



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Integrace dětí cizinců v prostředí mateřské školy v Praze

Vypracovala: Daniela Kuruc

Vedoucí práce: PhDr. Salim Murad, Ph.D.

České Budějovice 2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Praze, 16. prosince 2019

Daniela Kuruc

## **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala zejména panu PhDr. Salimu Muradovi, Ph. D. za odborné vedení mé práce, za jeho ochotu, cenné rady a připomínky. Poděkování patří také ochotným respondentům, tedy ředitelkám, učitelkám a asistentům pedagoga v mateřských školách, kteří poskytli rozhovory pro výzkumnou část mé práce.

V Praze, 16. prosince 2019

Daniela Kuruc

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá problematikou začleňování dětí cizinců žijících v České republice, konkrétně v Praze. Věnuje se zejména dětem, jejichž mateřský jazyk je jiný než český. V teoretické části popisuje specifika pedagogického přístupu v rámci problematiky, zmiňuje se o aktuálních možnostech a nastavení legislativy pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Seznámí čtenáře s klíčovými pojmy k tématu, pojedná o postavení multikulturní výchovy ve školním kurikulu, o roli možných rasových předsudků a jejich předcházení, o interkulturní komunikaci a problémech spojených s adaptací dítěte. Stručně zmíní statistiku české a pražské demografické struktury a její vývoj v posledních letech. Praktická část zkoumá teoretickou připravenost pedagogů na práci s předškolními dětmi, které přicházejí z odlišných sociokulturních prostředí a taktéž čelí jazykové bariéře. Všimá si specifických potřeb dětí cizinců při integraci do MŠ. Kvalitativní výzkumné šetření formou rozhovorů s pedagogy zjišťuje situaci v dané oblasti ve vybraných pražských školách. V závěrečné diskusi je sestavena stručná metodická podpora pro pedagogy, včetně doporučení z „dobré“ praxe, která vedou k úspěšnému začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do českého kolektivu.

Klíčová slova: integrace, interkulturní komunikace, dítě-cizinec, děti s odlišným mateřským jazykem, multikulturní výchova, jazyková bariéra, speciální vzdělávací potřeby

## **Abstract**

The bachelor thesis will deal with the issue of integration of foreign children living in the Czech Republic, specifically in Prague. The focus is mainly on children whose mother tongue is different from Czech. In the theoretical part, the thesis will describe the specifics of the pedagogical approach within the issue, it will mention the current possibilities and setting legislation for the education of children with special educational needs. It acquaints readers with key concepts of the topic, discusses the position of multicultural education in the preschool curriculum, the role of possible racial prejudice and their prevention, intercultural communication and problems associated with child adaptation. It will briefly mention the statistics of the Czech and Prague demographic structure and its development in recent years. The practical part examines the theoretical readiness of teachers to work with preschool children who come from different socio-cultural environments and also face language barriers. It notes the specific needs of foreign children in integration process into kindergarten. The survey made by qualitative research method by means of interviews with teachers, determines the situation in the given area at selected kindergartens in Prague. In the final discussion, there is brief methodological support for teachers, including recommendations from "good" practice, which lead to successful integration of children with different mother tongue into the Czech classroom.

Keywords: integration, intercultural communication, child-foreigner, children with the different mother tongue, multicultural education, language barrier, specific educational needs

## OBSAH

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
<b>1 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. Definice pojmů .....</b>	<b>10</b>
1.1.1. Migrace a migranti v ČR .....	10
1.1.2. Dítě-cizinec .....	13
1.1.3. Dítě s odlišným mateřským jazykem .....	14
<b>1.2. Děti s odlišným mateřským jazykem v českých školách .....</b>	<b>14</b>
1.2.1. Děti s OMJ v české mateřské škole .....	15
<b>1.3. Proces integrace dětí s OMJ do české mateřské školy .....</b>	<b>17</b>
1.3.1. Důležitost předškolního období dítěte.....	17
1.3.2. Inkluzivní vzdělávání .....	18
1.3.3. Pedagog v inkluzivním vzdělávání .....	19
1.3.4. Inkluzivní mateřská škola.....	20
<b>1.4. Legislativa a školský zákon pro vzdělávání cizinců .....</b>	<b>20</b>
1.4.1. Změny v legislativě pro děti se speciální vzdělávací potřebou.....	20
1.4.2. Podpůrná opatření .....	21
1.4.3. Zařazení žáků s OMJ do stupňů podpůrných opatření .....	21
1.4.4. Možnosti financování podpůrných opatření .....	23
1.4.5. Dvojjazyční asistenti pro děti s OMJ .....	24
<b>1.5. Interkulturní komunikace v MŠ .....</b>	<b>25</b>
1.5.1. Komunikace a kooperace s rodiči dítěte s OMJ .....	25
<b>1.6. Multikulturní výchova v MŠ .....</b>	<b>26</b>
<b>1.7. RVP PV &amp; klíčové kompetence .....</b>	<b>27</b>
1.7.1. Komunikativní kompetence, jako klíčová kompetence .....	28
1.7.1.1. Jazykový vývoj dítěte s českým mateřským jazykem .....	29
1.7.1.2. Jazykový vývoj dítěte s OMJ .....	29
1.7.1.3. Fáze jazykové adaptace dítě s OMJ .....	30
1.7.1.4. Jazyková výchova v MŠ .....	30
1.7.1.5. Sociální uplatnění řeči v komunikaci .....	31
<b>1.8. Shrnutí teoretické části .....</b>	<b>31</b>

<b>VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>33</b>
<b>2 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	<b>33</b>
2.1. Cíle výzkumného šetření .....	33
2.2. Výzkumné otázky .....	33
<b>3 METODIKA</b> .....	<b>34</b>
3.1. Východiska k volbě výzkumné metody .....	34
3.2. Kvalitativní výzkumné šetření-rozhovor .....	35
3.3. Problémy výzkumu .....	36
3.4. Obecná charakteristika výzkumné skupiny .....	37
3.5. Stručná charakteristika jednotlivých respondentů .....	37
<b>4 VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> .....	<b>40</b>
4.1. Faktory ovlivňující integraci dětí s OMJ do MŠ.....	40
4.1.1. Zařazování dětí z cizojazyčného prostředí do MŠ.....	40
4.1.2. Věk dítěte.....	41
4.1.3. Individualita dítěte.....	42
4.1.4. Diagnostika dítěte s OMJ .....	42
4.1.5. Komunikace s rodiči.....	43
4.1.6. Individuální přístup .....	44
4.1.7. Individuální vzdělávací plán .....	44
4.1.8. Asistenti a koordinátoři multikulturních projektů .....	45
4.1.9. Třídní klima a osobnost učitele .....	46
4.1.10. Prostředí MŠ .....	46
4.1.11. Pomůcky a akce MŠ .....	47
4.1.12. Vliv rodinného prostředí .....	48
4.2. Rizika a problémy integrace dětí s OMJ .....	48
4.3. Vzdělávání pedagogů a jejich připravenost na práci s dětmi s OMJ .....	51
<b>5 DISKUSE</b> .....	<b>51</b>
5.1 Stručná metodika pedagogické podpory pro děti s OMJ.....	54
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>59</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>62</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>66</b>

## ÚVOD

V mém dosavadním životě jsem měla dostatek příležitostí seznámit se s kulturou odlišnou od naší, střeoevropské. Mé víceleté pobyty mě zavedly do Velké Británie, Kazachstánu a Indonésie. Ve všech těchto zemích jsem měla možnost setkat se se školním prostředím a seznámit se s tamním systémem vzdělávání. Ve dvou posledních jsem dokonce dostala příležitost proniknout do fungování mateřské školy z pohledu učitele. Etnicky smíšené třídy pro mne byly studnou poznatků, inspirací, a hlavně startem pro mou pedagogickou kariéru.

Pro mou závěrečnou práci bylo proto přirozené zaměřit se na české mateřské školy a jejich možnosti integrace dětí cizinců. Jsem přesvědčena, že toto téma je více než aktuální, jelikož žijeme v době společenských změn, v době, kdy lidé z různých důvodů migrují za hranice svého státu. Příliv lidí z jiných zemí s odlišnými kulturními a náboženskými zvyky je tedy nevyhnutelný.

Z posledního dění v České republice jsem mírně skeptická, s ohledem na to, jakým způsobem česká společnost reaguje na „obrovský“ příliv uprchlíků. Naše hrstka uprchlíků destabilizovala českou společnost, zatímco v jiných zemích, kde jsou desetitisíce migrantů, akceptují tuto vlnu jako očekávané současné dění. Na druhé straně je zřejmě přirozené, že lidé nastupující změny mohou hůře přijímat vzhledem k naší poválečné historii s homogenním složením obyvatelstva. Svět se mění a mění se kulturní podstata společnosti. Země se stávají heterogenními, a tudíž je dobré sledovat souvislosti a přijmout nastupující změny v naší společnosti jako fakt a naučit se na heterogenost pohlížet spíše jako na přínos než na problém.

Česká společnost je specifická ve svém obecně negativním postoji vůči migrantům, zejména vůči občanům pocházejícím z islámské části světa, ač zde žádné migrantské vlně ze stran těchto uprchlíků nečelíme.

Na našem území se setkáváme nejčastěji s ekonomickými migranty ze států bývalé ruské federace a potom samozřejmě s Vietnamci, kteří jsou vázáni na Českou republiku



již z dob mezivládních smluv v 60. letech 20. století a žijí u nás již po několik generací v jedné z největších minoritních skupin.<sup>1</sup>

Téměř každá mateřská škola v ČR má zkušenost s dětmi cizinců nebo s dětmi, jejichž mateřským jazykem není čeština. Jako budoucí pedagog si uvědomuji, jak velmi záleží na přístupu učitelek a na celkovém klimatu školy, které netrpí předsudky a zažitými stereotypy. Dítě je dětmi přijímáno za kamaráda bez ohledu na barvu pleti, odlišnost tradic, či náboženství. Nejdůležitější je přátelství.

Jazyková bariéra, kterou trpí tyto děti, je ovšem jednou z velkých překážek ve vzdělávání, potažmo pro rychlou adaptaci v předškolním zařízení a kvalitní škola by měla být dobře připravena na tyto očekávané situace.

Z těchto důvodů ve své práci navážu na zjištěné teoretické poznatky a v praktické části se zaměřím na přístup pedagogů k integraci a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem ve vybraných mateřských školách v Praze.

---

<sup>1</sup> Výzkum neziskového ústavu STEM (www.stem.cz), který byl proveden na reprezentativním souboru obyvatel České republiky starších 18 let ve dnech 9. až 24. října 2018 zjišťuje, že většina veřejnosti (71 %) má strach z uprchlíků, kteří by se usadili v ČR. Ještě vyšší (86 %) je míra strachu z rozšíření islámu v souvislosti s příchodem migrantů. Kompletní výsledky výzkumu jsou k dispozici na stránkách STEM. [online] Dostupné z <https://www.stem.cz/ceska-verejnost-ma-stale-strach-z-uprchliku/>

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

#### 1.1 Definice pojmů

##### 1.1.1 Migrace a migranti v ČR

Průcha a kol. (2003, str. 124) vysvětluje v Pedagogickém slovníku pojem migrace jako *„přesídlování lidí uvnitř jedné země nebo do jiné země z důvodů ekonomických, politických či jiných. Z pedagogického hlediska nabývá dnes na důležitosti vzhledem k nutnosti vzdělávat děti imigrantů, často z velmi odlišných etnických skupin s odlišnou kulturou, jazykem, náboženstvím aj.“*

Migrace je součástí života všech lidských společností po celá staletí. Přivádí lidi do cizích zemí, přináší nezvyklé odlišnosti, jež některé společnosti přijímají bez problému a jiné se dostávají do střetu. *„Abychom v tomto globalizací postiženém světě dokázali žít, musíme si pojmenovat své předsudky a stereotypy, které máme spojené s migranty a být schopni vidět individuální identitu lidí, nejen tu skupinovou. Jen tak lze dojít k všestranné spokojenosti a důstojnosti soužití lidí jiných národů“*, shrnuje Tollarová v knize Jsme lidé jedné země. (Tollarová, Hradečná, Špírková, 2013, str. 44)

Důvody imigrace mohou být různé. Pracovní uplatnění, studium, slučování rodiny patří mezi důvody dobrovolné migrace. V případě žadatelů o azyl jsou to především důvody humanitní povahy, jako jsou pronásledování z politických, náboženských nebo etnických důvodů, dále hladomor, válka, chudoba nebo následky přírodních katastrof. *„Tito lidé mají podle mezinárodního práva právo na ochranu a na přezkoumání jejich žádosti o azyl, vysvětluje Dluhošová.“* (Dluhošová in Šišková, 2008, str. 76)

Každá společnost se staví k migraci a migrantům jinak. Vliv na postoj k migraci má současná situace ve společnosti, zkušenosti s migrací v minulosti, ale i tradiční kulturní jevy. Češi z dějinného pohledu mají vlastní zkušenost s migrací zejména v 19. století, kdy osidlovali části Ruska, Volyně, Rakouska, ale i USA. Tuto zkušenost si současní Češi ale již nevybavují. V druhé polovině 20. století si česká společnost z politických důvodů zvykla na etnicky homogenní prostředí. (Tollarová, Hradečná, Špírková, 2013, str. 41) Z této zkušenosti pro nás stále plyne představa, že společné soužití lidí z etnicky a

kulturně odlišného prostředí není správné nebo zdravé. Je zajímavé sledovat vývoj mínění české veřejnosti na cizince dlouhodobě či trvale žijící v České republice.

Níže uvádím data v grafu č. 1 (str. 12), kde výzkum CVVM<sup>2</sup> zjišťoval, zda by cizinci vůbec měli mít možnost dlouhodobě pobývat na území ČR. Z nabízených odpovědí více než tři čtvrtiny respondentů (77 %) zvolily možnost „jen za určitých podmínek“. Pouze 5 % českých občanů zastává názor, že by cizinci na území ČR měli mít možnost pobývat „bez omezení“. Přibližně šestina (16 %) českých občanů naopak uvedla, že by cizincům nemělo být „vůbec“ umožněno dlouhodobě u nás pobývat. Názory veřejnosti na tuto otázku byly dlouhodobě poměrně stabilní a v období let 2008 až 2014 se nijak významně neměnily. **Od roku 2015 ovšem zaznamenáváme nárůst podílu respondentů, podle kterých by cizinci vůbec neměli mít možnost dlouhodobě pobývat na území ČR**, a to zejména na úkor kategorie „bez omezení“, která se mezi lety 2007 až 2013 držela kolem 10 %, ovšem od roku 2014 vyjadřuje tento názor okolo 5 % dotazovaných.<sup>3</sup>

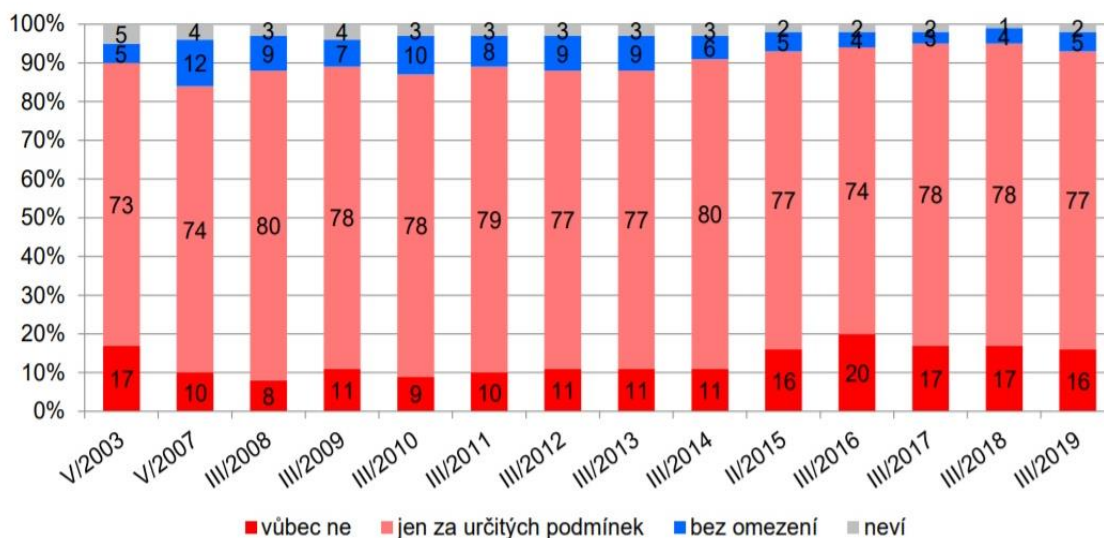
Takové výsledky jsou pravděpodobně reakcí na migrační vlnu, která proběhla v letech 2015/2016 v sousedních evropských zemích a české veřejné mínění v důsledku panicky podléhalo alarmujícím zprávám masmédií o možném masivním přílivu migrantů do ČR.

---

<sup>2</sup> CVVM je zkratkou pro Centrum pro výzkum veřejného mínění a je jedním z výzkumných oddělení Sociologického ústavu Akademie věd. Jedná se o veřejnou výzkumnou instituci. Hlavní náplní činnosti CVVM je výzkumný projekt Naše společnost, v rámci kterého, se provádí 10 šetření každý rok a je věnována pozornost tématům politickým (např. preference politických stran, postoje k různým politickým institucím, mezinárodní vztahy), ekonomickým (např. životní úroveň, hodnocení vlastního zaměstnání, nezaměstnanost) i dalším společenským tématům (např. zdravotnictví, rodinná politika, životní prostředí, vztah k cizincům). Výsledky těchto výzkumů jsou pak veřejnosti zdarma dostupné ve formě tiskových zpráv. (Zdroj: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/caste-dotazy/4574-co-je-cvvm-a-jak-jsou-jeho-vyzkumy-financovany>)

<sup>3</sup> Výzkumné šetření CVVM, uskutečněné v rámci projektu Naše společnost 2003 podalo alarmující výsledky. Dotazování 1048 respondentů ve věku 15 let a starších ukázalo, že skoro pětina (17 %) dotazovaných má docela radikální názor na migranty a domnívá se, že cizinci by vůbec neměli mít možnost dlouhodobě pobývat na území České republiky! Naopak pouze malý zlomek dotázaných, o něco více než 5 %, jsou prakticky proti jakémukoli omezení vůči cizincům. Zbýlých 75 % respondentů s možností dlouhodobého pobytu cizinců na našem území souhlasí, ale pouze za určitých podmínek. A 5 % - na tuto otázku neodpovědělo, anebo nemělo na pobyt cizinců v ČR vlastní názor. Liberálnější nálady vůči cizincům se o něco málo častěji vyskytují mezi lidmi mladšími 45 let a žijícími ve větších městech. (Detailní informace o výzkumu jsou k dispozici na stránkách Centra pro veřejné mínění: [on-line] Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/casopis-nase-spolecnost/prehled-clanku/50-2003-3-4/574-cizinci-v-r-my-a-oni>)

Graf. č. 1 Dlouhodobý pobyt cizinců v ČR (%)



Zdroj: CVVM SOU AV ČR, Naše společnost 2. – 13.3.

1096 respondentů starších 15 let, osob. rozhovor

Zajímavé je také sledovat vývoj složení obyvatelstva České republiky od sametové revoluce. Česká republika od té doby prošla několika fázemi. Po revolučním roce 1989 se uvolnily zákony o pohybu přes hranice a počet migrantů začal stoupat. Po dalších legislativních úpravách v roce 2000 se přísun přistěhovalců zpomalil. Zmírnění těchto podmínek v dalších letech přineslo průběžné stoupaní počtu přistěhovalců. Na konci roku 2010 žilo v ČR 425 tisíc migrantů. Většina z nich pocházela z Ukrajiny, Vietnamu, Ruska a Polska. V roce 2018 bylo evidováno 564 tisíc cizinců žijících na území České republiky. (Graf č. 2)

Graf. č. 2 Počet cizinců v ČR podle typu pobytu



Zdroj: Ředitelství služby cizinecké policie MV ČR ([www.czso.cz](http://www.czso.cz))

Pro celkové porozumění tématu mé práce je nutné si uvědomit rozdíl mezi dítětem-cizincem a dítětem s odlišným mateřským jazykem. Portál Národního ústavu vzdělávání v sekci Vzdělávání cizinců vysvětluje tato dvě označení.

### 1.1.2 Dítě-cizinec

Za žáky-cizince označujeme v českém školství žáky, kteří mají jiné občanství než české. Děti cizinců pobývající v České republice totiž přejímají status cizince podle druhu občanství svých rodičů. Osoby cizí státní příslušnosti podle druhů pobytu dělíme na osoby s dlouhodobým pobytem, s trvalým pobytem a žadatele o azyl či azylanty. Škála dětí-cizinců je velmi široká od těch, které se v České republice narodily a čeština je pro ně rodným jazykem až po ty, které do ČR přijely v pozdějším věku a s češtinou se setkaly poprvé až ve škole. Nutné ovšem je do této kategorie zařadit i děti, které se v ČR sice narodily, ale s češtinou se setkávají jen na základě svého česky mluvícího

vychovatele (au-pair) nebo se s ní díky cizojazyčné komunikaci v rodině nesetkávají vůbec!

### 1.1.3 Dítě s odlišným mateřským jazykem

Stále častěji se v literatuře i ve výzkumných šetřeních používá obecnější termín děti a žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ). V tomto případě nezáleží na občanství ani na místě narození dítěte, ale na skutečnosti, že čeština je pro dítě druhým jazykem. Termín OMJ zahrnuje jak některé děti/žáky-cizince tak i děti, které mají české státní občanství, ale disponují žádnou nebo omezenou znalostí češtiny. Mohou to být jak děti českých rodičů s českým státním občanstvím, které dlouhodobě pobývaly v zahraničí, tak i děti žijící v České republice, které v rodině a s rodiči komunikují jiným jazykem.<sup>4</sup>

V průběhu psaní mé práce docházím k názoru, že volba názvu mé bakalářské práce není úplně šťastná. Musím nadále přihlížet k faktu, že děti cizinců mohou disponovat rodným jazykem češtinou. Dále musím pracovat i se skupinou dětí ze smíšených manželství a s dětmi migrantů, kteří již získali občanství a defacto nejsou cizinci.

Děti s odlišným mateřským jazykem jsou definovány jasně – jsou to děti, které mají češtinu jako druhý jazyk nebo nerozumí a nemluví česky. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla nadále pracovat v práci s pojmem **děti s odlišným mateřským jazykem** (dále OMJ). Užití tohoto pojmu považuji za nejvhodnější nejen pro tento text, ale především proto, že právě odlišnost mateřského jazyka od vyučovacího je stěžejní bariérou v začlenění dětí. Takový pojem pak zahrne mnohem širší skupinu dětí a žáků, jako například děti migrantů majících české občanství, vracející se krajané, bilingvní děti a podobně.

## 1.2 Děti s odlišným mateřským jazykem v českých školách

Z dostupných zdrojů se dozvídáme, že na rozdíl od ostatních zemí západní Evropy se vzdělávání dětí a žáků s OMJ v České republice dlouhodobě nevěnuje odpovídající

---

<sup>4</sup> Národní ústav pro vzdělávání: DĚTI/ŽÁCI–CIZINCI A DĚTI/ŽÁCI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM [online]. In: [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz?highlightWords=vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+cizinc%C5%AF>.

pozornost. Horáčková (in Greger a kol., 2015) si všímá, že celkově chybí informace o vzdělávání těchto dětí, o které by se mohla opřít tvorba systémové koncepce vzdělávání dětí s OMJ. Do evropských výzkumů, jako je například PISA<sup>5</sup> byli zařazeni žáci migrantů až v teprve v roce 2009, kdy podíl žáků s OMJ poprvé přesáhl 3 %. Jednalo se o žáky základních škol z šetření, které proběhlo v roce 2009, byla zpracována samostatná studie zaměřená na problematiku vzdělávání dětí imigrantů, jejímž výstupem je mj. doporučení vzdělávacím systémům členských států EU, aby zvláštní zřetel věnovaly strategiím a programům podporujícím obzvláště zranitelnou skupinu žáků přicházejících ve vyšším věku (cca 15 let). Podle Horáčkové a Linhartové „nedostatečně citlivá práce s žáky v tomto kritickém věku u nich může výrazně ohrozit integrační proces.“ (Horáčková, K. a T. Linhartová in Greger a kol., 2015, str. 39)

Obě autorky dále poukazují na rozsáhlý výzkum v České republice, týkající se žáků cizinců a žáků Romů a jejich učitelů ZŠ a ředitelů ZŠ, jehož výsledky byly publikovány v knize Etnická rozmanitost ve škole. (Jarkovská, Lišková, Obrovská & Suralová, 2015) Dotazníkové šetření ukázalo, že vlastní speciální programy zaměřené přímo na podporu výuky a začlenění dětí z minority má pouze necelá třetina základních škol. Přibližně desetina škol se na nějakém programu podílí, ale vlastní nemá. Zbýlá nadpoloviční většina škol žádný speciální program nemá k dispozici. Vedle těchto speciálních programů však může být integrace řešena individuálně, například s využitím asistentů pedagoga. Horáčková (in Greger a kol., 2015, str. 40) popisuje, že „učitelky nevidí žádný rozdíl ve vzdělávání etnicky homogenní nebo heterogenní třídy. Pro třídy, kde se nacházejí cizinci, se neuplatňují žádné specifické pedagogické přístupy a s jejich jazykovou a kulturní odlišností se nepracuje.“

### **1.2.1 Děti s OMJ v českých mateřských školách**

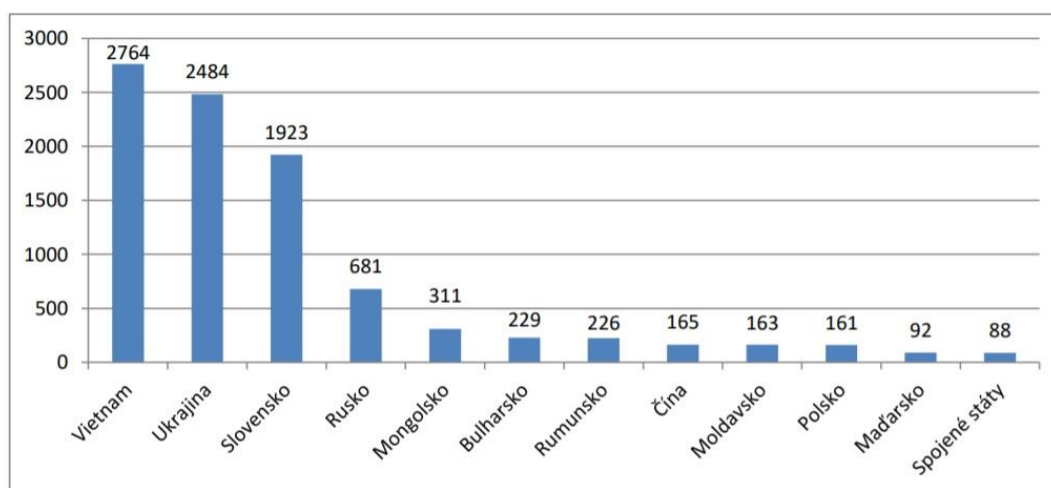
Přítomnost dětí s OMJ v mateřských školách je v České republice stále běžnější a počty cizojazyčných dětí mají vzestupnou tendenci. Podle Českého statistického úřadu přibýlo nejvíce dětí s cizím státním příslušenstvím právě v mateřských školách. Stejně tak ale narůstá také počet dětí s trvalým pobytem. Naopak nebyl zaznamenán žádný náhlý nárůst počtu dětí ze třetích zemí ani azylantů. Zatímco ve školním roce

---

<sup>5</sup> Program pro mezinárodní hodnocení žáků PISA (Programme for International Student Assessment. Dlouhodobý nástroj, jímž OECD mapuje úspěšnost dětí migrantů.

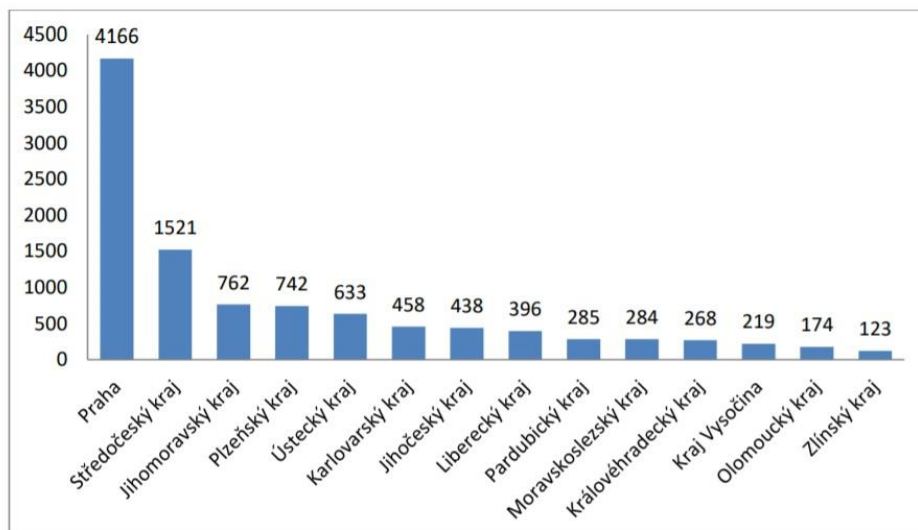
2008/2009 jich do školek chodilo 3.535, v r. 2017/2018 to bylo 10.469.<sup>6</sup> Z toho nejvíce Vietnamců, Ukrajinců, Slováků a Rusů. (Graf. č. 3) Největší počet dětí s cizí státní příslušností zaznamenává Praha, poté s velkým odstupem následuje kraj Středočeský a Jihomoravský kraj. (Graf č. 4)

Graf č. 3 Nejčastěji zastoupené občanství v MŠ



Zdroj: Statistická ročenka školství, výkonové ukazatele(www.msmt.cz)

Tab. č. 4 Počet dětí s jiným státním občanstvím v MŠ v krajích



Zdroj: Statistická ročenka školství, výkonové ukazatele(www.msmt.cz)

<sup>6</sup> Počet cizinců rostl postupně celých deset let, a to i v posledních třech letech, kdy dětí ve školkách začalo ubývat. Podíl cizinců v mateřských školách se tak mezi roky 2008/2009 a 2017/2018 zvýšil z 1,17 procenta na 2,89 procenta. Zdroj Český statistický ústav [on-line] Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/24-vzdelavani>



Přestože se jedná o značné množství dětí, v České republice je problematika inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem podceňována a systémové podpoře není věnován dostatek pozornosti. „Zatímco školním dětem s OMJ začala být věnována výzkumná pozornost, o vzdělávání dětí v předškolním věku jsou k dispozici jen kusé poznatky“, upozorňuje Horáčková a Linhartová. (in Greger a kol., 2015) <sup>7</sup>

Oproti žákům základních škol jsou děti v předškolním věku v jisté výhodě. Nečelí okamžitému hodnocení výkonu, nepotřebují psaný projev atd., adaptace probíhá v rámci příznivých hravých podmínek. Přesto i v mateřské škole platí, čím mladší dítě navštěvuje MŠ, tím se stává adaptace hladší a rychlejší. Příchod do nového prostředí znamená zvyknout si na nová pravidla, a vybudovat si nové vztahy, najít si nové kamarády. To se týká nás všech při změně školy, zaměstnání nebo bydliště. Děti s OMJ toto vše musejí absolvovat v jazyce, který se teprve učí a také v prostředí, které jim může být kulturně velmi vzdálené. V procesu socializace v nové zemi může hrát také nemalou roli ztráta nejbližších osob nebo věcí, na které děti byly doposud zvyklé.

### **1.3 Proces integrace dětí s OMJ do české mateřské školy**

#### **1.3.1 Důležitost předškolního období dítěte**

Děti s OMJ přicházejí do prostředí mateřské školy v různém věku, s různou úrovní znalosti češtiny, potažmo úrovní jazykového rozvoje. Včasná a potřebám dítěte odpovídající pedagogická péče poskytovaná mateřskou školou je všeobecně považována za významný počátek procesu celoživotního učení a vzdělávání a má prokázaný vliv na další kognitivní, jazykový, sociální a emoční vývoj dětí. Vysoce kvalitní předškolní vzdělávání a péče pokládá základy pro účinný a spravedlivý vzdělávací systém. Připravuje děti na základní vzdělávání, zvyšuje akademický výkon na všech budoucích úrovních vzdělávání a má obzvláště pozitivní dopad na děti ze znevýhodněných rodin nebo z rodin migrantů.<sup>8</sup> V kontextu vývoje dítěte, předškolní

---

<sup>7</sup> Svě zkušeností předává zejména organizace META, o.p.s., která se péčí o děti cizinců a o jejich vzdělávání systematicky věnuje.

<sup>8</sup> SDĚLENÍ KOMISE EVROPSKÉMU PARLAMENTU, RADĚ, EVROPSKÉMU HOSPODÁŘSKÉMU A SOCIÁLNÍMU VÝBORU A VÝBORU REGIONŮ ČLENSKÝCH ZEMÍ EU. Rozvoj škol a vynikající výuka poskytující výborný start do života. 2017. [on-line] Dostupné z <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/banka-souboru/916515.pdf>

období bezesporu představuje nejdůležitější a zároveň nejcitlivější období. Vágnerová (2012) zdůrazňuje, že pro smysluplné učení je nezbytná nejen dostatečná podnětnost prostředí, ale také jeho srozumitelnost a stabilní strukturovanost. Z těchto důvodů je předškolní výchova důležitá především pro děti ze znevýhodněných rodin, tedy i pro rodiny migrantů.

**Konkrétně je důležité úzce spolupracovat s rodinou,** vyměňovat si informace o celkovém rozvoji dítěte i o jeho sociokulturním pozadí. To, co však pomáhá nejvíce je vstřícný přístup učitele, porozumění, vlídnost a tolerance. Úspěšnost vzdělávání dětí s jakýmkoliv znevýhodněním vychází z předpokladu, že všechny děti mají stejnou hodnotu, bez ohledu na jejich zdatnost, schopnosti, vyznání nebo národnost. **„Pokud je různorodost neboli diverzita vnímána jako obohacení a příležitost k učení se vzájemnému respektu, schopnosti empatie, ohleduplnosti a zodpovědnosti, pak je to přínosné pro všechny děti i pro celou společnost“**, tvrdí Linhartová. (2016, str. 19)

Výše uvedené tvrzení je obrazem inkluzivního vzdělávání. Toto téma aktuálně rezonuje celou Českou republikou. Jen v době mého studia na PF JČU se termín **inkluzie** skloňoval nespočetněkrát, přesto většina pedagogů postrádala jistotu při objasňování pojmu, ale zejména se lišilo jejich přesvědčení o systematickém fungování inkluzivního vzdělávání.

### 1.3.2 Inkluzivní vzdělávání

Veřejnost začala široce debatovat o slovu inkluzie od roku 2015, kdy se změnil systém financování společného vzdělávání. Jedná se o novou vlnu nahlížení na vzdělávání, v jehož plošném nastavení jsou velké mezery a mezi politickými a profesionálními aktéry a jejich postoji panuje velké napětí. Dobře fungující systém inkluzivního vzdělávání není ještě v českém vzdělávacím systému dostatečně ukotven. *„Jeden z nejsilnějších mýtů panuje o tom, koho se inkluzie vlastně týká. Často se v souvislosti s inkluzí mluví o skupině žáků s postižením, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků s odlišným mateřským jazykem apod. Pokud však chceme hovořit opravdu o konceptu inkluzie, skloňovat jakoukoliv skupinu žáků a jejich začleňování je chyba, jelikož pak nemluvíme o inkluzi, ale o integraci. Inkluzie se netýká žádné z těchto skupin ani žádné jiné skupiny, protože se týká všech“*, vysvětluje text Moniky

Tannenbergerové, který vyšel v časopisu Řízení školy (2017).<sup>9</sup> Stejně tak Linhartová (2018, str. 19) soudí že „*inkluzivní vzdělávání znamená zařadit všechny děti do hlavního vzdělávacího proudu a odstraňovat překážky, které by jednotlivým dětem mohly bránit vzdělávat se společně.*“ Jedná se o jistý posun od integrace, jejíž koncept je charakteristický pro 80. – 90. léta 20. stol. Pro srovnání, Slowik (2016, str. 31) uvádí, že „*integrace se rozumí jako nejvyšší stupeň socializace člověka, tedy naprostý opak segregace neboli vyčleňování.*“

Slowik (2016) dále ve své publikaci Speciální pedagogika vysvětluje pojem **sociální integrace**. Sociální integrace zahrnuje proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti, jež se týká každého člena společnosti. Ke komplikacím v integraci ovšem dochází, pokud se jedná o osoby, které se od většiny populace výrazně odlišují a vysoké míry socializace nejsou schopni dosáhnout přirozeným způsobem. „*Moderní trend, který vyžaduje kompletní změnu v přístupu celé společnosti, se nazývá inkluze.*“ (Slowik, 2016, str. 31) V inkluzivním přístupu jsou znevýhodněné osoby (děti) zapojovány do všech běžných činností jako většina bez znevýhodnění a tento proces je dlouhotrvající, potažmo nikdy nekončící. Tedy jakýkoliv adaptační program nemůže uzavřít integrační proces jedince.

„*Zejména ve školním prostředí je tento směr mimořádně vhodný pro děti bez znevýhodnění proto, aby si vytvořily nezaujaté postoje k osobám s handicapem a následně snáze pochopily zásadní myšlenku inkluze, že odlišný rovná se normální,*“ shrnuje Slowik. (2016, str. 33)

### 1.3.3 Pedagog v inkluzivním vzdělávání

V regionu mého působení v rámci pedagogické praxe jsem se setkala s různými pedagogickými přístupy k dětem s odlišným mateřským jazykem ve třídě MŠ, kdy jsem dospěla k závěru, že inkluze stojí a padá s učitelem. Pokud osobnost učitele není nastavena přijímat děti s odlišnostmi a speciálními vzdělávacími potřebami a nahlíží na ně, jako na komplikaci v jeho práci, měl by uvažovat o změně povolání. „*Inkluzivní*

---

<sup>9</sup> Autorka v textu vyjasňuje základní pojmy týkající se inkluzivního vzdělávání a uvádí na pravou míru některé ze stereotypů, se kterými se podle vlastních slov setkává. (Tannenbergerová, M. *Řízení školy: Od dojmů k pojmům – mýty o inkluzi* [on-line] [cit. 2019-06-24]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/rizeni-skoly-od-dojmu-k-pojmum-myty-o-inkluzi/>

*přístup vyžaduje od pedagoga především změnu úhlu pohledu“*, vysvětluje ve své příručce Linhartová (2018, str. 19). Uznání různorodosti potřeb dětí ale neznamená, že je nutné vytvářet individuální nabídku pro každé dítě zvlášť. Znamená to zejména přizpůsobit styl práce tak, aby se mohly zapojovat všechny děti a nikdo nebyl z některých činností vyčleněn.

#### **1.3.4 Inkluzivní mateřská škola**

V nově nastupující éře vzdělávání v ČR je úkolem každé školy vyhodnotit svou dosavadní praxi a nastoupit na cestu reagující na potřeby všech dětí. Budování otevřené a vstřícné mateřské školy je dlouhodobý, ale přirozený proces, který probíhá v logické návaznosti:

- 1. Zhodnocení situace v MŠ** (jaké jsou překážky učení dětí, jak se je snažíme překonat, podporujeme rozmanitost, jak posilujeme identitu jednotlivých dětí)
- 2. Vytvoření inkluzivního plánu** (vytvoření strategie MŠ k podpoře inkluze, např. v podobě komunikace s rodiči, vybavení MŠ, nastavení podmínek pro adaptaci dítěte, přizpůsobení fungování MŠ potřebám dětí, rodičů, učitelů aj.)
- 3. Realizace inkluzivního plánu** (nastavení systematického inkluzivního systému v každodenní praxi)
- 4. Evaluace procesu** (reflektování a vyhodnocení dosavadních postupů a pokroků)

### **1.4 Legislativa, školský zákon**

#### **1.4.1 Změny v legislativě pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami**

Základní legislativní normou pro vzdělávání cizinců je Zákon o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb. Zákonné předpisy zajišťují všem dětem na území ČR rovný přístup ke vzdělávání. Tento rovný přístup je zaručen všem dětem bez ohledu na to, z jaké země pocházejí a zda na našem území pobývají oprávněně nebo neoprávněně. Vzdělávání cizinců v českých školách je podle Průchy (2011) v principu zajišťováno dobře, ale realizace legislativních předpisů není dosud dokonalá. Průcha (2011) dále poukazuje na ustanovení o přípravě

pedagogických pracovníků pro vzdělávání cizinců. Podle něj, doposud tato příprava na českých pedagogických fakultách neprobíhá, což potvrzují i výzkumy závěrečných prací studentů pedagogických fakult z posledních let.<sup>10</sup>

V lednu 2018 vešla v platnost novela školského zákona 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., spolu s vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.<sup>11</sup> Novela přináší důležité změny pro všechny děti, které potřebují podporu ve vzdělávání. Patří mezi ně také děti a žáci s odlišným mateřským jazykem.

#### 1.4.2 Podpůrná opatření

Školský zákon vyjmenovává podpůrná opatření, která jsou po doporučení školského poradenského zařízení nároková. Jsou upřesněna na stupeň podpůrných opatření v příloze vyhlášky. Jedná se o systém 5 stupňů podpůrných opatření.

#### 1.4.3 Zařazení dětí s OMJ do stupňů podpůrných opatření

1. První stupeň podpůrných opatření (dále jen PO) nastavuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení a opatření nemá normovanou finanční náročnost. První stupeň PO je určen dětem s **pokročilou znalostí češtiny**. V rámci tohoto stupně MŠ zpracovává plán pedagogické podpory (PLPP). Plán pedagogické podpory obvykle vytváří třídní učitel a výchovný poradce ve spolupráci se všemi učiteli, kteří s daným dítětem pracují. Při tvorbě PLPP se můžeme zamyslet nad postupem, který dítěti pomůže ke zlepšení. Změny se mohou týkat organizace denního režimu, metod pedagogů nebo využití názorných pomůcek a materiálů. S PLPP jsou seznámeni všichni učitelé a rodiče žáka jej berou na vědomí. Po třech měsících se plán vyhodnotí a pokud se

---

<sup>10</sup> Výzkumy závěrečných prací studentů pedagogických fakult z posledních let 2016-2018, které se zabývaly připraveností pedagogů na práci s dětmi s OMJ, potvrzují stálou absenci vyučované metodiky pro práci s dětmi s OMJ na pedagogických fakultách v ČR. Zdroj: PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Portál, 2010

<sup>11</sup> Pojmem děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami označujeme v souladu se školským zákonem vzdělávající se jedince, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Zdroj Národní ústav pro vzdělávání. [on-line] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

ukáže, že funguje, pokračuje se v jeho naplňování. V opačném případě škola požádá se souhlasem rodičů o vyšetření ve Školském poradenském zařízení (dále ŠPZ).

2. Druhý stupeň podpůrných opatření je poskytován dětem s **nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka** na základě doporučení ŠPZ. Ve 2.stupni může docházet k úpravě organizace a metod výuky, hodnocení žáka a případně využití individuálního vzdělávacího plánu a speciálních pomůcek. Děti mají například nárok na 4x15 minut týdně jazykové podpory výuky češtiny jako druhého jazyka. Po uplynutí jednoho roku mohou být přezkoumány v ŠPZ a případně jim bude opět přiznána podpora 4x15 minut týdně v rozsahu 80 hodin.
3. Třetí stupeň podpůrných opatření je poskytován dětem s **neznalostí vyučovacího jazyka**, což může vyžadovat úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání, úpravě ŠVP a evaluaci žáka. Děti mají například nárok na 4x15 minut týdně do výše 120 hodin hodiny týdně výuky českého jazyka, úpravu obsahu vzdělávání, speciální učebnice a pomůcky a také služby asistenta pedagoga. Dále mohou využít podporu dalšího pedagogického pracovníka v rozsahu 0,5 úvazku, například specialisty na výuku češtiny jako druhého jazyka.
4. 4. a 5. stupeň PO využívají děti s OMJ v případě, že mají další, například zdravotní znevýhodnění.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Zdroj: Inkluzivniskola.cz. Podpůrná opatření v MŠ. [on-line]. Cit. [2019-12-16] Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms> a také z: [www.nuv.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni](http://www.nuv.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni)

#### **1.4.4 Možnosti financování podpůrných opatření, rozvojové programy MŠMT**

Mateřská škola může získat finanční zdroje na podpůrná a vyrovnávací opatření pro děti s OMJ několika cestami. V rámci dotačních a rozvojových programů vypisovaných MŠMT lze žádat o následující podporu:

- Rozvojový program na podporu vzdělávání cizinců ve školách: program na podporu výuky českého jazyka přizpůsobené potřebám dětí a žáků-cizinců a úpravu podmínek pro jejich vzdělávání tak, aby školy mohly ve třídách přizpůsobit počty dětí a žáků náročnosti výuky a činit další opatření k úspěšné integraci dětí a žáků-cizinců.
- Rozvojový program Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním
- Dotační program Podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR: Zúčastnit se mohou jak školy, tak nevládní neziskové a ostatní organizace zaměřující se na problematiku vzdělávání cizinců
- Rozvojový program na podporu škol, které realizují inkluzivní vzdělávání dětí a žáků se znevýhodněním: Finanční prostředky určené na nenárokové složky mezd a motivační složky mezd pedagogických pracovníků (včetně asistentů pedagoga) v souvislosti se vzděláváním dětí a žáků se sociálním znevýhodněním.<sup>13</sup>

Další možností jsou různé nadace, zapojení do integračních programů realizovaných obcemi, tzv. projekty obcí na podporu integrace cizinců na lokální úrovni nebo spolupráce s nevládními neziskovými organizacemi a vysokými školami (např. zajištěním dobrovolníků a studentů-asistentů).

Hlavní město Praha každoročně vyhlašuje granty pro oblast integrace cizinců. Z toho například grant Začleňování a podpora žáků s odlišným mateřským jazykem umožňuje

---

<sup>13</sup> Více na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/dotace-a-granty-1>

školám žádat o financování dvojjazyčných asistentů, intenzivních kurzů češtiny, interkulturních pracovníků a dalších.<sup>14</sup>

#### **1.4.5 Dvojjazyční asistenti pro děti s OMJ**

Situaci žáků, kteří navštěvují základní školu a neovládají český jazyk v dostatečné míře, usnadňuje možnost zřízení pozice asistenta pedagoga, na kterou je možné žádat finanční podporu. Tato možnost platí i pro děti navštěvující mateřskou školu. S novelou školského zákona a vyhláškou č. 27/2016 Sb. je v případě žáků s OMJ asistent pedagoga jedním z možných podpůrných opatření ve 3. stupni podpůrných opatření. Jedním z úkolů asistenta pedagoga je pomáhat při integraci dětí s odlišnou kulturní a jazykovou zkušeností do výuky i do školního prostředí. V případě žáků, jejichž mateřský jazyk neovládá žádný z pedagogů a je natolik odlišný, že je počáteční porozumění a komunikace mezi žákem a ostatními velice obtížná, je možné zaměstnat na pozici asistenta osobu mluvící česky a zároveň mateřským jazykem žáků.

Asistenti pedagoga mohou absolvovat speciální kurz pro asistenty pedagoga pro výuku dětí s OMJ. Tito pak učí češtinu v odpoledních hodinách nebo mohou děti omluvit z některých dopoledních činností a ve skupinkách doučují češtinu jako druhý jazyk. Tyto kurzy zprostředkovávají neziskové organizace<sup>15</sup> jako je například META o.p.s.<sup>16</sup>

Mateřská škola může také zažádat o asistenta pedagoga pro práci s větším počtem dětí s OMJ nebo zvolí možnost tzv. adaptačního koordinátora. Jedná se o jednoho z pedagogických pracovníků nebo externího pracovníka. Ten usnadňuje jak komunikaci, tak samotnou integraci do prostředí, které je pro děti zpočátku neznámé a cizí. Děti mají dále možnost účastnit se odpoledních jazykových kurzů s koordinátorem. Tyto kurzy jsou doporučovány i rodičům dětí, kteří nerozumějí česky.

---

<sup>14</sup> Více na:

[http://www.praha.eu/jnp/cz/o\\_meste/finance/dotace\\_a\\_granty/mestske\\_granty/integrace\\_cizincu/index.html](http://www.praha.eu/jnp/cz/o_meste/finance/dotace_a_granty/mestske_granty/integrace_cizincu/index.html)

<sup>15</sup> Organizace na podporu integrace cizinců v celé ČR dostupné z <https://www.mvcr.cz/clanek/kontakty-na-organizace-ktere-vam-poskytnou-bezplatnou-pomoc-ci-poradenstvi.aspx>

<sup>16</sup> META je sdružení směřující svou činnost k mladým migrantům a jejich vzdělávání a poskytuje i služby pro učitele, výukové materiály a metodickou podporu.



## 1.5 Interkulturní komunikace v MŠ

*„Interkulturní komunikace se vyznačuje tím, že účastníci narážejí v rozhovoru na rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech, na rozdílné vnímání a chování a může dojít k oboustranné nejistotě či blokům“, vysvětluje Morgensternová (in Mertin a Gilernová, 2015, str. 220)*

Pedagogové se i dnes, kdy přítomnost dítěte z odlišného kulturního prostředí je ve třídě běžným jevem, cítí metodicky nepřipraveni na vzniklou situaci. Průcha (2011) zdůrazňuje nutnost citové, ale i kulturní empatie v povinné výbavě kvalitního pedagoga. Takový pedagog disponuje interkulturní kompetencí, která zahrnuje empatickou komunikaci a respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik a ras. Mertin a Gilernová (2015) souhlasně popisují vnímavého pedagoga, jako schopného vcítit se do cizí mentality, který si dokáže zjistit co nejvíce informací o zvyklostech v kultuře dítěte z jiného prostředí. Dále mu usnadňuje integraci do skupiny tím, že ostatním dětem zprostředkuje zajímavosti o jeho kultuře.

Vzhledem k minimální předsudkovosti v předškolním věku<sup>17</sup> bývá dítě z jiného etnického prostředí přijímáno kolektivem naprosto přirozeně, důležité ovšem je, aby bylo stejně přijímáno i všemi dalšími zaměstnanci školky.

Na závěr kapitoly cituji Morgensternovou (in Mertin a Gilernová, 2015, str. 295), která vidí v osvětě předškolních dětí o multikulturalismu výrazná pozitiva: *„Pedagogové by měli již od raného dětství děti seznamovat s tím, že existují lidé různé pleti, hovořící různými jazyky. Pokud mají děti zkušenost s odlišností odmala, jejich tolerance se ubírá zcela přirozenou cestou.“*

### 1.5.1 Komunikace a spolupráce s rodiči dětí s OMJ

Dítě se nejrychleji učí, když se cítí psychicky dobře a v bezpečí. Ideální je udržovat kontakt s rodiči a průběžně s nimi komunikovat. V některých případech ovšem může

---

<sup>17</sup> Děti v tomto věku přemýšlí o etnických rozdílech výhradně na základě toho, co vidí (fyzické znaky jako je barva pleti). Tyto znaky nepovažují za nijak podstatné. Jinou barvu pleti často chápou jako dočasnou změnu, která je způsobena například dlouhým pobytem na slunci apod. Věří také tomu, že se rasové fyzické rozdíly dají nějakým způsobem odstranit. Zdroj: DOBIÁŠOVÁ, Klára. RASOVÉ POSTOJE U DĚTÍ. Brno 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně.

docházet ke kolizím mezi očekáváním ze strany školy a ze strany rodiny. Potíže může způsobit zejména jazyková bariéra i odlišná kulturní a náboženská pravidla.

Komunikaci s rodiči cizinci ovlivňují různé faktory:

- 1) Úroveň jejich českého jazyka: tak aby se byli schopni dorozumívat. Řešením je, že pokud rodiče dětí nemají k dispozici rodinného příslušníka nebo známého, který je schopen překládat nezbytnou komunikaci, mateřská škola může požádat krajský úřad nebo neziskovou organizaci o poskytnutí služeb tlumočnicka.
- 2) Hodnoty a postoje ke vzdělávání vůbec. Například pro asijské kultury, jako je čínská, vietnamská, korejská a jiné, je vzdělání velmi důležitou hodnotou. Průcha ve své knize Interkulturní komunikace (2010) vysvětluje, že vietnamské děti, v Česku velmi početně zastoupené, jsou od malička vedeny k úspěšnosti ve škole, která vede k dobrému zaměstnání, lepšímu životu, než mají jejich rodiče. Také tamní vztahy učitel-žák se vyznačují vysokou autoritativností učitelů, úctou žáků k učitelům a dodržováním kázně. Je kladen důraz na rozvíjení znalostí a dovedností žáků již od nejnižšího věku. Naopak například v australských školách je prioritním cílem individuální rozvoj žáků. Učitelé se k dětem chovají jako k rovnocenným partnerům, ovšem častá nekázeň žáků v tamějších školách je běžným jevem. (Průcha, 2010, str. 178-181)

## 1.6 Multikulturní výchova v MŠ

S nárůstem dětí s jiným sociokulturním pozadím vstupuje do popředí nutnost vzdělávat se v multikulturní výchově. Děti ve věku kolem tří let ještě nemají předsudky, nevšímají si rozdílů. Možná právě proto je důležité začít je seznamovat s multikulturními aspekty již v tomto předškolním období. Vhodnými motivačními technikami, navazováním kamarádských vztahů, kladnými příklady vytváříme pevné základy pro udržení otevřených postojů pro celý život. Témata multikulturní výchovy zprostředkovávají osvětu, která má předcházet xenofobii a rasismu. Dále učí děti přijímat své spolužáky takové, jací jsou a nevidět problém v odlišnosti. Z pohledu dítěte cizí národnosti zprostředkovává multikulturní výchova podmínky, které jsou

přizpůsobeny specifickým jazykovým, kulturním i jiným potřebám těchto dětí. Na druhé straně umožňuje českým dětem vytvářet si pozitivní dispozice k vnímání odlišnosti a akceptovat ji jako obohacení, ne jako ohrožení.

Multikulturní výchova je průřezovým tématem Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Mezi rámcové cíle a záměry patří právě položit silné základy pro zdravé sebevědomí a schopnost být sám sebou, ale zároveň se přizpůsobit životu v komunitě své kultury i v komunitě multikulturní.

Prvky multikulturní výchovy jsou obsaženy ve všech hlavních cílech předškolního vzdělávání:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
- osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Tyto cíle jsou vodítkem k utváření základů klíčových kompetencí.<sup>18</sup>

## **1.7 RVP PV a klíčové kompetence**

Klíčové kompetence představují způsobilosti, kterých dítě dosahuje na konci předškolního vzdělávání. V předškolním období jsou vytvářeny základy pro dosažení elementárních klíčových kompetencí, které jsou významné z hlediska přípravy dítěte na zahájení edukačního procesu ve všech jeho etapách, tedy pro celoživotní vzdělávání.

Klíčové kompetence RVP PV:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

---

<sup>18</sup> RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ OD 1. LEDNA 2018 [on-line]. Cit. [2019-12-16] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>

### 1.7.1 Komunikativní kompetence jako klíčová kompetence pro děti s OMJ

Děti s odlišným mateřským jazykem a děti, které pocházejí z jiného sociokulturního prostředí potřebují kontakt s majoritní skupinou dětí. Ta jim usnadňuje adaptaci v mateřské škole, začleňování do širší sociální skupiny a zvyšuje úspěšnost pro vstup do základní školy.

Podle RVP PV dítě ukončující předškolní vzdělávání

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku<sup>19</sup>

Dobrá úroveň jazykové kultury tvoří základ všeobecného vzdělávání, a proto pěstování a kultivování jazykových dovedností a jejich využívání je nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí podle Rámcového vzdělávacího programu už od vstupu dítěte do mateřské školy. Rozvíjení komunikačních kompetencí vybavuje dítě takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat sdělení v mateřském i cizím jazyce,

---

<sup>19</sup> RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ OD 1. LEDNA 2018 [on-line]. Cit. [2019-12-16] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>

správně jim porozumět a vhodně se vyjadřovat s cílem účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.<sup>20</sup>

### **1.7.1.1 Jazykový vývoj dítěte s češtinou jako mateřským jazykem**

V období do 6 let věku dítěte se řeč vyvíjí nejrychleji. Pro návaznost tématu zde zmíním jen zásadní mezníky, které vystihují jazykový vývoj dítěte ve věku 3-6 let, tedy v době pobytu v mateřské škole.

Předřečové období neboli období senzomotorické, dle Piageta<sup>21</sup> (in Hájková, str. 165) představuje dítě do přibližně 2 let, které fyzicky reaguje na vjemy registrované všemi svými smysly, v oblasti vývoje řeči přikládá postupně význam jednotlivým zvukům a tyto zvuky vědomě používá. Hájková (2015) dále popisuje tzv. předoperační období stádia vývoje (2-7 let), kdy se dítě dostává do období rozvoje samostatné řeči a ovládá základy jazyka, osvojuje si význam tvarů slov a jejich funkci v komunikaci. Kolem 5. roku narůstá objem i kvalita slovní zásoby a proměňuje se její slovnědruhovú skladba.

### **1.7.1.2 Jazykový vývoj dítěte s OMJ**

Hájková ve své knize Jazyková výchova dětí s OMJ v MŠ (2015) předpokládá, že děti s OMJ se ve svém jazyce vyvíjí, pokud jde o řeč stejně, jak je popsáno výše.

Při vstupu do MŠ dítě s OMJ automaticky směřuje k bilingvistu, tedy ke svému rodnému jazyku přidává další. V české mateřské škole je to čeština. Pro dítě je mateřská škola přirozeným jazykovým prostředím, v němž jeho spolužáci jsou přirozenými aktéry a učitelky záměrně účastny nabývání dalšího jazyka. Dítě si postupně osvojuje druhý jazyk v jednotlivých fázích, které vedou až k finálnímu typu osamostatněných jazykových systémů. Pro učitelku v MŠ je znalost těchto fází velkou

---

<sup>20</sup> Příručka Čeština jako cílový jazyk, doporučená metodika MŠMT, zaměřená na rozvoj komunikační kompetence u dětí do 15 let, autorky Jaromíry Šindelářové a Svatavy Škodové z roku 2013. *Čeština jako cílový jazyk* [on-line]. Cit. [2019-12-16] Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/VKav\\_200/cjm\\_28032014/METODIKA\\_PRO\\_DETI\\_final\\_po\\_vsech\\_korekturach.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DETI_final_po_vsech_korekturach.pdf)

<sup>21</sup> Švýcarský psycholog Jean Piaget (1896-1980) rozdělil kognitivní vývoj do pěti fází, z nichž každá je charakteristická určitým přístupem k poznávání. Fáze senzomotorické inteligence, předoperační fáze, fáze názorného myšlení, fáze logických konkrétních operací a fáze formálních logických operací. Nás zajímá fáze předoperační, kdy je rozvoj symbolického myšlení s rozvojem jazykem a učí se přijímat informace a vyjadřovat své názory verbálně. (Vágnerová, 2012)

výhodou pro řízení dlouhodobého procesu osvojování si češtiny jako druhého jazyka. Usnadňuje tak adaptaci dítěte do české MŠ.

### **1.7.1.3 Fáze jazykové adaptace dítěte s OMJ**

**Fáze smíšená** – dítě si osvojuje pojmenování různých skutečností předmětného světa, postupně označuje děje a uvádí je do souvislostí. Vytváří si smíšenou slovní zásobu z výrazů z obou jazyků a v řeči přeskakuje z jednoho do druhého.

**Fáze zdvojení slovní zásoby** – pro označení téže skutečnosti stojí vedle sebe výrazy z rodného jazyka a výrazy z dalšího jazyka a jedinec vědomě vybírá kód, který použije, a to podle komunikační situace.

**Fáze osamostatnění jazykových systémů** – jedinec zcela záměrně rozlišuje mezi oběma jazyky a je schopen volit mezi nimi zcela nezávisle na vnějších faktorech komunikace. (Hájková, 2015)

### **1.7.1.4 Jazyková výchova v MŠ**

Pro rozvoj jazyka je důležité mít v dosahu množství řečových podnětů, které podporují stimulaci. Jedná se především o sociální kontakt se spolužáky, učiteli, ale i zástupci mimoškolních aktivit. Opravilová (2011) zdůrazňuje významnost každodenních rozhovorů o běžných věcech, jež stimulují spontaneitu řečového pokroku nejvíce. Učitel v mateřské škole je významným motivátorem, který dokáže podporovat u dítěte chuť jazyk rozvíjet.

Hájková (2015) doporučuje zaměřovat se na zvukovou stránku osvojované řeči, všímat si výslovnosti, opravovat nesprávnou výslovnost opakováním nesprávně použitého slova bezchybnou výslovností, neupozorňovat na chyby. Kvalitní mluvný vzor je esenciální. Zatímco rodilý mluvčí má ve svých 3 letech relativně ujasněnou představu o tvarech ohebných, dítě cizinec do české morfologie teprve proniká a v užití správných tvarů často chybí. Učitel jako supervisor jeho jazykového vývoje je mu tudíž kvalitním vzorem správného tvarosloví.

### **1.7.1.5 Sociální uplatnění řeči v komunikaci**

Spolu s rozvojem řeči si dítě osvojuje společenské normy chování, buduje si kulturní návyky. Pro děti je nejdůležitější dobrý vzor, nejen v chování, ale i ve způsobu vyjadřování. Hájková (2015) apeluje, aby dospělí vždy vážili slova, která v přítomnosti dítěte používají. Dále zdůrazňuje potřebu dítěte rozlišovat co do vhodnosti či nevhodnosti užití v různých komunikačních situacích. Socializace řeči dítěte se projevuje zvládnáním základů zdvořilosti, například rozlišením tykání a vykání. Cit pro takové rozlišování by se měl rozvíjet již u dítěte v předškolním věku. Hájková (2015, str.65) dodává, že *„cílem práce s dítětem je podpořit jeho jazykový vývoj v němž se jeho „egocentrická“ řeč vyvíjí v řeč vztahovou, odrážející vztah účastníků komunikace, tedy rozhovor“*.

## **1.8 Shrnutí teoretické části**

Úspěšná integrace dítěte s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním pozadím do mateřské školy závisí zejména na přístupu rodičů a učitelů. Je nutné zdůraznit, že k tomu přispívají i určité psychické schopnosti dítěte a jeho dosavadní životní zkušenost. To učitel ovlivnit nemůže, ale vhodnými metodami a vlastním přístupem může usnadnit adaptaci a sledovat jeho pokroky. Každé dítě je jedinečné, má specifické potřeby, rozdílnou úroveň dovedností a vyžaduje individuální přístup. Čas navíc, který je mu věnován ze strany učitele, ušetří samotnému dítěti spoustu času a energie v budoucnu.

Je přínosné zjistit co nejvíce informací o zvyklostech dané kultury a o poznatky se dělit s celou třídou, a to nejen v rámci průřezových témat multikulturní výchovy, ale i v příhodných situacích, plynoucích z každodenního zájmu dětí. Poukazování na odlišnosti cizí kultury jde v ruku v ruce s vyhledáváním určitých podobností s kulturou naší, českou. Pro kterékoliv dítě je klíčová komunikativní kompetence, pro děti s OMJ to platí dvojnásob. Denní kontakt s majoritní skupinou jim usnadňuje adaptaci v mateřské škole, začleňování do širší sociální skupiny a zvyšuje úspěšnost pro vstup do základní školy. Podpora těchto dětí jistě vyžaduje čas a energii, nicméně představuje obrovský vklad do budoucna.

Důležité je také zamyslet se nad tím, jak moc potřebujeme vzájemný respekt, toleranci a vstřícnost na úrovni lidské, kulturní i náboženské. Jak důležité je komunikovat, mít zdravý nadhled a pochopení jeden pro druhého a respektovat odlišnost.



## VÝZKUMNÁ ČÁST

### 2 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

#### 2.1 Cíle výzkumného šetření

Výzkum byl zacílen na analýzu průběhu integračního procesu u dětí s OMJ do prostředí českých mateřských škol v Praze. Zajímal mne pohled učitelů a rodičů a jejich zkušenosti s touto problematikou. Dílčím cílem bylo zjistit hlavní faktory, které mají vliv na úspěšné začlenění dítěte s jiným mateřským jazykem do prostředí české školky. V praxi se vyskytne řada nečekaných komplikací a problémů, o kterých se v knihách nedočteme. Zajímalo mne, s jakými problémy se potýkají dotazovaní pedagogové a jestli se shodují v jejich řešení. Podle teoretických východisek dětí z cizojazyčných rodin ve školkách přibývá a učitelé stále narážejí na nedostatek metodických doporučení. Nebo se situace změnila? Jak se dnešní pedagogové cítí připraveni na přítomnost cizojazyčných dětí ve třídě. Dokáží jim být dostatečnou oporou ve vzdělávání?

#### 2.2 Výzkumné otázky

Na základě vymezeného záměru jsem si určila tyto otázky:

1. jaké jsou hlavní faktory, které proces integrace ovlivňují
2. jaké praktické metody a opatření používají vybrané mateřské školy v Praze pro integraci dětí z cizojazyčného prostředí a využívají-li výhody nových legislativních úprav
3. s jakými problémy se učitelé nejvíce potýkají při práci s dětmi s OMJ
4. jaká je celková připravenost pedagogů MŠ na tyto okolnosti

## 3 METODIKA

### 3.1 Východiska a volba metody výzkumného šetření

Zaměřila jsem se na zkušenosti vybraných mateřských škol s integrací dětí-cizinců obecně, také na způsoby pěstování komunikačních dovedností těchto dětí a využívání legislativních výhod pro práci s dětmi s OMJ.

Z praktických důvodů jsem si vybrala vzorek 7 pražských školek, kde je mi známo zastoupení dětí cizinců. V období květen-září 2019 jsem uskutečnila polostrukturované rozhovory se zástupci pedagogů a ředitelů školek. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jakým způsobem v dané škole integrace dětí probíhá a jaké jsou jejich zkušenosti. Zároveň jsem chtěla shromáždit příklady dobré praxe, které by mohly být pro jiné školky inspirativní.

Cílem této práce není získat co nejvíce respondentů pro rozhovor, nýbrž ukázat konkrétní příklady dobré praxe, ale i negativní zkušenosti a na základě toho stanovit doporučení pro práci s dětmi s OMJ. Jsem si vědoma, že získaná data jsou omezena jak počtem respondentů, tak i jednou lokalitou, ale pro záměr této práce je tento výzkum dostačující.

Hypoteticky by se mohlo říci, že školky, s ohledem na zvyšující se počet cizojazyčných dětí v mateřských školách a následně na rozšiřující se výběr možností v rámci uvedení inkluze do chodu, jsou na tom lépe, než například před 10 lety. Využívají asistentů pedagoga, adaptačních koordinátorů, financují speciální vzdělávací nabídku pomocí programů z evropských fondů, vládních programů a neziskových společností. Například Národní institut pro další vzdělávání<sup>22</sup> je cenným průvodcem, který nabízí systém podpory pedagogů pro práci s dětmi-cizinci pocházející z MŠMT. Metodika, která by práci s dítětem s OMJ v prostředí mateřské školy nějakým způsobem upravovala, existuje pouze ve formě příručky vzniklé z pera autorů neziskové organizace META o.p.s.<sup>23</sup>, kde je i nově popsán legislativní rámec nastavený školským zákonem. Systém

---

<sup>22</sup> Na každém kraji v České republice působí na pracovišti NIDV koordinátor Krajského centra podpory NIDV pro oblast dětí cizinců, které řeší s učiteli a řediteli škol konkrétní situace začleňování, vzdělávání dítěte/žáka s OMJ. NIDV dále poskytuje tlumočnické služby, diskusní setkávání pedagogů i vzdělávací programy. [on-line] Dostupné z: <https://cizinci.nidv.cz/>

<sup>23</sup> LINHARTOVÁ, Tereza. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Praha: META, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8

podpory vzdělávání dětí s OMJ přesto není ještě zcela ukotvený a jeho využití je administrativně velmi náročné. Ve školách pozoruji rozmanité formy integrace dětí s OMJ do českého kolektivu. Ve většině případů vznikají spontánně jako reakce na určitý počet cizinců ve třídě, personální nebo finanční možnosti školy, informovanost školy apod. Ředitelky mateřských a základních škol postrádají pevný řád, systém, či jednotný program, který by byl průhledný, uchopitelný a schopný zavedení na kterékoliv škole. To vše je samozřejmě úzce svázáno s dostupností čerpání finančních prostředků. Ve výzkumné části nabízím sondu do 7 mateřských škol v Praze a popisují shodné i rozdílné praxe a přístupy k problematice.

### **3.2 Kvalitativní výzkumné šetření**

Charakteristika výzkumné práce je kvalitativní. Použila jsem metodu polostrukturovaného rozhovoru, který vycházel z předem připraveného seznamu témat a otázek. (viz příloha č. 2) Témata byla členěna do jednotlivých bloků, které představovaly pomocnou osnovu pro lepší orientaci v závěrečné analýze dat: obecné informace o školce; specifické potřeby dětí s OMJ; metodika práce s dětmi s OMJ; komunikace s rodiči; vzdělávání pedagogů.

Švaříček a Šedová (2007, str. 185) konstatují, že „rozhovor patří k nejpoužívanějším metodám v pedagogickém výzkumu“. Jedná se o metodu dotazování, při níž dotazovaná osoba je vedena otázkami tazatele k sdělování určitých informací. „Rozhovor probíhá v přirozeném prostředí a jeho produktem je detailní popis často jednotlivých případů“, dodává Průcha (2003, str. 112).

Všechny realizované rozhovory byly nahrány na diktafon. Výhodou této technologie bylo, že jsem se mohla plně soustředit na rozvíjející se rozhovor, namísto zapisování zjištěných informací do PC nebo na papír. Mimo to jsem měla možnost sledovat řeč těla respondentů. Pět učitelek z devíti jsem dotazovala v prostorách MŠ, kde pracují. Ostatní byly dotazovány v jiné lokalitě dle domluvy. Rozhovory mi byly částečně umožněny v rámci pracovní doby učitelek, kdy s dětmi probíhal pobyt venku na zahradě. Dva rozhovory byly uskutečněny po pracovní době. V rámci kvantitativního výzkumu jsem taktéž zvolila metodu jednoho skupinového rozhovoru, kterého se účastnily 3 učitelky stejné mateřské školy, ovšem z různých tříd. Ve všech třídách byly přítomné děti s OMJ. Pravidla skupinového rozhovoru mají podobný model jako

hloubkový rozhovor, ale můžeme zde narazit na jisté problémy v diskusi. Švaříček a Šedová (2007, str. 185) vysvětlují, že se ve skupině snáze diskutuje a jednotlivé postoje jsou snáze odhalitelné. Může se také stát, že jeden z respondentů dominuje ve svém projevu a ostatní se již tolik nezapojí. Realizace mého vlastního výzkumu tento poznatek potvrzuje.

### **3.3 Problémy výzkumu**

Problémem výzkumu se ukázalo málo dostupných informací v oblasti srovnatelných výzkumů a odborných článků na téma vzdělávání dětí s OMJ. Dostupné zdroje vynikají spíše statistickými údaji, ale hloubkovou sondu do pobytu cizojazyčných dětí v mateřských školách jsem postrádala zejména do závěrečné diskuse. Dalším problémem se jevila částečná neochota některých oslovených učitelů na rozhovoru participovat. Původní představa bezproblémové komunikace s učitelkami se projevila jako mylná. Některé z oslovených učitelek se od příslibeného rozhovoru nakonec distancovaly z důvodu nedostatečné sebedůvěry ve správné vyjádření se k věci. Dále pak v případě skupinového rozhovoru na zahradě MŠ přetrvával přirozený hluk a četná intervence učitelek při konfliktech dětí. To způsobilo jakousi nesoustředěnost učitelů na rozhovor a tlak na rychlejší ukončení rozhovoru.

Rodiče dětí z cizojazyčného prostředí se mi, bohužel, nepodařilo přesvědčit, aby na výzkumu participovali. Oba rodiče, na které jsem dostala kontakt od vyučujících jejich dětí, si nebyli jisti svými jazykovými schopnostmi a obávali se nedostatečného porozumění dotazům. Vzhledem k tomu, že v současné době nepracuji v mateřské škole, bylo pro mne obtížné oslovit více potencionálních respondentů z řad rodičů, tak abych si získala jejich důvěru.

Ve výsledku jsem rozhovory s rodiči z práce vyčlenila a nahradila je častými návštěvami seminářů na podporu pedagogů, kteří se věnují práci s dětmi s OMJ. V roce 2019 jsem se účastnila 5 seminářů na podporu výuky češtiny u dětí s OMJ a několika konferencí, pořádaných institucemi CIC<sup>24</sup>, META o.p.s. a NIDV, kde jsem byla přítomna cenným

---

<sup>24</sup> CIC o.p.s. je nezisková společnost, která si klade za cíl napomáhat imigrantům v procesu integrace do české společnosti prostřednictvím sociálních služeb, vzdělávacích i dalších aktivit, a tyto služby rozvíjet v souladu s potřebami imigrantů. [on-line] Dostupné z: <http://www.cicpraha.org/cs/o-nas/nase-poslani.html>

diskusím z řad odborníků a zástupců legislativní podpory. Poznatky z těchto návštěv jsem zaznamenala do závěrečné diskuse.

### **3.4 Obecná charakteristika výzkumné skupiny**

Výzkumným vzorkem bakalářské práce je 9 učitelek, které pracují v mateřských školách v Praze. Jedná se o mateřské školy, o kterých jsem věděla, že jsou v nich přítomny děti s jiným mateřským jazykem, než je čeština. 6 učitelek pochází z jiných subjektů a 3 učitelky pracují ve stejné mateřské škole, ale v jiných třídách. S těmito byl veden skupinový rozhovor. Mezi nimi jsem také oslovila asistentku pedagoga, která se intenzivně věnuje výuce češtiny jako druhého jazyka pro děti s OMJ v jedné z pražských mateřských škol, kde je výskyt dětí z cizojazyčného prostředí až 40 %. Všichni oslovení pedagogové byli předem informováni o záměru této práce a byli ujištěni o zachování anonymity a použití údajů výhradně pro účely výzkumu bakalářské práce. Všichni zúčastnění měli možnost podepsání informovaného souhlasu ke zpracování dat. (viz příloha č. 1)

### **3.5 Stručný popis respondentů**

Pro přehlednost a zachování anonymity jsem se rozhodla označit respondenty R1 – R9. V popisu pedagogů využívám prvního bloku připravených otázek, které se týkají obecných informací o škole a vzdělání pedagoga a dále počtu cizojazyčných dětí v jeho třídě. Přidávám vždy jeden ze zjištěných postojů, který se mi zdá být významný pro práci toho konkrétního pedagoga.

#### **Respondentka č. 1 – učitelka v soukromé MŠ (dále jen R1)**

Učitelka s roční praxí v soukromé mateřské škole, momentálně studuje pedagogické minimum na soukromé střední škole. Má za sebou pětileté vysokoškolské studium v uměleckém oboru a uvažuje o vysokoškolském vzdělání v oboru pedagogickém. Pracuje se 4 děti s OMJ v jedné třídě. Přítomnost dětí s OMJ ve třídě vnímá jako ztížení práce s celým kolektivem. Zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a zároveň zapojování dítěte do co nejvíce činností. **Podle ní hrají při adaptaci velkou roli specifické rysy charakteru dítěte a jeho dosažené schopnosti a dovednosti v jeho mateřském jazyce.**

### **Respondentka č. 2 – ředitelka soukromé MŠ (dále jen R2)**

Pedagogickou praxi má v rozsahu 3 let, disponuje ekonomickým vzděláním a ročním ukončeným pedagogickým minimem. Funkci ředitelky vykonává necelý rok, díky personálním změnám v MŠ. Momentálně si doplňuje znalosti studiem školského managementu na vysoké škole. Jejich školku navštěvuje 12 dětí s jinou národností. (Například z Itálie, Španělska, Ruska, Kolumbie, USA a ze Slovenska). Číslo se každým rokem zvyšuje, díky lokalitě oblíbené pro příchozí, ekonomicky úspěšné rodiny ze zahraničí. V přijímacích kritériích této soukromé školy požadují, aby příchozí děti měly alespoň základní znalost češtiny. **Podle ní je práce s dětmi s OMJ náročnější pouze v počátečních měsících po vstupu do MŠ. „Děti jsou tak bystré, že mi někdy přijde, že je práce náročnější s českými dětmi než s těmi, které přicházejí ze zahraničí“.**

### **Respondentka č. 3 – učitelka státní mateřské školy (dále jen R3)**

Učitelka má šestiletou pedagogickou praxi, vystudovala střední pedagogickou školu. Momentálně nepracuje, je na mateřské dovolené. Čerpá ze zkušeností ze své praxe. V její bývalé třídě, kterou učila v loňském roce, byly 4 děti s OMJ. Celkem navštěvovalo tuto školu 15 dětí s jinou národností, zejména osoby pocházející z Číny a Vietnamu. **Učitelka zdůrazňuje vysokou náročnost práce s cizojazyčným dítětem a jeho přípravu na vstup do základní školy ve velkých kolektivech ve třídě MŠ.** Účastnila se přípravného kurzu jazykové podpory a také v praxi vedla doučování dětí s OMJ.

### **Respondentka č. 4 – učitelka ve státní mateřské škole (dále jen R4)**

Učitelka pracuje ve státní mateřské škole, má sedmiletou pedagogickou praxi, vzdělání středoškolské pedagogické a vyšší odborné. Aktuální počet dětí s OMJ ve 4 třídách se pohybuje okolo 10 dětí. Poslední 2 roky se jejich počet zdvojnásobil, z důvodu změny ve vedení školy. Děti jsou většinou vietnamského nebo ukrajinského původu. Respondentka **zmiňuje osobnostní složku dítěte, na které závisí úspěšnost integrace do třídního kolektivu.** Ze zkušenosti uvádí spíše průbojnější charakter cizojazyčných dětí, který hraje roli v začleňování do kolektivu. **„Děti, které jsem učila nebyly nijak utáplé, měly spíše sebevědomí hodně vysoko“.**

### **Respondentka č. 5 – učitelka ve státní mateřské škole (dále jen R5)**

Má šestiletou pedagogickou praxi s dosaženým vyšším odborným vzděláním. Má zkušenost s jednou dívkou z Vietnamu. Její postoj k problematice integrace shrnuje takto: *„Myslím si, že náročné je to především pro dítě. Učitel je profesionál a ten by si měl umět poradit. Naopak si myslím, že pobyt dítěte s OMJ v MŠ, je spíše přínosem, jak pro děti, tak i pro učitele.“*

### **Respondentky č. 6, 7, 8 – učitelky z jedné státní mateřské školy**

Jedná se o učitelky, které pracují ve stejné mateřské škole, všechny dovršily středoškolské pedagogické vzdělání, ale mají různě dlouhou pedagogickou praxi:

12 let (**dále jen R6**)

4 roky (**dále jen R7**)

3 roky (**dále jen R8**)

Mateřskou školu dohromady navštěvuje 20 dětí s OMJ, v průměru jsou ve třídách 4 děti s OMJ. Učitelky se poměrně často shodují v názorech na danou problematiku, spíše podporují přirozenou adaptaci dítěte s OMJ a přirovnávají ji k té u českých dětí. Příliš do ní nezasahují. *„Jako zásadní faktor k rychlejší adaptaci obecně vidím přístup rodičů ke vzdělávání a individuální přístup učitele k dítěti bez rozdílu v jazykové rovině“*, shrnuje R6.

### **Respondentka č. 9 – asistentka pedagoga v MŠ (R9)**

Respondentka absolvovala kurz asistenta pedagoga, má ukončené středoškolské vzdělání, pracuje ve státní mateřské škole s velkým počtem dětí s OMJ, kdy tyto děti pocházejí většinou z Vietnamu a Číny. Výuce českého jazyka pro děti s OMJ se věnuje šestým rokem. **V rámci neukončeného studia na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, stejně tak v Hradci Králové, ji alarmuje mizivý počet seminářů právě k problematice vzdělávání cizinců v českých školách.** Setkala se s dětmi, u kterých se projevil kulturní šok, proto velmi oceňuje práci tlumočnicků a adaptačních koordinátorů. V jejich školce těchto služeb nepravidelně využívají. Dále **vyzdvihuje strukturovaný adaptační program** pro nově přichozí děti s OMJ. <sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Adaptační program může mít spoustu podob, protože si ho nastavuje každá MŠ jinak. Je rozčleněn do několika fází, kdy v první fázi dítě přichází i odchází s rodičem. (3 dny). 4. den dítě prožívá krátké

## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této části se pokusím deskriptivním způsobem vyložit některé z hlavních závěrů z hloubkových rozhovorů. Témata, kterým se budu věnovat, jsou východisky nejen z předem navržených tematických bloků, ale i výsledkem postupného „vynořování“ kategorií v průběhu získávání dat.

### 4.1 Faktory ovlivňující integraci

#### 4.1.1 Zařazování dětí z cizojazyčného prostředí do české MŠ

Všichni respondenti jako hlavní obecná kritéria přijímání dětí do MŠ uváděli věk dítěte a adresu trvalého pobytu, což odpovídá postupům dle českých zákonů. Kvalita jazykových a řečových dovedností nehraje roli u všech respondentů, kteří uvedli, že pracují ve státní mateřské škole. Jinak je tomu v sektoru soukromém. Obě zástupkyně učitelek z nestátních škol se shodují v tom, že vyžadují minimálně základní komunikativní úroveň při nástupu dítěte. R2 přesto poukazuje na nedůvěryhodnost rodičů při zápisu dítěte do jejich školy a zmiňuje případ kdy, **„ta jedna ruská rodina tvrdila, že dívka umí základy češtiny a ani ty základy to dítě ani v nejmenším neumělo.“** Podobné případy potvrzuje i zástupce další soukromé školy. Takovéto chování a nesprávnost údajů od rodičů pravděpodobně pochází ze strachu o umístění dítěte do vybraného předškolního zařízení. Ve státních školách toto výběrové kritérium v odpovědích nefiguruje ani v jedné z dotázaných škol. Jazykové nebo řečové dovednosti jsou hodnoceny výhradně intuitivně, pozorováním, vyptáváním, v některých případech se rozhovor provádí pouze s rodiči.

Co se týče zařazení do tříd, v některých školkách se snaží o to, aby děti stejných národností byly „rozházeny“ do různých tříd, z důvodu užšího kontaktu s majoritní skupinou dětí. Na druhé straně podle odpovědí R6-R8 se školka při rozdělování dětí do tříd nechá vést pouze jejich věkem, to znamená, že děti jedné národnosti mohou

---

odloučení od rodiče, ten je stále k dispozici ve školce. Tento čas se prodlužuje a na základě individuální potřeby se volí kratší či delší trvání, max. 3 týdny. Nástin Berlínského modelu takového plánu příkládám v příloze č. 5.



pobývat v jedné třídě ve větším počtu. Riziko těchto seskupení vidím zejména v přílišném užívání mateřského jazyka a stmelování se dětí jedné národnosti do separovaných skupinek, bez snahy zapojovat se do širší sociální skupiny majoritního kolektivu.

#### 4.1.2 Věk dítěte

Ve většině případů se dotázaní shodují, že nižší věk dítěte je pro integraci do MŠ lepším výchozím bodem, než když dítě nastoupí rovnou do třídy předškoláků a bojuje s jazykovou bariérou. Pokud dítě nastupuje v pozdějším věku, je na něj vyvíjen tlak ze stran rodičů i učitelů, aby byl co nejrychleji a nejlépe připraven na blížící se vstup do ZŠ. V druhém případě je záchranným kruhem **tzv. přípravný ročník**, se kterým mají základní školy, podle několika respondentek, obecně dobré zkušenosti. Děti se doučí češtinu na komunikativní úroveň díky intenzivním jazykovým doučovacím kurzům a také si osvojí pracovní návyky spojené se školní docházkou.<sup>26</sup> Podle zkušeností 3 respondentek je většině dětí s OMJ zpravidla navržen odklad školní docházky, což je podmínkou přijetí dítěte do přípravného ročníku. I když jsou zkušenosti spíše s navrhovaným odkladem dětí s OMJ od školní docházky, setkáváme i se i s případy dobré spolupráce s ambiciózními rodiči, kteří dítě dokáží motivovat tak, aby komunikovalo česky na úrovni dětí s češtinou jako mateřským jazykem, a to již po absolvování posledního roku v MŠ. Tento případ popisuje R6: **„ta ruská dívka k nám přišla poprvé jako předškolák a po diskuzi s rodiči, kdy jsme jim vysvětlili, že jestli chtějí za rok nastoupit do ZŠ, tak musí zamakat na češtině i mimo školku. Rodiče tak udělali, holku vedli k užívání češtiny i v mimoškolních aktivitách, četli české knihy apod., a ta pak mluvila výborně po necelém roce. Ani byste nepoznali, že je cizinka.“** Zde je nutné zmínit, že děti, které pocházejí ze slovanských zemí a disponují slovanským mateřským jazykem mají velkou výhodu v osvojování si druhého

---

<sup>26</sup> Přípravné třídy by nadále neměly suplovat činnost mateřské školy, ale naopak pomoci vyrovnat vývoj těch dětí, které mají z jakéhokoliv důvodu odklad povinné školní docházky. Přípravné třídy se tak zaměřují na vyrovnávání vývoje dítěte s ohledem na jeho školní nezralost v době, kdy by již povinnou školní docházku mělo realizovat. Pedagogové v přípravných třídách by se tak měli věnovat výhradně dětem, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky a u kterých je z nějakých objektivních příčin potřebné vyrovnat jejich vývoj. Zdroj: MŠMT. PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY ZÁKLADNÍCH ŠKOL. [on-line] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolniho-roku-2017-2018>

slovanského jazyka před dětmi, přicházejícími z diametrálně odlišného prostředí, s mateřtinou bez jakékoliv podobnosti s českým.

#### **4.1.3 Individualita dítěte**

Ze všech rozhovorů vyplynulo, že hladká adaptace není jen otázkou jazykové vybavenosti dítěte, ale zejména jsou to osobnostní složky jedince, které hrají hlavní roli při komunikaci s okolím. Učitelky (R1, R2, R4, R9) uvádějí, že charakterové vlastnosti příchozích cizinců, se kterými mají zkušenost, jsou viditelně odlišné od českých dětí. Například R2 podotýká, že *„děti ze zahraničí jsou velmi spontánní a neohrožené.“*

Ani v tomto případě nelze jakkoliv zobecňovat a nemůžeme tvrdit, že děti-cizinci jsou dravější, sebejistější nebo spontánnější. Vždy na dítě pohlížíme jako na individuální osobnost s různým stupněm dosaženého sociálního vývoje.

S přihlédnutím na individualitu dítěte, kterou bez rozdílu akceptují všichni dotázaní, vychází najevo, že když u dětí dochází k projevům určité poruchy vývoje nebo učení, u dětí s OMJ je třeba počítat s delším časovým intervalem při použití diagnostických nástrojů.

#### **4.1.4 Diagnostika dítěte s OMJ**

Pokud si chceme o dítěti udělat komplexní představu, která nám pomůže jej úspěšně začlenit do života školy i do společnosti, musíme od rodičů zjistit co nejvíce informací (pokud rodina neumí česky, tak s tlumočnickem). Některé školky využívají k prvotní diagnostice dítěte-cizince stručné rádce na portálech NIDV nebo Inkluzivniskola.cz, kde jsou k dispozici návodné otázky k prvnímu osobnímu setkání s rodiči a s dítětem. Zjišťují například jaké má dítě koníčky, co rádo dělá, na jaké kroužky chodilo ve své zemi a v čem by mohlo pokračovat i v ČR (zapojení do volnočasových aktivit je pro integraci velmi důležité). Po jazykové stránce zjišťujeme, jestli bude dítě chodit někam mimo školu na kurz češtiny jako druhého jazyka, má-li rodina možnost zajistit někoho na doučování, potřebují-li rodiče pomoci se zorientovat v nabídce kurzů nebo doučování v rámci školy i mimo ni atd. V tomto ohledu se respondentky shodují, že komunikace s rodičem je stěžejním faktorem pro dobrý vstup dítěte do školky.

#### 4.1.5 Komunikace s rodiči

Výpovědi respondentek se v pohledu na styl komunikace, který se jim nejvíce osvědčil rozcházejí. R3 má nejlepší zkušenost s tištěnými informacemi k překladu, který si zařizují sami rodiče anebo emailovou komunikaci. R5 si pochvaluje české chůvy nebo starší sourozence a kamarády ze ZŠ, kteří fungují jako komunikátoři.

Podle R2 je velmi přínosné, pokud má učitel znalost angličtiny na komunikativní úrovni. Vzhledem k národnostní různorodosti jejich třídního kolektivu vítá, že jejich koordinátor adaptace mluví třemi světovými jazyky! Dále všechny potřebné dokumenty mají přeloženy do základních jazyků a předávají je rodičům vytištěné nebo zasílají emailem. Překlady do nejrůznějších jazyků – dokumenty, informace o školce a formuláře nabízí portál inkluzivniskola.cz. Všechny dotazované učitelky ze státních školek prohlásily, že učitelky z jejich okruhu jsou obecně velmi málo jazykově vybavené. Úspěšnější komunikaci by výrazně pomohla základní vybavenost alespoň jednoho světového jazyka.

Ve většině oslovených školek několikrát do roka organizují akce pro upevnění vztahu škola-rodič-dítě. Jsou to např. tematické dny cizích zemí (ruské dny, vietnamské, mongolské apod.), kdy se představují dětem jednotlivé země a jejich zástupci přinášejí informace, suvenýry, čtou příběhy v cizím jazyce, ochutnávají národní jídlo apod. Tyto akce jsou jedním z prvků multikulturní výchovy a dětem pomáhají alespoň trochu zažít to, co prožívá jejich kamarád, který nemluví česky a přiblížit jiné zvyky a kulturu jiných zemí. Tyto akce považují za velmi přínosné, protože se děti přiblíží svému cizojazyčnému kamarádovi vlastním zážitkem.

V rámci interkulturních dnů R9 vyzdvihuje spolupráci s rodiči-cizinci, kteří přicházejí ze zemí, kde vztah škola a rodič má naprosto jinou dimenzi, než jsme zvyklí u nás. Spolupráce školy a rodiny má být úzce spjata, protože jakákoliv aktivita rodiče na půdě školky znamená pro jeho dítě uvědomění si, že škola je bezpečným a inspirativním místem setkávání nejen dětí, ale i rodičů, kteří rozhodně do života školky patří.

**R9: „Mnohdy se stává, že jídlo, různé ozdoby nebo služby zajišťují právě rodiče cizojazyčných dětí a čeští rodiče mají minimální účast.“** Tento fakt můžeme přičíst tomu, že čeští rodiče jsou většinou oba v práci a na školní akce jim nezbyvá čas, rodiče z jiných zemí se snaží znatelně více, aby dítěti pomohli k rychlejší adaptaci. Dalším

z důvodů je, že tyto větší akce nejsou pro české rodiče komfortní, ještě stále si zvykáme na otevřenější komunikaci, která je v zahraničí patrně rozvinutější.

Školka, ve které pracují respondentky R 6,7,8 si ale naopak všímá **nezájmu rodičů dětí cizinců** ohledně přítomnosti na školních akcích. Většinou se prý neúčastní. Na otázku jaký je dle jejich mínění důvod tohoto chování navrhuji, že se rodiče dětí s OMJ pravděpodobně bojí, nebo neví, o co jde nebo prostě nemají zájem.

Z toho vyplývá, že komunikace s rodiči není důsledná.

#### **4.1.6 Individuální přístup**

Všichni respondenti se shodují na tom, že k dětem s nedostatečnou jazykovou výbavou je potřeba přistupovat individuálním způsobem. Často netrpí „pouhou“ jazykovou bariérou, ale i pocitem frustrace z jiného kulturního prostředí, nechápou, jaká jsou pravidla školky atd. Pokud není učitel dostatečně empatický a dítě „nechá plavat“ v kolektivu příliš dlouho, jeho frustrace se může projevat „zlobením“, které se podle R3 vyskytuje i na základě nudy, vycházející z nepochopení konkrétní aktivity. Učitelka jedné dotazované školky (R6) jako způsob adaptace doporučuje: **“hodit dítě do vody, ať plave”**, tím ale nemíní **„nechat dítě na pospas“**, ale domnívá se, že dítě nepotřebuje nijak zvlášť na vstup do nového kolektivu připravovat. Má zkušenosti, že se dětí, které nerozumí, většinou ujme někdo ze třídy a pomáhá mu.

#### **4.1.7 Individuální vzdělávací plán**

Všechny respondentky vypověděly, že děti s OMJ jsou sice částečně znevýhodněny, ale pokud netrpí některou z poruch učení nebo jiným zdravotním postižením, nepotřebují individuální vzdělávací plán. Přesto drtivá většina dotázaných učitelů přistupuje k řešení individuální práce s dětmi, které delší dobu stagnují ve vývoji jazykového projevu. Volí osobní přístup ve formě jednoduššího zadání práce, a to třeba i mimo hlavní skupinu. Řekla bych, že se jedná o neoficiální individuální vzdělávací plán. Všechny respondentky potvrzují, že ve valné většině se snaží děti příliš neodlišovat a nevyčleňovat a jsou si vědomy toho, jak je důležité je zapojovat do všech činností. R1 zdůrazňuje, že bychom rozhodně neměli děti podceňovat. **„Oni dokážou hodně, jsou dost bystrý. Jsou trochu jako opice, většinou se učí okoukáváním, opakováním.“**

Pouze ve dvou z dotazovaných škol využívají asistenta pedagoga, který pomáhá ve třídě při práci s dětmi a také komunikuje s rodiči.

#### **4.1.8 Asistenti a koordinátoři multikulturních projektů**

**R2** vidí obrovské pokroky u dětí, kterým se individuálně věnuje asistentka pedagoga. Tzv. koordinátora multikulturního projektu získaly na základě vypsání evropského dotačního fondu a jsou nesmírně spokojeni. Koordinátorka se věnuje individuálně výhradně dětem s OMJ a protože je vybavená několika cizími jazyky, má na starosti i komunikaci s rodiči. Školka si její práci velmi pochvaluje. Koordinátorka se dětem věnuje při volné hře, ale i při řízených činnostech. Děti pracují s pomůckami, které si učitelé MŠ dokázali vyrobit sami, na míru multikulturní skupině dětí.

R 5, 6, 7 nahlíží na působnost asistenta pedagoga pro děti s OMJ ve školách spíše negativně. R5 podotýká, že adaptace by byla zpomalená: **„Když je odstraním z kolektivu a nechám je s asistentem, tak přece poukazují na tu jejich odlišnost a zdaleka se tak rychle nezapojí do kolektivu, jak si všichni představují.“** S tímto vyjádřením lze souhlasit za předpokladu, že oddělené činnosti dětí s asistentem převyšují aktivity společné, do kterých jsou zapojeny všechny děti ve třídě. Práce asistenta musí být vyvážená, tak aby nedocházelo k přílišné separaci dětí z kolektivu. Pokud se počet dětí, které nerozumí jazyku zvýší, je podle učitelů **„každá ruka dobrá“**. R7 dále konstatuje, že **„v současné době je takový nedostatek asistentů pedagoga, že jsme rádi, když se najde jeden pro „těžší“ případy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.“** Tato výpověď shrnuje jeden z problémů českého školství, který spočívá právě v nedostatku pracovních sil, zejména v řadách asistentů pedagoga.

#### **4.1.9 Třídní klima, osobnost učitele**

Pokud dítě od počátku cítí důvěru, která vychází z učitele i z dětského kolektivu, prvotní strach z neznámého prostředí dítě překonává snáze. Trpělivost, laskavost a podpora prosociálního prostředí je cestou k úspěšné integraci dítěte obecně, a to platí dvojnásob u dětí s OMJ.

Učitel uvádí dítě do kolektivu, představuje jeho zemi, jeho jazyk a žádá o shovívavost dětí z majority, když jim dítě s OMJ nebude rozumět. Skoro všechny respondentky se shodují na tom, že děti v předškolním věku nemají absolutně žádné předsudky

k odlišnosti. Podle R3 (ředitelka MŠ) má spíše zkušenosti s negativními reakcemi od českých rodičů, kdy s přibývajícím počtem cizojazyčných dětí žádali o limitaci přijímání ruských dětí. Důvodem bylo užívání ruských slov a frází v jejich domácím prostředí. Z toho plyne stálá zaujatost některých českých rodin k zástupcům migrantů z ruský mluvících zemí. Tento, ne zrovna ideální stav, si vysvětlují nemizícím předsudkem českého národa směrem k obyvatelům bývalých sovětských zemí. Tento všeobecný vztah zejména k Rusům, který je stále přinejmenším rezervovaný až nepřátelský, pochází ze čtyřicetiletého vlivu komunistické Moskvy na politické zřízení Československa. Více toto téma rozeberu v sekci Rizika a problémy integrace.

#### **4.1.10 Prostředí MŠ aktivity školy napomáhající integraci**

Jak je již popsáno výše, klima školy je pro bezproblémovou integraci dítěte zásadní. Důvěra učitelů směrem k dětem, se zjevným předpokladem že vše zvládnou a zapojování dětí do všech činností podporuje hladký průběh jejich adaptace na nové prostředí.

Oslovené učitelky poměrně shodně konstatovaly, že se české děti s cizinci sžívají naprosto bez problémů a nezaznamenaly žádné xenofobní reakce. Učitelky se také shodně domnívají, že děti v předškolním věku přijímají cizince přirozeně a bez předsudků. Některé učitelky dokonce odpozorovaly, že kamarádství s cizincem je pro děti atraktivnější.

Dvě z oslovených školek organizují odpolední kurzy češtiny pro malý počet dětí s OMJ, dále využívají pravidelného pobytu venku, také na 15 min lekce jazykové výchovy. R4 dokládá, že jejich školka takové kurzy nabízí i rodičům dětí s OMJ. O tyto kurzy byl velký zájem, vzhledem k potřebám příchozích rodin osvojit si co nejrychleji nový jazyk, ale také proto, že nabídka jazykového kurz byla zcela zdarma.

#### **4.1.11 Pomůcky a akce ve školce**

Speciálně vyrobené pomůcky, popisné karty a fotografie jednotlivých míst ve školce a piktogramy<sup>27</sup> využívají školky s větším počtem cizinců ve třídách (R2, R4, R9). Hračky pro účely multikulturní výchovy využívají ve školce s opravdu velkou škálou národností.

---

<sup>27</sup> Ukázky takových piktogramů jsou k nahlédnutí v příloze 3 a 4.

R2: *„Máme ručně šité panenky, Asiatku, černošku, Švédku“*. V jiných školách disponují interaktivní tabulí, která je u dětí velmi oblíbená a práce s ní je baví. R4: *„Používáme jí pro prezentaci obrázků ze země cizojazyčných dětí, pro ukázky jejich zvyků a kulturních událostí.“* Asistentka pedagoga, vyučující děti češtinu si vychvaluje metodu KIKUS a s ní spojenou materiální podporu.<sup>28</sup>

Z odpovědí vybraného vzorku respondentek vyplynulo, že existuje jakási úměra mezi počtem dětí-cizinců ve třídách a vybaveností školy, co se týče výukových pomůcek. Z rozhovorů vyčteme, že školky, kde mají po jednom, dvou dětech s OMJ ve třídách, nedisponují žádnými speciálními pomůckami pro komunikaci a výuku těchto dětí. Využívají stávajícího vybavení pro všechny děti.

Školky, kde se nachází větší počet dětí s OMJ, již používají speciálně zakoupené karty a jiné výukové materiály, které jim usnadňují práci s dětmi, které nerozumí. Někteří učitelé či koordinátoři si vyrábějí pomůcky sami z různě dostupných materiálů. Ukázka takových materiálů je v příloze č. 3 a 4. Školky, kde probíhá doplňující výuka českého jazyka v dopoledních i odpoledních hodinách využívají Metodiky pro výuku českého jazyka pro ZŠ - Domino (ukázka v příloze č. 6.), tu si upravují pro své vzdělávací účely v MŠ.

**Divadlo** v mateřských školách využívají poměrně často. Představme si, jaké asi je pro děti s OMJ nezajímavé a nudné. Proto mne při jednom z rozhovorů překvapilo řešení jedné z oslovených školek. Rozhodli se totiž pozvat divadelní spolek ve vietnamském jazyce! Na představení byly přítomny děti vietnamské, ale i české. Po přehrání hry ve vietnamštině se divadlo opakovalo v jazyce českém. Vystoupení mělo velký ohlas.

**R4:** *„Jo, bylo to moc fajn, všechny děti si to užily a zase byly o krůček dál k většímu pochopení, že ty děti, který nemluví česky mají nevýhodu, že vše nerozumí, ale na druhý straně i výhodu, že umí ještě jiný, svůj mateřský jazyk.“*

---

<sup>28</sup> Koncept projektu KIKUS nabízí jednoduchý, v praxi ověřený a efektivní model podpory dětí při osvojování si češtiny jako cizího jazyka. Pracuje se s tématy blízkými dětskému světu (např. rodina, oblečení, jídlo atd.), která jsou zpracována pomocí metod učení hrou. Slovní zásoba, gramatika a jazykově-sociální dovednosti jsou zprostředkovány úměrně dětskému věku. Zdroj: [inkluzivniskola.cz](https://www.inkluzivniskola.cz). Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/kikus>

#### **4.1.12 Vliv rodinného prostředí**

Většina zástupkyň školek udává, že nemá s rodinami cizinců problémy. R1 zastupuje názor, že rodinu považuje za klíčový faktor k úspěšné integraci. Tento názor je oprávněný. Vždyť rodiče svými postoji ovlivňují přístup dítěte k sobě samému, ke kamarádům, ke svým vrstevníkům i k celé společnosti.

Ale rodiče jsou také velkými hybateli pokroku dětí v osvojování si dalšího jazyka. Jsou-li uvědomělí a chtějí, aby jejich dítě postupovalo rychleji, pracují s nimi doma, čtou pohádky, najímají si česky mluvící chůvy. Organizují volnočasové aktivity v českém kolektivu s českým lektorem. To je pro děti nejlepším motorem.

Učitelky z mateřské školy (R 5,6,7) doporučují věnovat se čtení v češtině doma, doporučují najmout si českou chůvu. Potvrzují, že děti ruské národnosti jsou citelně lépe vedeni rodiči, aby dosáhly výsledků a pokroků v řeči. Naopak děti čínské národnosti mají poněkud větší problém s porozuměním, většinou jim trvá déle než rok, aby vyjádřily první slova v cizím jazyce.

## **4.2 Rizika a problémy integrace dětí s OMJ**

### **Legislativa a finance**

5 z 9 respondentek uvedlo, že jedním z největších problémů je mizivá podpora vedení k nastalé situaci. Je pochopitelné, že školka, která začíná s jedním nebo dvěma dětmi s OMJ nebude sahat po podpůrných opatřeních, ale s dlouhodobým trendem zvyšování se počtu cizojazyčných dětí v českých školách je rozhodně dobré připravovat se na tyto okolnosti a zapojit se do vznikajícího systému podpory vzdělávání dětí s OMJ, který stát nabízí. Systém, který zavádí pro děti s OMJ podpůrná opatření se v mateřských školách příliš nevyužívá. K realizaci podpůrného opatření dojde až v případě, kdy dítě dostává doporučení z pedagogicko-psychologické poradny a podpora jeho vzdělávání je spojena s jinou poruchou vývoje nebo učení. Oproti tomu základní škola už si pro žáka s OMJ podpůrné opatření dokáže lépe obhájit díky vyššímu věku dítěte a potřebě intervence ve formě intenzivního doučování češtiny nebo pomoci asistenta pedagoga. Mateřské školy jsou proto odkázány finanční toky z grantů a peněz přidělených od zřizovatele. Žádosti o granty ať už z EU nebo od ministerstva vnitra nebo ministerstva



školy jsou stále nahlíženy jako náročné na přípravu a nejisté, co se týče schvalovacího období a období finančního vypořádání grantu.

### **Učitel**

Další riziko vidí respondentky v samotné osobě učitele. Pokud učitel není dostatečně empatický a nedokáže se vcítit do pocitů dítěte, které nikomu nerozumí a nikdo nerozumí jemu, pak svým přístupem oddaluje začlenění dítěte do dětského kolektivu. Neporozumění jeden druhému v důsledku **jazykové bariéry** se jeví jako kámen úrazu u všech dotazovaných.

### **Nezájem rodičů o školu, jazyková bariéra, kulturní odlišnosti**

Nezájem rodičů o dění ve škole, neznalost jazyka, jazyková bariéra, ostych a nezájem komunikovat. Všechny tyto faktory zpomalují proces integrace dítěte přicházejícího z jiného kulturního prostředí.

### **Neznalost poměrů v dané zemi**

R3 například popisuje negativní zkušenost, kdy čínská holčička měla velmi obtížnou adaptaci ve své třídě. Její pláč neměl konce. **„Pak už jsme si nevěděli rady a vodili jsme holčičku po celé škole, aby přišla na jiné myšlenky, a to bylo ještě horší. Nakonec nám tlumočnick její maminky vysvětlil, že doma holčičce kladou na srdce, že musí neustále zůstat s maminkou a nikdy se nevzdalovat, protože se v Číně kradou děti.“** Domnívám se, že podobným jevům je možné předcházet právě vzájemně otevřenou komunikací mezi rodiči a zástupci školy.

### **Vysoký počet dětí ve třídách**

Sedm z devíti zpovídaných učitelek uvádí jako velké zatížení práce velký počet dětí ve třídách. V otázce, zda by přivítaly přítomnost asistenta pedagoga jsou odpovědi jednotně kladné. **R3 shrnuje: „Každý pár rukou je dobrý.“** Ale konkrétní představa práce asistenta pedagoga pro děti s OMJ nemá úplně ostré obrysy, zejména kvůli komplikovanému systému jeho získání.

### **Komplikovanější diagnostika**

U dětí s OMJ se často přichází na určitou vadu výslovnosti nebo jinou poruchu učení po delším pozorování, než tomu bývá u českých dětí. Díky tomu, že se jim dává delší čas na adaptaci a na přechod na komunikaci v češtině. U dětí s OMJ je diagnostika poruch váhavá, dítě proto často přichází k logopedické intervenci později, než by potřebovalo.

### **Předsudky a stereotypy**

Děti v předškolním věku jakoukoliv jinakost nevnímají. Nikdo z dotázaných nemá negativní zkušenost, že by děti z kolektivu odmítaly komunikovat s dítětem, které nerozumí nebo vypadá jinak. Naopak, děti jsou zvědavé a snaží se domluvit jazykem a gestikulací jim vlastní, kterým dospělí ani nemusí rozumět, ale děti si porozumí.

Problém nastává, až když dítě trpí jinou poruchou chování, v důsledku toho může působit na děti negativně (agrese, nečekané útoky, kousání, záměrné kažení hry). Takové chování pak může vést k nechuti přijmout takové dítě do kolektivu. Otázkou zde zůstává, jakého původu jsou tyto projevy chování. Jestli plynou z momentálního neporozumění tématu či zadání úkolu v jiném jazyce nebo svou roli hraje faktor nechtěného odloučení od svého rodinného, známého prostředí nebo jiné poruchy učení. Všechny respondentky volí cestu individuálního řešení v rámci možností školky.

Stává se, že rostoucí počet cizojazyčných dětí ve třídě může způsobit vlnu nevole z řad rodičů dětí českých. Např. R1 ze své zkušenosti tento fakt dokládá: **„Obecně se spousta Čechů vyjadřuje nelibě směrem k ruským přistěhovalcům. Já mám zprostředkovaný informace, že si rodiče stěžovali, že se ve školce mluví víc rusky než česky.“**

Stejně tak R2 dokládá, že již jako ředitelka školky řešila stížnosti rodičů. **„Rodiče mi sem chodí, že jim děti nosí domů ruská slovíčka a kladou požadavky, abych ruské děti již více nepřijímala. Mě se toto vůbec nelíbí a rozhodně budu postupovat podle svého uvážení bez náznaku jakékoliv diskriminace.“**

R9 prosazuje názor, že veškeré předsudky a zobecňované stereotypy pocházejí výhradně od rodičů, a že předškolní děti pouze přerývají to, co slyší od rodičů nebo od starších sourozenců nebo kamarádů. Tato asistentka pedagoga se po několikaleté práci pro vietnamskou rodinu stala jejich rodinným přítelem. **„Kluka, kterýho jsem**

*„piplala“ celý tři roky ve školce, jsem potkala po měsíci po nástupu do první třídy. Přiběhl ke mně s větou, víš co, já jsem Vietnámec!“*

### **4.3 Vzdělávání pedagogů zaměřené na integraci dětí s OMJ**

Všichni dotazovaní odpověděli, že je studium pedagogického zaměření na práci s dětmi s OMJ připravilo minimálně nebo vůbec. Učitelky z jedné mateřské školy tvrdí, že absolvovaly vzdělávací semináře tohoto směru, ale nedověděly se nic nového, co by již z praxe nevěděly a jsou celkově zklamány úrovní poskytovaných školení pedagogů. Přikláním se k názoru R6 a R9, že by mladí učitelé měli do školek nastupovat již se znalostmi práce s cizinci, ale také dostatečně vybaveni alespoň jedním světovým jazykem. Při rozhovorech padly návrhy, že by studenti pedagogických škol mohli vykonávat praxi částečně ve školách s větším počtem cizinců, aby zkusili pomáhat právě při aktivitách spojených s integrací. Mohli by si vyzkoušet přímou komunikaci s rodiči, kteří nemluví česky nebo administrativní úkony s touto komunikací spojené. Naopak R4 navštívila několik seminářů a workshopů na podporu výuky češtiny jako druhého jazyka, byla velmi spokojená a sama se této činnosti aktivně věnuje. Doučuje jak děti ze své mateřské školy, ale na kurzy docházejí i děti z jiných mateřských škol. Dokonce mají program na jazykovou podporu rodičů. Kurzy jsou zdarma, jsou podpořené grantem ministerstva vnitra a jsou velice úspěšné.

Ve školce, kde pracuje R2, využívají koordinátora multikulturního projektu, který je placen z grantu EU. Koordinátorka pracuje s dětmi individuálně, je vybavena ruským, ukrajinským i anglickým jazykem. Jedná se o soukromou školku, kde ředitelka nabízí doplňkové jazykové kurzy pro učitele jako jednu ze zaměstnaneckých výhod.

#### **Výměnné stáže v zahraničních mateřských školách**

Výměnné stáže jsou předmětem činnosti neziskových organizací, ale i některých institucí podporovaných ministerstvem školství. Týdenní pracovní pobyt v zahraniční mateřské škole může doporučit R9. Podle R9, která týden pobývala v multikulturním prostředí britské školky, jsou takové stáže více než obohacující a doporučila by je všem učitelům. V rozhovoru stručně popsala několik příkladů dobré praxe, které bych ráda uvedla: R9 se setkala s maximálním respektem ve vztahu dítě-učitel, učitel-dítě.

Obdivovala volnost pohybu dětí po areálu školky, cítila důvěru, kterou do dětí vkládali učitelé a všimla si jaká důležitost je kladena na spolupráci školy s rodičem. Taktéž rodiče dbají na to, aby dávali svým dětem na vědomí, jak je mateřská škola pro ně důležitá. R9 obdivně popisovala situaci před vystoupením dětí: *„Jedna maminka se nezvykle krásně oblékla na představení dětí. Všichni jsme obdivovali její šaty. Ona prohlásila, že její dcera má přece vystoupení, a proto je třeba oslavit to krásným oblečením.“* I tato maličkost u dětí nezůstává bez povšimnutí a zpřijemňuje jim chvíle v novém prostředí. R9 si dále pochvalovala metody pro učení se a osvojování si nového jazyka u dětí s OMJ. Děti se učily častým opakováním a kladl se důraz na umění klást otázky. Většinu času děti trávily venku.

Pobyt takového druhu je inspirující a přináší svěží vítr do práce pedagoga. Ten může zavést nové prvky vzdělávání do své mateřské školy a vyzkoušet si, jestli jsou aplikovatelné do praxe i u nás.

## 5 DISKUSE

Problematika začleňování dětí cizinců je podle realizovaných rozhovorů považována za aktuální, důležitou a zároveň nedostatečně a nesystematicky řešenou. Imigrace sice není v ČR tak masivní jako v jiných zemích, přesto je přítomnost a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem živým tématem. Rozhovory dokládají různé přístupy k jejich vzdělávání a také rozdíly v podmínkách, které děti s OMJ ve školách zažívají.

Na nejvyšší příčce škály významných faktorů hrajících roli v procesu začleňování cizojazyčných dětí do škol řadím **aktivitu vedení školy**, které má možnost disponovat zvláštními finančními prostředky z programů a dotací. **Podpora výuky českého jazyka** patří do oblasti, která je financována z různých zdrojů od nejrůznějších programů MŠMT po projekty EU. Těchto programů využívají 4 ze 7 oslovených školek, což považuji za poměrně úspěšný poměr. Legislativních úprav školského zákona, konkrétně vyhlášky č. 27/2016 Sb. mohou využívat děti s OMJ vzhledem k jejich novému zařazení mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Z rozhovorů ovšem vyplývá, že pro využití podpůrných opatření ve formě doučování češtiny v zákonně daném rozsahu je třeba navštěvovat školská pedagogická zařízení, která podpůrná opatření doporučují.

Vzhledem k velkému vytížení těchto pracovišť se na doporučení čeká měsíce, což velmi ztěžuje práci pedagogů a zdržuje celkový proces vzdělávání jednotlivého dítěte. Školky se proto obracejí na neziskové organizace, které zprostředkovávají službu jazykových kurzů a ty jsou hrazeny výše zmiňovanými granty. Všechny dotované programy podléhají zatěžujícím administrativním úkonům a dlouhým schvalovacím obdobím. Pro vedení školky to znamená nejisté období, zda grant bude schválen či nikoliv. Na základě těchto zjištění a praktických zkušeností je zapotřebí sjednotit postup při začleňování a vzdělávání všech dětí s OMJ a nezatěžovat touto problematikou jednotlivá školská poradenská zařízení.

Dobrou zprávou je, že již vznikají například krajská koordináční centra podpory, která jsou připravena řešit konkrétní situace při přijímání, začleňování a vzdělávání dětí-cizinců. Koordinátoři takových center spolupracují s odborníky, dokáží zprostředkovat tlumočnické, ale i psychologické služby apod.

Další klíčový faktor spatřuji v **osobnosti učitele**, který svým přístupem ovlivňuje dílčí pokroky dítěte v procesu integrace. Z rozhovorů vyplývá, že pedagogové si začínají uvědomovat, že ve školách cizinců přibývá a stále přibývat bude. Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem proto neberou jen jako legislativní povinnost, ale jako nový osobní úkol, který doba přináší a se kterým je třeba se vyrovnat. Vzdělávat dítě cizince znamená totiž poskytnout každému specifickou podporu v mnoha oblastech jeho života. Pedagog se tak stává překladatelem, psychologem, sociologem, ale zejména trpělivým člověkem. Jen tak lze vytvořit bezpečné a přátelské prostředí, které pomáhá dítěti překonat složité životní období. Stejný názor na roli učitele sdílí Vyčichlová (2018), která považuje roli učitele za nezastupitelnou. Podle ní, učitelka v MŠ zbavuje děti napětí, strachu úzkosti. Snaží se odstraňovat počáteční bloky, všemi možnými prostředky vyvolává nadšení, chuť se učit, zájem či zvědavost.

Důležitá je také perspektiva těchto dětí. Začínají úplně od začátku, bez znalosti jazyka, ve kterém se nadále budou vzdělávat a přizpůsobovat se novému prostředí. Musí překovávat daleko více překážek než jejich vrstevníci. Navíc je na ně vyvíjen tlak na termín, kdy musí vše zvládnout, jelikož nástup do základní školy má svůj časový plán. Proto **rodinné zázemí, spolupracující s aktivitami školy** je pro proces začleňování dětí

více než zásadní. Ze strany rodičů je proto očekávaná **intenzivnější komunikace**, určitá **otevřenost** směrem k aktivitám školy či ochota prezentovat svou kulturu.

Vyjmenováním zjištěných základních faktorů, které ovlivňují proces začleňování dětí s OMJ, byla zodpovězena výzkumná otázka č. 1 – Jaké hlavní faktory ovlivňují proces integrace do prostředí české mateřské školy. Částečně také byla zodpovězena výzkumná otázka č. 2, zda školky využívají nových legislativních úprav školského zákona o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pomocí otázky č. 2 jsem chtěla docílit jednoduché pomocné metodiky pro práci s dětmi s OMJ. Podle Linhartové (2018) má dítě při nástupu do české MŠ před sebou dva úkoly: Zvládat každodenní docházku a naučit se češtinu na takové úrovni, aby mohlo nastoupit bez větších komplikací do základní školy. V tom se bez výjimky shodují všechny dotazované učitelky. K těmto dvěma úkolům je nutné doplnit ještě jeden: **naučit se učit neboli získat kladný vztah k učení se novým věcem**. Právě v posledním bodě spatřuji nejdůležitější vklad do života dítěte. Ve ztížených podmínkách prostředí jiného jazyka děti s OMJ čelí nemalým překážkám a neadekvátním přístupem k jejich vzdělávání se jim tato cenná schopnost může narušit nebo se vůbec nerozvine.

Z odpovědí všech dotázaných pedagogů a na základě osvědčených příkladů dobré praxe jsem sestavila **stručnou metodickou podporu** pro pedagogy, jako vodítko pro úspěšné začlenění dítěte s OMJ do kolektivu české MŠ:

## **5.1 Stručná metodika na podporu úspěšného začlenění dítěte s OMJ**

- a. **Úvodní setkání a komunikace s rodiči** – k předávání nezbytných informací můžeme využít tlumočnických služeb, pokud nelze využít jiné cesty. Získáváme co nejvíce informací o zemi dítěte a zejména o dítěti samotném. Komunikaci je třeba udržovat po celý rok.
- b. **Vhodné umístění do třídy** – na situaci je nutné pohlížet z různých hledisek. Mladší děti budou rády, když budou mít v nové třídě kamaráda ze stejné země, starší je možná lépe rozdělit, pro rychlejší rozvoj jazyka.

- c. **Adaptační plán** – dítě by mělo pobývat v mateřské škole zpočátku jen krátce, v případě potřeby i s rodičem. Pobyt ve škole je prodlužován postupně. Pedagog projevuje zvýšenou pozornost a snaží se mu vstup do nové MŠ co nejvíce usnadnit.
- d. **Využívání komunikačních karet a pomůcek** – díky komunikačním pomůckám se dítě lépe orientuje ve škole a denním režimu. Také mu umožňují vyjádřit své základní potřeby.
- e. **Zohlednění přítomnosti dětí s OMJ** – pedagog bere na vědomí složení třídy, upravuje plánování a výběr činností i způsob jejich organizace, upravuje svůj jazykový projev (mluví jednoduše a používá výraznou gestikulaci)
- f. **Rituály a denní režim** – pravidelné rituály navozují u dětí pocit jistoty a bezpečí. Může se jednat i o takové drobnosti jako přivítání se s paní učitelkou nebo zamávání rodičům při jejich odchodu. Opakující se činnosti každý den, jasné úseky v organizaci dne, množství klidných chvil pomáhají pobyt dítěte usnadnit.
- g. **Podpora začlenění dítěte do kolektivu** – využíváme nejrůznější postupy, aby se dítě s OMJ mohlo zapojovat do her s ostatními dětmi. Pedagog má zodpovědnost za to, aby žádné dítě nebylo vyčleněno z kolektivu. Někdy je vhodné udělit příchozímu dítěti nějakou funkci nebo zodpovědnost, která nepotřebuje velké jazykové dovednosti. Dítě se rychleji stane členem týmu a ostatní ho také lépe přijmou.
- h. **Citlivý a empatický přístup** – základem úspěšného začlenění je kladný vztah k paní učitelce. K dětem přistupujeme individuálně, vnímáme citlivě jejich potřeby. Každé dítě je jiné, každé má jiné potřeby, situaci řešíme spontánně, empaticky. Univerzální recept neexistuje.
- i. **Jazyková podpora** – systém jazykové podpory dětí s OMJ nastavujeme v rámci personálních a organizačních možností MŠ. Právě v předškolním věku je jazykový rozvoj pro všechny děti zásadní, proto bychom mu měli věnovat čas a prostor. V MŠ jsou výrazně lepší podmínky pro zapojení jazykové podpory u dětí s OMJ než na základní škole. Struktura RVP PV odpovídá právě přístupu k češtině jako druhému jazyku. Dítě s OMJ potřebuje rozvinout všechny roviny jazyka. Vedle slovní zásoby se soustředíme i na výslovnost, gramatiku i pragmatickou rovinu jazyka.

- j. **Prvky multikulturní výchovy** – před příchodem dítěte, které nemluví česky, seznámíme děti s náročnou situací. Je velmi účinné, když si takovou situaci děti zažijí na vlastní kůži. Proto jim například uvedeme téma hodiny v angličtině nebo v jiném jazyce, poté můžeme diskutovat o tom, jak se cítili nebo jak se asi bude cítit nově příchozí. Diskuse nabízí nepřeberné množství témat o kulturních odlišnostech, těch využíváme pro multikulturní výchovu, jejíž prvky zařazujeme podle potřeby. Je přínosné, když se nějaké dítě stane průvodcem nově příchozího, aby mu pomohl se zvládnutím denního režimu. Patron je volen intuitivně pedagogem nebo se projeví časem sám.
- k. **Pravidla chování si děti tvoří samy** – schopnost dítěte spolupracovat a hrát si s ostatními je v MŠ důležitější než jazyková výbava. Podle některých respondentek se výchova v zahraničních zemích poněkud liší od té u nás a její důsledky se také projevují u nově příchozích dětí. R 2,3,4, ale i 9 konstatují, že někteří rodiče cizojazyčných dětí jsou poněkud benevolentnější, děti jsou temperamentnější a nejsou příliš zvyklé podřizovat se autoritě. Je vhodné tedy při tvorbě pravidel probrat pravidla chování v MŠ a spoluvytvářet je průběžně.
- l. **Další možnosti podpory** – v případě neočekávaných situací nabízejí individuální podporu dětem s OMJ neziskové organizace. Organizují intenzivní jazykové kurzy pro děti před vstupem do ZŠ. V Praze je to zejména META nebo CIC, v krajích je možné obrátit se na integrační centra.<sup>29</sup>

Pro odpověď na výzkumnou otázku č. 3 – Jaká jsou rizika a problémy v procesu integrace dětí s OMJ se vrátím opět k **jazykové bariéře dítěte**. Mertin a Gillernová (2015) popisují složitou situaci dítěte, které se ocitá v neznámém prostředí, musí zvládnout odloučení od rodičů a přizpůsobit se novým autoritám. Dítě s OMJ zažívá značnou zátěž spojenou se **ztrátou komunikační kompetence**. Ocítá se v prostředí, kde mu nikdo nerozumí. Učitelky se v rozhovorech dokládají, že každé dítě svou situaci prožívá odlišně. Některé děti zvládají adaptaci bez problému, jinde se objevují potíže. Reakce na zátěž pak mohou být různé, od pláče přes vzdor až k uzavřenosti, ale i agresii. Typickým znakem nepohodlí ve školce jsou psychosomatické reakce a vyšší

---

<sup>29</sup> Cílem Center je vytvořit prostor pro dlouhodobou a koncepční podporu integrace cizinců do majoritní společnosti. Více na [www.integracnicentra.cz](http://www.integracnicentra.cz)



nemocnost. Takovým projevům čelí pedagog s různorodou skladbou dětí v kolektivu, mnohdy ve vysokých počtech 28 dětí ve třídě.

**Riziko nastává, když učitel postrádá empatii a intuici** a dítě nechá bez povšimnutí. Učitel je osobností s pevným morálním základem a učí přátelskému a slušnému přístupu k ostatním obecně. Trojici rizikových faktorů uzavírá **nedostatečná komunikace s rodiči**. Rodiče by měli být partnery pedagoga při vzdělávání jejich dítěte. Pedagog by měl navazovat na výchovu v jejich rodině, znát potřeby a zájmy dítěte. Průcha (2010) upozorňuje na rozdílná očekávání rodičů na výchovu a vzdělávání. To vše je třeba si s rodiči vyjasnit a zajistit dlouhodobě srozumitelnou komunikaci, což se podle dotazovaných pedagogů úspěšně daří zhruba v polovině případů. Některé respondentky preferují osobní kontakt s rodiči a tlumočnickem, v jiných školách fungují hromadné informační schůzky a tištěné informace přeložené do cizího jazyka. Osvědčily se zejména emaily, nástěnky a vzkazové krabice.

Dětí z imigrantských rodin v českých školách přibývá, ale ve srovnání s jinými zeměmi je jejich počet stále relativně nízký. Možná proto ještě stále legislativní ustanovení o přípravě pedagogických pracovníků pro vzdělávání cizinců prakticky neexistují. Toto tvrzení potvrzují výpovědi jednotlivých respondentek na výzkumnou otázku, jak je připravilo pedagogické vzdělání na práci s dětmi cizinci. Ani jedna dotazovaná učitelka se nesešla s kvalitní přípravou pro práci s cizojazyčnými dětmi v mateřské škole v rámci pedagogického studia, ať středoškolského či vysokoškolského. Průcha (2011) navrhuje využít některý z modelů zavedených v zahraničí. Uvádí příklad Švédska, kde učitelé na školách s větším počtem imigrantů procházejí multikulturním studiem, zaměřeným na konkrétní etnika zastoupená ve školách. Mohou taktéž podle zájmu absolvovat speciální výcvik na výuku švédštiny jako druhého jazyka. Takové kurzy pro výuku češtiny jako druhého jazyka jsou u nás již také dostupné, většinou je nabízí neziskové organizace se zaměřením na pomoc migrantům. 3 z dotazovaných pedagogů využívají tyto specifické přípravné kurzy pro vyučování češtiny jako druhého jazyka pro děti s OMJ. Jedna z respondentek využila zahraničního výměnného pobytu, který shledala obohacující a inspirativní.

Pedagogové si také pochvalují formální i neformální diskusní setkání k oblasti začleňování dětí s OMJ. Jednoho takového setkání na půdě MŠMT jsem měla příležitost se účastnit<sup>30</sup> a mohu potvrdit přínosnou debatu, která byla vedena mezi pedagogy, lidmi z koordinačních center a zástupci zákonodárců. Cenné podněty přímo z terénu, návrhy a doporučení pro zlepšení jednotlivých okolností, příklady osvědčené praxe, ale i dostupné materiály k výuce cizojazyčných dětí, to vše zahrnuje kvalitně zorganizovaná konference s tématem problematiky vzdělávání dětí s OMJ.

Většina učitelek využívá právě vzájemného sdílení a výměny praktických zkušeností z oblasti vzdělávání dětí s OMJ.

---

<sup>30</sup> 10. 10. 2019 Konference s názvem Přijímáme, začleňujeme a vzděláváme děti/žáky cizince III byla zaměřena na problematiku přijímání, začleňování a vzdělávání dětí/žáků cizinců v běžné škole. Pozornost byla věnována teoretickým východiskům společného vzdělávání a legislativě, problematice dotačního systému, rozvojových projektů a programů, dále pak poskytování podpory formou podpůrných opatření jedincům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami, rozvíjení komunikační kompetence této cílové skupiny, podpoře adekvátních strategií učení a výukových metod, podpůrný metodickým a učebním materiálům, dále pak příkladům dobré a inspirativní praxe v Česku.

## ZÁVĚR

Teoretická část práce přináší informace o aktuální problematice začleňování dětí s odlišným jazykem do české mateřské školy. Integrace do kolektivu je pro dítě zásadní a ovlivní jeho celkový rozvoj, včetně jazykového. Svou roli hraje celkové klima třídy, které utváří jednotlivé děti a osobnost učitele, jehož přístup a způsob práce s dětským kolektivem ovlivňuje rozvoj a sociální integraci dítěte.

Ve výzkumné části byla řešena připravenost učitelů MŠ na přítomnost dětí s OMJ ve třídách a jejich informovanost o možnostech vzdělávání těchto dětí. Všechny dotazované učitelky mají zkušenost se vzděláváním dětí s OMJ. Jejich pedagogická příprava na tento jev je minimální, pracují metodou pokus-omyl. 6 z 9 učitelek absolvovalo vzdělávací kurzy na téma podpory dětí s OMJ. Polovina z nich se této činnosti průběžně věnuje ve formě podpůrných jazykových kurzů pro děti s OMJ. Dalším tyto kurzy nepřinesly žádné nové informace a postupují svými vlastními metodami získanými z praxe. Většina učitelek využívá vzájemného sdílení a výměny praktických zkušeností z oblasti vzdělávání dětí s OMJ na tematických seminářích a diskusních fórech.

Dále byly vyjmenovány hlavní faktory, které začleňování ovlivňují. Většina respondentek zmínila přístup vedení školy, které je odpovědné za získání a využití možností podpůrných opatření pro kvalitní vzdělávání dítěte s OMJ. Záporně se také respondentky vyjadřovaly ke komplikovanému systému žádání o podpůrné prostředky. Přivítaly by přehlednější a průhlednější systém, s rychlejším procesem vyřízení žádosti. Dvě mateřské školy využívají inkluzivních prvků ve vzdělávání ve formě asistenta pedagoga pro skupinu dětí s OMJ. Asistent pedagoga se těmto dětem věnuje individuálně v průběhu většiny činností v MŠ a také doučuje češtinu jako druhý jazyk. Na základě vzdělávacích kurzů jazykové podpory pro děti s OMJ se další 2 učitelky věnují odpoledním kurzům češtiny pro děti a rodiče s OMJ.

Z výše uvedeného vyplývá, že otázce vzdělávání dětí s OMJ je věnována větší pozornost, než tomu bylo v minulých letech. Důsledkem toho je zkvalitnění služeb a nastavení nového systému podpory pro úspěšné začlenění dětí do českých mateřských škol. Vzorek dotazovaných učitelek byl zvolen na lokální úrovni v Praze, kde je

působnost přistěhovaleckých rodin nejvyšší. Informovanost učitelů o problematice je tedy dostatečná z důvodu slušné dostupnosti.

Otázkou je, jak by reagovali zástupci učitelů z oblastí mimo velká města. Jsou také dostatečně obeznámeni se systémem podpory vzdělávání dětí s OMJ? Jak dalece jsou dostupné služby tlumočnicků nebo asistovaná podpora v odlehlejších místech republiky, v místech daleko od velkých měst? Nabízí se tedy téma jiného výzkumného šetření pro zjištění situace mimo hlavní město. Věřím, že by došlo k zajímavému srovnání situace ve městech a na venkovských školách.

Zmiňovaným faktorem byl také věk dětí s OMJ při nástupu do mateřských škol. Zkušenost učitelů ukazuje, že mladším dětem nedělá problémy přijmout mezi sebe dítě s OMJ. V tomto věku není často rozumět ani českým dětem, odlišnost mateřského jazyka tak není úplně zjevná. Jednotlivé třídy jsou tak díky každému individuálnímu dítěti jiné, mají jedinečné klima. Děti by měly být vedeny k toleranci, vstřícnosti a respektu k odlišnostem. Učitel, jako jeden ze zásadních faktorů, pomáhá nastavit inkluzivní prostředí, ve kterém se každé dítě cítí dobře. Je potřeba předcházet tomu, aby děti vyloučily z kolektivu některého člena třídy nebo by se k němu chovaly špatně. Učitel musí důsledně vyžadovat ohleduplnost jednoho k druhému, za pomoci stanovených pravidel.

Učitel svým jednáním kultivuje chování dětí a rozvíjí jejich sociální dovednosti. Učitel s nedostatkem empatie a nedostatečným osobním přístupem oddaluje začlenění dítěte s OMJ do kolektivu a může také způsobit nepříjemné potíže, které se projevují uzavřeností či vzdorem.

S ohledem na aktuálnost tématu by bylo žádoucí věnovat této problematice větší pozornost. Učitelé by měli být schopni vyhodnotit závažnost individuálních případů dětí s OMJ a požádat vedení školy o systematickou podporu vzdělávání dítěte s OMJ, pokud dítě vykazuje potřebu specifických podpůrných opatření. Pedagogové by si měli být schopni rychlým a efektivním způsobem vyhledat dostupné metodické postupy a využít množství dostupných výukových materiálů pomocí jasného a průhledného systému podpory. Tomu by napomohlo zvýšení povědomí o této problematice a možnostech vzdělávání dětí s OMJ nejen prostřednictvím kvalitních seminářů, přednášek a praktických workshopů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických

pracovníků, ale i zaměření se na posílení povědomí o trendu vzdělávání v heterogenních třídách v prvotním získávání odborné kvalifikace.

Empatie, vlídnost, porozumění, to jsou základní vlastnosti učitele, který provází děti v mateřské škole a těmito dovednostem je také učí. Kvalitní pedagog si zjistí o dítěti co nejvíce informací, může nastavit na míru připravený adaptační plán a snaží se o průběžnou komunikaci s rodiči. Rodiče svým zájmem a otevřeným způsobem komunikace se školou přispívají k hladšímu průběhu začleňování dítěte do českého kolektivu.

Na závěr si pojďme představit, že jsme někde v cizí zemi, kde se mluví úplně jiným jazykem a zkusme se sami vcítit do role dítěte, které nikomu nerozumí a nikdo nerozumí jemu.

Jaké to asi je?

Při šťastném setkání se správně nastaveným systémem, empatickým pedagogem a množstvím dobře zpracovaných pomůcek se můžeme stát nadšeným občanem daného státu s výbornou znalostí jazyka, skvělými komunikačními schopnostmi – a v budoucnu i přínosnými a platnými členy společnosti. V opačném případě zůstaneme obyvateli „ghet“ hovořících svým mateřským jazykem a v cizí zemi prožijeme život jako téměř nezúčastnění pozorovatelé.

Pro nás pedagogy je vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem nejen osobní, ale i společenská výzva a měli bychom mít v dosahu veškerou možnou podporu pro to, aby z mateřských škol odcházely děti dobře připravené na vstup do prvních ročníků základních škol, a to po stránce jazykové, emoční i sociokulturní.

A nezapomínejme – je nepodstatné z hlediska lidského, odkud dítě přichází nebo jaký je jeho jazyk, ale důležité je před sebou vidět DÍTĚ.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ. *Náměty pro multikulturní výchovu*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-890-6

GREGER, David, Jaroslava Simonová, Jana Straková. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-729-861-5

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168—3

HÁJKOVÁ, Eva. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2015. ISBN 978-80-7290-849-3

JARKOVSKÁ, Lucie a kol., *Etnická rozmanitost ve škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, 2015. ISBN 978-80-88163-12-1

KOSTELECKÁ, Yvona a kol. *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova, 2013. ISBN 978-80-7290-630-7

KOSTELECKÁ, Yvona, David HÁNA a Jiří HASMAN. *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 2017. ISBN 978-80-7290-896-7

LINHARTOVÁ, Tereza. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOLAKÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3

MERTIN, Václav, Ilona GILLERNOVÁ a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80262-0977-5

PIKE, Graham a David SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-369-2

OPRAVILOVÁ, Eva. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9

PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea a Irena ŠVACHOVÁ. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3413-1

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5

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

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2

SLOWIK, Jan. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9426-8

SULITKA, Andrej a kol. *Děti a mládež národnostních menšin*. Praha: Dům národnostních menšin, 2017. ISBN 978-80-906147-1-0

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu. Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

TOLLAROVÁ, Blanka a Marie HRADEČNÁ a kol. *Jsme lidé jedné země*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9

VYČICHLOVÁ, Hana. *Výuka českého jazyka v pobytovém středisku*. Praha: Bulletin NIDV. Číslo 3, ročník VII, 2018

Legislativní dokumenty:

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

- § 14: Vzdělávání příslušníků národnostních menšin
- § 16: Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami
- § 20: Vzdělávání cizinců

Vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

- § 2: Podpůrná opatření

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [on-line]. Cit. [2019-12-16] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>



Elektronické zdroje:

Český statistický úřad. *Cizinci: Počet cizinců*. [on-line]. Cit. [2019-12-16] Dostupné z:  
<https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

Česká televize. *Ta naše povaha česká*. [on-line]. Cit. [2019-12-16] Dostupné z:  
<https://www.ceskatelevize.cz/porady/1100627928-ta-nase-povaha-ceska/411235100011009-zivot-s-rusaky>

Global Education Monitoring Report. *If you don't understand, how can you learn?* [on-line]. Cit. [2019-12-16] Dostupné z:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>

HARRIS, Ray. *Teaching assistants – at school*. [on-line]. Cit. [2019-12-16]. Dostupné z:  
<https://rayharris57.wordpress.com/2009/05/29/teaching-assistants-at-school/>

Inkluzivní škola. *Náplň práce asistenta pedagoga*. [on-line]. Cit. [2019-12-16]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/napln-prace>

LEONTIYEVA, Yana. *CIZINCI V ČR: „MY“ A „ONI“?* [on-line]. Cit. [2019-12-16]. Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/casopis-nase-spolecnost/prehled-clanku/50-2003-3-4/574-cizinci-v-r-my-a-oni>

Národní ústav pro vzdělávání. *DĚTI/ŽÁCI–CIZINCI A DĚTI/ŽÁCI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM* [online]. In: [cit. 2019-09-20]. Dostupné z:  
<http://www.nuv.cz/t/ciz?highlightWords=vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+ci+zinc%C5%AF>.

HORÁČKOVÁ, Klára. Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. *Katalog podpůrných opatření*. [online]. [cit. 2019-12-16]. Dostupné z:  
<http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevychodneni/3-vybraneoblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-1-diagnostika-deti-a-zaku-s-odlisnymmaterskym-jazykem/>

## SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1 - Otázky pro pedagogické pracovníky v mateřských školách

Příloha č. 2 - Informovaný souhlas pro účastníky rozhovoru

Příloha č. 3 - Piktogramy, které používají mateřské školy pro komunikaci s dětmi s nedostatečným porozuměním češtiny (R9)

Příloha č. 4 - Piktogramy, které používají mateřské školy pro lepší komunikaci s dětmi s OMJ (R2)

Příloha č. 5 - Materiál na výuku češtiny jako druhého jazyka (R2)

Příloha č. 6 - Osvědčený Berlínský model adaptačního plánu využívají v pražské mateřské škole s nejvyšším počtem dětí s OMJ z dotazovaných škol (R9)

Příloha č. 7 – Ukázka z učebnice Domino: český jazyk pro malé cizince 1

## Otázky pro pedagogické pracovníky v mateřských školách

### **Blok: Obecné informace o školce**

- Jste soukromá x státní školka?
- Jak dlouhou máte pedagogickou praxi?
- Kolik dětí s OMJ navštěvuje vaši školu, jakých jsou národností?
- Zvyšuje se u vás ve školce počet dětí, které nemluví česky?

### **Blok: Děti s OMJ a jejich specifické potřeby**

- Umí děti cizinců základní slova česky nebo více, při vstupu do MŠ?
- Co děláte, když se dozvíte, že máte cizojazyčné dítě ve vaší třídě?
- Dle vašeho názoru, je to pro učitele MŠ náročné, mít ve třídě dítě s odlišným mateřským jazykem, než je čeština?
- Začleňujete děti stejné národnosti do jedné třídy?
- Myslíte, že jsou cizojazyčné děti znevýhodněné?
- Myslíte si, že děti cizojazyčné musí mít individuální studijní plán?
- Jak přijímají české děti ve školce dítě cizince?

### **Blok: Metodika práce s dětmi s OMJ, adaptace**

- Jakou máte metodiku pro začleňování dětí cizinců do školky?
- Co je největším problémem při začleňování dětí?
- Na jakých faktorech, myslíte, že nejvíce záleží, aby adaptace probíhala rychle a pohodově? Popište, prosím, jak se u vás děti adaptují.
- Co děláte, když dítě nerozumí tomu, co po něm chcete?
- Používáte speciální pomůcky? Jak dobře, si myslíte, že bude cizojazyčné dítě mluvit česky jeden rok poté, co nastoupilo do MŠ?
- Pomáhají vám znalosti o jejich kulturním pozadí pro lepší adaptaci? Jakou formou se dozvídáte o jejich kořenech?
- Seznamujete děti s tradicemi a zvyky odlišných kultur dětí cizinců ve vaší třídě?

**Blok: Rodiče**

- Mluví rodiče cizinci česky? Slovem písmem? Jak s nimi komunikujete?
- Jak má vaše škola ošetřeny prvotní informace pro rodiče o režimu, řádu, programu?
- Jaký způsob komunikace se vám osvědčil?
- Jak zapojujete rodiče do života školy?
- Reagují rodiče českých dětí na přítomnost dětí cizinců pozitivně?

**Blok: Vzdělávání pedagogů**

- Jak byste řekl/a, že vás připravilo vaše vzdělání na práci s těmito dětmi?
- Víte o možnostech vzdělávání pedagogů pro práci s dětmi s OMJ?
- Poskytuje škola vzdělávání pedagogů v tomto směru?
- Uvažovali byste o asistentovi pedagoga, který doučuje češtinu jako mateřský jazyk? Jak vám k tomu pomáhá legislativa? Konkrétně zákon o pedagogických pracovnících?

### Informovaný souhlas pro účastníky rozhovoru

INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM pro výzkumný rozhovor zaznamenaný pro účely výzkumného projektu bakalářské práce s názvem:

#### **Integrace dětí cizinců v prostředí mateřské školy v Praze**

Výzkum probíhá pro účely zpracování bakalářské práce vedené na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Bakalářská práce je psána na oboru Učitelství pro mateřské školy.

Cílem tohoto výzkumu je analyzovat situaci, vycházející z praxe ve vybraných pražských mateřských školách, zjistit teoretickou připravenost pedagogů na práci s předškolními dětmi, které přicházejí z odlišných sociokulturních prostředí a taktéž čelí jazykové bariéře. Na základě výzkumu autorka shrne příklady zjištěné dobré praxe s dětmi s OMJ.

Rozhovor, který s Vámi bude zaznamenán, bude ihned po jeho pořízení anonymizován. Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno bez vazby na vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Daniele Kuruc pro účely výše popsaného výzkumného projektu.


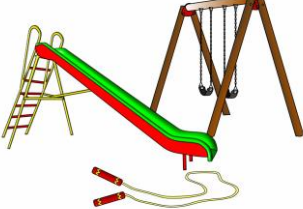





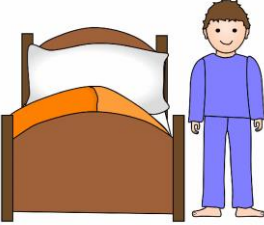
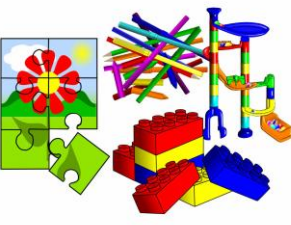
V .....

Dne .....

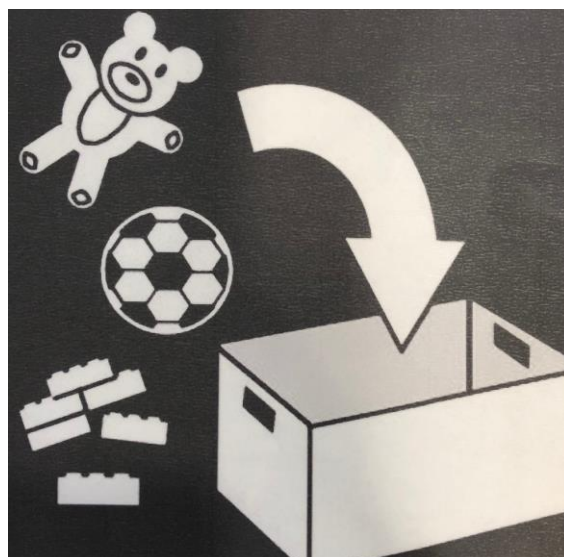
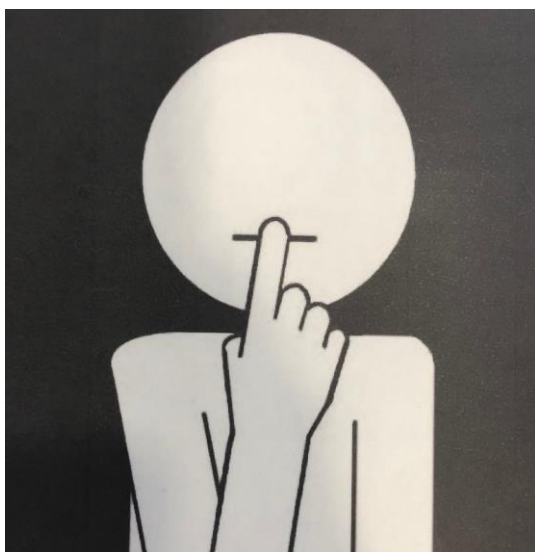
Podpis

.....


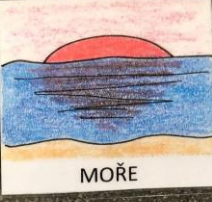





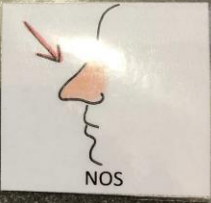
















Piktogramy, které používají mateřské školy pro komunikaci s dětmi s nedostatečným porozuměním češtiny.

 <p>painting</p> <small>© Copyright 2011, www.sparklebox.co.uk</small>	 <p>playground</p> <small>© Copyright 2011, www.sparklebox.co.uk</small>	 <p>party</p> <small>© Copyright 2011, www.sparklebox.co.uk</small>
 <p>toilet</p> <small>© Copyright 2011, www.sparklebox.co.uk</small>	 <p>wash and brush teeth</p> <small>© Copyright 2011, www.sparklebox.co.uk</small>	 <p>lunch</p> <small>© Copyright 2011, www.sparklebox.co.uk</small>
 <p>bedtime</p> <small>© Copyright 2011, www.sparklebox.co.uk</small>	 <p>get up</p> <small>© Copyright 2011, www.sparklebox.co.uk</small>	 <p>toys</p> <small>© Copyright 2011, www.sparklebox.co.uk</small>

Piktogramy, které používají mateřské školy pro lepší komunikaci s dětmi s OMJ.



Materiál na výuku češtiny jako druhého jazyka

 <p>LES</p>	 <p>MOŘE</p>	 <p>VLASY</p>	 <p>ČELO</p>
 <p>VELIKONOCE</p>	 <p>NAROZENINY</p>	 <p>OKO</p>	 <p>NOS</p>
 <p>VÁNOCE</p>	 <p>DÁRKY</p>	 <p>ZUBY</p>	 <p>JAZYK</p>
 <p>PODKOLENKY</p>	 <p>OBLEČENÍ</p>	 <p>BOLET</p>	 <p>ZIMA</p>
 <p>ČEPICE</p>	 <p>ŠATY</p>	 <p>HORKO</p>	 <p>JÍT VEN</p>
 <p>SVETR</p>	 <p>PLÁŠTĚNKA</p>	 <p>JÍT DOMŮ</p>	 <p>DOMA</p>



Osvědčený Berlínský model adaptačního plánu využívají některé z dotazovaných MŠ v Praze.

<h2 style="text-align: center;">ADAPTAČNÍ PLÁN PRO DÍTĚ PODLE BERLÍNSKÉHO MODELU</h2>	
<b>PRVNÍ 3 DNY</b> (počáteční fáze)	<p>Matka nebo otec přijde s dítětem do MŠ (pokud možno vždy ve stejnou dobu), zůstane asi 1 hodinu s dítětem ve třídě a pak zase odchází společně domů.</p> <p><b>Rodič</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ spíše pasivní ▶ nenaléhá na dítě, aby se od něj vzdálilo ▶ akceptuje, že dítě vyhledává jeho blízkost, jeho úlohou je „být bezpečným přístavem“ ▶ Pokud možno si nechte ani nehraje s jinými dětmi. Dítě musí mít pocit, že pozornost rodiče je mu kdykoliv k dispozici.</li> </ul> <p><b>Učitel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Je opatrný, nenaléhá na navázání kontaktu s dítětem. Může mu nabízet hračky nebo se s ním zapojí do hry. ▶ Pozoruje chování rodiče a dítěte, nesnaží se je oddělit.</li> </ul>
<b>4. DEN</b>	<p>(pokud je to pondělí, až 5. den)</p> <p>Cílem 4. dne je předběžně rozhodnut o délce adaptace. Pár minut po vstupu do třídy se rodič s dítětem rozloučí, místnost opustí a zůstane nablízku.</p> <p>Reakce dětí jsou měřítkem pro pokračování nebo přerušení tohoto pokusu o odloučení.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Odloučení trvá maximálně 30 minut. To platí i v případě, že dítě začne plakat, ale rychle a natrvalo se nechá utiшит učitelem. ▶ Pokud dítě po odchodu rodiče působí rozrušeně, vystrašeně, sklíčeně nebo začne plakat a je k neutěšení, je třeba rodiče ihned přivolat.</li> </ul>
<b>KRATŠÍ DOBA ADAPTACE</b>	<p><b>Poznámka pro učitele:</b> Pokusy dítěte vyrovnat se samoostatně se zátěžovou situací a neobracet se přitom na rodiče (případně až odmítání kontaktu s rodičem) mluví pro kratší adaptační dobu, a to <b>přibližně 6 dní</b>.</p>
<b>DELŠÍ DOBA ADAPTACE</b>	<p><b>Poznámka pro učitele:</b> Častý oční a tělesný kontakt s rodičem a silná touha po jeho návratu při pokusu o odloučení 4. den jsou známkou nutnosti delšího adaptačního období, <b>cca 2–3 týdny</b>.</p> <p>S dalším pokusem o odloučení je třeba několik dní vyčkat.</p>
<b>STABILIZAČNÍ FÁZE</b>	<p>Od 4. dne se pokoušíme o následující kroky:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ učitel převzme od rodiče péči o dítě ▶ rodič nechává stále častěji učitele reagovat na signály dítěte a pomáhá mu pouze v případě, že dítě učitele ještě neakceptuje.</li> </ul> <p>Pokud se dítě při pokusu o odloučení 4. den nechalo utiшит učitelem, je doba odloučení 5. den prodloužena.</p> <p>5. a 6. den je nezbytná přítomnost rodiče v MŠ, aby mohl být v případě potřeby přivolán do třídy.</p> <p>Pokud nelze dítě 4. dne utiшит, měl by se rodič 5. a 6. dne nadále účastnit dění ve třídě.</p> <p>7. den pak podle stavu dítěte podnikneme nový pokus o odloučení.</p>
<b>ZÁVĚREČNÁ FÁZE</b>	<p>Rodič už se v MŠ nezdržuje. Je však dosažitelný pro případ, že by dítě výjimečně potřebovalo jeho podporu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ adaptace je ukončena, když dítě akceptuje učitele jako „bezpečnou základnu“ a nechá se od něj utiшит. ▶ Tak je tomu například v případě, když dítě protestuje proti odchodu rodiče, avšak nechá se učitelem rychle utiшит a v dobré náladě si hraje.</li> </ul>

**V adaptační fázi by dítě mělo MŠ navštěvovat pokud možno maximálně na půl dne.**

Zdroj: LINHARTOVÁ, Tereza. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách.

Praha: META, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8

## DOMINO

## Lekce 1 Ahoj!

KOMUNIKACE	GRAMATIKA	FONETIKA	LEXIKUM
<b>Téma: Představování, pozdravy.</b>			
Formální a neformální pozdravy. <i>Ahoj! Dobrý den! Nashledanou!</i>	Sloveso <i>být</i> , 1. a 3. os. j. č. a 3. os. mn. č. Negace slovesa <i>být</i> v 1. a 3. os. j. č. a 3. os. mn. č.	Intonační průběh otázky.  Délka vokálů: protiklad krátkých a dlouhých vokálů.	<i>holčička, kluk, holčičky, kluci, děti, paní učitelka</i>
Základní představení se. Uvedení země původu. <i>Já jsem/jmenuju se. Jsem z...</i>	Představení vokativu.  Identifikační fráze <i>To je... To jsou...</i> a její negace.		Lekce je zaměřena na konverzační struktury při setkání.  Základní pokyny: <i>nakreslí, vybarví, vystřihni, napiš.</i>
Porozumění základním pokynům pro samostatnou práci. <i>Nakreslí. Vybarví. Vystřihni. Napiš.</i>	Formulace otázky <i>Kdo je to? Kdo to je? Je to...?</i> Formulace kladné a záporné odpovědi k daným otázkám.		
Použití částic <i>ano/ne</i> .	Částice negace: <i>Ne</i> .		

V úvodní lekci se děti seznámí s jednoduchými společenskými obraty: pozdravy (formální i neformální), souhlas, nesouhlas.

Naučí se představit. V učebnici jsou vybrány prototypické postavy frekventovaných národností: Čech, Vietnamec, Ukrajinec, Polák, Němec. Při vlastním cvičení struktur však učitel neklade důraz na tyto postavy, ale zaměří se na konkrétní žáky – cizince ve třídě, cvičení transformuje podle konkrétní situace.