



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem

Vypracovala: Martina Dvořáková
Vedoucí práce: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum

Podpis studenta

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce paní PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi udělovala při tvorbě práce. Mé poděkování patří i všem respondentům, kteří si našli čas a poskytli mi podklady pro zpracování praktické části. Závěrem také děkuji své rodině za trpělivost a podporu v průběhu celého studia.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá zkušenostmi učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou popsány oblasti vývoje dítěte ve věku 3–6 let. Konkrétně jde o oblasti kognitivního vývoje, emocionálního vývoje, socializace a hry. Další části teorie se zabývají předškolním vzděláváním a vymezením termínu dítě s odlišným mateřským jazykem a jeho rozdílu oproti termínu dítě-cizince. Pozornost je věnována také specifikům těchto dětí a možnostem jejich podpory. Poslední pasáž teoretické části se zaměřuje na inkluzi ve vztahu ke vzdělávání. V praktické části se práce zabývá aktuálními zkušenostmi učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Jedná se o kvantitativní výzkum, který byl provedený pomocí dotazníků. Cílem výzkumu bylo shromáždit a popsat aktuální zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Tento výzkum je doplněn i o dva rozhovory, které přinášejí pohled z perspektivy rodiče dítěte s odlišným mateřským jazykem a pracovnice Národního pedagogického institutu, která pracuje na pozici adaptačního koordinátora podpory pro děti/žáky-cizince.

Klíčová slova: dítě s odlišným mateřským jazykem; předškolní vzdělávání; inkluze; zkušenosti učitelů

Abstract

The bachelor's thesis deals with the experiences of kindergarten teachers in educating children with a different mother tongue. The thesis is divided into a theoretical part and a practical part. The areas of child development at the age of 3-6 are described in the theoretical part. Specifically, it concerns the areas of cognitive development, emotional development, socialization and play. Other parts of the theory deal with preschool education and the definition of the term child with a different mother tongue and its difference compared to the term child-foreigner. Attention is also paid to the specifics of these children and the possibilities of their support. The last passage of the theoretical part focuses on inclusion in relation to education. The thesis deals with the current experiences of kindergarten teachers with the education of children with a different mother tongue in the practical part. It is a quantitative research that was carried out using questionnaires. The aim of the research was to collect and describe the current experiences of kindergarten teachers with the education of children with a different mother tongue. This research is supplemented by two interviews, which bring a view from the perspective of a parent of a child with a different mother tongue and an employee of the National Pedagogical Institute, who works in the position of adaptation coordinator of support for children/pupils foreigners.

Keywords: child with a different mother tongue; preschool education; inclusion; teachers' experiences

Obsah

ÚVOD	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Vývojová charakteristika dítěte ve věku 3–6 let	9
1.1.1 Kognitivní vývoj	9
1.1.2 Emoční vývoj	12
1.1.3 Socializace	14
1.1.4 Hra	15
1.2 Předškolní vzdělávání	16
1.2.1 Cíle předškolní výchovy a vzdělávání	16
1.2.2 Vzdělávací obsah	18
1.2.3 Organizace předškolního vzdělávání	19
1.2.4 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	20
1.3 Žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ)	22
1.3.1 Specifika dětí a žáků s OMJ	23
1.3.2 Legislativa	24
1.3.3 Speciální vzdělávací potřeby žáka s OMJ	25
1.3.4 Jazyková příprava v MŠ v rámci povinného předškolního vzdělávání	27
1.3.5 Podpůrná opatření v MŠ	27
1.3.6 Začleňování dítěte s OMJ do MŠ	29
1.4 Inkluze	32
1.4.1 Inkluze ve vzdělávání	32
1.4.2 Inkluze ve vztahu k učiteli	33
2 PRAKTICKÁ ČÁST	35
2.1 Výzkumné šetření	35
2.1.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky	35

2.1.2	Charakteristika výzkumné metody a techniky sběru dat	35
2.1.3	Průběh výzkumného šetření	36
2.1.4	Charakteristika výzkumného vzorku	36
2.2	Analýza výsledků výzkumného šetření	38
2.2.1	Vyhodnocení dotazníku	38
2.2.2	Analýza rozhovorů	55
2.2.3	Shrnutí výsledků šetření	60
2.3	Diskuze	62
ZÁVĚR		64
POUŽITÉ ZDROJE		66
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK		71
SEZNAM GRAFŮ		72
SEZNAM PŘÍLOH		73

ÚVOD

Tato bakalářská práce se věnuje zkušenostem učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Důvod pro zaměření se na toto téma je stále narůstající příchod takovýchto dětí do mateřských škol, který je v této době způsobený hlavně konfliktem na Ukrajině. Nemůžeme ale říci, že jsou u nás pouze ukrajinské děti. Děti s odlišným mateřským jazykem tu byly již před tímto konfliktem a pocházejí z různých zemí, mluví různými jazyky. Nicméně příchod velkého počtu ukrajinských dětí způsobil jistou propagaci této problematiky. Každému učiteli se může stát, že mu takovéto dítě přijde do třídy a měl by na to být připraven a umět s dítětem pracovat.

Cílem bakalářské práce je shromáždit a popsat aktuální zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem.

Teoretická část je rozdělena na 4 kapitoly. První kapitola přináší informace o vývojové charakteristice dítěte ve věku od 3–6 let. Blíže jsou specifikovány oblasti kognitivního vývoje, emočního vývoje, socializace a hry. Druhá kapitola je zaměřena na předškolní vzdělávání. V další kapitole je pozornost věnovaná dítěti s odlišným mateřským jazykem, kde je poukazováno na nejednotnou terminologii v oblasti těchto dětí. I když je velká snaha prosadit termín dítě s odlišným mateřským jazykem, který je významově nadřazený, stále se spíše setkáváme s označením dítě/žák-cizinec. Část teorie je také zaměřena na specifika těchto dětí a možnosti jejich podpory. Poslední kapitola teoretické části se věnuje tématu inkluze ve vzdělávání.

V praktické části jsou na základě kvantitativního výzkumu, provedeném pomocí dotazníků, vyhodnocena data, která by měla vést ke shromáždění a popsání zkušeností učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Tento výzkum je doplněn i o dva rozhovory, které téma ukazují z jiné perspektivy, konkrétně z pohledu rodiče dítěte s odlišným mateřským jazykem a adaptačního koordinátora podpory pro děti/žáky-cizince.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Vývojová charakteristika dítěte ve věku 3–6 let

Období, kdy se dítě nachází ve věku 3–6 let, můžeme označovat jako předškolní věk nebo také jako věk hry. Právě hra ovlivňuje v tomto věku růst a změny v klíčových vývojových oblastech dítěte. (Childhood Developmental Psychology, c2023)

1.1.1 Kognitivní vývoj

Intelligence dítěte se dle Langmeiera (2006) v tomto období mění a dostává se na úroveň názorového, resp. intuitivního myšlení. Dítě začíná uvažovat v celostních pojmech, ale stále se zaměřuje na vnímané či představované, a to pak rozčleňuje na základě podstatných podobností. Úsudky dítěte jsou zde stále ještě vázány názorem. Vágnerová (2012) upozorňuje na to, že dítě ještě nerespektuje zákony logiky, jeho myšlení je nepřesné a má mnohá omezení. Typická je pro toto období selekce informací a jejich specifické zpracování. Patří mezi ně tyto způsoby:

- **Centrace** – subjektivně podmíněná redukce informací v důsledku, které dítě ulpívá na jednom nápadném znaku, který považuje za podstatný a opomíjí ty pro něj méně výrazné.
- **Egocentrismus** – dítě je fixováno na vlastní názor, který je pro něj jediným možným a nebere v potaz, že mohou existovat názory jiné.
- **Fenomenismus** – dítě klade důraz na určitou podobu světa. Jsou pro něj podstatné hlavně viditelné znaky.
- **Prezentismus** – souvisí s fenomenismem. Dítě je v tomto období fixované na přítomnost. Vnímá aktuální obraz světa, který pro něj představuje určitou subjektivní jistotu. Je to tak, protože to tak dítě vidí a může se o tom i přesvědčit.
- **Magičnost** – zapojení fantazie, která dítěti pomáhá interpretovat dění v reálném čase.
- **Animismus**, resp. **antropomorfismus** – dítě, i když už v tomto období dokáže odlišit živé i neživé, přiřítá vlastnosti živých i neživým objektům.
- **Artificialismus** – představa vzniku okolního světa, tak že jej někdo vytvořil. Dítě věří představě, že někdo dal hvězdy na oblohu.

- **Absolutismus** – dítě je přesvědčené, že každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost, proto nechápe relativismus názorů dospělých. Dítě tím dává najevo svou potřebu jistoty, která je pro něj v tomto období hodně důležitá.

Vágnerová (2012) také poukazuje na důležitost potřeby jistoty a bezpečí. Dítě se jí snaží dosáhnout i při poznávání okolního světa a orientaci v něm. Mnohému ale ještě nerozumí, avšak v důsledku tlaku dosáhnout této potřeby je schopné uvažovat nesprávně a zkresleně, třeba i proto, že je pro něj realita emočně nepřijatelná. Vnímá skutečnost tak, aby pro něj byla srozumitelná a akceptovatelná. Z téhož důvodu se u dětí tohoto věku může objevit konfabulace. Jedná se o nepravou lež, kdy dítě slučuje své vzpomínky s fantazijními představami a je přesvědčeno, že vše je skutečné. Vše je ovlivněno jeho nezralostí, emocemi a momentálními potřebami. Pro citovou a rozumovou rovnováhu je však fantazie v tomto věku pro dítě velmi důležitá.

S vývojem myšlení úzce souvisí vývoj řeči. Úroveň jazykových schopností dítěte odpovídá dosaženému stupni vývoje kognitivních procesů. (Vágnerová, 2012) Jucovičová (2014) hovoří o tom, že dochází k rozvoji slovní zásoby. Dítě dokáže mluvit ve větách, používá větná spojení a zvládne vyprávět i krátký smysluplný příběh. Dítě si zdokonaluje verbální dovednosti dle Vágnerové (2012) především komunikací s dospělými, ale mohou na něj mít vliv i média a vrstevníci. Pro toto období je typické časté používání otázek „proč“ a „jak“, prostřednictvím kterých chce dítě pochopit okolní svět, ale mají také vliv na rozšíření dětského slovníku. Odpovědi na tyto otázky rovněž slouží jako správný mluvní vzor a působí tak pozitivně na dětské vyjadřování. Oblasti mozku, které jsou odpovědné za produkci řeči a porozumění jsou posilovány i na základě množství konverzace, které dítě zažije (Child Development, c2023). Jucovičová (2014) zdůrazňuje že, řeč je osvojovaná zejména na základě sociálního učení, resp. učením nápodobou. Podle Vágnerové (2012) získává dítě tímto způsobem komplexnější přehled o vztazích mezi objekty a situacemi a zároveň se učí používat pro něj obtížnější slovní druhy jako příslovce, předložky a spojky. S nově nabytými slovními výrazy dítě rádo experimentuje a různě je modifikuje.

S myšlením dítěte také souvisí egocentrická řeč typická pro toto období, která je vázána na egocentrické myšlení. Dítě prostřednictvím této řeči komentuje, co právě dělá bez toho, aniž by očekávalo jakoukoliv odezvu. (Jucovičová, 2014) Dle Vágnerové (2012) má

egocentrická řeč 3 významy. **Expresivní** – dítě vyjadřuje verbálně své pocity, ale neočekává žádnou odpověď. **Regulační** – dítě používá řeč k řízení svého jednání. Je pro něj připomínkou toho, co má dělat. **Kognitivní** – řeč slouží jako pomůcka k orientaci a pochopení situace.

V tomto věku si dítě upřesňuje gramatická pravidla (Vágnerová, 2012) a tak není výjimečné, že se u něj mohou vyskytnout agramatismy, tedy omezená schopnost správné skladby vět. Typický bývá také rychlý proud řeči, který je způsobený tím, že myšlení dítěte probíhá rychleji, než je dítě schopno mluvit. V důsledku toho dochází k vynechávání slov i celých vět. Kromě toho se mohou také vyskytnout vady řeči, především tzv. dyslálie neboli vadná výslovnost. U některých dětí se může jednat o fyziologickou příčinu, kterou je pro toto období charakteristická výměna dentice. (Jucovičová, 2014)

Díky dozrávání centrální nervové soustavy (dále jen CNS) dochází také k velkému rozvoji paměti. Jucovičová (2014) také popisuje, že je to způsobeno i zlepšující se schopností koncentrace pozornosti, která též souvisí s dozráváním CNS. Na vývoj paměti má podle Vágnerové (2012) vliv rozvoj dalších kognitivních schopností, například úroveň myšlení umožňuje nové informace snáze zpracovat, čímž dochází k lepšímu uchování. Kapacita paměti a nárůst rychlosti zpracování informací jsou pozitivně ovlivněny specifickou stimulací, kterou mohou být například paměťové hry typické pro toto období. Dítě si ještě neuvědomuje, že existují způsoby, které mohou usnadnit zapamatování. Rozvoj paměťových strategií je v tomto věku stále velmi omezený. Některé strategie je dítě schopno provádět pod vedením dospělého (např. pojmenování, ukazování), samo je ale nezvládá. Pokud si něco zapamatuje, je to bez předešlého úmyslu a tudíž bezděčně.

Vágnerová (2021) uvádí, že zapamatování je významně ovlivněno pozorností. Dítě se v tomto období učí zaměřovat svou pozornost žádoucím směrem a určitou dobu ji udržet. Pozornost však stále značně kolísá a je ovlivněna aktuální situací. Je tedy závislá na tom, o jaké předměty nebo činnost se jedná.

Rozvoj smyslové percepce je dle Jucovičové (2014) závislý na rozvoji CNS. Zlepšuje se zraková percepce. Dítě je schopno odlišit malý detail a rozvíjí se schopnost analyzovat a syntetizovat zrakem. Tyto dovednosti jsou trénovány při užívání skládaček, puzzlů či různých stavebnic nebo při třídění prvků dle různých znaků. Zároveň dochází k rozvoji

pravolevé orientace, takže dítě začíná rozlišovat stranově obrácené tvary. To tvoří významný podklad pro budoucí vnímání písmen a číslic. Dále se rozvíjí prostorová orientace, což se může projevat nejen tím, že dítě zvládne najít cestu bludištěm, ale orientuje se i v budově nebo zná cestu domů ze školky.

Rozvoj sluchového vnímání můžeme pozorovat v tom, že dítě je již schopné rozlišovat některé slabiky a hlásky i bez znalostí písmen. Snáze se rozlišují hlásky na začátku než na konci slova. Kromě toho by mělo být schopné rozlišit podobně znějící slabiky a určit slova shodná či rozdílná, nejprve u smysluplných slov později i u slov nesmyslných. S rozlišováním hlásek a slabik souvisí i rozvoj sluchové analýzy a syntézy. Rovněž je u dítěte rozvinutá tzv. sluchová orientace, díky které je schopno určit směr odkud přichází zvuk. Dítě také rozliší intenzitu zvuku (nahlas, potichu) a dokáže poznat i délku jeho trvání (krátce, dlouze). (Jucovičová, 2014)

Tatáž autorka také upozorňuje, že v souladu s tělesným vývojem a s dozríváním CNS dochází v tomto věku k vývoji motorických funkcí. Pohyby dítěte jsou více přesné, diferencované a lépe koordinované. Podle Langmeiera (2006) dítě v tomto věku utíká, skáče, leze po žebříku, zvládne stoj na jedné noze, hází míčem. Čím dále více se rozvíjející zručnost dítěte se projevuje v rychle narůstající samostatnosti. Samo se svléká, obléká, nazouvá boty. Zručnost cvičí při hrách s pískem, kostkami nebo plastelínou, hlavně ale při kresbě, která se, jak popisuje Jucovičová (2014), také vyvíjí. Vývoj prochází stádii od úrovně hlavonožce, kdy dítě nakreslí ovál jako hlavu, ze které vycházejí končetiny, k adekvátně vypadající postavě člověka.

1.1.2 Emoční vývoj

Vágnerová (2021) popisuje emoční prožívání v tomto období jako stabilnější a vyrovnanější než v předchozím batolecím věku. Dochází k rozvoji emoční regulace, takže dítě dokáže svou nespokojenost vyjádřit přijatelnějším způsobem nebo je schopno se s ní lépe vyrovnat. Stále jsou ale emoční prožitky v tomto věku hodně intenzivní. Schopnost je ovládat se odvíjí od stupně socializace i temperamentu dítěte. Lehce dochází k přechodům mezi jednotlivými kvalitami emocí. Ty jsou většinou spjaté s aktuální situací, kterou dítě prožívá. Závisí tedy na tom, jestli dojde k uspokojení potřeb či nikoliv. Dle Vágnerové (2012) se rozvíjí i emoční paměť. Dítě si dokáže vzpomenout na své předešlé pocity. Vývoj emočního prožívání je závislý na dozrívání CNS a úrovni

uvažování dítěte. Dítě už není fixováno na subjektivní pocity, ale poznává i příčinné souvislosti, které vedou k různým prožitkům.

Změny v emočním prožívání můžeme pozorovat u vzteku, zlosti, smyslu pro humor a při projevech strachu a očekávání. Vztek a zlost se v tomto věku spíše neobjevují. Je to způsobeno tím, že si dítě začíná uvědomovat příčiny nepříjemných situací i jejich nezbytnost a svůj vliv má pochopitelně i zrání CNS. Zlostné reakce bývají většinou spojené s komunikací s vrstevníky nebo s frustrací dítěte v důsledku kumulace příkazů a zákazů, s čímž si dítě ještě neumí poradit, a tak selhává. Projevy strachu mohou být v tomto období spjaté s rozvojem dětské představivosti. Děti se rády straší navzájem, protože si tím navozují pocity spojené s příjemným vzrušením. Míra úzkostnosti, resp. bázlivosti se u jednotlivých dětí liší. Je ovlivněna především jejich temperamentem, proto může být reakce každého dítěte na stejný podnět jiná. Smysl pro humor pak souvisí s vývojem uvažování a úrovní jazykových schopností. Dítě používá jednoduché kognitivní žerty v podobě opakování nesmyslných nebo tabuizovaných slov. To, že sdílí legraci s jiným dítětem, je projev blízkého přátelského vztahu. Na konci tohoto věkového období dítě začíná chápat dimenzi nejbližší budoucnosti. Díky tomuto uvědomění je schopné prožívat radost při jejím očekávání, ale může cítit i strach z nadcházejících událostí. (Vágnerová, 2012)

Rozlišování jednotlivých emocí je dle Vágnerové (2021) pro tříleté děti ještě poměrně složité. Emoční kategorie bývají z počátku hodně široké. K jejich zúžení dochází až na základě zkušeností. Problém představuje rozlišení jednotlivých negativních emocí, toho tříleté děti ještě nejsou schopné. Tyto pocity obecně zařazují ke kategorii nepříjemného pocitu. Postupně dochází k rozvoji a děti začínají diferenciovat pocity smutku, zlosti a strachu a zlepšuje se i rozeznávání emocionálních výrazů obličeje.

Na konci tohoto věkového období si jsou děti schopné uvědomit, že lidé svoje pocity ne vždy dávají najevo, tedy že vnější výraz nemusí mít jednoznačný význam, může klamat. Komplexnější porozumění emocím přichází ale později. Děti si buď nepřipouští, že lidé mohou prožívat více emocí najednou anebo jsou schopné dávat dohromady jen kompatibilní emoce. (Vágnerová, 2012)

1.1.3 Socializace

Socializace u dítěte v tomto věkovém období probíhá dle Vágnerové (2021) mimo rámec rodiny i když rodina nadále zůstává privilegovaným zázemím. Toto období lze považovat za přechodné stadium mezi rodinou a institucí. Je to doba, kdy se dítě připravuje na život ve společnosti. Předpokladem úspěšného začlenění do nového prostředí je vědomí rodinné identity, které dítěti dodává pocit jistoty. K rozvoji socializace dochází při interakci s jinými lidmi, čímž dítě rozvíjí i svou individualitu. Tím, že dojde k rozšíření kontaktů dítěte mimo rodinu, může dítě získávat nové zkušenosti a osvojovat si nové způsoby interakce a komunikace, které jsou důležité pro jeho další vývoj osobnosti. Postupně dochází k identifikaci dítěte v oblastech rodiny, vrstevníků a mateřské školy.

Rodina představuje pro dítě základní sociální skupinu, v níž nachází zdroj bezpečí a jistoty. Svou roli zde má i území domova, které je uvnitř specificky uspořádané a dítě zde má své místo, které vnímá například prostřednictvím svého pokoje, hraček nebo lůžka. Vrstevníci reprezentují skupinu rovnocenných jedinců s jejichž interakcí získává dítě cenné zkušenosti k dalšímu rozlišování vrstevnických vztahů a k potřebnému osamostatnění. Místa, kde se vrstevníci mohou setkávat jsou různá a dítě zde nemá pevně vymezené místo. (Vágnerová, 2021)

První institucí, s níž se dítě prvně setkává, je dle Vágnerové (2012) mateřská škola. Představuje pro něj vstup do společnosti a dává mu možnost získat nové zkušenosti a dovednosti. Dítě je zde jako samostatný jedinec. Prostředí mateřské školy je místem, kde dítě na rozdíl od domova nemá své osobní subteritorium, nic mu zde nepatří. Zároveň to může být dle Jucovičové (2014) první místo, kde jsou po dítěti vyžadovány normy chování odpovídající jeho věku, které se mohou lišit od norem dodržovaných v rodině.

Novou dovedností, kterou při socializaci dítě získává, je dle Říčana (2021) střídání rolí. K jeho roli dítěte přibývá role žáka v mateřské škole a také role vrstevníka či kamaráda. Od každé role se očekává něco jiného a přináší pro dítě různé povinnosti. Protože je každá role jiná jsou jiné i projevy dítěte. Různé role sebou přináší různou mluvu, gestikulaci i různé jednání.

1.1.4 Hra

Říčan (2021) uvádí, že toto věkové období může být také označováno jako období hry. Z toho je patrné, že je pro dítě v tomto věku nesmírně důležitá. Langmeier (2006) popisuje, že z paralelní hry, která je typická pro batolecí období, se postupně stává hra asociativní, resp. společenská. Při tomto typu hry spolu děti sdílí své projekty a poskytují si k tomu i materiál. Později nastupuje hra kooperativní, při které dochází k organizované spolupráci mezi dětmi. Děti mají rozdělené jednotlivé role a každé přispívá ke zvládnutí společného projektu.

1.2 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je dle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) a školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., 2022) vnímáno jako počáteční stupeň veřejného vzdělávání, které je organizováno a řízeno požadavky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Institucionálně je poskytováno mateřskými školami, včetně mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9, lesními mateřskými školami a u dětí s odkladem školní docházky také přípravnými třídami základní školy. Od 1. 9. 2020 se předškolní vzdělávání organizuje pro děti od 2 do zpravidla 6 let. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

Dle Syslové (2019) se předškolní vzdělávání uskutečňuje v mateřské škole. Tento pojem může být chápán odlišně. Mateřská škola může označovat budovu jako stavební objekt, školskou instituci jako právní subjekt a také tým odborníků, který se odborně zabývá dítětem ve věku od tří let do jeho nástupu k povinnému základnímu vzdělávání ve vymezených prostorách. Tým těchto odborníků, kteří musí mít požadovanou kvalifikaci, se skládá z pedagogických pracovníků a nepedagogického personálu.

Opravilová (2016) upozorňuje, že v mateřské škole na dítě současně působí výchovné i vzdělávací vlivy, proto je proces, který vychází z teorie předškolní výchovy a zároveň teorie předškolního vzdělávání označován jako výchovně vzdělávací. Předškolní vzdělávání označuje proces, při kterém se cíleně a organizovaně působí na dítě předškolního věku. Jeho cílem je dítě rozvíjet, podporovat, motivovat a směřovat k získávání kompetencí budoucího školáka.

Předškolní vzdělávání je na státní úrovni stanovené rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Na školské úrovni je uskutečňováno dle školského vzdělávacího programu (ŠVP), který vychází z příslušného RVP a zároveň zahrnuje i konkrétní a specifické podmínky školy. Každá škola si jej zpracovává sama. Někteří učitelé pak ještě pracují s třídním vzdělávacím programem (TVP), jehož tvorba ale není povinná. (Opravilová, 2016)

1.2.1 Cíle předškolní výchovy a vzdělávání

Cíle výchovy můžeme rozlišovat dle Opravilové (2016) podle jejich jednotlivých zaměření na sociocentrické, pedocentrické a konvergerní. Sociocentrické zaměření dává do

popředí zájmy společnosti. Vyskytuje se převážně v nedemokratických systémech a projevuje se direktivním způsobem a tendencí manipulace s dětmi. V mateřských školách je kladen velký důraz na vnější pořádek a přesnou organizaci činností. Je zde zdůrazňován kolektivní princip, který vede k všeobecné průměrnosti. Oproti tomuto zaměření stojí pedocentrické, které stanovuje cíle podle vnitřních podmínek vývoje dítěte. Dle tohoto pojetí je výchova chápána jako proces, který probíhá v souladu s vnitřními zákonitostmi vývoje dítěte. V mateřské škole je kladen důraz na dětskou přirozenost, spontaneitu a neomezování. Mezi těmito dvěma zaměřeními stojí třetí konvergentní, které se snaží najít rovnováhu mezi osobnostně individuálním rozvojem dítěte a jeho postavením ve společnosti. Výchova v mateřské škole usiluje o demokratickou spolupráci a vstřícnou sociální komunikaci.

RVP PV (2021) hovoří o čtyřech kategoriích cílů předškolního vzdělávání, konkrétně o rámcových cílech, klíčových kompetencích, dílčích cílech a dílčích výstupech. Jednotlivé kategorie jsou vzájemně provázané a doplňují se.

Rámcové cíle se dělí na tři oblasti:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
- osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- získávání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Komplex těchto cílů vyjadřuje základní orientaci předškolního vzdělávání i každodenní práci učitele. Pokud jsou tyto cíle naplňovány, směřuje vzdělávání k získání podkladu klíčových kompetencí. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 10)

Klíčové kompetence představují cílovou kategorii, která je vyjádřena pomocí jednotlivých výstupů. Kurikulární dokumenty je definují jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité z hlediska osobního rozvoje a uplatnění každého jedince. Jejich osvojování probíhá jako dlouhodobý a složitý proces, jelikož kompetence reprezentují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů. Tyto výstupy se postupně propojují a doplňují, což vede k tomu, že se stávají mnohem složitějšími. Získávání těchto

kompetencí je započaté v předškolním vzdělávání, kdy si jedinec osvojuje jejich základy, dále pokračuje v základním a středním vzdělávání a jejich dotváření probíhá postupně během celého života jedince. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

Mezi klíčové kompetence rozvíjené v předškolním vzdělávání patří:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence činnostní a občanské

V RVP PV jsou rozpracovány výstupy u jednotlivých kompetencích, které poukazují na to, co by mělo mít dítě ukončující předškolní vzdělávání osvojené. Tento soubor klíčových kompetencí představuje ideál, který slouží hlavně učitelům, aby měli představu, kam dítě směřovat a o co usilovat. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

1.2.2 Vzdělávací obsah

Vzdělávací obsah RVP PV je sestaven jako vnitřně propojený celek, jehož činnostní a integrované zaměření odpovídá specifikům předškolního období. Učivo je na rozdíl od tradičně školského vymezení konkrétních poznatků vnímáno jako výzva a nabídka příležitosti k nejrůznějším praktickým a intelektuálním činnostem vycházejících z životně funkčních a logických souvislostí a vztahů. (Opravilová, 2016)

Vzdělávací obsah je dle RVP PV (2021) rozdělen na pět oblastí: **biologickou** – Dítě a jeho tělo, **psychologickou** – Dítě a jeho psychika, **interpersonální** – Dítě a ten druhý, **sociálně-kulturní** – Dítě a společnost a **enviromentální** – Dítě a svět. Opravilová (2016) uvádí, že každá oblast zahrnuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy. Dílčí cíle hovoří o tom, co je žádoucí u dítěte podporovat, vzdělávací nabídka poskytuje praktické a intelektuální činnosti a očekávané výstupy, které jsou dále členěné na dílčí výsledky, popisují základní předpoklady toho, co na konci předškolního období dítě dokáže. Dosažení výsledků však není povinné.

V RVP PV (2021) se uvádí, že vzdělávací obsah RVP PV poskytuje učitelé základ pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky. Učitel ji formuluje ve školním či třídním vzdělávacím programu v podobě integrovaných bloků, které se vztahují k určitému tématu. Vycházejí z praktického života nebo jsou zaměřeny k určitým činnostem či praktickým aktivitám. Školy tak mohou různým způsobem pojmout a realizovat vzdělávací obsah daný RVP PV. Jednotlivé integrované bloky by měly být tvořeny tak, aby se dotkly všech vzdělávacích oblastí. Bloky mohou být různě rozsáhlé, ale měly by být sestavovány tak, aby dítěti poskytovaly hojnost zajímavých a různorodých podnětů ke konkrétním činnostem.

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který je zpracováván podle RVP PV a dalších právních předpisů, je veřejný dokument a patří mezi povinnou součást dokumentace mateřské školy. Podává jasný obraz o konkrétní mateřské škole, která podle něho realizuje vzdělávání dětí. Za jeho tvorbu je odpovědný ředitel školy, ale celková tvorba je kolektivní prací pedagogického sboru, popřípadě i dalších zaměstnanců školy. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

Na základě ŠVP si učitelé jednotlivých tříd ve vzájemné spolupráci vypracovávají svůj třídní vzdělávací program (dále jen TVP), který je zpracováván tak, aby odpovídal potřebám dětí konkrétní třídy a způsobu práce učitele. Jeho zpracování probíhá většinou průběžně. Učitelé si jej podle potřeby dotváří a upravují. Veškerá vzdělávací nabídka TVP nemusí být nutně zcela realizována, avšak měla by být přizpůsobována podle aktuálních vzdělávacích příležitostí a situací probíhajících v konkrétní třídě. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

1.2.3 Organizace předškolního vzdělávání

Svobodová (2010) uvádí několik možných dělení forem vzdělávání v mateřských školách. Příkladem může být dělení podle míry řízenosti na řízené formy, které se v mateřských školách vyskytují, ale ideálně by měly být činnosti koncipované tak, aby co nejvíce připomínaly spontánní volnou hru, a otevřené (volné) formy, při kterých učitelka připraví vzdělávací situaci, ale její uchopení už je na dětech. Dále je možné dělit formy vzdělávání podle prostředí např. ve třídě, venku nebo na zahradě.

Dalším příkladem může být dle již zmíněné autorky dělení podle časového hlediska, které je zaměřené na to, že vzdělávání předškolního dítěte není uskutečňované pouze

řízenými činnostmi, ale mělo by být obsažené ve všem, co se v mateřské škole děje. Formy vzdělávání, které mateřská škola nabízí, se odlišují od jiných druhů škol svou integrovaností a propojeností. Den v mateřské škole by se měl co nejvíce podobat životu dítěte doma, v rodině a zároveň by měl vytvářet podmínky k optimálnímu rozvoji dítěte.

Volná hra je spontánní činnost, při které si dítě samo zvolí formu, prostředky, spoluhráče, hračky či materiál. Účast je zcela dobrovolná. Dítě nemůže do hry nikdo nutit ani vnucovat názory, jak by měla hra vypadat. Pedagog by neměl hru rušit či nějak omezovat, pokud nejsou významně překračována pravidla. Význam spontánní činnosti je v navazování sociálních kontaktů se skupinou vrstevníků. Děti se samy domlouvají na pravidlech hry a jejich dodržování. Volná hra dále přináší i nové vědomosti, dovednosti a návyky, kterým se dítě učí zcela spontánně. (Svobodová, 2010)

Řízenou činnost popisuje Svobodová (2010) jako činnost předem připravenou pedagogem s vědomím jasného vzdělávacího cíle. Může být uskutečňována s jednotlivci, skupinou nebo s celou třídou kdykoliv během celého dne v mateřské škole, nejčastěji ovšem bývá mezi dopolední svačinou a pobytem venku. Prostřednictvím řízené činnosti dítě poznává svět, získává nové vědomosti, zkušenosti, návyky i názory.

Podstatnou součástí dne v mateřské škole tvoří, jak upozorňuje Bendová (2014), čas na odpočinek, který povětšinou trvá dvě hodiny. Ovšem ne každé dítě celou dobu spí. Svobodová (2010) říká, že ne každé dítě má potřebu spánku. Některým dětem k regeneraci sil stačí několik desítek minut, které stráví při poslechu pohádky či hudby. Pedagogové tak mohou využít odpočinkový čas a věnovat se s těmito dětmi některým klidovým činnostem, individuální práci, trénování grafomotoriky, logopedické péči nebo rozumové či tvořivé činnosti. S odpočinkem se také pojí hygienické návyky jako například čištění zubů či sebeobsluha na toaletě, které si dítě upevňuje a zdokonaluje se v nich.

1.2.4 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám

dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“
(Zákon č. 561/2004 Sb., 2022, s. 10)

Dle školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., 2022) se podpůrná opatření dělí do pěti stupňů. Opatření prvního stupně může škola nebo školské zařízení uplatňovat i bez doporučení školského poradenského zařízení. Opatření od druhého do pátého stupně se uplatňují pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ).

Dle RVP PV (2021) jsou rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání společné pro všechny děti. Pokud je ale vzděláváno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, je potřeba jejich naplňování přizpůsobit tak, aby maximálně vyhovovalo potřebám a možnostem daného dítěte. Pedagogové se stejně jako u dětí bez speciálně vzdělávacích potřeb snaží o vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte.

Vzdělávání všech dětí je uskutečňováno podle školního vzdělávacího programu dané mateřské školy. ŠVP slouží při vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně jako podklad pro zpracování plánu pedagogické podpory a při vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně jako podklad pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu.

1.3 Žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ)

V současné literatuře i legislativě se můžeme setkávat se dvěma termíny, kterými jsou dítě/žák-cizince a dítě/žák s odlišným mateřským jazykem. Tyto dva termíny je potřeba od sebe odlišovat.

Podle Národního ústavu pro vzdělávání je za žáka-cizince považován žák, který má jiné než české občanství. Děti cizinců získávají status cizince na základě pobytu svých rodičů. Skupina těchto dětí je velmi široká, neboť do ní patří jak ty, co se v České republice narodily a čeština je pro ně rodným jazykem tak ty, co se do České republiky dostaly až v pozdějším věku a poprvé se s češtinou setkaly až ve škole. Naproti tomu u termínu žák s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) nezáleží na občanství nebo místě narození, ale je to označení, které poukazuje na to, že čeština je pro dítě druhým mateřským jazykem. V tomto termínu jsou zahrnuty jak některé děti/žáci-cizinci tak i děti, které sice mají české státní občanství, ale mají omezenou nebo zcela žádnou znalost českého jazyka, např. protože dlouhodobě pobývaly v zahraničí nebo proto, že v rodině komunikují jiným jazykem. (Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem, c2011–2022)

Z hlediska pedagogiky je tak podle Horáckové (2015) mnohem výhodnější používat označení dítě/žák s OMJ, protože toto označení lépe vystihuje potíže žáka ve vyučovacím procesu.

Nezisková organizace META na svém portálu Inkluzivní škola.cz (c2022) poukazuje na to, že označení žák s odlišným mateřským jazykem je jakýmsi mezistupněm, který poukazuje sice na odlišnost mateřského jazyka od jazyka vyučovacího, ale stále postrádá progresivní přístup k vícejazyčnosti. Za vícejazyčné děti či žáky jsou zde označováni ti, kteří ve svém volném čase či domácím prostředí hovoří jiným jazykem, než je jazyk vyučovací. V tomto kontextu se tak tedy nejčastěji hovoří o dětech či žácích nově přichozích ze zahraničí, avšak termín označuje i děti/žáky občanů cizích zemí nebo děti s českým či dvojitým občanstvím, které vyrostly v České republice, ale jazyk, kterým hovoří doma, je jiný než jazyk vyučovací.

To, jak učitel vnímá vícejazyčnost u svých žáků, ovlivňuje očekávání, které vůči nim má. Existuje více možností, jak na vícejazyčnost nahlížet. Jednou z nich je tzv. monolingvní

přístup. Tento přístup pohlíží na vícejazyčné žáky jako na osoby, ve kterých jsou dva monolingvisté. Tento přístup říká, že výsledky a schopnosti takového žáka v obou jazycích by měly odpovídat výsledkům a schopnostem dvou jednojazyčných žáků. (Vícejazyčnost, c2022)

Oproti tomu bilingvní přístup říká, že vícejazyčný jedinec má schopnost v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se nachází, alternativně používat dva jazyky či více jazyků. Osvojení a používání těchto jazyků probíhá v různém prostředí, což poukazuje na to, že úroveň ovládnutí jednotlivých jazyků není stejná a stejně tak se liší úroveň čtyř základních jazykových dovedností (čtení, psaní, mluvení, poslechu). Existují i bilingvisté, kteří oba své jazyky ovládají na téměř stejné úrovni, ale jejich výskyt je spíše výjimkou. (Štefánek, 2010)

V jiných zemích se také setkáváme s variabilitou výrazů pro označení žák s OMJ. Ve Velké Británii se používá termín English as an additional language pupils/student (ALE pupils/student) – „žáci/studenti s angličtinou jako dalším jazykem“. V USA a Kanadě existují dva termíny. Prvním je English language learners (ELL) – „žáci učící se anglickému jazyku“ a druhým je English as a second language learners (ESL) – „žáci s angličtinou jako druhým jazykem“. V některých britských, severoamerických či skandinávských textech se můžeme setkat též s pojmem newcomers neboli „nově příchozí“. V Holandsku se těmto žákům říká anderstaligen – „jinojazyční“ a v Německu Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – „děti a mládež s migrantskou zkušeností“. S obdobou německého označení pracuje také Rada Evropy EU, která používá termín Children and adolescent from migrant background – „děti a mládež s migrační zkušeností“. (Janoušková, 2015)

1.3.1 Specifika dětí a žáků s OMJ

Základní specifikum u těchto žáků představuje fakt, že jazyk, kterým jsou vzdělávány je pro ně druhým jazykem. Pro jejich vzdělávání je tedy typické, že dochází k situaci, kdy si současně žáci osvojují nový jazyk a zároveň se pomocí tohoto jazyka i učí. Z toho je patrné, že největší překážkou, která může značně omezovat školní úspěchy žáků a zapojení dětí do činností v MŠ, je jazyková bariéra. Učitelé těchto žáků by se tedy měli snažit o správné propojení jazykového vzdělávání a kurikulárního obsahu učiva

jednotlivých předmětů. V mateřské škole by se pak měli snažit o provázání jazykového rozvoje s aktivitami každodenních činností. (Horáčková, 2015)

Rozvoj jazykových dovedností a schopnost uplatnit tyto dovednosti při výuce ovlivňuje mnoho činitelů. Patří mezi ně: „*věk, ve kterém přišli do české školy, předchozí zkušenost s výukou a úroveň gramotnosti v jejich mateřském jazyce, znalosti, dovednosti a schopnost porozumět jazykům a učivu, očekávání rodiny a komunity, porozumění vzdělávacímu systému a možnost podpory učení a jazykového rozvoje doma i ve škole.*“ (Horáčková, 2015, s. 37)

Mimo jazykového hlediska, může být vzdělávání žáků s OMJ ovlivněno řadou dalších faktorů. Jak také výše zmíněná autorka uvádí, zásadní je při vzdělávání těchto dětí zohledňovat kulturní zázemí. Děti mohou např. pocházet z kultur nebo komunit s odlišným chápáním a očekáváním od vzdělávání. V takovém případě se může lišit přístup rodičů k instituci školy nebo může dojít k upřednostňování vzdělávání synů na úkor dcer. Svá specifika mohou přinášet i odlišná kulturní či náboženská pravidla.

1.3.2 Legislativa

Vzdělávání dětí s cizí státní příslušností má být podle školského zákona, který je založen na rovném přístupu ke vzdělávání, uskutečňováno za stejných podmínek jako vzdělávání občanů České republiky. Školy jsou tedy povinné zajistit těmto dětem přístup k základnímu vzdělávání. Pokud děti cizinců pobývají na území České republiky déle než 90 dní, vztahuje se na ně povinná školní docházka. (Legislativa a financování, c2022)

Žákům cizincům má být podle § 20 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., 2022) krajským úřadem ve spolupráci se zřizovatelem školy zajištěna bezplatná příprava na začlenění do základního vzdělávání. Tato příprava zahrnuje výuku českého jazyka, která by měla být přizpůsobená potřebám těchto žáků. Podle možností má být žákovi také zajištěna podpora výuky mateřského jazyka a kultury země, ze které žák pochází. Tato podpora by měla být koordinována s běžnou výukou základní školy.

Přístup k předškolnímu vzdělávání je podle § 20 školského zákona umožňován za stejných podmínek dětem, jejichž rodiče jsou občany členských států Evropské unie. V případě, že se nejedná o občany Evropské unie, musí prokázat legálnost svého pobytu na území České republiky nejpozději v den zahájení vzdělávání dítěte.

1.3.3 Speciální vzdělávací potřeby žáka s OMJ

Dle Titěrové (2019) mají tito žáci po příchodu do školy hlavně potřebu adaptovat se na nové prostředí s odlišným jazykem a s mnohdy velmi odlišnou kulturou. Je pro ně velmi důležité, aby se cítili v tomto novém prostředí přijati, zorientovali se v něm, a aby se cítili bezpečně. Podstatné je také, aby v novém prostředí navázali nové sociální vazby, což jim velmi pomůže s potřebou tzv. „zakořenění“. Získávání nových pozitivních vazeb má pro dítě velký význam, protože děti, které jsou v kolektivu dlouhodobě bez povšimnutí, se mnohdy ocitají na jeho okraji, což může vést k segregaci, marginalizaci či šikaně. Důsledkem tohoto vyčlenění může vzniknout různé problémové chování žáka i jeho okolí. Adaptace těchto žáků je také velice ovlivněna respektem k jejich kultuře a mateřskému jazyku. Je velice důležité, aby děti i žáci pocházející z jiné kultury cítili, že jejich kořeny, historie či geografie jsou součástí výuky.

Respekt k jejich mateřskému jazyku je velmi podstatný, neboť tyto děti potřebují znalost svého mateřského jazyka pro komunikaci v rodině a pokud ji nebudou mít, může později docházet k problémům v komunikaci s rodiči, čímž mohou vznikat potíže s výchovou a chováním. Podpora rozvoje jejich mateřského jazyka však není pouze záležitostí rodinného kruhu. Děti potřebují podporu i ze strany školy. Ta by měla spočívat hlavně v přijetí jejich vícejazyčnosti a poskytnutí smysluplného kontextu pro další rozvoj jejich prvního jazyka. Jazykový vývoj je ovlivňován smysluplnou mezilidskou interakcí a možností používat jazyk. Pokud nejsou dostatečně jazykově stimulováni v prvním jazyce, může stagnovat jejich jazykový vývoj, nebo dokonce může nastat ztráta jazykových dovedností. Proto je důležité, aby se rámec kognitivního vývoje poskytovaný školou rozšířil i do prostředí jejich mateřského jazyka. S tím úzce souvisí komunikace mezi školou a rodiči žáka, protože pokud rodiče dostanou od školy informaci o probírané látce, mohou pak oni doma s dítětem hovořit o stejné látce, čímž podpoří jeho jazykový vývoj, vícejazyčnost i kognitivní vývoj. (Vícejazyčnost, c2022)

Titěrová (2019) dále uvádí, že je důležité co nejdříve žákovi bez znalosti českého jazyka poskytnout výuku češtiny jako druhého jazyka. Označení čeština jako druhý jazyk je potřeba odlišovat od termínu čeština jako cizí jazyk. Pro děti s OMJ je sice čeština cizím jazykem, ale podstatný rozdíl je v tom, že cizí jazyk se učíme především pro to, abychom mohli komunikovat s okolním světem, cestovat, studovat nebo pracovat v zahraničí.

Učíme se ho tedy v prostředí, kde tento jazyk není dominantním komunikačním prostředkem. Děti a žáci s OMJ se učí češtinu v českém prostředí. Je pro ně podstatná z hlediska dalšího studia a budoucího zaměstnání, ale hlavně pro ně představuje základ pro sociální uplatnění a orientaci v českém prostředí. (Janoušková, 2015)

Cvejnová (2008) uvádí, že čeština u takovýchto dětí ztrácí roli „běžného“ cizího jazyka. Naopak se u nich stává důležitým komunikačním prostředkem resp. „druhou mateřštinou“, která plní roli tzv. druhého jazyka.

Výuka češtiny jako druhého jazyka zahrnuje intenzivní výuku českého jazyka, která by měla probíhat v malé skupině dětí začínajících s češtinou nebo individuálně. Účelem těchto vyučovacích hodin je, aby se děti naučily komunikovat na elementární úrovni A2. Důležité je zejména, aby chápaly dění ve třídě a zvládaly komunikovat se spolužáky a učiteli. (Titěrová, 2019)

Další oblastí, která potřebuje být u těchto dětí podporována je dle Titěrové (2019) rozvoj tzv. akademického jazyka. S tímto termínem pracuje kanadský pedagog Jim Cummins, který ve své teorii ledovce od sebe odlišuje základní interpersonální komunikační schopnosti (BICS – basic interpersonal communicative skills) a kognitivní akademické jazykové dovednosti (CALP – cognitive academic language proficiency). Na základě tohoto rozdělení popisuje Cummins komunikační jazyk (konverzační plynulost), kognitivní jazyk a akademický jazyk. K rozvoji komunikačního jazyka dochází dříve prostřednictvím běžných situací komunikace. Kognitivní jazyk se vyvíjí skrze zkoumání, objevování a řešení problémů. A akademický jazyk zahrnuje využívání trpného rodu, slovní zásobu s řeckými či latinskými kořeny, nebo specifické užívání myšlenek či pojmů. Děti, které se učí další jazyk, jsou schopné během dvou až tří let plynule konverzovat, ale osvojení kognitivních a akademických jazykových dovedností jim trvá v průměru pět až sedm let. (Excellence and Enjoyment: learning and teaching for bilingual children in the primary years, 2006)

Také je důležité zmínit, že tyto děti a žáci nemají při domácí přípravě na výuku podporu ze strany rodičů, jelikož rodiče sami často rozumí česky hůře než děti. Z tohoto důvodu je velmi důležitá spolupráce a komunikace s rodiči. (Titěrová, 2019)

1.3.4 Jazyková příprava v MŠ v rámci povinného předškolního vzdělávání

Jak je již výše zmíněno, ne všude se setkáváme s označením dítě s odlišným mateřským jazykem. V legislativě stále dominuje označení dítě-cizinec, a proto je toto označení použito i v této kapitole.

V povinném předškolním vzdělávání je dětem-cizincům dle § 20 školského zákona poskytována jazyková příprava bez nutnosti vyšetření v ŠPZ. Pokud do školy dochází čtyři a více dětí-cizinců, pro které je předškolní vzdělávání povinné, uskutečňuje se jazyková příprava v rozsahu 1 hodiny týdně, která je podle možností a podmínek mateřské školy rozdělena v rámci týdne do několika bloků. Pokud do školy v rámci povinného předškolního vzdělávání dochází pouze jeden až tři děti-cizinci, je jazyková příprava poskytována dětem při běžné činnosti. (Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí), 2021)

1.3.5 Podpůrná opatření v MŠ

Děti docházející do mateřské školy mimo povinný předškolní ročník patří mezi děti a žáky, kteří nejsou zahrnuti do jazykové přípravy dle § 20 školského zákona. Jim je jazyková podpora poskytována na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Děti s OMJ mohou být zařazeny do prvního až třetího stupně podpory. Zařazení do jednotlivých stupňů podpory je závislé na úrovni češtiny jako druhého jazyka. Národní pedagogický institut (dále jen NPI) při tvorbě kurikula češtiny jako druhého jazyka stanovil tři úrovně češtiny jako druhého jazyka. (Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí), 2021)

Dle výše zmíněného metodického doporučení, jsou v této části popsány tři stupně podpůrných opatření.

Podpůrná opatření (dále jen PO) prvního stupně poskytuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení. Tyto PO nemají normovanou finanční náročnost. Při jejich využívání je úroveň žáka v osvojení češtiny jako druhého jazyka 3 a více, což orientačně odpovídá úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro

jazyky (dále jen SERRJ). Akademický jazyk, který je nezbytný pro zvládnání některých předmětů stále představuje problém. V mateřské škole se klade důraz na podporu při běžné činnosti, názornost a komunikaci s rodiči.

Při poskytování PO druhého stupně jsou speciální vzdělávací potřeby žáka spojené s odlišným kulturním prostředím, jinými životními podmínkami, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka žáka a dalšími specifiky, vyžadující individuální přístup. Úroveň znalosti češtiny je 2, orientačně tedy A2 podle SERRJ. V rámci těchto PO může docházet k částečné úpravě obsahu vzdělávání, která spočívá v posílení výuky českého jazyka jako jazyka cizího (druhého). V mateřské škole se provádí výuka češtiny jako cizího (druhého) jazyka 4x 15 minut za týden, nejvýše však 80 hodin a dále se používají různé speciální pomůcky, kam můžou spadat např. materiály pro výuku češtiny jako druhého jazyka.

Speciální vzdělávací potřeby u třetího stupně PO jsou stejně jako u druhého stupně ovlivněny odlišným kulturním prostředím, jinými životními podmínkami, neznalostí vyučovacího jazyka a dalšími obtížemi mající dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka. Znalost češtiny je na úrovni 0 nebo 1, tedy orientačně podle SERRJ A0 nebo A1. Metody výuky by měly být voleny tak, aby umožňovaly cílené zaměření na podporu dovedností a kompetencí žáka. Důležité je umožnit mu překonávat bariéry ve vzdělávání, zapojení do práce ve školní třídě, respektovat jeho specifika a využívat k tomu kooperativní formu výuky, otevřené učení a individualizovaný přístup. Obsah vzdělávání by se měl soustředit na posílení výuky českého jazyka jako jazyka druhého. V mateřské škole se v rámci PO třetího stupně uskutečňuje výuka češtiny jako druhého jazyka 4x 15 minut týdně, nejvýše však 110 hodin, může být zpracován individuální vzdělávací plán se zaměřením na rozvoj jazyka. Děti s neznalostí jazyka a dalšími speciálními vzdělávacími potřebami mohou mít asistenta pedagoga, případně mohou sdílet asistenta s více dětmi. A také je možné využívat speciální pomůcky např. materiály k výuce češtiny jako druhého jazyka nebo komunikační karty. (Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí), 2021)

Má-li dítě s OMJ navíc také zdravotní či jiné znevýhodnění, může být zařazeno do čtvrtého nebo pátého stupně podpůrných opatření dle charakteru obtíží. Tato opatření mohou zahrnovat například snížení počtu dětí ve třídě, osobního asistenta pro

dítě nebo přítomnost dalších pedagogických pracovníků, pokud by takovýchto dětí bylo ve třídě více jak 4 nebo 5. (Podpůrná opatření v MŠ (dle §16 ŠZ), c2022)

1.3.6 Začleňování dítěte s OMJ do MŠ

Linhartová (2018) uvádí, že před příchodem dítěte s OMJ do mateřské školy je potřeba se na tuto situaci připravit. Abychom vytvořili vhodné podmínky, jak pro dítě, tak pro jeho rodiče, je nezbytné promyslet, jak bude učitel komunikovat s rodiči a později i s dítětem. Komunikaci s rodiči může, alespoň při úvodním setkání ulehčit tlumočnick. Vhodné je také připravit pro rodiče všechny důležité informace v písemné podobě v jejich rodném jazyce a domluvit se s nimi na systému komunikace v rámci celého roku. Při úvodní schůzce je dle Chmelíkové (c2022) dobré od rodičů zjistit zejména správnou výslovnost jména dítěte, jestli má nějaké alergie, jaké jsou jeho zájmy, jaké má zázemí, popřípadě jaká je jeho jazyková historie.

Nastavení komunikace s dítětem s OMJ je cesta k jeho úspěšnému začlenění. Při tom je důležité vycházet ze specifik dané situace, věku dítěte, jeho osobnosti a jazykové vybavenosti. Zpočátku mohou být nápomocné komunikační kartičky využívající se ke komunikaci s dětmi s autismem. Je dobré, aby mělo dítě ze začátku pouze jednoho pedagoga, který pro něj bude představovat hlavní orientační osobu v MŠ. Tento učitel se může k usnadnění komunikace naučit pár slov v mateřském jazyce dítěte. (Linhartová, 2018)

Při komunikaci by měl dle téže autorky učitel přizpůsobovat svůj jazykový projev. Soustředit se na to, aby mluvil zjednodušeně, využívat vždy stejné obraty a slova, dodržovat vhodné tempo řeči a frázování řeči, mluvit dostatečně nahlas, využívat správnou intonaci a dbát na důkladnou výslovnost a artikulaci. Instrukce by měly být dítěti podávány jasně a stručně. Důležité je také průběžně zjišťovat, zda dítě našim pokynům porozumělo. Vést ho k tomu, aby se nebálo zeptat, pokud to tak nebude. Je dobré také pracovat spíše s aktuální situací, které má dítě větší šanci porozumět, využívat názornost, neverbální komunikaci a nezapomínat na mateřský jazyk dítěte. Dát mu prostor a možnost používat ho. Vyvarovat by se měl učitel zdobnělinám, expresivním a nonsensovým slovům (např. hačat, papat apod.) (Chmelíková, c2022).

Se začleněním dítěte může také pomoci tzv. adaptační plán, který si některé MŠ zpracovávají. Tento plán představuje rámec, který se v praxi přizpůsobuje jednotlivým dětem a rodičům podle jejich individuálních potřeb. Dítě s OMJ se při adaptaci potýká s více nejistotami a obtížemi, a proto je možné, že jeho adaptace bude trvat delší dobu. Je dobré zvážit nabídku rodičům nebo blízkým osobám, aby během prvních dnů byli s dítětem v MŠ po celou dobu a pomohli mu tak s porozuměním a poskytli pocit bezpečí. V prvních dnech je také vhodné zkrátit pobyt dítěte v MŠ, jelikož množství nových podnětů a obtíže s porozuměním představují pro dítě nadměrnou zátěž. (Linhartová, 2018) Vzhledem k tomu, že pro dítě je pobyt v mateřské škole, kde ničemu nerozumí, velmi fyzicky a psychicky náročný, je dle Chmelíkové (c2022) vhodné zajistit tomuto dítěti ve třídě klidné místo pro odpočinek.

Pomoci mohou také informace o zemi, ze které dítě pochází. Je dobré mít představu o tamní kultuře, zvyklostech, politické situaci, jazyku či náboženství, protože všechny tyto faktory dítě ovlivňují. Zároveň je ale nezbytné vyvarovat se zobecňování, škatulkování a stereotypnímu vnímání skupin a národností. Každou rodinu je třeba posuzovat individuálně. Je třeba vycházet zejména z toho, že každé dítě má své individuální potřeby a rodiče představují pro učitele partnery. (Linhartová, 2018)

Začlenění dítěte do kolektivu je dle Linhartové (2018) zcela zásadní věc, která ovlivňuje i jeho jazykový rozvoj. Významnými faktory jsou klima třídy a přístup a způsob práce učitele s kolektivem dětí. Svou roli hraje i věk dětí. V kolektivu tříletých dětí není odlišnost mateřského jazyka příliš zjevná, protože se jazyk v tomto věku neprojevuje tak výrazně jako u dětí starších. Každá třída je ovšem individuální a má odlišnou dynamiku. Děti je třeba vést k vzájemné toleranci, vstřícnosti a respektu k odlišnostem. Proto je nezbytné seznámit třídu ještě před příchodem dítěte s OMJ se specifiky a náročností nově vzniklé situace. Pomoci může to, když si děti vyzkouší situaci, kdy také nebudou rozumět např. když na ně učitel bude mluvit anglicky. Dobré je také dle Chmelíkové (c2022) poskytnout ostatním dětem informace o zemi, ze které dítě s OMJ pochází a neupozorňovat na odlišnosti, ale spíše hledat, co máme podobného či stejného např. obě země mají školku, hřiště.

Připravit se na příchod dítěte s OMJ musí také sami učitelé. V rámci celého pedagogického sboru je dobré probrat, jaká specifika práce s dítětem s OMJ vyžaduje.

Učitelé by měli pracovat jako tým a vzájemně se podporovat v rozvoji metod práce s kolektivem, do kterého patří děti s OMJ. Pro učitele i další zaměstnance by měly být zajištěné pravidelné evaluace a hospitace, týkající se tématu dětí s OMJ. Řízené činnosti by měli učitelé přizpůsobit skupině dětí, která zahrnuje děti s OMJ a v prvních dnech spíše zařazovat pohybové, výtvarné či hudební aktivity, které nebudou závislé na jazyku. Vhodné je také vytvořit dětem s OMJ plán pedagogické podpory nebo zavést kroužek češtiny jako druhého jazyka. (Chmelíková, c2022)

V případě potřeby s žádostí o podporu či odbornou pomoc se učitelé mohou obrátit na školská poradenská zařízení, integrační centra v krajích, zdravotnická zařízení či instituce sociálního zabezpečení. (Linhartová, 2018) Svou pomoc nabízejí i neziskové organizace jako je META, o.p.s., Člověk v tísni nebo Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka.

1.4 Inkluze

Koncept inkluze propojuje dle Slowíka (2022) ideu respektu k originalitě a odlišnosti každého jedince s jeho právem mít rovnocenné místo ve společnosti. Celková diverzita může představovat přínosný, obohacující prvek, ovšem musí se s ní správně zacházet. V opačném případě se z ní může stát problém či překážka.

V současnosti je inkluze, jak popisuje již zmíněný autor ve své knize, považována za nejmodernější a nejvhodnější sociokulturní model přístupu společnosti k lidem s postižením, znevýhodněním či s jinou odlišností od většinové populace. Tento přístup je založen na podpoře přirozené koexistence osob se speciálními potřebami v běžné společnosti a předcházení jejich diskriminace a vyloučení.

1.4.1 Inkluze ve vzdělávání

Obecně můžeme říci, že na termín inkluze lze nahlížet jako na komplex, který může být posuzován z mnoha úhlů. Její vymezení lze definovat např. z hlediska filozofického, politického či historického. Pro tuto práci je ale podstatné především její vymezení ve vztahu k pedagogice a vzdělávání.

Inkluze ve vzdělávání a inkluzivní pedagogika je nejčastěji spojována se speciální pedagogikou, která se zabývá výchovou a vzděláváním lidí s postižením ve formálním i neformálním vzdělávání. Jak popisuje Zilcher (2019), inkluze je rozvinutá, nová, odlišná a vyšší kvalita integrace. Její základní charakteristikou je chápání heterogenity jako normality, což usnadňuje práci učitelů, který již nemusí se všemi žáky plnit stejné vzdělávací cíle a snažit se vyrovnávat jinakost jednotlivých žáků. Každý žák představuje individuum a jako s takovým s ním má být zacházeno.

Na samotné inkluzivní vzdělávání lze nahlížet různými způsoby. Tomu odpovídá definice Zilchera a Svobody (2019, s. 56), kteří zdůrazňují neschopnost definice stát samostatně. Podstatná je podle nich souvislost se třemi základními složkami inkluze, jimiž jsou didaktika, kultura a politika. *„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.“*

Škola, ve které funguje inkluzivní vzdělávání, se snaží o zapojení všech žáků do vzdělávacího procesu a poskytuje individuální přístup každému žákovi podle jeho individuálních potřeb (Principy inkluzivního vzdělávání, c2022). Díky tomu je dle Bartoňové (2020b) možné minimalizovat možnost vyčlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) z vyučování i z kolektivu. A zároveň to vede k odstraňování možných sociálních i vzdělávacích bariér. Mezi ukazatele inkluzivní školy patří tyto zásady: každý je vítán, žáci si navzájem pomáhají, zaměstnanci spolupracují mezi sebou, zaměstnanci a žáci pečují o vzájemný respekt, partnerský vztah mezi zaměstnanci a rodiči a všechny místní komunity jsou zahrnuty do školy.

Současný školský systém se snaží dle Hurychové (2022) omezit a odstranit selektivitu tím, že je všem poskytována příležitost k maximálnímu rozvoji jejich schopností. Vzdělávací systém se v tomto případě přizpůsobuje jedinci a snaží se o co možná největší diferenciaci a individualizaci vzdělávání.

Za hlavní cíl inkluze je považováno právě vytváření rovných příležitostí ke vzdělávání. Jde o to, aby se potřebné podpory dostalo všem žákům tak, aby mohly co nejvíce rozvinout svůj potenciál. Předmětem zájmu inkluzivního vzdělávání nejsou tedy pouze žáci se SVP, ale všichni žáci, a proto je potřeba uspokojovat potřeby všech. (Zilcher, 2019)

Uplatňování inkluze ve školách vede podle Hurychové (2022) k tomu, že složení dětí, žáků a studentů je velmi různorodé. V běžných školách jsou tak společně vzděláváni žáci z různých sociokulturních oblastí, s odlišnými životními podmínkami, s odlišným mateřským jazykem, z bilingvních rodin a také žáci s různým znevýhodněním či postižením. Jejich společné vzdělávání může být velmi náročné, ale zároveň by jejich heterogenita měla sloužit k vzájemnému obohacování. Z důvodu této velké rozmanitosti složení žáků ve třídě má v dnešním školství zcela nezastupitelné místo speciální pedagogika a vše s ní spojené.

1.4.2 Inkluze ve vztahu k učiteli

Heterogenní charakter tříd klade zvýšené požadavky na integrační a podpůrnou práci učitele. Bartoňová (2020b) hovoří o tom, že je potřeba předvídat bariéry, které mohou vzniknout u žáka v důsledku osvojování učiva, shromažďovat znalosti o individuálních vzdělávacích preferencích žáků, diferencovat úkoly zaměřené na proces učení a na

výstupy, podporovat žáky v převzetí odpovědnosti za své učení a pomáhat jim sledovat vývoj jejich dovedností.

Pedagogičtí pracovníci v důsledku inkluze získávají nové funkce a role. Očekává se od nich mnohem vyšší specializovaná odborná erudice, díky které budou lépe schopni motivovat, diagnostikovat a regulovat procesy učení a výchovy svých žáků a studentů. Je důležité, aby pedagog věděl, jak rozvíjet individuální potenciál jednotlivých žáků a umožnil jim být úspěšnými. (Hurychová, 2022)

Učitelé jsou povinni se ke své práci dále vzdělávat. Škola, ve spolupráci se vzdělávacími institucemi, vytváří vlastní plán dalšího vzdělávání. Zároveň je důležité, aby bylo do studijních plánů zařazováno více speciálně-pedagogických předmětů. (Bartoňová, 2020b)

Mimo specializované odbornosti je po učitelích také vyžadována schopnost kooperace. Bartoňová (2020a) upozorňuje, že s ohledem na potřeby žáků se SVP je to především kooperace se speciálním pedagogem, popřípadě s dalšími školními či mimo školními odborníky (např. školní psycholog, terapeut atd.). Uplatňovanou metodou bývá systém dvou pedagogů, při kterém jde o společnou výuku učitele a speciálního pedagoga, nebo případně učitele a asistenta pedagoga. Inkluze ve vyučování představuje dle Bartoňové (2020b) změnu v pohledu na učitele. Ten se ze soběstačně jednajícího stává učitelem, který pracuje v týmu, je kooperativní, komunikativní a schopen vztahu.

V souvislosti s kooperací je také podstatné zmínit spolupráci mezi učitelem a rodičem a jejich pravidelné sdílení informací. Právě jejich vztah je jedním z indikátorů kvality školního klimatu. Komunikace již v dnešní době nemusí probíhat v rámci osobních setkání, ale je možné využívat různé internetové nástroje a aplikace. Důležité je, aby se komunikace netýkala pouze řešení vzniklých problémů, ale aby byla zaměřena i na pozitivní informace o dítěti. (Slowík, 2022)

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Výzkumné šetření

2.1.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Výzkumným cílem této bakalářské práce je shromáždit a popsat aktuální zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem.

Na základě tohoto výzkumného cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

V.O.1: Jaký je aktuální postup při začleňování žáka s OMJ do MŠ a jak je v tomto kontextu MŠ podporována?

V.O.2: Představuje OMJ dítěte problém při získávání klíčových kompetencí v MŠ?

V.O.3: Jaké metody používají učitelé mateřských škol při vzdělávání dětí s OMJ?

V.O.4: Jaká podpora je poskytována dětem s OMJ v rámci jejich rozvoje?

V.O.5: Jak funguje komunikace mezi učiteli a rodiči dítěte s OMJ?

2.1.2 Charakteristika výzkumné metody a techniky sběru dat

Pro účely této bakalářské práce byl zvolen kvantitativní výzkum, který Špaček (2019a, s. 29) popisuje jako strategii, která *„vysvětluje určité předem vymezené výseky sociální reality prostřednictvím toho, že určité jevy kvantifikuje s využitím standardizovaných měřících nástrojů.“*

Špaček (2019a) také popisuje přístup kvantitativní strategie jako hypoteticko-deduktivní, pro který je charakteristické empirické ověřování vědeckých teorií s cílem tuto teorii vyvrátit nebo formulovat teorii novou. Z toho vyplývá, že u kvantitativního výzkumu předchází teorie sběru dat. Cílem tohoto výzkumu je pak přinést poznání, které je možné generalizovat.

Podle Chrástky (2016) se skládá řešení vědeckého výzkumu z řady propojených činností a kroků jejichž fáze lze rozdělit na: stanovení problému, formulaci hypotézy, testování hypotézy a vyvození závěrů a jejich následná prezentace.

Jako metoda kvantitativního výzkumu ke sběru dat bylo zvolen dotazníkové šetření, které definuje Špaček (2019b, s. 143) jako techniku, *„při které se sbírají data o určité populaci prostřednictvím dotazníku jakožto nástroje“*.

Standardizace, jež je klíčová pro dotazníkové šetření, spočívající v tom, že měření jednotlivých respondentů by mělo být uskutečňováno za co nejsrovnatelnějších podmínek, je patrná i ve vymezení dvou základních typů otázek vyskytujících se v dotazníku. Tyto typy otázek můžeme rozlišovat na uzavřené a otevřené. Pro účely výzkumu byly zvoleny právě otevřené otázky, při kterých se respondentovi nenabízí žádná připravená odpověď, naopak ji musí sám formulovat vlastními slovy. Vyhodnocování těchto otázek je časově náročnější, jelikož je při analýze nutné provést kódování. (Špaček, 2019b)

Jako doplňující metoda byl použit rozhovor, pro který se také používá označení interview. Dle Chrástky (2016) je interview metoda shromažďování dat, která je založená na bezprostřední komunikaci mezi výzkumníkem a respondentem. Interview nám na rozdíl od jiných metod umožňuje hlouběji proniknout do motivů a postojů respondenta, a to i díky tomu, že můžeme sledovat jeho reakce na otázky a upravovat průběh podle nich. Pro tento výzkum byl použit polostrukturovaný rozhovor, při kterém má výzkumník předem připravené otázky, které může podle situace a odpovědí respondenta doplňovat.

2.1.3 Průběh výzkumného šetření

V kontextu cíle této bakalářské práce, který spočívá ve shromáždění a popsání aktuálních zkušeností učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem, byl sestaven originální dotazník (Příloha č. 1), který zahrnuje 17 otevřených otázek. Výzkumné šetření probíhalo po celé České republice. Dotazník sestavený v aplikaci Survio byl rozeslán prostřednictvím emailových adres do mateřských škol (dále jen MŠ) a také vložen do několika facebookových skupin učitelek MŠ. Výzkumné šetření probíhalo 3 týdny, během kterých se vrátilo 49 vyplněných dotazníků.

Pro doplnění byly uskutečněny také dva polostrukturované rozhovory, které proběhly po seznámení respondentů s účely výzkumu. Respondenti svůj souhlas s účastí na výzkumu potvrdili podpisem informovaného souhlasu (Příloha č. 2).

2.1.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazník vytvořený v aplikaci Survio, který byl, jak je i výše popsáno, rozeslán pomocí emailových adres do MŠ po celé České republice a také vložen do několika

facebookových skupin učitelek MŠ, navštívilo celkem 190 respondentů. Pouze 49 z nich jej vyplnilo. Úspěšnost vyplnění je 25,8 %. Pro irelevantnost některých odpovědí bylo 6 dotazníků vyřazeno. Celkový počet vyhodnocovaných dotazníků je tedy 43.

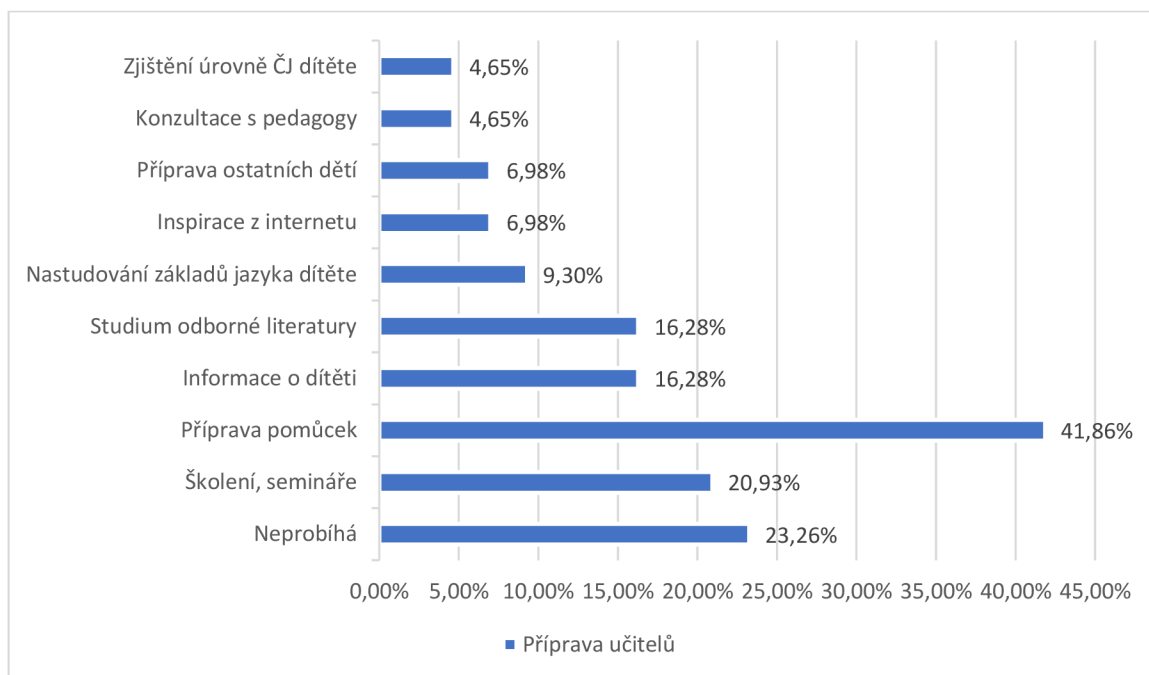
Pro doplnění výzkumu byly provedené také dva polostrukturované rozhovory. První rozhovor pro tuto bakalářskou práci poskytla pracovnice NPI, která pracuje na pozici adaptačního koordinátora podpory pro děti/žáky-cizinci. Cílem bylo zjistit jaké možnosti podpory mají mateřské školy v souvislosti se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Druhý rozhovor poskytla matka dítěte s odlišným mateřským jazykem, které v současné době dochází do mateřské školy. Konkrétně se jednalo o ukrajinskou matku, která zde s dítětem žije 2 roky a tyto 2 roky dítě navštěvuje mateřskou školu v České republice. Cílem tohoto rozhovoru bylo zjistit, jak probíhá komunikace mezi mateřskou školou a rodičem a jaký je pohled rodiče na danou situaci.

2.2 Analýza výsledků výzkumného šetření

2.2.1 Vyhodnocení dotazníku

Otázka č. 1: Popište prosím, zda a jak konkrétně se připravujete na příchod dítěte s OMJ do Vaší školky.

Graf č. 1: Příprava učitelů



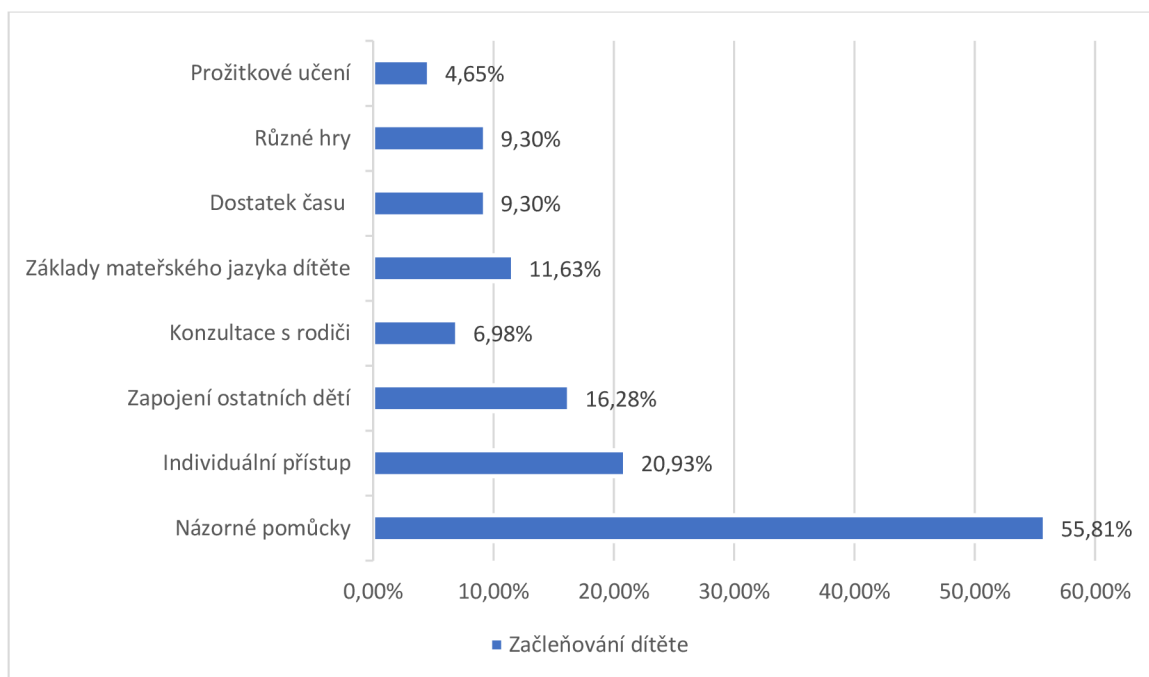
Zdroj: Vlastní

První otázka byla zaměřena na přípravu učitele na příchod dítěte s OMJ. Z celkového počtu 43 respondentů odpovědělo 10 (tj. 23,26 %), že příprava u nich neprobíhá žádná. Zbýlých 33 (tj. 76,74 %) popsalo svůj způsob přípravy. Většina respondentů uváděla více variant. 9 respondentů (tj. 20,93 %) uvedlo, že se účastní školení nebo seminářů na toto téma. 18 respondentů (tj. 41,86 %) uvedlo, že se zaměřuje na přípravu vhodných pomůcek. Získávání informací o dítěti uvedlo 7 (tj. 16,28 %) respondentů. Dalších 7 (tj. 16,28 %) uvedlo studium odborné literatury. 4 respondenti (tj. 9,30 %) uvedli nastudování základů jazyka dítěte, 3 respondenti (tj. 6,98 %) přípravu ostatních dětí, další 3 (tj. 6,98 %) získávání inspirace z internetu. 2 respondenti (tj. 4,65 %) uvedli zjištění úrovně znalosti ČJ dítěte a 2 (tj. 4,65 %) také konzultaci s dalšími pedagogy. Dále se objevovaly odpovědi:

- „Nabídneme rodičům možnost prohlídky školky spolu s dítětem, nabídneme možnost překladu v Aj nebo v ukrajinštině.“
- „Vedu individuální rozhovory s dětmi s OMJ, logopedická prevence“
- „Schůzka s rodiči“
- „Děti, jako takové umí velmi dobře komunikovat mezi sebou ať už gesty, znakovou řečí, neverbální komunikací a jinými způsoby. Zvládneme základy Aj, Rj, Nj, pracujeme s překladačem, obrázky...“

Otázka č. 2: Které konkrétní metody a postupy volíte pro usnadnění začleňování takového dítěte do MŠ?

Graf č. 2: Začleňování dítěte



Zdroj: vlastní

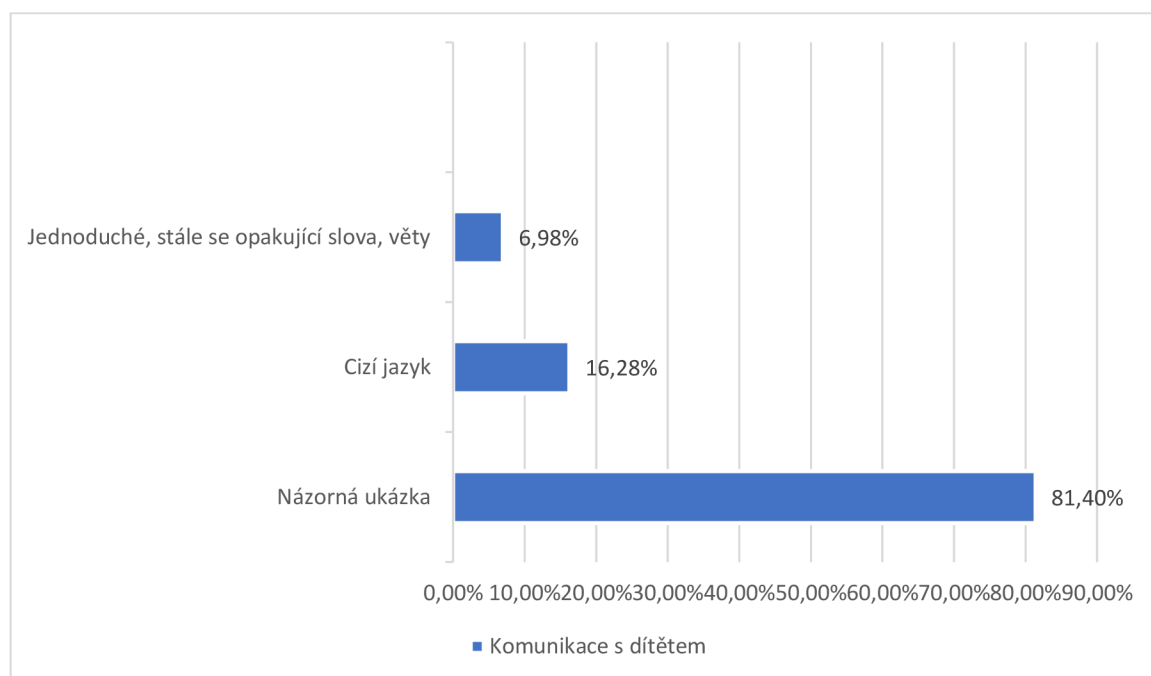
Druhá otázka byla zaměřena na metody a postupy pomáhající dětem při začlenění. Respondenti uváděli více možností. 24 (tj. 55,81 %) respondentů uvedlo, že používá názorné pomůcky, mezi kterými se vyskytovaly např. obrázky, obrázkové knihy, komunikační kartičky nebo piktogramy. 9 (tj. 20,93 %) respondentů uvedlo jako postup individuální přístup k dítěti. 7 (tj. 16,28 %) respondentů zařazuje zapojení ostatních dětí, z nichž jedno většinou působí jako „průvodce“ dítěte s OMJ. 3 (tj. 6,98 %) respondenti uvedli konzultace s rodiči. 5 (tj. 11,63 %) volí jako postup naučení se základů mateřského

jazyka dítěte. 4 (tj. 9,30 %) pokládají za důležité poskytnout dětem dostatek času. Další 4 (tj. 9,30 %) respondenti zařazují různé hry pro začlenění dítěte do kolektivu a 2 (tj. 4,65 %) uvedli jako metodu prožitkové učení. Další příklady odpovědí respondentů:

- „Máme češtinu pro cizince, kde předškolní děti (5 a více let) chodí 2x v týdnu a učí se česky. Je to formou kroužku. Mají tak 15 - 20min prostor, kdy se učí. Jsou to malé skupiny o 5-7 dětech“
- „Překlad, ověření pochopení zadání, zjednodušení pokynů, dvojjazyčné nazývání předmětů, přítomnost ukrajinské asistentky“
- „Motivaci k zapojení do všech činností včetně komunikace, volím raději prožitkovou formu učení a odbourávání případného bloku bát se komunikovat v druhém jazyce z důvodu stydlivosti či chyb v komunikaci a nedostatku slovní zásoby“
- „Postupné začlenění do skupiny dětí za pomoci učitelky nebo asistentky pedagoga“

Otázka č. 3: Popište prosím, jaké způsoby volíte pro komunikaci s dítětem.

Graf č. 3: Komunikace s dítětem



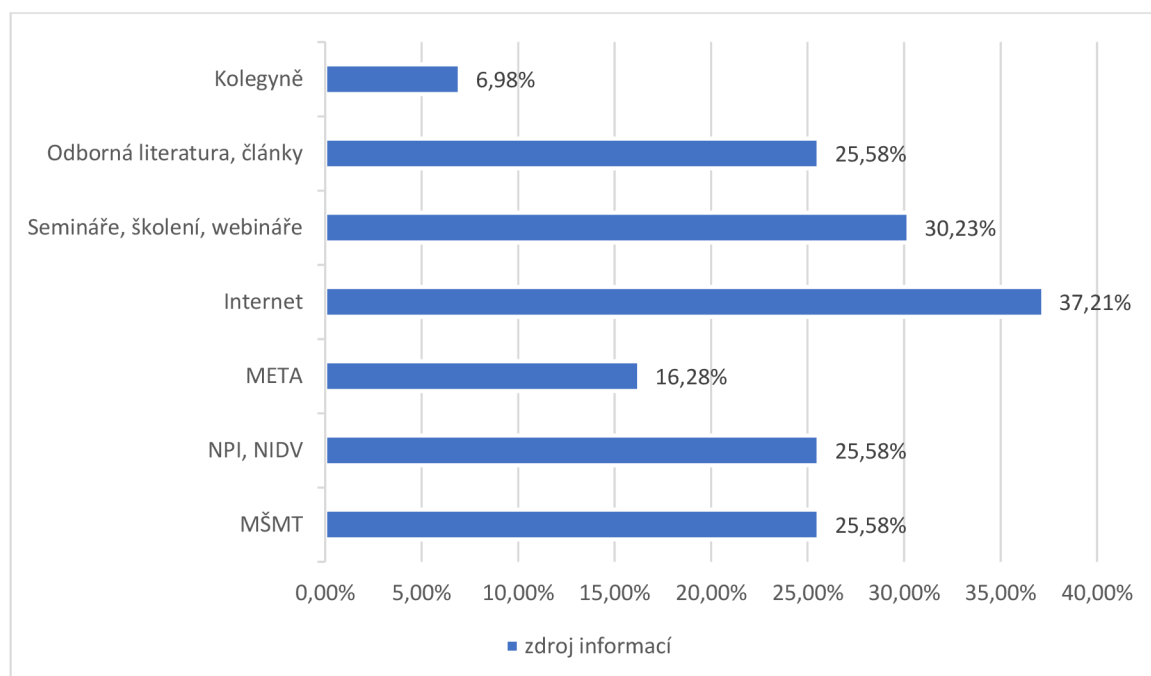
Zdroj: vlastní

Třetí otázka byla zaměřena na komunikaci s dítětem s OMJ. I u této otázky popisovali respondenti více možností. Nejčastější odpovědi zahrnovaly použití názorné ukázky ať už použitím obrázku, gesta, nebo předvedením činnosti. Odpovědělo tak 35 (tj. 81,40 %) dotázaných respondentů. 7 (tj. 16,28 %) respondentů uvedlo, že používá cizí jazyk a 3 (tj. 6,98 %) respondenti uvedli používání jednoduchých, stále se opakujících slov nebo vět. Dále respondenti odpovídali:

- „Hry, diskuze na téma, které dítě baví, prožitkové činnosti, neformální komunikace“
- „Verbální i neverbální“
- „Překladatelka“
- „Dle intuice a osobnosti dítěte“
- „Individuální komunikace, procvičování jazyka, skupinová práce s ostatními dětmi“

Otázka č. 4: Z jakých zdrojů získáváte informace o vzdělávání žáků s OMJ v obecné rovině? Víte, kde je hledat?

Graf č. 4: Zdroj informací v obecné rovině



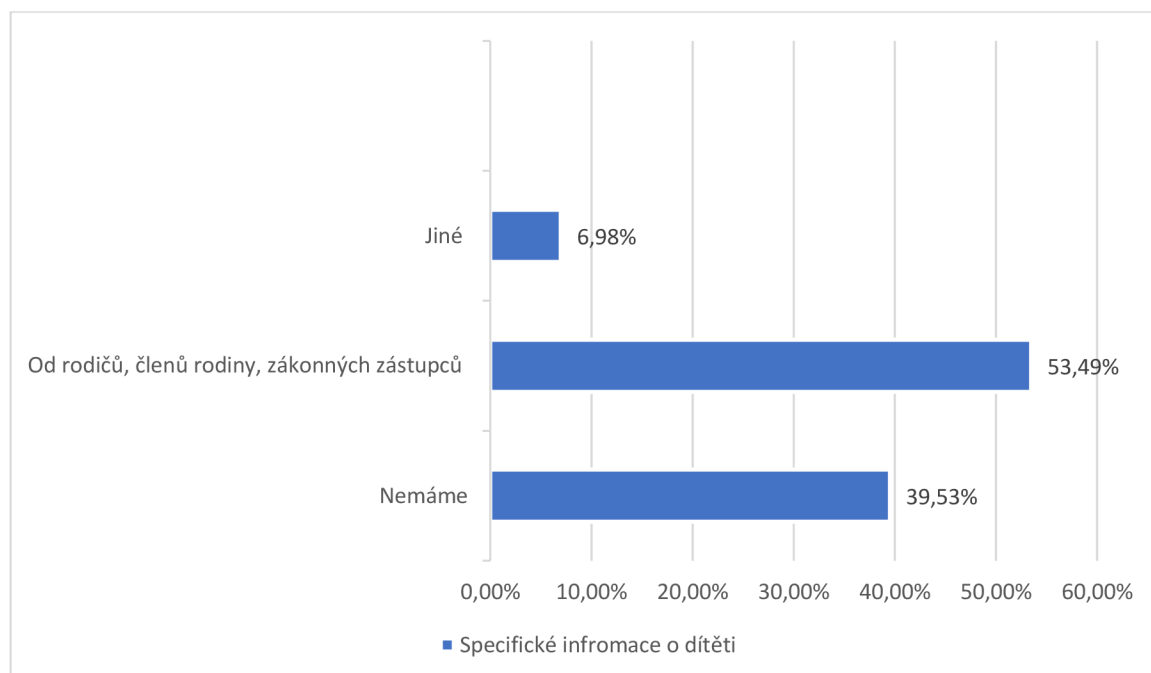
Zdroj: vlastní

Čtvrtá otázka zjišťovala, z jakých zdrojů učitelky čerpají informace týkající se vzdělávání žáků s OMJ v obecné rovině. I u této otázky uváděli respondenti více variant. 11 (tj. 25,58 %) respondentů uvedlo jako zdroj MŠMT. NPI či NIDV uvedlo také 11 (tj. 25,58 %) respondentů. Společnost META uvedlo 7 (tj. 16,28 %). 16 (tj. 37,21 %) označilo jako zdroj internet, 13 (tj. 30,23 %) respondentů uvedlo, že se účastnili seminářů, školení nebo webinářů, 11 (tj. 25,58 %) respondentů označilo jako zdroj informací odbornou literaturu či články a 3 (tj. 6,98 %) respondenti získávají informace od kolegyň, které mají zkušenosti se vzděláváním dětí s OMJ. Dále se vyskytovaly odpovědi jako:

- „Ano, volali jsme o pomoc, bohužel nyní už nemám na paní kontakt, byla v tu dobu hodně zaneprázdněná přistěhovanci z Ukrajiny, nicméně nám hodně pomohla“
- „Speciálně pedagogické centrum – pracovní listy pro děti s OMJ“
- „Setkání s rodilým mluvčím v oboru“
- „The pedagogical bases of FLT, předchozí zkušenosti“

Otázka č. 5: Máte nějaké specifické informace o konkrétním dítěti s OMJ, které k Vám přichází? Odkud je získáváte?

Graf č. 5: Specifické informace o dítěti



Zdroj: vlastní

Pátá otázka byla zaměřena na zdroj specifických informací o dítěti, které do MŠ přichází. Jak je již z grafu patrné 17 (tj. 39,53 %) respondentů uvedlo, že specifické informace o dítěti nemá a 23 (tj. 53,49 %) získává tyto specifické informace od rodičů. 3 odpovědi (tj. 6,98 %) respondentů byly označeny jako jiné a mezi tyto odpovědi patří:

- „Až při nástupu do mš“
- „V současné době to je zápis ukrajinských dětí, takže dopředu víme, co bude od září“
- „Snažíme se vycházet hlavně z potřeb dítěte. Na dítě není vyvíjen žádný nátlak. Dítě má dostatek času a prostoru při adaptaci.“

Otázka č. 6: Popište prosím, jak probíhá osvojování klíčových kompetencí u konkrétního dítěte s OMJ.

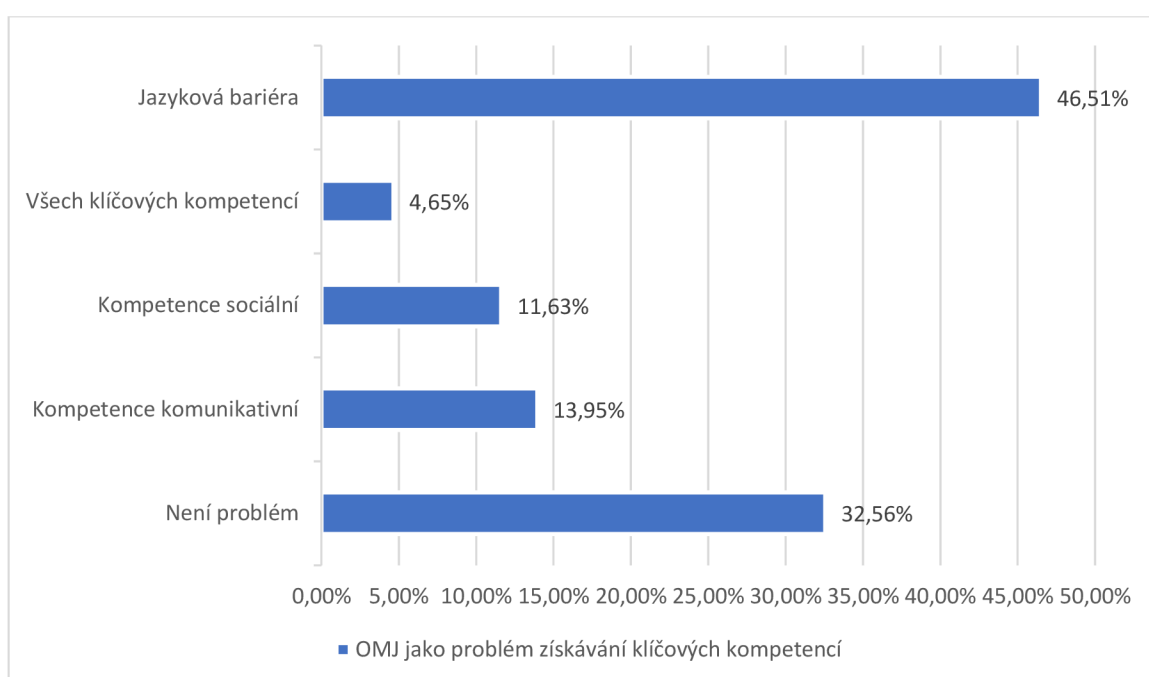
Šestá otázka měla za úkol zjistit průběh osvojování klíčových kompetencí u konkrétního dítěte. U této otázky byla velká variabilita odpovědí, proto tuto otázku nelze kvantitativně vyhodnotit. Respondenti odpovídali například takto:

- „Těžko s plným počtem dětí na třídě a bez asistenta“
- „Názorná ukázka, pochopení významu slova, opakování, osvojení“
- „Stejně jako u ostatních dětí“
- „Individuální práce, řízená činnost“
- „Za pomoci her, pomůcek, činností.....“
- „Snažíme se mu dát prostor, aby samo ukázalo, co už ví, umí. Chceme, aby hlavně komunikovali verbálně. Občas ukazujeme – obrázky, Albi knihy. Při výtvarných činnostech nápodoba.“
- „Adaptace na prostředí trvá přibližně stejně jako u českých dětí, děti napodobují vrstevníky, problém je s kompetencí komunikativní.“
- „Pomalu, u některého je vidět pokrok, u některého ne“
- „V kolektivu dětí jde vše lépe. Dítě s OMJ se zapojuje do běžných aktivit MŠ. Ideální je AP ve třídě, ten umožní učitelce individuální přístup k dítěti s OMJ. Stačí 5-10 minut denně. Nelze na dítě spěchat, vše v klidu.“
- „Respektujícím přístupem, pomocí s vykonáním potřebné věci, dítě samo nakoukává od ostatních“

- „Záleží na tom, zda dítě neumí ani slovo česky (teprve přistěhovaný), nebo třeba doma mluví svým jazykem, ale něco už naposlouchal. Osvojení klíčových kompetencí bývá dost individuální záležitost. Každému z dětí může být bližší jiná kompetence, ale snažíme se rozvíjet všechny kompetence u každého dítěte stejně“

Otázka č. 7: Představuje OMJ dítěte problém při získávání klíčových kompetencí? Pokud ano, popište, u které a v čem vidíte problém.

Graf č. 6: OMJ jako problém získávání klíčových kompetencí



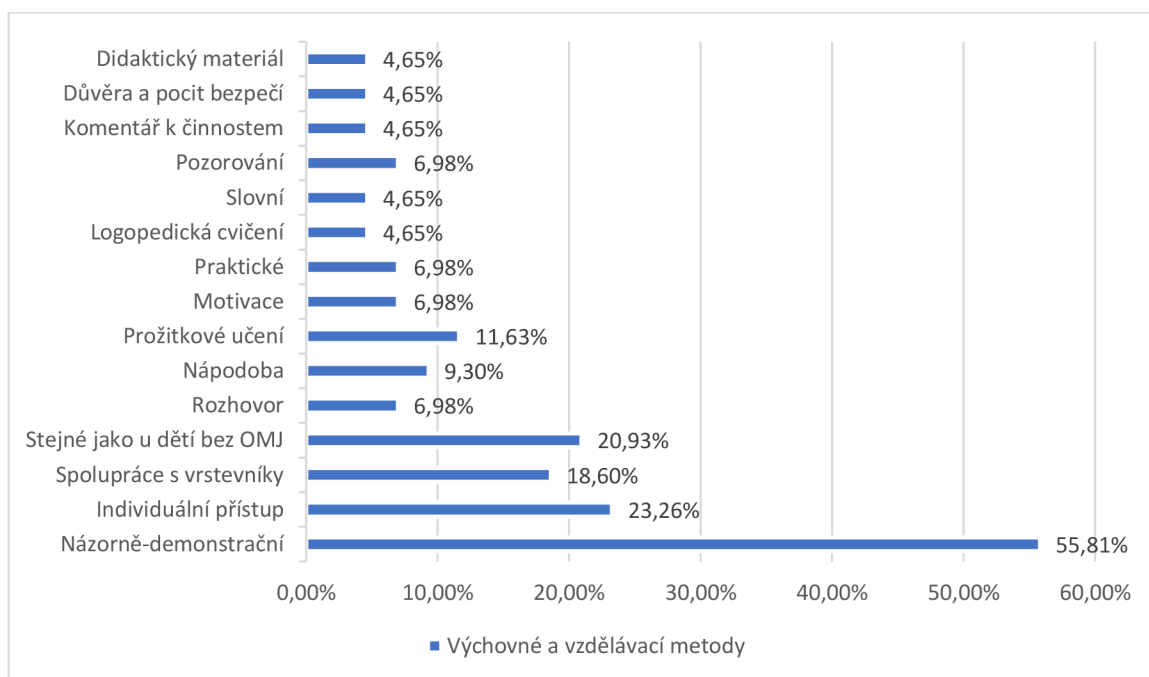
Zdroj: Vlastní

U Sedmé otázky bylo cílem zjistit, zda OMJ představuje problém při získávání klíčových kompetencí. Ačkoliv je v otázce uvedeno, že mají respondenti označit, u které kompetence vidí problém, většina se v odpovědích zaměřila pouze na to, v čem vidí problém. 14 (tj. 32,56 %) z dotázaných respondentů odpovědělo, že OMJ není problémem pro získávání klíčových kompetencí. Zbýlých 29 (tj. 67,44 %) vidí OMJ jako překážku při získávání klíčových kompetencí. 6 (tj. 13,95 %) označilo jako problémové kompetence komunikativní, 5 (tj. 11,63 %) kompetence sociální a 2 (tj. 4,65 %) odpověděli, že OMJ představuje problém u získávání všech klíčových kompetencí. 20 (tj.

46,51 %) respondentů odpovědělo, že problémem je jazyková bariéra, která představuje problém v komunikaci dítěte a porozumění instrukcím učitele.

Otázka č. 8: Popište prosím, jaké výchovné či vzdělávací metody používáte u dítěte s OMJ.

Graf č. 7: Výchovné a vzdělávací metody

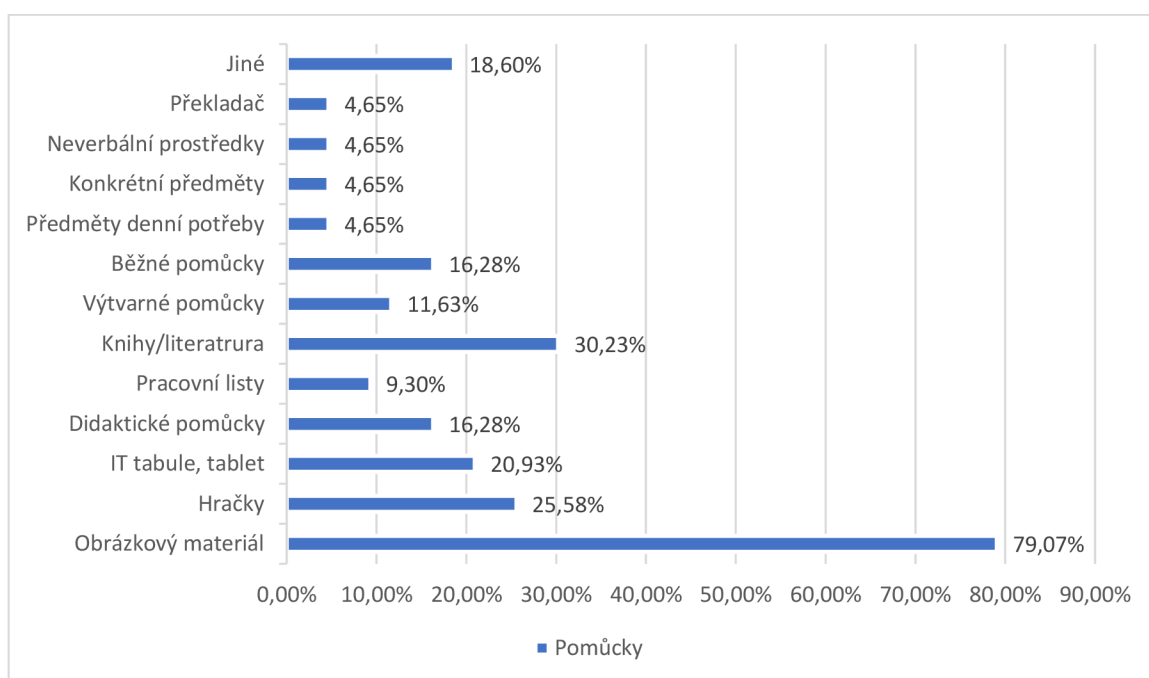


Zdroj: vlastní

Osmá otázka byla zaměřena na to, jaké výchovné a vzdělávací metody volí učitelé při vzdělávání žáka s OMJ. Jak je již z grafu patrné, nejvíce dotázaní učitelé označovali metodu názorně-demonstrační, kterou uvedlo 24 (tj. 55,81 %) z nich. Individuální přístup uvedlo 10 (tj. 23,26 %), spolupráci s vrstevníky 8 (tj. 18,60 %). 9 (tj. 20,93 %) respondentů uvedlo, že volí stejné metody jako u dětí bez OMJ. 3 (tj. 6,98 %) respondenti také uvedli rozhovor, 4 (tj. 9,30 %) nápodobu a 5 (tj. 11,63 %) prožitkové učení. Dále byly uvedeny vždy po třech respondentech (tj. 6,98 %) motivace, praktické metody a pozorování a po dvou (tj. 4,65 %) logopedická cvičení, slovní metody, komentář k činnosti, důvěra a pocit bezpečí a didaktický materiál.

Otázka č. 9: Jaké využíváte pomůcky při vzdělávání dítěte s OMJ?

Graf č. 8: Pomůcky

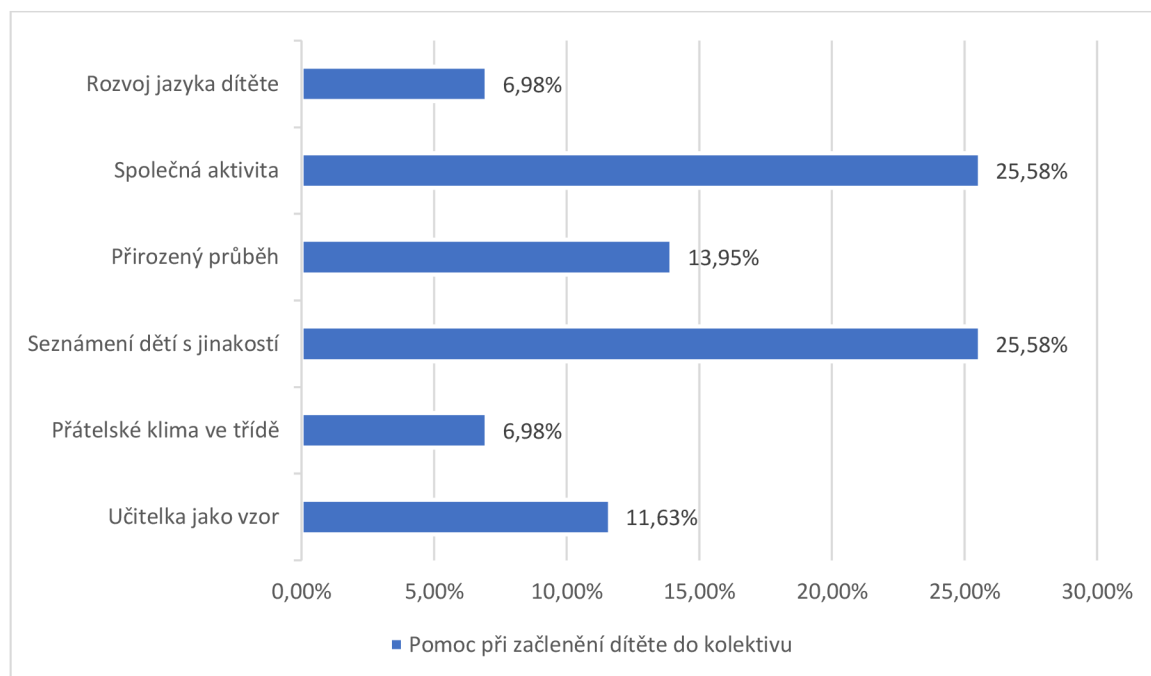


Zdroj: vlastní

Devátá otázka zjišťovala, jaké učitelé používají pomůcky, při vzdělávání dětí s OMJ. 23 (tj. 79,09 %) z dotázaných respondentů uvedlo, že používá nějaký obrázkový materiál ať už běžné obrázky, komunikační kartičky, logo kartičky nebo piktogramy. 11 (tj. 25,58 %) respondentů uvedlo různé hračky, jako stavebnice, puzzle, maňásky či plyšáky, 9 (tj. 20,93 %) IT tabuli či tablet, 7 (tj. 16,28 %) didaktické pomůcky, 4 (tj. 9,30 %) pracovní listy, 13 (tj. 30,23 %) knihy a literaturu, 5 (tj. 11,63 %) výtvarné pomůcky. 7 (tj. 16,28 %) respondentů uvedlo, že používá běžné pomůcky jako při vzdělávání dětí bez OMJ. Po dvou respondentech (tj. 4,65 %) odpovědělo, že používají předměty denní potřeby, konkrétní předměty, neverbální prostředky a překladač. Dalších 8 (tj. 18,60 %) uvedlo i jiné pomůcky, které byly zařazeny do kategorie „jiné“, mezi které patří například internet, hudební nástroje, Montessori pomůcky nebo nahrávky či videa.

Otázka č. 10: Jakým způsobem se snažíte napomáhat lepšímu porozumění mezi dětmi ve třídě a tím i k lepšímu začlenění dítěte s OMJ do kolektivu?

Graf č. 9: Pomoc při začlenění dítěte do kolektivu



Zdroj: vlastní

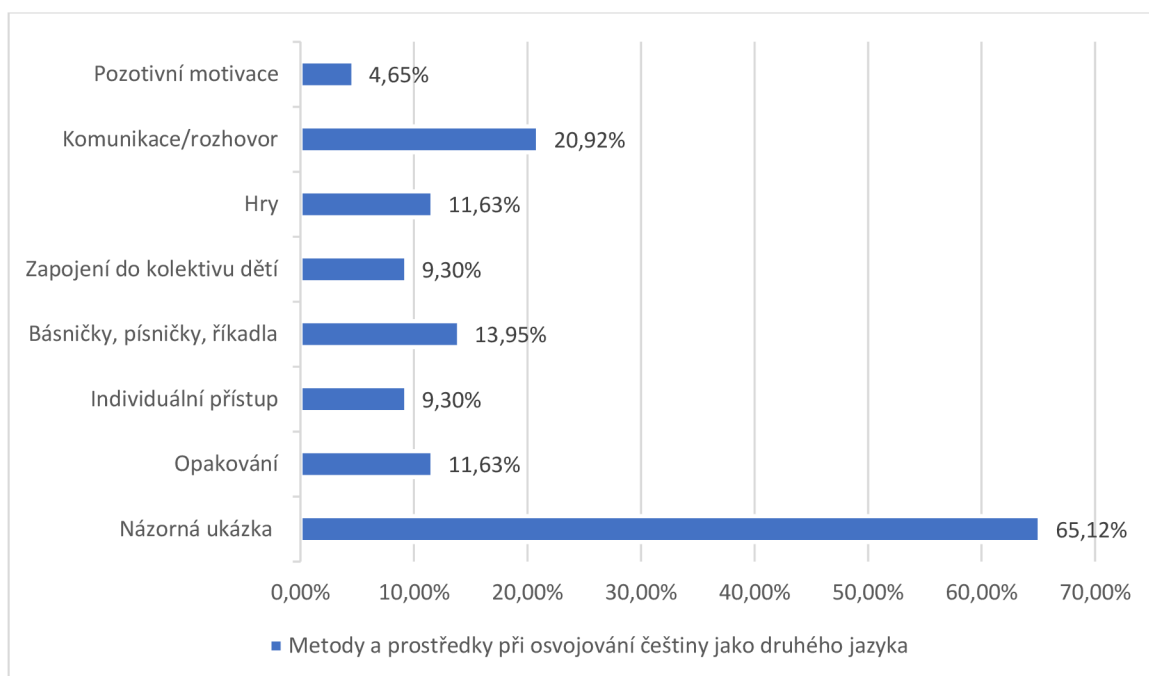
Desátá otázka se zaměřila na to, jak se učitelky snaží pomoci dítěti začlenit se do kolektivu ostatních dětí. 5 (tj. 11,63 %) respondentů odpovědělo, že se snaží být pro děti vzorem, 3 (tj. 6,98 %) se zaměřují na vytvoření přátelského klima ve třídě, 11 (tj. 25,58 %) volí seznámení ostatních dětí s jinakostí, zaměřenou např. na jinou kulturu, jazyk a tradice, 6 (tj. 13,95 %) uvedlo, že nechává začlenění dítěte s OMJ a jeho porozumění s ostatními dětmi volný průběh, 11 (tj. 25,58 %) uvedlo společnou aktivitu dětí jako např. různé hry nebo činnosti a 3 (tj. 6,98 %) respondenti napsali, že se zaměřují na rozvoj jazyka dítěte. Dále se vyskytovaly např. tyto odpovědi:

- „Např. při ranním dáme větší prostor dítěti k vyjádření, když nerozumí, snažíme se mu pomoci s porozuměním ukázkou pomocí fotografie, obrázku, povzbuzujeme ostatní děti, aby dítěti pomohly...“
- „Při náročné komunikaci uplatňuji předvádění a pozorování. Dítě se např. nejdříve podívá, jak pracují ostatní děti, nebo co právě dělají a zkouší je napodobit“

- „Na základě pozorování sleduji kooperaci dětí mezi sebou – pokud vysledují zádrhel či problém, tak se snažím pomoci. Děti však mezi sebou umí komunikovat i bez jazyka, neřeší mezi sebou nenávist či zlobu. Důležitá je pro ně hra a při ní všechno funguje“
- „Zprvu jsme hodně pojmenovávali předměty kolem sebe, dítě nám řeklo název předmětu svým jazykem, děti nebo učitelky předmět pojmenovaly česky.“

Otázka č. 11: Jakými metodami či prostředky pomáháte dítěti s OMJ při osvojování češtiny jako druhého jazyka?

Graf č. 10: Metody a prostředky při osvojování češtiny jako druhého jazyka



Zdroj: vlastní

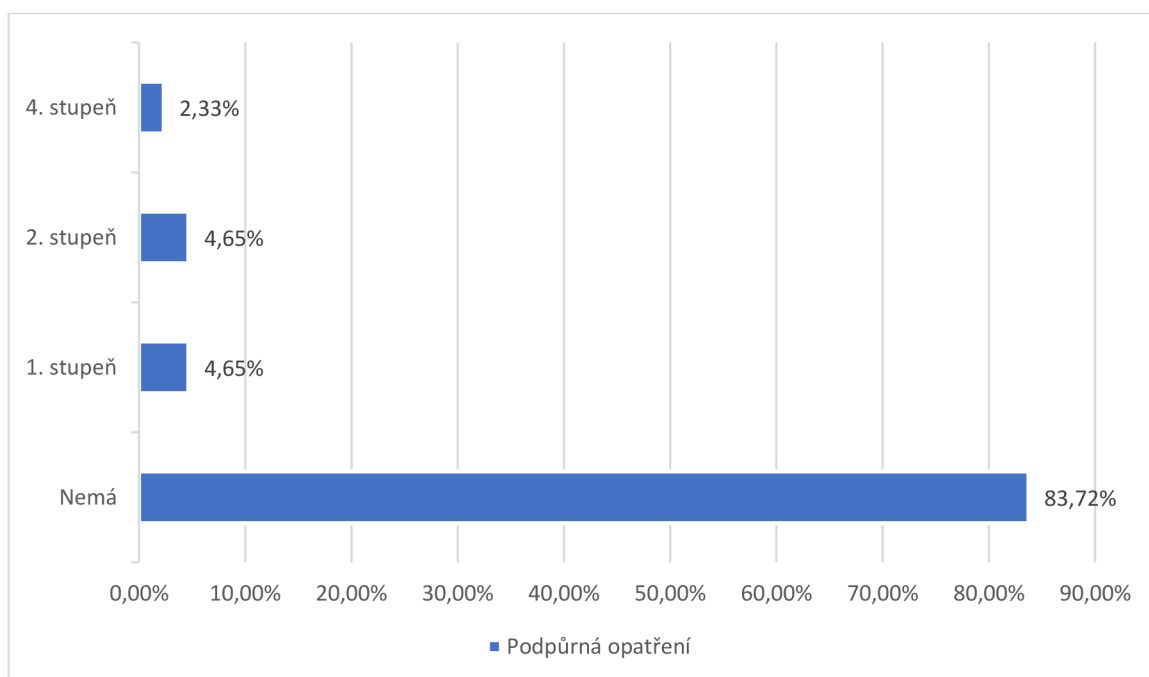
Jedenáctá otázka sloužila k zjištění metod či prostředků, kterými učitelé napomáhají dětem k osvojení češtiny jako druhého jazyka. Více jak polovina respondentů tedy 28 (tj. 65,12 %) uvedlo, že používá názornou ukázkou s použitím např. obrázku, knihy, kartičky nebo předvedením činnosti. 5 (tj. 11,63 %) napsalo, že používá opakování, 4 (tj. 9,30 %) individuální přístup, 6 (tj. 13,95 %) básničky, písničky, říkadla, 4 (tj. 9,30 %) zapojení do kolektivu dětí, 5 (tj. 11,63 %) hry, 9 (tj. 20,92 %) komunikaci či rozhovor a 2 (tj. 4,65 %) respondenti uvedli, že volí pozitivní motivaci dítěte. Dále se ještě objevily odpovědi jako:

- „Zapojení i rodičů, aby si doma povídali na různá témata“

- „S asistencí kolegyně znalé daného jazyka“
- „Pro cizince v předškolním vzdělávání máme jazykovou skupinu. Zde upevňují pojmy v čj, počty v čj, Zde si více uvědomují, že se právě učí česky.“
- „Různé techniky, jsem logopedický preventista, takže mám k řeči a komunikaci blízko“
- „Všemi, které jsou dostupné“
- „Všechny, které znám“

Otázka č. 12: Má dítě nastavená podpůrná opatření pro vzdělávání ze školského poradenského zařízení? Pokud ano, v jakém stupni?

Graf č. 11: Podpůrná opatření



Zdroj: vlastní

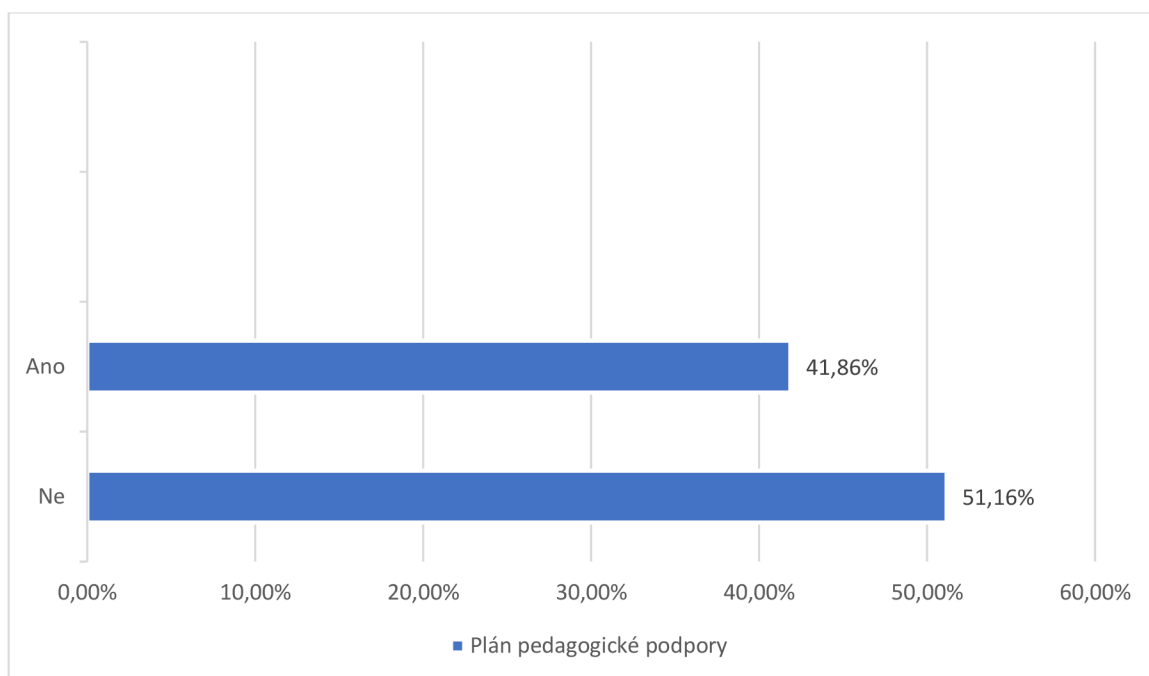
Dvanáctá otázka měla zjistit, zda má dítě s OMJ, se kterým mají učitelé zkušenost nastavená podpůrná opatření ze školského poradenského zařízení. Naprostá většina tedy 36 (tj. 83,72 %) respondentů odpovědělo, že podpůrná opatření nastavená nejsou. 2 (tj. 4,65 %) uvedli, že má dítě nastavená podpůrná opatření prvního stupně, 2 (tj. 4,65 %) uvedli druhý stupeň a 1 (tj. 2,33 %) z respondentů uvedl čtvrtý stupeň. Důvod zařazení do tohoto stupně nebyl v odpovědi specifikován, ale pravděpodobně se jednalo o dítě

s OMJ, které má zároveň nějaký typ zdravotního postižení nebo znevýhodnění. Zbylé dvě odpovědi vypadaly takto:

- „Dítě s OMJ nutně nemusí mít nastavené podpůrné opatření“
- „Tyto možnosti se mění, dnes jsou OMJ v podpůrném plánu pouze pokud děti mají i ve svém jazyce vývojovou nebo jinou vadu. Což se těžce zjišťuje. Stupeň je potom podle jejich zdravotního stavu“

Otázka č. 13: Vytváříte pro děti s OMJ, které přichází do Vaší třídy, plán pedagogické podpory?

Graf č. 12: Plán pedagogické podpory



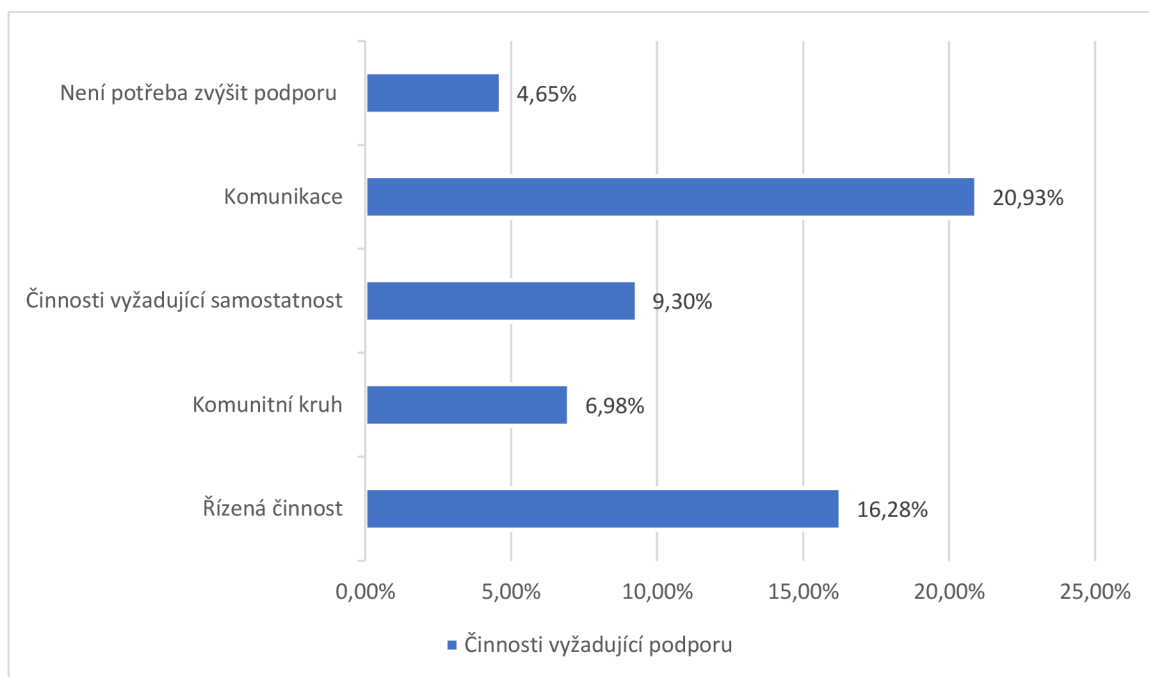
Zdroj: vlastní

Třináctá otázka zjišťovala, zda učitelé vytváří pro dítě s OMJ, které přijde k nim do třídy, plán pedagogické podpory. 22 (tj. 51,16 %) dotázaných učitelů odpovědělo, že plán nevytváří a 18 (tj. 41,86 %) plán vytváří. Zbylí 3 respondenti odpověděli takto:

- „U předškoláků ano“
- „Pokud má podpůrné opatření, pak ano. Jinak píšeme samostatně děti s OMJ-průběh, práce s nimi, cíl, výsledek určitou dobu za“
- „Pouze pokud je potřeba“

Otázka č. 14: Při kterých činnostech vyžaduje dítě největší podporu a proč?

Graf č. 13: Činnosti vyžadující podporu



Zdroj: vlastní

U čtrnácté otázky bylo cílem zjistit, při jakých činnostech dítě vyžaduje největší podporu a proč. Odpovědi byly velmi různorodé. 7 (tj. 16,28 %) respondentů uvedlo jako odpověď řízenou činnost, 3 (tj. 6,98 %) komunitní kruh, 4 (tj. 9,30 %) činnosti vyžadující samostatnost, 9 (tj. 20,93 %) komunikaci a 2 (tj. 4,65 %) respondenti uvedli, že není potřeba zvýšit podporu. Další odpovědi vypadaly například takto:

- „Je to velmi individuální. Každé dítě reaguje různě na různé situace. Největší podporu potřebují při větším výkladu, zadání práce, společné činnosti...“
- „Než si zvykne, tak ve všem. Jinak samozřejmě porozumění slovům“
- „Logopedie, pochopení nového pokynu“
- „Nemohu specifikovat, vše se prolíná.“
- „Dítě vyžaduje čas, nejedná se o konkrétní činnosti, spíš o respekt, jemné chování, vytrvalost“
- „Při odpovědi na složitější otázku“
- „Jazykové, literární, logopedické chvílky. Pochopení pracovního listu.“
- „Nejvíce asi při hrách s pravidly.“

- „U všeho, co komentujete, je třeba i ukazovat, tam, kde je třeba mluvit, odpovídat, ...“
- „Při prvotní socializaci v kolektivu. Každý další den jsou děti lepší a jejich schopnost porozumění se vylepšuje.“

Otázka č. 15: Popište prosím, jak probíhá komunikace s rodiči dítěte s OMJ.

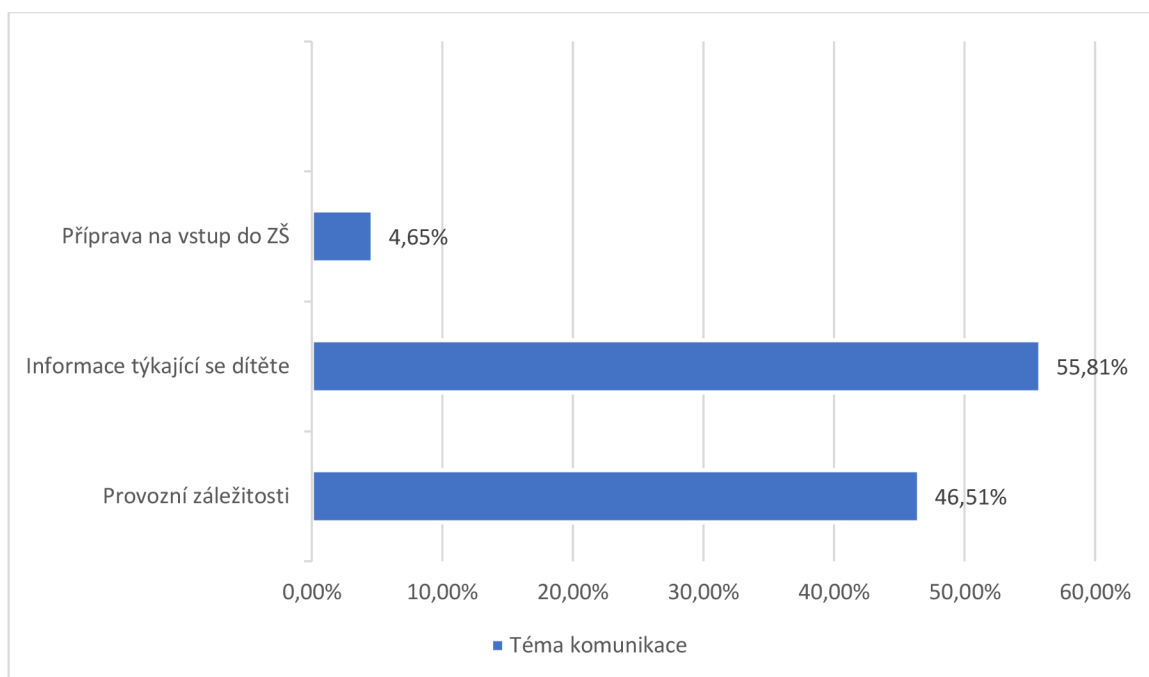
Patnáctá otázka byla zaměřena na komunikaci mezi učiteli a rodiči dítěte s OMJ. Odpovědi respondentů byly hodně rozmanité, proto je není možné kvantifikovat. Odpovídali například takto:

- „Když to lze, tak v angličtině, přes tlumočníka, písemně“
- „Prostřednictvím WhatsApp zpráv, někdy prostřednictvím tlumočníka“
- „Vstřícná komunikace, někdy doma nemluví česky, a to je problém“
- „Otec mluví částečně česky, u obou rodičů používáme angličtinu, a pak česko-japonský překladač“
- „Složitější je to s rodiči vietnamských dětí, tam je člověk odkázán na Google překladač, který je hodně nepřesný. Ukrajinci se většinou snaží a už celkem dobře rozumí. A nakonec s rodiči z Indonésie se domlouváme anglicky. Je to náročné, hlavně při řešení školních akcí a také při předávání informací ohledně nástupu do první třídy potažmo odkladu. Celkově agenda kolem těchto dětí je náročná.“
- „Vzájemná důvěra“
- „Špatně, tlumočník přes mobil“
- „Při vyzvedávání dítěte denně, u někoho bez problémů, jedni nerozumí“
- „Pokud se paní učitelka s rodiči nedorozumí, jet to těžší. Hůře se popisuje, co se přes den událo. Snažíme se to v tom případě napsat a dát do překladače. Běžné pokyny (výlety, akce v MŠ) dostávají rodiče přes aplikaci Twigsee, tam není problém.“
- „Komunikace s rodiči je nutná pouze v případě, že dítě potřebuje nějakou speciální péči. pak je třeba se s rodičem sejít a zjistit příčiny jeho chování, zjistit, jak se chová v těchto situacích doma a dohodnout se na společné spolupráci a stejném postupu chování jak v mš, tak doma“

- „Komunikace s rodiči bývá snadnější než s dítětem. Za mou dvouletou praxi se mi zatím nestalo, že mi rodič dotyčného dítěte vůbec nerozuměl a neuměl česky.“
- „Ztěžka, ale kde je vůle, je i cesta“

Otázka č. 16: Co je nejčastějším tématem této komunikace?

Graf č. 14: Téma komunikace



Zdroj: vlastní

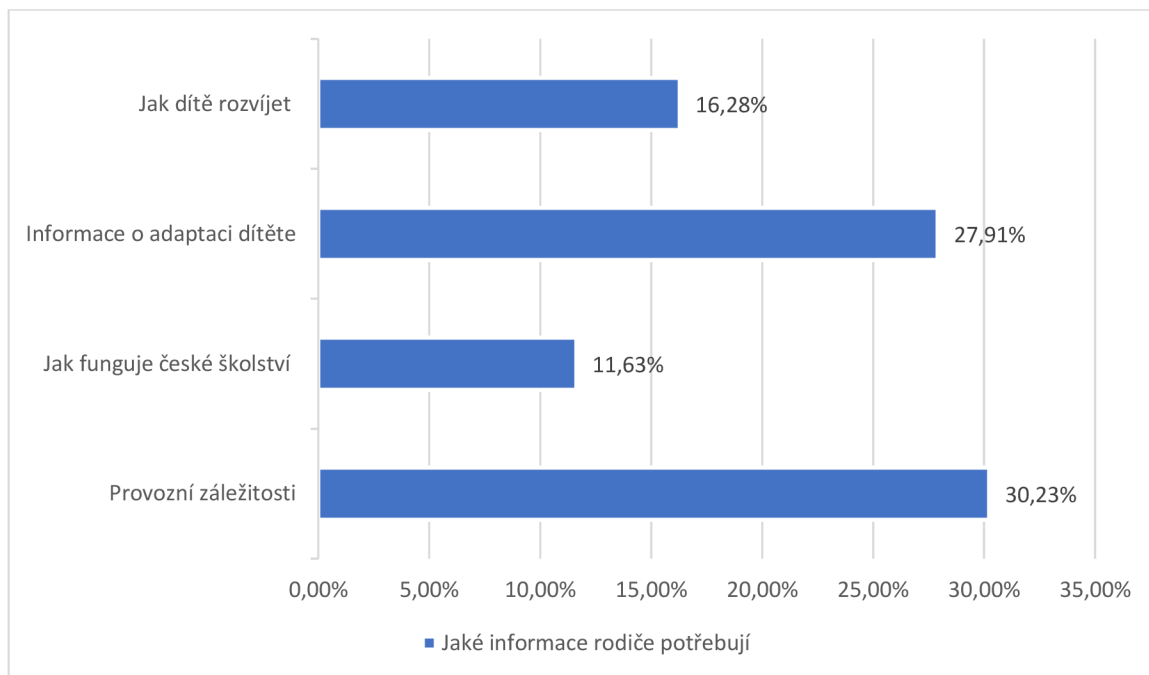
Šestnáctá otázka zjišťovala, jaké téma se nejčastěji objevuje v komunikaci mezi učitelem a rodičem. 20 (tj. 46,51 %) dotázaných respondentů uvedlo, že nejčastějším tématem jsou provozní záležitosti představující akce MŠ, platby, organizaci dne atd., 24 (tj. 55,81 %) označilo za nejčastější téma informace týkající se dítěte, které zahrnují např. informace, jak se dítě adaptuje, jak zvládá jazyk, jak s ním mají rodiče pracovat nebo jestli nemá nějaké potíže a 2 (tj. 4,65 %) respondenti také uvedli přípravu na vstup do ZŠ. Další odpovědi zněly například takto:

- „Sociální stránka dítěte, aby si dítě zvládlo zajít na wc, obléci se a najíst se. Zapojení do hry s ostatními, přijmutí toho, že hračky jsou vše a že ve školce jsme všichni kamarádi.“
- „Téměř nic, rodič nevyhledává zájem o komunikaci. Komunikaci se vyhýbá.“
- „Komunikace je různorodá“

- „Neporozumění“
- „...co je třeba“

Otázka č. 17: Jaké informace z Vašeho pohledu rodiče takového dítěte potřebují?

Graf č. 15: Jaké informace rodiče potřebují?



Zdroj: vlastní

Sedmnáctá otázka měla za cíl zjistit, jaké informace podle učitelů rodiče potřebují. 13 (tj. 30,23 %) z dotázaných učitelů uvedlo, že rodiče potřebují být informováni o provozních záležitostech, 5 (tj. 11,63 %) napsalo, že rodiče potřebují informace o fungování českého školství, 12 (tj. 27,91 %) uvedlo informace o adaptaci dítěte a 7 (tj. 16,28 %) informace o tom, jak dítě rozvíjet. Někteří respondenti odpovídali i takto:

- „Naučit se česky“
- „To kolik je asi prostoru na to dítě působit a věnovat se mu individuálně. Že je potřeba jejich maximální spolupráce.“
- „Netuším, myslím si, že podstatné sdělujeme“
- „Základní, nezatěžovat nepodstatnými věcmi.“
- „To je také individuální, dle způsobu výchovy, rodinných podmínek, rodinného stavu apod.“
- „Pochvalu svého dítěte“

2.2.2 Analýza rozhovorů

První rozhovor: pracovnice NPI, Adaptační koordinátorka podpory pro děti/žáky-cizince (Příloha č. 3)

Tento rozhovor byl doplněn i o informace z letáčku, který při rozhovoru poskytla koordinátorka (Příloha č. 4).

1. Možnosti podpory MŠ, při začleňování dětí s OMJ

Projekty

Financování podpory se uskutečňuje ze 3 projektů. Před konfliktem na Ukrajině, byla většina podpory financovaná Ministerstvem vnitra, do tohoto je zařazen **Projekt DC TL** – děti/žáci-cizinci – tlumočníci. Druhým projektem, do kterého spadají střední školy, základní školy a mateřské školy, je **Projekt DC** – děti-cizinci. Po konfliktu na Ukrajině se k podpoře přidala také organizace UNICEF, na základě čehož byl vytvořen **Projekt UNICEF Ukrajina**.

Typy podpory

Školy mohou bezplatně využívat mnoho typů podpory NPI. Mají k dispozici **tlumočníky**, kteří se posílají do škol, aby mohli učitelé vést rozhovory s rodiči. Pokud potřebují školy přeložit nějaké materiály, poskytuje se jim jejich **překlad** do jakéhokoliv jazyka.

Jednou za půl roku se koná velké **setkání**, kam se můžou školy přihlásit. Tohoto setkání se účastní různí odborníci, kteří diskutují a seznamují účastníky s problematikou a novinkami z dané oblasti. Přítomna je i paní psycholožka, která zařazuje témata, jak s dětmi/žáky pracovat.

Po zapojení organizace UNICEF, se začaly realizovat **pravidelné konzultace** k adaptaci dětí/žáků-cizinců, které probíhají jednou týdně. Tyto konzultace probíhají online a vedou je zkušené lektorky, které se snaží učitelům odpovídat na jejich otázky a pomáhat v řešení problémů. Přínosné je to i v tom, že učitelé mezi sebou mohou sdílet své zkušenosti. Přihlášení na tyto konzultace je možné na stránkách NPI.

MŠ jsou také poskytovány různé **metodické materiály**, organizují se **webináře** či **školení** jako např. školení na téma „*jak by měly učitelky mateřské školy spolupracovat s traumatizovaným dítětem a jakým způsobem u něj rozvíjet jazyk*“.

Pokud si škola zažádá, je také možné vytvořit smlouvu pro tzv. **adaptačního koordinátora**. Funkce tohoto koordinátora spočívá v podpoře dítěte-cizince při adaptaci ve škole. „*To znamená, že mu ukazuje, kde, co je, může ho doučovat různě jazyk nebo s ním v té škole funguje, pomáhá mu.*“ Podmínkou pro vykonávání této funkce je pedagogické vzdělání. Vysokoškolské vzdělání není nutné. Podstatné je, aby tuto funkci zastával člověk, který je již v té škole zaměstnán a ví tedy, jak to tam chodí. Často tuto funkci dělají paní asistentky nebo paní ředitelka. Smlouva je vystavována na jeden měsíc a odměna činí cca 10 000 Kč. Je možné o ni požádat opakovaně, pokud se ve škole objeví další dítě-cizinec.

2. Nejčastější problémy učitelů

Učitelé se mohou obracet o radu s mnoha problémy. Z rozhovoru bylo zjištěno, že nejčastěji se řeší **agresivita** dětí či **jazyková bariéra**, jako např. u holčičky, která byla velmi komunikativní, ale frustrovalo jí, že jí nikdo nerozumí. Řešil se ale i **strach** traumatizovaných dětí, které se např. bály zkoušky sirén nebo je děsil zvuk letadel. Problémy se vyskytly i u **rodičů českých dětí**, kteří měli pocit, že jejich děti jsou zanedbávané a pozornost je soustředěna výhradně na děti, které přišly z Ukrajiny. Naopak u rodičů dětí s OMJ se musel řešit problém, kdy oni **neposílali svoje děti do MŠ**, protože to nepovažovali za důležité. To ale způsobilo, že dítě mělo nastoupit na základní školu a nemělo ani základ českého jazyka, což výrazně znepokojovalo učitelky MŠ. A v neposlední řadě je také častým tématem právě **adaptace** dětí a problémy s ní spojené.

3. Činnost koordinátorky

Koordinátorka se podílí na všech třech projektech. Zajišťuje tlumočení, překlady a administrativní podporu (hlavně smlouvy). Dále spolupracuje a komunikuje s organizacemi jako je např. META, s krajským úřadem a školami. Každý měsíc také rozesílá do škol informační mail, o tom, co NPI nabízí v rámci problematiky dětí-cizinců.

4. Spolupráce s rodiči

Ačkoliv je primárně podpora NPI zaměřena na učitele, mohou pracovat i s rodiči dítěte s OMJ.

5. Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou (dále jen PPP)

Z rozhovoru bylo zjištěno, že pokud je potřeba vyšetřit dítě s OMJ v PPP, poskytuje NPI podporu v podobě **tlumočnicka**, který je přítomný s dítětem u vyšetření a překládá. Další spolupráce spočívá také v **překladu zpráv z vyšetření**, které proběhly v jiné zemi nebo v poskytnutí **metodického materiálu**.

6. Situace v MŠ

Koordinátorka hodnotí situaci v MŠ jako zvládnutou. Myslí si, že většinu problémů řeší dobře a umí je zvládnout. Na nárůst dětí s OMJ ve školách, který je způsobený konfliktem na Ukrajině, si školy zvykly a fungují dobře. Mnohdy se i stává, že odmítnou nabízenou pomoc např. v podobě konzultací, protože už je nepotřebují. Také si myslí, že pro MŠ, je situace lepší, protože menší děti spolu ještě nepotřebují tolik komunikovat na rozdíl od dětí např. v pubertě. Jak ale v rozhovoru upozorňuje, je to pouze její subjektivní pocit, podložený informacemi získanými na konzultacích s učiteli.

7. Špatný přístup

Koordinátorka v rozhovoru popisovala i negativní zkušenost v přístupu učitelů k těmto žákům. Tento přístup spočíval v tom, že někteří učitelé „*nechtěli dělat nic navíc*“. Podle těchto učitelů se žáci s OMJ, pokud zde chtějí chodit do školy, musí zapojit a adaptovat.

Špatný přístup může mít i rodič dítěte s OMJ. Jak z rozhovoru vyplynulo, rodiče mohou svým špatným přístupem k situaci, kdy dítěti budou říkat, že oni tady být nechtějí a ujištěním dítěte, že tady nebudou, odradit dítě od adaptace. Takové dítě má pocit, že se nic nového učit nepotřebuje, protože je zde jenom na přechodnou dobu.

Druhý rozhovor: matka dítěte s OMJ, které navštěvuje MŠ (Příloha č. 5)

1. Základní informace

Matka v České republice (dále jen ČR) žije s dítětem 2 roky. Žije tu s nimi i otec dítěte, který zde ale pobývá již 5 let. Matka přijela s dítětem z Ukrajiny v červnu a v září téhož roku již dítě nastoupilo do MŠ v ČR. Dohromady navštěvovalo MŠ 2 roky. Nyní je mu 6 let a v září, zde půjde do základní školy. Před příjezdem do ČR navštěvovalo dítě 3 roky MŠ na Ukrajině.

2. Přijetí do MŠ

Přijetí dítěte do MŠ zařizoval otec, před příjezdem matky s dítětem. Před umístěním proběhla informativní schůzka, při které mluvil otec s ředitelkou MŠ. Otec, ačkoliv tu pobývá již delší dobu, česky neumí. Na schůzce se proto dorozumíval s paní ředitelkou v angličtině a ruštině. Podle matky si předem nastudoval některá potřebná slova. „*Já myslím, že on nějaká slovíčka, co on potřeboval mluvit, on to věděl.*“

3. Adaptace dítěte

Při rozhovoru bylo zjištěno, že dítě mělo z počátku sice problémy s jazykem, ale podle matky se dítě rychle zadaptovalo a nyní se ani nechce vrátit na Ukrajinu. I když je matka s dítětem např. na hřišti, kde jsou i jiné ukrajinské děti, její dítě vyhledává společnost těch českých. Nechce mluvit s ukrajinskými dětmi. K adaptaci zřejmě přispěla i motivace dítěte chodit do MŠ kvůli hračkám, které podle matky v MŠ na Ukrajině nejsou samozřejmostí. Ve školce se mu nyní moc líbí. Také bylo zjištěno, že ačkoliv matka s otcem mluví doma ukrajinsky, dítě začalo doma používat v jedné větě jak slova ukrajinská, tak česká. Některá ukrajinská slova, podle matky už dítě zapomnělo.

4. Komunikace s učitelkami

Matka je spokojená s komunikací, kterou MŠ umožňuje. Komunikace probíhá prostřednictvím mobilní aplikace pro mateřské školy, kde matka vidí všechny potřebné informace. Doplňující informace posílá MŠ také prostřednictvím emailu. Tyto informace jsou poskytovány v češtině, které matka rozumí a otec se v současné době účastní 2 kurzů kvůli trvalému pobytu, takže rozumí také.

5. Přístup a jednání učitelek

Matka při rozhovoru mluvila o tom, že cítí velkou podporu ze strany učitelek MŠ tady v ČR, na kterou není na Ukrajině zvyklá. Především zdůraznila, že učitelky chápou, že ne všemu rozumí. Také se jí líbí, že má dostatek informací o akcích, pořádaných MŠ a pokud se stane, že na něco zapomene, tak se k ní učitelky chovají empaticky.

6. MŠ na Ukrajině

Při rozhovoru byly také zjištěny některé odlišnosti MŠ na Ukrajině. Odlišnost je tedy hlavně ve vybavení MŠ. Matka popisovala, že velkým problémem je např. nefunkční topení, které způsobuje nekomfortní prostředí hlavně v zimě. Pokud to chce rodič změnit, musí na to dát své peníze. Rozdíl je i ve vybavení, jak už dřív bylo napsáno, na Ukrajině nemají děti v MŠ hračky, pokud si je samy nekoupí, nebo jim je tedy nekoupí rodiče. Když rodiče chtějí, aby jejich děti měly např. pískoviště, musí jej zaplatit a sami jej postavit. Na Ukrajině platí rodič přímo jen za jídlo dítěte, ale pokud chce, aby mělo dítě v MŠ něco navíc, musí na to dát zvlášť peníze a zajistit to také sám.

Liší se i program ve školkách. Oproti českým se nepořádá např. tolik akcí. Vzdělávací nabídka je také jiná. Dítě nastupuje do MŠ standardně ve 2 letech. Školky se hodně zaměřují na sport a také na angličtinu. V 5 letech se děti ve školce učí např. abecedu nebo tvořit slova. Před nástupem do školy je potřebné, aby dítě již zvládlo číst, psát, počítat, umělo abecedu a pokud si to můžou rodiče dovolit zaplatit tak také angličtinu.

Matka také hovořila o tom, že pokud by stále byly na Ukrajině, jejich dítě by do školy ještě nenastoupilo, protože by na to nebylo zralé. *„My s manželkou říkali, že tak, že nechceme, aby syn šel v 6 let do školy, protože je to moc rychlé. Kdyby byl syn teď na Ukrajině, tak by nešel do školy, protože první třída, by nebyl spokojený, protože to musí jen sedět, číst, psát, to je moc.“* Kdežto tady v ČR do školy dítě nastoupí.

2.2.3 Shrnutí výsledků šetření

V této části se na základě provedeného výzkumu pokusíme odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky.

V.O.1: Jaký je aktuální postup při začleňování žáka s OMJ do MŠ a jak je v tomto kontextu MŠ podporována?

Z výzkumu bylo zjištěno, že se více jak 70 % z dotázaných respondentů cíleně připravuje na příchod dítěte s OMJ. V rámci příprav se nejvíce z dotázaných respondentů zaměřuje na přípravu vhodných pomůcek, prostřednictvím kterých budou dítě vzdělávat nebo s ním komunikovat. Na toto navazuje i výběr metod a postupů k usnadnění začleňování dítěte, protože více jak polovina z dotázaných respondentů uvedla, že k podpoře dítěte využívá právě názorné pomůcky. Tyto pomůcky představují také nejčastější podporu při komunikaci s dítětem. O systematické přípravě učitelů na příchod dítěte s OMJ, svědčí i fakt, že téměř polovina (41,86 %) z dotázaných respondentů uvedla, že dítěti, které do MŠ přichází, vytváří plán pedagogické podpory. Pro zapojení dítěte do kolektivu ostatních dětí volí učitelky nejčastěji seznámení ostatních dětí s jinakostí, které spočívá v představení jiné kultury, jazyka či tradice. Stejný počet respondentů také uvedl, že zařazují zejména společné aktivity dětí jako např. různé hry či činnosti.

Dále bylo zjištěno, že respondenti nejvíce hledají potřebné informace týkající se problematiky vzdělávání dětí s OMJ na internetu. Jako další časté zdroje byly označeny různé semináře či školení a také odborná literatura. Více jak polovina respondentů (tj. 53,49 %) také uvedla, že získává specifické informace o dítěti, které přichází do MŠ od rodičů nebo členů rodiny, z čehož lze usuzovat, že před nástupem dítěte do MŠ probíhá nějaká forma informativní schůzky učitelů a rodičů.

Z analýzy rozhovoru s adaptační koordinátorkou podpory pro děti/žáky-cizince NPI, byly zjištěny možnosti podpory MŠ. NPI poskytuje MŠ tlumočnický, překlady různých materiálů a metodické materiály. MŠ se také mohou účastnit různých seminářů, webinářů či školení. Jednou týdně mají možnost přihlásit se na pravidelnou konzultaci, které se účastní zkušené lektorky. Jednou za půl rok se organizuje velké setkání s odborníky, kterého se též MŠ mohou účastnit. Všechno je poskytováno školám zcela zdarma. Pokud škola zažádá, může být také vytvořena smlouva pro adaptačního

koordinátora, kterým se stane již ve škole působící pedagogický pracovník, jehož náplní práce je pomoc dítěti při adaptaci.

V.O.2: Představuje OMJ dítěte problém při získávání klíčových kompetencí v MŠ?

Osvojování klíčových kompetencí je u každého dítěte individuální záležitostí. Nicméně více jak polovina (tj. 67,44 %) z dotázaných respondentů považuje OMJ dítěte za překážku. Konkrétní klíčovou kompetenci označilo jen malé procento respondentů, ale většina (tj. 46,51 %) vidí problém především v jazykové bariéře, která znemožňuje dítěti komunikaci a porozumění instrukcím, které jsou potřeba pro zvládnutí úkolů k osvojení klíčových kompetencí.

V.O.3: Jaké metody používají učitelé mateřských škol při vzdělávání dětí s OMJ?

Respondenti ve svých odpovědích uváděli více možností používaných metod. Ostatní ale výrazně převyšovala metoda názorně-demonstrační, kterou uvedlo nejvíce respondentů. Za další častou metodu lze dle výzkumu považovat individuální práci se žákem, která zahrnuje např. individuální úkoly při řízené činnosti nebo opakování zadaných instrukcí. Názorně-demonstrační metoda se odráží i v nejčastěji používaných pomůckách, které tvoří převážně obrázkový materiál.

V.O.4: Jaká podpora je poskytována dětem s OMJ v rámci jejich rozvoje?

Z výzkumu bylo zjištěno, že nejvíce je potřeba podporovat děti s OMJ při komunikaci. Dotázané učitelky podporují děti při osvojování českého jazyka nejčastěji pomocí názorné ukázky, ke které slouží např. obrázky, knihy, kartičky nebo předvedení požadované činnosti. Ačkoliv mají děti s OMJ nárok na podpurná opatření, podle výzkumu je spíše nastavená nemají. Lepší situace je u nastavování plánu pedagogické podpory, který při nástupu dítěte s OMJ do MŠ vytváří 41,86 % dotázaných respondentů.

V.O.5: Jak funguje komunikace mezi učiteli a rodiči dítěte s OMJ?

Na tuto otázku nelze jednoznačně odpovědět, jelikož odpovědi respondentů byly velmi různorodé. Objevily se odpovědi jak pozitivní, tak negativní, ale i takové které lze hodnotit neutrálně. I z tohoto důvodu můžeme tvrdit, že komunikace s rodiči je velmi individuální záležitostí. Co se týče tématu komunikace, dominují informace týkající se dítěte a druhé velké téma jsou provozní záležitosti (akce, které MŠ pořádá, platby nebo organizace dne).

2.3 Diskuze

Cílem této bakalářské práce bylo shromáždit a popsat aktuální zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s OMJ. Domnívám se, že tento cíl, byl naplněn a na základě dat byly zodpovězeny i výzkumné otázky.

Bylo zjištěno, že před nástupem dítěte s OMJ do MŠ je pro dotázané učitelky podstatné, připravit si potřebné pomůcky, se kterými budou pracovat. Což je jistě velmi důležité. Tyto pomůcky tvoří převážně obrázkový materiál, který se využívá jak u vzdělávání dětí, tak i při samotné komunikaci s nimi. O důležitosti těchto pomůcek hovoří i Mgr. Radana Mikšová, ředitelka MŠ Srdíčko v Praze 12. Školka, kterou vede, je na stránkách NPI uváděna jako příklad dobře zvládnuté praxe. Ředitelka v rozhovor také vyzdvihuje důležitost seznámení ostatních dětí s heterogenitou, což také odpovídá výsledkům provedeného výzkumného šetření této bakalářské práce. (Kozdas, 2023a; Kozdas, 2023b)

Před přijetím dítěte je také důležité získat potřebné informace. Zdrojem pro studium problematiky bývá učitelkám podle šetření nejčastěji internet, školení či semináře nebo odborná literatura. Pro porovnání Mgr. Mikšová zmiňuje v rozhovoru spolupráci s METOU a sdílení zkušeností s jinými MŠ. Tyto dvě kategorie se ve výzkumu této bakalářské práce také objevily, ale byly zařazeny mezi méně časté odpovědi respondentů. (Kozdas, 2023a)

Podpora MŠ je široká záležitost. V práci byly díky rozhovoru s adaptační koordinátorkou podpory pro děti/žáky-cizince popsány typy podpory, které MŠ poskytuje NPI. V této části práce vidím značnou rezervu, protože NPI zdaleka není jedinou organizací, která by MŠ podporovala. Jako příklad uvedu již výše zmíněnou společnost META, která se snaží MŠ podporovat např. pomocí supervizorů. (Kozdas, 2023a)

Osvojování klíčových kompetencí představuje náplň předškolního vzdělávání, i když je z RVP PV patrné, že osvojení všech klíčových kompetencí dítětem je spíše vysněným ideálem než realitou. Dítě s OMJ má navíc, jak vyplynulo z výzkumu, před sebou překážku v podobě jazykové bariéry, která mu jejich osvojení může značně ztěžovat. I když výzkum ukázal, že podle respondentů OMJ dítěte představuje problém, bylo by

dobré si toto tvrzení více ověřit dalším výzkumem. Především by bylo jistě přínosné pozorování samotných dětí v MŠ.

Podpora dětí při osvojování českého jazyka spočívá dle výsledků výzkumu převážně v poskytování názorné ukázky. Jeden z respondentů uvedl také jazykovou skupinu pro děti-cizince. Malá četnost této odpovědi může spočívat v tom, že respondenti, kteří vyplňovali dotazník, mají ve třídách nižší počet dětí s OMJ, a proto volí pro osvojování češtiny převážně běžné činnosti. Překvapivým zjištěním bylo, že většina dětí dle odpovědí respondentů nemá nastavená podpůrná opatření ze školského poradenského zařízení. Můžeme si tedy klást otázku, čím je toto zapříčiněno. Mgr. Pavla Benešová, DiS. et DiS., která je ředitelkou MŠ Čtyřlístek v Praze 13, například v rozhovoru pro METU uvádí, že děti s OMJ do ŠPZ posílají jen v případě, že mají podezření na přidružené postižení či znevýhodnění, protože jazykovou neznalost jsou schopni v MŠ dobře zvládnout. (Cummins, 2021) Pozitivnější situace je u plánu pedagogické podpory, který z dotázaných respondentů vypracovává téměř polovina.

Komunikace s rodiči je nezbytná pro začleňování dítěte do MŠ i pro jeho další fungování v této instituci. Nelze ji vynechat. Stejně jako u dětí s OMJ i u jejich rodičů komplikuje komunikaci jazyková bariéra. Z výzkumu nelze jasně obecně říci, jak taková komunikace probíhá, protože je to velmi individuální záležitost. Podařilo se ale odhalit nejčastější téma těchto rozhovorů, kterým jsou informace týkající se dítěte.

Práce také přináší pohled matky dítěte s OMJ, které navštěvuje MŠ. Z tohoto rozhovoru sice nelze vyvodit žádné obecné závěry, ale slouží pro dokreslení situace. Nemůžeme říci, že situace všude vypadá tak, jak ji matka popisuje, ale je dobré, že má pozitivní zkušenost. Jistě by bylo přínosné pořídit další rozhovor a moci je porovnat, to ale nebylo náplní práce.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala zkušenostmi učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Cílem bylo shromáždit a popsat aktuální zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem.

V teoretické části byly popsány oblasti kognitivního vývoje, emočního vývoje, socializace a hry dítěte ve věku 3–6 let. Dále byla pozornost zaměřena na předškolní vzdělávání a vymezení pojmu dítě s odlišným mateřským jazykem a jeho rozdílu oproti pojmu dítě-cizinec. Část teorie je také věnována specifikům těchto dětí a možnostem jejich podpory. Poslední pasáž teoretické části se zabývala inkluzí ve vzdělávání.

Praktická část byla zaměřena na shromáždění a popsání aktuálních zkušeností učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Kvantitativní výzkum byl proveden pomocí dotazníků, které byly doplněné i dvěma rozhovory. Tyto rozhovory přinesly pohled z perspektivy matky dítěte s OMJ, které navštěvuje MŠ a také pracovnice NPI, která pracuje jako adaptační koordinátorka podpory pro děti/žáky-cizince.

Z výzkumu byly zjištěny výsledky, jak učitelé postupují při začleňování dítěte s OMJ, které byly doplněny o možnosti podpory ze strany NPI. Dále se výzkum zaměřil na objasnění otázky, zda OMJ dítěte představuje problém při získávání klíčových kompetencí. Na základě získaných dat můžeme tvrdit, že jazyková bariéra představuje pro toto osvojování určitou překážku, avšak další zkoumání této problematiky je jistě namístě.

Výzkum se také zaměřil na možnosti podpory dětí s OMJ. Nejvíce podpory vyžadují tyto děti podle dotázaných respondentů v oblasti komunikace. Učitelé se je snaží podporovat především prostřednictvím názorných pomůcek či ukázek. Někteří také vytvářejí plán pedagogické podpory, avšak podpůrná opatření ze školského poradenského zařízení dětí s OMJ podle výsledků šetření spíše nastavované nemají. Přesný důvod není z výzkumu patrný, ale může to souviset s tím, že jsou MŠ schopné situaci dobře zvládat i bez podpůrných opatření.

Jak ukázaly výsledky, ve vzdělávání dětí s OMJ dominuje používání názorných pomůcek a prostředků. Tyto prostředky se používají jak při vzdělávání a osvojování českého jazyka tak při komunikaci s dětmi. Komunikace s rodiči je oblast, u které na základě výzkumu

nemůžeme jasně říci, jak probíhá, protože odpovědi dotázaných respondentů byly velmi různorodé. Co ale můžeme na základě získaných dat říci, je téma, kterým se tyto rozhovory zabývají.

POUŽITÉ ZDROJE

1. BENDOVIÁ, Petra, 2014. *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku*. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-492-2.
2. HORÁČKOVÁ, Klára, 2015. Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. In: *Metodika ke katalogu podpurných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 34 - 40. ISBN 978-80-244-4672-1.
3. HURYCHOVÁ, Eva a Blanka PTÁČKOVÁ, 2022. *Sociální práce ve školství*. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3313-0.
4. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
5. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. 1. Praha: Grada, 150 s. ISBN 978-80-247-4750-7.
6. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
7. OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9087-4.
8. ŘÍČAN, Pavel, 2021. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 4., doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1783-1.
9. SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3010-8.
10. SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
11. SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ, 2019. *Didaktika mateřské školy*. 1. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-276-6.

12. ŠPAČEK, Ondřej, 2019a. Společenské vědy a empirický výzkum. In: NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. 1. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 15-34. ISBN 978-80-7571-025-3.
13. ŠPAČEK, Ondřej, 2019b. Dotazník. In: NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. 1. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, s. 141-168. ISBN 978-80-7571-025-3.
14. ŠTEFÁNIK, Jozef, 2010. Bilingvismus. In: LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. Praha: Portál, s. 372 - 385. ISBN 978-80-7367-679-7.
15. VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
16. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
17. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Elektronické zdroje

18. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Alena SEDLÁČKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ, 2020a. *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy: Teorie, výzkum a praxe* [online]. 1. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2023-04-03]. ISBN 978-80-210-9831-2. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1974>
19. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2020b. *Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie* [online]. 1. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2023-04-03]. ISBN 978-80-210-9830-5. Dostupné z: <https://docplayer.cz/217519363-Efektivni-vyucovani-v-heterogenni-tride-se-zretelem-na-metody-a-ucebni-strategie-masarykova-univerzita-muni-bold-20-20.html>

20. CUMMINS, Jim, Zuzana PAPÁČKOVÁ, Jana ŠÁMALOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ a Magdalena HROMADOVÁ, 2021. *Existuje-li to, je to možné: inspirace pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: Meta - Společnost pro příležitosti mladých migrantů [cit. 2023-07-05]. ISBN 978-80-88171-31-7. Dostupné z: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/dobra_praxe_ms_mez_i_skolami_praha_13_0.pdf
21. CVEJNOVÁ, Jitka, 2008. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)* [online]. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2023-02-21]. ISBN 978-80-87000-24-3. Dostupné z: <https://www.auccj.cz/metodika-pripravy-ke-zkousce-z-ceskeho-jazyka-pro-zadatele-o-trvaly-pobyt-uroven-a1/>
22. Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem, c2011–2022. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: NÚV - Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2023-02-02]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html>
23. *Excellence and Enjoyment: learning and teaching for bilingual children in the primary years: Unit 1: Planning and assessment for language and learning* [online], 2006. 1. Department for Education and Skills [cit. 2023-02-21]. 2132-2006DCL-EN. Dostupné z: https://naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/pri_pubs_bichd_213206_014.pdf
24. Child Development: Early Childhood, c2023. In: *Psychology Today* [online]. United States: Sussex Publishers [cit. 2023-06-29]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/basics/child-development/early-childhood>
25. Childhood Developmental Psychology, c2023. In: *All Psychology Careers* [online]. Allpsychologycareers.com [cit. 2023-07-05]. Dostupné z: <https://www.allpsychologycareers.com/psychology/childhood-developmental-psychology/>
26. CHMELÍKOVÁ, Kristýna, c2022. Příprava MŠ na příchod dítěte. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha: META, o.p.s. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/priprava-ms-na-prichod-ditete>

27. *Inkluzivní škola.cz* [online], c2022. Praha: META, o.p.s. [cit. 2023-02-02]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/>
28. JANOUŠKOVÁ, Zuzana a Kristýna TITĚROVÁ, 2015. Není čeština jako čeština aneb Jak se to má s pojmy ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2023-02-21]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19605/neni-cestina-jako-cestina-aneb-jak-se-to-ma-s-pojmy-ve-vzdelavani-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem.html>
29. KOZDAS, Marta, 2023a. MŠ Srdíčko a inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ). In: *Zapojme všechny.cz* [online]. Praha: NPI ČR [cit. 2023-06-27]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/ms-srdicko-a-inkluze-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-omj>
30. KOZDAS, Marta, 2023b. MŠ Srdíčko – Jak začlenit děti s odlišným mateřským jazykem? Hlavně začněte brzy!. In: *Zapojme všechny.cz* [online]. Praha: NPI ČR [cit. 2023-06-27]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/ms-srdicko-jak-zaclenit-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-hlavne-zacnete-brzy>
31. Legislativa a financování, c2022. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha: META, o.p.s. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/legislativa-financovani-jazykove-podpory>
32. LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, 2018. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* [online]. 2. Praha: Meta - Společnost pro příležitosti mladých migrantů [cit. 2023-02-27]. ISBN 978-80-88171-18-8. Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2022/08/metodika_web.pdf
33. *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)* [online], 2021. Aktualizace ke dni 2. 3. 2022. Praha: MŠMT [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporuceni-pro-poskytovani-sluzeb-skolskych>

34. Podpůrná opatření v MŠ (dle §16 ŠZ), c2022. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha: META, o.p.s. [cit. 2023-05-31]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms>
35. Principy inkluzivního vzdělávání, c2022. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha: META, o.p.s. [cit. 2023-05-31]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani>
36. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online], 2021. 1. 9. 2021. Praha: MŠMT [cit. 2022-12-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
37. TITĚROVÁ, Kristýna, 2019. *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. 1. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů [cit. 2023-02-15]. Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_pruvodce_pro_ppp_deti_s_omj.pdf
38. Vícejazyčnost, c2022. In: *Inkluzivní škola.cz* [online]. Praha: META, o.p.s. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/vicejazycnost>
39. Zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném k 1. 2. 2022, 2022. In: *Sbírka zákonů*. ČR. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

CNS	Centrální nervová soustava
ČJ	Český jazyk
ČR	Česká republika
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
NPI	Národní pedagogický institut
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
PO	Podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SERRJ	Společný evropský referenční rámec pro jazyk
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Příprava učitelů

Graf č. 2: Začleňování dítěte

Graf č. 3: Komunikace s dítětem

Graf č. 4: Zdroj informací v obecné rovině

Graf č. 5: Specifické informace o dítěti

Graf č. 6: OMJ jako problém získávání klíčových kompetencí

Graf č. 7: Výchovné a vzdělávací metody

Graf č. 8: Pomůcky

Graf č. 9: Pomoc při začleňování dítěte do kolektivu

Graf č. 10: Metody a prostředky při osvojování češtiny jako druhého jazyka

Graf č. 11: Podpůrná opatření

Graf č. 12: Plán pedagogické podpory

Graf č. 13: Činnosti vyžadující podporu

Graf č. 14: Téma komunikace

Graf č. 15: Jaké informace rodiče potřebují?

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Příloha č. 3: Rozhovor s adaptační koordinátorkou podpory pro děti/žáky-cizince

Příloha č. 4: Letáček NPI

Příloha č. 5: Rozhovor s matkou dítěte s OMJ

Příloha č. 1: Dotazník

Dotazník k bakalářské práci

Dobrý den,

Jsem studentkou pedagogické fakulty JCU a ráda bych Vás požádala o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro bakalářskou práci na téma "Zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem".

Dotazník je určen výhradně učitelům/učitelkám mateřských škol, kteří mají zkušenost se vzděláváním dítěte s odlišným mateřským jazykem.

Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná.

Předem děkuji za Váš čas.

Martina Dvořáková

- 1) Popište prosím, zda a jak konkrétně se na příchod dítěte s OMJ do Vaší školky připravujete.

- 2) Které konkrétní metody a postupy volíte pro usnadnění začlenění takového dítěte do MŠ?

- 3) Popište prosím, jaké způsoby volíte pro komunikaci s dítětem.

- 4) Z jakých zdrojů získáváte informace o vzdělávání žáků s OMJ v obecné rovině? Víte, kde je hledat?

- 5) Máte nějaké specifické informace o konkrétním dítěti s OMJ, které k Vám přichází?
Odkud je získáváte?
- 6) Popište prosím, jak probíhá osvojování klíčových kompetencí u konkrétního dítěte s OMJ.
- 7) Představuje OMJ dítěte problém při získávání klíčových kompetencí? Pokud ano, popište, u které a v čem vidíte problém.
- 8) Popište prosím, jaké výchovné či vzdělávací metody používáte u dítěte s OMJ.
- 9) Jaké využíváte pomůcky při vzdělávání dítěte s OMJ?
- 10) Jakým způsobem se snažíte napomáhat lepšímu porozumění mezi dětmi ve třídě a tím i lepšímu začlenění dítěte s OMJ do kolektivu?
- 11) Jakými metodami či prostředky pomáháte dítěti s OMJ při osvojování češtiny jako druhého jazyka?

12) Má dítě nastavená podpůrná opatření pro vzdělávání ze školského poradenského zařízení? Pokud ano, v jakém stupni?

13) Vytváříte pro dítě s OMJ, které přichází do Vaší třídy, plán pedagogické podpory?

14) Při kterých činnostech vyžaduje dítě největší podporu a proč?

15) Popište prosím, jak probíhá komunikace s rodiči dítěte s OMJ.

16) Co je nejčastějším tématem této komunikace?

17) Jaké informace z Vašeho pohledu rodiče takového dítěte potřebují?

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru pro potřeby vypracování bakalářské práce

Informovaný souhlas se týká bakalářské práce na téma „**Zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem**“

Svým podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Martiny Dvořákové, studentky pedagogické fakulty JCU, s názvem **Zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem**. Cílem tohoto výzkumu je shromáždit a popsat aktuální zkušenosti učitelů mateřských škol se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Bakalářská práce je zpracovávána pod vedením PaedDr. Heleny Havlisové, Ph.D.
- Bylo mi sděleno, jak bude rozhovor probíhat. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpověď na jakoukoli otázku či ukončit rozhovor kdykoliv budu chtít.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a s jeho následným zpracováním. Audio záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude smazán.
- V rámci zachování anonymity nebude nikde uvedeno mé jméno ani jiné osobní údaje, podle kterých bych mohl/a být identifikován/a. Výzkumnice se zavazuje k mlčenlivosti ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovorem nakládáno a jak bude zachována moje anonymita i po ukončení rozhovoru, která znemožní identifikaci mé osoby.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila přepis rozhovoru pro potřeby své bakalářské práce.

Datum:

Jméno a příjmení výzkumníka: Martina Dvořáková

Podpis výzkumníka:

Jméno a příjmení respondenta:

Podpis respondenta:

Příloha č. 3: Rozhovor s adaptační koordinátorkou podpory pro děti/žáky-cizince

Přepis rozhovoru

1. Jak jsou aktuálně podporovány MŠ při začleňování dětí s OMJ?

Ta podpora je financovaná ze třech projektů. Dříve než začala válka na Ukrajině, tak některé ty projekty byly financovány ministerstvem vnitra – to jsou DC TL – děti žáci cizinci a pak je tam ještě jeden projekt, u kterého to financování není důležité, ale do tohoto projektu patří středoškoláci, základky, mateřiny a byly podporovány tím, že my do těch školek můžeme poslat tlumočnicka, když např. potřebují vést nějaké rozhovory s rodiči. Ve školce, kde by se paní učitelky s rodiči nedomluvily, tak se jim posílá tlumočnicka anebo se poskytují překlady, tzn. když potřebují přeložit nějaké materiály do jakéhokoliv jazyka, tak se jim ty všemožné materiály překládaly. Také se cca 1 za půl roku dělalo velké setkání, kam se přihlašovala většina školek i škol z Jihočeského kraje, kde jsou zapojeni různí odborníci, na různá témata, kteří diskutují a seznamují účastníky s problematikou, s tím, co je nového. Setkání se účastnila i paní psycholožka, která zařazovala témata, jak s těmi dětmi/žáky pracovat. A od té doby, co začala válka na Ukrajině, tak se do tohoto našeho balíčku zapojil i UNICEF. Takže se standardně dělají konzultace k adaptaci dětí/žáků-cizinců. To bývá zhruba 1/týdně, většinou je to úterý od 2 do 3, ale záleží, jak můžou ty lektorky. A toto funguje na principu, že ty učitelé se mohou přihlásit a choděj tam s různými tématy. Řeknou např., že mají problém s adaptací dítěte v mateřské škole, vyjmenujou, co jim dělá problémy a zeptají se, jak by s tím měli pracovat. A lektorky tedy navazují na ty aktuální problémy a radí těm školám i školkám, jak fungovat a jak se zapojovat. Plus máme pro školky různé metodické materiály, teď se dávaly komunikační karty. Dost často se dělají různé semináře na téma, a tak různě, je toho opravdu hodně a vše je poskytováno těm školám zdarma. Také jsme dělali mimo webinářů školení pro mateřiny, což bylo na principu, jak by měly učitelky mateřské školy spolupracovat s traumatizovaným dítětem a jakým způsobem u něj rozvíjet jazyk. Myslím si, že to bylo asi osmihodinové.

2. S jakými problémy se na Vás učitelé nejčastěji obrací?

Je toho opravdu hodně, často se řeší např. agresivita dětí, že ty děti se mezi sebou začaly mydlit, také se dost často řeší jazyková bariéra. Ty menší děti, tříletáci, u těch to bylo

lepší, protože ty se zapojily, ale některé ty děti zejména předškoláci, tam byla ta adaptace horší, protože ty děti měly problém, že nerozuměly těm paní učitelkám. Např. byla jedna holčička, která byla opravdu šíleně komunikativní, pořád mluvila, ale nezvládala to, že jí v té školce nikdo nerozumí, takže chodila za paní učitelkama, a chtěla si s nima povídat a vždycky se strašně rozčílila, protože jim něco říkala a čekala na zpětnou vazbu, nebo nějakou reakci a on jí vlastně nikdo neodpověděl, protože nevěděli, co po nich chce. A ty paní učitelky to zkoušely různě, měly obrázkové slovníky například, ale pro tu holčičku to bylo hrozný, protože než ony jí nalistovaly nebo ona jim našla, co chce, tak už povídala zase o něčem jiném. Tak to bylo časté. Potom byly třeba problémy s rodičema, že český rodiče měli pocit, že velká pozornost se dává těm ukrajinským dětem a jejich děti jsou zanedbávané, takže někteří rodiče se ozývali. Pak také byl problém, jak je první středu v měsíci zkouška sirén, tak ty děti, když slyšely tu sirénu, tak začaly skákat pod stoly, začaly plakat. Nebo nad jednou školkou byla letecká dráha, lítaly tam stíhačky, takže ty děti, jak byly traumatizovaný, tak se toho strašně bály. Pak byl například jeden chlapeček, který si stavěl bunkr. Přišel do školy a byl naučený, že se doma na té Ukrajině schovávaly do těch bunkrů, takže on přišel do školky a začal si tam stavět bunkry a furt se do nich schovával. A v těch školkách to většinou řešili dobře, třeba s tímto chlapečkem, ten dostal k sobě paní asistentku a ta s ním ty bunkry stavěla a pak je zase rozebírali. Měli jsme také mongolského chlapečka, u kterého to bylo docela divoké s rodičema. Ještě mě napadá, že byl problém v tom, že ty rodiče ty děti do té školky jako neposílali, děti měly v dalším roce nastoupit na základku, byla to tedy ta poslední třída mateřiny a ty rodiče, ale nepovažovali za důležité, aby to dítě do té školky chodilo. Takže tam bylo přihlášené, ale tím, že s ním nikdo nemluvil česky, tak to dítě se nemohlo logicky naučit jazyk, tím pádem, když mělo nastoupit na základku, která byla součástí té mateřiny, tak ty paní učitelky se bály, co s tím dítětem jako bude, když půjde do první třídy a neumí jazyk vůbec, neumí vlastně nic. Takže to se hodně řešilo, hodně se to těm rodičům vysvětlovalo, že do té školky musí.

Některé děti dost často dávaly špatně tu adaptaci, takže s nimi chodili do školy starší sourozenci. Nebo si pamatuju jednoho chlapečka, který byl hodně fixovaný na sestru, takže ta sestra s ním chodila do té mateřiny půl roku, než se vlastně to dítě nějakým

způsobem adaptovalo a v té školce jí to umožňovali. Ona tam byla ráda, pomáhala jim tam, takže takhle někdy ta adaptace vázla.

3. Je znát velký rozdíl, když dítě nastoupí ve 3 letech nebo v 6 letech?

Z mého pohledu ano, ale určitě nechci tvrdit, že je to danost. Ty děti, jak jsou malé, tak já mám pocit, že ty mateřiny to zvládají jako líp, že je to určitě pak horší u těch pubertáků. Ale z mého pohledu si myslím že ano, protože ty děti jsou k sobě takový jako lepší, neřešej to. Oni si spolu hrajou a nemají vlastně potřebu spolu komunikovat, kdežto ty starší víc jako komunikují. A já mám pocit, že z mého pohledu ano, ale nechci říkat, že je to pravda všude. Ale z toho, co jsem slyšela na těch konzultacích, tak ten pocit mám.

4. Pracujete i přímo s rodiči těch dětí?

Pracujeme, ale ve většině případů spíš s těma učitelemá.

Měli jsme jednu maminku, a to byl vlastně takový hodně zvláštní případ. Maminka byla hodně zaměstnaná a přijela sem s dítětem, které bylo pětileté a dala ho do školky. A tohle dítě bylo hodně agresivní, což bylo způsobené hodně i tím, že ta maminka byla hodně zaměstnaná, měla prostě jiný aktivity a naučila to dítě, že mu dávala telefon. A ono v té školce nefungovalo a ta maminka mu podle mě, to je můj subjektivní pocit, nedávala tolik, co by to dítě potřebovalo, nechci říct, že bylo zanedbávané, to ne, po fyzické stránce bylo v pořádku, ale spíš mu chyběl takovej vztah s tou mámou. A to dítě si to dobývalo tou agresivitou, takže ve školce bylo agresivní a maminka měla pořádnou snahu zapojovat různé organizace a všechno, ale furt to vázlo na ní. Takže s tou jsme jako pracovali docela všichni dlouho. Dítě teď má jít do školy a snad to bude lepší.

5. V čem spočívá Vaše činnost jako koordinátora?

No je toho hodně, já jsem propojená v těch projektech, ve všech třech. Já zajišťuju to tlumočení, ty překlady, tu administrativní podporu, tzn. když se zadávají nějaké smlouvy tak to dělám. Plus spolupracuju s různýma organizacema např. s METOU, krajským úřadem, se školama, školkama. Zařizuju taky různý školení, školíme např. sborovny, nebo ty webináře, co se dělají.

Ještě sem vám neřekla, že máme podporu, že máme adaptační koordinátory. To je vlastně takovej člověk, když do školky nebo do školy přijdeovej žák-cizinec, tak je možné, když ta škola zažádá, vystavit nějakému člověku smlouvu, kterej dostane dohodu

o provedení práce na 45 hodin v měsíci. Má za to myslím 10 000 Kč, a za to pomáhá tomu dítěti, aby se líp adaptovalo v té školce nebo škole. To znamená, že mu ukazuje, kde, co je, může ho doučovat různě jazyk nebo s ním v té školce funguje, pomáhá mu. Takže to taky zajišťujeme, takže k tomu vlastně dělám ty smlouvy nebo se komunikuje s těma školama, školkama...

Když mají ty školky nebo školky nějaký dotazy, tak nám je posílaj nebo nám volaj, takže se jim snažíme jakoby pomoci vyjít vstříct.

6. Zprostředkováváte také komunikaci s pedagogicko-psychologickou poradnou?

Když vyšetřujou žáka-cizince, teď jsme měli myslím, vietnamský dítě, tak se jim tam posílá ten tlumočnick. S tím že ta PPP si napíše, domluvíme se na nějakým termínu, seženeme jim toho tlumočnicka a ten tam s tím dítětem jde a překládá. To se hodně teď dělalo, obzvlášť s těma ukrajinskýma dětma, takže to. O vyšetření ale žádá rodič, po doporučení školy. A my jim posíláme různé metodické materiály, komunikujeme s nimi, ale na kontaktu v denní bázi s nimi nejsme.

A také jsme jim hodně překládali zprávy, když ty děti přijdou se zprávou, že byly někde např. v Bangladéšti vyšetřeny, tak se jim to překládalo, překládaly se jim i nějaký zdravotní zprávy.

7. Změnil se nějak přístup k dětem s OMJ v poslední době?

No děti-cizinci tu byly vždycky, Vietnamci, různé děti z Bangladéště a různých zahraničních destinacích, byly tu před Ukrajinou a myslím si, že ten přístup k nim byl vždycky stejnej. Ale v důsledku války na Ukrajině, nastal boom, dětí sem přišlo najednou strašně moc, takže se na to zaměřila ta pozornost a daly se do toho ty finance. A začínalo to tak, že když k nám přišly ty ukrajinský děti s rodinama, tak se jim všichni snažili pomoci, dělaly se různé charitativní sbírky, posílaly se jim peníze, a já mám pocit, že ty lidi, tím, jak už to trvá dlouho, válka tam furt trvá a asi trvat ještě bude a předpokládá se, že většina těch rodin tady zůstane, tak mi přijde, že některý ty lidi jsou z toho jako unavení. A teď nemyslím úplně učitele, ale spíš laickou veřejnost, myslím si, že jsou z toho jako naštvaní, protože furt Ukrajina, furt se jim dávají nějaký úlevy, finanční prostředky a podpora a už to nikdo moc nechce řešit. Ale z pohledu těch škol, tak ty školy si na to zvykly. Ze začátku to pro ně bylo strašný, do některých přišlo x desítek novejšch

žáků, ale pak se zajely a teď, když jim třeba člověk volá a chce jim něco nabízet tak, jako snahu maj, ale některý ty školy nebo školky řeknou, že už nic nepotřebujou. Že si na to, prostě jako zvykly, že prostě fungují a že to jako jede. Většinou se ptaj na nějaký dotazy, když opravdu někde něco nejde, když je nějaký problém anebo se řeší financování. Docela teď frčej ty adaptační koordinátoři, to se jako školám líbí, že prostě dostanou pro někoho peníze, za to, že se snaží, že dělá něco navíc, tak to jo.

A ukrajinský děti, jsou jako Evropa, jsou nám kulturně blíž, jsou zvyklý se tu nějakým způsobem pohybovat a zvládají tu adaptaci tedy líp, z mého pohledu než nějakí cizinci z Bangladéště například.

Měli jsme dítě z Bangladéště ve školce, kde to bylo zajímavý v tom, že rodina se sem přistěhovala, maminka neumí česky, anglicky, německy, nic a tatínek je nějaký vědecký pracovník někde na univerzitě a tvrdí, že umí anglicky. Ale paní ředitelka říkala, že se s ním teda anglicky nedomluvila, že to jako nešlo. A teď přišli s tím dítětem, které má od září nastoupit do první třídy a ono v tom Bangladéšti, to funguje nějak jinak, že ty děti vlastně chodí do školky dřív a do školy nastupují v 5 letech. A to dítě v Bangladéšti odchodilo první třídu a maminka ho mermomocí chtěla dát do druhé třídy. Ale to dítě nemělo základ češtiny, angličtiny, nic, psalo si tam nějakýma těma svejma klikyhákama a oni nebyli schopný se ani domluvit s těma rodičema. A ty rodiče si to nechtěli dát vysvětlit a trvali na tom, že to dítě, kterému bylo tedy 6 vlastně 7, a má nastoupit do tý základky, tak prostě půjde do druhé třídy, tak to bylo jako zajímavý.

8. Máte ještě nějaké zajímavé zkušenosti?

No ještě mě napadá, že když k nám přicházely, teď opět myslím ty ukrajinské děti, a to se tedy spíš týká těch předškoláků než mateřinek, tak ty děti je taky jinak přijímaly. Já jako říkám, že to byla pro ně taková jako exotika. Jim přišel do třídy nový spolužák a oni mu nějakým způsobem pomáhaly. Ty děti měly nějakým způsobem tušení, co se tak asi jako děje v tom zahraničí, že oni tedy jako utekly a snažily se jim tak jako pomoci. A pak když přicházely další a další, tak oni si vytvářely takový jako skupinky. Ono je to vlastně logický, žejo, prostě, kamaráděj se s dětma, se kterejma si rozumí. Tak to mi přišlo takový zajímavý, že jsou teď jako rozeskupinkovaný. Ale jak už teď zase se učeť ten jazyk a jak už jako rozuměj a jsou schopný se domluvit, protože většina z nich je tu už jako dlouho, tak ovládaj už ten jazyk a ovládaj ho jako velmi dobře, tak už se zase dávaj dohromady,

zase se skamarádňují. A jinak ty děti se naučej rychle, když mluvíte s těma ukrajinskjma dětma, tak se s nima jako domluvíte a domluvíte se s nima dobře. A zvládaj to, fungujou, a i ty školky a školy to vzaly dobře, ze začátku s tím válčily, ale naučily se s těma dětma pracovat.

9. Setkala jste se s nějakým negativním přijetím těch dětí od učitelek?

No, vlastně ano, setkala, ale je to vlastně člověk od člověka. Já tedy standardně pracuji ve školách, a když člověk chce, má snahu, má ty děti rád, tak jim samozřejmě chce vyjít vstříc. Chce jim nějak pomoci. Ale když se podíváte na některý školy, kde máte učitele 2 roky před důchodem, vyhořelý, tak ty nic navíc dělat nebudou. Je to jako super, odkrouť si to svoje, ale jakmile padne třetí, čtvrtá sbalej tašku a jdou domů a prostě neřešej. Ale to tak bylo, je a bude. A jako vysloveně, že by proti nim někdo jako šel, to jako ne, ale spíš nechtěli dělat nic navíc. Brali jenom to nezbytně nutný a řekli jakože, když ty děti tady prostě chtěj bejt, tak se musí jako zapojit a musej se chytit. A oni se jako chytly většina. A taky je to hodně o rodičích. Tam se hodně řešilo, jak ty rodiče s těma dětma fungujou. Protože když ten rodič, řekne tomu dítěti, že tady jako bejt nechce, a že tady jako nebudou, tak prostě to dítě se česky učit nebude, protože mu to přijde zbytečný. Nebude se učit psát česky, proč by se učilo nějakou latinku nebo proč by se učilo v tý škole nějak fungovat, ono je tady jen na chvílku a pak prostě půjde domů.

10. Máte zkušenost s tím, jak toto dítě přijímají rodiče ostatních dětí?

No vesměs mám pozitivní zkušenosti, že to jako berou, ale občas, se stávalo, že se nám ozývaly paní učitelky a ptaly se, jak s tím mají jako pracovat, protože někteří ty rodiče to vzali blbě. Protože mají pocit, že paní učitelka na začátku hodiny zadá všem českejm dětem test, nebo jim dá nějakej úkol a pak stojí u cizince a ukazuje mu. Takže tam se ozývaly názory, jako ať ty žáky dají do jiných tříd nebo ať si škola vytvoří nějakou speciální třídu, kde bude vzdělávat tyhle, protože se ubírá čas a prostor proto, aby se vzdělávaly jejich děti. Nebo se také stávalo, tenkrát to bylo v mateřině, že přišel do třídy Ukrajinec a on byl takovej milej, hravej, přátelskej, takovej prostě fajn. Hodnej k těm ostatním dětem a ty děti ho měly strašně rády. A z tohohle chlapečka se v tý mateřině stala hvězda třídy. Všichni k němu vzhlíželi, holky ho milovaly, a tak jak to je. No a ten kluk, co byl předtím tou hvězdou třídy, tak najednou zjistil, že vlastně tou hvězdou není a začal toho Ukrajince jako nenávidět. A přišel domů a řekl to mamince. A shodou okolností si myslím,

že to byla romská rodina a ta maminka byla taková rázná, takže druhý den přišla do školky a s tou ukrajinskou maminkou se na zahradě té školky porvala. Takže tam to paní ředitelka tenkrát řešila tak, že udělala nějakou případovou komisi, sedly si s tou maminkou a zjišťovaly, jak to tedy bylo a ten chlapec se nakonec přiznal, že si to jako vymyslel. Že mu ten ukrajinský kluk nějak ubližoval, a nakonec to dopadlo dobře, takže i takový příběhy se děly.

Taky mě ještě napadá, že ty paní učitelky to s dětma řešily různě. Zapojovaly dramatickou výchovu, sehrávaly s dětma různé scénky, nebo zapojovaly prvky arteterapie, když ty děti přišly traumatizované. Byl případ, že do jedné školky přišel chlapec, a ten maloval jen černou barvou a vlastně nechtěl používat jiný barvy a hrávaly pak různé scénky. Různě si to to dítě doprožilo, vyventilovalo si ty emoce, a většinou po těchhle scénkách, když si jako odpočinul a nějakým způsobem zadaptoval, tak třeba maloval i obrázky barevně.

Ve většině případů musím říct, že ty školky to zvládají dobře.

11. Jak probíhají ty konzultace pro učitelky MŠ?

Učitelky vnesou nějaký dotaz, řeknou, z jaké jsou školy, popíší, jaký mají pedagogický sbor, jakou mají skupinu dětí a řeknou ten svůj problém, co se v té školce děje. A ty lektorky, které to vedou, se jim snaží odpovědět. A mně to přijde hrozně fajn, tyhle konzultace, protože ten učitel má nějaký problém a potřebuje ho řešit hned, takže on se tam připojí a dostane nějaký řešení. Lektorky reagují hned, musím říct, že velmi pěkně a kolikrát se stane, že těch učitelů je tam víc a někdo má podobnou zkušenost a ten to zase řešil nějakým jiným způsobem, takže si mezi sebou poradí. Řeknou, jak to probíhalo jiným způsobem. Takže to mi přijde jako strašně fajn věc. A nehlásí se tam jen učitelky s ukrajinskými dětmi, ale i s vietnamskými například. Ty konzultace se dělají standardně 1x týdně. Většinou je tam čas 2 hodiny, ale když se přihlásí jeden učitel a probere se to za 20 minut, tak se prostě pak skončí. A jindy zase, když je tam přihlášeno víc učitelů, tak se jako i přetahovalo.

12. Jak funguje přihlášení na tyto konzultace?

Ty konzultace jsou tedy online a funguje to tak, že na stránkách NPI, myslím, že mezi webinářema jsou ty adaptace, kde si to ten pedagog může najít, může si to vyfiltrovat a

normálně se tam přihlásí. Já pak asi den nebo dva předtím kouknu, kolik jich tam je, udělám schůzku v Teamsech, všem rozpošlu odkazy na přihlášení a oni se na danou hodinu přihlásí. A já vlastně začátkem každého měsíce posílám takový informační email do těch škol, že jsou vypsaný tyhle konzultace, že nabízíme tyhle webináře, že nabízíme tlumočnický a překladatelský služby a ty adaptační koordinátory. A když nám něco přijde z vedení, tak rozesílám různý zajímavý informace.

13. Ještě bych se vrátila k tomu adaptačnímu koordinátorovi. Jak dlouho působí v MŠ?

Standardně je to služba, která je poskytována, když jde o tu adaptaci toho dítěte. Takže smlouvu dostávají na 1 měsíc na 45 hodin, má 250 Kč/hodinu, ale ve chvíli, kdy do té školky zase přijde nové dítě-cizince, tak je možné o něj znovu požádat, zase ho dostat. A většinou je to nějaký učitel, kterej v té školce je nebo asistentky pedagoga, vychovatelky. Je to podmíněné tím, že ten člověk by měl mít pedagogický vzdělání, ale nemusí mít vysokou školu. Takže když mají nějakou paní vychovatelku, která chodí do družiny, má nějaký snížený úvazek, tak jí chtějí přilepšit. Tak se domluví, že to bude dělat ona. Je důležitý nebo měl by to být nějaký pracovník ze školy nebo školky, protože ve chvíli, kdy oni chtějí adaptačního koordinátora a přijde jim tam někdo úplně mimo, kdo nemá tušení, jak to tam funguje, zároveň nemá žádný právní styk s tou školkou, tak to je, jakože blbý. Takže většinou je to takhle. Hodně často to dělaly paní asistentky nebo paní ředitelka, když měla nějakou hodinu volna, takže si vlastně přivydělávaly tímhle.

14. Je k tomu nutný nějaký zvláštní kurz?

Ne, on vlastně dostane smlouvu, ta smlouva se vygeneruje přes systém. A tím, že je to pedagogický pracovník, který má nějaké pedagogické vzdělání, tak by měl vědět, jak s tím dítětem zacházet. Ty školky to jako využívaly různě, někdo si z toho platil to doučování pro ukrajinské děti, že vlastně paní vychovatelka doučovala děti češtinu, nebo třeba ta adaptace je i o tom, že ho provází po tý škole. Ukazuje mu, kde, co je, kde jsou záchody, jak fungovat a tak.



Podpora pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince

Metodická podpora:

- **Webináře:**

Bezplatná přednáška zaměřená na podporu pedagogů vzdělávajících děti/žáky cizinců a další související témata. Aktuální webináře: <https://www.npi.cz/>

- **Konzultace k adaptaci UA žáků (cizinců):**

Bezplatná konzultace je věnována školám a je zaměřena na problematiku přijímání, začleňování a vzdělávání dětí/žáků cizinců. Aktuálně vypsané konzultace: <https://www.npi.cz/> Samozřejmě lze konzultovat i individuálně.

- **Diskusní setkání:**

Setkání zaměřená na konkrétní zkušenosti (negativa, pozitiva), postřehy a příklady praxe. Cílem je zmapování potřeb učitelů a ředitelů škol. Diskusní setkání probíhá zpravidla v březnu a listopadu.

Další formy podpory:

- **Tlumočnické a překladatelské služby:**

Služby jsou bezplatně poskytovány pro všechna školská zařízení. Již realizované překlady jsou dostupné na cizinci.npi.cz/tlumoceni-a-preklady. V případě tlumočení se tlumočnické služby využívají nejčastěji při vyšetření v PPP a SPC.

- **Adaptační koordinátoři:**

Poskytují podporu nově přichozím dětem/žákům cizincům s adaptací na české školní prostředí, pomáhají se začleňováním do třídního kolektivu, překonáváním tzv. kulturního šoku, precedentů a nežádoucích stereotypů po dobu 4 týdnů v prostředí školy. Více informací: <https://cizinci.npi.cz/adaptacni-koordinatori/>

- **Supervizní adaptační koordinátoři:**

Jsou odborníci z praxe s dlouholetou zkušeností v této problematice. Cílem - pomoci školským zařízením s integrací dětí/žáků cizinců. Pozici zastávají: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D. (miluse.viteckova@npi.cz) a Mgr. Marie Najmonová, Ph.D. (marie.najmonova@npi.cz)

Hlavní zdroje informací a podpory:

- cizinci.npi.cz: portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince, zdroj již realizovaných překladů, kurikulum, integrace, e-poradenství, odpovědi na nejčastější otázky
- ukrajina.npi.cz: přehledné informace o pomoci ukrajinským školákům na jednom místě
- edu.cz: jednotný metodický portál MŠMT
- edu.cz/ukrajina: podpora MŠMT v době válečného konfliktu na Ukrajině

V případě zájmu nás neváhejte kontaktovat. Budeme se těšit na spolupráci. ☺



„Aby se děti těšily do školy a učitelé měli tu nejlepší práci na světě.“



Mgr., Bc. Kateřina Ježková
Krajský koordinátor Děti/žáci cizinci
Hlinsko 49
370 01 České Budějovice
GSM: +420 771 259 242
E-mail: katerina.jezkova@npi.cz

Bc. Markéta Kuželková
Krajský koordinátor Děti/žáci cizinci
Hlinsko 49
370 01 České Budějovice
GSM: +420 778 461 066
E-mail: marketa.kuzelkova@npi.cz

Přepis rozhovoru

1. Jak dlouho žijete v ČR?

2 roky

2. Kolik je Vašemu dítěti?

6 let

3. Takže půjde příští rok do školy?

Ano, teď končí školku a příští rok jde do školy.

4. Začalo chodit do školky až tady v ČR nebo navštěvovalo dříve jinou MŠ?

Chodil do školky už u nás na Ukrajině, od 2 let.

5. Jak dlouho Vaše dítě dochází do mateřské školy tady v ČR?

My přiletěli v červen a on v září chodil toho roku, takže teď 2 roky – nejdříve byl v Kořata a teď ve Včelka.

6. Jak s dítětem mluvíte doma? Jakým jazykem?

Já s manželem mluvíme ukrajinsky, ale už syn může mluvit česky, on už mluví tak jak jedno slovo čeština a jedno slovo ukrajinština. Nějaký ukrajinský slovíčka už myslím, že on zapomněl.

7. Pověste mi, jak vypadají školky u Vás na Ukrajině? V čem se třeba liší od těch v Čechách?

Na Ukrajině je to trochu jiné, my máme trochu špatně školky, nemáme tam, jako potřebují tam moc opravy a nemáme tam, jak to říct, že nemáme topení, to je moc tak, v zimě, to je špatně. Je tam hodně zima, protože ty topení jsou špatně a myslím, že je to tak ve všech školce. Takový máme problémy. Snažím se to změnit a dělám to za svoje peníze. Takže tady byla změna a myslím, že syn tu změnu taky užil.

8. Bylo pro Vás obtížné najít vhodnou MŠ pro Vaše dítě?

My máme manžela, který už tu bydlel 5 let a na jaro, on nám tu školku objednal a v září my už chodili.

9. Máte tu školku blízko bydliště?

Jo, jo, 7 minut.

10. Proběhla před umístěním dítěte do MŠ nějaká informativní schůzka s učitelkami či ředitelkou školky?

Ano, manžel byl tam, s paní ředitelkou mluvil.

11. Váš manžel mluví česky?

Ne, taky ne. On má teď kurzy, má 2, protože bude dělat trvalý pobyt.

12. Jak se domlouvali? Byl s ním třeba na schůzce překladatel?

Ne, on byl tam sám, on trochu mluví anglicky, paní ředitelka mluví rusky, takže nějak domluvili oni, co bylo třeba. Já myslím, že on nějaká slovíčka, co on potřeboval mluvit, on to věděl.

13. Mělo Vaše dítě nějaké problémy při adaptaci do MŠ? Jak jste to řešili?

Na začátku byly problémy s jazyk, ale teď dobře, moc dobře, nechce na Ukrajinu. Jiné problémy nebyly, tam bylo moc hraček, který on ho zajímalo, takže on těšil do školka, my nemáme v Ukrajině moc hraček, takže to všechno, ty děti. Taky on musel na Ukrajině kupovat hračky za svoje penízky, aby je měl ve školce a tady je má.

14. Jak komunikujete s učitelkami MŠ? Co je obsahem této komunikace?

My máme aplikaci v mobilu, kterou koukáme, co tam děje a akci, nějaké, co proběhla, a ještě máme maily od školky, které oni nám ještě doplňují ty akce, co můj syn vzít, kdy musí být, když by děti něco nezapomněly.

15. Takže, nejvíc se bavíte o akcích, které ve školce probíhají?

Všechno víme. Dneska budou mít rozloučení se školky, budou mít nějakou hru, a to bude probíhat, oni budou dělat nějaký úkoly postupně, zkoušky, úkoly, něco takového.

16. Dostáváte tyto informace v češtině nebo ve Vašem rodném jazyce?

V češtině, já rozumím, ale špatně mluvím česky.

17. Je Vaše dítěte ve školce spokojené? Líbí se mu tam?

Moc líbí, moc líbí.

18. Jste spokojeni s přístupem a jednáním učitelek MŠ?

Jo, to je nějaká jako podpora, oni všechno rozumí, že my trochu to ne. Ono není to jak v Ukrajině, těch akcí nebo nějaká ve školce, to probíhá jak nějaké akce, my neměli takovou v Ukrajině. Tohle pro nás poprvé všechno. Takže paní učitelky moc dobře, já, když něco zapomenout, tak oni moc dobře chovají, oni to všechno cítit tak.

19. Učí se Váš syn ve školce cíleně češtinu? Má nějaké hodiny, kdy se s ním paní učitelky cíleně učí česky?

Myslím, že ne, v té třídě on jediný z Ukrajiny, ale tak to viděla já, když mi na nějakém hřišti, tak on nechce mluvit s ukrajinskými dětmi, on dobře adaptoval tady mezi dětmi.

20. Můžete mi ještě povědět, jak vypadají školky na Ukrajině? Jak se třeba liší od těch tady?

My v těch školkách máme malé zahrádky, kde pro víc dětí malý prostor pro ně. A ty děti nemusí přebíhat jeden do druhého a nemají tam nějakou jako zeď nebo něco takového, tak málo a málo nějakých jako písek a tam hračky, toho málo, všechno potřebujeme dělat za svoje peníze, my, když to pro děti chceme, tak musíme zaplatit to i to postavit jako rodiče. Protože oni toho moc nemají. A ve školách taky to je. Protože v Česku já platím to všechno na účet a v Ukrajině já takový účet nemám, já platím jenom za jídlo. A všechny peníze, které by chtěly něco zařídit, to dělat rodiče, jak sami pro sebe, pro svoje děti. Tak je to v Česku, já platím nějaké peníze na jídlo a nějaké na účet jdou a nějaké jdou pro děti, a to už je jiný účet. Takže, když platím na školku, platím jídlo a ještě další, jako školné. V Ukrajině, tam ho neplatíme.

21. Co paní učitelky s dětmi dělají na Ukrajině? Liší se to nějak od české školky?

Taky probíhá akce, ale to taky všechno platím za svoje penízky, ale není toho moc. Víc akcí je, jak máme Nový rok a svátky. Ale v těch třídách toho může být pro děti moc, moc úkolů. Mají angličtinu a sportují, moc sportují, a ještě brzy začínáme učit abecedu a písmena, skládat slova jako MÁMA, tak to je už u nás jako v 5 let. A když potřebujeme nastoupit ve škole, tak děti potřebují to už umět psát, číst, počítat, znát abecedu, znát, jak to píšete, znát písmena, umět něco přečíst. To je toho moc, a ještě angličtina to může být, kdo jak může z rodičů si to dovolit, protože to taky za to všechno platíme. Tady toho moc. My s manželem říkali, že tak, že nechceme, aby syn šel v 6 let do školy, protože je to moc rychlé. Kdyby byl syn teď na Ukrajině, tak by nešel do školy, protože první třída, by nebyl spokojený, protože to musí jen sedět, číst, psát, to je moc. A teď tak tady v Čechách to je tu trochu jiné, nebo moc jiné, tady půjde do školy.