



**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav pedagogiky a sociálních studií**

**Diplomová práce**

Bc. Kristýna Zimková

Vztah rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem k předškolnímu vzdělávání  
v České republice

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně a pouze za použití uvedených zdrojů.

V Olomouci dne

Bc. Kristýna Zimková

---

---

## **Poděkování**

Poděkování patří především paní PhDr. Jitce Plischke, Ph.D., za odborné vedení a laskavý přístup.

## Obsah

Úvod .....	6
<b>I Teoretická část .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Vzdělávací systém v České republice.....</b>	<b>9</b>
1.1 Škola a školská soustava v České republice .....	10
1.2 Základní charakteristika jednotlivých druhů škol.....	11
<b>2 Předškolní vzdělávání .....</b>	<b>13</b>
2.1 Vývojové charakteristiky dítěte předškolního věku .....	16
2.2 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání .....	20
2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	21
<b>3 Pedagogický pracovník .....</b>	<b>23</b>
3.1 Učitel mateřské školy.....	24
3.2 Profesionální kompetence učitele mateřské školy .....	26
<b>4 Integrace cizinců v České republice.....</b>	<b>30</b>
4.1 Cílová skupina a cíle integrační politiky .....	32
4.2 Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu 2020 .....	33
<b>5 Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.....</b>	<b>35</b>
5.1 Pedagog v inkluzivním vzdělávání .....	36
5.2 Příchod dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy .....	36
5.3 Adaptace dítěte v mateřské škole.....	37
<b>6 Spolupráce s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem .....</b>	<b>39</b>
6.1 Pedagogická a interkulturní komunikace.....	40
6.2 Komunikační bloky a konfuze .....	42
6.3 Možnosti komunikace s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem .....	42
<b>7 Výzkumy relevantní k vybranému tématu.....</b>	<b>46</b>

<b>II Praktická část .....</b>	<b>49</b>
<b>8 Metodologie výzkumu .....</b>	<b>49</b>
<b>9 Výsledky dotazníkového šetření .....</b>	<b>53</b>
9.1 Deskriptivní statistika .....	53
9.2 Testování hypotéz .....	73
<b>12 Intepretace výsledků .....</b>	<b>75</b>
<b>11 Diskuse.....</b>	<b>77</b>
<b>12 Závěr .....</b>	<b>79</b>
<b>Seznam použitých zkratek .....</b>	<b>82</b>
<b>Seznam použitých zdrojů.....</b>	<b>83</b>
<b>Seznam příloh, tabulek a grafů .....</b>	<b>89</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>91</b>

# Úvod

Jedním ze znaků současné společnosti je globalizace, mezi jejíž vlastnosti patří také migrace obyvatel. Efektivní uplatňování integrační politiky tedy zůstává stále aktuálním tématem.

Podle Českého statistického úřadu (2021) žije v České republice ke dni 31. 12. 2020 celkem 634 790 cizinců včetně azylantů, přičemž největší podíl cizinců je zastoupen na území hlavního města Prahy<sup>1</sup>. Cizinci zde mají k dispozici širokou nabídku integračních nástrojů vedoucích k tolerantnímu a vzájemně prospěšnému soužití majoritní a minoritní společnosti. Diplomová práce je zaměřena především na výzkum v Městské části Praha 4, jelikož v porovnání s ostatními městskými částmi je zde podíl cizinců nejvyšší<sup>2</sup>.

Významným integračním nástrojem je také podpora a začleňování dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem ve školách, kdy určitá forma podpory směřuje také k jejich rodinám. Každá škola však poskytuje podporu v rozsahu svého vlastního zájmu a možností, přičemž nutnou podmínkou zůstává komunikace, konkrétně vytvoření vhodného komunikačního systému. Diplomová práce zpracovává oblast vztahu rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem k předškolnímu vzdělávání v České republice, jelikož budování a upevňování vztahu ve spolupracujícím a partnerském modelu je značně ztíženo přítomností jazykové bariéry. Jazyková bariéra totiž může zapříčinit omezení přísunu a pochopení důležitých informací či kontextových souvislostí nebo snížit otevřenost a transparentnost školy.

Pracuji jako učitelka v jedné z mateřských škol v Městské části Praha 4, tudíž je mi zdejší situace týkající se začleňování a podpory dětí s odlišným mateřským jazykem a jejich rodin známá. Ve své práci využívám mnoho způsobů a metod souvisejících s inkluzivním vzděláváním. Aktuálně vedu Kurz českého jazyka jako druhého jazyka pro děti a spolupracuji se společností Meta, o.p.s. na tvorbě příručky, která slouží naší mateřské škole jako metodický materiál při procesu podpory a začleňování dětí s OMJ<sup>3</sup>. Dále spolupracuji s organizací InBáze, z.s., která naši mateřskou školu vybrala jako vhodnou pro absolvování

---

<sup>1</sup> K datu 1. 1. 2021 žije v hlavním městě České republiky celkem 223 610 cizinců (Ministerstvo vnitra České republiky, nedatováno).

<sup>2</sup> K datu 1. 1. 2021 žije na území Městské části Praha 4 celkem 42 822 cizinců (Ministerstvo vnitra České republiky, nedatováno).

<sup>3</sup> Odlišný mateřský jazyk.

odborné praxe stážistů navštěvujících vzdělávací kurzy s názvem Základy interkulturní práce a interkulturní komunikace na školách a Specifika práce asistenta pedagoga s dětmi a žáky s OMJ. V rámci spolupráce s InBáze, z.s. rovněž lektoruji kurzy na dané téma. V naší mateřské škole máme také k dispozici dvojjazyčného asistenta, který usnadňuje řešení běžných i nečekaných situací. V neposlední řadě spolupracuji s referentkou pro národnostní menšiny v Praze 4, která v pravidelných intervalech koordinuje tematická pedagogická setkání. Toto téma je mi blízké, proto vyhledávám nejrůznější vzdělávací semináře se stejným zaměřením. Vzdělávací semináře často pořádají zmíněné společnosti nebo například Národní pedagogický institut ČR. V tomto směru byla rovněž obohacující zahraniční stáž v mateřské škole realizovaná v rámci projektu Podpora multikulturního vzdělávání<sup>4</sup>. Zmíněná stáž proběhla v Nizozemsku.

Cílem diplomové práce je prostřednictvím výzkumného šetření zjistit a analyzovat vztah rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem k předškolnímu vzdělávání v České republice. Mezi dílčí cíle dále patří identifikovat a interpretovat poznatky těchto rodičů o organizaci a způsobu práce mateřské školy, jež navštěvuje jejich dítě. Další dva dílčí cíle jsou úzce spjaty s osobou učitele mateřské školy. Prvním z nich je identifikovat, interpretovat a usuzovat vnímání zmíněných rodičů osoby učitele mateřské školy z profesního hlediska. Druhým je identifikovat a interpretovat míru zájmu rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem o spolupráci s učitelem mateřské školy. Posledním cílem je srovnávat vzdělávacích priority předškolního vzdělávání rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem.

Diplomová práce je z hlediska struktury rozdělena do dvou částí. Teoretická část pojednává o oblastech souvisejících s vybraným tématem. Patří zde charakteristika vzdělávacího systému v České republice, specifika předškolního vzdělávání, informace pojednávající o pedagogických pracovnících, problematika integrace cizinců v České republice, otázka vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, tematika spolupráce s rodiči dětí s OMJ a nakonec přehled dosavadních výzkumů ve vybrané oblasti.

Praktická část začíná metodologickým vymezením a dále pokračuje dotazníkovým šetřením, kterého se zúčastnilo celkem 8 mateřských škol sídlících v Městské části Praha 4. Získaná data byla zpracovávána prostřednictvím deskriptivní a induktivní statistiky. V rámci deskriptivní statistiky došlo k uspořádání dat a sestavení tabulek četností. Naměřená data byla

---

<sup>4</sup> Jedná se o projekt Operačního programu Praha – Pól růstu ČR.

rovněž graficky znázorněna pomocí výsečových, sloupcových a pruhových grafů. U některých dat byly dále vypočítány charakteristiky polohy, přičemž je vše doplněno o příslušné komentáře. Dále došlo k testování hypotéz prostřednictvím testu nezávislosti chí kvadrát. Získaná data byla interpretována spolu s vlastními poznatky a názory realizátora výzkumu. Na závěr byly zmíněny také další otázky vyvstávající z průběhu tvorby diplomové práce.

Přínos kvalifikační práce spočívá zejména v umožnění porozumění vztahu rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem k předškolnímu vzdělávání v České republice. Zřídka je rodičům umožněno vyjádřit svůj názor týkající se této oblasti, protože jsou často limitováni přítomností jazykové bariéry. I když někteří rodiče disponují adekvátní úrovní českého jazyka, jednotlivé dotazníkové položky nejsou běžnými tématy k rozhovoru s učitelem mateřské školy. Rodiče tedy nemají v rámci běžných a přirozených situací dostatek příležitostí tyto názory učiteli sdělit. Dalším přínosem je určitý druh zpětné vazby, kterou rodiče tímto způsobem vyjadřují. Na základě této zpětné vazby mohou být přijata další podpůrná opatření související se zlepšením komunikace a tím zvýšení efektivity výchovně vzdělávacího procesu. Vzájemné poznání a pochopení rovněž tvoří základ pro bezkonfliktní a oboustranně prospěšné soužití. Kvalifikační práce nakonec vede k profesnímu obohacení výzkumníka, který je v oblasti práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem již dlouhodobě zainteresován.



# **I Teoretická část**

## **1 Vzdělávací systém v České republice**

Předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních upravuje Zákon č. 561/2004 Sb. Zmíněný zákon stanovuje výchozí podmínky, za nichž výchova a vzdělávání probíhá. Dále zákon vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanovuje působnost orgánů v oblasti státní správy a samosprávy ve školství. Mezi obecné cíle vzdělávání patří zejména rozvoj osobnosti člověka, získání všeobecného nebo odborného vzdělání, pochopení a uplatňování zásad demokracie, principu rovnosti žen a mužů ve společnosti, utváření národního vědomí a státní příslušnosti, poznání světových a evropských hodnot a tradic nebo získání znalostí o životním prostředí a jeho ochraně. Vzdělávání probíhá v souladu s Rámcovými vzdělávacími programy, které jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů jednotlivých škol a školských zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Školní vzdělávací program je důležitým dokumentem vzdělávání, který vydává ředitel školy nebo školského zařízení. V dokumentu jsou stanoveny především konkretizované cíle, délka, forma, obsah, časový plán a také podmínky přijetí, průběhu a ukončení vzdělávání. Dále jsou zde definovány podmínky důležité pro umožnění vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí je rovněž popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek, spolu s podmínkami bezpečnosti práce a ochrany zdraví (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných probíhá rovněž v souladu se Zákonem č. 561/2004 Sb. a také v souladu s Vyhláškou č. 27/2016 Sb. Děti, žáci a studenti spadající do této kategorie mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření členěných do pěti stupňů, které jsou rozděleny dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti.

Hodnocení školy, školského zařízení či vzdělávací soustavy probíhá na několika úrovních. Obecně jej lze dělit na vlastní hodnocení školy, které slouží pro zpracování výroční zprávy, a dále na hodnocení Českou školní inspekcí. Hodnocení vzdělávací soustavy v kraji provádí krajský úřad a hodnocení vzdělávací soustavy v České republice ministerstvo, spolu s Českou školní inspekcí (Zákon č. 561/2004 Sb.).

## 1.1 Škola a školská soustava v České republice

Nejorganizovanější částí výchovně-vzdělávací soustavy společnosti je školský systém<sup>5</sup>. Zmíněná výchovně-vzdělávací soustava si klade za cíl zabezpečování reprodukce společnosti, přípravu mladé generace pro práci a život ve společnosti a také umožnění individuálního i společenského rozvoje (Jůva, 2001). V důsledku velkého množství politických a společenských změn po roce 1989 hledá české školství způsob transformace vzdělávacího systému, který by fungoval v návaznosti na vzdělávací tradice a rovněž by koexistoval se základními vývojovými trendy a progresivními tendencemi. Princip transformace českého školství spočívá v demokratizaci, decentralizaci a humanizaci školy. Konkrétně se jedná o snahy vybudování škol, které podporují děti v jejich vývoji a také jim přináší množství příležitostí důležitých k rozvoji jejich potencialit (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

*„Škola je společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský. Postupně ztratila monopol na vzdělání, stále více se otevírá životní realitě a sblíží se s neformálním vzděláváním a informálním vzděláváním“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995). Školu lze chápat také jako integrovanou součást společnosti se specifickými vlastnostmi, na základě kterých je vyčleňována z ostatních institucí. Má svou vlastní strukturu, vlastnosti i organizaci, soustředí se na specifické cíle a má i specifický obsah. *„V kulturní společnosti se škola pojímá jako přechod z rodiny do společnosti, jako její významná součást, zabezpečující plnění jedné ze základních funkcí společnosti, funkci výchovnou a vzdělávací“* (Jůva, 2001). Každá škola si stanovuje vlastní cíle a normy, které jsou všem zaměstnancům jasné a stávají se pro ně závaznými. Dané cíle, priority a vize školy jsou dále zohledňovány ve výuce. Činnost školy se opírá o relativně pevně vymezený školní vzdělávací program, jenž je koncipován tak, aby reflektoval potřeby skutečného života. Vedení školy často klade důraz také na rozvoj výukových plánů se smyslem návaznosti obsahů jednotlivých předmětů (Hrubá, Chvál, 2019).

Mezi druhy škol (Zákon č. 561/2004 Sb.) patří mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší

---

<sup>5</sup> Příloha č. 1 – Struktura školské soustavy České republiky.

odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. Podmínkou výkonu činnosti školy je zápis do školského rejstříku. Vzdělávání ve škole a školských zařízení zajišťují pedagogičtí pracovníci.

## **1.2 Základní charakteristika jednotlivých druhů škol**

Mateřská škola je především doplňkem rodinné výchovy, který se podílí na socializaci dítěte, vyrovnává rozdíly zapříčiněné odlišným kulturním a sociálním zázemím a také dává základ pro další rozvoj dítěte a současně pro způsobilost ke školnímu vzdělávání (Jůva, 2001). Předškolní vzdělávání se dále podílí na citovém, rozumovém a tělesném rozvoji dítěte a také na osvojení jistých pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Základní školy jsou považovány za základ vzdělanosti občanů. Školní docházka je povinná, trvá po dobu devíti let a začíná zpravidla ve věku šesti let dítěte. Základní škola je z organizačního hlediska rozdělena na první a druhý stupeň, přičemž poskytuje žákům rozumovou výchovu ve smyslu vědeckého poznání, kdy je proces poznávání realizován v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie. Žákům je poskytována mravní, estetická, pracovní, zdravotní, tělesná a ekologická výchova. Umožňována bývá v častých případech rovněž výchova náboženská. Úkolem základní školy je především příprava žáků pro další studium a praxi (Jůva, 2001). Mezi cíle základního vzdělávání patří ve vztahu k žákům osvojení potřebných strategií učení, které souvisí s motivací k celoživotnímu učení. Žáci se učí tvořivému myšlení, účinné komunikaci, spolupráci, ochraně svého fyzického i duševního zdraví, vytvořených hodnot, životního prostředí nebo také schopnostem adekvátního řešení problémů. Dále se učí toleranci k jiným lidem, odlišným kulturám a duchovním hodnotám. Žáci poznávají své schopnosti a spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi se je snaží uplatnit v reálném životě. Dosažení základního vzdělání je doloženo vysvědčením (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Gymnázium lze charakterizovat jako všeobecně vzdělávací vnitřně diferencovanou školu. Smyslem je v první řadě příprava pro studium na vysokých školách. Absolventi jsou však připraveni také pro výkon vybraných činností ve správě, kultuře a dalších oblastech. Gymnázium je členěno na čtyři, šest nebo osm ročníků (Jůva, 2001).

Přípravu pro studium na vysokých školách, a také pro výkon odborných činností, zajišťují střední odborné školy. Zmíněné činnosti se týkají hlavně technickohospodářských,

ekonomických, pedagogických, zdravotnických, sociálně právních, správních, uměleckých a kulturních oblastí. Denní studium je koncipováno nejdéle na období čtyř let (Jůva, 2001).

Pro výkon dělnických povolání a odborných činností adekvátních příslušnému učebnímu oboru připravují střední odborná učiliště. Studium je ukončováno úspěšným absolvováním závěrečné zkoušky. Některé studijní obory jsou rovněž ukončovány maturitní zkouškou. Žákům je zajišťováno teoretické vyučování, praktické vyučování a výchova mimo vyučování (Jůva, 2001).

Jako specifický typ střední školy je považována konzervatoř. Úkolem je příprava pro studium vysokých škol nebo pro studium oborů zpěv, hudba, tanec nebo dramatické umění. Studium na konzervatoři je rozděleno do šesti ročníků, avšak s výjimkou oboru tanec. Zmíněný obor je rozdělen do ročníků osmi. Studium je ukončováno zpravidla absolutoriem a v některých případech maturitní zkouškou (Jůva, 2001). Žáci jsou připravováni na výkon náročných uměleckých nebo uměleckých a umělecko pedagogických činností (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Vyšší odborná škola se zabývá prohlubováním dosavadního dosaženého vzdělání a dále se zaměřuje na přípravu pro kvalifikovaný výkon náročných odborných činností. Ve studijních oborech poskytuje všeobecné, specifické odborné vzdělání a také praktickou přípravu. Studium je ukončováno absolutoriem. Po úspěšném ukončení studia je žák oprávněn za svým jménem užívat zkratku značící absolvování vyšší odborné školy (Jůva, 2001).

Základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech poskytují základní umělecké školy. Součástí je rovněž příprava pro studium učebních a studijních oborů ve středních školách uměleckého zaměření. Zřizují se zde oddělení hudební, taneční, výtvarná nebo literárně dramatická (Jůva, 2001).

Dalším typem vzdělávání je vzdělávání jazykové. Jazykové vzdělávání je uskutečňováno v jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky. Pokud se jedná o vzdělávání cizinců, za cizí jazyk lze považovat i jazyk český. Jazykové vzdělávání je ukončováno státní jazykovou zkouškou, která může být základní, státní všeobecná nebo státní speciální. Státní jazykové zkoušky se skládají z písemné a ústní části (Zákon č. 561/2004 Sb.).

## 2 Předškolní vzdělávání

Děti lze považovat za dominantní sociální kapitál každé společnosti, proto jejich vzdělávání přináší příležitosti ke zlepšení hospodářských a sociálních podmínek života v ní. Pozitivní socializace vede ke zvládnutí sociálních střetů a efektivnímu řešení konfliktů, zdraví a vhodná výživa napomáhá dlouhověkosti, snižování sociálních nákladů podporuje lepší kvalitu života a psychická stabilita směřuje k odolnější a kulturně bohatší společnosti (Kolucki, Lemish, 2011).

Předškolní vzdělávání je legislativní součástí systému vzdělávání v České republice a svou činností maximálně přizpůsobuje vývojovým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové kategorie. V posledních letech se přístup předškolního vzdělávání zaměřil na rozvoj individuality každého jednotlivce a zároveň na kultivaci vzájemných vztahů. Mateřské školy se vyvíjí směrem poskytujícím velkou důvěru dítěti a jeho individuálním dispozicím. Tento přístup má základ v pojetí výchovy zaměřené na dítě, který z teoretického hlediska pramení z humanistické teorie pedagogiky a psychologie (Koťátková, 2014). V současnosti také ovlivňuje výchovu a vzdělávání vývoj a směr společenských změn, z nichž vyplývají nejrůznější požadavky. Rychlost změn ovlivňuje několik základních faktorů. Patří zde exploze informací, technologická exploze a globalizace, se kterou je spojen růst konkurence. Jedná se tedy o takzvanou epochu změn, pro kterou je jedním z nejdůležitějších faktorů flexibilita. Flexibilitou rozumíme schopnost přizpůsobit se stále větším a rychlejším změnám. Schopnost vypořádat se efektivně se změnami bude tedy rozhodovat o sebevědomí, zdraví, štěstí a úspěchu každého jednotlivce (Hubatka, 2014).

Mateřská škola je orientována (Koťátková, 2014):

- k dítěti – s cílem nalézt a rozvinout jeho dispozice v nejrůznějších oblastech jeho osobnosti;
- k rodině – s cílem jí pomoci se vzděláváním a s rozvojem sociálních dovedností, které povedou k začlenění dítěte do své generační skupiny a společnosti jako takové a také pomoci matkám profesně se uplatnit;
- ke společnosti – ve smyslu vybavenosti každého jedince užitečným vzděláním a celkovou způsobilostí k životu a k soužití mezi lidmi, která je společnosti ku prospěchu.

Nástup do mateřské školy je pro dítě velmi obohacující zkušeností, avšak také komplikací ve vnímání doposud jednoduchého vidění světa. Dítě se setkává s novými pravidly a také se situacemi, kdy pedagogové dělají spoustu věcí jinak než jeho rodiče. Dále má dítě doma vybudovanou pozici v rámci rodiny, avšak v mateřské škole si musí vytvořit novou roli ve skupině svých vrstevníků. Pokud je to možné, vhodné je pro dítě vybrat mateřskou školu v blízké lokalitě bydliště. Do dané školy tak pravděpodobně nastoupí děti z okolí a mohou si tak od útlého věku začít vytvářet vědomí komunity. Okruh známých tváří v místě bydliště významně ovlivňuje pocit domova dítěte (Jungwirthová, 2009).

Předškolní vzdělávání je realizováno na základě jistých vzdělávacích strategií. Strategii lze považovat za správné zhodnocení vnitřních i vnějších podmínek, jejich posouzení a uvádění do správných souvztažností. Následně dochází k vyvozování závěrů a předpovědi dalšího vývoje. Stejně tomu tak je i u výchovných a vzdělávacích strategií (Hubatka, 2014). Zařazovanou strategií při práci s dětmi je využití motivace, jejíž podstatou je zaměřování a energetizace chování (Nakonečný, 1996). Činnosti v mateřské škole lze z hlediska míry jejich řízení rozdělit na řízené, spontánní a nepřímo řízené samostatné činnosti, které představují pedagogem připravenou nabídku (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání musí pedagogické působení vycházet z pedagogické analýzy, která spočívá v pozorování a uvědomování si individuálních potřeb a zájmů dítěte, z jeho aktuálního rozvojového stavu i jeho životní a sociální situace. Kvalita zjišťování informací o dítěti souvisí s diagnostickými dovednostmi učitele. Při individualizované diagnostice je dítě srovnáváno se sebou samým, přičemž je pozornost směřována především na pozitivní perspektivu jeho vývoje. Kvalitní pedagogická diagnostika umožňuje tedy individualizované vzdělávání, možnost ověřování kontroly a realizaci efektivního výchovně vzdělávacího procesu. Mezi základní diagnostickou metodu patří pozorování, které lze chápat jako proces sledování dítěte při jakékoliv činnosti nebo práci. Pro zachycení informací učitel používá krátké zápisy, záznamové archy, fotografie nebo filmové dokumentace a ze získaných materiálů vzniká portfolio dítěte (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Okruhy informací důležité pro pedagogickou diagnostiku (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015):

- individuální charakteristiky – temperament dítěte, jeho silné stránky (schopnosti);
- zrání – na jaké vývojové úrovni dítě je;

- učení – jaké vzdělávací pokroky dítě dělá (jak se u něj rozvíjí požadované kompetence);
- okolní vlivy – jak reaguje na učitelku, na ostatní děti, jaké má kamarády, s jakými zkušenostmi dítě přichází z rodiny.

Předškolní vzdělávání by mělo nabízet (Kořátková, 2014):

- podnětné a vstřícné vzdělávací prostředí;
- adekvátní přístupy na základě individuálních či specifických potřeb dětí;
- společné soužití dětí bez ohledu na rozdílné schopnosti a učební předpoklady;
- vzdělávání skrze ucelená témata zpracovaná prostřednictvím jednotlivých bloků vedoucí k pochopení souvislostí;
- metody podporující zájem a radost z poznávání a učení;
- prostor pro činnost a spontánní realizaci;
- volnost a spontaneitu vyrovnanou s výchovně vzdělávacími záměry;
- situace prospěšné pro sociální učení a osvojování sociálních dovedností.

Výchovně vzdělávací proces v mateřské škole vede také ke školní zralosti a připravenosti dětí. Školní zralost lze definovat jako stav úrovně organismu dítěte, jež mu umožňuje adaptaci na školní prostředí. Toto pojetí má základy ve vývojové psychologii, která vysvětluje, jak dítě dozrává z hlediska centrální nervové soustavy, mentálních schopností, vnímání, pozornosti, řečových a komunikačních dovedností a podobně (Průcha, Walterová, Mareš, 20003). Často je školní zralost charakterizována také jako stav dítěte, který se vyznačuje zdravotní, psychickou a sociální způsobilostí začít školní docházku. Pojem školní připravenost slouží k vystižení jisté úrovně vědomostí, dovedností a návyků, které by dítě mělo ovládat před vstupem do základní školy (Kropáčková, 2008). Vyšetření školní zralosti probíhá v pedagogicko-psychologické poradně. Před samotným vyšetřením si psycholog či speciální pedagog sjedná pohovor s rodiči dítěte, v rámci kterého dochází k objasnění pochybností ohledně školní zralosti a také k objasnění postoje rodičů k odkladu povinné školní docházky. Dále je s rodiči sepisována anamnéza, prostřednictvím které jsou zjišťovány údaje o dítěti a rodině potřebné pro vyšetření. Následuje vlastní vyšetření dítěte a nakonec rozhovor s rodiči o výsledcích. Odborník u dítěte sleduje rozumový vývoj a znalosti dítěte, úroveň hrubé i jemné motoriky, schopnost zacházení s tužkou, úroveň kresby a obkreslování. Dále je sledována řeč (výslovnost, aktivní i pasivní slovní zásoba, vyjadřovací schopnosti), paměť, vyhraněnost laterality, úroveň pozornosti a schopnost soustředit

se. Dalším bodem vyšetření je sociální zralost dítěte, kdy odborník sleduje, jak dítě dokáže spolupracovat s neznámým člověkem, jaké je jeho chování bez přítomnosti rodičů a jak dokáže pracovat podle pokynů. Samotné vyšetření trvá přibližně půl až tři čtvrtě hodiny. Rozhovor s rodiči není směřován k pouhému konstatování zralosti či nezralosti. Odborník rodičům ukazuje výsledky dítěte v souvislostech, vysvětluje své závěry a nakonec doporučuje další postup směřování dítěte. Výstupním dokumentem vyšetření je zpráva (Beníšková, 2007). Mezi důvody nutnosti vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně patří například opoždění ve vývoji jednotlivých funkcí. Jedná se o opoždění ve vývoji motoriky nebo vizuomotorické koordinace, nevyhraněnost laterality, hyperaktivitu, problémy při koncentraci pozornosti nebo problémy ve fyziologických funkcích. Důvodem může být také naopak rychlejší tempo vývoje, které se vyznačuje zrychleným vývojem intelektových schopností nebo hyperlexií (Kucharská, Švancarová, 2004).

## **2.1 Vývojové charakteristiky dítěte předškolního věku**

Předškolní věk lze chápat v širším i užším pojetí. V širším slova smyslu se jedná o období života jedince od narození po vstup do základní školy. Užší pojetí vymezuje předškolní věk jako takzvaný věk mateřské školy (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Pro dítě předškolního věku je nejdůležitější činností hra, která mu umožňuje poznávání světa a skutečnosti, učí jej spolupráci, podřizování se pravidlům a respektování ostatních. Hru lze definovat jako činnost libou samu o sobě, která přináší dítěti uspokojení svým samotným průběhem bez vnějšího cíle. Formy hry jsou různorodé. Patří sem hry funkční či činnostní, v rámci kterých děti procvičují své tělesné funkce ve složitějších formách. Hry zaměřené na konstrukci z nejrůznějších materiálů se nazývají konstrukční či realistické. V případě, že si dítě užívá předměty v přeneseném významu, mluvíme o hrách iluzivních. Posledním typem jsou hry úkolové, prostřednictvím kterých dítě získává zkušenosti se sociálními rolami. Jedná se tedy o hry námětové (Langmaier, Krejčířová, 2006). Hra dítěti přináší radost z úspěchu, ale zároveň také možnost učit se přijímat prohru. Dalším významným smyslem hry je navazování a utužování vzájemných vztahů, prožívání pocitu sounáležitosti nebo pospolitosti. Zařazováním cílených her může docházet také k urychlování vývoje dítěte. Vybrané hry by měly však vždy odpovídat principu přiměřenosti, což znamená adekvátnosti věku a schopnostem dítěte. Při hraní jsou voleny zprvu méně náročné formy, které postupně přechází k formám složitějším. Náročnost her je však střídána, čímž je předcházeno únavě a nesoustředěnosti. Konkrétně statické hry by měly být prokládány



pohybovými nebo relaxačními prvky. Dospělý jedinec vychovává a ovlivňuje dítě při hře také svým vlastním chováním. „*Při vhodném ovlivňování průběhu hry posilujeme sebedůvěru dítěte, rozvíjíme jeho vědomosti a dovednosti, utváříme správné návyky a chování. Tvoříme tak příznivé emoční ovzduší, pocit pohody, nešetříme pochvalou a povzbuzením*“ (Jucovičová, Žáčková, 2014). Podpora rozvoje hry u dětí může probíhat několika způsoby. Jedná se zejména o výběr hraček, které by měly být kvalitní, bezpečné a přiměřené věku dítěte. V neposlední řadě je důležitým faktorem také množství hraček, které je potřeba pečlivě zvážit (Kucharská, Švancarová, 2004).

Děti ve věku přibližně dvou a půl let přechází od hry paralelní ke hře společné, asociativní. To znamená, že si hrají na sdílených projektech a poskytují si k tomu potřebný materiál. Později přichází na řadu hra kooperativní, která je organizována ve spolupráci. Kolem tří až čtyř let se mezi dětmi začíná objevovat soupeřivost, ale také naopak pochopení a porozumění druhým (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Způsoby učení dítěte předškolního věku lze rozdělit do několika kategorií. Mezi základní způsoby patří učení bezděčné (spontánní) a učení záměrné. Spontánní učení je velmi individuální proces a probíhá po celý život jedince. Člověk se tedy učí z okruhů podnětů, kterými je obklopen a přitahován a mimo jiné rozvíjí také dovednosti, kterými je dispozičně vybaven. „*Spontaneita, s jakou dítě přistupuje ke hře, je jedním ze znaků, který je spojován s hlubokým soustředěním*“. Záměrné učení v předškolním věku lze chápat jako cílený rozvoj dítěte, kdy jsou pokládány základy klíčových kompetencí v harmonii s individualitou každého jedince (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Změny týkající se schopností a dovedností nejsou již v tomto období tak nápadné jako v předchozích etapách, avšak zůstávají velmi významnými. Motorický vývoj dítěte lze označit jako etapu jistého zdokonalování, zlepšování koordinace, větší hbitosti a elegance pohybů (Langmaier, Krejčířová, 2006). Dítě ve věku tří až čtyř let například přelézá, podlézá nebo překračuje nižší překážky. Dále zvládá výstup po šikmé ploše, jezdí na tříkolce, udrží rovnováhu, chodí po špičkách, leze po žebříku nebo hází míčem v určitém směru. Co se týká jemné motoriky, správně drží a používá lžici i hrníček. Čtyř až pětileté dítě seskočí z lavičky, dokáže stát na jedné noze, dobře utíká, hbitě běží ze schodů, skáče, jezdí na kole, staví z kostek bránu, skládá puzzle a otevírá dlaň postupně po jednom prstu. Nakonec dítě staré pět až šest let přeskakuje překážku snožmo, plynule chodí po schodech, skokem se otáčí kolem své osy, zvládá kotoul vpřed, vyhazuje míč horním obloukem, zavazuje si boty a zvládá

plazení či sebeobsluhu, která se vyznačuje dovedností jednoduché přípravy svačiny nebo běžným užíváním příboru (Jucovičová, Žáčková, 2014). Při kresbě dokáže tříleté dítě napodobit různé směry čar nebo také tvar křížku podle předlohy. V pátém roce napodobí kresbou čtverec a v šestém roce obdélník. V průběhu vývoje se zvyšuje schopnost dítěte vyjádřit kresbou své vlastní představy. Tříleté dítě svůj výtvar obvykle pojmenovává dodatečně, kdežto čtyřleté dítě podává své představy ve značně realistickém obraze. Kresba člověka začíná ve třech letech hrubým znázorněním hlavy, nohou a hlavních částí obličeje. Jedná se o takzvaného hlavonožce. Kresba postavy pětiletého dítěte už je mnohem detailnější a odráží lepší motorickou koordinaci. Typickým znakem kresby postavy šestiletého dítěte je správná proporčnost těla (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Během předškolního období se podstatně zdokonaluje také řeč dítěte. Kolem třetího a čtvrtého roku dítě dokáže sdělit své jméno a jména svých sourozenců. Celkově zná více než tisíc slov, která správně řadí do vět, přičemž začíná skládat i souvětí. Předložky a spojky užívá zřídka kdy. Dokáže tvořit protiklady či reprodukovat jednoduché básničky a písničky. Následně ve věku čtyř až pěti let dítě užívá asi jeden tisíc pět set slov, kdy z nich tvoří srozumitelné věty minimálně o pěti slovech. Řeč neobsahuje agramatizmy, avšak se v ní mohou objevovat drobné odchylky ve výslovnosti. Pětileté až šestileté dítě používá přibližně něco mezi dvěma a půl tisíci až třemi a půl tisíci slovy. Věty tvoří asi o šesti nebo sedmi slovech, která skládá do delších větných celků. Dítě také určuje hlásku na začátku a konci slova, rádo hraje slovní hry, definuje známé věci, rozkládá slova na slabiky, tvoří hádanky a rýmy, odvozuje množná čísla, opakuje dlouhé věty nebo vypráví příběh (Jucovičová, Žáčková, 2014). Dalším důležitým pokrokem spojeným s vývojem řeči je užívání řeči k regulaci chování (Langmaier, Krejčířová, 2006).

Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku bývá rozdělován do několika fází. Ve třech až čtyřech letech vnímá dítě povrchně a nepřesně a konkrétně je jeho vnímání spojeno s aktuální činností. Vlastnosti imaginárních věcí odlišuje od vlastností věcí skutečných. Do popředí vystupuje egocentrismus, což znamená, že pozornost v jednání i myšlení dítěte je směřována pouze k jeho osobě. Myšlenky však dítě v tomto věku vyjadřuje formálně i obsahově přesně. U dítěte se také objevuje fenomenismus, který se vyznačuje fixací na určitý konkrétní obraz reality. Dále se objevuje magičnost, kdy dítě mění fakta na základě vlastního přání. Myšlení je v tomto stadiu předpojmové čili symbolické. Úroveň myšlení dítěte ve věku čtyř až pěti let je ve fázi názorového, intuitivního. Pro tuto úroveň je podstatný bezprostřední vjem, který je asociací představy nebo prožitku. Dítě se řídí podle vlastní

vnitřní řeči, orientuje se v základních časových pojmech, používá minulý a budoucí čas nebo ovládá základ pojetí počtu. V pátém až šestém roce dítě počítá do deseti, určuje počet předmětů, samostatně plní úkoly, hodnotí svou práci, rozlišuje mezi hrou a povinnostmi, chápe svět realistiky a dostává se do fáze myšlení předoperačního, prelogického (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Sociální oblast dítěte ve věku tři až čtyř let se vyznačuje následujícími skutečnostmi. Dítě se cíleně těší na události, dělí se s ostatními, je otevřené a společenské. Objevují se u něj začátky sebekontroly a také rozlišuje libost či nelibost ostatních dětí. Čtyřleté až pětileté dítě uzavírá přátelství, k mladším se chová ochránářsky, umí se vcítit, spolupracovat a rozlišovat mezi mužskou a ženskou rolí. V pěti až šesti letech dítě klade velký důraz na pocit sounáležitosti se skupinou. Rozpoznává vhodné a nevhodné chování, úmyslně projevuje zdvořilost a odmítá chování nežádoucí (Jucovičová, Žáčková, 2014). V předškolním období zůstává prvotním a nejvýznamnějším činitelem socializace rodina. Rodina uvádí dítě do společenství lidí. Socializační proces obsahuje tři vývojové aspekty (Langmaier, Krejčířová, 2006), mezi které lze zařadit vývoj sociální relativity, vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací a nakonec osvojení sociálních rolí.

Co se týká emocí, přibližně okolo třetího roku života dítě zvnitřňuje jejich vnější kontrolu, která se vyznačuje schopností určité míry sebekontroly. Dítě začíná sofistikovaně měnit nebo modulovat afektivní reakce podle nastavených a pochopených pravidel. S nástupem do mateřské školy děti rozumějí následujícím skutečnostem (Poláčková, Šolcová, 2018):

- příčinnost některých emocí;
- skutečnost, že s určitou situací je spojena jistá emoce;
- emoce jsou spojeny s určitým projevem a výrazem tváře;
- emoce může být prožitkově příjemná nebo nepříjemná;
- emoční projev může ovlivňovat chování druhých lidí.

Pro předškolní období je dále typický rozvoj pojetí sebe sama a také rozvoj schopnosti reagovat emočně na chování a jednání druhých. V kognitivním předoperačním stadiu názorného myšlení dítě emoce usuzuje především ze skutečností, které jsou zjevné a které může vidět, slyšet nebo jinak vnímat z kontextu situace. Dítě sice dokáže rozlišovat mezi chováním a vnitřními stavy, ale ve většině případů vychází z bezprostřední názorné

skutečnosti, během které je projev emocí přesným reflektováním vnitřního stavu jedince (Poláčková, Šolcová, 2018).

Koncem tohoto období jsou u dítěte výrazné dvě tendence, které jsou rozhodující při přechodu do období dalšího. Jedná se o tendenci vyrůstat z rámce rodiny a o tendenci k potřebě specificky lidské činnosti – práce (Langmaier, Krejčířová, 2006).

## **2.2 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**

Předškolní vzdělávání upravuje ve druhé části Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Cílem předškolního vzdělávání je podpora rozvoje osobnosti dítěte a také podpora jeho rozvoje v oblasti citové, rozumové a tělesné. Vzdělávací působení se rovněž pozitivně odráží na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. *„Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“* (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Předškolní vzdělávání je organizováno pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Výchovně vzdělávacího působení se tedy mohou účastnit i děti dvouleté, avšak na přijetí do mateřské školy nemají právní nárok. O přijetí dítěte do mateřské školy rozhoduje ředitel, přičemž je nutné dodržení podmínek vycházejících ze zvláštního právního předpisu. Dítě může být přijato i v průběhu školního roku. Na státní občany České republiky, i občany jiného státu Evropské unie, se vztahuje povinnost předškolního vzdělávání, jestliže pobývají na území České republiky delší dobu než 90 dnů. Povinnost předškolního vzdělávání platí rovněž za stejných podmínek pro jiné cizince a také pro účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Nevztahuje se pouze na děti s hlubokým mentálním postižením. Povinné předškolní vzdělávání probíhá formou pravidelné denní docházky v pracovních dnech. Možnosti uvolňování dětí a omlouvání jejich nepřítomnosti jsou definovány ve školním řádu dané školy. Ředitel mateřské školy má oprávnění požadovat doklad důvodu nepřítomnosti dítěte. Povinnost předškolního vzdělávání může být plněna i jinými způsoby. Patří zde individuální vzdělávání, vzdělávání v přípravné třídě nebo vzdělávání v zahraniční

škole na území České republiky. Tuto skutečnost je zákonný zástupce dítěte oznámit řediteli spádové mateřské školy (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Po dobu devíti školních let je povinná rovněž školní docházka. Pokud však dítě není tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé, může být školní docházka odložena. Podmínkou je písemná žádost zákonného zástupce dítěte spolu s doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky je možné odložit pouze do školního roku, ve kterém dítě dosáhne osmého roku věku. Pokud se u žáka projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost v prvním roce plnění povinné školní docházky, může ředitel se souhlasem zákonného zástupce odložit docházku na následující školní rok (Zákon č. 561/2004 Sb.).

### **2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) se řadí spolu s dalšími rámovými vzdělávacími programy do státní úrovně kurikulárních dokumentů vzdělávání v České republice<sup>6</sup>. Rámcové vzdělávací programy obecně (MŠMT<sup>7</sup>, 2018):

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- vycházejí z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení;
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

RVP PV především vymezuje požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Dokument je zároveň povinným východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů, přičemž určuje společný rámec a je otevřen nejen pro školu, ale i učitele a děti. Dále je závazný také pro zřizovatele a jejich odborné a sociální partnery. Zmíněný kurikulární dokument následně rozpracovává principy, organizaci, úkoly, specifika a podmínky předškolního vzdělávání. Patří zde věcné podmínky, životospráva, psychosociální

---

<sup>6</sup> Příloha č. 2 – Schéma systému kurikulárních dokumentů vzdělávání v České republice.

<sup>7</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

podmínky, organizace a řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a nakonec spoluúčast rodičů (MŠMT, 2018).

Součástí RVP PV je stanovení vzdělávacích cílů<sup>8</sup> a vzdělávacích oblastí předškolního vzdělávání. Existují čtyři cílové kategorie, mezi které patří rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Účelem cílových kategorií je možnost sledování a naplňování stanovených záměrů a také efektivní dosahování předem daných výstupů. Rámcové a dílčí cíle jsou vymezovány jako určité záměry a klíčové kompetence spolu s dílčími výstupy jsou definovány jako výstupy, kterých dosáhne dítě ukončující předškolní vzdělávání. Jedná se o konkrétní formulace týkající se schopností, dovedností a úrovně poznatků. Vzdělávací obsah RVP PV je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí. Patří zde oblast dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět. Každá oblast zahrnuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a také rizika ohrožující úspěch vzdělávacích záměrů učitele. Na základě vzdělávacího obsahu RVP PV vytváří učitel vlastní vzdělávací nabídku, kterou formuluje ve školním nebo třídním vzdělávacím programu. Učitel tedy tvoří integrované bloky, které však mohou mít podobu tematických celků, projektů nebo programů. Integrované bloky by měly být v souladu se vzdělávacími oblastmi RVP PV (MŠMT, 2018).

Dále se Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání zabývá vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vzděláváním dětí nadaných, vzděláváním dětí od dvou do tří let, autoevaluací mateřské školy, hodnocením výsledků vzdělávání, zásadami pro zpracování školního vzdělávacího programu, kritérii souladu rámcového a školního vzdělávacího programu a nakonec povinnostmi učitelů mateřských škol (MŠMT, 2018).

---

<sup>8</sup> Příloha č. 3 - Schéma vzdělávacích cílů předškolního vzdělávání.

### 3 Pedagogický pracovník

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) definuje učitele jako jednoho ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Učitel je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitelské povolání pak zahrnuje soubor činností, jejichž účelem je působení na chování, cítění a přesvědčení žáků. Dle Jůvy (2011) je pedagog iniciátorem, organizátorem a hodnotitelem dosahovaných výsledků. Koncipuje obsah výchovně vzdělávací činnosti, provádí vstupní, výstupní i průběžnou diagnózu, rozhoduje o prostředcích, formách a metodách výchovně vzdělávacího působení, vyhodnocuje výsledky a modifikuje výchovný proces s přihlédnutím k věkovým a individuálním zvláštnostem vychovávaných a také k podmínkám, za nichž výchova probíhá. Základem vzdělání pedagogického pracovníka je hluboké všeobecné vzdělání a široký filozofický, politický, vědecký a kulturní rozhled. Dále se jedná o teoretické i praktické odborné vzdělání a hluboké pedagogické vzdělání.

Učitelství je obecně řazeno mezi tradiční intelektualizované profese, přičemž její náplní je duchovní činnost. Smyslem této profese je účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a také uvádění mladých generací do světa dospělých. Typickým znakem učitelské profese je změna podmínek práce a kladených nároků, kdy zmíněné změny odráží proměny života ve společnosti a také proměny všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena. Učitelé vnímají zpravidla své povolání jako poslání, v rámci kterého být učitelem znamená být nositelem výchovných idejí a ideálů vzdělanosti. To znamená, že pedagog by měl být především osobností. Na základě předem daných předpisů vzdělávání a zákonů má moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí (Vališová, Kasíková a kolektiv, 2007). Význam činnosti pedagogů je značně široký, protože úspěšnost jejich socializačního působení ovlivňuje vznik předpokladů pro rozvoj společnosti (Vališová, Kasíková a kolektiv, 2007).

Podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je pedagogickým pracovníkem ten, kdo vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Dále je pedagogickým pracovníkem zaměstnanec vykonávající přímou pedagogickou činnost v zařízení sociálních služeb.

Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně nebo vedoucí pedagogický pracovník (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Existuje několik předpokladů nutných k výkonu činnosti pedagogického pracovníka (Zákon č. 563/2004 Sb.). Patří zde způsobilost k právním úkonům, dosažení odborné kvalifikace pro vykonávanou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Pro výkon činnosti ředitele mateřské školy je důležitou podmínkou praxe v oblasti přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti řídicí či výzkumné. Další podmínkou je absolvování studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Povinnost studia se nevztahuje na ředitele, kteří nabyli znalostí týkajících se řízení školství během vysokoškolského studia v akreditovaném studijním programu školský management nebo absolvováním programu celoživotního vzdělávání týkajícího se organizace a řízení školství.

Pedagogičtí pracovníci mají svá práva i povinnosti. V Zákonu č. 561/2004 Sb. je vymezeno celkem pět práv. Jedná se o právo na zajištění podmínek důležitých pro výkon pedagogické činnosti a také na ochranu před fyzickým či psychickým násilím a nátlakem. Další právo se týká využívání metod, forem a prostředků vybraných podle vlastního uvážení tak, aby byly v souladu se zásadami vzdělávání. Pedagogický pracovník může rovněž volit a být volen do školské rady, dále má právo na objektivní hodnocení a na nezasahování do jeho přímé pedagogické činnosti, pokud je takové jednání v rozporu s právními předpisy. Každý pedagogický pracovník je povinen dodržovat zásady a cíle vzdělávání, chránit a respektovat práva vzdělávaného, chránit bezpečí a zdraví dětí, žáků, studentů, přičemž je jeho povinností rovněž předcházet formám rizikového chování. Další povinností je vyvářet pozitivní a bezpečné klima školního prostředí, zachovávat mlčenlivost a chránit osobní údaje a v neposlední řadě poskytovat potřebné informace týkající se výchovy a vzdělávání dítěti, žáku, studentovi nebo zákonnému zástupci.

### **3.1 Učitel mateřské školy**

Dle Zákonu č. 561/2004 Sb. může učitel mateřské školy získat odbornou kvalifikaci několika způsoby:



- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy;
- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku, nebo
- vzděláním podle odstavce 2 písm. a) nebo b).

Obsah pracovní náplně učitele nebo učitelky mateřské školy vyplývá z Pracovního řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení, přičemž dále podléhá úpravám právních norem. Činnosti učitelů mateřské školy lze rozdělit do několika základních kategorií. Dominantní jsou činnosti pedagogické, které se dále štěpí na přípravné, praktické, hodnotící a evaluační. Učitelé se spolupodílí na tvorbě školního vzdělávacího programu, samostatně tvoří třídní vzdělávací programy, individuální plány a projekty. Další kategorií činností jsou činnosti sociálně-pečovateľské a provozně-organizační. Patří zde například koordinace stolování, hygieny, oblékání, zajištění bezpečnosti, ochrany zdraví dětí, provozu třídy, úprava a péče o estetické prostředí, vybavení třídy, organizace dne, přebírání a vydávání dětí

a podobně. Další činnosti jsou zaměřeny na spolupráci s ostatními pracovníky mateřské školy, rodiči nebo jinými odborníky. Důležitou součástí pedagogické práce jsou také činnosti administrativní, které zahrnují přehled výchovné práce, docházky dětí, evidenční listy nebo inventarizaci. Významné jsou dále sebevzdělávací aktivity, díky kterým je pedagogickým pracovníkům umožněno sledování vývoje a inovace oboru. Nakonec pedagogický pracovník vykonává činnosti určené ředitelkou školy. Může se jednat například o péči o knihovnu, fotodokumentaci nebo výzdobu společných prostor (Bečvářová, 2003). Pedagogové se dále věnují také poradenské činnosti, která je směřována k dětem, jejich rodičům a kolegům. Poradenství dětem slouží jako prevence, náprava problémů nebo pomoc při řešení neodkladných situací. V rámci poradenství jsou rodičům pedagogové nápomocni při řešení otázek týkajících se výchovy a vzdělávání, protože v dané oblasti je pedagog kvalifikovaným odborníkem. Kvalitní výuku dotváří také vzájemné poradenství v týmové spolupráci (Těthalová, 2017).

Učitel mateřské školy zastává v rámci své profese také několik rolí, které Šmelová (2006) rozděluje do pěti kategorií:

- role ochránce a poskytovatele odborné péče;
- role zprostředkovatele poznatků a zkušeností;
- role poradce a iniciátora;
- role manažera;
- role diagnostika a klinika.

Veškerá výchovně vzdělávací činnost je realizována v souladu s pedagogickými principy, na kterých závisí úspěch pedagogického procesu i pedagogovo uspokojení z kvalitní práce. Mezi pedagogické principy patří princip cílevědomosti, soustavnosti, aktivity, názornosti, uvědomělosti, trvalosti, přiměřenosti a emocionálnosti (Jůva, 2001).

### **3.2 Profesionální kompetence učitele mateřské školy**

Osobnostní a odborné předpoklady pro výkon učitelské profese se nazývají profesionální kompetence. Jedná se o způsobilost vedoucí k úspěšnému vykonávání profese skrze znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky. Mateřská škola může využít níže zmíněné modely profesionálních kompetencí učitele nebo si vytvořit modely své vlastní. Vždy by však měly vycházet ze současného pojetí předškolního vzdělávání, které je orientováno na takzvaný osobnostní rozvoj dítěte (Syslová, 2013). Osobnostně orientovaný model

předškolního vzdělávání směřuje k nalézání lidské identity, přičemž učící se vnášejí do vzdělávacího procesu také svůj podíl. Základy tohoto modelu jsou položeny na demokratických principech a právech všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu. Osobnostní orientace vychází z individualizovaného působení na dítě, které pramení z pedagogické diagnostiky. Ve zmíněném přístupu je rovněž pozornost soustředěna na kultivaci dětského soužití ve skupině (Koťátková, 2014).

Nezvalová (2003) definuje profesní kompetence využitelné pro učitele všech stupňů škol. Patří zde:

- kompetence řídicí:
  - o plánovat výuku,
  - o realizovat výuku,
  - o monitorovat a hodnotit výuku;
- kompetence sebeřídicí:
  - o rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce,
  - o podílet se na týmové práci;
- kompetence odborné:
  - o ovládat předměty své aprobace,
  - o disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru,
  - o vytvářet hodnotový systém.

Jiný model profesních kompetencí učitele nabízí Švec (1999). Oblasti rozvoje učitele vymezuje prostřednictvím tří skupin kompetencí:

- kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence);
- kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnující odpovědnost za rozhodnutí i za důsledky jeho realizace, tvořivost, flexibilitu, empatii);
- kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumná, seberefektivní a autoreglativní kompetence).

Mertin a Gillernová (2010) užívá namísto termínu profesní kompetence termín profesní dovednosti. Ke zvládnutí potřebných činností a vztahů souvisejících s předškolním vzděláváním využívají učitelé mateřské školy dovedností, které se vztahují k obsahu činnosti samé nebo k jejímu metodickému zpracování. Další dovednosti, které slouží ke zvládnutí

interakcí a podílí se na rozvoji vztahů s dětmi, rodiči i ostatními pracovníky školy, patří dovednosti sociální, speciálněvýchovné a diagnostické (Mertin, Gillernová, 2010). Pedagog mateřské školy se při řešení permanentně nepředvídatelných situací rozhoduje kvalifikovaně a samostatně, přičemž vychází z aktuální situace dítěte a ze znalostí vývojové psychologie a pedagogiky. Důležitou roli zastává také schopnost improvizace a intuice (Fialová, 2016).

Hlavní skupiny profesních dovedností jsou (Mertin, Gillernová, 2010):

- sociálněpsychologické profesní dovednosti;
- profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku;
- metodické profesní dovednosti;
- speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti.

Oborové a metodické profesní dovednosti jsou spojovány s tím, co učitel s dětmi dělá a jak má jednotlivé aktivity metodicky i didakticky zpracovány. Speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti souvisí s respektováním vývojových a individuálních charakteristik dětí. Díky nim lze rozlišovat aktuální stav dítěte nebo možnosti přizpůsobení stylu práce. Dále slouží jako základ intervence zaměřené na dítě. Učitel v mateřské škole provádí také pedagogickou diagnostiku. Sociálněpsychologické profesní dovednosti tvoří předpoklad pro přiměřenou sociální interakci v celé síti sociálních vztahů, jejichž je učitel účastníkem. Tyto dovednosti je možno chápat jako učením získávané (Mertin, Gillernová, 2010).

Sociální dovednosti tvoří předpoklad či základ pro úspěšné uplatňování i jiných skupin profesních dovedností. Z toho vyplývá, že rozvoj sociálních dovedností slouží jako možnost rozvoje profesních kompetencí obecně. Do zmíněných dovedností spadají prvky vztahující se k sobě samému nebo prvky řešící mezilidské vztahy. Patří zde například akceptování osobnosti dětí, rodičů a kolegů, autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům, empatie, naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od úvah či úsudků, orientace na konkrétní situace, podpora sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí, porozumění neverbálním projevům jedince, respektování a tolerování odlišných pohledů, rozvoj sebedůvěry a sebejistého vystupování, umění pochválit, zpětná vazba nebo zvládání konfliktních situací (Mertin, Gillernová, 2010).

Dítě předškolního věku vnímá svého pedagoga nekriticky a na začátku docházky do mateřské školy je jeho myšlení natolik konkrétní, že osobu své učitelky nebo učitele pevně spojuje s budovou školy. Pro dítě je pedagog vzorem, a proto se často stává i jeho citovou předlohou. Tato skutečnost pomáhá dítěti rozlišovat morální či opačné hodnoty v kontextu reálných i modelových situacích (Fialová, 2016).

## 4 Integrace cizinců v České republice

Jedním ze znaků současné společnosti je proces globalizace, který se projevuje vzájemnou rostoucí ekonomickou závislostí zemí v důsledku rostoucího množství a druhů přeshraničních transakcí zboží a služeb, mezinárodním tokem kapitálu a transferem technologií (Mezřický, nedatováno). Průvodním jevem globalizačních tendencí je migrace obyvatel, a proto lze současnou společnost charakterizovat také jako multikulturní. Jedná se o prolínání různých kultur, z čehož vyplývá nutnost otevírání vzájemného dialogu. Pojem kultura lze chápat jako komplex výtvarů lidské civilizace. Nejedná se však pouze o výtvary materiální a duchovní, ale také o projevy chování, jimiž jsou vzorce chování, zvyklosti, symboly, rituály, zkušenosti a podobně. Multikulturalismus dále znamená stav, ve kterém koexistují různá sociokulturní seskupení. Koexistence se projevuje dynamickou výměnou kulturních statků a vzájemným ovlivňováním. Proces, v rámci kterého jedinec prostřednictvím socializace přejímá kulturu vlastního národa, se nazývá enkulturace. V opačném případě, kdy jedna kultura přejímá prvky druhé kultury, a tím se částečně mění, mluvíme o akulturaci (Kraus, 2014). Na základě styku jedince s jinými lidmi a jeho identifikací s různými kulturními, etnickými, sociálními, profesními a zájmovými skupinami se utváří jeho kulturní identita, pro kterou je typické, že není trvalá. Kulturní identita se mění podle toho, jak se mění členství v daných sociálních skupinách, které si tvoří svou vlastní specifickou kulturu, se kterou jedinec sdílí svá přesvědčení. Do výčtu skupin patří především rodina, lokální prostředí (obec, čtvrť, město), region a dále celá společnost (Skarupská, 2017).

Jedním z dominantních cílů integrace cizinců je tedy vytvoření multikulturní společnosti, která se vyznačuje kulturní rozmanitostí a pluralitou. Klíčovým pojmem je dále tolerance, která tvoří předpoklad plurality. Ze sociologického hlediska je možné vysvětlit multikulturalismus jako reflexi procesu setkávání, střetávání, asimilace a podobně. Ze sociologického hlediska je dále rozlišována (Jirásková, 2006):

- historicky sedimentovaná multikulturalita, do níž se lidé rodí a kterou vnímají jako normu;
- dobrovolná multikulturalita, která je analogem k pojetí národa jako volby;
- vynucená multikulturalita, která sice může být přirozeným důsledkem, ale vede k tomu, že je určitá populace nucena přijímat příslušníky jiných etnik jako kompenzaci úbytku vlastní populace;

- líná multikulturalita, kdy nejde o odmítnutí tolerance, nýbrž její odmítnutí jako permisivity (všedovolenosti).

*„Kultury jednotlivých společenství nejsou izolované a uzavřené. Existují v zásadě tři modely interetnických vztahů“ (Kraus, 2014):*

- asimilace – přistěhovalci opustí vlastní tradice a zvyky a své chování přizpůsobí majoritní společnosti;
- model tavicího kotle – tradice přistěhovalců nejsou potlačeny tradicemi majority, ale mísí se s nimi, takže se vyvíjejí nové kulturní vzorce;
- kulturní pluralismus – vzniká pluralitní společnost, která uznává rovnocennost rozdílných subkultur.

Český statistický úřad (2021) definuje pojem cizinec jako osobu, která není státním občanem České republiky<sup>9</sup>. Dle Zákona č. 326/1999 Sb. lze rozlišit tři základní kategorie cizinců pobývajících na území ČR. První kategorií jsou občané zemí Evropské unie, Norska, Švýcarska, Islandu a Lichtenštejnska (zkráceně občané EU) a jejich rodinní příslušníci. Další skupinou jsou občané zemí mimo Evropskou unii (zkráceně občané třetích zemí) a nakonec ostatní cizinci, kam se řadí žadatelé o mezinárodní ochranu a žadatelé o dočasnou ochranu.

Do devadesátých let dvacátého století byla Česká republika považována v oblasti migrace obyvatel za tranzitní zemi. V současné době se stala sama o sobě cílovou destinací a pojímá téměř čtrnáctkrát více přistěhovalců než v roce 1989. Za účelem rostoucí migrující populace v České republice vydalo Ministerstvo vnitra ČR v roce 2000 první politiku integrace cizinců. Politika byla zaměřena především na nabídku a dodržování rovných příležitostí, nediskriminaci a také na proces zajišťování práv cizinců podobných právům českých občanů (European Web Site on Integration, nedatováno). Pobyt cizinců na území České republiky je v současnosti koordinován na základě Zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Dalším důležitým dokumentem je Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů a Zákon č. 221/2003 Sb., o dočasné ochraně cizinců, ve znění pozdějších předpisů. Ministerstvo vnitra, Ministerstvo zahraničních věcí a Policie České republiky má ve své

---

<sup>9</sup> K datu 31. 12. 2020 pobývalo na území České republiky dle Českého statistického úřadu (2021) 634 790 cizinců včetně azylantů. Největší skupinu cizinců pocházejících ze třetích zemí tvoří k 31. 12. 2020 občané Ukrajiny (165 654), Vietnamu (62 884) a Ruska (41 907). Podle Usnesení vlády České republiky (2019) tvoří tyto tři státní příslušnosti přes 70 % všech cizinců třetích zemí.

kompetenci řešení vstupu, pobytu a vycestování z České republiky (Český statistický úřad, 2021).

Integrační politika České republiky vychází z dokumentu Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu, který vytvořilo Ministerstvo vnitra ČR. Vládou byl tento dokument přijat v roce 2000, avšak od té doby podlehl několika aktualizacím. Každoročně předkládá odbor azylové a migrační politiky vládě materiály s názvem Postup při realizace Koncepce pro další rok a také předkládá Zprávu o situaci migrace a integrace (Ministerstvo vnitra České republiky, nedatováno).

#### **4.1 Cílová skupina a cíle integrační politiky**

Do cílové skupiny integrační politiky patří cizinci pocházející ze třetích zemí, kteří legálně pobývají na území České republiky. Některé z integračních nástrojů jsou určeny také občanům Evropské unie a držitelům mezinárodní ochrany. Výjimečně do této skupiny patří i státní občané České republiky, kteří prokazují integrační potřeby. Obecně lze říci, že integrace je oboustranným procesem, proto soustředí svou pozornost nejen na minoritní, ale také majoritní společnost (Ministerstvo vnitra České republiky, nedatováno).

Integrace cizinců má definováno několik základních cílů, kterých se snaží dosáhnout. Prvním z nich je podpora integrace jako procesu, který podporuje bezproblémové a oboustranně prospěšné soužití cizinců a majority. Úkolem je budovat vědomí sounáležitosti, spoluodpovědnosti za společné soužití a vytvořit provázanou a vzájemně komunikující společnost. Proces integrace se stává klíčovým bodem pro udržení sociální soudržnosti, společnosti a také pro její ekonomický, sociální a kulturní rozvoj (Ministerstvo vnitra České republiky, nedatováno).

Integrační politika aplikuje snahy podporující soběstačnost cizinců, jejich schopnost o důstojný život v České republice a pocit sounáležitosti k této společnosti. Další snahy vedou k tomu, aby cizinci znali svá práva a povinnosti, orientovali se ve způsobu života v novém prostředí a aby byli schopni komunikovat v českém jazyce. V neposlední řadě vede integrace k sociální a ekonomické samostatnosti (Ministerstvo vnitra České republiky, nedatováno).



## 4.2 Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu 2020

Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu 2020 je dokumentem, na němž se usnesla Vláda České republiky (2019). Dokument je rozdělen do několika základních částí. Jedná se o obecný úvod a shrnutí situace cizinců v České republice, definování cílové skupiny a priorit integrace a rozbor integrace na regionální a lokální úrovni. Dále dokument obsahuje nabídku dalších opatření k podpoře integrace cizinců. Následujícími body jsou statistika, koordinace a financování integrace cizinců. Koordinace aktualizované koncepce spadá do působnosti Ministerstva vnitra.

Existuje pět klíčových kompetencí, které jsou stanoveny Koncepcí integrace cizinců – Ve vzájemném respektu. Patří zde znalost českého jazyka, ekonomická a sociální soběstačnost, sociokulturní orientace ve společnosti, vztahy mezi komunitami a princip postupného nabývání práv cizinců. Dominantní prioritou z předešlých let zůstává posilování informovanosti cizinců i majority a prohlubování komunikace integrace a migrace směrem k široké veřejnosti. Pro každou z těchto oblastí je navrženo několik opatření vedoucích k rozvoji dané kompetence. Jednotlivá opatření formulují a zabezpečují Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo vnitra a Ministerstvo zdravotnictví (Usnesení vlády České republiky, 2019).

Integrace cizinců probíhá reálně v přímé interakci a soužití cizinců s majoritní společností. Děje se tak v místě pobytu, zaměstnání, podnikání či studia. Z toho vyplývá, že klíčovým faktorem integrace je kvalita vztahů a četnost vzájemného setkávání. Integraci na lokální úrovni podporují projekty obcí na podporu integrace cizinců, přičemž cílem je impuls k vytvoření vlastní integrační strategie. Obce mohou čerpat ze státních dotací a realizovat tak nejrůznější aktivity posilující integraci na místní úrovni. Na regionální úrovni zajišťuje úspěšnou integraci mimo jiné síť osmnácti integračních center, které nabízí široké spektrum integračních služeb. Jedná se například o kurzy češtiny, sociální a právní poradenství, socio-kulturní kurzy a podobně (Usnesení Vlády České republiky, 2019).

Integrační politika České republiky řeší také otázku přístupu cizinců ke zdravotnické péči, kdy aktuálně probíhá příprava nové právní úpravy zdravotního pojištění cizinců. Co se týká participace cizinců na veřejném životě, cílem je jejich zapojení do veřejného života, aby se mohli cítit jeho součástí a pociťovat spoluodpovědnost za dění v komunitě.

Do veřejné politiky se mohou cizinci zapojit prostřednictvím poradních orgánů krajských rad nebo prostřednictvím municipalit. Mohou se tak stát spoluautory plánů komunitního rozvoje, integrační strategie a podobně. Primárním úkolem politiky integrace je zvyšování informovanosti minoritní i majoritní společnosti. Veškeré informace by měly brát v úvahu potřeby cizinců, měly by být adresné, srozumitelné a využitelné. Z tohoto hlediska jsou významným činitelem Integrační centra a nestátní neziskové organizace. Dalším úkolem integrační politiky je prohlubování komunikace s širokou veřejností a s občany cizinci. Konkrétně jde o zprostředkovávání objektivních informací, čímž dochází k prevenci vzniku negativních předsudků a nenávistných projevů. Zdůrazňován je především přínos a nezbytnost vzájemných kontaktů a vztahů mezi majoritou a minoritou. Se zmíněnými cíli je úzce spjata zvyšování odborných kompetencí pro pracovníky regionálních Integračních center, partnerských organizací center, samospráv a nevládních neziskových organizací poskytujících cizincům asistenci a sociálně-právní poradenství (Usnesení Vlády České republiky, 2019).

## 5 Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem

Pojem děti s odlišným mateřským jazykem označuje v České republice děti, pro něž je čeština druhým jazykem. Příslušnost ke státnímu občanství ani místo narození nejsou k užívání tohoto termínu podmínkami. Do této kategorie lze zařadit děti žijící v České republice, které komunikují v rodině prostřednictvím jiného jazyka, dále děti s českým státním občanstvím dlouhodobě pobývajících v zahraničí a také děti s českým státním občanstvím, které disponují nulovou nebo omezenou znalostí češtiny (Národní ústav pro vzdělávání, nedatováno). Význam mateřského jazyka je pro dítě vyšší než pouhá možnost dorozumívání se. Mateřský jazyk totiž zahrnuje rovněž jeho osobní, sociální a kulturní identitu. Pokud mají děti silný základ ve svém prvním jazyce, často projevují hlubší porozumění sobě a svému místu ve společnosti. Mateřský jazyk dítěte by měl zůstat neustále rozvíjen, protože zároveň tím je podporována řada jeho dalších základních dovedností, mezi které patří například kritické myšlení nebo dovednosti gramotnosti (Tomblin, 2019).

Přístup ke vzdělávání mají děti s odlišným mateřským jazykem značně ztížený, avšak právo na vzdělání jim nelze upírat. Dle platných legislativních podmínek lze děti cizinců zařadit do kategorie sociálně znevýhodněných, na základě čehož mají nárok na využívání podpůrných opatření, díky kterým jim bude umožněno vzdělávání spolu s ostatními dětmi. Podpůrných opatření mohou však využívat nejen děti cizinců, ale také děti s českým občanstvím, které nedisponují dostatečnou znalostí českého jazyka (Kvasničková, 2020). Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem probíhá v České republice prostřednictvím inkluzivního přístupu, který si klade za cíl zařazení všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Cílem je rovněž odstraňování překážek bránících ve společném vzdělávání. Mezi integračním a inkluzivním přístupem existuje značný rozdíl. Integrace vychází z předpokladu, že včleňujeme odlišné dítě do homogenní skupiny dětí. Naopak inkluze počítá se skutečností, že v praxi nelze mít nikdy skupinu stejných dětí. Dle tohoto směru je skupina složena ze svébytných osobností s rozdílnými schopnostmi a potřebami. Důraz spočívá na uvědomění si stejné hodnoty každého dítěte bez ohledu na jeho zdatnost, vyznání či národnost. *„Různorodost je vnímána jako obohacení a příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, ke schopnosti empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti“* (Linhartová, 2018).

Pro děti s OMJ je český jazyk cizím jazykem. Tato skutečnost vede k situaci, kdy se děti paralelně danému cizímu jazyku učí a zároveň jsou skrze něj vzdělávány. Jazyková bariéra může být jedním z rizik ohrožujících školní úspěšnost žáků, proto je vhodné ji chápat

jako určité znevýhodnění v procesu vzdělávání. Samotný přístup k učení a vzdělávání ovlivňuje také odlišné kulturní prostředí, ze kterého dítě přichází. Vyznačuje se například hodnotovou orientací dané kultury, přístupem k výchově nebo očekáváním rodiny od školského systému (Kolektiv autorů META o.s., 2011).

## **5.1 Pedagog v inkluzivním vzdělávání**

V inkluzivním přístupu je vyžadována změna úhlu pohledu pedagoga, od které se odvíjí i změna způsobu jeho práce. Pedagog sice uznává různorodost potřeb dětí, ale není zde nutností tvořit nabídku individuálních aktivit pro každé dítě zvlášť. Při plánování svého působení se snaží přizpůsobit vzdělávací nabídku tak, aby se mohly zapojit všechny děti (Linhartová, 2018).

Linhartová (2018) definuje konkrétní změny přístupu a práce pedagoga:

- Předem zvažuje okolnosti a situace, které by pro děti mohly být překážkou v učení, a snaží se jim předcházet, nabízí různorodé činnosti, modifikuje je.
- Přemýšlí, zda skutečně všechny děti dostávají potřebnou podporu.
- Sleduje, zda mají všechny děti možnost učit se, být vyslyšeny a cítit se součástí prostředí. Zavádí potřebná odpovídající opatření.

Na pedagoga působícího v heterogenní třídě jsou kladeny zvýšené nároky, které se týkají spravedlnosti, udržování dobrého klimatu mezi dětmi, znalosti mocenských vztahů a třídní komunikace. Mezi další rizika patří také přítomnost předsudků, podceňování výkonu dítěte s odlišným mateřským jazykem nebo neadekvátní očekávání (Kvasničková, 2020).

## **5.2 Příchod dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy**

Příchod dítěte s OMJ je složitou situací pro něj samotné, jeho rodiče i mateřskou školu. Včasná příprava na tuto skutečnost může pomoci předejít případným komplikacím a vytvořit pro všechny vhodné podmínky. Předem je vhodné promyslet, jakým způsobem bude probíhat komunikace s rodiči i dítětem. Dále je vhodná úvaha, zda je naše mateřská škola inkluzivním prostředím. V neposlední řadě je důležité uvědomění nad nabídkou opatření, která chceme zavést a následně nabízet (Linhartová, 2018).

Konkrétní opatření podle Linhartové (2018) slouží ke snazšímu zvládnutí adaptačního období dítěte. V první řadě je nutné zvážit, zda máme v mateřské škole k dispozici pedagoga, který se orientuje v dané problematice a má s ní jisté zkušenosti. Pedagog může své znalosti

sdílet se svými kolegy a předávat tak tipy dobré praxe. Rodiče pak mohou být obeznámeni s tím, na jakého pedagoga se mohou v případě potřeby ideálně obrátit. Dále je potřeba zjistit, kde můžeme jako pedagogové žádat o odbornou pomoc. V této situaci nabízí své služby školská poradenská zařízení nebo řada neziskových organizací. Průběh adaptace dítěte může probíhat v souladu s adaptačním plánem tvořeným pro nově příchozí děti do mateřské školy. Výhodou je také znalost základních informací o zemi, z níž dítě přichází. Je však potřeba vyvarovat se zobecňování a stereotypnímu vnímání skupiny. Pokud je to možné, měli bychom vytipovat třídu, do které se bude dítě hodit. Kritériem může být kapacita a složení třídy nebo připravenost učitele. Na příchod dítěte s odlišným mateřským jazykem lze připravit také kolektiv, do kterého dítě vstupuje. Není potřeba mluvit pouze o možných problémech, ale také podat třídě informace o dovednostech a zájmech nově příchozího. Posledním bodem patřícím do seznamu opatření je přizpůsobení prostředí a vybavení mateřské školy. Jde spíše o možnost podílet se na úpravách či změnách než o demonstraci interkulturního přístupu pomocí předmětů typických pro jednotlivé kultury. Není jisté, zda se rodiny opravdu s tímto typem kultury identifikují.

### **5.3 Adaptace dítěte v mateřské škole**

Při nástupu do mateřské školy se každé nově příchozí dítě ocitá v neznámém prostředí mezi vrstevníky a setkává se i s novou autoritou v podobě učitele. Dítě s odlišným mateřským jazykem však čelí také jazykové bariéře, kdy je pro něj značnou zátěží ztráta komunikační kompetence projevující se nemožností využití svých dosavadně budovaných komunikačních kanálů. Dítě se rovněž setkává s kulturními odlišnostmi, které jsou kontrastem mezi domácím prostředím a prostředím mateřské školy (Linhartová, 2018). Změnu kulturního prostředí často doprovází takzvaný kulturní šok, což je reakce na ztrátu jistot. Může se stát, že jedinec vystavený změně kulturního prostředí se vlivem stresu uzavírá do sebe, odmítá komunikovat nebo si vytváří vlastní svět, do kterého odmítá pouštět kohokoliv dalšího. Mezi další neobvyklé reakce patří útky do spánku či nemoci (Kolektiv autorů META, 2011).

Adaptace dítěte může probíhat na základě adaptačního plánu vytvořeného pro počáteční dny a týdny jeho pobytu v mateřské škole. Adaptační plán tvoří pouze rámec, proto je průběžně upravován podle individuálních potřeb dítěte a jeho rodičů. Na začátku přichází dítě do mateřské školy se svým rodičem, kde spolu tráví krátký čas a následně odchází společně opět domů. Po několika dnech dítě tráví krátkou dobu v mateřské škole bez rodičů. Čas této doby je postupně prodlužován (Linhartová, 2018).

Linhartová (2018) rovněž uvádí několik aktivit vedoucích ke snazšímu zvládnutí adaptačního období. Patří zde například připravenost učitele, individuální přístup, patron dítěte, předmět z domova, rituály, pravidelný denní režim, stejná paní učitelka, komunikační kartičky, dobrovolnost nebo úkol či služba.

Komunikace s dítětem je základem jeho úspěšného začlenění. Východiskem pro komunikaci se stávají specifické okolnosti situace, přičemž záleží rovněž na věku dítěte, jeho osobnosti a jazykové vybavenosti.

Mezi konkrétní opatření (Linhartová, 2018) patří:

- zajisti základní domluvu;
- přizpůsobit jazykový projev;
- zadávat jasné a stručné instrukce;
- ověřovat porozumění;
- využívat aktuální situaci;
- využívat názornost;
- využívat mateřský jazyk dítěte;
- soustředit se na prvky neverbální komunikace.

Při komunikaci s dítětem s odlišným mateřským jazykem je kontraproduktivní tvrdit, že český jazyk je příliš těžkým jazykem, který není možné se naučit. Rovněž není vhodné češtinu deformovat a omlouvat se za její obtížnost (Nosálová a kolektiv, 2018).

## 6 Spolupráce s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem

Na ovlivňování celkové image zařízení a tím i jeho úspěšnosti se výrazně podílí vztahy pracovníků mateřské školy s rodiči dětí. Kvalita vztahů stojí na oboustranné vstřícnosti, otevřenosti, vzájemné důvěře a podpoře. Předpokladem vzájemné komunikace a spolupráce je proto informovanost rodičů. Rodiče by měli být předem informováni o veškerých pravidlech a režimu práce mateřské školy. Musí mít možnost vstupu do daného zařízení a jsou-li vyzváni, mohou se podílet na koncepci a plánu školy. Mateřská škola pomáhá rodině poskytováním konzultací, doporučení a podobně. Jednání pedagogů by mělo být taktní a také v souladu s dodržováním veškerých zásad ochrany osobních údajů a důvěrných informací. K pozitivnímu ovlivňování vztahů slouží společné akce pro děti, kdy jsou do jednotlivých činností zainteresováni také jejich rodiče. *„Společné akce slouží jako vhodná motivace, ovlivnění chování i výchovných postojů a postupů, i k následnému uznání a respektu k odborníkům“* (Bečvářová, 2003). Komunikace mateřské školy s rodiči probíhá také prostřednictvím třídních schůzek, nástěnek, vývěsek, emailu a webových stránek. Vztah s rodiči bývá zpravidla navázán během úvodního rozhovoru, kdy se ředitelka mateřské školy, nebo některý z pedagogů, rodičů ptá na dítě a dále jim vysvětluje výchovnou filozofii a režim mateřské školy. Do úvodního rozhovoru je rovněž zařazena otázka, čím mohou rodiče přispět mateřské škole a zda o tuto skutečnost mají zájem. V neposlední řadě je dohodnuta forma a intenzita podávání informací (Lažová, 2013).

Spolupráce mezi rodinou a školou je důležitá z několika důvodů. Prvním z nich je právo rodičů účastnit se nejrůznějších aktivit ve škole. Zásadní odpovědnost za rozvoj dítěte stojí na rodičích, proto mají právo na veškeré související informace. Rodiče podporují vývoj dítěte různými způsoby a sami mohou rozhodnout, zda vliv školy posílí či naopak. Dalším bodem je rovnost vztahu rodiče a učitele, kdy každá strana poskytuje totožně hodnotnou zkušenost týkající se výchovy a vzdělávání. Následujícím významným důvodem pro spolupráci obou stran je reciprocita, která se vyznačuje vzájemným obohacujícím prospěchem. V poslední řadě by měli mít rodiče pocit, že ze spolupráce se školou mají prospěch nejen děti, ale také oni sami. Získávají možnosti učit se a seznamovat se s novými podněty (Čapek, 2013).

Bečvářová (2003) pojednává o plánu spolupráce s rodiči, jehož tvorba spadá do kompetence vedoucího pracovníka. Dokument garantuje plány, záměry, rodičovské zájmy i přání v oblasti odborné poradenské pomoci, vzdělávání, kulturních, společenských,

poznávacích i sportovních akcí nebo prezentace školy na veřejnosti. Dále obsahuje témata materiálně-technická, finanční či sponzorské pomoci.

Tradiční model vztahu a spolupráce mezi školou a rodinou lze v rámci českého školního prostředí shrnout prostřednictvím několika klíčových rysů. Jedná se o separaci, selektivnost, úkolování a formálnost. Separaci je možno chápat jako odlišnost rolí a odpovědnosti učitelů a rodičů ve výchově dětí. Pro tuto úroveň je typická určitá distance, která se projevuje omezeností přímých kontaktů odehrávajících se pouze v předepsané době. Setkání mimo tuto vymezenou dobu mívají zpravidla negativní záměr. Komunikace proudí zejména od učitelů k rodičům, přičemž podněcování rodičů k aktivnímu vystupování chybí. Dalším klíčovým rysem tradičního modelu spolupráce je selektivnost. Selektivnost lze vysvětlit jako žádoucí angažování rodičů, kteří jsou vybízeni k aktivitě tehdy, když to škola usoudí za vhodné a potřebné. Nejčastějším prvkem využívaným ve vztahu mezi učitelem a rodičem je úkolování. V tomto případě učitelé převážně formulují určité požadavky, doporučení a žádosti. Posledním znakem tradičního pojetí spolupráce mezi učitelem a rodičem je formálnost vzájemného vztahu (Čapek, 2013).

## **6.1 Pedagogická a interkulturní komunikace**

Profesní výbavou pedagogických pracovníků je schopnost kultivovaného slovního projevu a taktního jednání. Součástí pedagogické komunikace jsou vzájemné výměny informací (poznatků, názorů, pocitů a postojů) probíhající mezi všemi účastníky pedagogického procesu. Nejedná se tedy o pouhé předávání informací, ale také o zprostředkovávání emocionálních stavů, mezilidských vztahů a postojů. Pedagogická komunikace je orientována na dosažení pedagogických cílů, má zpravidla vymezený obsah a je realizována s ohledem na sociální role účastníků, přičemž jsou rovněž respektována stanovená komunikační pravidla. Úroveň pedagogické komunikace má významný vliv na efektivitu veškeré pedagogické práce (Jůva, 2001). Její účel tedy spočívá ve vytvoření školního společenství či školní komunity, které by pojímaly žáky, učitele, vedení školy, školní personál a rodiče (Čapek, 2013).

Existují tři druhy pedagogické komunikace (Jůva, 2001):

- komunikace, kterou si může pedagog předem promyslet a připravit;
- komunikace, na kterou se lze připravit pouze orientačně;
- nepřipravená komunikace odehrávající se v jedinečných a neopakovatelných situacích.



Pedagogická komunikace s sebou nese dvě základní funkce. V souvislosti s první funkcí je pedagogická komunikace prostředkem realizace výchovy a vzdělávání. Druhou funkcí je dále zprostředkovávání vztahů a společných činností mezi účastníky komunikace. Konkrétně mezi učitelem a žákem a také mezi žáky navzájem (Nelešovská, 2005). Pedagogickou interakci a komunikaci by měl charakterizovat zejména klid, takt, citlivý přístup, pohoda, vzájemná důvěra, orientace na pozitivní jevy, tolerance, snaha o porozumění ostatním, trpělivost a objektivita. Komunikace by rovněž neměla být jednostrannou záležitostí (Jůva, 2001). Krejčová a Kargerová (2011) definují deset základních pravidel, jejichž dodržování napomáhá k udržování kvalitního vztahu s rodiči dětí. Jedná se o tyto pravidla:

- Respektujeme úlohu rodičů.
- Zachováváme důvěrnost.
- Mluvíme s rodinami o očekáváních, která vůči sobě máme.
- Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou více strategií k jejich zapojení.
- Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama.
- Usilujeme o zapojení celé rodiny.
- Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje.
- Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu.
- Spolupracujeme s dalšími partnery školy.
- Víme, že všechno nejde hned.

Při předpokladu sílící evropské integrace bude v pedagogice a vzdělávání věnována pozornost získávání kompetencí, mezi jejíž atributy spadá schopnost analytického myšlení, dovednost týmové práce, profesionalita, nezávislost a interkulturní komunikace (Gojkov, 2011). O interkulturní komunikaci se jedná v případě, že pedagog komunikuje s rodičem – cizincem. Účastníky komunikace jsou příslušníci odlišných kultur, kteří se mohou během komunikace potýkat s rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech nebo s rozdíly ve vnímání či chování (Mertin, Gillernová, 2010). Při komunikaci mezi českým učitelem a rodičem cizincem proto hrají významnou roli dva faktory. Prvním z nich je míra schopnosti rodičů cizinců dorozumívat se prostřednictvím českého jazyka na dostačující úrovni srozumitelnosti. Druhý faktor spočívá v otázce, jaké hodnoty a postoje vyznávají rodiče cizinci k české škole a českému systému vzdělávání ve vztahu k vlastní kultuře (Průcha, 2010).

Při interkulturní komunikaci se mohou její účastníci setkat s následujícími pocity (Mertin, Gillernová, 2010):

- nejistota spočívající například v kritickém pohledu nebo nevyjasněných očekáváních;
- kognitivní disonance, což znamená nepříjemný pocit vyvolaný rozporem mezi vlastním postojem a chováním;
- nedůvěra;
- nepřátelství, které může vycházet z vyhozeného stavu nedůvěry.

## 6.2 Komunikační bloky a konfuze

*„Způsob vyjadřování má velký vliv na to, jak na nás člověk působí a jak ho vnímáme. Jazykový projev je významnou součástí identity každého člověka, vyjadřuje jeho osobnost, je ukazatelem míry vzdělanosti, inteligence a kultivovanosti. Pokud však hovoří jinak než mateřským jazykem, je situace samozřejmě odlišná a jazykový projev tuto vypovídající hodnotu ztrácí“* (Linhartová, 2018). Pedagog i rodič s odlišným mateřským jazykem jsou v průběhu vzájemné interakce vystaveni rozdílnému komunikačnímu stylu, který se projevuje mimo jiné například neznámým chováním nebo používáním neznámých neverbálních výrazů. Neznámost zapříčiňuje zmatenost, nesprávné porozumění či špatnou interpretaci. Na základě toho může dojít k jistým komunikačním blokům, jejichž častým předpokladem je předpokládaná univerzální lidská podobnost. Dalším blokem jsou často stereotypy, předsudky nebo projevy etnocentrismu (Mertin, Gillernová, 2010).

Vzniklé bloky v komunikaci je potřeba odstranit, jinak se mohou stát základem pro vznik závažných konfliktů. Ještě častěji nežli k blokům dochází k takzvaným konfuzím. Konfuzi lze popsat jako zrcadlový obraz naší komunikace. Ke konfuzi dochází v případě komunikace, která ponechává příjemce v nejistotě či nepochopení. Jako východisko z této situace lidé často volí první konkrétní zdůvodnění, které odpovídá kontextu a jeho kultuře. Jedná se o rychlejší a snazší cestu, nežli je pochopení sdělení partnera (Mertin, Gillernová, 2010).

## 6.3 Možnosti komunikace s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem

Mezi klíčové kompetence pro mezikulturní komunikaci patří schopnosti sebezpochopení, spolupráce a samoorganizace, dále efektivní rozhodovací dovednosti a také porozumění (Gojkov, 2011). Za konkrétní opatření usnadňující komunikaci mezi pedagogy a rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem lze považovat poskytnutí tištěných materiálů

o předškolním vzdělávání a specifikách konkrétní mateřské školy ve zjednodušené verzi nebo v přeložené podobě do několika světových jazyků. Překlady jednotlivých sdělení nabízí Meta o.p.s. na svých webových stránkách. Další možností je spolupráce s tlumočníky, jejichž služby nabízí řada neziskových organizací nebo Centra na podporu integrace cizinců. V další řadě je vhodné s rodiči dohodnout pravidla komunikace a stanovit způsob předávání informací. Patří zde například využití nástěnky pro cizince, e-mailu, sms zpráv, sešitu, telefonu nebo osobních schůzek. Písemná komunikace je více praktická, jasnější a závaznější (Linhartová, 2018).

Linhartová (2018) nabízí několik dalších praktických tipů využitelných v komunikaci s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem:

- jednejte vstřícně, pozitivně a otevřeně;
- naučte se pár frází v mateřském jazyce rodiny;
- předvídejte, předcházejte nedorozuměním či komplikacím;
- ujistěte rodiče, že budete respektovat jejich náboženská a kulturní specifika;
- informujte rodiče o podpoře, kterou věnujete jejich dítěti v oblasti jazykového rozvoje;
- využijte inovativní formy dokumentace rozvoje dítěte, například Learning Stories;
- zapojte rodiče do akcí školy;
- podporujte kontakt s ostatními rodiči dětí z mateřské školy;
- modifikujte texty;
- zjednodušte jazyk.

Komunikační zásady s rodičem z odlišného kulturního prostředí zpracovává také Alice a Abdearrazak Kourkzi (2020) pro Národní pedagogický institut České republiky. Podle autorů je důležité přistupovat k lidem z odlišné kultury nezaujatým způsobem, který souvisí s předsudky a stereotypy. Základem je tedy schopnost sebereflexe a uvědomění si těchto limitů. Pracovat s předsudky a stereotypy lze tehdy, pokud si nevytváříme předem domněnky a přistupujeme ke každému s otevřenou myslí. Jestliže se o lidech z jiné kultury dozvíme dostatečné množství informací, můžeme tím zmírnit strach z neznámého. Dalším bodem je ponechání dostatečného prostoru pro úvodní setkání, které může být prostředkem navázání korektních vztahů, které se vyznačují vzájemnou úctou a respektem. Při prvním setkání není tedy vhodné vystupovat z pozice autority, jež se snaží poučovat. Smyslem setkání je také ujasnění společného cíle, kterým je dobro dítěte. Mezi komunikační zásady dále patří správná výslovnost jména rodičů i dítěte, protože jméno je součástí identity a kultury každého

člověka. V případě, že je jméno velmi neobvyklé, je možné využít mnemotechnickou pomůcku. Součástí prvního setkání s rodiči může být rovněž krátká prohlídka školy, která jim umožní seznámit se s prostorem, kde se bude jejich dítě vzdělávat. Jako prevence nedorozumění lze využít služeb tlumočnicka, jehož přítomnost však vyžaduje také dodržování jistých pravidel. Jedním z pravidel je mlčenlivost, která je závazná nejen pro učitele, ale i tlumočnicka. V případě využití jeho služeb hovoříme vždy k rodičům, přičemž tlumočnick sedí stranou. V souvislosti s předáváním informací je dále vhodné nepředvídat a poskytovat raději více informací nežli méně. Další informace může rodičům poskytovat určený adaptační pracovník školy, který během prvních týdnů napomáhá procesu efektivní adaptace dítěte ve škole a také nastavuje vhodný komunikační kanál. Dále je vhodné přizpůsobení mluvené řeči nerodilému mluvčímu češtiny. Patří zde zejména pečlivá výslovnost, uzpůsobení tempa řeči, užívání nejčastěji používané slovní zásoby a nakonec ověřování porozumění. Oboustranné komunikaci napomáhají metody aktivního naslouchání, které se vyznačují projevením zájmu o sdělení rodičů. Pro metodu aktivního naslouchání je typické parafrázování či formulace otevřených otázek. Další důležitou zásadou je uvědomění si kulturních rozdílů. Při setkání je tedy vhodné zaujmout neutrální pozici a přizpůsobit komunikační strategii kulturnímu prostředí, ze kterého rodiče přichází. Zvýšená pozornost by měla směřovat k užívání sarkasmu, který ne všechny kultury vnímají pozitivně. Střední cestou je užívání neutrální verbální i neverbální komunikace. Poslední komunikační zásadou je pozitivita, kterou lze udržovat tehdy, když se na rodiče neobracíme pouze v případě problému, ale pravidelně jim sděluje i dobré zprávy, které se týkají úspěchů a pokroků dítěte.

Žádná rodina není stejná, s čímž souvisí přítomnost odlišných podpůrných a komunikačních potřeb. Platí tak rovněž pro rodiny s kulturní a jazykovou rozmanitostí. Obecně lze říci, že v těchto situacích napomáhá lepšímu vzájemnému pochopení při komunikaci přístup zaměřený na rodinu (The Australian Parenting Website, 2018). Pro interkulturní kontakt je dále velmi důležitá interkulturní citlivost, kterou lze definovat jako schopnost nahlížet na konkrétní situaci z perspektivy druhého. Součástí interkulturní senzitivity je také ochota změnit vlastní pohled. Existuje takzvaný Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), prostřednictvím kterého lze zachycovat schopnost jednotlivce danou situaci reflektovat, z reflexe vyvodit důsledky, zpracovat je a tím upravit vlastní pohled na svět. Model zahrnuje šest stupňů vývoje, které odrážejí ochotu vnímat realitu z jiné perspektivy. Nejedná se o hodnotový relativismus, ale spíše o schopnost vnímat svůj názor

jako jeden z mnoha a nikoliv jako jediný správný. Interkulturní kontakt je jedním z nástrojů vedoucím ke zlepšení vzájemných vztahů (Moree, 2017).

## 7 Výzkumy relevantní k vybranému tématu

Jednotlivá etnika a národy se od sebe liší také odlišnými kulturními vzorci, které se týkají uplatňovaných stylů výchovy nebo nahlížení na děti a mládež, intergeneračních vztahů či komunikace. Každé etnikum či národ má své vlastní normy a vzorce důležité pro výchovu dětí v rodině, ale i v institucích předškolní výchovy a vzdělávání. V posledních dvou desetiletích se začaly systematicky provádět výzkumy zabývající se otázkou rodinné výchovy v transkulturní komparaci. Analýzy byly prováděny v rámci projektu IEA<sup>10</sup> Preprimary Study, do něhož se zapojilo patnáct zemí. Účelem bylo zjistit a srovnávat typy edukace, které se uplatňují v rodinách a předškolních zařízeních vybraných zemí a také popsat podmínky a profily daných typů edukace. Mezi vybrané metody sběru dat patří v první řadě interview s rodiči a učitelkami a dále pozorování v rodinách a mateřských školách. Zkoumanými zeměmi byla Belgie, Itálie, Řecko, Slovinsko, Čínská lidová republika, Indonésie, Spojené státy americké a další. Vyšlo najevo, že opravdu existují rozdíly ve výchově v rodinách a v předškolních zařízeních (Jirásková, 2006).

V roce 2002 a 2003 proběhl v Praze výzkum realizovaný pracovníky Institutu pedagogicko-psychologického poradenství České republiky. Výzkum se zabýval specifiky vzdělávání dětí pocházejících z minoritních skupin žijících na území ČR. Zřetel byl kladen na zvláštnosti týkajících se rodinných systémů, kulturních tradic a specifik rodinné výchovy a komunikace. Rozhovory se zaměřením na zkušenosti se školním vzděláváním v České republice byly provedeny ve dvanácti rodinách. Vyšlo najevo, že přístup učitelů k dětem cizincům je jejich rodiči hodnocen velmi pozitivně (Průcha, 2010).

Výsledky výzkumného šetření zaměřeného na rodiče různých etnických skupin publikovali také Švarcová a Mareš v roce 2006. Cílem bylo od rodičů zjistit, jaké jsou dle jejich názoru nejčastější bariéry mezi českou školou a rodiči minoritních etnik. Dále bylo zjišťováno, jak tito rodiče hodnotí český školský systém ve srovnání se školským systémem v jejich zemi. Nakonec došlo k posuzování rozdílů ve spolupráci rodiny se školou v České republice a rovněž v jejich zemi. Názory rodičů byly získávány prostřednictvím rozhovoru s otevřenými otázkami. Nejpočetnější etnickou skupinu tvořily v tomto výzkumném šetření Vietnamci, konkrétně 35 rodičů. Z výzkumu vyšlo najevo, že komunikace Vietnamců s českými učiteli je ovlivňována pravidly chování vietnamské kultury v interpersonálním

---

<sup>10</sup> International Association for the Evaluation of Educational.

styku. Za největší problémy svých dětí v české škole považují vietnamští rodiče jazykové obtíže. Jazykové obtíže jsou také nejčastější komunikační bariérou ve styku se školou. Jazyková bariéra stojí také za obavami vietnamských rodičů v situacích, kdy mají rozhodnout o skutečnosti týkající se jejich dítěte, přičemž si nejsou úplně jisti, zda rozumí podstatě žádosti školy. Závěrem lze konstatovat, že situace ve vzdělávání vietnamských dětí je velmi příznivá. Když si děti dostatečně osvojí český jazyk, prospívají ve škole jako jedni z nejlepších. Jedná se zřejmě o důsledek vysoké hodnoty vzdělání v jejich kultuře (Průcha, 2010).

Rozdíly ve výchově v rodině a v předškolních zařízeních v kulturně odlišných zemích se odráží také v očekávání a požadavcích týkajících se výchovy předškolních dětí. Odlišná očekávání mají rodiče i učitelky mateřských škol. S tímto souvisí také problematika míry odpovědnosti za výchovu dětí a otázka, komu je tato zodpovědnost připisována. V roce 1997 provedl porovnání očekávání a představ rodičů a učitelek mateřských škol Olaja. Vycházel z dat IEA Preprimary Study a pro svůj výzkum si vybral Belgie, Finsko a Hongkong. Před vstupem do povinné školní docházky jsou děti jejich rodiči také vzdělávány, v čemž jsou rovněž spatřovány značné rozdíly. Závěry výzkumu lze shrnout do následující tabulky (Jirásková, 2006):

Kategorie vzdělávání	Důležitost přikládána ze strany rodičů		
	<i>Vysoká</i>	<i>Střední</i>	<i>Nízká</i>
Učit děti dovednostem školního typu	Hongkong	Belgie	Finsko
Učit děti komunikačním dovednostem	Hongkong Belgie	Finsko	-
Učit děti sociální kooperaci a toleranci	Finsko Belgie	Hongkong	-
Učit děti samostatnému chování	Finsko	Belgie Hongkong	-
Učit děti dovednostem sebehodnocení	-	Finsko Belgie	Hongkong

Tabulka č. 1 – Závěry výzkumu

Ispa v roce 1994 provedl detailní komparaci výchovných idejí a praxe u ruských a amerických matek a učitelek mateřských škol. Pro získání dat zvolil metodu dotazníku a rozhovoru. Podle autora svědčí výsledky o kolektivistické orientaci edukace v ruské

společnosti a o individualistické orientaci edukace ve společnosti americké. Ruské matky a učitelky vedou děti skrze výchovu k poslušnosti, zachovávání norem konformity a obecně k zachování tradiční orientace výchovy. Důraz je u nich kladen rovněž na orientaci dětí k vrstevníkům. Americké matky a učitelky naopak směřují výchovu dětí k individuálnímu rozvoji, posilování jejich zvědavosti a také k nezávislému chování (Jirásková, 2006).

Průzkum na téma předškolního vzdělávání očima rodičovské společnosti provedla v roce 2005 Šmelová. Cílem bylo zjistit očekávání rodičů a zároveň sledovat, zda jsou jednotlivá očekávání v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 430 rodin z několika regionů České republiky. Jednotlivé otázky byly rozděleny do pěti dimenzí. Patří zde důvod docházky dítěte do mateřské školy, skutečnosti ovlivňující výběr mateřské školy, konkrétní očekávání rodičů od mateřské školy, přínos mateřské školy z pohledu rodičů a požadavky rodičů na osobnost předškolního pedagoga. Závěrem vyplývá, že rodiče vnímají mateřskou školu jako významnou instituci, která by se měla spoluúčastnit na výchově a rozvoji dítěte a také na jeho přípravě na vstup do základní školy. Mateřská škola by měla být přitažlivá svou nabídkou a vřelými vztahy. Rovněž by měla být vhodným socializačním prostředím, kde je dítěti umožňováno zažívat pocity štěstí a uspokojení. Učitelky by měly být odbornicemi na předškolní vzdělání, s čímž souvisí nutnost adekvátní kvalifikace. Osobnost pedagoga by mělo tvořit tedy nejen vzdělání, ale také pozitivní vztah k dětem, zájem o dítě a o spolupráci s jeho rodinou. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vytváří vhodné podmínky pro naplňování uvedených očekávání rodičů, které odpovídají možnostem praxe (Šmelová, 2005).



## II Praktická část

### 8 Metodologie výzkumu

#### Výzkumná oblast

Výzkum vychází z prostředí mateřské školy a zabývá se oblastí vztahu rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem k předškolnímu vzdělávání v České republice se zaměřením na osobu učitele mateřské školy a spolupráci s ním. Jednou z důležitých podmínek umožňujících spolupráci mezi rodičem a učitelem je efektivní komunikace a dostatečná informovanost. Rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem se často potýkají s jazykovou bariérou, díky čemuž je proces získávání a pochopení informací komplikovanější. Součinnost všech činitelů výchovy však značně ovlivňuje pozitivní školní klima a tím také adekvátní rozvoj dítěte.

Realizace výzkumu probíhá v Městské části Praha 4, přičemž skupinu respondentů tvoří cizinci pocházející z Ruska<sup>11</sup>, Ukrajiny a Vietnamu<sup>12</sup>. Dle Českého statistického úřadu (2019) se jedná o nejpočetnější skupiny cizinců žijících na území České republiky, vyjímaje státní příslušníky Slovenské republiky.

#### Hlavní cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit a analyzovat vztah rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem k předškolnímu vzdělávání v České republice.

#### Dílčí cíle výzkumu

Mezi dílčí cíle výzkumu patří:

- identifikovat a interpretovat poznatky rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem týkající se organizačního chodu a způsobu práce mateřské školy, jež navštěvuje jejich dítě;
- identifikovat, interpretovat a usuzovat vnímání rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem osoby učitele mateřské školy z profesního hlediska;

---

<sup>11</sup> Oficiálním názvem je Ruská federace.

<sup>12</sup> Oficiálním názvem je Vietnamská socialistická republika.

- identifikovat a interpretovat míru zájmu rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem o spolupráci s učitelem mateřské školy;
- srovnávat vzdělávací priority předškolního vzdělávání rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem.

### **Výzkumné otázky**

Výzkumné otázky vycházející z dílčích cílů:

- Jaké množství poznatků týkajících se organizačního chodu a způsobu práce mateřské školy, jež navštěvuje jejich dítě, mají rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem?
- Jakým způsobem vnímají rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem osobu učitele mateřské školy?
- Jaká je míra zájmu rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem o spolupráci s učitelem mateřské školy?
- Jaké jsou vzdělávací priority předškolního vzdělávání rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem?

### **Operacionalizované definice pojmů**

#### *Děti s odlišným mateřským jazykem*

Ve výzkumu pojem děti s odlišným mateřským jazykem označuje děti, pro něž je čeština druhým jazykem. Charakteristickým znakem je komunikace v rodině prostřednictvím jiného jazyka.

#### *Rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem žijící v Městské části Praha 4*

Označení vystihuje rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem, které navštěvují některou z mateřských škol v Městské části Praha 4. Pro účely výzkumu byli na základě nejpočetnějšího zastoupení vybráni rodiče ruské, ukrajinské a vietnamské státní příslušnosti.

#### *Učitel mateřské školy*

Pojem označuje pedagogického pracovníka, jenž splňuje požadavky k výkonu svého povolání dané Zákonem č. 563/2004 Sb. a je v pracovněprávním vztahu k mateřské škole.

## **Výzkumný problém**

První část výzkumu se zabývá identifikací a interpretací získaných údajů, proto lze hovořit o deskriptivní statistice. V tomto případě je výzkumný problém formulován do následující otázky:

- Jaká je úroveň poznatků rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem týkající se organizačního chodu a způsobu práce mateřské školy, jež navštěvuje jejich dítě?

V další části výzkumu dochází k testování hypotéz, k čemuž slouží induktivní statistika. V rámci induktivní statistiky je možné výzkumný problém shrnout do nadcházející otázky:

- Existuje statisticky významná souvislost mezi množstvím poznatků o předškolním vzdělávání a vnímáním osoby učitele mateřské školy z profesního hlediska?

Ověřování potenciální přítomnosti vztahu mezi jevy probíhá na základě definování proměnných. Za nezávisle proměnnou lze považovat množství poznatků týkajících se předškolního vzdělávání a za závislou proměnnou vnímání osoby učitele mateřské školy z profesního hlediska.

## **Formulace hypotéz**

Hlavní hypotéza = Rodiče s vyšší úrovní poznatků o předškolním vzdělávání vnímají osobu učitelky z profesního hlediska pozitivněji než rodiče, jejichž úroveň poznatků je nižší.

$H_A$  = Mezi množstvím poznatků o předškolním vzdělávání a vnímáním osoby učitele mateřské školy z profesního hlediska existuje statisticky významná souvislost.

$H_0$  = Mezi množstvím poznatků o předškolním vzdělávání a vnímáním osoby učitele mateřské školy z profesního hlediska neexistuje statisticky významná souvislost.

## **Vybrané metody sběru dat**

Pro sběr dat výzkumu byla vybrána metoda dotazníku, který obsahuje kontaktní, funkcionálně psychologické, kontrolní i filtrační položky. Dále dotazník obsahuje položky

zjišťující fakta, znalosti nebo vědomosti a mínění (Chráska, 2016). Dotazníky<sup>13</sup> byly přeloženy a nabídnuty respondentům v jejich rodném jazyce.

### Výzkumný soubor a jeho reprezentativnost

Základním souborem výzkumu jsou rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem pocházející z Ruska, Ukrajiny a Vietnamu, kteří žijí na území Městské části Praha 4. O spolupráci s dotazníkovým šetřením byly požádány mateřské školy se sídlem v Městské části Praha 4, přičemž několik z nich žádost odmítlo. Celkem se dotazníkového šetření účastnilo 8 mateřských škol.

Do výběrového souboru byli voleni respondenti na základě stratifikovaného výběru, přičemž určujícím prvkem podskupin se stala délka pobytu v České republice. Mezi množstvím odpovídajících respondentů a počtem cizinců vybraných státních příslušností žijících v České republice existuje přímá úměra. Celkový počet respondentů je 103.

Název země	Počet cizinců žijících v ČR <sup>14</sup>	Počet respondentů
Ukrajina	158 300	63
Vietnamská socialistická republika	62 523	25
Ruská federace	37 827	15

Tabulka č. 2 – Počet cizinců žijících v ČR

<sup>13</sup> Příloha č. 4 – Dotazník pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem.

<sup>14</sup> Počty jednotlivých státních příslušníků daných zemí žijících v České republice vychází z dat Českého statistického úřadu k datu 30. 9. 2020 (Český statistický úřad, 2020).

## 9 Výsledky dotazníkového šetření

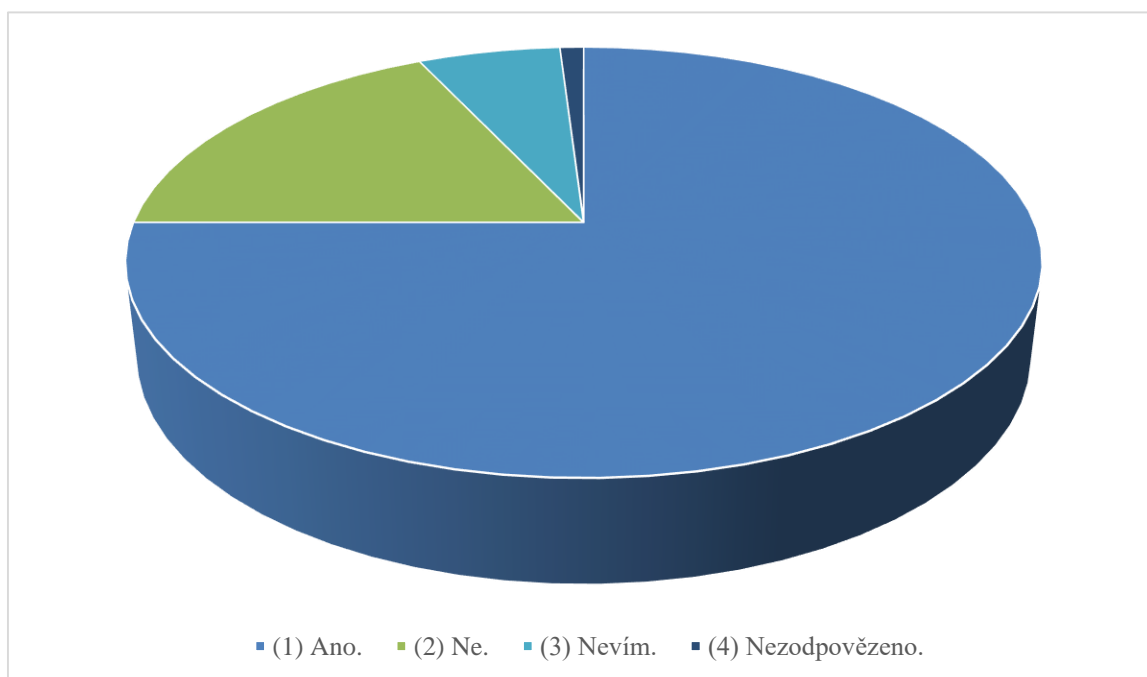
### 9.1 Deskriptivní statistika

#### Otázka číslo 1

Docházka dítěte do mateřské školy je v České republice povinná pouze v posledním předškolním roce dítěte.

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) Ano.	77	0,75	75
(2) Ne.	19	0,18	18
(3) Nevím.	6	0,06	6
(4) Nezodpovězeno.	1	0,01	1

Tabulka č. 3 – Četnost odpovědí otázky č. 1



Graf č. 1 - Výšečový diagram četností odpovědí otázky č. 1

Informace týkající se povinnosti předškolního vzdělávání je nejen pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem zásadní, protože neplnění tohoto nařízení s sebou přináší řadu komplikací. Pro děti s odlišným mateřským jazykem je docházka do mateřské školy jistě výhodou z mnoha důvodů. Dítě si osvojuje základní slovní zásobu a gramatické oblasti českého jazyka a dále se seznamuje také se sociokulturním prostředím České republiky. V neposlední řadě překonává překážky související s přechodem z jedné kultury do druhé. Výhodou předškolního vzdělávání je také dostatek prostoru pro individuální práci s dítětem.

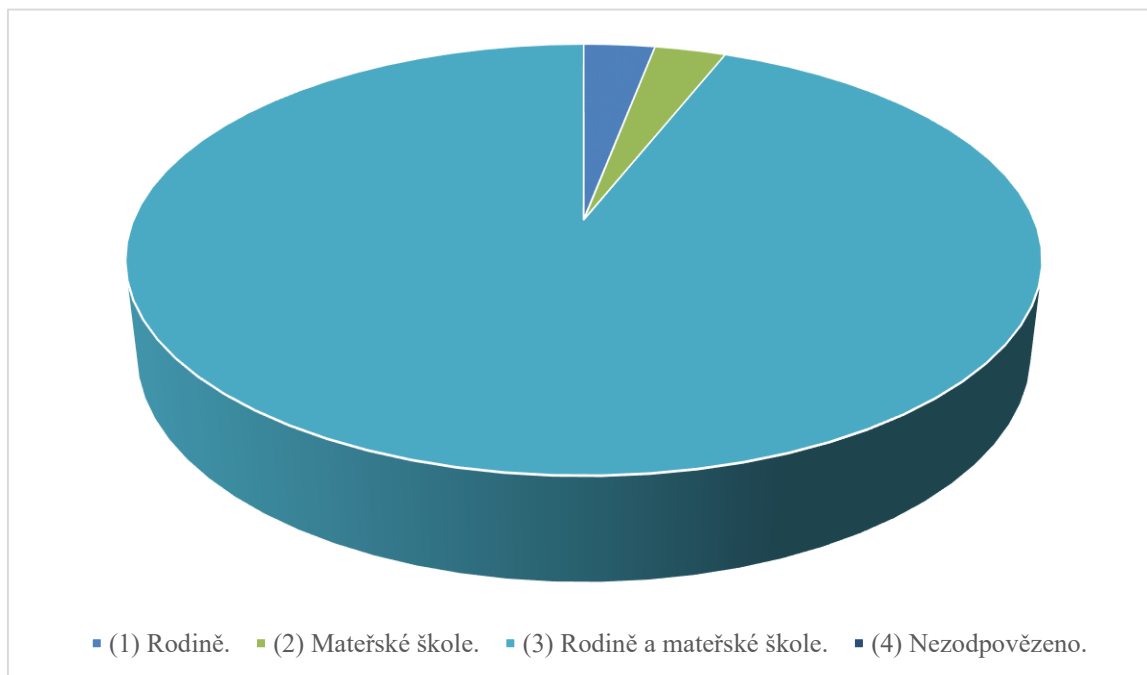
Povinnost předškolního vzdělávání nastává dětem v České republice od počátku školního roku po dni, ve kterém dítě dovrší věku pěti let. Dle Školského zákona 561/2004 Sb. se povinnost předškolního vzdělávání vztahuje na státní občany České republiky, kteří pobývají na území ČR déle než 90 dnů, dále na občany jiných členských států Evropské unie, kteří zde pobývají rovněž déle než 90 dnů a nakonec také na ostatní cizince, kteří nabyli oprávnění pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů. Povinnost předškolního vzdělávání se vztahuje také na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany.

## Otázka číslo 2

Komu přisuzujete pokroky dítěte v jeho rozvoji?

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) Rodině.	3	0,03	3
(2) Mateřské škole.	3	0,03	3
(3) Rodině a mateřské škole.	97	0,94	94
(4) Nezodpovězeno.	0	0	0

Tabulka č. 4 – Četnost odpovědí otázky č. 2



Graf č. 2 - Výšečový diagram četností odpovědí otázky č. 2

Pokroky dítěte v jeho rozvoji jsou z velké části přisuzovány rodině a mateřské škole. Tato skutečnost je pravděpodobně ovlivněna profesionálním přístupem mateřské školy, který zahrnuje zodpovědnost v rámci výchovně vzdělávacího procesu s ohledem na všechny jeho podmínky. V rámci profesionálního přístupu je rodičům rovněž umožněn vhled do dění mateřské školy, na základě kterého dochází k posilování důvěry rodičů v profesní kompetence učitele mateřské školy. Praxe ukazuje, že rodiče jsou v rámci výchovy a vzdělávání svých potomků velmi ambiciózní, proto oceňují kvalitní vzdělávací postupy a využívání kvalitních vzdělávacích a učebních pomůcek. Troufám si říci, že předškolní vzdělávání v České republice je na velmi vysoké úrovni a disponuje velkým množstvím propracovaných didaktických prostředků využitelných při práci s dětmi. Příležitostí tedy zůstává zvyšování otevřenosti a transparentnosti mateřské školy, kterou lze pozitivně využívat v rámci konfrontace se zmíněnými vzdělávacími ambicemi rodičů.

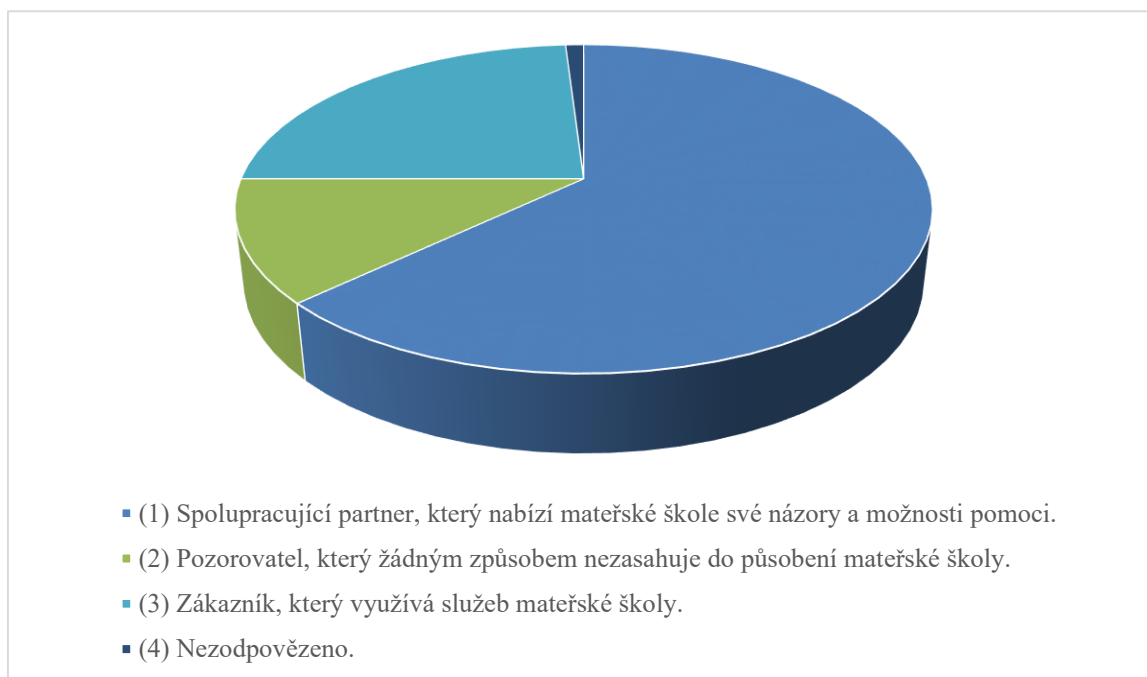
### Otázka číslo 3

Jakou roli podle Vás zastává rodič ve vztahu k mateřské škole?

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) Spolupracující partner, který nabízí mateřské škole své názory a možnosti pomoci.	65	0,63	63
(2) Pozorovatel, který žádným způsobem nezasahuje do působení mateřské školy.	12	0,12	12
(3) Zákazník, který využívá služeb mateřské školy.	25	0,24	24
(4) Nezodpovězeno.	1	0,01	1

Tabulka č. 5 – Četnost odpovědí otázky č. 3

Graf č. 3 – Výšečový diagram četností (procenta)



Graf č. 3 - Výšečový diagram četností odpovědí otázky č. 3

Roli rodičů k mateřské škole podmiňuje také případná jazyková bariéra, která do jisté míry určuje, zda bude rodič spolupracujícím partnerem, nestranným pozorovatelem či zákazníkem využívajícím služeb mateřské školy. Existují však způsoby, díky kterým lze alespoň částečně jazykovou bariéru překonat. Dle mého názoru je nejúčinnějším prostředkem využití služeb dvojjazyčného asistenta pedagoga v mateřské škole. Využití tlumočnických či překladatelských služeb nevede k systematické spolupráci, nýbrž k řešení konkrétního případu či poskytnutí naléhavých informací. Aby se mohl stát rodič potýkající se s jazykovou bariérou spolupracujícím partnerem, musí mít tedy možnost systematické komunikace



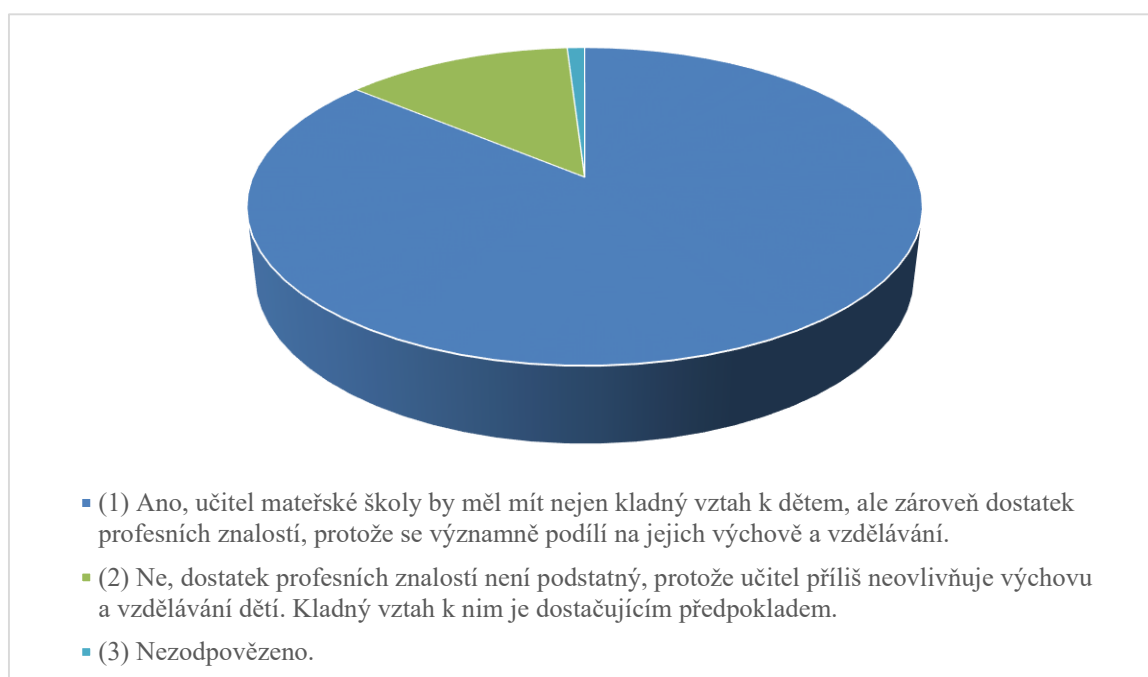
sloužící k předávání důležitých informací. Organizační zajištění překladatelských či tlumočnických služeb v mateřské škole je poměrnou snadnou záležitostí, protože v rámci školského systému mohou být tyto služby realizovány bez jakýchkoliv finančních výloh. Získání finančních prostředků na zabezpečení pozice dvojjazyčného asistenta pedagoga vyžaduje vyšší míru úsilí vedení školy. Nutno také dodat, že zájemci o tuto pozici nelze nabídnout stálou pozici s perspektivou několika let na jednom pracovišti. Pozice dvojjazyčného asistenta pedagoga s sebou tedy nese řadu otázek, nicméně se jedná o důležitou a potřebnou pozici ve škole, do které dochází větší počet dětí s odlišným mateřským jazykem.

#### Otázka číslo 4

Považujete za podstatné, že učitelé mateřské školy potřebují pro výkon svého povolání určitý stupeň pedagogického vzdělání?

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) Ano, učitel mateřské školy by měl mít nejen kladný vztah k dětem, ale zároveň dostatek profesních znalostí, protože se významně podílí na jejich výchově a vzdělávání.	89	0,86	86
(2) Ne, dostatek profesních znalostí není podstatný, protože učitel příliš neovlivňuje výchovu a vzdělávání dětí. Kladný vztah k nim je dostačujícím předpokladem.	13	0,13	13
(3) Nezodpovězeno.	1	0,01	1

Tabulka č. 6 – Četnost odpovědí otázky č. 4



Graf č. 4 – Výšečkový diagram četností odpovědí otázky č. 4

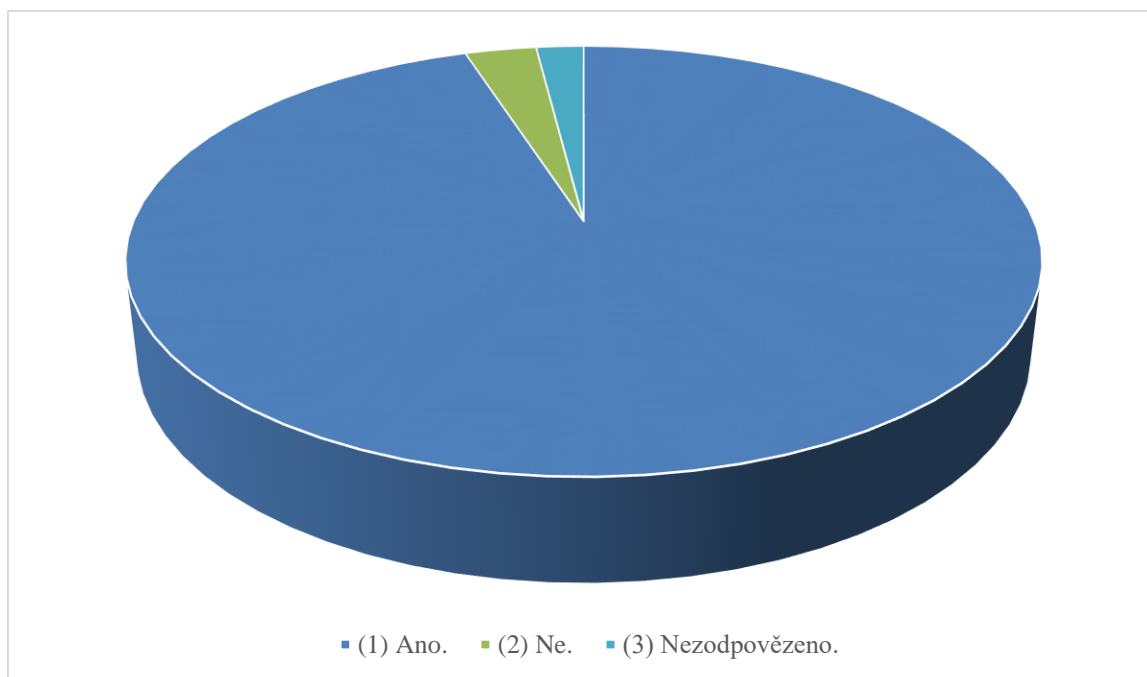
Domnívám se, že názor na důležitost pedagogického vzdělání učitelů mateřské školy souvisí s očekáváním rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem od předškolního vzdělávání v České republice.

### Otázka číslo 5

Jste spokojen/a s podobou předškolního vzdělávání v České republice?

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) Ano.	98	0,95	95
(2) Ne	3	0,03	3
(3) Nezodpovězeno.	2	0,02	2

Tabulka č. 7 – Četnost odpovědí otázky č. 5



Graf č. 5 - Výšečový diagram četností odpovědí otázky č. 5

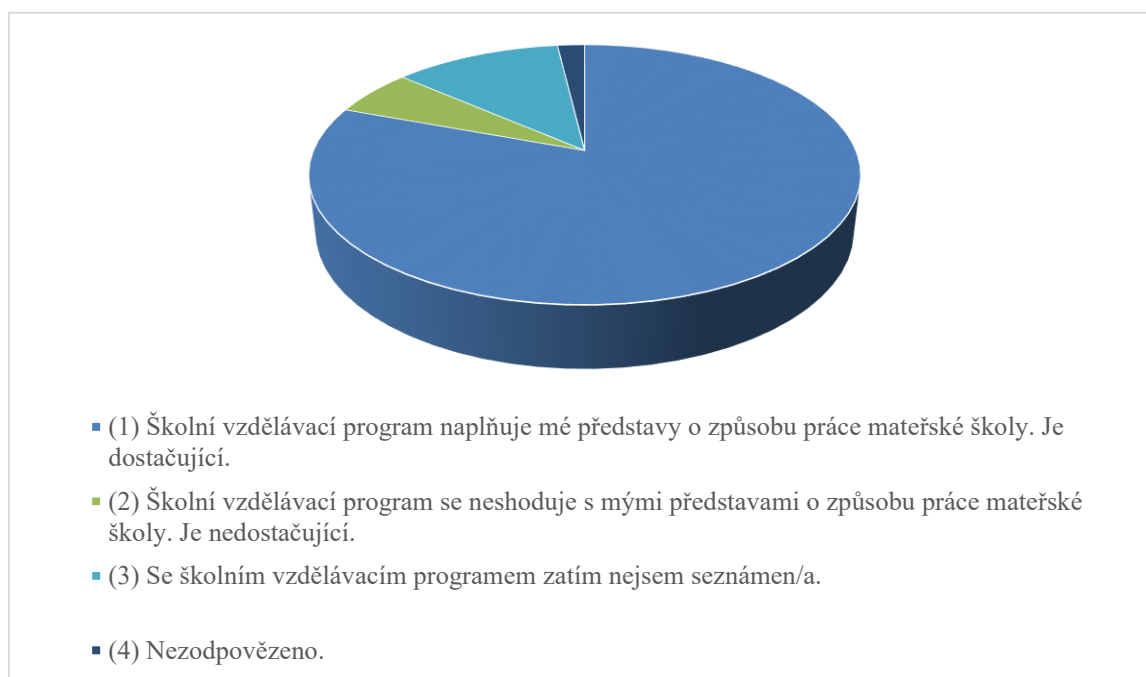
Vyšlo najevo, že spokojenost s podobou předškolního vzdělávání v České republice je velmi vysoká. Jedná se o pozitivní zjištění, které umožňuje určitou formu zpětné vazby. Myslím si, že spokojenost rodičů značně ovlivňuje snahy škol o využívání strategií inkluzivního vzdělávání, které je v hlavním městě aktuálním tématem. Spokojenost rodičů tedy ovlivňuje nejen umožnění všestranného harmonického rozvoje dítěte v mateřské škole, ale také snahy mateřské školy o vybudování inkluzivního prostředí, v rámci kterého se všechny děti cítí plnohodnotnými členy skupiny.

## Otázka číslo 6

Líbí se Vám školní vzdělávací program mateřské školy, kterou navštěvuje Vaše dítě? Jste s ním spokojen/a?

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) Školní vzdělávací program naplňuje mé představy o způsobu práce mateřské školy. Je dostačující.	83	0,806	80,6
(2) Školní vzdělávací program se neshoduje s mými představami o způsobu práce mateřské školy. Je nedostačující.	6	0,058	5,8
(3) Se školním vzdělávacím programem zatím nejsem seznámen/a.	12	0,117	11,7
(4) Nezodpovězeno.	2	0,019	1,9

Tabulka č. 8 - Četnost odpovědí otázky č. 6



Graf č. 6 - Výšečový diagram četností odpovědí otázky č. 6

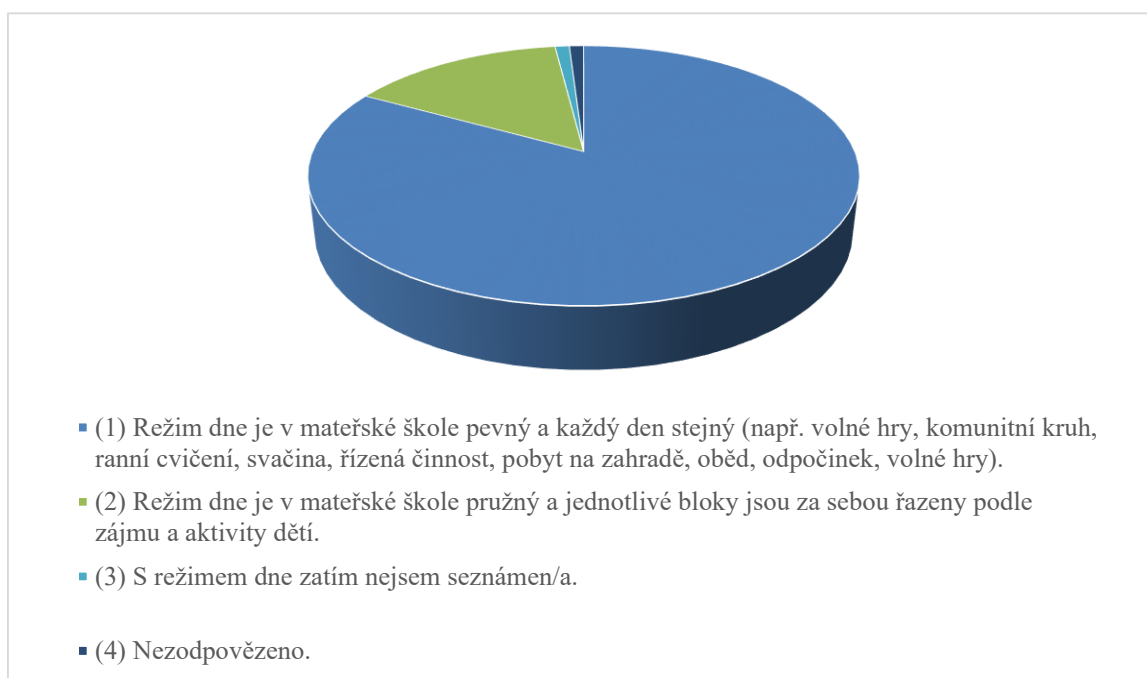
Předpokladem kladného hodnocení školního vzdělávacího programu je jeho prostudovanost. V tomto ohledu je dané zjištění překvapující skutečností, protože obeznámenost se školním vzdělávacím programem uvedlo 86,4 procent respondentů. Kladně hodnotím přístup škol, které hledají alternativní způsoby umožňující představení školního vzdělávacího programu rodičům dětí s odlišným mateřským jazykem.

## Otázka číslo 7

Jaký je režim dne v mateřské škole, kterou navštěvuje Vaše dítě?

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) Režim dne je v mateřské škole pevný a každý den stejný (např. volné hry, komunitní kruh, ranní cvičení, svačina, řízená činnost, pobyt na zahradě, oběd, odpočinek, volné hry).	86	0,83	83
(2) Režim dne je v mateřské škole pružný a jednotlivé bloky jsou za sebou řazeny podle zájmu a aktivity dětí.	15	0,15	15
(3) S režimem dne zatím nejsem seznámen/a.	1	0,01	1
(4) Nezodpovězeno.	1	0,01	1

Tabulka č. 9 - Četnost odpovědí otázky č. 7



Graf č. 7 - Výšečový diagram četností odpovědí otázky č. 7

S režimem dne mateřské školy je obeznámeno 98 procent respondentů. Vysoké procentuální zastoupení je pravděpodobně zapříčiněno častou diskusí mezi rodičem a učitelem zabývající se tímto tématem. Režim dne je často diskutován již v rámci dne otevřených dveří, kterého před nástupem dítěte do mateřské školy využívá velká řada rodičů. Dále bývá režim dne rodičům sdělován první den, kdy jejich dítě zahajuje docházku

do mateřské školy. Rodiče se ve většině případů zajímají, čemu se děti během dne v mateřské škole věnují.

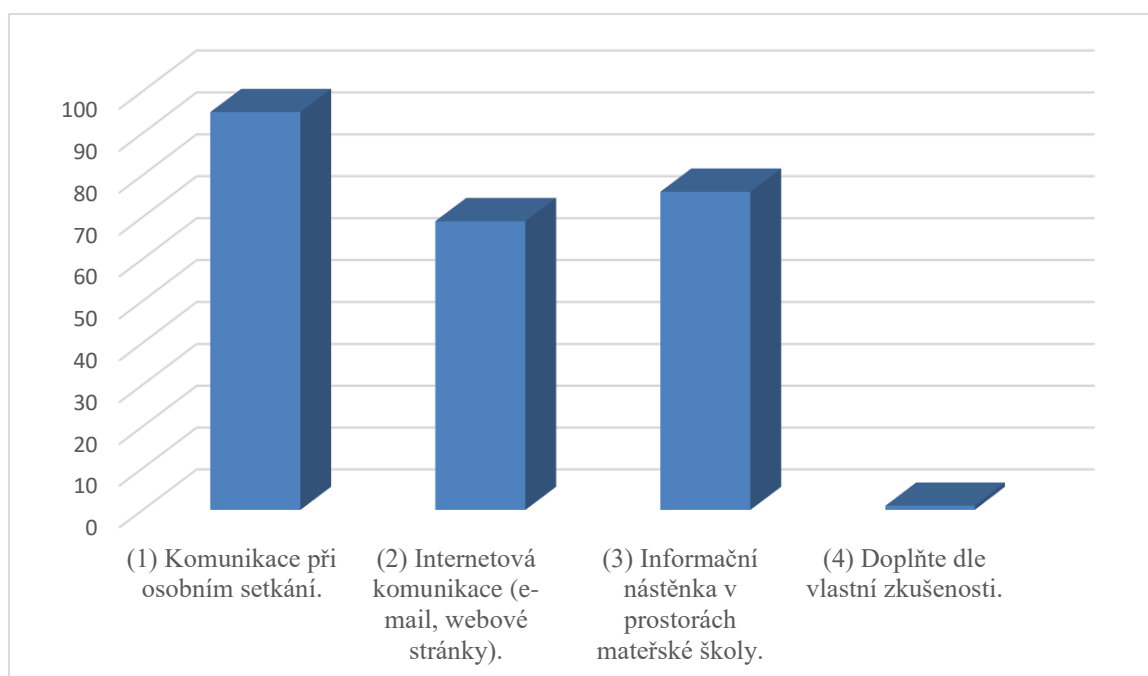
V některých mateřských školách bývá režim dne také demonstrován pomocí obrázkových piktogramů umístěných buď v šatně, nebo přímo ve třídě dané školy. Piktogramy slouží dětem k usnadnění orientace, kdy je eliminován strach z neznámého a nejasného. Tímto způsobem si děti postupně osvojují posloupnost režimu dne, který mohou svým rodičům rovněž prezentovat.

### Otázka číslo 8

Jakými způsoby komunikuje Vaše mateřská škola s rodiči dětí? (Můžete vybrat více možností.)

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) Komunikace při osobním setkání.	95	0,92	92
(2) Internetová komunikace (e-mail, webové stránky).	69	0,67	67
(3) Informační nástěnky v prostorách mateřské školy.	76	0,74	74
(4) Doplněte dle vlastní zkušenosti.	1	0,01	1

Tabulka č. 10 - Četnost odpovědí otázky č. 8



Graf č. 8 - Histogram četností odpovědí otázky č. 8

Ze získaných dat vychází najevo, že mateřské školy využívají více způsobů komunikace s rodiči dětí. Tento přístup oceňují z více důvodů, přičemž prvním z nich je možnost poskytnutí většího množství potřebných informací. Dalším důvodem je výhoda možnosti komunikace prostřednictvím způsobu, který je konkrétnímu rodiči či učiteli bližší.

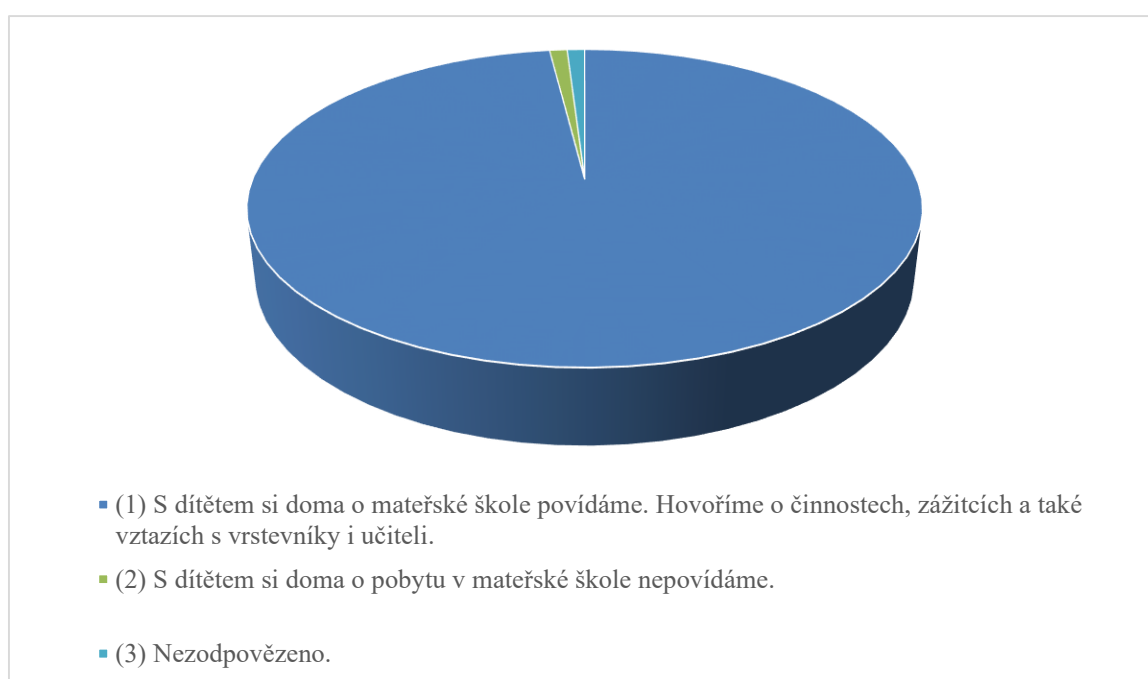
Jeden z respondentů nakonec uvedl zkušenost týkající se komunikace s mateřskou školou prostřednictvím mobilní aplikace s názvem WhatsApp. Rodiče komunikují v rámci soukromé skupiny, kde mají oprávnění přijímat nejrůznější sdělení a zároveň sledovat fotografie znázorňující aktivity, kterým se děti věnují.

## Otázka číslo 9

Hovoříte doma s dítětem o jeho pobytu v mateřské škole?

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) S dítětem si doma o mateřské škole povídáme. Hovoříme o činnostech, zážitcích a také vztazích s vrstevníky i učiteli.	101	0,98	98
(2) S dítětem si doma o pobytu v mateřské škole nepovídáme.	1	0,01	1
(3) Nezodpovězeno.	1	0,01	1

Tabulka č. 11 - Četnost odpovědí otázky č. 9



Graf č. 9 - Výšečový diagram četností odpovědí otázky č. 9

Naprostá většina respondentů uvedla, že doma s dítětem vede rozhovory o jeho pobytu v mateřské škole. Tyto rozhovory považují za naprosto přirozené, protože děti tráví v mateřské škole značnou část dne, přičemž zde načerpají řadu zážitků a zkušeností, které chtějí se svými rodiči sdílet. Dítě je s nástupem do mateřské školy dále konfrontováno s řadou situací, se kterými se doposud nesešlo. V tomto případě přichází za svými rodiči s nejrůznějšími otázkami, na které hledají společně odpověď.

Na základě rozhovorů s dětmi získávají rodiče také další informace související s fungováním a nastavením mateřské školy. V některých případech je však nutné ověřovat pravdivost získaných informací.

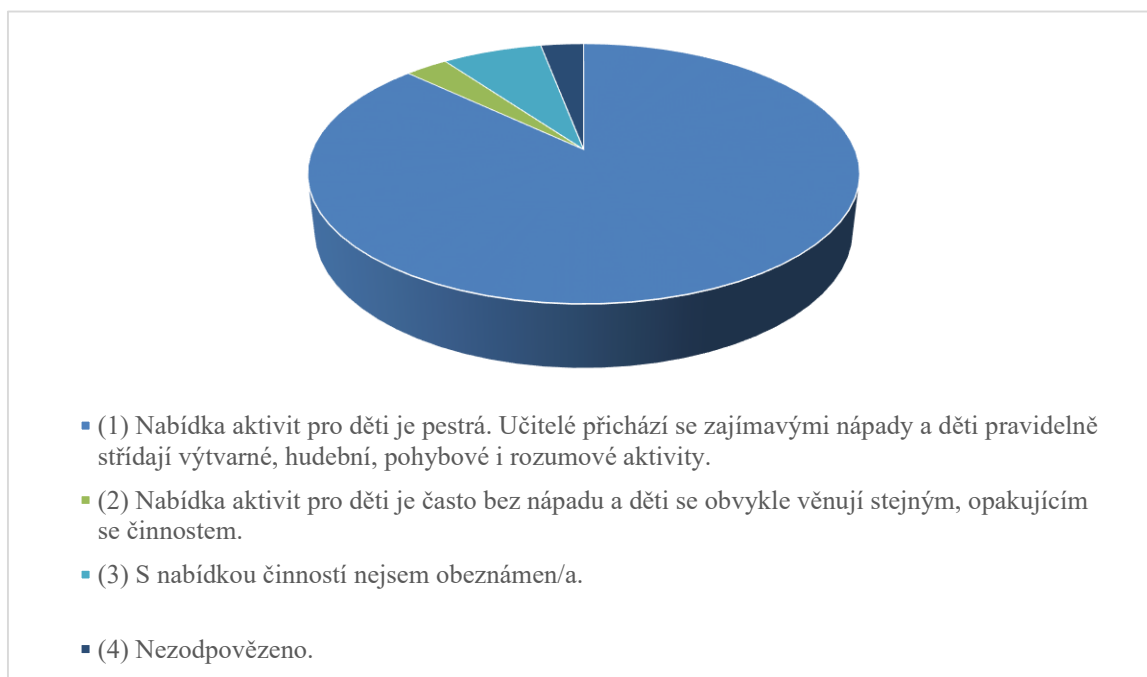


## Otázka číslo 10

Jak jste spokojeni se vzdělávacími aktivitami, které učitel dětem připravuje?

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) Nabídka aktivit pro děti je pestrá. Učitelé přichází se zajímavými nápady a děti pravidelně střídají výtvarné, hudební, pohybové i rozumové aktivity.	90	0,87	87
(2) Nabídka aktivit pro děti je často bez nápadu a děti se obvykle věnují stejným, opakujícím se činnostem.	3	0,03	3
(3) S nabídkou činností nejsem obeznámen/a.	7	0,07	7
(4) Nezodpovězeno.	3	0,03	3

Tabulka č. 12 - Četnost odpovědí otázky č. 10



Graf č. 10 - Výšečový diagram četností odpovědí otázky č. 10

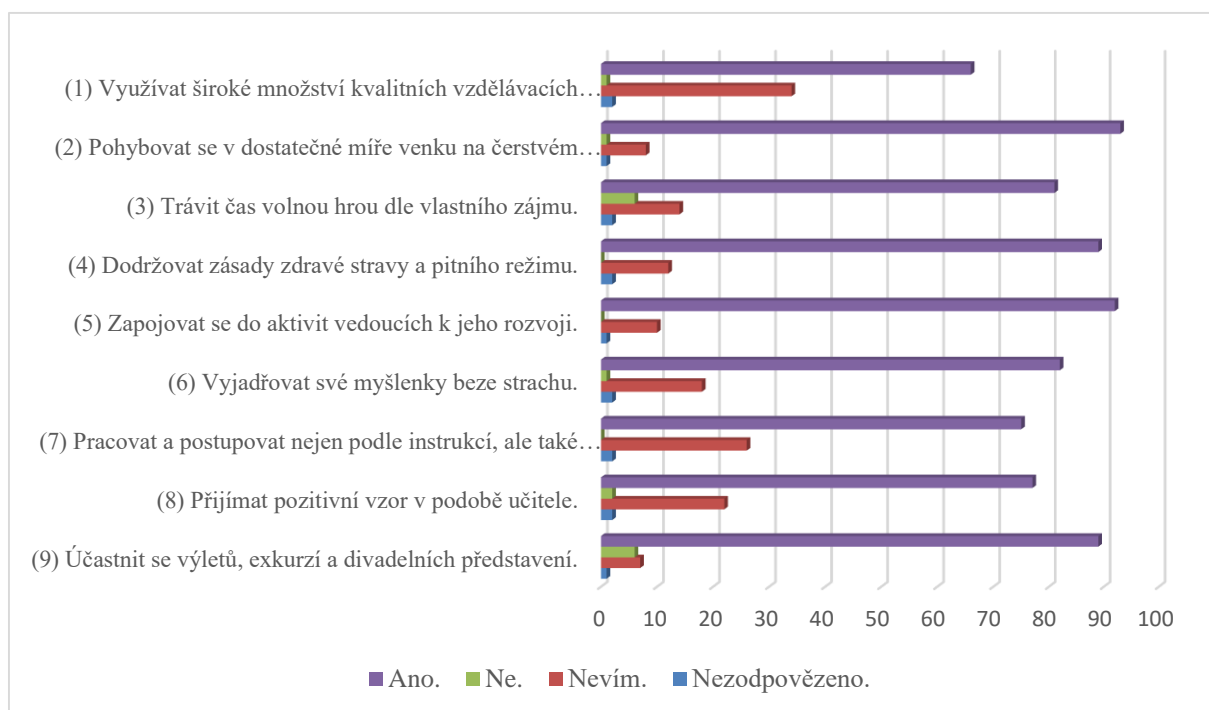
Lze konstatovat, že obeznámenost s nabídkou aktivit pro děti v mateřské škole je opět velmi vysoká. Tuto skutečnost považuji za pozitivní. V případě jazykové bariéry mohou být rodiče s nabídkou aktivit seznámeni prostřednictvím fotografií, dětských nástěnek či výstupů v podobě nejrůznějších objektů. Další možností je realizace ukázkových hodin. Z toho vychází najevo, že třídní vzdělávací program není jediným východiskem. Pestrost nabídky aktivit nakonec stavím do souvislosti se snadno vyhledatelnými inspirativními materiály.

## Otázka číslo 11

Co je umožněno Vašemu dítěti v mateřské škole?

Odpověď	Četnost odpovědí			
	Ano	Ne	Nevím	Nezodpovězeno
(1) Využívat široké množství kvalitních vzdělávacích pomůcek.	66	1	34	2
(2) Pohybovat se v dostatečné míře venku na čerstvém vzduchu.	93	1	8	1
(3) Trávit čas volnou hrou dle vlastního zájmu.	81	6	14	2
(4) Dodržovat zásady zdravé stravy a pitného režimu.	89	0	12	2
(5) Zapojovat se do aktivit vedoucích k jeho rozvoji.	92	0	10	1
(6) Vyjadřovat své myšlenky beze strachu.	82	1	18	2
(7) Pracovat a postupovat nejen podle instrukcí, ale také podle své fantazie.	75	0	26	2
(8) Přijímat pozitivní vzor v podobě učitele.	77	2	22	2
(9) Účastnit se výletů, exkurzí a divadelních představení.	89	6	7	1

Tabulka č. 13 - Četnost odpovědí otázky č. 11



Graf č. 11 - Pruhový graf četností odpovědí otázky č. 11

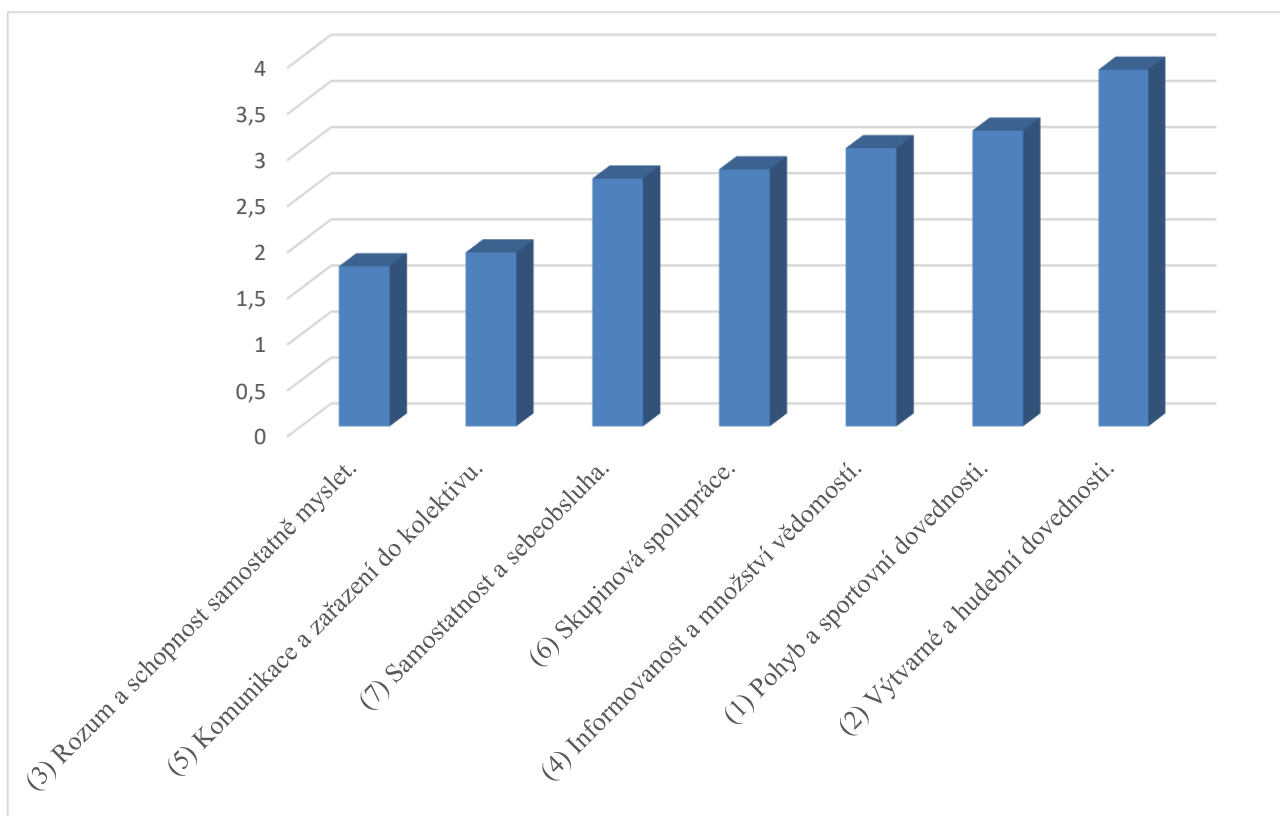
Účelem otázky bylo zjistit, do jaké míry jsou rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem obeznámeni s tím, co je umožněno jejich dítěti v mateřské škole.

## Otázka číslo 12

Ve které oblasti by měla mateřská škola děti nejvíce rozvíjet? Seřad'te čísla jednotlivé oblasti dle Vašich priorit a důležitosti (1 = nejvíce důležité; na stejnou pozici můžete umístit více položek).

Odpověď	Průměr	Medián	Modus
(1) Pohyb a sportovní dovednosti.	3,21	3	1
(2) Výtvarné a hudební dovednosti.	3,87	3	3
(3) Rozum a schopnost samostatně myslet.	1,74	1	1
(4) Informovanost a množství vědomostí.	3,02	3	2
(5) Komunikace a zařazení do kolektivu.	1,89	1	1
(6) Skupinová spolupráce.	2,79	2	2
(7) Samostatnost a sebeobsluha.	2,69	2	1
(8) Nezodpovězeno.	5		

Tabulka č. 14 - Charakteristiky polohy dat otázky číslo 12



Graf č. 12 - Histogram průměru zvolených odpovědí otázky č. 12

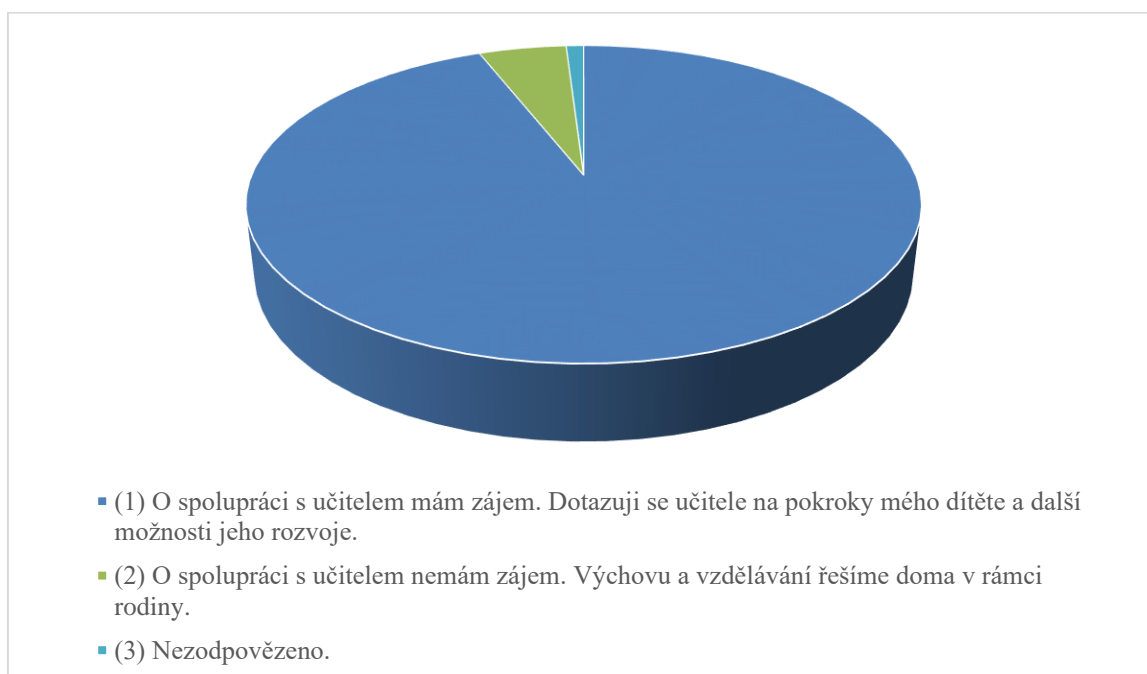
Dle zkoumaných priorit lze na první místo umístit vzdělávací oblast rozum a schopnost samostatně myslet. S nepatrným rozdílem zastává druhou pozici vzdělávací oblast komunikace a zařazení do kolektivu. Jak již bylo zmíněno, současné předškolní vzdělávání vychází z osobnostně sociálního modelu, což odpovídá prioritám vzdělávání rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem.

### Otázka číslo 13

Máte zájem o spolupráci s učitelem mateřské školy?

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) O spolupráci s učitelem mám zájem. Dotazuji se učitele na pokroky mého dítěte a další možnosti jeho rozvoje.	97	0,94	94
(2) O spolupráci s učitelem nemám zájem. Výchovu a vzdělávání řešíme doma v rámci rodiny.	5	0,05	5
(3) Nezodpovězeno.	1	0,01	1

Tabulka č. 15 - Četnost odpovědí otázky č. 13



Graf č. 13 - Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 13

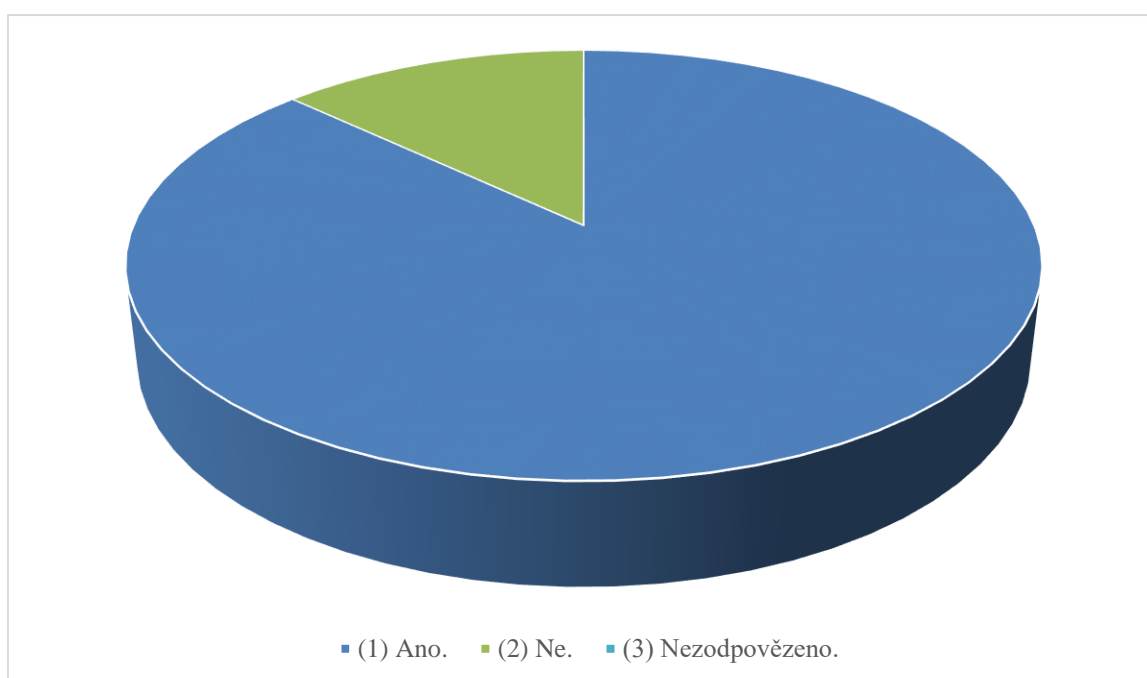
Za důležitý předpoklad sdílení informací rodičů dětí s učitelem mateřské školy považují důvěru, jejíž budování je dlouhodobým procesem. Dle mého názoru přichází rodiče za učitelem ohledně konzultace tehdy, pokud spolu již někdy v minulosti vedli pozitivně orientovaný rozhovor. Výhodu tedy spatřují ve skutečnosti, kdy učitel pravidelně poskytuje rodičům informace o dítěti související s drobnými pokroky či pozitivními postřehy, které během dne zaznamená. Předmětem komunikace by tedy neměly být pouze problémové situace. V praxi však nastávají i takové případy, kdy rodič navazuje komunikaci s učitelem, který ji však z nejrůznějších důvodů odmítá či eliminuje na nejnižší možnou frekvenci.

#### Otázka číslo 14

Je pro Vás komunikace s učitelem mateřské školy dostatečná? Dostáváte všechny potřebné informace?

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) Ano.	90	0,87	87
(2) Ne.	13	0,13	13
(3) Nezodpovězeno.	0	0	0

Tabulka č. 16 - Četnost odpovědí otázky č. 14



Graf č. 14 - Výšečový diagram četností odpovědí otázky č. 14

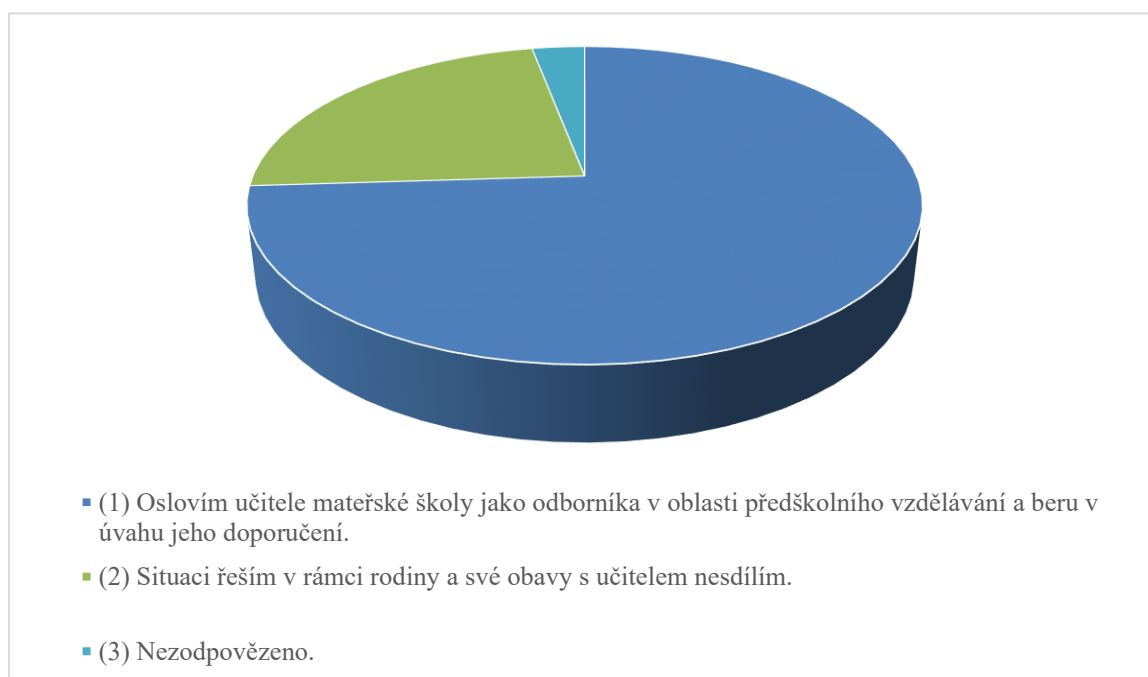
Poměrně vysoké procento respondentů označilo komunikaci s učitelem mateřské školy za dostatečnou, což je kladným zjištěním. Předpokládám, že dostatečná a uspokojivá komunikace mezi rodičem a učitelem vychází z jejich oboustranného zájmu. V praxi lze zpozorovat také snahu a iniciativu rodičů spočívající v získávání nejrůznějších informací týkajících se chodu mateřské školy svépomocí. Velmi oceňuji přístup, v rámci kterého se rodiče nespolehnají pouze na poskytování přeložených materiálů ze strany mateřské školy. Mateřská škola totiž není povinná veškeré informace tlumočit do jednotlivých jazykových verzí. Občas spatřuji vysoké tendence angažovanosti učitelů, které se však dle mého názoru mohou stát kontraproduktivními v oblasti integrace cizinců, kteří směřují k samostatnému a soběstačnému životu v prostředí České republiky.

### Otázka číslo 15

Jak postupujete v případě potřeby řešení náročné situace v oblasti výchovy a vzdělávání Vašeho dítěte?

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) Oslovím učitele mateřské školy jako odborníka v oblasti předškolního vzdělávání a beru v úvahu jeho doporučení.	76	0,74	74
(2) Situaci řeším v rámci rodiny a své obavy s učitelem nesdílím.	24	0,23	23
(3) Nezodpovězeno.	3	0,03	3

Tabulka č. 17 - Četnost odpovědí otázky č. 15



Graf č. 15 - Výšečový diagram četností odpovědí otázky č. 15

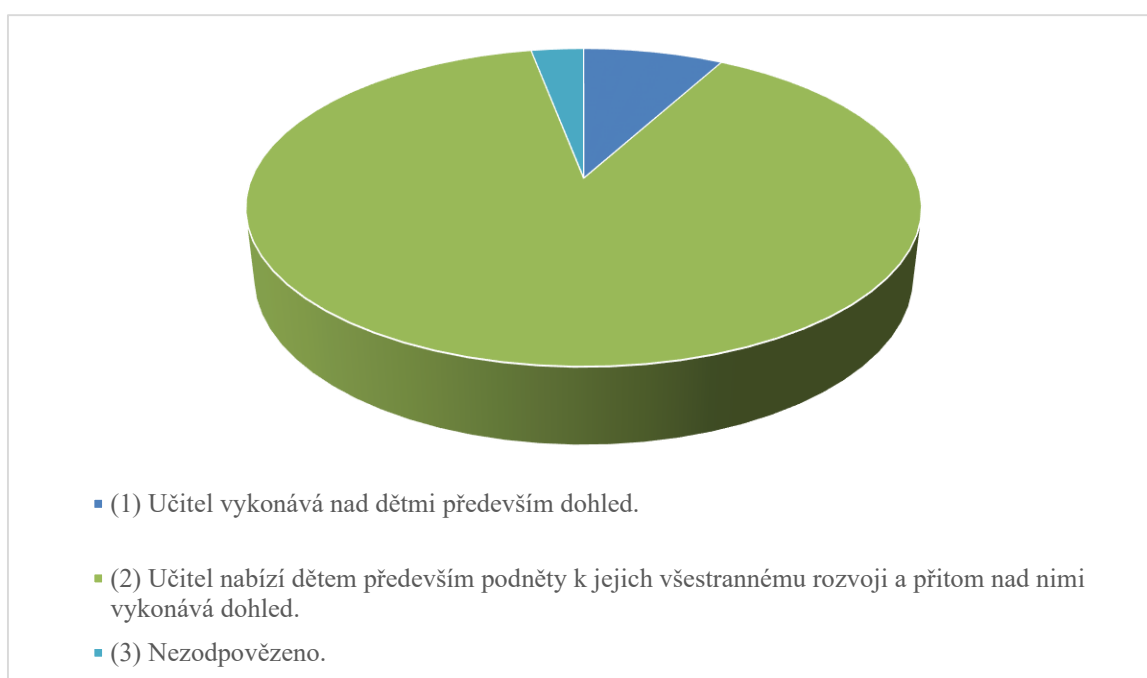
Ze všech dotazníkových položek zameřených na osobu učitele a oblast spolupráce s ním, je tato odpověď hodnocena ze strany respondentů nejméně příznivě. Domnívám se, že tuto skutečnost neovlivňuje pouze přítomnost jazykové bariéry, ale také množství jiných příčin. Jedná se například o vzájemnou nedůvěru, předchozí špatnou zkušenost, nesympatie, ostych či velký věkový rozdíl mezi rodičem a učitelem.

## Otázka číslo 16

Jaká je dle Vašeho názoru náplň práce učitele mateřské školy?

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) Učitel vykonává nad dětmi především dohled.	8	0,08	8
(2) Učitel nabízí dětem především podněty k jejich všestrannému rozvoji a přitom nad nimi vykonává dohled.	92	0,89	89
(3) Nezodpovězeno.	3	0,03	3

Tabulka č. 18 - Výšečový diagram četností odpovědí otázky č. 16



Graf č. 16 - Výšečový diagram četností odpovědí otázky č. 16

Pozitivně orientovaný názor rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem týkající se náplně práce učitele mateřské školy vypovídá o kvalitním přístupu jednotlivých učitelů při výkonu své profese. Domnívám se, že názor rodičů ovlivňuje ve velké míře také transparentnost výchovně vzdělávacího procesu.

Nakonec je nutno konstatovat, že nelze dávat do souvislostí odpověď číslo 1 s množstvím poznatků o chodu dané mateřské školy, protože profesní kvalita jednotlivých učitelů se může značně lišit.

### Otázka číslo 17

Jak vnímáte osobu učitele z profesního hlediska?

Odpověď	Četnost	Relativní četnost	Procenta
(1) Učitele považují za profesionálního odborníka v oblasti předškolní pedagogiky.	99	0,96	96
(2) Učitele nepovažují za profesionálního odborníka v oblasti předškolní pedagogiky.	4	0,04	4
(3) Nezodpovězeno.	0	0	0

Tabulka č. 19 - Četnost odpovědí otázky č. 7



Graf č. 17 - Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 17

Závěrem vyplývá, že velká většina respondentů považuje učitele mateřské školy za profesionálního odborníka v oblasti předškolní pedagogiky. Dle mého názoru podporuje vnímání rodičů učitele jako odborníka rovněž osobnost pedagoga. Pedagog může být kvalitním profesionálem při práci s dětmi. Pokud však disponuje omezenými komunikačními dovednostmi nebo nižší mírou sebevědomí při kontaktu s dospělými, může mít tato skutečnost negativní vliv na jeho důvěryhodnost.

Nicméně příležitostí nadále zůstává v udržování a zvyšování úrovně prestiže dané profese. Jistá odbornost je na místě, přihlédneme-li ke skutečnosti, že se učitelé podílí na utváření osobnosti dítěte a také na jeho dalším rozvoji.



## 9.2 Testování hypotéz

### Test nezávislosti chí kvadrát

Stanovené hypotézy byly testovány prostřednictvím testu nezávislosti chí kvadrát, kdy došlo k sestavení kontingenční tabulky, výpočtu očekávaných četností a výpočtu chí pro jednotlivé kategorie. Nakonec byly vypočítány také stupně volnosti a kritické hodnoty  $\chi^2$ . Na základě těchto výpočtů bylo možné stanovit závěry potvrzující přijetí nulové hypotézy a odmítnutí hypotézy alternativní.

Hlavní hypotéza = Rodiče s vyšší úrovní poznatků o předškolním vzdělávání vnímají osobu učitele z profesního hlediska pozitivněji než rodiče, jejichž úroveň poznatků je nižší.

$H_A$  = Mezi množstvím poznatků o předškolním vzdělávání a vnímáním osoby učitele mateřské školy z profesního hlediska existuje statisticky významná souvislost.

$H_0$  = Mezi množstvím poznatků o předškolním vzdělávání a vnímáním osoby učitele mateřské školy z profesního hlediska neexistuje statisticky významná souvislost.

### Proměnné

V rámci testu nezávislosti pracujeme se dvěma proměnnými. První z nich je naměřené množství poznatků o předškolním vzdělávání, které lze vysledovat z dotazníkových otázek číslo 1, 6, 7, 10 a 11. Každý z respondentů tak mohl dosáhnout maximálního počtu bodů 13, přičemž za nezodpovězenou odpověď či odpověď nevím nebyl žádný bod přičítán ani odečítán. Další proměnnou představují naměřené počty odpovědí otázky číslo 17, která zjišťuje, zda respondenti vnímají osobu učitele jako profesionálního odborníka v oblasti předškolního vzdělávání.

### Naměřené počty – kontingenční tabulka

Množství poznatků o předškolním vzdělávání	Vnímání osoby učitele MŠ jako profesionálního odborníka v oblasti předškolního vzdělávání		Celkový součet
	Ano	Ne	
Počet bodů			
2	1	-	1
3	2	-	2

5	2	-	2
6	1	-	1
7	3	-	3
8	6	1	7
9	6	-	6
10	11	-	11
11	11	-	11
12	28	-	28
13	28	3	31
<b>Celkem</b>	<b>99</b>	<b>4</b>	<b>103</b>

Tabulka č. 20 – Kontingenční tabulka

### Výsledek testu nezávislosti chí kvadrát

<b>Výsledek testu <math>\chi^2</math></b>	7,443
<b>Stupně volnosti</b>	10
<b>Kritická hodnota <math>\chi^2</math> pro 0,05</b>	18,307
<b>Kritická hodnota <math>\chi^2</math> pro 0,01</b>	23,209
<b>Závěr pro 0,05</b>	$H_0$
<b>Závěr pro 0,01</b>	$H_0$

Tabulka č. 21 – Výsledek testu nezávislosti chí kvadrát

Byla přijata nulová hypotéza.

$H_0$  = Mezi množstvím poznatků o předškolním vzdělávání a vnímáním osoby učitele mateřské školy z profesního hlediska neexistuje statisticky významná souvislost.

## 12 Interpretace výsledků

Diplomová práce byla zaměřena na oblast vztahu rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem k předškolnímu vzdělávání v České republice. Na základě výsledků výzkumu lze tento vztah hodnotit příznivě.

Pozitivní přístup rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem k předškolnímu vzdělávání s největší pravděpodobností ovlivňuje dostatečné množství informací o způsobu práce mateřské školy, jež navštěvuje jejich dítě. Z dotazníkových položek zjišťujících tuto problematiku vyplývá, že se obeznámenost pohybuje od 65 do 98 procent. Většina respondentů je seznámena se školním vzdělávacím programem i režimem dne mateřské školy, což je pozitivním zjištěním. Pokud jsou rodičům známy vzdělávací záměry a strategie školy, mohou na ně v prostředí domova navázat, čímž bude dosaženo jednoho ze základních pedagogických principů a to principu jednotnosti výchovného působení. Došlo k zjištění, že rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem jsou celkově velmi dobře obeznámeni s průběhem a náplní dne mateřské školy, do které dochází jejich dítě. Z tohoto důvodu oceňují otevřený přístup učitelů, který rodičům ulehčuje časté obavy související se svěřením svého dítěte do naprosto nového prostředí institucionálního vzdělávání. Strach rodičů o zvládnutí adaptačního období jejich dítěte v mateřské škole je v praxi častým jevem. Stejně tak lze v praxi pozorovat, že pozitivní nebo negativní pocity rodičů značně ovlivňují adaptaci dítěte. Z toho vyplývá, že dostatečná informovanost podporuje důvěru v mateřskou školu, což je výhodným prvkem vedoucím ke spokojenosti dítěte, která je v rámci předškolního vzdělávání prioritou.

Celková spokojenost rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem s předškolním vzděláváním v České republice se pohybuje velmi vysoko. Spokojenost rodičů rovněž úzce souvisí s osobou učitele mateřské školy, kterého z profesního hlediska považují za profesionálního odborníka v oblasti předškolního vzdělávání. Učitel mateřské školy má bezpochyby za úkol plánovat, realizovat a hodnotit výchovně vzdělávací proces dětí, s čímž většina respondentů plně souhlasí. Z tohoto důvodu považují rodiče určitý stupeň pedagogického vzdělání za velmi důležitý. Rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem rovněž vyjádřili spokojenost s aktivitami, které učitel dětem připravuje. Výsledky výzkumu obecně podávají zprávu o tom, že rodiče chovají k učitelům mateřské školy úctu a respekt. Zajímavé je, že úcta a respekt k učiteli mateřské školy ze strany rodičů nejsou podmíněny množstvím informací o konkrétní mateřské škole, kterými rodiče disponují.

Důvěru rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem v osobu učitele mateřské školy lze potvrdit také na základě vysokého zájmu o spolupráci s učitelem v oblasti výchovy a vzdělávání jejich dítěte. Spolupráce mezi rodičem a učitelem je bezpochyby důležitým prvkem souvisejícím s harmonickým a všestranným rovojem dítěte. V rámci partnerského vztahu mezi rodičem a učitelem dochází ke sdílení důležitých informací, na základě čehož je umožněno na dítě nahlížet komplexně. Dítě se totiž často projevuje odlišným způsobem v prostředí domova a v prostředí mateřské školy.

Co se týká vzdělávacích priorit rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem, oceňovány jsou zejména vzdělávací oblasti zaměřené na rozvoj poznávacích schopností a funkcí a také na rozvoj myšlenkových operací. Tato vzdělávací priorita je v souladu s požadavkem flexibility, která je v současnosti kvůli neustálým změnám a velkému množství informací působících na člověka důležitým prostředkem vedoucím k udržení vnitřní rovnováhy jedince. Člověk musí být schopen na změny pružně reagovat a umět se samostatně rozhodovat v náročných situacích. Další požadavek spočívá ve schopnosti orientace v množství informací, které nemusí být vždy pravdivé. Poměrně stejně důležitě hodnotí rodiče dětí vzdělávací oblast zahrnující komunikaci a zařazení do kolektivu. Otázkou je, zda rodiče volí prioritně tuto oblast z důvodu snahy o bezproblémové začlenění jejich dítěte do kolektivu z hlediska případných interkulturních rozdílů. Naopak za nejméně důležitou považují rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem oblast související s rozvojem výtvarných, hudebních či pohybových dovedností. Tuto skutečnost pravděpodobně zapříčiňuje množství volnočasových aktivit zmíněného charakteru, kterých se děti v rámci mimoškolního působení účastní.

Pozitivní výsledky výzkumu lze chápat rovněž jako ukazatel úspěšnosti inkluzivního vzdělávání, což je potěšující skutečností.

## 11 Diskuse

Na základě výsledků výzkumného šetření diplomové práce lze provést komparaci s výzkumem, který byl realizován v roce 2002 a 2003 pracovníky Institutu pedagogicko-psychologického poradenství České republiky. Výzkum proběhl rovněž v hlavním městě ČR, avšak na rozdíl od diplomové práce byl zvolen kvalitativní přístup s metodou rozhovoru. V rámci jednotlivých rozhovorů byly zjišťovány zkušenosti se školním vzděláváním v České republice. Výsledky obou výzkumů hovoří jednotně o zkušenostech rodičů, kteří hodnotí přístup učitelů k jejich dětem velmi pozitivně. Hodnocení českého školského systému lze zaznamenat rovněž ve výzkumu, který realizovali Švarcová a Mareš v roce 2006. Pozornost zmíněných autorů však směřovala k čistě vietnamské komunitě a jejich spokojenosti se základním vzděláváním. Výsledky hovoří o tom, že přibližně polovina respondentů je s českou školou spokojena a druhá polovina respondentů hodnotí českou školu jako velmi náročnou. I když rodiče spatřují v rámci českého základního vzdělávání jisté rezervy, spolupráci rodiny se školou považují za velmi dobrou. V rámci diplomové práce byla rovněž zjištěna skutečnost, že rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem hodnotí spolupráci se školou velmi pozitivně, ačkoliv se jedná o školu mateřskou. Dle výzkumu Syslové a Najvarové (2012), který se zaměřoval na předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu, lze konstatovat, že čeští rodiče považují svou roli k mateřské škole za klientskou. Naopak rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem se ve vztahu k mateřské škole považují nejčastěji za spolupracujícího partnera, který nabízí mateřské škole své názory a možnosti pomoci, což vyplývá z výsledků diplomové práce. Klientský způsob přístupu, tedy roli zákazníka, který využívá služeb mateřské školy, lze spatřit přibližně u jedné čtvrtiny respondentů diplomové práce.

Z výzkumu Švarcové a Mareše (2006) vyplývá, že české školy obvykle zastávají názor, aby si rodiny dětí z etnických menšin řešily problémy školních záležitostí samostatně. Toto stanovisko pravděpodobně vychází z faktu, že podle autorů byli cizinci v tehdejší době ve školách spíše výjimkou než pravidlem. Na základě praktických zkušeností i dostupných informací lze konstatovat, že v současnosti se situace týkající se dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem značně změnila. Počet těchto dětí a žáků v českých školách stoupá a s tím roste také zájem nejen pedagogů tuto situaci efektivně řešit. Aktuálně existuje mnoho forem podpory směřujících nejen k dětem s odlišným mateřským jazykem, ale také k jejich rodinám a učitelům. Od roku 2006 se tedy značně rozšířila síť služeb, kterých může tato cílová skupina aktivně využívat.

Nakonec můžeme výsledky diplomové práce porovnat s výsledky výzkumu, který realizovala Šmelová v roce 2005. Realizátorka výzkumu zjišťovala očekávání českých rodičů od předškolního vzdělávání. Čeští rodiče vnímají stejně jako rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem mateřskou školu jako instituci, která se spoluúčastní na výchově a rozvoji dítěte. Dále se názory obou skupin shodují v požadavku na osobu učitele mateřské školy, který by měl být odborníkem v oblasti předškolního vzdělávání, k čemuž potřebuje adekvátní kvalifikaci. Stejně kladně je hodnocen pozitivní vztah k dětem a zájem o spolupráci s rodinou ze strany učitele. Z toho vyplývá, že v rámci očekávání a vnímání předškolního vzdělávání českých rodičů a rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem nejsou zaznamenány velké rozpory, což můžeme považovat za kladný předpoklad inkluzivního vzdělávání.

## 12 Závěr

Diplomová práce se zabývala tématem vztahu rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem k předškolnímu vzdělávání v České republice, přičemž hlavním cílem bylo zmíněný vztah zjistit a následně analyzovat. Hlavní cíl byl rozdělen na čtyři dílčí cíle. Prvním z nich je identifikovat a interpretovat poznatky rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem týkající se organizačního chodu a způsobu práce mateřské školy, jež navštěvuje jejich dítě. Druhým dílčím cílem je identifikovat a interpretovat míru zájmu rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem o spolupráci s učitelem mateřské školy. Další cíl je rovněž spjat s osobou učitele, jehož znění je identifikovat, interpretovat a usuzovat vnímání rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem osoby učitele mateřské školy z profesního hlediska. Posledním cílem je srovnávat vzdělávací priority předškolního vzdělávání rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem. Lze konstatovat, že veškeré stanovené cíle byly naplněny.

Teoretická část byla věnována školskému systému v České republice s důrazem na předškolní vzdělávání a osobu pedagogického pracovníka. Dále se teoretická část zabývala tématem integrace cizinců a také možnostmi práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Pozornost byla rovněž soustředěna na varianty spolupráce s jejich rodiči.

V rámci praktické části výzkumu byl zvolen kvantitativní přístup. Výzkumné šetření se odehrálo v hlavním městě Praha, konkrétně v Městské části Praha 4. Základním souborem výzkumu byli rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem pocházející z Ruska, Ukrajiny a Vietnamu žijící na území Městské části Praha 4, přičemž do výběrového souboru byli respondenti voleni na základě stratifikovaného výběru. Výzkum pracoval celkem se třemi proměnnými, mezi které patří děti s odlišným mateřským jazykem, rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem žijící v Městské části Praha 4 a nakonec proměnná učitel mateřské školy. Sběr dat proběhl pomocí metody dotazníku, kdy byly jednotlivé dotazníky rozmístěny do mateřských škol v Městské části Praha 4. Získaná data byla zobrazena prostřednictvím deskriptivní statistiky, v rámci které byly využity výsečové diagramy četností, histogramy četností a nakonec také pruhové grafy četností. Pro lepší orientaci byla v některých případech vypočítána průměrná hodnota dat a také jejich medián či modus. Přítomnost statisticky významné souvislosti mezi jevy byla ověřována pomocí testu nezávislosti chí kvadrát.

Na základě výzkumného šetření lze konstatovat, že rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem disponují poměrně vysokou úrovní poznatků o předškolním vzdělávání v České

republiky, s jehož podobou jsou ve většině spokojeni. Rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem projeví také spokojenost a důvěru v osobu učitele mateřské školy, přičemž negativní postřehy byly zaznamenány pouze v řádu jednotlivců. Rodiče vnímají učitele jako profesionálního odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, který se ve značné míře podílí na výchově a vzdělávání jejich dětí. Jedná se o jeden z důvodů, který podporuje zájem rodičů o spolupráci s učitelem a mateřskou školou obecně. V souvislosti s osobou učitele mateřské školy lze dále zmínit, že mezi vnímáním učitele z profesního hlediska a množstvím poznatků o předškolním vzdělávání neexistuje statisticky významná souvislost.

Nakonec došlo k zjištění, že vzdělávací prioritou rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem je v první řadě rozvoj rozumu a schopnosti samostatně myslet. Na druhou pozici lze s nepatrným rozdílem umístit oblast komunikace a zařazení do kolektivu. Další vzdělávací oblasti rozvoje dítěte byly od předchozích dvou zmíněných oblastí z hlediska důležitosti ohodnoceny podstatně méně.

Za účelem poskytnutí detailnějšího vhledu do podstaty a principů předškolního vzdělávání v České republice byl vytvořen osvětový materiál<sup>15</sup> určený rodičům dětí s odlišným mateřským jazykem. Obsah osvětového materiálu byl konzultován s ústřední metodickou pro vzdělávání Národního pedagogického institutu České republiky. Dále došlo k jeho překladu do dvanácti světových jazyků a umístění na Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince (Zimková, 2021). Jednotlivé jazykové mutace lze najít na zmíněném portálu. Pro účely diplomové práce jsou v příloze umístěny informace pouze v ukrajinském<sup>16</sup>, ruském<sup>17</sup> a vietnamském<sup>18</sup> jazyce. Tyto informace mohou být však nabídnuty také českým rodičům za účelem lepšího porozumění předškolnímu vzdělávání a způsobu práce mateřské školy. Vybrané informace vychází ze Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a dále také z Rámcového programu pro předškolní vzdělávání či praktických zkušeností získaných v rámci přímé zkušenosti se zaměstnáním v mateřské škole.

Průběh tvorby diplomové práce s sebou přinesl řadu otázek vedoucích k dalšímu zamyšlení či realizaci dalších průzkumů a výzkumů. Výzkum kvalifikační práce vychází

---

<sup>15</sup> Příloha č. 5 – Informace pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem v českém jazyce.

<sup>16</sup> Příloha č. 6 – Informace pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem v ukrajinském jazyce.

<sup>17</sup> Příloha č. 7 – Informace pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem v ruském jazyce.

<sup>18</sup> Příloha č. 8 – Informace pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem ve vietnamském jazyce.



z prostředí hlavního města, kde je koncentrace cizinců nejvyšší. Není tedy překvapující, že právě zde sídlí množství organizací směřujících svou pozornost na podporu cizinců přicházejících do České republiky. Poměrně silně zastoupená je také jejich metodická a koordinační činnost směřující ke školskému systému a konkrétním školám. Otázkou tedy je, zda je stejný stupeň podpory poskytován cizincům i školám v menších městech či vesnicích, kde je procento cizinců podstatně nižší. Z dat výzkumu dále vyšlo najevo, že zájmu o spolupráci s učiteli ze strany rodičů je ne vždy vyhověno. Ve školním prostředí se občas objevují názory vyjadřující nechuť, nezájem či neochotu jakýmkoliv způsobem řešit přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem ve třídách. Zajímavé by bylo zjistit příčiny těchto názorů a dále s nimi pracovat za účelem pozitivní změny. Další možností je poskytnout totožný dotazník českým rodičům a následně provést komparaci výsledků.

Závěrem lze shrnout, že diplomová práce je také velkým přínosem pro realizátora výzkumu, kdy došlo k rozšíření jeho teoretických i praktických poznatků souvisejících s tématem podpory a začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem a také v oblasti interkulturní komunikace s jejich rodiči. V rámci tvorby diplomové práce došlo rovněž k navázání kontaktu s dalšími mateřskými školami a organizacemi zabývajícími se integrací cizinců. Kvalifikační práce se stala s přihlédnutím k profesnímu zaměření výzkumníka prostředkem jeho dalšího pracovního posunu, s čímž souvisí i velká pravděpodobnost jejího dalšího využití.

## **Seznam použitých zkratek**

č. – číslo

ČR – Česká republika

IEA – International Association for the Evaluation of Educational

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OMJ – odlišný mateřský jazyk

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

## Seznam použitých zdrojů

### Literatura

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.

BENÍŠKOVÁ, Tereza, 2007. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1906-1.

ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4640-1.

FIALOVÁ, Daria, 2016. *Za dveřmi mateřské školy*. Praha: Krigl. ISBN 978-80-88104-15-5.

HRUBÁ, Jana, CHVÁL, Martin, 2019. *Na cestě ke kvalitní škole*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7598-392-3.

HUBATKA, Miloslav, 2014. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0551-5.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-9225-0.

JIRÁSKOVÁ, Věra, 2006. *Multikulturní výchova*. Praha: Epoque. ISBN 80-87027-31-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4750-7.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2009. *Pohodoví rodiče – pohodové děti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-536-3.

JŮVA, Vladimír, 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931.

Kolektiv autorů META o.s., 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.

KOLUCKI, Barbara, LEMISH, Dafna, 2011. *Communicating with Children: Principles and Practices to Nurture, Inspire, Excite, Educate and Heal*. New York: UNICEF, United Nations Children's Fund. ISBN 978-0-578-09512-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4435-3.

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

KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana, 2011. *Začít spolu – pro ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-906-4.

KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana, SYSLOVÁ, Zora, 2015. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9.

KROPÁČKOVÁ, Jana, 2008. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUCHARSKÁ, Anna, ŠVANCAROVÁ, Daniela, 2004. *Bezstarostné roky?* Praha: Scientia. ISBN 80-7183-291-X.

LANGMAIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.

LAŽOVÁ, Ladislava, 2013. *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.

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

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ Ilona, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.

NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0738-1.

NOSÁLOVÁ, Barbora, a kolektiv, 2018. *Učíme češtinu jako druhý jazyk*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-88171-12-6.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva, 2018. *Emoce*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5128-3.

PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-6951-6.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

RADOSTNÝ, Lukáš, TITĚROVÁ, Kristýna, HLAVNIČKOVÁ, Petra, MOREE Dana, NOSÁLOVÁ, Barbora, BRYCHNÁČOVÁ, Irena, 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.

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

ŠMELOVÁ, Eva, 2006. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1373-6.

ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana, a kolektiv, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1734-0.

## **Elektronické zdroje**

Český statistický úřad, 2020. *Data – počet cizinců* [online]. 30.09.2020 [cit. 10.11.2020]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz\\_pocet\\_cizincu#cr](https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu#cr).

Český statistický úřad, 2021. *Data – počet cizinců* [online]. 11.02.2021 [cit. 25.03.2021]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz\\_pocet\\_cizincu#cr](https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu#cr).

Český statistický úřad, 2021. *Metodika počtu cizinců* [online]. 01.02.2021 [cit. 18.02.2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/metodika-poctu-cizincu>.

European Web Site on Integration, nedatováno. *Governance of Migrant Integration in the Czech Republic* [online]. [cit. 14.10.2020]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/governance/czech-republic>.

KOURZKI, Alice, KOURZKI, Abderrazak, 2020. Deset zásad komunikace s rodičem z odlišného kulturního prostředí. In: *Cizinci.npi.cz* [online]. 16. 12. 2020. [cit. 30.01.2021]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/deset-zasad-komunikace-s-rodicem-z-odlisneho-kulturniho-prostredi/>.

MEZŘICKÝ, Václav, nedatováno. Globalizace. In: *Cpz.cuni.cz* [online]. [cit. 27.07.2020]. Dostupné z: <https://www.czp.cuni.cz/czp/index.php/cz/zdroje-informaci/konference/228-globalizace>.

Ministerstvo vnitra České republiky, nedatováno. *Informativní počty obyvatel v obcích* [online]. [cit. 29.03.2021]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/informativni-pocty-obyvatel-v-obcich.aspx>.

Ministerstvo vnitra České republiky, nedatováno. *Integrace cizinců* [online]. [cit. 24.07.2020]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/integrace-cizincu.aspx?q=Y2hudW09Mg%3D%3D>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2018. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT [cit.11.05.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45303/>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT [cit.25.03.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

Národní ústav pro vzdělávání, nedatováno. *Děti/žáci – cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem* [online]. [cit. 08.10.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>.

The Australian Parenting Website, 2018. *Effective communication with parents: for professionals* [online]. 31.05.2018 [cit.13.12.2020]. Dostupné z: <https://raisingchildren.net.au/for-professionals/working-with-parents/communicating-with-parents/communication-with-parents#communicating-with-diverse-families-nav-title>.

TOMBLIN, Bob, 2019. The importance of mother tongue in education. In: *Independent Education Today.uk* [online]. 30.08.2019 [cit.08.10.2020]. Dostupné z: <https://ie-today.co.uk/people-policy-politics/the-importance-of-mother-tongue-in-education/>.

Usnesení vlády České republiky, 2019. Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu 2020. In: *Mvcr.cz* [online]. 16.12.2019 [cit.22.10.2020]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/zakladni-dokumenty-k-integracni-politice-ke-stazeni.aspx>.

ZIMKOVÁ, Kristýna, 2021. Předškolní vzdělávání v České republice. In: *Cizinci.npi.cz* [online]. 11.03.2021 [cit.29.03.2021]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/tlumoceni-a-preklady/preklady-ms/>.

## **Legislativa**

Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů.

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

## **Odborné a populárně naučné časopisy**

GOJKOV, Grozdanka, 2011. Education as a Factor of Intercultural Communication. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 1(2), 87-104. ISSN 2232-2647.

KVASNIČKOVÁ, Lucie, 2020. Dítě z jiné kultury v mateřské škole. *Informatorium*. Časopis pro mateřské školy a školní družiny. 27(9), 12-13. ISSN 1210-7506.

MOREE, Dana, 2017. Diverzita mezi etnocentrismem a etnorelativismem (nejen) v českém školství. *Sociální pedagogika*. 5(2), 8-14. ISSN 1805-8825.

NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*. 13(4), 11-19. ISSN 1211-4669.

SKARUPSKÁ, Helena, 2017. Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů. *Sociální pedagogika*. 5(2), 15-26. ISSN 1805-8825.

SYSLOVÁ, Zora, NAJVAROVÁ, Veronika, 2012. Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*. 22(4), 419-515. ISSN 1805-9511.

ŠMELOVÁ, Eva, 2005. Předškolní vzdělávání očima rodičovské veřejnosti. *Pedagogická orientace*. 15(1), 52–57. ISSN 1805-9511.

ŠVARCOVÁ, Eva, MAREŠ, Jiří, 2006. Spolupráce se školou pohledem rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. *Pedagogická orientace*. 16(1), 42-56. ISSN 1805-9511.

TĚTHALOVÁ, Marie, 2017. Pedagogické poradenství patří k práci učitele. *Informatorium*. 24(4), 12-13. ISSN 1210-7506.



## Seznam příloh, tabulek a grafů

### Seznam příloh

- Příloha č. 1 – Struktura školské soustavy České republiky
- Příloha č. 2 – Schéma systému kurikulárních dokumentů vzdělávání v České republice
- Příloha č. 3 – Schéma vzdělávacích cílů předškolního vzdělávání
- Příloha č. 4 – Dotazník pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem
- Příloha č. 5 – Informace pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem v českém jazyce
- Příloha č. 6 – Informace pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem v ukrajinském jazyce
- Příloha č. 7 – Informace pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem v ruském jazyce
- Příloha č. 8 – Informace pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem ve vietnamském jazyce

### Seznam tabulek

- Tabulka č. 1 – Závěry výzkumu
- Tabulka č. 2 – Počet cizinců žijících v ČR
- Tabulka č. 3 – Četnost odpovědí otázky č. 1
- Tabulka č. 4 – Četnost odpovědí otázky č. 2
- Tabulka č. 5 – Četnost odpovědí otázky č. 3
- Tabulka č. 6 – Četnost odpovědí otázky č. 4
- Tabulka č. 7 – Četnost odpovědí otázky č. 5
- Tabulka č. 8 – Četnost odpovědí otázky č. 6
- Tabulka č. 9 – Četnost odpovědí otázky č. 7
- Tabulka č. 10 – Četnost odpovědí otázky č. 8
- Tabulka č. 11 – Četnost odpovědí otázky č. 9
- Tabulka č. 12 – Četnost odpovědí otázky č. 10
- Tabulka č. 13 – Četnost odpovědí otázky č. 11
- Tabulka č. 14 – Charakteristiky polohy dat otázky číslo 12
- Tabulka č. 15 – Četnost odpovědí otázky č. 13
- Tabulka č. 16 – Četnost odpovědí otázky č. 14
- Tabulka č. 17 – Četnost odpovědí otázky č. 15
- Tabulka č. 18 – Četnost odpovědí otázky č. 16
- Tabulka č. 19 – Četnost odpovědí otázky č. 17

Tabulka č. 20 – Kontingenční tabulka

Tabulka č. 21 – Výsledek testu nezávislosti chí kvadrát

## **Seznam grafů**

Graf č. 1 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 1

Graf č. 2 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 2

Graf č. 3 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 3

Graf č. 4 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 4

Graf č. 5 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 5

Graf č. 6 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 6

Graf č. 7 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 7

Graf č. 8 – Histogram četností odpovědí otázky č. 8

Graf č. 9 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 9

Graf č. 10 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 10

Graf č. 11 – Pružový graf četností odpovědí otázky č. 11

Graf č. 12 – Histogram průměru zvolených odpovědí otázky č. 12

Graf č. 13 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 13

Graf č. 14 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 14

Graf č. 15 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 15

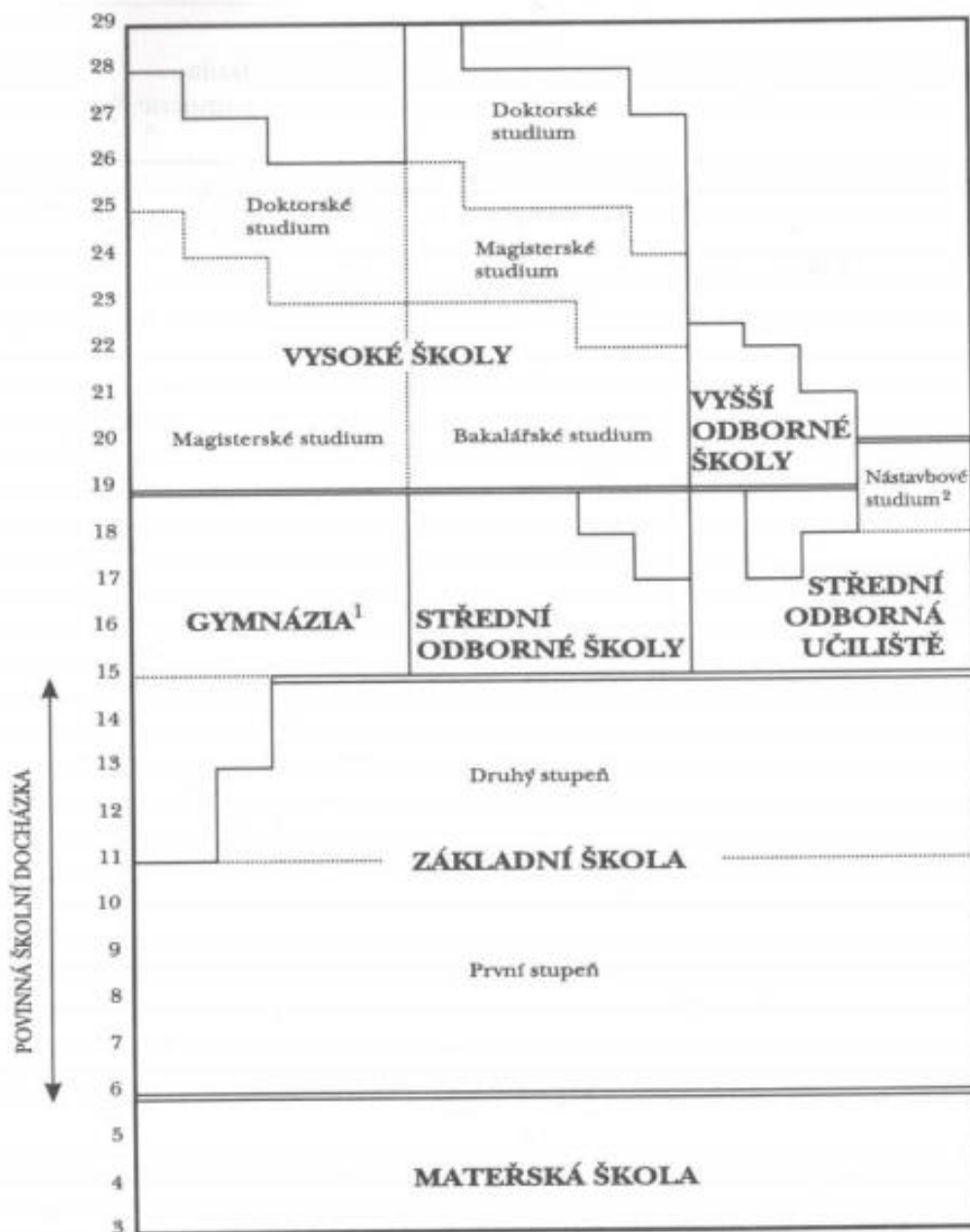
Graf č. 16 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 16

Graf č. 17 – Výsečový diagram četností odpovědí otázky č. 17

## Přílohy

### Příloha č. 1 – Struktura školské soustavy České republiky<sup>19</sup>

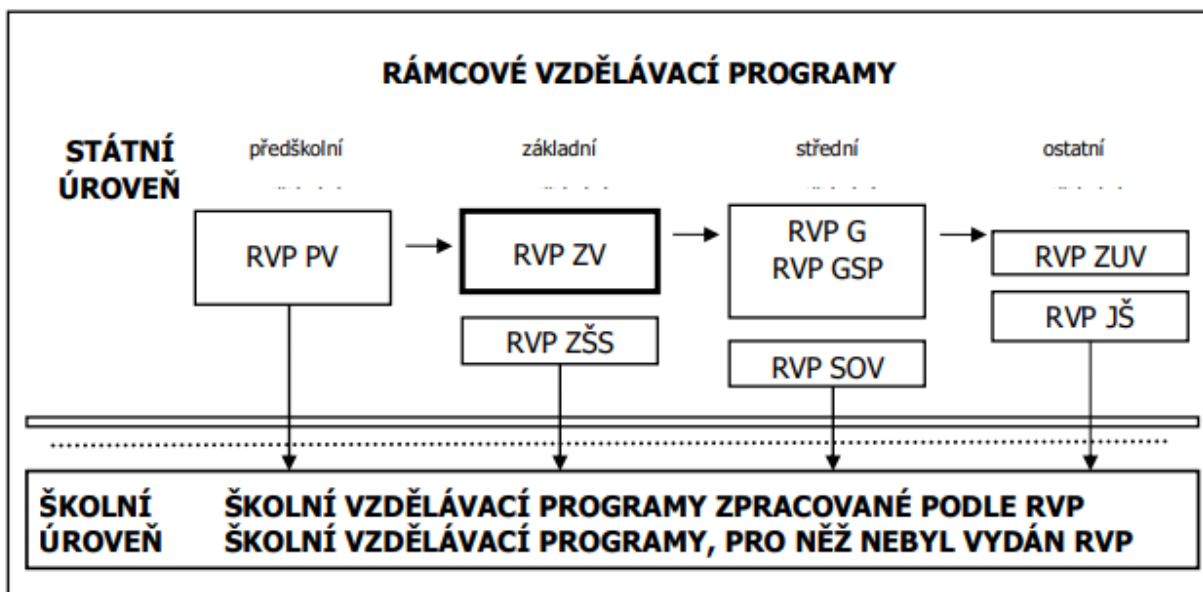
#### 9.1 Struktura školské soustavy ČR (<http://www.uiv.cz/index.html>)



- 1) Povinná školní docházka je devítiletá. Většina žáků ji plní na základní škole. Žáci, kteří studují na víceletých gymnáziích, ji plní v příslušných ročnících gymnázia.
- 2) Nástavbové studium je určeno absolventům třiletých oborů středních odborných učilišť. Dává jim možnost zvýšit si kvalifikaci v oboru a připravit se se dvouletým studiem k maturitní zkoušce, která otvírá přístup k vysokoškolskému studiu.

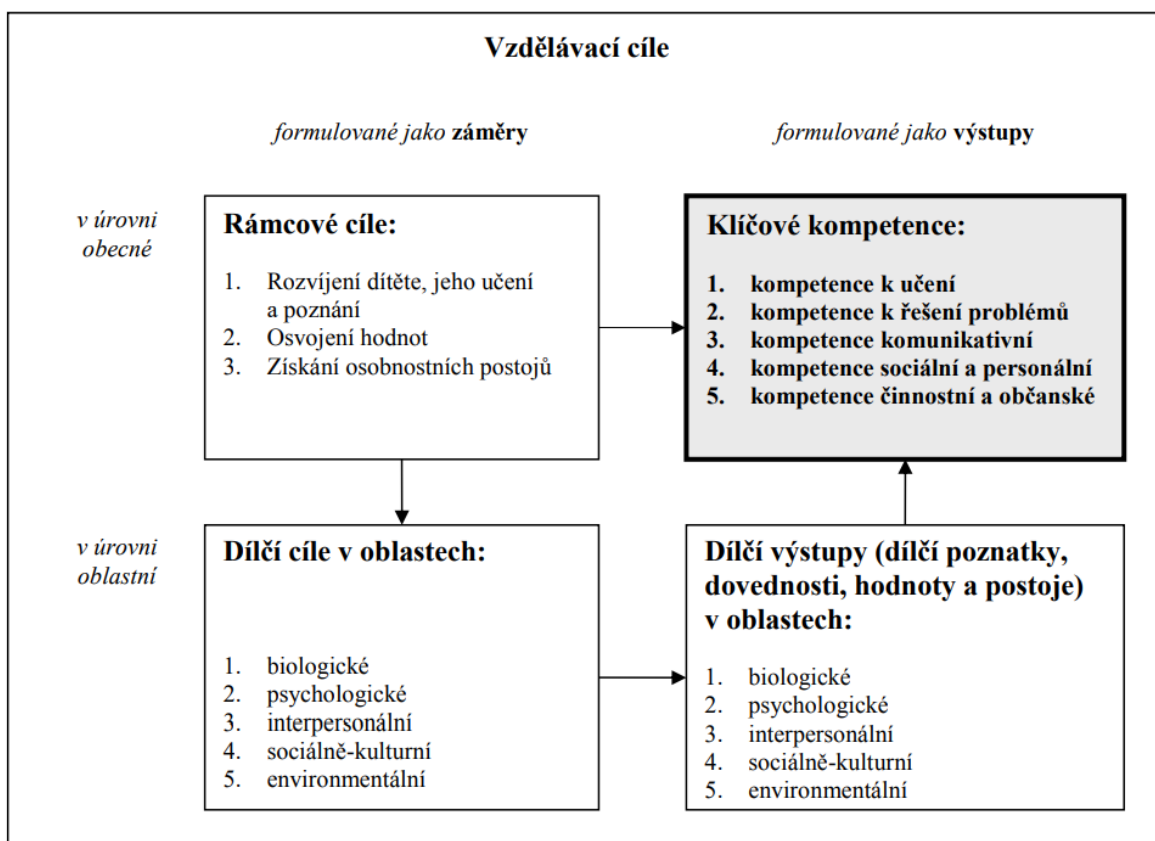
<sup>19</sup> Zdrojem schématu struktury školské soustavy České republiky je publikace s názvem Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium (Jůva, 2001).

Příloha č. 2 – Schéma systému kurikulárních dokumentů vzdělávání v České republice<sup>20</sup>



<sup>20</sup> Zdrojem schématu systému kurikulárních dokumentů vzdělávání v České republice je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2021).

### Příloha č. 3 – Schéma vzdělávacích cílů předškolního vzdělávání<sup>21</sup>



<sup>21</sup> Zdrojem schématu vzdělávacích cílů předškolního vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2018).

## Příloha č. 4 – Dotazník pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem

### Dotazník pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem

Milí rodiče,

jmenuji se Kristýna Zimková a v rámci své diplomové práce zpracovávám téma vztahu rodičů cizinců k předškolnímu vzdělávání v České republice. Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který slouží výhradně pro účely diplomové práce. Dotazník je zcela anonymní a získaná data budou prezentována pouze v celkovém kontextu, nikoliv jednotlivě. Pokud není uvedeno jinak, zvolte z odpovědí vždy jednu možnost nejvíce odpovídající Vašemu názoru.

Předem Vám děkuji za spolupráci.

Kristýna Zimková

Pohlaví	Země původu	Délka pobytu v ČR
a) žena	a) Rusko	<hr/>
b) muž	b) Ukrajina	
	c) Vietnam	

#### 1. Docházka dítěte do mateřské školy je v České republice povinná pouze v posledním předškolním roce dítěte:

- a) Ano.
- b) Ne.
- c) Nevím

#### 2. Komu přisuzujete pokroky dítěte v jeho rozvoji?

- a) Rodině.
- b) Mateřské škole.
- c) Rodině a mateřské škole.

#### 3. Jakou roli podle Vás zastává rodič ve vztahu k mateřské škole?

- a) Spolupracující partner, který nabízí mateřské škole své názory a možnosti pomoci.
- b) Pozorovatel, který žádným způsobem nezasahuje do působení mateřské školy.
- c) Zákazník, který využívá služeb mateřské školy.

#### 4. Považujete za podstatné, že učitelé mateřské školy potřebují pro výkon svého povolání určitý stupeň vzdělání pedagogického zaměření?

- a) Ano, učitel mateřské školy by měl mít nejen kladný vztah k dětem, ale zároveň dostatek profesních znalostí, protože se významně podílí na jejich výchově a vzdělávání.

b) Ne, dostatek profesních znalostí není podstatný, protože učitel příliš neovlivňuje výchovu a vzdělávání dětí. Kladný vztah k nim je dostačujícím předpokladem.

**5. Jste spokojen/a s podobou předškolního vzdělávání v České republice?**

- a) Ano.
- b) Ne.

**6. Líbí se Vám školní vzdělávací program mateřské školy, kterou navštěvuje Vaše dítě? Jste s ním spokojen/a?**

- a) Školní vzdělávací program naplňuje mé představy o způsobu práce mateřské školy. Je dostačující.
- b) Školní vzdělávací program se neshoduje s mými představami o způsobu práce mateřské školy. Je nedostačující.
- c) Se školním vzdělávacím programem zatím nejsem seznámen/seznámena.

**7. Jaký je režim dne v mateřské škole, kterou navštěvuje Vaše dítě?**

- a) Režim dne je v mateřské škole pevný a každý den stejný (např. volné hry, komunitní kruh, ranní cvičení, svačina, řízená činnost, pobyt na zahradě, oběd, odpočinek, volné hry).
- b) Režim dne je v mateřské škole pružný a jednotlivé bloky jsou za sebou řazeny podle zájmu a aktivity dětí.
- c) S režimem dne mateřské školy zatím nejsem seznámen/a.

**8. Jakými způsoby komunikuje Vaše mateřská škola s rodiči dětí? (Můžete vybrat více možností.)**

- a) Komunikace při osobním setkání.
- b) Internetová komunikace (e-mail, webové stránky).
- c) Informační nástěnky v prostorách mateřské školy.
- d) Doplňte dle vlastní zkušenosti: \_\_\_\_\_

**9. Hovoříte doma s dítětem o jeho pobytu v mateřské škole?**

- a) S dítětem si doma o mateřské škole povídáme. Hovoříme o činnostech, zážitcích a také vztazích s vrstevníky i učiteli.
- b) S dítětem si doma o pobytu v mateřské škole nepovídáme.

**10. Jak jste spokojeni se vzdělávacími aktivitami, které učitel dětem připravuje?**

- a) Nabídka aktivit pro děti je pestrá. Učitelé přichází se zajímavými nápady a děti pravidelně střídají výtvarné, hudební, pohybové i rozumové aktivity.
- b) Nabídka aktivit pro děti je často bez nápadu a děti se obvykle věnují stejným, opakujícím se činnostem.
- c) S nabídkou činností nejsem obeznámen/a.

### 11. Co je umožněno Vašemu dítěti v mateřské škole?

ano – ne – nevím	Využívat široké množství kvalitních vzdělávacích pomůcek.
ano – ne – nevím	Pohybovat se v dostatečné míře venku na čerstvém vzduchu.
ano – ne – nevím	Trávit čas volnou hrou dle vlastního zájmu.
ano – ne – nevím	Dodržovat zásady zdravé stravy a pitného režimu.
ano – ne – nevím	Zapojovat se do aktivit vedoucích k jeho rozvoji.
ano – ne – nevím	Vyjadřovat své myšlenky beze strachu.
ano – ne – nevím	Pracovat a postupovat nejen podle instrukcí, ale také podle své fantazie.
ano – ne – nevím	Přijímat pozitivní vzor v podobě učitele.
ano – ne – nevím	Účastnit se výletů, exkurzí a divadelních představení.

12. Ve které oblasti by měla mateřská škola děti nejvíce rozvíjet? Seřad'te čísla jednotlivé oblasti dle Vašich priorit a důležitosti (1 = nejvíce důležité; na stejnou pozici můžete umístit více položek).

- Pohyb a sportovní dovednosti.
- Výtvarné a hudební dovednosti.
- Rozum a schopnost samostatně myslet.
- Informovanost a množství vědomostí.
- Komunikace a zařazení do kolektivu.
- Skupinová spolupráce.
- Samostatnost a sebeobsluha.
- \_\_\_\_\_

### 13. Máte zájem o spolupráci s učitelem mateřské školy?

- a) O spolupráci s učitelem mám zájem. Dotazuji se učitele na pokroky mého dítěte a další možnosti jeho rozvoje.
- b) O spolupráci s učitelem nemám zájem. Výchovu a vzdělávání řešíme doma v rámci rodiny.

14. Je pro Vás komunikace s učitelem mateřské školy dostatečná? Dostáváte všechny potřebné informace?

- a) Ano.
- b) Ne.

15. Jak postupuje v případě potřeby řešení náročné situace v oblasti výchovy a vzdělávání Vašeho dítěte?

- a) Oslovím učitele mateřské školy jako odborníka v oblasti předškolního vzdělávání a beru v úvahu jeho doporučení.
- b) Situaci řeším v rámci rodiny a své obavy s učitelem nesdílím.

16. Jaká je dle Vašeho názoru náplň práce učitele mateřské školy?

- a) Učitel vykonává nad dětmi především dohled.



b) Učitel nabízí dětem především podněty k jejich všestrannému rozvoji a přitom nad nimi vykonává dohled.

**17. Jak vnímáte osobu učitele mateřské školy z profesního hlediska?**

a) Učitele považuji za profesionálního odborníka v oblasti předškolní pedagogiky.

b) Učitele nepovažuji za profesionálního odborníka v oblasti předškolní pedagogiky.

## **PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ**

### **Cíle předškolního vzdělávání**

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet dítě tak, aby na konci předškolního vzdělávání bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, která je schopna aktivně a s uspokojením zvládat aktuální i budoucí nároky života.

Mezi cíle předškolního vzdělávání v České republice patří:

- doplňovat a podporovat rodinnou výchovu;
- podporovat rozvoj osobnosti dítěte;
- podporovat zdravý citový, rozumový a tělesný vývoj dítěte;
- napomáhat dítěti v chápání okolního světa a motivovat jej k dalšímu poznávání a učení;
- umožňovat osvojení základních pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů;
- vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání;
- vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání;
- poskytovat speciálně - pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **Specifika předškolního vzdělávání**

- Metody a formy práce předškolního vzdělávání jsou přizpůsobeny potřebám dětí.
- Předškolní vzdělávání nabízí dětem vstřícné a podnětné prostředí, ve kterém se cítí spokojeně a které jim umožňuje projevit a zaměřovat se přirozeným dětským způsobem.
- Respektovány jsou individuální potřeby a možnosti každého dítěte.
- Vzdělávání probíhá zejména prostřednictvím prožitkového učení a učení hrou. Tyto metody mají za úkol podporovat dětskou zvědavost a potřebu objevovat.

Vzdělávací obsah vychází z 5 vzdělávacích oblastí:

- 1. Dítě a jeho tělo** - fyzický rozvoj a pohybová koordinace, jemná motorika, koordinace ruky a oka, sebeobsluha, zdraví, bezpečí.

## **2. Dítě a jeho psychika**

- Jazyk a řeč - výslovnost, gramatická správnost řeči, porozumění, dorozumívání se, vyjadřování.
- Poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie, myšlenkové operace – vnímání, pozornost, soustředění, paměť, tvořivost, vynalézavost, fantazie, rozlišování obrazných a grafických symbolů, grafické vyjadřování, časoprostorová orientace, základní předmatematické představy, početní a číselné pojmy a operace, řešení problémů, učení.
- Sebepojetí, city, vůle - sebevědomí, sebeuplatnění, sebeovládání, přizpůsobivost, sebepojetí, city, vůle.

**3. Dítě a ten druhý** - komunikace s dospělým, komunikace s dětmi, spolupráce při činnostech, sociabilita.

**4. Dítě a společnost** - společenská pravidla a návyky, zařazení do společenství, kultura, umění.

**5. Dítě a svět** - poznatky, sociální informovanost, adaptabilita ke změnám, vztah k životnímu prostředí.

## **Organizace předškolního vzdělávání**

- Školní rok začíná 1. 9. a končí 31. 8. následujícího kalendářního roku.
- Předškolní vzdělávání je organizováno pro děti od 2 do 6 let (dvouleté děti nemají na přijetí do MŠ právní nárok).
- Zápis k předškolnímu vzdělávání na následující školní rok probíhá od 2. 5. do 16. 5. Přesný termín a místo stanovuje ředitel mateřské školy.
- Povinnost předškolního vzdělávání nastává od počátku školního roku po dni, kdy dítě dosáhne 5 let.
- Povinný rok předškolního vzdělávání lze plnit i jinými způsoby. Patří zde individuální vzdělávání, vzdělávání v přípravné třídě základní školy, vzdělávání v přípravném stupni základní školy speciální a vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky.
- Ředitel školy musí umožnit na základě doporučení školského poradenského zařízení dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním vzdělávání podle individuálního vzdělávacího programu. Program definuje možnosti a způsoby podpory dítěte v problémových oblastech.

- Pro předškolní vzdělávání je závazný Rámcový vzdělávací program, který vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Rámcový vzdělávací program je závazný pro tvorbu školního vzdělávacího programu.

## **Mateřská škola**

- V České republice mohou děti navštěvovat státní nebo soukromé mateřské školy.
- Vzdělávání dítěte v mateřské škole rodiče hradí prostřednictvím poplatků za takzvané školné. Dále hradí rovněž stravování dítěte. Dítě má tedy v mateřské škole zajištěnu celodenní stravu včetně pitného režimu.
- Ve státní mateřské škole může být maximální počet dětí ve třídě 28, se kterými pracují zpravidla 2 učitelky. Dále může být ve třídě přítomen například asistent pedagoga, dvojjazyčný asistent pedagoga či chůva.
- Děti mohou být do tříd rozděleny podle stejného věku nebo nezávisle na věku.
- Děti odchází domů z mateřské školy v doprovodu dospělé osoby po obědě nebo odpoledním odpočinku.
- Nepřítomnost dítěte v mateřské škole je potřeba omlouvat podle školního řádu dané mateřské školy.
- Denní režim dne může být v každé mateřské škole odlišný, přičemž je nutné dodržovat dobu příchodu a vyzvedávání dětí. V případě potřeby se rodič domluví s vedením MŠ a učitelkami individuálně.
- Příklad denního režimu:
  - o scházení dětí, volné hry, individuální práce s dětmi;
  - o komunitní kruh – tematické rozhovory, říkanky, písničky, hádanky;
  - o zdravotní cvičení – pohybové hry, cvičení na stanovištích, zdravotní cvičení, relaxace;
  - o svačina;
  - o vzdělávací aktivity na vybrané téma – výtvarné, hudební, pohybové, pracovní, rozumové;
  - o pobyt na zahradě mateřské školy či vycházka po okolí;
  - o oběd;
  - o polední odpočinek;
  - o svačina;
  - o volné hry, odchod dětí.

- Vzdělávání probíhá na základě integrovaných bloků, které nabízí dětem obsah vybraných témat v souvislostech. Pro dítě jsou získané zkušenosti snáze pochopitelné a prakticky využitelné. Probíraná témata vychází ze školního vzdělávacího programu dané mateřské školy.
- Aktivita pro děti lze rozdělit na aktivity spontánní či řízené. Některé aktivity si tedy děti řídí sami a některé ovlivňuje učitel přímo či nepřímo.

## **Učitel mateřské školy**

- Pro výkon svého povolání potřebuje učitel mateřské školy odbornou kvalifikaci, kterou získá studiem oboru se zaměřením na přípravu učitelů mateřské školy.
- Pedagogičtí pracovníci mají po dobu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, prostřednictvím kterého si obnovují a udržují a zejména zvyšují kvalifikaci.
- Úkolem učitele je iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti k poznávání, přemýšlení a porozumění sobě i skutečnostem kolem sebe.
- Působení učitele vychází z pedagogické diagnostiky, která se vyznačuje pozorováním a uvědoměním si individuálních potřeb a zájmů každého dítěte zvlášť. Působení tedy vychází ze znalosti aktuálního stavu dítěte, ze znalosti jeho vývoje a také z pravidelného sledování jeho pokroků.

## **Zdroj**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2018. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT [cit.20.02.2021]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45303/>.

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

## **Příloha č. 6 – Informace pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem v ukrajinském jazyce**

### **ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ**

#### **Завдання дошкільної освіти**

Мета дошкільної освіти – розвинути дитину таким чином, щоб в кінці дошкільної освіти вона стала унікальною і самостійною особистістю, здатною активно і з задоволенням справлятися з тими вимогами життя, які їй пред'являються і які чекають її в майбутньому.

Цілями дошкільної освіти в Чеській Республіці є:

- доповнювати і підтримувати сімейну освіту;
- сприяти розвитку особистості дитини;
- підтримувати здоровий емоційний, інтелектуальний і фізичний розвиток дитини;
- допомогти дитині в пізнанні навколишнього світу мотивувати її до подальшого пізнання і навчання;
- надати дитині можливість оволодіти основними правилами поведінки, життєвими цінностями та міжособистісними відносинами;
- збалансувати нерівномірність розвитку дітей до вступу в початкову освіту;
- створювати передумови для продовження освіти;
- надавати спеціальну педагогічну допомогу дітям з особливими освітніми потребами.

#### **Специфіка дошкільної освіти**

- Методи і форми роботи дошкільної освіти адаптовані до потреб дітей.
- Дошкільна освіта пропонує дітям сприятливе і стимулююче середовище, в якому вони відчують себе комфортно і яка дозволяє їм виражатися і брати участь природним дитячим чином.
- Шануються індивідуальні потреби і можливості кожної дитини.
- Освіта відбувається, головним чином, через емпіричне навчання і навчання грою. Завдання цих методів – стимулювати дитячу цікавість і потребу у відкриттях.

Освітній контент базується на 5 освітніх напрямках:

- 1. Дитина і її організм** - фізичний розвиток і координація рухів, дрібна моторика, зорово-моторна координація, самообслуговування, здоров'я, безпека.
- 2. Дитина і її психіка**
  - Мова і розмова – вимова, граматична правильність мови, розуміння, здатність домовитися, висловлювання.
  - Пізнавальні здібності і функції, уява, фантазія, розумові операції – увага, концентрація, зосередженість, пам'ять, творчість, винахідливість, фантазія, розрізнення образних і графічних символів, графічне вираження, просторово-часова орієнтація, основні передматематичні ідеї, рахункові і цифрові поняття і операції, рішення проблем, навчання.
  - Самопізнання, почуття, воля – впевненість в собі, самоствердження, самоконтроль, пристосовність, самопізнання, почуття, воля.
- 3. Дитина і той інший** – спілкування з дорослим, спілкування з дітьми, співпраця в діяльності, товариськість.
- 4. Дитина і суспільство** – соціальні правила і звички, включення в суспільство, культура, мистецтво.
- 5. Дитина і світ** – пізнання, соціальна обізнаність, адаптація до змін, ставлення до навколишнього середовища.

## **Організація дошкільної освіти**

- Навчальний рік починається 1. 9. і закінчується 31. 8. наступного календарного року.
- Дошкільна освіта організовується для дітей від 2 до 6 років (дворічна дитина не має законного права на прийом в дитячий сад).
- Зарахування на дошкільну освіту на наступний навчальний рік здійснюється з 2. 5. по 16. 5. точну дату і місце встановлює директор дитячого садка.
- Обов'язок дошкільної освіти виникає у дитини з початку навчального року після того дня, коли дитині виповнюється 5 років.
- Обов'язкова дошкільна освіта поширюється на громадян іншої держави – члена Європейського Союзу, які перебувають на території Чеської Республіки більше 90 днів, а також на інших іноземців, які мають право перебувати на території

Чеської Республіки постійно або тимчасово більше 90 днів, на учасників процедури надання міжнародного захисту. Обов'язкова дошкільна освіта не поширюється на дітей з глибокими психічними відхиленнями.

- Обов'язковий рік дошкільної освіти може бути виконаний і іншими способами. Це включає в себе індивідуальну освіту, освіту в підготовчому класі початкової школи, освіту на підготовчому етапі спеціальної початкової школи та освіту в іноземній школі в Чеській Республіці.
- Директор школи на підставі рекомендацій шкільного консультативного закладу дозволить дитині з особливими освітніми потребами або з екстраординарними талантами навчатися за індивідуальною освітньою програмою. Програма визначає можливості і способи підтримки дитини в проблемних областях.
- Для дошкільної освіти обов'язковим є рамковий навчальний план, що визначає обов'язковий зміст, обсяг і умови навчання. Рамкова освітня програма є обов'язковою для формування шкільної програми.

### **Дитячий садок**

- У Чеській Республіці діти можуть відвідувати державні або приватні дитячі садки.
- Навчання дитини в дитячому садку батьки оплачують платіжками за навчання. Далі вони оплачують плату за харчування дитини. Таким чином, дитина забезпечена в дитячому садку повноцінним харчуванням, включаючи питний режим. В останній рік відвідування дитячого садка, заснованого державою, областю, муніципалітетом або союзом муніципальних утворень, плата за навчання не стягується (плата за харчування – так) протягом не більше 12 місяців.
- У державному дитячому садку максимальна кількість дітей у групі може бути 28, з якими, як правило, працюють 2 вихователі. Крім того, в класі може бути присутнім, наприклад, помічник вчителя, двомовний помічник вчителя або няня.
- Діти можуть бути розділені на групи за віком або незалежно від віку.
- Діти йдуть додому з дитячого садка в супроводі дорослого після обіду або післяобіднього відпочинку.
- Про відсутність дитини в дитячому садку з поважної причини необхідно інформувати відповідно до шкільних правил даного дитячого садка.



- Режим дня в кожному дитячому садку може бути різним, при цьому необхідно дотримуватися часу прибуття і відходу дітей. При необхідності батьки домовляються з керівництвом дитячого садка і педагогами індивідуально.
- Приклад денного режиму:
  - зустріч дітей, вільні ігри, індивідуальна робота з дітьми;
  - загальне коло – тематичні бесіди, дитячі віршики, пісні, загадки;
  - оздоровчі вправи – оздоровчі вправи;
  - полуденок;
  - освітня діяльність з обраної теми – мистецтво, музика, рух, праця, інтелектуальна;
  - знаходження на відкритому майданчику або прогулянка по околицях;
  - обід;
  - післяобідній відпочинок;
  - другий полуденок;
  - вільні гри, відхід дітей по домівках.
- Навчання відбувається на основі інтегрованих блоків, які пропонують дітям зміст обраних тем в контексті. Отриманий дитиною досвід легше розуміється і практично використовується. Обговорювані теми завжди засновані на шкільній програмі даного дитячого садка.
- Активність дітей можна розділити на спонтанну або контрольовану. Таким чином, деякі види активності контролюються самими дітьми, а на деякі прямо або побічно впливає вчитель.

## **Вихователь дитячого садка**

- Для виконання своєї професії вихователю дитячого садка необхідна професійна кваліфікація, яку він отримує навчанням, спрямованим на підготовку вихователів дитячих садків.
- Педагогічні працівники зобов'язані протягом всієї своєї педагогічної діяльності продовжувати навчання, завдяки чому вони оновлюють, підтримують і, зокрема, підвищують свою кваліфікацію.
- Завдання педагога – ініціювати відповідні види діяльності, готувати середовище і пропонувати дитині можливості для пізнання, мислення і розуміння самого себе і навколишньої дійсності.

- Діяльність педагога виходить з педагогічної діагностики, яка характеризується спостереженням і усвідомленням індивідуальних потреб та інтересів кожної дитини, ґрунтується на знанні актуального стану дитини, знанні його розвитку, а також на регулярному спостереженні за його успіхами.

## **Джерело**

Міністерство освіти, молоді та спорту Чеської Республіки, 2018. *Рамкова освітня програма дошкільної освіти*. [online]. Прага: МŠMT [cit.20.02.2021]. Доступно на: <http://www.msmt.cz/file/45303/>.

Закон № 561/2004 Зв., Про дошкільну, початкову, середню, вищу професійну та іншу освіту (закон про школи).

## **ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ**

### **Задачи дошкольного образования**

Цель дошкольного образования – развить ребенка таким образом, чтобы в конце дошкольного образования он стал уникальной и относительно самостоятельной личностью, способной активно и с удовольствием справляться с теми требованиями жизни, которые ему предъявляются и которые ждут его в будущем.

Целями дошкольного образования в Чешской Республике являются:

- дополнять и поддерживать семейное образование;
- способствовать развитию личности ребенка;
- поддерживать здоровое эмоциональное, интеллектуальное и физическое развитие ребенка;
- помочь ребенку в познании окружающего мира мотивировать его к дальнейшему познанию и обучению;
- предоставить ребенку возможность овладеть основными правилами поведения, жизненными ценностями и межличностными отношениями;
- сбалансировать неравномерность развития детей до поступления на начальное образование;
- создавать предпосылки для продолжения образования;
- оказывать специальную педагогическую помощь детям с особыми образовательными потребностями.

### **Специфика дошкольного образования**

- Методы и формы работы дошкольного образования адаптированы к потребностям детей.
- Дошкольное образование предлагает детям благоприятную и стимулирующую среду, в которой они чувствуют себя комфортно и которая позволяет им выражаться и принимать участие естественным детским образом.
- Уважаются индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка.

- Образование происходит, главным образом, через эмпирическое обучение и обучение игрой. Задача этих методов – стимулировать детское любопытство и потребность в открытиях.

Образовательный контент базируется на 5 образовательных направлениях:

- 1. Ребенок и его организм** – физическое развитие и координация движений, мелкая моторика, зрительно-моторная координация, самообслуживание, здоровье, безопасность.
- 2. Ребенок и его психика**
  - Язык и речь-произношение, грамматическая правильность речи, понимание, способность договориться, высказывания.
  - Познавательные способности и функции, воображение, фантазия, мыслительные операции – внимание, концентрация, сосредоточенность, память, творчество, изобретательность, фантазия, различение образных и графических символов, графическое выражение, пространственно-временная ориентация, основные предматематические идеи, счетные и цифровые понятия и операции, решение проблем, обучение.
  - Самопознание, чувства, воля – уверенность в себе, самоутверждение, самоконтроль, приспособляемость, самопознание, чувства, воля.
- 3. Ребенок и тот другой** – общение с взрослым, общение с детьми, сотрудничество в деятельности, общительность.
- 4. Ребенок и общество** – социальные правила и привычки, включение в общество, культура, искусство.
- 5. Ребенок и мир** – познание, социальная осведомленность, адаптация к изменениям, отношение к окружающей среде.

## **Организация дошкольного образования**

- Учебный год начинается 1. 9. и заканчивается 31. 8. следующего календарного года.
- Дошкольное образование организуется для детей от 2 до 6 лет (двухлетний ребенок не имеет законного права на прием в детский сад).
- Зачисление на дошкольное образование на следующий учебный год осуществляется с 2. 5. по 16. 5. Точную дату и место устанавливает директор детского сада.

- Обязанность дошкольного образования возникает у ребенка с начала учебного года после того дня, когда ребенку исполняется 5 лет.
- Обязательное дошкольное образование распространяется на граждан другого государства – члена Европейского Союза, находящихся на территории Чешской Республики более 90 дней, а также на других иностранцев, имеющих право находиться на территории Чешской Республики постоянно или временно более 90 дней, на участников процедуры предоставления международной защиты. Обязательное дошкольное образование не распространяется на детей с глубокими психическими отклонениями.
- Обязательный год дошкольного образования может быть выполнен и другими способами. Это включает в себя индивидуальное образование, образование в подготовительном классе начальной школы, образование на подготовительном этапе специальной начальной школы и образование в иностранной школе в Чешской Республике.
- Директор школы на основании рекомендаций школьного консультационного учреждения разрешит ребенку с особыми образовательными потребностями или с экстраординарными талантами обучаться по индивидуальной образовательной программе. Программа определяет возможности и способы поддержки ребенка в проблемных областях.
- Для дошкольного образования обязательным является Рамочный учебный план, определяющий обязательное содержание, объем и условия обучения. Рамочная образовательная программа является обязательной для формирования школьной программы.

## **Детский сад**

- В Чешской Республике дети могут посещать государственные или частные детские сады.
- Обучение ребенка в детском саду родители оплачивают платежами за обучение. Далее они оплачивают плату за питание ребенка. Таким образом, ребенок в детском саду обеспечен полноценным питанием, включая питьевой режим. В последний год посещения детского сада, учрежденного государством, областью, муниципалитетом или союзом муниципальных образований, плата за обучение не взимается (плата за питание - да) в течение не более 12 месяцев.

- В государственном детском саду максимальное количество детей в группе может быть 28, с которыми, как правило, работают 2 воспитателя. Кроме того, в классе может присутствовать, например, помощник учителя, двуязычный помощник учителя или няня.
- Дети могут быть разделены на группы по возрасту или независимо от возраста.
- Дети уходят домой из детского сада в сопровождении взрослого после обеда или послеобеденного отдыха.
- Об отсутствии ребенка в детском саду по уважительной причине необходимо информировать в соответствии со школьными правилами данного детского сада.
- Режим дня в каждом детском саду может быть разным, при этом необходимо соблюдать время прибытия и забора детей. При необходимости родитель договаривается с руководством детского сада и педагогами индивидуально.
- Пример дневного режима:
  - встреча детей, свободные игры, индивидуальная работа с детьми;
  - общий круг – тематические беседы, детские стишки, песни, загадки;
  - оздоровительные упражнения – двигательные игры, упражнения на местах, оздоровительные упражнения, релаксация;
  - полдник;
  - образовательная деятельность по выбранной теме – искусство, музыка, движение, труд, интеллектуальная;
  - нахождение на наружной площадке или прогулка по окрестностям;
  - обед;
  - послеобеденный отдых;
  - второй полдник;
  - свободные игры, уход детей по домам.
- Обучение происходит на основе интегрированных блоков, которые предлагают детям содержание выбранных тем в контексте. Полученный ребенком опыт легче понимается и практически используется. Обсуждаемые темы всегда основаны на школьной программе данного детского сада.
- Активность детей можно разделить на спонтанную или контролируруемую. Таким образом, некоторые виды активности контролируются самими детьми, а на некоторые прямо или косвенно влияет учитель.

## **Воспитатель детского сада**

- Для выполнения своей профессии воспитателю детского сада необходима профессиональная квалификация, которую он получает обучением, направленным на подготовку воспитателей детских садов.
- Педагогические работники обязаны на протяжении всей своей педагогической деятельности продолжать обучение, благодаря чему они обновляют, поддерживают и, в частности, повышают свою квалификацию.
- Задача педагога – инициировать соответствующие виды деятельности, готовить среду и предлагать ребенку возможности для познания мышления и понимания самого себя и окружающей его действительности.
- Деятельность педагога исходит из педагогической диагностики, которая характеризуется наблюдением и осознанием индивидуальных потребностей и интересов каждого ребенка, основывается на знании актуального состояния ребенка, знании его развития, а также на регулярном наблюдении за его успехами.

## **Источник**

Министерство образования, молодежи и спорта Чешской Республики, 2018. *Рамочная образовательная программа дошкольного образования*. [online]. Прага: MŠMT [cit.20.02.2021]. Доступно на: <http://www.msmt.cz/file/45303/>.

Закон № 561/2004 Св., О дошкольном, начальном, среднем, высшем профессиональном и ином образовании (закон о школах).

## **Příloha č. 8 – Informace pro rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem ve vietnamském jazyce**

### **GIÁO DỤC MẦM NON TẠI CỘNG HÒA SÉC**

#### **Mục tiêu của giáo dục mầm non**

Mục đích của giáo dục mầm non là phát triển trẻ em để khi kết thúc giáo dục mầm non, trẻ em sẽ là một nhân cách độc nhất và tương đối độc lập, có khả năng kiểm soát một cách chủ động và thỏa đáng các nhu cầu của cuộc sống đang đặt ra cho trẻ và những điều đang chờ đợi trẻ trong tương lai.

Mục tiêu của giáo dục mầm non tại Cộng hòa Séc bao gồm:

- bổ sung và hỗ trợ giáo dục gia đình;
- hỗ trợ sự phát triển nhân cách của trẻ em;
- hỗ trợ sự phát triển lành mạnh về tình cảm, tinh thần và thể chất của trẻ em;
- giúp trẻ em hiểu biết về thế giới xung quanh và thúc đẩy trẻ tiếp tục nhận thức và học tập;
- tạo điều kiện đạt được các quy tắc ứng xử cơ bản, các giá trị sống và các mối quan hệ giữa các cá nhân;
- cân bằng sự phát triển không đồng đều của trẻ em trước khi bước vào giáo dục cơ bản;
- tạo điều kiện tiên quyết cho giáo dục thường xuyên;
- cung cấp dịch vụ chăm sóc sự phạm đặc biệt cho trẻ em có nhu cầu giáo dục đặc biệt.

#### **Đặc thù của giáo dục mầm non**

- Phương pháp và hình thức công việc giáo dục mầm non phù hợp với nhu cầu của trẻ em.
- Giáo dục mầm non cung cấp cho trẻ em một môi trường thân thiện và kích thích, trong đó trẻ em cảm thấy hài lòng và cho phép chúng thể hiện bản thân và được làm việc theo cách tự nhiên của trẻ nhỏ.
- Các nhu cầu và khả năng cá nhân của mỗi trẻ em đều được tôn trọng.
- Việc giáo dục diễn ra chủ yếu thông qua học tập, qua trải nghiệm và học qua trò chơi. Mục đích của những phương pháp này là hỗ trợ sự tò mò và nhu cầu khám phá của trẻ em.



Nội dung giáo dục dựa trên 5 lĩnh vực giáo dục:

- 1. Trẻ em và cơ thể của trẻ** - phát triển thể chất và phối hợp vận động, kỹ năng vận động tinh, phối hợp tay và mắt, tự phục vụ, sức khỏe, an toàn.
- 2. Trẻ em và tâm lý của trẻ**
  - Ngôn ngữ và giọng nói - phát âm, độ chính xác ngữ pháp của lời nói, khả năng hiểu, giao tiếp, diễn đạt.
  - Khả năng và chức năng nhận thức, trí tưởng tượng, tưởng tượng, hoạt động suy nghĩ - nhận thức, chú ý, tập trung, trí nhớ, sáng tạo, sự khéo léo, tưởng tượng, phân biệt các ký hiệu tượng hình và đồ họa, biểu hiện đồ họa, định hướng không gian, các khái niệm cơ bản trước toán học, khái niệm số và số và phân tích, giải quyết vấn đề, học tập.
  - Khái niệm bản thân, cảm xúc, ý chí - tự tin, tự nhận thức, tự kiểm soát, khả năng thích ứng, tự quan niệm, cảm xúc, ý chí.
- 3. Trẻ em và người thứ hai** - giao tiếp với người lớn, giao tiếp với trẻ em, hợp tác trong các hoạt động, hòa đồng.
- 4. Trẻ em và xã hội** - quy tắc và thói quen xã hội, hòa nhập vào cộng đồng, văn hóa, nghệ thuật.
- 5. Trẻ em và thế giới** - kiến thức, nhận thức xã hội, khả năng thích ứng với sự thay đổi, mối quan hệ với môi trường.

## **Tổ chức giáo dục mầm non**

- Năm học bắt đầu ngày 1. 9 và kết thúc vào ngày 31. 8 năm dương lịch tiếp theo.
- Giáo dục mầm non được tổ chức cho trẻ em từ 2 đến 6 tuổi (trẻ em hai tuổi không có quyền hợp pháp đi học mẫu giáo).
- Tuyển sinh giáo dục mầm non cho năm học tiếp theo diễn ra từ ngày 2. 5 đến ngày 16.5. Ngày giờ cụ thể do hiệu trưởng trường mẫu giáo quy định.
- Nghĩa vụ giáo dục mầm non được thực hiện từ đầu năm học cho đến khi trẻ tròn 5 tuổi.
- Giáo dục mầm non bắt buộc được áp dụng đối với Công dân quốc gia thành viên khác của Liên minh Châu Âu ở tại Cộng hòa Séc lâu hơn 90 ngày, cũng như đối với những người nước ngoài khác được phép thường trú hoặc tạm trú trong thời gian dài hơn 90 ngày tại Cộng hòa Séc và những người tham gia xét xử về việc cấp bảo hộ quốc tế. Giáo dục mầm non bắt buộc không áp dụng đối với trẻ em bị khuyết tật tâm thần nặng.

- Năm học bắt buộc của giáo dục mầm non cũng có thể được thực hiện bằng các cách khác. Chúng bao gồm giáo dục cá nhân, giáo dục trong lớp dự bị của trường Tiểu học, giáo dục trong giai đoạn chuẩn bị của trường Tiểu học đặc biệt và giáo dục tại trường nước ngoài trên lãnh thổ Cộng hòa Séc.
- Trên cơ sở khuyến nghị của Cơ sở Tư vấn học đường, Hiệu trưởng nhà trường sẽ tạo điều kiện cho trẻ em có nhu cầu giáo dục đặc biệt hoặc có năng khiếu đặc biệt được giáo dục theo chương trình giáo dục cá nhân. Chương trình xác định khả năng và cách thức hỗ trợ trẻ em trong các lĩnh vực có vấn đề.
- Chương trình giáo dục khung có tính ràng buộc đối với giáo dục mầm non, trong đó xác định nội dung, phạm vi và điều kiện giáo dục bắt buộc. Chương trình giáo dục khung có giá trị ràng buộc đối với việc xây dựng chương trình giáo dục nhà trường.

## **Trường mẫu giáo**

- Tại Cộng hòa Séc, trẻ em có thể đi học tại các trường mẫu giáo công lập hoặc tư thục.
- Cha mẹ trả tiền giáo dục trẻ em tại trường mẫu giáo thông qua cái gọi là học phí. Ngoài ra cũng trả cả tiền ăn cho trẻ. Tức là, trẻ em được cung cấp các bữa ăn cả ngày tại trường, kể cả chế độ uống. Trong năm học cuối cùng của trường mẫu giáo do nhà nước, tỉnh, thành phố hoặc hiệp hội thành phố thành lập, không phải trả học phí (phải trả tiền ăn) trong thời gian tối đa là 12 tháng.
- Tại trường mẫu giáo công lập, số trẻ tối đa có thể trong một lớp là 28 trẻ và thường có 2 giáo viên làm việc với trẻ em. Ngoài ra, có thể có nhân viên trợ giảng, nhân viên trợ giảng song ngữ hoặc bảo mẫu ở trong lớp học.
- Có thể chia trẻ em thành các lớp theo cùng độ tuổi hoặc không phân biệt lứa tuổi.
- Trẻ em về sau khi ăn trưa hoặc sau lúc nghỉ buổi chiều với sự hộ tống của người lớn.
- Cần phải xin lỗi sự vắng mặt của trẻ em theo nội quy của trường mẫu giáo cụ thể.
- Chế độ sinh hoạt trong ngày ở mỗi trường mẫu giáo có thể khác nhau, và cần phải bảo đảm thời gian đưa trẻ em đến và đón trẻ em. Nếu cần, cha mẹ thỏa thuận riêng với Ban lãnh đạo của TMG và với giáo viên.
- Ví dụ chế độ sinh hoạt trong ngày:
  - o trẻ em gặp nhau, trò chơi tự do, làm việc cá nhân với trẻ em;
  - o vòng tròn cộng đồng - các cuộc trò chuyện theo chủ đề, các bài đồng dao, bài hát, câu đố;
  - o rèn luyện sức khỏe - trò chơi vận động, rèn luyện tại chỗ, rèn luyện sức khỏe, thư giãn;

- ăn phụ;
  - các hoạt động giáo dục theo chủ đề đã chọn - nghệ thuật, âm nhạc, vận động, công việc, trí tuệ;
  - ở trong vườn của trường mẫu giáo hoặc đi dạo xung quanh;
  - bữa trưa;
  - nghỉ trưa;
  - ăn phụ;
  - trò chơi tự do, trẻ em đi về.
- Việc giáo dục diễn ra trên cơ sở các khối tích hợp, cung cấp cho trẻ em nội dung của các chủ đề đã chọn trong ngữ cảnh. Đối với trẻ em, kinh nghiệm thu được dễ hiểu và có thể sử dụng thực tế. Các chủ đề thảo luận luôn dựa trên chương trình giáo dục của trường mẫu giáo cụ thể.
  - Hoạt động dành cho trẻ em có thể được chia thành các hoạt động tự phát hoặc có kiểm soát. Vì vậy, một số hoạt động do trẻ tự quản lý và một số hoạt động chịu ảnh hưởng trực tiếp hoặc gián tiếp của giáo viên.

### **Giáo viên mầm non**

- Để thực hiện được nghề nghiệp của mình, giáo viên mầm non cần có trình độ chuyên môn, nghiệp vụ mà họ sẽ có được nhờ nghiên cứu về lĩnh vực với trọng tâm là sự chuẩn bị của giáo viên mầm non.
- Giáo viên có nhiệm vụ đào tạo thêm trong quá trình hoạt động sư phạm của mình, thông qua đó, họ đổi mới, duy trì và đặc biệt là nâng cao trình độ.
- Nhiệm vụ của giáo viên là khởi xướng các hoạt động thích hợp, chuẩn bị môi trường và tạo cơ hội cho trẻ em làm quen, suy nghĩ và hiểu bản thân cũng như các sự kiện xung quanh.
- Công việc của giáo viên dựa trên chẩn đoán sư phạm, đặc trưng là quan sát và nhận thức nhu cầu và sở thích cá nhân của từng đứa trẻ, dựa trên kiến thức về tình trạng hiện tại của trẻ em, kiến thức về sự phát triển và theo dõi thường xuyên sự tiến bộ của trẻ em.

## **Nguồn**

Bộ Giáo dục, Thanh niên và Thể thao Cộng hòa Séc, 2018. *Chương trình giáo dục khung dành cho Giáo dục mầm non* [trực tuyến]. Praha: BGDNTT [trích dẫn 20.02.2021]. Sẵn có từ: <http://www.msmt.cz/file/45303/>.

Luật số 561/2004 Sb., giáo dục mầm non, tiểu học, trung học, cao đẳng nghề và giáo dục khác (Luật giáo dục).

## ANOTACE KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Kristýna Zimková
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce</b>	PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název práce:</b>	Vztah rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem k předškolnímu vzdělávání v České republice
<b>Název v angličtině:</b>	Relationship of parents of children with a different mother language to preschool education in the Czech Republic
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se zabývá oblastí vztahu rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem k předškolnímu vzdělávání v České republice se zaměřením na osobu učitele mateřské školy. V rámci teoretických poznatků popisuje kvalifikační práce školský systém České republiky s důrazem na předškolní vzdělávání a kompetence učitele mateřské školy. Dále se věnuje tématu integrace cizinců, možnostem podpory a začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem a nakonec také interkulturní komunikaci s rodiči těchto dětí. Prostřednictvím výzkumného šetření došlo k objasnění, jakým množstvím poznatků týkajících se předškolního vzdělávání disponují rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem. Objasněny byly rovněž vzdělávací priority, kterým kladou rodiče v rámci výchovy a vzdělávání svých dětí největší důležitost a které oblasti jsou jimi nejvíce oceňovány. Diplomová práce byla rovněž zaměřena na vnímání osoby učitele z profesního hlediska, v souvislosti s čímž byla měřena míra zájmu rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem o spolupráci s pedagogem mateřské školy.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	předškolní vzdělávání, učitel mateřské školy, integrace

	cizinců, děti s odlišným mateřským jazykem, rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem, interkulturní komunikace
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis is dedicated to the relationship of parents of children with different mother language to preschool education in the Czech Republic with a focus on the person of the kindergarten teacher. Within the theoretical knowledge of this thesis, we are describing the school system of the Czech Republic with a focus on the preschool education and the competencies of a kindergarten teacher. It also deals with the topic of integration of foreigners, the possibilities of support and integration of children with different mother language and also with an intercultural communication with the parents of these children. Thanks to a research survey, we have clarified how the parents of the children with different mother language are informed about the preschool education. Also we have clarified the educational priorities that parents insist the most during the education of their children and which areas are most appreciated by them. This diploma thesis is also focused on the perception of the teacher from a professional point of view, and in this regard we have measured the interest of parents of children with different mother language in cooperation with a kindergarten teacher.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	preschool education, kindergarten teacher, integration of foreigners, children with a different mother language, parents of children with a different mother language, intercultural communication
<b>Přílohy vázané v práci</b>	28 stran příloh
<b>Rozsah práce:</b>	118 stran včetně příloh
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk