

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání cizinců v Centru pro předškolní děti při DDM hl. m. Prahy

Education of Foreigners in the Centre for Preschool Children
in DDM hl. m. Prahy

Monika Štěpánková

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)
Studijní obor: N SPPG (7506T002)

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Vzdělávání cizinců v Centru pro předškolní děti při DDM hl. m. Prahy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce PhDr. Zbyňka Němce, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. 7. 2020

Monika Štěpánková

Poděkování

Děkuji vedoucímu své diplomové práce PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za jeho odborné vedení i za ochotu a podporu při studiu a psaní diplomové práce. Děkuji též všem dětem, rodičům a pedagogům, díky kterým mohl být realizován výzkum.

Monika Štěpánková

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Ve své teoretické části se zabývá předškolním vzděláváním v České republice a problematikou cizinců v této zemi. Soustředí se konkrétně na vzdělávání cizinců v Centru pro předškolní děti při Domu dětí a mládeže hlavního města Prahy (dále jen CPD při DDM hl. m. Prahy). Teoretické poznatky jsou využity ve výzkumné části. Výzkumná část diplomové práce přibližuje na základě sedmi případových studií realitu vzdělávání cizinců v CPD při DDM hl. m. Prahy. Hlavním cílem této práce je analyzovat problematiku specifik práce s dětmi v tomto zařízení v kontextu odlišného kulturního prostředí. Cílem práce je tedy představit možnosti práce s jinými kulturami v konkrétním zájmovém útvaru. Aplikačním cílem práce je napomoci tomu, aby pedagogové v CPD při DDM hl. m. Prahy dokázali efektivněji pracovat s dětmi z jiných kulturních prostředí a byli lépe připraveni na situace, které mohou nastat. Výstupem je doporučení pro práci s konkrétními dětmi z odlišného kulturního prostředí ve zmiňovaném zájmovém útvaru. Tato diplomová práce nabízí základní orientaci v situaci vzdělávání cizinců v Centru pro předškolní děti při DDM hl. m. Prahy. Práce může sloužit jako základ dalšího a podrobnějšího zkoumání oblasti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vzdělávání, Děti, Cizinec, Předškolní, Kultura

ABSTRACT

The diploma thesis is divided into theoretical and practical part. It deals with preschool education and foreigners in the Czech republic within its theoretical part. It focuses on the education of foreigners in the Centre for Preschool Children (CPD) in a children and youth centre of the capital city Prague, DDM hl. m. Prahy. Theoretical knowledge is applied in the practical part. The practical part of the thesis approaches the reality of foreigners' education in CPD in DDM hl. m. Prahy through seven case studies. The main aim of the thesis is to analyse the specifications of working with children of different cultures in CPD. The aim of the thesis is to introduce ways of teaching other cultures in CPD. The application aim of the thesis is to help pedagogues of the Centre for Preschool Children in DDM hl. m. Prahy work with children of other cultures and help them be better prepared for situations that may occur. The outcome of the thesis is a recommendation for working with particular children in CPD. The thesis gives basic orientation in the topic of education of foreigners in the Centre for Preschool Children in DDM hl. m. Prahy and can be extended.

KEYWORDS

Education, Children, Foreigner, Preschool, Culture

ÚVOD	8
1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY CIZINCŮ V ČESKÉ REPUBLICE	11
1.1 Definice klíčových pojmů v problematice cizinců v České republice	12
1.2 Historický vývoj, současný stav a budoucí možný výhled.....	15
1.3 Nejvíce zastoupené národnosti v České republice	17
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	21
2.1 Definice klíčových pojmů	21
2.2 Vývoj dítěte předškolního věku.....	23
3 VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	26
3.1 Cizinci v mateřských školách v České republice	27
3.2 Dokumenty ke vzdělávání cizinců v předškolním věku v České republice	29
4 CPD PŘI DDM HL. M. PRAHY.....	32
4.1 Parametry organizace a zájmového útvaru.....	32
5 CIZINCI V CPD PŘI DDM HL. M. PRAHY	35
5.1 Romská kultura.....	35
5.2 Vietnamská kultura.....	36
5.3 Ukrajinská a ruská kultura.....	37
5.4 Francouzská kultura.....	37
5.5 Turecká kultura.....	38
5.6 Italská a španělská kultura.....	39
6 VÝZKUMNÁ ČÁST	41
6.1 Výzkumná strategie	42
6.2 Výzkumný vzorek	43
7 VÝZKUM.....	45
7.1 Anastasia.....	45
7.2 Ediz.....	47

7.3 Míša	50
7.4 Hanička.....	52
7.5 Patricia	54
7.6 Roberto	55
7.7 Joakim.....	56
8 HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ VÝZKUMU A DISKUZE	58
9 VÝHODY A LIMITY VÝZKUMU	62
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	69
SEZNAM ZKRATEK.....	77

ÚVOD

Vzdělávání cizinců je jedním z důležitých témat školství v dnešní době. Děti, které pochází z odlišného kulturního a jazykového prostředí, je v České republice mnoho. Začlenění dětí z rodin cizinců, kteří na území České republiky žijí trvale nebo dlouhodobě, je v oblasti práv a povinností shodné s dětmi z českých rodin. Práce s těmito dětmi však může být v mnoha ohledech specifická. Rostoucí kulturní i jazyková rozmanitost obyvatel České republiky vyžaduje schopnost (nejen) pedagogů na tyto aspekty reagovat. Proto toto téma zapadá do oboru studia autorky práce.

Předkládaná diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Ve své teoretické části se zabývá předškolním vzděláváním v České republice a problematikou cizinců v této zemi. Soustředí se konkrétně na vzdělávání cizinců v Centru pro předškolní děti při Domu dětí a mládeže hlavního města Prahy (dále jen CPD při DDM hl. m. Prahy). Teoretické poznatky jsou využity ve výzkumné části. Výzkumná část diplomové práce přibližuje na základě sedmi případových studií realitu vzdělávání cizinců v CPD při DDM hl. m. Prahy. Výstupem je doporučení pro práci s konkrétními dětmi z odlišného kulturního prostředí ve zmiňované organizaci.

Hlavním cílem této práce je analyzovat problematiku specifík práce s dětmi v CPD při DDM hl. m. Prahy v kontextu odlišného kulturního prostředí. Práce se zabývá tématem vzdělávání dětí z různých kulturních prostředí. Dílčím cílem je zjistit odpovědi na otázky: Jaké jsou rozdíly v přístupu k dětem z hlediska odlišností v kulturním zázemí jejich rodin? Co brání a co pomáhá rozvoji dětí z odlišného kulturního prostředí?

Cílem práce je představit možnosti práce s jinými kulturami v CPD při DDM hl. m. Prahy. To může významně pomoci nově nastupujícím kolegům v tomto zařízení, kteří se teprve učí s multikulturní skupinou pracovat. Aplikačním cílem práce je napomoci tomu, aby pedagogové v CPD při DDM hl. m. Prahy dokázali efektivněji pracovat s dětmi z jiných kulturních prostředí a byli lépe připraveni na neobvyklé situace, které mohou nastat. Práce má přispět především k tomu, aby vzdělávání bylo pro děti z jiných kultur efektivní. Druhotně pak může pomoci pedagogům, aby se cítili v multikulturní skupině dětí lépe a byli k práci s nimi kompetentnější. Poznávacím cílem práce je představit, jaká jsou specifika práce s multikulturní skupinou dětí v CPD při DDM hl. m. Prahy.

V první kapitole se seznámíme s problematikou cizinců v České republice. Definujeme si základní pojmy, podíváme se na historický i současný vývoj situace a zaměříme pozornost

na čísla, která ukazují, jaké národnosti jsou v České republice nejvíce zastoupeny. Ve druhé kapitole se blíže seznámíme s problematikou předškolního vzdělávání. Definujeme klíčové pojmy a budeme sledovat vývoj dítěte předškolního věku. Ve třetí kapitole se zaměříme na výskyt cizinců v předškolních zařízeních a seznámíme se s dokumenty, které jejich vzdělávání řeší. Čtvrtá kapitola je věnována Centru pro předškolní děti při DDM hl. m. Prahy. Blíže seznámí s popisovanou organizací. Pátá kapitola představí i některé kultury, které jsou v CPD při DDM hl. m. Prahy zastoupeny. Všechna tato teoretická východiska nám pomohou v následující výzkumné části.

V praktické části, na základě sedmi případových studií, přiblížíme realitu vzdělávání cizinců ve zmíněném zájmovém útvaru. Autorka práce výzkum prováděla nestrukturovaným pozorováním a pro získání dat o dětech využila také běžných nestrukturovaných neformálních rozhovorů s rodiči. Během výzkumu se opřeme o teoretické poznatky z teoretické části diplomové práce. Na závěr uvedeme doporučení pro práci s konkrétními dětmi z odlišného kulturního prostředí v popisovaném předškolním zařízení.

Problematika vzdělávání dětí z odlišných kulturních prostředí je dnes velmi aktuální. Nejen do předškolních zařízení přichází stále více cizinců, a to i díky dostupnějšímu cestování, otevřenějšímu přístupu společnosti k multikulturním sňatkům či větším možnostem práce v zahraničí. Pedagogové, kteří se vzdělávání věnují, musí prokázat svou kompetentnost k práci nejen kvalifikací, ale i schopností improvizace a zkušenostmi s prací s multikulturní skupinou.

Autorku vedlo k napsání práce přesvědčení, že přibývá situací, kdy je nutné vzdělávání individualizovat s ohledem na kulturní odlišnosti jedince. Nicméně pedagogové, kteří přichází k dětem do CPD při DDM hl. m. Prahy, často nemají dostatek zkušeností s prací s multikulturní skupinou. Vzdělávání pak nemusí být efektivní a pro obě strany může být stresující. Práce by tedy mohla být přínosná pro pedagogy, kteří nastupují nově do CPD při DDM hl. m. Prahy a nemají příliš zkušeností s prací s multikulturní skupinou.

Autorka této diplomové práce sama mnoho let pracovala jako pedagog volného času v DDM hl. m. Prahy, kde s multikulturními skupinami přicházela často do kontaktu nejen v Centru pro předškolní děti, ale i mimo něj. Práci začala psát autorka ještě v době svého působení v organizaci a dokončila ji až po odchodu do jiného zaměstnání. Mohla tedy sledovat práci s cizinci v CPD při DDM hl. m. Prahy jak z pohledu pedagoga, tak pohledu přihlížejícího pedagoga.

Tato diplomová práce nabízí základní orientaci v situaci vzdělávání cizinců v CPD při DDM hl. m. Prahy. Práce může sloužit jako základ dalšího a podrobnějšího zkoumání oblasti. Vytváří teorie, které mohou další pedagogové ověřovat a doplňovat. Zároveň může, díky doporučením k práci s dětmi z odlišného kulturního prostředí, posloužit vedení organizace DDM hl. m. Prahy jako návrh pro práci s pedagogy volného času.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY CIZINCŮ V ČESKÉ REPUBLICE

Pokud někdo mluví jiným jazykem než my, nazýváme ho často cizincem. Tato terminologie však není úplně přesná. První kapitola této diplomové práce se na vymezení pojmů soustředí.

Přirozený jazyk můžeme definovat jako systém verbálních znaků, který slouží k mezilidské komunikaci. Zde pro nás „komunikace“ znamená přenos informací, který probíhá v určitém prostředí, které zajišťuje spojení mezi účastníky a spoluvytváří kontext komunikace (Cvrček a kol., 2010, s. 15). Slova, která při komunikaci používáme, mají nějakou formu a nesou význam. V různých jazycích se pak tentýž význam může pojmenovávat odlišnými formami. (Tamtéž, s. 17). Důležité je si uvědomit, že jazyk se neustále vyvíjí. Každý mluvčí užívá jazyk trochu jinak, čímž ovlivňuje jeho vývoj.

Jazyk se organizuje podle zvuku, gramatiky a významu. Jazyky využívají nějakou část ze škály zvuků, které produkuje řečový aparát. Všechny jazyky mají nějaká pravidla, která vymezuje gramatika. Jedno slovo může mít i více významů. Nemluvíme v každé situaci stejně, jazyk se liší napříč situacemi, světadily i staletími (Harding-Esch a Riley, 2008, s. 29–33). Na světě se v současnosti mluví asi 3 až 5 tisíce jazyky. Je těžké rozlišit mezi jazyky a dialekty. Jazyk je v podstatě oficiálně uznávaný dialekt. Některé oficiální jazyky mají společného více než různé dialekty stejného jazyka. Jeden národ v průměru mluví třiceti jazyky (Tamtéž, s. 26–27).

V každé společnosti můžeme vymezit několik skupin se společnými rysy. Podle velikosti těchto skupin je pak rozdělujeme na většinu nebo menšinu. V každé společnosti budou stále existovat menšiny, které vyžadují zvláštní zacházení. Jedná se třeba o jedince s tělesnou vadou, ale takových menšin je mnohem více. Některé z menšin reprezentují různé vrstvy společnosti a nejsou koncentrovány na určitém teritoriu. Jiné patří k teritoriálním menšinám. U teritoriálních menšin je třeba brát v potaz i vztah k okolním státům. Další charakteristikou je společenský status menšinové populace a také základ, z jakého menšina odvozuje vlastní identitu. Nejčastěji jde o národnostní menšiny, nicméně v mnoha státech je vytvoření menšin realizováno z jiného důvodu, třeba z důvodů kulturních, náboženských, jazykových či kastovních. Ovšem v terminologii neexistuje standardní vědecký ani právní jazyk, stejně jako neexistují obecná pravidla pro nakládání s menšinami, přijatá na mezinárodní úrovni. Existuje-li národnostní většina, která vylučuje ostatní národnostní

skupiny z rozhodovacího procesu (ať již záměrně, nebo nikoliv), vzniká komplikace pro národnostní menšiny. Se vznikem mezinárodního systému, založeného na národním státu jako základu světové politiky, se téma národnostních menšin stalo předmětem mezinárodního politického zájmu (Gabal, 1999, s. 25–32).

1.1 Definice klíčových pojmů v problematice cizinců v České republice

K dalšímu zkoumání oblasti je nutné vymezit základní pojmy. Teoretická východiska se opírají především o pojmy kultura, národnost, cizinec, integrace a pojmy s nimi spojené.

Sémantické vymezení pojmu „*kultura*“ je náročné vzhledem k interdisciplinární povaze slova. Kulturu je možné chápat jako protiklad přírody, zahrnující veškeré produkty materiální a duchovní povahy, jejichž původcem je lidská civilizace. Skupina lidí se společným rasovým původem, jazykem a sdílenou kulturou se nazývá v odborné literatuře „*etnikum*“. Proces intenzivního a přímého kontaktu mezi kulturami, během kterého dochází k prolínání kultur, označujeme termínem „*akulturace*“ (Průcha, 2001).

Proces, který spočívá v začlenění jednotlivce do kulturního systému, je označován jako „*enkulturace*“ (Soukup, 2004).

Ztotožnění jedince se sociálními a mravními normami určité národnostní či sociální skupiny se nazývá „*kulturní identita*“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 212).

„*Multikulturalitu*“ popisuje Marcela Fryštenská (2010, s. 38) jako „*reálný stav soudobého světa, v němž existovalo, existuje a bude existovat množství kulturně, etnicky, jazykově, nábožensky odlišných skupin lidí.*“

„*Rasa*“ je pojem používaný v biologii člověka k prokázání, že lidský rod se odlišuje určitými anatomickými znaky, jako je barva kůže, vlasů a očí, tvar lebky a obličeje, výška a tělesné proporce. Lidstvo se tak třídí podle tělesných příznaků. Rasy jsou velké skupiny lidí s určitými charakteristickými tělesnými znaky (Průcha, 2011, s. 37–38).

Obyvatelstvo je možné strukturovat podle určitých vlastností, kterými jsou na daném území charakterizováni. Mezi tyto vlastnosti patří pohlaví, věk, rodinný stav, vzdělání, národnost a náboženské vyznání (Hůle, 2014).

„*Národnost*“ je příslušnost k určitému národu. Národnostní složení určité oblasti určuje počet obyvatel různých národností. Můžeme mluvit o národnostní většině a národnostní menšině. Národnost bývá často zaměňována za státní občanství, což je příslušnost k určitému

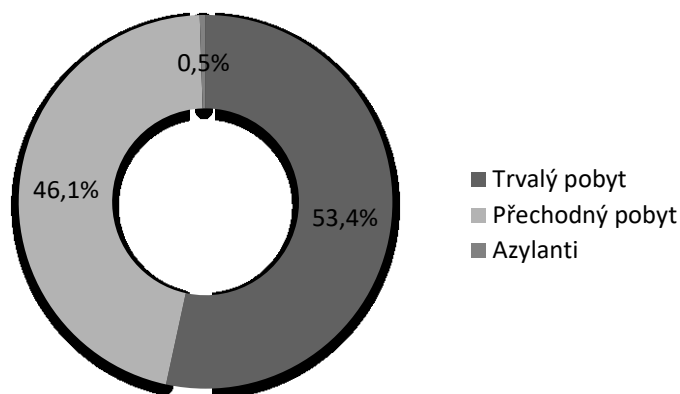
státu. O národnosti má člověk právo svobodně rozhodovat, v průběhu jeho života se tedy může změnit.

Zákon č. 273/2001 Sb. uvádí, že *„národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo (Vláda České republiky, 2017).“*

Český statistický úřad uvádí, že „cizincem“ se rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky. Od 1. 1. 2014 vstoupil v platnost zákon č. 186/2013 Sb., o státním občanství České republiky, díky kterému je v plné míře umožněna existence dvojího státního občanství. Další významnou změnou je umožnění získání státního občanství ČR prohlášením, kdy cizinec má na nabytí státního občanství České republiky právní nárok po splnění zákonných podmínek. Tyto změny se promítly i v číselných údajích o nabývání státního občanství za rok 2014. Pobyt cizinců v ČR se řídí zejména zákonem č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2019, online, cit. 2020-01-15).

Cizince můžeme dělit podle kategorie pobytu v zemi. **Graf 1** dále ukazuje procentuální rozložení cizinců v České republice podle kategorie pobytu. Jedním z druhů pobytu cizinců na území České republiky je trvalý pobyt. Dalším druhem je přechodný pobyt, určený pro občany Evropské unie nebo státní příslušníky třetích zemí, kteří jsou rodinnými příslušníky občanů Evropské unie a plánují na území pobývat déle než tři měsíce. Cizincům s uděleným azylem se po dobu platnosti azylu říká „azylanti“. Azyl je ochranným statutem od státu pro osoby třetí země nebo bez státní příslušnosti (Ministerstvo vnitra České republiky, 2020a, online, cit. 2020-02-13).

Graf 1: Cizinci v ČR podle kategorie pobytu k 31. 12. 2017



Zdroj: Český statistický úřad, 2018, online, cit. 2019-11-20

Pro zachování sociální soudržnosti a ekonomický rozvoj země je klíčová integrace cizinců. „*Integrace*“ je oboustranný proces, ve kterém hrají roli cizinci i většinová společnost. Cílem integrační politiky je podpora začleňování legálně pobývajících cizinců do společnosti a zajištění nekonfliktního a oboustranně přínosného soužití. Základním dokumentem politiky vlády České republiky je „*Koncepce integrace cizinců*“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí, online, cit. 2019-12-03).

Jan Matěj Bejček (2016, s. 7) hovoří o „*interkulturních rozdílech*“. Podle něj je třeba vnímat kulturní prolínání jako šanci obohatit se o další zkušenosti. Setkávání českých občanů s odlišnými kulturami, tradicemi a zvyky se podle Bejčka odráží v uvědomování si interkulturních rozdílů. Bejček (2016, s. 18) dále píše, že migrace je spolu s porodností a úmrtností považována za klíčový prvek v procesu populačního vývoje.

Proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti nazýváme „*sociální integrace*“. Ve specifických případech některých osob nebo minoritních skupin, které se od většinové populace odlišují a nejsou schopny dosahovat vysoké míry socializace přirozeným způsobem, mohou nastat komplikace. Jejich integraci je poté nutné aktivně podporovat a vytvářet pro ni vhodné podmínky (Slowík, 2016, s. 31).

Dokument „*Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu*“ vymezuje pět klíčových oblastí integrace cizinců. Těmi jsou znalost českého jazyka, soběstačnost (jak

ekonomická, tak sociální), sociokulturní orientace ve společnosti, komunitní vztahy a princip postupného nabývání práv cizinců podle pobytových statusů na území České republiky (Ministerstvo vnitra České republiky, 2020b, s. 3, online, cit. 2020-05-13).

Vzdělávací systémy hostitelských zemí hrají významnou úlohu v integračním procesu imigrantů. Vzdělávací instituce by měly být schopny uspokojit potřeby celé škály imigrantů (Kostecká, Hána a Hasman, 2017, s. 59).

1.2 Historický vývoj, současný stav a budoucí možný výhled

Mezníkem ve vývoji národnostní otázky, hlavně ve střední Evropě, byla revoluce v letech 1848–1849, během které nastal skok v liberalizaci a demokratizaci společnosti. Poprvé se dostaly do popředí občanská a politická práva, jejichž hlavním symbolem byly první moderní ústavy, zároveň však liberalizace a demokratizace s sebou přinesla i nacionalismus, který přerostl v násilné konflikty (Cingelová, 2018, s. 5).

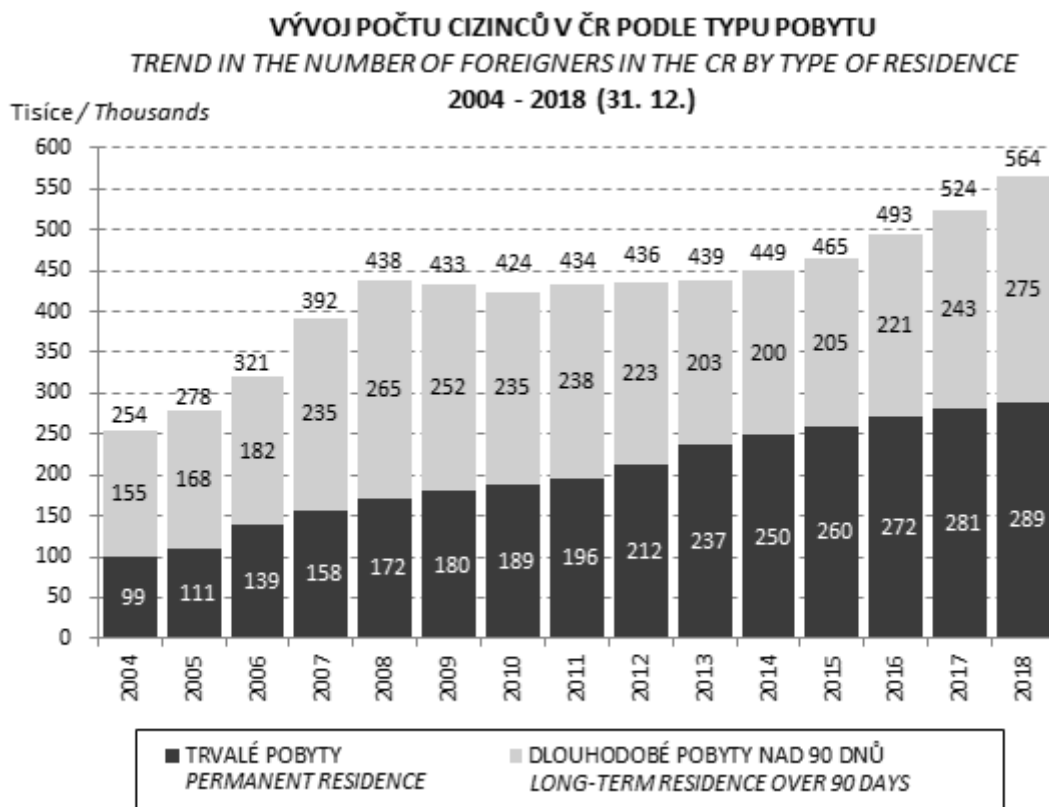
V případě českého národa byl mezníkem duben 1848, kdy se Češi a Němci začali považovat za nepřátele, neboť české národní hnutí v čele s Františkem Palackým odmítlo být součástí jednotného Německa a Němci uvažovali o násilném zásahu do vnitřních sporů v Čechách. Světové války představují další zlom v dějinách Evropy v této otázce. Zatímco doba před první světovou válkou byla vrcholem nacionalismu, po roce 1945 v Evropě tyto proudy slábly. Význam menšinové otázky byl tehdy často využíván k politickým cílům. V meziválečném období se vytvářel i první mezinárodní systém ochrany menšin. První světová válka přetvořila tradiční mapu Evropy a důsledkem byl i vznik mnohamilionových národních menšin. Obyvatelstvo bylo v některých územích hodně národnostně smíšeno a ochrana menšin se považovala za jednu z pojistek proti konfliktům. Na Pařížské mírové konferenci vznikly v roce 1919 Systém mezinárodní ochrany menšin a Společnost národů (první skutečně mezinárodní organizace), na kterou byl Systém mezinárodní ochrany menšin vázán. Řada zemí na Pařížské konferenci dosáhla velkých územních zisků, současně ale převzaly i množství často nepřátelsky naladěných příslušníků menšin. Pro Československo bylo z hlediska hranic nejdůležitější pohraničí osídlené Němci, kteří v českých zemích přibližně od 13. století až do roku 1945 představovali velmi početnou a vlivnou menšinu. Vrcholem nacionálního teroru byla druhá světová válka, kdy nacisté uvažovali o úplném zničení mnoha národů. Vzájemné masakrování nebo utlačování za druhé světové války výrazně narušilo vztahy mezi národy (Tamtéž, 2018, s. 4–7).

Československo patřilo do roku 1989 k zemím uzavřeným před světem. Obyvatelé neměli zkušenosti s velkým počtem národností, které se chovají jinak, respektují jiné hodnoty, opírají se o jiné tradice, jinak komunikují a mají jiná očekávání. Podezřívání a nepřátelství vůči cizímu bylo posilováno nacionalismem, ale také komunistickou politikou, což vedlo k nárůstu sebestřednosti české populace a k posílení xenofobie (Tamtéž, s. 20).

V dnešním otevřeném světě je migrace běžným jevem. Lidé se přesouvají do jiných zemí z nejrůznějších důvodů. Naše hranice se více otevřely až po pádu železné opony v roce 1989, tato problematika nás tedy hodně ovlivnila po této události (Linhartová a Stralczyńska, 2014, s. 7).

Ke konci roku 2018 bylo v České republice evidováno 566 931 cizinců s trvalým pobytem nebo přechodným pobytem delším než devadesát dní, 290 679 cizinců na území pobývalo trvale a 276 252 cizinců přechodně, to představuje 5,3 % z celkové populace České republiky (Ministerstvo vnitra České republiky, 2019, s. 3, online, cit. 2019-07-11).

Graf 2: Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu 2004–2018



Zdroj: Ředitelství služby cizinecké policie MV ČR, online, cit. 2020-05-20

Z **Grafu 2** výše můžeme vyčíst, že počty cizinců v České republice stále stoupají. Od roku 2015 se počet cizinců v České republice zvýšil o 100 tisíc. Růst je spojen s poptávkou českých zaměstnavatelů po zahraničních pracovnících v reakci na nedostatek pracovních sil na domácím trhu práce. Předpokládá se progresivní vývoj i do budoucna (Ministerstvo vnitra České republiky, 2019, s. 3, online, cit. 2019-07-11).

Diverzita je v současnosti realitou mnoha škol. Rozdíly jsou umocňovány v důsledku sociální stratifikace a migračních pohybů ve společnosti a v důsledku variability podmínek, v nichž děti žijí a vyrůstají (Hloušková et al., 2015, s. 106).

Dá se předpokládat, že podíl žáků z jiných sociálních a kulturních světů se bude zvyšovat. Bude třeba tyto žáky vzdělávat dohromady s žáky z dominantního kulturního kruhu (Janák et al., 2015, s. 12).

1.3 Nejvíce zastoupené národnosti v České republice

Jak vidíme v **Tabulce 1**, v dlouhodobém vývoji kopíruje národnostní struktura obyvatel historii státu. Po vzniku samostatné Československé republiky byla národnostní struktura charakterizována českou a německou národností, které dohromady tvořily 98 % populace. Po druhé světové válce se podíl německé národnosti dramaticky snížil v důsledku poválečného odsunu Němců a početně nejvýznamnější národností menšinou se na našem území stala národnost slovenská.

Tabulka 1: Struktura obyvatelstva podle národnosti v letech 1921 až 2001 (v %)

Rok sčítání	Národnost					
	česká ¹⁾	slovenská	polská	Maďarská	německá	ostatní vč. nezj.
1921	67,6	0,2	1,0	0,1	30,6	0,6
1930	68,4	0,4	0,9	0,1	29,5	0,7
1950	93,8	2,9	0,8	0,1	1,8	0,6
1961	94,3	2,9	0,7	0,2	1,4	0,6
1970	94,5	3,3	0,7	0,2	0,8	0,5
1980	94,6	3,5	0,6	0,2	0,6	0,5
1991	94,8	3,1	0,6	0,2	0,5	0,9
2001	94,2	1,9	0,5	0,1	0,4	2,8

1) v letech 1991 a 2001 vč. národnosti moravské a slezské

Zdroj: Český statistický úřad, 2003, online, cit. 2019-11-23

Poprvé byla národnostní skladba na našem území sledována v roce 1880. Před druhou světovou válkou se důraz kladl na kmenovou příslušnost, po druhé světové válce na národnost (Marada, 2006, s. 233).

V roce 2011 se konalo v České republice sčítání lidu, bytů a domů, jehož výsledky jsou ve zprávě Rady vlády pro národnostní menšiny. Z porovnání sčítání lidu, bytů a domů v letech 1991, 2001 a 2011 je patrný zvyšující se podíl imigrantů v čase a zvyšující se počet osob, které nevyplnily příslušnost k národnosti, což zobrazuje **Tabulka č. 2** dále.

Jako významná národnostní menšina v České republice jsou uváděni i Romové. Jednou z překážek integrace v České republice je však nedostatek spolehlivých dat o situaci romské menšiny pro tvorbu cílených opatření a klíčová rozhodování státní správy a místní samosprávy. Dlouhodobě se vyskytuje rozdíl mezi počtem osob, které se hlásí k romské národnosti a odhadovaným počtem Romů v populaci. Podle odhadů přibližně devadesát procent Romů svou národnost při sčítání lidu neuvedlo, případně uvedli kromě romské národnosti i jinou. Jednou z příčin toho, že Romové neuvedli romskou národnost, může být jejich obava o zneužití údajů ohledně jejich národnosti. Jak je vidět v **Tabulce č. 2** dále, pouze k romské národnosti se přihlásilo v roce 2011 jen 5 135 lidí. Několik tisíc lidí se přihlásilo ke dvěma národnostem, z nichž jedna byla romská (uvedli například národnost romskou a českou). Kvalifikované odhady z roku 2013 uvádí až 200 tisíc Romů, kteří žijí na území České republiky (Vláda České republiky, 2013, s. 10). Autorka uvádí data z termínově blízkých let 2011 – 2013, protože výsledky sčítání lidu byly tehdy výrazně odlišné od kvalifikovaných odhadů. Pro srovnání v roce 2017 žilo na území České republiky 240 300 Romů, což představovalo 2,2 procenta z celkové populace České republiky (Vláda České republiky, 2019, s. 4).

Po druhé světové válce se sledovalo subjektivní vědomí příslušnosti k národnosti. Ale romská národnost tehdy nebyla sledována, mohlo proběhnout pouze zařazení mezi ostatní národnosti (mezi oficiálně uznávané patřily národnosti česká, slovenská, ukrajinská, ruská, maďarská a německá). V letech 1950 a 1960 zjišťovalo sčítání příslušnost k národu, ke kterému se člověk hlásí. V roce 1980 se už zjišťovala příslušnost osoby k národu nebo národnosti dle vlastního přesvědčení. V letech 1970 a 1980 se tázání Romů netýkalo, prováděl se tzv. „*zvláštní soupis Romů*“. V letech 1991 a 2001 byla národnost romská do nabídky národnostních kategorií zařazena. Po roce 1989 byla národností příslušnost sledována podle vlastní subjektivní deklarace národnostní příslušnosti respondenta. V roce 2001 mohl každý svobodně zvolit svou národnost a mohl kolonku nechat i prázdnou. Kdo zvolil romskou

národnost, nemohl již uvést českou či jinou. Ukázalo se, že ve většině případů tehdy Romové svou národnost popřeli (Marada, 2006, s. 233–237).

Tabulka 2: Sčítání lidu, bytů a domů v roce 1991, 2001, 2011

národnost		celkem v roce 1991		celkem v roce 2001		celkem v roce 2011	
		absolutně	v %	absolutně	v %	absolutně	v %
obyvatelstvo celkem		10 302215	100	10230060	100	10436560	100
v tom národnost	česká	8 363768	81,18	9 249777	90,42	6 711624	64,31
	moravská	1 362313	13,22	380 474	3,72	521 801	5,00
	slezská	44 446	0,43	10 878	0,11	12 214	0,12
	slovenská	314 877	3,06	193 190	1,89	147 152	1,41
	polská	59 383	0,57	51 968	0,51	39 096	0,37
	německá	48 556	0,47	39 106	0,38	18 658	0,18
	ukrajinská	8 220	0,07	22 112	0,22	53 253	0,51
	maďarská	19 932	0,19	14 672	0,14	8 920	0,08
	ruská	5062	0,05	12 369	0,12	17 872	0,17
	romská	32 903	0,32	11 746	0,11	5 135	0,05
	bulharská	3 487	0,03	4 363	0,04	4 999	0,05
	řecká	3 379	0,03	3 219	0,03	2 043	0,02
	srbská	nezj.	---	1 801	0,02	1 717	0,02
	chorvatská	nezj.	---	1 585	0,02	1 125	0,01
	rusínská	1 926	0,02	1 106	0,01	739	0,01
	ostatní	9 860	0,10	39 477	0,39	52 225	0,5
nezjištěno, národnost neuveдена	22 017	0,21	172 827	1,67	2 642666	25,32	

Zdroj: Cingelová, 2018, s. 25

Národnostní složení v České republice je v dnešní době velmi bohaté a v průběhu posledních let poměrně stabilní, jak ukazuje **Tabulka 3** dále. Podle Českého statistického úřadu je v České republice největší zastoupení cizinců ukrajinské, slovenské, vietnamské, ruské, polské a německé národnosti. Příslušníků Ukrajiny bylo ke konci roku 2018 celkem 131 709, příslušníků Slovenska 116 817 a příslušníků Vietnamu 61 143 (Ministerstvo vnitra České republiky, 2019, s. 5, online, cit. 2019-07-11).

Tabulka 3: Počet cizinců v ČR – předběžné čtvrtletní údaje: 2004/06 – 2020/03

R02 Počet cizinců v ČR - předběžné čtvrtletní údaje; 2004/06 - 2020/03

Foreigners in the CR - provisional data - quarterly; 2004/06-2020/03

Pramen: Ředitelství služby cizinecké policie

Source: Directorate of the Alien Police Service

Datum Date	Celkem Total	Muži Males	Ženy Females	Nejistěno (pohlaví) Not identified (sex)	Trvalý pobyt Permanent stay	Ostatní typy pobytu Other types of stay	Ukrajina Ukraine	Slovensko Slovakia	Vietnam Viet Nam	Rusko Russian Federation	Polsko Poland	Německo Germany	Ostatní Other
31.03.2020	604 076	345 683	258 393	-	302 885	301 191	151 481	121 036	62 290	39 363	21 209	20 747	187 950
31.12.2019	595 881	341 719	254 162	-	300 684	295 197	145 518	121 278	61 952	38 207	21 767	21 478	185 681
30.09.2019	584 147	334 977	249 170	-	298 209	285 938	141 580	120 098	61 638	37 000	21 681	21 396	180 754
30.06.2019	575 357	328 461	246 896	-	295 125	280 232	137 674	117 659	61 297	37 947	21 335	21 209	178 236
31.03.2019	568 904	324 170	244 734	-	292 012	276 892	133 706	117 118	61 086	37 792	21 265	21 215	176 722
31.12.2018	566 931	322 163	244 768	-	290 679	276 252	131 709	116 817	61 143	38 223	21 279	21 267	176 493
30.09.2018	555 665	315 321	240 344	-	289 853	265 812	127 530	115 790	60 913	37 687	21 157	21 225	171 363
30.06.2018	544 407	308 297	236 110	-	287 598	256 809	122 763	114 569	60 506	37 303	21 039	21 330	166 897
31.03.2018	535 970	303 165	232 805	-	285 106	250 864	120 431	113 177	60 296	37 201	20 831	21 315	162 719
31.12.2017	526 811	297 594	229 217	-	282 732	244 079	117 480	111 804	59 808	36 840	20 669	21 261	158 949
30.09.2017	516 983	292 150	224 833	-	280 408	236 575	115 019	110 672	59 534	36 502	20 547	21 190	153 519
30.06.2017	509 963	287 526	222 437	-	278 280	231 683	112 956	109 610	59 163	36 298	20 411	21 116	150 409
31.03.2017	503 464	283 628	219 636	-	275 825	227 639	111 722	108 371	58 716	36 174	20 331	21 281	146 869
31.12.2016	496 413	279 662	216 751	-	273 399	223 014	110 245	107 251	58 080	35 987	20 305	21 216	143 329
30.09.2016	487 751	274 816	212 935	-	270 492	217 259	108 533	105 905	57 841	35 512	20 216	21 095	138 649
30.06.2016	480 191	270 683	209 508	-	268 323	211 868	107 614	104 827	57 680	35 386	20 072	20 957	133 855
31.03.2016	473 516	266 956	206 560	-	265 371	208 145	106 788	103 072	57 389	35 214	19 971	20 632	130 450
31.12.2015	467 562	263 882	203 680	-	261 553	206 009	106 019	101 589	56 958	34 972	19 840	20 464	127 720
30.09.2015	461 880	260 847	201 033	-	258 813	203 067	105 153	100 241	56 859	34 757	19 738	20 315	125 017
30.06.2015	458 229	258 912	199 317	-	255 556	202 673	104 438	98 969	56 623	34 870	19 684	20 197	123 448
31.03.2015	455 570	257 424	198 146	-	253 333	202 237	104 433	97 703	56 559	34 939	19 654	19 896	122 386
31.12.2014	451 923	255 534	196 389	-	251 342	200 581	104 388	96 222	56 666	34 685	19 626	19 687	120 649
30.09.2014	448 727	253 824	194 903	-	249 472	199 255	104 272	95 049	56 855	34 438	19 571	19 500	119 042
30.06.2014	446 503	252 599	193 904	-	246 853	199 650	104 290	93 752	57 289	34 473	19 499	19 316	117 884
31.03.2014	445 565	251 979	193 586	-	244 283	201 282	105 167	92 367	57 544	34 112	19 459	18 907	118 009

Zdroj: Český statistický úřad, 2020a, online, cit. 2020-05-14

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Na základě Školského zákona je předškolní vzdělávání součástí vzdělávacího systému v České republice. Jde o počáteční stupeň organizovaného a řízeného vzdělávání. Vzdělávání dětí předškolního věku vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a z vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

Předškolní vzdělávání respektuje individualitu dítěte, přizpůsobuje se fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí. Vzdělávací prostředí je pro dítě podnětné, vstřícné, zajímavé a bohaté. Jde o místo, kde by se dítě mělo cítit bezpečně a spokojeně (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, online, cit. 2020-02-19).

2.1 Definice klíčových pojmů

„*Předškolní období*“ je obvykle vymezováno jako vývojové období od tří let do období školní zralosti, tedy obvykle do šesti let věku. V tomto období děti získávají a procvičují dovednosti, které jsou přímými předchůdci školních dovedností, i proto se užívá názvu předškolní. Ukončení předškolního období bývá zpravidla zahájením školní docházky (Blatný, 2016, s. 78).

„*Preprimární vzdělávání*“ odpovídá označení „*předškolní výchova*“. Zahrnuje více druhů vzdělávacích programů pro předškolní děti. Tyto vzdělávací programy jsou realizované typicky v mateřských školách. V českém vzdělávacím systému je do této úrovně řazeno i vzdělávání v přípravné třídě (Průcha, 2006, s. 55).

„*Předškolní výchova, neboli preprimární vzdělávání, je výchova zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 228).

Výchova a vzdělání dětí se uskutečňuje prostřednictvím řeči a komunikace. Vývoj řeči probíhá v rodině či náhradním výchovném prostředí, kde se dítě naučí komunikovat s lidmi. Kolem tří let by se mělo dítě naučit jazyk, který ho oklopuje, jazyk mateřský. Mezi šestým a sedmým rokem je obvykle dítě schopné se začlenit do širšího sociálního prostředí (Průcha a Košťátková, 2013, s. 38).

„*Bilingvistou*“ je z lingvistického hlediska označován ten, kdo má možnost dvou různých způsobů vyjadřování (Harding a Riley, 2008, s. 26–27).

V předškolních zařízeních se zvyšuje počet dětí, které jsou vystaveny dvěma jazykům. Pedagogové by měli dvojjazyčnost u dětí respektovat a rozvíjet, a respektovat původ, jazyk i kulturu, ze které děti pocházejí. Děti, které získají druhý jazyk před třetím rokem života, jsou označovány jako bilingvní. Chvilí mívají menší slovní zásobu v jednotlivých jazycích, kterými mluví, v součtu obou jazyků však mají často mnohem větší slovní zásobu. Je pro ně typické míchání a zaměňování jazyků, upřednostňují jednotlivé výrazy nebo je v druhém jazyce neznají. Postupně se učí rozlišovat s kým a při jakých příležitostech mají jednotlivé jazyky používat (META, o.p.s., 2019a, online, cit. 2020-05-14).

Často se setkáváme s pojmem „*dítě cizinec*“, který vychází z právního postavení těchto dětí a jejich rodičů. V praxi se často objevují případy, kdy se s obdobnými problémy, jaké zažívají děti cizinci, mohou potýkat děti ze smíšených manželství či děti imigrantů, kteří v České republice již získali občanství. V podstatě se nejedná o cizince, nicméně dané dítě nemluví a nerozumí česky, protože má odlišný mateřský jazyk. Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech limitující více než status cizince. Mluvíme o „*dětech a žácích s odlišným mateřským jazykem*“ a často se setkáváme se zkratkou „*OMJ*“ (Linhartová a Stralczyńska, 2014, s. 11).

Je potřeba brát v úvahu i žáky, jejichž rodiče sice mají české občanství, ale jejich rodný jazyk je i přesto odlišný od jazyka majority. Jedná se o druhou generaci migrantů nebo etnickou menšinu používající vlastní jazyk. Lze jmenovat tři skupiny žáků, kteří mohou mít problémy ve škole kvůli nedostatečnému zvládnutí českého jazyka. Jde o děti občanů České republiky, kteří jsou jiné národnosti, dále cizinců, kteří v České republice pobývají legálně a třetí skupinou jsou ti, kteří na území pobývají ilegálně (Kostelecká, 2013, s. 12–13).

Terminologie Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) se vztahuje ke státní příslušnosti a k označení cizinec. Kategorie cizinců podle definice ve školském zákoně však nepokrývá všechny žáky s potřebou jazykové přípravy z důvodu nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka. Proto se společnost META o.p.s. snaží používat termín děti a žáci s odlišným mateřským jazykem, který není úzce vymezen cizí státní příslušností. Za žáky s odlišným mateřským jazykem jsou označováni nejčastěji ti, kteří přicházejí ze zahraničí, ale i děti cizinců, které vyrostly v České republice, nicméně nehovoří doma českým jazykem. Do této kategorie se řadí i děti, které mají české občanství, ale nepoužívají v domácím prostředí český jazyk. Dále sem patří děti s českým občanstvím, které

doma hovoří česky, ale studovaly v zahraničí a nesetkaly se s češtinou ve školním prostředí (Titěrová a Šimáček, 2018, s. 4).

V souvislosti se vzděláváním se stále častěji objevují pojmy „*integrace*“ a „*inkluze*“. V Pedagogickém slovníku se uvádí, že inkluzivní vzdělávání začleňuje všechny děti do běžných škol a jeho podstatou je jiný pohled na selhání dítěte v systému, respektive selhání vzdělávacího systému u konkrétního dítěte. Systém pak není dostatečně otevřený potřebám jednotlivce. „*Integrované vzdělávání*“ zahrnuje podle Průchy přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a běžných škol (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 107).

„*Inkluzivní vzdělávání*“ začleňuje všechny děti, žáky a studenty dané komunity do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. Zde jim jsou vytvářeny podmínky pro kvalitní vzdělávání za současného respektování jejich odlišnosti (Kratochvílová, 2013, s. 17).

2.2 Vývoj dítěte předškolního věku

Každé dítě je jedinečné. Tuto jedinečnost způsobují biologické a společenské faktory. Patří sem vlivy zděděné, vrozené, prenatální, perinatální a vlivy prostředí a výchovy. Dítě se chová jinak a vypadá jinak v závislosti na věku, pohlaví, potřebách, temperamentu, schopnostech, stylu učení a zájmech. Ovlivnění je způsobené i rodinným prostředím, očekáváním rodiny, hodnotovým žebříčkem rodiny a dalšími faktory (Krejčová, Poche Kargerová a Syslová, 2015, s. 22).

Velmi důležitý je vývoj řeči. Prvním hlasovým projevem dítěte je křik. V prvních šesti týdnech je průpravou pro budoucí užívání hlasu při řeči, dítě se učí pracovat s dechem. V prvním roce života dítě obvykle vyslovuje první slova. Ve třech letech již dítě používá kolem tisíce slov. Řeč se stále zdokonaluje a dítě z podnětného prostředí je schopné v šesti letech disponovat až 4000 slovy. Vývoj řeči bývá po formální stránce ukončen v sedmi letech. Mezi dětmi však existují rozdíly a počet slov, které dítě používá, odráží i prostředí, ze kterého pochází (Dolejší, 2003, s. 11–13).

Řečové centrum je v levé části velkého mozku. Rozhodujícím obdobím, kdy je potřeba naučit se správně lidskou řeč, je věk mezi dvěma a osmi lety, v mateřské škole se tedy dovednost komunikace prohlubuje (Fialová, 2016, s. 18–19).

V procesu lidského vývoje existují určité předvídatelné změny v závislosti na věku. Projevují se ve fyzické, psychické i sociální úrovni osobnosti. Neexistují však dvě identické bytosti (Krejčová, Poche Kargerová a Syslová, 2015, s. 24–28).

Tempo růstu dítěte v předškolním období je pomalejší než v předešlých obdobích vývoje. Převažují psychické a sociální změny. Dítě zvětšuje slovní zásobu a začíná používat základní abstraktní pojmy. Vnímá svět egocentricky a neodděluje skutečnost od fantazie. Neživým předmětům přisuzuje dítě lidské pocity. Děti si v tomto věku hrají více spolu (Klíma, 2003).

Tříleté dítě zvládne chodit a běhat po rovině i po nerovném povrchu. Do schodů i ze schodů zvládne chodit bez držení, při chůzi střídá nohy. Pastelky a fixy drží špetkovým úchopem. Dovede napodobit vertikální, horizontální nebo kruhové čáry podle předlohy (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 88). Dovede třídit předměty podle jednoho kritéria, určí základní barvy a dovede nahlas počítat (Allen a Marotz, 2002, s. 103). U dětí se objevují počátky sebekontroly. Dítě rozlišuje, koho má rádo a koho ne. Dokáže se také podělit s ostatními. Dítě dokáže chápat a vyjadřovat pozitivní a negativní emoce. Dokáže říct svoje jméno, začíná tvořit souvětí. Projevuje zájem o básničky a písničky (Krejčová, Poche Kargerová a Syslová, 2015, s. 25).

Čtyřleté dítě dobře utíká, vybíhá schody, leze po žebříku, stojí na jedné noze a umí házet i chytat míč. Typická je pro toto období kresba člověka jako tzv. „*hlavonožce*“, kdy bývá lidská figura zobrazována jako hlava, ze které přímo vychází nohy (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 88).

Dítě v pěti letech umí jezdit na tříkolce nebo na kole. Dobře zachází s tužkou a pastelkami, zvládne stříhat nůžkami podle naznačené linky. V tomto věku by dítě mělo být vyhraněný levák nebo pravák (Allen a Marotz, 2002, s. 117–118). Pětileté dítě se dokáže domluvit s kamarády a dospělými, pro hru už potřebuje partnera (Koťátková, 2014, s. 56). K mladším se dítě chová většinou ochranně. Diferencuje mužské a ženské role. Dítě zná základní časové pojmy. Řeč už obsahuje všechny slovní druhy, dítě tvoří srozumitelné věty (Krejčová, Poche Kargerová a Syslová, 2015, s. 26).

Šestileté dítě rozumí obsahu sdělení a postupně si utváří vlastní sebehodnocení. Většina dětí v tomto věku má zvnitřněná pravidla slušného chování (Koťátková, 2014, s. 58–59). Často dítě přizpůsobuje realitu podle vlastních potřeb. Dítě se tímto způsobem lehčeji vyrovnává s tlakem reality a s nedostatky myšlení (Vágnerová, 2000, s. 106). Dítě v šesti

letech dokáže rozpoznat vhodné a nevhodné chování, dokáže akceptovat pravidla hry, dokáže přijmout a rozdělovat role. Je citově stabilní, nevyžaduje již pozornost jen pro sebe. Svět chápe realisticky. Dítě tvoří delší větné celky a má rádo slovní hry (Krejčová, Poche Kargerová a Syslová, 2015, s. 27).

3 VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

O vzdělávání jako nástroji integrace do většinové společnosti píše Jan Matěj Bejček (2016, s. 89). Mezi faktory, které ovlivňují rychlost adaptace na život v nové zemi, řadí rodinné a materiální zázemí, zdravotní stav, úplnost rodiny a schopnost vyrovnat se s krizovými situacemi a stresem (Bejček, 2016).

V současné době mají zařízení pro předškolní vzdělávání různé formy. Liší se v různých zemích podle toho, pro jaký věk jsou určena, zda je zřizuje stát nebo nestátní subjekt, jak jsou zpoplatněna, jak velká část dětské populace je navštěvuje a v mnoha dalších ohledech. Ve všech vyspělých zemích fungují instituce předškolní výchovy. Většinou jsou samostatnými institucemi, které jsou jen málokdy integrovány s primárním vzděláváním (Nizozemí, Irsko). Většinou jsou určeny pro děti od tří let do zahájení školní docházky. V některých zemích fungují již od dvou let věku dětí (Belgie, Francie). V jiných zemích jsou až do věku sedmi let (Finsko, Švédsko, Polsko). Ve většině zemí je účast v předškolním vzdělávání nepovinná. Povinná předškolní výchova je třeba v Litvě, Lucembursku a Maďarsku. Obecně však existují rozdíly v délce předškolního vzdělávání v jednotlivých zemích (Průcha, 2006, s. 57–58).

U dětí s odlišným mateřským jazykem je pobyt ve škole často prvním setkáním s ryze českým prostředím. Pokud se první setkání s češtinou uskuteční ještě v předškolním období, je usnadněn nástup dítěte do školy (META, o.p.s., 2019b, online, cit. 2020-05-14).

Potřeby dětí s odlišným mateřským jazykem jsou odlišné v každém věku i stupni jazykového rozvoje. Je tedy důležité spolupracovat s rodiči a sledovat všechny aspekty rozvoje dítěte. Neexistují jednotná řešení podpory dětí s odlišným mateřským jazykem. Pomáhá inkluzivní přístup a porozumění (META, o.p.s., 2019c, online, cit. 2020-05-14).

Úskalí při vzdělávání cizinců bývá v jazykové bariéře. Problém nastává nejčastěji u dětí cizinců, kteří v domácím prostředí komunikují zejména v rodném jazyce a po zařazení do vzdělávacího procesu mají potíže s dorozumíváním. Tyto děti mnohdy nerozumí zadání úkolu, mají problém formulovat myšlenky, méně se ptají a navazují se jim hůře přátelské vztahy (Němec a kol., 2014, s. 31).

Jazyk dětí cizinců bývá chudý na slovní zásobu, dochází k nesprávnému užívání gramatiky a celkové jazykové necitlivosti (Vágnerová, 2005).

Děti pocházející z odlišného kulturního a jazykového prostředí potřebují naši podporu a specifický přístup. Při vstupu do české mateřské školy jsou tyto děti mnohdy poprvé

odloučeny od rodičů a ocitají se v neznámém prostředí, kde najednou nerozumí. Jsou zcela odkázané na pomoc učitelů, jejich role je tedy klíčová (Linhartová a Stralczyńska, 2014, s. 11).

Některé děti, které jsou vytrženy ze svých kořenů a přesunuty do jiného prostředí, po přesunu nemluví, mohou odmítat zapojování do aktivit a komunikovat. Jiné děti jen šeptají, případně jazykovou bariéru řeší neverbální komunikací. Část dětí může být situací frustrována, u některých z nich může sebevyjádření přerůst až v agresivní chování (Němec a kol., 2014, s. 106).

Ten, kdo soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé, je rozhodující složkou ve výchovném procesu, neboť je iniciátorem tohoto procesu (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2002).

Vzrůstají požadavky na pracovníky pomáhajících profesí, kteří by měli být schopni efektivní a nekonfliktní komunikace s příslušníky menšin. Měli by také být proškoleni v oblasti multikulturní výchovy (Hladík, 2014, s. 72).

Etnická, kulturní nebo jazyková odlišnost by měla být přijata bez odsuzování. Zvláště od pedagogů se vyžaduje profesionální jednání charakterizované zájmem, přístupností, tolerancí a vlídností. Etnická odlišnost nesmí být pedagogy vnímána jako deficit (Hájková a Strnadová, 2010, s. 44–45).

3.1 Cizinci v mateřských školách v České republice

Po roce 1989 se stala fenoménem migrace cizinců. Děti, které nemají české občanství, ale pobývají na území České republiky legálně, mají povinnost chodit do školy. Bývají zařazeny do běžných tříd, ačkoli jejich způsob života může být odlišný od způsobu života v České republice a úroveň jejich znalosti češtiny mnohdy není dostatečná (Cingelová, 2018, s. 27).

Předškolní vzdělávání probíhá zpravidla v mateřské škole. V současné době můžeme v České republice rozlišovat veřejné mateřské školy a soukromé mateřské školy (Syslová, Borkovcová a Průcha, 2014).

Mateřské školy v České republice navštěvovalo ve školním roce 2018/2019 celkem 11 343 dětí-cizinců, nejvíce zastoupeni byli státní příslušníci Vietnamu v počtu 2 963,

Ukrajiny v počtu 2 677 a Slovenska v počtu 2 053 (Ministerstvo vnitra České republiky, 2019, s. 5–6, online, cit. 2019-07-11).

V **Tabulce 4** níže můžeme vidět poměr dětí podle státního občanství ve školním roce 2019/2020 i v závislosti na území. Největší zastoupení cizinců v mateřské škole je na území hlavního města Prahy. Opět jsou převládajícími národnostmi slovenská, vietnamská a ukrajinská.

Tabulka 4: Mateřské školy – děti podle státního občanství – podle území. Statistická ročenka školství za školní rok 2019/2020

Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele - zvolte požadovaný školní rok

Rok: 2019/2020
 Kapitola: B Předškolní vzdělávání
 Tabulka: x B1.5.1 Mateřské školy – děti podle státního občanství – podle území

B1.5.1 Mateřské školy – děti podle státního občanství – podle území

Území		celkem	MŠ celkem v tom státní občanství					
			Česká republika	Slovensko	ostatní státy EU 28	ostatní evropské státy	ostatní státy světa	
Česká republika	CZ0	364909	352967	2053	1486	4269	4134	
v tom	Hlavní město Praha	CZ010	43260	38559	702	655	2115	1229
	Středočeský kraj	CZ020	51347	49531	512	235	628	441
	Jihočeský kraj	CZ031	23017	22532	39	45	173	228
	Plzeňský kraj	CZ032	18845	18041	169	133	228	274
	Karlovarský kraj	CZ041	8766	8277	42	44	136	267
	Ústecký kraj	CZ042	25071	24438	42	42	141	408
	Liberecký kraj	CZ051	15228	14749	60	48	155	216
	Královéhradecký kraj	CZ052	19137	18795	23	36	122	161
	Pardubický kraj	CZ053	18391	18021	62	36	116	156
	Kraj Vysočina	CZ063	17965	17743	29	21	83	89
	Jihomoravský kraj	CZ064	41796	40857	226	101	261	351
	Olomoucký kraj	CZ071	22931	22730	24	27	41	109
	Zlínský kraj	CZ072	19999	19853	40	12	24	70
Moravskoslezský kraj	CZ080	39156	38841	83	51	46	135	

V případě problémů s programem kontaktujte statistika@msmt.cz.
 © 2020 MŠMT, Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation

Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, online, cit. 2020-06-01

Počet žáků cizinců se neustále zvyšuje. Ne všichni se integrují do běžné školy bez závažnějších problémů. Mnozí se setkávají s různými obtížemi v souvislosti se svou jazykovou nebo kulturní odlišností, která se projevuje v chování, odlišné hodnotové orientaci, odlišném stylu života a v jejich vztahu ke vzdělání (Němec, 2012, s. 8).

Jedním z možných řešení je zaměstnávání asistentů pocházejících z národnostních menšin a využívání jejich znalosti kulturního prostředí dětí cizinců. Obvykle je tím nastolena i větší důvěra ze strany rodičů dítěte (Němec a kol., 2019, s. 33).

3.2 Dokumenty ke vzdělávání cizinců v předškolním věku v České republice

Vzděláváním cizinců v České republice (dále jen ČR) se zabývají tyto právní formy: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů; vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky; metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách; zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (vysokoškolský zákon), ve znění pozdějších předpisů; pokyn čj. 21 153/2000-35 MŠMT ČR k zajištění kurzů českého jazyka pro azylanty; vyhláška č. 12/2005 Sb., o podmínkách uznání rovnocennosti a nostrifikace vysvědčení vydaných zahraničními školami; uznávání kvalifikací a vzdělání v EU – ekvivalenční dohody (Český statistický úřad, 2020b, online, cit. 2020-05-14).

V zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), je důležitý paragraf 13, který říká, že vyučovacím jazykem je jazyk český a příslušníkům národnostních menšin se zajišťuje právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny za podmínek stanovených v paragrafu 14. Dále je důležitý paragraf 16 „*Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*“ a paragraf 20 „*Vzdělávání cizinců*“ (Vokáč, 2016).

Od 1. ledna 2008 vstoupila v platnost novela školského zákona, zákon č. 343/2007 Sb., kterou se nově upravují pravidla přístupu cizinců ke vzdělávání a školským službám. Tato novela zajišťuje všem dětem na území ČR rovný přístup ke vzdělávání, bez ohledu na to, ze které země pocházejí a zda na našem území pobývají legálně, či nelegálně (Průcha, 2011, s. 78–79).

Klíčové jsou z pohledu MŠMT strategické dokumenty „*Státní integrační program*“, „*Koncepce integrace cizinců*“ a „*Akční plán inkluzivního vzdělávání*“. V jejich rámci lze využívat tlumočnických a překladatelských služeb, podpory pedagogických pracovníků nebo kurzů češtiny jako cizího jazyka (Simonová, 2018, online, cit. 2020-05-14).

Předškolní vzdělávání je od 1. září 2017 povinné, a to podle paragrafu 34 odstavce 1 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Povinné předškolní vzdělávání je důležité především pro osobní a sociální rozvoj a vyrovnání nerovnoměrností ve vývoji dětí (Vokáč, 2016).

Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje na státní občany České republiky, kteří pobývají na území České republiky déle než devadesát dnů, a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než devadesát dnů. Dále se povinné předškolní vzdělávání vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než devadesát dnů. Dále také na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením (Chmelíčková, 2016).

Děti s odlišným mateřským jazykem patří do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a mají nárok na podpůrná opatření v závislosti na své jazykové schopnosti. Vyhláška č. 27/2016 Sb. v této souvislosti používá označení žák „s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“. V kontextu vyhlášky se termín „žák“ používá i pro předškolní děti. Podpora je podle novely školského zákona členěna do pěti stupňů, vyhláška konkretizuje podpůrná opatření pro jednotlivé stupně podpory (Česko, 2016).

Díky výzvě č. 54 s názvem „Začleňování a podpora žáků s odlišným mateřským jazykem II“, kterou v prosinci 2019 vyhlásilo hlavní město Praha, mohou školy žádat o finanční prostředky na intenzivní kurzy češtiny, dvojjazyčné školní asistenty, interkulturní pracovníky nebo komunitní tlumočníky, doučování žáků s odlišným mateřským jazykem, vzdělávání pedagogických pracovníků, projektovou výuku a další aktivity (META, o.p.s., 2019d, online, cit. 2020-05-14).

V „Listině základních práv a svobod“ je ve článku 33 ustanoven rovný přístup všech ke vzdělání. Práva národnostních menšin upravuje hlava třetí, kde článek 24 stanovuje, že příslušnost ke kterékoli národnostní menšině nesmí být nikomu na újmu a článek 25 říká, že se občanům tvořícím národnostní menšiny zaručuje všestranný rozvoj, právo rozvíjet vlastní kulturu, rozšiřovat a přijímat informace v mateřském jazyce, sdružovat se, též zaručuje právo na vzdělání v jejich jazyce a právo užívat jejich jazyk v úředním styku. Řeší také právo účasti na řešení věcí týkajících se národnostních menšin (Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky, článek 3, odstavec 2, online, cit. 2019-08-02).

Dále je důležitá vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato zařízení hrají důležitou roli při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Účelem poradenských služeb je podle vyhlášky mimo jiné přispívat ke zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, doporučovat vhodná podpůrná opatření a vyhodnocovat poskytování podpůrných opatření (Česko, 2005).

Významným strategickým dokumentem v oblasti vzdělávání je „*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*“. Podle tohoto dokumentu je cílem vzdělávací politiky dosáhnout výrazného snížení nerovností ve vzdělávání. Zaměřuje se na rovnost v přístupu ke vzdělávání v rámci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných osobnostních znevýhodnění (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014, s. 13, online, cit. 2020-04-11).

4 CPD PŘI DDM HL. M. PRAHY

DDM hl. m. Prahy je školské zařízení poskytující zájmové vzdělávání dětem, žákům, studentům i dospělým účastníkům. Připravuje program všem, kteří chtějí trávit svůj volný čas aktivně, a to v různých formách činnosti. Nabízí jak pravidelné zájmové útvary, tak příležitostné akce a tábory.

Dům dětí a mládeže hlavního města Prahy se poprvé otevřel v roce 1950, kdy se nazýval „*Domem pionýrů a mládeže v Karlíně*“. Zřizovatelem DDM hl. m. Prahy bylo prakticky po celou dobu jeho existence hlavní město Praha.

DDM hl. m. Prahy má v dnešní době více poboček. Diplomová práce se zabývá pouze střediskem „*Karlínské Spektrum*“, ve kterém autorka práce osobně působila jako pedagog volného času.

4.1 Parametry organizace a zájmového útvaru

Vnitřní řád Domu dětí a mládeže hlavního města Prahy (Dům dětí a mládeže, 2013–2017, online, cit. 2020-01-02) popisuje: „*DDM HMP je střediskem volného času dětí a mládeže. Ve smyslu zřizovací listiny plní funkci výchovně vzdělávací a rekreační se širokou zájmovou působností, je zřízen za účelem výchovy, vzdělávání a rekreačních činností dětí, mládeže a dospělých v jejich volném čase. Předmětem jeho činnosti je poskytování zájmového vzdělávání podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Při tom zejména:*

- a) organizuje zájmové činnosti se zaměřením na různé oblasti*
- b) podílí se na další péči o nadané děti, žáky a studenty*
- c) ve spolupráci se školami a dalšími institucemi organizuje soutěže a přehlídky dětí a žáků*
- d) poskytuje metodickou, odbornou, popřípadě materiální pomoc účastníkům zájmového vzdělávání, případně školám a školským zařízením*
- e) organizuje a rozvíjí spolupráci se zahraničními partnery, výměny dětí a mladých lidí, výměny skupin z hlavního města Prahy, realizuje mezinárodní projekty pro mládež do 26 let*
- f) spolupořádá akce výchovného a vzdělávacího charakteru, kulturní a sportovní akce, přehlídky a výstavy*

g) poskytuje poradenskou činnost pro neumístěné absolventy základních a středních škol po dobu dvou let po absolutoriu, poskytuje přípravu na povolání formou kurzů, zajišťuje organizaci a koordinaci této činnosti mezi ostatními domy dětí a mládeže v hlavním městě Praze, spolupracuje s úřady práce a dalšími subjekty zabývajícími se touto problematikou, zajišťuje výchovné a sociální poradenství pro děti, mládež a rodiče

h) připravuje a realizuje programy ochrany mládeže před negativními vlivy se zaměřením na primární prevenci drogové závislosti a kriminality

i) provozuje informační středisko

j) provádí příležitostný prodej výrobků, odchovů a výpěstků vzniklých v zájmových útvarcích DDM HMP jako produkt zájmových činností, které nejsou vykonávány za účelem zisku

k) vykonává doplňkovou činnost v souladu se schválenou zřizovací listinou.“

Jedním ze zájmových útvarů DDM hl. m. Prahy je „Centrum pro předškolní děti“ (CPD). Jedná se o zájmový útvar pro děti ve věku od dvou a půl do pěti let, fungující podle Školního vzdělávacího programu, který je dostupný na webových stránkách organizace. Z něj vyplývá, že hlavním prostředkem výuky je hra. Jejím prostřednictvím se děti učí porozumět pokynům, dodržovat pravidla a učí se spolupracovat ve skupině. Metodami práce jsou pozorování, vysvětlování, předvádění, napodobování, vyhledávání informací, kooperace, hra, rozhovor, diskuse. K odborným cílům patří rozvíjet hrubou i jemnou motoriku, pohybovou koordinaci, učit děti sebeobsluže, učit je používat předměty denní potřeby, rozvíjet řečové dovednosti po formální i obsahové stránce, vést děti k přemýšlení a samostatnému uvažování, seznámit je s hudebními nástroji a výtvarnými technikami, naučit je vnímat svoje tělo a pojmenovat jeho části, učit je orientaci v prostoru a čase. K sociálním cílům CPD patří vytvořit základy mravních hodnot, všestranně rozvíjet dítě po stránce biologické, interpersonální, environmentální, psychologické a sociálně kulturní, dále posilovat zdravou sebedůvěru sebevědomí a ctižádostivost (Bezděk, 2019, online, cit. 2020-01-02).

Po dobu působení autorky diplomové práce v organizaci DDM hl. m. Prahy byly, v rámci střediska Karlínské Spektrum, v provozu celkem čtyři Centra pro předškolní děti. Jejich souhrnný název v tomto středisku byl „Kostička“. Pro lepší orientaci v rámci organizace byla každému CPD přiřazena jedna barva, která figurovala v názvu: „Modrá Kostička“, „Červená Kostička“, „Červenožlutá Kostička“ a „Žlutá Kostička“. Autorka v této diplomové práci popisuje skupinu, kterou sama vedla, později pozorovala, tedy konkrétně CPD Červená Kostička v DDM hl. m. Prahy Karlínské Spektrum.

Provozní doba CPD Červená Kostička byla v době napsání této diplomové práce od pondělí do čtvrtka v čase 14.00 – 18.00. Po dobu působení autorky v organizaci se téměř každý čtvrtek konal se skupinou výlet, návštěva akce, případně se vzdělávání přesouvalo mimo budovu do venkovních prostor, ostatní dny probíhal zájmový útvar v budově DDM hl. m. Prahy. Dvakrát ročně se konalo přespávání dětí v CPD a v chatě u Vltavy. Přespávání probíhalo bez přítomnosti rodičů a obvykle mu předcházel den plný aktivit.

Skupina dětí se v CPD Červená Kostička každý školní rok mění. Obměňuje se jak skupina dětí, tak jejich počet. Standardně je však přijímáno do CPD šestnáct dětí. Pokud nějaké dítě odchází, případně přerušuje docházku, nahrazuje ho jiné dítě, aby skupina udržovala přibližně stejný počet po celou dobu fungování. Docházka se platí po kalendářních měsících, některé děti tedy v průběhu školního roku zařízení opouštějí. Nejčastěji z důvodu přijetí do mateřské školy. Některé děti však v zájmovém útvaru zůstávají i po dobu několika let. Je tedy možné jejich vývoj pozorovat a porovnávat v čase. Do CPD docházely během působení autorky v organizaci děti ve věku 2,5–5 let.

5 CIZINCI V CPD PŘI DDM HL. M. PRAHY

Centrum pro předškolní děti nabízí dopolední nebo odpolední činnost. Přijímá děti všech náboženských i národnostních společenství a pracuje s menší skupinou dětí (maximálně šestnáct dětí na dva pedagogy), i díky tomu je v CPD velké zastoupení cizinců, pro které je často snazší adaptace do malé skupiny.

V následujícím textu budou představeny národnosti, které bývají v CPD při DDM hl. m. Prahy zastoupeny.

5.1 Romská kultura

Romská menšina má specifický systém hodnot, norem i specifický způsob komunikace. Dokáží citlivě vnímat mimoslovní informace. Základní hodnotou pro Romy je rodina. Romové dávají emoce najevo velmi výrazně. Děti zajišťují pokračování rodu, proto je pro Romy láska k dětem zásadní. Oproti tomu budoucnost má pro Romy malou hodnotu, žijí spíše přítomností. Mnoho jejich tradic se týká jídla. Jídlo, které je ohříváno, nebo takové, které upadlo na zem, považují za nečisté. Tradiční je v romské kultuře zákaz odhalování těla (Šišková, 2001).

Pro Romy je normální se dělit, hlavně o jídlo. Romové jí, když mají hlad, nikoliv v konkrétní časy. Dbá se na to, aby byl dostatek jídla pro všechny, a to v kteroukoliv denní dobu, kdykoliv dítě projeví zájem. Děti se v romské kultuře netrestají zákazem jídla. Jsou podporovány ve sdílení jídla s ostatními, ale nejsou vedeny k doprošování a děkování. Někdy proto může u romských dětí docházet k tomu, že neprosí a neděkují, případně děkují a prosí až přehnaně nebo v situacích, které to nevyžadují. V romské kultuře existují výrazy pro prosbu a poděkování, ale používají se v jiných situacích, než je zvykem v české kultuře. Starší sourozenci často přebírají odpovědnost za mladší (Němec a kol., 2014, s. 121–123).

U romských rodičů byly dříve přípravné třídy základních škol preferovanější formou předškolního vzdělávání než mateřské školy. Ke změně vedlo až zavedení povinné předškolní docházky. Častým důvodem, proč romská populace vynechávala docházku do mateřské školy, byla velká nezaměstnanost rodičů, protože si nemohli dovolit náklady spojené se školným, stravným a dopravou. Mnohdy ze strany romské populace docházelo i k nedocenění předškolní přípravy a upřednostnění pospolitého rodinného života. V roce 2014 se snažily nestátní neziskové organizace motivovat romské rodiče, aby děti přihlásili do mateřských

škol. Tehdy se podařilo nastolit trend zvyšování počtů žádostí o přijetí ze strany romských rodičů o zařazení dítěte do mateřské školy (Vláda České republiky, 2015, s. 57, online, cit. 2020-05-14)].

Za diskriminaci Romů v přístupu ke vzdělávání bývá Česká republika kritizována. Současný stav je způsobený i tím, že od 60. let 20. století byly romské děti zařazovány do zvláštních škol. Často se učitelé či ředitelé škol chtěli zbavit dětí ze znevýhodněného sociálního prostředí. V roce 2005 byly zvláštní školy formálně zrušeny, funguje ale stejná praxe v zařazování dětí do základních škol praktických, určených pro žáky s lehkým mentálním postižením. Na konci roku 2005 byla schválena novela školského zákona, jejímž cílem je společné vzdělávání pro všechny děti bez rozdílu původu i vzdělávacích potřeb (Antošová, Bejček, Beránková, et al, 2016, s. 20–21).

5.2 Vietnamská kultura

Hlavní rozdíly vietnamské a české kultury pramení z původu z jiného kontinentu, neboť asijské zvyky jsou jiné než evropské. Česká strava je těžší, prostředí čistší. V Asii jsou lidé zvyklí trávit velkou část života v ulicích, zatímco v českém prostředí lidé častěji utíkají do soukromí. Členové rodiny jsou zvyklí si pomáhat, často i společně podnikají. Rodina je pro Asiaty základním zázemím, rodinné vztahy bývají těsnější (Barešová, 2010).

Podle Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd ČR pracují vietnamští obchodníci v průměru i 54 hodin týdně, což je nejvíce ze všech obchodníků v České republice. Často pracují od brzkého rána do pozdních večerních hodin (Antošová, Bejček, Beránková, et al, 2016, s. 31).

V asijské kultuře se předává soubor pravidel. Od dětí se vyžaduje jejich dodržování a také úcta ke starším. Děti bývají adaptabilní, podřizují se i za cenu potlačení vlastního já. Učitel je považován za autoritu, které se neodporuje. Děti jsou vedeny k tomu, aby učiteli souhlasně přikyvovaly i v případě, že nerozumí. Úsměv v této kultuře může vyjadřovat překvapení, nesouhlas, nejistotu a pochybnost. Pro Asiaty je neslušné smrkání na veřejnosti. Také je pro ně nezdvorné udržovat delší oční kontakt. Pohlazení po vlasech není běžné, je výsadou pouze rodičů dítěte. Pozdrav podáním jedné ruky vnímají jako neuctivý (Vágnerová, 2005).

Hlavou asijské rodiny bývá muž. Jedná se o kulturu, kde je velmi častý stud. Lidé obvykle raději souhlasí s většinou, než by ukázali, že s něčím nesouhlasí. Rodina bývá širší, početnější. Do rodiny se často počítají i obyvatelé stejného domu nebo čtvrti. V Asii není obvyklé vyjadřovat okázale emoce a city na veřejnosti (Bočánková, 2010, s. 111–114).

Krkání či srkání, které je v české rodině považováno za nezdvořilé, může být v některých asijských kulturách považováno za normální (Němec a kol., 2014, s. 121).

5.3 Ukrajinská a ruská kultura

Hodnotový systém ukrajinské a ruské kultury je podobný jako u nás, nicméně převažuje silnější vazba na náboženství (Vágnerová, 2005).

Děti jsou vedeny k poslušnosti, rodiče bývají často vůči dětem nadměrně ambiciózní. Velká pozornost je přikládána vrstevnickým vztahům (Průcha, 2011).

Rusko je i přes svou velikost relativně homogenním státem. Charakteristickým rysem Ukrajiny je multikulturalita, přítomný je silný vliv ruské kultury. Tato kultura má docela v oblibě kýč a pohodlí, je považována za zemi extrémů. „*Suržyk*“ je jazyk, který je spojením ruštiny a ukrajinštiny, převládá v něm ruská slovní zásoba, která je používána podle pravidel ukrajinské gramatiky a výslovnosti. Přízvuk vyslovovaných slov může měnit jejich význam. Na rozdíl od češtiny se nerozlišuje mezi krátkými a dlouhými samohláskami. Církevní svátky se slaví většinou podle Juliánského kalendáře, tedy o dva týdny později než u nás (META, o.p.s., 2019e, s. 3–4, online, cit. 2020-05-14).

Ukrajina bývá s Ruskem často stereotypně spojována. Země mají společnou část historie, ale každá má vlastní tradice, kulturní zvyky i jazyk. Rusky se mluví hlavně na východě Ukrajiny, na západě se mluví ukrajinsky. Ukrajina je samostatným státem od roku 1991, kdy došlo k rozpadu Sovětského svazu (Antošová, Bejček, Beránková, et al, 2016, s. 27).

5.4 Francouzská kultura

Francie je známá pro svou kuchyni, módu a kulturu. Módní návrhářství hraje ve francouzské kultuře významnou roli. Mnoho slavných módních návrhářů světa pochází

z Francie. Říká se také, že Francouzi rádi mluví svým rodným jazykem a neradi komunikují anglicky.

Předškolní výchova v mateřských školách je ve Francii považována za počáteční formu vzdělávání, na kterou úzce navazuje primární vzdělávání. Mateřské školy poskytují péči dětem ve věku od dvou do šesti let a síť mateřských škol ve Francii je velmi hustá. Prakticky všechny děti po dosažení tří let věku prochází preprimárním vzděláváním, přestože je docházka ve Francii nepovinná. Specifické je, že již v mateřské škole jsou ve Francii děti hodnoceny, mají svůj školní pas, do kterého se provádí záznam o dítěti (Průcha, 2006, s. 61–62).

5.5 Turecká kultura

Tato země leží na dvou kontinentech, v Evropě a Asii. Turci si velmi užívají jídlo a jejich kuchyně je opravdu pestrá. Káva a čaj jsou v Turecku připravovány a podávány rituálně. Populární jsou také vodní dýmky. Turci se na sebe často usmívají. Zároveň jsou, především v Istanbulu, lidé velmi úspěšní. Obecně jsou Turci velmi pohostinní. Jsou také rození obchodníci, jejich bazary jsou proslulé. Rodinu staví Turci na první místo a zakládají si na tom, co si o nich myslí okolí. Je obvyklé, že žije více generací pod jednou střechou. Muž je v Turecku hlavou rodiny, jeho role je chránit a finančně zabezpečit manželku a děti. Rodiče jsou pro děti vzorem. Turci se na pozdrav dotýkají tvářemi, běžným pozdravem je i potřesení rukou. Okázalé projevy citů na veřejnosti se nesluší v Turecku ani mezi páry. Za neslušné se považuje, podobně jako v Asijských zemích, smrkání na veřejnosti. Nad dveřmi domů a na špercích se v Turecku setkáváme s amuletem v podobě oka zvaného „Nazar“, který má dotyčného chránit od zlých sil. Oficiálním jazykem v Turecku je turečtina, v písemném projevu užívají Turci latinku. Turecko je sekulární stát, tudíž zde panuje svoboda vyznání, křesťanství je však stále v menšině. Turecko je převážně muslimskou zemí, hlavním náboženstvím je tedy islám. Turci dodržují „Ramadán“. Jedná se o devátý měsíc islámského lunárního kalendáře, během kterého se drží půst, který patří mezi pět pilířů islámu a je aktem víry, výrazem očisty, připomenutím boží moci a duchovního spojení s ní. Mešity, tedy chrámy, které primárně slouží muslimům k uctívání boha Alláha, se smí v Turecku navštívit jen s decentním oblečením a bez obuvi, ženy by navíc měly mít zakryté vlasy. Obecně není vhodné v Turecku odhalovat části těla. Některé oblečení, které se u nás běžně nosí, Turci mohou považovat za nevhodné (Zítek, 2005–2016, online, cit. 2020-03-18).

Tradice zahalování obličejů a vlasů pochází z dob, kdy byl závoj znakem počestnosti a symbolem bohatství. Některé muslimské ženy se nezahalují vůbec a zahalování vnímají jako omezení svobody, jiné ženy to chápou jako emancipační prvek, díky kterému nejsou hodnocené výhradně podle vzhledu. Nejčastější je zahalování vlasů šátkem neboli „*hidžábem*“, méně časté je zahalování celého těla „*čádorem*“, případně obličej „*burkou*“ či „*nikábem*“ (Antošová, Bejček, Beránková, et al., 2016, s. 39).

Výchova dívek je v Turecku přísnější než v naší kultuře. Dívky jsou vychovávány k poslušnosti a zdrženlivosti. Učí se také rituální úpravě zevnějšku. U chlapců se rozvíjí především ekonomická orientace a mužské vlastnosti (Vágnerová, 2005).

Muslimové nesmí jíst vepřové maso a pít alkohol. Bývají velmi pohostinní a považují za neslušné odmítnout nabízené jídlo nebo pití. Jídlo se smí nabírat pouze pravou rukou, levá ruka je v muslimských zemích považována za nečistou. Muslimské země často dávají pozor na to, jak je vnímá okolí. Často mají větší hlukovou toleranci, než na jakou jsme zvyklí my, a není neobvyklé, že mluví více lidí najednou. Rodina u nich je na prvním místě. Rádi diskutují o financích. Za neslušné považují mít ruce v kapsách během rozhovoru. Není pro ně příliš obvyklé vlastnit domácí zvířata (Bočánková, 2010, s. 137–144).

5.6 Italská a španělská kultura

O jižních národech se traduje, že jsou temperamentní, hluční a chodí později spát. Čas vnímají na jihu Evropy trochu jinak. Ve Španělsku i v Itálii začíná škola později než u nás, většinou v devět hodin dopoledne. V Itálii se obědvá obvykle mezi jednou a druhou hodinou po poledni, ve Španělsku až kolem třetí hodiny. Večere ve Španělsku někdy začíná až v deset hodin večer, v Itálii obvykle kolem osmé hodiny. V Itálii je velmi populární konzumace kávy, černé a silné, ve Španělsku se hodně pije alkohol. Ve Španělsku chodí lidé zpravidla mnohem později spát, než jsme zvyklí v České republice. Také je ve Španělsku velké horko a sucho, Španělé tedy bývají často unavení a využívají hojně odpočinkové pauzy. Obě kultury si potrpí na dobré jídlo a kvalitní víno. V Itálii i Španělsku se jí později než u nás. Na pozdrav se Italové i Španělé tradičně líbají na tvář (Gramelová, 2018, online, cit. 2020-05-14).

Španělé mívají dvě příjmení, jedno po matce a jedno po otci. Obvykle se v úředním styku používá příjmení po otci a staví se za křestní jméno. Křestní jméno může mít podobu složeniny dvou křestních jmen. Španělé na tom nebývají dobře se znalostí cizích jazyků.

Problémem může být užší hláskový rozptyl španělské abecedy ve srovnání s ostatními jazyky (Rusnoková, 2012, online, cit. 2020-06-15).

6 VÝZKUMNÁ ČÁST

Diplomová práce s názvem „*Vzdělávání cizinců v Centru pro předškolní děti při DDM hl. m. Prahy*“ upozorňuje na problém narůstajícího množství odlišných kultur v prostředí českého předškolního vzdělávání. Ne všechny instituce jsou na tuto situaci připraveny, ne každý pedagog umí s multikulturální skupinou pracovat. Vzdělávání pak nemusí být tak efektivní, jak by mohlo být. Cílem práce je tedy představit možnosti práce s jinými kulturami v Centru pro předškolní děti, což může sloužit jako odrazový můstek pro nově nastupující kolegy v tomto zařízení, kteří se teprve učí s multikulturální skupinou pracovat. Prezentování možností práce s dětmi z odlišných kultur může začínajícím pedagogům posloužit jako inspirace pro jejich budoucí zaměstnání. Aplikačním cílem práce je napomoci tomu, aby pedagogové dokázali efektivněji pracovat s dětmi z jiných kulturních prostředí a byli lépe připraveni na neobvyklé situace. Práce má přispět především k tomu, aby vzdělávání bylo pro děti z jiných kultur efektivní. Druhotně pak může pomoci pedagogům, aby se cítili v multikulturální skupině dětí lépe, případně aby byli k práci s nimi kompetentnější. Diplomová práce *Vzdělávání cizinců v Centru pro předškolní děti při DDM hl. m. Prahy* chce především ukázat možné shodné či rozdílné znaky jednotlivých kultur zastoupených v CPD při DDM hl. m. Prahy, ukázat proč se děti mohou chovat konkrétními způsoby, jak se na to dá reagovat, jaké přístupy v práci lze využít.

Práce se zabývá tématem vzdělávání dětí z různých kulturních prostředí. Dílčím cílem je zjistit odpovědi na otázky: Jaké jsou rozdíly v přístupu k dětem z hlediska odlišností v kulturním zázemí jejich rodin? Co brání a co pomáhá rozvoji dětí z odlišného kulturního prostředí?

K tomuto účelu jsou v teoretické části práce představena, mimo jiné, základní kulturní specifika. Výstupem diplomové práce jsou případové studie dětí z odlišných kultur, které mohou naznačit, co dětem z odlišného prostředí může pomoci při vzdělávání, případně co může vzdělávací proces zpomalit nebo zastavit. Práce představuje teorie, které mohou další pedagogové ověřovat i rozšiřovat. Představené případové studie nemusí platit pro všechny děti z dané kultury. Součástí práce jsou příklady dobré praxe, díky kterým jsou představeny konkrétní vzdělávací postupy, které u vybraných dětí fungovaly.

6.1 Výzkumná strategie

Autorka práce se k naplnění cíle práce rozhodla pro kvalitativní formu výzkumu. Jeho výhodou je, že základní výzkumné otázky se v kvalitativním výzkumu dají modifikovat v jeho průběhu, během sběru dat i během jejich analýzy. Nevýhodou v rámci kvalitativního výzkumu ovšem může být třeba to, že získaná znalost nemusí být zobecnitelná na celou populaci a do jiného prostředí. Nevýhodou je časová náročnost sběru a analýzy dat. Na druhou stranu můžeme díky dlouhodobě vynaloženému úsilí získat hloubkový popis případů. Za největší riziko kvalitativního výzkumu je považováno ovlivnění výsledků výzkumu výzkumníkem (Hendl, 2008, s. 50).

Kvalitativní výzkum byl vybrán i proto, že jeho výsledkem jsou verbální informace, teorie, které autorka práce potřebovala pro naplnění cíle práce získat. Kvalitativní výzkum umožňuje odkrývání procesů, může ukazovat na stejné či rozdílné parametry u každého jedince zvlášť.

Autorka práce se sběru dat věnovala několik let, díky čemuž mohla získat hloubkový popis jednotlivých případů a vytvořit tak případové studie. Výzkum trval od školního roku 2017/2018 do školního roku 2019/2020.

Autorka práce pracovala od roku 2012 do roku 2019 v CPD jako pedagog volného času v Červené Kostičce, dříve zvané „*Odpolední Kostičce*“, později zároveň i jako koordinátor předškolního vzdělávání. Po celou dobu měla na starosti skupinu dětí jako hlavní pedagog. Doplnovaly ji různé kolegyně v tandemu, neboť v tomto zájmovém útvaru se o děti starali nejčastěji dva pedagogové. Kolegyně se střídaly jednak podle dní, jednak podle jejich časových a pracovních možností, v DDM hl. m. Prahy si plnily určité penzum přímé pedagogické činnosti, vedení organizace rozhodovalo o tom, kolik hodin a v jakém zájmovém útvaru stráví. Obvykle autorka práce spolupracovala v jednom školním roce se třemi dalšími kolegyněmi, kdy s jednou z nich měla dva dny v týdnu a s ostatními jeden den v týdnu.

Autorka práce tedy výzkum prováděla nestrukturovaným pozorováním jak během své vlastní pedagogické praxe, tak v době, kdy v organizaci již nepracovala, ale měla možnost do zájmového útvaru nadále docházet, případně v době, kdy aktivitu vedla některá z kolegyň.

Ve výzkumné části jsou využity případové studie, neboť právě na nich se nejlépe dá prezentovat, jaký postup práce může být při vzdělávání cizinců funkční. Autorka práce měla po dobu svého pedagogického působení v CPD při DDM hl. m. Prahy i přímý kontakt s rodiči dětí, mohla proto s nimi konzultovat využití dat z jejich dokumentů. Autorka práce pro

získání dat o dětech využila také běžných nestrukturovaných neformálních rozhovorů s rodiči, které probíhají standardně v rámci pracovní praxe. Tyto rozhovory probíhaly dle časových možností pedagogů i rodičů, převážně při příchodu nebo odchodu dětí, podle docházky dítěte co nejčastěji. Rozhovory probíhaly většinou v přílehlé místnosti a trvaly obvykle kolem deseti minut. Rozhovory nebyly nahrávány, autorka si zapisovala významná data během rozhovorů. Cílem rozhovorů bylo bližší seznámení autorky s rodinou, navázání bližšího spojení či ověření získaných informací, rozhovory tedy probíhaly s každým rodičem jinak. Zároveň autorka práce rozebírala průběžně s rodiči vývoj dítěte.

Autorka práce po dobu působení v CPD pracovala v tandemu s několika kolegyněmi, jejichž odlišné styly práce s dětmi ji jednak mohly inspirovat, jednak měla možnost je navzájem porovnat. Také jí rozhovory s kolegyněmi mohly poskytovat zpětnou vazbu a určité ověření situace. Během výzkumu se autorka práce opírá o teoretické poznatky, které získala a uvedla v teoretické části diplomové práce.

6.2 Výzkumný vzorek

V této diplomové práci byl užít účelový výběr vzorku. Účelový výběr je založen pouze na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno, a o tom, co je možné pozorovat (Disman, 2000, s. 1).

Pro účely této diplomové práce je pojem „*cizinec*“ v její výzkumné části chápán jako dítě s odlišným mateřským jazykem či odlišným kulturním zázemím (pozornost není zaměřena na občanství dítěte, ale na jeho mateřský jazyk a kulturní zvyklosti). Jak již bylo představeno v teoretické části práce, vyhláška č. 27/2016 Sb. používá označení „*žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*“. V kontextu vyhlášky se termín „*žák*“ používá i pro předškolní děti (Česko, 2016). V diplomové práci se autorka odkazuje na vyhlášku č. 27/2016 Sb. a termín *žák* používá shodně s ní, tedy i pro označení předškolních dětí. Autorka používá ve shodném významu s pojmem *žák* i pojem *dítě*.

Skupina dětí, které dochází do CPD při DDM hl. m. Prahy, se každý školní rok mění svým počtem i složením, což ovlivnilo výběr výzkumného vzorku. Za docházku do zájmového útvaru platí rodiče poplatek po kalendářních měsících. Některé děti tedy v průběhu školního roku zařízení opouštějí, jiné nastupují v průběhu, některé děti v zájmovém útvaru zůstávají i po dobu několika let. Do Červené Kostičky docházely v období výzkumu děti ve

věku 2,5–5 let. Ze skupin v jednotlivých školních letech bylo vybráno sedm dětí pro případové studie podle níže popsaného klíče.

Autorka práce při výběru výzkumného vzorku brala v potaz jak kulturní odlišnosti jedinců, tak dobu, po kterou do zájmového útvaru docházeli. Výběr výzkumného vzorku probíhal ze skupiny, kterou autorka sama měla možnost jak vést, tak později pozorovat. Vybrán byl výzkumný vzorek, na kterém jsou nejvíce patrné vlivy odlišného kulturního prostředí. Také docházka vybraného výzkumného vzorku do zájmového útvaru musí být co nejdelší, aby mohlo být zkoumání co nejintenzivnější. Během doby, kdy výzkum probíhal, se autorka setkávala s některými kulturami častěji než s jinými, což také bylo při výběru výzkumného vzorku rozhodujícím faktorem. Autorka práce vybrala sedm dětí na případové studie, aby mohla detailněji a hlouběji jednotlivé případy popsat.

Všichni účastníci výzkumu prošli anonymizací, aby jejich údaje nemohly být zneužitelné.

7 VÝZKUM

V první fázi výzkumu udělala autorka práce anamnézy jednotlivých účastníků výzkumu, které nazvala respondenty a přiřadila jim fiktivní jména.

Autorka práce uvádí údaje, které považuje z hlediska vlastního výzkumu za podstatné. Jedná se především o věk, oblast, ze které pochází dítě (respektive případně jeho rodiče), jazyk, kterým na něj okolí hovoří, kde všude se dítě setkává s českým jazykem, jak dlouho docházelo dítě do CPD, jakým jazykem se dorozumívá autorka s rodiči. Data jsou získávána jak z rozhovorů s rodiči, tak z dokumentů, které dítě potřebuje pro nástup do zájmového útvaru, pokud zákonní zástupci souhlasili s jejich využitím. U rodičů se autorka snažila komunikovat především s těmi, kteří co nejlépe ovládají český jazyk, s některými byl rozhovor možný v angličtině. Autorka práce si uvědomuje možné zkreslení, které se mohlo vlivem dalšího jazyka objevit.

Linhartová a Stralczynská (2014, s. 29–30) navrhují zeptat se rodičů na jejich očekávání od instituce, na základní informace o rodině, jak dlouho žije rodina v zemi, kam zapisují dítě do instituce, jakým jazykem rodina hovoří doma, jaké náboženství nebo zvyklosti rodina vyznává, jak se dítě běžně stravuje, jaké jsou zájmy dítěte a čemu se rádo věnuje, zda má dítě kamaráda, který žije v jeho okolí, jakým způsobem vyjadřuje dítě své potřeby a jak se správně vyslovuje jméno dítěte. Nejdříve je třeba rodičům vysvětlit, proč potřebujeme znát odpovědi na tyto otázky. Je nutné ujistit je o diskrétnosti a otázky klást taktně.

Při pozorování jsou sledovány jak vstupní dovednosti dítěte, ať již z hlediska řeči, jemné a hrubé motoriky, interakce s pedagogy i vrstevníky, způsob a délka adaptace, tak pokroky z pohledu pedagoga i rodiče, změny v chování, zařazení do skupiny, fáze hry i dalších ohledech.

U každého respondenta je vytvořena případová studie s popisem průběhu jeho fungování v zájmovém útvaru. Připojen je příklad dobré praxe s konkrétním jedincem.

7.1 Anastasia

Anastasia je dívka z Ruska, která do Červené třídy docházela necelý jeden školní rok, přesně devět kalendářních měsíců. Poslední dva kalendářní měsíce školního roku, tedy květen a červen, trávila v Řecku s otcem a matkou, kteří zde vlastní chatu. Anastasia do České republiky přijela ve věku dvou let, do zájmového útvaru Červená Kostička nastoupila ve věku

čtyř let a v průběhu docházky oslavila páté narozeniny. Anastasia nastoupila v září, adaptace tedy probíhala společně s ostatními nově nastupujícími dětmi. Předtím do žádného zařízení nedocházela. Po dobu docházky do CPD měla časté absence, jezdili s rodiči do Ruska za příbuznými a velmi často zůstávala i doma s matkou, která nechodila do práce. Anastasia je jedináček.

Matka má vysokoškolské vzdělání, zůstává s dcerou doma na mateřské dovolené, otec má též vysokoškolské vzdělání, chodí v Praze do práce do nadnárodní firmy, kde pracuje na manažerské pozici. Dceru většinou do zájmového útvaru přiváděl otec a odváděla ji matka. S oběma má dcera velmi blízký vztah. Rodiče Anastasie mluvili na pedagogický tým částečně česky, na dceru vždy rusky, jak v organizaci, tak doma.

Anastasia zpočátku vůbec nerozuměla pokynům. S ostatními dětmi nekomunikovala, hrála si jen sama. Byly voleny takové aktivity, aby se mohla zapojit do kolektivu. Nejčastěji se zapojovala do divadelních představení a sportovních aktivit. Její hrubá motorika však nebyla na dobré úrovni. Přesto bylo znát, že Anastasii pohyb baví. Byl doporučen sportovní zájmový útvar, v průběhu školního roku (v pololetí) se tedy Anastasia zapojila do „*Sportovní přípravy*“. Zde mohla naposlouchat další pokyny v českém jazyce a zdokonalovat pohybové dovednosti.

Anastasia komunikovala nejčastěji jen výkřiky, případně si mluvila pro sebe ve větách v cizím jazyce. Kolegyně z pedagogického týmu, která umí rusky, odhalila, že Anastasia nepoužívá správně ani ruský jazyk. Rodiče při rozhovoru s autorkou potvrdili, že dcera neumí správně ani jeden jazyk. Rozvoj českého jazyka probíhal v zájmovém útvaru především prostřednictvím opakování, komentování dění, názorností a samozřejmě byl jazyk v komunikaci s dítětem užíván ve spisovné formě a v pomalejším tempu.

Rodičům bylo doporučeno, aby s dcerou procvičovali český jazyk a mluvili na ni česky co nejvíce. Sami však nemluvili česky příliš dobře, s češtinou se jí věnovala jen sporadicky matka, proto byla navržena i jazyková podpora. V průběhu docházky do Červené třídy se Anastasiino porozumění českým pokynům zlepšovalo, v aktivním používání jazyka však výrazná změna nenastala.

Anastasia je rodiči velmi podporovaná ve všem, co ji baví. Pokud tedy projevila o něco zájem, vždy ji vyšli vstříc. Rodiče Anastasie velmi posilují její sebedůvěru. Jsou značně ambiciózní a z rozhovoru s nimi vyplynulo, že si přejí, aby Anastasia byla jednou úspěšnou lékařkou.

Rodiče se snažili Anastasii vše usnadnit, hodně ji hýčkali. Pomáhali Anastasii i s oblékáním, nenutili ji, aby to zkoušela sama, když nechtěla. Anastasia tedy nebyla příliš samostatná. Činnosti sebeobsluhy byla zvyklá vykonávat jen s dopomocí rodičů. Rodičům pedagogický tým vysvětloval, že jejich dopomoc Anastasii není vždy žádoucí. Rodiče Anastasie na tyto rozhovory reagovali souhlasně, uvědomovali si, že Anastasia je již některých činností schopná bez dopomoci, přesto jí vždy znovu ulehčili práci, když nechtěla činnosti dělat sama. Pedagogický tým Anastasii nedopomáhal, přesto se dokázala sama obléct i obsloužit, potřebovala ale mnohem více času než ostatní děti a do činností se jí nechtělo. Jakmile přišli rodiče, Anastasia se přestala snažit a spoléhala se na jejich dopomoc.

Na výlety se třídou rodiče Anastasii nikdy nepustili. Anastasia byla v některých situacích bázlivá, především se bála nafukovacích balonků a aut. Její rodiče o ni často projevovali přehnaný strach.

Na Anastasii nejlépe fungovaly básničky a písničky. Přestože neznala vždy význam slov, naučila se opakovat. Básničky byly využity hlavně při rituálních činnostech, jakými jsou třeba mytí rukou, společný úklid, odchod na svačinu a další. Díky básničkám mohla Anastasia lépe předpokládat, co se bude dít.

Když byla ve třídě návštěva Mikuláše, pronesla Anastasia, že je to „*Děduška Maroz*,“ tedy ruský Děda Mráz. Toho se dalo využít při povídání o zimních zvycích, prostřednictvím příběhů.

7.2 Ediz

Ediz je chlapec z Turecka, který do Červené třídy docházel jeden a půl školního roku, přesně patnáct kalendářních měsíců. Na léto odjížděl do Turecka za babičkou, kde trávil čas i s matkou a otcem. Ediz do České republiky přijel ve věku jednoho roku, do zájmového útvaru Červená Kostička nastoupil ve věku tří let a v průběhu docházky oslavil čtvrté narozeniny. Ediz nastoupil v září, adaptace tedy probíhala společně s ostatními nově nastupujícími dětmi. Předtím do žádného zařízení nedocházel, většinu času trávil s matkou, která nechodila do práce. Nejčastěji byli doma, procházeli se po městě nebo nákupních střediscích. Matka při rozhovoru s autorkou uvedla, že má hodně času, často se nudí a ráda nakupuje. Po dobu docházky do CPD měl Ediz časté absence, neboť s rodinou velmi často cestovali do zahraničí. Otec pracuje v čele přední letecké společnosti, rodina měla tedy velmi dobré finanční zázemí a přístup k možnostem cestování. Ediz je jedináček.

Jak autorka zjistila ze vstupního dotazníku dítěte při jeho přijímání, Ediz pochází z muslimské rodiny. Jeho rodiče dodržují některé zásady islámu a vedou k tomu i Edize. S rodiči pedagogové při nástupu do CPD probírali především časy modliteb, přičemž rodičům nevadilo, že bude Ediz věnovat čas vzdělávání a modlitby vynechá. Rodiče Edize chodí v běžném oblečení, nenosí tradiční muslimský oděv, ale při vstupním rozhovoru s autorkou práce se vyjádřili, že jim přijde vhodné, aby ženy neměly odhalené větší části těla.

Matka Edize má vysokoškolské vzdělání, zůstává se synem doma na mateřské dovolené, otec má též vysokoškolské vzdělání, chodí v Praze do práce do nadnárodní firmy, kde pracuje na manažerské pozici. Syna do zájmového útvaru přiváděla i odváděla vždy matka. Dle jejích slov otec chodí domů až velmi pozdě a se synem se skoro nevidí, pouze když jedou společně do zahraničí na dovolenou. S matkou i otcem má Ediz velmi blízký vztah, o obou rodičích vypráví. Matka Edize mluvila na pedagogický tým jen anglicky, česky vůbec nerozumí, na syna mluvila vždy turecky, jak v organizaci, tak doma. Otec Edize se učí česky a skládal i zkoušky z českého jazyka, se synem se však vídá jen velmi málo a česky na něj nemluví.

Ediz zpočátku vůbec nerozuměl pokynům. Ovšem od začátku byl velmi společenský. Stále se snažil zapojit do hry s ostatními, přestože jim nerozuměl a oni nerozuměli jemu, vždy dokázal komunikaci nějak navázat. Od mala byl Ediz zvyklý dostávat se mezi různé skupiny lidí s odlišnou kulturou i jazykem. Přestože tedy nemluvil stejným jazykem, neviděl v tom problém a vždy si poradil. Protože mluvil jen turecky, nerozuměl jeho slovům ani pedagogický tým, nicméně Ediz uměl komunikovat velmi dobře neverbálně. Nejčastěji se zapojoval do sportovních aktivit a kolektivních her. Jeho hrubá motorika byla od začátku na velmi dobré úrovni. Bylo znát, že Edize pohyb baví. Byl velmi temperamentní a měl mnoho energie, proto mu byl doporučen sportovní zájmový útvar. Na konci školního roku se Ediz ucházel o místo v prestižním fotbalovém klubu a byl úspěšně přijat. Nicméně komunikace v klubu probíhala v anglickém jazyce, proto pravděpodobně neměl tento zájmový útvar vliv na rozvoj českého jazyka, na rozvoj angličtiny však ano. Ediz se přihlásil i do kroužku karate, i zde však vzhledem k povaze zájmového útvaru nešlo o rozvoj českého jazyka. Rodiče upřednostňovali prestižní kluby před rozvojem českého jazyka i proto, že předpokládali, že v České republice nebudou zůstávat. Podporovali u Edize rozvoj anglického jazyka a přihlásili ho i na kroužek angličtiny. Po několika měsících začal Ediz v kolektivu mluvit anglicky a dorozuměl se tak s některými dětmi, neboť mnohé děti se anglicky dorozuměly. Díky rozvoji angličtiny se v případě potřeby dokázal domluvit i s některými pedagogy, kteří

jazyk ovládali. Před skupinou však pedagogové na Edize mluvili vždy česky. V následujícím školním roce se Ediz odstěhoval s rodinou do jiné země.

Ediz komunikoval ve větách v tureckém jazyce. Postupně přidával do komunikace slova v anglickém jazyce a později i celé věty. Rozvoj českého jazyka probíhal především prostřednictvím opakování, komentování dění, názorností a samozřejmě byl jazyk v komunikaci s dítětem užíván ve spisovné formě a v pomalejším tempu. Ediz však český jazyk aktivně nepoužíval, pouze začal některým pokynům v průběhu času pasivně rozumět.

Ediz je rodiči velmi podporován, především v oblasti vzdělávání. Ediz od rodičů má dovolený i přístup k elektronice. Na mobilu má nainstalované jak vzdělávací aplikace, tak hry a filmy v mateřském i anglickém jazyce. Doma je zvyklý jíst u pohádky v telefonu. Matka pedagogům sdělovala svou obavu, že v CPD nebude jíst, pokud nebude během jídla sledovat film. V CPD však jedl Ediz i bez audiovizuální kulisy.

Na výlety se třídou rodiče Edize pustili pouze jednou, ke konci jeho docházky. Ediz byl zvyklý na svobodný a rychlý pohyb. Pomalá společná chůze mu nevyhovovala. Odčlenil se proto v jednu chvíli od skupiny, odběhl a snažil se rychle seběhnout schody, nicméně zakopl, roztrhl si ret a urazil si zub. Z fotbalového klubu i z kroužku karate byl Ediz na zranění zvyklý, nicméně pád ho polekal a zranění bylo vážnější, takže byl nutný převoz do nemocnice. Po úrazu Edize rodiče se skupinou na výlet již nepustili, nicméně běžné vzdělávání ve třídě ani jeho sportovní kroužky to neovlivnilo, rodiče pedagogům ani Edizovi nepřestali důvěřovat.

Když se konalo přespávání, nenechali rodiče Edize se třídou přes noc, ale společného táboráku se Ediz mohl za doprovodu matky zúčastnit. Děti si s sebou vzali špekáčky na oheň, neboť takový pokyn dostali rodiče od pedagogů. Edizova matka nakoupila špekáček podle pokynu, nicméně když se pedagogů zeptala na složení, zjistila, že se ve špekáčku nachází vepřové maso, které muslimové z náboženských důvodů jíst nesmí. Musela dítěti špekáček odebrat, Ediz dostal na opékání alespoň chléb a situace byla využita ke společné diskuzi, proč někteří lidé nemohou špekáčky jíst. Díky této situaci se třída dozvěděla o různých náboženstvích. Ediz se nemusel cítit vyčleněný, protože v podobné situaci bylo i několik dětí vegetariánů a veganů.

Ediz je mimořádně podporovaný ve vzdělávání a matka na něj má opravdu hodně času. Možná i díky tomu Ediz ve svých čtyřech letech velmi dobře zvládal psaní a čtení tiskacích

písmen. Po odjezdu do Kataru rodiče psali pedagogům zprávu, že se Ediz začal učit japonský jazyk. Český jazyk dále nerozvíjel.

7.3 Míša

Míša je chlapec romského původu. Do CPD ho vodí strýc a vyzvedává ho matka. Ve vstupním dotazníku má Míša kolonku otec prázdnou. Do formuláře ohledně vyzvedávání dítěte matka uvedla, že Míšu smí vyzvedávat jen ona nebo strýc. Z osobního rozhovoru s matkou vyplynulo, že má strach, aby se otec dítěte neobjevil. Citace maminky zněla: „A nikomu ho nedávejte, jenom mně nebo Jarkovi. Kdyby přišel Milan, zavolejte rovnou policii.“

Míša rozumí česky a česky i hovoří. Matka s pedagogickým týmem mluví česky, strýc slovensky. V jejich projevu je však znát romský přízvuk. Zároveň někdy využívají spíše hovorové formulace. Míša se narodil v České republice, strýc pochází ze Slovenska, ale rozumí i česky. Na Míšu mluví matka česky a strýc slovensky.

Míša do Červené třídy docházel necelý jeden rok, přesně sedm kalendářních měsíců. Do zájmového útvaru Červená Kostička nastoupil ve věku čtyř let. Míša nastoupil v prosinci, kdy je na adaptaci relativně málo času a docházka je přerušena prázdninami. To mohlo ovlivnit začlenění dítěte do kolektivu. Třída byla na nástup Míši připravována, o Míšově kultuře si pedagogové s dětmi povídali. Před nástupem do CPD Míša do žádného zařízení nedocházel, většinu času trávil s matkou, která nechodila do práce. Po dobu docházky do CPD neměl Míša skoro žádné absence. Míša je jedináček.

Matka Míši má základní vzdělání a je aktuálně nezaměstnaná, občas má noční brigádu v baru nebo denní brigádu v oblasti úklidu. Jeho strýc má základní vzdělání, prodává a vyrábí klíče. S matkou i strýcem má Míša blízký vztah. O otcovi Míša nikdy nemluví. Matka i strýc nedávají Míšovi dostatek pozornosti, což se projevuje u Míši občasnými výbuchy vzteku. Někdy se stalo, že Míša odcizil nějaký malý předmět a pak čekal, až si ho někdo všimne.

Míša dokáže komunikovat v celých větách česky, i když někdy ve větě použije slovenský výraz. Míšovi se při delších souvětí stávalo, že se zakoktal, na což byli matka i strýc upozorněni. Matka ani strýc však s Míšou v tomto ohledu nijak nepochybovali. Obvykle je ale Míša spíše potichu nebo někoho jen slovně pošťuchuje. Míša od začátku rozuměl všem pokynům, ale nezapojoval se. Od jeho příchodu do CPD se stranil. Asi po měsíci si našel

kamaráda Frantu a veškerý čas trávil s ním. Když Franta nebyl v CPD, izoloval se Míša od ostatních, případně jim hry občas úmyslně kazil a přerušoval. Přestože mluvil stejným jazykem, s ostatními si nepovídal.

Na pobídky k zapojení do společných aktivit reagoval Míša nejčastěji odmítavě. Sám se ovšem angažoval v praktických činnostech jako je úklid, zalévání květin nebo pečení. Když měl možnost tvořit či pracovat rukama nebo se hudebně projevit, fungoval ve třídě dobře. Jakmile si děti hrály a Míša se neuměl zabavit a s ostatními spojit, začal někdy volat o pozornost porušováním pravidel.

Silnou stránkou Míši je jemná motorika a hudební činnosti. S přehledem zvládá navlékání korálků, dovede velmi přesně stříhat i vybarvovat, cítí rytmus. Jeho hrubá motorika je od začátku také na dobré úrovni. Je znát, že se Míša doma setkává s hudbou často a že se dostává k praktickým činnostem, zároveň že má v praktických činnostech vzory. Hůře jde Míšovi zapojení do kolektivu a komunikace.

Míšova rodina je z chudších poměrů, Míša tedy nemá stejné zážitky, o kterých slýchá v komunitním kruhu od ostatních. Přesto, nebo možná právě proto, vypráví vždy o tom, jak chodí se strýcem každý den do aquaparku. Z rozhovoru s matkou vyplynulo, že po CPD obvykle jdou nakoupit potraviny a následně tráví čas jen doma, přičemž Míša doma hodně pomáhá s domácí prací. Ze slov Míši vyplývá, že matka se více věnuje mobilnímu telefonu než Míšovi a strýc bývá často dlouho v práci.

Na výlety se třídou Míša pravidelně chodil, ale bylo velmi těžké ho uhlídat. Nebyl zvyklý na delší chůzi a nebyl zvyklý dodržovat pravidla silničního provozu, takže často odbíhal. V tomto ohledu spolupráce rodiny chyběla, neboť matka odmítla syna v tomto směru umravňovat. Míša tedy na výletech často porušoval hranice, mnohé děti se ho pak začaly ještě více stranit, protože se jim nelíbilo, že nedodržuje pravidla.

Míša měl vždy vydatné, ale velmi nezdravé svačiny. Každé dítě si do CPD nosilo svou svačinu, která se jedla v předem určený čas. Ani v tomto ohledu rodina se zařízením nespolupracovala a odmítla syna v tomto směru omezovat. Míša vůbec neměl přisun ovoce a zeleniny. Matka sdělila pedagogickému týmu, že „*On to stejně nejí, má radši chipsy.*“ Když měl Míša hlad, šel se najíst, aniž by čekal na ostatní, a dokonce jim často bral jejich svačinu. Bylo velmi obtížné Míšovi vysvětlit, že si nemůže vzít k svačině cokoli, ale musí sníst pouze to, co dostal z domova a co bylo označené jeho značkou. Komunikace s rodinou ohledně svačin byla velmi náročná, protože matka nerozuměla tomu, proč by měl Míša čekat na čas,

kdy jí skupina, pokud má hlad v jinou dobu. Zároveň Míša nebyl zvyklý děkovat, když mu někdo nabídl část své svačiny.

Když Míša řekl nějaké slovo slovensky místo česky, pedagogové ho neopravovali, ale v jejich větě použili český výraz tak, aby si ho Míša mohl spojit se slovenským výrazem a zároveň aby nepocítil, že udělal chybu. Některé výrazy, třeba „*farba*“ místo „*barva*“, postupem času vymizely z jeho projevu. Tento posun zaregistrovala i kolegyně, která se vyjádřila, že už u Míši v projevu dlouho žádné slovenské slovíčko nezaznamenala. Když se Míša zakoktal, snažil se pedagogický tým na situaci neupozorňovat a dát Míšovi čas větu dokončit.

Míšu se snažil pedagogický tým vnímat, když potřeboval pozornost. Pedagogický tým zkoušel zapojit do programu takové aktivity, aby byl Míša zahrnut plnou pozorností spíše ve chvíli, kdy dělá věci správně a nepotřeboval tak tolik na sebe upozorňovat porušováním pravidel. Dále se pedagogický tým snažil Míšu zapojit do kolektivu, což se dařilo při hudebních aktivitách. Míša se mohl cítit plnohodnotnou a potřebnou součástí třídy hlavně při zpěvu, tanci a hře na nástroje. Bavily ho i hry spojené s hudbou, jako třeba „*Sochy*“ nebo „*Židličky*“. U hry *Sochy* děti tančí, když hraje hudba. Jakmile hrát přestane, děti zastaví pohyb. Hra *Židličky* je doplněna o kruh ze židlí, kterých je o jednu méně než dětí. Cílem hry je sednout si při zastavení hudby na volnou židli. Míša odcházel do předškolního zařízení s pocitem, že i on může být přijímán.

7.4 Hanička

Hanička je dívka z Vietnamu, která do Červené třídy docházela devět kalendářních měsíců. Hanička se narodila v České republice, do zájmového útvaru Červená Kostička nastoupila ve věku dvou let a šesti měsíců, v průběhu docházky oslavila třetí narozeniny. Hanička nastoupila v říjnu. Hanička tedy přišla do třídy, když se některé děti již stihly zadaptovat, měla proto na proces méně času a těžší podmínky. Předtím Hanička do žádného zařízení nedocházela, ale byla zvyklá být bez rodičů, často ji hlídal někdo ze známých nebo příbuzných, nejčastěji starší sourozenec. Po dobu docházky do CPD neměla skoro žádné absence. Hanička má starší sestru Vanesku a mladšího bratra Filipa.

Matka ani otec Haničky neuvedli nejvyšší dosažené vzdělání. Oba pracují ve vlastním obchodě s potravinami. Do CPD Haničku nejčastěji vodila sestra, která umí dobře česky. Rodiče Haničky nemluví dobře česky, umí jen pár základních vět, ani česky nerozumí.

S Haničkou mluví rodiče vietnamsky. S oběma má dcera blízký vztah, nejbližší vztah má však se svou sestrou. Rodiče chtěli, aby Haničku její sestra i vyzvedávala, což jim nebylo, vzhledem k tomu, že není plnoletá, umožněno. Obvykle pro Haničku docházeli jiní příbuzní.

Hanička zpočátku vůbec nerozuměla pokynům. S ostatními dětmi nekomunikovala, hrála si jen sama. V jejím věku však byla tato hra adekvátní. Byly voleny takové aktivity, aby se přesto nějak mohla zapojit do kolektivu. V jejím případě fungovaly hry založené na opakování a nápodobě, jako třeba „*Rybičky, rybičky, rybáři jedou*“ nebo „*Cukr-káva-limonáda-čaj-rum-bum*.“ U hry „*Rybičky, rybičky, rybáři jedou*“ děti přebíhají z jedné strany pole na druhou a cestou se snaží v roli rybáře pochyťat co nejvíce ostatních dětí, případně v roli rybičky utéct chytajícimu rybáři. Ve hře „*Cukr-káva-limonáda-čaj-rum-bum*“ je cílem dostat se co nejbližší dítěti, které opakuje název hry, zatímco stojí zády k ostatním. Pohyb je ovšem možný jen po dobu, co je toto dítě otočené zády. Jakmile dořekne název hry a otočí se na ostatní děti, musí se zastavit pohyb.

Hanička mluvila na pedagogy i děti ve větách ve svém rodném jazyce. Mnohdy bylo z jejího výrazu patrné, že je nešťastná, že jí okolí nerozumí. Rozvoj jazyka probíhal v zájmovém útvaru především prostřednictvím opakování, komentování dění, názorností a samozřejmě byl jazyk v komunikaci s dítětem užíván ve spisovné formě a v pomalejším tempu.

V průběhu docházky do Červené třídy se Haničky porozumění českým pokynům zlepšovalo a v aktivním používání jazyka dělala velké posuny, podobně jako její sestra, která navštěvovala CPD o čtyři roky dříve. Hanička byla velmi motivovaná k tomu dorozumět se s dětmi a pedagogy. Přestože patřila k nejmladším dětem, velmi rychle se jim vyrovnávala. Mohlo to být i tím, že mnoho času trávila se svou sestrou a jejími vrstevníky.

Na výlety se třídou Hanička pravidelně chodila. Bylo patrné, že se často pohybovala venku. Zнала a dodržovala pravidla silničního provozu, pohyb jí nedělal žádný problém, zvládla i delší chůzi.

Hanička byla velmi samostatná. Sama se dokázala obsloužit, nepotřebovala dopomoc ani při oblékání či obouvání. Bylo patrné, že rodiče jí se sebeobsluhou příliš nepomáhají a je zvyklá dělat činnosti sama.

7.5 Patricia

Patricia je dívka z Francie, která do Červené třídy docházela přesně jeden školní rok, deset kalendářních měsíců. Patricia do České republiky přijela ve věku tří let, do zájmového útvaru Červená Kostička nastoupila záhy po příjezdu. Patricia nastoupila v září, adaptace tedy probíhala společně s ostatními nově nastupujícími dětmi. Předtím do žádného zařízení nedocházela. Po dobu docházky do CPD neměla časté absence. Patricia má mladší sestru.

Matka má vysokoškolské vzdělání, zůstává s dcerami doma na mateřské dovolené, otec má též vysokoškolské vzdělání, chodí v Praze do práce do nadnárodní firmy, kde pracuje na manažerské pozici. Dceru většinou do zájmového útvaru přiváděl otec a odváděla ji matka. S oběma má dcera velmi blízký vztah. Matka Patricie pochází z České republiky a mluví na Patricii česky, otec pochází z Francie a mluví na Patricii francouzsky. Otec s matkou a pedagogickým týmem mluví anglicky. Matka s pedagogickým týmem mluví česky.

Patricia po příchodu do CPD vůbec s pedagogickým týmem ani dětmi nemluvila. S matkou však mluvila plyně česky a s otcem plyně francouzsky. Patricia neměla problém s užíváním různých jazyků za sebou. Když pro Patricii přišli oba rodiče, komunikovala s otcem francouzsky a s matkou česky, aniž by jazyky zaměňovala.

S ostatními dětmi nekomunikovala, hrála si jen sama. Česky však rozumí. Byly voleny takové aktivity, aby se mohla zapojit do kolektivu i bez nutnosti využití verbální komunikace, která pro ni evidentně byla zpočátku náročná. Pedagogický tým na Patricii netlačil a nenutil ji komunikovat verbálně. Nejčastěji se zapojovala do her, kde se využívala neverbální komunikace, třeba básničky s pohybem.

Patricia měla hodně ráda i výtvarnou tvorbu, prostřednictvím které komunikuje s okolím. Její jemná motorika byla na velice dobré úrovni. Výtvarná činnost byla velmi silnou stránkou Patricie, proto byly výtvarné aktivity využity i k rozvoji komunikace. Po dobu docházky do Červené třídy Patricia se v aktivním používání jazyka zdokonalovala, otevírala se postupně především při malbě, o které pak dokázala vyprávět.

Na výlety se třídou chodila Patricia pravidelně, výlety také posilovaly možnost sdílení a komunikace. Pohyb venku Patricii nečinil obtíže.

7.6 Roberto

Roberto je chlapec původem ze Španělska, který do Červené třídy docházel pět kalendářních měsíců, tedy polovinu školního roku. Nastoupil do CPD v září ve věku tří let, adaptace tedy probíhala společně s ostatními nově nastupujícími dětmi. Do České republiky přijel ve věku jednoho roku. Předtím docházel do soukromých jeslí. Po dobu docházky do CPD měl časté absence, jezdili s rodiči do Španělska za příbuznými a velmi často zůstával i doma s matkou, která nechodila do práce. Roberto má mladší sestru.

Matka má středoškolské vzdělání, zůstává s dcerou doma na mateřské dovolené. Otec má vysokoškolské vzdělání, chodí v Praze do práce do nadnárodní firmy, kde pracuje na manažerské pozici. Syna většinou do zájmového útvaru přiváděla matka a odváděl ho otec. S oběma má syn blízký vztah. Matka Roberta pochází z České republiky a mluví česky, otec Roberta mluví španělsky a pochází ze Španělska.

Roberto pochází z bilingvní rodiny. Česky rozumí a umí česky mluvit, s matkou mluví česky. S otcem Roberto mluví španělsky, otec česky neumí a nerozumí.

Roberto se zapojoval do kolektivu bez problémů. V komunikaci v českém jazyce však využíval jen ženský rod, protože mu chyběl vzor v mužském rodě. Otec na něj česky nemluvil, tedy nepoužíval českou koncovku mužského rodu. Matka mluvila na Roberta nejčastěji o sobě či jeho sestře v ženském rodě. Když mluvila před Robertem o něm, využívala spíše rozkazovací způsob, kde nevyužívala koncovku mužského rodu. Rozvoj správného užívání českého jazyka probíhal v zájmovém útvaru především prostřednictvím příběhů, básní a písní s užitím mužského rodu. Rodičům bylo doporučeno, aby před synem mluvili více o mužích v mužském rodě.

Roberto neměl problém s užíváním různých jazyků za sebou. Když si Roberta vyzvedával otec, komunikoval s ním španělsky. Pokud pedagogický tým na Roberta v tu dobu mluvil česky, odpovídal Roberto pedagogickému týmu v češtině a během chvíle byl schopný komunikovat s otcem ve španělštině, aniž by jazyky zaměňoval.

Výletů se Roberto zúčastňoval, ale velmi nepravidelně. Matka Roberta měla před výlety časté úzkosti a Roberto byl mnohdy tak vystresovaný, že nakonec nedokázal s ostatními odejít.

7.7 Joakim

Joakim je chlapec původem z Islandu, který do Červené třídy docházel patnáct kalendářních měsíců, tedy jeden a půl školního roku. Nastoupil do CPD v lednu ve věku čtyř let. Nastupoval po Vánočních prázdninách, po delší pauze se tedy adaptoval spolu s ostatními dětmi. Joakim se v České republice narodil, velmi často ale s rodinou jezdí na Island, kde mají známé a příbuzné. Před nástupem do CPD docházel do státní mateřské školy, kde však zažil šikanu a nebyl schopný adaptace. Z rozhovoru s matkou vyplynulo, že CPD zvolila z důvodu získaných dobrých referencí a většího počtu pedagogů na menší počet dětí. Po dobu docházky do CPD měl Joakim časté absence, jak z důvodu častých cest na Island, tak z důvodu častých lékařských prohlídek. Matka uvedla, že Joakim se narodil dříve a jeho vývoj tak probíhal opožděně. Zároveň má Joakim problémy se zrakem, špatně vidí, má brýle s velmi silnými dioptriemi. Joakim má mladšího bratra.

Matka má středoškolské vzdělání, zůstává na mateřské dovolené s mladším synem. Otec má vysokoškolské vzdělání, chodí v Praze do práce do nadnárodní firmy, kde pracuje na manažerské pozici. Syna většinou do zájmového útvaru přiváděla matka a odváděl ho otec. S oběma má syn blízký vztah. Matka Joakima pochází z České republiky a mluví česky, otec Joakima mluví islandsky a pochází z Islandu. Otec s matkou komunikují v angličtině. S pedagogickým týmem mluvila matka česky a otec anglicky. Joakim česky rozumí a umí česky mluvit, s matkou mluví česky. S otcem Joakim mluví islandsky, otec česky neumí a nerozumí. Joakim navíc ovládá angličtinu, kterou slychá v komunikaci matky s otcem.

Joakim neměl problém s užíváním různých jazyků za sebou. Když si Joakima vyzvedával otec, komunikoval s ním islandsky. Pokud pedagogický tým na Joakima v tu dobu mluvil česky, odpovídal Joakim pedagogickému týmu v češtině a během chvíle byl schopný komunikovat s otcem v islandštině, aniž by jazyky zaměňoval. Když pedagogický tým mluvil s otcem Joakima anglicky a Joakim byl přítomen, dokázal reagovat i v anglickém jazyce.

Výletů se Joakim zúčastňoval pravidelně, což pomáhalo jeho začleňování do kolektivu. Joakim se stále snažil zapojit do hry s ostatními dětmi, ale nedařilo se mu to. Děti Joakima často do hry nepřijímaly. Mnohdy to mohlo být způsobeno tím, že Joakim byl v kontaktu s dětmi nátlakový a neuměl respektovat osobní prostor druhých. Podle slov matky byl v mateřské škole, kam dříve docházel, šikanován kvůli silným a výrazným brýlím, které by neměl Joakim ze zdravotních důvodů sundávat. Pedagogický tým si všiml, že děti v CPD mnohem více reagují na to, že k nim Joakim chodí až příliš blízko, i když mu dají najevo, že

si chtějí hrát samy. Joakim děti často provokoval, jejich blízkost si vynucoval. Adaptace Joakima na prostředí kolektivu probíhala velmi dlouho. Pedagogický tým využíval aktivit, do kterých se mohl Joakim přirozeně zapojit, aniž by narušoval druhým jejich osobní prostor. Mezi takové aktivity patřila třeba dramatizace pohádek. Joakim mohl být v interakci s ostatními dětmi a zároveň měl díky své roli jasně stanovené mantinely.

Joakim měl zároveň velké obtíže s hrubou i jemnou motorikou. Mohlo to být způsobeno i zhoršeným zrakem. Často narážel, což u některých dětí vyvolávalo posměch. Takové situace byly s dětmi využity při komunitním kruhu jako téma k diskuzi. Děti se tak učily Joakima v takových situacích podporovat, namísto toho, aby se mu smály.

Joakimovi na začlenění do kolektivu velmi záleželo. Dokonce občas dětem či členům pedagogického týmu přinesl drobný dárek. Joakim rád maloval a své obrazy rád daroval.

8 HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ VÝZKUMU A DISKUZE

Jednou z dílčích výzkumných otázek bylo zjistit, jaké jsou rozdíly v přístupu k dětem z hlediska odlišností v kulturním zázemí jejich rodin. Předně se ukázalo, že v tomto ohledu je důležité především zjistit, jaké zvyky jsou v kultuře dítěte běžné a co je naopak v jeho kultuře považováno za nevhodné. Všechny tyto aspekty je vhodné probrat i s rodiči dítěte, aby se předešlo možnému nedorozumění a zmírnil se případný kulturní šok. Z pedagogické činnosti a pozorování dále vyplynulo, že je vhodné získat na začátku co nejvíce informací od zákonných zástupců dítěte. Jedná se především o věk dítěte, oblast, ze které dítě pochází (případně odkud pochází jeho rodiče), z jakého prostředí pochází, jakým jazykem na něj okolí hovoří, kde všude se dítě setkává s českým jazykem. Zároveň je potřeba seznámit dítě i zákonné zástupce se všemi pravidly docházky, běžným režimem i případnými specifiky vzdělávacího zařízení.

Z mnohých kulturních rozdílů lze uvést třeba výše zmíněné doprošování a děkování. U romských dětí může docházet k tomu, že neprosí a neděkují, případně děkují a prosí až přehnaně nebo v situacích, které to nevyžadují, protože v romské kultuře sice existují výrazy pro prosbu a poděkování, ale používají se v jiných situacích, než je zvykem v české kultuře (Šebová in Němec a kol., 2014, s. 121–123). V případové studii Míši byl uveden příklad dítěte, které za jídlo není zvyklé děkovat.

U Romů je kladen důraz na konzumaci jídla, jídlo je pro Romy velmi důležité, rádi si dopřávají a děti se v romské kultuře netrestají zákazem jídla (Tamtéž, 2014, s. 121–123). To se potvrdilo v případové studii Míši, který měl vždy vydatné, ale velmi nezdravé svačiny a rodina odmítla syna v tomto směru omezovat. Když měl Míša hlad, šel se najíst, aniž by čekal na ostatní, a dokonce jim často bral jejich svačinu. Matka nerozuměla tomu, proč by měl Míša čekat na čas, kdy jí skupina, pokud má hlad v jinou dobu.

V asijské kultuře je zase nutné respektovat, že děti jsou vedeny k tomu, aby učitelé souhlasně přikyvovaly i v případě, že nerozumí. Pro Asiaty je neslušné smrkání na veřejnosti, nezdvorné je i udržovat s nimi delší oční kontakt či zdravit podáním jedné ruky (Vágnerová, 2005).

Mnohé výzkumy potvrzují, že existuje diference v učení žáků z různých etnických a rasových společenství. Nejlepších výsledků dosahují děti z východoasijských etnik (Průcha, 2020, s. 68). To se potvrdilo především v případové studii Haničky, která byla velmi motivovaná k tomu dorozumět se s dětmi a pedagogy a svou snahou se k cíli opravdu

posouvala rychle. Zároveň byla Hanička velmi samostatná, bylo patrné, že není zvyklá na dopomoc při činnostech sebeobsluhy. Jan Průcha (2011, s. 77) píše, že vzdělání pro Vietnamce představuje vysokou životní hodnotu. Vietnamští rodiče vedou děti k tomu, aby se dobře učily a respektovaly učitele, aby si v dospělém věku zajistily co nejlepší postavení.

Jak bylo představeno v teoretické části, vietnamské rodiny bývají početnější a členové rodiny jsou zvyklí si pomáhat, často i společně podnikají (Barešová, 2010). Rodina Haničky je tohoto tvrzení příkladem. S rodiči bylo nutné hned na začátku vykomunikovat, že jejich starší dcera nemůže mladší dceru vyzvedávat, protože není plnoletá.

Je potřeba brát v úvahu i případné náboženské odlišnosti. Třeba u muslimských zemí se může velmi lišit pohled na oblékání. Také mohou mít jiné časové potřeby, třeba s ohledem na modlitbu. V případové studii Edize je představena situace, kdy i volba jídla může způsobit komplikace.

V teoretické části byla představena myšlenka Průchy (2011), že rodiče ruských dětí bývají často vůči dětem nadměrně ambiciózní. Na případové studii Anastasie se to potvrdilo, když její rodiče touží po tom, aby byla jednou úspěšnou lékařkou, přestože ve věku pěti let nemluvila ještě dobře ani svým rodným jazykem a byla zvyklá na dopomoc rodičů při oblékání.

V případové studii Roberta, Joakima a Patricie se ukázalo, že některé děti nemají problém s komunikací ve více jazycích zároveň.

Další dílčí výzkumnou otázkou bylo zjistit, co brání a co pomáhá rozvoji dětí z odlišného kulturního prostředí.

V průběhu vzdělávacího procesu je potřeba sledovat vývoj dítěte, všimnout si změn a neustále probírat poznatky se zákonnými zástupci dítěte. Stejně tak i včas případně doporučit návštěvu dalších zařízení, která by mohla pomoci při adaptaci na českou kulturu nebo při výuce českého jazyka. V práci na rozvoji dítěte se ukázalo jako klíčové udržovat vzájemnou blízkost a důvěru v trojúhelníku dítě – rodiče – pedagog. Vždy je nutné se ujistit, že informace k zástupcům dorazila a že jí porozuměli. Jako efektivní se ukázalo psaní textové zprávy v jejich rodném jazyce, případně komunikace se zákonným zástupcem, který rozumí česky co nejlépe.

Před nástupem Míši do třídy v průběhu školního roku se osvědčilo připravit třídu na příchod nového dítěte z odlišného kulturního prostředí. Je vhodné popsat dětem nově přichozí dítě a společně vymyslet způsoby, jak mu situaci usnadnit.

Zároveň se ukázalo, že bilingvní dítě může občas jazyky míchat. Když Míša řekl nějaké slovo slovensky místo česky, pedagogové ho neopravovali, ale v jejich větě použili český výraz tak, aby si ho Míša mohl spojit se slovenským výrazem a zároveň aby nepocítil, že udělal chybu. Tento způsob řešení situace pomáhal v jeho rozvoji.

Velmi vhodné je nabízet příležitosti ke sblížení dětí, třeba skupinové úkoly. To pomáhalo se začleněním Míši do kolektivu. Pedagogický tým se snažil Míšu zapojit do kolektivu prostřednictvím společných hudebních aktivit, které ho bavily. Míša se mohl cítit plnohodnotnou a potřebnou součástí třídy hlavně při zpěvu, tanci a hře na nástroje. Bavily ho i hry spojené s hudbou, jako třeba „*Sochy*“ nebo „*Židličky*“.

Je vhodné také dětem, adekvátně k jejich věku, představit zemi, ze které nové dítě přichází a popsat specifika dané kultury. V případové studii Anastasie se autorka zmiňuje o využití slov Anastasie k dalšímu povídání o zimních zvycích v různých zemích, prostřednictvím příběhů. V případové studii Anastasie byl současně uveden příklad dítěte, které nehovoří správně ani jedním jazykem. V rozvoji jazyka u Anastasie pomáhalo využití metody „*CLIL*“. U této metody dochází k propojení jazykové výuky s jiným předmětem, jinou oblastí vzdělávání. Jazyk je používán v přirozeném prostředí. Cílem je osvojování si znalostí z nějaké oblasti a současně dovedností v cizím jazyce (Benešová a Vallin, 2015).

V adaptaci na české prostředí a začleňování do skupiny ze zkušenosti autorky pomáhá také společný rituál. Ritualizace činnosti může přinášet dítěti pocit jistoty a bezpečí a snáze se může naučit postup. Dobré je vnášet do činností i prvky, které pocházejí z kultury daného dítěte, klidně přes pohádky, hudbu či příběhy. To může pomoci dítěti cítit se součástí skupiny. Je ale nutné pracovat s minoritními motivy tak, aby jejich větší množství neodradilo od účasti majoritní žáky.

Činnosti je dobré volit obezřetně tak, aby k jejich vysvětlení, v případě, že dítě nerozumí česky, stačila názorná ukázka nebo piktogramy. Velmi zajímavá byla případová studie Edize, který komunikoval v prostředí třídy více než některé jiné děti, přestože vůbec neovládal český jazyk. Ke komunikaci dokázal využít především neverbální komunikaci. K rozkódování významu pokynů využil nápodobu. Tatiana Slama-Cazacu píše, že dítě přijme, na rozdíl od dospělého, i nedůslednou nebo nejasnou odpověď (1966, s. 79).

Roberto v komunikaci v českém jazyce využívá jen ženský rod, protože nemá vzor v mužském rodě. K rozvoji správného užívání českého jazyka pomáhalo především užití příběhů, básní a písní s mužským rodem.

Aktivity by měly být co nejvíce interaktivní a měly by vycházet ze zájmů dítěte, aby mohlo ukázat své silné stránky. U Edize byla silnou stránkou hrubá motorika, Míša byl velmi šikovný na jemnou motoriku a praktické dovednosti, Patricia byla zase výjimečná ve výtvarném projevu. U každého dítěte je dobré vysledovat, co ho baví, zajímá a v čem může být jedinečné.

V případové studii Patricie autorka popisuje mlčenlivost dítěte, které přijelo čerstvě z jiné země. Jasmin Muhič (2004, s. 14) rozděluje proces začleňování dítěte do fází mlčenlivosti, vykořeněnosti, kulturního šoku a akulturace. První fáze, mlčenlivost, je provázena pocitem úzkosti a osamocení. Nastává v situaci, kdy je dítě poprvé v nové zemi. Fáze vykořeněnosti probíhá v uvědomění rozdílů mezi vlastní a hostitelskou kulturou. Dítě v této fázi zažívá smíšené emoce, jako třeba strach i vzrušení. Fáze kulturního šoku je spojována s pocitem deprese a zmatenosti, je důsledkem ztráty symbolů vlastní kultury. Poslední fáze, fáze akulturace, má vliv na úspěšnost dítěte. Dítě si v této fázi zachovává prvky vlastní kultury i přijímá prvky kultury nové.

U Patricie fungovalo postupné otevření verbální komunikace přes výtvarnou tvorbu, později i přes sdílení zážitků z výletů. Samotná výtvarná tvorba mohla nejprve probíhat beze slov, Patricia postupně sama začala svou tvorbu s ostatními sdílet a hovořit o ní.

9 VÝHODY A LIMITY VÝZKUMU

Výsledky výzkumné části této diplomové práce jsou aktuální do března roku 2020. Časové hledisko hraje v této problematice roli, neboť záleží na vztahu celé společnosti k jiným kulturám a k možnostem jejich pohybu mezi jednotlivými zeměmi. Volný pohyb mezi jednotlivými zeměmi byl během roku 2020 omezen vyhlášením nouzového stavu, což výzkum v březnu 2020 zcela ukončilo. Od chvíle vyhlášení nouzového stavu v České republice, uzavření hranic a uzavření zájmového útvaru CPD při DDM hl. m. Prahy, již nebyla sbírána žádná data pro srovnání. Roli v platnosti výzkumného šetření může hrát i znění aktuálních právních předpisů, v diplomové práci je vždy uvedeno, jaké právní předpisy jsou v době jejího napsání aktuální.

Limitem proveditelnosti výzkumu v této diplomové práci mohl být fakt, že autorka práce skupinu nejprve sama vedla a později jen pozorovala, neboť autorka práce v daném zařízení sama několik let pracovala a během výzkumu pracovní poměr ukončila. Získané znalosti z výzkumné části nemusí být zobecnitelné na celou populaci a do jiného prostředí. Práce má za cíl ukázat na možnosti, které fungovaly v konkrétních případech, proto je žádoucí, aby další pedagogové teorie následně ověřovali a rozšiřovali. Představené případové studie nemusí platit pro všechny děti z dané kultury. Ovlivnění mohlo nastat i předčasným ukončením docházky některého člena skupiny, obecně limitem výzkumu mohla být proměnlivost skupiny během školního roku, stejně jako delší pauza některého respondenta v docházce. Docházka do tohoto zájmového útvaru se platí po kalendářních měsících, některé děti tedy v průběhu školního roku zařízení opouštějí, jiné nově přicházejí. Limitem proveditelnosti výzkumu mohla být i jazyková bariéra, případně nesrozumitelnost pokynů nebo účelu, a to i během rozhovorů s rodiči. Dále limitní mohl být i fakt, že autorka se s dětmi i rodiči osobně znala, což mohlo částečně výzkum zkreslit. Na jednu stranu mohou být v takovém případě respondenti sdílnější, nemusí tolik pociťovat stud a mohou si udělat na výzkum více času, zároveň však mohou odpovědi s kalkulem do budoucna přizpůsobovat. Autor výzkumu může také přehlédnout důležité momenty, protože je například považuje za samozřejmé, případně již známé.

Je nutné brát ohled na výběr vzorku při zobecňování výsledků. Chlapci mohou mít jiné složení slovní zásoby než dívky. To může být dané rozdílnou oblastí zájmu. Vliv může mít také pořadí narození dítěte mezi sourozenci, jeho jazykové okolí nebo sociální rozložení vrstevníků, se kterými se stýká (Červenková, 2019, s. 14).

Je možné, že posun dítěte byl způsoben i něčím jiným než intenzivní prací s dítětem v daném zájmovém útvaru. Ovlivnit posun dítěte mohla spousta faktorů, přičemž je obtížné určit, co vše mohlo hrát v posunu dítěte roli.

Autorka práce považuje za velkou výhodu, že mohla s dětmi sama pracovat a zkusit různé postupy a následně vše mohla ověřovat, případně rozšiřovat, pozorováním. Velkou výhodou byla jak přímá účast na vzdělávání dětí, která umožnila velmi blízký vztah a hloubkové zkoumání situace, tak i doba, po kterou pozorování mohlo probíhat. Z důvodu pracovního poměru v organizaci měla autorka vliv na obsah práce a mohla na jednotlivé pokroky přímo navazovat. Zároveň to umožnilo blízký kontakt s rodiči a poznání rodinného zázemí dětí, tedy i okolností jejich vývoje. Nevýhodou byl pro autorku citový vztah, který si k dětem i rodičům stihla za dobu svého působení vytvořit, a který mohl subjektivizovat některé vhledy autorky. Zároveň tento blízký vztah byl velmi náročný při odchodu autorky ze zaměstnání, toto mohlo negativně ovlivňovat i některé respondenty. Respondenty mohla ovlivnit i samotná následná změna hlavního pedagoga. Autorka práce se výzkumu věnovala dostatečně dlouhou dobu, což mohlo přispět k lepšímu poznání jednotlivých kulturních specifík. Výzkum probíhal jak na půdě CPD Kostička při DDM hl. m. Prahy, tak v místech, která autorka s dětmi během činnosti zájmového útvaru navštěvovala. Díky tomu mohla registrovat změny v jednání a chování dětí ve známém i neznámém prostředí, uvnitř i venku.

Výzkum mohlo ovlivnit i jeho načasování, případně aktuální osobní problémy respondentů. Během školního roku 2017/2018 a 2018/2019 probíhala docházka do CPD při DDM hl. m. Prahy po celou dobu školního roku. Během školního roku 2019/2020 ukončilo docházku vyhlášení nouzového stavu v České republice, které zastavilo docházku do zařízení v březnu 2020, což ukončilo samotný výzkum. Ve školním roce 2019/2020 probíhalo jen pozorování, výzkum tedy nebyl tímto příliš ovlivněn. Autorka práce vnímá, že u dětí, které do CPD při DDM hl. m. Prahy docházely déle, bylo utváření záznamů do výzkumu snazší, neboť se výsledky daly porovnávat v čase. Velmi zajímavé by mohlo být porovnání výsledků výzkumu po pauze z důvodu nouzového stavu v České republice, nicméně z důvodu časové náročnosti toto není předmětem aktuálního výzkumu. Autorka práce nemá informace o tom, kolik cizinců bude v dalším školním roce zůstat v zájmovém útvaru, nicméně činnost CPD Červená Kostička při DDM hl. m. Prahy byla po vyhlášení nouzového stavu až do konce školního roku 2019/2020 zastavena.

Dalším činitelem, který mohl zkreslit či ovlivnit výsledky výzkumu, byl výzkumný vzorek. Autorka práce se snažila výzkumný vzorek vybrat tak, aby výsledky výzkumu byly

reliabilní a validní. K absolutní objektivitě by však pomohlo, aby se výzkumu zúčastnili všichni cizinci v řádu ještě více let, což však nelze zajistit, z časových důvodů to ani nebylo možné. Autorka práce se však domnívá, že i přes tyto okolnosti nedošlo k výraznému zkreslení výsledků a výsledky jsou reliabilní a validní.

K tomu, aby mohlo být pozorování efektivní, přispěl fakt, že autorka práce navštěvovala po dobu psaní diplomové práce různé konference a četná školení na téma inkluze, národnostních menšin i odlišných kulturních prostředí. Též bylo výhodou, že autorka práce byla zároveň autorkou celoročního plánu činnosti v CPD při DDM hl. m. Prahy, mohla tedy částečně ovlivnit náplň činnosti zájmového útvaru, náplň činnosti zájmového útvaru.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem „*Vzdělávání cizinců v Centru pro předškolní děti při DDM hl. m. Prahy*“ se ve své teoretické části zabývala předškolním vzděláváním v České republice a problematikou cizinců v této zemi. Soustředila se konkrétně na vzdělávání cizinců v CPD při Domu dětí a mládeže hlavního města Prahy. Teoretické poznatky byly využity ve výzkumné části. Výzkumná část diplomové práce na základě případových studií přiblížila realitu vzdělávání cizinců ve zmíněném zájmovém útvaru.

První kapitola seznámila čtenáře s problematikou cizinců v České republice. Definovala základní pojmy, předložila historický i současný vývoj situace a zaměřila pozornost na čísla, která ukazují, jaké národnosti jsou v České republice nejvíce zastoupeny. Druhá kapitola seznámila s problematikou předškolního vzdělávání. Definovala klíčové pojmy a sledovala vývoj dítěte předškolního věku. Třetí kapitola se zaměřila na výskyt cizinců v předškolních zařízeních a seznámila s dokumenty, které jejich vzdělávání řeší. Čtvrtá kapitola byla věnována Centru pro předškolní děti při DDM hl. m. Prahy. Pátá kapitola představila některé kultury, které jsou v CPD při DDM hl. m. Prahy zastoupeny.

V praktické části byla na základě sedmi případových studií přiblížena realita vzdělávání cizinců ve zmíněném zájmovém útvaru. Autorka práce výzkum prováděla nestrukturovaným pozorováním a pro získání dat o dětech využila také běžných nestrukturovaných neformálních rozhovorů s rodiči. Během výzkumu se opřela o teoretické poznatky z teoretické části diplomové práce. Na závěr byla uvedena doporučení pro práci s konkrétními dětmi z odlišného kulturního prostředí v popisovaném předškolním zařízení.

Hlavní cíl této práce, analyzovat problematiku specifik práce s dětmi v CPD při DDM hl. m. Prahy v kontextu odlišného kulturního prostředí, se podařilo naplnit jak teoretickými poznatky z oblasti, tak popisem konkrétních případů dětí z CPD při DDM hl. m. Prahy. Práce se zabývá tématem vzdělávání dětí z různých kulturních prostředí, cílem práce bylo představit možnosti práce s jinými kulturami v Centru pro předškolní děti. Může to být vhodné především pro nově nastupující kolegy v tomto zařízení, kteří se teprve učí s multikulturní skupinou pracovat. Práce může přispět k tomu, aby vzdělávání bylo pro děti z jiných kultur efektivnější.

Autorka chtěla upozornit na to, že vzdělávání cizinců je jedním z důležitých témat školství v dnešní době. Děti, které pochází z odlišného kulturního a jazykového prostředí, je v České republice mnoho. Začlenění dětí z rodin cizinců, kteří žijí trvale nebo dlouhodobě na

území České republiky, je v oblasti práv a povinností shodné s dětmi z českých rodin. Práce s těmito dětmi však v mnoha ohledech může být specifická. Rostoucí kulturní i jazyková rozmanitost obyvatel České republiky vyžaduje schopnost (nejen) pedagogů na tyto aspekty reagovat.

Pedagogové, žáci i rodiče se mohou setkat v rámci multikulturality hned s několika problémy. Jednak pro ně může být náročná samotná komunikace v jiném jazyce, může tedy pro ně být obtížné porozumět pokynům, případně je předat. Dále je možné, že odlišná náboženská nebo národnostní kultura způsobí problémy při začleňování do majoritní skupiny. Děti v předškolním vzdělávání nemusí tolik řešit úroveň znalostí a dovedností při nástupu do instituce v porovnání s vrstevníky, jako tomu je ve vyšších stupních vzdělávání. Nicméně přesto mohou být základy předávání zkušeností, hodnotový systém i způsoby hodnocení, jiné.

Záleží vždy na osobnosti pedagoga, jak kvalitně dokáže s lidmi pracovat. Pokud však pedagog bude mít navíc dostatek zkušeností a teoretické zázemí, může být jeho práce ještě efektivnější. V průběhu vzdělávacího procesu je potřeba sledovat vývoj dítěte, všimnout si změn a neustále komunikovat poznatky se zákonnými zástupci dítěte. Ukázalo se, že není vhodné dělat z nového žáka typického představitele skupiny, z které pochází, neboť každý může mít i v rámci jedné kultury zcela odlišné zkušenosti. Přistupujeme tedy k jedinci vždy individuálně, nengeneralizujeme. Místo toho využíváme znalosti a dovednosti dítěte, které mohou obohatit ostatní.

Pro děti z odlišného kulturního prostředí je samozřejmě vhodnější taková vzdělávací instituce, kde je možné se dítěti individuálně věnovat. Nejčastěji tedy sledujeme počet žáků ve třídě na počet pedagogů a složení skupiny. Výhodou může být asistent pedagoga. Je možné využít plán pedagogické podpory v potřebném stupni. Důležitou roli hraje i povaha instituce a osobnost pedagoga, jeho schopnost komunikovat v jiném jazyce, respektovat potřeby jedince, zkušenosti, znalosti o dané kultuře. Pedagog by měl budovat vzájemnou důvěru jak s dítětem, tak s jeho zákonnými zástupci.

Je dobré předem zvážit, pokud je to možné, zda je vhodné začlenění do skupiny, kde je někdo ze stejného či podobného kulturního prostředí. Stejně tak se dá zvážit, pokud má dítě sourozence nebo kamaráda, zda je vhodné umístit je do třídy společně, nebo nikoliv. V těchto parametrech velmi záleží na konkrétní situaci, nelze tedy říct, která varianta je lepší. Výhodou společného zařazení může být lepší pocit dítěte a snadnější adaptace, nicméně nevýhodou může být pomalejší začlenění, pomalejší přizpůsobení české kultuře, případně pomalejší

rozvoj českého jazyka. Dítě totiž může více inklinovat k sourozenci či kamarádovi ze stejného prostředí, z jakého pochází a ostatních se může stranit.

K rozvoji českého jazyka pomáhá volit co nejvíce aktivit v českém jazyce, především volnočasové aktivity v oblasti zájmu jedince. Rozvoj jazyka může probíhat i opakováním, komentováním dění, zjednodušováním činností, vizualizací, názorností a samozřejmě užíváním jazyka v pomalejším tempu a v jeho spisovné formě. Neverbální komunikace může být také pomocníkem, nicméně je třeba znát specifika neverbální komunikace jednotlivých kultur. Někdy totiž stejné gesto může mít různý význam. Jak bylo popsáno v teoretické části, některé kultury jsou například zvyklé kývat, i když nerozumí nebo vnitřně nesouhlasí.

Rodičům některých dětí bylo pedagogy doporučeno, aby procvičovali s dítětem český jazyk a mluvili na děti česky co nejvíce. U některých z nich se toto doporučení ukázalo jako nevhodné, neboť sami dobře jazyk neovládali správně a mohli tak dítě naučit řadu různých chyb. Jiní si se zadáním nevěděli rady. Jako vhodnější se ukázal postup, kdy rodiče vyhledali ještě další zařízení, kde na děti mluví česky rodilý mluvčí.

Obecně se dá říct, že pedagog, nejen u dětí z odlišného kulturního prostředí, by měl mít kladný vztah k dětem, schopnost trpělivosti, empatie a měl by být dostatečně komunikativní. To vše může ovlivnit adaptaci dítěte. Především by měl pedagog k dětem přistupovat bez předsudků. V rámci začleňování jedince do skupiny pomáhá vyhnout se stereotypizaci a raději si informace neustále ověřovat.

Diplomová práce *Vzdělávání cizinců v Centru pro předškolní děti při DDM hl. m. Prahy* může sloužit i jako základ dalšího a podrobnějšího zkoumání oblasti. Vytváří teorie, které mohou další pedagogové ověřovat a doplňovat, což autorka práce doporučuje. Zároveň může posloužit i jako návrh k práci s pedagogy volného času v Centru pro předškolní děti při DDM hl. m. Prahy pro vedení organizace.

Autorka práce navrhuje, aby nově nastupující pedagogové do CPD byli seznámeni se skladbou účastníků zájmového vzdělávání a se specifiky jednotlivých kultur. Zároveň je vhodné, aby diplomová práce byla podrobena dalšímu ověřování a rozvíjení, jak z pohledu dalších kultur, které v práci nejsou zmíněny, tak z pohledu jiných jedinců zmíněných kultur. Neboť, jak již bylo zmíněno, představené případové studie nemusí platit pro všechny děti z dané kultury.

Velmi zajímavé by mohlo být také porovnání výsledků výzkumu po přerušení činnosti Centra pro předškolní děti z důvodu vyhlášení nouzového stavu v České republice, případně

obecně zkoumání toho, jak uzavření hranic i zájmového útvaru ovlivnilo děti z jiných kulturních prostředí a jejich vzdělávání. Prostor pro další zkoumání je i v přímém porovnání vzdělávacích systémů jednotlivých zemí. Velmi přínosné by také mohlo být zjištění, jak ovlivnilo účastníky výzkumu to, že docházeli do CPD při DDM hl. m. Prahy v jejich dalším vzdělávání, případně zda vůbec zůstali v České republice, zvolili návrat do rodné země, nebo zda se přestěhovali jinam. Rozšíření práce lze udělat i zkoumáním více kultur v řádu ještě více let.

Výstupem je doporučení pro práci s konkrétními dětmi z odlišného kulturního prostředí v Centru pro předškolní děti při DDM hl. m. Prahy. Práce může posloužit jako návrh k práci s pedagogy volného času v DDM hl. m. Prahy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-614-4.
- ANTOŠOVÁ, Šárka, Jiří BEJČEK, Eva BERÁNKOVÁ, et al. (2016). *Živá knihovna v komiksech - Metodická příručka: jak pracovat s příběhy menšin ve výuce*. [Brno]: Amnesty International. ISBN 978-80-263-1029-7.
- BAREŠOVÁ, Ivona, ed. (2010). *Současná problematika východoasijských menšin v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2645-7.
- BEJČEK, Jan Matěj (2016). *Úvod do práce s rodinami migrantů s udělenou mezinárodní ochranou: právní aspekty uprchlictví, specifika sociální práce s rodinami uprchlíků, integrace a vzdělávání dětí a žáků z uprchlických rodin*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-123-2.
- BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN (2015). *CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-821-9.
- BEZDĚK, Libor (2019). *Školní vzdělávací program*. [online]. [cit. 2020-01-02]. Dostupné z: <http://www.ddmpraaha.cz/ddm/ostatni/pedagogicka-dokumentace/vnitri-rad>.
- BLATNÝ, Marek, ed. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.
- BOČÁNKOVÁ, Milena (2010). *Intercultural communication: typical features of the Czech, British, American, Japanese, Chinese and Arab cultures*. 2., přeprac. vyd. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1648-6.
- CINGELOVÁ, Gabriela (2018). *Multikulturalita - interkulturní výchova v České republice*. Praha: EPOCH. ISBN 978-80-7557-121-2.
- CVRČEK, Václav (2010). *Mluvnice současné češtiny*. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-1743-5.
- ČERVENKOVÁ, Barbora (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2054-3.
- ČESKO. *Vyhláška č. 72 ze dne 17. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: *Sbírka zákonů Česká republika*. Břeclav: Moraviapress. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>.

- ČESKO. *Vyhláška č. 27 ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: *Sbírka zákonů Česká republika*. Břeclav: Moraviapress. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (2003). *Národnostní složení obyvatelstva – 2001*. [online]. [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/narodnostni-slozeni-obyvatelstva-2001-ibdndejapf>.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (2019). *Metodika počtu cizinců*. [online]. [cit. 2020-01-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/metodika-poctu-cizincu>.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (2018). *Život cizinců v ČR 2018*. [online]. [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/metodika-poctu-cizincu>.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (2020a). *Data – počet cizinců*. [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R02_202003.pdf.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (2020b). *Legislativa a dokumenty v oblasti migrace a mezinárodní ochrany*. [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/legislativa-a-dokumenty-v-oblasti-migrace-a-mezinarodni-ochrany>.
- DISMAN, M. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Vydání třetí. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0139-7.
- DOLEJŠÍ, Pavel (2003). *Jak se naučit správně vyslovovat: populárně naučná příručka pro rodiče dětí s vadami výslovnosti: metodický návod, jak postupovat při výuce výslovnosti a při odstraňování vad výslovnosti*. 2. vyd. Humpolec: JAS. ISBN 80-86480-23-2.
- DŮM DĚTÍ A MLÁDEŽE HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY (2013 – 2017). *Vnitřní řád*. [online]. [cit. 2020-01-02]. Dostupné z: <http://www.ddmpraha.cz/ddm/ostatni/pedagogicka-dokumentace/vnitri-rad>.
- FIALOVÁ, Daria (2016). *Za dveřmi mateřské školy*. Ilustroval Miroslav PAVLÍK. Praha: Krigl. ISBN 978-80-88104-15-5.
- FRYŠTENSKÁ, Marcela (2010). *Zákaz diskriminace a problematika multikulturalismu*. Brno: Vysoká škola Karla Engliše. ISBN 978-80-86710-10-5.
- GABAL, Ivan (1999). *Etnické menšiny ve střední Evropě: konflikt nebo integrace*. Praha: G plus G. ISBN 80-86103-23-4.

- GRAMELOVÁ, Lucie (2018). *Italové versus Španělé: stejní nebo jiní?* [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://www.jazykovy-koutek.cz/?p=10150>.
- GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ (2002). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, dotisk. ISBN 80-85783-20-7.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- HARDING, Edith a Philip RILEY (2008). *Bilingvní rodina*. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-606-5.
- HENDL, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vydání druhé. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HLADÍK, Jakub (2014). *Multikulturní kompetence studentů pomáhajících profesí*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-426-2.
- HLOUŠKOVÁ, Lenka et al. (2015). *Diverzita žáků: téma pro vedení školy. Diversity of students as a theme for school leaders*. *Studia paedagogica*, [online]. vol. 20, iss. 2, p. 105-126. [cit. 2020-03-24]. ISSN: 2336-4521. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1136>.
- HŮLE, Daniel (2014). *Struktura obyvatelstva*. [online]. [cit. 2020-04-10]. ISSN 1801-2914. Dostupné z: http://www.demografie.info/?cz_struktura.
- CHMELÍČKOVÁ, Nataša (2016). *Zákon o azylu*. Praha: Wolters Kluwer. Praktický komentář. ISBN 978-80-7552-479-9.
- JANÁK, Dušan, Martin STANOEV, Kateřina TVRDÁ, Václav WALACH, Miroslav PILÁT a Lubomír HLAVIENKA (2015). *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu: sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-157-0.
- KLÍMA, Jiří (2003). *Pediatric: [učebnice pro zdravotnické školy]*. Vyd. 1. Praha: Eurolex Bohemia, 320 s. Učebnice pro SZŠ a VZŠ. ISBN 80-86432-38-6.

- KOSTELECKÁ, Yvona (2013). *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-630-7.
- KOSTELECKÁ, Yvona, David HÁNA a Jiří HASMAN (2017). *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-896-7.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
- KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora STRALCZYNSKÁ (2014). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. META, o.p.s., Praha. [online]. [cit. 2019-10-8]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/deti_s_omj_v_ms_0.pdf.
- MARADA, Radim, ed. (2006). *Etnická různost a občanská jednota*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK). Sociologická řada. ISBN 80-7325-111-6.
- META, o.p.s. (2019a). *Dvojjazyčné děti v MŠ*. [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/dvojjazycne-deti-v-ms>.
- META, o.p.s. (2019b). *Proč je předškolní vzdělávání migrantů důležité?* [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/proc-je-predskolni-vzdelavani-migrantu-dulezite>.
- META, o.p.s. (2019c). *Inkluze v MŠ*. [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/inkluzie-v-ms>.
- META, o.p.s. (2019d). *Podpůrná opatření pro děti s OMJ v MŠ*. [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms>.

- META, o.p.s. (2019e). *Ukrajina*. [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Ukrajina.pdf>.
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ (2017). *Integrační politika, Koncepce a Zpráva*. [online]. [cit. 2019-12-03]. Dostupné z: <https://www.cizinci.cz/web/cz/integracni-politika-koncepce-a-zprava>.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (2018). *RVP PV leden 2018*. [online]. [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304>.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. [cit. 2020-04-11]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/-_Strategie_2020_web.pdf.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (2019). *Statistická ročenka školství*. [online]. [cit. 2020-06-01]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.
- MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY (2019). *Výroční zprávy o situaci v oblasti migrace a integrace*. [online]. [cit. 2019-07-11]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/vyrocnizpravyo-situaci-v-oblasti-migrace-a-integrace.aspx>.
- MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY (2020a). *Slovníček pojmů*. [online]. [cit. 2020-02-13]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/metodika-poctu-cizincu>.
- MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY (2020b). *Základní dokumenty k integrační politice ke stažení*. [online]. [cit. 2020-05-13]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/zakladni-dokumenty-k-integracni-politice-ke-stazeni.aspx>.
- MUHIČ, Jasmin (2004). *Interkulturní poradenství*. Praha, IPPP ČR. b. ISBN.
- NĚMEC, Jiří, ed. (2012). *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-224-6.
- NĚMEC, Zbyněk a kol. (2014). *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9. Dostupné z: http://www.asistentpedagoga.cz/assets/content/files/metodické%20materiály/skolni-asistent_metodicka-prirucka_web.pdf

NĚMEC, Zbyněk a kol. (2019). *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-905807-9-4. Dostupné z: http://www.novaskolaops.cz/assets/user/ke%20stažení/nova-skola_systematicka-podpora-socialne-znevychodnenych-zaku-ve-vzdelavani.pdf

POSLANECKÁ SNĚMOVNA PARLAMENTU ČESKÉ REPUBLIKY. *Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součástí ústavního pořádku České republiky, ve znění pozdějších předpisů*. [online]. [cit. 2019-08-02]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

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

PRŮCHA, Jan (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-155-7.

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

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

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

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

PRŮCHA, Jan (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2853-2.

RUSNOKOVÁ, Kamila (2012). *Lidé ve Španělsku – Jací jsou Španělé*. [online]. [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <https://www.mundo.cz/spanelsko/obyvatelstvo>.

ŘEDITELSTVÍ SLUŽBY CIZINECKÉ POLICIE MV ČR (2018). *Cizinci: počet cizinců*. [online]. [cit. 2020-05-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>.

SIMONOVÁ, Anna (2018). *Ohlédnutí za konferencí: Děti z odlišného kulturního prostředí v předškolním vzdělávání*. [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--skolni-vzdelavani--individualni-vyuka&aid=757>.

- SLAMA-CAZACU, Tatiana (1966). *Dialog u dětí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice psychologické literatury.)
- SLOWÍK, Josef (2016). *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOUKUP, Václav (2000). *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-328-5.
- SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7478-354-8.
- ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. (2001). *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.
- TITĚROVÁ, Kristýna a Martin ŠIMÁČEK (2018). *Strategické cíle pro rozvoj jazykové přípravy pro roky 2018-2020*. META, o.p.s., Policy Paper, [online]. 10 s. [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/metapolicy-paper_2018-2020.pdf.
- VÁGNEROVÁ, Marie (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY (2013). *Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2012*. Praha: Úřad vlády ČR, Sekretariát Rady vlády pro národnostní menšiny. ISBN 978-80-7440-063-6.
- VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY (2015). *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2014*. Praha: Úřad vlády ČR, Kancelář Rady vlády pro záležitosti romské menšiny. [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2014.pdf>.
- VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY (2017). *Průvodce právy příslušníků národnostních menšin v České republice II*. Praha: Úřad vlády České republiky, Sekretariát Rady vlády pro národnostní menšiny. ISBN 978-80-7440-207-4.
- VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY (2019). *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2018*. Praha: Úřad vlády ČR, Kancelář Rady vlády pro záležitosti romské menšiny.

[online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny.pdf>.

VOKÁČ, Petr (2016). *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o. ISBN 978-80-87675-13-7.

ZÍTEK, Petr (2005-2016). *Turecko v detailech*. [online]. [cit. 2020-03-18]. Dostupné z: <https://turecko.vdetailech.cz>.

SEZNAM ZKRATEK

CLIL	Content and Language Integrated Learning (obsahově a jazykově integrované učení)
CPD	Centrum pro předškolní děti
Č.	číslo
Čj.	číslo jednací
ČSÚ	Český statistický úřad
ČR	Česká republika
DDM	Dům dětí a mládeže
EU	Evropská unie
hl. m. Praha	hlavní město Praha
HMP	hlavního města Prahy
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MV	Ministerstvo vnitra
NNO	nestátní nezisková organizace
OMJ	odlišný mateřský jazyk
o.p.s.	obecně prospěšná společnost
RVP	rámcový vzdělávací program
ŘSCP	Ředitelství služby cizinecké policie
Sb.	sbírky (v kontextu Sbírký zákonů)
ŠVP	školní vzdělávací program
tzv.	tak zvaný
Zák.	zákon
ZŠ	základní škola