovědí českých a norských respondentů z uvedených kategorií, dokážeme z nich vysledovat obecné přístupy. U každého pedagoga dominuje respektující a profesionální přístup.

Z provedeného výzkumu je vysledováno, že vybraní norští pedagogové k dětem cizinců přistupují více integračně v souvislosti priorit při nástupu dítěte cizince do MŠ, jelikož je pro ně dominantní, aby se dítě pozitivně a co nejrychleji adaptovalo na nový režim. Integrační přístup je také vyzorován i u jedné české respondentky, zatímco u dvou dotazovaných českých pedagožek převládá asimilační přístup z důvodu, že si děti cizinců v MŠ časem osvojí český jazyk.

Inkluzivní a integrační přístup lze vyzorovat i z kategorie reflexe vzdělávání dětí cizinců

u informantů z Norska a opět stejné pedagožky z České republiky. U zbylých českých respondentů pozorujeme použití integrační přístupů.

Příklad interkulturního přístupu najdeme v kategorii spolupráce s rodiči u dotazovaných pedagogů z Norska, zatímco u českých informantů se k problematice přistupuje multikulturně. Dle dotazovaných norských pedagogů byla v dané problematice byla vymezena dostatečná pozornost během jejich studia, norská pedagožka uvedla, že si ve třetím ročníku dokonce vybrala specializaci práce s dětmi v mezinárodní perspektivě. České pedagožky se jednoznačně shodují, že nejsou dostatečně připravené na problematiku dítěte cizince v mateřské škole ze svého dosavadního studia a nikdy jim nebyla nabídnuta možnost si vzdělání v této oblasti doplnit.

Je tedy na každém pedagogovi, jakým způsobem bude přistupovat a aktivně se zajímat o problematiku vzdělávání dětí cizinců. Záleží pouze na jeho rozhodnutí, jestli si bude vyhledávat možnosti vlastního vzdělávání v dané problematice.

K dalším pozitivním přístupům lze přiřadit poslední kategorii, která uvádí jednotný názor všech dotazovaných pedagogů na předpoklad budoucího pedagoga pro práci s dětmi cizinci, kdy všichni dotazovaní uvádí jako trpělivý přístup.

Bylo vyzpozorováno, že málokterá metoda, forma či princip se v praxi vyskytuje ve zcela čisté podobě, vždy záleží na situaci, většina aktivit kombinuje větší množství přístupů.

VO2: *Jak vnímají pedagogové výhody a nevýhody ve vzdělávání dětí cizinců?*

Získané odpovědi svědčí o tom, že přínosem pro vzdělávání dětí cizinců pedagogové vnímají seznámení třídy s dítětem s odlišnou kulturou, jazykem a tradicemi a tím chtějí u dětí vytvářet vzájemný respekt a toleranci v odlišnosti.

Norští i čeští pedagogové považují za nevýhodu ve vzdělávání dětí cizinců jazykovou bariéru, individuální práce navíc a pořizování speciálních pomůcek pro dané dítě.

VO3: *Jaká je dle pedagogů spolupráce s rodinou dítěte cizince?*

Z výzkumu lze jednoznačně vyvodit, že pro vybrané učitelé je velice náročná komunikace. Dotazovaní norští pedagogové se snaží, aby docházelo k nejlepší srozumitelné komunikaci, stejně tak jako čeští pedagogové. U vybraných českých pedagogů je jednání v českém jazyce nepochybně jednodušší. Z odpovědí od norských respondentů vnímáme jako značný rozdíl to, že se snaží intenzivně spolupracovat s rodiči například rozšířením slovní zásoby v rodném

jazyce dítěte, organizováním akcí pro děti i rodiče cizinců atd. Myslíme si, že i v České republice by tu byla možnost zkvalitnit spolupráci s rodiči ze strany pedagogů. Mohou si rozšířit povědomí o zvyklostech v dané kultuře a tím usnadnit inkluzi dítěte.

Závěr

Z bakalářské práce vyplývá, že přístup pedagogů a rodičů zásadně ovlivňuje zvládnutí adaptace na nové kulturní prostředí a pobyt v mateřské škole. V Norsku se problematika vzdělávání dětí cizinců v MŠ řeší dlouhodobě oproti České republice, a tím je pro nás značně inspirující.

Bakalářská práce je zaměřena na přístup učitelů MŠ k dětem cizinců v MŠ v Norsku a ČR. Tomuto tématu jsme se věnovali jak v části teoretické, tak i v praktické. Největší snaha byla o koncipování bakalářské práce tak, aby byla přehledná a dokázala vnést vzhled do preprimárního školství v Norsku i v České republice a také do pregraduálního vzdělávání konkrétních vysokých škol.

Naším záměrem v teoretické části bakalářské práce bylo charakterizovat dítě v podmínkách inkluze, vymezit klíčové pojmy cizinec a dítě s odlišným mateřským jazykem a současně popsat učitele v mateřské škole a jeho přístupy ve vzdělávání k dětem cizinců.

V kapitole druhé a třetí přinášíme analýzu preprimárního vzdělávání v Norsku i České republice, profesní přípravu učitelů a vzhled do konkrétních studijních programů. Dále jsou v bakalářské práci uvedeny počty cizinců v MŠ a podpora pedagogů a rodičů při výchově a vzdělávání těchto dětí. Důležité je zmínit, že při hledání podpory pedagogů a rodičů je důležité se nebát, je důležité se otevřít komunikaci s dalšími partnery a organizacemi, protože díky tomu dokáží dětem poskytovat smysluplné poznávání hodnot, na kterých stojí naše společnost.

Výzkumná část je věnována poslední kapitole. Jako technika při sběru dat byl zvolen strukturovaný rozhovor. Kvalitativního výzkumu se zúčastnilo celkem 5 pedagogů, z nichž byli 3 z České republiky a 2 z Norska. Byly stanoveny tři výzkumné otázky, z nichž první měla zjistit přístupy učitelů z norských a českých MŠ k dětem cizinců. Druhá stanovená výzkumná otázka zkoumala výhody a nevýhody vzdělávání dětí cizinců. Cílem třetí výzkumné otázky bylo zjistit postoje učitelů ke spolupráci s rodiči dětí cizinců.

I přesto, že české respondentky vypověděly o nedostatečném patřičném vzdělání v oblasti vzdělávání dětí cizinců v MŠ, doufám, že se začaly o téma začleňování dětí cizinců po mém impulzu více zajímat a do budoucna pomohou dalším dětem cizinců ulehčit život mateřské škole a díky vlastnímu a pozitivnímu přístupu budou příznivě ovlivňovat i české děti.

Cíle bakalářské práce, které jsme si stanovili, se nám podařilo naplnit. Úspěšně jsme zodpověděli na stanovené výzkumné otázky. Do budoucna považujeme za vhodné výzkum uskutečnit s větším množstvím pedagogů, aby mohla být práce zobecnitelná.

Použitá literatura

BAČÁKOVÁ, Markéta. *Vzdělávání dětí-uprchlíků: podpora nabízená základními školami v Norsku a v ČR*. 2012. Přehledové a srovnávací studie. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana a Iva WEDLICHOVÁ. *Edukace v kontextu sociální exkluze*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-083-9.

Čtvrtletní zpráva o migraci I. 2020. Dostupné také z:
<https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/ctvrtletni-zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace.aspx>
[online]

DIGRE Kjetil Barnehagespeilet Utdanningsspeilet 2015 ISBN 978-82-486-2019-8.
Dostupné také z:
https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/statistikk/barneha_gespeilet_2015.pdf [online]

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

EURYDICE, *Počáteční vzdělávání učitelů pracujících v raném dětství a školním vzdělávání*, 2019 Dostupné také z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/norway/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en [online]

GALTUNG, Johan. Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización .
Bakeaz, 2003

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HODAČ, J., KOTRBA, T. (2011). *Učebnice globalizace*. Brno: Eurion.

HŘÍBKOVÁ, Lenka, CHARVÁTOVÁ, Markéta, MARTÍNKOVÁ, Věra a Alena, ŠKALOUDOVÁ. 1993. *Současné norské školství. Ústav pro informace vzdělávání*. ISBN 80-211-0136-9.

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3730-9.

Katedra primární a preprimární pedagogiky UPOL. Dostupné také z:
<http://kp.v.upol.cz/studijni-programy-prezencni-bakalarske-ucitelstvi-ms.php> [online]

Klasifikace vzdělávání (CZ – ISCED 2011). Dostupné také z:
https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011 [online]

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

OECD (2019), in *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en> [online]

Projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., 2002. Dostupné také z:
<https://www.clovekv tisni.cz/media/publications/1045/file/003-interkulturn-vzd-l-v-n-i-.pdf>
[online]

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 p. ISBN 80-717-8621-7.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník / Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš*. 2008. ISBN 9788073674168.

PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

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

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Dostupné také z:
<http://www.msmt.cz/file/45304/> [online]. Praha: MŠMT, 2018.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika. Praha: MŠMT, 2009. Dostupné také z:
http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf/ [online]

Rammeplan for barnehaagen. 2017

Dostupné také z: <https://www.udir.no/in-english/framework-plan-for-kindergartens/> [online]

Resource guide Multilingual work in kindergartens, NAFO, 2010. Dostupné také z:
https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/10/NAFO_Resource-guide-_Engelsk_web.pdf [online]

SMÉKAL, Vladimír, ed. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Brno: Barrister & Principal - studio, 2003. Psychologie (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-82-X.

Statistics Norway. Dostupné také z: <https://www.ssb.no/en/barnehager> [online]

Statistika školství, MŠMT, Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi> [online]

STRNADOVÁ, I. a HÁJKOVÁ, V. *Připravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání*. 2010 [cit. 2014-06-22]. Dostupné také z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9235/PRIIPRAVENOST-PEDAGOGU-PRO-INKLUZIVNI-VZDELAVANI.html> [online]

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu*. Přeložil Stanislav JEŽEK. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

SYSLOVÁ, Zora. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-113-2.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 122 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, c2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Úmluva o právním postavení uprchlíků. Dostupné také z: https://www.unhcr.org/cz/wp-content/uploads/sites/20/2016/12/Umluva_1951_a_Protokol_1967.pdf [online]

VAVRDOVÁ, Alena, Anne Sine van MARION a Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ. *Promotion of cooperation and sharing of experience in early childhood education*. Olomouc: Palacký University Olomouc, 2018. ISBN 978-80-244-5415-3.

VOMÁČKOVÁ, Helena. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-933-7.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Dostupné také z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1> [online]

Zákon č. 563/2004 Sb. školský zákon ve znění účinném od 15.2.2019. Dostupné také z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019> [online]

Zákon č. 325/1999 Sb. o azylu. Dostupné také z:
file:///C:/Users/user/Downloads/Uplne_zneni_zakona_o_azylu-vyznacene-zmeny.pdf [online]

Seznam tabulek

Tab. 1 – Rozdělení kreditů na předměty v jednotlivých vzdělávacích oblastí ECEC QMUC v Trondheimu

Tab. 2 – Zvyšující se počty dětí v MŠ v Norsku ve školním roce 2009/10, 2018/19 a o deset let později v roce 2019/2020. Také zvyšující se počty dětí s menšinovým jazykem a přistěhovalců v MŠ v Norsku v školním roce 2018/19 a 2019/2020.

Tab. 3 – Rozdělení kreditů na předměty v jednotlivých vzdělávacích oblastí UMŠ PdF UPOL

Tab. 4 - Zvyšující se počty dětí cizinců v mateřských školách v ČR ve školním roce 2009/10, 2018/19 a o deset let později v roce 2019/2020

Seznam zkratek

ang. – angličtina

nor. – norština

BULL – vývoj dítěte, hra a učení

ČR – Česká republika

ECEC – Early Childhood Education and Care

EHP – Evropský hospodářský prostor

EU – Evropská unie

e.g. – *for example (ang.)* - například

fce – funkce

FPTCK - Framework Plan for the content and tasks of kindergartens

IKV – interkulturní vzdělávání

ISCED – mezinárodní klasifikace vzdělávání

KKK – umění kultura a kreativita

LSU – vedení, rozvoj spolupráce a vzdělávání

LS – letní semestr

MŠ – mateřská škola

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NHB – příroda zdraví a pohyb

NAFO The National Centre for Multicultural Education

OECD - Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

OMJ – odlišný mateřský jazyk

QMUC – Queen Maud University College

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SRLE – Společnost, světový pohled na náboženství a etiku

školský zákon – zákon č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

STM – jazyk, text a matematika

ŠVP PV - školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

TVP – třídní vzdělávací program

UPOL - Univerzita Palackého v Olomouci

ZS – zimní semestr

Seznam příloh

Rozhovor s učitelkou Siri

1) How many minority language children did you teach during your pedagogy education?

I taught more than five minority language children every year.

2) How many minority language children do you currently have in your group ?

Right now? We have a lot nationalities in a group. This year eight children.

3) What are the different types of nationalities in your group?

Nigerian, Croatia, Iran, Syria, Sweden, USA, Australian, Albania

4) In your opinion, do you think your university prepared and informed you enough for your work with minority language children?

We had some subjects about this in our second year at my school. We worked a lot with different made-up cases where we had to figure out a solution for different situations that might occur in cooperating with foreign parents. We had a lot of focus on cultural identity, religion and language. We also worked with building an understanding for how children and parents experience coming to Norway, and not speaking our language.

I also did my third year with my major in international perspectives. This is not mandatory, as you can choose many different majors on the third year. Three years ago I went abroad and had practical training in a foreign kindergarten. I went to Slovenia and got to experience first hand how it is to be the foreigner.

5) Have you ever had the opportunity to expand education (courses, seminars) regarding a minority language children?

I know there is opportunities, but I have never been able to do it because you have to do it after work and pay for it yourself

6) Do you think the curriculum documents (Framework Plan for Kindergartens) pay enough attention towards the minority language children?

I do believe there is a lot of good content about minority language children. There are

Learning areas about Ethics, religion for example. But also I think that there could be a bigger focus on this.

7) What is your biggest priority when a minority language child enter your barnehage?

My priority is that child should be included in children's group as soon as possible anyway I know it takes a time.

8) What are some of the advantages in educating minority language children?

I think very positive is they can bring new perspective or new traditions to kindergarten. We as a teachers are also still learning from them.

9) What are some of the disadvantages in educating a minority language children?

I think you can make everything positive if you choose to. But if I can think of something very hard about minority language children it would be communication and different views of life.

10) Does your barnehage cooperate with the parents of the minority language children?

Of course, yes. We try do to our best to make communication work. Sometimes we speak english to them. Send short messages, use bodylanguage and sometimes we use a translator. We sometimes also want to learn some keywords from their language. We had this "international day" and asked them for help. Everyone brought food they like and symbolize something to them. We have on barnehage entrance in every language hello and goodbye. We want our parents to feel comfortable and welcome in barnehage.

11) What would be your advise to new colleagues who are teaching a minority language child?

Ask questions. Be interested. Be respectful and try to find good ways to communicate. Be patient.

Rozhovor s učitelem Markusem

1) How many minority language children did you teach during your pedagogy education?

Aproximatelly five foreign children per year.

2) How many minority language children do you currently have in your group ?

This year four children.

3) What are the different types of nationalities in your group?

In my group, Spanish, Pakistani, Finish.

4) In your opinion, do you think your univesity prepared and informed you enough for your work with a minority language children?

We mostly learn about how children with more than one language learn. And that you have to find a way to communicate with the parents. It is not enough information and preparation and it mainly focus on language rather than other differences.

5) Have you ever had the opportunity to expand education (courses, seminars) regarding a minority language children?

Yes, my barnehage provided me interesting course about culture and identity.

6) Do you think the curriculum documents (Framework Plan for Kindergartens) pay enough attention towards the minority language children?

Yes I do. Of course! It may seem that there are only a few points about minority language children in the Framework, but I think that the Framework is well designed for all children, regardless of whether they are with foreign countries. They all need to be accepted and love for who they are, with curiosity and respect.

7) What is your biggest priority when a minority language child enter your barnehage?

For my priority is happy children included in a group and happy to learn something from our culture and teach us something from them.

8) What are some of the advantages in educating minority language children?

Minority language children should be seen as a resource. They have a lot of different perspectives and we can learn a lot from them. It's a very good opportunity to get to learn a new culture and maybe even parts of another language. It's also important to show children the diversity of our world and having this children in the group helps making it more real and concrete for the children.

9) What are some of the disadvantages in educating minority language children?

They might need to have extra resources like staff, equipment, individual work and so on, but in Norway we usually have a good policy on granting kindergartens with foreign children extra work hours so that they can have enough for all the children. On the other hand, there is not that big difference in communication between 2 years old norwegian and multilingual child.

10) Does your barnehage cooperate with the parents of the minority language children?

Yes, the staff in my barnehage are trying to learn some Spanish, Pakistanish and Finnish words to better communicate with both parents and children. We also use a lot of body language if the parents don't understand our meaning.

11) What would be your advise to new colleagues who are teaching a minority language child?

Patience is key. Learn some words in the language of the child. Use body language. Use concretes such as toys, figures and pictures to help the child understand the words. Combine the words with the corresponding word in their language. First hand experience is important, don't just explain things, show them!

Rozhovor s učitelkou Alžbětou

1) Kolik průměrně dětí cizinců jste vzdělávala za svou učitelkou praxi?

Každým rokem po dobu 15 let děti mongolské příslušnosti.

2) Kolik vzděláváte děti cizinců nyní?

Nyní máme ve třídě jedno dítě. Příští rok by ke mně do třídy měla nastoupit z mladšího oddělení holčička také původem z Mongolska se sluchovou vadou, teda i s asistentkou.

3) Jakou státní příslušnost dětí máte ve své třídě letošní školní rok?

Mongolskou.

4) Myslíte si, že vás střední/vysoká škola dostatečně připravila a informovala o dětech cizinců v MŠ?

Určitě ne, ale postupnými zkušenostmi a velice vhodným přístupem jejich tety – to je mluvčí mongolské skupiny jsme se vždy domluvili a vyšli si vstříc.

5) Měla jste příležitost doplnit si vzdělání (kurzy, semináře) ohledně vzdělávání dětí cizinců?

Neměla, abych pravdu řekla, nikdy jsem si o tom nic nezjišťovala.

6) Myslíte si, že kurikulární dokumenty (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) věnují dostatečnou pozornost dětem cizinců?

Myslím si, že Ramcák je dobře propracovaný. Pozornost dětem cizinců by měl věnovat hlavně učitel sám. Vše vyžaduje zájem o práci s těmito dětmi, určité zkušenosti, vztah k práci i k dětem s odlišnou kulturou.

7) Co podle vás je nejdůležitější, když dítě cizince nastoupí do mateřské školy?

Pro mě je nejdůležitější, aby se u nás dítě cítilo vítáno, aby do školky chodilo rádo. Po čase by bylo vhodné abychom ho naučili českým slovíčkům, aby samo dokázalo říct, co chce a my mu s paní učitelkou rozuměli.

8) Jaké máte poznatky ohledně výhod vzdělávání dětí cizinců?

Děti jsou snaživé, tvůrčí, pracovitě, projevují radost z pochvaly, pohlazení, ale vybudovat si vztah vyžaduje trpělivost a pochopení.

9) Jaké máte poznatky ohledně nevýhod vzdělávání dětí cizinců?

Vyžadují delší adaptační proces, hodně individuálního přístupu s neverbálním projevem, hodně gestikulovat a názorně ukazovat a to bývá občas náročné.

10) Spolupracuje vaše mateřská škola s rodiči dětí cizinců?

S rodičema spolupracujeme. Když potřebuji s nimi vykomunikovat jednoduché informace, snažím se jim to nějakým způsobem předat, rukama nohama. Letos se mi ale nejlíp komunikuje s tatínkem, maminka z této komunity moc nemá zájem se učit česky. Když ale potřebuji informovat rodiče o něčem závažnějším, dlouhodobě spolupracuji s jejich tetou, která v jejich komunitě funguje jako překladatelka.

11) Co byste poradila nově začínajícím učitelům, kteří se poprvé ve své praxi setkají s dítětem cizince?

Je třeba velká trpělivost s těmito dětmi. Pochopení a zájem s dětmi pracovat, poznávat je, přinášet pohodu a radost, ale i vytvořit hranice, které musí dodržet učitel i dítě.

Rozhovor s učitelkou Kateřinou

1) Kolik průměrně dětí cizinců jste vzdělávala za svou učitelkou praxi?

Každý rok mám zkušenost, minimálně s jedním cizincem, ale je to asi tím, že učím ve městě.

2) Kolik vzděláváte dětí cizinců nyní?

Mám ve třídě jedno dítě. Letošní rok se k němu paní ředitelce povedlo získat asistenta ze šablon.

3) Jakou státní příslušnost dětí máte ve své třídě letošní školní rok?

Dítě s mongolskou příslušností.

4) Myslíte si, že vás střední/vysoká škola dostatečně připravila a informovala o dětech cizinců v MŠ?

Ne, nepřipravila. V žádném předmětu jsme toto téma neprobírali.

5) Měla jste příležitost doplnit si vzdělání (kurzy, semináře) ohledně vzdělávání dětí cizinců?

Ne bohužel neměla.

6) Myslíte si, že kurikulární dokumenty (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) věnují dostatečnou pozornost dětem cizinců?

Spíš si myslím, že ta pozornost není tak úplná, samozřejmě, že dítě cizince se dá zohlednit ve všech oblastech Rámcového vzdělávacího programu nejvíce třeba v podoblasti jazyk a řeč. Ale pokud Rámcový vzdělávací program zohledňuje děti nadané nevidím důvod, aby nezohledňoval i děti cizince.

7) Co podle vás je nejdůležitější, když dítě cizince nastoupí do mateřské školy?

Před nástupem si myslím, že by bylo vhodné mateřskou školu i navštívit s rodiči, aby už věděl, do čeho jde, jak to u nás vypadá, jaké máme hračky. Nejdůležitější je, aby se co nejrychleji adaptoval na nové prostředí a děti ho přijali mezi sebe takového jaký je.

8) Jaké máte poznatky ohledně výhod vzdělávání dětí cizinců?

Celkově vnímám dítě cizince jako výhodu. Je to pro mě výzva dozvědět se něco nového. O nové kultuře nebo tradicích a toho bychom měli ve třídě využít a názorně ukázat dětem.

9) Jaké máte poznatky ohledně nevýhod vzdělávání dětí cizinců?

Nevýhoda je, pokud ode mě to dítě něco vyžaduje a nerozumím tomu, co po mě v tu danou chvíli chtělo.

10) Spolupracuje vaše mateřská škola s rodiči dětí cizinců?

S rodinou dítěte společně s asistentkou se snažíme úzce spolupracovat. Snažím se komunikovat s nimi pomalu a pokaždé se zeptám, jestli tomu, co jsem říkala, rozumněli. Když ne, vytáhnu telefon a používám google překladač. Ten mi velice usnadňuje komunikaci.

11) Co byste poradila nově začínajícím učitelům, kteří se poprvé ve své praxi setkají s dítětem cizince?

Budoucím kolegům bych poradila, být respektující a trpělivý k danému dítěti i jeho rodině. Nikdo nevíme z jakého důvodu se ocitli právě na tomto místě. Také naučit se pár základních frází v daném jazyce určitě pomůže.

Rozhovor s učitelkou Lucií

1) Kolik průměrně dětí cizinců jste vzdělávala za svou učitelkou praxi?

Když jsem začala učit, tak žádné dítě. V druhém roce jedno dítě. Ve třetím roce dvě děti a letos děti tři.

2) Kolik vzděláváte dětí cizinců nyní?

Tři děti.

3) Jakou státní příslušnost dětí máte ve své třídě letošní školní rok?

Arménskou a vietnamskou.

4) Myslíte si, že vás střední/vysoká škola dostatečně připravila a informovala o dětech cizinců v MŠ?

Vzpomínám si, že pouze v jednom předmětu na vysoké o dětech cizinců měl vyučující pár slidů v prezentaci. Ale to mi toho moc nedalo.

5) Měla jste příležitost doplnit si vzdělání (kurzy, semináře) ohledně vzdělávání dětí cizinců?

Ne, neměla. Nikdy mi nebyla ani nabídnuta příležitost ze strany vedení.

6) Myslíte si, že kurikulární dokumenty (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) věnují dostatečnou pozornost dětem cizinců?

V Rámcovém vzdělávacím programu konkrétně dítěti cizinců si myslím, že nevěnují. Vím, že ve školském zákoně něco o cizincích je, ale v Rámcovém vzdělávacím programu ne.

7) Co podle vás je nejdůležitější, když dítě cizince nastoupí do mateřské školy?

Já si myslím, že při nástupu je nejdůležitější, aby se u nás dítě cítilo vítané a co nejdříve se naučilo mluvit česky, aby rozumělo tomu, co se po něm chce.

8) Jaké máte poznatky ohledně výhod vzdělávání dětí cizinců?

Výhodou je, že ostatní děti zjistí, že každý jsme jiný.

9) Jaké máte poznatky ohledně nevýhod vzdělávání dětí cizinců?

Tak třeba, nevýhoda je, že je opravdu náročná komunikace s rodiči zvláště když neumí vůbec česky.

10) Spolupracuje vaše mateřská škola s rodiči dětí cizinců?

Nespolupracujeme s něma nijak zvláště jak s otatními rodiči, jak už jsem říkala, ta komunikace s něma je fakt náročná. Snažíme se jim hodně věci ukázat nebo napsat na papír.

11) Co byste poradila nově začínajícím učitelům, kteří se poprvé ve své praxi setkají s dítětem cizince?

Z mé praxe mohu poradit, že je výhoda individuálně s dítětem pracovat a chce to na začátku hodně trpělivosti.

Anotace

Jméno a příjmení:	Lada Kedroňová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D
Rok obhajoby:	2020
Název práce:	Přístup učitelů MŠ k dětem cizinců v MŠ v Norsku a ČR
Název v angličtině:	Preschool teachers and their approach to foreign children in kindergarten in Norway and Czech republic
Anotace práce:	<p>Počty cizinců v mateřských školách v České republice značně narůstají. Učitelé v českých mateřských školách se setkávají se situací, kdy musí přizpůsobit svoji práci a pomáhat těmto dětem v integraci do budoucího života. Tento fenomén je dlouhodobě řešený v Norsku, který je pro nás značně inspirativní. Jaké podmínky dětem cizinců nabízí český a norský vzdělávací systém, jaká je učitelská profesní připravenost a jak na vzdělávání dětí cizinců nahlíží vybraní učitelé v Norsku v ČR je obsahem této bakalářské práce.</p>
Klíčová slova:	Inkluze, preprimární vzdělávání, rodiče, učitel MŠ, cizinci v mateřské škole, Norsko, Česká republika
Anotace v angličtině:	<p>The numbers of foreigners in kindergartens in the Czech Republic is growing up. Czech kindergarten teachers are in the situation where they have to adapt their work and help these children to integrate into future life. This phenomenon has long been solved in Norway, which is very inspiring for us. The conditions for children of foreigners offered by the Czech and Norwegian education system, teacher professional readiness, children of foreigners education viewed by selected teachers in Norway in the Czech Republic are the contents of this bachelor thesis.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Inclusion, preprimary education, parents, preprimary teacher, foreign children, Czech republic, Norway
Přílohy vázané v práci:	CD

Rozsah práce:	49 stran + 9 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk