

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu vrstevníků
v mateřské škole

Inclusion of children with a different mother tongue in a group of peers in
kindergarten

Dagmar Musilová

Vedoucí práce: RNDr. Ing. Eva Urbanová, Ph.D., MBA

Studijní program: Školský management

Studijní obor: Školský management

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu vrstevníků v mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 22. 6. 2022

Děkuji paní RNDr. Ing. Evě Urbanové, Ph.D., MBA za cenné rady a trpělivost při vedení mé práce. Děkuji také učitelkám a ředitelkám navštívených mateřských škol za důvěru a čas, který mi věnovaly. Velký dík patří paní ředitelce Haně (jméno je z etických důvodů pro potřeby této práce změněno) za vytvoření podmínek pro bezproblémovou terénní práci.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ) mezi vrstevníky v mateřské škole. S danou otázkou je velmi úzce spjat přístup managementu školy k tomuto problému a s tím související vliv na celý průběh procesu. Hlavním cílem práce je zjistit jaký vliv má management školy na problematiku začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem mezi své vrstevníky v mateřské škole.

V teoretické části práce je pozornost věnována předškolnímu vzdělávání v České republice, jejímu legislativnímu rámci i ostatním, s tím souvisejícím problémům – specifickým předškolního věku (včetně klíčových kompetencí, které by dítě v tomto období mělo získat), problematice, související s dětmi, jejichž mateřský jazyk je odlišný od jazyka většiny české populace (tematické okruhy pro jazykovou přípravu, hlavní zásady pro práci pedagoga s dítětem s OMJ, několik programů pro mateřské školy s dětmi s odlišným mateřským jazykem), nezastupitelné roli rodiny dítěte s odlišným mateřským jazykem, ale také problematice, spojené s managementem mateřské školy – představením ředitele školy jako lídra.

Praktická část je věnována zpracování samotného výzkumu, kdy bylo pomocí přímého pozorování a řízených rozhovorů zjišťováno, jak vnímají pedagogové mateřské školy podporu svého vedení a jak přístup vedení školy k dané problematice ovlivňuje nejen jejich práci, ale také celkové klima školy. Během výzkumu vyplynulo mnoho nových otázek, proto tako bakalářská práce nabídne také náhled na srovnání přístupu k dětem s odlišným mateřským jazykem v časové ose – devadesátá léta minulého století a dnes. Výzkum byl proveden v období září 2020 až červen 2021 v sídlištní mateřské škole na okraji Prahy. Během tohoto období došlo ke změně ve vedení školy, bakalářská práce tedy nabízí zajímavý úhel pohledu na danou problematiku: stejná škola, stejní pedagogové, jiný ředitel. Nakolik tato skutečnost ovlivní proces začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem mezi své vrstevníky?

KLÍČOVÁ SLOVA

Děti s odlišným mateřským jazykem, inkluze, integrace, komunikace, management školy, předškolní vzdělávání

ABSTRACT

This bachelor's thesis is focused on the issue of inclusion of children with a different mother tongue (OMJ) among peers in kindergarten. The approach of the school management to this problem and the related influence on the entire course of the process are very closely connected with the given question. The main goal of the work is to find out what influence the school management has on the issue of inclusion of children with a different mother tongue among their peers in kindergarten.

In the theoretical part of the thesis, attention is paid to pre-school education in the Czech Republic, its legislative framework and other related problems – the specifics of pre-school age (including the key competences that the child should acquire during this period), issues related to children whose maternity language is different from the language of the majority of the Czech population (thematic areas for language training, main principles for the work of a teacher with a child with OMJ, several programs for kindergartens with children with a different mother tongue), the irreplaceable role of the family of a child with a different mother tongue, but also issues, connected with the management of the kindergarten - introducing the school principal as a leader.

The practical part is devoted to the processing of the research itself, where direct observation and guided interviews were used to determine how kindergarten teachers perceive the support of their management and how the school management's approach to the issue affects not only their work, but also the overall climate of the school. Many new questions emerged during the research, so the bachelor's thesis will also offer an insight into the comparison of the approach to children with a different mother tongue in the timeline - the nineties of the last century and today. The research was carried out between September 2020 and June 2021 in a residential kindergarten on the outskirts of Prague. During this period, there was a change in the management of the school, so the bachelor's thesis offers an interesting point of view on the given issue: the same school, the same teachers, a different director. To what extent will this fact affect the process of inclusion of children with a different mother tongue among their peers?

KEYWORDS

Children with a different mother tongue, inclusion, integration, communication, preschool education, school management

Obsah

Úvod	8
1 Předškolní vzdělávání.....	9
1.1 Legislativní rámec.....	9
1.2 Management školy	10
1.3. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	12
1.3 Komunikace	15
1.4 Sociální dovednosti.....	17
2 Děti s odlišným mateřským jazykem	20
2.1 Vymezení pojmů.....	20
2.2 Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole.....	22
2.2.1 Jazykový vývoj dítěte s odlišným mateřským jazykem	25
2.2.2 Podpůrné programy pro dítě s OMJ v mateřské škole.....	25
3 Metodologie.....	33
3.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky	33
3.2 Plán výzkumného šetření	33
3.2.1 Kritéria kvality kvalitativního výzkumu.....	33
3.2.2 Výzkumný design.....	34
3.2.3 Výběr respondentů.....	35
3.2.4 Metody sběru dat	38
3.2.5 Vyhodnocování a interpretace	41
4 Sběr dat.....	42
4.1 Harmonogram sběru dat.....	42
4.2 Průběh sběru dat.....	42
5 Výsledky šetření, interpretace dat, zodpovězení výzkumných otázek	50

5.1	Výsledky šetření	50
5.2	Zodpovězení výzkumných otázek	55
Závěr		57
Seznam použitých informačních zdrojů		60
Seznam příloh		63

Úvod

Přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách není novinkou. Dokonce i v minulém režimu se stávalo, že do mateřské školy docházelo dítě zaměstnanců velvyslanectví nebo podniku zahraničního obchodu. Důvod byl zřejmý - školy v jejich jazyce tehdy buď neexistovaly vůbec, nebo bylo možné volit pouze školu anglickou, případně ruskou. Mnohdy rozhodovala i vzdálenost školy od bydliště dítěte. České školství tuto problematiku řešilo jen velmi okrajově, tehdejší ředitelky (MŠ většinou řídí ženy) na situaci nebyly připraveny. Také tato skutečnost se odrazila ve výzkumu, prováděném pro tuto bakalářskou práci.

Dnes je přítomnost dětí – cizinců a dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách běžnou skutečností. Většina pedagogů, kteří mají zájem, má možnost se v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se specifiky práce s těmito dětmi seznamovat. Z výzkumného hlediska se proto jevílo zajímavým a přínosným věnovat se přístupu managementu školy k této problematice a zjistit, jaký má vliv na začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem mezi své vrstevníky.

Cílem práce je zjistit, jaký vliv má management mateřské školy na proces začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem mezi své vrstevníky v mateřské škole.

Hlavní výzkumná otázka pro naplnění cíle práce:

Je pro úspěšné začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu vrstevníků v mateřské škole důležitá podpora managementu školy?

Stanovené výzkumné otázky hledají odpovědi na problémy s tím související:

1. Jak může ředitel školy ovlivnit přístup pedagogů k dětem s odlišným mateřským jazykem?
2. Jak může s úspěšným začleněním dětí s odlišným mateřským jazykem mezi vrstevníky v mateřské škole pomoci jejich rodina?
3. Jak ovlivnila přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem ostatní členy kolektivu ve vybrané mateřské škole?

V závěru práce budou všechny zjištěné informace shrnuty a výzkumné otázky zodpovězeny.

1 Předškolní vzdělávání

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a spoluvytvářet tak dítěti podnětné prostředí pro jeho aktivní rozvoj a učení i maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti.

Cílem předškolního vzdělávání je podpora rozvoje osobnosti dítěte, podílení se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a osvojení si základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů.

Předškolní vzdělávání vyrovnává nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte před vstupem do základní školy, což je v souladu s nově vypracovanou Strategií vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Pod tímto úhlem pohledu tak předškolní vzdělávání hraje klíčovou roli v přípravě dětí s odlišným mateřským jazykem na vstup do základní školy.

1.1 Legislativní rámec

Předškolní vzdělávání tvoří první vstup do českého vzdělávacího systému, jehož je součástí. Jeho průběh a organizace je řízena právními předpisy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V současnosti probíhá rozsáhlá kurikulární reforma, během níž se zásadním způsobem mění koncepce, formy i metody vzdělávání. Ustanovení § 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. - o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění (dále jen školský zákon) vymezuje období předškolního vzdělávání do období od dvou do zpravidla šesti let věku dítěte, přičemž poslední rok předškolního vzdělávání je pro děti povinný.

Legislativní rámec předškolního vzdělávání upravuje školský zákon a vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, v platném znění. Školský zákon stanovuje podmínky, za nichž se školní vzdělávání uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů, vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Vzdělávání v mateřské škole vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), vydaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Tento RVP PV je závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP) a hodnocení výsledků vzdělávání dětí.

1.2 Management školy

Abychom mohli přiblížit management školy, musíme nejprve představit specifika školského managementu. Nejdříve je ale třeba se seznámit s managementem obecně.

Management

„Management je souhrn všech činností, které je třeba udělat, aby byl zabezpečen chod organizace“ (Veber, 2009, s. 19).

Samotný pojem management má podle Vebera (2009, s. 20) několik významů:

- Specifická aktivita
- Skupina řídících pracovníků
- Vědní disciplína

Obecný management má tři základní úrovně. Mezi manažery první linie patří vedoucí pracovníci, kteří jsou jen stupínek nad výkonnými pracovníky. Početnou a velmi výkonnou skupinu řídících pracovníků tvoří manažeři střední linie. Patří k nim vedoucí různých útvarů. Nejvýše postavenými manažery jsou vrcholoví manažeři, kteří koordinují a usměrňují všechny činnosti organizace, tvoří její koncepce. Vrcholoví manažeři přebírají odpovědnost za vlastníky (Veber, 2009, s. 29).

Střední management a management první linie bývají často nazývaní výkonnými manažery, protože zabezpečují komunikaci mezi vedením podniku a provozními pracovníky, konkretizují pracovní úkoly pro daný útvar a zjišťují stav jejich plnění (Veber, 2009, s. 29).

Školský management

Školský management je v mnoha směrech specifický, i když základy má v obecném managementu.

Obst (2006, s. 16) rozdělil školský management do tří subsystémů:

1. Makrořízení, zkoumající instituce a osoby, které řídí výchovu a vzdělávání ve školském resortu ze strany státu
2. Mikrořízení se zabývá vnitřním řízením školy (školní management)
3. Řízení pedagogického procesu – zkoumá usměrňování tohoto procesu ze strany vedení školy, předmětových komisí

Ředitel školy

Postavení ředitele školy upravuje školský zákon.

Pracovní místo ředitele školy znamená plnění celé řady povinností, na které pedagogický pracovník před nástupem do funkce nebyl připraven (ředitel školy musí být pedagogickým pracovníkem). Ředitel školy musí mít přehled o základních právních předpisech. Musí být také ekonomem a mít manažerské dovednosti. Na řediteli záleží také to, jaké je a bude klima školy a její kultura (Syslová, 2015, s. 39).

S právní subjektivitou a autonomií MŠ se do popředí dostala oblast vedení lidí. Vytvořil se prostor pro citlivější postoj a individuální přístup k dítěti. Klade se větší důraz na aktivizující metody, projektování a tvořivé formy práce. To vše přináší velké nároky na práci ředitele MŠ, který je zodpovědný za způsob práce všech lidí ve svém týmu (Syslová, 2015, s. 46).

Vedení lidí patří mezi manažerské funkce školského managementu. V minulosti bylo vedení lidí podceňováno, v současnosti se ukazuje, že se jedná o nejobtížnější činnost manažera. „*Vedení lidí představuje proces sociálního vlivu v kultuře školy, kterým manažeři dosahují dobrovolné účasti podřízených na plnění cílů skupiny nebo organizace. Ředitel MŠ potřebuje ke zvládnutí vedení svého týmu rozvinutou schopnost vést lidi, mít nadhled a osobní zralost, chuť brát na sebe zodpovědnost, rozhodnost, ale také širokou škálu odborných, organizačních a komunikačních dovedností*“ (Syslová, 2015 s. 46).

Syslová (2015, s. 47) ve své publikaci dále uvádí, že je to právě ředitel – manažer, kdo vytváří pozitivní klima a atmosféru nadšené spolupráce. Proto je důležité, aby nestál mimo tým, ale aby byl jeho součástí. Musí být pro svůj tým inspirací.

„*Kultura školy je vnitřním fenoménem, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných*“ (Nezvalová, 2006, In. Syslová, 2015, s. 47).

Jedním z hlavních úkolů ředitele školy je motivace pracovníků. Každý člověk je jiný, má jiné hodnoty, liší se věkem i ekonomickým zázemím. Ředitel by měl být schopen rozpoznat jejich potřeby a vědět, jak je motivovat jako skupinu i jako jednotlivce. Nezastupitelnou roli zde sehrává osobnost ředitele a způsob jeho komunikace (Syslová, 2015, s. 49).

Styly vedení lidí podle Syslové (2015, s. 53):

- autokratický styl, kdy vedoucí pracovník dává příkazy a očekává jejich splnění. Je rozhodný, dogmatický. Podřízené vede k poskytnutí nebo odepření odměny
- demokratický styl, kdy vedoucí pracovník diskutuje s podřízenými, podněcuje je ke spolupráci na chodu školy
- liberální styl, kdy vedoucí pracovník využívá své postavení málo, nechává na zaměstnancích, aby si stanovili své cíle. Vedení je volné, podřízení nezávislí. Chybí kontrola a motivace

Syslová (2015, s. 53) dále uvádí, že všechny styly řízení vždy vychází ze dvou hlavních záměrů. Dosáhnout výsledku a udržovat dobré vztahy na pracovišti.

1.3. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti, probíhající ve vzdělávacích institucích, zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách, zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol“ (RVP PV, 2021, online).

RVP PV stanovuje vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání. Určuje společný rámec, který je třeba zachovávat a tím vytváří podmínky k tomu, aby každá škola mohla vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program. RVP PV je otevřeným dokumentem, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušenosti učitelů i podle měnících se potřeb a zájmů dětí (RVP PV, 2021, online).

RVP PV klade důraz na klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Formuluje očekávanou úroveň vzdělání a zároveň podporuje profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. *„Každému dítěti je poskytována pomoc a podpora v míře, kterou individuálně potřebuje a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo*

z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků.“ (RVP PV, 2021, online). Z uvedeného je tedy patrné, že předškolní vzdělávání plní také úkol diagnostický. A to zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem nadaným (RVP PV, 2021, online).

V předškolním vzdělávání je vhodné využívání učení prožitkového, kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na jejich přímých zážitcích. Předškolní děti mají potřebu objevovat, mají zájem získávat nové zkušenosti a zkoušet další a další dovednosti, vhodné a velmi využívané je situační a spontánní sociální učení. V předškolním vzdělávání se vyváženě uplatňují spontánní i řízené aktivity. Didaktický styl vzdělávání v mateřské škole je založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte (RVP PV, 2021, online).

V předškolním vzdělávání je třeba uplatňovat integrovaný přístup – vzdělávání probíhá na základě integrovaných bloků, které nerozlišují vzdělávací oblasti či složky, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech. Obsah bloků vychází ze života dítěte, je pro něj smysluplný, zajímavý a užitečný. Díky integrovanému přístupu dítě nezískává jen izolované poznatky, získaná schopnost nebo dovednost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě tímto způsobem získává skutečné činnostní výstupy – kompetence.

Cíle předškolního vzdělávání

Mateřská škola na dítě působí zároveň po stránce výchovné i vzdělávací, proto hovoříme o výchovně vzdělávacím procesu.

„Předškolní vzdělávání chápeme jako proces cíleného a organizovaného působení na dítě předškolního věku, které ho má rozvíjet, podporovat, motivovat a směřovat k získání kompetencí budoucího školáka.“ (Opravilová, 2016, s. 32).

RVP PV stanovuje cíle v podobě záměrů, tzv. rámcové cíle a cíle v podobě výstupů, kompetence. Nejprve v úrovni obecné a následně v úrovni oblastní.

„Rámcový vzdělávací program není zpracován tak, aby se přímo podle něho pracovalo, ale aby byl vytvořen neopomenutelný základ kam a v jaké šíři směřovat vzdělávání dětí předškolního věku, jaké jsou základní principy pro práci s dětmi při rozvíjení jejich schopností, dovedností a poznatků.“ (Koťátková, 2008, s. 130).

Vzdělávací okruhy podle RVP PV obsahují pět základních oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Všechny tyto okruhy by se měly vzájemně propojovat, měly by vycházet z dětských poznatků a zkušeností a navazovat na ně. Cílem předškolního vzdělávání je rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základních hodnot naší společnosti a získání osobní samostatnosti (RVP PV, 2021, online).

Principy předškolního vzdělávání

Mezi základní principy edukačního procesu v mateřských školách podle RVP PV patří:

- Přijetí vývojových specifíků dětí, včetně přizpůsobení nabídky činností a organizačních forem;
- Respektování individuálních možností a potřeb dětí;
- Zaměřovat se na kvalitu předškolního vzdělávání, aby děti postupně zkvalitňovaly nabyté schopnosti a dovednosti, a vytvořily si základy klíčových kompetencí;
- Možnost volby využívat různých metod a forem práce pro poskytnutí kvalitního vzdělávání (Koťátková, 2008, s. 130).

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou chápány jako soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj jedince. Jedná se o kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské.

Pro úspěšné zapojení dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu vrstevníků v mateřské škole je nepostradatelnou kompetencí komunikativní. Z tohoto důvodu bude v další části této práce, společně s kompetencemi sociálními a personálními, blíže specifikována.

1.3 Komunikace

„Komunikace je sdělování informací, myšlenek, pocitů“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 130).

Podle Vybírala (2009, s. 25) není komunikace jen proudění informací, ale i podílení se na celku komunikace i tím, že jsme komunikaci třeba jen přítomni. Komunikujeme, i když pouze přihlížíme slovní výměně jiných. Vybíral (2009, s. 26) dále uvádí: „*Na naši komunikaci s druhými lidmi je pozoruhodné, že ji vždy spoluvytváříme a ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí. Bývá proto obtížné porozumět komunikační výměně, když se na ní ve stejnou chvíli podílíme.*“

Komunikaci rozlišujeme **verbální** (slovy) a **neverbální** (beze slov). „*Verbální komunikace bezprostředně souvisí s racionálním obsahem sdělení, pocity a emoce se přednostně vtiskují do způsobu, jakým slova pronášíme, a o našem vztahu ke sdělovanému obsahu, ale také k adresátovi sdělení vypráví zase řeč našeho těla – mnohdy upřímněji, než je nám milé*“ (Plamínek, 2012, s. 43).

Plamínek (2012, s. 43) dále uvádí, že „*neverbální komunikace je vývojově starší, spontánnější, jednoznačnější, méně kontrolovaná a kontrolovatelná, a tudíž je pravdivější.*“

Děti se schopnosti neverbální komunikace v raném věku učí, ale vlivem kladení důrazu na verbální složku komunikace, kterou si dnešní společnost žádá, tato schopnost pomalu ustupuje na nevědomou úroveň (Plamínek, 2009, s. 43).

Komunikativní kompetence dětí předškolního věku

„*Komunikativní kompetence je soubor jazykových znalostí a dovedností, umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci i charakteristikám posluchačů*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 130).

Podle Bednářové a Šmardové (2015, s. 28) je zásadním obdobím pro rozvoj řeči období do šesti až sedmi let, přičemž nejrychlejší je v tomto ohledu období od tří do čtyř let věku dítěte.

Raný vývoj řeči závisí na vývoji hrubé i jemné motoriky. Z pohledu hrubé motoriky vertikální poloha i samotný pohyb přispívají k rozvoji řeči tím, že rozšiřují akční rádius

dítěte a následným prozkoumáváním okolí i předmětů (jemná motorika) rozšiřuje svou slovní zásobu (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 28).

K vnějším faktorům, ovlivňujícím řeč, patří sociální prostředí. V raném věku má hlavní úlohu v rozvoji řeči rodina a její výchovné styly (Bednářová, Šmardová, 2005, s. 28).

Významné mezníky pro jazykový vývoj dítěte ve věku 3-6 let

Stadium logických pojmů okolo 3. roku života dítěte je velmi důležité. Označení, která byla spjata s konkrétními jevy a která se v předcházejícím stadiu přenášela na jevy podobné, se zevšeobecňují a stávají se slovem s určitým obsahem (např. pojem „pes“ byl původně spojen s představou konkrétního psa, nyní je spojen se všemi psy). V tomto období, díky složitým myšlenkovým operacím, dochází často k vývojovým obtížím v řeči, jako např. opakování hlásek, zadržávání v řeči apod. (Klenková, 2006, s. 37).

Stadium intelektualizace řeči nastává na přelomu 3. a 4. roku věku dítěte. V tomto stadiu vývoje řeči dítě zpravidla vyjadřuje svoje myšlenky obsahově i formálně správně. Dochází k prohlubování a zpřesňování obsahu slov, rozšiřuje se slovní zásoba. Tato etapa pokračuje až do dospělosti (Klenková, 2006, s. 37).

Dítě, ukončující předškolní vzdělávání ovládá řeč, umí samostatně formulovat své myšlenky, klade otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, dokáže vést smysluplný dialog. Své pocity, prožitky i nálady umí sdělovat různými prostředky, dokáže využívat gest. V běžných situacích bez ostychu komunikuje s dětmi i s dospělými, svou slovní zásobu průběžně rozšiřuje a aktivně využívá v komunikaci se svým okolím. Ovládá dovednosti, potřebné pro čtení a psaní, dovede využít informativní a komunikativní prostředky. Má vytvořeny základní předpoklady k učení se cizím jazykům (RVP PV, 2021, online).

Každé dítě prochází individuálním vývojem řeči, který závisí na mnoha faktorech – prostředí, mluvním vzoru, dědičnosti, typu nervové soustavy, zdravotním stavu, motorických schopnostech, intelektových předpokladech apod.

Jazykové roviny v ontogenezi lidské řeči

Bednářová a Šmardová (2015, s. 29) popisují řeč jako komplexní schopnost se složitější strukturou, kterou lze rozdělit na několik jazykových rovin, které následně přehledně specifikují:

Pragmatická rovina. Touto rovinou rozumíme užití řeči v praxi, v sociálním kontextu (vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí).

Lexikálně-sémantická rovina. Touto rovinou rozumíme porozumění řeči a vyjadřování.

Morfologicko-syntaktická rovina. Tato rovina řeči se týká užívání slovních druhů, ohýbání slov (časování, skloňování), tvoření vět a souvětí.

Foneticko-fonologická rovina. Jde o sluchové rozlišování hlásek jazyka a jejich výslovnost (fonematickou diferenciaci a artikulaci).

„V ontogenezi řeči se jazykové roviny prolínají, jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně“ (Klenková, 2006, s. 37).

1.4 Sociální dovednosti

„Pokud dítě světu důvěřuje, je otevřenější a snáze přijímá to, s čím se setkává. Snáze se učí a má více odvahy a méně obav. Je velmi důležité, aby zájem dítěte o kontakt nacházel odezvu. Dítě musí cítit, že je součástí společenství, že může určitým lidem důvěřovat, spolehnout se na jejich pomoc, podporu, pochopení a stálost jejich vztahu. Z tohoto vztahového zázemí vyrůstá identita dítěte“ (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 54).

Bednářová a Šmardová (2006, s. 54) ve své publikaci dále uvádí, že dítě prostřednictvím vztahů mezi lidmi uspokojuje svoje citové a sociální potřeby, zároveň jsou pro něj zdrojem sociálního učení. V kontaktu s lidmi dítě nabývá první zkušenosti se světem, uspokojuje svou potřebu životní jistoty.

Další potřebou, důležitou pro socializaci dítěte, je potřeba pozitivní identity. Dítě musí cítit, že je součástí celku, kterému může důvěřovat, spolehnout se na něj, že je pro něj důležité. Pozitivní identita dítěte vyrůstá právě z tohoto vztahového zázemí (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 54).

V kontaktu s lidmi se dítě učí orientaci ve vztazích a situacích, osvojuje si způsoby chování a komunikace. Jedná se o sociální učení.

Formy sociálního učení

Formy sociálního učení popisují Bednářová a Šmardová (2015, s. 54) jako zpevňování, kdy se prostřednictvím odměny a trestu zpevňuje žádoucí chování dítěte; odezírání, kdy si dítě

osvojuje takové modely chování, za které je odměňován jeho vzor; očekávání, kdy pojmenovaným očekáváním ovlivňujeme způsob chování; nápodoba a ztotožnění, kdy se nápodoba uskutečňuje na základě identifikace.

Jak Bednářová a Šmardová (2005) dále uvádí, „*v sociálním učení má největší význam nápodoba a následné upevnění určitého způsobu chování*“.

Na základě sociálního učení si dítě osvojuje sociální dovednosti (verbální i neverbální komunikace, přiměřená reakce na nové situace, adaptace na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání). Sociální dovednosti velmi ovlivňují přijetí dítěte ostatními lidmi. Dítě s dobrými sociálními dovednostmi dostává od svého okolí více pozitivních zpětných vazeb. Sociální dovednosti jsou také důležitou prevencí pozdějších problémů, jako jsou šikana, agresivita, nebo pocit izolovanosti (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 55).

Sociální a personální kompetence dítěte předškolního věku

Dítě, ukončující předškolní vzdělávání dokáže samostatně rozhodovat o svých činnostech i vyjádřit svůj vlastní názor. Dokáže projevat ohleduplnost k druhým, pomáhat slabším i vnímat nespravedlnost, agresivitu a lhostejnost. Ve skupině se umí domluvit s ostatními a respektovat druhé (ve hře střídá role, domlouvá se a spolupracuje, dokáže se podřídit), je schopno si uvědomit důsledky svého jednání. Umí odmítnout nepříjemnou komunikaci, vzniklé konflikty dokáže řešit dohodou. Umí tolerovat odlišnosti lidí (RVP PV, 2021, online).

Abychom naplňovali emocionální a sociální potřeby dítěte, podporovali proces jeho učení a rozvoj sociálních dovedností je důležité mu projevat empatii, věnovat pozornost (např. formou spoluúčasti na činnostech), nebo při komunikaci s ním mu hledět do očí (snížit se na jeho výšku). Je také velmi důležité respektovat jeho individualitu (přijmout ho takové, jaké je, mít pochopení pro jeho potřeby, umožnit mu projevit svůj názor, prosadit svou vůli) a zároveň důsledně trvat na dodržování pravidel, naslouchání a chápání potřeb druhých. (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 55).

Je třeba mít na paměti, že citový a sociální vývoj dítěte ovlivňuje řada faktorů. Děti vyrůstají v různých sociokulturních a ekonomických podmínkách, jejich rodiny mají rozdílnou

strukturu, uznávají různé hodnoty. Proto je nutné v přístupu k dítěti a v požadavcích na něj brát na tyto skutečnosti ohled a postupovat citlivě.

2 Děti s odlišným mateřským jazykem

Pojem dítě – cizinec vychází z právního postavení jejich rodičů cizinců. V praxi se ale setkáváme s dětmi ze smíšených manželství, nebo s dětmi imigrantů, kteří již mají české občanství. V takovém případě se nejedná o cizince. Důležité je, že dané dítě nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk než ostatní děti. Fakt, že mají děti jazyk odlišný od jazyka majoritní společnosti, je z pedagogického hlediska důležitější, než status cizince. Potřeby dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ) jsou odlišné, a proto je důležité úzce spolupracovat s rodinou dítěte. Vždy je důležitý vstřícný přístup, porozumění a trpělivost (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s. 10).

2.1 Vymezení pojmů

Multikulturní (interkulturní) výchova je podle Průchy (2011, s. 15) definována jako *„edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečný efekt není spolehlivě prokázán.“* Průcha ve své publikaci zároveň upozorňuje na problém, který je důsledkem převzetí termínu multikulturní výchova z anglického výrazu multicultural education. Zatímco v angličtině výraz education znamená výchovu, vzdělávání i pedagogiku, do češtiny byl převzat jako „**výchova**“, což je nepřesné, protože dominantní složkou edukace je **vzdělávání** (Průcha, 2011s. 15). Autor dále upozorňuje na fakt, že *„nelze předpokládat, že prostřednictvím multikulturních programů je možné přímo působit na chování lidí tím, že je apelováno na morální postoje lidí, poukazováno na určité ideály, aniž by se tyto snahy zakládaly na dobrých znalostech o těch jevech reality, jichž se dané působení týká“* (Průcha, 2011, s. 16).

Etnikum je skupina lidí, majících společný původ, obvykle i společný jazyk a společnou kulturu. Vyznačuje svou vlastní **etnicitou**, jež je definována jako souhrn kulturních, jazykových a územních faktorů a představ o společném původu. S tím souvisí **etnická identita** – uvědomování si sounáležitosti s určitou etnickou skupinou (Průcha, 2011, s. 24).

Národ je vymezován jako „osobitě a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné území“ (Velký sociologický slovník, 1996 In: Průcha, 2011, s. 27).

Národnostní menšina je definována zákonem č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, v platném znění v §2 takto:

- 1) *Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početnou menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.*
- 2) *Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.*

Integrace znamená práci s homogenní skupinou dětí, do které se snažíme včlenit dítě, které je v nějaké oblasti odlišné. Takový postup by mohl navozovat dojem, že je třeba nejprve odstranit odlišnost dítěte, aby se následně mohlo stát platnou součástí skupiny a přidat se k hlavnímu proudu (Inkluzivní škola: Děti s OMJ v mateřské škole, 2021, online).

Inkluze předpokládá skupinu, sestávající z mnoha rozmanitých svébytných osobností a rozdílnými schopnostmi a potřebami, které je třeba zohledňovat a umožňovat všem dětem zapojení do společného vzdělávání. Opakem inkluze je **exkluze** – vyloučení“ (Inkluzivní škola: Děti s OMJ v mateřské škole, 2021, online).

Cizincem se rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky.

Dítě cizinců, pobývajících v České republice, přebírá status cizince podle druhu pobytu svých rodičů. Osoby cizí státní příslušnosti rozlišujeme podle druhu pobytu na osoby s dlouhodobým pobytem, osoby s trvalým pobytem a žadatele o azyl, případně azylanty.

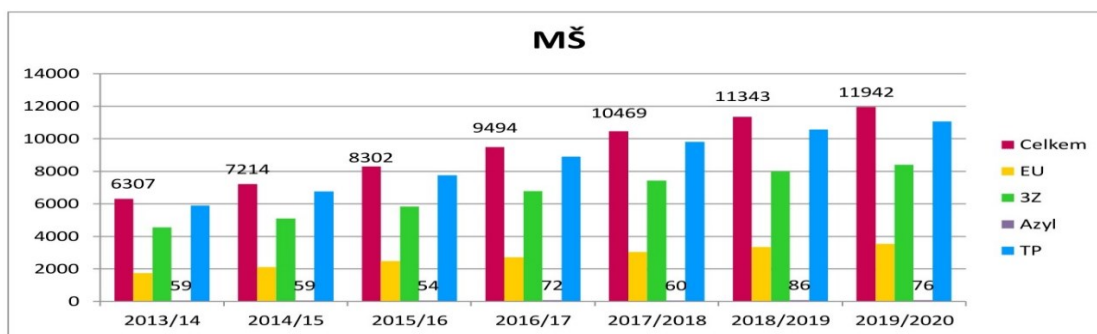
Bilingvismus znamená jev, kdy jedinec vedle svého rodného jazyka hovoří jazykem dalším na takové úrovni, že je schopen pokrýt své komunikační potřeby srovnatelně s jazykem rodným (Hájková, 2015, s. 13).

2.2 Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole

V minulých letech začalo být téma začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu vrstevníků velmi aktuálním. Česká republika je unijní zemí, kterou prochází velké množství cizinců. Za studiem, za prací, za účelem spojování rodin. Je třeba vzít v úvahu také rozdíl mezi dětmi cizinců, které se v ČR narodily a dětmi cizinců, které do ČR se svými rodiči teprve přišly. Rozdíl v míře osvojení češtiny a v míře tohoto osvojení může být velký (Hájková, 2015, s. 9).

Z obrázku 1 je patrné, že počty dětí cizinců v českých školách kontinuálně stoupají. Zastoupeny jsou děti z EU, ze třetích zemí mimo EU, děti žadatelů o mezinárodní ochranu, nebo s již udělenou mezinárodní ochranou a děti s trvalým pobytem na území ČR (déle než 5 let):

Obrázek 1: Vývoj počtu cizinců na českých školách



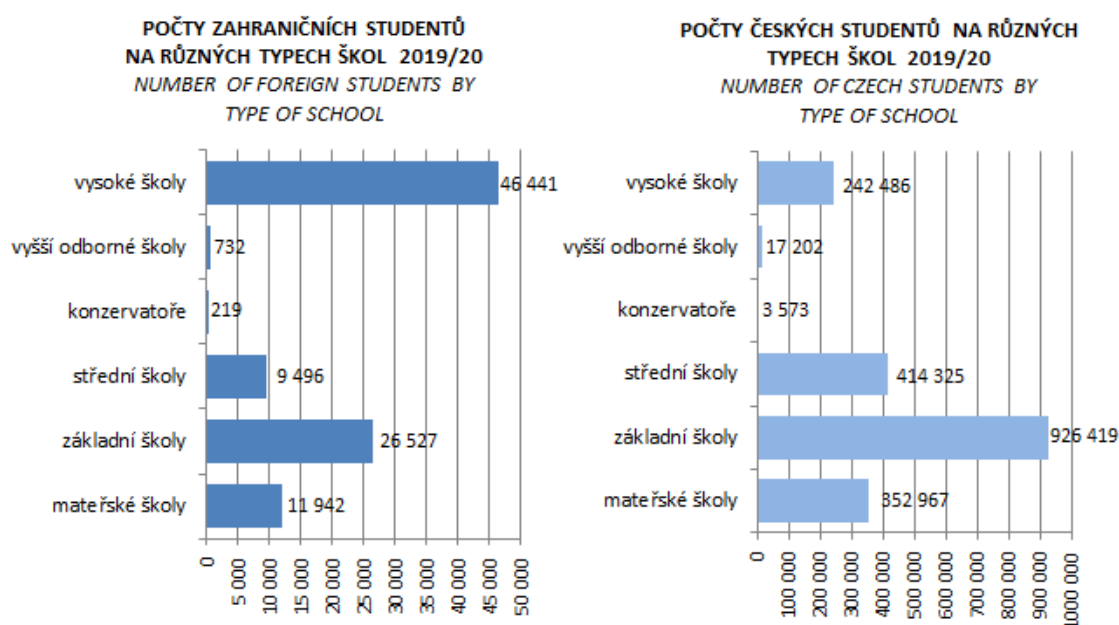
Zdroj: www.inkluzivniskola.cz

Děti s odlišným mateřským jazykem nejsou ale pouze děti cizinců. „Za děti s odlišným mateřským jazykem jsou považovány takové děti, jejichž mateřský jazyk je odlišný od jazyka výuky, tedy v případě České republiky od jazyka českého. Jde tedy o děti s cizí státní příslušností, které doma hovoří odlišným jazykem a o děti s českým občanstvím, pro které je čeština druhým jazykem, nikoli jazykem mateřským. Do této druhé skupiny pak můžeme zahrnout např. členy migrantských rodin s českým občanstvím, potomky krajanů, navracejících se zpět do České republiky po dlouhodobých pobytech v zahraničí, děti z bilingvní rodiny, kde dominuje jiný než český jazyk, děti z národnostních menšin apod.“

(ČŠI – Tematická zpráva – Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, Praha 2015, s. 3).

Přesná data o počtu dětí s OMJ v českých mateřských školách neexistují. Pro potřeby této práce bylo využito šetření České školní inspekce, které se uskutečnilo v roce 2015 a bylo zaměřeno na téma vzdělávání žáků s OMJ. Z výše uvedené Tematické zprávy vyplývá, že až 34% z celkového počtu dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách nejsou cizinci, přesto jejich znalost vyučovacího jazyka není dostačující (Inkluzivní škola, Počty cizinců na školách, online).

Obrázek 2: Počty studentů na různých typech škol 2019/2020



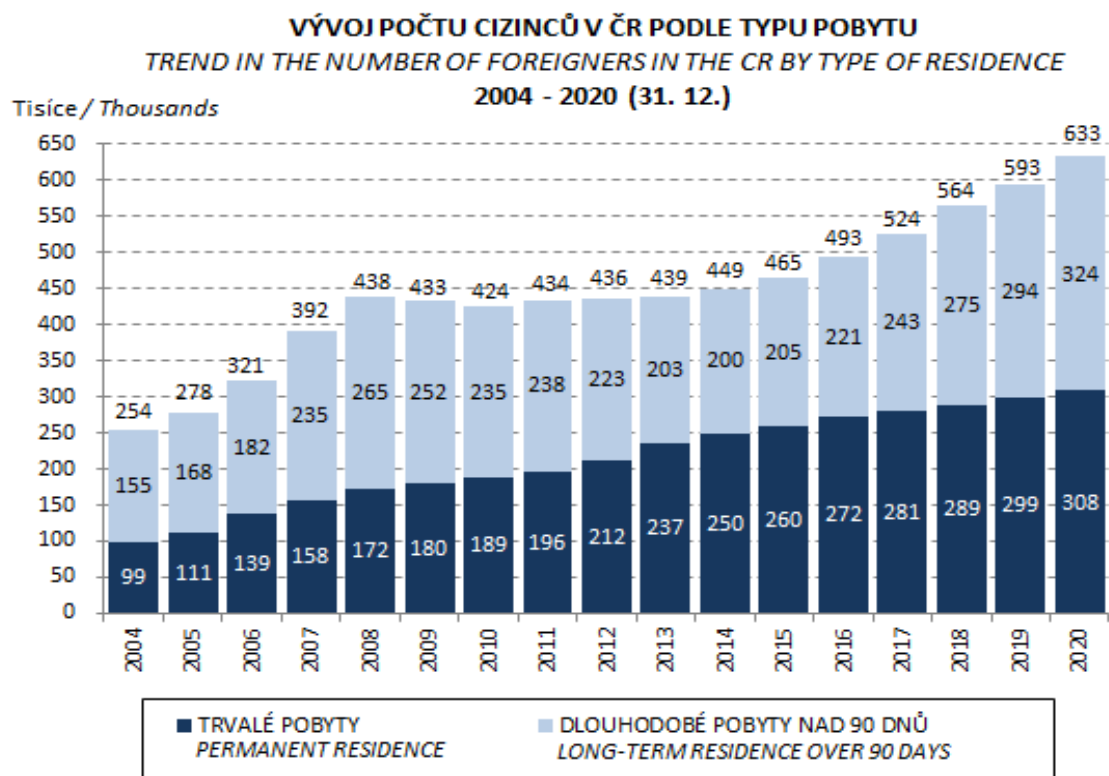
Zdroj: ČSÚ

Z Obrázku 2 Českého statistického úřadu je patrné, že v předškolním vzdělávání bylo ve školním roce 2019/2020 celkem 364 909 dětí, z toho 11 942 bylo dětí cizinců.

Podle § 20 školského zákona mají přístup ke vzdělávání a školským službám občané Evropské unie a také osoby mimo tuto unii, pokud mají právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, pokud jsou azylanty, osobami, požívajícími

doplňkové ochrany, žadatelů o udělení mezinárodní ochrany, nebo osobami, požívajícími dočasné ochrany.

Obrázek 3: Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu



Zdroj: ČSÚ (zdroj: Ředitelství služby cizinecké policie MV ČR)

„Děti, které pocházejí z jiného jazykového a kulturního prostředí, potřebují podporu učitele mateřské školy při osvojování českého jazyka. Mnohé jazyky se od češtiny výrazně liší, a pokud rodiče sami neovládají češtinu na úrovni blízké se rodilému mluvčímu, nemohou své děti v poznávání českého jazyka podpořit a děti se ocitají ve znevýhodněné pozici. Je třeba věnovat zvýšenou pozornost tomu, aby dětem s nedostatečnou znalostí českého jazyka začala být poskytována jazyková podpora již od samotného nástupu do mateřské školy. Při práci s celou třídou je třeba mít na vědomí, že se v ní nacházejí i děti, které se český jazyk učí jako druhý jazyk, upravit tomu didaktické postupy, a děti cíleně podporovat v osvojování českého jazyka“ (RVP PV, 2021, online).

2.2.1 Jazykový vývoj dítěte s odlišným mateřským jazykem

Dá se předpokládat, že ve svém rodném jazyce se děti vyvíjejí obdobně, jako v případě dětí, jejichž rodným jazykem je čeština (Hájková, 2015, s. 24).

Pro jazykovou výchovu v mateřské škole je typické, že dětem s odlišným mateřským jazykem řízeně vytváří bilingvismus. Postupným osvojováním druhého jazyka je možné sledovat fáze bilingvismu od typu smíšeného přes typ zdvojení slovní zásoby až po finální typ osamostatněných jazykových systémů (Hájková, 2015, s. 25).

Fáze bilingvního procesu podle Hájkové (2015, s. 25):

1. Fáze – postupné vytváření slovní zásoby v novém jazyce. Předměty a osoby z bezprostředního okolí, postupně i děje. Dítě si vytváří jednu smíšenou slovní zásobu, kdy v řeči používá oba jazyky. Délka této vývojové fáze je individuální.
2. Fáze – nabývání dalšího jazyka. Slovní zásoba se v této fázi zdvojuje. Dítě si toto zdvojení zcela uvědomuje.
3. Fáze – záměrné a zřetelné rozlišení mezi oběma jazyky. Dítě je schopno mezi nimi volit nezávisle na vnějších faktorech komunikace.

2.2.2 Podpůrné programy pro dítě s OMJ v mateřské škole

Od 1. září 2021 je v mateřských školách zaveden nový systém jazykové přípravy dětí s cizí státní příslušností v povinném předškolním vzdělávání. Povinnost jazykové přípravy vyplývá přímo z upraveného RVP PV. Tato jazyková příprava se bude odehrávat přímo v kmenových mateřských školách, děti nebudou muset se svými rodiči nikam dojíždět.

„Zvláštní právní úprava platí pro mateřské školy, kde jsou alespoň 4 cizinci v povinném předškolním vzdělávání v rámci jednoho místa poskytovaného vzdělávání. V takovém případě zřídí ředitel mateřské školy skupinu nebo skupiny pro bezplatnou jazykovou přípravu pro zajištění plynulého přechodu do základního vzdělávání v souladu s vyhláškou č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Vzdělávání ve skupině pro jazykovou přípravu je rozděleno do dvou nebo více bloků v průběhu týdne“ (RVP PV, 2021, online).

Tato skupina může být vedením školy doplněna o další děti s jazykovou potřebou, pokud to není na újmu kvality jazykové přípravy. Tedy i pro děti, které jsou sice státními občany

České republiky, čeština ale není jejich mateřským (nebo také prvním) jazykem. Další jazykové skupiny potom mohou být otevřeny po naplnění předchozích (RVP PV, 2021, online).

Při přechodu na základní školu by děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka měly mít takové jazykové a sociokulturní kompetence v českém jazyce, které jim umožní dosáhnout školního úspěchu (RVP PV, 2021, online).

Podpůrným materiálem při jazykové přípravě dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka je Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání.

Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání (dále jen Kurikulum), vydané Národním pedagogickým institutem, stanovuje deset tematických okruhů pro jazykovou přípravu v mateřské škole:

- 1) **Seznamování** (informace o sobě – seznamování, představování, pozdravy a rozloučení,...)
- 2) **Třída** (téma třídy s vizuální oporou, pochopení třídních pravidel, ale také barvy, přídavná jména,...)
- 3) **Mateřská škola** (témata, týkající se mateřské školy, obeznámení s provozem a organizací dne v mateřské škole)
- 4) **Rodina** (témata, týkající se rodiny a jejího běžného života, využití vizuální opory – fotografie vlastní rodiny dítěte)
- 5) **Co rád dělám** (témata, týkající se volného času a zájmu dítěte)
- 6) **Čas** (základní časové údaje, roční období, rytmus dne, dny v týdnu)
- 7) **Stravování** (potraviny, jídelníček, pravidla stolování, zdravé a nezdravé stravování)
- 8) **Lidské tělo a oblečení** (zdraví, oblečení, pocity,...)
- 9) **Místo, kde žiju** (popsat místo, kde dítě žije, své bydliště i jeho okolí, doprava, bezpečný pohyb po městě)
- 10) **Příroda** (roční období a počasí, které je doprovází, zvířata, rostliny, apod.) (NPI, Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání, 2021 In: MŠMT).

Pořadí témat je zvoleno s ohledem na to, jaké vědomosti a dovednosti si dítě pro bezproblémový vstup do mateřské školy potřebuje osvojit nejdříve.

Kurikulum určuje úroveň znalostí dítěte před vstupem do základní školy v oblastech poslechu, řeči a sociokulturních kompetencí.

Kurikulum upravuje zásady pro práci pedagoga s dítětem s OMJ takto:

- Hovořit pomalu a zřetelně, čelem k dítěti
- Volit známá, dítěti blízká témata
- Volit jednoduché instrukce a slovní spojení
- Klást jednoduché otázky s dostatečným prostorem na odpověď
- Využívat neverbálních prostředků (gesta, mimika) a vizuální podpory (obrázky, předměty)
- Využívat spolupráci ostatních dětí
- Seznamovat dítě se základy české kultury a společnosti, životem v obci (v běžných situacích všedního dne, které se dítěte bezprostředně dotýkají)

V každém tématu jsou nejdůležitější komunikační situace a sociokulturní dovednosti. Prostřednictvím jazyka se dítě učí poznávat specifika života v českém prostředí. To je podstata osvojení si druhého jazyka (NPI, Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání, 2021 In: MŠMT).

Financování jazykové přípravy v mateřské škole je systémové, v rámci hodnot PH_{max}. A to pouze na základě sběru dat, bez nutnosti podávat žádost. Výchozím bodem je počet alespoň čtyř dětí s cizí státní příslušností v povinném předškolním vzdělávání, vykázaných ve výkazu o mateřské škole, podávaném k 30. 9. daného kalendářního roku. Pro každou skupinu pro jazykovou přípravu je v tomto případě PH_{max} navýšen o jednu hodinu týdně, protože se jedná o přímou pedagogickou činnost (Inkluzivní škola: Financování jazykové přípravy, 2022).

S financováním rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem pomáhá také hlavní město Praha. Například svou výzvou č. 54 – „Začleňování a podpora žáků s odlišným mateřským jazykem“ přispěla pražským mateřským školám stamiliony korun. Ve Výroční zprávě o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2020 byl vyhodnocen rozvojový

program "Podpora vzdělávání cizinců ve školách", jehož cílem je „podpora škol při integraci cizinců v povinném předškolním a základním vzdělávání. V roce 2020 byla alokace rozvojového programu 52 mil. Kč a bylo podpořeno 535 mateřských a základních škol všech zřizovatelů (z toho 476 škol veřejných, 49 soukromých a 10 církevních), ve kterých se vzdělávalo cca 8 580 dětí/žáků cizinců. Meziročně došlo k nárůstu počtu zapojených škol, podpořených cizinců i alokace na tento rozvojový program.“ (MŠMT, Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice, 2020, s. 67).

Interkulturní práce v mateřských školách

Cílem interkulturní práce v mateřských školách je usnadnění komunikace mezi pedagogickými pracovníky, rodiči a jejich dětmi s odlišným mateřským jazykem. Vzhledem k narůstajícímu počtu dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách je poptávka po službách interkulturních pracovníků logická.

Interkulturní pracovníci, kteří interkulturní práci vykonávají ve svém rodném jazyce, v České republice dlouhodobě pobývají. Díky tomu mají velmi dobrou znalost českého jazyka a jsou tak schopni, kromě jazykového tlumočení, „zprostředkovat tzv. sociokulturní překlad a předejít tak případným nedorozuměním“ (Inkluzivní škola: Interkulturní práce, 2022, online).

Interkulturní pracovníci působí převážně v neziskových organizacích (poskytujících podporu migrantům) a na úřadech. V poslední době jsou jejich služby ale vyhledávány také školami.

V mateřských školách nabízí interkulturní pracovníci např. tyto služby:

- Asistenci při jednání mateřské školy s rodinou
- Tlumočení během osobních setkání
- Pomoc vysvětlit rodičům dětí systém organizace chodu mateřské školy (organizace školního roku, organizace dne, stravování, jazykové skupiny, práva a povinnosti všech zúčastněných apod.)
- Tlumočení během zápisu dítěte do MŠ
- Tlumočení během třídních schůzek
- Zprostředkování důležitých informací v průběhu školního roku

- Překlad interních dokumentů MŠ (nástěnky, web, e-mail)
- Pomoc rodině dítěte s OMJ s orientací v českém prostředí

V současné době jsou služby interkulturních pracovníků poskytovány bezplatně (Inkluzivní škola: Interkulturní práce, 2022, online).

Podpůrná opatření pro děti s OMJ v MŠ

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony spolu s vyhláškou 27/2016 Sb. Přináší důležité změny pro všechny děti, vyžadující podporu při vzdělávání. Patří mezi ně také děti s odlišným mateřským jazykem.

Zákon vyjmenovává pětistupňový systém podpůrných opatření (PO), která jsou po doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) nároková (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s. 14).

PO 1. stupně škola využívá bez doporučení ŠPZ, není třeba souhlas rodičů. Je vhodný pro děti s pokročilou úrovní češtiny, které potřebují podporu v hlubším jazykovém rozvoji. PO tímto případě slouží ke kompenzaci mírných obtíží při naplňování očekávaných výstupů. Pro zapojení do činností a rozvoj češtiny stačí specifický přístup pedagoga a podpora v rámci běžného dne. Škola vypracuje pro dítě plán pedagogické podpory (PLPP), kde stanoví, jak bude MŠ v rámci potřeb dítěte postupovat. V PLPP je třeba průběžně stanovovat termíny vyhodnocení (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s. 14).

PO 2. stupně je určen pro děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Pro jeho aplikaci je potřeba doporučení ŠPZ a souhlas rodičů. Vyžaduje individuální přístup ke vzdělávacím potřebám dítěte i k organizaci a zvoleným metodám. ŠPZ dětem přiznává jazykovou podporu v rozsahu 4 x 15 minut týdně v časové dotaci 80 hodin. Po uplynutí jednoho roku mohou být odeslány do ŠPZ znovu a opět jim může být přiznána podpora ve stejném rozsahu. Vhodné využití IVP (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s. 14).

PO 3. stupně je určen pro děti s neznalostí českého jazyka. Vyžaduje doporučení ŠPZ, souhlas rodičů a znatelné úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání a úpravě ŠVP. ŠPZ dětem přiznává jazykovou podporu v rozsahu 4 x 15 minut týdně v časové dotaci až 110 hodin a službu asistenta pedagoga. Po uplynutí jednoho roku mohou být

odeslány do ŠPZ znovu a opět jim může být přiznána podpora ve stejném rozsahu. Vhodné využití IVP (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s. 14).

PO 4. a 5. stupně je pro děti s OMJ určen pouze v případě, že mají ještě další, například zdravotní znevýhodnění (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s. 14).

Multikulturní práce s dětmi v MŠ

Mateřská škola by měla být otevřeným prostředím, kde je vítáno každé dítě se svou individualitou. Úkolem pedagoga je budovat takovou atmosféru, aby odlišnost byla vnímána jako přínos a obohacení života. Je žádoucí reflektovat odlišnosti členů skupiny a zdůrazňovat hodnotu každého z nich (Inkluzivní škola: Multikulturní práce, 2022, online).

S dětmi je možné využívat nejrůznější typy aktivit od prohlížení dětských knih, her s obrázky, využití momentálních situací ve skupině, zážitkové metody nebo komplexnější projekty (Inkluzivní škola: Multikulturní práce, 2022, online).

Mezi nejznámější organizace, zabývající se multikulturní výchovou předškolních dětí patří InBáze a její „Bedýnky příběhů“. Jedná se o výukové programy pro děti již od pěti let. Každý program je zaměřen na jednu zemi, ze které pochází početná skupina cizinců, žijící v České republice. Kultura těchto zemí je dětem představována pomocí příběhů, vztahujících se k dané zemi (InBáze: Bedýnky příběhů, 2022, online).

Role rodiny dítěte s OMJ při jeho začleňování do kolektivu vrstevníků v MŠ

Role rodiny je nezbytnou součástí edukačního procesu. Při vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem je role rodiny nezastupitelná – je velmi důležitá znalost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Proto je třeba spolupráci s rodinou dítěte dobře nastavit.

Spolupráce rodiny a školy má různou podobu. Rodiče mohou se školou aktivně spolupracovat, nebo mohou být pasivní (jazyková bariéra hraje i v tomto případě významnou úlohu).

Role pedagoga při začleňování dítěte s OMJ do kolektivu v mateřské škole

Protože je třeba, aby děti s odlišným mateřským jazykem měly při přechodu na základní školu dostatečné jazykové a sociokulturní kompetence, které jim umožní se plnohodnotně

zapojit do výuky, je nutné, aby jim byla věnována ze strany pedagogů v mateřské škole dostatečná podpora.

Na rozdíl od mateřské školy, kde je stěžejní činností hra, bude dítě muset na základní škole plnit řadu povinností, soustředit se na výuku. A pokud se základní škola stane místem, kde se dítě s odlišným mateřským jazykem, poprvé setká s jazykem českým, může se tento fakt stát ve vzdělávacím procesu komplikací. Usnadnění výuky na základní škole může podpořit docházka do mateřské školy a setkání se s českým jazykem již v předškolním období. Kromě jazykových dovedností se dítě v mateřské škole má možnost seznámit se sociokulturním prostředím českého vzdělávacího systému nenásilnou a přirozenou formou. Předškolní vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem zvyšuje šance na školní úspěšnost a redukuje mezery v jazykové neznalosti. „*Inkluzivní přístup vyžaduje od pedagoga především změnu úhlu pohledu, od níž se odvíjí i změna způsobu práce s dětmi. Uznání různorodosti potřeb dětí ale neznamená, že je nutné vytvářet individuální nabídku pro každé dítě zvlášť. Znamená to přemýšlet o dané skupině dětí už při plánování a přizpůsobit styl práce i vzdělávací nabídku tak, aby se mohly zapojovat všechny děti a nikdo nebyl z konkrétních činností vyčleněn.*“ (Inkluzivní škola: Děti s OMJ v mateřské škole, 2021, online).

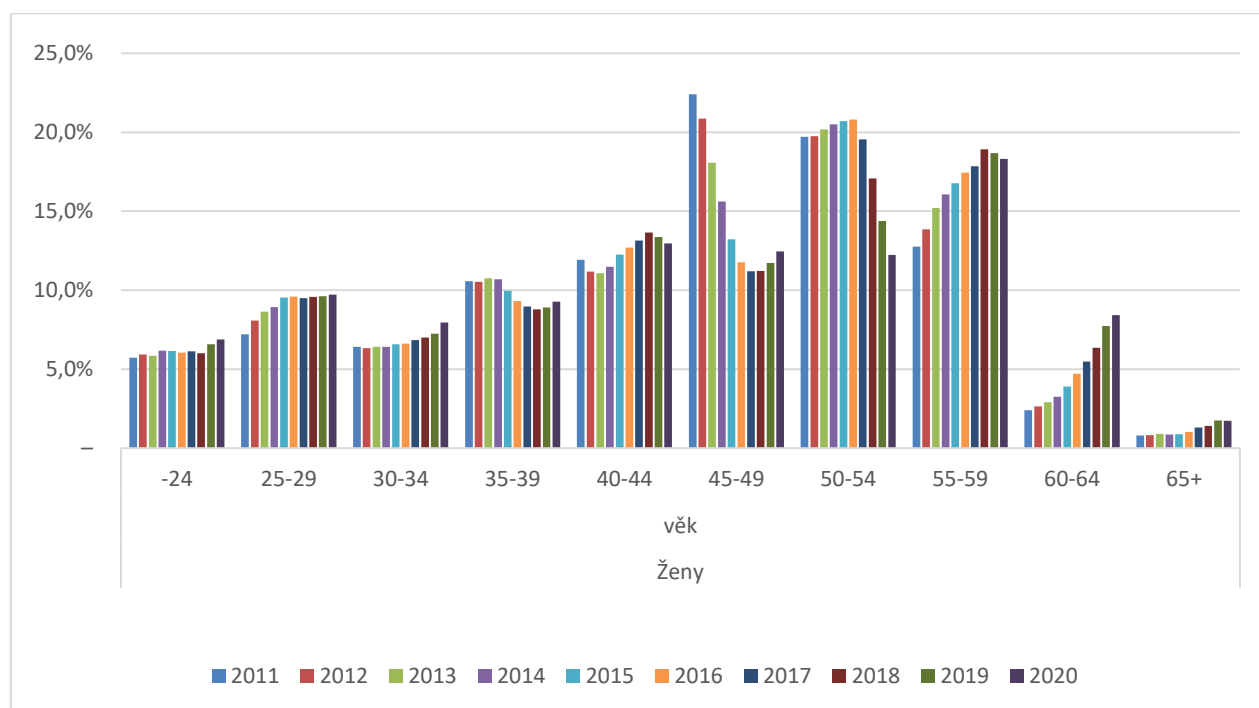
Pedagog v mateřské škole by tedy měl využívat didaktické zásady při práci s dětmi s OMJ a na tyto zásady dbát nejen v hodinách jazykové přípravy, ale je třeba tyto metody uplatňovat i při práci s celou třídou, s vědomím, že se v ní nacházejí děti, které se češtinu učí jako druhý jazyk.

Genderová problematika učitelů v MŠ

Ze statistických tabulek, dostupných na webových stránkách Ministerstva školství, je patrná změna věkové struktury učitelů mateřských škol. Lze zde vyčíst, že v posledních třech letech zaujímá procentuální většinu věková kategorie 55-59 let (18,9% v roce 2018, 18,7% v roce 2019 a v roce 2020 to bylo 18,3%). V těsném závěsu za ní jsou ale zajímavé změny. Zatímco v roce 2018 byla na pomyslném druhém místě věková kategorie 50-54 let (17,1% z celkového počtu), v roce 2019 už to bylo 14,4%, i když stále „druhé místo“. V roce 2020 se ale situace poněkud změnila – s poměrem 12,2% z celkového počtu pedagogických pracovníků se věková kategorie 50-54 let ocitá až za učiteli ve věku 45-49 let (12,5%).

Z uvedené statistiky byli vyjmuti ředitelé mateřských škol a jejich zástupci. (MŠMT: Genderová problematika zaměstnanců ve školství, 2021, online).

Obrázek 4: Věková struktura pedagogických pracovníků v regionálním školství a její vývoj



Zdroj: vlastní zpracování (zdroj: statistické údaje MŠMT)

S odvoláním na uvedený graf je třeba si uvědomit, že většina pedagogů, působících v českém školství se vzdělávala v systému, kde se žáci s odlišným mateřským jazykem nevyskytovali a nemají tedy s jazykovou heterogenitou žádnou vlastní zkušenost. Bude zajímavé sledovat přístup managementu k dané problematice a jeho vliv na pedagogy mateřské školy různých věkových kategorií.

3 Metodologie

3.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce je zjistit, jaký vliv má management školy na problematiku začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem mezi své vrstevníky v mateřské škole.

„Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu. Pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli“ (Švaříček a kol., 2007, s. 69).

Hlavní výzkumná otázka pro naplnění cíle práce:

Je pro úspěšné začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu vrstevníků v mateřské škole důležitá podpora managementu školy?

Hlavní výzkumná otázka byla dále rozložena na specifické podotázky:

- Jak může ředitel školy ovlivnit přístup pedagogů k dětem s odlišným mateřským jazykem?
- Jak může s úspěšným začleněním dětí s odlišným mateřským jazykem mezi vrstevníky v mateřské škole pomoci jejich rodina?
- Jak ovlivnila přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem ostatní členy kolektivu ve vybrané mateřské škole?

3.2 Plán výzkumného šetření

Vzhledem k cíli bakalářské práce byl zvolen kvalitativní výzkum.

3.2.1 Kritéria kvality kvalitativního výzkumu

Protože u kvalitativního výzkumu nepracujeme s výzkumnými předpoklady a nemáme ani žádné hypotézy, je nutné problém pochopit, ne porovnávat, měřit, ani tvořit hypotézy.

„V kvalitativním výzkumu se, na rozdíl od výzkumu kvantitativního, hovoří o platnosti a pravdivosti výzkumu a celého procesu. Atribut pravdivý znamená, že nálezy reprezentují jevy, ke kterým odkazují, atribut platný znamená, že zjištěné nálezy jsou podepřeny důkazy. Pravdivost je kritérium, jež odlišuje dobrý výzkum od špatného“ (Švaříček a kol., 2007, s. 31).

Validita = nálezy reprezentují jevy, ke kterým odkazují. „Validita znamená schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Validita není něco pevného, ale mění se v závislosti na podmínkách výzkumu“ (Gavora, 2010, s. 86). Podle Gavory se validita zabezpečuje „dlouhodobostí výzkumu, přímým kontaktem s realitou a rozsáhlým a velmi konkrétním, výstižným a přesným popisem, často s použitím autentických citátů výroků zkoumaných osob“ (Gavora, 2010, s. 185).

Reliabilita = přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje. „Reliabilita je druhou velmi důležitou vlastností výzkumného nástroje“ (Gavora, 2010, s. 89). Ve své publikaci ale Gavora (2010, s. 184) dále uvádí, že „v kvalitativním výzkumu se zkoumají spíše specifické než typické situace, proto při něm není možné vyhovět požadavku na zjišťování reliability – replikovat výzkum“ (opakovat výzkum v různých situacích s různými subjekty, aby se zjistilo, zda lze základní zjištění původní studie aplikovat na jiné účastníky a okolnosti).

„Někteří metodologové pojmy validita a reliabilita v kvalitativním výzkumu odmítají a používají spíše pojmy důvěryhodnost, pravdivost, autentičnost“ (Gavora, 2010, s. 185).

Kritérium důvěryhodnosti = závěry zkoumání musí být podpořeny důkazy (Švaříček a kol., 2007, s. 32).

Kritérium přenositelnosti = vypovídá o tom, do jaké míry mohou být výsledky zobecněny. Výzkum by měl ukázat kdy a za jakých podmínek mohou být závěry platné i pro jinou skupinu v jiném prostředí. Toto kritérium je možné zajistit pomocí reflexe subjektivity. Cílem reflexe subjektivity je zdokumentovat svůj vhled a přínos do výzkumu (Švaříček a kol., 2007, s. 36).

3.2.2 Výzkumný design

„Síla kvalitativních dat spočívá v tom, že jsou přirozeně uspořádána a popisují každodenní život. Vyznačují se lokální zakotveností a nejsou vytrhovány z kontextu dění. Mají popisovat podrobnosti případu, vesměs za delší časový interval“ (Hendl, 2016, str. 165).

Bakalářská práce bude pojata jako případová studie, kdy jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů a jejich celistvosti. (Hendl, 2016, s. 102).

Jediný, obecně uznávaný způsob práce s kvalitativním výzkumem neexistuje. „Negativní definici podali metodologové Glaser a Corbinová (1989), kteří za kvalitativní výzkum

považují jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace.“ (Hendl, 2016, s. 45).

3.2.3 Výběr respondentů

U kvalitativního výzkumu se vždy jedná o výběr záměrný. Je totiž potřeba dobrá znalost dané problematiky, aby výsledkem práce byl pravdivý obraz o zkoumané problematice, bohatý na odborné informace i postřehy z praxe. Z výzkumné zprávy by mělo být jasné, proč byli vybráni právě tito respondenti a právě toto prostředí, aby byla zajištěna dostatečná transparentnost.

Výzkum byl prováděn ve velké sídlištní mateřské škole na okraji Prahy. Zkoumaná mateřská škola má čtyři odloučená pracoviště, celkem sedmnáct tříd (hlavní budova sedm, odloučená pracoviště čtyři, čtyři a dvě třídy), třicet pět pedagogů (včetně ředitelky školy) a deset asistentů pedagoga. Šetření probíhalo v přirozených podmínkách od září 2020 do června 2021, celkem deset měsíců. Důvod výběru této mateřské školy je zřejmý - v jejím okolí žije větší množství cizinců různých národností. Jejich děti, které mateřskou školu navštěvují, jsou rozdílného věku i pohlaví, pocházejí z rozdílného sociokulturního prostředí a mají nestejnou úroveň znalosti českého jazyka. Úroveň jejich znalostí češtiny se pohybuje v rozmezí od úplné neznalosti po znalost velmi dobrou. Protože ale úkolem této bakalářské práce není zkoumat úroveň znalostí češtiny dětí s odlišným mateřským jazykem, ale proces jejich začleňování, byla pozornost věnována především podmínkám, za kterých se tento proces děje.

Složení pedagogického sboru vybrané mateřské školy je různorodé – od začínajících učitelek do dvou let praxe po učitelky důchodového věku. Pro výzkum bylo vybráno pět učitelek ze tří tříd – učitelky 1) a 2) z budovy dvoutřídní, učitelky 3) a 4) z budovy čtyřtřídní a učitelka 5) z budovy sedmitřídní. Pro potřeby výzkumu byly třídy pojmenovány jako MEDVÍDCI, KOŤATA a ŠTĚŇATA. Jména učitelek jsou v této bakalářské práci z etických důvodů pozměněna, jména dětí zašifrována. S pozorováním svých dětí rodiče podepsali informovaný souhlas.

- 1) Anna – 58 let, praxe 40 let, Střední pedagogická škola, maturita. Ve sledované mateřské škole pracuje 15 let pod vedením stejné paní ředitelky. Má třídu ve

věkovém složení 4-5 let (MEDVÍDCI), zapsáno 28 dětí (13 dívek, 15 chlapců), z toho 5 dětí s odlišným mateřským jazykem:

- Dívka **A** ve věku 4,5 roku je ruské národnosti, oba rodiče cizinci, v České republice žijí 10 let, dítě se narodilo v Praze. S českým jazykem se **A** setkala až v mateřské škole, kterou v době začátku výzkumu navštěvuje druhým rokem;
- Dívka **B** ve věku 5 let je čínské národnosti po matce, po otci české. Narodila se na Filipínách, v České republice rodina žije necelý rok. Česky nemluví ani nerozumí. Doma mluví anglicky, s matkou čínsky, v době začátku výzkumu do mateřské školy právě nastoupila;
- Chlapec **C** ve věku 4 roky je po otci makedonské národnosti, matka pochází z Rumunska. Chlapec se narodil v Kanadě, odkud se před půl rokem přestěhovali do Prahy. Doma hovoří anglicky, z rodiny se česky nedomluví nikdo. Chlapec mateřskou školu navštěvuje od září 2020;
- Chlapec **D** ve věku 5 let je ukrajinské národnosti, žije v Praze s matkou a babičkou od svých dvou let. Mateřskou školu navštěvuje dva roky, česky hovoří plynně, má dobrou slovní zásobu;
- Chlapec **E** ve věku 5 let je ukrajinské národnosti, do mateřské školy nastoupil v září 2020. Otec i matka jsou cizinci, v České republice žijí 8 let. Chlapec se narodil v Praze, nemluví vůbec.

2) Božena – 25 let, praxe 7 let. Střední pedagogická škola, maturita. Ve sledované mateřské škole pracuje 3 roky ve třídě MEDVÍDCI. Po celou dobu s učitelkou Annou.

3) Cecílie – 43 let, praxe 19 let. Maturita na Střední zdravotnické škole, další studium - Pedagogická fakulta UK, učitelství pro mateřské školy. Ve sledované mateřské škole pracuje 15 let. Má třídu ve věkovém složení 4-5 let (KOŤATA), zapsáno 28 dětí (14 dívek, 14 chlapců), z toho 1 dítě s odlišným mateřským jazykem:

- Chlapec **F** ve věku 4 roky má matku Češku, otec je Američan. Chlapec se narodil ve Spojených státech, v České republice žije od půl roku věku. Do mateřské školy chodí 1 rok. V době nástupu mluvil pouze anglicky, na konci výzkumu se bez problémů domluvil s kamarády i s učitelkami.

- 4) Dana – 38 let, praxe 15 let. Střední ekonomická škola, Pedagogická škola Futurum maturita. Ve sledované mateřské škole pracuje 2 roky ve třídě KOŤATA. Po celou dobu s učitelkou Cecílií.
- 5) Eva – 50 let, praxe 32 let. Střední pedagogická škola, maturita. Ve sledované škole pracuje od začátku, 18 let pod stejnou paní ředitelkou. Má jednu ze tříd předškoláků (ŠTĚŇATA), ve třídě je sama, odpoledne se děti rozdělují do ostatních tříd v budově. Zapsáno 18 dětí (12 dívek, 6 chlapců), z toho 7 dětí s odlišným mateřským jazykem:
- Dívka **G** ve věku 6 let s odkladem školní docházky má matku Češku, otec původem z Jižní Ameriky žije s rodinou v Praze. Do mateřské školy nastoupila začátkem loňského školního roku jako předškoláčka, bez znalostí češtiny, přistěhovaná z Peru. Při nástupu do MŠ hovořila pouze španělsky a anglicky, v kolektivu dětí velmi oblíbená, hovoří plynně česky, bez ostychu;
 - Dívka **H** ve věku 6 let s odkladem školní docházky. Matka Turkyně, otec původem z Austrálie. Rodina žila v Turecku, před třemi lety přesídlila do Prahy. Dítě stěhování odmítalo, stejně tak nové prostředí i jazyk. Mateřskou školu navštěvuje 3 roky, od začátku školního roku 2019/2020 se začala zapojovat do činností, dnes je vyhledávaným členem skupiny;
 - Dvojčata – dívka **I** a chlapec **J** jsou původem z Ukrajiny. Mají odklad školní docházky, je jim 7 let. V České republice žije celá rodina včetně obou babiček a dědečků dlouhodobě. Mateřskou školu v minulosti navštěvoval starší sourozenec dvojčat – chlapec, který bez problémů vstoupil do základní školy, má samé jedničky. Dvojčata jsou velmi snaživá a cílevědomá;
 - Dívka **K** ve věku 7 let, s odkladem školní docházky. Matka Ukrajinka, v České republice žijící již deset let, je velmi mladá. Dcera se jí narodila v jejích šestnácti letech. Po porodu ji nechala své matce a zmizela. Vrátila se pro ni až jako plnoletá. Od té doby žije dívka **K** pouze s ní. Při nástupu do mateřské školy před čtyřmi lety nemluvila žádnou řečí, neměla osvojeny základní hygienické návyky. Nyní aktivně spolupracuje se skupinou, citová vazba k učitelce přetrvává;
 - Chlapec **L** ve věku 6 let, s odkladem školní docházky. Rodiče Bulhaři, chlapec žije v České republice pouze s matkou. Otec jezdí za prací po Evropě,

za rodinou se vrací nárazově. Celá rodina bezproblémová, snaží se komunikovat česky a přizpůsobit se naší kultuře;

- Chlapec **M** ve věku 6 let, otec i matka jsou Češi, ale 8 let žili v Austrálii. Chlapec **M** se tam narodil, do České republiky se rodina vrátila před rokem. Matka byla s **M** 10 měsíců doma, v září 2020 nastoupil do mateřské školy.

Informace o respondentech byly poskytnuty přímo učitelkami, údaje o dětech převzaty z dokumentace – přihlášky dětí, vstupní záznamy, diagnostika, vyjádření ŠPZ, IVP, PLPP.

3.2.4 Metody sběru dat

Pro výzkum byly použity tyto metody:

- 1) Rozhovory se zkoumanými osobami – tvoří hlavní skupinu metod sběru dat v empirickém výzkumu
 - Tato metoda bude použita v kombinaci se zúčastněným pozorováním
 - Forma polostrukturovaného rozhovoru – byl připraven základní okruh otázek, které byly položeny dotazovaným
- 2) Pozorování – představovalo snahu zjistit, co se v rámci zkoumaného jevu skutečně dělo
 - Bylo provedeno jako doplňková výzkumná metoda za účelem zjištění souladu nebo rozporu mezi odpověďmi všech sledovaných učitelek a sledovaným prostředím - dětí s OMJ v kolektivu jejich vrstevníků
 - Probíhalo v průběhu všech dopoledních činností v mateřské škole
 - Zpočátku probíhalo formou pozorovatele účastníka – seznámení s pozorovaným prostředím a účastníky zkoumání v přirozených podmínkách (vzhledem k tomu, že účastníky zkoumání výzkumník dobře znal, neměl potíže s navazováním kontaktů). Výzkumník prováděl pozorování, ale dění ve skupině se účastnil pouze málo.
 - Později byla využita metoda zúčastněného pozorování – touto metodou je možné popsat co a proč se ve zkoumaném prostředí děje, nejlépe. Důvodem byl fakt, že tato metoda umožňuje pozorovateli nefungovat pouze jako pasivní zapisovatel dat, ale svou aktivní účastí mu otevírá možnost bližšího poznání terénu a přesnějších odpovědí na dané otázky

- Záznam pozorovaných dat – velice důležité, protože pozorování vyžaduje pečlivé zaznamenávání získaných dat. Nebyl použit diktafon, poznámky byly zapisovány do deníku. Zvukový záznam nebyl použit, protože s vědomím, že budou účastníci nahrávání (s touto skutečností musí být seznámeni a souhlasit s ní), by nemuseli být dostatečně autentičtí. V terénních poznámkách byla zaznamenána nejen důležitá data, ale bylo zde také popsáno prostředí, ve kterém se výzkumník pohyboval. Pro snazší orientaci při vyhodnocování dat byly zdokumentovány také vlastní úvahy a myšlenky výzkumníka, které ho po dobu výzkumu provázely.

3) Analýza osobních dokumentů – vyjádření ŠPZ, PLPP, IVP

Otázky k rozhovoru s ředitelkou Hanou

Přepis polostrukturovaného rozhovoru s ředitelkou Hanou v příloze této práce.

1. Jak dlouho působíte ve funkci ředitelky mateřské školy?
2. Jak se za dobu vašeho působení ve funkci změnil poměr dětí z majoritní a minoritní skupiny?
3. Kolik dětí celkem zhruba vycházelo tehdy na jednu třídu v mateřské škole?
4. Jak se za dobu vašeho působení ve školství změnil pohled pedagogů na děti s odlišným mateřským jazykem?
5. Co považujete za největší bariéru ve spolupráci s rodinou dětí s odlišným mateřským jazykem?
6. Jak se změnil přístup dětí z českého prostředí k dětem s odlišným mateřským jazykem za dobu vašeho působení ve funkci ředitelky mateřské školy?
7. Čím jste vy osobně přispěla k této změně?
8. Jak byla uvažovaná změna přijímána vašimi pedagogy?
9. Jak vám pomáhá zřizovatel v uskutečňování vašich záměrů ohledně úspěšného začleňování dětí z cizojazyčného prostředí?
10. Jak vaše škola spolupracuje s rodinami dětí s odlišným mateřským jazykem?
11. Jaké granty nebo podpůrné programy pro podporu dětí s odlišným mateřským jazykem vaše škola využívá?

12. Narážíte ve své praxi na nějaké problémy při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem? Jaká rizika vnímáte v této souvislosti?
13. Co by se, podle vašeho názoru, mělo ve školském systému změnit pro ještě efektivnější začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu jeho vrstevníků v mateřské škole?

Rozhovory s učitelkami školy

Přepis polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami školy v příloze této práce.

1. Jak dlouho pracujete jako učitelka mateřské školy? “
2. Co se v českém školství za dobu vaší praxe změnilo? Akcentujte, prosím, pouze jeden aspekt.
3. Jak tuto změnu vnímáte?
4. Jak se za dobu vašeho působení ve školství změnil přístup ředitelů škol k pedagogům?
5. Co všechno, podle vašeho názoru, přispělo k těmto změnám?
6. Jak spolupracujete s ostatními pedagogy?
7. Účastníte se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem?
8. V čem se liší práce s dětmi z cizojazyčného prostředí v době vašich začátků a dnes?
9. Jak přijímaly děti z českého prostředí děti s odlišným mateřským jazykem v dobách vašich začátků ve školství a jak je přijímají dnes?
10. Jak se změnila spolupráce s rodinou dětí s odlišným mateřským jazykem?
11. Narážíte ve své praxi na nějaké problémy při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem? Jaká rizika vnímáte v této souvislosti?
12. Jaké volíte postupy při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?
13. Jak může, podle vašeho názoru, obohatit dítě s odlišným mateřským jazykem výuku?
14. Co by se, podle vašeho názoru, mělo ve vaší škole změnit, aby bylo začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu jeho vrstevníků efektivnější?

3.2.5 Vyhodnocování a interpretace

„Kvalitativní materiál je třeba interpretovat s cílem zachytit smysluplně komplexitu zkoumaných jevů a případů sociálního světa.“ (Hendl, 2016, s. 227)

Protože data v kvalitativním výzkumu nemají strukturovanou podobu jako data ve výzkumu kvantitativním, je jejich vyhodnocení poněkud komplikovanější. Ve vyhodnocení je třeba interpretovat celé části rozhovorů a využít také data z terénních poznámek.

Stake (In: Hendl, 2016, s. 230) tvrdí, že *„nelze přesně identifikovat okamžik, kdy analýza začíná. Analýzou podle něho je již přiřazení prvního dojmu v terénu.“*

Při vyhodnocování případové studie je možné podle Milese a Hubermana (In: Hendl, 2016, s. 230) využít dvou způsobů:

- 1) **Analýza, orientovaná na proměnné** – zabývá se vztahy mezi dobře definovanými koncepty
- 2) **Analýza orientovaná na případ** – uvažuje případ ve všech souvislostech, hledá příčiny a následky uvnitř případu. Je orientovaná na proces.

Ve výzkumu, vztahujícím se k této bakalářské práci bude použita druhá varianta vyhodnocení případové studie, a to analýza orientovaná na případ.

4 Sběr dat

4.1 Harmonogram sběru dat

Šetření probíhalo v období od září 2020 do června 2021. Z důvodu pandemie Covid-19 bylo potřeba v některých oblastech od plánu ustoupit a zvolit nabízená alternativní řešení. Nicméně díky tomu, že byl výzkum plánován dlouhodobě a zvolené téma bylo aktuální také pro vybranou školu, bylo za zvýšených hygienických podmínek možné na výzkumu pracovat i nadále.

Pozorování v mateřské škole se odehrávalo podle možností vždy po celé dopoledne tak, aby byly pokryty všechny činnosti a navštíveni všichni sledovaní respondenti. Dalším důvodem delšího období šetření byla potřeba výzkumníka lépe poznat zkoumané prostředí a nebýt vnímán jako návštěva. Věci velmi prospělo setkání se všemi pedagogy, budoucími možnými respondenty, na pedagogické radě školy před začátkem školního roku, kde byli seznámeni s cílem výzkumu a ubezpečeni o dodržení všech etických zásad.

4.2 Průběh sběru dat

První pozorování v terénu

Proběhlo dne 2. září 2020. Záměrně zvolený den umožnil přítomnost na začátku zkoumaného období, aniž by výrazně narušil provoz prvního dne školního roku. Výzkumník prošel postupně všechny tři sledované třídy a setkal se se všemi respondentkami během pracovního procesu.

Ve třídě MEDVÍDCI bylo 2. září přítomno 25 dětí, děti s OMJ byly přítomny 4 – **A**, **C**, **D** a **E**. **C** a **E** byly ve třídě nováčky. Všechny nově příchozí děti byly nejisté, což je přirozené. Obě učitelky byly ve třídě přítomny od rána, nové děti dostaly drobnou pozornost – zarámovaný obrázek od loňských předškoláků s osobním věnováním. Bylo zajímavé sledovat, jak si je všechny děti (nejenom ty s OMJ) nosily po celou dobu pobytu v MŠ s sebou i s donesenými plyšáky z domova. Učitelky Anna i Božena byly sehraným párem, bylo vidět, že mají jednotný postup i laskavý přístup k dětem.

Ve třídě KOŤATA bylo 2. září přítomno 26 dětí, chlapec F ve třídě přítomen nebyl (rodiče měli obavy z nákazy). Atmosféra ve třídě byla vstřícná, obě učitelky, přítomné od rána, jsou sehranou dvojicí, k dětem mají laskavý vztah, postup jednotný.

Ve třídě ŠTĚŇATA bylo 2. září přítomno 16 dětí, s odlišným mateřským jazykem přišly všechny. Atmosféra byla velmi přátelská, až rodinná.

Negativem byl fakt, že díky Covid opatřením nesměli rodiče v rámci adaptačního procesu být přítomni v žádné třídě.

Druhé pozorování v terénu

Proběhlo v listopadu 2020. Scházení dětí a ranní hry výzkumník pozoroval ve třídě MEDVÍDCI. Přítomno bylo 18 dětí, s OMJ bylo přítomno všech 5. Službu měla učitelka Anna. Výzkumník se zaměřil na děti, které nastoupily do mateřské školy v září roku 2020, to znamená cca před dvěma měsíci. Makedonský chlapec C navštěvuje mateřskou školu pravidelně. Původní nejistota dítěte C v cizím prostředí měla za následek jeho zvýšený neklid a agresivitu vůči ostatním dětem. Anna popsala průběh adaptace chlapce C takto: *„Období začátku školního roku bylo pro něho náročné. C si ve třídě špatně zvykal. Je jedináček, nechápal, že se, nejenom o pozornost učitelek, musí dělit s ostatními dětmi. Rodiče ho na tuto skutečnost nepřípravili. Byli na to upozorněni, společně jsme vymysleli adaptační strategii. Tento případ se vyřešil velmi snadno. Chlapec je temperamentní, ale přátelský. Navázal kontakt nejprve s oběma učitelkami, potom s děvčátkem, která mu nad obrázky, společně s učitelkou, vysvětlovala české významy. Hošík byl hodně chválen, děti byly nenásilně pobízeny ke společným hrám.“* Slova učitelky Anny potvrdil fakt, že během pozorování chlapec C stavěl s dětmi věže – podle barevného diktátu učitelky.

Chlapec E při příchodu do třídy plakal, učitelka ho zabavila prohlížením dětské encyklopedie, kterou má rád. Jak sama řekla, lítostivý je zatím denně. Postupně si navyká na režim, vyhledává pravidelné činnosti, čehož učitelky využívají. Při příchodu má chlapec svou oblíbenou encyklopedii vždy připravenou u stolečku. S dětmi si ji ale prohlížet nechce, zatím nemluví.

Ostatní děti s odlišným mateřským jazykem jsou plně adaptované, v kolektivu aktivní. Děti je samy vyhledávají.

Celková atmosféra ve třídě byla klidná, děti byly zaujaty činnostmi.

Ve třídě KOŤATA výzkumník pozoroval ranní cvičení. Přítomno bylo 20 dětí, včetně chlapce F. Podle slov učitelky Dany, která má dnes ranní službu, se zapojuje do činností, snaží se komunikovat. Používá anglické výrazy, občas se dokonce stává, že děti použijí jeho výraz a doma se pak pochlubí, co se naučily. Do všech nabízených aktivit se chlapec zapojil, při cvičení ve dvojici se bez problémů přidal také. Výzkumník postřehl snahu o zpívání při hře „Na Peška.“ Atmosféra ve třídě byla přátelská.

Ve třídě ŠTĚŇATA bylo přítomno všech 18 dětí, výzkumník se při pozorování zaměřil na zapojení dětí s OMJ do činnosti – pexeso (zvířata). Dívka G je velmi temperamentní, Eva jejího temperamentu využila při napodobování hledaných zvířat – formou hádanek. G velmi ochotně spolupracovala. Nejaktivnější při této činnosti byla dívka K, na jejíž výsledky je Eva velmi pyšná: „*K k nám nastoupila před čtyřmi lety. Když to řeknu úplně tak, jak to bylo, neuměla nic. Doslova. Vzpomínám si, jak si první den stoupla do třídy a počůrala se. Jen tak. Chtělo se jí. Jedla pouze rukama. Maso z polévky vylovila, prohlížela, ochutnala, vyplivla. Nemluvila, jenom chrčela. Byl na ni velmi smutný pohled. Před podanou rukou couvala, kontakt s dětmi nevyhledávala, byla pořád sama. Velmi rychle si na mě zvykla, ale mělo to také stinnou stránku – nechtěla odcházet do jiné třídy. Musím říct, že mi z ní bylo velmi smutno. S Hankou jsme se dohodly, že promluvíme nejdřív s matkou, teprve potom budeme hledat jiné řešení. Předvolaly jsme si ji do ředitelny a řekly jí všechno, co nás trápí. Ona nám zase vypověděla svůj smutný příběh.*“ (Příběh učitelka Eva převyprávěla také výzkumníkovi, pro účely této práce ale není podstatný a proto (také z etických důvodů) zde nebude použit). „*Maminka nás mile překvapila – začala si pro K chodit pravidelně po obědě, aby holčičku nevystavovala stresům ze změny. Občas jsem ji brala i do třídy, aby viděla, jak šikovnou má holčičku, jak se nám pod rukama mění. Maminka změnila práci, aby se K mohla věnovat. To, co dnes vidíte, jsou projevy dítěte, které prošlo dlouhou cestou, která trvala čtyři roky. Jsem šťastná, že se to povedlo.*“

Dopolední řízná činnost ve třídě ŠTĚŇATA probíhala poklidně a tvořivě.

Třetí pozorování v terénu (participativní pozorování) – jména dětí jsou z etických důvodů fiktivní

Proběhlo v první polovině ledna 2021. Úkolem výzkumníka bylo zúčastnit se dění ve třídě přímo, využít společných aktivit k navázání kontaktu s některými dětmi a přesvědčit se o probíhajícím začleňování sledovaných dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu jejich vrstevníků. Pozorování probíhalo ve třídě ŠTĚŇATA u paní učitelky Evy.

Vstup do třídy před příchodem dětí, přibližně v 7:30. Třída byla připravena, čistá, uklizená. Eva chystala dětem nabídku stavebnic ke stolečku, připravovala knihy pro klidnější rozkoukání. Potom položila barvy v lahvích na stůl. Nemíchala je, tuto činnost bude vykonávat s dětmi. V plánu má vymíchat barvy a pracovat na společném díle po dvojicích.

Mezi prvními přichází holčička z českého prostředí, maminka učitelce sděluje, že potřebuje dítě vyzvednout před obědem, plánují návštěvu zubaře. Holčička si jde automaticky umýt ruce a odchází do kuchyňky. Připraví „snídani“ a zve nás ke stolečku. Usedáme, dívka nám říká, co pro nás má dobrého. „*Ty jsi ta paní učitelka, co se k nám chodí dívat, jak jsme šikovní, vid’?*“ „*Ano, to jsem.*“ „*A jsme šikovní?*“ „*Co myslíš?*“ „*Já myslím, že jo. Naše paní učitelka nás chválí.*“ Děvčátko si povídá s výzkumníkem, učitelka mlčky pozoruje. Vzápětí přichází tři chlapci najednou, vrhají se ke stavebnici, chtějí si postavit vláčkodráhu. Holčička se ptá, mají-li umyté ruce. Eva stále mlčí, pozoruje dění a usmívá se. Zdá se, že je spokojená. První z dětí s OMJ přichází chlapec L. Pozdraví a jde si hrát s ostatními kluky. V tu chvíli už je ve třídě 13 dětí. Je 8 hodin, ve třídě klid, všechny děti jsou zabaveny hrou. Barvy na stolečku netknuté, i když výtvarné činnosti na volné téma dětí jsou v plném proudu. Děti si samostatně berou pastelky, nůžky i lepidlo. Jedna z holčiček si vyrábí knížku, několik dalších dětí ji jde napodobit a vyrobit si ji také. K jejich stolečku přichází Eva: „*O čempak bude tvoje knížka, Maruško?*“ „*Zatím nevím, Asi o Bábě s kolem.*“ Eva vysvětluje výzkumníkovi, že se jedná o veselý příběh z knihy, kterou včera doneslo jedno z dětí a z níž si četly ukázku. „*To byla krásná knížka,*“ pochválí holčičku. „*Jsem zvědavá, jak se Ti povede. Hlavně, mě zajímá, jaké uděláš bábě oči. Vzpomínám si, že na nich bylo něco zvláštního.*“ Tím nenápadně připomíná holčičce, aby nezapomněla na něco důležitého. Je 8:30, ve třídě je už všech 15 dnes přítomných dětí. Z dětí s OMJ schází pouze dvojčata. Ke stolečku přichází chlapec M a holčička K. Chlapci se rozzáří oči a vykřikne: „*Bába!*“

Maruška má radost, že poznal její dílo, Eva přihlíží, nic nekomentuje. Zřejmě vyčkává, co se bude dít dál. „Chybí brýle,“ řekne K. „Já vím, nemusíš mi to připomínat!“ ohradí se Maruška. Vypadá to na konflikt, Eva stále nezasahuje. Dokonce stoleček, kde dochází ke zmíněnému dialogu, míjí. K se rozeběhne za paní učitelkou a hlásí, že Maruška zapomněla nakreslit bábě brýle. „A pročpak mi to říkáš?“ „Aby je nakreslila,“ odpovídá K paní učitelce. „No a nebylo by jednodušší, kdybys jí to řekla sama? Já s tím nic neudělám, беруško,“ odpoví jí učitelka klidně. K rozhodí bezradně rukama a jde zpět.

Eva výzkumníkovi vzápětí vysvětluje důvod svého počínání: „Snažím se všechny děti postupně navést na systém ‚vyřídím si co nejvíc sám‘. Ve školce mají děti totiž jedinečnou možnost socializace s dohledem. Zároveň pochopí fakt, že pokud chci něco vyřešit, musím se o to aktivně postarat. Celý život nebude maminka za zády, aby mi pomohla. A pro děti s odlišným mateřským jazykem je to nenápadné osamostatňování se. Samy sebou to nejde dělat jen tak, že se zrovna teď rozhodnu, tak šup na to. To zase může nadělat víc škody, než užitku. Každé dítě je individualita, proto s těmi ostýchavějšími jdu za ruku a pomáhám jim, aby toho co možná nejvíce zvládly samy. Pak přijde kopec chvály, pokud možno přede všemi – a pokud děti dobře motivujete, jdou s vámi a radují se z úspěchu kamaráda. A to je vám taková nádhera...! A u téhle K je to dvojnásobný úspěch. A teď se podívejte, jak se to vyvinulo...“ ukazuje výzkumníkovi ke stolku, kde si vedle sebe kreslí obě dívky a dohadují se, jak nejlépe ty brýle nakreslit. „Víte,“ pokračuje Eva, „pokud bychom tuto předškolní fázi ošidili a děti nastoupily do základní školy bez schopnosti být samy za sebe, mohl by se jim vstup do školy trochu zkomplikovat. A my jim ho chceme udělat co možná nejjednodušší. Někdy děti dovedou být i pěkně zlé.“

Po rozcvičce následoval komunitní kruh, kde se paní učitelka dětí zeptala, zda vědí, jakou mají návštěvu. „Paní učitelku“, „Paní doktorku“, „Paní spisovatelku“, znějí zajímavé odpovědi dětí. „Trochu paní spisovatelku, vůbec paní doktorku a hodně paní učitelku.“ Prozradila dětem Eva a poté, co představila výzkumníka jménem, vyzvala děti, aby se představily také. Pak vyjmenovaly i děti, které dnes nepřišly. Rituál podávání míčku dětem připomíná pravidlo, že mluví pouze jeden (ten, který má míček).

Po sebehodnocení ranních her následovalo seznámení s činnostmi, kterými se děti budou dnes zabývat. Učitelka vyzvedla nápad holčičky K a Marušky s dokreslením brýlí a řekla

dětem, že by bylo fajn udělat si pár zajímavých obrázků na nástěnku do šatny. Děti dostaly za úkol rozdělit se do dvojic, dostaly velké čtvrtky a na řadu přišly konečně láhve s temperami. Učitelka Eva namotivovala děti k nápadu vymíchat si ve dvojicích vlastní barvy. Děti se pustily do práce – hodně spolu mluvily, někdy se dohadovaly, ale na konci vznikly obrázky, které byly dílem dohody, nápadu, střídání i spolupráce. Při závěrečném hodnocení celou akci shrnula takto: *„Divila jste se, proč tam mám barvy a proč je nepřipravím. Protože jsem věděla, že to budou dělat děti. Věděla jsem také, že budou malovat společné dílo. Jen jsem čekala na vhodnou motivaci. Praxe mě naučila, že nejcennější motivace je ta, kterou si děti vymyslí samy. Při spolupráci dětí na čemkoli je cenná atmosféra samotné spolupráce. A tady máme ještě jako bonus společné dílo, které prostě nezmizí. Do konce školního roku tady zůstane na nástěnce, a bude nám připomínat celou dnešní atmosféru. Osobní zkušenost je nepřenosná. A pak děti navedu k nápadu, že mi tady ty obrázky nechají na památku, protože jdou do školy...Jen se podívejte – aniž bych děti rozdělovala do dvojic, zapojily se všechny. A všimněte si, že nikde nebyla dvojice dětí s OMJ. Všechny se tak nějak ‚vlily‘ mezi ostatní. Mimochodem – víte, o čem je kniha Bába s kolem? O jinakosti. O tom, že nikdy nemáme soudit něco, co neznáme“.*

Změna ve výzkumném plánu

V průběhu výzkumu (v červnu 2020) došlo k neočekávané události. Paní ředitelka Hana totiž, díky zdravotním komplikacím, způsobených Covidem-19, musela odstoupit z funkce ředitelky mateřské školy. Byl vyhlášen konkurz, na který se žádná z učitelek sledované mateřské školy nepřihlásila. Hana prý nasadila laťku příliš vysoko. Úspěšně prošla konkurzem jediná přihlášená uchazečka, paní Iveta.

Výše zmíněná změna byla příležitostí pro doplnění výzkumu rozhovorem s novou ředitelkou školy. Návštěva u nové ředitelky Ivety se konala v říjnu školního roku 2021/2022. Důvodem říjnového termínu bylo poskytnutí alespoň krátkého časového prostoru nové ředitelce na prozkoumání terénu. Polostrukturovaný rozhovor byl opět veden v klidu ředitelny, bez nahrávání. Záznam formou poznámek. Ředitelka v souladu s etickými zásadami souhlasila. Přepis rozhovoru s ředitelkou Ivetou je v příloze této práce.

Byly kladeny identické otázky jako předchozí ředitelce. V případě potřeby byly položeny doplňující dotazy, v některých případech byly otázky modifikovány.

Otázky pro ředitelku Ivetu

1. Jak dlouho působíte ve funkci ředitelky mateřské školy?
A předtím?
Jaké máte zkušenosti s vedením školy?
Můžete být konkrétní?
Jaká je, podle vás, tradice této mateřské školy? Chtěla byste něco změnit?
2. Chtěla jsem se zeptat, jak se za dobu vašeho působení ve funkci změnil poměr dětí z majoritní a minoritní skupiny. Ale protože jste ve své funkci opravdu krátce, takto položená otázka by neměla smysl. Zeptám se vás tedy, jak se tento poměr změnil za dobu vaší praxe jako učitelky mateřské školy?
3. Jak se za dobu vašeho působení ve školství změnil pohled pedagogů na děti s odlišným mateřským jazykem?
A váš osobní pohled na ně?
4. Co považujete za největší bariéru ve spolupráci s rodinou dětí s odlišným mateřským jazykem?
Jak jste to řešili na vašem bývalém pracovišti?
5. Jak se změnil přístup dětí z českého prostředí k dětem s odlišným mateřským jazykem za dobu vašeho působení jako učitelka mateřské školy?
6. Myslíte, že by se to dalo změnit?
7. Hovořila jste o tom s vašimi pedagogy?
Myslíte, že by se toho dalo nějak využít?
Jsou školy, kde se to daří spojit, kde se děti s odlišným mateřským jazykem úspěšně začleňují do kolektivu.
8. Myslíte, že by vám zřizovatel pomohl v uskutečňování vašich případných záměrů ohledně úspěšného začleňování dětí z cizojazyčného prostředí?
9. Jak vaše škola spolupracuje s rodinami dětí s odlišným mateřským jazykem?
Budete v této činnosti pokračovat?
10. Jaké granty nebo podpůrné programy pro podporu dětí s odlišným mateřským jazykem vaše škola využívá?
11. Narážíte ve své praxi na nějaké problémy při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem? Jaká rizika vnímáte v této souvislosti?

12. Co by se, podle vašeho názoru, mělo ve školském systému změnit pro ještě efektivnější začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu jeho vrstevníků v mateřské škole?

Další pozorování v terénu už se, bohužel, nekonalo. Z výzkumných důvodů by bylo zajímavé sledovat proces začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem ve stejném prostředí, se stejnými pedagogy a jiným vedením školy. Nová paní ředitelka ale žádné pozorování dětí za účelem výzkumu už nedovolila. Má prý jiné priority.

Analýza osobních dokumentů

Analýza osobních dokumentů proběhla před samotným výzkumem, v průběhu samotného výzkumu došlo k porovnání a zjištění progresu, případně stagnace. Všechna data byla učitelkami pečlivě zaznamenávána. Období distanční výuky se nejvíce projevilo u dívky **B** (neochotou používat český jazyk). Učitelky Anna a Božena začínaly opět od 1. fáze - postupného vytváření slovní zásoby v českém jazyce.

5 Výsledky šetření, interpretace dat, zodpovězení výzkumných otázek

Vyhodnocení výzkumu bude vycházet z interpretací rozhovorů s respondenty, uvedených v kapitole „Sběr dat“. Bude využito analýzy orientované na případ, která zvažuje případ ve všech souvislostech, hledá příčiny a následky uvnitř případu. Je orientovaná na proces.

K analýze budou použity nejprve rozhovory s učitelkami, které budou podpořeny výsledky terénního pozorování, následně budou vyhodnoceny rozhovory s oběma ředitelkami.

5.1 Výsledky šetření

Analýza rozhovorů s učitelkami

V této části práce budou rozebrány jednotlivé části rozhovorů.

- 1) Všechny účastnice výzkumu jsou učitelkami mateřské školy s praxí v rozmezí 7 – 40 let.
- 2) U otázky č. 2 se žádná z učitelek neshodla v odpovědi. Požadavek na akcentování pouze jedné změny ve školství přinesl fakta, která byla rozvedena otázkou č. 3:
- 3) Zde Anna upozorňuje na snížený počet dětí na třídách. Tuto změnu vnímá pozitivně. Upozorňuje ale na fakt snížené schopnosti sebeobsluhy u dnešních dětí a s tím související potíže. Ve své odpovědi se dotkne také struktury výchovně-vzdělávacího (dnes edukačního) procesu v českém školství v době Anniných začátků;
Božena akcentovala povinné předškolní vzdělávání. V systémové oblasti zde vidí ještě rezervy (bezplatné předškolní vzdělávání = předškolní děti mnohdy zůstávají s rodiči doma, ale místo ve školce mají X chybí peníze od dětí, které nejsou předškolní, proto navštěvovat MŠ nemohou);
Cecílie vyzvedla nedostatek v přípravě učitelek mateřské školy v případě minimálních praxí na vysoké škole. Po nástupu do praxe se potýkala s problémy. Pro praxi začínajících učitelek je žádoucí mentor (učitelka, uvádějící do praxe);
Dana upozorňuje na zvyšující se počet dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách a na mnohdy problematický přístup k nim. Přiznává jisté obavy, ale zároveň si pochvaluje postup ředitelky Hany, která mladším kolegyním

dává možnost otestovat si své znalosti a schopnosti na menším počtu dětí s odlišným mateřským jazykem;

Eva si všímá velkého množství změn v oblasti řízení školství od dob jejich začátků před 32 lety. V dnešní době je práce ředitele školy o mnoho náročnější. Jak po stránce odborné, tak z hlediska vysoké odpovědnosti za děti, zaměstnance i svěřené prostředky. Eva nezapomněla zdůraznit ani empatickou stránku osobnosti ředitelky školy.

- 4) Na otázku změn v přístupu ředitelů škol k pedagogům odpověděly starší respondentky shodně – od doby jejich pedagogických začátků doznal přístup ředitelů škol vůči pedagogům podstatné změny. Pozitivní. Přes míru odpovědnosti, kterou mají, si zachovávají i svou lidskou stránku. V nestandardních situacích hledají nejvhodnější řešení. Učitelky, které mají zkušenosti s více ředitelkami, jsou se svou současnou ředitelkou velmi spokojené.
- 5) V další otázce přiznaly, že změnu v přístupu vedení k sobě samým, kterou nyní pocítují, připisují bez výjimky paní ředitelce Haně, které si všech svých zaměstnanců váží.
- 6) Otázku spolupráce mezi pedagogy na škole otevřelo téma principu adaptace začínajících učitelek, který v navštívené škole bezchybně funguje. Začínající učitelky cítí podporu nejen svého vedení a uvádějících učitelek, ale také celého pedagogického sboru. Všechny přitom vypovídají, že pomoc a podpora nepatří pouze učitelkám začínajícím, ale i ostatním - v oblastech, které jiné kolegyně rozumí více.
- 7) Problém začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu vrstevníků v mateřské škole berou všechny učitelky v navštívené škole zodpovědně a v této oblasti se snaží neustále zdokonalovat (navštěvují semináře, webináře, studují odbornou literaturu, sledují stránky neziskových společností META a InBáze.
- 8) Učitelky na otázku, v čem vidí rozdíl v práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem v době svých začátků ve školství a dnes, shodně uvádějí, že rozdíl vidí. Všechny odpovědi se dají shrnout do tvrzení, že děti z cizojazyčného, nebo, chcete-li z rozdílného sociokulturního prostředí, je třeba pochopit a umožnit jim také poznat prostředí, do kterého přichází. A že samo od sebe toto poznání nepřichází. Jak řekla paní ředitelka Hanka „*Abychom mohli něčemu rozumět, musíme to dobře poznat.*“

- 9) Na otázku přijímání dětí s odlišným mateřským jazykem dětmi z českého prostředí naprosto výstižně odpověděla paní učitelka Anna – „*Děti přijímají čímkoli se lišící dítě přesně tak, jak ho přijímá jejich učitelka.*“ Eva přiznala, že si myslí, že děti s odlišným mateřským jazykem v době jejich začátků byly hůře přijímány právě z důvodu neznalosti. Učitelky, které měly zkušenost z jiné mateřské školy, přiznaly, že vedení, ani jejich bývalé kolegyně zájem poznat tyto děti vlastně ani neměly.
- 10) Respondentky shodně uvádí, že se do akcí školy zapojují celé rodiny, že spolupráci s rodinou vnímají pozitivně a je pro začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem velmi důležitá.
- 11) Z odpovědí na otázku, zda učitelky naráží při své práci s dětmi z cizojazyčného prostředí na problémy a zda v této souvislosti vnímají nějaká rizika, všechny shodně odpovídají, že přímo v práci s dětmi žádné problémy a rizika s nimi spojená nemají. Anička dále uvádí, že rizika vnímá spíš zvenku, aniž by tuto svou odpověď chtěla jakkoli rozvést. Cecílie uvádí konkrétní příklad z bývalého pracoviště, ze kterého vyplývá odmítavý přístup kolegyně, potažmo vedení školy. Dana vyjádří nespécifikované obavy.
- 12) Na postupech při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem učitelky shodně uvádí názorné pomůcky a individuální přístup. Eva vyzdvihuje respekt a poskytnutí každému dítěti možnost zažít úspěch.
- 13) Nejvýstižněji se k otázce na možnost obohacení výuky dítětem s odlišným mateřským jazykem odpověděla Eva tak, že dítě může výuku obohatit už jen svou prostou přítomností. Záleží, jak se uchopí – obohatí možností hledat nové nápady, možností najít nové kamarády, možností poznat jiné zvyky, jinou řeč.
- 14) Naprosto shodné odpovědi všech respondentek. Žádná nechce na stávajícím stavu nic měnit.

Během terénního pozorování byl zjištěn soulad mezi odpověďmi všech sledovaných učitelek a sledovaným prostředím. Ve všech případech byla ve třídách příjemná atmosféra bez konfliktů. Při práci se všechny děti mezi sebou dokázaly dohodnout, při hrách docházelo k rozdělení a střídání rolí. Děti s odlišným mateřským jazykem přijaly třídní rituály, ani jedno dítě nemá svou učitelku jako styčný bod při komunikaci s ostatními dětmi.

Analýza rozhovorů s ředitelkami

- 1) Hana působí v době výzkumu jako ředitelka mateřské školy 27 let. Po celou dobu v této škole. Předtím jako učitelka 11 let také zde. Iveta je ve funkci ředitelky školy zhruba měsíc a půl. Předtím působila 20 let jako učitelka jiné mateřské školy. Na otázku v kolika mateřských školách celkem působila, neodpověděla, sdělila pouze, že za svou praxi poznala tři ředitelky. Zkušenosti s vedením mateřské školy nemá, jasnou představu o jejím fungování ano. Ráda by omladila pedagogický sbor. Ke střídání obou ředitelek došlo během tohoto výzkumu.
- 2) Obě ředitelky přiznávají vysoký nárůst dětí s odlišným mateřským jazykem od začátku jejich pedagogické kariéry. Iveta přiznává, že se jedná o přirozený proces.
- 3) Změnu pohledu pedagogů na děti s odlišným mateřským jazykem popisuje Iveta jako individuální (příležitost, výzva, nutné zlo). Na otázku na svůj osobní pohled na věc uvádí pochybnosti, zda je nutné dávat jim přednost před dětmi českými. „*Většinou je to tak, že nikdo neumí nic. A já chci vidět výsledky.*“ Hana popisuje nutnost adaptace starších učitelek na nové podmínky. Říká doslova, že se „*podařilo přehodit myšlení z polohy ‚musím‘ do polohy ‚chci‘.*“ Srovnává přístup pedagogů v době svých začátků a dnes. Přiznává, že se dříve dětem s odlišným mateřským jazykem příliš pozornosti nevěnovalo, nebyla podpora vedení ani tehdejších Školských úřadů.
- 4) Jako bariéru ve spolupráci s rodinou dětí s odlišným mateřským jazykem obě ředitelky shodně uvádějí jazyk. Zatímco Iveta přiznává, že na jejím minulém pracovišti komunikaci s rodinou nijak neřešili – „*Vždycky jsme se nakonec nějak dohodli*“, Hana přiznává, že jim v této oblasti pomáhají rodiče dětí z cizojazyčného prostředí, kteří zde žijí delší dobu, jako interkulturní pracovníci.
- 5) Na otázku změny přístupu dětí z majoritní skupiny k dětem s odlišným mateřským jazykem Iveta uvádí, že nemá dobré zkušenosti. Říká, že „*děti cizinců jim ubližují. Jsou z jiného prostředí, těžko se adaptují*“, zatímco Hana si pochvaluje, že „*děti s odlišným mateřským jazykem jsou ostatními dětmi vnímány jako samozřejmost a že doufá, že děti s odlišným mateřským jazykem se u nich cítí jako doma.*“
- 6) Ivetě byla položena doplňující otázka, zda si myslí, že by se to dalo změnit. Odpověděla „*Jak, prosím vás? Násilí plodí násilí, je to složité.*“ Odpověď může být interpretována jako „*Nevím*“ nebo „*Je to zbytečné.*“

Hana dostala otázku, jak si myslí, že k této změně ona sama přispěla. Uvedla, že po svém nástupu do funkce musela řešit rychle přibývajícím počet dětí s odlišným mateřským jazykem. Aktivně začala vyhledávat všechny dostupné informace, aby problému porozuměla a mohla s nimi (i v zájmu celého kolektivu) dobře pracovat. Přiznává, že tento proces provázela také částečná obměna pedagogického sboru. Pochvaluje si úspěch.

- 7) Hana svou předchozí odpověď rozvádí v tom smyslu, změna nebyla jednoduchá, mnohé učitelky odešly.

Iveta přiznává, že děti v této mateřské škole se zdají na nové prostředí adaptované, což zjistila během hospitací. Zároveň akcentuje svou prioritu věnovat se také ostatním dětem. Doplnující poznámku výzkumníka, že v jiných mateřských školách se propojení obou procesů daří, přešla poznámkou, že „*většinou mají odklad školní docházky, protože se špatně domluví s ostatními dětmi a samozřejmě zlobí.*“

- 8) O spolupráci se zřizovatelem při začleňování dětí z cizojazyčného prostředí Iveta zatím debatu nevedla, zatímco Hana spolupráci se zřizovatelem konkretizuje.

- 9) Iveta ví o spolupráci s rodinami dětí s odlišným mateřským jazykem a připouští, že v případě zájmu v ní bude pokračovat.

Hana na téma spolupráce s rodinami dětí s odlišným mateřským jazykem uvádí aktivity, inspirované Bedýnkami příběhů neziskové organizace InBáze. Dále uvádí, že všechny akce pořádají pro všechny rodiče bez rozdílu, že se snaží o začleňování celých rodin dětí s odlišným mateřským jazykem, nejenom dětí z takových rodin přicházejících. Zmiňuje podařenou společnou akci tatínků a jejich dětí při společné oslavě Dne matek (akci organizovala jedna z učitelek mateřské školy, aktivní byli také otcové dětí s OMJ).

- 10) V této otázce bylo zodpovězeno využití grantů a podpůrných programů pro podporu dětí s odlišným mateřským jazykem.

- 11) Problémy při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem a z toho vyplývající rizika Iveta specifikovala jako nekázeň a s tím spojené riziko úrazů.

Hana uvedla, že se snaží předcházet problémům, spojených se vstupem dětí s OMJ do základní školy. Spolupracují se ŠPZ, využívají jedné třídy s nižším počtem dětí

pro vyrovnávání rozdílů před vstupem do základní školy. V této třídě mají asistentku, financovanou šablonami.

- 12) Obě ředitelky se shodly v odpovědích na otázku, co by se podle nich mělo ve školském systému změnit pro ještě efektivnější začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu jeho vrstevníků v mateřské škole – snížení počtu dětí ve třídě. Iveta to zdůvodnila eliminací rizik úrazů, Hana akcentovala výhodu snížení počtu dětí na třídu větší možností individuálního přístupu k dětem při pomoci s jejich socializací a s tím související přípravou na školu. Nerada by, aby se učitelské poslání změnilo na hlídací službu.

5.2 Zodpovězení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka pro naplnění cíle práce, zda je pro úspěšné začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu vrstevníků v mateřské škole důležitá podpora managementu školy, byla rozložena na specifické podotázky:

- **Jak může ředitel školy ovlivnit přístup pedagogů k dětem s odlišným mateřským jazykem?**

Z odpovědí všech respondentů i z pozorování v terénu je patrné, že ředitel školy ovlivňuje přístup pedagogů k dětem s odlišným mateřským jazykem zásadním způsobem. Na sledované škole to byla hlavně její ředitelka, kdo dal první impuls ke změně přístupu. Ona sama pamatovala dobu, kdy děti s odlišným mateřským jazykem byly v mateřské škole vnímány více jako přítěž, než příležitost ke změně. Přiznává fakt, že u starších učitelek je proces změny problematičtější. Přesto cítila potřebu studovat dostupné materiály a využívat dosud získané zkušenosti v tomto směru, aby problematiku začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu vrstevníků pochopila a byla tak schopna předávat své poznatky i svým učitelkám. Tím, že změnu začala u sebe, dala okolí jasný signál, že daný problém bere vážně a chce ho řešit. Jako každá změna, ani tato nebyla jednoduchá. Vyústila v mnoho výpovědí ze strany učitelek. Učitelky, které pro svou vizi získala, jsou schopné šířit tuto vizi dál mezi nově příchozí učitelky a sdílet své dosavadní zkušenosti. Velmi cenný je v tomto směru model uvádějící a začínající učitelky. Jak některé respondentky uvedly, tento model v českém školství schází.

Tuto teorii nepřímo potvrzuje i nově nastoupivší ředitelka paní Iveta, která přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy vnímá stále jako problém. K začleňování dětí z odlišného sociokulturního prostředí se staví skepticky. Tato skepse pramení do značné míry z obav ze zvýšeného rizika úrazů.

- **Jak může s úspěšným začleněním dětí s odlišným mateřským jazykem mezi vrstevníky v mateřské škole pomoci jejich rodina?**

Role rodiny dětí s odlišným mateřským jazykem je při jejich začleňování do kolektivu vrstevníků naprosto nezastupitelná. Z rozhovorů, vedených pro účely tohoto výzkumu, vyplývá, že zapojování rodiny do akcí školy, stejně tak, jako snaha o vytvoření podmínek pro lepší vzájemnou komunikaci, vzbuzuje pocity důvěry a zmírňuje obavy z neznámého. Bez vzájemné důvěry není možné vybudovat žádný kvalitní vztah.

Nová ředitelka školy se ke spolupráci s rodinou staví pasivně, což v případě konkrétní mateřské školy může vybudovanou důvěru narušit.

- **Jak ovlivnila přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem ostatní členy kolektivu ve vybrané mateřské škole?**

Všechny dotazované učitelky, včetně bývalé ředitelky Hany vidí přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem ve své škole jako přínos. Vzájemná spolupráce pedagogů při hledání cest ke vzájemnému porozumění stmelila kolektiv a vytvořila pozitivní klima, což je patrné už při vstupu do školy i při vzájemných rozhovorech. Rozhovory byly velmi otevřené. Bylo vidět, že se ve škole všichni cítí dobře. Učitelky plánují činnosti s vědomím, že ve třídě mají děti s odlišným mateřským jazykem, které je třeba do aktivit zapojit. Ostatní děti pomáhají – vysvětlují, ukazují, pomáhají, což je určitě ovlivnilo také. Pro většinu z nich to bylo něco nového, málokteré dítě je dnes v rodině zapojováno do činností.

Závěr

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaký vliv má management školy na proces začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem mezi své vrstevníky v mateřské škole.

Shromážděním teoretických poznatků v úvodní části práce byl dán teoretický základ pro přípravu a realizaci výzkumného šetření. První kapitola byla věnována základnímu seznámení s problematikou předškolního vzdělávání v České republice, jejími základními úkoly a cíli. Byly popsány hlavní klíčové kompetence, které vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, detailně byla představena problematika komunikace a sociálních dovedností dětí předškolního věku. Zmíněna byla také role ředitele školy jako lídra.

Další kapitola se věnovala základním pojmům, souvisejícím s problematikou dětí s odlišným mateřským jazykem a jejich vstupem do českých škol. V této kapitole byly zmíněny statistické údaje o počtu cizinců v České republice i o počtu dětí, které se zde vzdělávají. Představeno bylo také Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání, vydané Národním pedagogickým institutem i některé z podpůrných programů pro děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole. Pozornost byla věnována také roli učitelky mateřské školy a rodině dítěte s odlišným mateřským jazykem při procesu jeho začleňování do kolektivu.

V metodologické části pak byl specifikován cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky. Představen byl plán výzkumného šetření, výzkumný design i vybraní respondenti a metody sběru dat.

Následně byly detailně popsány rozhovory s vybranými učitelkami i oběma ředitelkami školy. Získaná data byla podpořena záznamem z pozorování v terénu. Všechny získané údaje pak byly vyhodnoceny.

Během výzkumu vyplynulo mnoho nových otázek, proto tato bakalářská práce nabídla také náhled na srovnání přístupu k dětem s odlišným mateřským jazykem v časové ose – devadesátá léta minulého století a dnes.

Výzkum byl také poznamenán pandemií Covid-19, díky níž byla zkoumaná škola také několik dlouhých týdnů uzavřena.

Daleko větší dopad než pandemie ale bude mít na školu změna jejího vedení. Díky onemocnění paní ředitelky se zhoršilo její chronické onemocnění do život ohrožujícího stavu a paní ředitelka musela na svou pozici rezignovat. Žádná z učitelek dané mateřské školy nenašla odvahu pokračovat na cestě, kterou Hana započala. Do uvolněné funkce tak byla jmenována ředitelka z jiné mateřské školy, která se do vyhlášeného konkurzu přihlásila jako jediná.

Cílem práce bylo zjistit, jaký vliv má management školy na proces začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem mezi své vrstevníky v mateřské škole.

Pro splnění tohoto cíle byla stanovena hlavní výzkumná otázka: Je pro úspěšné začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu vrstevníků v mateřské škole důležitá podpora managementu školy?

Hlavní výzkumná otázka byla rozložena na specifické podotázky:

- Jak může ředitel školy ovlivnit přístup pedagogů k dětem s odlišným mateřským jazykem?
- Jak může s úspěšným začleněním dětí s odlišným mateřským jazykem mezi vrstevníky v mateřské škole pomoci jejich rodina?
- Jak ovlivnila přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem ostatní členy kolektivu ve vybrané mateřské škole?

Všechny výše zmíněné podotázky daly odpověď na hlavní výzkumnou otázku, A sice – podpora managementu školy, její aktivní spolupráce a postavení v čele týmu je pro úspěšné začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem nezbytná. Někteří pedagogové z navštívené školy se vzdělávali a vstupovali do praxe v době, kdy se děti s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách téměř nevyskytovaly. S jazykovou heterogenitou tedy neměli žádné zkušenosti. Díky příkladnému přístupu ředitelky Hany zjistili, že děti z českého prostředí a děti s odlišným mateřským jazykem nemusí žít vedle sebe, ale spolu. V prostředí vzájemné důvěry a spolupráce se všechny sledované děti bez problémů zapojily. Ty starší, které mateřskou školu už opustily, vstoupily úspěšně do základní školy.

Cíl práce - zjistit, jaký vliv má management školy na problematiku začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem mezi své vrstevníky v mateřské škole byl splněn.

Výsledky tohoto šetření mohou být použity pro realizaci kvantitativního výzkumu k jejich ověření.

Návrhem pro zřizovatele je shromažďovat kontakty škol, zabývajících se problematikou začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem a na společných setkáních jejich ředitelů sdílet příklady dobré praxe.

Seznam použitých informačních zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

Cizinci: počet cizinců [online]. © 2021 [vid. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

Děti s OMJ v mateřské škole [online]. © 2021 [vid. 2022-06-11]. Dostupné z: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_omj_v_ms_metodika.pdf

Financování jazykové podpory [online]. © 2021 [vid. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/financovani-jazykove-podpory-dle-ss20-sz>

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

Genderová problematika zaměstnanců ve školství [online]. © 2021 [vid. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

HÁJKOVÁ, Eva, 2015. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-849-3.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

Interkulturní práce [online]. © 2021 [vid. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/interkulturni-prace>

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: GRADA Publishing. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1.

Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro předškolní vzdělávání [online]. © 2021 [vid. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/55831/>

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

Multikulturní vzdělávací programy pro MŠ a 1. stupeň ZŠ [online]. © 2022 [vid. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://inbaze.cz/multikulturni-vzdelavaci-programy-pro-ms-a-1-stupen-zs/>

Multikulturní výchova v MŠ [online]. © 2021 [vid. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/multikulturni-vychova-v-ms>

OBST, Otto, 2006. *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1359-0.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PLAMÍNEK, Jiří a Daniel FRANC, 2012. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4484-1.

PRŮCHA, Jan, 2011. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.

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

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. © 2021 [vid. 2022-06-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

SYSLOVÁ, Zora, 2015. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-859-8.

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

Tematická zpráva České školní inspekce: Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem [online]. © 2015. [vid. 2022-06-05]. Dostupné z: [Česká školní inspekce - Tematická zpráva – Průběžná zpráva o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků \(csicr.cz\)](https://www.csicr.cz/tematicka-zprava-prubezna-zprava-o-integraci-a-vzdelavani-ukrajinskych-deti-a-zaku)

VALENTA, Jiří, 2017. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem: 2017/2018*. 7. aktualizované vydání. Olomouc: ANAG. Práce, mzdy, pojištění (ANAG). ISBN 978-80-7554-102-4.

VEBER, Jaromír, 2009. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-274-1.

VYBÍRAL, Zbyněk, 2009. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.

Vyhláška č. 82/2015 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. © [cit. 2022-06-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Výroční zprávy o stavu a vývoji vzdělávání v České republice [online]. © 2020 [vid. 2022-06-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyrocnizpravy-o-stavu-a-rozvoji-vzdelavani-v-ceske-1>

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a další zákony [online]. © [vid. 2022-06-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů [online]. © [vid. 2022-06-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>

Seznam příloh

Příloha 1 – Individuální vzdělávací plán pro dítě s odlišným mateřským jazykem

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor s ředitelkou Hanou

Příloha 3 – Polostrukturované rozhovory s učitelkami školy

Příloha 4 – Polostrukturovaný rozhovor s ředitelkou Ivetou

Individuální vzdělávací plán pro dítě s odlišným mateřským jazykem

- **Zaměření IVP:** Komplexní, na všechny oblasti RVP PV
- **Průvodní informace o dítěti**

Školní rok:.....

Třída :.....

Jméno:.....

Narozen:.....

Bydliště:.....

Národnost:

Mateřský jazyk:

Odborný konzultant.....

Individuální péči o dítě v MŠ zajistí:

Rodinné prostředí (počet dětí v rodině, vztahy v rodině, spolupráce):

- **Pedagogická diagnostika**

Popište úroveň rozvoje dítěte v následujících oblastech RVP PV, zaměřte se zvláště na jazyk a řeč, zohledněte všechny 4 roviny jazyka.

Dítě a jeho tělo - hrubá a jemná motorika, grafomotorika, sebeobsluha, pracovní výchova, uvědomění si vlastního těla, poznatky o těle a péči o zdraví, rozvoj smyslů

Dítě a jeho psychika - jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, sebepojetí, city, vůle

Dítě a ten druhý - sociální dovednosti, navazování a rozvoj přátelských vztahů, interaktivní komunikační dovednosti, kooperační dovednosti

Dítě a společnost - dramatické a hudební dovednosti, kulturní a morální hodnoty, multikulturní výchova, role ve společnosti

Dítě a svět - poznatky o okolí, přírodě, technickém prostředí, ekologii

- **Cíle pro následující období (např. 2 měsíců)**

Stanovte konkrétní cíle vycházející z diagnostiky, v souladu s tematickým plánováním MŠ. Zaměřte se na všechny roviny jazyka.

(Příklad: Při diagnostice jsme zjistili, že dítě má chudou slovní zásobu, aktuálním tématem třídního plánu jsou domácí zvířata. Konkrétní cíl tedy může být: „Rozšíření aktivní slovní zásoby v tematickém okruhu domácí zvířata o 10 - 15 slov“)

- **Metody a formy práce**

Uveďte konkrétní metody a formy práce, které povedou k naplnění vytyčených cílů.

(Příklady:

Individuální práce - Rozhovory s dítětem nad obrázkovou knihou domácích zvířat.

Individuální práce - Hra s pexesem o domácích zvířatech.

Práce s celou třídou - Zpěv písně Strýček Donald farmu měl.

Práce s celou třídou - Četba pohádky a následná dramatizace s využitím masek zvířat.

Motivace - Prostřednictvím razítek sluníček do notýsku.

Průběžná kontrola - Průběžné shromažďování obrázků zvířat, které již dítě zná, do krabičky, za každé nové zvíře získá dítě razítko sluníčka do notýsku.

Zpětná vazba po každé individuální práci formou krátkého zápisu do notýsku.)

- **Rozvržení učiva, časová dotace**

Dítě bude navštěvovat MŠ (zaškrtněte) 1. denně

2. jen některé dny v týdnu: _____

Skupinové činnosti podporující naplnění vytyčených cílů (časová dotace týdně):

Individuální práce učitele s dítětem (časová dotace týdně):

Ve které části dne bude probíhat individuální práce (zařazení do denního režimu):

- **Pomůcky**

Vypište konkrétní materiál MŠ, se kterým budete pracovat.

(Příklad: Obrázková kniha Domácí zvířata, pexeso Naše farma, masky zvířat)

- **Vyhodnocení plánu**

Po uplynutí 2 měsíců zhodnoťte:

Do jaké míry se podařilo naplnit stanovené cíle?

Které činnosti a postupy se osvědčily?

Co by se dalo v příštím plánu udělat jinak – lépe?

(Na základě vyhodnocení jednotlivých cílů stanovte nové cíle pro nadcházející 2 měsíce.)

Projednáno s rodiči dne:

Vypracoval:

Podpis rodiče:

Polostrukturovaný rozhovor s ředitelkou Hanou

Rozhovor proběhl v úterý 8. září 2020. Polostrukturovaný rozhovor byl veden v klidu ředitelny, bez nahrávání. Záznam formou poznámek. Ředitelka v souladu s etickými zásadami souhlasila.

1) Jak dlouho působíte ve funkci ředitelky mateřské školy?

„Ve funkci ředitelky mateřské školy jsem letos už 27 let.“

2) Jak se za dobu vašeho působení ve funkci změnil poměr dětí z majoritní a minoritní skupiny?

„Změnil se dost výrazně. V době mých začátků v ředitelském křesle vycházelo zhruba jedno dítě z odlišného sociokulturního prostředí na školu. Při tehdejšímu počtu dětí byl ten poměr s dneškem nesrovnatelný.“

Kolik dětí celkem zhruba vycházelo tehdy na jednu třídu v mateřské škole?

„Zhruba třicet. Někdy i víc...“

3) Jak se za dobu vašeho působení ve školství změnil pohled pedagogů na děti s odlišným mateřským jazykem?

„U generace starších učitelek je to mnohdy problematičtější. V době svých začátků na přelomu osmdesátých a devadesátých let to pro ně byla velká neznámá. Dobře si to pamatuji, začínala jsem učit v roce 1982... Neuměly jsme se k tomuto jevu nijak postavit a po pravdě – tehdejší vedení nás nijak nepodpořilo. Pokud se dítě s cizím mateřským jazykem (tehdy se jim říkalo jen cizinci – pozn. resp.) v mateřské škole přece jenom vyskytlo, bylo jednoduše přiřazeno do třídy k ostatním dětem. Při tom divokém počtu dětí v kolektivu takové dítě vlastně jenom bylo... A zlobilo. Muselo na sebe nějak upozornit. Kamarádů moc nemělo, bylo jiné a tehdejší doba jinakost nepodporovala... Na druhou stranu je tady vidět velký posun v myšlení a práci právě těch paní učitelek – mých vrstevnic. Myslím, že se nám podařilo přehodit myšlení z polohy ‚musím‘ do polohy ‚chci‘. Snížil se také celkový počet dětí ve třídách. Na děti, myslím na všechny, nejenom na děti cizinců, je víc času pro vzájemné poznávání

a pochopení se. Moc ráda bych věřila, že děvčata to cítí podobně, to se ale asi budete muset zeptat jich.“

4) Co považujete za největší bariéru ve spolupráci s rodinou dětí s odlišným mateřským jazykem?

„Jazykovou bariéru. Rodiče opravdu mnohdy česky ani nerozumí. V této oblasti nám hodně pomáhají rodiče cizinci, žijící u nás žijí delší dobu a poznali jazyk i naši kulturu. Plní funkci jakýchsi interkulturních pracovníků.“

5) Jak se změnil přístup dětí z českého prostředí k dětem s odlišným mateřským jazykem za dobu vašeho působení ve funkci ředitelky mateřské školy?

„Pro děti je přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem čím dál větší samozřejmostí. Ten posun je plynulý. Věřím, že děti s odlišným mateřským jazykem jsou u nás v mateřské škole svými kamarády dnes vnímány jako samozřejmost a že ony samy se zde cítí jako doma.“

6) Čím jste vy osobně přispěla k této změně?

„Víte, za dobu mého učitelského působení v této mateřské škole (cca 11let) jsem se ve třídě setkala celkem asi se šesti dětmi cizinců. 6 dětí za 11 let... Pak jsem usedla do ředitelského křesla a dětí cizinců houfně přibývalo. Doba je přinesla. Mé tehdejší paní učitelky začaly ve velkém odcházet. Kdo vydržel, byl z tohoto jevu nesvůj. I já. Rozhodnutí bylo jednoduché. Abych mohla s dětmi s odlišným mateřským jazykem dobře pracovat, chtěla jsem jim nejprve dobře porozumět. Vyhledávala jsem všechnu dostupnou literaturu. Věřte, že to tehdy nebylo nic snadného. Také doufám, že jsem k této změně přispěla i dobrým výběrem svých kolegyň – učitelek. A ony se mnou sedly na onu pomyslnou loď a začaly se v dané oblasti svědomitě vzdělávat. Možná jsem přispěla i svým příkladem, nevím. Nejdůležitější je fakt, že se nám to povedlo“

7) Jak byla uvažovaná změna přijímána vašimi pedagogy?

„Některé odešly, to je jasné. Nechtěly přijmout fakt, že jsme součástí Evropy ani to, že potřeba individuálního přístupu k dětem je naprosto nevyhnutelná. A já zase argumenty typu ‚jsme v české škole, ať se naučí česky a pak přijdou.‘ Nebylo to úplně jednoduché.“

8) Jak vám pomáhá zřizovatel v uskutečňování vašich záměrů ohledně úspěšného začleňování dětí z cizojazyčného prostředí?

„Společně jsme realizovali výzvu 49 a navazující 51, která je zaměřena na tuto problematiku. Z této výzvy je realizována například Čeština pro děti s odlišným mateřským jazykem nebo komunitní setkávání.“

9) Jak vaše škola spolupracuje s rodinami dětí s odlišným mateřským jazykem?

„Co se týče zapojování speciálně rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem, nechali jsme se inspirovat tzv. Bedýnkami příběhů organizace InBáze. Jinak upřednostňujeme akce pro všechny rodiče společně. My se vlastně snažíme o začleňování celých rodin z jiného sociokulturního prostředí, nejenom dětí... Pravidelně se setkáváme se všemi rodiči na společných akcích školy. Pořádáme tematická odpoledne na školní zahradě, snažíme se, a celkem úspěšně, rodiče zapojovat i do organizování takových akcí. Při společné oslavě letošního Svátku matek dokonce tatínkové se svými dětmi nacvičili společné vystoupení. Nápad i organizace naší Evičky. Dojemné představení. To jsou momenty, kdy si říkám, že to všechno mělo a má smysl.“

10) Jaké granty nebo podpůrné programy pro podporu dětí s odlišným mateřským jazykem vaše škola využívá?

„Již zmíněnou výzvu 49 a 51, šablony, pomocí kterých je financována asistentka.“

11) Narážíte ve své praxi na nějaké problémy při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem? Jaká rizika vnímáte v této souvislosti?

„Snažíme se předcházet problémům spojených se vstupem do základní školy, které mohou vznikat nedostatečnou znalostí českého jazyka (neporozumění zadání úkolu, špatné rozlišování hlásek, působící problémy při psaní apod.). Spolupracujeme s PPP, máme jednu třídu s nižším počtem dětí, vyhrazenou pouze pro děti, které potřebují více času a porozumění. Naše paní učitelka Evička má k ruce asistentku pedagoga, financovanou šablonami. Asistentka hovoří anglicky a rusky, oba jazyky v případě potřeby využívá.“

12) Co by se, podle vašeho názoru, mělo ve školském systému změnit pro ještě efektivnější začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu jeho vrstevníků v mateřské škole?

„Jednoznačně další snížení počtu dětí na třídě. Nejenom pro úspěšné začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem. Každé dítě, nejenom to cizojazyčné, je individualita. Někdo se nedorozumí, někdo má zase jiné potřeby. Mateřská škola je jedinou institucí, která dává možnost úzké spolupráce rodiny a školy. Jediná instituce, která může každému dítěti pomáhat se socializací – učitelky každé dítě znají velmi dobře a jsou schopny každé z nich touto fází provést podle jeho potřeb. Velké množství dětí ve třídě učitelkám tuto činnost nedovolí realizovat v tom rozsahu, jak by bylo potřeba. Byla by škoda, naše poslání proměnit na hlídací službu.“

Polostrukturované rozhovory s učitelkami školy

Rozhovory s učitelkami školy proběhly individuálně, v průběhu září a října 2020. Pro přehlednost a srovnání byly v této práci odpovědi od všech respondentek uvedeny pod jednou otázkou. Jednalo se o polostrukturované rozhovory, všechny byly vedeny v prostorách mateřské školy, záznam formou poznámek. Každá respondentka byla v zájmu zachování etického kodexu informována o podmínkách provedení výzkumu, všechny projevíly souhlas.

Aby byla zachována autenticita, jsou všechny odpovědi popsány tak, jak byly řečeny.

1) Jak dlouho pracujete jako učitelka mateřské školy? Anna: „40 let.“

Božena: „7 let.“

Cecilie: „19 let.“

Dana: „15 let.“

Eva: „32 let.“

2) Co se v českém školství za dobu vaší praxe změnilo? Akcentujte, prosím, pouze jeden aspekt.

Anna: „Počty dětí na třídách.“

Božena: „Nedokážu posoudit, nezdá se mi, že by za dob u mé praxe došlo k nějakým zásadním změnám. Pokud mám jmenovat jednu, tak snad jenom povinné předškolní vzdělávání. I když u mě to moc o změně není, náš začátek ve školství byl vlastně nastejno...“

Cecilie: „Nedostatečná příprava budoucích učitelek mateřské školy.“

Dana: „Přibývá dětí s odlišným mateřským jazykem.“

Eva: „V oblasti řízení školství jsem zaznamenala hodně změn.“

3) Jak tuto změnu vnímáte?

Anna: „Tyto změnu vnímám pozitivně. Ale mohlo by to být ještě lepší. Snížený počet dětí na třídě dovažuje skladba dětí. A nemyslím děti, které mají odlišný mateřský jazyk. Mám na mysli připravenost dětí na vstup do mateřské školy. V době mých učitelských začátků byly třídy plné dětí, ale v oblasti sebeobslužných činností nebyl u nikoho žádný problém. Maximálně jsme zavazovali tkaničky, botičky na suchý zip

totiž k sehnání nebyly... Dnes je situace úplně jiná. Ve většině případů na začátku školního roku všechno děti učíme my. Ale protože jsme holky šikovné, sfoukneme to raz dva. Jen bychom místo toho mohli třeba jít dříve do přírody, sledovat zvířata, nebo vytvořit nějaké krásné výtvarné dílko.

Děti se tehdy zvládaly převlékat i několikrát denně – dokonce i na tělocvik – a tělesná výchova tehdy opravdu byla. Výchovných složek bylo hned devět – tělesná, hudební a výtvarná výchova, to je jasné. Ale následovaly matematické představy, jazyková výchova, mravní výchova (ta tedy, jako jediná, prolínala všemi výchovnými složkami), pracovní výchova a rozumová výchova. Ta se postupem času přeměnila na rozvíjení poznání. Toto rozdělení mi dnes tedy rozhodně nechybí. Ale na druhou stranu – jsem ráda, že mám z čeho čerpat.

Ale abych se vrátila k tématu - mám pocit, že v oblasti sebeobsluhy dnes suplujeme rodinu – dítě nastoupí a neumí se oblékat, obouvat. Díky vysokému počtu dětí v průběhu září a října máme každý školní rok u malých dětí o zábavu postaráno.“

Božena: *„Povinnost předškolního vzdělávání mi připadá systémově nedotažená. Co se stane, když dítě nebude chodit a rodiče ho neomluví? Nic. Školné se neplatí, peníze chybí. Anička mi říkala, že někdy před rokem 1989 byla ve školkách přípravná oddělení na vyrovnávání rozdílů mezi dětmi před vstupem do základní školy. Evička vlastně u nás vede podobně zaměřenou třídu a mně se to moc líbí. Připadá mi to velmi užitečné.“*

Cecilie: *„Po maturitě na Střední zdravotnické škole jsem zjistila, že být rehabilitační sestrou tak úplně nechci a šla jsem studovat Pedagogickou fakultu, obor učitelství pro mateřské školy. Možná školský systém předpokládá jistou provázanost – Střední pedagogická škola – Pedagogická fakulta, ale já byla úplně mimo obor a škola mě, tak říkajíc, nedala vůbec žádnou praxi. Nastoupila jsem do školky a byla odkázaná jenom na své teoretické znalosti. Byla to hrůza. Kolegyně mě nepodpořila, naopak mi dávala najevo, že jsem k ničemu a všechno musí dělat za mě. Nikdo se za mě nepostavil. Vydržela jsem to čtyři roky a pak jsem si našla místo tady. Měla jsem štěstí, že jsem dostala jako kolegyni na třídu Evičku. Co umím, umím od ní.“*

Dana: *„Trochu z toho mám strach. Dvanáct let jsem pracovala v jedné čtyřtřídní mateřské škole, kam docházelo velké množství dětí s odlišným mateřským jazykem*

nebo dětí cizinců. Měla jsem vystudovanou ekonomku a FUTURUM (pedagogická škola – pozn. resp.). Na přítomnost velkého množství dětí s odlišným mateřským jazykem jsem nebyla připravená. Nedomluvila jsem se s nimi, všechny moje tehdejší kolegyně na tom byly zrovna tak. Paní ředitelka tehdy jednu z nás poslala na školení. Vyslaná kolegyně nám na radě přečetla jeho obsah, my podepsaly seznámení s textem a to bylo všechno. Nic se nezměnilo. Před dvěma lety jsem nastoupila sem - to jsme se na třídě hezky sešly s Cecilkou, každá začala mimo obor. Moje Futurum ale mělo alespoň ty praxe. Cecilka byla přede mnou na třídě s Evičkou, od které se měla ve všech směrech čemu učit. Teď nám paní ředitelka dala jednoho čtyřletého chlapečka s českou maminkou, tak uvidím, jak se to bude vyvíjet.“

Eva: „Pamatuji tři ředitelky. Nastoupila jsem do této mateřské školy ihned po maturitě, v září 1989. Za komunismu, všechny jsme stály v řadě a čekaly na povely shora. Tak bych dnes, s mými mnohaletými zkušenostmi, charakterizovala tehdejší situaci. Ředitelka byla jakýsi bůh nad námi, rozdávala povely, které dostávala ze Školského úřadu, který v té době všechno řídil. Moc pravomocí neměla, starala se jen o to, aby učitelky dělaly to, co měly. Když nedělaly, zahrozila špatným kádrovým posudkem a učitelka se poslušně zařadila. S ředitelkou žádná řeč nebyla. Po revoluci se všechno rozvolnilo, v některých směrech možná až moc. Nikdo už si nic nenechal diktovat, což je dobře, ale scházela jakási pokora. To se odrazilo i ve školství. Všechny metodiky, které do té doby platily, se najednou staly zastaralými. Ředitelka ze dne na den skončila, byla odvolána. Nastoupila jiná, tehdy byla jmenovaná jedna naše kolegyně. Situace ale byla hodně podobná – nová ředitelka neměla žádný jiný vzor pro ředitelskou funkci než ten, který byl odvolán. Takže období s minimálními požadavky na vlastní nápady pokračovalo. Učitelky odcházely jedna po druhé, každá nová si s sebou přinesla jiný model práce. Důvodem k odvolání této ředitelky byl naprostý chaos, který zde panoval. Její funkční období trvalo dlouhé tři roky. A v roce 1993, po dlouhém přemlouvání, dosedla do křesla Hanička, která nám řediteluje dodnes. Neměla to vůbec jednoduché. Dnes, když se ohlédnu zpět, smekám před ní. Kde je naše škola dnes, je jenom její práce. Sestavit a vést kolektiv, který táhne za jeden provaz, je obdivuhodné. Samozřejmě, že i tady jsou konflikty.

V ženském kolektivu to tak bývá. Ale názory na cestu, kterou se ubíráme, jsou stejné a to pokládám za nejdůležitější. Proto jsme tady. I toto je práce naší paní ředitelky. “

4) Jak se za dobu vašeho působení ve školství změnil přístup ředitelů škol k pedagogům?

Anna: *„Za 40 let to byl pěkný kolotoč! Vždyť já začínala v roce 1982, za těžké totality. Dnes je pro všechny těžko představitelný fakt, že nám děti říkaly ‚soudružko učitelko‘... Stejně těžko představitelné mohou být pro někoho i podmínky socialistického školství. Pro každou funkci bylo nejvyšší kvalifikací té doby členství v komunistické straně. No nesmějte se, je to tak. Moje první ředitelka nebyla výjimkou. O řízení školy toho tehdy moc vědět nemusely, protože toho až tak moc neřídily. Všechno bylo tehdy centrální. Možná, aby to bylo snáze kontrolovatelné. Školský úřad vybíral zaměstnance, sepisoval smlouvy, rekonstruoval a vybavoval budovy zařízením, vyplácel, opravoval, dělal prostě všechno. Studentky po střední škole si ani nemusely hledat svou první práci. Za socialismu dostávaly tzv. ‚umístěnky‘. Co si vzpomínám, o nějakém milém a vstřícném přístupu ředitelky k nám nemohlo být tehdy řeči. Pamatuji si, že jsme vždy stály v pozoru, jen prošla. Diskutovat? Neexistovalo! Příkazy, kontroly.*

Dnes mají ředitelky na starosti úplně všechno. Velká zodpovědnost. Není to funkce pro každého. Ale, kupodivu, vidím i lidskou stránku – empatii, snahu najít řešení v nestandardních situacích. Máme štěstí na naši říd'u.“

Božena: *„Já sama už změnila místo. Ne vždy je ve školkách tak milo jako tady. Omlouvám se, neumím to vyjádřit jinak.“*

Cecilie: *„15 let, co zde působím, mám stejnou paní ředitelku. Na předchozím pracovišti jsme paní ředitelku moc nevidali.“*

Dana: *„Můžu se vyjádřit ne k přístupu ředitelek obecně, ale k přístupu konkrétních dvou ředitelek, se kterými jsem se během své praxe setkala. První bylo všechno jedno, druhé ne.“*

Eva: viz předchozí odpověď

5) Co všechno, podle vašeho názoru, přispělo k těmto změnám?

Anna: „Změna politické situace u nás. Taký si myslím, že odklon od toho centrálního řízení věci pomohl. Nevím, nejsem odborník. Jen se mi zdá, že s přisunem odpovědnosti za organizaci jde ruku v ruce odpovědnost za vlastní rozhodnutí.“

Božena: „Je to v lidech.“

Cecilie: „Ředitelka v minulé školce neměla potřebu nás vidat? Měla moc práce? Nevím. Vlastně jsem ji ani neznala. Možná bych měla podezření, že dělám něco špatně, kdyby někdy přišla. To dnes už nedokážu posoudit. Naše paní ředitelka Hanka je jednou z nás. Práce má ale asi taky hodně, jsme velká školka. Tak nevím. Je prostě jiná.“

Dana: „Změna pracoviště.“

Eva: „Osobnost ředitelky.“

6) Jak spolupracujete s ostatními pedagogy?

Anna: „Snažíme se sdílet příklady dobré praxe, dodržujeme systém uvádějící – začínající učitelka, vzájemně si radíme, půjčujeme pomůcky, posíláme plány, vyhledáváme nápady na internetu.“

Božena: „Od začátku svého působení v naší mateřské škole jsem na třídě s Aničkou. Provází mě všemi úskalími naší profese, což jsem na svém původním působišti nezažila. Byly jsme na třídě dvě mladé holky těsně po škole. Tápany jsme obě, pochopení a pomoc nikde. Každý si hleděl svého, všechno jsme si musely vyhledat samy. Teď je situace jiná. Pokud potřebuji s čímkoli poradit, je tady pro mě Anička. O ostatních to platí taky. Je nás tady mladých učitelek víc, jsme velká školka, ale umíme se dohodnout.“

Cecilie: „Všichni spolupracujeme. Vycházíme z toho, že každý umí něco nejlíp a je fajn se s ním poradit.“

Dana: „Pomáháme si, radíme se, když je potřeba.“

Eva: „Já nemám na třídě kolegyni, jsem na všechno sama (smích). To ale neznamená, že si s ostatními nepomáháme a neradíme. Žádný učený z nebe nespadl a všem nám jde o jedno, tak proč bychom si nepomohly.“

7) Účastníte se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem?

Anna: „Ano. Mám kurz logopedického asistenta. Myslím, že znalosti v této oblasti jsou pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem důležité. Individualizaci ve vzdělávání, pro podporu práce s dětmi s OMJ mám konkrétně kurz o hrách ve výuce češtiny jako cizího jazyka...“

Božena: „Ano – Hry ve výuce češtiny jako druhého jazyka dětí, Podpora dětí s OMJ a dětí cizinců v mateřské škole.“

Cecilie: „Ano. Alternativní metody ve výuce dětí s odlišným mateřským jazykem – to bylo spíš pro základní školy, ale něco pro sebe jsem tam našla také, Možnosti využití různých typů her v začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do MŠ.“

Dana: „Samozřejmě. Využití her v začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do MŠ, individualizace ve vzdělávání, ...“

Eva: „Určitě. I když mám dlouhou praxi, mám se co učit. Doba jde dopředu.“

8) V čem se liší práce s dětmi z cizojazyčného prostředí v době vašich začátků a dnes?

Anna: „Dříve děti s odlišným mateřským jazykem ve třídách moc nebyly. Jak už jsem říkala, to procento bylo mizivé. Moc mě mrzí, že jsem tehdy nevyužila příležitosti a nezískávala zkušenosti v době, kdy jsem mohla postupy ‚testovat‘ jenom na jednom dítěti a jet stylem pokus X omyl.“

Božena: „Pokud mohu zmínit své začátky jiné mateřské školy, počet dětí vycházel zhruba ve stejném poměru. Ale připadaly mi ty děti více nepřizpůsobivé.“

Cecilie: „V minulé škole jsme měli více dětí, než tady, rodiče se snažili spolupracovat, ale nikdy k žádné společné akci za mého působení nedošlo. Tady máme ve třídě pouze jednoho chlapce, jehož maminka je Češka. Komunikace s ní je výborná, rodina spolupracuje.“

Dana: „Práce je, myslím si, stejná. Rozdíl vnímám v přístupu paní ředitelky. Tato paní ředitelka nás podporuje.“

Eva: „Vlastně v ničem. Děti jsou pořád stejné, všechny chtějí mít kamarády a někam patřit. My je na té cestě jenom vedeme. To je celé.“

9) Jak přijímaly děti z českého prostředí děti s odlišným mateřským jazykem v dobách vašich začátků ve školství a jak je přijímají dnes?

Anna: „Jsem přesvědčena o tom, že děti přijímají čímkoli se lišící dítě přesně tak, jak ho přijímá jejich učitelka. Všechno je o vztazích, o důvěře. Bez toho se nehnete nikam. Dlouho se získává, lehký se ztrácí.“

Božena: „Opět si vypůjčím své předchozí působišť. Tam se spolu české děti s dětmi s odlišným mateřským jazykem moc nekamarádily. Dnes mám pocit, že děti samy mezi sebou nedělají rozdíly.“

Cecilie: „V době mých začátků děti s odlišným mateřským jazykem do kolektivu moc nezapadaly, Snažila jsem se ostatní děti vést k pomoci jim, kreslili jsme jim obrázky jako orientační piktogramy. Docela jsme se nasmály, když jsme hledali jednoduché, výstižné obrázky. Byla to tehdy moje iniciativa, která se s pochopením, bohužel, nesetkala. Byly jiné priority.“

Dana: „Na minulém pracovišti byly obě skupiny jakoby vedle sebe, neprolínaly se. Nezájem vedení se odrážel v laxním přístupu k této problematice i u některých pedagogických pracovníků. Netáhly jsme za jeden provaz, abych tak řekla.“

Eva: „Nepřijímaly, bály se jich. Myslím ale, že to bylo z neznalosti.“

10) Jak se změnila spolupráce s rodinou dětí s odlišným mateřským jazykem?

Anna: „Odpovím podobně jako u předchozí otázky – je to o důvěře. Rodiče přijdou se svým dítětem poprvé do mateřské školy a jsou velmi nedůvěřiví. Cizí prostředí, cizí paní tam, nerozumím jí já, natož moje dítě. To je stejné tehdy i teď. To ostatní je na vás.“

Božena: „Máme milé rodiče, spolupracují s námi. Situaci na mém předchozím působišti nemohu hodnotit, rodiče s námi moc nekomunikovali. Popadli děti a zmizeli.“

Cecilie: „V minulé škole jsme měli více dětí, než tady, rodiče se snažili spolupracovat, ale nikdy k žádné společné akci za mého působení nedošlo. Tady máme ve třídě pouze jednoho chlapce, jehož maminka je Češka.“

Dana: „Rodiče na mém minulém pracovišti byli pasivní, děti přivedli a odvedli. Nechodili ani na besídky a jiné školní akce. Zdálo se, že je jim to jedno. Tady se pořádají tematická odpoledne, rodiče dětí z jiného sociokulturního prostředí se snaží zapojovat. Je to velká změna.“

Eva: „Podle mě se spolupráce s rodiči dětí s odlišným mateřským jazykem nezměnila, spíš vznikla. Nemyslím si, že by dřív nějaká byla.“

11) Narážíte ve své praxi na nějaké problémy při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem? Jaká rizika vnímáte v této souvislosti?

Anna: „Ve své práci ani ne, všichni tady jedeme na stejné vlně. Toto riziko vnímám spíš zvenku. To je ale jiná otázka. My tady všechny děláme svou práci a snažíme se ji dělat, jak nejlépe dovedeme.“

Božena: Neuvědomuji si, že bych narážela na problémy při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.“

Cecilie: „Zmiňovala jsem ‚případ piktogramy‘. S kolegyní jsem tehdy narazila, ředitelka mi vytkla, že zanedbávám výchovnou práci s ostatními dětmi a bylo po snaze. Takže rizika vnímám. Pojmenovala bych je jako nepochopení a nezáměr.“

Dana: „Ani ne. Vlastně si užívám současný stav. Kdo ví, co se bude dít dál.“

Eva: „Při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem na problémy nenarážím.“

12) Jaké volíte postupy při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

Anna: „Dodržuji logický postup, který ve svém Kurikulu zmiňuje Národní pedagogický institut.“

Božena: „S Aničkou se budeme držet Kurikula, obrázky.“

Cecilie: „Názorné. Myslím, že čím více smyslů zapojíme, tím víc informací, nebo vědomostí zachytíme.“

Dana: „Názorné. S Cecílií se snažíme všechny postupy ohledně našeho chlapečka konzultovat. Používáme hodně obrázků, naučily jsme se základní anglická slovíčka a opakujeme obojí nad obrázky. Myslím, že své ovoce už to nese.“

Eva: „Od názorného k abstraktnímu, od blízkého ke vzdálenému, spolupráce s ostatními, individuální přístup... Ale nejdůležitější ze všeho je vzájemná důvěra a respekt. Oboustranný respekt myslím. Přece i my dospělí musíme respektovat dítě takové, jaké je a dopřát mu dostat se na vrchol svých osobních možností.“

13) Jak může, podle vašeho názoru, obohatit dítě s odlišným mateřským jazykem výuku?

Anna: „A zase – všechno je o tom, kam děti povede učitelka. Pokud je povede k tomu, že dítě s jiným jazykem a jinou kulturou nám může poodhalit svá tajemství – něco nás naučit, vyhráli jsme všichni.“

Božena: „Děti s odlišným mateřským jazykem občas potřebují pomoc – je milé vidět, jak se jim ostatní děti snaží vyjít vstříc. Takže asi zpřijemňují atmosféru?

Cecilie: „Možností spolupráce, která dává možnost zažít úspěch každému.“

Dana: „Ostatní děti se chlapci snaží pomáhat, každé dítě se cítí jako důležitá součást skupiny.“

Eva: „Třeba jenom tím, že tam s námi JE. Už to by měl být impuls k vytváření příležitostí k aktivitám. Jak s tím pedagog naloží, je na jeho nápadech. Děti dají hned signál, jestli jste je zaujala nebo ne. Takže příležitost k obohacení je v tomto případě všude. Mám ji já – můžu hledat nové nápady, má ji dítě s OMJ – může hledat nové kamarády, mají ji ostatní děti – poznávají nové zvyky i jazyky.“

14) Co by se, podle vašeho názoru, mělo ve vaší škole změnit, aby bylo začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu jeho vrstevníků efektivnější?

Anna: „Hlavně, ať se tady nic nemění!“

Božena: „Nic, jsem spokojená.“

Cecilie: „Na naší škole? Nic!“

Dana: „Neměnila bych nic.“

Eva: „Je hloupé říct, já nevím? Ale já vážně nevím... Neměnila bych nic.“

Rozhovor s ředitelkou Ivetou

V průběhu výzkumu (v červnu 2020) došlo k neočekávané události. Paní ředitelka Hana totiž, díky zdravotním komplikacím, způsobených Covidem-19, musela odstoupit z funkce ředitelky mateřské školy. Byl vyhlášen konkurz, na který se žádná z učitelek sledované mateřské školy, bohužel nepřihlásila. Hana prý nasadila laťku příliš vysoko. Úspěšně prošla konkurzem jediná přihlášená uchazečka, paní Iveta.

Výše zmíněná změna byla příležitostí pro doplnění výzkumu rozhovorem s novou ředitelkou školy. Návštěva u nové ředitelky Ivety se konala v říjnu školního roku 2021/2022. Důvodem říjnového termínu bylo poskytnutí alespoň krátkého časového prostoru nové ředitelce na prozkoumání terénu. Polostrukturovaný rozhovor byl opět veden v klidu ředitelny, bez nahrávání. Záznam formou poznámek. Ředitelka v souladu s etickými zásadami souhlasila.

Byly kladeny identické otázky jako předchozí ředitelce. V případě potřeby byly položeny doplňující dotazy, v některých případech byly otázky modifikovány.

1) Jak dlouho působíte ve funkci ředitelky mateřské školy?

„Zhruba měsíc a půl.“

A předtím?

„Učitelka v mateřské škole. 20 let.“

Jaké máte zkušenosti s vedením školy?

„Poznala jsem za svou praxi celkem 3 ředitelky. Myslím, že vím, co ve své funkci ředitelky nechci.“

Můžete být konkrétní?

„Mám poměrně jasnou představu o fungování mateřské školy. Ráda bych, aby všechny učitelky navázaly na dlouhou tradici školy, aby výsledky edukačního procesu byly dětem užitečné při vstupu do základní školy.“

Jaká je, podle vás, tradice této mateřské školy? Chtěla byste něco změnit?

„Škola spolupracuje se zákonnými zástupci. Předešlá ředitelka byla ve funkci dlouhou dobu, předpokládám, že rodiče byli spokojeni. Přesto bych ráda viděla omlazení pedagogického sboru – svěží vítr.“

- 2) **Chtěla jsem se zeptat, jak se za dobu vašeho působení ve funkci změnil poměr dětí z majoritní a minoritní skupiny. Ale protože jste ve své funkci opravdu krátce, takto položená otázka by neměla smysl. Zeptám se vás tedy, jak se tento poměr změnil za dobu vaší praxe jako učitelky mateřské školy?**

„Děti s odlišným mateřským jazykem je čím dál víc. Cizinci k nám jezdí za prací, jejich děti k nám do škol. Je to přirozený proces.“

- 3) **Jak se za dobu vašeho působení ve školství změnil pohled pedagogů na děti s odlišným mateřským jazykem?**

„Někteří je vidí jako příležitost, jiní jako výzvu, další jako nutné zlo. Je to individuální.“

A váš osobní pohled na ně?

„Musí se zapojit do společnosti, jen nevím, jestli je úplně nutné, aby měly přednost před českými dětmi. Většinou to pak bývá tak, že nikdo neumí nic. A já bych chtěla vidět výsledky.“

- 4) **Co považujete za největší bariéru ve spolupráci s rodinou dětí s odlišným mateřským jazykem?**

„Samozřejmě jazyk. Je potřeba, aby rodiče věděli, jak to u nás funguje. Bez znalosti jazyka je to obtížné.“

Jak jste to řešili na vašem bývalém pracovišti?

„Nijak zvlášť jsme to neřešili. Vždycky jsme se nakonec nějak dohodli.“

- 5) **Jak se změnil přístup dětí z českého prostředí k dětem s odlišným mateřským jazykem za dobu vašeho působení jako učitelka mateřské školy?**

„Většinou jim děti cizinců ubližují. Nemám dobré zkušenosti. Jsou z jiného prostředí, těžko se adaptují.“

- 6) **Myslíte, že by se to dalo změnit?**

„Jak, prosím vás? Násilí plodí násilí, je to složité.“

- 7) **Hovořila jste o tom s vašimi pedagogy?**

„Zatím ne. Ale děti s odlišným mateřským jazykem je tady hodně. Během hospitací se zdály adaptované na prostředí školy.“

Myslíte, že by se toho dalo nějak využít?

„Určitě. Ale jak říkám – důležité je věnovat se také ostatním dětem.“

Jsou školy, kde se to daří spojit, kde se děti s odlišným mateřským jazykem úspěšně začleňují do kolektivu.

„Ale prosím vás... Většinou mají odklad školní docházky, protože se špatně domluví, nerozumí si s ostatními dětmi a samozřejmě zlobí.“

- 8) Myslíte, že by vám zřizovatel pomohl v uskutečňování vašich případných záměrů ohledně úspěšného začleňování dětí z cizojazyčného prostředí?**

„Zatím nevím, na toto téma jsme debatu ještě nevedli.“

- 9) Jak vaše škola spolupracuje s rodinami dětí s odlišným mateřským jazykem?**

„Pokud vím, pořádají se zde pro ně tematická odpoledne,“

Budete v této činnosti pokračovat?

„Bude-li o to zájem, tak ano.“

- 10) Jaké granty nebo podpůrné programy pro podporu dětí s odlišným mateřským jazykem vaše škola využívá?**

„Myslím, že v minulosti škola využila výzvu 54.“

- 11) Narážíte ve své praxi na nějaké problémy při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem? Jaká rizika vnímáte v této souvislosti?**

„Už jsem se zmínila o nekázni těchto dětí. Samozřejmě vidím riziko úrazů.“

- 12) Co by se, podle vašeho názoru, mělo ve školském systému změnit pro ještě efektivnější začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu jeho vrstevníků v mateřské škole?**

„Měl by se snížit počet dětí ve třídách. Riziko úrazů by se tím, podle mě do značné míry eliminovalo.“

Další setkání v terénu už se, bohužel, nekonalo. Z výzkumných důvodů by bylo zajímavé sledovat proces začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem ve stejném prostředí, se stejnými pedagogy a jiným vedením školy. Nová paní ředitelka ale žádné pozorování dětí za účelem výzkumu už nedovolila. Má prý jiné priority.