

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie

**Přístupy učitelů z mateřských škol k dětem
cizincům**

Diplomová práce

**Approaches of Nursery School Teachers to
Foreigners' Children**

Thesis

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Dana Bittnerová, CSc.**

Autor diplomové práce: **Bc. Zuzana Barjaktarevičová**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Forma studia: **kombinovaná**

Diplomová práce dokončena: **duben, 2011**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne

Zuzana Barjaktarevičová

Poděkování

K uskutečnění této práce mi velmi pomohla vedoucí práce PhDr. Dana Bittnerová, CSc., které bych touto cestou chtěla poděkovat za pozitivní motivaci, pomoc, a příjemnou spolupráci.

Díky ochotě učitelek z několika pražských mateřských škol jsem získala potřebné informace a mohla jsem tak realizovat svůj výzkum.

Děkuji Vám.

Anotace

S narůstajícím počtem cizinců žijících v České republice vzniká i nárůst dětí z rodin cizinců ve školských zařízeních.

Učitelé v českých mateřských školách se setkávají se situací, kdy musí přizpůsobit svoji práci a pomáhat těmto dětem v integraci do společnosti. Jaké podmínky dětem cizinců nabízí český vzdělávací systém a jak na tuto situaci nahlíží učitelé z některých pražských mateřských škol je obsahem této práce.

Klíčová slova

cizinci

integrace

mateřská škola

migrace

předškolní vzdělávání

učitel

Annotation

The increasing number of foreigners living in the Czech Republic causes the accrual of children from the foreign families in the educational institutions.

The teachers in Czech nursery schools face the situation when they have to adjust their work and help these children integrate with the community. The contents of this thesis are the possibilities that the Czech educational system offers to foreigners' children and the views of teachers of some nursery schools in Prague.

Keywords

Foreigners

Integration

Nursery School

Migration

Preschool Education

Teacher

Obsah

Úvod

Teoretická část

1 Proměny migrace	9
1.1 Legislativa	12
1.2 Modely imigrační politiky	13
2 Demografický vývoj obyvatelstva v Evropské unii, České republice a v Praze s ohledem na cizince	17
3 Koncepce integrace cizinců v České republice	20
3.1 Počty dětí cizinců v České republice	20
4 Vzdělávání dětí cizinců	22
5 Kulturní determinanty soužití menšiny a většiny (minority a majority)	25
6 Osvojování jazykových kompetencí	28
7 Vstup dítěte cizince do mateřské školy	31
7.1 Obsah předškolního vzdělávání z pohledu integrační problematiky (co nabízí Rámcový vzdělávací program)	31
8 Role učitele.....	34
8.1 Příprava učitele	34
8.2 Možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol	36

Praktická část

9 Cíle práce	41
10 Hypotézy	42
11 Metodologie a způsob zpracování dat	43
11.1 Charakteristika výzkumného vzorku	46
12 Výsledky výzkumu	48
12. 1 Úroveň dorozumění cizinců sledované učitelkami v českém prostředí (Znalost českého jazyka)	48
12. 2 Podmínky adaptace dítěte	49
12. 3 Spolupráce s rodiči	54
12. 4 Pomoc při řešení problémů	59
12.5 Podmínky pro práci s dětmi cizinci	60
12. 6 Profesní kompetence učitelky	63

13 Výsledky a zjištění	66
14 Závěr	69
Seznam literatury	71
Slovník pojmů	77

Přílohy:

č.1 Ústní dotazník – interview

č.2 Tabulka č. 3 - Děti podle státního občanství v MŠ v ČR ve školním roce 2008/09 a 2009/10 (rozšířená tabulka z kapitoly 3.1 Počty dětí cizinců v České republice o další země)

č.3 Tabulka č. 4 - Děti cizinci v MŠ v MČ Prahy

č.4 Mezinárodní organizace

č.5 Členské státy EU

č.6 Specifické znaky Vietnamské kultury jako vzor pro připravenost předškolního pedagoga na setkání s dětmi a rodiči cizinci

Úvod

Lidé se během svého života musí někdy rozhodnout, jaká bude jejich budoucnost, budoucnost jejich dětí, budoucnost jejich rodin. Oblast, na kterou se v této práci zaměřuji, je právě o velkých změnách, které musí podstupovat dospělí i děti. Jedná se o životy lidí, kteří se z různých důvodů chtěli nebo museli přestěhovat, a naučit se žít v jiné zemi, než se narodili nebo byli zvyklí žít.

V době, kdy jsem začala přemýšlet nad obsahem této práce, jsem netušila, kolika směry se mohu v mém zkoumání vydat.

Jsem učitelka z mateřské školy, a v posledních letech jsem zaznamenala, že se do mateřských škol hlásí čím dál tím více dětí, které jsou z rodin cizinců nebo z bilingvních rodin. Tento nárůst je způsoben celkovou migrací ve světě. Cizinci přicházejí do České republiky z mnoha důvodů. Jedná se o celé rodiny nebo o jednice, kteří se rodinu chystají v České republice založit. Pro tyto rodiny platí práva a povinnosti vymezené v českých zákonech. Nárůst dětí cizinců je značný i v mateřských školách.

V současném světě je migrace lidí způsobena několika faktory. Jedná se o migraci motivovanou pracovními příležitostmi, ekonomickými faktory nebo možností seberealizace. Naopak to může být migrace vynucená, která je zapříčiněna politickou situací v dané zemi (válečnými, náboženskými a národnostními konflikty), zhoršením životního prostředí či živelnými pohromami.

Tito lidé, kteří se rozhodli imigrovat, se pak musí v cílové zemi adaptovat na prostředí, které se může lišit kulturně a společensky. Musí zvážit, do jaké míry se musí nebo chtějí v dané společnosti integrovat.

Česká republika se v posledních letech stala zemí, kde se cizinci usazují pro dlouhodobé pobyty nebo se Česká republika stala právě jejich cílovou zemí. Po příchodu do jiné země, se člověk setkává s bariérami, které mohou působit potíže. Jedná se o jazykovou bariéru, a to nejen ve smyslu zvládnutí řeči po formální stránce, ale i po

stránce významové a obsahové. Může dojít ke kulturnímu šoku nebo akulturačnímu stresu.

Rodiče cizinci tak musí řešit otázku, jaké prostředí vytvořit pro své děti a jaké mají v dané zemi možnosti do budoucna. Proto mnozí z rodičů pro své děti hledají to nejlepší, co by mohlo jejich dětem ulehčit život v neznámém prostředí. Když jsou děti malé, je větší pravděpodobnost, že se snáze adaptují na jiný styl života. Některé národy a kultury preferují v tomto období dítěte výchovu a vzdělávání především v prostředí rodiny. Jiné ale naopak vyhledávají pro své děti vzdělání a výchovu již od raného nebo předškolního věku v institucionálním zařízení a přihlašují je do škol, které jim adaptaci a poznání nové kultury mohou usnadnit.

V České republice, především v hlavním městě, je několik desítek možností, kam mohou svoje dítě umístit. V nabídce jsou státní školy, soukromé školy nebo školy, které se zaměřují na určitou skupinu dětí.

V předškolním věku, tedy děti od 3 do 6 let, jsou nejvíce otevřené přijímat podněty, které nabízí „nová“ země. Tyto děti mají největší potenciál pro to, aby se integrovaly nebo asimilovaly ve společnosti, ve které se ocitly. Je to období, kdy se zajímají o své prostředí, začínají si uvědomovat vztahy mezi lidmi, svojí roli dítěte, a to že mohou i svým působením a svou aktivitou měnit nejbližší prostředí. Děti v tomto věku samozřejmě vidí rozdíly mezi sebou, ale není to pro ně problém. Ale ve své rodině i jinde mohou získat negativní postoje, stereotypy a předsudky k lidem a světu. Velmi záleží na postojích a přístupech lidí, kteří se na výchově dětí podílejí.

Tato práce je zaměřena na to, jak je česká mateřská škola připravena podpořit tyto děti a jejich rodiny a jak dokáže dětem cizincům pomáhat v procesu adaptace na nové prostředí - na českou společnost. Jakou formou zprostředkovává vzdělání pro děti cizince a jaký je v této oblasti úkol mateřské školy. Zda je schopna je integrovat nebo je vede k asimilaci v majoritním prostředí. Zda podporuje původní kulturu a identitu dětí. Zajímala jsem se, jak na tuto situaci nahlízejí učitelé z mateřských škol.

Teoretická část

Kulturu lze přirovnat k ledovci plovoucímu na širém oceánu. Na první pohled vidíme jen malou část, jakýsi vrcholek nad vodou a neuvědomujeme si skryté části. Možná tušíme, že se pod vodou v hlubinách něco skrývá, ale je obtížné poznat a pochopit hlubší vrstvy. Stejně tak je to s poznáváním cizí kultury. Nejprve si všímáme toho, co vidíme, a opomíjíme skryté části, které jsou tím nejdůležitějším pro porozumění a pochopení poznávané kultury. Interkulturní kompetence lze chápat jako složitý souhrn schopností a dovedností, do kterých se promítají osobnostní předpoklady (např. sebereflexe, empatie, kulturní citlivost, zvědavost, tolerování odlišnosti, sebedůvěra a snížená míra úzkostlivosti, zkušenosti) a které vedou k tomu, že člověk v interkulturní situaci obstojí.¹

¹ Morgensternová, M., Šulová, L. a kol. *Interkulturní psychologie (Rozvoj interkulturní senzitivity)*. Karolinum, Praha, 2007

1 Proměny migrace

S problematikou migrace se lidstvo setkávalo od počátku své existence. V různých dobách i v různých částech světa se dávaly do pohybu národy i skupiny lidí v důsledku urbanizace, ekonomických a populačních faktorů, ale i válek, porušování lidských práv, chudoby nebo například přírodních či ekologických katastrof.

Do konce 2. světové války se Evropa podílela především na emigraci do zámoří. Teprve po skončení této války se Evropa stala jednou ze světových imigračních oblastí. Po roce 1945 došlo k postupnému rozdělení Evropy na dvě části, na kapitalistické a socialistické státy, které se v důsledku rozdílné politicko-ekonomické situace vyvíjely zcela odlišně i z hlediska migrace. V důsledku pádu komunistického bloku se v Evropě otevřela dříve víceméně pevně uzavřená východní hranice, a tím vzrostl i počet lidí, kteří se přes ni snažili a stále snaží dostat do zemí západní Evropy.

Důvody imigrace mohou být různé. Stejně tak je nutné rozlišovat odlišné typy imigrace z různých úhlů pohledu. Migrace je chápána jako změna trvalého pobytu. Z tohoto hlediska můžeme migraci dělit na **vnitřní** a **mezinárodní**. Vnitřní migrace je definována jako změna trvalého pobytu za hranice určité administrativní jednotky, zpravidla obce. Mezinárodní migrace je definována jako změna obvyklého pobytu za hranice státu a její sledování je značně problematické.

Mezinárodní migrace má důležité politické, ekonomické, sociální, demografické, psychologické a kulturní dopady jak na emigrační, tak i na tranzitní a zejména imigrační země. Jednotlivé trendy světové mezinárodní migrace jsou ovlivňovány specifickými vlivy, které jsou obecně označovány jako "push" a "pull" faktory. Na jejich základě lze dělit mezinárodní migraci do dvou hlavních proudů. Na migraci **politickou** a **ekonomickou**.

Ekonomická nestabilita změna životních standardů, rychlý demografický růst, válečné, náboženské a národnostní střety, zhoršování kvality životního prostředí jsou označovány jako "**push**" faktory. Naopak "**pull**" faktory přitahují migranty především

do západních zemí. Jsou to např. politická stabilita, ekonomická prosperita, vysoká kvalita života, svoboda a možnost seberealizace.²

Na základě dlouholetých zkušeností s imigranty vyhodnotili odborníci postupně čtyři skupiny imigrantů. Těchto několik skupin pokrývá celé spektrum důvodů, které vedou imigranty k odchodu z jejich země:

- legálně přijatí imigranti;
- legálně přijatí dočasní imigranti;
- ilegální imigranti;
- žadatelé o azyl a uprchlíci.

Od **legálně přijatých** imigrantů očekává cílový stát, že v zemi zůstanou, trvale se usídlí a jsou přijímáni podle přesně daných pravidel imigračních programů daného státu. Obvykle se přijímají kromě imigrantů i rodinní příslušníci. Obvykle se jedná o imigranty s odbornou kvalifikací a schopnostmi se uplatnit na pracovním trhu cílové země.

Skupina legálně přijatých dočasných imigrantů zahrnuje sezónní imigranty, kteří imigrují cíleně (např. stavební dělníci, montážní dělníci). Jedná se o částečně kvalifikované nebo nekvalifikované pracovníky. Do této kategorie spadají i mezipodnikové převody pracovníků, studijní stáže a podobné obory činnosti. Jedná se většinou o zaměstnance mezinárodních podniků, kteří předpokládají krátkodobé zaměstnání nebo studium v jiné zemi.

Do skupiny ilegálních imigrantů patří imigranti, jejichž vstup nebo setrvání v cílové zemi není schváleno a podporováno vládou. Z pohledu společnosti jsou tito imigranti chápáni jako nežádoucí.

Osoby žádající o uprchlický status v cílové zemi se stávají žadateli o azyl.

² Demografické informační centrum o.s. Demografický informační portál - Demografie [online], [cit. 23.3.2011]. Dostupné na WWW: <http://www.demografie.info/?cz_migrace>

Zatímco uprchlíci jsou definováni podle organizace spojených národů (dále jen OSN) jako osoby, které byly pronásledovány z důvodů rasových, náboženských, národnostních nebo rozdílného politického smýšlení. Nacházejí se tedy mimo svou zem, a nemohou nebo mají obavy se vrátit.³

1.1 Legislativa

Jedním ze zásadních celosvětově platných dokumentů je *Všeobecná deklarace lidských práv*, která byla přijata valným shromážděním OSN dne 10. prosince 1948. Všeobecná deklarace lidských práv svými články 13 a 14 zaručuje každému člověku právo na opuštění kterékoliv země, a to i své vlastní, a dále právo vyhledat si před pronásledováním útočiště v jiných zemích a požádat tam o azyl.

Druhým zásadním dokumentem vztahujícím se k tématu této práce je *Úmluva o právech dítěte*. Ta byla přijata valným shromážděním OSN 20. listopadu 1989 a dne 30. září 1990 byla ratifikována i Českou republikou. Týká se hlavních práv všech dětí, kromě jiného je touto Úmluvou zaručeno i právo na vzdělání.

Významným zákonem umožňujícím výkon sociálně-právní ochrany dětí je také zákon č. 359/1999 Sb., *o sociálně-právní ochraně dětí*, kde je v § 2 stanoveno, že příjemcem sociálně-právní ochrany je dítě, které má buď na území České republiky trvalý pobyt, nebo zde má povolen trvalý pobyt, nebo je hlášeno k pobytu na území České republiky po dobu nejméně 90 dnů, nebo podalo návrh na zahájení řízení o udělení azylu, nebo je v ČR oprávněno trvale pobývat. V § 3 je zahrnuta i specifikace případů, kdy se sociálně-právní ochrana poskytuje i dítěti, které nemá na území České republiky trvalý pobyt.

Dalším významným zákonem je zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, který v § 2

³ Imigrace.cz, Imigranti. [online], [cit. 23. 3. 2011]. Dostupné na WWW:

<<http://www.imigrace.cz/rozdeleni-imigrantu>>

stanovuje kromě jiného zásadu rovného přístupu každého občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického či sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana. Dne 1. ledna 2008 vstoupila v platnost *novela školského zákona (zákon č. 343/ 2007 Sb.)*, jejímž smyslem je naplnit právo dítěte na bezplatné základní vzdělání deklarované Úmluvou o právech dítěte bez ohledu na to, zda dítě na našem území pobývá oprávněně či neoprávněně.

Zabezpečení povinné školní docházky dětí azylantů a účastníků řízení o udělení azylu je součástí úmluv, k nimž ČR přistoupila. *Zákon č. 325/ 1999 Sb., o azylu*, ve znění pozdějších předpisů, ukládá MŠMT povinnost zajistit podmínky pro vzdělávání žadatelů o azyl.

1.2 Modely imigrační politiky

S narůstající migrací jsou státy nuceny reagovat na změny etnického složení obyvatelstva odpovídajícími vládními programy cílových zemí sdílí shodný cíl - zabránění etnickým konfliktům a destabilizaci země. Liší se svými přístupy k etnickým menšinám a jejich vztahu s majoritní společností či integračními postupy. Rozmanitost programů je dána odlišnou historickou zkušeností s imigrací (cílové státy USA, Kanada, Austrálie vs. zdrojové země na evropském kontinentu), rozdílným přístupem k původním domorodým obyvatelům (USA, Austrálie, Kanada).

Barša⁴ uvádí 4 modely imigrační politiky, které jsou uplatňovány v Evropě.

Koncept asimilace: naprosté začlenění minority do majoritní společnosti státu. Asimilační model je založen na jednostranném procesu rychlé a „jednoduché“ adaptace imigranta do nové společnosti. Očekává se, že za rychlé umožnění získání občanství,

⁴ Barša, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Praha, CDK, 2003

práv a povinností majoritní populace imigrant zaplatí ztrátou svého mateřského jazyka, svých specifických kulturních a sociálních rysů, což má vést k rychlé asimilaci do majoritní společnosti. Nejbližší tomuto modelu je imigrační politika a praxe Francie.

Diferencovaná inkorporace (tzv. diskriminační model): je založena na dočasném návratném pohybu cizinců. V tomto modelu je minimalizován styk mezi etnickými skupinami (Německo v 70. letech, imigrace zejména tureckých přistěhovalců zde byla vnímána jako dočasný stav). Imigranti jsou začleněni do určité společenské sféry (např. pracovní trh), ale není jim umožněno vstoupit do ostatních oblastí (jako systém sociální péče, občanství, volební právo apod.). Právní mechanismy i praxe působí ve směru odrazení a znemožnění přístupu cizincům do mnohých sfér života, což ve svém důsledku cizince socioekonomicky znevýhodňuje. V Německu, Švýcarsku a Rakousku dnes víceméně přetrvává tento model integrační politiky.

Multikulturalismus (pluralitní model): uznává legitimitu kulturní a sociální různorodosti etnických minorit. Tento model podporuje odlišnost minority od majoritní populace. Obě se liší jazykem, kulturou, sociálními vztahy. Imigrantům jsou dána stejná práva ve všech společenských sférách, aniž by se očekávalo, že se vzdají svých specifík. Stát aktivně vstupuje do integračního procesu (Kanada, Austrálie). Teorie tzv. „melting pot“ v USA, kdy se z heterogenní společnosti stává společnost homogenní.

Od multikulturality k individuální integraci: v současné době některé státy přecházejí od zohledňování skupinové odlišnosti k důrazu na individuální občanskou integraci. Obrat od multikulturalismu svědčí o posunu v problematice integrace imigrantů. „Skutečný problém již neleží v konfliktu moderní kultury evropských národů s tradiční kulturou přistěhovalců, ale v konfliktu liberálních institucí Evropanů s náboženskými fundamentalistickými ideologiemi, šířícími se zvláště, byť ne výlučně, mezi přistěhovalci.“ (Holandsko, Velká Británie) Nelze opomenout fakt, že imigrační a národnostně menšinové politiky se ve zmíněných státech vyvíjí a nezůstávají konstantními. Na jedné straně lze spatřit opouštění asimilačního modelu a přechodně diferencovanou inkorporaci Francií resp. Německem, na straně druhé sílí v Nizozemí či

Austrálii hlasy volající po omezení imigrace a tolerantního přístupu k národnostním menšinám.⁵

Jiným typem je individuální strategie adaptace imigrantů - přizpůsobování se příslušníkům jedné skupiny k jiné nebo skupin navzájem . Podle Berryho⁶ jsou založeny na kombinaci dvou přístupů:

- imigrant udržuje vztahy s ostatními etnickými skupinami;
- zároveň si zachovává svou kulturní identitu.

Integrace – imigranti uznávají, že přijetí a poznání hostitelské kultury je důležité, avšak současně si chtějí udržet svoji vlastní kulturní identitu.

Asimilace – imigranti usilují o co největší splynutí s obyvatelstvem hostitelské země. Svoji kulturu nepovažují za důležitou.

Separace – imigranti nejsou v kontaktu s hostitelskou kulturou, jsou v separaci .

Marginalizace – imigranti necítí potřebu kontaktu s dominantní kulturou, jsou v izolaci.

Migranty, kteří se rozhodnou natrvalo usadit v určité zemi, čeká náročný proces adaptace na nové kulturní a sociální podmínky v majoritní společnosti dané země. Tito lidé se často nacházejí v napětí, spojeném se změnou prostředí a jazykovou nebo

⁵ Stojanová, V. *Modely integrace imigrantů a jejich projevy v české politice*. Středo evropské politické studie. č. 2-3, ročník VI, jaro-léto 2004

⁶ J.W.Berry,1997 In SOZE – Sdružení občanů zabývajících se emigranty. Integrace do vzdělávacího systému [online], [cit. 1. 4. 2011]. Dostupné na WWW:
<http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/clanek-integrace_imigrantu_do_vzdelavaciho_systemu.pdf>

kulturní bariérou. Mohou být znevýhodněni na trhu práce nebo čelit různým formám diskriminace. Průběh adaptace na nové prostředí je ovlivněn jejich vlastní psychickou zdatností a blízkostí jejich vlastní kultury a majoritní kultury dané země. Důležitou roli však sehrává imigrační politika cílové země a tolerance jejích obyvatel k cizincům a imigrantům.⁷

Schopnost integrovat se je u každého člověka jiná. Když člověk přichází do jiné společnosti bez záštity své komunity, je pro něj situace jiná, než u lidí, kteří migrují v tzv. migračních proudech. To znamená, že z jedné zdrojové země původu do cílové země přichází proud imigrantů a vytvářejí v cílové zemi početnou cizineckou komunitu. V tomto případě je adaptace na prostředí specifická a může být pro jednotlivce snazší.

Ať už je ale cesta individuální nebo pod záštitou komunity, všichni se chtějí v cílové zemi etablovat. Lidé, kteří přicházejí s rodinou nebo plánují rodinu založit, si přejí v případě, že se v zemi rozhodli žít natrvalo, zapojit se do společenských a ekonomických struktur nové země.

V případě migračních proudů existuje ještě jiný model – transnacionální, který se liší od předchozího tím, že cílem pobytu v dané zemi je většinou práce a pobyt bývá omezen na určitou dobu. Tito lidé žijí v transnacionálním prostoru, který jim umožňuje vybírat si z nabídky cílové země pouze některé věci s ohledem na perspektivu a zároveň zůstat úzce svázan se svou zdrojovou zemí.

⁷ Šišková, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál, Praha, 2008

2 Demografický vývoj obyvatelstva v Evropské unii, České republice a v Praze s ohledem na cizince

Demografický vývoj v Evropské unii

Čtyři země zaznamenaly v průběhu posledních 20 let přírůstek počtu přistěhovalců přesahující 1,5% celkového počtu obyvatelstva během několika po sobě jdoucích letech. Konkrétně se jedná o Německo, Kypr, Lucembursko a Island. Poté, co Německo zažilo značný nárůst imigrace v letech bezprostředně následujících po sjednocení a otevření hranic s východní Evropou, zaznamenává od roku 1992 neustálý úbytek počtu přistěhovalců ve vztahu k celkové populaci.

V roce 2001 nicméně roční přírůstek počtu přistěhovalců stále ještě činil 1% celkového počtu obyvatelstva. Situace je méně dramatická v druhé kategorii zemí. Počet přistěhovalců, kteří každoročně vstoupí na jejich území, představuje minimálně 0,5 % a nepřesahuje 1,5 % celkového počtu obyvatelstva (do této kategorie patří Belgie, Dánsko, Francie, Irsko, Nizozemsko, Rakousko, Švédsko, Spojené království a Norsko). Z těchto zemí mají Belgie, Francie, Nizozemsko a Spojené království díky své koloniální minulosti, charakteristice průmyslu nebo působení obou faktorů s imigrací letité zkušenosti. Tyto země jsou pro přistěhovalce i nadále atraktivní díky nadstandardním vztahům, které si uchovaly se svými bývalými koloniemi, soudržnosti rodin a existenci neformálních systémů služeb pro nové přistěhovalce, které se vytvořily během minulých migrací.

Demografický vývoj v České republice

Na přelomu osmdesátých a devadesátých let minulého století se i Česká republika (dále jen ČR) musela vypořádat se stále rostoucím počtem osob jiných národností, které se zde chtěly usadit. Nárůst obyvatelstva začal od roku 2001, kdy jedním z důvodů bylo, že se do celkového počtu obyvatel začali počítat i cizinci s priznaným azylem a ti, kteří v ČR pobývali na základě víz 90 dní déle než rok. Od roku 2004, kdy ČR vstoupila do EU, byli také do celkového počtu započítáni cizinci s dlouhodobým a přechodným pobytem.

Typy pobytů cizinců na území ČR:

- cizinci s povolením k trvalému pobytu na území ČR;
- cizinci (občané EU a jejich rodinní příslušníci) s přechodným pobytem;
- cizinci s vízem nad 90 dnů a cizinci s dlouhodobým pobytem;
- cizinci žádající o udělení mezinárodní ochrany v ČR;
- cizinci s platným azylem v ČR;
- cizinci požívající doplňkové ochrany.

Počty cizinců ze třetích zemí stoupají od roku 2004. Na konci roku 2009 pobývalo na území ČR 295 603 státních příslušníků cizích zemí. Největší zastoupení mají občané Ukrajiny (131 977), Vietnamu (61 126) a Ruska (30 393). Další občany s menším zastoupením než v předchozích mají Moldavsko (10 049), USA (5 745), Čína (5 354), Bělorusko (4 427), Srbsko a Černá hora (4 140) a Kazachstán (3 933).

Trvalý pobyt má 125 915 cizinců ze třetích zemí. Největší skupiny cizinců ze třetích zemí, kteří mají zájem o trvalé usídlení v ČR tvoří občané Srbska a Černé hory (76,3% osob s trvalým pobytem), Číny (61,3%), Vietnamu (58,5%) a Běloruska (56,5%). Naopak přechodný pobyt převažuje u občanů Moldavska (23,6% osob s trvalým pobytem), Mongolska (30,2%) a Ukrajiny (33,1%).

Demografický vývoj v Praze

Počet obyvatel v Praze od poloviny devadesátých let klesal, od roku 2001 se tento pokles zastavil a došlo naopak k růstu. Tato změna byla způsobena, jak už je uvedeno výše, započítáním cizinců s přiznaným azylem a s pobytem na základě víz nad 90 dní déle než rok a cizinců s dlouhodobým a přechodným pobytem. Na konci roku 2009 bylo v Praze 1 249 026 obyvatel. To bylo o 1,3 % více než v předchozím roce. V minulosti byla Praha migračně atraktivní z valné většiny pro české občany, v současnosti šlo především o cizince. I když v posledním roce 2009 se migrační atraktivita Prahy pro cizince zejména s ohledem na ekonomickou krizi snížila. V Praze

je nejvíce občanů Ukrajiny (více než 47 tisíc), Slovenska (téměř 20 tisíc osob) a Ruska (více než 15 tisíc).⁸

⁸Český statistický úřad hl. m. Prahy [online], [cit. 20.3.2011] Dostupné na WWW: <http://www.czso.cz/xa/redakce.nsf/i/zakladni_tendence_demografickeho_socialniho_a_ekonomickeho_vyvoje_prahy_v_roce_2009_obyvateľstvo>

3 Koncepce integrace cizinců v České republice

V roce 1999 bylo vydáno Usnesení vlády České republiky č. 689 „o zásadách koncepce integrace cizinců na území ČR a o přípravě realizace této koncepce“, na jehož podkladě byla vypracována v r. 2005 „Koncepce integrace cizinců na území ČR“. Tato koncepce je průběžně aktualizována: poslední aktualizovanou „Koncepci integrace cizinců“ přijala vláda České republiky dne 9. 2. 2011.

Podle vládní „Koncepce integrace cizinců na území ČR“ se pojmem integrace rozumí proces postupného začleňování imigrantů do struktur a vazeb společnosti domácího obyvatelstva. Jedná se o komplexní jev, který má své podmínky a politické, právní, ekonomické, sociální, kulturní, psychologické a náboženské aspekty. K integraci dochází současně na úrovni jednotlivce, rodiny, obce i státu, a to ve všech vrstvách života.

Vzhledem k tomu, že integrace cizinců se úzce dotýká i dětí cizinců, zapojilo se do „Koncepce integrace cizinců na území ČR“ i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Na území České republiky nebyly a nejsou zřizovány státní školy pro děti cizinců, jako je tomu v některých jiných státech. Jelikož jejich začlenění do naší společnosti je z velké části podmíněno úspěšným absolvováním vzdělávacího procesu, přenáší se právě na české školy velká míra zodpovědnosti za úspěšné zvládnutí tohoto začlenění.⁹

3.1 Počty dětí cizinců v ČR

Stejně jako v celkovém zastoupení jednotlivých národností v ČR mají i děti docházející do mateřských škol. Od školního roku 2008/ 2009 do roku 2009/2010 byl zaznamenán nárůst dětí ve většině zastoupených států s výjimkou některých států jako

⁹ Usnesení vlády ze dne 9.2. 2011 č.99 k aktualizované Koncepci integrace cizinců na území České republiky a návrh dalšího postupu v roce 2011[online], [cit. 15.3.2011] Dostupné na WWW: <soužitíhttp://www.cizinci.cz/files/clanky/741/Usneseni_vlady_09022011.pdf http://www.mpsv.cz/files/clanky/2604/koncepce.pdf>

je např. Spojené státy nebo Bosna a Hercegovina, kde se počet snížil. Nejvíce dětí navštěvující mateřskou školu (dále jen MŠ) ve školním roce 2009/2010 bylo z Vietnamu (1 138), Ukrajiny (906), Slovenska (639) a Ruska (279).

Tabulka č. 1 Děti podle státního občanství v mateřských školách v ČR ve školním roce 2008/09 a 2009/10

Státní občanství	Mateřské školy 2008/09	Mateřské školy 2009/10
Celkem	301 620	314 008
Česká republika	298 085	310 045
Cizinci celkem	3 535	3 963
Celkem EU 27	878	1 040
Ostatní evropské země	1 174	1 389
Ostatní země	1 483	1 534
Cizinci s trvalým a přechodným pobytem	3 228	3 639
Azylanti	63	55
Vybrané země:		
Vietnam	1 102	1 138
Ukrajina	750	906
Rusko	203	279

Pozn. zdroj Ústav pro informace ve vzdělávání

4 Vzdělávání dětí cizinců

V červenci 2008 byla Evropskou komisí předložena tzv. Zelená kniha, která se zaměřila na úkoly, před nimiž v současné době stojí vzdělávací systémy v kontextu migrace a mobility obyvatelstva. Zde bylo konstatováno, že počet dětí z imigrantských rodin se stále zvyšuje, přičemž jsou za migranty považovány „dětí všech osob žijících v některé ze zemí Evropská unie (dále jen EU), ve kterých se nenarodily, a to bez ohledu na to, zda se jedná o státní příslušníky třetí země, občany jiného členského státu EU nebo osoby, které následně získaly státní občanství hostitelského členského státu“.¹⁰

V Zelené knize je rovněž uváděna směrnice č. 77/486/ Evropského hospodářského společenství o vzdělávání dětí migrujících pracovníků, která se vztahuje na děti, pro něž je školní docházka podle zákonů hostitelského členského státu povinná a které jsou rodinnými příslušníky pracovníka se státní příslušností jiného členského státu. Stanoví, že členské státy by měly na svém území zajistit bezplatnou výuku přizpůsobenou specifickým potřebám těchto dětí, zejména výuku úředního jazyka hostitelské země a podporovat výuku mateřského jazyka a kultury země původu, která má být koordinována s běžnou výukou, a to ve spolupráci s členským státem Evropské unie, z něhož migranti přicházejí.

Vzdělání je považováno za univerzální lidskou hodnotu. Jeho cíle by měly být odvozovány současně z individuálních i společenských potřeb; mělo by být dostupným v průběhu celého životního cyklu každého jedince. Východiskem jakékoliv vzdělávací politiky musí být trojí cíl: spravedlnost, funkčnost a co nejvyšší kvalita. Vzdělávání je činnost, za niž odpovídá celá společnost. Zvláštní odpovědnost mají instituce, jimž je vzdělávání svěřeno, a zároveň všichni, kdo se na něm podílejí.

¹⁰ MŠMT, Zelená kniha: Migrace a vzdělávání: Úkoly a příležitosti vzdělávacích systémů [online], [cit. 28.3.2011] Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/predsednictvi-eu-2009/zelena-kniha-migrace-a-vzdelavani-ukoly-a-prilezitosti>>

V České republice jsou práva na vzdělávání dětí cizinců zakotvena i ve školském zákoně.¹¹

Má-li být vzdělávání úspěšné, musí být založeno na čtyřech základních typech učení, které se v průběhu života každého jedince stanou v jistém smyslu pilíři jeho rozvoje: Učit se poznávat, což znamená osvojovat si nástroje pochopení; učit se jednat, abychom byli schopni tvořivým způsobem zasahovat do svého prostředí; učit se žít společně, abychom dokázali spolupracovat s ostatními a mohli se tak podílet na všech lidských činnostech; učit se být, ve smyslu základního procesu utváření vlastní osobnosti, v návaznosti na tři předcházející. Vzdělávání musí každému jednotlivci umožnit řešit své vlastní problémy, činit svá vlastní rozhodnutí a nést odpovědnost sám za sebe. V tomto smyslu je vzdělávání především vnitřní cesta, jejíž fáze odpovídají nepřetržitému zrání osobnosti.¹²

Všechny čtyři pilíře se zároveň prolínají s cíli multikulturní výchovy, která si klade za cíl připravit žáky pomocí interkulturních kompetencí na život v kulturně pluralitní společnosti. Žák by si neměl osvojit jenom sadu znalostí o různých etnických a kulturních skupinách, ale i získat potřebné dovednosti, které mu pomohou se orientovat ve světě, využít interkulturní kontakt pro dialog, který může vést k obohacení života a v neposlední řadě i zaujmout postoj tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti.¹³

Integrační proces dětí cizinců je složitý jev, který zasahuje do mnoha oblastí jejich života, při kterém musí překonávat bariéry při příchodu do MŠ. V zásadě však

¹¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

¹² Ústav výzkumu a rozvoje školství Pedagogické fakulty UK. *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO. Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. s.125*

¹³ Varianty – vzdělávací program společnosti Člověk v tísni: Co je interkulturní vzdělávání. [online], [cit. 5.3.2011] Dostupné na WWW: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=7>>

platí, že integrace dítěte cizince je proces dlouhodobý a oboustranný, na kterém se musí podílet všechny zúčastněné strany, tj. dítě cizinec, jeho rodiče, učitelé..

Z výše uvedeného vyplývá, že bude potřeba utvářet nové pedagogické dovednosti přizpůsobené těmto novým úkolům a nalézt nové způsoby navazování kontaktů s přistěhovaleckými rodinami a komunitami.

5 Kulturní determinanty soužití menšiny a většiny (minority a majority)

Obecně se soudí, že významně se na soužití minority a majority podílí kultura, z které vycházejí. Kultura je z generace na generaci předávána v rámci socializace, která probíhá v rámci rodiny, resp. etnického společenství. Determinuje pak hodnoty, normy, postoje a symbolické předporozumění světu. V okamžiku migrace či výchovy v rámci jiného než většinového etnického společenství dochází ke konfrontaci obou kultur. Jejich odlišnost pak může zasahovat do různých rovin života jedince.

Každý člověk, žijící v hostitelské zemi, zažívá na počátku svého pobytu rozpory mezi tím, jak byl zvyklý žít doposud a mezi tím, co prožívá nyní. Zažívá **kulturní šok**. Jeho průběh, intenzita a délka trvání je u každého jedince individuální. Někdo se s kulturním šokem vyrovnává snáze, někdo jen s velkými těžkostmi. Záleží na individuálních vlastnostech jedince, na věku, na tom, v jaké situaci je jeho rodina, jak k přistěhovalcům přistupuje majoritní společnost. Kulturní šok znamená velkou psychickou i fyzickou zátěž pro organismus. Existují případy, kdy ho migranti nepřekonají, a musí se vrátit do rodné země. Všichni ti, kdo chtějí zůstat, se s ním vyrovnat musí. Postupně si člověk začíná vytvářet mechanismy, pomocí kterých se brání vlivu nové kultury, uchovává svou kulturní identitu, nebo přijímá identitu novou.¹⁴

Proces adaptace záleží především na dvou faktorech, které buď usnadňují, nebo stěžují adaptaci v jiném prostředí. Prvním faktorem je vlastní postoj k etnické skupině (tzv. identifikace s etnickou menšinou) a druhým faktorem je jaký význam skupina pro jednotlivce hraje. Při širším zastoupení minority v majoritní společnosti cítí jedinec oporu, která mu pomáhá v těžkých situacích. Někdy se ale naopak může stát, že se jedinec díky identifikaci a přílišným spoléháním na jistoty vycházející z etnické menšiny nepodaří začlenit, a vzniká tak separační postoj k hostitelské zemi (majoritní společnosti). Jsou tu především obavy, které vyplývají z rozporů, kdy usilují o to, aby

¹⁴ Kocourek, J.: O čem je multikulturní výchova? Předmět zkoumání a cíle. In: Výchova k toleranci a proti rasismu: ed. Šíšková, T.: Portál, Praha, 2008, s. 34 – 43

byli co nejlépe přijímáni dominantní populací hostitelskou zemí, a na straně druhé se obávají opustit svou oporu, tj. vlastní etnickou identitu.¹⁵

Hledání a **vytváření identity** (= totožnosti) člověka je záležitostí prakticky celého jeho života. Základy identity se zvolna vytvářejí od raného dětství, vrcholu zápasu o vlastní identitu dosahuje jedinec v adolescenci, ale i v dospělém věku si ujasňuje a upevňuje vlastní identitu, případně ji přetváří. Mít identitu znamená znát odpověď na základní otázky, mezi něž patří např.: kdo jsem?, znám sám sebe?, rozumím svým citům?, vím, kam patřím, kam směřuji?, čemu doopravdy věřím?, v čem je smysl mého života? Znamená to jistotu sebou samým, zodpovědnost za své činy, realistické sebevědomí, znalost svých možností a mezí. Znamená to však také být pevně zakotven v tradici a podílet se aktivně na vytváření budoucnosti, osobní i společenské.¹⁶

Vyřešení otázky „kdo jsme“ je jedním z hlavních úkolů socializace, která ovlivňuje a utváří naše vztahy a vazby s okolím. Identita není stálá ani nemá pouze jednu dimenzi. Identita představuje významné téma jak ve vztahu k otázce kultury, tak ve vztahu k výchově člověka. Skrze identitu chápeme, hodnotíme a zařazujeme sebe, ale rovněž všechny okolo nás. Z tohoto důvodu je také jedním z nejdůležitějších témat v multikulturní výchově.¹⁷

Podle Látalové je tvorba identity značně ovlivňována sociálním zázemím, resp. nabýváním sociálního statusu každého z nás. Vzhledem k tomu, že úzce souvisí s našimi konkrétními hodnotami a postoji, podílí se však na jejím formování také škola a pedagogové - právě ti spoluvytvářejí některé postoje a hodnoty dětí, s kterými pracují.

¹⁵ Průcha, J. *Interkulturní psychologie*. Portál, Praha, 2007

¹⁶ Řičan, P. *Cesta životem*. Portál, Praha, 2006, s.390

¹⁷ Látalová, E. Multikulturní výchova – historie a současnost. In Moree, D. a Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Člověk v tísni, o.p.s., Praha, 2008, s. 16-31

Udržování kulturních souvislostí a identity je důležité pro všechny děti. I děti cizinců musí být zakotveny ve svém rodném jazyce a kultuře. Na to, že jsou kupříkladu Vietnamci či Ukrajinci, by měly být hrdí.

Od člověka, který pracuje s malými dětmi, je požadováno, aby měl co nejvíce informací o kultuře země, odkud dítě pochází a o jeho rodině. Informace může získat četbou, vyprávěním, prací s jednotlivci, spoluúčastí na každodenním životě komunity nebo tak, že se naučí jazyk dětí, se kterými pracuje.

Předpokládá se, že děti potřebují slyšet příběhy a písně z jejich rodné země. Pokud uvidí ostatní děti, jak s radostí naslouchají přeloženým pohádkám nebo jak s radostí tančí na hudbu, kterou má jeho rodina nejraději, pak pocítí, že je přijímáno, má co nabídnout a že domov není něco, za co by se mělo stydět.

Děti si během svého vývoje vytváří kulturní identitu, která je spojena se skupinou lidí, se kterou sdílejí společné specifické prostředí a charakteristiky skupiny – sociální a kulturní. V předškolním věku si ale dítě ještě plně neuvědomuje, že kulturní identitu sdílí se skupinou. Toto povědomí začínají mít děti až v mladším školním věku. Přesto si děti všimají odlišností lidí navzájem, které se vyznačují vnějšími znaky jako je barva pleti, řeč nebo odívání. Ve vývoji hodnot a postojů k lidem, je pro děti přínosné, když se mohou konfrontovat s lidmi s odlišným vzhledem či kulturou již od útlého věku. Záleží ale velice na blízkém i širším okolí, jak se tito lidé navzájem k sobě chovají. Jejich přístup se totiž na dětech odráží a může tak ovlivnit jejich budoucí toleranci.

6 Osvojování jazykových kompetencí

Pro integraci dětí cizinců by bylo dobré, kdyby existovaly projekty, které by se zabývaly problematikou předškolního vzdělávání dětí cizinců s pomocí výuky českého jazyka. Nepodařilo se mi však v Praze žádný takový projekt najít.

Situace je o mnoho lepší na základních školách. Zákon umožňuje školám vytvářet třídy pro děti z národnostních menšin a zajišťuje těmto dětem právo na vzdělávání v jejich rodném jazyce nebo na výuku češtiny pro děti cizince.¹⁸ Zde již existují projekty a další programy, které pomáhají dětem cizincům se lépe integrovat a lépe se orientovat v české škole díky výuce češtiny. Výuka je na některých školách již při přípravných třídách, před nástupem do 1. třídy, nebo je zajištěna v základní škole v průběhu docházky. Jediný program, do kterého by se mohly zapojit děti předškolního věku těsně před nástupem do základní školy, je prázdninový kurz výuky českého jazyka, který pořádají některé základní školy.

Je pochopitelné, že se tyto projekty a programy uskutečňují při základních školách, kdy začíná povinná školní docházka. Je však otázkou, proč nemají stejné možnosti mladší děti, které již v ČR pobývají delší dobu, docházejí do mateřské školy, ale s výukou češtiny pro cizince se mohou setkat až při vstupu do základní školy. Často se stává, že děti cizinci, kteří by mohli nastoupit do školy v řádném termínu, mívají odklad školní docházky kvůli špatné češtině. Vše je ponecháno na učiteli v mateřské škole, jak se pokusí dítě po jazykové stránce dobře rozvíjet.

Zajímavým zdrojem inspirací pro předškolní pedagogy je portál inkluzivní škola.cz.¹⁹

Výjimkou jsou učebnice českého jazyka pro děti, které vydal Čínský institut Praha.²⁰ Jedná se o tři publikace: Čeština pro čínské děti - Moje první učebnice, Malá

¹⁸ *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb. ze dne 24. 9. 2004.* [online], [cit. 20. 3. 2011].

Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>

¹⁹ Inkluzivní škola. Informační portál zaměřený na začleňování žáků – cizinců do českého vzdělávacího systému[online], [cit. 20. 3. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.inkluzivniskola.cz>>

konverzace a Česká republika. Výuku čínštiny pro děti nabízí výukové tabulky a znakové karty, které obsahují významy znaků, popis psaní znaků, vysvětlení pojmů a slov v českém jazyce.

Dnes mají rodiče předškolních dětí možnosti výuky češtiny pro děti pouze v soukromé sféře. Jedná se buď o kurzy češtiny pro cizince, které jsou finančně náročné, nebo kurzy, které nabízejí různé neziskové organizace s podmínkou výuky většinou až od šesti let.

Další možností jsou soukromé školky, předškolní zařízení, různá centra a kluby, která nejsou zřizovaná státem a nemusí se tak řídit Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Liší se také výši poplatků za docházku, naopak ale mohou nabízet aktivity, které se v českých MŠ neobjevují. Může to být právě vzdělávání dětí, kdy je čeština vyučována jako cizí jazyk. Předškolní zařízení jsou zřizována i některými národními komunitami. Příkladem může být předškolní zařízení v pražské Libuši založené vietnamskou komunitou, které navštěvují výhradně vietnamské děti. Nepodařilo se mi zjistit, jestli je součástí vzdělávání také integrace do české společnosti nebo zda je především zaměřeno na rozvíjení národní identity.

Strategie vzdělávání žáků imigrantů v ČR

Níže uvedené strategie se týkají především vzdělávání žáků imigrantů v základní škole, ale ve většině případů se shodují i se strategiemi vzdělávání dětí imigrantů v mateřské škole.

- Největším problémem spojeným se vzděláváním dětí cizinců je neznalost českého jazyka a skutečnost, že tento problém není řešen systémově
- Školy se potýkají s komunikačními problémy s rodiči cizinci

²⁰ Čínský institut Praha – Čínská cesta [online], [cit. 22.3.2011] Dostupné na WWW:
<<http://www.cinskyinstitutpraha.cz/vyuka-cestiny>>

- Školy zatím z velké většiny opomíjejí existenci interkulturních rozdílů a sociální situaci dítěte v komplexním měřítku celé rodiny a komunity, do které je zapojeno, odhlížejí od sociálního a kulturního zakotvení jednotlivce
- Školám chybí metodiky pro práci s dětmi cizinci
- Školy nejsou dostatečně informovány o záležitostech spojených s integrací cizinců v oblasti vzdělávání²¹

²¹ SOZE – Sdružení občanů zabývajících se emigranty. Integrace do vzdělávacího systému [online], [cit. 1. 4. 2011]. Dostupné na WWW: <http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/clanek_integrace_imigrantu_do_vzdelavaciho_systemu.pdf. >

7 Vstup dítěte cizince do MŠ

Pro přijetí dítěte cizince vyžaduje většina MŠ, aby alespoň jeden z rodičů měl trvalý nebo jiný pobyt na území ČR a je povinen prokázat trvalé bydliště. Veřejný ochránce práv ve své zprávě zveřejněné 16.2. 2001 však konstatoval, že v případě dětí cizinců by požadavek trvalého pobytu v obci mohl být diskriminací z důvodu státní příslušnosti. Cizinci mohou získat povolení k trvalému pobytu v ČR, nikoli v konkrétní obci, jako je tomu u občanů ČR podle zákona o evidenci obyvatel. V konkrétní obci jsou cizinci pouze hlášeni jako k místu trvalého pobytu podle zákona o pobytu cizinců. Pokud by tedy podmínkou přijetí dítěte do školky byl trvalý pobyt podle zákona o evidenci obyvatel, byli by paušálně odmítnuti všichni cizinci. Ochránce v této souvislosti připomíná, že úkolem obce, jako zřizovatele školky, je uspokojovat potřeby svých občanů, přičemž občany jsou podle zákona o obcích jak občané ČR s trvalým pobytem v obci, tak cizinci s hlášeným trvalým pobytem v obci.

7.1 Obsah předškolního vzdělávání z pohledu integrační problematiky (co nabízí RVP)

Dokumenty, podle kterých se řídí státní MŠ, udávají podmínky pro předškolní vzdělávání, které se týká všech dětí žijících v ČR bez výjimky. Práva a povinnosti jsou stejná u českých dětí i dětí cizinců.

Stěžejním dokumentem je RVP PV²². Zde jsou kapitoly, které uvádějí podmínky vzdělávání, cíle, klíčové kompetence, pojetí předškolního vzdělávání, jeho specifiky, obsahy a další úkoly, které by měly zajistit kvalitu stejného vzdělání všem dětem předškolního věku vzdělávaných v MŠ. Bere v úvahu, že situace může být v určitých lokalitách odlišná, a proto nabízí prostor vedení MŠ pro zpracování specifických podmínek.

²²Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. VÚP, Praha, 2004 [online], [cit. 3. 4. 2011]. Dostupné na WWW: < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>

RVP pro základní školy²³ (nahlíží na danou problematiku jako na výchovu k multikulturnímu porozumění: *Výchova k multikulturnímu porozumění, by měla žákům zprostředkovávat nejen poznání vlastního kulturního zakotvení, ale vést je k porozumění odlišným kulturám, rozvíjet v nich smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci. RVP ZV má vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.* Myslím, že toto vyjádření by mělo platit obecně pro vzdělávání na všech stupních škol.

V **RVP PV** je obsaženo 5 vzdělávacích oblastí: biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Nazývají se Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Tyto oblasti jsou navzájem propojeny a je v nich obsažena i multikulturní tematika.

Oblast **Dítě a jeho tělo** zahrnuje poznatky a dovednosti především z oblasti zdraví a pohybu. Každé dítě (i to, které nerozumí) se rádo hýbe, proto je vhodné, zvláště v době adaptace, využívat her, které nevyžadují slovní doprovod, konstruktivní a grafické činnosti, smyslové hry, při kterých se dají místo slov využít obrázky (pozej, který druh ovoce jsi okusil, urči, který hudební nástroj hrál apod.), hudební a hudebně-pohybové hry a činnosti (doprovod písně na Orffovy hudební nástroje, vytleskávání, hra na tělo apod.), osvojování jednoduchých pracovních a sebeobslužných činností (pochvala dítěte, dítě může pomoci mladšímu českému dítěti a navázat s ním kontakt).

Dítě a jeho psychika:

Obsahem této vzdělávací oblasti je rozvíjet u dětí především řečové dovednosti, myšlenkové schopnosti a vlastnosti. Hlavním cílem integrace dítěte z cizí kultury je, aby se bezprostředně seznamovalo s naším jazykem. Důležitým prostředkem k lepšímu porozumění jsou reálné věci nebo obrazový materiál, tedy názornost.

²³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP, Praha, 2007 [online], [cit. 3. 4. 2011]. Dostupné na WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>

Dítě a ten druhý:

Tato oblast se věnuje ve svých cílech a očekávaných výstupech především dovednostem sociálním (komunikativním). Podporuje u dětí prosociální vztahy s vrstevníky. Děti se učí spolu vycházet, dorozumět se, hrát si spolu apod. Učitelka vytváří dostatek příležitostí k verbální a nonverbální komunikaci dítěte s druhým dítětem i s dospělým.

Dítě a společnost:

V této oblasti se děti seznamují navzájem se základními kulturními a společenskými postoji, návyky a dovednostmi, učí se vzájemné toleranci, rozvoji schopnosti žít v multikulturní společnosti.

Dítě a svět:

Základem této oblasti je vytvoření povědomí o sounáležitosti s ostatními zeměmi a s okolním světem, s dětmi jiných národností.²⁴

²⁴ Metodický portál RVP , Inspirace a zkušenosti učitelů: Multikulturní výchova v mateřské škole. [online], [cit. 2. 4. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/231/multikulturni-vychova-v-materske-skole.html/>>

8 Role učitele

Sebelepší adaptační program by byl doslova na nic, pokud bychom měli bariéru sami v sobě. Než začneme přemýšlet nad adaptačním programem, měli bychom udělat „inventuru“ sami v sobě. Učitelka, která Vietnamcům v duchu říká „rákosníci“ a všechny Ukrajince sype na jednu „hromadu“ stavebních dělníků, může podobné postoje přenést i na děti ve třídě. A malý cizinec rychle vycítí, že se za sladkými úsměvy skrývá nepřijetí a nepochopení.²⁵

Jednou z kompetencí učitele by ve vzdělávacím procesu měla být i kompetence interkulturní. Tato kompetence obsahuje schopnost vytvářet a udržovat vztahy, efektivně a vhodně komunikovat s minimálním zkreslením a schopnost dosáhnout spolupráce a shody s ostatními.

Pedagog, by měl mít především vlastnosti jako je: respekt, empatie, flexibilita, trpělivost, zájem, zvědavost, otevřenost, motivace, smysl pro humor, tolerance vůči mnohoznačným a nejasným, ochota zdržet se úsudků atd. Není ale doposud jasné, zda-li je možné tyto vlastnosti vytvářet. Řadí se mezi kompetence spíše osobnostní než mezi profesionální.²⁶

8.1 Příprava učitele

Učitelům v MŠ pomůže, když se na příchod dítěte budou moci připravit. Záleží nejprve na tom, jaké má možnosti a jaké informace mu budou poskytnuty před setkáním s dítětem nebo s rodiči. Nejzákladnější informace může získat z evidenčního listu dítěte, který obsahuje jméno, věk, zdravotní stav, státní příslušnost a jazyk, kterým hovoří. Další možností, jak získat informace o dětech nebo rodičích, může být

²⁵ Těthalová, M. Jiná barva, jiná řeč. Informatorium. 3-8 č.1/2009, s.13

²⁶ Gulová, L., Štěpařová, E. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno, 2004

zprostředkováním další osobou (např. ředitelem školy). Tyto informace však nemusí být přesné a někdy mohou být i zavádějící. Proto si postupně učitelka musí vytvořit vlastní názor na dítě a rodinu.

Dále je důležité získat si v rámci přípravy informace o zemi, ze které rodina přichází. Jaká jsou specifika tamní kultury, jaké mají zvyky, co je charakteristické např. chování, pozdrav nebo hodnotový systém společnosti. Je důležité být citlivý a vnímat politickohistorické a socioekonomické pozadí. Znalosti učitelky pomohou překonávat bariéry a může tak udělat první vstřícný krok pro bližší navázání kontaktu.

Ve školkách hraje velkou roli celkové prostředí (počet dětí ve třídě, prostorové a materiální zázemí) a klima třídy. Pokud jsou v MŠ děti cizinci, které se díky jazykové shodě mohou lépe rozumět a pomáhat si navzájem, přispívá to k jejich pohodě. Učitelka by měla počítat i s tím, že problémové vztahy mohou být i mezi dětmi cizinci, že ne vždy se budou přátelit nebo k sobě tíhnout děti stejné národnosti, nebo děti přicházející ze stejné oblasti. Když se děti začnou cítit v prostředí školky dobře a získají k učitelce důvěru, je pak vše snazší.

Když českou MŠ navštěvuje dítě, které nemá žádnou znalost českého jazyka, jedním z ověřených pomocníků bývají karty s obrázky nebo piktogramy zobrazující běžný den v mateřské škole. Usnadňuje jim to orientaci v režimu dne. Zobrazují např. kdy je čas svačiny, kdy se jde ven apod. Tyto karty mohou překlenout jazykovou bariéru a dítě se postupně přestává cítit v MŠ ohrožené.

Sdružení META²⁷ a internetový portál inkluzivní škola.cz²⁸ nabízí učitelům mateřských škol základní způsoby, jak pomáhat dětem při rozvoji jazyka (tj. podpora dvojjazyčnosti) a jak spolupracovat s rodiči. Při nástupu dítěte doporučují poskytovat příležitosti k herním aktivitám, které nevyžadují příliš mluvení, při sdělování slov používat gesta a mimiku a nová slova a opakovat je, aby se je dítě mohlo naučit a

²⁷ META o.s.– sdružení pro příležitosti mladých migrantů . [online], [cit.14. 3. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.meta-os.cz/pic/112-sluzby-pro-pedagogy-vyukove-materialy-a-metodicka-podpora.aspx>>

²⁸ Inkluzivní škola. cz – Informační portál zaměřený na začleňování žáků – cizinců do českého vzdělávacího systému. [online], [cit.14. 3. 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/pedagogicka-prace-s-diverzitou>>

pochopit jejich význam, používat při instrukcích stále stejné obraty a stavět sdělení na slovech, které již děti znají. V tomto případě je možné pak sdělení rozšiřovat o další popis věcí apod.

V případě, že má učitel pocit, že se dítě jazykově příliš nerozvíjí, je zapotřebí, aby zjistil, jak ovládá svůj mateřský jazyk. Učitel má možnost oslovit odborníky, kteří pomůžou s kompletním zhodnocením stavu dítěte. Je dobré oslovit odborníky, kteří umí pracovat s dětmi z dvojjazyčného prostředí.

Pro dvojjazyčné děti je typické míchání a zaměňování jazyků. Děti si nepletou jazyky, ale upřednostňují jednotlivé výrazy nebo je v druhém jazyce neznají.

Na počátku je důležité od rodičů zjistit, jak dítě vyjadřuje svoje základní potřeby a žádosti (např. hlad, bolí, čůrat apod.). Tyto potřeby mohou děti často vyjadřovat ve svém rodném jazyce, a proto je důležité se s rodiči domluvit na tom, jaké výrazy doma běžně používají. Učitel by se měl tyto výrazy naučit, aby poznal, co dítě potřebuje. Sdílením těchto informací mezi rodiči a učiteli získají obě strany jistotu, že potřeby dětí budou naplňovány a navíc se tím ukáže, že kultura a jazyk dané rodiny jsou plně respektovány.

8.2 Možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol

Většina učitelek MŠ dosud získává kvalifikaci na **Středních pedagogických školách a Vyšších odborných školách** s pedagogickým zaměřením. Proto jsem analyzovala základní pedagogické dokumenty těchto škol. Hledala jsem témata, která se vztahují k problematice mé diplomové práce. Vycházela jsem z RVP Předškolní a mimoškolní pedagogiky²⁹, z kterého vycházejí školní vzdělávací programy pro Střední pedagogické školy a Vyšší odborné školy připravující učitelky MŠ. Tento dokument obsahuje témata multikulturní výchovy V části Pedagogicko – psychologické vzdělávání. V části Speciální a sociální pedagogika najdeme témata přímo zaměřená na

²⁹ Rámcový vzdělávací program pro vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika 75-31-

M/01 [online], [cit. 28.3. 2011] Dostupné na WWW :

<http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf>

multikulturní výchova a vzdělávání dětí cizinců , charakteristiku multikulturních specifíků, které jsou třeba při vzdělávání těchto dětí respektovat. Dále jsou učitelky připravovány na to, aby byly se orientovaly v přístupu ČR ke vzdělávání příslušníků národnostních menšin a cizinců a v legislativních normách, které se k dané problematice vztahují. Na základě svého studia by měly být schopné porozumět vlivu prostředí, národnostní komunity a odlišné kultury na osobnost dětí cizinců, s kterými se budou stále častěji v MŠ setkávat.

Vzhledem k tomu, že vzdělávání učitelek MŠ probíhá i na **vysokých školách**, zajímala jsem se, jak je téma multikulturní výchovy zastoupeno v jejich studijních plánech.

V roce 2008 proběhla analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na devíti českých vysokých školách. Výzkum byl financovaný za podpory Evropské komise v rámci Evropského roku mezikulturního dialogu a za podpory Ministerstva školství a mládeže a tělovýchovy školství ČR.

Autorka výzkumu konstatovala, že je pozitivní, že většina vysokých škol vzdělávajících budoucí učitele nějakým způsobem pracuje s průřezovým tématem multikulturní výchova. I přes snahu mnoha pedagogů se však tomuto tématu dosud nepodařilo etablovat v podobě plnohodnotného předmětu či oboru ani jako integrální součást přípravy budoucích vzdělavatelů.

Přehled kurzů ukázal, že multikulturní výchova je na vysokých školách vyučována jen v omezené míře. Většina kurzů je určena pouze studentům určitých oborů a jsou kapacitně omezené. Ostatní studenti nemají možnost navštěvovat tyto kurzy a seznámit se během své profesní přípravy s tímto tématem.

Nabízené kurzy multikulturní výchovy se významně liší svým pojetím, formou, obsahem i množstvím předávaných pedagogických metod a technik a vycházejí i z různých teoretických východisek. Většina z dotazovaných pedagogů si připravuje výuku multikulturní výchovy sama podle vlastních kritérií a konceptů. Podle osmdesáti procent z nich se v posledních letech zlepšila dostupnost vzdělávacích materiálů vhodných k výuce multikulturní výchovy, avšak stále není zcela dostačující. Třetina pedagogů čerpá pouze z české literatury, z toho někteří vycházejí především z jednoho

či dvou zdrojů – často z praktických manuálů určených k výuce multikulturní výchovy.³⁰

V posledních letech se objevila řada aktivit, projektů a programů s tematikou multikulturní výchovy. Poměrně dost různých organizací se snaží o zviditelnění této problematiky mezi širokou veřejností. Je to zdroj informací i pro učitelky MŠ.

Multikulturní centrum Praha je občanské sdružení, které se zabývá otázkami spojenými se soužitím lidí z různých kultur v České republice a v jiných částech světa. Jejich vzdělávací projekty jsou určeny pro děti i dospělé. Patří mezi ně např. projekty „Kultury od vedle: Vytváření evropské sítě pro mezikulturní dialog“ zaměřený na lokální komunity a „Czechkid – multikulturalita očima dětí“ jehož cílem je, formou seminářů pro pedagogy, zkvalitnit výuku multikulturní výchovy.

Centrum pro integraci cizinců o.s., se zabývá sociálním a pracovním poradenstvím pro cizince a dalšími aktivitami např. pořádá nízkoprahové kurzy češtiny pro cizince.

Český helsinský výbor je nevládní neziskovou organizací pro lidská práva. Na svých internetových stránkách poskytuje např. informace o materiálech pro výuku v oblasti lidských práv, informace o řadě projektů, které se mimo jiné týkají i integrace cizinců.

Partners Czech je nevládní nezisková organizace, která působí v oblasti vzdělávacích programů především pro učitele, příslušníky minorit, úředníky, policisty a jiné neziskové organizace. Provádějí školící programy, projekty, a to i v oblasti multikulturního soužití apod. V současné době probíhá např. projekt pro středoškolské studenty „Evropa očima mladých“.

³⁰ Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách [online], [cit. 3. 4. 2011]. Dostupné na WWW: <http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_37.pdf>

Společnost Člověk v tísní (Varianty.cz) pořádá informační a vzdělávací programy pro školy i širokou veřejnost zaměřené na témata globalizace, migrace, multikulturalismu apod. Na svých stránkách poskytuje řadu propracovaných metodických materiálů. Zastřešuje i festival dokumentárních filmů „Jeden svět na školách“

Tato nabídka se opět týká především učitelů základních a středních škol. Společnost Člověk v tísní o.p.s (Varianty. cz). Na můj dotaz sdělili, že v současné době ve společnosti Člověk v tísní nyní nejsou specialisté na předškolní vzdělávání, ale v případě zájmu jsou ochotni připravit i kurzy pro učitelky MŠ. Věřím, že díky ochotě podobných organizací a spoluprací dalších odborníků se bude nabídka vzdělávacích příležitostí zvyšovat, a že díky ní vzroste i zájem učitelů předškolní pedagogiky o danou problematiku.

Témata multikulturní výchovy, interkulturní komunikace nebo interkulturní psychologie můžeme nalézt v mnoha publikacích, které mohou pomoci učitelům při jednání s dětmi a rodiči cizinci. Bohužel se zmíněné publikace a jiné zdroje často zabývají spíše vzděláváním na úrovni základních nebo středních škol, mateřskými nikoliv. Je mnoho multikulturních témat, které je možno aplikovat v předškolním zařízení, ale z detailnějšího pohledu na problematiku, jen velmi okrajově - bez ohledu na učitele samotného, bez konkrétních průzkumů v praxi - na rozdíl od nabídky pro ostatní stupně škol.

V Praze sídlí **neziskové organizace**, které vytvářejí projekty a programy zabývající se životem cizinců žijících v ČR. Zabývají se poradenstvím i osvětou. Ve svém výzkumu jsem se ale setkala pouze s jednou učitelkou z MŠ, která absolvovala jednodenní kurz - seminář, který byl určen pedagogům v MŠ³¹. Kurz byl zaměřen na řešení situací, se kterými se český učitel může setkat při konfrontaci s cizinci. Připravit je na přizpůsobení se kulturním odlišnostem, vnímání stereotypů, předsudků,

³¹ Easytalk s.r.o., grantový projekt, který již neprobíhá. Další nabídka školení je Dostupná na WWW: <http://www.easytalk.cz/cz/index.php>>

sebehodnocení, správnému přístupu ke kulturní různorodost. Probíraly přijatelné a nepřijatelné formy chování apod. Obsah výuky a vzájemná výměna zkušenosti pedagogů z praxe umožnila učitelům nahlédnout do problematiky, která je dnes tak aktuální.

Dále jsou neziskovými organizacemi připravovány programy pro děti a veřejnost, které jsou zaměřené na představení různých kultur světa formou tvořivých dílen, workshopů, výstav, koncertů, divadelních a tanečních představení, ochutnávek jídla, prezentací národních oděvů, masek, filmových projekcí, formou výletů apod. Programy jsou tvořeny většinou ve spolupráci s dalšími spolky, komunitami, společnostmi, centry a kluby, které sdružují lidé z různých národů a institutů.

Problematika multikulturní výchovy byla řešena i v rámci grantů vypisovaných MŠMT nebo Magistrátem hl. města Prahy. Bohužel i tyto granty byly vypisovány především pro základní a střední školy. Nebyly orientovaný na děti předškolního věku nebo učitelky MŠ. Přestože některé základní školy, jejichž součástí je i MŠ žádaly o grant, pokud ho získaly, jejich řešení se netýkalo MŠ, ale pouze základní školy. Co se týče pedagogů, bylo zadáno mnoho projektů, které se orientují na interkulturní komunikaci a další dovednosti rozvíjející učitele, ale bohužel opět pro jiné typy škol než MŠ Projekty, které byly podpořeny v Praze, jsou uvedeny v příloze.

Praktická část

9 Cíle práce

S narůstajícím počtem dětí z rodin cizinců docházejících do českých MŠ přibývají i otázky, jak pracovat s těmito dětmi. Jak jim pomoci se adaptovat na místní prostředí, jak je integrovat do společnosti a zda je MŠ nebo její učitelé schopni a ochotni pomáhat rodinám imigrantů. Cílem práce je proto zjistit, jaký mají přístup učitelé mateřských škol k dětem cizincům.

Chci zjistit :

1. Jaká je motivace učitelů mateřských škol a dalších institucí k proměně a inovaci obsahu vzdělávání pro předškolní děti v důsledku měnící se etnické skladby dětí.
2. Jak učitelé přizpůsobují obsahy vzdělávání v mateřské škole s ohledem na profil dětské populace.
3. Jak a zda učitel posiluje v rámci svého působení vzájemnou toleranci, respekt, solidaritu a úctu k sobě samému a k těm druhým.
4. jaké informace jsou pak učitelům k dispozici, zda své vzdělání chápou jako adekvátní s ohledem na úkoly, které před ně staví změna etnické skladby dětí.

10 Hypotézy

1. Učitelé z mateřských škol nemají dostatek materiálu a metodik, jak učit multikulturní výchovu a nemají žádné informace o interkulturním vzdělávání, komunikaci, psychologii.
2. Učitelé v mateřských školách nebudou jevit zájem o další vzdělávání v této oblasti.
3. Charakter a postoje učitele se budou odrážet v názorech spojených s jejich pedagogickým působením. Jejich mínění budou ovlivňovat stereotypy a předsudky.
4. Ve většině případů budou učitelé v mateřských školách nahlížet na nastupující děti cizince jako na pravděpodobný problém. Budou předjímat, že se budou muset těmto dětem věnovat více než českým dětem (budou očekávat potíže).

11 Metodologie a způsob zpracování dat

Praktickou část práce tvoří výsledky realizovaného kvalitativního výzkumu. Základními metodami bylo pozorování a polostrukturované interview s učiteli vybraných mateřských škol. Vzorek respondentů tvořilo 11 učitelek mateřských škol z Prahy. Při přípravě výzkumu jsem do vzorku cíleně vybírala mateřské školy tak, aby byly zastoupeny školy z vnitřní Prahy i z okrajových čtvrtí. Předpokládala jsem, že v závislosti na vybrané lokalitě se bude měnit počet dětí z rodin cizinců i zastoupení konkrétních národností.

Než jsem oslovila jednotlivé mateřské školy, snažila jsem se získat co nejvíce informací o konkrétních zařízeních prostřednictvím webových stránek, pokud byly k dispozici. Webové stránky jednotlivých mateřských škol většinou obsahují základní informace jako popis zařízení, adresu a kontakty, vzdělávací program, fotografie z prostředí mateřské školy a další informace pro rodiče (režim dne, platby, strava apod.) Díky těmto informacím, jsem mohla získat krátký přehled o mateřské škole.

Ředitelky vybraných mateřských škol jsem kontaktovala elektronickou poštou. Touto cestou jsem si ověřovala, zda-li mateřská škola odpovídá kritériím, které jsem pro tuto práci zvolila. Kritéria se týkala minimálního počtu dětí cizinců v mateřské škole (alespoň dvě děti z rodin cizinců navštěvující danou mateřskou školu) a výběr pedagogů, kteří již mají nějakou zkušenost se vzděláváním těchto dětí. Chtěla jsem získat respondenty různého věku a jejich postoje konfrontovat. Předpokládala jsem totiž, že se budou pravděpodobně lišit jejich výpovědi a postoje v závislosti na věku, délce praxe a množství získaných zkušeností.

Ředitelky oslovených mateřských škol jsem žádala, zda by mi dovolily navštívit jejich mateřskou školu a umožnily realizovat interview s pedagogy, kteří pracují s dětmi cizinci.

Bohužel se mi ale nepodařilo získat zpětnou vazbu ze všech mateřských škol, které jsem kontaktovala. Oslovila jsem 80 mateřských škol a nazpět mi přišlo 12 odpovědí. Kladně jich reagovalo pouze 5, ostatních 7 se vyjádřilo tak, že neodpovídají mým kritériím.

Mateřské školy, které vyjádřily ochotu ke spolupráci, jsem navštívila a s vybranými učitelkami jsem provedla interview, založené na 22 otázkách. (viz příloha č.1). Pro přesnější zachycení a pozdější zpracování dat z interview jsem respondenty požádala o souhlas k nahrávání na diktafon. V několika případech se učitelky obávaly nahrávání kvůli nervozitě z přístroje a kvality svého projevu. Jedna učitelka nevěděla, zda-li nahrávání interview neodporuje stanoveným normám, které vymezují činnost mateřské školy. Všechny respondentky nakonec s nahráváním souhlasily. Interview mi poskytlo 11 učitelek z pěti mateřských škol v Praze.

Otázky kladené respondentům lze rozdělit podle jejich zaměření na pět oblastí :

- základních informací o mateřské škole, kde pedagog působí;
- základních informací o pedagogovi, který mi poskytl rozhovor;
- dětí z rodin cizinců;
- spolupráce s rodiči cizinci;
- přístupu pedagoga.

Účelem první části interview bylo získat základní informace o zařízení - velikost zařízení, počty tříd a dětí na jednotlivých třídách, počty dětí cizích národností zapsaných v tomto školním roce, zaměření školního vzdělávacího programu.

Druhá část zahrnovala informace, které se týkaly učitelky : pohlaví pedagoga, věk, vzdělání a doba praxe v předškolním zařízení.

Třetí část zahrnovala na informace o konkrétních dětech - cizincích, které navštěvují třídu daného pedagoga. Lze je rozdělit na dvě části:

- a) na obecné informace o dítěti a jeho rodičích;
- b) na konkrétní informace vyplývající z interakce mezi učitelkou a dítětem. .

a) Respondentky mi poskytly základní informace o dětech a jejich rodičích. Jednalo se o informaci o národnosti jednotlivých dětí, kterou učitelky získaly z evidenčního listu dítěte. Pro učitelky je tento dokument nejdostupnější. Tato informace bývá poskytnuta

rodiči při zápisu do mateřské školy. O národnosti rodičů se však učitelky vyjadřovaly podle vlastního odhadu, protože tyto informace evidenční list neobsahuje. Další informace se týkaly rodičů. Učitelky uváděly, jak se s nimi dokážou dorozumět. Uváděly délku pobytu dítěte v zařízení..Hodnotily úroveň komunikace dítěte cizince.

b) Dále poskytly učitelky informace, které vyplývaly z jejich interakce s dětmi. Popisovaly, jak se děti chovaly, když přišly do MŠ, jak probíhala jejich adaptace a jak se postupně začleňovaly do dětského kolektivu. Jak na ně jednotlivé děti reagovaly a další situace týkající se běžného dne v MŠ. (otázky 1-8)

Čtvrtá část se týkala spolupráce rodičů s mateřskou školou. Respondenty uváděly, jak probíhá interakce mezi nimi a rodiči cizinci, a jak tuto interakci hodnotí. . (otázky 9-12)

A poslední pátá část se zaměřuje na profil učitelky. Respondentky na základě sebereflexe posuzovaly své profesní dovednosti projevující se v kontaktu s dětmi a rodiči cizinci. Popisovaly potíže, s kterými se potýkaly a vyjadřovaly se k tomu, jak chápou celkovou problematiku práce s dětmi cizinci.. (otázky 13-22)

Interview s učitelkami jsem realizovala v místě jejich pracoviště. V případě učitelek to bylo během dopoledne, při provozu mateřské školy, ve třídě, kde učitelka působila. V jednom případě jsem realizovala interview s učitelkou při pobytu dětí na zahradě. Tato interview byla ve většině případů časově náročnější, protože učitelka během jeho poskytování stále věnovala se dětem. Při realizaci interview ve třídě, učitelky zadaly dětem úkol – práci, která je částečně na nějaký čas zaměstnala nebo je nechaly volně hrát. Interview bylo často přerušováno požadavky dětí na učitelku nebo se snažily upoutávat na sebe pozornost.

Přesto se v prostředí třídy společně s dětmi učitelky dokázaly soustředit a plně se interview věnovaly. Učitelky jsou ve své praxi zvyklé na situace, kdy potřebují např. s rodiči řešit důležité informace v průběhu dne, při kterých se musí soustředit, a zároveň dokážou řešit aktuální potřeby dětí během rozhovorů. Nechala jsem na učitelce, kolik času bude chtít našemu setkání věnovat. Délka interview také záležela na tom, jak která učitelka o položených otázkách přemýšlela a jak byla schopná své myšlenky formulovat. Průměrná doba trvání interview byla půl hodiny

Při mé návštěvě mě v několika případech učitelky nebo ředitelky provedly po budově mateřské školy. Mohla jsem tak nahlédnout do interiérů tříd a udělat si celkový dojem o mateřské škole.

Interview, které mi poskytly ředitelky mateřských škol, se lišilo od interview s učitelkami. Ředitelky si na mne mohly vymezit více času a vybraly klidné nerušené místo v prostorách mateřské školy. Tyto rozhovory netrvaly déle než 15 minut.

11. 1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo 11 učitelek MŠ z hlediska genderu odpovídají celopražskému profilu. Z hlediska věku se jedná o heterogenní vzorek. Zahrnuje učitelky ve věku od 25 – 69 let. 10 učitelek získalo kvalifikaci studiem na Střední pedagogické škole a jedna na Vyšší odborné škole pedagogického zaměření.

Tabulka č. 2 Přehled respondentek a jejich charakteristiky

Pořadí respondentek	Věk	Délka praxe	Počet dětí ve třídě celkem	Počet dětí cizinců ve třídě	Národnost dětí	Počet tříd v MŠ
1	25	3	25	1	1 Rusko	4
2	27	5	26	2	1 Bělorusko 1 Slovensko	6
3	40	22	26	3	1 Chorvatsko 1 Slovensko 1 Ukrajina	6
4	41	6	26	2	1 Slovensko 1 Ukrajina	6
5	45	28	25	2	1 Bulharsko 1 Ukrajina	4
6	47	17	25	1	1 Kambodža	4
7	50	27	24	4	1 Čína 2 Ukrajina 1 Rusko	5
8	55	37	20	3	2 Japonsko 1 Rusko	6
9	59	39	26	1	1 Ukrajina	4
10	60	41	22	3	1 Francie 1 Mongolsko 1 Rusko	4
11	69	50	15	3	2 Japonsko 1 Rusko	6

Pozn. 1 Všechny respondentky byly ženy.

2 Respondentky měly ve svých třídách 25 dětí cizinců celkem.

Mezi 25 dětmi cizinci byly zastoupeny následující národnosti :

Ukrajina 6, Rusko 5, Japonsko 4, Slovensko 3, Kambodža 1, Bulharsko 1, Čína 1, Chorvatsko 1, Francie 1, Mongolsko 1, Bělorusko 1

Z hlediska kulturní blízkosti bychom tedy mohli uvést že 17 dětí pocházelo ze slovansky mluvících zemí, 7 dětí bylo z jihovýchodní Asie. 5 dětí z 25 bylo ze zemí EU.

12 Výsledky výzkumu

12.1 Úroveň dorozumění cizinců sledované učitelkami v českém prostředí (Znalost českého jazyka)

Podle vyjádření učitelek většina dětí cizinců při nástupu do mateřské školy neznala český jazyk. Nerozumělo 14 dětí z 25. Trochu rozumělo, ale nemluvilo v českém jazyce 7 dětí a pouze 4 rozuměly i hovořily česky. Jedná se pouze o český jazyk.³²

Učitelky ve svých výpovědích porovnávaly, jak se děti dorozumívaly, když nastoupily do MŠ a jakou úroveň zvládnutí jazyka mají dnes. Jedná se o roční, dvouletý nebo tříletý pobyt v MŠ. Z úplné neznalosti českého jazyka při nástupu dětí cizinců do mateřské školy, se podle vyjádření učitelek, jejich úroveň zvládnutí jazyka značně změnila. Po **ročních** pobytu 3 děti začaly rozumět v českém jazyce a 3 ho začaly aktivně používat. Po **dvou** letech od nástupu do mateřské školy 4 děti rozumí pojmům v českém jazyce, a 5 dětí cizinců český jazyk aktivně využívá.³³

„Rozumí všechno. Na začátku vůbec nemluvil, skoro až do teď, dnes už trochu mluvit začíná.“ /5³⁴

„Děti doma mluví svým rodným jazykem, ve školce ale mluví česky. Někdy se prostě přeorientují na české prostředí a v mateřské škole i s rodiči a sourozenci často mluví česky.“/11

³² Slovenský jazyk je také považován za cizí jazyk.

³³ Učitelky viděly proces osvojování jazyka jako lineární, který vyústí ke zvládnutí českého jazyka. Přičemž v tomto směru hodnotily pokroky každého dítěte v závislosti na délce pobytu. Klíčové však pro ně vždy bylo navázání elementární komunikace. Literatura pak ovšem tento problém nahlíží z jiné strany. Nevidí uspokojení v dílčích krocích, ale jednoznačně konstatuje, že na konci pobytu v MŠ se úroveň znalosti jazyka u jednotlivých dětí liší. Děti ve všech případech rozumějí učitelce a dětem, ale ne vždy dobře mluví (po obsahové, tak po gramatické stránce).

³⁴ Čísla uváděná za konkrétními výpověďmi respondentek označují jejich zařazení v tabulce č. 2

Respondentky uváděly, že v komunikaci s rodiči preferují český jazyk. Velmi početnou skupinu tvořily pak učitelky, které konstatovaly, že jiný než český jazykový kód nepoužívají. Zároveň se však některé uvedly, že se snaží vyjít vstříc jazykovým možnostem rodičů svých dětí. Přitom ovšem žádná z respondentek neuvedla, že by řešila problém jazykové kompetence rodičů. Chápaly jejich jazykovou výbavu jako danost, nekritizovaly je za to.

Respondentky pak velice obšírně tematizovaly otázku osvojování si jazyka dětí, a to bez ohledu na jejich etnická východiska. V tomto smyslu uváděly, že děti v prvním roce pobytu v mateřské škole většinou velmi rychle začaly rozumět často používaným pojmům a jednoduchým větám a samy začínaly český jazyk používat.

„První slovíčko, které se naučily, bylo počkej. Když si ukáply při jídle, tak to oblečení začaly ze sebe okamžitě strhávat, chtěli doběhnout do šatny a plakaly. Trvalo to tak měsíc, než pochopily, že jen musí počkat, a že jim hned vyhovím.“ /11

12. 2 Podmínky adaptace dítěte

Z výsledku výzkumu vyplývá, že učitelky vidí dva společnými faktory, které ztěžují adaptaci dětí v mateřské škole. Jedná se o sociokulturní kontext života dítěte a jazykovou bariéru. Průběh adaptace podle nich ale také záleží na individualitě dětí, na jejich osobnostních charakteristikách. Z jejich komentářů vyplývá, že odlišnost prostředí mateřské školy a domova, může v dětech vyvolávat pocit nejistoty a ohrožení. Přičemž některé z učitelek zdůrazňovaly, že pedagog může průběh adaptace dítěti usnadnit. Akcent na citlivý a empatický přístup pak vyslovovaly učitelky bez ohledu na věk a délku praxe. Pro ně bylo podstatné, aby mateřskou školu vnímaly děti jako místo důvěry a bezpečí.

Pro učitelky zároveň byl významný věk dítěte. Z výpovědí respondentek vyplynulo, že celkovou situaci dětí, které jsou mladší než 3 roky, hodnotí jako těžší, vzhledem k jejich věku. Jejich výpovědi se shodují v tom, že je u nich těžké rozeznat,

kdy obtíže vycházejí ze specifických zvláštností daného vývojového období a kdy souvisejí s odlišnostmi v prostředí a jazykovou bariérou.

„Chorvatka se adaptovala velmi dobře, na to jak byla malá. Sice neměla příliš kamarádů, měla své dva, ale dovedla s nimi komunikovat.“/3

Je přitom zajímavé, že učitelky při **osvojování jazyka cizincem** zohledňovaly délku pobytu a věk dítěte. Naopak žádná z nich neuvažovala o jazykové kompetenci a postupu při učení se češtiny v závislosti na mateřském jazyce dítěte. Tedy roli podle učitelek nehraje slovanský či jiný původ dětí.

Z výpovědí učitelek vyplynulo, že další oblast, kterou hodnotily v kontextu procesu adaptace jako významnou, byla sociální kompetence dětí, tedy jejich schopnost navazovat kontakt, komunikovat v prostředí MŠ.

V tomto smyslu část učitelek uváděla, že se některé děti cizinců při komunikaci a navazování kontaktů od českých dětí neliší.

„Reagují na nás velmi dobře.“/5

Zájem učitelek o bezproblémovou adaptaci dítěte na prostředí MŠ je pak vede k závěru, že je lepší, když ve třídě jsou děti stejného jazyka. Svědčí o tom jejich výpovědi, že pokud jsou v jedné třídě sourozenci cizinci, mají to z hlediska adaptace snazší. Na druhou stranu však zdůrazňují, že to však může být problematické z hlediska osvojování českého jazyka.

„Veliké plus bylo, že byli dva a bylo to snadnější. Zpočátku si hráli spolu.“/11

„U japonských dětí to bylo trošičku jiné, protože byli dva. Mohli spolu komunikovat.“/8

„Ruský chlapec začal mluvit trochu česky až teď. Má dva starší sourozence a mezi sebou mluví jen rusky. Doma mluví pouze rusky.“/8

„Snažíme se dávat do třídy děti, co by si mohly spolu popovídat – podobné nebo stejné národnosti.“/7

Některé respondenty uváděly, že část dětí cizinců z počátku nekomunikuje, pouze dění v mateřské škole sledují.

„Nekomunikoval, jenom se účastnil, díval se, sledoval. Zapojoval se do všech činností, reagoval na pokyny, jako jdeme si umýt ruce, ale nekomunikoval – to trvá pořád. Např. přistrčí hračku – kontaktuje nás, ale nemluví.“/6

„Rusce to trvalo docela dlouho, ale nebrečela. Někde vždycky seděla nebo stála, vůbec nemluvila.“/1

„Nekomunikoval. Neměl ale problémy, neplakal. V podstatě se začlenil, ale byl spíše samotář.“/9

Pozorovací schopnost učitelek zde potvrzuje, silet stage, která je typickým projevem dětí na změnu prostředí v důsledku migrace. Zajímavé či přesněji významné ovšem je, že tuto skutečnost učitelky nenahlíží v kontextu dané teorie. Jednoznačně ji nepoužívají jako nástroj pro pochopení situace svého dítěte. Lze předpokládat, že o ni ani neví.

Některé děti cizinci nemají problém s **navazováním kontaktů** s ostatními dětmi a učitelkami, problémem je pouze jazyková bariera.

„Určitě ne, nemají problém. Cítí se v bezpečí a snaží se všemi komunikovat.“/3

„Nemá problémy v kolektivu, děti ho berou. Jsou tu děti od tří do pěti let, starší chlapec se o něj stará - nebere ho jako cizince, vidí, že je malý. Na všechny reaguje v pohodě.“/6

„Zapojují se, jen nemluví.“/7

„Občas mají problém s dorozuměním. Děti reagují v pohodě na všechny.“/10

Pro adaptaci dětí cizinců jsou velmi důležité jejich vztahy k dětem v MŠ. Z výpovědí učitelek vyplynulo, že děti mezi sebou sice vidí odlišnosti, ale příliš je neřeší. Při utváření přátelských vztahů záleží především na vzájemných sympatiích a ne na národnosti. Pozitivně ovlivňuje utváření dobrých vztahů mezi dětmi skutečnost, že některé děti mají pečovatelské sklony a dětem, které mají potíže, pomáhají. Nejčastěji respondenty uváděly, že se dítě „začlenilo bez problémů“, „dítě dítě cizince přijaly“, „je v kolektivu oblíbený“

„Nemá problémy v kolektivu, děti ho berou. Jsou tu děti od tří do pěti let, starší chlapec se o něj stará - nebere ho jako cizince, vidí, že je malý. Na všechny reaguje v pohodě.“/6

V některých případech považovaly respondenty za problémem při adaptaci dětí cizinců i **odlišnost stravy**. Uváděly, že v některých případech děti cizinci odmítaly pokrmy předkládané v MŠ z důvodů chuťových odlišností a odlišného způsobu úpravy jídla. Konstatovaly, že některé děti v MŠ odmítají českou stravu a preferují jídla, u kterých lze nalézt shody s jejich domácí tradiční stravou

„Ano. Bulhar - přiklání se k zelenině a ostřejším jídlům. Všimla jsem si, že má jazýček jinak postavený. Je naladěný na ty jeho jižanský jídla.“/5

„Především Číňané a Vietnamci – ti doma jedí tradiční stravu a s naší mají problém.“/7

Jiné výpovědi respondentek se shodují na tom, že problémy ve stravování jsou často individuální. Výběr nebo odmítání jídla nesouvisí s kulturní odlišností ve

stravování, ale s tím, co jednotlivým dětem chutná nebo nechutná. V tom případě dětem chutnaly i některé české pokrmy.

„Ruska jí přímo neuvěřitelně, ta nemá problém, spíše naopak. Sní dvakrát tolik co já.“/1

„Slovenka nemá problém.“/4

Při otázce, co je typické pro **chování dětí cizinců** učitelky uváděly, že nejčastější potíže v chování plynou z toho, že se tyto děti neorientují v prostředí mateřské školy, obávají se odejít z blízkosti učitelky. Při charakteristice dětí se objevovala ve vyjádřeních respondentek konstatování, že děti jsou „neposedné, energické“, „plačtivé“, „agresivní - vzteklé“ nebo naopak „poslušné“.

„Neposeděl, všude skákal a lezl. Japonské děti vždy sledovaly, pozorovaly. Když jsme si povídali nebo když bylo divadlo, Ruského chlapce to nezajímalo. Čemu nerozuměl, to ho nezajímalo.“/11

Z vyjádření učitelek však není zřejmé, zda se toto chování objevuje jen v situacích souvisejících s obtížemi s adaptací dětí cizinců nebo i v situacích, které s nimi nesouvisejí.

Z tohoto důvodu nelze jednoznačně potvrdit, zda jde o specifické problémy chování dětí cizinců.

Další otázka směřovala k **samostatnosti a sebeobsluze** dětí cizinců v MŠ. Z výpovědí učitelek vyplývá, že stejně jako u českých dětí závisejí samostatnost a sebeobsluha především na věku a individuálních zvláštностech dítěte.

„Pomočoval se – je malý, neměl ještě návyk.“/6

V některých případech respondenty uváděly, že míra samostatnosti a soběstačnosti při sebeobsluze u dětí cizinců je vyšší než u českých dětí. Důvodem je podle nich fakt, že mají problémy s komunikací. Nedovedou si říci o pomoc, a proto se některé děti cizinci snaží nastalé situace řešit samostatně.

„Naopak, sebeobsluha je výborná, je samostatný.“/9

„Ano, jsou více samostatné, na nikoho se nespolehají, jen samy na sebe. Lépe se například oblékají.“/7

U jiných dětí cizinců i to však vede k opačným reakcím. Například si neumí říci o potřebu a dochází k pomočování a pokálení.

„První, co bylo, že si sedla do koutku a tam udělala potřebu. Nevěděla, co má dělat, když se jí chce na záchod.“/11

„Je to horší než u českých dětí. Třeba sebeobsluha, nerozumí pokynům.“/4

Výpovědi respondentek k těmto otázkám nejsou etizované. Nespojují výše uvedené problémy dětí s jejich národností a kulturním návykům, ale jejich problémům s komunikací.

12. 3 Spolupráce s rodiči

Samostatnou kapitolou je **spolupráce s rodiči**. Ve většině případů učitelky uváděly, že spolupráce s rodiči je dobrá. V některých případech dokonce *„Lepší než s českými rodiči“*

Rodiče jsou podle učitelek důležitými partnery v edukaci a vedení dětí. Zatímco u dětí respondetky zdůrazňovaly rovinu komunikace a samoobsluhy, rodiče byli těmi, které spojovaly i se sociokulturními obsahy výchovy a vzdělávání. V tomto smyslu logicky začala být významná sociokulturní východiska rodin, neboť ta determinují

sdílenou kulturu. Ve výpovědích učitelky tedy začaly daleko častěji být používány etnické charakteristiky pro vysvětlení situace a přiblížení rodičů.

„Dobrá. Lze se s nimi dobře domluvit.“/3

„Překvapilo mě, že jsou to velice slušní cizinci. Takový, kdyby tady byli všichni, no tak by nikdo neřekl ani popel. Takový lidi, ať sem chodí, ať pracují, ať se jejich děti začleňují. Tak by to bylo jenom dobrý. Jsou jiné národnosti, se kterými jsou problémy.“/10

„Úžasná, jsou prostě úžasní. Tihle Vietnamci, Kambodžané – děkují, prosí - váží si nás. Více než ostatní čeští rodiče.“/6

„Mají respekt ke škole, váží si jí. To Češi nemají“/5

Respondenty uváděly, že v případě dětí cizinců častěji než u českých dětí spolupracují s MŠ i další členové rodiny – prarodiče, tety, sourozenci.

„U Japonců je spolupráce úžasná, i s babičkou. S ruskou rodinou také, pomáhají vyzvedávat i sourozenci, maminka je hodně zaměstnaná.“/11

V několika případech respondenty uvedly, že někteří rodiče cizinci dávají jasně najevo, že jim záleží na vzdělání jejich dětí a váží si toho, co jim MŠ v tomto ohledu poskytuje.

„Vynikající. Jsou uctíví, děkují. Dokonce mně jedni rodiče děkovali, že dítě dostalo to, co si představovali.“/5

Učitelky konstatovaly, že spolupráce s rodiči cizinci zahrnuje i **respekt k jejich požadavkům**, které se týkají například náboženství, odlišných termínů a způsobu slavení svátků nebo specifických požadavků týkajících se stravy.

„Když jsou jiného vyznání, tak třeba Vánoce. Ruské děti slaví Vánoce s námi a my zase s nimi – pravoslavné.“/8

„ Francouz, muslim, ti chtěli výjimky ve stravování.“/10

„Třeba požadavky týkající se stravy, to bychom se museli domluvit., co nesmí jíst nebo by mu museli rodiče jídlo přinést. Snažím se tyto požadavky respektovat. U svědků Jehovových bývá problém se svátky, člověk se musí snažit to brát jinak – nemusí to brát jako náboženství, ale třeba jako legendu. Vždyť nikdo neví, jak to je.“/4

„Rodiče Jehovisté ho první dva roky oddělovali striktně od besídek a nechávali si ho doma.“/9

Uváděly však, že spolupráci s rodiči může ovlivnit **jazyková bariéra**. Pokud rodiče nezvládají český jazyk a učitelka neovládá jazyk, kterým by se mohla s rodiči dorozumět, může docházet ke komunikačním šumům a nedorozuměním. Z výpovědí respondentek vyplynulo, že jejich jazyková vybavenost není pro vzájemnou komunikaci s rodiči cizinci optimální.

Součástí profesních kompetencí učitelky, která pracuje s dětmi cizinci by měla být i její jazyková vybavenost. 5 učitelek uvedlo, že zvládají ruský jazyk. Některé uvedly, že jsou schopny s rodiči a dětmi ke komunikaci využít anglický nebo německý jazyk.

„Umím německy, už jsem ale dlouho neměla možnost mluvit.“/1

„Umím trochu anglicky.“/2

Znalosti cizího jazyka odpovídají věku respondentů. Starší učitelky prošly vzděláváním v době, kdy byl povinným předmětem ruský jazyk.

„Domlouváme se česko – rusky.“/9

„Možná trošku rusky, malinko anglicky.“/10

„Umím německy, už jsem ale dlouho neměla možnost mluvit.“6

„Umím trochu anglicky.“3

Některé učitelky uváděly, že i když znalost českého jazyka není dokonalá, snaží se rodiče dorozumět.

„Ti rodiče se opravdu snaží a váží si. Zajímají se, i když něčemu nerozumí.“/1

Z výpovědí respondentek vyplynulo, že obě strany hledají cesty, jak komunikační bariéru překonat. Jednou z možností je využití tlumočnicka. Učitelky uváděly, že využívaly profesionálního tlumočnicka, kterého si pozvali rodiče, nebo roli tlumočnicka sehráli sourozenci, dítě samotné nebo kolegyně a český rodič ovládající cizí jazyk.

„Nějak jim to ukázat. Nebo vyhledat někoho ve školce, kdo umí jazyk. Nebo rukama - nohama.“/10

„Pamatuji si, oba rodiče byli Holanďané, chlapeček první rok vůbec nemluvil. S dětmi si hrál – komunikoval, to bylo dobré. Když už byl předškolák, tak chodil na důležité třídní schůzky s nimi a překládal jim.“/6

„Hovoříme spolu přes tlumočnicki nebo přes paní učitelky, které umí angličtinu – tu já neumím.“/8

„Přes tlumočnicky, učitelky, rodiče.“/2

„Když neumí česky, mají tlumočnicky – někdy jim tlumočí jejich děti, které už česky umí.“/7

Respondenty uváděly i příklady využívání dalších možností zprostředkování informací mezi nimi a rodiči. Využívaly neverbální komunikaci a názorné ukázky.

„Když si s rodičem vůbec nerozumíme, využívám tělesný kontakt. Nebo si vezmu rodiče ke stolu, vezmu si všechny prostředky- pomůcky, které by mi pomohli a nějak se dorozumíme (časopisy, obrázky).“/5

Jako další možnost, která usnadňuje vzájemnou komunikaci, uváděly respondentky využití stručných písemných informací, SMS a internetu, které umožňují rodičům zpracovat zprávu v klidu, popřípadě za pomoci členů rodiny, kteří jazyk zvládají lépe.

„Maminka se velice snaží, začala se učit česky. Kopírovali jsme jí informace z nástěnky, aby si je mohla nechat přeložit. Ze začátku jsme komunikovali tak, že ona měla sešit a tam bylo napsáno, jak se jmenuje - tatínek, maminka, povolání, něco málo o nich a jejich fotografie. U toho byla slova v češtině (tiskace) a já jí na to odpovídala také v češtině (tiskace) a ona si to nechávala přeložit. Ještě loni na začátku roku jsme sešit používali. Dávala jsme jí vzkazy do skříňky. Dnes už se domlouváme bez problému.“/11

Pouze jedna z učitelek vyjádřila názor, že je věcí rodičů, aby zvládli český jazyk.

„Umím jen česky. Když tu chtějí žít, at' se naučí česky. Měli by umět. Já když odjedu např. do Anglie, tak se taky naučím anglicky, abych se domluvila.“/7

Z výpovědí respondentek vyplynulo, že samozřejmě, obdobně jako u českých rodičů se i mezi rodiči zde najdou jednotlivci, s kterými komunikace neprobíhá uspokojivě. Učitelky uváděly, že někteří rodiče se povyšují, dávají najevo svou nadřazenost nad učitelkou. Učitelky uváděly, že záleží na inteligenci a vzdělání rodičů.

„Někdy je problém s Rusi – ti se často cítí nad námi povýšení.“/7

Otázkou je, zda jde opravdu o projev povýšenosti, nebo důsledek toho, že učitelky např. neznají normy chování běžné v dané zemi nebo pravidla etikety.

„Když je nějaký problém, vědí, že jsou tu hosté a, když tak je tu popřípadě cizinecká policie, která by problém vyřešila“./7

Z hlediska procesu integrace dítě cizince je zajímavé i to, jaké důvody vedou rodiče k přihlašování dětí do mateřské školy. Vedle důvodu zaměstnanosti rodičů uváděly učitelky zájem rodičů o to, aby si děti osvojily jazyk, připravily se na školu a aby jejich dítě bylo v dětském kolektivu. Tyto důvody se s výjimkou osvojení českého jazyka nijak neliší od důvodů, pro které dávají do MŠ své děti čeští rodiče.

12. 4 Pomoc při řešení problémů

V další část rozhovoru jsem zjišťovala, zda měly učitelky někdy problém s dítětem cizincem, který neuměly vyřešit. Většina učitelek uváděla, že dosud nezažily s dětmi cizinci žádný velký problém. Na otázku, na koho by se obrátily se žádostí i radu nebo o pomoc, kdyby se dostaly do situace, že by takový problém nastal, uváděly: na kolegyně, ředitelku, rodiče dítěte.

„Mám kolegyni, která má mnoho let praxe, pomáhá mi řešit některé situace s cizinci, i postup, jak situace řešit.“/1

„Obrátila bych se na ředitelku školy.“/3

Jediná učitelka, která uvedla reálný problém se obrátila na rodiče:

„Jednou jsem měla ve třídě Arménce, byli to muslimové. Problém byl v tom, že chlapec mě vůbec nerespektoval. V tomto náboženství jsou na prvním místě muži, jsou

dominantní a já jako žena jsme neměla šanci. Odmítal mě poslouchat. Až když jsem to řekla otci, ten problém vyřešil tak, že dítěti vysvětlil, že mě poslouchat musí.“/9

Na otázku, zda spolu hovoří o dětech a společně řeší vzdělávací a výchovné problémy odpověděly všechny respondenty kladně.

12.5 Podmínky pro práci s dětmi cizinci

Dále mě zajímalo, zda měly potřebu do svých **vzdělávacích plánů** zařadit témata týkající se odlišnosti nebo různosti kultur. Nejčastěji respondenty uváděly, že do svých plánů zařazují témata týkající se především poznávání a představení světa, svátků, tradic, poznávání kultury dětí cizinců ve třídě.

„Povídáme si o odlišnostech kultur, barva pleti, řeč, ukazujeme si na mapě světa, odkad' kdo je apod.“/10

„Určitě. Když je třeba den dětí. Nebo právě když máme ve třídě děti, které nejsou z Česka. Tak o tom mluvíme.“/5

V jednom případě si učitelka uváděla, že by jí vyhovovalo, kdyby děti cizinci více hovořily o svých kulturních zvycích, ale potíže z jejího pohledu působila jazyková bariéra.

„Co se týče Vánoc a Nového roku – tradice. Já se od dětí nic nedozvím, a já toho moc nevím.“/4

Pokud šlo o výběr **nejvhodnějšího věkového uspořádání třídy pro děti cizince**, byly výpovědi respondentek obecné. Nepreferovaly konkrétního typ uspořádání pro děti cizince. Odvolávaly se na své zkušenosti z praxe, a vždy z jejich vyjádření vyplývalo, že o svých návrzích organizačního uspořádání nepochybují..

Přestože jsem se snažila v rámci rozhovoru opakovaně vracet jejich uvažování ke konkrétním dětem cizincům, stále uváděly, že se situace týká všech dětí stejně.

Pouze u jedné z učitelek reagovala spontánně a konkrétně.

„Přestože je Japonce už pět (školka má třídu pro předškolní děti), rozhodli jsme se, že zůstane tady (v mladším kolektivu), je tu méně dětí.“/11

Respondentky navrhovaly uspořádání tříd, které se shodovalo se třemi nečastěji používanými typy, které znají ze své praxe. Preference jsou ve všech typech vyrovnané. Vyjádření učitelek nezáviselo na uspořádání tříd mateřské školy, kde byly zaměstnané. V několika případech se vyjádřily tak, že jim nevyhovuje způsob uspořádání dětí v jejich mateřské škole, ale že ho respektují.

Učitelky, které preferovaly **věkově smíšené** třídy uváděly, že uspořádání umožňuje, aby si děti navzájem pomáhaly. Při společných aktivitách nejsou tolik znát vývojové nerovnosti.

„Volím věkově smíšené, nejsou znát tolik rozdíly mezi dětmi.“/3

„Určitě smíšené. I kvůli menším dětem. Můžeme se více individuálně věnovat i předškoláků. Navzájem se učí od sebe. Je to lepší.“/2

Respondentky, které preferovaly třídy s uspořádáním **dětí stejného věku**, jako důvod uváděly, že jim to umožňuje jednotné vzdělávání dětí. Jako další důvod uváděly nemožnost realizace některých aktivit a činností kvůli věkovým nerovnostem (malé děti nestíhají velké, malé děti zpomalují celkově veškeré činnosti apod.)

„My to máme podle věku. V podstatě odjakživa naštěstí pracuji v tomhle. Prostě nejsem zastáncem smíšených tříd. Má to svoje klady, pochopitelně. Když chci jít se staršími dětmi na dvouhodinovou procházku, a měla bych tam tříleté děti, tak

nemůžu. V tělocvičně můžeme dělat složitější cviky, nebo když běhají rychle. Určitě by se to dalo, aby dávaly pozor, ale jistým způsobem by je to brzdilo...“/10

„Cizince nemluvícího česky bych stejně zařadila podle věku. Také bych se rozhodla podle toho, jestli tu rodina chce zůstat žít. Když tak bych dítě popř. nechala dva roky ve třídě s dětmi s odkladem školní docházky.“/7

„Já preferuji stejně staré. Praxe mi to tak řekla. Myslím, že by se to mělo řadit podle věku.“/5

Učitelky, které shledávají ve věkově smíšených třídách pozitiva, upozorňovaly na to, že výjimkou jsou děti, které mají za rok nastoupit do školy. Ty prý potřebují specifickou přípravu a celkově se náplň jejich dne liší od ostatních tříd s dětmi různého věku. Proto jsou v MŠ **samostatné třídy pro „předškoláky“** a děti s odkladem školní docházky.

V jednom případě učitelka uvedla, že zavedení této třídy realizovali na základě přání rodičů, nevyjádřila se ale přesně, ke kterému typu se přiklání ona.

„Máme je ve smíšených třídách – to je rozhodně lepší, ale pro čistě předškolní děti máme třídu předškolních.“/6

„My tu nemáme čisté třídy. Do pěti let je to ideální, starší děti jsou jako vzor. Ale ti nejstarší – předškoláci, ti už jsou zase moc velký. Ti patří do předškolní třídy.“/1

„Jednotného věku. Hlavně pro předškoláky. Do pěti let dohromady, ale pak už zvlášť. Je to lepší i pro výuku češtiny.“/4

12. 6 Profesní kompetence učitelky

V další části výzkumu mne zajímalo, zda se musí učitelky dětem cizincům věnovat výrazně více, než ostatním dětem.

Část respondentek uváděla, že se věnují všem dětem stejně.

„V podstatě ne, je malý, je to stejné jako s ostatními dětmi tohoto věku.“/6

„Ne. Já jsem je spíše nechávala, at' se s tím nějak vyrovnají.“/3

„Stejně jako všem. U někoho je potřeba více péče u někoho méně.“/2

Další však vyjadřovaly názor opačný.

„Tak to určitě. Všem.“/8

„Ano, než si zvyknou. Nerozumí a tak potřebují pomoc.“/7

„V podstatě, když byl malinký, protože jeho rodiče dlouho pracují a on tady zůstává jako jeden z posledních.“/9

Tato skupina respondentek také uváděla, že pro začlenění dítěte do kolektivu a jeho rozvoj, používají speciální pomůcky (obrázky – karty, způsob komunikace - gesta apod.).

„Hodně jsme používali obrázky a já jim říkala česká slovíčka, to se jim moc líbilo.“/11

„Určitě při vysvětlování, spíše názorně, protože řeč jsem neznala. Pokud jsme dělali něco kolektivně, děti také hodně pomáhaly. Určitě se musím věnovat zvlášť.“/10

V poslední části rozhovorů, jsem kladla otázku „ Jaký je **úkol učitelek** v mateřské škole **ve vzdělávání dětí cizinců**.“ Z výpovědí respondentek vyplynulo, že za nejdůležitější úkol považují rozvoj jazykových a komunikativních dovedností.

Většina respondentek však akcentovala jazykovou kompetenci v českém jazyce. Některé o nutnosti naučit se česky hovořily paušálně.

„Aby se tady cítily dobře. Aby měly odtud dobré zážitky. A řeč mezi dětmi.“/3

„Zapojit děti, naučit je komunikovat v češtině, aby uměly chápat, reagovat apod.“/8

Jiné ovšem tuto kompetenci vnímaly kontextuálně. Při dočasném pobytu v ČR opět preferovaly ony výše uváděné zážitky před jazykovou kompetencí.

„Asi aby se cítili ve školce hezky. Pokud jsou tady krátkodobě, tak jim vštěpovat nějaká naše specifika, to si myslím, že ne. Pokud je tady rok-dva, a vrátí se domů, tak aby se tady cítilo dobře.“/6

Některé respondentky pak uváděly, že kromě jazyka je třeba děti socializovat i do kontextu života a kultury v ČR.

„Naučit dítě jazyk a naši kulturu. Když jsou rodiče odjinud, tak mnoho věcí nemohou vědět. Snažíme se dětem říkat, co je pro nás přijatelné a co už ne, že se tohle mezi Čechy nedělá. Nechat ho v bezpečí, hlavně nestresovat.“/1

Pouze dvě učitelky, vyslovily názor, že je třeba pro tyto děti vytvořit i v rámci edukace v MŠ speciální podmínky. Jedna viděla cestu v individuálním programu. *„Individuální program.“* Druhá by dokonce řešení viděla ve specializovaných MŠ, které by zohlednily jazykové nekompetence dětí.

„Aby se děti naučili češtinu, ale jak to udělat. V tomto počtu to není možné. Bylo by možné zřídit školy, které by se specializovaly na výuku češtiny - česká školka se specialisty. Aby pochopily, aby rozuměly.“/4

Podle výpovědí respondentek byla další oblastí, které věnovaly velkou pozornost interpersonální oblast. Uváděly, že podporují utváření vztahů dítěte k jiným dětem nebo dospělým a snaží se zajišťovat pohodu těchto vztahů.

„Co nejlépe dítě zapojit. Cíl je, aby se tu cítilo dobře. Jestli bude umět mluvit nebo ne, není důležité. Učitelka mu musí pomáhat.“/7

„Aby se tady cítily dobře. Aby měly odtud dobré zážitky. A řeč mezi dětmi.“/3

„Asi aby se cítily ve školce hezky. Pokud jsou tady krátkodobě, tak jim vštěpovat nějaká naše specifika, to si myslím, že ne. Pokud je tady rok-dva, a vrátí se domů, tak aby se tady cítilo dobře.“/6

„Pomáhat dětem, aby se cítili ve školce dobře a aby byly hlavně spokojené.“/2

Některé učitelky v této souvislosti uváděly, že také uvažují o prostředcích, jak rozvíjet v dětech i jiné kompetence, než komunikativní. Kromě této roviny měly učitelky navíc na zřeteli skutečně rozšíření kompetencí a kognitivních schopností. Některé v tomto smyslu mluví spíše obecně. Akcentují potenciál dítěte jako takový

„Aby dítě získalo všechny kompetence, probudit je v něm. Nezáleží, jakým mluví jazykem. Dnes je to jedno. Stejně jde do popředí angličtina.“/5

Jako jednu z možností uváděly zpracování „*individuálních vzdělávacích programů*“ pro jednotlivé děti.

13 Výsledky a zjištění

Díky tomu, že jsem rozhovory mohla realizovat s osobami, které souhlasily s poskytnutím rozhovoru, se nevyskytly žádné komplikace. Učitelky mé otázky přijaly pozitivně, odpovídaly na ně bez problémů. Na počátku jich většina neuměla přesně vymezit pojem cizinec, to jsme si musely na začátku vysvětlit. Dalším problémem bylo, že občas odpovídaly na mé konkrétní otázky obecně. Zajímavý byl i způsob reakcí v průběhu rozhovoru. Některé učitelky na otázku v několika případech odpověděly nejprve velmi rychle, s krátkou a negativní odpovědí, a v zápětí svoje tvrzení vyvrátily.

V rozhovorech s učitelkami se často stávalo, že jsem se nedozvěděla úplně vše, co jsem potřebovala. Některé odpovědi, nebyly významné. Nepřisuzuji to konkrétním otázkám, protože se nesrozumitelné výpovědi neopakovaly na stejných místech. Spíše učitelky často odbíhaly od tématu nebo mluvily o všech dětech jako by zapoměly, že se dotazník týká výzkumu dětí cizinců. S tímto faktem a s cílem mé práce jsem učitelky seznámila hned na začátku a společně jsme si často ujasňovaly, o kterých dětech budeme spolu hovořit. I přesto se stávalo, že z výpovědí nebylo někdy úplně jasné, co měla učitelka na mysli. Otázky v tu chvíli přišli učitelkám srozumitelné a bez problému odpovídaly.

Například :

Mají tyto děti problémy při stravování?

„Absolutně ne. Vlastně, knedlíky nejí, má jiné návyky.“/6

Má toto dítě problémy při stravování?

„Nemá. Akorát, jsou Jehovisti. Takže tam je trošičku problém z naší strany. První dva roky ho oddělovali striktně od besídek a nechávali si ho doma.“/9

Některá zjištění byla překvapující, jiná mě potěšila. Faktem ale zůstává, že reakce na můj výzkum byly pozitivní. I když ne vždy byl pochopen cíl mého výzkumu. Některé učitelky nad touto problematikou do té doby vůbec nepřemýšlela a díky našemu společnému interview jsem později zjistila, že se učitelky začaly o rodiny cizince více zajímat. Některé překvapila řešení, která jim mohou pomoci. Často jsme neformálně mimo interview o tématu debatovaly a ve většině případů se učitelky o tématu rozpovídaly.

Na závěr výzkumu je třeba konstatovat, zda se potvrdily nebo byly vyvráceny stanovené hypotézy. Na základě materiálů, které se staly východiskem pro zpracování teoretické části práce a z výsledků polostrukturovaného interview s učiteli vybraných mateřských škol, je možné konstatovat, že první hypotéza se potvrdila.

S tím souvisí i potvrzení hypotézy číslo dvě. Na základě výpovědí je zřejmé, že se v současné době učitelky MŠ žádného dalšího vzdělávání v této oblasti nezúčastňují. Souvisí to ale do jisté míry s faktem, že jim zatím nebylo podobně zaměřené vzdělání nabízeno. V opačném případě je možné, že by o toto vzdělávání projevíly zájem.

Z výzkumu vychází, že některé učitelky jsou ochotny přijímat nové věci a jsou schopné ještě měnit své postoje. Ukázalo se, že to zcela nesouvisí s věkem. Jak mezi mladšími, tak i mezi staršími byly učitelky, které na závěr rozhovoru projevíly o danou problematiku zájem.

Hypotéza číslo tři byla potvrzena jen z části. Stereotypy a předsudky učitelek se projevovaly v některých případech v jejich postojích k rodičům. Pokud budeme předpokládat, že své výpovědi respondentky myslely upřímně, v postojích k dětem se předsudky neprojevovaly.

Nepotvrdila se jednoznačně ani hypotéza číslo čtyři. Z výpovědí respondentek vyplývá, že jen část z nich nahlížela na nastupující děti cizince jako na pravděpodobný problém a předjíkala, že se budou muset těmto dětem věnovat více než českým dětem. Část učitelek zaujala právě opačný postoj.

Je třeba se vyjádřit k výpovědím učitelek o dětech a rodinách. Všechny výpovědi jsou osobními domněnkami učitelek, často nepodložené fakty (důvody pobytů rodin v ČR, nedostatečné informace o rodině a jejich situaci, o stravování doma apod.). Proto je třeba nezobecňovat konkrétní výpovědi, a mít stále na vědomí, že výzkumný vzorek byl velmi malý a je možné, že zjištění při širším výzkumu, by se celkové mínění lišilo. Přesto bych chtěla poznamenat, že během své praxe jsem měla možnost hovořit s mnoha pedagožkami působícími v MŠ, a vyvozené závěry se od mých zkušeností příliš neliší.

Učitelky se obávají zeptat se rodičů na některá důležitá fakta ohledně jejich působení v ČR. Respektují soukromí rodičů, přestože by některé informace o rodině mohly přispět k pochopení určitých situací při jednání s rodiči i dětmi. Nedostatek informací může způsobit mnoho problémů. Aby učitelka mohla diagnostikovat dítě, musí znát informace i o rodině, ze které pocházejí.

14 Závěr

Z hlediska priority v edukaci dětí pro většinu respondentek bylo na prvním místě dítě jako takové, bez ohledu na jeho původ a jeho kontext života v ČR. Zdůrazňovaly, že velmi významné jsou zážitky a na ně vázané pozitivní emoce, které si dítě ze školy odnese. Učitelky chápou, že mohou významně napomoci při adaptaci dítěte v MŠ. Přičemž jejich učitel není rozhodně pasivní. Nejsou pro ně rozhodně těmi druhými, kterým by se z jakéhokoliv důvodu nebylo třeba věnovat. Nicméně akcenty této péče jsou položeny různě. Většina respondentek nezpochybňovala skutečnost, že děti cizinců lze běžně vzdělávat v rámci programu MŠ. Cestu tyto učitelky viděly v zapojení těchto dětí do kolektivu vrstevníků, nevyčleňovat je z dění ve školce.

Obdobně pozitivní přístup měla většina učitelek MŠ ke spolupráci s rodiči. Je to zvláště významné proto, že učitelky v MŠ jsou s rodiči v každodenním kontaktu. Potřebují navázat vzájemnou důvěru, aby mohli spolupracovat a společně řešit citlivé problémy týkající se jejich dětí. To je velmi obtížné při všech bariérách, které mohou nastat v komunikaci s rodiči cizinci.

V programech pro učitele v MŠ neexistují metodiky nebo návody, jak s dětmi cizinci zacházet. Problematikou přistěhovalectví v ČR se již zabývají odborníci dlouhá léta. Bohužel ale doposud nebylo oficiálně ustanoveno, že se multikulturní výchova a další příbuzné obory týkají i dětí předškolního věku. Není tak opatřena žádnými prostředky. Jediným dokumentem, který obsahuje prvky multikulturní výchovy je Kurikulum podpory zdraví. Tímto dokumentem se ale ve většině případů řídí mateřské školy, které aktivně podporují program Zdravá mateřská škola. V školském zákonu a dokumentu RVP PV se ukládá povinnost všem pedagogům se stále vzdělávat. Neexistuje ale žádná kvalitní nabídka vzdělávacích kurzů v tomto oboru. Nabídka dalšího vzdělávání pro předškolní pedagogy se týká témat, která jsou učitelům dobře známá, ale oblast vzdělávání dětí cizinců v MŠ je neprobádaná.

Učitelkám by pomohly metodiky a materiály, jak pracovat s dětmi. Tam ale nebude hlavní problém. S obsahem vzdělávání si nějak poradí, snaží se vycházet ze situace. Vypadá to, že vše se ale týká pouze povrchních záležitostí - barva pleti, tradiční oděv, strava, zeměpis, svátky - bez hlubších vztahů. Multikulturní výchova obsahuje mnohem více.

Věřím, že moje úsilí mělo alespoň v konkrétních případech nějaký smysl. Přestože bude ještě dlouho trvat, než se do budoucna začne měnit pohled na problematiku v MŠ. Doufám, že učitelky, které reagovaly na moje otázky otevřeně a začaly se o téma zajímat, pomohou alespoň několika dětem cizincům ulehčit život v předškolním období a dodají jim dostatek sil a motivací pro další život. A stejně tak díky svému přístupu budou pozitivně ovlivňovat i české děti.

Seznam literatury

- Barša, P. *Politická teorie multikulturalismu*. CDK, Praha , 2003
- Bittnerová, D., Heřmanský, M. *Kultura českého prostoru, prostor české kultury*. ERMAT, Praha, 2008
- Bittnerová, D. a kol. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných (Případ SIM – Středisek integrace menšin)*. ERMAT, Praha, 2009
- Budil,I.T., Blažek, V., Sládek,V. *Dějiny, rasa a kultura*. Plzeň, 2005
- Budilová, L., Hirtl, T. *Policista v multikulturním prostředí. Informační manuál pro Policii ČR*. MVČR Člověk v tísní, Praha, 2005
- Český statistický úřad. *Cizinci v České republice*. ČSÚ, Praha, 2010
- Gabal, I. a kol. *Etnické menšiny ve střední Evropě*. GG, Praha, 1999
- Gulová, L., Štěpařová, E. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno, 2004
- Havlíňová, M., Vencálková, E. (eds.) *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Portál, Praha, 2000
- Chráška,M. *Metody pedagogického výzkumu*. Grada, Praha, 2010
- Kolman, L. *Komunikace mezi kulturami (Psychologie interkulturních rozdílů)*. ČZU PEF, Praha, 2001
- Kropáčková, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc, 2006

Látalová, E. Multikulturní výchova – historie a současnost. In Moree, D. a Varianty. *Než začneme s multikulturní výchovou*. Člověk v tísni, o.p.s., Praha, 2008, s 16-31

Launikari, M, Puukari, S. *Multikulturní poradenství (Teoretické základy a osvědčené postupy v Evropě)*. DZS MŠMT pro Centrum Euroguidance, Praha, 2009

Lechta, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál, Praha, 2010. s. 440

Marádová, E. a kol. *Rozvíjení multikulturního porozumění*. PedF UK, Praha, 2006

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR-Bílá kniha*. ÚÍV ,Tauris, Praha 2001. 98 s

Mioviský, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada, Praha, 2006

Morgensternová, M., Šulová, L. a kol. *Interkulturní psychologie (Rozvoj interkulturní senzitivity)*. Karolinum, Praha, 2007

Murphy, R, F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Slon, Praha, 2006

Pelcová, N. a kol. *Multikulturní výchova ve vzdělávání učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Pedf UK, Praha, 2007

Petrucijová, J. *Multikulturalismus, kultura , ineditita*. Ostrava, 2005

Průcha, J. *Interkulturní komunikace*. Grada, Praha, 2010

Průcha, J. *Interkulturní psychologie*. Portál, Praha, 2007

Říčan, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 390

Smolíková, k. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. VÚP, Praha, 2004

Šišková, T. (ed.). *Menšiny a migranti v České republice*. Portál, Praha , 2001, s. 200

Šišková, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál, Praha, 2008

Těthalová, M..Jiná barva, jiná řeč. Informatorium, 3-8 č.1/2008, s. 13

Seznam použitých internetových zdrojů

Demografické informační centrum o.s. Demografický informační portál - Demografie [online], [cit. 23.3.2011]. Dostupné na WWW:http://www.demografie.info/?cz_migrace

Imigrace.cz, Imigranti. [online], [cit. 23. 3. 2011]. Dostupné na WWW:
<http://www.imigrace.cz/rozdeleni-imigrantu>

Český statistický úřad hl. m. Prahy [online], [cit. 20.3.2011] Dostupné na WWW:
http://www.czso.cz/xa/redakce.nsf/i/zakladni_tendence_demografickeho_socialniho_a_ekonomickeho_vyvoje_prahy_v_roce_2009_obyvatelstvo.

J.W.Berry,1997 In SOZE – Sdružení občanů zabývajících se emigranty. Integrace do vzdělávacího systému [online], [cit. 1. 4. 2011]. Dostupné na WWW:
http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/clanek-integrace_imigrantu_do_vzdelavaciho_systemu.pdf

Usnesení vlády ze dne 9.2. 2011 č.99 k aktualizované Koncepti integrace cizinců na území České republiky a návrh dalšího postupu v roce 2011[online], [cit. 15.3.2011] Dostupné na WWW:

[soužitíhttp://www.cizinci.cz/files/clanky/741/Usneseni_vlady_09022011.pdf](http://www.cizinci.cz/files/clanky/741/Usneseni_vlady_09022011.pdf)

<http://www.mpsv.cz/files/clanky/2604/koncepce.pdf>

META o.s.– sdružení pro příležitosti mladých migrantů . [online], [cit.14. 3. 2011].

Dostupné na WWW:

<http://www.meta-os.cz/pic/112-sluzby-pro-pedagogy-vyukove-materialy-a-metodicka-podpora.aspx>

Inkluzivní škola. cz – Informační portál zaměřený na začleňování žáků – cizinců do českého vzdělávacího systému. [online], [cit.14. 3. 2011]. Dostupné na WWW:

<http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/pedagogicka-prace-s-diverzitou>

Rámcový vzdělávací program pro vzdělání Předškolní a mimoškolní pedagogika 75-31-M/01 [online], [cit. 28.3. 2011] Dostupné na WWW :

http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. VÚP, Praha, 2004 [online],

[cit. 3. 4. 2011]. Dostupné na WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

[content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP, Praha, 2007 [online], [cit.

3. 4. 2011]. Dostupné na WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

[content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

Metodický portál RVP , Inspirace a zkušenosti učitelů: Multikulturní výchova

v mateřské škole. [online], [cit. 2. 4. 2011]. Dostupné na WWW:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/231/multikulturni-vychova-v-materske-skole.html/>

Analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách [online], [cit. 3. 4. 2011]. Dostupné na WWW:

http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_37.pdf

Počty cizinců v ČR ve věku do 19 let. [online], [citace z 20.3.2011]. Dostupné na

WWW: http://mighealth.net/cz/index.php/D%C4%9Bti_a_ml%C3%A1de%C5%BE

Usnesení vlády ČR ze dne 7. 7. 1999 č. 689 : o Zásadách koncepce integrace cizinců na území ČR [online], [cit. 2.3.2011]. Dostupné naWWW:

http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/C0665259AEE14CA4C12571B6006D8A70

Komise evropských společenství: Zelená kniha, z 3. 7. 2008 v Bruselu [online], [cit. 20.3.2011]. Dostupné na WWW:

http://europa.eu/documentation/official-docs/green-papers/index_cs.htm

Ministerstvo vnitra ČR: Plán integrační politiky MV v letech 2004-2006. Praha[online],[cit. 20.3. 2011). Dostupné na WWW:

<http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/azyl/integrace2.html>

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb. ze dne 24. 9. 2004. [online], [cit. 20. 3. 2011].

Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Migrace aneb kdo a odkud přichází do ČR? [online], [cit. 30.3.2011]. Dostupné na

WWW: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/ke-stazeni>

Migrace. [online], [cit. 30.3.2011] Dostupné na WWW:

http://www.demografie.info/?cz_migrace

Stojanová, V. Modely integrace imigrantů a jejich projevy v české politice. *Středo evropské politické studie*. č. 2-3, ročník VI, jaro-léto 2004 [online], [cit. 20. 3. 2011].

Dostupné na WWW: <http://www.cepsr.com/index.php?ID=23>

Český statistický úřad. 04 [online], [cit. 15. 2. 2011]. Dostupné na

WWW:<http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/home>

Cizinci v ČR: stránky ministerstva práce a sociálních věcí o integraci cizinců. [online],

[cit. 15. 3. 2011]. Dostupné na WWW: <http://www.cizinci.cz/clanek.php?id=35&lg=1> –

KlubHanoi. cz – stránky všech přátel Vietnamu. [online], [cit. 20. 3. 2011]. Dostupné

na WWW: <http://www.klubhanoi.cz>

Čínský institut Praha – asijská cesta. [online], [cit. 22. 3. 2011]. Dostupné na WWW:

<http://www.cinskyinstitutpraha.cz>

Doma v České republice. [online], [cit. 22. 3. 2011]. Dostupné na WWW:

<http://www.domavcr.cz/>

Evropská migrační síť – České národní kontaktní místo. [online], [cit. 22. 3. 2011].

Dostupné na WWW:

http://www.emncz.eu/narodni_sit/nevladni_organizace/cz

Mateřské školy. cz - Databáze mateřských škol. [online], [cit. 28. 2. 2011]. Dostupné

na WWW: <http://www.materskeskolky.cz>

Portál o školství a vzdělávání – info. edu. cz. [online], [cit. 27. 2. 2011]. Dostupné na

WWW: <http://app.edu.cz>

Slovník pojmů

adaptace	- schopnost přizpůsobit se prostředí, v němž jedinec žije
akulturace	- kulturní změna způsobná přímým a dlouhotrvajícím stykem mezi společnostmi
asimilace	- úplné přizpůsobení se jedince nebo skupiny (přistěhovalce nebo menšiny) okolní většinové společnosti, které vede ke ztrátě původní etnické identity; dochází pak k naprostému splynutí s majoritní společností; k asimilaci může docházet přirozenou cestou - bez nátlaku nebo cestou nucenou, nedobrovolnou - organizovanou mocenským aparátem
cílová země	- je ta země, kde se lidé rozhodnou usídlit napořád
cizinec	- každá osoba, která nemá české státní občanství
etnikum	- skupina lidí společného původu, zvláštních kulturních znaků (především jazyk), tradic a mentality
emigrace	- opuštění země původu a přestěhování se do jiné
etablovat se	- umístit se, usadit se
imigrace	- přistěhování se do cílové země
integrace	- poznání a postupné přijetí majoritní kultury hostitelské země za podmínek zachování si vlastní kulturní (etnické) identity, jedinec by tímto procesem měl získat dvojí kulturní identitu
kultura	- souhrn hmotných a duchovních hodnot vytvořených lidstvem
kulturalita	- celoživotní proces přijímání a případně i rozvíjení kultury dané společností
kulturní identita	- osobnostní spojení se skupinou, s níž společně sdílíme určité sociální a kulturní charakteristiky
kulturní šok	- reakce na přechod do jiného kulturního prostředí; je to psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorců cizí kultury, vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou

majorita	- většina
materšská škola	- název státní vzdělávací instituce zaměřená na děti předškolního věku
migrace	- přemísťování, přesídlování obyvatelstva
národnost	- příslušnost k určitému národu v etnickém slova smyslu (může být národnostní menšina, která nemá vlastní stát); není závislá na státní příslušnosti
národnostní menšina	- skupina lidí téže národnosti žijící v prostředí jinonárodnostní většiny
tolerance	- snášenlivost, schopnost nebo ochota člověka nebo společnosti přijímat odlišné povahy a kulturní zvyklosti
transnacionální	- nadnárodní, jdoucí za hranice státu ³⁵

³⁵ Harris a Moran, 1991, s. 224 In Interkulturní psychologie (Rozvoj interkulturní senzitivity), 2007

Murphy, R, F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Slon, Praha, 2006

Šišková, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Portál, Praha, 2008, s. 265-267

Wikipedie: otevřená encyklopedie.[online], [cit. 18.3.2011]. Dostupná na WWW: <<http://cs.wikipedia.org>>

ABZ: slovník cizích slov. [online], [citováno 18.3.2011]. Dostupné na WWW: <<http://slovník>>

Příloha č. 1

Ústní dotazník – interview

Adresa zařízení:

Vzdělávací program:

Počet tříd celkem:

Počet dětí ve třídě:

Počet dětí odlišných kultur nebo národností v zařízení:

Pohlaví učitele: žena – muž

Věk:

Doba praxe:

Počet dětí jiné národnosti:

1) Kolik dětí ve Vaší třídě je odlišné kultury nebo národnosti?

Národnost + věk	Rodiče: národnost + mluví nebo nemluví česky	Doba pobytu dítěte v MŠ od nástupu	Mluví a rozumí česky	Rozumí česky, ale nemluví česky	Nerozumí česky	Poznámky

2) Vybavujete si dobu, když dítě nastoupilo? Jak dítě komunikovalo?

(Jak se tyto děti v MŠ adaptovaly?)

(Byl průběh adaptace dětí cizinců jiný než u českých dětí?)

3) Mívají tyto děti potíže v kolektivu? (Jaké a proč) S dospělými (učitelky, ostatní personál, rodiče), s dětmi atd.

4) Nastala někdy situace, kdy jste se musel/a dítěti věnovat více než ostatním dětem?

6) Mají tyto děti problémy při stravování?

7) Liší se děti cizinci od českých dětí v běžných činnostech jako je např. sebeobsluha, samostatnost, spolupráce? Jak projevují emoce? Jak tráví volný čas – s čím a jak si hraje (ve třídě, venku)?

8) Měl/a jste někdy problém s dítětem cizincem, který jste neuměl/a vyřešit a musela jste se s někým poradit nebo vyhledat nějakou pomoc? Jaké jste měl/a možnosti?

9) Jaká je spolupráce s rodiči cizinci - spolupracují na dění v MŠ? Přicházejí na besídky a jiné školní akce – jeví zájem?

10) Jak s rodiči komunikujete?

11) Mají rodiče na Vás nebo na školku nějaké zvláštní požadavky?

12) Znáte důvody, proč se tyto rodiče tady rozhodli žít?

Proč chtějí, aby jejich děti navštěvovali MŠ?

13) Kolika cizími jazyky jste schopen/na se dorozumět?

14) Jak postupujete při důležitých sděleních, když se Vám nedaří se dorozumět?

15) Nastávají ještě nějaké další problémy nebo situace, které řešíte a nebyly výše zmíněné?

16) Objevují se naopak ve spolupráci s dětmi nebo s rodiči cizinci situace, které byste chtěl/a zažívat s českými dětmi a rodiči?

17) Zažil/a jste někdy události, které Vás překvapily?

18) Povídáte si s kolegy/kolegyněmi o dění ve třídě?

19) Navštívil/a jste někdy nějaký kurz/seminář/školení apod. týkající se integrace dětí cizinců (odlišných kultur nebo národností)?

20) Měl/a jste potřebu do svých vzdělávacích plánů zařadit témata týkající se odlišností nebo různosti kultur?

21) Volila byste pro tyto děti raději věkově smíšené třídy nebo třídy s dětmi stejného věku a proč?

22) Jaký je úkol učitele v MŠ ve vzdělávání dětí cizinců?

Příloha č. 2

Tabulka č. 3

Děti podle státního občanství v MŠ v ČR ve školním roce 2008/09 a 2009/10 (rozšířená tabulka z kapitoly 3.1 Počty dětí cizinců v České republice o další země)

Státní občanství	Mateřské školy 2008/09	Mateřské školy 2009/10
celkem	301 620	314 008
Česká republika	298 085	310 045
Cizinci celkem	3 535	3 963
Celkem EU 27	878	1 040
Ostatní evropské země	1 174	1 389
Ostatní země	1 483	1 534
Cizinci s trvalým a přechodným pobytem	3 228	3 639
azylanti	63	55
Vybrané země:		
Vietnam	1 102	1 138
Ukrajina	750	906
Slovensko	558	639
Rusko	203	279
Mongolsko	76	82
Kazachstán	31	42
Arménie	26	28
Bělorusko	37	45
Moldavsko	49	38
Čína	55	60
Polsko	54	67
Rumunsko	34	58
Německo	67	64
Chorvatsko	29	29
Bulharsko	56	85
Spojené státy	41	31
Bosna a Hercegovina	26	19
Makedonie	14	17
Gruzie	6	1
Nizozemsko	13	12
Francie	18	19
Itálie	9	20
Japonsko	35	32
Spojené království	26	23
Turecko	8	5

Příloha č. 3 **Tabulka č. 4** Děti cizinci v MŠ v MČ Prahy

MČ Praha	Počet MŠ v MČ	Děti cizinci celkem	Z EU	Ostatní státy	UKR	VNM	SVK	RUS	CHN	BGR	SRB	BLR	MDA	POL	MNG	MKD
1	9	45	14	31	4	4	6	6	3	3	1	3	-	1	-	-
2	9	223	45	178	55	31	23	37	13	3	10	3	3	4	-	3
3	15	60	17	43	17	5	7	9	1	1	-	5	1	3	-	1
4	29	128	33	75	44	32	19	5	4	4	-	-	1	3	1	1
5	20	79	17	62	35	4	?	12	-	?	-	1	1	?	-	1
6	29	82	35	47	20	1	18	6	-	7	1	1	1	2	-	-
7	9	60	15	45	13	16	5	6	2	5	3	-	2	-	-	-
8	27	69	13	56	22	9	9	7	6	3	3	1	-	-	1	-
9	8	67	20	47	21	6	17	3	6	2	2	1	-	-	1	1
10	20	98	13	85	41	20	-	7	3	-	2	-	2	-	2	2
11	16	96	13	83	24	45	10	6	2	1	-	1	3	-	-	-
12	16	78	9	64	12	40	2	7	3	-	-	-	1	2	-	-
13	20	177	31	146	43	18	23	40	3	5	6	1	6	-	1	-
14	13	92	9	79	28	23	7	8	5	1	3	2	1	-	3	1
15	13	48	6	42	14	13	5	2	4	-	-	2	1	1	-	-
16	6	16	2	14	8	1	1	1	-	-	1	2	1	-	-	-
17	9	33	6	27	1	5	4	5	1	1	1	2	1	-	-	-
18	4	23	10	13	11	2	8	-	-	2	-	-	-	-	-	-
19	1	6	0	6	5	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
20	3	11	3	8	3	-	1	1	1	2	-	-	-	-	2	-
21	3	4	2	2	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
22	2	15	8	7	6	-	6	-	-	-	-	-	-	2	-	-
celkem	281	1549	313	1160	427	275	172	170	57	40	33	25	25	18	11	10

Příloha č.4

Mezinárodní organizace

Problematikou migrace a migračních trendů se zabývají odborné mezinárodní organizace, např. „Mezinárodní organizace pro migraci“ (IOM). Česká republika se aktivně podílí na činnosti jednotlivých orgánů Rady Evropy, které se zabývají migrační a uprchlickou problematikou. Jedná se zejména o Výbor pro migraci a demografii (CDMG). Další mezinárodní organizací, která se zabývá migračními problémy a návrhy na jejich řešení, je Mezinárodní centrum pro vývoj migračních politik (ICMPD) se sídlem ve Vídni. Zaměřuje se na problémy v oblasti legální i nelegální migrace, se kterými se potýkají státy střední a východní Evropy (Budilová, Hirtl, 2005).

Adresy a kontakty sdružení, center a organizací pomáhající integraci cizinců:

Multikulturní centrum Praha /Vodičkova 36 (Palác Lucerna), 116 02 Praha 1; tel. (+420) 296 325 345; Fax: (+420) 296 325 348; e-mail: infocentrum@mkc.cz

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka /Hloubětínská 26, 198 00, Praha 9; tel. (+420) 776 616 318; e-mail: info@auccj.cz

Meta o.s.- Sdružení pro příležitosti mladých migrantů

Rumunská 29

120 00 Praha 2

tel. 222 521 446 info@meta-os.cz

Poradna pro integraci (PPI) - Praha

adresa: Senovážná 2, 110 00 Praha 1,

tel.: 224 216 758; 224 233 034; tel./fax: 224 213 426; mobil: 603 281 269

e-mail: paha@p-p-i.cz

Diakonie Čs. církve evangelické (DČCE)

adresa: Belgická 22, 120 00 Praha 2

tel.: 233 311 012

e-mail: fendrychova@diakoniecce.cz

mobil: 739 244 668

Organizace pro pomoc uprchlíkům (OPU) - Praha

adresa: Kovářská 4, 190 00 Praha 9

tel.: 284 683 714; 284 683 545; mobil: 739 413 983

e-mail: opu@opu.cz

Centrum pro integraci cizinců (CIC)

adresa: Kubelíkova 55, 130 00 Praha 3

tel.: 222 713 332; mobil: 732 812 902;

e-mail: info@bicpraha.org

Asociace uprchlíků v České republice (AUČR)

adresa: Václavské nám. 15, 110 00 Praha 1

tel.: 222 240 849; mobil: 606 105 828; 777 832 104

e-mail: aucr@seznam.cz

Arcidiecézní charita Praha - Poradna pro migranty a uprchlíky

adresa: Pernerova 20, 180 00 Praha 8

e-mail: uprchlici@charita-adopce.cz

URL: www.charita-adopce.cz

tel: 224 813 413; fax: 224 813 426

pondělí a čtvrtek: 10:00 – 16:00, ostatní dny na základě dohody

Centrum pro otázky migrace (COM) - Praha

adresa: Senovážná 2, 110 00 Praha 1

tel.: 224 228 582; 224; tel./fax: 224 239 455; mobil: 605 253 994

e-mail: migrace@refug.cz

InBáze – komunitní centrum pro cizince všech druhů pobytu, o.s. Berkat

adresa: Rumunská 24, 120 00 Praha 2

tel./fax: 224 941 415; mobil: 739 037 353

e-mail: inbaze@berkat.cz

www.berkat.cz

pondělí, středa, čtvrtek: 10:00 – 18:00

úterý: 14:00 – 18:00

pátek: 10:00 – 14:00

Komunitní centrum InBáze/Berkat o.s.

Legerova 50

120 00 Praha 2

tel. 224 941 415

Mobil: 739 037 343 e-mail: info@inbaze.cz

Příloha č. 5

Členské státy Evropské unie

Belgie

Bulharsko

Česká republika

Dánsko

Estonsko

Finsko

Francie

Irsko

Itálie

Kypr

Litva

Lotyšsko

Lucembursko

Maďarsko

Malta

Německo

Nizozemsko

Polsko

Portugalsko

Rakousko

Řecko

Rumunsko

Slovensko

Slovinsko

Španělsko

Spojené království

Příloha č.6

Specifické znaky Vietnamské kultury jako vzor pro připravenost předškolního pedagoga na setkání s dětmi a rodiči cizinci

Aby byl jedinec schopen komunikovat s příslušníkem jiné etnické skupiny, jiné kultury, musí porozumět nejen osobnostním a sociálním rysům mluvčího, ale i jeho kultuře, odlišné historii, kulturně odlišným hodnotám a projevům chování.(Marádová, 2006)

Vietnam

Oficiální název je Vietnamská socialistická republika. Hanoj je hlavním městem, který leží v severní části státu.

Vietnam tvoří nepravidelnou východní část Indočínského poloostrova (Zadní Indie). Je hraniční zemí asijského kontinentu. Vietnam je 1650 km dlouhá, místy však jen 50 km široká, tři čtvrtiny území Vietnamu pokrývají hory a pohoří. Na severu sousedí s Čínou, na západě s Laosem a s Kambodžou. **Imigranti pocházejí především z venkova a větších měst bývalého severního Vietnamu, nejvíce z chudších provincií a z delty Rudé řeky.**

Počet obyvatel je 86 116 560 (14. místo ve světovém pořadí). Zhruba 26 % vietnamského obyvatelstva žije ve městech a 74 % na venkově. Je třeba poznamenat, že polovina z celkové vietnamské populace dosud nepřekročila věk 30 let.

Úřední **jazyk** je vietnamština. Ta se velmi liší od češtiny jak geneticky tak i typologicky.

Hlavním **náboženstvím** je buddhismus (převládá mahájánový buddhismus, asi 50 % obyvatel); katolicismus (přibližně 10 % populace); protestantismus (asi 200 tis. věřících v oblastech Centrální vrchoviny); islám (přibližně 0,5 % populace, převážně etničtí Khmerové a Čamové). I v České republice Vietnamci udržují svou víru. **Každá domácnost má svůj vlastní oltář a dodržuje obřady.**

Vietnamci dodržují rituály a tradice.Při úmrtí rodinného příslušníka se schází široká rodina ke slavnostnímu jídlu na památku zemřelého. Zapalují vonné tyčinky s různými vzkazy a jsou servírovány různé druhy ovoce a jídla na oltář, který je obvykle pokryt mnoha

fotografiemi zemřelého¹. V České republice existují dokonce buddhistické kláštery (například v tržnici SAPA v pražské Libuši).²

Většina **svátečních dnů** se ve Vietnamu řídí podle lunárního kalendáře. Jedním z nejvýznamnějších je oslava začátku nového lunárního roku (obřad vítající jaro). Svátek připadá podle našeho kalendáře na období mezi 19. lednem a 20. únorem. V tuto dobu se scházejí celé rodiny, navštěvují hřbitovy a uctívají se duchové předků. Následující tři dny po Novém roce bývají vyhlášeny státním svátkem. Vietnamci slaví Vánoce 25.prosince.

Rodina jsou alespoň tři generace - včetně prarodičů a dalších členů rodiny, u nás někdy chápaných jako vzdálenější příbuzní. Velikou roli hrají předkové a uctívání zemřelých. Někteří Vietnamci **přijíždějí** do České republiky za úmyslem vydělání peněz, které posílají svým rodinám ve Vietnamu. Někteří se zde ale **usazují natrvalo** a zakládají rodiny. Nyní tu žije generace lidí, kteří se již v České republice narodili, a někteří mají i české občanství. Přesto si rodiny, nebo spíše rodiče těchto dětí snaží zachovat svojí kulturu, svoje zvyky a doma hovoří vietnamsky, jedí tradiční pokrmy apod. **Děti**, které se již integrovaly do české společnosti, se nazývají „banánové děti“. Tento výraz je vysvětlen tak, že „na povrchu“ jsou vidět odlišné znaky jako barva pleti, šikmé oči nebo tmavé vlasy, ale „uvnitř“ se cítí a chovají jako české děti.

Vietnamci se často na našem území živí podnikáním v oblasti textilu, obuvnictví, ovoce a zeleniny, potravin, ale je důležité si uvědomit, že někteří mají vysokoškolské vzdělání a důvodem výběru těchto povolání je rychlý výdělek.

Vietnamci si velice váží vzdělávání. Dříve byli vietnamští studenti motivováni k úspěšnému studiu především politickými záměry mezi Vietnamem a dřívějším Československem (při neúspěších byli navraceni do své vlasti). Dnes je ale vidět, že úspěšnost ve škole je pro vietnamské rodiny velice důležitá především díky hodnotám. Předpokládají, že výborné výsledky pomáhají k sociální úspěšnosti. **Očekává se, že děti budou poslouchat a uctívat rodiče a mít respekt před staršími.** Učí je, aby byly poctivé, tiché a slušné.

¹ Portál Czech Wiki - Vietnamci [online], [cit.20. 2. 2011]. Dostupné na WWW:

<<http://www.mighealth.net/cz/index.php/Vietnamci> >

² Studík, Teplík, 2006 In Vietnamci v České republice. [online], [cit.8. 3. 2011]. Dostupné na WWW:

<http://krajane.czu.cz/geografie-nab/doku.php?id=vietnamci_v_ceske_republice>

Předškolní vzdělávání ve Vietnamu není povinné a je zajištěno pro děti ve věku 3 – 6 let. **Napodobuje rodinnou výchovu s velmi blízkým vztahem mezi dětmi a učiteli.**

Školy se liší především svou lokalitou, která ovlivňuje obsah vzdělávání, materiální zabezpečení, dostupnost školy nebo nízké platy učitelů. V horských a odlehlých regionech existuje mnoho problémů a až polovina dětí je podvyživených. Městské školy jsou na tom ve všech oblastech mnohem lépe. Lepší podmínky obyvatelstva a větší motivovanost pedagogických pracovníků se odráží na celkově vyšší vzdělanosti a motivaci k úspěchům.

Vzdělávání je ve Vietnamu důležité a většina rodičů podporuje své děti v dosažení co nejvyššího vzdělání. Děti bývají často motivováni k učení. Avšak je důležité si uvědomit, že děti, které se tu již narodili a docházeli do české mateřské školy, už nemusí projevovat takový zájem o učení, jak to mu bývalo dříve.³

Prázdniny ve Vietnamu trvají obvykle 3 měsíce (červen, červenec, srpen).

Vietnamská **kuchyně** je kombinací kuchyně čínské, francouzské a thajské. Je neuvěřitelně zdravá a bohatá na suroviny. Nejdůležitější surovinou je **rýže**. Ta se konzumuje každý den, někdy i vícekrát. Vyrábí se z ní těstoviny, speciální rýžové nudle, rýžový papír, používaný k výrobě různých závitků a sushi, dále se z rýže vyrábí víno, pálenka, škrob, ocet a dokonce i olej. Další významnou surovinou jsou nudle, velké množství **čerstvé zeleniny a koření** (máta, pepř, chilli, zázvor), rybí omáčka a kokosové mléko. Mezi nejoblíbenější druhy masa patří **drůbež, vepřové a ryby**. V souvislosti s vietnamskou kuchyní se často žertuje o konzumaci psiho masa. To se zde opravdu jí, zejména v severní části Vietnamu. Jedná se však o příležitostní jídla, která se nejí každý den, stejně jako například různě tepelně upravený hmyz (larvy bource morušového) či plazi. Pro Vietnam je charakteristické používání netypického ovoce, často kandovaného a nakládaného do roztodivných nálevů. Oblíbenými nápoji jsou pivo, džusy, čaj a sladká silná káva. Typickým jídlem jsou pro Vietnamce závitky, neboli rolky zvané Nem. Je to směs mletého masa, bambusových výhonků, hub, zelí a nudlí, zabalená v rýžovém papíru či v zelném listu. Dá se jíst studený, či tepelně upravený. Dalšími

³ Brouček, S. Aktuální problémy adaptace vietnamského etnika v České republice. EÚ AV v ČR, Praha, 2003 [online], [cit. 8. 3. 2011]. Dostupné na WWW: < <http://cizinci.mpsv.cz/search.php> >

typickými jídly jsou nudlové polévky, které Vietnamci jedí celodenně, dokonce i k snídani, a kachna upravená na různé způsoby.⁴

V Praze existuje **Klub Hanoi**, ve kterém se sdružují Vietnamci žijící v Praze, studenti vietnamistiky a další zájemci o vietnamskou kulturu. Klub informuje o udlostech a novinkách v e Vietnamu, o životě Vietnamců u nás a pořádá různé akce.

Pravidla slušného **chování** učí Vietnamce neztěžovat situaci svým blízkým neustálými stížnostmi na vlastní problémy. Zásadou společenského chování asijských kultur je chování pozitivní. Nemají se přímo vyjadřovat negativní emoce a nesouhlas. Vietnamci chovají skromě.

V evropské kultuře je význam mluveného projevu založen na logické argumentaci, ale ve Vietnamu je častější do komunikace zapojovat „vcítění“.

Přímý pohled do očí může být pro Vietnamce nepřijemné, může to značit sebevědomé chování mluvčího.

Ve Vietnamu se podává jedna ruka a druhá následně přikrývá již spojené ruce obou osob. Držení oběma svými rukama symbolizuje úctu k druhému. Podání pouze jedné ruky může být chápáno naopak jako neúcta.

Když podávají Vietnamci předmět oběma rukama, znamená to, že vyjadřují osobní vztah k věci.

Ruce zkřížené na prsou nebo ruce v bok, znamenají pozastavení se nad daným rozhovorem nebo i rozčilení.

Za nevhodné považují, pokud se muž dotkne cizí ženy nebo položení nohou na nábytek. Noha přes nohu a špička ukazující na mluvčího může opět znamenat nadřazenost na komunikačního partnera.

Úsměv má ve Vietnamu mnoho významů. Může znamenat radost a veselí, pocit neporozumění, smutek i rozhořčení.

hlasitý projev může být vietnamci považován za neslušné chování.

Pohlazení dítěte po vlasech může znamenat ponížení pohlazeného. Ve Vietnamské rodině tradičně mohli dítě či dívku pohlazit po vlasech jen rodiče, rodinní příslušníci.

⁴ Kořenková, Š. Vietnamská kuchyně [online]. Varení.cz - Objevte něco dobrého, 2008 [cit. 25. 3. 2011]

Dostupné na WWW: <<http://www.vareni.cz/trendy/vietnamska-kuchyne/>>

Dotyky a líbání partnerů nebo milenců je ve Vietnamu nepřipustné. Kontakt je ale přípustný pro kamarády.

Ve Vietnamu není slušné smrkat a mlaskání není chápáno jako neslušné chování.
(Marádová, 2006)