Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Nikol Topičová

Předškolní vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem

Preschool education for children with different native language

Praha 2024

Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D., za její cenné rady, doporučení a celkové vedení diplomové práce. Mé poděkování patří také všem respondentkám, které mi věnovaly svůj čas a dovolily mi nahlédnout do svých pedagogických zkušeností a podělily se o své názory.

Prohlášení

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

V Praze, dne 15. 12. 2024 Nikol Topičová

Abstrakt

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku předškolního vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem a na konkrétní formy podpory, které jim usnadňují cestu českým vzdělávacím systémem. Cílem práce je identifikovat potíže dítěte s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole se záměrem nalézt nejadekvátnější řešení, která navrhují pedagogové, již jsou s dětmi v úzkém každodenním kontaktu. Taková řešení, jež usnadní předškolním dětem s odlišným mateřským jazykem plynulý přechod na základní školu a položí bezpečný základ dalšímu vzdělávání.

Teoretická část práce je zaměřena na migrační situaci v rámci České republiky, dále definuje klíčové pojmy spojené s tématem práce a nabízí náhled na aktuální situaci v předškolním vzdělávání s hlavním zaměřením na děti s odlišným mateřským jazykem. Teoretická oblast také nahlíží na inkluzi dětí s odlišným mateřským jazykem v rámci Evropy a shrnuje legislativní ukotvení této problematiky v České republice.

Výzkumná část diplomové práce popisuje přípravu a uskutečnění výzkumných rozhovorů s pedagogy mateřských a základních škol, kteří mají s dětmi s odlišným mateřským jazykem praktické zkušenosti. Cílem výzkumu je zjistit názory a zkušenosti pedagogů, doplněné o doporučení ověřená letitou praxí. Rozhovory jsou analyzovány prostřednictvím tematické analýzy, ze které v závěru vyplynou výsledná doporučení ohledně předškolního vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

Klíčová slova

Dítě předškolního věku, dítě s odlišným mateřským jazykem, dítě – cizinec, předškolní vzdělávání, mateřská škola, jazyková podpora, jazyková příprava, asistent pedagoga, odklad školní docházky, základní škola, podpůrná opatření

Abstract

The thesis focuses on the issue of preschool education of children with a different mother tongue and on specific forms of support that facilitate their journey through the Czech education system. The aim of the thesis is to identify the difficulties of a child with a different mother tongue in a Czech kindergarten with the intention of finding the most adequate solutions proposed by educators who are in close daily contact with the children. Such solutions will facilitate the smooth transition to primary school for preschool children with a different mother tongue and lay a secure foundation for further education.

The theoretical part of the thesis focuses on the migration situation within the Czech Republic, defines key concepts related to the topic of the thesis and offers an insight into the current situation in pre-school education with the main focus on children with a different mother tongue. The theoretical area also looks at the inclusion of children with a different mother tongue within Europe and summarises the legislative anchoring of this issue in the Czech Republic.

The research part of the thesis describes the preparation and implementation of research interviews with kindergarten and primary school teachers who have practical experience with children with a different mother tongue. The aim of the research is to find out the opinions and experiences of teachers, supplemented by recommendations verified by years of practice. The interviews are analysed through a thematic analysis, which will lead to recommendations on preschool education for children with a different mother tongue.

Key words

Preschool child, child with a different mother tongue, foreign child, preschool education, kindergarten, language support, language preparation, teaching assistant, deferment off school attendance, primary school, support measures

Seznam zkratek a pojmů:

EU	Evropská Unie
ECEC	Early Childhood Education and Care (rané vzdělávání a péče)
ČSÚ	Český statistický úřad
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI	Národní pedagogický institut ČR
OECD	The Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
OŠD	Odklad školní docházky
PLPP	Plán pedagogické podpory
PI	Pedagogická intervence
PO	Podpůrné opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP PV	Rámcový program pro předškolní vzdělávání
RVP ZŠ	Rámcový program pro základní vzdělávání
SERRJ	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPgŠ	Střední pedagogická škola
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení (SPC, PPP)
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola
VŠ	Vysoká škola

Obsah

Úvod....11
Teoretická část....13
1 Migrace....13
1.1 Multikulturní Evropa....14
1.2 Integrační politika České republiky....14
1.3 Migrace ve městech....14
1.3.1 Děti cizinců....15
2 Definice a klíčové pojmy....17
2.1 Dítě/žák s odlišným mateřským jazykem....17
2.2 Žák s neznalostí či nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka....17
2.3 Dítě/žák – cizinec....17
2.4 Vícejazyčné dítě....18
3 Legislativní ukotvení....19
4 Inkluze....21
4.1 Inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem v Evropě....22
5 Předškolní vzdělávání v České republice....25
5.1 Rámcový program pro předškolní vzdělávání....26
5.2 Mateřská škola....26
5.2.1 Odklad školní docházky....27
5.2.2 Individuální vzdělávání v mateřské škole....28
5.3 Význam předškolního vzdělávání pro všechny děti obecně....29
5.3.1 Význam předškolního vzdělávání pro děti s odlišným mateřským jazykem....32
5.3.2 Budoucnost českého předškolního vzdělávání....32
5.4 Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole....33
5.4.1 Rozvoj komunikačních dovedností u dětí s odlišným mateřským jazykem....34
5.4.2 Ohrožené postavení dítěte s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávacím systému....35
5.4.3 Organizace podporující vzdělávání a integraci dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem 36
5.4.4 Jazyková podpora dětí s OMJ....37
5.4.5 Podpůrná opatření u dítěte s OMJ....40
5.4.6 Adaptace dítěte s OMJ v MŠ....44
Empirická část....46
6 Metodologie výzkumného šetření....46

6.1 Výzkumná strategie 46
6.2 Použitá výzkumná metoda 47
6.3 Časový harmonogram 48
6.4 Výzkumný vzorek 49
7 Analýza dat 51
7.1 Analýza rozhovorů s pedagogy mateřských škol 52
7.1.1 Identifikace potíží 52
7.1.2 Důsledky potíží 54
7.1.3 Oblasti vzdělávání 55
7.1.4 Formy podpory 56
7.1.5 Výchovně vzdělávací strategie 56
7.1.6 Potřeby pedagogů mateřské školy 64
7.1.7 Role rodičů 65
7.1.8 Zásadní role v inkluzi 66
7.1.9 Role školy 67
7.1.10 Význam předškolního vzdělávání 68
7.1.11 Příprava na školu 69
7.2 Analýza rozhovorů s pedagogy základních škol 70
7.2.1 Identifikace potíží 70
7.2.2 Důsledky potíží 72
7.2.3 Vzdělávací oblasti 72
7.2.4 Formy podpory 73
7.2.5 Výchovně vzdělávací strategie 74
7.2.6 Potřeby pedagogů ZŠ 79
7.2.7 Role rodičů 80
7.2.8 Zásadní role v inkluzi 81
7.2.9 Role školy 82
7.2.10 Význam předškolního vzdělávání 83
7.2.11 Příprava na školu 84
7.3 Dodatečný výzkum s pedagogy mateřských škol 85
7.3.1 Podpora dětí s OMJ 86
7.3.2 Nedostatky Systému jazykové přípravy 87
7.3.3 Potíže, které přetrvávají ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem 88
7.4 Srovnání výsledků analýzy mezi pedagogy mateřských a základních škol 89
8 Diskuse 94

Závěr 101
Seznam použité literatury 103
Přílohy 111

Motto

„Internacionalizace společnosti vytváří vysoké požadavky na schopnosti lidí žít v kulturně rozdílném prostředí a chápat jeho inherentní, pro ně dosud cizí hodnoty. Mateřské školy jsou důležitými sociálními a kulturními křižovatkami, které mohou tuto skutečnost posílit a připravit děti na život ve stále více se internacionalizující společnosti. Povědomí o kulturním dědictví a učení se o kulturách jiných národů může přispět ke schopnosti dítěte chápat a soucítit s cizími životními okolnostmi a hodnotami“ (Splavcová, 2019, s. 17).

Úvod

Diplomová práce s názvem Předškolní vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem si klade za cíl prozkoumat problematiku vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ) v mateřských školách a identifikovat nedostatky systému předškolního vzdělávání ve vztahu k dětem s OMJ. Práce se zaměřuje zejména na podporu těchto dětí při začleňování do českých škol, rozvoj jejich komunikačních dovedností v českém jazyce a s tím související úspěšnou integraci do české společnosti.

Cílem teoretické části je zdůvodnit aktuálnost tématu práce, popsat nejčastěji používané pojmy, zasadit problematiku do legislativního rámce a zachytit současný stav vzdělávání dětí a žáků s OMJ v českých školách včetně popisu podpůrných opatření. V neposlední řadě zde nalezneme výzkumy podložený význam předškolního vzdělávání pro společnost.

Jedním z cílů empirické části diplomové práce je analyzovat přístupy pedagogů mateřských a základních škol směrem ke vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Analýza odpovídá na otázky, jakým způsobem v současné době probíhá podpora dětí a žáků s OMJ, jak by se dala zefektivnit, která opatření by usnadnila práci učitelů mateřských a základních škol při adaptaci a vzdělávání dětí s OMJ a jak tito učitelé vnímají inkluzi. V závěru práce porovnává přístup pedagogů mateřských a základních škol, nalézá shodné a rozdílné momenty v jejich pohledu na stejná témata a srovnává zjištěné skutečnosti s aktuálním výzkumem.

Motivací ke zvolení tématu problematiky dětí s OMJ v mateřských školách byla autorčina vlastní, dvanáctiletá praxe učitelky mateřské školy. Denně se setkávala s dětmi s odlišným mateřským jazykem, jejich rodinami a vnímala obtíže, které děti s OMJ po nástupu do našeho vzdělávacího systému provázely, i úskalí systému, se kterými se tyto rodiny musely vypořádat. V posledních letech vnímala kontinuální nárůst dětí s OMJ ve třídách mateřských škol. Z autorčina pohledu se této problematice nevěnuje komplexní pozornost. V českém školství dlouhodobě chybí koncepční systémová podpora těchto dětí i pedagogů s nimi pracujícími, ani nový systém jazykové podpory, jenž vstoupil v platnost na začátku školního roku 2021/2022, neřeší situaci dětí a žáků s OMJ ve všech vrstvách a souvislostech. Až na několik neziskových organizací, které se intenzivně a dlouhodobě problematice dětí a žáků s OMJ věnují, je péče a podpora předškolních dětí s OMJ zejména ze strany MŠMT mizivá. Sama autorka dlouho hledala odpovědi, cesty a možnosti, jak tyto děti v jejich nelehké situaci podpořit. Autorčinou snahou bylo usnadnit dětem s OMJ cestu českým vzdělávacím systémem tak, aby to pro ně byla

zkušenost radostná, obohacující, motivující a podněcující k dalšímu vzdělávání a touze po vědění.

Teoretická část

Teoretická část práce se zaměřuje na stručný popis důvodů a okolností migrace, nahlíží na její kontinuální nárůst a důsledky s ní spojené. Definuje klíčové pojmy, popisuje legislativní ukotvení a systém předškolního vzdělávání v České republice. Dále teoretická část nastiňuje téma inkluze, shrnuje význam předškolního vzdělávání v obecném smyslu i pro děti s OMJ a popisuje současný systém jazykové podpory této cílové skupiny dětí na školách.

1 Migrace

Život v 21. století je spojený s ekonomickou globalizací a s ní související celosvětovou mobilitou a migrací. Znakem lidí žijících v postmoderní společnosti je neustálý pohyb, přemísťují se z jednoho území na druhé. Příčiny migrace jsou rozličné. Může se jednat o ekonomické důvody, kdy se lidé stěhují z jedné země do druhé z pracovních důvodů, hledají kvalitnější ekonomické podmínky ke svému životu, jako například lépe placenou práci nebo perspektivní studium s budoucím uplatněním. Dále to mohou být důvody osobní, například v situaci, kdy se členové rodiny stěhují za rodinným příslušníkem, či sňatky s občany jiné země. V úvahu připadají i důvody klimatické, v rámci kterých lidé hledají vstřícnější podmínky k životu, přívětivé a neohrožující přírodní prostředí. V neposlední řadě jsou to důvody politické a náboženské (perzekuce za jiné politické nebo náboženské smýšlení, etnickou příslušnost apod.). Jedním z důvodů může být i odchod ze své rodné země z důvodu probíhajícího válečného konfliktu (ČSÚ, 2024b).

K důsledkům migrace řadíme obohacení kulturní a společenské rozmanitosti měst, zvýšení hospodářského růstu, ale také rychlý nárůst populace ve městech, jež má dopady na veřejné služby, bydlení a infrastrukturu.

Česká republika stejně jako ostatní evropské země zaznamenává v oblasti migrace každoročně stoupající tendence (ČSÚ, 2024a). Řadíme se tak mezi plnohodnotné multikulturní společnosti, přestože naše zkušenosti se v této oblasti neustále rozvíjejí, hledáme ověřené principy a přístupy k migraci jako takové. Naše společnost, jež byla po dlouhé období komunismu a postkomunismu jednotvárně homogenní, se v tomto ohledu stále ještě učí.

ROK	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
POČET	323 343	394 345	439 498	434 600	426 423	436 319	438 076	441 536	451 923
ROK	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**
POČET	467 562	496 413	526 811	566 931	595 881	634 790	660 849	1 116 154	1 065 740

Tabulka č. 1 Počet cizinců v ČR (včetně cizinců s mezinárodní ochranou), zdroj: Český statistický úřad, 2024b

1.1 Multikulturní Evropa

Evropská unie zaručuje svým členům práva, jedním z nich je právo na volný pohyb osob v EU podle čl. 3 odst. 2 Smlouvy o Evropské unii (SEU); článku 21 Smlouvy o fungování Evropské unie (SFEU); hlavy IV a V SFEU; článku 45 Listiny základních práv Evropské unie. Toto právo zaručuje občanům EU a jejich rodinným příslušníkům svobodnou volbu země EU, ve které budou žít. Svobodnému pohybu občanů EU napomohla velkým dílem Schengenská dohoda z roku 1990 umožňující obyvatelům 27 evropských států překračování hranic na kterémkoliv místě, aniž by museli projít hraniční kontrolou (Evropský parlament).

V rámci migrace se do České republiky dostávají i občané třetích zemí, tedy zemí, které nejsou v EU, nebo zemí, které podepsaly Schengenskou dohodu, jako je Island, Lichtenštejnsko, Norsko a Švýcarsko (Evropský parlament).

Multikulturní charakter Evropy spatřuje Býtešníková (2005, s. 11) ve vzájemném soužití rozličných kultur, které se vzájemně obohacují, respektují kulturní specifičnost a jsou tolerantní k jinakosti.

1.2 Integrační politika České republiky

Hlavním cílem integrační politiky České republiky je pomoc a podpora při začlenění cizinců s legálním pobytem na našem území do společnosti a zajištění oboustranně přínosného a nekonfliktního soužití. Integrační opatření působí preventivně proti ekonomickému, kulturnímu a sociálnímu rozdělení naší společnosti (MVČR, 2024).

1.3 Migrace ve městech

Kumulaci migrantů nejvíce pociťují větší města, tato situace má různé příčiny a důsledky, které jsou ovlivněny specifickými socioekonomickými, politickými, ale i kulturními podmínkami v daném regionu. Jak zmiňuje organizace Meta ve své publikaci *Žáci s OMJ v českých školách*, je dobré si uvědomit, že „*Migrace byla, je a bude přirozenou součástí lidského života“* (Radostný, 2011, s. 7).

Motivací k usídlení se ve velkých městech může být pro migranty výše zmíněné ekonomické hledisko, kdy jim města nabízejí lepší pracovní příležitosti, politicky se mnohdy jeví městský život stabilnější, klimatické změny zde nejsou tolik patrné a v neposlední řadě mají městské regiony vybudovaný kvalitní vzdělávací a zdravotnický systém, přinášející příležitosti ve vzdělávání a zlepšení zdravotní péče pro rodiny migrantů.

1.3.1 Děti cizinců

Do České republiky migrují celé rodiny včetně dětí. Děti přicházejících migrantů mají velmi různorodou úroveň znalosti českého jazyka. Vzdělávací systém se nachází v situaci, kdy je potřeba řešit otázku inkluze dětí přicházejících migrantů se všemi aspekty s tímto problémem souvisejícími. Jak upozorňuje Lechta (2016), jedná se o žáky ohrožené školním selháním, předčasným odchodem ze školní docházky a dalšími negativními vlivy. Z výše zmíněného je patrné, že je třeba nastavit odpovídající míru podpory všem dětem/žákům s OMJ, aby se do českého vzdělávacího systému mohly bezproblémově začlenit. Zároveň je důležité dbát na soulad všech stupňů vzdělávání tak, aby byl přechod mezi nimi pro děti/žáky s OMJ co nejplynulejší. V Tabulce č. 1 a v Tabulce č. 2 můžeme vidět počet dětí cizinců, které v konkrétních letech navštěvovaly mateřské a základní školy.

ROK	**2005/06**	**2006/07**	**2007/08**	**2008/09**	**2009/10**	**2010/11**	**2011/12**	**2012/13**	**2013/14**
POČET	3 213	2 811	3 078	3 535	3 963	4 223	4 714	5 434	6 307
ROK	**2014/15**	**2015/16**	**2016/17**	**2017/18**	**2018/19**	**2019/20**	**2020/21**	**2021/22**	**2022/23**
POČET	7 214	8 302	9 494	10 496	11 343	11 942	11 864	12 103	19 567

Tabulka č. 2 Počet cizinců v mateřských školách v ČR, zdroj: Český statistický úřad, 2024b

ROK	**2005/06**	**2006/07**	**2007/08**	**2008/09**	**2009/10**	**2010/11**	**2011/12**	**2012/13**	**2013/14**
POČET	12 279	12 504	12 963	13 583	13 839	14 109	14 344	14 551	15 109
ROK	**2014/15**	**2015/16**	**2016/17**	**2017/18**	**2018/19**	**2019/20**	**2020/21**	**2021/22**	**2022/23**
POČET	16 477	18 281	20 237	21 992	24 026	26 527	28 380	30 543	72 748

Tabulka č. 3 Počet cizinců v základních školách v ČR, zdroj: Český statistický úřad, 2024b

Je třeba si uvědomit skutečnost, že Český statistický úřad shromažďuje údaje o počtu cizinců. Do závěrečných čísel se tedy nepromítnou skutečné počty dětí s OMJ, které mají potíže s vyučovacím jazykem na školách.

V souvislosti s válkou na Ukrajině se počet dětí s odlišným mateřským jazykem na českých školách zněkolikanásobil (MŠMT, 2023). V datech Českého statistického úřadu (viz Tabulka č. 4) je možné pozorovat nárůst žáků ve školním roce 2022/23, ve kterém se vlna imigrantů z Ukrajiny projevila nejen v českém školství.

ROK	**2005/06**	**2006/07**	**2007/08**	**2008/09**	**2009/10**	**2010/11**	**2011/12**	**2012/13**	**2013/14**
MŠ	490	503	591	750	906	1 030	1 089	1 237	1 458
ZŠ	3 473	2 748	2 957	3 022	3 170	3 262	3 392	3 422	3 589
ROK	**2014/15**	**2015/16**	**2016/17**	**2017/18**	**2018/19**	**2019/20**	**2020/21**	**2021/22**	**2022/23**
MŠ	1 694	1 972	2 254	2 484	2 677	2 963	2 932	3 053	10 718
ZŠ	4 039	4 716	5 332	5 893	6 619	7 569	8 408	9 646	50 849

Tabulka č. 4 Počet Ukrajinců v mateřských a základních školách v ČR, zdroj: Český statistický úřad, 2024b

To, že školy čelí náporu vysokého počtu dětí a žáků na všech stupních škol, dokládá článek Magazínu Českého statistického úřadu Statistika & My (2024):

„*V mateřských školách to bylo o 2,4 %, na základních školách o 4,5 %. Mateřské školy v minulém školním roce navštěvovalo 369 205 dětí, což je nejvíce od vzniku samostatné České republiky v roce 1993. Meziročně se jejich počet zvýšil o 8,7 tisíc (2,4 %)*.“

V článku se dále uvádí i zvýšený podíl odkladů školní docházky ve školním roce 2021/22 dokonce na 6,3 %, na který mohou mít vliv i děti s OMJ. V dalším školním roce sice OŠD lehce ubylo na 6 %, avšak zvýšil se počet žáků v přípravných třídách o 22,4 %. Ve školním roce 2022/23 nastoupilo do ZŠ 117 607 prvňáků, o deset tisíc více než v předchozím roce (ČSÚ, 2023).

„Počet žáků základních škol zaznamenal meziroční nárůst o 43,2 tisíce, což je nejvíce od školního roku 1996/97, kdy byla znovu zavedena devítiletá povinná školní docházka. Počet žáků základních škol v uplynulém školním roce tak překonal hranici jednoho milionu, a to zejména kvůli přílivu dětí původem z Ukrajiny,“ říká Marek Rojíček, předseda Českého statistického úřadu (ČSÚ, 2023).

Problematika vzdělávání dětí a žáků s OMJ má širší rozměr, jak zmiňuje Linhartová (2018), a klade značné nároky na pedagogy, protože se nejedná pouze o podporu dětí s OMJ, ale zároveň o práci s celým třídním kolektivem, o spolupráci s rodiči dětí s OMJ a komunikaci s dalšími pedagogy, rodiči a vedením školy. V neposlední řadě vzdělávání dětí s OMJ přináší pedagogům i zamyšlení nad vlastním vnímáním inkluze a schopností respektu k odlišnostem různého druhu.

2 Definice a klíčové pojmy

V této kapitole budou popsány nejčastější termíny, které se budou v práci objevovat a které se někdy potýkají s problematikou nejednotné definice. K těmto pojmům se řadí především dítě/žák s odlišným mateřským jazykem, předškolní vzdělávání, mateřská škola, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Zejména terminologie, která pojmenovává děti a žáky s jiným mateřským jazykem, je u nás v současné době nejednotná, česká legislativa používá termín dítě/žák cizinec, dochází k rozdílným pojmům i v odborné literatuře. Pokusíme se proto nyní problematiku terminologie zpřehlednit.

2.1 Dítě/žák s odlišným mateřským jazykem

Dítě/žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ) je v současné době nejčastěji používaným termínem, který zavedla a již mnoho let používá společnost Meta o.p.s. Tato nezisková organizace se do tohoto termínu snaží zahrnout všechny děti s jiným rodným jazykem než českým, potřebující ve vzdělávání určitou míru podpory z důvodu jazykové bariéry. Tento pojem zahrnuje všechny děti/žáky, kteří doma hovoří jiným než vyučovacím jazykem (META, 2024a).

2.2 Žák s neznalostí či nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka

Žák s neznalostí či s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka je termín, který se používá ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. v § 16 školského zákona, která považuje tyto žáky za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a přiznává jim podpůrná opatření 1.–3. stupně bez ohledu na kritéria daná úrovní znalosti českého jazyka nebo na státní příslušnost (Školský zákon 561/2004 Sb. v platném znění, 2024).

2.3 Dítě/žák – cizinec

Dítě/žák – cizinec je termín, který používá česká legislativa, konkrétně 561/2004 Sb. § 20 školského zákona. Zákon tímto termínem rozumí osoby s cizím státním občanstvím. Školský zákon zprostředkovává stejný přístup a podmínky pro vzdělávání dětem cizincům jako občanům České republiky (Školský zákon 561/2004 Sb. v platném znění, 2024).

Obecně prospěšná společnost Meta se vymezuje proti termínu dítě/žák – cizinec z důvodu úzké vymezenosti k cizí státní příslušnosti. Termín v sobě také nezahrnuje žáky a děti, které potřebují při vzdělávání podporu. V neposlední řadě Meta zmiňuje hodnotově a postojově zabarvené označení termínu cizinec (META, 2024a).

2.4 Vícejazyčné dítě

Pojem vícejazyčné dítě je nově vzniklý termín, zavedený a používaný organizací Meta (Meta), a označuje všechny děti, které doma mluví jinak než ve škole nebo které kromě vyučovacího jazyka plynule ovládají i další jazyk či jazyky. Dle Mety „vícejazyčnost ukazuje potenciál a možnosti růstu každého dítěte“. Tímto novým termínem Meta vyjadřuje názor, že „vícejazyčnost propojuje a sbližuje“. Organizace Meta se inspirovala zahraničními zkušenostmi a prosazuje „vícejazyčnost“, protože je:

- „*pozitivní, ukazuje potenciál dítěte, dítě v procesu učení se jazykům, ne dítě s problémem.*
- *Je motivační, a to i u dětí, co zrovna přišly a umí ‚zatím‘ jen svůj první jazyk. Je to směr, za kterým jdeme od prvního okamžiku.*
- *Je atraktivní a mezinárodně používaný. Pojem vícejazyčnost, ale i celý tento přístup akcentuje Rada Evropy i zahraniční experti.*
- *Je oceňující, ukazuje, že dítě či dospělý nepřichází ‚tabula rasa‘, ale už umí minimálně jeden, mnohdy více jazyků, na kterých můžeme stavět a které mohou být zajímavé i pro ostatní.*
- *Je inkluzivní, protože v zásadě zahrnuje všechny děti, které se učí jakýkoliv další jazyk, a zároveň provokuje k přemýšlení, co kdo k podpoře vícejazyčnosti potřebuje“* (META, 2024a).

Pro potřeby diplomové práce jsme se rozhodli použít výraz odlišný mateřský jazyk, který je již mnoho let zavedený v odborných kruzích a nejlépe vystihuje potřebu všech dětí, které mají z důvodu jazykové bariéry potíže s výukou v českém jazyce. V kapitolách pojednávajících o předškolním vzdělávání bude používán termín dítě s odlišným mateřským jazykem (dítě s OMJ), při pojednání o dětech v povinném školním vzdělávání bude použit výraz žák s odlišným mateřským jazykem (žák s OMJ).

3 Legislativní ukotvení

Ještě před tím, než se budeme věnovat zákonům a vyhláškám vztahujícím se ke vzdělávání dětí s OMJ, je důležité zmínit mezinárodní lidskoprávní dokumenty, z nichž právo každého na vzdělání vychází. Jak Tannenbergerová (2016, s. 26) popisuje, *„inkluzivní vzdělávání není jen naším mezinárodním právním závazkem, je to zejména způsob, jak doručit k dětem práva, která jim náleží.“*

Právo na vzdělání ukládá Základní listina lidských práv a svobod, která v článku 33 ustanovuje každému právo na bezplatné vzdělání. Stejně tak je právo každého jednotlivce na bezplatné vzdělání zakotveno ve Všeobecné deklaraci lidských práv, kterou přijalo Valné shromáždění OSN v roce 1948. Dalším významným dokumentem právně závazným pro Českou republiku je Úmluva o právech dítěte.

Hlavním legislativním dokumentem v České republice je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, známý také jako Školský zákon. Úvodní část tohoto zákona, konkrétně § 2, stanovuje zásady a cíle vzdělávání. Přikládá rovný přístup k předškolnímu vzdělávání bez jakékoliv diskriminace všem občanům ČR a ostatním občanům členských států Evropské unie. §20 upravuje podmínky vzdělávání žáků cizinců. Občané nečlenských zemí EU mají stejný přístup k předškolnímu vzdělání jako občané EU, pokud doloží legálnost pobytu na území ČR na dobu delší než 90 dní. To však už není nutné při nástupu do ZŠ, protože povinná školní docházka je přístupná všem dětem bez rozdílu a za stejných podmínek.

Podle Školského zákona spadají děti s OMJ do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. § 16 školského zákona definuje děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami jako všechny, kteří k naplnění vzdělávacích možností potřebují poskytnout podpůrná opatření. To jsou nezbytné úpravy, které odpovídají kulturnímu prostředí, zdravotnímu stavu nebo jiným životním podmínkám.

Dalším důležitým právním předpisem je Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravuje pravidla § 16 školského zákona. Nastavuje pro děti s OMJ podpůrná opatření 1.–5. stupně. Podpůrná opatření jsou rozdělena do těchto stupňů na základě jejich organizační, pedagogické a finanční náročnosti (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravuje pravidla §16 školského zákona, 2018).

Od 1. 9. 2021 je platná také Vyhláška č. 271/2021, která dětem – cizincům poskytuje bezplatnou jazykovou přípravu v povinném předškolním ročníku. Pokud má tedy dítě cizí státní příslušnost, má ze zákona nárok na skupinu pro jazykovou přípravu, ve které si zlepší znalost českého jazyka.

4 Inkluze

Charakteristickým znakem společnosti je nesporně její různorodost. Jedinci jsou více či méně odlišní z hlediska nejrůznějších charakteristik tvořících tuto heterogenní společnost. V kontextu školního prostředí můžeme na tuto různorodost (heterogenitu) pohlížet z pohledu rasy, náboženství, pohlaví, věku, intelektových schopností a dovedností, mateřského jazyka dítěte, sociálního původu a mnoha dalších charakteristik dětí či žáků (Hájková a Strnadová, 2010). Vzhledem k tématu diplomové práce nás zajímá národnostní heterogenita v prostředí českých škol. Různorodost směřujeme k vzdělávacímu procesu a odlišnostem dítěte, které pramení z odlišného mateřského jazyka a nedostatečné znalosti jazyka, ve kterém vzdělávací proces probíhá.

Jak bylo popsáno výše, s postupnou proměnou naší společnosti v multikulturní se české školství potýká se stále vyšším procentem dětí/žáků s OMJ, kteří jsou svým způsobem znevýhodnění a potřebují určitou míru podpory. Jazyková bariéra dítěte/žáka, která ztěžuje vzdělávací proces, se považuje za prvek sociálního znevýhodnění (Slowík, 2022). V souvislosti se začleňováním dětí/žáků s OMJ do vzdělávacího procesu se setkáváme s termínem inkluze a integrace.

Integrace počítá s homogenní skupinou dětí, do které jsou zařazeny děti v nějakém ohledu odlišné. Rozděluje kolektiv na podskupiny, přičemž té se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje speciální péči.

Termín inkluze se během posledních dvaceti let stal v široké veřejnosti velmi diskutovaným tématem. Oproti integraci inkluze nepočítá s homogenní skupinou, ale se skupinou různorodou, složenou z jednotlivců s rozdílnými schopnostmi a potřebami (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018).

Významní autoři věnující se problematice inkluze Ainscow a Booth (2002, s. 3) vysvětlují: „*Je to nikdy nekončící proces zkvalitňování vzdělávání a zapojení všech do tohoto procesu. Je to ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nebude nikdy dosaženo. K inkluzi však dochází, jakmile je zahájen proces zvyšování účasti. Inkluzivní škola je ta, která je v pohybu.“* Tito autoři sepsali dokument *Index for Inclusion* (v překladu Ukazatel inkluze), který shrnuje hlavní principy inkluze. Jedná se o volně dostupný materiál, který lze využít jako inspiraci k realizaci inkluzivního vzdělávání, ale také evaluační nástroj k hodnocení míry inkluzivity konkrétní školské instituce. Ainscow a Booth (2002) vysvětlují, že inkluzivní vzdělávání stojí na těchto principech:

- Děti, žáci, studenti jsou bez rozdílu stejně důležití.

- Zvyšování účasti a zároveň snižování míry vyloučení ve školní komunitě, školním kurikulu.
- Změna kultury, politiky a praxe ve školách tak, aby reagovala a zohledňovala různorodost dětí a žáků.
- Postoj k odlišnostem jako zdroj podpory nového učení spíše než na problémy, které je potřeba překonat.
- Vylepšení škol nejen pro děti, ale i pro zaměstnance.

Hájková a Strnadová (2010, s. 13) popisují, co v obecné rovině znamená inkluzivní model vzdělávání. Základní princip tohoto modelu je podle nich „*rovné zacházení s rozdílností intelektových schopností i fyzických schopností, s etnickými, jazykovými nebo kulturními rozmanitostmi.*“ S rostoucí heterogenitou jazykového prostředí na všech vzdělávacích stupních škol je pohledem inkluze vyžadováno zohledňovat potřeby dětí a žáků v multikulturních a multilingvních skupinách (Hájková & Strnadová, 2010). Inkluzivní vzdělávání tedy znamená, že všechny děti jsou zařazeny do hlavního vzdělávacího proudu. Snahou je odstraňovat překážky, které by jim znesnadňovaly společné vzdělávání. *„Inkluzivní přístup vychází z předpokladu, že všechny děti mají stejnou hodnotu bez ohledu na jejich zdatnost, schopnosti, vyznání, národnost nebo silné a slabé stránky. Různorodost je vnímána jako obohacení a příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, ke schopnosti empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti. Takový přístup je přínosem pro všechny děti“* (Linhartová, Loudová, Stralczynská, 2018, s. 17).

Inkluze tedy představuje koncept vzdělávání počítající s tím, že každý jedinec je jiný, má své individuální potřeby, a počítá s heterogenitou dětí a žáků. Rozmanitost je považována za přirozený jev společnosti (Slowík, 2022). Podstatou inkluze je tedy účastnit se a spolupracovat na vzdělávacím procesu společně s ostatními. To vyžaduje aktivní zapojení do aktivit a možnost vyjádřit své myšlenky, názory a zkušenosti (Ainscow & Booth, 2002). V inkluzivní škole pak mohou všechny děti či žáci získávat cenné životní zkušenosti díky soužití v rozmanitému kolektivu (Slowík, 2022).

4.1 Inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem v Evropě

„Zahraniční zkušenost ukazuje, že pouze vzdělávací systém, který dokáže koncepčně, kontinuálně a v odpovídající míře reagovat na vzdělávací potřeby všech žáků z kulturně a jazykově odlišného prostředí, dokáže efektivně rozvíjet jejich potenciál“ (Greger, 2015, s. 39).

Greger (2015) dále připomíná, že míra znevýhodnění dětí s OMJ je rozdílná podle nastavení systémů podpory jednotlivých států.

Inspirativní francouzský model inkluze dětí s OMJ představuje Vít Šťastný v publikaci *Školní vzdělávání ve Francii*. Podíl cizinců na obyvatele v procentech činí ve Francii dle Českého statistického úřadu v roce 2021 7,7 %, pro srovnání, v České republice to je ve stejném roce 5,8 %. Ve Francii mají mnohaleté zkušenosti se začleňováním žáků cizinců, legislativně ustanovené zákonem od roku 1975. Integraci cizinců na národní úrovni zaštiťuje CASNAV, expertní organizace zabývající se i výzkumným působením v této oblasti. Organizace CASNAV certifikuje učitele francouzštiny jako druhého jazyka, koordinuje spolupráci škol, obcí, sociálních a dalších institucí s cílem bezproblémového začlenění žáků cizinců do škol a pomoci dosáhnout jim potřebné úrovně vyučovacího jazyka. Šťastný (2017, s. 146) uvádí, že školy vzdělávající žáky cizince jsou zařazeny v prioritní síti, na jejímž základě jsou jim poskytovány vyšší finance nad běžný rámec, také učitelé dostávají vyšší plat za ztížené pedagogické prostředí. K zajištění jazykové přípravy je dle autora nezbytné zajistit školám finanční prostředky nad rámec běžně alokovaných financí. Po úvodní jazykové diagnostice jsou děti zařazovány do škol s přípravnými třídami s výukou francouzštiny jako druhého jazyka. S přípravnými třídami mají ve Francii zkušenost trvající téměř půl století. Tyto třídy mají nižší počet žáků (do počtu 15 žáků), kteří zde zůstávají do doby, než si jazyk osvojí. Tato příprava se odehrává i na úrovni mateřských škol. Autor publikace se domnívá, že okamžitá integrace do běžného chodu třídy, jak je zvykem v českém prostředí, neprospívá žákům, klimatu třídy ani vyučování samotnému. Šťastný (2017) považuje francouzský systém integrace žáků cizinců za lepší díky dlouhodobým zkušenostem.

S různě silnou intenzitou obtíží při vzdělávání předškolních dětí s OMJ se potýkají i další evropské státy. Německo, které řeší problém se začleňováním velkého množství jazykově odlišných skupin migrantů, vyvíjí velké úsilí k jazykové podpoře imigrantů už od předškolního věku, protože jazykovou podporu chápe jako účinné opatření ke kulturní a jazykové integraci příslušníků imigrantských skupin (Syslová, 2014).

V Anglii se přes mnohá antidiskriminační opatření nedaří propojovat zájmy imigrantů s majoritní společností, což vede k nepochopení a napětí ve společnosti. To vše se odráží i ve školách, kde se nacházejí vysoké počty dětí migrantů, mnohdy ve třídách převažující nad dětmi z majoritní společnosti (Syslová, 2014).

Také Norsko se potýká se závažnými problémy ve vzdělávání vzrůstajícího počtu dětí imigrantů, především z toho důvodu, že jde většinou o skupiny jazykově i kulturně výrazně odlišné od norské společnosti (Syslová, 2014).

5 Předškolní vzdělávání v České republice

Česká pedagogická a psychologická terminologie vymezuje předškolní období věkem dítěte od tří do šesti let. V souvislosti se vzděláváním v tomto období je ovšem možné, že se setkáme s dětmi v širší věkové hranici. V RVP PV je definováno předškolní vzdělávání takto: *„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let“* (MŠMT, 2021d, s. 6).

Z důvodu snížení nerovností ve vzdělávání a kladení důrazu na důležitost předškolního vzdělávání pro další vzdělávací dráhu dětí a jejich budoucí uplatnění na trhu práce bylo v České republice od školního roku 2017/2018 zavedeno povinné předškolní vzdělávání pro všechny děti v posledním ročníku mateřské školy před vstupem do školy základní.

Povinné předškolní vzdělávání zavádí v ustanovení § 34a novela školského zákona (č.561/2016 Sb.) vydaná pod číslem 178/2016 Sb. Její účinnost nastoupila v platnost 1. 1. 2017. Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje nejen na občany ČR, ale také na občany jiného členského státu EU, kteří na území ČR pobývají déle než 90 dnů, dále na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území ČR trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a nakonec pro účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany.

„Předškolní vzdělávání je povinné pro děti, které před začátkem školního roku dosáhnou 5 let, až do zahájení povinné školní docházky. Povinnost předškolního vzdělávání tedy trvá i u dětí s povoleným odkladem školní docházky. Současně však i pro děti s odkladem platí možnost všech způsobů plnění povinného předškolního vzdělávání, tedy i mateřská škola nebo individuální vzdělávání“ (Školský zákon 561/2004 Sb. v platném znění, 2024).

Předškolní děti mohou vzdělávání absolvovat v mateřských školách, ve speciálních mateřských školách, v lesních mateřských školách a v případě OŠD mohou využít i přípravných tříd základních škol.

Součástí povinného předškolního vzdělávání je i pravidelná docházka do mateřské školy a omlouvání neúčasti dětí ze vzdělávání. Praxe ukazuje, že většina zákonných zástupců dětí s OMJ si uvědomuje výhody předškolního vzdělávání a předškolní povinnou docházku plní bez větších problémů (Zákon č. 561/2004 Sb).

5.1 Rámcový program pro předškolní vzdělávání

Podmínky, pravidla a hlavní požadavky institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku v ČR stanovuje kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Pravidla stanovená v RVP PV jsou závazná pro „*pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení"* (MŠMT, 2021d, s. 5), v našem případě pro mateřské školy a přípravné třídy základních škol.

V kurikulární státním dokumentu Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nám MŠMT nastiňuje výchozí teze, na kterých jsou postaveny jednotlivé „Školní vzdělávací programy" konkrétních mateřských škol. Seznamuje nás také s klíčovými kompetencemi představujícími výstupy, jež by mělo dítě na konci předškolního období zvládnout. Klíčové kompetence se týkají všech dětí, včetně dětí s OMJ, konkrétně jsou to kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetence činnostní a občanské (MŠMT, 2021d).

„*Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají"* (MŠMT, 2021d, s. 10).

Mezi rámcové cíle předškolního vzdělávání patří rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, dále osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost, a v neposlední řadě získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí (MŠMT, 2021d).

Podkladová studie k RVP PV z roku 2019 spatřuje cíle předškolního vzdělávání také ve vyrovnávání vzdělávacích šancí dětí.

„*Předškolní období je důležitou životní etapou v životě člověka, která se vyznačuje přirozenými rozdíly mezi dětmi v oblasti zrání a osobnostního rozvoje. Úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance. V zájmu dítěte je vyvarovat se ve vzdělávání zbytečných skoků a stejně tak i případných ztrát"* (Splavcová, 2019, s. 5).

5.2 Mateřská škola

Mateřská škola je předškolní vzdělávací instituce zajišťující všestrannou péči dětem od dvou do zpravidla šesti let. Tato instituce navazuje na výchovné působení rodiny, doplňuje ho, obohacuje a rozvíjí s jasným výchovně vzdělávacím cílem.

Cílem tohoto školského zařízení je uspokojování potřeb dítěte včetně individualizovaného rozvoje jeho osobnosti, učení a poznání a budování samostatnosti dítěte a případné vyrovnání nerovností ve vývoji před vstupem do základního vzdělávání, případně také poskytnutí speciálně pedagogické péče dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. V předškolním vzdělávání probíhá sekundární socializace dítěte, které zde zároveň získává základní povědomí o životě ve společnosti, kladou se zde základy a podněty pro návazné vzdělávání a celoživotní učení (MŠMT, 2021d).

Předškolní výchova tedy tvoří pilíře nejen k procesu celoživotního vzdělávání, ale také k aktivnímu postoji ke studiu, poznávání a osobnostnímu rozvoji.

„Předškolní péče a vzdělávání představují zcela zásadní základ pro rozvoj osobnosti dítěte a vytváření jeho sociálních vazeb. Učení a vzdělávání nezačíná až s docházkou do základní školy, a právě předškolní roky patří k těm, které další život a osobnost dítěte zcela zásadním způsobem utvářejí i v oblasti jeho vztahu ke vzdělávání“ (Greger, 2015, s. 9).

Během sekundární socializace probíhající v předškolních zařízeních se u dětí rozvíjí vlastní identita a empatické vnímání. V kolektivu vrstevníků se dítě učí chápat svoji jedinečnost, seznamuje se s rozmanitostí a přirozeně se učí respektu k druhým.

„Mateřské školy jsou důležitými sociálními a kulturními křižovatkami, které mohou tuto skutečnost posílit a připravit děti na život ve stále více se internacionalizující společnosti. Povědomí o kulturním dědictví a učení se o kulturách jiných národů může přispět ke schopnosti dítěte chápat a soucítit s cizími životními okolnostmi a hodnotami. OECD doporučuje věnovat této oblasti více pozornosti a konstatuje, že české sociální a kulturní hodnoty jsou v RVP PV velmi dobře vysvětlovány a považovány za vysoce důležité“ (Splavcová, 2019, s. 17).

5.2.1 Odklad školní docházky

K odkladu školní docházky (OŠD) dochází podle školského zákona v § 37 odst. 1 v případě, kdy ředitel základní školy odloží začátek povinné školní docházky na žádost zákonných zástupců dítěte. Tato písemná žádost musí být doložena doporučujícím posouzením školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického logopeda. Tito ji vystaví

v případech, kdy dítě není přiměřeně tělesně nebo duševně vyspělé. Nástup do školy může být odložen maximálně do osmi let věku dítěte. V praxi tak může nastat situace, kdy je dítě předškolně vzděláváno od dvou do sedmi let.

Dětem s OMJ je doporučován odklad školní docházky nejčastěji z důvodu nedostatečné schopnosti komunikovat ve vyučovacím jazyce. Rodiče mají po rozhodnutí se pro OŠD na výběr ze dvou možností, respektive ze tří, z nichž ovšem třetí možnost, a to OŠD formou individuálního vzdělávání, se u dětí s OMJ nedoporučuje z důvodu absence přirozeného rozvoje jazykových schopností v českém jazyce v kolektivu dětí.

Odklad školní docházky v mateřské škole

OŠD může dítě s OMJ strávit v mateřské škole. V takovém případě MŠ obvykle vypracuje individuální vzdělávací plán pro děti s OŠD a zaměřuje ho na rozvoj potřebných oblastí takovým způsobem, aby se potřebné dovednosti a schopnosti rozvinuly a umožnily dítěti plynulý přechod do ZŠ. Dítě – cizinec s OŠD má samozřejmě nárok na jazykovou přípravu.

Odklad školní docházky v přípravné třídě základní školy

V nultém ročníku základní školy neboli v přípravných třídách (§ 47 školského zákona) jsou od školního roku 2017/2018 vzdělávány děti, kterým byl školou povolen odklad školní docházky. Hlavním cílem přípravných tříd je vyrovnat vývoj dětí s OŠD. Obsah vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který je součástí školního vzdělávacího programu (ŠVP). Jako výhoda vzdělávání v přípravné třídě může být považován zejména menší kolektiv žáků, maximální počet dětí v jedné třídě je 15. Pedagog tak má možnost věnovat dětem individuální přístup, což je zejména pro děti s OMJ a jejich výuku češtiny velice užitečné. Další výhodou je intenzivnější příprava než v MŠ, protože časový rozvrh vzdělávání je v přípravné třídě obvykle 18–22 hodin (Školský zákon 561/2004 Sb. v platném znění, 2024).

5.2.2 Individuální vzdělávání v mateřské škole

Individuální vzdělávání je podle § 34b Školského zákona jiná forma povinného předškolního vzdělávání, než je pravidelná docházka do MŠ. V odůvodněných případech o ni může požádat zákonný zástupce ředitele školy. Nejčastěji se jedná o domácí vzdělávání, avšak statusu individuální vzdělávání se využívá i v případě, že dítě dochází do jiné MŠ či obdobného zařízení, jenž není v Rejstříku škol a školských zařízení (561/2004 Sb. Zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004).

5.3 Význam předškolního vzdělávání pro všechny děti obecně

O prospěchu vzdělanosti pro společnost již bylo řečeno mnohé, nejen v poslední době si společnost uvědomuje stále větší význam vzdělání a podporuje ho mnoha různorodými nástroji. Kvalitní preprimární vzdělávání připravuje dítě na formální vzdělávání v budoucnosti, dává mu základ ke vztahu k učení a celoživotnímu vzdělávání obecně. Zároveň je prevencí školní neúspěšnosti a předčasných odchodů ze školního vzdělávání.

„*Rostoucí objem výzkumných poznatků dokazuje, ze ECEC* (early childhood education and care – ‚ECEC' = výchova, vzdělávání a péče v raném dětství) *prokazuje široké spektrum prospěšnosti, jako sociální a ekonomické aspekty, lepší pocit pohody dítěte, jeho učební výsledky, základy celoživotního učení, vyrovnání spravedlivosti, snížení chudoby a zvýšení mezigenerační a sociální mobility. Tento přínos má přímý vztah ke kvalitě ECEC"* (Litjens a Taguma, 2010, s. 12).

Obecně platné názory o významu předškolního vzdělávání podporují i mnohé studie především zahraničního původu. Výzkumné studie (Barnett, 2008; Heckman, 2011) v této oblasti dokazují důležitost kvalitního předškolního vzdělávání pro jedince i pro celou společnost, zdůrazňují pozitivní dopad na další vývoj dítěte. Výzkumy v českém prostředí jsou ovšem stále jen ojedinělé. Také Greger (2015) se domnívá, že českému předškolnímu vzdělávání chybí studie, které by napomohly jeho dalšímu směřování. Nedostatek informací vnímá především při přechodu do povinného vzdělávání a opatřením na základních školách podle něj chybí i data o odkladech školní docházky a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Barnett (2008) například uvádí, že kvalitní předškolní vzdělávací programy dlouhodobě zlepšují školní úspěšnost, projevující se lepším prospěchem, nízkou mírou opakování ročníků a vyšším dosaženým vzděláním. Sekundárně se důsledky projevují v nízké míře sociálně patologických jevů v dětství a dospělosti. Z jeho studií vyplývá, že nejvíce z dlouhodobého hlediska těží z předškolního vzdělávání děti z ekonomicky znevýhodněného prostředí, nicméně přiznává prospěch i pro děti z ostatních socioekonomických skupin. Závěry Barnettových studií ukazují na vysoce účinné spojení vysokoškolsky vzdělaných preprimárních pedagogů s odpovídajícím platem pracujících ve třídách s nízkým počtem dětí (Barnett, 2008).

Další podstatnou studii o významu předškolního vzdělávání z ekonomického hlediska můžeme nalézt u amerického ekonoma Jemese Heckmana, nositele Nobelovy ceny za ekonomii z roku 2000. Jeho výzkum objevil zátěž pro ekonomiku v podobě nedostatečně rozvinutého lidského

potenciálu (Heckman, 1999). Z výsledků studie jednoznačně vyplývá výhoda politiky investování do prvních let života dětí se znevýhodněním, jež snižuje míru nerovnosti přinášející negativní ekonomické, ale i sociální důsledky. Závěry studie vycházejí z předpokladu, že počátek nerovnosti vzniká narozením dítěte, respektive před narozením, a tedy korekce této nerovnosti by měla být uplatněna ve stejném časovém období. Ideálně edukací budoucích a čerstvých rodičů a investicí do programů rané péče. Deficity, které vznikají před zahájením povinné školní docházky, přetrvávají celé dětství až do dospělosti a jejich náprava je mnohem nákladnější než preventivní působení na jejich počátku. Základní teze výzkumu se dají shrnout do následujících bodů:

„*1. Nerovnost ve vzdělávání v raném dětství vytváří nerovnost ve schopnostech, zdraví a úspěchu v dospělosti.*

2. Kognitivní schopnosti jsou podstatné, ale nejsou tak silné jako soubor kognitivních a sociálních dovedností. Poznávání a osobnost dítěte společně s opomíjenými a velmi podstatnými charakterovými rysy jsou hnací silou dosaženého vzdělání a životního úspěchu.

3. Investice do vzdělávání znevýhodněných dětí od narození do 5 let pomáhají snižovat rozdíly ve studijních výsledcích, snižují potřebu speciálního vzdělávání, zvyšují pravděpodobnost zdravějšího životního stylu, snižují míru kriminality a celkové sociální náklady" (Heckman, 1999, s. 31).

Předškolní vzdělávání hraje klíčovou roli ve vývoji dítěte hned z několika důvodů. Doplňuje a podporuje výchovu rodinnou, poskytuje speciálně pedagogickou péči potřebným jedincům, připravuje děti na bezproblémový vstup do povinného základního vzdělávání a významně podporuje jejich celkový rozvoj v souladu s jejich vývojem. Předškolní vzdělávání vytváří pevný základ pro další efektivní vzdělávání a napomáhá sociálnímu rozvoji dítěte.

V interakcích s vrstevníky a postojem k autoritám se dítě přirozeně učí společenským dovednostem. Každodenní komunikace, spolupráce a kooperace v třídním kolektivu dává základ kvalitním mezilidským vztahům dítěte s okolím. Prostřednictvím vyjadřování svých pocitů a řešením konfliktů se dítě začíná rámcově orientovat v emocionální oblasti. Hrou a pohybovými aktivitami se u dětí zlepšují motorické dovednosti od hrubé motoriky po motoriku jemnou. I v těchto oblastech se projevují benefity předškolního vzdělávání.

„*Kromě samotného významu předškolního vzdělávání pro celkový rozvoj dítěte jsou zvažovány i další aspekty jeho přínosu pro společnost, včetně spočítané ekonomické návratnosti investice*

do vzdělávání od nejranějšího věku (např. Heckman, 2011). Přesto se v České republice můžeme setkat spíše s formálním přijetím než s vědomým přiznáním významu a důležitosti předškolního vzdělávání pro rozvoj budoucích generací" (Splavcová, 2019, s. 4).

Syslová (2020) vnímá potřebu sběru dat v předškolních zařízení v českém prostředí: *„ Vzhledem k požadavkům Evropské unie a s přihlédnutím k výsledkům četných studií by bylo nanejvýš žádoucí, aby i Česká republika začala sbírat data o tom, jaké efekty přináší mateřská škola dětem, které do ní docházejí. Zda podporuje vyvážený socioemoční a kognitivní rozvoj, jak se jí daří zapojovat rodiny do vzdělávání dětí atd."*

Podobný názor sdílí i Greger, Simonová a Straková (2015), kteří v publikaci *Spravedlivý start?* upozorňují na nedostatek informací a vědeckých studií z oblasti preprimárního vzdělávání a dále na minimum informací získaných pro školské statistiky.

Zmínění autoři si uvědomují význam raného vzdělávání a zabývají se otázkami a problematikou ve jmenované oblasti.

„*Výzkumné studie ukazují, že nejvyšší potenciál vyrovnávat handicapy, které si dítě přináší do života, má předškolní vzdělávání"* (Greger, 2015, s. 7).

Vyzdvihují zejména benefity vyplývající z navazování dalšího vzdělávání na prekoncepty získané raném věku: *„Ekonomické studie přesvědčivě ukazují, že návratnost prostředků investovaných do vyrovnávání handicapů je nejvyšší právě v období předškolního vzdělávání"* (Greger, 2015, s. 7).

Ekonomické hledisko problematiky předškolního vzdělávání potvrzuje ve svém článku *Benefity předškolního vzdě*lávání i Syslová (2023).

„ Vzdělanější lidé přispívají k demokratičtějším společnostem a udržitelným ekonomikám a jsou méně závislí na státní pomoci a méně zranitelní při hospodářských otřesech" (OECD, 2012, s. 11).

Greger (2015) dále poukazuje na korelaci předškolního vzdělávání a dalšího vzdělávání dítěte. Jak popisuje dále, vztah mezi předškolní, školní docházkou a školními výsledky je o to silnější ve školských systémech, kde jsou vynaloženy vyšší výdaje na předškolní vzdělávání, dále pokud je nižší počet dětí na jednoho pedagoga a předškolní docházka trvá déle. V neposlední řadě se jedná o aspekty vysoce kvalitní pedagogické péče a stimulujícího prostředí.

„Výzkumy ukazují, že předškolní péče může zcela zásadním způsobem ovlivnit šance dítěte na získání kvalitního vzdělání. Děti, které navštěvovaly přinejmenším jeden rok zařízení předškolního vzdělávání, měly ve věku 15 let lepší výsledky než děti, které do mateřské školy nechodily, a to i po zohlednění socioekonomického zázemí“ (Greger, 2015, s. 9).

5.3.1 Význam předškolního vzdělávání pro děti s odlišným mateřským jazykem

V návaznosti na kapitolu o významu předškolního vzdělávání obecně existují i studie, které dokazují význam předškolního vzdělávání pro děti s odlišným mateřským jazykem. Závěry několika takových studií prezentovala Splavcová v roce 2019 v *Podkladové studii k revizím RVP s podtitulem Předškolní vzdělávání*. Splavcová poukazuje na závěr studií, které doporučují dlouhodobé zapojení do mateřských škol dětem z vyloučených lokalit a dětem s odlišným mateřským jazykem, protože zde mohou tyto děti překonávat jazykovou bariéru, ale také kulturní odlišnosti.

„Získání zkušeností v nové sociální skupině a přímý jazykový vzor je pro ně zásadní“ (Greger et al., 2015; Gavora, 2018 In Splavcová, 2019, s. 23).

Kvalitní preprimární vzdělávání připravuje dítě na formální vzdělávání v budoucnosti a dává mu základ vztahu k učení a celoživotnímu vzdělávání. Dle Bytešníkové (2007) tvoří předškolní vzdělávání základ pro plnění požadavků povinného vzdělávání a má nezastupitelnou úlohu v rozvoji komunikačních kompetencí. Autorka považuje rozvoj poznání a myšlení společně s vyjadřovacími schopnostmi za prioritní úkol MŠ. Bytešníková (2007) se také domnívá, že k tomu, aby dítě zvládlo na konci předškolního období veškeré komunikační kompetence, je zapotřebí zlepšit výchovné působení rodiny, přístup společnosti a především zkvalitnění přípravy učitelek MŠ s posunem na terciární vzdělání. Samozřejmostí měla být snadná přístupnost ke kvalitní předškolní přípravě pro všechny děti.

V neposlední řadě buduje předškolní vzdělávání u dítěte jazykové kompetence, schopnost komunikovat, naslouchat a vyjadřovat své názory a myšlenky. Na úrovni jazykových dovedností dítěte je závislé veškeré další vzdělávání a úspěšný start v primárním vzdělávání (MŠMT, 2021d).

5.3.2 Budoucnost českého předškolního vzdělávání

Přestože výzkumy z předškolního vzdělávání v České republice chybí a této oblasti se dlouhodobě věnuje minimum pozornosti, zahraniční studie jednoznačně dokazují, že investice

do kvalitního preprimárního vzdělávání se společnosti v budoucnu vrátí. Vyplatí se tedy do této oblasti soustředit zdroje, načerpat inspiraci ze zahraničí a podpořit rozvoj předškolního vzdělávání všemi prostředky (Splavcová, 2018).

Dlouhodobě diskutované slabiny českého předškolního vzdělávání stále čekají na své systémové změny. Kritizované jsou například vysoké počty dětí ve třídách, znemožňující individuální přístup k jednotlivým dětem, zvláště pak k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Takové okolnosti nastávají především ve velkých městech, kde se setkáváme také s větším zastoupením dětí s OMJ ve vzdělávacích institucích (Česká školní inspekce).

Splavcová (2018) v Podkladové studii k revizím RVP PV poukazuje také na nedostatečnou kvalifikovanost učitelů MŠ a dále uvádí, že učitelé s vysokoškolským vzděláním dokážou daleko efektivněji podporovat osobnostní rozvoj dětí. Dalším problémem, který studie popisuje, je nedostatečná individualizace předškolního vzdělávání. Individualizace nezbytná pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí s OMJ.

„Kvalitu procesů vzdělávání a péči o děti ovlivňují další faktory, kterými jsou například odborná příprava pedagogů, poskytování supervize či soustavné další odborné vzdělávání, využití monitorovacích systémů kvality v předškolních zařízeních. Dalším parametrem kvality může být například počet dětí na pracovníka, ale i kvalita vzdělávacího obsahu“ (Syslová, 2014, s. 26).

Výzkumy i Česká školní inspekce (ČŠI) se dle Splavcové (2018) shodují i v dalším aspektu, a to v potřebě návaznosti stupňů vzdělávání, zejména z RVP PV na RVP ZV. Je podstatné zmínit, že kvalitě předškolního vzdělávání a dobré implementaci RVP PV do praxe mateřských škol neprospívá vysoká naplněnost tříd a poměr počtu dětí na jednoho učitele. Dále zmiňuje rozdílnou kvalitu v přípravě dětí na vstup do ZŠ a nedostatek spolupráce mezi MŠ a ZŠ. Navrhuje proto podporu profesního rozvoje učitelů s požadavkem na vzdělávání v terciální úrovni a zlepšení podmínek předškolního vzdělávání zejména ve snížení počtu dětí ve třídě a poměru počtu dětí učitele (Splavcová, 2018).

5.4 Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole

Jak již bylo zmíněno výše, do kategorie dítě s odlišným mateřským jazykem spadají ty, které mají omezené znalosti vyučovacího jazyka a které potřebují určitou míru podpory. Jsou jimi:

- Děti občanů ČR, které kvůli dlouhodobému pobytu v zahraničí mají omezenou či žádnou znalost českého jazyka.

- Děti nově přistěhovalé s cizí státní příslušností bez znalosti českého jazyka.
- Děti cizinců, které se v ČR narodily či již dlouhodobě pobývají, mohou mít české státní občanství, ale doma hovoří jiným jazykem než češtinou, s různou úrovní znalosti češtiny.
- Děti s českým občanstvím, ale doma hovořící odlišným jazykem, než je čeština, s různou úrovní znalosti (Titěrová a kol, 2019).

5.4.1 Rozvoj komunikačních dovedností u dětí s odlišným mateřským jazykem

Bytešníková (2012) charakterizuje řeč a komunikaci jako základní zdroj poznání dítěte, jenž mu otevírá životní prostor. Právě v předškolním věku dochází k strmému rozvoji komunikačních dovedností, jejichž adekvátní úroveň koreluje s budoucím společenským a profesním uplatněním v životě.

Průcha (2011) vysvětluje, jak probíhá u dětí konstruování jazykové a komunikační kompetence. Vývoj jazykových schopností během prvních dvou let života se koncentruje primárně na osvojování fonologického aparátu mateřského jazyka, a to i v případě dětí vyrůstajících v dvojjazyčném prostředí. *„Dítě se musí naučit rozpoznávat a produkovat zvukové výstavby řeči (slovní přízvuky, intonace vět aj.). Souběžně s tím si dítě osvojuje primární slovní zásobu“* (Průcha, 2011, s. 51). Ve třech letech nastává rychlý rozvoj komunikačních schopností. Dítě začíná ovládat pravidla jazyka. Jazykový vývoj se od tří let do nástupu do školy soustřeďuje na osvojování gramatického systému jazyka a současně s tím nastává prudký růst slovní zásoby.

Ve většině případů si děti osvojují svůj mateřský jazyk jako první. Děti, které však získávají spontánní znalost dvou jazyků, se nazývají bilingvní. Průcha (2011, s. 164) vysvětluje, že: *„Termín dětský bilingvismus označuje jazykovou vybavenost dítěte, které si ve věku před zahájením školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, na jaké si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk.“* Průcha (2011) také hovoří o pozitivních dopadech dětského bilingvismu na jazykové a komunikační schopnosti, ale také na kulturní obohacení. Nicméně jedná se o děti, které vyrůstají v bilingvních rodinách a učí se druhému jazyku spontánně.

Kanadský pedagog Cummins (2000) ve své teorii ledovce popsal schéma učení se druhému jazyku, kdy se na vrcholu ledovce nacházejí běžné komunikační schopnosti a dole pod hladinou se nacházejí dovednosti ovládat kognitivní a akademický jazyk. Schématem ledovce Cummins vysvětluje, že osvojit si druhý jazyk na komunikační úrovni, tedy ovládat běžné konverzační dovednosti, trvá zhruba dva až tři roky, což není příliš náročné. Ovládnout ovšem druhý jazyk na akademické úrovní, která je tolik potřebná pro realizaci kvalitního vzdělávání, trvá dětem až

sedm let, některým dokonce až deset let, teprve poté jsou schopny plně ovládat odborný akademický jazyk potřebný k výuce (Cummins, 2000).

Proto je nezbytné nabídnout dětem a žákům s OMJ podporu v rozvoji komunikačních dovedností v českém jazyce hned po nástupu do českých škol. Linhartová (2014) vnímá roli pedagogů mateřských škol v tomto směru jako nezastupitelnou, protože nabízejí dětem s OMJ cílenou a systematickou podporu na počátku vzdělávací dráhy. Kvalita jazykové přípravy, spolupráce rodiny a školy, vnímání inkluze pedagogem, tyto a další nároky jsou kladeny na bedra učitelů MŠ. Závisí na nich budoucí jazyková vybavenost dětí s OMJ. Děti s OMJ je zásadní rozvíjet ve všech jazykových rovinách – v rovině foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické a pragmatické rovině. Dítě tedy potřebuje rozvíjet výslovnost, gramatickou stránku jazyka, slovní zásobu a pragmatickou rovinu.

Dítě s OMJ potřebuje v první řadě navázat základní komunikaci a dorozumět se s okolím, aby se mohlo adaptovat na prostředí, kde se mluví česky. Jazyková podpora by proto měla být zaměřena právě na tyto praktické dovednosti. Detailnější porozumění struktuře českého jazyka si dítě osvojí až v pozdější fázi (Linhartová, 2018). Zprvu se dítě s OMJ v předškolním období implicitně (ne vědomě) učí o jazyce.

Výzkumy v několika zemích (např. Kanada, Izrael, Spojené státy) ukazují, že i když vícejazyční žáci dokážou zvládnout komunikaci ve vyučovacím jazyce obvykle do dvou let pobytu v daném prostředí, k tomu, aby dohnali své vrstevníky v oblasti akademického jazyka, potřebují zpravidla alespoň pět let. Hlavním důvodem je, že se snaží dosáhnout stále se vyvíjející úrovně. Žáci, pro které je vyučovací jazyk mateřským, si každoročně zlepšují své čtenářské a obecné školní dovednosti, což znamená, že vícejazyční žáci musí vynaložit větší úsilí, aby s nimi udrželi krok (Cummins, 2000).

5.4.2 Ohrožené postavení dítěte s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávacím systému

Podle zprávy OECD patří děti a žáci s migrační zkušeností k ohroženým skupinám z důvodu dosahování horších výsledků ve vzdělávání a především předčasným ukončením vzdělávací dráhy (OECD, 2012).

Greger (2015) dále identifikuje jazykovou bariéru jako hlavní překážku ve vzdělávání, která se stává závažnější v souvislosti s vyšším věkem dítěte v době příjezdu.

V publikaci *Spravedlivý start?* Greger (2015) zmiňuje názor, že ČR dlouhodobě nevěnuje vzdělávání dětí s OMJ pozornost na rozdíl od zemí západní Evropy a chybí jí ucelená koncepce vzdělávání těchto dětí.

Podkladová studie k revizím RVP PV z roku 2019 zmiňovala ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 tři průřezové priority: snižovat nerovnosti ve vzdělávání, podporovat kvalitu výuky a učitele a odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém (Splavcová, 2019).

Konkrétně se studie mimo jiné zasazuje o zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání především požadavkem minimálně bakalářského stupně vzdělání u učitelů MŠ, snížením množství odkladů školní docházky, dále pak podporou kompenzace všech typů znevýhodnění a rozvojem všech typů nadání, a to na principu individualizace podpory a v neposlední řadě zavedením systému diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí tak, aby bylo možno vyhodnocovat úspěšnost opatření na podporu jejich vzdělávání (Splavcová, 2019).

Z výše zmíněného je patrné, že tato oblast stojí již řadu let na okraji pozornosti českého vzdělávacího systému. V neziskovém sektoru funkci státu nahrazují a doplňují organizace, kterým problematika dětí a žáků s OMJ není lhostejná.

5.4.3 Organizace podporující vzdělávání a integraci dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem

Mezi nejvýraznější se řadí společnost META, o.p.s. se širokým polem působnosti v oblasti vzdělávání dětí a žáků s OMJ.

Posláním společnosti META, o.p.s., vzniklé v roce 2006, je zkvalitňování podmínek a rovných příležitostí rodin a dětí s migrační zkušeností především v oblasti vzdělávání, kterou Meta vnímá jako podmínku úspěšného začlenění do společnosti (META, 2024b).

Mezi nabídku aktivit organizace patří sociální poradenství, koncepční činnost v oblasti vzdělávání cílové skupiny, poradenství pedagogům a realizace různých vzdělávacích aktivit jak pro pedagogy, tak pro děti a dospělé lidi s migrační zkušeností (META, 2024b).

Další organizací, která nabízí pomoc a podporu cizincům žijícím v České republice, je InBáze, z. s. Hlavní náplní spolku je provozování komunitního centra, zajišťování právního, psychologického a sociálního poradenství pro migranty, realizace vzdělávacích kurzů pro pedagogické a interkulturní pracovníky a kurzů českého jazyka, podpora při začleňování dětí/žáků s OMJ a široká nabídka multikulturních vzdělávacích programů pro školy (InBáze).

Nezisková organizace Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. (© 2023) podporuje cizince v integraci do české společnosti od roku 2003, a to v různých oblastech a fázích začlenění do společnosti. Jedná se především o sociální služby pro cizince, jako je odborné poradenství, aktivizační a rehabilitační služby, v další nabídce jsou kurzy češtiny pro cizince, vzdělávání veřejnosti a dobrovolnické služby.

Právní a sociální poradenství a vzdělávací kurzy nabízejí také Centra na podporu integrace cizinců (Integrační centra), která provozují svoji činnost ve všech krajích ČR a jsou financována z prostředků Azylového, migračního a integračního fondu EU (SUZ MV).

Metodickou podporu pro pedagogy nabízejí také koordinátoři krajských center Národního pedagogického institutu České republiky (NPI ČR, 2024) pro pedagogické pracovníky v oblasti dětí cizinců (NPI ČR, 2024).

5.4.4 Jazyková podpora dětí s OMJ

Jazykovou podporou se rozumí speciální péče ze strany pedagoga věnovaná dítěti s odlišným mateřským jazykem, jejímž cílem je rozvoj komunikačních schopností v českém jazyce daného dítěte.

Jazyková podpora se stanovuje na základě jazykové diagnostiky, jež upravuje jazykovou úroveň podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ).

„Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ) poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikula, zkoušek či učebnic v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládání jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta“ (MŠMT, 2021e).

Jak bylo již zmíněno výše, vzdělávání dětí – cizinců je zakotveno v § 20 školského zákona. Školský zákon uznává právo všech dětí cizinců na bezplatnou výuku českého jazyka potřebnou pro začlenění do českého vzdělávacího systému (Školský zákon 561/2004 Sb. v platném znění, 2024).

Od 1. 9. 2021 vstoupil v platnost systém jazykové podpory dětí – cizinců, jedná se o první systémové řešení vzdělávání cizinců v České republice. Od této doby mají děti – cizinci v povinném předškolním vzdělávání nárok na jazykovou přípravu, ovšem za níže určených

podmínek. Hlavní cílovou skupinou pro poskytování jazykové přípravy jsou děti – cizinci v povinném předškolním vzdělávání bez ohledu na délku jejich pobytu v ČR.

Jazyková příprava se týká pouze dětí – cizinců, tedy dětí, které mají jiné než české státní občanství. Na podporu nedosáhnou děti, které mají české občanství a jejichž rodný jazyk je jiný než český, nebo děti, jež s rodiči dlouhodobě pobývají v zahraničí, a tudíž neumí komunikovat v češtině, ani děti s dvojím občanstvím, protože v případě, že jedno z občanství je české, dítě je automaticky považováno za občana ČR bez ohledu na jeho rodný jazyk. Jazyková podpora se nevztahuje také na děti – cizince předškolního věku, které neplní povinnou předškolní docházku (3–5 let), přestože pro ně leckdy může být vstup do MŠ prvním kontaktem s českým jazykem a jazyková podpora se jeví i pro tyto děti jako velmi užitečná. V praxi tak dochází k situacím, kdy má na jazykovou přípravu nárok dítě se slovenským občanstvím, jež žije od narození v ČR a nemá s komunikací v českém jazyce výrazné problémy. A naopak bilingvní dítě s OMJ (matka mluví bulharsky, otec česky, ale doma se dorozumívají mezi sebou anglickým jazykem), jehož komunikační dovednosti v českém jazyce jsou podle SERRJ na úrovni A0, z důvodu českého občanství nárok na jazykovou přípravu nemá.

Metodika MŠMT popisuje, že podle našich legislativních norem se skutečně nově vzniklý systém jazykové podpory nevztahuje na všechny děti a žáky s OMJ, které podporu vyžadují.

„Dítě/žák s nedostatečnou znalostí češtiny může být také občan ČR, který s ohledem na odlišný mateřský jazyk v rodině nebo dlouhodobý pobyt v zahraničí neovládá dostatečně vyučovací jazyk. Tyto děti/žáci nemají podle stávajících právních předpisů (§ 20 školského zákona) nárok na bezplatnou jazykovou přípravu. Podpora je jim poskytována školami dle individuálních potřeb s možností využití podpůrných opatření podle § 16 školského zákona s ohledem na odlišné kulturní prostředí a životní podmínky. Tyto děti/žáky je možné za určitých podmínek zařadit do skupiny pro jazykovou přípravu poskytovanou dětem/žákům cizincům“ (MŠMT, 2021c).

Všechny tyto děti a žáci jsou tedy odkázáni na benevolenci a ochotu konkrétních škol řešit jejich nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka a dále pak na posouzení a rozhodnutí školských poradenských zařízení, které mohou následně, mnohdy s odstupem i několika měsíců, těmto dětem a žákům poskytnout podporu podle § 16 školského zákona. Legislativa je v tomto směru nekomplexní a prodlužuje včasnou podporu dětem a žákům s OMJ a zároveň komplikuje chod škol, které řeší různé varianty jazykové podpory a podpůrných opatření pro své žáky a s tím související i rozličné druhy financování těchto podpor.

Další podmínka, o které zákon hovoří, je u předškolního vzdělávání stanovena počtem dětí – cizinců v MŠ. V případě, že je dětí – cizinců v rámci jednoho místa poskytovaného vzdělávání čtyři a více (tedy v jedné MŠ), musí ředitel MŠ zřídit skupinu pro jazykovou přípravu v souladu s § 2 d1e vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Do této skupiny může být zařazeno maximálně osm dětí, v případě většího počtu dětí ředitel MŠ zřizuje další skupinu. V případě menšího počtu dětí než osm může ředitel zařadit do skupiny pro jazykovou přípravu rovněž jiné děti, než jsou cizinci v povinném předškolním vzdělávání, pokud to není na újmu kvality jazykové přípravy (MŠMT, 2021c).

Jazyková příprava v těchto zřízených skupinách probíhá jednu hodinu týdně a jejím cílem je zajištění plynulého přechodu dětí – cizinců na ZŠ. Pro děti – cizince v předškolním vzdělávání je jazyková příprava bezplatná. Financování jazykové skupiny se realizuje navýšením PH maxu mateřské škole o jednu hodinu (MŠMT, 2021c).

Z uvedených údajů je tedy patrné, že pokud jsou v MŠ zapsány 1–3 děti – cizinci v povinném předškolním vzdělávání, skupina pro jazykovou podporu dětí se nezřizuje, ale dětem je „*poskytována individuální jazyková podpora v rámci vzdělávacích činností dle ŠVP"* (MŠMT, 2021c, s. 3).

Již v roce 2015 upozorňovala Česká školní inspekce na potřebnost a efektivnost jazykové přípravy. „*Jazyková příprava hraje v rozvoji komunikačních dovedností dítěte před nástupem k plnění povinné školní docházky zásadní roli, přesto jí však zatím není věnována systematická a adekvátní pozornost. Školy totiž uplatňují podpůrné prostředky spíše na základě vlastní zkušenosti se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Podpora mateřské školy je pro děti s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku klíčová i vzhledem k faktu, že tyto děti nemají ze zákona nárok na bezplatnou jazykovou přípravu, která se vztahuje pouze na žáky plnící povinnou školní docházku v základní škole"* (Česká školní inspekce, 1016, s. 7).

Klíčovou roli v rozvoji komunikačních dovedností hraje také Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání. Kurikulum zahrnuje podpůrný materiál NPI pro pedagogy shrnující deset tematických okruhů pro jazykovou přípravu v mateřské škole. Jazyková příprava se u předškolních dětí primárně týká rozvoje komunikačních schopností, tj. mluvení, poslechu a sociokulturních kompetencí. Tematické okruhy se vztahují k následujícím tématům:

- Seznamování,

- třída,
- mateřská škola,
- rodina,
- co rád/a dělám,
- čas,
- stravování,
- lidské tělo a oblečení,
- místo, kde žiju,
- příroda.

Kurikulum také zmiňuje základní stručné způsoby a zásady práce s dítětem s OMJ (MŠMT, 2021a).

5.4.5 Podpůrná opatření u dítěte s OMJ

Podpůrná opatření 1. stupně kompenzují mírné obtíže, kdy je možné lehkou úpravou v režimu předškolního vzdělávání a v rodinném prostředí dosáhnout zlepšení. Tato opatření realizuje škola nebo školské zařízení bez doporučení školského poradenského zařízení (Morávková Vejrochová, 2023). Obvykle jde o žáka s úrovní češtiny B1 jako druhého jazyka podle SERRJ, který má problémy s akademickou češtinou v odborných předmětech. K PO v tomto stupni řadíme plán pedagogické podpory (PPP), pedagogickou intervenci, úpravu metod výuky a organizace vzdělávání (MŠMT, 2021b).

Podpůrná opatření 2. stupně jsou přiznána dětem z odlišného kulturního prostředí nebo s jinými životními podmínkami, pokud mají nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka a vyžadují individuální přístup ke vzdělávacím potřebám, částečnou úpravu obsahu vzdělávání a posílení výuky češtiny jako druhého jazyka (ČDJ). Orientačně se jedná o dítě s úrovní vyučovacího jazyka A2 podle SERRJ. Problémy dítěte v tomto stupni PO jsou mírné a lze je kompenzovat například používáním speciálních učebnic a speciálních pomůcek a úpravami pedagogické práce (Morávková Vejrochová, 2023). V MŠ se jedná o PO formou výuky ČDJ 60 minut týdně (nejvýše 80 h) a speciální pomůcky k výuce ČDJ. V ZŠ se využívá například úprava obsahu vzdělávání formou IVP, výuka ČDJ 3 h za týden (nejvýše 120 h), úprava hodnocení, organizace a metod výuky, speciální učebnice a pomůcky (MŠMT, 2021b).

Podpůrná opatření ve 3. stupni jsou určena dětem z odlišného kulturního prostředí a jinými životními podmínkami a dětem s neznalostí vyučovacího jazyka, jejichž obtíže mají významný

dopad na kvalitu a průběh jejich vzdělávání. Zpravidla se jedná o žáka s úrovní A0/A1 podle SERRJ a charakter speciálně vzdělávacích potřeb vyžaduje i podporu práce dalšího pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga. Dále je možné využívat komunikačních systémů a alternativní nebo augmentativní komunikace podle potřeb dítěte (Morávková Vejrochová, 2023). V MŠ se jedná o tato PO: 60 min ČDJ týdně (nejvýše 110 h), IVP, asistent pedagoga, případně sdílený asistent, speciální pomůcky a komunikační karty. V ZŠ může být výuka ČDJ až 3 h týdně (nejvýše 200 h), IVP, úprava hodnocení, speciální učebnice a pomůcky, asistent pedagoga či sdílený asistent pro více žáků, podpora dalším pedagogickým pracovníkem až na 0,5 úvazku, případně podpora psychologem a školním speciálním pedagogem na 0,5 úvazku podle charakteru dalších SVP žáka (MŠMT, 2021b).

Podpůrná opatření ve 4. a 5. stupni se dětí s OMJ týkají v případě, pokud mají navíc zdravotní či další znevýhodnění (Morávková Vejrochová, 2023).

Individuální vzdělávací plán

Školský zákon definuje individuální vzdělávací plán (IVP) jako jedno z podpůrných opatření, které doporučuje školské poradenské zařízení se souhlasem zákonného zástupce. Jedná se o přehledný materiál, který shrnuje, jak konkrétně, s jakými metodami a postupy je třeba s dítětem s SVP pracovat. IVP zpracovává pedagog na období jednoho školního roku, po této době se ve spolupráci se ŠPZ vyhodnocuje (Morávková Vejrochová, 2023).

Pedagogická intervence

Podpůrné opatření pedagogická intervence (PI) bývá aplikováno v předškolním věku zřídka, častěji je využíváno u žáků plnících povinnou školní docházku. Jedná se činnost pedagoga, která se soustředí na rozvoj specifických dovedností dítěte. Od roku 2021 PI poskytuje škola (ale i školní družina, školní klub) jako podpůrné opatření 1. stupně a může jej poskytovat i bez návštěvy ŠPZ. PI lze kombinovat s jiným PO ve vyšších stupních. Cílem PI je minimalizovat riziko školní neúspěšnosti. Konkrétně se může jednat například o předučování či doučování klíčové slovní zásoby dítěte (MŠMT, 2021b).

Snížený počet dětí ve třídě

Pravidla, která snižují počet dětí ve třídě, jsou uvedena v § 2 odst. 5 vyhlášky č.14/2005 Sb.

„Za každé ve třídě zařazené dítě s přiznaným podpůrným opatřením čtvrtého nebo pátého stupně se nejvyšší počet dětí ve třídě podle odstavce 3 snižuje o 2 děti; to platí i v případě dítěte s přiznaným podpůrným opatřením třetího stupně z důvodu mentálního postižení. Nejvyšší počet dětí podle odstavce 3 se dále snižuje o 1 za každé dítě s přiznaným podpůrným opatřením třetího stupně, které není uvedeno ve větě první. Postupem podle věty první a druhé lze snížit nejvyšší počet dětí ve třídě nejvýše o 5.“

Toto pravidlo však platí pouze do začátku školního roku. Pokud dítě s OMJ nastoupí do školy 1. 9. a později, není již možné toto pravidlo na aktuální školní rok uplatnit (Školský zákon 561/2004 Sb. v platném znění).

Metody výuky

Mezi metody výuky využívané při práci s dětmi s OMJ řadíme například:

- Propojování obsahového a jazykového cíle,
- aktivaci předchozích zkušeností a znalostí,
- propojování slova s činností, s pohybem,
- praktické využití naučeného,
- grafickou vizualizaci obsahu,
- vytvářet prostor pro komunikaci – didaktické hry, písničky, říkadla, učení nápodobou,
- důraz na srozumitelnost – slovo a obrázek, fráze, ustálená slovní spojení, propojování slova s pohybem, činností, podporovat aktivní produkci jazykových dovedností,
- názornost, vizuální pomůcky, použití barev,
- začínat co nejnázorněji, používat jednoduché příklady a postupně zvyšovat úroveň obtížnosti,

- pravidelně monitorovat pokroky, zvyšovat náročnost (MŠMT, 2021b).

Úpravy obsahu vzdělávání

Jedná se o PO druhého a třetího stupně a v prvé řadě jde o posílení výuky českého jazyka podle Kurikula češtiny jako druhého jazyka. Dále je třeba přizpůsobit vzdělávací obsah zejména jazykovým možnostem žáka.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je využíván pro PO 3. stupně pro děti/žáky s neznalostí vyučovacího jazyka a dalšími speciálními vyučovacími potřebami. Pozici asistenta pedagoga včetně požadavků na jeho pedagogickou způsobilost a kvalifikaci upravuje zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. v odst. 20 (Poláková, 2023). Dle zákona je asistent pedagoga pedagogický pracovník vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž je začleněno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga pomáhá pedagogickým pracovníkům školy, učitelům a vychovatelům při jejich výchovné a vzdělávací práci. V případě více dětí se SVP ve třídě plní asistent pedagoga funkci sdíleného asistenta pedagoga. Výhodou je především možnost individuální práce se žáky s OMJ, uzpůsobení metod výuky, podpora dítěte při adaptaci na školní prostředí.

Dvojjazyčný asistent pedagoga

Dvojjazyčný asistent pedagoga pracuje s dítětem s OMJ stejně jako asistent pedagoga (podle pokynů učitele, v kmenové třídě), ovšem s výhodou znalosti dalšího jazyka, v ideálním případě mateřského jazyka dítěte s OMJ.

„Fungují zejména jako vícejazyčný zdroj pro učitele nebo pro výuku začátečníků, kterým poskytují důležitou podporu“ (Titěrová, 2014, s. 21).

S dvojjazyčným asistentem pedagoga se na školách setkáváme i v dnešní době pouze sporadicky. Titěrová (2014) v publikaci *Hledá se dvojjazyčný asistent* zmiňuje obtíže se zaměstnáváním této tolik užitečné podpory pro děti s OMJ, především nejasný a nesystematický způsob financování. V současnosti je výhodné zmíněný typ podpory používat u ukrajinských dětí a žáků.

Organizace vzdělávání

Toto PO 1.–3. stupně pomáhá dětem/žákům s OMJ se začleněním do kolektivu spolužáků, v případě potřeby zajistí adaptačního koordinátora nebo spolužáka – patrona. Vhodné je i poskytnutí klíčové slovní zásoby k tématu a podpoření integrace formou socializačních aktivit.

Pomůcky

PO 2. a 3. stupně se zaměřují na využití učebnic a výukových materiálů ČDJ včetně audiovizuálních a elektronických a dále k využití prostředků alternativní a augmentativní komunikace pro dítě/žáka s neznalostí češtiny (MŠMT, 2021b).

5.4.6 Adaptace dítěte s OMJ v MŠ

Průcha (2010, s. 97) popisuje adaptaci jako „*přizpůsobování se příslušníků jedné skupiny k jiné nebo i skupin navzájem*.“ Záleská (2020) chápe adaptaci jako proces, kdy se jedinci stávají jazykově a kulturně podobní majoritní společnosti. Pedagogický slovník vysvětluje, že ve školním prostředí hovoříme o adaptaci sociální: *„Adaptace sociální – přizpůsobení člověka novým sociálním podmínkám (např. adaptace při přechodu z jednoho stupně na druhý)“* (Průcha, 2008, s. 11).

Do preprimárního vzdělávání nastupují děti s OMJ s různou úrovní českého jazyka, někdy dokonce bez jakékoli předchozí zkušenosti s ním. Většina dětí cizinců přichází do mateřské školy přímo z rodiny, bez zkušenosti s kolektivem dětí, jediná dosavadní zkušenost těchto dětí je s rodinným prostředím. Dítě s OMJ si tedy po nástupu do MŠ prochází nejen fází adaptace, jako všechny děti v jeho věku, které se poprvé setkávají s kolektivem, pravidly, autoritou a dalšími aspekty provázející institucionální výchovu, ale též se ocitne v odlišném jazykovém prostředí, ve kterém se bez pomoci druhých nedokáže orientovat. Jazyková bariéra těmto dětem adaptaci na prostředí mateřské školy neulehčuje, ale stává se dalším břemenem na cestě do kolektivu spolužáků a do prostředí školy.

Nástup do MŠ vnímá jako náročnou situaci pro dítě i rodiče Greger (2015). Vyjmenovává situace, se kterými se dítě vyrovnává: odloučení od rodičů, nová autorita v podobě učitele, režim mateřské školy, kolektiv vrstevníků, neznámé prostředí. Navíc k tomu dítě s OMJ pociťuje velký stres z pobytu v jazykově odlišném prostředí, ze ztráty komunikačních kompetencí, vypořádává se s kulturními odlišnostmi a s jazykovou bariérou. *„Zkušenosti z praxe však potvrzují, že bez pomoci a cílené podpory pedagogů zvládá dítě s OMJ začleňování jen velmi těžce“* (Greger, 2015, s. 43).

Úspěšnou adaptaci dítěte v mateřské škole popisuje RVP PV jako: *„Děti i dospělí se cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně“* (RVP PV, s. 32). Z výše jmenovaných situací vyplývá, že pro děti s OMJ je potřebná a nutná podpora v adaptaci, podpora při začleňování do kolektivu a především podpora v rozvoji oblasti jazyka a komunikačních kompetencí. Jak dodává Linhartová (2018, s. 7): *„Děti s OMJ tedy přirozeně*

potřebují specifický přístup podpory pedagogů zaměřený především na rozvoj v jazykové oblasti.“

Hájková a Strnadová (2010, s. 49) vysvětlují, že učitel, který ovládá cizí jazyky či je sám bilingvní, bude s větší pravděpodobností lépe rozumět mechanismu jazykového transferu a bude vhodně reagovat na případné jazykové obtíže dítěte či žáka. *„Nejen celkový kulturní záběr pedagoga a jeho kulturní zakotvenost, ale hlavně jeho vlastní jazyková kultura bude mít rozhodující vliv na skutečnost, jak bude připraven vnímat odlišný jazykový stav žáka.“*

Pro úspěch dítěte v dalších stupních vzdělávání je důležité, aby mělo osvojený vyučovací jazyk a bylo schopné efektivní komunikace (EACEA, 2019). Boháčová (2019) vidí jako velkou výhodu, pokud děti s OMJ přicházejí do ČR v předškolním období, protože se děti v tomto věku snáze učí dalšímu jazyku, a tím se u nich zvyšuje šance na úspěch v české základní škole. *„U dětí s OMJ je častý odklad školní docházky a vhodnou volbou je také přípravná třída ZŠ“* (Boháčová, 2019, s. 49).

Kostelecká a kol. (2013, s. 7) vysvětlují, že kromě školní úspěšnosti může být při adaptaci negativně ovlivněna také sociální oblast dítěte. *„Nedostatečná znalost češtiny neovlivňuje negativně pouze školní výsledky, ale může se promítat také do sociální oblasti. Žák s určitou jazykovou deprivací může ve školní třídě trpět pocitem sociální izolace, být ostrakizován, může dojít k narušení jeho sebepojetí nebo důvěry k lidem*.“ Podobné pocity může zažívat dítě s OMJ i v prostředí mateřské školy, a můžeme tedy takové náročné situace vztáhnout i na předškolní období.

Před příchodem dítěte s OMJ do MŠ může pedagog využít seminářů pro pedagogy (META, NIDV), měl by připravit na příchod dítěte třídní kolektiv, ale i rodiče. *„Může se totiž stát, že předsudky rodičů se pak přenesou na děti, které toto budou následně přenášet i do třídního kolektivu“* (Boháčová a kol., 2019, s. 49). Je důležité vysvětlit, že je třeba vnímat příchod dítěte s OMJ jako obohacení třídního kolektivu. Pedagog pak pro úspěšnou adaptaci může využívat při své práci například metodu Persona Dolls. Jedná se o panenky, které děti učí, jak reagovat na předsudky, být empatický, vyjádřit pocity a jednat ve smyslu fair play. Pedagog by také měl myslet na organizaci úvodního setkání s rodiči dítěte s OMJ, spolupracovat a využít služeb krajského koordinátora NIDV, domluvit si pravidla komunikace s rodiči, způsob předávání informací, a kdo zajistí případný překlad.

Empirická část

6 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumná část této diplomové práce navazuje na problematiku předškolního vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v rámci vzdělávacího systému České republiky. Jak bylo již zmíněno v úvodu, hlavním cílem práce je analyzovat přístupy pedagogů MŠ a ZŠ ke vzdělávání dětí a žáků s OMJ. K dílčím cílům práce patří popsání rizika nedostatečné podpory výše zmíněných dětí z pohledu jejich pedagogů a v závěru navrhnout řešení této komplexní situace vyplývající z uskutečněných rozhovorů a teoretických podkladů zahrnutých v diplomové práci. Výzkumná část této práce se soustředí na subjektivní vnímání pedagogů a konkrétní formy podpory aktivity v rámci výuky u dětí s OMJ.

Výzkumné otázky byly položeny následovně:

1. Jakým způsobem nahlížejí pedagogové MŠ a ZŠ na vzdělávání dětí a žáků s OMJ?
2. Jak mohou pedagogové MŠ a ZŠ pomoci ve vzdělávání dětem a žákům, kteří neovládají nebo nedostatečně ovládají vyučovací jazyk?
3. Co považují tito pedagogové MŠ a ZŠ za významné v inkluzi dětí a žáků s OMJ?

Na výše zmíněné hlavní a dílčí výzkumné otázky budou v průběhu výzkumu hledány odpovědi, které budou rozebrány v závěrečné diskuzi.

6.1 Výzkumná strategie

Praktická část této diplomové práce vychází z kvalitativního výzkumu, který je vhodným nástrojem pro detailní zkoumání problému s ohledem na jeho souvislosti, příčiny a následky. V pedagogické rovině je tento styl výzkumu hojně využíván z důvodu individuality problému a zainteresovaných jedinců.

V průběhu samotné realizace šetření se pak výzkumník zaměřuje na analýzu již existujících informací, na základě kterých pak sám dedukuje výzkumné závěry (Hendl, 2016). Miovský (2006) popisuje kvalitativní výzkum jako interaktivní proces bez jednoznačného postupu a dále ho definuje oproti kvantitativnímu výzkumu následujícími termíny: jedinečnost (z důvodu odlišného vnímání situace v závislosti na jedinci / časovém úseku), kontextuálnost (výsledky nelze zobecnit, je potřeba udávat je v širším kontextu událostí), dynamika (nestálý vliv faktorů), reflexivita (výzkumník může výzkum ovlivnit, nebo jím být ovlivněn).

Limitem kvalitativního výzkumu může být naopak nemožnost zobecnění dosažených výsledků nebo obtížná replikace spojená s nestandardizovanými postupy a subjektivním pohledem v průběhu výzkumu. To lze však nahradit následným kvantitativním přezkoumáním vzniklých kvalitativních dat, která umožňují primární náhled do výzkumného problému v souvislostech a kontextu celé situace.

6.2 Použitá výzkumná metoda

Pro první část výzkumu byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, který probíhal prezenčně zvlášť s každým z deseti respondentů. Respondenti byli vybráni metodou kvótního výběru podle potřebných charakteristik vyspaných v následující kapitole.

Pro polostrukturovaný rozhovor je typická předem připravená osnova, která ale nemusí být v průběhu rozhovoru striktně dodržena. V tomto typu rozhovoru pracuje výzkumník s otázkami s otevřeným koncem, které vyžadují komplexnější a autentičtější odpověď dotazovaného. Hendl (2005) popsal postup, jak by měla příprava na rozhovor ze strany tazatele probíhat:

1. Návrh tématu, příprava podtémat a okruhu otázek, na které se hledá odpověď.
2. Seřazení tématu dle důležitosti a logiky (například citlivá témata je lepší dotazovat na samém konci výzkumu).
3. Formulace otázek a jejich seřazení.
4. Příprava navazujících hloubkových otázek (Proč? Jak?).

Dle výše zmíněné struktury vzniklo 12 otázek, které byly položeny vybraným pedagogům ze základních a mateřských škol:

1. Se kterými problémy se podle Vašeho názoru děti/žáci s OMJ nejvíce potýkají po nástupu do českých škol (MŠ, ZŠ)?
2. Ve kterých oblastech vzdělávání pozorujete u dětí s OMJ největší potíže?
3. Která podpůrná opatření považujete za smysluplná? Využíváte je?
4. Které postupy a metody se Vám osvědčily jako funkční při podpoře vzdělávání dětí s OMJ?
5. Jakými způsoby se snažíte dítěti s OMJ usnadnit začlenění do kolektivu dětí?
6. Jakou roli hrají podle Vás v inkluzi dítěte s OMJ rodiče?
7. Věnuje Vaše MŠ dětem s OMJ zvláštní pozornost? V jakém smyslu?
8. Kdo/co podle Vašeho názoru hraje v inkluzi dítěte s OMJ zásadní roli?
9. Jakým dalším způsobem by se dala inkluze dětem s OMJ usnadnit?

10. Která opatření by Vám osobně pomohla při práci s dětmi s OMJ?
11. Jaký význam má podle Vašeho názoru předškolní vzdělávání u dětí s OMJ?
12. Jakým způsobem rozvíjíte a podporujete předškolní přípravu u dětí s OMJ? Vnímáte zásadní rozdíly v poskytování této přípravy dětem s OMJ v porovnání s ostatními dětmi? Které?

Respondenti před začátkem rozhovoru podepsali informovaný souhlas, ve kterém dostali základní informace o průběhu připravovaného výzkumu a který zároveň opravňoval výzkumníka k nahrávání rozhovoru.

Dodatečná část výzkumu této práce obsahovala telefonické rozhovory, které byly taktéž nahrávány za účelem budoucího přepisu a analýzy. Výhodou této formy dotazování je flexibilita, v rámci které není respondent nucen dostavit se v daný čas na určené místo. To je zvlášť u učitelů mateřských škol velkou výhodou, jelikož, jak bylo vyrozuměno z rozhovorů, většina z nich střídá ranní a odpolední směny a každý jejich pracovní týden probíhá odlišně.

Otázky pro telefonické rozhovory vznikaly podle stejné struktury popsané výše po vzoru Hendla (2005). Výsledkem byly čtyři dodatečné otevřené otázky:

1. Jakým způsobem se realizuje jazyková příprava pro děti s OMJ na Vaší škole?
2. Vnímáte jazykovou přípravu pro děti s OMJ ve Vaší škole jako dostatečnou? V jakém smyslu? Co vám na ní připadá užitečné/nedostatečné?
3. Mohou ve Vaší škole využívat jazykovou přípravu všechny děti s OMJ, které mají potíže s vyučovacím jazykem?
4. Popište, prosím, konkrétně všechny druhy podpory, které poskytuje Vaše škola dětem s OMJ.

Před druhým kolem rozhovorů byly taktéž získány informované souhlasy všech respondentů, kteří tímto způsobem souhlasili s nahráváním svých odpovědí a byli seznámeni s možností ukončit rozhovor v jakékoli chvíli, což se však v žádném případě nestalo.

6.3 Časový harmonogram

Výzkum je rozdělen na dvě části. První rozhovory vznikly těsně před a v průběhu zavedení bezplatné jazykové přípravy do škol v září 2021, navazující doplňkové rozhovory pak mapují podmínky po změně bezplatné jazykové přípravy v předškolním vzdělávání v září roku 2024.

Harmonogram výzkumného šetření popisuje dva časové úseky. V první výzkumné části (červen 2021 – říjen 2021) bylo uskutečněno deset rozhovorů mapujících aktuální situaci vzdělávání dětí s OMJ v ČR. Pedagogové mateřských a základních škol v rozhovorech popsali, jak vnímají podmínky, ve kterých vyučují, a jaké faktory výuky považují za klíčové pro žáky s OMJ. Druhá část výzkumu (srpen 2024 – říjen 2024) se skládala ze sedmi doplňkových rozhovorů pouze mezi pedagogy mateřských škol, s cílem přiblížit a aktualizovat informace po změně bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání z podzimu 2021.

6.4 Výzkumný vzorek

Pro první výzkum navazující na teoretickou část o vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem byli vybráni respondenti kriteriálním výběrem. Kritéria pro výběr respondentů do výzkumu byly následující:

1. Pedagog mateřské školy nebo pedagog základní školy v hlavním městě Praha
   Hlavní město Praha bylo pro výzkum vybráno z důvodu největší koncentrace cizinců na školách. Je typické, že nejvíce přistěhovalců míří právě do hlavního města, které nabízí nejširší škálu pracovních a životních příležitostí. Mezi lety 2000 a 2019 přilákala Praha z celkového počtu českých imigrantů 35,5 % (ČSÚ, 2020). Vlivem pokračování tohoto trendu dosahoval ve školním roce 2022/2023 počet cizinců v pražských mateřských školách přes 5 000 jedinců a ve školách základních necelých 20 000 (Inkluzivní škola, 2023), což z Prahy dělá vhodné místo pro výzkum týkající se žáků cizinců.
2. Kvalifikace
   Výzkumu mohou přispět nejvíce takoví respondenti, kteří mají pro práci s dětmi vhodnou kvalifikaci a potřebné zkušenosti. Kvalifikovaný pedagog nejlépe rozpozná individuální potřeby dětí a je schopný rozeznat jejich vzdělávací potřeby.
3. Předškolní pedagog nebo učitel 1. stupně základní školy
   Pro výzkum jsou přínosní pedagogové, kteří s dětmi tráví více času, znají jejich chování a návyky. I z toho důvodu byli pro výzkum upřednostněni třídní učitelé před asistenty pedagoga či vedoucími zájmových kroužků.
4. Pracovní zkušenost s dítětem s OMJ
   Respondenti byli vybráni tak, aby měli s problematikou dětí s OMJ zkušenosti a aby rozhovory s nimi mohly přinést nové nápady a podněty k řešení celé situace.
5. Různorodost

K rozhovorům připravovaným pro tento výzkum bylo prostřednictvím sociálních kontaktů přizváno 15 jedinců, z nichž se nakonec deset stalo součástí výzkumu. Jedna polovina respondentů vyučuje v mateřských školách, druhá polovina na základních školách. Rozložení charakteristik konečných respondentů je následující:

	VĚK	POHLAVÍ	KVALIFIKACE	PRAXE	ZKUŠENOST S DĚTMI S OMJ	ASISTENT PEDAGOGA VE TŘÍDĚ
MS1	42 let	Ž	SPgŠ	21 let	Za posledních 8–10 let každoročně alespoň 1 dítě s OMJ ve třídě	ne
MS2	48 let	Ž	SPgŠ	30 let	Hodně za posledních 10 let	ano
MS3	59 let	Ž	SPgŠ	40 let	Cca 40 dětí	ne
MS4	47 let	Ž	VOŠ Předškolní a mimoškolní pedagogika	10 let	Cca 16 dětí	Ano, ale na jiné dítě se SVP
MS5	26 let	Ž	VŠ Sociální pedagogika, SPgŠ	6 let	Cca 10 dětí	Má sdíleného dvojjazyčného asistenta pedagoga na vyžádání
ZS1	45 let	Ž	VŠ 1. stupeň ZŠ	20 let	Cca 15 dětí	ne
ZS2	45 let	Ž	VŠ 1. stupeň ZŠ	Dříve jen AJ na 1. a 2. stupni	Cca 10 dětí	Ano, ale pro jiné dítě se SVP + 2× týdně školní asistent
ZS3	40 let	Ž	VŠ 1. stupeň ZŠ	13 let	Cca 15 dětí (od roku 2016)	Sdílený asistent na 3 h týdně
ZS4	53 let	Ž	VŠ 1. stupeň ZŠ	30 let	Hodně od roku 2014	Sdílený dvojjazyčný asistent
ZS5	26 let	Ž	VŠ 1. stupeň ZŠ	2 roky	Cca 6 dětí	ne

Tabulka č. 5: Přehled respondentů, zdroj; autorka, 2024

Pro označení respondentek z mateřských škol je použita zkratka MS, respondentky škol základních používají zkratku ZS. V rozhovorech bylo častěji poznamenáno, že s dětmi s OMJ mají respondentky zkušenost převážně v posledních 8 až 10 letech, každoročně alespoň s jedním dítětem na třídu.

Ve druhé doplňující části výzkumu byla k získání respondentů použita metoda sněhové koule, která spočívá ve výběru vzorku prostřednictvím sociálních sítí prvních nominovaných jedinců splňujících kritéria pro výzkum (Hendl, 2005). Kritéria zůstávala stejná jako v první části výzkumu, s tím rozdílem, že v této části byl výzkum zaměřen už pouze na učitele mateřských škol, kterých se nakonec zúčastnilo sedm.

7 Analýza dat

Vzhledem ke kvalitativnímu zpracování výzkumné části této diplomové práce proběhla i následná analýza formou kvalitativní. Byla použita forma induktivní analýzy, při které se identifikují klíčová témata a vzorce v návaznosti na proběhlý výzkum. Induktivní metoda analýzy zároveň slibuje popis nových poznatků v oblastech bez pěvně stanovených modelů, do kterých spadá i samotná výuka dětí s odlišným mateřským jazykem. Konkrétním typem zpracování vzniklých dat byla tematická analýza, která má za cíl identifikovat vzorce témat objevujících se v datech (Švaříček, 2014).

Analýze dat předcházelo očištění dat a přepis rozhovorů s cílem zajistit lepší orientaci ve výpovědích respondentů. V průběhu přepisu rozhovorů byly vyjmuty citlivé informace, jako jsou jména dětí či škol, za účelem ochrany soukromí respondentek a jejich žáků. Zbylý přepis rozhovorů proběhl doslovně a bez dalších úprav. Přepsané rozhovory byly vytištěny a připraveny na fázi kódování, která probíhala po opakovaném pročítání písemnou formou.

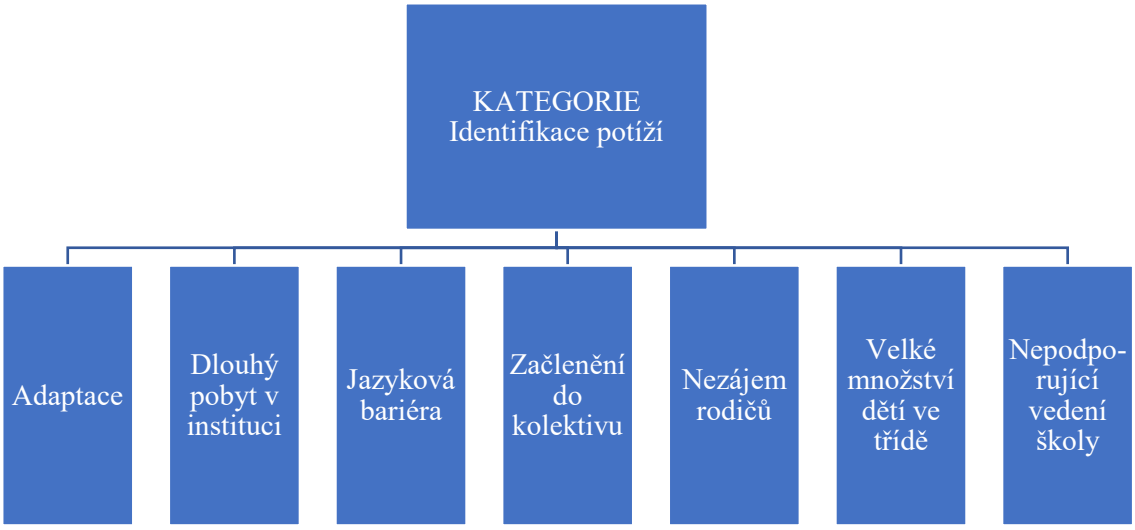
Otevřené kódování použité v této práci funguje na principu rozdělení textu na menší jednotky, které výzkumník pojmenuje podle jejich významu v textu (Švaříček, 2014). Takto vzniklé kódy se dále organizují do kategorií neboli témat za účelem přesnější analýzy a identifikace vztahů mezi jednotlivými tématy. Jeden kód má v textu zpravidla více částí a zároveň jedna část textu může spadat pod více určených kódů (Švaříček, 2014). Pro tento výzkum byly kódy seskupeny do témat týkajících se vzdělávání dětí s OMJ a možnostmi podpory jejich jazykové bariéry v rámci mateřské a základní školy.

7.1 Analýza rozhovorů s pedagogy mateřských škol

Z analýzy rozhovorů s učiteli mateřských škol bylo postupnými kroky identifikováno jedenáct témat, z nichž téma Výchovně vzdělávací strategie mělo i své subkategorie. Do výsledných témat = kategorií byly zahrnuty kódy, které se k tématu nejvíce vztahovaly.

Obrázek č. 1 Analýza rozhovorů s pedagogy mateřských škol, zdroj: autorka, 2024

7.1.1 Identifikace potíží



Obrázek č. 2 Kategorie Identifikace potíží, zdroj: autorka, 2024

V kategorii Identifikace potíží, se kterými se potýká dítě s OMJ a jeho učitelé po nástupu do mateřské školy bylo identifikováno větší množství kódů, konkrétně sedm. Potíže s adaptací dítěte s OMJ viděly čtyři respondentky, dlouhý pobyt v instituci u dětí vnímaly dvě respondentky a všechny se shodly na jazykové bariéře.

Potíže se začleněním do kolektivu vnímaly jako problematické tři respondentky, popisovaly je jako *potíž najít si svého kamaráda, prosadit se v kolektivu, navázat nějaké přátelské vztahy, zapojit se do hry* a *převaha individuální volné hry*.

Dvě respondentky si stěžovaly na nezájem rodičů o předškolní vzdělávání dětí, MS1 vylíčila mateřskou školu jako *hlídárnu* pro rodiče. Jako problém považovaly velké množství dětí ve třídě MŠ na jednoho pedagoga čtyři respondentky, nepodporující vedení školy popsaly dvě.

U kódu adaptace zmiňovaly učitelky obtížné pochopení režimu, řádu a pravidel mateřské školy, zvykání si na nové prostředí a krátké období adaptace. MS3: *Ano, nejdřív je důležitý, aby se zadaptovali v tý třídě a naučili se ty základní věci, a pak teprve se můžou rozvíjet dál.*

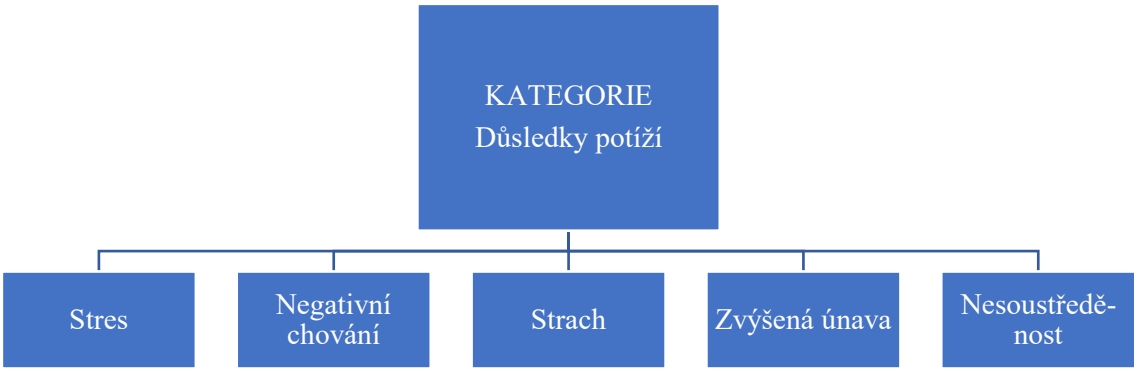
Dvě respondentky poukázaly na mnohahodinový pobyt v zařízení, jenž je pro dítě příliš náročný. Všechny pedagožky shodně jmenovaly jazykovou bariéru jako jednoznačný problém, který se vyskytuje po příchodu dítěte s OMJ do české školy. MS3: *A ti cizinci jsou tady v MŠ extrémně dlouho.*

Přestože jazykovou bariéru nazývaly různými výrazy, jako například *nedorozumění, neporozumění, nemožnost zeptat se na určité dotazy, problém v komunikaci, v porozumění, v komunikaci s kamarády* nebo *nemožnost vyjednávat kompromis* či *vyřešit adekvátně problémovou situaci*, nebo dokonce *problém ve vyjadřování a projevování svých osobnostních rysů*, stoprocentní shoda se projevila u učitelek pouze v tomto jediném kódu. MS5: *Já si myslím, že ten největší problém je jazyková bariéra a s tím potom souvisí další.* MS2: *Všechno musí spíš odpozorovat, záleží na tom, jak moc nerozumí tý řeči.*

Pro dvě učitelky byl problémem nezájem rodičů. MS3: *Ta spolupráce s rodinou, aby si i oni uvědomili, že je nutný být akční, a přijde mi, že ti rodiče jsou bez zájmu, že tady to dítě nechají plavat a myslí si, že se to naučí bez jakýkoliv podpory.* Dvě respondentky si také stěžovaly na nepodporující vedení školy, které neshání pro děti s OMJ asistenty pedagoga ani jiný druh podpory. MS3: *Ne, nevyužíváme* (asistenty pedagoga*), protože to není podporováno vedením*. Čtyři učitelky se shodly na tom, že zásadní potíží ve vzdělávání je vysoký počet dětí ve třídách mateřské školy. MS1: *Na to, co bysme měli zvládat, to se prostě v 27 zapsanejch dětech na třídu prostě zvládat nedá. Někde to člověk prostě musí v takovéhle fázi „ošulit" trošku, aby se mohl*

věnovat něčemu jinýmu. Prostě jsme jenom lidi. MS3: *Bohužel v tomhle množství ty děti prostě proplouvaj, to jinak nejde. Tady by potřebovalo víc dětí individuální péči, ten počet je hrozně důležitej taky.* Z jejich výpovědí vyplývá, že tento důvod brání individualizované výchovně vzdělávací práci, dále má vliv na atmosféru ve třídě a prodlužuje adaptaci u dětí s OMJ.

7.1.2 Důsledky potíží

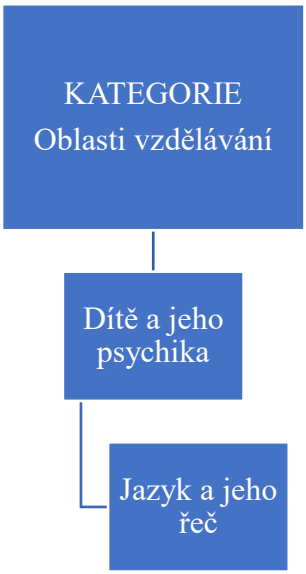


Obrázek č. 3 Kategorie Důsledky potíží, zdroj: autorka, 2024

Další kategorie vyplynula z kategorie Identifikace potíží, kdy respondentky začaly při jmenování potíží přirozeně popisovat důsledky, které tyto potíže přinášejí. Především se jednalo o výpovědi, které popisovaly fyzické a psychické reakce dětí s OMJ při pobytu v jazykově odlišném prostředí, v českých mateřských školách. Učitelky jmenovaly ve dvou případech stres a poté vždy po jednom případu negativního chování projevujícího se fyzickou agresivitou na jiných dětech. MS1: *Ale pro ni to byl stejně takovej stres, jo, že tím, že neuměla česky, tak je kolikrát štípala a kousala, ale tak, aby si jako vydobyla u stolu pozornost, jako z legrace, ona to nemyslela úplně špatně, jako náhradní komunikační systém pro sebe prostě používala, takže to se muselo dětem hodně vysvětlovat, prostě ale jako zlej na ni nikdo nebyl.*

Pedagožky jmenovaly také strach, zvýšenou únavu a nízkou míru koncentrace projevující se neudržením pozornosti, neschopností soustředěně naslouchat s následným vyrušováním učitelky. MS4: *Tak ona seděla, bála se, nechápala vůbec.* MS2: *Potom je také dobré si uvědomit, že pro ty cizince je pobyt v cizím prostředí vlastně vyčerpávající, nám ty děti tady pravidelně usnou po obědě, protože je to pro ně prostě namáhavý udržet tu pozornost, když nerozumí.*

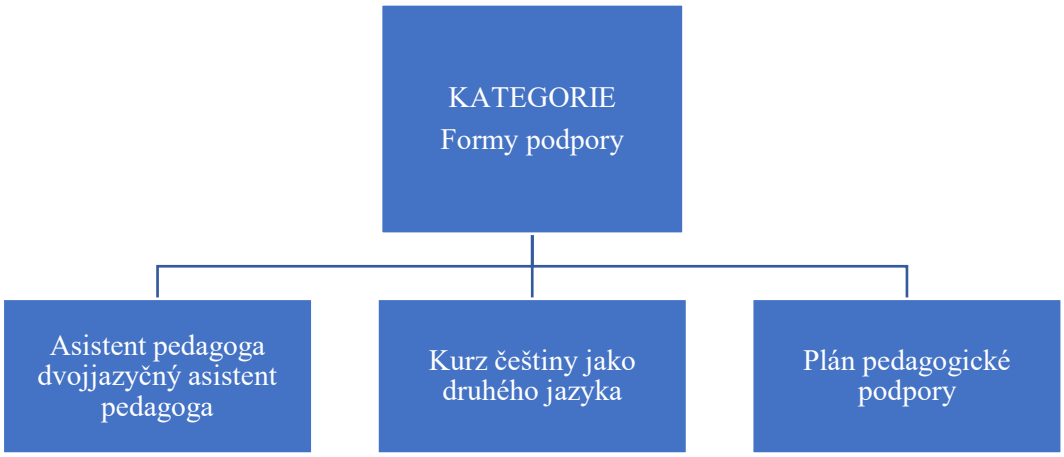
7.1.3 Oblasti vzdělávání



Obrázek č. 4 Kategorie Oblasti vzdělávání, zdroj: autorka, 2024

V kategorii Oblasti vzdělávání, ve kterých se nejvíce projevují potíže dětí s OMJ, učitelky identifikovaly oblast RVP *Dítě a jeho psychika* i s podoblastmi *Jazyk a řeč* a *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace*. Nicméně pouze respondentka MS5 nazvala správně tyto oblasti, ostatní čtyři respondentky se vyjadřovaly jinými výrazy, které však pod tyto oblasti také spadají. MS5: *Všechno se to odvíjí od té řeči*. Jednalo se o výrazy, z nichž některé už přímo vyjadřovaly konkrétní vzdělávací nabídku. Učitelky zmiňovaly *práci s textem, vyhledávání slov, hry s pravidly, rozumovou výchovu, předčtenářskou gramotnost, vnímání a poznávací schopnosti* a opět se zde objevila *jazyková bariéra*. MS4: *Tak já si myslím, že je to u těch předškoláků taková ta předčtenářská gramotnost, tam si myslím, že oni mají největší ty zádrhele.*

7.1.4 Formy podpory



Obrázek č. 5 Kategorie Formy podpory, zdroj: autorka, 2024

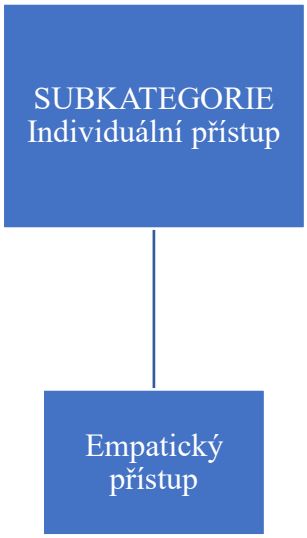
V kategorii formy podpory zmínily všechny respondentky důležitost asistenta pedagoga pro vzdělávání dětí s OMJ. MS1 ho dokonce považuje za *jediný smysluplný opatření* pro cílovou skupinu dětí. MS1: *To je jediný smysluplný opatření, který považuju za nosný pro tyto děti.* MS1: *Asistent pedagoga je k nezaplacení pro to dítě.* Je třeba dodat, že v době sběru dat měly asistenta pedagoga ve třídě dvě respondentky a pouze jedna pro dítě s OMJ, druhá pro jiné dítě se SVP. Další pedagožka měla sdíleného dvojjazyčného asistenta pedagoga pouze na vyžádání. MS5: *Tak máme tady dvojjazyčného asistenta, který nám tady pomáhá, je to paní asistentka, která je tady dlouho, a ona je původem Ukrajinka, takže jsme ji vlastně vzali i na pozici dvojjazyčného asistenta.* Poslední dvě učitelky asistenta pedagoga neměly, jedna z nich o něj zatím marně usilovala. Výuka českého jazyka probíhala na dvou mateřských školách z pěti. MS2: *Čeština jako druhý jazyk by byla pro děti s OMJ také dobrá, ale ne na úkor českých dětí. Individuálně mít skupinku dětí (OMJ) někde stranou každý den, by se mi líbilo.* Plán pedagogické podpory pro děti s OMJ používali ve škole pouze u jedné respondentky. MS5: *Anebo vytváření Plánu pedagogické podpory, to píšeme pro všechny děti s OMJ a podle toho postupujeme.* Výuka českého jazyka probíhala na dvou mateřských školách z pěti.

7.1.5 Výchovně vzdělávací strategie

Tato kapitola popisuje strategie, které se pedagogům osvědčily při výuce, adaptaci a začleňování dětí s OMJ do kolektivu.

Obrázek č. 6 Kategorie Výchovně vzdělávací strategie v MŠ, zdroj: autorka, 2024

Kategorie Výchovně vzdělávací strategie, ve které bylo vysledováno množství různorodých kódů, je poměrně rozvětvená, pro její zpřehlednění bylo vytvořeno sedm subkategorií.



Obrázek č. 7 Subkaterogie Individuální přístup, zdroj: autorka, 2024

Individuální přístup

Podkategorie Individuální přístup se ve vzdělávání dětí s OMJ objevila u všech respondentů, použití této metody je pro pedagogy MŠ samozřejmostí. U podkategorie Individuálního přístupu byl vysledován kód empatický přístup, který k dětem s OMJ projevily v různé míře také všechny respondentky. MS1: *Věnujeme se jim v každý volný chvíli, protože když jim ten čas věnujeme na začátku, tak i nám to pak usnadní práci, že jo.* MS3: *No víc se jim věnuje člověk než ostatním, to jinak nejde… Snažíme se jim pomoci, individuálně pomáhat.* Z analýzy dat je patrné, že si pedagožky uvědomují zvýšenou individuální podporu dětí s OMJ při všech činnostech i aktivitách skupinového i individuálního charakteru.

Empatický přístup

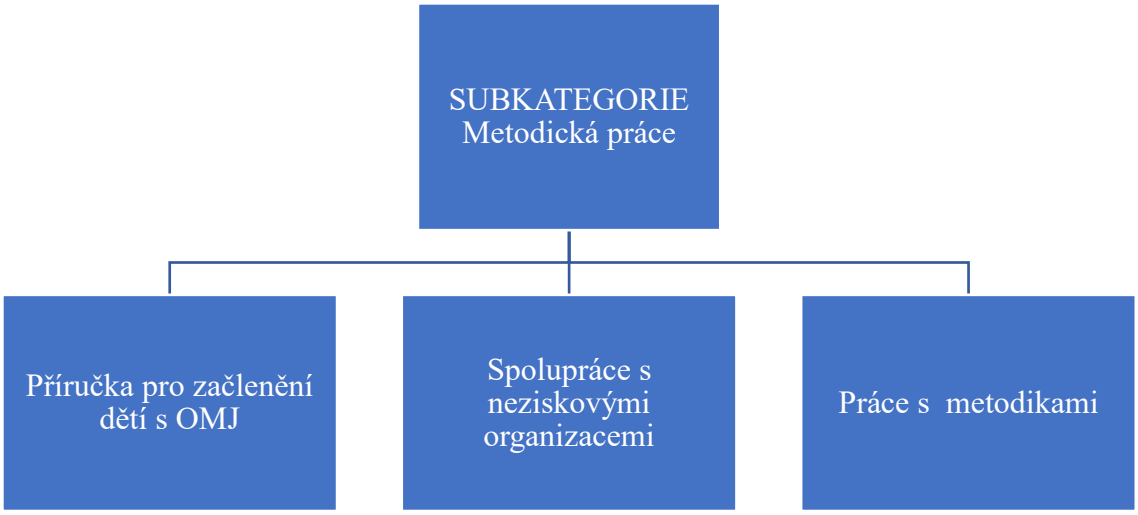
Ze subkategorie Individuální přístup přirozeně vyplynul Empatický přístup, kdy učitelky spontánně vyjadřovaly své empatické pocity směrem k dětem s OMJ. Například MS3 se vyjádřila ve smyslu, že *věří, že každá učitelka se víc věnuje tomu dítěti*. MS3: *Musíte ho něco naučit, nemůžete ho nechat jen tak proplouvat, každá učitelka tohle vycítí a už se mu jako víc věnuje.* MS5 zase vnímá přítomnost dítěte s OMJ ve třídě jako obohacení a rozmanitost. MS5: *Dál určitě je to můj empatický přístup, jako že mám radost z toho, že umí i jiný jazyk, že nám představí i tu svoji zemi, že umí něco jiného.* Podle MS4 je podstatný přístup pedagoga a jeho pozitivní přístup k dětem s OMJ. MS4: *No, tak úplně nejdůležitější věc je pozitivně se naladit a říct si: Ano, já mu chci pomoct, prostě mě to baví a budu mít radost, až to dítě mně bude rozumět. Takže to je první krok, který člověk musí udělat, a těch způsobů se pak dá najít hodně, už počínaje těma piktogramama, nebo to, jak už jsme se o tom bavili, že jim polopaticky říkáte, vysvětlujete, usnadňujete.*

Organizace vzdělávání

Obrázek č. 8 Subkategorie Organizace vzdělávání, zdroj: autorka, 2024

V subkategorii Organizace vzdělávání zmínily respondentky postupy, které při výuce dětí s OMJ využívají a mají s nimi dobrou zkušenost. Nejoblíbenější z nich, patronství, zmínily čtyři pedagožky. MS2: *Když pomůžeme dítěti s OMJ najít kamaráda, tak ten mu pomocnou ruku podává.* Patronství je forma pomoci, kdy dítěti s OMJ pomáhá spolužák dobrovolník s orientací ve školním prostředí se zapojením mezi ostatní spolužáky, v MŠ se díky němu může dítě s OMJ zapojit například i do skupinové hry dětí. MS4: *Jedna holčička měla oblíbenou tu Vietnamku, vždycky k ní naběhla, pomáhala jí a šlo jí to mnohem líp.* MS1 volila například jinou aktivitu pro děti s OMJ, *aby tam nemusely sedět a nerozumět.* Další možností, kterou tři respondentky často využívaly, je skupinová práce, která je pro děti s OMJ významná z důvodu začlenění do

kolektivu. MS2: *Aby děti s OMJ nepřišly o to vzdělávání s ostatními dětmi, to bych řekla, že je pro ně důležitý.* K adaptaci dětí a rovněž k jejich začlenění pozitivně přispívá účast na skupinové hře s vrstevníky. MS5: *Taky potom mu můžu pomoct se začleněním do kolektivu, že motivuju děti, aby hrály hry, kde nemusí mluvit, víte? Že třeba jsou to nějaké postřehové hry nebo na rychlost, tam dítě nemusí mluvit, ale zažije úspěch, bude tam dobré, a ostatní to uvidí a budou si ho také vážit.* Další respondentka se sama přímo účastnila volné hry s dětmi, a nenásilnou formou tak podporovala začlenění dívky do kolektivu. MS1: *Hodně jsem si s nima chodila hrát, i se Sarah, abych tam seděla třeba jako podpora.*

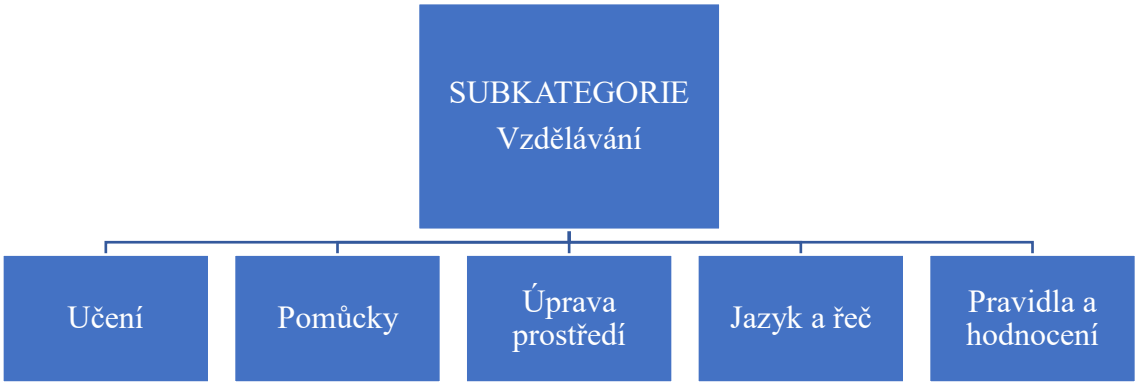


Obrázek č. 9 Subkategorie Metodická práce, zdroj: autorka, 2024

Metodická práce

Metodické práci se věnovala jediná respondentka, MS5, která ve spolupráci s Metou, o.p.s. vytvořila příručku pro začlenění nových dětí s OMJ, která má univerzální charakter. MS5: *Spolupracujeme s Metou nebo InBází na různých projektech.* Pedagožka se věnovala také spolupráci s neziskovým sektorem a z vlastního zájmu studovala a postupovala podle metodik pro práci s dětmi s OMJ. MS5: *Potom dál, jaké máme podpůrné opaření, tak je to, že pracujeme s metodikami. To hlavně pročítám já a ta moje kolegyně, protože mě to zajímá, a hlavně z vlastní iniciativy.*

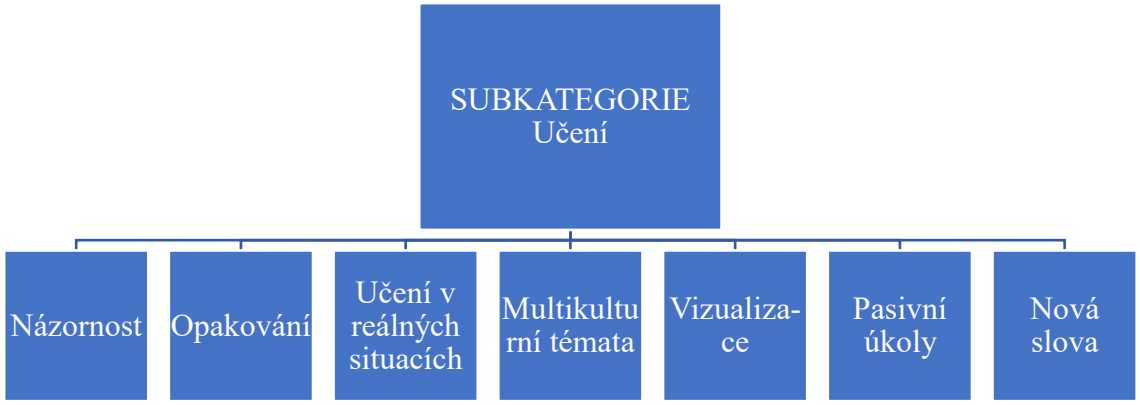
Vzdělávání



Obrázek č. 10 Subkategorie Vzdělávání, zdroj: autorka, 2024

První podkategorie, která se vytvořila ze subkategorie Vzdělávání, se nazývá Učení. Zde respondentky popisovaly vlastní zkušenosti z praxe, primárně se zamýšlely nad postupy a metodami, které pomáhají dětem s OMJ přiblížit český jazyka a usnadnit jeho učení.

<u>Učení</u>



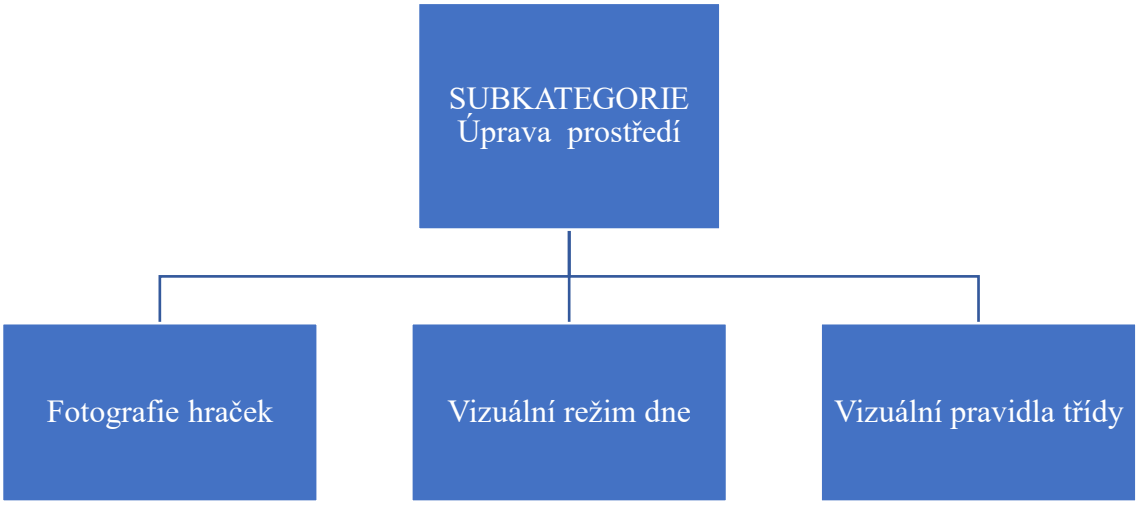
Obrázek č. 11 Subkategorie Učení, zdroj: autorka, 2024

Dvě pedagožky zmiňovaly potřebnost zařazování informací o zemi, ze které dítě s OMJ pochází, do výuky. MS2: *Dále způsob, že seznámím děti s jeho zemí, odkud pochází.*

Další tři vnímaly za užitečné nacvičovat nová slova v rámci vzdělávacích témat, osvědčilo se jim zejména o tzv. *předučování* slovní zásoby. MS1 používala k učení nových slov sešity s obrázky k procvičování slovní zásoby v českém jazyce. Čtyři respondentky se shodly na metodách názornosti a častého opakování, jedna popsala učení v reálné situaci, jež vnímala jako přirozené. MS2: *Je důležité učit děti druhému jazyku při těch činnostech, které zrovna dělají, když svačí, tak se popřeje dobrou chuť, když se řadí, tak se jim dávají ostatní pokyny.* Další učitelka měla pro dítě s OMJ připravené pasivní úkoly, u kterých nebylo nutné mluvit. MS5:

Nejprve dítě s OMJ dostává v rámci úkolů nějaké pasivní úkoly, jako třeba něco podržet, zazvonit na zvoneček, něco, u čeho se nemusí mluvit, je to jednoduché, že já mu to ukážu, teď to udělej a ono to teď udělá. Do vzdělávání zařazovaly čtyři učitelky různé formy vizualizace, především pomůcky typu piktogramů, obrázků, velkých kartiček. MS4: *A potom mně se vyplatí s těma dětma pracovat s těma piktogramama. My máme na to hezký velký kartičky. Určitě ty piktogramy já mám ráda.*

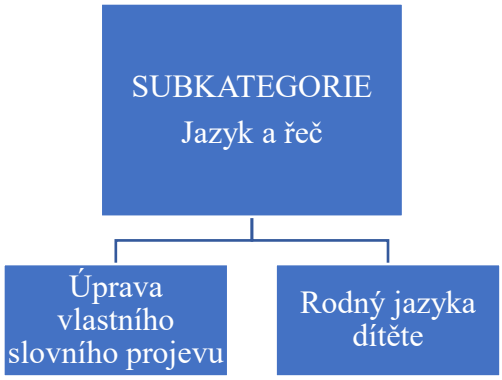
Úpravy prostředí



Obrázek č. 12 Subkategorie Úprava prostředí, zdroj: autorka, 2024

Respondentka MS5 upravila inkluzivně svoji třídu, aby se v ní děti s OMJ snáze orientovaly. Používala obrázkový režim dne, obrázková pravidla třídy a vytvořila fotografie hraček, aby dětem usnadnila jejich nalezení a ukládání. MS5: *Prostředí třídy, samozřejmě, aby bylo inkluzivní, tak tady můžete ve třídě vidět obrázky pro dětí OMJ, tam je cesta do školy, tam dáváme piktogramy, vždycky tam děti uvidí téma, které tady probíráme, potom tam máme obrázkový režim dne a chybí nám jenom jedno políčko na řízenou činnost, vidíte to tam? Potom samozřejmě pravidla třídy, minulý rok jsem ještě fotila obrázky a dávala je na bedýnky, vidíte, na hračky, protože děti, když přijdou, tak oni se třeba často i stydí cokoliv si vzít nebo otevřít, a tady opravdu vidí na obrázku, že tam jsou hračky pro děti, můžou si to vzít, a v září, když řeknu, že uklízíme, tak ví, kam to má uklidit, puzzlíky, lego, dopravní prostředky.* Metoda úpravy prostředí vyžaduje iniciativu učitelky a je náročnější na čas. Inkluzivní prostředí dětem usnadňuje základní orientaci a vytváří pocit bezpečí a zájmu, vyplatí se tedy do něj investovat energii a zprostředkovat užitečnost metody dalším učitelům.

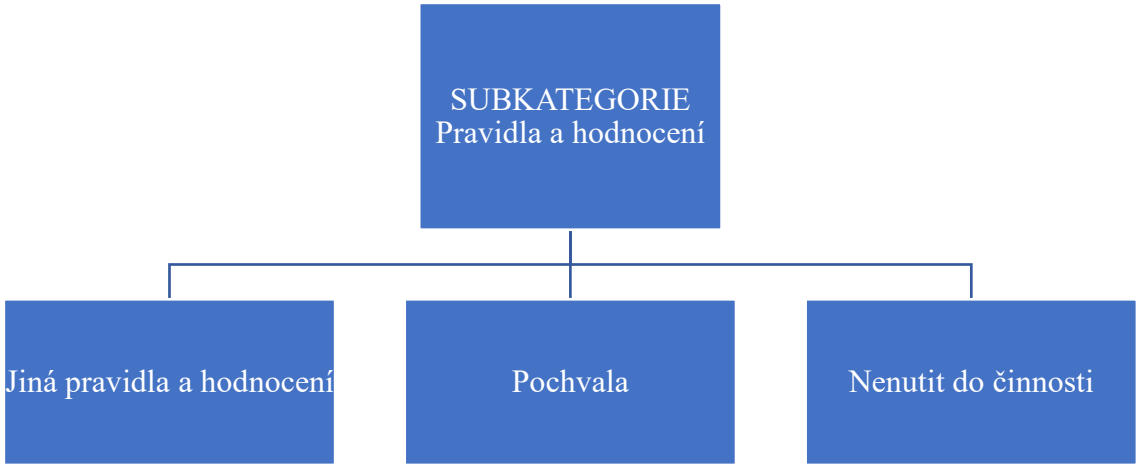
Jazyk a řeč



Obrázek č. 13 Subkategorie Jazyk a řeč, zdroj: autorka, 2024

Dvě respondentky, MS4 a MS5, upravovaly vlastní slovní projev v komunikaci s dětmi OMJ. MS4: *Pak jako vím, že oni tyhle základní pojmy dokážou brzo pochytit, když člověk se pak na to zaměří. Já si na to dávám pozor a myslím na to, abych říkala to samý, ty stejný pojmy. Mám pořád pár stejnejch pokynů u těch nejběžnějších činností a snažím se, aby si to zapamatovali.* Úprava vlastního slovního projevu vyžaduje od učitelky silné uvědomění, ale má velký význam ve výuce jazyků. Jedna z respondentek usnadňovala adaptaci dítěti s OMJ používáním jeho rodného jazyka. MS4: *No, vlastně jo, když jsem mluvila česky, tak ona seděla, bála se, nechápala vůbec, a pak když jsem na ni snažila se mluvit ruštinou, tak se pousmála a úplně pookřála.* Další respondentka nezakazovala rodný jazyk v komunikaci s vrstevníky. MS1: *Nezakazovat dětem komunikovat při volné hře ve svém rodném jazyce se spolužáky.*

Pravidla a hodnocení

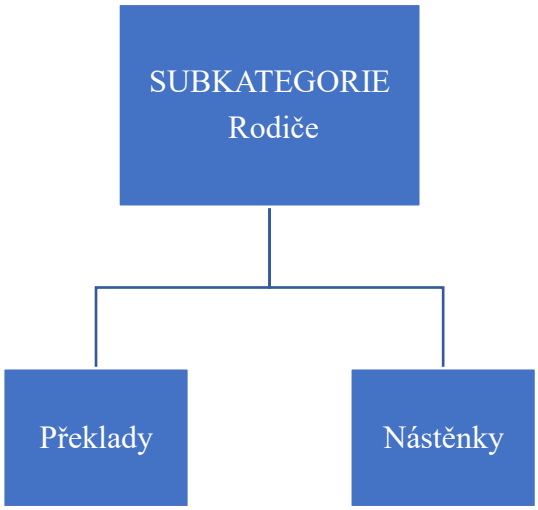


Obrázek č. 14 Subkategorie Pravidla a hodnocení, zdroj: autorka, 2024

Ze subkategorie Pravidla a hodnocení dítěte s OMJ vyplynuly tři kódy, které vyzdvihly vliv pochvaly na dítě, zvláště pak před ostatními dětmi, a nutnost nastavení upravených pravidel

a hodnocení na míru dítěti s OMJ. Jedna pedagožka považovala za potřebné změnit pravidla a hodnocení pro dítě s OMJ, samozřejmě vždy přidala vysvětlení celé třídě, proč to má spolužák jinak. MS5 zmínila význam pochvaly především před všemi spolužáky. A MS4 si myslí, že je zbytečné dítě s OMJ do jakékoliv činnosti nutit, protože to má spíše kontraproduktivní efekt.

Rodiče



Obrázek č. 15 Subkategorie Rodiče, zdroj: autorka, 2024

Pouze jedna oslovená respondentka vytvářela pro rodiče dětí s OMJ nástěnku, jež měla informační charakter, a sdílela zde i zajímavé akce a aktivity pro rodiče cizince. MS5: *Dále dělám nástěnku pro rodiče – cizince, kde upravuju různé materiály, dávám tam teda materiály o chodu školky, o organizačním chodu, nebo když jsou nějaké prázdniny, tak to tam napíšu, že bude školka zavřená tak, aby ty děti nepřivedli, nebo že jedeme na výlet a tak. Dávám tam i všechny akce pro rodiče dětí cizinců, které pořádá třeba InBáze, třeba mají fotografickou procházku nebo komunikační kroužky, kde se mohou pobavit s českýma rodičema, nebo teď jsem tam dávala procházky Prahou komentované pro cizince nebo možnost přihlásit se na „Kurz nespisovné češtiny“.* Zde je třeba zmínit, že práce této pedagožky byla hodně nadstandardní a také její škola vynikala mezi ostatními v pozitivním přístupu k inkluzi dětí s OMJ. Stejná respondentka vytvářela překlady potřebných informací a dokumentů pro rodiče. MS5: *Překlady, jo, to si hledám sama na inkluzivní škole a využívám mustry, a když jsem potřebovala něco přeložit, tak jsem psala do NPI. Tam je právě také taková metodička pro práci s dětmi OMJ a ta je skvělá, protože ta mi to zprostředkovala.*

Pomůcky

Všechny pedagožky mateřských škol hojně využívaly rozmanitých pomůcek k výuce dětí s OMJ. Pomůcky využívaly k vizualizaci obsahu vzdělávání, třídních pravidel, režimu dne.

Kartičky s obrázky dětem přibližovaly obsah probíraných vzdělávacích témat, učily se díky nim jádrová slova tématu. Učitelky byly vesměs všechny velmi kreativní ve způsobu využití pomůcek. MS1 například připravovala dětem s OMJ nová slova podle tématu, vyráběla jim sešity s obrázky k procvičování českého jazyka. MS4 převážně pracovala s piktogramy, MS2 často využívala počítač a obrázky na dovysvětlení.

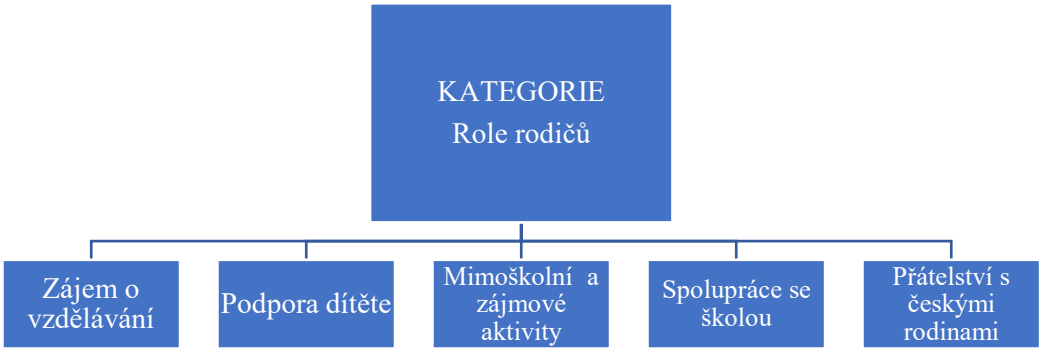
7.1.6 Potřeby pedagogů mateřské školy

Obrázek č. 16 Kategorie Potřeby pofagogů MŠ, zdroj: autorka, 2024

Respondentky vyjádřily své potřeby v souvislosti se vzděláváním dětí s OMJ, hledaly pro sebe i pro děti optimální podmínky. Čtyři respondentky vyjádřily přání mít ve třídě asistenta pedagoga, pokud vzdělávají dítě s OMJ. MS3: *To dítě by mělo mít nějakou podporu, ale celej rok, nejen na chvíli.* MS4: *Asistenta já mám, tak proto to ani neříkám, sice na jiné dítě se SVP, ale mohu ho využít i pro děti s OMJ.* Pátá respondentka, MS5, která toto podpůrné opatření nevyjádřila jako potřebu, měla v době rozhovoru k dispozici sdíleného dvojjazyčného asistenta pedagoga. Z výpovědí respondentek je zřejmé, že jakákoliv forma asistence ve vzdělávání dětí s OMJ je pedagogy vnímána jako velmi užitečná a potřebná. MS2: *Mně by jednak pomohlo snížit počet dětí ve třídě, ale i by mi pomohlo přidělení asistenta pedagoga, nejlépe oboje. Mít asistenta při sníženém počtu dětí.* MS3: *No, asistent… A snížený počet dětí ve třídě.* Jako významnou pomoc ve výuce vnímaly tři respondentky snížený počet dětí, přitom ani v jedné ze škol nebylo opatření sníženého počtu dětí ve třídě na jednoho pedagoga realizováno. MS2: *Asistent a snížení počtu dětí ve třídě, to je velice přínosné. V tom velkém počtu dětí se na ně kolikrát nedostane nebo učitelka je ráda, když je rozhovor kratší, aby se dostalo na všechny děti.*

Čtyři respondentky považovaly za důležitý moment ve vzdělávání výuku českého jazyka, pátá učitelka kurz českého jazyka v MŠ měla pro všechny děti OMJ, dokonce ho i organizovala a vedla samotnou výuku.

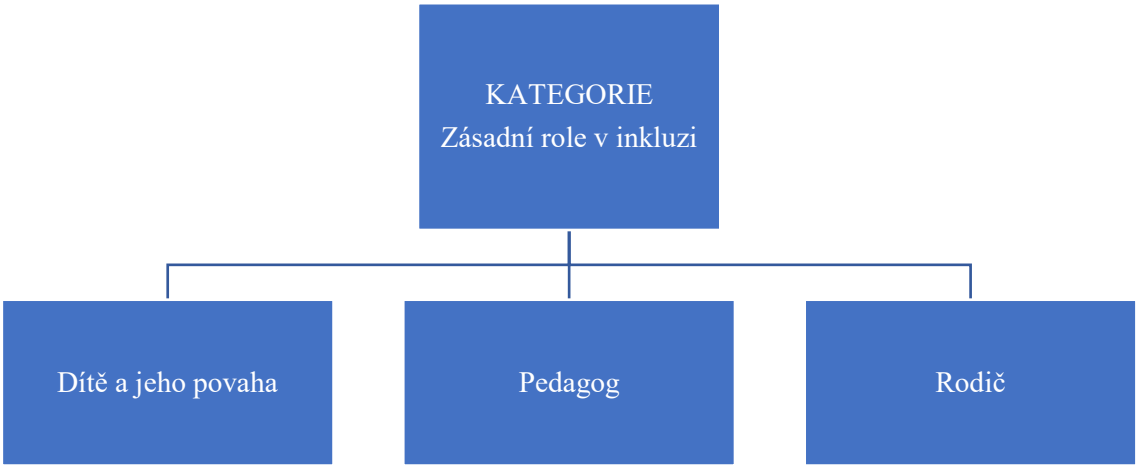
7.1.7 Role rodičů



Obrázek č. 17 Kategorie Role rodičů, zdroj: autorka, 2024

U kategorie role rodičů ve vzdělávání dětí s OMJ zdůrazňovaly respondentky potřebu spolupráce s nimi, potřebu jejich zájmu o dítě a jeho vzdělávání, aby nedocházelo k druhotnému vyčleňování dítěte z kolektivu pro nezájem a nízkou angažovanost rodičů. MS2: *Je docela důležité, aby se rodiče zajímali o adaptaci dítěte, o to, jestli má kamaráda, aby se zajímali také o akce ve školce, aby to dítě na to bylo připravené. Aby rozuměli, co je na nástěnce, že bude plánovaná akce, aby to dítě bylo připravené na tu akci, aby ho zbytečně nevyčleňovali z kolektivu*. MS2 jmenovala i důležitost přátelství s českými rodiči, čímž se podpoří přirozené začlenění dítěte OMJ do skupiny a umožní mu navázaní přátelských vztahů s vrstevníky. MS4 a MS5 pak shledaly chování rodičů dětí s OMJ totožné s chováním rodičů českých dětí, kteří mají také rozdílné přístupy k výchově a vzdělávání svých dětí. MS4: *Jsou rodiče, který na to kašlou a je jim to jedno, myslej si, že se dítě všechno naučí ve školce, a pak jsou takoví, kteří se snažej i v tom domácím prostředí jim ten jazyk přiblížit. Já myslím, že určitě záleží na přístupu toho rodiče a taky na samotný tý spolupráci.* MS5 se domnívá, že záleží i na tom, jak rodič vnímá mateřskou školu a jakým způsobem ji dítěti doma prezentuje. MS5: *Tak já bych začala tím, že je to určitě smysl, s jakým mluví o mateřské škole doma, jak se vyjadřují, jestli ta učitelka, jestli ji vnímají pozitivně, nebo negativně, a jak o ní doma mluví, a taky se na tom určitě podepíše to, co celkově vědí o systému vzdělávání v České republice.* Dvě respondentky si stěžovaly na nezájem rodičů o vzdělávání dítěte a nízkou míru spolupráce s nimi. MS1: *Ta spolupráce je prostě minimální, ti rodiče to, třeba tu mateřskou školu, berou opravdu ve většině případů jako „hlídárnu" po dobu, co jsou v práci.*

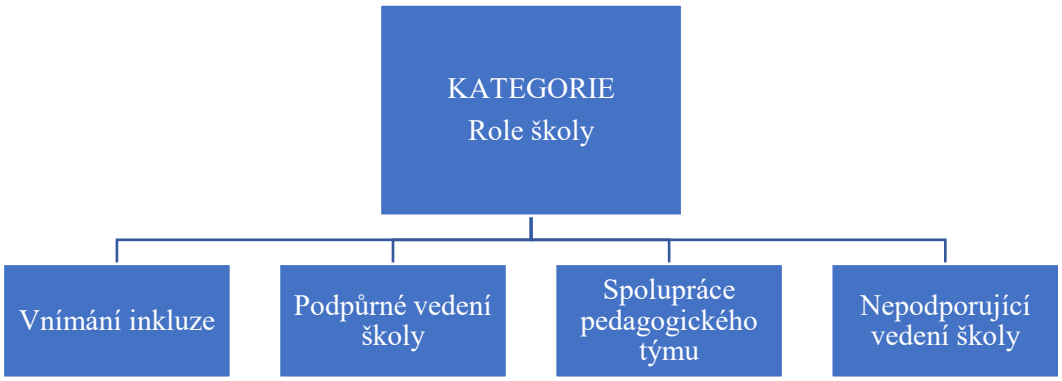
7.1.8 Zásadní role v inkluzi



Obrázek č. 18 Kategorie Zásadní role v inkluzi, zdroj: autorka, 2024

Respondentky měly rozdílné názory na to, kdo hraje zásadní roli v inkluzi dítěte s OMJ. MS1 se domnívala, že to je dítě a jeho povaha, MS3 považovala za důležité rodiče a kolektiv a zbylé tři respondentky vnímaly jako nejpodstatnějšího pedagoga MŠ, MS4 například zmínila učitele, asistenta pedagoga, vedení školy a rodiče za zásadní. MS2: *To si myslím, že první je učitel a potom rodič a jejich vzájemná komunikace. Jak si předávají informace, jak se dotazují na informace, kterým nerozumí.* MS4: *Já myslím, že hraje roli mnoho faktorů. Tak za prvý je to ten učitel, kterej se k tomu nějakým způsobem staví, pak ten asistent, když ho ta školka má, taky důležitý je to vedení, který o tom všem rozhoduje, no a rodič také hraje roli.* MS5 se domnívala, že zásadní roli hraje učitelka a její postavení k inkluzi. MS5: *Myslím si, že je hlavně na nás, jakým způsobem tady bereme tu inkluzi, takže určitě zásadní roli hrají učitelky. Protože ty jsou i v přímém kontaktu s tím dítětem a můžou mu pomoct.*

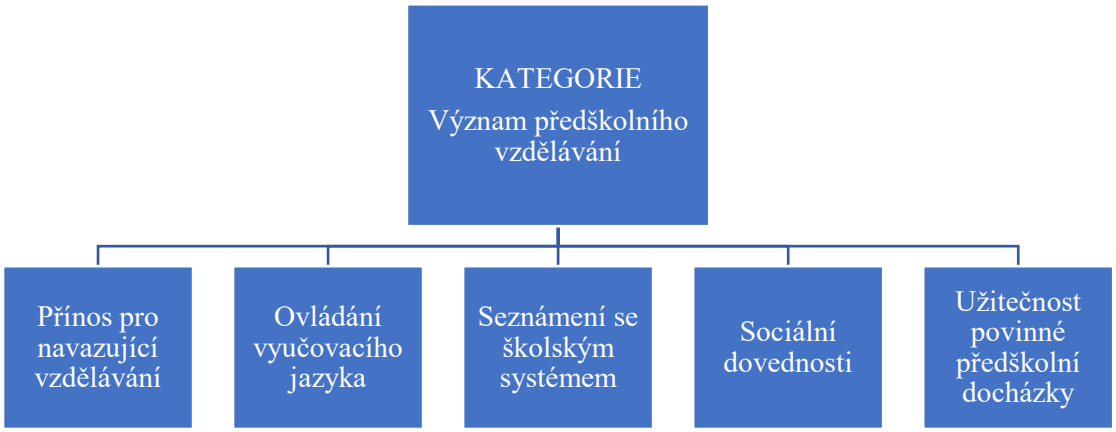
7.1.9 Role školy



Obrázek č. 19 Kategorie Role školy, zdroj: autorka, 2024

Tři respondentky se domnívaly, že jejich škola věnuje dětem s OMJ zvláštní pozornost, ovšem rozdílné byly charakteristiky konkrétního popisu. MS1 považovala za dostatečné to, že se dětem s OMJ věnují v každé volné chvíli a škola shání asistenta pedagoga. MS1: *Věnuje! Snažíme se sehnat asistenta pedagoga pro tyto děti. Věnujeme se jim v každý volný chvíli.* MS4 vnímala jako nadstandardní pozornost výuky češtiny jednu hodinu týdně a individuální práci s dětmi s OMJ. MS4: *Naše MŠ věnuje nadstandardní pozornost. My tam máme jednak tu učitelku, která se dětem s OMJ věnuje jednu hodinu týdně všem těm cizincům*. MS5 vnímá zvláštní pozornost jejich školy v jednotném pohledu na inkluzi, spolupráci mezi učitelkami, v podpůrném vedení školy a spolupráci s neziskovým sektorem. MS5: *To, v čem my věnujeme zvláštní pozornost, tak je určitě jednotné vnímání inkluze, všechny učitelky jsou zajedno. Spolupracujeme s učitelkama navzájem a třeba i na poradě si dáváme konzultace zvlášť k dětem s OMJ, takže pozitivní přístup od všech, samozřejmě i podpora ze strany vedení.* Jednoznačně vnímala za podstatnou vlastní iniciativu učitelky. MS2 a MS3 byly toho názoru, že jejich škola nevěnuje dětem s OMJ žádnou zvláštní pozornost, MS3 uvedla nepodporující vedení její školy, které neshání pro děti OMJ asistenty pedagoga, nemají ani výuku češtiny, a vše záleží pouze na učitelkách. MS3: *Ne, nevyužíváme* (míněno asistenty pedagoga)*, protože to není podporováno vedením. Já pracuji s nejmladšími dětmi a tam se prostě počítá s tím, že dítě má dostatek času a do školního věku prostě nějak ten jazyk začne ovládat. U nás je to prostě tak. V předškolní třídě asistenta pedagoga k dětem s OMJ mají, ale to jen díky jedné paní učitelce, a vedení ji v tomto nepodporuje.* Podobně se vyjádřila i respondentka MS2. MS2: *Ale jinak si myslím, že úplně zvláštní pozornost u nás není. Je to zkrátka vždy na učitelce, jestli ona si najde čas na to dítě, a nic navíc není. Není vlastně žádná zvláštní pozornost, jiné možnosti naše MŠ vlastně nevyužívá.*

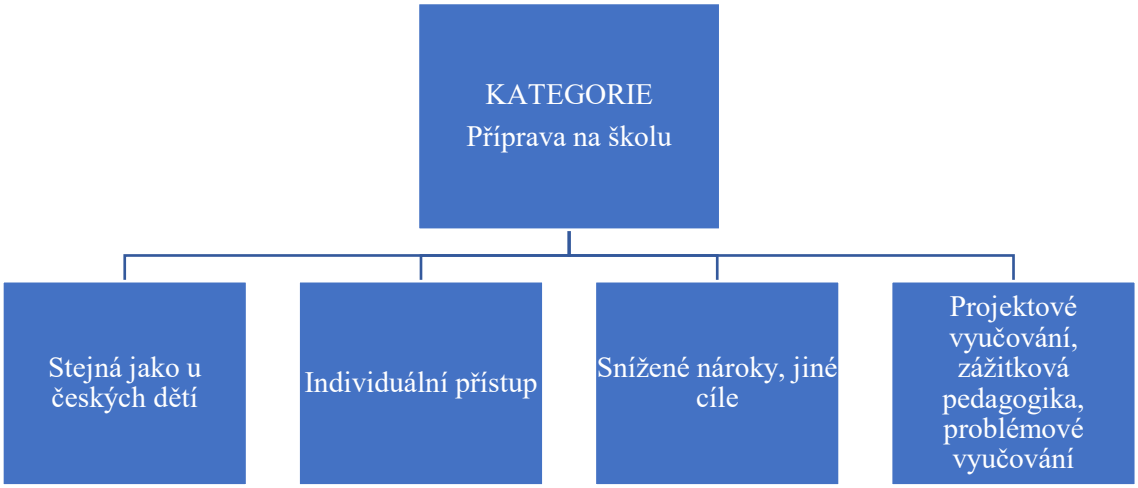
7.1.10 Význam předškolního vzdělávání



Obrázek č. 20 Kategorie Význam předškolního vzdělávání, zdroj: autorka, 2024

Všechny respondentky byly jednotné v tom, že považovaly předškolní vzdělávání za přínosné. Pro MS4 a MS5 je význam předškolního vzdělávání jednotný pro všechny děti bez rozdílu. MS5: *Naprosto stejný význam jako pro české děti, OMJ nevnímám nijak podstatně, všechny děti si ho zaslouží úplně stejně, i OMJ i česky mluvící děti.* MS5 vyzdvihuje užitečnost povinné předškolní docházky. MS5: *Podle mne je dobré, že existuje povinná předškolní docházka.* Respondentky vnímaly důležitost předškolního vzdělávání pro děti s OMJ z důvodu jazykové vybavenosti pro snazší návazné vzdělávání v základní škole i pro další navazující studium. MS1: *Podle mne zásadní, protože když jsou dobře připravení z předškolního vzdělávání a ten jazyk se do těch šesti let zvládne, tak jim to nesmírně usnadní průchod základní školou a navazující studium.* MS2 zmínila kromě ovládání českého jazyka za podstatné i seznámení se se školským systémem ČR. MS2: *Pro dítě je opravdu velkým přínosem, že v prostředí mateřské školy nasává ten jazyk. Má to význam jednak pro to dítě, ale i pro tu jeho rodinu, že se seznámí se školským systémem.* Podobně shodně popisovaly respondentky význam předškolního vzdělávání v oblasti rozvoje sociálních dovedností dětí, vnímání autority, učení se českým tradicím a zvykům. MS3: *No, to je důležitý, no určitě se učej česky, mají tady kamarády, kontakty a začleňujou se tady do tý společnosti, je to důležitý, předškolní výchova. Vůbec jak to chodí v Český republice, protože všude to funguje jinak, a potřebujou získat naše informace, naše pravidla, třeba my se tady učíme svátky a tradice, všechno. Pochopěj tu mentalitu český země. Naučej se české pohádky třeba také.*

7.1.11 Příprava na školu



Obrázek č. 21 Kategorie Příprava na školu, zdroj: autorka, 2024

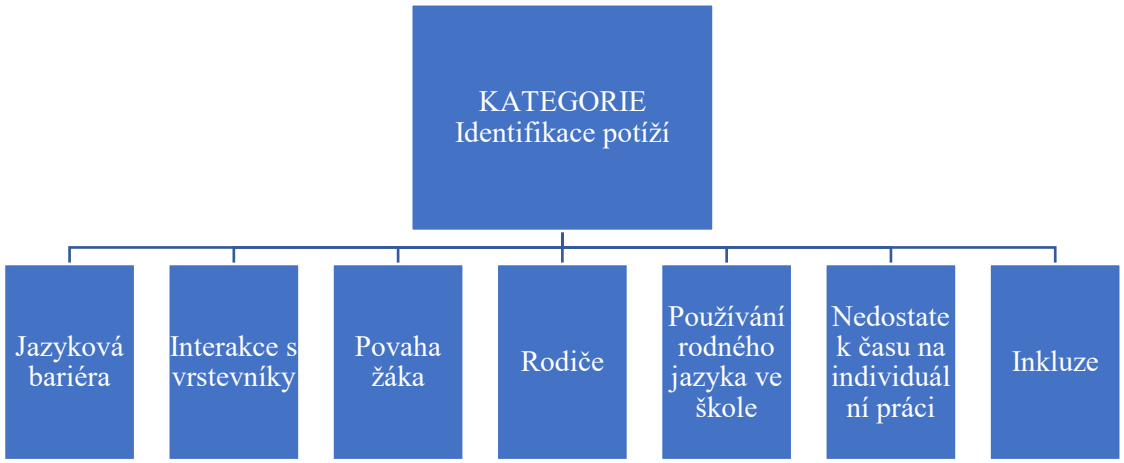
Respondentky se v této kategorii opět shodly, že rozvíjí předškolní přípravu u všech dětí stejně, pouze přidávají dětem s OMJ individuální přístup, a MS2 a MS4 k nim mají snížené nároky v oblasti předškolní přípravy. Jako nejpodstatnější v předškolní přípravě u dětí OMJ popisují pedagožky rozvoj jazyka. MS1: *Základem je čeština, tam se na to tlačí nejvíc, aby prostě uměli česky, a v těch ostatních směrech, jako je grafomotorika a matematický představy, tam se to dá dost názorně ukázat všechno, takže tam ta příprava úplně nepokulhává.* Ve všech oblastech vzdělávání probíhá předškolní příprava stejně, neliší se od přípravy na školu u českých dětí. MS2: *Nedělám jinou přípravu pro tyto děti, ale pouze jim vždycky musím dovysvětlit individuálně. Mám snížené nároky na děti s OMJ, ale ta příprava je stejná jako s ostatními dětmi. Všechny děti s OMJ do předškolní přípravy začleňuji, ale stanovuji jim jednodušší cíle.* Ve škole u respondentky MS5 zařazují do předškolní přípravy i projektové vyučování, zážitkovou pedagogiku a problémové vyučování. MS5: *Pořádáme roční projekty a využíváme hlavně zážitkovou pedagogiku. A taky se snažím dětem nepředkládat jenom hotové informace, ale chci, aby bádaly, experimentovaly a přišly si na to samy.*

7.2 Analýza rozhovorů s pedagogy základních škol

Obrázek č. 22 Rozhovory s pedagogy základních škol, zdroj: autorka, 2024

Také ve výzkumné analýze plynoucí z rozhovorů s učiteli základních škol bylo zjištěno jedenáct hlavních témat – kategorií, které jsou podrobně popsány v následujícím textu.

7.2.1 Identifikace potíží



Obrázek č. 23 Kategorie Identifikace potíží, zdroj: autorka, 2024

Čtyři respondentky identifikovaly jako největší problém jazykovou bariéru, kterou popisovaly vlastními slovy jako *nekomunikace, neumí se vyjadřovat, domluvit se s vrstevníky*. ZS2: *My*

jsme si dokonce zpočátku myslely, že ona nám rozumí, protože ona na vše přikyvovala, na cokoliv jsme se zeptaly, ale pak jsme vlastně zjistily s asistentkou, že ona vůbec neví, na co se jí ptáme, že nezná ty výrazy, že vlastně vůbec nerozumí. Potíže může způsobovat například i neznalost českých pohádek. ZS3: *Také i třeba narážím na takovou hloupost, že děti s OMJ neznají nějaké pohádky. A s tím samozřejmě slabikář nepočítá, takže oni jsou potom neúspěšní ve zvládání nějakého úkolu, protože tam vlastně nemají na čem stavět.* Podle ZS5 znemožňuje jazyková bariéra plnohodnotné zapojení do výuky, problém je podle respondentky i v nedostatku prostoru pro individuální práci se žáky. ZS2: *V tom počtu 24 dětí, kdybych tam byla sama, tak to vůbec nedávám.* Další pedagožka také vnímá jako problémové velké množství dětí ve třídě a nemožnost jim poskytnout individuální péči. ZS5: *Učitel, který má vést výuku všech žáků, nemá prostor na individuální práce se všemi, kteří by ji potřebovali. Takových žáků, kteří potřebují pomoct, je více. Ve výuce nemám čas a prostor jednotlivé úkoly vypracovávat s žáky s OMJ.* ZS2 a ZS4 nacházejí problém v rodině žáka, se kterou se nedorozumí česky. ZS4: *Největší problém je jejich rodina, protože často ta rodina neumí česky.* Dále jmenovaly respondentky jako problémovou u žáků s OMJ interakci s vrstevníky, zapojení se do režimu třídy nebo tendence dětí OMJ mluvit v rodném jazyce, když k tomu mají příležitost. ZS1*: Nejistota, jako že neumějí dobře česky, tak aby se domluvili se svými vrstevníky. Oni hůře navazují kontakty, takže spíše ta interakce se svými vrstevníky.* ZS2 popsala potíže s komunikací v českém jazyce například po návratu z prázdnin a vysoký počet dětí ve třídě, ZS3 zase zaznamenala problémy se „sociálnem“, problémy vidí v povahách dětí a zažila i nepodporující rodinu dítěte, v případě špatné klasifikace dokonce vyčlenění dítěte z komunity. ZS3: *Bojujeme třeba s tou ruskou náturou, že to ty děti třeba cítí nějak jinak, oni si to budou dělat tak, jak potřebujou, tak to prostě je. Je to tam cítit, třeba „teď jsem hotový já“, „já tohle potřebuji“, „teď se mi věnujte“, takže my bojujeme více s tím sociálnem.* Jedna respondentka vidí problém v přetíženosti pedagogicko-psychologických poraden a celkovém nastavení inkluze. ZS3: *Chápu, že ty poradny jsou prostě přetížený, protože děti, které dříve chodily do speciálních škol, tak se cpou do normálních, ale myslím si, že to opravdu není dobře. Neříkám, že to nefunguje, ale není to dobře nastavené.*

7.2.2 Důsledky potíží

Obrázek č. 24 Kategorie Důsledky potíží, zdroj: autorka, 2024

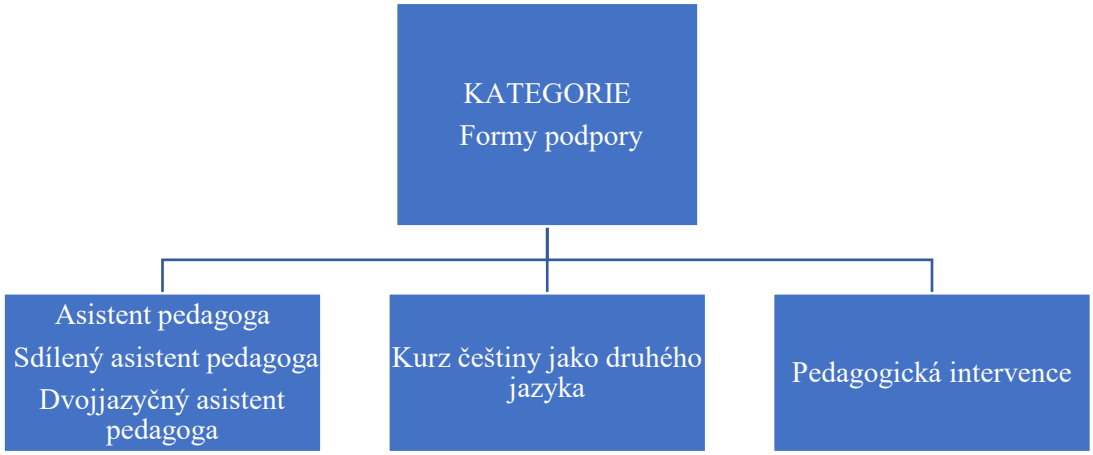
Respondentka ZS3 zaznamenala u žáka s OMJ negativní chování, kdy se v důsledku jazykové bariéry žákyně pokoušela domluvit se spolužáky s použitím fyzické síly, a respondentka celou záležitost řešila s rodinou s pomocí tlumočníka. ZS5 zmínila překážky v sociální oblasti, například při navazování vrstevnických vztahů nebo při zapojení do kolektivu a dále také upozornila na negativní emoční prožívání žáka, které se může projevovat například pocity méněcennosti. ZS3: *To se mi stalo vlastně, u tý Jany, to byla Ruska, tak ta vůbec neuměla česky, a ona chtěla řešit věci takovou tou silou, chtěla a řekla třeba: „Ty pojď se mnou.“ A ta chtěla ukázat vše silou. To jsme musely taky s maminkou přes tlumočníka vykomunikovat, ať tam nepoužívá to fyzično, protože ty děti se začaly taky bát trochu.*

7.2.3 Vzdělávací oblasti

Obrázek č. 25 Kategorie Vzdělávací oblasti, zdroj: autorka, 2024

Jednoznačná shoda u všech respondentek nastala v českém jazyce, zejména v gramatice, které spadají do oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Jmenovaly mluvnické kategorie: slovních druhy, vyjmenovaná slova, koncovky, pády, které podle ZS3 činí potíže i českým dětem, proto je pravopis pro žáky s OMJ nejnáročnější. Dále jmenovaly respondentky Matematiku a její aplikace, zejména slovní úlohy, kdy žáci špatně přečtou zadání nebo dojde k jeho neporozumění, a dále oblast Člověk a jeho svět, kde v prvouce neznají pojmy a chybí jim slovní zásoba pro pochopení probíraných témat. ZS1: *Je to určitě český jazyk a potom samozřejmě prvouka, vlastivěda, přírodověda, protože oni neznají ty pojmy. Hodně to nyní cítím v prvouce, když se třeba bavíme o nějakých tématech, tak tam oni neznají ta slovíčka a neví. A potom v českém jazyce, když třeba rýmujeme. Neznají české pohádky, jsem zjistila.*

7.2.4 Formy podpory



Obrázek č. 26 Kategorie Formy podpory, zdroj: autorka, 2024

V kategorii Formy podpory zmínily všechny respondentky asistenta pedagoga, i zde zaznělo, že je to nejsmysluplnější a nejlepší opatření, nicméně z pěti respondentek ho měla ve třídě k dispozici jen jedna, a to ještě na jiného žáka než s OMJ. ZS1: *Za smysluplné považuji to, když je ve třídě asistent, to je asi takové to nejlepší. A potom jsou takové ty intervence.* ZS5: *Efektivní je určitě zapojení asistenta pedagoga, který má v hodinách čas se věnovat danému dítěti.* ZS3 považuje asistenta pedagoga za nezbytné opatření a poukázala také na dlouhý proces jeho získávání přes školské poradenské pracoviště. ZS3: *Mně třeba trvalo dva roky dostat asistenta na dítě, dostala jsem ho, až když bylo dítě ve třetí třídě. Než to dítě dostanete do poradny, pak poradna než to vypíše a pak se hledají peníze na asistenta, také než my zjistíme, kde je problém, než se ty děti rozjedou, než se ukáže, kde je problém, tak je konec první třídy.* Další dvě respondentky mohly příležitostně využít sdíleného asistenta pedagoga. Na druhé příčce se vyskytly pedagogické intervence a po nich kurz českého jazyka, zmíněný jednou

respondentkou. Plán pedagogické podpory nebo individuální vzdělávací plán nezmínila žádná respondentka, respektive ZS5 se vyjádřila, že IVP a PLPP ve škole zpracovávají, ale ne pro děti s OMJ.

7.2.5 Výchovně vzdělávací strategie

Kategorie Výchovně vzdělávací strategie s dětmi s OMJ, které se pedagogům při práci s žáky osvědčily jak při výuce, tak při adaptaci a začleňování do kolektivu, a jejich subkategorie, které byly vytvořeny z důvodu větší přehlednosti této kategorie.

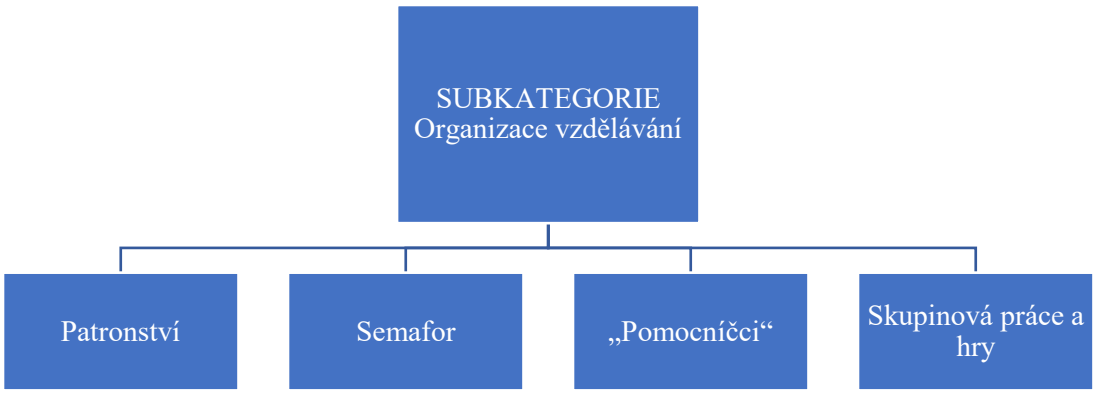
Obrázek č. 27 Kategorie Výchovně vzdělávací strategie, zdroj: autorka, 2024

Vzdělávání

Obrázek č. 28 Subkategorie Vzdělávání, zdroj: autorka, 2024

Čtyři z pěti respondentek jmenovaly zařazování multikulturních témat do výuky, jejichž podoba je různá. ZS4 například používá formu tradic, kdy jakmile se slaví český svátek, připojuje obdobu svátku té dané země, ze které žák s OMJ pochází. Podobně pracuje s multikulturními tématy i ZS3, která vnímá zvyky a tradice rozšířené o jiné země jako obohacení. ZS3: *Takže se spíš jako snažíme obohacovat, ať už je to o zvyky typu Vánoce, Velikonoce, jak a co se slaví, ukrajinské děti o slaví vlastně jindy, takže my to bereme spíš jako obohacení, a nesetkala jsem se nikdy s takovým tím „ty seš jinej", ne, nesetkala jsem se na tom prvním stupni.* ZS1 a ZS2 mluví s kolektivem dětí o prostředí, ze kterého žák s OMJ přišel, o jejich zvycích. ZS1: *Je hodně důležité o tom se spolužáky mluvit, jak je pro ně těžké, když oni mají jiný jazyk, a my jsme se narodili s češtinou. Pro spolužáky je hlavní vžít se do té situace, aby to zažili na vlastní kůži. Mluvit o tom, z jakého prostředí tyto děti přišly a jak jim můžeme pomoci.* Respondentka ZS4 zařazuje do výuky společné pohádky, projekty s národními tradicemi, na škole pořádají i celoškolní projekty, např. s názvem *Jídlo nás spojuje*. ZS4: *A co teda mně se ohromně osvědčilo, tak já používám formu tradic, nejenom naše tradice, protože to máme ve výuce, ale jakmile máme my nějaký svátek, tak okamžitě zapojuji svátek té země. A jsou na to programy, dá se to najít, využíváme, jaké máme společné pohádky, které známe.* Z uvedených výpovědí je zřejmé, že respondentky vědomě zařazují multikulturní témata do výuky s cílem podpory sociální rozmanitosti a začleňování. Jako potřebnou k výuce zmiňuje ZS2 a ZS5 vizualizaci vzdělávacího obsahu. ZS5: *Dále bych zmínila využití různých obrázků, modelů, které usnadňují pochopení významu slov.*

Organizace vzdělávání

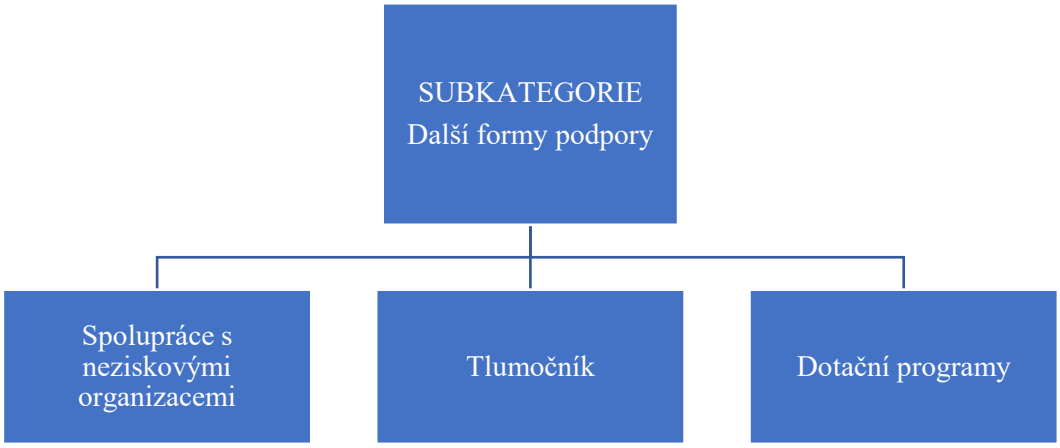


Obrázek č. 29 Subkategorie Organizace vzdělávání, zdroj: autorka, 2024

Tato podkategorie vyplynula ze zkušeností respondentek s organizací vyučovacích hodin tak, aby v nich vznikl prostor na pomoc žákům s OMJ. Nejčastěji využívaly formu patronství, kdy do pomoci dětem s OMJ zapojovaly spolužáky ze třídy. ZS1 využívá metodu semaforu, kdy

žáci, kteří mají hotovou práci, pomáhají spolužákům, kteří zvednou červenou kartičku na znamení, že si s úkolem nevědí rady. ZS1: *Největší metodou je pomoc od spolužáků, to je pro ně největší přínos podle mne. A to hrozně přináší to ovoce, protože oni s nimi potom opravdu soucítí a opravdu jim pomáhají. Důležitá je komunikace. Možná znáte také ten semafor, ten používám ve výuce.* ZS3 ve výuce využívá „pomocníčků" z matematiky Hejného. ZS3: *Přemýšlím, i ty děti jsou schopny si hodně pomoci. My se učíme matematiku Hejného metodou, kde teda jsou ti „pomocníčci", ony ty děti si na to navyknou a mají tendenci toto přenášet i do jiných předmětů, což je samozřejmě jedině dobře, takže si dokážou pomoct a dokáží si poradit i tak, jak by to ten dospělý jim neporadil, takže oni opravdu si, jak jsou na té stejné vlně, tak si hodně pomůžou.* Čtyři z pěti pedagožek využívaly nějakou formu pomoci žákům s OMJ od spolužáků, nezáleželo na tom, zda měly nebo neměly ve třídě asistenta pedagoga. ZS5 obohacuje výuku o skupinovou práci a tematické hry.

Další formy podpory

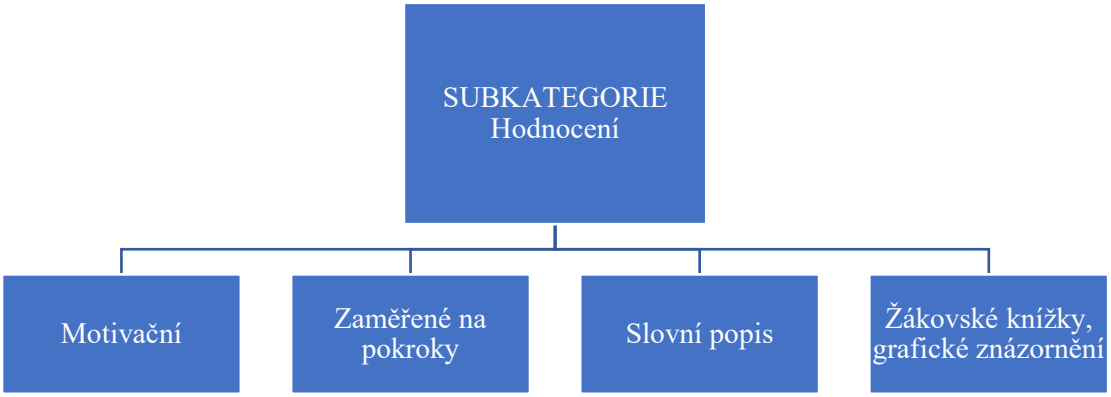


Obrázek č. 30 Subkategorie Další formy podpory, zdroj: autorka, 2024

Respondentky zde popisovaly Další formy podpory žáků s OMJ ve školním prostředí. Jednalo se zejména o spolupráci školy s neziskovým sektorem, zajišťování tlumočníků pro komunikaci s rodinou nebo využívání dotačních programů k financování kurzů češtiny jako druhého jazyka na škole. Z výpovědí respondentek je patrné, že školy nevyužívaly mnoho dalších množností nebo o nich pedagožky neměly přehled a informace. ZS2*: Na Praze 6 je nějaká možnost, nějaký intenzivní kurz na tři měsíce. My jsme to nějak potom zvážili s vedením, že by ta holčička pak ztratila kontakt s těmi dětmi tady u nás. Ta možnost tam také padla, ale nějak jsme ji z tohoto důvodu nevyužili.* Ani jedna respondentka například neznala služby adaptačního koordinátora, tlumočníka využívaly školy v ojedinělém případě. ZS2: *Tlumočníka jsme měli na začátku školního roku, když jsme jim tlumočili požadavky, jak to u nás funguje, co vlastně vyžadujeme, ten tam byl jednou, někdy v říjnu*. Podpora žáků s OMJ formou dotačních programů probíhala

na jediné škole, ale dle pedagožky byla pro učitele přítěží administrativní zátěž. ZS4: *V rámci těch výzev my jsme schopní se jim věnovat. Šablony a výzvy vytváří pro nás, pro učitele neuvěřitelné množství papírování, což je pro učitele problém a je to pro nás přítěží. Těm učitelům se do toho ani nechce, když se podíváte, co všechno musí vykazovat. Je to jenom o papírech.*

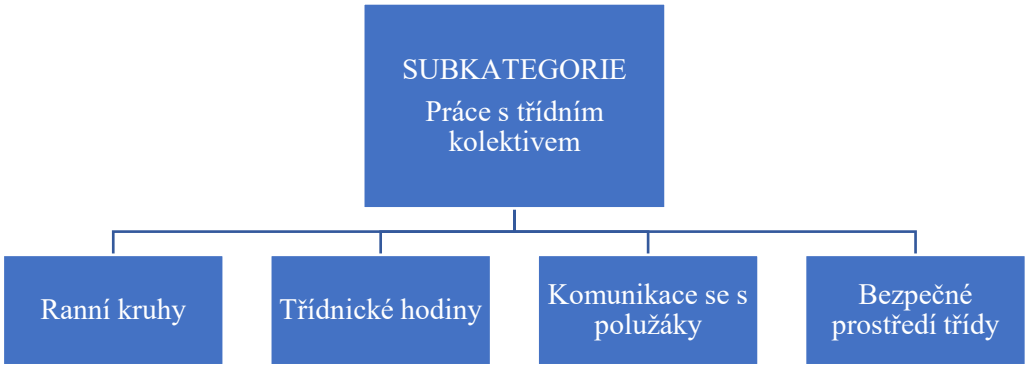
Hodnocení



Obrázek č. 31 Subkategorie Hodnocení, zdroj: autorka, 2024

V podkategorii Hodnocení respondentky specifikovaly hodnocení žáků s OMJ. Respondentky přihlížely k aktuální úrovní znalosti českého jazyka žáků a snažily se je hodnotit, slovy jedné z nich, tak *aby jim daly šanci zažít úspěch*. ZS4 považuje žákovské knížky za více motivační pro žáky na prvním stupni, využívá je raději, protože aplikace Bakaláři podle ní není motivační. ZS4: *Zápisy, aby to bylo v žákovských knížkách. Já třeba využívám v první třídě motivačně i jako papírovou, protože Bakalář není motivační, děti chtějí vidět bič, to je jasný, razítko, smajlíka.* Jmenovány byly různé formy grafického hodnocení, razítka, smajlíky, samozřejmě i známky. Podle učitelky ZS5 by mělo být hodnocení zaměřeno převážně na žákovy pokroky. ZS5: *Učitel musí volit takové postupy, aby byly motivační a neprohlubovaly žákovy neznalosti. Do toho bych zapojila hodnocení, které se zaměřuje hlavně na žákovy pokroky.* V některých případech je podle této respondentky na místě žáka nehodnotit, stačí ústní slovní popisná zpětná vazba.

Práce s třídním kolektivem



Obrázek č. 32 Subkategorie Práce s třídním kolektivem, zdroj: autorka, 2024

Respondentky zmiňují důležitost práce s kolektivem, jenž má potažmo vliv na třídní klima. Ve třídách praktikují ranní kruhy a třídnické hodiny, ve kterých vytváří prostor ke sdílení, názorům a diskuzi. Všechny respondentky vnímají komunikaci se spolužáky a práci s třídním kolektivem na téma žáků OMJ jako užitečnou a podporující inkluzi. ZS1: *Já si myslím, že ten žák se musí cítit ve třídě bezpečně, takže je důležité. Takže vytvořit mu to bezpečné prostředí, aby do té třídy chodil rád a cítil se tam bezpečně a věděl, že my mu tam chceme pomoci osvojit si český jazyk. A také aby se nebál, a když tomu nerozumí, tak opravdu si říct o pomoc, aby řekl „nerozumím“. Také je podstatná taková ta vzájemná tolerance a takový to, teď nevím to slovíčko, že mi má věřit, mně, že jsme tady od toho, abychom jim pomohli, těm dětem.* Učitelky se snaží u dětí podporovat empatické cítění skrz vlastní prožitek, v třídním kolektivu podporují různorodost a rozmanitost, vysvětlují, obohacují. ZS1: *My máme každý den ranní kruh, je hodně důležité o tom se spolužáky mluvit, jak je pro ně těžké, když oni mají jiný jazyk, a my jsme se narodili s češtinou. Pro spolužáky je hlavní vžít se do té situace. Je důležité dostat děti do té situace, ukazovat jim to v reálu, jak to probíhá, aby se děti dokázaly vžít do té situace cizinců, aby to zažily na vlastní kůži. A to hrozně přináší to ovoce, protože oni s nimi potom opravdu soucítí a opravdu jim pomáhají. Důležitá je komunikace.* Všechny pedagožky považují za primární komunikaci s třídním kolektivem. ZS3: *Takže my to bereme spíš jako obohacení a nesetkala jsem se nikdy s takovým tím „ty seš jinej“, ne, nesetkala jsem se na tom prvním stupni.*

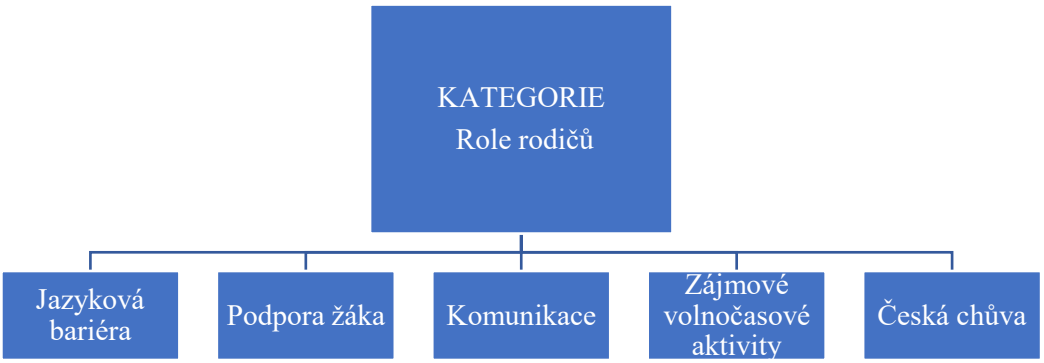
7.2.6 Potřeby pedagogů ZŠ

Obrázek č. 33 Kategorie Potřeby pedagogů ZŠ, zdroj: autorka, 2024

V kategorii Potřeby pedagogů ZŠ se vyskytlo větší množství kódů. Respondentky ve čtyřech případech i zde vyjádřily své přání mít ve třídě asistenta pedagoga. ZS1: *Určitě by mi pomohl asistent. Kdyby mohli být asistenti k těmto dětem, to by asi každému pomohlo nejvíc. Určitě asistent pedagoga. Asistenta pedagoga jsem získala, ale ne na děti, které ho potřebují, to je ten smutnej příběh. Asistent pedagoga by měl standardně na každé škole pedagogům k dispozici.* ZS1 by uvítala zvýšení počtu hodin pedagogických intervencí. ZS1: *To si myslím, že by jim jako hodně pomohlo, kdyby učitelům byla ubraná nějaká hodina, a byla přidána těmto cizincům* (myšleno pedagogických intervencí). *To je ten krok, jak jim pomoci, to si myslím.* Učitelky vnímaly zhoršené podmínky pro vzdělávání i vzhledem k počtu dětí ve třídě. ZS1: *Máme 26 dětí ve třídě a zvládnout tady naučit je, je to náročné.* Tři respondentky poukázaly na zahraniční inspirace, ze kterých by si mohlo české školství vzít příklad. Jedná se zejména o intenzivní jazykovou přípravu a následné začlenění do běžných tříd. ZS1: *Jim by hrozně pomohlo, jak jsem to viděla v zahraničí, kdyby alespoň rok chodili do školy, kde je budou učit jenom ten jazyk. A bude tam více cizinců, takže by jim určitě pomohlo, kdyby přišli do té první třídy s aspoň základním jazykovým vybavením. Speciální třídy pro děti cizince, kde by mohly mluvit česky, by těmto dětem nastupujícím do ZŠ 100% pomohlo.* ZS2: *Já bych jako uvítala nějakou intenzivní výuku, nějaký kurz pro děti s OMJ, aby přišly do třídy s nějakou alespoň základní znalostí češtiny. To by jako bylo asi třeba.* ZS3: *Opravdu když si vezmu třeba ty státy typu Anglie, Švédsko a podobně, tak ty děti chodí do svých kmenových tříd pouze na výchovy a pak chodí podle svých možností a schopností, tak to je asi jiná práce a jinak to jde. Tady to všechno sesypeme do jednoho pytle a trošku se jim snažíme individuálně pomoci, ale nemáme možnosti*

ani my učitelé. Protože asistenti, to je špatný. ZS3 a ZS4 by uvítaly legislativní změny v oblasti jazykové přípravy žáků s OMJ. ZS3: *Ještě jsem si říkala, že bychom potřebovali nějakou legislativní podporu, aby ty děti musely navštěvovat kurzy češtiny. Tady by tedy bylo podle mne potřeba, aby to bylo „befelem". Já bych také byla pro to, aby byly nějaké třídy vyhrazené pro výuku češtiny.* Volání po speciálních školách či třídách s intenzivní výukou českého jazyka se objevilo dokonce ve čtyřech případech. *ZS3: Asistenti, kteří nejsou. A pak ta legislativa, kdyby opravdu museli jít do nějakého přípravného kurzu češtiny. Ono je to prostě systémový, je to chyba systému, já opravdu nevím, jak by se to mělo řešit, ale aby tam něco proběhlo. Asi když chodí do tý školky, tak nějak tý školce pomoct, aby k rozvoji jazykových schopností docházelo už v rámci tý školky.* Respondentce ZS3 chybí spolupráce a propojení s mateřskými školami, uvítala by sdílení informací o jednotlivých dětech. ZS3: *Také jsem chtěla říct, že mi ještě chybí spolupráce se školkami. Já bych mnohdy potřebovala navázat ten vztah s tou školkou.* Zaznělo také přání zapojení žáků s OMJ do mimoškolních a volnočasových aktivit a využití českých babiček ve volném čase dětí. ZS5: *Mně i žákům by pomohl asistent pedagoga ve třídě, který by pracoval s žáky individuálně. Určitě zapojení i do volnočasových aktivit, které zprostředkovává škola, nebo i mimoškolních aktivit.* ZS4 navrhla využití přípravných tříd u prvňáčků, kteří mají potíže se začleněním do běžné třídy. ZS4: *Pokud ten žák není schopný se do té třídy do toho listopadu nějakým způsobem začlenit, tak je ten nultý ročník, doporučení nultého ročníku by bylo úplně výborný.* Z výpovědí respondentek je zřejmé, že si uvědomují potřeby svých žáků a zamýšlejí se nad možnostmi, které by jim usnadnily adaptaci, začlenění a vzdělávání v České republice.

7.2.7 Role rodičů

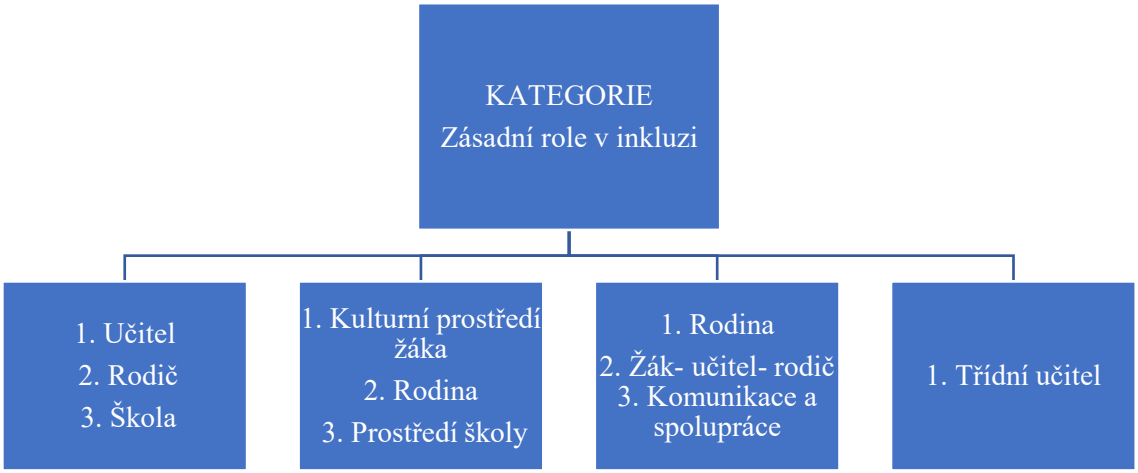


Obrázek č. 34 Kategorie Role rodičů, zdroj: autorka, 2024

Čtyři respondentky považují roli rodičů ve vzdělávání za významnou, což usuzujeme z jejich výrazů *obrovskou, velkou, důležitou* (roli). Pro všechny je zásadní komunikace s nimi a podpora

ve vzdělávání žáka s OMJ. ZS1 popisuje problém jazykové bariéry rodičů, kdy žáci ovládají český jazyk lépe než rodiče. ZS1: *Hrají obrovskou roli. Tam já tedy zrovna teď ohromně narážím, protože ty moje děti umí česky lépe než jejich rodiče. To je obrovský problém. Já například napíši nějaký e-mail a děti to musí přeložit. Ale rodiče tam hrají obrovskou roli, protože to dítě potřebuje pomoci, a doma mu pomoci není, kvůli té jazykové bariéře.* ZS2 navrhla podporu žáka OMJ rodinnou formou zájmových a volnočasových aktivit nebo zajištěním české chůvy. V takovém případě se dítě učí českému jazyku přirozenou formou i mimo vyučování. ZS2: *Když tam není ta podpora, tak to je špatný. Jako my se snažíme, ale je to málo. Takže by té holčičce pomohlo, kdyby se ji snažili pomoc i rodiče. Mohla by jí zajistit třeba již zmíněnou chůvu? Nebo jí zajistit účast na volnočasových aktivitách, kroužcích? Tam by také slyšela češtinu a při nějaké volnočasové činnosti by se zároveň i učila česky?* ZS4 požívá pro předávání informací s rodinou tzv. komunikační notýsek. ZS5: *Důležitá je komunikace učitele s rodičem žáka s OMJ. Rodič by měl dát učiteli informace o žákovi, o jeho předchozím vzdělání, aby učitel měl na co navázat. Zároveň by měl být rodič informován o průběhu začleňování a případně společně řešit, jak proces začleňování podpořit. Rodič tedy hraje důležitou roli v inkluzi.*

7.2.8 Zásadní role v inkluzi

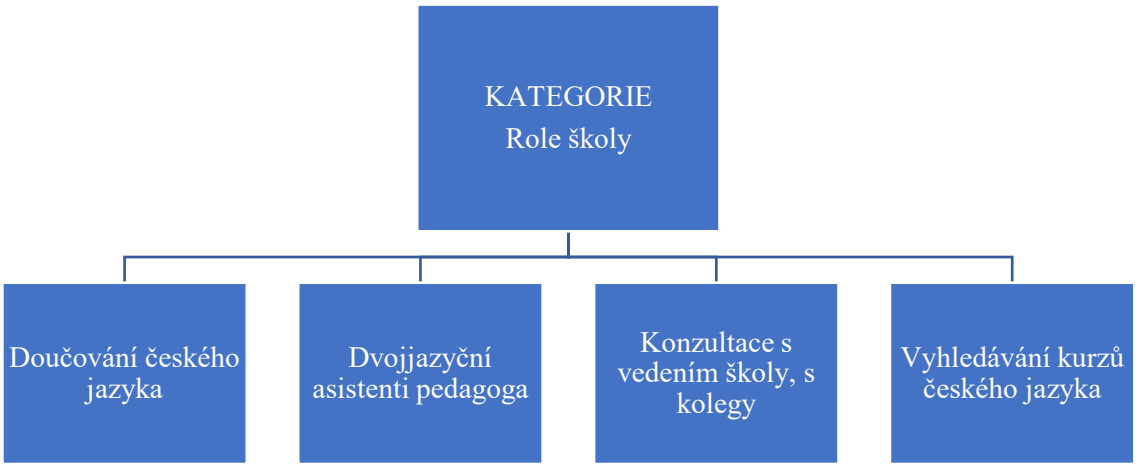


Obrázek č. 35 Kategorie Zásadní role v inkluzi, zdroj: autorka, 2024

Kategorie nám nastiňuje, jakým způsobem vnímají oslovené respondentky inkluzi a kdo v ní podle jejich názoru hraje zásadní roli. V kódech jednotlivých respondentů je ponechána hierarchie, ze které je patrné, kdo má podle nich v inkluzi největší váhu. Dvě respondentky zmínily na prvním místě pedagoga, z čehož je patrné, že si uvědomují svůj bezprostřední vliv

na začlenění a vzdělávání žáka s OMJ. Další dvě respondentky stavěly do popředí rodinu žáka a kulturní prostředí, ze kterého žák pochází. Jedna respondentka se k otázce nevyjádřila. ZS1: *Zásadní roli si myslím, že hrají učitel a rodiče. Rodiče už v tom, jakou školu dítěti vyberou, to je jejich první krok. Potom velkou roli hraje učitel, jak se k tomu postaví, když přijde dítě s OMJ. Aby byl soudný, když přijde dítě s OMJ. A potom tu třetí roli hraje škola. Aby vnímala, že tam děti s těmito potřebami má, a nějak jim pomáhala a nenechávala to vše jen na třídním učiteli.* ZS5: *Třídní učitel hraje zásadní roli. Dlouhodobě pracuje s kolektivem třídy, komunikuje s rodiči, plánuje školní akce. To vše může ovlivňovat zdravé klima třídy a inkluzi žáků s OMJ.*

7.2.9 Role školy



Obrázek č. 36 Kategorie Role školy, zdroj: autorka, 2024

Role školy je podle respondentů velmi rozdílná, od minimální podpory vedení, kdy je veškerá aktivita a podpora žáků s OMJ na třídním učiteli, jak uvádí ZS1 a ZS5, přes doučování českého jazyka a vyhledávání kurzů češtiny jako druhého jazyka až po získávání financí z dotačních programů a shánění dvojjazyčných asistentů pedagoga. ZS1: *Je tam doučování ze šablon, doučování češtiny pro cizince, takže oni mohou chodit na kroužek, to určitě. Ale zvláštní pozornost ze strany školy tam není, tam je to hodně na tom třídním učiteli, jaká nastaví podpůrná opatření těm dětem.* ZS5 například uvádí, že se role školy omezuje na konzultace v případě potřeby řešení situace žáka s OMJ. ZS5: *V naší škole zvláštní pozornost věnuje žákům s OMJ především třídní učitel, který s třídou pracuje nejvíce. V této oblasti se škola jinak speciálně nezaměřuje.* Škola respondentek ZS1, ZS3 a ZS4 nabízí žákům doučování českého jazyka formou kroužku či pedagogické intervence v rozsahu 1–2 hodin týdně.

7.2.10 Význam předškolního vzdělávání

Obrázek č. 37 Kategorie Význam předškolního vzdělávání, zdroj: autorka, 2024

Předškolní vzdělávání považovaly všechny jmenované respondentky za velmi významné. ZS1 navrhovala předškolní vzdělávání povinné pro všechny děti, uvědomovala si rozdíly mezi mateřskými školami, které jako učitelka na prvním stupni ZŠ výrazně pociťuje, zejména při práci s prvňáčky. ZS1: *Význam má obrovský, obrovský! Zaplaťpánbůh za předškolní vzdělávání. Všechny děti s OMJ by měly jít do předškolního vzdělávání povinně, a ještě je důležité vybrat dobrou školku, protože jsou obrovské rozdíly v těch školkách, a je znát, odkud ty děti, z jaké školky přicházejí. Takže předškolní vzdělávání určitě.* Pro ZS3 je na předškolním vzdělávání podstatné nejen to, že v něm děti s OMJ získají základy českého jazyka, ale také se seznámí s českou kulturou, zvyky a tradicemi, zamýšlí se i nad neznalostí českých pohádek, písniček a básniček. Dle jejího názoru je absence předškolního vzdělávání u dětí s OMJ rozeznatelná hned u zápisu do základní školy. ZS3: *U všech obrovský, opravdu obrovský. Strašně moc je poznat, když děti nechodí do školky, ať do té české, nebo jinde, ale u těch cizojazyčných dětí je to o to víc podstatné. Děti nasávají zvyky, tradice, kulturu a samozřejmě i ten jazyk. Některé rodiny děti izolují až do toho školního věku, bydlí třeba v satelitech, a děti potom mají první zkušenost s českým jazykem až ve škole. Takže školka má opravdu velký význam.* Pro ZS4 spočívá význam předškolního vzdělávání kromě rozvoje jazyka a komunikace také v rozvoji sociálních a pracovních návyků, vnímání autority, režimu a v praktickém fungování v kolektivu vrstevníků. ZS4: *Má, 100%, jednoznačně má, sociální a pracovní návyky, režim, rozvoj komunikace, rozvoj jazyka, vnímání autority, fungování v kolektivu dětí, je toho spousta. Má význam 100%, určitě.* Také ZS5 považuje za potřebnou zkušenost

s kolektivem dětí, ale i s českým školstvím. Vedle rozvoje jazyka a slovní zásoby je podle ní podstatný i předstupeň znalostí, na které potom učitel v základní škole naváže. V neposlední řadě respondentka uvádí i snazší adaptaci při nástupu do ZŠ. ZS5: *Další význam vidím v tom, že žák ve školce získá jakýsi předstupeň znalostí a ve škole na něj může učitel navázat. Předškolní vzdělání žáka zajistí snadnější nástup a aklimatizaci v prvním ročníku žáků s OMJ. Žák má již nějakou zkušenost s českým školstvím a i kolektivem dětí.*

7.2.11 Příprava na školu

Obrázek č. 38 Kategorie Příprava na školu, zdroj: autorka, 2024

Respondentky v kategorii Příprava na školu popisovaly svá očekávání od ideální předškolní přípravy u dětí s OMJ tak, aby zajistila bezproblémový vstup žáků do první třídy ZŠ. Všechny zmiňovaly nejčastěji *rozvoj jazyka, rozumět česky, běžná komunikace, slovní zásoba, výslovnost*, *aby uměly aspoň trochu česky*, což lze souhrnně označit slovním spojením „základy komunikace v českém jazyce“. ZS1: *Aby děti rozuměly základním pokynům, aby si uměly říct, že potřebují jít na záchod, že něco potřebuje. Aby uměly základní sociální dovednosti a říct si o to, co potřebují.* Z výše zmíněného lze vyvodit, že pro respondentky je podstatné, aby žáci dokázali sdělit své potřeby, vyslovit žádosti, reagovat na pokyny a rozuměli základním informacím a pokynům. ZS2: *Tak taková ta běžná komunikace, aby rozuměli česky, aby uměli pojmenovat věci základní, základní fráze, aby se dokázali orientovat, pojmenovat základní věci, vědět například že „okno“ je „okno“, takhle aby se to spojilo.* ZS3 navrhla požadavek specialisty, který by se denně v předškolním vzdělávání věnoval dětem s OMJ v jazykové oblasti formou doučování českého jazyka, sama však považuje tento požadavek za utopický. ZS3: *A pokud by tam byl nebyl nějaký systémový vstup typu, že tam každý den přijede specialista, vyzobe si děti s OMJ a bude se jim věnovat, no, ale to jsme v utopii, že jo.* Pro další

respondenty je podstatné také osvojování sociálních dovedností a orientace ve školním prostředí. ZS4: *A dále je to osvojování sociálních a komunikačních kompetencí, což je pořád dokola to samé.*

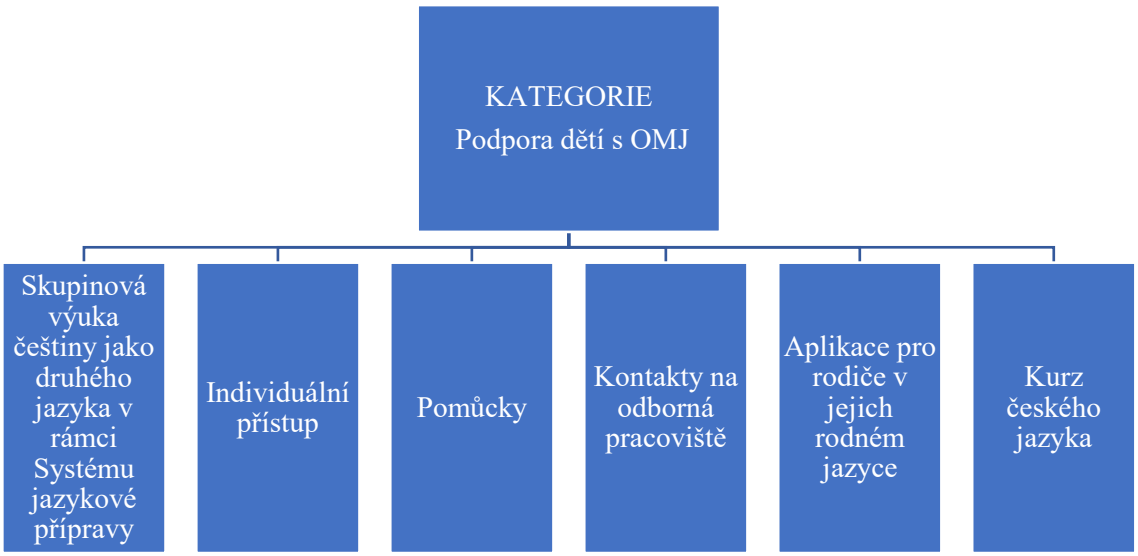
7.3 Dodatečný výzkum s pedagogy mateřských škol

Tento dodatečný výzkum byl realizován v září 2024 na vzorku sedmi pedagogů mateřských škol, kteří dostali dvě otázky s doplňujícími otázkami za účelem zjistit, zda je dostatečný systém bezplatné jazykové přípravy předškolních dětí, který vstoupil v platnost v září 2021. Cílem výzkumu bylo zodpovědět následující otázky. Jaké jsou nedostatky Systému jazykové přípravy dětí – cizinců? A zda dosáhnou na tento typ podpory všechny děti, které mají potíže s vyučovacím jazykem?

	VĚK	POHLAVÍ	KVALIFIKACE	PRAXE	ZKUŠENOSTS DĚTMI S OMJ	ASISTENTA PEDAGOGA MÁ VE TŘÍDĚ
UMS1	58	Ž	SPgŠ	40	Hodně, nedokáže určit počet.	NE
UMS2	38	Ž	VŠ	1	Cca 12	NE
UMS3	57	Ž	VŠ	34	Hodně, nedokáže určit počet.	ANO
UMS4	50	Ž	VŠ	14	Cca 80	ANO
MS5	66	Ž	SPgŠ	22	Hodně, nedokáže určit počet.	NE
UMS6	39	Ž	VŠ	16	Každý rok cca 5 dětí	NE, ale má k dispozici po domluvě školního asistenta
UMS7	28	Ž	VŠ	1,5 roku	1	NE

Tabulka č. 6: přehled respondentů, zdroj; autorka, 2024

7.3.1 Podpora dětí s OMJ



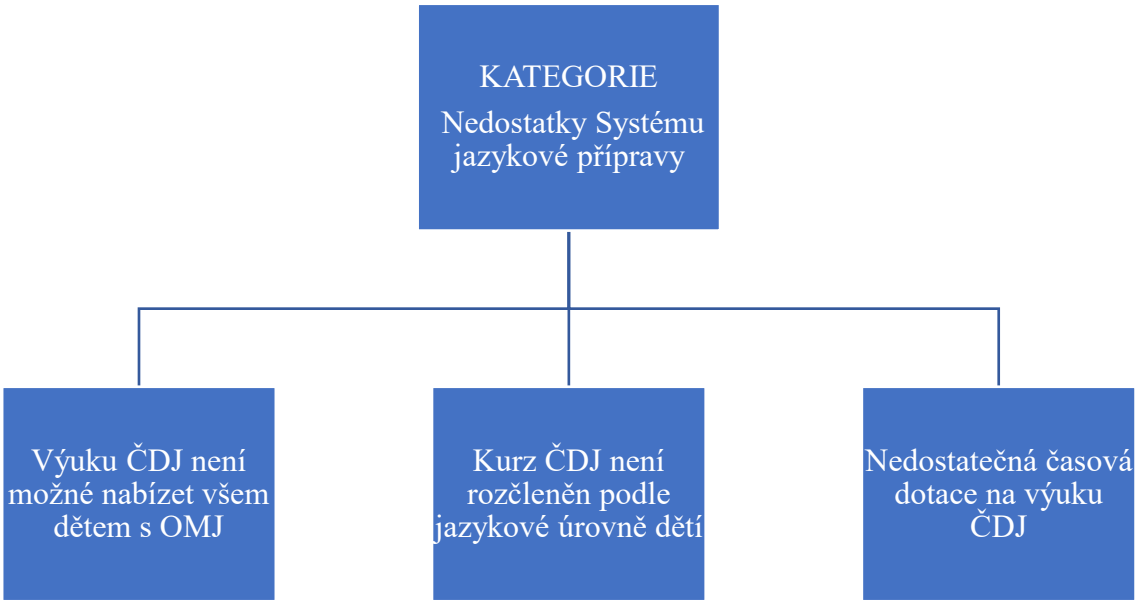
Obrázek č. 39 Kategorie Podpora dětí s OMJ, zdroj: autorka, 2024

Kategorie vznikla v souvislosti s tím, jak oslovené respondentky popisovaly konkrétní druhy podpory v mateřské škole, ve které učí. Všechny respondentky uvedly, že jejich škola zřizuje skupinu k výuce češtiny jako druhého jazyka, nazývaly ji však odlišně, například *kroužek češtiny, výuka po malých skupinkách, kroužek, skupina, výuka podle Kurikula češtiny jako druhého jazyka*. Výuka probíhala různě, nejčastěji však 2× týdně po 30 minutách, v některých MŠ se konala pouze 1× týdně, rozdílné byly i časy výuky, která se konala v dopoledních hodinách místo pobytu venku, jinde se konala v době ranních her nebo v době poledního klidu. UMS1: *Děti mají možnost i zvlášť navštěvovat kroužek českého jazyka.* MS5: *Výuka dětí s OMJ je realizována dvakrát v týdnu půlhodinu ve skupinkách po maximálně pěti dětech.* Na jedné ze škol probíhala výuka českého jazyka pro všechny děti s OMJ v rozsahu 2× týdně 1 hodinu. ZS6: *U nás chodí děti na takovou tu povinnou předškolní výuku pro cizinci, to je, myslím, jedna hodina týdně, a potom, to se týká dětí s OMJ, tak máme tady u nás ve školce kurz češtiny. Jak často? Dvakrát týdně jednu hodinu.* Všechny pedagožky shodně uvedly individuální přístup jako druhou nejčastěji využívanou podporu dětí s OMJ. Jedna učitelka uvedla, že používá *více obrázkových věcí a hraček*, a také popsala, že ve vzdělávání dětí s OMJ klade důraz na *nápodobu.* V jednom případě učitelka uvedla, že jich škola využívá aplikaci pro rodiče dětí s OMJ. UMS4: *Rodiče dětí s OMJ mají k dispozici aplikaci, kterou MŠ využívá, v jejich rodném jazyce.* V aplikaci rodiče naleznou všechny aktuální informace týkající se chodu a akcí školy v jejich rodném jazyce.

Celkově podporu v jazykových kurzech vnímaly učitelky jako užitečnou ve smyslu, že se *zvyšuje porozumění* dětí, dochází k *celkové podpoře dětí*, *zvyšuje se slovní zásoba*, také je to *příprava na úspěšný vstup do ZŠ* a v neposlední řadě je důležitá z hlediska *rychlého začlenění do dětského kolektivu, jedna učitelka zmínila také, že často pomohou s českým jazykem i rodičům.*

Z oblasti pomůcek uváděly učitelky UMS2 a UMS6 *kartičky s obrázky a vizuální kartičky s plánem dne.* Další respondentka zmínila, že škola vyhledává a poskytuje rodičům dětí s OMJ kontakty na odborná pracoviště.

7.3.2 Nedostatky Systému jazykové přípravy



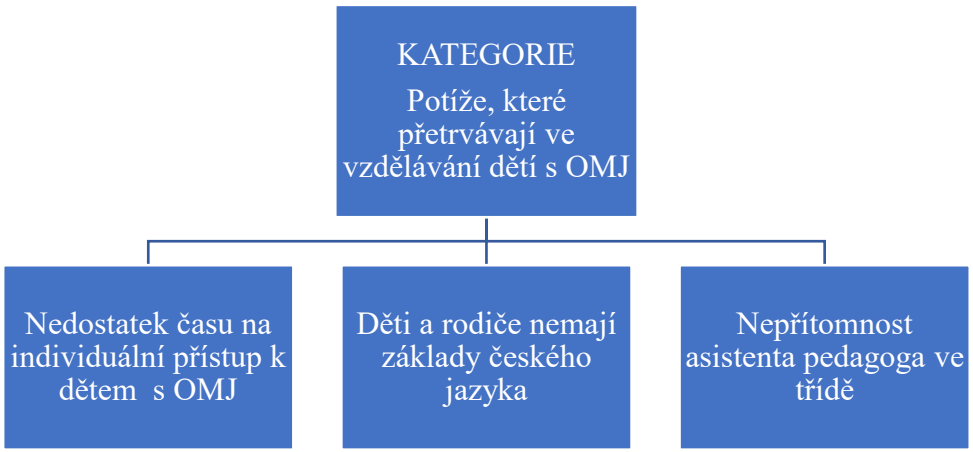
Obrázek č. 40 Kategorie Nedostatky Systému jazykové přípravy, zdroj: autorka, 2024

Z rozhovorů s učitelkami mateřských škol vyplynuly nedostatky Systému jazykové přípravy. Dvě pedagožky ze šesti považovaly jazykovou přípravu v současné podobě jako dostatečnou. UMS1: *No určitě jim stačí hodina týdně, v tomto věku.* Zbylých pět učitelek mateřských škol mělo k Systému jazykové přípravy výhrady, nejčastěji mu vytýkaly malou časovou dotaci, kterou je jedna hodina týdně. Respondentka UMS3 se k tomu vyjádřila následovně: *U dětí se základy ano, ale u některých by to chtělo více času pouze pro ně samotné, aby se více soustředily.*

Také zazněla výhrada, že kurz není rozčleněn podle jazykové úrovně dětí. UMS6: *Tak já si myslím, že by bylo dobrý zrealizovat více skupin, podle znalostí češtiny.* UMS6: *V naší MŠ je*

větší množství dětí s odlišným mateřským jazykem, a do kurzu českého jazyka se nevejdou všechny děti. Z kapacitních důvodů nemůžou chodit do kurzu děti, které by to 100% využily. Dále respondentkám vadilo, že do kurzu ČDJ nejsou začleněny všechny děti, které by tuto podporu potřebovaly, konkrétně to popsaly čtyři respondentky. UMS3: *I když je problém, když je dítě občan České republiky, ale česky nemluví, protože například pochází ze smíšeného manželství, kdy je třeba matka cizinka.* UMS4: *V naší MŠ je v současné době asi 20 dětí s OMJ s různou úrovní znalostí českého jazyka. Podle mne by bylo dobré navýšit počet skupin tak, aby byly opečovány všechny děti s OMJ. Takže ten problém vidím v nedostatečném počtu realizovaných skupin. A důvodem je u nás personální zajištění a taky absence vhodných prostor.*

7.3.3 Potíže, které přetrvávají ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem



Obrázek č. 41 Kategorie Potíže, které přetrvávají ve vzdělávání dětí s OMJ, zdroj: autorka, 2024

Další kategorie vyplynula z rozhovorů poté, co učitelky přirozeně popisovaly problémy, se kterými se potýkají při výuce dětí s OMJ. Pět pedagožek se shodlo na tom, že největším problémem je vysoký počet dětí ve třídě. UMS1: *Ve třídě je hodně dětí a není čas na individuální přístup.* UMS3: *Při počtech 28 dětí ve třídě a úplné neznalosti jazyka je dítě v permanentním stresu a já taky.* Vysoký počet dětí ve třídách MŠ neumožňuje učitelkám věnovat individuální podporu všem dětem, které mají speciální vzdělávací potřeby. Situaci by pomohl částečně vyřešit asistent pedagoga, který však byl učitelkám k dispozici na dvou školách a třetí pedagožka měla k dispozici po domluvě školního asistenta.

Z rozhovorů s učitelkami vyvstal další problém, a tím bylo shánění asistenta pedagoga přes pedagogicko-psychologickou poradnu v případě, kdy rodiče dítěte nespolupracují se školou. Můžeme se domnívat, že za odmítáním návštěvy PPP mohou být obavy, strach, stud plynoucí

z kulturních odlišností. Tento jev byl zaznamenán ve dvou případech. UMS4 popsala svoji zkušenost: *Nejhorší je, že pokud rodiče nedojdou do poradny, tak s tím nic nenaděláme a jsme bez asistenta. Hodně se to děje u Ukrajinců a je to škoda, protože to děťátko by to ocenilo a nám by další člověk ve třídě také moc pomohl.* UMS1: *Ano, pomohl by nám asistent, ale to by zase musela bejt ta spolupráce, která není, rodiče, nevím proč, když do poradny nejdou, takže máme smůlu.*

Specifickým problémem, který se v rámci oslovených respondentek v mateřských školách objevil, byla jazyková bariéra rodičů dětí s OMJ. Důsledky jmenovaného problému se odrážejí v každodenním kontaktu s rodiči v nemožnosti předávání informací o dítěti i v celkové spolupráci pedagoga a rodiče. UMS3: *Děti i rodiče mají mít základy českého jazyka a nespoléhat se pouze na mateřskou školu.*

7.4 Srovnání výsledků analýzy mezi pedagogy mateřských a základních škol

Porovnání výsledků analýzy pedagogů mateřských a základních škol nám umožní nalézt styčné a rozdílné body v tématech. Optikou pedagogů, kteří jsou s dětmi a žáky s OMJ na školách v každodenním kontaktu, se také podíváme na potřeby a podmínky, které by vedly k efektivnější výuce cílové kategorie dětí. Nejprve se zaměříme na interpretaci jednotlivých kategorií, abychom posléze definovali nosná témata celého výzkumu.

Pedagogové MŠ i ZŠ jmenovali v kategorii Identifikace potíží v každé skupině sedm kategorií. Společným jmenovatelem potíží dětí i žáků ve výuce v mateřských i základních školách byla jazyková bariéra dětí, která zapříčiňuje další obtíže. Na druhém místě se v mateřských školách objevil problém s velkým počtem žáků ve třídě, jmenovaly ho čtyři respondentky a v základních školách to byly respondentky tři. Všem pedagogům znemožňovala tato okolnost individuální přístup k dětem s OMJ, a to především z nedostatku času na ně. Jako další problémová oblast se jevila podle učitelek základních škol neschopnost interakce s vrstevníky a potíže v sociální oblasti, v mateřských školách byla potíž popisována obdobně, jako *potíž najít si kamaráda a zapojit se do hry* vrstevníků. Potíže s adaptací popisovaly více učitelky mateřských škol, učitelky v primárním vzdělávání tuto okolnost registrovaly pouze u dětí, které neměly do školního věku zkušenost s větším kolektivem vrstevníků, tedy nenavštěvovaly mateřskou školu. Z této skutečnosti můžeme vyvodit závěr, že pobyt v mateřské škole umožňuje dětem s OMJ lepší adaptaci na základní školu a zkracuje období zvykání si na kolektiv dětí.

Při kódování rozhovorů s učiteli mateřských i základních škol vznikla kategorie Důsledky potíží vyplývající z předešlé kategorie Identifikace obtíží. Z rozhovorů vyšlo najevo, že u dětí z mateřských škol se objevovaly projevy stresu, negativního chování, především fyzické ataky, nesoustředěnost s následným vyrušováním pedagogů, ale také strach a zvýšená únavou plynoucí z pobytu v cizojazyčném prostředí. Pedagogové základních škol zaznamenali negativní chování dítěte s OMJ vůči spolužáků už jen v jednom případě, nejčastěji řešili negativní emoční prožívání žáků OMJ a výkyvy v sociální oblasti.

Respondenti z mateřských i základních škol uvedli, že problémy dětí i žáků s OMJ ve vzdělávání se nejvíce projevovaly v komunikaci, ve verbálním projevu a porozumění mluvené řeči v českém jazyce. U dětí z mateřských škol konkrétně ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika a podoblasti Jazyk a řeč, v základní škole v oblasti Jazyk a jazyková komunikace a Člověk a jeho svět. Obtíže se vyskytují na základních školách nejen v předmětu český jazyk, ale také v prvouce a matematice, kde jsou pro děti s OMJ složité převážně slovní úlohy a jejich správné pochopení.

Základní formy podpory dětí s OMJ, které jim usnadňují výchovně vzdělávací proces v mateřských školách, byly tři, konkrétně asistent pedagoga nebo dvojjazyčný asistent, plán pedagogické podpory a kurz češtiny jako druhého jazyka. Ve srovnání s mateřskými školami se v základních školách objevil místo plánu pedagogické podpory kód pedagogické intervence, který byl praktikován různou formou. Do jedné třídy docházel asistent na pedagogické intervence k dětem OMJ na tři hodiny týdně, v druhém případě je praktikovala sama paní třídní učitelka v rozsahu jedné hodiny týdně.

Kategorie Výchovně vzdělávacích strategií byla z důvodu obšírnosti zpracována do subkategorií, které zpřehledňují její členění. V mateřských školách byl nejčastější výchovně vzdělávací strategií u dětí s OMJ individuální přístup, který zmínily všechny respondentky. Oproti tomu učitelky v základních školách individuální přístup neuváděly, respektive uváděly ho v souvislosti s tím, že v průběhu vyučovacích hodin na individuální přístup k dětem s OMJ nemají žádný vyhraněný prostor, a stěžovaly si na nedostatek času, který by jim mohly věnovat.

Výzkumy z obou prostředí se shodně střetly v podkategorii Vzdělávání, kdy pedagogové mateřských i základních škol zařazovali do výuky multikulturní témata, informace o zemi dítěte s OMJ, na základních školách byly multikulturní tematika a projektové učení zařazovány častěji než ve školách mateřských.

Z rozhovorů vyplynulo, že pedagogové jak základních, tak mateřských škol organizovali výuku takovým způsobem, aby během ní zajistili podporu dětem s OMJ. Nejčastěji to bylo formou patronství od spolužáků, samozřejmě vždy na dobrovolné bázi. Patronství využívaly učitelky mateřských i základních škol stejně často. V mateřských školách dostávaly děti s OMJ pasivní úkoly nebo se učitelka účastnila volné hry s cílem začlenění dítěte s OMJ do kolektivu. Na základních školách učitelky intenzivně pracovaly i s třídním kolektivem, především formou ranních kruhů, třídnických hodin. Pravidelnou komunikací s žáky na různá témata se učitelky snažily vytvořit ve třídách bezpečné prostředí nejen pro děti s OMJ.

V mateřské škole se jedna respondentka (MS5) intenzivně věnovala metodické práci, vytvořila příčku k začlenění dětí s OMJ a spolupracovala s neziskovými organizacemi Meta a InBáze, studovala metodické materiály. U respondentek ze základních škol byla spolupráce s neziskovým sektorem zaznamenána také pouze v jednom případě, na této škole také probíhala podpora formou dotačních programů pro žáky s OMJ. Další pedagožka ze ZŠ měla ojedinělou zkušenost se službou tlumočníka. Ani jedna z respondentek neznala službu adaptačního koordinátora, v mateřských školách nevyužívaly tlumočníky. MS5 ale vytvářela informační nástěnky pro rodiče dětí s OMJ a používala informační materiály na webu Inkluzivní školy v jejich rodném jazyce.

K hodnocení dětí s OMJ přistupovaly respondentky s empatií. Uvědomovaly si nerovnou pozici dětí s OMJ a přihlížely k jejich jazykové vybavenosti. V mateřských školách probíhalo hodnocení především formou pochvaly i před ostatními spolužáky, děti s OMJ měly upravená pravidla her a úkolů. I v základních školách vnímaly respondentky hodnocení žáků s OMJ obdobně. Hodnotily slovně a popisně, zaměřily se na motivační funkci hodnocení a na hodnocení směrem k žákovým pokrokům.

Potřeby pedagogů základních i mateřských škol se setkaly ve třech bodech. V nejčastěji jmenované a nejúčelnější podpoře dětí a žáků s OMJ formou asistenta pedagoga ve třídě a dále formou intenzivního kurzu češtiny jako druhého jazyka. Tato dvě přání byla jmenována nejčetněji a promítala se i do dalších kategorií. Dále učitelky považovaly za užitečné snížení počtu dětí ve třídě. Jejich přání korelovalo s jejich již zmíněnou potřebou věnovat dětem s OMJ více individuálního přístupu. U pedagogů základních škol se objevil požadavek na navýšení pedagogických intervencí, ideálně prováděných třídním učitelem. ZS4 navrhovala možnost využití přípravných tříd pro děti, které mají nulovou znalost českého jazyka. U většiny pedagogů ZŠ byla patrná inspirace ze zahraničí, požadovali více intenzivní jazykové přípravy, aby žáci přicházeli do běžných tříd alespoň se základním jazykovým vybavením. ZS1 by

například uvítala jednu nebo dvě speciální třídy na škole, kde by se žáci s OMJ intenzivně věnovali výuce českého jazyka. Podobně se vyjadřovala i ZS3, podle které by žákům s OMJ pomohly školy nebo třídy nebo nulté ročníky, kde by se věnovali pouze rozvoji jazykové vybavenosti žáků, a posléze by byli začleněni do běžných tříd. ZS3 si také stěžovala na chyby v systému a kromě legislativních změn, které by zajistily povinnou výuku českého jazyka, by dále ocenila vyšší rozvoj jazykové vybavenosti žáků s OMJ už v rámci mateřských škol.

Respondentky také poukazovaly na spolupráci s mateřskými školami, případné propojení a sdílení informací považovaly za velmi užitečné a litovaly, že není praktikováno.

Jak vnímali pedagogové roli rodičů v inkluzi? Učitelky mateřských škol viděly svůj hlavní podíl na inkluzi dětí s OMJ ve třech případech, dále pak přisuzovaly hlavní vliv na inkluzi rodičům, a dokonce v jednom případě i povaze dítěte. Je důležité zmínit, že respondentky, které se aktivně podílely na začleňování dítěte s OMJ do kolektivu a které zároveň projevily velkou snahu v rozvoji jeho komunikačních schopností v českém jazyce, také vnímaly svůj podíl na inkluzi jako zásadní. V základní škole obdobný názor sdílely dvě pedagožky, další považovaly za podstatné kulturní prostředí žáka a rodinu, jedna z nich zmínila i vzájemnou komunikaci a spolupráci rodiny a školy.

V rozhovorech respondentky vyjadřovaly své názory na roli školy, respektive jejího vedení v inkluzi dětí s OMJ. Za nepodporující označily vedení školy v mateřských školách dvě respondentky, v základních školách taktéž dvě. Je ovšem otázkou, nakolik se v odpovědi na zmíněné téma projevila loajálnost zaměstnanců ke své škole. Odpovědi učitelek jsou zde méně vypovídající nebo si protiřečí více než v jiných tématech.

Výzkum v mateřských i základních školách se jednoznačně shoduje v tématu Význam předškolního vzdělávání. Všechny oslovené respondentky považují předškolní vzdělávání pro všechny děti za přínosné z mnoha důvodů. Jeho primárním výhodou je rozvoj sociálních dovedností, vnímání autority, adaptace na prostředí školy, školní režim a kolektiv dětí. Dalším aktivem je určitý předstupeň znalostí, rozvoj pracovních dovedností a návyků a jednoznačný přínos pro navazující vzdělávání. Speciálně u dětí s OMJ jmenovaly respondentky navíc zkušenosti s českým školským systémem a rozvoj komunikace v českém jazyce. Dvě pedagožky mateřských škol se vyjádřily ve smyslu, že význam předškolního vzdělávání pro děti s OMJ je naprosto stejný jako pro děti z majoritní společnosti, také ony si uvědomovaly jeho význam, a navíc i přínos povinného předškolního vzdělávání.

V kategorii Příprava na školu popisovaly učitelky MŠ, jak probíhá u dětí s OMJ, a učitelky ZŠ vyjadřovaly svoje očekávání od předškolní přípravy. Vesměs panovala shoda v prostředí mateřských i základních škol, kdy se pedagožky shodly na nejpodstatnějším bodu předškolní přípravy dětí s OMJ, kterým je rozvoj komunikace v českém jazyce. Většina respondentek v mateřských školách předškolní přípravu u dětí s OMJ řešila naprosto stejně jako u českých dětí, nevytvářela pro ně speciální úkoly, ale kladla důraz na hodnocení, které bylo uzpůsobené jazykovým možnostem dětí s OMJ. Dále učitelky přidávaly dětem s OMJ individuální přístup s dovysvětlením, celkově na ně měly jiné nároky a stanovovaly pro ně jiné vzdělávací cíle. Pedagožky ze základních škol by uvítaly u prvňáčků navíc základní sociální dovednosti a orientaci ve školním prostředí. Doporučovaly specialisty, kteří by se žákům s OMJ intenzivně věnovali v kurzech českého jazyka.

8 Diskuse

V závěru práce se zaměříme na shrnutí výzkumného šetření a limity výzkumu, zjistíme odpovědi na výzkumné otázky a zhodnotíme, zda byl naplněn hlavní cíl diplomové práce. V neposlední řadě porovnáme zjištěná fakta s teoretickým rámcem.

Cílem diplomové práce bylo analyzovat a interpretovat přístupy pedagogů mateřských a základních škol ke vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem.

Výzkumná data byla zpracována formou induktivní analýzy, konkrétně tematickou analýzou, a následně rozčleněna do hlavních témat – kategorií. Z výzkumného šetření jak v mateřských, tak v základních školách vyplynulo jedenáct hlavních kategorií.

Analýzou výpovědí respondentek jsme nahlédli na klíčové momenty vzdělávání dětí a žáků s OMJ. Pedagožky identifikovaly hlavní rizika ve vzdělávání, popsaly potíže, se kterými se děti a žáci ve školách potýkají, a následně popsaly i situace, jež tyto potíže s sebou přináší.

Všechny učitelky mateřských i základních škol byly plně kvalifikované, většina měla letitou praxi a všechny měly praktickou zkušenost s dětmi z cílové skupiny. Můžeme tedy konstatovat, že byly profesně zdatné a pro výkon své profese plně způsobilé. Podívejme se nyní na to, jakým způsobem nahlížejí pedagogové MŠ a ZŠ na vzdělávání svých svěřenců s OMJ.

Pedagožky dokázaly přesně identifikovat úskalí, se kterými se děti a žáci s OMJ ve školách potýkají.

Mezi primární rizika vzdělávání dětí s OMJ se řadí jazyková bariéra spojená s velkým počtem dětí ve třídě, jež je kontraproduktivní k tolik zmiňovanému a potřebnému individuálnímu přístupu.

Toto zjištění je v kolizi s Metodickým materiálem MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021, který uvádí, jakým způsobem má mateřská škola poskytovat jazykovou podporu dětem s OMJ v případě, že na škole není zřízena skupina bezplatné jazykové přípravy. *„Bude jim poskytována individuální jazyková podpora v rámci vzdělávacích činností dle školního vzdělávacího programu“* (MŠMT, 2021c, s. 3).

Připomeňme si výsledky Barnettových (2008) studií, které poukazují na kvalitu předškolního vzdělávání v případech, kdy jsou pedagogové vysokoškolsky vzdělaní, mají odpovídající plat

a pracují ve třídách s nízkým počtem dětí. Kvalita jmenovaného vzdělávání má potom vliv na školní úspěšnost, lepší prospěch a odráží se i ve vyšším dosaženém vzdělání.

Syslová (2014) také uvádí individualizaci ve vzdělávání jako další parametr jeho kvality. Je tedy zapotřebí k takovému výraznému kroku vytvořit pedagogům mateřských škol podmínky. Školy, ve kterých výzkumné šetření probíhalo, se všechny nacházely v lokalitě hlavního města Prahy, kde je kumulace cílové skupiny dětí a žáků nejvýraznější z celé republiky. Počet dětí ve třídách oslovených učitelů neklesl pod 27 dětí (v jedné škole), většina měla ve třídě 28 dětí. Z vlastní zkušenosti můžeme konstatovat, jak těžce je individualizace proveditelná ve zmíněném počtu dětí, bez asistenta pedagoga, zvláště pak v případech, kdy je dětí s OMJ nebo s jinými SVP ve třídě více. A pokud se individualizovat ve zmíněných podmínkách přece jen daří, je to vždy na úkor jiných kvalit ve vzdělávání.

Nedostatek prostoru pro individuální práci byl hlavní překážkou také na základních školách. Ke stejnému závěru, avšak v prostředí základní školy, dospěla Šišková (2024, s. 65), která ve své výzkumné části diplomové práce zachytila nedostatek času na žáka OMJ na prvním stupni ZŠ5: „*Nedostatek času na žáka ve výuce uvedla více než polovina respondentek, dvě zkušené a dvě začínající. Vzhledem k celkovému počtu žáků ve třídách a množství učiva, které musí všichni žáci projít, není v hodinách prostor pro individuální práci s žáky s OMJ.“*

Výzkum odhalil empatické vnímání dětí a žáků s OMJ pedagogy. Ačkoli se na tento jev výzkum přímo nesoustředil, z výsledných dat je patrné, že přítomnost žáka ve třídě chápou učitelé jako *obohacení kolektivu,* snažili se dětem usnadnit navázání *nějakejch přátelskejch vztahů.* MS3: *Je to prostě pro ně náročný: nový kolektiv, nový prostředí, nový všechno.* ZS1: *Takže vytvořit mu to bezpečné prostředí, aby do té třídy chodil rád a cítil se bezpečně a věděl, že my mu tam chceme pomoci osvojit si český jazyk.* ZS1: *A také aby se nebál, a když tomu nerozumí, tak opravdu si říct o pomoc, aby řekl „nerozumím“. Také je podstatná taková ta vzájemná tolerance a takový to, teď nevím to slovíčko, že mi má věřit, mně, že jsme tady od toho, abychom jim pomohli, těm dětem.*

Z výzkumu vyšlo dále najevo, jakým způsobem se jazyková bariéra dětí a žáků s OMJ propisuje do dalších oblastí, kterými je primárně oblast sociální, konkrétně interakce a komunikace s vrstevníky. Důsledky jazykové bariéry přináší i negativní projevy u cílové skupiny v podobě stresu, strachu, negativního emočního prožívání a chování, zvýšené únavy a nízké koncentrace pozornosti. MS4: *Když vidíte, že vám nerozumí, nechce, oni mají vlastně i takovej trošku ostych v tý sociální oblasti, bojej se, nerozuměj, seděj, koukaj a nechtěj nic dělat.*

Předcházet těmto problémům může adekvátní podpora dětí a žáků s OMJ. A zde nalézáme shodu mezi oběma výzkumy v prostředí mateřských i základních škol a také v dodatečném výzkumném šetření z letošního roku, kde se všichni respondenti vyjadřují k podpůrnému opatření, *jedinému smysluplnému opatření a nejsmysluplnějšímu a nejlepšímu opatření,* kterým je asistent pedagoga ve třídě. ZS1: *Asistent pedagoga by měl standardně na každé škole být pedagogům k dispozici.* ZS2: *Mně jako fakt pomáhá ten asistent, za to jsem ráda, i za toho druhýho, který chodí dvakrát týdně, protože ta holka, kterou mám k ruce, taky potřebuju k někomu jinému. Ty děti potřebují individuální výchovu, takže klidně dvě hodiny denně bych klidně uvítala, kdyby se spolu učili tu češtinu, to není jen o tom, ale i dohnat to učivo, prvouku, rozvíjet slovní zásobu.* Toto zjištění se staví do opozice k tvrzení Tumpachové (2016, s. 69), která ve svém výzkumu zjistila, že pro učitele MŠ jsou děti s OMJ ve výchovně vzdělávacím procesu sice přínosem, ale nevnímají je jako děti se SVP, které potřebují podpůrná opatření. „*Pedagogové mateřských škol, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, nevnímají děti s odlišným mateřským jazykem jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ S odstupem času a s kontinuálním nárůstem cílové skupiny v mateřských školách se problematika dětí s OMJ jeví zřejmě v jiném světle, možná si také učitelé vlivem inkluze uvědomují přínos podpůrných opatření. V závěsu za asistentem pedagoga se vyskytly další druhy podpory, konkrétně intenzivní kurz češtiny jako druhého jazyka, v mateřských školách také plán pedagogické podpory a na základních školách zase pedagogická intervence. Z těchto zjištění je patrné, za jak významný učitelé pokládají přínos podpůrných opatření ve vzdělávání svých žáků.

Nejobsáhlejší se v rámci výzkumu stala kategorie Výchovně vzdělávací strategie, která musela být v obou výzkumech rozčleněna na subkategorie. Konkrétně se jednalo o formy a metody práce, kterými učitelé facilitovali adaptaci, začleňování a výuku dětí a žáků s OMJ.

Nutno konstatovat skutečnost, že učitelky mateřských i základních škol byly v tomto směru velmi vynalézavé a navzdory systémovým mezerám a opatřením se snažily uzpůsobit vzdělávání takovým způsobem, aby vykazovalo co největší míru podpory dětem a žákům s OMJ a zároveň aby vytvářelo pozitivní atmosféru a vstřícné prostředí ve třídě. Slovy respondentky MS4, způsobů, jak to udělat, se dá nalézt hodně, pokud člověk chce. MS4: *No, tak úplně nejzákladnější věc je pozitivně se naladit a říct si, ano, já mu chci pomoct, prostě mě to baví a budu mít radost, až to dítě mně bude rozumět. Takže to je asi ten první krok, který člověk musí udělat, a těch způsobů se pak dá najít hodně, už počínaje těma piktogramama, nebo to, jak už jsme se o tom bavili, že jim to polopaticky říkáte, vysvětlujete, usnadňujete.*

Ve většině škol začleňovaly do výuky cíleně multikulturní výchovu, v základní škole čtyři z pěti respondentek, v mateřské škole dvě. Přítomnost žáků s OMJ ve třídě braly respondentky jako obohacení. MS2: *Seznámím děti s jeho zemí, odkud pochází.* ZS1: *Je hodně důležité o tom se spolužáky mluvit, jak je to pro ně těžké, když oni mají jiný jazyk, a my se narodili s češtinou. Pro spolužáky je hlavní vžít se do té situace, aby to zažili na vlastní kůži. Mluvit o tom, z jakého prostředí tyto děti přišly.*

Dále učitelky popsaly, jakým způsobem dětem a žákům s OMJ pomáhají ve výchovně vzdělávacím procesu, jak se jim snaží usnadnit začlenění do třídního kolektivu a jakým způsobem rozvíjejí jejich jazykové dovednosti. Převažující strategií v mateřských školách byl individuální přístup učitelek, které se bez ohledu na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě věnovaly dětem s OMJ v různé míře a při různých příležitostech ve většině případů. MS5: … *věřím tomu, že dobrá paní učitelka je empatická a cítí ty individuální potřeby dítěte a snaží se mu pomoci intuitivně, takže si myslím, že zásadní roli hraje učitelka a to, jak ona se k tomu postaví.* Pro respondentku MS3 bylo samozřejmostí, že se *každá učitelka přece víc věnuje tomu dítěti*. Doslovně MS3 řekla: *Musíte ho něco naučit, nenecháte ho jen tak proplouvat.*

Z rozhovorů vyplynuly různé způsoby, kterými pedagožky přizpůsobují výuku dětí a žáků s OMJ. Učitelky nejen mateřských škol byly tvůrčí a inovativní v tvorbě pomůcek, úpravách prostředí třídy, v organizaci vzdělávání, ale také například v komunikaci s rodiči dětí s OMJ a v používání metod a forem výuky, které napomáhaly aktivní účasti dětí a žáků s OMJ ve výuce. Ke stejnému závěru došla v roce 2015 i Tematická zpráva České školní inspekce: *„V mateřských školách byla zaznamenána snaha vyučujících zapojit všechny děti včetně dětí s odlišným mateřským jazykem do realizovaných aktivit. Vysoký podíl škol přizpůsoboval obsah vzdělávání jazykovým možnostem dítěte, využíval vizualizaci a aktivizační metody“* (ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2015, s. 13).

Z výukových metod využívaly učitelky hojně patronství jako nejjednodušší a velmi účinný způsob pomoci dětem s OMJ. Jedna respondentka dokonce vytvořila příručku k začleňování dětí s OMJ, věnovala se metodické práci v této oblasti a spolupracovala s neziskovými organizacemi, pro rodiče dětí s OMJ vytvořila samostatnou nástěnku s informacemi v jejich rodném jazyce.

Výzkum se také snažil odpovědět na otázku, co považují pedagogové MŠ a ZŠ za významné v inkluzi dětí a žáků s OMJ? Z výzkumného šetření lze vypozorovat korelaci zásadní role v inkluzi a výchovně vzdělávacích strategií u vybraných pedagožek. Učitelky, které vnímaly

svoji roli v inkluzi jako zásadní, zároveň využívaly více vzdělávacích metod a forem k podpoře dětí a žáků s OMJ. MS5: *Myslím si, že je hlavně na nás, jakým způsobem vnímáme tu inkluzi, takže určitě zásadní roli hrají učitelky. Protože ty jsou v přímém kontaktu s tím dítětem a můžou mu pomoct. A i když ty učitelky nedělají tohle všechno, jako ty metodiky a oficiální postupy, které známe my, tak věřím tomu, že dobrá paní učitelka je empatická a cítí ty individuální potřeby dítěte a snaží se mu pomoci intuitivně, takže si myslím, že zásadní roli hraje učitelka a to, jak ona se k tomu postaví.* Oproti tomu respondentky, které využívaly omezené množství metod, viděly zásadní roli v inkluzi v *povaze dítěte, v rodičích a jejich podpoře dítěte*, *v kulturním prostředí žáka* či *v prostředí školy*.

Přínosem výzkumu je téma Potřeby pedagogů, protože odhaluje konkrétní požadavky kvalifikovaných pedagogů, kteří se dnes a denně setkávají se vzdělávací realitou dětí a žáků s OMJ v prostředí českých škol. Kromě již zmíněného asistenta pedagoga ve třídě apelovaly respondentky většinově na systémová opatření zajišťující intenzivní jazykovou podporu formou kurzů češtiny jako druhého jazyka. ZŠ3: *Asistenti, kteří nejsou. A pak ta legislativa, kdyby opravdu museli jít do nějakého přípravného kurzu češtiny. Ono je to prostě systémový, je to chyba systému, já opravdu nevím, jak by se to mělo řešit, ale aby tam něco proběhlo. Asi když chodí do tý školky, tak nějak tý školce pomoct, aby k rozvoji jazykových dovedností docházelo už v rámci tý školky.*

Jejich argumentace byly podloženy zahraničními zkušenostmi. ZS3: *Opravdu, když si vezmu třeba ty státy typu Anglie, Švédsko a podobně, tak ty děti chodí do svých kmenových tříd pouze na výchovy, a pak chodí podle svých možností a schopností, tak to je asi jiná práce a jinak to jde. Tady to všechno sypeme do jednoho pytle a trošku se jim snažíme individuálně pomoci, ale nemáme možnosti ani my, učitelé. Protože asistenti, to je špatný.*

Jako třetí potřebu popsaly již výše zmíněný snížený počet žáků ve třídě. V těchto třech bodech se jednoznačně shodly respondentky základních i mateřských škol.

Podobné výsledky zaznamenalo i Vyhodnocení dotazníkového šetření k výsledkové evaluaci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání na mateřských školách prováděné v letech 2018 a 2020: *„Všichni zapojení respondenti byli dotazováni na to, zda by efektivnější výuka češtiny podle nich odstranila bariéry v začleňování dětí s OMJ a zda by pro začleňování či metodickou pomoc uvítali personální podporu. Ve všech třech případech souhlasilo kolem tří čtvrtin respondentů. Nejvyšší podíl souhlasných odpovědí byl v Praze. S intenzivnější výukou češtiny jako druhého jazyka souhlasilo či spíše souhlasilo 89 % respondentů z Prahy,*

s personální a metodickou podporou pro organizaci výuky kolektivu s dětmi s OMJ 85 % respondentů a s personální podporou pro usnadnění komunikace 83 %" (MŠMT, 2020).

Ostatně na obdobné limity ve vzdělávání předškolních dětí s OMJ upozorňovala už v roce 2015 Česká školní inspekce v Tematické zprávě. Navíc zde většina ředitelek MŠ zmínila výrazné podfinancování zmiňované oblasti. „*Na rozdíl od základních a středních škol, kterým nejvíce chybí podpora v oblasti financí, spatřují ředitelé a ředitelky mateřských škol nejvyšší potřebu podpory dětí s odlišným mateřským jazykem ve větším prostoru pro individualizaci výuky (méně dětí ve třídě, asistent pedagoga) a v oblasti výukových materiálů pro děti. Zároveň necelým 60 % ředitelů a ředitelek současný systém financování podpory dětí s odlišným mateřským jazykem nevyhovuje a objem finančních prostředků považují za nedostatečný"* (ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2015, s. 13).

Při pohledu na dodatečný výzkumu z roku 2024, tedy po zavedení bezplatné jazykové přípravy, zjistíme, že dva kódy ze tří jsou totožné se závěry prvního výzkumu. Zde také respondentky zdůrazňovaly potřebu asistenta pedagoga, dále pět ze sedmi respondentek považovalo za potřebné opatření sníženého počtu dětí ve třídě. UMS3: *Při počtech 28 dětí ve třídě a úplné neznalosti jazyka je dítě v permanentním stresu a já taky.*

Jedna učitelka základní školy také vyjádřila svoji potřebu spolupráce s učitelkami mateřských škol. ZS3: *Také jsem chtěla říct, že mi ještě chybí spolupráce se školkami. Přijde mi například dítě a já si říkám, to nemohlo chodit do školky, ale spolupráce nemůže být, protože GDPR. Ale mně by to samozřejmě moc pomohlo. Já bych mnohdy potřebovala navázat ten vztah s tou školkou, ale nesmíme, je to dáno legislativně. Takže ta školka by nám tak pomohla, kdybychom tam mohli zajít nebo prostě kdybychom to mohli nějak propojit.* Na obdobný problém narazila i Splavcová ve své Podkladové studii z roku 2019, kde upozorňuje na nízkou míru efektivní spolupráce mateřských a základních škol a návaznosti stupňů vzdělávání. „*Shoda mezi výzkumy a ČŠI panuje také v dalším aspektu, a to v návaznosti stupňů vzdělávání. OECD spatřuje nedostatek v malé míře explicitní návaznosti RVP PV na další stupeň vzdělávání (RVP ZV). ČŠI poukazuje na velmi rozdílnou kvalitu v přípravě dětí na vstup do základní školy a efektivitě spolupráce mezi mateřskými a základními školami. Mateřské školy jen v malé míře využívají zpětnou vazbu ze základních škol o dalším vývoji vzdělávání dětí, které prošly vzděláváním v mateřské škole, kterou by následně využily k dalšímu rozvoji kvality vzdělávání a plánování vzdělávacího procesu"* (Splavcová, 2019, s. 30).

Dodatečný výzkum také odhalil nedostatky v oblasti bezplatné jazykové přípravy, která od září 2021 probíhá v MŠ se čtyřmi a více dětmi s OMJ formou kurzů češtiny jako druhého jazyka

jednu hodinu týdně. Většina respondentek, pět ze sedmi, shledala časovou dotaci kurzu jako nedostatečnou, dále kurzům vytýkala, že neberou v potaz jazykovou úroveň dětí a také nemožnost nabídnout tuto formu podpory všem dětem s OMJ, které ji potřebují, dělo se tak především z kapacitních a prostorových důvodů. UMS: *V naší MŠ je větší množství dětí s OMJ a do kurzu českého jazyka se nevejdou všechny děti.*

Limity výzkumného šetření této diplomové práce nastaly v několika oblastech. V první řadě se jedná o velmi malý vzorek respondentů, z čehož lze usuzovat, že se výsledky nedají generalizovat na širší spektrum pedagogů. Dalším faktem, který zkresluje výsledky, je lokace výzkumného šetření v hl. městě Praha, kde je zastoupen největší počet cizinců, a tedy i jejich dětí. Je možné, že v jiném regionu nedochází k výrazným úskalím v předškolním vzdělávání dětí s OMJ.

Bylo by jistě užitečné doplnit výzkumné šetření v oblasti předškolního vzdělávání dětí s OMJ o kombinovanou techniku společně s kvantitativním výzkumem. Také by bylo přínosné opakovat vstupy do výzkumného prostředí s časovým odstupem a pravidelně vyhodnocovat a porovnávat jejich závěry v čase. Za pozornost by také stálo hlouběji prozkoumat problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti vzdělávání a začleňování dětí s OMJ a propojit tyto poznatky s inkluzivním vnímáním pedagogů MŠ.

Příležitosti shledáváme v kvalitě práce předškolních pedagogů, zaujetí, s jakým svoji práci odvádějí, a v empatickém přístupu ke všem dětem.

Závěr

Diplomová práce s názvem Předškolní vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem si kladla za cíl prozkoumat oblast předškolního vzdělávání dětí s odlišným mateřských jazykem. V úvodu práce vysvětluje volbu zvoleného tématu, zabývá se teoretickými východisky, ukotvuje téma v legislativním rámci a nahlíží na inkluzi v evropském prostředí. Dále popisuje obecný význam předškolního vzdělávání i význam pro dítě s odlišným mateřským jazykem. Práce zpřehledňuje poskytovaná podpůrná opatření v mateřských a základních školách.

Výzkumná část práce se zaměřila na analyzování přístupu pedagogů mateřských a základních škol ke vzdělávání cílové skupiny dětí, byla provedena kvalitativním výzkumem formou tematické analýzy. Samotný výzkum proběhl ve dvou fázích, nejprve byly v roce 2021 provedeny polostrukturované rozhovory s pěti pedagogy mateřských a s pěti pedagogy základních škol, v roce 2024 byl výzkum z důvodu aktuálnosti doplněn o dalších sedm rozhovorů s učiteli mateřských škol.

Výsledná tematická analýza zachytila praktické zkušenosti respondentů mateřských a základních škol, její závěry odpověděly na všechny výzkumné otázky. Učitelky popsaly úskalí při vzdělávání cílové skupiny, přiblížily své vnímání inkluze a sdílely své výchovně vzdělávací strategie, které jim usnadňují práci.

Nejvýraznějším rizikovým faktorem prolínajícím se napříč výzkumem byla jazyková bariéra dětí a žáků s OMJ, ke které se v obou typech škol přidružoval problém s vysokým počtem dětí ve třídách, jenž znemožňoval individualizovanou výuku.

Tato rizika se pojila s dalšími problémy, které se projevovaly především v sociální oblasti. Děti měly obtíže v interakci s vrstevníky, hůře se adaptovaly na školní prostředí, do kolektivu spolužáků, jazykové neporozumění se odráželo v negativních projevech chování i emočním prožívání.

Pedagožky pak následně vyjádřily svá přání, která by jim pomohla při adaptaci, začleňování i samotné výuce dětí s OMJ. V mateřských školách na prvním místě zmínily potřebnost asistenta pedagoga, ve stejné míře apelovaly na intenzivní výuku češtiny jako druhého jazyka rozlišenou podle dosažené úrovně jazykových dovedností. Následovalo přání sníženého počtu dětí ve třídách, aby vznikl učitelkám prostor pro individuální práci nejen s dětmi s OMJ.

Výzkum tedy potvrdil potřebnost a užitečnost podpůrného opatření formou asistenta pedagoga v mateřských školách a nalezl shodu s potřebami pedagogů ZŠ. V základních školách

své potřeby asistentství vyjádřily respondentky ve stejném počtu jako v mateřských, následovala výuka češtiny jako druhého jazyka. Pedagožky také vnímaly užitečnost sdílení informací o dítěti s mateřskou školou, uvítaly by bližší spolupráci. Zamýšlely se také nad systémovými změnami a výukou češtiny při zájmových a mimoškolních aktivitách. Tyto požadavky potvrdil i dodatečný výzkum svým zaměřením na přetrvávající nedostatky ve vzdělávání dětí s OMJ. I zde se objevilo téma nepřítomnosti asistenta pedagoga ve třídě a nedostatku času na individuální přístup k dětem s OMJ.

Rozdílné bylo naopak vnímání inkluze, ve kterém zhruba polovina pedagogů MŠ a ZŠ považovala svoji roli v inkluzi za zásadní, tato oblast by si žádala hlubší prozkoumání formou samostatného výzkumu.

Nedostatky bezplatné jazykové přípravy byly identifikovány ve třech bodech. Kurz češtiny jako druhého jazyka nebylo možné nabídnout všem dětem, které by ho potřebovaly, měl podle respondentek nedostatečnou časovou dotaci a nebyl členěn na jazykové úrovně.

Diplomová práce je sondou do problematiky vzdělávání dětí s OMJ, a přestože má své limity v podobě subjektivní interpretace dat, snažila se upozornit na potřebu systémových řešení v oblasti předškolního vzdělávání a cílové kategorie dětí. Svým zaměřením a výzkumným pohledem diplomová práce přispívá ke zlepšení postavení dětí s odlišným mateřským jazykem v českém vzdělávacím systému.

Seznam použité literatury

AINSCOW, Mel a BOOTH, Tony. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Online. Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. [cit. 2024-06-15].

BARNETT, W. S. *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. New Brunswick. NJ: Rutgers University, 2008.

BARTOŇOVÁ, Miroslava; OPATŘILOVÁ, Dagmar a VÍTKOVÁ, Marie. *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-421-3.

BASLEROVÁ, Pavlína; MICHALÍK, Jan a FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN ISBN978-80-244-5717-8.

BOHÁČOVÁ, Jana; HULÍNOVÁ-MIHALCOVÁ, Ilona; JAREŠOVÁ; Karolína, JIRÁSEK, Aleš; KONVALINOVÁ, Kateřina; LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora; NEUMANNOVÁ, Eva a ŠÁMALOVÁ, Jana. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-422-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

CENTRUM PRO INTEGRACI CIZINCŮ. *Cicops.cz.* Online. 2023 [cit. 2024-07-14]. Dostupné z: https://www.cicops.cz/cz/.

CUMMINS, Jim. *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. Bilingual education and bilingualism, 2000. ISBN 18-535-9473-3.

CUMMINS, Jim. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society.* Online. 2. vydání. Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 2001. [cit. 2024-11-09]. ISBN 1-889094-01-3. Dostupné z: https://www.gocabe.org/wp-content/uploads/2020/02/NegotiatingIdentitiesJimCummins.pdf.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva.* Online. Praha: Česká školní inspekce, 2015. [cit. 2024-12-01]. Dostupné

z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2015_Vzdelavani_s_odlisnym_materskym_jazykem.pdf.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Cizinci*. Online. © 2024a. [cit. 2024-04-04]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-a-grafy-cizinci-v-ostatnich-zemich-eu.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Kam míří lidé, kteří se stěhují? Online. *Český statistický úřad*: *Statistika & my*. 2020. ISSN 1804-7149. [cit. 2024-11-04]. Dostupné z: https://statistikaamy.csu.gov.cz/kam-miri-lide-kteri-se-stehuji.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Ve školství se projevil příliv dětí z Ukrajiny, 2023. *Statistika & My, Magazín Českého statistického úřadu.* Online. www.czso.cz, (3) [cit. 2024-04-24]. ISSN 1804-7149. Dostupné z: https://www.statistikaamy.cz/2023/08/31/ve-skolstvi-se-projevil-priliv-deti-z-ukrajiny/.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání cizinců.* Online. © 2024b. [cit. 2024-11-16]. Dostupné z: https://csu.gov.cz/vzdelavani-cizincu?pocet=10&start=0&podskupiny=294&razeni=-datumVydani.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023, 2019. s. 1–120.

EVROPSKÁ MIGRAČNÍ SÍŤ. *Emncz.eu*. Online. Dostupné z: https://www.emncz.eu/.

EVROPSKÝ PARLAMENT. *Fakta a čísla o Evropské unii, Evropská parlament.* Online. 2024 [cit. 2024-07-22]. Dostupné z: Podle čl. 3 odst. 2 Smlouvy o Evropské unii (SEU); článek 21 Smlouvy o fungování Evropské unie (SFEU); hlavy IV a V SFEU; článek 45 Listiny základních práv Evropské unie.

FELCMANOVÁ, Lenka a kolektiv autorů projektu WELCOME. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání.* Online. Praha: Dr. Josef Raabe, 2019 [cit. 2021-04-10]. ISBN 978-80-7496-399-5. Dostupné z: http://www.raabe.cz/…spx.

GREGER, David; SIMONOVÁ, Jaroslava a STRAKOVÁ, Jana, ed. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ; Iva. *Inkluzivní vzdělávání.* Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum základní teorie, metody a aplikace*. 2016. ISBN 978-802-6209-829.

INBÁZE. Online. [cit. 2024-07-14]. Dostupné z: https://inbaze.cz/.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.

Key data on early childhood education and care in Europe. *Eurydice report*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Education and Youth Policy Analysis, 2019. ISBN 978-92-9492-975-4.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci – cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290- 630-7.

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Monografie. ISBN 80-244-1511-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

LINHARTOVÁ, Tereza a LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora. 2014. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách.* Online. Praha: Meta, 2014. [cit. 2022-04-24]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/deti_s_omj_v_ms_0.pdf.

LITJENS, I. a TAGUMA, M. *Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care*. Online. Paris: OECD, 2010. [cit. 2024-07-14] Dostupné z: http://www.oecd.org/edu/school/earlychildhoodeducationandcare.htm.

META. *Děti s OMJ = vícejazyčné děti.* Online. 7. 3. 2024a. [cit. 2024-07-14]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti.

META. *Inkluzivniskola.cz*. Online. © 2024b. [cit. 2024-07-19]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání.* Online. 2021a. Praha: NPI ČR. [cit. 2024-07-19]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/55831/.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)*. 2021b. Aktualizace ke dni 2. 3. 2022. Praha: MŠMT.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021.* Online. Praha: MŠMT, 2021c. [cit. 2024-07-11]. Dostupné z: file:///C:/Users/user/Downloads/Metodika%20cizinci%202023_24.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Online. Praha: MŠMT, 2021d. [cit. 2024-07-07]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/56051/.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky.* Online. 2021e. [cit. 2024-11-16]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhodnocení dotazníkového šetření k výsledkové evaluaci OP VVV na mateřských školách: srovnání výsledků z roku 2018 a 2020.* Online. 2020. [cit. 2024-12-01]. Dostupné z: https://opvvv.msmt.cz/download/file5533.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Základní informace k ukrajinské problematice v regionálním školství – rychlý výběr z dat zahajovacích výkazů ke školnímu roku 2023/24.* Online. 2023. [cit. 2024-04-19].

MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. *Integrace cizinců.* Online. 2024. [cit. 2024-11-16]. Dostupné z: https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/integrace-cizincu.aspx?q=Y2hudW09Mg%3D%3D.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Katalog podpůrných opatření: metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání*. 2. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer, 2023. ISBN 978-80-7676-629-7.

Národní program rozvoje vzdělávání: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NĚMEC, Zbyněk; VÍZNEROVÁ, Hana a ŠEBOVÁ, Barbora. 2023. *Výzkumná zpráva: Práce asistentek a asistentů pedagoga s žáky s odlišným mateřským jazykem.* Online. 31. 1.2023, s. 5 [cit. 2024-11-09]. Dostupné z: https://asistentpedagoga.cz/storage/app/media/uploaded-files/VZ_AP-u-zaku-s-OMJ.pdf.

NOSÁLOVÁ, Barbora; VÁGNEROVÁ, Tereza; VÁVROVÁ, Jana; BERNKOPFOVÁ, Michala a TITĚROVÁ, Kristýna, ed. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem Pro základní školy*. Praha: META, o.p.s. a Pedagogická fakulta UK, 2019. ISBN 978-80-88171-24-9.

NOVÁ ŠKOLA. *Novaskolaops.cz*. Online. © 2013. [cit. 2024-12-01]. Dostupné z: http://www.novaskolaops.cz/.

NPI ČR. *Podpora pedagogických pracovníků pro práci s dětmi/žáky cizinci ve školách.* Online. 2024. [cit. 2024-11-28]. Dostupné z: https://www.npi.cz/projekty/4614-podpora-pedagogickych-pracovniku-pro-praci-s-detmi-zaky-cizinci-ve-skolach.

OECD. Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol. Online. Paris: OECD publishing, 2012. [cit. 2024-07-16]. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en.

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

OSN. *Všeobecná deklarace lidských práv.* New York, 1948.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

POLÁKOVÁ, Hana. *Zákon o pedagogických pracovnících a předpisy související s výkladem*. 4. aktualizované vydání. Žďár nad Sázavou: Fakta, 2023. ISBN 978-80-87986-02-8.

Počty cizinců na školách. Online. Inkluzivní škola.cz. 2023. [cit. 2024-11-04]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach/.

POSPÍCHALOVÁ, Adéla. *Zvyklosti ve školách na Ukrajině: Udělejte si jasno*. Online. 10. 05. 2022. [cit. 2024-11-22]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/zvyklosti-ve-skolach-na-ukrajine-udelejte-si-jasno

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV (nakladatelství), 2001. Pedagogika. ISBN 80-85866-72-2.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. *Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.

SPLAVCOVÁ, Hana. *Podkladová studie k revizím rámcových vzdělávacích programů: Předškolní vzdělávání.* Online. Praha: NÚV, 2019. [cit. 2024-07-08]. Dostupné z: https://www.pedagogicke.info/2019/02/hana-splavcova-predskolni-vzdelavani.html.

SPRÁVA UPRCHLICKÝCH ZAŘÍZENÍ MINISTERSTVA VNITRA. *Integracnicentra.cz*. Online. [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: https://www.integracnicentra.cz/.

SYSLOVÁ, Zora. Benefity předškolního vzdělávání. *Šance dětem*. Online. 2020. [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: https://sancedetem.cz/benefity-predskolniho-vzdelavani.

SYSLOVÁ, Zora; BORKOVCOVÁ, Irena a PRŮCHA, Jan. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.

SYSLOVÁ, Zora; KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a FIKAROVÁ, Táňa. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

ŠIŠKOVÁ, Adéla. *Žák s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ*. Plzeň. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, 2024.

ŠŤASTNÝ, Vít; SVOBODOVÁ, Zuzana a ROCHEX, Jean-Yves. *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3637-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

TITĚROVÁ, Kristýna a kol. *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2019.

TITĚROVÁ, Kristýna; RADOSTNÝ, Lukáš; BRUMLICHOVÁ, Zuzana; HORÁČKOVÁ, Klára a VÁVROVÁ, Petra. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – systémová doporučení.* Online. 2014. [cit. 2024-04-22]. Dostupné z:https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_systemova_doporuceni.pdf.

TITĚROVÁ, Kristýna; GEORGIEVA, Rumyana; VÁVROVÁ, Petra, et al. *Hledá se dvojjazyčný asistent…: zkušenosti s dvojjazyčnými asistenty v českých školách a inkluzí žáků s odlišným mateřským jazykem*. 2. vydání. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014. ISBN 978-80-270-2566-4.

TUMPACHOVÁ, Milada. *Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole z pohledu pedagoga*. Online. Diplomová práce, vedoucí doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D. Praha: Univerzita Karlova, 2016. [cit. 2024-11-18]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/74959/DPTX_2014_1_11410_0_435195_0_162226.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbírka zákonů.

Vyhláška č. 271/2021 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Částka 118/2021. In: Sbírka zákonů.

Usnesení č. 2/1993 Sb. Usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky. Částka 1/1993. In: Sbírka zákonů.

Úmluva o právech dítěte a související dokumenty. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN 978-80-7421-120-1.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Částka190/2004. In: Sbírka zákonů.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Přílohy

Příloha č. 1, Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro výzkum na téma:

Předškolní vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem

Výzkum je realizován v rámci diplomové práce na katedře pedagogiky Univerzity Karlovy.

Řešitelka: Bc. Nikol Topičová, studentka II. ročníku sociální pedagogiky, FFUK

Prohlášení:

Souhlasím s nahráváním rozhovoru a s poskytnutím informací, které se týkají uvedeného tématu.

Rozumím tomu, že moje účast ve výzkumu je dobrovolná a že mohu rozhovor nebo spolupráci kdykoli ukončit.

Rozumím tomu, že nemusím odpovídat na otázky, které by byly pro mě nepříjemné.

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že nahrávky budou po přepsání rozhovoru smazány.

Byl/a jsem seznámen/a s tím, jakým způsobem bude při zpracování dat a zveřejnění výsledků výzkumu zajištěna anonymita, která znemožní identifikaci mé osoby.

Souhlasím s tím, aby anonymizované úryvky z rozhovoru byly součástí publikovaných výsledků výzkumu.

Jméno a příjmení:

Datum a podpis:

Příloha č. 2, Cíl výzkumu a výzkumné otázky – učitel MŠ

Cíl výzkumu a výzkumné otázky
Předškolní vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem

Téma DP: Předškolní vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem

Jméno: Nikol Topičová

Obor: Sociální pedagogika, FFUK

Cíl výzkumu:

Analyzování přístupů pedagogů mateřských a základních škol ke vzdělávání dětí/žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a jejich následné porovnání.

Výzkumné otázky:

Jakým způsobem nahlížejí pedagogové mateřských škol (MŠ) a základních škol (ZŠ) na vzdělávání dětí s OMJ? Jak mohou pedagogové pomoci ve vzdělávání dětem, které neovládají vyučovací jazyk? Co považují tito pedagogové za významné v inkluzi dětí s OMJ?

Dílčí cíle:

S čím se děti s OMJ nejvíce potýkají po příchodu do českých škol?

Jak pedagogové facilitují inkluzi dětí a žáků s OMJ?

Která podpůrná opatření a metodická doporučení považují pedagogové za významná ve vzdělávání dětí s OMJ a která využívají ve své praxi?

Výzkumné metody:

Kvalitativní výzkum, metoda polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy MŠ a ZŠ.

Nástin realizace:

V úvodu polostrukturovaného rozhovoru dostanou respondenti otázky zjišťující jejich věk, pohlaví, vzdělání, délku a druh praxe, zkušenosti s dětmi s OMJ.

Následovat budou **otázky cílící na výzkum**:

1. Se kterými problémy se podle Vašeho názoru děti/žáci s OMJ nejvíce potýkají po nástupu do českých škol (MŠ, ZŠ)?
2. Ve kterých oblastech vzdělávání pozorujete u dětí s OMJ největší potíže?
3. Která podpůrná opatření považujete za smysluplná? Využíváte je?
4. Které postupy a metody se Vám osvědčily jako funkční při podpoře vzdělávání dětí s OMJ?
5. Jakými způsoby se snažíte dítěti s OMJ usnadnit začlenění do kolektivu dětí?
6. Jakou roli hrají podle Vás v inkluzi dítěte s OMJ rodiče?
7. Věnuje Vaše MŠ dětem s OMJ zvláštní pozornost? V jakém smyslu?

8. Kdo/co podle Vašeho názoru hraje v inkluzi dítěte s OMJ zásadní roli?
9. Jakým dalším způsobem by se dala inkluze dětem s OMJ usnadnit?
10. Která opatření by Vám osobně pomohla při práci s dětmi s OMJ?
11. Jaký význam má podle Vašeho názoru předškolní vzdělávání u dětí s OMJ?
12. Jakým způsobem rozvíjíte a podporujete předškolní přípravu u dětí s OMJ? Vnímáte zásadní rozdíly v poskytování této přípravy dětem s OMJ v porovnání s ostatními dětmi? Které?

Příloha č. 3, Cíl výzkumu a výzkumné otázky – učitel ZŠ

Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Předškolní vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem

Téma DP:

Předškolní vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem

Jméno: Nikol Topičová

Obor: Sociální pedagogika, FFUK

Cíl výzkumu:

Analyzování přístupů pedagogů mateřských a základních škol ke vzdělávání dětí/žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a jejich následné porovnání.

Výzkumné otázky:

Jakým způsobem nahlížejí pedagogové mateřských škol (MŠ) a základních škol (ZŠ) na vzdělávání dětí s OMJ? Jak mohou pedagogové pomoci ve vzdělávání dětem, které neovládají vyučovací jazyk? Co považují tito pedagogové za významné v inkluzi dětí s OMJ?

Dílčí cíle:

S čím se děti s OMJ nejvíce potýkají po příchodu do českých škol?

Jak pedagogové facilitují inkluzi žáků s OMJ?

Která podpůrná opatření a metodická doporučení považují pedagogové za významná ve vzdělávání dětí s OMJ a která využívají ve své praxi?

Výzkumné metody:

Kvalitativní výzkum, metoda polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy MŠ a ZŠ.

Nástin realizace:

V úvodu polostrukturovaného rozhovoru dostanou participanti otázky zjišťující jejich věk, pohlaví, vzdělání, délku a druh praxe, zkušenosti s dětmi s OMJ.

Následovat budou **otázky cílící na výzkum**:

1. Se kterými problémy se podle Vašeho názoru žáci s OMJ nejvíce potýkají po nástupu do základních škol?
2. Ve kterých oblastech vzdělávání (předmětech výuky) pozorujete u žáků s OMJ největší potíže?
3. Která podpůrná opatření považujete za smysluplná? Využíváte je?
4. Které postupy a metody se Vám osvědčily jako funkční při podpoře vzdělávání žáků s OMJ?
5. Jakými způsoby se snažíte žákovi s OMJ usnadnit začlenění do kolektivu dětí?
6. Jakou roli hrají podle Vás v inkluzi žáka s OMJ rodiče?

7. Věnuje Vaše ZŠ žákům s OMJ zvláštní pozornost? V jakém smyslu?
8. Kdo/co podle Vašeho názoru hraje v inkluzi žáka s OMJ zásadní roli?
9. Jakým dalším způsobem by se dala inkluze žákům s OMJ usnadnit?
10. Která opatření by Vám osobně pomohla při práci s žáky s OMJ?
11. Jaký význam má podle Vašeho názoru předškolní vzdělávání u žáků s OMJ?
12. Jaký sledujete rozdíl mezi žáky s OMJ, kteří prošli alespoň jedním rokem předškolního vzdělávání a dětmi nastupujícími na ZŠ bez této zkušenosti?
13. Na co by se měla MŠ zaměřit v předškolní přípravě žáků s OMJ, aby těmto dětem usnadnila přestup na základní školu?

Příloha č. 4, Záznam rozhovoru s respondentem MS5

Rozhovor č. 5

MS5

Věk: 26 let

Kvalifikace:

VŠ – sociální pedagogika, specializace výchovné poradenství, SPgŠ – předškolní a mimoškolní pedagogika

Praxe s dětmi s OMJ:

V MŠ pracuje 6 let, z toho 5 let s dětmi s OMJ, vede kurz češtiny jako druhého jazyka a zajímá se o děti s OMJ z vlastní iniciativy, komunikuje s nezikovkami, atd.

Zhruba počet dětí s OMJ: 10

NT: Dobrý den, můžete mi, prosím, popsat, se kterými problémy se podle Vašeho názoru potýkají děti s OMJ po nástupu do českých mateřských škol?

MS5: Já si myslím, že ten největší problém je určitě jazyková bariéra a s tím potom souvisí další. A podle mne ta jazyková bariéra znesnadňuje těm dětem navázání nějakých přátelských vztahů s ostatními, jako s česky mluvícími dětmi, to znamená, že mnohdy mají problém zapojit se do hry, hrají si samy a nemyslím si vždycky, že by to tak chtěly. Někteří samozřejmě jsou introverti a chtějí si hrát sami, ale i ti, co jsou extroverti a mají jazykovou bariéru, tak musí tady být sami. Takže problém je ta samostatná volná hra. Potom další problém je, myslím si, nemožnost vyřešit adekvátně nějakou problémovou situaci. Takže když někdo tomu dítěti ubližuje nebo mu neustále bere hračky nebo třeba na zahradě mu bere vozidlo, tak to dítě to nemá jak vyřešit. Nemůže to nějak „vyhádat“ nebo vykomunikovat s tím dítětem, ale nemůže ani za mnou přijít a říct mi, co se stalo. Takže vlastně nemá hračku, nemá nic, a musí odejít, vzít si něco jiného. Takže teda nemožnost vyjednávat kompromis, potom je pro něj problém, že nemůže zažít úspěch při komunikaci s učitelkou. Přitom by třeba k tomu tématu rádo řeklo, co zažilo, co vidělo nebo co ví, ale nemůže, takže mu chybí úspěch tady z tohoto. Dál myslím, že je problém, aby mohli nějak adekvátně vyjadřovat a projevovat nějaké svoje osobnostní rysy, a potom samozřejmě velký problém je neudržení pozornosti a soustředěnosti, a to nejen, že vyrušuje mě, o to by zase ani tak nešlo, ale myslím si, že ta pozornost a soustředěnost, že to je taky nějaká schopnost vnímání a to se taky musí naučit, než půjdou do školy. A když se to nenaučí tady, dávat ten pozor, sedět a soustředěně poslouchat, ne dlouhou dobu, stačí chvilku, tak to potom může uškodit i ve škole. Tak to si myslím, že je taky problém.

NT: A s tím možná souvisí i to, že narušují pozornost a soustředění ostatních dětí v kolektivu.

MS5: Jasně, já to chápu, protože když nevíte, o čem se mluví a nerozumíte tomu, tak je jasné, že nedáváte pozor, to ani nejde.

NT: Ve kterých oblastech vzdělávání pozorujete u dětí s OMJ největší potíže?

MS5: Tak já myslím, že nejvíce se týká oblasti Dítě a jeho psychika a tam patří vlastně Jazyk a řeč. Já asi nemusím vyjmenovávat ty konkrétní očekávané výstupy, to snad není nutné.

NT: Ne, to určitě není zapotřebí, nejsme u zkoušky.

MS5: No a myslím si, že potom s tím souvisí ty další oblasti, které se týkají vnímání, poznávacích schopností, protože všechno se to odvíjí od té řeči.

NT: Která podpůrná opatření považujete za smysluplná? A která využíváte ve Vaší škole?

MS5: My v naší MŠ využíváme všechno, o čem víme. O čem nevíme, tak to samozřejmě nevyužíváme. No, ale co my tady máme, tak máme tady dvojjazyčného asistenta, který nám tady pomáhá, je to paní asistentka, která je tady dlouho, a ona je původem Ukrajinka, takže jsme ji vlastně vzali i na pozici dvojjazyčného asistenta. Má to na půl úvazek a na půl úvazek je normální asistentka. No, dál tady vedu kurz češtiny, který vedu 5 let, a moje kolegyně taky, a právě jsme mohly děti rozdělit, že já vedu ty starší, ty co umí trochu česky, a kolegyně má úplně ty nejmladší, bez znalosti českého jazyka. A není to úplně podle věku, já mám třeba mladší holčičku než ona, je to rozdělené podle jazykové úrovně, co kdo se potřebuje naučit.

NT: Mohu se zeptat k tomu kurzu, jakou má časovou dotaci?

MS5: Je to 1× týdně, 45 minut. Nejedná se celou dobu o pouhou vzdělávací činnost, ale také sportujeme, aby si vždycky děti odpočinuly chvilku. Dál ještě spolupracujeme s neziskovými organizacemi, to zajišťuji konkrétně já, spolupracujeme s Metou nebo s InBází na různých projektech. Tam mají také různé metodiky v té Metě, takže s nima komunikuju a oni mi nabízí materiály, které mají. Nebo jsme s nima i tvořili příručku pro začlenění a podporu dětí s OMJ u nás ve školce. To znamená, že já jsem jim napsala body, které tady děláme, potom jsme to konzultovali s tou metodičkou a potom s dalšími paní učitelkami, které se do toho projektu zapojily, tak jsme se hodně scházeli v Metě a potom oni dotvořili ten můj původní seznam bodů, co my tady děláme, dotvořili, co by tam ještě mohlo být, a nabídli nám další materiály. A ta příručka, to není jako příručka obsáhlá, je to takový manuál, který má 3 strany, a je tam napsané bod po bodu, co máte jako udělat, aby se postupovalo správně a to dítě se začlenilo. On ještě potřebuje ten dokument projít nějakýma úpravama od grafika a potom ho naleznete na stránkách naší školy. Já si myslím, že se to v těch školkách moc neliší, protože ty školky fungujou stejně, takže je to takové univerzální.

NT: Tak to je určitě moc užitečný počin i pro ostatní předškolní pedagogy. Zeptám se ještě, jestli například využíváte ve Vaší MŠ služeb tlumočníka?

MS5: Ne, to rozhodně ne, zatím jsme nepotřebovali ani využít.

NT: A překladatele?

MS5: Na překlady jo, to si hledám já sama na inkluzivní škole a využívám mustry, a když jsem potřebovala něco přeložit, tak jsem psala do Národního pedagogického institutu. Tam je také právě také taková matodička pro práci s dětmi s OMJ a ta je skvělá, protože ta mi to zprostředkovala. A dál ještě teda, jaké podpůrné opatření tady máme, tak to se týká úpravy prostředí, samozřejmě prostředí třídy, aby bylo inkluzivní, tak můžete tady ve třídě vidět obrázky pro děti OMJ, tam je cesta do školy, tam dáváme piktogramy, vždycky tam děti uvidí téma, které tady probíráme, potom tam máme obrázkový režim dne a chybí tam jenom jedno políčko na řízenou činnost, vidíte to tam?

NT: Ano, ano, vidím.

MS5: Potom samozřejmě pravidla třídy a minulý rok jsem ještě fotila obrázky a dávala je na bedýnky, vidíte, na hračky, protože děti, když přijdou, tak oni se třeba často i stydí cokoliv si vzít nebo otevřít a tady opravdu vidí na obrázku, že tam jsou hračky pro děti, můžou si to vzít, a v září, když řeknu, že uklízíme, tak ví, kam to má uklidit, puzzlíky, lego, dopravní prostředky. Dále dělám nástěnku pro rodiče – cizince, kde upravuju různé materiály, dávám tam teda materiály nebo nejenom materiály o chodu naší školky, o organizačním chodu, nebo když jsou nějaké prázdniny, tak to tam napíšu, že bude školka zavřená, tak aby ty děti nepřivedli, nebo že jedeme na výlet a tak.

NT: A v jakém jazyce to tam píšete? V češtině asi ne?

MS5: Ne, to je všechno na té inkluzivní škole, tam už jsou ty mustry.

NT: Takže to tam připravíte ve všech rodných jazycích dětí – cizinců, které máte ve třídě?

MS5: Jo, jo, tam už je to všechno přeložené do různých jazyků. Nástěnka je dole v šatně a jsou tam různé informace. A dávám tam i všechny akce pro rodiče dětí cizinců, které pořádá třeba InBáze, třeba mají fotografickou procházku nebo komunikační kroužky, kde se mohou pobavit s českýma rodičema, nebo teď jsem tam dávala procházky Prahou komentované pro cizince nebo možnost přihlásit se na Kurz nespisovné češtiny, víte, a všechny materiály, které nám dává -jméno referenta- (referent pro národnostní menšiny a integraci cizinců), tak to jim tam dávám. Potom dál, jaké máme podpůrné opatření, tak to je to, že pracujeme s metodikami. To hlavně pročítám já a ta moje kolegyně, protože mě to zajímá, hlavně z vlastní iniciativy. Tady jsem Vám donesla nějaké na ukázku, jak děláme rozhovor a s čím vším pracujeme, a potom dál samozřejmě patří mezi ty podpůrné opatření úprava vlastního slovního projevu, jako učitelky, názornost anebo vytváření Plánu pedagogické podpory, to píšeme pro všechny děti s OMJ a podle toho postupujeme.

NT: Je toho opravdu mnoho. Mohu se Vás zeptat na postupy a metody, které se Vám osvědčily jako funkční při podpoře vzdělávání dětí s OMJ?

MS5: Prostřednictvím individuální práce, začleněním dítěte do kolektivu nebo často volím pro děti v rámci řízené činnosti úkoly na stanovištích, s tím mi taky vzniká prostor, jak s tím dítětem pracovat o samotě, víte, když tady třeba ta paní asistentka není. Tak udělám stanoviště a procházím a můžu pomáhat i jemu a procházet to s ním a nějak to facilitovat.

NT: A jakými konkrétními způsoby se snažíte dětem s OMJ usnadnit začlenění do kolektivu?

MS5: Nejprve dítě s OMJ dostává v rámci úkolů nějaké pasivní úkoly, jako třeba že něco podržet nebo zazvonit na zvoneček, něco, u čeho nemusí mluvit, je to jednoduché, že já mu ukážu, teď to udělej a ono to teď udělá. Dál určitě je to můj empatický přístup, jako že mám radost z toho, že umí i jiný jazyk, že nám představí i tu svoji zemi, že umí něco jiného. Potom sem samozřejmě patří pochvala, i před dětmi. Potom práce ve skupině, aby mělo možnost se zapojit do práce ve skupině. Taky potom mu můžu pomoct se začleněním do kolektivu, že motivuju děti, aby hrály hry, kde nemusí mluvit, víte? Že třeba jsou to nějaké postřehové hry nebo na rychlost, tam dítě nemusí mluvit, ale zažije ten úspěch, bude tam dobré a ostatní to uvidí a budou si ho také vážit.

NT: Jakou roli hrají podle Vás v inkluzi dítěte s OMJ rodiče?

MS5: Tak já bych začala tím, že je to určitě smysl, s jakým mluví o mateřské škole doma, jak se vyjadřují, jestli ta učitelka, jestli ji vnímají pozitivně, nebo negativně, a jak o ní doma mluví,

a taky se na tom určitě podepíše to, co celkově vědí o systému vzdělávání v České republice. Potom si myslím, že ovlivňuje i to, jak mají sami zájem získávat ty informace, protože oni se nemohou spolehnout na to, že já jim tady budu překládat veškeré informace, to zase jako ne, já jim mohu přeložit něco, na co já mám kapacitu, ale oni taky musí být ti iniciátoři, kteří se sami snaží. Takže to ovlivňuje to, jestli oni sami mají zájem a jestli si zjišťují, jestli mají nějaké úkoly ty děti. Když já dole napíšu na nástěnku, přineste ovoce, přineste batoh, přineste lahev s vodou, tak jestli se oni snaží a udělají to, protože když to neudělají, tak to dítě může být často samo, které to nemá a je jiné. Takže oni také musí mít sami zájem na tom. Ale to si jinak myslím, že je to podobné jako u českých rodičů, že jsou i takoví, kteří na to kašlou. Takže jsem nepřišla na žádnou zásadní otázku, která by se týkala pouze rodičů s OMJ.

NT: A jakým způsobem u Vás pobíhají konzultace s rodiči? Jak se dorozumíváte s rodiči – cizinci?

MS5: Mně naštěstí jako vždycky rozumí, je to jakž takž, ale vždycky se domluvíme, není to nějaká krásná gramatika, ale co potřebujeme, to si řekneme. Jednou jsem měla Vietnamce, který vůbec nerozuměl, a tomu jsem domů psala lístečky a on si je nechal přeložit. Napsala jsem mu vždy to, co si konkrétně představuji, jako v bodech, a chtěla jsem, ať on si to přeloží sám. To ještě bylo ten první rok, kdy jsem neznala všechny ty organizace, tak jsem nevěděla a psala jsem heslovitě lístečky. A přeložili si to, protože když jsem třeba psala seznam, co mají přinést, tak jsem potom viděla ten lísteček, měl ho úplně zmuchlaný, ale viděla jsem, že to tam měl vietnamsky.

NT: Děkuji, to je zajímavé. Můžete mi říct k další otázce, jestli věnuje Vaše MŠ dětem s OMJ zvláštní pozornost? V jakém smyslu?

MS5: Jsou to vlastně všechny předchozí otázky, v nich jsem vlastně odpověděla. A pak mě napadlo ještě přece jen něco. To, v čem my věnujeme zvláštní pozornost, tak je určitě jednotné vnímání inkluze, všechny učitelky jsou zajedno, žádná s tím nemá problém s těmi dětmi s OMJ, protože některá paní učitelka určitě může mít jako nějaký vnitřní odstup, že ji to jako nezajímá, že jich je tady moc, ať se starají sami, a tak. Takže u nás to tak naštěstí není, a i spolupracujeme s učitelkama navzájem a třeba i na poradě si dáváme konzultace zvlášť k dětem s OMJ, takže pozitivní přístup od všech, samozřejmě i podpora ze strany vedení. Paní ředitelka je jako moc ráda, když děláme takovéto aktivity navíc, když spolupracujeme s neziskovkama, a nedělá nám tady problém zvát i různé interkulturní pracovníky k sobě na praxi. Protože spolupracuju s InBází, oni ke mně chodí na praxi a jsou to interkulturní pracovníci a dvojjazyční asistenti a ti mně taky zase dávají další nápady a tipy. Takže minulý rok jsem jich tady měla asi 6 za celý rok a teď mi tady také dokončil jeden pán z Běloruska, interkulturní pracovník, praxi. Takže každý mi zase řekne další nápady, takže to nás taky hodně obohacuje. Tak a poslední k této otázce, co mne napadá, je vlastní iniciativa učitele. Kdybych já ji neměla nebo ta moje kolegyně, tak to prostě nemáme. Nebo možná by to chytlo někoho jiného, ale ta iniciativa je tam podstatná.

NT: Kdo/co podle Vašeho názoru hraje v inkluzi dítěte s OMJ zásadní roli?

MS5: Myslím si, že rodina ne. Myslím si, že je hlavně na nás, jakým způsobem tady bereme tu inkluzi, takže určitě zásadní roli hrají učitelky. Protože ty jsou i v přímém kontaktu s tím dítětem a můžou mu pomoct. A i když ty učitelky nedělají tohle všechno, jako ty metodiky a oficiální postupy, které známe my, tak věřím tomu, že dobrá paní učitelka je empatická a cítí ty

individuální potřeby dítěte a snaží se mu pomoct intuitivně, takže myslím si, že zásadní roli hraje učitelka a to, jak ona se k tomu postaví.

NT: Děkuji za odpověď, k další otázce. Jakým dalším způsobem by se dala inkluze dětem s OMJ usnadnit?

MS5: Já myslím, že využíváme úplně všechno, co jsem řekla.

NT: Asistenta pedagoga tedy máte ve své třídě?

MS5: Pořád ne. Asistenta máme jednoho na školku a já ho mám ve třídě, když potřebuju. Protože já tady mám ve třídě ještě paní učitelku na anglický projekt, který tady máme, a tu tady mám 2× týdně, takže abych tady zase neměla úplně moc lidí, víte? Já mám celkem 3 ranní u dětí a 2 dny z toho mám tu další paní učitelku, která na děti mluví jenom anglicky. Ale je to Češka, ale mluví na ně jenom anglicky.

NT: Aha, takže Vám ani nechybí asistent ve třídě k dítěti s OMJ.

MS5: Ne, to vůbec. No a teda ještě jakým dalším způsobem, který jsem ještě neřekla, by se dala dětem ta inkluze usnadnit, tak je to teda ta naše příručka, která obsahuje jednotlivé body a její důsledné dodržování. Potom dál máme ještě od Mety adaptační aktivity ve školce, tak to jim také může pomoct k začlenění, a třeba ještě může pomoct jazyková diagnostika. Tu mám taky od Mety, jak by měla vypadat, i to její vyhodnocení, takže tak.

NT: Vy jste to už zmínila, ale přesto se ještě jednou zeptám. Která opatření by Vám osobně pomohla při práci s dětmi s OMJ?

MS5: Já už další požadavky nemám.

NT: Rozumím. Jaký význam má podle Vašeho názoru předškolní vzdělávání u dětí s OMJ?

MS5: Naprosto stejný význam jako pro české děti, OMJ nevnímám nijak podstatně, všechny děti si ho zaslouží úplně stejně, i OMJ i česky mluvící děti. Také si musíme uvědomit, že se nemohu soustředit jen na děti s OMJ, protože to je jejich nějaká individuální potřeba a stejně tak mají české děti svoje individuální potřeby, takže musím to jako vyvažovat. Podle mne je dobré, že existuje povinná předškolní docházka. V té škole (myšleno základní) je prostě nejpodstatnější umět jazyk. Na základní škole už není tolik prostoru pro názornou práci nebo pro názornost, aby paní učitelka od všeho nosila obrázky, to jako nejde, a potom ty abstraktní předměty, jak by jim to chtěla vysvětlit?

NT: Ano, to naprosto chápu. Jakým způsobem rozvíjíte a podporujete předškolní přípravu u dětí s OMJ? Vnímáte zásadní rozdíly v poskytování této přípravy dětem s OMJ v porovnání s ostatními dětmi?

MS5: Ne, rozvíjíme všechny stejně, hlavně aby jednotlivé aktivity byly vyrovnané, aby třeba nebyla pořád jenom výtvarka, když paní učitelka nemá ráda hudebku, aby to prostě bylo vyrovnané. Dál často pořádáme pro děti třeba centra aktivit, právě ty stanoviště, cvičíme kruhovým tréninkem ráno, pořádáme roční projekty a využíváme hlavně zážitkovou pedagogiku. A taky se snažím dětem nepředkládat jenom hotové informace, ale chci, aby bádaly, experimentovaly a přišly si na to samy.

NT: Je ještě něco, co byste ráda dodala?

MS5: Myslím, že ne.

NT: V tom případě Vám moc děkuji za rozhovor.