

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zkušenosti vícejazyčných rodin se speciálně-pedagogickou péčí
Experiences of plurilingual families with educational counselling

Inna Zayats

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Studijní program: N7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Zkušenosti vícejazyčných rodin se speciálně-pedagogickou péčí“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Liberec 04. prosince 2023

Děkuji PaedDr. Evě Marádové, CSc. za vedení práce a vstřícnou komunikaci.

ABSTRAKT

Tato práce si klade za cíl pojmenovat specifika vícejazyčných rodin s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a přiblížit jejich zkušeností v oblasti speciálně pedagogické péče v ČR. Praktické části (5) v kvalitativním duchu, jež je věnována jednotlivým kazuistikám, rozhovorům s rodiči a diskusi, předchází teoretické pojednání. Jeho cílem je (1) v základních obrysech představit problematiku osvojování jazyka dítětem a seznámit čtenáře s pojmy vícejazyčnost, posléze vícejazyčný, cizinec a dítě s odlišným mateřským jazykem tak, jak jej chápe český vzdělávací systém, pakliže jich užívá. Dále nelze opomenout (2) vymezení rodiny v sociologickém kontextu s následným vhladem do rodin vícejazyčných a organizací, které se věnují jejich podpoře. Třetí kapitola krátce osvětlí (3) příznačnost Libereckého kraje, ve kterém byl výzkum proveden. Teoretickou část pak uzavírá kapitola (4) věnující se speciálně pedagogické péči vícejazyčných dětí na území Libereckého kraje.

KLÍČOVÁ SLOVA

vícejazyčné děti, děti s OMJ, rodina, speciálně pedagogická péče, spolupráce s rodiči, podpora

ABSTRACT

This work aims to identify the specifics of plurilingual families with children with special educational needs and to provide insight into their experiences in the field of special education – educational counselling in the Czech Republic. The practical part (5), conducted in a qualitative manner and devoted to individual case studies, interviews with parents, and discussions, is preceded by a theoretical part. Its goals are (1) to outline the issues of language acquisition in children and introduce the reader to the concepts of multilingualism, subsequently multilingual, foreigner, and a child with Czech as additional language as understood by the Czech educational system if it employs these terms. Furthermore, it is essential to address (2) the definition of family in a sociological context with subsequent insights into plurilingual families and organizations that focus on supporting them. The third chapter briefly shed light on (3) the characteristics of the Liberec Region, where the research was conducted. The theoretical part concludes with a chapter (4) addressing special education for plurilingual children in the Liberec Region.

KEYWORDS

Plurilingual children, children with Czech as additional language, family, educational counselling, cooperation with parents, support

OBSAH

ÚVOD	7
1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY	10
1.1 Osvojování jazyka dítětem	11
1.2 Vícejazyčnost	13
1.3 Dítě s odlišným mateřským jazykem	19
1.4 Cizinec	21
2 VÍCEJAZYČNÁ RODINA	21
2.1 Podpora vícejazyčných rodin	24
2.1.1 CIC – Centrum pro integraci cizinců	26
2.1.2 CPIC – Centrum na podporu integrace cizinců	27
2.1.3 META – Podpora příležitostí ve vzdělávání	28
2.1.4 OPU – Organizace pro pomoc uprchlíkům	30
2.1.5 SIMI – Sdružení pro integraci a migraci	31
2.1.6 InBaze	32
2.1.7 Podpora vícejazyčných rodin v Libereckém kraji	34
3 LIBERECKÝ KRAJ A VÍCEJAZYČNÍ	35
4 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PÉČE	36
4.1 Klinická logopedie	38
5 ZKUŠENOSTI VÍCEJAZYČNÝCH RODIN SE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PÉČÍ	39
5.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření	39
5.2 Charakteristika výzkumného souboru	42
5.3 Vlastní výzkum	44
5.3.1 Kazuistiky	44

5.3.2	Rozhovory s rodiči.....	50
5.3.3	Odborníci.....	Chyba! Záložka není definována.
6	Diskuse	53
	Závěr	56
	SEZNAM ZKRATEK.....	58
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	59
	Seznam příloh.....	Chyba! Záložka není definována.

ÚVOD

„Bilingvismus není černobílý jev, kdy platí všechno nebo nic.“

Harding-Esch, Riley, 2008, s. 50

Paní učitelka ... prosím ... Trochu. Rozumím. Já ... nemám. Víte. Ne. Jak? Prosím.

Máme mluvit jenom česky? Ale my neumíme tak dobře.

Doma mluvíme polsky. Venku mluvíme česky. Chceme, aby uměl oba jazyky.

Manžel na ni mluví anglicky a já slovensky. Žijeme nyní v Německu. Dcera nemluví.

Mluvili jsme ukrajinsky. Když byly mu tři roky, začali jsme mluvit česky. Protože on se bude učit v české škole.

On mongolsky trochu ... slov. Někdy anglicky já s ním mluvit taky. Mongolsky špatně. Jako česky.

On mluví anglická slova. My jsme koukali na videa. A teď říká anglicky.

I takové mohou být, a jsou, zkušenosti rodičů vícejazyčných dětí. Stejně jako u jejich potomků jde o rozmanitou skupinu osob, která hraje prim ve výchově i vzdělávání svých dětí. Tyto rodiny žijí v českém jazykovém a kulturním prostředí a z různých důvodů zachovávají komunikaci ve vícero jazycích – z nichž jeden z nich může a nemusí být český. Kvůli prarodičům, kvůli kultuře, kvůli budoucnosti svých dětí nebo jednoduše proto, že jazyk majoritní společnosti neovládají. Někteří se jazykově vzdělávají a zdokonalují více, jiní méně. Nehledě na to se ovšem každý rodič vícejazyčného dítěte, ať už český jazyk ovládá, či nikoli, octne v situaci, kdy je zapotřebí komunikovat nejen o vzdělávacích potřebách jeho dětí v rámci českého vzdělávacího systému se školou a učiteli v ní, ale v některých případech také s pracovníky školských poradenských zařízení či jiných specializovaných pracovišť. Právě rodiny s dětmi, u kterých se neznalost vzdělávacího jazyka protíná s dalšími specifickými vzdělávacími potřebami, jsou meritem praktické části této práce.

Oficiální počty žáků a studentů na českých školách, kteří nejsou cizinci a jejich znalost vzdělávacího jazyka je přitom nedostatečná, nejsou k dispozici. Jediným vodítkem může být odhad České školní inspekce z roku 2015, podle nějž by se toto číslo mohlo pohybovat kolem 34 % z celkového počtu (Inkluzivní škola 2022; ČŠI 2015). Z dat Českého statistického úřadu lze vyčíst pouze informaci o počtu cizinců – osob s jinou než českou státní příslušností vzdělávajících se v českých školách. Aktuální známé číslo ze školního roku 2021/2022 činí 105739 osob (ČSÚ – Vzdělávání cizinců 2022).

Vzhledem k uvedenému nelze tedy (s výjimkou některých regionů) očekávat, že by byly k dispozici počty vícejazyčných dětí, které mají navíc další specifické vzdělávací potřeby. Vzdělávání vícejazyčných žáků se přitom v posledních letech stalo jedním z často diskutovaných témat – jednak kvůli své specifčnosti a jednak kvůli své aktuálnosti: Iví podíl na tom má válečný konflikt na Ukrajině (únor 2022), jenž měl za následek mimo jiné i příliv velkého množství dětí, které bylo, a v některých případech dozajista stále je, zapotřebí začlenit do vzdělávacího proudu v ČR.

Již od roku 2004 se začleňování cizinců do vzdělávacího procesu věnuje nezisková organizace META. Díky ní, ale například také díky Národnímu pedagogickému institutu, Centra pro integraci cizinců a dalším jsou v této problematice vzdělávání odborní pracovníci, dochází ke sdílení zkušeností, objevují se příklady dobré praxe. Kombinaci vícejazyčnosti a speciálních vzdělávacích potřeb se věnuje například kapitola “Vícejazyčné děti s SVP” na internetovém portálu inkluzivniskola.cz. Praktické dopady tohoto souběhu řeší pravděpodobně denně mnoho pedagogických i poradenských pracovníků v ČR.

Jak ale takové situaci čelí rodiče, resp. celé rodiny? Jak probíhá součinnost mezi rodiči a odborníky z pohledu samotných rodičů? Existují platformy pro sdílení mezi rodiči? Tato práce si klade za cíl pojmenovat specifika vícejazyčných rodin s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a přiblížit jejich zkušeností v oblasti speciálně pedagogické péče v ČR. Praktické části (5) v kvalitativním duchu, jež je věnována analýze jednotlivých kazuistik, rozhovorům s rodiči a diskusi, předchází teoretické pojednání. Jeho cílem je (1) v základních obrysech představit problematiku osvojování jazyka dítětem a seznámit čtenáře s pojmy vícejazyčnost, posléze vícejazyčný, cizinec a dítě s odlišným mateřským jazykem tak, jak jej chápe český vzdělávací systém, pakliže jich užívá. Dále nelze

opomenout (2) vymezení rodiny v sociologickém kontextu s následným vhladem do rodin vícejazyčných a organizací, které se věnují jejich podpoře. Třetí kapitola krátce osvětlí (3) příznačnost Libereckého kraje, ve kterém byl výzkum proveden. Teoretickou část pak uzavírá kapitola (4) věnující se speciálně pedagogické péči vícejazyčných dětí na území Libereckého kraje.

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Následující kapitola nabízí vhled do tématu osvojování jazyka dítětem a vývoje jazyka. Dále pak vysvětlení pojmů cizinec, dítě s odlišným mateřským jazykem a vícejazyčný jedinec, přičemž se soustředí především na jejich neodmyslitelné prolínání a vztah ke vzdělávání.

Vzhledem k povaze práce jde o multidisciplinární téma, které je v hledáčku zájmů mnoha oborů. Psycholingvisty zaměstnává hledání principů osvojování jazyka, zatímco sociolingvisté se zaměřují na vícejazyčnost a fungování jejich nositelů ve společnosti. Z dalších, jež se neodmyslitelně pojí s tématem vícejazyčnosti, jsou to neurolingvistika (řečová centra, osvojování jazyka, neuroplasticita mozku, vícejazyčnost, jazykové patologie), speciální pedagogika a v ní do velké míry logopedie, psychologie a zde primárně neuropsychologie a vývojová psychologie, sociologie a samozřejmě pedagogika. Neodmyslitelnou roli hraje i lingvistika, do určité míry sem zasahuje také oblast práva a další.

Vrstevnatost a mezioborovost vícejazyčnosti vedla k tomu, že v rámci interních potřeb jednotlivých oborů vznikaly a vznikají v jednotlivých oborech v závislosti na různých pohledech různé definice osob, které ovládají (na různé úrovni) dva a vícero jazyků. Ve světě právním mluvíme o cizincích. Pedagogická sféra ještě stále nejčastěji operuje s pojmem dítě s odlišným mateřským jazykem. A ve sféře lingvistické bychom našli pravděpodobně nejčastěji spojení bilingvní či pluri / multilingvní jedinec. Praktickou stránku této problematiky glosuje v auditu vzdělávacího systému Kristýna Titěrová, programová ředitelka METY, slovy: „... *integrační politiku nastavuje ministerstvo vnitra, sociální služby MPSV a agendu školství MŠMT. Škola je místo, kde se vše setkává, a kolem ní je potřeba vybudovat podpůrnou síť (pro komunikaci a sociální práci s rodinami). Systémová řešení mezioborovní spolupráce existují zatím jen na lokální úrovni díky projektům nevládních organizací, na úrovni resortů se diskuze teprve otevírá.*“ (Audit VS Eduin, 2022)

Cílem kapitoly je obeznámit čtenáře se základními teoriemi osvojování jazyka dítětem, s vývojem řeči u dětí a osvětlit pojmy vícejazyčnost, dítě s OMJ a cizinec.

1.1 Osvojování jazyka dítětem

Osvojování jazyka dítětem je proces, který zahrnuje komplexní interakci mezi biologickými, lingvistickými, kognitivními a sociálními faktory. Tento proces má zásadní vliv na vývoj dítěte a jeho schopnost komunikovat a porozumět světu. Během posledních desetiletí vznikly v rámci vývojové psycholingvistiky různé teorie, které se snaží tento jev vysvětlit.

Základní informační zdroje na poli mezinárodním i českém zabývající se tématem osvojování dětské řeči uvádí v publikaci „Dětská řeč a komunikace“, dnes již zesnulý, profesor Jan Průcha.

Původní koncept B. F. Skinnera, založený na teorii reakcí na verbální a neverbální stimuly, byl v polovině 20. století překonán s rozvojem psycholingvistiky a nativistickou teorií Noama Chomského. Podle něj mají děti vrozenou schopnost rozumět gramatice a syntaxi jazyka, což jim umožňuje si postupně osvojovat slovní zásobu a gramatické struktury. Nativistická teorie byla a do dnešních dní je mnohými kritizována. Vyčítáno je jí zejména odhlédnutí od role učení, zkušeností a napodobování ve vývoji dětské řeči, stejně jako od sociálního prostředí a komunikačních funkcí dítěte (Průcha, 2011). Vygotskij (2017) už v 70. letech zdůrazňoval, že děti se učí jazyku prostřednictvím komunikace s dospělými a dalšími dětmi. Že rodiče, sourozenci a učitelé hrají důležitou úlohu v tom, jak rychle a efektivně si dítě osvojuje jazyk. Klenková (2006, s. 32) uvádí, že *„obsahová i formální stránka komunikace do značné míry závisí na schopnostech, vzdělání, socializaci, identifikačních vzorech, sebevýchově, temperamentu, momentálním duševním a zdravotním stavu, věku, pohlaví, geografické a etnické kulturní oblasti, příslušnosti k sociální třídě a zejména na tradičních návycích, stereotypech a výchově v původní rodině.“* Současné psycholingvistické tendence v tématu osvojování jazyka dítětem kromě nativistické a empiristické (hlavním určujícím prvkem je vliv prostředí a získávané zkušenosti) teorie doplňuje takzvaný interakční přístup, který se pokouší o spojení obou výše uvedených teorií. Za velmi významnou je v tomto případě považována role učení v procesu osvojování jazyka. Toto stanovisko zastávají jak zahraniční lingvisté – např. Eve Clark, jež se specializuje na oblast vývoje jazyka u dětí (Průcha, 2011), tak někteří odborníci v českých končinách. Vágnerová (2000) kupříkladu vnímá vývoj dětské řeči jako součást socializace, jejímž prostředkem je sociální učení, pro které u dítěte počítá jednak s vrozenými dispozicemi,

a jednak s jeho dalšími zkušenostmi. Byť se o principu osvojování jazyka vedou debaty, lze podle Harding-Eschové a Rileyho (2008) najít i takové názory na proces učení (osvojování) jazyka, na kterých se všichni shodnou – např. že pouhým opakováním se jazyk naučit nelze, důležitou součástí procesu je chybování, velkou roli hraje motivace a příležitost k osvojování nebo že některá využití jazyka „*se lze naučit jen v přímé interakci s jinými lidmi.*“ (Harding-Esch, Riley, 2008; s. 38)

V současnosti je možné si povšimnout snahy rodičů seznamovat děti s dalšími jazyky již od velmi útlého věku. Takové jednání lze vysvětlit pomocí „kritického období“ – tedy věk zhruba mezi druhým rokem a pubertou, které bylo dříve považováno za nejvhodnější čas pro osvojování jazyka z důvodu vyšší plasticity mozku v tomto období. V posledních letech se začíná rozšiřovat názor, že hlavní roli nehraje faktor věku ale míra intenzity jazykového inputu a outputu (Lachout, 2017).

Samotný vývoj jazyka dětí má podle Lachouta (2017) stále stejný obecně platný průběh, který není závislý na jazyku a kultuře. Přičemž některé výzkumy poukazují navíc na vytváření dalších specifických jazykových kategorií už ve velmi nízkém věku. Univerzálnost osvojování jazyka má tedy své hranice (Bowerman, Choi, 2003).

Vývoj jazyka a jeho osvojování je dlouhodobý jev, jehož vrcholnou fází je podle Sováka (1972) období intelektualizace řeči, kdy dítě dokáže volně, a obsahově i formálně relativně přesně, vyjadřovat své myšlenky. Tato fáze přichází okolo čtvrtého roku života a společně s rozvojem kognitivních schopností provází člověka až do dospělosti. Předcházejí jí stádia předřečová, na která navazují stádia vlastního vývoje řeči (Klenková, 2006; Lachout, 2017). Předverbálně se dítě začíná projevovat ještě před narozením, kdy plod reaguje na různé hlasy, objevuje se nitroděložní kvílení, polykací pohyby, dumláni palce aj. Po narození je to pak jednoznačně křik, jenž se postupně diferencuje a začíná být jazykově specificky – tzn. dítě má určitou zásobu různých křiků, kterými vyjadřuje, komunikuje své aktuální potřeby. (Mampe e al., 2009) Později, kolem 2. až 3 měsíce, se objevuje broukání a žvatláni, pudové žvatláni. Zhruba po šesti měsících se začíná objevovat napodobující žvatláni, a ještě před rokem už lze v některých případech pozorovat nastupující porozumění. Vlastní vývoj řeči se u dětí objevuje kolem jednoho roku. Ten je podle Sováka (1972) charakteristický stádiem (1) emocionálně-volním, kdy dítě začíná používat jednoslabičná, dvouslabičná

slova. Následován je (2) stádiem asociačně-reprodukčním, kdy dochází k transferu výrazů na analogické jevy a výraznému rozvoji komunikačního apetitu. O něco později přichází (3) stádium logických pojmů, kdy začíná docházet k zevšeobecnování označení. To je završeno již zmíněným (4) stádiem intelektualizace řeči. Další klasifikace vývoje řeči publikoval například profesor Viktor Lechta nebo profesor František Čermák. Nicméně všichni autoři se shodují na tom, že jde o proces individuální a nelze se držet striktně určitých časových období. (Klenková, 2006; Lachout 2017)

V případě vícejazyčných jedinců platí stejné mechanismy ve vývoji jazyka jako u monolingvních s tím rozdílem, že si neosvojují jeden ale dva jazykové kódy zároveň. (Lachout, 2017) Šulová (2004) uvádí tři stádia jazykového vývoje bilingvních dětí podle Saundersa: (1) stádium cca do dvou let věku, (2) stádium od dvou do čtyř let, (3) stádium od čtyř let. V prvním období, tzv indeterminovaném kódování, pojmenovává dítě vše kolem sebe v jakémkoli jazyce a vnímá oba jazyky jako jeden soubor. V následujícím stádiu se učí užívat jazyka podle toho, s kým komunikuje, rozšiřuje si slovní zásobu. Stále u něj však dochází k míchání jednotlivých jazykových kódů. Poslední fáze je charakteristická tím, že dítě již začíná rozlišovat oba jazyky ve všech jeho složkách, tedy včetně morfologicko-syntaktické i gramatické a vědomě a víceméně plnohodnotně komunikuje v daném jazyce v závislosti na komunikačním partnerovi. Paralely ve vývoji monolingvních a bilingvních dětí lze spatřit i při srovnání Saundersova dělení s Lechtovou klasifikací vývoje vlastní řeči.

Zvláštnostem v jazykovém projevu bilingvních, posléze plurilingvních osob bude věnován prostor v následující kapitole.

1.2 Vícejazyčnost

Definice

Zatímco pod pojmem multilingvismus, mnohojazyčnost se podle SERR (2001) skrývá koexistence vícero jazykových variant v určité zeměpisné oblasti – např. může jít o jazyk vybrané sociální skupiny, sociolekty či dialekty, v případě plurilingvismu, vícejazyčnosti mluvíme o jazykovém repertoáru jednotlivce. Takový repertoár zahrnuje jak mateřský jazyk, tak jakékoliv další jazyky a jejich varianty. Jedná se tedy o opak monolingvismu.

Vícejazyčnost má charakter dynamického procesu a jazyková úroveň se tak může lišit a měnit v důsledku navazujícího vzdělávání a získaných zkušeností. (Rada Evropy 2007; Council of Europe 2020) Ačkoli jde o pojmy definované oficiálními orgány EU, samotní zástupci s nimi nakládají relativně vágně. Rada EU kupříkladu uvádí ve svém doporučení o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2018) jako jednu z kompetencí mnohojazyčnost.

Za vícejazyčnost bývá někdy označován i bilingvismus, tedy dvojjazyčnost. Jak vyplývá ze samotné podstaty slova, v tomto případě jde pouze o podskupinu vícejazyčnosti. (Morgentsternová et al., 2011) Lze předpokládat, že k záměně dochází na základě většího množství bilingvních mluvčích a tím pádem i většího množství dostupných zdrojů – studií, knih aj., a proto došlo částečně k zobecnění pojmu. V případě této práce bude obou pojmů užíváno ve smyslu vícejazyčnosti. Jednotná a přesná definice vícejazyčnosti je v současnosti vázaná aspektem, kterému daný autor přikládá větší váhu. Grosjean (1982) uvádí, že bilingvismus znamená, že jednotlivec nebo skupina lidí je schopna efektivně komunikovat v alespoň dvou jazycích a každý z těchto jazyků má svou vlastní gramatiku a slovní zásobu. Podle Bialystok (2009) je bilingvismus schopnost jedince používat dva nebo více jazyků v procesu myšlení a komunikace, přičemž se jako takový podílí na ovlivňování kognitivních funkcí jedince. Harding-Esch a Riley (2008) uvádějí jednu z prvních definic bilingvismu amerického lingvisty Bloomfielda z roku 1933: „*Bilingvismus (je) schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího ... Nelze samozřejmě definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relativní.*“ (s. 40) Green (1998) vidí bilingvismus jako schopnost flexibilně přecházet mezi dvěma nebo více jazyky v závislosti na kontextu a potřebách komunikace. Cummins (1979) chápe bilingvismus jako výsledek dlouhodobého vývoje jazykových dovedností, kde jedinec získává a udržuje schopnost používat více než jeden jazyk.

Jim Cummins se tématu vícejazyčnosti věnuje již od sedmdesátých let 20. století a není jen významným lingvistou, patří také mezi klíčové postavy v oblasti výzkumu vztahu mezi jazykem a vzděláváním. Jeho práce má značný vliv na oblasti, jako je vzdělávání bilingvních a vícejazyčných studentů, sociolingvistika, a jazyková politika. Je autorem teorie společné

výchozí dovednosti¹, která zdůrazňuje, že bilingvní jedinci mají tendenci dosahovat lepších výsledků ve vzdělání a mohou mít výhody v oblasti kognitivního rozvoje. Tato teorie poukazuje na to, že bilingvní jedinci jsou schopni přenášet dovednosti a znalosti z jednoho jazyka do druhého díky „sdíleným konceptům a znalostem získaným učením, zkušenostem a kognitivním a jazykovým schopnostem žáků“ (Inkluzivní škola, 2021), což má pozitivní dopad na jejich schopnosti ve vzdělávání. (Cummins, 1979) Dále se zaměřil na koncept „cultural availability“². Tedy, že vzdělávací obsah by měl být prezentován v jazyce, který studenti nejlépe ovládají, což jim pomáhá lépe porozumět a dosahovat lepších výsledků. (Cummins, 2000) Kromě toho se zabýval problematikou sociálního vyloučení a diskriminace založené na jazyce a kulturním pozadí. Jeho práce klade důraz na důležitost uznání a respektu různých jazyků a kultur a boj proti jazykovému útlaku. (Cummins, 1984) V roce 2020 byl hostem mezinárodní konference pořádané zmiňovanou společností META. Ke svému příspěvku napsal také článek, jenž je k nalezení na stránkách METY / Inkluzivní školy pod názvem „Vzdělávání vícejazyčných dětí“, a ve kterém se dotýká témat, kdo patří k vícejazyčným dětem, jak jejich vícejazyčnosti využívat ve výuce a dalších.

Zmiňované definice poskytují základní orientaci v oblasti bilingvismu a plurilingvismu, ale je třeba poznamenat, že existuje mnoho dalších definic a konceptů spojených s těmito termíny, a jejich význam může být kontextuální a závislý na cíli zkoumání.

Dělení

V rámci základní typologie bilingvismu, posléze plurilingvismu se rozlišuje existence individuálního a společenského bilingvismu.

Co se týče druhého jmenovaného, jde v některých případech dokonce o celá vícejazyčná společenství, přičemž to nejsou tak vzácné případy, jak by se možná mohlo na první pohled zdát. Morgensternová (2011, str. 26) uvádí, že ve dvojjazyčném prostředí žijí zhruba dvě třetiny světové populace. I pro Českou republiku byla vícejazyčnost – přesněji dvojjazyčnost ještě donedávna přirozená jednak ve spojitosti s němčinou, jednak se slovenštinou. Pro mnoho českých příhraničních oblastí jde navíc stále o běžný jev.

¹ CUP – Common Underlying Proficiency

² kulturní dostupnost – vl. překlad

Následující kapitoly budou však věnovány bi/plurilingvistu jednotlivce. Ten můžeme rozlišovat podle 1) úrovně ovládnutí jazyka, 2) způsobu osvojení jazyka, 3) věku osvojení jazyka, 4) rovnováhy mezi jazyky. Podle úrovně ovládnutí jazyka lze bilingvistus rozdělit na receptivní, kdy jedinec rozumí mluvenému a psanému jazyku, a produktivní, kdy je jedinec schopen i samostatné produkce v psané i mluvené formě. Z hlediska způsobu osvojení jazyků existuje primární/přirozený a sekundární/umělý bilingvistus. Řadí se sem i tzv. intencní bilingvistus, kdy jeden z rodičů hovoří s dítětem jiným jazykem, než je jeho mateřský. Podle věku osvojení jazyků se rozlišuje simultánní/souběžný bilingvistus, kdy dochází k osvojení dvou jazyků již v raném věku, a sukcesivní/následný bilingvistus, kdy osvojení druhého jazyka probíhá po získání určitých jazykových kompetencí v prvním jazyce. Dle rovnováhy jazyků se rozděluje na vyvážený a dominantní, přičemž vyvážený je spíše teoretický ideál než reálná praxe (Morgensternová et al., 2011). Je známo, že žádný bilingvistus není nikdy v rovnovážném stavu, protože vždy jeden jazyk převažuje pro určitou funkci a druhý pro jinou. Bilingvní mluvčí také obvykle projevují emoční preference při používání jazyka v různých situacích (Čermák, 2010).

Jazykové zvláštnosti

Soustředíme-li se na projev vícejazyčného dítěte, záhy pravděpodobně zjistíme, že se v něm objevují neobvyklá slovní spojení, prapodivné skloňování, nevhodný slovosled a jiné zvláštnosti, které u monolingvních mluvčích s neurotypickým vývojem nezaznamenáme. Mezi nejčastější jazyková specifika patří interference, jazykové výpůjčky a střídání (code-switching) nebo míchání (code-mixing) jazykových kódů. Ve všech případech se u vícejazyčných dětí jedná o přirozený jev, ke kterému pravděpodobně dochází kvůli aktivaci všech jazyků při komunikaci pouze jedním z nich. V důsledku toho musí dojít k potlačení (inhibici) těch, jichž právě není zapotřebí. Některé jejich vlastnosti se ale mohou přenést do právě komunikovaného jazyka ((Morgensternová, 2011)

K vlivu jednoho jazyka na druhý – interferenci může docházet v jakékoli jazykové rovině. V oblasti fonologické jde o anomálie ve výslovnosti hlásek, rytmu řeči, intonaci. V lexikální rovině se mohou vyskytnout přenosy idiomatických spojení. Na úrovni gramatiky jsou to přenosy gramatických struktur z jednoho jazyka na druhý u tvoření slovesných tvarů, používání slovesných časů /předložek, ... případně i transfer v syntaktické rovině (Lachout,

2017)Příčinu interference lze podle Triarchi-Herrmannové (2006; in Lachout, 2017) hledat v podobnosti jazyků, ve složitosti jazykových struktur, jazykové polysémii, v emočním stavu mluvčího nebo v aktuální situaci / tématu hovoru / vztahu ke komunikačnímu partnerovi.

Jazykové výpůjčky jsou slova, slovní spojení přejímána z jednoho jazyka do druhého, která jsou morfologicky a gramaticky přizpůsobována struktuře jazyka, do něž byla přejatá. Výpůjčka může být provedena úmyslně, například když jedinec nezná ekvivalent určitého slova v daném jazyce, nebo když zná oba ekvivalenty, ale cítí se jistější ve výslovnosti jednoho z nich (Morgensternová et al., 2011).

Přepínání jazykových kódů – code-switching a code-mixing patří k jevům, kterého si většinou vícejazyčný jedinec není při své promluvě vědom. Tok jeho řeči se nikterak nezmění, přitom může jít vložení slov, frází i celých vět. Takové střídání jazykových kódů je naprosto přirozené a nejde tak o narušenou komunikační schopnost. Nejčastější příčinou bývá absence správného slova v aktuálním jazyce komunikace (neznalost, neexistence). Někdy může spustit přepnutí kódu podobné slovo, jméno nebo název výrobku. Jindy jde o solidaritu s komunikačním partnerem nebo posílení argumentu. V každém případě nezanechává taková komunikace na vývoji dítěte žádné negativní stopy ((Harding-Esch, 2008)

Vícejazyčnost a poruchy psychického vývoje podle MKN-10

Ačkoli v cizině se tématu dětské vícejazyčnosti věnuje stále více odborníků (Cummins, Grosjean, Paradise, ad.), v našich končinách jde stále ještě o oblast zkoumanou v menším měřítku. Jinak tomu není ani v případě spojení vícejazyčnosti a poruch psychického vývoje podle MKN-10, kterých se rodiče často obávají. Pravděpodobně na základě toho v některých případech dochází k tomu, že odborníci doporučují rodičům upustit od vícejazyčnosti, neboť stále setrvávají v domněnání, že monolingvismus bude pro dítě jednodušší – a tedy lepší. Současné i dřívější výzkumy (Meisel, 2007; Šatava, 2001) ukazují, že raná vícejazyčnost nezpůsobuje „*negativní důsledky pro kognitivní vývoj dětí nebo pro jejich pozdější vzdělávací výsledky*“ (Průcha, 2011) Od studií potvrzujících či vyvracejících vliv bilingvismu na inteligenci ve srovnání s monolingvními jedinci se lingvisté odklonili ke zkoumání specifických intelektových rysů bilingvních osob. Podle Bialystock (2001) lze

v této oblasti uspokojivě konstatovat pouze to, že bilingvisté jsou schopni se soustředit na podstatu úkolu a nenechat se vyrušit zavádějícími informacemi a mají lepší předpoklady pro pojmovou analýzu a záměrnou regulaci mentálních procesů (Harding-Esch, 2008).

Důkazy vyvracející přímý vliv vícejazyčné výchovy na specifické poruchy učení nebo narušenou komunikační schopnost bychom v české odborné společnosti hledali marně. K nalezení jsou v zahraničních zdrojích, které výše uvedené v některých případech nejen vyvracejí a opakovaně ukazují, že vícejazyčnost u dětí s vývojovými poruchami nemá negativní vliv na jazykový vývoj dětí (Riva, 2020), ba dokonce například u dětí s autismem uvádějí někteří autoři vícejazyčnost jako benefit. (Howard, Katsos a Gibson 2019). Samotná definice poruch podle MKN-10: *„Poruchy uvedené pod F80–F89 mají tyto společné vlastnosti: (a) nástup je vždy v kojeneckém věku nebo v dětství; (b) postižení nebo opoždění ve vývoji funkcí, které mají silný vztah k biologickému zrání centrální nervové soustavy; a (c) stálý průběh bez remisí a relapsů. Ve většině případů je postižena řeč, orientace a motorická koordinace. Opoždění nebo poškození je obvykle přítomno již velmi časně, může být spolehlivě zjištěno a postupně se mírní s přibývajícím věkem dítěte, i když drobnější defekty často přetrvávají až do dospělého věku.“* říká, že jejich vznik je úzce provázán s vývojem celé nervové soustavy člověka. Dalo by se z ní vyvodit, že vícejazyčnost neovlivňuje vývoj dítěte, resp. jeho kognitivních dovedností, k horšímu. Nicméně pro taková tvrzení jsou nutné relevantní výzkumy. Vzhledem k dynamice tématu v posledních letech lze předpokládat, že jejich množství bude i nadále narůstat.

Velkým tématem je pro odborníky v praxi jako jsou kliničtí logopedi, speciální pedagogové, kliničtí psychologové, foniatři ale i učitelé v mateřských a základních školách identifikace a diagnostika projevů jednotlivých vývojových poruch. Ty totiž nepřicházejí později než u monolingvních jedinců, ale v případě vícejazyčného vlivu je obtížnější je zaznamenat. Často jsou tak odchylky v jazyku, řeči, čtení nebo psaní přisuzovány vlivu mateřského jazyka, který může být odlišný od jazyka vzdělávacího; případně jsou považovány za zmatení dítěte (Korkman, Steinroos et al., 2012). Tyto teorie jsou však chybné. Vzhledem k neurologickému původu vývojových poruch se totiž obtíže projeví v celém spektru dětského jazyka a řeči – tedy ve všech jazycích, kterými je dítě obklopeno a jichž užívá / se snaží užívat. Klinici a další se tak dostávají do náročných situací, kdy potřebují stanovit

diagnózu a zároveň poradit rodičům, jak se postavit k vícejazyčné výchově v rodině. Jednotlivé případy je zapotřebí posuzovat velice individuálně s přihlédnutím nejen k jazykové situaci v rodině. Nelze počítat s tím, že s nástupem do školy dojde k výraznému zlepšení. Data zároveň naznačují, že vzdát se mateřského jazyka a mluvit s dítětem jazykem, kterým bude vzděláváno, byť rodiče nejsou rodilí mluvčí, není vhodné. Jako nejlepší se zdá být vystavení dítěte širokému množství rodilých mluvčích, což se jeví jako úkol, který zahrnuje účast velkého množství institucí a osob, která není vždy možná (Hoff a Core, 2015). Jak navíc podotýká Paradis (2007), u dětí imigrantů – kdy je mateřský jazyk minoritní a jazyk společnosti, ve které žijí je majoritní, nelze sáhnout po variantě jednoho jazyka. Pro takové děti je bi/plurilingvismus nevyhnutelný. Na základě toho vznikl například výzkum, jehož výsledky ukazují, že bilingvní děti s vývojovou dysfázií jsou schopny dosáhnout stejné jazykové úrovně jako jejich monolingvní vrstevníci se stejnou diagnózou ((Paradis, 2007)

Vrstevnatost takových případů klade extrémní nároky i na psychickou, sociální, vzdělávací a další sféry života jednotlivce i rodiny. Zpochybnění vícejazyčné výchovy pak může vést u rodičů a okolí k pochybnostem o správnosti rozhodnutí zachovat v rodině vícero jazyků. Objevují se obavy z přílišného zatížení dítěte, nerovnoměrného vývoje, apod.

V součtu lze konstatovat, že u vícejazyčnosti v kombinaci s poruchami psychického vývoje se jedná o velmi živé téma, které má pro svoji komplikovanost na mapě vědění stále mnoho bílých míst. V České republice se této oblasti v rámci výzkumu nikdo konstantně nevěnuje. Za první vlašтовku systematického uchopení lze považovat texty na portálu inkuzivniskola.cz pod záložkou „Vícejazyčné děti se SVP“. Ve vzdělávací praxi se s těmito dětmi ale denně setkávají učitelé, speciální pedagogové, logopedi a další. Ti mají možnost čerpat ze svých dosavadních zkušeností i praxe druhých. Takovou možností ale nedisponují rodiče, kteří na situace, jež s sebou taková kombinace nese, nejsou připraveni a nevědí, co se za obtížemi jejich dětí může skrývat.

1.3 Dítě s odlišným mateřským jazykem

Protože se právní definice cizince ukázala v pedagogické praxi jako nedostatečná, zdomácněl postupně ve vzdělávacích kruzích pojem dítě s odlišným mateřským jazykem. Společnost META na základě analogií v zahraničí uvádí, že v praxi může jít jak o děti-

cizince, tak o děti s českým občanstvím vychovávané rodiči-cizinci v jiném jazykovém společenství; případně takové, jejichž rodiči jsou Češi, se kterými část svého života prožily v zahraničí; jedním ze stále častějších případů jsou také děti z vícejazyčných partnerství, kdy jeden z partnerů je občanem ČR a druhý nikoli (Felcmanová, 2015)

Pro podporu ve vzdělávání dětí s OMJ se stala zásadní vyhláška č. 27 z roku 2016, jež *“upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných.”* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §1, odst.1) Po této úpravě mohou děti s OMJ bez zdravotního postižení dosáhnout až na podpůrná opatření třetího stupně, a to z důvodů *“odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek žáka, ...; neznalosti nebo nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka”* (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.). Jako reakce na změnu legislativy vznikl katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Jde o manuál, který v přehledné a volně dostupné podobě prezentuje možné prostředky podpory ve vzdělávání.

Opěrným bodem pro vznik vzdělávacích programů pro děti se SVP a následné poskytování podpůrných opatření se stal rámcový vzdělávací program zakotvený ve školském zákoně. RVP pro předškolní vzdělávání obsahuje přímo kapitolu *“Jazyková příprava dětí s nedostatečnou znalostí ČJ”* (RVP PV, 2021, s. 37). RVP pro základní vzdělávání doznal změn týkajících se specifických vzdělávacích potřeb žáků-cizinců (MŠMT zde operuje s tímto pojmem, příp. žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka) s účinností od 01.září 2023. A to v oddíle Jazyk a jazyková komunikace (RVP ZV, 2023, s. 17). V obou RVP se doporučuje pracovat s podpůrným materiálem zveřejněným MŠMT pod názvem *“Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání / základní vzdělávání”*.

V posledních letech začíná být termín *“dítě s OMJ”* nahrazován pojmem *“vícejazyčný žák”*. Je otázkou, zda není takové označení matoucí. V úhrnu by totiž bylo kupříkladu podle SERR možné mezi plurilingvní / bilingvní zařadit nejen děti s OMJ nebo cizince, ale také všechny české děti, které mimo češtiny ovládají alespoň jeden další jazyk. Společnost META, jež je ústředním propagátorem *„vícejazyčného žáka“*, ale vidí pod tímto označením *„dětí a žáky,*

v jejichž případě se jazyk, kterým hovoří ve svém volném čase a domácím prostředí, resp. ve kterém se dosud vzdělávali, nekryje, nebo jen částečně kryje s vyučovacím jazykem, tj. češtinou. Nejčastěji tedy v této souvislosti hovoříme o dětech a žácích nově příchozích ze zahraničí. Mohou to ale být také děti občanů cizích zemí, nebo s českým či dvojitým občanstvím, které v ČR vyrostly, ale doma hovoří jiným jazykem, než je jazyk vyučovací.“ (Děti a žáci s OMJ, 2023)

1.4 Cizinec

Zákon č. 326/1999 Sb. tedy zákon o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů definuje cizince v prvním odstavci §1 jako “fyzickou osobu, která není státním občanem České republiky”. Touto formulací se řídí také Český statistický úřad, jenž každoročně zveřejňuje počty cizinců na území ČR. Podle předběžných čtvrtletních údajů jde ke 31. 03. 2023 o 1010692 osob. Není od věci zmínit, že plynulý růst v řádech tisíců zasáhl po vypuknutí války na Ukrajině příliv ukrajinských občanů v řádech statisíců (srov. 660 849 osob ke 31.12.2021 a 922 516 ke 31. 03.2022, přičemž více než čtvrtmilionu tvoří v tomto případě občané Ukrajiny. (ČSÚ, Počet cizinců v ČR, 06. 09. 2023)

Vzdělávání cizinců (a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí) upravuje §20 školského zákona.

2 VÍCEJAZYČNÁ RODINA

Bilingvní a vícejazyčné rodiny nejsou v dnešní době ničím neobvyklým. Rodiny se stěhují do zahraničí, ať už z pracovních nebo osobních důvodů, a děti tak mohou vyrůstat ve více než jednom jazykovém prostředí. Tato kapitola se zaměří na výzvy a výhody spojené s vícejazyčným prostředím pro rodiny.

Sociologické prameny pracují s rodinou jako významnou “*společenskou skupinou a institucí, jež je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou.*” (Petrušek, 1996, s. 940) Kromě samotné funkce rozmnožovací, řadí sociologové mezi její neodmyslitelnou funkci i výchovu dětí. Rodinný život umožňuje předávat sociální i kulturní kapitál a zajistit tak plynulost kulturního vývoje. Do života vícejazyčných rodin vstupují

kultury dvě i více, mnohdy velmi rozdílné. K neodmyslitelné součásti takového kulturního dědictví patří i jazyk.

Rodiny, kde rodiče mluví různými jazyky, nebo žijí v zemích s více než jedním oficiálním jazykem, čelí jedinečným výchovným výzvám. Což může mít vliv na jazykový rozvoj dětí a jejich schopnost komunikovat v obou jazycích. Podle výzkumu belgické lingvistky Annick De Houwer (2007) je důležité, aby rodiče podporovali aktivní a pasivní ovládnutí obou jazyků, a měli jasná pravidla pro používání jednoho nebo druhého jazyka doma. Podle bádání Eriky Hoff (2013) mohou bilingvní děti dosahovat v některých jazykových dovednostech lepších výsledků než jednojazyčné děti, což může být spojeno s jejich schopností přepínat mezi dvěma nebo více jazyky. S bilingvním i plurilingvním prostředím se mohou pojit i sociální výhody. Důkazy v tomto ohledu zveřejnilo duo Ikizer a Ramírez-Esparza v roce 2018 v časopise *Bilingualism: Language and Cognition*. Děti ve vícejazyčných rodinách mají podle nich tendenci být otevřenější vůči různým kulturám a jsou schopny lépe porozumět perspektivám jiných lidí. Zároveň mají obvykle komplexní kulturní a jazykovou identitu. Je ovšem nutné brát tyto studie s nadhledem a vzít v úvahu také různé výzkumné podmínky a cíle jednotlivých badatelů.

Sdílení dvou či vícero jazyků, a v některých případech také kultur, ovlivňují jedince skrz naskrz. Mnoho myšlenek, pocitů, představ přejímá jednotlivec podvědomě. Dochází tak k zaměňování vlastních zvyků za neměnné zákony a k uvědomění si, že tomu tak není dochází často po konfrontaci s jinými kulturami, lidmi z jiných koutů světa. „*Děti z dvojjazyčných rodin si uvědomují očekávání, že se ve svém chování budou identifikovat se dvěma různými kulturami.*“ (Harding-Esch, 2008) Obvykle jim to nečiní potíže. Někdy se však mohou potýkat s výzvami typu konflikt jazyků a kultury, nedostatkem dostupných vzdělávacích materiálů ve všech jazycích a obavou z jazykového zpoždění. Podle Paradis et al. (2010) je důležité, aby rodiny měly jasnou strategii pro podporu jazykového rozvoje svých dětí, včetně pravidelné komunikace ve všech používaných jazycích. K podpoře jazykového rozvoje a kulturní identity svých dětí mohou rodiny využít různých strategií v závislosti na tom, k jakému typu (bi/plurilingvní) rodiny patří. Odborné prameny rozlišují pět až šest základních typů.

K (1) prvnímu typu se řadí rodina, ve které mají rodiče odlišné mateřské jazyky a do určité míry ovládají jazyk jeden druhého. Jeden z jejich jazyků je zároveň dominantním jazykem společnosti. Rodiče při komunikaci s dítětem uplatňují Grammontovo pravidlo, tzn. každý rodič mluví s dítětem svým mateřským jazykem.

matka	otec	jazyk okolí	jazyk výchovy
ukrajinština	čeština	čeština	čeština a ukrajinština

Tabulka č. 1: Příklad prvního typu vícejazyčné rodiny

U (2) druhého typu je jazyk rodičů rozdílný a jeden z nich je přitom jazykem dominantním a jazykem okolní společnosti. Rodiče s dítětem komunikují jazykem jen minoritním jazykem. Dítě se s jazykem okolí (a jednoho rodiče) setkává jen mimo domov – v mateřské škole, na hřišti apod.

matka	otec	jazyk okolí	jazyk výchovy
ukrajinština	čeština	čeština	ukrajinština

Tabulka č. 2: Příklad druhého typu vícejazyčné rodiny

V (3) dalším případě mluví rodiče stejným mateřským jazykem, zatímco jazyk společnosti je odlišný. S dítětem komunikují pouze ve svém jazyce.

matka	otec	jazyk okolí	jazyk výchovy
ukrajinština	ukrajinština	čeština	ukrajinština

Tabulka č. 3: Příklad třetího typu vícejazyčné rodiny

(4) Čtvrtý typ vícejazyčné rodiny je charakteristický rozdílnými jazyky obou rodičů. Kromě toho se však ani jeden z nich neshoduje s jazykem okolního prostředí. Rodiče se obrací na dítě v jednom ze svých jazyků.

matka	otec	jazyk okolí	jazyk výchovy
ukrajinština	angličtina	čeština	ukrajinština nebo angličtina

Tabulka č. 4: Příklad čtvrtého typu vícejazyčné rodiny

V případě (5) pátého typu jde o tzv. intenční, tedy záměrný, bilingvismus, kdy se jazyk rodičů shoduje s jazykem společnosti, ve které rodina žije. Jeden z rodičů ale záměrně

komunikuje s dítětem jiným jazykem. O takový typ výchovy usiluje čím dál více původně monolingvních rodin. Jde o lákavý způsob, jak dopřát dítěti možnost vyrůstat ve vícejazyčném prostředí, nicméně při nedostatečné jazykové kompetenci může v takovém případě dojít k přenosu jazykových nedostatků, jejichž odstraňování je později velmi obtížné.

matka	otec	jazyk okolí	jazyk výchovy
čeština	čeština	čeština	angličtina

Tabulka č. 5: Příklad pátého typu vícejazyčné rodiny

Někdy uváděný (6) šestý typ rodiny zahrnuje bilingvní rodiče, kteří žijí v bilingvním prostředí (kupříkladu ve Švýcarsku). Rodiče tedy komunikují s dítětem v obou jazycích.

matka	otec	jazyk okolí	jazyk výchovy
němčina a francouzština	němčina a francouzština	němčina a francouzština	němčina a francouzština

Tabulka č. 6: Příklad šestého typu vícejazyčné rodiny

Mezi méně frekventované patří výchova pomocí au pair, střídavá vícejazyčná výchova rodičů a prarodičů apod. (Harding-Esch a Riley, 2008; Lachout, 2017)

Lachout (2017) také uvádí vybraná doporučení pro rodiče, kteří vychovávají děti bilingvně. Radí komunikovat s dítětem ve svém jazyce co nejčastěji a ideálně hned po narození. Zde se nabízí podotknout, že podle zjištění odborníků vnímá dítě jazyk již v prenatální fázi. V souvislosti s tím poukazuje Průcha (2011) například na výzkum publikovaný již v roce 1986 pod názvem „Vliv matčiny řeči v prenatálním období na percepci řeči u novorozenců“. K dalším Lachoutovým bodům patří: nemít přehnané nároky, zachovat přirozené prostředí a nepokoušet se o násilné zapojování jazyka; nenechat se odradit předsudky vůči bilingvnímu způsobu výchovy; podporovat rovnocenně oba jazyky – formou kroužku, škol ve vícejazyčném kolektivu atd.

2.1 Podpora vícejazyčných rodin

Sama problematika vícejazyčné výchovy do velké míry přesahuje rámec rodiny. Ve Finsku upozorňují na potřeby (nejen) bikulturních – bilingvních rodin v projektu „Finland For All

Families“. Těmto rodinám nabízí také psychologické, finanční a další poradenství. Zároveň upozorňují odborníky, na co je potřeba myslet, pokud se setkávají s takovými rodinami. Poukazují například na to, že vzhledem k velké vzdálenosti jednotlivých příbuzných je v takové rodině významná externí péče o dítě. S přestěhováním se do nové země může mít zahraniční partner (nebo oba) ve své blízkosti nedostatek osob, na které se může spolehnout, či spolu s nimi trávit volný čas. Někdy může být komplikovaná i finanční situace rodiny. Připomínají, že je důležité podporovat komunikaci dítěte a rodiče v jeho mateřském jazyce; vnímat rodiče jako jednotlivce, ne jako nositele příslušné kultury; přistupovat k rodině a její kulturní identitě neinvazivně, citlivě a s respektem (Bicultural families – Monimuotoiset perheet).

Výběr organizací a projektů věnujících se v České republice výhradně nebo alespoň částečně podpoře vícejazyčných rodin, zazní v následujících kapitolách. S výjimkou CPIC zastřešuje všechny vybrané organizace Konsorcium nevládních organizací pracujících s migranty. Pod svojí pomyslnou střechou jich doposud slučuje celkem 18. Propaguje otevřenou společnost, jež je schopná umožnit příchozím takovou adaptaci, která povede k plnohodnotnému integrovanému životu v české společnosti. Za tímto účelem komunikuje se státní správou, věnuje se legislativním návrhům a komentuje aktuální migrační a integrační situaci (Konsorcium nevládních organizací pracujících s migranty v ČR).

Pro přesnost je dobré zmínit, že agenda mezinárodní ochrany, pobytu i vstupu cizinců na území ČR, samotná koordinace integrace cizinců, návratové politiky, mezinárodní spolupráce v tématech azylu a migrace a dalších cizineckých témat spadá pod „Odbor azylové a migrační politiky“, tzv. OAMP, jenž spadá pod Ministerstvo vnitra ČR. OAMP má svá centrální pracoviště, která mají na starosti obecně směřování migrační politiky, a pracoviště regionální, která mají se věnují specializovaným činnostem. Návštěva OAMPu se tak týká každého příchozího cizince. Praktické záležitosti spojené s návštěvami jsou jedním z témat, se kterými mohou pomoci následující organizace (Struktura odborové a migrační politiky – Aktuální informace o migraci).

2.1.1 CIC – Centrum pro integraci cizinců

Ekvivalentem finského projektu by v ČR mohlo být například Centrum pro integraci cizinců, které vzniklo v roce 2003 jako občanské sdružení se sídlem v Praze a roce 2013 se transformovalo do obecně prospěšné společnosti. Během několika let se jeho působení rozšířilo také do Středočeského a Libereckého kraje a nyní nabízí své služby v Kolíně, Mladé Boleslavi, Hořovicích, Kladně, Jablonci nad Nisou, Nymburku, Litoměřicích a Mělníku. Jako své poslání si společnost vytyčila „*pomoc imigrantům v procesu integrace do české společnosti prostřednictvím sociálních služeb, vzdělávacích i dalších aktivit*“ a „*ovlivňování společenského prostředí tak, aby bylo pro imigranty přístupnější, spravedlivější, a více podporovalo jejich společenskou participaci a integraci.*“ (Poslání & hodnoty) K jejich nejstarším sociálním službám se řadí odborné sociální poradenství určené imigrantům, u kterých hrozí zhoršení sociální situace kvůli nedostatečné znalosti jazyka, svých práv a povinností, právních předpisů v ČR apod. Cílem služby je dostat ke klientovi všechny podstatné informace ve srozumitelné podobě a poskytnout mu podporu v řešení jeho nepříznivé situace. Své hodnoty staví CIC na rovnoprávnosti, zodpovědnosti individuálním přístupem a svobodné volbě. Může se na ně obracet široké spektrum osob, od cizinců s dlouhodobým typem pobytu po imigranty s českým občanstvím. Orientují se v tématech zdravotní péče, právních úkonů, pracovního poradenství, rodiny i školství. Podporu v posledních dvou zmíněných nabízejí v komplexnější podobě v rámci sociálně aktivizační služby Hermiona. Podle §65 odst. 1 zákona 108/2006 Sb. o sociálních službách jde o služby v terénní i ambulantní podobě obsahující „*a) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, b) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, c) sociálně terapeutické činnosti, d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.*“ V praxi mají pracovníci v případě Hermiony rozdělenou péči o rodiče a o jejich děti. Pro první jmenovanou skupinu se stává kontaktní osobou sociální pracovník, jenž společně s rodičem/i řeší komunikaci se vzdělávacím zařízením, úřady, potíže s bydlením, finančním zajištěním rodiny, nácvik domácí přípravy do školy, navazování a zlepšování sociálních vztahů, zprostředkovává další odbornou pomoc i dobrovolníka – pro seznámení s českým prostředím, zvyky, kulturou. O děti pečuje tzv. integrační pracovník – pozice jako taková není definována zákonem, ale pouze interními předpisy organizace. Integrační

pracovník poskytuje dítěti doučování, nácvik školní přípravy, pomáhá vybírat nebo zajišťovat volnočasové aktivity, může vyučovat češtinu jako druhý jazyk, nabízí podporu při výběru střední školy, učebního oboru, zaměstnání a také zprostředkovává pomoc dobrovolníka za totožným účelem, jako je tomu u rodiče. Sociální a integrační pracovník jsou v úzkém kontaktu a zároveň se mohou s případnými problémy obracet na vedoucí SAS, toho času Evu Kremlíkovou, a supervizora (Výroční zpráva CIC, 2022).

Typickým klientem SAS Hermiona bývá rodina s dítětem nebo dětmi ve věku 3 až 18 (výjimečně až 26) let, jež se nachází v nepříznivé sociální situaci, která jako taková může ohrožovat vývoj dítěte. Řadí se k nim kupříkladu problémy se školní docházkou, šikana ve škole, školní neúspěch, ale i rozvod, neuspokojivé bydlení, aj. Cílem a posláním SAS je pak poskytnout rodině takovou podporu, aby se riziko ohrožení co nejvíce snížilo (Výroční zpráva CIC, 2022).

Možnosti poskytování služby jsou omezené subjekty, které se podílejí na financování služby. Jde o jeden z ústředních důvodů, které stály za situacemi, kdy se do organizace dostala rodina, která potřebovala pomoc a podporu, nicméně nespádala do kategorie, jíž bylo možné takovou službu poskytnout. Například proto, že rodiče byli schopni si vše vyřídit samostatně s výjimkou jazykové podpory dítěte v podobě doučování, češtiny jako druhého jazyka. Rodina by tedy využila pouze služby integračního pracovníka, což se ovšem nekrylo s požadavky projektů (vlastní zkušenost).

Na CIC i jeho službu SAS Hermiona je navázána celá řada seminářů (online i prezenčních), workshopů pro odborníky i rodiče, jazykových kurzů, psychologické poradenství, job klubů a akcí dobrovolnického programu – konverzační klub, individuální mentoring, doučování, a další. Veškeré služby nabízené organizací jsou zdarma (Výroční zpráva CIC, 2022).

2.1.2 CPIC – Centrum na podporu integrace cizinců

O několik let později než CIC, v roce 2009, začaly v návaznosti na vládní materiál „Koncepte integrace cizinců“ vznikat pod hlavičkou Správy uprchlického zařízení Ministerstva vnitra Centra na podporu integrace cizinců. Postupně vzniklo v každém kraji jedno centrum. S výjimkou čtyř, ve kterých jsou provozována centra podobného charakteru. K jejich klientům patří cizinci pobývající na území ČR legálně a dlouhodobě i azylanti

a osoby pod doplňkovou ochranou. Samotná centra se snaží uskutečňovat integrační politiku ČR dlouhodobě a koncepčně. Nabízí velmi podobný sortiment služeb jako CIC, což má místy za následek napjaté vztahy mezi těmito organizacemi. Navíc jsou zkratky i jejich obsah velmi podobné, klienti tak bývají mnohdy zmateni a považují obě organizace za totožné (Správa uprchlických zařízení MV).

Vzhledem k tomu, že spadají pod Ministerstvo vnitra ČR sehrály začátkem roku 2022 důležitou úlohu v počátcích velkého přílivu Ukrajinců, neboť byly přímou součástí KACPU, kde se zapojily do krizových štábů. Podle jejich slov poskytly nějakou formu pomoci více než 133 tisícům ukrajinských občanů (Správa uprchlických zařízení MV).

Kromě sociálního a právního poradenství, kurzů českého jazyka, adaptačně-integračních kurzů a sociokulturních kurzů připravují i řadu vzdělávacích, sportovních a kulturních aktivit, jejichž cílem je odkrýt rozmanitost kulturních a sociálních podmínek cizinců, kteří v dané oblasti žijí. Tyto akce by měly sloužit k poznání jednotlivých kultur a rozvoji dobrých vztahů mezi oběma skupinami – Čechy i cizinci. Liberecký CPIC pod vedením Žanety Kaprasové pořádá každoročně v srpnu společně s komunitním střediskem Kontakt Liberec p. o. festival cizinců a národnostních menšin „Liberec – jedno město pro všechny“. Akce probíhající v centru města seznamuje nejen prostřednictvím vystoupení zástupců jednotlivých komunit s jejich kulturou, historií i tradicemi (Festival Liberec – jedno město pro všechny). V průběhu roku je liberecké centrum velmi aktivní na sociálních sítích facebook (CPIC Liberecký kraj) a instagram (mladez.cpic.liberec), skrz něž zveřejňuje nejrůznější akce pro děti i dospělé.

2.1.3 META – Podpora příležitostí ve vzdělávání

Stejně jako ostatní i společnost META podporuje cizince, konkrétně ve vzdělávání a pracovní integraci. Činí tak formou sociálních služeb pro rodiny, kurzů češtiny i metodické podpory a poradenství pro pedagogické pracovníky. Snaží se dosáhnout odpovídající podpory pro žáky z odlišných kulturních a jazykových podmínek, která by navíc byla ukotvena v českém vzdělávacím systému, a integrační proces by tak mohl běžet bez větších potíží. Aby toho mohlo být dosaženo pokouší se přispět k lepšímu porozumění mezi veřejností a menšinou cizinců prostřednictvím nejrůznějších aktivit (O METĚ).

Sociální služby poskytované organizací META se týkají především oblasti vzdělávání dětí a žáků s OMJ. Může jít např. o facilitaci při řešení problémů ve škole, podporu při získávání stipendia, informace o přijímacích zkouškách, kurzech a jiných vzdělávacích aktivitách, zprostředkování kontaktu s institucemi typu PPP, SPC, se soudními tlumočníky, interkulturními pracovníky aj. Pod taktovkou pracovníku METY vznikl také „Praktický rádce“ – přehledný soubor listů v několika jazykových mutacích s nejčastějšími situacemi, které mohou nastat ve vzdělávání a možnostmi / návody, jak postupovat. V online podobě je dostupný rodičům, pedagogům a komukoli se zájmem o témata jako jsou odklad školní docházky, opakování ročníku, přihlášky ke vzdělávání, kroužky a volný čas a další (Cizinci rodiče a děti; Praktický rádce – základní informace). Od roku 2021 poskytuje META pod názvem SASKIA i SAS pro rodiny s dětmi. Mezi dalšími činnostmi jako jsou volnočasové aktivity a kurzy češtiny, vyniká jednak aktivní spolupráce s MŠMT a úsilí o informovanost rodičů i odborníků. V jejich režii proběhla informační kampaň „Do školy společně“ (zaměřená především na ukrajinské rodiče). K ní vznikl webový portál doskolyspolecne.cz, který nabízí rodičům praktické informace a nástroje k řešení. Jeho součástí je i kapitola o dětech se SVP a dotazník mapující potřeby ukrajinských rodičů dětí se SVP. Odpovědi z tohoto průzkumu by měly sloužit k efektivnější podpoře dětí se SVP (Dítě se SVP – Do školy společně). Tým METY stojí také za vznikem několika publikací, mezi nimiž zaujímá čestné místo učebnice češtiny pro studenty středních škol – Česky levou zadní I, II. Její součástí je mimo jiné i mobilní aplikace (META Výroční zpráva, 2022).

META stála za vznikem internetového portálu inkluzivniskola.cz, na kterém najde informace každý, kdo se věnuje začleňování dětí s OMJ do českých škol. Webová stránka slouží primárně pedagogickým pracovníkům, nikoli rodičům. Na své si zde přijdou učitelé mateřských, základních i středních škol, ředitelé, asistenti pedagoga a další z těch, jež hledají inspiraci, jak na práci se žáky s OMJ (Inkluzivní škola).

Zároveň byla META jedna z prvních, kdo začal prosazovat termín „žák s odlišným mateřským jazykem“ namísto původního „děti – cizinci“. Záměrem bylo poukázat na to, že hlavní překážkou pro nově přichozí děti není jejich státní příslušnost, nýbrž jazyk. V průběhu let se z „žáka s OMJ“ stál zaběhnutý pojem. Od roku 2022 přišla organizace s další změnou. Termín „žák s OMJ“ začala nahrazovat souslovím „vícejazyčné děti“, které

nepoukazuje tolik na odlišnosti nově příchozího, jako spíše na jeho schopnosti ovládat vícero jazyků nebo potenciál se je naučit (Výroční zpráva, 2022). Taková změna jde ruku v ruce s výzkumy výše zmíněného Jima Cumminse, který je pro organizaci velkým zahraničním vzorem.

Hlavním místem působení je pro METU Praha. Většina probíhajících projektů nabízí podporu zájemcům z celé České republiky prostřednictvím online světa nebo je přímo navázaná na aktivity v hlavním městě. Výjimku tvoří projekt „Let’s Grow!“, který je mimo Prahu realizován i v Plzeňském a Jihomoravském kraji (Projekty).

2.1.4 OPU – Organizace pro pomoc uprchlíkům

Podnětem k založení Organizace pro pomoc uprchlíkům byla začátkem devadesátých let válka na Balkáně, která zavála do zemí Evropy velké množství uprchlíků. Jednou z těchto zemí byla i Česká republika, v níž se zformovala skupina pomáhajících dobrovolníků, která se později transformovala do aktuální podoby OPU. Jejím posláním se tak stala podpora a pomoc uprchlíkům a cizincům převážně ze zemí mimo EU. Jde o podporu nezávislosti, orientace v právech a povinnostech a integrace do společnosti a pomoci toho bojovat proti xenofobii a rasové a národnostní nesnášenlivosti (Organizace pro pomoc uprchlíkům – kdo jsme).

Ke službám organizace patří právní a sociální poradenství pro žadatele o mezinárodní ochranu a další cizince, terénní a vzdělávací programy, pomoc nezletilým cizincům bez doprovodu, podpora žen migrantek na českém pracovním trhu, sociální rehabilitace, podpora integrace cizinců, zahraniční pomoc (Organizace pro pomoc uprchlíkům – kdo jsme).

Pomoc nezletilým bez doprovodu patří mezi aktivity, které OPU poskytuje dlouhodobě a kontinuálně. V listopadu 2023 otevřela pro tuto skupinu Dům na půl cesty, jehož hlavním cílem je zvýšení informovanosti, zajištění pomoci a usnadnění začlenění do společnosti zástupcům cílové skupiny. Za práva dětí se organizace zasazuje kupříkladu i v podnětu pro Výbor pro práva cizinců, který podala kvůli zajišťování rodin s dětmi bez dokladů a víz v imigrační detenci. Jde o zařízení umístěná v odlehlých oblastech, nelze je opustit a rodiče i děti jsou hlídáni policií a bezpečnostní službou a musí dodržovat stanovený denní i noční

režim. Pracovníci organizace deklarují, že podle zahraničních výzkumů má takové umístění na děti vždy negativní vliv (trauma, podřadnost, bezmoc, pocit uvěznění) a ze zkušeností dalších zemí EU je patrné, že existují i jiné alternativy pro řešení. (facebook Organizace pro pomoc uprchlíkům; 2023)

Aktuálně řeší OPU společně s dalšími organizacemi pod Konsorciem nevládních organizací komplikovanou interpretaci lex Ukrajina V, podle jehož současného výkladu ani zranitelné skupiny uprchlíků, jako jsou děti, senioři, těhotné ženy a nemocní, nedosáhnou na bezplatné ubytování. To vede k zadlužování a nejistotě dotčených skupin (Stát nechrání zranitelné skupiny uprchlíků). Jejich nezaviněné dluhy z ubytování chce řešit mimořádnou dávkou pomoci (MOP) (Konsorciem nevládních organizací pracujících s migranty v ČR).

2.1.5 SIMI – Sdružení pro integraci a migraci

Než se organizace stala Sdružením pro integraci a migraci, změnila několikrát své jméno. Nezměnila se ale náplň její práce. SIMI se prezentuje jako lidskoprávní nezisková organizace hájící práva cizinců v České republice. Po celou dobu svého fungování nabízí cizincům v ČR bezplatné služby sociálního, právního a psychosociálního poradenství. O lepší životní podmínky usiluje i na poli legislativy pomocí odborných článků a podáváním podnětů. Svě činnosti aktivně představuje veřejnosti v médiích, na seminářích, konferencích i na různých typech škol po celé republice (O nás – Sdružení pro integraci a migraci).

Na svých webových stránkách mimo jiné uvádí: „*Významnou část našich aktivit tvoří práce na koncepčních změnách a advokační činnost. Proto se zaměřujeme na monitoring postavení cizinců na našem území a na změnu nevyhovujících, restriktivních či diskriminačních předpisů, stejně tak jako na změnu přístupu odpovědných osob k této skupině obyvatelstva. Vypracováváme připomínky k novelám a legislativním záměrům dotýkající se života cizinců v ČR. Především se zaměřujeme na zákon o azylu a pobytu cizinců. Oslovujeme vybrané poslance a senátory a jako i další organizace lobujeme ve prospěch našich připomínek směrem ke zlepšení právního postavení současných i budoucích migrantů. Z takovýchto změn pak budou profitovat nejen samotní migranti, ale celá česká společnost.*“ (Působení na veřejnost a advokacie)

V posledních projektech a příspěvcích se soustředí (mimo jiné) na skupinu migrantek a jejich postavení na pracovním trhu. V roce 2023 se uskutečnil projekt pod názvem „Migranty mezi ženami“, v němž se věnují tématu porodnictví, genderově podmíněného násilí, nerovností na pracovním trhu a chudoby. (Projekty)

2.1.6 InBaze

InBáze poskytuje velmi pestrou nabídku služeb k překonání bariér, které s sebou pro jednotlivce i rodiny pojí přesun do nové země. Porozumění mezi Čechy a příchozími se snaží dosáhnout mnoha projekty pomáhajícími migrantům, spoluprací se školami, pořádáním festivalu RefuFest. Historie, nyní již zapsaného spolku, InBáze se začala psát v roce 2005. Od té doby urazila organizace dlouhou cestu, na které mezi své aktivity přidala služby sociálního a právního poradenství, SAS pro rodiny s dětmi, interkulturní kluby, tábory i doučování pro děti. Spolupracují také se školami, kde pořádají multikulturní výukové a vzdělávací programy s názvem „Bedýnky příběhů“ a věnují se metodické podpoře pedagogů při začleňování dětí s OMJ do výuky. Významnou součástí organizace komunitní centrum InBáze, které je branou k neformální integraci a zároveň umožňuje Čechům poznávat jiné kulturní prostředí. V rámci centra probíhají setkání žen, seniorů, konverzační kluby češtiny nebo například jóga či rozmanité workshopy. V rámci akcí pro děti se pracovníci snaží o propojení jednotlivých rodičů, zmapování jejich potřeb a v případě potřeby na navázání služeb organizace (Výroční zpráva InBáze, z.s., 2022).

Práce se skupinou migrantů a jejich začleňování do většinové společnosti jsou příznačné zprostředkováním informací mezi dvěma (nebo) vícero kulturami. Dochází tak k interkulturnímu zprostředkování. Jeho hybatelem může být sociální pracovník, právník a další prostředníci z řad majority. Z jejich řad se migrantovi ale nemůže dostat pomyslného hlubšího porozumění jeho zkušenosti a situaci, v níž se nachází. Postupem času se nově příchozí zapojovali do činností organizací, které se věnovali migrační tematice, a stávali se z nich tzv. interkulturní pracovníci. Následně začaly vznikat projekty podporující další vzdělávání těchto migrantů v interkulturní asistenci. V průběhu let byly a realizovány projekty, během kterých pracovali tito zprostředkovatelé přímo na odděleních OAMPu. Interkulturní práci si s ohledem na množství cizinců žádá zejména oblast Prahy a Středočeského kraje. I proto zde má mnohou podporu a zároveň zde disponuje nejširší

nabídkou. Podle zaměření organizace se odvíjí i důraz na nabízené aktivity. Může jít více o poradenskou činnost, činnosti vedoucí k rychlejšímu osamostatnění, atd. V současné době má pozice interkulturního pracovníka jasně vymezené kompetence a činnosti v Národní soustavě kvalifikací a v InBázi tvoří neoddělitelnou součást základního týmu (Bejček et al., 2019).

Kvalifikaci interkulturního pracovníka (se specializací v ukrajinském nebo ruském jazyce) lze získat ve vzdělávacím programu organizace InBáze. Krom věku a trestní bezúhonnosti je dalším ze vstupních požadavků znalost českého a vybraného jazyka na úrovni B2 až C1 podle SERR. Součástí kurzu je úvod do interkulturní práce, případová práce s jednotlivcem, interkulturní mediace, práce s lidmi v krizových situacích, základy tlumočení a jazyková mediace a odborná část (migrace a integrace, vstup a pobyt cizinců na území ČR, sociální politiku a sociální zabezpečení, zdravotní pojištění a zdravotní péče, vzdělávací systém v ČR, zaměstnanost a podnikání). Kurz je zakončen zkouškou, jež je složená z vypracování portfolia se sebereflexí, případovou studií a návrhem vlastní aktivity podporující občanské soužití, dále z testu odborných znalostí, slovní zásoby, modelových situací a ústní reflexe včetně doplňujících otázek ze strany zkoušejících (Zkouška k profesní kvalifikace "Interkulturní pracovník").

Interkulturní pracovník může působit i na různých stupních škol v ČR. V takových případech primárně usnadňuje komunikaci mezi oběma stranami – tlumočí a překládá, poskytuje informace o sociokulturním zázemí rodiny, poskytuje základní poradenství, má přehled o metodických materiálech, je nápomocný v plánování IVP, radí rodinám migrantů v oblasti školství, podporuje účast rodičů ve vzdělávacím procesu jejich dětí – může se účastnit rodičovských schůzek, doprovázet rodiče do PPP a další. Anna Perederko vykonávající funkci interkulturního pracovníka na střední škole v Praze považuje za svůj největší úkol dovést studenty k co největší samostatnosti. Pozice interkulturního pracovníka specializovaného na oblast školství a vzdělávání dětí a žáků s OMJ na mateřských a základních školách se v nabídce InBáze zrodila na základě rostoucí poptávky migrantů i škol. To dalo vzniknout projektu „Inkluze Interkulturně“, pod jehož hlavičkou byl realizován kurz propojující interkulturní práci s oblastí školství (Bejček et al., 2019; Využití interkulturní práce na školách, 2020). Samotná náplň interkulturního pracovníka

se v mnohém překrývá s profesemi asistenta dětí s OMJ (používán v rámci doporučení poraden) nebo dvojjazyčného asistenta (pozice v organizaci META). Roli interkulturního pracovníka v podstatě suplovali / suplují do určité míry i adaptační koordinátoři poskytování asistenti pro ukrajinské děti, které se dostaly do českého vzdělávacího systému v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině.

2.1.7 Podpora vícejazyčných rodin v Libereckém kraji

Výše uvedené organizace patří k neznámějším nebo nejdéle působícím organizacím podporujícím migranty. Za jejich nevýhodu, nedostatek, byť pochopitelný, se dá považovat jejich působnost převážně v Praze a okolí. Výjimku tvoří CPIC (10 krajů), CIC (Praha, Středočeský a Liberecký kraj) a OPU (kromě Prahy i Brno, Plzeň, Ostrava a Hradec Králové). Ostatní uvedené nedisponují pobočkami v jiných městech. V některých případech jejich místo suplují jiné, menší organizace.

V Libereckém kraji se jednotlivci i rodiny mohou obracet na CPIC a CIC. Z organizací s celorepublikovým zastoupením se vícejazyčným rodinám v různé míře věnuje také Člověk v tísni a ADRA. ADRA působí v podobě dobrovolnických center, Člověk v tísni poskytující poradenství a nízkoprahový klub, zastřešuje vícero skupin včetně těch, kterých se týká začleňování do sociálního a vzdělávacího prostředí skrz jazykovou, i další, bariéry. Mezi další se řadí mnohé organizace komunitního charakteru, které své služby poskytují napříč různými skupinami. Jsou jimi raná péče a SAS LIRA, komunitní středisko Kontakt, Maják Plus, volnočasový prostor Motyčkovice klika a další. Ke specifickému prostředí se řadí Krajská vědecká knihovna Liberec nabízející celou řadu vzdělávacích nebo volnočasových aktivit nejen pro rodiny s dětmi. Zcela výjimečný prostor vznikl v Jablonci nad Nisou pod názvem Sokolka, později přejmenovaný na Krajanka. Jde o komunitní centrum určené primárně ke spolupráci s válečnými uprchlíky z Ukrajiny, pro pomoc a podporu. Snoubí v sobě poradenství pro zástupce komunity, výuku češtiny, tlumočnické služby, společenská setkání i osvětu. Po celou dobu svého působení se mu daří propojovat komunitu s jednotlivými potřebnými institucemi, dalšími organizacemi a veřejností. Srovnatelná centra vznikla i v dalších městech, za všechny lze jmenovat Svitlo v prostorách Skautského institutu na Staroměstském náměstí v Praze nebo Ukrajinské centrum v Brně pod záštitou Ukrajinské Iniciativy Jižní Moravy.

3 LIBERECKÝ KRAJ A VÍCEJAZYČNÍ

Podle předběžných údajů Ředitelství služby cizinecké policie pobývalo na konci roku 2022 na území Libereckého kraje 42 661 cizinců, tj. meziročně o 18 107 osob více (+73,7 %). Oproti předcházejícím letům tvořily nyní větší část cizinců ženy (53,2 %, tj. 22 679 osob).

Nejpočetnější skupinou byly z hlediska státního občanství Ukrajinci, jejich podíl na celkovém počtu cizinců v kraji dosáhl 61,1 %. Počet cizinců pobývajících na území České republiky a také na území Libereckého kraje v roce 2022 ovlivnil především válečný konflikt na Ukrajině. Meziročně vzrostl počet cizinců v kraji téměř dvojnásobně, z více než 98 % se na tomto nárůstu podílely osoby s ukrajinským státním občanstvím (Cizinci v Libereckém kraji v roce 2022).

Kromě Ukrajinců se na procentuálním zastoupení cizinců v kraji podílejí především Slováci, Vietnamci, Mongolové a Poláci. V menší míře pak Bulhaři, Němci, Rumuni, Rusové aj. (Cizinci v Libereckém kraji v roce 2022).

Podle interních dat Ministerstva práce a sociálních věcí z roku 2019 pracovala většina cizinců v Libereckém kraji převážně v oblasti obsluhy strojů a zařízení, jako pomocní a nekvalifikovaní pracovníci a jako řemeslníci a opraváři (Zahraniční pracovníci v Libereckém kraji, 2019). Lze předpokládat, že s přílivem ukrajinských občanů v roce 2022 stoupla poptávka po kvalifikovaných činnostech ve vlastním oboru. Tento předpoklad potvrzuje například Centrum pro integraci cizinců, jež působí také v Libereckém kraji. Dosvědčuje, že od začátku válečného konfliktu v únoru 2022 přibylo žádostí o pomoc s nostrifikací diplomů a zvýšila se poptávka po pomoci s hledáním uplatnění v oboru, v němž se žádající pohybovali dosud (vlastní zkušenost).

Do velké míry se kulturní, a posléze i jazyková, pestrost této oblasti pojí s jejím geografickým umístěním. V podstatě celý Liberecký kraj byl původně součástí Sudet, jejichž obyvatelé tvořili především Němci. Po odsunu německého obyvatelstva, které následovalo po ukončení druhé světové války, byly pohraniční končiny obydlovány nejen Čechy a Slováky z vnitrozemí, ale do velké míry také Rumuny, Volyňskými Čechy, Řeky a později také slovenskými Romy a Maďary. Velkou měrou se na osidlování pohraničí podílela i československá vláda, která se snažila dostat pracovníky do tehdy průmyslových oblastí.

Zároveň v této oblasti zůstala část německého obyvatelstva a také Židů (Hřebřinová, 2021). Po pádu komunistického režimu doplnili již tak dost širokou kulturní základnu ekonomičtí migranti z řad Ukrajinců, Mongolů a další, převážně z východoevropských zemí. Události posledních let (válka na Ukrajině ad.) a blízkost německé a polské hranice jsou pak už jen třešinkou na pomyslném dortu kulturní rozmanitosti tohoto severočeského kraje.

4 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PÉČE

V rámci vzdělávacího sektoru poskytují speciálně-pedagogickou péči především školská poradenská zařízení. Jejich právní zasazení a základní výčet aktivit lze najít v §116 školského zákona, podle kterého *“zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání.”* Kromě toho jsou také v kontaktu s *“orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb”* a dalšími (zákon č. 561/2004, §116).

Přesnou činnost ŠPZ pak upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb. Podle školského zákona i vyhlášky jsou dané služby poskytovány nejen dětem, školám a školským zařízením, ale současně i jejich zákonným zástupcům. Jsou poskytovány zdarma a na vyžádání nabízejí pomoc jak s identifikací speciálních vzdělávacích potřeb, tak s doporučením příhodných podpůrných opatření a s podporou vzdělávání dětí nejen s SVP. K poskytnutí služeb je vždy zapotřebí písemný souhlas dítěte nebo jeho zákonného zástupce (vyhláška č. 72/2005, §1).

Podstatou poradenských služeb je, krom poskytování metodické podpory a součinnosti s orgány právní moci, především vždy vytvářet příhodné podmínky, formy a způsoby práce pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. K takovým se řadí mimo jiné i ty, jež jsou *“příslušníky jiných kultur nebo žijí v odlišných životních podmínkách.”* (vyhláška č.72/2005 Sb., §2) To vše za dodržení pravidel pro jejich poskytování definovaných v §2a.

Ve výše zmíněné vyhlášce jsou rozlišeny dva typy ŠPZ: a) pedagogicko-psychologická poradna, b) speciálně pedagogické centrum. Zatímco SPC zajišťuje speciálně pedagogickou, psychologickou a další potřebnou péči klientům se zdravotním postižením a poskytuje jim

profesionální podporu v procesu pedagogické a sociální integrace ve spolupráci s rodinou, školami, školskými poradenskými zařízeními a odborníky, cílem PPP je hledání optimální varianty vzdělávací cesty tam, kde byla nějakým způsobem narušena – jako je tomu například u dětí se specifickými poruchami učení a/nebo chování. Přičemž poradenství pro žáky z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami mají přitom podle vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve své gesci primárně pedagogicko-psychologické poradny (vyhláška č. 72/2005, §5 a 6).

V Libereckém kraji působí celkem čtyři pedagogicko-psychologické poradny – v Liberci, v Jablonci nad Nisou, v České Lípě a v Semilech. Liberecká poradna navíc disponuje odloučeným pracovištěm ve Frýdlantu. Semily mají pracoviště PPP a SPC sloučená. Odloučená pracoviště registruje také semilské ŠPZ, a to v Turnově a Lomnici nad Popelkou. Podle informací z výročních zpráv za školní rok 2021/2022 poskytla liberecká PPP péči 3 461 klientům (Hlavsová, 2022), v České Lípě 2422 klientům (Šimánková, 2022) a v Jablonci nad Nisou 2572 klientům (Ullmanová, 2022). V Semilech byla podle poslední dostupné výroční zprávy za školní rok 2017/2018 poskytnuta péče 2263 klientům (Provazníková, 2018). Z dostupných dokumentů je patrné, že počet žáků s OMJ/žáků-cizinců eviduje pouze českolipská poradna. V jejím případě, jak sama ředitelka ve výroční zprávě zmiňuje, jde o palčivé téma. Situace na Českolipsku je specifická početnou mongolskou menšinou, jejíž přítomnost řeší nedostatek pracovních sil v některých okolních firmách. Pracovníci často přijíždějí s celou rodinou včetně dětí. Ty potom nastupují do škol nejen bez znalosti jazyka, ale ze zcela odlišného etnického zázemí. Samo město o situaci zjevně ví a aktivně se o integraci cizinců zasazuje. Na svých webových stránkách uvádí, že se v českolipských mateřských a základních školách vzdělává na 400 cizinců, přičemž zhruba 300 z nich jsou Mongolové. Podle dat místní PPP byla u 141 žáků-cizinců nastavena podpůrná opatření. Ovšem celkové číslo podpořených žáků je podle všeho vyšší, neboť další podpora v podobě přímé péče na školách se do počtu klientů PPP nepromítne. Více než třetina vícejazyčných dětí vzdělávajících se na Českolipsku je tedy v péči poradenských služeb. Časová náročnost na jednoho klienta je přitom v tomto případě 11 hodin (srov. 4,5h u běžného klienta). Ze srovnání vyplývá, že takový způsob podpory je značně časově

náročný, což může vést ke komplikacím s vyřizováním dalších žádostí o speciálně-pedagogickou péči (Kňákal Brožová, 2022; Šimánková, 2022).

Mimo PPP lze v kraji najít také sedm SPC – konkrétně SPC pro děti s mentálním postižením při ZŠ v Jablonci nad Nisou a v rámci sloučeného pracoviště PPP a SPC v Semilech, jablonecké centrum je mimoto určeno i pro děti s kombinovaným postižením, SPC pro děti s tělesným postižením při ZŠ a MŠ pro osoby s tělesným postižením v Liberci, v Semilech se věnují také dětem s PAS, zatímco osoby s NKS a SP navštěvují SPC pro děti sluchově postižené a pro děti s vadami řeči v Liberci a o děti se zrakovým postižením pečuje SPC při ZŠ a MŠ při nemocnici v Liberci.

Jednotlivá pracoviště se prolínají a snaží se více komunikovat mezi sebou a podporovat se navzájem. Mnohdy totiž jejich pracovníci nejsou na takovou interkulturní činnost připraveni. Jednak nemusí být dostatečně vzděláni, jednak neovládají klientův jazyk. Dalším pádným důvodem, který hraje do karet dlouhodobé spolupráci, je nedostatek diagnostických nástrojů. Profesionálové jsou tak odkázáni na důkladná pozorování a posouzení stavu dítěte komplexně, od vícero osob. Šířeji rozpracovala možnosti diagnostiky SVP u bilingvních dětí v České republice Petra Plachá ve své diplomové práci z roku 2020. Logicky lze předvídat, že s nárůstem vícejazyčných rodin, se zvyšuje i pravděpodobnost výskytu většího množství vícejazyčných dětí (nebo dětí z vícejazyčných rodin) v PPP, SPC a dalších speciálně-pedagogických zařízeních.

Organizace, která by zajišťovala komplexní služby pro takovou skupinu osob / tyto rodiny není k dispozici ani v Praze jakožto hlavním městě, natožpak v ostatních krajích ČR. Nejbližší jsou tomu sociálně aktivizační služby organizací věnujících se podpoře osob s odlišnou národností a jazykem, které nabízí podporu v podobě pracovního, psychologického, jazykového a sociálního poradenství. V jejich týmu se ale málokdy, pokud vůbec, nachází edukovaný specialista v podobě speciálního pedagoga profilovaného směrem k dětem se specifickými vzdělávacími potřebami.

4.1 Klinická logopedie

Logopedie jako jeden z oborů speciální pedagogiky patří k interdisciplinárním oborům, který zahrnuje do své praxe i informace a zkušenosti z jiných oblastí, s nimiž je zapotřebí

spolupracovat při péči o osoby s narušenou komunikační schopností. Jedná se především o psychologii, jazykovědu, speciální pedagogiku a medicínu, z níž se jako nezbytné jeví propojení především s foniatrií, neurologií, ORL, psychiatrií, pediatrií a gerontologií.

Svou pozornost v současné době nevěnuje pouze nápravě řeči samotné, ale bere ohled na celkovou komunikační dovednost jedince, což zahrnuje všechny jazykové roviny. Různé druhy NKS si žádají různé přístupy, jenž je logoped schopen v rámci terapie aplikovat. Cílem je vždy co největší efektivita a individuální přístup ke klientovi.

NKS se nemusí týkat pouze dětí, z toho pramení, že logopedickou intervencí poskytují logopedi všem věkovým skupinám. Nicméně je nutné rozlišovat, zda jde o logopeda v rezortu zdravotnictví, tzv. klinického logopeda, který může poskytovat péči dětem i dospělým v libovolném věku. V takovém případě jde o specialistu nelékaře, který musí před založením praxe úspěšně splnit atestační zkoušky a jehož kompetence jsou upravovány zákonem 96/2004 Sb. Nebo speciálního pedagoga-logopeda v rámci MŠMT, který se věnuje terapii NKS žáka/a v různých typech vzdělávacích zařízení, popřípadě speciálně pedagogických center. Popřípadě o logopedickou intervencí v rezortu ministerstva práce a sociálních věcí. Stručně shrnuje rozdíly mezi jednotlivými rezorty klinická logopedka Barbora Richtrová v závěru svého textu „Kompetence klinického logopeda a speciálního pedagoga“ na webových stránkách Asociace klinických logopedů: *„Speciální pedagogové v rezortu školství se plně podílí na výchovně-vzdělávacím procesu a edukují dítě v období školního zařazení, kdežto klinický logoped v rezortu zdravotnictví se podílí na léčebně-terapeutickém procesu a intervenuje v jakékoli etapě lidského života.“*

5 ZKUŠENOSTI VÍCEJAZYČNÝCH RODIN SE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PÉČÍ

5.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce je zmapování zkušeností zapojených vícejazyčných rodin se speciálně pedagogickou péčí v Libereckém kraji.

K dílčím cílům patří stanovení specifík vícejazyčných rodin, analýza komunikace vícejazyčných rodičů se speciálními pedagogy, logopedy, analýza rozdílů mezi speciálně pedagogickou péčí v ČR a státech zúčastněných osob.

Ve vztahu k hlavnímu cíli spolu s dílčími cíli byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jaké zdroje používají vícejazyční rodiče ke zvýšení své informovanosti v oblasti speciálně pedagogické péče?
2. Co činí vícejazyčným rodičům v komunikaci se speciálními pedagogy potíže?
3. Jsou vícejazyční rodiče citliví na jazykové nedostatky svých dětí v češtině?

Vzhledem k povaze tématu i cíle práce byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu. Ta staví především na třech typech informací, jsou jimi zjištění z rozhovorů, analýza dokumentů a pozorování. Díky nim dokáže takový výzkum nabídnout mnoho specifických a podstatných informací (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). K přednostem kvalitativního výzkumu patří možnost brát ohled na lokální situaci a podmínky a získání patričního vhledu a popisu sledovaných případů (Hendl, 2005).

Oslovování rodičů v prvním kroku probíhalo na domluveném pracovišti klinické logopedie v Libereckém kraji, jenž nabídlo možnost provést šetření s klienty a rodinami z jejich praxe. Nejprve bylo zapotřebí zajistit souhlas rodičů o provedení výzkumného šetření. Osloveno bylo celkem deset vytipovaných rodin, odpovídajících kritériu přítomnosti dvou a vícero používaných jazyků v rodině, přičemž nezáviselo na typu vícejazyčnosti a jeho užití v rodině. Rodiny byly vybírány tak, aby byla zajištěna co nejširší jazyková i diagnostická rozmanitost. Z těchto rodin šest vyslovilo souhlasné stanovisko s výzkumem. Co se týče etické stránky výzkumu, všichni účastníci bylo ubezpečeni o zachování anonymity a ochrany osobních údajů v případě důvěrných, citlivých informací tak, aby nemohlo dojít k újmě zúčastněných.

Za účelem mapování zkušenosti rodičů vznikly polostrukturované rozhovory, u kterých má tazatel k dispozici osnovu otázek připravených předem a zároveň reaguje v průběhu rozhovoru na aktuální témata přicházející v rozhovoru. Jde o jakýsi kompromis a velmi častý způsob realizace rozhovorů (Skutil, 2011). Rozhovor umožňuje použití otevřených otázek, což vede k možnostem přirozených výpovědí, díky kterým lze porozumět ostatním.

Všem účastníkům výzkumu byla nabídnuta možnost rozhovoru osobně nebo v elektronické podobě. Část z nich (3) vyjádřila přání, zda by bylo možné si otázky nejdříve přečíst doma (jeden kvůli porozumění textu, dva kvůli konzultaci s partnerem) a odpovědět formou hlasové zprávy s možností případného upřesnění při osobním setkání. S ohledem na jazykové i časové možnosti některých zúčastněných byla tedy varianta polostrukturovaných rozhovorů upravena na hybridní model kombinovaný s dotazníkem a po předchozí konzultaci byly výzkumné otázky zaslány elektronicky. Respondenti měli možnost odpovědět písemně a zaslat své odpovědi elektronicky nebo odpovědět v audio nahrávce. S ohledem na jazykovou vybavenost výzkumníka a jeho dostupných zdrojů, dostali rodiče možnost odpovídat v českém i ve svém mateřském jazyce.

Témata rozhovorů se zaměřila na několik oblastí s ohledem na výzkumné cíle. První se soustředila na porozumění stanovené diagnóze dítěte, případně řešení nejasností, které se s ní mohou pojít. V další se pátralo po tom, kde a jak rodiče vícejazyčných dětí získávají informace týkající se diagnózy jejich dětí, materiálů k procvičování jednotlivých oblastí a podobně. Důležitou součástí je i péče, kterou rodiče dítěti věnují. Tato část byla jedním z dalších témat, ke kterému se mohli dotazovaní vyjádřit. Gró výzkumných otázek, které všechny oblasti spojovalo, spočívalo v mapování zkušeností účastníků se speciálně pedagogickou péčí napříč věkem a diagnózami jejich dětí.

Pro lepší a přesnější porozumění rodičovským zkušenostem byla z dostupných dokumentů vytvořena kazuistika každého dítěte. Kazuistika je bližší, podrobný výklad případu konkrétního jedince. Sběr dat v případě kazuistiky probíhá za pomoci rozhovoru a analýzy dostupných odborných vyšetření. Může obsahovat rodinnou a osobní anamnézu a lze využít i metodu pozorování (Skutil, 2011). Shromažďování materiálů i pozorování probíhaly s informovaným souhlasem zákonných zástupců jednotlivých dětí.

Předmětem kazuistik jsou děti navštěvující ambulanci klinického logopeda. Klienty tohoto zařízení se staly v různém věku a časová dotace i doba docházení na toto pracoviště se liší případ od případu. Zdrojem analýzy je dokumentace, která je u jednotlivých případů evidována. Jde o dokumentaci logopedického, speciálně pedagogického charakteru – anamnestický dotazník, záznamy ze setkání, diagnostické údaje, záznamové archy a hodnocení provedených testů, poznámky, případně práce dětí (např. kresba); a zprávy

od dalších odborníků dodané rodiči do logopedické ambulance – foniatická, psychologická, speciálně pedagogická a případná další vyšetření a zprávy.

Struktura jednotlivých kazuistik začíná anamnestickými údaji, které v sobě zahrnují jak podstatné údaje o psychomotorickém a jazykovém vývoji dítěte, tak o prostředí, ze kterého dítě pochází, a ve kterém rodina žije. Tyto informace zjišťuje odborník již při prvním kontaktu s rodiči a jsou zaznamenány do strukturovaného formuláře. Protože v případě klinické logopedie jde o zdravotnické zařízení, jsou rodiče povinni dodat také žádanku od dětského praktického lékaře – ta může, kromě rodičů, poskytnout stručné úvodní informace o jazykovém vývoji dítěte.

Dalším obsahem kazuistik jsou stručné popisy a závěry z logopedických vyšetření, kterými klient prošel po čas, který je v péči klinika / speciálního pedagoga. Takové zprávy umožňují sledovat vývoj jedince v různých oblastech s časovým odstupem. Kontrolní vyšetření mapující změny se provádí jednou za dva měsíce, součástí může být i vyšetření dílčích funkcí nebo komunikačních dovedností dítěte, které probíhá zhruba jednou za tři měsíce při pravidelné péči.

Součástí kazuistik jsou i výsledky zúčastněného pozorování, které probíhalo po čas terapií se samotnými dětmi a dále jejich chování za přítomnosti rodiče a interakce s nimi. Primárně byla sledována jazyková komunikace dítěte, protože bylo nutno vzít v úvahu fakt, že při zúčastněném pozorování se subjekt pozorování nachází v prostředí, které je pro něj atypické, nepřírozené (logopedická ambulance). I přes subjektivitu, nedostatek odstupu a nejednoznačnost, kterou s sebou zúčastněné pozorování nese, jde o přínosnou kvalitativní metodu sběru dat. Poskytuje informace, které by jinak nebylo možné získat a zároveň pomáhá ověřit jiné, které jsou k dispozici zvnějšku. Nicméně je nutné je doplnit dalšími metodami, je-li to možné (Fritzová, 2016).

5.2 Charakteristika výzkumného souboru

Do výzkumu se zapojilo celkem šest rodin. Na dotazy odpovídalo šest rodičů – čtyři otcové, dvě matky. Jejich jména, stejně jako jména dětí, jsou pro zachování anonymity zúčastněných kódována písmenem. Výpovědi a přímé citace jsou v textu opatřeny příslušným písmenem a v případě citace jsou uvedeny kurzívou.

Pro výběr rodin bylo nutné splnit kritérium vícera jazyků v rodině (ne nutně směrem k dítěti). Ta splnilo šest rodin s celkem sedmi dětmi – šesti chlapci, jednou dívkou. Dvě rodiny jsou plurilingvní, čtyři z nich jsou bilingvní. Kritérium rozmanitosti bylo stanoveno i pro jazykovou stránku. Rodiny mezi sebou komunikují v těchto jazykových modelech: rumunština, mongolština a čeština; polština a čeština; slovenština a angličtina; ukrajinština a čeština. V jednom případě komunikují rodiče mezi sebou ukrajinsky, ale na děti se obracují v češtině. Ty mezi sebou používají češtinu, jeden z nich v kombinaci s českým znakovým jazykem. V jednom případě matka používá ke komunikaci se synem češtinu a pro komunikaci s okolím volí ukrajinštinu nebo češtinu. Cíleně byly, s výjimkou jedné sourozenců, vybrány děti s různými diagnózami. Výzkumný soubor obsahoval následující diagnózy: (1) vývojová dysfázie s podezřením na PAS, opožděný vývoj řeči / vývojová dysfázie, (2) Downův syndrom v kombinaci s onkologickým onemocněním, (3) dětský autismus, (4) dyslálie a (5) vysokoprocentní ztráta sluchu u sourozenců. Věkové rozpětí dětí v rámci šetření se pohybuje od 3 do 14 let. Ve třech případech je rodina úplná, ve dvou případech jsou děti ve střídavé péči obou rodičů, jedno dítě vychovává matka samoživitelka s pomocí svých rodičů.

	POHLAVÍ	VĚK	JAZYK AKTIVNĚ	JAZYK PASIVNĚ	DIAGNÓZA	RODINA
AB	muž	6	mongolština, čeština	rumunština, angličtina	vývojová dysfázie, susp pas	střídavá péče
CD	žena	5	slovenština, angličtina, čeština	-	downův syndrom, onkologické onemocnění	úplná
EF	muž	3	ukrajinština, čeština	-	dětský autismus	samoživitelka
GH	muž	10	čeština, český	ukrajinština	vysokoprocentní ztráta sluchu	úplná

			znakový jazyk			
IJ	muž	14	čeština	ukrajinština, český znakový jazyk	vysokoprocentní ztráta sluchu	úplná
KL	muž	6	polština, čeština	-	dyslalie	střídavá péče
MN	muž	3	ukrajinština, čeština, angličtina	-	Vývojová dysfázie	úplná

Tabulka č. 7: přehled vybraných klientů

Všechny rodiny mají zkušenost minimálně s péčí klinického logopeda. Některé děti jsou také klienty speciálně pedagogického centra, příp. dalších odborníků.

5.3 Vlastní výzkum

5.3.1 Kazuistiky

Kazuistika č. 1

Chlapec AB narozený po fyziologickém těhotenství předčasně v červenci roku 2017 císařským řezem. Psychomotorický vývoj probíhal v normě, samostatné chůze schopen od 18 měsíců, ve stejné době odplenován. Vývoj řeči byl celkově opožděný, otec uvádí výskyt prvních slov mezi druhým a třetím rokem dítěte – jen máma, táta. Věty samostatně netvoří. Motorika mluvidel je bez obtíží.

Otec rumunské národnosti dlouhodobě žije a pracuje v České republice. Na syna mluví nedokonalou češtinou. Matka – Mongolka mluví na syna pouze mongolsky. Dítě žije ve střídavé péči, určené soudem ČR. Více času nyní tráví u otce. Komunikace s chlapcem probíhá v českém jazyce ze strany otce, v mongolském a někdy anglickém jazyce ze strany matky. Chlapec tráví každoročně zhruba měsíc u prarodičů v Rumunsku. U matky se setkává s mladším sourozencem. Od narození je tedy ovlivňován několika jazykovými systémy.

Podle vyšetření ze speciálně pedagogického centra tento vliv negativně ovlivňuje vývoj chlapcovy řeči.

Od dvou let navštěvuje AB běžnou mateřskou školu v místě bydliště. Jeho řečový projev je i přesto minimální. Otec inicioval, po konzultaci s MŠ, návštěvu klinické logopedie. První setkání proběhlo v dubnu 2022, kde byla stanovena diagnóza vývojové dysfázie. Od té doby do září 2023 docházel otec se synem na logopedii jednou měsíčně. Od září 2023 byla zvýšena intenzita individuální logopedické péče na každotýdenní. Zde probíhá komplexní rozvoj dítěte v oblasti kognitivních schopností, komunikačních dovedností, pasivní i aktivní slovní zásoby, sluchového a zrakového vnímání a grafomotoriky.

V 1/2023 absolvoval AB psychologické vyšetření se závěrem nerovnoměrného vývoje s výrazným vlivem bilingvní výchovy a vyšetření ve speciálně pedagogickém centru logopedickém a surdopedickém, které přiznalo podpůrná opatření čtvrtého stupně, tedy i asistenta pedagoga z důvodu chybějícího funkčního komunikačního kanálu, velmi omezené slovní zásobě, oslabeného porozumění a koncentrace a nutnosti časté individuální pomoci. Chlapci byl doporučen odklad školní docházky.

Třídní učitelka popisuje AB jako hlučné a zlobivé dítě, které se nedokáže dlouho soustředit. Chlapec je podle ní samostatný. Ve hře s ostatními dětmi neobratný, nedokáže se domluvit a vhodně se do hry zapojit. O komunikaci projevuje zájem neverbálně nebo pomocí zvuků. Sebeobsluha mu nečiní potíže. Do MŠ dochází pravidelně, ale bývá často nemocný. Otec se zajímá o dění v MŠ, spolupracuje, velmi se snaží o výchovu syna, ale nedokáže mu zajistit správný řečový vzor.

Ve věku 6 let a 5 měsíců chlapec zvládne navázat cílený oční kontakt se známou osobou, přetrvává u něj psychomotorický neklid. Koncentrace pozornosti vykazuje zlepšení. Chlapec zvládne po zácviku samostatně splnit zadaný úkol přiměřený jeho dovednostem. Lateralita je nevyhraněná. Hrubá motorika odpovídá věku. V jemné motorice a grafomotorice došlo ke zlepšení, přesto se obě oblasti pohybují stále v pásmu lehkého podprůměru. Zraková percepce v normě, chlapec pracuje výrazně lépe s vizualizovaným zadáním. Sluchové vnímání oslabené, fonematický sluch je pod úrovní vrstevníků. V řečových dovednostech nedokáže vyjádřit svá přání a potřeby. Projev je echolalický, nefunkční. Porozumění je

nedostačující. Na logopedii pracují krom standardních materiálů i s publikací „Nečtu, nepíšu“, která vznikla pod hlavičkou CIC a je určená pro předškolní děti učící se česky.

Kazuistika č. 2

Dívka CD narozena v srpnu 2018 s trizomií 21 chromozomu známou pod názvem Downův syndrom. V polovině roku 2022 začala odmítat pohyb. Zjištěny velké bolesti nohou – kolen. Nález zněl juvenilní artritida. Ve čtyřech letech diagnostikován onkologický nález. Následovala biologická léčba, kdy dítě nemohlo do kolektivu. Dívka byla po dlouhou dobu zvyklá sedět v kočárku a hrát si. Dítě je v komplexní péči odborníků napříč několika městy.

Rodina žije dlouhodobě v Německu. Otec arabského původu komunikuje s dcerou a matkou v anglickém jazyce. Pracuje v Německu. Matka pochází ze Slovenska. S CD komunikuje ve slovenštině nebo češtině. Pracuje z domova. Stojí o integraci dítěte do běžné MŠ. V České republice byla odmítnuta ve všech oslovených zařízeních. Dcera proto navštěvuje dětskou skupinu v Německu, kde je obklopena pouze německým kolektivem. Zde zároveň navštěvuje hudební kroužek. Rodinu navštěvuje pravidelně pracovnice střediska rané péče.

Expresa u CD není rozvinuta, dívka pouze vokalizuje. Porozumění je na úrovni základních opakujících se pokynů a slov. Zvládne ukázat, někdy se pokouší o zapojení znaku. CD má výrazně silnější zrakovou perцепci před sluchovou, jak u dětí s Downovým syndromem bývá. Je zdatná v třízení a přiřazování. Začíná opět chodit kolem nábytku, snaží se i samostatně. Zvládne dva až tři kroky. Grafomotorika vzhledem k diagnóze na dobré úrovni. Dívka ráda kreslí. Doma využívá mazačí tabule. Při manipulaci užívá levé ruky, při kreslení pravé. Pracuje klidně, oční kontakt navazuje a chvíli udrží, úkolová výdrž roste. Oblast orofaciální je hypotonická, s pootevřenými ústy, která na slovní pokyn zvládne zavřít. Jazyk se často nachází v protruzi. Zásahy v oblasti úst nenesou dobře.

Dívka potřebuje trvalou pomoc druhé osoby. Z toho důvodu žádají rodiče o příspěvek na péči. Matka se o dceru aktivně zajímá a snaží se hledat cesty, jak ji podpořit.

Kazuistika č. 3

Chlapec EF narozený v lednu 2021. Těhotenství proběhlo bez komplikací a v termínu. Dítě lezlo v jednom roce, samostatnou chůzi matka uvádí od 16 měsíce. V rodině se pravděpodobně objevuje dědičná zátěž. Matčin bratr má dítě s diagnózou na spektru

autistických poruch. Synovy problémy s rodinou sdílet nechce. EF je extrémně hypersenzitivní. Velkým problémem jsou velké, hlučné prostory. V takových případech si zakrývá uši, křičí. Nesnese výtahy, nechce chodit domů. Při spatření jejich panelového domu prý začíná plakat. Důvod není jasný. Na matku nereaguje. Oslovení jménem zůstává bez reakce. Vysoká citlivost platí i pro oblast úst a posléze stravování. Chlapec se omezuje jen na několik pokrmů kašovitého charakteru. Jakákoli struktura, případně změněná konzistence vede k okamžitému odmítnutí. Hrubá a jemná motorika odpovídá věku. Při grafomotorických aktivitách volí častěji, ale ne vždy levou ruku. Snaží se o samostatný pohyb ruky. Tělo setrvává ve stálém napětí. Hra je nefunkční, pouze řadí věci do řad.

Chlapec navštěvuje speciální třídu běžné MŠ. Ve třídě je 15 dětí, kterým se věnuje pedagog a asistent pedagoga. EF spolupracuje nárazově. Upřednostňuje vlastní svět. Do mateřské školy dochází cca na dvě hodiny denně. Pozornost je extrémně krátká, je zapotřebí velmi často střídat různé aktivity. Pracovní návyk zatím není vybudován.

Do rodiny dojíždí každý měsíc pracovnice střediska rané péče. EF i zde jeví omezený zájem. Slovní zásoba se původně pohybovala kolem 15 slov. Ta se ztrácí, další se neobjevují, přetrvává vlastní nesrozumitelná mluva. V logopedické ambulanci identifikováno pouze jedno slovo v ukrajinštině. Vyhoví zákazu, rozumí instrukci DEJ. Širší porozumění je v pásmu podprůměru.

Matka vychovává syna sama za pomoci své matky. Na chlapce se obě snaží obracet v českém jazyce. Ani jedna z nich není rodilá mluvčí, mezi sebou komunikují v ukrajinštině. V jejich řeči jsou patrné jazykové dysgramatismy, záměny slov za ukrajinské výrazy. Vzhledem ke stavu EF jim byl přiznán příspěvek na péči ve třetím stupni.

Kazuistika č. 4 a č. 5

Dva chlapci, GH a IJ, narozeni 2/2009 a 6/2013 po fyziologickém těhotenství. Starší z nich narozený na Ukrajině, mladší v České republice. Psychomotorický vývoj v normě. Během druhého roku staršího dítěte se rodina z pracovních důvodů natrvalo přestěhovala do České republiky. Po vyšetření u praktického lékaře rodiče odkázáni se starším ze synů k vyšetření na foniatrickém pracovišti. Zde proběhlo standardní vyšetření, v jehož průběhu projel pod okny ambulance vůz integrovaného záchranného systému. Dítě nevěnovalo zvuku a hluku

nejmenší pozornost. Výsledky vyšetření potvrdily 98% ztrátu sluchu. Po narození druhého dítěte byla záhy identifikována stejná situace. Rodina přitom není dědičně zatížená sluchovým postižením. Rodiče se ve shodě rozhodli v neprospěch kochleárního implantátu a zvolili cestu sluchadel a audio orální metody komunikace, kam řadíme odezírání a řeč, jejíž vnímání je korigováno zchovalými zbytky sluchu. Jejím cílem je dosažení srozumitelného hlasového projevu.

Matka i otec pocházejí z Ukrajiny. V České republice žijí více než deset let. Matka vykonává profesi praktické lékařky pro dospělé. Otec je vzděláním právník. Svě děti vychovávají v českém jazyce, který ovládají na vysoké úrovni. Jejich jazykový projev ovšem lze okamžitě identifikovat jako projev osoby s jiným mateřským jazykem, než je český. Běžně se v řeči objevují nesprávné syntaktické konstrukce, lexikální výpůjčky a patrný přízvuk ukrajinského jazyka. Partneři mezi sebou komunikují v ukrajinštině, kterou upřednostňují kdykoli mohou.

Oba chlapci absolvovali mateřskou školu logopedickou, kde navázali ve vzdělávání na základní škole. Mladší i starší patří k výjimečně nadaným studentům. Starší z nich, GH, je členem dětské Mensy – platformy pro nadané děti ve věku 5 – 16 let. Mezi sebou i směrem k rodičům volí jako komunikační jazyk češtinu. Mladší IJ preferuje kombinaci češtiny a českého znakového jazyka. Jejich jazykový projev je redukován, působí jako mluva cizince, jenž se začíná učit česky. V několika případech byly v projevu zaznamenány výpůjčky z ukrajinštiny. Komunikaci směrem k oběma je nutné strukturovat a zjednodušit. Jazykové jevy se učí nazpaměť. IJ i GH jsou velmi společenští a rádi se zdokonalují nejen v jazykových dovednostech.

Kazuistika č. 6

Chlapec KL narozený v červnu 2018 v termínu. Těhotenství proběhlo bez komplikací. Rodiče jsou rozvedeni, dítě vyrůstá ve střídavé péči. Hrubá a jemná motorika odpovídají věku. Grafomotorika jemně oslabena. Preferovaná horní končetina je pravá. Motorika mluvidel neobsahuje odchylky. Chlapec je velmi citlivý. Po neúspěchu v úkolu nechce pokračovat, při vhodném přístupu se nechá namotivovat a spolupracuje dál.

Oba rodiče jsou polské národnosti. První slova se u KL objevila v polštině v průběhu druhého roku života. Poté rodiče usoudili, že bude pro syna snazší se integrovat v MŠ, pokud bude umět jazyk skupiny. Přešli tedy okolo třetího roku ke komunikaci v českém jazyce. Nyní navštěvuje chlapec MŠ v předškolním roce a dochází na přípravný kurz pro předškoláky v montessori škole, kam bude nastupovat. Rodiče v současnosti nárazově střídají oba jazyky. Snaží se vytvořit jasně definovaný prostor a čas, kdy budou mluvit polsky a kdy česky.

Jazykový projev je nejistý. Ve spontánním projevu chlapec místy nerozlišuje český jazyk od polského. Objevují se výpůjčky z polského jazyka, dochází k míchání jazykových kódů po lexikální i gramatické stránce, nicméně postupně ubývá. KL má oslabené sluchové vnímání. Hlásky R a Ř nejsou vyvozené, začíná fixovat hlásku L. CSZ vyslovuje tupě, pravděpodobně v důsledku vlivu polštiny, která rozlišuje pestřejší paletu sykavek než český jazyk. Chlapec není v péči dalšího odborníka.

Kazuistika č. 7

Chlapec MN narozený v listopadu 2019 byl s rodiči nasměrován pediatrem na foniatrické vyšetření. Těhotenství proběhlo fyziologicky, porod bez komplikací, nižší hodnoty apgar skóre (4-8-9). Motorický vývoj bez odchylek, sed v šesti měsících od dvanáctého měsíce samostatná chůze. První slova se začala objevovat kolem prvního roku, spojování slov od 18 měsíců. Věty samostatně netvoří. Se sebeobsluhou nemá potíže. Rád si kreslí. Upřednostňuje pravou ruku. Hra je funkční. Nemá potíže se soustředit na jednu činnost. Sluch v pořádku.

Rodiče jsou Ukrajinci, kromě ukrajinštiny ovládají i český jazyk s odchylkami typickými pro cizince – přízvuk, záměna slov, chybné skloňování aj. Do tří let probíhala komunikace v rodině v ukrajinském jazyce. Poté začali se rodiče na MN obracet v češtině. Domnívali se, že tak usnadní synovi nástup do MŠ. Místo toho nastala spíše stagnace. Časté sledování pohádek a videí v angličtině vedlo navíc k osvojení si anglické slovní zásobě. Dítě tak kombinuje všechny tři jazyky, které jej ovlivňují, v závislosti na tom, ve kterém z nich zná potřebné slovo. Zná-li je ve vícero jazycích, zpravidla si vybere anglický ekvivalent. Rodiče by rádi ukrajinštinu v komunikaci se synem zachovali.

Do vzdělávacího zařízení nastoupil MN v září 2023. Mateřská škola vyjádřila přání o spolupráci s logopedickým pracovištěm, kam chlapec dochází od srpna 2023. Rodiče se takovému propojení nebránili, naopak jej uvítali. Materiály k procvičování jsou tak zasílány rodičům i pedagogům MŠ. V současnosti se pracuje především na rozšiřování chlapcovy slovní zásoby, tvorbě jednoduchých dvojslovných vět, rozvoji zrakového a sluchového vnímání a na porozumění.

5.3.2 Rozhovory s rodiči

Odpovědi rodičů jsou uváděné kurzívou. Každému rodiči byla přiřazena zkratka jeho dítěte / dětí. Obsah výpovědí byl ponechán, došlo k vynechání vsuvkových slov (vlastně, jako) a text byl pro lepší čitelnost přizpůsoben českému syntaxu a gramatice.

První oblast rozhovorů se věnovala jazykové situaci zúčastněných, s čímž souvisí jejich délka pobytu v České republice. Z odpovědí vyplynulo, že více než polovina rodičů (4) zde žije více než deset let. Další uvedli od dvou do pěti let. Svou úroveň češtiny hodnotili všichni shodně jako dostatečnou. Nemají, dle nich, problém v porozumění českému jazyku a neplánují se v něm hlouběji vzdělávat navzdory protichůdným odpovědím ohledně komunikace doma v některých případech. Až na jednu výjimku – „*Chodila jsem na kurz češtiny první rok.*“ (EF) se český jazyk neučili v instituci, ale ve škole života, jak prohlásil jeden z respondentů. „*Učil jsem se sám. Jsem samouk. Tak jak jsme žili, tak jsme se učili mluvit. Každý den. To byla taková škola života i jazyka.*“ (GH, IJ) Co se týče jazykové situace doma, byly odpovědi rozmanitějšího charakteru. „*Mluví s AB česky, aby toho neměl moc. Ale sám tak dobře mluvit neumím, proto chodíme sem. (pozn. na logopedii)*“ (AB) Někteří rodiče se rozhodli dát přednost češtině jako jazyku společnosti v komunikaci s dítětem na úkor svého mateřského jazyka. „*Mluví s AB česky, aby toho neměl moc. Ale sám tak dobře mluvit neumím, proto chodíme sem. (pozn. na logopedii)*“ Mezi nejčastějšími důvody se objevovalo „*ulehčit mu život*“ (EF), „*už ho potřebovat nebudou*“ (GH, IJ), „*vidím, že mu to nejde*“ (AB), „*aby mu to šlo ve škole*“ (KL). Pouze jeden z nich se přímo v odpovědi vyjádřil za zachování jazyka v komunikaci s dítětem. „*Chceme, aby uměl i ukrajinsky. Hlavně kvůli rodině.*“ (MN)

Další část, na kterou byla soustředěná pozornost, bylo samotné porozumění stanovené diagnóze dítěte. Dotazovaní rodiče se ve svých odpovědích značně rozcházel. Pojmenovat konkrétní diagnózu byli schopni čtyři rodiče. Ve všech případech šlo o těžší případy, ve kterých je nutno být v péči vícero odborníků. V jednom případě uvedl rodič: „*Diagnózu, no já si myslím, že nemá žádnou diagnózu. Já si myslím, že je úplně v pohodě. Jenom teď trochu doladíme tyhle věci, ale jinak dobrý.*“ (KL – dyslálie) Ve dvou případech rodiče rovnou přecházeli k odpovědi na následující otázku, která se týkala samotných projevů. V souvislosti s tím byla položena otázka, na základě čeho vyhledali rodiče speciálně pedagogickou péči. Ze sedmi rodičů byl jeden v péči odborníků již od těhotenství. „*No tak já jsem věděla diagnózu už od těhotenství, takže my jsme chodili po odbornících od malička.*“ (CD) Lékařská péče byla v tomto případě následována speciálně pedagogickou. Tři rodiče nasměřovali na logopedii jejich praktičtí lékaři. „*Řekla nám, že by bylo dobré, abychom šli na logopedii. Že nemluví tak, jak má.*“ (MN) Jeden rodič vyhledal péči logopeda na základě doporučení pracovnice rané péče. Jednoho z dotazovaných upozornila na jazykové nedostatky učitelka z kurzu pro předškoláky a přátelé. Ani jeden z rodičů nevyhledal speciálně pedagogickou péči z vlastního rozhodnutí. O diagnóze si sami aktivně s výjimkou rodičů GH&IJ (ztráta sluchu) a CD (Downův syndrom) nic nezjišťovali. „*Nám stačí, co řekne pan doktor nebo logoped.*“ (MN) „*Já nemám čas o tom číst. Jsem z toho unavená. ...*“ (EF)

Až na jednu výjimku dotazovaní shodně uvedli, že zprávám z poraden i dalších odborných pracovišť rozumí. Pokud se stane, že jim něco není jasné, konzultují nastalou situaci prvně se svým partnerem. „*Když nám potom vysvětlovali, co to je a byly tam nějaké lékařské věci, tak tomu jsem nerozuměl. Ale manželka je doktorka a ta mi to potom vysvětlila.*“ (GH, IJ) Pokud nemají, na koho by se obrátili v rodině (nebo se na ně obracet nechtějí), jejich první kroky vedou pracovníky rané péče. „*Paní z rané péče mi to vždycky řekne tak, abych tomu rozuměla.*“ (EF) „*Jdu za ranou péčí. Vždycky mi pomůžou.*“ (CD) V jednom případě uvedl otec nejistotu u odborných zpráv, které jsou hodně dlouhé. „*Já pak nevím, co je důležité. Co tam mám v tom číst.*“ (AB) Na vysvětlení samotných odborníků se ptají málokdy, nebo nikdy. „*Já nechci brát paní čas.*“ (EF) „*Potom si to přečtu a najdu si to. Nebo něco. Nechci otravovat.*“ (AB) Jeden z rodičů vnímá jako svůj pravidelný zdroj přátel. „*My si o tom hodně povídáme. Asi jak je to Montessori skupina, tak hodně chceme ty věci sdílet. Je to*

takový typ lidí, že vám rozumí a chtějí pomoci. Tak asi proto.“ (KL) Žádný z rodičů nevyužívá služby neziskových organizací s výjimkou rané péče. Variantů získávání informací pomocí internetu volí jednohlasně až po selhání ostatních možností.

Péči o děti ve smyslu speciálněpedagogickém věnují podle svých slov všichni dotazovaní. *„Kdybychom nic nedělali, tak by se nezlepšovali. Musíme každý den aspoň 15 až 20 minut trénovat. Ted' už to tolik nejde. GH má dlouho školu. Pak přijde a chce být taky na počítači a tak. Ale musíme. Cvičíme.*“ (GH, IJ) Časová dotace se v rodinách liší. Některé se spoléhají na péči mateřské školy a jejich spolupráci s logopedem / speciálním pedagogem. *„My moc nestíháme cvičit. Máme malé miminko a chodíme do práce. Ale snažíme se. Jak často? Tak dvakrát týdně asi.*“ (MN) Jiní přiznávají, že cvičí zadané podle toho, jak to stíhají. *„No přiznám se, že cvičíme, ale třeba dvakrát nebo třikrát do týdne. Někdy stihneme víc a někdy hodně málo. Tak.*“ (KL) Jeden z rodičů se rozhodl absolvovat kurz Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování, ale zatím se mu s dítětem nevěnoval. I proto, že si není jist, zda je tento způsob pro jeho dítě vhodný. *„Já jsem prošla FIE, ale já vlastně ted' nevím, jestli to budeme dělat. Možná ne. Ještě si to musím rozmyslet. Možná je to těžký na ní. Ještě ted'.*“ (CD)

První návštěva speciálně pedagogického centra, logopedie se ukázala být nezatížená očekáváními. Naopak se objevují výroky o zvědavosti. *„Asi jsem byl zvědavý, co se tam může dělat. A co budou chtít. Nikdy jsem předtím takhle nebyl.*“ (KL) Čtyři z pěti dotazovaných rodičů se shodují v tom, že už měli představu o tom, co je čeká, od praktického lékaře nebo jiného odborníka. *„Pan doktor nám říkal, s čím by nám tady mohli pomoci. A jak je důležitý sem jít. Tak jsme se objednali. A ted' chodíme sem tři měsíce.*“ (MN) Jeden rodič se objednával s negativními dojmy. Ty byly ale rozehnány vstřícným přístupem na pracovišti. *„Já sem nechtěl chodit. Učitelka říkala, abychom šli. Já nechtěl. Ale on byl hodně špatný. Tak jsem ho objednal. A už je to dobrý. Už mi to nevadí. Tady jsou hodní, pomůžou mu.*“ (AB) Ani jeden z rodičů nemá s vybraným pracovištěm negativní zkušenost. Několik z nich (3) ale zmiňuje náročnou domluvu ohledně schůzek a času. *„Někdy musíme čekat dlouho na náš termín. To je škoda.*“ (EF) *„Občas zruší termín. A pak já nemůžu a musíme přijít za dlouho. To je blbý.*“ (AB) Jeden z klientů a dotazovaných navrhuje řešení, které by mu vyhovovalo. *„Chtěl bych se objednat online. Bylo by to rychlé. A všechno bych viděl. To*

by bylo super, pomohlo by nám to.“ (MN) Mluví o překvapení z velice dlouhých čekacích lhůt. *„Když jsme se objednávali, říkali, že mají volno za čtyři měsíce, za půl roku. To jsem byl v šoku. Proč tak dlouho. Jak?“* (GH, IJ) K ostatním odborníkům dodávají: *„Pomohlo by mi, kdyby bylo všechno na jednom místě. Protože teď musím jezdit na čtyři místa. A taky do Prahy. Je to hodně těžké. Nemám čas a jsem unavená.“* (CD) V rámci možného zlepšení komunikace kvitují současnou komunikaci *„Líbí se mi, jak ho berete jak sobě rovného. S respektem.“* (KL) Další dodávají, že by jim pomohlo, kdyby mezi sebou komunikovala jednotlivá vzdělávací zařízení. Myšleno základní nebo mateřská škola s SPC, klinickou logopedií, raná péče apod. *„Pomohlo by mi, abych nemusel chodit tam a sem a nosit zprávy a všechno. Aby si to oni dali sami.“* (AB) To potvrzuje jiný rodič: *„Je super, jak logopedie dává materiály do školky. Když pak nemáme čas dělat to doma, tak oni ve školce to určitě udělají. To se mi líbí.“* (MN)

Sami rodiče nemají žádnou zkušenost se speciálně pedagogickou péčí ze své země. Nemohou tak srovnat. *„Už tady bydlíme dlouho. Děti už vyrostly tady.“* (GH, IJ) *„Tak nevím, jak je to u nás. Syn se narodil tady. Předtím jsme to nepotřebovali.“* (EF) Ostatní respondenti se vyjádřili ve stejném duchu.

6 DISKUSE

Hlavním cílem šetření bylo zjistit, jaké jsou zkušenosti vícejazyčných rodin se speciálně pedagogickou péčí v Libereckém kraji. Ke sběru dat bylo využito polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí v péči vybraného zařízení, kazuistik jednotlivých dětí a v rámci toho zúčastněného pozorování a analýzy jednotlivých dokumentů.

Prvním dílčím cílem bylo stanovit specifika zúčastněných rodin. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že vybraní rodiče jsou natolik integrovaní do české společnosti, že sami nepocítují výrazné odlišnosti od fungování jiných rodin. Část z nich dává ve výchově přednost českému jazyku. Někteří uvádějí jako důvod snazší život v budoucnu, nepotřebnost dalšího jazyka, argumentují jazykovými obtížemi nebo snahou ulehčit dítěti vstup do vzdělávání v českém jazyce. Přes velmi dobrou integraci do společnosti a relativně vysokou úroveň jazyka vyplývá, že odpověď na třetí výzkumnou otázku *„Jsou vícejazyční rodiče citliví na jazykové nedostatky svých dětí v češtině?“* zní: Nejsou. Ani jeden z rodičů

nebyl schopen identifikovat jazykové odchylky a v první řadě byl upozorněn odborníkem – praktickým lékařem, popřípadě pracovnící rané péče. V jednom případě také předškolním pedagogem a přáteli. Vnímavé okolí je pro vícejazyčného rodiče podstatným zdrojem jazykové opory pro dítě a jako takové může přispět ke včasnému zachycení patologického jazykového vývoje.

Co se týče samotné komunikace, nevyplývaly na povrch žádné větší negativní zkušenosti z péče. Mezi odpověďmi se objevovaly tipy na vylepšení objednávacího systému a několikrát zaznělo přání o možnost častější odborné péče. Kvitována byla existující spolupráce mezi jednotlivými zařízeními. Vyzdvihovalo se konkrétní zařízení, co se týče důslednosti péče a přístupu k dítěti. Na druhou stranu při nejasnostech speciální pedagog, logoped není prvním, na koho se rodič obrací. Tuto oblast mapovala výzkumná otázka číslo 1, s níž lze propojit i otázku následující. Z analýzy jednotlivých rozhovorů vyplynulo, že rodiče se prvně obracejí na své partnery. Poté volí konzultaci s pracovníkem rané péče nebo přáteli. Po internetu sáhnou v nejzazším případě. Co se týče využívání služeb neziskových organizací, figuruje zde pouze služba rané péče. Rodiče se ostýchají oslovit speciálního pedagoga, logopeda o vyjasnění a doplnění informací. Podle nich by na ně neměl čas, má jinou práci. Domnívají se, že by zdržovali. Potíže tedy bývají v relevantním, vhodném a dostatečném získávání informací. Řešením by bylo projevit více empatie ze strany speciálního pedagoga, logopeda – zpomalit řečový tok, podstatné informace vizualizovat, případně zapsat. Ujistit klienta o možnosti kontaktování elektronicky, kde je možné se opět opřít o vizuální část informace a je zde větší prostor pro otázky.

Provedené výzkumné šetření naplnilo stanovené cíle. V jeho průběhu se ukázalo, že by pro další výzkumy v podobném duchu bylo zapotřebí stanovit jako jedno z kritérií také délku pobytu v ČR – zkušenost rodin, které zde pobývají méně než jeden rok by jistě stála za zmapování. Pro další výzkum by bylo konkretizovat formulaci výzkumných cílů a otázek. Zároveň se zde nabízí varianta výzkumu s kontrolní českou skupinou rodin s dětmi se SVP a ve větším rozsahu. Zajímavé by bylo propojit výstupy z rozhovorů s rodinami s informacemi od odborníků z PPP, SPC, logopedů, učitelů, pracovníků z neziskových organizací. Minusem je v případě tohoto tématu nedostatek relevantní literatury v českém jazyce,

případně i v jiných jazycích nebo její nepřítomnost v knihovnách/obchodech, rozsáhlost a komplikovanost tématu a nejednotnost odborníků.

ZÁVĚR

„Hranice mého jazyka jsou hranicemi mého světa.“

Ludwig Wittgenstein

Prezentovaný text mapuje problematiku vícejazyčných rodin s dětmi vyžadujícími speciálně pedagogickou péči, zvláště pak zkušenosti rodičů. Jde o pestrou skupinu, která se vyznačuje tím, že v rámci komunikace s dítětem či mezi partnery, případně s okolím používají více než jeden jazyk. Děti takových rodičů bývají v českém vzdělávacím prostředí označovány jako děti s odlišným mateřským jazykem. Nicméně aktuální trendy začínají upřednostňovat pojem vícejazyčné dítě. Tím se poukazuje více na (možný) potenciál dítěte než na jeho odlišnost.

Většina dětí si zvládne bez větších obtíží osvojit dva či vícero jazyků, včetně češtiny. Nicméně existuje skupina dětí, která se potýká s obtížemi jak ve svém mateřském jazyce nebo jazycích, tak v češtině jako jazyku okolní společnosti. Takové děti potřebují být včas podchyceny, aby mohla proběhnout diagnostika a zajištěna intervence a zároveň dostatečná podpora ve vzdělávání s ohledem na jejich speciální vzdělávací potřeby.

Teoretická část byla rozdělena do čtyř kapitol, které čerpají z dostupné odborné literatury ve vybrané problematice a odráží situaci v několika souvisejících oblastech. Jsou jimi v první řadě osvojování jazyka dítětem a pojmy vícejazyčnost, cizinec a dítě s odlišným mateřským jazykem. Tyto pojmy vymezuje kapitola první. V další, druhé, kapitole jsou odhaleny základní typy vícejazyčných rodin, výzvy nebo výhody, které se s tím pojí a organizace, jež se v různé míře a podobě věnují podpoře těchto rodin, včetně organizací fungujících za tímto účelem v Libereckém kraji. Následuje krátké okénko do minulosti vybraného kraje a jeho vztah k vícejazyčnosti. Které by mohlo vysvětlovat, co stojí za dojížděním slovensko-anglického páru žijícího v Německu za speciálně-pedagogickou péčí do České republiky. Nebo za případy, kdy rumunsko-mongolská rodina využívá služeb českého logopeda. Čtvrtá kapitola je zaměřena na speciálně pedagogickou péči vícejazyčných dětí na území Libereckého kraje.

Praktická část byla věnována vlastnímu výzkumu. Hlavním cílem bylo vysledovat, jaké jsou zkušenosti zvolené skupiny, tedy vícejazyčných rodin, se speciálně pedagogickou péčí

v Libereckém kraji. Dále byly vytyčeny tři dílčí cíle. V návaznosti na hlavní cíl i cíle dílčí byly formulovány tři výzkumné otázky. Pro práci byla zvolena kvalitativní metoda sběru dat v podobě polostrukturovaných rozhovorů s rodiči a tvorby sedmi kazuistik, (z nichž u dvou případů šlo o sourozence s totožnou diagnózou), na podkladech zúčastněného pozorování a analýzy dostupných dokumentů.

Zákon ukládá povinnou základní docházku pro všechny děti, včetně těch vícejazyčných. Přitom nezáleží na tom, jaká je jejich úroveň českého jazyka nebo zda mají další specifické vzdělávací potřeby. Nedostatek možností komunikovat své potřeby kvůli jazykové bariéře může zapříčinit nezvládnutí školních povinností, komplikované vytváření sociálních vazeb a v krajních případech i vyloučení prostředí. V takových případech se vícejazyčné děti dostávají do péče PPP, SPC nebo klinických logopedů, kde jsou jim přiznána vybraná podpůrná opatření sloužící k překonání obtíží a zajištění dalšího rozvoje. Klíčovou rolí v komunikaci se všemi aktéry hraje rodič dítěte, jehož úroveň českého jazyka i kulturní povědomí o české společnosti může být různé.

A s odkazem na úvodní citát této závěrečné kapitoly nelze odhlédnout od faktu, že ke stavění mostů mezi hranicemi jednotlivých světů je zapotřebí vůle k porozumění, umění naslouchání i kladení otázek a úcty k druhému. Tedy základních potřebných dovedností všech pedagogických pracovníků i rodičů.

SEZNAM ZKRATEK

CIC – Centrum pro integraci cizinců

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

ČŠI – Česká školní inspekce

IVP – Individuální vzdělávací plán

KACPU – Krajské asistentské centrum pomoci Ukrajině

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MV – Ministerstvo vnitra

NKS – Narušená komunikační schopnost

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

PAS – Poruchy autistického spektra

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SAS – Sociálně-aktivizační služba

SERR – Společný evropský referenční rámec (pro jazyky)

SP – Sluchové postižení

SPC – Speciálně-pedagogické centrum

SPU – Specifické poruchy učení

SVP – Specifické vzdělávací potřeby

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- BEJČEK, Jan Matěj, 2019. *Interkulturní práce s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem v mateřských a základních školách*. Dostupné také z: https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/01/interkulturni_prace_web.pdf
- BIALYSTOK, Ellen, 2009. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* [online]. **12**(1), 3 -11. Dostupné z: doi:10.1017/S1366728908003477
- BOWERMAN, Melissa a Soonja CHOI, 2003. Space under Construction: Language-Specific Spatial Categorization in First Language Acquisition. In: *Language in Mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge: MIT Press
- COUNCIL OF EUROPE, 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- CUMMINS, Jim, 1979. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism* [online]. (19). Dostupné z: <https://1url.cz/5udWv>
- CUMMINS, Jim, 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, Jim, 2000. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters
- ČERMÁK, František, 2011. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.
- ČŠI: ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2015. *Tematická zpráva: Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem*. Praha. Dostupné také z: <https://1url.cz/AudWX>
- ERIKA, Hoff, 2013. Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology* [online]. **49**(1), 4-14. Dostupné z: doi:10.1037/a0027238
- FELCMANOVÁ, Lenka, 2015. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4672-1.
- FRITZOVÁ, Marie, 2016. Zúčastněné pozorování a rozhovor v terénní praxi. *AntropoWebzin* [online]. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/22247/1/Fritzov%C3%A11.pdf>

GREEN, David W., 1998. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition* [online]. Cambridge University Press, 1(2), 67-81. Dostupné z: doi:10.1017/S1366728998000133

GROSJEAN, François, 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY, 2008. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.

HLAVSOVÁ, Jana, 2022. *Výroční zpráva o činnosti školského zařízení za školní rok 2021/2022*. Dostupné také z: https://www.pppliberec.cz/upload/soubory/galerie_souboru/vyrocnizprava-2021-2022-117.pdf

HOFF, Erika a Cynthia CORE, 2015. What Clinicians Need to Know about Bilingual Development. *Seminars in speech and language* [online]. 36(2), 89–99. Dostupné z: doi:10.1055/s-0035-1549104

HOUWER DE, Annick, 2007. Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* [online]. Cambridge University Press, 28(03), 411-424. Dostupné z: doi:10.1017.S0142716407070221

HOWARD, Katie B., Napoleon KATSOS a Jenny L. GIBSON, 2019. The school experiences of bilingual children on the autism spectrum: An interpretative phenomenological analysis. *Research in Developmental Disabilities* [online]. 87, 9-20. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.01.008>

HŘEBŘINOVÁ, Tereza, 2021. *Prostorové aspekty osídlování pohraničí České republiky v letech 1946 a 1947*. Dostupné také z: <https://theses.cz/id/ewvqk6/44835388>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

JIROUTOVÁ, Michaela. *Inkluzivní škola Počty cizinců na školách* [online]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

JIROUTOVÁ, Michaela. Počty cizinců na školách. *Inkluzivní škola* [online]. 09.11.2022. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

JOHANNE, Paradis, Fred GENESEE a Martha B. CRAGO, 2021. *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Paul H. Brookes Publishing Co.

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.

KŇÁKAL BROŽOVÁ, Kristýna, 2022. Česká Lípa chce pokračovat v projektu integrace cizinců. *Česká Lípa* [online]. Dostupné z: <https://www.mucl.cz/ceska-lipa-chce-pokracovat-v-projektu-integrace-cizincu/d-46322>

KORKMAN, Marit a Maria STENROOS ET AL, 2012. Does simultaneous bilingualism aggravate children's specific language problems? *Acta paediatrica* [online]. **101**(9). Dostupné z: doi:10.1111/j.1651-2227.2012.02733.x

LACHOUT, Martin, 2017. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga. ISBN 978-807-4761-287.

MAMPE, Birgit, Angela D FREDERICI, Anne CHRISTOPHE a Kathleen WERMKE, 2009. Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology* [online]. Cambridge: MA: Cell Press, **19**(23), 1994 - 1997. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.09.064>

MEISEL, Jürgen M., 2007. The Bilingual Child. In: *The Handbook of Bilingualism*. MA: Blackwell Publishing, s. 91 - 113.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL, 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-678-3.

MŠMT. *Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy - studující cizinci*. Dostupné také z: https://www.czso.cz/documents/11292/32508273/c04R41_2021.pdf/1db54003-9897-4c28-8c58-a70159603c95?version=1.0

PARADIS, Johanne, 2007. Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics* [online]. 551–564. Dostupné z: doi:10.1017/S0142716407070300

PLACHÁ, Petra, 2020. *Analýza speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. Brno. Dostupné také z: https://is.muni.cz/th/tsrzr/DP_Placha_final.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

- PROVAZNÍKOVÁ, Věra, 2018. *Výroční zpráva o činnosti PPP a SPC Semily za školní rok 2017-2018*. Dostupné také z: <https://www.pppsemily.cz/dokumenty/pppsemily-vyrocní-zprava-2017-2018.pdf>
- PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 9788024731810.
- RADA EVROPY, 2007. *Od jazykové rozmanitosti k vícejazyčnému vzdělávání: Příručka pro tvorbu jazykové politiky*. Štrasburk: Rada Evropy.
- RAMÍREZ-ESPARZA, Nairán a Elif G. IKIZER, 2018. Bilinguals' social flexibility. *Bilingualism: Language and Cognition* [online]. Cambridge University Press, **21**(5), 957-969. Dostupné z: doi:10.1017/S1366728917000414
- RICHTROVÁ, Barbora, 2017. *Kompetence klinického logopeda a speciálního pedagoga* [online]. [cit. 2023-12-03]. Dostupné z: <https://www.klinikalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--novinky-zajimavosti&aid=1287>
- RIVA, Anna a Alessandro MUSETTI ET AL., 2020. Language-Related Skills in Bilingual Children With Specific Learning Disorders. *Frontiers in psychology* [online]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564047>
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SOVÁK, Miloš, 1972, 1978. *Logopedie*. Praha: SPN.
- ŠATAVA, Leoš, 2001. *Jazyk a identita etnických menšin*. Praha: Cargo Publishers.
- ŠIMÁNKOVÁ, Pavla, 2022. *Výroční zpráva o činnosti školského zařízení za školní rok 2021/2022*. Dostupné také z: <https://pppcl.cz/upload/Vyrocnni-zprava-o-cinnosti-2021-2022-komprimovany.pdf>
- ŠULOVÁ, Lenka, 2004. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TITĚROVÁ, Kristýna, 2023. Děti a žáci s OMJ. *Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti

ULLMANOVÁ, Ivana, 2022. *Výroční zpráva o činnosti pedagogicko-psychologické poradny Jablonec nad Nisou za školní rok 2021-22*. Dostupné také z: [file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/PPP%20V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20o%20%C4%8Dinnosti%202021-22%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/PPP%20V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1va%20o%20%C4%8Dinnosti%202021-22%20(1).pdf)

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8308-0.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič, 2017. *Psychologie myšlení a řeči*. Vydání druhé, upravené. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1258-4.

Využití interkulturní práce na školách, 2020. Dostupné také z: <https://1url.cz/9uj00>

Konsorciium nevládních organizací pracujících s migranty v ČR. Dostupné také z: <https://migracnikonsorciium.cz/cs/#nase-poslani>

Speciálně pedagogická centra. *MŠMT ČR* [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/specialne-pedagogicka-centra>

Cizinci v Libereckém kraji v roce 2022 [online], 2023. Dostupné z: <https://1url.cz/nujvA>

Výroční zpráva InBáze, z.s. [online], 2022. Dostupné z: https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2023/11/vyrocní-zprava_2022-1.pdf

Struktura odborové a migrační politiky - Aktuální informace o migraci [online]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/struktura-odboru-azylove-a-migracni-politiky.aspx>

Projekty. *Sdružení pro integraci a migraci* [online]. Dostupné z: <https://www.migrace.com/cs/delame/projekty>

Stát nechrání zranitelné skupiny uprchlíků. Jejich nezaviněné dluhy z ubytování chce řešit mimořádnou dávkou pomoci (MOP) [online]. 7. 11. 2023. Dostupné z: <https://1url.cz/AujG2>

Organizace pro pomoc uprchlíkům, z.s. [online]. 12. 09. 2023. Dostupné z: https://www.facebook.com/organizacepropomocuprchlikum/?locale=cs_CZ

Projekty. *META, o.p.s.* [online]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/projekty/>

Dítě se SVP. Do školy společně [online]. Dostupné z: <https://doskolyspolecne.cz/ditesvpcz/>

META Výroční zpráva 2022 [online]. Dostupné z: https://cloud.meta-ops.eu/wp-content/uploads/2023/07/meta_vz_2022_a4.pdf

Praktický rádce - základní informace. *META, o.p.s.* [online]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/prakticky-radce/informace/>

O METĚ. *Podpora příležitostí ve vzdělávání: META, o.p.s.* [online]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/>

Poslání & hodnoty. *Cicops.cz* [online]. Dostupné z: <https://www.cicops.cz/cz/o-nas/105-poslani-hodnoty-vize-principy>

Správa uprchlických zařízení MV [online]. Dostupné z: <https://www.integracnicentra.cz/>

Festival Liberec – jedno město pro všechny [online]. Dostupné z: https://www.integracnicentra.cz/aktivity_verejnost/festival-liberec-jedno-mesto-pro-vsechny-2/?lang=uk

Výroční zpráva CIC za rok 2022 [online]. Dostupné z: <https://1url.cz/Wujrq>

Bicultural families – Monimuotoiset perheet [online]. Dostupné z: <https://www.monimuotoisetperheet.fi/in-english/bicultural-families/>

Podnět Výboru pro práva cizinců Rady vlády pro lidská práva ze dne 11. 9. 2023 k zajišťování nezletilých dětí-cizinců [online]. In: . Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vyboru/pro-prava-cizincu/ze-zasedani-vyboru/SCHVALENO---Podnet---detence-nezletilych-cizincu---ocisteno.pdf>

Zahraniční pracovníci v Libereckém kraji, 2019. Dostupné také z: <https://1url.cz/lujvy>

ZÁKONY A VYHLÁŠKY

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2023-20-08]

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2023-20-08]

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-Specialnimi>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2023-20-08] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Zákon č. 326/1999 Sb., Zákon o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. [online]. [cit. 2023-23-08] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326>

Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách. [online]. [cit. 2023-30-08] https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/zakon_108_2006.pdf/1a87d9ef-d1df-33fc-35fa-b98714ceba87