

# **Pohled učitele mateřské školy na vzdělávání dětí národnostních menšin**

Sabina Doležalová, DiS.

---

Bakalářská práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE** (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

**Jméno a příjmení:** Sabina Doležalová, DiS.  
**Osobní číslo:** H18610  
**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice  
**Studijní obor:** Učitelství pro mateřské školy  
**Forma studia:** Kombinovaná  
**Téma práce:** Pohled učitele mateřské školy na vzdělávání dětí národnostních menšin

### **Zásady pro vypracování**

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o možnostech vzdělávání dětí národnostních menšin v mateřské škole.

Vymezení teoretických východisek z problematiky o práci učitele mateřské školy s dětmi národnostních menšin.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení dat, včetně interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich vyhodnocení a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- Griffin Spies, T., Lyons, C., Huerta, M., Garza, T., & Reding, C. (2017). Beyond Professional Development: Factors Influencing Early Childhood Educators' Beliefs and Practices Working With Dual Language Learners. *The Catesol Journal*, 29(1), 23–49.
- Linhartová, T., & Loudová Stralczynská, B. (2018). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů.
- Mertin, V., & Gillemová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2., rozš. a přeprac. vyd). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Triton.
- Schebelle, D., Kubát, J., & Bareš, P. (2018). *Specifika integrace nezletilých dětí cizinců žijících na území České republiky*. Praha: VÚPSV.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beata Horníčková**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**



---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2021

---

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce má teoreticko-výzkumný charakter. Zaměřuje se na popis zkušeností učitelů mateřských škol se vzděláváním národnostních menšin. Teoretická část se zabývá českou legislativou ve vztahu k národnostním menšinám, statistickými daty, podporou v rámci mateřské školy i mimo ni. Dále pak problematikou vzdělávání dětí národnostních menšin, specifikami práce a osobností učitele mateřské školy. Praktická část představuje výsledky polostrukturovaných interview. V závěru jsou představeny výsledné kategorie a výsledky výzkumu, které jsou převážně pozitivní. Je uvedeno i doporučení pro praxi mateřské školy.

Klíčová slova: národnostní menšina, integrace dítěte, adaptace dítěte

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis has theoretical-research character. It focuses on the experiences of the preschool teachers with educating national minority children. The theoretical part deals with Czech legislation in relation to national minorities, statistical data, support within the kindergarten and outside the kindergarten. Furthermore, it deals with the issue of education, the specifics of work with minority children and preschool teacher's qualities. The practical part presents the results of semi-structured interviews. It presents the resulting categories and research results, which are mostly positive. Recommendations for the teachers, whose can be used in practice are also included.

Keywords: national minority, child's integration, child's adaptation

Ráda bych poděkovala vedoucí práce PhDr. Beatě Horníčkové za přínosné rady a odborné vedení. Dále bych ráda poděkovala všem učitelům mateřských škol, kteří se podíleli na výzkumu za obohacující informace, které poskytli v rámci interview. A v poslední řadě mé matce a přátelům za trpělivost a psychickou podporu, nejen při psaní závěrečné práce, ale i během celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 LEGISLATIVA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ .....</b>	<b>13</b>
1.1 ŠKOLSKÝ ZÁKON .....	13
1.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
<b>2 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY V ČR .....</b>	<b>17</b>
2.1 NEJPOČETNĚJŠÍ MENŠINY .....	17
2.2 POČTY DĚTÍ CIZINCŮ V ČESKÉ REPUBLICE.....	17
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN .....</b>	<b>21</b>
3.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	21
3.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ MIMO MŠ – NEZISKOVÉ ORGANIZACE.....	22
<b>4 PRÁCE S DĚTMI NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN .....</b>	<b>24</b>
4.1 ADAPTACE DÍTĚTE NA MATEŘSKOU ŠKOLU .....	24
4.2 KOMUNIKACE S RODIČI .....	25
4.3 METODY PRÁCE S DÍTĚTEM .....	25
4.3.1 Metoda KIKUS .....	27
4.3.2 Metoda TPR .....	27
<b>5 PROBLEMATIKA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN .....</b>	<b>29</b>
5.1 JAK TO CHODÍ V ZAHRANIČÍ.....	30
<b>6 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY.....</b>	<b>32</b>
6.1 KVALITY UČITELE .....	32
6.2 UČITEL VE VZTAHU K MULTIKULTURNÍ VÝCHOVĚ.....	33
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>34</b>
<b>7 VÝZKUM.....</b>	<b>35</b>
7.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL .....	35
7.1.1 Dílčí výzkumné cíle .....	35
7.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA .....	35
7.2.1 Dílčí výzkumné otázky .....	36
7.3 VÝZKUMNÁ METODA .....	36
7.4 ZÍSKÁVÁNÍ DAT A JEJICH ANALÝZA .....	37
7.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	37
<b>8 INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>40</b>
8.1 UČITEL VE VZTAHU KE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN .....	40
8.1.1 Nedostatečná připravenost učitelů .....	41



8.1.2	Cizí jazyk jako výhoda a další formy komunikace .....	42
8.1.3	Učitel kosmopolita .....	44
8.1.4	Jak to vidí učitelé? .....	45
8.2	POZITIVA PŘEVAŽUJÍ NAD NEGATIVY .....	46
8.2.1	Kulturní a duševní obohacení.....	46
8.2.2	Dítě, jako obohacení pro učitele.....	48
8.2.3	Nic není růžové .....	48
8.3	NÁRODNOSTNÍ ROZDÍLY MEZI RODIČI .....	49
8.3.1	Vietnamci a Číňané .....	50
8.3.2	Ukrajinci a Rusové .....	51
8.3.3	Mongolové .....	51
8.3.4	Různé národnostní složení .....	52
8.4	PRÁCE S DĚTMI Z POHLEDU UČITELE .....	53
8.4.1	Organizační formy .....	53
8.4.2	Metody a pomůcky.....	54
8.4.3	Komunikace s dítětem.....	55
<b>9</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>57</b>
9.1	DISKUSE.....	58
9.2	LIMITY VÝZKUMU .....	60
<b>10</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÉ ŠKOLY.....</b>	<b>61</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>63</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>70</b>

## ÚVOD

Počet cizinců a příslušníků národnostních menšin v České republice je rok od roku vyšší. Důvody mohou být různé – ekonomické, rodinné či pracovní. S tímto vzrůstajícím trendem se zvyšuje i počet dětí národnostních menšin nejen v mateřských školách.

Děti, které přichází do mateřských škol, mohou být dvojího typu. Buď se jedná o děti cizince, které se přistěhovaly společně s rodiči nebo se může jednat o děti, které se v České republice narodily, ale přesto vlivem rodiny s českým jazykem do styku nepřišly. Podle školského zákona, jsou tyto děti označovány souhrnně jako děti/žáci cizinci. Organizace META o.p.s, která se touto problematikou zabývá, obě skupiny dětí označuje jako – děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ) (Inkluzivní škola, 2021). V bakalářské práci převážně pracujeme s termínem dětí národnostních menšin.

Ať už se děti označují jako děti národnostních menšin, děti cizinci nebo děti s OMJ, je důležité tyto děti nebrat na lehkou váhu. Z vlastní zkušenosti vím, že především starší učitelé se ke vzdělávání dětí národnostní menšiny takto staví. Se slovy „*Však ono se to v průběhu docházky do MŠ samo naučí*“ děti přehlíží a příliš často se jim individuálně nevěnují. Tato osobní zkušenost byla také impulzem k tomu, proč jsem se rozhodla zpracovávat téma Pohled učitele mateřské školy na vzdělávání dětí národnostních menšin. Zpracováním bakalářské práce bych chtěla prohloubit své dosavadní znalosti v oblasti vzdělávání dětí národnostních menšin a zároveň získat nový pohled na celou problematiku, kterou mohu později sdílet s kolegyněmi v práci.

Cílem bakalářské práce je popsat zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí národnostních menšin. Zaměřili jsme se na celou Českou republiku. V teoretické části se v první kapitole se zabýváme legislativou v kontextu vzdělávání cizinců, jak je vzdělávání cizinců ukotveno v zákonech a vyhláškách, a jak je možné provázat Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy se vzděláváním národnostních menšin. Ve druhé kapitole jsou zmíněny nejpočetnější menšiny v České republice a konkrétní počty cizinců v českých školách. Třetí kapitola se zaměřuje na vzdělávání dětí národnostních menšin, jaké mají možnosti v mateřských školách, a jaké organizace pomáhají cizincům s integrací. Čtvrtá kapitola zmiňuje specifika práce s dětmi národnostních menšin, adaptaci dítěte, komunikaci s rodiči a metody, které se při práci učitelé využívají. Pátá kapitola je zaměřena na faktory, které ovlivňují vzdělávání dětí národnostních menšin a jak se k této problematice staví v Norsku, Finsku a na Slovensku. Poslední, šestá kapitola je zaměřena na učitele mateřské

školy a na vlastnosti, které by měl mít. Zmíněna je i multikulturní výchova, která často zaznívá z úst dotazovaných učitelů. Z teoretické části se přesouváme do praktické části, kde pomocí polostrukturovaných interview zjišťujeme zkušenosti učitelů se vzděláváním národnostních menšin. Konkrétně jaká vnímají pozitiva a negativa při práci s dětmi národnostních menšin, jaké mají zkušenosti s rodiči a jaká jsou jejich specifika práce. Dotazování jsou i na to, zda je studium dostatečně připravilo na práci s dětmi národnostních menšin a zda využili možnosti školení. Pomocí otevřeného kódování, vznikly kódy, které byly posléze zpracovány do kategorií, které interpretujeme. V závěru práce je diskuse, která porovnává zjištěná data s daty od jiných výzkumníků a doporučení pro praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 LEGISLATIVA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ CIZINCŮ

## 1.1 Školský zákon

Předškolní vzdělávání, tak jako ostatní stupně vzdělávání, se řídí zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a návaznými vyhláškami. Mateřská škola je určena dětem od 2 do 6, případně 7 let. V České republice je povinný poslední rok před nástupem na základní školu. Tato povinnost se podle § 34a odstavce 1 vztahuje i na cizince, ať už s trvalým, nebo přechodným pobytem delším než 90 dnů. Ve školském zákoně jsou i stanoveny podmínky, podle kterých má vzdělávání probíhat.

V § 13 odstavce 1 je dáno, že vyučovacím jazykem je čeština. V odstavci 2 je ale uvedeno, že vzdělávání může probíhat také v jazyce národnostní menšiny za předpokladu splnění podmínek v § 14. Ten pojednává o vzdělávání příslušníků národnostních skupin. Mateřských škol se týkají odstavce 1 a 2. V 1. odstavci je dána povinnost pro obce, kraje, případně ministerstvo zajistit podmínky pro vzdělávání národnostních menšin v jejich rodném jazyce, za předpokladu splnění podmínek, stanovených zákonem. Tyto podmínky nalezneme v odstavci 2. Zde se píše: „*Třidu mateřské školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 8 dětí s příslušností k národnostní menšině...*“ a v návaznosti: „*mateřskou školu nebo základní školu s jazykem národnostní menšiny lze zřídit za předpokladu, že všechny třídy budou v průměru naplněny nejméně 12 dětmi nebo žáky s příslušností k národnostní menšině v jedné třídě.*“ V případě, že je podmínka splněná, podle odstavce 4 mohou obce žádat o financování, které se může dělit v rámci obcí či kraje.

Děti, žáci i studenti s odlišným sociokulturním prostředím mají dále podle zákona nárok na podpůrná opatření. Podmínky jsou stanoveny v § 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření mají za úkol pomoci dítěti zvládnout školní povinnosti. Spadají sem mimo děti se zdravotním či mentálním omezením, také děti nadané nebo děti s odlišným mateřským jazykem. Pokud je dítěti podpůrné opatření přiznáno, má nárok na kompenzační pomůcky, individuální plán, úpravu metod a forem výuky, asistenta a další. Konkrétní stupně podpory můžeme najít v návazné vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Podle § 20 odstavce 1 Školského zákona mají všichni občané Evropské unie i jejich rodinní příslušníci právo na přístup ke vzdělání za stejných podmínek. V případě, že občan pochází ze země mimo Evropskou unii, podle odstavce 2 pro něj platí totéž, co pro osoby v odstavci 1. V odstavci 2d, podobně jako v § 34a se uvádí, že k předškolnímu vzdělávání a k dalším službám mají podle zákona přístup osoby, které mají právo k pobytu na dobu delší 90 dnů, jsou azylanti, žadatelé o mezinárodní ochranu a osoby s dočasnou ochranou státu. Podle odstavce 3 tak osoby náleží k dané školské instituci v případě, že prokážou oprávnění k pobytu.

## 1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Od roku 2005 se vzdělávání na českých školách, mimo vysoké školy, řídí rámcovým vzdělávacím programem. Mateřské školy nejsou výjimkou. Plné znění dokumentu je: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Mimo metodické pokyny obsahuje také klíčové kompetence a oblasti dítěte, ve kterých se vzdělává. V dokumentu je zmíněno vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kam spadají také děti národnostních menšin. Pedagogy zavazuje vypracováním individuálního vzdělávacího plánu pro děti od druhého stupně podpory na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Pro děti s prvním stupněm podpory pedagog vypracuje plán pedagogické podpory (RVP PV, 2018).

### 1.2.1 Oblasti RVP PV

V RVP PV je celkem pět oblastí zaměřujících se na dítěte, které se po dobu docházky do mateřské školy rozvíjejí. Těmito oblastmi jsou Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Všechny oblasti uvedené v RVP PV jsou důležité pro správné začlenění dítěte národnostní menšiny do majoritní společnosti.

Problémem současné podoby RVP PV je skutečnost, že vzdělávání dětí národnostních menšin v něm není nijak zvlášť ošetřeno. Jak je uvedeno výše, jsou zmíněny metodické pokyny pro práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Oblasti jsou zaměřeny na české děti a v dokumentu se nenachází žádná modifikace určená dětem národnostních menšin. V každé oblasti jsou výstupy, které se mohou vázat také k jazykové výchově dítěte, které se učí česky. Mohou být spojeny jak s výukou jazyka, s porozuměním, tak i s adaptací dítěte na nové prostředí a začleněním do společnosti.

Oblast **Dítě a jeho tělo** je zaměřená na rozvoj jemné a hrubé motoriky. Nicméně, aby dítě mohlo činnosti realizovat, mělo by porozumět pokynům. Příkladem takového očekávaného výstupu je *„vědomě napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu a pojmenovat části těla, některé orgány (včetně pohlavních), znát jejich funkce, mít povědomí o těle a jeho vývoji, (o narození, růstu těla a jeho proměnách).“* (RVP PV, 2018, s. 16) Dítěti, které česky rozumí, nebude způsobovat splnění očekávaných výstupů větší potíže. Kdežto u dítěte národnostní menšiny se musí cílit na ovládání slovní zásoby a porozumění slyšenému slovu (Hájková, 2015).

Druhá oblast, která je zaměřena na **Dítě a jeho psychiku**, se skládá ze tří podoblastí. Jedna z nich je přímo zaměřena na jazykovou výchovu – Jazyk a řeč. Další dvě se zabývají poznávacími schopnostmi a funkcemi, představitivostí, fantazií, myšlenkovými operacemi a sebepojetím, city a vůlí. Jazyková podoblast je zaměřená na všestrannou jazykovou přípravu všech jazykových rovin. Podle Bytešníkové (2012, s. 90) *„by dítě na konci docházky do mateřské školy, mělo zvládnout ovládat řeč, používat správně formulované věty, samostatně vyjadřovat myšlenky, sdělení, otázky a odpovědi. Dále rozumět slyšenému, verbálně reagovat a vést smysluplný dialog. Mělo by se umět vyjadřovat pomocí verbálních a uměleckých prostředků (hudebních, divadelních a výtvarných).“*

Linhartová, & Loudová (2018, s. 77) předpokládají, že nejtěžší očekávané výstupy v podoblasti Jazyk a řeč jsou pro děti národnostní menšiny například: *„správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči; pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno; vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách; porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách); formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat; učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí).“*

Je důležité se zaměřit na tuto oblast, aby se předešlo problémům v rámci dalšího vzdělávání dítěte. Tedy aby dítě nemělo nedostatky ve vzdělání. V části RVP PV, kde jsou vymezeny podmínky vzdělávání dětí se specifickými potřebami, je doporučeno, aby podmínky vzdělávání, metody a formy byly přizpůsobeny každému dítěti. Nezbytné je tedy individuální plánování a organizace vzdělávacího procesu. (RVP PV, 2018)

Oblast **Dítě a ten druhý** si klade za cíl zvládnout komunikaci s dospělými, i s dětmi. Posiluje prosociální chování, rozvíjí komunikační a kooperativní dovednosti. Příklad očekávaných výstupů: *„navazovat kontakty s dospělým a spolupracovat s ostatními.“* (RVP PV, 2018, s.

23) Zde se odrazí i správná integrace dítěte národnostní menšiny do třídy. Dítě by se mělo cítit členem kolektivu, z tohoto plyne výstup z Dítě a společnost: *začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti.*“ (RVP PV, 2018, s. 25)

Oblast **Dítě a společnost** je zaměřena na posílení sociokulturních postojů, návyků žádoucích společností a hodnocení kulturních zážitků. Příkladem může být *„adaptovat se na život ve škole, aktivně zvládat požadavky plynoucí z prostředí školy i jeho běžných proměn a vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říct, co bylo zajímavé, co je zaujalo).*“ (RVP PV, 2018, s. 26) Dítě národnostní menšiny se setkává s kulturou majoritní společnosti, a to mu usnadňuje začlenění do třídy. Zároveň může obohatit třídu o svou kulturu.

Poslední oblast, **Dítě a svět** je zaměřena na elementární poznávání okolního světa na bezprostředně blízké i globální úrovni. Například: *„osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi; vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, o planetě Zemi, vesmíru apod.)*“ (RVP PV, 2004, s. 29). Právě příklady zmíněných očekávaných výstupů jsou pro děti národnostních menšin důležité a přínosné. Témata, která se mohou k této oblasti vztahovat, dítěti pomohou pochopit novou kulturu a prostředí, které se může lišit od toho, do kterého se narodilo.



## 2 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY V ČR

Dle usnesení vlády o postupu realizace Koncepce integrace cizinců (2012) je v počet cizinců v České republice na vzestupu. Před rokem 2007 do České republiky přicházelo mnoho lidí, kteří se rozhodli opustit svoji rodnou zemi z ekonomických důvodů. Na přelomu let 2007 a 2008, kdy začala světová ekonomická krize, se toto číslo začalo pozvolna snižovat. V roce 2009 byl počet cizinců nižší než předchozí roky. Stejný trend trval také v letech 2010 a 2011. Od roku 2012 čísla opět začala stoupat a v roce 2019 bylo celkem k pobytu přihlášeno včetně azylantů 595 881 tisíc lidí. Cizinci do České republiky přichází zejména kvůli manuální práci (asi 70 %), kvůli práci ve službách (asi 20 %) nebo kvůli manažerské a řídicí pozici (asi 10 %).

### 2.1 Nejpočetnější menšiny

Podle Českého statistického úřadu (2019) jsou nejpočetnějšími národnostními menšinami na území České republiky lidé z Ukrajiny (145 153), Vietnamu (61 910) a Ruska (38 010). Ve statistice se objevuje i Slovensko se 121 278 obyvateli.

Lidé mohou k cizincům zaujímat negativní postoj, což může být způsobeno rozdílností kultur, rozdílností jazyka a komunikačních prostředků. To může mít za příčinu nedostatečnou míru multikulturní výchovy v českých školách. Právě multikulturní výchova, která má za úkol představovat jiná etnika, může snižovat nebo zcela vymýtit negativní postoje. Jazykové i kulturní rozdíly jsou dvě na sobě závislé proměnné. Například mezi Čechem s Vietnamcem, jsou patrné jak jazykové, tak kulturní rozdíly. České a Ruské kulturní rozdíly jsou menší než jazykové. To platí stejné v případě Ukrajiny. Je vhodné tohle hledisko vnímat i ostatních integrujících se menšin. (Průcha, 2010)

### 2.2 Počty dětí cizinců v České republice

S vzrůstajícím počtem cizinců v České republice se zvyšují i počty dětí, žáků a studentů ve školách. Děti sem buď přicházejí společně s rodiči nebo nově příchozí cizinci zde zakládají rodiny. Zvyšuje se i počet studentů, kteří přicházejí studovat na české vysoké školy. Důvodem jsou lepší podmínky pro studium než v zemi jejich původu.

Podle statistické ročenky školství zveřejněné MŠMT<sup>1</sup> (2021), celkový počet cizinců, navštěvujících některou ze vzdělávacích institucí ve školním roce 2018/2019, činil celkem

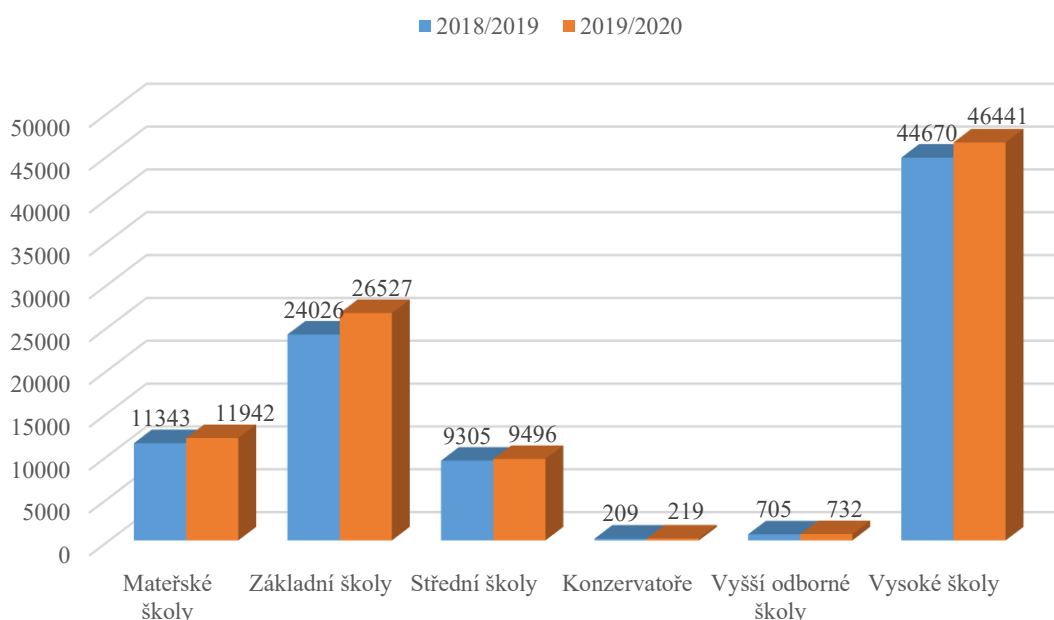
---

<sup>1</sup> MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

90 258. Nejvíce byly zastoupeny vysoké školy (44 670), dále základní školy (24 026), mateřské školy (11 343), střední školy (9 305) a vyšší odborné školy (705). Nejméně cizinců studovalo na konzervatořích, celkem 209.

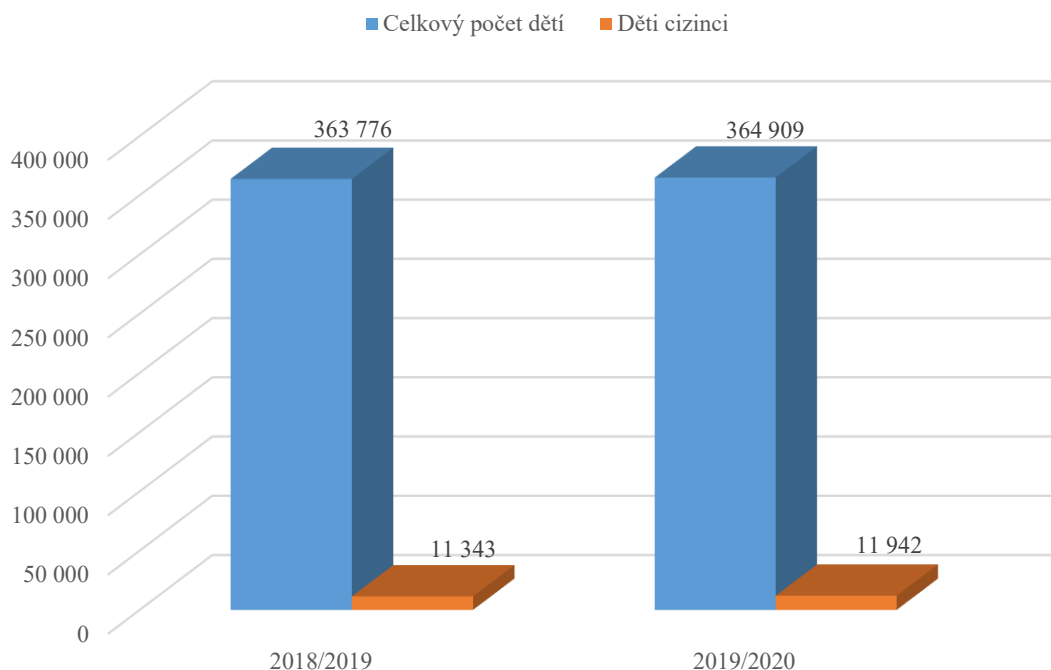
Ve školním roce 2019/20 počet cizinců na českých školách vzrostl o 5000. Celkové číslo bylo 95 357 cizinců. Opět byly nejvíce zastoupeny vysoké školy (46 441), základní školy (26 527), mateřské školy (11 942), střední školy (9496), vyšší odborné školy (732) a konzervatoře (219) (MŠMT, 2021). Graficky jsou jednotlivé počty znázorněny v následujícím grafu č. 1.

Graf 1 Počty cizinců na českých školách



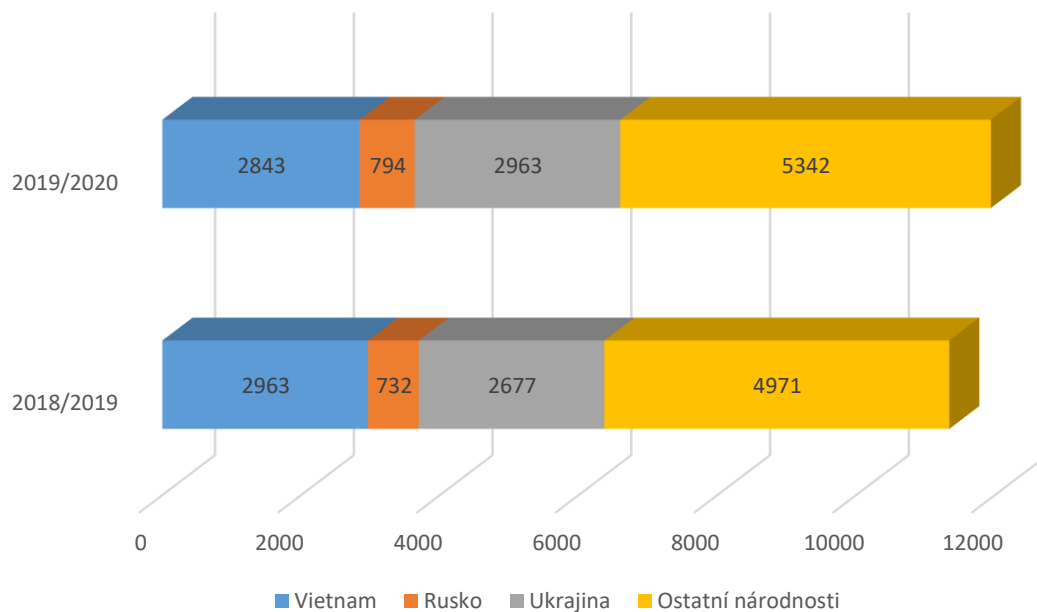
Dá se tedy předpokládat, že ve školním roce 2019/2020 budou počty dětí opět o několik tisíc vyšší. Vzhledem k tématu bakalářské práce, se zaměříme na děti v mateřské škole. Počty dětí cizinců v mateřských školách se každoročně zvyšují. Ve školním roce 2019/2020 mateřskou školu navštěvovalo celkem 364 909 dětí, z toho 11 942 dětí byli cizinci. Zmíněné číslo tvoří zaokrouhleně 3,3 %. Ve školním roce 2018/2019 děti cizinci tvořily 3,1 % (MŠMT, 2021). Poměry jednotlivých čísel jsou graficky znázorněny v grafu č. 2.

Graf 2 Poměr celkového počtu dětí ku dětem cizinců



Počty dětí podle národností korespondují s nejpočetnějšími menšinami, které jsou zmíněny výše. Z celkového počtu 11 343 dětí cizinců, byly nejvíce zastoupeny v roce 2018/2019 děti z Vietnamu (2963), Ukrajiny (2677) a Ruska (732). Zbýlých 4971 dětí bylo jiné národnosti. O rok později, kdy celkový počet dětí cizinců dosahoval 11 942, počty dětí z Vietnamu lehce klesly na 2843 dětí, ale za to se zvýšil počet dětí z Ukrajiny a z Ruska. Ukrajinských dětí bylo celkem 2963 a dětí z Ruska 794. Ostatní národnosti tvořily 5342 dětí. Do ostatních národností řadíme například: Bělorusko, Mongolsko, Itálii ale i Slovensko a další (MŠMT, 2021). Počty tří nejpočetnějších menšin jsou znázorněny v grafu č. 3.

Graf 3 Počty dětí cizinců v MŠ



Jak je z grafů i čísel patrné, počty cizinců na českých školách mají vzrůstající tendenci. Je tedy nutno se problematice vzdělávání cizinců věnovat a doplňovat si v této oblasti vzdělání.

### 3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN

Podle Listiny základních práv a svobod (Usnesení č. 2/1993 Sb.) má každý člověk právo na vzdělání. Zmíněné právo platí pro všechny obyvatele bez ohledu na národnost.

Pro děti cizinců je obvykle mateřská škola prvním místem, kde se setkají s českým jazykem. V ideálním případě děti začínají navštěvovat mateřskou školu od 3 let. Nicméně některé děti ji začínají navštěvovat až v okamžiku, kdy je to pro ně povinné. Povinnost navštěvovat mateřskou školu rok před nástupem na základní školu je v České republice legislativně podmíněna školským zákonem č. 561/2004 sb., pro cizince nevyjímaje. Čím dříve dítě začne navštěvovat mateřskou školu, tím lépe. To neplatí pouze pro děti cizinců, ale i pro české děti. V mateřské škole má dítě možnost se socializovat, naučit se sebeobsluže a samostatnosti. Naučí se spoustě praktických dovedností a obohatí své vědomosti.

Cizinec má právo se vzdělávat ve svém mateřském jazyce, což je zakotveno formou doporučení v mezinárodním právu i v zákoně. To však jen za předpokladu, že počet cizinců na určitém místě je dostačující nebo historicky podmíněný. V České republice jsou to například Poláci, kteří se učí částečně v polštině a je jim umožněno v polštině skládat také maturitu. V sousedním Slovensku jsou to například Maďaři. V České republice je několik škol, kde se děti vzdělávají například v anglickém nebo německém jazyce. Vzhledem k tomu, že k nám přicházejí hlavně lidé z Ruska, Ukrajiny a Vietnamu, kde angličtina ani němčina nejsou úředním jazykem, děti jsou zapisovány na české školy. V případě, že dítě začne navštěvovat českou vzdělávací instituci již v předškolním věku nebo na prvním stupni, jsou jeho šance na osvojení češtiny poměrně vysoké. Pokud nastoupí až na druhý stupeň základní školy, může mít při učení jazyka značné potíže (Kropáčová, 2006).

#### 3.1 Podpůrná opatření v prostředí mateřské školy

Každé dítě, které má obtíže s učením se českému jazyku, má podle zákona nárok na jazykovou podporu. Stupeň jazykové podpory zkoumají pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). Ty ale nemají nástroje ani prostředky, aby mohly určit stupeň znalosti jazyka. Obracují se tedy na školní instituce, potažmo pedagogy. Právě učitelé dávají PPP informace o dítěti a jeho jazykové úrovni. Pracovník poradny poté může, ale nemusí navštívit mateřskou školu a pozorovat dítě při práci. Může být přizván i tlumočník, aby se usnadnila komunikace mezi dítětem a pracovníkem poradny. Na základě pozorování a rozhovoru s dítětem, pedagogy a rodiči přiřadí dítěti stupeň podpory (Titěrová, et al., 2019).

Dítě má nárok celkem na 5 stupňů podpory. První, nejnižší stupeň je v rámci běžného dne v mateřské škole. Není třeba vyšetření pracovníka PPP a není nárok na finanční prostředky. Druhý stupeň je určen dítěti, které má alespoň základní znalost češtiny. Dítě má nárok na speciální pomůcky, individuální plán a podporu ze strany školního poradenského zařízení. Jedenkrát týdně má nárok na hodinu speciálně pedagogické péče poskytované speciálním pedagogem. Učitel poskytuje dítěti 4x týdně 15 minut individuální výuky češtiny. Za tuto časovou dotaci je učitel odměňován. Třetí stupeň podpory, který určen dětem bez znalosti češtiny, je téměř shodný se stupněm druhým, rozdílné jsou pouze časové dotace, které dotovány třemi hodinami. Navíc má učitel i dítě nárok na podporu asistenta na 0,5 úvazku. Čtvrtý a pátý stupeň je určen dětem, které mimo jazykovou bariéru mají i zdravotní či mentální znevýhodnění (Inkluzivní škola, 2021).

Za vhodné se pokládá, aby učitel, případně asistent, založil dítěti sešit. Který může sloužit jako doklad pokroku dítěte. Sešit může obsahovat obrázky slov, která už dítě umí, prostor pro motivační razítka a podobně. Sešit po čase můžeme ukázat i rodičům a sdělit jim pokrok jejich dítěte, případně jej ukázat pracovníkovi poradny či speciálnímu pedagogovi (Boháčová, et al., 2019).

### 3.2 Podpůrná opatření mimo MŠ – neziskové organizace

V České republice funguje několik organizací, které se zabývají pomocí cizincům, migrantům nebo uprchlíkům. Některé působí celorepublikově, jiné se specializují na konkrétní kraje. Organizace jsou určeny především rodičům, kteří zde mohou najít pomoc při problémech spojených s pobytem v České republice. Zde předkládáme několik organizací, které se zabývají pomocí cizincům.

Jako první zmíníme **Centrum pro podporu integrace cizinců**, které má své zastoupení v každém kraji. Pomáhá cizincům se zapojením do majoritní společnosti a poskytuje jim sociální i právní poradenství. Rovněž organizuje kurzy českého jazyka, sociokulturní kurzy a poskytuje tlumočnické kurzy. Pořádá vzdělávací a kulturní akce, například besedy s veřejností. Provoz center je hrazen od roku 2020 ze státního rozpočtu, v minulosti byla centra hrazena fondů Evropské unie.

Druhou organizací je **META, o. p. s.** Jedná se o nevládní občanské sdružení, které se zabývá pomocí rodičům i pedagogům v oblasti vzdělávání dětí i dospělých, kteří mají minimální nebo žádnou znalost českého jazyka. Pro učitelé i asistenty nabízí vzdělávací kurzy, které jsou zaměřeny na integraci i výuku českého jazyka. Snaží se navrhnout i prosazovat změny

ve školském systému, podporující vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Jejich cílem je úspěšné integrování jedince do společnosti. META, o. p. s. spravuje také web Inkluzivní škola.cz, který je věnován pedagogům. Jsou zde zveřejňovány aktuální informace, metodické materiály i publikace vhodné pro použití v praxi.

Další organizací je **Charita Česká republika**. Poskytuje pomoc i poradenství cizincům, kteří se ocitli v těžké životní situaci a nezvládnou ji vyřešit sami. Pracovníci charity jim pomáhají s problémy spojenými s ubytováním, s hledáním práce, se zařízením zdravotní péče i se sociálním zabezpečením. Zaměřují se na integrační aktivity, které usnadňují cizincům zařazení do společnosti. Poskytují i kurzy češtiny pro cizince, tlumočnické služby a doprovody na úřady. Pro žáky organizují doučování, výlety nebo tábory.

Za závěr nutno zmínit i organizaci **Inbáze**, která se zabývá pomocí cizincům na území hlavního města Prahy. Poskytuje sociální, i právní poradenství. Mezi hlavní oblasti patří pomoc s hledáním bydlení nebo s otázkou profesního uplatnění. Pomáhá také rodinám s dětmi, které se musí vypořádat se školským systémem. Dále zprostředkovávají volnočasové aktivity pro děti a mládež, tlumočnické služby a pomáhají s hledáním kurzu českého jazyka. Služby jsou cizincům poskytovány bezplatně a jsou založené na individuálním přístupu.

## 4 PRÁCE S DĚTMI NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN

Příprava na příchod dítěte s odlišným mateřským jazykem, by měla začít ještě před příchodem dítěte. Považuje se za vhodné nejprve zjistit, zda v mateřské škole má někdo zkušenost s danou problematikou. Případně absolvovat seminář. Učitel by se měl informovat o zemi, ze které konkrétní dítě, případně děti, přichází. Je důležité, aby měl učitel povědomí o zvyklostech a kultuře dané země. Naučení se pár slovům a frázím do začátku v mateřském jazyce dítěte, může značně usnadnit komunikaci. Před nástupem dítěte je žádoucí zorganizovat informační schůzku, kde se učitelé seznámí s dítětem, i s rodiči. Dohodnou se na způsobu sdělování informací, seznámí se s režimem v mateřské škole a naplánují způsob adaptace. Na schůzku lze přizvat také tlumočníka, aby informace byly pro rodiče dostatečně srozumitelné (Linhartová & Loudová, 2018).

### 4.1 Adaptace dítěte na mateřskou školu

Adaptační program je pro děti s odlišným mateřským jazykem velmi důležitý. Dítě přichází do nového prostředí plného dětí a dospělých, kterým nerozumí. Tato skutečnost bývá pro dítě velmi stresující a může dítě i negativně ovlivnit. Je proto třeba začít s adaptací postupně. Zpočátku by dítě mělo do třídy chodit společně s rodiči. Rodiče tak mají možnost dítěti vše vysvětlit v mateřském jazyce. Ukázat mu společně s učitelkou prostory mateřské školy, třídy, jeho značku, skříňku a místo u stolečku. Například u dětí vietnamské národnosti je vhodné se domluvit i na způsobu oslovování dítěte. Vietnamští rodiče často dávají svým dětem česká jména, aby oslovování učitelům usnadnili (Boháčová, et al., 2019).

Dítě z počátku může projít kulturním šokem. Dostává do prostředí, které je podstatně odlišnější než to, ve kterém vyrůstá. Kulturní šok je individuální, některé děti jím ani projít nemusí, u jiných se mohou projevit i psychosomatické problémy. Nejčastější projevy jsou podle Mertina a Gillernové (2015, s. 208) „*strach, zmatení, dezorientace, deprese, somatické problémy (spavost, bolest břicha, ...), regrese ve vývoji.*“

Podle Linhartové, & Loudové (2018) je důležité, aby dítě bylo dobře začleněno do kolektivu. Má to pozitivní vliv na dítě, zejména z hlediska jeho jazykového vývoje. Začlenit dítě do kolektivu mladších dětí je snazší než mezi děti v posledním roce mateřské školy. Zapříčiněno je to zejména jazykovou úrovní dvou až tří letých dětí. Děti mnohdy nemají jazykové schopnosti na vysoké úrovni, proto ani nevnímají to, jestli dítě mluví jinak než oni. Klíčové je učit děti tolerantnosti a faktu, že existují i jiné kultury a etnika. Multikulturní výchova v mateřské škole může předejít mnoha budoucím problémům. Dětem je vhodné



ukázat v atlasu zemi, ze které dítě cizinec přichází, případně i promítnout video. U starších dětí jde vybrat jedno dítě, které určíme patronem – pomocníkem. Výběr takového dítěte by měl být pečlivý. Patron by měl být citlivý k ostatním a mít podobné zájmy jako cílové dítě. Při ranním přivítání lze zvolit i pozdrav v jazyce dítěte, případně dětí s odlišným mateřským jazykem. Dítě cizinec se tak bude cítit jako součást kolektivu.

## 4.2 Komunikace s rodiči

V běžné komunikaci není třeba využívat služeb tlumočnicka, stačí když pedagog bude mluvit srozumitelně, pomalu a bude předávat jasné informace. Je možné využít i informací, které jsou přeloženy do jazyka, kterému rodiče rozumí. Hlavním problémem v komunikaci je jazyková bariéra, učitel se tedy musí opakovaně ujistovat, zda rodič sdělení rozumí. Zároveň je potřeba, aby rodič měl dostatečný prostor pro sebevyjádření, není vhodné tedy přerušovat jeho tok řeči. Lze využít i deník, ve kterém budou mít rodiče informace v písemné formě, kterou si poté mohou doma přeložit. Na nástěnce, kde je spousta informací, je zapotřebí zvýraznit důležitá sdělení vykřičníkem, případně jiným výrazným prvkem. Sdělení by měla být napsána co nejsrozumitelněji a nejjednodušeji. Například místo slova pozítří, použít přesné datum nebo namísto představení se odehraje ráno, použít představení začíná 9:00 (Linhartová & Loudová, 2018).

Hubertová (in Kropáčková, et al., 2019) uvádí pravidelnou komunikaci jako základ úspěšné spolupráce. Je důležité se komunikaci nevyhýbat a spíše ji vyhledávat a začínat. Zmiňuje také komunikaci formou SMS zpráv namísto hovoru. Rodič má tak větší prostor se rozmyslet, co chce sdělit. Telefonní hovor pro něj může být stresující, zpanikaří, a to může celou komunikaci narušit. Při komunikaci může pomoci i starší sourozenec dítěte či jiný příbuzný, který navštěvuje či navštěvoval českou školu.

## 4.3 Metody práce s dítětem

Přípravenost učitelů v oblasti vzdělávání dětí cizinců není v České republice na příliš vysoké úrovni. Na středních ani vysokých školách se této problematice nevěnuje velká pozornost, navzdory tomu, že dětí cizinců v českých mateřských školách přibývá. Problémem je také nedostatečné začlenění vzdělávání dětí se specifickými potřebami, zvláště pak dětí s odlišným mateřským jazykem v dokumentu RVP PV. Informace obsažené v dokumentu jsou pouze okrajové a obecné. Je tedy na každé mateřské škole, jak k problematice vzdělávání bude přistupovat. Ve vzdělávání chybí oficiální metodiky a diagnostické

nástroje, které se dají použít při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem (Jelínková, & Zachová, 2019).

Práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem se příliš neliší od práce s dětmi, které rozumí česky, když pomineme neznalost jazyka. Pokud dítě již ovládá alespoň základy, je důležité toho využít a začít na těchto základech stavět. Učitel by si měl představit sám sebe v situaci, kdy přichází do nového prostředí a nikomu nerozumí. Je třeba zvolit správné tempo řeči a správně artikulovat. Používat jednoduchá slova a slovní obraty. Věty by měl nejprve zvolit dvojslovné a postupně přidávat. Ze začátku lze používat i komunikační kartičky, aby si učitel ověřil, jestli dítě rozumí. Komunikační kartičky také pomáhají dítěti s komunikací a s pochopením režimu dne ve školce (Linhartová & Loudová, 2018).

V případě, že dítě začíná mluvit česky, neupozorňuje učitel na chybu. Dítě by mohlo nabýt dojmu, že je vše špatně a přestane komunikaci v češtině zkoušet. Učitel by měl pouze slovo říct ve správném tvaru. Na to je nutné upozornit i ostatní děti ve třídě, aby se předešlo posmívání a zbytečnému upozorňování na chyby. Dítěti s odlišným mateřským jazykem je potřeba se věnovat individuálně a v průběhu dne s ním několikrát komunikovat při běžných činnostech. Například pojmenovávat nábytek, co má na sobě, barvy, co vidí okolo a podobně (Boháčová, et al., 2019).

Mikšová (2014) pokládá za vhodné zrevidovat Školní vzdělávací program a doplnit jej o individuální potřeby dítěte cizince. Za důležité považuje zařadit do vzdělávání i kulturní zvláštnosti specifické pro danou zemi nebo začlenit svátky a tradice. Dala by se také navázat spolupráce s rodiči, kteří by mohli představit svou kulturu dětem pomocí besedy. Začlenit do práce lze i ostatní děti, kdy společně můžou hledat, odkud jejich kamarád cizinec pochází. Komunikace s dítětem by měla začínat pozvolna a je vhodné využívat např. dramatizaci. Je důležité dát dítěti dostatečný prostor, aby se zapojilo do hry s ostatními dětmi. Dítě zapojujeme do všech činností, ale v žádném případě nenutíme.

Dle Linhartové, & Loudové (2018) v případě, že mateřskou školu navštěvuje více dětí cizinců, je možné zřídit kurz češtiny. V kurzu by mělo být maximálně 8 dětí a realizovat jej ideálně 2krát týdně po dobu 30-60 minut. Děti by měly být rozděleny do skupin podle jazykové úrovně, což ale v menších městech může být problém. Témata probíraná během lekcí by měla korespondovat s týdenními tématy mateřské školy. Vhodná intenzita je 5 nových slov za lekci. Během lekce je potřeba střídát činnosti a zapojit také pohyb. Při výuce je dobré využít senzomotorické učení, při kterém děti mohou zapojit všechny smysly. Vhodné je použití metod názornosti a opakování. Nejvhodnější je použití reálných

předmětů místo obrázků. Učitel se může setkat s obtížemi jako je nedostatečná podpora ze strany rodičů, která se může projevat vynechávání účasti na kroužku. Nepravidelná docházka dětí má za příčinu prohlubování rozdílů mezi jednotlivými úrovněmi jazyka.

Níže jsou představeny dvě metody. Jednou je metoda KIKUS původem z Německa, která se zabývá výukou jazyka pro děti národnostních menšin. Druhou metodou je TPR metoda, která je původem z Ameriky a používá se při výuce druhého jazyka u dětí.

#### 4.3.1 Metoda KIKUS

Při organizovaném kurzu je možné využít také metody KIKUS. Metoda pochází z Německa a byla vytvořena pro děti z neněmeckého prostředí. Je založena na vzájemné spolupráci rodičů, mateřské školy a lektora (učitel s certifikátem KIKUS). Středem jejich zájmu je dítě. Lektor aktivně spolupracuje s rodiči formou informačních schůzek a poskytuje rodičům materiály na domácí procvičování slov. Úkolem rodiče je s dítětem doma opakovat slova jak v mateřském jazyce, tak v jazyce, který se učí ve škole. Mateřská škola slouží jako partner a opora rodiči. V ideálním případě by v jedné instituci měli být dva učitelé s certifikátem kurzu. Jednotlivé lekce by měly mít jasnou strukturu, která je neměnná, obměňuje se pouze její náplň. Lekce začíná úvodním rituálem, pozdravy a písněmi, které slouží k navození příjemné atmosféry. Následuje opakování předchozích témat, básniček a písní. Hlavní část lekce je zaměřena na nové učivo, které se učí formou hry. Formou pohybových her si děti zopakují předešlé, i nové učivo. Učitel zhodnotí, jak dobře si děti látku osvojily. Na závěr se učitel s dětmi rozloučí formou písničky a básničky s pohybem (Linhartová, & Loudová, 2018).

#### 4.3.2 Metoda TPR

TPR (Total Physical Response) je metoda, kterou začal používat James Asher, profesor psychologie z Univerzity v San José. Jedná se o metodu, která slouží k učení cizího jazyka. Zapojuje zároveň řeč i pohyb. To je vhodné zejména v momentě, kdy dítě není připraveno mluvit. Zapojeno je tak pohybově, nikoliv jazykově, a i přesto vstřebávat nová a nová slova. Nejefektivnější je metoda v případech, kdy je doprovázena hrami, písničkami nebo předváděním (Er, 2013).

Děti je třeba učit jazyk smysluplně a záměrně, aby ho mohly využívat ke komunikaci. Je třeba soustředit se více na porozumění, než na správnost či přesnost. Ideální jsou aktivity, které jsou pro děti zajímavé a zábavné. Můžeme sem řadit různé písně, rýmy, příběhy apod.

Vhodnými se stávají také aktivity, které podporují spolupráci dětí a rozvíjí sociální citění. Velmi efektivní jsou akční hry, kdy učitel dává dětem přiměřené instrukce, které může nečekaně měnit a dávat tak hře nový rozměr (Savič, 2014).

Er (2013) uvádí, že metoda TPR se dá používat v běžném dni, kdy děti, nejen národnostní menšiny, mohou reagovat na jednoduché povely jako např.: ruce vzhůru, posad' se, postav se apod. Typická hra s tímto spojená je *Simon Says*, obdoba našeho Kuba řekl. Využití písni je nepostradatelným pomocníkem při učení nových slov. Zvolit by se měly takové písničky, kde se slova často opakují, aby došlo k dostatečnému porozumění a zapamatování.

## 5 PROBLEMATIKA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ NÁRODNOSTNÍCH MENŠIN

Mohlo by se zdát, že není potřeba k dětem cizincům přistupovat odlišněji než k ostatním dětem. Je třeba si uvědomit, že velké kulturní, jazykové a náboženské rozdíly mohou dětem, ale i učitelům způsobovat značné problémy. Učitel je důležitým faktorem při vzdělávání dětí a při vzdělávání cizinců zvláště.

Černík (2006) se v publikaci S vietnamskými dětmi na českých školách zabýval problematikou vzdělávání dětí cizinců. Respondenti uvedli, že se nejčastěji setkávali s nízkou docházkou dětí, s jazykovou bariérou, obtížnou komunikací s rodiči a nedostatkem informací a metodických pomůcek. Na základních školách, které se průzkumu účastnily, byly integrovány děti ze zemí bývalého Sovětského svazu a z Vietnamu. Jazyková bariéra je na základních školách řešena zařazením žáka do nižšího ročníku, což se setkává s nevolí rodičů. Na druhou stranu nabídka doučování češtiny bývá nevyužita. V prostředí mateřské školy je pro učení češtiny větší prostor. S dětmi se pracuje individuálně, případně v organizované skupině. Učitel má možnost s dítětem procvičovat slova během celého dne. Komunikace s rodiči je další problém, se kterým se učitelé setkávají. Částečně souvisí s jazykovou bariérou. Rodiče často nemají potřebu nebo motivaci se učit českému jazyku, a proto je s nimi komunikace obtížnější. Nesouvislá docházka se podle respondentů týká hlavně žáků z Ruska a Ukrajiny. Vietnamští žáci mají zpravidla i lepší docházku než čeští žáci.

Nedostatek materiálů a pomůcek je dalším problémem se kterým se učitelé setkávají. Existuje několik učebnic na podporu výuky žáků na základních a středních školách. Metodik, které by se daly použít v prostředí mateřské školy, je jen velmi málo a jsou těžko dostupné. Vychází se převážně z materiálů, které se dají aplikovat na jazykovou výchovu obecně (Hájková, 2015).

Průcha (2006) poukazuje na problémy spojené s komunikací učitele a žáka a na problémy spojené s výukou. U komunikace vidí za problém rozdílnosti v jazykových rovinách, kdy jednotlivé jazyky si jsou podobny pouze vzdáleně. Jako problém při výuce vnímá nedostatečnou připravenost učitelů po edukační stránce. Zmiňuje problémy se zařazením dětí i s jejich hodnocením. Uvádí také příklady z praxe zveřejněné v knize Cizinci tu nejsou cizí! (?) (2004). Dva rozdílní chlapci z Vietnamu se začlenili v bez problémů, dobře se učí a jsou snaživí. Jeden učitelce občas nosí drobné dárky. Na druhou stranu uvádí příklad Rusů

a Ukrajinců, kteří se sice začlenili dobře, ale po čase se začaly objevovat slovní útoky vůči spolužákům z jiných zemí.

## 5.1 Jak to chodí v zahraničí

Jelínková a Zachová (2019) srovnávaly české a norské kurikulum a přístup obou zemí k dětem s odlišným mateřským jazykem. Norsko se stává v posledních letech multikulturní zemí, neboť jejich politika je otevřená cizincům. Jsou tolerantnější ve vztahu k migrantům a azylantům a nejsou tak ovlivněni předsudky jako občané České republiky. V Norsku je kladen větší důraz na multikulturalitu a rovnost všech občanů. To je nicméně ukotveno i v norském zákoně o mateřských školách a v Rammeplan, což je obdoba našeho RVP PV. Dítě s odlišným mateřským jazykem, podle jejich zjištění, vnímají jako pozitivum, a možnost naučit se něco o nové kultuře. Probíhá úzká spolupráce s rodiči dětí a učitelé rovněž podporují různá kulturní prostředí, jak norské, tak cizí. Zvláštní důraz je pak kladen na vzdělávání dětí s laponskými kořeny. Co se týče přípravy učitelů, v Norsku je povinnost, aby učitel v MŠ měl vysokoškolské vzdělání. Na vysoké škole mají předměty zaměřené na multikulturní vzdělávání a předmět norština jako druhý jazyk. V rámci praxe si také mohou vyzkoušet pracovat s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Na závěr se autorky dotazovaly učitelů z Norska i z České republiky na jejich zkušenosti s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Odpovědi byly podobné, jako nejčastější uváděli jazykovou bariéru při komunikaci s rodiči, nedostatek času pro individuální práci. Inspirací z Norska by mohlo být pravidelné setkávání s rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem, získání přesných informací o dítěti před nástupem do mateřské školy a pomoc asistenta. Právě asistent pedagoga je běžný úkaz v norských mateřských školách, stejně jako snížený počet dětí. Průměrná třída má v Norsku na jednoho pedagoga maximálně 18 dětí. Běžná třída má jednoho pedagoga a až dva asistenty, kteří dle potřeby pracují se všemi dětmi.

V sousedním Finsku je systém jazykové podpory na podobně vysoké úrovni. Před vstupem na základní školu, mají děti půl roku až rok na přípravu naučit se finsky. Mimo jiné existuje pro děti národnostní menšiny i možnost navštěvovat kurz jazyka, který je pro ně mateřský. Věřící, že mateřský jazyk je pro děti stejně tak důležitý, jako jazyk majoritní společnosti – jeden bez druhého nemohou správně fungovat. V mateřské škole to funguje podobně jako v Norsku. Třída se skládá z 15–21 dětí na jednoho učitele a je k dispozici asistent. Při práci používají komunikační kartičky a pro komunikaci s rodiči slouží informace přeložené do jejich mateřského jazyka. Konkrétně ve městě Turku, pracují se skupinovými

lekcemi, které jsou vedeny dvěma zkušenými učitelkami. Ty podle potřeby dochází do jednotlivých mateřských škol a poskytují výuku finštiny. Celkem se jedná o 20 lekcí po 45 minutách, prvních 10 probíhá na podzim a druhých 10 na jaře. Pedagogové v mateřské škole pak připravují pro rodiče obrázky a slova k tématu, aby je mohli s dětmi probrat doma v mateřštině. Spolupráci s rodiči vnímají jako klíčovou (Linhartová, & Loudová, 2018).

Dle Filagové (in Danišková, 2020) je u našich východních sousedů podobná situace jako v České republice. Na Slovensku děti s odlišným mateřským jazykem mají stejná práva na vzdělání jako děti slovenské, ale nejsou definované žádnou legislativní úpravou – nespádají do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím pádem nemají školy ani nárok na žádnou finanční pomoc. V tomhle má Česká republika lepší podmínky. Uvádí několik typů, jak slovenští učitelé mohou pracovat s dětmi s odlišným mateřským jazykem. V první řadě je třeba si nastudovat, vývoj dětské řeči, provést diagnostiku dítěte a zjistit na jaké jazykové úrovni se nachází. Doporučuje před každou činností s dítětem projít slovíčka, která budou tématem komunitního kruhu. Autorka v článku hojně využívá českých zdrojů, jako je Inkluzivní škola nebo společnost META o.p.s. To jen dokazuje, že Slovensko ve vzdělávání dětí národnostních menšin zaostává.

## 6 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Pro učitele, nejen mateřské školy, je nezbytné podílet se na svém vzdělání. Svět se neustále proměňuje a s ním i metody a postupy při práci s dětmi. Zejména důležité je, aby si doplňoval vzdělání v oblastech, ve kterých se cítí slabší a méně jistý. Možností je mnoho od literatury, přes semináře/kurzy až po vzájemné vyměňování zkušeností s ostatními učiteli (Syslová, & Škarková, 2015).

Učitel se v mateřské škole zapojuje do různorodých interakcí. Účastníky těchto interakcí jsou děti, kolegové, rodiče a jiní lidé, kteří mají k mateřské škole vztah. Ve společnosti přetrvává názor, že učitelé i učitelky si s dětmi v mateřské škole pouze hrají. Ve skutečnosti ale musí mít soubor různých aktivit, postupů a příprav na činnosti, které se v mateřské škole realizují. Musí splňovat metodické nároky, mít výchovné a diagnostické dovednosti. Tyto dovednosti pomáhají učiteli lépe pochopit, co se v dítěti odehrává – problémy s agresí, adaptací, pláčem... (Mertin, & Gillernová, 2015).

### 6.1 Kvality učitele

Záleská a Leix (2018) ve své studii zkoumali učitelskou self-efficacy<sup>2</sup> při práci s dětmi cizinci. Uvádí několik faktorů ze strany učitele, které mohou pozitivně i negativně ovlivnit vzdělávání. Vycházeli z tvrzení učitelů základních a mateřských škol. Učitel by měl být v první řadě otevřený vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a měl by disponovat mírou psychické odolnosti a trpělivosti. Negativní postoj může značně znemožňovat pokroky dítěte. Učitelé participující ve výzkumu uvádí, že práce s dětmi cizinců je časově náročná, zejména z hlediska toho, že dětem déle trvá, než se vyjádří. Je to způsobeno vysokými počty dětí ve třídě. Velkou pomocí je přítomnost asistenta pedagoga, jak uvádí jedna z učitelek. V případě že není přítomný asistent, využívají učitelé skupinové práce, kde se dítěte cizince ujme kamarád, který s ním pracuje.

Empatie je schopnost, kterou by měl učitel disponovat. Díky ní jsou učitelé schopni podávat lepší výkony při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Učitel by si měl být vědom jazykového a kulturního zázemí svých svěřenců, aby byl schopen poskytnout smysluplné a kvalitní učení. Děti potřebují vysoký stupeň podpory, a je nezbytné, aby byl učitel schopen adekvátně reagovat na potřeby dítěte (Spies, et al., 2017).

---

<sup>2</sup> Self-efficacy – přesvědčení o vlastních schopnostech a dovednostech (Slovník cizích slov, 2021)



Učitel je důležitým prvkem integrace dítěte s odlišným mateřským jazykem do majoritního prostředí. Je žádoucí, aby učitel byl dostatečně citlivý a otevřený k cizím kulturám. Měl by být schopen vcítit se do situace dítěte i rodičů. Pravidelné konzultace s rodiči o pokroku dítěte by měly být samozřejmostí. Učitel by neměl být jinak předpojatý ani odmítavý, takové chování by mohlo narušit vzdělávání dítěte. Pedagog by měl ostatním dětem představit zajímavosti z kulturního prostředí, ze kterého dítě přichází. Může to usnadnit integraci dítěte do kolektivu. Měl by si všímat, zda dítě cizinec není vyčleněno z kolektivu a není terčem slovních či fyzických útoků. Učitel by měl citlivým způsobem zprostředkovávat dětem zvláštnosti jiných kultur i v případě, že dítě cizinec ve třídě není (Mertin, & Gillernová, 2015).

## 6.2 Učitel ve vztahu k multikulturní výchově

Vzhledem ke zjištění v praktické části bakalářské práce, jsme se rozhodli zařadit do kapitoly učitele mateřské školy i multikulturní výchovu. Z výpovědi jednotlivých učitelů, jasně vyplývá, že mají k multikulturní výchově vztah a aktivně ji využívají při práci s dětmi.

*„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, a rasových a náboženských skupin žít spolu a vzájemně se respektovat a spolupracovat.“* (Průcha, 2006, s. 15)

Je důležité, aby děti byly seznamovány s cizími kulturami již v mateřské škole. Dle Marxtové (2005) se dá multikulturní výchova rozdělit na 3 kategorie. Ve vztahu k dítěti národnostní menšiny je to přizpůsobení kulturních, rasových a náboženských podmínek. Ve vztahu k českým dětem je to představení cizí kultury a podporování pozitivního přijetí odlišností. V poslední řadě se jedná o propojení s RVP PV, kde je multikulturní výchova součástí oblasti Dítě a svět. Děti mohou být seznamovány s odlišnou kulturou prostřednictvím hraček nebo jídlem, které jsou charakteristické pro danou oblast. V rámci poznávání mohou být i zařazeny jednotlivé světadíly do třídního vzdělávacího plánu. V průběhu roku je tak dětem umožněno „navštívit“ různé kontinenty a země.

Dvořáková (In Gillernová, & Mertin, 2003) poukazuje na to, že děti mají přirozenou potřebu pomáhat dětem národnostní menšiny i přes jazykovou bariéru a odlišný vzhled. U starších už přichází na řadu předsudky. V případě, že dítě národnostní menšiny začne jako první navštěvovat mateřskou školu, značně mu to usnadňuje začlenění do společnosti a později přechod na základní školu.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 7 VÝZKUM

Empirická část se zaměřuje na pohled učitelů mateřských škol na vzdělávání dětí národnostních menšin. V úvodu kapitoly jsou uvedeny hlavní výzkumné a dílčí otázky a cíle, se kterými jsme pracovali. Je představena výzkumná metoda, její teoretická východiska a způsob sběru dat. Podrobně rozebrán je výzkumný vzorek, který je složený z učitelů z celé České republiky. Další kapitola se zabývá jednotlivými kategoriemi a subkategoriemi, které vznikly z polostrukturovaných interview. Jednotlivé kategorie i subkategorie jsou doplněny o transkript od participantů výzkumu. Obsažena je interpretace získaných dat v porovnání s ostatními výzkumy nebo odbornou literaturou. Jsou zmíněny také limity výzkumu. V poslední kapitole jsou uvedena doporučení pro praxi mateřských škol.

### 7.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním cílem bakalářské práce je **popsat zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí národnostních menšin**. Problematika vzdělávání dětí národnostních menšin se v posledních letech stala diskutovaným tématem. Vzhledem k tomu, že počty dětí národnostních menšin v mateřských školách meziročně rostou, je zajímavé se dozvědět názory učitelů, které s touto problematikou přicházejí do styku dnes a denně.

#### 7.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Dílčí výzkumné cíle vychází z hlavního výzkumného cíle bakalářské práce:

- Zjistit úroveň připravenosti učitelů na práci s dětmi národnostních menšin.
- Zjistit, jaká jsou specifika práce s dětmi národnostních menšin.
- Zjistit, jak se učitelům spolupracuje s rodiči dětí národnostních menšin.
- Zjistit, jaká pozitiva vnímají učitelé ve vzdělávání dětí národnostních menšin.
- Zjistit, jaká negativa vnímají učitelé ve vzdělávání dětí národnostních menšin.

### 7.2 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka je vytvořena na základě korespondence se zvoleným tématem. Na základě stanovených dílčích výzkumných cílů jsme vytvořili dílčí výzkumné otázky. Jako hlavní výzkumnou otázku jsme zvolili: **jaké jsou zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí národnostních menšin?**

### 7.2.1 Dílčí výzkumné otázky

Dílčí výzkumné cíle vychází z hlavního výzkumného cíle bakalářské práce:

- Na jaké úrovni je připravenost učitelů na vzdělávání dětí národnostních menšin?
- Jaká jsou specifika práce s dětmi národnostních menšin v mateřské škole?
- Jak se učitelům spolupracuje s rodiči dětí národnostních menšin?
- Jaká pozitiva vnímají učitelé ve vzdělávání dětí národnostních menšin?
- Jaká negativa vnímají učitelé ve vzdělávání dětí národnostních menšin?

### 7.3 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili polostrukturované interview. Měla jsem stanovených 15 otázek, ke kterých jsem dle potřeby a vývoje rozhovoru přidávala další. Během rozhovoru se podařilo navodit přátelskou a klidnou atmosféru.

Interview je metoda, při které získáváme data při navázání kontaktu s druhým člověkem – respondentem. Díky přímému kontaktu získáváme data, která jsou hlubší a kvalitnější v porovnání s kvantitativními metodami.

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 159) používají termín hloubkový rozhovor, který definují jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“. Díky otázkám je badateli umožněno zjistit a porozumět názorům jiných lidí na zkoumanou problematiku.

Interview může mít 3 podoby – strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Strukturované interview je striktně dáno zněním otázek, někdy se dá přirovnat k dotazníku. Pozitivní je snadné interpretování dat, neboť všichni respondenti mají stejné otázky. Nevýhodou může být obtížné navázání pozitivní atmosféry. Nestrukturované interview je podobné běžnému kontaktu s lidmi. Tazatel se podle potřeby může v průběhu vracet k nejasným odpovědím a doptávat se na další podrobnosti. Nevýhodou je nesourodost odpovědí a obtížné vyhodnocení. Polostrukturované interview je zlatou střední cestou mezi oběma metodami. Dokáže totiž skloubit přesnost otázek s dalším doptáváním dle potřeby. (Chráška, 2016)

## 7.4 Získávání dat a jejich analýza

Výzkumné šetření bylo realizováno v lednu 2021. Výzkumu se zúčastnilo celkem 8 učitelů mateřských škol, z toho jeden muž. Většinu participantů výzkumu jsem oslovila pomocí sociálních sítí, jednu participantku jsem oslovila na semináři zaměřeném na vzdělávání dětí s OMJ a tři participantky jsou mé známé. Podmínkou bylo, aby participanti měli zkušenosti se vzděláváním dětí národnostních menšin. Vzhledem k současné situaci jsem všechny rozhovory, až na jeden, realizovala online formou buď prostřednictvím MS Teams nebo Zoom.

Úvodem byli všichni učitelé seznámeni s účelem a tématem rozhovoru, s cíli práce a způsobem zpracování dat. Odpovědi všech participantů byly společně s jejich souhlasem zaznamenány na diktafon. Všichni participanti souhlasili s nahráváním na diktafon.

Na úvod jsem se zeptala na otázky týkající se dosaženého vzdělání a délky praxe. Další otázky se již zaměřovaly na problematiku vzdělávání dětí národnostních menšin. Někteří participanti poskytovali rozsáhlé odpovědi, těm ostatním jsem kladla doplňující otázky. Během všech rozhovorů panovala klidná a přátelská atmosféra. Učitele odpovídali ochotně.

Data získána pomocí polostrukturovaných interview jsem přepsala do transkriptu. Rozhovory jsem poté začala analyzovat pomocí otevřeného kódování. Výsledkem toho byly kódy, které vznikly z jednotlivých odpovědí. Kódy reprezentovaly slova, věty nebo celé odstavce. Jednotlivé kódy jsem shlukovala do skupin, ze kterých vzešly podkategorie, na základě, kterých vznikly kategorie.

## 7.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Snažila jsem se, aby participanti byli napříč celou republikou, což se mi i podařilo. Díky tomu se mi podařilo získat rozličné zkušenosti participantů. Participanti jsou označeni písmenem U a číslem od 1 do 8.

Tabulka 1 Údaje o participantech

Participant	Délka praxe	Nejvyšší vzdělání
U1	6 let	Magisterské vzdělání
U2	34 let	Střední pedagogická škola (Bc. mimo obor)

U3	6 let	Střední pedagogická škola (Bc. mimo obor)
U4	2 roky	Dodělává si pedagogické vzdělání na vysoké škole
U5	3 roky	Střední pedagogická škola
U6	7 let	Střední pedagogická škola a dokončuje bakalářské studium
U7	6 let	Střední pedagogická škola
U8	15 let	Střední pedagogická škola a Bc. jazykověda

Učitelka 1 působí v Hradci Králové, ale předtím pracovala v Praze. Před rokem dokončila magisterské studium. Má 6letou praxi v mateřské škole. Za tu dobu pracovala s 12 dětmi národnostních menšin.

Učitelka 2 je ředitelkou soukromé mateřské školy v Praze. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a má bakalářský titul mimo obor. Má 34 let praxe. Za dobu jejího působení pracovala s velkým počtem dětí národnostních menšin.

Učitelka 3 pracuje v mateřské škole v Plzni. Nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola pedagogická a bakalářský titul v oboru historie. Má celkem 6letou praxi. Za svou praxi měla ve třídě 3 děti národnostní menšiny.

Učitelka 4 působí druhým rokem jako učitelka v mateřské škole v Brně. Pedagogické vzdělávání si zatím dodělává na vysoké škole. Za svou praxi měla ve třídě 2 děti národnostní menšiny.

Učitel 5 je učitel mateřské školy v Praze. Vystudovanou má střední pedagogickou školu. Má 3 roky praxe. Zatím měl v mateřské škole 30 dětí národnostních menšin.

Učitelka 6 je učitelkou mateřské školy ve Znojmě. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a v současnosti dodělává bakalářské studium. Má 7 let praxe. Za tu dobu pracovala celkem se 3 dětmi národnostní menšiny.

Učitelka 7 je učitelkou mateřské školy v okrese Litoměřice. Má vystudovanou střední pedagogickou školu. Má celkem 6 let praxe. Za svou praxi měla ve třídě asi 12 dětí národnostních menšin a ve volném čase pořádá setkání pro vietnamskou komunitu.

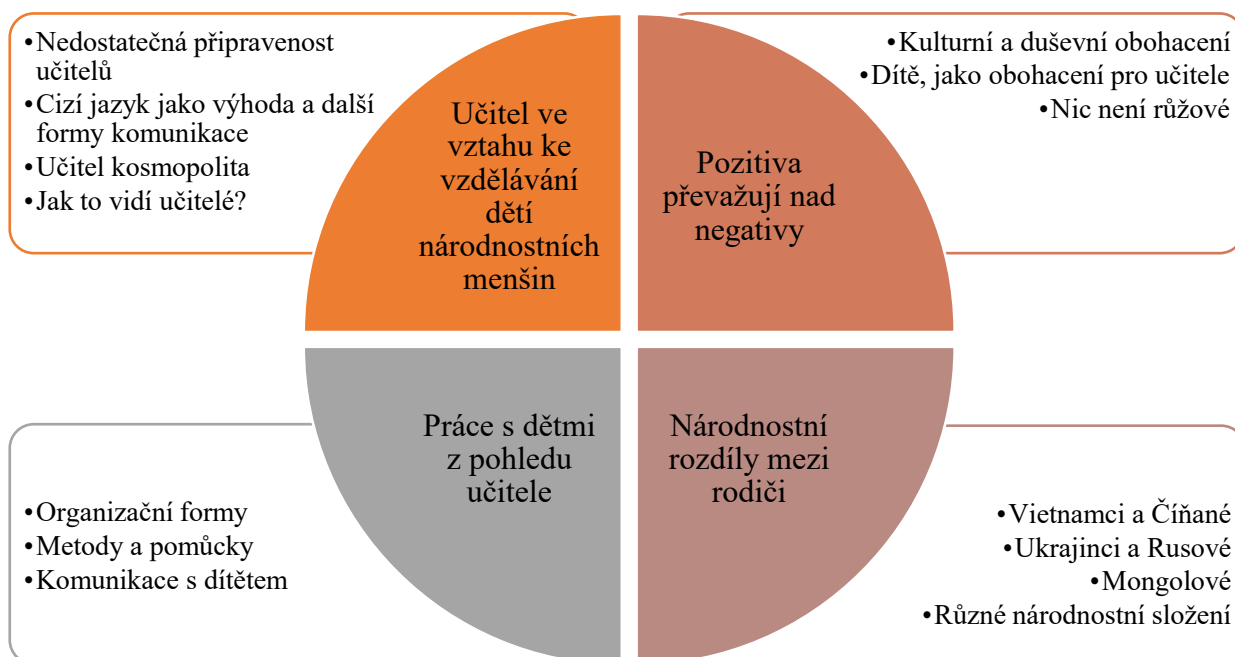
Učitelka 8 je ředitelkou soukromé mateřské školy v Praze zaměřené na česko-anglickou klientelu a bilingvní vzdělání. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a vysokoškolský titul z jazykovědy. Za svou praxi měla ve třídě asi 10 dětí národnostních menšin. Mimo práci učitelky MŠ se věnuje i školení pedagogů v organizaci META o.p.s.

## 8 INTERPRETACE DAT

Výpovědi, které jsem získala, mě v mnoha ohledech překvapily. Zejména názory některých participantů byly velmi zajímavé. Z interview jsem si odnesla i mnoho informací, které mohu v budoucnu použít v praxi.

Z interview vznikly celkem 4 hlavní kategorie, které se dále člení do subkategorii.

Graf 4 Přehled kategorií a subkategorii



### 8.1 Učitel ve vztahu ke vzdělávání dětí národnostních menšin

Tato kategorie obsahuje celkem 4 subkategorie. První subkategorie – **Nedostatečná připravenost učitelů** vznikla na základě odpovědí učitelů na otázky vzdělání a absolvování kurzů. Druhá subkategorie – **Cizí jazyk jako výhoda a další formy komunikace** vznikla v reakci na znalost cizích jazyků a forem komunikace, kterou učitelé používají v komunikaci s rodiči. Ke třetí subkategorii – **Učitel kosmopolita** mě inspirovala jedna z učitelek, která se tímto termínem nazvala. Pojednává o vztahu učitelů k dětem národnostní menšiny. Poslední subkategorie – **Jak to vidí učitelé?** představuje názory na problematiku vzdělávání dětí národnostních menšin a soustřeďuje se na jejich zkušenosti.



### 8.1.1 Nedostatečná připravenost učitelů

Podkapitola pojednává o tom, jak funguje příprava budoucích pedagogů v oblasti vzdělávání dětí národnostních menšin. Většina dotazovaných odpověděla negativně na otázku, zda je studium dostatečně připravilo na práci s dětmi národnostních menšin.

U1: „...myslím si, že by to chtělo trochu zkvalitnit systém vzdělávání, hlavně pedagogů, hlavně co se týče vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Aby to nebylo třeba jen formou školení, ale aby to byl třeba i odbornej předmět na vysoký škole. Což já jsem třeba neměla a to jsem ze školy pár let.“

Na stejný problém naráží také U4 a U6. Obě učitelky v současné době dokončují bakalářské studium a během 3 let studia problematika vzdělávání dětí národnostních menšin nezazněla.

U8 však uvedla, že její kolegyně ve společnosti META o.p.s., která působí na Karlově univerzitě v Praze, učí předměty zaměřující se na problematiku vzdělávání dětí národnostních menšin. Tuto informaci jsem si ověřila na základě prostudování učebních plánů pro obor Učitelství mateřské školy. V povinně volitelných předmětech se nachází předměty Předškolní vzdělávání v kontextu sociokulturních proměn v Evropě a Čeština pro děti cizinců. Oba předměty ale v letošním roce nejsou vyučovány. (Pedagogická fakulta UK)

Další univerzita, která naráží na problematiku vzdělávání dětí národnostních menšin je Univerzita Palackého v Olomouci. Na pedagogické fakultě se vyučuje předmět Žák s odlišným mateřským jazykem. Tento předmět ovšem není určen budoucím učitelům mateřských škol. Nicméně během studia učitelství pro mateřské školy jsou předmětem přednášek pojmy jako je multikulturalita, etnické a menšinové skupiny a podobně. (Kropáčová, 2008)

Na absenci informací poskytovaných pedagogickými školami naráží také U7, která popsala pocity, které měla první rok praxe: „Protože jsem vlastně šla do té školky s radostí k těm dětem, z praxe všechno dobrý a tohle byla taková trochu nečekaná rána. Nevěděla jsem, co mám dělat a na to jsem nebyla připravená. Na to nefungovaly tabulky, na to nefungovaly sešity, ani učebnice co jsem do té doby měla.“

Vzhledem k tomuto zjištění, jsem předpokládala, že učitelé využili školení a kurzů, které nabízí například společnost META o.p.s. Z osmi dotazovaných se školení zúčastnili pouze U2 a U8. Využili nabídky již zmíněné METY o. p. s. a kurzy organizace Člověk v tísni. Důvody, proč učitelé neprokázali vlastní iniciativu a nepřihlásili se na vzdělávací kurz jsou rozličné.

U3 uvedla: „Před mateřskou dovolenou jsem pracovala v MŠ, kde děti s OMJ nebyly (nebo jenom minimálně). V současné MŠ pracuji druhým rokem a vzhledem k současné epidemiologické situaci byla všechna školení zrušena.“

U4 uvedla: „Nenapadlo mě, že je možné nějaké školení absolvovat a ani mi nebylo nabídnuto zaměstnavatelem.“

U6 uvedla: „...možná bych mohla být víc iniciativní, ale okolnosti a situace mě nedonutila.“

Také zmínila, že se v práci s dětmi národnostních menšin nenašla tak jako v práci s dětmi českými. Nemá ani kladný vztah k cizím jazykům a v tom bude podle jejich slov problém. Zároveň přiznává, že školení je pro učitelku obohacení a v budoucnu možná nějaké absolvuje.

U7 uvedla: „Ne, měla jsem ten zájem, ale bohužel pro nedostatek účastníků nebo zájemců se kurz v Ústí nad Labem neotevřel.“ Z její výpovědi bylo poznat, že má o kurz velký zájem, protože si podle svých slov připadá někdy bezradně a není si jistá, zda s dětmi národnostních menšin pracuje správně. Což dokazuje následující tvrzení: „občas bych od vedení uvítala i to školení nebo cokoliv, co by mě v tom trochu jako podpořilo, jakože to dělám dobře, že kdyby mě někdo třeba opravdu pomohl vytknout, co dělám špatně. Co třeba úplně vynechat, jo. Protože kolikrát... já mám třeba i pocit, že kolikrát to dítě zatěžuju, aniž bych chtěla, ale zase ho nechci ignorovat.“

Z výpovědi je patrné, že někteří učitelé mají potřebu se dál vzdělávat a někteří ne. Je však žádoucí, aby učitelé projevovali o tuto problematiku větší zájem. Neboť je to aktuální problém.

### 8.1.2 Cizí jazyk jako výhoda a další formy komunikace

Znalost cizích jazyků by se v dnešní době mohla pokládat za standart, ne-li nutnost. S tímto jsem se setkala i při rozhovorech s učiteli. Ve většině případů jsou učitelé ochotni komunikovat v cizím jazyce. Hlavním komunikačním jazykem je angličtina, jak je patrné z odpovědí. Vzhledem k tomu, že je anglický jazyk součástí povinné části maturitní zkoušky, dá se předpokládat, že jí učitelé budou ovládat alespoň v základní úrovni. Tento předpoklad se mi potvrdil až na 2 případy.

U2 popisuje komunikaci takto: „komunikace samozřejmě obtížnější, nicméně většinou umí anglicky. Prostě angličtina, ať chceme nebo ne, je mezinárodní komunikační jazyk.“

Zaujala mě také výpověď U3: „... já se naučila pár slov vietnamsky, aby třeba jim to přiblížím v jejich řeči a pak jim to řeknu v češtině.“

U7 zase používá v komunikaci ruštinu: „holčička docela rozumí a co nerozumí, to se ji snažím vysvětlovat v ruštině. Pak ji to opakuju v češtině, ale zkouším s ní samozřejmě mluvit v českým jazyce, a když je to opravdu hodně vážný a pláče mi, tak uklidňuju, konejším v ruštině.“ Zároveň dodává, že se obstojně domluví anglicky, německy a již zmíněnou ruštinou.

V případě, že rodiče a učitel nesdílí stejný jazyk, využívají učitelé různé formy komunikace. U1, U2, U5, U6 a U8 se shodli na tom, že využili služeb tlumočnicka, v případě že řešili něco závažného. V běžné komunikaci pomáhal s překladem někdo z rodiny nebo známý.

U6 například požádala jednu z maminek, která byla stejné národnosti: *Maminka od Nani uměla dobře česky. Takže tam nebyl problém, když chodily spolu. A když jsme potřebovali něco na víc, tak jsme poprosili maminku od Nani, aby to mamince od Mari přeložila. Touhle formou jsme komunikovali.*

U3 využívá ke komunikaci lístečky, které rodičům předává: „... s kolegyněmi jsme přišli na to, že prostě napíšeme informaci na papírek, to jim předáme a oni většinou tady mají někoho, ňakou jakoby starou babičku Češku, která, jim to překládá, nebo od těch, co už umí, tak si to nechaj přeložit. Takže takový jako lístkový systém pro ně.“

Podobný systém lístečků používá i kolegyně U8: „vytiskla kartičky a vždycky, když přišli do školy a bylo potřeba tak ona mu do ruky dala kartičku Pyžamo: doneste pyžamo a měla to tam ve vietnamštině přeložený... aha a příští den donesli pyžamo“.

U5 využívá i online překladač a U7 využívá ke komunikaci skupinu v aplikaci WhatsApp. Právě moderní technologie jsou velmi nápomocné při komunikaci s rodiči. Díky nim dokáží, nejen učitelé, rychle a efektivně komunikovat s kýmkoliv.

Využit služeb tlumočnicka a systému kartiček doporučuje i Linhartová a Loudová (2018), které radí, jak s rodiči komunikovat. Systém kartiček a písemných sdělení je nejvhodnější z hlediska toho, že si to rodič může doma v klidu přečíst a přeložit, ať už pomocí překladače nebo známého. Je nezbytné si s rodiči domluvit takový systém, který bude vyhovovat oběma zúčastněným stranám.

Z odpovědí je patrné, že pedagogové se snaží najít způsoby, aby s dítětem i s rodičem dokázali komunikovat. Protože právě komunikace je cílem úspěšné spolupráce a vzájemného pochopení.

### 8.1.3 Učitel kosmopolita

Při jednom z rozhovorů, jsem se setkala se zajímavým slovem – kosmopolita. Konkrétně se za kosmopolitu považuje U8. Ke vzdělávání dětí národnostních menšin se dostala díky své vlastní zkušenosti ze zahraničí. *„Mě připravilo osobně, protože já jsem jako by tu první střední školu dělala v zahraničí, takže jsem byla přímo to dítě s odlišným mateřským jazykem... protože jsem jakožto dítě, který v tom žilo a pak když jsem se vlastně rozhodla, že budu mít školku – dvojjazyčnou, tak tam ta problematika vyvstala často, takže na základě vlastních a praktických zkušeností jsem nějakým způsobem dopilovala to, jak by se s těma dětma mohlo pracovat.“*

Právě zkušenost ze zahraničí, ať už jako dítěte nebo dospělého, dokáže v mnohém ovlivnit učitele v jeho budoucí profesi. Podobnou zkušenost popsala i U7: *„Protože sama jsem třeba jako au-pair byla v Německu a sama jsem byla i v Norsku a vím, že jsem se v tom plácala. A byla jsem strašně ráda za někoho, kdo se mnou mluvil pomalu. Neuměl mluvit česky, ale mluvil se mnou tím svým jazykem, ale pomalu a názorně. A vím, jaký to bylo, když na mě někdo udělal hr hr hr a vyhodil mě, když jsem prostě nerozuměla. A proto jsem možná empatičtější v tomhle, a to dítě to asi taky vnímá.“*

Téma multikulturalismu zmínila i U1. Ta je toho názoru, že učitel, který chce pracovat s dětmi národnostních menšin by měl být multikulturně založený. Další vlastností, kterou by měl učitel disponovat je citlivost vůči jiným kulturám. U8 také poukazuje na nakloněnost: *„... důležitý je, aby byl k tomu nakloněnej. Vlastně se tomu věnovat, nemít nějaký předsudky různý, byl takovej kosmopolita trošku, nekoukat na ně, být trošku empatický k tomu a rozumět trochu tomu, co se v tom dítěti odehrává.“*

Zaujala mě náplň volného času U7: *„já tady třeba mám komunitu, těch rodičů vietnamský národnosti, protože s některýma se scházím, bavím...“* a dodává *„zajímám se i u těch dospělých, jak to funguje (svátky), abych zase tomu dítěti nezpůsobila nějakou citovou ztrátu, když se ho pak ptám“*.

Právě zájem, jaký projevuje U7 o jiné kultury, konkrétně vietnamskou menšinu, je velmi žádoucí. Myslím si, že učitel by měl být předem obeznámený s kulturním prostředím, ze kterého dítě pochází. Na to upozorňuje také U8: *„Každá kultura je jiná, je dobrý si o té*

*kultuře něco načíst. Abyste nebyla překvapená, že si čínský dítě po jídle krkne, pro ně je to běžná věc.“*

Na nutnost informovat se o dané kultuře poukazuje i Mikšová (2014), která uvádí některé kulturní a náboženské skutečnosti, se kterými se učitel může při integraci dítěte setkat.

#### **8.1.4 Jak to vidí učitelé?**

Při zpracování jednotlivých interview jsem se setkala se zajímavými názory některých učitelů. Množily se zejména názory, že české děti a děti národnostní menšiny jsou v podstatě stejné.

U2: *„Ale když Vám přijde tříletý dítě, tak většinou neumí ani česky, takže je vlastně jedno v jakým jazyce nerozumíte.“*

U1: *„...prostě budeme potýkat čím dál častěji“* a dodává: *„Já to беру běžně, protože jsem na to zvyklá, že mám každé rok nějaký dítě národnostní menšiny. Takže to беру tak, jako běžnou věc, protože vždycky tam někdo bude, kdo prostě bude potřebovat trochu specifickou péči, co se jazyka týče a komunikace.“*

Rozdíly podle U8 nedělají ani děti: *„...tak kdyby Vám přišel černoš, ty děti to neviděj, že je černoš, oni to neviděj, že je dítě třeba postižený. Pro děti je výzva komunikační, oni si hledají ty cesty, jak s ním komunikovat, vypadá to hrozně pěkně, jak se ty děti prostě spolu dokážou domluvit, aniž by potřebovaly jazyk. Prostě i s tím ruským chlapečkem si hráli a jeden na něj mluvit česky, druhý anglicky a oni si dokážou hrát.“*

Tři učitelé také zmínili, jak vnímají starší učitele ve vztahu k dětem národnostních menšin. S podobnou situací jsem se setkala i v mateřské škole, kde působím jako učitelka. Mé starší kolegyně, které měly ve třídě dítě národnostní menšiny s dítětem nepracovaly a spoléhaly na to, že se při kontaktu s dětmi naučí česky. Ve skutečnosti mu ale spíše uškodily. Kdyby se s ním od začátku intenzivně pracovalo, mohlo rádně nastoupit do základní školy. Bohužel díky nedostatečným jazykovým dovednostem muselo mít odklad školní docházky.

U1: *„... spousta pedagogů před tím zavírá oči a viděj jakoby ty menšiny spíš jako hrozbu pro sebe. Že prostě je v té třídě nechtějí, protože jim narušují nějaký ten jejich standart a komfort a nutí je vystoupit z komfortní zóny.“*

U7: *„Já tam mám třeba zrovna starší kolegyni, a ta... jako ona je hrozně hodná, ona má dlouholetou praxi, ale každou chvíli si stěžuje, že už měla být před dvěma lety v důchodu*

*a že jí to prodloužili. Už je na to unavená, něco jako se učit. Neví, co si s ní počít, prostě docela do ní drtí tu češtinu. Ty obrázky, ale říká, že už na to asi nemá jako, že prostě neví.“*

U5: *„Samozřejmě když pak bude nějaká zakomplexovaná, zlá, stará paní učitelka, která prostě je líná a nechce obětovat ani ten kousek času, aby s tím dítětem pracovala, tak taky si myslím, že to to dítě nebude úplně motivovat.“*

Celou kategorii bych zakončila výrokem U2, která uvedla: *„každá práce s dětmi přináší problémy. Je úplně jedno odkud je. Řeknu to rovnou, ty děti nemají víc problémů. Mají jiné...“*

## 8.2 Pozitiva převažují nad negativy

Druhá kategorie se věnuje pozitivům a negativům při práci s dětmi národnostních menšin. Než jsem začala s výzkumným šetřením, předpokládala jsem, že negativní zkušenosti budou převažovat nad těmi pozitivními. Ve skutečnosti jsem byla ale mile překvapena. První subkategorie se věnuje **kulturnímu a duševnímu obohacení**, které přináší děti národnostních menšin do školy. Druhá subkategorie – **Dítě, jako obohacení učitele** představuje výpovědi učitelů, kteří vnímají děti, jako obohacení pro sebe samé. Třetí subkategorie – **Nic není růžové**, popisuje negativní zkušenosti, které učitelé při práci s dětmi národnostních menšin zažily.

### 8.2.1 Kulturní a duševní obohacení

Pedagogové se většinou shodly na tom, že největším přínosem do třídy je kulturní obohacení.

V mateřské škole, kde působí U8 přistupují k tradicím velmi citlivě. Vzhledem k tomu, že jí navštěvuje široké spektrum dětí, rozhodli se okolí Vánoc udělat volnějši. *„Moc jim jako toho Ježíška necpeme, vždycky ten prosinec děláme takovej hodně jako, že jsou i jiný kultury jo.“* S kolegy začala celoškolský projekt, kdy si rozdělí děti a zpracovávají, jak se slaví v jednotlivých zemích. *„... třeba když byli z Anglie, tak připravovali, jak mají svátky... pak třeba učitel, kde bylo ruské dítě, požádal rodiče o nějaké obrázky a tak... a pak vlastně prezentoval, jak slavil svátky.“* Jeden rok měli i paní učitelku židovského původu, která zpracovávala vlastní projekt. U8 dodává: *„jsme jako patrnější o těch Vánocích, Bereme v potaz to, že ne všichni to slaví stejně. Takže nám mají (děti) možnost vyprávět.“*

U2 poukazuje na zajímavost a rozmanitost: „...vánoční svátky. My jsme... to je neuvěřitelná pestrost, když tam máte prostě od dětí, které vánoční svátky vůbec neslaví, které vůbec neznají, po děti, které je mají v jiné podobě a potom děti, které mají třeba až pravoslavné.“

U3 mimo kulturní obohacení celé třídy zmiňuje i vzájemnou spolupráci s rodiči v období Vánoc: „občas nám ukážou i nové tradice... Třeba jedna vietnamská maminka nám každoročně dává vietnamské závitky k Vánocům... Takže prostě si přenášíme i tu kulturu, třeba my s kolegyní jsme s ní konzultovaly, jak se peče naše české vánoční cukroví.“

U1 vidí dítě národnostní menšiny jako někoho, kdo může přinést něco nového do kolektivu. Ať už své tradice, nebo například vzhledové zvláštnosti.: „...prostě se potkávají s někým, kdo je i z jiný kultury a na první pohled vypadá trošku jinak. Protože třeba i ta ruská holčička je typicky ruská holčička, která chodí prostě oblečená jak ruská holčička v kožichách, nosí prostě dva dlouhý copy, ehm a maminka prostě nechce, aby se jí česalo něco jinýho a prostě dodržují i takový vzhledový kulturní, prostě tradice“. Takové vzhledové odlišnosti a lpění na kulturní identitě vyvolávají u dětí otázky typu: Proč tak mluví? Kde se tady vzala?. Společně s U5 se U1 shodují na tom, že díky těmto dětem se ostatní setkávají s multikulturou přirozeně a na denní bázi.

U5 uvádí, jak s multikulturní výchovou pracuje: „Rád jakoby dětem ukazuju, že prostě jsou jako, máme jiné řeči... ehm já si to, tak jednou měsíčně určitě do nějakýho tématu zařadím, tu multikulturní výchovu. Takže super jako, hodně se o tom i bavíme s těma dětma... ehm porovnáváme, jak to může chodit v ostatních zemích. Když ty děti mluvěj, tak nám to jako i sami popíšou, jak to chodí u nich. Jo, třeba teď jsme měli Vánoce. Tak to je super, protože ty Rusové to mají jinak, takže jsme si o tom i povídali, voni nám o tom povídaj o těch svých tradicích. Takže tam je zase ta výhoda, že vlastně ty děti... ehm vlastně tu exotiku maj už ve třídě, abych řek takhle.“

Z vlastní zkušenosti mohu říct, že se učitelé nemusí omezovat pouze na Vánoce a tradice s nimi spojené. Například Masopust a karnevaly se také slaví po celém světě. Takové karnevaly v Riu, nebo v Benátkách jsou úplně něco jiného, než známe z našich končin. Ve třídě máme například témata rozdělené podle kontinentů. S oblibou dětem ukazují vzhledové rozdílnosti, svátky a další. Reakce dětí jsou pozitivní, sami se doptávají a zajímají se.

U6, která má ve třídě mongolskou holčičku popisuje její zkušenost: „*Určitě, protože Mari byla v Mongolsku a... měsíc tam byla v loni, byla se podívat za babičkou. A vykládala nám, protože už dokázala sdílet zážitky a mluvit hezky česky o nich.*“

Učitelé zmínili nejen kulturní, ale i osobní obohacení. U2 i U5 se shodují na tom, že přítomnost dítěte národnostní menšiny vede ostatní děti k toleranci a otevřenosti. K přijetí někoho, kdo je odlišný než ony sami.

U8 hovoří, také o komunikačním obohacení majoritních dětí. To stejné zmínila také U7. Obě učitelky uvedly, že děti hledají způsoby, jak s cizojazyčným komunikovat i před jazykovou bariéru. U8 tvrdí, že taková forma inkluze je na správná a užitečná.

### 8.2.2 Dítě, jako obohacení pro učitele

Někteří učitelé vnímají přítomnost dítěte národností menšiny nejen jako obohacení pouze pro děti, ale také pro ně samotné.

U8 mluví o tom, jak jedno děvče přináší zcela odlišnou energii: „*protože oni jsou jiní a oni vnášejí do... oni vnášej mezi ty děti takovou tu jinou, jako jinou energii... Ted' máme třeba holčičku, která je takové slunce, které přinesla do školky.*“

Učitelé se shodují na tom, že jim působí práce s dětmi radost. U5 dělá největší radost, když dítě odpoví na otázku, o které si myslí, že odpovědět nezvládne.

U2 mluví o obohacení z hlediska výzvy. Přítomnost dítěte národnostní menšiny popsala jako obtíž, ale ne v negativním slova smyslu. Jak sama uvedla, vítá, když je práce trochu problémová. Ráda pomáhá dětem i rodinám, vytváří fungující vztah a navazuje spolupráci. Zároveň vyslovuje závist, vůči dětem národnostní menšiny: „*...protože když máte druhý jazyk zadarmo, to je přece k závisti.*“

Pro U3 je vzdělávání dětí národnostní menšiny také výzvou, ale z jiného důvodu než u U2. U3 pociťuje nutkání vyšvihnout se a překonávat sama sebe. „*ta práce je neskutečná radost a někdy i strašná legrace*“. Naučila se i vietnamské fráze, díky kterým je dětem blíže a cítí silnější propojení.

### 8.2.3 Nic není růžové

I když jsem se ve směs setkala s pozitivy, objevilo se i pár strastí, které práce s dětmi národnostní menšiny přináší. Mimo známou jazykovou bariéru, která se objevuje i v literatuře, si učitelé stěžují na nedostatek času na individuální práci s dítětem. Problém je



i ve velkém soustředění se na dítě cizince, což vede k přehlížení ostatních dětí – U5, U7. Některým učitelům – U1, U2 a U8 je k dispozici asistent pedagoga a spolupráci si pochvalují. Ostatní učitelé uvedli, že získat asistenta pedagoga není vůbec lehké. U7 na něj čeká již od září.

U1 a U2 zmínily náročnost na práci a větší nápor na psychiku. S tímto se ztotožňují i já. Druhý rok praxe jsem dostala do třídy chlapce mongolské národnosti, který vůbec neuměl česky. Práce byla náročná na psychiku zejména kvůli jazykové bariéře a jeho nevyzpytatelnému chování. Na procházkách sebou z ničeho nic hodil na zem. Byla jsem tedy v neustálém strachu, aby si neublížil.

U5 se při práci s dětmi národnostních menšin cítí někdy demotivován, zejména tam, kde nevidí snahu rodičů. Nelíbí se mu ani skutečnost, že rodiče očekávají, že s nimi bude hovořit anglicky: „*A vadí mi, že se to ode mě jako očekává. Že já s nima budu hovořit anglicky. Jo, prostě proč já bych se měl snažit mluvit anglicky. Oni chtějí chodit do naší školky, tak ať oni se snaží mluvit s náma. A to mi právě vadí, že je to takový, že moc těm cizincům, jako, moc se jim jako přizpůsobujeme.*“. Tvrdí také, že práce s rodiči, kteří se nesnaží mu ubírat čas, který by mohl věnovat dětem: „*ztrácíte tím strašně moc času, abyste vyřešila úplně banální záležitost, která by mezi dveřma zabrala 20 vteřin, tak Vy tam stojíte 10 minut mezi dveřma v šatně*“.

S neochotou rodičů učit se česky se shledala i U1. Ze začátku se rodič snažil mluvit česky, ale jakmile zjistil, že učitelka mluví anglicky, jeho zájem opadl a komunikuje pouze anglicky.

U6 se jako jediná setkala s agresivitou. Díky jazykové bariéře dítě začalo bít ostatní děti. Zašlo to tak daleko, že se situace musela řešit s vedením mateřské školy. Rodiče nerespektovali učitelku a řešením byla až schůzka s ředitelkou. Rodiče se začali více snažit, chlapec začal po nějakém čase mluvit česky a agresivita pominula. Jak učitelka sama uvádí, když dítě vidí zájem u rodiče komunikovat, bude to dělat také.

### 8.3 Národnostní rozdíly mezi rodiči

V mateřských školách se podle učitelů nachází velká rozmanitost kultur. Mezi nejčastější národnostní menšiny patří: Vietnamci, Ukrajinci, Rusové. Dále pak Francouzi, Maďaři, Slováci, Britové, Irové ale i děti arabské národnosti. Následující subkategorie vznikly spojením nejčastějším zastoupením národnostních menšin. První subkategorie – **Vietnamci**

a Číňané, druhá subkategorie – Rusové a Ukrajinci, třetí subkategorie Mongolové a čtvrtá subkategorie obsahuje různé národnostní složení.

### 8.3.1 Vietnamci a Číňané

V této podkategorii se vynořují, jak uvádí U1, dva protipóly výchovy. Jsou zde rodiče, kteří se starají a je s nimi výborná spolupráce a dbají na vzdělání. Na druhé straně jsou rodiče, kteří nechtějí spolupracovat vůbec. Uvádí příklad: „...*vůbec s náma nechtěli komunikovat, mluvili na nás prostě pořád jenom vietnamsky, čemuž jsme absolutně nerozuměli*“. Díky tomu, dle jejich slov, mělo dítě dva odklady školní docházky. Za 3 roky v mateřské škole neudělalo žádný posun.

Negativní zkušenost s touto národností má také U5. Ten je popisuje jako nespolehlivé a neochotné snahy. Pozastavuje se nad tím, že zde mají několik let obchod, ale česky neumí ani základní fráze. Nezvládají vypisovat omluvné listy, co se jim neřekne, to pro ně neexistuje a nedbají na své povinnosti: „...*vůbec si nemyslej na takový povinnosti jo, my po nich opravdu taháme věci jako povolení pobytu, prodloužení pobytu. Oni si na to vůbec nemyslej. My jim to musíme říkat, máte rok propadlej pobyt tady. Nedostali jsme nově nic prostě, musí se jim to říct 10krát, aby to udělali. Mě přijde že oni ani nemaj, oni ani nemaj jakoby tendenci... ehm trochu zodpovědnosti.*“

U7 má podobnou zkušenost. Spolupráci popsala jako nulovou. Rodiče pouze předali dítě mezi dveřmi a odešli. Když s nimi potřebovala něco vykomunikovat, používala jednoduché fráze, oni odkývali, že rozumí, ale tím to končilo. Několikrát se jí stala také nepříjemnost v podobně zapomenutého dítěte: „*To dítě mi tam vlastně strčí 10 minut, než začíná školka a odchází jako poslední. A kolikrát musím, jako několikrát jsem musela těm rodičům volat, aby si pro dítě laskavě přišli, že už mám půl hodiny zavřeno.*“

Pozitivní zkušenost popsala pouze U3: „...*rodiče vietnamské národnosti, ti jsou úplně nejlepší. Ti jsou snaživí, řekne se jim, hned udělají, hned spraví*“.

Osobně mám zkušenost s vietnamskými rodiči a souhlasím s U3. Rodiče jsou spolehliví, když je třeba něco udělat, udělají to. I přes to, že komunikují opravdu špatně česky, snaží se a nikdy s nimi nebyly žádné problémy. Dítě podporují v učení češtiny a zároveň dbají na to, aby neztratilo své kořeny.

### 8.3.2 Ukrajinci a Rusové

S rodiči ukrajinské a ruské národnosti mají učitele podstatně lepší zkušenosti než s předchozí skupinou. U1 uvádí: „...*ta maminka mluví jenom rusky, takže tam komunikace s ní stížená. Ale ta se docela snaží komunikovat pomocí svého syna, který vlastně tady studuje českou školu.*“

U5 oceňuje snahu: „...*ti Rusové, i ti Ukrajinci, ti rodiče mluvěj česky. Nebo prostě jako aspoň mluvěj na takový úrovni, abyste se s něma domluvila.*“. Osobně si myslím, že je to zapříčiněno skutečností, že český a ruský jazyk je na stejném základě, tudíž mezi nimi není takový rozdíl jako u vietnamštiny. To potvrzuje také U3: „*když je to (ruština) vlastně slovanský jazyk, a mají jakoby to porozumění myslím trošku bližší, než Vietnamci*“.

U7 má rovněž dobrou zkušenost s těmito národnostmi. „*Maminka se ptá, hodně se zajímá a cokoliv jsem ji dala jako podnět, tak opravdu všechno splnila. Opravdu s maminkou je výborná spolupráce.*“ Dodává, že v případě, kdy na komunikaci nestačí, vyřeší situaci otec, který se domluví lépe.

Jako jediná se s horší spoluprací setkala U7: „*Horší práci asi, co se týče spolupráce, no Ukrajinci ti se taky snaží, ale tam je to víc o tom, že oni mají takovou tu pevnou náuru, tu tvrdou hlavu. A tam je to trochu těžší s nima.*“ Dále je charakterizuje jako chladné, svérázné a tvrdohlavé. Uvádí také časté nerespektování docházky.

### 8.3.3 Mongolové

S mongolskými rodiči mají zkušenost pouze 2 pedagogové. Nejvíce zkušeností má U6, která během své praxe měla 3 děti. Ta si spolupráci s nimi vesměs pochvaluje. Popisuje je jako ochotné a starající se. Výraznější nepříjemnosti zaznamenala při řešení agresivity u dítěte, ale jakmile problém odezněl, vše bylo dobré. Komunikace je ztížená, ale srozumitelná: „*A nebo když slaví narozeniny, tak maminka donese a řekne Mari narozeniny dneska dobroty děti a tím končíme jo hahaha. Ale jo, domluvíme se a není s ňou problém.*“

U7 má opačnou zkušenost. Rodiče s ní nekomunikovali, měsíce se neukázali a dítě neomluvili. „*A s rodičema nebyla absolutně žádná řeč. Bylo mi řečeno, že rodiče mluví česky, že u zápisu mluvili česky, ale u dveří se mnou nebyla snaha komunikovat. Absolutně se k ničemu vyjádřit, bez žádných jako emocí si přebrali dítě a šli. To byla asi jako nejhorší spolupráce.*“ Popisuje je jako chladné a nesnaživé.

S mongolskými rodiči mám osobní zkušenost. Popsala bych je jako spolehlivé a spolupracující. Byla jsem s nimi ve styku pouze půl roku, ale za tu dobu jsem neřešila žádné nepříjemnosti. Měli snahu mluvit česky a každý den se ptali, jak se jejich synovi ve školce daří.

#### 8.3.4 Různé národnostní složení

Někteří učitelé se setkali také s jinými národnostmi než s těmi výše uvedenými. U1 se setkala s otcem irské národnosti. S manželkou, která je Češka se do Čech přestěhovali kvůli brexitu. Matka dítěte spolupracuje, ale s otcem je spolupráce horší: „*nemá snahu učit se česky.*“ U dítěte má učitelka podezření na problém a navrhuje vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně: „*i když vidí, že ten problém tam s tou holčičkou je, tak jako zatím zavírá oči. Ale to si nemyslím, že je úplně kulturní jakoby věc, to si myslím, že je otázka každého rodiče, když zjistí, že to dítě se nějak trošku liší třeba.*“

U5 se v mateřské škole setkal také s rodiči původem z Francie, které popsal jako nespolupracující a beze snahy. Rovněž má zkušenost s rodiči z Tádžikistánu. Zde je obdobná spolupráce, rodiče nespolupracují, neptají se a omlouvají dítě v rodném jazyce. Popsal jednu situaci, která nastala: „*Tak jako úplně krásný příklad toho, jak jim ani nestojíme za to, aby tu svoji zprávu voni dali do toho blbýho překladače a přeložili to do češtiny a poslala mi to česky. I kdyby to bylo blbě, přes ten google, tak aspoň se snažit česky jo. Ale oni prostě pošlou českému učiteli sms v tádžičtině.*“

U3 a U6 mají zkušenosti s rodiči maďarské národnosti. Popisují ji jako bezproblémovou a bez větších problémů. V případě, že bylo něco potřeba, rodiče ochotně vše udělali a zajistili.

U2 se v mateřské škole setkala také s dětmi a s rodiči z Jordánska a z Ománu. Obyvatelé ze zemí Středního východu jsou mnohdy terčem různých předsudků a negativních názorů ze strany ostatních národů. Paní učitelka popsala spolupráci s těmito cizinci jako bezproblémovou a fungující. V současné době v mateřské škole působí i chůva, která je původem z Jordánu. Vzhledem k tomu, že se jedná o muslimské země, dal by se předpokládat problém se stravou, ale nebylo tomu tak. Nesetkala se ani s odmítavými postoji ostatních rodičů. „*...samozřejmě, že střet náboženství a vyznání vždy přináší rozdílné pohledy, ale pokud jsou lidé vstřícní, dá se. Vždycky se rodičů ptám, co ještě ano, co už je za hranou a pak už je to věc předvídaní a společného plánování. Tak třeba chlapec z Ománu to vyřešil vegetariánstvím, pro naši muslimskou rodinu z Jordánska vaříme bez vepřového. Třeba s Vánocemi či Velikonocema je to taky legrační, ale když je dobrá vůle, lze i to.*“

*Ostatně Ježíš je uznávaným svatým i u muslimů, andělé jsou také všude. A když byla party, filipínské závitky, či pravá arabská kuchyně jsou vždycky pryč jako první.*“

V komunikaci s rodiči je žádoucí, aby se učitel choval nestranně. Neměl by být zatížen předsudky, které jak uvádím výše, nemusí být vždy pravdivé. Učitel, ale i běžný občan, by si měl uvědomit, že lidské vlastnosti nejsou primárně určeny národností, ale životními zkušenostmi.

## 8.4 Práce s dětmi z pohledu učitele

Učitelé mateřských škol používají s dětmi různé formy i metody práce. **Organizačními formami** se zabývá první subkategorie. Druhá subkategorie se zabývá **metodami a pomůckami**. V některých mateřských školách mají pro děti národnostních menšin i speciální kurzy a lekce češtiny. Poslední subkategorie se zabývá **formami komunikace učitele s dítětem**.

### 8.4.1 Organizační formy

Učitelé U1, U3, U5, U6 a U7 pracují s dětmi primárně individuálně, kdy si dítě vezmou bokem a učí se s ním česky. U1: *„používám často individuální formu vzdělávání, protože tam mám i asistenta... vlastně, když pracuji já, se svými dětmi, nevím... například v komunitním kruhu, tak moje asistentka jim to vlastně ještě do vysvětluje nad rámec prostě, abych já se mohla věnovat ostatním.*“

U5: *„Já jsem s nima u toho stolečku jakoby, říkám jim krok za krokem. Nebo jim to musím vyloženě ukázat názorně. Aby tomu opravdu rozuměli... Třeba ráno, když ráno přijdou, tak jenom pozdravit se, dvě tři minuty se s ním bavím na tím pracovním listem v tom sešitu a myslím si, že to určitě udělá jakoby hodně.*“

Ve třech mateřských školách probíhá podpůrná skupinka pro děti národnostní menšiny. Kurzy češtiny jsou vhodnější při větším počtu dětí ve třídě nebo v mateřské škole.

U5: *„...probíhá, vlastně dvě kolegyně, mají jednou týdně 30 minut, vyloženě s dětmi. Mají vlastně kruh, třeba skupinku sedmi až osmi dětí, se kterými vlastně pracují 30 minut. Vlastně samostatně. Učej je česky... je to super, protože ono při počtu 28 dětí ve třídě věnovat se individuálně jakoby dětem, ještě obzvlášť dvanácti dětem, jenom proto že mají jiný jazyk opravdu není možné.*“

U2: „pokud doma ti dítě mluví jenom maďarsky, nebo jenom arabsky, tak, anebo jenom rusky, tak potom chodí, jednou, dvakrát někdy i třikrát týdně do téhle odborné skupiny. Ale chodí samozřejmě i normálně do třídy... mám asistentku OMJ, takže oni si je berou prostě do terapeutický místnost a pracujou s nimi s obrázky, s českým obrázkovým slovníkem, pracujou s různými hrami, hry s pravidly a prostě takovehle věci.“

U8: „...máme pro ně právě dvakrát týdně kurzy... nebo teda ten čas... je to asi 20 nebo 30 minut, kde jsou jenom 3 tyto děti a kde se cíleně věnujeme jenom češtině. Nějaká první část, která ty děti... kde si zazpívají, kde navodíte nějakou atmosféru a pak byste postupně měla 3-4 činnosti věnovat různé problematice a mělo by to gradovat. Takže od nějakého slovíčka, třeba 3 nový slovíčka, nějaký gramatický jev a vlastně za těch 20 minut tomu ty činnosti podržít, tak aby je to vlastně bavilo.“

Na základě informací získaných z rozhovorů se dá usuzovat, že podpůrné skupiny jsou pro děti národnostních menšin přínosné. Určitě je vhodná pro malou skupinu dětí, aby se jim učitelka mohla dostatečně věnovat. Velkou výhodou spatřuji v tom, že se děti mohou vzájemně motivovat v učení jazyka.

#### 8.4.2 Metody a pomůcky

Učitelé při práci s dětmi národnostních menšin používají různé metody a pomůcky, které nejsou příliš odlišné od těch, které se s dětmi běžně používají. Hojně se používá metoda názornosti, dramatizace a předvádění. Jedna paní učitelka (U8) používá i metodu KIKUS, která je původem z Německa.

U5 při práci používá rozličné způsoby práce s dětmi: „...demonstrační obrázky, k procvičování slovní zásoby, hodně ukazujeme i předměty, hodně mladších dětí, když jsem byl tak jsem jako hodně ukazoval na věci. Ukazoval jsem, nebo pantomimicky jsem předváděl vlastně to, co jsem říkal.“

U1 a U3 používají metodu názornosti, při které dětem přesně ukazují, o čem je řeč. Ve výzkumu Kropáčové (2006, s. 91), který provedla na obdobné téma, se můžeme dočíst, že učitelé dále používají obrázky, skutečné předměty, básničky a písničky.

S tímto výsledkem se shodují také odpovědi většiny učitelů. Písničky používá při práci U8, která uvedla: „...jedeme hodně písničky. Ty si přizpůsobujeme, český písničky, abychom se vyvarovali různým zdobnělinám a tak, že si přizpůsobíme písničku, protože s tím se děti učí nejlíp.“ Dále využívá již zmíněné obrázky a k dispozici má i tablety, pomocí kterých se děti

učí správně vyslovovat. Dává dětem dostatek prostoru se vyjádřit, hlavně pak během různých dramatizací.

Mimo obrázky a kartičky, učitelé využívají i různé knihy a leporela, nad kterými se s dětmi baví. Snaží si vypomoci, jak nejlépe dovedou, protože někdy nemají potřebné finanční prostředky na pořízení nových materiálů. U7 uvedla: *„si teda sama pořídila nějaký puzzle, mám tam leporela, něco jsem si našla i na internetu. Snažím se ji pokaždý ukázat to zvířátko... koukáme hrozně na obrázky. Používáme obrázky a u toho ji prostě říkám, jak se to řekne česky, nebo chci, aby ona aspoň něco napodobovala.“*

Obzvlášť zajímavá je metoda používaná U8, která pracuje s takzvaným patronem. S tímto se můžeme setkat i v literatuře. Spočívá v určení dítěte, které je novému dítěti jakýmsi průvodcem. *„... já teďka tenhle týden budu tady s Ivanem, budu ho mít pořád u sebe, budu mu pomáhat, tak si můžeme prostě zahrát na partnery. Tak si vyberte mezi sebou a můžete i sama vidět, že máte silnější děti a slabší děti a můžete to udělat jako hru a vzájemně si pomáháte... a za 14 dní. Tak můžete toho patrona určit jakoby z těch dětí, už to nemusíte být vy, a už to může být on.“*

U8 ve své výpovědi zmínila i výuková videa, která jsou přizpůsobena přímo dětem národnostních menšin. Videa slouží k tomu, aby dětem usnadnila nástup do mateřské školy a napomohla správné adaptaci. *„máme i videa natočený, takovýho celého dne, aby věděly, že jdeme ven, že tam se prostě uklízí věci, že tady se skládají peřinky a tak dále. Takže vlastně i když to dítě nastoupí v průběhu školního roku, tak se vždycky domluvíme, a třeba týden se tomu věnujeme jako v rámci nějakého opakování.“*

Jak je již uvedeno výše, metody a pomůcky využívané učiteli se příliš neliší od těch, které se používají s českými dětmi. I přesto se však setkáváme s novými metodami, které se učitelům osvědčily, jako například patron nebo adaptační videa.

### 8.4.3 Komunikace s dítětem

Komunikace s dětmi je značně ztížena, díky jazykové bariéře. I přes to učitelé nachází různé způsoby, jakými s dětmi navázat komunikaci. Způsoby se dosti liší, učitelé se shodli pouze v komunikačních kartičkách a obrázcích. U8 používá zajímavý způsob komunikace s dítětem prostřednictvím obrázků: *„Já mám třeba vytvořený takový kartičky a můžete si je udělat i na krk, i dítěti a vy ukážete kartičku jdeme do koupelny, ukážete obrázek koupelny, řeknete frázi a dáte mu ho, on se podívá a jdete do té koupelny.“*

Při komunikaci s dětmi je důležité, aby se používaly stejné fráze, které se dítěti neustále opakují. V případě, že ve třídě působí asistent pedagoga, je nezbytné, aby se fráze sjednotily. V opačném případě by mohlo být dítě zmatené a nerozumělo by pokynům. Je žádoucí, aby učitel mluvil pomalu a zřetelně, a aby k tomu vedl i ostatní děti. Důležitým aspektem je i časté chválení dítěte, které ho bude motivovat v učení jazyka.

U5: „...snažíme opravdu mluvit pomalu, pomalu i když plynule, mluvit zřetelně, nahlas, hodně artikulovat, protože eh ty děti opravdu někdy stačí říct to slovo jenom pomalu a zřetelně a oni tomu kolikrát i porozumí. Takže dále zjednodušujeme, nepoužíváme příliš složité výrazy a hodně používáme i gesta...“

U8: „...měla byste si, nebo asistent, napsat nějaký fráze, který budete používat pořád stejný pro ně. Protože, ono je pro ně lepší neříct jednou Umej si ruce a pak Umej si ručičky.“

Někteří učitelé používají v komunikaci s dítětem i cizí jazyk. U7 používá s dítětem z Ruska ruštinu, kterou ovládá na základní úrovni. Nevyužívá ji pořád, pouze v případě, že je dítě plačtivé nebo nechápe, co se po něm chce. Náhradním jazykem je i angličtina, kterou ovládá většina učitelů na dobré úrovni.



## 9 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli mateřských škol, jsem získala data. Na jejich základě byly vytvořeny 4 kategorie. Ty pomáhají popsat zkušenosti učitelů s dětmi národnostních menšin. V rámci kategorií byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka zněla: **Jaké jsou zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí národnostních menšin?** Jak zkušenosti se u učitelů liší. Více se učitelé k celému tématu staví pozitivně. Práci s dětmi národnostních menšin berou jako výzvu. Zkušenosti učitelů se odrážejí od toho, jak jsou na práci s dětmi národnostních menšin připraveni.

První výzkumná otázka zněla: **Na jaké úrovni je připravenost učitelů na vzdělávání dětí národnostních menšin?** Z interview je patrné, že střední ani vysoké školy, které učitelé navštěvovali, nepřipravují své studenty na práci s dětmi národnostních menšin. Na druhou stranu různé organizace nabízí semináře, školení a v dnešní době covidové, webináře zaměřené na zmíněnou problematiku. Pouze dva učitelé absolvovali školení přes META o.p.s a Člověk v tísni. Ostatní účastníci buď nevěděli o možnosti kurzů, nebo pro nízký počet zájemců nebyl seminář uskutečněn. Odpověď na výzkumnou otázku číslo 1. tedy zní: Připravenost učitelů na vzdělávání dětí národnostních menšin je na nízké úrovni.

Druhá výzkumná otázka byla: **Jaká jsou specifika práce s dětmi národnostních menšin v mateřské škole?** Výpovědi učitelů se ve většině shodovaly. K nejčastějším organizačním formám patří individuální práce, ve třech mateřských školách pracují se skupinkou dětí, které učí česky. Mezi metodami se nejvíce používá metoda názornosti, dramatizace a písničky. Jedna učitelka používá metodu KIKUS. Jako pomůcky při práci s dětmi národnostních menšin volí učitelé obrázkové knihy a kartičky s obrázky. Způsoby komunikace s dětmi se mírně rozcházejí. Učitelé komunikují pomocí obrázkových kartiček. V případě, že dítě opravdu nerozumí, vypomůžou si cizím jazykem nebo online překladatelem. Někteří učitelé komunikují neverbálně pomocí gest nebo kreslení. Shodují se ve způsobu, jakým na děti mluvit, tedy pomalu, zřetelně a pomocí ustálených a neměnných frází. Z odpovědí je patrné, že způsoby práce s dětmi národnostních menšin se příliš neliší v porovnání se vzděláváním českých dětí.

Třetí výzkumná otázka zněla: **Jak se učitelům spolupracuje s rodiči národnostních menšin?** Názory na spolupráci jsou rozličné, ale ve většině případů pozitivní. Ve výpovědích učitelů se mi sešlo několik názorů na vietnamskou, ukrajinskou, ruskou

a mongolskou národnost. Někteří učitelé, si spolupráci pochvalovali, jiní tak spokojeni nebyli. Nejvíce učitelům překáží nespolehlivost, neochota a nepřizpůsobivost. Na druhou stranu oceňují snahu, obětavost a pokusy komunikovat česky. Domnívám se však, že spolupráci ani tak neovlivňuje původ rodičů, ale charakter jednotlivých osob. Někteří učitelé uvedli, že se jim zdají někteří rodiče, zejména ruské a mongolské národnosti, chladnější povahy, ale i přesto si na spolupráci stěžovat nemohou. S nejvíce nespolupracujícími rodiči se setkal pouze jeden učitel, ostatní pedagogové se s rodiči vždy dokázali domluvit. To dokazují i formy komunikace, které učitelé s rodiči používají. Spolupráce s rodiči národnostních menšin se dá tedy označit jako fungující, ale s jistými problémy.

Čtvrtá výzkumná otázka byla zaměřena na: **Jaká jsou pozitiva na práci s dětmi národnostních menšin?** Učitelé se shodli na tom, že největším přínosem a pozitivem je kulturní obohacení, které děti národnostních menšin přináší do třídy. Popisovali, jak jim děti vypráví o zvycích, které doma dodržují například v období Vánoc, nebo povídali o návštěvě jejich rodné země. Učitelé se také shodli na tom, že přítomnost dítěte učí ostatní děti k toleranci a k otevřenosti jiným národnostem. Výhodu také spatřují v multikulturní výchově v běžném dni. V dětech národnostních menšin vidí přínos i samotní učitelé. Jedna učitelka uvedla, že děti národnostních menšin přináší do školky jinou, zvláštní energii.

Poslední výzkumná otázka zněla: **Jaká jsou negativa na práci s dětmi národnostních menšin?** Ačkoliv pozitiva výrazně převyšovala negativa, i přesto se nějaká objevila. Nejvíce si učitelé postesklí nad nedostatkem času, který mají, aby se mohli dětem národnostních menšin, ale zároveň dodávají, že je děti brzdí při práci s ostatními dětmi ve třídě. Učitelé se cítí pod větším tlakem, neboť práci vnímají jako časově a psychicky náročnější. Jeden učitel uvedl že se cítí být občas demotivován a pozastavil se nad předpokladem rodičů, že si nimi bude komunikovat anglicky.

## 9.1 Diskuse

Výsledky výzkumu se částečně shodují s výzkumem, který provedli Záleská & Leix (2018), kteří se zabývali mírou učitelské self-efficacy při práci s dětmi cizinci. Naráží na obdobný problém, a tím je nedostatečná příprava učitelů na vzdělávání dětí národnostních menšin. Ani jeden z participantů neabsolvoval žádný předmět na vysoké škole, zaměřený na tuto problematiku a s dětmi národnostních menšin se setkali až během praxe. Skutečnost příchodu dítěte národnostních je jednou z největších obav učitelů. S tímto se shodují

i odpovědi participantů mého výzkumu, kdy participanti uvedli, že se cítili být „hozeni do vody“ a zcela nepřipraveni.

S tím souvisí i vysoký počet dětí ve třídě a absence asistenta pedagoga. Participanti uvedli, že by jim asistent při práci pomohl. V případě, když je již přítomen s ním aktivně spolupracují. S vysokým počtem dětí koresponduje nedostatek času, který by mohli učitelé věnovat dětem národnostních menšin. Výzkum Záleské & Leixe (2018) uvádí, že učitelé se mnohdy věnují dětem nad rámec svých povinností, formou kroužků nebo intervencí. Většina participantů by také uvítala již zmíněného asistenta. Získání asistenta je však dle mých zjištění složité a obvykle se uděluje dětem, které mají nějaký stupeň postižení nebo poruchu pozornosti.

Co se týče komunikace a spolupráce s rodiči, setkala jsem se převážně s pozitivní odezvou. Jedna s participantek má zkušenost s rodiči z muslimských zemí a spolupráci si velmi chválí. V kontrastu s tímto zjištěním, působí výpovědi participantů z výzkumu Záleské & Leixe (2018). Ti uvádí, že učitelé jsou ovlivněni jistými předsudky, zejména v případě, že se s danou kulturou dosud neměli možnost setkat. Jako nejpříjemnější spolupráci zmiňuje se slovanskými národy, neboť jsou nám kulturně nejbližší.

Při interview s učiteli jsem se setkala s pojmem multikulturní výchova, kterou učitele často zmiňovali ve vztahu s dětmi národnostních menšin. Na důležitost výchovy k multikulturalismu naráží i Průcha (2006). Ten poukazuje na problematiku různých předsudků a postojů zakořeněných ve společnosti. Úkolem učitele by mělo být tyto předsudky stírat a vést děti, žáky i studenty k toleranci a seznamovat je i s jinými etniky.

Na kulturní rozmanitost poukazuje i RVP PV (2018, s. 27). Konkrétně v oblasti Dítě a svět, se jako dílčí cíl uvádí „*Poznávání jiných kultur*“. V očekávaných výstupech pak navazuje: „*...mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích*“.

V poslední řadě je třeba zmínit specifika práce s dětmi národnostních menšin. V rozhovoru s U8 zazněla práce patrona, jakožto průvodce pro dítě národnostní menšiny. S tímto pojmem se setkáváme také v metodice od Linhartové a Loudové (2018). Práci s patronem zmiňuje i jedna z participantek výzkumu Záleské & Leixe (2018).

## 9.2 Limity výzkumu

Kvůli pandemické situaci jsem musela všechny rozhovory až na jeden absolvovat přes rozdílné online platformy. Do jisté míry je to pohodlné řešení, ale na druhou stranu nedojde k přímé interakci s člověkem. Učitelé nebyli příliš ochotni se mnou komunikovat se zapnutou kamerou, to se mi podařilo pouze se dvěma učiteli. S jednou paní učitelkou jsem se setkala u ní doma, ale to jen pro to, že se známe již ze studií.

Získané výsledky nelze zobecnit pro celou populaci, neboť každá mateřská škola má jiné podmínky a každý učitel pracuje odlišným způsobem. Avšak skutečnost, že jsou participanti z celé České republiky mi dává perspektivu toho, jaké jsou například podmínky v Praze ve srovnání s Hradcem Králové nebo se Znojmem. Nicméně bylo zajímavé získat rozličné názory a způsoby práce s dětmi. Totéž platí o zkušenostech.

Jistým limitem pro mě byla i nedostatečná znalost analýzy dat. Nemyslím si však, že tato neznalost ovlivnila výsledky výzkumu. Pouze mě zdržela v rámci kódování a při tvorbě kategorií.

## 10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÉ ŠKOLY

Při interview s učiteli mateřských škol jsem se dozvěděla mnoho zajímavých podnětů, které je vhodné využít v praxi. Inspirace lze nalézt zejména v kategorii: **Práce s dětmi pohledem učitele**. Zde jsou zmíněny organizační formy, metody, pomůcky i způsoby komunikace, které mohou být nápomocny začínajícím učitelům a také učitelům, kteří se poprvé setkali s dítětem národnostní menšiny.

Mimo klasické metody, které se v mateřských školách používají, mě velmi zaujala metoda, která využívá videí, která jsou natočena v rámci běžného dne v mateřské škole. Myslím si, že je to skvělý nápad a způsob, jak představit nově příchozímu dítěti denní režim. Líbil se mi i nápad s úpravou písniček, podle kterých se děti učily česky. Protože právě písničky a básničky spojené s pohybem jsou dobrým způsobem, jak děti motivovat v učení češtiny.

Výborný je i nápad s komunikačními kartičkami, které dítě nosí na krku, aby vědělo, co má právě dělat. Velmi nápomocný při adaptaci mi přijde i patron. Toho nejdříve představuje učitelka a po nějakém čase zvolí dítě, které se může této funkce zhostit. Myslím si, že je to dobrý způsob, jak začlenit dítě do kolektivu. Zároveň si myslím, že to pomůže předcházet různým projevům agrese a kulturnímu šoku.

Z výpovědí také vyplývá, že i v běžných mateřských školách je vhodné ovládat cizí jazyk. Jedné paní učitelce je více než nápomocné, že se umí dorozumět třemi jazyky – anglicky, německy a rusky. Jsem toho názoru, že alespoň anglicky by měl umět každý učitel. Když se ale zaměřím na své okolí, málo kdo, nějaký cizí jazyk ovládá. Právě v případě, kdy nastoupí dítě národnostní menšiny, může znalost cizího jazyka v mnohém pomoci.

## ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce byl pohled učitele mateřské školy na vzdělávání dětí národnostních menšin. V úvodu jsme se seznámili s teoretickými východisky a s legislativou ve vztahu k vzdělávání cizinců. Dále jsme se seznámili s podpůrnými opatřeními v mateřské škole i mimo ni. Soustředili jsme se na specifika práce s dětmi a s možnými problémy při vzdělávání dětí. Zajímavé bylo také zjistit, jak to chodí v jiných zemích. A v poslední řadě jsme se zaměřili na učitele mateřské školy a jeho kvality.

Praktická část navazovala na teoretickou. Cílem bylo pomocí polostrukturovaných interview popsat zkušenosti, které mají učitelé mateřských škol se vzděláváním dětí národnostních menšin. Prvně jsme se zaměřili na připravenost učitelů a na to, zda absolvovali školení zaměřená na tuto problematiku. Výsledky byly překvapující, protože i přes to, že s dětmi národnostních menšin učitelé pracují, školení absolvovali jen dva učitelé. Z výsledků výzkumů je patrné, že učitelé vnímají přítomnost dětí národnostních menšin v mateřské škole pozitivně. Problémy shledávají hlavně v komunikaci s rodiči a nedostatku času pro individuální práci. Ve specifikách práce se objevovaly metody a organizační formy, které se běžně používají, ale objevily se i zajímavé způsoby práce s dětmi. Například zapojení patrona. Komunikace a spolupráce s rodiči ve většině případů funguje na dobré úrovni, najdou se však i případy, kdy tomu tak není.

Informace získané z literatury se prolínají s názory a zkušenostmi dotazovaných učitelů. Dle mého názoru je to způsobeno zainteresovaností organizace META o.p.s., která vydala několik metodik, které se soustřeďují na problematiku dětí s OMJ. Existuje i řada jiných publikací, které se na toto téma zaměřují, ale jsou vhodné spíše pro základní školy.

Cíle, které jsme si zadali, se nám podařily dle mého názoru naplnit. Bylo zajímavé zjistit, jak se učitelé k dané problematice staví. Tím, že participantů bylo rozprostřeno po různých částech České republiky, jsme zjistili, jaká je situace například v Praze, ve Znojmě nebo v Hradci Králové. Vzhledem k tomu, že jsme využili polostrukturovaného rozhovoru, se nám podařily získat obsáhlé odpovědi plné zkušeností a inspirace pro práci s dětmi. Téma národnostních menšin by bylo zajímavé zpracovat i metodou pozorování. Kdy je díky vzájemné interakci dítěte a učitele možné získat zajímavé poznatky, které by pramenily bezprostředně z praxe mateřské školy.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Boháčová, J., Hulínová-Mihalcová, I., Jarešová, K., Jirásek, A., Konvalinová, K., Loudová Stralczyňská, B., Neumannová, E., & Šámalová, J. (2019). *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Raabe.
- [2] Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- [3] *Centrum pro podporu integrace cizinců*. (2021). Cit. Duben 14, 2021. Dostupné z <http://www.integracnicentra.cz/>
- [4] Černík, J. (2006). *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H & H.
- [5] Český statistický úřad. (2019). *Cizinci v ČR v letech 2004–2019*. Dostupné z [https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R01\\_2019.pdf/b7bb92f9-2082-4637-8f85-a3219d418a9a?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R01_2019.pdf/b7bb92f9-2082-4637-8f85-a3219d418a9a?version=1.0)
- [6] Er, S. (2013). Using Total Physical Response Method in Early Childhood Foreign Language Teaching Environments. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93(2), 1766-1768. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.113>
- [7] Filagová, M. (2020). Jazyková podpora pre deti s odlišným materinským jazykom. In Danišková, Z. (Ed.). *Inšpirácie na prácu s deťmi s odlišným materinským jazykom v ranom detstve* (s. 19-38). Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. Dostupné z <https://pdf.truni.sk/download?zborniky/ipdomjrd-2020.pdf>
- [8] Dvořáková, M. (2003). Multikulturní výchova v mateřské škole. In Gillernová, I., & Mertin, V. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (s. 179-184). Praha: Portál.
- [9] Hájková, E. (2015). *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- [10] Hubertová, L. (2019). Efektivní komunikace s rodiči dětí v MŠ, spolupráce se školským poradenským zařízením. In Kopáčková, J., Čapek Adamec, M., & Syslová, Z. (2019). *Metodika předškolního vzdělávání zaměřená na didaktické aspekty práce s dětmi*. (s. 68-74) Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
- [11] *Charita Česká republika*. (2021). Cit. Duben 14, 2021. Dostupné z <https://www.charita.cz/jak-pomahame/doma/integrace-cizincu/>
- [12] Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu (2., aktualizované vydání)*. Praha: Grada.

- [13] *InBáze*. (2021). Cit. Duben 14, 2021. Dostupné z <https://inbaze.cz/pravni-a-socialni-poradenstvi/>
- [14] Inkluzivní škola. (2021). *Děti a žáci s OMJ*. Dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>
- [15] Inkluzivní škola. (2021). *Podpůrná opatření v MŠ*. Dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms>
- [16] Jelínková, B., & Zachová, M. (2019). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole – inspirace z Norska i pro české základní školy. *Časopis Komenský*. Masarykova Univerzita. <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materske-skole-inspirace-z-norska-i-pro-ceske-zakladni-skoly>
- [17] Kropáčová, J. (2006). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- [18] Kropáčová, J. (2008). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [19] Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (2018). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů.
- [20] Marxtová, M. (2005). *Multikulturní výchova v mateřské škole*. Metodický portál RVP.CZ. Cit. Duben 14, 2021. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/231/multikulturni-vychova-v-materske-skole.html/>
- [21] Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy (Třetí vydání)*. Praha: Portál.
- [22] *Meta o.p.s.* (2021). Cit. Duben 14, 2021. Dostupné z <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>
- [23] Mikšová, R. (2014). *Metodika integrace cizinců v mateřské škole*. Ministerstvo vnitra České republiky: Praha 12. Cit. Duben 14, 2021. Dostupné z [https://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id\\_org=80112&id\\_dokumenty=32366](https://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=32366)
- [24] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304/>



- [25] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. Cit. Duben 14, 2021. Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [26] Pedagogická fakulta UK. (2021). *Studijní plány 2020/2021*. Cit. Duben 14, 2021. Dostupné z <https://pedf.cuni.cz/PEDF-2114.html>
- [27] Průcha, J. (2006). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.
- [28] Průcha, J. (2010). Interkulturní komunikace a vzdělávání menšin a migrantů. In Sborník příspěvků: *Vzdělávání menšin a multikulturní výchova v evropském kontextu: 2. mezinárodní konference, 19.-20. listopad 2009*. (s. 5-10). Liberec: Liberecké romské sdružení.
- [29] Savic, V. (2014). Total physical response (TPR) activities in teaching English to young learners. *Faculty of Education*, v17, 447-454. Dostupné z [https://www.researchgate.net/publication/307583559\\_total\\_physical\\_response\\_tpr\\_activities\\_in\\_teaching\\_english\\_to\\_young\\_learners](https://www.researchgate.net/publication/307583559_total_physical_response_tpr_activities_in_teaching_english_to_young_learners)
- [30] Slovník cizích slov. (2021). *Pojem self-efficacy (angl.)*. Cit. Duben 14, 2021. Dostupné z <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/self-efficacy-angl-1>
- [31] Spies, T. G., Lyons, C., Huerta, M., Garza, T., & Reding, C. (2017). Beyond Professional Development: Factors Influencing Early Childhood Educators' Beliefs and Practices Working with Dual Language Learners. *CATESOL Journal*, v29(1), 23-50. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144338.pdf>
- [32] Syslová, Z., & Škarková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- [33] Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [34] Titěrová, K., & kol. (2019). *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s OMJ*. Praha: META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. Dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/pruvodce-pro-poradny-pri-praci-s-detmi-zaky-s-omj>
- [35] *Usnesení č. 2/1993 Sb. usnesení předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky*. (1993). Cit. Duben 14, 2021. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2?citace=1>

- [36] *Usnesení vlády České republiky k Postupu při realizaci aktualizované Koncepti integrace cizinců – Společné soužití v roce 2012* (2012). Cit. Duben 14, 2021. Dostupné z <https://www.mvcr.cz/mvcren/file/usneseni-vlady-cr-ze-dne-4-1-2012-c-6-k-postupu-pri-realizaci-kic-pdf.aspx>.
- [37] *Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (2004). Cit. Duben 14, 2021. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- [38] Záleská, K., & Leix, A. (2018). Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 28(2), 328–356. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-328>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

OMJ	Odlišný mateřský jazyk
RVP PV	Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NAPŘ	Například
APOD	A podobně
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
TPR	Total Physical Response
CIT	Citováno
U	Učitel/ka

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Počty cizinců na českých školách.....	18
Graf 2 Poměr celkového počtu dětí ku dětem cizinců .....	19
Graf 3 Počty dětí cizinců v MŠ.....	20
Graf 4 Přehled kategorií a subkategorií .....	40

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Údaje o participantech .....	37
--	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Úryvek z rozhovoru

## **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

Dobrý den,

jmenuji se Sabina Doležalová a jsem studentkou dálkového studia na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, obor Učitelství pro mateřské školy. Současně působím jako učitelka v mateřské škole v Olomouci. Zpracovávám bakalářskou práci na téma: Vzdělávání dětí národnostních menšin z pohledu učitele mateřské školy. Cílem je zjistit, jak se učitelům mateřských škol pracuje s dětmi národnostních menšin. Rozhovor i jeho záznam budou sloužit pouze pro účely zpracování bakalářské práce.

**Souhlasíte s provedením rozhovoru?**

Ano            Ne

**Souhlasíte s tím, aby byl rozhovor zaznamenán na diktafon?**

Ano            Ne

.....

(podpis)

## **PŘÍLOHA P II: ÚRYVEK Z ROZHOVORU**

### **Kolik dětí národnostních menšin jste měla během své praxe ve třídě?**

U: Uhm, hodně. Hahaha... Hodně, ale nevím, kolik přesně... No, když to vezmu odhadem, tak si myslím, že takovejch, za těch 6 let, asi takovejch už 12. Jo, 12 dětí tak cca.

### **A jaké byly národnosti?**

U: Nejčastěji to byli vietnamské, ukrajinské, ruské a teď třeba aktuálně mám... jo potom ještě, ehm přistěhovalce z Anglie nebo Irska a to mám i teď.

### **Uhm, je v současné době ve vaší třídě dítě národnostní menšiny?**

U: Ano, mám teďka ruskou holčičku a uhm... a jakoby česko-irský dítě, ale spíš Irský, protože nepředpokládali, že se vrátěj do Čech, takže vlastně mluvili s dítětem jenom irským jazykem a má i Irské občanství.

### **Má dítě nějaký stupeň jazykové podpory?**

U: Ehm, zatím ne. Protože teď to bylo ztížený dobou koronaviru, takže jsme... takže děti nepodstoupily žádné pedagogicko-psychologické vyšetření. A v obou případech, když jsme to navrhovali, tak rodiče nesouhlasí s pedagogicko-psychologickým vyšetřením. Při nástupu ale všem dětem, které nemluví česky, vypracováváme plán pedagogické podpory.

### **Pracujete s dítětem individuálně, nebo formou nějaké řízené skupinové lekce?**

U: Ehm... s holčičkou s irským občanstvím pracujeme hodně individuálně, protože tam se to jinak ani nedá. A s holčičkou s ruským občanstvím, tam se hodně rychle zapojila vlastně do normálního běhu. Hodně se přizpůsobila prostě, byla tam hodně dobrá adapce, takže tam není vůbec potřeba. Věnujeme se jí jakoby častěji, že ji vysvětlujeme český slovíčka, nebo jí ukazujeme. Trošku jakoby jinou komunikaci používáme při práci s ní, ale jinak ta se zapojuje do všech aktivit. Takže tam to není úplně potřeba.

### **Jaké metody používáte při práci s dětmi národnostních menšin?**

U: Uhm... hodně používám, uhm... názorný, demonstrační obrázky, názorný metody. Ehm... pak hodně pracujeme, v podstatě nepracujeme moc často s frontálně, v naší třídě. Takže používám často individuální i formu vzdělávání, protože ta mám i asistenta. Protože tam mám i dětí mladší 3 let. Takže tam využijem hodně i asistenta, právě na tady tu práci s dětmi těmito dětmi. Že jim vlastně, když pracuji já, se svými dětmi, nevím, například v komunitním kruhu, tak moje asistentka jim to vlastně ještě do vysvětluje nad rámec prostě,



abych já se mohla věnovat ostatním. Takže tam máme takovou nepsanou dohodu mezi sebou. Že si pomáháme takhle vzájemně s těma holčičkama s odlišným mateřským jazykem. Jinak nevím no, hodně názorný, používáme obrázky, jsou to pořád malý děti, takže tam normálně s něma úplně komunikovat nejde. S tou, co je z Irska, tak ta vlastně vůbec nerozumí, ani co po ní chceme a když jsme se na ni pokoušeli třeba mluvit i anglicky, tak nerozumí ani anglicky. Takže tam ani nevíme, tam bude nějaký ještě větší problém. Asi ale, jelikož otec nesouhlasí s diagnostikou dítěte, tak prostě, a s vyšetřením, tak je to prostě složitý. No...

### **Spolupracují s Vámi rodiče?**

U: Jako všichni, nebo se ptáte...

### **Rodiče těch cizinců.**

U: Emmm, uff... maminka tý hočičky z Irska spolupracuje, protože je to Češka a trochu se snaží toho tatínka navést na tu cestu, že opravdu je tam potřeba nějakýho vyšetření. Protože i pediatr jim řekl, že tam vidí nějaký autistický rysy, ale prostě tatínek si to nechce nechat vymluvit. Takže, prostě zatím domlouváme s maminkou. S tou maminkou je docela dobrá domluva, ta holčička je taková hodně nezralá. Přejde nám, že má ještě nezralou centrální nervovou soustavu a je často hodně unavená. Spí třeba doma, podle maminky, i 5 hodin denně. Což je podle nás prostě úplně v jejím věku, kdy má 3,5 roku, tak nám to přijde fakt hodně. Takže jsme se teďka domluvili, že vlastně jeden den, po domluvě s maminkou vynechává a zkusíme, jestli jí to třeba pomůže. Třeba když vynechá jeden den v týdnu ve školce, jestli jí to pomůže v tom, aby byla víc soustředěná ty další dny. A co se týče tý ruský holčičky, tak ta maminka mluví jenom rusky, takže tam komunikace s ní stížená. Ale ta se docela snaží komunikovat pomocí svého syna, který vlastně tady studuje českou školu. Takže tam komunikujeme přes prostředníka rodinnýho, ale tam nejsou žádný výrazný problémy. Takže tam není ani co pořádně řešit.

### **Uhm, když přijde otec, od té irské holčičky, tak komunikujete jak?**

U: Začali jsme s ním komunikovat v angličtině a on toho začal využívat, že prostě vůbec nemá snahu učit se česky. Takže jsme si říkali, že to prostě není naše povinnost mluvit s ním česky, teda anglicky, takže s ním prostě teďka... Když teda řešíme, něco důležitýho, tak s ním anglicky mluvíme, ale jinak s ním na denní bázi komunikujeme česky.

### **Je pro Vás přítomnost dítěte národnostní menšiny přítěží, nebo výzvou?**

U: Uhm... asi jsem nikdy neměla dítě, které by bylo vyloženě přítěží. A nevím ani jestli je to výzva., popravdě. Asi je to spíš takový... Já to беру běžně, protože jsem na to zvyklá, že mám každé rok nějaký dítě národnostní menšiny. Takže to беру tak, jako běžnou věc, protože vždycky tam někdo bude, kdo prostě bude potřebovat trošku specifickou péči, co se jazyka týče a komunikace.

### **Vidíte nějaká pozitiva na přítomnosti dítěte národnostní menšiny ve třídě?**

U: Uhm... vidím, ale asi ne úplně u těch nejmenších. Nebo takhle, pozitivum z toho pohledu, že by to dítě něco mohlo přinést do toho kolektivu. Tak to vidím opravdu, ehm... třeba spíš až u těch starších, kdy ty děti nám vypráví a jsou nám třeba schopni sami říct, jak oni tráví svátky jak oni tráví běžný dny s rodičema. Protože se to kolikrát hodně liší ty kultury. A takhle v té třídě, u těch malých dětí, to vidím spíš tak, že ty děti si zvykají ostatní, že prostě se potkávají s někým, kdo je i z jiný kultury a na první pohled vypadá trošku jinak. Protože třeba i ta ruská holčička je typicky ruská holčička, která chodí prostě oblečená jak ruská holčička v kožichách, nosí prostě dva dlouhý copy, ehm maminka prostě nechce, aby se jí česalo něco jinýho a prostě dodržují i takový vzhledový kulturní, prostě tradice. Takže to je jako taky zajímavý a tím, že mluví rusky, tak ty děti samozřejmě vidí, že má naký jiný odlišný jazyk. Ale děti si myslí, že samozřejmě všechny děti mluví anglicky, takže jim prostě musíme vždycky vysvětlovat, že to je něco jiného než angličtina. Že to je třeba ruština. A zajímají se třeba o to, proč jako tak mluví, kde se tady vzala. Takže je to takový, jo, vidím v tom takový přínos, že ty děti jsou obohaceny o takovou multikulturní výchovu v běžném prostě, na denní bázi. No a ty starší, říkám, ty už jsou takový, že nám vysvětlují opravdu, jakoby jejich rodinný vazby, a co dělají a ehm jaký je třeba jejich denní režim doma, a vlastně i jak se rodiče k nim chovají, protože ty rodiče se chovají trošku odlišně k těm dětem z kulturně jiných, toho jinýho prostředí. Nebo aspoň mě to tak vždycky přišlo.

### **Setkala jste se s nějakými problémy při práci s dětmi národnostní menšiny?**

U: Uhhh... setkala jsem se u Vietnamský kultury s tím, že tam jsou vždycky dva extrémy. Buď to jedni rodiče, kteří se extrémně zajímají o ty děti a chtějí je někam vést, protože je pro ně důležitý vzdělání, a snaží se s námi komunikovat česky. A pak jsem se setkala na stejný třídě, jsem měla dva stejný chlapečky a oba dva to byli právě extrémní protipóly. Jedni se zajímali a starali a druzí se nestarali a vůbec s náma nechtěli komunikovat, mluvili na nás prostě pořád jenom vietnamsky, čemuž jsme absolutně nerozuměli. A to dítě, prostě myslím

si že teďka v týdle době, nebo v tý době když jsem z té školky odcházela, tak už měl snad druhý odklad, protože prostě to vůbec nedávalo. Za ty tři roky neudělalo vůbec žádný posun, takže potom jsme jim i doporučovali, aby si ho dali do vietnamský školky, třeba nebo školy v Sapě v Praze. Protože tam nebylo prostě, nechtěli se učit česky, nechtěli vůbec se přizpůsobit těm kulturním návykům jako Česka. Takže tam to bylo takový těžší. No a teďka se potýkám s tím tatínkem z toho Irska, že ten vlastně prostě i když vidí, že ten problém tam s tou holčičkou je, tak jako zatím zavírá oči. Ale to si nemyslím, že je úplně kulturní jakoby věc, to si myslím, že je otázka každého rodiče, když zjistí, že to dítě se nějak trošku liší třeba.

### **Přijde Vám, že práce s dítětem cizincem je více náročná?**

U: Jak s kterým. Říkám, teďka co mám tu ruskou holčičku, tak ta se tak adaptovala, že s ní nemám absolutně, tak jen vidím tu jazykovou bariéru. Ale jinak ona prostě umí s náma neverbálně komunikovat, že ví co po ní chceme, když to ukazujeme. Ona sama nám dokáže říct svý pocity, nebo co potřebuje. A u tý druhý holčičky, tam to bude jazyková bariéra i něco navíc, takže...

### **Baví Vás práce s dětmi národnostních menšin?**

U: Uhm... asi ano, ale chtěla bych jako poznat třeba i jiný národnostní menšiny, protože se mi ty naše stále opakují. Nejvíc jsme vždycky měli v Praze vietnamský menšiny, teďka máme hodně ruský, ukrajinský a ta Irka mě docela potěšila jako že máme ve třídě. Ale v další třídě mají třeba Inda a to je hodně zajímavý, protože to je odlišná kultura zase.

### **A chtěla byste například třídu, kde jsou jenom cizince? Že by to byla přímo třída, kde by se ty děti vlastně učily česky.**

U: Úplně si to nedovedu představit, myslím si, že by tam museli být maximálně 3, nebo 2 odlišný kultury. Neumím si představit, že bych tam měla třeba Mongolce, Indy, Vietnamce, Rusy, Ukrajince. Prostě všechen mix dohromady, protože si myslím, že by se to hodně tlouklo, a navíc si myslím, že ty děti... Já jsem to pozorovala, když jsem měla v Praze dva vietnamský kluky ve třídě, tak jsem hned od začátku říkala, že je měli rozdělit. Protože oni prostě mezi sebou mluvili jenom vietnamsky. Takže tam bych se bála že oni by moc nerespektovali tu učitelku, protože by zjistili, že si navzájem mezi sebou rozumí. Ale asi by to stálo za zkoušku, nevím, úplně si to nedokážu představit. Možná by to tam chtělo i multikulturní paní učitelku nebo pana učitel.

### **Myslíte si, že přístup učitele, k dítěti cizinci může ovlivnit jeho vzdělávání?**

U: Uhm... myslím si, že určitě ano. Asi jako u každého i normálního dítěte. Protože si sama pamatuju, kdy na mě zanechal nějaký učitel dobrý vliv nebo špatný vliv. Ale nemyslím si, že je to úplně jako... že to je úplně otázka kultury. Myslím si, že je to prostě individuální u každého dítěte.

### **Chtěla byste ještě něco doplnit?**

U: Uhm... Nevím, teď mě nic nenapadá. Nevím, asi to že se s tím prostě budeme potýkat čím dál častěji. Protože já třeba vnímám třeba to, když Anglie... Velká Británie vystoupila vlastně z Evropské unie, tak nám vlastně tohle září přišlo strašně moc dětí. A to jsme v Hradci Králové a ne v Praze... Do města vlastně děti rodičů, který tam chtěli zůstat, ale ale prostě, že vystoupila Velká Británie z Evropské Unie, tak se pro ne zhoršili podmínky a byli nuceni se vrátit. I když s tím nepočítali. A zaznamenali jsme prostě jenom v Hradci Králové strašný nárůst právě dětí z Irska nebo z Anglie. A jelikož se ty rodiny neplánovaly vrátit, i když jeden rodič je třeba Čech, tak maty ty děti opravdu velikou jazykovou bariéru. Takže si myslím, že spíše je dobrý se o to zajímat. Protože to bude čím dál tím častější a spousta pedagogů před tím zavírá oči a viděj jakoby ty menšiny spíš jako hrozbu pro sebe. Že prostě je v té třídě nechtějí, protože jim narušují nějaký ten jejich standart a komfort a nutí je vystoupit z komfortní zóny. Protože se těm dětem musí víc věnovat, některým teda, některý to nevyžadují. Takže... uhm... nevím, myslím si, že by to chtělo trochu zkvalitnit systém vzdělávání, hlavně pedagogů, hlavně co se týče vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Aby to nebylo třeba jen formou školení, ale aby to byl třeba i odbornější předmět na vysoké škole. Což já jsem třeba neměla, a to jsem ze školy pár let.