

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Barbora Hušáková

Čeština jako cizí jazyk v předškolním zařízení

Czech for Foreigners in the Preschool Education Institutions

Praha 2015

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Na tomto místě bych ráda poděkovala prof. PhDr. Karlu Šebestovi za vstřícné vedení diplomové práce, cenné rady a čas, který mi věnoval.

Dále děkuji všem svým blízkým za jejich podporu nejen při zpracování této práce, ale také během celého studia.

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

V Praze dne 5. ledna 2015

.....

Bc. Barbora Hušáková

Abstrakt v českém jazyce

Text se zabývá výukou češtiny jako cizího jazyka v předškolním zařízení, protože práce s dětmi předškolního věku je spojena s řadou specifík a vyžaduje tedy speciální přístup pedagoga. Děti-cizinci často pochází z rodin, kde nikdo nemluví česky, a mívají velice omezenou slovní zásobu. Jejich inkluze v českém školním prostředí tedy není snadná.

V teoretické části práce se věnujeme nejprve analýze kurikulárních dokumentů pro předškolní vzdělávání, a to zejména s ohledem na děti-cizince. Dále se zaměřujeme na možnosti podpory integrace dětí-cizinců při vzdělávání v českých předškolních zařízeních. Následuje nastínění aspektů doprovázejících začlenění cizinců do výuky a teoretická východiska k postupu při integraci dítěte-cizince. Na konci teoretické části charakterizujeme skupinové a individuální kurzy.

Předmětem empirické části jsou dvě případové studie, jejichž náplní je komplexní analýza situace dětí-cizinců ve vybraných předškolních zařízeních.

Klíčová slova v českém jazyce

Čeština jako cizí jazyk, výuka češtiny pro cizince, předškolní zařízení, případová studie, osvojování druhého jazyka, vzdělávací programy, předškolní vzdělávání, kurzy češtiny pro děti cizinců, metodologie, pedagogický výzkum, analýza vzdělávacích materiálů, jazyková příprava.

Abstrakt v anglickém jazyce

The present M.A. thesis deals with teaching the Czech for foreigners in the preschool education institution. The work with the preschool children is connected with lots of specifics and thus it requires teacher's special attitude towards their very young learners. Children-foreigners often come from families, where nobody speaks Czech and their vocabulary is very restricted. Therefore, their inclusion into the Czech educational environment is not easy.

In the theoretical part, at first we will focus on analysis of curriculum documents for preschool education, particularly with regard to children-foreigners. Afterwards, we will pay one's attention to possibilities of support of integration of children-foreigners during education in Czech preschool institutions. After that, we will outline the aspects accompanying foreigners' integration into teaching and theoretical ways for child-foreigners integration process. At the end of the theoretical part, we characterize group and individual courses.

Two case studies are subject of the empirical part and they contain the complex analysis of situation of children-foreigners in selected preschool institutions.

Klíčová slova v anglickém jazyce:

Czech for foreigners, education of czech for foreigners, preschool education institutions, case study, second language acquisition, educational programmes, preschool education, czech language courses for children of foreigners, methodology, pedagogical research, analysis of educational materials, language preparation.

Obsah

Úvod	9
1. Teoretická část	11
1. 1 Děti-cizinci v české legislativě.....	11
1. 2 Kurikulární reforma	12
1. 2. 1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	12
1. 2. 2 Vzdělávací program <i>Začít spolu</i> (Step by step)	16
1. 3 Integrace a inkluze	17
1. 3. 1 Individuální vzdělávací plán	19
1. 3. 2 Asistent pedagoga	20
1. 3. 3 Přípravné třídy.....	21
1. 4 Aspekty doprovázející integraci dětí-cizinců	21
1. 4. 1 Komunikace s rodiči dětí-cizinců	21
1. 4. 2 Multikulturní výchova a sociální učení v předškolním zařízení	22
1. 5 Inkluze dítěte-cizince do výuky v předškolním zařízení	23
1. 6 Kurzy češtiny jako cizího jazyka v předškolních zařízeních	24
1. 6. 1 Skupinové kurzy	25
1. 6. 2 Individuální kurzy	26
2. Výzkumná část – východiska	27
2. 1 Formulace výzkumných otázek	28
2. 2 Metodika	38
3. Výzkumná část – výsledky průzkumu	30
3. 1 Případová studie č. 1 – mateřská škola A.....	30
3. 1. 1 Školní a třídní vzdělávací programy	30
3. 1. 2 Spolupráce s dalšími institucemi a odborníky	31
3. 1. 3 Přijímání dětí-cizinců.....	32
3. 1. 4 Školní dokumentace a komunikace s rodiči dětí-cizinců.....	32

3. 1. 5 Multikulturní výchova a začleňování dětí-cizinců do výuky.....	33
3. 1. 6 Předškolní děti	33
3. 1. 7 Kurzy českého jazyka pro cizince	34
3. 1. 7. 1 Probírané učivo	36
3. 1. 7. 2 Průběh lekce	37
3. 1. 7. 3 Učební materiál a pomůcky	38
3. 1. 7. 4 Některé aspekty výuky v předškolním zařízení	39
3. 1. 7. 5 Aktivity pro nácvik různých komunikačních okruhů	40
3. 1. 7. 6 Pojmenovávání potravin a komunikace v obchodě.....	41
3. 1. 7. 7 Pojmenovávání členů rodiny, vybavení domácnosti a povolání	42
3. 1. 7. 8 Pojmenovávání částí lidského těla a konverzace u doktora	42
3. 1. 7. 9 Pojmenovávání zvířat	43
3. 1. 7. 10 Pojmenovávání dopravních prostředků	43
3. 1. 7. 11 Problematické situace	43
3. 1. 7. 12 Pokroky jednotlivých dětí	45
3. 2 Případová studie č. 2 – mateřská škola B	46
3. 2. 1 Školní a třídní vzdělávací programy	47
3. 2. 2 Spolupráce s dalšími institucemi a odborníky	47
3. 2. 3 Přijímání dětí-cizinců	47
3. 2. 4 Školní dokumentace a komunikace s rodiči dětí-cizinců	47
3. 2. 5 Multikulturní výchova a začleňování dětí-cizinců do výuky.....	48
3. 2. 6 Předškolní děti.....	48
3. 2. 7 Kurzy českého jazyka pro cizince.....	49
3. 2. 7. 1 Probírané učivo	50
3. 2. 7. 2 Průběh lekce	50
3. 2. 7. 3 Specifika individuálních kurzů	50
3. 2. 7. 4 Učební materiál a pomůcky	51
3. 2. 7. 5 Aktivity pro nácvik různých komunikačních okruhů	51
3. 2. 7. 6 Pojmenovávání jednotlivých sportů a druhů oblečení	52
3. 2. 7. 7 Komunikace v obchodě a u doktora	53

3. 2. 7. 8 Problematické situace	53
3. 2. 7. 9 Pokroky jednotlivých dětí	54
4. Analýza	54
5. Shrnutí výsledků	56
Závěr	58
Seznam literatury	60
Seznam příloh	62
Příloha č. 1	63
Příloha č. 2	66

Úvod

Tato práce se zabývá výukou češtiny jako cizího jazyka v předškolním zařízení. Výběr tématu ovlivnilo zejména naše působení na pozici lektorky češtiny jako cizího jazyka ve dvou mateřských školách. V rámci praxe jsme si uvědomili, že práce s dětmi-cizinci předškolního věku je v mnoha ohledech specifická, rozhodli jsme se tedy přistoupit ke komplexnímu shrnutí nabytých poznatků v diplomové práci. Domníváme se také, že problematika vzdělávání dětí-cizinců na českých školách je v současnosti velmi aktuální a studijních materiálů, vztahujících se k této oblasti bylo napsáno doposud jen značně omezené množství. Naším cílem je tedy přispět k rozšíření dostupných informací v odvětví výuky češtiny jako cizího jazyka pro děti předškolního věku a obohatit tak již existující zdroje.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. První z nich je část teoretická, v níž nejprve objasňujeme postavení dětí-cizinců v rámci české legislativy. Poté upozorňujeme na stále aktuální kurikulární reformu a blíže se zabýváme analýzou dokumentů, vztahujících se mimo jiné také ke vzdělávání dětí-cizinců v předškolních zařízeních, tj. *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* a programem *Začít spolu*. Následně hovoříme o možnostech podpory dětí-cizinců v předškolních zařízeních, přičemž se zaměřujeme konkrétně na individuální vzdělávací plány, asistenty pedagoga a přípravné třídy. Následně se věnujeme aspektům, doprovázejícím vzdělávání dětí-cizinců v českém kulturním kontextu. Blíže se zmiňujeme o komunikaci s rodiči-cizinci a multikulturní výchově v předškolních zařízeních. V následující podkapitole se soustředíme na samotný proces inkluze dítěte-cizince do české třídy. Na konci teoretické části poté charakterizujeme základní odlišnosti individuálních a skupinových kurzů.

Výzkumná část práce se skládá ze dvou případových studií, jejichž náplní je komplexní analýza situace dětí-cizinců v předškolním zařízení. Informace k této části práce jsme získávali jednak na základě polostrukturovaných rozhovorů s ředitelkami vybraných mateřských škol, jednak na základě vlastní praxe v daných zařízeních. Při zpracovávání studií jsme se zaměřili zejména na obecnou situaci předškolního zařízení, zachycení problematiky dětí-cizinců ve školních vzdělávacích programech, spolupráci s poradenskými institucemi, podmínky přijímání dětí-cizinců, vedení školní dokumentace, komunikaci s rodiči, fungování multikulturní výchovy a práci s dětmi před nástupem na základní školu. Zvýšená pozornost byla dále věnována kurzům

češtiny jako cizího jazyka, které v daných mateřských školách probíhaly. V jednotlivých případových studiích uvádíme vstupní znalosti jednotlivých účastníků kurzu, charakterizujeme probírané učivo a průběh lekce. Blíže se zabýváme popisem používaných metod, a to s ohledem na vnější podmínky a počet účastníků. Zmiňujeme také problematické situace, s nimiž jsme se setkali, a dílčí pokroky dětí na konci kurzu českého jazyka.

1. Teoretická část

1. 1 Děti-cizinci v české legislativě

Na samém počátku naší práce je jistě vhodné poukázat na to, jak na cizince na českých školách pohlíží česká legislativa. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů* se zabývá mimo jiné vzděláváním dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. V rámci této kategorie je dále rozlišováno zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění. Právě do skupiny dětí se sociálním znevýhodněním jsou podle školského zákona řazeni také azylanti, žadatelé o azyl a děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením. V roce 2011 byla vydána vyhláška, kterou se mění *vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, která se blíže zabývá pouze dětmi se zdravotním postižením. Ve vyhlášce 147/2011 je nově uvedeno, že:

„Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“

Důležité je také upozornit na skutečnost, že na všechny děti cizinců bez ohledu na formu pobytu a sociálně-ekonomickou situaci se v současné době vztahuje povinná školní docházka. Předškolní vzdělávání zde tedy nabývá značného významu.¹

1 O legislativních pravidlech viz také KENDÍKOVÁ, Jitka 2012. *Česká škola a žáci ze zahraničí*. Praha : Raabe, 2012, 124 s.

O doporučeních pro efektivnější vzdělávání žáků-cizinců viz také ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra 2012/2013. *Vzdělávání žáků-cizinců v zemích EU. Český jazyk a literatura*. Praha : Fortuna, roč. 63, č. 2 (2012/2013), s. 97-100.

O podpoře nabízené dětem-uprchlíkům viz také BAČÁKOVÁ, Markéta 2012. *Vzdělávání dětí-uprchlíků. Orbis scholae*. Praha : Pedagogická fakulta UK, roč. 6, č. 1, 2012, s. 81–93.

1.2 Kurikulární reforma

V současnosti je stále aktuální tzv. kurikulární reforma, jejímž cílem je změna přístupu ke vzdělávání. Tato reforma byla diskutována od 2. poloviny 90. let minulého století a její přípravy vyvrcholily vznikem *Národního programu vzdělávání v ČR, tzv. Bílé knihy*. Podstatou této reformy je zvýšení kvality a efektivity vzdělávání. Doposud fungující centrálně zpracované učební plány, které detailně určovaly pedagogické postupy, byly v roce 2004 nahrazeny tzv. rámcovými vzdělávacími programy. Tyto nové plány začaly stanovovat pouze obecný rámec vzdělávání, základní obsah výuky a klíčové kompetence určité vzdělávací úrovně a druhu školy. O rok později si školy začaly vytvářet vlastní školní vzdělávací programy. Při tvorbě těchto programů mohli pedagogové uplatnit zkušenosti z výuky a nové přístupy ke vzdělávání (Sitná 2009, s. 7).²

1. 2. 1 Rámcový program pro předškolní vzdělávání

Tato práce je zaměřena na výuku češtiny jako cizího jazyka v předškolním zařízení, budeme tedy vycházet nejprve z *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*, který vešel v platnost v roce 2004, přičemž se zaměříme zejména na části zabývající se problematikou dětí-cizinců.

Jak jsme již nastínili, RVP PV stanovuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Je závazný pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, stejně tak jako v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol. O tomto typu tříd se dále zmíníme v oddíle 1. 3. 3. RVP PV určuje vzdělanostní základ, na který by mělo navazovat základní vzdělávání. Představuje tedy východisko pro tvorbu školních vzdělávacích dokumentů, jejichž analýzou se mimo jiné budeme zabývat v empirické části této práce. Rámcové zpracování vzdělávacího programu umožňuje školám vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program (ŠVP). RVP PV i ŠVP jsou veřejné dokumenty (Smolíková et al. 2004, s. 3, 4).

V souladu se současnou kurikulární reformou klade RVP PV důraz na zohledňování přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku a možnost rozvoje a vzdělávání podle

2 O změnách v předškolních zařízeních viz také TĚTHALOVÁ, Marie 2011. Kurikulární změny předškolního vzdělávání. *Informatorium 3-8 : časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*, Praha : Portál, roč. 18, č. 10, 2011, s. 10-11.

individuálních potřeb dítěte, přičemž jsou stanoveny klíčové kompetence, ke kterým má dítě v průběhu předškolního vzdělávání směřovat, a získávat tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání (Smolíková et al. 2004, s. 4). RVP PV se nezaměřuje na získání vzájemně srovnatelných poznatků, důraz je kladen na získanou zkušenost dítěte.

V mateřské škole lze zřizovat jednak třídy věkově homogenní, jednak třídy věkově heterogenní. Pro účely této práce je stěžejní, že do jednotlivých tříd mohou být zařazeny také děti se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž vznikají tzv. integrované třídy. Úkolem předškolního vzdělávání je mimo jiné učit děti žít ve společnosti a přibližovat jim normy a hodnoty touto společností uznávané (Smolíková et al. 2004, s. 5).

Co se týče dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, je v RVP PV zmiňována také potřeba diagnostického působení. Zde je na místě zajistit včasnou speciálně pedagogickou péči a pozitivně tak působit na budoucí vývoj dítěte (Smolíková et al. 2004, s. 6). Pedagog by měl sledovat individuální pokroky jednotlivých dětí, s ohledem na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady, a dát i dětem se specifickými vzdělávacími potřebami možnost zažít úspěch.

Pro osobnostní rozvoj dítěte jsou v předškolním zařízení vhodné např. metody prožitkového a kooperačního učení hrou, situační učení a spontánní sociální učení, při němž se děti učí nápodobou. Tyto typy by měly být vzájemně provázané, přičemž by se měly střídat aktivity řízené s těmi, při nichž je dětem dán větší prostor k vlastní realizaci. Pedagog by měl být schopen děti náležitě motivovat k aktivnímu zapojení do dané činnosti tak, aby děti měly možnost individuální volby a dobrovolné účasti (Smolíková et al. 2004, s. 6, 7). RVP PV dále předpokládá, že předškolní dítě je sebevědomé, zvědavé a schopné prosadit se mezi ostatními. Je si vědomé toho, že existují různé národnosti a umí být tolerantní k odlišnostem a jedinečným (Smolíková et al. 2004, s. 11).

Vzdělávací cíle jsou v RVP PV formulovány jednak jako záměry (rámcové a dílčí cíle), jednak jako výstupy (klíčové a dílčí kompetence). Od rámcových cílů na obecné úrovni je žádoucí postupovat přes dílčí cíle a výstupy (poznatky, dovednosti, hodnoty, postoje) v jednotlivých oblastech až ke klíčovým kompetencím. Dále je v RVP PV uvedeno, že

„Instituce poskytující předškolní vzdělávání, resp. jejich pedagogové, by proto měli sledovat při své práci tyto *rámcové cíle (záměry)*:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“

„[...] Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za *klíčové* považovány tyto *kompetence*:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální.“

(Smolíková et al. 2004, s. 8, 9)

Z výše uvedeného je patrné, že u dětí-cizinců je třeba dbát jak na rozvoj komunikačních dovedností, tak i na celkové utváření osobnosti, včetně osvojení místních společenských hodnot. Tato skutečnost upozorňuje na komplikovanou situaci, v níž se pracovníci v předškolních zařízeních nacházejí, zároveň zdůrazňuje důležitost jejich odborného vzdělání, jehož úroveň je v současné době velmi diskutována.

S ohledem na problematiku dětí-cizinců je jistě vhodné si podrobněji přiblížit, co se od dětí očekává v rámci výše zmíněné komunikativní kompetence. RVP PV uvádí, že dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo dobře ovládat jazyk, kterým se ve škole hovoří, tj. zejména rozumět slyšenému, slovně reagovat, používat gesta a umět vést smysluplný dialog. Dítě se má aktivně účastnit komunikace, výstižně se vyjadřovat a sdělovat své pocity. Dále se předpokládá, že dítě rozšiřuje svoji slovní zásobu a používá ji v interakci s druhými. Ptá se na slova, kterým nerozumí. Stejně tak si je vědomo skutečnosti, že se lidé dorozumívají různými jazyky, ví, že je možné se jim učit, a je k tomu vhodně motivováno. V neposlední řadě je zde zmíněna dovednost využívat informativní a komunikativní prostředky, se kterými dítě běžně přichází do styku, např. knihy, počítač, atd. (Smolíková et al. 2004, s. 11).

V oddíle *Jazyk a řeč* je souhrnně řečeno, že pedagog má u dítěte rozvíjet dovednosti jak receptivní (vnímání, naslouchání, porozumění), tak i produktivní (výslovnost, vytváření pojmů, ústní projev a vyjadřování). Stejně tak dochází ke kultivaci verbálních i neverbálních

komunikativních dovedností. Úkolem pedagoga je také vést dítě k osvojení některých poznatků, které předcházejí čtení a psaní, a vzbudit u dítěte zájem o tyto podoby jazyka (Smolíková et al. 2004, s. 16). V očekávaných výstupech je poté detailněji nastíněno, co vše má předškolní dítě zvládnout, např. popis situace, vyprávění pohádky, rozlišování některých symbolů, atd. (Smolíková et al. 2004, s. 17).

V podkapitole *Dítě a společnost* je dále specifikován rozvoj sociálních kompetencí, přičemž je kladen důraz na osvojení základních pravidel společenského chování, charakteristických pro dané prostředí, včetně obvyklých projevů neverbální komunikace. Dítě má být vedeno ke kooperativnímu jednání, vnímání základních hodnot společností a rozvoji vlastních dovedností (Smolíková et al. 2004, s. 24).

V RVP PV nacházíme také samostatnou kapitolu věnující se problematice vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. I zde je kladen důraz na vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, stejně tak jako u dětí, které žádné speciální vzdělávací potřeby nemají. V současné době je upřednostňována integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol, přičemž je třeba pamatovat na přizpůsobení školního a třídního vzdělávacího programu pro potřeby těchto dětí. V případě potřeby či nutnosti je možné sestavit tzv. individuální vzdělávací plán, který bude respektovat možnosti a sociální situaci konkrétního dítěte. Další možností je navázat spolupráci s odborníkem na danou oblast (speciálním pedagogem, psychologem, atd.). Je třeba si uvědomit, že dítě-cizinec má větší problémy s prosazením ve společnosti, které jsou z velké části dány neznalostí jazyka většiny a kulturních zvyklostí. Z toho plyne potřeba neustálého pozitivního působení a vhodného motivování ze strany pedagoga, zároveň je žádoucí nevyčleňovat dítě z kolektivu a nezdůrazňovat jeho problémy (Smolíková et al. 2004, s. 36).

RVP PV upozorňuje také na možnost vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v přípravných třídách základních škol, přičemž dále odkazuje na *vyhlášku č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*, která se podrobněji zabývá přípravnými třídami a třídami pro jazykovou přípravu (Smolíková et al. 2004, s. 35).

1. 2. 2 Vzdělávací program *Začít spolu* (Step by step)

Tento program vznikl za podpory Sorosových nadací v New Yorku. Tým odborníků se obrátil na Středisko dětského rozvoje Georgetownské univerzity s prosbou o vytvoření programu předškolní výchovy, který by jednak zohlednil evropské tradice, jednak využil poznatků a postupů ze Spojených států amerických. Program zahrnuje jak metodiku výchovy a vzdělávání, tak i zavedení a průběžné vzdělávání odborníků. Podstatou tohoto programu je výchova a vzdělávání založené na demokratických principech. Program je zaštitěn mezinárodní společností ISSA (International Step by Step Association), která chce kromě podpory demokratických principů posilovat také zapojení rodičů do vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku (Gardošová 2003, s. 9, 10).

V České republice je program *Začít spolu* realizován od roku 1994. Od té doby prošel řadou změn, při nichž se přizpůsoboval našim tradicím a kulturnímu kontextu. V roce 2003 používalo tento program 59 mateřských škol a několik desítek dalších škol na vyšších stupních vzdělávání. Na našem území se tímto programem zabývá nezisková organizace Step by step ČR, která se snaží zejména přispět k demokratizaci a vyšší efektivitě vzdělávání v České republice (Gardošová 2003, s. 10).

Program *Začít spolu* je orientován na rozvoj osobnosti dítěte. Úkolem pedagogů je poskytnout dítěti podpurnou atmosféru k úspěšnému průběhu tohoto procesu. Tvůrci zdůrazňují, že pro dítě je velmi důležitý pocit bezpečí, porozumění a sounáležitosti se skupinou. Pokud se dítě ve škole cítí příjemně, má vhodné výchozí podmínky k učení a rozvíjení osobnosti (Gardošová 2003, s. 11, 12).

Děti předškolního věku se nejlépe učí prostřednictvím nejrůznějších her. Metodika programu *Začít spolu* klade důraz zejména na konstruktivismus a praktické činnosti přiměřené stupni vývoje. Konstruktivismus je založen na zprostředkování vhodných podnětů při vzdělávání dítěte. Nové poznatky jsou podněcovány určitými jevy z okolí dítěte. Nejprve je navozeno jisté téma a jsou shrnuty stávající poznatky dětí. Poté dochází k prohlubování těchto informací při různých činnostech, vztahujících se k tématu. Na závěr tohoto procesu následuje reflexe, v rámci které si děti opakují nabyté poznatky a spolu s pedagogem pracují na dalším rozvoji poznání v dané oblasti. Předkládané činnosti by měly být vždy adekvátní věku dětí a jejich individuálním schopnostem. Děti tak nejsou stresovány a jejich vzdělávání je efektivnější (Gardošová 2003, s. 12, 13).

Co se týče prostředí, děti se pohybují v tzv. centrech aktivit. Tyto pracovní koutky jsou vybaveny potřebnými pomůckami a materiály, přičemž jsou zde nabízeny různé typy her. V ideálním případě jsou vyváženě zastoupeny jak frontální, tak i skupinové a individuální činnosti. V současnosti je v oblasti vzdělávání kladen velký důraz na aktivní zapojování dětí do procesu výuky, nechybí zde tedy ani kooperativní a prožitkové učení, stejně tak jako učení se dětí navzájem (Gardošová 2003, s. 14, 15).³

1.3 Integrace a inkluze

Pojďme se nyní blíže zaměřit na dva pojmy, které jsou s problematikou dětí-cizinců neodmyslitelně spjaty, tj. integraci a inkluzi. V knize *Řízení mateřské školy* se dozvídáme, že „integrovat znamená přijmout někam někoho, kdo tam v podstatě standardně nepatří, např. umožnit v běžné (nespeciální) třídě (škole) vzdělávání dítěti se speciálními potřebami.“ Tento pojem je v našem kulturním kontextu více používaný, nicméně v současnosti je snaha více prosazovat koncept inkluze. Ta předpokládá skutečné přijetí různých dětí do školního života jako celku (Buriánová et al. 2004, C 2.8, s. 6).

„Inkluzivní vzdělávání je definováno jako uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonu dětí.“

(Buriánová et al. 2004, C 2.8, s. 7)

V rámci integrace dítěte-cizince do prostředí české školy lze vysledovat několik faktorů, ovlivňujících jeho úspěšnou integraci. Jedním z těchto faktorů je věk dítěte. Čím mladší se dítě dostane do mateřské školy, tím více času má na to, aby se úspěšně začlenilo mezi ostatní žáky, pochopilo fungování předškolního zařízení a osvojilo si potřebné jazykové znalosti. Samozřejmě i zde hraje významnou roli motivace dítěte k učení se cizímu jazyku, proto je třeba používat při práci s předškolními dětmi takové metody, které vzbudí jejich zájem a vedou k dobrovolné účasti dítěte na dané aktivitě. Dalším důležitým faktorem je jistě také mateřský jazyk dítěte-cizince, popř. existence zprostředkovacího jazyka. V případě, že existuje určitý komunikační kód

³ O realizaci tohoto programu viz také SVOBODOVÁ, Zuzana 2010. Pojďme „Začít spolu“! *Moderní vyučování : časopis na podporu rozvoje škol*, Kladno : AISIS, roč. 16, č. 2, 2010, s. 26-27.

společný učiteli a žákovi, dochází snáze k navázání kontaktu s dítětem a rozvíjení vzájemné důvěry. V případě, že dítě-cizinec pochází z jazykově a kulturně vzdálené oblasti, se dá předpokládat, že jeho začlenění mezi ostatní děti bude náročnější jak na délku osvojování jazyka a kulturních vzorců daného prostředí, tak na práci pedagoga, který musí prokázat velmi empatický a odborný přístup k dítěti-cizinci. V neposlední řadě je vhodné upozornit na význam délky pobytu v České republice před započatím předškolního vzdělávání, kdy má dítě možnost seznámit se s prostředím a jazykem (Čechová, Zimová, 2001, s. 58).⁴

Co se týče předškolního vzdělávání, mají cizinci, kteří nejsou občany EU nebo jejich rodinnými příslušníky, zajištěn stejný přístup ke vzdělání jako občané ČR, přičemž jedinou podmínkou je oprávnění k pobytu na území ČR na dobu delší než 90 dnů (Budíková et al. 2009, s. 126). V mateřské škole lze třídu pro příslušníky národnostní menšiny zřídit, má-li o ni zájem nejméně osm dětí-cizinců (Zeman 2005, s. 2). O přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do předškolního zařízení rozhoduje ředitelka školy, která může u zřizovatele mateřské školy požádat o asistenta pedagoga a finanční příspěvek. Pokud se škola rozhodne pro inkluzivní vzdělávání, musí tuto skutečnost spolu s dalšími informacemi zpracovat do svého školního vzdělávacího programu. Stejně tak je v některých případech třeba pro dítě-cizince vypracovat individuální vzdělávací plán (Buriánová et al. 2004, C 2.8, s. 20).

Na stránkách Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) lze dohledat údaje týkající se dětí-cizinců v českém školství. Ve *Statistické ročence školství 2013/2014* je uvedeno, že mateřské školy v České republice navštěvovalo celkem 6307 cizinců, z toho 5892 dětí mělo trvalý pobyt na našem území a v 59 případech se jednalo o azylanty. Co se týče poměru dívek a chlapců, dívek bylo 3011, tedy téměř polovina. Z celkového počtu 6307 cizinců chodila většina, tj. 6245 dětí do mateřské školy pro děti bez speciálních vzdělávacích potřeb (viz Příloha č. 1).

Statistická ročenka dále informuje o tom, že české mateřské školy navštěvovaly děti ze Slovenska (1096), ze států Evropské unie (1746), z ostatních evropských států (2231) a z ostatních států světa (2330). Pokud jde o konkrétní národnostní složení, nejvíce dětí

4 O faktorech začleňování dětí-cizinců do výuky viz také KREJSOVÁ, Hana 2010. Naše školy si na cizince zatím moc nezvykly. *Informatorium 3-8 : časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*, Praha : Portál, roč. 17, č. 10, 2010, s. 8-11.

pocházelo z Vietnamu (1685), následovaly děti z Ukrajiny (1458), ze Slovenska (1096), z Ruska (455), Mongolska (168), Bulharska (134), atd. (viz Příloha č. 1).⁵

1. 3. 1 Individuální vzdělávací plán

Určitá část dětí-cizinců se nachází ve značně složité životní situaci. Zemi, odkud pochází, opouští v určitých případech za velmi pohnutých podmínek, s čímž se pojí možné psychické problémy. Zde je žádoucí navázat kontakt s rodiči dítěte a pokusit se získat cenné informace o dítěti. Rodiny, v nichž ani jeden z rodičů nemluví česky, nejsou výjimkou. Z toho plyne, že se dítě-cizinec často ocitá v situaci, kdy doma nenachází dostatečnou podporu pro vzdělávání. Z vlastní zkušenosti však můžeme potvrdit, že se setkáváme zejména s rodinami, kde je na vzdělání kladen velký důraz a rodiče se neváhají zapsat do kurzu češtiny, aby mohli dětem s domácí přípravou pomoci. Nicméně je zřejmé, že dítě-cizinec, které se ocitne v neznámém prostředí, je zvláště z počátku ve škole často vystavováno neúspěchu. Mnohdy se stává, že dítě nerozumí zadání nebo se dostatečně nesoustředí. Tyto jevy mohou následně vést ke kázeňským problémům dítěte. Proto je nezbytné, aby byl pedagog na možnost výskytu takového chování připraven a věnoval dítěti potřebnou individuální péči.

Právě u těchto dětí je vhodným řešením sestavení kvalitního individuálního plánu. Nejdříve je však nutné posouzení odborníkem, tj. v případě cizinců pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny. Na žádost zákonných zástupců dítěte poté ředitel začne s přípravou individuálního vzdělávacího plánu (Jucovičová et al. 2009, s. 107, 108).

V samém úvodu individuálního vzdělávacího plánu (IVP) sepíšeme informace, které jsme o dítěti-cizinci získali, spolu s možnou perspektivou do budoucna. Dále uvedeme důvod vzdělávání podle IVP, závěry z vyšetření v odborné instituci a pedagogickou diagnostiku. Následně nastíníme způsob poskytování individuální péče. V části věnované obsahu vzdělávání se již dostáváme k jednotlivým bodům učiva, na kterých je třeba s dítětem-cizincem zapracovat. U cizinců je vhodné volit slovní způsob hodnocení, dítě není porovnáváno s ostatními, důležitý je individuální pokrok. IVP stanoví také seznam pomůcek nezbytných pro efektivní práci s dítětem-cizincem (obrázkové slovníky, audionahrávky, atd.). Část IVP je věnována také

5 O výskytu dětí-cizinců na našem území viz také CIHELKA, Miloš 2008. Žáky-cizince čeština netrápí. *Lidové noviny*, Praha : Lidové noviny, roč. 21, č. 76 ,2008, s. II přílohy Akademie.
O statistikách týkajících se cizinců viz také *Cizinci v České republice 2011*. Praha: Český statistický úřad, 2011, 224 s.

personálnímu zajištění výuky, a to jak určení pedagoga, který bude mít dítě na starost, tak i odborníka ze školského poradenského zařízení. Mimo jiné je určen také podíl zákonných zástupců na rozvoji kompetencí dítěte (zajišťování pravidelné docházky do školy, kontrola úkolů, atd.) (Jucovičová et al. 2009, s. 139–143).

1. 3. 2 Asistent pedagoga

Jak jsme již výše nastínili, v případě potřeby lze pro děti-cizince zažádat o asistenta pedagoga. V současné době mívají předškolní zařízení přeplněné třídy, možnost věnovat se dětem individuálně je tedy značně omezena. Asistent pedagoga není osobním asistentem, měl by tedy být k dispozici všem dětem. Jeho úkolem není dělat práci za dítě, ale vést ho k samostatné činnosti. Asistent pedagoga by měl rozvíjet vrozené i získané dispozice dítěte a respektovat přitom jeho kulturní odlišnosti. Předpokládá se jeho povědomí o systému školského poradenského zařízení a schopnost spolupracovat s odborníky při řešení nejrůznějších problémů. U asistentů s vysokoškolským vzděláním se očekává znalost problematiky individuálního vzdělávacího plánu, legislativy vztahující se k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dalších dokumentů týkajících se předškolního vzdělávání (Buriánová et al. 2004, C 2.9, s. 28, 29).

Zřízení funkce asistenta pedagoga podléhá souhlasu MŠMT nebo krajského úřadu, záleží na zřizovateli předškolního zařízení (Buriánová et al. 2004, C 2.9, s. 7). Další důležitou institucí je při zajišťování asistenta pedagoga také pedagogicko-psychologická poradna, která doporučí služby asistenta vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám dítěte-cizince. (Buriánová et al. 2004, C 2.9, s. 9). Další důležité informace související s pozicí asistenta pedagoga, např. náplň práce, kvalifikační předpoklady, financování, atd., lze najít v metodických listech *Řízení mateřské školy* (Burianová et al. 2004, C 2.9, s. 18–33).⁶

6 O názorech ředitelů škol na působení asistentů pedagogů viz také KAŠPAROVÁ, Vendula; HUČÍN, Jan 2010. Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky-cizince. *Týdeník školství*, Praha : Sofiprin, roč. 18, č. 22, 2010, s. 10.

O asistentech pedagoga viz dále *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*.

1. 3. 3 Přípravné třídy

Přípravné třídy jsou zřizovány primárně pro děti s odkladem povinné školní docházky. Na základě souhlasu rodičů, ředitele a doporučení z pedagogicko-psychologické poradny do nich však mohou docházet také děti se sociálním znevýhodněním. Přípravné třídy jsou zřizovány při základních školách a řídí se *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání*. Na konci docházky do přípravné třídy učitel napíše zprávu o průběhu předškolní přípravy dítěte, ve které se zaměří na speciální potřeby dítěte, popř. doporučí vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Tuto zprávu obdrží zákonní zástupci dítěte a škola, v níž bude dítě plnit povinnou školní docházku (Řízení ve školství 2013, s. 33).⁷

1. 4 Aspekty doprovázející integraci dětí-cizinců

Pojďme se nyní zaměřit na některé aspekty, které jsou s integrací dětí-cizinců do předškolních zařízení neodmyslitelně spjaty. Nejprve se budeme blíže věnovat problematice komunikace s rodiči, poté plynule navážeme s tématem multikulturní výchovy a národnostním složením tříd v předškolních zařízeních, přičemž se budeme zabývat také důležitostmi rozvoje sociálního chování u předškolních dětí.

1. 4. 1 Komunikace s rodiči dětí-cizinců

Z vlastní zkušenosti víme, že komunikace s rodiči dětí-cizinců s sebou na počátku školní docházky dítěte často nese jisté komplikace. Největší z nich působí jistě neznalost jazyka. Jak jsme již výše nastínili, případy, kdy ani jeden z rodičů dítěte-cizince neovládá češtinu na potřebné komunikační úrovni, nejsou výjimkou. Objevují se problémy zejména v oblasti administrativy, kdy rodiče nerozumí dokumentům a není jim jasné, jak mají postupovat. Nezřídka se také stává, že rodič nerozumí základním pokynům ze školy, nedozví se včas o pořádaných akcích, třídních schůzkách a dalších důležitých událostech.

Rodiče, kteří pocházejí z velmi odlišného kulturního prostředí, mívají problémy s adaptací na český školní systém. Některé školy tuto situaci řeší vydáním školního řádu v různých jazycích, rodiče tak mají možnost získat alespoň základní informace o fungování školy.

⁷ O přípravných třídách viz také ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava 2013. Nikdo se nesmí cítit vyčleněný. *Učitelské noviny : týdeník pro učitele a přátele školy*, Praha : Fortuna, roč. 116, č. 35, 2013, s. 18-19.

Tyto vstřícné kroky jsou však většinou podmíněny různými dotačními programy, které bývají časově omezené.

Při komunikaci s rodiči dítěte-cizince je třeba vykazovat určitou interkulturní senzitivitu a řídit se pravidly tzv. efektivní komunikace. Do této sféry spadá v první řadě dostatečné projevení empatie, trpělivost a tolerance při komunikaci s rodiči dětí-cizinců. Dále pak je kladen důraz na jednoduché formulování pokynů, které mají být rodičům sdělovány v přiměřené míře. Předškolní pedagog, který se dostává do styku s rodiči dětí-cizinců, by měl mít mimo jiné také základní povědomí o interkulturních rozdílech jednotlivých národností, aby při komunikaci nedocházelo ke zbytečným nedorozuměním. Velký význam má také vnímání mimiky a gestikulace, stejně jako vstřícný přístup samotného pedagoga (Jucovičová et al. 2009, s. 114).

V neposlední řadě je žádoucí jistě také přijetí rodičů dítěte-cizince ostatními rodiči. I zde hraje významnou roli pedagog, jakožto zprostředkovatel či iniciátor interkulturní komunikace. Je třeba si uvědomit, že rozvíjení pozitivních vztahů mezi jednotlivými účastníky komunikace ve škole příznivě ovlivňuje atmosféru školního prostředí a napomáhá odstraňovat bariéry a předsudky.

1. 4. 2 Multikulturní výchova a sociální učení v předškolním zařízení

Výše jsme nastínili důležitost vytváření pozitivních vzájemných vztahů ve školním prostředí. Zatím jsme se věnovali zejména přístupu k rodičům dětí-cizinců, pojdme se však nyní blíže zaměřit na utváření interkulturní sensitivity u dětí samotných. V současnosti je v médiích zdůrazňována tzv. multikulturní výchova, která má vést děti k vnímání a přijímání odlišností lidí, kteří je obklopují, k toleranci a ohleduplnému jednání.

Tato problematika úzce souvisí také s již zmíněným pojetím inkluze, kdy jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávány ve skupině dětí, které tyto potřeby nemají, a to bez zvláštních opatření. V takové situaci je žádoucí děti na příchod nového dítěte připravit a otevřeně si s nimi promluvit o jeho speciálních potřebách. Zároveň však není na místě na dítě nadměrně upozorňovat a před ostatními dětmi ho zvýhodňovat. V ideálním případě se tak děti učí respektovat odlišné kultury a vzájemně se obohacovat o nové znalosti, zvyklosti či postoje. V předškolním věku ještě děti nejsou ovlivněny předsudky a stereotypy, vyskytujícími se v jejich společnosti, je tedy ideální doba na rozvíjení jejich interkulturních kompetencí.

Odborníci se v současnosti shodují na tom, že začlenění dítěte-cizince do běžné školy je pro budoucí osobnostní vývoj dítěte velmi žádoucí. Dítě-cizinec, které se ocitá ve společnosti dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb, má lepší předpoklady k osvojení jazyka, než dítě, které se ocitá ve třídě s ostatními cizinci. Zde se dostáváme také k problematice utváření homogenních jazykových skupin uvnitř jedné třídy. Pedagogové v předškolních zařízeních, která se nacházejí v místě se zvýšeným výskytem cizinců, se často potýkají s tím, že se děti-cizinci stejné národnosti separují od ostatních dětí a komunikují pouze ve svém mateřském jazyce. V tomto případě je jistě na místě zajistit určitou formu asistence, např. lektorku češtiny pro cizince, a poskytovat dětem příležitosti komunikovat s českými dětmi.

V souvislosti s tímto je třeba si uvědomit, že mateřská škola je jednou z nejdůležitějších možností pro sociální učení. Dítě se právě v předškolním věku uvolňuje z úzké vázanosti na rodinu a učí se novým sociálním vztahům s vrstevníky (Procházková 2013, s. 6).⁸

1. 5 Inkluze dítěte-cizince do výuky v předškolním zařízení

V některých mateřských školách se učitelky samy snaží o začlenění dítěte-cizince do třídního kolektivu. Snaží se v přebytečném čase brát děti stranou a pomáhat jim s integrací do nového prostředí a překonáním komunikačních bariér.

Takáčová a Zdrubecká uvádí ve svém článku *Naučí se Jája česky?* jednotlivé fáze procesu začleňování dítěte-cizince do českého kolektivu a rozvíjení komunikačních dovedností. Na počátku celého procesu se dítě nachází v neznámém prostředí, je tedy velmi významné navázat s ním kontakt a získat si jeho důvěru. Pedagog by měl umět vyhledávat způsoby dorozumívání, které jsou dítěti blízké, a zaujmout ho natolik, aby situaci, kdy učitel popisuje okolní předměty, vnímalo jako zcela přirozenou. Ve chvílích, kdy dochází ke vzájemnému pochopení mezi učitelem a dítětem-cizincem, je žádoucí působit velmi pozitivně a vytvářet tak atmosféru, ve které se dítě cítí dobře. V průběhu procesu je také vhodné zaznamenávat metody, které vedly u daného dítěte k úspěšnému porozumění a dalším pokrokům (Takáčová, Zdrubecká 2003, s. 6).

8 O fungování multikulturní výchovy v MŠ viz také KOŽÍŠKOVÁ, Zora 2006. Multikulturní výchova v mateřské škole. *Informatorium : Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*, roč. 13, č. 5, 2006, s. 6-8.

O zkušenostech se začleňováním dětí-cizinců viz také PROCHÁZKOVÁ, Irena 2013b. Multikulturní výchova v mateřských školách pomáhá k adaptaci cizinců. *Týdeník školství*, Praha : Sofiprin, roč. 21, č. 32, 2013, s. 5.

Když se naučíme s dítětem komunikovat individuálně a překonáme počáteční komunikační bariéru, je na místě začít dítě-cizince více zařazovat do dění ve třídě. Tato část procesu s sebou nese řadu možných problémů. Je třeba dbát na to, aby se dítě nedostávalo do situací, kdy je pro něj činnost nadměrně náročná. Stejně tak je neméně důležité přistupovat k dítěti takovým způsobem, aby nemělo pocit podrážedenosti vůči ostatním. Zde je také na místě vhodně podporovat navazování přátelství mezi dětmi a vést je ke vzájemné toleranci. Pedagog by si však vždy měl být vědom toho, že jeho úkolem je provázet děti na cestě k samostatnosti, přičemž nepřiměřená snaha o řízení práce dětí může být příčinou jejich nezájmu o pokračování v dané činnosti. V souvislosti s tímto lze také připomenout význam neustálého hledání vhodné motivace ze strany pedagoga za účelem podnětění aktivního přístupu dítěte (Takáčová, Zdrubecká 2003, s. 6).

Nejprve se snažíme o plnohodnotné zařazení dítěte-cizince do činností, které vyžadují zejména receptivní komunikační kompetence. Posléze můžeme přistoupit k pomalému zapojování dítěte do her, při nichž má možnost rozvíjet své produktivní jazykové dovednosti. Vhodné jsou např. činnosti, při nichž je procvičována výslovnost, nebo aktivity, které vedou k hlubšímu zafixování slovní zásoby (písničky, říkanky, atd.). V samotném závěru tohoto procesu je vhodné sepsat opět hodnocení, v němž budou uvedeny jak oblasti, v nichž dítě učinilo značný pokrok, tak i učivo, s nímž má dítě doposud určité obtíže. U problematických prvků učitel následně navrhne strategie pro jejich úspěšné osvojení (Takáčová, Zdrubecká 2003, s. 6).

1. 6 Kurzy češtiny jako cizího jazyka v předškolních zařízeních

V této kapitole se blíže zaměříme na samotný průběh jazykové výuky v předškolním zařízení a jeho specifické rysy. Nejprve je třeba vzít v úvahu, že děti-cizinci v mateřské škole neovládají čtení a psaní, je tedy nutné pracovat převážně s obrázkovým materiálem a dostupnými předměty. V souvislosti s tímto je třeba upozornit také na to, že s ohledem na neznalost čtení a psaní tedy děti předškolního věku nemají možnost se k probranému učivu jakkoli vracet. Tuto skutečnost je nezbytné v procesu výuky zohlednit. Zde se dostáváme k důležitosti neustálého opakování v rámci jazykové výuky, přičemž u dětí-cizinců předškolního věku se jedná o strategii zcela nepostradatelnou. Podrobnější informace o zařazování opakování do lekcí češtiny pro cizince v předškolních zařízeních uvedeme v rámci jednotlivých případových studií.

U předškolních dětí je velmi významné také dynamické střídání jednotlivých aktivit. Děti nejsou schopny udržet pozornost delší dobu, je tedy nezbytné důmyslně propojovat lingvistické prvky s činnostmi, které děti zaujmou a jsou jim svou povahou blízké. Z výše řečeného lze snadno vyvodit, že výuka dětí v předškolních zařízeních je založena primárně na různých hrách, při nichž mohou děti rozvíjet své osobnostní rysy a další důležité kompetence.

Za specifické lze jistě považovat také prostředí, v němž výuka probíhá, protože se v mnoha ohledech liší od školního prostředí, charakteristického pro další stupně vzdělávání, základní školou počínaje. Pedagog musí počítat také s výskytem velkého množství nejrůznějších předmětů, které odvádí pozornost dětí od výuky jazyka. Zde je na místě zdůraznit, že zařazení těchto prvků do výuky je mnohdy užitečnější než snaha odpoutat od nich pozornost dětí. Navíc tímto způsobem vyučující získává řadu nových materiálů, jež může použít a ozvláštnit tak průběh výuky.

S ohledem na cílovou skupinu našeho výzkumu, tj. děti předškolního věku pocházející z rodin cizinců, lze předpokládat výskyt možných problematických jevů s negativním vlivem na výuku. Zde lze upozornit zejména na výše nastíněnou problematiku mezikulturních rozdílů a z nich plynoucích situací, které mohou být v řadě případů konfliktní. Poukázat je třeba jistě také na možné nedostatečné začlenění předškolního dítěte do společnosti. Některé děti mají problém s vyjadřováním a vystupováním před ostatními, což může do značné míry ovlivnit bezproblémový průběh výuky.

Značnou míru pozornosti zasluhuje jistě také konfrontace individuálních a skupinových kurzů. V mateřských školách se v současnosti můžeme setkat s oběma typy kurzů, zaměříme se tedy blíže na to, jaká pozitiva či negativa s sebou ten který druh přináší.

1. 6. 1 Skupinové kurzy

Nejprve se budeme věnovat skupinové výuce, neboť se domníváme, že v oblasti výuky češtiny pro cizince v předškolním zařízení se stále jedná o formu rozšířenější. Co se týče složení kurzů, jedná se o proměnnou velmi individuální. Zde je třeba si uvědomit význam umístění předškolního zařízení, protože od této skutečnosti se v řadě případů odvíjí počet dětí-cizinců, které mateřskou školu navštěvují, stejně tak jako jejich národnostní složení. Vzniklá situace dále ovlivňuje podobu kurzu v závislosti na počtu dětí, jejichž rodiče mají o výuku češtiny jako cizího

jazyka zájem. Mohou tak vzniknout různé podoby kurzu, z hlediska národnosti jednak homogenní, jednak heterogenní. Stejně tak je možné v případě většího zájmu otevřít kurz pro děti-cizince přibližně stejného věku, což s ohledem na řadu faktorů usnadňuje vedení kurzu.

Ať již máme výchozí podmínky jakékoli, v rámci skupinového kurzu můžeme hojně využívat nejrůznější týmové hry, které napomáhají dětem-cizincům při osvojování komunikačních dovedností a sociálním učení. Děti se dostávají do kontaktu s dalšími cizinci a učí se jak respektovat jejich projevy, tak si vzájemně pomáhat. Během lekce si osvojují také společenská pravidla běžná v českém kulturním kontextu a utvářejí tak další důležitou část svých sociálních kompetencí.

V poměrně složité situaci se nachází lektor, který pracuje se skupinou dětí-cizinců z odlišných zemí a navíc různého věku. V takové skupině je třeba strategicky volit dvojice dětí při jednotlivých hrách tak, aby nedocházelo ke znevýhodňování některých z nich. Kromě toho je také třeba zohlednit brzký nástup starších dětí do základní školy a uzpůsobit program jejich potřebám. Tuto situaci lze ve větších skupinách řešit týmovou výukou, při níž mají vyučující lepší podmínky pro individuální práci s dětmi-cizinci.

1. 6. 2 Individuální kurzy

U individuálních kurzů je značnou výhodou možnost soustředit se na potřeby jednoho určitého dítěte. Během krátké doby si tak lektor snadno udělá představu o kompetencích dítěte-cizince a zvolí vhodný způsob k jejich rozvíjení. Vzhledem k individuálnímu přístupu děti-cizinci touto formou často postupují rychleji než ve skupině, mohou však existovat výjimky.

Určité nevýhody spočívají v omezeném repertoáru činností, které je možné do výuky zařadit. Dítě se dostává do izolace od ostatních dětí, nemůže s nimi interagovat, jediným komunikačním partnerem je mu vyučující. Vyčlenění dítěte-cizince z kolektivu ostatních je však s ohledem na časovou dotaci kurzů vždy jen velmi krátkodobé, a tak nedochází k významnějšímu přerušování kontaktu s ostatními dětmi. Některé děti jsou naopak mnohem aktivnější při individuální výuce, protože nemusí mluvit před ostatními a cítí, že mají plnou podporu a pozornost učitele.

2. Výzkumná část – východiska

Cílem výzkumné části této práce je analyzovat jazykovou přípravu zajišťovanou předškolními zařízeními v oboru čeština jako cizí jazyk, a to formou případových studií. Této oblasti jsme se rozhodli blíže věnovat po našem ročním působení v prostředí mateřských škol na pozici lektorky češtiny jako cizího jazyka. Poznatky uvedené v případových studiích tedy vycházejí z naší vlastní praxe. Domníváme se také, že problematika vzdělávání dětí-cizinců je na našem území v současnosti více než aktuální. Přesto však existuje pouze omezené množství sekundární literatury. Prostřednictvím této práce se tedy mimo jiné snažíme obohatit dostupné zdroje.

Nejprve formulujeme několik výzkumných otázek, jež se budeme snažit objasnit na základě poznatků z případových studií. Poté bude následovat část zabývající se metodikou práce, kde popíšeme, jakým způsobem probíhal náš průzkum, přičemž se budeme soustředit jak na konkrétní metody a postupy, jichž bylo použito, tak i na popis sledovaného souboru, na němž byl průzkum proveden.

V části věnované výsledkům průzkumu se podrobně seznámíme s případovými studiemi. Předmětem jednotlivých případových studií bude komplexní analýza situace dětí s češtinou jako druhým jazykem ve vybraných zařízeních. Pro potřeby této práce označíme předškolní zařízení formou *mateřská škola A* a *mateřská škola B*. Stejně tak budeme místo jmen dětí-cizinců používat číselné označení (např. dítě č. 1). Nejprve budeme hovořit o struktuře mateřských škol, pedagogickém obsazení a jejich vzdělávacích programech, přičemž se zaměříme na pasáže týkající se dětí-cizinců. Poté zmíníme další informace získané v rámci polostrukturovaných rozhovorů. Pohovoříme zejména o spolupráci s dalšími institucemi, přijímání dětí-cizinců, vedení školní dokumentace a komunikaci s rodiči dětí-cizinců. Následně přikročíme k realizaci multikulturní výchovy v rámci výuky a začleňování dětí-cizinců.

Dále se budeme podrobně věnovat jazykové přípravě dětí. V úvodu této části uvedeme základní informace o dětech, které se účastnily kurzů. Následně se budeme soustředit zejména na probírané učivo, průběh výuky češtiny jako cizího jazyka, učební materiál a aktivity při práci s dětmi-cizinci. V závěru každé případové studie zhodnotíme pokrok, jaký děti během kurzu udělaly.

Následovat bude podkapitola *Analýza*, v níž srovnáme poznatky uvedené v jednotlivých případových studiích. Zde objasníme rozdíly mezi vybranými předškolními zařízeními. Celkové

porovnání informací uvedených v teoretické části s poznatky získanými během působení v mateřských školách bude předmětem podkapitoly *Shrnutí výsledků*.

2. 1 Formulace výzkumných otázek

V teoretické části jsme nastínili základní informace týkající se situace dětí-cizinců v předškolních zařízeních, nyní bychom rádi ověřili fungování těchto jevů v praxi. Při našem průzkumu se budeme soustředit na několik výzkumných otázek.

1) **Podpora a podmínky vzdělávání dětí-cizinců v českých předškolních zařízeních.** Výzkumnou otázkou je zde zjištění reálného stavu vzdělávání dětí-cizinců ve vybraných mateřských školách se zaměřením na vzdělávací programy, spolupráci s poradenskými institucemi, školní dokumentaci, komunikaci s rodiči, realizaci multikulturní výchovy, podmínky přijímání dětí-cizinců a jejich začleňování do výuky.

2) **Způsoby jazykové přípravy dětí-cizinců a jejich efektivita.** Zde je hlavním výzkumným cílem zmapování kurzů češtiny jako cizího jazyka. Pozornost bude věnována jak probíranému učivu, tak i průběhu lekcí. Nastíněny budou také výchozí znalosti a pokroky jednotlivých dětí. Pokusíme se zjistit také, zda učitelky z mateřské školy věnují zvýšenou pozornost práci s předškolními dětmi-cizinci.

3) **Specifické metody a učební materiály používané pro práci s dětmi-cizinci v rámci jazykových kurzů.** Vzhledem k neznalosti čtení a psaní v předškolním věku se v rámci této výzkumné otázky zaměříme na metody a učební materiály, které lze při práci s předškolními dětmi-cizinci používat.

4) **Problematické situace spjaté s výukou češtiny pro cizince.** Předpokládáme, že se v rámci výuky vyskytnou také určité problematické situace. Jejich popis bude předmětem této výzkumné otázky.

2. 2 Metodika

Poznatky uvedené v této práci získáváme zejména na základě vlastního působení ve dvou předškolních zařízeních na pozici lektorky češtiny jako cizího jazyka, a to po dobu jednoho školního roku. Za účelem doplnění informací o chodu mateřských škol byly uskutečněny také dva polostrukturované rozhovory s ředitelkami těchto předškolních zařízení (viz Příloha č. 2).

V rámci polostrukturovaných rozhovorů jsme se soustředili na získání údajů o počtu dětí v mateřské škole a jejich rozdělení do tříd, o kvalifikaci učitelek a účasti na speciálních školeních pro práci s dětmi-cizinci. Dále jsme se ptali na podmínky přijímání dětí-cizinců, potřebné dokumenty a přípravování ostatních dětí na přijetí nového dítěte. Zajímaly nás také zkušenosti v oblasti spolupráce s poradenskými institucemi a získávání finančních prostředků na vzdělávání dětí-cizinců. Podrobně jsme hovořili o školním vzdělávacím programu a dalších dokumentech, spjatých se vzděláváním dětí-cizinců. Ředitelky se zmiňovaly o komunikaci s rodiči a popř. také o problematice situací, se kterými se setkaly. Prostřednictvím rozhovorů byly zjišťovány také informace o propagaci probíhajících kurzů, používání zprostředkovacího jazyka a o individuálním přístupu učitelek k dětem-cizincům. Kromě výše uvedeného jsme se zabývali také fungováním multikulturní výchovy a zájmovými kroužky, které navštěvují také děti-cizinci. Podařilo se nám také doplnit chybějící informace o rodinném zázemí dětí, tj. zejména o národnosti rodičů, popř. starších sourozencích, kteří již výukou českého jazyka pro cizince v dané mateřské škole prošli.

Průzkum byl tedy proveden ve dvou předškolních zařízeních. Mateřská škola A se nachází v lokalitě se zvýšeným počtem cizinců, proto zde probíhal skupinový kurz, kterého se účastnili čtyři chlapci různého věku (3–5 let) a národnosti (Korea, Itálie, Vietnam, Ukrajina). V mateřské škole B, která je situovaná na okraji Prahy, probíhaly dva individuální kurzy, jichž se účastnily dvě dívky ve věku 3 a 4 roky. Co se týče národností, jednalo se o Ukrajinu a Rusko.

3. Výzkumná část – výsledky průzkumu

V této kapitole představíme poznatky získané jednak v rámci našeho působení v mateřských školách, jednak prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Zde je na místě upozornit na skutečnost, že cílem případových studií není obecně charakterizovat situaci dětí-cizinců v českých předškolních zařízeních, nýbrž postihnout stav dané problematiky pouze ve vybraných mateřských školách.

3. 1 Případová studie č. 1

Co se týče umístění, mateřská škola A se nachází v centru Prahy, v městské části se zvýšeným počtem výskytu cizinců. Předškolní zařízení je spojeno se základní školou, není však podmínkou, aby děti, které opouští mateřskou školu, nastoupily právě do této školy. Základní škola pracuje dle programu *Začít spolu*, mateřská škola se v současnosti připravuje na jeho realizaci a má vlastní školní vzdělávací program. Kapacita mateřské školy je padesát míst, která jsou rovnoměrně rozdělena mezi dvě třídy. Aktuálně předškolní zařízení navštěvuje čtyřicet osm dětí, z toho pět dětí-cizinců. Obě třídy jsou částečně věkově smíšené, v jedné třídě jsou děti od tří do čtyř a půl let, ve druhé třídě od čtyř a půl do sedmi let.

Výchovně-vzdělávací proces zajišťují čtyři učitelky. Tři z nich mají pedagogické vzdělání (dvě absolvovaly pedagogickou střední školu, jedna studovala na vysoké škole se zaměřením na předškolní pedagogiku). Čtvrtá vyučující nemá pedagogické vzdělání, je vedena jako začínající a pracuje pod vedením uvádějící učitelky. V současnosti si jedna z vyučujících doplňuje odbornou kvalifikaci. Další vyučující se ve školním roce 2012/2013 účastnila *Letní školy Začít spolu pro 1. stupeň ZŠ a pro MŠ*. Žádná z učitelek se neúčastnila speciálního školení na práci s dětmi-cizinci, popř. na výuku češtiny jako cizího jazyka.

3. 1. 1 Školní a třídní vzdělávací programy

Mateřská škola A vytvořila podle *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* vlastní školní vzdělávací program, který obsahuje identifikační údaje o mateřské škole, obecnou charakteristiku školy, podmínky vzdělávání, organizaci vzdělávání, charakteristiku vzdělávacího programu, vzdělávací obsah a evaluační systém. K jeho sestavení byly použity také programy *Zdravá škola* a *Začít spolu*, přičemž na jeho formulaci spolupracuje celý učitelský sbor.

Zaměříme-li se na části, dotýkající se mimo jiné problematiky dětí-cizinců, zjistíme, že nově příchozí děti mají možnost postupné adaptace na nové prostředí za přítomnosti jednoho z rodičů. Vhodnost tohoto druhu asistence jistě záleží na řadě různých faktorů, nicméně domníváme se, že v počátečních fázích procesu začlenění, může být tento postup v některých případech u dětí-cizinců užitečný. Co se týče psychosociálních podmínek, mateřská škola A klade také velký důraz na kooperaci dětí a prevenci sociálně patologických jevů.

Napříč celým vzdělávacím programem je neustále připomínána potřeba individuálního přístupu k dětem a možnost jejich volby s ohledem na nabízené aktivity. Děti mají být nenásilně adaptovány na prostředí mateřské školy a vedeny k respektování vrstevníků. Samozřejmostí je snaha o vytváření kladného vztahu k místní kultuře a tradicím. Stejně tak je zde vyzdvihován pozitivní přístup vyučujících k rodičům a snaha jim porozumět a vyhovět.

Mateřská škola A vytvořila šest integrovaných okruhů, které nabízejí dětem vzdělávací obsah v přirozených souvislostech a vztazích. S ohledem na působení dětí-cizinců v předškolním zařízení je zde zdůrazněno také zařazení multikulturní výchovy, vytváření povědomí o rozmanitosti a rozvíjení komunikačních dovedností.

Ve školním vzdělávacím programu je také zmíněno vedení dokumentace, která zachycuje výsledky vzdělávání a individuální pokroky dětí. V souvislosti s evaluací je zde uvedena také potřeba neustálého diagnostického působení jednotlivých vyučujících.

Záměry školního vzdělávacího programu odpovídají současným trendům v předškolním vzdělávání. Mezi hlavní cíle vyučujících patří osobnostní rozvoj dětí, probuzení zájmu o různé činnosti a vytvoření pozitivního vztahu dítěte k učení. Patrná je snaha o rovnováhu spontánních a řízených činností, přičemž u spontánních aktivit je žádoucí, aby počet řízených převyšovaly.

Třídní vzdělávací programy vycházejí z okruhů uvedených ve školním vzdělávacím programu. Nicméně jejich témata jsou v každé třídě jiná, protože tyto plány jsou realizovány s ohledem na momentální vývojovou úroveň dětí a oblasti, jimž je, dle uvážení vyučující, třeba při osvojování věnovat více času.

3. 1. 2 Spolupráce s dalšími institucemi a odborníky

Co se týče komunikace s pedagogicko-psychologickou poradnou, jedná se zejména o spolupráci v oblasti poradenství, která se zaměřuje na děti se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. V této souvislosti lze upozornit na skutečnost, že zde v době

přítomnosti dítěte se zdravotním postižením působil asistent pedagoga. Pro toto dítě byl také vypracován individuální vzdělávací plán, nicméně u dětí-cizinců zatím mateřská škola A o tuto možnost asistence a individuální úpravy vzdělávacího programu nepožádala. Do mateřské školy dochází jedenkrát ročně logopedka, která provádí vyšetření všech přítomných dětí přímo na místě. V případě potřeby následně rodičům doporučuje další postup.

3. 1. 3 Přijímání dětí-cizinců

Pokud jde o přijímání dětí-cizinců do předškolního zařízení, mateřská škola A vyžaduje potvrzení o trvalém pobytu. Dále je třeba, stejně jako u dětí z České republiky, vyplnit žádost a evidenční list, které jsou dostupné také na webových stránkách mateřské školy. Rodiče musí následně předložit také průkaz totožnosti a rodný list dítěte. Přijetí dítěte se dále odvíjí od dosaženého počtu bodů ve třech zásadních oblastech: trvalý pobyt, věk a individuální situace (rozsah docházky, sourozenci v mateřské škole, atd.). Přednostně jsou přijímány děti s trvalým pobytem v blízkosti předškolního zařízení, děti v posledním roce před zahájením školní docházky a ty, které jsou přihlášeny k celodenní docházce.

3. 1. 4 Školní dokumentace a komunikace s rodiči dětí-cizinců

Školní dokumentace, včetně přihlašovacích formulářů, je dostupná pouze v češtině, přičemž mateřská škola A nevyužívá služeb tlumočnicka. S rodiči i dětmi-cizinci vyučující komunikují pouze v češtině. Ředitelka mateřské školy uvádí, že se s žádnými velkými problémy doposud nesešla. Zmiňuje pouze několik situací, které mohou při působení dítěte-cizince v české mateřské škole vzniknout. Nastiňuje zejména problémy s respektováním režimu mateřské školy, kdy rodiče přivádí děti do školy pozdě a nevyzvedávají je včas. Tato situace však není výlučně problémem rodičů-cizinců. Dále upozorňuje na případ chlapce, nosícího na krku velký kříž, který byl z hlediska bezpečnosti v mateřské škole zcela nepřijatelný. Otec zprvu nechtěl ustoupit a hájil se tím, že přívěsek dítě ochraňuje a musí ho mít neustále u sebe. Po delší době naléhání ze strany mateřské školy a díky pozitivnímu působení matky, která byla v tomto ohledu sdílnější, se podařilo danou situaci uklidnit.

V případě, že se komunikace nedaří, mají v mateřské škole pozitivní zkušenosti se vzájemnou spoluprací rodičů, kdy se ti, kteří ovládají potřebný cizí jazyk, snaží s vyřešením vzniklé situace pomoci. Dále v mateřské škole působí také klub rodičů, na jehož činnosti se

podílí také rodiče-cizinci. Klub připravuje pro děti různé akce a finančně se podílí na chodu předškolního zařízení. Rodiče-cizinci zde mají možnost navazovat nové kontakty s rodiči z českého kulturního prostředí a lépe se tak začleňovat do společnosti.

3. 1. 5 Multikulturní výchova a začleňování dětí-cizinců do výuky

V této mateřské škole funguje inkluzivní přístup při zařazování dětí-cizinců do vzdělávacího procesu. Nové dítě je ihned začleněno mezi ostatní, aniž by na ně byla nějakým způsobem výrazněji upoutávána pozornost. K vysvětlení odlišného původu dítěte-cizince se vyučující uchylují pouze v případě, že je dítě po svém příchodu ostatními výrazněji vyčleňováno z dětského kolektivu. V tom případě vyučující uspořádají program, při němž si povídají o rozdílech mezi jednotlivými kulturami a zařazují různé hry s danou tematikou. Nicméně takové situace, jsou dle slov ředitelky, jen velice výjimečné, protože děti z tohoto předškolního zařízení jsou na výskyt dětí-cizinců zvyklé. Občas se ptají, proč cizinci vypadají odlišně, proč mluví jinak, atd., ale s většími problémy se vyučující nesetkávají.

Jak jsme již výše zmínili, součástí školního vzdělávacího programu je také multikulturní výchova, díky níž jsou děti od raného věku vedeny ke vzájemné toleranci. Děti předškolního věku ještě nemají povědomí o existujících stereotypech a předsudcích, je tedy vhodná doba na rozvíjení multikulturních kompetencí.

V mateřské škole je organizováno rovněž několik zájmových kroužků, kterých se účastní také děti-cizinci. Mají tak možnost dále rozvíjet nejen své komunikační kompetence, ale i řadu dalších osobnostních rysů. Z tohoto hlediska lze upozornit na dramatický kroužek, kde jsou děti vedeny k sebe prezentaci a prosazování v kolektivu ostatních dětí. Dále zde funguje také výtvarný kroužek, jóga pro děti, angličtina pro předškoláky a čeština pro cizince.

3. 1. 6 Předškolní děti

Velký důraz je kladen na individuální přístup k dětem v posledním roce před započatím povinné školní docházky a na děti s odkladem, přičemž není podmínkou, že tyto děti dříve navštěvovaly mateřskou školu A. U dětí-cizinců se často stává, že ony ani jejich rodiče nemají povědomí o fungování českého školního systému, přičemž nezřídka mají také problémy s dorozuměním ve škole, které se mohou projevit také určitými kázeňskými prohřešky.

Těmto jevům je vhodné předcházet právě vhodnou stimulací dítěte v předškolním zařízení. Mateřská škola A se tedy snaží prostřednictvím zmíněného individuálního přístupu připravit dítě na komunikaci ve škole. Vyučující nepracují s žádnými speciálními učebnicemi na výuku češtiny pro cizince. Snaží se zejména o rozšíření slovní zásoby, a to zejména v oblastech, které jsou nezbytné pro úspěšné působení dítěte na základní škole. Děti, u nichž je nezbytná intenzivní příprava před vstupem na základní školu, dostávají domácí úkoly. K pravidelné přípravě do školy jsou tedy vedeny již v předškolním věku.

Funguje zde také program pro předškoláky, v rámci něhož předškolní děti půl roku před zahájením povinné školní docházky navštěvují dvakrát týdně základní školu. Mají tak možnost předem se seznámit s tamním prostředím, systémem a poznávají svoji budoucí paní učitelku. Kromě toho jsou pro předškolní děti připravovány různé akce, kterých se následně účastní spolu s dětmi z prvních tříd.

O každém dítěti je v mateřské škole A veden tzv. osobní list, v němž jsou zachyceny pokroky, které dítě udělalo, stejně tak jako oblasti, na které je nutné se ještě soustředit.

3. 1. 7 Kurz českého jazyka pro cizince

Vzhledem k počtu cizinců, vyskytujících se v této mateřské škole, zde byl zřízen skupinový kurz češtiny jako cizího jazyka. Na možnost dalšího vzdělávání dětí v oblasti češtiny byli rodiče upozorněni jak prostřednictvím informačního letáku, tak i přímo od vyučujících, jež jednotlivé rodiče s touto nabídkou oslovovaly. Přestože se jednalo o kurzy placené, zájem o ně měla většina rodičů dětí-cizinců. Z celkového počtu pěti dětí-cizinců, které v té době mateřskou školu navštěvovaly, se kurzu českého jazyka účastnily čtyři děti. Co se týče národností jednotlivých dětí, byla zde zastoupena Korea, Vietnam, Ukrajina a Itálie.

Kurz probíhal pravidelně dvakrát týdně v ranních hodinách po dobu třiceti minut a konal se v prostorách tělocvičny. Toto prostředí bylo samozřejmě plné předmětů, které byly pro předškolní děti mnohem atraktivnější než výuka českého jazyka, na druhou stranu se zde vyskytovala řada prostředků pro zkvalitnění a ozvláštnění výuky. V každém případě se osvědčilo dostupné věci ve výuce využívat, spíše než se snažit od nich děti odlákat.

Nyní se pojdme blíže zaměřit na jednotlivé účastníky kurzu. Stručně zde charakterizujeme rodinné zázemí dětí a jejich výchozí znalosti českého jazyka.

Dítě č. 1 – Korea

Prvním dítětem, které navštěvovalo kurz češtiny pro cizince byl čtyřletý chlapec z Korey, jehož rodiče byli oba Korejci. Výhodou tohoto chlapce byl starší bratr, který již dříve prošel mateřskou školou A. V současnosti navštěvuje základní školu. Bratr byl jediný, kdo měl v rodině základy češtiny.

Chlapec z Korey měl na začátku kurzu již poměrně dobrou slovní zásobu. Uměl pojmenovávat barvy, předměty ve své okolí, části lidského těla, dopravní prostředky a některá zvířata. S určitými gramatickými nedostatky (zejména chybami ve skloňování, časování a slovosledu) byl schopný tvořit víceslovné věty a mluvit o základních tématech (o rodině, o hračkách, atd.). Patřil k dětem, které již uměly počítat do deseti. V průběhu kurzu se ukázalo, že se jedná o dítě velice zvědavé a bystré. Když však určitá činnost trvala déle nebo pro něj byla příliš snadná, začínal ztrácet pozornost.

Dítě č. 2 – Vietnam

Druhým dítětem byl pětiletý chlapec z Vietnamu, jehož rodiče byli oba Vietnamci, doma se hovořilo mateřským jazykem a češtinu dítě používalo pouze v mateřské škole. Tento chlapec přijel z Vietnamu na jaře, tedy v době, kdy kurz již delší dobu probíhal. Z toho plyne, že většina látky, která byla pro daný rok naplánována, byla již probrána a s dětmi se přikročilo spíše k opakování než k osvojování dalších komunikačních okruhů.

Tím se výuka poměrně zkomplikovala, protože chlapec z Vietnamu se ocitl v situaci, kdy většina dětí v kurzu ovládala již mnohem pokročilejší učivo než on sám. V době svého příjezdu uměl pojmenovat pouze barvy a některé potraviny (banán, rohlík, čokoláda, atd.) Oproti ostatním lépe ovládal počítání, což se v průběhu některých aktivit později jeví jako výhoda. Navíc se ukázalo, že má tento chlapec nemalé problémy s výslovností. Tyto skutečnosti s sebou přinášely hned několik problematických prvků, kterými se budeme zabývat dále v textu.

Dítě č. 3 – Ukrajina

Dalším účastníkem kurzu byl čtyřletý chlapec z Ukrajiny. Stejně jako u ostatních dětí, i zde byli oba rodiče cizinci, doma se tedy česky nemluvílo. Tento chlapec byl velice tichý a ve společnosti ostatních výrazně zdrženlivý. Patřil k mladším dětem, jeho slovní zásoba ještě

tedy nebyla příliš rozvinuta. Ovládal pouze základy nejfrekventovanějších komunikačních okruhů (některé barvy, potraviny, hračky, části těla, známá zvířata a základní druhy oblečení), přičemž při komunikaci často používal ukrajinská slova. Vyjadřoval se tedy v zásadě jednoslovně.

Co se týče malování, kreslil výrazně pomaleji než ostatní děti, ale s o to větší pečlivostí. Bylo třeba k němu přistupovat velice citlivě a nenutit ho do činností, při nichž se musel určitým způsobem projevovat před ostatními (inscenace, pantomina, atd.). Jako jediný tento chlapec na začátku kurzu ještě neuměl počítat do deseti.

Dítě č. 4 – Itálie

Posledním účastníkem kurzu byl pětiletý chlapec, který se narodil v Itálii, jeho rodiče však byli finské a ukrajinské národnosti. Doma se mluvilo mnoha různými jazyky, ve škole se chlapec navíc učil anglicky a česky. I přes nároky, které na něj byly ze všech stran kladeny, byl velice šikovný a aktivní. Občas měl tendence usměrňovat chování ostatních dětí. Rád maloval, bylo pro něj nezbytné připravovat více obrázků, protože měl neustálou potřebu vyhrávat a kreslení chápal jako soutěž.

Jednalo se o předškolní dítě, bylo tedy třeba rozšířit slovní zásobu, která byla již na velmi dobré úrovni, např. o kancelářské potřeby či další předměty, vyskytující se ve škole. Chlapec bez problému ovládal základní barvy, zvířata, potraviny, nábytek, hračky, části těla a dopravní prostředky. Stejně jako chlapec z Korey se pokoušel vytvářet víceslovné věty. Nutné však bylo zapracovat na výslovnosti, která byla v případě tohoto chlapce hlavním důvodem neúspěšných pokusů o komunikaci v češtině.

3. 1. 7. 1. Probírané učivo

Co se týče probíraného učiva, soustředíme se u předškolních dětí-cizinců zejména na slovní zásobu. U mladších dětí je kladen důraz na osvojení základní slovní zásoby. Pozornost je věnována zejména barvám, lidskému tělu, zvířatům, oblečení, frekventovaným slovesům, hygienickým potřebám, jídlu, počítání do deseti, rodině, hračkám, dopravním prostředkům, nábytku, nádobí a sportům. Posléze je přikročeno k nácviku jednoduchých vět, důležitých pro úspěšnou každodenní komunikaci dítěte-cizince.

Se staršími dětmi pracujeme na rozvíjení slovní zásoby ve výše uvedených komunikačních okruzích, přičemž se dále věnujeme také komunikaci u doktora, počasí, náladám, povoláním, pohádkovým postavám, školním potřebám a počítání do dvaceti. Starší děti jsou také seznamovány s konjugací základních sloves. Pedagog se snaží o co největší kultivaci jejich projevu před nástupem do školy a častěji děti opravuje.

Co se týče gramatiky, nastiňujeme dětem v předškolním zařízení pouze skutečné základy. Důležité je, aby si děti uvědomily, že se tvary jednotlivých slov mění. U podstatných jmen tedy není naším cílem naučit dítě skloňování ve všech pádech. Jak jsme již nastíjnili, s pokročilejšími dětmi se snažíme o používání akuzativu při komunikaci v obchodě. Většinou se však nejedná o znalost systematizovanou. Té děti dosahují zpravidla až ve vyšším věku.

Co se týče časování sloves, nejprve děti postupně seznamujeme s významem osobních zájmen. Učíme se rozdílu mezi *já* a *ty*, *my* a *vy*, atd. Při nácviku tohoto učiva výrazně ukazujeme na sebe a na dítě, přičemž zdůrazňujeme rozdíl mezi *já* a *ty*. Posléze se seskupujeme do skupin, které na sebe opět vzájemně ukazují, pedagog se střídavě k jednotlivým skupinám přidává. Ve chvíli, kdy děti chápou rozdíly mezi jednotlivými osobami, můžeme přikročit k nácviku samotného časování. Zde se snažíme děti pomalu seznamovat s přítomným časem a při výslovnosti klademe zesílený důraz na koncovky. S dětmi probíráme nejfrekventovanější slovesa, která jsou většinou nepravidelná (být, mít, jíst, pít, dívat se, mýt se, atd.), ale postupným opakováním dochází k upevňování těchto tvarů. Časování je pro děti velice náročnou látkou, jeho osvojování je tedy dlouhodobější záležitostí.

3. 1. 7. 2 Průběh lekce

Pro bezproblémový chod výuky je nezbytná pravidelná příprava pedagoga na každou lekci, při níž je třeba s ohledem na probírané učivo vybrat vhodné činnosti, předem naplánovat jejich pořadí a časové rozvržení. Výhodné je mít vždy připravené nějaké aktivity navíc pro případ, že by děti zvládly naplánované činnosti neočekávaně rychle.

Předškolní děti jsou v mateřské škole zvyklé na určitý denní režim, je tedy žádoucí, aby i lekce českého jazyka měla svou vlastní danou strukturu. Na začátku lekce se s dětmi pozdravíme, přičemž používáme tykání. Jednak jsou na tento způsob komunikace děti zvyklé z mateřské školy, jednak se snažíme o vytvoření příjemné atmosféry. Následuje zápis dětí do prezenční listiny a obvyklá počáteční komunikace. Děti si tímto způsobem zvyknou na přibližný

sled aktivit, budou vědět, co je čeká a dá se předpokládat, že budou lépe spolupracovat. V případě, že se dítě nechce programu účastnit, nenutíme ho, ale po chvílích se snažíme ho do výuky znovu zapojovat.

Po uvítání s dětmi, které obvykle zabere méně než pět minut, pracujeme s obrázky, s jejichž pomocí opakujeme dříve probranou slovní zásobu. Této aktivitě věnujeme většinou přibližně dalších pět minut. V následujících deseti minutách se zabýváme novou látkou, pojmenováváme předměty, atd. Na závěr lekce volíme časově nenáročné činnosti, které se rychle střídají. Tyto aktivity slouží zejména k upevnění nové látky, popř. k opakování již dříve probraného učiva. V praxi se nám konkrétně u této skupiny čtyř chlapců v závěru výuky velmi osvědčily pohybové hry.

Na konci lekce si s dětmi podáváme ruku, čímž se snažíme opět o určitou formu ritualizace, kromě toho se však jedná také o seznamování dětí s českými kulturními zvyklostmi. Zde je na místě upozornit na skutečnost, že se často na kurzu setkáváme s tím, že děti z asijských zemí se neřádají učiteli do očí. V takové situaci děti do očního kontaktu nenutíme, sami však jdeme příkladem.

S ohledem na výše nastíněná omezení, doprovázející osvojování nových poznatků u předškolního dítěte, v rámci jedné lekce obvykle neprobíráme více než deset nových slov. Za stěžejní část každé lekce považujeme opakování, bez kterého by úspěšné osvojení základních komunikačních dovedností u dětí předškolního věku nebylo více méně možné. Prostor pro opakování probraného učiva má své pevné místo vždy na začátku a na konci každé vyučovací hodiny.

3. 1. 7. 3 Učební materiál a pomůcky

Vybavení tělocvičny nám poskytovalo řadu příležitostí k ozvláštnění výuky a velké množství rozličných pomůcek. K dispozici jsme měli míče různých velikostí, kroužky, pěnové tyčky, gymnastické obruče, balonky, dřevěné lavičky, atd. V tělocvičně byly také ribstole, ty jsme využívali zejména při počítání. S ohledem na prostředí, ve kterém výuka probíhala, však bylo třeba dbát neustále zvýšené opatrnosti.

Za opravdu nepostradatelnou a všestranně využitelnou pomůcku považujeme u předškolních dětí obrázkové kartičky různých druhů, nehledě na to, že děti s výrobou takových

kartiček velmi rády pomáhají a jsou spokojené, když se jejich materiál posléze ve výuce reálně používá.

Pokud jde o publikace k výuce češtiny pro cizince v předškolních zařízeních, je třeba konstatovat, že v současnosti neexistuje žádná učebnice specializovaná pouze na výuku češtiny pro cizince v mateřské škole. Na trhu je několik příruček spíše logopedického charakteru, v nichž lze najít určitou inspiraci. Jejich seznam je uveden na stránkách MŠMT.⁹ Pro výuku češtiny jako cizího jazyka lze využít také metodické listy z knihy *Angličtina pro nejmenší*¹⁰, která je koncipována jako učebnice pro děti v mateřské škole. V našem kurzu jsme několikrát pracovali s učebnicemi pro děti mladšího školního věku, přičemž jsme se s ohledem na jazykové kompetence dětí zabývali obrázkovým materiálem. Jednalo se zejména o knihu *Učíme se česky* (1. a 2. díl).¹¹ Děti při opakování na začátku lekce komentovaly různé ilustrace a opakovaly si tak slovní zásobu z minulých hodin. Dále jsme využívali poznatky z metodiky k učebnici *Domino – český jazyk pro malé cizince 1*.¹² S učebnicí samotnou jsme pracovali jen velmi málo.

3. 1. 7. 4 Některé aspekty výuky v předškolním zařízení

Děti se liší podle preferovaných kognitivních potřeb při učení. Některé upřednostňují auditivní učení, jiné vizuální či kinestetické. Proto se snažíme do výuky zařazovat jak aktivity, u nichž děti poslouchají, tak i činnosti, při kterých pracujeme s různými obrázkovými materiály, a v neposlední řadě také pohybové hry. Každému dítěti je tedy poskytnuta možnost rozvíjet svoji osobnost způsobem, jež mu vyhovuje (Mareš J.: 30).

Při práci s dětmi je velmi výhodné používat výraznou mimiku a gestikulaci. Dochází tak jednak ke zvýraznění smyslu slova či výpovědi, jednak k důkladnější interiorizaci poznatku, protože pomocí mimiky a gestikulace si dítě daný jev lépe zapamatuje.

U předškolních dětí je s ohledem na jejich neznalost čtení a psaní celkově velmi důležité vytvářet nejrůznější opory pro paměť. Proto se v lekcích snažíme používat mimo jiné také

9 <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/test>.

10 ZAHÁLKOVÁ, Marie 1999. *Angličtina pro nejmenší*. Praha : SPN, 1999, 79 s.

11 HANZOVÁ, Marie 1992. *Učíme se česky : jazykový kurz českého jazyka pro cizince*, 1. díl. Praha : Pansofia, 1992, 79 s.

KAMIŠ, Karel 1992. *Učíme se česky : jazykový kurz českého jazyka pro cizince 2. díl*. Praha : Pansofia, 1992, 117 s.

12 ŠKODOVÁ, Svatava 2010. *Domino : český jazyk pro malé cizince 1, metodika*. Praha : Wolters Kluwer Česká republika, 2010, 71 s.

skutečné předměty. Děti se dostávají do přímého kontaktu s věcmi, o kterých se mluví, a mají tedy větší předpoklady k tomu si pojmenování daného předmětu znovu vybavit. Rozšiřuje se tak také spektrum zapojených smyslů, což zpravidla zvyšuje efektivitu výuky.

Při práci s předškolními dětmi je nezbytné rychle střídat jednotlivé aktivity, protože se děti nedokáží déle soustředit na jednu činnost. Žádoucí je tedy vybírat časově nenáročné hry, které budou v průběhu lekce postupně gradovat. Na začátku výuky s dětmi obvykle malujeme, při této činnosti jsou děti ještě zpravidla v klidu a soustředěné. Postupně přecházíme ke hrám, při nichž se děti čím dál více aktivizují, až se na konci lekce dostaneme k dětem velmi oblíbeným pohybovým činnostem.

3. 1. 7. 5 Aktivity pro nácvik různých komunikačních okruhů

Jak jsme již zmínili, výuka se odehrávala v prostorách tělocvičny. Velká okna nám umožňovala mimo jiné výhled do zahrady, která je k mateřské škole připojena. Čas od času jsme se tedy seskupili u oken, aby mohly děti komentovat, co vidí. Zahrada je plná vybavení pro děti, učili jsme se tedy pojmenovávat a popisovat jednotlivé hračky, přičemž děti říkaly, co mají nejraději a dělily se s ostatními o své zážitky. Co se týče slovní zásoby z oblasti hraček, děti ji obvykle znají, protože je v předškolním zařízení velmi frekventovaná. Zároveň také rády mluví o tom, jaké hračky mají doma. Z druhé strany tělocvičny je vidět na ulici, kde se neustále něco děje, měli jsme tedy možnost počítat různé předměty, vyskytující se venku, říkat, co mají lidé na sobě, atd. Při popisování dané situace již děti komplexně používaly poznatky, jež si osvojily.

Během nácviku nové slovní zásoby, popř. opakování již probraného učiva, jsme se často postavili či posadili do kruhu, v němž jsme si házeli míčem, přičemž dítě, které bylo na řadě mělo říct určité slovo, které si k danému tématu pamatuje. Tuto činnost je možné různě obměňovat, děti si například mohou házet buď ve směru hodinových ručiček, nebo střídavě.

Nejen při této aktivitě může pedagog uplatnit výše zmíněné obrázkové kartičky. Když jsme tedy s dětmi v již zmíněném kruhu, můžeme jim obrázky ukazovat, popř. si je děti mohou losovat. Nemusíme však být v kruhu, můžeme děti postavit do řady, přičemž jejich úkolem je běžet k učiteli a správně pojmenovat věc na obrázku, poté se dítě vrací se na konec řady. V opačném případě dítěti ukážeme jiný obrázek a poté se vrátíme k předchozímu.

Děti velice oblíbenou je činnost, při které umístíme obrázky do kruhu na zem, a pohybujeme se kolem nich. Pro větší aktivizaci dětí je možné volit rozmanité styly běhání či skákání, můžeme také měnit směr či společně počítat jednotlivé skoky. Děti se mohou kolem obrázků pohybovat, dokud neřekneme *stop*, popř. může být vedení přenecháno některému z dětí. Další možností je zpívat po částech nějakou naučenou českou písničku. Když řekneme *stop*, děti se zastaví u obrázku, který mají pojmenovat. V případě, že děti odpoví správně, mohou pokračovat v běhání, nebo si obrázky sbírají a na konci si sečtou získané body. Když některé dítě neumí obrázek pojmenovat, ostatní mu pomáhají.

Konkrétně u této skupiny chlapců se velmi osvědčily sportovní aktivity na konci lekce. Podoba závodu se dětem více než zamlouvala, tyto aktivity se staly pevnou částí našich hodin a chlapci se na ně vždy velmi těšili. Při závodu jsme nejčastěji běhali pro různé obrázky, popř. jsme hledali vybraná slova mezi obrázky, které byly otočené rubem nahoru.

Tyto aktivity jsou široce využitelné, ale nejsou jedinou náplní kurzů českého jazyka pro cizince. Spolu s probíranými tématy se objevuje další spektrum aktivit, které je možné do výuky zařadit. Jedním z prvních témat slovní zásoby jsou barvy. Jejich nácviku se věnujeme jak při úvodním malování, tak i v průběhu lekcí, kdy se děti ptáme na barvy oblečení, které mají na sobě, a vyzýváme je k hledání předmětů určité barvy v jejich okolí.

3. 1. 7. 6 Nácvik slovní zásoby z oblasti potravin a komunikace v obchodě

Dále se většinou věnujeme pojmenovávání potravin, přičemž se soustředíme také na komunikaci v obchodě. Děti většinou umí pojmenovávat základní potraviny (banán, rohlík, čokoláda, atd.), protože se s nimi v mateřské škole běžně setkávají. Na kurzu se snažíme rozšířit jejich znalosti (broskev, meloun, polévka, atd.) a zaktivizovat slovní zásobu.

Kartičky, s nimiž pracujeme při nácviku pojmenovávání, použijeme také při konverzaci v obchodě, kde budou představovat dostupné zboží. Při této aktivitě zajistíme pro děti také košíček a velké knoflíky místo skutečných peněz. Děti si předávají košíček a chodí jedno po druhém nakupovat do obchodu, kde musí vždy pojmenovat zboží, které chtějí. V roli prodavače může být buď pedagog, nebo některé z pokročilejších dětí-cizinců. Při této aktivitě si děti procvičují také počítání, tudíž je užitečná v mnoha směrech a děti ji mají velmi rády. U starších dětí je navíc již možné snažit se o správné upevnění akuzativu.

3. 1. 7. 7 Návčik slovní zásoby z oblasti rodiny, vybavení domácnosti a povolání

Co se týče rodiny, jedná se o značně citlivé téma, ke kterému se jednotlivé děti vyjadřují s různou měrou sdílnosti. Děti tedy necháváme kreslit rodinu a nenutíme je ke sdělování detailů, či povídání o někom, koho nekreslí. Když děti chtějí, samy začnou o členech rodiny mluvit. Pojmenování nejbližších členů rodiny dětem většinou nečiní problémy, protože se opět jedná o téma, které je v prostředí mateřské školy značně frekventované. Stává se také, že děti sami upozorňují na to, že doma s nimi nikdo česky nemluví.

Situaci doma jsme komentovali také v souvislosti s nábytkem, kdy děti kreslily jejich dům a svůj pokoj, přičemž pojmenovávaly jednotlivé součásti. Ke konci kurzu jsme se věnovali také pojmenovávání různých povolání, přičemž s pokročilejšími dětmi jsme usilovali také o rozlišení mužského a ženského rodu. Děti měly možnost také říct, co dělají jejich rodiče a čím by jednou chtěly být. Tato látka již patřila k náročnějším, děti znaly jen velmi málo povolání (např. učitel nebo prodavač), bylo tedy třeba věnovat jí dostatek času.

3. 1. 7. 8 Návčik slovní zásoby z oblasti lidského těla a konverzace u doktora

Užitečné je také naučit děti vyjadřovat, že mají nějaký zdravotní problém. Zde je samozřejmě nutné s dětmi nejprve nacvičit jednotlivé části těla. U starších dětí je možné dbát také na správné osvojení tvarů plurálu u základních částí těla. Návčik provádíme většinou formou pohybových aktivit, při nichž ukazujeme jednotlivé části těla. Některá pojmenování děti znaly, někdy se však stávalo, že jednotlivé části těla zaměňovaly.

Ve chvíli, kdy se rozhodneme přikročit ke konverzaci u doktora, přineseme do hodiny šátek, přičemž se poté s dětmi snažíme napodobovat vzniklou situaci. Děti přijdou k lékaři, musí pozdravit, říct, co je bolí a lékař jim pomůže. V roli lékaře může opět vystupovat pedagog, či některé dítě. Musíme však dávat pozor na introvertní děti, které se takovýchto aktivit nerady účastní. Konkrétně v této školce se jednalo o chlapce z Ukrajiny, který patřil k mladším dětem a nerad mluvil před ostatními. Zde bylo třeba nenutit ho do tohoto druhu aktivit a poskytnout mu možnost zůstat v roli pozorovatele. Vhodnější bylo věnovat se mu individuálně a zařadit v příští lekci například obrázek z ordinace, který děti komentovaly při vybarvování, a trénovat s ním komunikaci u doktora tímto způsobem.

3. 1. 7. 9 Návnik slovní zásoby z oblasti zvířat

K oblíbeným tématům patří také zvířata. Některá zvířata děti většinou znají, protože se jedná o slovní zásobu v mateřské škole velmi frekventovanou. Nejprve děti seznamujeme s domácími zvířaty, postupně slovní zásobu obohacujeme i o další zvířata. U starších dětí by bylo možné dbát také na rozdělování zvířat podle toho, kde žijí.

Jednou z dalších aktivit, kterou je možné při výuce zařadit je pexeso. U předškolních dětí je však vhodné, aby pexeso nebylo příliš početné a stejně jako ostatní aktivity netrvalo příliš dlouho, protože v opačném případě děti začnou ztrácet pozornost. V rámci návniku této slovní zásoby je možné zařadit také předvádění zvířat, při němž děti trénují také zvuky, které zvířata vydávají. Tuto aktivitu doporučujeme realizovat až ke konci lekce, protože je následně poměrně těžké děti znovu usměrnit.

3. 1. 7. 10 Návnik slovní zásoby z oblasti dopravních prostředků

Tato skupina byla složena ze samých chlapců, s velkým úspěchem se tedy setkala slovní zásoba týkající se dopravních prostředků. Navíc nás prostory tělocvičny neomezovaly v pohybu, mohly jsme tedy nejrůznější dopravní prostředky předvádět a zároveň se učit rozlišovat pravou a levou stranu. Děti se střídaly v řízení jednotlivých prostředků a říkaly ostatním, na kterou stranu nyní pojedou. Samozřejmě i zde se uplatnilo povídání o tom, jaké dopravní prostředky mají doma na hraní a jak vypadají. U tohoto komunikačního okruhu byla slovní zásoba dětí nad očekávání široká. Některé děti znaly i takové výrazy jako *helikoptéra* nebo *letadlo*. Dále děti povídaly o tom, jaké dopravní prostředky se vyskytují v jejich okolí a čím jezdí.

3. 1. 7. 11 Problematické situace

Výše jsme již nastínili komplikace, které s sebou nesl nečekaný příjezd dítěte z Vietnamu a jeho následné zapojení do kurzu češtiny. Na jedné straně bylo velmi obtížné sestavit program tak, aby se chlapec mohl zapojit do výuky a zároveň zůstalo probírané učivo stejně zajímavé také pro děti s pokročilejší slovní zásobou. Na druhé straně se často stávalo, že vietnamský chlapec různým způsobem vyrušoval, na většinu otázek obvykle odpovídal *nevím* a nechtěl hrát hry s pokročilejšími dětmi. Vyrušování navíc negativně ovlivnilo také pozornost dalších dětí. Až do jeho příjezdu se během výuky nevyskytly žádné větší problémy. Děti se

aktivně zapojovaly do her a bez problémů spolupracovaly. Když však dítě začalo vyrušovat, řada dětí se k němu přidala a výuka se tak začala komplikovat.

Danou situaci bylo nezbytné nějakým způsobem vyřešit. Přikročili jsme tedy k několika opatřením. Nejdůležitější se zdálo vymyslet způsob, jakým sjednotit výuku pro děti s rozdílnou znalostí češtiny. Úroveň slovní zásoby musela zůstat stejná s ohledem na pokročilejší děti, které si ji potřebovali opakovat. Nicméně v případě, že vietnamský chlapec odmítal spolupracovat z důvodu, že nerozumí nějakému slovu nebo zadání, jsme přikročili k vysvětlování daného jevu. Zpočátku to příliš nefungovalo, ale postupem času si patrně začal uvědomovat, že mu může vysvětlování pomoci, a začal se na něj více soustředit. Podařilo se tak dospět alespoň k určité redukci jeho odmítavého postoje, protože většinou se po vyslechnutí náповědy k danému úkolu znovu zapojil do aktivity. Někdy se objevila dokonce snaha ostatních dětí s vysvětlováním pomoci.

Chlapec si velmi dobře uvědomoval svoje jazykové kompetence v češtině a s ohledem na ně si také vybíral soupeře v různých hrách. Poměrně často se stávalo, že zcela odmítal hrát hru ve dvojici se starším spolužákem. V rámci plynulosti výuky jsme se tak snažili s ohledem na chlapcovu komunikační kompetence těmito konfliktním situacím předcházet a dávat ho do dvojice spíše s dětmi, jejichž úroveň českého jazyka byla na podobné úrovni.

Při komunikaci s tímto dítětem jsme se snažili působit velmi pozitivně a chválit ho za dílčí úspěchy. Domníváme se však, že ideálním řešením by pro tohoto chlapce byl intenzivní individuální kurz. Lektor by se tak mohl soustředit na problematická místa jeho jazykové kompetence bez ohledu na udržování plynulosti výuky kvůli ostatním, již pokročilejším dětem. Bylo by třeba zaměřit se na chlapcovu výslovnost, případně prostřednictvím mateřské školy kontaktovat rodiče a obrátit se na ně s návrhem na pravidelné návštěvy u logopeda. Dále by bylo potřeba začít s chlapcem probírat postupně všechny komunikační okruhy tak, aby jeho výuka probíhala systematicky a mohlo se přikročit k řádnému opakování a kladení důrazu na věci, které mu činí problémy.

3. 1. 7. 12 Pokroky jednotlivých dětí

Dítě č. 1 – Korea

Na konci kurzu toto dítě velmi dobře ovládalo probrané okruhy slovní zásoby a nemělo problémy s obtížnější slovní zásobou, např. z oblasti povolání (*kuchař, policista*, atd.). Rád si povídal o věcech, které jsou mu blízké – jeho úroveň češtiny to bez větších obtíží umožňovala. Chlapec z Korey udělal během kurzu značný pokrok také v konjugaci základních sloves. Velmi dobře si pamatoval slovesa, která potřeboval pro každodenní komunikaci, zejména tvary 1. osoby jednotného čísla.

V navazujícím kurzu by bylo třeba zaměřit se na časování sloves s cílem upevnit a rozšířit dosavadní znalosti. Chlapec počítal bez problémů do deseti, do dvaceti by bylo třeba ještě trénovat.

Dítě č. 2 – Vietnam

S ohledem na to, že se jednalo o starší dítě, které mělo zanedlouho nastupovat do školy, se domníváme, že přínosnější by pro něj byl individuální kurz, ve kterém by se mu vyučující mohl patřičně věnovat. Skupina chlapců, do které byl zařazen, byla značně pokročilejší než on, což toto dítě značně znevýhodňovalo.

Dítě se zlepšilo v pojmenovávání potravin a komunikaci v obchodě, bylo by však třeba zcela od začátku probrat slovní zásobu v ostatních komunikačních okruzích, náležitě ji upevnit a věnovat se v neposlední řadě také výslovnosti. Z jeho zvýšené pozornosti při vysvětlování, která se objevila v posledních týdnech výuky, usuzujeme, že se jedná o velice vnímavé dítě, pro něž je pozornost, která je mu věnována, velmi důležitá.

Dítě č. 3 – Ukrajina

Jak jsme již zmínili výše, toto dítě bylo velice introvertní. Na pasivní úrovni ovládalo slovní zásobu poměrně dobře, ale co se týče samostatné produkce, objevovaly se určité nedostatky. Chlapec z Ukrajiny velice nerad mluvil před dětmi a hraní pantomimy nebo simulování každodenních situací bylo pro něj stále psychicky náročné. Rád maloval, ale většinou nestihl obrázek dokončit, protože vybarvoval pomalu a pečlivě. Z výše uvedených informací je zřejmé, že se jedná o dítě z mladší třídy, v navazujících kurzech tedy bude ještě dostatek času

náležitě podpořit aktivní produkci slovní zásoby a další dovednosti (např. počítání). Prozatím dítě ovládá z každého komunikačního okruhu pouze omezenou slovní zásobu a vyjadřuje se jednoslovně.

Dítě č. 4 – Itálie

Slovní zásoba tohoto dítěte byla na konci kurzu češtiny poměrně rozvinutá, ovládal základní komunikační okruhy (včetně komunikace u doktora a povolání). Hlavní překážkou pro plynulou a úspěšnou komunikaci mu stále byla výslovnost, ale začal pravidelně chodit na logopedická vyšetření. Postupně se jeho výslovnost zlepšovala, ale stále měl co dohánět. Velice rád a hezky maloval.

V nadcházejícím semestru by, pokud již dítě nepůjde do základní školy, bylo třeba zaměřit se na upevňování konjugace základních sloves a procvičování výslovnosti.

3. 2 Případová studie č. 2 – mateřská škola B

V rámci druhé případové studie se budeme zabývat soukromým předškolním zařízením, které se nachází na okraji Prahy, kde již výskyt dětí-cizinců není tak výrazný. Mateřská škola B má vlastní školní vzdělávací program, jež vychází z hlavních myšlenek programu *Začít spolu*. Celková kapacita předškolního zařízení je třicet míst, jež jsou rozdělena do třech tříd. V současnosti mateřskou školu B navštěvuje 26 dětí, z nichž 3 jsou cizinci. Všechny třídy jsou věkově smíšené.

Co se týče vyučujících, působí zde tři učitelky, každá v jedné třídě. Všechny učitelky mají středoškolské pedagogické vzdělání se zaměřením na předškolní pedagogiku a mimoškolní vzdělávání. Dvě z nich si v současnosti dále rozšiřují vzdělání. Učitelky se v rámci dalšího vzdělávání účastnily řady seminářů zabývajících se např. rozvojem verbálních schopností, výtvarnými technikami, cvičením pro správné mluvení či způsobem práce s dětmi s poruchami autistického spektra. Speciálního školení na práci s dětmi-cizinci, popř. na výuku češtiny jako cizího jazyka, se však neúčastnily. Kromě běžného pedagogického personálu zde pracuje také učitelka angličtiny.

3. 2. 1 Školní a třídní vzdělávací programy

Mezi nejdůležitější body vzdělávacího programu mateřské školy B patří důraz na individuální přístup k dítěti, integrované učení, inkluzi dětí se speciálními potřebami a spolupráci s rodiči dětí. Každý měsíc je program pro děti individuálně upravován podle jejich aktuálních potřeb. Děti, které zvládly cíle určené pro daný měsíc, mohou plynule pokračovat ve standardním vzdělávacím plánu. U ostatních dětí je program upraven tak, aby byl zajištěn dostatečný čas na oblasti, v nichž má dítě jisté nedostatky. Dětem je tímto způsobem poskytnut potřebný prostor na osvojení nových kompetencí a rozvíjení osobnostních rysů.

Ve vzdělávacím programu je kladen důraz mimo jiné také na sociální rovnost a pozitivní přístup k dětem i rodičům bez rozdílu. Děti jsou vedeny ke vzájemné toleranci.

3. 2. 2 Spolupráce s dalšími institucemi a odborníky

Spolupráce s poradenskými institucemi zde probíhala zejména v době, kdy předškolní zařízení navštěvovalo dítě s dysfázií. V té době v mateřské škole působil také asistent pedagoga, který s dítětem pracoval podle individuálního vzdělávacího plánu. Co se týče dětí-cizinců, nejsou zde zavedena žádná zvláštní opatření v podobě asistenta pedagoga či individuálního vzdělávacího plánu. Kromě této nárazové spolupráce s poradenskými zařízeními je mateřská škola B ve stálém kontaktu s psycholožkou. Dvakrát ročně do mateřské školy dochází také logopedka, která všechny děti vyšetří, popř. doporučí rodičům další postup.

3. 2. 3 Přijímání dětí-cizinců

Co se týče přijímání dětí-cizinců do mateřské školy B, nejsou vyžadovány žádné zvláštní dokumenty. Rodiče jsou povinni pouze vyplnit přihlášku a zaplatit zálohu, která bude následně odečtena od prvního školného. V tomto předškolním zařízení však platí omezení, pokud jde o počet přijímaných cizinců. Do každé třídy je přijímán maximálně jeden cizinec, v rámci celé mateřské školy se zde tedy mohou vzdělávat maximálně tři děti-cizinci.

3. 2. 4 Školní dokumentace a komunikace s rodiči dětí-cizinců

Veškerá školní dokumentace, včetně přihlašovacího formuláře, je v mateřské škole B dostupná pouze v českém jazyce. V případě potřeby pomáhá při komunikaci s rodiči učitelka angličtiny. Služeb tlumočnicka zde zatím nevyužívají. Komunikace s rodiči i dětmi tedy probíhá

primárně v češtině. Již v přihlášce si rodiče volí, zda chtějí dostávat informace ze školky v tištěné podobě či prostřednictvím e-mailu. Učitelky sestavují každý měsíc hodnocení dítěte, které poskytují rodičům. V tomto hodnocení je popsán vývoj dětí vzhledem k cílům vytyčeným ve vzdělávacím programu, spolu s aktivitami, jichž se děti daný měsíc účastnily.

Ředitelka mateřské školy B neuvádí žádné větší problémy při komunikaci s rodiči dětí-cizinců, naopak vyzvedává spíše pozitivní zkušenosti, např. vzájemnou pomoc, která funguje mezi rodiči českých dětí a rodiči dětí-cizinců. Jediná skutečnost, kterou bylo třeba s rodiči vyjednat, bylo omezení přinášení vlastních hraček do mateřské školy. Děti měly tendenci nosit si svoje hračky a vyrušovat s nimi při různých aktivitách. Ředitelka tedy vyčlenila čtvrtek jako den, kdy si děti mohou přinášet vlastní hračky, po zbytek týdne je to zakázáno.

Několikrát ročně jsou zde organizovány rovněž akce, kterých se účastní také rodiče. Jedná se zejména o vánoční a jarní workshopy a tradiční besídku. Na tyto akce jsou zváni i rodiče s dětmi, které již mateřskou školu nenavštěvují, ale rádi se tam vracejí. Rodiče dětí-cizinců tedy mají možnost rozšiřovat své znalosti českého kulturního kontextu a seznamovat se s rodiči českých dětí.

3. 2. 5 Multikulturní výchova a začleňování dětí-cizinců do výuky

Děti-cizinci jsou zařazeny do klasické třídy, přičemž učitelky uspořádají posezení, při kterém je dětem vysvětleno, že cizinec mluví jiným jazykem, má jiné zvyky a může vypadat trochu jinak. Děti jsou nabádány ke vzájemné toleranci a pomoci.

Ředitelka uvádí, že se začleňováním dětí-cizinců do výuky nejsou žádné větší potíže. České děti se často zajímají o to, proč dané dítě mluví jinak, jindy se komunikace na toto téma rozvine přímo mezi dětmi, kdy se dítěte-cizince ptají na to, jak se něco řekne u něj doma, atd.

Mateřská škola B také nabízí řadu zájmových kroužků, kterých se účastní i děti-cizinci. Konkrétně se jedná o plavání, flétnu, angličtinu, tvořivou dílnu a vaření. Děti tak mají možnost rozvíjet svoje komunikační kompetence také v souvislosti s činnostmi, které je baví, a navazovat nová přátelství s českými dětmi.

3. 2. 6 Předškolní děti

U předškoláků se i učitelky samy snaží o individuální práci s dětmi-cizinci. Často si je berou stranou, např. v době, kdy ostatní děti spí, a opakují s nimi slovní zásobu pomocí různých

kartiček, obrázkových knížek a slabikářů. Učitelky se pokouší o naplnění základních cílů z *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* tak, aby děti-cizinci mohly bez problému nastoupit do české základní školy.

3. 2. 7 Kurzy českého jazyka pro cizince

V mateřské škole B se pořádaly individuální kurzy češtiny pro cizince. Rodiče se o možnosti navštěvovat kurzy češtiny dozvěděli buď e-mailem, nebo tištěnou formou, podle toho jakým způsobem obvykle komunikují s mateřskou školou. Přestože se jednalo o placenou formu výuky, uskutečnily se zde dva individuální kurzy. Třetí dítě bylo ze Slovenska, výuka češtiny tedy u něj nebyla nezbytná. První dítě bylo z Ukrajiny, druhé z Ruska.

Kurz probíhal pravidelně dvakrát týdně zpravidla v ranních hodinách po dobu třiceti minut a konal se v prostorách různých tříd, podle toho, která byla v danou chvíli volná. Skutečnost, že kurzy neměly pevně dané umístění, se nakonec ukázala být výhodou. Střídání místností zamezovalo stereotypní atmosféře jednotlivých lekcí, navíc jsme vždy mohli pracovat s různými pomůckami. Ve třídách bylo k dispozici mnoho různých obrázkových knížek, deskové hry a rozmanité hračky. Čas od času jsme se dostali i do tělocvičny, kde jsme mohli využít míče, kruhy a další náradí. Výhodou tělocvičny byla také zrcadla, jež obohacovala řadu našich aktivit. Samozřejmě i zde bylo nutné počítat s tím, že budou mít děti tendenci odbíhat k hračkám, které je zaujaly.

Nyní se pojdme blíže zaměřit na jednotlivé účastníky kurzu. Stručně zde charakterizujeme rodinné zázemí dětí a jejich výchozí znalosti českého jazyka.

Dítě č. 1 – Ukrajina

Prvním dítětem, které absolvovalo individuální kurz v mateřské škole B, byla dívka z Ukrajiny, pocházející z rodiny, kde nikdo nemluvil česky. Na počátku kurzu jí byly pouze necelé tři roky. Česky neuměla téměř nic a často používala mateřský jazyk. Další komplikací bylo introvertní chování, které mohlo být z velké části způsobeno právě zmíněnou nedostatečnou komunikační kompetencí. Nicméně v průběhu kurzu se ukázalo, že se jedná o velice nadané dítě, které se pod správným vedením dokáže velice aktivně podílet na výuce.

Dítě č. 2 – Rusko

Druhým dítětem, jež se účastnilo individuálního kurzu, byla čtyřletá dívka z Ruska. I zde se jednalo o dítě z rodiny, kde se používal pouze mateřský jazyk dívky. Stejně jako předchozí dítě i tato dívka měla jen velmi malé vstupní znalosti (uměla pojmenovat některé barvy a počítat do deseti) a ještě více používala při výuce svůj mateřský jazyk. Dívka byla již manuálně zručnější, ráda kreslila a vystřihovala.

3. 2. 7. 1 Probírané učivo

Vzhledem k tomu, že obě dívky na počátku kurzu měly prakticky nulové znalosti českého jazyka, věnovali jsme se v průběhu kurzu zejména slovní zásobě. Probírali jsme základní komunikační okruhy, stejně jako na skupinovém kurzu, tj. barvy, jídlo, zvířata, oblečení, hygienické potřeby, hračky, dopravní prostředky, nádobí a lidské tělo. Co se týče podstatných jmen, zůstali jsme u prvního pádu jednotného čísla. O časování sloves jsme se nepokoušeli.

3. 2. 7. 2 Průběh lekce

Lekce probíhaly více méně podobně jako u skupinových kurzů, lišily se však několika prvky. S ohledem na to, že se kurzu účastnilo pouze jedno dítě, se na začátku lekce nedělala prezence. S dítětem jsme se uvítali a byl mu ponechán určitý prostor na úvodní komunikaci. Poté jsme započali samotnou výuku. Nejdříve jsme opakovali učivo z minulé lekce, v případě těchto dívek nejčastěji formou malování. Následně jsme se v rámci rychle se střídajících aktivit věnovali nové látce. Ke konci lekce jsme opět opakovali, přičemž byly zařazovány i různé pohybové aktivity. V samotném závěru výuky jsme si s dětmi podali ruku, rozloučili se a odvedli je do jejich třídy.

3. 2. 7. 3 Specifika individuálních kurzů

Individuální kurzy jsou charakteristické jistě řadou specifíků, která je odlišují od výuky ve skupinových kurzech. Již jsme nastínili, že značnou výhodou je možnost individualizace výuky podle potřeb daného dítěte-cizince a jeho osobnostních rysů. Dítě není vyrušováno ostatními a může se tedy v ideálním případě plně soustředit na výuku. Celá časová dotace kurzu je věnována pouze jednomu dítěti, lektor má jasnou představu o tom, jaké znalosti si dítě osvojilo

a jaké oblasti je třeba ještě rozvíjet. V průběhu kurzu také lektor pozná dítě velice dobře a má možnost volit takové činnosti, které budou nejvíce vyhovovat učebnímu stylu dítěte.

V individuálních kurzech dochází k většímu zapojení vyučujícího, protože dítě potřebuje určitého komunikačního partnera, přičemž při individuálním kurzu nelze využít přítomnosti ostatních dětí. V rámci předchozí případové studie jsme nastínili aktivity, které využíváme při práci se skupinou. Tyto aktivity jsou do jisté míry využitelné i při individuálních kurzech, dochází však, jak jsem již zmínila, k většímu zapojení pedagoga.

Problematika výběru aktivit a jejich časové dotace je s ohledem na soustředění dítěte v rámci individuálních kurzů ještě důležitější. Veškerá pozornost lektora je směřována na dítě, a to po celou dobu lekce. Musíme se tedy snažit střídat aktivity poměrně rychle a pokud možno vyvážit jejich náročnost tak, abychom dítě nadměrně neunavili nebo naopak nedostatečně zaujali.

3. 2. 7. 4 Učební materiál a pomůcky

Co se týče učebnic češtiny pro cizince, také na individuálních kurzech jsme pracovali s publikacemi *Učíme se česky* (1. díl) a *Domino – český jazyk pro malé cizince*, kde jsme využívali velké množství obrázkového materiálu.

Samozřejmě i zde jsme pro řadu různých aktivit využívali obrázkové kartičky. Co se týče počítání, dívky rády pracovaly s počítadlem, které se nacházelo v jedné ze tříd. Celkově byly třídy vybaveny rozmanitými pomůckami, jež jsme při výuce také používali. Dívky s oblibou hledaly různé předměty, umístěné ve třídě. V individuálních kurzech bylo možné zařadit mimo jiné rovněž různé společenské hry pro děti předškolního věku. Dívka z Ukrajiny si ráda prohlížela knihy a říkala, co v nich všechno vidí, ale pro dívku z Ruska to byla příliš klidná aktivita. V jedné ze tříd se nacházela také kuchyňka, v níž bylo plastové ovoce a zelenina, se kterými si dívky často hrály. Když jsme probírali hygienické potřeby, přemístili jsme se do umývárny, kde si děti myly ruce a říkaly, co při tom potřebují.

3. 2. 7. 5 Aktivity pro nácvik různých komunikačních okruhů

Osvědčila se nám aktivita, při níž kartičky rozmístíme do kruhu, přičemž dítě z něj odebírá tak dlouho, dokud se mu nepodaří všechny obrázky správně pojmenovat. Oblíbená byla také hra, při níž jsme skákali podél řady obrázků a říkali, co na nich vidíme. Obměnou bylo skákání podél obrázků tam a zpátky, aniž by se dítě spletlo.

Další z činností, kterým jsme se věnovali při kurzech, byla hra na motivy již zmíněných závodů. Je zřejmé, že pro potřeby individuálního kurzu byly závody v původní podobě nevhodné, dítě však mělo radost, když mohlo běhat do vymezeného prostoru a hledat kartičky s určeným pojmenováním. Jistým ztížením této aktivity, byla obměna, při které kartičky ležely na zemi obrázkem dolů.

Stejně tak jsme využili rovněž výše uvedené kruhy. Různým způsobem jsme se kolem nich pohybovali a získávali kartičky se správně pojmenovanými obrázky. Děti byly motivované získávanými body. Pokud jde o motivaci, pro předškolní děti je velmi podněcující losování. Když mají děti možnost náhodně si zvolit určitou aktivitu, většinou rády spolupracují.

Určitou variantou losování je pexeso, které můžeme do výuky zařadit, nesmí se však jednat o početné pexeso. U obou dívek z této mateřské školy bylo obtížné nastavit určitá pravidla, protože úroveň jazyka ještě nebyla tak vysoká. Často se stávalo, že dívky hru uchopily tak, že musí najít dané zvířátko za každou cenu, tj. obrátit všechny kartičky, dokud ho nenajdou. Systém, při kterém bychom se u pexesa střídali či obraceli pouze jednu dvojici, zcela nefungoval. Proto tuto hru doporučujeme zejména při práci se staršími dětmi.

Obě dívky velmi rády malovaly, v úvodu každé hodiny jsme tedy této činnosti věnovali vždy určitý čas. Dívka z Ukrajiny byla ještě velice malá, z toho plyne, že jsme spíše vybarvovali a učili jsme se přitom názvy barev. Ve všech našich kurzech je obecně zvykem, že když děti domalují, pomáhají lektorovi skládat pastelky či voskovky do krabičky, přičemž vždy říkají, kterou barvu zrovna uklízí. U této dívky se barvy dlouho pletly, ale do konce kurzu jsme se je úspěšně naučili. Dívka z Ruska byla starší, malovala již sama a také ráda vystříhovala. Byla však živější povahy, a tak u této aktivity vždy vydržela jen krátce. Obě dívky měly velmi rády koně, tudíž činnosti s touto tematikou měly úspěch zaručen.

Mateřská škola se nachází v klidné části města, přičemž děti mají výhled z jedné strany do zahrad a z druhé na ulici. Stejně jako u předchozí mateřské školy jsme i zde, spíše ke konci kurzu, čas od času s dívkami komentovali, co vidíme z okna. Komplexně jsme tak opakovali probranou slovní zásobu.

3. 2. 7. 6 Pojmenovávání jednotlivých sportů a druhů oblečení

Jak jsem již zmínila, čas od času jsme měli možnost být v tělocvičně, kde se nacházelo velké množství sportovního vybavení a rozměrná zrcadla. Když jsme probírali jednotlivé sporty,

mohli jsme si některé z nich ihned vyzkoušet, např. fotbal. V případě náročnějších sportů se u dívek s úspěchem setkala smyšlené hraní s neviditelnými nástroji, při kterém jsme neustále opakovali, co hrajeme a co k tomu potřebujeme. Zrcadla jsme využívali například, když jsme probírali slovní zásobu na oblečení nebo lidské tělo. Postavili jsme se s dívkami před zrcadla a pomocí odrazu si vzájemně ukazovali, jaké oblečení máme na sobě. Práce se zrcadly byla pro dívky velmi zábavná.

3. 2. 7. 7 Komunikace v obchodě a u doktora

K oblíbeným aktivitám patřil také již výše zmíněný obchod, při němž si dívky procvičovaly názvy různého zboží, počítání a komunikaci v prodejně. Podobného charakteru byla také inscenace návštěvy u doktora, kdy dívky zakleply na zeď, vešly do smyšlené ordinace a říkaly, co je bolí. Pokud chtěly, mohly si také vyzkoušet roli doktora a ovázat lektorovi zranění šátkem. Inscenační metody byly realizované pouze mezi lektorem a dítětem, chyběla zde skupina dětí, která by inscenaci oživovala, proto tyto činnosti museli vždy trvat jen omezenou dobu. Jako optimální se nám osvědčilo dvakrát prostřídat role a přejít k jiné aktivitě.

3. 2. 7. 8 Problematické situace

Samozřejmě i v této mateřské škole se vyskytly určité obtíže, s nimiž jsme se museli potýkat. U dívky z Ukrajiny se jednalo zejména o počáteční silné introvertní chování, kdy dívka téměř nemluvila, popř. mluvila velmi potichu. Trpělivě jsme se snažili získat si důvěru dítěte, což se nám nakonec i podařilo. Problém s tichým projevem dítěte jsme řešili, hlasitějším projevem z naší strany, přičemž jsme k dítěti začali přistupovat aktivnějším způsobem. Dívka se časem zbavila počáteční komunikační bariéry a ke konci kurzu již komunikovala mnohem lépe, což se projevilo i na jejím vystupování v rámci kolektivu ostatních dětí. Při výuce s touto dívkou bylo třeba dávat pozor také na její reakce, protože často kývala, i když vůbec nerozuměla, co jí říkáme. Tuto situaci jsme si po jisté době uvědomili a důsledněji jsme ověřovali, zda došlo ke skutečnému porozumění.

Co se týče dívky z Ruska, objevily se zde problémy s docházkou. Dítě v mateřské škole často chybělo, probrané učivo tedy nemohlo být pravidelně upevňováno. To mělo za následek neustálé vracení k slovní zásobě, která již měla být osvojena. Navíc se jednalo o velice živé dítě se sklony k častému odbíhání od probíhající aktivity. Tyto faktory značně

komplikovaly úspěšný průběh výuky. Navíc tento individuální kurz probíhal ke konci školního roku, s ohledem na docházku dítěte do předškolního zařízení tedy bylo třeba odučit daný počet hodin do určitého termínu, což nakonec vedlo k prodloužení lekcí na jednu hodinu. U předškolního dítěte se jedná již o poměrně dlouhý časový úsek, nebylo tedy snadné udržet pozornost dítěte.

3. 2. 7. 9 Pokroky jednotlivých dětí

Dítě č. 1 – Ukrajina

Na začátku kurzu nebyla tato dívka příliš komunikativní, nicméně v průběhu semestru se rozmluvila. Na konci kurzu již dobře ovládala základní komunikační okruhy (bylo třeba ještě upevnit potraviny, povolání a sport). Dívka byla ještě velice malá, při výuce se osvědčilo zejména vybarvování (samostatné malování jen občas). Prozatím se vyjadřovala spíše několika slovy než v celých větách, ale to se jistě časem zlepší. Je třeba k ní přistupovat velice aktivně a nevytvářet příliš učební atmosféru, aby neměla tendence uzavírat se do sebe. Počítá bez problémů do deseti.

Dítě č. 2 – Rusko

Dívka z Ruska byla sice živější dítě, ale velice vnímavé. Jak jsem již nastínila, tato dívka v mateřské škole často chyběla, neměli jsme tedy vhodné podmínky pro opakování probraného učiva a proces osvojení jazyka se tak komplikoval. Na konci kurzu měla tato dívka stále silnou tendenci používat při výuce mateřský jazyk, bylo by tedy třeba znovu probrat základní komunikační okruhy a dbát na pravidelné opakování. Počítat do deseti uměla bez problému, vyšší čísla bylo třeba ještě upevnit.

4. Analýza

Nyní se zaměříme na shrnutí poznatků získaných na základě případových studií, přičemž budeme postupovat podle výše stanovených výzkumných otázek.

1) Podpora a podmínky vzdělávání dětí-cizinců v českých předškolních zařízeních.

Co se týče vzdělávacích programů vybraných předškolních zařízení, zjistili jsme, že je v obou případech kladen důraz na individuální přístup k dětem-cizincům, rozvinutí jejich

komunikačních kompetencí a začlenění dětí-cizinců do výuky. V souvislosti s tímto je v obou školách různými způsoby realizována multikulturní výchova.

Pokud jde o přijímání dětí-cizinců, mají mateřské školy rozdílné požadavky, což může být ovlivněno také tím, že jedna ze škol je veřejná a druhá soukromá. Školní dokumentace je v obou předškolních zařízeních vedena pouze v češtině.

Obě mateřské školy spolupracují s poradenskými institucemi pouze v případě, že školu navštěvuje zdravotně postižené či znevýhodněné dítě. U cizinců tato možnost využívána není, mateřské školy tedy nezmiňují žádnou zkušenost s vytvářením individuálního plánu či se zřizováním pozice asistenta pedagoga pro dítě-cizince. Komunikace s rodiči probíhá dle ředitelek bez větších problémů, výjimečné případy jsou popsány výše.

2) Způsoby jazykové přípravy dětí-cizinců a jejich efektivita.

Informace uvedené v případových studiích ukazují, že mezi skupinovými a individuálními kurzy existuje mnoho styčných bodů zejména na úrovni probíraného učiva (základní komunikační okruhy) a používaných aktivit. Zároveň jsou zde však i významné rozdíly jak v organizaci, tak i přístupu pedagoga a uplatňovaných metodách. Průběh lekcí je velmi podobný, individuální kurzy se však jeví jako efektivnější z hlediska úspěšně osvojeného učiva. Skupinový kurz navštěvovali čtyři chlapci různého věku a národnosti, což se jistě projevilo také na pokroku, který nebyl tak výrazný jako u dívek, které navštěvovaly individuální kurz.

3) Specifické metody a učební materiály používané pro práci s dětmi-cizinci v rámci jazykových kurzů.

Případové studie ukázaly, že vzhledem k neznalosti čtení a psaní u dětí-cizinců předškolního věku se při výuce pracuje zejména s obrázkovým materiálem. Učebnice češtiny jako cizího jazyka, která by se zaměřovala přímo na děti předškolního věku, bohužel neexistuje, pedagog si tedy musí vystačit s materiálem, který nalezne v učebnicích pro děti mladšího školního věku. V kurzech, jež jsou předmětem případových studií, se využívaly zejména obrázkové kartičky a vybrané materiály z knihy *Učíme se česky*. Navíc byla v obou uvedených mateřských školách k dispozici celá řada pomůcek, které obohacovaly výuku (knihy, hry, hračky, sportovní vybavení, atd.).

4) **Problematické situace spjaté s výukou češtiny pro cizince.**

Případové studie ukázaly, že se během výuky dětí-cizinců vyskytují také určité problematické situace, které je třeba řešit. Na některé z nich upozornila ředitelka mateřské školy A. Zde se jednalo zejména o problém s bezpečností dítěte, kdy se objevily jisté komplikace při komunikaci s rodiči, kteří se odmítali vzdát svého stanoviska. Ředitelka mateřské školy B nezmiňovala žádné problémy, které by souvisely s cizinci.

Během výuky jsme narazili na problematickou situaci při příjezdu dítěte z Vietnamu, které se zapojilo do kurzu, který neodpovídal jeho komunikačním schopnostem. Bylo tedy třeba vymýšlet zvláštní postupy pro práci s tímto dítětem a adekvátně uzpůsobit výuku.

Dále jsme se setkali se dvěma introvertními dětmi, dívkou z Ukrajiny, navštěvující individuální kurz, a chlapcem z Ruska, který chodil na skupinový kurz. Zpočátku byla komunikace s nimi komplikovaná, postupem času se však jejich zapojování do výuky zlepšilo.

Jako výrazný problém se jevila také nepravidelná docházka dívky z Ruska, u nichž bylo obtížné utvořit základ slovní zásoby bez stálého opakování. Stejně tak se ukázalo nepraktické prodloužení lekcí na 60 minut, protože se dítě přestávalo soustředit.

5. **Shrnutí výsledků**

Porovnáme-li východiska uvedená v teoretické části práce s poznatky, zjištěními na základě případových studií, dospíváme k následujícímu shrnutí.

Obě mateřské školy při přípravě vlastních školních vzdělávacích programů vychází ze vzdělávacího programu *Začít spolu*. Mateřská škola A se připravuje na jeho realizaci, zatímco mateřská škola B ho již plně využívá. Tento program je plně v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání*. V obou mateřských školách je tedy dbáno na individuální přístup k dětem, rozvoj komunikačních schopností dětí-cizinců a jejich začlenění do společnosti. V případě těchto předškolních zařízení je realizováno inkluzivní vzdělávání, kdy jsou děti-cizinci ihned zařazeny do třídy mezi ostatní děti. V mateřské škole A se vyskytuje více cizinců, stále však je zde nejfrekventovanějším jazykem čeština. V mateřské škole B je počet dětí-cizinců omezen, z toho plyne, že mají dobré podmínky pro osvojení českého jazyka.

Oproti našemu očekávání se ukázalo, že vybrané mateřské školy v případě dětí-cizinců zpravidla nespolupracují s poradenskými institucemi. Nedochozí zde tedy ani k vytváření individuálních vzdělávacích plánů, ani ke zřizování pozice asistenta pedagoga. Stejně tak

ředitelky neuvádí žádné zkušenosti s přípravnými třídami. U předškoláků se školy snaží o intenzivnější přípravu v rámci mateřské školy, v mateřské škole A funguje program pro předškoláky, v rámci kterého děti navštěvují dvakrát týdně půl roku před započatím povinné školní docházky základní školy.

Překvapující bylo pro nás jištění, že školní dokumentace je v obou případech vedena pouze v češtině, přičemž jazyková vybavenost jednotlivých vyučujících je také omezená. V souvislosti s tímto obě ředitelky zmiňovaly ochotu ostatních rodičů pomoci při komunikaci s cizinci. Nicméně z toho plyne také skutečnost, že zde ve většině případů neexistuje žádný zprostředkovací jazyk, kterým by bylo možné alespoň zpočátku komunikovat s dítětem a rodiči. Pouze v mateřské škole B je zaměstnána učitelka angličtiny, která může v adekvátních případech pomoci. Při rozhovorech se ukázalo mimo jiné také to, že mateřské školy při komunikaci s cizinci nevyužívají služeb tlumočnicků.

Závěr

V této práci jsme se snažili postihnout různé aspekty doprovázející výuku češtiny jako cizího jazyka v předškolním zařízení. V teoretické části jsme na základě dostupné sekundární literatury shromažďovali informace o práci s dětmi-cizinci v mateřských školách. Nejprve jsme upozorňovali na stále aktuální kurikulární reformu a v souvislosti s tím jsme se zabývali vzdělávacími dokumenty, ovlivňujícími zásadní měrou výuku v předškolních zařízeních. Poté jsme nastínili možnosti podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž jsme se zaměřili konkrétně na individuální vzdělávací plány, asistenty pedagoga a přípravné třídy. Následně jsme se věnovali dalším jevům, které neodmyslitelně patří k začleňování dítěte do české společnosti. Jedná se o způsob komunikace s rodiči dětí-cizinců, multikulturní výchovu ve třídě a sociální učení dítěte. Posléze jsme blíže charakterizovali proces inkluze dítěte do české třídy a uvedli jsme základní statistické údaje, vztahující se k výskytu dětí-cizinců v českých mateřských školách ve školním roce 2013/2014. Na konci teoretické části jsme přešli k samotným kurzům češtiny jako cizího jazyka, přičemž jsme zmínili jednak specifika práce s předškolními dětmi, jednak rozdíly mezi skupinovými a individuálními kurzy.

Stěžejní část této práce tvořily případové studie, v nichž jsme se pokusili o komplexní analýzu situace dětí-cizinců ve dvou předškolních zařízeních. Zde jsme se zaměřili nejprve na vedení mateřské školy, tj. na školní vzdělávací programy, spolupráci s dalšími institucemi, podmínky přijímání dětí-cizinců, vedení školní dokumentace, zkušenosti v oblasti komunikace s rodiči, podporování multikulturní výchovy, proces začleňování nově příchozích dětí-cizinců a individuální práci s dětmi před nástupem do základní školy. Poté jsme analyzovali výuku češtiny jako cizího jazyka, přičemž jsme kladli důraz na charakteristiku základních účastníků kurzu, probírané učivo, průběh lekce, učební materiál, používané metody, problematické situace, s nimiž jsme se setkali, a pokroky jednotlivých dětí.

Srovnání teoretických poznatků a zjištění z praxe ukázalo, že obě výše zmíněné mateřské školy dbají o individuální přístup k dětem a snaží se o rozvíjení osobnostních rysů dítěte podle kurikulárních dokumentů. Co se týče možností podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, předškolní zařízení je využívají zejména pro děti se zdravotním postižením a znevýhodněním. V případě dětí-cizinců se školy snaží o inkluzivní vzdělávání v kolektivu česky mluvících dětí, bez přílišného upozorňování na odlišnosti dítěte. To však neznamená, že by děti nebyly vedeny ke vnímání mezilidských rozdílů a vzájemnému respektu, ba právě naopak.

Pokud jde o komunikaci s rodiči, obě mateřské školy zmiňují, až na drobné problémy, zejména pozitivní zkušenosti, a to i přes zjevnou komunikační bariéru. Ředitelky obou škol rovněž upozorňují na vstřícné jednání ostatních rodičů a jejich snahu pomoci při komunikaci s cizinci.

V současnosti je velmi diskutováno téma vzdělání vyučujících působících v mateřských školách, protože doposud je dostačující středoškolské vzdělání. Tuto diskuzi považujeme za přínosnou, protože vysokoškolské vzdělávání vyučujících v mateřských školách se nám jeví jako nezbytné s ohledem na skutečnost, že práce s dětmi-cizinci vyžaduje speciální znalosti a přístupy vyučujících, včetně ovládnutí cizích jazyků. Stejně tak se domníváme, že by v současnosti bylo vhodné vést školní dokumentaci v různých cizích jazycích nebo alespoň zprostředkovávat v případě potřeby služby tlumočnicků.

Díky působení ve výše uvedených mateřských školách jsme měli možnost uvědomit si řadu jevů, s nimiž se může lektor češtiny jako cizího jazyka v předškolním zařízení setkat. Stejně tak jsme se přesvědčili o užitečnosti těchto kurzů pro úspěšné začlenění dítěte-cizince do české společnosti a jeho vstup na základní školu. Domníváme se, že tato práce může být užitečná jak začínajícím lektorům češtiny jako cizího jazyka v mateřských školách, tak i široké veřejnosti, která by se chtěla s danou problematikou seznámit.

V samém závěru práce je třeba upozornit také na omezenou validitu zjištěných informací, protože cílem případových studií není vynášet obecné soudy o situaci dětí-cizinců v českých předškolních zařízeních, nýbrž vystihnout situaci pouze ve vybraných mateřských školách. Otevírá se tím prostor pro vznik dalších prací, které by se touto problematikou zabývaly a rozšířily tak penzum dostupných informací.

Seznam použité literatury

Citovaná literatura

- BAČÁKOVÁ, Markéta 2012. Vzdělávání dětí-uprchlíků. *Orbis scholae*. Praha : Pedagogická fakulta UK, roč. 6, č. 1, 2012, s. 81–93. ISSN 1802-4637.
- BURIÁNOVÁ, Jana et al. 2004. *Řízení mateřské školy*. Praha : Raabe, 2004, 750 s.
- CIHELKA, Miloš 2008. Žáky-cizince čeština netrápí. *Lidové noviny*, Praha : Lidové noviny, roč. 21, č. 76, 2008, s. II přílohy Akademie. ISSN 0862-5921.
- Cizinci v České republice 2011*. Praha: Český statistický úřad, 2011, 224 s. ISBN 978-80-250-2139-2.
- ČECHOVÁ, Marie; ZIMOVÁ, Ludmila 2001. Multietnická komunikace, zvláště ve škole. *Naše řeč*, 2001, roč. 84, č. 2, s. 57–61. ISSN 0027-8203.
- GARDOŠOVÁ, Juliana et al. 2003. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha : Portál, 2003, 159 s. ISBN 80-7178-815-5.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra et al. 2009. *Individuální vzdělávací plán*. Praha : D+H, 2009, 157 s. ISBN 978-80-87295-00-7.
- KAMIŠ, Karel 1992. Učíme se česky : jazykový kurz českého jazyka pro cizince 2. díl. Praha : Pansofia, 1992, 117 s. ISBN 80-900015-3-X.
- KAŠPAROVÁ, Vendula; HUČÍN, Jan 2010. Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky-cizince. *Týdeník školství*, Praha : Sofiprin, roč. 18, č. 22, 2010, s. 10. ISSN 1210-8316.
- KENDÍKOVÁ, Jitka 2012. *Česká škola a žáci ze zahraničí*. Praha : Raabe, 2012, 124 s. ISBN 978-80-87553-62-6.
- KOŽÍŠKOVÁ, Zora 2006. Multikulturní výchova v mateřské škole. *Informatorium : Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*, roč. 13, č. 5, 2006, s. 6-8. ISSN 1210-7506.
- KREJSOVÁ, Hana 2010. Naše školy si na cizince zatím moc nezvykly. *Informatorium 3-8 : časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*, Praha : Portál, roč. 17, č. 10, 2010, s. 8-11. ISSN 1210-7506.
- HANZOVÁ, Marie 1992. Učíme se česky : jazykový kurz českého jazyka pro cizince, 1. díl. Praha : Pansofia, 1992, 79 s. ISBN 80-901373-8-5.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů* [online], [cit. 2014–28–11], dostupné z WWW: <<http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/styly-uceni-zaku-a-studentu.pdf>>, s. 30.
- PROCHÁZKOVÁ, Irena 2013a. Multikulturní výchova v MŠ. *Informatorium 3–8: časopis pro výchovu dětí od 3–8 let v mateřských školách a školních družinách*, Praha : Portál, 2013, roč. 20, č. 8, s. 6. ISSN 1210-7506.
- PROCHÁZKOVÁ, Irena 2013b. Multikulturní výchova v mateřských školách pomáhá k adaptaci cizinců. *Týdeník školství*, Praha : Sofiprin, roč. 21, č. 32, 2013, s. 5. ISSN 1210-8316.

- SMOLÍKOVÁ, Kateřina et al. 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004, 47 s.
- SVOBODOVÁ, Zuzana 2010. Pojdme „Začít spolu“! *Moderní vyučování : časopis na podporu rozvoje škol*, Kladno : AISIS, roč. 16, č. 2, 2010, s. 26-27. ISSN 1211-6858.
- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra 2012/2013. Vzdělávání žáků-cizinců v zemích EU. *Český jazyk a literatura*. Praha : Fortuna, roč. 63, č. 2 (2012/2013), s. 97-100. ISSN 0009-0786.
- ŠKODOVÁ, Svatava 2010. *Domino : český jazyk pro malé cizince 1, metodika*. Praha : Wolters Kluwer Česká republika, 2010, 71 s. ISBN 978-80-7357-584-7.
- ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava 2013. Nikdo se nesmí cítit vyčleněný. *Učitelství : týdeník pro učitele a přátele školy*, Praha : Fortuna, roč. 116, č. 35, 2013, s. 18-19. ISSN 0139-5718.
- TAKÁČOVÁ Jozefa, ZDRUBECKÁ Helena 2003. Naučí se Jája česky? *Informatorium 3–8*, 2003, roč. 10, č. 4, s. 6–7. ISSN 1210-7506.
- TĚTHALOVÁ, Marie 2011. Kurikulární změny předškolního vzdělávání. *Informatorium 3-8 : časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*, Praha : Portál, roč. 18, č. 10, 2011, s. 10-11. ISSN 1210-7506.
- ZEMAN, Petr 2005. Nové školské předpisy. *Sondy : týdeník pro sociální otázky*, 2005, roč. 15, č. 3, příl. s. 2. ISSN 1213-5038. ISSN 1210-7506.

Prostudovaná literatura

- BEČVÁŘOVÁ, Zuzana 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003, 154 s. ISBN 80-7178-537-7.
- BUNDSCHUCH, Konrad 2002/03. Integrace z pedagogického pohledu. Přel. Marcela Miková *Komenský*, 2002/03, roč. 127, č. 3, s. 40–45. ISSN 0323-0449.
- DOBŠÍKOVÁ, Eva 2000/01. Několik poznatků z integrace žáků s různými vzdělávacími potřebami. *Učitelství listy*, 2000/01, roč. 8, č. 10, s. 12–13. ISSN 1210-7786.
- FICHNOVÁ, Katarína et al. 2007. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí : náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha : Portál, 2007, 130 s. ISBN 978-80-7367-323-9.
- FRYNTA, Zdeněk 2002/03. Selektivita a integrace v pojetí současné české pedagogiky. *Učitelství listy*, 2002/03, roč. 10, č. 10, s. 23–24. ISSN 1210-7786.
- HÁJKOVÁ, Eva 2005. Příprava na práci s žákem s cizím mateřským jazykem v běžné ZŠ. *Pedagogická orientace*, roč. 2005, č. 2, s. 79–83. ISSN 1211-4669.
- HULÍNOVÁ, Ilona 2012. V mateřské škole dítě, v základní škole žák. *Speciál pro MŠ : příloha časopisu Řízení školy*, Praha : Wolters Kluwer ČR, roč. 2012, č. 1, s. 11–14. ISSN 1214-8679.
- KOSTELECKÁ, Yvona et al. 2013. *Žáci-cizinci na českých školách*. Praha : Univerzita Karlova, 2013, 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7.
- KOŤA, Jaroslav 1999. Ke skrytým předpokladům integrace dětí se specifickými výchovnými a vzdělávacími potřebami. *Učitelství listy*, 1999, roč. 102, č. 34, s.17–18. ISSN 0139-5718.
- MACHÁČKOVÁ, Iva 2001. Bíla kniha a předškolní vzdělávání. *Informatorium 3–8*, 2001, roč. 8, č. 6, s. 6–7. ISSN 1210-7506.

- MATĚJČEK, Zdeněk 1993. Co všechno předškolní dítě umí. *Informatorium 3–8*, 1993, roč. 1, č. 2, s. 6. ISSN 1210-7506.
- MICHALÍK, Jan 2002. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...*Vsetín : Základní škola Integra, 2002, 55 s. ISBN 80-238-9885-X.
- MŠMT 2006. Přehled informačních zdrojů k tvorbě školních vzdělávacích programů. *Řízení školy*, 2006, roč. 3, č. 5, s. 5–7. ISSN 1214-8679.
- MŠMT 2007. Souhrn informačních zdrojů k rámcovým vzdělávacím programům pro předškolní vzdělávání. *Řízení školy*, 2007, roč. 4, č. 10, s. 27–29. ISSN 1214-8679.
- OPRAVILOVÁ, Eva et al. 2003. *Rok v mateřské škole*. Praha : Portál, 2003, 491 s. ISBN 80-7178-847-3.
- PRŮCHA, Jan et al. 2013 *Předškolní pedagogika*. Praha : Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
- RESEAU EURYDICE 2009. *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Bruxelles : Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, 2009, [online], [cit. 2014–19–12], dostupné z WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/101FR.pdf>, 42 s.
- STRAKATÁ, Miroslava 2004. Integrace a sociální vývoj dítěte v MŠ. *Informatorium 3–8*, 2004, roč. 11, č. 8, s. 13–14. ISSN 1210-7506.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina 2001. Rámcový program pro předškolní vzdělávání. *Informatorium 3–8*, 2001, roč. 8, č. 6, s. 8–9. ISSN 1210-7506.
- SYSLOVÁ, Zora 2012. Jak a proč vznikly standardy předškolního vzdělávání. *Speciál pro MŠ : příloha časopisu Řízení školy*, Praha : Wolters Kluwer ČR, roč. 2012, č. 1, s. 5–8. ISSN 1214-8679.
- ŠIŠKOVÁ, Tatjana 2001. *Menšiny a migranti v české republice*. Praha : Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava 2010. Když do lavic usednou děti cizinců. *Učitelské noviny : týdeník pro učitele a přátele školy*, Praha : Fortuna, 2010, roč. 113, č. 24, s. 12–13. ISSN 0139-5718.
- ŠULOVÁ, Lenka et al. 2003. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha : Karolinum, 2003, 471 s. ISBN 80-246-0752-2.
- ŠULOVÁ, Lenka 2012. Bilingvní dítě v prostředí mateřských škol. *Speciál pro MŠ : příloha časopisu Řízení školy*, Praha : Wolters Kluwer ČR, roč. 2012, č. 3, s. 8–11. ISSN 1214-8679.
- VENETZ, Anne-Françoise 2006. *Les parents migrants, l'école et l'enfant*. Valais : Haute École santé-social, 2006, [online], [cit. 2014–19–12], dostupné z WWW: <https://doc.rero.ch/record/6201/files/m_moire-final.PDF>, 70 s.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Statistická ročenka školství 2013/2014 – výkonové ukazatele	63
Příloha č. 2 – Témata polostrukturovaného rozhovoru	66

Příloha č. 1 – Statistická ročenka školství 2013/2014 – výkonové ukazatele

B1.6 Předškolní vzdělávání – děti/dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství

Státní občanství		MŠ celkem				MŠ pro děti bez SVP				MŠ pro děti se SVP			
		celkem	z toho dívky	z toho cizinci		celkem	z toho dívky	z toho cizinci		celkem	z toho dívky	z toho cizinci	
				s trvalým pobytem	azylanti			s trvalým pobytem	azylanti			s trvalým pobytem	azylanti
Celkem		363568	175049	5892	59	360200	173852	5833	57	3368	1197	59	2
Česká republika		357261	172038	0	0	353955	170859	0	0	3306	1179	0	0
Cizinci celkem		6307	3011	5892	59	6245	2993	5833	57	62	18	59	2
v tom	státy EU 28	1746	830	1563	0	1733	825	1551	0	13	5	12	0
	z toho Slovensko 703	1096	528	996	0	1089	525	990	0	7	3	6	0
	ostatní evropské státy	2231	1067	2110	25	2200	1056	2080	24	31	11	30	1
	ostatní státy světa	2330	1114	2219	34	2312	1112	2202	33	18	2	17	1
Afgánistán	004	8	5	5	3	8	5	5	3	0	0	0	0
Albánie	008	7	5	7	0	6	4	6	0	1	1	1	0
Alžírsko	012	5	4	5	0	5	4	5	0	0	0	0	0
Angola	024	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Arménie	051	44	18	39	0	44	18	39	0	0	0	0	0
Austrálie	036	3	1	2	0	3	1	2	0	0	0	0	0
Ázerbájdžán	031	8	3	8	0	8	3	8	0	0	0	0	0
Bangladéš	050	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Belgie	056	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Bělorusko	112	70	28	63	4	68	28	61	4	2	0	2	0
Bosna a Hercegovina	070	16	6	16	0	16	6	16	0	0	0	0	0
Brazílie	076	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Bulharsko	100	134	63	124	0	133	63	123	0	1	0	1	0
Černá Hora	499	2	1	2	0	2	1	2	0	0	0	0	0
Čína	156	111	43	110	0	110	43	109	0	1	0	1	0
Ekvádor	218	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
Estonsko	233	3	1	3	0	3	1	3	0	0	0	0	0
Etiopie	231	3	2	3	0	3	2	3	0	0	0	0	0
Finsko	246	2	1	2	0	2	1	2	0	0	0	0	0
Francie	250	26	10	22	0	26	10	22	0	0	0	0	0
Ghana	288	3	1	3	0	3	1	3	0	0	0	0	0
Gruzie	268	7	4	7	0	6	4	6	0	1	0	1	0
Chile	152	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Chorvatsko	191	39	23	38	0	38	22	37	0	1	1	1	0
Indie	356	12	3	11	0	12	3	11	0	0	0	0	0
Irák	368	2	1	2	0	1	1	1	0	1	0	1	0
Irsko	372	7	2	7	0	7	2	7	0	0	0	0	0
Itálie	380	31	15	27	0	31	15	27	0	0	0	0	0
Izrael	376	9	5	9	0	9	5	9	0	0	0	0	0
Japonsko	392	13	7	8	0	13	7	8	0	0	0	0	0
Jemen	887	12	6	12	0	8	5	8	0	4	1	4	0
Jordánsko	400	4	0	3	0	4	0	3	0	0	0	0	0

Kanada	124	3	1	3	0	3	1	3	0	0	0	0	0
Kazachstán	398	31	13	28	3	31	13	28	3	0	0	0	0
Kongo	178	4	3	3	1	4	3	3	1	0	0	0	0
Kongo, demokrat. rep.	180	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Korea	410	41	17	29	0	41	17	29	0	0	0	0	0
Korejská lid. dem. rep.	408	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Kosovo	095	16	8	15	0	16	8	15	0	0	0	0	0
Kyrgyzstán	417	17	7	16	0	16	7	15	0	1	0	1	0
Libanon	422	6	4	6	0	6	4	6	0	0	0	0	0
Libye	434	3	0	3	0	3	0	3	0	0	0	0	0
Litva	440	10	7	10	0	10	7	10	0	0	0	0	0
Lotyšsko	428	5	2	5	0	5	2	5	0	0	0	0	0
Madagaskar	450	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Maďarsko	348	23	9	21	0	22	9	20	0	1	0	1	0
Makedonie	807	20	10	19	1	20	10	19	1	0	0	0	0
Malajsie	458	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Mexiko	484	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Moldavská republika	498	120	58	108	3	117	58	105	3	3	0	3	0
Mongolsko	496	168	79	166	1	167	79	165	1	1	0	1	0
Myanma	104	9	5	5	4	9	5	5	4	0	0	0	0
Německo	276	56	28	43	0	55	27	42	0	1	1	1	0
Nepál	524	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Nigérie	566	3	2	2	0	3	2	2	0	0	0	0	0
Nizozemsko	528	14	3	13	0	14	3	13	0	0	0	0	0
Norsko	578	2	2	2	0	2	2	2	0	0	0	0	0
Pákistán	586	8	4	6	1	8	4	6	1	0	0	0	0
Polsko	616	115	59	89	0	113	59	87	0	2	0	2	0
Portugalsko	620	2	1	1	0	2	1	1	0	0	0	0	0
Rakousko	040	16	8	12	0	16	8	12	0	0	0	0	0
Rumunsko	642	107	48	96	0	107	48	96	0	0	0	0	0
Rusko	643	455	208	425	3	447	205	417	3	8	3	8	0
Řecko	300	7	2	6	0	7	2	6	0	0	0	0	0
Saúdská Arábie	682	2	1	2	0	2	1	2	0	0	0	0	0
Sierra Leone	694	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Slovensko	703	1096	528	996	0	1089	525	990	0	7	3	6	0
Slovinsko	705	6	2	6	0	6	2	6	0	0	0	0	0
Somálsko	706	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Spojené arabské emiráty	784	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Spojené království	826	32	13	31	0	32	13	31	0	0	0	0	0
Spojené státy	840	39	15	35	0	39	15	35	0	0	0	0	0
Srbsko	688	51	31	47	0	50	30	46	0	1	1	1	0
Srí Lanka	144	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Sýrie	760	23	14	18	5	23	14	18	5	0	0	0	0
Španělsko	724	11	4	7	0	11	4	7	0	0	0	0	0
Švédsko	752	3	1	3	0	3	1	3	0	0	0	0	0
Švýcarsko	756	2	1	2	0	2	1	2	0	0	0	0	0
Tádžikistán	762	2	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0

Thajsko	764	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0
Tchaj-wan (čín. provincie)	158	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Tunisko	788	5	2	5	0	4	2	4	0	1	0	1	0
Turecko	792	12	5	12	0	12	5	12	0	0	0	0	0
Turkmenistán	795	2	2	2	0	2	2	2	0	0	0	0	0
Ukrajina	804	1458	704	1392	14	1442	698	1377	13	16	6	15	1
Uzbekistán	860	15	7	14	1	15	7	14	1	0	0	0	0
Vietnam	704	1685	825	1631	12	1678	824	1624	12	7	1	7	0
Zimbabwe	716	2	1	2	0	2	1	2	0	0	0	0	0
Ostatní	999	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1

Příloha č. 2 – Témata polostrukturovaného rozhovoru

Struktura předškolního zařízení

- počet dětí (cizinci; české děti) a rozdělení do tříd
- národnosti dětí-cizinců
- počet vyučujících a jejich kvalifikace

Podmínky přijímání dětí-cizinců

- potřebné dokumenty
- případná omezení při přijímání dětí-cizinců
- připravování ostatních dětí na přijetí dítěte-cizince

Školní dokumentace a komunikace s rodiči

- vzdělávací programy
- dokumenty vedené o dětech
- jazyk školních dokumentů
- využívání služeb tlumočnicka
- zkušenosti v oblasti komunikace s rodiči dětí-cizinců

Spolupráce s poradenskými institucemi

- zkušenosti s poradenskými institucemi
- spolupráce s logopedem
- asistent pedagoga
- individuální vzdělávací plány

Individuální práce s dětmi-cizinci

- používání specializované učebnice
- uplatňované postupy
- kvalifikace vyučujících na práci s dětmi-cizinci
- zprostředkovací jazyk

Multikulturní výchova a podpora začleňování dětí-cizinců mezi české děti

- průběh
- kroužky pro děti

Kurzy češtiny jako cizího jazyka

- národnosti dětí-cizinců
- základní informace o jazykové situaci v rodině, popř. sourozencích
- propagace kurzů češtiny jako cizího jazyka