

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

**Bakalářská práce**

KATEŘINA KRÁLÍKOVÁ

DĚTI CIZINCŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

OLMOUC 2020

Vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Aleny Vavrdové, Ph.D. a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne 19. 5. 2020

Kateřina Králíková

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za poskytnutí cenných rad, odborné vedení a vstřícný přístup. Také bych ráda poděkovala všem pedagogickým pracovníkům, za ochotu při spolupráci a možnost provedení výzkumného šetření.

# Obsah

<i>ÚVOD</i> .....	2
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	3
<b>1 Dítě s odlišným mateřským jazykem v MŠ</b> .....	3
1.1 Vymezení základních pojmů.....	5
1.2 Mateřská škola v České republice.....	6
<b>2 Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem z hlediska legislativy</b> .....	8
2.1 Legislativní rámec vzdělávání dětí cizinců.....	8
2.1.2 Školský zákon.....	8
2.1.3 Vyhlášky.....	9
2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	9
2.3 Školní vzdělávací program.....	11
<b>3 Podpůrná opatření v mateřské škole</b> .....	13
3.1 Poradenská zařízení.....	14
3.2 Asistent pedagoga, dvojjazyčný asistent.....	15
<b>4 Adaptace a adaptační proces</b> .....	17
4.1 Vymezení adaptace, adaptability.....	17
4.2 Příprava vhodného prostředí mateřské školy.....	18
4.3 Adaptační proces.....	19
4.4 Kulturní šok.....	22
<b>2. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	24
<b>5 Uvedení do praktické části</b> .....	24
5.1 Cíl výzkumného šetření.....	24
5.2 Výzkumné metody a charakteristika výzkumného vzorku.....	24
<b>6 Adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem</b> .....	26

6.1	Kazuistika č. 1 Chlapec (Ukrajina).....	26
6.2	Kazuistika č. 2 Holčička (Venezuela).....	29
6.3	Kazuistika č. 3 Holčička (Arménie).....	32
6.4	Shrnutí získaných výsledku výzkumu.....	35
	<b>ZÁVĚR</b> .....	37
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	39
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK</b> .....	43

## ÚVOD

V současné době v mateřských školách přibývá dětí, které mají odlišný mateřský jazyk. Tyto děti se v České republice buď narodily, nebo se jejich rodina přistěhovala. V obou případech většina z těchto dětí českým jazykem téměř nehovoří, nerozumí mu a většinou se jejich mateřský jazyk tomu českému ani nepodobá. Problém totiž nastává již v případě rodičů, ti nemají základy českého jazyka, a proto děti nemají adekvátní jazykový vzor. Tyto rodiny se většinou scházejí a stýkají ve svých komunitách a děti se tedy s českým jazykem setkávají minimálně. Jakmile tedy děti nastoupí do vzdělávacích zařízení, nastává “kulturní i jazykový šok”.

Ve většině případů rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) netuší, kde se mohou informovat ať již o vzdělávacím systému, nebo o podmínkách, které musí splnit. Nastává problém s tím, že dítě ani rodič neví, do jakého prostředí vstupují a co se od nich očekává. Je proto nutné brát na tyto skutečnosti ohled a poskytnout dětem podnětné a přívětivé prostředí, abychom předešli případným pocitům neúspěšnosti z důvodu nepochopení. Dle mého názoru je důležité vědět, jak s těmito dětmi pracovat, jak jim usnadnit průběh vzdělávání a jak je co nejlépe začlenit do kolektivu i prostředí mateřských škol.

Téma bakalářské práce “Děti s odlišným mateřským jazykem v MŠ” jsem zvolila právě z důvodu narůstajícího počtu dětí cizinců v našich školách. Za svou tří letou praxi jsem se setkala hned s několika dětmi s OMJ, a i z toho důvodu jsem se rozhodla tomuto tématu věnovat více a získat potřebné a odborné informace.

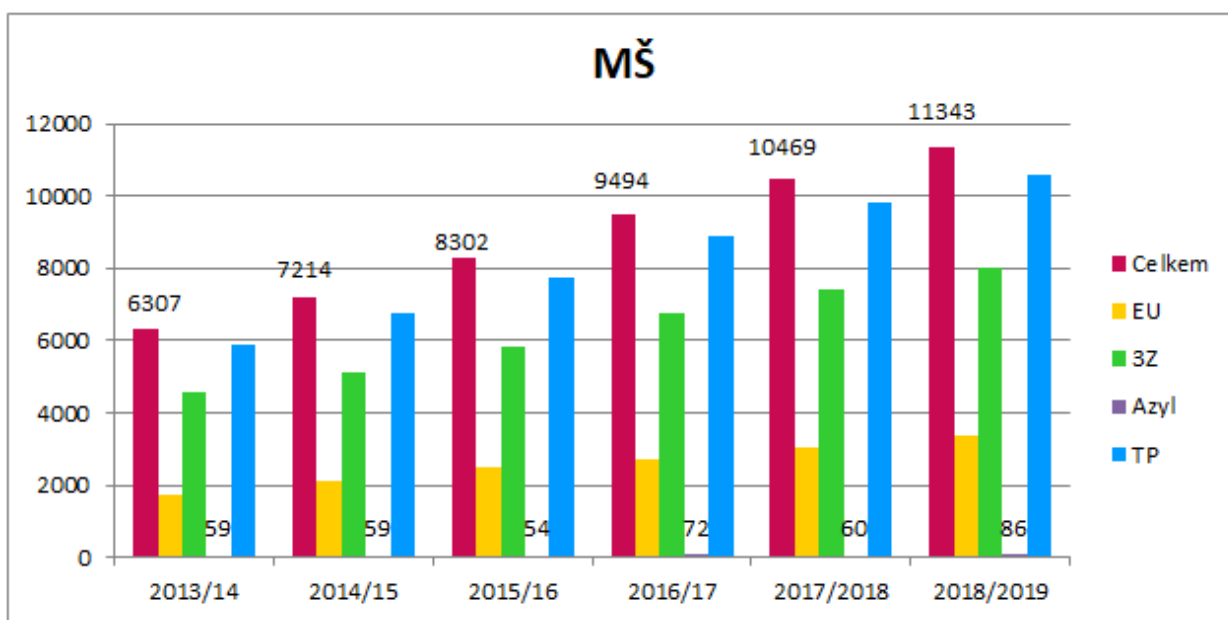
Cílem teoretické části této práce je charakterizovat, jakým způsobem probíhá adaptace dětí nejen do prostředí mateřské školy ale i do kolektivu ostatních dětí. Dále také předložit různé druhy a možnosti podpůrných opatření a jejich využívání.

Cílem praktické části je vytvoření kazuistik ve spolupráci s pedagogy, kteří ve své třídě vyučují dítě s OMJ. Využity jsou metody pozorování v běžném provozu vybraných mateřských škol ve Zlínském kraji a rozhovor, který doplní zjištěná data.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Dítě s odlišným mateřským jazykem v MŠ

Pod pojem dítě s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) můžeme v současné době řadit nejen děti cizinců, ale i děti ze smíšených manželství, nebo děti imigrantů, kteří již mají české občanství. Nelze tedy říci pouze dítě cizinec, musíme se soustředit i na děti, které mluví odlišným jazykem než českým, jelikož pojem OMJ je obsáhlejší a problematičtější než pouze status cizince. (Linhartová, Stralczyńska, 2014, online)



**Graf č. 1:** Vývoj počtu cizinců na českých školách v letech 2013-2019 (Inkluzivní škola, 2019, online)

*Vysvětlivky:*

*EU – děti občanů z EU*

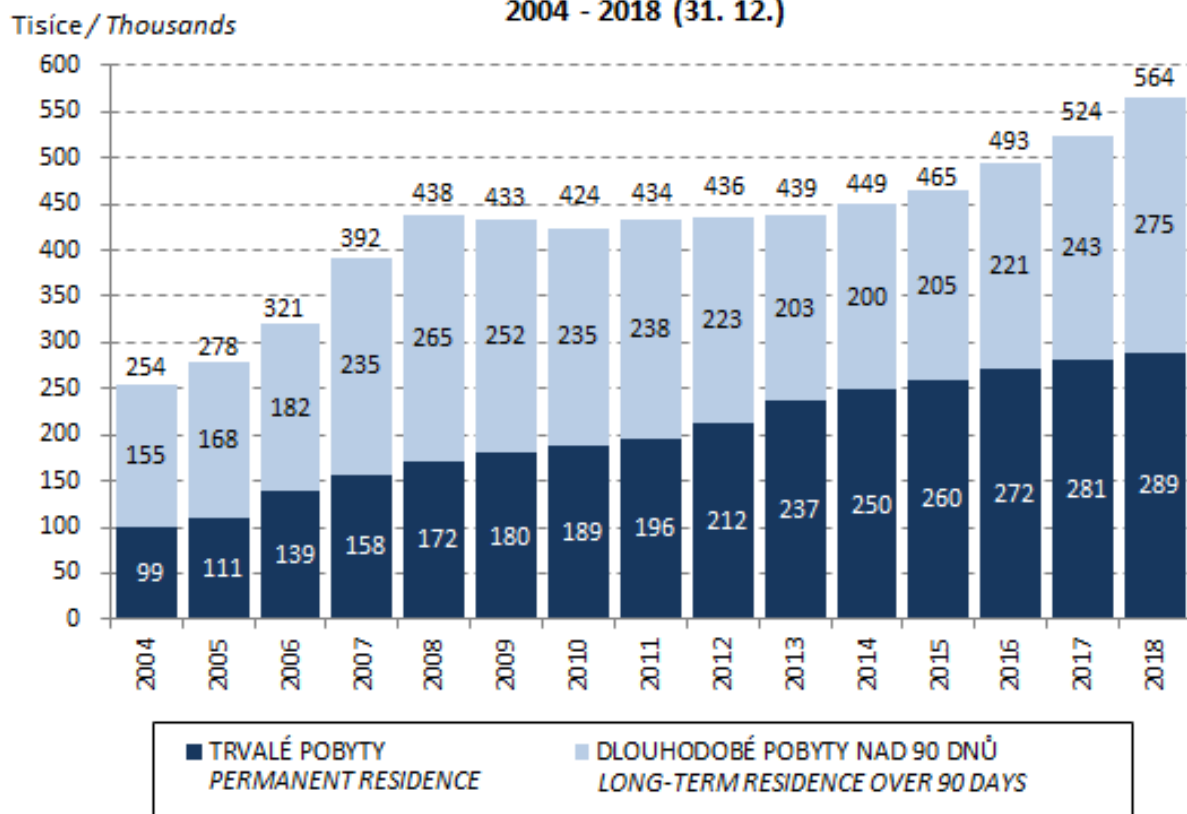
*3Z – děti občanů ze třetích zemí (mimo EU)*

*AZYL – děti žadatelů o mezinárodní ochranu (MO) a osob s udělenou MO*

*TP – děti s trvalým pobytem (uvádíme pro ilustraci faktu, že většina žáků s cizím státním občanstvím pochází z rodin, které zde mají trvalý pobyt, tzn., že se na našem území zdržují již více než 5 let)*

Z daného grafu č. 1 můžeme vypočítat jasný nárůst počtu cizinců ve školách, a to za období 6 let. Avšak i jak uvádí web Inkluzivní škola (2019, online) jedná se pouze o žáky se statutem „cizince“ a děti s OMJ tedy v grafu nejsou zahrnuty, i díky tomu mohou být počty odlišné.

**VÝVOJ POČTU CIZINCŮ V ČR PODLE TYPU POBYTU**  
**TREND IN THE NUMBER OF FOREIGNERS IN THE CR BY TYPE OF RESIDENCE**  
**2004 - 2018 (31. 12.)**



**Graf č. 2:** Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu (CSU, 2019)

Z předchozího grafu č. 2 můžeme sledovat nárůst počtu obyvatel v průběhu 14 let, kdy je jasně vidět nárůst počtu cizinců na území České republiky s trvalými či pouze dlouhodobými pobytů. V roce 2018 bylo tedy na území státu evidováno celkem 564 tisíc cizinců, kteří žijí či dlouhodobě pobývají na území České republiky.

Jak uvádí periodikum MŠMT (Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2018, 2019, s. 142-143), vzdělávání cizinců jako takové je založeno na Listině základních práv a svobod, ve které je zakotveno právo na bezplatné vzdělávání pro cizince, kteří mají povolení k trvalému pobytu na území ČR nebo zde přebývají přechodně, také pro azylanty a cizince, kteří zde pobývají za účelem dočasné ochrany. Počet dětí cizinců v České republice narůstá nejen v předškolním, ale i na dalších úrovních vzdělávání. Během období 5 let se jejich počet zvedl



o 36,8 %. V mateřských školách se pak konkrétně ve školním roce 2018/2019 vzdělávalo 11 343 cizinců, což je 3,1 % ze všech dětí mateřských škol, zde se za 5 let zvýšil počet dětí cizinců o 56,6 %. K nejpočetnějším skupinám patří Vietnamci (26,1 %), Ukrajinci (23,6 %) a Slováci (18,1 %).

Dle Konvalinové (Boháčová, 2019, s. 48-49) je pro děti s OMJ výhodou, pokud se do vzdělávacího procesu zapojí již v předškolním věku. V tomto období se mohou snáze naučit další jazyk a zároveň se zvyšuje šance na úspěšné zvládnutí základní školy.

### 1.1 Vymezení základních pojmů

**Cizinec** – za cizince se dle zákona č. 326/1999 Sb. 1. paragrafu v aktuálním znění považuje *“každá fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie”*

**Dítě/ žák cizinec.** S tímto pojmem se setkáváme především v legislativě a literatuře. Takovéto děti pak vychází z právního postavení rodičů cizinců a v praxi se pak setkáváme i s případy, kdy se s podobnými problémy setkávají i děti ze smíšených manželství nebo děti imigrantů, v takovém případě se pak ale nejedná o cizince (Radostný, 2011, s. 11). I proto se v dnešní době snaží organizace jako například META o.p.s., Národní institut pro další vzdělávání (dále jen NIDV) apod., prosadit používání názvu děti s odlišným mateřským jazykem. Pod tento název lze totiž zařadit široké spektrum pojmů.

Dle národního ústavu pro vzdělání se pod tento pojem řadí žáci, kteří mají jiné než české občanství. Tyto děti pak přebírají status dle svých rodičů. (NVÚ, 2019, online)

Pod pojem **Děti s odlišným mateřským jazykem** tedy Národní ústav pro vzdělávání zahrnuje děti, u kterých nezávisí na místě narození či občanství, ale na faktu, že pro ně čeština není mateřským jazykem a je až na druhém místě, mnohdy ji ani neznají. Mohou to tedy být děti cizinců, ale i děti, které mají české státní občanství, přičemž český jazyk není jejich mateřským jazykem. Mohou to být děti, které například pobývaly dlouhodobě v zahraničí, nebo jejichž rodiče mluví odlišným jazykem než českým. (NÚV, 2019 – online)

Termín **Bilingvismus (dvojjazyčnost)** má množství různých, případně i sporných definic, avšak pro tuto práci byla vybrána definice Průchy a kol. (2013, s. 28), kdy je tento termín v daném

pedagogickém slovníku definován jako schopnost jedince mluvit dvěma jazyky, konkrétněji tedy komunikační kompetence, která umožňuje realizaci komunikační potřeby pomocí prvního i druhého jazyka. Daná definice ale zahrnuje i dospělé osoby, proto je nutné přiblížit i pojem **dětský bilingvismus**, který Průcha (2011, s. 162-16) vymezil jako určitou jazykovou vybavenost dítěte, které si osvojilo dva jazyky před zahájením školní docházky, a to přibližně na takové úrovni, na které si monolingvní dítě (*hovořící pouze jedním jazykem*) osvojí jeden jazyk. Dále jej dělí na **spontánní** a **záměrně získaný**. Spontánní bilingvismus pak vzniká u dítěte, které vyrůstá v prostředí, v němž jsou souběžně užívány dva jazyky, které si dítě osvojuje přirozeným způsobem. Konkrétně pak tedy v případě, že oba partneři mluvící odlišným jazykem realizují oba dané jazyky i v řeči zaměřené k dítěti. Záměrně získaný bilingvismus se týká dětí, které se učí druhý jazyk, a to v rámci řízeného edukačního procesu. Dále Průcha zmiňuje typologie, které rozlišuje dle finského autora Olliho Kuura (1997) a to na **Simultánní bilingvismus**, který je definován stejně jako spontánní bilingvismus. **Sukcesivní bilingvismus**, kdy si dítě osvojuje druhý jazyk až ve věku 3-6 let, pod který bychom mohli zařadit právě děti migrantů. Jako poslední pak zmiňuje **podřízený bilingvismus**, který vzniká u dětí až po zahájení povinné školní docházky, kdy se dítě začíná učit záměrně druhý jazyk, ve kterém je vedeno vzdělávání.

**Migrace** – ve svém slovníku Průcha a kol. (2013, s. 156) uvádějí, že se jedná o přesídlování lidí v rámci vlastní či jiné země, a to z důvodů politických, ekonomických i jiných. Dle sociologického slovníku (Jandourek, 2007, s. 159) je pak migrace vysvětlována jako pohyb osob, skupin či větších celků obyvatel, a to v určitém prostředí sociálním nebo geografickém. Je také spojována s trvalou změnou místa pobytu. Dle Radostného (2011, s.7) je důležité migraci rozlišovat, a to na dobrovolnou a nucenou, kdy u dobrovolné se sice mohou vyskytnout skutečnosti, které daného jedince „nutí“ ale v případě nucené migrace často lidé nemají jinou volbu.

## 1.2 Mateřská škola v České republice

Úkolem mateřské školy, společně s rodinou, je připravit dítě na život ve společnosti, které je nedílnou součástí i povinné vzdělávání. Mateřská škola tedy pomocí vhodných forem a metod připraví dítě na plynulé zvládnutí přechodu z předškolního do školního vzdělávání. (Berčíková a kol., 2014, s. 8)

Dle školského zákona 561/2004 Sb., 34. paragrafu, 1. odstavce se předškolní vzdělávání, a tedy vzdělávání v mateřských školách, organizuje zpravidla pro děti ve věku od 3 do 6 let, avšak nejdříve od 2 let. Z tohoto vyplývá, že dítě mladší tří let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Povinná docházka je pak pro dítě zahájena od začátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku až do zahájení povinné školní docházky, pokud není dále stanoveno jinak.

V paragrafu 34a 1. odstavci je dále rozvedeno, že povinné předškolní vzdělávání, které je zmíněno výše, se vztahuje na státní občany České republiky, kteří zde pobývají déle než 90 dnů, dále pak na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří zde také pobývají déle než 90 dnů. Povinnost předškolního vzdělávání se také vztahuje na jiné cizince, kteří mají oprávnění pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů i na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Toto vzdělávání je pak dále vymezeno v dalších odstavcích a konkrétně tedy může být organizováno formou pravidelné školní docházky, individuálního vzdělávání bez pravidelné školní docházky, vzděláváním v přípravných třídách základních škol či vzděláváním v zahraničních školách na území České republiky, které však musí mít povolení ministerstva pro plnění povinné školní docházky. (Školský zákon 561/2004 Sb., 34. paragraf, v aktuálním znění)

V dnešní době je výběr mateřských škol dostatečně rozmanitý a rodič má tak na výběr z velké škály možností. Nejvíce je však stále tzv. běžných mateřských škol, které jsou provozovány obcemi, ovšem i tyto školy se vzdělávají dle svých vlastních školních vzdělávacích programů, které jsou v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Dále jsou tu školy soukromé a církevní, které by také měly plnit obecně závazné cíle pro předškolní vzdělávání.

V neposlední řadě je také v České republice možnost i tzv. alternativních škol, jako například Waldorfská mateřská škola, mateřská škola Marie Montessori, či škola s prvky Montessori, Daltonská mateřská škola a mateřská škola s programem Začít spolu. (Koťáková, 2014, s. 86-87)

## **2 Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem z hlediska legislativy**

### **2.1 Legislativní rámec vzdělávání dětí cizinců**

*„Cizincem se rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie.“ (zákon č. 326/1999 Sb. § 1, (2))*

#### **2.1.2 Školský zákon**

Je třeba zmínit zásadu, která je uvedena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve 2. odstavci, bodě a) a tou je, že vzdělání je založeno na zásadách *„rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“*. Tato zásada dle našeho názoru vystihuje podstatu celého vzdělávání i chování se k cizincům, a nejen k nim.

Předškolní vzdělávání zastupuje první stupeň povinného vzdělávání v České republice, tato skutečnost je ukotvena zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání. Konkrétně se tématu vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem věnují paragrafy č. 13, 14, 16, 20, 34, 38 v oblastech školní docházky a základního vzdělání.

Ve 20. paragrafu, školského zákona č. 561/2004 Sb., je pak konkrétně vymezeno vzdělávání občanů Evropské unie a jejich rodinných příslušníků, kterým je dle tohoto odstavce umožněn přístup ke vzdělávání a školským službám dle zákona za stejných podmínek. Mají tedy přístup k předškolnímu, základnímu, střednímu i základnímu uměleckému a jazykovému vzdělávání. Tyto osoby, které se tímto stávají dětmi, žáky a studenty dané školy či školského zařízení musí prokázat oprávněnost svého pobytu na našem území, nejpozději při zahájení vzdělávání.

Bezplatnou přípravu k začlenění se do základního vzdělávání, které zahrnuje i výuku českého jazyka dle potřeb žáků a podporu výuky mateřského jazyka, kultury rodné země koordinovanou s běžnou výukou, pak dle možností a ve spolupráci se zemí původu škola umožní žákům, kteří jsou dětmi osoby se státní příslušností jiného členského státu Evropské unie. Pouze však za podmínek,

že daná osoba zde vykonává či vykonávala pracovní činnost za podmínek stanovených v zákoně, nebo také pokud osoba na území České republiky studuje, či má jiná práva k pobytu. Pro tyto žáky pak krajský úřad zajistí kvalifikované pracovníky, kteří dané vzdělávání budou uskutečňovat.

16. paragraf školského zákona č. 561/2004 Sb., se pak věnuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Do této skupiny patří i děti s OMJ, jelikož ke svému vzdělávání potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Konkrétně se jedná o úpravy ve vzdělávání, které odpovídají kulturnímu prostředí dítěte, poradenské pomoci škole, úpravy formy, obsahu či organizaci vzdělávání a další, také využití individuálních vzdělávacích plánů či asistenta pedagoga. Tyto děti pak mají právo na podpůrná opatření a ty jsou jim poskytována bezplatně. Dále se podpůrným opatřením věnuje také vyhláška 27/2016 Sb., které je zmíněna níže.

### **2.1.3 Vyhlášky**

Vzdělávání dětí s OMJ se věnují následující vyhlášky:

- **27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**

Tato vyhláška obsahuje pravidla vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a také podrobný přehled podpůrných opatření dle daného stupně a jejich pravidla pro uplatňování.

- **Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**

Daná vyhláška vymezuje poskytování a účel poradenských služeb, také jsou zde vypsána pravidla jejich poskytování a další náležitosti.

## **2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Svobodová (2010, s. 22) uvádí, že po roce 1989 zde vznikala potřeba pracovat s dětmi jinými způsoby, které by respektovaly osobnost a individualitu jednotlivých dětí a vedly je k novým, demokratickým hodnotám. S tím souviselo vytváření kurikul, kterých byla dominantou hra a spontánní činnost. Tato kurikula však byla různorodá a na různých úrovních, díky úbytku dětí v předškolních zařízeních, pak také velmi různé kvality a s různými nabídkami. Postupem času

zde nastala potřeba závazného státního kurikula, které by určovalo směr vzdělávání, ale současně by umožnilo pedagogům prostor pro vlastní tvůrčí práci, s tím vznikla *Bílá kniha* a v roce 2001 také první verze *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. Ten se dále vyvíjel dle potřeb a poslední vydaná aktualizace byla v lednu 2018.

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb., 4. paragrafu, rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) stanovuje konkrétní cíle, formu, délku i povinný obsah vzdělávání. Dále stanoví i organizační uspořádání, podmínky k průběhu a ukončení vzdělávání a zásady tvorby školního vzdělávacího programu. Také obsahuje podmínky ke vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami a další organizační a bezpečnostní podmínky. Vždy musí odpovídat nejnovějším poznatkům z daných oborů vzdělávání. RVP vydává ministerstvo a zároveň jej může dle potřeby měnit.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), pak konkrétně „*vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku*“. Tento dokument je otevřený, ale závazný pro předškolní vzdělávání v MŠ, v MŠ zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, dále v lesních MŠ a přípravných třídách základních škol.

Úkolem předškolního vzdělávání dle RVP PV je doplnění a podpora rodinné výchovy, smysluplné obohacení denního programu dětí a také poskytování odborné i diagnostické péče. Předškolní vzdělávání by dětem mělo usnadnit jejich další nejen vzdělávací ale i životní cestu, vytvářet dobré předpoklady k dalšímu vzdělávání a maximálně podporovat individuální možnosti rozvoje.

Předškolní vzdělávání dětem nabízí vhodné, vstřícné, zajímavé a podnětné prostředí, které plně respektuje vývojové fyziologické, kognitivní, sociální i emocionální potřeby. Je tedy důsledně vázáno k individuálním potřebám a možnostem dětí, včetně těch speciálních. V tomto pojetí je umožněno společné vzdělávání v jedné třídě, a to bez ohledu na rozdílné schopnosti a učební předpoklady dětí. Je uplatňován integrovaný přístup, a tak celé vzdělávání probíhá na základě *integrovaných bloků*.

V RVP PV jsou vymezeny cíle předškolního vzdělávání, které jsou dále rozděleny do čtyř kategorií – „*rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy*“.

Záměry rámcových cílů jsou pak:

1. „*Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*“.
2. „*Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*“.

3. „Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí“.

Klíčovými kompetencemi jsou kompetence k **učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské.**

Vzdělávací obsah RVP PV je brán jako hlavní prostředek vzdělávání dětí v MŠ a je *formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“*, a to pouze *obecně, rámcově*. Tento obsah je dále rozdělen do oblastí, které jsou nazvány:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

V RVP PV je také kapitola, která se věnuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky tomu, že RVP PV vychází z respektování individuálních možností a potřeb dětí je základním východiskem pro přípravu vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde zmíněna potřeba přizpůsobování naplňování zmíněných cílů a záměrů vzdělávání, tak aby v maximální možné míře vyhovovali daným dětem. Dále RVP PV odkazuje na vyhlášku č. 27/2016 Sb., která stanovuje pravidla pro použití podpůrných opatření, které je zmíněno níže. V rámci těchto podpůrných opatření jsou zde zmíněny plány pedagogické podpory (dále jen PLPP), které zpracovává škola samostatně v souladu s ŠVP a individuální vzdělávací plány (dále jen IVP), ty jsou zpracovávány na základě doporučení školského poradenského zařízení. Obsažena je zde také nutnost spolupráce s dalšími odborníky a využití služeb školských poradenských zařízení. Podmínky ve vzdělávání těchto dětí musí vždy odpovídat individuálním potřebám dětí, pokud se jedná o děti, které mají přiznaná podpůrná opatření, musí jejich vzdělávání odpovídat podmínkám stanoveným ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. (RVP PV, 2018)

### **2.3 Školní vzdělávací program**

Školský zákon č. 561/2004 Sb. v 5. paragrafu stanovuje, že školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) je vždy vydáván v souladu s RVP. V rámci ŠVP se pak stanovují konkrétní cíle vzdělávání jakožto jeho délku, obsah, formu a další. Měl by obsahovat i podmínky pro vzdělávání

žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento program pak vydává ředitel školy a umísťuje jej na veřejné místo ve škole.

Dle zásad pro vypracování školního vzdělávacího programu v RVP PV (2018, online) se jedná o dokument, podle kterého je uskutečňováno vzdělávání dětí a je vypracováván konkrétní školou. Měl by být stručný, jasný a přehledný, jelikož podává ucelený obraz o dané škole. Vždy musí být v souladu s RVP PV, danými obecně platnými právními předpisy a aktuálně měněn dle vyhodnocení procesu vzdělávání. Jeho formální obsah je stanoven RVP PV. Za vytvoření ŠVP má odpovědnost ředitel/ka mateřské školy, ovšem na jeho tvorbě by se měl podílet celý pedagogický personál. Ve výsledku je to tedy společné východisko pro práci pedagogů v jednotlivých třídách, na jehož základě vypracovávají třídní vzdělávací program.

Berčíková (2014, s. 48) uvádí, že k tvorbě ŠVP je nutná dokonalá orientace v RVP PV, znalost terminologie a také nastudování potřebné odborné literatury. Dále je třeba analyzovat stávající situaci a vyhodnotit podmínky uvedené v RVP PV, což vede k potřebným informacím. Učivo je zde uspořádáno do tzv. integrovaných bloků, které jsou vzdělávacím obsahem vzdělávacích oblastí v podobě tematických celků či programů.

RVP PV (2018, online) ve své kapitole o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami udává, že v ŠVP mateřská škola stanovuje pravidla, průběh tvorby, realizaci a vyhodnocování PLPP a IVP. Dále zde může škola stanovit náplň předmětů speciálně pedagogické péče, zodpovědné osoby a jejich úlohu ve vzdělávání a péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami a také pravidla pro zapojení dalších subjektů (např. sponzoři, další instituce apod.)



### 3 Podpůrná opatření v mateřské škole

Podpůrná opatření (dále PO) se dělí do pěti stupňů, konkrétně a podrobně jsou pak rozepsány ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, jak již bylo zmíněno výše. Obsah jednotlivých opatření, ve zkratce, dle zmíněné vyhlášky:

- **PO prvního stupně** – jedná se o minimální úpravu a nemají normovanou finanční náročnost. Poskytují se žákům, kteří mají mírné obtíže ve vzdělávání a k jejich zlepšení tedy stačí pouze mírná úprava v oblasti školního vzdělávání i domácí výuky. Tyto opatření pak zajišťuje pedagogický pracovník. Dále je možnost vypracovat plán pedagogické podpory, pokud jsou prozatímní formy nedostačující a je potřeba zapojení více pedagogických pracovníků.
- **PO druhého stupně** – Tato opatření jsou pro žáky, kteří v důsledku odlišného kulturního prostředí či nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, vyžadují individuální přístup a úpravy vzdělávání. Škola na základě doporučení školského poradenského zařízení vypracovává individuální vzdělávací plán, ve kterém jsou definovány podmínky a organizace vzdělávání. Dále má dítě v předškolním vzdělávání nárok na 4x15 minut týdně výuky českého jazyka, který je pro něj brán jako cizí.
- **PO třetího stupně** – využití tohoto opatření je vždy na základě doporučení školského poradenského zařízení a na základě diagnostiky vzdělávacích potřeb daného dítěte. Charakter vzdělávání je pak ovlivněn odlišným kulturním prostředím nebo nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Vzdělávání dítěte již vyžaduje podporu asistenta pedagoga, na kterého má dítě nárok, stejně tak jako na úpravu obsahu vzdělávání, očekávaných výstupů, speciální pomůcky a podporu dalšího pracovníka (psycholog, speciální pedagog). Dále má dítě nárok na využití vhodných metod předchozích stupňů PO.
- **PO čtvrtého a pátého stupně** – Tato podpůrná opatření jsou využívány v případech, kdy má dítě závažné poruchy chování, těžké zrakové či sluchové postižení, tělesné postižení, poruchy autistického spektra, závažnou vadu řeči nebo středně těžké a těžké mentální postižení.

K orientaci ve zmíněných podpůrných opatření může být nápomocný Katalog podpůrných opatření, který je dostupný také v elektronické verzi a je projektem Univerzity Palackého

v Olomouci. Je určený žákům, pedagogům ale i rodičům a v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. Jedná se o ucelený manuál, který je přehledně rozdělen, a díky tomu se v něm velmi snadno orientuje. (Michalík a kol., 2015, s.7) Dětem se sociálním znevýhodněním je pak v internetové verzi vyčleněna také jedna část a součástí tohoto katalogu je i **Metodika identifikace sociálního znevýhodnění**, která by měla poskytnout pomoc učitelům při identifikaci potřeb těchto žáků a výběru vhodných pomůcek. Součástí této metodiky jsou také materiály pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem, který může napomoci učitelům zjistit úroveň znalosti českého jazyka u těchto dětí (Katalog PO, 2015, online)

### 3.1 Poradenská zařízení

Dle Syslové (2018, s. 82) jsou školská poradenská zařízení velmi důležitým partnerem. Odborníci v těchto zařízeních mohou pomoci v hledání lepších způsobů rozvíjení individuálních schopností dítěte, ale i porozumění jeho zvláštnostem a zvolení vhodného přístupu. Služby poradenských zařízení jsou pak poskytovány bezplatně se souhlasem zákonných zástupců, tyto služby může zprostředkovat daná škola.

Jejich činnost a postavení jsou vymezena paragrafem č. 116 školského zákona č. 561/2004 Sb., který udává, že se jedná o zařízení určené dětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům, také školám a školským zařízením. Poskytují informační, diagnostické, poradenské a metodické činnosti a služby, dále také odborné služby a mohou například pomoci při výběru vhodného vzdělávání. Zařízení dle zákona spolupracují s dalšími orgány jako například sociálně-právní ochrany dětí, poskytovateli zdravotních služeb a dalšími. Vymezení činností školního poradenského zařízení v souvislosti se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nalezneme také v paragrafu 16. a 16 a.

Samotnému poskytování poradenských služeb, a to konkrétně ve školách a školských zařízeních, se věnuje vyhláška č. 72/2005 Sb., podle této vyhlášky se pod školská poradenská zařízení řadí Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálně-pedagogická centra (dále jen SPC). PPP dle této vyhlášky poskytují poradenské služby či speciálně pedagogickou pomoc jako například zajištění pedagogicko-psychologické připravenosti žáků, vypracovávání doporučení k daným PO, zařazení žáka do školy, třídy a dalších dle 16. paragrafu 9. odstavce školského

zákona, provádí odborná vyšetření, také poskytuje poradenské služby pro děti z odlišného kulturního prostředí a další. SPC se pak věnují v podstatě totožným poradenským službám, ale jsou určeny pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, vadami řeči a dalšími postiženími.

### **3.2 Asistent pedagoga, dvojjazyčný asistent**

**Asistent pedagoga** má dle Radostného (2011, s. 50) za cíl poskytnout dětem se speciálními vzdělávacími potřebami pomoc, která bude efektivní a účinná. Jedná se o funkci, která je systémovým vyrovnávacím a podpurným opatřením, kterou ovšem pro děti s OMJ, není jednoduché zařídit.

Pozice asistenta pedagoga je legislativně ukotvena a to vyhláškou č. 27/2016 Sb. a zákonem č. 561/2004 Sb. Podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů je dle paragrafu č. 2 asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem a nutné dosažené vzdělání je pak ukotveno v paragrafu č. 20. Výše zmíněná vyhláška v paragrafu č. 5 pak udává, že asistent pedagoga je podporou jinému pedagogickému pracovníkovi při procesu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v rozsahu konkrétního podpurného opatření. Pomáhá s realizací vzdělávání, jeho organizací, ale zároveň podporuje aktivní a samostatné zapojení žáka do vzdělávacího procesu i dalších školních aktivit. Z toho vyplývá, že asistent pedagoga pracuje podle pokynů daného pedagogického pracovníka a dle potřeb dětí, třídy či oddělení. Náplní práce asistenta je dle této vyhlášky mimo jiné i pomoc při procesu adaptace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dále komunikace s dětmi, rodiči i komunitou, ze které dítě pochází a v neposlední řadě i pomoc při výchovných pracích spojených s nácvikem sociálních kompetencí dítěte. Z příloh k této vyhlášce pak vyplývá, že na služby asistenta pedagoga, který je školským poradenským zařízením určen jako forma podpurného opatření, jsou přiděleny finanční prostředky dle normované finanční náročnosti uvedené v příloze č. 1.

Boháčová (2019, s. 22) se zmiňuje, že úlohou učitele a asistenta je společné zajištění vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s ostatními dětmi, přičemž by veškerý program i opatření neměly narušovat potřeby a možnosti dětí. Dále doporučuje (s.55), aby si asistent vedl sešit, do kterého si společně s dítětem mohou zaznamenávat slova, která společně probrali,

a to například formou obrázků či kartiček. Pro podnícení zájmu dítěte je vhodné jej pro opakování slov motivovat, a to například odměnou razítkem či nálepkou atd.

**Dvojjazyčný asistent** je dle Titěrové a kol. (2014, s. 23-25) běžný asistent, s tím rozdílem, že ovládá cizí jazyk. V ideálním případě by měl asistent ovládat stejný jazyk jako děti s OMJ. Dvojjazyčný asistent pak může být nápomocný pedagogům při komunikaci s rodiči a být individuální podporou žáka. Jsou také prostředníkem, mezi původní a novou kulturou dítěte, což může pomoci při adaptaci dítěte na nové prostředí. Výhodou asistentů je fakt, že na rozdíl od pedagoga mají více času i prostoru nejen pro individuální podporu žáka, ale i komunikaci s rodiči.

Náplní práce asistenta pedagoga pro děti s OMJ je pak dle kolektivu autorů META (2016, s. 8) například:

- podílet se na přípravě a plánování výuky – zde by se měl asistent soustředit především na potřeby konkrétních dětí a také pomoci s přípravou materiálů
- podpořit děti při zapojení do výuky
- pracovat se skupinou, individuálně a pokud to učitel potřebuje pak i práce s celou třídou
- zapojit se do tvorby i realizace plánů PLPP i IVP
- komunikovat s rodiči
- připojit se k evaluaci výuky i hodnocení žáka

Jak zmiňuje Boháčová (2019, s. 21-22) asistent pedagoga je přínosným pracovníkem pro zařazení dítěte do běžné třídy. Je zde díky tomu možnost pracovat s dítětem individuálněji, přitom nenarušit vzdělávání ostatních dětí a vyhovět potřebám dítěte s OMJ. Dítě se pak nemusíme nutit do činností, které by nebylo schopné zvládnout. Asistent má tedy možnost reagovat na aktuální stav dítěte. Pokud se necítí dobře nebo je pro něj činnosti dlouhá a náročná, může jej asistent v klidu odvést či se mu individuálně věnovat, zároveň nedojde k narušení programu ostatních dětí.

## 4 Adaptace a adaptační proces

Mertin a Gillnerová (2010, s. 205-206) uvádějí, že v posledních letech se v prostředí českých škol stále zvyšují počty dětí-cizinců. Tato migrace je pro dané rodiny velkou zátěžovou situací, odrážející se na všech vztahových úrovních. Celá rodina tak prochází složitými procesy adaptace na dané kulturní prostředí. I proto je velmi důležité vědět, jak má pedagog reagovat a postupovat, pokud ve své třídě má dítě s kořeny v jiné kultuře.

### 4.1 Vymezení adaptace, adaptability

Ve svém slovníku Průcha a kol. (2013, s. 11) vymezují adaptaci obecně jako proces, při kterém se jedinec něčemu přizpůsobuje. Dle sociologického slovníku (Jandourek, 2007, s. 11-12) se jedná o proces, jehož výsledkem je začlenění jedince do struktury sociálních vztahů, a to ve skupině či organizaci.

O adaptaci mluví také Cílková, Borešová (2007, s. 11), kdy zmiňují, že adaptace cizinců na naše prostředí sebou nese rizika. Může se objevit stres, kulturní šok a nepřijetí dané majoritní společnosti, což může adaptaci znesnadňovat. Rizikem také mohou být předsudky, ať již cizinců ke společnosti nebo společnosti vůči cizincům.

**Adaptabilitu** pak Morgensternová, Šulová (2007, s. 86) uvádí také jako klíčovou, a to zejména při zpracování a také přijímání kulturních vzorců chování. Můžeme ji chápat v širším slova smyslu, ne pouze jako schopnost se přizpůsobit novým podmínkám. Obecně ji pak chápeme i jako umění zachování si duševní pohody, pocitu bezpečí i zdraví, a to za výrazné změny životních podmínek.

S adaptací dále souvisí i reakce lidí na změnu kultury různými způsoby, které závisí na životních zkušenostech ale i postojích a osobnostním vybavení. V psychologii se pak rozlišují tzv. osobnostní typy neboli zjednodušené modely osobnosti, které pomáhají při popisu člověka, Ty Bochner (1982, in Morgensternová, Šulová, 2007, s. 86) rozlišuje na 4 základní. Prvním typem je **asimilační**, který brzy odmítá vlastní kulturu a bez větších obtíží přejímá pro něj cizí kulturu, po čase tedy ztrácí vlastní kulturní identitu. Druhý typ je **kontrastní**, který prožívá rozdíly mezi kulturami, odmítá cizí kulturu a upřednostňuje jeho vlastní. Třetím typem je **hraniční**, který vnímá obě kultury jako přínosné, pouze v extrémních případech nenastane identifikace ani s jednou kulturou.

Posledním a čtvrtým typem je **syntézní**, který je jakýmsi ideálním typem, jelikož představuje splynutí obou kultur.

Adaptace bývá náročnou situací pro všechny děti. Nastává odloučení od rodičů, musí se vyrovnat s denním režimem, přijmout novou autoritu i kolektiv ostatních dětí a ocitají se v neznámém prostředí. Dítě s OMJ se musí vyrovnat s výše zmíněným, a navíc se k tomu přidávají kulturní odlišnosti a jazyková bariéra, což představuje další velmi stresové faktory. (Inkluzivní škola, online, 2019)

## 4.2 Příprava vhodného prostředí mateřské školy

Před příchodem nových dětí, obzvláště dětí s OMJ, je vždy třeba prostředí mateřské školy připravit, pomáhá to vytvořit lepší a přívětivější podmínky, které mohou usnadnit nejen následnou adaptaci. Složitá situace, při příchodu dítěte s OMJ do mateřské školy, nastává nejen pro dítě samotné, ale i pro rodiče a danou MŠ. Velkou výhodou bývá, pokud má mateřská škola dostatek času se na příchod dítěte připravit, a to s dostatečným předstihem. Mateřská škola by si měla vždy předem promyslet následující body:

- **Komunikaci s rodiči** – zajištění tlumočnicka alespoň na první setkání, pokud rodiče dítěte nerozumí česky. Důležitá je také příprava písemných informací v rodném jazyce a nastavení funkčního systému komunikace, a to po celý školní rok.
- **Komunikace s dítětem** – využití komunikačních kartiček (například ty, které se využívají pro komunikaci dětí s autismem), přizpůsobení jazykového projevu, podávat jasné a stručné instrukce, vždy si ověřit porozumění, důležité je také využívat názornost a další.
- Klademe si otázku, zda **je naše mateřská škola inkluzivním prostředím** – Ověřit si, zda dokážeme zařadit všechny děti do hlavního vzdělávacího procesu a odstranit překážky, které by společnému vzdělávání mohl bránit. Dále se ptáme, zda je naše MŠ dostatečně otevřená a reaguje vstřícně na potřeby všech dětí.
- Také musíme vědět, **jaká opatření chceme zavádět a nabízet** – zpracování plánů a vše dohodnout s konkrétními pedagogy.

Při přípravě prostředí je také důležité zjistit, zda někdo z pedagogů má zkušenosti s danou problematikou, a díky tomu by mohl ostatním pedagogům předat cenné informace a rady. Rodičům bychom měli poskytnout seznam pedagogů, kteří hovoří cizím jazykem. Dalším důležitým bodem

je seznámení se s místy, kde nám v případě potřeby poskytnou radu, podporu či odbornou pomoc. Dále je vhodné připravit si adaptační plán pro dané dítě a zjistit jaké má naše MŠ v této oblasti možnosti. Pro individuální přístup k dítěti je důležité vyhledání informací o zemi, ze které rodina pochází, daných zvycích, kultuře, náboženství a další. Musíme si také předem zvolit, jaká třída bude pro dítě nejvhodnější a v neposlední řadě třídu připravit. Informovat děti ve třídě, vysvětlit a přiblížit situaci a také připravit materiální prostředí, jako je například vybavení herním i didaktickým materiálem. (Linhartová, Stralczyňská, 2015, s. 23-26, 45-48)

Konvalinová (Boháčová, 2019, s. 49-51) uvádí, že další možností přípravy pedagoga může být návštěva seminářů, které organizují např. META a NIDV. Důležitou oblastí je také příprava rodičů ostatních dětí, kteří by mohli své případné předsudky přenést na své děti. Je třeba brát dítě s OMJ jako obohacení kolektivu, a ne jako přítěž, a takto to přednášet dětem i rodičům. Dále je zde uváděna metoda „*persona dolls*“, kdy se jedná o panenku, která může děti učit, jak reagovat na předsudky, vyjadřovat své pocity, naučí empatii a správnému jednání. Vše je předáváno v rámci příběhu dané panenky, který je uzpůsoben konkrétní situaci. Pro práci s ní je pořádáno školení, které je akreditováno MŠMT. Dále Konvalinová nabízí možnost využití „*příslušného krajského koordinátora NIDV – podpory pedagogických pracovníků pro práci s dětmi cizinci*“, kteří mohou být nápomocní při tlumočení nebo překládání dokumentů a informací pro rodiče. Tyto služby NIDV poskytuje zcela zdarma a zároveň na svých stránkách poskytuje předpřipravené formuláře potřebné pro rodiče.

### **4.3 Adaptační proces**

Mertin a Gillnerová (2010, s. 211) uvádějí, že zvládnutí adaptace dítěte na dané kulturní prostředí je závislé především na přístupu pedagogů, ale i rodičů. Na procesu adaptace se dále podílejí i určité psychologické rysy a schopnosti dítěte.

Zvládnutí adaptace je vždy velmi individuální, některé děti tento proces zvládají bez větších obtíží, jiné se pak setkávají s obtížemi, které mohou být způsobeny jazykovou odlišností, způsobem chování, odlišnými hodnotami, kulturou nebo stylem života apod. V České republice jsou tyto obtíže spojené nejen adaptací, ale i následnou výukou, řešeny poněkud chaoticky. Jelikož jsou tyto

děti častěji a více ohrožovány sociálněpatologickými jevy je nezbytné se jim věnovat specificky, i proto by se měla škola na příchod žáka vždy pečlivě připravit (Kropáčová, 2008, s. 19)

Adaptace na prostředí mateřské školy je složitá pro každé dítě. Dítě s OMJ se pak dostává do ještě složitější situace, jelikož se navíc musí potýkat s jazykovou bariérou a s tím ztrátou komunikační kompetence, a navíc i s kulturními odlišnostmi. Je v prostředí kde mu nikdo nerozumí a ono zase nerozumí ostatním. Musí se také vyrovnávat s odlišnostmi nejen v prostředí, ale i chování a zvyklostech. Je tedy důležité proces adaptace těmto dětem co nejvíce usnadnit, a to například pomocí těchto opatření:

- Délku pobytu v mateřské škole prodlužovat postupně, pokud je to možné.
- Alespoň během prvních dnů umožnit rodičům, aby zůstaly v MŠ s dítětem.
- Vypracovat adaptační plán, který nabízíme rodičům. Informace o tomto plánu předáváme rodičům v jejich mateřském jazyce.
- Používat postupy, které dětem pomohou zmírnit stres a usnadní adaptaci, jako například fotografie se jmény, umožnění přinesení předmětu z domova, který dítě může mít u sebe, komunikovat prostřednictvím maňáska či hračky, využití grafických zpracování pravidel, denního režimu a další. Je také důležité v dětech vytvářet jistotu v podobě pevného denního režimu, stejného místa u stolu a stejných pedagogů. Je také velmi důležité dítě odměňovat, chválit, zvolit vhodné a poutavé činnosti, pokud možno využít alespoň pár vět v mateřském jazyce dítěte. (Linhartová, Stralczyńska, 2015, s. 34-43)

Adaptační plán může pomoci v prvních dnech a týdnech v mateřské škole. Vždy je přizpůsoben individuálním potřebám dítěte a jeho rodičům. Pomáhá v orientaci rodičům i učitelům v oblasti prostoru, práv a možnostech spolupráce, které se na počátku docházky nabízí. Linhartová, Stralczyńska (2015, s. 34-37) pak dále uvádějí konkrétní příklad adaptačního plánu podle Berlínského modelu, kde je konkrétně rozepsaný postup adaptačního procesu při prvních dnech docházky. Plán je strukturovaný do několika fází, kdy během prvních tří dnů je dítě v MŠ pouze hodinu, a to s rodiči, po třech dnech pak přichází samostatný pobyt dítěte v MŠ, ovšem rodič je stále k dispozici. Podle reakcí dítěte se pak volí délka adaptačního procesu. V závěrečné fázi je dítě ve třídě již samostatné.



Pro správnou adaptaci je také velmi důležité dítě na mateřskou školu připravit. Vše se samozřejmě odvíjí od věku, schopností a dovedností dítěte. Můžeme se orientovat například dle doporučujícího desatera, které zmiňuje Košťátková (2014, s. 91-93). Desatero obsahuje body jako seznamování se a pobyt s ostatními dětmi, ponechat dítě v péči jiné známe osoby na určitou dobu, důležitá je také oblast sebeobsluhy, kterou by dítě mělo přiměřeně věku a dovednostem ovládat, umožnit dětem dostatek prostoru a času k tomu, aby činnosti vykonávalo samo (např. oblékání a krmení), trávit společný čas hraním her, četbou a rozhovory, při kterých bychom měli dítě podněcovat ke slovnímu vyjadřování a řádně mu naslouchat. Dále bychom se dle doporučení měli vyvarovat výhrůžkám, aby dítě nemělo pocit, že je školka za trest (například „*Počkej, až budeš ve školce...!*“), ale také bychom školku neměli přehnaně chválit, jelikož pak nemusí splnit daná očekávání. V neposlední řadě bychom dítě měli chválit, ale zároveň nepodporovat nežádoucí a nevhodné chování, to bychom dětem měli vždy vysvětlit.

Jak to vypadá v mateřské škole v průběhu prvních čtyř týdnů ve své knize popisuje Haefele (1993, s.14-21). **První týden** je spíše o vyčkávání, dítě vše sleduje a zkoumá. Také je zde snaha o orientaci v prostředí a uspořádání si získaných poznatků. Může nastat chaos, neboť se kolem dítěte pohybuje spousta dětí, které buď pláčou, křičí nebo si povídají, což může přidávat na zmatku. Ve **druhém týdnu** se již dítě seznámilo s prostory školy a začíná navazovat kontakty s ostatními dětmi za pomoci různých prostředků, například napodobováním, upoutáním pozornosti na sebe, rozdáváním dáreků a podobně. Toto chování ovšem vede ke konkurenčnímu boji mezi novými dětmi navzájem, nebo staršími dětmi a nováčky. **Třetí týden** s sebou nese uklidnění rozbrojů a umocnění rolí ve skupině, dítě se již zajímá o aktivitu ostatních dětí a ukazuje, že je má rádo. Nejvíce se dítě soustředí na „oblíbené“ děti a ostatních si příliš nevšímá, dokonce může danému vyvolenému nosit dárky. **Ve čtvrtém týdnu** je již většinou dítě na prostředí školy adaptováno, zná většinu dětí a také pravidla školy, jeho postavení ve skupině je umocněno a již nenadbíhá ostatním dětem.

Ukončení adaptace, jak dle výzkumu uvádí Niesel a Griebel (2005, s.43-44), můžeme poznat například podle zapojení dítěte do kolektivu, dítě by mělo mít svůj okruh přátel a cítit se v mateřské škole dobře, dále může být ukazatelem hra s ostatními dětmi a umění dohodnout se. Dítě by do mateřské školy mělo chodit rádo a s úsměvem, odloučení od matky či rodičů by mělo být také víceméně bezproblémové. Dále se orientujeme podle řešení problémů a vyjadřování

požadavků, které by dítě mělo zvládat samostatně. V neposlední řadě by mělo akceptovat denní režim a pravidla, podle kterých by se také mělo řídit. Dítě by mělo znát jména pedagogů a děti.

#### 4.4 Kulturní šok

Janebová (2010, s. 40-42) vymezuje kulturní šok jako psychologickou dezorientaci, která je způsobena špatným nebo úplným neporozuměním vzorcům cizí kultury. Dále vzniká na základě nedostatku znalostí, či omezenou zkušeností nebo osobní nepřizpůsobivosti. Každý jedinec může mít různé příznaky, průběh i intenzitu. Dítě na tyto situace reaguje odlišněji než dospělí, jelikož nedisponuje kontrolními mechanismy a svým emocím dává větší průběh než dospělí. Intenzita prožívání kulturního šoku i jeho délka pak závisí na řadě faktorů, nejdůležitějším z nich je rozdílnost daných kultur. Intenzitu dále ovlivňují faktory situační a osobností, což dále velmi souvisí se zvládnutím adaptace na prostředí a akceptace dané kultury. I přes tyto faktory jsou děti adaptabilnější oproti dospělým a pobyt v cizí kultuře zvládají lépe.

Příznaky kulturního šoku u dětí pak Janebová shrnuje a udává tyto projevy – strach, zmatení, dezorientaci, deprese, psychosomatické obtíže, objevuje se regrese ve vývoji či odmítnutí od ostatních dětí.

Ke kulturnímu šoku se váže i tzv. **percepční obrana**, tento jev funguje jako určitý obranný mechanismus, který může nastat, pokud dítě cizímu jazyku nerozumí. Percepční obrana pak znamená, že jedinec přestává vnímat signály, které chápe jako ohrožující, což je v tomto případě cizí řeč. Daný jev nastává v situacích, kdy jedinec tzv. nevidí a neslyší, aby se vyhnul vypořádávání se s negativními emocemi.

Na závěr Janebová dodává, že kulturní šok může trvat pouze velmi krátkou dobu nebo u některých dětí nemusí nastat vůbec.

Morgensternová, Šulová (2007, s. 89) označují jednotlivé fáze kulturního šoku – **předfázi**, která se uskutečňuje před odjezdem do cizí země, **libánky**, které jsou jakýmsi první kontaktem a trvají první týdny nebo dokonce měsíce života v cizině, kdy jedinec reaguje pozitivně na nové podněty, je nadšený z nového prostředí a plný očekávání, následuje negativní přijetí cizí kultury a s ní další fáze, kterou je **kulturní šok**. Následuje **postupné přizpůsobování** až po **adaptaci**, poslední fázi je pak **šok z návratu**.

Někteří autoři uvádějí, že pojem kulturní šok může být do jisté míry totožný s pojmem **akulturační stres**. Někteří odborníci dokonce uvádějí, že využívání tohoto termínu je vhodnější, neboť termín kulturní šok může zavádět určitým patologickým podtextem, namísto toho pojem akulturační stres vyjadřuje danou zátěž jedince při setkání se s novou kulturou. Dalším důvodem pro upřednostnění termínu stres, může být lepší vystižení interkulturního aspektu tohoto fenoménu. Akulturační stres se může projevat na úrovni skupinové i individuální, stejně jako proces akulturace samotné. Tento stres může vyvolávat *strach, zmatení, dezorientaci a depresivní reakce*, v extrémních případech pak mohou nastat psychosomatické problémy, prohloubení sociální izolace až nepřátelský postoj nebo ztráta identity. (Morgensternová, Šulová (2007, s. 88)

## **2. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 Uvedení do praktické části**

Děti s odlišným mateřským jazykem přibývá, a tak se čím dál tím častěji dostávají do prostředí mateřských škol. Díky jednomu roku povinného předškolního vzdělávání se počty výrazně navyšují, i proto je cílem bakalářské práce zjistit, jak celý proces adaptace a edukace probíhá, a případně jaké nedostatky nebo chyby vidí učitelky.

#### **5.1 Cíl výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak probíhá adaptace a následný proces edukace dětí s OMJ do běžné MŠ, konkrétně ve Zlínském kraji. Dále je cílem výzkumu zjistit, co by učitelkám v mateřských školách mohlo usnadnit proces začleňování a co jim aktuálně chybí, ať již v legislativě, či dalších oblastech.

Výzkumné otázky:

1. Jak probíhá proces přípravy začleňování dítěte s omj?
2. Byla adaptace dětí s omj výrazně odlišná od adaptace dětí mluvících česky?
3. Byla při adaptaci nápomocná rodina, jak probíhala komunikace?
4. Jak probíhá práce s dětmi s OMJ

#### **5.2 Výzkumné metody a charakteristika výzkumného vzorku**

K danému výzkumnému šetření byly využity metody kvalitativního výzkumu, a to konkrétně případové studie. Tu považuje Švaříček, Šedřová (2014, s. 97) „za velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů“. Hendl (2016, s.102) zmiňuje, že se jedná o sběr velkého množství informací a dat od jednoho či pár jedinců. Celkovou hodnotu studie pak vidí v její detailnosti.

Pro účely této práce byly dále využity tyto metody:

1. **pozorování** – Dle Švaříčka a kol. (2007, s.142-158) se jedná o jednu z nejtěžších metod využívaných v kvalitativním výzkumu, která je zároveň velmi časově náročná. Může se jednat o zúčastněné pozorování, které bylo využito v této práci, ale může být i nezúčastněné. V práci bylo využito také pozorování přímé, strukturované a otevřené.

Prováděno bylo krátkodobě i dlouhodobě. V případě první případové studie se pak konkrétně jednalo o dobu dvou let. Zbývající dvě dívky pak byly pozorovány krátkodobě, ale opakovaně s odstupem času.

2. **rozhovor** – Švaříček a kol. (2007, s.158-159) dále uvádějí, že je vhodné spojit metodu pozorování a rozhovoru, které se mohou vzájemně doplňovat, a pomoci tak utvořit komplexnější obrázek. Konkrétně byl využit hloubkový rozhovor, který je zde definován jako *„nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“*

Výzkumné šetření probíhalo ve 2 mateřských školách ve Zlínském kraji. Jednalo se o běžné mateřské školy. Mateřská škola, kterou navštěvuje chlapec má zřízenou logopedickou třídu, která byla při edukaci dětí s omj využívána. Dívky navštěvovaly běžnou třídu mateřské školy v celkovém počtu 22 dětí.

## **6 Adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem**

### **6.1 Kazuistika č. 1 Chlapec (Ukrajina)**

#### **Charakteristika**

Chlapec, 7 let a 4 měsíce, narozen v české republice.

Chlapec navštěvuje běžnou mateřskou školu v místě svého bydliště. Již od svých 3 let navštěvuje logopedickou třídu zřízenou v dané mateřské škole. Tuto třídu navštěvuje celkem 12 dětí ve věku 4-7 let. Chlapec zde má podnětné prostředí a možnost individuální péče ve větším měřítku, díky malému počtu dětí ve třídě. Chlapec byl v průběhu své docházky vzděláván podle Individuálního vzdělávacího plánu, v posledním roce své docházky již plán nemá.

#### **Osobní a rodinná anamnéza**

Rodiče mateřské školy neposkytli příliš mnoho informací, a jsou známy skutečnosti pouze dle dotazníku dané MŠ, které jsou ovšem velmi strohé. Chlapec se narodil v České republice, ovšem od narození na něj maminka mluví pouze ukrajinsky či rusky. Otec se na výchově podílel velmi málo, většinu času trávil v práci, včetně víkendů, a tak chlapec měl minimální jazykový vzor českého jazyka. Chlapec tráví školní rok v české republice a během letních prázdnin odjíždí na dva měsíce na Ukrajinu, což je dle učitelek výrazná komplikace. Chlapec má mladší sestru, která vyrůstá ve stejném prostředí, jako měl chlapec, ovšem ta již mluví výrazně lépe česky, a to již po prvním roce v mateřské škole. Maminka chlapce mluví velice lánanou češtinou a nedodržuje gramatická pravidla. Otec je Čech, ale na výchově a vzdělávání se příliš nepodílí, jak již bylo zmíněno.

#### **Pedagogická diagnostika**

##### **- Adaptace na školní prostředí**

Do MŠ nastoupil ve věku 2 let a adaptační proces probíhal obdobně jako u ostatních dětí, pouze delší dobu. Chlapec byl po příchodu do MŠ tichý, dění pouze pozoroval a o ostatní děti nejevil zájem, dlouhou dobu si hrál sám. Problém pak nastával při stravování, kdy chlapec téměř nejedl, což se upravilo vhodným přístupem paní učitelky během prvních týdnů. Paní učitelka musela zpočátku využít svou znalost ruštiny, kterou chlapec trochu ovládal a tím možná také pomohla adaptaci, která byla dokončena v průběhu následujících měsíců. Chlapec se rád zapojoval do výtvarných činností. Do kolektivních činností se zapojil pouze v případech, kdy věděl, co má

dělat a rozuměl činnosti. Pokud již byla činnost složitější a chlapec se v ní neorientoval, urazil se a odmítal dále spolupracovat. Při kontaktu s ostatními dětmi byl spíše dobrosrdečný a snažil se pomáhat, dá se říci, že je to velmi citlivý chlapec. Občas se u něj objevoval pocit, že když mu ostatní děti nerozumí, tak se mu vysmívají, což musela paní učitelka velmi často řešit a chlapci vysvětlovat, jelikož v takových chvílích přestal pracovat a uzavřel se do sebe. Dnes již s dětmi komunikuje bez problému a dokáže si vydobýt své postavení, pokud to potřebuje.

#### - **Verbální projev**

Při nástupu do měl MŠ chlapec téměř nulovou znalost češtiny jako takové. Od maminky měl pouze systematicky naučená slovíčka, aniž by rozuměl významu. Jazykovým a mluvním vzorem mu byla maminka, která mluví ukrajinsky, rusky a svým způsobem česky, díky tomu měl chlapec velký zmatek ve vyjadřování a trvalo téměř skoro celý rok, než se chlapec zorientoval a začal používat alespoň lámanou češtinu. Ovšem jak již bylo zmíněno, na prázdniny odjel i s maminkou na Ukrajinu a v září tak paní učitelky mohly začínat zase od začátku. Ovšem po nástupu do logopedické třídy byl přechod na češtinu výrazně rychlejší, což bylo možná podmíněno i věkem chlapce. Začal používat česká slova, ke kterým si postupně začínal připojovat i význam, a ne je pouze opakovat, ovšem s výraznými dysgramatismy a využitím jednoduchých vět. Za dobu jeho docházky (téměř pět let), začal tvořit i věty složitější, ovšem bez pravidel gramatiky (např. „Já nakreslit obrázek hezky, koukej“). Což se trochu zlepšilo až během posledního roku docházky, kdy stále nečasuje a neskloňuje, ale dodrží alespoň slovosled. Jeho velmi oblíbenou činností je zpěv, má dobré rytmické i hudební cítění a navštěvuje i hudební kroužek v rámci MŠ. Při učení nové písně se učí velmi rychle a to nápodobou, ovšem ne vždy slovíčkům rozumí, a tak zpívá vlastní vymyšlená slova, která mu nepřijdou jiná, jelikož nerozumí významu, což mu příliš nevadí. Až po opravení paní učitelkou se chlapec slovo naučí správně, význam slova však ve většině případu do druhého dne zapomene. Stejně tak, jako mu jde zpívání, umí recitovat i básně, které se učí rychleji než vrstevníci, ovšem ne vždy s porozuměním totožně, jako u slov písní.

#### - **Motorika**

Z počátku byl chlapec neobratný, což bylo možná způsobeno i jeho statnější postavou. V průběhu roku se však srovnal s vrstevníky a dnes již nejsou vidět rozdíly. Rád hraje míčové hry, ovšem musí být vedoucím hry, jinak se velmi rád „vzteká“. V oblasti jemné motoriky nebyly a nejsou žádné znatelnější rozdíly oproti vrstevníkům. Jak již bylo zmíněno rád tvořil a maloval, v poslední době tento zájem opadá. Grafomotorické činnosti také zvládá bez větších obtíží.

## **- Pozornost**

S pozorností měl a má chlapec obtíže. Nevydrží se příliš dlouho soustředit a pokud je pro něj činnost nezajímavá, je doba pozornosti velmi minimální, což nekoresponduje s jeho věkem, kdy by již měl udržet pozornost delší dobu. Při individuální logopedické péči je třeba často střídát činnosti různého charakteru, aby se dokázal soustředit. Naopak paměť má velmi dobrou, dokáže se naučit velmi rychle a to cokoli. Umí abecedu, čísla, barvy ovšem ne vždy se to potkává s pochopením významu, většinu věcí se učí mechanicky, a tak jeho aktivní slovní zásoba nekoresponduje s tou pasivní.

## **Přístup ve výchovně vzdělávacím procesu**

V posledním roce své docházky nemá chlapec žádná podpůrná opatření a většina činností je přizpůsobena přípravě na školní docházku, jelikož od září nastupuje do první třídy. Do činností nabízených učitelkou se již bez problémů zapojuje. Stále se občas objeví chvíle, kdy si není jistý, zda správně rozumí, a tak reaguje pořád stejně, a to „uražením“, těchto okamžiků je ale čím dál tím méně. Při individuální logopedické péči, pokud ho činnosti zaujmou, se jeví jako zvědavý chlapec, působí, že spoustu věcí zná a rozumí. Ovšem při bližším zkoumání a otázkách již dojdeme k závěru, že ač se chlapec velmi snaží, porozumění zde stále chybí. Chlapec měl díky narození v podzimním měsíci přirozený odklad a poté na doporučení SPC i odklad školní docházky klasický. I přes dlouhý pobyt v MŠ má chlapec stále problémy s porozuměním správnou gramatikou a volením vhodných slov, to se učitelky snaží napravit, ovšem chlapcovi příliš nevadí, že slovům nerozumí, pro něj je dostačující, že česká slova použije. V ostatních oblastech je to však velmi šikovný, snaživý a hodný chlapec.

## **Spolupráce s rodiči**

Spolupráce se velmi těžko hodnotí. Maminka chlapce se snaží spolupracovat, ovšem ne vždy rozumí, a tak se občas výsledek neseťká s požadavky školy. Paní učitelky se snaží k mamince přistupovat s ohledem a vše jí pečlivě vysvětlit. Na mamince jde ale i přes všechny obtíže vidět, že je ke spolupráci nakloněna a pokud má možnost vždy děti přihlásí na zájmový kroužek či další aktivity. Otec dítěte se do dění v MŠ téměř nezapojuje. Chvíli byly děti v kontaktu s dědečkem, který žije v České republice, což mělo na děti i spolupráci s MŠ velmi kladný dopad, ovšem toto spojení bylo přerušeno a dnes se již nevidají.



## **6.2 Kazuistika č. 2 Holčička (Venezuela)**

### **Charakteristika**

Do mateřské školy nastoupila holčička v listopadu roku 2019, bez jakékoli znalosti českého jazyka. V dotazníku o místu narození rodiče uvedli Španělsko, po rozhovoru s dědečkem bylo zjištěno, že holčička pochází z Venezuely. V současné době jsou holčičce čtyři roky. Navštěvuje třídu zelený kamínek, do které dochází celkem 22 dětí.

### **Osobní a rodinná anamnéza**

Mateřská škola má o holčičce minimum informací. Nicméně se ví, že žije s maminkou a mladší sestrou v místě mateřské školy. S rodinou je v blízkém kontaktu dědeček, který sice s obtížemi, ale ovládá český jazyk a pro mateřskou školu je jakýmsi komunikačním stěžejním bodem. Holčička velikostí odpovídá věku čtyřletého dítěte, žádné viditelné specifické znaky nemá.

### **Pedagogická anamnéza**

#### **- Adaptace na školní prostředí**

Adaptace na prostředí nebyla snadná jak pro dítě, tak pro personál MŠ. Když vezmeme v potaz fakt, že česky mluvící dítě má prvních pár dní adaptační obtíže (než se zvládne odloučit od rodiny) u této holčičky to nebylo jiné. Celou situaci dále stěžoval fakt, že česky mluvící dítě se pedagog snaží běžnými postupy uklidnit a vše důkladně vysvětluje, což se zde minulo účinkem – holčička tomu nerozuměla. Dalším problémem byla i jazyková bariéra paní učitelky. V rámci adaptace se paní učitelky pokoušely všemožným způsobem s holčičkou komunikovat. Neosvědčila se ani technika – mluvící překladač v mobilu. Holčička se hlasu z mobilu bála a s křikem od něj utíkala. Před Vánoci se holčička trochu adaptovala. Začala dobře reagovat na denní režim, který ji přinášel jistotu a věděla, jak budou činnosti následovat. Má ráda tvořivé aktivity, ráda maluje, proto při ranním odloučení od rodičů prospívá, když může jít hned tvořit. O aktivitu se dožaduje slovem „malovat“.

#### **- Verbální projev**

Holčička se verbálně projevuje úměrně jejímu porozumění. Během hry si povídá, většinou sama se sebou, protože jí děti nerozumí nebo si zpívá. S paní učitelkou se snaží dorozumívát – mluví španělsky, občas využije nějaký anglický výraz. Na angličtinu reaguje v případě, že učitelka použije krátký a jasný pokyn jako například „look“, „don`t“, „sit down“, apod.

Verbální projevy se u holčičky zlepšily po nástupu nové paní učitelky. Paní učitelka se s holčičkou snaží komunikovat anglicky, jelikož v dotazníku bylo uvedeno, že angličtině rozumí, s doplněním o český překlad. Holčičce je paní učitelka sympatická. Projevuje radost z její přítomnosti a opakuje po ní česká slova (nejraději má slovo „hrůza“).

Více než verbálně se holčička dorozumívá nonverbálně. Pokud narazí na situaci, že se s učitelkou není schopná domluvit slovem, ukáže, co potřebuje. Užívá něco jako „znakový jazyk“.

#### - **Motorika**

Motoricky je dítě obratné. Zvládá chodit po schodech a střídat nohy, zvládne se pohybovat do rytmu písni, doprovází je i slovem (zpívala s paní učitelkou písničku La Cucaracha). Motorická obratnost je viditelná i při sebeobsluze. Holčička zvládá manipulaci s oblečením. Při stolování je samostatná, nalije si nápoj, jí lžící. Bez obtíží manipuluje i s drobnými předměty, jako jsou například korálky, nebo různé druhy mozaiky. S oblibou obléká panenčím oblečení.

Grafomotorické dovednosti se zdají být v souladu s vývojem. Úchop tužky je správný, dítě vyhledává kresbu i malbu.

#### - **Pozornost**

V oblasti pozornosti se u holčičky nedalo nic vysledovat. Holčička byla při pozorování po delší absenci ve školce, proto ji paní učitelka „nechávala se opět sít“. Její náplní byla hra s panenkami a koníky, u této činnosti vydržela opravdu dlouho.

Podle informace od paní učitelky má holčička občas problém u práce vydržet, když je u ní sama. Potřebuje cítit přítomnost dospělé osoby, pokud ji cítí vydrží i u jiné činnosti dlouho (výtvarné, pracovní).

### **Přístup ve výchovně vzdělávacím procesu**

Vzhledem k tomu, že holčička do školky dlouhodobě nechodila, můžeme říct, že je pořád v adaptačním režimu.

Při hromadných činnostech se ve většině případů nezapojuje, větší společnosti dětí se vyhýbá. Děti o ni i přesto jeví zájem, avšak ona je ve většině případů neopětuje, jelikož si s dětmi nerozumí a často si hraje spíše vedle dětí než s nimi. VVP probíhá u holčičky ryze na individuální úrovni, kdy je cílem především rozvoj vzájemného porozumění. Jak bylo zmíněno výše, holčička s učitelkou komunikuje, vyhledává ji a pozitivně reaguje na její instrukce.

Holčička si již zvykla na denní režim a přináší ji to jakousi „jistotu“, pokud však neví, co má dělat, opakuje chování dle ostatních dětí. Při změně programu, např. ve středu kdy děti navštěvují tělocvičnu, se vždy snaží paní učitelka holčičku předem upozornit, seznámit ji se situací. Snaží se anglicky popřípadě španělsky s pomocí překladače v mobilu, který už holčička přijala, avšak tato metoda je velmi zdlouhavá a díky tomu i nepraktická.

Co ovšem holčičce vadí, jsou pobyty venku. Problém není v tom, že by nerada chodila ven, ale v oblékání. Holčička je od narození zvyklá na diametrálně odlišné klimatické podmínky. Při faktu, že holčička nastoupila do školky v listopadu, kdy je poměrně chladné počasí bylo žádoucí, aby se co nejvíce oblékla. Paní učitelky pamatují nespočet situací, kdy holčička hystericky křičela, házela sebou, protože se odmítala oblékat. Dokonce jednou paní učitelku i kousla. Situace se řešila s rodiči. Doma s holčičkou začali oblékání nacvičovat, aby jí nebyla zima. Problém byl v tom, že holčička na sebe oblečení nevrstvila, ale byla schopná si obléct pouze svetr. Oblékání bylo noční můrou, jak pro holčičku, tak pro samotné učitelky. Byly i dny, kdy se holčičku dařilo naladit na optimistickou vlnu a oblékání téměř nevnímala, ale takových momentů bylo minimum. V době pozorování holčičky už paní učitelky vyhlížely příchod jarních dní, aby tyto stresové situace holčičce opadly.

V únoru se holčička v rámci programu mateřské školy účastnila programu „Klauni“, kde na prosbu paní učitelky Středisko volného času (dále jen SVČ) zapojilo do programu i dobrovolníka ze Španělska. Dobrovolník po dobu programu pracoval s holčičkou a díky němu si holčička program moc užila a změna, kterou s sebou program přinášel ji nestresovala. Bohužel dobrovolník má činnost na SVČ, kde je plně vytížen a není tedy možno využít jej častěji.

### **Spolupráce s rodiči**

Spolupráce s rodinou je náročná. Celkově převládá komunikační bariéra. Rodiče mluví španělsky nebo minimálně anglicky. Trochu česky se domluví jen dědeček holčičky, který ale do školky chodí velmi sporadicky.

I přes to všechno je ale snaha rodičů hodnocena kladně. Pokud se s pracovníky školky na něčem domluví, domluvené požadavky dodrží. Individuální přístup vyžaduje především odhlašování holčičky, protože rodiče nepochopili systém. Tedy to, že nepřítomnost dítěte musí odhlásit.

V současné době mateřská škola pracuje na získání dvojjazyčného asistenta, který by měl holčičce pomoci v lepší adaptaci a celkovém rozvoji.

### **6.3 Kazuistika č. 3 Holčička (Arménie)**

#### **Charakteristika**

Holčičce je nyní pět let a pochází z Arménie. Holčička mateřskou školu navštěvuje od svých čtyř let a po celou dobu docházky navštěvuje také třídu zelený kamínek. Za dobu její docházky proběhla změna pedagogů, kterou zvládla bez větších obtíží.

#### **Osobní a rodinná anamnéza**

Typickým charakteristickým znakem holčičky je temperament. Holčička je akční a dá se říci i divoká. Holčička je postavou statná a o tom vypovídá i její apetit. Vzhledem ke kultuře holčička nesmí jíst vepřové maso, to ovšem nic nemění na faktu, že by ho moc ráda ochutnala a masovou pomazánku chodí tajně ochutnávat. Mimo temperament holčička neprojevuje respekt vůči pravidlům. Snaží se najít způsoby, kterými by daná pravidla obešla či se vyhnula jejich plnění.

Holčička žije v úplné rodině s otcem i matkou a mladším bratrem. Je v kontaktu s rodinou v Arménii, kam minimálně jednou ročně jede, čemuž následuje měsíční absence. Nutno podotknout, že holčička mluví čtyřmi jazyky. Ve školce využívá češtinu (bez dysgramatismů, řeč je srovnatelná s běžným česky mluvícím dítětem předškolního věku), doma mluví Arménsky, což je její rodný jazyk. Dále mluví také Francouzsky a Anglicky, tyto jazyky ovšem ovládá na „nižší úrovni“ a věty téměř neskládá. Otec se snaží mluvit česky, pokud výraz nezná využije angličtinu. Matka češtinu neovládá vůbec a ke komunikaci využívá angličtinu s velice zvláštním přízvukem. Je si plně vědoma komunikační bariéry a pro komunikaci v případě potřeby využívá mobilní překladač. S holčičkou hovoří arménsky (jejich rozhovor je podobný bouři).

#### **Pedagogická anamnéza**

##### **- Adaptace na školní prostředí**

Holčička měla stejné adaptační obtíže jako běžné děti (pláč při odloučení od rodiny, neznalost nového prostředí). Znát byla jazyková bariéra, ale díky průbojně povaze holčička bez obtíží napodobovala děti (jak aktivitami, tak verbálně) a během adaptačního režimu byla více méně srovnaná. Pro holčičku je však problematické dodržování pravidel. V adaptačním období

pro ni pravidla byla vyloženě stresující, pokud je měla dodržovat většinou začala přehnaně plakat, ojedinelé se také vztekala.

Celkově má k ostatním dětem má kladný vztah. Při pozorování bylo možné vidět její vůdčí rysy, které se ovšem ne vždy setkaly s pochopením všech dětí, především pak předškoláků. Holčička se ale nevzdává a za každou cenu se snaží prosadit. Nedá se říct, že by ji děti mezi sebe nepustily, ale vždy ji dají jasně najevo, když je jim jednání holčičky nepříjemné. Na takové situace většinou reaguje hlasitým a přehnaným pláčem, což je spojeno s jejím oblíbeným „přehráváním“ situací. Ráda pomáhá mladším dětem. K učitelce má vztah přátelský. Protože se během jednoho roku v její třídě vystřídalo poměrně dost učitelek, holčička je díky tomu takový „pedagogický experimentátor“ a zkouší, kde jsou hranice. Bylo zajímavé pozorovat, že každá paní učitelka má na dítě svou metodu. Nicméně všechny používaly důslednost, a i přes odlišnost metod jednotnost.

#### - **Verbální projev**

Jak bylo již několikrát zmíněno holčička je temperamentní a velice komunikativní, její verbální projev je nepřeslechnutelný. Holčička živě diskutuje a domáhá se toho, co chce. V komunikačních situacích je neoblomná a svéhlavá. Pokud vidí, že se jí nedostává uznání mezi vrstevníky, jde na ně „žalovat“. Holčička je schopná vést dialog (dokonce ho vyhledává), dokáže vyřídit vzkaz, ráda zpívá. Bez obtíží reaguje i na nonverbální komunikaci a velice dobře dokáže číst z výrazů obličeje.

Od prosince se holčička začala, dle slov paní učitelky, zakoktávat, což se zlepšilo, když paní učitelka její verbální projev usměrnila. Ovšem po vánočních prázdninách se koktání rapidně zhoršilo, zde už usměrnění nestačilo, ale nic nenasvědčovalo tomu, že by to holčičku nějak trápilo. Holčička ve školce navštěvuje zájmový zkoušek „Povídálek“, který má být jakousi alternativou logopedické prevence a předpokládalo se, že povede k drobným změnám. Změny ale bohužel nebyly viditelné. V projevu holčičky byla vidět jistá rytmizace při mluvě. Dalo se předpokládat, že je pod dohledem klinického logopeda o čemž MŠ neměla od rodičů žádnou zmínku. V únoru 2020 se holčička účastnila logopedické depistáže, kde paní logopedky neshledaly žádnou závažnou vadu. Koktavost holčičky přisuzovaly k přesycení podněty, a především k tomu, že mozek holčičky jede na plné obrátky, protože musí v jednu chvíli dělat spoustu úkonů (přelouskat si informaci, vymyslet co odpoví, jakým jazykem, a ještě odpověď přizpůsobit komunikačnímu partnerovi). Logopedky doporučily vést se pokyny klinické logopedky a řeč dále rytmizovat.

Rodičům byl výsledek depistáže přeložen do angličtiny. V tuto chvíli se ukázalo, že je holčička pod dohledem klinické logopedky, která rodičům doporučila i výuku češtiny pro cizince, kterou organizuje PPP. Na výuku rodiče přihlásili holčičku, ale do kurzů pro dospělé i sebe.

#### **- Motorika**

Dítě je motoricky obratné, zdolává překážky vyšší i nižší. Nemá strach ani z tělocvičných náradí jako je lavička nebo trampolína. Pohyb jako takový vyhledává, ráda tančí a běhá.

Obtíže nebyly shledány ani v oblasti jemné motoriky. Holčička vyhledává aktivity jako je navlékání korálek, ráda skládá různé mozaiky, nejraději podle své fantazie. Ráda kreslí, ale je potřeba upravovat úchop. Bez problémů a ostychu stříhá. V oblasti pohyblivosti mluvidel není vidět problém.

#### **- Pozornost**

Pozornost je někdy znatelně narušena temperamentem. Zároveň je také podmíněna danou aktivitou. Pokud holčičku činnost baví, dokáže pozornost udržet i delší dobu. U méně atraktivní činnosti (i když si ji holčička vybere sama) je potřeba zopakovat, že od činnosti odcházíme, až je hotová. Je dobré zmínit, že se holčička nevyhýbá aktivitám, které jsou náročné na udržení pozornosti. Ba naopak tím, jak se snaží vyrovnat starším dětem je sama vyhledává.

### **Přístup ve výchovně vzdělávacím procesu**

Dítě je zvědavé, což velice napomáhá celému procesu. Účastní se kolektivních, skupinových i individuálních aktivit – všude chce být vidět a slyšet. Ráda si prohlíží knihy. V řízených aktivitách je opravdu potřeba řídit její aktivitu, aby dala prostor i ostatním dětem, což jí dávají najevo i ostatní děti. Ve volných činnostech se projevuje vůdčím typem. Většinou si hraje s dětmi svého věku, ale s velkou oblibou proniká do skupin předškoláků, kde se ne vždy setká s úspěchem. Při neúspěchu běží opět žalovat nebo hlasitě brečí a nejspíš předpokládá, že si tím prosadí svou. Pokud se jí nedostává partnera ke hře nemá obtíže si hrát sama, ovšem ne moc dlouho, ale ve většině případů ji děti vezmou mezi sebe.

### **Spolupráce s rodiči**

Výše byla popsána mírná komunikační bariéra ze strany rodiny. I přesto je spolupráce ze strany MŠ hodnocena kladně. Rodiče včas odhlašují absenci holčičky, většinou volí emailovou komunikaci. Při komunikaci s učitelkou jsou vždy vstřícní a snaží se přistoupit na kompromis.

Vzhledem k několikrát zmíněnému temperamentu holčičky se stalo, že rodiče museli řešit problém s rozbitým nábytkem na který holčička „v zápalu boje“ skočila. Rodiče se vždy snažili problém vyřešit a spolupracovali na jeho nápravě. Rozbitý nábytek vyfotili a poslali na email vedoucí učitelce, která v té době nebyla na pracovišti, a se kterou věc dále řešili.

Při akcích, kde školka spolupracuje s rodinou je vidět, že holčička má doma respekt z otce, matka ovšem tolik autority u holčičky nemá.

Protože další školní rok bude holčička předškolačka má školka v plánu se zaměřit především na viditelnou koktavost. Bude potřeba navázat intenzivní spolupráci s klinickou logopedkou. Paní učitelka dokonce přemýšlí o vytvoření plánu pedagogické podpory.

#### **6.4 Shrnutí získaných výsledku výzkumu**

Dá se říci, na základě pozorování a rozhovoru s učitelkami, že délka a průběh adaptace vždy závisí na řadě faktorů, jako například povahové vlastnosti, sociální zkušenosti, přístup učitelky i rodičů a dalších. Odlišný mateřský jazyk byl však značnou bariérou u všech dětí. U chlapce a dívky z Venezuely byl proces adaptace podstatně delší, než u dívky z Arménie a ostatních dětí, což mohlo být i odlišnými povahovými vlastnostmi. U chlapce se pak adaptační proces opakoval skoro každoročně v září, po jeho dlouhém pobytu na Ukrajině. Chování bylo vždy totožné, ovšem období této adaptace bylo poměrně kratší, než tomu bylo první rok jeho docházky. Ovšem u všech dětí byl proces adaptace jiný a specifický, tak jako je tomu i u jiných dětí. Od dětí, kterých je mateřským jazykem čeština, se většinou proces lišil v délce a prožívání. Výjimkou byla holčička z Arménie, která se během jednoho roku velmi dobře adaptovala a také si osvojila český jazyk na dobré úrovni i přesto, že její otec zná pouze základy českého jazyka a matka nehovoří česky téměř vůbec. Dle slov učitelky to bylo hlavně díky povaze, možná i kultuře a „cílevědomosti“ holčičky, která velmi toužila po aktivním zapojení do kolektivu.

Z rozhovoru s učitelkami pak vyplynulo, že jejich příprava na příchod dětí s OMJ nebyla nijak více odlišná od běžné přípravy, a to i díky nedostatku informací, či jejich nepřehlednosti. Zjistili si základní informace o dítěti a kultuře, jedna z učitelek také připravila fotky ostatních dětí a vystavila je ve třídě. Dále si učitelky zjistily možnosti práce s dětmi s OMJ, vždy ale čekaly na projevy a potřeby daných dětí. V MŠ, kterou navštěvují dívky pak začali pracovat na získání

dvojjazyčného asistenta, jelikož na dívkách i ostatních dětech bylo znát, že toto podpůrné opatření potřebují a bude jim vyhovovat i z předchozích zkušeností při využití dobrovolníka SVČ ze Španělska.

Učitelky se dále shodovaly na faktu, že k samotné práci s dětmi není příliš specifických materiálů, zvláště pak v oblasti přípravy na základní školu. Využít se dle jejich slov dají různé materiály, ale vše používají dle intuice a přímo určených materiálů pro děti s OMJ je velmi málo. Celkově pak dostupnost materiálů i informací a podpoře pro mateřské školy v této oblasti vidí jako nedostačující.

Spolupráce rodičů je dle učitelek také velmi různorodá. U všech vybraných dětí se však rodiče nepodíleli ve větší míře na adaptaci v MŠ, nepobývali s dítětem ve třídě delší dobu, jak bývá doporučováno. Dle zkušeností učitelek je delší pobyt rodičů s dítětem v MŠ u většiny dětí spíše na škodu než k užitku. Přítomnost rodičů většinou doporučují pouze první den a pak již dítě po krátkých časových intervalech zvykat samotné. Dítě na pobyt v MŠ podle všeho pak připravovali pouze doma to za pomoci rozhovorů. V rámci spolupráce se pak spíše jedná o nutnou komunikaci či zájmové a další aktivity.



## ZÁVĚR

Tato bakalářská práce byla zaměřena především na problematiku adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem do prostředí a kolektivu české mateřské školy. Cílem práce bylo zjistit, jak tato adaptace probíhá, co ovlivňuje její průběh a jak se na procesu podílejí rodiče, v neposlední řadě také zjistit, co by adaptaci, a tím i následnou práci s dětmi mohlo usnadnit.

V teoretické části práce jsou na základě poznatků z odborné literatury zmíněny základní pojmy, které mohou pomoci při orientaci v dané problematice. Krátce je nastíněna také současná mateřská škola. Dále byla tato část práce zaměřena na aktuální legislativní ukotvení a podporu, kterou mohou pedagogové využít nejen ve formě podpůrných opatření, ale i od institucí jako například META a NIDV. V závěru je popsána samotná adaptace, jak se na dítě s OMJ připravit a v neposlední řadě také kulturní šok, který může být s adaptací spjatý.

Praktická část pak volně navazuje na teoretická východiska, a za pomoci kvalitativního výzkumu a metody pozorování a rozhovoru, předkládá kazuistiky dětí s OMJ, které navštěvují vybrané školy ve Zlínském kraji. Je zde popsán průběh adaptace, osobní, rodinná i pedagogická anamnéza dále se věnuje přístupu ve výchovně vzdělávacím procesu a spolupráci s rodiči. V rámci shrnutí jsou pak předneseny získané poznatky z průběhu pozorování i rozhovorů s učitelkami.

V průběhu realizace kvalitativního výzkumu jsem došla k závěru, že největší obtíží bývá, dle předpokladů, jazyková bariéra, která s sebou přináší další úskalí v již tak těžkém procesu adaptace. Ta je obtíží nejen u samotných dětí, ale i rodičů, díky čemuž se pak komplikuje vzájemná spolupráce se školou a pedagogy. Dále se ukázalo, že připravenost pedagogů ve zmíněných školách nebyla dostačující a dle jejich slov je tomu i ve spoustě ostatních škol, se kterými jsou v kontaktu. Chybí zde hlavně jasné a srozumitelné informace, které by pedagog mohl snadno najít, nejen ve formě odborné literatury, které je pro mateřské školy velmi málo. Často se tedy adaptace dětí uskutečňuje způsobem „pokus a omyl“. Tato skutečnost se díky zmíněným organizacím (META, NIDV...) začíná zlepšovat, ale stále zde značná podpora chybí. Například o skutečnosti, že je zde možnost bezplatného využití tlumočnicka, pedagogové nebyly informováni, i přesto že je to velká a užitečná pomoc. Víme, že každé dítě s OMJ je individuální a potřebuje tedy specifický přístup,

ale více informací by pedagogům pomohlo, alespoň v obecném nástinu činností, podpory a komunikace s těmito dětmi, ale i jejich rodiči.

Dle mého názoru je i díky narůstajícím počtu dětí s OMJ v českých školách důležité se této oblasti věnovat a dále ji rozvíjet, vytvářet potřebné materiály i metodiky. Z hlediska nástupu těchto dětí do vzdělávacích institucí vidím jako vhodné začít již u mateřské školy. Dítě zde má větší prostor k adaptaci nejen na prostředí školy, ale celkově i na české prostředí. Má možnost se socializovat, rozvíjet jazykové dovednosti a další oblasti formou her a tvořivých činností. Na tyto a další činnosti je v mateřské škole podstatně větší prostor než v základní škole, zde již dítě musí psát, číst a nabývat dalších vědomostí a dovedností.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ, 2014. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4033-0.

BOHÁČOVÁ, Jana et al. ©2019. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*.. 1. vydání. Praha: Raabe. Školní zralost; 5. ISBN 978-80-7496-422-0.

CÍLKOVÁ, Eva a Petra BOREŠOVÁ, 2007. *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-238-6.

HÄFELE, Bettina, WOLF-FILSINGER, Maria, 1993. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-85282-57-7.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

JANDOUREK, Jan, 2007. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-269-0.

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

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

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, 2014. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.

KROPÁČOVÁ, Jitka, 2008. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Monografie. ISBN 978-80-244-2162-9.

MERTIN, Václav a Iona GILLERNOVÁ, 2010. ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1361-1.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a SCHOLL, Lucie, 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-678-3.

NIESEL, Renate a GRIEBEL, Wilfried, 2005. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. vydání. Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RADOSTNÝ, Lukáš, 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vydání. Praha: Meta-Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.

SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a FIKAROVÁ, Táňa, 2018. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1324-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TITĚROVÁ, Kristýna et al. ©2014. *Hledá se dvojjazyčný asistent...: zkušenosti s dvojjazyčnými asistenty v českých školách a inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem*. 2. vydání. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, [2014], 91 stran. ISBN 978-80-270-2566-4.

*Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech ... 2018*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-41-9.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

*Adaptace dítěte v MŠ* [online]. 2019. [cit. 2020-03-27]. Dostupné z:

<https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/adaptace-ditete-v-ms>

*Děti cizinci a děti s OMJ* [online]. 2019. [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

*Katalog podpůrných opatření* [online]. 2015 [cit. 2020-04-04] <http://katalogpo.upol.cz>

LINHARTOVÁ, Tereza, Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. 2014. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. [online]. 1. vydání. META, o.p.s., Praha. [cit. 2019-11-20].

Dostupné z: [https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta\\_deti\\_s\\_omj\\_v\\_ms\\_metodika.pdf](https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_deti_s_omj_v_ms_metodika.pdf)

*Počet cizinců* [online] ROK. [cit. 2020-04-04] Dostupné z:

<https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

*Počty cizinců na školách* [online]. 2019 [cit. 2020-01-10]. dostupné z:

<https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*. [online]. 2018 [cit. 2020-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

Vyhláška č. 27/2016 *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* Úplné znění ke dni 1. 1. 2020. Ve znění vyhlášky č. 248/2019 Sb. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/51339/download/>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Úplné znění ke dni 1. 1. 2020. Ve znění vyhlášky č. 248/2019 Sb. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/51372/download/>

Zákon č. 326/1999 Sb. *Zákon o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů*. Úplné znění ke dni 1. 5. 2011. Ministerstvo vnitra, 2019. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/.../aktualizovane-uplne-zneni-zakona-c-326-1999-sb-o-pobytu-cizincu-k-6-11-2019-s-vyznacenyimi-zmenami.aspx>

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Úplné znění ke dni 15. 2. 2019. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

Zákon č. 563/2004 Sb. *O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Úplné znění ke dni 1. 9. 2016. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>

## **SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

**OMJ** – Odlišný mateřský jazyk

**MŠMT** – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

**ČR** – Česká republika

**MŠ** – Mateřská škola

**RVP PV** – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

**ŠVP** – Školní vzdělávací program

**TVP** – Třídní vzdělávací plán

**PO** – Podpůrná opatření

**PPP** – Pedagogicko-psychologická poradna

**SPC** – Speciálně pedagogické centrum

**PLPP** – Plán pedagogické podpory

**IVP** – Individuální vzdělávací plán

**NIDV** – Národní institut dalšího vzdělávání

**SVČ** – Středisko volného času

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Kateřina Králíková
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Alena Vavřdová, Ph. D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	DĚTI CIZINCŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE
<b>Název v angličtině:</b>	CHILDREN OF FOREIGNERS IN KINDERGARTEN
<b>Anotace práce:</b>	Tato bakalářská práce se zabývá problematikou adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem na prostředí běžné mateřské školy ve Zlínském kraji. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, které se pojí s daným tématem. Dále je zmíněno aktuální legislativní ukotvení, podpůrná opatření, teoretické vymezení adaptace a kulturní šok. V praktické části jsou představeny děti s odlišným mateřským jazykem a průběh jejich adaptace ve formě kazuistik.
<b>Klíčová slova:</b>	Cizinec, adaptace, odlišný mateřský jazyk, mateřská škola,
<b>Anotace v angličtině:</b>	The bachelor thesis deals with issue of adaptation of children with different mother language to the kindergarten in the Zlín region. The theoretical part describes the basic concepts that are in connection with the topic. The actual legislative anchoring, support measures, theoretical definition of adaptation and culture shock are also mentioned. The practical part presents children with different mother language and the process of their adaptation in the form of case studies.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	foreigner, adaptation, different mother language, kindergarten
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	0
<b>Rozsah práce:</b>	43 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český