

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**  
**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**  
**2015–2018**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Monika Heřmanská**

**Inkluzivní vzdělávání předškolního dítěte  
z cizojazyčného prostředí**

Praha 2018  
Vedoucí bakalářské práce:  
PhDr. Alice Bosáková

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR PART-TIME STUDIES**

**2015–2018**

**BACHELOR THESIS**

**Monika Heřmanská**

**Inclusive Education for the Preschool Child  
of the Foreign Language Environment**

Prague 2018

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Alice Bosáková

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15. 2. 2018

.....  
*Monika Heřmanská*

## **Poděkování**

Děkuji zejména paní PhDr. Alici Bosákové, která s velkou trpělivostí a nadšením vedla mou práci. Dále mé poděkování patří všem ochotným pedagožkám z mateřských škol a rodičům, kteří ochotně poskytli rozhovory použité v mé práci.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá problematikou začleňování předškolních dětí z cizojazyčného prostředí do vzdělávacího zařízení mateřské školy. Jejím hlavním úkolem je analýza efektivních metod a postupů v rámci začleňování těchto dětí do systému předškolního vzdělávání a zároveň zhodnocení, do jaké míry jsou pedagogové schopni a ochotni přizpůsobit svou dosavadní výchovnou a vzdělávací činnost jejich potřebám. Teoretická část shrnuje základní pojmy a dosavadní poznatky dané problematiky. Definiuje pojem dítěte s odlišným mateřským jazykem, bilingvismus, multikulturu, inkluzi. Obsahem praktické části je deskripce postupného začleňování konkrétních cizojazyčných dětí do vzdělávání na základě pozorování a hloubkových rozhovorů s rodiči a pedagogy.

## **Klíčová slova**

Bilingvismus, dítě-cizinec, dítě s odlišným mateřským jazykem, hra, integrace, interkulturní komunikace, kulturní šok, multikultura, předškolní vzdělávání, rodina, spolupráce rodiny a mateřské školy.

## **Annotation**

The bachelor thesis deals with the issue of integration of preschool children from a foreign language environment into the kindergarten educational system. Its main task is to analyse effective methods and procedures for the integration of these children in the system of pre-school education and to evaluate to what extent teachers are able and willing to adapt their educational and educational activities to their needs. The theoretical part summarizes the basic concepts and knowledge of the given issues. It defines the concept of a child with a different mother tongue, bilingualism, multiculturalism, inclusion. The practical part describes the gradual integration of specific foreign language children into education based on observations and in-depth interviews with parents and educators.

## **Keywords**

Bilingualism, cooperation between family and kindergarten, cultural shock, child a foreigner, child with a different mother tongue, family, game, integration, intercultural communication, multiculturalism, preschool education.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 TERMINOLOGIE INTEGRACE A INKLUZE .....</b>	<b>11</b>
1.1 Principy inkluze.....	12
1.2 Vztah integrace a inkluze .....	13
1.3 Inkluze v legislativě.....	15
1.4 Rozlišení pojmů dítě-cizinec a dítě s odlišným mateřským jazykem .....	16
<b>2 DĚTI-CIZINCI V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>17</b>
2.1 Předškolní vzdělávání.....	18
2.1.1 Charakteristika předškolního věku.....	20
2.2 Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole .....	21
2.3 Interkulturní komunikace .....	22
2.3.1 Vývoj řeči v předškolním věku.....	23
2.4 Bilingvismus.....	25
2.5 Podpůrná opatření pro děti s odlišným mateřským jazykem .....	28
2.6 Dosavadní postupy práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem .....	31
<b>3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....</b>	<b>34</b>
3.1 Multikulturní výchova ve vzdělávacích dokumentech.....	34
3.2 Multikulturní výchova v předškolním vzdělávání.....	36
3.3 Multikulturní výchova z pohledu dětí .....	36
3.4 Kulturní šok.....	37
<b>4 SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY.....</b>	<b>40</b>
<b>5 OSOBNOST UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....</b>	<b>42</b>
5.1 Vzdělávání pedagogů pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem .....	44
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>46</b>
<b>6 KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>46</b>
6.1 Cíl výzkumu .....	46
6.2 Charakteristika výzkumných případů.....	47
6.3 Výzkumné metody .....	48
6.4 Případová studie .....	49
6.5 Rozhovor s učitelkou z druhé mateřské školy .....	57

6.6	Rozhovory s pedagogy mateřských škol .....	60
6.7	Kazuistiky.....	65
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>79</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>80</b>



## ÚVOD

Inkluzivní vzdělávání je fenoménem posledních let a nezanedbatelnou kategorií, která pod něj spadá, jsou také osoby s odlišným mateřským jazykem. Práce se zabývá začleňováním těch nejmenších dětí s odlišným mateřským jazykem do vzdělávacího procesu mateřské školy. Ať už k nám rodiče s těmito malými cizinci přicestovali z důvodů politických, ekonomických či utekli ze země sužované válkou, jejich děti potřebují naši pozornost a pomoc v jejich nových začátcích. Jen těžko si dokážeme představit, jak těžké musí být pro malé dítě přijet do cizí země, kde si s nikým nerozumí. Rodiče jsou pohlceni úředními záležitostmi a nemají čas a energii řešit emocionální rozpoložení svých ratolestí, které se pak vlivem kulturního šoku uzavírají do sebe.

Autorka práce měla ve své praxi možnost krátce nahlédnout do života několika dětí-cizinců a neutěšená situace těchto dětí ji motivovala hlouběji se zajímat o možnosti, které by vedly k usnadnění jejich začátků.

Cílem bakalářské práce je detailně analyzovat problematiku dětí s odlišným mateřským jazykem a hledat citlivé a efektivní metody v rámci začleňování těchto dětí do vzdělávacího zařízení mateřské školy.

První kapitola teoretické části práce shrnuje na základě odborné literatury pojmy integrace a inkluze, podrobněji je rozebírá v souvislosti s novelou školského zákona č. 27/2016 Sb., která je účinná od 1. září 2016. Novela rozšiřuje paragraf 16, místo původního jednoho je rozšířen o další tři paragrafy, v kterých se přesně specifikuje, na co mají nárok děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhá kapitola definuje pojem cizinec, dítě s odlišným mateřským jazykem a bilingvismus. Charakterizuje dítě předškolního věku. Popisuje a shrnuje odborníky popsané přístupy k výchově dětí s odlišným mateřským jazykem a hledá přijatelný způsob jejich začlenění do běžné mateřské školy. V neposlední řadě se zaměřuje na možnosti podpory dětí s odlišným mateřským jazykem v rámci České republiky. Podrobně jsou popsána podpůrná opatření pro děti z odlišného kulturního prostředí v příloze č. 1 vyhlášky č. 416/2017 Sb., účinné od 1. ledna 2018, která upravuje pravidla vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných.

Výstupem tohoto šetření bude případová studie, která se zabývá postupným začleněním chlapce z Číny do běžné mateřské školy. Zdrojem údajů a předmětem

zkoumání budou zkušenosti pedagogů, kteří soustavně s dětmi cizinců pracovali. Zjišťováno bude především, jakým způsobem pedagogové postupovali, jaké překážky museli překonávat, čím byli vybaveni a jakých výsledků dosáhli. Studii doplňují zápisy z rozhovorů s učiteli a rodiči. Následují dvě kazuistiky vietnamských dívek. Kvalitativní šetření přináší objektivní pohled v rámci začleňování cizojazyčných dětí do vzdělávacího procesu. Obsahuje podrobné postupy začleňování dětí a popisuje inspirující spolupráci pedagogů mateřské školy a rodičů cizojazyčných dětí. Zjišťuje, v jaké míře se na úspěšném začlenění cizojazyčných dětí podílí rodiče dětí a pedagogové. Porovnává teoretická odborná doporučení a postupy s jejich praktickým využitím. Výsledek průzkumu může obohatit znalost problematiky. Vyplynající závěr by mohl sloužit jako zpětná vazba k zavedení podpůrných opatření v rámci začleňování cizojazyčných dětí z odlišného kulturního prostředí, mohl by vést ke zlepšení a usnadnění života těchto dětí v prostředí mateřských škol.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 TERMINOLOGIE INTEGRACE A INKLUZE

Zásadní obrat v edukaci osob se speciálními vzdělávacími potřebami přináší v České republice období po roce 1989. Koncepce vzdělávací struktury se přizpůsobuje nárokům evropské společnosti. Vzdělávací cíle se přizpůsobují individuálním a společenským potřebám. Vzhledem k tomu, že inkluze je určitým pokračováním a zdokonalováním integrace, budou se následující kapitoly týkat zejména vymezení a odlišení těchto pojmů.

### **Integrace ve vzdělávání**

Integrace pochází z latinského *integrate*, což lze přeložit jako sloveso sjednocovat či scelovat. Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje integraci jako sociální rehabilitaci, způsobilost příslušné osoby účastnit se objektivně společenských vztahů. Integrace popisuje stav jedinců, kteří se vyrovnali se svým zdravotním postižením či vadou, žijí s jedinci bez postižení, spolupracují s nimi a vytváří hodnoty, které společnost uznává jako rovnocenné, potřebné a společensky významné (Pipeková, 1998, s. 13–15).

Dle Průchy spočívá integrace v zapojení dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Záměrem je zprostředkovat i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s ostatními zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich zvláštní potřeby (In: Bejček, 2016, s. 97).

Bartoňová popisuje integraci jako snahu o poskytnutí edukace v různých formách dítěti se zvláštními vzdělávacími potřebami v co možná nejméně omezujícím prostředí, které však optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám (Tamtéž, s. 97).

Integrace spočívá v individuálním přístupu k dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžné třídy nebo zřizování speciálních tříd v běžných školách.

## **Inkluze ve vzdělávání**

V současné době je zaznamenán posun od integračního směru ke směru inkluzivnímu. Termín inkluze pochází z latinského názvu „includere“, což znamená „včetně“. V českém jazyce se tomuto pojmu nejvíce podobá „zahrnutí“. Inkluze, tedy začleňování postižené osoby do společnosti, je určitou nadstavbou probíhající integrace. O šíření inkluzivních myšlenek se nejvíce zasloužila organizace UNESCO. V roce 1994 uspořádala Světovou konferenci o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, a Deklarace ze Salamanky tak byla začátkem nového inkluzivního směru. Prohlášení bylo podepsáno 92 zástupci zemí, včetně České republiky. O rychlý obrat k inkluzi ve vzdělávání se v České republice zasloužila ministryně školství Kateřina Valachová, která získala finanční podporu jak na pomůcky pro nadané děti, tak pro děti znevýhodněné.

Dle Walterové (2004, s. 389) *„je cílem inkluze začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj všech žáků a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka.“*

Nejrozšířenější definicí, na jejímž základě pracuje i UNESCO, je inkluzivní vzdělávání definováno jako: *„uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků.“* (Lechta, 2010, s. 121).

Změnu v inkluzi přinesla novela školského zákona číslo 82/2015 Sb., účinná od 1. září 2016, která opustila kategorizování dětí se SVP dle jejich zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění či sociálního znevýhodnění. Od této chvíle budou posuzovat zohlednění vzdělávacích potřeb dětí školská poradenská zařízení. Ta na základě diagnózy nějakého znevýhodnění či postižení doporučí konkrétní podpůrná opatření.

### **1.1 Principy inkluze**

Existuje mnoho definicí a mnoho principů, na kterých se inkluze zakládá. Dle dokumentu Salamanca Statement: *„princip inkluze předpokládá, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími*

*prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit a vytváření zdravé společnosti“ (Liga lidských práv, online, cit. 2017-08-22).*

#### **Nejrozšířenější a nejznámější principy inkluze:**

- **Princip humanismu a demokracie** – inkluze by měla být v různých oblastech života přirozeným výsledkem aplikace lidských práv a hodnot svobodné a demokratické společnosti.
- **Princip heterogenního přístupu** – rozmanitost se stává přirozenou složkou společnosti a je vnímána jako stimul k rozvoji.
- **Princip spolupráce** – rozvoj přirozeného soužití jak osob s různými nedostatky, tak osob disponujících různými talenty.
- **Princip regionalizace** – inkluzivně založená škola je ta, kterou mají právo navštěvovat všechny děti z jejího okolí.
- **Princip otevřenosti a účinnosti** – jedním z důležitých prvků je otevřenost vůči všem dětem z okolí. To je nemožné bez účelné výchovy a výuky v bezpečném školním prostředí.
- **Princip individualizace** – respektování potřeb každého jedince v prostředí školy a zajištění takových podmínek, aby se mohl plnohodnotně rozvíjet.
- **Princip celistvosti** – rozvoj jedince je komplexní, jak po stránce intelektové, tak sociální, etické, tělesné, estetické...“ (Liga lidských práv, online, cit. 2017-08-22).

## **1.2 Vztah integrace a inkluze**

Pojmy integrace a inkluze v naší odborné literatuře zatím nedosáhly finálního vymezení, a to ani k sobě vzájemně.

Lechta (2010, s. 27) se o integraci zmiňuje jako o dvou vedle sebe fungujících skupinách dětí, kdy děti s postižením mohou za jisté podpory navštěvovat běžné školy. Je to tedy systém, kde vedle sebe funguje integrační i segregovaný proud vzdělávání. Pakliže se dítě úspěšně neintegruje, může se vrátit zpět do speciální školy. Naproti tomu v inkluzi neexistují dva souběžné proudy, není tedy možné kamkoliv přestoupit.

Dle Lechty (2010, s. 29) by se dalo zjednodušeně říci, „že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem“.

Tabulka 1: Rozdílnost pojmů integrace a inkluze

<b>Integrace</b>	<b>Inkluze</b>
Orientace na potřeby jedince s postižením	Orientace na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy odborníků	Expertizy běžných učitelů
Speciální péče	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch integrovaného žáka	Prospěch pro všechny žáky
Částečná změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na jedince s postižením	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro žáky s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta odborníkem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Zdroj: Kocurová, 2001, s. 137

Dle Průchy spočívá integrace v zapojení dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Záměrem je zprostředkovat i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s ostatními zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich zvláštní potřeby (In: Bejček, 2016, s. 97).

Přesto, že se může zdát, že definice integrace a inkluze jsou totožné a tvoří synonymum pro rovný přístup, není to tak. Mezitím, co integrace se soustředí na specifické potřeby jednotlivých dětí s postižením, inkluze klade důraz na potřeby všech vzdělávaných dětí formou diferencovaných podmínek, v závislosti na jejich odlišnostech. Na inkluzi se dá nahlížet jako na integraci dětí do běžných škol ve spojení se zamezením jejich etiketování a zároveň rozpuštění speciálních zařízení a speciální pedagogiky (Tamtéž, s. 98).

### 1.3 Inkluze v legislativě

V důsledku vyšší informovanosti se inkluze stává běžnou záležitostí. V některých oblastech je tak běžná, že se nad ní ani nepozastavujeme. Humanisticky založená pedagogika v českých mateřských školách se uplatňuje holistickým, osobnostně orientovaným modelem, kdy skupinu dětí, chápeme jako soubor individuálních osobností s různými životními podmínkami, požadavky, ale také s různými vzdělávacími výsledky. Nynější český model ve vzdělávání dětí v předškolním věku jednoznačně upřednostňuje naprosté akceptování všech potřeb jednotlivých dětí, které jsou jedinečné a originální. „Z pojetí procesu inkluze vychází jednoznačný úkol pro společnost – zařazovat děti jakkoliv kulturně, sociálně či jinak znevýhodněné či vyloučené do mateřské školy, nikoliv do přípravných tříd ZŠ“ (Burkovičová, 2016, s. 40).

Právo na vzdělání je uváděno jako jedno z primárních nezpochybnitelných práv každého člověka, „vycházejících jednak z čl. 33 Listiny základních práv a svobod (1993), a dále z čl. 26 Všeobecné deklarace lidských práv (1948), z Úmluvy UNESCO proti diskriminaci ve vzdělání (1960) a dalších mezinárodních smluv“ (Bejček, 2016, s. 109). Přesto jsme neustále konfrontováni s realitou, v níž ne všichni lidé jsou schopni uplatňovat své potřeby, související především s procesy učení a vzdělávání.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. se ve své novele účinné od 1. 9. 2016 odklání od škatulkování dětí dle jejich postavení či diagnózy, přistupuje k jejich podpoře podle skutečných a zejména individuálních potřeb. Je však třeba podotknout, že inkluzivní vzdělávání se častěji zabývá dětmi s tělesným, smyslovým či mentálním postižením. Dětem z kulturních nebo náboženských menšin je sice věnován určitý prostor, zůstává však smutnou skutečností, že se tato oblast nachází v určitém vzduchoprázdnu, tvoří jakýsi mezistupeň mezi dětmi intaktními a dětmi se zdravotním či smyslovým postižením (Tamtéž, s. 110).

Zákon č. 561/2004 Sb. v § 2 odst. 1 písm. a) o vymezení zásad a cílů vzdělávání v platném znění uvádí, „že vzdělání je založeno na rovném přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“. Novela školského zákona číslo 82/2015 Sb., ve spojení se

speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), specifikuje podpůrná opatření dětem se SVP v paragrafech 16, 16a a 16b. Tato podpůrná opatření jsou podrobně popsána v příloze č. 1 vyhlášky 416/2017 o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. Do této kategorie spadají také děti-cizinci.

#### **1.4 Rozlišení pojmů dítě-cizinec a dítě s odlišným mateřským jazykem**

Pojem dítě-cizinec je spjat zejména s legislativní terminologií. Tento termín se dále diferencuje na kategorie cizinců, druhy pobytů, přijímání cizinců atd. V pedagogické praxi jsou však tyto kategorie irelevantní. Z hlediska pedagogiky je mnohem přesnější výraz **děti s odlišným mateřským jazykem**, který lépe vyjadřuje podstatu problematiky. Důvodem používání výrazu je zejména neschopnost dětí komunikovat v českém jazyce. Skupina dětí s odlišným mateřským jazykem je širší o děti z migrantských rodin či děti z bilingvních rodin, kde dominuje jiný než český jazyk, a děti krajanů, kteří se vrátili po dlouhodobých pobytech v zahraničí. Nejdůležitějším kritériem dětí s odlišným mateřským jazykem je skutečnost, že vyučovací jazyk je pro ně druhým jazykem (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2018-02-03).

V práci je užito obou pojmů. Důvodem je skutečnost, že práce je zaměřena na děti s odlišným mateřským jazykem, které zároveň pocházejí z jiného kulturního prostředí. Děti-cizinci mohou být i děti již z druhé generace, které se v ČR narodily a český jazyk ovládají. Oproti tomu děti s odlišným mateřským jazykem mohou být i děti krajanů, tudíž se nejedná o děti pocházející z odlišného kulturního prostředí. Vyhovující termín by tedy zněl: děti-cizinci s odlišným mateřským jazykem, pocházející z odlišného kulturního prostředí.



## 2 DĚTI-CIZINCI V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ

Vstupem do Evropské unie v roce 2004 se stala Česká republika cílovou zemí pro mnoho migrantů z různých a zejména východních zemí, kteří sem přicházeli za prací. S tím je spojen také výrazný příbytek nejen dospělých přistěhovalců, ale také jejich dětí, které se účastní vzdělávacího procesu v českém vzdělávacím procesu. Ve školním roce 2016/2017 se v českých mateřských školách vzdělávalo celkem 362 653 dětí, z toho 9494 cizinců. V poměru s celkovým počtem dětí se může zdát počet cizinců zanedbatelný, ale je potřeba si uvědomit, že většina navštěvuje mateřskou školu ve velkých městech. Je tedy běžnou praxí, že se ve třídě mateřské školy může sejít až 10 dětí cizí národnosti. Taková situace by byla bez určité podpory velmi náročná, mnohdy neřešitelná. Tabulka č. 2 ukazuje počet dětí-cizinců, vzdělávajících se v českých mateřských školách v závislosti na jejich státním občanství.

Tabulka 2: Počet dětí cizinců v českých MŠ v roce 2016/2017

Státní občanství		Počet dětí v českých MŠ	Praha	Privátní sektor
<b>Celkem</b>		362 653	42 711	11 256
<b>Cizinci</b>		9494	3799	671
<b>Z toho</b>	EU (28)	2712	1117	42
	Ostatní Evropské státy	3259	1691	31
	Ostatní státy světa	3523	991	17
<b>Státy s nejvyšším zastoupením</b>	Vietnam	2552		
	Ukrajina	2 254		
	Slovensko	1 722		
	Rusko	587		
	Mongolsko	273		
	Rumunsko	194		

Zdroj: MŠMT. Statistické ročenky školství, online, cit. 2017-09-22

Vzdělávání žáků-cizinců je upraveno v §20 školského zákona. Problematika těchto žáků je v kompetenci Národního institutu pro další vzdělávání. Žáci-cizinci se speciálními vzdělávacími potřebami, souvisejícími s neznalostí jazyka, patří od 1.9.2016 do skupiny žáků z odlišného kulturního prostředí. Tito žáci mají nárok na podpůrná opatření zejména v podobě výuky českého jazyka, přičemž rozsah je uveden v příloze č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb. Podpora se týká žáků MŠ, ZŠ i SŠ.

Cizinci, kteří jsou občany EU, ale také jejich rodinní příslušníci (bez ohledu na občanství) mají právo na předškolní vzdělávání, včetně stravování v mateřské škole, za stejných podmínek jako ostatní občané ČR (§ 20 odst. 1 školského zákona). Cizinec, který není občanem EU a není ani rodinným příslušníkem občana EU, má přístup k předškolnímu vzdělávání za stejných podmínek jako občané České republiky, musí však nejpozději v den zahájení školní docházky doložit řediteli školy, že je oprávněn pobývat na území ČR v zákonem určených formách pobytu (§ 20 odst. 2 a 3 školského zákona):

- pobyt v ČR delší než 90 dnů (§ 30 zákona č. 326/1999 Sb., v platném znění),
- pobyt z výzkumných důvodů (§ 30 zákona č. 326/1999 Sb., v platném znění),
- azyl (§ 12 až 14 zákona č. 325/1999 Sb., v platném znění),
- doplňková ochrana (§ 14a, § 14b zákona č. 325/1999 Sb., v platném znění),
- v případě žádosti o udělení mezinárodní ochrany (azyl, doplňková ochrana),
- pobyt osoby s dočasnou ochranou (zákon č. 221/2003 Sb., v platném znění).

Z výše uvedeného vyplývá, že cizinci, kteří nejsou občany EU a kteří pobývají na území ČR do 90 dnů, nemají přístup k předškolnímu vzdělávání za stejných podmínek jako občané ČR. Neznamená to však, že jim školský zákon neumožňuje navštěvovat předškolní zařízení, pouze je možné, že mateřská škola má možnost uplatnit odlišné podmínky, např. vyšší cenu za stravné či vyšší úplatu za předškolní vzdělávání (Puškinová, 2015, s. 26, 27).

## **2.1 Předškolní vzdělávání**

Děti předškolního věku se často seznamují s různým prostředím, které se často vzájemně v mnoha ohledech liší. Tato různá prostředí mají rozdílný přínos na rozvoj jejich dětské osobnosti. Dítě je ovlivňováno nejen prostředím přírodním, sociálním

v rámci rodiny a osob, které dítěti zprostředkovávají kulturní prostředí, ale v předškolním věku také prostředím institucionálním, které společnost v průběhu své historie vytvořila (Burkovičová, 2016, s. 29).

Hlavní výhodou institucionálního předškolního vzdělávání je záměrné vytváření přiměřených podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. V případě nutnosti dochází k vyrovnání nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho vývojové stimulaci. Jedná se zejména o pomoc při vyrovnávání rozdílů a zlepšení životních a vzdělávacích možností u znevýhodněných dětí. Organizaci institucionálního předškolního vzdělávání zastrešují především mateřské školy a je vyčleněna především pro děti od tří do šesti let. Svou koncepcí, výchovným zaměřením a uspořádáním života má kladný vliv na následnou úspěšnost dětí, úroveň jejich výkonů i schopnost společenské integrace (Bílá kniha, 2001, s. 45).

Dle § 33 školského zákona je cílem předškolního vzdělávání podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku podporovat jeho zdravý, citový, rozumový a tělesný rozvoj a osvojení základních pravidel chování. Předškolní vzdělávání vytváří zásadní předpoklady pro další vzdělání. Snaží se vyrovnávat rozdílné stavy vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se SVP. Řídí se podle aktuální verze RVP PV. V mateřských školách jsou v rámci RVP uplatňovány speciální vzdělávací postupy umožňující včasnou diagnostiku a vývojovou stimulaci dětí. Docházka do mateřské školy je plnohodnotnou přípravou na vstup do povinného vzdělávání (Bejček, 2016, s. 130).

Mateřská škola je mnohem přístupnější novým názorům z pedagogiky a psychologie než běžná rodina. Velkou výhodou jsou především znalosti a zkušenosti, jak děti vést k přátelství, hygieně, stravovacím návykům, jak se starat o hračky, jak se obsloužit na toaletě, ale také jak držet tužku a používat jiné výtvarné potřeby (Matějček, 2005, s. 142).

Zejména dětem, které pocházejí v jakémkoliv ohledu z málo podnětného prostředí, by mohla péče pomoci odstranit některá znevýhodnění osobnostního rozvoje, která si děti přinášejí z rodiny a zároveň by jim umožnila brzké začlenění do většinové kultury a napomohla jim snadněji přivyknout této kultuře. Od školního roku 2017/2018 je předškolní vzdělávání povinné pro dítě, které do začátku školního roku dovrší pěti let věku. Zastupitelstva měst a obcí musí zajistit, aby povinnou předškolní docházku mohly

navštěvovat všechny děti daného věku. Pakliže nelze z kapacitních důvodů dítě přijmout, musí obec, v níž má dítě místo trvalého pobytu, zajistit zařazení dítěte do jiné mateřské školy (Burkovičová, 2016, s. 29).

### 2.1.1 Charakteristika předškolního věku

*„Období označované jako předškolní věk je charakterizováno na svém začátku první společenskou emancipací dítěte a na svém konci pak druhým výrazným krokem do společnosti, totiž nástupem do školy. Dítě přijímá nároky formálního vzdělávání, jimiž je bude jeho společnost nadále po dlouhou řadu let zatěžovat. Je to období čtvrtého, pátého a šestého roku“ (Matějček, 2005, s. 138).*

Předškolní rok zahrnuje celý čtvrtý, pátý a šestý rok věku dítěte. V tomto věku se dítě vyvíjí po všech stránkách, tělesně, intelektově, pohybově, citově i společensky. Je velmi čilé, většinu podnětů si dokáže obstarat samo vlastním úsilím, a to konkrétně podle svého zájmu (Tamtéž, s. 138).

#### **Základní charakteristiky předškolního věku**

- **Dítě přijímá kulturní návyky své společnosti.** Používá různé nástroje, jídelní příbor, ale také tužku a papír. Po šestém roce se již začíná učit číst a psát, což značí velký posun ve vývoji zrakového a sluchového vnímání. Výslovnost ještě není bezchybná, ale vlivem učení básniček a písniček se vývoj řeči posune natolik, že před vstupem do školy jsou již přítomny téměř všechny formy větné skladby. Děti pak dovedou vyjádřit i velmi složité myšlenky.
- **Dítě má rádo pohádky a jeho hra je naplněna fantazií.** Dítě se rádo setkává se svými vrstevníky. Vytváří se tzv. prosociální vlastnosti, jako soucit a soustrast, společná zábava, první přátelství, spolupráce atd.
- **Dítě je nyní velice sugestibilní, snadno si osvojuje společenské, hygienické a pracovní návyky prostředí, ve kterém žije.** Z toho důvodu je také možné zaznamenat vývojové odchylky, v případě zanedbávání v rodině, psychické týrání, rodinné konflikty apod.
- **V tomto věku děti bez rozpaků přijímají všechny zvláštnosti a nápadnosti druhých dětí** – netýká se to však pouze dětí s vývojovým opožděním, malformacemi ve vnějším zjevu nebo výraznějšími odchylkami v chování, ale také dětí s odlišnými rodinnými zvyky, etnickou příslušností, jiným mateřským

jazykem, barvou pleti, zvláštním stylem oblékání či jinými kulturními charakteristikami.

- Pro děti-cizince, případně děti s odlišným mateřským jazykem, představuje předškolní vzdělávání bránu k porozumění české společnosti, a to nejen na úrovni jazyka, ale také jako soubor kulturních praktik (Matějček, 2005, s. 140, 153).

## **2.2 Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole**

Jak uvádí tabulka 2, ve školním roce 2016/2017 docházelo do českých mateřských škol téměř 9500 malých cizinců. Číslo však zahrnuje pouze cizince, kteří nemají české občanství, nikoliv ostatní děti s odlišným mateřským jazykem. Přesné číslo dětí s odlišným mateřským jazykem není známo, ale odhaduje se, že celkem jich je v našich mateřských školách přes 30 tisíc (Inkluzivní škola, online, cit. 2017-09-27).

V současné době se setkáváme nejčastěji s pojmem dítě-cizinec. Pojem cizinec se váže na právní postavení dětí a jejich rodičů coby cizinců. Velmi často tak bývají označeny i děti ze smíšených manželství či děti imigrantů, kteří již v České republice občanství získali. Zde se už tedy nejedná o cizince (Radostný, 2011, s. 11).

Z pedagogického pohledu je mnohem podstatnější, že dané dítě není schopno mluvit ani rozumět česky, že má odlišný mateřský jazyk, než to, je-li cizinec. Proto je mnohem vhodnější užívání názvu „dětí s odlišným mateřským jazykem“. Tento termín není spjat s cizí státní příslušností – ne všechny děti s odlišným mateřským jazykem jsou cizinci. Krom toho slovo „cizinec“ v sobě skrývá něco cizího, jiného, zvláštního. Cílem každého dítěte s odlišným mateřským jazykem je co nejrychleji se adaptovat na nové prostředí, kolektiv a kulturu, není tedy na místě označovat ho cizím cizincem (Tamtéž, 2011, s. 11).

Jedná se o děti přicházející ze zahraničí, s malou nebo žádnou znalostí českého jazyka. Jsou to děti, které vyrůstají v ČR, ale doma mluví odlišným jazykem. Mohou to být také děti mající české občanství, ale doma používají jiný jazyk než český – jsou to děti s dvojitým občanstvím nebo děti z bilingvního prostředí. Za určitých okolností do této skupiny řadíme také děti s českým občanstvím, které v domácím prostředí mluví česky, ale vrací se po dlouhodobém pobytu či studiu v zahraničí, kde se češtinu ve škole nikdy neučily (Inkluzivní škola, online, cit. 2017-09-27).

Děti s odlišným mateřským jazykem není možné považovat za homogenní skupinu, jejich potřeby jsou odlišné jak z hlediska věku, tak stupně jazykového rozvoje, a proto je nezbytné spolupracovat s rodiči a vyměňovat si informace o rozvoji dítěte. Jsou známy některé dovednosti, které se dají naučit pomocí jazykových vzorů a plánované podpory, přesto se nejedná o žádné snadné či univerzální řešení. Neexistuje žádná jediná fungující cesta, jak tyto děti podporovat. To, co vždy pomáhá, je inkluzivní přístup, porozumění, vstřícný postoj, vědomí a přesvědčení, že dvojjazyčnost je výhoda. Podstatná je také víra, že každé dítě je důležité a každému z nich stojí za to věnovat čas (Inkluzivní škola, online, cit. 2017-09-27).

### **2.3 Interkulturní komunikace**

Interkulturní komunikací je komunikace mezi lidmi z odlišného kulturního zázemí (Bejček, 2016, s. 101). Interkulturní komunikace je zcela zásadní a nezastupitelná zejména ve vztahu k začleňování cizinců coby nositelů jedné kultury do společnosti kultury jiné země (Bejček, 2016, s. 101). Dle Janebové spočívá úspěch interkulturní komunikace v propojení s integračními a zejména inkluzivními trendy, včetně multikulturní výchovy (Janebová, 2010, s. 8). V interkulturní komunikaci existuje mnoho různých typů bariér, které ztěžují porozumění. Z hlediska vzdělávání je však hlavní příčinou problému v interkulturní komunikaci jednoznačně neznalost jazyka hostitelské země (Průcha, 2010, s. 64–65).

Mateřský jazyk je jazykem primárním, který se dítě naučí v rodině a stává se pro dítě hlavním jazykem.

Druhý jazyk je jazykem úředním, užívaným v zemi, kde člověk žije, ale není jeho mateřštinou.

Čeština jako druhý jazyk (ČDJ) vyžaduje odlišný přístup při výuce, než na jaký jsme zvyklí z hodin češtiny na základních školách. Pro rodilého mluvčího je výuka češtiny velmi náročným úkolem. V mateřském jazyce vnímáme mnoho věcí intuitivně. Dítě s odlišným mateřským jazykem však tento intuitivní cit pro češtinu postrádá a potýká se tedy často s nejasnostmi, které i rodilý mluvčí češtiny často nedokáže vysvětlit.

Nejdůležitější je pro něj komunikace, dorozumět se s okolím a „přežít“ v česky mluvícím prostředí (Inkluzivní škola, online, cit. 2017-09-27).

### 2.3.1 Vývoj řeči v předškolním věku

Vývoj řeči u předškolního dítěte prochází několika fázemi, a to od stádia přípravného až k vlastnímu vývoji řeči.

**Přípravné stádium** typické pro první rok života dítěte se týká především seznamováním se s řečí okolního světa, postupným získáváním zkušeností a návyků, na jejichž základě se pak může rozvíjet samotná řeč. Charakteristické jsou v průběhu přípravného stádia takzvané předverbální projevy, jako křik, žvatlání či broukání. Přibližně v desátém měsíci přichází období rozumění. Dítě sice ještě nerozumí obsahu slov, ale je schopno reagovat na zvuky motoricky (Klenková, 2006, s. 34).

**Vlastní vývoj řeči** začíná okolo jednoho roku. V prvním půlroce dítě nejdříve vyjadřuje své pocity, přání a emoce.

**V egocentrickém stádiu** dítě zejména opakuje slova a rozšiřuje si slovní zásobu otázkami: „Co to je?“ a „Kdo to je?“

V dalším stádium již dítě pojmenovává osoby a předměty a později už dokáže přenést výraz na podobné jevy.

**Ve stádiu logických pojmů**, které přichází ve třetím roce, je nejčastější otázkou: „Proč?“. V tomto období se rychle vyvíjí myšlení.

**Stádium intelektualizace řeči** nastupuje ve čtvrtém roce života a přetrvává po celý zbytek života. Je charakteristické pro učení nových slov a zároveň si upřesňuje jejich význam (Tamtéž, 2006, s. 37).

Vývoj řeči tedy můžeme chápat jako dlouhodobý, komplexní proces, který vyžaduje kvalitní mluvní vzory, interakci při komunikaci, dostatek podnětů a zejména čas. Stejně podmínky vyžaduje i učení se druhého jazyka (Inkluzivní škola, online, cit. 2017-09-27).

**Dle Evy Hájkové můžeme zachytit pronikání cizince do nového jazyka v několika fázích:**

- 1) fyzické jednání – opakování činností jiných dětí,
- 2) mimika a gestikulace – pozorování a napodobování činností jiných dětí,
- 3) slova a jejich spojení – nepřesné použití často opakovaných slov,
- 4) jednoduché věty – slova již užívají ve spojení a s gestikulací,
- 5) rozhovor – zájem o komunikaci (Hájková, 2015, s. 66–67).

Jazykovému rozvoji dítěte se věnuje RVP PV v klíčových kompetencích a vzdělávacích oblastech, a tvoří tak podstatnou část náplně předškolního vzdělávání.

Jednou z pěti klíčových kompetencí, které by si mělo dítě v předškolním věku osvojit, je kompetence **komunikativní**.

Vzdělávací oblastí, kterou by mělo dítě rozvíjet, je oblast: **Dítě a jeho psychika**, která v sobě zahrnuje jeden ze tří bodů: **Jazyk a řeč**.

Rozvoj jazyka je přirozeně obsažen i v dalších oblastech, kde se předpokládá, že dítě dokáže pojmenovat např. barvy, části těla atd.

**Výsledné schopnosti a dovednosti, které by mělo dítě zvládnout po ukončení předškolního vzdělávání:**

- dokázat pojmenovat předměty kolem sebe;
- dbát na správnou výslovnost, ovládat dech, rychlost a intonaci;
- samostatně a správně vyjádřit pocity, myšlenky, nápady;
- vést hovor, umět naslouchat, neskákat do řeči, sledovat řečníka, ptát se;
- dorozumět se slovy i gesty;
- rozumět slyšenému slovu, zachytit zásadní myšlenku příběhu;
- pokládat správně formulované otázky, odpovídat, slovně reagovat;
- absorbovat nová slova a aktivně je používat, ptát se čemu nerozumí;
- z paměti se naučit krátké texty, říkanky, písničky, dramatický krátký text;
- samostatně vyprávět příběh, pohádku;
- umět popsat situaci nebo obrázek;
- pochopit legraci, vtip;
- rozpoznat poslechem počáteční a koncové slabiky a hlásky;



- vytvořit jednoduchý rým;
- najít ve své slovní zásobě slova podobného významu, opačného významu;
- rozpoznat některé obrazové symboly, např. dopravní značky, a chápat jejich význam;
- mít zájem o prohlížení knížky, četbu, hudbu, divadlo, film, (Inkluzivní škola, online, cit. 2017-09-27).

## 2.4 Bilingvismus

Do dnešní doby není vymezena přesná definice bilingvismu. Je to dáno odlišným úhlem pohledu různých odborníků, kteří na tento fenomén nahlízejí v rozdílné šíři. Obecně se o bilingvismu hovoří jako o schopnosti mluvit dvěma jazyky na zhruba stejné úrovni. Průcha definuje bilingvismus jako „*schopnost mluvit dvěma jazyky, schopnost komunikovat pomocí jak prvního, tak i druhého jazyka*“ (In: Inkluzivní škola, online, cit. 2017-10-08).

Bilingvismem neoznačujeme pouze schopnost dokonale hovořit ve více jazycích, ale také vnímat tradice, zvyky, odlišnosti kultur, a tím se identifikovat s jinými národy. Děti-cizinci patří bezesporu do této skupiny bilingvních jedinců, hlavně ve spojitosti se vzdělávacím a výchovným procesem. Bejček označuje jako bilingvní „*všechny jedince, kteří hovoří dvěma jazyky, či jedince, kteří mimo svůj mateřský jazyk ovládají či si osvojují ještě jiný jazyk*“. Na procesu osvojování si druhého jazyka se zvláště u dětí podílí mnoho faktorů. Mezi nejpodstatnější řadíme věk, dovednosti a okolnosti, za nichž si druhý jazyk osvojují. U dětí-cizinců má velký vliv i doba pobytu v ČR a intenzita, s jakou se dostávají do kontaktu s majoritní společností. V souvislosti s dětmi-cizinci hovoříme nejčastěji o bilingvismu individuálním, kdy si jedinec osvojuje a užívá druhý jazyk. Znalost jazyka majoritní společnosti je pro integraci dítěte zcela klíčová. Tato znalost zahrnuje také schopnost porozumění a myšlení v tomto jazyce. Velký důraz je nutno klást také na zachování jazyka původního a dále jej paralelně rozvíjet s jazykem novým. Ve většině rodin cizinců je to zejména úkolem rodiny (Bejček, 2016, s. 109).

Bilingvismus u každého jedince dosahuje jiné úrovně a je neurčité, může-li jedince užívat dva různé jazyky na úplně stejné úrovni. Dítě může dosáhnout následujících úrovní:

- **Oba jazyky jsou na vysoké úrovni**, což má pozitivní vliv na rozvoj dítěte.
- **První jazyk na výborné úrovni, druhý jazyk na nižší úrovni.**
- **Oba jazyky jsou na nízké úrovni**, což má negativní vliv na rozvoj dítěte.
  
- **Dítě si většinou osvojuje jazykové schopnosti následujícími způsoby:**
- Dva mateřské jazyky v rodině – každý rodič mluví na dítě svým mateřským jazykem, takže dochází k tzv. **současnému osvojování.**
- Migrace rodiny – rodina s dítětem hovoří svou mateřštinou, ale v mateřské škole a mezi kamarády mluví dítě jazykem majority, tedy země, ve které žije. Jedná se o tzv. následné osvojování (Inkluzivní škola, online, cit. 2017-10-08). V tabulce č. 3 je barevně odlišen typ č. 3, kterým se budeme zabývat v praktické části.

Hlavními aktéry, kteří se podílejí na vytvoření bilingvní a kulturní identity dítěte, jsou zejména rodiče. Například výběrem školy můžou citelně ovlivnit jazykový rozvoj dítěte (Bejček, 2016, s. 108). V běžných českých mateřských školách se hovoří jedním jazykem, je proto velmi důležité, aby rodiče svému dítěti zajistili dostatek kontaktu s oběma jazyky (Bejček, 2016, s. 108).

Stulíková (2015, s. 12) uvádí pět typů bilingvních rodin. Významnou roli hrají v typologii jazyky rodičů, jazyk majority, v níž rodina žije, a jazyk, kterým oba rodiče mluví na dítě.

Tabulka 3: Typy bilingvních rodin

Typ č.	Mateřská řeč rodičů	Jazyk komunity	Jazyková výchova v rodině
1	odlišná	shodný s řečí jednoho z rodičů	každý z rodičů svou mateřštinou
2	odlišná	shodný s řečí jednoho z rodičů	oba jazykem jednoho z rodičů – tím druhým, než je jazyk komunity
3	stejná	odlišný	mateřština
4	odlišná	odlišný od obou mateřských jazyků	každý z rodičů svou mateřštinou
5	stejná	shodný	jeden z rodičů vždy jiným jazykem

Zdroj: Stulíková, 2015, s. 12

Bilingvní výchova dítěte obohacuje o další životní dimenzi. Nejedná se ovšem jen o schopnost užívat dva rozdílné jazyky, ale také o pochopení a sžití se s oběma kulturami. Za určitých podmínek může mít dvojjazyčná výchova i negativní dopady týkající se kognitivních problémů. Jedná se obecně o celkové zpomalení učení, opoždění se (Inkluzivní škola, online, cit. 2017-10-08). Janebová (2010, s. 28) uvádí, že „do doby, než se dítě naučí komunikovat v českém jazyce, tak většinou mlčí. V kolektivu, ve vyučování či na hřišti a vlastně téměř všude tam, kde je v interakci s někým jiným než se svými rodiči či zástupci své vlastní komunity“. Další problémy mohou nastat s identifikací, kdy dítě trpí vnitřní rozpolceností, která může vést k mutismu, koktání či problémovému chování (Inkluzivní škola, online, cit. 2017-10-08).

Realizace vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem může probíhat buď dvojjazyčnou, nebo jednojazyčnou formou výuky.

- **Při dvojjazyčném vzdělávání** jsou ve výuce užívány oba jazyky. Pro dítě je mnohem snadnější vstup do vzdělávacího procesu, jestliže se nachází ve společnosti stejných dětí a dostává se mu podpory a péče. Tento typ vzdělávání je však velmi náročný na materiální a personální zajištění.
- **Jednojazyčné vzdělávání** probíhá v ČR zejména ve většinovém jazyce, tedy v češtině. Přesto, že dítě neovládá český jazyk, je umístěno do běžné třídy, která

je pro něj cizojazyčná. Grossman (In: Bejček, 2016, s. 108) tuto metodu nazývá jako subverzi, což lze obrazně vyjádřit slovy „**hodit dítě do vody, ať se naučí plavat**“. Je to pak právě neznalost českého jazyka, co způsobuje takovému dítěti velké těžkosti při začleňování do skupiny a prohlubuje jeho pocit osamocení a odcizení (Bejček, 2016, s. 108).

## 2.5 Podpůrná opatření pro děti s odlišným mateřským jazykem

Dle Linhartové (2016, s. 7) se lidé často mylně domnívají, že malé dítě roli přistěhovalce hravě zvládne. Že se samo naučí cizí jazyk, samo se začlení mezi vrstevníky a že vrstevníci mu sami od sebe budou pomáhat. Situace je však pro cizojazyčné dítě nesmírně náročná. Nečekaně se dostává do prostředí, v kterém nikomu a ničemu nerozumí, neví co se děje a co bude následovat. Od narození si osvojovalo jazykové kompetence ve své mateřštině a teď je nemůže využít a zároveň neovládá jazyk pro komunikaci v našem prostředí. K tomu se přidává stres z odloučení od rodičů, učí se žít v kolektivu vrstevníků a setkává se s autoritou v podobě učitelky v MŠ. Reakce na tuto situaci se u jednotlivých dětí liší. Některé děti reagují pláčem, absencí kontaktu, nechtějí jíst ani pít nebo se naopak projevují velmi výrazně a konfliktně. Předškolní dítě se nenaučí dobře ovládat jazyk jen tak mimochodem samo od sebe a už vůbec ne v krátkém časovém horizontu. Zvládnutí druhého jazyka není pro předškolní děti samozřejmostí a jejich jazykové podpoře je nutné věnovat odpovídající pozornost.

Školský zákon (§ 16 odst. 1) říká, že: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, **kulturnímu prostředí** nebo **jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením***“. Žákem je označováno i dítě mateřské školy.

Podpůrná opatření pro žáky z odlišných kulturních a životních podmínek specifikuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podpůrná opatření (dále jen PO) jsou po doporučení

školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) nároková. Jsou vymezena s ohledem na stupeň PO v příloze vyhlášky. Mluvíme o systému pěti stupňů podpůrných opatření. K uplatnění PO prvního stupně škola nepotřebuje doporučení ŠPZ, od druhého stupně výš musí mít škola doporučení ŠPZ a také souhlas rodičů.

#### **Jednotlivé stupně podpůrných opatření:**

- **stupeň PO** – děti mluví pokročilou úrovní češtiny, ale potřebují podporu v hlubším jazykovém rozvoji. Tento stupeň slouží k vyrovnání drobných obtíží při naplňování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech. Jedná se zejména o drobné úpravy režimu MŠ, metod a přístupů k dítěti.
- **stupeň PO** – děti s nízkou úrovní češtiny, vyžadující individuální přístup ke vzdělávacím potřebám dítěte, úpravy v organizaci a metodách, stanovení specifických postupů, případně využití IVP. Např.:
  - 4 × 15 minut týdně výuka češtiny jako druhého jazyka (dále ČDJ) max. 80 hod.,
  - individuální vzdělávací plán (dále IVP),
  - úpravu náplně vzdělávání,
  - speciální pomůcky.
- **3. stupeň PO** – děti s úplnou neznalostí vyučovacího jazyka, což vyžaduje výrazné úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání a úpravě ŠVP. Rozsah těchto opatření obsahuje hlavně úpravy v postupech práce pedagoga. Např.:
  - 4 × 15 minut týdně ČDJ maximálně 110 hodin,
  - IVP,
  - speciální pomůcky a učebnice k rozvoji ČDJ,
  - využití asistenta pedagoga,
  - podpora dalším pedagogickým pracovníkem na 0,5 úvazku (např. odborníka na výuku ČDJ).
- **4. a 5. stupeň PO** – děti s OMJ, které mají další znevýhodnění, např. zdravotní.

Jazyková podpora 4 × 15 minut týdně není pevně stanovena. Může být tedy například rozprostřena do čtyř jazykových chviliek individuálně s jedním dítětem nebo může probíhat v kurzu češtiny pro skupinu dětí dvakrát týdně po 30 minutách.

Další možností je čerpání financí na jazykovou přípravu cizinců (§ 20), ovšem týká se jen dětí v předškolním roce MŠ. Tato možnost je spojena se zavedením povinného předškolního roku, který se stává součástí povinné školní docházky od roku 2017. Děti s cizí státní příslušností mají ze školského zákona nárok na jazykovou přípravu (§ 20, odst. 5 a 6). Pro tyto děti škola hned po příchodu zajistí výuku ČDJ (Meta, online, cit. 2017-10-22).

#### **Dotační a rozvojové programy vypsané MŠMT:**

- podpora vzdělávání cizinců ve školách,
- rozvojový program Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním,
- dotační program Podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR,
- další možností jsou nadace, integrační programy realizované obcemi, tzv.

**Projekty obcí na podporu integrace cizinců na lokální úrovni**, nebo spolupráce s vysokými školami a neziskovými organizacemi.

#### **Organizace podporující cizince:**

- Krajská centra – v roce 2014 byl pod záštitou Národního institutu pro další vzdělávání založen projekt na podporu pedagogických pracovníků vzdělávajících děti-cizince prostřednictvím třinácti krajských pracovišť. Základní činností krajských pracovišť je zvyšování kompetencí pedagogů pro práci s dětmi-cizinci formou školicích programů. Poskytují informační organizační pomoc školám, v kterých se podílí na individuálním řešení konkrétních případů dětí-cizinců. Spolupracují s externími spolupracovníky a organizacemi zabývajícími se podporou dětí-cizinců, např.:

- META, o. p. s., – Společnost pro příležitosti mladých migrantů – nezisková organizace byla založena již v roce 2004. Zabývá se podporou rovného přístupu cizinců ve vzdělávání a pracovní integraci, nabízí pomoc pedagogům a školám v začlenění žáků a dětí s odlišným mateřským jazykem. Např.: organizace jazykových kurzů, služby tlumočnicků, vzdělávání pedagogů, vytváření výukových materiálů, v neposlední řadě se zasloužila o vznik informačního a metodického portálu Inkluzivní škola.

- Integrační centrum Praha (ICP) – zakladatelem byl roku 2012 Magistrát hlavního města Prahy. Nabízí zdarma kurzy a tábory českého jazyka, poradenství, vzdělávací semináře pro cizince, workshopy s multikulturní tematikou pro děti MŠ atd.
- Další organizace – Sdružení pro integraci a migraci (SIMI), Centrum pro integraci cizinců, Organizace pro pomoc uprchlíkům, Poradna pro integraci, integrační centra v ČR a jiné. (Meta, online, cit. 2017-10-22).

## 2.6 Dosavadní postupy práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem

Jakmile se učitel dozví, že mu do třídy nastoupí cizojazyčné dítě, měl by se na situaci předem připravit. Kvůli dětem s odlišnou mateřštinou není možné zcela změnit náplň a obsah témat, čímž bychom ochudili české děti, ale můžeme těmto dětem pomoci tento obsah zvládnout.

Učitel by si měl promyslet, jakým způsobem bude s dítětem **komunikovat**. Může nastat situace, kdy česky nerozumí nejen dítě, ale také rodiče. V tomto případě se doporučuje před nástupem do mateřské školy naplánovat setkání s tlumočnickem, kde rodičům podáme základní informace o jejím fungování, o denním režimu, potřebných pomůckách, adaptačním plánu a další komunikaci v průběhu roku. Citlivě zjistit důležité informace týkající rodiny dítěte, ale také silné a slabé stránky dítěte a jeho oblíbené činnosti. Všechny tyto informace pomohou nahlédnout do duše dítěte s odlišným mateřským jazykem a mohou výrazně usnadnit adaptační fázi.

Učitel by měl **mít obecný přehled o zemi** původu nového dítěte, případně se informovat o vzdělávacím systému dané země. Zároveň však nelze předpokládat, že se všichni lidé dané země chovají stejně. Zaměřit pozornost je třeba k otázkám tradic a svátků, které rodina dodržuje. Učitel může v rámci multikulturní výchovy začlenit oslavy dané kultury do vzdělávacího programu.

Na příchod cizojazyčného dítěte by měl učitel **připravit také ostatní děti** ve třídě. Učitel je zodpovědný za atmosféru ve třídě. Přínosné je přiblížit dětem náročnost situace dítěte s odlišným mateřským jazykem ještě před jeho nástupem. Vysvětlit, proč toto dítě

nerozumí česky, a hledat společně s dětmi způsob, jak by mu mohli pomoci, a tím vést děti k přátelskému přístupu a respektu (Linhartová, 2016, s. 6–9).

Pro počáteční dny mají některé MŠ vypracovaný **adaptační plán**. Je to rámec, který se přizpůsobuje potřebám jednotlivých dětí a jejich rodičů. Pro tvorbu takového plánu lze využít osvědčený Berlínský model adaptačního plánu, který lze využít jak pro děti cizojazyčné, tak všechny ostatní. Adaptační plán je rozdělen do několika fází:

- V prvních třech dnech navštěvuje dítě MŠ s rodiči na jednu hodinu.
- Čtvrtý den zůstane dítě v MŠ na cca 30 minut bez rodičů.
- Stabilizační fáze – na základě reakcí dítěte se rozhodne o dalším průběhu adaptace, přičemž rodič se neustále nachází ve třídě či za dveřmi třídy:
  - zkrácení na 6 dní, při snaze vyrovnat se samostatně se zátěžovou situací. Pátý den se prodlužuje čas odloučení od rodičů,
  - prodloužení na 2–3 týdny při častém očním a tělesném kontaktu s rodičem a silné touze po jeho návratu. Rodič je neustále přítomen dění ve třídě, pokus o odloučení zopakujeme 7. den.
- Závěrečná fáze – rodič již není přítomen v MŠ, je však v dosahu pro případ, že by dítě výjimečně potřebovalo jeho podporu. Ukončení adaptace je v návaznosti na přijetí učitele jako „bezpečné základny“. Dítě se nechá učitelem utěšit při ranním odloučení a pak si v dobré náladě hraje. Citlivá a postupná adaptace podle tohoto modelu má pozitivní dopad na vztah mezi učitelem a dítětem a jeho úspěšným rozvojem (Meta, online, cit. 2017-10-22).

**Pečlivost plánování** pedagogické nabídky předurčuje úspěšnost začlenění dítěte. Není vhodné zařazovat první dny do programu činnosti zcela závislé na jazyku, jako rozhovor, povídání v kroužku či čtení pohádky. Mnohem vhodnější jsou výtvarné a pohybové činnosti (Linhartová, 2016, s. 6–9). Zvláště v době adaptace využívat her, které nevyžadují slovní doprovod, smyslové hry s využitím reálných předmětů a obrázků, hudební hry s využitím Orffových hudebních nástrojů či vytleskávání na tělo. (Kramulová, 2015, s. 17).

Kožíšková doporučuje **obrázkový slovník**, tvořený fotografiemi z autentického prostředí MŠ. Do slovníku je užitečné zakomponovat také obrázky příkazů a zákazů v nebezpečných situacích. Obrázky neslouží k výuce češtiny, cílem je navázat okamžitý kontakt mezi dětmi a dospělými, a usnadnit tak orientaci v režimu a činnostech dne. Již



samotná manipulace s obrázky, které jsou dostupné celý den všem dětem, vybízí k navázání mezilidského setkání. Děti jsou zvědavé a dorozumívání se stává hrou. Cizojazyčné dítě tak dostává alespoň částečně pocit jistoty a určitou kompetenci ke spolubytí s ostatními. Jak uvádí Kožíšková, slovník by mělo mít alespoň po dobu šesti měsíců. Obrázkový slovník může případně sloužit ke komunikaci učitele s rodiči (Kožíšková, 2016, s. 6–8).

Není však možné opomíjet řečovou stránku vzdělávání ostatních dětí. V těchto případech dává učitel dítěti snadnější úkoly. Je třeba znovu a znovu pojmenovávat činnosti a předměty, s nimiž je dítě častokrát v kontaktu. Komunikovat s dítětem zjednodušeně v krátkých větách, ale nekomolit slova. Snažit se užívat jeden výraz pro určitý jev. Dítěti, které nerozumí, musí být učitel neustále nablízku, připraven vysvětlovat a popisovat mu jevy nonverbálně. Dítě je třeba chválit, ale také ukazovat jeho úspěchy ostatním a společně se radovat z jeho pokroků. **Umožnit mu radost z úspěchu** (Kramulová, 2015, s. 17).

### 3 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Pojem „**kultura**“ lze dle Průchy rozlišit do dvou částí. Širší pojetí zahrnuje všechno, co vytváří lidská civilizace. Užší pojetí v sobě skrývá spíše projevy chování lidí. Za kulturu konkrétního společenství se považují symboly, zvyky, způsoby komunikace, společenské rituály, vyznávání společných hodnot, předávání zkušeností, zachování tajemství. Kulturou určitého společenství se tady míní zvyklosti, symboly, způsoby komunikace a společenské rituály, sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti, udržovaná tabu (2011, s. 34).

Kultura se úzce váže na pojem „**kulturní vzorce či standardy**“. Jandourek je shrnuje jako systémy vnitřních vztahů, které způsobují v dané kultuře vnitřní soudržnost a zásady, které kulturám vtiskují systémový charakter (In: Burkovičová, 2014, s. 28).

*„J. Průcha upozorňuje, že poznávat kulturní vzorce je důležité zvláště pro učitele, protože se v praxi setkávají s dětmi z rodin cizinců, kteří se chovají podle standardů své původní kultury“* (In: Burkovičová, 2014, s. 29).

Průcha, Švarcová a Kořátková považují **multikulturní výchovu** a vzdělávání za edukační činnost, která se zaměřuje na respekt, soužití a součinnost lidí z různých etnik, národů a náboženských skupin. Zabývá se způsoby pedagogického působení na děti i dospělé, v závislosti na sociokulturní, biologické, rasové, náboženské a ekologické odlišnosti. Tento prožitkový komplexní proces vzájemného obohacování je zaměřen na kvalitu osobnostního rozvoje příslušníků majority i minority a kultivuje vzájemné vztahy (Tamtéž, s. 31).

#### 3.1 Multikulturní výchova ve vzdělávacích dokumentech

Obecný záměr multikultury je popsán v nejdůležitějším dokumentu české vzdělávací politiky, což je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001). Předepisuje obecné cíle vzdělávání v českých školách a věnuje značnou pozornost multikulturní výchově. Cíle týkající se multikulturní výchovy:

- Podstatou multikulturní výchovy je informování o všech menšinách, jejich kultuře a osudech, ať už se to týká menšiny romské, židovské či německé. Je třeba utvářet kladné vztahy, porozumění a sounáležitost mezi nimi.
- Vést k přátelství, spolupráci a solidaritě souvisí s životem bez konfliktů a negativních postojů ve společenství různých národů, menšin, kultur a jazyků. Respektovat výrazné odlišnosti mezi lidmi a jejich kulturou (Průcha, 2011, s. 20).

Přesnější vymezení obsahu multikulturní výchovy je popsáno v současně platném dokumentu – Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Předpokládá respektování zvláštních potřeb a možností každé dětské osobnosti. Podmínkou je pozvolné poznávání dítěte učitelkou, formou laskavého, trpělivého, klidného a přátelského přístupu ke každému jednotlivému dítěti. Nejpřirozenější charakteristickou činností v tomto vývojovém období je hra, a právě hra je nejideálnější metodou poznávání dítěte. Učitelky by měly vytvářet takové prostředí, které povede k rozvoji učení se dítěte, k jeho komunikaci s ostatními dětmi, s učitelkou i s jinými dospělými, aby dítě dosáhlo co možná největší samostatnosti (Burkovičová, 2016, s. 43).

*„Současný RVP PV dává dostatek možností pro seznámení dětí předškolního věku s odlišnostmi mezi lidmi a na úrovni jejich chápání a v rozsahu přiměřeném jejich věku. A zároveň garantuje podmínky k odbornému vedení dětí, k vytváření prvních poznatků, dovedností, postojů potřebných k akceptovatelnému chování a jednání v multikulturní společnosti 21. století“* (Burkovičová, 2014, s. 37).

Dítě žijící v rodině cizinců, ze socioekonomické či sociokulturní skupiny, ale i dítě majoritní společnosti je ovlivněno chováním a jednáním dle kulturních vzorců své rodiny. Je tedy pochopitelné, že tyto zvyky ovlivňují jeho chování a řešení běžných i problémových situací. Může tak docházet k různým konfliktům, protože způsoby jednání, na které dítě bylo zvyklé, nejsou akceptovány ostatními. Je na učitelce, aby dětem vysvětlila, proč k nedorozumění došlo. Ovšem bez znalostí etnických, národních, ale i sociálních odlišností není schopna těmto situacím čelit ani jim předejít. Povede-li však děti od začátku předškolního věku k toleranci a k akceptování odlišností týkajících se rozdílných kulturních podmínek v rodinách, přispěje tím k otevřenějšímu a vstřícnějšímu přístupu k jiným národům (Burkovičová, 2014, s. 29).

V rámci školního vzdělávacího programu lze obsah vzdělávání upravit pro potřeby dítěte s odlišným mateřským jazykem, ale není to vždy nutností. Příkladem je oblast předškolního vzdělávání „dítě a jeho tělo“, zde děti s odlišným mateřským jazykem nepotřebují v činnosti lokomoční, manipulační, konstruktivní, grafické, pracovní, hudebně-pohybové či sebeobslužné cokoliv upravovat. Neshody mohou nastat ve výchově ke zdravé výživě, případně životního stylu, kde se mohou střetávat zvyky kultur. Naopak v oblasti zvané „dítě a jeho psychika“ hrozí problémy způsobené neznalostí jazyka a řeči. Dítě by se mělo učit zejména nápodobou a nenuceně pojmenovávat věci při hrách a běžných denních činnostech. Pedagog by se měl v komunikaci s dítětem vyjadřovat stručně, přesně a jasně. Dítě by mělo zvládnout během docházky v mateřské škole reagovat na pokyny, stručně česky odpovídat a pojmenovávat věci v češtině. Znalost českého jazyka je podmínkou pro úspěšný vstup dítěte do základní školy (Gillernová, 2003, s. 182–183).

### **3.2 Multikulturní výchova v předškolním vzdělávání**

Mateřská škola by měla od začátku v dětech pěstovat otevřený a přátelský vztah. Každé dítě by zde mělo být vítáno, respektováno a přijímáno i s odlišnostmi jemu vlastními. Cílem učitele je tuto atmosféru přenášet také na chování jednoho dítěte k druhému, aby děti přijímaly odlišnosti jako přirozenou obohacující součást života. Je nezbytné zajímat se o rozmanitost skupiny, mluvit s dětmi o různých kulturách, tradicích, jazycích a zdůrazňovat důležitost každého jedince ve skupině.

### **3.3 Multikulturní výchova z pohledu dětí**

Rabyňáková uvádí, „že dítě předškolního věku se při hře více než o rozdíly v barvě pleti či jazyka zajímá, zda se s ním kamarád rozdělí o hračku, o sladkost nebo jestli mu pomůže dostavět hrad z písku“ (In: Burkovičová, 2014, s. 42).

Děti nevnímají odlišnosti svých vrstevníků jako rasové či etnické. Dítě si při hře jistě všimne, že kamarád mluví cizím jazykem, že má jinou barvu pleti, vlasů, očí, ovšem nevnímá tyto rozdíly jako rasové či etnické – je to jen logické vyhodnocení jeho smyslů.

Předsudky a negativní postoje vzniknou až v případě, že je dítě převezme od dospělých. Pakliže budeme dítěti neustále připomínat, že pochází z jiného prostředí, můžeme mu zařazení mezi ostatní děti v MŠ velmi ztížit. Dítě se může uzavřít do sebe, případně reagovat agresivně k ostatním. Budeme-li ho naopak přesvědčovat, že se v mnohém ostatním podobá, posílíme tím jeho adaptabilitu, přizpůsobování i potřebnou sebedůvěru (Rybaňáková In: Burkovičová, 2014, s. 42).

### 3.4 Kulturní šok

K vlastní kultuře člověk prožívá bezproblémový vztah, protože si navykl pokládat ji za samozřejmost. Ač i vlastní kultura se v určitých ohledech mění, je vnímána jako něco velmi dobře známého a člověk v ní nalézá určitou jistotu. Je tedy pochopitelné, že lidé po příjezdu do nové země mohou prožívat najednou různé odlišné pocity, zvláště v případě bezprostředního střetu jejich kultury s kulturou jim neznámou. Jsou to lidé stojící na rozhraní dvou kultur, kdy se nemohou rozhodnout, ke kterému kulturnímu vzorci vlastně patří. Projevy zvýšené citlivosti v kombinaci se samotnou změnou prostředí může u migrantů vyvolat tzv. kulturní šok. Dotyčný se nalézá ve stavu úzkosti, neví, jak se v novém prostředí chovat, co očekávat, které chování je vhodné či zcela nevhodné, a netuší, jakým způsobem dosáhnout souladu mezi tím, co zná, a tím, co je mu doposud cizí (Bejček, 2016, s. 56).

Morgensternová definuje kulturní šok jako „...*psychologickou dezorientaci, k níž dochází skrze špatné porozumění nebo úplné nepochopení vzorcům cizí kultury. Jeho vznik bývá zapříčiněn nedostatečnou či omezenou znalostí a osobní rigiditou*“ (In: Bejček, 2016 s. 56).

Dle J. Kocourka je kulturní šok „*souhrn pocitů ze života v cizím prostředí – pocitů nových, nečekaných a často nepříjemných, vycházejících z neustálého střetávání se s novými podněty a skutečnostmi v cizině*“ (Inkluzivní škola, online, cit. 2017-09-18). Šok se projevuje u každého jedince odlišně, má různou míru intenzity, dobu trvání, v závislosti na množství kulturních rozdílů a individuálních vlastností jedince. Jeho počátek souvisí s příchodem a delším pobytem jedince v prostředí, které se je naprosto odlišné od toho, kde doposud žil. Prostředí, kde se setkává s jinou stravou, jiným podnebím, jinými zvyky, jiným společenským zřízením. V novém prostředí nemůže

v komunikaci zúročit to, co získal v procesu socializace ve své domovské kultuře. Zásadní rozdíly však můžeme pozorovat také v pojetí spravedlnosti, lži a pravdy, cti a poctivosti, asertivity a sebekritičnosti.

#### **Člení kulturního šoku do několika fází dle Čáповé:**

- **Fáze nadšení** – je to pocit euforie, který začíná ihned po příjezdu do nové země a je způsoben právě odlišností kultury. Vychází pouze z povrchních znaků.
- **Fáze frustrace** – často označována také jako vystřízlivění, navazuje na pocit nadšení. Množství nových zážitků způsobuje psychické vyčerpání a jedinec začíná být přecitlivělý na všechny jevy související s negativním vnímáním, oproti původní kultuře. Dochází ke kritizování a odsuzování nové kultury, přičemž může frustrace přejít až v depresi.
- **Fáze přizpůsobení** – časem jedinec pochopí některé souvislosti, kterým dříve nerozuměl, začne komunikovat s místními lidmi a začne reálně chápat podstatu života v nové zemi.
- **Fáze návratu** – po návratu do své původní země může jedinec pociťovat jistou nespokojenost a nahlížet na svou kulturu kriticky. Opětná akulturace trvá v závislosti na délce pobytu v cizí zemi (Čáповá, In: Bejček, 2016, s. 57).

Kulturní šok v každém případě představuje velkou psychickou i fyzickou zátěž pro organismus. Někdo se s kulturním šokem dokáže vyrovnat snáze, někdo s velkými obtížemi; někdo rychle a někdo pomalu. Je třeba tedy akceptovat přítomnost kulturního šoku a podle toho přizpůsobit své jednání nejen vůči dětem, ale také vůči jejich rodičům (Bejček, 2016, s. 57).

Velmi citlivou skupinou, které se kulturní šok také týká, jsou děti. Přivykání na změnu prostředí však u dětí probíhá odlišně než u dospělých, přičemž můžeme pozorovat rozdíly mezi dětmi v závislosti na jejich věku. Velmi pozitivní je zjištění, že nejsnazší je přesun dětí do pěti let věku. Toto období se vyznačuje silnou vazbou na rodiče, kteří jsou hlavní součástí jejich života a vytvářejí jim pocit bezpečí. V ideálním případě tedy v přítomnosti obou rodičů je pro dítě tohoto věku snadnější adaptovat se na nové prostředí.

Je dokázáno, že i novorozenec reaguje na změnu prostředí a už v tak útlém věku se u něj projevuje stres. Je tedy nutné předpokládat, že přestože se děti předškolního věku

adaptují na změnu prostředí snadněji než dospělí, i u nich se projevují známky stresu. Zejména na změnu denního rytmu, časového posunu či výraznou změnu klimatu. Dítě pak může v určitých situacích reagovat neadekvátně, např.: pláčem, vztekem, může se dožadovat opětovného pocitu bezpečí, případně se může projevit separační úzkost. Děti můžou mít strach, být zmatené, dezorientované, svět se může v jejich očích jevit nebezpečně a mohou odmítat chodit do mateřské či základní školy. Často se stahují do sebe a mohou se u nich vyskytnout psychosomatické problémy, jako nespavost, bolest břicha či hlavy. Pocit, že jsou odmítány, může vyvolat v jejich chování odmítání nebo vzdor. Je proto důležité vytvořit dítěti pravidelný denní rytmus, který odpovídá jeho potřebám, a důsledně jej dodržovat; důležitý je také pravidelný a dostatečný spánek, strava, hra a pobyt venku. Je třeba děti zapojit do procesu stěhování, dát jim určitou zodpovědnost, pocit, že věci kolem sebe mají částečně pod kontrolou – snadněji se tak vyrovnají se změnami. Důležité je také zprostředkovat dítěti kontakt s jeho vrstevníky, ať už v sousedství, na kroužku, či v mateřské škole (Morgensternová, In: Janebová, 2010, s. 41).

## 4 SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY

Průcha, Mareš a Walterová vymezují vztah rodiny a školy jako: „*Významný sociální vztah, ovlivňující úspěšnost výchovně vzdělávacího procesu, učení žáků a jejich osobnostní rozvoj. V demokratických zemích je podporováno partnerství ve vztahu rodiče – škola. Jeho předpokladem je vzájemná otevřenost, informovanost a ochota komunikovat*“ (1995, s. 189). Hartl a Hartlová přirovnávají vztah rodiče a školy k základním kamenům vyučování: „*ke čtyřem základním kamenům vyučování žák – učivo – učitel – vztahy ve skupině patří pátý, možná nejmocnější faktor, tj. rodiče. Psychologové soudí, že v mnoha případech učitelé mohou zlepšit školní výsledky jedině při spolupráci rodičů, kteří převezmou hlavní roli, povzbuzují a podporují děti v učení, jsou nejen kritičtí k práci školy, ale přiloží také ruku k dílu*“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 511).

Nejdůležitějším prvkem v komunikaci mezi mateřskou školou a rodinou je vždy pedagog. Ten svým profesionálním přístupem navazuje kontakt a nabízí a realizuje různé formy vzájemných kontaktů s rodiči. Je nesmírně důležité, jakým způsobem bude pedagog postupovat a jakou zvolí taktiku pro získání důvěry svěřeného dítěte. Velkou roli zde hraje schopnost empatie, pokora, schopnost trpělivého naslouchání, kladný emoční vztah k dětem, důslednost a loajalita. I přes jazykovou bariéru je možné navázat kontakt pomocí tlumočnicka. Pro zachování důvěry je však žádoucí, aby kladný vztah panoval mezi rodiči a tlumočnickem. Může to být rodinný příslušník či přítel rodiny, který již český jazyk ovládá. Ideálním způsobem komunikace mezi rodiči a pedagogem je osobní kontakt, kdy si pedagog ověří, jestli rodič porozuměl informaci a zároveň písemná forma, kde si rodič může za pomoci přátel informaci objasnit. V případě, že dítě z cizojazyčného prostředí není vůbec schopno komunikovat a zapojení do kolektivu mu činí zásadní potíže, doporučí pedagog rodičům návštěvu některého školského poradenského zařízení. Školské poradenské zařízení na základě diagnostiky určuje úroveň českého jazyka a doporučí škole příslušný stupeň podpůrných opatření. Rodiče musí odsouhlasit podpůrná opatření pro dítě a škola je zrealizuje.



### **Postup komunikace mateřské školy se školským poradenským zařízením, pro získání podpůrného opatření**

- Mateřská škola vyšle rodiče s dítětem do školského poradenského zařízení.  
Vhodné je rodičům poskytnout základní informace o návštěvě zařízení.  
Inkluzivní škola nabízí na svém portále „dopis pro rodiče“ v různých jazycích.  
Do textu v dopise je možné napsat adresu a kontakt doporučeného poradenského zařízení.
- V poradně bude dítě vyšetřeno a zařazeno do adekvátního stupně podpory. Na základě daného stupně pro něj poradna vybere vhodná podpůrná opatření. Pro školu a rodiče připraví písemnou zprávu s doporučenými podpůrnými opatřeními.
- Rodiče svým podpisem odsouhlasí uplatňování podpůrných opatření pro dítě.
- Vyjádření poradny pak mateřská škola odešle na kraj a získá finanční podporu, na kterou má zákonný nárok.
- Z finančních prostředků pak mateřská škola zajistí realizaci doporučené podpory. Vyhlásí výběrové řízení na asistenta pedagoga, zaměstná odborníka na češtinu jako druhý jazyk nebo zavede kurz češtiny jako druhého jazyka vedený pedagogem z MŠ (Inkluzivní škola, online, cit. 2018-02-03).

## 5 OSOBNOST UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

*„Takový je příští věk, jak jsou vychováváni příští jeho občané.“*

Jan Amos Komenský

Učitel je nejdůležitějším elementem v navazování spolupráce mateřské školy a rodičů svěřených dětí. Nejenže navazuje komunikaci, ale také pečuje o vztahy s rodinami a podílí se na rozvoji vzájemné spolupráce.

Učitel je člověkem, kterému rodiče svěřují své dítě ve víře, že jim pomůže potomka nejen vzdělávat, ale i vychovávat. Učí děti poznávat svět kolem sebe, obohacuje je o názory, znalosti, schopnosti a postoje, které jsou podmínkou pro uplatnění se na smysluplné životní cestě. Učení však tvoří jen jednu část učitelova vlivu na dítě, tou druhou je výchova. Učitel nejen učí, ale především vychovává (Helus, 2009, s. 261).

Pelcová (2010, s. 142) ve své knize podotýká: *„výchova bez vyučování by byla prázdným mentorováním a pouhé vyučování bez výchovy by bylo jednostranným rozvíjením intelektuálních schopností“*. Z hlediska praxe není možné tyto dvě složky od sebe oddělit.

V předškolním vzdělávání, tedy mateřské škole, se spojuje práce pedagoga spíše s výchovou než se vzděláváním.

### **Osobnostní předpoklady učitele mateřské školy v multikulturním přístupu**

Každý jedinec je individuální, jedinečný a neopakovatelný. Stejně takový je také učitel dítěte předškolního věku v mateřské škole. Zvláště pak u učitele dětí předškolního věku jeho společenská role ukládá, aby poznal svou osobnost a dále ji rozvíjel. V multikulturní společnosti se právě učitel svým chováním a zejména vlastním příkladem podílí na formování osobnosti dítěte a má významnou zásluhu na rozvoji jeho schopnosti přijímat různé odlišnosti jedinců. To je důvodem, proč učitel nemůže být závislý pouze na vlastnostech, které jsou mu vlastní, ale musí neustále profesionalizovat celou svou osobnost, své chování a jednání.

Pokud chceme dítě zdárně provázet multikulturálním životem společnosti, měli bychom pamatovat na toto desatero učitele dle Beránkové a Mrázové:

- 1) Respektovat jinakosti a nalézat stejnosti a vést k tomu i děti, dohlížet na rozvoj identity každého dítěte. Projevit v kontaktu s dítětem (ale i s rodiči) schopnost vcítit se do cizí mentality.
- 2) Podněcovat vzájemnou komunikaci mezi dětmi, učitelkou a rodiči dětí. Zajímat se o zvyklosti dané kultury. Co rodina od školy očekává, které zvyky jsou či nejsou přípustné.
- 3) Svým vlastním chováním se snažit vymýtit negativní předsudky a stereotypy.
- 4) Vnést do učení smích, dobrou náladu, emoce a humor. Vytvářet ve třídě příjemnou a přátelskou atmosféru pro všechny.
- 5) Vyslechnout názory a přání dětí, dokázat obhájit svůj názor rozumným argumentem. Usměrnovat názory dětí podněcovat vyjadřování názorů mezi dětmi navzájem.
- 6) Zajistit všem dětem ve třídě pocit bezpečí, včas reagovat na známky nenávisti, intolerance, diskriminace, rasismu a potlačovat je.
- 7) Využívat ve výchově a výuce individuálních znalostí jednotlivých dětí. Vžít se do problému dítěte a vidět konflikt jeho očima. Znat základní interkulturní pojmy a vnést je do praxe. Přijmout vztahový rámec dítěte a snažit se vidět problémy jeho očima.
- 8) Podporovat děti ve vyjadřování svých názorů, emocí a pocitů a zajistit jim k tomu dostatečný prostor.
- 9) Učit děti samostatnosti a spolupráci. Pozorovat, není-li dítě z kolektivu vyřazováno. V případě, že dojde k tzv. obraně (dětí odlišují mezi „my a vy“), je nutné citlivě sledovat průběh. Tato fáze je běžná a většinou sama odezní. V případě, že by neodezněla, představuje riziko pro cizí dítě, a to si odnáší stigma do dalšího života, což může vést časem k šikaně.
- 10) Uznávat a respektovat práva každého dítěte (In: Burkovičová, 2014, s. 43).

## **5.1 Vzdělávání pedagogů pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem**

Důležitým aspektem pro pedagogickou práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem je odborná příprava. Ta probíhá na středních pedagogických školách či formou vysokoškolského studia na fakultách pro budoucí pedagogy a následně formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Téma přípravy na výuku těchto dětí se na fakultách pro pedagogy objevuje jen okrajově. Výjimkou jsou ojedinělé přednášky v rámci volitelných předmětů či prohloubení modulů zaměřených na multikulturní či interkulturní výchovu. Časový a obsahový rozsah předmětů je velmi omezený a není koncipován tak, aby studenty naučil pracovat s žákem s odlišným mateřským jazykem. Většina pedagogů není na práci s touto skupinou vůbec připravena.

Ani oblast přístupu pedagoga k vyučování ČDJ na tom není lépe. Studenti se s tímto vzdělávacím programem setkávají jen na vybraných fakultách v omezeném čase a rozsahu prostřednictvím volitelných předmětů. Pozitivní však je, že ze stran studentů, kteří již mají pedagogickou praxi na českých školách, je o tyto předměty velký zájem (Meta, online, cit. 2017-10-27).

### **Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je prioritou v profesním rozvoji českých pedagogů. Jedná se o vzdělávací systém, navazující na pregraduální vzdělávání a přetrvává po celou profesní kariéru pedagogického pracovníka. DVPP zajišťuje dvě základní funkce:

- Standardizační – jejímž úkolem je udržet kvalitu dosavadního dosaženého vzdělání
- Rozvojová – zajišťuje další rozvoj a inovace v přístupu ke vzdělávání. Nové úkoly spojené s inkluzivní myšlenkou, vyžadují zvyšování kvalifikace v metodice, didaktice, pedagogice, psychologii a ve specializovaných činnostech.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb., zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, vyhláška č. 317/2005 Sb.,

o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Organizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťuje ředitel školy ve spolupráci s příslušným orgánem. Ředitel však musí zvážit nejen zájmy pedagogických pracovníků, ale také aktuální potřeby a možnosti školy. DVPP se uskutečňuje výhradně prostřednictvím akreditovaných vzdělávacích programů, pořádaných akreditovanými vzdělávacími institucemi.

Příklady akreditovaných programů určených pedagogům mateřských škol pro zvýšení jejich kompetencí ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

MŠMT – Hry ve výuce češtiny jako cizího nebo druhého jazyka:

- Dítě-cizinec v MŠ,
- Hudební činnosti při osvojování češtiny jako druhého jazyka,
- Společné vzdělávání – inkluze v MŠ.

META – Stručný vhled do jazykové podpory dětí s odlišným mateřským jazykem  
MŠ:

- Úvod do začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do MŠ,
- Jazyková podpora dětí s odlišným mateřským jazykem v MŠ,
- Komplexní program jazykové podpory dětí s odlišným mateřským jazykem v MŠ.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ

Pro praktickou část práce byl zvolen kvalitativní výzkum, který je zaměřen na získání podrobných informací v rámci zkoumaného fenoménu. Důvodem výběru bylo utvořit přehledný a realistický náhled na zkoumaný fenomén, včetně detailních informací, vedoucích k zodpovězení výzkumných otázek. Výhodou je hloubkový popis případů, možnost sledování jejich postupného vývoje v přirozeném prostředí a schopnost citlivě zohlednit lokální situaci a podmínky. Kvalitativní výzkum hodnotí zkoumané cíle zejména slovně.

*„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“.* (Švaříček, 2007, s. 17).

Základní charakteristikou kvalitativního výzkumu je široký sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny hypotézy. Výzkumný projekt se neodvíjí od dříve vybudovaných teorií. Klade si za cíl přinést maximální množství informací na základě hloubkového zkoumání určitého jevu a následně pátrat po pravidelnostech, které se v datech vyskytují. Výstupem je formulace nových hypotéz v souvislosti se zkoumaným jevem (Švaříček, 2007, s. 24).

### 6.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem průzkumu je deskripce začleňování předškolních dětí do vzdělávacího zařízení MŠ. Zjištění, jsou-li pedagogové v MŠ připraveni a ochotni se novému inkluzivnímu směru přizpůsobit a přispět tak k lepšímu a snadnějšímu začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem. Poukázat, jak těžké je pro tyto děti vyrovnat se s novou životní situací v novém cizojazyčném prostředí. Předmětem průzkumu budou

děti s odlišným mateřským jazykem, jejich rodiče a pedagožky v mateřské škole. Hlavní cíle pomohou osvětlit tyto výzkumné problémy:

- Jsou pedagogové připraveni na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?
- Užívají zkoumané MŠ podpůrné prostředky vhodné pro děti s odlišným mateřským jazykem?
- Jaké postupy využívají pedagogové pro začleňování dítěte s odlišným mateřským jazykem do třídy MŠ?
- Jaký vliv má na dítě s odlišným mateřským jazykem přítomnost osoby mluvící jeho mateřštinou?
- Jaký vliv na začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem do MŠ má rodinné prostředí, v němž se nachází?
- Jaká je informovanost pedagogů i rodičů o podpoře začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem?

Pro získání odpovědí na jednotlivé výzkumné problémy bylo využito několik dalších otázek směřujících k objasnění dané problematiky.

Dílním cílem je také pohled z druhé strany – tedy ze strany rodičů dítěte. Konkrétně se jedná o rodinu z Číny, která migrovala do české republiky za prací, a jejich syna, který nastoupil do mateřské školy. Na základě autorčina pozorování, rozhovoru s jeho otcem a pedagogy byla zpracována případová studie.

## **6.2 Charakteristika výzkumných případů**

Jednotlivé případy byly vybrány účelově. Vybrané děti splňují několik kritérií. Jsou to děti s odlišným mateřským jazykem, které před nástupem do mateřské školy neuměly český jazyk, a to ani pasivně. Rodiče hovoří s dítětem a mezi sebou pouze svojí mateřštinou. Nejedná se o děti bilingvní, kde by se děti v rodině potýkaly se dvěma jazyky. Dalším kritériem dětí byl věk – děti byly pozorovány od začátku nástupu do mateřské školy, aby mohl být zaznamenán vývoj procesu již v prvních dnech adaptace. Kritéria výzkumných vzorků se odvíjela od jednoho základního, který byl vybrán z důvodu bližšího kontaktu s rodiči i s ním samotným.

### 6.3 Výzkumné metody

Při průzkumu bylo použito více metod. Jednou z použitých metod bylo dlouhodobé zúčastněné i nezúčastněné otevřené pozorování spontánních i řízených situací, které bylo uskutečňováno přímo v prostředí dvou mateřských škol v letech 2015–2017. Pozorován byl především vývoj řeči a s tím spojený postupný zájem o společnou činnost s ostatními vrstevníky. *„Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces“*. (Švaříček, 2007, s. 143).

Další metodu v kvalitativním průzkumu zastupuje volný i polostrukturovaný hloubkový rozhovor.

Metodou hloubkového rozhovoru jsou zkoumáni zástupci určitého prostředí či specifické sociální skupiny, s cílem pochopit a vžít se do událostí se stejnou intenzitou jako členové dané skupiny (Švaříček, 2007, s. 159). Úkolem hloubkového rozhovoru je zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě (Švaříček, 2007, s. 160).

V kvalitativním šetření byla použita také kombinace pozorování a rozhovorů, jež vedla k pochopení komplexnosti situace. Data z pozorování byla využita pro generování otázek v rozhovoru a naopak rozhovor inspiroval k pozorování nových konkrétních jevů (Švaříček, 2007, s. 158).

Cílem rozhovorů bylo získání podrobných informací o začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem do kolektivu běžné třídy mateřské školy. Rozhovory byly uskutečňovány se zkušenějšími pedagogickými pracovníci, které měly možnost denně pozorovat vybrané děti. Tyto rozhovory byly většinou polostrukturované. Volný, individuální rozhovor byl zvolen u otce cizojazyčného dítěte. Zde šlo především o přátelsky laděný rozhovor a zároveň o snahu oboustranného pochopení situace a navázání spolupráce.

Jakožto jeden ze základních typů výzkumů v rámci kvalitativního přístupu byla k naplnění cílů využita případová studie. Případová studie je specifická tím, že detailně zkoumá jeden případ. Důkladné zkoumání jednoho konkrétního případu může sloužit k lepšímu pochopení jiných podobných případů.



Případová studie se využívá zejména při zkoumání specifických, velmi komplexních sociálních jevů. Podrobné studium těchto případů zachycuje unikátní vlastnosti, faktory a okolnosti zkoumaných problémů, které jsou zpravidla jinými přístupy ztraceny. Data získaná případovou studií jsou často klíčová a vedou k porozumění celé situaci (Švaříček, 2007, s. 111).

Vzhledem k cíli práce byl zvolen typ osobní případové studie, ve které jde o důkladný výzkum určitého aspektu u jedné osoby v souvislostech, které daný aspekt ovlivňovaly. Práce je soustředěná na proces, během kterého se dítě postupně začleňovalo do kolektivu třídy v souvislosti s postupným osvojováním si nového jazyka a kultury.

## 6.4 Případová studie

Sledovaným případem byl chlapec pocházející z cizojazyčného prostředí – Číny. U chlapce je uvedeno pouze křestní jméno, kterým ho oslovoval otec. Není to však jeho pravé jméno.

**Jméno:** Tomy (jméno změněno)

**Věk:** 4 roky (při zahájení pozorování)

### **Rodinná anamnéza**

Tomy se narodil v lednu 2012 v Šanghaji do úplné rodiny. Matka byla v domácnosti, otec v Číně podnikal v oblasti realit. Žili v menším bytě na kraji města. V roce 2015 se celá rodina přestěhovala do Prahy. Nastěhovali se do vlastního rodinného domku se zahradou. Otec nadále vykonával podnikatelskou činnost se zaměřením na čínskou klientelu. Do rodiny dochází paní čínské národnosti, která vypomáhá s domácími pracemi a výchovou Tomyho. Ještě téhož roku se u matky začaly projevovat psychické potíže. O několik měsíců později byla hospitalizována na psychiatrickém oddělení v Praze, kde byla léčena přes půl roku. Matka není schopna se ze zdravotních důvodů postarat se o dítě. V dnešní době je v péči své rodiny v Šanghaji, kde ji otec s Tomym v létě navštěvují. Otec se s matkou rozvedl. Výchovu Tomyho od té doby zastává výhradně otec. Pozastavil veškerou svou pracovní činnost a veškerý svůj čas věnoval svému synovi. Vztah otce a syna se zdá být velmi harmonický. Mezi sebou mluví výhradně čínsky. Otec se částečně dorozumí anglicky. Tomy pouze čínsky.

### **Osobní anamnéza**

Tomy se narodil jako chtěné dítě z prvního fyziologického těhotenství. Těhotenství i porod proběhl bez komplikací v řádném termínu. Psychomotorický vývoj probíhá v normě. Na základě potvrzení lékaře o zdravotním stavu dítěte na Žádosti o přijetí do mateřské školy je chlapec způsobilý k zařazení do kolektivu dětí bez omezení. Dle sdělení lékaře je zdravotní stav dobrý, bez alergií a bez pravidelného užívání léků. Tomy je živý chlapec, který si rád hraje, má rád společnost dětí a sám ji vyhledává. Nejraději se zabývá stavěním Lega a jiných stavebnic.

### **Přijímací řízení do mateřské školy**

Tomyho i jeho otce osobně znám a je to i důvod, proč mi je téma cizojazyčných dětí blízké. Otec Tomyho věděl, že působím jako učitelka v mateřské škole, a proto se na mě obrátil pro pomoc s Tomyho umístěním do předškolního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že byl srpen a většina státních mateřských škol již děti z důvodu naplněnosti tříd nepřijímala, doporučila jsem otci mateřskou školu soukromou. Otec však striktně preferoval školu státní, kde by byl Tomy mnohem více konfrontován s českým jazykem a českou kulturou. V soukromých školách ho odradilo množství dětí hovořících cizími jazyky a úplně se chtěl vyhnout dětem hovořících čínským jazykem. Jeho slovy: „*Tomy je velmi učenlivý a má rád děti, chci, aby byl co nejvíce s českými dětmi a rychle se od nich naučil.*“ Shodou okolností se v mateřské škole, kde působím, uvolnilo místo ve třídě nejmenších dětí. Otec s Tomym byli přizváni paní ředitelkou k zápisu. Během přijímacího řízení, kde byl přítomen i překladatel, se otec svěřil, že Tomy bude krom české školy navštěvovat v odpoledních hodinách ještě soukromou česko-čínskou školu, kde se bude zdokonalovat v čínském jazyce a trénovat písmo. Tomy v průběhu rozhovoru seděl mezi otcem a překladatelem a soustředěně pozoroval dění kolem sebe. Prohlížel si se zájmem fotografie dětí v ředitelně a občas přerušil hovor otázkou ve své mateřštině vztahující se ke škole. Paní ředitelka měla z chlapce velmi pozitivní první dojem. Působil vnímavě, soustředěně a o školu měl zjevný zájem. Během rozhovoru bylo otci vysvětleno, do jaké třídy bude Tomy docházet, stručně vysvětlen řád školy, dále jim paní ředitelka umožnila nahlédnutí do třídy nejmenších dětí, kde právě probíhala řízená činnost. Tomy nezaváhal ani malou chvíli a s radostí se rozběhl do třídy, kde si začal spontánně hrát. Nakonec paní ředitelka zmínila možnost adaptace ve formě postupného

prodlužování denní docházky. Otec však tuto možnost odmítl s tím, že Tomy nepotřebuje postupnou adaptaci. Tomy patří na základě znění Zákona č. 326/1999 Sb., (v platném znění) o pobytu cizinců na území České republiky do skupiny Občané třetích zemí. V této kategorii mají cizinci podle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání přístup k předškolnímu vzdělávání za předpokladu, že mají povolení k pobytu na území České republiky delší než 90 dní. Kritérium v tomto případě bylo splněno a Tomy byl s právoplatným rozhodnutím přijat k předškolnímu vzdělávání od 21. 9. 2015.

### **Prostředí mateřské školy**

Provoz sídlištní mateřské školy Šimůnkovy byl zahájen již v roce 1975. Škola se nachází v ekologicky příznivé lokalitě hlavního města Prahy. Je obklopena nádhernou, vzrostlou zelení. Nedaleko školy je možnost vycházek do blízkého lesa.

Panelová budova mateřské školy má jedno nadzemní patro. Ve škole jsou tři samostatné pavilony s vlastními vchody, šatnou, sociálním zázemím a kuchyňkou.

Děti jsou rozděleny do pěti tříd, z čehož dvě třídy jsou složeny převážně z dětí předškolního věku, tři třídy jsou heterogenní pro děti věkově smíšené – kamarády a sourozence ve věku mezi 3–5 lety. Školu navštěvuje maximálně 140 dětí, tedy 28 dětí v jedné třídě. Třídy vyhovují počtu dětí. Jsou prostorné, světlé, vkusně vybavené nábytkem. Jsou zde rozmístěny hrací koutky pro dívky, pro které jsou vybaveny kuchyňkou, kosmetickým stolečkem se zrcadlem, panenkami a kočárky. Pro chlapce je koutek vybaven auty, kutilským stolem, stavebnicemi či vláčky.

Ve všech třídách se vzdělávací činnost řídí dle třídního vzdělávacího plánu, tvořeného dle školního vzdělávacího programu „Radujeme se a poznáváme svět v oáze“. Plán je třídními učitelkami flexibilně přizpůsoben dle aktuálního dění. Učitelé zohledňují přání dětí a podporují jejich spontánní nápady a hry.

V každé třídě pracují dvě učitelky, které se střídají v přímé pedagogické činnosti s dětmi při ranní a odpolední směně. Většinu času však s dětmi tráví pouze jedna učitelka.

Každá třída má své nově zrekonstruované pískoviště, herní prvky z akátového dřeva, jako je Noemova archa, Černovousova věž, lanové centrum a vlastní pítka. Zahrada je velmi prostorná, chráněná před sluncem vzrostlými stromy.

Mateřská škola zaměstnává dvě speciální pedagožky ve třídě dětí předškolního věku. Ty jsou velkým přínosem zejména při řešení výchovných problémů dětí. V dnešní době školu navštěvuje sedm dětí z cizojazyčného prostředí. Mateřská škola není stavebně upravena pro přijetí dětí se zdravotním postižením. Bezbariérový přístup by vyžadoval značné stavební úpravy.

### **Adaptace v první mateřské škole**

Dne 21. září přišel Tomy v doprovodu svého otce první den do mateřské školy. Tomy byl plný euforie a nadšení. Již ve dveřích zazněl hlasitý český pozdrav, paní učitelka mu podala ruku a představila se. Tomy se na popud otce také představil a po rozloučení utíkal do davu dětí ve třídě. Prohlížel si s nadšením všechny hračky a vesele si s dětmi „povídal“. Ano povídal čínsky a děti reagovaly česky, bylo velmi pozoruhodné tuto komunikaci pozorovat. Ostatní děti byly předem poučeny o nově přichozím kamarádovi. Věděly, že nebude rozumět a že na něj musí mluvit pomalu. Děti si také předem vyzkoušely, jaké to je, když nikomu nerozumí a zároveň nikdo nerozumí jim. Paní učitelka některým dětem zacpala uši a ostatní se mu snažily sdělit informaci gesty a pohybem. Děti hra velmi bavila. První den Tomyho nadchlo množství nových kamarádů a hraček ve třídě. Učitelka se rozhodla posunout plánovanou řízenou činnost na druhý den a nechala si Tomyho s dětmi volně hrát. Děti, zejména chlapci, ho obklopily a pomáhaly Tomymu při stavbě z Lega. Při stolování se projevíly první obtíže. Tomy měl hlad, ale nabízenou svačinu ani oběd nepozřel, snědl jen suchý chléb. Otec si syna vyzvedl již po obědě a s očekáváním se zajímal, jak si první den ve škole syn vedl. Učitelka byla velmi příjemně překvapena Tomyho úspěšným zahájením školní docházky. Popsala otci průběh dne a také obtíže s jídlem. Otce to nepřekvapilo a odůvodnil to tím, že Tomy je navyklý na čínskou kuchyni a na české jídlo si časem zvykne. Druhý den již děti s učitelkou vysvětlily Tomymu společná pravidla soužití pomocí obrázků. Tomy již během prvního týdne velmi dobře pochopil, co se smí a co ne. Velmi nerad však respektoval denní režim. Výraznou nechuť projevoval při řízené činnosti, kdy dětem učitelka například hrála jednoduchou maňáskovou pohádku nebo s dětmi hrála pohybové hry. Tomy chtěl jednoduše dělat pouze to, co v danou chvíli chtěl. Učitelka byla trpělivá, Tomyho do činností nenutila, ale zároveň nemohla tolerovat, aby si dělal, jen co sám chtěl, to by ostatní děti pociťovaly jako nespravedlnost. V situaci, kdy se ho učitelka

snažila zapojit do hry, občas reagoval velmi vzdorovitě. Křičel důrazně „ne“ a učitelku odstrčil. Většinou tedy seděl na koberci a uraženě pozoroval dění. Postupně se však začal do činností sám přidávat. Učitelka našla způsob, jak Tomyho přimět k činnostem. Předěšla jeho vzdorovitosti právě tím, že se ho před činnostmi zeptala, jestli se jí chce účastnit, Tomy se tak vždy s radostí zapojil. Učitelka pochopila, že Tomy potřebuje mít nad situací určitou kontrolu, mít pocit, že se může rozhodovat o něčem sám, že jeho názor je důležitý. Velmi rád kreslil, uměl nakreslit i některá čínská písmena, která se naučil v čínské škole. Vynikal v kresbě, v práci s nůžkami a v házení míčem. Jemná i hrubá motorika byla na velmi dobré úrovni. Obtíže mu dělalo ale oblékání, byl velmi pomalý a i se zouváním bot vyžadoval pomoc. Učitelka taktně požádala otce, aby podpořil Tomyho v samostatném oblékání. Již po víkendu se Tomy zvládnul zcela sám obléci. Když mu učitelka chtěla dopomoci se zipem na bundě, odmítl se slovy „ne, já!“. Bylo zřejmé, že otec se synem pilně oblékání trénoval. Otec se již po třech měsících dorozumíval s učitelkami částečně česky. Docházel na lekce češtiny pro cizince na Karlově univerzitě a nové poznatky ihned využíval v praxi. Byl na sebe náročný, ale záhy se ukázalo, že vysoké požadavky klade také na syna.

Začátkem druhého pololetí si otec dohodl osobní konzultaci s třídními učitelkami. Schůzka byla dohodnuta v odpoledních hodinách ve třídě. Otec přišel na schůzku i se synem. Učitelky navrhovaly účast překladatele, ale dle otce nebylo potřeba, česky už se dorozumí a v případě nouze využijí anglického jazyka, který ovládají i učitelky. V průběhu schůzky seděl Tomy způsobně vedle otce. Rozhovor zpočátku probíhal velmi uvolněně. Učitelky se na schůzku nijak zvlášť nepřipravovaly – schůzku inicioval otec, který před ní nenaznačil důvod konzultace. V úvodu učitelky shrnuly Tomyho velké pokroky v porozumění, ale také v užívání některých nových českých slov. Ocenily otcův zodpovědný a příkladný přístup k synovi. Poté ho nenásilně vyzvaly, aby jim osvětlil důvod jejich setkání. Otec děkoval oběma učitelkám za jejich práci, za velmi milé a přátelské přijetí syna, obdivoval velký výběr hraček ve třídě a také zahradu školy. Učitelky však cítily, že se otec nemůže dostat k tématu, o kterém chtěl skutečně mluvit. Zeptaly se tedy přímo, jak se jemu a Tomymu škola líbí. Ujistily ho, že jejich vzájemná důvěra je důležitá a pomůže Tomymu v dalším rozvoji. Otec vysvětlil, že Tomy pro něj moc znamená, že má jen jeho a vyprávěl o jeho matce, která je nemocná a žije v Šanghaji. Vysvětloval, že je Tomy chytrý a že by ho chtěl ještě více podpořit v získávání vědomostí.

Učitelky se zajímaly, co by si otec přál a jak by si podporu představoval. Otcovým přáním bylo, aby se Tomy ve škole víc učil. Z Tomyho vyprávění měl pocit, že si Tomy ve škole jen hraje a nic nového se neučí.

Dále učitelky velmi uctivě požádal, aby Tomyho nehladily po hlavě, že se mu to nelíbí. Učitelky si zpočátku nebyly jisté, jestli otci správně rozumí. Otec požadavek vysvětlil tím, že po vlasech mohou hladit děti jen jejich rodiče. Učitelky byly velmi překvapeny žádostí, ale po otcově vysvětlení souhlasily a zajímaly se, jaký fyzický kontakt pro povzbuzení, uklidnění či pochvalu mohou užít. Společně odsouhlasily, že pohlázení po zádech, po tváři či poplácání po rameni je přijatelné.

V otázce výuky Tomyho se však nebylo možné dohodnout. Učitelky vysvětlovaly, že děti se ve škole učí hrou. Hra je v jejich věku ta nejdůležitější činnost. Popsaly mu průběh řízených činností, komunitních kruhů, pohybových her a činností pro rozvoj hrubé a jemné motoriky. Přátelsky mu domlouvaly, že děti v Tomyho věku se učí nejlépe prožitkem. Nemá smysl je učit nazpaměť něčemu, čemu ještě nejsou schopny porozumět. Otec uvedl příklad, že Tomy ještě nezná dny v týdnu či měsíce, a že je přesvědčen, že mnoho základních informací by už měl Tomy znát. Obával se, aby syn nezaostával. Učitelky otci trpělivě popisovaly způsoby, jak se děti ve škole vzdělávají. Hovořily o tématech ve školním vzdělávacím plánu. Nakonec mu názorně ukázaly, jak děti učí dny v týdnu. Že každý den má svou barvu, kterou mají děti spojenou s názvem a pořadím. Denně si jeden barevný obrázek připínají na tabuli a říkají si krátkou básničku o jednotlivých dnech. Otec souhlasně přikyvoval, následně však zjišťoval možnost doučování s tím, že by to rád zaplatil. Učitelky otci nabídly školou organizované placené kroužky. Jednalo se o plavání, keramiku a sportovní hry. Všechny však probíhaly v odpoledních hodinách, kdy Tomy navštěvoval česko-čínskou školu. Krom toho měl otec na mysli především kroužky rozvíjející znalosti. Otcova žádost směřovala k individuální práci učitelek s Tomym. Z rozhovoru vyplynuly další důležité detaily vztahu mezi otcem a synem. Otec se o syna příkladně stará, ale také se o syna velmi strachuje. Zajímal se, jestli se neobávají, že by se děti mohly zranit při hře na prolézačkách na zahradě mateřské školy. Že se mu prvky zdají být nebezpečné. Učitelky si vybavily vzpomínku, kdy si Tomy při zmíněných hrách vynucoval pozornost. Obavy otce vypovídaly o jisté přecitlivělosti a napětí. Učitelky přesvědčily otce, že co se týče her na zahradě, nemusí se obávat. Děti si mají možnost volně hrát, ale jsou pod neustálým

dohledem obou učitelek. Učitelky ukončily schůzku shrnutím všech podstatných bodů. Ubezpečily otce, že budou akceptovat přání omezit fyzický kontakt v oblasti hlavy. Individuální činnost však přislíbit nemohly. Ta probíhala výhradně v odpoledních hodinách, kdy Tomy býval v česko-čínské škole. Schůzka zjevně nesplnila otcovo očekávání, a tak to cítily i učitelky.

V druhém pololetí se u Tomyho začala projevovat únava a také agresivita. Ve všem chtěl být první. Vynucoval si chválu a těžce nesl, když učitelka pochválila i někoho, kdo si to v očích Tomyho nezasloužil. Cílem učitelek však bylo posuzovat děti podle jejich individuálních schopností a možností. Učitelky se při všech činnostech snažily najít něco pozitivního i na dětech, které v dané činnosti nevynikaly. Tomy to však chápal jako nespravedlnost a cítil se nedoceněný. Potíže nastávaly již v případě, že nedosáhl prvenství. Jen stěží v sobě potlačoval vztek a často se pak rozplakal. Tlak, který na něj byl ze strany otce vyvíjen, vyústil ve škole v podobě vzteku, frustrace a napětí.

Před začátkem letních prázdnin přišel otec poděkovat a zároveň se rozloučit. Tomyho přihlásil od nového školního roku do jiné mateřské školy v centru Prahy. Své rozhodnutí odůvodnil lepší dostupností ze školy do čínské školy a do otcova zaměstnání. Bakalantku případ Tomyho zaujal a díky vzájemnému přátelskému vztahu měla možnost nadále sledovat vývoj Tomyho i v druhé mateřské škole.

### **Druhá mateřská škola**

Mateřská škola Masná, kam Tomy nastoupil dne 5. září 2016, se nachází v centru Prahy, v nádherné starobylé budově z roku 1884. Ta již od začátku sloužila k opatrování dětí. Školní vzdělávací program školy je zaměřen na multikulturní a environmentální výchovu. Škola provozuje čtyři třídy po 25 dětech. Třídy jsou věkově homogenní. Zahrada mateřské školy je umístěna ve vnitrobloku budovy, poblíž školy je veřejné dětské hřiště, které škola často využívá. Tomy byl na doporučení paní ředitelky zařazen do 3. třídy Motýlků. Třída je určena pro děti ve věku 5–6 let. Důvodem zařazení Tomyho do třídy o rok starších dětí byla skutečnost, že třídu navštěvují čtyři děti čínské národnosti. Do třídy Motýlků dochází celkem šest dětí-cizinců. Krom zmíněných čtyř dětí čínské národnosti navštěvuje třídu jedna Španělka a Řekyně.

Adaptace Tomyho na nové prostředí mateřské školy proběhla úspěšně. Od prvního dne se zapojoval do všech činností. Blízkého kamaráda našel v Chenovi. Chen

byl taktéž čínské národnosti, narodil se však v Praze. Doma hovořil s rodiči čínsky, ale ve škole se již velmi dobře dorozumíval česky. Chlapci se spolu při volné činnosti dorozumívali zejména čínsky, v řízených činnostech však Chen komunikoval česky. Tomymu často pomáhal pochopit různé principy her a úkolů. Schopnost překládat důležité informace pomohla Tomymu rychle se včlenit do kolektivu dětí. Tomy po čase zvládnul pojmenovat téměř všechny činnosti, které ve škole probíhaly. Používal osobní zájmena, přídavná jména, předložky i spojky. Slovesa užíval zejména v infinitivech. Slovní zásobu neustále obohacoval o další nová slova. Velký podíl na Tomyho začlenění do třídy a na jazykovém rozvoji měl jeho kamarád Chen. Byl to kamarádský, citlivý chlapec a ostatní děti ho měly v oblibě. Čím více Tomy komunikoval česky, tím více oba chlapci upouštěli od užívání čínského jazyka ve škole. Zejména, když si chtěli hrát také s ostatními dětmi, bylo nutné používat většinový jazyk – tedy češtinu.

Se stoupajícím sebevědomím se však u Tomyho projevila nadměrná touha vyniknout. Učitelka se záměrně vyhýbala hrám soutěživého charakteru. Často známé hry upravovala tak, aby z nich jednotlivé děti nevypadávaly. Preferovala hry a činnosti, při kterých si hrály všechny děti a těšily se z průběhu hry, nikoliv z vidiny vítězství. Tomy však měl potřebu srovnávat se s ostatními dětmi a často ve volném čase sám vymýšlel hry, ve kterých mohl vyniknout. K nelibosti třídní učitelky se často jednalo o hry převážně dynamické s bojovými až agresivními prvky. V souvislosti s jeho ctižádostivým a také vychloubavým chováním se děti Tomymu začaly vyhýbat a odmítaly si s ním hrát. Tomy si doma postěžoval. Otec, který se nemohl smířit se skutečností, že i malý Chen začal před Tomym upřednostňovat jiné děti, začal Tomymu do školy dávat sladkosti pro děti. Tomy se pak snažil přimět ostatní děti ke společné hře pod příslibem sladké odměny, kterou ukrýval v kapsách. Učitelky po zjištění této informace reagovaly velmi svižně a otce pozvaly do školy na konzultaci. Vysvětlily otci, že vnášením sladkostí do školy bez vědomí učitelek porušuje školní řád. Vysvětlily mu nebezpečí v podobě udušení. Otec vysvětlil důvod svého počínání. Chtěl pomoci synovi získat kamarády. Omluvil se a požádal učitelky o pomoc. Z jeho žádosti vyplynulo, aby učitelky nařídily dětem, aby se s Tomym kamarádily. Učitelky popsaly otci Tomyho chování vůči dětem. Vysvětlily, že není v jejich kompetenci dětem nařizovat, s kým se musí kamarádit. Zjišťovaly od otce Tomyho mimoškolní aktivity a upozornily na Tomyho častou únavu, agresivní jednání a emoční napětí. Tomy krom školy navštěvoval česko-čínskou školu v odpoledních



hodinách a večer se účastnil fotbalových tréninků. Otec na syna pěl chválu, vyprávěl o plaveckém výcviku, o tom, jak ho sám učí hře na klavír, o atletickém nadání Tomyho. Učitelkám se zdál Tomy neadekvátně zatížený. Doporučily otci, aby synovi ponechal také čas na hraní. Učitelky také vyzvaly otce, aby syna učil prohrávat a užívat si průběh všech činností. Aby syna nemotivoval odměnami za vítězství, ale chválou za sportovní chování. Otcí se myšlenka zdála být přehnaná a ztotožnil se s ní jen částečně. Učitelky mu nabídly výuku češtiny jako druhého jazyka. Tento kroužek byl zpoplatněn a organizovala ho jazyková škola Spěváček. Vzhledem k tomu, že kurz probíhal v odpoledních hodinách, navrhly otci, aby Tomyho uvolnil alespoň jeden den z česko-čínské školy.

Tomy tedy další pololetí začal navštěvovat kurz češtiny. Otec s ním češtinu pilně trénoval a Tomymu se velmi dařilo. Tomy začal krom češtiny navštěvovat v dopoledních hodinách kurzy plavání. Otec v době, kdy probíhaly kurzy plavání, docházel plavat na tentýž bazén. V průběhu lekce často zasahoval do práce školených plaveckých instruktorů a projevoval nesouhlas s metodami, které během výuky užívali. Nemohl se smířit s tím, že Tomy je právem zařazen do družstva méně zdatných plavců. Otcí bylo instruktorem naznačeno, že pakliže s ním nesouhlasí, může syna přihlásit na jiný kurz, což otce urazilo a syna z plavání odhlásil. Ani v dalším školním roce se situace nijak nezměnila. Tomy již není tak agresivní, ale nadále u něj bývá patrná únava. Stávalo se, že usínal v průběhu divadelního představení či v dopravním prostředku, když jely děti na výlet. Nerad se přizpůsoboval pravidlům hry ostatních dětí, měl tendenci je řídit. Hrával si tedy často sám. Učitelky Tomymu pomáhaly pochopit ostatní děti a vcítit se do nich, aby se ho nestraniily. Nicméně tlak otce na syna tomu bránil a Tomy se bál otce zklamat.

## **6.5 Rozhovor s učitelkou z druhé mateřské školy**

Informace týkající se Tomyho začlenění do druhé mateřské školy získala bakalantka částečně na základě pozorování, ale také díky rozhovorům uskutečněným s třídní učitelkou Tomyho. Jednalo se o několik rozhovorů, které doplňovaly získané informace z pozorování. Přepis záznamu dvou posledních rozhovorů je doslovný. Oba rozhovory probíhaly ve třídě Motýlků, vždy po skončení pozorování.

### **Jak probíhala Tomyho adaptace v nové mateřské škole?**

„Řekla bych, že velmi dobře. Tomy se do všeho hrnul, hlásil se, byl aktivní. Neustále dětem něco ukazoval. Tedy, později se situace bohužel změnila. Tomy se příliš vychloubal a snažil se za každou cenu děti řídit. Nařizovat, co mohou a co nesmí. Neuměl se s dětmi dělit o hračky a spolupracovat. Vše muselo být podle něj. Upravoval pravidla her ve svůj prospěch a občas se uchýlil i k nějakému štípnutí či kopnutí. Děti na něj často žalovaly a stěžovali si také rodiče ostatních dětí.“

#### **Tušíte, z čeho pramenilo jeho chování?**

„V tu dobu ještě ne. Myslela jsem si, že to časem přejde. Každé dítě prožívá změny jinak, a to mohl být způsob Tomyho. Matku jsem nikdy neviděla, ale otec se o Tomyho velmi zajímal. Byl vždy milý a usměvavý. Nikdy na nic nezapomněl, četl pečlivě informační nástěnku umístěnou v šatně. Všimla jsem si, že přesto, že jeho čeština není nic moc, snaží se s Tomym mluvit česky. Faktem je, že jsem se ještě nesetkala s rodiči cizinců, kteří by tak o své dítě pečovali. Později jsem si uvědomila, jak velmi jsem se v otci spletla. Vůbec Tomymu nedával prostor. My jsme mohly soudit jen podle krátké chvílky, kdy otec přiváděl a vyzvedával Tomyho ze školy. Ale od ostatních rodičů, kteří Tomyho s otcem potkávali i mimo školu, jsme se dovídaly, že otec je na Tomyho velmi přísný. V chování Tomyho byla patrná autoritativní výchova. Ve škole napodoboval otce a vybíjel si nahromaděný vztek na ostatních dětech. Když jsme Tomyho občas na něco upozornily nebo ho pokáraly, prosil nás, abychom to neřekly otci. Byl nesvůj, když jsme s otcem mluvily.“

#### **Jak hodnotíte jeho schopnost komunikace v českém jazyce?**

„Třídu navštěvují tři děti z Číny. Dvě holky, které si hrají většinou spolu, a malý Chen, který měl velkou radost z Tomyho přítomnosti. Chen umí velmi dobře česky i čínsky. Zpočátku mezi sebou mluvili výhradně čínsky. S kolegyní jsme Chenovi řekly, aby na Tomyho mluvil také česky, že už také mnohému rozumí. Občas Tomymu zpočátku nešlo moc rozumět, mnohokrát jsem si volala na pomoc Chena, který působil v těchto situacích jako překladatel.“

#### **Využívala jste pro komunikaci s Tomym nějaké pomůcky?**

„Nic zvláštního. V ranních hodinách jsem si s ním krátce povídala a hrávali jsme stolní hry – tedy hlavně pexeso. Z Portálu máme pexesa zaměřená na rozvoj řeči, nejsou zaměřená jen na cizince, ale myslím, že Tomymu pomáhají. Obrázky jsem mu nejdříve popsala a on je zopakoval. Pravidelným hraním je brzy všechny znal zpaměti. Do jedné

*z našich tříd dochází asistent pedagoga určený pro cizince, ten používá nějaký zvláštní obrázkový slovník. Ale co vím od kolegyně, moc ho nevyužívají. Asistent si ho nosí s sebou a využívá ho jen v době, kdy působí ve třídě. Možná, kdyby ho měly děti k dispozici i v době jeho nepřítomnosti, víc by se s ním seznámily. Tomy začal navštěvovat zpoplatněný kroužek Čeština jako druhý jazyk. Organizuje ho jazyková škola Spěváček a dochází do školy vždy v odpoledních hodinách.*

#### **Máte ve škole k dispozici asistenta pro děti s odlišným mateřským jazykem?**

*„Ano a ne. Škola získala grant od Městské části Praha 1 pro financování asistenta pro děti-cizince. Ovšem jedná se o čtvrt úvazku, tedy asi osm hodin týdně na celou školu. Vzhledem k tomu, že by tak krátký čas v jedné třídě neměl žádný efekt, určila paní ředitelka pouze jednu třídu, která asistenta získá. Do naší třídy tedy nedochází.*

#### **Jak jste děti připravila na příchod nového kamaráda z jiné kultury?**

*„Víte, ve třídě jsme již před příchodem Tomyho měli šest cizinců. Ty tři děti z Číny a Španělku. V celé škole je celkem jednatřicet cizinců. Zároveň s Tomym do třídy nastoupila také dívka z Řecka. Děti jsou zvyklé na přítomnost dětí, které mluví či vypadají jinak. Není třeba je nijak zvlášť připravovat. Mám zkušenost, že malé děti si fyzické rozdíly moc neuvědomují a je kontraproduktivní je na tyto zvláštnosti upozorňovat. V průběhu roku si povídáme o různých kulturách, včetně těch, ze kterých děti pocházejí.“*

#### **Jak Tomyho mezi sebe přijaly děti?**

*„Na začátku dobře, později se však Tomymu vyhýbaly. Tomy byl velmi učenlivý, občas jsem si s Tomym a dětmi ráno hrála stolní hry. Měl to velmi rád a byl v tom opravdu dobrý. Nejvíce ho bavilo pexeso a Dobble. Bavilo ho to však jen, dokud vyhrával, když občas zvítězil někdo jiný, udělal velkou scénu. Vše rozházel, vztekal se a nebyl k utišení. Nejsem zastávce nechávat děti jen vyhrávat. Musí se naučit také přijmout prohru. Později si pro hru vybíral děti, nad kterými vyhrával. A takhle se chová při všem, co děláme.“*

#### **Jak probíhala komunikace učitelek s otcem Tomyho?**

*„Co se týče jazykové bariéry, tam potíže nebyly. Otec se snažil od začátku komunikovat v češtině a v případě nouze používal angličtinu. Nástěnku si fotil a doma překládal. Dokonce chtěl, abychom ho opravovaly. Učení češtiny bere velmi vážně.“*

### **Odlišuje se Tomyho chování nějak zásadně od ostatních dětí?**

*„Ve třídě se ho děti bojí. Ne, že by jim chtěl úmyslně ubližovat, to ani ne. Ale pro výhru by šel, jak se říká, přes mrtvoly. Když mu situaci následně vysvětlím a přivedu ho k tomu, aby se vžil do situace ostatních, chápe to a je mu to líto. Ale v průběhu činnosti se neumí ovládat. Táta na něj tlačí. Vzpomínám si, když jsem jednou věšela obrázky v šatně na nástěnku, Tomy se tátovi chtěl pochlubit tím svým – a musím říct, že byl moc pěkný. Otec však obrázek srovnával s ostatními a zajímal se o autory realističtějších obrázků. Tomy maluje rád i ve volném čase, ale obrázky věnuje mě. Velmi rychle se oproti ostatním dětem učí, rád si hraje se stavebnicemi a staví s velkou fantazií.*

### **Vnímáte v jeho chování kulturní odlišení?**

*„Krom toho, že je nejhorší jedlík z celé třídy, tak ne. Na naše jídlo si zatím nezvykl. A samozřejmě česky ještě neumí. Ale oproti ostatním cizincům dělá velké pokroky.*

**Závěr:** Rozhovory s učitelkou byly velmi užitečné nejen v rámci doplnění informací z pozorování, ale také v ucelení si představy o tom, jakým způsobem spolupracuje otec se školou. Z rozhovoru je patrné, že učitelky se potýkají s potížemi v komunikaci s otcem. Nejedná se však o jazykovou bariéru, nýbrž o rozdílnou představu týkající se vzdělávání a nároků kladených na Tomyho. Otec svého syna v předškolním věku hodnotí na úrovni dospělého jedince. Tomy je učenlivý chlapec, český jazyk se učí poměrně rychle, ale vlivem otce je emočně nevyrovnaný. Z rozhovoru je patrné, že Tomy žije neustále ve strachu ze zklamání otce.

## **6.6 Rozhovory s pedagogy mateřských škol**

Strukturované rozhovory vedla bakalantka se šesti učitelkami obou mateřských školek popisovaných v případové studii. Každá z učitelek zastupuje jednu třídu. Všechny učitelky mají zkušenost s výchovou jinojazyčných dětí z odlišného kulturního prostředí. Rozhovory probíhaly v kmenových třídách jednotlivých učitelek. Připravené otázky byly zaměřeny na zjištění dosavadních zkušeností učitelek s dětmi s odlišným mateřským jazykem a na způsoby komunikace s dětmi s odlišným mateřským jazykem a jejich rodiči.

### **Jaký zastáváte názor na i inkluzi dětí s odlišným mateřským jazykem?**

Většina učitelek se shodla, že inkluze cizojazyčných dětí v mateřské škole je obohacující a všem zúčastněným dětem rozšiřuje vědomí o jiných kulturách a zemích. Jedna z učitelek však podotkla, že velmi závisí na počtu dětí ve třídě.

*„Není to pro mě nic nového. Podle mě mateřská škola vždy byla a bude inkluzivní. Do naší školky vždy docházeli i cizinci a vždy jsme museli najít nějaký způsob, jak je zapojit do dění ve třídě, takže jsme museli vytvořit inkluzivní prostředí, jen se tomu tak neříkalo...“* Učitelka, 25 let praxe

### **Jaký počet dětí s odlišným mateřským jazykem chodí do vaší třídy?**

V mateřské škole Masné v centru Prahy dochází do čtyř tříd dohromady 29 dětí cizinců. Ve dvou třídách je po sedmi dětech s OMJ, v jedné šest a v jedné devět. Největší zastoupení mají děti z Číny, Ruska, Vietnamu, Ukrajiny, Španělska, Řecka, Polska a Maďarska. Ředitelka se při rozřazování snaží, aby děti stejné národnosti byly ve třídě alespoň ve dvou. Starší i mladší děti se setkávají ve společné jídelně a také při pobytu na zahradě mateřské školy.

Do mateřské školy Šimůnkova dochází celkem sedm dětí s odlišným mateřským jazykem. Ve třídě nejmladších dětí cizince zastupují děti z Číny, Ukrajiny a Itálie. V předškolní třídě jsou dva Vietnamci, jeden Brazilec a jedna Číňanka. Děti-cizinci jsou umístovány vždy do jedné třídy, ze které pak postupují do třídy předškolních dětí. V ostatních třídách se tedy děti s odlišným mateřským jazykem nevyskytují.

*„Je velkou výhodou, když je v jedné škole více dětí stejné národnosti. Starší děti jsou schopny těm malým mnoho věcí přeložit a vysvětlit... Když některému z mladších dětí nerozumím, zavolám si na pomoc i někoho ze starších dětí, aby mi to přeložil...“* Učitelka, 5 let praxe.

### **Cítíte se profesně připravená pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?**

Šest učitelek má pedagogické vzdělání se zaměřením na výchovu dětí v mateřské škole. Dvě učitelky jsou speciálními pedagogy – vychovateli. Všechny se však shodly, že vzdělání je na práci s dětmi-cizinci nepřipravilo. Uvedly, že velkou výhodou je ovládat

další světové jazyky. Dvě z učitelek ovládají ruský jazyk, ostatní se domluví anglicky, případně německy.

*„Oprášila jsem ruský jazyk, který jsem se učila ve škole ještě jako dítě a teď se mi to velice hodí. Ve třídě mám čtyři děti z Ruska, jedno z Ukrajiny a dvě děti z Číny. Paní ředitelka ví, že se rusky domluví, a tak nově přichází děti mluvící rusky či ukrajinsky přiřazuje do mé třídy.“* Učitelka, 23 let praxe.

*„Ne, rozhodně ne a zvláště v mých začátcích jsem si s těmito dětmi nevěděla rady. Domluví se anglicky a německy, ale v komunikaci s rodiči z Číny, Vietnamu či Ukrajiny mi to nepomůže. Jen při komunikaci s rodiči holčičky ze Španělska využiji angličtinu.“* Učitelka, praxe 5 let.

### **Absolvovala jste nějaké další vzdělání v oblasti péče o dítě s odlišným mateřským jazykem?**

Z rozhovorů vyplynulo, že ani jedna z učitelek si nerozšířila vzdělání v oblasti výchovy dětí s odlišným mateřským jazykem. Jedna z učitelek se zúčastnila školení na rozvoj řeči dětí v předškolním věku, kde se školitel jen okrajově zmínil o cizojazyčných dětech.

### **Jakým způsobem jste komunikovala s rodiči cizojazyčných dětí?**

S rodiči dětí pocházejících z evropských států je komunikace většinou možná prostřednictvím anglického či německého jazyka. Komunikaci mezi rodiči z Ruska či Ukrajiny zprostředkovává v případě nutnosti učitelka, která ruský jazyk částečně ovládá. Učitelky uvedly, že nejobtížnější komunikace probíhá s rodiči dětí z asijských zemí. Drtivá většina těchto rodičů neovládá jiný než jejich rodný jazyk.

*„Někdy je to velmi těžké, zvláště pak s rodiči vietnamských dětí. Když na ně mluvím a vysvětluji jim něco, tak se usmívají a říkají, že rozumí. Posledně jsem jednomu otci vietnamské dívky vysvětlovala, že druhý den je třeba přijít včas, protože odjíždíme na výlet. Ukazovala jsem mu to na hodinkách, v kalendáři..., a přesto druhý den přišel s dcerou pozdě a nestihli výlet.“* Učitelka, 2 roky praxe.

*„Máme ve třídě dívku z Řecka. Ona i její matka mluví jen řecky, takže komunikace byla zpočátku nulová. Dívka se velmi pomalu a těžce adaptovala, často se pomočovala – začala jsem tedy nezbytné informace matce překládat v překladači Google. Vytiskla jsem*

*je a předala matce. Ta si je doma přeložila a druhý den přinesla odpověď přeloženou do češtiny. Vzhledem k tomu, že to bylo občas velmi zdlouhavé, poskytla jsem jí svůj e-mail – teď nám to vyhovuje oběma. Na matce je vidět, že si toho váží a nijak soukromého kontaktu nezneužívá. Píšu jí náš program na měsíc, informace o výletech, společných akcích a potřebných pomůckách. “ Učitelka, 5 let praxe.*

*„Myslím, že nejlepší variantou, která nezatěžuje čas učitelky, je česky mluvící chůva. Mám ve třídě dva kluky vietnamské národnosti, jejichž rodiče se dohodli na společné chůvě, která oba doprovází do školy a odpoledne je vyzvedává. Než přijdou rodiče domů, tak si s nimi hraje a hlavně je učí česky. Jedná se o paní v důchodu české národnosti. “ Učitelka, 2 roky praxe.*

### **Oslovujete děti s odlišným mateřským jazykem jejich oficiálním jménem?**

V obou školách učitelky oslovují děti na základě přání rodičů. Rodiče vietnamských a čínských dětí si často sami přejí, aby byly jejich děti oslovovány změněným jménem se snadnější výslovností.

### **Vytváříte plánovanou činnost s ohledem na děti s odlišným mateřským jazykem?**

Učitelky z mateřské školy Šimůnkovy řízenou činnost nijak nepřizpůsobují cizojazyčným dětem. V mateřské škole Masná se učitelky snaží některé hry a činnosti zjednodušit. Mluví na děti pomalu a výrazně gestikulují.

*„Víte, těžké je to zejména v době adaptace, kdy ještě nevíte, čeho je kdo schopný, to se tak trochu ořukáváme. Později už při plánování činností musím brát ohled na děti, které nerozumí, protože když činnost nepochopí, budou se nudit, rušit ostatní a zlobit. “ Učitelka, 14 let praxe.*

*„Já mám ve třídě třetinu dětí-cizinců. V takovém počtu už není možné se nepřizpůsobit. Všechny cizojazyčné děti milují divadlo. Téměř každý den jim po svačině hrají loutkové divadlo, které ještě doplňuji některými obrázky. Všechny písničky a básničky se snažím nejdříve zahrát a pak teprve učíme. “ Učitelka, 5 let praxe.*

### **Věnujete se dětem s odlišným mateřským jazykem individuálně?**

Všechny učitelky se shodly, že individuální činnost s dětmi s odlišným mateřským jazykem je obtížná z hlediska velkého množství dětí ve třídách. Přesto se

učitelky snaží individuální činnost provádět alespoň v brzkých ranních hodinách nebo v odpoledních hodinách. Pomocí obrázkových knih, pexesa a jiných her je seznamují s novými českými výrazy.

### **Využíváte pro děti s odlišným mateřským jazykem nějaké podpůrné opatření?**

Učitelky ze školy Šimůnkovy uvedly, že žádné podpůrné opatření nevyužívají. Škola Masná získala grant pro financování asistenta k cizojazyčným dětem. Asistent dochází do třídy s největším počtem dětí-cizinců. Ve třídě je k dispozici čtyři hodiny dopoledne, dva dny v týdnu. Tedy osm hodin týdně. Používá obrázkový slovník.

*„Představovala jsem si spolupráci s asistentem trochu jinak. Někdy mi přijde, že naopak narušuje mou činnost s dětmi. Asistent je čínského původu. Ve třídě jsou však pouze dvě děti mluvící čínsky. Ostatní jsou z Ukrajiny, Ruska, Polska a Vietnamu. Asistent se snaží věnovat i ostatním dětem-cizincům, ale nemyslím si, že by to mělo zvláštní efekt.“* Učitelka, 23 let praxe.

### **Využili jste někdy služeb některé z organizací na pomoc cizincům?**

Ani jedna z učitelek nevyužila žádné služby poskytované organizacemi na pomoc cizincům. Tři učitelky přiznaly, že žádné takové organizace naznají a nezajímaly se o jejich služby. Bakalantka odkázala učitelky na internetové stránky METY a Inkluzivní školy.

### **Jak děti obvykle reagují na přítomnost dětí z odlišného kulturního prostředí?**

Děti, zvláště pečující dívky, se většinou snaží dětem-cizincům pomáhat. Mnohdy s nimi naváží vztah mnohem rychleji než učitelka. Čtyři učitelky se zmínily, že děti nevnímají děti-cizince jako odlišné. Dvě učitelky ze třídy nejstarších dětí uvedly, že se již v jejich třídě vyskytlo užívání hanlivých výrazů na adresu vietnamských dětí. Občas se objeví dítě, které hanlivě osloví dítě-cizince.

*„Výraznější reakci dětí na přítomnost dítěte s OMJ jsem zaznamenala pouze v případě chlapce původem z Jihoafrické republiky. Děti upozorňovaly na odlišnou barvu pleti a měly ho za špinavého. Nemyslely to vůbec zle. Byly to jen otázky ze zvědavosti. Vysvětlili jsme si s dětmi, odkud chlapec pochází a proč má jinou barvu kůže, a pak jsme hledali stejné znaky a zájmy. V případě, že děti samy neupozorní na odlišnost ve vzhledu,*



*nemluvíme o tom. Zbytečně bychom tak mohli na rozdíl upozornit.* “ Učitelka, 10 let praxe.

**Jakou překážku v inkluzi dětí s odlišným mateřským jazykem považujete za stěžejní?**

Všechny učitelky uvedly jako hlavní příčinu obtížného začlenění cizojazyčných dětí jejich rodiče. Zejména jejich nezám. Ale i nadměrná ambicióznost rodičů je někdy v rozporu s tím, co si dítě přeje.

## **6.7 Kazuistiky**

Bakalantka měla během své praxe možnost pozorovat adaptaci do mateřské školy ještě dvou vietnamských dívek. Obě kazuistiky spolu vzájemně souvisejí a zahrnují v sobě odpovědi na některé výzkumné otázky.

### **Když chybí podpora rodičů**

Lili (jméno změněno) se narodila v roce 2011 ve Vietnamu. V roce 2015 se s rodiči přistěhovala do Prahy, kde žijí v malém pronajatém bytě nedaleko mateřské školy. Oba rodiče pracují. Otec prodává ve večerce a matka pracuje v nehtovém studiu. Lili má mladší sestru, kterou si matka bere do zaměstnání. Vzhledem k tomu, že rodiče jsou pracovně velice vytíženi, usilovně hledali mateřskou školu, kde by Lili přihlásili k předškolnímu vzdělávání. Oslovili hned několik místních mateřských škol. Přesto, že hledali umístění v srpnu, kdy je již většina škol plně obsazena, podařilo se jim dceru umístit do nedaleké mateřské školy v Šimůnkově ulici. Lili ani její rodiče nikdy dříve Českou republiku nenavštívili, český jazyk tudíž neovládali ani v rámci nejnütnější komunikace.

První schůzka rodičů a paní ředitelky proběhla za přítomnosti česky mluvícího přítele rodiny vietnamské národnosti. Všechny důležité body rozhovoru byly shrnuty v písemné podobě a předány rodičům. Na otázku týkající se počáteční komunikace mezi třídními učitelí a rodiči byla rodiči přislíbena přítomnost česky mluvícího rodinného přítele, který měl Lili vyzvedávat ze školy, případně by byl k dispozici jako překladatel na telefonu. Třídní učitelky byly informovány o nově příchozí dívce z Vietnamu, ale jak samy uvádějí, nijak zvlášť se na příchod vietnamské dívky nepřipravovaly. Obě učitelky

měly zkušenosti s dětmi z bilingvního prostředí, ale většinou se jednalo o děti, které již na určité úrovni v českém jazyce komunikovaly.

První den přišla Lili do mateřské školy v doprovodu své matky. Lili byla umístěna do třídy nejmladších dětí. Měla vzorně připraveno náhradní oblečení, kapesníky, bačkory i ostatní věci, které jim paní ředitelka při první schůzce doporučila. Matce byl předán školní řád k prostudování. Matka ho bez prostudování podepsala a vrátila. Třídní učitelka se tedy rozhodla předat kopii řádu ještě jejich příteli – překladateli, k čemuž nikdy nedošlo. Přítel rodičů, který přislíbil rodině pomoc s překladem v komunikaci se školou, se již nikdy neobjevil a nebyla zde ani možnost překladu po telefonu. Rodiče již v začátku odmítli nabízenou možnost postupné adaptace, kdy by si dívka pomalu zvykala na nové kamarády, učitelku, ale také režim dne. Již první den strávila v mateřské škole celé dopoledne a matka ji vyzvedla takzvaně „po o“. První den se již od samého začátku nevyvíjel úspěšně. Lili byla po několikaminutovém usedavém pláči předána do náruče učitelky a matka odešla. Učitelka se snažila dívku zabavit hračkami, kreslením a jinými činnostmi, dívka však neprojevovala zájem. Ostatní starší děti se snažily učitelce pomoci a sami dívku lákaly do různých her. Přes všechnu snahu však Lili většinu dopoledne plakala, nemluvila, nejedla, nepila a neprojevila zájem o žádnou z nabízených činností. Po obědě dívku vyzvedla matka. Lili neprojevila žádnou radost ze shledání, jen se beze slova zvedla a šla se oblékat do šatny. Učitelka se snažila popsat matce průběh prvního dne, ale neúspěšně. Matka na vše s úsměvem souhlasně kývala hlavou, ale zjevně nerozuměla. První den však bývá těžký i pro některé ostatní děti. Nějakou dobu trvá, než překonají odloučení od matky. Učitelka optimisticky věřila, že po období „ticha“, pro které je typické, že děti nemluví, nezapojují se do činností, ale jen pozorují, Lili získá jistotu a sama začne spolupracovat. Nechtěla ji do ničeho nutit. Další dny již Lili docházela do mateřské školy apatická a bylo na ní vidět, že plakala. Pravidelně sedávala na stejném místě na lavici a opouštěla ji pouze, když potřebovala na toaletu nebo šla třída ven na procházku. V porovnání s ostatními dětmi byla Lili velmi samostatná, od začátku se oblékala zcela samostatně, přičemž uměla používat i zipy či knoflíky a měla zautomatizované návyky v rámci hygieny. Zjevně byla rodiči již od útlého věku vedena k samostatnosti. Nadále se ostatní děti snažily Lili rozptýlit a vtáhnout do hry. Učitelka hledala funkční způsob komunikace. Radila se se zkušenějšími kolegyněmi a snažila se využít jejich poznatky v praxi. Jako vhodná pomůcka se jevilo pexeso s činnostmi,

obrázky se smajlíky pro vyjádření současné nálady a dále vytvořila své vlastní kartičky denního režimu v mateřské škole. Lili začala reagovat alespoň na emotivní kartičky smajlíků, vždy však vyjádřila svou náladu smutnou ikonou. Občas se učitelka pokusila vzít Lili za ruku a alespoň na chvíli ji zahrnout do často opakovaných her. Lili se nijak nebránila, ale zároveň neprojevila zájem a nespolupracovala. Dle slov učitelky: „Kam jsem ji postavila, tam stála.“ Působila odevzdaně. Pro učitelky bylo náročné najít čas, který by věnovaly pouze Lili. Do třídy docházelo 28 dětí a přesto, že zde působily dvě učitelky, střídaly se, většinu času tak byla s dětmi jen jedna z nich. Snažily se tedy spíše zapojit Lili do kolektivních činností třídy. I učitelky jiných tříd a ostatní zaměstnanci se snažili s Lili navázat komunikaci. Bylo jim dívky líto. Po 14 dnech rodiče nechávali Lili ve škole i spát. Do školy ji přiváděli již v brzkých ranních hodinách v 6.30 a vyzvedávali ji až těsně před ukončením školy v 17 hod. Opakovaně se stávalo, že rodiče Lili zapoměli vyzvednout. Učitelka pak kontaktovala rodiče telefonicky. Trvalo delší dobu, než pochopili, kdo vlastně volá a co se stalo. Učitelka usoudila, že komunikace nevázne pouze mezi rodiči a školou, nýbrž také mezi rodiči samotnými. Zřejmě vlivem velkého pracovního nasazení obou rodičů a vlivem péče o mladší dítě byla Lili opomíjena. S tím také souvisela velká samostatnost, kterou se Lili od dětí v jejím věku lišila. Zvláštní chování bylo učitelkou zpozorováno při vyzvedávání Lili, kdy sebou matka přivedla její mladší sestřičku. Lili se sama rychle oblékla a mezi tím, co matka telefonovala, položila Lili sestru do kočáru, nasadila jí čepici a nakrmila ji. U vietnamských dětí je obvyklé, že jsou učenlivé a disciplinované, nicméně situace zasazená do české reality působila poněkud nepřirozeně. Projevila se zde velká úcta k rodičům, ale také fakt, že malá Lili přichází o radost z dětství vlivem neutěšené rodinné situace.

### **Lili a Linda v jedné třídě**

V prosinci téhož roku byla do třídy přijata Linda (jméno změněno). Linda byla stejně jako Lili vietnamské národnosti. Narodila se roku 2012 ve Vietnamu. V České republice v Praze žila s rodiči již rok. Stejně jako Lili však česky nerozuměla a nemluvila. Rodiče se stýkali především s přáteli vietnamské národnosti. Rodiče Lindy však česky částečně rozuměli. Při přijímacím rozhovoru s paní ředitelkou se mimo jiné dohodli, že Lindu umístí do stejné třídy s Lili. Rodiče Lindy byli z této možnosti nadšení. Všichni doufali, že se dívky vzájemně sblíží a za pomoci učitelky časem lépe překonají ostych a ve dvou budou lépe čelit jazykové bariéře. Linda byla jediným dítětem rodičů. Rodiče

provozovali kosmetické studio, jehož služby sami zajišťovali. S vyzvedáváním a odpolední péčí o Lindu jim za úplatu vypomáhala zdejší paní v důchodu. Linda, která byla přítomna při rozhovoru rodičů s paní ředitelkou, působila velmi otevřeným dojmem. Byla velmi živá, usměvavá a také velmi výřečná. Česky sice nemluvila, ale byla velmi kontaktní. Neváhala se vzdálit od svých rodičů, chytit se nabídnuté ruky paní zástupkyně a jít s ní prozkoumat budovu školy.

Před nástupem Lindy do školy učitelka dětem vyprávěla o Lindě a její kultuře. Ukazovala dětem obrázky z Vietnamu, povídali si o tamních zvycích, jídle, dětech a také jazyce. První den doprovázela do školy Lindu její maminka. Využila možnosti adaptace a zůstala hodinu s Lindou ve škole. Byla zvědavá, jak se její dcera sžije s novými kamarády a prostředím. Matka učitelce již v úvodu sama navrhla, aby dceru, jejíž jméno bylo velmi složité, oslovovali Lindo. Paní učitelka děti seznámila s Lindou a společně ji pak provázeli po třídě, kde jí děti nadšeně ukazovaly všechny hračky. Mezi tím si maminka Lindy přisedla k o rok starší Lili a snažila se s ní v mateřštině navázat rozhovor a zjistit příčiny jejího chování. Od matky Lindy se pak učitelka dověděla jen to, co sama již dlouho tušila. Lili se stýská po mamince a chtěla by jít „do obchodu“. Z rozhovoru vyplynulo, že většinu času tráví s rodiči v práci. V době, kdy si děti mohly volně hrát, se maminka Lindy snažila obě děvčátka sblížit. Komunikaci však zastřešovala zejména mladší veselá Linda. Setkání se velmi zdařilo a učitelky i rodiče věřili, že dívky budou ve škole spokojené. Chůva Lindu vyzvedávala pravidelně po obědě. Přesto, že si vzájemně nerozuměly, dokázala chůva s Lindou komunikovat pomocí gest. Chůva také při sobě nosila pravidelně tužku a papír a doprovázela svou řeč kreslenými obrázky. Například, že jejich cesta bude směřovat na hřiště. Linda si chůvu velmi oblíbila a oblíbily si ji také obě paní učitelky. Chůva Lindu velmi nenuceně a přirozeně učila češtinu. Ve škole však Linda postupně přestávala spolupracovat a začala sedávat vedle Lili na lavičce a stýskat si po mamě. Světlou chvilkou byly pouze dny, kdy byla Lili nemocná a nepřišla do školy. To si Linda vesele hrála s ostatními dětmi. Mladší Linda tedy převzala chování od své starší kamarádky. Dívky spolu nekomunikovaly, ale sdílely spolu svůj žal po rodičích. Vlivem neuspokojivého vývoje obou dívek se učitelka rozhodla pozvat rodiče obou dívek. Do školy dorazili oba rodiče Lindy, chůva a matka Lili. Překladače nebylo třeba, protože rodiče Lindy rozuměli a byli schopni překládat matce. Na schůzce učitelka všechny seznámila se situací a požádala matku Lili, jestli by dceru nemohla vyzvedávat

dříve. Rodiče Lindy navrhli, že by chůva mohla vyzvedávat obě dívky. Dívky by se tak spolu lépe sžily a chůva by se v odpoledních hodinách věnovala také jejich výuce češtiny. Matka Lili návrh ráda přijala. Chůva od té doby vyzvedávala obě dívky po obědě. Po měsíci se však situace mezi rodinami vyhrotila. Dle chůvy rodiče Lili příliš využívali jejich pomoci a vzájemná blízkost dívek neměla dobrý vliv na Lindu. Až do konce školního roku se stav dívek nijak nezlepšil. Rodiče Lindy požádali učitelku, jestli by dcera mohla být od září zařazena do jiné třídy. Bylo zjevné a chůvou potvrzené, že rodiče obou holčiček se nepohodli a panuje mezi nimi jisté napětí. Přání rodičů se vyřešilo obvyklým přesunem starších dětí do věkově homogenní třídy předškoláků. Rodiče usilovali zejména o oddělení Lindy od Lili. Učitelky toto rozdělení uvítaly. Vzájemná blízkost dívek neprospěla ke snadnější adaptaci ani jedné z nich.

### **Lili se nenudí**

V září tedy Lili nastoupila do třídy předškolních dětí. Navzdory přesvědčení učitelek, že Lili ještě není pro vstup do třídy předškoláků zralá, změna prostředí jí pomohla. Kolektiv dětí v nové třídě byl živější než ve třídě mladších dětí. Starší děti jí dokázaly rozesmát. Učitelky se s třídou starších dětí častěji účastnily kulturních akcí, divadelních představení či různých výstav. Lili již neměla tolik prostoru „sedět v koutě“. Byla pohlcena děním kolem ní. Jedna z učitelek se ve třídě věnovala logopedickým cvičením. V odpoledních hodinách, v době, kdy se většina dětí již rozešla domů, učitelka s Lili procvičovala nová česká slova na základě obrázků a encyklopedií. Lili se velmi zajímala o svět zvířat, učitelka tedy přizpůsobila výuku tak, aby pro dívku byla zajímavá a bavila ji. Vybírala tak pexesa se zvířaty, vyprávěla jí pohádky o zvířatech a zároveň pomocí obrázků vysvětlovala jejich děj. Učitelky přesvědčovaly rodiče, aby Lili přihlásili na plánovanou týdenní školu v přírodě. Měly zkušenosti, že děti se zde více otevrou, takže i učitelky pak mají možnost poznat je z jiného úhlu pohledu. Matka však měla o Lili strach a Lili na školu v přírodě neodjela. Přesun do třídy starších dětí Lili pomohl zejména po stránce psychické. Lili již nebyla tak uzavřená. Verbálně sice nekomunikovala, ale zapojovala se do všech činností, což samo o sobě bylo považováno za velký pokrok. Na základě orientační zkoušky školní zralosti za účasti psychologičky byla Lili poslána do pedagogicko-psychologické poradny, kde psychologička doporučila odklad školní

docházky z důvodů nízké úrovně znalosti českého jazyka a dále byla doporučena výuka češtiny pro cizince.

### **Linda dělá pokroky**

Linda, která zůstala ve třídě mladších dětí, se velmi rychle osamostatnila. Od prvního dne bez přítomnosti Lili si hrála s ostatními dětmi a zapojovala se s radostí do všech činností. Učitelka úspěšně využívala hru zaměřenou na zapamatování si jmen kamarádů. Ta spočívala v rozdělení dětí do dvou družstev, mezi něž natáhla s kolegyní prostěradlo tak, aby se vzájemně děti obou družstev neviděly. K prostěradlu z každé strany přistoupily děti z obou družstev a po odpočítání učitelky prostěradlo pustily na zem. Princip hry spočíval v rychlém rozpoznání kamaráda a vyřknutí jeho jména. V případě, že dítě jméno neznalo, navzájem se jeden druhému představilo. Již po měsíci oslovovala Linda ostatní děti jejich jmény. Učitelka neměla mnoho času věnovat se Lindě individuálně, ale snažila se do programu s dětmi zařazovat takové činnosti, kterým by porozuměla i Linda. Byly to jednoduché hry s jednoduchými říkankami, případně s využitím pantomimy. Pantomima se osvědčila zejména při vysvětlování pravidel třídy, kdy děti s učitelkou vždy zahrály nesprávné a pak správné chování a nakonec k jednotlivým pravidlům vybarvily obrázek.

Linda si nejraději hrála s ostatními dívkami s panenkami nebo v dětské kuchyňce připravovala svačinu pro ostatní děti. Byla velmi temperamentní, s radostí a velkým nasazením si užívala veškeré dynamické hry, nejčastěji ve spojení s během a překážkovou dráhou. Obrázkové pexeso, domino, kreslení a jiné statické hry u stolu Lindu neoslovily. Naopak se velmi rychle učila pohybové básničky a písničky. První básničky byly zaměřeny na zdvořilostní výrazy, jako děkuji, prosím, dobrý den a na shledanou. Díky básničkám začala Linda výrazy postupně využívat v praktických situacích. Bylo však zapotřebí velké důslednosti ze strany učitelek, které jí zpočátku při odchodech a příchodech připomněly správný výraz použít. Stejně tak to dělaly i u ostatních dětí. Na konci školního roku již Linda dokázala slovně vyjádřit vše, co potřebovala. Používala často slovesa v infinitivech, neskloňovala podstatná jména, předložky používala nesprávně, rozuměla však velmi dobře. V situacích, kdy jí učitelka nerozuměla, přivolala si na pomoc ostatní děti, které dokázaly rozluštit pro učitelku nesrozumitelné sdělení. Znatelný vliv na Lindin pokrok v komunikaci měla také

nepochybně její česká chůva, která velmi úzce komunikovala se školou. Zajímala se, jak Linda prospívá, jaké téma učitelky s dětmi probíraly, jaké básničky děti učily, a pak to s Lindou nenuceně probírala a zvědavě se vyptávala. Přesto, že rodiče Lindy byli velmi milí a vstřícní, mnohem důležitější osobou, která zprostředkovávala kvalitní komunikaci, byla právě chůva.

## ZÁVĚR

V posledních letech se v mateřských školách zvyšuje počet dětí s odlišným mateřským jazykem. Prožitek související s adaptací těchto dětí na nové kulturní prostředí dále ovlivňuje jejich vztah ke vzdělávání, proto je nezbytné poskytnout jim pomoc ještě před vstupem do základní školy.

Jednu z nejdůležitějších rolí v rámci začleňování předškolních dětí s odlišným mateřským jazykem zastává učitel. Učitel mateřské školy je v mnoha případech prvním průvodcem dětí mezi rodinou a světem venku. Pro děti s odlišným mateřským jazykem tvoří most mezi kulturou jejich rodin a kulturou nového prostředí. Učí děti samostatnosti, která souvisí s postupným získáváním sebevědomí. Chválou a oceněním děti motivuje k získávání dalších zkušeností a poznatků. Je zodpovědný za vytvoření přátelské atmosféry a umožňuje dětem překonávat překážky v bezpečném prostředí školy.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo analyzovat problematiku předškolních dětí s odlišným mateřským jazykem na základě studia odborné literatury a hledat citlivý a efektivní způsob jejich začlenění do mateřské školy prostřednictvím empirického šetření ve vybraných mateřských školách.

Teoretická část v první kapitole vymezuje termín inkluze a integrace, popisuje jejich zrod, hledá jejich shodné i odlišné atributy. Popisuje inkluzi a inkluzivní vzdělávání z hlediska právního aspektu. Odůvodňuje používání výrazů „děti-cizinci“ a „děti s odlišným mateřským jazykem“.

Druhá kapitola zahrnuje číselné informace o vzrůstajícím počtu dětí-cizinců v českých mateřských školách. Uvádí, za jakých podmínek jsou oprávněny navštěvovat předškolní zařízení. Charakterizuje typické rysy dítěte předškolního věku a zabývá se vývojem řeči v tomto období. Podrobně uvádí jednotlivé stupně podpůrných opatření v souvislosti s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Zabývá se dosavadními postupy při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Doporučuje využití výtvarných a pohybových činností před činnostmi vyžadujícími řečové schopnosti. Užití reálných předmětů před jejich popisem a v neposlední řadě zjednodušení komunikace. Shrnuje možnosti získání dotací na podporu dětí s odlišným mateřským jazykem a uvádí seznam hlavních organizací podporujících děti-cizince a popisuje jimi poskytované služby.



Třetí kapitola se týká multikulturní výchovy a jejího začlenění do jednotlivých oblastí vzdělávacího programu mateřských škol. Upozorňuje na psychické problémy, které mohou nastat vlivem nevládnutého českého jazyka, ale zároveň uvádí, že nejlépe snáší přesun děti ve věku do pěti let. Vychází ze skutečnosti, že pro tento věk je typická silná vazba na rodiče. V podkapitolách je zdůrazněna nutnost dodržování denního režimu dětí a také zprostředkování kontaktu s jejich vrstevníky.

Čtvrtá kapitola pojednává o důležitosti spolupráce mateřské školy a rodičů. Podrobně popisuje postup komunikace mateřské školy se školským poradenským zařízením ve věci získání podpůrného opatření. Pátá kapitola je věnována dalšímu vzdělávání pedagogů a jejich osobnostním předpokladům.

Praktická část zahrnuje případovou studii, která sleduje tříletý vývoj postupného začleňování chlapce z Číny do dvou mateřských škol. Obsahem případové studie je pozorování chlapce v obou školách a rozhovory s učiteli. Zajímavá je studie zejména z hlediska přístupu otce k synovi a jeho neadekvátně vysokým nárokům na vzdělání syna, které úzce souvisí s jejich rozdílnou kulturou ve vzdělávání. Patrný byl tlak z neuspokojeného osobního života, který otec přenášel na syna. U chlapce se potvrdila nutnost získání pocitu určité kontroly nad děním kolem něj. Velký posun v řeči chlapce v druhé škole zapříčinil jeho pobyt ve třídě s chlapcem stejné národnosti, který již jazyk částečně ovládal. Dle rozhovoru s třídními učitelkami a pozorování chlapce lze usuzovat, že spolupráce otce a školy probíhala v rámci jazykové bariéry bezproblémově. Otcovo jednání označily učitelky obou škol ve srovnání s ostatními jeho krajany za spíše výjimečné. Skutečnou bariéru zde zastupovaly rozdílné požadavky na vzdělávání. Chlapec sice díky otcově snaze a péči začal velmi rychle rozumět a komunikovat v novém jazyce, ale paralelně se vzestupem jeho řečových schopností se stupňovalo také psychické napětí. I přes veškerou snahu učitelek se otcův přístup nezměnil. V chlapcově případě můžeme identifikovat jak pozitivní, tak negativní vliv rodiny na jeho začlenění do mateřské školy.

K potvrzení teoretických poznatků posloužily také obě kazuistiky vietnamských děvčat. Zde se neprokázal pozitivní vliv soužití obou krajanek ve stejné třídě. Za neúspěchem však autorka subjektivně spatřuje jejich shodnou úroveň začlenění, a tudíž neschopnost být oporou jedna druhé. Jako velmi prospěšná pomůcka se osvědčilo obrázkové pexeso, a to jak v případě dívek, tak chlapce z Číny. Z poznatků z kazuistiky

jedné z vietnamských dívek bylo zjištěno, že úlohu rodiny v komunikaci se školou může velmi úspěšně zastoupit česky hovořící chůva. Zajištění chůvy v tomto případě je možné považovat za velmi pozitivní a vstřícný postoj rodiny ve vztahu k dívce i k mateřské škole. Druhá dívka uvedená v kazuistice se vlivem nezájmu ze strany rodiny začleňuje do mateřské školy velmi pomalu a s těžkostmi, a to i přesto, že učitelé vyvíjejí velkou snahu o její vzestup v řeči. Za jediný pokrok za tři roky je možné považovat zlepšení v porozumění jazyku, dívka však dosud česky nepromluvila. Tento případ dokazuje, že úsilí jen z jedné strany nestačí a je třeba spolupráce jak ze strany rodiny, tak i školy.

Analýzou rozhovorů se šesti učitelkami z obou škol je patrné, že profesně nebyly připraveny na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem a měly by zájem získat v této oblasti nové poznatky. Jedna z učitelek má zkušenosti s asistentem k cizojazyčným dětem, ale nepocítuje pozitivní význam jeho práce s dětmi-cizinci. Jak z rozhovoru vyplynulo, byla škole přiznána jen malá časová dotace asistenta, která je z pohledu učitelek zcela nedostačující.

Zpracování bakalářské práce pro autorku znamenalo výrazné obohacení o vědomosti týkající se práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Nahlédnutí do hloubky jevu jí umožnilo propojit dílčí uvědomění a pochopit jev komplexněji. Práce může posloužit jako návod pro učitele cizojazyčných dětí a může být inspirací pro jiné, popřípadě rozsáhlejší zkoumání s větším počtem respondentů.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M., 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-38-1.
- BEJČEK, J. M., 2016. *Úvod do práce s rodinami migrantů s udělenou mezinárodní ochranou: právní aspekty uprchlictví, specifika sociální práce s rodinami uprchlíků, integrace a vzdělávání dětí a žáků z uprchlických rodin*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-123-2.
- BURKOVIČOVÁ, R., 2016. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-812-0.
- BURKOVIČOVÁ, R. a J. NAVRÁTILOVÁ, 2014. *Realizace multikulturní výchovy a vzdělávání v mateřské škole prostřednictvím etnické hudby*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-676-8.
- GILLERNOVÁ, I. a V. MERTIN, 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-x.
- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. 2.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HÁJKOVÁ, E., 2015. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-849-3.
- HÁJKOVÁ, V., 2005. *Integrativní pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-86856-05-4.
- HELUS, Z., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- JANEBOVÁ, E., 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna. ISBN 97880-7373-063-5.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

- KOCUROVÁ, M., 2001. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-060-9.
- KOŽÍŠKOVÁ, Z., 2006. Multikulturní výchova v mateřské škole. *Informatorium: Časopis pro výchovu dětí od 3–8 let v mateřských školách a školních družinách*. 13(5), 6–8. ISSN 1210-7506.
- KRAMULOVÁ, D., 2015. Černoušek a bílouškové. *Informatorium 3–8: časopis pro výchovu dětí od 3–8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 22(6), 16–17. ISSN 1210-7506.
- LECHTA, V., 2010. ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LINHARTOVÁ, T., 2016. *Dítě potřebuje při překonávání jazykové bariéry podporu. Informatorium 3–8: časopis pro výchovu dětí od 3–8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 23(2), 6–9. ISSN 1210-7506.
- MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 8024708701.
- PELCOVÁ, N., 2010. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PIPEKOVÁ, J., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.
- PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- PRŮCHA, J., 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, J., 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- PUŠKINOVÁ, M., 2015. Základní momenty právní úpravy vzdělávání cizinců v ČR. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2(2), 24-31. ISSN 2336-3436.
- RADOSTNÝ, L., 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.

STULÍKOVÁ, I., 2015. *Problematika bilingvismu u dětí v prostředí MŠ: bakalářská práce*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, str. 12.

ŠVARŤÍČEK, R. a K.ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

WALTEROVÁ, E., 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2.

### Seznam použitých internetových zdrojů

HECHTOVÁ, Alena. *Ministryně školství pro Šanci Dětem: Inkluze už je na řadě škol praxí* [online]. © 2011-2017 [cit. 2017-08-23] Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/o-cem-se-mluvi/ministryne-skolstvi-pro-sanci-detem-inkluzie-uz-je-na-rade-skol-praxi-2146.shtml>.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Děti a žáci s OMJ*. [online]. [cit. 2017-09-27]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Kulturní šok*. [online]. [cit. 2017-09-18]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/kulturni-sok>.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Podpůrná opatření v MŠ* [online]. [cit. 2018-02-03]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms>.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Zdroje a inspirace* [online]. [cit. 2017-09-29]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach>.

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ. *Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. [cit. 2018-02-03]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-1-diagnostika-deti-a-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem/>.

META. *Novela školského zákona v praxi – děti s odlišným mateřským jazykem v MŠ* [online]. [cit. 2017-10-22] Dostupné z: [http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/ss\\_newsletter\\_zari\\_2017.pdf](http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/ss_newsletter_zari_2017.pdf).

META. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Systémová doporučení* [online]. [cit. 2017-10-27] Dostupné z: [http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp\\_blok\\_web\\_final\\_0.pdf](http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_0.pdf).

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]., 2013–2017 [cit. 2017-09-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolcenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele 2016/1, 2013–2017* [online]. [cit. 2017-09-22] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2016-17?highlightWords=statistick%C3%A9+ro%C4%8Denky>.

## SEZNAM ZKRATEK

ČDJ	Čeština jako druhý jazyk
ČR	Česká republika
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EU	Evropská unie
ICP	Integrační centrum Praha
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
PO	Podpůrná opatření
RVP PV	Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání
SIMI	Sdružení pro integraci a migraci
SŠ	Střední škola
SUP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	Základní škola

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Rozdílnost pojmů integrace a inkluze .....	14
Tabulka 2: Počet dětí cizinců v českých MŠ v roce 2016/2017 .....	17
Tabulka 3: Typy bilingvních rodin .....	27



## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Monika Heřmanská

**Obor:** Speciální pedagogika – vychovatelství

**Forma studia:** kombinovaná

**Název práce:** Inkluzivní vzdělávání předškolního dítěte z cizojazyčného prostředí

**Rok:** 2018

**Počet stran textu bez příloh:** 66

**Celkový počet stran příloh:** 0

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 28

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 10

**Vedoucí práce:** PhDr. Alice Bosáková