

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**První rok dítěte s odlišným mateřským jazykem v
mateřské škole**

Bakalářská práce

Autor: Petra Mikšová
Studijní program: B7507 - Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Marta Fáberová, CSc.



Zadání bakalářské práce

Autor: Petra Mikšová

Studium: P15K0225

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: První rok dítěte s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole

Název bakalářské práce AJ: The first year of a child with a different mother tongue in kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je zjistit potřeby a dovednosti dítěte s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole v České republice. Teoretická část se zaměřuje na přípravu na vstup dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy (příprava potřebných materiálů, literatury, překladu, plánu adaptace dítěte, seznámení rodičů s českým předškolním vzděláváním). Je zde zmíněna školská legislativa věnující se problematice vzdělávání dětí cizinců a jejich začlenění do majoritní společnosti. Praktická část je založena na případových studiích, ve kterých je zmapován rozvoj jazykových i ostatních kompetencí dětí v období 1. roku v mateřské škole (obsahuje vstupní a výstupní diagnostiku, PLPP) a efektivnost připravených výukových materiálů.

HÁJKOVÁ, Vanda & STRNADOVÁ, Iva (2010). Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7, KENDÍKOVÁ, Jitka (2012). Česká škola a žáci ze zahraničí. Praha: RAABE. ISBN 978-80-87553-62-6, LINHARTOVÁ, Tereza & LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora (2014). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Praha: META, ANDERLIK, Lore (2014). Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1, Diskriminace do školy nepatří!, aneb, Rukověť pro rodiče a učitele pro naplňování práva dětí migrantů na vzdělání. Praha: META - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2016. ISBN 978-80-906296-6-0., Kolektiv autorů META, o.p.s. (2014) Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem Systémová doporučení Praha: Meta o.p.s , RADOSTNÝ, Lukáš. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1, BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0, ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 26.5.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce Mgr. Jitky Vítové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování:

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Jitce Vítové, Ph.D., za cenné rady, odborné vedení a vstřícnost při zpracování této práce.

Anotace

MIKŠOVÁ, Petra. *První rok dítěte s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 55 s. Bakalářská práce

Bakalářská práce se zaměřuje na potřeby a dovednosti dítěte s odlišným mateřským jazykem v průběhu prvního roku docházky do mateřské školy v České republice. Teoretická část popisuje podmínky pro správnou připravenost všech účastníků procesu vstupu dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy. Je zde zmíněna školská legislativa věnující se problematice vzdělávání dětí cizinců, problematika adaptačního procesu a podpůrných opatření. Praktická část je založena na případových studiích, ve kterých je zmapován rozvoj jazykových i ostatních kompetencí dvou dětí s odlišným mateřským jazykem v období prvního roku v mateřské škole (obsahuje vstupní a výstupní diagnostiku) a popsána pedagogická intervence.

Klíčová slova: cizinec, odlišný mateřský jazyk, adaptace, komunikace.

Anotation

MIKŠOVÁ, Petra. *First year of a child with a different mother tongue in kindergarten*.
Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 55 pp.
Bachelor degree Thesis

The bachelor thesis focuses on the needs and skills of a child with a different mother language during the first year of attendance at kindergarten in the Czech Republic. The theoretical part describes the conditions for the proper readiness of all participants in the process of entering a child with a different mother language into kindergarten. There is mentioned the school legislation dealing with the education of children of foreigners, the issue of the adaptation process and support measures. The practical part is based on case studies in which the development of language and other competencies of two children with a different mother language during the first year of kindergarten (including input and output diagnostics) is described and pedagogical intervention is described.

Keywords: stranger, different mother language, adaptation, communication

Seznam použitých zkratk:

OMJ – odlišný mateřský jazyk

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠ – mateřská škola

ŠPZ – školské poradenské zařízení

AP – asistent pedagoga

IVP – individuální vzdělávací plán

SVP – speciální vzdělávací potřeby

Obsah

1. Úvod.....	1
2. Děti s odlišným mateřským jazykem v MŠ	2
2.1 Vymezení pojmu odlišný mateřský jazyk	2
2.2 Cizinci v České republice.....	2
2.3 Cizinci v hlavním městě Praze	3
2.4 Vzdělávání cizinců v mateřských školách dle legislativy.....	3
2.5 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	4
3. Adaptační proces.....	6
3.1 Fáze adaptace	7
3.2 Adaptace dítěte s OMJ	8
3.3 Spolupráce s rodiči.....	10
3.3.1 Pohovor s rodiči před nástupem dítěte do MŠ.....	10
3.4 Přípravenost pedagoga	11
4. Inkluzivní vzdělávání.....	13
4.1 Inkluze.....	13
4.2 Podpůrná opatření	13
4.2.1 Asistent pedagoga.....	15
4.2.2 Individuální vzdělávací plán.....	17
4.2.3 Specifické pomůcky	17
4.3 Komunikace s dítětem.....	18
4.4 Jazyková podpora.....	18
5. První rok dítěte s OMJ v mateřské škole	20
5.1 Cíl výzkumného šetření	20
5.2 Charakteristika MŠ	20
5.3 Výzkumné metody.....	20
5.4 Případová studie	21
5.4.1 Osobní a rodinná anamnéza.....	21
5.4.2 Vstupní diagnostika	21
5.4.3 Pedagogická intervence	25
5.4.4 Výstupní diagnostika	26
5.5 Případová studie č.2	27
5.5.1 Osobní a rodinná anamnéza.....	27
5.5.2 Vstupní diagnostika	27

5.5.3 Pedagogická intervence	32
5.5.4 Výstupní diagnostika	33
5.5 Shrnutí	34
6. Závěr	36
7. Použité zdroje	37
Seznam příloh	40

1. Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si jako téma vybrala inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem z toho důvodu, že se s touto problematikou denně setkávám v práci již šestým rokem. Inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem je v dnešní době velmi diskutované téma, které se dotýká téměř všech školských zařízení. Z dostupných dat statistických ročenek se počet těchto dětí v mateřských školách téměř ztrojnásobil. Nejčastěji jsou to děti z Ukrajiny, Vietnamu a Slovenska. Jedná se buď o děti, které se v České republice narodily, nebo se se svou rodinou přistěhovaly. V obou případech mají ale společné to, že většina z nich českým jazykem nehovoří a nerozumí mu. Tyto rodiny pocházejí ze zcela odlišné kultury a jejich mateřský jazyk se tomu českému vůbec nepodobá. Navíc ve většině případů ani rodiče těchto dětí sami nevědí, jak český vzdělávací systém funguje, co mohou očekávat a požadovat. Dítě tedy opravdu nastoupí do zcela nového prostředí, o kterém nic neví a zažije si svůj „kulturní šok“. Proto je nutné být jako mateřská škola a pedagog připraven na skutečnost, že dítě cizince nastoupí do naší třídy. Je nutné podniknout taková opatření, abychom dítěti poskytli podnětné a přívětivé prostředí a předešli tak pocitům neúspěšnosti díky nepochopení.

Cílem teoretické části práce je popsat legislativní oporu pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, problematiku adaptačního procesu dítěte s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole v průběhu prvního roku ve zcela pro něj neznámé instituci, základní podpůrná opatření a podmínky pro správnou připravenost na předškolní vzdělávání všech účastníků tohoto procesu.

Praktická část je věnována kvalitativnímu šetření, na jehož základě zjišťuji, jakých pokroků ve všech vzdělávacích oblastech může dítě s odlišným mateřským jazykem dosáhnout za první rok předškolní docházky. Šetření jsem realizovala formou pozorování a rozhovorů na mém pracovišti v Mateřské škole Srdíčko v Praze 12. Mateřská škola je umístěna v okrajové části sídliště Modřany, v blízkosti vietnamského velkoobchodního centra a tržnice SAPA. Každým rokem k nám nastupují hlavně děti vietnamského a ukrajinského původu, ale také se setkáváme s dětmi slovenské, bulharské, ruské a rumunské národnosti.

2. Děti s odlišným mateřským jazykem v MŠ

2.1 Vymezení pojmu odlišný mateřský jazyk

V legislativě týkající se společného vzdělávání cizinců se setkáváme s pojmem **cizinec**, který je dle cizineckého zákona definováno jako „*osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie*“ (č. 326/1999 Sb., §1, v aktuálním znění).

V dnešní době se ale organizace zaměřené na inkluzivní vzdělávání, např. META o.p.s., Národní ústav pro vzdělávání, Národní institut pro další vzdělávání, snaží prosadit spíše termín **dítě s odlišným mateřským jazykem** (dále jen dítě s OMJ), a to hlavně proto, že děti, které neovládají češtinu, nemusí vždy být současně i cizími státními příslušníky. Národní ústav pro vzdělávání zahrnuje pod termín žáci s OMJ jak „*děti/žáky - cizince tak i děti, které mají české státní občanství, ale disponují žádnou nebo omezenou znalostí češtiny. Mohou to být jak děti českých rodičů s českým státním občanstvím, které dlouhodobě pobývaly v zahraničí, tak i děti žijící v České republice, které v rodině a s rodiči komunikují jiným jazykem*“ (NÚV, 2018, nestr.).

Termín odlišný mateřský jazyk by měl tedy více vystihovat, že tyto děti pocházejí z odlišného kulturního a hlavně jazykového prostředí, tedy doma a v blízkém okolí svých příbuzných a známých se ve většině případů hovoří pouze jejich mateřským jazykem. Hlavním problémem je tedy naučit se českému jazyku porozumět, hovořit jím a osvojit si učivo běžných předmětů právě v českém jazyce.

2.2 Cizinci v České republice

V dnešním světě, kdy mají lidé různých národností možnost svobody pohybu téměř po celém světě, je migrace velmi častým jevem. Organizace Nesehnutí ve svém projektu o multikulturálním soužití uvádí jako hlavní důvody migrace nepříznivé ekonomické podmínky, špatné životní prostředí, chudobu nebo pouze nespokojenost s místem, kde se člověk narodil (Multikulti challenge, 2018). Migrace se také hojně týká České republiky (dále jen ČR), stejně jako ostatních států. Počet cizinců s trvalým nebo dlouhodobým pobytem v ČR, dle dat Českého statistického úřadu, se od vzniku samostatného Českého státu znásobil více než 6krát (1993 – 78 tisíc cizinců, 2016 – 493 tisíc cizinců) a stále přibývají (CZSO, 2017). Proto se čím dál častěji

setkáváme s problematikou dětí s OMJ i v mateřských školách. Data ze statistické ročenky školství ze školního roku 2016/2017 ukazují, že děti cizinci tvořily ve všech mateřských školách 2,6 %, tj. 9 494 z celkového počtu 362 653 dětí. Největší část těchto dětí má vietnamské, ukrajinské, ruské nebo slovenské občanství. Avšak zastoupení mezi integrovanými dětmi mají téměř všechny státy světa (MŠMT, 2018). Téměř 40% z celkového počtu dětí cizinců v mateřských školách, tedy počet necelých 4000 dětí, zaznamenáváme na území hlavního města Prahy (Inkluzivní škola, 2018).

2.3 Cizinci v hlavním městě Praze

Není překvapivé, že největší koncentrace cizinců je v hlavním městě České republiky Praze. Poslední dostupné statistické údaje uvádí, že počet cizinců s pobytem v Praze je 184 264. Pokud se jedná o jednotlivé počty - ukrajinská národnost v počtu 47 278, slovenská národnost 29 068, Rusko 22 257 a Vietnam 12 212 (CZSO, 2017). Jednotlivé části hlavního města Prahy se mohou výrazně lišit počty a národnosti cizinců, kteří v dané lokalitě žijí. Nejvíce početně zastoupené národnosti se seskupují v okrajových částech hlavního města Prahy (CZSO, 2017). Zajímavým jevem je například oblast městské části Prahy 12, kde je počet dětí s OMJ v MŠ tak vysoký, že z celkového počtu dětí docházejících do předškolního zařízení tvořila tato skupina dětí 12,5% (Praha 12, 2017). Tuto situaci řeší mateřské školy čerpáním různých grantů a dotací z Místních akčních plánů. Jedná se o doučování českého jazyka jako druhého jazyka, využívání služeb tlumočnicka, logopedická interakce, asistent pedagoga (MAP Praha 12, 2018). Každá národnost má svá specifika a s tím je spojen mnohdy i velmi odlišný způsob práce s dětmi těchto obyvatel hlavního města ve školských zařízeních.

2.4 Vzdělávání cizinců v mateřských školách dle legislativy

Vzdělávání dětí cizinců upravuje školský zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání.

Třidu mateřské školy nebo mateřskou školu se vzděláváním v mateřském jazyce národnostní menšiny pro příslušníky národnostní menšiny lze zřídit v obcích, ve kterých byl zřízen výbor pro národnostní menšiny. Třidu lze zřídit, pokud se přihlásí nejméně 8 dětí s příslušností k národnostní menšině. Mateřskou školu za předpokladu, že všechny třídy budou v průměru naplněny nejméně 12 dětmi (č.561/2004 Sb., §14, v pozdějším znění).

Občané Evropské unie, a tedy i jejich děti, mají právo na přístup ke vzdělání za stejných podmínek jako děti české. Občané a jejich děti ze států mimo Evropskou unii – občané třetích zemí, musí nejpozději v den nástupu do mateřské školy prokázat oprávněnost pobytu na území České republiky (č.561/2004 Sb., §20, v pozdějším znění).

Vzhledem k tomu, že do kategorie dětí se speciálně vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) patří i děti s OMJ, týká se jich také § 16 školského zákona, který definuje podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami - podpůrná opatření a poradenskou pomoc. Školské poradenské zařízení na základě vyšetření dítěte stanoví míru podpůrných opatření, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání (č.561/2004 Sb., §16, v pozdějším znění).

Nově od roku 2016 upravuje pravidla vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných také vyhláška č. 27/2016 Sb. Stanovuje **podpůrná opatření** a postup pro jejich získání (asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán, speciální učební pomůcky).

2.5 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Dále také vymezuje metody a formy práce, cíle a obsah předškolního vzdělávání a klíčové kompetence. Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro všechny děti stejné, ale pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou jeho cíle a záměry upravovány tak, aby se respektovaly individuální potřeby a možnosti dítěte. Úpravy týkající se dětí s odlišným mateřským jazykem nalezneme v části „*Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (RVP PV, 2017, s. 35). Úpravy při vzdělávání dětí s OMJ musíme jednoznačně vytvořit zvláště u očekávaných výstupů komunikativních kompetencí. Nelze očekávat při nástupu dítěte do mateřské školy (dále jen MŠ), které se s českým jazykem doposud nesetkalo a ani jeho rodiče jím ani nehovoří, že bude při odchodu do ZŠ ovládat řeč, hovořit v gramaticky správně formulovaných větách, porozumí slyšenému slovu nebo bude vést smysluplný dialog na takové úrovni jako dítě, pro které je čeština mateřským jazykem. Dále je také nutná úprava ve vzdělávací oblasti „*Dítě a jeho psychika*“.

První ze tří podoblastí je oblast zaměřená na jazyk a řeč. Mezi výstupy, u kterých je nutné snížit požadavky a cíle při vzdělávání dětí s OMJ, mohou patřit (RVP PV, 2017):

- správně vyslovovat,
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno,
- vést rozhovor (sledovat řečníka i obsah, ptát se),
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat je ve správných větách),
- hodnotit slovní výkony,
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku,
- chápat slovní vtip a humor,
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech,
- utvořit jednoduchý rým,
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma.

3. Adaptační proces

Faltysová (2017, s. 19) popisuje **adaptaci** jako „*proces přizpůsobení se novým podmínkám*“, se kterým se setká každý člověk, a opakovaně ho zažíváme v průběhu celého lidského života, ať už se jedná o nástup do nové práce nebo změnu bydliště.

Při nástupu dítěte do základní školy máme dle RVP PV upravené minimalizované výstupy toho, kterými by mělo dítě disponovat při přechodu z mateřské školy. V případě nástupu do mateřské školy pojem zralost nebo připravenost není přesně definován. Niesel a Gribele (2005) uvádí, že pojem **zralost k předškolnímu vzdělávání** můžeme chápat z více úhlů. Nejenom z úhlu jakých schopností by mělo dítě pro nástup do MŠ dosáhnout, ale také zda samo dítě chce do MŠ jít a zda ve skupině ostatních dětí a pedagogicky uzpůsobeného prostředí vyhledává podněty.

Nástup do mateřské školy, tedy první kontakt s počátečním stupněm veřejného a organizovaného vzdělávacího systému, je pro každé dítě jednou z prvních největších změn v jeho životě. Dítě se setkává s novými okolnostmi, na které nebylo doposud zvyklé. Ocitá se ve zcela novém a neznámém sociálním prostředí, v nové skupině složené ze svých vrstevníků, musí zvládnout odloučení od rodičů a bezpečného rodinného prostředí, přizpůsobit se jinému dennímu řádu, novým pravidlům, nové autoritě v podobě učitelky, naučit se fungovat samo za sebe a utvořit si své postavení ve skupině vrstevníků. Pro každé dítě je toto všechno velmi náročnou změnou, avšak každé dítě se s tím vyrovnává jiným způsobem a po jinak dlouhou dobu. Jak dítě proces adaptace zvládne, ovlivňuje mnoho faktorů. „*Každé dítě totiž zvládá vstup do školky tak, jak to odpovídá jeho předchozím zkušenostem, jeho osobnosti a zvláštnostem*“ (Haefelle, Wolf-Filsinger, 1993, s. 11). Proces je to tedy velice individuální.

Klimeš (2017) shrnuje několik základních doporučení jak usnadnit dítěti nástup do MŠ. Prvotně je důležité, jak je MŠ před dítětem od rodičů prezentována. Je vhodné s ním o nástupu komunikovat jako o události, díky níž dostane novou příležitost růst a vyvíjet se. Jiný způsob rozhovoru můžeme formulovat jako vyprávění rodinných příběhů, tedy příběhů rodičů o jejich nástupu do MŠ. Každý rodič by měl ze svých zkušeností být schopen odhadnout, jak bude jeho dítě na školku reagovat a podle toho by měl přizpůsobit datum nástupu do MŠ, délku pobytu, ale také svůj nástup do

zaměstnání. Zvláště u citlivějších dětí je dobré naplánovat vstup do školky na jiný den, než na první školní den v září. Faltysová (2017) zmiňuje, že při nástupu v pozdějších dnech dítě určitě ocení uvolněnější a poklidnější atmosféru, větší řád a větší časové možnosti učitelky věnovat se příchodu dítěte individuálně. Obecně se doporučuje v prvních dnech naplánovat pobyt dítěte v MŠ nejdéle tak na 1-2 hodiny a v dalších dnech, nejlépe tak po dobu 1-2 týdnů, dítě vyzvedávat ze školky po obědě. Teprve potom ho můžeme pomalu připravovat na fakt, že bude ve školce i spát a trávit v ní větší část dne. Důležité je také dbát na to, aby dítě bylo řádně odpočaté a vyspané, není proto vhodné plánovat si den před nástupem do MŠ návraty z dovolených či fyzicky náročnější výlety. Naopak je prý vhodné, pokud se dítě před plánovaným prvním dnem ve školce minimálně tři dny nudí. Lépe poté ocení nové podněty, kterých je v mateřské škole vždy dostatek.

3.1 Fáze adaptace

Proces adaptace je velmi individuální, je ovlivňován různými vnitřními a vnějšími faktory a vždy probíhá v několika fázích.

Haefele a Wolf-Filsinger (1993) popisují fáze adaptace na základě pozorování asi 50 nováčků v prvních čtyřech týdnech po vstupu do školky a dotazů rodičů. Člení je takto:

- **Období orientace (první týden)** - období pozorování a uspořádání chaosu, který dítě obklopuje. Nové dítě nenavazuje kontakty s ostatními a ani se nezajímá o jejich aktivity. Snaží se soustředit na poznávání nového prostředí a nových pravidel – uspořádání třídy, nové hračky, denní režim, pravidla třídy.
- **Období sebeprosazování (druhý týden)** - dítě je již seznámeno s novým prostředím a novými pravidly, proto již má čas a možnosti začít navazovat nové kontakty, napodobuje chování jiných dětí, zkouší se prosadit v kolektivu dětí a hledá si v něm svou roli. Snaží se upoutat pozornost, což může vést ke konfliktu s nováčky, kteří se snaží o to samé nebo s dětmi, které chodily do školky před jejich nástupem a nyní cítí možné ohrožení své role ve skupině.
- **Období zvláštních opatření (třetí týden)** - dítěti se již podařilo zjistit, jakou roli ve skupině zaujímá. Za účelem začlenění se do kolektivu, upevnění a rozšíření své role vyhledává nové dítě vlivnější jedince a snaží se u nich získat

oblibu např. za pomoci dárků – bonbonů, obrázků. Nesnaží se již tolik navazovat kontakty s ostatními dětmi.

- **Období všedního dne (čtvrtý týden)** - dítě si již zvyklo na školku, její pravidla, nový denní režim a prostory. Ustává aktivita v nadbíhání oblíbeným dětem, dítě již má v hrubých rysech svou roli ve skupině nastíněnou. Začleňují se i mezi ostatní děti, sprátelily se s učitelkou.

Niesel a Wilfried (2005) popisují **adaptační fáze** na základě vědeckého výzkumu zaměřeného na vstup dětí do mateřské školy provedeného ve Státním ústavu pro ranou pedagogiku v roce 1995 v Mnichově:

- **Období orientování (první dny)** - příchod dítěte do MŠ může doprovázet pláč a strach z neznáma. V MŠ děti pozorují a vyčkávají, co se bude dít. Děti nemají zájem o hru s ostatními, stojí na okraji skupiny, nejsou připravené na to, že se budou muset o hračky dělit nebo je půjčit. Na oční kontakt reagují sklopením očí. Projevuje se regresivní efekt v chování dětí, tedy krok zpátky ve vývoji pod úroveň tříletých dětí.
- **Období začlenění (první týdny)** - nečinnost a izolovanost v chování dítěte pomalu mizí. Zpočátku se u dětí vyskytuje paralelní hra, hraní si vedle sebe ale ne spolu, a to zvláště u holčiček, které jsou v tomto období více orientované na učitelku než na ostatní děti. Pomalu začíná navazování kontaktu s ostatními dětmi a budování svého postavení ve skupině. Ubývá nerespektování společenských pravidel.
- **Období přivykání (první měsíce)** - dále probíhá navazování nových kontaktů, přičemž starší děti tuto nabídku od nových dětí spíše ignorovaly nebo jí omezily na minimum. Nové děti vylepšují své postavení ve skupině a nedělají rozdíly mezi ostatními novými dětmi nebo dětmi, které již školku navštěvovaly před jejich příchodem. U dětí, které nastoupily do MŠ v pozdějším věku 4 – 5 let, se jevíly stejné známky v procesu adaptace jako u dětí 3 letých.

3.2 Adaptace dítěte s OMJ

Nejúspěšnějších výsledků pro začlenění dítěte s OMJ do českého školního vzdělávacího systému a společnosti se můžeme dočkat, pokud s tímto procesem začneme již v mateřské škole. Mateřská škola není jen jakýmsi přípravným stupněm

školy základní a ani zařízením pro dospělé, za což jsou považovány jesle. Mateřská škola je zařízením pro děti (Matějček, 2007). Není jiného vzdělávacího zařízení, kde by byl dostatek prostoru a času na přirozený rozvoj dítěte s přihlédnutím k jeho individuálním schopnostem, dovednostem a případným odchylkám v jeho vývoji prostřednictvím nepřirozenější aktivity předškolních dětí - hry. Na důležitost docházky dětí s OMJ do mateřské školy, jakožto základu školské systému, se zaměřuje také Klein a Becker ve svém výzkumu „*Preschools as language learning environments for children of immigrants. Differential effects by familial language use across different preschool contexts*“. Zkoumají v něm rozvoj německého jazyka u tureckých dětí ve věku 3-6 let, které bez předchozích zkušeností začaly docházet do německé mateřské školy, což se dá srovnávat např. s docházkou vietnamských dětí do české mateřské školy. Potvrzují, že čím delší dobu stráví dítě s OMJ v předškolním zařízení, tím lépe si osvojí národní jazyk v příslušné zemi (Science direct, 2017).

Všechny fáze adaptace se dají aplikovat na běžné životní situace, bez kterých se tento proces neobejde. Stejně tak si těmito fázemi prochází i dítě s OMJ, mnohdy ale po delší dobu než ostatní děti v MŠ. Proces adaptace u nich může trvat 2 měsíce, celý první školní rok a někdy dokonce i po celou dobu předškolní docházky. Všechny nové okolnosti a podněty, se kterými se dítě při nástupu do MŠ setká, jsou daleko více náročnější pro dítě, které pochází z jiného kulturního prostředí a navíc hovoří OMJ. Takové děti většinou zažívají tzv. **kulturní šok**, který Morgensternová (in Mertin, Gillernová, eds. 2015) popisuje jako psychologickou dezorientaci, která je způsobena špatným nebo úplným nepochopením vzorcům cizí kultury. Důvodem bývá především zcela cizí kulturní prostředí, vzhledově odlišné osoby než ty, s kterými se prozatím setkalo, ale hlavně jazyková bariéra, tedy absence jakéhokoliv způsobu jak se ze začátku s novým okolím dorozumět. Často se může stát, že se takové dítě uzavře nebo se v kolektivu dokonce začne chovat agresivně a velmi odmítavě vůči všem pokusům o navázání komunikace ze strany ostatních dětí a pedagogů. Je tedy nezbytné na dítě nevyvíjet přílišný nátlak abychom nepůsobili jako ohrožující faktor. Nedílnou součástí dobře probíhajícího adaptačního procesu je funkční spolupráce s rodiči dítěte.

3.3 Spolupráce s rodiči

Pro úspěšnou adaptaci dítěte je také velmi důležitá spolupráce s rodiči, jelikož s nástupem dítěte do mateřské školy rodič získává zcela novou roli – stává se spoluúčastníkem na vzdělávacím a výchovném procesu dítěte. Je tedy podstatné, aby škola a rodiče byli ve svém přístupu jednotní. Nejdůležitější je spolupráce rodičů s mateřskou školou právě u dítěte s OMJ, a to nejen v průběhu školního roku, ale také před samotným nástupem do MŠ. Mnoho rodičů neví, jak český vzdělávací systém funguje, co mohou požadovat, co očekávat a co si představit. Z toho potom mohou vzniknout nemalá nedorozumění, která mohou mít velký vliv na adaptaci dítěte. Zcela zásadní bod při spolupráci s rodiči je komunikace. *„Nevědí tedy, co se od nich očekává, mohou mít nejrůznější obavy, a především je pro ně složité nebo nemožné plně vyjádřit a formulovat v češtině své myšlenky. Může pro ně být velmi stresující, když se před námi pokoušejí mluvit, hledají slova a vědí, že mají špatnou výslovnost i gramatiku“* (Linhartová, Loudová Stralczyňská 2014, s. 53). S komunikačním problémem se setkávají především rodiče z asijských států, nejvíce rodiče vietnamské národnosti. Je dobré již od začátku mít snahu vybudovat s rodiči pozitivní vztah.

3.3.1 Pohovor s rodiči před nástupem dítěte do MŠ

První setkání s rodiči a dítětem s OMJ probíhá ve většině případů při zápisu do mateřské školy. Ne vždy je tady ale dostatek prostoru pro zodpovězení všech otázek a zjištění všech důležitých informací jak pro nás, tak pro rodiče, zvláště když prozatím ani není jisté, zda bude dítě do MŠ přijato. Většina MŠ má ještě před letními prázdninami hromadné třídní schůzky pro všechny rodiče nově přijatých dětí. Tato forma poskytnutí informací je vhodná pokud se jedná o děti česky mluvících rodičů. V případě nástupu dítěte s OMJ je ideální udělat při nástupním procesu více kroků. Jedním z nich, a dá se říct i nejdůležitější, je osobní pohovor s rodiči dítěte s OMJ. Je vhodné, aby se toho pohovoru účastnili oba rodiče, ředitelka MŠ a také pedagogický personál, který bude mít jejich dítě na starosti.

Organizace META o.p.s. (2015) ve své metodice poskytuje přehled důležitých bodů, na které je dobré se zaměřit při pohovoru s rodiči dětí s OMJ. Samotný pohovor s rodiči nemá smysl, pokud bychom museli nalézat složité postupy jak se s rodiči dorozumět. Proto je dobré zajistit si tlumočníka. V případě, že si rodiče přivedou

tlumočníka z řad svých známých, je důležité se ujistit, že tlumočník opravdu plně ovládá český jazyk. Prvotně musíme rodiče seznámit s českým vzdělávacím systémem a s koncepcí naší mateřské školy, s jejím chodem, režimem dne, pravidly tříd, stravováním, školním vzdělávacím programem a školním řádem. V průběhu je dobré se neustále ujišťovat, zda došlo ke správnému porozumění. Organizace zaměřené na inkluzivní vzdělávání cizinců mají v nabídce tištěné podoby důležitých informací o českém vzdělávacím systému a dokladech potřebných k zápisu. Poskytnutí informací o funkci mateřské školy je důležité zvláště u rodičů vietnamské národnosti, jelikož ve Vietnamu neexistuje žádná forma naší mateřské školy, ve které si děti mohou přes den i hrát a vzdělávání neprobíhá formou frontální a memorování, ale pouze formou hry, rozhovorů a tvořivých procesů. Tyto informace jsou důležité pro rodiče dítěte. Pro pedagogický personál jsou důležité informace o rodině a samotném dítěti. Tyto informace jsou klíčem k vytvoření dobrého adaptačního plánu. Metodika organizace META o.p.s. (2015) opět uvádí důležité body, na které se zaměřit:

- **Jak dlouho v Česku žijí** - poskytně nám předběžný pohled na to, zdali měli možnost se již částečně obeznámit s českou kulturou a zvyklostmi
- **Na jaké úrovni ovládají český jazyk** - dle toho domluvíme způsob komunikace a předávání informací v průběhu školního roku
- **Jaké zvyklosti a tradice jejich dodržují** - velmi důležitá informace, jelikož účelem mateřské školy není bránit dětem a rodinám v jejich náboženství
- **Očekávání rodiny od MŠ**
- **Informace o dítěti** – přístup rodičů k výchově, správná výslovnost jména dítěte, zájmy dítěte, způsob dítěte vyjadřování základních potřeb, stravovací specifika, zdali do MŠ nastupuje kamarád dítěte. *„Každé dítě je individualita. Porozumět každému, poznat jeho potřeby, nadání, vlohy, zájmy, je nezbytné a obtížné. Navázat s každým dítětem kontakt, který je základem úspěšné komunikace, je podmínkou adaptace na nové prostředí“* (Lažová, 2013, s. 17).

3.4 Přípravenost pedagoga

Pokud už předem víme, že nám do třídy nastoupí dítě s OMJ a doposud jsme se s takovým dítětem ve třídě nesetkali, je dobré být jako pedagog na tuto skutečnost

připraven. Nejedná se ale pouze o duševní připravenost, ale také materiální. Užitečná nám opět může být metodika organizace META o.p.s (2015) nebo také metodika Národního institutu dalšího vzdělávání (2016).

Je nezbytné vyhledat si dostupné informace o inkluzivním vzdělávání a osvědčených metodách a forem výuky dětí s OMJ. Vyhledání základních informací o zemi, ze které dítě pochází a informace o dítěti, které nám rodiče poskytli při pohovoru, nám mohou být v této přípravě velmi nápomocné. Dále je vhodné si zjistit, o jaké podpůrné opatření můžeme pro dítě požádat a vyhledat dostupné organizace, případně i jednotlivé osoby, které se integrací dětí s OMJ do MŠ zabývají a nebát se říct si o radu.

Pedagog musí plánovat dopředu, zaměřit se na uzpůsobení všech činností tak, aby nedocházelo k vyčleňování dětí, ale aby se mohly všechny zapojit. V neposlední řadě je také dobré seznámení ostatních dětí se skutečností, že do naší třídy dítě s OMJ nastoupí a také je seznámit vhodnou a přiměřenou formou se specifiky a kulturními odlišnostmi národnosti daného dítěte.

Neexistuje jedna osvědčená metoda, která bude fungovat při práci se všemi dětmi s OMJ. S každým dítětem je nutné pracovat dle jeho individuality, proto je vhodné si postupně z každé vzdělávací metody vzít kousek a zkusit, co na které dítě nejlépe funguje.

4. Inkluzivní vzdělávání

Ačkoliv pro inkluzivní vzdělávání existuje více definic, nejvíce se mi zalíbilo pojetí organizace META o.p.s., která velmi jednoduše shrnuje podstatu celého procesu. „*Inkluzivní vzdělávání znamená zařadit všechny děti do hlavního vzdělávacího proudu a odstraňovat překážky, které by jednotlivým dětem mohly bránit vzdělávat se společně*“ (META o.p.s., 2015, s. 17).

4.1 Inkluze

Inkluze, neboli česky začlenění, má více způsobů, pojetí a definic. Často také bývá v české společnosti zaměňována s integrací. Pokud bych se snažila o sjednocení formulací definice inkluze tak, jak jí ve svých publikacích pojmají organizace META o.p.s. (2015) nebo Anderliková (2014) vyplynulo by, že je to dlouhodobý nebo také nikdy nekončící proces ne v začleňování jedinců, kteří se jakkoliv liší od běžného průměrného člověka, ale v osvětě společnosti a pochopení, že normální je rozmanitost svébytných osobností, které nejsou nuceny splňovat dané normy. Inkluze by také měla umožňovat všem dětem rovnocenný přístup a zapojení do společnosti a vzdělávání.

Krög (in Anderliková, 2014, s. 44) poukazuje na rozdíl mezi inkluzí a integrací: „*Jestliže integrací chápeme začlenění dosud vyloučené osoby, inkluze usiluje o uznání rozdílnosti ve společném, to znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí. Lidé nejsou v tomto pojetí rozdělováni do skupin (např. nadaní, postižení, mluvící odlišným jazykem atd.). Zatímco v pojmu integrace ještě zaznívá předchozí vyloučení ze společnosti, inkluze znamená spolurozhodování a spoluvytváření pro všechny lidi bez výjimky*“.

4.2 Podpůrná 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*“ (č. 561/2004, §16, odst. 1, v pozdějším znění). Podle rozsahu a obsahu je dále školský zákon (č. 561/2004, §16, v pozdějším znění) členěn na I. - V. stupeň:

- I. stupeň je poskytován školou a není potřeba doporučení školského poradenského zařízení,
- II. -V. stupeň poskytuje škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce.

Z legislativního pojetí patří dítě s OMJ do kategorie dětí s SVP – žák se sociálním znevýhodněním, tedy má nárok na podpůrná opatření (č. 561/2004, §16, v pozdějším znění). Děti s OMJ mají nárok na umístění do I. – III. stupně podpůrných opatření. Tyto opatření jsou dítěti přiznána na základě vyšetření dítěte ve školském poradenském zařízení (dále jen ŠPZ) a zařazením do příslušného stupně podpory.

I. stupeň podpory poskytuje škola bez doporučení ŠPZ a bez nároku na finanční prostředky. Jedná se především o úpravu organizace vzdělávání dítěte a o volbu vhodných pedagogických a didaktických postupů.

Do **II. stupně** podpory patří dle organizace META o.p.s. (Inkluzivní škola, 2018) děti s OMJ, jejichž jazyková úroveň zhruba odpovídá úrovni českého jazyk B1 – B2, a poskytuje tato opatření:

- úprava obsahu vzdělávání,
- kompenzační pomůcky,
- speciální učebnice a pomůcky (učebnice češtiny pro cizince),
- 1 hodina týdně pedagogické intervence na práci s dítětem nebo třídou,
- 1 hodina týdně speciálně pedagogické péče poskytovanou speciálním pedagogem školy,
- 4 x 15 minut výuky českého jazyka jako jazyka cizího/týden, nejvýše však 80 hodin (příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., část A).

V jazykové úrovni B1 – B2 by dítě mělo zvládnout vést bez větší námahy konverzaci, ovládat fráze a slovní zásobu příslušnou k jeho věku, umět vyjadřovat své potřeby, pocity a názory, rozumět mluvenému slovu i čtenému textu, popsat své zážitky, zvládnout vyprávět příběh (MŠMT, 2017).

III. stupeň podpory je podle organizace META o.p.s. (Inkluzivní škola, 2018) pro děti s OMJ, jejichž jazyková úroveň zhruba odpovídá úrovni ČJ A0 – A2 a poskytuje tato opatření:

- úprava výstupů a obsahu vzdělávání,

- kompenzační pomůcky,
- speciální učebnice a pomůcky (učebnice češtiny pro cizince),
- 3 hodiny týdně pedagogické intervence z toho 1 hodina týdně práce se třídou,
- 1 hodina týdně speciálně pedagogické péče poskytovanou speciálním pedagogem školy,
- asistent pedagoga,
- podpora výuky dalším pedagogickým pracovníkem v rozsahu 0,5 úvazku (může to být např. specialista na výuku češtiny jako druhého jazyka),
- podpora školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem v rozsahu 0,5 úvazku,
- 4 x 15 minut výuky českého jazyka/týden, nejvýše však 110 h (příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., část A).

V jazykové úrovni A0 – A2 by dítě mělo zvládnout představit se, popsat sebe a své okolí, porozumět základním výrazům užívaným v běžném životě, pokládat otázky a reagovat na otázky jemu položené, rozumět základním sdělením, která ale musí být pronesena pomalu a zřetelně (MŠMT, 2017).

4.2.1 Asistent pedagoga

Jak je již výše zmíněno, na asistenta pedagoga (dále jen AP) má ze zákona právo dítě, které je ŠPZ zařazeno do III. stupně podpory. Legislativně se tato funkce opírá především o zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a o zákon č.563/2004 Sb. v aktuálním znění o pedagogických pracovnících. Stručný popis funkce AP poskytuje ve své publikaci Kendlíková (2016). AP je pedagogický pracovník, který je zaměstnancem školy nebo školského poradenského zařízení. Jeho funkci lze zřídit na základě souhlasu příslušného krajského úřadu a to ředitelem školy, který také stanovuje jeho náplň práce a zařazení do příslušné platové třídy. AP spolupracuje s učitelem a pracuje na základě jeho pokynů.

Základní činnosti AP jsou definovány vyhláškou č.27/2016 Sb., kde v §5 jsou uvedeny hlavní činnosti AP. Od 1. ledna 2018 tuto vyhlášku upravuje vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se činnosti AP stanovují dle jejich dosažené kvalifikace, a to ve dvou úrovních.

První úroveň zahrnuje AP s kvalifikací dosaženou vyšším, vyšším odborném nebo středním vzděláním s maturitou buďto s pedagogickým zaměřením, nebo doplněným o celoživotní vzdělávání zaměřené na pedagogiku, studium pedagogiky nebo akreditovaný kurz pro AP (č.563/2004, §20, odst. 1, v pozdějším znění). Činnosti AP:

- přímá pedagogická činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,
- podpora žáků v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

Druhá úroveň se týká AP s kvalifikací dosaženou ukončeným základním nebo středním vzděláním zaměřeným na přípravu asistentů, nebo doplněným o studium pedagogiky nebo akreditovaného kurzu pro AP (č.563/2004, §20, odst. 2, v pozdějším znění). Činnosti AP:

- pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
- pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce AP tedy nespočívá pouze v individuální práci se dítětem se SVP, ale jeho úkolem je především podporovat jak učitele, tak všechny děti. Pro efektivnost tohoto

podpůrného opatření je důležité nejenom přijetí AP dětmi, ale především učitelem. Veškerá práce AP by měla být na základě dobré komunikace a spolupráce s učitelem.

4.2.2 Individuální vzdělávací plán

Dalším podpůrným opatřením je individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). K vypracování IVP pro dítě v MŠ přistupujeme tehdy, pokud ho poradenské zařízení zařadí jako součást podpůrného opatření. Zelinková (2007) definuje IVP jako závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Jedná se tedy o dokument, který upravuje obsah vzdělávání dítěte a očekávané výstupy. Zohledňuje individualitu dítěte, jeho schopnosti a dovednosti s přihlédnutím k jeho znevýhodnění. Na vypracování IVP se podílí učitel, AP a ředitel školy, rodiče jsou s ním seznámeni, mohou ho připomínkovat a s výsledným materiálem musí souhlasit.

4.2.3 Specifické pomůcky

Organizace META o.p.s. (2015) ve své metodice jmenuje základní specifické pomůcky ke vzdělávání, které nám pomohou při vzdělávání dítě s OMJ v MŠ. Patří k nim např. komunikační kartičky, graficky znázorněný režim dne a pravidla třídy. Veškeré tyto zmiňované pomůcky si můžeme vytvořit sami nebo zakoupit například na webových portálech organizací zabývajících se vzděláváním dětí s autismem nebo na webových stránkách firem, které distribují a prodávají pomůcky přímo pro logopedy.

Komunikační kartičky jsou při integraci v dnešní době již běžnou praxí. Kartičky znázorňují základní předměty v okolí dítěte, ale také grafické znázornění základních činností, které praktikujeme v průběhu celého dne. Jedná se tedy o grafické znázornění především oblečení, jídla, nápojů, činností, aktivit a každodenně používaných věcí. Kartičky mohou posloužit jak při komunikaci učitele s dítětem, tak i při komunikaci dítěte s učitelem. Dítě díky nim může vyjádřit své potřeby, učí se jejich prostřednictvím pojmenovávat předměty denní potřeby, různé činnosti a jevy v českém jazyce. Obrázek totiž dítěti pomáhá ve snadnějším zapamatování si slov a pojmů. Pokud jsou ve třídě běžné dostupné komunikační kartičky, může je využívat nejen dítě s OMJ při komunikaci s pedagogem nebo AP, ale tyto kartičky mohou používat i vrstevníci ve třídě v komunikaci s dítětem s OMJ.

Díky graficky znázorněnému režimu dne pomocí piktogramů aktivit a činností ulehčíme dítěti orientaci v čase. Lépe se poté orientuje v tom, které činnosti budou ještě následovat a případně mu také dávají náhled toho, co všechno ještě proběhne před tím, než si ho rodiče vyzvednou. Podobně je tomu i s pravidly třídy. Ulehčují dítěti pochopení toho, co je ve třídě vhodné a nevhodné dělat. Dávají mu náhled na všeobecná společenská pravidla chování v naší kultuře a společnosti, protože kulturní a společenské návyky spojené s jeho národností mohou být zcela odlišné.

4.3 Komunikace s dítětem

Pokud máme ve třídě dítě s OMJ, je nezbytné, aby se nejprve všichni pedagogičtí pracovníci, kteří s dítětem pracují, dohodli na jednotném postupu při komunikaci s dítětem. Kromě připravených komunikačních kartiček, piktogramů a dalších pomůcek usnadňujících počáteční proces komunikace s dítětem s OMJ je třeba zamyslet se nad naším jazykovým projevem. Na co je nutné se v jazykovém projevu zaměřit, nám opět poskytuje náhled organizace META o.p.s (2015). Je vhodné volit v prvních týdnech jednoslovné výrazy spojené s piktogramem, obrázkem nebo přímo s předmětem či činností. Slova by měla být volena v základním gramaticky správném tvaru, není vhodné používat zdvojnásobky. Dítě s OMJ může zpočátku reagovat tak, že odmítá používat česká slova, ale začíná pomalu rozumět jednotlivým výrazům. Potom můžeme přistoupit k používání jednoduchých vět, ale i nadále se snažíme je spojovat s piktogramy, obrázky nebo pantomimou. Všichni pracovníci ve třídě by měli přistupovat k dítěti jednotně.

4.4 Jazyková podpora

Při práci s dítětem s OMJ v českém školství je nejdůležitější jazyková podpora a rozvoj komunikačních kompetencí. „*Pro dítě je rozhodující, na jaké úrovni budou jeho jazykové schopnosti při nástupu do ZŠ a to do značné míry předurčí průběh celého dalšího vzdělávání dítěte*“ (META o.p.s., 2015, s. 86). Každá osoba v dnešním světě potřebuje k životu komunikaci s ostatními lidmi. Podporou v osvojování si základních slov a slovních spojení dítěti s OMJ umožní snadněji se adaptovat nejen na nové prostředí, ale i zapojit se mezi své vrstevníky, kteří hovoří pro něho neznámým jazykem. Metodika organizace META o.p.s. (2015) pro práci s dítětem s OMJ v MŠ člení jazykovou podporu na tři skupiny:

- **Podpora skupinová, v rámci běžného dne** zahrnuje především zohlednění dítěte s OMJ již při plánování činností. Zejména se snažit činnosti v průběhu celého dne vhodně propojovat jazykem a pantomimou. Využívat názornosti, komentovat aktuální dění a opakovaně si ověřovat, že dítě rozumí činnosti, kterou provádí a zná důvod, proč jí právě dělá. Především ze začátku školní docházky dítěte volit takové činnosti, které nepotřebují zdlouhavé a složité slovní instrukce. Opakovat základní fráze, které využíváme každý den.
- **Podporu individuální** lze provádět, pouze pokud se nám pro ni podaří zajistit vhodné personální a organizační podmínky. Vhodné je postupovat systematicky, dopředu si individuální blok naplánovat a stanovit si jeho cíle. Můžeme se při něm zaměřit na ověření porozumění týdennímu tématu, činnostem, se kterými se dítě v průběhu dne setkalo, rozšiřování slovní zásoby nebo se zaměřit na gramatickou správnost řeči. Individuální podporu lze pojmout formou běžných denních činností v MŠ – rozhovor, hra, učení se písničkám a básničkám, výtvarné a pohybové činnosti.
- **Podporu** rozvoje ČDJ lze zajistit také v rámci **vzdělávacích kurzů**. Ty je možné zrealizovat v rámci MŠ pro všechny děti s OMJ, které do ní docházejí, jestliže máme v personálu osobu, která má s výukou ČDJ a jejím rozvojem zkušenosti. Nebo doporučit rodičům kurzy v našem okolí, které vede expert na výuku ČDJ.

5. První rok dítěte s OMJ v mateřské škole

5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakého pokroku je dítě s OMJ schopno dosáhnout v průběhu prvního roku v MŠ, na jaké úrovni v jednotlivých vzdělávacích oblastech děti jsou při nástupu do MŠ a zda jsou i pouze za jeden školní rok schopny dosáhnout výrazného pokroku v jazykové a řečové oblasti.

5.2 Charakteristika MŠ

Výzkumné šetření jsem prováděla v Mateřské škole Srdíčko v Praze 12, ve které pracuji jako pedagog ve třídě červené srdíčko. Tato mateřská škola je čtyřtřídní státní zařízení určené pro předškolní vzdělávání dětí od 3 do 6 let. Nachází se uprostřed sídliště, v okrajové části Praha 4 – Modřany. V blízkém okolí je Kamýcký les, Modřanská rokle a řeka Vltava. Přílehlou částí Modřan je městská část Praha - Libuš, ve které se nachází vietnamské velkoobchodní a kulturní centrum SAPA. Vzhledem k tomu, že většina zaměstnanců a obchodníků tohoto centra bydlí v této městské části, patří naše mateřská škola mezi spádové školy pro jejich děti. Díky tomu se téměř každý rok setkáváme při zápisu se žadateli o přijetí právě vietnamské národnosti. Momentálně v mateřské škole pracuje 8 učitelek a 3 AP k dětem se zdravotním postižením nebo se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola má již mnohaletou zkušenost s integrováním a inkluzí dětí jak se zdravotním postižením, tak i dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Všechny 4 třídy jsou heterogenní a naplněné počtem 28 dětí.

5.3 Výzkumné metody

Výzkumné šetření jsem prováděla pomocí kvalitativního výzkumu. Formou téměř každodenního pozorování a rozhovorů s vybranými dětmi s OMJ jsem měla možnost zjistit, jakých pokroků jsou schopny dosáhnout, jakým chybám se při práci s nimi vyhnout a jaké metody práce se nejvíce osvědčily. Obě děti vybrané k výzkumnému šetření jsou děti s odlišným mateřským jazykem, a obě také prvně nastoupily do české mateřské školy. K šetření byly použity tyto metody:

1. metoda pozorování

- dlouhodobé pozorování probíhající v prostorách mateřské školy
- pozorování při volné hře, samostatných a skupinových činnostech
- pozorování záměrné i nezáměrné

2. metoda rozhovoru

- skupinový i individuální rozhovor
- řízený i neformální rozhovor

5.4 Případová studie

Jméno: Adam

Věk: 3,11 let při nástupu do MŠ

Diagnóza: Dítě s odlišným mateřským jazykem. Vietnamská národnost.

5.4.1 Osobní a rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny a je jedináček. Jedná se o chlapce vietnamské národnosti, tedy o dítě s odlišným mateřským jazykem. Maminka hovoří velmi dobře česky, avšak tatínek ani chlapec česky nehovoří vůbec a ani česky moc nerozumí. Před nástupem do české MŠ navštěvoval rok vietnamskou školku v prostředí pražské tržnice Sapa. Do naší MŠ nastoupil ve věku 3 let a 11 měsíců. U chlapce se kloubí počáteční stydlivost a velmi živá povaha. I přes naše opakovaná doporučení dítě není prozatím v péči žádného logopeda a ani nenavštěvuje žádné kurzy výuky českého jazyka pro cizince. Mimo mateřskou školu s ním pouze částečně pracuje na zlepšení úrovně českého jazyka česká chůva, která ale nemá žádné předchozí zkušenosti ani vzdělání pro výuku českého jazyka pro děti s OMJ.

5.4.2 Vstupní diagnostika

Chlapce jsem poznala na začátku školního roku v září 2016 při jeho nástupu do mé třídy v MŠ Srdíčko v Praze 12. Díky tomu jsem měla možnost ho sledovat po celý jeho první rok v české MŠ.

Po počátečním pozorování v průběhu měsíce září jsem zaznamenávala úroveň jeho schopností a dovedností do našich záznamových archů (viz. příloha A) pro věkovou kategorii 3 – 4,5 roku, které jsou sestavené dle Bednářové a Šmardové (2015). Vyplňujeme je každému dítěti a slouží nám k přehledu o zlepšení, zpomalení či

stagnaci vývoje dítěte. V rámci pozorování při vstupní ale i výstupní diagnostice, jsem hodnotila tyto oblasti: základní schopnosti a dovednosti – body 1-10, řečový rozvoj a mluvný projev, sociální dovednosti, rozvoj osobnosti dítěte, výtvarný projev a jemnou a hrubou motoriku. Zbývající oblasti: základní schopnosti a dovednosti – body 11-15 a matematické pojmy jsem hodnotila při přímé práci s dítětem.

U chlapce byly během prvního měsíce znát velké problémy s adaptací způsobené pravděpodobně rozčarováním z cizího prostředí, které pro něj bylo absolutně cizí a nesrozumitelné. Při ranním příchodu do školky nastávaly plačtivé chvíle při loučení s rodiči, což většinou negativně poznamenalo celkovou chlapcovu náladu na několik dalších hodin. V situacích, kdy si chlapec nevěděl vůbec rady či byl zmatený z toho, co se kolem něj děje, často upadal do hysterických plačtivých záchvatů bezmoci, což mělo za následek úplné vyčerpání a odvíjela se od toho veškerá jeho aktivita a činnost po celý den. Adam měl problém přizpůsobit se pro něj novému řádu naší školky. Měl potíže pochopit, že ráno chodíme do kroužku, kde si povídáme, potom zpívat ke klavíru, cvičit, pracovat do center aktivit. Měl problém pochopit, že celý den je uspořádán do nějaké posloupnosti, která se pravidelně opakuje. Z rodiny nebyl pravděpodobně vůbec zvyklý na jakoukoliv pravidelnost, důslednost ani posloupnost.

Základní schopnosti a dovednosti

Ačkoliv Adam k nám nastupoval skoro 4 letý a již dříve navštěvoval mateřskou školu, bylo pro nás velkým překvapením, že nezvládal většinu sebeobslužných činností zahrnujících zejména oblékání a svlékání, obouvání, smrkání a sebeobsluhu při stolování. Samostatně tyto činnosti nebyl schopen vůbec provést, a když jsem to po něm vyžadovali, následovaly již výše zmíněné záchvaty bezmoci. Avšak pokud byl chlapec v dobrém citovém rozpoložení tak při pracovních a ostatních činnostech, při kterých se nepotřeboval dorozumívat slovně, nijak zvlášť nezaostával v tempu vzhledem k ostatním dětem. Také si dokázal rychle zapamatovat svoji značku - motýla, která slouží k označení jeho pytle na oblečení v šatně, místa na sezení u stolu, nebo k přiřazení na tabuli zda jde domů po obědě nebo po spaní. Osvojil si tak pro něj nové slovo „Motýl“. Co se týká základních znalostí jako je rozpoznávání barev, znalost zvířat, rostlin nebo pojmenování pohádkových postav, nebylo možné tyto kategorie hodnotit vzhledem k jazykové bariéře.

Řečový rozvoj a mluvní projev

Hned od začátku bylo znát, že Adam s českým jazykem nepřišel víceméně vůbec do kontaktu. Celková jeho slovní zásoba českých slov obsahovala pouze slova „dobrý den, na shledanou, ano a ne“, která ho naučila matka a vysvětlila mu, k čemu se používají. U dítěte nebyly téměř žádné schopnosti a dovednosti k hodnocení. Jedinou výjimku tvořila schopnost vést rozhovor, který Adam přibližně po 2 týdnech docházky byl schopný částečně vést, ačkoliv jeho odpovědi byly převážně omezené na slova ano a ne, případně se nám snažil situaci vysvětlovat vietnamsky. Při pozorování dítěte s rodičem bylo vidět, že vietnamsky chlapec komunikuje bez větších problémů.

Sociální dovednosti a rozvoj osobnosti dítěte

V těchto dvou oblastech jsou výsledky z pozorování velmi omezené. Opět se jako hlavní důvod pro nemožnost objektivně hodnotit projevuje jazyková bariéra a zcela cizí prostředí s naprosto odlišným řádem, zvláště v oblasti sociálních dovedností. V oblasti rozvoje osobnosti dítěte předpokládám, že k výsledkům v pásmu podprůměru dochází také z toho důvodu, že je chlapec jedináček a jeho výchova byla spíše liberální. Dítě bylo dle dosavadní komunikace s rodiči zvyklé, že veškeré sebeobslužné úkony vykonávali právě rodiče, dítě nebylo vedeno k tomu, aby zvládalo jednoduché úkony adekvátně jeho věku, v rodině neexistovala žádná pravidla a mantinely vymezující jeho chování a dítě vlastně vyrůstalo v prostředí, kde si mohlo dělat to, co chtělo a pokud mělo nějakou potřebu, tak si křikem nebo slovně o ni řeklo a rodiči byla ihned uspokojena.

Jeho adaptace probíhala velmi pomalu i přesto, že mu s většinou činností pomáhala AP. V době vyhrazené spontánním hrám vyhledával hlavně takové činnosti, u kterých mohl být sám a zároveň ani většinou nechtěl, aby se k jeho hře kdokoliv z dětí přidal. Pokud už se zajímal o činnosti a hry, které provozovaly ostatní děti, šlo pouze o pozorování zpovzdálí. Veškeré konflikty nebo nespravedlnosti vůči své osobě řešil pouze fyzicky – boucháním, kopáním či plačtivými záchvaty. V jedné kategorii ovšem chlapec proti části ostatních dětí vyniká. A to se týká schopnosti říct NE, což se může zdát jako ne moc podstatná schopnost, ale po mém pozorování jsem zjistila, že mnoho dětí má problém říci NE, pokud se jim něco nelíbí a na svém NE trvat, což se Adama netýkalo.

Matematické pojmy

V této oblasti Adam opět vynikal v činnostech, ve kterých se nepotřebuje dorozumívat jako je třídění, přiřazování a vkládání. K pochopení zadání činnosti stačila pouze názorná ukázka. I přes veškerou moji snahu prostřednictvím gest, vysvětlování či názorné ukázky jsem opět nemohla zbývající kategorie hodnotit, ačkoliv si myslím, že by je Adam ve svém mateřském jazyce zvládl zcela na úrovni odpovídající jeho věku.

Výtvarný projev

Adamův výtvarný projev je pro hodnocení velmi rozporuplný. Pokud se jedná o jakoukoliv samostatnou kresbu čehokoliv, byl výsledek této činnosti pro nás velkou záhadou. Ačkoliv jsme mu vždy ukázali obrázky, snažili se kresbu vysvětlit či jsme mu ukazovali ostatní děti, jak a co kreslí, vždy byl výsledkem pouze papír pokrytý čmáranicí vzniklou krouživými pohyby tužkou nebo pastelkou. Adam ani nikdy nešel v době spontánních her do ateliéru kreslit sám z vlastní iniciativy. Ale pokud se jednalo o práci se štětcem, temperami či vodovkami dle předlohy, byl výsledek jeho práce překvapivě dobrý. To samé platilo i u technického tvoření.

Hrubá motorika

V oblasti hrubé motoriky neměl Adam žádné výrazné nedostatky proti ostatním dětem svého věku. Pokud jsme v rámci tělovýchovných činností stavěli opičí dráhu, zvládl její překážky překonat bez větších problémů. Problémy nastávaly opět pouze v činnostech, kterým nerozuměl nebo si nebyl jistý, zda chápe daný úkol, což se týkalo hlavně skupinových pohybových her. Co se týká tělesného vývoje a úrovně pohybových dovedností, nedochází zde k žádnému opoždění ve vývoji.

Jemná motorika

Oblast jemné motoriky byla naopak poněkud slabší. Jeho úchop příboru a lžice byl na úrovni ročního dítěte (úchop příboru byl do hrsti bez použití palce), a podobně tomu bylo i u pastelek a tužek, kdy je uchopoval do pěsti, nebyl zde ani náznak špetkového úchopu. Při stříhání či válení a koulení z modelíny bylo znát, že se s těmito činnostmi nejspíš dosud nesetkal, stejně jako manipulovat s nůžkami také vůbec neuměl a bylo vidět, že je z toho velmi rozpačitý.

5.4.3 Pedagogická intervence

Při začleňování Adama do kolektivu byl velmi nápomocný AP, který ve třídě působil u dvou dětí se SVP. Druhá osoba na třídě byla velmi užitečná hlavně ze začátku školní docházky, kdy Adam často míval záchvaty z neporozumění situaci, a bylo potřeba, abych se věnovala ostatním dětem.

V září 2016 jsme s Adamem, vzhledem k jeho povaze a problémem s adaptací, nejdříve pracovali pouze v rámci běžného denního programu. Ke komunikaci jsme využívali především komunikační kartičky, pantomimu a grafická znázornění. Bylo důležité nejdříve s našimi postupy seznámit rodiče, aby je mohli doma chlapci vysvětlit. Nejprve jsme se zaměřili na porozumění dennímu řádu a běžným denním činnostem (např. svačení, cvičení, mytí rukou, dojit si na záchod, převlékání se). Obrázky s grafickým znázorněním jsme vyvěsili na tabuli ve třídě tak, aby byly co nejvíce dostupné jak pro nás, tak pro Adama. Pokaždé, když následoval přechod z jedné činnosti do druhé jsem buď já, nebo AP chlapce vzali k této tabuli, ukázali si a pojmenovali činnost, která skončila a která bude následovat. Při vysvětlování situací a pokynů jsme v přímé komunikaci s ním nejčastěji volili dorozumívání formou holých nebo jednoslovných vět, které jsme doprovázeli gestikulací a pantomimou. V ranním komunitním kruhu, kdy si povídáme o tom, co budeme daný den dělat a o týdenním tématu běžně využíváme obrázky a názorné pomůcky k tématu, což dávalo Adamovi alespoň částečně představu o tom, o čem si povídáme. Pokud byla možnost, seděl Adam u AP, která jemu a dětem se SVP doplňovala výklad učitelky a snažila se podněcovat jejich pozornost. Stejně tak to bylo i u ostatních denních činností, kterým Adam zprvu pouze jen přihlížel a nezapojoval se.

V následujících měsících pomalu přestaly ustávat chlapcovy plačtivé záchvaty, pomalu si na třídu a kolektiv začal zvykat a měli jsme tak více příležitostí s Adamem pracovat. Pomalu jsme v přímé komunikaci začali používat jednoduché věty. U výrazů, kterým už Adam porozuměl, jsme omezili využívání komunikačních kartiček a chlapce při jednotlivých požadavcích podporovali pantomimou. Několikrát v týdnu jsme si vyčlenili čas, kdy jsme s chlapce podporovali formou individuální interakce, zejména při spontánní hře se stavebnicemi nebo jinými hračkami jsme komentovali a pojmenovávali jednotlivé kroky činností, které Adam prováděl. Postupně se samovolně začal zajímat o pojmenování předmětů v českém jazyce

otázkou „Co je to“, což s naší dopomocí vedlo k rozšíření slovní zásoby. V rámci zadávání pokynů celé skupině jsme po určité době již pouze čekali, zda daný pokyn určený celé skupině dětí zaregistruje, pochopí a v případě, že se tak stalo, jsme mu již individuálně pokyn neopakovali. Při spontánních hrách ve třídě i na školní zahradě jsme se formou pozorování snažili regulovat případné náznaky vyčlenění ze hry s vrstevníky tak, že jsme mu v situacích, kdy si byl Adam nejistý, pomohli domluvit jeho zapojení do hry s ostatními dětmi. Celková pedagogická intervence nejen pedagogů z kmenové třídy, ale i ostatních zaměstnanců školy, směřovala především k rozvoji slovní zásoby a komunikačních dovedností v českém jazyce, což ve výsledku vedlo i ke zdárnému průběhu adaptace Adama.

5.4.4 Výstupní diagnostika

U Adama nastal v průběhu jeho docházky ve všech oblastech velký posun. I když stále přetrvává nedostatečná slovní zásoba a špatná gramatická správnost řeči, je nyní chlapec schopný komunikovat jak se svými vrstevníky, tak s dospělými. Reaguje na pokyny určené pro skupinu. Výrazně se zlepšila sebeobsluha, zcela zmizely i plačtivé záchvaty bezmoci. Chlapec teď působí daleko vyrovnaněji a spokojeněji ve všech oblastech. Našel si ve třídě kamarády, se kterými si společně zvládne vybit svůj živější temperament. S kamarády, ale i s dospělými komunikuje gestikulací, jednotlivými slovy, nebo holými větami např. „Půjdeme spinkat?“, „Adam dneska hodný“, „Míša bouchnul Lukáš“, „Ne čaj, prosím vodu“. Stal se z něj velmi sdílný chlapec, který by si velmi často rád povídal a sám se snaží nacházet cestu k tomu, jak s ostatními efektivně komunikovat.

Se svou zásobou českých slov dokáže již omezeně sdělovat své pocity, názory, potřeby a zároveň také rozumí, co mu druhý člověk česky říká.

Naučil se rozpoznávat základní barvy a zvířata, základní matematické pojmy (malý x velký, hodně x málo), orientuje se v číselné řadě do 5, umí vyjmenovat popořadě všechny dny v týdnu, pojmenovává předměty ve třídě i mimo ní a také činnosti, které běžně ve školce vykonáváme – stříhat, spinkat, jdeme ven apod..

Stále u něj ale dominuje jeho živější povaha, díky níž není schopen jednoznačně rozlišit co je správné a co je špatné. To se projevuje převážně při volných hrách dětí, kdy se stává, že v legraci nějaké dítě pošťuchuje, strká, škádlí apod. a neodhadne tak, že v určité situaci a k určitým dětem je toto chování spíše nevhodné

a dochází tak ke vzniku konfliktů. Následně po zásahu paní učitelky nerozumí celé situaci – proč dítě pláče, proč je to, co udělal špatně, proč se paní učitelka zlobí.

Při výtvarném projevu jsme přišli na zásadní věc, a to že při samostatné kresbě Adam jednoduše neví jak na to, jakým způsobem začít a jak pokračovat. Proto jsme s ním začali individuálně pracovat a začali jsme ho učit kreslit od základů čáru po čáře.

Zlepšila se také hrubá motorika, Adam nyní daleko lépe rozumí cvičebním úkonům, dokáže je lépe napodobit a lépe se mu daří přizpůsobovat se novým pohybovým hrám. Nejvíce se mu líbí různé honičky a běhací hry. V jemné motorice se zlepšil úchop tužky, technika práce s nůžkami - Adam již velmi pěkně stříhá jak podle rovných čar, tak i zaoblené tvary. Dále se také výrazně zlepšil úchop příboru, který umí celý správně používat a zároveň si ho také správně nachystat.

5.5 Případová studie č. 2

Jméno: Anna

Věk: 3,8 let při nástupu do MŠ

Diagnóza: Dítě s odlišným mateřským jazykem – ukrajinský jazyk.

5.5.1 Osobní a rodinná anamnéza

Dívka pochází z rodiny, kterou tvoří matka, otec a jeden sourozenec – bratr Roman, 9 let. Maminka, tatínek i bratr hovoří plynule českým jazykem, ale s ukrajinským přízvukem. Anna má české občanství, v České republice se narodila, avšak českým jazykem nehovoří a nerozumí mu, ačkoliv maminka česky hovoří a na dívku v prostorách mateřské školy i česky mluví. Do mateřské školy dívka nyní dochází prvním rokem a mimo ni nenavštěvuje žádné kurzy českého jazyka či logopedie.

5.5.2 Vstupní diagnostika

Dívka nastoupila do Mateřské školy Srdíčko v Praze 12 do mé třídy červené srdíčko v září 2017. Stejně jako u předchozí případové studie jsem v průběhu září zaznamenávala úroveň jejích schopností a dovedností do našich záznamových archů (viz. příloha B) pro věkovou kategorii 3 – 4,5 roku. Z pozorování v průběhu prvních týdnů se dívka jevila jako velmi úzkostlivá osoba, pláč a stesk jí doprovázel v průběhu celého dne, odloučení od rodičů bylo velmi těžké. Jinak dívka působila jako tichá,

stydlivější a spíše introvertní jedinec. Při příchodu do třídy si téměř s ničím nehrála a tak to také bylo po celý den, i když jí byla nabídnuta aktivita, jako je např. kreslení, omalovánky, manipulační stolní hry, puzzle. Spíše jen z povzdálí pozorovala děti a u učitelky se téměř neustále ujišťovala, zda si pro ni maminka přijde. Při skupinových činnostech se opět zapojovala spíše pozorováním, samovolně žádnou aktivitu nevyvinula. Zároveň je Anna malé a drobné postavy, proto nebudí dojem, že je to téměř čtyřleté dítě. Také proto mi chvíli trvalo, než jsem si plně uvědomila a začlenila si ji správně mezi starší polovinu dětí ve třídě.

Řekla bych, že drobná postava souvisí s potížemi, které jsem zpozorovala v oblasti stravování vzhledem k tomu, že to, co dívka v průběhu dne snědla, bylo opravdu minimální množství potřebné pro dítě tohoto věku. Děti necháváme, aby si samy určovaly, jak velkou porci jídla sní. U Anny se jednalo o suché chleby, bez jakékoliv pomazánky o velikosti 1x1cm, nebyla zvyklá konzumovat žádné ovoce nebo zeleninu a při obědě jí stačila např. 1 kostička brambory. Po rozhovoru s maminkou jsem se dozvěděla, že už od narození měla Anna problémy s dostatečným přijímáním potravy a tuto skutečnost již konzultovala s paní doktorkou. Ta jí pouze poradila, ať dává dívce jíst pouze to, co jí chutná. V jejím jídelníčku se tedy zprvu objevovala pouze 4 oblíbená jídla. Žádnou diagnózu dětská lékařka nestanovila.

Velmi rychle jsem zpozorovala problém s porozuměním českému jazyku. Dívka rozuměla částečně pouze základním frázím, které jsem často musela doplňovat o pantomimické ztvárnění, abych se ujistila, že doopravdy chápe, co jí říkám (jdeme se oblékat, umyj si ruce, jdeme na záchod, jdeme jíst, chceš pít?).

Základní schopnosti a dovednosti

Anna do mateřské školy nastupovala téměř 4 letá, ale většinu sebeobslužných činností zahrnujících zejména oblékání a svlékání, obouvání, smrkání a sebeobsluhu při stolování nezvládala. Samostatně tyto činnosti nebyla schopna provést a při občasném setkání v šatně s maminkou při ranním příchodu bylo vidět, že to od ní doma není vyžadováno. Tato skutečnost se mi potvrdila při rozhovoru s maminkou, která potvrdila, že jí vždy radši pomůže tím, že to za ní udělá. Pravidelně při obědech a svačinách Anna odcházela od stolečku sednout si na koberec nebo se opět několikrát přišla ujišťovat k učitelce, že si pro ni maminka přijde. Mimo to byla také velmi

nešťastná z jídla, které bylo k dispozici. Je možné, že ani leckteré jídlo neznala např. chléb namazaný pomazánkou, a velmi se toho bála, ačkoliv jí nikdo nenutil.

Se zapamatováním své značky - myši, která slouží k označení jejího pytle na oblečení v šatně, místa na sezení u stolu, nebo k přiřazení na tabuli zda jde domů po obědě nebo po spaní, neměla víceméně problém. Co se týká základních znalostí jako je rozpoznávání barev, znalost zvířat, rostlin nebo pojmenování pohádkových postav, bylo obtížné tyto kategorie hodnotit. Pojmenování zvířat a pohádkových postav neznala skoro žádné. Zнала pouze kočku, psa a princeznu. Při rozhovorech na tato témata musely být otázky konstruovány tak, aby na ně byla možná jednoslovná odpověď nebo odpověď stylem ano x ne. Hlavně bylo důležité doplnit i pantomimické ztvárnění. Další možnost zjišťování znalosti bylo ptát se tak, aby mohla odpověď pouze ukazovat na příkladu, zvláště u zjišťování znalosti barev – „Která barva je žlutá? Žlutá jako sluníčko venku za oknem, podívej se na něj“. I tak nedokázala barvy správně pojmenovat nebo ukázat.

Řečový rozvoj a mluvní projev

Ačkoliv Anna žije v České republice od narození, její česká slovní zásoba je minimální. Českým jazykem nehovoří a převážně mu ani nerozumí. Pouze díky tomu, že český a ukrajinský jazyk patří do stejné skupiny jazyků – slovanské jazyky, dívka částečně rozumí slovům, která jsou stejná nebo podobná jak v českém tak v ukrajinském jazyce. Při rozhovoru s její maminkou mi bylo sděleno, že přibližně do 3 let dívka nemluvila vůbec. Před nástupem do MŠ strávila 3 měsíce u babičky na Ukrajině, kde se naučila rozumět ukrajinskému jazyku. Ještě větší zmatek v dívce nejspíš působí ta skutečnost, že doma všichni hovoří ukrajinským jazykem, ale pokud jdou ven, tak na veřejnosti hovoří rodiče na dívku českým jazykem.

Díky odlišnému mateřskému jazyku a její stydlivější povaze se Anna příliš nezačleňovala do kolektivu a s ostatními dětmi převážně nekomunikovala. I při komunikaci s učitelkami a maminkou jsem vypožadovala, že její mluvní projev nebývá příliš obsáhlý a chybí správná výslovnost jednotlivých hlásek a gramatická správnost řeči. Většinou se s dívkou muselo komunikovat tak, aby nemusela odpověď složitě vymýšlet, nejlépe tak, aby její odpověď mohla být jednoslovná, nebo ve formě ano x ne. Při společném učení se novým básním a písním se snažila opakovat slova, ale bylo znát, že jejich význam nechápe.

Sociální dovednosti a rozvoj osobnosti dítěte

V těchto dvou oblastech jsou výsledky hodnocení velmi rozporuplné. Jako hlavní důvod pro nemožnost objektivně hodnotit se projevovala jazyková bariéra a zcela cizí prostředí s naprosto odlišným řádem, zvláště v oblasti sociálních dovedností. V obou oblastech hraje velkou roli dívčina stydlivá, tichá až introvertní povaha a velké citové pouto mezi ní a maminkou. Díky tomu bylo pro dívku velmi těžké odloučit se od rodičů, ačkoliv její maminka dbala na to, aby nástup do MŠ byl pozvolný a celkový čas strávený v MŠ se pomalu a postupně prodlužoval z odchodu po dopolední svačině až po odchod po obědě. Dítě bylo dle dosavadní komunikace s rodiči zvyklé, že veškeré sebeobslužné úkony vykonávali právě rodiče, dítě nebylo vedeno k tomu, aby zvládalo jednoduché úkony adekvátně jeho věku. Proto také nebylo ani výrazně vedeno k dalším schopnostem jako např. přijmout povinnost, dokončit činnost, přizpůsobit se situaci. Výchova dívky probíhala spíše formou k její libosti.

Její adaptace v prvních týdnech probíhala velmi pomalu. V době vyhrazené spontánním hrám nevyhledávala žádné činnosti. O hry ostatních dětí nebo začlenění se do skupiny nejevila výrazný zájem, pouze děti zpozrdálí pozorovala a převážnou část dne trávil v blízkosti učitelky. Komunikace mezi dítětem a učitelkou byla omezena pouze na společné řešení jejích plačtivých záchvatů. Při komunikaci s vrstevníky nenavazovala zpočátku téměř žádný kontakt, teprve až po několika dnech začala velmi omezeně komunikovat s kamarádem, se kterým se znala již ze svého bydliště, též ukrajinské národnosti.

Ostatní schopnosti rozvoje osobnosti se hodnotily velmi těžce vzhledem k tomu, že v prvních týdnech nebyla dívka kvůli svému stesku po matce schopna téměř žádných činností.

Matematické pojmy

Tato oblast se u Anny obtížně hodnotí. Samostatně zvládá třídít předměty dle barvy nebo velikosti a vkládat tvary do správných otvorů. Zjevně rozumí i základním pojmům o velikostech. K pochopení zadání činnosti byla ale nutná názorná ukázka s pantomimických a slovním doprovodem. I přes veškerou moji snahu prostřednictvím gest, vysvětlování či názorné ukázky, jsem opět nemohla zbývající kategorie hodnotit, nejsem si ani jistá, zda by ve svém rodném jazyce tyto pojmy dívka znala.

Výtvarný projev

Výtvarný projev dívky byla opět kategorie, která se obtížně hodnotila. Pokud se jedná o samostatný výtvarný projev, zatím v MŠ žádný není. V době spontánních her jsem nezaznamenala, že by dívka šla do ateliéru kreslit z vlastní aktivity. Stejně tak se obtížně hodnotí i kresba na určité téma, jelikož převážně dívka danému tématu nerozumí. Ačkoliv jsem k tématu vždy ukázala obrázky, individuálně jsem se snažila kresbu vysvětlit nebo jsem jí ukazovala ostatní děti, jak kreslí, často zůstal papír téměř prázdný nebo na něm bylo pouze několik neurčitých čar a kruhů. Zvládla ale nakreslit „maminku“ v podobě jednoduchého hlavonožce. Pokud se jednalo o práci se štětcem za pomoci temper a vodovek dle předlohy nebo technické tvoření, byly její výsledky rozporuplné. Práci se štětcem a ostatním výtvarným materiálem zvládla, ovšem stále chybělo porozumění činnosti. Ze všech těchto pracovních a výtvarných činností bylo vidět, že je z toho velmi rozpačitá a neví si s tím rady.

Hrubá motorika

V oblasti hrubé motoriky nemá Anna žádné výrazné nedostatky proti ostatním dětem svého věku. Pouze jí vzhledem k její drobnější a menší postavě dělalo menší potíže správné střídání nohou. Pokud jsem s dětmi v rámci tělovýchovných činností stavěla opičí dráhu, zvládla její překážky překonat. Problémy nastávaly pouze v činnostech, kterým nerozuměla nebo si nebyla jistá, zda správně chápe daný úkol, což se týkalo hlavně skupinových pohybových her. V oblasti tělesného vývoje a úrovně pohybových dovedností nedochází zde k žádnému výraznému opoždění ve vývoji.

Jemná motorika

Oblast jemné motoriky byla poněkud slabší. Správné uchopení příboru či pastelek zvládala pouze po úpravě úchopu učitelkou, úchop poté ale neměnila. Ohledně stříhání či válení a koulení z modelíny bylo znát, že se s těmito činnostmi nejspíš dosud neselekala. Zacházet s nůžkami vůbec neuměla, ať se jednalo o samovolné stříhání do papíru či vystřihování předkresleného tvaru. Špetkový úchop při manipulaci s drobnými předměty byl v pořádku, s touto částí jemné motoriky neměla dívka potíže.

5.5.3 Pedagogická intervence

Při začleňování Anny do kolektivu nebylo možno využít AP, ačkoliv ve třídě, kam Anna dochází, jsou umístěny děti se SVP. AP pro tyto děti se nepodařilo sehnat. Z důvodu velkého počtu dětí ve třídě a dětí se SVP bez AP, bylo velmi obtížné věnovat se Anně individuálně při jejím začleňování do kolektivu a rozvoji její slovní zásoby a komunikačních dovedností.

V září 2017 jsem s Annou, vzhledem k její introvertní povaze a problémem s adaptací, pracovali pouze v rámci běžného denního programu. Ke komunikaci jsem využívala především komunikační kartičky, pantomimu a grafická znázornění. Bylo důležité nejdříve s našimi postupy seznámit rodiče, aby je mohli doma dívce vysvětlit. Zpočátku jsem se zaměřila na porozumění dennímu řádu a běžným denním činnostem (např. svačení, cvičení, mytí rukou, dojit si na záchod, převlékání se). Obrázky s grafickým znázorněním jsem vyvěsila na tabuli ve třídě tak, aby byly co nejvíce dostupné jak pro učitelku, tak pro dívku. Pokaždé, když následoval přechod z jedné činnosti do druhé, jsem dívku vzala k této tabuli, ukázala jsem si a pojmenovali činnost, která skončila a která bude následovat. Při vysvětlování situací a pokynů jsem v přímé komunikaci s ní nejčastěji volila dorozumívání formou jednoduchých vět, které jsem doprovázela gestikulací a pantomimou. V ranním komunitním kruhu, kdy si povídáme o tom, co budeme daný den dělat a o týdenním tématu, běžně využíváme obrázky a názorné pomůcky k tématu, což dávalo Anně částečnou představu o tom, o čem si povídáme. Pokud to bylo možné, seděla dívka vedle mě, abych případně mohla podněcovat její pozornost. Stejně tak to bylo i u ostatních denních činností, kterým Anna pouze jen přihlížela a nezapojovala se, což převážně přetrvává dosud.

V následujících měsících jsem se zaměřila na podněcování dívky k jednoduchým činnostem a hrám, zejména při spontánních hrách, kdy přetrvávalo pouhé pozorování ostatních dětí. Na tyto podněty málokdy reagovala aktivně. Postupně jsem omezila využívání komunikačních kartiček při běžných každodenních činnostech, kterým dívka již porozuměla. V rámci možností jsem se snažila vyčlenit si čas na podporu rozvoje dívky formou individuální interakce, zejména při prohlížení knížek, což byla jedna z mála činností, která dívku na chvíli zaujala. I nadále jsem se snažila komentovat a pojmenovávat jednotlivé kroky činností, které Anna prováděla. V rámci zadávání pokynů celé skupině již na zadání správně reagovala, a proto jsem

jí ho již nemusela individuálně opakovat. Od března 2018 také dívka dochází 1krát týdně na skupinové lekce doučování českého jazyka s naším logopedickým preventistou. Celková pedagogická intervence nejen pedagogů z kmenové třídy, ale i ostatních zaměstnanců školy, směřovala především k socializaci a k rozvoji slovní zásoby a komunikačních dovedností v českém jazyce.

5.5.4 Výstupní diagnostika

V průběhu docházky dívky do naší mateřské školy vykazovala dívka po 8 měsících již znatelné posuny. A to i vzhledem k tomu, že větší část zimy dívka byla nemocná a do školky nedocházela. Nejvýraznější zlepšení je v oblasti sebeobslužných činností a schopnosti odloučení se od rodičů. Příchod do MŠ již nedoprovázejí plačtivé scény, dívka přichází klidná, vyrovnaná, s úsměvem a zvládá bez problémů i celodenní pobyt.

Dívka se již zvládne samostatně oblékat i svlékat z veškerého oblečení, zapíná zipy u mikiny a také se obuje a vyzuje, i když se stále velmi často stává, že boty obouvá na nesprávnou nohu.

V oblasti stravování si již zvládne určit takovou porci jídla, kterou sní. Veškeré jídlo se snaží alespoň ochutnat, včetně pomazánek a omáček, i když stále se díky nízkému příjmu potravin jeví podvyživeně. Zvládá již respektovat základní společenské návyky při stolování, od stolu již samovolně neodchází. Zlepšil se také úchop příboru a snaha používat při konzumaci hlavního jídla celý příbor – vidličku a nůž.

V průběhu dne již začala omezeně komunikovat se svými vrstevníky ve třídě, hraje si formou hry „vedle sebe“ a částečně se i zapojuje do volných her dětí. Stále ale převládá pozorování kolektivu dětí a vyhledávání častého kontaktu s učitelkou. Potíže s porozuměním českému jazyku přetrvávají. Dokáže porozumět základním každodenním frázím v MŠ, ale postrádá porozumění kontextu rozhovoru a týdennímu tématu. Začíná hovořit v jednoduchých částečně srozumitelných a správně gramaticky postavených větách. Vyjádří své potřeby, pojmenuje potíže, se kterými se v průběhu dne setká a snaží se situaci vyřešit.

Rozezná základní barvy a většinu i správně pojmenuje, stejně je to i se zvířaty. Klasické pohádkové postavy stále převážně nezná. Při konzultaci s maminkou v měsíci listopadu jsme se domluvili, že starší bratr, který mluví česky velmi dobře,

bude na dívku doma hovořit hlavně českým jazykem. Dále od března 2018 dívka navštěvuje 1krát týdně skupinové lekce doučování českého jazyka vedené logopedickým preventistou v naší MŠ.

Do řízených činností se dívka již také zapojuje, má větší zájem o výtvarné a pracovní tvořivé aktivity. Je ale nezbytný individuální přístup k dívce, všechny činnosti správně a co nejjednodušeji vysvětlit a fázovat je. Zlepšil se správný úchop nůžek a technika práce s nimi. Samostatně si také při volných aktivitách chodí do ateliéru kreslit, nejvíce jí baví práce se šablonami, ve kterých jsou vyřezané tvary zvířat a také si oblíbila omalovánky s pohádkovou tematikou.

Upevnila se také znalost základních matematických pojmů a zlepšení se projevilo i v oblasti porovnávání velikostí. S pomocí již zvládne napočítat do 3. Z geometrických tvarů rozezná kruh/kolo a čtverec.

Jemná a hrubá motorika se správně rozvíjí a odpovídá jejímu věku.

5.5 Shrnutí

V obou případových studiích figurovalo dítě s OMJ, přibližně stejného věku, jiného pohlaví a národnosti, bez předchozích znalostí českého jazyka a českého vzdělávacího systému. Situace ve třídě byla pro obě děti stejná v tom, že nastoupily do třídy, kde většinu jejich spolužáků tvořily také nově nastoupivší děti stejného věku. Rozdíl, a podle mého názoru velmi výrazný, byl v tom, že v případě docházky chlapce ve třídě figuroval navíc AP, u dívky tomu tak nebylo. Tento markantní rozdíl byl velmi znatelný při mé práci a je jasné, že přítomnost AP ve třídě může jednoznačně zajistit jednodušší práci pro učitele a kvalitnější individuální podporu pro dítěte s OMJ.

Při porovnání kultur obou národů a struktury jazyka vietnamského a ukrajinského je jasné, že daleko odlišnější od české národnosti je kultura a jazyk vietnamský. I přesto se lépe adaptoval a v rozvoji českého jazyka zlepšil právě vietnamský chlapec. Je ovšem těžké toto hodnotit vzhledem ke zcela rozdílným povahám obou dětí.

Chlapec se spíše živější a temperamentnější povahou se po komplikovaném začátku školní docházky začal o dění kolem sebe aktivně zajímat a zkoumat ho. Sám se snažil rozvíjet svou českou slovní zásobu, naučená slova a jednoduché fráze si pamatoval, snažil se je využívat ve správných situacích a v jednoduchém rozhovoru

s nimi vhodně pracovat. Také v ostatních oblastech došlo k výraznému zlepšení zvláště pak v samostatnosti a sebeobsluze.

Dívka s introvertní povahou také dosáhla výrazného zlepšení v sebeobsluze a samostatnosti. Avšak adaptační proces u ní je delší a stále neukončený. Svě okolí a dění ve třídě převážně jen pozoruje a aktivně se o něj příliš nezajímá. O kolektivní činnosti a hry jeví zájem minimálně. Při individuálních a skupinových rozhovorech málokdy pochopí obsah sděleného slova. Na otázky se sice snaží odpovídat v českém jazyce, často se ale jedná o odpovědi nelogické. Zatímco s chlapcem bylo možné naplánovat si pravidelné individuální interakce, s dívkou to bylo možné pouze nárazově a velmi nepravidelně, což může mít i za následek nedostatečné porozumění dívky českému jazyku.

V obou případech se velmi pozitivně osvědčily komunikační kartičky, grafická znázornění i pantomima. Bylo ale důležité, aby rodiče s těmito postupy dítě seznámili. Především při pantomimickém ztvárnění by se dítě mohlo začít bát nebo nechápat situaci. Velmi důležité pro komunikaci s oběma dětmi bylo i upravení mého mluveného projevu. Zvláště při komunikaci s dětmi s OMJ je nutné dbát na to, aby si dítě hlásku či pojem nezafixovalo špatně.

V prvním roce předškolní docházky je určitě možné dosáhnout u dítěte velmi výrazných zlepšení. Z výzkumu vyplývá, že největších zlepšení děti dosáhly především v samostatnosti a sebeobslužných činnostech. Při správných podnětech a postupech je také možné dosáhnout výrazných pokroků v jazykovém rozvoji dítěte. Zvláště při adaptaci dítěte s OMJ je důležité dbát na individuální přístup a nezapomínat na individualitu každého jedince. Je ale velmi náročné tyto požadavky naplňovat jedním pedagogickým pracovníkem ve třídě při počtu 28 dětí, ve které jsou mimo děti s OMJ také děti se SVP.

6. Závěr

Bakalářská práce se zaměřuje především na problematiku adaptačního procesu a podporu dítěte s OMJ v úspěšném zvládnutí tohoto procesu. V teoretické části se nejprve pomocí statistických dat zaměřuji na objasnění toho, proč je vzdělávání cizinců tak aktuálním tématem v celé České republice, ale především pak v hlavním městě Praze a v Městské části Praha 12, kde pracuji a s touto problematikou se denně setkávám. Dále se zaměřuji na aktuální legislativní oporu pro vzdělávání dětí s OMJ.

V dalších částech se snažím vystihnout podstatu úspěšného začlenění dítěte s OMJ, a to především kvalitní průběh adaptačního procesu, kterým si projde každé dítě, které nově nastoupí do MŠ. U dětí s OMJ se jedná o totožný proces, často ale zdlouhavější a s nutností větší interakce dospělého. Také se zaměřuji na pojmy inkluze, inkluzivní vzdělávání a na podpůrná opatření, která lze pro dítě s OMJ získat. Objasňuji i další tzv. stavební základy při inkluzi, kterými jsou přípravy na docházku dítěte s OMJ do MŠ jak pro učitele, tak i pro rodiče a dítě.

Praktickou část jsem realizovala formou výzkumného šetření v mateřské škole, ve které pracuji. Po dobu jednoho školního roku jsem měla s oběma dětmi možnost pracovat a pozorovat jejich pokroky téměř každý den. Důležité pro mě bylo zaměřit se na to, jakých pokroků především v rámci jazykového rozvoje může dítě, které se s českým jazykem dosud příliš nesetkalo, dosáhnout v běžné mateřské škole. Velkým překvapením pro mě byly výsledky výzkumného šetření a zjištění, že výraznějšího zlepšení v řečové a mluvní oblasti dle mého názoru dosáhl vietnamský chlapec. Pozitivní výsledky ale přisuzuji jeho aktivní povaze a především tomu, že ve třídě byl AP, se kterým jsme měli čas se chlapci dostatečně věnovat. I přesto jsem ale předpokládala, že u dívky se výraznějilepší porozumění českému jazyku vzhledem k podobnosti našich jazyků. Myslím, že obě děti mohou v českém vzdělávacím systému uspět. Důležité ale je, aby se na jejich rozvoji pracovalo jak ve MŠ, tak i doma.

Při zpracovávání této práce jsem si obohatila své dosavadní znalosti nejen v oblasti inkluzivního vzdělávání, ale i v metodách a formách práce s dětmi s OMJ. U případových studií jsem měla možnost důkladně se zamyslet nad pokroky dětí, které člověk běžně i přehlídí a také zhodnotit, zda má interakce a pedagogická intervence při práci s dětmi s OMJ je efektivní a dostačující.

7. Použité zdroje

ANDERLIKOVÁ, L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: TRITON. ISBN 978-80-7378-765-1.

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0658-1.

Demografické aspekty života cizinců [online]. *Český statistický úřad (2017)*. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz>

Děti/žáci – cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem [online]. *Národní ústav pro vzdělávání* [cit. 2018-14-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>

FALTYSOVÁ, E. (2017). Adaptace aneb Přizpůsobení se novým podmínkám. *Informatorium 3-8*, roč. 24, č. 7, s. 18-19. ISSN 1210-7506.

HAEFELE, B. & WOLF-FILSINGER M. (1993) *Každý začátek v mateřské škole je těžký: pomoc pro rodiče a vychovatele*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-57-7.

KENDÍKOVÁ, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-12-1.

KLIMEŠ, J. (2017). První den ve školce... a dva miliony let evoluce, které mu předcházely.... *Psychologie DNES*, roč. 23, č. 2. s. 16-20. ISSN 1212-9607.

LÁŽOVÁ, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.

LINHARTOVÁ, T. & LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B (2014). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META o.p.s.

MATĚJČEK, Z. (2007). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-325-3.

MERTIN, V. & GILLERNOVÁ, I. (eds.). (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

NIESEL, R. & GRIEBEL W. (2005). *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-989-5.

Počty cizinců na školách [online]. *Inkluzivní škola* [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

Podpůrná opatření v MŠ [online]. *Inkluzivní škola* [cit. 2018-04-24]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms>

Preschools as language learning environments for children of immigrants. Differential effects by familial language use across different preschool contexts – ScienceDirect [online]. *Science, health and medical journals, full text articles and books* [cit.2018-11-04]. Dostupné z:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562417300203>

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (2017). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 80-87000-00-5.

SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, L. (2016). *Český žák – cizinec*. Praha: NIDV. ISBN 978-80-86956-87-9

Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [cit. 2018-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele 2016/17 [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2016-17>

Strategické dokumenty [online]. *MAP Praha 12* [cit. 2018-04-20]. Dostupné z: <http://www.mappraha12.cz/strategicke-dokumenty/>

Svět v pohybu: úvod do fenoménu migrace [online]. *Multikulti Challenge: Accepted* [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://multikulti-challenge.cz/cms/wp-content/uploads/svet-v-pohybu-uvod-do-fenomenu-migrace.pdf>

Školství: Mateřské školy zřizované MČ Praha 12 [online]. *Praha 12* [cit. 2018-04-20]. Dostupné z: <https://www.praha12.cz/skolstvi/ds-1114/archiv=0&p1=1555>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018 [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Zákon č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území České republiky [online]. *Ministerstvo vnitra České republiky* [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/aktualni-zneni-zakona-c-326-1999-sb-o-pobytu-cizincu-na-uzemi-ceske-republiky-580539.aspx>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [cit. 2018-03-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

Zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [cit. 2018-03-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

ZELINKOVÁ, O. (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.

Seznam příloh

Příloha A

Příloha B

Příloha A

OSOBNÍ LIST DÍTĚTE

Jméno, příjmení: Adam

Věk: 3,11 let při nástupu do MŠ

Lateralita: Pravák

Diagnostika: Dítě s odlišným mateřským jazykem. Vietnamská národnost.

Základní schopnosti a dovednosti		Září			Červen		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Pozná svou značku	x			x		
2.	Sebeobsluha		x		x		
3.	Základy stolování			x	x		
4.	Hygienické návyky	x			x		
5.	Přiměřené pracovní tempo	x			x		
6.	Schopnost postarat se o své věci		x		x		
7.	Obleče si a vysvlékne si jednoduché oblečení			x	x		
8.	Obuje si a vyzuje boty		x		x		
9.	Zvládne se samo vysmrkat		x		x		
10.	Ukládá věci na správné místo		x		x		
11.	Pojmenuje rodinné příslušníky			x		x	
12.	Rozezná základní barvy			x	x		
13.	Zná základní zvířata			x	x		
14.	Rozezná strom / keř / kytku			x			x
15.	Umí pojmenovat pohádkové postavy			x		x	

Řečový rozvoj a mluvní projev		Září			Červen		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Přiměřená slovní zásoba			x		x	
2.	Gramatická správnost řeči			x			x
3.	Schopnost vést rozhovor		x		x		
4.	Sdělování svých pocitů, zážitků			x		x	
5.	Schopnost reprodukce			x			x
6.	Přednést krátkou báseň			x			x
7.	Zaspívá 3 popěvky			x			x

Sociální dovednosti		Září			Červen		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Komunikace s vrstevníky			x	x		
2.	Komunikace s dospělými		x		x		
3.	Schopnost začlenit se do skupiny		x		x		
4.	Schopnost spolupráce			x	x		
5.	Společenské návyky		x		x		
6.	Ohleduplnost a tolerance			x		x	
7.	Schopnost říct „NE“	x			x		
8.	Schopnost řešit konflikt			x		x	
9.	Schopnost odloučení se od rodiče		x		x		
10.	Poprosí a poděkuje			x	x		
11.	Pozdraví a rozloučí se	x			x		

Rozvoj osobnosti dítěte		Září			Červen		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Citová stabilita		x		x		
2.	Respektování pravidel autority		x		x		
3.	Schopnost přizpůsobit se situaci			x		x	
4.	Odlišení správného a nesprávného			x		x	
5.	Schopnost přijmout chybu			x		x	
6.	Schopnost přijmout povinnost			x		x	
7.	Schopnost dokončit činnost		x		x		
8.	Schopnost vyjádřit svůj názor		x		x		
9.	Samostatnost v rozhodování		x		x		
10.	Sebehodnocení a sebereflexe			x		x	

Matematické pojmy		Září			Červen		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Malý / velký			x	x		
2.	Hodně / málo			x	x		
3.	Krátký / dlouhý			x			x
4.	Úzký / široký			x			x
5.	Nejmenší / největší			x	x		
6.	Méně / více			x		x	
7.	Zná základní geometrické tvary			x			x
8.	Třídí podle velikosti	x			x		
9.	Třídí podle barvy	x			x		
10.	Seřadí prvky dle velikosti	x			x		
11.	Počítá do 3			x	x		
12.	Vkládání předmětů do shodných otvorů	x			x		

Výtvarný projev		Září			Červen		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Nakreslí postavu - hlavonožec			x		x	
2.	Kreslí kruhy / linky / čáry	x			x		
3.	Kreslí silnějším grafickým materiálem ve velké ploše	x			x		
4.	Správně zachází se štětcem a barvou	x			x		
5.	Nanáší barvu na celou plochu	x			x		

Hrubá motorika		Září			Červen		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Překračovat různé překážky	x			x		
2.	Podleze překážku	x			x		
3.	Kopne míč na cíl		x		x		
4.	Stoj na jedné noze – 1 sekunda	x			x		
5.	Chycení míče oběma rukama	x			x		
6.	Chůze po schodech – střídání nohou	x			x		
7.	Skok snožmo		x		x		

Jemná motorika		Září			Červen		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Umí správně držet lžiči a používat ji			x	x		
2.	Umí správně držet nůžky a používat je		x		x		
3.	Válí válečky a kuličky z plastelíny			x	x		
4.	Správně drží tužku			x	x		
5.	Manipulace s drobnými předměty		x		x		

Příloha B

OSOBNÍ LIST DÍTĚTE

Jméno, příjmení: Anna

Věk: 3,8 let při nástupu do MŠ

Lateralita: Pravák

Diagnostika: Dítě s odlišným mateřským jazykem – ukrajinský jazyk

Základní schopnosti a dovednosti		Září			Duben		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Pozná svou značku	x			x		
2.	Sebeobsluha		x		x		
3.	Základy stolování		x		x		
4.	Hygienické návyky	x			x		
5.	Přiměřené pracovní tempo	x			x		
6.	Schopnost postarat se o své věci		x		x		
7.	Obleče si a vysvlékne si jednoduché oblečení		x		x		
8.	Obuje si a vyzuje boty		x		x		
9.	Zvládne se samo vysmrkat		x		x		
10.	Ukládá věci na správné místo		x		x		
11.	Pojmenuje rodinné příslušníky		x			x	
12.	Rozezná základní barvy			x	x		
13.	Zná základní zvířata		x		x		
14.	Rozezná strom / keř / kytka	x			x		
15.	Umí pojmenovat pohádkové postavy			x		x	

Řečový rozvoj a mluvní projev		Září			Duben		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Přiměřená slovní zásoba			x		x	
2.	Gramatická správnost řeči			x		x	
3.	Schopnost vést rozhovor			x	x		
4.	Sdělování svých pocitů, zážitků		x		x		
5.	Schopnost reprodukce			x		x	
6.	Přednést krátkou báseň			x		x	
7.	Zazpívá 3 popěvky			x			x

Sociální dovednosti		Září			Duben		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Komunikace s vrstevníky			x		x	
2.	Komunikace s dospělými		x		x		
3.	Schopnost začlenit se do skupiny			x		x	
4.	Schopnost spolupráce			x		x	
5.	Společenské návyky		x		x		
6.	Ohleduplnost a tolerance	x				x	
7.	Schopnost říct „NE“			x	x		
8.	Schopnost řešit konflikt			x		x	
9.	Schopnost odloučení se od rodiče			x	x		
10.	Poprosí a poděkuje			x	x		
11.	Pozdraví a rozloučí se	x			x		

Rozvoj osobnosti dítěte		Září			Duben		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Citová stabilita			x	x		
2.	Respektování pravidel autority		x		x		
3.	Schopnost přizpůsobit se situaci			x		x	
4.	Odlišení správného a nesprávného			x	x		
5.	Schopnost přijmout chybu			x	x		
6.	Schopnost přijmout povinnost			x		x	
7.	Schopnost dokončit činnost			x	x		
8.	Schopnost vyjádřit svůj názor			x		x	
9.	Samostatnost v rozhodování			x	x		
10.	Sebehodnocení a sebereflexe			x		x	

Matematické pojmy		Září			Duben		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Malý / velký	x			x		
2.	Hodně / málo	x			x		
3.	Krátký / dlouhý		x			x	
4.	Úzký / široký			x			x
5.	Nejmenší / největší	x			x		
6.	Méně / více		x		x		
7.	Zná základní geometrické tvary			x		x	
8.	Třídí podle velikosti	x			x		
9.	Třídí podle barvy	x			x		
10.	Seřadí prvky dle velikosti			x		x	
11.	Počítá do 3			x		x	
12.	Vkládání předmětů do shodných otvorů	x			x		

Výtvarný projev		Září			Duben		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Nakreslí postavu - hlavonožec	x			x		
2.	Kreslí kruhy / linky / čáry	x			x		
3.	Kreslí silnějším grafickým materiálem ve velké ploše	x			x		
4.	Správně zachází se štětcem a barvou	x			x		
5.	Nanáší barvu na celou plochu	x			x		

Hrubá motorika		Září			Duben		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Překračovat různé překážky	x			x		
2.	Podleze překážku	x			x		
3.	Kopne míč na cíl		x			x	
4.	Stoj na jedné noze – 1 sekunda	x			x		
5.	Chycení míče oběma rukama	x			x		
6.	Chůze po schodech – střídání nohou		x		x		
7.	Skok snožmo	x			x		

Jemná motorika		Září			Duben		
		Ano	S pomocí	Ne	Ano	S pomocí	Ne
1.	Umí správně držet lžičku a používat ji		x		x		
2.	Umí správně držet nůžku a používat je			x		x	
3.	Válí válečky a kuličky z plastelíny		x		x		
4.	Správně drží tužku		x		x		
5.	Manipulace s drobnými předměty	x			x		