

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika práce s dětmi cizinců v běžné mateřské škole

The Specifics of working with Children of Foreigners in a regular
Kindergarten

Bc. Denisa Knapová, roz. Karkošková

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG

Odevzdáním této diplomové práce na téma Specifika práce s dětmi cizinců v běžné mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 9. 7. 2019

Děkuji svému vedoucímu práce, panu PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D., za trpělivost, pomoc a čas, který mi věnoval při psaní této diplomové práce. Poděkování patří i pedagogickým pracovníkům mateřské školy, kteří mi poskytli potřebná data do výzkumného šetření. Děkuji také všem blízkým, kteří mi věřili a na této cestě mě podporovali.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá vzděláváním a začleňováním dětí - cizinců v oblasti předškolního vzdělávání. Upřesňuje specifika práce s těmito dětmi v běžné mateřské škole. Cílem práce je hledání forem, metod a způsobů, jak s dětmi - cizinci pracovat před zahájením povinné školní docházky.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V oblasti teoretické vyjasňuje práce základní terminologii, jejíž součástí je i komparace pojmů dítě – cizinec a dítě s odlišným mateřským jazykem. Dále se práce zabývá komunikací, vzděláváním a integrací dětí – cizinců do prostředí běžných mateřských škol a popisuje formy a metody práce s dětmi – cizinci. Praktické části dominuje výzkumné šetření zaměřené na hledání metod a forem práce s dětmi – cizinci v předškolním zařízení. Toto šetření, realizované ve vybrané mateřské škole, se opírá o stanovené výzkumné otázky. Sběr dat do tohoto šetření probíhal formou pozorování tříd a rozhovorů s pedagogickými pracovníky školy. Získaná data pomohla reagovat na stanovené výzkumné otázky. Tyto odpovědi se staly východiskem pro vyhodnocení.

Závěrem práce je vyhodnocení zkoumající výsledky výzkumného šetření. Součástí tohoto vyhodnocení je nejen doporučení pro praxi, jež může být užitečné těm, kteří se vzděláváním dětí – cizinců nemají zkušenosti, nýbrž též srovnává výsledky výzkumného šetření s jinou studií.

KLÍČOVÁ SLOVA

Cizinec, cizí jazyk, dítě, komunikace, mateřská škola, odlišný mateřský jazyk, vzdělávání

ABSTRACT

The diploma thesis is about education and integration of children - foreigners in the field of pre-school education. This thesis specifies the specifics of working with these children in standard kindergarten. The goal of this work is to find forms, methods and ways how to work with children – foreigners before starting compulsory schooling.

The thesis is divided into theoretical and practical part. In the theoretical part the thesis clarifies the work and basic terminology, which includes a comparison of the terms child – foreigner and child with a different mother tongue. Furthermore, the thesis covers topics as communication, education, integration of children – foreigners into the environment of standard kindergartens and describes forms and methods of working with them. Within the practical part dominates a research focused on finding methods and forms of working with children – foreigners in pre-school facilities. This research was conducted in a selected kindergarten and it is based on research questions which were set. Data collection was conducted in the way of observation of kindergarten classes and interviews with school staff. Gathered data helped to find the answers to the research questions. These answers became the baseline for the evaluation.

The conclusion of the thesis is an evaluation of examining the results of the research. Part of this evaluation is not only a recommendation for practice, which may be useful for those who have no experience with educating children – foreigners, but comparing of the results of the research with another study is part of this assessment as well.

KEY WORDS

Child, communication, different mother tongue, education, foreigner, foreign language, kindergarten

Obsah

Úvod	8
1 Vymezení termínu děti – cizinci	10
1.1 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami	10
1.2 Děti se sociálním znevýhodněním	11
1.3 Děti s odlišným mateřským jazykem	11
1.4 Specifika dětí - cizinců	13
2 Komunikace	16
2.1 Interkulturní komunikace	16
2.2 Neverbální komunikace	17
2.3 Komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem	19
2.4 Komunikace s rodiči - cizinci	21
3 Vzdělávání dětí – cizinců	23
3.1 Předškolní vzdělávání	24
3.2 Podpůrná opatření	25
3.3 Příprava na dítě s odlišným mateřským jazykem	27
4 Zařazení dětí – cizinců do prostředí běžné mateřské školy	29
4.1 Adaptace dítěte	29
4.2 Inkluzivní vzdělávání	31
4.3 Dítě s odlišným mateřským jazykem v inkluzivním vzdělávání	32
5 Formy a metody práce s dětmi - cizinci	34
5.1 Osobnostní rozvoj	34
5.2 Jazykový rozvoj	35
5.2.1 Jazyková podpora v rámci běžného dne	37
5.2.2 Jazyková podpora individuální	40
5.2.3 Jazyková podpora v kurzu	41
5.3 Individuální vzdělávací plán	42
5.4 Asistent pedagoga	44
5.5 Multikulturní výchova	46
6 Práce s dětmi – cizinci ve vybrané mateřské škole	48
6.1 Cíl výzkumného šetření	48
6.2 Metodologie	48
6.3 Výzkumný vzorek	51

6.4	Mateřská škola	52
6.5	Analýza získaných dat	54
6.6	Vyhodnocení	68
	Závěr	73
	Seznam zkratek.....	75
	Seznam použitých informačních zdrojů	76
	Seznam příloh.....	81

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá specifiky práce s dětmi – cizinci v běžné mateřské škole. Tato problematika je více než aktuální. Vzhledem k tomu, že počet cizinců v České republice narůstá, zvyšuje se také počet dětí s odlišným mateřským jazykem nejen v předškolním vzdělávání. Práce s dětmi – cizinci je specifická nejen z hlediska jazykové stránky, ale také kulturní rozmanitosti. Je proto potřeba vědět, jak s těmito dětmi pracovat, abychom jim pomohli začlenit se mezi nás, ale zároveň s nimi umět pracovat tak, aby si zachovaly svou identitu.

Cílem práce je vytyčit možné formy, metody a způsoby práce s dětmi – cizinci, tedy s dětmi s odlišným mateřským jazykem, v běžné mateřské škole. K tomu výraznou měrou přispívá i výzkumné šetření, které probíhalo v mateřské škole, jež má s problematikou předškolního vzdělávání dětí – cizinců zkušenosti již od jejího vzniku. Tyto zjištěné informace mohou být prospěšné nejen pro ty, kteří se touto problematikou zabývají, nýbrž nabízí pomoc i mateřským školám, jež s prací s těmito dětmi nemají zkušenosti. Tato práce by pro ně mohla být inspirací.

Diplomová práce se v teoretické části zabývá vymezením termínu děti – cizinci. A to nejen tím, jak je termín cizinec vnímán a ukotven z legislativního hlediska, ale také jaká mají tyto děti specifika. Významnou kapitolou je komunikace. Zde se práce snaží vytyčit hlavní komunikační proudy, tedy nejen interkulturní komunikaci, ale také komunikaci neverbální. Následují kapitoly zabývající se vzděláváním dětí – cizinců a integrací těchto dětí do prostředí běžné mateřské školy. Předposlední kapitola vymezuje formy a metody práce s dětmi – cizinci. Výzkumné šetření je obsahem poslední kapitoly.

Výzkumné šetření probíhalo ve zvolené mateřské škole ve Středočeském kraji. Výběr této mateřské školy nebyl náhodný. Mateřská škola se nachází v místě, které je atraktivní lokalitou nejen pro cizince. Tuto mateřskou školu navštěvuje mnoho dětí – cizinců již od jejího vzniku. Mateřská škola tak může čerpat ze svých letitých zkušeností s prací s dětmi – cizinci. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakými způsoby pracuje s dětmi – cizinci tato konkrétní mateřská škola. Výsledkem výzkumného šetření je vyhodnocení, které se opírá o odpovědi výzkumných otázek.

Problematika vzdělávání dětí – cizinců se neustále rozvíjí. Do českých škol přichází stále více dětí s odlišným mateřským jazykem a je nezbytné vědět, jak s těmito dětmi pracovat již od nejtělejšího věku. Pokud má dítě – cizinec možnost navštěvovat v českém

prostředí zařízení předškolního vzdělávání, měli bychom tuto možnost uchopit jako motivaci k poskytnutí co nejkvalitnějšího jazykového, sociálního, ale i osobnostního základu pro toto dítě. Můžeme mu tak usnadnit nejen jeho další vzdělávací cestu, nýbrž i předpoklad pro úspěšné začlenění do naší společnosti.

1 VYMEZENÍ TERMÍNU DĚTI – CIZINCI

Legislativní vymezení termínu cizinec je obsaženo v Zákoně o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. V tomto zákoně stojí, že „*cizincem se rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie.*“ (Zákon č. 326/1999 Sb.).

Termín děti – cizinci je velmi úzce legislativně definován a přesto, že je v této práci využíván, pedagogicky více určující je zejména znalost českého jazyka u dítěte nežli to, jaké národnosti jsou rodiče dítěte. Děti – cizinci nejsou uzavřenou skupinou, jelikož se stejnými problémy, zejména jazykovými, se potýkají i další skupiny dětí. Příkladem mohou být děti migrantů s českým občanstvím, děti ze smíšených manželství s jiným dominantním jazykem než češtinou, děti krajanů navracejících se zpět do ČR po zahraničních pobytech a další. Jedná se o velkou skupinu, kam nepatří pouze děti – cizinci. Společným problémem těchto dětí je neznalost či snížená znalost českého jazyka (kolektiv autorů META, 2011). Stále více dětí a žáků v českých školách se setkává s češtinou jako druhým jazykem. Ať už se jedná o děti, jejichž rodina žádá o azyl nebo ho již dostala, o rodiny přicházející kvůli práci, ale i o občany členských států Evropské unie. Častěji se setkáváme i s dětmi a žáky s českým občanstvím, nýbrž bez znalosti nebo se sníženou znalostí češtiny vlivem odlišného mateřského jazyka (Inkluzivní škola, Úvod do tématu [online]).

Pojem dítě – cizinec vymezuje specifickou skupinu dětí, jejichž rodiče jsou jiné národnosti. Proto budeme v této práci využívat mimo termínu děti – cizinci i pojem děti s odlišným mateřským jazykem (děti s OMJ), který je z pedagogického hlediska širší a přesnější. Podstatné pro nás je, zda dítě umí česky, či nikoli, ne to, jestli jsou jeho rodiče právně cizinci. Určující není pro dítě status cizince, nýbrž odlišnost mateřského jazyka.

Přesto, že se ve výzkumné části zabýváme dětmi – cizinci a práce o těchto jedincích pojednává, zjištěné poznatky se nevztahují pouze na skupinu dětí – cizinců, ale s obdobnými problémy se potýkají všechny děti s odlišným mateřským jazykem.

1.1 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Děti – cizinci, tedy i děti s odlišným mateřským jazykem, spadají do skupiny osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, definuje jedince se speciálními vzdělávacími potřebami takto: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“*

Dříve se rozlišovali jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami do třech skupin: jedinci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Toto rozdělení již není aktuální. Dle současného znění školského zákona se jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami nerozdělují dle typu postižení či znevýhodnění, nýbrž se hodnotí stupeň nutné podpory k naplnění vzdělávacích možností a uplatnění práv na vzdělávání daného jedince. Školský zákon č. 561/2004 Sb. vymezuje pět stupňů podpory: *„Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti.“*

1.2 Děti se sociálním znevýhodněním

Podle legislativy patří děti s odlišným mateřským jazykem mezi jedince s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podle Katalogu podpůrných opatření je v obecné rovině jedincem se sociálním znevýhodněním mimo další skupiny osob také dítě (žák), *„který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka“* (Habrová, [online]).

Sociální znevýhodnění vnímáme jako stav, u kterého známe příčiny. Na základě toho lze vypracovat možnosti intervence a určit prognózu. Tento stav vzniká důsledkem působení prostředí, jehož výsledkem je nedostatečnost rozvoje kompetencí potřebných k naplnění vzdělávacího potenciálu dítěte. Působení prostředí se může projevit např. nízkým

socioekonomickým statusem, působením rizikových vlivů vzhledem k vývoji dítěte, sociokulturní odlišností prostředí nebo různými kombinacemi uvedených faktorů (Zíková, Jakoubek a kol., 2011).

Neplatí, „že dítě se sociokulturní odlišností musí být zároveň sociálně vyloučené“ (Zíková, Jakoubek a kol., 2011, s.15). Sociální znevýhodnění často vzniká multifaktoriálně a ve výsledku mívá různé podoby. Jedná se o individuální záležitost, kterou nelze zobecnit. Nezbytná je individuální diagnostika a osobnostní přístup (Zíková, Jakoubek a kol., 2011).

Sociální znevýhodnění není dáno geneticky, vzniká vlivem působení prostředí. Nejde o trvalý stav, ale o stav, který lze ovlivnit. Proto je podstatné dítěti poskytnout takovou podporu, aby mohlo maximálně rozvinout svůj vzdělávací potenciál (Zíková, Jakoubek a kol., 2011).

1.3 Děti s odlišným mateřským jazykem

Děti s odlišným mateřským jazykem jsou velkou skupinou, do které patří i děti – cizinci. Ačkoli legislativa či odborná literatura používá termín děti – cizinci, mnoho odborných zdrojů, např. portál Inkluzivní škola, publikace Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách, se od termínu dítě – cizinec odklání, a naopak upřednostňuje právě termín děti s OMJ.

Dětmi s OMJ jsou podle portálu Inkluzivní školy (Inkluzivní škola, Děti a žáci s OMJ [online]) děti nebo žáci ze zahraničí, děti cizinců, u nichž se v domácím prostředí mluví jiným než vyučovacím jazykem, ačkoli vyrůstají v České republice. Mohou to být také děti s českým občanstvím z bilingválního prostředí či s dvojím občanstvím.

Počet dětí s OMJ v předškolním vzdělávání nelze přesně stanovit, uvádí se však počet nad 30 tisíc. Statistiky uvádí pouze počty dětí – cizinců v předškolním vzdělávání. Ve školním roce 2017/2018 bylo zařazeno do předškolních zařízení 10 469 dětí – cizinců. Nejpočetnějšími skupinami byly děti z Vietnamu (2764 dětí – cizinců), Ukrajiny (2484 dětí – cizinců) a Slovenska (1923 dětí – cizinců) (MŠMT, Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele [online]).

1.4 Specifika dětí – cizinců

Děti – cizinci, ale i jejich rodiče, se potýkají s řadou problémů vycházejících právě z hlediska jejich cizinectví. Řada problémů se vztahuje i na další děti či žáky spadající do skupiny jedinců s OMJ.

- **Jazyková bariéra**

Odlíšnost mateřského jazyka je typickým specifikem dětí – cizinců. Nejedná se však pouze o problém odlišnosti jazyka u dítěte, ale i jeho rodičů. Komunikace je ztížená v obou případech. Dítě přichází v předškolním období do mateřské školy bez znalosti místního jazyka, který se teprve začíná učit (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2015).

Odlíšnost mateřského jazyka je příčinou mnoha problémů v každodenní komunikaci, později způsobuje komplikace i při osvojování učiva. Problémy se mohou objevit v různé intenzitě i vzhledem k původu jazyka. Je rozdíl, pokud je mateřským jazykem dítěte ukrajinština, která je též slovanským jazykem jako čeština, nežli např. vietnamština. Důležité je dětem poskytnout jazykovou podporu co nejdříve, jelikož pouhým posloucháním se správně česky naučit nelze. Mimo původ mateřského jazyka má vliv na rychlost osvojování cizího jazyka i rodinné prostředí, jazykové nadání, věk při příchodu do jiné země, možné poruchy učení a další (Titěrová, 2010 [online]).

- **Kulturní odlišnost**

V oblasti kulturní odlišnosti se mohou velmi projevit rozdílné zvyky, tradice, obyčej, vzorce chování, normy a hodnoty, pravidla chování apod. Často se u nově příchodícího jedince může objevit tzv. kulturní šok (Titěrová, 2010 [online]). Kulturní šok vzniká nepochopením nové kultury, sníženou schopností až neschopností orientovat se v nové kultuře, nedostatkem zkušeností, ale i osobní rigiditou. Může se projevit strachem, dezorientací, dokonce i depresí. V nejhorších případech se objevují také psychosomatické obtíže, odmítání nové kultury či ztráta identity. Průběh, délka trvání i intenzita kulturního šoku závisí na mnoha faktorech. Jedním z nich je odlišnost domácí a cizí kultury (Morgensternová, Šulová, 2007). Podle Titěrové (2010 [online]) platí, že „z čím vzdálenější země cizinci přicházejí, tím odlišnější je jejich kultura a tím větší je tedy i kulturní šok.“ Dalšími faktory ovlivňující prožívání kulturního šoku jsou životní zkušenosti jedince a jeho individuální schopnosti (Morgensternová, Šulová, 2007).

Proces akulturace, adaptace na novou kulturu je pro většinu jedinců zátěžovou situací (Morgensternová, Šulová, 2007). Střet s novou kulturou je obtížný nejen pro nově příchozího cizince, nýbrž i pro některé jedince majority. Chování cizinců může majorita vnímat odlišně, než je záměr cizince. Odlišnost se objevuje zejména v neverbální komunikaci, odlišnosti používání gest. Dochází tak často k nedorozumění a nepochopení (Titěrová, 2010 [online]).

Podle Morgensternové a Šulové (2007) je pro začlenění každého cizince nezbytná tzv. kulturní senzitivita, tedy být schopni žít v cizí zemi, kultuře, aniž bychom se cítili ohroženi či v nebezpečí, být v psychologické pohodě a vnímat cizí kulturu jako obohacující.

- **Informační deficit**

Při příchodu do nové země se nejen děti – cizinci, ale hlavně rodiče těchto dětí setkávají s další bariérou, kterou je nedostatek informací. Nejen nedostatek informací stojí před cizinci, nýbrž i přístup k nim. Cizinci po příchodu do nové země často nikoho neznají a nemají možnost získat potřebné informace. Dítě zpravidla připraví na školní docházku rodič, ale malého cizince nemá kdo připravit. Titěrová (2010 [online]) dále uvádí: *„informace o fungování a organizaci českého školství, právech a povinnostech žáků a rodičů jsou právě tím, co může integraci cizince do českého školství a jeho následné školní úspěšnosti velice pomoci.“*

Cizinci mohou mít problém i s informacemi, které jsou pro majoritu naprostou samozřejmostí. Ať už se jedná o práva a povinnosti žáků a rodičů, zadávání úkolů, výběr školy, systém škol v České republice, orientaci v nabídce škol, organizaci studia, bezplatnost povinného vzdělávání, či školu v přírodě – to vše mohou být pro cizince neznámé informace (Titěrová, 2010 [online]). Mimoškolní aktivity většinou cizinci také nevyužívají, ať již z důvodu omezených zkušeností, nedostatku informací, nedostatku financí, neinformovanosti v mimoškolním vzdělávání či strachu z kontaktu s novou institucí (Vyčichlová a kol. [online]).

„Různé kultury přikládají vzdělání odlišnou hodnotu.“ V každé kultuře přikládají vzdělání jiný význam. Stejně tak se liší význam vzdělání pro rodinu v souvislosti se sociálním původem cizinců (Titěrová, 2010 [online]).

Podle Titěrové ([online]) je nezbytné *„využívat profesionální tlumočnické služby, jež jsou v České republice zatím nahrazovány tlumočením prostřednictvím známých či dětí.“* Ačkoli může být někdy tlumočení přes děti či známé dostačující, tlumočnické služby zajistí

pochopení důležitých informací obou stran jak rodičům, tak škole (Titěrová [online]). Pomocnou rukou ze strany školy může být i distribuce informací prostřednictvím letáků v různých jazycích (Vyčichlová a kol. [online]).

- **Sociální vazby**

Cizinci přicházející do nové země zanechávají v zemi původu zpravidla veškeré sociální vazby i širší rodinu. S majoritní společností navazují vztahy špatně ať už na základě špatné zkušenosti, jazykové bariéry, či jiných důvodů. Často udržují kontakt pouze se členy své minority, která jim přináší pocit bezpečí, jistoty, zachování tradic, používání mateřského jazyka apod. V krajních případech může tento jev vyústit až v sociální vyloučení neboli sociální exkluzi (Vyčichlová a kol. [online]).

Z nedostatku sociálních vazeb s majoritou mohou vyplývat problémy zmíněné v předchozím bodě. V této souvislosti mají cizinci zhoršený přístup k informacím. Absence informací vede k neutvoření vazeb s poradnami, úřady či organizacemi, které by těmto jedincům byly nápomocné (Titěrová, 2010 [online]). Při problémech se většina cizinců spoléhá na své krajany žijící v cizí zemi déle, ovládající cizí jazyk lépe. Tento způsob může vést k předávání mylných, neúplných či nepravdivých informací, které se v minoritách neustále reprodukují (Vyčichlová a kol. [online]).

„Navazování vztahů mezi majoritou a minoritami je přitom základním předpokladem skutečně multikulturální společnosti. Zároveň je to možnost velkého kulturního a společenského obohacení.“ (Titěrová, 2010 [online]). Vhodným prostředníkem k vytváření multikulturální společnosti je škola, která má možnost vytvářet příležitosti k setkávání majority a minority a společně přispět ke vzájemnému respektu, odstraňování předsudků, zlepšení vztahů a vzájemnému porozumění (Vyčichlová a kol. [online]).

2 KOMUNIKACE

Dle Klenkové (2006, s. 25) můžeme komunikaci definovat jako „*obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“. Komunikace se podílí na rozvoji osobnosti, má nezanedbatelný vliv v mezilidských vztazích a pomáhá utvářet vzájemné vztahy. Dochází k působení a ovlivňování mezi dvěma či více systémy. Cílem komunikace je schopnost dorozumívat se a předávat si informace. Jedná se o jednu z nejdůležitějších schopností člověka (Klenková, 2006).

Komunikace může probíhat v rovině verbální, tedy formou psanou či mluvenou, nebo neverbálně čili mimoslovně (Bytešníková, 2012). Do verbální komunikace zahrnujeme všechny procesy, které se uskutečňují formou mluvené či psané řeči. Do neverbální komunikace spadají všechny komunikační procesy neslovní podstaty (Klenková, 2006).

2.1 Interkulturní komunikace

„*Interkulturní komunikací rozumíme druh komunikace, které se účastní příslušníci odlišných kultur.*“ (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 69). Interkulturní komunikace je specifická tím, že každý účastník komunikace má rozdílný styl komunikace, objevují se také rozdíly v chování, vnímání i neverbální komunikaci (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Janebová a kol. (2010, s. 7) vymezují interkulturní komunikaci jako „*vědní obor, který se snaží popsat komunikaci mezi lidmi v souvislosti s jejich kulturou. Aktéři komunikace jsou představiteli konkrétní kultury, a tudíž jsou jejich zprávy ovlivněny kulturou, stejně jako jejich cíle a celý proces komunikace*“.

Interkulturní komunikace je složitý proces, který může vést k nepochopení, nejistotě až nedůvěře. Sdělení může být špatně interpretováno vlivem odlišnosti nejen jazyků, ale i chování a neverbálních signálů. Vzájemné verbální i neverbální porozumění v rámci interkulturní komunikace je mnohem složitější než v komunikaci běžné. Interkulturní komunikaci může stát v cestě řada překážek:

- předpoklad podobností,
- jazyková odlišnost,
- špatné porozumění neverbálních signálů,
- vliv předsudků a stereotypů,

- touha hodnotit,
- strach, obava (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

2.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikaci rozumíme podle Klenkové (2006, s. 29) „*veškeré dorozumívací prostředky neslovní podstaty.*“ Do neverbální komunikace patří všechno, co signalizujeme beze slov, ale i v rámci verbální komunikace. Neverbální komunikace zahrnuje gesta, pohyby hlavy a dalších částí těla, mimiku, postoj těla, pohled očí, tělesný kontakt, vzdálenost, tón hlasu a další (Klenková, 2006).

Ačkoli jsou některé složky neverbálního chování vrozené a existuje tedy určitá interkulturní podobnost v neverbálním chování, většina složek neverbálního chování je podmíněna kulturním prostředím, v němž vyrůstáme a zkušeností (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Neverbální komunikace je zpravidla jev spontánní a neuvědomovaný. Váže na sebe emoce, přičemž zároveň platí, že emoce ovlivňují naše neverbální chování (Morgensternová, Šulová a kol., 2007). Různé kultury své emoce jinak projevují. V Evropě je charakteristické, že čím je země severněji, tím tlumeněji obyvatelé emoce projevují. Naopak obyvatelé států na jihu jsou v komunikaci emočně výraznější. Japonci a Číňané své emoce skrývají (Průcha, 2010).

- **Proxemika**

Proxemika neboli dodržování určité vzdálenosti od druhého člověka je jedna z nejvýraznějších odlišností neverbální komunikace různých kultur (Morgensternová, Šulová a kol., 2007).

V různých zemích se liší průměrná vzdálenost osob během komunikace. Pokud však jeden z komunikujících překročí osobní hranici druhého, může v něm vyvolat nedůvěru, nespokojenost, špatné pocity, aniž by on sám věděl, proč tomu tak je (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Zároveň autorky Morgensternová, Šulová a Schöll (2007) uvádí, že v určitých kulturách nese velký význam také rozmístění lidí v prostoru. „*Např. zasedací pořádek při obchodních jednáních v japonské firmě ukazuje na příslušnost k určitému stupni hierarchie.*“ (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 117).

- **Chronemika**

Každá kultura vnímá odlišně také čas a jeho využívání. Západní kultury na rozdíl od kultur asijských chápou čas jako lineární jednotku postupující od přítomnosti k budoucnosti. Naopak většina asijských kultur uznává význam historie jak pro přítomnost, tak pro budoucnost (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Na odlišné vnímání času poukazuje i Hallův model, jenž rozlišuje monochronické a polychronické kultury. Pro monochronické kultury hraje čas velmi důležitou roli. Soustředí se na určitý problém, vykonávání úkolů má svou posloupnost, chodí na schůzky včas. Mezi tyto kultury patří např. Skandinávie, Německo, Švýcarsko, USA a další. Naopak polychronické kultury vnímají čas flexibilněji. Dokáží řešit více problémů najednou a nedrží se striktně časového plánu. Mezi tyto kultury se řadí např. arabské země, Afrika, jižní a jihovýchodní Asie, Latinská Amerika (Morgensternová, Šulová a kol., 2007).

- **Kinezika**

Do oblasti kineziky zařazujeme výraz tváře, oční kontakt, gesta, pohyby těla, posturiku. Všechny tyto rysy neverbální komunikace jsou také ovlivněné kulturou (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Výraz tváře je odpověď na naše vnitřní prožívání. Má velkou výpovědní hodnotu. Často ostatní dle našeho výrazu tváře poznají, jak se cítíme, jestli prožíváme dobré období či naopak špatné. Na rozdíl od kultury asijské dávají evropské nebo americké kultury větší volnost svým emocím v souvislosti s výrazem tváře. Asijské kultury drží výraz tváře spíše neměnný (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Velké kulturní rozdíly můžeme vidět např. v usmívání se. V Evropě či Americe je úsměv vnímán pozitivně, kladně. Zatímco v kultuře některých asijských států, např. Japonců, Vietnamců či Korejců, může úsměv značit rozpaky, zmatek či nejistotu (Průcha, 2010). Různě se vysvětluje i zvednuté obočí. Arabské země stejně jako Čína se staví ke zvednutému obočí negativně, naopak v Severní Americe či Německu je zvednuté obočí projevem překvapení, ocenění či zájmu (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Stejně jako je odlišně vnímán výraz tváře, liší se v rámci kultur i vnímání očního kontaktu. Pro některé kultury je typický dlouhý oční kontakt, jiní mu mohou přisuzovat další význam, např. sexuální zájem, neomalenost, ohrožení. Pro arabské země je typický dlouhý

a intenzivní oční kontakt, naopak v Asii je charakteristický oční kontakt nepřímý (Morgensternová, Šulová a kol., 2007).

Existují tzv. kulturně univerzální gesta, kterým porozumí více méně každý kdekoli na světě. Např. vztyčený palec jako znak toho, že je všechno v pořádku. Každá kultura má ale také svá specifická gesta, která se mohou rozcházet v jejich chápání, interpretaci a mohou být pro jiné kultury značně nesrozumitelná (Morgensternová, Šulová a kol., 2007). Lidé ze Skandinávie gestikulují značně umírněně oproti např. Italům či Turkům, jejichž gestikulace je velmi výrazná (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Kulturně si liší také pohyby a postoje těla. Některé národy, např. jižní Evropané, jsou pohybově aktivnější nežli jiné národy, např. Asiaté. Stejně tak se liší vnímání postoje těla v různých kulturách. V Evropě a USA je příznivě vnímán sebevědomý, rovný postoj. Naopak v Asii je zejména pro ženy typický postoj působící schouleně až uzavřeně (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

- **Haptika**

Haptika neboli tělesný kontakt, blízkost a interpersonální vzdálenost je rovněž kulturně specifická. Hall rozdělil kultury do dvou skupin. Jednou skupinou jsou kultury s nízkým či omezeným kontaktem, druhou skupinou jsou kontaktní kultury. Do kontaktních kultur patří jižanské kultury blíže k rovníku. Tyto kultury používají intenzivnější tělesný kontakt související s upřednostňováním menší interpersonální vzdálenosti. Naopak kultury s omezeným kontaktem se nacházejí v chladnějším klimatu a vyznačují se odtazitostí s menším množstvím dotyků (Morgensternová, Šulová a kol., 2007).

Z hlediska haptiky je zajímavý příklad hlazení dítěte po vlasech. V naší kultuře tento jev může znamenat pochvalu, povzbuzení, utěšení. Naopak vietnamská kultura vnímá pohlazení dítěte po vlasech jinými lidmi než rodiči jako povyšování či ovládání jedince (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

2.3 Komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem

Pro pedagoga je komunikace s dítětem s OMJ specifická zejména v míře znalosti češtiny u dítěte – cizince a také nutnosti jednat s tímto dítětem jako příslušníkem odlišné národnostní, náboženské nebo kulturní skupiny. Velmi určující při této komunikaci je příbuznost obou jazyků. Dalším požadavkem ze strany pedagoga je rozvíjet u českých dětí

vstřícnost, ochotu a pomoc dítěti – cizinci. Na jedné straně se musí pedagog sám vyrovnat s jazykovou a kulturní odlišností u dítěte – cizince, na druhé straně musí vést ostatní děti k pozitivním a tolerantním postojům vůči dítěti – cizinci (Průcha, 2010).

Nejen jazyk je to, čím se dítě z odlišného kulturního prostředí liší. Každá kultura má odlišné vzorce chování, tradice, zvyky i normy, které se od naší kultury mohou více či méně lišit. Dítě přejímá vzorce ze své domácí kultury, která je mnohdy velmi odlišná od naší kultury. Platí, že čím větší je odlišnost v rámci kulturních prostředí, tím větší existuje riziko vzniku nedorozumění nebo konfliktů (Janebová a kol., 2010).

Při komunikaci s dítětem s odlišným mateřským jazykem by měl pedagog dodržovat několik bodů, které mu pomohou v kontaktu s tímto dítětem.

- Při vzájemném kontaktu nás mohou nejen děti, ale i rodiče překvapit svými reakcemi. Ty mohou být někdy značně odlišné od toho, na co jsme zvyklí. Proto je důležité při kontaktu jak s dítětem, tak s rodiči, aby byl pedagog interkulturně senzitivní neboli kulturně empatický. To znamená schopný vcítit se do odlišné mentality. Pro tuto schopnost jsou důležité některé osobnostní rysy, např. vnímavost, otevřenost, empatie apod.
- Dalším úkolem pedagoga by mělo být shromáždění co nejvíce informací o zvyklostech v kultuře, zvycích, očekáváních, ale i požadavcích rodičů. Tyto informace je vhodné získat otázkami při rozhovoru s rodiči.
- V rámci začlenění dítěte do kolektivu je vhodné zvýraznit určité zajímavosti z cizí kultury. Avšak nejen čím se daná kultura liší, nýbrž i co mají obě kultury společného. Seznamování dětí s odlišnostmi ve všech směrech (barva pleti, odlišný jazyk apod.) je důležité, jedině tak se u nich buduje tolerance přirozenou cestou. Pozitivní je, že děti jsou zvědavé a spoustu věcí je zajímavá.
- Velmi žádoucí je přijetí dítěte ostatními dětmi ve třídě. Pedagog by měl předejít jakémukoli riziku diskriminačního chování ze strany ostatních dětí. Zároveň by měl pomoci dítěti z odlišné kultury adaptovat se, odstraňovat strach a odstup od cizí kultury a poskytovat dítěti prostředí bezpečí nejen fyzické, ale zejména psychické.
- Je vhodné spolupracovat s rodiči, být s nimi v kontaktu, cítit k nim respekt a při všech problémech, které se mohou vyskytnout, mít vždy na paměti zájem dítěte (Mertin, Gillernová a kol., 2015).

Komunikace mezi dítětem – cizincem a pedagogem by jistě byla příznivější, pokud by existovala systematická výuka českého jazyka pro tyto děti. V rámci podpůrných opatření

může být dítěti poskytována výuka češtiny jako druhého jazyka v rozsahu 15 minut 4x týdně. Není to však dostatečná podpora a osvojení jazyka tak u těchto dětí probíhá samovolně, spontánně v rámci školy, případně multimédií (Průcha, 2010).

2.4 Komunikace s rodiči – cizinci

Komunikace s rodičem – cizincem je specifická a velmi výrazně ji ovlivňují dva faktory. Jedním z nich je to, zda se rodiče – cizinci dokáží česky dorozumívat s učiteli při vzájemné srozumitelnosti a pochopení, a pokud ano, tak na jaké úrovni. Druhým faktorem jsou postoje rodičů, které sdílí k českému vzdělávání a české škole (Průcha, 2010).

Při komunikaci s rodiči – cizinci dochází ke střetu komunikačních stylů, odlišnému vnímání a chápání chování, přičemž může dojít až ke komunikačním blokům (Mertin, Gillernová a kol., 2015). Podle Mertina, Gillernové a kol. (2015) může při interkulturní komunikaci mezi pedagogem a rodičem – cizincem dojít k různým negativním emocím a pocitům.

- Nejistota – může být jevem vědomým, často však bývá nevědomá. Může pramenit z nižší schopnosti porozumění, nevyjasněných očekávání i nových situací. S nejistotou může člověk reagovat, vyjadřovat se i působit zcela odlišně nežli bez nervozity.
- Nesoulad – nepříjemné pocity se mohou objevit i v případě rozporu vlastního postoje s chováním a tradicemi opačné kultury. Tento střet kulturních hodnot může komunikaci výrazně ztěžovat.
- Nedůvěra – může zpočátku pramenit z neznámého prostředí či neznámých situací. Později může být výsledkem dlouhodobého nesouladu mezi komunikačními partnery, v tomto případě je pak komunikace značně negativně ovlivněna.
- Nepřátelství – nepřátelský postoj vzniká jako následek dlouhodobé vyhrocené nedůvěry.

Oba komunikační partneři, tedy rodič i pedagog, se dostávají do kontaktu s odlišným stylem komunikace, jsou vystaveni neznámému chování, ale i signály neverbální komunikace bývají odlišné. K nedorozumění dochází při interkulturní komunikaci mnohem častěji (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Nedorozumění nejčastěji způsobuje jev podobnosti, kdy jeden z komunikačních partnerů vychází z předpokladu, že jeho komunikační partner komunikuje podobným

stylem. Dalšími překážkami mohou být různé bloky v komunikaci. Těmi jsou např. předsudky, stereotypy, projevy etnocentrismu apod. Pokud bloky v komunikaci trvají a nejsou odstraněny, mohou vznikat závažnější konflikty (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Častým jevem je i tzv. konfuze. Tento jev popsal Watzlawick jako „zrcadlový obraz naší komunikace“ (Mertin, Gillernová a kol., 2015, s. 210). Příčinou konfuze je nezdařilá či neúspěšná komunikace, jejímž důsledkem je nejistota a nepochopení u příjemce komunikace. Reakce člověka na konfuzi mohou být různé (Mertin, Gillernová a kol., 2015).

Pokud dojde k interkulturnímu konfliktu, existují určitá obecná doporučení, jak nejlépe v této situaci reagovat.

- Uvědomění si, že jsme dospělí lidé a na tomto základě komunikovat, bez emocí či skrytých vzkazů.
- Vhodné je snažit se pochopit pocity druhé osoby a zároveň vysvětlit své pocity. Nikoli se však o pocitech dohadovat, opravdu každý může situaci cítit jinak.
- V případě závažných emocionálních konfliktů se snažit jednat s chladnou hlavou. Odložit jednání na později s cílem vychladnout, reálně se zamyslet a cílit na dlouhodobé řešení konfliktu.
- Odlišnost obou kultur se snažme vysvětlit. Vyslechněme zvyky cizí kultury a přibližme tradice a zvyky naší kultury.
- Nesnažme se pořád prosazovat své názory a přesvědčení, vyslechněme nejprve druhého, snažme se ho pochopit. Teprve poté se snažme o to samé u něj.
- Neohlížejte se na to, co se stalo, nýbrž co s tím lze udělat do budoucna.
- Braní si věcí příliš osobně komunikaci spíše škodí.
- Přemýšlejte a hledejte, čím můžeme konflikt vyřešit, jaké existují možnosti. Důležité není jen jednání, nýbrž zásadní je příprava.
- Konflikty jsou neodmyslitelnou součástí našeho života. Každý konflikt má řešení, důležité je nevzdát se, ale řešit ho (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Důležité je, aby si jak pedagog, tak rodič – cizinec uvědomili, že jejich vzájemná komunikace je důležitá zejména pro dítě. Pokud jsou schopni komunikovat na úrovni, vždy na tom vydělá dítě a o to by mělo jít především. Před přijetím dítěte – cizince do školy je vhodné probrat s rodiči specifika výchovy v jejich kultuře, jejich očekávání od školy, zároveň by měl pedagog informovat o pravidlech, řádu a fungování naší školy (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ – CIZINCŮ

Právo na vzdělávání všech dětí se objevuje nejen v legislativě dané země, nýbrž i v mezinárodních dokumentech. Právo na vzdělávání všech dětí na základě rovných možností je součástí Úmluvy o právech dítěte. V článku 28 této Úmluvy stojí, že „*státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností zejména zavádějí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání.*“ Dalším dokumentem, který zdůrazňuje právo na vzdělávání, je Listina základních práv a svobod. Článek 33 této Listiny zaručuje každému právo na vzdělávání. Článek 25 této Listiny za podmínek stanovených zákonem též zaručuje „*občanům příslušejícím k národnostním a etnickým menšinám právo na vzdělání v jejich jazyku.*“

V České republice je právo na vzdělávání zaručeno všem dětem bez rozdílu. Pravidla vzdělávání dětí – cizinců upravuje § 20 zákona č. 561/2004 Sb. Tento paragraf rozděluje děti – cizince do dvou základních skupin – občané Evropské unie a jedinci, jež nejsou občany Evropské unie.

První skupinou jsou občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci. V § 20 školského zákona stojí, že „*občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek jako občané České republiky.*“

Druhou skupinu tvoří občané jiných zemí, kteří nejsou občany České republiky ani Evropské unie. Ti mají dle školského zákona stejně jako občané EU nárok na:

- základní vzdělávání, pokud pobývají na území ČR;
- školní stravování a zájmové vzdělávání, pokud jsou jedinci ve věku plnění povinné školní docházky;
- střední vzdělávání a vyšší odborné vzdělávání, pokud je jejich pobyt na území ČR oprávněný;
- předškolní vzdělávání, základní umělecké vzdělávání a jazykové vzdělávání, pokud mají oprávnění k pobytu na území ČR déle než 90 dnů nebo pobývají na našem území z důvodu výzkumu (Kendíková, 2016).

Všechny výše uvedené podmínky jsou platné i pro azylanty, jedince požívající doplňkovou ochranu, žadatele o udělení mezinárodní ochrany nebo jedince užívající doplňkovou ochranu (Kendíková, 2016).

Dětem osob, které nejsou občany České republiky a které vykonávají na území ČR pracovní činnost, studují nebo získaly oprávnění pobytu z jiného důvodu, zajišťuje krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy:

- bezplatnou přípravu k zapojení se do základního vzdělávání s výukou českého jazyka;
- podporu výuky mateřského jazyka a kultury v koordinaci s výukou ZŠ (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Odlišnost dítěte ať v sociální, či kulturní oblasti se vždy projeví ve vzdělávání. Objevuje se snížení obecné informovanosti, omezení jazykové znalosti, diference v uznávání hodnot a postojů, neznalost pravidel většiny (Bartoňová, Bytešníková, Vítková a kol., 2012).

Podle Horáčkové ([online]) je při vzdělávání jedince s odlišným mateřským jazykem důležité:

- znalost češtiny,
- odlišnost mateřského jazyka,
- doba pobytu v ČR,
- předcházející školní zkušenosti a úspěchy,
- předešlé zkušenosti se vzdělávacím systémem apod.

3.1 Předškolní vzdělávání

S neustálou migrací se zvyšuje počet dětí s odlišným mateřským jazykem v celém českém školství. Výjimku netvoří ani mateřské školy. Největší počet dětí s OMJ v předškolním vzdělávání zastávají děti z Vietnamu, Ukrajiny a Slovenska (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2015).

Předškolní vzdělávání dětí s OMJ je velmi důležité vzhledem k povinné školní docházce cizinců a je určující pro budoucí úspěšné vzdělávání těchto dětí. Dítě s OMJ se často v mateřské škole dostává do prvotní interakce s českým prostředím. Tato interakce je důležitá a ovlivňuje úspěšný vstup těchto dětí do školy. Dítě s OMJ bez předchozí zkušenosti z českého prostředí se musí vyrovnat nejen s problémy jazykovými, ale i sociokulturními. Jeho úspěšná integrace do školního prostředí je znesnadněna. Děti s OMJ, které mateřskou školu navštěvovaly, se vyrovnávají ostatním dětem, ba dokonce mohou být úspěšnější.

S osvojováním druhého jazyka může dojít k rozvoji vysokého potenciálu rozumových schopností (Inkluzivní škola, Proč je předškolní vzdělávání migrantů důležité, [online]).

Také Šebelová (2008 [online]) vyzdvihuje důležitost předškolního vzdělávání vzhledem ke školní budoucnosti dětí z odlišného jazykového prostředí. Mateřská škola může těmto dětem velmi pomoci, zejména pak učitelky dokáží rozpoznávat nedostatky těchto dětí, a tedy pracovat s nimi dle jejich individuálních potřeb.

V roce 2005 byla vládou schválena Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání. Tato koncepce, jež byla v roce 2008 aktualizována, klade důraz na důležitost předškolní přípravy a včasné péče o tyto děti jako předpoklad prevence školní neúspěšnosti. Jejím cílem je příprava těchto dětí na povinnou školní docházku. Včasnou péčí se zvyšuje pravděpodobnost úspěšné sociální integrace, zvyšuje se úspěšnost těchto dětí na prvním stupni ZŠ a snižuje se negativní vliv sociálně a kulturně znevýhodňujícího prostředí (Bartoňová, Bytešníková, Vítková a kol., 2012).

Významnou institucí předškolního vzdělávání je mateřská škola. Podle Bartoňové, Bytešníkové, Vítkové a kol. (2012, s. 261) je *„úkolem mateřské školy kompenzace vývojových nerovnoměrností u dětí z rozdílného sociálně znevýhodněného či jazykového prostředí ještě před vstupem do základního vzdělávání.“*

V rámci předškolního vzdělávání je důležité, aby děti s OMJ navštěvovaly předškolní zařízení co nejdříve před vstupem do školy. Pravidelná docházka připraví dítě na vstup do školy o to více, pokud rodiče nemluví česky. Zároveň je velmi důležitá informovanost rodičů, aby věděli, kdy své dítě přihlásit do předškolního zařízení, za jakých podmínek se předškolní vzdělávání uskutečňuje apod. (Šebelová, 2008 [online]).

Šebelová (2008 [online]) upozorňuje i na několik bodů, které se v rámci předškolního vzdělávání u dětí s OMJ zvláště osvědčily:

- jasná a srozumitelná komunikace,
- motivace dítěte i rodičů,
- komplexní rozvoj českého jazyka a dalších oblastí jako motoriky, sluchového a zrakového vnímání, orientace, paměti, myšlení, řeči a představ.

3.2 Podpůrná opatření

Děti s OMJ spadají do skupiny osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě tohoto zařazení mají nárok na poskytování podpůrných opatření podle míry nutné

podpory. Dle školského zákona se podpůrnými opatřeními rozumí „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Podpůrná opatření se člení do 5 stupňů. První stupeň podpůrných opatření je realizován samotnou školou, v dalších stupních je nezbytné rozhodnutí školského poradenského zařízení a souhlas zákonných zástupců. Opatření uplatňující se při začleňování dětí s OMJ do mateřských škol jsou následující.

- 1. stupeň
 - plán pedagogické podpory
 - změny v organizaci vzdělávání dítěte
 - volba žádoucích pedagogických a didaktických postupů
- 2. stupeň
 - změna obsahu vzdělávání
 - poskytnutí speciálních učebnic a pomůcek
 - pedagogická intervence v časové dotaci 1 hodiny týdně
 - speciálně pedagogická péče 1 hodina týdně
 - metodická podpora školského poradenského zařízení v rozsahu 2 hodin za měsíc
 - 4x15 minut výuky češtiny jako druhého jazyka v MŠ za týden, max. 80 hodin
- 3. stupeň
 - adaptace výstupů a obsahu vzdělávání
 - poskytnutí speciálních učebnic a pomůcek
 - pedagogická intervence v časové dotaci 3 hodiny týdně
 - speciálně pedagogická péče 3 hodiny týdně
 - asistent pedagoga
 - dotace dalšího pedagogického pracovníka v rozsahu 0,5 úvazku
 - dotace na školního psychologa či školního speciálního pedagoga v rozsahu 0,5 úvazku
 - metodická podpora školského poradenského zařízení v rozsahu 3 hodin za měsíc po dobu 6 měsíců

- 4x15 minut výuky češtiny jako druhého jazyka v MŠ za týden, max. 110 hodin
- 4. a 5. stupeň
 - tyto stupně podpory lze využívat, objevuje-li se u dítěte s OMJ další znevýhodnění či zdravotní postižení
 - tyto stupně podpory znamenají např. snížený počet dětí ve třídě, přiřazení osobního asistenta, podstatné změny průběhu vzdělávání, přítomnost dalšího pedagoga ve třídě (Vyhláška 27/2016 Sb.).

Pokud přichází do MŠ dítě s odlišným mateřským jazykem, je postup při stanovování podpůrného opatření následovný:

1. mateřská škola doporučí a pošle rodiče s dítětem do ŠPZ;
2. na základě vyšetření je dítě zařazeno do odpovídajícího stupně podpory, poradna následně doporučí vhodná podpůrná opatření;
3. zákonní zástupci stvrdí podpisem uplatňování podpůrných opatření;
4. mateřská škola zprostředkuje vyjádření ŠPZ kraji, na základě toho získá finanční podporu;
5. mateřská škola zrealizuje doporučenou podporu (Inkluzivní škola, Podpůrná opatření v MŠ [online]).

3.3 Příprava na dítě s OMJ

Nástup dítěte do MŠ je složitou situací nejen pro dítě samotné, nýbrž i pro rodiče a mateřskou školu. Na příchod dítěte s OMJ je vhodné se připravit, ať již nastupuje do jakéhokoli stupně vzdělávání. Vždy je výhodné, pokud se o nástupu dítěte ví předem, vznikají však i situace, kdy dítě nastoupí v průběhu školního roku (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2015).

Mateřská škola by měla na příchod nového dítěte reagovat vhodnými opatřeními. Podle Linhartové a Loudové Stralczyňské (2015) se jedná zejména o následující opatření.

- Zajištění tlumočnicka pro komunikaci s rodiči. Při úvodním setkání s rodiči je nezbytné, aby jim byly předány informace, kterým rozumí. Je žádoucí připravit jim i písemné materiály v jejich rodném jazyce. Je dobré zvolit si, jak budeme s rodiči komunikovat během roku.

- Komunikace s dítětem může být zpočátku náročná, o to víc, pokud dítě nemá předchozí zkušenost s jazykem v nové zemi. Vzájemnou komunikaci můžeme usnadnit používáním komunikačních kartiček, naučením se několika slov v jeho mateřském jazyce, využíváním obrázků.
- Zajistit pro dítě plán adaptace.
- Uvědomit si, zda je prostředí v mateřské škole nakloněné inkluzi. Mateřská škola má možnost vytvořit inkluzivní plán MŠ, který bude součástí ŠVP, případně materiál Plánování podpory inkluze a interkulturního přístupu v MŠ.
- Využít zkušeností pedagogů, kteří se s touto problematikou již setkali. Na základě toho určit pedagoga, který bude s rodiči komunikovat a oni budou vědět, na koho se mohou obrátit.
- Vědět o možnosti spolupráce nejen se školskými poradenskými zařízeními, ale i dalšími institucemi, případně neziskovými organizacemi.
- Zjistit si základní informace o prostředí, z něhož rodina přichází, jaké jsou tradice, zvyky, normy chování, kulturní a politická situace v zemi. Tyto informace nám mohou být ku prospěchu, je ale důležité nezobecňovat všechny poznatky a vyhnout se stereotypnímu nahlížení na jedince určité země.
- Rozmyslet si vhodné zařazení dítěte do třídy, jakož i připravit třídu na příchod nového dítěte. Zdůraznit, v čem dítě vyniká, upozornit však také na možné překážky.
- Upozornit bychom měli i rodiče ostatních dětí.
- Zaměřit se na vybavení MŠ, mít dostatek herních a didaktických materiálů. Vhodné je zařadit různé cizojazyčné knihy, panenky s různou barvou pleti apod.

4 ZAŘAZENÍ DĚTÍ – CIZINCŮ DO POSTŘEDÍ BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Počet dětí – cizinců navštěvujících mateřské školy rok od roku stoupá. Podle MŠMT (MŠMT, Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele [online]) navštěvovalo MŠ v roce 2017/2018 téměř 10 500 dětí – cizinců, to je přibližně o polovinu více, než tomu bylo před 5 lety. Do těchto dat jsou zahrnovány pouze děti – cizinci. Ostatní děti s OMJ, které nemají statut cizince a kterých je mnohonásobně více, se mohou potýkat s obdobnými problémy a podporu potřebují také.

Ačkoli děti – cizinci mají nárok na podporu ve smyslu podpůrných opatření, ne všude jim je podpora poskytována. Důležité je posílat tyto děti do poraden, informovat rodiče o možnostech podpory, spolupracovat s nimi a vzdělávat pedagogy v této oblasti (kolektiv autorů META, 2014).

4.1 Adaptace dítěte

Adaptace na nové prostředí je pro každého z nás náročný proces. Stejně tak, pokud dítě nastupuje do předškolního zařízení, jedná se o velkou a významnou změnu. Dítě se ocitá v neznámém prostředí, dostává se do kontaktu se svými vrstevníky a setkává se s novou autoritou. Je nuceno přizpůsobit se fungování MŠ. Pokud k tomu navíc přičteme jazykovou bariéru a kulturní odlišnost, jedná se o velmi zátěžovou situaci. Dítě s OMJ je v situaci, kdy nejenže nikomu nerozumí, ale nikdo nerozumí ani jemu. Zároveň kulturní prostředí bývá často diametrálně odlišné (Linhartová, Loudová Stralczyńska, 2015). Odlišné kulturní prostředí s sebou nese rozdílné vzorce chování, tradice, normy, zvyky, které se mohou od českých standardů lišit. Čím rozdílnější jsou jednotlivé kultury, tím je adaptace na nové prostředí náročnější (Janebová a kol., 2010).

V rámci adaptace dítěte s OMJ na nové prostředí se často hovoří o termínu „kulturní šok“. Janebová a kol. (2010, s. 40) píší, že kulturní šok je „*psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorcům cizích kultur. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou.*“ Jedná se o reakci na zcela nové prostředí a s tím spojenou ztrátu jistot. Typicky se může objevit uzavírání se do sebe či do svého vlastního světa, odmítání komunikovat, nezájem o okolní svět, strach,

dezorientace, psychosomatické problémy, agrese (kolektiv autorů META, 2011). Příznaky kulturního šoku se mohou lišit u každého jedince, stejně jako jeho průběh a intenzita (Mertin, Gillernová a kol., 2015).

Při delším pobytu v novém kulturním prostředí dochází k tzv. akulturaci. Průcha (2010, s. 55) definuje akulturaci jako „*sociální proces, v němž dochází ke kulturním změnám trvalým stykem dvou nebo více kultur. Akulturace zahrnuje jak přebírání určitých prvků z jiné kultury, tak jejich odmítání, vylučování nebo jejich přetváření.*“ Každý člověk se přizpůsobuje nové kultuře specifickým způsobem. Přizpůsobování se může mít formu různých akulturačních strategií (Janebová a kol., 2010).

- Asimilace – „*postupné včleňování jednoho etnika a jeho kultury do jiné kultury tak, že znaky původní kultury se ztrácejí a jsou nahrazovány znaky dominantní, přejímané kultury*“ (Průcha, 2010, s. 56).
- Separace – „*izolování se od hostitelské kultury a snaha o maximální zachování kultury vlastní*“ (Janebová a kol., 2010, s. 43).
- Marginalizace – „*způsob vyrovnávání se, kdy nedojde ke ztotožnění ani s jednou kulturou, dochází k neschopnosti přisoudit hodnotu jedné z kultur*“ (Janebová a kol., 2010, s. 43).
- Integrace – nejvýhodnější forma akulturace. Jedinec vnímá novou kulturu jako důležitou, přisuzuje ji určitou hodnotu. Zároveň si však do jisté míry uchovává svoji vlastní kulturu (Janebová a kol., 2010).

Aby adaptace dítěte s OMJ proběhla hladce, je vhodné dodržovat některé zásady, jež usnadní dítěti první dny v novém prostředí.

- Délka pobytu dítěte v MŠ by měla vzrůstat s ohledem na potřeby dítěte.
- První dny usnadní dítěti přítomnost rodičů v MŠ.
- Navrhnout a vytvořit konkrétní adaptační plán pro dítě a umožnit rodičům překlady do jejich mateřského jazyka.
- Dát dítěti možnost vzít si z domova svou oblíbenou hračku, vybrat si v MŠ značku, místo u stolu (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2015).

Během adaptace dítěte – cizince je vhodné používat různé obrázky pro pojmenování jednotlivých předmětů. Zároveň bychom dítěti měli umožnit vzít si do mateřské školy něco svého (např. plyšovou hračku), která mu pomůže cítit se více v bezpečí. Pokud začlenění dítěte neproběhne optimálně, může to vést až psychosomatickým problémům (Lažová, 2013).

Každé dítě reaguje a přizpůsobuje se novému prostředí odlišně, jedno pláče, jiné vzdoruje a někdo projde adaptací bez problému. Důležité je netlačit na dítě, nýbrž mu podat pomocnou ruku, usnadnit mu pobyt v novém prostředí a zajistit pro něj bezpečí (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2015).

4.2 Inkluzivní vzdělávání

Podle Bartoňové a Vítkové (2007, s. 16) je inkluze vnímána jako „*integrace všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky.*“ Inkluzivní škola začleňuje do vzdělávání všechny děti bez rozdílu, nicméně s ohledem na jejich individuální potřeby. Výsledkem je takové vzdělávání, které nikoho nevyklučuje a kde zanikají sociální i vzdělávací překážky (Teorie inkluzivní výuky, 2007 [online]).

Inkluzivní vzdělávání chápeme jako vzdělávání všech dětí společně. Na rozdíl od integrace, kde je zařazováno dítě s určitou odlišností do homogenní skupiny, inkluze vnímá každý kolektiv různorodě a každého jedince výjimečně a rozmanitě. Tuto výjimečnost a rozmanitost je potřeba zohledňovat, aby bylo všem umožněno vzdělávat se v rámci společného vzdělávání. Zároveň je tato různorodost pozitivní ve smyslu vzájemného obohacení, rozvíjení respektu, empatie, ohleduplnosti, tolerance (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2015).

Dle Linhartové a Stralczyňské Loudové (2015) se od pedagoga v inkluzivním vzdělávání neočekává, že bude přizpůsobovat výuku individuálně pro každé dítě. Naopak by měl přemýšlet a vytvářet takový program pro danou třídu, aby se mohly zapojit všechny děti, aniž by některé bylo vyčleněné. Některé konkrétní změny tyto autorky zdůraznily.

- Pedagog se snaží posoudit okolnosti a situace, jež by mohly být pro děti překážkou. Takovým situacím a okolnostem se snaží vyhýbat nebo je upravovat. Nabídka činností by měla být různorodá.
- Zvažuje, zda je potřebná podpora poskytována všem dětem.
- Průběžně hodnotí, jestli mají všechny děti možnost posouvat se, být vyslyšeny a zda se vnímají jako součást prostředí. S ohledem na to přejde k odpovídajícím opatřením.

Cílem inkluzivního prostředí v mateřské škole je vybudovat takové prostředí, které je otevřené efektivně vzdělávat všechny jedince bez rozdílu. Skupina dětí v inkluzivním prostředí je heterogenní, prostředí navštěvují jak děti s postižením, děti v ohrožení, děti s

odlišným mateřským jazykem, děti nadané, tak i děti s tělesnými odlišnostmi (Bartoňová, Bytešníková, Vítková a kol., 2012).

Inkluzivní vzdělávání bude fungovat, jestliže škola zajistí potřebnou podporu nejen pro děti, nýbrž i zaměstnance. V takovém prostředí, kde je každý člen oceňován pro svůj pozitivní přínos, dochází k utváření kvalitních interpersonálních vztahů a rozvoji všech dětí i zaměstnanců (Teorie inkluzivní výuky, 2007 [online]). Aby inkluze fungovala, je důležité vytvořit podporující prostředí a nezbytná je spolupráce všech zúčastněných. Děti v inkluzivním prostředí těží, mohou růst a rozvíjet se. Baďuriková (2006, In: Bartoňová, Bytešníková, Vítková a kol. 2012) uvádí předpoklady inkluze:

- děti se více podobají, než liší; faktory, které je spojují, jsou v převaze;
- každé dítě patří do rodiny a komunity, která předurčuje jeho vývoj a učení;
- nejefektivnější učení je nápodobou jeden od druhého;
- příznivý rozvoj dítěte probíhá v takovém prostředí, kde se respektují individuální potřeby a schopnosti každého jedince.

Děti, ať se liší, či nikoli, je vhodné spojovat od nejranějšího věku. Společné inkluzivní prostředí umožňuje dětem vnímat rozdíly. Tyto rozdíly se však stírají a stávají se normalitou na základě společných zážitků a zkušeností. Budování inkluzivního myšlení v předškolním věku je výhodné zejména proto, že tyto hodnoty přijímá dítě do budoucna a dokáže je aplikovat v běžném životě (Bartoňová, Bytešníková, Vítková a kol., 2012).

Inkluzivní prostředí v jakékoli škole je procesem vyžadující čas a úsilí. Nejde říci, že vytvoříme inkluzivní prostředí a zítra ho máme. Je však příležitostí, aby se každé dítě mohlo rozvíjet dle svých možností v maximální možné míře, ale je také příležitostí k rozvoji učitele (Linhartová a Loudová Stralczyňská, 2015).

4.3 Dítě s OMJ v inkluzivním vzdělávání

Ačkoli jsou děti s OMJ zařazovány do hlavního vzdělávacího proudu, často dochází k jejich segregaci vlivem neznalosti vyučovacího jazyka. Tyto děti nemají příležitost zapojit se, účastnit se vzdělávacího procesu, plnit úkoly, protože nerozumí. Takové dítě tedy nemůže růst a rozvíjet se (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2015).

Řešením je vytvoření inkluzivní mateřské školy. Jak již bylo psáno, nejedná se o rychlý proces, nýbrž vzniká dlouhodobě a přirozeně. Obsahuje několik bodů, jež popsaly Linhartová a Loudová Stralczyňská (2015).

1. Aktuální situace v MŠ

Prvním úkolem je zhodnocení stávající situace v mateřské škole. Zamyslet bychom se měli nad tím, jestli je mateřská škola otevřená všem dětem, jestli mají všechny děti příležitost rozvíjet se v maximální možné míře, do jaké míry reaguje mateřská škola na potřeby dětí. Ke zhodnocení situace je vhodné využít hodnotící nástroj Index inkluze. Výsledky by měly být inspirací a motivací k dalšímu posunu v různých oblastech. Dalším ukazatelem aktuální situace je pravidelná diskuze jak pedagogů, tak i nepedagogických pracovníků. V rámci diskuze můžeme dojít k novým pohledům na jednotlivé oblasti inkluze a zároveň budujeme vzájemnou spolupráci mezi pracovníky mateřské školy. Poslední a nejvíce opomíjenou aktivitou ke zhodnocení situace je vlastní reflexe našich inkluzivních přesvědčení, názorů, úvah a hodnot.

2. Inkluzivní plán

Tvorba a aplikace inkluzivních principů a pravidel v MŠ je dalším krokem k vytvoření inkluzivní mateřské školy. Vytvoření inkluzivního plánu nám pomůže jít cestou, jakou jsme si vybrali, a zároveň neustále hledat příležitosti ke zlepšení.

3. Realizace inkluzivního plánu

Další krok se zaměřuje na realizaci inkluzivního plánu v každodenní realitě mateřské školy.

4. Zhodnocení procesu

Významnou fází je reflexe, evaluace a hodnocení uplatňovaných změn, postupů a zlepšení. V této fázi vytyčíme body, které se nám povedly a v nichž budeme pokračovat, zároveň se opět vrátíme do 1. fáze a snažíme se neustále zlepšovat to, co se nám nedaří. Jedná se o neustálý cyklický proces.

5 FORMY A METODY PRÁCE S DĚTMI – CIZINCI

Děti – cizinci, stejně jako všechny děti s OMJ, spadají do skupiny jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o různorodou skupinu, kde je každé dítě výjimečné, jedinečné a má své individuální potřeby. Vzhledem k různorodosti nejen dětí, nýbrž i rodin těchto dětí, neexistuje jasně vymezený plán, jak podporovat všechny děti s OMJ. Vždy je však důležité přistupovat k těmto dětem individuálně, se vstřícností, láskou, porozuměním a vírou, že stojí za to věnovat jim náš čas (Inkluzivní škola, Inkluze v MŠ [online]).

Při práci s dítětem s OMJ je důležitá komplexnost. Hájková (2015, s. 61) uvádí, že „*cesta vede přes komplexní sociální a psychický rozvoj těchto dětí.*“ Zároveň uvádí, že začlenění dětí s OMJ do kolektivu by mělo probíhat formou společných aktivit s dětmi většinové společnosti. Tyto aktivity by měly podporovat vnímání, soustředění, pozornost, paměť, jemnou motoriku, prostorovou orientaci, pohybovou dovednost. Jazykový rozvoj přijde v souladu s těmito aktivitami (Hájková, 2015).

5.1 Osobnostní rozvoj

Do osobnostního rozvoje dítěte s OMJ patří mnoho oblastí. Jednou z nich je grafomotorika a senzomotorická koordinace. Do této oblasti zahrnujeme dovednosti jako je úchop psacího náčiní nebo nápodoba jednoduchých tvarů. Tato oblast se u dětí s OMJ od dětí většinové společnosti neodlišuje. Jedinou překážkou může být problém v porozumění při zadávání úkolů (Hájková, 2015).

Další oblastí osobnostního rozvoje je schopnost pravolevé orientace neboli laterality. Dítě by mělo vědět, která ruka je pravá, mělo by zvládat pokyny typu otoč se vpravo / ukaž vlevo apod. Mělo by být schopno určovat strany na obrázku. U dětí s OMJ musíme dát velký pozor na to, jaká slova používáme. Dítě má problém s porozuměním synonym, proto je vhodné určit výrazy, které budeme používat a zůstat jednotní. Dítě často zvládá stranovou problematiku, ale objevují se chyby v jazykovém projevu. Takové dítě chválíme a oceňujeme, neboť je pro nás důležité porozumění laterálních označení (Hájková, 2015).

Sebeobsluhu hodnotíme u dětí s OMJ stejně jako u všech ostatních dětí. Nezbytné je však respektovat určitá sociokulturní specifika. Co je u nás samozřejmé a běžné, nemusí být

v jiných kulturách. Proto pokud dítě není příborem, ukažme mu, jak to chodí u nás a mějme trpělivost, dokud se to nenaučí (Hájková, 2015).

Sociální zralost u dítěte s OMJ závisí do určité míry na odlišnosti kultury. S tím souvisí i pravidla společenského soužití. Pokud se dítě odlišuje ve zvyklostech, rozdíly nevyzdvihujeme. Pravidla uvádíme při společných činnostech s celou skupinou dětí a neměli bychom trápit děti, pokud něco nevědí (Hájková, 2015).

U dětí s OMJ se vyskytuje zvýšená emoční citlivost související s emoční zralostí. Emoční zralost je jednou ze složek, která se posuzuje v rámci připravenosti na školu, tedy jak dítě zvládá odloučení od rodičů, prohru, činnosti, které nemá rádo apod. U dětí s OMJ je důležité vytvořit bezpečné prostředí tak, aby pobyt v MŠ zvládaly emočně stabilně. Emoční citlivost a zralost souvisí i s délkou pobytu dítěte v našem prostředí (Hájková, 2015).

V rámci zralosti smyslového vnímání a úrovně pozornosti hodnotíme schopnost naslouchat a postřehnout viděné. Pokud dítě má tyto schopnosti a je schopno je verbálně prezentovat, je to ideální. Pokud tomu tak není, jako např. u cizojazyčných dětí, může verbální projev kompenzovat kresbou, gesty či tělesnými úkony (Hájková, 2015).

Schopnost pamatovat si je pro děti s OMJ náročné, jelikož nemají dostatečnou slovní zásobu. Často textu ani nerozumí a o to je pro ně složitější si jej zapamatovat. I přes tuto skutečnost je žádoucí české texty těmto dětem nabízet. Vždy však musíme respektovat, že musí jít o texty srozumitelné, smysluplné a krátké. Paměť můžeme cvičit rovněž úkoly na zapamatování právě řečené a ukázané řady slov. Nejen, že řadu slov s určitou tematikou sdělíme, nýbrž i ukazujeme obrázek, kterým podpoříme porozumění slovům (Hájková, 2015).

Poslední oblastí je rozumová zralost. Dítě by v mateřské škole mělo prokázat určité vědomosti a věcné znalosti. Tyto znalosti zjišťujeme zpravidla verbálně. U dětí s OMJ uznáváme i neverbální komunikaci (Hájková, 2015).

5.2 Jazykový rozvoj

Pro děti s OMJ je jazyková podpora velmi podstatná. Znalost českého jazyka zásadně ovlivní jejich úspěšnost na základní škole. Pokud dítě nastoupí do školy s nízkou či žádnou znalostí vyučovacího jazyka, jeho startovní pozice se nevyrovná ostatním dětem. Dítě bude mít problém se učit a zažívat školní úspěchy. Zároveň je jazyková vybavenost pro tyto děti

významná i z hlediska toho, že rodiče těchto dětí často neumí česky a nemohou jim v této oblasti pomoci (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2015).

Cílem jazykové podpory u dětí s OMJ není zlepšovat a rozvíjet jejich mateřský jazyk, ale pro tyto děti vytvořit takové jazykové prostředí, kde se budou cítit bezpečně a nebudou strádat (Hájková, 2015).

Podle Linhartové a Loudové Stralczynské (2015) je důležité podporovat jazyk dítěte nejen v mateřské škole, ale s podporou pokračovat. Dítě se neučí nový jazyk automaticky a samovolně. Dítě zpravidla zvládá běžné situace v mateřské škole, ale je nutné přemýšlet i o tom, jaká je slovní zásoba dítěte, zda dělá gramatické chyby, zda je dobře jazykově vybaveno a bude mu tato výbava stačit do hodin českého jazyka. Tyto aspekty je nezbytné zohlednit vzhledem k budoucí úspěšnosti těchto dětí.

Existují strategie, jak podpořit český jazyk u dětí s OMJ. Tyto strategie mohou být nápomocné, pokud si nevíme rady, jak začít s dítětem s OMJ komunikovat a probudit v něm zájem o český jazyk.

- Vždy vycházíme z toho, co již dítě umí. Je vhodné používat základní slova v mateřském jazyce dítěte, pokud nemá předchozí zkušenost s českým jazykem, případně se domluvit s rodiči, aby dítě základní slova doma natrénovalo. Další možností je využití komunikačních kartiček, které mohou počáteční komunikaci usnadnit.
- Začátek by měl být pozvolný a pomalý. Nové, často zcela odlišné prostředí je pro dítě šok. Nechme dítě adaptovat se, zvyknout si na nové prostředí.
- Rozvoj komunikace by měl probíhat různými způsoby. Je vhodné zapojit mimiku, gesta, podněcovat v dítěti chuť komunikovat, nikdy jej však nenutit.
- Vytvořme pro dítě bezpečné místo. Je vhodné vyčlenit dítěti místo, kde bude mít něco ze svého prostředí, ať už hračku, nebo knížku. Toto prostředí může dítě využít kdykoli, bude-li si chtít odpočinout od cizojazyčného prostředí.
- Zapojení českých dětí – nechme ostatní děti, aby s dítětem s OMJ komunikovaly, pomáhaly mu. Dítě získá vzory a nápodobou se mnoho naučí.
- Postupné rozšiřování slovní zásoby – k tomu je vhodné využívat tzv. komentující učení, kdy dítěti postupně rozšiřujeme slovní zásobu.
- Postupně navyšujeme očekávání. Pokud víme, že dítě už něco umí, nechme ho, aby nám to dokázalo. Nebuďme uspokojeni odpovědí pouhými gesty, když víme, že to dítě zvládne říci.

- Opakujme. Jednu věc klidně zopakujme vícekrát, jedině tak zvýšíme šanci, že si ji dítě osvojí.
- Mluvme v přítomnosti. Co se děje tady a teď umožní dítěti porozumět kontextu komunikace. Mluvit o minulosti či budoucnosti je zpočátku pro děti s OMJ abstraktní a tedy náročné.
- Vyjadřujme se co nejjednodušeji. Pokud dítě sdělení nerozumí, snažme se jej formulovat jednodušeji a používat takové výrazy, které dítě zná.
- Vytvářejme inkluzivní prostředí. Komunikujme s dítětem i s rodiči rovnocenně, podejme jim pomocnou ruku, zapojujme dítě do skupinových aktivit, mějme pro dítě stále připravenou aktivitu, doporučme rodičům navštívit ŠPZ s cílem zajištění podpůrných opatření pro dítě (Inkluzivní škola, Jazyková podpora [online]).

Jazykovou podporu dětí s OMJ můžeme rozdělit do 3 skupin v závislosti na tom, kde a jak jazyková podpora probíhá. Každá forma má svá specifika a vyžaduje určitý přístup pedagoga. Dle Linhartové a Loudové Stralczynské (2015) se jedná o tyto formy podpory:

- jazyková podpora v rámci běžného dne,
- jazyková podpora individuální,
- jazyková podpora v kurzu.

5.2.1 Jazyková podpora v rámci běžného dne

Jazyková podpora v rámci běžného dne je zaměřena na rozvoj jazyka u každého dítěte v průběhu celého dne a všech činností v každodenním režimu. Při plánování a pedagogickém působení je třeba myslet na individuální zvláštnosti a potřeby jednotlivých dětí, myslet musíme i na děti s OMJ. Je třeba podněcovat v dítěti s OMJ zájem o jazyk, usnadňovat mu porozumění, zapojovat ho a dát mu čas, aby rozvíjelo své jazykové dovednosti dle svých možností (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2015).

Cílem jazykové podpory v rámci běžného dne je maximalizace jazykového potenciálu každého dítěte, tedy i dítěte s OMJ (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2015).

Při jazykové podpoře v běžném dni může nastat mnoho bariér, které je třeba překonávat. Mezi tyto bariéry patří nadměrný hluk v místnosti způsobený větším počtem dětí, případně hluk zvenku způsobený např. sanitkou, popelářským vozem, dále pak ostýchavost dítěte s OMJ, pokud se má vyjadřovat při společných činnostech, kde je středem pozornosti. Nedostatek času na komunikaci může být další překážkou pro dítě s OMJ. Než dítě s OMJ pokyn či otázku zpracuje a zároveň vytvoří odpověď v našem jazyce, často se

učitel obrátí na někoho jiného. Může se jednat o dlouhý proces, je však důležité respektovat, že každý potřebuje svůj čas a je vhodné dopřát ho každému dítěti. Pokud dítě pořád dělá chyby, neměli bychom ho neustále opravovat. To může rozvoj jazyka zbrzdit. Snažme se to říci svými slovy správně, ale nechme dítěti prostor pro volné mluvení (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2015).

Konkrétní náměty, které můžeme využít k jazykovému rozvoji u dítěte s OMJ během celého dne, jsou uvedeny níže.

- Při plánování musíme myslet na děti s OMJ. Nejde o to, abychom zcela měnili přístup či postupy, nýbrž lehce modifikujeme připravenou aktivitu. Zaměříme se na jednoduchost a názornost.
- Mluvíme o tom, co se děje teď a tady. Jakoukoli příležitost využijeme k popisu toho, co se právě děje, co děláme, na co se chystáme. Popisujeme nejen činnosti, ale i věci jako hračky, předměty denní potřeby, oblečení apod.
- Opakování je pro děti s OMJ velmi důležité. Je vhodné mluvit jednoduše a opakovat, využívat zpočátku stejné fráze, které během dne dítě slyší několikrát. Zařazovat opakovaně různé hry, zahájit ranní kruh stejnou básničkou apod.
- Střídání aktivit usnadňuje dítěti náročný pobyt v odlišném jazykovém prostředí. Je vhodné činnosti dle potřeb dětí měnit a zaměřit se zprvu na ty činnosti, kde slovo není určujícím prvkem.
- Využívání názornosti. Aby se děti s OMJ mohly učit, je třeba, aby jazyku rozuměly. Je proto důležité využívat názornost, ačkoli se to může zdát zbytečné. Spolu se slovem vyjádříme pohyb, gesto, ukažme obrázek či předmět.
- Uzpůsobíme jazykový projev tak, abychom dětem s OMJ usnadnili porozumění. Náš jazykový projev by měl být jednoduchý, srozumitelný, jasný a zřetelný. Měli bychom používat spisovnou češtinu, dbát na artikulaci, intonaci i frázování.
- Využít každou volnou chvíli. V průběhu celého dne se naskytne spousta chvil, kdy je možné rozvíjet jazyk dítěte s OMJ přirozeně. Ať je to volná hra dětí, kdy si pedagog může s tímto dítětem hrát a povídat, chvilka v šatně, kdy je dítě s OMJ oblečené a sedí, na zahradě je vhodné zapojit se do hry dítěte, případně se ho ptát na věci, co dělá, volná chvilka se dá najít i po svačině, kdy se čeká na ostatní děti apod. (Inkluzivní škola, Jazyková podpora – v rámci třídy [online]).

Linhartová a Loudová Stralczynská (2015) uvádí také náměty na jazykovou podporu dítěte s OMJ při skupinových (řízených) činnostech.

- Využívat názornost – obrázky, dramatickou činnost, gesta, předměty, kartičky, plakáty, rekvizity apod.
- Jednoduché, stále se opakující pokyny a instrukce. Využívat stále stejných jednoduchých frází, které si dítě s OMJ rychle zapamatuje a dobře jim porozumí.
- Testovat porozumění. To, že dítě opakuje ještě neznamená, že rozumí. Avšak pro rozvoj jazyka je porozumění nezbytné, proto bychom si ho měli ověřovat.
- Zapojit patrona / asistenta pedagoga. Tato osoba nám může velmi usnadnit práci. Pomáhá dítěti s OMJ nejen v jazykovém rozvoji mimo řízenou činnost, nýbrž s ním sedí a pomáhá mu i při skupinových činnostech.
- Rozdělovat děti s OMJ od sebe. Při skupinových činnostech se snažíme rozdělovat děti s OMJ do různých skupin.
- Při cvičení pojmenováváme, co děláme, co k tomu potřebujeme apod. Výtvarné činnosti doplňujeme o ukázky (finální výsledek), popisujeme předměty, jež využíváme apod. V rámci hudebních aktivit je vhodné zamyslet se nad volbou textů. Je vhodné vybírat takové texty, které jsou srozumitelné. Děti s OMJ mohou být předem seznámeny s textem v rámci kurzu češtiny. Docílíme tak toho, že dítě bude vědět, o čem písnička je, co se v ní zpívá.
- Propojovat individuální a skupinovou práci s dítětem. Domluvit se, co se bude dané dny dělat a zaměřit se na tyto věci při individuální činnosti. Čím vícekrát dítě danou věc slyší, tím je větší pravděpodobnost, že si ji zapamatuje.

Jazyková podpora v rámci běžného dne zahrnuje i různé texty, jako jsou pohádky, říkadla, písničky, básničky apod. Všechny tyto textové formy jsou optimální pro rozvoj jazyka, básničky pak napomáhají rozvoji rytmu, rýmu a verše. U dětí s OMJ je důležitý princip opakování, což básničky, písničky či říkadla splňují. Je však těžké najít vhodné texty, které by byly srozumitelné i pro děti s OMJ. Jazyková podpora formou textů by měla splňovat tři základní aspekty, a to srozumitelnost, smysluplnost a odpovídající náročnost. Při volbě textů je možné vybírat z již dostupných, případně modifikovat texty stávající. Vyhnout bychom se měli zdvořilým, nesmyslným textům, krkolomným výrazům, hrám se slovy, žertům či klamným sdělením. Při výběru textu upřednostňujeme propojení textu s pohybem nebo činností (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2015).

5.2.2 Jazyková podpora individuální

Individuální jazyková podpora pro dítě s OMJ záleží na personálních podmínkách konkrétní mateřské školy, ale také se odvíjí i od počtu dětí s OMJ ve třídě. Individuální práce s dítětem s OMJ má nespornou výhodu v tom, že rozvoj jazyka může probíhat dle možností a věkové úrovně daného dítěte v souladu se zájmy, citovým rozpoložením i potřebami dítěte (Inkluzivní škola, Jazyková podpora – individuální [online]). Můžeme zjistit aktuální jazykovou úroveň dítěte a od té se odrazit. Vytipujeme si, co dítěti dělá největší problém, na co je potřeba se zaměřit, zároveň zjistíme, v čem je dítě dobré a to podporujeme. Individuální práce s dítětem by měla mít svůj systém. Vždy dodržujeme princip opakování, navazujeme a nabalujeme nové informace na již osvojené a zvládnuté a postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu (Linhartová, Loudová Stralczyńska, 2015).

Individuální jazyková podpora by měla být organizovaná. Měli bychom si vyhradit pravidelně několikrát týdně čas na individuální práci s dítětem s OMJ. Samozřejmě to závisí na možnostech konkrétního zařízení (Inkluzivní škola, Jazyková podpora – individuální [online]).

Stejně jako organizace je důležitá systematizace. Nástroj, který lze využít, je individuální vzdělávací plán. Tento plán nám může pomoci identifikovat výchozí úroveň dítěte a nastavit cíle. Od cílů se potom odvíjí způsob dosažení cíle a volba konkrétních činností. Vždy je pro nás důležité odrazit se od toho, co již dítě umí a stavět základy toho, v čem má mezery. Součástí individuální práce je i harmonizace se skupinovou činností v rámci celé třídy. Rozvoj slovní zásoby souvisejícího tématu umožní dítěti lépe se orientovat a zapojit se i do skupinových činností. Doporučuje se založit dítěti složku s materiály, které využíváme v rámci individuální práce s dítětem. Zároveň by mělo být součástí složky i průběžné hodnocení. Díky složce vždy víme, na co navázat, zároveň je možné nechat do složky nahlédnout rodiče a domluvit se na spolupráci. Spolupráce s rodiči ve smyslu jazykové podpory však není nezbytná, ba dokonce může být nežádoucí. Pokud sami rodiče neumí dobře česky, nejsou pro své děti optimálním jazykovým vzorem češtiny (Linhartová, Loudová Stralczyńska, 2015).

Individuální práce s dítětem podléhá jeho motivaci. Pokud bude dítě dobře motivováno a bude mít chuť učit se novým věcem, půjde mu to rychleji. Motivaci dítěte lze zajistit mnoha způsoby. Linhartová a Loudová Stralczyńska (2015) uvádí tyto možnosti motivace:

- zajímavý obsah,

- lákavé, přitažlivé materiály,
- podpora, pochvala, ocenění.

Mezi činnosti, které v rámci individuálního jazykového rozvoje zařazujeme, patří vyprávění pohádek, zpívání písniček, rozbor a přednes básniček či říkadel, výtvarné činnosti, pohybové činnosti, popis obrázků, různé hry, modelové situace apod. K těmto činnostem je vhodné využívat materiály, jimiž disponuje samotná mateřská škola. Jedná se např. o knihy, plyšové hračky, obrázky, různé kartičky, pexesa, kostky, stavebnice a mnoho dalších předmětů a pomůcek (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2015).

5.2.3 Jazyková podpora v kurzu

Kromě jazykové podpory v rámci běžného dne a individuální jazykové podpory existuje možnost otevřít kurz jazykové podpory pro děti s OMJ v mateřské škole. Tento kurz vede některý učitel MŠ, případně externí pracovník. V rámci novely školského zákona z roku 2016 je jedním z podpůrných opatření pro děti s OMJ výuka češtiny. Díky tomu může škola získat finanční prostředky na uskutečnění takového kurzu. Aby MŠ získala finance na provoz kurzu, je nutné zajistit návštěvu dětí s OMJ ve školském poradenském zařízení. K financím na zajištění kurzu je možno dostat se i přes dotace MŠMT ČR. V roce 2018 se jednalo např. o dotaci z programu Podpora aktivit integrace cizinců na území ČR v roce 2018 (Inkluzivní škola, Jazyková podpora – v kurzu [online]).

Jazyková podpora dětí s OMJ není poskytována všem těmto dětem, ačkoli je jasné, že je to pro ně přínosné a potřebné. Skupinová práce s dětmi je výhodná zejména díky sníženému počtu dětí během práce. Každé dítě má tedy možnost vyjádřit se, komunikovat a učit se. Lektor se může dětem věnovat intenzivněji a využít metody výuky češtiny jako druhého jazyka (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2015).

Kurz navštěvuje nejvíce 8 dětí a trvá nejdéle 1 hodinu s ohledem na potřeby dětí. Vhodné je, aby kurz probíhal alespoň 2x týdně. Kurz by měl probíhat v klidném a vhodném prostředí a pokud je to možné, jsou děti rozděleny do skupin dle věku. Náplň kurzu koresponduje s věkovou a jazykovou úrovní dětí. Během kurzu dochází ke střídání činností, využívají se různorodé metody a principy a aplikuje se multisenzorický přístup. Nálada kurzu by měla být pozitivně laděná, povzbuzující, oceňující tak, aby se děti nebály, ba naopak se jim zvyšovalo sebevědomí. Každé dítě by se mělo dostat na řadu, nikdo však není nucen. Sám lektor je ve svém výrazu a mimice výrazný, užívá gesta, zřetelně artikuluje,

mluví spisovnou češtinou, udržuje oční kontakt, mluví přiměřeně hlasitě (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2015).

I takový kurz zaměřený na rozvoj jazyka dětí s OMJ může mít své nevýhody. Linhartová a Loudová Stralczyňská (2015) upozorňují na tyto nevýhody:

- nejednotná úroveň jazykových schopností dětí,
- málo materiálů,
- nepravidelné návštěvy kurzu,
- nedostatek spolupráce ze strany rodiny,
- zapomínání již naučeného,
- stydlivost dítěte,
- tiché období dítěte,
- nedostatečná motivace,
- nesprávná výslovnost,
- nedostatečné porozumění,
- odlišnost mateřského jazyka.

5.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) spadá pod podpůrná opatření, které zpracovává škola na základě doporučení ŠPZ a žádosti zletilého žáka či zákonného zástupce žáka. Jedná se o závazný dokument, jehož cílem je zajistit speciální vzdělávací potřeby dítěte či žáka. IVP je složkou v dokumentaci žáka ve školní matriční (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

IVP je jedním z nejvýznamnějších nástrojů při začleňování jedinců se SVP do běžných škol. Je nezbytné, aby byl kvalitně připraven, průběžně doplňován, ale také vyhodnocován. Jedině tak se může stát klíčem k úspěšnému vzdělávání jedince se SVP. IVP je dohodou všech zúčastněných stran – rodiny, školy a odborníků – o způsobu vzdělávání jedince se SVP (Kendíková, 2016).

Součástí IVP jsou informace o stupni podpůrného opatření a jeho druhu, případně o kombinaci podpůrných opatření, identifikační údaje dítěte, údaje o pedagogických pracovnících participujících na vzdělávání dítěte a dále informace zahrnující úpravu obsahu vzdělávání, časový a obsahový rozvrh vzdělávání, změny v metodách a formách výuky. Další důležitou složkou IVP je jméno pedagogického pracovníka ŠPZ, v jehož spolupráci jsou zjišťovány SVP dítěte (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Dle Linhartové a Loudové Stralczyńskiej (2015, s. 127) musí IVP obsahovat tyto body:

- *„průvodní informace o dítěti,*
- *pedagogickou diagnostiku,*
- *cíle,*
- *metody a formy práce,*
- *rozvržení učiva, časovou dotaci,*
- *pomůcky,*
- *vyhodnocení IVP.“*

Za tvorbu IVP zodpovídá ředitel školy, vypracováním jsou pověřeni příslušní zaměstnanci školy ve spolupráci s ŠPZ. IVP se vytváří vždy na jeden školní rok a musí být vytvořen nejpozději měsíc po nástupu dítěte do školního zařízení nebo po stanovení jeho SVP (Kendíková, 2016).

IVP je důležité tvořit v souladu s podklady, jako je školní vzdělávací program, zpráva ze speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření ve školském poradenském zařízení, nezbytné je i prohlášení zákonných zástupců dítěte (Kendíková, 2016). Součástí IVP jsou dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. následující body.

- *„Individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka. V individuálním vzdělávacím plánu jsou dále uvedeny zejména informace o:*
 - *úpravách obsahu vzdělávání žáka,*
 - *časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,*
 - *úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,*
 - *případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.*
- *Individuální vzdělávací plán dále obsahuje jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.“*

U dětí s OMJ se individuální vzdělávací plán zaměřuje zejména na oblast jazykového rozvoje. Aby podpora v této oblasti byla optimální, je nezbytné ji systematicky naplánovat. IVP není pouze administrativní záležitostí, nýbrž může být nástrojem práce pedagoga. Musí být vypracován tak, aby se dal využít i v praxi. Měl by se zaměřovat na konkrétní cíle a oblasti, které je nutné u dítěte rozvíjet (Linhartová, Loudová Stralczyńská, 2015).

Závěrečná verze IVP je předložena zákonným zástupcům a stvrzena jejich podpisem. Doporučuje se se zákonnými zástupci spolupracovat již při tvorbě IVP. Jejich připomínky mohou usnadnit tvorbu IVP a vytvořit tak maximálně individualizovaný dokument. Zároveň je důležité objasnit rozdílná stanoviska. Opatření, která se v IVP doporučují, by měla splňovat jasnost, výstižnost a jednoznačnost. Jedině tak lze zamezit nepochopení (Kendíková, 2016).

5.4 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga patří do kategorie podpůrných opatření, která jsou vymezená ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. V paragrafu 16 tohoto zákona stojí:

- *„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“*
- *„Podpůrná opatření spočívají ve využití asistenta pedagoga.“*

Asistent pedagoga může být ve vzdělávání dětí – cizinců značnou pomocí. Úkolem asistenta pedagoga je pomoci dítěti v adaptaci na školní prostředí, komunikaci a spolupráci s ostatními vyučujícími, s žáky, ale i zákonnými zástupci, ba dokonce s komunitou, odkud dítě pochází (Kendíková, 2016). Asistent pedagoga pracuje ve spolupráci s pedagogem a jeho cílem je podpora dítěte v jeho adaptaci, pomoc při zvládnutí jazykové a komunikační bariéry, snaha ulehčit komunikaci dítě – pedagog – rodič (Bartoňová, Bytešníková, Vítková a kol., 2012). Kendíková (2016) dále uvádí, že asistent pedagoga se snaží dítěti s OMJ usnadnit jazykovou bariéru, pomáhá dítěti s orientací v novém prostředí, může interpretovat různé zvyky a tradice. Předává informace dítěti, ale je i prostředníkem mezi rodinou a školou, s nimiž úzce spolupracuje. Snaží se svou prací stírat sociální a kulturní rozdíly žáků, pozitivně ovlivňovat klima třídy, ba dokonce školy. Má velký vliv na pozitivní integraci žáka s OMJ.

Práce asistenta pedagoga zahrnuje mnoho činností. Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. zajišťuje asistent pedagoga níže zmíněné činnosti:

- *„přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,*
- *podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,*

- *výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí,*
- *pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- *pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- *pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,*
- *pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- *nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,*
- *pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Kendíková (2016) uvádí, že náplň práce asistenta pedagoga se odvíjí od diagnózy žáka. Ke stejnému názoru se přiklání i Němec (2014). Podle něj se náplň práce asistenta pedagoga odvíjí nejen od potřeb daného jedince, nýbrž i od potřeb pedagogů. Základem práce asistenta pedagoga jsou podle něj tři základní kategorie činností, a to:

- *pomoc žákům a pedagogům během vyučování i při výuce,*
- *doučování a zabezpečení přípravy žáků mimo školu,*
- *podpora komunikace, partnerství a kooperace mezi rodinami žáků a školou.*

Kolektiv autorů META (2016, s. 8) vymezuje konkrétní činnosti asistenta pedagoga u jedinců s OMJ.

- *„Pomoc učiteli s přípravou a plánováním výuky.*
- *Podpora žáků při zapojování do výuky.*
- *Práce se skupinou žáků nebo individuální práce (ve třídě i mimo třídu).*
- *Práce s celou třídou.*
- *Pomoc žákovi v přípravě na výuku.*
- *Zapojení do tvorby, realizace a revize plánů (PLPP, IVP).*
- *Pomoc při komunikaci s rodinou.*
- *Zapojení do evaluace výuky a hodnocení žáka.“*

5.5 Multikulturní výchova

Průcha (2011, s. 15) definuje multikulturní výchovu jako „*edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.*“ Multikulturní výchova si klade za cíl osvětu, která snižuje riziko xenofobie a rasismu. Mimo to učí jedince přijímat ostatní takové, jací jsou, bez ohledu na jinakost či odlišnost (Cílková, Schönerová, 2007). Cílem multikulturní výchovy je poznávat, rozumět, respektovat, společně existovat a spolupracovat vzájemně s odlišnými kulturami (Průcha, 2011).

Vést děti k multikulturní výchově je důležité již od nejmladšího věku. Dnešní svět je vlivem přesunů, stěhování a migrace velmi různorodý. Multikulturní výchova jako průřezové téma je ukotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, taktéž i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání najdeme několik bodů, na základě kterých je významné zařazovat multikulturní aktivity již v předškolním věku. Ve vzdělávací oblasti dítě a ten druhý stojí jako jeden z očekávaných výstupů: „*chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené*“ (RVP PV, s. 25 [online]). Vzdělávací oblast dítě a společnost řadí mezi očekávané výstupy mimo jiné i „*začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti*“ (RVP PV, s. 27 [online]). Ale také „*chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí*“ (RVP PV, s. 28 [online]).

Vhodné aktivity, které lze v rámci multikulturní výchovy v předškolních zařízeních zařadit, uvádí Cílková a Schönerová (2007):

- zařazení projektového dne, využití vyprávění dítěte – cizince, ale i jeho rodičů či dalších členů komunity,
- návštěva kulturního střediska cizí země,
- velká města nabízí možnost objevit kulturní společnost cizí země; tyto společnosti často pořádají veřejné akce, které je možné navštívit.

Další aktivity uvádí portál Inkluzivní škola. Tento portál zdůrazňuje důležitost otevřeného a přátelského prostředí, v rámci kterého je každé dítě přijímáno a respektováno se všemi jeho jedinečnými vlastnostmi a charakteristikami. Zároveň je různorodost a

odlišnost ve třídě vnímána jako obohacující. Konkrétní náměty vedoucí k tomuto prostředí v mateřské škole jsou níže uvedeny:

- začlenit svátky, zvyky a tradice cizí kultury;
- využití knih a příběhů s multikulturální tematikou;
- zapojení rodičů cizí národnosti do akcí školy (např. v mateřské škole, kde pracuji, nám v rámci akce „loučení s předškoláky“ každoročně rodiče vietnamské národnosti připravují vietnamské občerstvení, kde se stojí největší fronta);
- zapojit multikulturální výchovu při výběru hraček, např. panenka tmavé pleti (Inkluzivní škola, Multikulturální výchova v MŠ [online]).

6 PRÁCE S DĚTMI – CIZINCI VE VYBRANÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

Práce v teoretické části popisuje možné metody a způsoby práce s dětmi – cizinci. V praktické části se práce bude zabývat tím, jakými konkrétními způsoby pracuje s dětmi – cizinci vybraná MŠ. Zaměří se na to, zda tyto metody a způsoby korespondují s metodami a způsoby popsány v teoretické části, a zjistí, zda existují další možné metody práce s těmito dětmi.

6.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jakými způsoby pracuje s dětmi – cizinci vybraná MŠ ve Středočeském kraji a jestli tyto způsoby, které vybraná MŠ uplatňuje, můžeme zobecnit. Aby byl cíl práce naplněn, byly stanoveny výzkumné otázky, jejichž odpovědi nám pomohou při vyvozování dílčích závěrů. Tyto výzkumné otázky jsou:

- Jaká podpůrná opatření jsou ve vybrané MŠ realizována ve vzdělávání dětí – cizinců?
- Jakou roli hraje v předškolním vzdělávání dětí – cizinců přítomnost asistenta pedagoga?
- Jaké komunikační prostředky jsou při práci s dětmi – cizinci nejefektivnější?
- Jaké metody a formy práce při vzdělávání dětí – cizinců učitelé preferují?

6.2 Metodologie

Výzkumné šetření probíhalo formou kvalitativního výzkumu. Využity byly dvě hlavní výzkumné metody – pozorování a rozhovor.

Kombinace metody pozorování a rozhovoru byla zvolena zejména z toho důvodu, že spojením těchto metod vzniká souhrnný obraz zkoumaného jevu či situace. Pozorování jako takové je velmi náročné z časového hlediska. Dalším úskalím pozorování jsou terénní poznámky, jejich zápis může být pro nezkušeného výzkumníka obtížný. Prolínání těchto dvou metod je vhodné, jelikož vede k porozumění celistvosti situace. Nezáleží přitom na

pořadí využití těchto metod, nýbrž dochází k jejich prolínání. Získaná data z jedné metody lze vhodně využít při druhé metodě a naopak (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Jednou z hlavních metod sběru dat v kvalitativním výzkumu je pozorování. Aby mohlo být pozorování chápáno jako výzkumná metoda, musí splňovat několik kritérií. Pozorování musí být úmyslné, plánovité a musí mít svou strukturu, cíl a vedení. Pro pozorování je charakteristické, že výzkumník nezasahuje ani neovlivňuje objektivní realitu (Skutil a kol., 2011)

Hendl (2016) považuje pozorování jako samozřejmou součást každého kvalitativního výzkumu. Podle něj je přirozené všimnout si různorodého chování lidí. Pozorování vystihuje jako pokus o odhalení skutečného dění. Vnímá jej jako každodenní součást všech lidí, ve výzkumu jde o promyšlené užívání pozorování. Současně během pozorování získáváme informace o prostředí, kde se pozorování uskutečňuje. Cílem pozorování je dle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007) podrobný popis zkoumaného jevu. Tento popis by měl být přesný a hloubkový.

Skutil a kol. (2011) jmenují výhody pozorování. Pozorování je vnímáno jako výhodné zejména pro:

- přirozený a nenákladný proces,
- otevřené pozorování zkoumaného fenoménu,
- zjištění dat, jenž nelze získat jinou metodou,
- získání množství kvantitativních záznamů.

Nevýhody pozorování ve smyslu výzkumné metody uvádí opět Skutil a kol. (2011). Zařazují mezi ně tyto body:

- náročnost v oblasti přípravy, organizace a času,
- vliv na pozorované jevy pramenící z účasti výzkumníka,
- odbornost výzkumníka,
- nižší objektivita vyplývající z chybovosti výzkumníka.

Existují různé druhy pozorování, nejběžnější je pozorování zúčastněné. Zúčastněné pozorování definují Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, s. 143) jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a interpretovat sociální život a proces.*“

Podle Hendla (2016) je zúčastněné pozorování vhodné využívat zejména v těchto situacích:

- zkoumaný fenomén je málo prozkoumaný,

- odlišné pohledy na zkoumaný fenomén členů i nečlenů sledované skupiny,
- fenomén nelze dostatečně vnímat a porozumět mu osobami mimo skupinu.

Zúčastněné pozorování disponuje několika výhodami. Výzkumník není pouhým tichým pozorovatelem, nýbrž se sám zapojuje do situace. Jedná se o cestu, jak se dostat ke zkoumanému fenoménu blíž a pochopit ho v kontextu (Hendl, 2016). Výzkumník má možnost nespolehat se na teoretická východiska problému, ale být vůči zkoumanému jevu otevřený. Během pozorování může výzkumník odhalit jevy, které jsou účastníky sociálního jevu brány jako běžné, neustále se opakující a nepotřebné zdůrazňovat. Výzkumník může narazit i na jevy, jimž se doposud nikdo nevěnoval ani se nedostávaly do vztahu s jinými jevy. Výzkumník si během pozorování utváří vlastní názor na zkoumaný fenomén (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Interview neboli rozhovor je metoda, která se v kvalitativním výzkumu využívá nejčastěji. Prostřednictvím rozhovoru získáváme údaje a informace o názorech, postojích a přesvědčeních druhých lidí nebo zjišťujeme, jak různí lidé zkoumaný jev interpretují, rozumí mu a nahlíží na něj. Rozhovor je metodou, při níž na sebe velmi výrazně působí dvě osoby – výzkumník a zkoumaná osoba (Skutil a kol., 2011).

Existují 3 základní typy rozhovoru, které se liší v závislosti na připravenosti otázek a způsobu dotazování. Rozlišujeme rozhovor:

- strukturovaný – během tohoto rozhovoru jsou otázky předem dané stejně jako možnosti odpovědí,
- polostrukturovaný – otázky jsou připravené, odezva výzkumníka je ovšem ovlivněna podněty ze strany zkoumané osoby,
- nestrukturovaný – volný rozhovor, který je řízen a usměřován ze strany výzkumníka (Skutil a kol., 2007).

Mezi výhody rozhovoru se řadí mimo jiné osobní kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou, prostor a přizpůsobivost ve smyslu kladení otázek, možnost lépe interpretovat otázky, případně požadovat ujasnění odpovědi od zkoumané osoby, výhodou je také získání informací, které jsou důvěrné. V rámci rozhovoru je výhodné a také mnohdy nápomocné sledovat nejen verbální projev zkoumané osoby, ale také jeho reakce neverbální. Využití slova minimalizuje obtíže při psaném projevu (Skutil a kol., 2011).

Kromě výhod má však rozhovor i své nevýhody. Mezi tyto nevýhody se řadí časová náročnost, malý soubor respondentů, problematický záznam odpovědí, možnost zaujetí výzkumníka a z ní pramenící neobjektivita, obtížné vyhodnocení odpovědí, ale také úroveň

kvality získaných informací související s kvalitou výzkumníka, ale také se vztahem a vzájemnou interakcí mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou (Skutil a kol., 2011).

Rozhovor je třeba si předem důkladně promyslet a připravit. Při přípravě rozhovoru je důležité uvědomit si, koho se budeme ptát. Je třeba zaměřit se na obsah ale i pořadí otázek, délku rozhovoru, prostředí, v němž bude rozhovor probíhat. Velmi důležité je navázání kontaktu a úvod rozhovoru. Abychom získali data, která potřebujeme, musíme prolomit psychické zábrany a nezbytné je také získat souhlas se záznamem. Stejně jako začátek rozhovoru je neméně důležitý i jeho konec (Hendl, 2016).

Pro výzkumné šetření této práce byly vypracovány dva strukturované rozhovory, jeden pro pedagogy a druhý pro asistenty pedagoga. Tento typ rozhovoru byl vybrán z důvodu, že takové výsledky lze lépe porovnávat. Zároveň nám strukturace rozhovoru pomohla sbírat jen ta data, jejichž získání jsme zamýšleli. Rozhovory probíhaly ve třídách po skončení pracovní doby zaměstnanců tak, aby byl zajištěn klid při jejich uskutečňování. Prostor třídy nabízel nejen klidnou atmosféru, ale také umožnil respondentům být ve známém prostředí, v němž se cítili jistě a bezpečně. Rozhovory byly s předchozím souhlasem respondentů nahrávány na diktafon a následně přepsány. Rozbor rozhovorů probíhal na základě obsahové analýzy. Oba tyto strukturované rozhovory lze spolu se vzorovými záznamy nalézt v příloze.

6.3 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření probíhalo v mateřské škole nedaleko Prahy. Do tohoto šetření bylo zahrnuto 5 tříd MŠ a zapojilo se do něj 15 pedagogických pracovníků školy, 5 asistentek pedagoga a 10 učitelek.

Asistentky pedagoga pracují v MŠ s různými úvazky, nejčastěji mají poloviční úvazek, výjimkou však není ani plný úvazek. Všechny tyto asistentky prošly nebo prochází kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga. Jedna asistentka je vzdělaná v oboru speciální pedagogika na magisterské úrovni. Tato asistentka má na starosti ostatní asistenty, kterým pomáhá, konzultuje s nimi potřebné věci a pokud přichází do MŠ nový asistent pedagoga, pomáhá mu v jeho zapojení se do pracovního procesu. Délka praxe asistentek s jednou výjimkou není dlouhá, jedná se o ženy v různých letech. Většina asistentek těží ze zkušeností se svými vlastními dětmi, ale s dětmi ve školním prostředí nikdy nepracovaly. Mateřská škola a práce asistenta pedagoga je pro ně místem prvního kontaktu s dětmi – cizinci. Tyto

ženy buď hledaly změnu v zaměstnání, nebo se jim práce s dětmi líbí, případně hledají uplatnění po mateřské dovolené, a proto se rozhodly pracovat jako asistentky pedagoga. Tyto asistentky pracují v MŠ druhým, resp. prvním rokem. Pouze jedna asistentka pracuje na této pozici již šestým rokem, proto může své zkušenosti s dětmi – cizinci předávat dále a být tak oporou pro nové i stávající asistenty pedagoga.

Učitelky se do výzkumného šetření zapojilo 10. Tyto učitelky jsou rozděleny po dvojicích do 5 tříd. Jedná se o velmi rozmanitou skupinu žen rozličného věku, různého vzdělání i s odlišnou délkou praxe. Největší počet zastupují učitelky se střední pedagogickou školou, kterých pracuje v MŠ 6, 2 učitelky mají vysokoškolské pedagogické vzdělání a 2 učitelky vysokoškolské speciálně pedagogické vzdělání. Většina učitelky v této MŠ má již s prací s dětmi zkušenosti. S dětmi – cizinci se ale všechny učitelky setkaly až v této mateřské škole. Předchozí zkušenosti učitelky spadají do různých oblastí. Některé učily na základních školách, byly ředitelkami mateřských škol, pořádaly dětské tábory či různé kroužky pro děti, jiné mají zkušenosti z oblasti sociálních služeb pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. Délka praxe učitelky je také velmi různorodá. V této MŠ pracují jak učitelky s mnoholetou praxí, tak mladé začínající učitelky. Co tyto učitelky spojuje, je snaha a odhodlání připravovat děti do budoucích let a dát jim kvalitní základ, aby byly připravené pro vstup do základních škol.

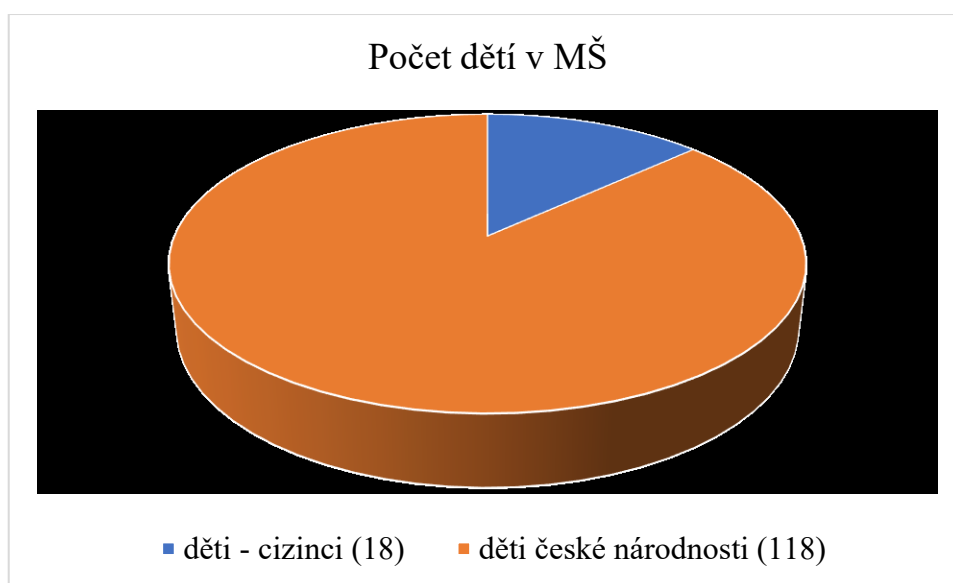
6.4 Mateřská škola

Výběr mateřské školy, kde výzkumné šetření probíhalo, nebyl náhodný. Výzkumnice v této MŠ pracuje na pozici učitelky. Zvolila si pro výzkumné šetření místo, které zná nejen z hlediska vnějšího provozu, nýbrž především z hlediska vnitřního fungování školy. Mezi výhody této volby se řadí znalost prostředí, možnost získání velkého množství dat a informací, větší otevřenost ostatních pracovníků, ale i podpora vedení mateřské školy.

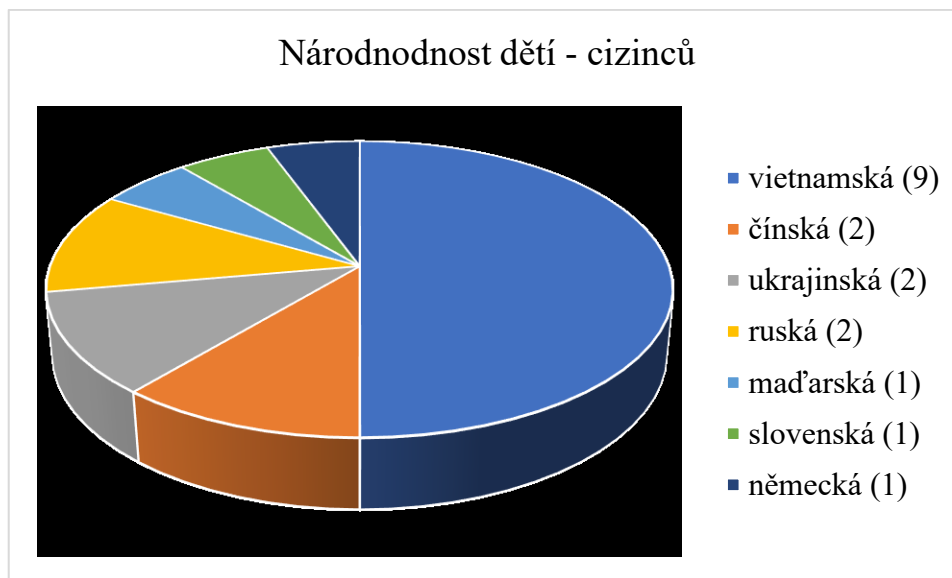
Vybraná mateřská škola má s prací s dětmi – cizinci bohaté zkušenosti. Ačkoli svůj provoz zahájila teprve v roce 2011, děti – cizinci tuto MŠ navštěvují již od jejího vzniku. Větší množství dětí – cizinců navštěvující tuto MŠ je dáno nejen neustále se zvyšující migrací, ale také polohou MŠ. Ta se nachází nedaleko Prahy v okrese Praha – západ. Jedná se o velkou školu zahrnující 2 budovy. V hlavní budově se nachází 3 třídy, v přístavbě 2 třídy. Třídy jsou smíšené a děti – cizinci jsou v každé třídě. MŠ disponuje velkou zahradou

a nachází se v klidné části obce. Okolí obklopuje příroda, výhodou je nejen nedaleký rybník, ale také cyklostezka.

Ve školním roce 2018/2019 navštěvuje tuto MŠ celkem 118 dětí, z toho 18 dětí – cizinců. Děti – cizinci jsou různých národností, převládá však národnost vietnamská. Podpůrná opatření jsou v této MŠ přidělena nejen dětem – cizincům, ale také dětem, které jsou v MŠ integrovány. MŠ vždy doporučuje rodičům dětí – cizinců, aby navštívili spádovou PPP, která doporučí další postup. Ve školním roce navštěvují MŠ 4 děti – cizinci s přiznaným podpůrným opatřením. Všechny tyto děti jsou vietnamské národnosti a všechny mají 3. stupeň podpůrného opatření.



Graf č. 1: Počet dětí v MŠ



Graf č. 2: Národnostní rozdělení dětí – cizinců

6.5 Analýza získaných dat

Výzkumné šetření zahrnující pozorování a strukturované rozhovory probíhalo na podzim roku 2018. Jednalo se o pozorování 5 tříd mateřské školy a strukturované rozhovory s 15 pedagogickými pracovníky školy – 5 asistenty pedagoga a 10 učitelkami. Otázky z těchto rozhovorů a jejich vzorové přepisy jsou k nalezení v příloze a byly uskutečněny se souhlasem učitelek a asistentek.

Pozorování si kladlo za cíl zjistit, jak pracuje s dětmi – cizinci skupina pedagogů ve třídě, tedy paní učitelky a paní asistentka. Během pozorování jsme se zaměřili na individuální práci s dítětem – cizincem, formu komunikace, spolupráci mezi asistentem a učitelem, formy a metody práce s dítětem – cizincem. Vedle pozorování byly uskutečněny rozhovory s učitelkami a asistentkami. Z jejich odpovědí jsme získali množství dat, která nám pomohla při ověřování výzkumných otázek a komparaci teorie s praxí.

- **Žlutá třída**

Do žluté třídy chodí ve školním roce 2018/2019 3 děvčata vietnamské národnosti a 1 chlapec slovenské národnosti. Ačkoli chlapec je z právního hlediska cizinec, jako s cizincem se s ním nepracuje, nýbrž nevyžaduje žádná specifická opatření v oblasti začlenění, jazyka a dalších hledisek. Každá z dívek zaujímá jednu věkovou skupinu, nejstarší dívka je předškolního věku, prostřední dívka je čtyřletá a nejmladší dívka je tříletá. Podpůrné

opatření 3. stupně s individuálním vzdělávacím plánem a asistentem pedagoga je přiznáno čtyřleté dívce. Asistentka pedagoga se věnuje všem dívkám vietnamské národnosti. Dle potřeby pomáhá i s ostatními dětmi.

Při příchodu do mateřské školy mluví děti – cizinci zpravidla svým rodným jazykem. U dětí vietnamské národnosti to platí téměř vždy. Proto i jejich znalost českého jazyka závisí na délce pobytu v předškolním zařízení. Paní učitelka tuto tezi potvrzuje: „*Když děti – cizinci přijdou do MŠ, mluví vietnamsky, postupem času se za 3 roky naučí mluvit česky. To, jak dobře umí česky, koresponduje s délkou pobytu těchto dětí v MŠ. Čím déle do MŠ chodí, tím lépe umí česky.*“ Znalost českého jazyka u dětí – cizinců je po nástupu do MŠ minimální, tyto děti nemluví česky zpravidla vůbec. Nejenže česky nemluví, ale prakticky vůbec nerozumí, co se od nich očekává. V tomto prvotním období paní učitelky doprovází české slovo ukázkou toho, co se po dítěti chce. „*Pokud chceme, aby šlo dítě na záchod a poté si umylo ruce, doprovodíme ho do koupelny, ukážeme na záchod a počkáme, až vykoná potřebu. Nevynecháme jednotlivé kroky, jako je použití toaletního papíru a spláchnutí toalety. Poté dítěti ukážeme, jak si správně umyje ruce. Opravdu je potřeba všechno těmto dětem ukazovat, ačkoli se to může zdát zbytečné,*“ zdůrazňuje paní učitelka. Kromě názorných ukázek připojují paní učitelky k mluvenému slovu i výraznou mimiku, gesta a posunky. Pokud se stane, že je dítě v rozpacích nebo se dokonce rozpláče, protože i to se stává, využijí paní učitelky přítomnosti dalších dětí stejné národnosti. „*V případě, že si nevíme rady, povoláváme na pomoc ostatní děti vietnamské národnosti, aby novému kamarádovi pomohly, řekly mu vietnamsky, co po něm chceme. Je důležité tuto pomoc využít opravdu jen v tíživých situacích, aby si děti nezvykly mluvit mezi sebou vietnamsky,*“ upozorňuje paní učitelka. Postupem času si začínají děti – cizinci osvojovat stále více českých slov. V průběhu celého předškolního období je znalost českého jazyka prohlubována, upevňována a zdokonalována. Ačkoli tyto děti doma mluví svým rodným jazykem, výhodou se stává skutečnost, že v zařízení mateřské školy pobývají dlouhou dobu. Zpravidla odchází mezi posledními, a tak slyší český jazyk téměř celý den.

Komunikace s dětmi – cizinci probíhá v této třídě nejen verbálně, nýbrž i neverbálně. Paní učitelky i paní asistentka mluví na děti česky a spolu s mluveným slovem využívají neverbální komunikaci ve formě mimiky, gest, očního kontaktu, haptiky apod. „*Důležité je nejdříve přesvědčit dítě k opakování českých slov a postupně přejít na vzájemnou orální komunikaci,*“ říká asistentka pedagoga. Podle slov paní učitelek je právě kombinace verbální a neverbální komunikace klíčem k úspěchu a způsob komunikace, jenž se osvědčuje u všech

děti – cizinců. Využití obou způsobů komunikace vede u těchto dětí k porozumění a následně i produkci českých slov a vět. Asistentka vyzdvihuje i různé prostředky, které se jí při komunikaci s dětmi osvědčily: „*Osvědčily se mi obrázky, dřevěné hračky, logopedická pexesa a další.*“

Úkolem asistentky je pracovat s vietnamskými dívkami dle jejich individuálních potřeb a s ohledem na věk. U nejstarší dívky se asistentka zabývá vedle jazykového rozvoje i přípravou na školní docházku, s mladšími dívkami se jedná především o rozvoj českého jazyka a porozumění. Na otázku obsahu své práce odpovídá asistentka následovně: „*Mým úkolem je podporovat děti – cizince v rozvoji češtiny a zvládnutí sociálních a kulturních návyků.*“ „*Asistentka zajišťuje u dětí – cizinců jazykovou podporu, celkový rozvoj osobnosti a individuální práci s dítětem – cizincem. Podpora v dalších oblastech, jako je sebeobsluha, motorika, socializace apod., je poskytována dle individuálních potřeb dětí,*“ reaguje paní učitelka na otázku, jaké formy podpory zajišťuje asistent pedagoga u dětí – cizinců. Asistentka pedagoga pomáhá dívkám zejména v oblasti jazykové. Tuto podporu a pomoc vnímají paní učitelky jako důležitou a klíčovou.

Asistentka pracuje s dívkami během celého dne, individuální práce je pak rozdělena do 3 časových úseků – ráno po příchodu do MŠ a před zahájením ranního kruhu, po obědě před odpočinkem a odpoledne po odpočinku, případně po svačině. V tomto ohledu je na individuální práci mnoho času, problém vyvstává zejména v pozdních příchodech. Ačkoli jsou rodiče těchto dětí velmi často upozorňováni, jak moc je důležité chodit včas, aby asistentka mohla s dívkami pracovat, neustále se opakující pozdní příchody znemožňují intenzivní práci s těmito dívkami. Po obědě si asistentka bere jednu ze starších dívek, s níž pracuje u stolečku, po odpočívání či po svačině se dívky vystřídají a úkoly dělá druhá ze starších dívek. S tříletou dívkou využívá asistentka zejména formu hry na koberci a snaží se přirozenou cestou cílit na rozvoj slovní zásoby a porozumění. Paní učitelky nemají možnost s děvčaty individuálně pracovat vzhledem k počtu dětí. Menší počet dětí zejména v odpoledních hodinách však využívají paní učitelky ke společnému prohlížení knížek či zapojení se do hry těchto dívek.

Způsoby, jak s dětmi pracují paní učitelky a asistentka pedagoga v této třídě, jsou různé. Paní učitelky se shodují, že k dětem – cizincům přistupují stejným způsobem jako k ostatním dětem, pouze se zaměřují na využití různorodých metod a velmi dbají na názornost, opakování českých slov a prožitkové učení. Asistentka pedagoga při práci s dětmi – cizinci nejčastěji využívá různé pomůcky: „*S dětmi – cizinci využívám hlavně práci*

s obrázky, používám pexesa, knížky a v poslední době začínáme pracovat i s interaktivní tabulí.“ Zároveň dodává, že velmi záleží na individualitě dítěte. Každé dítě je jedinečné a stejně tak je potřeba k němu přistupovat. „Ke každému dítěti je třeba přistupovat individuálně dle věku, rozumového vývoje, jazykové úrovně. Každé dítě se také liší povahově, i to je třeba zohledňovat,“ dodává asistentka. Současně asistentka upozorňuje na převahu dětí – cizinců vietnamské národnosti. Stejně jako každé dítě, i každá národnost má svá specifika. Podle asistentky má každá národnost své zakořeněné zvyky a tradice a kulturně se odlišuje, proto je práce s každou národností individuální. Podle asistentky neexistují osvědčené postupy, jak s dětmi – cizinci pracovat. Dle jejího pohledu si každý musí najít svou cestu. Dodává: „Rady od zkušenějších mohou pomoci.“

Spolupráce asistentky pedagoga a učitelky je vnímána různě. Paní učitelky se shodují, že asistentka je velkým přínosem pro děti – cizince. V tomto ohledu je její působení nenahraditelné. Individuální práci s dětmi – cizinci si asistentka připravuje sama dle týdenního tématu a s učitelkami svou přípravu nekonzultuje. Během celého dne mají paní učitelky pocit, že je nezbytné asistentku usměřňovat, nejen z hlediska jednotnosti působení na děti, ale i jejich očekávání od asistentky. V rozhovorech se paní učitelky k asistentce vyjádřily: „Velkým přínosem je pro děti – cizince. Při ostatních činnostech musím asistentku neustále upozorňovat, co od ní očekávám. S dětmi – cizinci pracuje sama a práci s nimi se mnou nekonzultuje, vždy vychází z týdenního tématu. V ostatních činnostech ji musím neustále usměřňovat. Některé věci již pochopila a pomáhá.“ Druhá paní učitelka upozorňuje i na jednotnost působení: „Spolupráce s asistentkou je dobrá, někdy si musíme upřesnit úkoly, abychom působily jednotně.“ Paní učitelky hodnotí kladně přítomnost asistenta pedagoga k dětem – cizincům, spolupráci s ní však hodnotí jako náročnou. Pohled asistentky je podobný. „Spolupráce s učitelkami probíhá většinou dobře, ale myslím, že některé učitelky nechtějí přijmout asistentky jako své rovnoprávné kolegyně a dávají to velmi najevo,“ odpověděla asistentka ze žluté třídy na otázku spolupráce s učitelkami ve třídě.

Paní učitelky i asistentka pedagoga jsou za jedno, že vedle jazykové bariéry je největší překážkou při příchodu dětí do MŠ kulturní odlišnost. „Děti – cizinci v naší škole zastupují z velké většiny vietnamskou národnost, což je kultura značně odlišná od české,“ upozorňuje paní učitelka. Na druhé straně výhodou těchto dětí je jejich učenlivost. Ačkoli existují bariéry pro hladké začlenění se dětí – cizinců do kolektivu dětí, je jejich přítomnost ve třídě přínosná. Stejně to vidí paní učitelky, které si multikulturní složení třídy pochvalují. „Děti mají možnost pobývat v různorodém prostředí, které je připraví na odlišnost

společnosti. Naučí se, že ačkoli jsme odlišní, navzájem jsme si rovnocenní. Kulturní odlišnost využíváme i pro přenos kulturních zvyků a tradic,“ vyzdvihuje výhody multikulturní třídy paní učitelka. Druhá paní učitelka dodává: *„Multikulturní prostředí vede děti ke kooperaci, toleranci a respektu nejen ve škole, ale i mimo ni.“*

- **Modrá třída**

Modrou třídu navštěvují ve školním roce 2018/2019 dvě děti jiné než české národnosti. Obě děti jsou předškolního věku, chlapec má odklad školní docházky a je vietnamské národnosti a dívka ruské národnosti. Chlapec má podpůrné opatření 3. stupně a spolu s individuálním vzdělávacím plánem má přiznaného i asistenta pedagoga. Dívka ovládá český jazyk bez problémů, ačkoli je v její řeči slyšet přízvuk. Asistentka pedagoga má v této třídě na starosti pouze jednoho chlapce vietnamské národnosti, práce s ním je tak intenzivní a hloubková. Jelikož má chlapec odklad školní docházky, je žádoucí, aby se s ním pracovalo důkladně. Asistentka pedagoga je k dispozici v případě potřeby i dalším dětem. S dívkou ruské národnosti individuálně nepracuje vzhledem k její znalosti českého jazyka. Znalost českého jazyka u dívky je lepší hlavně proto, že ruština patří spolu s češtinou do skupiny slovanských jazyků, tedy jazyků indoevropských. Podobnost ruštiny a češtiny je mnohem větší než právě vietnamštiny a češtiny.

V modré třídě obě děti odlišné národnosti komunikují česky, podle paní učitelek velmi uspokojivě. Jedna z paní učitelek uvedla: *„Chlapec má velmi dobrou slovní zásobu, komunikuje i rozumí dobře. Potíže mu dělá gramatika. Špatně skloňuje, časuje a nesprávně volí i rody.“* Na tom se shodují obě paní učitelky. U dívky se někdy setkávají s problémem v pojmenování. *„Dívka velmi dobře mluví i rozumí česky. Zřídka se setkáváme s tím, že pojmenuje věc rusky a nezná jeho českou formu,*“ odpovídá paní učitelka. Obě paní učitelky mluví na tyto děti česky. Při komunikaci s dětmi – cizinci využívají i další formy komunikace, doplňují české slovo o oční kontakt a prvky neverbální komunikace. *„Komunikace s dětmi – cizinci je pro nás v tuto chvíli snazší, jelikož obě tyto děti jsou již v předškolním věku a obě umí česky dobře. Pokud by však do třídy přišlo nové dítě, které by neumělo česky vůbec, byla by práce i komunikace s ním mnohem náročnější,*“ dodává paní učitelka.

Asistentka pedagoga se při komunikaci s dětmi – cizinci zaměřuje zejména na porozumění, produkci jednoduchých vět, správnou gramatiku a slovosled. Vyžaduje od dětí nejen správné odpovědi, nýbrž klade důraz na odpovědi celou větou. U chlapce je jejím

cílem prodlužovat výdrž pozornosti, neboť je chlapec velmi neklidný. Při komunikaci využívá asistentka nejružnější pomůcky. „*Při své práci nejčastěji používám pexeso, obrázky či jiné názorné pomůcky v rámci rozvoje slovní zásoby,*“ uvádí asistentka pedagoga. Jelikož asistentka pedagoga tuto práci dělá mnoho let, má již osvědčené postupy, jak s dětmi – cizinci komunikovat efektivně. „*Během let, kdy s dětmi – cizinci pracuji, se mi osvědčily metody vizualizace – slovo – obrázek – konkrétní věc. Mimo to je účinné zařazovat i různé hry a praktická cvičení,*“ upozorňuje asistentka pedagoga.

Svou práci asistentka pedagoga zaměřuje hlavně na individuální práci s dětmi – cizinci. Individuální činnosti s dětmi – cizinci směřuje asistentka pedagoga do ranních hodin. Jejím cílem je u těchto dětí rozšiřovat slovní zásobu a porozumění řeči, rozvíjet komunikační dovednosti, zapojení těchto dětí do kolektivu třídy, ale také pomoc s porozuměním během celého dne či důraz na porozumění pravidel ve třídě. Její práce zahrnuje nejen individuální péči o děti – cizince dle věku dítěte a s přihlédnutím k aktuálním jazykovým znalostem dítěte, ba také skupinovou péči v rámci začleňování těchto dětí do kolektivu třídy nebo dopomoc při komunikaci s vrstevníky. Paní učitelka tato slova potvrzuje: „*Asistentka se stará u dětí – cizinců zejména o rozvoj slovní zásoby, porozumění řeči, u chlapce vietnamské národnosti dohlíží i na dodržování společenských pravidel, stolování apod. Zároveň s těmito dětmi opakuje poznatky ze společných činností a rozvíjí slovní zásobu vztahující se k tématu.*“ Druhá paní učitelka dodává: „*Asistentka pedagoga zajišťuje u dětí – cizinců individuální přístup, toleranci individuálního tempa a podporu správné výslovnosti. Pomáhá těmto dětem v porozumění a správném vykonávání činností.*“ Mimo práci s dětmi – cizinci zajišťuje tato asistentka pedagoga také komunikaci s ostatními asistenty ve škole. Podílí se na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a jejich hodnocení. Konzultuje s ostatními pedagogy a asistenty práci s dětmi – cizinci ve třídě a dle potřeby poskytuje rady a doporučení ohledně dětí – cizinců.

S dětmi – cizinci využívá asistentka nejčastěji individuální práci u stolu či na koberci. Nejvíce využívá metodu popisu obrázků, rozhovoru nad obrázkem nebo povídání si o konkrétní věci. Podle asistentky pedagoga je práce s každým dítětem různá. „*Každé dítě je individualita, a proto je i práce s dítětem – cizincem individuální vzhledem k věku dítěte, době nástupu do MŠ, úrovni českého jazyka. Zároveň pokud má dítě další speciální vzdělávací potřeby, je přístup k němu zcela jiný,*“ neopomíná připomenout asistentka. Stejně tak má každá národnost svá specifika. „*U nás se jedná o problematiku jiné kultury u dětí z asijských zemí. Tyto děti mají odlišné stravovací a hygienické návyky. Učí se smrkat do*

kapesníku, používat příbor, jíst naši stravu. Naše řeč je pro ně složitá, ale jsou schopny se ji v mateřské škole naučit,“ upozorňuje asistentka. Ačkoli je práce s každým dítětem specifická, myslí si asistentka, že existují osvědčené postupy, jak s dětmi – cizinci pracovat. *„Výborná je trpělivost, předchozí zkušenosti s výukou cizího jazyka a znalosti o tom, co by dané dítě v určitém věku mělo zvládat a jak postupovat při správném rozvoji řeči u konkrétního dítěte,*“ říká asistentka pedagoga. Podobně jako asistentka volí metody práce s dětmi – cizinci i paní učitelky. Preferují práci v menších skupinách a metodu rozhovoru.

Spolupráce mezi asistentkou a učitelkami je velmi důležitým bodem pro to, aby ve třídě fungovalo vše tak, jak má. Asistentka pedagoga si spolupráci s paní učitelkami pochvaluje. *„Spolupráce s učitelkami funguje výborně. Vždy se domluvíme, co je konkrétní den v plánu a podle toho pracuji s dítětem, případně dalšími dětmi. Vše probíhá na základě domluvy s pedagogy,*“ komentuje spolupráci asistentka pedagoga. I paní učitelky si na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě zvykly a nyní si spolupráci pochvalují. Paní učitelka uvedla: *„Asistentka spolupracuje dobře, její přítomnost vnímám pozitivně.*“ Druhá paní učitelka souhlasí.

Práce s dětmi – cizinci je náročná nejen pro jazykovou bariéru. Asistentka pedagoga zdůrazňuje, že v celé mateřské škole převládají děti z asijských zemí. U těchto dětí se výrazně liší nejen mateřský jazyk od českého jazyka, nýbrž i kulturní rozdíly jsou markantní. To potvrzují i paní učitelky, které se shodují, že vedle jazykové bariéry je největší překážkou při příchodu těchto dětí právě jejich odlišná mentalita a kultura. Tuto skutečnost však paní učitelky nevnímají negativně, ale snaží se ji využít k prospěchu všech. Výhodou multikulturního složení třídy je podle paní učitelek právě rozmanitost kultur a tím možné získávání znalostí o jiných kulturách. *„Děti rozvíjí přátelské vztahy a toleranci k dětem různých kultur. Mohou porovnat zvyky a tradice naší a cizí kultury. Učí se společně komunikovat, hrát si a pomáhat,*“ připomíná paní učitelka. Vedle jazykové a kulturní bariéry asistentka pedagoga připomíná další překážky, jež brání plynulé a bezproblémové práci s těmito dětmi. *„Často rodiče dětí – cizinců přivádí tyto děti do MŠ později než v doporučený čas. Tento čas je nastaven tak, aby mohla probíhat individuální práce s dítětem za přítomnosti asistenta pedagoga. To rodiče mnohdy nerespektují a přivádí dítě do MŠ pozdě. Dítě tak přichází nejen o možnost individuální práce, ale často i šanci chvíli si pohrát,*“ zdůrazňuje asistentka pedagoga.

- **Zelená třída**

Ve školním roce 2018/2019 je zelená třída třídou s nejvyšším počtem dětí – cizinců. Tuto třídu navštěvuje 6 dětí – cizinců. 4 děti jsou vietnamské národnosti, 1 chlapec je německé národnosti a 1 chlapec je ukrajinské národnosti. Z těchto dětí je 5 dětí předškolního věku, jeden chlapec nastoupil do MŠ v září tohoto školního roku. V této třídě má podpůrné opatření 3. stupně pouze jeden chlapec předškolního věku. Tento chlapec má IVP a asistenta pedagoga. Složení dětí – cizinců je v této třídě velmi různorodé, proto i práce s těmito dětmi je odlišná. Ačkoli má podpůrné opatření, asistenta pedagoga, přiznáno pouze jeden chlapec, asistentka pedagoga pracuje téměř se všemi dětmi – cizinci.

Znalost českého jazyka u dětí – cizinců je v této třídě různá. Chlapec ukrajinské národnosti mluví dobře česky. Již při nástupu do MŠ používal zejména český jazyk a jeho komunikace s rodiči probíhá také v českém jazyce. I proto s ním asistentka pedagoga individuálně nepracuje. Další 3 děti předškolního věku mají dobrou znalost českého jazyka. Domluví se i rozumí. Poslední chlapec předškolního věku je na tom, co se týká znalosti českého jazyka, velmi špatně. Mateřskou školu navštěvuje teprve druhým rokem, z toho první rok pobýval dlouhodobě v zahraničí, tedy mateřskou školu navštěvoval pouze krátký čas. Poslední nejmladší chlapec, jenž nastoupil do MŠ tento školní rok, mluví vietnamsky. Rozumí již jednoduchým pokynům a opakuje česká slova. Ve třídě jsou tedy děti – cizinci na velmi odlišných úrovních znalosti českého jazyka, proto je i komunikace a přístup k těmto dětem velmi individuální.

Paní učitelky komunikují s těmito dětmi česky s podporou neverbální komunikace. Snaží se mluvit jednoduše a srozumitelně a českou větu vždy podpořit gestem, pohybem nebo jiným neverbálním prvkem. Tento způsob komunikace se paní učitelkám osvědčil již v předchozích letech. „*Na děti mluvím česky v co nejjednodušších větách. Snažím se vše ukazovat, aby si děti spojovaly slova s předměty. Nejvíce se mi v komunikaci s dětmi – cizinci osvědčila metoda hlava – ruce – nohy. To znamená doprovázet slovo pohybem, vše ukazovat a znázorňovat. Neméně podstatné je neustále opakovat. U dětí předškolního věku se zaměřuji hlavně na správnou výslovnost a skloňování,*“ upozorňuje paní učitelka. S těmito slovy souhlasí i druhá paní učitelka, která dodává: „*S dětmi – cizinci mluvím česky. Všechno, co řeknu, se snažím ukázat rukama, aby dítě pochopilo, co po něm žádám. Názorná ukázka je pro mě nejefektivnější prostředek komunikace s dětmi – cizinci. Často si také pomáhám obrázkem, prostřednictvím něhož těmto dětem vysvětluji různé jevy, situace, ale i věci.*“ Asistentka pedagoga je stejného názoru jako paní učitelky. Snaží se na děti mluvit formou

prostých a krátkých vět, které doplňuje názornou ukázkou. „*Když po dítěti něco chci a v jeho obličejí vidím, že tápe a nerozumí mi, snažím se mu to buď ukázat na obrázcích, nebo názorně předvést,*“ říká asistentka pedagoga.

Asistentka pedagoga se ve třídě věnuje dětem s odlišným mateřským jazykem. S těmito dětmi pracuje během dne formou individuální, ale i skupinové činnosti. Věnuje se jim i během společných aktivit v průběhu celého dne. Hlavním úkolem asistentky pedagoga je rozvoj českého jazyka u těchto dětí. Pomáhá však také s dodržováním nastavených pravidel třídy, při návycích správné hygieny, stolování apod. „*Asistentka pedagoga rozvíjí u dětí – cizinců porozumění, nýbrž také produkci českého jazyka. Věnuje se těmto dětem nejen individuálně, ale při společných činnostech může těmto dětem pomoci formou zopakování, ukázání, rady apod. Vedle jazykové stránky rozvíjí u dětí prosociální chování, kulturní zvyky a pravidla společného soužití,*“ odpovídá paní učitelka na otázku, jaké formy podpory zajišťuje asistent pedagoga u dětí – cizinců. Paní učitelky vnímají asistenta pedagoga ve třídě kladně. Asistentka pedagoga je pro ně pomocí nejen s dětmi – cizinci, ale vypomáhá i s ostatními dětmi. Paní učitelka upozorňuje: „*Asistentka pedagoga je určena primárně pro děti – cizince, to je její hlavní náplň práce. Neznamená to však, že ostatní děti ji nezajímají. Pokud některé dítě pomoc vyžaduje, případně děti – cizinci nejsou ve třídě přítomny, cílí svou pozornost asistentka pedagoga právě na tyto děti.*“

Asistentka pedagoga volí při práci s dětmi nejčastěji formu hry. „*Ačkoli s prací asistentky pedagoga nemám mnohaleté zkušenosti, osvědčilo se mi pracovat s dětmi v jejich nejpřirozenější poloze a prostředí, tedy formou hry. Když přicházím do práce a vidím dítě, že si hraje na koberci, jdu a připojím se k němu. Někdy sama dítě vybízím k určité hře, v níž s dítětem komunikuji a rozvíjím jeho znalost českého jazyka. Nicméně volba metod a forem práce s dětmi se odvíjí od dalších skutečností, jako je věk dítěte, jeho znalost českého jazyka, jeho zájmy apod. Má práce se liší od toho, pokud jsou dítěti 3 roky nebo se jedná o dítě předškolního věku, stejně tak přizpůsobuji svou práci s těmito dětmi jejich znalostem českého jazyka,*“ vysvětluje asistentka pedagoga. Ve třídě převládají děti – cizinci vietnamské národnosti. I z hlediska národnosti můžeme vidět určitá specifika a odlišnosti při práci s dětmi – cizinci. Podle slov asistentky je práce s dětmi s vietnamskou národností velmi dobrá. Tyto děti jsou učenlivé, vděčné a pracují rády. „*S dětmi Vietnamci se pracuje velmi dobře. Všechny děti, se kterými jsem se setkala, byly vždy šikovné,*“ odpovídá paní učitelka. Ačkoli asistentka pedagoga preferuje určité postupy a formy práce, zdůrazňuje, že neexistuje jeden postup, který by byl uplatnitelný ve všech případech. Na otázku osvědčených postupů

práce odpovídá asistentka: „*Myslím, že osvědčený postup není, neboť každé dítě vyžaduje něco jiného a každý asistent na to musí přijít sám. Nejdůležitější je dělat tuto práci s láskou. Co je však důležité, je nebýt v práci jednotvárný. Je žádoucí střídat různé formy a metody práce, abychom dítěti nabídli různorodost.*“

Paní učitelky nepracují s dětmi – cizinci individuálně, neboť na to během dne nezbyvá při počtu dětí ve třídě čas. Jelikož jsou ale 4 z dětí – cizinců děti předškolního věku, pracují s nimi ve skupině předškolních dětí. „*U dětí – cizinců se snažím klást důraz na zřetelnou výslovnost a opakování slov a vět. Při práci s těmito dětmi využívám také názornosti. Pokud něčemu nerozumí, ukážu jim obrázek, využiji pomůcky nebo si pomohu neverbálně,*“ říká paní učitelka. Druhá paní učitelka dodává: „*Dětem – cizincům vysvětluji vše názorně. Vždy se ujišťuji, zda danou věc dítě pochopilo. Pokud tomu tak není, snažím se předat informaci dítěti jinou formou.*“

Spolupráci mezi asistentkou a učitelkami ve třídě si pochvalují všechny zúčastněné strany. Paní učitelky oceňují u asistentky nejen její pomoc s dětmi – cizinci, ale také zapojení do celkového chodu třídy a podporu tam, kde je zrovna potřeba. „*Asistentka nám nepomáhá jen s dětmi – cizinci. Její pomoc oceňujeme během celého dne, kdy vypomůže při stolování, oblékání, hygieně, vycházce a dalších činnostech,*“ zdůrazňuje paní učitelka. S tímto se ztotožňuje i druhá paní učitelka, která dodává: „*S asistentkou se pracuje velmi dobře. Vždy se na všem domluvíme, komunikujeme a tomu odpovídá i pohodová atmosféra ve třídě.*“ Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě je pro děti – cizince nenahraditelná z hlediska rozvoje českého jazyka. „*Asistent pedagoga je pro děti – cizince výhodou. Netvrdím, že bychom to bez asistentky ve třídě nezvládly, dětem – cizincům však může nabídnout mnohem více než my učitelky, které máme v hledáčku dalších 20 dětí,*“ popisuje paní učitelka. Stejně pozitivně hodnotí spolupráci i asistentka pedagoga: „*Vždy se zeptám, zda je potřeba s něčím pomoci a pokud mě paní učitelky samy nezaúkolují, pracuji s vietnamsky mluvícími dětmi samostatně s předem připravenými materiály. Snažím se být co nejvíce nápomocná a přizpůsobit se požadavkům.*“

Největší překážkou při práci s dětmi – cizinci vnímají paní učitelky i asistentka pedagoga v odlišnosti jazyka. „*Odlíšný mateřský jazyk je největší bariérou při práci s těmito dětmi, nicméně tato překážka není nepřekonatelná. Ačkoli je odlišný mateřský jazyk vnímán jako překážka, je to smysl naší práce,*“ upozorňuje asistentka pedagoga. Paní učitelka odpovídá: „*Nejobtížnější je domluva. Zejména pokud přijde dítě, které neumí ani slovo česky, jsou první měsíce velmi náročné.*“ S tím souhlasí i druhá paní učitelka. Velkým

problémem v této třídě je i komunikace s rodiči – cizinci. „*Domluva s rodiči – cizinci bývá mnohdy horší než s jejich dětmi. Ačkoli se snažíme předávat informace srozumitelně a jasně, často dochází k nedorozumění,*“ říká paní učitelka. Druhá paní učitelka připomíná: „*Pokud potřebujeme předat důležité informace o dítěti, využíváme tlumočnicka. Je to jediná možnost, jak si můžeme být jistí o správnosti předaných informací.*“ Ačkoli vyvstávají jisté nevýhody při vzdělávání dětí – cizinců, přesto považují učitelky různorodost složení třídy za prospěšnou. „*Multikulturní složení třídy dává možnost oběma zúčastněným stranám poznat jiné kultury, učí děti toleranci, respektu a přizpůsobivosti,*“ říká paní učitelka.

- **Tyrkysová třída**

Tyrkysovou třídu navštěvují ve školním roce 2018/2019 2 děti jiné než české národnosti. Jedná se o 1 chlapce předškolního věku, jenž je maďarské národnosti a 1 chlapce ukrajinské národnosti, který nastoupil do MŠ v září tohoto školního roku. Žádný z chlapců nemá podpůrné opatření, tedy v této třídě není asistent pedagoga určen pro práci s dětmi – cizinci.

Chlapec maďarské národnosti rozumí i mluví česky dobře. Naučil se tak během docházky do mateřské školy. „*Chlapec maďarské národnosti mluví plynně česky, všemu rozumí, občas má problém se skloňováním slov,*“ potvrzuje paní učitelka. Naproti tomu chlapec ukrajinské národnosti je v mateřské škole nový, a proto i jeho znalost českého jazyka je velmi nepatrná. Paní učitelka dodává: „*Chlapce ukrajinské národnosti jsem česky zatím neslyšela promluvit, s maminkou komunikuje pouze prostřednictvím svého rodného jazyka.*“ Tento průběh je však zcela normální. „*I druhý chlapec po příchodu do MŠ ve 3 letech nerozuměl a nemluvil česky. Byl uzavřený do sebe a s matkou komunikoval maďarsky. Teď byste na něm sice poznali, že je cizinec, ale česky rozumí i mluví dobře,*“ upozorňuje paní učitelka.

Paní učitelky komunikují s dětmi – cizinci stejně jako s ostatními dětmi. Mluví na děti česky. U dětí, které nerozumí česky, se snaží mluvit jasně, srozumitelně, citlivě, pomalu a v jednoduchých větách. Zároveň svá sdělení několikrát opakují. Tuto verbální komunikaci doplňují paní učitelky i výraznou neverbální komunikací, hlavně gesty. Často vše názorně ukazují a pomáhají dítěti pochopit, co od něj očekávají. Právě názornost a trpělivost považují paní učitelky za způsob, jak nejefektivněji navázat s dítětem – cizincem kontakt a zapojit ho do procesu komunikace. „*Z mých zkušeností se mi při komunikaci s dětmi – cizinci nejvíce*

osvědčila trpělivost. Vše dostatečně vysvětlovat, názorně ukazovat, případně využít ke komunikaci znázorňující obrázky,“ říká paní učitelka.

Jelikož ve třídě není asistent pedagoga pro děti – cizince, neb žádné z těchto dětí ve třídě nemá podpůrné opatření pro jeho zařazení, pracují paní učitelky s dětmi – cizinci stejně jako s ostatními dětmi. Paní učitelky přistupují ke všem dětem individuálně, tedy i k dětem – cizincům. Paní učitelka říká: *„U dětí – cizinců se zaměřuji zejména na individuální přístup. Podstatné je opakování, názornost, správná výslovnost, gestikulace a využití různých pomůcek, které mohou těmto dětem usnadnit porozumění.“* Druhá paní učitelka souhlasí: *„Nejvíce preferuji vše názorně ukázat. Dále je velmi důležité správně artikulovat, aby si dítě jazyk dobře fixovalo. Věty, pokyny a požadavky dostatečně opakujeme. Velmi podstatné je dotáhnout vše do konce, nedělat činnosti za dítě.“* I bez přítomnosti asistenta pedagoga je reálné, aby se dítě s odlišným mateřským jazykem naučilo česky. Velmi podstatné ale zůstává, z jaké země dítě přichází, jak výrazná je odlišnost jeho mateřského jazyka od českého, jaké má předchozí zkušenosti s českým jazykem, jaký přístup zastávají rodiče dítěte. Tyto a mnohé další faktory ovlivňují to, jak rychle a dobře se dítě cizí jazyk naučí.

Jazykovou bariéru považují paní učitelky za největší překážku při začleňování dětí – cizinců do českého kolektivu. Obě se shodují, že adaptace dítěte závisí na mnoha faktorech, přičemž jazyková zkušenost je velmi podstatná. *„Velkou roli hraje úroveň jazyka, nýbrž i kultura, ze které dítě pochází,*“ dodává paní učitelka. Druhá paní učitelka vidí problém zejména v délce adaptace. Upozorňuje: *„Za nejnáročnější považuji u dětí – cizinců časovou prodlevu, kterou s sebou nese doba, za kterou potřebnou činnost pochopí. Dítě neumí slovně vyjádřit, že se necítí dobře ať už psychicky, či fyzicky. Zprvu je velmi těžké to poznat, pokud dítě nekomunikuje. Přemýšlím i o tom, jak co nejlépe vysvětlit dítěti, co se bude dít, co bude následovat, proč se věci dějí. Někdy je to opravdu náročné nejen pro dítě samotné, ale i pro nás učitele.“* Problém shledávají paní učitelky také ve zmíněné odlišnosti kultur. *„U chlapce ukrajinské národnosti narážíme momentálně na bariéru v oblasti stravování. Sní pouze takové jídlo, které se mu líbí a je mu známé z jeho kultury,*“ říká paní učitelka. Paní učitelka také zdůrazňuje problematiku komunikace s rodiči: *„Z předchozích zkušeností vím, že bývá velkým problémem komunikace s rodiči, pokud rodiče nekomunikují v češtině. Nemohou být plnohodnotně informováni o potřebách dítěte a poskytnout tak podporu a mnohdy nutnou součinnost mateřské škole v určitých oblastech, kde je vzájemná spolupráce nezbytná.“* V současné době v této třídě problém s komunikací s rodiči dětí – cizinců neshledávají. *„Momentálně nemáme sebemenší problém s komunikací s jakýmkoli*

rodiči. U rodičů dětí – cizinců si dáváme pozor a raději připomínáme důležité informace a události,“ dodává paní učitelka.

Přítomnost dětí – cizinců v mateřské škole chápou paní učitelky jen pozitivně. „Pro dítě – cizince je pobyt v mateřské škole z hlediska přijetí nového jazyka ideální. Děti v mateřské škole nevnímají odlišnosti, proto se dítě v kolektivu dobře začleňuje. Pro kolektiv je přítomnost takového dítěte také obohacením. Pro příklad během akce „Celé Česko čte dětem“ k nám přišla maminka číst pohádku v maďarštině. Děti byly nadšené. Nevýhody nespatřuji, cizojazyčné děti se v novém kolektivu a prostředí zpravidla dobře aklimatizují, ačkoli pro ně začátky nebývají jednoduché,“ říká paní učitelka. Druhá paní učitelka její slova potvrzuje: „Výhody vidím v chápání a respektování odlišných kultur a snižování rasových předsudků. Děti se spolu učí žít, navazovat přátelství, a to vše prostřednictvím té nejpřirozenější cesty. Je krásné vidět, že takto malé děti jednají bez předsudků a zaujetí.“

- **Oranžová třída**

Do oranžové třídy dochází ve školním roce 2018/2019 4 děti – cizinci. Polovina těchto dětí, chlapec a děvče, jsou čínské národnosti, jedna dívka je vietnamské národnosti a jedna dívka je ruské národnosti. Z hlediska věku jsou 3 tyto děti předškolního věku a 2 s odkladem školní docházky, poslední děvče navštěvuje MŠ druhým rokem. Podpůrné opatření 3. stupně má pouze jedna dívka s odkladem školní docházky. Přesto, že nárok na asistenta pedagoga má pouze jedna dívka, pracuje asistentka pedagoga se všemi dětmi – cizinci s výjimkou dívky ruské národnosti. Ačkoli je slyšet u této dívky cizojazyčný přízvuk, česky mluví i rozumí dobře.

S ohledem na znalost a schopnost dětí – cizinců používat český jazyk by se dala oranžová třída rozdělit do dvou skupin. Dívky vietnamské a čínské národnosti mluví i rozumí velmi obstojně. „Holky mají docela bohatou slovní zásobu. Mají problém se skloňováním, což je u dětí – cizinců zcela normální,“ říká paní učitelka. Naproti tomu chlapec čínské národnosti, který do MŠ chodí teprve druhým rokem, rozumí i mluví česky velmi špatně. „Chlapec se domluví jen velmi těžce. Často komunikuje s dívkou čínské národnosti čínsky,“ upozorňuje paní učitelka. Jeho zarputilá povaha ho brzdí v rychlejším osvojení si českého jazyka a znesnadňuje práci asistentky pedagoga.

Paní učitelky se při komunikaci s dětmi – cizinci zaměřují hlavně na jednoduchá a jasná sdělení. Pokud s dětmi – cizinci mluví, vyslovují zřetelně, zaměřují se na správnou artikulaci a mluví v jednoduchých větách. Paní učitelka říká: „S dětmi – cizinci mluvím

česky. Způsob své mluvy však přizpůsobuji konkrétnímu jedinci. Obecně s dětmi – cizinci mluvím pomalu, zřetelně a v jednoduchých větách. Pomáhám si ukázáním, obrázkem nebo piktogramem. Tyto názorné pomůcky se mi v praxi osvědčily nejvíce. Jejich prostřednictvím děti lépe porozumí, co po nich chci, co se jim snažím říci.“ S tím souhlasí i druhá paní učitelka. Asistentka pedagoga při vzájemné interakci s dítětem – cizincem využívá jak verbální, tak neverbální komunikaci. Stejně jako paním učitelkám i jí se nejvíce osvědčila práce s obrázkem. „Pokud si s dítětem povídám, velmi mi pomáhají obrázky a jejich práce s nimi. Velmi podstatné je také být trpělivý, nechat dítě projevit, dát mu čas a prostor se vyjádřit,“ odpovídá na otázku komunikace asistentka pedagoga.

Hlavní činností asistentky pedagoga je práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem. „Věnuji se dětem s odlišným mateřským jazykem a mým cílem je pomoci těmto dětem porozumět českému jazyku,“ vystihuje svou práci asistentka pedagoga. Paní učitelka definuje formy podpory, které asistentka dětem poskytuje následovně: „Asistentka poskytuje dětem podporu v oblasti upevňování českého jazyka, začlenění do skupiny a přípravy na školní docházku.“ Druhá paní učitelka dodává: „Asistent pedagoga poskytuje dětem – cizincům podporu v celém rozsahu vývoje, od osobnostního, sociálního až po jazykový rozvoj.“

Asistentka pedagoga pracuje s dětmi – cizinci v průběhu celého dne. Individuální práci však směřuje do ranních hodin. „Pokud děti – cizinci přijdou včas, je ráno před ranním kruhem vždy čas na to s nimi pracovat. Včasné příchody jsme si však museli vykomunikovat. Často se stávalo, že děti, pro které jsem ve třídě, chodily pozdě. Je to škoda,“ zdůrazňuje asistentka pedagoga a dodává: „S dětmi – cizinci pracuji i po odpočinku. Využívám tedy aktuální situace a střídám práci s nimi podle potřeby. Někdy pracujeme i ve skupinách.“ Asistentka pedagoga využívá při práci s dětmi mnoho pomůcek. Sama říká: „Využíváme pracovní listy, interaktivní tabuli, hrajeme pexeso, didaktické hry, kterých má naše mateřská škola mnoho k dispozici, vyprávíme si příběhy, pracujeme s knihou apod.“ Způsob a styl práce však vždy přizpůsobuje dítěti. „Nepracuji s každým dítětem stejně, musím umět přizpůsobit svou práci potřebám dítěte,“ reaguje asistentka pedagoga. Pro příklad uvádí: „Mám ve třídě dvě děti čínské národnosti. Dívka mluví i rozumí česky, avšak chlapec rozumí velmi málo a nechce mluvit. Pro komunikaci s nimi je pro mě lepší vzít si každého zvlášť, jelikož pokud jsou spolu, chlapec začne konverzovat s dívkou ve svém rodném jazyce. Chlapec spolupracuje pouze, pokud jsem s ním sama a nejlépe v oddělené místnosti.“ Podle asistentky pedagoga není jeden univerzální postup, který by byl uplatnitelný na každé dítě a

podle kterého by se dalo úspěšně pracovat s každým dítětem. Dle jejího názoru však existují shodné postupy, které mohou usnadnit práci s těmito dětmi. „*Při práci s dětmi – cizinci jsem trpělivá, zároveň důsledná a tvrdá. Vždy hledám způsoby, aby děti práci se mnou nebraly jako povinnost, ale zábavu. I pro mě je tato práce obohacující zejména pro svou různorodost,*“ říká asistentka pedagoga.

Přítomnost asistenta pedagoga si pochvalují i paní učitelky, kterým pomáhá zejména s dětmi – cizinci. „*Ačkoli je asistentka skvělá, na její pomoc si teprve zvykám. Dříve žádní asistenti nebyli, práci si tak dokáží zorganizovat sama. Je pravda, že je ale velkým přínosem pro děti – cizince. Jelikož máme ve třídě 24 dětí, na individuální práci s nimi si čas najdu málokdy,*“ zdůrazňuje paní učitelka. Obě paní učitelky si pochvalují i spolupráci. Každý týden si s asistentkou sednou a domlouvají se nad týdenním plánem, co budou dělat. „*Spolupráce je opravdu bezproblémová,*“ hodnotí obě paní učitelky.

Děti s OMJ nepřinášejí do třídy pouze starosti, ale také obohacení. To potvrzují i paní učitelky. „*Díky dětem – cizincům můžeme vzájemně poznávat cizí kultury. Často se od sebe v rámci různých témat učíme. Zapojujeme i rodiče, kteří nám s ochotou představují jejich tradice při různých akcích školy. Líbí se mi vzájemný respekt a prolínání různých kultur. To se v této MŠ opravdu povedlo a doufám, že to bude pokračovat,*“ říká paní učitelka. Druhá paní učitelka dodává: „*Když vidíte plnou zahradu dětí, které skotačí a okolo nich rodiče, kteří si povídají a baví se, nebudete mít nikdy pocit, že odlišný jazyk by měl být bariérou, která nelze překonat.*“

6.6 Vyhodnocení

Výzkumné šetření si kladlo za cíl hledat postupy, jakými pracuje s dětmi – cizinci zvolená mateřská škola a zda tyto postupy lze generalizovat. Pomocnými body při hledání tohoto cíle se staly výzkumné otázky.

První výzkumná otázka se ptala na podpůrná opatření uplatňovaná ve vzdělávání dětí – cizinců. Na základě získaných dat bylo zjištěno, že pokud děti – cizinci mají přiznáno podpůrné opatření, potom je to podpůrné opatření 3. stupně. Do tohoto podpůrného opatření spadá mimo jiné zařazení asistenta pedagoga a vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Ve 3. stupni podpory jsou z celkového počtu 18 dětí – cizinců v MŠ zařazeny 4 děti – cizinci. Všechny tyto děti jsou vietnamské národnosti. Zařazení dětí – cizinců do systému podpůrných opatření vychází z vyšetření v PPP. Toto vyšetření probíhá na základě žádosti

rodičů. Výzkumné šetření potvrdilo, že pro řadu rodičů – cizinců je již komunikace s MŠ nesnadná. Velká většina těchto rodičů chce, aby se jejich dítě začlenilo, naučilo se dobře česky, ale pro ně samotné představuje český jazyk problém. O to více je potřeba účinnost a aktivita mateřské školy. Mateřská škola by měla pomáhat a vybízet rodiče dětí – cizinců k návštěvě PPP a vyšetření jejich dítěte. A protože je pro spoustu rodičů dětí – cizinců problém domluvit se, natož pak vyřídít vyšetření jejich dítěte v PPP, činnost MŠ s ohledem na zařazení těchto dětí do systému podpůrných opatření je velmi žádoucí. V této MŠ zvolili jiný postup. Každý rok zvou do MŠ pracovníka PPP a všechny rodiče dětí – cizinců spolu s nimi. Pracovník PPP vyšetří všechny děti – cizince a na základě zjištěných potřeb stanoví případné zařazení dítěte nebo dětí do systému podpůrných opatření.

Druhá výzkumná otázka se zabývala rolí asistenta pedagoga v předškolním vzdělávání dětí – cizinců. Asistent pedagoga v předškolním vzdělávání dětí – cizinců představuje pro tyto děti velkou výhodu. Zařazení asistenta pedagoga do vzdělávání dětí – cizinců je podmíněno 3. stupněm podpůrného opatření, které uděluje PPP na základě vyšetření dítěte. Dosáhnout toho, aby dítě bylo vyšetřeno PPP, bývá u dětí – cizinců náročné vzhledem k neznalosti českého jazyka jejich rodičů, nízké informovanosti těchto rodičů či jejich malé zainteresovanosti. Mnoho mateřských škol je lhostejných a netlačí na rodiče v tomto ohledu. Přitom asistent pedagoga je pro tyto děti ve vzdělávání nenahraditelný. Ačkoli je asistent zařazen pro konkrétní dítě, těží z toho celá skupina dětí – cizinců ve třídě. Výzkumné šetření ukázalo, že pouze asistent pedagoga pracuje s těmito dětmi individuálně. Paní učitelky by se individuální práci s těmito dětmi nebránily, ale s ohledem na počet dětí ve třídě na to není prostor. Individuální práce s těmito dětmi ovlivňuje rychlost a kvalitu procesu osvojování českého jazyka, dává dětem pocit jistoty a bezpečí, prostor zlepšovat se. Asistent pedagoga se také stává důvěrnou osobou nejen pro tyto děti, ale i jejich rodiče. Z výzkumného šetření je patrné, že největším problémem se stávají pozdní příchody těchto dětí do MŠ. Zjistili jsme, že individuální práce s těmito dětmi je směřována do ranních hodin, proto je nezbytné lpět na včasných příchodech těchto dětí do MŠ. Zajištěním včasných příchodů poskytnou rodiče dětem čas s asistentem pedagoga, který je tolik vzácný a pro tyto děti nenahraditelný. Asistent pedagoga má svou funkci i v průběhu celého dne, kdy je těmto dětem nápomocný.

Třetí výzkumná otázka ukázala, že kombinace verbální a neverbální komunikace se jeví jako nejefektivnější při dorozumívání se s dětmi – cizinci. Kombinace českého slova doplněného o mimiku, gesta, dotek, postoj těla se v předškolním období jeví nejvýhodněji.

Dítě zpočátku českému slovu nerozumí, ale výraz tváře či gesto mu pomůže rozpoznat, co se od něj očekává. Naopak využívat k dorozumívání s těmito dětmi jejich rodný jazyk se neukázalo jako vhodné řešení. Tento způsob komunikace nebyl zmíněn ani jednou. Nejčastěji zmiňovanou pomůckou, která se i v rámci pozorování nejvíce objevovala během komunikace s dětmi – cizinci, byly obrázky. Obrázky zobrazující konkrétní věc nebo činnost mohou usnadnit komunikaci v počátečním období, kdy dítě nemluví ani nerozumí českému jazyku.

Poslední výzkumná otázka se ptala na preferenci metod a forem práce při vzdělávání dětí – cizinců. Z výzkumného šetření vyplynulo, že nejefektivnější způsob, jak s dětmi – cizinci pracovat, je forma individuální práce. Možnost věnovat se jen jednomu dítěti nebo malé skupině individuálně vede k rychlejšímu osvojení českého jazyka. Děti – cizinci, pokud dlouhodobě pobývají v cizojazyčném prostředí, se jazyk naučí, ale cíleným působením dochází k mnohem rychlejšímu osvojení jazyka. Ačkoli se někteří učitelé vyjádřili pozitivně k individuální práci s dětmi – cizinci, sami tuto formu práce s dítětem – cizincem nevyhledávají vzhledem k počtu dětí ve třídě. Naopak asistenti pedagoga pracují s dětmi – cizinci individuální formou velmi intenzivně. Učitelé se při práci s dětmi – cizinci soustředí zejména na metodu názornosti. Dítě, ať už se jedná o cizince, či nikoli, se učí nápodobou. Pokud mu poskytneme dobrý vzor, je vysoký předpoklad nápodoby. Dále učitelé zmiňovali propojení verbální a neverbální komunikace. V odpovědích se nejčastěji opakovala úprava slovního projevu, zapojení neverbální komunikace, názorné předvádění. Učitelé mluví na tyto děti zřetelně, jasně, v jednoduchých větách, zpomalují tempo řeči a využívají výraznou artikulaci. Spolu s mluveným slovem doprovází sdělení neverbální komunikací za využití gest, mimiky, haptiky, pohledu očí a posturologie. Tento způsob komunikace a práce s dětmi – cizinci se učitelům osvědčuje. Zároveň se učitelům osvědčilo využívat v předškolním období u těchto dětí pomůcky, jako jsou obrázky, didaktické hry, interaktivní tabule apod.

Na základě poznatků z literatury můžeme zhodnotit, že teoretická východiska byla prakticky potvrzena. Základní formy práce s dětmi – cizinci jsou ve vybrané mateřské škole uplatňovány, ať se jedná o jazykovou podporu individuální, či skupinovou, využití asistenta pedagoga, tvorbu individuálních vzdělávacích plánů nebo zařazování multikulturní výchovy do předškolního vzdělávání. Problém nastává, pokud se podíváme na problém hlouběji. Učitelům ani asistentům pedagoga se nedostává cílené podpory, jak s těmito dětmi pracovat. Většina asistentů projde kurzem asistenta pedagoga, dostane se k dětem – cizincům do MŠ a jak s těmito dětmi mají pracovat, se učí tzv. „za pochodu“. Rozhovory s pedagogickými

pracovníky potvrdily, že učitelé nepracují s dětmi – cizinci jinak než s ostatními dětmi. Svou práci upravují individuálně na základě potřeb každého dítěte a specifické potřeby nemají pouze děti – cizinci. Asistenti pedagoga se v rozhovorech shodli, že ačkoli je práce s dětmi – cizinci specifická, museli si přijít na cestu, jak s těmito dětmi pracovat, sami. Ve výsledku se dítě – cizinec dříve nebo později naučí českému jazyku na určité úrovni, ale vzděláváním pedagogů a asistentů pedagoga v této oblasti, vytvořením metodické podpory pro tyto pracovníky, podpora ze strany zaměstnavatele, tedy mateřských škol, by pomohla, aby práce s dětmi – cizinci byla systematičtější, propracovanější a efektivnější.

Výsledky výzkumného šetření nám pomohly vytvořit doporučení pro praxi. Tato doporučení jsou následující.

- Dítě – cizinec je stejně jako kterékoli jiné dítě jedinečné, proto je k němu potřeba přistupovat individuálně na základě jeho specifických potřeb.
- Abychom cílili na rozvoj dítěte co nejefektivněji, je potřeba navázat spolupráci nejen s dítětem, nýbrž i s rodiči těchto dětí. Neméně významná je i spolupráce s poradenským zařízením.
- U dětí – cizinců je velmi žádoucí klást důraz na správnou formu komunikace. Výsledků v rozvoji jazyka nejsnáze dosáhneme kombinací verbální a neverbální komunikace.
- Role asistenta pedagoga je v předškolním vzdělávání dětí – cizinců nenahraditelná. Pokud existuje možnost přidělení asistenta pedagoga k těmto dětem, trvejme na tom.
- Při práci s dětmi – cizinci se nejúčinněji osvědčila metoda individuální práce a metoda názornosti.

Tyto výsledky potvrzují i jiné výzkumy zabývající se problematikou začleňování a vzdělávání dětí – cizinců. Jedním z takových výzkumů je i výzkum z roku 2018 vydaný Výzkumným ústavem práce a sociálních věcí s názvem Specifika integrace nezletilých dětí – cizinců žijících na území České republiky. Tento výzkum stejně jako toto výzkumné šetření potvrdil, že nejzásadnější bariéra začleňování dětí – cizinců a jejich rodin spočívá v nedostatečné znalosti českého jazyka. Hned za jazykovou bariérou se nejčastěji opakovala kulturní odlišnost. I v našem výzkumném šetření se pojmy jazyková a kulturní odlišnost opakovaly nejčastěji (Bareš, Kubát, Shebelle, 2018).

Na základě tohoto výzkumu bylo zjištěno, že mezi nejčastěji řešené problémy v praxi v rámci předškolního vzdělávání dětí – cizinců patří vedle jazykové neznalosti také

neznalost češtiny u rodičů a odlišnost sociokulturního prostředí (Bareš, Kubát, Shebelle, 2018). Stejně tak tyto nesnáze potvrdilo i naše výzkumné šetření.

Tento výzkum se vyjádřil negativně ve smyslu dostatku personální kapacity ve školství pro podporu dětí – cizinců (Bareš, Kubát, Shebelle, 2018). Tento závěr se neshoduje s výsledky našeho výzkumného šetření. Ve zkoumané mateřské škole není problém s nedostatkem kapacit ve smyslu podpory dětí – cizinců. Otázkou zůstává odbornost, vzdělání a připravenost těchto kapacit na práci s dětmi – cizinci. Je však pravděpodobné, že mateřská škola vybraná do našeho výzkumném šetření je z hlediska personálního zastoupení pro podporu dětí – cizinců spíše výjimkou nežli pravidlem.

Výzkum navrhl také opatření směrem k následujícímu pozitivnímu vývoji integrace dětí – cizinců. Mezi navrhovaná opatření, která se shodovala s našimi závěry, patřila: jazyková průprava v češtině, včasné řešení jazykové bariéry, hledání systémového řešení, cílení na personální a odbornou podporu pracovníků škol, znalost sociokulturních norem, spolupráce s rodiči a rodinami, asistent pedagoga. Další důležité podněty, které tento výzkum vyzdvihl, jsou: finanční podpora škol, tlumočníci, lokální platforma pro integraci (Bareš, Kubát, Shebelle, 2018).

ZÁVĚR

Tato diplomová práce usilovala o hledání specifík při práci s dětmi – cizinci v běžné mateřské škole. Jejím cílem bylo hledat možné formy, metody a způsoby práce s těmito dětmi na předškolní úrovni vzdělávání. Tyto informace byly získány na základě teoretických poznatků jak z dostupných zdrojů knižních, nýbrž i internetových. Teoretická východiska byla následně zkoumána prostřednictvím výzkumného šetření.

V teoretické části se práce zabývala vymezením terminologie. Již tady došlo ke střetu termínů dítě – cizinec a dítě s odlišným mateřským jazykem, jejichž používání není v oblasti této problematiky jednotné. Další kapitoly rozebíraly komunikaci, vzdělávání a integraci dětí – cizinců na úrovni předškolního vzdělávání. Formám a metodám práce s dětmi – cizinci se věnoval závěr teoretické části. Na teoretickou část plynule navazovala část praktická, kterou určuje výzkumné šetření uskutečněné ve vybrané mateřské škole ve Středočeském kraji. Tato mateřská škola byla vybrána na základě vlastních zkušeností s dětmi – cizinci.

Výzkumné šetření si kladlo za cíl odhalit způsoby práce s dětmi – cizinci ve vybrané mateřské škole. Na základě tohoto cíle byly formulovány výzkumné otázky. V rámci výzkumného šetření byla sledována data, která nám pomohla hledat odpovědi na tyto výzkumné otázky a dojít k dílčím závěrům. První výzkumná otázka ověřila, že ve vzdělávání dětí – cizinců se nejčastěji uplatňuje 3. stupeň podpůrného opatření, není však pravidlem, že všechny děti – cizinci jsou do 3. stupně podpory zahrnuty. Další otázka směřovala k roli asistenta pedagoga v předškolním vzdělávání dětí – cizinců. Zjistili jsme, že asistent plní nenahraditelnou funkci již v předškolním období a má velmi kladný vliv na rychlost rozvoje cizího jazyka u dítěte – cizince. Předposlední výzkumná otázka hledala nejefektivnější komunikační prostředky při práci s dítětem – cizincem. Tato výzkumná otázka došla k předpokládanému závěru, tedy že při práci s dětmi – cizinci se nejvíce ověřila kombinace verbální a neverbální komunikace. Poslední výzkumnou otázkou jsme se snažili odkrýt upřednostňované formy a metody práce s dětmi – cizinci. Bylo zjištěno, že učitelé při práci s dětmi – cizinci nejčastěji využívají propojení mluveného slova doprovázeného prvky neverbální komunikace formou gest, mimiky, haptiky, pohledem očí. Metoda, která se nejčastěji v odpovědích opakovala, byla názornost. U asistentů pedagoga převládala preference individuální práce s dítětem – cizincem.

Vzdělávání dětí – cizinců je téma, které se neustále vyvíjí a je potřeba se této problematice věnovat. Počet cizinců v evropských zemích neustále roste a vzrůstají

i požadavky na zlepšení podmínek pro tyto jedince. Nejedná se pouze o oblast vzdělávání, ale i pracovního uplatnění, společenského začlenění apod. Jazyk je hlavní předpoklad k usnadnění začlenění do dané společnosti. Pokud můžeme s dítětem – cizincem pracovat již na předškolní úrovni, jedná se pro dítě o značnou výhodu. Mateřská škola, resp. předškolní vzdělávání bývá pro děti – cizince místem prvního kontaktu s cizím jazykem. Poskytnutím vhodné podpory dáváme těmto dětem předpoklad nejen pro zvládnutí povinné školní docházky, nýbrž jim poskytujeme základ pro život ve společnosti, ve které budou žít.

SEZNAM ZKRATEK

ČR	–	Česká republika
EU	–	Evropská unie
IVP	–	individuální vzdělávací plán
MŠ	–	mateřská škola
MŠMT ČR	–	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
OMJ	–	odlišný mateřský jazyk
PO	–	podpůrné opatření
RVP PV	–	rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠPZ	–	školní poradenské zařízení
ZŠ	–	základní škola

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Seznam použitých knižních zdrojů

BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNÍKOVÁ, I., VÍTKOVÁ, M. a kol., 2012. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-237-6.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.

BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.

CÍLKOVÁ, E., SCHÖNEROVÁ, P., 2007. *Náměty pro multikulturní výchovu*. Praha, Portál. ISBN 978-80-7367-238-6.

HÁJKOVÁ, E., 2015. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: PEDF UK. ISBN 978-80-7290-849-3.

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

JANEBOVÁ, E. a kol., 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-063-5.

KENDÍKOVÁ, J., 2016. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.

KLENKOVÁ, J., 2008. *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-2.

KOLEKTIV AUTORŮ META, 2016. *Dvojjazyční asistenti pedagoga*. Praha: META. ISBN 978-80-88171-08-9.

KOLEKTIV AUTORŮ META, 2014. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*. Praha: META.

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

LÁŽOVÁ, L., 2013. *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.

LINHARTOVÁ, T., LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B., 2015. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. a kol., 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. a kol., 2007. *Interkulturní psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1361-1.

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHÖLL, L., 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-678-3.

NĚMEC, Z., 2014. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80903631-9-9.

PRŮCHA, J., 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, J., 2011. *Multikulturní výchova*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.

SKUTIL, M. a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ZÍKOVÁ, T., JAKOUBEK, M. a kol., 2011. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN: 978-80-261-0052-2.

Legislativní dokumenty

Listina základních práv a svobod

Úmluva o právech dítěte

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky.

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

Seznam použitých internetových zdrojů

BAREŠ, P., KUBÁT, J., SCHEBELLE, D., 2018. *Specifika integrace nezletilých dětí cizinců žijících na území České republiky*. [online]. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7416-322-7 [cit. 2018-08-20]. Dostupné z: [file:///C:/Users/karko/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Specifikaintegracenezletilchdtcizincijcchnazemeskrepubliky%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/karko/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Specifikaintegracenezletilchdtcizincijcchnazemeskrepubliky%20(1).pdf)

HABROVÁ, M. *Definice sociálního znevýhodnění*. In: Katalog podpůrných opatření. [online]. 2015–2018 [cit. 2018-08-23]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>

HORÁČKOVÁ, K. *Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem*. [online]. 2015–2018 [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevychodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-1-diagnostika-deti-a-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem/>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Děti a žáci s OMJ*. [online]. 11. 09. 2017 [cit. 2018-08-22]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Inkluze v MŠ*. [online]. 10. 08. 2018 [cit. 2018-09-21]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/inkluze-v-ms>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Jazyková podpora*. [online]. 05. 09. 2017 [cit. 2018-09-22]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/jazykova-podpora>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Jazyková podpora – individuální*. [online]. 19. 06. 2017 [cit. 2018-09-22]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykovy-rozvoj-individualni-prace>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Jazyková podpora – v kurzu*. [online]. 22. 02. 2018 [cit. 2018-09-22]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykovy-rozvoj-v-kurzu>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Jazyková podpora – v rámci třídy*. [online]. 05. 09. 2017 [cit. 2018-09-22]. Dostupné z:

<https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykovy-rozvoj-v-kazdodennich-cinnostech>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Multikulturní výchova v MŠ*. [online]. 19. 09. 2017 [cit. 2018-08-09]. Dostupné z:

<https://www.inkluzivniskola.cz/node/2136>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Podpůrná opatření v MŠ*. [online]. 22. 02. 2018 [cit. 2018-08-24]. Dostupné z:

<https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Proč je předškolní vzdělávání migrantů důležité*. [online]. 12. 11. 2014 [cit. 2018-08-22]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/proc-je-predskolni-vzdelavani-migrantu-dulezite

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Teorie inkluzivní výuky*. [online]. 20. 09. 2017 [cit. 2018-09-26]. Dostupné z:

<https://www.inkluzivniskola.cz/inkluzivni-vyuka>

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. *Úvod do tématu*. [online]. 11. 09. 2017 [cit. 2018-08-22]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/uvod-do-tematu

MŠMT. *Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele*. [online]. 2018 [cit. 2018-10-06]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

ŠEBELOVÁ, B. *Předškolní vzdělávání dětí cizinců*. [online]. 2008 [cit. 2018-08-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/2645/PREDSKOLNI-VZDELAVANI-DETI-CIZINCU.html/>

TITĚROVÁ, K. *Podpora vzdělávání dětí a žáků s OMJ*. [online]. 2010 [cit. 2018-08-22]. Dostupné z:

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/bariery_cizincu_na_ceske_skole.pdf

TITĚROVÁ, K. *Začleňování žáků – cizinců do českých škol*. [online]. [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf

VYČICHLOVÁ, H. a kol. *Specifika začleňování dětí cizinců*. [online]. [cit. 2018-08-22]. Dostupné z: http://www.mostlp.eu/wp-content/uploads/2015/02/Vzdelavaci_modul_Specifika_zaclenovani_deti_cizincu_autori.pdf

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. 2004 [cit. 2018-09-04]. Dostupné z: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Rozhovor s pedagogem	1
Příloha B – Vzorový přepis rozhovoru s pedagogem.....	2
Příloha C – Rozhovor s asistentem pedagoga	4
Příloha D – Vzorový přepis rozhovoru s asistentem pedagoga.....	5

Příloha A – Rozhovor s pedagogem

1. Jaké máš vzdělání?
2. Jak dlouho pracuješ jako učitelka v MŠ? Máš i jinou praxi ve školství?
3. Kolik je ve vaší třídě dětí – cizinců?
4. Jaké národnosti tyto děti jsou?
5. Jakým jazykem tyto děti mluví?
6. Jak dobře tyto děti umí česky?
7. Jakým způsobem komunikuješ s dětmi – cizinci nejčastěji?
8. Jaké metody a prostředky se ti při komunikaci s dětmi – cizinci v minulosti nejvíce osvědčily?
9. Jaká podpůrná opatření jsou dětem – cizincům poskytována?
10. Jak vnímáš přítomnost asistenta pedagoga ve třídě?
11. Jak funguje spolupráce mezi tebou a asistentem pedagoga?
12. Jaké formy podpory zajišťuje asistent pedagoga u dětí – cizinců?
13. V čem jim pomáhá? Vnímáš tuto pomoc jako důležitou?
14. Jaké metody a způsoby volíš při práci s dětmi – cizinci? Preferuješ některé?
15. Co považuješ na práci s dětmi – cizinci za nejnáročnější?
16. Narážíš na nějaké další bariéry (mimo jazykových) při vzdělávání dětí – cizinců?
17. Jak funguje komunikace mezi MŠ a rodiči dětí – cizinců?
18. V čem vidíš výhody a nevýhody multikulturního složení třídy?

Příloha B – Vzorový přepis rozhovoru s pedagogem

1. Jaké máš vzdělání?
Vystudovala jsem střední pedagogickou školu.
2. Jak dlouho pracuješ jako učitelka v MŠ? Máš i jinou praxi ve školství?
Jako učitelka v mateřské škole pracuji již 40 let. Z těchto 40 let jsem působila 20 let jako ředitelka.
3. Kolik je ve vaší třídě dětí – cizinců?
Celkem jsou to 4 děti – cizinci.
4. Jaké národnosti tyto děti jsou?
Většina těchto dětí, tři, jsou děti vietnamské národnosti. Jeden chlapec je slovenské národnosti.
5. Jakým jazykem tyto děti mluví?
Když děti – cizinci přijdou do MŠ, mluví vietnamsky, postupem času se za 3 roky naučí mluvit česky.
6. Jak dobře tyto děti umí česky?
To, jak dobře tyto děti umí česky, koresponduje s délkou pobytu těchto dětí v MŠ. Čím déle do MŠ chodí, tím lépe umí česky.
7. Jakým způsobem komunikuješ s dětmi – cizinci nejčastěji?
S dětmi komunikuji česky. Pokud nerozumí, předvádíme, názorně ukazujeme. Pokud chceme, aby šlo dítě na záchod a poté si umylo ruce, doprovodíme ho do koupelny, ukážeme na záchod a počkáme, až vykoná potřebu. Nevynecháme jednotlivé kroky, jako je použití toaletního papíru a spláchnutí toalety. Poté dítěti ukážeme, jak si správně umyje ruce. Opravdu je potřeba všechno těmto dětem ukazovat, ačkoli se to může zdát zbytečné.
8. Jaké metody a prostředky se ti při komunikaci s dětmi – cizinci v minulosti nejvíce osvědčily?
Obrázky, opakování, předvádění, hry.
9. Jaká podpůrná opatření jsou dětem – cizincům poskytována?
Asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán.
10. Jak vnímáš přítomnost asistenta pedagoga ve třídě?
Asistenta pedagoga vnímám jako pomoc učitelce ve třídě.

11. Jak funguje spolupráce mezi tebou a asistentem pedagoga?
Spolupráce s asistentkou je dobrá, někdy si musíme upřesnit úkoly, abychom působily jednotně.
12. Jaké formy podpory zajišťuje asistent pedagoga u dětí – cizinců?
Asistentka zajišťuje u dětí – cizinců jazykovou podporu, celkový rozvoj osobnosti a individuální práci s dítětem – cizincem. Podpora v dalších oblastech, jako je sebeobsluha, motorika, socializace apod., je poskytována dle individuálních potřeb dětí.
13. V čem jim pomáhá? Vnímáš tuto pomoc jako důležitou?
Asistentka pomáhá s rozvojem jazyka. Velmi důležitá je tato pomoc, aby dítě bylo utvrzeno v tom, že rozumí daným pokynům.
14. Jaké metody a způsoby volíš při práci s dětmi – cizinci? Preferuješ některé?
Různorodé metody, zejména prožitkové učení.
15. Co považuješ na práci s dětmi – cizinci za nejnáročnější?
Nejnáročnější je domluvit se s těmito dětmi, tedy jazyk. Zároveň těmto dětem přiblížit naši kulturu, která se od té jejich zpravidla velmi liší.
16. Narážíš na nějaké další bariéry (mimo jazykových) při vzdělávání dětí – cizinců?
Ne.
17. Jak funguje komunikace mezi MŠ a rodiči dětí – cizinců?
Spolupráce s rodiči je dobrá. V rámci usnadnění komunikace je někdy nutné přizvat si tlumočníka.
18. V čem vidíš výhody a nevýhody multikulturního složení třídy?
Multikulturní prostředí vede děti ke kooperaci, toleranci a respektu nejen ve škole, ale i mimo ni.

Příloha C – Rozhovor s asistentem pedagoga

1. Jaké máš vzdělání?
2. Jak dlouho již pracuješ jako asistentka pedagoga?
3. Máš i jiné zkušenosti s prací s dětmi – cizinci?
4. Co tvá práce obnáší? Jakým dětem se věnuješ?
5. Jaké formy podpory dětem – cizincům zajišťuješ?
6. Jak funguje tvá spolupráce s učitelkou ve třídě?
7. Ve třídě jsi hlavně pro cizojazyčné děti. Které národnosti dětí – cizinců převládají?
8. Je práce s určitou národností specifická?
9. Jakým způsobem komunikuješ s dětmi – cizinci nejčastěji?
10. Osvědčily se ti v minulosti některé komunikační metody či prostředky?
11. Jaké metody práce nejčastěji využíváš?
12. Liší se tvá práce s ohledem na dítě, se kterým pracuješ?
13. Existují podle tebe osvědčené postupy, jak s dětmi – cizinci pracovat?
14. Co považuješ na práci s dětmi – cizinci za nejnáročnější? Narážíš na nějaké bariéry?
15. Co tě na práci asistenta pedagoga baví a co by se naopak mohlo zlepšit?

Příloha D – Vzorový přepis rozhovoru s asistentem pedagoga

1. Jaké máš vzdělání?
Mám střední školu s maturitou. Abych mohla dělat asistenta pedagoga, musela jsem absolvovat roční kurz pro asistenty pedagoga.
2. Jak dlouho již pracuješ jako asistentka pedagoga?
Rok a půl.
3. Máš i jiné zkušenosti s prací s dětmi – cizinci?
Ano, pracovala jsem v anglické škole / jeslích, kde bylo několik dětí – cizinců. Nejčastěji ruské a ukrajinské národnosti.
4. Co tvá práce obnáší? Jakým dětem se věnuješ?
Věnuji se dětem – cizincům. V naší třídě se jedná o děti vietnamské národnosti. Pomáhám jim se začleněním a rozvojem českého jazyka.
5. Jaké formy podpory dětem – cizincům zajišťuješ?
Mým úkolem je podporovat děti – cizince v rozvoji češtiny a zvládnutí sociálních a kulturních návyků.
6. Jak funguje tvá spolupráce s učitelkou ve třídě?
Spolupráce s učitelkami probíhá většinou dobře, ale myslím, že některé učitelky nechtějí přijmout asistentky jako své rovnoprávné kolegyně a dávají to velmi najevo.
7. Ve třídě jsi hlavně pro cizojazyčné děti. Které národnosti dětí – cizinců převládají?
V naší třídě, ale i v celé mateřské škole, převládají děti vietnamské národnosti.
8. Je práce s určitou národností specifická?
Určitě. Každá národnost má svou zakořeněnou kulturu a zvyky.
9. Jakým způsobem komunikuješ s dětmi – cizinci nejčastěji?
Nejprve mluvím já a děti opakují, poté postupně přecházíme na komunikaci. Nejvíce tedy komunikuji orálně, pokud to není možné, přecházím na neverbální komunikaci. Důležité je nejdříve přesvědčit dítě k opakování českých slov a postupně přejít na vzájemnou orální komunikaci.
10. Osvědčily se ti v minulosti některé komunikační metody či prostředky?
Osvědčily se mi obrázky, dřevěné hračky, logopedická pexesa a další.

11. Jaké metody práce nejčastěji využíváš?

S dětmi – cizinci využívám hlavně práci s obrázky, používám pexesa, knížky a v poslední době začínáme pracovat i s interaktivní tabulí. Nejčastěji volím individuální práci s jedním dítětem, případně ve skupině po dvou.

12. Liší se tvá práce s ohledem na dítě, se kterým pracuješ?

Určitě. Ke každému dítěti je třeba přistupovat individuálně dle věku, rozumového vývoje, jazykové úrovně. Každé dítě se také liší povahově, i to je třeba zohledňovat.

13. Existují podle tebe osvědčené postupy, jak s dětmi – cizinci pracovat?

Nemyslím, že existuje jeden postup, který by platil. Každý si na to musí přijít sám, jak mu to vyhovuje. Ale rady od zkušenějších mohou pomoci.

14. Co považuješ na práci s dětmi – cizinci za nejnáročnější? Narážíš na nějaké bariéry?

Bariéra jazyková je samozřejmě největší. Poté chování či špatné návyky z domova. Jinak vnímám tyto děti jako velmi učenlivé.

15. Co tě na práci asistenta pedagoga baví a co by se naopak mohlo zlepšit?

Baví mě práce s dětmi, že jim mohu svou prací pomáhat, někam je posunout a připravit na vstup do školy. Vidět pokroky u dětí je velmi inspirativní. V tomto ohledu vnímám svou práci jako dokonalou. Zlepšit by se mohl vztah mezi učiteli a asistenty, ne všude jsme vítáni jako pomoc, a ne všichni jsou přesvědčeni, že jsme k něčemu dobří. A poslední věcí, jako všude ve školství, jsou finance.