

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

# **Bakalářská práce**

Veronika Glöcknerová

## **Inkluzivní vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole se zaměřením na rusky mluvící děti**

Inclusive education of children with a different mother tongue in kindergarten  
with a focus on Russian speaking children

Praha 2021

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

**Poděkování:**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., za odborné vedení. Zvláště si vážím věnovaného času, ochoty a vstřícnosti během konzultací. Dále bych chtěla poděkovat mateřské škole, která mi vyšla vstříc a umožnila realizaci výzkumu.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 30. července 2021

.....

Veronika Glöcknerová

**Klíčová slova (česky):**

Dítě s odlišným mateřským jazykem, dítě-cizinec, inkluzivní vzdělávání, předškolní věk, mateřská škola, rusky mluvící děti, čeština jako druhý jazyk, sekundární bilingvismus.

**Klíčová slova (anglicky):**

Child with a different mother tongue, child – foreigner, inclusive education, pre-school age, kindergarten, Russian-speaking children, Czech as a second language, secondary bilingualism.

**Abstrakt (česky):**

Bakalářská práce se zabývá inkluzivním vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole a zaměřuje se na rusky mluvící děti jako jednu z výrazných minorit v našem školství. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou zpracovány základní pojmy, teoretické poznatky a dokumenty týkající se vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem obecně. Dále se práce zabývá základní charakteristikou rusky mluvící komunity u nás.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, který se věnuje problematice vzdělávání dětí s ruským mateřským jazykem v mateřských školách. Výsledky popisují adaptaci těchto dětí, jejich začleňování, přístupy zaměstnanců a bariéry ve vzdělávání v jedné české mateřské škole.

**Abstract (in English):**

The bachelor thesis deals with inclusive education of children with a different mother tongue at kindergarten and is focused on Russian-speaking children as one of considerable minorities in our school system. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part processes basic concepts, theoretical knowledge and documents concerning education of children with a different mother tongue generally. Furthermore, the thesis deals with a basic characteristics of a Russian-speaking community in our country.

The practical part contains a qualitative research that deals with an issue of children with Russian mother tongue and their education in kindergarten. The results describe these children's adaptation, their inclusion, employees' attitude and barriers at one Czech kindergarten.

## OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>ZÁKLADNÍ POJMY</b> .....	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S OMJ V ČESKÉ REPUBLICE</b> .....	<b>11</b>
3.1	<b>DEMOGRAFICKÝ VÝVOJ POČTU DĚTÍ S OMJ V MŠ</b> .....	<b>11</b>
3.2	<b>LEGISLATIVNÍ RÁMEC PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S OMJ V ČESKÉ REPUBLICE</b> .....	<b>12</b>
3.3	<b>PODPŮRNÁ OPATŘENÍ</b> .....	<b>13</b>
3.3.1	<i>Výklad podpůrných opatření podle vyhlášky 27/2016 s ohledem na děti s OMJ</i>	<i>13</i>
3.4	<b>KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY V OBLASTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>14</b>
3.4.1	<i>Děti s OMJ ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2030+</i> .....	<i>15</i>
3.4.2	<i>Děti s OMJ v Rámcově vzdělávacím programu</i> .....	<i>16</i>
3.5	<b>ORGANIZACE ZAMĚŘENÉ NA PODPORU ŽÁKŮ A RODIN S OMJ</b> .....	<b>17</b>
<b>4</b>	<b>INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V MŠ</b> .....	<b>19</b>
4.1	<b>ADAPTACE DĚTÍ S OMJ V MŠ</b> .....	<b>19</b>
4.2	<b>JAZYKOVÁ PODPORA DĚTÍ S OMJ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU</b> .....	<b>20</b>
<b>5</b>	<b>RUSKY MLUVÍCÍ OBČANÉ V ČR</b> .....	<b>22</b>
5.1	<b>DEMOGRAFIE A JAZYKOVÁ ZNALOST</b> .....	<b>22</b>
5.1.1	<i>Migrace z Ruska a Ukrajiny do ČR</i> .....	<i>23</i>
5.2	<b>RUSKÁ A UKRAJINSKÁ KOMUNITA V ČR</b> .....	<b>24</b>
5.3	<b>RODINY UKRAJINSKÝCH A RUSKÝCH DĚTÍ V ČR</b> .....	<b>25</b>
<b>6</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>28</b>
6.1	<b>ÚVOD</b> .....	<b>28</b>
6.2	<b>VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b> .....	<b>28</b>
6.3	<b>CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	<b>28</b>
<b>7</b>	<b>VLASTNÍ VÝZKUM</b> .....	<b>29</b>
7.1	<b>METODOLOGIE</b> .....	<b>29</b>
7.2	<b>MÍSTO VÝZKUMU</b> .....	<b>30</b>

<b>7.3</b>	<b>VÝZKUMNÝ VZOREK.....</b>	<b>31</b>
<b>7.4</b>	<b>ETICKÉ OTÁZKY VÝZKUMU .....</b>	<b>31</b>
<b>7.5</b>	<b>ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>32</b>
<b>7.6</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU PODLE OBLASTÍ.....</b>	<b>33</b>
	<i>7.6.1 Fáze postupu práce při začleňování .....</i>	<i>33</i>
	<i>7.6.2 Opatření napomáhající začlenění .....</i>	<i>36</i>
	<i>7.6.3 Adaptační plán.....</i>	<i>37</i>
	<i>7.6.4 Přístupy zaměstnanců MŠ k dětem s RMJ .....</i>	<i>40</i>
	<i>7.6.5 Bariéry přisuzované.....</i>	<i>42</i>
	<i>7.6.6 Bariéry pozorovatelné.....</i>	<i>44</i>
<b>7.7</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU VZHLEDEM K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM .....</b>	<b>45</b>
<b>8</b>	<b>DISKUSE.....</b>	<b>47</b>
<b>9</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>50</b>
<b>10</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>51</b>
<b>11</b>	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>57</b>
<b>12</b>	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>58</b>
	<b>PŘÍLOHA 1: ČSÚ – VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ – VŠECHNY TYPY ŠKOL .....</b>	<b>I</b>
	<b>PŘÍLOHA 2: PROCENTUÁLNÍ NÁRŮST POČTU DĚTÍ CIZINCŮ V MŠ.....</b>	<b>II</b>
	<b>PŘÍLOHA 3: OTÁZKY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU .....</b>	<b>III</b>
	<b>PŘÍLOHA 4: ODPOVĚDNOST JEDNOTLIVÝCH SUBJEKTŮ V SYSTÉMU PODPORY VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ.....</b>	<b>IV</b>
	<b>PŘÍLOHA 5: SROVNÁNÍ SEBEHODNOCENÍ RESPONDENTŮ VE ZNALOSTI ČESKÉHO JAZYKA .....</b>	<b>V</b>

# 1 Úvod

V dnešní globalizované společnosti se téma vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem (dále jen dětí s OMJ) dostává stále více do popředí a přináší neustále nové výzvy a otázky, na které je třeba flexibilně reagovat. Na důležitosti tomuto tématu přidávají zejména rostoucí počty dětí s OMJ ve všech školských zařízeních. Podle Českého statistického úřadu se počet dětí cizinců v základních školách od roku 2003/4 do roku 2019/20 více než zdvojnásobil a počet dětí cizinců v mateřských školách se více než ztrojnásobil (ČSÚ, 2021a, viz příloha 1). Dá se předpokládat, že v dalších letech půjde vývoj stejným směrem.

Z výše zmíněných důvodů jsem se rozhodla zvolit právě toto téma pro svou bakalářskou práci. Dalším důvodem bylo mé zaměstnání v soukromé mateřské škole (dále jen MŠ), která měla velký podíl dětí s OMJ a zejména pak dětí s ruským mateřským jazykem (dále jen dětí s RMJ). Během práce s těmito dětmi jsem měla možnost vidět širokou škálu problémů, se kterými se potýkají, a na vlastní kůži prožít roli učitelky v takové třídě. Tato zkušenost pro mě byla zdrojem nápadu zaměřit své téma právě na děti hovořící rusky.

Cílem mé práce je popsat a analyzovat problematiku inkluzivního vzdělávání dětí s OMJ v mateřské škole, identifikovat bariéry a výzvy s tím spojené a nadále je specifikovat na děti s RMJ jako na významnou minoritu v České republice (dále jen ČR).

Domnívám se, že výzkum a zpracování informací z této oblasti by mohly být přínosem pro mnoho učitelů/učitelek, kteří se snaží zkvalitnit vzdělávání dětí s OMJ, zejména pak dětí mluvících rusky. Vydělení dětí s ruským jazykem ze skupiny dětí s OMJ by mohlo přispět k individualizaci ve výuce a zároveň k jejich inkluzi. Zatím jsem u nás příliš mnoho zdrojů zabývajících se vzděláváním dětí s OMJ vzhledem ke konkrétnímu jazyku nezaznamenala. Proto doufám, že v budoucnu bude toto téma více popsáno.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zaměřuji na současnou situaci dětí s OMJ v ČR, a to hlavně na legislativní úpravu, demografii a kurikulární dokumenty. V závěru této části se soustředím na základní charakteristiky rusky mluvících menšin u nás, konkrétně na Rusy a Ukrajince, se snahou udělat aspoň rámcový přehled o tom, odkud děti s RMJ přichází, kdo jsou jejich rodiny a jaké mají jazykové znalosti.

V praktické části popisuji své kvalitativní šetření, které proběhlo prostřednictvím pozorování a hloubkových rozhovorů v MŠ vzdělávající větší množství dětí s RMJ. Zde jsem se pokusila popsat přístupy zaměstnanců MŠ k těmto dětem, specifickou jejich adaptaci a začleňování, ale rovněž bariéry s tím spojené.

## Teoretická část

### 2 Základní pojmy

Problematika vzdělávání dětí s OMJ je úzce spjata s problematikou vzdělávání dětí cizinců. Pro lepší pochopení záměru mé práce považuji za nezbytné tyto termíny jasně vymezit a chápat odlišně.

Dle zákona se **cizincem** rozumí „fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie“ (zákon 326/1999 § 1 odst. 2).

Jak ale velmi výstižně uvádí Radostný a kolektiv autorů META (2011, s. 11) „[...] Tento pojem vychází z právního postavení těchto žáků a jejich rodičů coby cizinců. V praxi se však můžeme setkat i s případy, kdy se s obdobnými problémy mohou potýkat děti ze smíšených manželství či děti imigrantů, kteří v ČR již získali občanství. V takovém případě se de facto nejedná o cizince. Z pedagogického hlediska je mnohem důležitější, že daný žák nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk než jeho spolužáci. Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech více určující a limitující než cizinecký status. [...]“

Díky úzkému propojení těchto problematik jsem ale byla nucena použít pojem **cizinec** také, i když nepostihuje celou cílovou skupinu, protože největší část dětí s OMJ jsou právě cizinci. A ti jsou i podle Kostecké a kol. (2013, s. 11) nejlépe zmapovanou skupinou těchto dětí.

Zákony, kurikulární dokumenty a statistické údaje našich úřadů se v drtivé většině vztahují pouze k cizineckému statusu, nikoli ke znalosti jazyka. Jedná se jak o překážku pro zpracování mé práce, tak zejména o překážku ve zkvalitňování vzdělávání těchto dětí.

Z výše uvedených definic jasně vyplývá, že pojem cizinec není z pedagogického hlediska zcela přesný. Nejnovější zdroje využívají pojmu **dítě s odlišným mateřským jazykem** (dítě s OMJ), který mnohem lépe zachycuje složení skupiny.

O zavedení pojmu dítě s OMJ se zejména zasloužila nezisková organizace META. Ta ho definuje následujícím způsobem: „V nejširším slova smyslu jde o všechny děti a žáky, v jejichž případě se jazyk, kterým hovoří ve svém volném čase a domácím prostředí, resp. ve kterém se dosud vzdělávali, nekryje, nebo jen částečně kryje s vyučovacím jazykem, tj. češtinou. Nejčastěji tedy v této souvislosti hovoříme o dětech a žácích nově příchozích ze zahraničí. Mohou to ale být také děti cizinců, které v ČR vyrostly, ale doma hovoří jiným jazykem, než je jazyk vyučovací. Patří sem také děti, jež mají české občanství, ale doma používají i jiný než český jazyk (jedná se o děti z vícejazyčného prostředí nebo děti s dvojitým občanstvím). V některých případech (spíše z důvodu potřeby podobné podpory) do této skupiny

řadíme i děti s českým občanstvím, které sice doma hovoří česky, ale studovaly v zahraničí a česky se nikdy ve škole neučily“ (Inkluzivní škola, 2021). Dá se tedy říct, že v pedagogickém diskurzu je pojem dítě s OMJ pojmem sdružujícím pro rozličné skupiny dětí a vztahuje se čistě k jejich jazykové znalosti a výzvám s tím spojených. Nevztahuje se k příčinám tohoto stavu ani ke státní či etnické příslušnosti.

**Dítě s RMJ** je pojem vytvořený pro účely této práce. Jedná se o děti, jejichž mateřským jazykem je ruština. Vznikl v reakci na potřebu vydělit v chápání tuto početnou skupinu dětí ze skupiny dětí s OMJ pro záměry výzkumu. Dá se předpokládat, že se jedná zejména o děti z Ruska, Ukrajiny, Běloruska, Kazachstánu, Kyrgyzstánu a Tádžikistánu. Tyto děti se sem dostávají jako migranti zejména z politických a ekonomických důvodů.

Bakalářská práce se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání těchto dětí v MŠ, proto považuji za důležité vymezení i tohoto pojmu. „**Inkluzivní vzdělávání** znamená zařadit všechny děti do hlavního vzdělávacího proudu a odstraňovat překážky, které by jednotlivým dětem mohly bránit vzdělávat se společně“ (Linhartová, 2018, s. 19). Děti s OMJ se v ČR vzdělávají společně s dětmi mluvícími českým jazykem. Současný systém jim umožňuje vzdělávání v hlavním proudu bez ohledu na znalost jazyka.

### **3 Předškolní vzdělávání dětí s OMJ v České republice**

V ČR školský zákon ukládá rodičům dětí s OMJ stejná práva a povinnosti jako rodičům dětí mluvících českým jazykem. Předškolní vzdělávání spadá pod správu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) a je určeno dětem od tří do šesti let (příp. sedmi let). Pro děti, které dosáhly pěti let, je předškolní vzdělávání povinné.

Většina dětí s OMJ spadá pod skupinu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluzivní přístup ke vzdělávání (tedy umožnit kvalitní společné vzdělávání) by měl být nyní standardem pro většinu mateřských škol.

Cíle předškolního vzdělávání vymezuje § 33 zákona 561/2004 Sb. v platném znění takto: „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Převážná většina dětí si plní předškolní vzdělávání v běžných mateřských školách. Stát ale stanovuje i následující možné alternativy. Děti si mohou předškolní vzdělávání plnit domácí formou a chodit na přezkoušení nebo pro děti s odkladem je možné využít přípravné třídy.

#### **3.1 Demografický vývoj počtu dětí s OMJ v MŠ**

Celkové počty dětí cizinců v našich MŠ každoročně stoupají. Od školního roku 2008/2009 do roku 2019/2020 byl průměrný každoroční nárůst o 11,76 % (ČSÚ 2021a, viz Příloha 2). Dá se předpokládat, že vývoj půjde i nadále tímto směrem.

Ve školním roce 2019/2020 docházelo do MŠ 11 942 dětí cizinců z celkového počtu 364 909 dětí (tj. 3,272 %). V největším počtu jsou zastoupeny děti z Ukrajiny 24,81 % (2963), Vietnamu 17,10 % (2043), Slovenska 17,19 % (2053) a Ruska 6,64 % (794). Dále následuje Mongolsko 3,52 % (421) a Rumunsko 2,78 % (333). (MŠMT, Statistická ročenka 2021a). Z ročenek MŠMT dále vyplývá, že největší počty dětí cizinců byly v roce 2019/2020 v kraji Praha a za ním následuje kraj Středočeský, stejně jako tomu bylo i v roce 2020/2021 (MŠMT, Statistická ročenka, 2021b).

Výše uvedené údaje ukazují pouze počty cizinců, nikoli počty dětí s OMJ. „Kolik je ve školách dětí a žáků s OMJ, není známo, vycházet můžeme z odhadů šetření ČSI, které se uskutečnilo v roce 2015 a bylo zaměřeno na téma vzdělávání žáků s OMJ. Dle něj z celkového počtu žáků s odlišným mateřským jazykem může být až 34 % (odhad na MŠ, na ZŠ 25,5 %,

na SŠ 21,7 %) takových žáků, kteří nejsou cizinci, přesto ale nemají dostatečnou znalost vyučovacího jazyka. Aktuální oficiální počty takových žáků na českých školách ovšem zatím nemá nikdo k dispozici“ (ČŠI, tematická zpráva 2015, In Inkluzivní škola, 2021).

### **3.2 Legislativní rámec předškolního vzdělávání dětí s OMJ v České republice**

Vzdělávání všech dětí v ČR se řídí podle zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. Tento zákon v § 2 stanovuje právo na rovný přístup ke vzdělávání následujícím způsobem: „Vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky (dále jen ČR) nebo jiného členského státu Evropské unie (dále jen EU) 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.“

Konkrétně předškolnímu vzdělávání se věnují § 33–35, jež mimo jiné ustanovují povinnost předškolní docházky. Povinnost je vymezena „od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte“ (zákon 561/2004, § 33–34). Tato povinnost se týká i všech dětí cizinců pobývajících na území ČR více než 90 dní, tedy i pro děti třetích zemí. Inkluzivní škola (2021) dodává, že škola je povinna tyto děti přijmout bez ohledu na legálnost jejich pobytu.

Podrobně se celé problematice věnuje § 20 téhož zákona o vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí. V §20 je mimo jiné k tématu bakalářské práce zejména relevantní povinnost bezplatné výuky českého jazyka pro žáky, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu EU a kteří zde dlouhodobě pobývají nebo plní povinnou školní docházku.

K této oblasti se vztahují i další vyhlášky MŠMT, především vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami žáků nadaných, k níž se váže i vyhláška 72/2005 Sb. ve znění novely č. 116/ 2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a také vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Poslední zmíněná vyhláška je právě v projednávání v souvislosti se změnou podmínek předškolního vzdělávání cizinců. Tématem změny by mělo být systémové financování, stanovení dotace výuky češtiny jak na MŠ, tak i v 1. třídách ZŠ a kurikulum druhého jazyka které již vydalo MŠMT (Zákony pro lidi, 2021, IV. závěrečná zpráva, 2020). Odpovědnost jednotlivých subjektů za změny najdete v příloze 4.

### **3.3 Podpůrná opatření**

Většina dětí s OMJ, jak už bylo zmíněno, spadá do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které mají nárok na podpůrná opatření. § 16 odst. 1 zákona 561/2004 Sb. v platném znění stanovuje, 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.“

Podrobně se podpůrným opatřením věnuje vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Děti s OMJ jsou podle této vyhlášky klasifikovány jako žáci s nedostatečnou nebo úplnou neznalostí vyučovacího jazyka. Z toho jim nadále plynou podpůrná opatření. Vyhláška 27/2016 Sb. vymezuje pět stupňů podpůrných opatření. Podle Linhartové (2018, s. 15) majorita dětí s OMJ spadá do druhého a třetího stupně podpůrných opatření.

Pro nárokování finančních prostředků na podpůrná opatření ve škole je nutné, aby dítě s OMJ bylo v péči školského poradenského zařízení. Bohužel realita je taková, že pracovníci těchto poradenských zařízení často nejsou experty na provádění jazykové diagnostiky (Horáčková, 2020). Podle organizace META dodnes neexistuje jednotná metodika pro vyšetřování úrovně jazyka u dětí s OMJ. Organizace proto doporučuje školám, aby prováděly jazykovou diagnostiku samy a následně ji předložily poradenskému centru (Inkluzivní škola, 2021).

Podle stanoviska ČŠI (2017) poradenská zařízení nemohou odmítnout vyšetřit žáka-cizince s OMJ. Podle školského zákona mají tyto děti právo na rovný přístup ke vzdělávání. Vyšetření musí poradny poskytnout i přesto, že nemají adekvátní diagnostický nástroj nebo je zde silná jazyková bariéra. O vyšetření by se měli pokusit v míře možností, které mohou nabídnout. O spolupráci mohou požádat například zákonné zástupce nebo tlumočníky.

#### **3.3.1 Výklad podpůrných opatření podle vyhlášky 27/2016 s ohledem na děti s OMJ**

První stupeň podpůrných opatření stanovuje škola sama na základě zkušeností z práce a pozorování dítěte. Zejména se jedná o úpravu organizačních forem, výběr vhodných pedagogických přístupů a hodnocení. Slouží pro kompenzaci mírnějších obtíží dítěte. Na první

stupeň podpůrných opatření nemůže škola nárokovat finanční prostředky. Všechny další stupně podpůrných opatření stanovuje školské poradenské zařízení a škola má nárok na čerpání finančních prostředků. Rodiče ale musí podepsat informovaný souhlas (vyhláška 27/2016 Sb.).

Dále interpretaci vyhlášky rozšiřuji o výstižnou charakteristiku podpůrných opatření dle Inkluzivní školy (2021). Druhý stupeň podpůrných opatření je určen dětem s OMJ, jejichž jazyková úroveň odpovídá úrovni ČJ B1-B2. Vyhláška ve svém znění uvádí, že sem spadají i děti z jiných kulturních prostředí. Dále vyhláška doporučuje „v předškolním vzdělávání 4 x 15 minut výuky českého jazyka jako jazyka cizího za týden, nejvýše však 80 h“. Třetí stupeň podpůrných opatření je vhodný pro děti s OMJ, a to s jazykovou úrovní zhruba odpovídající úrovni ČJ A0-A2. V tomto stupni vyhláška zmiňuje jako možný důvod zařazení žáka do této kategorie jednak neznalost jazyka, jednak i odlišné kulturní prostředí. Výuka jazyka je v tomto bodě doporučena v časové dotaci „4 x 15 minut výuky za týden, nejvýše však 110 h“. Čtvrtý a pátý stupeň podpory je vhodný pro děti, které mají ještě k jazykové bariéře přidruжено tělesné nebo mentální postižení. V tomto stupni podpory se už vyhláška k časové dotaci na výuku jazyka nevyjadřuje, pouze zmiňuje nutnost úzké spolupráce s poradenským zařízením a tvorbu individuálního plánu (vyhláška 27/2016 Sb.).

ČŠI ve *Stanovisku k poskytování poradenských služeb dětem-cizincům a žákům-cizincům* (2017, s. 2) uvádí doplňující vysvětlení k časté špatné interpretaci využití podpůrných opatření ve vztahu k § 20 odst. 5. školského zákona. Podle jejího vyjádření „děti-cizinci a žáci-cizinci nejsou vyčleněni ze systému poskytování podpůrných opatření z toho důvodu, že jim poskytována jazyková příprava dle § 20 odst. 5 školského zákona. Dítěti-cizinci nebo žákovi-cizinci jsou podpůrná opatření poskytována tehdy, když bude splněn příslušný účel vymezený školským zákonem. To konkrétně znamená, že dítěti-cizinci nebo žákovi-cizinci bude posílena výuka českého jazyka nebo výuka českého jazyka jako jazyka cizího tehdy, když se tímto způsobem budou kompenzovat obtíže, které jsou důsledkem jeho zdravotního stavu, kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek. Skutečnost, že je žákovi-cizinci poskytována jazyková příprava podle § 20 odst. 5 školského zákona, tedy jazyková příprava za účelem zlepšení znalosti českého jazyka, přímo nepodmiňuje ani nedoplňuje poskytování podpůrných opatření (tj. i posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího).“

### **3.4 Kurikulární dokumenty v oblasti předškolního vzdělávání**

Ze školského zákona vychází povinnost škol naplňovat cíle předškolního vzdělávání, které stanovují kurikulární dokumenty. Školství je podle nich systémově plánováno a jsou závazné pro všechny MŠ s platnou akreditací. Systémové plány prochází pravidelně řadou obměn, a to i vzhledem k situaci dětí s OMJ.

Kurikulární dokumenty v ČR se dělí na dvě úrovně, a to na úroveň státní a na úroveň školní. Na státní úrovni zastřešuje rámec veškerého vzdělávání *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+* (dále jen Strategie 2030) a jí podřízené *Rámcově vzdělávací programy (RVP)*. „Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání“ (RVP PV, 2018, s. 4). Na školní úrovni jsou to školní vzdělávací programy (ŠVP), které si školy tvoří samy. Obsahově jsou podřízeny dokumentům na státní úrovni, zejména RVP.

Konkrétně pro oblast předškolního vzdělávání je závazným dokumentem *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)* z roku 2018. Strategie 2030 ale požaduje jeho úpravu v intervalu od roku 2020 do 2023. Úprava by se měla slučovat s vizemi vzdělávací politiky ve Strategii 2030. Především se bude jednat o změny v těchto oblastech: cíle a obsahy vzdělávání, sledování pokroku každého jednotlivého dítěte a realizace individualizovaných vzdělávacích strategií, rozvoj sociálně-emočních dovedností, pozitivní podpora očekávaného chování dětí a duševního zdraví, přechod dítěte z MŠ do ZŠ, posílení odborné role MŠ, spolupráce se zákonnými zástupci dětí a posílení auto evaluačních aktivit školy (Strategie 2030, 2020, s. 83).

Z uvedených úprav se žáků s OMJ pravděpodobně nejvíce dotknou z měny v oblasti přechodu dítěte z MŠ do ZŠ. Z celkového vyznění dokumentu Strategie 2030 vyplývá, že se bude jednat o stanovení nutné jazykové úrovně pro přechod, která bude zohledněna na děti s OMJ.

#### 3.4.1 Děti s OMJ ve Strategii vzdělávací politiky do roku 2030+

Dětem s OMJ nebylo dosud v českých kurikulárních dokumentech věnováno příliš pozornosti. Byly zahrnuty do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. Ve strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 je uvedeno pouze riziko jazykového vyčlenění určitých skupin a nutnost vyrovnat jim vzdělávací podmínky (Strategie 2020, 2014, s. 18).

Nicméně nová Strategie 2030 (2020) udělala v tomto problému obrat. Jeden ze dvou základních pilířů formuluje tento cíl: „Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“ Do tohoto cíle je tedy mimo jiné zahrnuto zkvalitnění společného vzdělávání. K plnění cílů je v dokumentu využito *karet klíčových opatření pro období 2020 až 2023*. V kartách je dětem s OMJ věnován prostor hned několikrát.

Karta *Předškolní vzdělávání* zmiňuje nutnost podporovat vzdělávání dětí s OMJ vzhledem k jejich rostoucímu počtu. Podporu chtějí zajistit zvýšením profesní kompetence učitelů.

Karta *Podpora a řízení škol* zařadila podporu dětí s OMJ jako opatření č. 7. Opatřením č. 7 MŠMT slibuje že, „základním a mateřským školám vzdělávajícím děti a žáky s odlišným mateřským jazykem bude poskytovat systematickou finanční i metodickou pomoc cílenou na zvýšení kvality vzdělávání těchto dětí a žáků“.

Chtějí tak dosáhnout skrze:

- zajištění systémového financování,
- cílenou nabídku dalšího vzdělávání pedagogů,
- stanovení potřebné jazykové úrovně dítěte,
- zpracování kurikula češtiny jako druhého jazyka.

Karta *Zvýšení kvality vzdělávání ve strukturálně postižených krajích* ve svém opatření č. 1 s názvem *Komplexní podpora pro školy v obcích s vyšším podílem dětí a žáků ohrožených sociálním vyloučením v Karlovarském a Ústeckém kraji* v klíčové aktivitě 1.1 říká, že chce zajistit „cílené vzdělávání zaměřené na rozvoj jazykových dovedností dětí a žáků s romským etnolektem a obecně dětí a žáků ohrožených chudším jazykovým kódem včetně systematického rozšiřování slovní zásoby, která je nezbytná pro úspěch ve vzdělávání“. A dále to rozšiřuje i na „cílené vzdělávání zaměřené na rozvoj jazykových dovedností dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem“ (Strategie 2030, 2020).

### 3.4.2 Děti s OMJ v Rámcově vzdělávacím programu

V RVR PV není doposud jazyková odlišnost nijak zmiňována. Děti s OMJ v tomto dokumentu spadají pod děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle RVP PV je „vzdělávání důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb speciálních“ (RVP PV, 2018, s. 7). Nicméně očekávané výstupy pro oblast jazyka a řeči jsou spíše formulovány ve vztahu ke zdravým dětem mluvícím českým jazykem. Linhartová (2018, s. 78) uvádí, že podle novely školského zákona je možná jistá úprava očekávaných výstupů u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale stejně je třeba se očekávaným výstupům co nejvíce přiblížit, aby došlo k hladkému přechodu takových dětí na ZŠ.

S tím by nám mohl pomoc nově vytvořený dokument MŠMT který vytvořil Národní pedagogický institut ČR Jedná se o metodické doporučení s názvem *I. Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání* (2021, s. 3). Je zde stanoveno deset

tematických okruhů pro jazykové vzdělávání v mateřské škole. Zároveň dokument určuje, co by dítě mělo před nástupem do školy zvládnout. Okruhy jsou dále členěny na poslech a mluvení, sociokulturní kompetence, slovní zásobu a větné konstrukce. Jsou zde uváděny konkrétní příklady toho, co má dítě zvládnout pro daný okruh. Přílohou dokumentu jsou i metodické poznámky a doporučené materiály.

Předpokládám, že další informace o kurikulu češtiny a změn v RVP PV přijdou s již zmiňovanou novelou vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

### **3.5 Organizace zaměřené na podporu žáků a rodin s OMJ**

Se vzděláváním dětí s OMJ, ale i s celkovým pobytem rodin cizinců je spojeno nemalé množství otázek, obtíží a bariér. Mnoho rodin na takovou situaci není připraveno a může pro ně být velmi zátěžová. Proto v ČR vzniklo množství neziskových nebo státních organizací, na které se mají rodiny možnost obrátit.

Za přední organizaci v oblasti pomoci získání rovného přístupu ke vzdělávání dětí a zaměstnávání (dětí s OMJ a cizinců) považuji nevládní neziskovou organizaci META, o.p.s – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. META působí v ČR již od roku 2004. Mezi její hlavní nabídku služeb patří pomoc rodinám s migrační zkušeností, poradenství a metodická podpora pedagogům, komunikace témat cizinců směrem k veřejnosti, ale také se snaží navrhovat systémové změny reflektující situaci dětí s OMJ u nás (META, 2021). Šetření Vařečkové a Dobiášové na základě dat PISA (2012, s. 62) dokonce došlo k závěru, že práci v oblasti vzdělávání dětí cizinců supluje nevládní organizace za MŠMT, a to právě v čele s METOU.

Organizace META také spravuje stránky <https://www.inkluzivniskola.cz/>, které velmi komplexně řeší otázky ve vzdělávání dětí s OMJ na třech základních úrovních našeho systému – pro školy mateřské, základní a střední. Tento portál je určen všem pedagogickým pracovníkům a dalším osobám, které se nějak zajímají o vzdělávání dětí s OMJ nebo se na něm rovnou podílejí. Podle údajů z uvedených stránek vydala organizace už 17 publikací, jež se vztahují k dané problematice, a proškolila 4432 pedagogů (Inkluzivní škola, 2021).

Další velmi významnou organizací je Národní pedagogický institut ČR (NPI ČR), jenž se dříve nazýval Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV). Jedná se o organizaci přímo zřízenou MŠMT, která řeší celé spektrum otázek z oblasti školství, zejména se jedná o profesní rozvoj pedagogických pracovníků a metodickou/informační podporu školám. Vzhledem k tématu práce je relevantní hlavně jejich činnost v oblasti vzdělávání cizinců, kterou sami označují jako jednu z prioritních. Prostřednictvím třinácti krajských kontaktních center organizace zajišťuje: metodickou podporu školám, zprostředkování spolupráce mezi

relevantními aktéry (škola – neziskové organizace), diskuse, workshopy, mapování situace, ucelené nabídky materiálů a programů pro pedagogické pracovníky a v neposlední řadě zřizuje a spravuje portál <https://cizinci.npi.cz/>. Mezi konkrétní služby, které školám NIP ČR nabízí, patří například: zprostředkování tlumočnicků, překladatelů a adaptačních koordinátorů. Velmi široká je také nabídka vzdělávacích programů pro pedagogické pracovníky, jež jsou povětšinou zaměřeny na konkrétní téma z oblasti vzdělávání. (NPI, 2021)

Problematikou rodin cizinců, migrantů a dětí s OMJ se věnuje i celá řada menších organizací, například Centrum pro integraci cizinců, Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, Inbáze (pro hlavní město Prahu) a mnoho dalších regionálních pracovišť. Jejich činnosti jsem se ale vzhledem k rozsahu a povaze práce nevěnovala, protože mají velmi široké zaměření, jež by mohlo být předmětem nějaké další akademické práce.

## 4 Inkluzivní vzdělávání dětí v MŠ

Inkluzivní vzdělávání je v současné době jedno z nejaktuálnějších témat, které významně ovlivňuje celou edukační realitu. V českém prostředí můžeme sledovat výrazné prosazování tohoto přístupu až od školního roku 2016/2017, a to legislativními změnami v této oblasti. Nicméně snahy o zavedení inkluzivního vzdělávání započaly již v roce 2008 (Zilcher & Svoboda 2019, s. 9, 20).

Inkluzivní vzdělávání můžeme chápat z mnoha pohledů. Podle Zilchera a Svobody (2019, s. 34) jsou pohledy na inkluzivní vzdělávání následující: „Z pohledu didaktického [jde o] vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky [jde o] nastavení takového prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“ Inkluze tedy nezasahuje jen do jednotlivých situací a tříd, ale do celého systému českého školství a do nejširšího pojetí pedagogiky jako takové.

Od jednotlivých pedagogů se v tomto směru očekává změna úhlu vnímání a s tím spojená i změna způsobu práce. Znamená to také cílené plánování takových činností, u kterých by žádné dítě nemuselo být vyčleněno (Linhartová 2018, s. 19). Bez takového přístupu by vzdělávání dětí s OMJ nebylo vůbec možné. Samozřejmě že takový přístup klade daleko větší nároky na pedagoga a celou školu než u původní ideje homogenního kolektivu.

Vzhledem k nutnosti zavedení systematického přístupu procházejícího celou mateřskou školou je tedy třeba promyslet: nastavení denních i týdenních plánů, úpravu ŠVP a TVP, kooperaci mezi učiteli, zajištění pomůcek, úpravu prostředí, financování a spolupráci s odborníky a rodiči (Loudová Stralczyňská, 2020).

I přes to všechno jsou mateřské školy ideálním prostředím pro inkluzivní vzdělávání. Styl práce i koncepce tříd obvykle umožňují práci s velmi různorodým kolektivem. Předškolní vzdělávání je ojedinelé propojením výchovných a vzdělávacích činností v jeden celek. Inkluzi v předškolním vzdělávání napomáhá i bezprostřednost malých dětí. Do styku s odlišnými dětmi jdou obvykle bez předsudků.

### 4.1 *Adaptace dětí s OMJ v MŠ*

Adaptace dětí s OMJ je proces „kdy se jedinci-cizinci stávají více a více jazykově a kulturně podobní majoritní společnosti. V rámci tohoto procesu adaptace je klíčové získání jazykových dovedností, kulturních znalostí a norem přijímající země. Zároveň je třeba brát ohled na kulturu cizince a hostitelské společnosti, na typ společnosti, podmínky odjezdu jedince z vlasti a nabízené podmínky pro život v nové zemi“ (Záleská, 2020, s. 17). Pro dítě s OMJ se

jedná o krizové období. Dostává se do kolektivu neznámých dětí, které mluví odlišným jazykem. „Pobyt v jazykově odlišném prostředí často pro dítě představuje velký stres, zároveň je takový pobyt mnohem únavnější a náročnější na koncentraci než v prostředí mateřského jazyka“ (Inkluzivní škola, 2021).

Učitelé musí počítat se situacemi, se kterými se u jiných dětí nesetkávají. Děti s OMJ se podle kolektivu autorů META (2011, s. 8) kromě běžných potíží mohou potýkat i s tzv. kulturním šokem. Jedná se o reakci na ztrátu jistot. Reakce na kulturní šok jsou individuální. Řada dětí začne odmítat komunikaci a vytváří si vlastní svět, projevuje znaky nezájmu. Při pokusech o kontakt může dojít ve výjimečných případech k agresi. Dítě může simulovat nemoc nebo utíkat před situací do spánku.

V adaptaci dětí s OMJ hrají významnou roli jak učitelé, tak i rodiče. Pro obě strany je dobré navázat vhodnou spolupráci už od samého počátku docházky do MŠ. Rodič nemluvící česky může být v kontaktu se školou značně dezorientovaný. Často se proto v praxi nemusí ani jednat jen o adaptaci dítěte do českého prostředí, ale spíše celé rodiny. Škola by měla být na takové situace dopředu připravena a využít například pomoci tlumočnicka, adaptačního koordinátora nebo připravit dokumenty v jazyce rodiny. Všechny tyto služby zdarma zajišťuje NPI ČR. Vhodné je i seznámení rodin s dalšími rodiči.

Nakonec bych ráda zmínila, že adaptace tedy nezačíná příchodem dítěte na pracoviště, ale systematickou přípravou celé školy, systematickou přípravu kolektivu dětí na otevřenost vůči dalším dětem a promyšleným adaptačním plánem. Ale také vlastní prací učitelky na svém smýšlení o inkluzi a systematickou spoluprací s dalšími institucemi, jako je např. pedagogicko-psychologická poradna.

#### **4.2 Jazyková podpora dětí s OMJ v předškolním věku**

Získaná úroveň jazyka v předškolním věku je určujícím faktorem pro budoucí úspěch dítěte v dalším vzdělávání. Bez dostatečné úrovně se dítě nemůže začít učit a ztrácí od počátku na svém výchozím postavení mezi spolužáky. Rodiče dětí s OMJ ve většině případů nemají dostatečnou jazykovou výbavu stejně jako dítě, což následně vede k problémům s plněním domácích úkolů (Linhartová, 2018, s. 81). Jak již bylo naznačeno, jazyková úroveň dítěte bude do budoucna i vstupním klíčem pro nástup do první třídy.

Mnoho mateřských škol zatím ale není na příliv dětí s OMJ připraveno a řešení otázek jazykové podpory se nyní stává závažným politickým tématem. Linhartová (2018, s. 67) uvádí, že pro děti s OMJ je nutná specifická podpora nicméně doposud dostupné metodické materiály nejsou dostačující.

Učitelé jsou tak často stavěni před zcela novou výzvou a musí se na situaci připravit sami.

Jazyková podpora dětí v MŠ by měla být jak součástí celého dne, kdy učitel přizpůsobuje svou mluvu a organizaci práce jazykové úrovni kolektivu, tak by měla být realizována jako samostatná cílená činnost, ať už individuální či skupinovou formou. Pro to ale školám chybí kapacity.

## 5 Rusky mluvící občané v ČR

Jak již bylo zmiňováno na začátku práce, z pedagogického hlediska není v zásadě podstatné, jaké národnosti ve třídě máme, ale daleko více nás zajímá, jakým jazykem dítě zvládá komunikovat (Radostný a kol. autorů META, 2011, s. 11). Pravděpodobně by se mohlo jednat o děti rodin pocházejících z Ruska, Ukrajiny, Běloruska, Kazachstánu, Kyrgyzstánu, Tádžikistánu a rovněž z bilingvních sňatků. Z dostupných statistik ale není známo, s jakou jazykovou znalostí tito migranti přicházejí. O jejich znalostech tudíž můžeme jen spekulovat. Vzhledem k potřebě tuto skupinu alespoň rámcově specifikovat a kvantifikovat jsem se rozhodla hovořit především o dětech s ruským a ukrajinským občanstvím, a to i přesto, že velice pravděpodobně nepostihují kompletní složení dětí s RMJ.

### 5.1 Demografie a jazyková znalost

Rusové i Ukrajinci jsou v naší zemi velmi významnou a tradiční minoritou. Podle ČSÚ (2021b) bylo v roce 2019 v ČR 38 010 cizinců s ruským občanstvím a z toho 16 015 s dlouhodobým pobytem. Počty občanů Ukrajiny na našem území jsou ještě daleko vyšší, konkrétně 145 153 a z toho s dlouhodobým pobytem 58 322. Zejména počty lidí s ukrajinským občanstvím v průběhu let plynule narůstají. Pro srovnání s rokem 2000, kdy jich na našem území bylo 50 212, se počet do roku 2019 téměř ztrojnásobil. Jsou tak nejpočetnější skupinou cizinců na našem území.

Podle menšího výzkumu Drbohlava, Janské a Šelepové (2001, s. 95) je jazyková znalost ukrajinských migrantů velmi slabá jak v případě českého jazyka, tak u dalších západních jazyků (45 % (45 z celkového počtu 100) respondentů jejich výzkumu neznalo žádný další jazyk). V případě znalosti dalšího jazyka se jednalo spíše o slovanské východní jazyky.

Mou cílovou skupinou v praktické části bakalářské práce jsou děti s RMJ v MŠ. Podle ročenky MŠMT (2021a) ve školním roce 2019/2020 docházelo do MŠ 794 dětí s ruským občanstvím. Předpokládejme tedy, že 100 % z nich má ruský rodný jazyk a domácí výchovu také v ruském jazyce. U výchovy 2963 dětí z Ukrajiny je ale odhad daleko složitější. Podle Křížikové (2013, s. 56), která interpretuje studii V. H. Horodyanenko (2009,) se k ruštině jako rodnému jazyku v roce 2001 přihlásilo 29,6 % populace Ukrajiny. V roce 2006 to bylo už 38 % respondentů. Ruštinu používají občané Ukrajiny v domácím prostředí spolu s ukrajinským jazykem více než v 60 %. Pokud by to tak platilo i u migrantských rodin, byla by skupina dětí s elementární znalostí ruského jazyka v roce 2019/2020 jednou z největších skupin dětí s OMJ hned po dětech mluvících vietnamsky. V tomto případě se ale jedná čistě o spekulaci. Z vlastního výzkumu Křížikové (2013, s. 69–73) dále vyplývá, že ruský jazyk je zastoupen

v dětských pořadech až ve 24 % a v 16 % se střídá s ukrajinštinou. Velmi podobně tomu bylo i u reklam a pořadů pro dospělé.

### 5.1.1 Migrace z Ruska a Ukrajiny do ČR

Migrace z Ruska a Ukrajiny do ČR má dlouholetou tradici, ale vzhledem k tématu práce je pro mě zejména relevantní vlna migrace až po roce 1989, protože právě tito lidé odpovídají věkovému rozpětí rodičů dnešních školkových dětí. Jako nejnovější přírůstky se tudíž mohou potýkat s největší jazykovou bariérou. Tato vlna je z hlediska vývoje obvykle považována za čtvrtou a zároveň současnou.

Politické změny po roce 1989 změnilы charakter migrace jak po stránce kvalitativní, tak po stránce kvantitativní. Česko se stalo ze země emigrační zemí imigrační. Otevření hranic umožnilo legální emigraci do naší země (Pavlík, Kučera a kol., 2002, s. 69).

Rusové k nám po roce 1989 začali migrovat v souvislosti s vládou Borise Jelcina, díky níž získali svobodu. Obvykle je tato migrace považována za ryze pracovní a ekonomickou. Z výpovědí řady respondentů ale vyplývá, že existují i důvody politické, etnické nebo bezpečnostní, svou roli hraje také možnost zisku vzdělání (Sládek 2010, s. 30). Značný počet Rusů má jako motivaci k emigraci studium na některé z českých vysokých škol a s tím spojený odklad povinné vojenské služby. Velmi vysoký zájem ruských studentů je především o Vysokou školu ekonomickou v Praze a Univerzitu Karlovu. Podle slov mluvčího Karlovy univerzity ale většina z nich končí své studium právě kvůli jazykové bariéře (Fedorov, 2008).

Situace Ukrajinců se dá popsat podobně. Stejně jako Rusové k nám putují zejména z ekonomických a pracovních důvodů. Jejich pohyb na našem území se popisuje jako cirkulační. Muži (většinou mladí) jedou na naše území na krátkodobý pobyt s cílem vydělat peníze a poslat je svým rodinám na Ukrajinu (Drbohlav, 2003). Avšak podle analýzy údajů ČSÚ z roku 2013 Čermáka a Luptáka (2015, s. 55) se stále více prosazuje snaha o trvalejší usazení. „V širším kontextu s tímto vývojem souvisí i větší zastoupení rodin či partnerských dvojic mezi migranty včetně nárůstu podílu žen, který se dnes u trvalých pobytů pohybuje těsně pod 50 %.“ Dále autoři uvádí, že značný vliv na migraci po roce 1989 měl vstup do EU, prudký propad HDP na Ukrajině a s tím spojená inflace v první polovině devadesátých let.

Drbohlav (2003) ve svém šetření uvádí: „Rusové se od Ukrajinců významně odlišují tím, že jsou v mnohem větší míře držiteli povolení k trvalému pobytu (33 % versus 19 % na konci roku 2001). Tedy i prostřednictvím tohoto statusu je naznačeno, že primárně je jejich pobyt v Česku „stabilnější povahy“. Statistiky rovněž ukazují, že oproti Ukrajincům a dalším imigrantům z bývalých zemí Východu jsou Rusové ve větší míře zapojeni do intelektuálních typů činností. Jejich výraznější koncentraci lze nalézt zejména v Praze a Karlových Varech.“

Rusové a Ukrajinci jsou z pohledu politiky našeho státu občany třetích zemí světa (MV, 2021), takže mohou získat povolení ke vstupu a k pobytu odlišným způsobem, než je tomu v případě občanů členských států EU. Rusko je na rozdíl od Ukrajiny zemí, která podléhá vízové povinnosti pro vstup do schengenského prostoru podle nařízení Evropského parlamentu a Rady EU č. 1806/2018 v platném znění. Ukrajinci pro vstup do země nepotřebují vízum, jestliže jsou držiteli biometrického pasu. V ostatních případech je vízum nutné (MZV, 2021).

## **5.2 Ruská a Ukrajinská komunita v ČR**

Postavení ruské komunity v ČR je vnímáno diskutabilně. Od invaze vojsk Varšavské smlouvy v roce 1968 je stále v českém obyvatelstvu zaset určitý druh rusofobie. Aktivita těchto migrantů jsou spojeny s obavami o politickou a ekonomickou stabilitu země – existuje zde obava z bohatých ruských podnikatelů a mafie (Sládek, 2010, s. 9). Z nejnovějších událostí by se v tomto kontextu dal vybrat příklad údajného odpálení skladu munice ruskými agenty ve Vrbětčích (Guryčová, 2021).

Sládek (2010, s. 15) dále uvádí, že ruská komunita je charakteristická svou uzavřeností vůči majoritní společnosti. Separáční chování můžeme sledovat hlavně ze strany menšiny samotné než ze strany majoritní společnosti. Z jeho vlastní studie také vyplynula omezená jazyková znalost těchto migrantů.

Je třeba si dále uvědomit, že nejde o ucelenou skupinu lidí. Jednotlivé migrační vlny se od sebe liší přistěhovaleckým kontextem a třeba i přijetím české identity. Jde o heterogenní skupinu lidí (Sládek, 2010, s. 39). V Rusku se nachází více než 160 různých etnik.

Ukrajinská komunita je naproti tomu vnímaná hlavně jako levná pracovní síla a potýká se s řadou předsudků o nevzdělanosti. Opět zde existují obavy o ekonomickou destabilizaci země, ale z opačných důvodů, než je tomu u ruské národnosti. Ukrajinci totiž hýbou trhem práce, a to zejména kvůli ochotě pracovat za horších podmínek. Drbohlav, Janská a Šelepová (2001, s. 95) podle svého šetření uvádí, že práce, kterou u nás vykonávají, je často pod průměrem jejich kvalifikace a že převážná část ukrajinských migrantů jsou mladí ženatí muži, již nachází uplatnění ve stavebnictví.

Současná ukrajinská komunita u nás se dá rozdělit na dvě skupiny. První skupinou jsou již velmi dobře asimilovaní lidé, kteří zde žijí již od roku 1945. Druhou skupinou je nově vzniklá vlna po roce 1989. Skládá se především z lidí, kteří v Česku podnikají nebo pracují. Využívají povolení ke krátkodobému nebo dlouhodobému pobytu a o získání občanství ve většině případů ani neusilují. Míra aktivit pro komunitu je minimální. Tito Ukrajinci se snaží zlepšit finanční situaci svých rodin na Ukrajině (Zilynsky & Kočík, 2001, s. 85.). Leontiyeva

(2006, s. 44) tento fenomén ukazuje, že si starší komunita často neví rady s přívalem nových krajanů a s jejich zařazením do komunitního života.

Ukrajinská i ruská enkláva jsou uznanou národnostní menšinou. Podle zákona 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin o změně některých zákonů, v platném znění plynou národnostním menšinám práva na komunitní aktivity podporované ze strany státu, na rozvoj vlastní kultury a jazyka a na účast na politické aktivitě státu zejména vzhledem k otázkám jejich menšiny. Dále mají právo na výchovu a vzdělávání ve svém rodném jazyce ve školách za podmínek, které stanoví zvláštní právní předpisy, a rovněž mají právo zřizovat soukromé školy a školská zařízení s výukou rodného jazyka své národnostní menšiny, ať už celkově, nebo jen v rámci konkrétních předmětů.

### **5.3 Rodiny ukrajinských a ruských dětí v ČR**

Ukrajinské i ruské rodiny se od českých v mnoha aspektech liší. Pro vzdělávání těchto dětí je třeba znát aspoň některé z nich, ať už z důvodu lepšího porozumění, nebo bezpečnosti. Z praxe vím, že pro tyto děti je velmi charakteristické nošení křížku na krku a zdůrazňování původu rodiny. Zilynskyj a Kočík (2001, s. 88) uvádí, že hodnotový systém rodin Ukrajinců je charakteristický obecně vyšší mírou religiozity a národní hrdosti. Hrdost může hraničit až s idealizací. Tradiční zvyky navazují obvykle na významné církevní svátky východního obřadu a výroční dny některých významných osobností.

Stejně rysy můžeme shledávat i u ruských rodin. Podle Nykla (2013, s. 227) je v Rusku nejrozšířenějším pravoslavné náboženství (2013, s. 13). Zároveň uvádí, že Rusko má v Evropě největší zastoupení muslimských věřících.

Malý náhled do charakteristik ukrajinských rodin nám může ukázat Urbanova analýza (2016, s. 29–38), který v knize *Sociální determinanty a jejich vliv na zdraví imigrantů žijících v České republice* prezentuje výsledky výzkumného šetření projektu COST. Šetření se zúčastnilo 237 respondentů, z toho 126 žen a 109 mužů z krajů Středočeského, Jihočeského, Ústeckého, Jihomoravského, Moravskoslezského a kraje hlavní město Praha. Nejpočetnější skupinou – 49 % – byli ženatí a vdaní respondenti, kteří žijí na našem území pospolu, pak svobodní (16,9 %), vdaní a ženatí s partnerem v zemi původu (12,7 %), rozvedení (10,1 %), nesezdané soužití (6,3 %), vdovec/vdova (2,1 %), jiné. Zajímavou oblastí výzkumu byl počet dětí těchto respondentů. Odpověď z této oblasti poskytlo 202 respondentů – celkem s 310 dětmi. Nejpočetnější skupinou byli respondenti se dvěma dětmi (32,5 %). Následovala skupina s jedním dítětem (23,6 %), bezdětní 15,6 % a respondenti se třemi a více dětmi (3,5 %). Z údajů dále vyplynulo, že zhruba polovina dětí (155) žije s respondenty v ČR. Dalším zajímavým sledovaným údajem bylo to, zda děti respondentů žijících v ČR navštěvují lékaře. Kladně

odpovědělo 93,8 % respondentů, zbytek odpověděl záporně. S tímto souvisel i dotaz, zda jsou děti očkovány. Kladná odpověď byla získána od 92 % respondentů.

Počet očkovaných dětí je důležitý údaj kvůli možnosti nástupu do předškolního vzdělávání. Podle § 50 zákona č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů mohou MŠ požadovat u dětí do pěti let doklad o očkování nebo imunitě vůči nákaze (zákon č. 255/200, § 50).

Stejný výzkumný vzorek (237 respondentů) analyzovala Svitlana Porche (2016, s. 61) ve vztahu k sociálnímu vyloučení. Uvádí, že polovina respondentů bydlí na panelovém sídlišti (45 %), druhým nejrozšířenějším místem pobytu je ubytovna v Praze nebo na vesnici.

Pro náhled do charakteristik ruských rodin jsem vybrala příspěvek Drbohlava a kol. (2001, s. 73–79). Přestože se nejedná o reprezentativní vzorek, může nám osvětlit některé rysy zkoumané skupiny. Výzkum proběhl v říjnu a listopadu roku 1999. V Praze bylo získáno 43 dotazníků a k tomu dalších 27 v Karlových Varech. V obou městech potom proběhlo deset hloubkových rozhovorů. 60 % respondentů bylo ve věku 21 až 40 let. Ve vzorku bylo 57 % žen a 43 % mužů. 43 % respondentů uvedlo, že jsou vdaní či ženatí. Polovina z rodin, jež mají děti, má pouze jedno dítě. Skupina byla dále charakteristická vysokým vzdělanostním statutem a ekonomickou aktivitou, tudíž i dobrým zajištěním rodiny. Zajímavým zjištěním bylo to, že 72 % respondentů emigrovalo společně se svou rodinou.

K podobným charakteristikám ohledně vzdělanosti a ekonomické situace pražských Rusů došel i Janíčko v navazující studii (2012).

Za nejrelevantnější získaný zdroj informací o ukrajinských a ruských rodinách považuji *Průzkum veřejného mínění cizinců z třetích zemí o otázkách integrace a jejich náhledů na majoritní společnost a život v ní*, který vypracoval (Schebelle a kol., 2015). Velikost vzorku byla 741 lidí, z toho 172 Rusů, 420 Ukrajinců a 149 Vietnamců žijících u nás. Průzkum proběhl pomocí terénních pracovníků, kteří realizovali rozhovory ve vybraných velkých městech ČR.

Z rozhovorů vyplynula tato zjištění:

- Děti se častěji nacházely v domácnostech Ukrajinců a Vietnamců než Rusů.
- Již sloučené rodiny měly více než ve čtvrtině Rusové a Ukrajinci.
- Manželský svazek uzavřelo 74 % Vietnamců, 73 % Ukrajinců a 70 % Rusů.
- Manželství s Čechem nebo Češkou uzavřelo 12 % Ukrajinců, 6 % Vietnamců a 8 % Rusů.
- Nejvyšší měsíční příjem měli Rusové a nejnižší Ukrajinci.

- Nejlepší subjektivně vnímanou znalost ČJ měli Rusové, nejnižší Vietnamci. Písaná forma ČJ byla problémem zejména pro Vietnamce. (Celá tabulka viz příloha 5).
- Potvrdil se předpoklad, že manželské svazky párů ze třetích zemí světa jsou vysoce národnostně homogamní.

Podle analýzy dat Kuchařové a kol. (2017, s. 197) se děti občanů třetích zemí světa častěji rodí do úplných rodin ve svazku manželském. V této souvislosti je zajímavý údaj o počtu narozených dětí jejich národnosti u nás. V roce 2019 se podle ČSÚ narodilo 1103 ukrajinských dětí a 270 ruských; z údajů také vyplývá, že počet narozených dětí s tímto občanstvím u nás v průběhu posledních deseti let stoupá, i když jen mírně oproti dobám předešlým (ČSÚ, 2021c).

Citovaná šetření mají společná některá zjištění a to, že ukrajinské rodiny mají častěji v domácnostech děti než rodiny ruské. Ruské i ukrajinské rodiny mají nejčastěji jedno nebo dvě děti. Ruské rodiny v těchto šetřeních disponovaly vysokým ekonomickým statusem. Zároveň poslední výzkum uvedl, že Rusové a Ukrajinci mají o něco lepší výsledky v učení jazyka než Vietnamci. S největší pravděpodobností je to ovlivněno podobností jazyka, která je výhodou právě i pro vzdělávání dětí s RMJ. Výsledky studií jsem interpretovala pouze vzhledem k relevantnosti tématu kapitoly. Pro kompletní výsledky šetření je třeba přečíst celé citované dokumenty. Jejich obsah nelze zobecnit pro celou skupinu migrantů. Zkoumání rodin a dětí migrantů v souvislosti s naším vzděláváním je zatím neprobádané téma, které by zasluhovalo více pozornosti.

## **6 Praktická část**

### **6.1 Úvod**

Praktická část mojí bakalářské práce obsahuje kvalitativní šetření prostřednictvím pozorování a rozhovorů. Zkoumám MŠ jako zvláštní a zajímavý případ, a to vzhledem ke složení její klientely. Zároveň je i drobnou ukázkou toho, jak by mohlo probíhat vzdělávání při narůstající migraci.

### **6.2 Výzkumný problém**

Vzdělávání velkého počtu dětí s ruským mateřským jazykem v prostředí české mateřské školy.

### **6.3 Cíle výzkumu a výzkumné otázky**

Cíle:

1. Popsat postup práce, který MŠ volí při začleňování dětí s RMJ, a zaměřit se na adaptační plán v praxi.
2. Popsat přístupy zaměstnanců a identifikovat bariéry ve vzdělávání dětí s RMJ v MŠ.

Na základě cílů výzkumu byly formulovány následující výzkumné otázky:

- VO 1. Jak postupuje MŠ při začleňování dětí s RMJ a jaký je její adaptační plán v praxi?
- VO 2. Jaké přístupy zaměstnanci MŠ volí při práci s dětmi s RMJ?
- VO 3. Jaké bariéry zaměstnanci MŠ přisuzují vzdělávání dětí s RMJ? A jaké lze pozorovat během praxe?

## 7 Vlastní výzkum

Vlastní výzkum probíhal ve dvou etapách.

První etapa výzkumu proběhla od srpna do prosince 2020. Byla součástí mého zaměstnání v mateřské škole, kde jsem jako metodik pro vzdělávání dětí s OMJ pozorovala situaci s jejich začleňováním, psala metodickou příručku pro jejich inkluzivní vzdělávání a podílela se na individuální výuce. Také jsem si vedla sešit z individuální práce s dětmi. Mým cílem bylo hlouběji sledovat a popsat fungování MŠ a tím získat základ jak pro svou bakalářskou práci, tak zároveň pro metodickou příručku, k jejímuž napsání jsem byla najata.

Druhá etapa výzkumného šetření proběhla v červenci 2021 metodou hloubkových rozhovorů. Jejich potřeba přirozeně vyplynula z předešlého pozorování a stejně jako uvádí Švaříček a Šedřová (2007, s. 158). Pozorování posloužilo jako generátor otázek pro rozhovory. Rozhovory také ujasnily některé hypotézy, které vznikly během pozorování.

### 7.1 Metodologie

Pro svůj výzkum jsem využila kvalitativní přístup a kombinaci metod zúčastněného pozorování a hloubkových rozhovorů.

V první etapě výzkumu jsem použila metodu zúčastněného pozorování. Poznatky jsem si sepisovala a organizovala podle níže zmíněných oblastí a obohacovala je o vlastní poznatky z individuální práce. Získala jsem velké množství dat, a ne všechna byla následně využita.

Počáteční pozorování v prvním měsíci by se dalo označit jako předvýzkum. Data z prvního měsíce vedla k identifikaci pozorovaných oblastí a nebyla organizována. Další měsíce už jsem měla jasně identifikovány oblasti sledování a z poznámek během dne jsem si je následně organizovala a dodávala k nim komentáře.

Pozorování probíhalo zejména v dopoledních hodinách, kdy se odehrávalo nejvíce výchovně vzdělávacích činností a kdy je přítomno nejvíce dětí. Nebránila jsem se nezávazným rozhovorům s učitelkami o právě probíhající práci.

Relevantní oblasti pozorování vzhledem k tématu práce:

- příprava personálu a spolupráce s rodiči před nástupem dítěte,
- práce třídní učitelky těsně před příchodem nového dítěte,
- nástup a adaptační plán MŠ – jednotlivé fáze adaptace,
- opatření napomáhající začlenění dítěte s OMJ do kolektivu,
- přístupy učitelů k práci s kolektivem,
- specifika práce s dětmi s RMJ (zohledněno na jejich velký počet) a s tím spojené bariéry ve vzdělávání.

Druhou metodou výzkumu a zároveň i druhou etapou byly hloubkové rozhovory se zaměstnanci. Díky znalosti prostředí a kolektivu jsem se pokusila o navození atmosféry důvěry. Rozhovory tak získaly hlubší hodnotu. To jsem se ještě snažila podpořit nezávazným povídáním před začátkem rozhovoru a na konci vyústěním do volné debaty na jakékoliv téma, které by respondent ještě rád zmínil. Samotné výzkumné otázky jsem se snažila směřovat tak, aby následně vedly k pochopení hloubky motivů a přesvědčení. Respondentům jsem se snažila dávat neutrální nebo mírně pozitivní zpětnou vazbu tak, aby pokračovali v odpovědích co nejhluběji a nejdéle pro získání co největšího množství materiálu. V případě potřeby jsem kladla doplňující otázky, abych se ujistila o podstatě odpovědi nebo abych získala více informací o nově zmíněných tématech (kódech).

Jako nejlepší strategii přípravy jsem vyhodnotila pyramidový model polostrukturovaného rozhovoru (viz příloha 3). Kde jsem otázky rozdělovala do třech úrovní na výzkumné, specifické a tazatelské.

## **7.2 Místo výzkumu**

Místem výzkumu byla soukromá jazyková mateřská škola v Praze s velkým počtem dětí mluvících ruským mateřským jazykem, ale i velkým počtem dětí s jiným OMJ. Roční školné se pohybuje mezi 160 000 až 215 000 Kč při každodenní docházce. Od toho se odvíjí i klientela školy.

Prostory MŠ jsou členěny na čtyři samostatné třídy ve dvou patrech. Dále zde nalezneme společnou jídelnu, hudební a výtvarnou místnost, šatny a na každém patře sociální zařízení. Podstatnou částí MŠ je prostorná zahrada s herními prvky a altánem. Součástí MŠ jsou i jesle, ty jsem ale do pozorování nezařadila.

Děti jsou v rámci MŠ rozděleny do třech tříd podle věku a vyspělosti. Mladší třída má vlastní třídní učitelku. Dvě starší třídy vede jedna učitelka zároveň.

Samotné třídy jsou bohatě vybavené, převládají edukační pomůcky nad hračkami. V rámci celé budovy lze najít i tematické koutky, a to konkrétně divadelní a knižní.

MŠ není inspirována žádným konkrétním alternativním plánem. Osobně bych ji přirovnala k MŠ hlavního proudu s tím, že dětem poskytuje nadstandardní jazykovou výuku a program je výrazně obohacen o sportovní aktivity, jako jsou plavání, jízda na koních a mnohé další.

Uvádím přibližnou skladbu dětí, protože kolektiv byl velmi proměnlivý během celého roku. Podle slov jednatele zde bývá až 12 různých národností.

Přibližné složení dětí s OMJ a RMJ z celkového počtu 37 dětí v době výzkumu:

- 15 dětí s OMJ,

- 8 dětí s RMJ.

### 7.3 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem pozorování byla jak celá mateřská škola jako organický celek, tak jednotliví zaměstnanci. Konkrétně se jednalo o dvě třídní učitelky, paní ředitelku a jednatele. Kromě toho zde pracuje i rodilá mluvčí angličtiny a pracovnice jídelny. Ty jsem do výzkumu nezahrnula.

V době pozorování jsem zde byla zaměstnaná jako asistentka pro děti s OMJ a metodik. Pozorování sebe sama jsem nedělala. V rámci výzkumu dodávám pouze drobné poznámky ze své práce.

Respondenti rozhovorů byly dvě třídní učitelky, paní ředitelka, asistentka pro děti s OMJ a jednatel. Výzkumný vzorek se nepatrně liší, protože MŠ po mém odchodu najala novou asistentku pro děti s OMJ.

Výzkumný vzorek a jeho jazyková znalost vzhledem k ruskému jazyku:

A. Ředitelka a třídní učitelka starších dětí	Základy ruštiny
B. Třídní učitelka jeslí	Základy ruštiny
C. Třídní učitelka mladších dětí	Rodilá mluvčí – plyně ukrajinsky a rusky
D. Asistentka dětí s OMJ	Česky
C. Jednatel	Malé základy ruštiny

**Tabulka 1: Respondenti rozhovorů, zdroj: vlastní**

Tento výzkumný vzorek jsem zvolila, protože je nejvíce v interakci s dětmi s RMJ v této instituci. Třídní učitelka jeslí je také zahrnuta, protože ve třídách MŠ každý den vypomáhá.

### 7.4 Etické otázky výzkumu

Se všemi účastníky výzkumu byl podepsán informovaný souhlas o anonymizaci dat. Jméno MŠ a jména zaměstnanců nejsou v práci nikde uvedena. Citlivé údaje poukazující na konkrétní zaměstnance byly vynechány.

V interpretaci dat dále nejsou uvedeny citace spolu s jednotlivým označením respondentů, aby se zaměstnanci neměli šanci vzájemně poznat. Na základě toho byl také upraven specifický slovosled rodilé mluvčí ukrajinštiny a ruštiny. Význam jejího vyjádření jsem se snažila co nejvíce zachovat. Ve většině případů se úprava týká jen prohození slovosledu, nikoli vynechání slov.

Metodická příručka, kterou jsem pro MŠ napsala, i má bakalářská práce stojí na podobném základu dat. Dokumenty vznikaly současně, ale pro jiný účel. Metodická příručka

kombinuje data z pozorování s doporučeným postupem. Bakalářská práce popisuje reálnou situaci v MŠ a kombinuje pozorování s rozhovory. Mezi pracemi existuje podobnost na základě stejného sběru dat, ale vzájemně je nemohu citovat kvůli zachování anonymity MŠ. Shodné pasáže jsou v textu označeny závorkou (metodika OMJ). Dokument metodické příručky není v seznamu literatury ze výše zmíněných důvodů.

## **7.5 Analýza a interpretace dat**

Pro analýzu dokumentů jsem se rozhodla použít metodu otevřeného kódování. Využila jsem systematického uspořádávání sítí mezi kódy, hledání pravidelností a hledání vztahů, zároveň jsem se v každé kapitole orientovala na celistvost. Data z obou fází jsem analyzovala dohromady.

V analýze dat jsem spojila výsledky první a druhé části výzkumu podle podoblastí, které vyvstaly. Některé oblasti vyvstaly spíše z rozhovorů než z pozorování. Do interpretace proto vkládám citace rozhovorů, a to i kvůli doplnění autentičnosti. Dobu získání výsledků v interpretaci nerozlišuji. Oblasti byly rozděleny až po sběru všech dat. Dopředu nebylo jasné, jaká zjištění nastanou. Všechny okruhy by měly vést k zodpovězení výzkumných otázek.

Tuto metodu popisuje Švaříček a Šeďová (2007, s. 226–227) jako *techniku vyložení karet*. Jde o uspořádání kódů do jakési linky, která vznikla při uspořádávání dat. Z jednotlivých kategorií pak vzniknou názvy pro kapitoly interpretace.

Zjištěné oblasti jsem vyčlenila následujícím způsobem pod výzkumné otázky:

1. VO 1. Jak postupuje MŠ při začleňování dětí s RMJ a jaký je její adaptační plán v praxi?
  - a. Fáze postupu práce při začleňování:
    - i. zjišťování informací,
    - ii. předávání informací,
    - iii. zhodnocení situace,
    - iv. příprava třídní učitelky těsně před zapojením dítěte do kolektivu,
    - v. příprava kolektivu dětí.
  - b. Opatření napomáhající začlenění:
    - i. pravidla,
    - ii. zapojení dalších dětí,
    - iii. ranní rituál.
  - c. Adaptační plán:
    - i. plán v praxi,
    - ii. komunikace s rodiči během adaptace.

2. VO 2. Jaké přístupy zaměstnanci MŠ volí při práci s dětmi s RMJ?
  - a. Přístupy:
    - i. inkluzivní přístup.
3. VO 3. Jaké bariéry zaměstnanci MŠ přisuzují vzdělávání dětí RMJ? A jaké lze pozorovat během praxe?
  - a. Bariéry:
    - i. kulturní bariéra,
    - ii. podobnost jazyka,
    - iii. neznámé jídlo,
    - iv. nedokonalost na straně učitele – obtížnost udržet metodické postupy při práci s dítětem s RMJ.
  - b. Pozorovatelné bariéry:
    - i. jazyková bariéra,
    - ii. počet dětí RMJ v jedné třídě.

## **7.6 Výsledky výzkumu podle oblastí**

### 7.6.1 Fáze postupu práce při začleňování

#### **Zjišťování informací**

Zjišťování informací bych nazvala jako první fázi postupu, kterou MŠ zahajuje ještě před uvedením dítěte do kolektivu.

Zaměstnanci se snaží získat co nejvíce informací o dítěti ještě před nástupem. Děje se tak hned při prohlídce školy, která je pro rodinu prvním kontaktem s MŠ nebo následně na informační schůzce. Případně MŠ využije rusky mluvící učitelku, aby rodičům zatelefonovala.

Mezi zjišťované informace například patří: základní údaje o dítěti, jeho jazyková úroveň, předchozí zkušenost s kolektivem, jaké jsou zvyky dítěte, co má rád, co jí a jak obecně funguje v domácím prostředí a mnoho dalšího. U mladších dětí MŠ zjišťuje více informací než u starších.

To dokládá i citace jednoho z respondentů:

„První věc, kterou děláme, je, že mluvíme s rodiči, ptáme se, co jako má rád, co nemá rád, co dělá, co nedělá, jak chodí na záchod, jak pije, co jí, záleží jakoby, jak má věk.“

Při zjišťování informací se zaměstnanci snaží o kontakt s dítětem, a to proto, aby věděli, jak by mohlo do budoucna reagovat. MŠ doporučuje brát dítě s sebou jak na informační schůzku, tak na prohlídku.

Pro budoucí adaptaci má dostatek informací zásadní dopad. Zaměstnanci získají základní představu o tom, co mohou očekávat. U dětí s RMJ je to velmi podstatný krok. Protože – jak již bylo naznačeno v teoretické části – děti s RMJ rozhodně nejsou homogenní skupinou. Rodiče jsou vždy v adaptaci zásadní proměnou. Zjišťované informace se rozhodně nevěžou jen k dítěti, ale k celému chodu rodiny. Zároveň je pravděpodobné, že dítě s RMJ bude potřebovat individuální vzdělávací plán a spolupráci dalších odborníků. MŠ tímto získává podklady pro jejich předběžné kontaktování.

### **Předávání informací**

Současně s fází získávání informací od rodičů funguje i fáze předávání informací směrem k nim. Jednatel nebo některý jiný zaměstnanec se rodiči snaží poskytnout co nejvíce informací o fungování MŠ.

Například se jedná o následující body:

- jak funguje informační systém školky,
- jak fungují příchody dětí,
- co a kdy si má dítě přinést,
- jaké jsou týdenní a roční plány MŠ,
- jak funguje placení školného,
- detaily školního řádu,
- denní rutiny (např. čištění zubů),
- složení dětí ve třídách,
- kroužky.

A mnoho dalších informací, které by české rodiny považovaly za běžné.

Cílem těchto setkání je i sjednocení režimu školky a rodiny, aby obě strany fungovaly směrem k dítěti stejně.

Respondent na toto téma bez zaváhání vypověděl:

„Na denní bázi se s rodiči přizpůsobuje jejich očekávání se zájmem dítěte a možnostmi školky.“

Rusky mluvící kultury mohou mít úplně jiné zvyklosti a MŠ se tak snaží předejít konfliktu. Zároveň je zde patrný tlak na spokojenost klientely školy.

### **Zhodnocení situace**

Na základě informací ze schůzek zaměstnanci zhodnocují situaci společně. Informace si ústně předávají mezi sebou. Plánují adaptace tak, aby se v MŠ nepřekrývaly a zároveň aby bylo přítomno co nejvíce personálu.

Zaměstnanci zvažují zařazení dítěte nejen podle věku, ale i podle celkové vyspělosti a řečových dovedností. To vše by se dalo popsat už jako jakási příprava na příchod dítěte.

Děti s RMJ kvůli kulturní a jazykové bariéře mohou odpovídat jiné věkové skupině, než by se dalo předpokládat. Sdílení zkušeností, ale třeba i vzájemné sdílení motivace jednotlivých zaměstnanců pro zařazení právě do jejich třídy mohou vést k optimálnímu stavu vyvážení potřeb všech zúčastněných.

### **Příprava třídní učitelky těsně před zapojením dítěte do kolektivu**

Po absolvování předešlých fází třídní učitelky před příchodem dítěte s RMJ nedělají už žádnou další konkrétní přípravu. Shodují se na tom, že jsou už na takové situace připraveny jak dovednostmi, tak vybavením. Během pozorování jsem pouze zaznamenala změnu jmen na šatních skříňkách.

Sebevědomý přístup dokresluje například následující výpověď:

„Vůbec s tím nemám žádný problém, protože znám ruštinu, pro mě je to úplně jednoduchý.“

Této výhody jazykové znalosti využívají všichni zaměstnanci. V případě potřeby požádají ruský mluvící vyučující, aby dítěti něco vysvětlila.

Jazyková znalost učitelek a složení kolektivu je v tomto případě značnou výhodou, jak i sami vypověděli: „Je to úžasný, jakmile na ně někdo promluví rusky, tak ty děti se cítí líp, necítí se ztracený.“

Tímto si mohou dovolit stavět dítě s RMJ do podobné pozice jako děti s českým jazykem. Na tomto kroku je vidět určité sebevědomí učitelek při práci s těmito dětmi a důvěra v nastavená opatření, o kterých ještě bude psáno.

### **Příprava kolektivu dětí**

Příprava kolektivu se v MŠ liší podle stáří dětí. U starších dětí využívají návodné otázky, pro vcítění se do druhého. Vysvětlují jim, jak se dítě cítí, když je nové, a jak by k němu měli všichni přistupovat, až přijde. Nebo jim připomínají, jak se cítili oni, když přišli do MŠ. Většina zde přítomných dětí měla podobnou zkušenost s neznalostí jazyka.

U mladších dětí uvádí dítě do kolektivu rovnou. Kolektiv nepředpřipravují. Respondenti se k tomu vyjádřili následujícím způsobem:

„Tříleté děti tomu moc nerozumí, až přijde, tak řeknu, kdo to je.“

„Poprosím děti, oni mu pomohou, vezmou ho k sobě do hry, vezmou ho za ručičku, ukážou mu, kde je koupelna, tak takovým způsobem.“

Podle slov respondentů jsou děti zvyklé na příchod nových ruských dětí a není třeba kolektiv nějak výrazně připravovat. Kolektivy tříd jsou v současné době již tak národnostně smíšené, že pro děti další nováček s RMJ není nic výjimečného. Jak výstižně popisuje následující výpověď:

„Tady je to trošku, bych řekla, jiné než v jiných školkách, protože tady těch dětí s ruským jazykem je jakoby víc. [...] Ty děti mají možnost si všechno říct v té ruštině, hlavně na té zahradě.“

### 7.6.2 Opatření napomáhající začlenění

Z rozhovorů i z pozorování vyplynulo, že zaměstnanci nedávají takový důraz na fáze postupu a adaptační plán jako spíše na konkrétní opatření a dlouhodobou situaci ve třídách. Děti jsou vedeny k vlídnému přístupu ke všem a celá MŠ je prostředím, kde je ruština přítomná každodenně.

#### **Pravidla**

Pro všechny třídy je charakteristické využívání pravidel, která by se dala shrnout následujícím způsobem (metodika pro děti s OMJ):

1. Všichni jsme kamarádi.
2. Půjčujeme si hračky.
3. Každý se může připojit ke hře.
4. Chováme se k druhým slušně a jsme ohleduplní.
5. Všichni se ráno pozdraví se všemi.

Zaměstnanci využívají pravidla pro řešení konfliktů, ale i pro začleňování dětí. Pravidla jsou ve školce platná již dlouho, takže příprava kolektivu na přijetí dalších dětí mezi sebe je už zajištěna.

S tímto se ale pojí i opatření, která musí občas zabránit spojování dětí jednoho jazyka do uzavřených skupin. Protože když se to stane, děti nejsou motivovány používat český jazyk. Zaměstnanci proto předem plánují sezení tak, aby k tomu nedocházelo. Nebo do volné hry přistrkují děti s OMJ.

Obecně by se pravidla pro využití jazyka dala shrnout takto (metodika pro děti s OMJ):

- Ve výuce s třídní učitelkou hovoříme primárně českým jazykem.
- Ve výuce anglického jazyka hovoříme primárně anglickým jazykem.
- V individuální výuce hovoříme primárně českým jazykem.
- Během volných her hovoříme, jak chceme, ale bereme ohled na všechny účastníky hry.

Pravidla nebyla původně nikde vypsána ani konkrétně interpretována. Interpretovala jsem je na základě sledování práce zaměstnanců. Těmito pravidly by mohlo být dosaženo inkluzivního prostředí ve třídách.

### **Zapojení dalších dětí**

Zaměstnanci využívají dalších dětí pro zapojení dítěte s RMJ do kolektivu. Seznámí děti prvotně s dětmi stejného jazyka. Pozorovala jsem i využití dalšího dítěte jako tlumočnicka pro další děti. Zaměstnanci mezi dětmi podporují vytváření takových dvojic.

To vystihuje i následující výrok respondenta:

„Ono na ty děti reaguje úplně jiným způsobem, Ty děti ho vezmou, pomohou mu s tím, a to je o hodně lepší, i když vezmu české dítě, tak ono s tím dítětem půjde mnohem líp, než se mnou.“

Využití dítěte jako patrona vysvětluje Linhartová (2018, s. 37). Patron dítěti pomůže v počátcích zvládnání režimu a orientace v prostoru. Autorka zároveň uvádí, že patrony je dobré k jejich pozitivnímu chování motivovat a funkci vysvětlovat. Dovolím si tvrdit, že to je v této MŠ u starších dětí zajištěno rozhovory na téma vcítění se do druhého, před příchodem nového dítěte.

### **Ranní rituál**

Rodičům je v MŠ doporučováno vytvořit si s dítětem rituál při loučení i přivítání. Uspadňuje to průběh předávání dětí. Mohlo by se jednat o básničku s pohybem, rituál s máváním a podobně. Následně učitelka pošle dítě umýt si ruce.

Jde o jakýsi přechodový rituál, kterým dítě začne vnímat, že je už v rukou zaměstnanců školky. Rituál loučení s rodičem by dítě mělo mít do budoucna spojeno i s tím, že přijde rituál vítání rodiče. Tyto rituály vedou dítě k tomu, že si ujasní změnu role v prostředí a změnu vnímání aktuální autority.

S tím je spojeno i opatření, že rodiče nesmí za určitou hranici mezi skleněnými dveřmi v chodbě. Musí zůstat v prostoru šatny.

### **7.6.3 Adaptační plán**

MŠ má jasně stanovený adaptační plán, ale z rozhovorů i pozorování spíše vyplynulo, že se zaměstnanci řídí více vlastní intuicí a zkušenostmi než konkrétním plánem. Plán je stanoven v MŠ metodikou OMJ. Ovšem praxe je pak zcela jiná. Vše se řídí individuálně podle potřeb každého dítěte.

To vyplynulo i z následujících výroků:

„Adaptace je u někoho hotová za hodinu, což jsou teda výjimky, u někoho trvá dva tři týdny.“

„Já to po těch fázích nemám... adaptace mám takové, že se děti zapojí hned, nikdy jsem neměla hodně těžkou adaptaci.“

Zaměstnanci využívají spíše porady s dalšími kolegy, než že by zkoumali adaptační plán z dokumentu. Průběh adaptací konzultují nejčastěji ve volných chvílích během spánku dětí.

Mladší kolegyně většinou chodí pro radu ke zkušenějším. Adaptace je v této MŠ záležitostí celé instituce, nikoli jedné třídy. Proto jsou adaptace plánovány tak, aby byla v určitém časovém úseku pouze jedna na MŠ, nikoli jedna na třídu. Zaměstnanci si takto nechávají strategický prostor pro případnou reorganizaci (v případě nutnosti).

### **Adaptační plán v praxi**

Plán by se dal rámcově shrnout následujícím způsobem: První týdny MŠ doporučuje docházku hlavně na dopoledne, další týdny je možné dobu pobytu zvyšovat. Děti jsou nenásilně vedeny k zapojení do kolektivu a činností. Kolem druhého a třetího týdne přichází zlom, kdy si dítě uvědomí, že je každý den v cizím prostředí, a začne více plakat. Zaměstnanci a rodiče jsou o tom předem informováni a jsou na to připraveni.

Rámcové shrnutí respondenta:

„Jako máme to nějak rozkouskovaný, třeba tři týdny jen na dopoledne, pak může teprve spát, pak může zůstat dýl...“

Při úvodní fázi adaptace zaměstnanci při příchodu nové dítě vždy představí, připomenou pravidla, jak se k sobě mají děti chovat a nasměrují případná kamarádství. Snaží se jak o využití přátelství mezi dětmi s ruským jazykem, ale i o využití přátelství mezi dětmi s rozdílnými jazyky.

Komentář respondenta k první fázi:

„Máme takovej ten první den, povíme jim, ať jim pomůžou, kdo to je a že taky mluví rusky.“

Mezi plánováním adaptace dětí s RMJ a dalšími dětmi nebylo shledáno příliš mnoho rozdílů. Podle slov zaměstnanců to probíhá podobně bez ohledu na jazyk, a to zejména u mladších dětí. U starších dětí má na adaptaci vliv to, za jak dlouho se setkají s ČJ.

Děti se postupně včleňují do kolektivu podle vlastní potřeby. Zaměstnanci nevyvíjí na dítě výrazný tlak. Snaží se v něm vzbudit zájem o aktivity. Většinou zařazují aktivity formou her, aby dítě zaujaly.

Jak i vyznělo z odpovědí respondentů, hra je pro dítě uvolňující činností a umožní lepší inkluzi- „Když je to hrou, tak to dítě zapomene všechno, prostě jede.“

Někdy je na urychlení adaptace tlak ze strany rodičů. Chtějí, aby už děti zůstávaly ve školce déle. V tomto případě se MŠ snaží rodičům vysvětlit, jak na tom dítě je, případně vyzvou rodiče, ať se zeptají sami dítěte, zda chce zůstat déle.

K otázce, jak zaměstnanci poznají, kdy vlastně končí adaptace dětí s RMJ, jsem dostala čtyři následující odpovědi. Sama jsem se k pozorování ukončené adaptace nedostala.

„Dítě začíná zlobit, všude běhat, tak to je konec adaptace, když se začne chovat jako doma.“

„Dokud tu nebude šťastné. [...] Dokud nepřestane brečet.“

„To poznáme při loučení, jestli brečí a lepí se na rodiče.“

„Když to dítě k vám přijde, tak vidíte, že je adaptované.“

Na výrocích zaměstnanců lze vyzpozorovat, že všechny míří k určitému pocitu bezpečí dítěte v prostředí a zároveň chápání učitele jako stabilního bodu, o který se lze opřít. Při adaptaci dochází ke změně chápání učitel-cizí osoba (strach z neznámého) na učitel-přítel a MŠ-neznámé prostředí strachu na MŠ-prostředí bezpečí a zábavy.

Kolektiv dětí v MŠ je v současné době natolik různorodý, že ze strany dětí není očekáván žádný druh negativní reakce nebo překvapení. První den je tedy srovnatelný s jakýmkoliv jiným prvním dnem českého dítěte. Zaměstnanci nevnímají nutnost speciální přípravy adaptace pro dítě s RMJ.

### **Komunikace s rodiči během adaptace**

Během adaptace škola s rodiči komunikuje daleko intenzivněji než při běžné situaci. Učitelky posílají každý den rodiči co nejvíce informací o průběhu adaptace prostřednictvím fotek a SMS. Jednatel dostává od vyučujících report o průběhu adaptace, následně rodičům telefonuje a zjišťuje jejich spokojenost o kterou celé instituci jde.

To je vidět třeba na následujícím komentáři:

„Furt posíláme fotografie, esemesky, aby prostě věděli, že se maj dobře.“

Při vyzvedávání zaměstnanci rodiče ujišťují o pozitivním průběhu adaptace, aby rodiče neměli o dítě strach. Případné problémy s adaptací se snaží řešit velmi citlivě a opatrně je rodičům sdělovat. Jde o informace, při jakých situacích dítě pláče, jak jí nebo co se během dne dělo.

Převládá zde snaha na vše upozornit rodiče předem. Rady zaměstnanců vychází z jejich zkušenosti. Během komunikace s rodiči se usmívají a snaží se o co největší spolupráci.

Tímto chováním se zaměstnanci snaží udržet spokojenost celé rodiny, které je dítě součástí. Ta má vliv na spokojenost dítěte a opačně.

#### 7.6.4 Přístupy zaměstnanců MŠ k dětem s RMJ

##### **Přístup**

Přístup zaměstnanců v MŠ je kombinací přístupu všeobecného ke všem dětem a zároveň přístupu individuálního, jenž zohledňuje jazykovou jinakost dětí. Tyto přístupy se vzájemně prolínají během dne i ve tvrzeních zaměstnanců.

Přístup všem dětem je zde všeobecně direktivnější, než jsem pozorovala v jiných školkách. Nicméně během celého dne se přístup mění na základě toho, jak moc je činnost řízená.

MŠ má během dne celou řadu činností a k jejich naplnění je nutná disciplína a organizovanost dětí. Na zaměstnancích je tento tlak vidět třeba na rychlé mluvě, na chůzi, ale i při důrazných povelích k organizaci kolektivu.

Přístup zaměstnanců během volných činností je vlídný a přátelský. Projevují zájem o jejich výtvoř a motivují je k dalším činnostem a hrám. Nenásilně se jim snaží nabídnout činnosti vhodné pro jejich věk.

Rozdílem je, že k dětem s RMJ zaměstnanci přistupují už předem s možností, že by jim nemusely rozumět. Využívají jednoduché výrazy. Když jim dítě nerozumí, výrazy opakují a využívají jednoduché ruské výrazy.

Respondenti například vypověděli:

„Furt uvádím to slovo a pak mu to ukážu.“ „Když někam jdu, pořád jim opakuju záchod, jdeme na záchod.“ „... židlička, tohle je židlička, sedneme si na židličku!“

Jedna respondent vyzdvihoval důležitost svobody během práce s dětmi s RMJ. Podle něho je dítě ve stresu, když se na něj mluví jazykem, kterému nerozumí.

„Myslím, že dětem dávám svobodu, aby mohlo přemýšlet.“ „Když přijde sem, slyší jiný hlas než u mámy, začne rozumět, že není doma, takže čím méně na něj na začátku mluvím [...] ono mezi dětma zapomene.“

Naopak některá tvrzení tomu následně odporovala:

„Všichni jsou si rovni, nedělat rozdíly mezi nimi.“

„U mě jsou všichni stejný.“

Nedělání rozdílů mezi dětmi s RMJ a ostatními potvrdily i celé průběhy rozhovorů. Respondenti zobecňovali otázky na děti s RMJ na všechny děti. I přes snahu zdůraznit zaměření otázky na děti s RMJ a doptáváním se na rozdíly, byl opět po jedné větě znát návrat k chápání dětí všeobecně.

Jeden z respondentů rozšířil svoji odpověď na rodiče, u kterých naopak různost přístupu zdůraznil následujícím způsobem:

„Máme ke všem cizincům jinej přístup, protože ti rodiče sami kolikrát neznají jazyk, neznají zvyklosti a snažíme se jim pomoci, takže předpokládáme, že rodič od nás bude potřebovat pomoc, kvůli adaptaci.“ [...] „Situace musíme předvídat a rodičům je vysvětlit, opakovaně a důkladně.“ [...] „K těmhle věcem je třeba přistupovat odpovědněji a citlivěji.“

### **Inkluzivní přístup**

Z pozorování se zdálo, že přístup celé MŠ je inkluzivní. Aktivita jsou zde přizpůsobeny různorodému kolektivu. Zaměstnanci berou ohled na jazykovou různorodost. Asistentka připravuje individuální hodiny ČJ. Škola úzce spolupracuje s rodiči a individualizuje adaptace na potřeby každého dítěte.

Naproti tomu dva respondenti uvedli, že svůj přístup jako inkluzivní nevnímají:

„No já tohle slovo nemám moc ráda.“ „Tady na to není čas, máme řadu kroužků a prostě musí fungovat.“

„Ne, já beru všechny stejně.“

Další tři zaměstnanci svůj přístup jako inkluzivní chápou a na otázku odpověděli jednoznačně kladně.

„Hodně záleží na tom, jaké to dítě je. Já se snažím být jako hodně individuální.“ [...] „Vím prostě, že dítě XY má tyhle specifické potřeby a dítě ZZ má jiné specifické potřeby, musím na to mít ale prostor, to je alfa a omega.“

„Ano, víme, že mají jinej jazyk, ale bereme je prostě takový, jaký jsou.“

K částečnému pochopení a interpretaci ambivalentního přístupu zaměstnanců v předchozích dvou oblastech mi nakonec pomohlo vyjádření autorek Jarkovské, Liškové, Obrovské (2015, s. 35). Podle nich „učitelé tvrdí, že k takovým žákům přistupují úplně stejně jako k těm, kteří se v Česku narodili. Zároveň předpokládají, že každé dítě je jedinečnou individualitou, a proto vyžaduje jedinečné zacházení. Tyto dva předpoklady jsou ale vzájemně v rozporu. [...] Tento kontradiktorní přístup chápeme jako výraz dvou střetávajících se realit: na jedné straně je to historická zkušenost se stejností žákovské populace, na druhé straně je to relativně nedávný, polistopadový důraz na individualitu. Co ovšem spojuje tyto ideje, je jejich nezájem o strukturní charakteristiky, jež určují pozici konkrétních skupin lidí. Proto učitelé, když mluví o žácích migrantech, používají diskurz ‚stejnosti navzdory různosti‘.“

V mém pohledu tyto přístupy nejdou v rozporu a zároveň ani nevyplývají, že by pramenily z historických zkušeností naopak má interpretace spíše svádí k tomu, že jakmile se diverzita stane někde standardem začne být chápána jako normální stav a vede k tvrzení, že jsou všichni stejní a zároveň jiní. Dobře to bylo vidět na následujícím výroku:

„Já sem měla kdysi ve třídě jedenáct národností z dvanácti dětí. Každé dítě byla jedna národnost (vnímá jinakost), že bych je brala jinak to v tom nemám, u mě jsou všichni stejný (zároveň stejnost), jako oni jsou ruský děti trochu živější než Češi“ (na konci opět srovnání – jinakost)

Dále mi pomohlo to, že jsem si uvědomila subjektivní chápání inkluze. Zilcher a Svoboda (2019, s. 25) uvádí, že chápání inkluze se u mnoha současných autorů liší, takže ji nelze jednoznačně definovat. Možná proto došlo u respondentů a u mě k úplně odlišným závěrům.

### 7.6.5 Bariéry přisuzované

Následující kapitola je rozdělena na výsledky z pozorování a na výsledky z rozhovorů. Je tomu tak proto, že výzkumná otázka směřuje v první části pouze k přisuzovaným bariérám a až pak k bariérám, které se dají pozorovat v praxi.

Moje implicitní hypotéza z pozorování pro první část otázky byla, že největší vnímanou bariérou je právě ta jazyková. Navzdory tomu se ukázalo, že tu zaměstnanci MŠ jmenují až jako jednu z posledních.

#### **Kulturní bariéra**

Bariéru, kterou uvedli čtyři z pěti respondentů jako nejvíce problematickou, je určitá vnímaná specifická těchto dětí. Pro popis tohoto fenoménu používají respondenti následující slova: „Oni mají svůj charakter“, „jejich mentalita“, „jsou temperamentní“.

Ve spojitosti s tím popisují určitou bezhraničnost jejich výchovy spojenou s kulturní odlišností následujícím způsobem:

„Nepoprosí, na všechno bez dovolení sahají.“ „Do všeho se hned vrhají.“

„Jsou takový uvolněnější.“

„Oni jsou v tom rychlejší jakoby trošičku.“

Dva respondenti vnímají děti s RMJ jako živější. Jeden respondent uvedl, že to není živostí, ale právě výše zmíněnými vlivy. Další dva respondenti to tak nevnímali.

„Moc neposeděj, pořád chtějí něco dělat.“

Podle slov jednoho respondenta děti z jiných kultur nejsou třeba tak připravené na MŠ jako české děti. Zřejmě se jedná o úplně jiné vnímání zařízení MŠ, protože rodiče si údajně často neuvědomují, že by dítě na vstup být nějak připravené mělo. Konkrétně jmenoval oblast sebeobsluhy, vstřebávání podnětů a přijímání potravy. Rodiče podle jeho tvrzení chápou zařízení jako placenou službu, která má problémy vyřešit.

Výše zmíněná zjištění by se z mého pohledu dala shrnout pod kulturní bariéru. Zároveň zde může hrát vliv movitá klientela MŠ. Řada bohatých ruských rodin využívá například služby chův, což bylo rovněž v této spojitosti zmíněno u dvou respondentů, ale kontinuitu v tom nacházel pouze jeden.

### **Podobnost jazyka**

Na otázku, jaké bariéry vnímají jako drobnější, jsem dostala celou škálu odpovědí. Dva respondenti jako drobný problém vnímali podobnost jazyka a s ní spojenou necitlivost pro drobné nuance ve výslovnosti.

„Oni říkají, že se počural místo jako vyčural, třeba, že jsou tam takový ty nepřesnosti že si myslí něco jiného, než on ve skutečnosti říká. Ta ruština a čeština mají k sobě blízko.“

„Když řeknou, že něco smrdí. [...] U nich je vonět jako smrdět a opačně [...] Oni řeknou, že jim to jídlo voní, ale řeknou, já fakt nevím, jak je to přesně rusky, něco jako, že to smrdí, ty naše děti si prostě myslí, že je to strašná sranda.“

Pro upřesnění se pravděpodobně jedná o slovo pachnet (пахнет), což v překladu znamená vonět.

Ruský i český jazyk jsou slovanské jazyky, které mají jisté podobnosti. Stejně jako to v případě výsledků výzkumu bylo chápáno jako nevýhoda (otázka k tomu směřovala), obecně by se to dalo považovat za výhodu. Kostecká a kol. (2013, s. 122) podle výsledků svého výzkumného šetření mezi žáky druhého stupně například uvádí, že žáci z Ukrajiny a Ruska „již jednom roce až dvou letech pobytu v Česku znaly češtinu na úrovni, k jejímuž dosažení potřebovali malí Vietnamci a Číňané sedm až deset let.“

### **Neznámé jídlo**

Další respondent vidí jako drobný problém neznámé jídlo. Z pozorování bych k tomu dodala celkovou neznalost stolování v českém prostředí, častější odlišné držení příboru nebo neidentifikování adekvátního způsobu konzumace konkrétního jídla.

Respondent to okomentoval následujícím způsobem:

„Jediný problém je jídlo, které jakoby to dítě nezná, některý se to naučí jíst a některý ne.“

### **Nedokonalost na straně učitele aneb obtížnost udržení metodických postupů při práci s dítětem s RMJ**

Jeden z respondentů vnímá, že občas není schopen dodržet pokaždé správný metodický postup. Rád by se vyvaroval vět, které dítěti oznamují, že dělá něco špatně v používání češtiny. Popisoval svoji zkušenost takto:

„Tak to neříkej, říkej to tak a tak, a vlastně jakoby podle té metodiky je to tak, že vy po tom dítěti něco zopakujete správně, aniž byste ho upozorňovala na to, že něco dělá blbě. Tak to si myslím, že se děje... To je občas natolik těžký, že vím, že jsem to dělala.“

Z vlastní zkušenosti práce asistentky bych dodala, že jsem měla problém se zápornými otázkami, kterým děti s RMJ často nerozumí.

Například jsem párkrát použila:

„Nechceš přidat jídlo?“

„Nechtěla bys to podat?“

Zjednodušená a správná komunikace během dne je součástí jazykové podpory dětí s OMJ. Pro učitele ale může být zpočátku náročná. Naprostá změna způsobu komunikace není otázkou pár dnů. Výpověď respondenta obsahuje rovněž vnímanou obtížnost.

Jeden respondent uvedl jako největší vnímanou bariéru nejasnost pravidel MŠ ohledně toho, proč děti nemohou používat svůj jazyk při určitých činnostech. Podle jeho názoru děti vědí, kdy svůj jazyk používat nesmí a kdy ano, ale není jim dostatečně vysvětleno proč.

K tomu jen dodám, že chápání smyslu pravidel může vést k jejich většímu plnění na základě očekávání z toho plynoucích cílů.

#### 7.6.6 Bariéry pozorovatelné

Všechny výše zmíněné bariéry bylo možné pozorovat i v praxi. Dále uvádím bariéry, které jsem já vydedukovala z pozorování, ale respondenti je jako problematické nevnímali natolik aby o nic více hovořili.

##### **Jazyková bariéra**

Z pozorování jsem jako nejvíce problematickou vyvodila jazykovou bariéru. Je znatelná v každém dni učitelek při každém postupu práce, výběru písni, příprav do hodin až po bezpečnost ve třídách.

Zaměstnanci využívají všechny možné způsoby komunikace, zjednodušují jazyk a neustále opakují jednotlivé výrazy. Hlídkají děti v používání češtiny, pamatují si a zaznamenávají jejich pokrok. V nejvíce problémových situacích přivolají rusky mluvící vyučující jako tlumočníka.

##### **Počet dětí s RMJ**

V MŠ je počet dětí s RMJ opravdu výrazný, zejména když některé česky mluvící děti chybí. To vede k nutnosti vést individuální podporu nejen pro děti s OMJ, ale pro všechny děti ve třídách. Zaměstnanec je tak často jediným a hlavním jazykovým vzorem.

S tím se pojí i nutnost dobře koordinovat uskupení dětí a to, jaký jazyk používají. Zaměstnanci tomuto fenoménu věnují značnou část své pracovní doby.

Ze zajímavosti jsem respondentům kladla v závěru rozhovorů otázku, která vycházela z tohoto výsledku pozorování. A to konkrétně: Jak moc je pro vás zásadní počet dětí jednoho jazyka (RMJ) ve třídě? Dokázali byste říct, kde je hranice únosné meze? Dva respondenti viděli tu hranici v půlce, další tři odpovědi se různily. Čtyři respondenti vnímali jako naprosto zásadní zkušenost učitele a viděli v otázce různé proměnné.

„Pro mě to zásadní není.“ [...] „Jako je to lepší, když je tam víc Čechů, ale že by to byl tak velikánský problém, to bych neřekla.“

„Záleží, jak je to velká skupina, ve skupině 20 dětí čtyři stačí bohatě.“

### **7.7 Výsledky výzkumu vzhledem k výzkumným otázkám**

Pozn.: Výsledky nejsou zobecnitelné na další MŠ, vypovídají pouze o tomto sledovaném případě.

#### **VO 1. Jak postupuje MŠ při začleňování dětí s RMJ a jaký je její adaptační plán v praxi?**

Mateřská škola se začleňováním začíná ještě před příchodem dítěte do instituce. Pomocí komunikace potřeb dítěte a celé rodiny v kontrastu se službami MŠ se snaží najít nejvhodnější rovnováhu spolupráce. Ze strany zaměstnanců zde existuje předpoklad, že rodiče nebudou dostatečně informováni o fungování MŠ v Česku a snaží se rodinám pomoci. Další a zároveň souběžnou fází je komunikace mezi zaměstnanci a zhodnocování celé situace. Dále vyplynulo, že přípravě třídní učitelky ani přípravě kolektivu dětí není přisuzovaná nějaká zásadní důležitost v začlenění dítěte s RMJ a vše probíhá podobně jako u dětí hovořících česky.

Jako mnohem důležitější než samotný postup se ukázala opatření, která MŠ dodržuje dlouhodobě ještě před příchodem dítěte. Konkrétně se jedná o pravidla ve třídách, jež vedou kolektiv dětí k přátelství a otevřenosti v souvislosti s příchodem dětí s RMJ. Na naladění kolektivu se váže i možnost, že zaměstnanci vlastně využívají další děti pro usnadnění začlenění.

Adaptační plán v praxi se ukázal jako naprosto individuální u každého dítěte. Opět se zde ale ukázalo, že ze strany zaměstnanců není výrazně měněn na děti s RMJ. Plán je přizpůsobován v aktuálním čase konkrétním potřebám. Hraje zde roli nesčetně proměnných, jako jsou například věk a jazyková znalost dítěte. Opět je zde vidět nutnost silné spolupráce a komunikace s rodinou. Skoro by se dalo říct, že se tedy nejedná jen o začlenění a adaptaci dítěte, ale celé rodiny.

## **VO 2. Jaké přístupy zaměstnanci MŠ volí při práci s dětmi s RMJ?**

Odpověď na tuto otázku je velmi dvojaká. Obecně by se asi dalo říct, že zaměstnanci volili stejné přístupy jako ke všem dětem. V tomto případě tedy direktivnější přístup, hlídání dodržování pravidel, ale zároveň svobodu ve volných činnostech.

Současně zde byl ale i zjištěn přístup, který v sobě nese vnímanou odlišnost těchto dětí. Zahrnuje možnost, že dítě nerozumí v případě potřebuje pomoc celá rodina.

Z pozorování se zdálo, že přístup a vůbec fungování celé MŠ je inkluzivní, následně odpovědi zaměstnanců k tomu ale ne vždy vedly, přičemž zdůrazňovaly stejnost.

Z této dichotomie stejnosti v různosti jsem vyvodila, že je zde snaha o nediskriminaci kohokoliv (stejnost), ale zároveň snaha o individuální přístup (jinakost). Přístupy fungují paralelně vedle sebe a vzájemně se doplňují.

Za velmi přínosný považuji již citovaný názor autorek Jarkovské, Liškové a Obrovské (2015, s. 35), které došly ohledně přístupu učitelů k migrantům k podobným závěrům. Vysvětlují je kontrastem tradice stejnosti s novou érou individualnosti. Dle nich se reality střetávají. Tedy oproti mým závěrům, kde fungují paralelně.

## **VO 3. Jaké bariéry zaměstnanci MŠ přisuzují vzdělávání dětí s RMJ? A jaké lze pozorovat během praxe?**

Nejčastěji přisuzovanou bariérou byla kulturní odlišnost těchto dětí, která je u zaměstnanců vnímána pod různými kódy, jako jsou temperament, mentalita a výchova. Tato kulturní odlišnost pramení z domácích zvyklostí těchto rodin.

Jako další přisuzované bariéry byly zjištěny: podobnost jazyka a s tím spojené obtíže dětí ve vyjadřování, odlišnost jídel a vysoké nároky na metodicky správné užívání jazyka.

V praxi se daly pozorovat všechny výše vnímané bariéry učitelů. Zároveň se i jako obtížná jevila jazyková bariéra u dětí a počet dětí jednoho jazyka. To ale už ve vnímání respondentů často nebylo viděno jako problematické.

## 8 Diskuse

Na závěr bych se chtěla kriticky podívat na svůj výzkum a některé jeho výsledky dát do srovnání s dostupnou literaturou.

Výsledky první VO jsou srovnatelné s doporučeními, o kterých píše Linhartová (2018) ve své knize.

Konkrétní shody jsem našla v těchto doporučeních:

- připravit třídu dětí na příchod nového dítěte s OMJ vysvětlením situace,
- zjišťovat na pohovorech s rodinou zájmy dítěte, úroveň češtiny atd. a nadále s ní spolupracovat,
- využít ostatních dětí na pomoc při začlenění dítěte s OMJ,
- vytvořit ranní rituál přivítání,
- zpracovat s dětmi pravidla chování,
- podporovat začlenění dítěte do kolektivu vytvářením příležitostí pro nová přátelství.

Linhartová (2018) vychází z principů inkluze a z praxe. Na základě toho, že zkoumaná školka splňuje většinu těchto doporučení jsem ji také vyhodnotila jako inkluzivní. Nakonec se ale ukázalo, že pohledy na inkluzi jsou značně rozdílné a nedá se jasně určit, kde začíná a kde končí.

Výsledky u mé druhé VO ohledně přístupů jsou velice zajímavé v kontrastu s výzkumným šetřením Jarkovské, Liškové a Obrovské (2015), které jsem se rozhodla nakonec ještě podrobněji rozebrat. Jejich výzkum probíhal na základních školách mezi roky 2012 až 2014 a nazývá se: *Jak učitelé nakládají s mizející etnickou homogenitou v českých školách*. Využily designu etnografického výzkumu.

Podle jejich zjištění je pro učitele etnicita neviditelná a vidí spíše jazykovou odlišnost. To se v mém šetření nepotvrdilo. Respondenti etnicitu dětí neignorovali, a naopak jazykové odlišnosti jmenovali jako drobné obtíže. Bariéry spojené s kulturou byly viděny jako ty důležitější.

Dále z jejich zjištění plynulo, že učitelé přistupují k dětem cizinců diskurzem stejnosti navzdory různosti. To se v mém výzkumu potvrdilo, ale na rozdíl od nich nepřisuzují tomuto chování historické důvody (původní homogenita tříd). Naopak se mi zde důvodem spíše jevíly hodnoty moderní společnosti o rovnosti spolu s obrovskou diverzitou, ve které je jinakost jevem stejným. Pro tato tvrzení mám ale podstatně méně dat.

Výsledky vztahující se k tématům bariér, ale i opatření pro integraci jsem srovnala s částí kvalitativní studie Kostecké a Kol. (2013, s. 68-72) s názvem *Faktory ovlivňující*

*integraci žáků-cizinců* provedenou mezi prosincem a říjnem 2009 na šestnácti pražských ZŠ. Jejich respondenti byli též zaměstnanci. Jejich výsledky se s mými shodují v tom, že věk žáka má v očích zaměstnanců značný vliv na začlenění. To v mém šetření bylo vidět např. na přípravě kolektivu s ohledem na věk dítěte. Dále jejich výzkum ukazuje silný vliv rodinného prostředí na integraci. Školy ho vnímají jako jeden ze zásadních. V mém výzkumu byl tento vliv u zaměstnanců vnímán stejně. Přestože k tomu otázky nesměřovaly, odpovědi se vztahovaly častokrát k rodinám dítěte než k dítěti samotnému a byly v tom viděny značné proměnné. Byly to hlavní důvody k silné spolupráci ještě před nástupem dítěte. Zbytek jejich šetření byl na jiné téma.

Nakonec pro reflexi a doplnění informací využiji některé otázky, které jsem si při psaní kladla.

Nakolik movitá klientela MŠ mohla mít vliv na moje zjištění?

Řekla bych, že měla značný vliv. Děti takto situovaných rodin pravděpodobně vyrůstají ve specifických podmínkách a mají například možnost zaplacení kurzu ČJ pro své děti, mohou využívat vychovatelek a zaplatit další kroužky. Proto se domnívám, že líčené hladké postupy adaptací mohly být tímto faktorem ovlivněny.

Byl dobrý nápad provádět výzkum v zaměstnání? Nakolik můj vztah k prostředí ovlivnil výsledky?

Odpověď na tuto otázku není jednoznačná. Řekla bych ano i ne. Díky velkému množství stráveného času v instituci jsem se mohla dostat k mnoha drobnostem, ke kterým by se externí výzkumník nedostal. Zároveň vnímám, že hloubkové rozhovory byly díky tomu vedeny v přátelském duchu a respondenti nemuseli mít takové zábrany. Na druhou stranu jsem na sobě občas pozorovala tendenci výsledky ovlivňovat v pozitivní, čemuž jsem se samozřejmě snažila vyvarovat.

Jsou výsledky aspoň nějakým způsobem přirovnatelné k dalším MŠ?

Rozhodně ne, jedná se o velmi specifický případ z pohledu složení kolektivu zaměstnanců, složení klientely, vysokého standardu péče o děti, ale hlavně z hlediska složení tříd. Situace státních MŠ, kde je ve třídě jen pár dětí s RMJ, bude pravděpodobně rozdílnější. Bylo by velmi zajímavé tento výzkum srovnat s dalším, a to v MŠ s menším počtem dětí s RMJ.

Proč se nepotvrdila původní hypotéza z pozorování o tom, že největší prisuzovanou bariérou bude bariéra jazyková?

Toto zjištění vnímám jako velmi překvapivý moment. Pravděpodobně tu zahrálo roli více proměnných. A to jazyková znalost zaměstnanců, složení kolektivu a již zaběhnuté

postupy příprav práce, které mi možná přišly jako obtížné, ale zaměstnanci je dělají už jaksí mimoděk a mají velkou praxi v oboru.

## 9 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala inkluzivním vzděláváním dětí s OMJ v českých MŠ a snažila jsem se tuto problematiku specifikovat na skupinu dětí s RMJ. Ukázalo se, že se jedná o velmi komplexní téma, které spojuje pedagogiku s dalšími vědními obory, jako jsou demografie, sociologie nebo obory ruských studií.

Po zpracování celé práce vidím téma ještě o hodně aktuálnější, než se z počátku zdálo. Poukazuji na to i v textu v souvislosti s počty ruských a ukrajinských migrantů nebo třeba v souvislosti s očekávanými novelami zákonů v oblasti vzdělávání dětí s OMJ.

Cílem mé práce bylo popsat a analyzovat problematiku inkluzivního vzdělávání dětí s OMJ v mateřské škole, identifikovat bariéry a výzvy s tím spojené a následně je specifikovat na děti s RMJ jako na významnou minoritu v ČR. A to prostřednictvím podrobných definic základních pojmů a témat problematiky, výkladu legislativních podmínek tohoto vzdělávání, analýzou kurikulárních dokumentů ve vztahu k dětem s OMJ a v neposlední řadě i náhledem do otázek migrace a života Rusů a Ukrajinců na našem území.

Výsledky výzkumu ukázaly, že začleňování dětí a adaptace dětí s RMJ se ve zkoumané instituci příliš neliší od začleňování dětí s mateřskou češtinou, ale zároveň byla identifikována zajímavá opatření, jež tomu napomáhala. Dále se ukázalo, že zaměstnanci k dětem s RMJ přistupují ve dvou rovinách, a to stejným metrem, ale zároveň individuálním přístupem. Tyto přístupy fungují souběžně vedle sebe. Poslední zkoumanou oblastí byly bariéry, kde se jako nejvíce problematická ukázala kulturní odlišnost nikoliv jazyková, jak by se dalo předpokládat. Zjištění v oblasti bariér vnímám jako nejpřínosnější, protože mohou posloužit mateřské škole k dalšímu zlepšování v její práci.

Na závěr bych chtěla dodat, že se jedná o velmi neprobádané téma. Během celého psaní jsem neměla dostatek informací ohledně ruských dětí v našem vzdělávacím systému. Poznatky z této oblasti vidím v českém prostředí jako neprobádané. Doufám, že v budoucnu by se mohlo pro pedagogy objevit více informací o konkrétních menšinách, které vzdělávají.

## 10 Seznam použité literatury

### Tištěné zdroje

ČERMÁK, Zdeněk a Milan LUPTÁK, 2015. Socioekonomický a demografický kontext česko-ukrajinské migrace. In: DRBOHLAV, Dušan. *Krajinská pracovní migrace v Česku. Migrace – remittance – rozvoj*. Praha: Karolinum, s. 53–65. ISBN 9788024629957.

DRBOHLAV, Dušan a kol., 2001. Ruská komunita v České republice. Výsledky dotazníkového šetření. In: ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice. My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, s. 73–80. ISBN 80-7178-648-9.

DRBOHLAV, Dušan, Eva JANSKÁ a Pavla ŠELEPOVÁ, 2001. Ukrajinská komunita v České republice. Výsledky dotazníkového šetření. In: ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice. My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, s. 89–98. ISBN 80-7178-648-9.

JARKOVSKÁ Lucie, LIŠKOVÁ, Kateřina a Jana OBROVSKÁ, 2015. „Přistupujeme k nim stejně ale...“: Jak učitelé nakládají s mizející etnickou homogenitou v českých školách. In: JARKOVSKÁ, Lucie a kol., 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.

KOSTELECKÁ, Yvona, 2013. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80\_7290-630-7.

LEONTIYEVA, Yana, 2006. Ukrajinská menšina a migranti v ČR. In: LEONTIYEVA, Yana a kol. (eds.). *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové)*. Sociologické studie. Praha: Sociologický ústav AV ČR. s. 32–44. ISBN 80-7330-098-2.

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

NYKL, Hanuš, 2013. *Náboženství v ruské kultuře*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, Russia Altera. ISBN 978-80-7465-078-9.

PORCHE, Svitlana, 2016. Sociální vyloučení. In: VACKOVÁ, Jitka a kol. *Sociální determinanty a jejich vliv na zdraví imigrantů žijících v České republice*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, s. 61–69. ISBN 978-80-7422-470-6.

SLÁDEK, Karel, 2010. *Ruská diaspora v České republice: sociální, politická a religiozní variabilita ruských migrantů*. Praha: Pavel Mervart. ISBN 978-80-87378-49-6.

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

URBAN, David, 2016. Vybrané sociální determinanty-výživa, dětství a užívání návykových látek. In: VACKOVÁ, Jitka a kol. *Sociální determinanty a jejich vliv na zdraví imigrantů žijících v České republice*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, s. 28–38. ISBN 978-80-7422-470-6.

ZÁLESKÁ, Klára, 2020. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9649-3.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

ZILYNSKYJ, Bohdan a René KOČÍK, 2001. Ukrajinci v České republice. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice. My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, s. 81–88. ISBN 80-7178-648-9.

### **Elektronické zdroje**

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2015. *Tematická zpráva: Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: ČŠI, s. 39 [cit. 2021-07-27]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%03%a9%20zpr%03%a1vy/2015\\_Vzdelavani\\_s\\_odlisnym\\_materskym\\_jazykem.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%03%a9%20zpr%03%a1vy/2015_Vzdelavani_s_odlisnym_materskym_jazykem.pdf)

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2017. Stanovisko České školní inspekce k poskytování poradenských služeb dětem-cizincům a žákům-cizincům 2017. In: *Csicr.cz* [online]. 20. 3. 2017 [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Stnovisko-Ceske-skolni-inspekce-poskytovani-porad>

ČESKÝ STATICKÝ ÚŘAD, 2021c. Narození cizinci v ČR podle státního občanství v letech 1995–2019. *Czso.cz* [online]. © 2021 [cit. 2021-07-27]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz\\_demogr\\_udalosti#cr](https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_demogr_udalosti#cr)

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2021a. Vzdělávání cizinců-všechny typy škol. *Czso.cz* [online]. © 2021 [cit. 2021-6-18]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/11292/32508273/c04R41\\_2019.pdf/8a13691e-e367-4c61-be02-797a099e9374?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/11292/32508273/c04R41_2019.pdf/8a13691e-e367-4c61-be02-797a099e9374?version=1.0)

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2021b. R04 Cizinci v ČR podle státního občanství v letech 1994 – 2019. *Czso.cz* [online]. © 2021 [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz\\_pocet\\_cizincu#cr.63c73454-000b-cb86-431f-a6102c3e9088](https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu#cr.63c73454-000b-cb86-431f-a6102c3e9088) (cizinci.cz)

DRBOHLAV, Dušan, 2003. Současná migrace Ukrajinců a Rusů do Česka – Podobnosti a rozdílnosti. In: *Ukrajinci.cz* [online]. 31. 3. 2003 [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: <http://www.ukrajinci.cz/o-nas/svetovy-kongresukrajincu/diaspora-cr+c7/soucasna-migrace-ukrajincu-a-rusu-do-ceska-a-podobnosti-a-rozdilnosti+a606.htm>

FEDOROV, Maxim, 2008. Česko místo vojny: docela levná móda. *A2: kulturní čtrnáctideník* [online]. Č. 11 [cit. 2021-07-08]. ISSN 1803-6635. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2008/11/cesko-misto-vojny>

GURYČOVÁ, Kristýna, 2021. Žaloba, peníze, omluva. ‚Stát by mohl být vůči Rusku důraznější, Vrbětice byly akt agrese,‘ říká expert. In: *Irozhlas.cz* [online]. 8. 5. 2021 [cit. 2021-07-27]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/vrbetice-postup-ceska-soud-rusko-omluva\\_2105080500\\_kno](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/vrbetice-postup-ceska-soud-rusko-omluva_2105080500_kno)

HORÁČKOVÁ, Klára, 2020. Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. In: HORÁČKOVÁ, Klára a kol. *Základy práce asistenta pedagoga s dětmi s odlišným jazykem*. [online]. Praha: Inbáze, s. 9–17 [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: [https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/04/asistent-pedagoga\\_web.pdf](https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/04/asistent-pedagoga_web.pdf)

HORODYANENKO, V. H., 2009. Postavení Rusů na Ukrajině a problémy jejich identity. In: KŘIŽÍKOVÁ, Nikola. *Jazyková situace v ČR a na Ukrajině. Vývoj, současnost, perspektivy (areálové hledisko)* [online]. Brno, 2013 [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/ttkks/Diplomova\\_prace\\_Nikola\\_Krizova.pdf](https://is.muni.cz/th/ttkks/Diplomova_prace_Nikola_Krizova.pdf). Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta Ústav slavistiky. Vedoucí práce Jiří Gazda.

*Inkluzivní škola*, 2021 [online]. © 2021 [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/>

*IV. Závěrečná zpráva z hodnocení dopadů regulace: hospodářská komora*, 2020. [online]. [cit. 2021-7-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/media2/file/2012/File42779.pdf?attachment-filename=6936565-2020-12-14-zprava-ria-6936668.pdf>

JANÍČKO, Michal, 2012. Pražští Rusové. *Časopis naše společnost* [online]. Č. 2, s. 3–9 [cit. 2021-07-18]. ISSN 2336-1646. Dostupné z: [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c7/a2495/f96/Pra%0c5%be%0c5%a1t%0c3%ad%20Rusov%0c3%a9.pdf](https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c7/a2495/f96/Pra%0c5%be%0c5%a1t%0c3%ad%20Rusov%0c3%a9.pdf)

KŘIŽÍKOVÁ, Nikola, 2013. *Jazyková situace v ČR a na Ukrajině. Vývoj, současnost, perspektivy (areálové hledisko)* [online]. Brno [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/ttkks/Diplomova\\_prace\\_Nikola\\_Krizova.pdf](https://is.muni.cz/th/ttkks/Diplomova_prace_Nikola_Krizova.pdf). Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita Filozofická fakulta Ústav slavistiky. Vedoucí práce Jiří Gazda.

KUČERA, Milan a kol., 2002. *Populační vývoj české republiky 1990-2002* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta, Katedra demografie a geodemografie [cit. 2021-07-18]. ISBN 80-902686-8-4. Dostupné také z: [http://popin.natur.cuni.cz/html2/publications/papers/popdev02cz/population\\_development\\_czech\\_all.pdf](http://popin.natur.cuni.cz/html2/publications/papers/popdev02cz/population_development_czech_all.pdf)

KUCHAŘOVÁ, Věra a kol., 2017. *Zpráva o rodině* [online]. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/578124/Zprava\\_o\\_rodine.pdf/7e790f82-3a57-f621-09b5-80e52aa59c31](https://www.mpsv.cz/documents/20142/578124/Zprava_o_rodine.pdf/7e790f82-3a57-f621-09b5-80e52aa59c31)

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B., 2020. Systémový přístup k dlouhodobé jazykové podpoře v předškolním vzdělávání – český i evropský kontext. In: *Mezinárodní konference „Dlouhodobá jazyková podpora žáků s OMJ jako prevence školní neúspěšnosti“* [online]. Praha: META. [cit. 2021-06-27]. Dostupné také z: <https://www.youtube.com/watch?v=70jnfDWCgjk&feature=youtu.be>

META - *společnost pro příležitosti mladých migrantů*, 2021. Projekty. *Meta-os.cz* [online]. © 2021 [cit. 2021-05-07]. Dostupné z: <http://www.meta-os.cz/pic/12-meta-projekty.aspx>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2021. [online]. © 2021 [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>

MINISTERSTVO VNITRA ČR, 2021. Občané třetích zemí. *Mvcr.cz* [online]. © 2021 [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/obcane-tretich-zemi.aspx>

MINISTERSTVO ZAHRANIČÍCH VĚCÍ ČR, 2021. Přehled víz. *Mzv.cz* [online]. © 2021 [cit. 2021-07-13]. Dostupné z: [https://www.mzv.cz/jnp/cz/informace\\_pro\\_cizince/prehled\\_viz/index.html](https://www.mzv.cz/jnp/cz/informace_pro_cizince/prehled_viz/index.html)

MŠMT ČR, 2021a. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2018/2019: Předškolní vzdělávání – děti/dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství*. [online]. Praha: MŠMT ČR Odbor informatiky a statistiky [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

MŠMT ČR, 2021b. *MŠMT-Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2018/2019: Předškolní vzdělávání – děti podle státního občanství – podle území* [online]. Praha: MŠMT ČR Odbor informatiky a statistiky [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Národní pedagogický institut, 2021 [online]. © 2021 [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/>

RADOSTNÝ, Lukáš a kol., 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. [online]. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů [cit. 2021-07-18]. ISBN 978-80-254-9175-1. Dostupné z: [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci\\_s\\_omj\\_v\\_ceskych\\_skolach\\_0.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf)

SCHEBELLE, Danica a kol., 2015. *Průzkum veřejného mínění cizinců z třetích zemí o otázkách integrace a jejich názorech na majoritní společnost a život v ní* [online]. Praha: VÚPSV [cit. 2021-7-18]. ISBN 978-80-7416-225-1. Dostupné z: [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_392.pdf](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_392.pdf)

VAŘEČKOVÁ, Jana a Karolína DOBIÁŠOVÁ, 2012. *Integrace dětí cizinců z třetích zemí na základě mezinárodního šetření OECD PISA a řízených rozhovorů s pedagogy základních škol* [online]. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí [cit. 2021-07-18] ISBN 978-80-7416-107-0. Dostupné z: [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_348.pdf](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_348.pdf).

### **Legislativní dokumenty a kurikulum**

*Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání*, 2021 [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>.

Nařízení evropského parlamentu a rady (EU) 2018/1806, 2018. In: *Ústřední věstník Evropské unie*. EU. Dostupné také z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX:32018R1806>.

*Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2018 [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, 2014 [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 2021-07-18] Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>.

*Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, 2020 [online]. Praha: MŠMT ČR [cit. 2021-07-18]. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72?citace=1>

Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-258#cast1>.

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>.

Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákony pro lidi, 2021. *Návrh vyhlášky, kterou se mění vyhláška o předškolním vzdělávání a vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky: Vyhláška č. 14/2005 Sb. Vyhláška o předškolním vzdělávání* [online]. [cit. 2021-7-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/>.

## **11 Seznam tabulek**

Tabulka1: *seznam respondentů rozhovorů*

## 12 Seznam zkratk

ČJ	Český jazyk
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
Dítě s OMJ	Dítě s odlišným mateřským jazykem
Dítě s RMJ	Dítě s ruským mateřským jazykem
EU	Evropská unie
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
MV	Ministerstvo vnitra
MZV	Ministerstvo zahraničních věcí
NIP	Národní pedagogický ústav
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
PISA	Programme for International Student Assessment
RVP PV	Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP	Rámcově vzdělávací program
Strategie 2030	Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
VO	Výzkumná otázka
ZŠ	Základní škola

# Příloha 1: ČSÚ – Vzdělávání cizinců – všechny typy škol

## R41 Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy - studující cizinci

Nursery, basic, and secondary schools, conservatoires, higher professional schools, and universities - foreign students

Pramen: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Source: Ministry of Education, Youth, and Sports

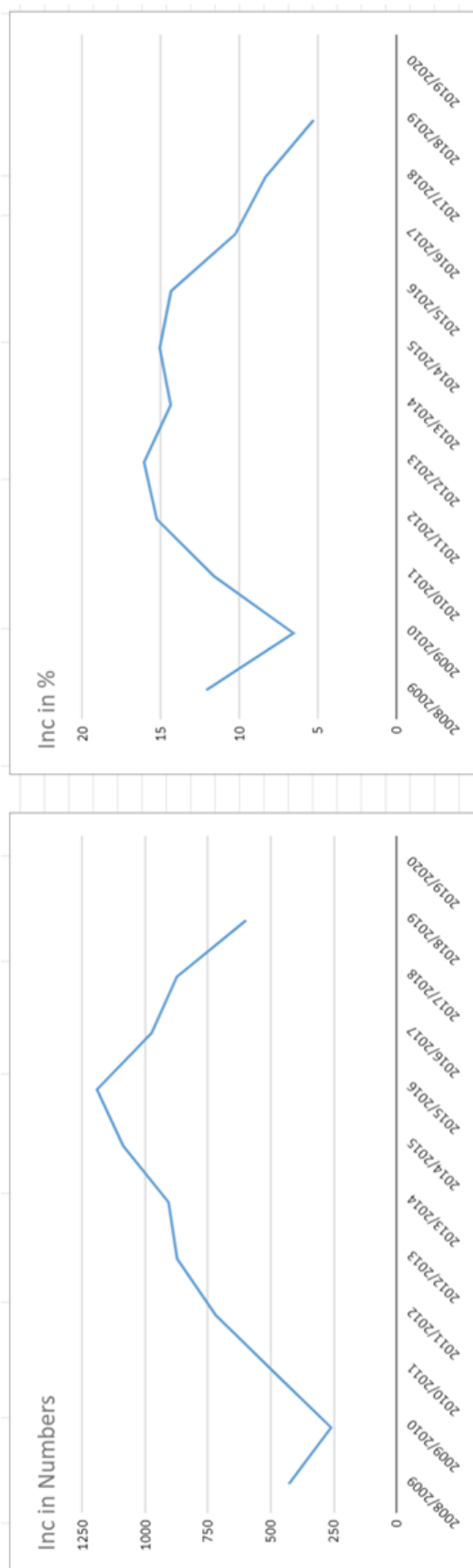
Ukazatel	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	Indikator
Mateřské školy	3 252	3 244	3 213	2 811	3 078	3 535	3 963	4 223	4 714	5 434	6 307	7 214	8 302	9 494	10 469	11 343	11 942	Nursery schools
Základní školy	12 973	12 113	12 279	12 504	12 963	13 563	13 839	14 109	14 315	14 551	15 109	16 477	18 281	20 237	21 992	24 026	26 527	Basic schools
Střední školy	3 584	4 250	4 940	5 615	6 314	7 134	7 900	8 458	8 852	9 024	9 147	8 837	8 763	9 063	9 195	9 305	9 496	Secondary schools
Konzervatoře	74	82	93	112	110	131	118	136	151	169	185	217	212	214	208	209	219	Conservatoires
Vyšší odborné školy	385	353	313	304	321	307	349	426	464	510	547	552	587	611	647	705	732	Higher professional schools
Vysoké školy <sup>1)</sup>	13 064	17 054	20 877	23 960	27 039	30 119	34 426	37 497	38 707	39 430	40 333	40 920	42 032	43 461	43 686	44 670	46 441	Universities <sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Údaje za studenty VŠ k 31. 12. 2019. Data se nemusí shodovat s informacemi publikovanými v minulých letech, neboť data v matikách vysokých škol se mohou aktualizovat i zpětně

<sup>1)</sup> Data on university students as at 31 December 2019. The data may not be the same as those published in previous years, because data in students' registers of universities can be updated also backwards.

Zdroj: ČSÚ – Vzdělávání cizinců – všechny typy škol (2021a) (převzato)

## Příloha 2: Procentuální nárůst počtu dětí cizinců v MŠ

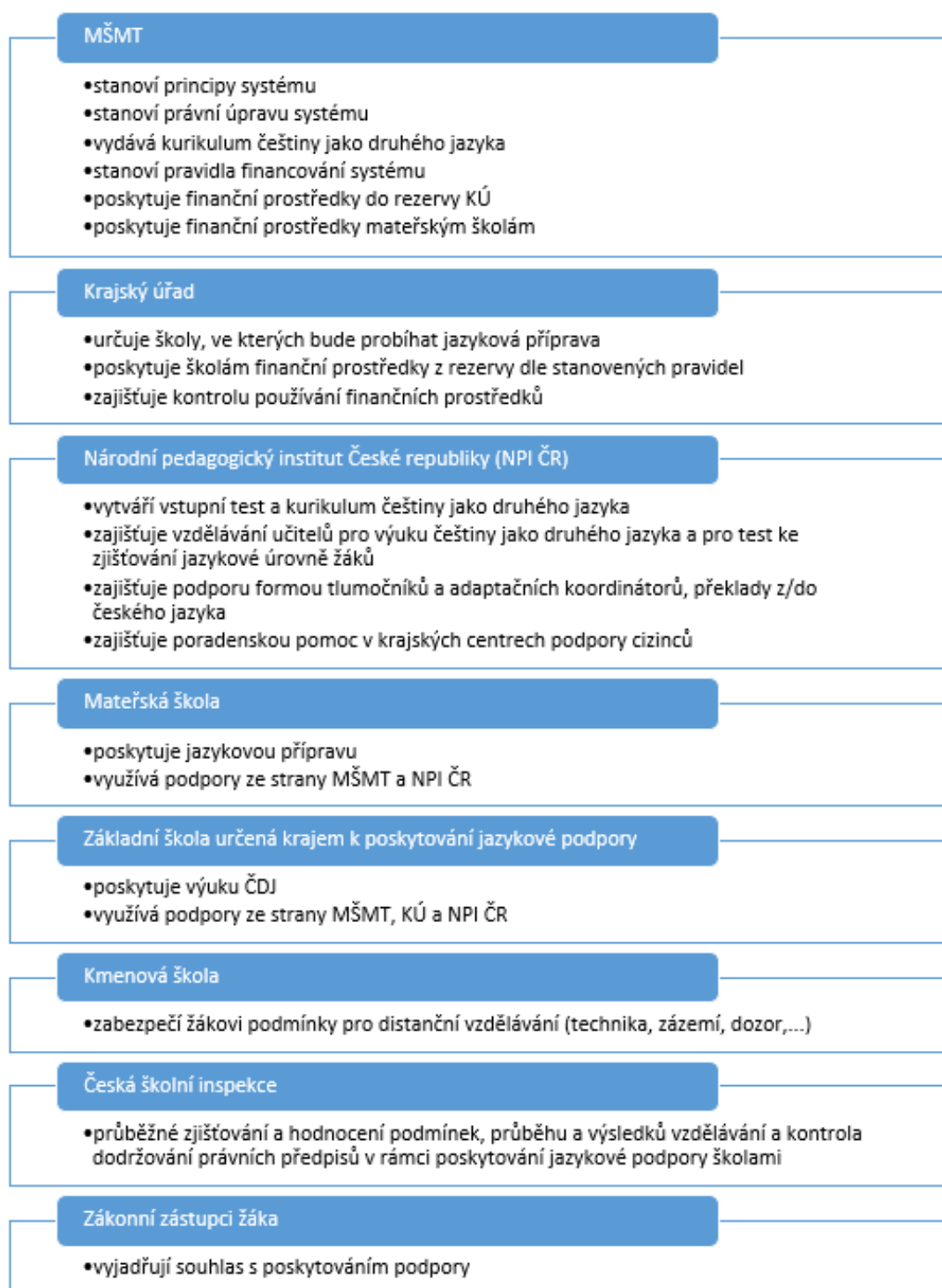


Zdroj: Procentuální nárůst počtu dětí cizinců v MŠ podle Dat ČSÚ (2021a), (vlastní zpracování)

### **Příloha 3: Otázky polostrukturovaného rozhovoru**

1. ZVO 1. Jak postupuje MŠ při začleňování dětí s RMJ a jaký je její adaptační plán v praxi?
  - a. SVO1.1 Jaké jsou fáze postupu při přijetí nového dítěte s RMJ?
    - i. Co se děje před přijetím nového dítěte s RMJ?
    - ii. Jak se připravují třídní učitelky na příchod dítěte s RMJ?
    - iii. Jak připravujete kolektiv na příchod dítěte s RMJ?
    - iv. Jak probíhá komunikace s rodiči? (během adaptace)
  - b. SVO1.2 Jaký je váš adaptační plán?
    - i. Jak probíhá první fáze adaptace?
    - ii. Jak probíhá druhá fáze adaptace?
    - iii. Jak probíhá třetí fáze adaptace a jak dochází k jejímu ukončení?
    - iv. Dokázal/la byste říct, zda je adaptace u dětí s RMJ v něčem odlišná? Případně čím?
2. ZVO 2. Jaké přístupy zaměstnanci MŠ volí při práci s dětmi s RMJ?
  - a. SVO 2.1 Jak přistupují zaměstnanci ke vzdělávání dětí s RMJ?
    - i. Jak byste popsal/a jsi svůj přístup k dětem s RMJ?
    - ii. Liší se nějak od přístupu k dětem mluvících česky?
    - iii. Liší se od přístupu k dětem jiných jazyků?
    - iv. Popsal/a byste svůj přístup jako inkluzivní?
3. ZVO 3. Jaké bariéry zaměstnanci MŠ přisuzují vzdělávání dětí s RMJ? A jaké lze pozorovat během praxe?
  - i. S jakým největším problémem se setkáváte u vzdělávání dětí s RMJ? (Co byste nazval/a jako obecně nejvíce problematické pro tuto skupinu dětí?)
  - ii. Myslíte, že tyto bariéry jsou typické pro všechny děti s OMJ, nebo jen pro ty s RMJ?
  - iii. Můžete jmenovat nějaké drobnosti, které byste nazval/a jako každodenní problémy ve vzdělávání dětí s RMJ? Je možné, že je už ani nevnímáte, můžete říct cokoliv Vás napadne z dnešních dnů...
- b. SVO Dodatek. Otázky na základě hypotéz s pozorování v praxi
  - i. Myslíte, že děti s RMJ jsou typicky živější?
  - ii. Jak moc zásadní je počet dětí jednoho jazyka (RMJ) ve třídě? Dokážete říct kde je ta hranice únosné meze?

## Příloha 4: Odpovědnost jednotlivých subjektů v systému podpory vzdělávání cizinců



Zdroj: Závěrečná zpráva (2020) (Převzato). Odpovědnost jednotlivých subjektů v systému podpory vzdělávání cizinců

## Příloha 5: Srovnání sebehodnocení respondentů ve znalosti českého jazyka

v %	Ukrajinci (N=420)	Vietnamci (N=149)	Rusové (N=172)	celkem (N=741)
<i>porozumění mluvené češtině</i>				
velmi dobře	52	33	52	48
spíše dobře	42	50	42	43
spíše špatně	5	13	5	7
velmi špatně	1	4	1	2
celkem	100	100	100	100
<i>mluva českým jazykem</i>				
velmi dobře	32	23	34	31
spíše dobře	49	40	46	46
spíše špatně	18	30	19	21
velmi špatně	1	7	1	2
celkem	100	100	100	100
<i>porozumění psané češtině</i>				
velmi dobře	25	19	31	25
spíše dobře	36	29	34	34
spíše špatně	31	31	26	30
velmi špatně	8	20	9	11
bez odpovědi	0	1	0	0
celkem	100	100	100	100
<i>psaní českým jazykem</i>				
velmi dobře	13	15	20	15
spíše dobře	27	19	31	26
spíše špatně	38	30	31	35
velmi špatně	22	35	18	24
bez odpovědi	0	1	0	0
celkem	100	100	100	100

Zdroj: Schebelle a kol. (2015) (převzato). Srovnání sebehodnocení respondentů ve znalosti českého jazyka podle vybraných jazykových dimenzí a státní příslušnosti cizinců.