

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**PROBLEMATIKA ADAPTACE DĚTÍ CIZINCŮ PŘEDŠKOLNÍHO
VĚKU DO SOCIOKULTURNĚ ODLIŠNÉHO PROSTŘEDÍ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Magdalena Rendlová

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Zachová

Plzeň, 2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň 15. dubna 2015

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Tímto děkuji vedoucí práce Mgr. Markétě Zachové, za její cenné rady, připomínky, trpělivost a pomoc, kterou mi poskytla při vypracování bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD.....	2
1 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	4
1.1 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ	4
1.1.1 PROBLÉMY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ.....	5
2 LEGISLATIVA S OHLEDEM NA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	7
2.1 ČESKÁ ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA	7
2.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
2.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	10
3 ADAPTACE DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM DO PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	13
3.1 ADAPTACE A ADAPTAČNÍ PROCES V MATEŘSKÉ ŠKOLE	13
3.1.1 ADAPTACE DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM Z POHLEDU RODIČŮ	17
3.1.2 ADAPTACE DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM Z POHLEDU UČITELŮ	18
3.2 KULTURNÍ ŠOK.....	18
4 SPECIFIKA PRÁCE PEDAGOGA S DÍTĚTEM S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	21
5 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	24
5.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	24
6 PRAKTICKÁ ČÁST.....	27
6.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	27
6.2 VOLBA TYPU VÝZKUMU	27
6.3 VÝZKUMNÉ METODY	28
6.4 VLASTNÍ ŠETŘENÍ	29
6.5 VÝSLEDEK VÝZKUMU	38
ZÁVĚR	40
RESUMÉ	41
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	42
PŘÍLOHY	I

ÚVOD

Bakalářskou práci na téma Problematika adaptace dětí cizinců předškolního věku do sociokulturně odlišného prostředí jsem si zvolila hned z několika důvodů. Prvním z nich je skutečnost, že při přípravě na mé budoucí povolání učitele v mateřské škole, jsou informace a znalosti načerpané při tvorbě této práce velmi cennou pomůckou s širokým praktickým využitím. Dalším důvodem pro výběr tohoto tématu je skutečnost, že aspekty práce s dětmi, které nejsou v počátečním období jejich nástupu do mateřské školy schopné komunikovat s ostatními, jsou materií, do které je možné vstoupit s vlastní iniciativou a možnostmi řešení této problematiky a pomoci tak konkrétním dětem k jejich snadnější adaptaci. V neposlední řadě je pak důvodem výběru zvoleného tématu rostoucí počet cizinců v České republice, který vnímám i ve svém okolí, což z obsahu mé práce dělá velmi aktuální téma.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jak probíhá adaptace dítěte s odlišným mateřským jazykem do prostředí mateřské školy a jaké jsou faktory ovlivňující tento průběh.

Tuto bakalářskou práci jsem rozdělila na teoretickou a praktickou část.

V první kapitole teoretické části se zabývám tím, kdo patří pod pojem dítě cizinec a vymezením pojmu sociální znevýhodnění a problémy s ním související.

V následující kapitole je vymezen legislativní rámec pro vzdělávání dětí cizinců a nejdůležitější právní normy. Na závěr se věnuji individuálnímu vzdělávacímu plánu v mezích tématu mé bakalářské práce.

Třetí kapitola popisuje průběh adaptace dítěte cizince na prostředí mateřské školy a problémy adaptace vyplývající z odlišnosti mateřského jazyka. Dále se v této kapitole zabývám adaptací dítěte cizince z pohledu rodičů a jejich názor na práci učitelů s jejich dětmi. V další podkapitole věnuji problematice adaptace z pohledu učitelů. V závěru této kapitoly popisuje průběh a příznaky kulturního šoku.

V další kapitole popisují, jaká jsou specifika práce pedagoga s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk a s tím i související metody a nástroje při komunikaci s takovými dětmi.

Poslední kapitola v teoretické části se věnuje tématu multikulturní výchova. Vymezuji tento pojem a staví jej jako nástroj pro snadnější adaptaci a zařazení dítěte do kolektivu.

V praktické části jsou popsány kazuistické případy tří dětí s odlišným mateřským jazykem. Tyto děti jsem pozorovala v prostředí mateřské školy a zaznamenávala jejich reakce na různé podněty. V kazuistikách popisuji jejich osobní a rodinnou anamnézu, proces adaptace během půl roku jejich docházky do mateřské školy, interakci s ostatními dětmi, spolupráci rodičů s mateřskou školou a komunikaci učitele s dítětem s odlišným mateřským jazykem.

1 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Navzdory tomu, že se v právních normách setkáváme s termínem cizinec nebo dítě cizinec, pro účely této práce je třeba pracovat s širším pojmem, kterým je dítě s odlišným mateřským jazykem. Pod tímto označením lze totiž zařadit nejenom děti příslušníků cizích států s odlišným státním příslušnictvím, ale také děti ze smíšených rodin, děti imigrantů, které mají české občanství. V těchto případech se tedy nejedná o děti cizince, ale z hlediska pedagogického přístupu jde o děti, které nejsou schopny komunikovat v českém jazyce, tedy děti s odlišným mateřským jazykem. Právě schopnost komunikace je v těchto případech hlavním faktorem znesnadňujícím začlenění takových dětí do kolektivu. Právní status dítěte je tedy v těchto případech z pohledu začlenění mezi vrstevníky méně důležitý, než schopnost takových dětí komunikovat a dorozumět se v českém jazyce.¹

1.1 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Vágnerová ve své literatuře uvádí pojem sociokulturní handicap. Ten je vymezován jako „odlišnost sociální příslušnosti a s tím související zkušenosti, které jsou nežádoucí nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace.“² Pro nás je tedy typickým představitelem sociokulturního handicapu, dítě pocházející z jiného etnika, z odlišné sociokulturní oblasti, tedy dítě s odlišným mateřským jazykem.

Termín sociální znevýhodnění v kontextu mé práce je chápán především z pohledu přístupu pedagoga k dítěti s odlišným mateřským jazykem a z pohledu legislativy. Sociální a kulturní nerovnosti v přístupech k výuce dítěte cizince musejí být zohledněny, pro což je zákonem o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělání deklarováno. Jak uvádím v druhé kapitole této práce, níže zmiňovaný zákon říká zjednodušeně řečeno, že ustanovení v něm obsažená se vztahují i na cizince, což deklaruje ve svém druhém paragrafu, v rovném přístupu

¹ LINHARTOVÁ, T. STRALCZYNSKÁ LOUDOVÁ B. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META o.p.s., 2014. 114 s. Dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach>

² VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3

k výuce bez ohledu na státní příslušnost za předpokladu splnění stanovených podmínek, které jsou uvedeny v této práci.³ Další odstavce mé práce věnuji hlavním problémům vyplývajících ze sociokulturní odlišnosti dítěte.

1.1.1 PROBLÉMY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Za sociálně znevýhodněné jsou pokládány děti vyrůstající v prostředí, které se vyznačuje nízkým socioekonomickým statutem, vyrůstající v prostředí se silnou přítomností rizikových vlivů pro jejich vývoj. Tyto prvky sociokulturní odlišnosti nebo dokonce propojení těchto všech negativních jevů, pak může mít za následek nedostatečné rozvinutí kompetencí pro splnění vzdělávacího procesu.⁴

Za složky sociokulturní odlišnosti můžeme považovat nedostatečnou znalost jazyka, ve kterém je dítě vzděláváno, odlišné složení rodiny, jiné náboženství nebo významně odlišné hodnoty, a v některých případech zcela jiné vzorce chování v obdobných okolnostech od kulturní většiny.⁵

Sociální znevýhodnění je tedy často „*souborem různých kombinací faktorů a výsledné projevy ve vzdělávacích obtížích dítěte mívají rozmanité podoby. Forma a rozsah sociálního znevýhodnění dítěte jsou vždy individuální diagnostika obtíží a problémů dítěte a jejich souvislostí tzv. osobnostní přístup.*“⁶

Sociální a sociokulturní znevýhodnění je většinou spjato s mnoha problémy jako s materiálním zázemím dítěte, ale také s hodnotovou a kulturní orientací. Pro oblast hodnot a životních vzorců rodiny je důležitým faktorem sociálního znevýhodnění, dosažení nízké vzdělanosti rodičů a to především matky, či příbuzných v kulturách se silnou příbuzenskou vazbou.⁷

³ ČR. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: 561/2004. 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

⁴ ZÍKOVÁ, T., JAKOUBEK, M., JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, L., KOUBKOVÁ, H., LÁBUSOVÁ, A., MORVAYOVÁ, P., STROHSOVÁ, K., POKORNÁ, V., KRIŠTOF, R., SVOBODA, Z. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2

⁵ ZÍKOVÁ, T., JAKOUBEK, M., JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, L., KOUBKOVÁ, H., LÁBUSOVÁ, A., MORVAYOVÁ, P., STROHSOVÁ, K., POKORNÁ, V., KRIŠTOF, R., SVOBODA, Z. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2

⁶ ZÍKOVÁ, T., JAKOUBEK, M., JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, L., KOUBKOVÁ, H., LÁBUSOVÁ, A., MORVAYOVÁ, P., STROHSOVÁ, K., POKORNÁ, V., KRIŠTOF, R., SVOBODA, Z. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2

⁷ ZÍKOVÁ, T., JAKOUBEK, M., JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, L., KOUBKOVÁ, H., LÁBUSOVÁ, A., MORVAYOVÁ, P., STROHSOVÁ, K., POKORNÁ, V., KRIŠTOF, R., SVOBODA, Z. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2

Dalším problémem je samozřejmě jazyková, národnostní či rasová odlišnost. Děti, které vyrůstají v sociokulturně znevýhodněném prostředí, se také musí potýkat s celou řadou problémů, jako frustrace základních potřeb (primárních, emočních, vztahových atp.), silný přímý vliv sociálně patologických jevů, vybočení od hodnotového systému a etiky, ztráta životních jistot, cílů a sociálního ukotvení, přisuzování nepřiměřených rolí (může docházet k neshodě v sebepojetí), těžší podmínky pro seberealizaci a začlenění.⁸

Děti s tímto znevýhodněním často podléhají různým formám sociální izolace a diskriminace (rasové, kulturní, vztahové národnostní, politické, a sociální). Proto dochází u těchto dětí k přirozeným tendencím setkávat se a komunikovat především mezi sebou navzájem. Vytváří se tím minoritní subkultury, to jsou skupiny se specifickými kulturními znaky, které se odlišují od většinové skupiny. Má to své výhody jako eliminace jejich sociální deprivace či úplná izolace, ale samozřejmě to sebou nese i negativní projevy, jako jsou zvětšující se bariéry mezi minoritou a většinovou společností.⁹

V postavení sociokulturně znevýhodněného se může jedinec ocitnout například při delším pobytu v zahraničí. (především jde-li o prostředí s výraznou kulturní odlišností). V dnešní společnosti je tedy změna kulturního prostředí běžným jevem a do pozice sociokulturně znevýhodněné rodiny s dítětem vyrůstajícím v cizím prostředí se dostává mnohem větší procento populace než v minulosti, což je jeden z důvodů, proč se tato problematika stala jedním z důležitých průřezových témat školního vzdělávání podle rámcových vzdělávacích programů.¹⁰

⁸ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 987-80-247-1733-3

⁹ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 987-80-247-1733-3

¹⁰ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 987-80-247-1733-3

2 LEGISLATIVA S OHLEDEM NA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Právní rámec pro vzdělávání cizinců, azylantů, žadatelů o azyl nebo osob na dočasném útočišti, tedy osob s odlišným mateřským jazykem než je jazyk český na území České republiky upravuje Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tuto materii dále upravují dokumenty a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

2.1 ČESKÁ ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA

V první řadě je potřeba uvést obecné zásady, na kterých zákon č. 561/2004 Sb. upravuje a deklaruje vzdělání v oblastech předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělání. Tyto zásady jsou upraveny v paragrafu č. 2 daného zákona a jsou zakotveny na „*rovném přístupu každého státního občana ČR nebo jiného členského státu EU ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.*“ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání upravuje vzdělávání cizinců v paragrafu č. 20. Tento zákon přiznává právo k základnímu, střednímu i vyššímu odbornému vzdělávání cizincům a to za předpokladu že jejich pobyt na území České republiky je oprávněný. Právo k předškolnímu vzdělávání, základnímu uměleckému vzdělávání, jazykovému vzdělávání a ke školským službám tento zákon přiznává cizincům, kteří mají právo pobytu na území ČR delší než 90 dní, nebo pokud se jedná o cizince pobývající za účely vědeckými, o azylanty, osoby požívající doplňkové ochrany a tak podobně. Aby se výše uvedení cizinci mohly stát dětmi, žáky či studenty příslušných škol nebo školských zařízení, musejí prokázat oprávněnost svého pobytu, řediteli školy či školního zařízení.¹¹

¹¹ ČR. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: 561/2004. 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání dále vymezuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, pod které zahrnuje děti trpící zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

Zákon dále definuje ve své další části termín sociální znevýhodnění, kdy takové znevýhodnění považuje rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízenou ústavní výchovu nebo postavení azylanta, osoby používající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky. Dále je věnována pozornost tomu, kdo by měl v těchto případech zajišťovat speciální vzdělávací potřeby dětí se sociálním znevýhodněním. Útvarem pro zajištění těchto potřeb zákon stanovuje školské poradenské zařízení. V opodstatněných případech sociálního znevýhodnění lze v rámci mateřské školy zřídit oddělení s upravenými vzdělávacími programy nebo funkci asistenta pedagoga.¹²

Dalším právním předpisem v oblasti vzdělávání je vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 1, odstavec 2. Zde je uvedeno, že vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se rozumí využívání pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků. Zde je potřeba poskytovat individuální podporu v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.¹³

¹² ČR. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: 561/2004. 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

¹³ ČR. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: 147/2011. 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

2.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Rámcový vzdělávací program PV je dalším dokumentem upravující vzdělávání dětí v mateřských školách.

V RVP se této problematice věnuje kapitola o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi tyto děti zařazujeme i děti se sociálním znevýhodněním, tedy dítě s odlišným mateřským jazykem. Pro tyto děti je vyžadována úprava vzdělávacího obsahu a podmínek vzdělávání. Pedagog by měl uplatňovat speciální vzdělávací metody, které umožní včasnou diagnostiku a rozvoj osobnosti dítěte.

Předškolní vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí lze uskutečnit v přípravných třídách základních škol, v mateřských školách či třídách s upraveným programem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde je výhodou např. odborně vyškolený personál, nižší počet dětí v dané třídě či speciálně upravené prostředí.

Nebo vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí probíhá pomocí integrace do běžných mateřských škol. Tato forma vzdělávání umožňuje nejenom sblížení se standardním prostředím, ale také oslabení izolace, či vyloučení dítěte od ostatních vrstevníků. Z toho důvodu je V RVP podporována integrace dětí do běžných mateřských škol. Integrace sebou však nese i rizika a to, zda pedagog mateřské školy, v níž je dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí integrováno, schopen splnit nároky odpovídající potřebám integrovaného dítěte a z toho vyplívající nároky na práci učitele a toho, jaké podmínky je zapotřebí v mateřské škole ustanovit.

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba zohlednit při přípravě školního a třídního vzdělávacího programu. Je nutné ho vhodně přizpůsobit, jak obsahově, tak prostředky pro uspokojení potřeb jednotlivců i skupiny. Významnou podmínkou pro úspěšnost předškolního vzdělávání dětí se znevýhodněním je volba patřičných vzdělávacích metod a prostředků, ale také využívání profesionálních postojů pedagogů a ostatních pracovníků podílejících se na vzdělávání. Také je nezbytné zabezpečit, aby přístup pedagoga k dětem se sociálním znevýhodněním nebyl odlišný od přístupu k dětem ostatním, tak aby tyto děti nedostávaly častěji negativní hodnocení.¹⁴

¹⁴ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004

2.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Jak je stanoveno ve výše uvedené vyhlášce, při vzdělávání dětí cizinců je možnost vypracování individuálního vzdělávacího plánu. V této kapitole uvádím, na co je nutné, se při tvorbě IVP zaměřit a co by měl takový plán obsahovat.

V okamžiku, kdy dítě s odlišným mateřským jazykem přivykne krátkodobému odloučení od rodičů v čase, který tráví v mateřské školce a jejímu prostředí, přichází období, kdy je potřeba zvážit další kroky směřující k jazykovému rozvoji takového jedince. Vzhledem ke specifickým potřebám dítěte, které není schopno komunikovat ve zdejším jazyce, je třeba následující postup v jeho jazykovém rozvoji pečlivě naplánovat. V těchto případech je obvyklé vypracování individuálního vzdělávacího plánu, který je potřeba přizpůsobit konkrétním potřebám konkrétního jedince, v rámci každodenní práce v mateřské škole. Takový plán tedy slouží k lepší pomoci dítěti a to přesně v těch oblastech, kde ji potřebuje nejvíce.

Při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu je nutné pojmenovat a určit úroveň schopností dítěte, oblasti zlepšení a naplánování činností, které mají zlepšení podněcovat. Při tvorbě plánu je zásadní, aby jeho postupy byly srozumitelné a konkrétní. Měl by dávat odpověď na otázku, jaké činnosti se osvědčily, a které byly bez požadovaného efektu. Plán musí korespondovat s praxí, aby se nestal pouhou teoretickou pomůckou, měl by zachycovat získané poznatky v praxi a na jejich základě nabízet další postupy. Individuální vzdělávací plán by měl v ideálním případě posloužit i pro mimoškolní aktivitu dítěte s odlišným mateřským jazykem spojenou s výukou jazyka místního.¹⁵

Konkrétní forma plánu není standardizována, měl by zahrnovat následující body:

1. průvodní informace o dítěti

- jméno dítěte
- bydliště
- národnost dítěte
- mateřský jazyk

¹⁵ LINHARTOVÁ, T. STRALCZYNSKÁ LOUDOVÁ B. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META o.p.s., 2014. 114 s. Dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach>

- odborný konzultant
 - kdo zajistí v MŠ individuální péči o dítě
 - rodinná anamnéza – rodinné prostředí, počet dětí v rodině, vztahy v rodině, spolupráce s rodinou
2. pedagogická diagnostika – v tomto bodě pedagog popíše podle vzdělávacích oblastí RVP PV, na jaké je dítě úrovni rozvoje. Pedagog by se měl obzvlášť zaměřit na jazyk a řeč.
 3. cíle – zde uvést, na jak dlouhé období jsou cíle stanoveny a vytyčit konkrétní cíle, které vycházejí z diagnostiky a jsou v souladu s tematickými celky mateřské školy a zaměřit se přitom na všechny roviny jazyka. Např. rozšíření aktivní slovní zásoby v tematickém okruhu domácí zvířata o 10 slov.
 4. metody a formy práce, které povedou k naplnění vytyčených cílů.
 5. rozvržení učiva, časová dotace
 6. pomůcky, které budeme při činnostech s dítětem s odlišným mateřským jazykem využívat, např. pexeso, obrázkový slovník, masky.
 7. vyhodnocení IVP¹⁶

Předně je potřeba zvážit jak komplexní nebo konkrétní bude zaměření plánu. Zda se bude plán zaměřovat na celkový rozvoj dítěte nebo na konkrétní problematické složky. V případě cizojazyčného dítěte je plán zaměřen především na jazykový rozvoj a to tak, aby rozvíjel slovní zásobu, časování a skloňování, výslovnost a použití jazyka v praktickém životě v simulovaných obvyklých situacích.

Při tvorbě plánu, jak již bylo řečeno výše, je potřeba vycházet z aktuálních vědomostí a schopností dítěte, které je před jeho tvorbou potřeba znát. Pro poznání schopností, vlastností a dovedností jednotlivých dětí slouží pedagogická diagnostika. Jedná se způsoby zjišťování úrovně zkoumaných vlastností a schopností, které mohou být zkoumány pomocí různých interakcí s dětmi nebo jejich pozorováním v určitých situacích. Výsledky těchto procesů je možno zaznamenávat různými formami, například formou volného textu nebo formou záznamového archu.

Po určení a zjištění úrovně dítěte ve zkoumané oblasti pomocí pedagogické diagnostiky je možné stanovit s ohledem na zjištěné informace cíl, kterého má být u

¹⁶ LINHARTOVÁ, T. STRALCZYNSKÁ LOUDOVÁ B. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META o.p.s., 2014. 114 s. Dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach>

konkrétního dítěte dosaženo. Cíle u individuálního vzdělávacího plánu je nutné a zásadní co možná nejvíce konkretizovat a to především pro jejich lepší vyhodnocení, pro zjištění, zda se zvolené metody výuky osvědčily či nikoliv. Další zásadní podmínkou pro stanovení cílů je zvolit takové metody a nástroje, které jsou vzhledem ke zjištěné úrovni schopností a znalostí dítěte reálné, smysluplné a prospěšné.

Nejen při stanovení cílů je potřeba být v plánu konkrétní, ale i při určení způsobů práce. Je třeba zvolit prostředky vhodné k naplnění vytyčeného cíle a konkrétně je v plánu určit a stejně tak, určit i časový harmonogram jednotlivých činností a naplnění jednotlivých cílů. Teprve po určení základních postupů, časového harmonogramu je možné výsledky práce hodnotit. Je třeba pojmenovat a určit, které postupy se při práci s dítětem osvědčily a které nikoliv. Hodnocení není důležité pouze z hlediska výsledku ale také pro vytvoření lepších postupů při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu na další období.¹⁷

¹⁷ LINHARTOVÁ, T. STRALCZYNSKÁ LOUDOVÁ B. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META o.p.s., 2014. 114 s. Dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach>

3 ADAPTACE DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM DO PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

V prostředí mateřských škol se objevuje stále větší počet dětí s odlišným mateřským jazykem. Za posledních deset let se počet těchto dětí v mateřských školách téměř zdvojnásobil. Ve školním roce 2013/2014 jich navštěvovalo MŠ celkem 6 307. Nejvíce pochází děti z Vietnamu, Ukrajiny, Slovenska, Ruska, Mongolska, Moldavska, Bulharska, Polska, Číny, Rumunska a Německa.¹⁸

Pro dítě s odlišným mateřským jazykem může být přechod do sociokulturně odlišného prostředí velmi stresující situace. Dítě a celá jeho rodina prochází složitým procesem kulturního šoku a adaptace na odlišnou kulturu. Zvládnutí a průběh těchto procesů velmi záleží zejména na přístupu rodičů a pedagogů.

3.1 ADAPTACE A ADAPTAČNÍ PROCES V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Adaptace je proces začleňování jedince do struktury sociálních vztahů ve skupině a v organizaci.¹⁹

Z hlediska sociologie a sociální psychologie se setkáváme s celou řadou názorů a výkladů v souvislosti s touto problematikou. Zde jsou předmětem zájmu adaptační procesy, které probíhají na dvou úrovních a to buď uvnitř sociální skupiny, kde se jedinec prostřednictvím jedné nebo více skupin, kterých je členem, přizpůsobuje podmínkám společnosti, ve které žije nebo proces adaptace probíhá mezi sociální skupinou a podmínkami okolního světa.²⁰ Jednou z definic adaptačního procesu, které nám literatura nabízí je tato.

„Adaptační procesy nejsou jen pasivním přijímáním norem sociálního prostředí, nýbrž i aktivním působením na společenskou realitu.“²¹

¹⁸ LINHARTOVÁ, T. STRALCZYNSKÁ LOUDOVÁ B. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META o.p.s., 2014. 114 s. Dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach>

¹⁹ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 286 s. ISBN 978-80-7367-269-0

²⁰ MACKŮ, Jan. *Malý sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1970. 614 s.

²¹ MACKŮ, Jan. *Malý sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1970. 614 s.

Každý jedinec se s tímto procesem vyrovnává specifickým způsobem. A jako každý proces, lze i proces adaptace rozdělit do několika fází. Uvedu rozdělení adaptačního procesu, které probíhá přímo v mateřské škole. Ten začíná vstupem dítěte do mateřské školy a končí přirozenou adaptací. Haefele (1993) uvádí proces adaptace dítěte v mateřské škole, který je rozdělen do čtyř fází a to podle adaptačního období trvajících čtyři týdny. Ty jsou popsány následovně.

První týden: „Opatrnost je matka moudrosti“ aneb období orientace

V prvním týdnu se dítě s odlišným mateřským jazykem drží opodál a vše sleduje z dostatečné vzdálenosti. Nechce se zapojovat do činností s ostatními dětmi, protože ještě nezná denní režim a rituály. Snaží se vstřebat a zkoumat velké množství nových podnětů. Dítě se nachází mezi novými lidmi, v novém prostředí, kde se snaží zorientovat. Musí své žádosti a přání obracet na cizí osobu, která se nachází mezi ostatními hlučnými dětmi, kteří mluví jiným jazykem. V takové banální situaci se může jevit prosba o to, dojít si na záchod jako nepřekonatelný problém. Dítě s odlišným mateřským jazykem se snaží vstřebat a utřídit chaos, který ho obklopuje. V této chvíli se dítě stáhne na tzv. „pozorovací stanoviště“ a snaží se podle svých předchozích zkušeností, hodnotit události ve školce. Dítě se může chovat podle osvědčeného vzorce chování nebo je nuceno se začít chovat jinak. Odstup dítěte je přirozený, protože takto může nerušené přijímat informace. Dítě se tak může soustředit na poznávání třídních pravidel. Bez této první orientace není možné, aby se dítě začlenilo. Jakmile si je dítě naprosto jisté, že je schopné zvládat nároky, které jsou po něm požadovány (odloučení od rodiny, zvyknutí si na nové prostředí a na nové lidi, přijmutí nové sociální úlohy), pokusí se o první kontakt s ostatními a riskovat tak možné odmítnutí. Starší děti jsou zpravidla tolerantní vůči novým dětem a v mnoha situacích se snaží novému dítěti pomáhat.

V této první fázi se nové dítě nesnaží navazovat kontakt, nechce se zapojovat do aktivit s ostatními dětmi, málo si hraje, téměř nemluví.²²

Druhý týden: „Pozor, teď jsem tady já“ aneb období sebeprosazování

V této fázi se předpokládá, že už se dítě seznámilo s prostorami školky a ví, jak probíhá režim dne. Začíná navazovat první kontakt. Snaží se na sebe upozornit všemi

²² HAEFELE, B. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál 1993. ISBN 80-85282-57-7

možnými způsoby. Např. se dítě snaží být něčím zajímavé, plete se do všech činnosti, napodobuje ostatní děti. Dítě se tímto způsobem snaží na sebe upozornit a být středem pozornosti. V takovém případě může, ale dítě narazit a může vést se konfliktu s ostatními novými dětmi, které se také snaží upoutat pozornost. Nové děti bojují o svoji roli ve skupině (hvězda, šašek apod.) především v druhém týdnu. Snahy o uplatnění se je pro dítě velmi vysilující a náročné. Podstupují mnoho konfliktů a hádek, takže dítě může začít být přecitlivělé a nevyrovnané. To se může projevit i tělesnou únavou. Učitelka musí tyto konflikty řešit, protože nové děti ještě nejsou schopny konflikt vyřešit.

V této druhé fázi se nové dítě snaží jakýmkoli způsobem na sebe upoutat pozornost, samo od sebe může ostatním rozdávat dárky (bonbóny, hračky, obrázky apod.). Snaží se o sobě něco prozradit. Vyjadřuje prosby patřičnou formou. Dožaduje se pomoci u dospělých, když má potíže s ostatními dětmi. Snadno se rozpláče a rychle se unaví.²³

Třetí týden: „Lepší vrabec v hrsti, nežli holub na střeše“ aneb zvláštní opatření

V tomto týdnu ustává většina konfliktů a sporů. Ostatní děti berou nové děti na vědomí a nové děti prožily nové zkušenosti, které jim pomohly pochopit rozdělení rolí ve skupině. Nové dítě chápe, že někteří mají vliv na skupinu a to snaží využít ve vlastní prospěch. Zatímco na začátku nedělalo žádné rozdíly a snažilo se s ostatními vycházet, teď se pokouší získat přízeň u vlivných dětí, a tak se lépe začlenit. Snaží si upevnit získanou roli ve skupině. Snaží se být ve společnosti oblíbených dětí, aby na sebe u těchto dětí upozornil, zahrnuje ho dárky a pozornostmi. Nové dítě zastává u autorit tzv. „satelitní roli“. Mají k nim náklonnost a řídí se podle nich. To nové děti tak zachvátí, že zanedbávají skupinu jako celek. Nevyhledávají společnost jiných dětí a nejsou vůči nim tak otevření.

Tato třetí fáze je charakteristická nápadnými způsoby chování u nového dítěte.²⁴

Čtvrtý týden: „Těžko na cvičišti, lehký v boji“ aneb znovu nastává všední den

Po čtyřech týdnech už si většina nových dětí na školku zvykne. Překonaly již prvotní obtíže a v chování lze vyzorovat „normalizační procesy“. Nové dítě si už je jisté, jak to ve školce probíhá. Znají prostředí školky, ostatní děti a pedagogy a jsou si

²³ HAEFELE, B. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál 1993. ISBN 80-85282-57-7

²⁴ HAEFELE, B. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál 1993. ISBN 80-85282-57-7

vědomy, do jaké skupiny patří. Dokáže odhadnout způsoby a pravidla chování ve školce a v některých situacích je i použit. Dítě už není tak nejisté a není odkázáno jen na sběr informací. Podle pedagogů je většina nových dětí schopna dobře nebo velmi dobře začlenit. V jednotlivých fázích začleňování hraje nové dítě velkou roli. Chování nového dítěte je v interakci s učitelkou a ostatními dětmi.

Všechny tyto procesy probíhají automaticky a podvědomě, nejsou promyšlenou strategií dítěte.²⁵

Pro každé dítě je vstup do mateřské školy náročný, nese sebou velké změny v životě dítěte. Ještě obtížnější to musí být pro dítě s odlišným mateřským jazykem. Přizpůsobení se novému a neznámému prostředí představuje pro dítě s odlišným mateřským jazykem velkou zátěž. Adaptace dítěte na odlišnou společnost je proces zahrnující nejen získávání nových zkušeností jako je porozumění novému jazyku, odlišným zvyklostem a normám, ale také přijetí odlišné společnosti za svou.²⁶

Psychologická rovina adaptace je spojena nejen s problémy vyplývajícími z odlišnosti mateřského jazyka, ale také s problémy souvisejícími s narušeným emočním prožíváním. Dítě může prožívat nepříjemné citové stavy, které ústí z obav před nejasnou budoucností. Nerušené emoční prožívání spojené s odlišným způsobem jednání cizinců, může mít za následek emoční poruchy.

Průběh adaptace na novou kulturu je tedy ovlivněn psychickou odolností jedince, vztahem ke své vlastní kultuře a hodnotám a tím, do jaké míry je hodnotová a kulturní orientace obyvatel země, ve které cizinec působí odlišná od jeho vlastní. Velmi důležitou roli v adaptačním procesu hraje rovněž míra tolerance obyvatel dané země k cizincům.²⁷

Výsledkem adaptace je adaptovanost. Pokud chceme, aby došlo k naprosté pozitivní adaptovanosti, nesmí dojít k „rozporu s jinými protichůdnými tendencemi (motivy, zájmy, potřebami, hodnotami atp.), k nevyřešenému konfliktu, k nesouladu hlavních cílů a motivů adaptace se systémem hodnot, cílů a ke vzniku adaptace za

²⁵ HAEFELE, B. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál 1993. ISBN 80-85282-57-7

²⁶ HAEFELE, B. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál 1993. ISBN 80-85282-57-7

²⁷ ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9

nepříznivých podmínek."²⁸ Adaptabilita je pak velmi důležitá ve zpracování a přijetí nových kulturních vzorců chování.²⁹

3.1.1 ADAPTACE DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM Z POHLEDU RODIČŮ

Na základě výzkumu Multikulturní výchova v mateřských školách a integrace jinojazyčných dětí do českého prostředí mateřských škol z let 2003-2005 provedeného Mgr. Z. Kožíškovou na vzorku mateřských škol, který se uskutečnil v oblasti s největší hustotou cizinců na našem území, konkrétně v městské části Prahy 6, kde sídlí většina velvyslanectví a zahraničních rezidentů a tím pádem i nejpočetnější menšina cizojazyčných dětí v českých mateřských školách. Z výzkumu vyšlo najevo, že většina rodičů cizojazyčných dětí je přesvědčena, že má jejich dítě v české mateřské škole velmi dobré materiální zázemí a věnuje se mu kvalitní a spolehlivý pedagogický přístup. Výše uvedené obecně přijímané přesvědčení rodičů cizinců bylo rovněž samotným výzkumem potvrzeno. Méně pozitivní však je zjištění, že navzdory kvalitnímu pedagogickému přístupu často dochází u cizojazyčných dětí v českých mateřských školách k mnohdy dlouhým obdobím sociální a komunikační izolace způsobené tím, že dítě přirozeně není schopno se bez znalosti místního jazyka snadněji začlenit do kolektivu ostatních dětí ve třídě. Dalším úskalím tohoto problému je, že dítě samotné není schopno takovou situaci rodičům vysvětlit a důsledky takové izolace se mohou později projevit v psychice dítěte. Proto by rodič cizinec měl velmi důkladně a obezřetně postupovat při adaptačním procesu dítěte do mateřské školy a to především ve spolupráci s pedagogy vytvořit takový postup, aby k sociální a komunikační izolaci u jeho dítěte nedošlo. Jedním ze způsobů, jak se vyhnout tomuto negativnímu působení v podobě sociální a komunikační izolace, je přizpůsobit délku pobytu rodiče s dítětem v mateřské škole v počátečním období docházky dítěte do mateřské školy.³⁰

²⁸ GEIST, B. Sociologický slovník. Victoria publishing, 1992. 647 s. ISBN 80-85605-28-7

²⁹ MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ L., *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní sensitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1

³⁰ KOŽÍŠKOVÁ, Z. *Multikulturní výchova v mateřské škole*. Informatorium. 2006. roč. 13, č. 5. s. 6-8. ISSN 1210-7506

3.1.2 ADAPTACE DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM Z POHLEDU UČITELŮ

Problematiku adaptace jinojazyčných dětí z pohledu učitelů lze demonstrovat na reálné situaci v jedné konkrétní mateřské školce Paletka v Praze 13, kde v kolektivu 24 dětí byly dvě děti cizinců a to celé ještě zkomplikováno tím, že každé z těchto dvou dětí byla z naprosto odlišného původního kulturního a sociálního prostředí a obě bez jakékoli znalosti češtiny. V tomto konkrétním případě byla pozice učitelky značně komplikována právě tím, že musela věnovat nadstandartní pozornost a péči jinojazyčným dvěma dětem v počátečním adaptačním procesu a zároveň zachovat optimální úroveň péče o děti ostatní. Vzhledem k nulové znalosti řeči obou dětí probíhala komunikace mezi nimi a učitelkou neverbálně s přispěním pomůcek jako pexeso, obrázkové knihy nebo jim jako za příklad sloužilo chování ostatních dětí ve třídě, které je v těchto případech jediné možné, neboť není možné po pedagozích požadovat být základní znalosti tolika rozličných jazyků, se kterými mohou při výuce cizojazyčných dětí cizinců přijít do styku. Další velmi důležitou součástí adaptačního procesu dětí cizinců je oboustranná kulturní provázanost čili neučit „cizí“ dítě pouze kulturním zvyklostem našim, ale seznamovat ostatní tuzemské děti s kulturními odlišnostmi a zvyklostmi jejich cizojazyčného spolužáka a tudíž mít o jeho kultuře a sociálních poměrech kvalifikované znalosti. Na základě výše zmíněného je tedy nasnadě uvažovat o univerzální pomůcce pro usnadnění výuky dětí, které nejsou schopni verbálně komunikovat a minimalizovat tak možnosti vzniku sociální a komunikační izolace.³¹

3.2 KULTURNÍ ŠOK

Kulturní šok úzce souvisí s adaptací. Nejprve bych vymezila, co tento pojem znamená a poté, jak se u dítěte kulturní šok projevuje.

Kulturní šok je *„psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorcům cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou.“*³²

³¹ KOŽÍŠKOVÁ, Z. *Multikulturní výchova v mateřské škole*. Informatorium. 2006. roč. 13, č. 5. s. 6-8. ISSN 1210-7506

³² MERTIN, VÁCLAVŮ; GILLERNOVÁ, ILON. *Psychologie pro učitele mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8

Kulturní šok vyvstane ze ztráty pocitu bezpečí, které jedinci poskytuje prostředí a lidé sdílející stejnou kulturu jako on.³³

Přesun do jiného kulturního a sociálního prostředí je spojen s mnoha novými zkušenostmi a situacemi. Jedinec se musí v novém prostředí přizpůsobit pravidlům většinové společnosti, odlišným tradicím a vzorcům chování. Lišit se mohou i maličkosti z běžného denního života jako je např. stravování či trávení volného času. V některých případech jsou kulturní a sociální rozdíly natolik zásadní, že jejich překonání může způsobit osobě zvykající si na nové prostředí trauma. Toto trauma je označováno jako „kulturní šok“ či „akulturační stres“. *Jedná se o přirozenou psychologickou reakci na neznámé nebo cizí prostředí, které nelze zvládat skrze automatické a naučené způsoby.*³⁴ Příznaky tohoto traumatu mohou být různé. Kulturního šoku či akulturačního stresu mohou mít za následek negativní projevy, jako jsou strach, zmatení, dezorientace, deprese, pocit ztráty a odloučení, psychosomatické problémy (např. diuréza), přecitlivělost na negativní hodnocení, odpor a nepřiměřené reakce až agresivita, zpětný chod ve vývoji či zvýšená pravděpodobnost somatického onemocnění. V některých případech se ale samotný prožitek kulturního šoku může stát podstatným pro osobnostní rozvoj jedince.³⁵

Některé děti odmítají docházet do mateřské školy a nastávají u nich výše zmíněné příznaky kulturního šoku. Děti se uzavřou do sebe, jsou agresivní či neuznávají cizí autoritu. Vyhledávají pocit bezpečí u svých rodičů a důsledkem je pak to, že dítě musí znovu procházet složitým průběhem vstupu do školy a odpoutání se od matky. U dítěte může nastat i tzv. percepční obrana, která nastává při neznalosti cizího jazyka. Znamená to, že jedinec nevnímá okolní podněty, které by mohl chápat jako ohrožující. Tímto signálem je pro jedince cizí řeč. V této situaci jedinec nevnímá, odmítá komunikaci, aby předešel nutnosti vyrovnat se s negativními emocemi.

Průběh, délka a intenzita prožívání kulturního šoku se může u každého jedince různit a je závislá na řadě faktorů. Jedním ze zásadních faktorů je míra rozdílnosti kultury jedince a cizí kultury. Jinak bude jedinec prožívat přemístění na druhý konec

³³ VYROST, J., SLAMĚNÍK I. *Sociální psychologie*, 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8

³⁴ LIDICKÁ, Jana. *Adaptace na cizí kulturu aneb Co prožívají přistěhovalci?* 2012. Dostupné na: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/adaptace-na-cizi-kulturu-aneb-co-prozivaji-pristehovalci-2/>

³⁵ MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ L., *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1

světa, než do sousední země. Záleží také na tom, zda je jedinec flexibilní a tolerantní vůči neznámému nebo je naprosto nepřizpůsobivý.³⁶

Průběh kulturního šoku probíhá v jednotlivých fázích:

- předfáze – to je fáze, před samotným odjezdem do ciziny
- líbánky – to je první kontakt s cizí kulturou
- kulturní šok – označuje konflikt s danou kulturou
- postupné přizpůsobování
- adaptace
- šok z návratu³⁷

V první fázi je jedinec pln očekávání a nadšení a reaguje na novou kulturu pozitivně. Ve druhé fázi pociťuje změnu negativně a začne prožívat výše uvedené projevy kulturního šoku. Ve třetí fázi se snaží o přizpůsobení se cizí kultuře a o komunikaci. V poslední fázi by měla v nejlepším případě nastat adaptace a přijetí cizí kultury.³⁸

³⁶ MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ L., *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1

³⁷ MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ L., *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1

³⁸ MERTIN, VÁCLAVŮ; GILLERNOVÁ, ILON. *Psychologie pro učitele mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8

4 SPECIFIKA PRÁCE PEDAGOGA S DÍTĚTEM S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Vzhledem k rostoucí míře globalizace naší planety, utváření větších politických i ekonomických celků, cestování a dalším jevům spojeným s migrací obyvatel jednotlivých států dochází ke stále častějšímu jevu, kterým je rodina, kde každý z rodičů pochází z odlišného sociálního i kulturního prostředí. Za předpokladu citlivé výchovy takového dítěte jsou efekty multikulturní výchovy pozitivní v tom smyslu, že je dítěti z každé kultury předány zkušenosti, zvyklosti a návyky, které mají pozitivní dopad na jeho vývoj a jsou mu vštěpovány v kontextu stávajícího kulturního prostředí. Problém však může nastat v situaci, kdy se rodiče snaží dítě vychovávat striktně, dle kultury své vlastní a to především v těch případech, kdy jsou kulturní rozdíly mezi stávajícím prostředím a kulturou, ve které byly vychováváni rodiče dítěte zásadní. Další možností negativních vlivů na adaptaci dítěte s odlišným mateřským jazykem je situace, kdy jsou rodiče každý z jiného kulturního prostředí a jeden z nich má tendence a snahu vychovávat dítě výhradně dle svých vlastních kulturních zvyklostí přičemž neuznává tradice a zvyklosti ve způsobu výchovy rodiče druhého.³⁹

Jak již bylo zmíněno, dítě přicházející ze sociokulturně odlišného prostředí má osvojené rozdílné vzorce chování a zvyky se může projevit v některých situacích, kdy se dítě zachová nezvykle a jinak, než jak jsme zvyklí u dětí českých.

Pedagog by proto měl být při kontaktu s dítětem cizincem ale i s jeho rodiči tzv. kulturně empatický. Nazýváme tím „*schopnost uspořádat zkušenost pomocí konstruktů, které jsou více charakteristické pro cizí kulturu než pro tu vlastní.*“⁴⁰

Proto by si měl být pedagog vědom toho, co je v dané kultuře přípustné a co ne.

Také je velmi důležité, aby pedagog dbal při kontaktu s dětmi s odlišným mateřským jazykem, zvýšené pozornosti při adaptaci takových dětí. Zcela zásadní je v tomto případě adaptační proces, kdy je ze strany pedagoga důležité sledovat, jak

³⁹ PREISSOVÁ, A., KREJČÍ, I. ŠVACHOVÁ. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 206. s. ISBN 978-80-244-3413-1

⁴⁰ MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ L., *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní sensitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1

ostatní děti ve třídě reagují na dítě, jak ho přijímají nebo nepřijímají do svého kolektivu. Pedagog může vypracovat adaptační plán. Velmi důležité, pro zdravý psychický vývoj dítěte cizince, je zamezení diskriminačních projevů ze strany ostatních a snaha o seznámení ostatních dětí ve třídě s kulturními zvyklostmi dítěte cizince. K takovému účelu může pedagogům posloužit znalost kulturních zvyků země, ze které dítě pochází, místní pohádky a příběhy a podobně. V těchto případech je také velmi důležité, aby byl pedagog obdařen jistou dávkou kulturní empatie a to nejen ve vztahu k takovému dítěti ale i jeho rodičům.⁴¹

Složitější problém pro práci s dítětem pocházející z odlišné kultury nastává v případech, kdy dítě neumí verbálně komunikovat v českém jazyce a to ani na té základní úrovni. V takovém případě bude dítě vystaveno komunikační izolaci a je nadmíru důležité její důsledky tlumit a nevystavovat dítě sociálnímu osamocení.

V těchto případech se jako nejvhodnější jeví forma komunikace pomocí obrázkového slovníku. Jsou to obrázky jednotlivých situací a činností vykonávaných během dne v mateřské škole. Je také přínosné zaznamenat mezi obrázky zákazy a příkazy, abychom předešli nebezpečným situacím a dítě tak dokázali varovat. Obrázky by mohly být zdokumentovány pomocí fotografií činností, ke kterým ve třídě dochází a zavěšeny v prostorách třídy, aby si je cizojazyčné dítě zažilo a postupně na ně začalo reagovat. Obrázkový slovník má sloužit především k prolomení jazykové bariéry mezi pedagogem a dítětem i mezi ostatními dětmi, neboť pro ně bude komunikace pomocí takových obrázků ve své podstatě hrou, při které se nový spolužák ač nemluví stejně jako ostatní, stává v komunikaci zajímavým a ne sociálně izolovaným jedincem.⁴² Obrázkový slovník může být také dobrým komunikačním prostředkem mezi pedagogem a rodiči cizinci. Učitelka může každé ráno připravit obrázky podle naplánovaného denního programu a rodiče mají přehled o tom, co jejich dítě bude během dne v mateřské škole zažívat.

Pedagog by si měl připravit určitý plán, program či projekt, který bude zaznamenávat průběh celého procesu adaptace a integrace jinojazyčného dítěte v dílčích etapách a bude obsahovat cíle a očekávané kompetence. Zpočátku není třeba, abychom prvoplánově volili speciální přístupy, spíše zjistit, co dítě umí a neumí

⁴¹ LINHARTOVÁ, T. STRALCZYNSKÁ LOUDOVÁ B. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META o.p.s., 2014. 114 s. Dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach>

⁴² KOŽÍŠKOVÁ, Z. *Multikulturní výchova v mateřské škole*. Informatorium. 2006. roč. 13, č. 5. s. 6-8. ISSN 1210-7506

a připravit takové činnosti, ve kterých bude moci vyniknout. Pokud je to možné měli bychom ve třídě vyčlenit jedno dítě, které bude dítěti cizinci k nápomoci.⁴³

⁴³ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 987-80-247-1733-3

5 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA

Multikulturní výchova může být jedním z nástrojů, jak může pedagog přispět k lepšímu zařazení dítěte s odlišným mateřským jazykem do kolektivu ostatních dětí. Děti tímto způsobem mohou poznávat odlišnou kulturu daného dítěte.

Nejprve bych pro pochopení tohoto tématu vymezila definici pojmu multikulturní výchova.

„Vyjadřuje snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní.“⁴⁴

Takto je také multikulturní výchova vymezena současným kurikulem škol. Jako pedagogický a výchovný přístup, který má děti naučit k tolerantním postojům a ke vzájemnému soužití, respektu, pochopení, poznávání a spolupráce různých národů, etnik, rasových a náboženských skupin.⁴⁵

Děje se tak pomocí sociálního učení. Děti se učí přemýšlet nad tím, čím se od sebe naše a cizí kultura liší a naopak co mají společného. Napomáhá to k orientaci se ve společnosti. Učíme děti respektu k jinakosti. „Jinakost“ může být pro náš pohled právě jiný jazyk, ale také jiný tělesný vzhled. Multikulturní výchova se také zabývá úskalím negativních postojů jako je rasismus, xenofobie a předsudky k jinakosti, které jsou zakotveny v rodičích a ty je pak předávají svým dětem.⁴⁶

5.1 MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se pojem multikulturní výchova neobjevuje. Je nám ale nabídnuta ve vzdělávacích oblastech Dítě a společnost a Dítě a svět. Ve vzdělávací oblasti Dítě a společnost by měl pedagog uvést dítě *„do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření*

⁴⁴ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV. 2001. ISBN 80-85866-72-2

⁴⁵ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, ISBN 978-80-7387-502-2

⁴⁶ PREISSOVÁ, A., KREJČÍ, I. ŠVACHOVÁ. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 206. s. ISBN 978-80-244-3413-1

společné pohody ve svém sociálním prostředí.“ ⁴⁷ Zde se pomocí dílčích vzdělávacích cílů dítě seznamuje s existencí odlišných kultur a národností. Pomocí vzdělávací nabídky by měl pedagog vybírat vhodné činnosti, které povedou k přirozené adaptaci. Činnosti, které povedou k poznání jiných kultur, slavností, zvyků a tradic. Před vstupem na základní školu by mělo být dítě schopné začlenit se mezi své vrstevníky bez předsudků a pozitivně vnímat jejich odlišnosti.

Ve vzdělávací oblasti Dítě a svět by měl pedagog dítě seznamovat s okolním světem, jeho děním a životním prostředím. V této oblasti pedagog prostřednictvím dílčích vzdělávacích cílů u dítěte podporuje poznávání jiné kulturu a to pomocí různých textů, obrázků, encyklopedií a dalších medií. ⁴⁸

V roce 2012 byl RVP PV doplněn o dokument nazývající se „Konkretizované očekávané výstupy“, který má zpřesňovat jednotlivé očekávané výstupy ohledně vzdělávacích oblastí RVP PV. Pomocí konkretizovaných výstupů může pedagog připravit v rámci integrovaných bloků vzdělávací nabídku, která je důležitá pro naplňování očekávaných výstupů. Výstupy jsou zde uspořádány do pěti vzdělávacích oblastí RVP PV a ty dále rozvedeny do „podoblastí“ rozvoje a učení dítěte. V podoblastech se nacházejí očekávané výstupy z RVP PV a konkretizované výstupy. Myslím si, že alespoň pro začínající učitele mateřských škol je to určitě přínosný dokument, který jim nabídne jasný přehled o tom, co mají děti před ukončením předškolního vzdělávání vědět a jaké mají mít postoje, schopnosti a dovednosti.

Podle mého názoru není multikulturní výchova v Rámcovém vzdělávacím programu dostatečně zpracována. Pedagog má o tomto tématu jen omezené informace a nemusí mít představu, co do multikulturní výchovy spadá.

Pokud máme ve třídě dítě cizince a chceme u dětí předcházet rasismu a xenofobii a také přispět k jeho lepší adaptaci, zařadíme do plánování poznávání jeho země a kultury. Využitím mapy ukážeme dětem zemi, z které pochází. Můžeme si ztvárnit v rámci výtvarných činností či ukázat pomocí encyklopedií, jaká žijí v zemi zvířata. Můžeme se seznámit z tradiční hudbou dané země. Pomocí dramatizace můžeme připravit nějakou slavnost či svátek, typické pro danou zemi. S dětmi můžeme pro tuto příležitost vyrobit i kostýmy. Můžeme, při řízené činnosti nebo při

⁴⁷ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004

⁴⁸ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004

četbě u odpočinku, pracovat s příběhy, pohádkami a bajkami pocházející z dané země. S dětmi můžeme také vyrobit hračky, které jsou spjaty s kulturou jedince.⁴⁹

Existuje také celá řada projektů a programů, které mohou být dobrým prostředkem pro realizování multikulturní výchovy. Pedagog v nich může nalézt inspiraci pro svoje plánování. Například program „Varianty“. V rámci tohoto projektu jsou pořádány semináře, kde učitelé získávají metodické listy a publikace, které se zabývají využitím aktuálních témat multikulturní výchovy ve školách. Nebo projekt „Multikulturní výchova“ poskytuje pedagogům informace o menšinách žijících u nás, o metodách podporující rozvoj komunikace a nabízí velké množství metodických materiálů a pracovních listů.⁵⁰ Také projekty v rámci „Centra multikulturního vzdělávání“, které usilují o zvyšování povědomí našeho národa o specifikách jiných kultur a o snižování předsudků vůči těmto lidem. Nabízí také mnoho služeb a činností pro dospělé i děti cizince.⁵¹

⁴⁹ CÍLKOVÁ, E., SCHÖNEROVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.

⁵⁰ PELCOVÁ, N. a kol. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009. 227 s. ISBN 978-80-7290-393-4

⁵¹ <http://www.centrumjihlava.cz>

6 PRAKTICKÁ ČÁST

Výzkum mé bakalářské práce je zaměřen na zpracování kazuistických studií tří dětí s odlišným mateřským jazykem předškolního věku.

Cílem výzkumu je zjistit a popsat průběh adaptace a začlenění dítěte cizince do kolektivu ostatních dětí. Dále zjistit, jak probíhá spolupráce a komunikace mezi učitelem a rodičem cizincem a komunikace s dítětem cizincem.

6.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. Jak ovlivňuje neznalost českého jazyka adaptaci dítěte cizince do prostředí mateřské školy?
2. S jakým případným problémem se učitelky setkávají při komunikaci s rodičem cizincem?
3. Jaké metody využívají učitelky v komunikaci s dítětem cizincem?
4. Jak probíhá integrace dítěte cizince do kolektivu ostatních dětí?

6.2 VOLBA TYPU VÝZKUMU

Pro svoji bakalářskou práci jsem si zvolila kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum „je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání.“⁵² Je to studium jednotlivých případů, používají se zde různé formy rozhovorů a kvalitativního pozorování, analýza různých typů dokumentů nebo textů a informací o názorech respondentů. Kvalitativní výzkum probíhá v přirozených podmínkách.

Základním přístupem kvalitativního výzkumu je případová studie neboli kazuistika, kterou jsem v této práci použila. Prostřednictvím kazuistiky je možné popsat jednotlivé případy. Při tomto způsobu práce je třeba veškerá zjištěná data a fakta u konkrétního případu uspořádat a následně analyzovat. Tato metoda umožňuje pochopení daného případu a volbu odpovídajícího řešení.⁵³ Hlavním úskalím

⁵² HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2

⁵³ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2

kazuistiky je nedostatek času stráveného v terénu a také nedodržení zásady integrovaného náhledu.⁵⁴

6.3 VÝZKUMNÉ METODY

Pro sběr dat jsem zvolila metodu zúčastněného pozorování, analýzu pedagogické dokumentace a neformálního rozhovoru s pedagogem. Neformální rozhovor spočívá ve spontánním dotazování v průběhu zúčastněného pozorování v terénu.⁵⁵

Bylo mi také umožněno nahlédnout do pedagogické dokumentace mateřských škol a to konkrétně do hodnocení individuálního rozvoje dítěte, do individuálního vzdělávacího plánu a do třídních vzdělávacích plánů.

Pozorování bylo zapisováno do záznamového archu. Podle Jorgensena (1989) patří zúčastněné pozorování mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu. Prostřednictvím zúčastněného pozorování je možné popsat dění věcí a jevů. Pozorovatel je účastníkem dění situace, ve které se předmět výzkumu objevuje. Metoda zúčastněného pozorování dovoluje pozorovateli účastnit se dění v sociální situaci, ve které se předmět pozorování projevuje. *„Pozorovatel je v osobním vztahu s pozorovanými, sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících životních situací. To vede k těsnějšímu přiblížení k předmětu a k možnosti odhalit vnitřní perspektivy účastníků. Mnoho otázek se ozřejmí pouze tímto přístupem.“*⁵⁶ Zjištěná data byla podkladem pro vypracování kazuistik.

Okruhy pozorování:

1. Verbální projev dítěte s odlišným mateřským jazykem.
2. Navazování kontaktu a spolupráce s ostatními dětmi.
3. Komunikace učitelky s dítětem s odlišným mateřským jazykem a při tom využívané metody a nástroje komunikace.

⁵⁴ ŠVARÍČEK, R. ŠEĎOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0

⁵⁵ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2

⁵⁶ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2

6.4 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

Výzkum probíhal 6 týdnů a byl realizován ve třech rozdílných třídách plzeňských mateřských škol, kde jsem prováděla pozorování a analýzu pedagogické dokumentace. Výzkumný vzorek tvoří tři děti s odlišným mateřským jazykem. Jedná se o jednu dívku a dva chlapce. Děti pochází z různých zemí. Rodiče byli informováni o zachování anonymity a byli ujištěni, že poskytnuté údaje budou použity výhradně pro účely výzkumu mé bakalářské práce.

KAZUISTIKA Č. 1

Chlapec ve věku 3,5 roku v současné době navštěvuje mateřskou školu na vesnici v části Plzně. Chlapec se vzdělává podle Školního vzdělávacího programu zpracovaného dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a byl vypracován i Individuální vzdělávací program.

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil v České Republice jako první dítě v rodině. Jeho rodným jazykem je vietnamština. Je velmi drobný, malý, tmavé vlasy a typické rysy. Trochu citlivý, nespělý, ale zvědavý. Před nástupem do zmíněné mateřské školy navštěvoval půl roku soukromou anglickou školku. Chlapec v současné mateřské škole vůbec nekomunikuje, ani česky, ani anglicky, ani vietnamsky. Občas zopakuje nějaké zdobněliny nebo citoslovce. Při komunikaci v českém jazyce je potřeba verbální komunikaci doprovázet názorností. S matkou a otcem komunikuje rodným jazykem. Podle slov rodinné chůvy s ním chlapec česky komunikuje bez problému.

Rodinná anamnéza

Rodina žije v České republice 5 let. Jejich rodnou zemí je Vietnam. Chlapec vyrůstá s matkou, otcem a jeho mladším ročním bratrem. Rodiče nemají státní občanství ČR. Otec s matkou provozují obchod s potravinami ve vesnici, kde bydlí a kde také chlapec navštěvuje mateřskou školu. V současné době se však chtějí stěhovat do centra Plzně. Obě děti se narodily v České Republice. Otec má vysokoškolské vzdělání. Matka pochází ze sociálně slabší rodiny. Matka mluví česky, ale ne vždy všemu rozumí. Otec nemluví ani nerozumí česky, jen anglicky. Děti tráví mnoho času

s rodinnou chůvou, která se o ně stará od narození. Chůva chlapce vyzvedává z mateřské školy, komunikuje s učitelkami a děti s ní většinou tráví celé odpoledne i mnoho víkendů. Rodiče s mateřskou školou komunikují velice málo.

Rodinné prostředí

Rodina bydlí v panelákovém bytě. Rodina je ekonomicky zajištěna. Chlapec má lepší vztah s otcem, než s matkou. Z matčiny strany dítě velice emočně strádá. Nejspíše z toho důvodu, že matka odjela na měsíc zpátky do Vietnamu, když byli chlapci 2 roky. Chlapec měl z toho důvodu také velmi obtížný nástup do mateřské školy. Báł se, že ho matka opět opustí. Chlapec byl svědkem dvou záchvatů svého mladšího bratra. Podle slov chůvy nebyla matka schopná vůbec reagovat. Vztahy v rodině jsou problémové.

Adaptace

Začátkem roku velmi obtížná. Chlapec do školky nastoupil ještě v necelých 3 letech. Byl velice plachý a bázlivý. Chlapec byl velmi psychicky labilní vzhledem k nedobrému rodinnému zázemí. Při příchodu do MŠ se chlapec pomočoval, krvácel z nosu (i 5x za den) nebo se pokálel. Chlapec si za svůj vzor bere problémové dítě, které není schopné se zapojit do jakékoliv činnosti a vyrušuje. Chlapec se snažil svůj vzor napodobovat a upozorňoval na sebe vyrušováním. Chlapec stále nezvládá některé hygienické návyky. Ráno je stále chlapec nejistý při odchodu rodičů. Neprojevuje se příliš výrazně. Při kontaktu s ostatními je stále opatrný. Chlapec v mateřské škole často přespává až do odpoledne.

Verbální schopnosti

Chlapec téměř nemluví. Verbální projev je velice omezený, chlapec jazyk neovládá. Také v komunikaci s vrstevníky je pasivní. Při docházení do soukromé anglické MŠ, byl chlapec zvyklý na dvojjazyčnou komunikaci. Rodiče ho v současné MŠ přihlásili na kroužek angličtiny, s tím, že ji dítě ovládá. Dítě však nekomunikovalo ani s učitelkou na angličtinu. Chlapec reaguje jen na jednoduché pokyny s názornou ukázkou. Učitelka nemá možnost se od dítěte dozvědět informace. Chlapec je schopný jen zopakovat některá slova, ale nechápe jejich význam. Při prosbě o WC používá jen citoslovce „čííí“ a ukazuje na prostory umývárny a toalet.

Pozornost

Chlapec byl začátkem roku zmatený a nesoustředěný, až apatický. Při vyprávění a poslechových činnostech vyrušoval a jeho pozornost strhával problémový chlapec. Slyší pouze na jméno Saša, které však není totožné s jeho rodným jménem, ani v překladu do českého jazyka. Pokud na něj učitelka volá jeho vietnamským jménem, dítě nereaguje. Chlapec se při úkolech snaží vypožorovat i u ostatních, co dělají a napodobuje je. Velmi ho baví hudební, pohybové a výtvarné činnosti.

Sebeobsluha

Na horší úrovni. Chlapec se sám neoblékne, musí asistovat učitelka, s ohledem na věk dítěte je to normální. Na toaletu nejprve chodil s dopomocí učitelky. Muselo být pořízeno sedátko na mísu, chlapec se bál, že spadne do záchodu. Při stolování je samostatný. Dokáže správně držet a používat příbor. Avšak není příliš čistotný, v rodině jsou vybudovány jiné hygienické návyky, než je zvykem v našem kulturním prostředí. Při umývání musí dohlížet paní učitelka. Vzhledem k odlišné kultuře se dítě nenechá umýt ani sáhnout na obličej či hlavu.

Kolektivní soužití

Ze začátku nebyl chlapec vůbec schopen, zapojit se do kolektivních her. Nezapojoval se ani do společných her s paní učitelkou. Zůstával raději stranou, kde ostatní jen pozorovali nebo si hráli sám. Časem se začleňoval do kolektivu některých chlapců. Bál se také velkých lidí, vyhledával také spíše kontakt menších dětí. Více tíhl i k menší paní učitelce. V současné době se stále učí navazovat kontakt s některými dětmi. Vypožorovala jsem, že se někdy zapojí do hry s ostatními dětmi, ale často si lehá na koberec a jen ostatní pozoruje. Má svou oblíbenou hru „Na zvířátka“, při které může vydávat jen zvuky. Má rád převleky. Děti mezi sebe chlapce přijaly dobře. Pomáhají mu při úklidu, při sundávání hraček z vyšších polic i při řízených činnostech. Paní učitelka pověřila nejstarší děvče ze třídy, aby se stala patronem chlapce a pomáhala mu při zvládnání denního režimu, orientaci v MŠ a při některých činnostech.

Spolupráce s rodiči

Matka ze začátku nezvládala včasné příchody do mateřské školy. Ze strany matky také neprobíhala dobrá komunikace, nechtěla spolupracovat, ani neakceptovala to,

aby dítě zůstalo doma, když bylo nemocné, protože rodiče neuznávají doktory. Výborná spolupráce je s paní na hlídání (chůvou), která je prostředníkem v komunikaci s rodiči. Je informována o aktuální dění a s matkou vše konzultuje, ale matka její názor také nerespektuje. Otec chlapce doprovází do MŠ velmi zřídka. Spolupráce s rodiči je tedy opravdu problematická.

Shrnutí a doporučení

Ze zjištěných informací vyplynulo, že chlapec prochází velmi složitým průběhem adaptace. Měl značné obtíže z odloučení od matky a zařazením se do kolektivu ostatních dětí. Z důvodu naprosté neznalosti českého jazyka a prostředí byl chlapec velmi psychicky frustrovaný. Podle mého názoru není individuální vzdělávací plán dostatečně plněn. Chlapci by měla být věnována intenzivnější individuální péče. Také by bylo dobré zařadit do programu více činností, které nejsou tak závislé na jazyku a seznámit ostatní děti s kulturou země odkud chlapec pochází. Vyzorovala jsem také, že paní učitelka nevyužívá žádných specifických metod ani nástrojů při komunikaci s dítětem, kterých by v tomto případě bylo zapotřebí. Např. komunikační karty při plnění činností nebo pokynů, aby nebyl chlapec závislý jen na pozorování ostatních. Je třeba se zaměřit na rozvoj a porozumění českého jazyka. Sama paní učitelka také není příliš seznámena s kulturou dané země. Doporučila bych také vypracování adaptačního plánu. Ten by vytvořil lepší vazbu chlapce na matku a zdůraznil tak i důležitost vytvoření vztahu dítěte s učitelkou. Navázala by se tím také větší spolupráce a komunikace s rodinou a omezila doba strávená chlapce v mateřské škole jen na dopoledne. Rodiče by také měli začít s osvojováním znalosti jazyka, aby byli příkladem pro chlapce.

Pokud by se situace nelepšila, volila bych pomoc pedagogicko - psychologické poradny a doporučila bych požádat o asistenta pedagoga.

KAZUISTIKA Č. 2

Dívka ve věku 6 let v současné době navštěvuje mateřskou školu v městské části Plzně. Vzdělává se podle Školního vzdělávacího programu zpracovaného dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Rodiče nemají státní občanství ČR.

Osobní anamnéza

Dívka se narodila v Polsku jako první dítě v rodině. Jejím rodným jazykem je tedy polština. Dívka má na svůj věk přiměřenou postavu, tmavší vlasy, kulatý obličej. Je roztomilá, veselá, velice komunikativní a přátelská. Dívka komunikuje výborně česky, od malička je ve společnosti českých dětí. Česká rodina má dva syny ve stejném věku, se kterými dívka trávila hodně času. Do mateřské školy nastoupila ve 3,5 letech. Od 4,5 let chodí dívka na hokej, kde má plno kamarádů. Dívka je předškolák a v příštím roce se bude vzdělávat v přípravné třídě.

Rodinná anamnéza

Rodina žije v České Republice necelých 6 let. Přestěhování se do ČR proběhlo po narození dcery. Dívka vyrůstá s matkou a otcem. Otec pracuje jako svářeč ve velké mezinárodní firmě. Matka je v současné době na mateřské. Zaměstnání nikdy neměla stálé. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání. Matka i otec mluví plynule česky s menšími gramatickými chybami. Některým slovům nerozumí. Matka tráví s dcerou hodně času. Rodiče dobře spolupracují s mateřskou školou, o dceru se zajímají. V Polsku mají oba rodiče zbytek rodinných příslušníků. Zpočátku byla matka proti přestěhování se do ČR, ale v současné době je spokojená. Rodinu v Polsku navštěvují několikrát do roka. V ČR mají převážně české přátele.

Rodinné prostředí

Rodina bydlí na vesnici několik kilometrů od Plzně v podnájmu rodinného domu u české rodiny. V současné době staví rodinný dům nedaleko současného bydliště. Dívka je velmi dobře vychovaná, rodiče respektuje a poslouchá. Rodiče s dcerou komunikují rodným jazykem i česky, dívce to nedělá problém. Rodiče jsou velmi milý, příjemní a veselý. Celkově působí rodina vřelým a slušným dojmem. Vztahy v rodině jsou dobré. Rodina je ekonomicky dobře zajištěna.

Adaptace

Dívka se ještě před příchodem na školku velmi těšila. Do třídy nastupovala se svým kamarádem z české rodiny. Ze začátku roku viditelné jen známky smutku a nejistoty při odchodu rodičů, ale to bývá časté u nově příchozích dětí. Neměla problém

s respektováním paní učitelky. Paní učitelku poslouchá a reaguje na její pokyny. Z důvodu znalosti jazyka neměla ani problém s komunikací. Ze začátku ji byl velkou oporou její český kamarád, se kterým si také nejvíce hrála.

Verbální schopnosti

Dívka už odmalička byla v přítomnosti česky mluvících dětí. Jazyk ovládá a rozumí mu. Dívka dokáže mluvit v jednoduchých větách i souvětích však s občasným zadrhnutím nebo přeroknutím. Má dobrou slovní zásobu. Mluví jen s drobnými gramatickými chybami, např. při skloňování a má problém s výslovností některých slov.

Pozornost

Dívka se zapojuje do všech činností s nadšením. Je hodně zvědavá na vše, co ji zajímá, se ptá. Při poslechových činnostech např. při práci s příběhem je soustředěná a odpovídá na dotazy paní učitelky. Dokáže vydržet u hry sama, ale raději si hraje v kolektivu. Během volné hry činnosti moc nestřídá, spíše vydrží déle u jedné aktivity.

Sebeobsluha

Je na dobré úrovni. Rodiče vedou dívku k samostatnosti už odmalička. Dívka zvládala oblékání i stolování jen s občasnou nápomocí paní učitelky. Dívka je velmi šikovná. Hygienu zvládala sama, bez pomoci. Někdy má dívka problémy s pomáháním při úklidu hraček.

Kolektivní soužití

Dívka byla ze začátku trochu nespělá. Díky tomu že dívka měla ve školce svého kamaráda, bylo zařazení do kolektivu jednodušší. Ve školce od začátku upřednostňovala spíše kamarády chlapce. Nasvědčují tomu i její zájmy jako např. hokej a také mnoho gest má převzato od chlapců. Ráda staví autodráhy, vláčkodráhy a hodně tvoří ze stavebnic např. stavby. Párkrát musela paní učitelka řešit konflikt, kdy dívka brala ostatním nějaké hračky a někdy má problémy s respektováním třídních pravidel.

Spolupráce s rodiči

Rodiče dívky spolupracují s mateřskou školou velmi dobře. Rodiče jsou denně informováni o aktualitách. Do školky vodí dívku převážně matka. Docházka dcery je pravidelná a příchody jsou včasné. Otec vzhledem k pracovní vytíženosti nemůže dceru vyzvedávat.

Shrnutí a doporučení

Dívka měla snadnější průběh adaptace vzhledem ke znalosti a ovládnutí českého jazyka. Neměla tak problém s plněním pokynů, s přijímáním organizačních pravidel a s respektováním paních učitelek. Myslím si, že je dobré, že se dívka bude příští rok ještě vzdělávat v přípravné třídě. Je třeba se zaměřit na odstranění gramatických chyb a na upevnění plynulosti řeči. V současné době doporučuji zařadit činnosti vedoucí k akceptování pravidel třídy a prohlubování kamarádským vztahů a spolupráce.

KAZUISTIKA Č. 3

Chlapec ve věku 4 roky a 5 měsíců. V současné době navštěvuje mateřskou školu v Plzni 1. Vzdělává se podle Školního vzdělávacího programu zpracovaného dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Do školky nastoupil v necelých 4 letech. Předtím chlapec nenavštěvoval jinou mateřskou školu. Rodiče nemají státní občanství ČR.

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil v ČR jako první dítě v rodině. Má atletickou menší postavu. Tmavé vlasy i oči. Chlapec je nesmělý, hodný a uzavřený. Jeho rodným jazykem je arménština. Český jazyk úplně neovládá, mluví jen omezeně. Někdy je při dotazování nervózní a vyhýbá se očnímu kontaktu. Chlapec bude v létě chodit na fotbal a moc se na to těší.

Rodinná anamnéza

Rodina žije v České Republice již 8 let. Chlapec vyrůstá s matkou a otcem. Otec pracuje jako podnikatel. Matka je ženou v domácnosti, ale pomáhá otci při podnikání.

Oba rodiče česky rozumí, ale komunikaci v českém jazyce zcela neovládají. Rodiče jsou velice společenšší a mají zde hodně přátel z rodné země. Rodiče s dítětem netráví moc času. Vyzvedávají si chlapce vždy po spaní většinou mezi posledními. Rodiče jsou hodně vytížení. Snaží se s mateřskou školou spolupracovat v rámci jejich možností. Z převážně velké části se stará matka. Rodiče mluví mezi sebou pouze arménsky. Rodiče působí sebejistým a slušným dojmem. Rodina je velmi dobře ekonomicky zajištěna.

Rodinné prostředí

Rodina bydlí v rodinném domě v městském obvodu Plzeň 1. V rodině je nejednotná výchova. Chlapec je vychováván k poslušnosti jen ze strany matky. Otec s MŠ moc nespolupracuje, ale rozhodnutí o školních a rodinných záležitostech závisí na něm. Rodiče s chlapcem česky nemluví, chlapec se s češtinou pouze v při setkávání s českými rodinami a jejich dětmi. S dětmi chlapec česky mluví, ale má omezenou slovní zásobu. Rodiče se ke chlapci chovají láskyplně, emočně nestrádá.

Adaptace

Chlapec se od začátku roku příliš neprojevuje je hodně introvertní, pasivní a uzavřený. Při odchodu matky je nejistý a smutný. Činnostmi se zaujme a zapomene na to. Do kolektivních her se příliš nezapojuje. Dává přednost spíše individuálním činnostem. Na paní učitelku reaguje a pokynům rozumí, ale nechce s ní komunikovat. Chlapec je hodný a vůči ostatním se nepřátelsky či agresivně neprojevuje. V současnosti je méně introvertní. Snaží se více zapojovat do kolektivu. Chlapec působí přátelsky.

Verbální schopnosti:

Chlapec česky rozumí, ale mluvit odmítá. Reaguje na pokyny, ale při dotazování odpovídá jen někdy nebo pouze přikývne. S dětmi česky komunikuje také omezeně. S paní učitelkou komunikuje jen, když musí.

Pozornost

Při některých činnostech se chlapec projevuje neklidně. Pokud ho aktivita zajímá, snaží se, ale potřebuje hodně motivovat. Většinou zadaní rozumí, ale vzhledem k nejistotě se snaží pozorovat ostatní.

Sebeobsluha

Je celkem na dobré úrovni. Chlapec se dožaduje pomoci jen při oblékání. Je vidět, že rodiče ho v této oblasti k samostatnosti moc nevedou. Stolování zvládá sám, ale je potřeba některé návyky ještě zlepšit. Základní hygienické návyky má osvojeny, není potřeba asistence paní učitelky.

Kolektivní soužití

Ze začátku chlapec nenavazoval kontakt s ostatními ani s paní učitelkou. Od ostatních se držel raději stranou. Při kolektivních činnostech ho musela paní učitelka hodně podněcovat, aby se zapojil s ostatními dětmi. Při volné hře si vybíral spíše individuální aktivity. Preferoval kreslení u stolu, omalovánky. Chlapec je tichý s ostatními nepřišel nikdy do konfliktu. V současné době už se navazuje kontakt jen s některými dětmi, spíše chlapci. Baví ho např. „Člověče, nezlob se“, ale při hře se moc neprojevuje. Snaží se do her zapojovat.

Spolupráce s rodiči

Spolupráce probíhá převážně jen ze strany matky. Otec chlapce nedoprovází ani ho nevyzvedává, opravdu jen ojedinele. Docházka chlapce je pravidelná, ale pokud chybí, tak se stává, že ho rodiče neomluví. Někdy má matka problém se včasnými příchody. Snaží se však v rámci svých možností s MŠ spolupracovat.

Shrnutí a doporučení

U chlapce je důležité zaměřit se na rozvoj komunikace a to především ohledně slovní zásoby a vyjadřování. Více ho podpořit při adaptaci na prostředí. Chlapec se zdá být ze všeho stále tak trochu zaskočen. Je třeba ho zapojovat do kolektivu ostatních dětí a vybírat takové činnosti, které povedou k větší spolupráci s ostatními. Vzhledem k přetrvávání jeho nejistoty předcházet nabídku činností častou pozitivní motivací. Pro odbourání ostychu by bylo vhodné využít komunikaci prostřednictvím maňáska a prohlubování rituálů. Rodiče by se měli sjednotit ohledně výchovy chlapce a sami se zaměřit na prohlubování znalosti a osvojování českého jazyka a s chlapcem

komunikovat česky i v rodinném prostředí. V tomto případě doporučuji individuální vzdělávací plán, který by jasně určil cíle, kterých chceme u dítěte dosáhnout a chlapci tak věnovat větší individuální přístup.

6.5 VÝSLEDEK VÝZKUMU

V projevech dětí s odlišným mateřským jazykem se jako faktor ovlivňující adaptaci jeví viditelná rozdílnost kultur. Chlapec Vietnamec má jiné normy a vzorce chování, což může také znesnadňovat průběh adaptace a komunikaci mezi dítětem a pedagogem. Tato kultura nedává také příliš najevo své emoce. Chlapec velmi omezeně používá mimiku. Matka i při nepříznivých zprávách neprojevuje nesouhlas či negativní postoj a jen přikyvuje, což je pro tuto kulturu typické. Matka tím dává najevo jen to, že poslouchá.

Mezi další faktory, které výrazné ztěžují proces adaptace, patří nejednotná výchova, jako je tomu v kazuistice č. 3. Ve výchově matky a otce byly velké rozdíly v důslednosti. Dále se jako potíže jeví nedostatečné povědomí dítěte o tom, jak probíhá denní režim v mateřské škole a to že bude celý den bez matky. Z tohoto ohledu je pak dítě nejisté.

Za nejdůležitější faktor, který ovlivňuje průběh adaptace, byla zvolenými výzkumnými metodami dokázána míra znalosti českého jazyka dětmi s odlišným mateřským jazykem a jejich rodiči. V případě vietnamského chlapce naprostá neznalost vedla k velmi obtížnému průběhu adaptace. Ovlivňovalo to také komunikaci s chlapcem a spolupráci s jeho rodiči. V případě polské dívky je viditelný snadnější průběh adaptace díky znalosti českého jazyka ještě před vstupem do mateřské školy a u arménského chlapce rovněž slabší znalost češtiny negativně ovlivňuje adaptační proces.

Výsledkem práce a dokázaným zjištěním na základě výzkumných metod použitých na jednotlivých kauzách tedy prokazatelně je skutečnost, že úspěšnost i trvání adaptačního procesu u dětí s odlišným mateřským jazykem zásadně závisí na úrovni znalosti jazyka místního, metody a nástroje využívané při komunikaci ze strany pedagoga a jeho individuální péče ohledně dítěte s odlišným mateřským jazykem, vzájemnou spolupráci mezi učiteli a rodiči a míra odlišnosti původního kulturního prostředí dítěte.

ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku procesu adaptace dítěte s odlišným mateřským jazykem do prostředí mateřské školy.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak probíhá adaptace dítěte s odlišným mateřským jazykem do prostředí mateřské školy a jaké jsou faktory ovlivňující tento průběh.

Práci je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části jsem popsala a vysvětlila pojmy související s danou problematikou. V první kapitole jsem vymezila pojmy jako dítě s odlišným mateřským jazykem, sociální znevýhodnění a problémy, které jsou spjaty se sociálním znevýhodněním. Další kapitola byla zaměřena na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem s pohledu školské legislativy, a jak je zohledněno vzdělávání těchto dětí v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Dále kapitola obsahuje popis podoby individuálního vzdělávacího plánu, který může pedagog vyhotovit, pokud má ve třídě dítě s odlišným mateřským jazykem. Ve třetí kapitole byl popsán průběh adaptace, jaké jsou fáze procesu adaptace dítěte v mateřské škole a faktory, které mohou ovlivňovat její průběh. Závěrem této kapitoly jsem se zmínila o kulturním šoku, který se může objevovat u dětí s odlišným mateřským jazykem, z důvodu odtržení je od jejich původní kultury a domova.

V následující kapitole jsem se popsala, jaká jsou specifika práce pedagoga s dítětem s odlišným mateřským jazykem, jakým prostředků může pedagog využít při komunikaci s tímto dítětem a jeho rodiči a jak pomoci k jeho snadnější adaptaci.

V poslední kapitole teoretické části jsem se zaměřila na multikulturní výchovu jako na nástroj pro snadnější začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem do kolektivu ostatních dětí.

V praktické části je uveden výzkum, který jsem prováděla za pomoci pozorování. V této části jsou vymezeny cíle, typy a metody výzkumu. Dále jsou v rámci vlastního výzkumného šetření popsány kazuistické příběhy tří dětí s odlišným mateřským jazykem.

Díky teoretickým znalostem a praktickým zkušenostem získaným při kompletaci této práce jsem zvýšila své profesní kompetence v oblasti přístupu k dětem s odlišným mateřským jazykem a mohu tak vytvořit lepší prostředí pro vzdělávání těchto dětí.

RESUMÉ

The theme of my bachelor's thesis is The problems with adaptation preschool children of foreigners to different socio-cultural environment. The thesis is focused on working with children those can not speak czech properly and their successful adaptation among others in kindergarten.

Research in last chapter is focused on three concrete example of foreign children in czech nursery school and the specifics, adaptation in our socio-cultural environment and cooperation between kindergarten and parents.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

CÍLKOVÁ, E., SCHÖNEROVÁ, P. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*, 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-238-6.

ČR. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: 147/2011. 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

ČR. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: 561/2004. 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

GEIST, B. Sociologický slovník. Victoria publishing, 1992. 647 s. ISBN 80-85605-28-7

HAEFELE, B. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-57-7

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 286 s. ISBN 978-80-7367-269-0

KATZOVÁ, P. *Školský zákon. Komentář*. 1. vyd. Praha : ASPI, a. s., 2008. s. 800. ISBN 978-80-7357-421-3

KOŽÍŠKOVÁ, Z. *Multikulturní výchova v mateřské škole*. Informatorium. 2006. roč. 13, č. 5. s. 6-8. ISSN 1210-7506

LINHARTOVÁ, T. STRALCZYNSKÁ LOUDOVÁ B. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META o.p.s., 2014. 114 s. Dostupné na: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlismym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach>

- MACKŮ, Jan. *Malý sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1970. 614 s.
- MERTIN, VÁCLAVŮ; GILLERNOVÁ, ILON. *Psychologie pro učitele mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8
- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ L., *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní sensitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1
- PREISSOVÁ, A., KREJČÍ, I. ŠVACHOVÁ. *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 206. s. ISBN 978-80-244-3413-1
- PELCOVÁ, N. a kol. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009. 227 s. ISBN 978-80-7290-393-4
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011, ISBN 978-80-7387-502-2
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. 1. vyd. Praha: ISV. 2001. ISBN 80-85866-72-2
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha Grada, 2007. 160 s. ISBN 987-80-247-1733-3
- ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9
- ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3

VYROST, J., SLAMĚNÍK I. *Sociální psychologie*, 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8

ZÍKOVÁ, T., JAKOUBEK, M., JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, L., KOUBKOVÁ, H., LÁBUSOVÁ, A., MORVAYOVÁ, P., STROHSOVÁ, K., POKORNÁ, V., KRIŠTOF, R., SVOBODA, Z. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2

<http://www.centrumjihlava.cz>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Vymezení pojmů

Cizinec: z pohledu české legislativy je cizincem každá osoba, která není občanem České republiky a to včetně občana Evropské unie. Postavení cizince je zakotveno v zákoně č. 326/1999 Sb., kde poněkud strohou předchozí definici rozvíjí následujícím způsobem: „*Cizinec je osoba, která nemá státní občanství ČR a která má povolení k pobytu, nebo která má vízum nad 90 dnů, nebo která má platný azyl v ČR.*“⁵⁷

Azylant: postavení azylanta upravuje zákon č. 325/1999 Sb., zákon o azylu. Za azylanta je ve smyslu tohoto zákona považována osoba, která není občanem České republiky, byl jí udělen azyl a má trvalý pobyt na našem území. U této osoby se předpokládá dlouhodobý pobyt na území České republiky a její práva jsou rovna občanova ČR, krom volebního práva a to jak aktivního, tak pasivního. Dále tato osoba nepodléhá branné povinnosti. Zákon o azylu zároveň těmto osobám garantuje integrační program s hlavním zaměřením na zvládnutí základů českého jazyka a začlenění do české společnosti.⁵⁸

Osoba na dočasném útočišti:

Osobami na dočasném útočišti jsou cizinci, kterým vzhledem ke svému postavení v původní vlasti, ekonomickým, politickým nebo náboženským poměrům vláda ČR usnesením vyhlásila dočasné útočiště. Vzhledem k předpokládanému dočasnému pobytu těchto osob na našem území, nejsou osoby na dočasném útočišti součástí integračního programu, jako je tomu u předchozích dvou kategorií cizinců. Z minulosti lze jako příklad usnesení vlády o dočasném útočišti uvést nabídnutí takového útočiště občanům Kosova nebo Čečenska v období válečných konfliktů v těchto oblastech.⁵⁹

⁵⁷ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. 1. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, ISBN 80-244-1511-9

⁵⁸ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. 1. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, ISBN 80-244-1511-9

⁵⁹ KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. 1. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, ISBN 80-244-1511-9