



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

Diplomová práce

Děti s odlišným mateřským jazykem v předškolním vzdělávání

Vypracoval: Mgr. Erika Lykešová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Štefánková, Ph.D.

České Budějovice 2023

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

21. dubna 2023

Mgr. Erika Lykešová

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce, Mgr. Zuzaně Štefánkové, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady. Také bych chtěla poděkovat vybraným pedagogům z mateřských škol v Českých Budějovicích za poskytnutí rozhovorů.

Děti s odlišným mateřským jazykem v předškolním vzdělávání

Abstrakt

Cílem diplomové práce je popis adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem na předškolní vzdělávání. Pod pojmem děti s OMJ jsou konkrétně pro diplomovou práci myšleny děti z Ukrajiny, které během roku 2022 začaly přicházet do českého vzdělávacího systému kvůli válečnému konfliktu na Ukrajině.

Teoretická část se člení na čtyři kapitoly, které obsahují teoretický základ ke zpracovávané problematice a jsou významně propojené s praktickou částí diplomové práce. Obsahem je vymezení základních pojmů problematiky dětí s odlišným mateřským jazykem a charakteristika typických vývojových aspektů v předškolním vzdělávání. Mimo jiné jsou do teoretické části zařazeny možnosti podpory při vzdělávání a způsoby komunikace, které jsou pro adaptaci a rozvoj jazyka vhodné. Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum výše vymezené problematiky. V první části kvalitativního výzkumu se jedná o polostrukturované rozhovory s pedagogy vybraných mateřských škol v Českých Budějovicích. Druhou částí výzkumu je zúčastněné pozorování, které proběhlo v jedné ze soukromých mateřských škol rovněž v Českých Budějovicích.

Přínosem diplomové práce může být inspirace pro pedagogy mateřských škol, kteří se podílejí na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem či konkrétně dětí z Ukrajiny.

Závěr diplomové práce shrnuje problematiku dětí s odlišným mateřským jazykem a jejich adaptaci v předškolním zařízení.

Klíčová slova: děti s odlišným mateřským jazykem, Ukrajina, předškolní vzdělávání, adaptace, inkluze, komunikační kompetence, možnosti podpory.

Children with a different mother tongue in preschool education

Abstract

The aim of the thesis is to describe the adaptation of children with a different mother tongue to preschool education. Under the term children with OMJ, children from Ukraine who began to enter the Czech education system during the year 2022 due to the war conflict are specifically chosen for the diploma thesis.

The theoretical part is divided into four chapters, which contain the theoretical basis for the subject matter and are significantly connected with the practical part of the diploma thesis. The content is a definition of the basic concepts of the issue of children with a different mother tongue and characterization of typical developmental aspects in preschool education. Among other things, the theoretical part includes possibilities for support during education and methods of communication, which are suitable to use during language adaptation and development. The practical part deals with qualitative research on the issues defined above. The first part of the qualitative research involves semi-structured interviews with teachers of selected kindergartens in České Budějovice. The second part of the research is participant observation, which took place in one of the private kindergartens also in České Budějovice.

The benefit of the thesis can be inspirational for kindergarten teachers who participate in the education of children with a different mother tongue, specifically children from Ukraine.

The conclusion of the diploma thesis summarizes the issue of children with a different mother tongue and their adaptation in preschool.

Keywords: children with a different mother tongue, Ukraine, preschool education, adaptation, inclusion, communication competence, support options

Obsah

Úvod	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Děti s odlišným mateřským jazykem	10
1.1 Děti s OMJ – vícejazyčné děti.....	10
1.2 Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem	12
1.3 Integrace dětí s OMJ.....	15
2 Předškolní vzdělávání.....	20
2.1 Specifika předškolní výchovy	20
2.2 Charakteristika dítěte v předškolním věku.....	22
3 Adaptace dětí s OMJ	25
3.1 Teoretické vymezení pojmu adaptace	25
3.2 Proces adaptace.....	26
3.3 Adaptace dětí s OMJ na prostředí MŠ.....	29
3.4 Faktory ovlivňující adaptaci dítěte s OMJ	33
3.4.1 Prostředí	34
3.4.2 Osobnost pedagoga	35
3.4.3 Rodina.....	35
3.4.4 Osobnost dítěte	36
4 Děti s OMJ v předškolního vzdělávání	38
4.1 Metodika práce s dětmi s OMJ	38
4.2 Názorné a didaktické pomůcky	41
4.3 Další možnosti podpory	42

4.3.1 Cílená jazyková podpora	46
4.3.2 Alternativní a augmentativní komunikace	47
II PRAKTICKÁ ČÁST	51
5 Cíl výzkumu.....	51
6 Metodologie	52
6.1 Metodika výzkumného šetření	52
6.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky	52
6.3 Výběr a popis výzkumného vzorku	53
6.4 Metody sběru dat	54
6.4.1 Rozhovor.....	54
6.4.2 Zúčastněné pozorování	55
6.5 Průběh výzkumu.....	56
7 Etika výzkumu	57
8 Analýza výsledků výzkumného šetření.....	58
8.1 Polostrukturované rozhovory	58
8.2 Zúčastněné pozorování	68
8.3 Výsledky zúčastněného pozorování.....	90
9 Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	94
10 Diskuse	96
Závěr	103
Použitá literatura	105
Seznam příloh.....	111
Seznam obrázků a tabulek.....	119
Seznam zkratk	120

Úvod

Mateřská škola je vzdělávací instituce, ve které probíhá předškolní vzdělávání. Je to první vzdělávací instituce, do které se během života dostáváme. Úkolem pedagogů mateřských škol je příprava dětí na budoucí vzdělávání a život. Cílené preprimární vzdělávání je proto zásadní pro další vývoj jedince.

Téma diplomové práce bylo zvoleno na základě vlastní zkušenosti autorky, která se sama podílí na preprimárním vzdělávání dětí předškolního věku. Problematika týkající se předškolního vzdělávání je jí velmi blízká, a proto se rozhodla věnovat tomuto tématu v kvalifikační práci. Pozornost je věnována problematice ukrajinských dětí, které vlivem válečného konfliktu začaly přicházet do vzdělávacích institucích v České republice. V mnoha případech se jednalo o velmi obtížný úkol začlenit tyto děti s odlišným mateřským jazykem do vzdělávacích institucí. Proto je téma diplomové práce zasazeno do prostředí mateřské školy, aby autorka mohla čerpat přímo z vlastní zkušenosti coby pedagog mateřské školy.

Klíčovými dokumenty pro zpracování práce jsou metodiky, které byly vytvořeny pro začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem, konkrétně tedy dětí z Ukrajiny. Tyto metodiky zachycují důležitá témata, jimiž se mají pedagogové při začleňování a vzdělávání dětí s OMJ inspirovat.

Diplomová práce je standardně rozdělená na teoretickou a výzkumnou část. V teoretické části je čtenář uveden do problematiky dětí s odlišným mateřským jazykem. Jednotlivé podkapitoly se věnují problematice adaptace a inkluze těchto dětí. Další kapitoly jsou věnovány komunikaci, možnostem podpory ve vzdělávání, ale také jsou zaměřeny na charakteristiku dítěte předškolního věku. Teoretická část vychází z velké části z výzkumného šetření, v rámci kterého bylo na základě kvalitativního výzkumu zkoumáno začleňování dětí s OMJ, konkrétně tedy dětí z Ukrajiny, do procesu předškolního vzdělávání.

V rámci praktické části byl realizován kvalitativní výzkum. Nejprve byl kvalitativní výzkum realizován v podobě polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory mapují připravenost pedagogů na příchod dítěte s OMJ do předškolního vzdělávání. Druhou část praktické části tvoří druhý kvalitativní výzkum v podobě zúčastněného pozorování. Pozorována byla práce autorčiny kolegyň v mateřské škole při adaptaci tří věkově odlišných dětí z Ukrajiny.

Očekávaným cílem diplomové práce je popis adaptace dětí s OMJ na předškolní vzdělávání a dále popis připravenosti pedagogů mateřských škol na vzdělávání těchto dětí. Diplomová práce může posloužit rodičům, ale i pedagogické veřejnosti ke zlepšení informovanosti ohledně předškolního vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Děti s odlišným mateřským jazykem

V legislativě se setkáváme s termínem žáci cizinci dle paragrafu 20 školského zákona č. 561/2004 Sb. Společnost META o.p.s. již několik let prosazuje termín děti a žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Pro potřeby tohoto textu budeme pracovat s pojmem dítě s odlišným mateřským jazykem (OMJ), neboť je to právě odlišnost mateřského jazyka, která začleňování nejvíce znesnadňuje.

„V současné literatuře i legislativě se setkáváme nejčastěji s pojmem dítě cizinec. Tento pojem vychází z právního postavení těchto dětí a jejich rodičů coby cizinců. V praxi se však můžeme setkat i s případy, kdy se s obdobnými problémy mohou potýkat děti ze smíšených manželství či děti imigrantů, kteří v České republice již získali občanství. Z pedagogického hlediska je mnohem důležitější, že dané dítě nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk než ostatní děti. Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech více určující a limitující než cizinecký status.“ (Kol. autorů META, 2011, s. 11)

1.1 Děti s OMJ – vícejazyčné děti

Počet dětí, které přicházejí do České republiky ze zahraničí, v posledních letech rapidně roste. Kulturně a jazykově se jedná o děti z odlišného prostředí, které se musí přizpůsobit novým podmínkám. Mezi nejčastější země původu patří Ukrajina, Slovensko, Vietnam, Rusko a Mongolsko. Problematické je, že některé děti nemají s češtinou problém, ale některé děti přicházejí do ČR a do vzdělávacího systému s malou nebo žádnou znalostí vyučovacího jazyka (www.inbaze.cz).

Děti s OMJ nejsou stejnorodá skupina a jejich potřeby jsou rozdílné v každém věku i stupni rozvoje. Proto je nutné úzce spolupracovat s rodiči dítěte, sdílet s nimi informace o všech stránkách rozvoje dítěte a všestranně působit na dítě. Existují určité dovednosti, které se dají naučit prostřednictvím jazykových vzorců a plánované pomoci, přesto zatím

neexistuje žádné jednoduché řešení, jak podporovat a rozvíjet děti s OMJ. Jediným dobrým způsobem je inkluzivní přístup, kdy dítě zařadíme mezi jeho vrstevníky. Z dalších doporučení můžeme vyzdvihnout vstřícný postoj, porozumění, reflektivní přístup a víru v dobré začlenění a adaptaci dítěte s OMJ (www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu, 2011).

Termín děti a žáci s OMJ je pomyslným mezistupněm, který poukazuje na odlišnost mateřského jazyka od vyučovaného. Autorka Titěrová v publikaci od Lukáše Radostného hovoří o tom, že pojetí vícejazyčnosti je progresivnější náhled na žáky ovládající více jazyků, ale ten vyučovací není jejich mateřský. Proto hovoříme o vícejazyčnosti, která více propojuje a sblížuje (Radostný, 2011).

Dítě s OMJ není jen dítě, které přichází ze zahraničí, ale i dítě, které žije v ČR se svými cizojazyčnými rodiči, nebo s českými rodiči a z nějakých důvodů neovládá český jazyk na úrovni rodilých mluvčích. Pojem dítě s OMJ tedy zahrnuje i žáky s českým státním občanstvím, jejichž rodným jazykem je jazyk jiný než český (NPI ČR, 2020).

Mnohé organizace, jako je META, o.p.s., Národní pedagogický institut, InBáze, z.s., Mezinárodní organizace pro migraci a další, se problematikou dětí s OMJ zabývají dlouhodobě. Společnost META, o. p. s. pracuje s pojmem dítě s OMJ a uvádí následující definici: „*V nejširším slova smyslu jde o všechny děti a žáky, v jejichž případě se jazyk, kterým hovoří ve svém volném čase a domácím prostředí, resp. ve kterém se dosud vzdělávali, nekryje, nebo jen částečně kryje s vyučovacím jazykem, tj. češtinou.*“ (https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti, 2022)

Příčinou příchodu nových žáků a dětí s odlišným mateřským jazykem je nejčastěji migrace, ke které dle Radostného (2011) dochází proto, že lidé odcházejí ze své země kvůli ekonomické nebo pracovní tísní. Jako další důvod autor uvádí přírodní katastrofy nebo válečné konflikty, které jsou v současné době velmi aktuální vzhledem k válečnému stavu na území Ukrajiny. Kvůli této situaci přicházejí do českého školského systému děti ukrajinských uprchlíků. Tyto děti je potřeba vzdělávat, a to ve všech stupních vzdělávání,

tedy ve stupni primárním, sekundárním a terciálním. Tato diplomová práce se zabývá problematikou ukrajinských dětí a jejich adaptací v předškolním vzdělávání.

Na závěr této podkapitoly můžeme pro doplnění vysvětlit tzv. bilingvismus. Mezi děti a žáky s OMJ lze totiž zařadit i děti z bilingvního prostředí. Bilingvismus je schopnost jedince mluvit dvěma a více jazyky. Přesněji se jedná o druh komunikační kompetence, kdy může dítě realizovat komunikační potřeby pomocí prvního nebo druhého jazyka. Dítě tedy využívá jazyk, který pro komunikaci v dané situaci potřebuje. V bilingvistu dochází k takzvanému míšení kódů a interference, kdy oba tyto projevy jsou přirozenou součástí mluveného projevu (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

1.2 Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem

Vzdělávání dětí cizinců upravuje §20 Školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Dále jen vymezení předškolního vzdělávání.

Pro předškolní vzdělávání platí při splnění podmínky §20 odst. 2 písm. d): *„právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.“* (Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č. 403/2020 Sb.)

Děti s OMJ v rámci povinné předškolní výchovy mají nárok dle §20 odstavce 5 tohoto zákona na:

- *„bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků,*
- *podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.“*

Radostný (2011, s. 16) zdůrazňuje, že „*při vzdělávání žáků s OMJ je důležité si uvědomit, že vyučovací jazyk je pro ně cizím jazykem. To znamená, že při výuce dochází k situaci, kdy se paralelně cizí jazyk učí a zároveň se prostřednictvím tohoto cizího jazyka vzdělávají.*“

V případě vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem můžeme mluvit o inkluzivním vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání neboli inkluze je proces, kdy se všechny děti bez výjimky zařazují do běžného vzdělávání. V tom případě můžeme hovořit o inkluzivní škole, kde se vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami, děti nadané, děti menšinového etnika i většinové společnosti, ale i děti s OMJ. Přístup k takovýmto dětem během inkluzivního vzdělávání musí uzpůsobit pedagog, škola a vrstevníci (Macků, Mikšová, 2020).

Inkluzivní vzdělávání můžeme chápat jako proces, kdy zařazujeme všechny děti do hlavního vzdělávacího proudu a snažíme se odstraňovat překážky, které brání ve společném vzdělávání. A právě takové vzdělávání vyžaduje od pedagoga změnu úhlu pohledu, tedy změnu přístupu v práci s dětmi. Pedagog by měl přemýšlet o dané skupině nově přichozích žáků, plánovat a přizpůsobovat svůj styl práce i vzdělávací nabídku tak, aby se mohly do procesu vzdělávání zapojit všechny děti a nikdo z činnosti nebyl vyčleněný (Linhartová, 2018).

V souvislosti s inkluzivním přístupem by měl být co největší počet dětí ponechán v hlavním vzdělávacím proudu, a díky tomu by se mělo zabránit případné segregaci dětí se specifickými vzdělávacími potřebami (Nikolai, 2008).

Pro inkluzivní vzdělávání by se pedagog měl snažit vytvořit optimální podmínky pro rozvoj osobnosti každého dítěte. Jedná se o podmínky k učení i ke komunikaci s ostatními a v neposlední řadě také samostatnost. Důležité je při plánování a realizaci vzdělávání dětí s priznanými podpůrnými opatřeními si uvědomovat možnosti těchto dětí pro další vzdělávání. Cílem podpory vzdělávání dětí s OMJ je kompletní zapojení a maximální využití vzdělávacího potenciálu všech dětí s ohledem na jeho individuální schopnosti a možnosti. Pokud budeme přemýšlet o dítěti s OMJ jako o dítěti, které nám

nerozumí, protože má jiný mateřský jazyk, je zřejmé, že takové dítě se nemůže plnohodnotně účastnit inkluzivního vzdělávání.

Pro vzdělávání dětí s OMJ je nutné si uvědomit několik důležitých faktorů, které vzdělávání mohou ovlivňovat. Mezi tyto faktory jednoznačně patří jazyková bariéra, osobnost dítěte a spolupráce rodiny a vzdělávací instituce. Kvůli těmto faktorům je nutné připravit na příchod dítěte s OMJ vhodné prostředí. Ze strany mateřské školy může probíhat začleňování ve čtyřech fázích:

1. Reflexe situace v MŠ

2. Vytvoření adaptačního plánu

3. Realizace adaptačního plánu

4. Zpětná vazba, hodnocení, evaluace (Linhartová, 2015).

V první fázi je nutné, aby si mateřská škola uvědomila, zda je prostředí vhodné pro příchod dítěte s OMJ a zda jsou na to pedagogové MŠ dostatečně připravení. Je třeba zvážit, zda je MŠ schopna reagovat na specifické potřeby dětí s OMJ.

Ve druhé fázi by měla mateřská škola mít sestavena pravidla, principy a opatření, pomocí kterých bude dítě integrováno. V rámci integračního a inkluzivního opatření by měl být sestaven adaptační plán a třída vybavena dostatečným podpůrným materiálem (viz obrázky, metodické listy, výukové programy apod.). V této fázi se také mluví o multikulturní výchově, tedy o připravenosti ostatních dětí na příchod dítěte s OMJ.

Ve třetí fázi realizujeme adaptační plán, kdy začleňujeme dítě s OMJ do kolektivu MŠ. Pro realizaci adaptačního plánu je nutné uzpůsobit spolupráci pedagogického personálu se zákonným zástupcem dítěte.

Čtvrtá fáze je poslední fází a zahrnuje zhodnocování a reflektování postupů, cílů a pokroků, které byly v adaptačním plánu definovány (Linhartová, 2015).

1.3 Integrace dětí s OMJ

V současnosti je výchova a vzdělávání důležitým předpokladem pro orientaci a úspěch na trhu práce. Poskytnutí příležitostí pro vzdělávání se týká všech dětí bez rozdílu pohlaví, věku, národnosti či vyžadování speciálních vzdělávacích potřeb.

„Dítě (žák) se SVP je jedinec, který má určitou nedostatečnost ve svých schopnostech a dovednostech, osobnostních rysech projevujících se v učení, chování, jednání, prožívání, sociálních a kulturních rozdílech.“ (Šafránková, s. 114, 2019) V dřívějších dobách se k takovýmto žákům přistupovalo odlišně. Mohli jsme zaznamenat přístup v podobě nelidského zacházení (Řecko – Sparta), izolace, a tedy zamezení kontaktu s populací, či separace tedy exkluzi neboli vyčlenění žáka z běžné skupiny intaktních (Šafránková, 2019).

Ve školství se můžeme setkat s přístupem tzv. integrace. Při integraci dochází k začleňování dítěte se SVP do výuky a školní třídy, kdy se dítě těmto podmínkám postupně přizpůsobuje. Jedná se spíše o jakési společné soužití dětí a žáků se SVP s ostatními dětmi a žáky vedle sebe. Oproti tomu inkluze neboli inkluzivní škola znamená zcela jiný, opačný pohled na dítě a žáka. V inkluzivní škole vnímá pedagog dítě a žáka se specifickými potřebami s jeho individuálními schopnostmi, dovednostmi, osobnostními rysy a jeho speciálními potřebami. Proto se v systému škol a školských zařízení snažíme vytvořit takové prostředí pro optimální rozvoj. Dle Šafránkové (2019, s. 115) *„inkluze znamená společné vzdělávání všech bez bariér a s pozitivním respektem k jinakosti jedince“*. V tom případě pro úspěšnou inkluzi potřebujeme týmovou spolupráci, tedy multidisciplinární tým, který tvoří žák, pedagog, asistent pedagoga, rodiče a další odborníci, jako jsou například speciální pedagogové, psychologové, psychiatři, pediatři apod.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů upravuje současný stav takto: *„Vzdělávání 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.“

Nástup dítěte s odlišným mateřským jazykem, které nemá osvojené základy českého jazyka nebo se nikdy s českým jazykem nesetkalo, do předškolního vzdělávání znamená problém. Jedná se o velkou zátěž pro pedagoga i samotné dítě. Pro předcházení případným problémům je nutné učinit opatření, která nastup dítěte do předškolního vzdělávání zmírní nebo zjednoduší (Macků, Mikšová, 2020).

Před příchodem dítěte s OMJ je nutné zjistit několik informací, které uvádí ve své metodice Macků a Mikšová (2020, s. 9):

- *„Jak se správně vyslovují jména dětí a rodičů, zemi původu a mateřský jazyk, informace o zemi, kultuře, jazyku rodné země dítěte, které chceme přijmout;*
- *datum příjezdu dítěte a rodiny do ČR (pokud je zde rodič déle a ovládá již trochu český jazyk, bude komunikace snazší);*
- *kde a s kým dítě bydlí (kdo ho vyzvedává ze školy, kdo pečuje o dítě, ...);*
- *zda již dítě zná alespoň nějaké české výrazy;*
- *úroveň porozumění českému jazyku u rodinných příslušníků (lze zjistit orientačně již při samotném zápisu);*
- *zdravotní stav, případná medikace;*
- *hygienické, sebeobslužné dovednosti;*
- *úroveň psychického a fyzického vývoje;*
- *zkušenosti s kolektivem dětí, reakce na odloučení od rodičů;*
- *již při vyřizování Žádosti o přijetí dítěte by bylo vhodné mít k dispozici stručný překlad podmínek přijímacího řízení školy, stručné shrnutí školního vzdělávacího programu a případně i překlad postupu nutného k úspěšnému přijetí dítěte do mateřské školy (měli bychom ideálně disponovat překladem do angličtiny, němčiny, ruštiny, ukrajinštiny a vietnamštiny).“*

V případě, že komunikace s rodiči je v českém jazyce nemožná, je vhodné vyhledat služby tlumočnicka nebo využít možnosti online překladače a s rodinou komunikovat písemnou formou.

Pokud se jedná o zařazení dítěte do inkluzivní školy, tedy do školy, která nedělá rozdíly mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a dětmi intaktními, je možné v jedné třídě vzdělávat více dětí společně a najednou. V jedné třídě tedy společně mohou být děti zdravotně postižené, děti s mimořádným nadáním, a stejně tak děti s odlišným mateřským jazykem i děti většinové společnosti. V tomto případě se pedagog musí dítěti věnovat individuálně a rovnoměrně zároveň. Poté může být inkluze a integrace úspěšná (Mikšová, Macků 2020).

Je žádoucí v rámci integrace dítěte s OMJ podpořit rozvoj dítěte ve všech stupních vzdělávání. Školský zákon (561/2004 Sb. ve znění zákona č. 403/2020 Sb., online) dle §16 odst. 1 specifikuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, *„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.“* Zmíněné kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky dítěte zahrnují děti s OMJ, přičemž se může jednat o cizince, nebo o děti s OMJ s českým státním občanstvím (Prudíková, MŠMT 2017).

Cílem inkluze je zajistit dítěti, žákovi nebo studentovi podmínky pro rovné šance ve vzdělávání, jak určuje Školský zákon (č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č. 403/2020 Sb., online) dle §16 odst. 2 upřesňujícího podpůrná opatření, která mohou vyrovnávat příležitosti ve vzdělávání, přesněji pak vyhláška č. 73/2005 Sb. Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platném znění, resp. ve znění vyhlášky č. 27/2016

Sb. o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. Tato vyhláška specifikuje podpůrná opatření I. až V. stupně (u II. až V. st. je v příloze č. 1 této vyhlášky normována též finanční náročnost podpůrného opatření). Podpůrná opatření spočívají v:

- a) *„poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) *využití asistenta pedagoga,*
- h) *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“*

Jak už bylo uvedeno výše, podpůrná opatření jsou vymezena vyhláškou č. 27/2016 Sb. Podpůrná opatření mají mít za cíl vliv na zlepšení podmínek vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, mezi něž řadíme i žáky s OMJ. Ve vyhlášce je uvedeno: *„žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Pro takové žáky je dle vyhlášky stavěno několik typů pomůcek: *„kompenzační pomůcky, speciální učebnice a pomůcky, softwarové vybavení a IT vybavení“*. (Vyhláška 27/2016 Sb.) U každé takové pomůcky je normována finanční náročnost.

Podpůrná opatření dle vyhlášky mají stanovena celkem 5 stupňů podpory; pro děti a žáky s odlišnými kulturními a životními podmínkami jsou stanoveny pouze tři stupně podpůrných opatření. První stupeň podpory dle *Vyhlášky č. 27/2016 Sb.* a *Školského zákona č. 561/2004 Sb.* smí aplikovat každý pedagog po vlastním uvážení, kdy si na základě svých znalostí a možností sestaví portfolio metodiky individuálního přístupu k dítěti s potřebnými pomůckami, které pro rozvoj dítěte potřebuje. V mateřské škole se díky prvnímu stupni podpůrných opatření dá využívat například metodických a pracovních listů, komunikačních kartiček a dalších pomůcek, jako jsou demonstrační obrázky, piktogramy a programy pro multikulturní výchovu (*Vyhláška 27/2016 Sb.*).

Druhý a třetí stupeň podpory je využitelný pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení a zákonného zástupce (viz Příloha č. 1 Informovaný souhlas). V rámci této podpory pedagog uskutečňuje vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP) za využití speciálních pomůcek zmíněných výše. Pokud se zaměříme na mateřskou školu, využití IVP je velmi vhodné pro děti s OMJ. V takovém případě by pro takové dítě měla mít mateřská škola asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je podpůrné opatření, které není součástí IVP, nicméně je výhodné, aby dítě mělo obě tato podpůrná opatření, která se prolínají. Důvodem je realizace individuálního přístupu v rámci IVP. Je důležité, aby MŠ měla pro takové vzdělávání dostatek speciálních pomůcek k rozvoji všeobecných znalostí, sociálních dovedností apod. ([www.inkluzivniskola.cz/podpora vzdělávání dětí a žáků s OMJ](http://www.inkluzivniskola.cz/podpora_vzdělávání_dětí_a_žáků_s_OMJ)).

2 Předškolní vzdělávání

Školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů definuje cíle předškolního vzdělávání takto: „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.) Z hlediska organizace předškolního vzdělávání je ve školském zákoně právně definováno, že předškolní vzdělávání se organizuje pro děti od 2 do 6 let věku.

2.1 Specifika předškolní výchovy

„*Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9), lesními mateřskými školami. Pro děti s odkladem školní docházky může být realizováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. V procesu vzdělávání i v jeho organizaci se proto řídí obdobnými pravidly jako školy ostatní.*“ (RVP PV, s. 6, 2021)

Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je podpora a v některých případech doplnění rodinné výchovy. S tím souvisí i zajištění prostředí a dostatek mnohostranných a přiměřených podnětů k aktivnímu rozvoji a učení dítěte. Předškolní vzdělávání užitečně obohacuje denní režim dítěte v průběhu předškolních let a dává dítěti odbornou péči a vedení, aby první kroky při vzdělávání byly vedeny smysluplně a promyšleně. Předškolní vzdělávání má ulehčovat dítěti jeho další vzdělávací a životní cestu. Je důležité dítě rozvíjet celostně, holisticky. Zaměřujeme se hlavně na osobnost dítěte, podporu zdravý a tělesný rozvoj, osobní pohodu a spokojenost. Snažíme se dítěti umožnit

pochopit okolní svět a motivovat ho k dalšímu poznání a učení. V neposlední řadě je nutné dítěti předávat hodnoty a normy uznávané společností (RVP PV, 2021).

Výchovná činnost zaměřená na děti v předškolním věku provází lidstvo odjakživa. Ovšem obsah, cíle a metody procházejí vývojem. Někteří lidé se domnívají, že vést malé dítě v duchu předškolní výchovy je velmi snadné, protože dítě zatím nemá natolik rozvinuté prožívání, myšlení a paměť. Je samozřejmé, že malé děti bývají zvědavé a pozorně poslouchají. Důvěra a pozornost, kterou nám dítě při výchovném procesu dává, je pro pedagoga nesmírně zavazující a důležitá (Opravilová, 2016). *„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“* (RVP PV, s. 7, 2021)

Na základě výše uvedeného je stěžejní, aby předškolní vzdělávání dítěti nabízelo vhodné vzdělávací prostředí, podnětné, vstřícné, obsahově hojné a zajímavé prostředí, díky kterému se dítě cítí bezpečně, spokojeně, jistě a radostně. Takové prostředí umožňuje dítěti projevat se, bavit se a zaměstnávat se. Mimo jiné je vzdělávání dítěte vázáno na jeho individuální potřeby a možnosti, včetně speciálních potřeb. Proto pedagog poskytuje dítěti pomoc a podporu v takové míře, kterou individualita dítěte vyžaduje. *„Na základě takového přístupu je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, byla podporována jeho poznávací motivace. Dítě se tak prostřednictvím vzdělávacích aktivit postupně rozvíjí v základních dovednostech (motorických, poznávacích ad.) vzhledem ke svým optimálním možnostem tak, aby docílilo úspěchu, který je jeho okolím oceněn a samo se cítilo úspěšné.“* (RVP PV, s. 7, 2021)

Hlavní cíl předškolního vzdělávání je stanoven následovně: *„Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet*

osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“ (RVP PV 2017, s. 7)

2.2 Charakteristika dítěte v předškolním věku

Předškolní vzdělávání je v dnešní době nedílnou součástí celoživotního vzdělávání. Na dítě je nahlíženo jako na svébytnou osobnost, která má vlastní práva, individuální přístup k životu, specifický vývoj, potřeby a zájmy. Předškolní vzdělávání je tedy bráno jako elementární vzdělávání, kde dítě dosáhne základních znalostí, které jsou klíčové pro pokračování v jeho dalším studiu (Zajitzová, 2011).

Říčan (2021) dodává, že předškolní věk je provázen živostí a hravostí. Pro vývoj dětského poznání v předškolním věku je charakteristické postupné odpoutávání se od subjektivního pohledu a důrazu na pozorovatelné projevy aktuálního dění. Pochopení okolního světa předškolním dítětem se odráží také v kresbě a ve hře.

Předškolní období je věkově ohraničeno od 3 do 6 až 7 let, přičemž konec této fáze není určen pouze věkově, ale hlavně sociálně, jelikož dítě nastupuje do základní školy. Předškolní věk můžeme charakterizovat stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. Při poznávání světa pomáhá dítěti představivost spojená s fantazijním zpracováním informací a intuitivní uvažování, které není zatím podpořeno logikou (Vágnerová, 2012).

V tomto období se myšlení dítěte rozvíjí intenzivně. Myšlení je v tomto věku intuitivní neboli názorné a provázejí ho emoce a fantazie. Dítě na základě svých představ a zkušeností dokáže chápat skutečnosti. Fantazijní projevy myšlení se nepokládají za úmyslné a lživé, jelikož děti se díky takovému myšlení učí pracovat se skutečností (Michalová, 2012).

Předškolní období je podstatné pro rozvoj komunikačních dovedností, které dítě získává na základě rozvinutých kognitivních procesů. Dalším důležitým mezníkem pro rozvoj je egocentrismus. Egocentrická řeč se mění na vnitřní řeč. U dítěte roste potřeba pochopení příčin a následků. Emoce u dítěte v předškolním období jsou stabilnější než u batolete, a to díky vyvráždější centrální nervové soustavě. Ovšem nemusí to platit pro všechny děti stejně (Vágnerová, 2012).

Důležitý je rozvoj v sociální oblasti, jelikož se dítě učí životu ve společnosti. Rozvíjí přitom i sebepojetí, kdy se dítě ve společnosti učí osamostatnit a prosadit se. Ze začátku dítě potřebuje kontrolu a hodnocení druhých, jelikož není jeho osobnost natolik vyvrážděná, aby to dítě zvládlo samo. Na konci předškolního věku už dítě zná správné a nesprávné chování a dokáže více své sebepojetí chápat a rozvíjet (Michalová, 2012).

Z psychologického hlediska lze odkázat na Eriksona, který ve své teorii vymezuje předškolní věk jako období iniciativy. V tomto věku je úkolem dítěte osvojit si základní postoj k zodpovědnosti za své činy. Dítě by mělo svoji iniciativu vnímat jako dobrou a okolí by iniciativu dítěte mělo podporovat (Erikson, 1996).

Dle amerického psychologa B. Blooma je těžiště nejprudšího rozvoje situováno právě do předškolního věku. Proto je nesmírně důležité umožnit dítěti v předškolním věku vykonávat nejrůznější aktivity a činnosti. Dalším důležitým projevem jsou situace, kdy je dobré dítě nechat se projevovat v nejrůznějších situacích. Autor upozorňuje, že není vhodné se jednostranně zaměřovat na jednu určitou schopnost dítěte (Grebin, 2020).

Pro tuto práci je důležitým faktem to, že předškolní věk je charakteristické období, kdy lze poměrně snadno kompenzovat znevýhodnění plynoucí například z méně podnětného sociálního a rodinného prostředí či jazykového znevýhodnění (Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015).

Závěrem této kapitoly je potřeba ještě uvést, že mezi hlavní potřeby dítěte předškolního věku patří aktivita a sebeprosazení. Aktivita se stává prostředkem pro dosažení dalších vývojových změn. Všeobecně můžeme toto období označit za nejšťastnější, pokud má

dítě vhodné prostředí pro svůj rozvoj. Vrozené charakteristiky jsou propojeny s výchovou, ať už rodinnou nebo institucionální. A právě tento celek tvoří základ pro dospělost jedince (Vágnerová 2012).

3 Adaptace dětí s OMJ

Pro většinu dětí jsou začátky v mateřské škole spojeny s více či méně náročnými situacemi. Každé nově přichozí dítě si musí projít procesem adaptace. Adaptací můžeme rozumět schopnost přizpůsobit se podmínkám vnějšího prostředí a zvyknout si na ně. Její důležitost potvrzuje i Rámcový vzdělávací program, který definuje úspěšnou adaptaci jako jednu z podmínek předškolního vzdělávání. Učení tedy nastává až ve chvíli, kdy se „*děti i dospělí cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně*“ (RVP PV, s. 32).

3.1 Teoretické vymezení pojmu adaptace

Pojem adaptace odvozený z latinského slova *adaptare* neboli přizpůsobení se je chápán v různých vědních oborech odlišně. Je nutné brát v potaz, jakou adaptaci neboli přizpůsobení máme na mysli, tedy jestli se jedná o adaptaci z pohledu psychologického, pedagogického, biologického, sociologického či uměleckého. Rausová (2015) hovoří o adaptaci jako o podmínce pro další život organismu. V životě je živý organismus nucen určitým způsobem na změnu reagovat a například změnit vnější či vnitřní podmínky a faktory. Tento proces probíhá u všech živých organismů, tedy i u člověka. Pro člověka samotného znamená proces adaptace jednu ze základních psychických funkcí, kdy je on sám činitelem vývoje a musí měnit sebe a své okolí.

Význam slova adaptace chápe Průcha (2013, s. 11) jako „*proces uzpůsobení se něčemu*“. Adaptaci lze vnímat v nejrůznějších oblastech. Když se dle autora podíváme například na adaptaci sociální, jedná se o přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám a změnám. V tomto případě můžeme jednu z možností sociální adaptace vidět v procesu adaptace malého dítěte na mateřskou školu.

Adaptace je široký pojem, který v jednodušším slova smyslu lze chápat jako aklimatizaci nebo přizpůsobení se něčemu, například podmínkám, prostředí, okolí či lidem. Když se

zaměříme na předškolní vzdělávání, hlavním cílem v období adaptace u dítěte je navázání bezpečného kontaktu mezi dítětem samotným a učitelem. Důležité je také myslet na dostatek prostoru a času, které každé dítě potřebuje pro poznání chodu organizace dne v mateřské škole.

Nástup do mateřské školy prožívá každé dítě jinak, nicméně obecně lze říci, že se pro každé dítě jedná o velmi náročná změnu. Dítě je od narození zvyklé být v bezpečí domova a mít oporu ve svých rodičích. Při příchodu do MŠ musí dítě zvládnout odloučení od rodičů, zároveň se nachází v jiném, pro něj cizím prostředí a setkává se s novou autoritou v podobě učitele. Od dítěte se navíc očekává, že začne spolupracovat a přizpůsobí se dennímu režimu dané MŠ (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015).

3.2 Proces adaptace

Adaptace je proces, který neprobíhá během jednoho dne. To, co je součástí adaptace, nepřichází v jednom momentu, ale nastupuje postupně. Specifický průběh adaptace popisuje Niesel a Griebel (2005). Dítě, které přichází do mateřské školy, se nejprve snaží zorientovat se a pozorovat ostatní. Nehraje si dlouho, ani intenzivně, jen pozoruje okolí. První týden bývá dítě pasivním aktérem dění a do činností se příliš nezapojuje. V druhém týdnu se snaží více vyhledávat své místo ve skupině a vytvářet si sociální kontakty s ostatními dětmi. Přitom může docházet k občasným konfliktům s ostatními dětmi, protože si dítě neumí sociální kontakt ještě vytvořit a jedná například agresivně, tedy bere ostatním hračky nebo druhé odstrkuje. Dochází pak k tomu, že je dítě pasivním aktérem dění a odmítá chodit do mateřské školy. Ovšem všechny tyto okolnosti jsou přirozené a proces adaptace doprovázejí (Niesel a Griebel, 2005).

Adaptační proces probíhá v různých fázích, které mají různou dobu trvání. U každého dítěte se jedná o individuální proces. Prvním krokem pro adaptaci je zápis dítěte do mateřské školy, v případě dětí s OMJ je to vlastně první den příchodu do MŠ. Další fáze jsou popsány dle Niesela a Griebela (2005) takto: Adaptaci můžeme typicky

rozdělit do tří fází, kdy první dny jsou pouze orientační, první týdny se dítě snaží o začlenění a první měsíc si začíná zvykat. Podobným způsobem byly formy adaptace popsány u autorek Haefele a Wolf-filsinger (1993): Adaptaci můžeme rozdělit na čtyři týdny, kdy musíme brát v potaz chování dítěte v předškolním zařízení a v domácím prostředí. V prvních dnech se autoři shodují, že nově příchozí dítě pozoruje dění ve třídě zpozudálí, mimo skupinu ostatních dětí. Nevyhledává kontakt, jen sleduje okolní dění. V několika dalších dnech či týdnech nastává změna, kdy se u dítěte zpočátku objevuje pouze paralelní hra, tedy hra, při které si děti hrají vedle sebe, ale nikoli společně, která se postupem času mění na hru kooperativní, tedy společnou.

Každé z dětí nově příchozích do mateřské školy prochází adaptací jinak. Pro některé děti je adaptace snadnější díky jejich charakterovým vlastnostem. Pokud je dítě od přírody nebojácné, odvážné a zvědavé, pro poznání něčeho nového je schopno se více zapojovat nebo se odloučit od matky. Což je v adaptačním procesu velmi žádoucí. V druhém případě, kdy je dítě bojácné a vnímá dosah své matky jako zdroj bezpečí, se proces adaptace zpomaluje. Příznivý vliv na zdoání počátečních překážek a úskalí může mít postupné navykání si na cizí prostředí i na cizí lidi. *„Postupnou adaptaci lze překlenout těžký začátek. Na počáteční obtíže dítěte jsou zpravidla všichni dobře připraveni.“* (Kropáčková, Splavcová, 2016, s. 95)

Velmi vhodným prostředkem pro zvládnutí adaptace je adaptační plán. Instituce jako mateřská škola si ho může vytvářet sama, nebo lze vycházet z adaptačního plánu dle Berlínského modelu, který popisuje plán takto: *„Adaptační plán (podle Infans konceptu) neboli Berlínský model adaptačního plánu je schéma zpracované do přehledné tabulky popisující organizaci prvních dní docházky dítěte do MŠ. Plán je strukturován do několika fází. V prvních třech dnech přichází dítě do MŠ společně s rodiči a za hodinu s nimi opět odchází. Čtvrtý den proběhne krátké odloučení a samostatný pobyt dítěte ve třídě (30 minut). Rodič je však k dispozici pro případ, že by dítě bylo rozrušené a potřebovalo jeho přítomnost. Na základě reakcí dítěte se následně zvolí kratší (6 dní) či delší (2–3 týdny) trvání adaptačního procesu. Při závěrečné fázi pobývá dítě ve třídě*

již samostatně, rodiče jsou k dispozici pro výjimečné případy. Adaptace trvá zpravidla 3 týdny.“ (<https://inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/adaptacni-plan>, 2022)

O možnosti využití adaptačního plánu by měli být rodiče informováni, a kdo se jej rozhodne využít, měl by být s pravidly adaptačního plánu předem seznámen. *„Ještě před vlastním nástupem matky do zaměstnání je vhodné promyslet a společně připravit plán postupné adaptace dítěte. Pokud se rodina tyto informace nedozví včas, není možné požadovat, aby v září respektovala připravený adaptační proces.“* (Kropáčková, Splavcová, 2016, s. 94)

K tomu, aby adaptační proces proběhl bez problémů, je potřebná spolupráce rodičů. Většina rodičů má představu, že jejich dítě bude hned od počátku trávit v MŠ celý den. Proto je nutné, rodiče včas seznámit s tím, jak bude probíhat adaptační proces, co se během procesu může stát a jak se na něj mají připravit (Väterová, 2022).

Plán by měl být přizpůsobený individuálním potřebám dítěte v závislosti na jeho vývoji. Rodičům a dítěti by mělo být umožněno navštěvovat MŠ nejprve společně a v kratších časových intervalech. Dítě si tak zvyká na prostředí, na harmonogram dne, na kolektiv a seznamuje se s novými autoritami v podobě pedagogických pracovníků dané mateřské školy. Pro děti s OMJ je také přínosné pro překonání jazykové bariéry, když rodič komunikuje s učitelem a dává dítěti zpětnou vazbu.

Pro dítě by další jistotou v adaptačním procesu mohla být například oblíbená hračka, nebo nějaký předmět z domova, které má dítě rádo. Pravidelný denní režim a rituály navozují u dítěte pocit jistoty a bezpečí, díky čemuž se dítě dokáže lépe orientovat, v které části dne se právě nachází a co bude následovat (Kuzne, Salamander, 2011).

Z organizačních důvodů je také vhodné, aby dítě při příchodu přebírala stálá paní učitelka. Dítě získává větší jistotu a nemusí se obávat příchodu do MŠ. Samozřejmě tato okolnost se nedá zařadit za každé situace, a proto, pokud je to možné, je vhodné dítěti vysvětlit, že druhý den na něj bude čekat jiná paní učitelka, kterou ale také zná. V těchto případech je žádoucí zvážit minimalizaci změn. Z toho důvodu je dobré dítěti hned

na začátku představit kolektiv MŠ, aby nebylo zaskočeno a aby se mohlo lépe zorientovat (Väterová, 2022).

3.3 Adaptace dětí s OMJ na prostředí MŠ

Každé dítě může změnu prožívat jinak intenzivně. Jedná se o změnu prostředí, v tomto případě prostředí mateřské školy. Dítě opouští bezpečný domov a prostředí, ve kterém doposud žilo, a přichází do zcela nového prostředí, které je plné nových vrstevníků. Novým úkolem pro dítě bývá přizpůsobení se nové autoritě, kterou už nejsou rodiče, a stejně tak přizpůsobení se novému režimu, který je pro mateřskou školu typický.

Děti s odlišným mateřským jazykem bývají ve složitější situaci při nástupu do MŠ, jelikož se musí vyrovnávat především s komunikační bariérou. Je zde patrná zátěž, která je spojená se ztrátou komunikační kompetence. Dítě nemůže využít své komunikační dovednosti, které si od narození buduje ve svém rodném jazyce. Najednou se dítě ocitá v prostředí, kde nikomu a ničemu nerozumí a ostatní nerozumí jemu (Linhartová, 2018).

Navíc dítě naráží na kulturní odlišnosti. Může se objevit značný rozdíl mezi známým domácím prostředím a prostředím MŠ právě z hlediska odlišných kulturních zvyklostí. Dítě je nyní obklopeno novými lidmi, kteří používají jiný komunikační prostředek – jazyk, jinak se chovají a mají jiné zvyklosti. V tomto případě může dítě prožívat tzv. kulturní šok, který můžeme definovat takto: *„Změna kulturního prostředí je velmi často provázena tzv. kulturním šokem. Tedy reakcí na ztrátu jistot, která činí pobyt v novém prostředí psychicky náročnějším. Na změnu kulturního prostředí reaguje každý jedinec odlišně. Nejsou však ojedinělé případy, kdy se člověk vystavený takovému stresu uzavírá do sebe, odmítá komunikovat, vytváří si vlastní svět, do kterého nikoho nepouští. Na pokusy o komunikaci může reagovat nezájmem či agresí. Neobvyklou reakcí nejsou ani útoky do spánku či nemoci. Pro děti je tato situace o to horší, že k přestěhování nedochází z jejich vlastního rozhodnutí, ale z rozhodnutí rodičů. Namísto nátlaku je tedy dobré klást důraz na vytváření bezpečného prostředí.“* (Kol. autorů META, 2011, s. 8)

Některé dítě zvládá adaptaci bez problému a přizpůsobí se novému prostředí i kolektivu snadno. Pro některé děti ovšem adaptace není jednoduchá. Reakce na nové prostředí může být u každého dítěte odlišná. Nejčastěji se ale dle odborníků setkáváme s pláčem, vzdorem, uzavřeností, která může vyústit až v psychosomatické reakce a vyšší nemocnost dítěte (Linhartová, 2018). Proto je důležité se dítěti přizpůsobit a nepodcenit situaci postupné adaptace. Pro vhodnou adaptaci dětí s OMJ můžeme využít následující situace:

- *„Prodlužovat délku pobytu dítěte v MŠ postupně.*
- *V prvních dnech umožnit rodičům přítomnost v MŠ s dítětem.*
- *Nabídnout rodičům konkrétní adaptační plán a předat jim informaci o plánu v jejich mateřštině. Text o adaptačním plánu je k dispozici v různých jazycích volně ke stažení pod tímto odkazem: www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/informace-pro-rodice.*
- *Po nástupu dítěte do MŠ využívat různé postupy zmírňující stres dítěte, usnadňující přivykání na nové prostředí.“* (Linhartová, 2018, s. 34)

Pro snazší adaptaci dítěte je vhodné vypracovat v rámci MŠ adaptační plán, který bude platný od prvních dnů dítěte ve školce. Adaptační plán můžeme chápat jako rámeček, který se v praxi vypracovává pro dítě. Je důležité plán přizpůsobit individuálním potřebám dítěte s odlišným mateřským jazykem, ale i jeho rodičům. Zjednodušeně lze říci, že se jedná o plán, který usnadňuje orientaci jak rodičům, tak učitelům při prvních dnech nástupu dítěte s OMJ do předškolního vzdělávání, tedy do prostoru, který je pro dítě a rodiče nový, ale také prostoru, který je určen pro vzdělávání dítěte s OMJ a je z tohoto pohledu nový pro pedagogy mateřských škol (Linhartová, 2018).

Jako příklad dobré praxe slouží výše uvedený model adaptačního plánu, který je rozepsaný na první dny docházky dítěte s OMJ do MŠ. Jde o uznávaný *Berlínský model adaptačního plánu*, který byl sestaven dle Infans konceptu. Jedná se o inovativní přístup uplatňovaný v předškolních a jeselských zařízeních v Německu a dalších německy mluvících zemích. Přístup vychází z teorie *attachementu* (přimknutí) anglického vývojového psychoanalytika Johna Bowlbyho. Tento plán lze vhodně využít nejen

pro děti s OMJ, ale stejně tak pro děti intaktní (Linhartová, 2018). Linhartová (2018, s. 35) tento přístup upřesňuje: „*Přístup respektuje vazbu dítěte na matku a zdůrazňuje důležitost vytvoření vztahu dítěte s učitelkou (resp. učitelkami) v období adaptace. Učitelka v MŠ poskytuje dítěti citovou oporu potřebnou pro pocit bezpečí dítěte a jeho úspěšný rozvoj a učení. Citlivá adaptace podle tohoto modelu má velký přínos pro dítě obecně – pro dítě s OMJ to platí ještě více. Navázání vztahu s učitelkou ve třídě je hlavním cílem v období adaptace, dále by dítě mělo mít dostatek času poznat organizaci dne a týdne v MŠ, pravidla, rituály, prostory MŠ i další zaměstnance (situace se samozřejmě liší podle toho, zda dítě nastupuje do věkově homogenní nebo heterogenní třídy, je-li to na začátku roku nebo v pololetí apod.).*“

Adaptace je velmi rozsáhlé téma. Zahraniční autoři, se jejím pojetím zabývá ve svých výzkumech a studiích. Autor Curby na základě analýzy několika studií shrnuje: „*Úsudky učitelů mateřských škol o připravenosti dětí na mateřskou školu a chování souvisejícím s učením při vstupu do školy jsou navzájem provázané. Zjištění od učitelů mateřských škol naznačují, že učitelé kladou velký důraz na sociálně-emocionální dovednosti a považují mnoho dětí za osoby, které nemají potřebné dovednosti pro úspěšný vstup do mateřské školy. Dítě se cítí poté ve MŠ ztracené, nedokáže se adaptovat na kolektiv a prostředí třídy. Proto je důležité u dětí takové dovednosti rozvíjet už od narození, aby adaptace i nástup dítěte do mateřské školy proběhl snadno bez komplikací.*“ (Curby, 2018, s.8)

ADAPTAČNÍ PLÁN PRO DÍTĚ PODLE BERLÍNSKÉHO MODELU

<p>PRVNÍ 3 DNY (počáteční fáze)</p>	<p>Matka nebo otec přijde s dítětem do MŠ (pokud možno vždy ve stejnou dobu), zůstane asi 1 hodinu s dítětem ve třídě a pak zase odchází společně domů.</p> <p>Rodič</p> <ul style="list-style-type: none"> ► spíše pasivní ► nenaléhá na dítě, aby se od něj vzdálilo ► akceptuje, že dítě vyhledává jeho blízkost, jeho úlohou je „být bezpečným přístavem“ ► Pokud možno si nechte ani nehraje s jinými dětmi. Dítě musí mít pocit, že pozornost rodiče je mu kdykoliv k dispozici. <p>Učitel</p> <ul style="list-style-type: none"> ► Je opatrný, nenaléhá na navázání kontaktu s dítětem. Může mu nabízet hračky nebo se s ním zapojí do hry. ► Pozoruje chování rodiče a dítěte, nesnaží se je oddělit.
<p>4. DEN</p>	<p>(pokud je to pondělí, až 5. den)</p> <p>Cílem 4. dne je předběžně rozhodnout o délce adaptace. Pár minut po vstupu do třídy se rodič s dítětem rozloučí, místnost opustí a zůstane nablízku.</p> <p>Reakce dětí jsou měřítkem pro pokračování nebo přerušování tohoto pokusu o odloučení.</p> <ul style="list-style-type: none"> ► Odloučení trvá maximálně 30 minut. To platí i v případě, že dítě začne plakat, ale rychle a natrvalo se nechá utiшит učitelem. ► Pokud dítě po odchodu rodiče působí rozrušeně, vystrašeně, sklíčeně nebo začne plakat a je k neutěšení, je třeba rodiče ihned přivolat.
<p>KRATŠÍ DOBA ADAPTACE</p>	<p>Poznámka pro učitele: Pokusy dítěte vyrovnat se samostatně se zátěžovou situací a neobracet se přitom na rodiče (případně až odmítání kontaktu s rodičem) mluví pro kratší adaptační dobu, a to přibližně 6 dní.</p>
<p>DELŠÍ DOBA ADAPTACE</p>	<p>Poznámka pro učitele: Častý oční a tělesný kontakt s rodičem a silná touha po jeho návratu při pokusu o odloučení 4. den jsou známkou nutnosti delšího adaptačního období, cca 2–3 týdny.</p> <p>S dalším pokusem o odloučení je třeba několik dní vyčkat.</p>
<p>STABILIZAČNÍ FÁZE</p>	<p>Od 4. dne se pokoušíme o následující kroky:</p> <ul style="list-style-type: none"> ► učitel převzme od rodiče péči o dítě ► rodič nechává stále častěji učitele reagovat na signály dítěte a pomáhá mu pouze v případě, že dítě učitele ještě neakceptuje. <p>Pokud se dítě při pokusu o odloučení 4. den nechalo utěšit učitelem, je doba odloučení 5. den prodloužena.</p> <p>5. a 6. den je nezbytná přítomnost rodiče v MŠ, aby mohl být v případě potřeby přivolán do třídy.</p> <p>Pokud nelze dítě 4. dne utiшит, měl by se rodič 5. a 6. dne nadále účastnit dění ve třídě. 7. den pak podle stavu dítěte podnikneme nový pokus o odloučení.</p>
<p>ZÁVĚREČNÁ FÁZE</p>	<p>Rodič už se v MŠ nezdržuje. Je však dosažitelný pro případ, že by dítě výjimečně potřebovalo jeho podporu.</p> <ul style="list-style-type: none"> ► adaptace je ukončena, když dítě akceptuje učitele jako „bezpečnou základnu“ a nechá se od něj utěšit. ► Tak je tomu například v případě, když dítě protestuje proti odchodu rodiče, avšak nechá se učitelem rychle utěšit a v dobré náladě si hraje.

Obrázek 1 Berlínský model adaptačního plánu

Zdroj: Linhartová (2018), s. 36.

3.4 Faktory ovlivňující adaptaci dítěte s OMJ

Náročné a stresové situace prožívají specificky děti s odlišným mateřským jazykem, které se kromě odloučení od rodinného prostředí vyrovnávají také s jazykovou bariérou a ztrátou jazykové kompetence v důsledku nástupu do mateřské školy.

Adaptační proces mohou narušovat faktory, které souvisejí s jazykovou a kulturní odlišností dítěte s OMJ. Dítě přicházející z odlišné kultury zažívá již výše zmíněný kulturní šok. Jedná se o termín, který pochází od antropologa Karla Oberga. Kulturní šok patří mezi přirozené reakce organismu člověka, které se objevují u lidí pobývajících delší dobu v cizím prostředí. Nejistota ve vztahu k pravidlům, zvykům a jazykům vyvolává stav dezorientace (Kutnohorská, 2013).

Mezi nejběžnější příznaky kulturního šoku u dětí s OMJ patří strach, zmatek, dezorientace, deprese, vzdor, agrese. Děti mohou zažívat i psychosomatické problémy, např. může docházet k pomočování či zvracení. Děti často odmítají chodit do mateřské školy, ostatní děti a nové prostředí se jim zdají být ohrožující (Mertin, Gillernová, 2015).

Obergerger člení kulturní šok do několika fází:

1. *Fáze „medových týdnů“* (honeymoon) klade důraz na počáteční reakce euforie, okouzlení, nadšení. Do tohoto období je zahrnuta naděje a touha po uskutečnění něčeho, co nám v životě chybělo.
2. *Fáze odmítnutí, krize* (crisis) znamená náhlý obrat charakterizovaný pocity nepřiměřenosti, frustrace, hněvu a úzkosti. Vzdůstá dezorientace, postrádání smyslu věcí v novém prostředí, narůstá bezmocnost. Vznik depresivních nálad souvisí s reakcí na ztrátu blízkých lidí, mateřské kultury, ale také na dlouhotrvající snahu sžít se s cizí kulturou, najít přátele a začlenit se. Jedná se o těžkou fázi.
3. *Fáze zotavení* (recovery) může zahrnovat izolaci jedince a značnou kritičnost projevující se stýskáním, plačtivostí či lítostí, což se odráží na fyzické stránce jedince v podobě nevolnosti, bolesti hlavy apod.

4. *Fáze přizpůsobení* (adjustment), tedy vyrovnání se, představuje vyrovnání se s novým prostředím a odráží potěšení z fungujících schopností. Jedinec se cítí lépe a novou kulturu přijímá za svůj nový „domov“.

Mezi další faktory, které adaptaci mohou ovlivnit, řadíme: *prostředí, osobnost pedagoga, osobnost dítěte a rodinu dítěte.*

3.4.1 Prostředí

Prostředí je velmi proměnlivý faktor, který můžeme rozdělit na dvě kategorie, a to prostředí věcné a prostředí sociální. Do věcného prostředí patří vybavení tříd a školky, vzhled, prostory apod. „*Věcné prostředí je dáno materiálními podmínkami, které jsou v dané třídě a škole zabezpečeny. Tuto oblast plně vymezuje RVP PV v kapitole o podmínkách předškolního vzdělávání v rámci vymezení věcných podmínek.*“ (Rausová, 2015, s. 32)

Mezi věcné podmínky patří mimo jiné i prostory, které vyhovují individuálním a skupinovým činnostem dětí. V těchto prostorách by měl být dětský nábytek, toalety, umývárny, lůžka pro odpočinek a tělocvičné náčiní. Rozmístění hraček, podpůrných materiálů a pomůcek musí být takové, aby dítě mohlo samostatně tyto věci využívat. Důležité je, aby každá mateřská škola měla i zahradu či hřiště (Smolíková et.al., 2018).

Sociální prostředí je tvořeno skupinou dětí, tedy vrstevníků, a skupinou pedagogů. Záleží na tom, zda se dítě ocitá ve skupině nových lidí samo, nebo je ve skupině někdo známý, například kamarád. Pokud se děti adaptují do homogenní skupiny, je zde obecně delší doba trvání adaptace. Tento proces se neobejde bez citových problémů. Naopak v heterogenních třídách probíhá proces adaptace rychleji, jelikož se dítě díky vrstevníkům učí více nápodobou (Kořátková, 2008).

Na nástup dítěte s OMJ je nutné připravovat celou třídu. Pedagogové mají možnost využít multikulturní programy pro výchovu, které zpracovává například inbaze.cz.

3.4.2 Osobnost pedagoga

Pedagog je pro dítě novou autoritou. Je to cizí osoba, na kterou dítě musí reagovat a přizpůsobit se jeho požadavkům. Nezvyklé pro dítě může být to, že se pedagog v MŠ nevěnuje pouze jemu samotnému, ale věnuje se celé skupině dětí. Proto mezi důležité faktory řadíme profesní způsobilost a osobnost pedagoga mateřské školy. Pedagog v mateřské škole by měl být empatický a měl by poskytovat dítěti pocit bezpečí. Pedagog by měl být dítěti oporou a pomoci mu s orientací v novém prostředí. Samozřejmě také záleží na osobnosti dítěte. Pokud dítě nebude chtít přijmout pedagoga, jakákoli sebemenší snaha pedagoga bude marná. Pedagog by měl pozitivně povzbuzovat chování dětí, být průvodcem a ukázat dítěti s OMJ možnosti, jak se správně adaptovat, jak získat komunikační kompetenci a jak se cítit v MŠ spokojeně (Kotátková, 2008).

3.4.3 Rodina

Dítě a pečující osoba mezi sebou vytvářejí silné pouto. Silné pouto tvoří vztah, proto Bowlby v tomto kontextu rozvíjí teorii citové vazby. Teorii citové vazby Bowlby poprvé zveřejnil v roce 1973 a uvedl, že citový vztah dítěte k primární osobě se zakládá nikoliv na tom, že mu působí nějakou příjemnost (jak předpokládal Freud), nýbrž že mu zajišťuje pocit bezpečí a jistoty. Také předpokládal, že podpora a emociální přístupnost primárních osob v raném dětství podstatně ovlivňuje vývin emocionální regulace a adaptaci dítěte v pozdějším věku (in Matějček, 1994).

Základním pojmem teorie je citová vazba – připoutání (attachment, Bindung). Bowlby citovou vazbu definuje jako „*trvalé emoční pouto, charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou, zejména v podmínkách stresu*“ (Bowlby in Kulísek, 2000).

Raný vztah dítěte s matkou je stěžejní pro vývoj jedince. Proto je zřejmé, že pokud je dítě separováno od matky a musí být s jinou autoritou, je to pro něj velmi těžká situace. Nejisté pouto dítě pociťuje, pokud se nemůže obrátit se svou potřebou útěchy na blízkou osobu, tedy matku. Dle výzkumů Griebela a Niesela se dítě se spolehlivým poutem na konci

třetího roku života cítí svobodně. Je schopno otevřeně prozkoumávat nové okolí a obejde se bez přítomnosti matky. V tomto případě je adaptace úspěšná. V případě dítěte s nejistým poutem je adaptace složitější a může trvat několik týdnů. Dítě s nejistým poutem neustále kontroluje přítomnost své matky a vyžaduje její přítomnost, aby dokázalo prozkoumat nové okolí (Gribel a Niesel, 2005).

Rodina by měla vytvářet podnětné prostředí pro rozvoj dítěte. Důležitá je i spolupráce rodiny s mateřskou školou a pedagogy. Díky tomu lze lépe a rychleji dosáhnout úspěšné adaptace u dětí s odlišným mateřským jazykem.

3.4.4 Osobnost dítěte

Velmi důležitým faktorem, který se ukázal ve výzkumném šetření jako stěžejní, je osobnost dítěte. Osobnost dítěte velmi silně ovlivňuje adaptaci. Jak dítě zvládne proces osamostatnění se, může ovlivnit citová vazba dítěte na matku. Ale samozřejmě je nutné zahrnout temperament adaptovaného dítěte.

Adaptační období zahrnuje specifické interakční procesy, které jsou důležité pro sebevědomí, temperament a komunikační dovednosti dítěte. Barbora Keogh (2007) uvádí tři temperamentové charakteristiky, které jsou spojené s adaptací dítěte.

- Snadno zvladatelné děti charakterizujeme pravidelností, dobrou adaptací na změny a pozitivní náladou. Takové děti jsou sociálně orientované a těžko se dostávají do stavu frustrace.
- Obtížně zvladatelné děti mají často negativní náladu. Hůře se přizpůsobují novému a jejich chování je nepředvídatelné.
- Pomalé děti potřebují během adaptace speciální podporu a trpělivost ze strany pedagogů. Tyto děti mají velmi silnou negativní odezvu na nové věci a prostředí.

O temperamentu také hovoří Niesel a Griebel (2005), kteří také uvádějí tři skupiny temperamentů u dětí. První skupina je popisována jako nenáročná skupina dětí. Tato

skupina se shoduje s výše popsanou snadno zvladatelnou skupinou. Druhá skupina zahrnuje pasivní děti, které jsou označovány za plaché. Tato skupina dětí potřebuje více času na změny a přizpůsobení se. Třetí skupinou jsou nedůtklivé děti, které potřebují přátelské vedení a více trpělivosti. Jejich chování je charakterizováno citovými výbuchy a rozladěností. U osobnosti dítěte je potřeba brát v úvahu věk dítěte, které je adaptováno.

Závěrem je třeba říci, že dítě s OMJ může potřebovat různě dlouhou dobu pro adaptaci, protože se potýká nejen s novým prostředím, novým kolektivem, ale také s obtížným dorozuměním. Proto je vhodné rodičům nabízet spolupráci a doporučit jim, aby dítěti poskytovali větší pocit bezpečí a důvěry. Z výzkumného šetření se ukázalo jako vhodné pro adaptaci volit v prvních dnech zkrácený pobyt v MŠ a postupné zvykání si, během kterého dítě tráví čas v MŠ s rodičem. Samozřejmě je tato skutečnost možná pouze tehdy, pokud je to pro rodinu reálné. V neposlední řadě je důležité brát v potaz i věk dítěte, které do MŠ přichází. Věkové odlišnosti jsou dalším faktorem, který může adaptaci značně ovlivnit.

4 Děti s OMJ v předškolního vzdělávání

Pedagogové, třída mateřské školy a kolektiv dětí ve třídě by měli být připraveni na příchod nového dítěte, konkrétně dítěte s OMJ. Samozřejmě je nutné, aby pedagog vyvinul dostatečnou míru iniciativy, aby mohlo dítě získat důvěru a cítilo se v novém prostředí bezpečně.

V případě začleňování dětí s OMJ do předškolního vzdělávání a adaptace na MŠ si pedagogové mohou práci usnadnit. Lze totiž využít mnoho podpůrných materiálů a pomůcek, které se této problematice věnují. Největším usnadněním práce je využití obecných didaktických zásad, které jsou pro začlenění dítěte s OMJ vhodným pomocným nástrojem.

4.1 Metodika práce s dětmi s OMJ

Pokud se zaměříme na metodiky, které mohou práci s dětmi s OMJ ulehčit, jedná se o metodiky, které jsou v této práci citované a převážně publikované od společnosti META.

V případě začlenění by si měl pedagog zachovat svoji profesionalitu. Profesionalitu můžeme chápat jako silnou motivaci pro vzdělávání, znalost potřeb vzdělávané cílové skupiny, jednání v zájmu dítěte a rodiny, sebevzdělávání apod. Pedagog by se měl snažit efektivně dítě s OMJ zapojit do denního režimu MŠ. Linhartová k tomu dodává: *„Uvědomujeme si, že práce se třídou v inkluzivním prostředí je pro pedagogy opravdu náročnou disciplínou. Každé dítě má jiné potřeby, třídy jsou často velmi početné, součástí kolektivu bývají i děti s OMJ s různou mírou znalosti češtiny. Děti s OMJ jsou však plnohodnotnou součástí skupiny a zaslouží si naši pozornost. Cílem pedagogické práce je rozvíjet všechny děti v maximální možné míře a pracovat společně s celou skupinou. Práce v takové třídě je ale profesní výzvou, klade vysoké nároky na pedagogické*

schopnosti, čas i energii a vyžaduje také specifický způsob práce.“ (Linhartová a kol., 2018, s. 3)

V rámci individuální práce, je dobré dítě rozvíjet pomocí obrázkových pomůcek, názorných pomůcek. Ovšem v případě řízené činnosti a kolektivních her je nutné brát v potaz, že dítě s OMJ se pokaždé zapojit nechce (z důvodu například komunikační bariéry, osobnosti dítěte apod.). Proto by při těchto činnostech měly být využívány následující didaktické zásady:

1. Zásada porozumění
2. Zásada opakování
3. Zásada názornosti
4. Zásada individuálního přístupu – využití asistenta pedagoga
5. Zjednodušování jazyka
6. Práce ve skupinách
7. Přípravenost dětí s OMJ na činnost
8. Zásada komentování aktuálního dění (Linhartová a kol., 2018).

Při začleňování těchto dětí je dobré nechat dítě ze začátku všechno pozorovat, protože když děti mohou činnost okoukat, snaží se napodobovat ostatní děti a adaptace pak může být mnohem snazší. Některé děti s OMJ se sice zapojí hned, ale aktivita pro ně nemá moc smysl a užitek, protože jí nerozumí a jen napodobují ostatní vrstevníky. Pro porozumění je nutné využívat dostatek názorných pomůcek a předmětů, díky kterým dítěti činnost nebo aktivitu lépe přiblížíme. Je vhodné vymýšlet dostatek aktivit, které se dají názorně předvést a nejsou závislé na verbálním pochopení dítěte. Pro efektivní učení novým skutečností je základním předpokladem frekvence opakování. Děti s OMJ vyžadují vyšší frekvenci než děti s mateřským jazykem (Linhartová a kol., 2018).

Linhartová mimo jiné doporučuje, že je vhodné si ve třídě zvolit minimálně dvě děti, které se stanou patrony a budou pomáhat dětem nebo dítěti s OMJ. Děti s mateřským jazykem coby patroni se o dítě s OMJ starají a pomáhají mu se začleněním do chodu MŠ nebo

do kolektivu vrstevníků. Samozřejmě je tento proces jednodušší v případě základní školy, ale pokud jsou patroni předškolního věku, mohou se své role zhostit také velmi úspěšně.

Při řízené činnosti je vhodné, aby pedagog komentoval, co se děje a co se bude dít. Je nutné, aby určité děje byly pojmenované, aby dítě s OMJ vše chápalo. Také se doporučuje, aby pedagog mluvil v jednoduchých větách, samozřejmě s ohledem na věk dítěte, aby dítě s OMJ mohlo porozumět situaci a mohlo rozvíjet svoji slovní zásobu (Linhartová, 2018).

Jak už bylo uvedeno výše, důležitou zásadou je individuální přístup. Pedagog by měl k dítěti přistupovat s citem, empatií a snažit se vžít do situace, kterou dítě s OMJ prožívá. Je dobré, aby si pedagog vyzkoušel, jaký přístup na dítě zabírá. Díky tomu se pedagogovi podaří snáze dítě začlenit (Inkluzivní škola, 2018).

Další podstatnou zásadou je pravidelnost. V rámci této zásady se očekává, že má dítě v mateřské škole jasně stanovený denní režim, který má systematicky uspořádané řízené a spontánní aktivity, které se opakují každý den. Mezi opakující se činnosti lze zařadit ranní volnou hru, tělovýchovné chvílky a tělovýchovné aktivity, pobyt venku nebo vycházku po okolí MŠ, odpolední odpočinek apod. Pedagog by měl mít na paměti, že aktivity spontánní a řízené by měly být signalizačně odděleny například básničkou nebo písničkou, aby dítě vědělo, co se bude nyní dělat. V případě nástupu dítěte s OMJ není žádoucí vymýšlet aktivity nad rámec denního režimu, jelikož dítě zatím není adaptované a nemá šanci takovým aktivitám ze začátku porozumět (Inkluzivní škola, 2018).

Pro děti s odlišným mateřským jazykem je zapojení se do činností a režimu dne MŠ náročnější než pro děti se znalostí mateřského jazyka. Proto by pedagog měl brát v potaz tuto skutečnost a dítě s OMJ zbytečně nevystavovat stresu z případného nucení k zapojení se do aktivit či jiných činností.

4.2 Názorné a didaktické pomůcky

Pro vzdělávání a adaptaci dětí s odlišným mateřským jazykem je třeba využít didaktické a názorné pomůcky, které adaptaci mohou zlepšit. Díky názorným a didaktickým pomůckám se může taktéž zlepšit komunikační bariéra, kterou dítě zažívá při příchodu do neznámého prostředí.

Jako první pomůcku můžeme zvolit komunikační kartičky. Primárně tyto kartičky slouží pro děti s poruchou autistického spektra. Ale díky dobrým příkladům z praxe lze využít komunikační kartičky i pro vzdělávání dětí s jazykovou bariérou, tedy dětí s OMJ. Na kartičkách jsou uvedeny obrázky aktivit, činností, ale i povinností, které provázejí denní režim v MŠ (Inkluzivní škola, 2018).

Další pomůckou je maňásek. Pomocí maňáska můžeme komunikovat s dítětem, které se při komunikaci s pedagogem cítí nejistě. Dítě hračky důvěřuje často více než cizím lidem. Proto je volba maňáska velmi vhodná pro navázání kontaktu a vypracování si důvěry (Průcha, 2011).

Obrázkový režim dne v MŠ lze zpracovat pomocí obrázků a vyvěsit na nástěnku ve třídě MŠ. Je dobré, aby režim dne byl na očích a každé dítě mělo možnost se na něj podívat. Mezi vhodné postupy patří práce s režimem dne. Každé ráno by ho měl pedagog s dětmi probrat a tím vytvořit pocit bezpečí. Pocit bezpečí může plynout z jistoty a obrázkové podpory hlavně u dětí s OMJ (Linhartová, 2015).

Mezi doporučené pomůcky patří i vhodné činnosti. Je dobré připravovat činnosti, při kterých není potřeba příliš verbálně komunikovat. Doporučuje se během dne zapojovat tanec, zpěv, pohybové aktivity, výtvarné činnosti a další. Do aktivit, při kterých není potřeba používat verbální komunikaci, se dítě s OMJ může snadněji zapojit. Díky tomu se bude lépe rozvíjet i v jiných činnostech než verbálních (Linhartová, 2015).

Dalším vhodným nástrojem jsou rituály. Je žádoucí, aby každodenní rituály v mateřské škole dodávaly dítěti pocit jistoty. Rituály jsou vhodným nástrojem pro automatizaci návyků a povelů, které během denního režimu v MŠ probíhají a zaznívají (Inkluzivní

škola, 2018). Mezi rituály lze řadit prvky neverbální komunikace (obejmutí, pohlazení), například při vítání se s pedagogem nebo vrstevníky. Rituály jsou samozřejmě také velmi vhodné v podobě verbální komunikace, jako jsou například básničky, říkanky nebo písničky. Tyto verbální rituály mohou probíhat při řízené činnosti, před svačinou či obědem nebo kdykoliv během dne. Tyto opakované rituály se rychle naučí děti intaktní, stejně tak jako děti s OMJ, jelikož se jedná o rytmiizaci, kterou děti velmi dobře napodobují.

Mezi další rituály můžeme dle Linhartové (2018) uvést stejné paní učitelky. Pokud si dítě s OMJ zvykne na jednu paní učitelku, je dobré, aby se pedagogové ve třídě nestřídali. Samozřejmě je nutné tento fakt vyřešit na základě domluvy mezi personálem a vedením dané mateřské školy. Druhým rituálem je stejné místo u stolu, které pro dítě s OMJ může znamenat pocit bezpečí. Je nutné, aby se takovému dítěti místa nestřídala, ale také aby dítě nebylo separováno od ostatních vrstevníků. Posledním vhodným rituálem je odměna, kdy dítě s OMJ potřebuje důrazněji odměnu vidět. Dobré je, aby odměny ze začátku měly vizuální podobu například v podobě obrázků. Jelikož děti s OMJ ze začátku více napodobují chování ostatních a nejsou s tímto chováním natolik ztotožněné, měli bychom používat pochvalu materiální, ale také nemateriální. Mezi nemateriální pochvaly lze řadit pohlazení, úsměv apod.

Pomocí výše uvedených pomůcek lze lépe zvládnout adaptaci dětí s OMJ. Mimo jiné jsou to pomůcky, které díky výzkumnému šetření vyšly jako nejvhodnější a nejčastěji používané v praxi. V teoretické části tak nacházíme východiska, která jsou níže popsána ve výzkumném šetření, aby práce byla co nejvíce provázána.

4.3 Další možnosti podpory

Pro děti s odlišným mateřským jazykem existují možnosti, které dokážou podpořit jejich vzdělávání. Jedná se o vzdělávací programy, metodiky a portfolia. Mezi další podporu můžeme zařadit plán pedagogické podpory, tedy podpůrné opatření prvního stupně.

„PLPP pro děti a žáky cizince lze nazývat také individuálním vzdělávacím plánem nebo individuální podpůrným programem či vyrovnávacím plánem. Základní funkcí je stanovení vzdělávacích cílů a metod, které napomohou správně naplňovat individualizovanou výuku. PLPP by měli mít vypracováni všichni děti a žáci, kteří mají problémy s češtinou jako vyučovacím jazykem.“ (www.npi.cz)

Metodiky jsou pro práci stěžejní, ovšem pokud mateřská škola nemá k dispozici žádnou z metodik pro práci s dětmi s OMJ, nebo nechce využívat metodiky, je žádoucí, aby při práci s dětmi s OMJ zvolila možnost využití plánu pedagogické podpory, který zahrnuje podpůrné opatření prvního stupně.

Pro děti s OMJ v předškolním vzdělávání se úpravy mohou týkat hlavně organizace denního režimu, využití názorných pomůcek a materiálů, jako jsou například komunikační kartičky nebo piktogramy, dále úpravy metod a přístupů pedagogů, popřípadě asistentů pedagoga. PLPP mimo jiné obsahuje popis obtíží dítěte, stanovení cílů podpory a způsob, jak se plán vyhodnocuje. s plánem pedagogické podpory je potřeba seznámit zákonné zástupce dítěte a všechny pedagogy (Cakirpaloglu, 2020).

Zhruba po měsíci, kdy jsou opatření PLPP ověřena v praxi, proběhne vyhodnocení plánu. Zkoumá se, zda je podpora pro dítě dostačující. Pokud mateřská škola vyhodnotí, že plán pedagogické podpory je nedostačující, je nutné odeslat dítě do školského poradenského zařízení (dále ŠPZ). V případě, že do mateřské školy nastoupí dítě, které nerozumí vůbec, je dobré ihned po nástupu do předškolního vzdělávání dítě odeslat do ŠPZ (Cakirpaloglu, 2020).

Pro tvorbu PLPP jsou na stránkách zapojevsechny.cz zpracovány interaktivní formuláře, které usnadňují vytvoření PLPP. Na webových stránkách inkluzivniskola.cz se nacházejí vzorové plány pedagogické podpory. Záleží jen na pedagogovi, jaký postup pro tvorbu PLPP zvolí a zda bude čerpat inspiraci ze zmíněných webových stránek.

Další možnost podpory představuje plán jazykové podpory, ve zkratce PJP, který je přílohou PLPP. Tyto plány jsou zatím využívány především pro děti s OMJ z vietnamské

nebo mongolské kultury. Plán jazykové podpory má za úkol intenzivnější přípravu pro zlepšení českého jazyka a zapojení se do výuky. Tento plán předchází u dětí návštěvě PPP, kdy pedagogicko-psychologická poradna nastavuje další podpůrný systém pro vzdělávání. V případě ukrajinských dětí se s tímto plánem setkáváme v průběhu povinné školní docházky na 1. stupni. Tento plán je ale velmi vhodné zařadit do vzdělávání dětí s OMJ už v předškolním vzdělávání (www.npi.cz).

V případě rozvoje komunikace se v praxi využívá program KIKUS. Tento program představuje další možnost podpory pro děti s odlišným mateřským jazykem. „*KIKUS je zkratka slov kinder in kulturen und sprachen (původně kurzy pro děti) – což v překladu znamená děti v kulturách a jazycích. KIKUS je ucelený program, který u dětí podporuje a rozvíjí ranou vícejazyčnost.*“ (Garlin, 2018, s.4)

Program zahrnuje:

- *„efektivní metodu k cílenému zprostředkování jazyka hrou pro děti v malých skupinách,*
- *specifické učební materiály pro pedagogy i děti,*
- *zapojení rodičů ve smyslu partnerství při vícejazyčné výchově a vzdělávání dítěte,*
- *moduly vzdělávání pedagogických pracovníků“* (Garlin, s. 4, 2018).

Program KIKUS je metoda, kterou lze využít v každém věku. Jedná se o softwarové zařízení, které hravě podporuje výuku jazyka pro začátečníky. Celý program obsahuje celkem tři postupy. V prvním postupu se jedná o zacílenou jazykovou podporu v malých skupinách, kdy se u dětí rozvíjí především slovní zásoba. Druhý postup je zaměřen na fixování naučeného při běžných denních aktivitách v mateřské škole. Právě v mateřské škole má dítě největší podporu pro jazykové vyučování. Posledním, třetím postupem se podporuje rozvoj jazyka za pomoci rodiny, kdy by měli rodiče mluvit na děti v jazyce

země, ve které žijí. Součástí této metody jsou ilustrované pracovní listy, které se dají využít pro další jazykový rozvoj (www.inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-kikus).

Účelem použití metody KIKUS je podpora rozvoje jazyka dětí hrou. V případě vícejazyčných dětí, které se učí jazyk jako druhý, je novinkou metody KIKUS aktivní zohlednění prvního jazyka studentů. Uznání jazyků migrantů formuje postoj otevřenosti vůči jazykové a kulturní rozmanitosti a toleranci. Mnohojazyčnost je velkou příležitostí a výhodou do budoucna, proto stojí určitě za to u dětí s OMJ podporovat rozvoj všech jazykových dovedností (HRYNIEWICZ, 2019).



Obrázek 2 Program KIKUS

Zdroj: <https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/images/kikus-eshop.jpg>

4.3.1 Cílená jazyková podpora

Pokud chceme rozvíjet děti s odlišným mateřským jazykem, musíme využít jejich jazykových kompetencí a pomocí výše uvedených možností podpory je zdokonalovat. Samozřejmě se nejedná pouze o zmíněné možnosti podpory a dohledali bychom jich daleko více. Pokud bychom nechtěli využívat možnosti podpory a chtěli bychom se zaměřit na dítě s OMJ pouze na základě komunikace, lze použít jeho dosavadní prvky verbální a neverbální komunikace. Nicméně z výzkumné části vyplývá, že pedagogové v mateřských školách neváhají využívat prvky alternativní komunikace pro rozvoj jazyka u dětí s OMJ.

Verbální komunikace je zjednodušeně označována jako komunikace slovní. Mezi prostředky verbální komunikace patří ty, které se odehrávají za pomoci mluvené nebo psané řeči. Verbální komunikace je jedním z ukazatelů inteligence člověka a je velmi důležitá pro integraci jedince do společnosti (Křoustková Moravcová, 2014).

Při neverbální neboli nonverbální komunikaci využíváme k dorozumívání mimoslovní prostředky. Jedná se tedy o komunikační prostředky bez používání slov. Neverbální komunikaci lze využívat samostatně nebo spolu s verbální komunikací (Vicherková, 2018).

V rámci neverbální komunikace se často využívá gestikulace. Gestikulace vychází z gest, které patří do kineziky. Gesta jsou záměrné pohyby rukou, hlavy, popřípadě nohou. Všechny tyto pohyby doplňují verbální projev jedince. Dalším prostředkem neverbální komunikace je mimika. Mimikou rozumíme pohyby obličejových svalů. Díky mimickým svalům může člověk při verbální komunikaci ukázat, jak se cítí a co právě prožívá. Mimika se ale nemusí využívat pouze při mluveném projevu a může být pouze prvkem neverbální komunikace. Při neverbální komunikaci můžeme využívat i pohled a oční kontakt. Svým pohledem sdělujeme a přijímáme informace od komunikačního partnera a vnějšího světa. Dalším prvkem, který můžeme při neverbální komunikaci použít, je posturika. Posturika znamená držení těla, kterým můžeme vyjadřovat svůj emoční stav nebo vztah ke komunikačnímu partnerovi. Do neverbální komunikace řadíme

i proxemiku, která se zabývá vzdáleností, kterou od sebe udržují komunikační partneři. Rozlišujeme intimní vzdálenost, osobní vzdálenost, společenskou vzdálenost a veřejnou vzdálenost. Tyto vzdálenosti se liší podle toho, jaký vztah má komunikující s komunikačním partnerem. Posledním prostředkem nonverbální komunikace, který zde zmíníme, je haptika. Haptika představuje dotekovou komunikaci, která patří mezi nejstarší metody. Skrze doteky můžeme vyjadřovat emoce či vztah k partnerovi nebo jimi můžeme ovládat chování a postoje druhého (Mehrabian, 2017).

Dříve se pro komunikaci využíval ještě pojem teritorium, který se dnes již tolik nepoužívá. Teritorium označuje prostor, který je náš vlastní a který si před ostatními chráníme. Do svého teritoria si vpouštíme pouze osoby blízké. Pojem teritorium se v tomto ohledu podobá pojmu proxemika (Mikulaščík, 2003).

Při užívání nonverbální komunikace panují u lidí značné individuální rozdíly. Někteří lidé jsou hodně společenští, extrovertní a komunikativní a využívají hojně gestikulace či výrazné mimiky. Naopak lidé introvertní komunikují méně jak verbálně, tak neverbálně. Záleží na tom, jaký má člověk temperament a charakter. Zároveň je důležité člověka do komunikace nenutit, pokud o ni nejeví zájem.

4.3.2 Alternativní a augmentativní komunikace

Alternativní a augmentativní komunikace (dále AAK) je obor, který se začal rozvíjet na počátku sedmdesátých let 20. století. Termín alternativní a augmentativní komunikace se vztahuje k intervencím, které byly vytvořeny s cílem podpory jedinců s narušenou komunikační schopností. Augmentativní komunikace je komunikace pomocí intervence, během které má dojít ke zlepšení účelnosti komunikace prostřednictvím již existujících prostředků. Úkolem augmentativní komunikace je podpora již existující komunikační schopnosti, která může být nedostačující. Alternativní komunikace je systém prostředků, které dočasně či trvale nahrazují řeč jedince. Úkolem alternativní komunikace je náhrada mluvené řeči (Bondy, Frost, 2007).

Metody AAK můžeme rozdělit na metody s pomůckami a metody bez pomůcek. Metody bez pomůcek využívají cílený pohled, mimiku, manuální znaky a přirozená gesta. Metody AAK s pomůckami zahrnují pomůcky technické a netechnické. Jedná se o reálné předměty jako symboly, referenční předměty, části předmětů a zmenšeniny. Pro AAK s pomůckami se využívají i fotografie, komunikační karty a tabulky (Šarounová, 2014).

Předpokladem pro vzájemnou komunikaci je dobře zvládnutý oční kontakt. Komunikace je umění vzájemné reakce, kdy musíme sdílet pozornost a dovednost se v komunikaci střídat.

Mezi metody AAK bez pomůcek řadíme následující:

- MAKATON
 - Jazykový program Makaton je nonverbální komunikační systém, který kombinuje mluvenou řeč s manuálními znaky a symboly. Byl vytvořen ve Velké Británii a původně byly jeho znaky převzaty ze znakového jazyka neslyšících. Autorka Larkin na základě své studie uvádí, že Makaton je účinný komunikační systém pro sociální interakce a komunikaci u dětí a mladistvých. Umožňuje dítěti flexibilitu a jednoznačnost v komunikaci (Larkin, 2021).
- Znak do řeči
 - Kubová a Škaloudová (2011, s. 5) uvádějí, že „jde o kompenzační, doplňující a mnohdy i dočasný prostředek komunikace mezi osobami s postižením řeči a jejich okolím“. Využívají se jednotlivé znaky ze znakového jazyka neslyšících, které představují buď samostatná slova, nebo jednoduché fráze.
- Znakový jazyk
 - Znakový jazyk je komunikační systém vytvořený pomocí znaků. Jedná se o dialogický jazyk, jenž má svoji podobu. Každý znak má čtyři prvky, mezi něž patří tvar, poloha, pohyb a orientace rukou (Krahulcová, 2003).

- Znakovaná čeština
 - Jedná se o umělý znakový systém, který vychází z českého jazyka a vizualizuje mluvenou češtinu. Oproti znakovému jazyku nemá znakovaná čeština vlastní gramatiku (Šarounová, 2014).

Metody AAK technické jsou velmi důležité a snadno ovladatelné. Mezi technické pomůcky řadíme:

- pomůcky s hlasovým výstupem – komunikátory;
- pomůcky s jedním tlačítkem nebo více tlačítky;
- pomůcky s hlasovým výstupem;
- pomůcky s dynamickým displejem;
- počítače a software;
- tablety (Šarounová, 2014).

Pro metody AAK s pomůckami jsou vytvořeny i netechnické pomůcky, které jsou snadno vyrobitelné:

- Symboly PCS (Picture Communication Symbols)
 - Jde o systém obrázkových symbolů, který pochází z USA. Symboly jsou rozděleny na kategorie jako slovesa, podstatná jména atd. Pro vytváření těchto symbolů je přístupný počítačový program Boardmaker, který umožňuje vytvářet a hledat jednotlivé symboly (Tsai, 2013).
- Piktogram
 - Skrze černobílé nebo barevné grafické symboly se zobrazují konkrétní pojmy, ideogramy i abstraktní pojmy. Piktogram reprezentuje pojem nebo sdělení obrazovou formou. Ve většině případů se jedná o malý a srozumitelný náčrt konkrétní věci (Šarounová, 2014).
- Komunikační tabulky a kartičky
 - Pomocí symbolů, fotografií a obrázků lze sestavit komunikační kartičky a k tomu příslušné komunikační tabulky. Komunikační

tabulky jsou vytvářeny pro daného jedince s ohledem na jeho komunikační a motorické dovednosti (Šarounová, 2014).

- Výměnný obrázkový systém VOKS
 - Tento systém pochází z USA a byl vytvořen pro děti s poruchou autistického spektra. Jde o obrázkový systém, ve kterém se dítě učí výměnu jednoho obrázku za požadovaný předmět, který symbolizuje motivační odměnu. Výměnný obrázkový systém se sestavuje pomocí komunikační knihy, kde jsou podle barev rozlišeny jednotlivé komunikační prostředky a kartičky. Každé dítě by mělo mít svoji komunikační knihu a větný proužek, díky kterému může sdělit obsáhlejší sdělení (Knapcová, 2006).

Zahrnutí kapitoly alternativní a augmentativní komunikace bylo zvoleno s ohledem na výzkumné šetření, které je níže popsáno. Mnoho pedagogů pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem využívá právě prvky alternativní a augmentativní komunikace.

Pro děti s OMJ, konkrétně tedy v této práci zmiňované ukrajinské děti, představují AAK metody, díky kterým se děti mohou velmi dobře naučit českému jazyku. Velmi oblíbené bývají piktogramy a komunikační kartičky. V případě metod AAK s pomůckami se jako nejvhodnější metoda pro rozvoj komunikace jeví jazykový program MAKATON. Nicméně záleží vždy na tom, jaká z výše popsaných metod přijde nejvhodnější právě pedagogům pro předškolní vzdělávání.

II PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část práce navazuje na teoretickou část. Na základě stanoveného cíle diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkum pro zkoumání výše popsané problematiky dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním vzdělávání.

Děti s odlišným mateřským jazykem jsou v dnešní době velmi diskutovaným tématem. Jedním z důvodů je větší příliv uprchlíků do naší země oproti předchozím rokům. Jak už bylo výše uvedeno, tato diplomová práce a celá výzkumná část je věnována dětem s OMJ pocházejícím z Ukrajiny.

5 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je popsat problematiku adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem na předškolní vzdělávání.

Problematika adaptace dětí OMJ bude popsána na základě polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy mateřských škol. Konkrétně bude specifikováno, jak pedagogové tento proces usnadňují a jaké faktory mají na adaptaci vliv. Druhá část kvalitativního výzkumu má podobu zúčastněného pozorování, kdy byla zkoumána adaptace tří věkově i osobnostně odlišných dětí na předškolního zařízení. Analyzována jsou data autorky, kdy sama autorka je pedagožkou v mateřské škole, kde pozorování probíhalo.

6 Metodologie

6.1 Metodika výzkumného šetření

Pro dosažení co nejkomplesnější pochopení problematiky adaptace dětí s OMJ byly pro praktickou část vybrány dvě metody sběru dat. V první části kvalitativní výzkumná metoda v podobě polostrukturovaných rozhovorů a v druhé části metoda zúčastněného pozorování.

Kvalitativní výzkum v podobě polostrukturovaných rozhovorů byl zpracován na základě výpovědí pedagogů mateřských škol, kteří popisují průběh adaptace u dětí s OMJ. V případě kvalitativního výzkumu – zúčastněné pozorování autorka vycházela z vlastní zkušenosti a pozorovala práci s dětmi s OMJ u kolegyně v mateřské škole, ve které autorka působí jako pedagog.

6.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

V dnešní době se s dětmi cizinců v mateřských školách setkáváme poměrně často. Rok 2022 byl poznamenán válečnou situací na území Ukrajiny, kvůli čemuž do České republiky proudily davy ukrajinských rodin. Z toho důvodu přicházely do mateřských škol v České republice děti rodin z Ukrajiny, tedy děti s odlišným mateřským jazykem. Právě jim je věnována výzkumná část této práce. Pro děti jde o situaci novou a vzhledem k okolnostem velmi náročnou, nicméně je potřeba ji zvládnout.

Hlavní výzkumná otázka, která vyplývá z výzkumného šetření, se zabývá adaptací z obecného hlediska:

- ***Jakým způsobem probíhá adaptace dětí s OMJ v předškolním vzdělávání?***

Dále byly stanoveny následující dílčí výzkumné otázky, které odpovídají první části kvalitativního výzkumu, tedy polostrukturovaným rozhovorům, které byly vytvořeny s pedagogy vybraných mateřských škol v Českých Budějovicích:

- *Jaké faktory ovlivňují adaptaci dítěte s OMJ?*
- *Jaké formy komunikace využívají pedagogové při vzdělávání dětí s OMJ?*
- *Jaká je připravenost pedagogů mateřských škol na vzdělávání dětí s OMJ?*

Pro druhou část kvalitativního výzkumu, tedy pro zúčastněné pozorování, byla zvolena ještě doplňující výzkumná otázka, která je zahrnuta i v první části výzkumu. Konkrétně je spojena s dílčí výzkumnou otázkou, která se zabývá připraveností:

- *Čím pedagogové MŠ podporují adaptaci dětí s OMJ?*

Hlavní výzkumná otázka a vyplývající dílčí výzkumné otázky jsou s celkovými výsledky obou výzkumných šetření provázané. Konkrétně jsou dílčí výzkumné otázky popsány jednotlivě u výsledků jednotlivých šetření a analýzy získaných dat.

6.3 Výběr a popis výzkumného vzorku

Výzkumný soubor tvořilo celkem 10 pedagogů z vybraných mateřských škol v Českých Budějovicích. Na základě informovaných souhlasů byly rozeslány dotazy do mateřských škol a podle zájmu pokračovalo výzkumné šetření. Rozhovory probíhaly naživo a z každého rozhovoru byla pořízena nahrávka.

Ve výzkumném vzorku bylo 9 pedagožek vybraných mateřských škol plus jedna ředitelka mateřské školy v Českých Budějovicích. U všech pedagožek byla délka praxe delší než 5 let. U jedné z pedagožek byla praxe přes 10 let. Rozhovor s ředitelkou byl doplňující hlavně z důvodů organizace předškolního vzdělávání u dětí s OMJ. Její praxe trvá přes 20 let a sama má velmi bohaté zkušenosti, které se snaží předávat dál.

Pedagožky, které se účastnily výzkumného šetření, pocházely z běžných mateřských škol. Nejednalo se o speciální mateřské školy nebo dětské skupiny. Ve třech případech se jednalo o pedagožky ze soukromých mateřských škol.

Pro zúčastněné pozorování byla zvolena soukromá mateřská škola v Českých Budějovicích, ve které autorka působí od roku 2019 jako pedagog na částečný úvazek. Při pozorování autorka sledovala práci kolegyně a dalších pedagogů právě s dětmi s OMJ, které do MŠ přišly v hojném počtu. Pro pozorování byly vybrány tři děti. Jako první byl pozorován chlapec ve věku 3 let, jako druhá dívka ve věku 4 roky a jako třetí chlapec ve věku 5 let.

Výzkumný vzorek zúčastněného pozorování tedy děti s OMJ jsou dále více specifikovány v kapitole, která se věnuje analýze výzkumného šetření, konkrétně zúčastněného pozorování.

6.4 Metody sběru dat

Analytická část práce sestává ze dvou dílčích částí. V první části jsou vyhodnoceny rozhovory s pedagogy mateřských škol. Druhá část je věnována zúčastněnému pozorování, v rámci kterého jsou popsány tři ukrajinské děti s OMJ, které přišly do českého školství během válečného konfliktu na Ukrajině a adaptovaly se na prostředí mateřské školy. Záměrně byly zvoleny tři děti různého věku a pohlaví.

6.4.1 Rozhovor

Rozhovor je dle Švaříčka (2014) nejčastěji využívanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Je charakterizován jako metoda, „*jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsaných jevů*“ (Švaříček, 2014, s. 159).

Pro účely rozhovoru bylo osloveno deset pedagogů z mateřských škol napříč Českými Budějovicemi. Z tohoto důvodu byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, kdy na základě prostudované literatury byl nejprve stanoven okruh témat, která byla pro tuto práci stěžejní. Následně byly rozhovory podrobeny tematické analýze. Nejdříve byla u každého rozhovoru provedena kategorizace kódů a následně byly kódy pomocí techniky vyložení karet zhodnoceny.

Polostrukturovaný rozhovor, který je součástí první části výzkumného šetření, sestával z 18 základních otázek, které se na základě rozhovoru dále vyvíjely. Každá otázka v rozhovoru byla vyčleněna tak, aby navazovala svými odpověďmi na výzkumné otázky. V příloze č. 3 se nachází schéma polostrukturovaného rozhovoru a v příloze č. 4 je ukázka jednoho polostrukturovaného rozhovoru, který byl díky rozhovoru s pedagogem z MŠ více rozvíjen. Smysl výzkumných otázek v návaznosti na polostrukturovaný rozhovor je popsán v následující kapitole.

6.4.2 Zúčastněné pozorování

„Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a prezentovat sociální život a proces.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 143)

Zúčastněné pozorování je vhodné pro pozorování skupiny dětí nebo celé třídy v mateřské škole, jelikož v tomto prostředí je možné zachovat sociální schéma a sociální interakce, které jsou pro třídu běžné. Pozorovatel je součástí situace a účastní se probíhajících aktivit, ovšem nikoliv bez vlastní iniciativy.

Pro sestavení pozorovacího archu, který je k nahlédnutí v příloze č. 2, byla využita Oregonská metoda. Oregonská metoda je strukturovaná metoda pro pozorování a hodnocení předškolních dětí. V případě druhé části výzkumného šetření byly z Oregonské metody využity pouze některé z oblastí, které se u dětí předškolního věku hodnotí a pozorují. Mezi základní hodnocené oblasti patří: *hra; sebeobsluha; sebepřijetí*

– sebedůvěra; představy o sobě; sociální dovednosti; jazyk a komunikace; motorika; předpoklady dítěte; poznávání; řešení problémů; poznávání v oblasti matematických představ; poznávání v oblasti jazyka. Učitelům nabízí nejen propracovanou pozorovací a hodnotící škálu, ale i dobrý přehled toho, co a jak na chování dětí pozorovat (Škardová, 2014, s. 2).

„Oregonská metoda hodnocení se skládá z 60 položek (zkrácená forma, kterou předkládáme, se skládá z 35 položek). Obě formy hodnotí deset oblastí vývoje dítěte. Metoda obsahuje některé unikátní prvky, které se ve většině nástrojů hodnocení nenacházejí. Na rozdíl od většiny metod hodnocení, které se zaměřují zejména na kognitivní vývoj a rozvoj intelektových schopností a dovedností dítěte, klade Oregonská metoda větší důraz na sociální, emocionální a osobnostní vývoj dítěte, na rozvoj interpersonálních dovedností, řešení problémových situací, kooperaci, uvědomění si sebe sama apod. Navíc je výjimečná také v tom, že nabízí nejen propracovanou pozorovací a hodnotící škálu, ale poskytuje i velice dobrý přehled toho, co a jak máme na chování dětí pozorovat.“ (Škardová, s. 1, 2014).

6.5 Průběh výzkumu

1. Oslovení mateřských škol a jejich pedagogů pro realizaci výzkumu.
2. Oslovení rodičů, zda souhlasí s pozorováním právě jejich dítěte za účelem výzkumného šetření.
3. Realizace polostrukturovaných rozhovorů.
4. Realizace zúčastněného pozorování.

Pro zpracování analytické části kvalitativního výzkumu, konkrétně polostrukturovaných rozhovorů, byla využita metoda vyložení karet. Pomocí této metody byl sestaven text tak, že jsou převyprávěny výsledné kategorie a kódy (Švaříček, Šed'ová, 2007).

7 Etika výzkumu

V souladu se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, je výzkum zcela anonymní a nebudou zde zveřejňována žádná důvěrná data, ani jména účastníků výzkumu, která by vedla k identifikaci mateřských škol, pedagogů a dětí.

Všichni účastníci výzkumu po předchozí domluvě podepsali informovaný souhlas, který není součástí diplomové práce. Nachází se v příloze č. 1 pouze v podobě předlohy.

8 Analýza výsledků výzkumného šetření

Tato kapitola je zaměřena na interpretaci dat kvalitativního výzkumu, který byl realizován v podobě polostrukturovaných rozhovorů a zúčastněného pozorování. První část je tedy věnována polostrukturovaným rozhovorům a druhá část interpretaci dat zúčastněného pozorování.

8.1 Polostrukturované rozhovory

První částí výzkumného šetření tvoří polostrukturované rozhovory. Pro větší přehlednost jsou pro jednotlivé výzkumné otázky vytvořeny tabulky s přehledem kategorií a kódů, které na základě rozhovorů byly zpracovány, a dále jsou pomocí techniky výkladu karet sepsány analytické příběhy k jednotlivým výzkumným otázkám, které na otázku odpovídají.

VO1: Jakým způsobem probíhá adaptace dětí s OMJ v předškolním vzdělávání?

Tabulka 1 Kategorie a kódy VO1

Kategorie	Kódy
Aktivity	Kolektivní hry, pohádky, příběhy, prvky alternativní a augmentativní komunikace, pohybové hry, prosociální hry
Adaptace	Postupné zvykání, talismany, úprava docházky, spolupráce, využití služeb ŠPZ, pozornost, osobnost dítěte, pomoc vrstevníků, individuální přístup, adaptační plán, pedagogický personál, pobyt rodiče s dítětem v MŠ, seznámení se, individuální přístup, opakující se rituály
Podpůrné materiály	Obrázkové kartičky, komunikační kartičky, dotazníky pro rodiče, maňasci, piktogramy

K výzkumné otázce č. 1 se vztahují tři kategorie. První kategorií, která vyvstala z výzkumného šetření, jsou **aktivity**. Pro adaptaci jsou tedy dle pedagogů velmi vhodné aktivity jako například „*kolektivní hry, pohádky, příběhy, prvky alternativní a augmentativní komunikace, pohybové hry a prosociální hry*“. Většina pedagogů se nezávisle na sobě shodla, že pro adaptaci je důležité zařazovat aktivity, které jsou pro děti zábavné a díky kterým se mohou snáze sblížit s vrstevníky. Mimo jiné jsou mezi aktivity zařazeny prvky alternativní a augmentativní komunikace, jelikož se u dětí s OMJ pomocí této aktivity rozvíjí řeč. Navíc se také využívá možnost pohádek a příběhů, které jsou pro děti naučné a dokážou situace spojené se zvykáním na jiné prostředí, tedy prostředí mateřské školy, zpříjemnit.

Druhá kategorie byla pojmenována jako **adaptace**, jelikož nejlépe vystihuje zadání výzkumné otázky. Jde vlastně o to, co všechno se snaží pedagog v dané mateřské škole pro dítě s odlišným mateřským jazykem udělat, aby jeho adaptace byla co nejsnazší. V případě této kategorie byly vybrány kódy: „*postupné zvykání, talismany, úprava docházky, spolupráce, využití služeb ŠPZ, pozornost, osobnost dítěte, pomoc vrstevníků, individuální přístup, adaptační plán, pedagogický personál, pobyt rodiče s dítětem v MŠ, seznámení se, individuální přístup, opakující se rituály*“. Z výše popsaného vyplývá, že se jedná o některé základní adaptační techniky, které se využívají i pro děti české, které nastupují do prostředí mateřské školy poprvé. Stejně tak jsou tyto techniky využívány i pro děti s OMJ, u nichž se počítá s jazykovou bariérou, která dětem v adaptaci může nejvíce bránit.

Třetí kategorií, která byla pro tuto výzkumnou otázku zařazena, jsou **podpůrné materiály**. Právě díky těmto materiálům mohly pedagogové nasbírat více zkušeností s ohledem na adaptaci dětí s OMJ. Samozřejmě to není případ všech pedagogů mateřských škol, ale ve většině případů tomu tak je. Jako podpůrné materiály jsou nejčastěji zmiňovány: „*obrázkové kartičky, komunikační kartičky, dotazníky pro rodiče, maňásci, piktogramy*“. Jsou to materiály, které usnadňují adaptaci a komunikaci s dítětem v počátcích předškolního vzdělávání. Díky těmto materiálům se dítě může učit českému

jazyku a více se s prostředím mateřské školy sblížovat. Mimo jiné jsou mezi podpůrné materiály řazeny dotazníky pro rodiče, které některé mateřské školy využívají jako metodu pro snazší adaptaci. Dotazník je vyplňován rodičem, který odpovídá na otázky, které se týkají samotného dítěte. Tato metoda je výhodná pro pedagogy mateřských škol, jelikož si mohou udělat obrázek o tom, co má dítě rádo, jak se chová v určitých situacích apod. Na základě těchto zjištění pak může pedagog dítěti adaptaci usnadnit.

Adaptace dětí s OMJ probíhá za pomoci aktivit, podpůrných materiálů, ale samozřejmě také pomocí adaptačních technik, které jsou výše popsány. Samozřejmě záleží i na osobnosti dítěte, na jeho citové vazbě k rodičům, ale to jsou faktory, které budou popsány v další výzkumné otázce. Každý z pedagogů si pro adaptaci volí vlastní strategii. Strategie vychází například i z školního vzdělávacího plánu, který má mateřská škola zpracovaný. Každý z pedagogů v tomto případě má na adaptaci jiný pohled, ale v mnoha případech bylo z rozhovorů jasné, že adaptace pro pedagogy znamená začlenění. Poté už si pedagogové dle vlastních zkušeností zvolí, jaké formy pro adaptaci zvolí nebo jak při adaptaci budou postupovat.

Na otázku, co pro pedagogy adaptace znamená, bylo odpovídáno velmi individuálně. Někteří z pedagogů považují za úspěšnou adaptaci komunikaci, kooperativní hru či přizpůsobení se dennímu režimu MŠ. Mimo jiné úspěšná adaptace byla také popisována jako moment sblížení se pedagoga a dítěte, jejich společná komunikace a spolupráce navzájem.

VO2: Jaké faktory ovlivňují průběh adaptace?

Tabulka 2 Kategorie a kódy VO2

Kategorie	Kódy
Osobnost učitele	Trpělivost, empatie, důslednost
Osobnost dítěte	Komunikativnost, otevřenost, uzavřenost, úzkostlivost, citová vazba na rodiče, kulturní odlišnosti, důvěřivost

Rodiče	Spolupráce, komunikace, výchovné styly, ochota, podpora
Komunikační bariéra	Jazyk, nepochopení, strach, neznalost, nejistota
Vrstevníci	Kolektivní hry, pomoc, multikulturní výchova

Výzkumná otázka č. 2 byla na základě rozhovorů rozdělena na pět kategorií. Z každé kategorie byly následně vybrány kódy, které nejvíce danou kategorii vysvětlují. Jako první byla označena kategorie **osobnost učitele**. Do této kategorie pedagogové řadí trpělivost, empatii a důslednost. Jsou to faktory ze strany pedagoga, které mohou ovlivnit průběh adaptace dětí s OMJ v předškolním vzdělávání. Je zřejmé, že osobnostní předpoklady pedagoga jsou pro výkon profese pedagoga v předškolním vzdělávání klíčové. Dítě je pak vůči pedagogovi otevřené a získává snadněji důvěru.

Další kategorie **osobnost dítěte** byla z rozhovorů s pedagogy jednoznačně určena. Většina dotazovaných pedagogů se shoduje na tom, že osobnostní předpoklady dítěte jsou velmi důležité pro dobré zvládnutí adaptace. Do této kategorie jsou zařazeny tyto kódy: *komunikativnost, otevřenost, uzavřenost, úzkostlivost, citová vazba na rodiče, kulturní odlišnosti, důvěřivost*. Dobré zvládnutí adaptace závisí i na osobnostních předpokladech dítěte. Samozřejmě, že osobnostní předpoklady pedagoga jsou také důležitým kritériem, ale v případě specifických osobnostních předpokladů dítěte může být celý proces o to náročnější. V případě adaptace bylo uvedeno, že dítě je velmi ovlivňováno tím, v jakém prostředí vyrůstá a jak je v rodině vychováváno. Pro lepší poznání osobnosti dítěte někteří pedagogové využívají výše popsaného dotazníku, ve kterém rodiče vyplňují údaje o dítěti. Díky vyplněným informacím se pedagog dokáže lépe vcítit do dítěte a vytvoří si očekávání nebo plán, jak by adaptace mohla probíhat, nebo se snaží s dítětem individuálně pracovat tak, aby adaptace byla rychlá a bezproblémová.

Do třetí kategorie byli zařazeni **rodiče**. Pro tuto kategorii byly vybrány tyto kódy: *spolupráce, komunikace, výchovné styly, ochota, podpora*. Pedagogové se shodují na tom, že osobnost dítěte ovlivňují zákonní zástupci, kteří stejně tak mohou průběh adaptace

ovlivnit velmi kladně nebo záporně. V případě, že rodina spolupracuje, snaží se komunikovat a je ochotná se podílet na dobré adaptaci dítěte, je proces úspěšný. V některých případech jsou výchovné styly v rodinách kvůli kulturním odlišnostem jiné a mohou být silným faktorem, který adaptaci dítěte ovlivňuje. Pokud je dítě zvyklé na určitý denní režim z rodiny, nebude natolik problematické, aby si dítě zvyklo na režim dne v MŠ. Tento fakt je opět interpretací pedagogů mateřských škol, kteří se během své praxe s takovými případy setkávají. V případě, že dítě je zvyklé z rodiny dělat věci po svém, může nastat problém a adaptace nemusí proběhnout úplně bez problémů a v krátkém časovém úseku.

Předposlední kategorie **komunikační bariéra** byla v rozhovorech s pedagogy velmi často užívaným pojmem. Většina pedagogů se shoduje na tom, že právě komunikace a řeč jsou velmi důležité faktory, které adaptaci ovlivňují. Pro kategorii komunikační bariéra platí následující kódy: *jazyk, neporozumění, strach, neznalost, nejistota*. Pokud do mateřské školy přichází dítě, které je z jiné kultury a má jiný jazykový kód, je zřejmé, že adaptace bude v tomto případě silně ovlivněna. Dítě zpočátku nerozumí, proto může mít strach a cítit nejistotu z nového prostředí. Je to pochopitelné, protože každý z nás, pokud se setkáváme s novou kulturou či řečí, je nejistý a má obavy. Proto musíme chápat situaci dětí s OMJ a snažit se vžít do jejich role a zprostředkovávat jim jazyk pomocnými materiály.

Poslední kategorií pro výzkumnou otázku č. 2 jsou **vrstevníci**. Vliv vrstevníků je dalším velmi častým faktorem, který může pozitivně, ale i negativně ovlivnit průběh adaptace. Jak bylo v rozhovorech popisováno, většina vrstevníků se snaží nového kamaráda se ujmout a doprovázet ho při adaptaci na prostředí MŠ. Někteří vrstevníci ale mohou mít obavy z neporozumění, a proto se radši nového dítěte neujmou. Záleží na osobnostních předpokladech dětí. Pro tuto kategorii byly vybrány následující kódy: *kolektivní hry, pomoc, multikulturní výchova*. Pedagogové uvádějí, že je důležité se snažit děti spolu s kolektivem sblížit, a to například pomocí kolektivních her. Mimo jiné je dobré, když jsou děti v MŠ zvyklé si navzájem pomáhat. Potom není problém, když přijde nový

kamarád do MŠ, mu pomoci a učit ho novým věcem. Ovšem opět záleží na tom, o jaké dítě se jedná. Kulturní odlišnosti u dětí mohou pomoc a ochotu ovlivňovat. V neposlední řadě je důležité i ze strany pedagogů rozvíjet témata o multikulturní výchově, seznamovat děti v předškolním vzdělávání s odlišnostmi jiných kultur a předávat jim informace.

Pro úspěšnou adaptaci je vhodné eliminovat rizikové faktory, které mohou adaptaci dítěte negativně ovlivnit. Mezi nejčastější faktory patří výše uvedené kategorie, které pedagogové nejčastěji označovali za rizikové. Pro adaptaci pedagogové velmi často volí pobyt rodiče s dítětem v MŠ, který usnadní jeho zvykání si na režim dne v MŠ. V některých případech pedagogové podporují adaptaci jinými technikami, jako je například oblíbená hračka.

Jak ze zkušeností pedagogů vyplývá, dítě je ovlivňováno rodinnými příslušníky. V případě benevolentního výchovného stylu nemá často dítě jasně vymezený režim dne. Rodič vychází více z potřeb dítěte a pro adaptaci a režim dne v MŠ je tento přístup méně vhodný. Takovou zkušenost popisovala jedna z pedagožek velmi negativně. Je pochopitelné, že v tomto případě je adaptace dítěte na MŠ zdlouhavá, a pokud se k tomu přidá i výše specifikovaná komunikační bariéra, může se adaptace dítěte protáhnout až na několik či dokonce měsíců.

VO3: Jaké formy komunikace využívají pedagogové při vzdělávání dětí s OMJ?

Tabulka 3 Kategorie a kódy VO3

Kategorie	Kódy
Verbální komunikace	Český jazyk, ukrajinský jazyk, anglický jazyk, ruský jazyk
Neverbální komunikace	Gestika, mimika, posturika, haptika, písemná forma
Alternativní komunikace	VOKS, piktogramy, znakový jazyk, komunikační karty, Google překladač

Na základě výzkumné otázky č. 3 bylo snahou zjistit, jak se pedagogové vyrovnávají s komunikační bariérou u dětí s OMJ, ale i u jejich zákonných zástupců. Pro výše uvedenou výzkumnou otázku byly vytvořeny tři kategorie. První kategorie s názvem **verbální komunikace** představuje kódy: *český jazyk, ukrajinský jazyk, anglický jazyk a ruský jazyk*. Z rozhovorů bylo zjištěno, že pedagogové ve většině případů využívají pro práci s dítětem s OMJ český jazyk. S českým jazykem jsou spojeny i prvky alternativní komunikace, které budou vysvětleny níže. Dále pro verbální komunikaci někteří z pedagogů využívají rodný jazyk dětí z Ukrajiny, ale jen pomocí slovníku, kdy použijí jen některá slova a nemluví plynule. Pro konverzaci s rodiči se hojně využívá anglický jazyk, který je pro rodiče v případě verbální komunikace nejpřijatelnější. Poslední možností je ruský jazyk, který využívají pedagogové jen v případě, že ho umí nebo ho umí některý z pedagogů, který působí v MŠ.

Další kategorií je **neverbální komunikace**. Pro kategorii neverbální komunikace jsou označeny kódy: *gestika, mimika, posturika, haptika a písemná forma komunikace*. V případě komunikace u dětí i zákonných zástupců se prvky neverbální komunikace používají velmi často. Písemná komunikace je využívána spíše u zákonných zástupců, jelikož písemná forma jde velmi snadno pomocí internetového překladače nebo chytrého telefonu přeložit. U dětí jsou spíše využívány prvky mimiky a gestiky. O posturice a haptice pedagogové mluví jen v určitých situacích, například při vysvětlování pravidel nebo při poznávání prostoru a vrstevníků. Záleží ovšem i na situacích, při kterých je neverbální komunikace využívána. Jsou to například situace při kolektivních hrách, kdy je například důležité využít haptiku, aby se děti chytily za ruce apod.

Poslední kategorií pro tuto výzkumnou otázku je kategorie **alternativní komunikace**. V případě alternativní komunikace jde o tyto kódy: *VOKS, piktogramy, znakový jazyk, komunikační karty a Google překladač*. Pedagogové v případě komunikace a rozvoje komunikace u dítěte s OMJ využívají prvky již zasetého systému alternativní komunikace, která se například využívá u dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě výměnného obrázkového systému (VOKS), který se využívá u dětí

s poruchou autistického spektra, si pedagogové pomáhají při utváření návyků u dětí s OMJ. Jedná se o návyky z režimu dne, kdy má dítě plnit určité úkoly. Pomocí obrázků pak dítě snadněji pochopí, co se po něm chce. Stejně je to i v případě piktogramů, tedy obrázků, které jsou pro dítě snadno rozpoznatelné. Jedna z pedagožek uvedla i znakový jazyk, což bylo velmi zajímavé. Samozřejmě se jednalo jen o určitá gesta, která vycházejí ze znakového jazyka. Nejvyužívanějším materiálem z alternativní komunikace jsou komunikační karty, které vycházejí ze situací, které se v MŠ odehrávají. Díky těmto kartám dítě rychle pochopí, co má nebo nemá dělat. Poslední možností alternativní komunikace je Google překladač, který umožňuje překonat komunikační bariéru převážně při sděleních mezi pedagogem a rodiči. V případě starších – předškolních dětí využívají někteří pedagogové tento komunikační prostředek pro snadnější porozumění.

Komunikační bariéra mezi pedagogem a dítětem s OMJ je jednoznačně velkou překážkou, která adaptaci na prostředí MŠ může značně ovlivnit. Díky výše popsaným kategoriím a kódům z předešlých výzkumných otázek je zřejmé, že záleží i na osobnosti dítěti a osobnosti pedagoga. Dle pedagogů musíme dbát na metodu individuálního přístupu a metodu názorně-demonstrační, čímž lze adaptaci pozitivně podpořit. Je potřeba akceptovat náročnost situace a brát ohled na ostatní účastníky předškolního vzdělávání.

Závěrem lze říci, že se pedagogové v komunikaci velmi snaží. Z rozhovorů bylo zřejmé, že komunikace je podstatná pro úspěšnou adaptaci. Pokud dítě má snahu komunikovat a rozvíjet se v komunikaci, je pak jeho adaptace rychlejší. Lépe se dorozumí s pedagogem, ale i se svými vrstevníky. Pedagogové v tomto případě jsou velmi kreativní a snaží se vymýšlet nejrůznější techniky pro podporu komunikace, a pokud nevymýšlí techniky, tak se snaží čerpat z dostupných poznatků o komunikaci, aby dítěti pobyt v MŠ a následně jeho adaptaci co nejvíce ulehčili.

VO4: Jaká je připravenost pedagogů MŠ na vzdělávání dětí s OMJ?

Tabulka 4 Kategorie a kódy VO4

Kategorie	Kódy
Znalosti	Semináře, spolupráce ŠPZ, tematické plány, adaptační plány, didaktické zásady, plán pedagogické podpory
Tištěné dokumenty	Odborné publikace, knihy, pracovní sešity, pracovní listy
Elektronické dokumenty	Články, internetové stránky, výukové programy, metodiky od MŠMT, metodiky od EU, multikulturní programy
Pedagogický personál	Asistenti pedagoga, ukrajinské asistentky, rodilý mluvčí, ukrajinské učitelky, překladatelé
Elektronika	Tablety, robhračky

Jako poslední byla zvolena výzkumná otázka, která mapuje připravenost pedagogů mateřských škol na příchod a vzdělávání dětí s OMJ, konkrétně teda dětí z Ukrajiny. Pro výzkumnou otázku bylo na základě rozhovorů vytvořeno celkem pět kategorií. První velkou kategorií jsou **znalosti**, které zahrnují tyto kódy: *semináře, spolupráce ŠPZ, tematické plány, adaptační plány, didaktické zásady a plán pedagogické podpory*. Pedagogové v rámci vzdělávání dětí si nejčastěji vyhledávali informace samostatně. Každý z dotazovaných pedagogů uvedl jinou formu sebevzdělávání. V prvním případě se jednalo o **tištěné dokumenty**, které zahrnovaly následující kódy: *odborné publikace, knihy, pracovní sešity a pracovní listy*. Tyto materiály byly nejčastěji zakupovány na webových stránkách www.vlavici.cz, kde lze sehnat pracovní sešity i pracovní listy, které lze při vzdělávání dětí s OMJ využít i v mateřské škole. Pedagogové uvedli také možnost stahování pracovních listů ve facebookových skupinách, kde pedagogové mateřských škol sdílejí své materiály. Mezi pracovními listy lze zdůraznit materiály od autorky Jany Rohové, konkrétně s názvem *Cizinec v mateřské škole*, nebo pracovní sešity od stejné autorky s názvem *Nový žák – cizinec v mé třídě*. Mezi vhodné knihy patří dle pedagogů například kniha od autorky Petry Lacinové *Nečtu, nepíšu, učím se česky*,

dále kniha od autorky Marcely Kotové *Rozhýbej svůj jazyček* a také kniha od Šárky Jechové *Pohádky k povídání*.

Jako další materiál si pedagogové četli nebo pořizovali **elektronické dokumenty**. Mezi tyto dokumenty patří *články, internetové stránky, výukové programy, metodiky od MŠMT, metodiky od EU a multikulturní programy*. V případě článků se pedagogové obraceli na webové stránky národního pedagogického institutu, kde čerpali rady od dalších pedagogů a odborníků. Dále využívali metodiky, které zaštiťuje Ministerstvo školství a Evropská unie. Mimo to se většina pedagogů inspirovala na webových stránkách společnosti META, o.p.s., která se zabývá vzděláváním dětí s OMJ. V reakci na příchod ukrajinských dětí byla vydána i přímo metodika, která může být pro pedagogy průvodcem při adaptaci a vzdělávání těchto dětí.

Další kategorie je nazvána **pedagogický personál**. Na základě rozhovorů by se tato kategorie dala nazvat i jako pomocný personál. Do této kategorie jsou zařazeny následující kódy: *asistenti pedagoga, ukrajinské asistentky, rodilý mluvčí, ukrajinské učitelky a překladatelé*. Pro lepší připravenost pedagogů na vzdělávání dětí s OMJ se většina pedagogů shodla na tom, že pro efektivnější práci by bylo třeba, aby bylo ve třídě MŠ více pedagogického personálu. Jak už bylo výše zmíněno, jednalo by se o pomocný personál, který by adaptací a vzděláváním dětí s OMJ více pomohl. Ovšem z jednoho rozhovoru plyne i taková zkušenost, že v MŠ byla k dispozici asistentka z Ukrajiny a děti byly právě jenom s tou asistentkou a do kolektivu a chodu MŠ se nechtěly vůbec zapojit. Je to tedy zkušenost, kterou jedna z pedagožek popisuje jako nevhodnou, jelikož děti nejsou ochotné se učit nový jazyk a zůstávají v bezpečné společnosti své rodilé mluvčí. Ačkoli v mnoha případech, kdy byly zřízeny adaptační skupiny napříč mateřskými školami s ukrajinskou asistentkou, docházelo k lepší adaptaci dětí, nemusí tomu tak být vždy.

Poslední kategorie, která je k výzkumné otázce zařazena, je kategorie **elektronika**. Do této kategorie patří kódy: *tablety a robobračky*. Elektronika ve většině případů pedagogům MŠ usnadňovala výuku českého jazyka u dětí s OMJ, například v podobě

edukačních programů. Ke stažení zdarma jsou k dispozici takové programy například na webových stránkách www.inkluzivniskola.cz. Jiným praktickým příkladem je program Včelka: *Včelka pro školy – online výuka – čtení cizí jazyky, čeština pro cizince, matematika*.

Pedagogové vycházejí ze zkušenosti, že moderní technika je v dnešní době hojně používána a usnadňuje výuku (i na dálku). Proto v některých MŠ při vzdělávání dětí s OMJ volí i robohračky, které jsou například nastavené tak, že dokážou mluvit jiným jazykem nebo dítě provést denním režimem. Pro dítě je tato možnost zábavná a může přispět ke snazší adaptaci.

Z odpovědí na výzkumnou otázku vyplývá, že pedagogové mateřských škol se snaží hledat materiály a techniku tak, aby při vzdělávání dětí s OMJ docházelo k úspěchům a jejich adaptace proběhla rychle a snadno. Samozřejmě to nemusí být pravidlem, ale pedagogové jsou kreativní a dokážou se rychle novým situacím přizpůsobit.

Ve většina případů je pro pedagogy stěžejní vyhledávat semináře, které se týkají dětí s OMJ, metodiky a postupy na webových stránkách či v literatuře. Mimo jiné se pedagogové shodují v názoru, že by děti s OMJ měly mít samostatnou třídu, kde budou vzdělávány jejich mateřským jazykem, ovšem to by nemuselo být pro celkovou integraci v životě jedince přínosné. Pokud se dítě nenaučí rozvíjet v českém jazyce a následně vstoupí do dalšího vzdělávacího systému, bude pro něj adaptace a komunikace o to náročnější.

8.2 Zúčastněné pozorování

Druhá část výzkumného šetření je věnována zúčastněnému pozorování, které probíhalo v průběhu půl roku od nástupu každého níže popsaného dítěte. Pozorování bylo realizováno dle záznamového archu (viz přílohy práce). Pozorování je rozepsáno

a zhodnoceno v rámci vytyčených časových úseků. V závěru je rozebrána výzkumná otázka, která popisuje právě tuto část výzkumného šetření.

Cílem pozorování bylo odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: ***Jak probíhala adaptace dětí s OMJ do předškolního vzdělávání?*** Na základě pozorování si můžeme odpovědět i na otázku, která vyvstává ze zúčastněného pozorování: ***Čím pedagogové MŠ podporují adaptaci dětí s OMJ?***

Popis průběhu adaptace tří věkově odlišných dětí s OMJ zahrnuje situace, které se odehrávaly během adaptace v denních činnostech při řízené i neřízené činnosti v mateřské škole. Popis zúčastněného pozorování je rozdělen na období během půl roku, kdy probíhala adaptace dětí a autorka se účastnila zúčastněného pozorování.

Pozorování č. 1

1.-3. měsíc

Nástup chlapce do MŠ

Chlapec ukrajinské národnosti nastoupil do mateřské školy v září 2022 ve 3 letech věku. Žádný zápis se vzhledem k situaci nekonal. Chlapec byl přijat do školky na základě doložených dokladů rodičů (vyplnění osobnostního dotazníku, informace GDPR) a lékařské zprávy. Komunikace s rodiči probíhala pomocí písemnou formou. Písemná forma byla zvolena pro lepší pochopení ze strany rodičů a bylo využito možnosti překladáče.

Nástup dítěte proběhl bez znalosti českého jazyka jak u rodičů dítěte, tak u samotného dítěte. Z důvodu jazykové bariéry byla adaptace dítěte náročná a svou roli sehrály i kulturní odlišnosti. Chlapec neustále plakal, a to hlavně během příchodu a změně činnosti, tedy nejednalo se o celý den. Mimo jiné se schovával před kolektivem, ale také například před zvukem letadla. Nepříznivé bylo chování i směrem k pedagogickým pracovníkům, které chlapec neustále napadal. Jednalo se o nepříznivé chování v podobě fyzického napadání, tedy škrábání a štípání. Chlapec reagoval v neznámých situacích tak,

že kopal, štípal paní učitelku i ostatní děti. Jednalo se o neznáme situace pro chlapce samotného, kdy docházelo ke změnám, například v činnostech, kdy musel opustit svůj bezpečný kout třídy. Z názorů paní učitelky je patrné, že chlapec se takto choval kvůli jazykové bariéře, a hlavně také kvůli strachu, který v něm vyvolává nové prostředí. Toto chování bylo sledováno několik týdnů, konkrétně celé dva měsíce, než si chlapec začal postupně zvykat. Poté si nosil do školky plyšovou hračku, která pro něj měla symbolický pocit bezpečí a jistoty.

V rodině chlapce se mluvilo pouze rodným jazykem, tedy ukrajinsky. Rodina se do ČR přesunula v červnu 2022, poté se zabydlila a snažila se dítě začlenit mezi vrstevníky. Matka chlapce se snažila porozumět komunikaci (verbální a neverbální komunikaci), nebo si pomáhala překladačem na mobilním telefonu. Problematická byla komunikace s ostatními členy rodiny (tatínek, babička), se kterými komunikace neprobíhala prakticky žádná.

Ranní příchod do MŠ

Chlapec přicházel do mateřské školy v brzkých ranních hodinách s matkou. Příchod probíhal velmi nepříznivě, jelikož chlapec brečel a od matky se nechtěl odtrhnout. Byla to náročná situace pro všechny zúčastněné. Matka nakonec vešla do třídy, kde dítě položila, poté rychle odešla. Chlapec ihned znejistil, začal kolem sebe kopat a bylo zřejmé, že se bojí a je nedůvěřivý.

Během prvních tří měsíců se tato situace opakovala velmi často a každý den byl stejný, co se týče scénáře, který je zde popisován. Po čase bylo nabídnuto, aby si chlapec donesl svoji oblíbenou hračku. Situace se začala zlepšovat, ale ne příliš rychle. Hovoříme o prvních 3 měsících, kdy se dítě snažil si zvyknout na režim a celkově se zadaptovat na nové prostředí.

Paní učitelka se v situacích, kdy dítě přicházelo do MŠ, chovala empaticky, snažila se k dítěti přistupovat citlivě a nabízet mu různé hračky. Ovšem tohle všechno bylo pokaždé

bez výsledku a chlapec se choval útočně. Proto se paní učitelka poté už nesnažila o přímý kontakt a nechala chlapce vše jen pozorovat.

Dopolední program v MŠ

Chlapec se po příchodu do MŠ pokaždé během prvních dvou měsíců schovával do kouta třídy, který pro něj zřejmě signalizoval bezpečí. Byl strnulý a uplakaný, nechtěl mít s nikým žádný kontakt. Chlapec byl nesoustředěný a nereagoval na žádné slovní pokyny. Po celou dobu ranní volné hry zůstával v koutě třídy a nekomunikoval.

Když si po několika dnech v MŠ donesl svoji hračku, jeho chování se zlepšilo, jelikož hračka pro něj signalizovala pocit bezpečí. Byla pro něj jistotou a bylo vidět, že si chlapec díky ní nepřipadá tak osamělý. Po 2 měsících si sám už začínal pomalu se svojí hračkou hrát a pomocí hračky komunikovat.

U chlapce zprvu neprobíhala změna ani během ranního cvičení, kdy se s dětmi vykonávají nejrůznější činnosti. V mateřské škole mají děti na výběr spoustu cvičebních pomůcek, ale také spoustu písniček a nápaditých obrázkových kartiček pro cvičení. Je jenom na výběru paní učitelky, kterou činnost zvolí. Ovšem chlapci žádná z činností nepřišla natolik atraktivní, aby se do ní zapojil, a proto setrval v koutě. Toto místo pro něj bylo evidentně bezpečné, protože pokud se paní učitelka přiblížila, chlapec se začal bránit křikem a fyzickým napadáním. Během 3 měsíců docházelo k postupné pomalé změně, kdy si chlapec nosil svoji oblíbenou plyšovou hračku, pomocí které se dokázal na konci 3. měsíce již zapojit do pohybových her, jako je například „*Kuba řekl, ...*“, „*Na sochy*“, „*Čáp ztratil čepičku*“ apod.

Během dopolední hygieny a svačiny se pro chlapce měnila situace, protože se měnila činnost. Chlapec na to z počátku reagoval pasivním chováním a doprovázel svoje chování křikem. Paní učitelka ovšem v těchto situacích i přes chlapcovy ataky odvedla chlapce do umývárny a následně ho usadila ke stolu. Chlapec u stolu odmítal sedět a utíkal zpět na své bezpečné místo. Poté, co si přinesl svoji hračku, si začal být jistější a v doprovodu hračky zvládl umývárnu i svačinu bez jakékoliv větší ataky.

Při ranním kruhu chlapec reagoval pořád stejně, tedy seděl smutný a vystrašený v koutě třídy. Když chtěla paní učitelka s chlapcem navázat kontakt, chlapec reagoval útočně. Při dalších činnostech spojených s řízenou činností byl chlapec absolutně nemotivovaný a zůstával ve svém úkrytu. Pokoušel se občas děti i učitelku při činnosti sledovat, ale dělal to většinou tajně, aby nikdo neviděl, že se o činnost zajímá. Pokud paní učitelka chtěla s dítětem navázat jakýkoli kontakt, chlapec křičel. Změna nastala zhruba po 2 měsících, kdy docházelo k častějším interakcím mezi chlapcem, pedagogem a vrstevníky. Ovšem nebyl to častý kontakt, šlo vždy o několikaminutové úseky.

Pobyt na zahradě MŠ/vycházka po okolí byla situace, kdy docházelo ke změně činnosti, takže chlapec z počátku reagoval velmi agresivně a úzkostně. Paní učitelka se snažila na dítě mluvit a podpořit jeho činnost komunikačním kódem, ovšem chlapec kvůli komunikační bariéře nerozuměl a reagoval zmateně, útočně, stejně jako v předchozích situacích. V šatně si lehal na zem a odmítal se oblékat. Pobyt venku byl náročný, jelikož se chlapec snažil utíkat a neměl zájem o hračky na zahradě MŠ. Velmi intenzivním momentem byla situace, kdy proletělo letadlo, jehož zvuk dítě natolik vyděsil, že se uteklo rychle schovat.

Oběd a odpolední činnosti v MŠ

Během oběda se chlapec zpočátku choval velmi útočně, jelikož tak reagoval na změnu situace. Proto mu bylo vyhrazeno místo u samostatného stolečku, kde se očekávalo zlepšení jeho chování. Ovšem když se před chlapce položil oběd, došlo k zajímavé změně stavu a chlapec začal ihned jíst, protože měl evidentně po celém dopoledni hlad.

Na odpolední odpočinek se chlapec odmítal převléknout do pyžama a snažil se schovávat ve svém bezpečném koutě. Nebyla to jednoduchá situace, jelikož to narušovalo odpočinek dalších dětí. Paní učitelka nechává chlapce tedy v bezpečném místě a nenutila ho do žádné další aktivity.

Během odpolední svačiny nechtěl chlapec opustit svůj bezpečný kout. Proto ho paní učitelka do svačiny nenutila. Po svačině byla situace neměnná a chlapec svůj kout třídy

neopouštěl do doby, než pro něj přišla maminka. Když chlapec uviděl svou maminku ve dveřích, úplně se změnilo jeho chování. Najednou se z něj stal usměvavý chlapec, který komunikoval. Toto chování přetrvávalo skoro celé 3 měsíce. Doba, kterou trávil v MŠ, byla na tak malé dítě velmi zdlouhavá, ovšem z důvodu pracovní vytíženosti rodičů nebyla jiná možnost. Proto byla navržena alespoň nějaká opatření, která mohla průběh pobytu dítěte v MŠ zpříjemnit (viz plyšová hračka, oblíbené pyžamo nebo oblíbená knížka). Takto končila tříměsíční adaptace chlapce ukrajinského původu.

Shrnutí 1.- 3. měsíce

Chlapec navštěvoval hned od začátku mateřskou školu od brzkých ranních hodin a trávil zde čas až do odpoledne, respektive do doby, dokud se mateřská škola téměř nezavírala. Po několika týdnech, zhruba po měsíci, bylo mamince nabídnuto, aby chlapci do školky dávala jeho oblíbenou hračku, která by pro něj mohla být povzbuzujícím elementem. Ovšem ani to ze začátku nepomohlo. Chlapec se odmítal hračky vzdát a stále zůstával sedět ve svém koutě. Po čase se tato situace zlepšila a chlapec se dokázal pomocí své hračky častěji zapojovat mezi své vrstevníky a také se více díky hračce snažil dodržovat režim dne v MŠ.

Během prvních tří měsíců se situace začala zlepšovat, jelikož chlapec díky své oblíbené hračce více přistupoval do kolektivu svých vrstevníků ve třídě MŠ a také se s ním začalo o něco lépe komunikovat. Jednalo se převážně o komunikaci prostřednictvím českého jazyka, aby si dítě jazyk začalo osvojovat. Z počátku byla spolupráce velmi malá a paní učitelka k chlapci přistupovala velmi citlivě a s velkou opatrností.

Paní učitelky připravily několik podpůrných materiálů pro rozvoj komunikace. Jednalo se o demonstrační obrázky režimu dne, kdy chlapci po ranním příchodu ukazovaly, jaká činnost se právě vykonává a jaké činnosti budou následovat. Bylo velmi zřetelně vidět, že chlapec si začíná budovat pocit jistoty a akceptuje režim dne MŠ. Začal se i více zapojovat do kolektivních her s vrstevníky, a dokonce se zmírnilo jeho útočné chování. Proto během dalších 3 měsíců dochází k výraznému posunu.

Pokud bychom se zaměřili na to, jak se k chování dítěte stavěli vrstevníci, pak sociální kontakt nebyl od chlapce ani ostatních vůbec posilován. Většina dětí se chlapce bála, a proto se nesnažila s chlapcem si hrát. Když chlapec vykřikoval ukrajinská slova během fyzických atak, děti se nechápavě ptaly: „*Paní učitelko, co říká, já mu nerozumím.*“ Proto bylo nutné dětem přibližovat multikulturní výchovu a seznamovat je s ukrajinskou kulturou. Samozřejmě byly děti vybídnuty k tomu, aby chlapci pomohli a naučili ho se těšit do mateřské školy.

3.- 6. měsíc

Ranní příchod do MŠ

Ráno chlapec přicházel stejně jako od začátku v brzkých ranních hodinách. S matkou se rozloučil a vešel do třídy se svým plyšovým kamarádem, kterého podal paní učitelce, se kterou se následně pozdravil. Poté si vzal svoji hračku, se kterou si vydržel hrát až do doby, dokud nenastala změna činnosti. Předtím, než došlo ke změně činnosti, si ho paní učitelka zavolala k sobě a snažila se mu pomocí obrázkového režimu dne vysvětlit, co se bude dělat. Změnu způsobilo zřejmě i navyknutí si chlapce na denní režim MŠ.

Velmi překvapivé bylo, když chlapec začal vcházet do třídy bez problémů a začal být celkově motivovaný. Během 3 měsíců šlo o další zlomový moment, který lze označit za úspěšnou adaptaci.

Dopolední program v MŠ

Díky obrázkovému materiálu chlapec věděl, že se bude cvičit. Neměl problém se zapojit a opakoval činnosti po dětech. Snažil se vše napodobovat a vypadal při činnosti spokojený. Nebyl zde žádný náznak nejistoty. Jeho hračka byla na stole paní učitelky, aby ji měl chlapec na dohled.

Před ranní hygienou a dopolední svačinou byl vždy chlapec od paní učitelky seznámen s činností, která měla následovat. Paní učitelka k tomu využívala obrázkový materiál. Proto chlapec bez problému odcházel do umývárny, kde s dopomocí paní učitelky

vykonal potřebu a umyl si sám ruce. Během svačiny seděl sám u svého stolu, kde v klidu svačil. Bylo vidět, že chlapci zasedací pořádek vyhovuje. Měl svůj prostor, který byl jasně ohraničen, a bylo vidět, že to pro něj značí bezpečné místo.

Během ranní kruhu bylo dítě seznámeno s činností a spolupracovalo. Snažilo se opakovat ranní básničku, kterou děti společně s paní učitelkou říkají. Byla patrná velká motivace a snaha se začlenit mezi své vrstevníky. Nebyl zde žádný problém, jenom komunikační bariéra, a proto byla komunikace s chlapcem během ranního kruhu téměř nulová. Chlapec kvůli komunikační bariéře ještě neznal tolik potřebných slov, ale z jeho výrazu bylo patrné, že naslouchá. Při doplňujících činnostech, jako je například výtvarná výchova nebo pracovní činnosti, si chlapec tvořil podle svého. U chlapce byl patrný velký motorický neklid, který byl možná spojen s nejistotou a už zmiňovanou komunikační bariérou. Ovšem pokud měla paní učitelka prostor s chlapcem pracovat individuálně, byla vidět snaha o kresbu nebo malbu.

Pobyt na zahradě byl spojen s obrázkovým materiálem, kdy paní učitelka chlapci vysvětlila, co se bude dělat. Chlapec se při oblékání nesnažil, jelikož z rozhovoru s maminkou vyplynulo, že chlapec se nesnažil ani doma a oblékala ho vždy maminka. Proto chlapec vyžadoval pomoc od paní učitelky, která se mu snažila vysvětlit, že je třeba si o pomoc alespoň říci nebo ukázat. Proto se paní učitelka snažila s dítětem komunikovat nejprve pomocí základních ukrajinských slov „*prosím*“ = „*bud' láska*“. Tato slovíčka paní učitelka čerpala ze slovníku česko-ukrajinské konverzace, který měla k dispozici. Bylo vidět, že díky tomu, že paní učitelka знала některá slovíčka, se chlapec cítil při pobytu v MŠ být jistější a získával k paní učitelce větší důvěru. Při pobytu na zahradě se chlapec více zapojoval do kolektivních her s ostatními vrstevníky a snažil se jejich hru napodobovat. Při vycházce to bylo stejné, chlapec spolupracoval.

Oběd a odpolední činnosti v MŠ

Během oběda chlapec seděl u svého samostatného stolu, ale začal se postupně zajímat o dění kolem. Otáčel se na ostatní děti a pozoroval je. Proto paní učitelka začala zvažovat,

zda by chlapce neposadila mezi ostatní děti. Například ke stolu, kde seděla holčička, která pochází z Ruska, ale žije s rodinou v ČR už od 1 roku. Paní učitelka si myslela, že by díky tomu, že holčička umí česky i rusky, se chlapec v její společnosti mohl cítit sebejistě.

Úspěch byl také to, že chlapec už začal více jíst a během převlékání do pyžama se snažil převlékat sám, protože napodoboval ostatní děti. Poté v posteli v klidu ležel se svojí plyšovou hračkou a nakonec i usnul. Po odpočinku se opět chlapec snažil sám převléknout a napodobit ostatní děti. Pokud potřeboval s oblékáním pomoci, pohladil paní učitelku a ta už věděla, že chce chlapec pomoci, nebo se chlapec pokusil zopakovat potřebná slova, tedy slovíčko prosím.

Chlapec byl po uvážení paní učitelky po několika dalších dnech přesazen ke stolu, kde seděla výše zmíněná holčička, a byla patrná pozitivní změna. Chlapec se dále snažil napodobovat ostatní děti, například při říkání básničky, která je součástí odpolední svačiny. Začala se u něj projevovat větší snaha.

Odpolední hra u něj byla již více paralelní a nejčastěji si hrál se stavebnicí nebo legem. Při své paralelní hře pozoroval ostatní vrstevníky a také mu nevadila přítomnost ostatních, když si chtěli stavět lego právě s ním. Chlapec odcházel skoro poslední ze školky, a proto měla paní učitelka více prostoru pro individuální práci s chlapcem. Používala obrázkové knížky a vytvořené piktogramy, pomocí kterých chlapce učila českému jazyku. Chlapec byl bystrý a snaživý, proto opakoval po paní učitelce slova podle obrázků. To byl opět další úspěšný moment celé jeho adaptace.

Pozorování č. 2

1.– 3. měsíc

Nástup do MŠ

Dívka ukrajinské národnosti nastoupila do mateřské školy v říjnu 2022 ve věku 4 let. Stejně jako v prvním případě se nekonal žádný zápis, jelikož dítě bylo přijímáno na základě vyplněných dokumentů a lékařské zprávy. Komunikace s rodiči probíhala přes

rodiče jednoho chlapce, který už mateřskou školu navštěvuje dlouho. Jeho rodina pochází z Ukrajiny, ovšem chlapec už se v ČR narodil, a proto jeho rodiče český jazyk velmi dobře ovládají a jsou schopni tlumočit.

Posun ze strany paní učitelky v MŠ byl takový, že předala rodičům dotazník, ve kterém se vyptávala na nejrůznější věci, které se týkaly osobnosti dítěte, například co má dítě nejraději, co naopak nemá rádo apod. Na základě dotazníku potom mohla některé informace použít pro snadnější adaptaci dívky.

Nástup do MŠ se konal na začátku měsíce října bez znalosti českého jazyka, a to jak ze strany dítěte, tak ze strany rodičů. S velkou komunikační bariérou pomáhala výše zmíněná rodina.

Ranní příchod do MŠ

Dívka měla s nástupem do MŠ značný problém, jelikož bylo od začátku patrné, že je na rodiče velmi fixovaná. Dívka se nechtěla od matky odloučit, plakala a odmítala jakýkoliv kontakt s paní učitelkou či vrstevníky. Proto probíhalo předání dítěte velmi obtížně a paní učitelka musela dívku od matky odebírat s obrovským úsilím. Po odchodu matky běžela dívka ihned ke dveřím a snažila se utéct do šatny. Tyto útky byly časté a začátek docházky provázely každý den. Dívka se projevovala hlasitým pláčem, křikem a vztekáním se. Pokřikovala ukrajinská slova, kterým bohužel nikdo nerozuměl, a vrstevníci se na situaci dívali velmi zděšeně. Pořád se paní učitelky ptali, co dívka říká a co by chtěla. Necháпали její chování a díky tomu se ani nesnažili dívku do kolektivu zapojit. Bylo znatelné, že dívka v ostatních dětech vyvolává strach a nepochopení.

Paní učitelka se snažila tuto ranní situaci vyřešit tak, že nabídla rodině, aby docházela s dívkou do MŠ pouze na dopolední činnosti a doprovázela ji ve třídě. Šlo o to, aby si dívka postupně na prostor MŠ zvykala společně s matkou nebo otcem. Matka tuto možnost uvítala a chodila s dívkou celý týden sledovat dopolední činnosti v MŠ. Ovšem po týdnu, kdy přišla dívka do MŠ a měla zde trávit čas sama, se opět objevily stejné

problémy jako předtím, proto bylo navrženo, aby matka s dívkou ještě další týden docházela do MŠ na dopolední činnost.

Dopolední program v MŠ

V přítomnosti matky se dívka zdála být jistější, ale neopouštěla své bezpečné místo u matky ani na vteřinu. Bohužel to byla velmi náročná situace, a to jak pro paní učitelku a vrstevníky, tak pro samotnou matku, která viděla svoje dítě nešťastné. Proto bylo zřejmé, že dalším týdnem a postupným zvykáním se zřejmě situace nezlepší. Postupné zvykání trvalo celý měsíc a poté paní učitelka tuto možnost pro adaptaci ukončila, jelikož nebyly znatelné žádné pokroky.

Během dalšího měsíce se paní učitelka snažila zapojit do komunikace obrázky. Používala obrázkový režim dne, kdy pokaždé dívce ukázala, co se nyní děje a co se bude dít následně. Bylo vidět, že dívka díky obrázkům rozumí, co se bude celý den odehrávat. Proto se její adaptace zdála být z počátku lepší. Dívka se začala i více zapojovat do činností. Jednalo se spíše o samostatné činnosti, například při výtvarné činnosti, kdy dívka pracovala sama za sebe a ostatní vrstevníci jí nevěnovali pozornost.

Do společných činností se dívka odmítala zapojit, a proto zůstávala sedět na svém místě u stolu. Občas se u ní objevil pláč, jelikož bylo patrné, že si vzpomněla na svoji maminku. Je to pochopitelné, protože dívka nebyla zapojená do činnosti, jelikož nechtěla, a tedy nemohla mít přeladit své myšlenky, ve kterých se vztahovala na domov a matku. Paní učitelka se snažila dívku zapojit nebo zabavit, ale bohužel bez úspěchu. Při jejím pláči a stesku pomohlo, když paní učitelka vzala dívku k obrázkovému režimu dne a ukázala jí činnosti, které musí společně ještě udělat, než přijde maminka.

Oběd a odpolední činnosti v MŠ

Oběd probíhal během prvních měsíců stejně. Dívka u oběda plakala a odmítala jíst. Když se jí paní učitelka snažila nakrmit, dívka odmítala cokoli do úst dát.

Po obědě odešla dívka s maminkou domů, tudíž se odpoledního odpočinku ani odpoledního činnosti v MŠ neúčastnila. Do budoucna matka chce, aby dívka v MŠ po obědě odpočívala a následně trávila odpoledne v MŠ. Zatím šlo jen o ústní domluvu mezi matkou a paní učitelkou. Matka dle slov paní učitelky čekala na zlepšení situace.

Když si dívku matka po obědě vyzvedla, dívka hodně plakala. Vypadalo to jako radost, protože v objetí matky uplakaná odcházela do šatny a domů. Zpětnou vazbu, kterou paní učitelka matce dává, byla spíše v podobě písemné komunikace, protože maminka hůře rozumí. Pro jistotu byly obě strany domluvené na využití písemné komunikace za pomoci překladače.

Shrnutí 1.-3. měsíce

První tři měsíce probíhaly velmi náročně, jen poslední měsíc byl o něco lepší, ale to paní učitelka netušila, že nastane další problém. Problém spočíval v tom, že matka začala dávat na konci třetího měsíce dívce plyšovou hračku s sebou do MŠ. Myslela si, že to dívce pomůže, a to stejné si myslela i paní učitelka, ale opak byl pravdou. Dívka se plyšové hračky nechtěla vůbec vzdát. Nechtěla ji dát ze svých rukou a plakala. Přestal fungovat i obrázkový denní režim. Bylo patrné, že dívka se svou plyšovou hračkou ještě více znejistila.

Bohužel se během prvních tří měsíců adaptace dítěte vůbec nezlepšila. Přes všechnu snahu matky, paní učitelky i vedení MŠ, které nakoupilo různé obrázkové kartičky a demonstrační obrázky, se adaptace dívky nezlepšovala. Proto si paní učitelka zakoupila ukrajinský slovník, aby na dívku začala mluvit v ukrajinském jazyce, a snažila se probourat komunikační bariéru, která v adaptaci dívky dělala zřejmě největší problém.

3.-6. měsíc

Ranní příchod do MŠ

Další měsíce už byly při ranním příchodu klidnější. Ale bylo nutné si dívku od matky rychle odebrat a odvést do umývárny, protože se dívka od matky nechtěla odpoutat. Proto paní učitelka pohotově převzala dívku od matky a matka rychle odešla.

Následně dívka chodila po třídě ze strany na stranu a vypadala, jako by přemýšlela, zda si hrát nebo jakou činnost si vybrat pro vhodné trávení času v MŠ bez své matky. Ovšem žádná z činností, které jí paní učitelka nabídla, nebyla pro dívku atraktivní. Děti ze třídy, především ty starší, se snažily dívku zapojit a vzít ji mezi sebe. V této situaci dívka reagovala nejistě a mezi děti se zapojila zcela výjimečně. Většinou vrstevníky pozorovala při jejich činnostech, například když skládali puzzle, kreslili si nebo stavěli stavebnici.

Postupem času byla dívka motivovanější k dalším činnostem. Po předchozí domluvě s matkou už si nenosila svoji oblíbenou plyšovou hračku. Hračka byla zřejmě velkým zdrojem úzkosti a stýskání. Paní učitelka nadále využívala obrázkový denní režim, který ze začátku na dívku velmi dobře fungoval. Proto paní učitelka používala obrázkový režim každý den. Následně využívala paní učitelka i demonstrační obrázky, díky kterým učila dívku českým slovům. Tato činnost probíhala během volné hry dětí, kdy si paní učitelka dívku vzala ke stolečku a snažila se ji učit. Paní učitelka se také pokoušela nabourat komunikační bariéru, aby se dívka mohla více zapojovat mezi děti a dokázala se s dětmi dorozumět.

Dopolední program v MŠ

Při ranním komunitním kruhu se dívka zapojovala do činností, ovšem nekomunikovala. Pouze pozorovala dění a více se sblížovala s dalšími dětmi, které mají také odlišný mateřský jazyk. Vytvořila se tím taková menší komunita dětí s odlišným mateřským jazykem. Ovšem v této situaci paní učitelka nijak nezasahovala, jelikož jí to přišlo jako dobrý adaptační prostředek pro dívku. Jelikož dívka seděla u stolečku se svými

vrstevníky, při výtvarné činnosti se více zapojovala a zdála se být velmi zručná. Bylo vidět, že doma se s matkou věnují výtvarným činnostem, jelikož ji bavilo vybarvovat, ale i kreslit.

Pobyt venku trávila s ostatními dětmi, ale občas si vzpomněla na maminku a začala si stýskat. Začala plakat a v tom případě paní učitelka dívku ujistila, že matka přijde hned po obědě. Paní učitelka při ujišťování využívala ruské ekvivalenty „*mama prichadí, mama na rabotě*“. Snažila se dívce vysvětlit, že matka přijde, že nyní je v práci. Zdálo se, že takové slovní spojení dívku ujistilo a umožnilo jí v klidu pokračovat ve hře s ostatními dětmi.

Oběd a odpolední činnosti v MŠ

Oběd probíhal standardně – dívka seděla u stolečku a nechtěla oběd vůbec ochutnat. Nepomáhal ani obrázkový materiál, kterým se paní učitelka snažila dívku podpořit a motivovat k jídlu. Nepomáhala ani sledování ostatních dětí, které neměly s obědem žádný problém. Proto paní učitelka zvolila možnost, že bude dívka sedět u oběda sama u stolečku. Díky tomu začala dívka o trochu více jíst. Paní učitelka si myslela, že dívka zatím nesnáší dobře pozorování ostatních dětí, například při jídle. Podobně tomu bylo i s hygienou a vykonáváním potřeby. Pokud byla dívka v umývárně sama, neměla problém vykonat potřebu, ovšem když tam s ní bylo některé z ostatních dětí, dívka si pouze umyla ruce a odešla.

Během měsíce ledna přišla maminka s požadavkem, aby dívka začala v MŠ spát a trávila tedy čas v MŠ i odpoledne. Paní učitelka a vedení MŠ tomuto požadavku vyhověly, ale opět nastala krizová situace. Dívka po obědě stála u dveří a čekala na příchod matky. Paní učitelka se jí snažila dle obrázků vysvětlit, že bude trávit ještě nějaký čas v MŠ a poté maminka přijde. Dívka v této situaci chytla záchvat vzteku. Začala dupat a hlasitě plakat. Odmítala si sundat sponky a gumičky z vlasů, nechtěla se převlékat do pyžama. Proto paní učitelka nechala dívku v jejím oblečení. Na postel si dívka pouze sedla, odmítala si lehnout a vzdorovala. Bylo evidentní, že dívku ani ostatní děti, které leží, nepřesvědčí

k tomu, aby si dívka lehla a chvílku odpočívala. Proto celé dvě hodiny během odpoledního odpočinku dívka seděla na posteli a pozorovala ostatní.

Odpolední svačinu dívka snědla téměř celou, jelikož bylo evidentní, že už za celý den, kdy jídlo pouze ochutnává, měla hlad. Hned po svačině přišla pro dívku maminka. Při rozhovoru s paní učitelkou matka uvedla, že ani doma dívka není na pyžamo zvyklá, a proto se společně domluvily, že bude dobré dívce více o spaní ve školce říkat a zkoušet dávat pyžamo i doma.

Následujících několik týdnů vše probíhalo stejně, tedy pořád se paní učitelka snažila dívce vysvětlit, že po odpočinku si maminka pro ni přijde. Snažila se ji motivovat i matka, která začala s dívkou více komunikovat o průběhu dne v MŠ. Jako podpůrný materiál dostala maminka domů i obrázkový režim dne v MŠ, aby mohla s dívkou aktivity probírat v klidu a bezpečí domova. Díky tomu se situace při pobytu během měsíce února velmi zlepšila.

Pozorování č. 3

1.-3. měsíc

Nástup dítěte do MŠ

Chlapec ve věku 5 let nastoupil do MŠ v listopadu 2022. Pochází z úplné ukrajinské rodiny. Jedná se o dítě s OMJ, které věkově spadá do předškolního stupně. Chlapec byl do MŠ přijat po předchozí domluvené návštěvě MŠ. Poté bylo nutné doložit závazné dokumenty, které jsou pro nástup do MŠ stěžejní. Komunikace s rodiči probíhala za doprovodu tlumočnicka.

Chlapec nastoupil do MŠ bez znalosti českého jazyka, ani rodina tento jazyk neovládala. Proto byla využita pomoc tlumočnicka, který rodině zprostředkoval informace z MŠ. Zpočátku byla chlapcova adaptace podporována jeho oblíbenou plyšovou hračkou. Celkově probíhala adaptace velmi poklidně. Chlapec vnímal jazykovou bariéru stejně tak jako jeho vrstevníci, ale nebylo na chlapci vidět, že by ho tato situace nějak ovlivňovala.

Snažil se mezi děti zapadnout a vyhledával jejich kontakt. Díky tomu byla jeho adaptace jiná než v předchozích dvou případech dětí s OMJ. Je možné, že tato situace vyplynula z věkového rozdílu dítěte, ovšem na chlapci byl vidět i společenský charakter osobnosti. Zajímal se o kolektiv a snažil se o komunikaci, ze začátku hlavně neverbální, pomocí gest. V neverbální komunikaci se dorozumíval pouze s dalšími ukrajinskými dětmi, které jsou popsány výše. Ovšem nebylo to nijak časté, a hlavně mladší děti s ním komunikovat ze začátku vůbec nechtěly. V případě ostatních dětí, tedy i předškoláků, kteří jsou ve třídě, bylo patrné větší pouto. Možná právě věk sehrál v tomto případě důležitou roli, ale také skutečnost, že chlapec už byl zvyklý na jiný kolektiv dětí.

Chlapec zpočátku navštěvoval MŠ pouze v dopoledních hodinách a po obědě odcházel nejčastěji s matkou domů. Pokud bylo potřeba probrat důležité věci, byl s rodinou přítomný tlumočník a v případě informací, které se týkaly nejčastěji režimu dne, byla využívána písemná forma komunikace.

Po měsíci adaptace v MŠ začal chlapec docházku do MŠ absolvovat po celý den, tedy přicházel s matkou v ranních hodinách a odcházel většinou před ukončením provozní doby. V ranních hodinách byl prostor pro individuální práci, kterou paní učitelka s chlapcem dělala hlavně z důvodu rozvoje komunikace. Pro výuku využívala obrázkové knížky, piktogramy a obrázkový režim dne.

Ranní příchod do MŠ

Jak už bylo uvedeno výše, chlapec přicházel nejčastěji v doprovodu matky v brzkých ranních hodinách. Příchod probíhal zcela normálně, chlapec se s matkou rozloučil a vešel do třídy. Zpočátku byl trochu nedůvěřivý a opatrný. Na začátku si chlapec nosil s sebou svoji plyšovou hračku, ale poměrně brzy ji nechával v šatně nebo ji po příchodu do třídy odložil na své místo u stolečku. Po cca dvou týdnech docházky byl vidět značný pokrok. Chlapec vcházel s úsměvem do třídy a hned se snažil zapojit do hry ostatních dětí. Paní učitelka se snažila chlapci nabízet činnosti pro rozvoj jemné motoriky jako například navlékání korálků, práce s plastelínou apod.

Dopolední program v MŠ

Chlapec se po příchodu do MŠ choval velmi přátelsky. Zpočátku byl nedůvěřivý, ale toto chování převážně spouštěla komunikační bariéra, která je pochopitelná. Během volné hry chlapec nevyhledával kontakt ostatních a hrál si sám, převážně tedy se svou plyšovou hračkou, kterou si přinášel z domu. Byl součástí ranní hry všech dětí, ale jednalo se jenom o paralelní hru.

Po ranní volné hře následuje ranní cvičení, kdy paní učitelka využívá pohybové hry a sportovní náčiní. Chlapec se bez problému zapojoval. Byl celkově v hrubé motorice velmi zdatný. Žádné pohybové aktivity mu nedělaly problém. Ve většině případů nerozuměl, ale sledoval ostatní a napodoboval jejich pohyb. Stejně tak tomu bylo při hrách, kdy se ostatní děti snažili chlapci napomáhat, aby pochopil, co má dělat.

Ranní hygiena a dopolední svačina probíhala automaticky. Chlapec za doprovodu ostatních dětí vykonával ranní hygienu bez problému. Při dopolední svačině seděl u stolečku se staršími dětmi a bylo vidět, že mu jejich přítomnost velmi pomáhá. Když děti říkali básničku před svačinou, chlapec poslouchal a snažil se s dětmi otvírat ústa a napodobit jejich hlasový výstup.

Při komunitním kruhu chlapec klidně seděl, poslouchal, a když na něj přišla řada, aby promluvil, byl poměrně stydlivý. Nekomunikoval a pouze se usmíval, ale jeho zájem byl patrný. Když paní učitelka používala při komunitním kruhu vzdělávací materiály, jako jsou knihy, pracovní listy či demonstrační obrázky, chlapec se o vše zajímal. Prohlížel si vše společně s ostatními dětmi a zapojoval se. Během činností, jako jsou pracovní a výtvarné činnosti, byla u chlapce vidět snaha, ovšem jeho jemná motorika, když měl používat výtvarné náčiní, byla oslabená. Úchop psacího náčiní byl také velmi neobratný. Chlapec měl nicméně vyhraněnou pravorukost.

Po komunitním kruhu a dalších vzdělávacích činnostech se odchází na zahradu MŠ. Chlapec byl při oblékání samostatný, jen v případě, že potřeboval pomoci, paní učitelku záměrně pohládl. Bylo to velmi pěkné gesto a paní učitelka doprovázela jeho gesta slovy,

kteřá by měl chlapec použít. Jednalo se o slovní spojení „*proším pomoc*“. Paní učitelka takto činila s tím cílem, aby si chlapec upevňoval slovní zásobu spojenou s určitou situací. Pobyť na zahradě probíhal standardně jako při ranní volné hře. Chlapec si hrál paralelně v domečku na zahradě a pozoroval ostatní děti při jejich hrách. V případě, kdy měla paní učitelka připravenou nějakou hru, se chlapec bez problému zapojil a opět napodoboval ostatní děti.

Oběd a odpolední činnosti v MŠ

Příchod ze zahrady probíhal také standardně. Chlapec v případě pomoci gesty poprosil paní učitelku o pomoc. Poté bez problémů odcházel s ostatními dětmi do umývárny vykonat hygienu před obědem.

Během oběda měl chlapec stejně jako ostatní předškolní děti k obědu příbor. S příborem pracovat vůbec neuměl. Bylo patrné, že vidlička a nůž pro něj byly nové a musel se s nimi naučit zacházet. Paní učitelka se mu snažila při krájení pomáhat, aby si chlapec zafixoval správné pohyby. S jídlem ale byl také problém, jelikož chlapec vybíral jídlo pouze podle své libosti od oka. To znamená, že vybíral jídlo podle barvy a jedl jen vybrané pochutiny, které znal. Šlo například o špenát, který je zelený a nelíbil se mu na pohled. V případě, že se paní učitelka snažila, aby chlapec alespoň ochutnal, začal vykřikovat „*nieť*“. Proto paní učitelka chlapce nenutila, jen se mu snažila například před obědem ukázat demonstrační obrázky pokrmů, které měly být k obědu. Paní učitelka to dělala proto, aby měl chlapec možnost si některé pokrmy prohlédnout a nebylo to pro něj stresující, když je měl poté před sebou ve své porci.

Po obědě chlapec seděl na koberci a čekal na příchod matky. Pozoroval ostatní děti, jak se převlékají a chystají na odpolední odpočinek. Byla to situace, kdy chlapec mohla na základě svého pozorování získat jistotu v dalších činnostech. Když přišla matka, chlapec s radostí odcházel, ale rád se s paní učitelkou rozloučil zamáváním. Na ostatní děti moc nereagoval, ale děti se s ním aktivně loučily pozdravy a máváním.

Shrnutí 1.-3. měsíce

Chlapec během prvních tří měsíců udělal velké pokroky. Jeho adaptace byla už od začátku velmi dobrá. Byl schopný se sám zapojit, i když zpočátku jen při paralelní hře se svojí plyšovou hračkou. Každopádně bylo velmi překvapivé, že se dítě takto snadno zadaptovalo na nové prostředí, nové děti a nové autority.

Po měsíci se zlepšila jeho komunikace. Byl aktivní při individuální práci s paní učitelkou, kdy se paní učitelka snažila o rozvoj slovní zásoby pomocí piktogramů a obrázků. Chlapec měl už po měsíci vytvořené základy slovní zásoby, které jsou spojené s režimem dne v mateřské škole. Za další měsíc se už chlapec snažil komunikovat i s dětmi a zapojovat se do společné hry. Jelikož byla komunikační bariéra překonána obrázky a piktogramy, získal chlapec větší důvěru. Snažil se o komunikaci s dětmi, ale snažil se i o komunikaci v komunitním kruhu. Ačkoliv používal více ukrajinských slov ve spojení s českými, byl jeho projev zřetelnější a s dopomocí paní učitelky pochopitelný i pro ostatní děti.

Během prvních tří měsíců byl chlapec plně adaptovaný na prostředí MŠ. Na konci třetího měsíce docházky už se zlepšila i komunikace s jeho rodinou. Maminka se díky pracovnímu zařazení v komunikaci v českém jazyce velmi zlepšila a už nebylo potřeba využívat služeb tlumočnicka. V případě nejasností se komunikace podpořila písemnou formou. Pro podporu rozvoje komunikace u chlapce se paní učitelka dále snažila o větší aktivizaci. Pro rozvoj jemné motoriky a úchopu psacího náčiní byl zvolen trénink jemné motoriky. Jednalo se o uvolňovací cviky, aby chlapec na psací náčiní tolik netlačil a měl uvolněnější ruku. Zařazena byla i grafomotorická cvičení. Paní učitelka dokonce zakoupila na vlastní náklady pracovní sešity pro žáky s OMJ. Jednalo se konkrétně o pracovní sešity z webových stránek vlavici.cz.



Obrázek 3 Pracovní sešit pro žáky s OMJ

Zdroj: <https://eshop.vlavici.cz/pro-zaky-omj/pracovni-sesit-pro-zaky-s-omj-bez-znalosti-latinky/>

3.-6. měsíc

Ranní příchod do MŠ

Chlapec ráno přicházel v doprovodu matky. Sám zaklepal na dveře a usmál se. Hned věděl, co udělat po příchodu do třídy. Vytáhl si rukávy, pokud měl dlouhé, a šel si umýt ruce do umývárny. Následně se šel přivítat s paní učitelkou, která se ho každý den ptala: „*Jak se vyspal a jakou máš dnes náladu?*“ Po rozhovoru se společně domluvili na činnostech, které měl chlapec během ranní volné hry dělat. Měl na výběr volnou hru na koberci nebo edukační hry u stolečku.

Během prvních tří měsíců se chlapec plně a bez problému adaptoval. V dalších měsících docházky do MŠ se paní učitelka chtěla věnovat jeho přípravě na školní docházku. Bylo nutné chlapce připravit v několika oblastech na úspěšný start školní docházky. S tou skutečností byla srozuměna i matka chlapce, a proto začínal chlapec přespávat v MŠ, aby měla paní učitelka větší prostor na individuální práci.

Dopolední program v MŠ

Při ranní volné hře, jak už bylo uvedeno výše, měl chlapec možnost pracovat s edukačními materiály nebo si volně hrát. Ve většině případů se chlapec chtěl vzdělávat,

jelikož se těšil na školu. Proto paní učitelka volila různé pracovní listy, ale také edukační hry jako například *LogicoPiccolo*. Chlapec byl velmi bystrý a pozorný, proto si s úkoly vždy poradil sám po předchozím vysvětlení. Bylo vidět, že je do práce zapálený a na činnost se soustředil. Jednalo se o takový stav *FLOW*, kdy byl chlapec do činnosti natolik ponořený, že nevnímal ani okolní svět. Když měl úkol vypracovaný, odevzdal ho paní učitelce a podle časových možností vypracoval další úkoly.

Po ranní hygieny následovala dopolední svačina, kdy si chlapec sám přinesl hrneček s pitím a opakoval s dětmi básničku. Z jeho strany byla patrná velká snaha a motivace učit se novým věcem. S jídlem už neměl tak velký problém jako v předešlých měsících. Chlapec se snažil vše ochutnat.

Při ranním kruhu neboli komunitním kruhu se pokaždé otevírá nové téma na začátku týdne a rozebírá se celý týden. Paní učitelka opakuje i dny v týdnu, měsíce, roční období a počasí. Chlapec se snažil vše opakovat nebo se i sám snažil přihlásit se o své slovo. Byl zvědavý a velmi pozorný. Snažil se všemu porozumět a bylo vidět, že obrázkový materiál jeho slovní zásobu čím dál tím více rozšiřoval. Při výtvarných činnostech bylo patrné větší zapojení fantazie. Obrázky byly snáze rozpoznatelné. Při pracovní činnosti chlapce bavilo stříhat a lepit a jeho jemná motorika se díky grafomotorickým cvičením zlepšila.

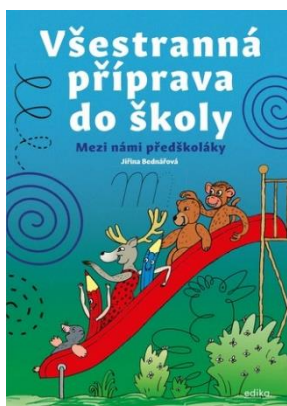
Pobyt na zahradě byl pro chlapce velmi zábavný, jelikož spousta dětí se s ním už skamarádila, a tak si venku hráli společně. Bylo vidět, že občas mezi dětmi padala cizí slova pocházející právě z ukrajinského jazyka, ovšem této situaci nešlo v zápalu hry, ani ve vzdělávacím procesu zabránit. Právě tohle byly momenty, které paní učitelku velmi těšily, protože bylo jasné, že její snaha a práce nesla výsledky.

Oběd a odpolední činnosti v MŠ

Během oběda chlapec rád připravoval příbory pro ostatní. Ovšem paní učitelka touto činností pověřuje každý den někoho jiného. Chlapec situaci pochopil a snažil se ostatním pomáhat. U oběda chlapec používal příbor už samostatně. S jídlem už také neměl žádné problémy a většinou všechno snědl. Bylo patrné, že chlapec několik školkových pokrmů

ze svého domácího jídelníčku neznal, a proto mu zpočátku stravování v MŠ dělalo problémy.

Po obědě se chlapec připojil k ostatním dětem. Vykonával hygienu a následně se pod dozorem ostatních předškoláků převlékl do pyžama. Paní učitelka nechává předškoláky hodinu odpočívat a poté má další hodinu na přípravu předškolních dětí na školní docházku. Ve většině případů má paní učitelka připravené pracovní listy, kdy většina dětí pracuje samostatně a jednomu dítěti se vždy paní učitelka věnuje individuálně. Chlapec odpočíval klidně a těšil se na úkoly pro předškolní děti. Paní učitelka se po zadání úkolů ostatním věnovala chlapci individuálně. Úkoly se týkaly zrakového vnímání, sluchového rozlišování, matematických představ, prostorové a časové orientace, myšlení a řeči. Mimo jiné byla zahrnuta i grafomotorika. Pro individuální práci využívala paní učitelka publikace od Jiřiny Bednářové. Pro individuální práci zvolila publikaci *Všestranná příprava do školy*.



Obrázek 4 Všestranná příprava do školy – Jiřina Bednářová

Zdroj: <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/64620490/vsestranna-priprava-do-skoly/>

8.3 Výsledky zúčastněného pozorování

Nyní se zaměříme na interpretaci dat zúčastněného pozorování, kdy nejprve zhodnotíme hlavní výzkumnou otázku **„Jak probíhala adaptace dětí s OMJ do předškolního vzdělávání?“** a následně dílčí výzkumnou otázku, která byla zvolena právě pro tento typ výzkumného šetření: **„Čím pedagogové MŠ podporují adaptaci dětí s OMJ?“**

Pro pozorování byly vybrány tři děti s odlišným mateřským jazykem. Pro tuto diplomovou práci byly vybrány děti z Ukrajiny, a to na základě doporučení vedení soukromé mateřské školy, která tyto děti v časovém horizontu tří měsíců přibírala. Jednalo se o věkově rozdílné děti, které se rozdílně adaptovaly na předškolní zařízení – tento fakt je popsán výše u každého z dětí.

V případě pozorování č. 1 probíhala adaptace pozvolně. Po půl roce docházky do MŠ můžeme říci, že adaptace proběhla úspěšně. Chlapec se nyní už bez problému zapojuje do kolektivních her, oslovuje sám paní učitelku a snaží se komunikovat v českém jazyce. Je zde vidět i velké zlepšení ve slovní zásobě, v chování a celkově v rozvoji chlapce.

Samozřejmě průběh adaptace byl podpořen i maminkou, která se snažila spolupracovat. Sice komunikace s maminkou byla kvůli jazykové bariéře ztížená, ale fungovala alespoň komunikace písemnou formou. Z posledního rozhovoru s maminkou se paní učitelka dozvěděla, že dítě mluví česky i doma a pro rodinu je to nová situace, protože všichni se do nového jazyka teprve začleňují.

Paní učitelka se snažila nacházet způsoby, jak dítě v adaptaci podpořit, jak dítě rozvíjet a naučit ho českému jazyku. Samozřejmě to bylo velmi náročné, jelikož fyzické napadání paní učitelky ze strany chlapce bylo únavné. Přesto se paní učitelka nevzdávala a snažila se najít svoje postupy a vytvářet vlastní podpůrný materiál, kterým by mohla chlapce rozvíjet a více mu docházku do MŠ zpříjemnit. Hlavní bylo, aby se chlapec cítil ve třídě mezi svými vrstevníky bezpečně, začal komunikovat a rozvíjet se.

Při vzdělávání dětí s OMJ je zásadní dle paní učitelky akceptovat osobnost dítěte a ze začátku dítě do ničeho nenutit. Nechat dítě přihlížet a pozorovat danou situaci, aby mělo samo šanci si vybrat, jakou činnost by chtělo vykonávat.

Pokud shrneme faktory, které ovlivnily chlapcovu adaptaci, musíme v tomto případě jednoznačně zdůraznit komunikační bariéru. Kvůli komunikační bariéře se chlapec zpočátku choval neadekvátně a jeho chování, uzavřenost a fyzické ataky plynuly právě z neporozumění a potřeby sebeobrany v neznámé situaci. Důležité je hledat možnosti pro zlepšení porozumění, aby chlapec měl nějaké podpůrné materiály, které jeho komunikaci a následně adaptaci ulehčí.

Pozorování č. 2 bylo na základě výše popsaného ještě náročnější než první pozorování. Adaptace neprobíhala z počátku vůbec a měla dlouhé trvání. Celkově byla adaptace pro dívku velmi náročná. Už od začátku byly pro adaptaci zvoleny výše popsané postupy, které paní učitelka využívala v adaptaci u jiných dětí s OMJ, tedy u jiných než ukrajinských dětí. První tři měsíce byly namáhavé pro dítě, rodinu, ale i kolektiv MŠ včetně paní učitelky. Další tři měsíce taktéž. Pro dívku nastalo několik změn například v podobě přespávání v MŠ, se kterým se dívka musela sžít. Obrázkový režim dne, který měla dívka zapůjčený domů, všemu velmi pomohl. Dívka začala chápat denní aktivity. Začala se více zapojovat v komunitním kruhu, kdy se snažila alespoň opakovat po ostatních dětech. Zapadla mezi skupinku dalších dětí s OMJ, které mateřskou školku navštěvují a společně s nimi trávila většinu času v MŠ.

Je samozřejmé, že tato adaptace trvala delší dobu, než je uvedeno v publikacích a odborných metodikách. Paní učitelka se snažila najít takový systém, který by dívce denní režim v MŠ zpříjemnil, a nakonec přišla s alternativou, kdy zapůjčila obrázkový materiál rodině, která s dívkou doma pracovala.

Z rozhovorů s rodinou bylo patrné, že dítěti je doma věnována velká pozornost, čímž se situace v MŠ velmi lišila. Proto se paní učitelka snažila reagovat velmi racionálně

a snažila se dívku maximálně podporovat v rozvoji řeči, aby dívka snáze zapadla mezi své vrstevníky a měla při pobytu v MŠ větší jistotu.

V současné době se dívka zapojuje do všech činností během denního režimu MŠ. Začala i více komunikovat a rozvíjí konverzaci během ranního komunitního kruhu. Je zde vidět velký posun a také je patrné, že je dívka velmi bystrá. Občas ale projeví své stinné stránky, když pláče a je třeba ji opět ujistit, že maminka přijde – nejlépe v jejím rodném jazyce.

Poslední pozorování č. 3 bylo v adaptaci dítěte nejsnazší. Chlapec díky svému věku byl s režimem dne v MŠ velmi rychle ztotožněn a měl velkou motivaci pro jazykový rozvoj. Po půlroční docházce do MŠ můžeme shrnout, že tato adaptace probíhala bez problému.

V tomto případě byla stěžejním faktorem osobnost dítěte, jelikož chlapec byl zvyklý na prostředí MŠ, na vrstevníky a jeho věk v adaptaci sehrál také pozitivní roli. Dá se říct, že jediný faktor, který ovlivňoval průběh adaptace negativně, byla z počátku jazyková a kulturní bariéra. Ovšem díky paní učitelce a snaze chlapce se jazyková bariéra velmi rychle prolomila a chlapec začal komunikovat sám.

Chlapec se velmi rychle ztotožnil se skupinou dětí, které navštěvují třídu MŠ. Zapojoval se od začátku do všech činností – komunitní kruh, pracovní činnosti, pohybové činnosti apod. Díky tomu byl a je v kolektivu velmi oblíbený.

Během měsíce února oslavil své šesté narozeniny a v MŠ se konala i jeho narozeninová oslava. Na základě spolupráce s rodinou bylo rozhodnuto, že chlapec půjde do základní školy. Chlapec se sám těšil, že půjde do školy, a proto nebylo třeba přemýšlet o odkladu školní docházky. Odklad školní docházky nebyl ani z pohledu paní učitelky potřebný, jelikož se chlapec rozvíjel sám a velmi dobře. Jediný problém byla jemná motorika a úchop psacího náčiní, které chlapec velmi rychle vylepšil díky grafomotorickým a uvolňovacím cvikům.

Komunikační bariéra byla na základě připravenosti paní učitelky velmi rychle překonána. Chlapec k tomu používal komunikační kartičky a piktogramy. Mimo jiné se chlapec

zajímal i o obrázkové knihy, které mu při rozvoji komunikace také velmi pomohly. Nyní se s chlapcem dále procvičují potřebné kognitivní funkce, které jsou důležité pro rozvoj trivía a dalšího vzdělávání na prvním stupni základní školy.

Z výše uvedených interpretací všech pozorování vychází popis adaptace v podobě shrnutí celkové půlroční docházky všech pozorovaných dětí. Pokud bychom se měli zaměřit na zhodnocení výzkumné otázky, pak adaptace dětí je komplikovaný proces, který ovlivňuje několik faktorů. Je důležité, aby probíhala spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou, kterou dítě navštěvuje. Díky spolupráci je snazší poznat, jaké potřeby dítě má a vyžaduje a poté se pedagog může snáze dítěti přiblížit a pomoci mu úspěšně zvládnout celou adaptaci.

V případě dílčí výzkumné otázky, která byla zvolena pro druhou část výzkumného šetření: „**Čím pedagogové MŠ podporují adaptaci dětí s OMJ?**“, lze vyzdvihnout jednoznačně obrázkové materiály, které dětem napomáhají v porozumění. Pokud dítě není schopno komunikovat v českém jazyce, je jediným vhodným materiálem právě ten obrázkový. Mimo jiné pedagogové využívají i alternativní formy komunikace, jako jsou například piktogramy, které jsou opět obrázkovým materiálem, který je snadno pochopitelný a pro dítě i hravější.

Adaptace se dá díky pozorování u těchto dětí podporovat samozřejmě i hračkami, které má mateřská škola k dispozici, nebo které si dítě přináší z domu. V neposlední řadě pedagogové podporují adaptaci také knížkami, s nejrůznějšími příběhy, ale také pracovními listy (viz odkazy výše).

Celkově se tedy dá říct, že adaptace výše pozorovaných dětí s OMJ byla zpočátku náročná. Bylo nutné se každému dítěti jednotlivě přizpůsobit, snažit se ho rozvíjet a spolupracovat s rodinou. Adaptace je někdy dlouhá cesta, která je místy těžce zvladatelná. Ovšem ve výsledku přináší uspokojení pro všechny zúčastněné.

9 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Z obou částí provedeného výzkumného šetření vyplynuly podobné efektivní způsoby pro podporu adaptace. Pedagogové mateřských škol pro adaptaci využívají hlavně obrázkové materiály, které si převážně tvoří v grafických nástrojích, jako je CANVA. Dále se snaží vyhledávat inspiraci na webových stránkách METY, o.p.s., kde jsou mimo jiné k dohledání i metodiky, které pedagogům v úspěšné adaptaci napomáhají.

V případě faktorů, které ovlivňují adaptaci dítěte na prostředí MŠ, panuje jednoznačná shoda v osobnosti dítěte, které do MŠ přichází. Záleží na osobnostních rysech, díky kterým se dítě přizpůsobuje vrstevníkům a pedagogům v mateřské škole. Převážně se jedná o introvertní a extrovertní osobnostní rysy dětí s OMJ.

Mimo jiné je ve shodě také přístup rodiny. Pokud rodina spolupracuje a spolupodílí se na adaptaci dítěte, adaptace probíhá snáze. Velký vliv na adaptaci má výchovný styl, který je v rodině preferovaný. Je tím myšleno to, že pokud je dítě vedeno v určitém denním režimu, je pro něj pochopitelnější se přizpůsobit podmínkám a režimu dne dané mateřské školy, kterou navštěvuje. Tento fakt vyplývá z rozhovorů s pedagogy, kteří na osobnost dítěte a jeho rodinu velmi často upozorňovali. Dále z pozorování vyplývá, že rodina sehrává významnou roli stejně jako osobnost a věk dítěte, které do nového neznámého prostředí přichází.

Z obou výzkumných šetření vyplývá doporučení pro komunikaci ve formě podpůrného obrázkového materiálu. Pomocí obrázkového materiálu se pedagogové snaží rozvíjet u dětí s OMJ jazykovou kompetenci a naučit je český jazyk. Pro komunikaci jsou důležité verbální a neverbální prvky, které napomáhají porozumění ze strany dětí s OMJ. Když jsou tyto komunikační prvky doplněny obrázkovým materiálem, stávají se pro dítě pochopitelnější, čímž je adaptace pozitivně podpořena.

Připravenost pedagogů vychází z výzkumného šetření jako dostatečná. Většina pedagogů hledá inspiraci na webových stránkách. Konkrétně se jedná o webové stránky inkluzivní školy a METY, o.p.s. Jako účinný nástroj pro získávání informací se osvědčila metodika

od InBáze, z.s., na jejichž webových stránkách jsou uvedeny tipy pro začleňování dětí s OMJ, multikulturní výchovu a další.

Pedagogové podporují adaptaci ve všech směrech. Pokud shrneme poslední dílčí výzkumnou otázku, je potřeba vyzdvihnout především individuální přístup. Pedagogové se snaží pomocí individuálního přístupu podpořit adaptaci dětí s OMJ, kteří do předškolního zařízení přicházejí. Jako další podporu využívají metodu názorně-demonstrační, kdy se dětem snaží vše názorně pomocí obrázků ukázat.

Jako poslední tip pro snazší adaptaci dítěte s OMJ lze jmenovat oblíbenou hračku, kterou si ze začátku může dítě přinášet do mateřské školy, ale také postupné zvykání. Tedy plyšová hračka a rodiče mohou dítě s OMJ svou přítomností podporovat v procesu adaptace. To vyplývá z obou uvedených výzkumných šetření.



Obrázek 5 Denní režim v MŠ

Zdroj: vlastní

10 Diskuse

Cílem diplomové práce bylo prostřednictvím kvalitativního výzkumu zjistit, jak probíhá adaptace dětí s OMJ v předškolním vzdělávání. Práce se zaměřila na děti z Ukrajiny, které se v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině dostaly do České republiky. Pro dosažení tohoto cíle byly stanoveny konkrétní výzkumné otázky, které byly výše popsány a zhodnoceny.

V případě hlavní výzkumné otázky „*Jakým způsobem probíhá adaptace dětí s OMJ na předškolní vzdělávání?*“ můžeme odpovídat na základě výsledků šetření podobně jako autorka Linhartová a Stralczyńska (2014). Adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem je významně ovlivněna dvěma faktory: jazykovou bariérou a kulturními rozdíly. Tyto faktory vyvolávají u dětí kulturní šok, což může vést k psychosomatickým obtížím, což zpomaluje proces adaptace (Linhartová a Stralczyńska, 2014).

V otázce začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do českého vzdělávacího systému se Linhartová a Stralczyńska (2014) zaměřují na individuální přístup a spolupráci rodiny a pedagogů. Tyto zásady však mohou být aplikovány na jakékoliv dítě, včetně těch se specifickými vzdělávacími potřebami. Individuální přístup a spolupráce rodiny a pedagogů jsou klíčové faktory, které napomáhají adaptaci dětí.

Při adaptaci dětí s odlišným mateřským jazykem je možné využít podpůrných opatření, která jsou stanovena v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, konkrétně §16, a v souvislosti s vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tyto právní předpisy obsahují klíčová opatření pro děti s OMJ.

Na základě výzkumného šetření v rámci této práce bylo zjištěno, že stupeň podpory je využíván pouze v rámci přípravy pedagoga. Zatím se nikdo z dotazovaných pedagogů neseťkal s doporučením, které by vydávalo přímo školské poradenské zařízení pro předškolní vzdělávání. Z rozhovorů plyne, že vlastnoručně vytvořený materiál nejvíce pomohl pedagogům mateřských škol při výuce jazyka u dětí s OMJ.

Během konfliktu mezi Ruskem a Ukrajinou, kdy k nám do ČR proudily davy uprchlíků, nebyl prostor pro realizaci účinných opatření, která uvádí Linhartová (2015). Mezi tato opatření patří adaptační nebo inkluzivní plán, organizace inkluzivního vzdělávání, komunikace s rodiči a dítětem apod. Bylo nutné jednat včas a rychle, proto si někteří pedagogové s adaptací těchto dětí nevěděli zprvu rady. V současnosti se situace změnila a pedagogové mají již ověřený systém, který je účinný při adaptaci dětí s OMJ.

Adaptační plán je účinným opatřením, ale je potřeba nastavit jazykovou podporu dětí. Jak uvádí Linhartová (2015), cílená jazyková podpora dětí s OMJ v mateřských školách má velký význam pro jejich budoucí začlenění do povinné školní docházky. Jedná se o preventivní opatření proti budoucí školní neúspěšnosti.

Pro adaptaci je mimo jiné velmi důležitá osobnost dítěte. Jak se shoduje většina pedagogů mateřských škol, je dobré poznat osobnost dítěte ještě před nástupem do MŠ. Je to jeden z velmi významných faktorů, který adaptaci značně ovlivňuje. Poznat dítě ještě před nástupem do MŠ je možné například prostřednictvím osobnostních dotazníků, ve kterých rodiče o dítěti vyplní několik informací, na jejichž základě se může pedagog lépe orientovat. Pokud pedagog nestihne nebo nemá k dispozici takový dotazník, měl by dítě zpočátku pozorovat při činnostech a doptávat se rodičů. Většina dětí v adaptačním procesu zažívá pocit bezmoci, strachu a nejistoty. Významným faktorem, který může celou adaptaci ovlivnit, je osobnost dítěte. V rámci zúčastněného pozorování bylo zjištěno, že adaptace je zpočátku ovlivněna osobnostním nastavením dítěte a jeho návyky. Samozřejmě můžeme brát v potaz i věkové odlišnosti, ale temperament dítěte je jedním z kritérií úspěšné adaptace (Linhartová, 2015).

O osobnosti pojednává ve své knize Miková (2022). Navštěvovat mateřskou školu znamená pro dítě moment, kdy zůstává část dne samostatně v cizím prostředí a s cizími lidmi. Proto problémy s adaptací může způsobovat jeho typ osobnosti, nebo zatím nedokončený proces separace, který by měl probíhat standardně v batolecím období.

Miková (2022) hovoří o několika typech osobnosti. První je NT osobnost, která potřebuje chápat, co se s ní děje, ale co si myslí nebo prožívá, poznáme obtížně. Pro NF typ

osobnosti jsou charakteristické vlastnosti jako jedinečnost, harmonie, hlubší smysl a pochopení individuality. SJ typ osobnosti se drží postupů, které se mu již v minulosti osvědčily. SP typ osobnosti bývá otevřen tomu, aby zažíval svobodu a testoval své hranice.

Příkladem může být dodržování pravidel a ctění režimu dne. Pokud dítě s OMJ nechápe po několika týdnech pravidla a neorientuje se v režimu dne MŠ, pedagog SJ typu se bude divit, jak je to možné, zatímco pedagog SP typu může mít pro dítě větší pochopení – stejně tak pro jeho impulzivní chování (Miková, 2022).

Pro typy osobnosti jsou v knize zpracována specifika předškolního věku. „*SP typy – vrozené potřeby akce teď a tady, svoboda a okamžitý dopad. Těmto typům nejvíce vyhovuje, když mohou na věci sahat a zkoušet s nimi něco dělat. Jejich aktivitu nejvíce charakterizuje věta ,zkusím a uvidím‘.*“ (Miková, 2022, s. 132) Tomuto popisu se nejvíce blíží pozorovaný pětiletý chlapec. Také se zpočátku snažil věci si osahat a pozorovat dění ve skupině. Následně neměl problém s aktivitami režimu dne v MŠ.

„*Druhým typem osobnosti v předškolním věku je SJ typ – vrozené potřeby, stabilita, předvídatelnost a spolehlivost. SJ typy chtějí věci dělat dobře v souladu se zadáním. Jejich aktivitu charakterizuje věta ,Chci nejdříve vidět, jak se to dělá, abych to mohl udělat správně‘. Při svých činnostech potřebují jistotu, proto rády dělají aktivity s dopomocí druhých.*“ (Miková, 2022, s. 133) Tomuto typu se podobá tentýž pozorovaný pětiletý chlapec, ale v některých případech se tento popis týká i pozorované čtyřleté dívky, která zpočátku měla velké problémy s adaptací a vyžadovala větší pomoc druhých.

„*Třetím typem osobnosti je NT typ – vrozené potřeby rozumět a prověřovat, kompetentnost a zdokonalování. NT děti potřebují být kompetentní a skrze svou aktivitu si své schopnosti dokazují. Zároveň ale mohou být jejich nápady náročné na realizaci a poté dochází k nepochopení ze strany dítěte. S pravidly mají problémy pouze v případě nepochopení nebo tlaku autority.*“ (Miková, 2022, s. 134) Tento typ osobnosti nejlépe vystihuje první pozorovaný chlapec ve věku 3 roky a 3 měsíce. Situace pro něj neměla logiku, jelikož se ocital bez své matky v cizím prostředí, které neznal. Nová autorita

v podobě paní učitelky byla pro chlapce těžko pochopitelná a jeho chování mělo dopad na prožívání ostatních vrstevníků v MŠ.

Posledním typem osobnosti popisovaným Mikovou je NF typ. „*NF typy – vrozené potřeby hlubšího smyslu, jedinečnost a harmonie. Děti NF typu chtějí být vnímány jako jedinečné, což se projevuje v jejich aktivitách v předškolním věku. Potřebují cítit, že okolí má pro jejich nápady pochopení a skrze jejich podporu vnímají, že je mají druzí rádi. Osvojování morálních principů nebývá pro tento typ osobnosti problematické.*“ (Miková, 2022. s. 134) K poslednímu typu osobnosti lze přirovnat rovněž pozorovanou dívku, u které byla adaptace velmi zdlouhavá, ale ve výsledku úspěšná, a dá se její chování ztotožnit s vysvětlením tohoto typu osobnosti.

O typech osobnosti bylo pojednáváno v souvislosti s výzkumnou otázkou, která se zabývá faktory, které adaptaci dětí s OMJ ovlivňují. V rámci dílčí výzkumné otázky č. 2 bylo zjišťováno, jaké formy komunikace volí pedagogové při adaptaci a vzdělávání dětí s OMJ. Většina dotazovaných se shodla na verbální komunikaci pomocí českého jazyka a neverbální komunikaci. Nejčastěji jsou využívány prvky neverbální komunikace v podobě gest, díky kterým se slovní spojení stávají srozumitelnějším. Pro rozvoj komunikace a pro úspěšnou adaptaci volí pedagogové i prvky alternativní a augmentativní komunikace. Hlavně se jedná o piktogramy a komunikační karty, které jsou pro dítě názorné a dobře pochopitelné.

Na stejném principu komunikace pracuje i autorka Solarová (2019). Pro dobrou a rychlou adaptaci dítěte s OMJ je dobré mluvit jednoduchým jazykem a využívat stejné obraty a slova, tedy stejné jednotlivé pokyny jako *uklízíme, jdeme svačit, jdeme si umýt ruce* atd. Dále je třeba dbát na důkladnou výslovnost a artikulaci mluvních orgánů. Je dobré si ověřovat porozumění a využívat maximální názornost. Pokud je to třeba, dáme dítěti prostor pro jeho vlastní mateřský jazyk při vlastním projevu, například v komunitním kruhu (InBáze, z.s. 2019). Stejně výsledky vyplývají i ze zúčastněného pozorování, kdy se paní učitelka všem pozorovaným dětem snažila předávat mluvní vzor a komunikovat pomocí názorných obrázků.

Poslední dílčí výzkumná otázka, která byla zaměřena na výsledky polostrukturovaných rozhovorů, se zabývala připraveností pedagogů. Pedagogové hojně využívají vlastní znalosti, co se týče vzdělávání a rozvoje komunikace. Pro adaptaci a vzdělávání používají tištěné materiály v podobě knih, pracovních listů apod. Dále pedagogové volí i elektronické dokumenty, pomocí kterých se sebevzdělávají. Jedná se o metodiky a výukové programy. Většina dotazovaných pedagogů by uvítala možnost asistentů pedagoga nebo větší množství pedagogických pracovníků ve třídě, ve které se nacházejí děti s OMJ ve fázi adaptace. Z elektronických zařízení pedagogové využívají nejčastěji tablety. Elektronika je u dětí obecně velmi populární. Stejně výsledky opět vyplývají i z pozorování, kdy paní učitelka využívala podpůrné materiály, které jí napomáhaly při vzdělávání dětí s OMJ a celkově při jejich adaptaci. Doleží (2017) zmiňuje vhodnost zajištění seminářů pro pedagogy, kteří se setkávají s dětmi s OMJ v předškolním zařízení, je důležité, aby pedagogové měli o možnostech adaptace a vzdělávání těchto dětí podstatné informace, které se v praxi dají využít.

Webová stránka inkluzivniskola.cz pedagogům velmi pomáhá. Nejrůznější autoři přidávají na webové stránky články, které podporují připravenost pedagogů. V případě připravenosti MŠ doporučuje autorka Chmelíková (2023) několik tipů. Je důležité se připravit na první schůzku s rodiči a zjistit co nejvíce informací o dítěti od jeho rodičů. V případě komunikační bariéry lze využít služeb tlumočnicka. Dále je nutné se připravit na jazykovou bariéru. V tomto případě autorka doporučuje přípravu komunikačních kartiček a obrázkového denního režimu. Velmi důležité je v tomto případě připravit i ostatní děti v MŠ, tedy kolektiv třídy na příchod dítěte s OMJ. Vhodné je zvolit multikulturní výchovu a ujasnit si pravidla třídy. Mimo jiné je nutné připravit na příchod dítěte ostatní pedagogický personál (Chmelíková, 2013).

K dílčí výzkumné otázce, která se vztahovala k zúčastněnému pozorování, je nutné říct, že pedagogové podporují adaptaci dětí s OMJ celostně. Můžeme tedy vycházet z holistického pojetí osobnosti a vnímat tak osobnost dítěte uceleně. *„Holistické vzdělávání zahrnuje širokou škálu filozofických směrů a pedagogických postupů. Zaměřuje se na ‚celistvost‘ a snaží se vyhnout vyloučení jakýchkoli významných aspektů*

lidské zkušenosti. Je to eklektické a inkluzivní hnutí, jehož hlavní charakteristikou je myšlenka, že vzdělávací zkušenosti podporují méně materialistický a více duchovní pohled na svět spolu s dynamičtějšími a holističtějšími pohledy na realitu. Také navrhuje, aby vzdělávací zkušenost podporovala vyváženější rozvoj – a kultivovala vztah mezi různými aspekty jednotlivce (intelektuální, fyzické, duchovní, emocionální, sociální a estetické), stejně jako vztahy mezi jednotlivcem a ostatními lidmi, jednotlivcem a přírodním prostředím. Holistické vzdělávání se zabývá životní zkušeností, nikoli úzce vymezenými základními dovednostmi.“ (Mahmoudi, 2012, s. 178)

Adaptace dětí s OMJ probíhá v každém případě odlišně. Každá mateřská škola, jak je z výpovědí pedagogů patrné stejně jako z pozorování, využívá vlastní strategie. Mezi strategie patří i výše zmíněné metodiky, které jsou průvodcem pro pedagogy při vzdělávání dětí s OMJ.

Neziskové organizace, jako je InBáze, z.s., Sdružení pro integraci a migraci (SIMI) a další, se shodují v názoru, že nárůst počtu dětí s OMJ v mateřských školách je nepochybně pro pedagogy velkou výzvou. Pedagogové nemají dostatek příležitostí, podpory a kapacity k bližšímu seznámení se se specifickými postupy při práci s dětmi s OMJ či k pochopení jiného sociokulturního zázemí těchto dětí. Ukazuje se, že systémová a metodická podpora mateřských škol není v tomto ohledu dostačující. Proto začaly vznikat metodiky, které pedagogy provázejí při adaptaci dětí s OMJ.

Závěrem lze podat návrh pro lepší adaptaci dětí s OMJ, který vyplývá z výzkumného šetření. Pro úspěšnou adaptaci celkově je důležité pochopení interkulturní senzitivity. Interkulturní senzitivitu můžeme chápat jako ochotu připustit si fakt, že pohled na svět je jedním z mnoha a nemusí být zrovna určující. A právě reakce na kulturní odlišnosti pramení z osobnostních rysů jedince (Moree, 2008). V neposlední řadě je při adaptaci dětí s OMJ na prostředí MŠ stěžejní spolupráce s rodinou dítěte. Pokud rodiče spolupracují s mateřskou školou a podílejí se společně s pedagogy MŠ na adaptaci jejich dítěte, je to jednoznačně velká pomoc, která adaptaci ještě více usnadní.

Z vlastní zkušenosti může autorka doplnit, že je důležité v předškolním vzdělávání pro děti s OMJ sestavit adaptační plán na základě dotazníku, který by měli rodiče o dítěti vyplnit. Na základě adaptačního plánu pak lze participovat s ostatními pedagogy, vrstevníky a rodinou dítěte s OMJ a naplňovat úspěšnou adaptaci a vytváření si sebedůvěry. *„Sebedůvěra je schopnost vidět sebe sama jako schopného a způsobilého člověka, který dokáže lásku přijímat i dávat, který je jedinečný a kterého lidé uznávají.“* (Berneová, Savary, 2003, s. 123)

Závěr

Diplomová práce se zabývá aktuálním tématem vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním vzdělávání.

Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol, které se věnují problematice dětí s odlišným mateřským jazykem. Specificky byla práce zaměřena na děti z Ukrajiny a jejich adaptaci na český systém v mateřské škole. Jednotlivé podkapitoly se věnují problematice adaptace a inkluze těchto dětí. Další kapitoly jsou věnovány komunikaci, možnostem podpory ve vzdělávání, ale také se zaměřují na charakteristiku dítěte předškolního věku.

Analytická část práce je rozdělena do dvou částí. První část prezentuje výsledky polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy vybraných mateřských škol v Českých Budějovicích. První část výzkumu byla celkově zaměřena na adaptaci dětí s odlišným mateřským jazykem. Druhá část obsahuje zúčastněné pozorování, kdy byly pozorovány tři věkově odlišné děti s OMJ.

Hlavním cílem práce bylo popsat průběh adaptace dětí s OMJ, konkrétně jak adaptaci vnímají samotní pedagogové, jak adaptaci usnadňují a jakou podporu využívají nebo potřebují. Z výše popsaných výsledků je patrné, že pro adaptaci jsou voleny především podpůrné obrázkové materiály, které dětem snadno přiblíží situace spojené s předškolním vzděláváním.

Závěrečná diskuse diplomové práce je zaměřena na porovnání získaných dat s dalšími autory a nabízí hlubší náhled do problematiky.

Výsledky práce ukazují, že pedagogové mateřských škol jednají při adaptaci dětí s OMJ spíše intuitivně. Snaží se využívat techniky, které jsou funkční i pro majoritní děti při jejich začleňování. Bylo by vhodné se z pohledu pedagogů mateřských škol více zaměřit na využití podpůrných opatření, která se dají při předškolním vzdělávání dětí s OMJ využít.

Z práce plynou doporučení, kterými se mohou pedagogové mateřských škol inspirovat při vzdělávání dětí s OMJ. Jedná se především o metodiky a knižní publikace, které jsou shromážděny na webových stránkách META, o.p.s. Mimo jiné je velmi dobře na stránkách inkluzivní školy zpracováno *Desatero podpory pro děti s OMJ v MŠ*, které pedagog v mateřské škole může využít pro inspiraci nebo které využije při adaptaci dětí s OMJ hned od začátku procesu.

Použitá literatura

Knižní zdroje

1. BERNE, Patricia H. a Louis M. SAVARY. *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*. Vyd. 2. Přeložil Zdeňka DOSTÁLOVÁ. Praha: Portál, 2003. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-855-4.
2. BONDY, Andy a Lori FROST. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2053-1
3. DOLEŽÍ, L. (2017). *Hrajeme si s říkankami*. Metodická příručka. NIDV.
4. ERIKSON E. H. *Osm věků člověka*. Praha: Propsy, 1996. ISBN 978-80-246-1318-5.
5. HAEFELE, B. & Wolf-filsinger, M. (1993) *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Portál, Praha.
6. KNAPCOVÁ, Margita a Marcela JAROLÍMOVÁ. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. [2. vyd.]. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-14-3.
7. Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, S. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Portál.
8. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
9. KOŤÁTKOVÁ, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Grada Publishing, Praha
10. KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. 2017. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od jara do léta*. 1. vyd. Praha: Raabe. 226 s. ISBN 978-80-7496-316-2.
11. KUBOVÁ, Libuše a Renata ŠKALOUDOVÁ. *Řeč rukou: komunikační systém tvořený znaky – Znak do řeči*. Ilustroval Milan VÍŠEK. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320-178-4.
12. KULÍSEK, P.: *Problémy teorie raního citového přilnutí (attachment)*. *Československá psychologie*, 44, 404-423, 2000.

13. KUNZE, Petra a Catharina SALAMANDER. 2011. Malé děti potřebují rituály. 1. vyd. Brno:Computer Press. 126 s. ISBN: 978-80-251-3405-4.
14. KUTNOHORSKÁ, Jana. Multikulturní ošetrovatelství pro praxi. 1. vyd.Praha: Grada, 2013. 160 s. ISBN 978-80-247-4413-1.
15. KŘOUSTKOVÁ MORAVCOVÁ, Iva. *Sociální a pedagogická komunikace: úvod do problematiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-497-7.
16. LINHARTOVÁ, T. Nápadníček aktivit pro MŠ. Činnosti pro celou třídu s ohledem na děti s odlišným mateřským jazykem. Praha: Meta, 2018. 17 s. ISBN 978-80-88171-14-0.
17. LINHARTOVÁ, T., & LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B. (2015). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META.
18. LINHARTOVÁ, T. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Praha: META, 2015. 216 s. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_omj_v_ms_metodika_0.pdf
19. LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8.
20. MATĚJČEK, Z.: Co děti nejvíce potřebují, Praha: Portál, 1994.
21. MIKOVÁ, Šárka. Milovat nestačí: cesta k sebehodnotě s Teorií typů. Praha: Mea Gnosis, 2022. ISBN 978-80-11-01981-5.
22. MIKŠOVÁ, R., & MACKŮ, P. (2020). Metodika integrace dětí s OMJ v mateřské škole.
23. MIKULÁŠTÍK, M. (2003). Komunikační dovednosti v praxi. (1. vyd.). Praha: Grada.
24. MICHALOVÁ, Zdeňka, 2012. Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.
25. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., 2015. ed. Psychologie pro učitelky mateřské

- školy. Třetí vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.
26. MOREE, Dana a kolektiv autorů. Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.
 27. NIESEL, R. & GRIEBEL, W. (2005). Poprvé v mateřské škole. Portál, Praha
 28. OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní pedagogika. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
 29. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7
 30. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
 31. RADOSTNY, Lukáš. 2011. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1
 32. ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: vývojová psychologie. 4., doplněné vydání. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1783-1.
 33. Smolíková, K. a kol. (2018). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický, Praha.
 34. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. Pedagogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3
 35. ŠAROUNOVÁ, Jana. Metody alternativní a augmentativní komunikace. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0
 36. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání 2, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. Vydavatel: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-2153-1.
 37. VICHERKOVÁ, Dana. *Pedagogická komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7599-059-4.

Internetové zdroje

1. CAKIRPALOGLU, Irena. *Plán pedagogické podpory: Špatná znalost češtiny* [online]. 30.3. 2020 [cit. 2023-04-01]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/plpp/plan-pedagogicke-podpory-spatna-znalost-cestiny>
2. FÁZE KULTURNÍHO ŠOKU. In: 1 [online]. [cit. 2022-12-27]. Dostupné z: http://www.soros.org/initiatives/scholarship/info/nuts_bolts
3. GARLIN, Edgardis. *Metoda KIKUS: Metodika* [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/8a20a0f7-3741-4daa-a204-3a93ceb96745/Metoda%20KIKUS_Edgardis%20Garlin_CZ.pdf
4. CHMELÍKOVÁ, Kristýna. *Příprava MŠ na příchod dítěte s OMJ. Inkluzivní škola* [online]. 6.2.2023 [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/priprava-ms-na-prichod-ditete>
5. *INKLUZIVNÍ ŠKOLA: Jazyková podpora KIKUS* [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-kikus>
6. *INKLUZIVNÍ ŠKOLA: Organizace integrace cizinců* [online]. [cit. 2023-04-01]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu
7. *INKLUZIVNÍ ŠKOLA: Desatero podpory pro děti s OMJ v MŠ* [online]. 2020 [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/meta_desatero_ms_final.pdf
8. LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora a Tereza LINHARTOVÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách – 1. vydání* [online]. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2015 [cit. 2023-04-07].
9. *MŠMT: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

10. *META: Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-ms/>
11. NIKOLAI, T. Inkluzivní vzdělávání: Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém. In: *Varianty* [online]. 2008 [cit. 2022-11-22]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_155.pdf.
12. *Podpora vzdělávání dětí a žáků s OMJ: Inkluzivní škola* [online]. 2016 [cit. 2023-04-01]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti
13. NPIČR – Národní pedagogický institut České republiky [online]. ČR: NPI, 2020 [cit. 2022-11-06]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/>
14. *NPI: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/component/tags/tag/plan-jazykove-podpory>
15. PRUDÍKOVÁ, Dana. Stanovisko MŠMT ke vzdělávání dětí a žáků s OMJ. *Inkluzivniskola.cz* [online]. [cit. 2022-11-11]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/stanovisko-msmt-ke-vzdelavani-deti-zaku-s-omj>
16. RAUSOVÁ, K.: *Adaptace dětí předškolního věku při nástupu do MŠ*. 2015 (Bakalářská práce). https://is.muni.cz/th/xhl6d/BP_Adaptace_deti_predskolniho_veku_pri_nastupu_do_MS.pdf?fbclid=IwAR3SFcVu41q21qY9IghQL3gOI5UWCRN9YUIVs9vV-S8TMYTL8Vj-5VKEcCs
17. *Statistické ročenky školství: výkonové ukazatele* [online]. Odbor informatiky a statistiky MŠMT, 2022 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
18. TITĚROVÁ, Kristýna. Děti a žáci s OMJ: Inkluzivní škola [online]. 30.11. 2022 [cit. 2023-04-01]. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti
19. VÄTEROVÁ, Andrea. *Adaptace dětí v mateřské škole jako důležitý krok ve vzdělávacím procesu* [online]. 18.4. 2022 [cit. 2023-04-01]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/23247/adaptace-deti-v-materske-skole-jako-dulezity-krok-ve-vzdelavacim-procesu.html>

20. ZAJITZOVÁ, E. Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči. Praha: Hnutí R, 2011. s. 13. ISBN 978-80-86798-14-1. [cit. 2022-12-27]
21. ZAČLEŇOVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM DO MATEŘSKÝCH ŠKOL [online]. 2019. InBáze [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/01/metodika-pro-pedagogy_ms_verze_2.pdf
22. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění zákona 403/2020 Sb.*

Zahraniční literatura

1. CURBY, Timothy, et al. Kindergarten teacher perceptions of kindergarten readiness: The importance of social–emotional skills. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 2018.
2. GREBIN, Nataliia, et al. Applying Benjamin Bloom's Taxonomy Ideas in Adult Learning. *Journal of Education Culture and Society*, 2020, 11.1: 61-72.
3. HRYNIEWICZ, JUSTYNA. Interaktywny program edukacyjny KIKUS digital do nauki języków dla najmłodszych. 2019.
4. MAHMOUDI, Sirous, et al. Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 2012, 5.2: 178-186.
5. MEHRABIAN, Albert. *Nonverbal communication*. Routledge, 2017.
6. Larkin A965 How effective is Makaton in encouraging communication, the formation of speech, and enhancing positive social interaction in children and young people? *Archives of Disease in Childhood* 2021;106:A177.
7. TSAI, Meng-Ju. Adults' preferences between picture communication symbols (PCSs) and gus communication symbols (GCSs) used in AAC. *Research in developmental disabilities*, 2013, 34.10: 3536-3544.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Příloha č. 2 – Pozorovací arch

Příloha č. 3 – Schéma polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 4 – Ukázka rozhovoru

Příloha č. 1 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám závěrečnou práci, v rámci které provádím výzkum, jehož cílem je*(je třeba vysvětlit cíle, popsat předmět výzkumu a výzkumné metody, takovým způsobem, aby to bylo srozumitelné i pro laika, včetně popisu průběhu a délky testování)*. Z účasti na výzkumu pro Vás vyplývají tyto výhody či rizika.....*(uveďte výčet a poučení o všech výhodách a rizicích – srozumitelně pro laika)*.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Student/ka mě informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mě s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mě z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studenta/ky.

Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studenta/ky zeptat na vše pro mě podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu (nebo zákonný zástupce) a druhý student/studentka.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu (zákonného zástupce): _____

V _____ dne: _____

Jméno, příjmení a podpis
studenta/studentky: _____

Příloha č. 2 Pozorovací arch

Tabulka 5 Ukázka pozorovacího archu dle Oregonské metody

Ranní příchod	Odpolední činnosti
Dopolední činnost	Hra
Ranní komunitní kruh	Motorika
Doplňkové činnosti (sebedůvěra, řešení problémů apod.)	Sociální vztahy
Sebeobsluha	Jazyk a komunikace
Emoční projevy	Poznávání

Zdroj: ŠKARDOVÁ, Mirka. Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí: Uživatelská příručka [online]. 2014 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/5-metod-hodnoceni-v-programu-zacit-spolu>

Příloha č. 3 Schéma polostrukturovaného rozhovoru

VO1: Jakým způsobem probíhá adaptace dětí s OMJ na předškolní vzdělávání?

1. Co pro Vás znamená adaptace?
2. Jak probíhá adaptace u Vás v mateřské škole?
3. Jaké formy adaptace volíte pro začleňování dětí s OMJ?
4. Využíváte adaptační plán nebo program?
5. Co si myslíte, že je při práci s dětmi s OMJ stěžejní na začátku a co byste doporučila ostatním pedagogům, kteří se setkávají s dítětem s OMJ?

VO2: Jaké faktory ovlivňují adaptaci dítěte s OMJ?

1. V čem vidíte rizika začleňování dětí s OMJ?
2. Objevují se při začleňování nějaké faktory, které ho ovlivňují?
3. Jsou nějaké faktory, které značně ovlivňují adaptaci dítěte na předškolní vzdělávání?

VO3: Jaké formy komunikace využívají pedagogové při vzdělávání dětí s OMJ?

1. Jakým způsobem dětem s OMJ zprostředkováváte běžné denní aktivity (svačina, procházka, režim dne apod.)?
2. Jakým způsobem s dětmi komunikujete?
3. Jakým způsobem komunikujete se zákonnými zástupci dítěte?
4. Co Vám v komunikaci s dítětem i s rodiči pomáhá?
5. Jak řešíte situace, kdy dochází k nepochopení?
6. Jak se snažíte děti s OMJ podpořit v komunikaci s vrstevníky?

VO4: Jaká je připravenost pedagogů MŠ na vzdělávání dětí s OMJ?

1. Jaká znalosti Vám v začátcích při práci s dětmi s OMJ chyběly?
2. Jaká podpůrná opatření můžete při vzdělávání využít?
3. Využíváte nějaké podpůrné materiály pro pomoc při vzdělávání dítěte s OMJ?
4. Co byste ještě potřebovali pro efektivnější práci s dětmi s OMJ? Co by Vám práci usnadnilo?

Příloha č. 4 Ukázka rozhovoru

1. Jaký je Váš názor na začleňování dětí s OMJ do předškolního vzdělávání?

V aktuálních tendencích školství o inkluzivní vzdělávání, nevidím v zařazování dětí s OMJ do kolektivu předškolních tříd zásadní problém.

2. Co pro Vás znamená adaptace? Co pro Vás znamená úspěšná adaptace? Co vede k úspěšné adaptaci?

Adaptace je procesem, při kterém si dítě POSTUPNĚ zvyká na nové prostředí, zvyky, pravidla, jazyk... Adaptaci považuji za úspěšnou, pokud dítě do školky chodí rádo a je kladně přijímáno kolektivem. K úspěšné adaptaci je rozhodně nutná úzká spolupráce rodiny a školky.

3. Jak adaptace ve Vaší MŠ probíhá? Máte zpracovaný nějaký adaptační program nebo plán?

V naší MŠ nemáme zpracovaný konkrétní plán adaptace. Děti mají možnost si do školky brát talismany (např. plyšáčka), ty jim mohou navodit pocit bezpečí a jsou prostředkem spojení prostředí domova a školské instituce. Možná je také úprava docházky (dítě dochází do MŠ jen na kratší časový úsek).

4. Jaké formy adaptace volíte pro začlenění dítěte s OMJ (hra, komunikace, postupné zvykání, pobyt v MŠ s rodičem)? A jakým způsobem se snažíte dítě zapojit do kolektivu MŠ?

Režimové karty, komunikační karty s piktogramy, talisman, pokud je to možné okamžité zapojení do kolektivu ostatních dětí – společné hledání kamaráda na hru, vyhledání pro dítě poutavých her, spojení dítěte s jiným dítětem s OMJ ve třídě.

5. Co si myslíte, že je při práci s dětmi s OMJ stěžejní na začátku a co byste doporučila ostatním pedagogům, kteří se setkávají s dítětem s OMJ?

Názornost; spolupráce s rodinou a SPC. Věnování dostatečné pozornosti dítěti s OMJ – časté opakování pokynů, vyhledávání sociálních kontaktů, případně činností.

6. V čem vidíte rizika začleňování těchto dětí?

Vyčlenění dítěte z kolektivu česky mluvících dětí; snížení sebevědomí u dítěte vlivem neporozumění pokynů, ulpění na kamarádovi stejně mluvícím (dítě ztrácí snahu mluvit česky).

7. Jsou nějaké faktory, které ovlivňují průběh adaptace dítěte na předškolní vzdělávání (rodina, vrstevníci, komunikační bariéra)?

Vše výše zmíněné + neznalost problematiky či neochota pedagogického personálu přizpůsobit se potřebám dítěte a vymýšlet náhradní způsoby komunikace.

8. Jakým způsobem dětem s OMJ zprostředkováváte běžné denní aktivity (svačina, procházka...) česky/ v jejich jazyce/pomocí obrázků, předmětů, gest?

Česky + názorná ukázka (gesta) + piktogramy.

9. Jakým způsobem komunikujete s rodiči? Co pro komunikaci s rodiči využíváte? Co Vás v komunikaci limituje a co Vám naopak pomáhá? (Rozumí česky? Máte např. cizojazyčnou nástěnku, podáváte informace písemnou formou, dopisujete si, komunikujete v jazyce, kterému obě strany rozumějí - např. angličtina)

Komunikujeme primárně osobně, poté skrze nástěnky a e-mailem. Psané informace z nástěnky rodičům parafrázujeme z očí do očí; dále pro překlad v reálném čase využíváme aplikace SAY HI či Google lens, druhá zmíněná umí překládat i naskenovaný text. U větších akcí pořádaných MŠ vybrané dokumenty překládáme do cizího jazyka. Ve výjimečných případech žádáme o pomoc i rodiče dětí s OMJ, kteří již ovládají češtinu a slouží nám jako most při komunikaci s dalšími rodiči.

10. Jak řešíte situace, kdy dochází k nepochopení ze strany dítěte, ale i ze strany rodiče (pokud dochází, tak jaké jsou to situace)? Co Vám například pomáhá v efektivní komunikaci?

Viz otázka 4 – využití česky mluvícího rodiče jiného dítěte s OMJ, překladač, piktogramy, Google.

11. Jak se snažíte děti s OMJ podpořit v komunikaci s vrstevníky?

Apelujeme na dodržování třídních pravidel, především pravidla „srdíčkového“, kdy se snažíme vyjít se všemi dětmi v kolektivu, jak nejlépe umíme. Dítě se snažíme zapojit do hry k ostatním dětem, případně se do hry zapojujeme s nimi a později po přijetí dítěte s OMJ od hry odcházíme.

12. Jaké znalosti Vám v začátcích při práci s dětmi s OMJ chyběly?

Nezapomínat pokyny dítěti individuálně zopakovat, zjednodušovat je, komunikovat s rodinou a motivovat jí k nauce jazyka.

13. Jaká podpůrná opatření můžete využít při vzdělávání dítěte s OMJ v MŠ (podpora či pomoc při vzdělávání)?

Spolupráce se SPC a PPP; odborné publikace a články; využití asistenta pedagoga; spolupráce s rodinou.

14. Využíváte nějaké podpůrné materiály pro pomoc při vzdělávání dítěte s OMJ (webové stránky, knihy, příručky apod.)? Případně jak tyto pomůcky využíváte v komunikaci s dítětem nebo i s rodičem?

Knihy zaměřené na práci s dětmi s OMJ (např. *Nečtu, nepíšu, učím se česky*, *Rozhýbej svůj jazyček*; *Pohádky k povídání*); dále například stránky: inkluzivniskola.cz, *Děčko* – zde dětem pouštíme pohádky v ČJ a dále je motivujeme k jejich převyprávění; či

uciteleucitelum.cz; pro podporu výuky také využíváme tablety či robohračky beebot, kde děti plní různé úkoly – většinu zmíněného využíváme pro individuální činnost s dětmi.

15. Co byste ještě potřebovali pro efektivnější práci s dětmi s OMJ?

Více času pro individuální podporu; možnost překladatele/asistentu pedagoga.

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek č. 1 – Berlínský model adaptačního programu

Obrázek č. 2 – Program Kikus

Obrázek č. 3 – Pracovní sešit pro žáky s OMJ

Obrázek č. 4 - Všestranná příprava do školy – Jiřina Bednářová

Obrázek č. 5 – Denní režim v MŠ

Obrázek č. 6 - Vzor informovaného souhlasu

Tabulka č. 1 – Kategorie a kódy výzkumná otázka č.1

Tabulka č. 2 – Kategorie a kódy výzkumná otázka č. 2

Tabulka č. 3 – Kategorie a kódy výzkumná otázka č. 3

Tabulka č. 4 – Kategorie a kódy výzkumná otázka č. 4

Tabulka č. 5 – Ukázka pozorovacího archu dle Oregonské metody

Seznam zkratek

AAK – alternativní a augmentativní komunikace

Ad. – a další

Apod. – a podobně

Apod. – a podobně

Atd. – a tak dále

Č. – číslo

ČR – Česká republika

Et.al. – a jiní

EU – Evropská unie

GDPR. – ochrana osobních údajů

IT – informační technologie

Kol. – kolektiv

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerství školství, mládeže a tělovýchovy

Např. – například

NPI – národní pedagogický institut

O.P.S. – obecně prospěšná společnost

Odst. – odstavec

OMJ – odlišný mateřský jazyk

Písm. – písmeno

PLPP – plán pedagogické podpory

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

S. – strana

Sb. – sbírky

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – Školní vzdělávací program

Tzv. – takzvaně

Z.S. – zapsaný spolek