



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole

Vypracovala: Nikola Adamcová
Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová

České Budějovice, 2022

PROHLÁŠENÍ

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

V Českých Budějovicích dne 1.7.2022

Nikola Adamcová

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěla velice poděkovat paní PaedDr. Aleně Váchové za odborné vedení, dále za vstřícnost, ochotu a cenné rady, které mi v průběhu zpracování bakalářské práce poskytla.

ABSTRAKT

Práce je zaměřena na začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem (dále jen „OMJ“) v českých mateřských školách (dále jen „MŠ“). Cílem je zjistit, jaké jsou v konkrétních případech podmínky pro začleňování dětí s OMJ a také analyzovat průběh adaptačního procesu těchto dětí. Obsahem teoretické části je pojem dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání, jeho cíle, vývojová charakteristika předškolního dítěte a vývoj řeči. Dále pojem dítě s OMJ, bilingvismus a legislativní ukotvení vzdělávání dětí s OMJ v MŠ. Poté adaptace a začlenění dítěte s OMJ v MŠ, adaptační plán, individuální vzdělávací plán a spolupráce s rodiči. V neposlední řadě řeč dětí s OMJ, možnosti její podpory a rozvoje českého jazyka. Nakonec je zmíněna role pedagoga a metodická doporučení. Praktickou část tvoří případové studie. Využita je metoda rozhovoru s rodiči dětí s OMJ, s učiteli MŠ a dále metoda přímého a zúčastněného pozorování. Ve výzkumu jsou odkryty problémy i příklady dobré praxe, které se v konkrétních případech projeví.

KLÍČOVÁ SLOVA

Adaptace; mateřská škola; odlišný mateřský jazyk; předškolní věk; řeč dětí.

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on the inclusion of children with different native language in Czech kindergartens. The aim of the thesis is to analyze the adaptation process and the conditions for successful inclusion in specific cases. The theoretical part is focused on defining terms such as conception of preschool child, preschool education, its goals, developmental characteristics of preschool child, speech development, the concept of children with different native language and bilingualism. The theoretical part also provides an insight into the legislative anchorage of education of children with different native language in preschool and inclusive education. The theoretical part describes adaptation and inclusion of the child with different native language in kindergarten, the adaptation plan and the cooperation with parents. It also considers support options for children with different native language to help them with learning the Czech language. Finally, the last part is focused on the role of the teacher and methodological recommendations. The practical part consists of case studies. The method of interview with parents of children with different native language, interview with kindergarten teachers, and the method of direct and participant observation is applied. The research uncovers the problems and examples of good practice that have emerged in specific cases.

KEY WORDS

Adaptation; kindergarten; different native language; preschool age; children's speech.

OBSAH

ÚVOD	7
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	8
1.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	8
1.1.1 Cíle předškolního vzdělávání.....	8
1.2 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	9
1.2.1 Vývoj řeči předškolního dítěte	10
1.2.2 Fáze vývoje řeči	11
1.3 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM (OMJ)	12
1.3.1 Bilingvismus	13
1.3.2 Legislativní ukotvení vzdělávání dětí s OMJ v MŠ.....	14
1.4 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
2 ADAPTACE DÍTĚTE S OMJ V MŠ.....	17
2.1 ADAPTACE.....	17
2.2 SPECIFIKACE ADAPTACE DÍTĚTE S OMJ	17
2.3 ZAČLENĚNÍ DÍTĚTE S OMJ DO KOLEKTIVU	18
2.3.1 Příprava na příchod dítěte	18
2.4 ADAPTAČNÍ PLÁN.....	20
2.5 SPOLUPRÁCE S RODIČI.....	21
3 ŘEČ DĚTÍ S OMJ	22
3.1 JAZYKOVÝ HANDICAP	22
3.2 JAZYKOVÁ PODPORA	22
3.3 ROZVOJ JAZYKA	23
3.3.1 Role pedagoga.....	24
3.3.2 Metodická doporučení.....	25
4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	27
5 METODIKA	28
5.1 METODIKA A TECHNIKA SBĚRU DAT.....	28
5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	28
6 VÝSLEDKY.....	30
6.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 1	30
6.1.1 Rozhovor s matkou	30
6.1.2 Rozhovor s paní učitelkou	31
6.1.3 Diagnostické šetření.....	31
6.1.4 Výsledky pozorování	36
6.1.5 Shrnutí situace	37
6.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 2	38
6.2.1 Rozhovor s matkou	38
6.2.2 Rozhovor s paní učitelkou z první MŠ	39
6.2.3 Rozhovor s panem učitelem z druhé MŠ.....	39
6.2.4 Shrnutí situace	40
6.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 3	41
6.3.1 Rozhovor s matkou	41
6.3.2 Rozhovor s paní učitelkou	42
6.3.3 Shrnutí situace	42
7 DISKUZE	43
ZÁVĚR.....	46
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	47
SEZNAM PŘÍLOH	50

ÚVOD

Bakalářská práce je zaměřena na začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem (dále jen „OMJ“) v českých mateřských školách (dále jen „MŠ“). Cílem práce je zjistit, jaké jsou v konkrétních případech podmínky pro začleňování dětí s OMJ a také analyzovat průběh adaptačního procesu těchto dětí.

Příchodem dítěte s OMJ nastává složitá situace pro dítě samotné, jeho rodiče i pro pedagogy v MŠ. Dítě s OMJ se musí vyrovnávat především s jazykovou bariérou. Ocítá se v prostředí, kde najednou nikomu nerozumí a ostatní zase nerozumí jemu. Z výše uvedeného je zřejmé, že tyto děti vyžadují nemalou pozornost.

Téma dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách jsem si vybrala z několika důvodů. Jedním z důvodů je stále se zvyšující počet cizinců v naší zemi, s tím je spojeno vzdělávání dětí s OMJ a jejich adaptace na školní prostředí. Stěžejním důvodem je však vlastní praxe s dětmi s OMJ. Začleňování cizojazyčných dětí u mě vzbudilo zájem, a proto jsem se rozhodla se touto problematikou zabývat hlouběji.

V teoretické rovině je vymezen pojem dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání a jeho cíle, vývojová charakteristika předškolního dítěte a vývoj řeči. Dále pojem dítě s OMJ a bilingvismus, legislativní ukotvení vzdělávání dětí s OMJ v MŠ a také inkluzivní vzdělávání. Poté adaptace a začlenění dítěte s OMJ v MŠ, adaptační plán a spolupráce s rodiči. V neposlední řadě řeč dětí s OMJ, možnosti její podpory a rozvoje českého jazyka. Nakonec je zmíněna role pedagoga a metodická doporučení.

V praktické části je realizováno výzkumné šetření s pomocí designu případové studie. Využita je metoda rozhovoru s rodiči dětí s OMJ, s učiteli MŠ a dále metoda přímého a zúčastněného pozorování. Výzkumný soubor tvoří tři děti – chlapec anglické národnosti a dvě děvčata národnosti holandské. Mým úkolem je zjistit, jak u těchto dětí probíhalo začleňování do MŠ a jaký byl průběh adaptačního procesu.

Záměrem šetření je odpovědět na výzkumné otázky: „Jakým problémům během adaptace musí děti s OMJ čelit? Jaké okolnosti významně ovlivňují proces adaptace dětí s OMJ na prostředí mateřské školy – co dětem pomáhá a co jejich situaci neprospívá? Jaké výhody a rizika má začlenění dětí s OMJ ve třídě české MŠ?“

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

1.1 Předškolní vzdělávání

Základní právní normou upravující předškolní vzdělávání je Školský zákon. Ten říká, že předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné. Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje na státní občany České republiky, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dnů, a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinné předškolní vzdělávání vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany (zákon č. 561/2004 Sb.).

1.1.1 Cíle předškolního vzdělávání

"Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči. Usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání" (RVP PV, 2021, s. 6).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi. Stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně v úrovni oblastní.

Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- Rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání.
- Klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání.
- Dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti.
- Dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021) uvádí, že vzdělávání v mateřských školách se orientuje na osvojování základů klíčových kompetencí, čímž dítě současně získává předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Klíčovými kompetencemi jsou kompetence k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; občanské a činnosti.

V kurikulárních dokumentech jsou kompetence formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince (RVP PV, 2021).

1.2 Vývojová charakteristika předškolního dítěte

Dle Langmeiera a Krejčíkové (2006) se jako předškolní věk v širokém slova smyslu označuje celé období od narození až po vstup do školy. V užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat jej pouze z tohoto hlediska, jelikož mnoho dětí do školky nechodí a rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte. Vágnerová (2000) uvádí, že předškolní věk zahrnuje poměrně široké vývojové období přibližně od 3 let do 6 až 7 let a jeho ukončení je spojeno především s nástupem dítěte do školy.

Charakteristickým znakem pro dítě tohoto věku je dle autorky Vágnerové (2000) iniciativně zkoušet nové věci a tím si osvědčit své hodnoty. Dále Vágnerová (2012) zdůrazňuje, že v předškolním období je pro děti podstatný rozvoj komunikačních dovedností, které dítě získává na základě již rozvinutých kognitivních procesů. Typická

pro tento věk je také potřeba chápat příčinu důsledku situace nebo znát různé souvislosti, proto velmi často blízké okolí dítěte slýchá otázky typu „Proč?“ nebo „Jak?“. V tomto období dochází také ke změně v oblasti egocentrické řeči, která souvisí s vývojem myšlení.

Říčan (2021) dodává, že předškolní věk je provázen „živostí a hravostí“. Pro vývoj dětského poznávání v předškolním věku je typické postupné upouštění od subjektivního pohledu a důrazu na pozorovatelné projevy aktuálního dění. Pochopení okolního světa předškolním dítětem se odráží také v kresbě a ve hře. Matějček (1994) zmiňuje další neodmyslitelnou součást vývoje předškolních dětí, a sice humor. Od tří let si děti všímají pojmových nesrovnatelností, např. při činnostech. Smějí se klaunům a samy rády šaškují. Líbí se jim legrační přirovnání. Pětileté děti začínají chápat dvojsmyslné říkanky a popletené nesmyslné rýmy.

Krejčová, Kargerová a Syslová (2015) uvádějí pro tuto práci stěžejní informaci, a sice, že předškolní věk je obdobím, kdy lze ještě relativně snadno vyrovnat znevýhodnění plynoucí z méně podnětného rodinného prostředí, sociálního či jazykového znevýhodnění.

1.2.1 Vývoj řeči předškolního dítěte

Vývoj řeči má dle Vágnerové (2000) úzkou spojitost s vývojem myšlení, odráží totiž jeho úroveň. S rozvojem myšlení se rozvíjí řeč a slovní zásoba a tím se opět zpětně rozvíjí myšlení. Důležitý pokrok dítěte je také v tom, že mimo rozšiřování slovní zásoby a znalosti gramatických pravidel, začíná dítě účinně užívat řeč i k regulaci svého chování. Předškolní děti již dovedou srozumitelným způsobem vyjádřit, co potřebují. Verbální kompetence se zdokonalují nejen v obsahu, ale i ve formě. Zvyšuje se také úroveň větné stavby, zvětšuje se jak rozsah, tak složitost větných promluv. Mimo souřadných souvětí se začínají koncem třetího roku objevovat i souvětí podřadná. Děti verbální kompetence rozvíjejí především v komunikaci s dospělými, v menší míře je mohou ovlivnit média a komunikace s vrstevníky.

Vágnerová (2000) dále uvádí, že tříleté děti již recitují krátké básničky, jejichž počet se rychle rozšiřuje. Rády a často povídají, zvládnou zazpívat jednoduchou písničku.

Rozvoj řeči umožňuje i růst poznatků o sobě a okolním světě. Dítě zvládne pojmenovat hlavní barvy a charakterizovat předměty podle jejich tvaru, materiálu i účelu. Úroveň větné stavby se rovněž postupně zvyšuje. Zvětšuje se jak rozsah, tak složitost větných promluv. Mimo souřadných souvětí se začínají koncem třetího roku objevovat i souvětí podřadná.

Komunikační projev předškolních dětí však může mít určité formální nedostatky. Většina dětí, zejména na počátku této vývojové fáze, nedovede správně vyslovovat a mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je komolí. Výslovnost u tří až čtyřletých dětí je ještě hodně nedokonalá, dítě vyslovuje nepřesně, často zaměňuje nebo vynechává jednotlivé hlásky. Ve většině případů se výslovnost ke konci předškolního období zdokonaluje. Kolem čtvrtého a pátého roku již u většiny dětí „patlavost“ mizí a před vstupem do školy by se řeč spontánně nebo s logopedickou pomocí měla upravit úplně. Nedostatky v řečovém projevu mají svůj sociální význam, dítě, které špatně vyslovuje, bývá celkově hůře hodnoceno (Vágnerová, 2012).

1.2.2 Fáze vývoje řeči

Prvotní fází vývoje řeči je přípravné stádium, které probíhá přibližně v prvním roce života dítěte a vyznačuje se seznamováním s řečí okolního světa, získáváním zkušeností a návyků dítěte, na jejichž základě se pak začíná rozvíjet samotná řeč. V průběhu přípravného stádia lze u dětí zaznamenat takzvané předverbální projevy jako je křik, broukání, žvatlání. Kolem 10. měsíce přichází období rozumění. Nejedná se ještě o rozumění v pravém slova smyslu, dítě ještě nerozumí obsahu slov, ale dokáže na zvuky motoricky reagovat (Klenková, 2006).

Vlastní vývoj řeči nastupuje okolo jednoho roku. Toto období charakterizují čtyři na sebe navazující stádia:

- Počátečním obdobím vlastní řeči je stádium **emociálně-volní**, dítě vyjadřuje své přání, emoce, prosby. Prvním takovým projevem jsou jednoslovné věty.
- V období mezi 1 a půl až 2 roky dítě napodobuje dospělé, ale také si samo opakuje slova, objevuje mluvení jako činnost, mluvíme o egocentrickém stadiu řeči.

- Ve stadiu **asociačně-reprodukčním** podle Sováka (1972) nabývají prvotní slůvka funkce pojmenovavací. Mezi 2. a 3. rokem dochází k prudkému rozvoji komunikační řeči.
- Velmi důležité je stadium **logických pojmů** okolo 3. roku života dítěte. V tomto stadiu se označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, postupně pomocí abstrakce, zevšeobecňování stávají všeobecným označením čili slovem s určitým obsahem.
- Na přelomu 3. a 4. roku dítě vyjadřuje svoje myšlenky zpravidla obsahově i formálně s dostatečnou přesností. Toto období je nazýváno jako **intelektualizace** řeči. Týká se kvantitativní stránky osvojování nových slov a gramatických forem, rozšiřování slovní zásoby. Tato etapa pokračuje až do dospělosti (Klenková, 2006).

1.3 Dítě s odlišným mateřským jazykem (OMJ)

V nejširším slova smyslu jde o všechny děti a žáky, v jejichž případě se jazyk, kterým hovoří ve svém volném čase a domácím prostředí, resp. ve kterém se dosud vzdělávali, nekryje, nebo jen částečně kryje s vyučovacím jazykem, tj. češtinou. Nejčastěji tedy v této souvislosti hovoříme o dětech a žácích nově příchozích ze zahraničí. Mohou to ale být také děti cizinců, které v České republice vyrostly, ale doma mluví jiným jazykem, než je jazyk vyučovací. Patří sem také děti, jež mají české občanství, ale doma se používá i jiný než český jazyk (jedná se o děti z vícejazyčného prostředí nebo děti s dvojitým občanstvím). V některých případech do této skupiny řadíme i děti s českým občanstvím, které sice doma česky hovoří, ale studovaly v zahraničí a česky se nikdy ve škole neučily (META, Inkluzivniskola.cz).

Zahraniční vzdělávací systémy pracují nejčastěji s pojmy vázanými na jazykové potřeby (Titěrová et al., 2014).

Konkrétně se jedná o tyto pojmy:

- ELL (English language learners = žáci učící se anglickému jazyku),
- ESL learners (English as a second language learners = žáci s angličtinou jako druhým jazykem),

- EAL pupils/students (English as an additional language pupils/students = žáci/studenti s angličtinou jako dalším jazykem).

Kendíková (2016) zdůrazňuje, že děti s OMJ jsou zvláštní skupinou, která se v českých školách, včetně mateřských, objevuje stále častěji. V minulosti se o těchto jedincích hovořilo jako o cizincích, v současné době se ale stále častěji ukazuje, že to není přesné označení, právě z důvodu, že do mateřských i dalších škol nezřídka přicházejí i děti s českým občanstvím, které ale česky hovoří málo, či dokonce vůbec.

Titěrová a kol. (2014) k tomu dodávají, že děti vzdělávané v českých školách nebudou do budoucna tvořit kulturně a jazykově homogenní skupinu. Budou naopak vyrůstat v kulturně a jazykově různorodém prostředí a záleží pouze na nás, zda dokážeme vzdělávací systém nastavit tak, aby bylo možné zkušenost kulturní diverzity v českém vzdělávacím prostředí proměnit ve výhodu pro další generace.

1.3.1 Bilingvismus

Do kategorie dětí s OMJ lze zařadit i děti z bilingvního prostředí. Z tohoto důvodu je v této kapitole vysvětleno, co to bilingvismus je. Průcha, Walterová a Mareš (2013) definují bilingvismus jako schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka.

V případě, že dítě vyrůstá v bilingvním prostředí již od raného věku, naučí se dva jazyky bez vynaložení většího úsilí a prolnutí obou jazyků se stává přirozenou součástí vývoje řeči. Jedná-li se o období do tří až čtyř let, prochází dvojjazyčné dítě podobnými vývojovými stadii jako jednojazyční vrstevníci. Začíná-li dítě žít v dvojjazyčném prostředí až mezi čtvrtým a pátým rokem, učení se dalšímu jazyku již nemá podobný vývoj a osvojování gramatických struktur má odlišný průběh. V tomto případě je již třeba hovořit o sukcesivním (následném) bilingvistu. Kolem věku sedmi let dochází ke změně způsobu osvojování syntaxe. Od tohoto období se již mluví o učení se cizímu jazyku v dětském věku (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011).

Dle Doleží (2014) je jednou z charakteristik jazyka vícejazyčných mluvčích takzvané míšení kódů a interference. Oba jevy jsou přirozenou součástí vývoje i zralého projevu vícejazyčných mluvčích.

- **Míšení kódů** je definováno jako užívání dvou a více jazyků v rámci jedné promluvy. Věty nebo větné části z jednoho jazyka se střídají s prvky z jazyka druhého, a i když obvykle jeden jazyk převažuje, jednotky z druhého jazyka nejsou jeho koherentní součástí.
- **Interference** je jedním z projevů jazykového transferu, při němž dochází k přenosu gramatických vlastností či struktur mezi dvěma jazykovými systémy nebo v rámci jednoho jazykového systému, jež se v jazykové struktuře projeví jako chyba.

1.3.2 Legislativní ukotvení vzdělávání dětí s OMJ v MŠ

- Základní právní normou v oblasti veřejného školství je Školský zákon. Pro pochopení právního postavení mateřské školy jsou důležitá ustanovení § 7 až § 8a, která se zabývají vzdělávací soustavou, školami a školskými zařízeními a jejich právním postavením. Předškolní vzdělávání upravuje Školský zákon v ustanoveních § 33 až § 35 (zákon č. 561/2004 Sb.).
- Pokud se zabýváme komunikací s dětmi z cizojazyčného prostředí a jejich začleňováním do prostředí mateřské školy, je nutné vycházet z dokumentů české vzdělávací politiky. Vzdělávání dětí s OMJ probíhá na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen „RVP PV“). Dále je rozpracováno ve Školním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen „ŠVP PV“). ŠVP PV zpracovávají jednotlivé mateřské školy tak, aby naplnily vzdělávací cíle RVP PV, ale vycházely ze svých specifických podmínek a vytvořily si jej tzv. „na míru“. Navazující součástí vzdělávacích dokumentů mateřských škol jsou třídní vzdělávací programy v jednotlivých třídách mateřských škol. V nich už se velice konkrétně a podrobně zpracovávají, zaznamenávají i potřeby dětí s odlišným mateřským jazykem.
- Vzdělávání cizinců dále upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: „Předškolní vzdělávání

napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“.

- Ve školském zákoně se objevuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kam také patří děti s OMJ. Vyhláška obsahuje podrobný přehled podpůrných opatření podle jednotlivých stupňů. Jsou zde rozlišena základní pravidla pro uplatňování jednotlivých podpůrných opatření.
- Důležité je, že děti, jejichž rodiče jsou občany členských států EU, mají přístup k předškolnímu vzdělávání za stejných podmínek jako děti české. U občanů ze třetích zemí (tj. nečlenských v EU) musí rodiče nejdéle v den nástupu dítěte do MŠ prokázat legálnost pobytu na území ČR (zákon č. 561/2004 Sb.).
- S účinností od 1. září 2021 je nastaveno systémové řešení vzdělávání cizinců ve školách, a to vyhláškou č. 271/2021 Sb., ve které se pojednává o tom, že pokud má MŠ větší zastoupení cizinců, tj. čtyři a více dětí-cizinců v povinném předškolním vzdělávání, zřizuje ředitel mateřské školy skupinu pro jazykovou přípravu v souladu s § 1e vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (zákon č. 561/2004 Sb.).

1.4 Inkluzivní vzdělávání

Linhartová a Loudová Stralczynská (2015) uvádějí, že inkluzivní přístup vychází z předpokladu, že všechny děti mají stejnou hodnotu bez ohledu na jejich zdatnost, schopnosti, vyznání, národnost nebo silné a slabé stránky. Různorodost je považována za obohacení a příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, ke schopnosti empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti. Takový přístup je přínosem pro všechny děti. S inkluzivním vzděláváním souvisí také pojmy integrace a inkluze.

- **Integrace** předpokládá, že pracujeme s homogenní skupinou dětí, do které se snažíme začlenit dítě, které je v nějaké oblasti odlišné.
- **Inkluze** počítá s tím, že v praxi nikdy nemáme skupinu stejných dětí, do které pak začleňujeme odlišné jednotlivce. Naopak předpokládá, že se skupina skládá z mnoha rozdílných osobností s rozdílnými schopnostmi a potřebami.

Opakem inkluze je **exkluze** – vyloučení (Linhartová & Loudová Stralczynská, 2015). Dle Lechty (2016) může být inkluze také definována jako vrchol integrace, tedy začlenění jedince se zdravotním, tělesným postižením nebo jiným znevýhodněním do společnosti běžné populace. Na konci inkluze stojí přijetí myšlenky, že různorodost je normální.

2 ADAPTACE DÍTĚTE S OMJ V MŠ

2.1 Adaptace

Výraz adaptace vysvětlují Průcha, Walterová a Mareš (2013) jako situaci, kdy se člověk obecně něčemu přizpůsobuje.

Nástup do mateřské školy je pro každé dítě bez pochyby velkou a náročnou změnou. Doposud bylo zvyklé především na bezpečí domova a oporu rodičů. Najednou musí zvládnout odloučení od rodičů, ocitá se v cizím prostředí a setkává se s novou autoritou v podobě učitele. Dítě musí fungovat samo za sebe a také se přizpůsobit dennímu režimu MŠ (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015).

Běhounková, Havrdíková a Syslová (2011) uvádějí, že čas, který děti stráví v mateřské škole, je velmi důležitý pro jejich budoucí život. Účinná podpora v době, kdy dítě zakouší první sociální a emoční těžkosti, může být stěžejní pro vyřešení problémového chování dříve, než dojde k jeho zhoršení nebo v horším případě jeho pevného zakotvení. Tím se zlepšuje nejen kvalita života dětí, ale také jejich rodičů. Na druhé straně, pokud je školní prostředí nepřátelské k individuálním rozdílům, děti mohou být vystaveny riziku vyloučení z kolektivu a dalším negativním aspektům socializace jako je šikana, diskriminace a stigmatizace. To ve svém důsledku posiluje sociální aspekty, a to zvláště u dětí ze znevýhodněného prostředí.

2.2 Specifikace adaptace dítěte s OMJ

Dítě s OMJ je v ještě složitější situaci než české děti, musí se navíc vyrovnávat s jazykovou bariérou. Nemůže využít své komunikační dovednosti, které si od narození osvojovalo ve svém rodném jazyce a zároveň mu chybí jazykové dovednosti pro komunikaci v cizím prostředí. Dítě se také setkává s kulturními odlišnostmi, které umocňují kontrast mezi známým domácím prostředím a prostředím MŠ. Dítě je obklopeno novými osobami mluvícími jiným jazykem, které se také často chovají a vypadají jinak (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015).

Dítě s OMJ může potřebovat delší dobu na adaptaci, protože se bude potýkat nejen s novým prostředím, s množstvím nových podnětů, ale také s obtížemi s dorozuměním. Je proto vhodné např. nabídnout rodičům, aby během prvních dnů byli s dítětem v MŠ a poskytovali mu větší pocit bezpečí. Také může pomoci zkrácený pobyt v MŠ v prvních dnech, je-li to pro rodinu možné (Linhartová & Loudová Stralczynská, 2015).

U dětí s OMJ je zejména při adaptaci vhodné zařazování her a činností, které nevyžadují slovní doprovod. Mertin a Gillernová (2003) vyzdvihují pohyb jako oporu pro ostatní oblasti. Uvádějí příklad propojení zpěvu písní s tancem, rytmizací. Ale také osvojování si např. názvů částí těla při běžných činnostech v MŠ – sebeobslužných, hygienických.

2.3 Začlenění dítěte s OMJ do kolektivu

Začlenění do kolektivu je pro dítě s OMJ zásadní a velmi ovlivní i jeho jazykový rozvoj. Základem úspěšného začlenění dítěte s OMJ je komunikace, dále záleží na věku dítěte, jeho osobnosti a jazykové vybavenosti – tedy do jaké míry ovládá, či neovládá češtinu a jaký je jeho mateřský jazyk. Přítomnost dítěte/děti, které nerozumí, je třeba zohlednit, čímž se změní požadavky na pedagoga. Záleží i na přístupu a způsobu práce učitele s dětským kolektivem, svou roli hraje i celkové klima třídy. Dalším kritériem je věk dětí v kolektivu. Zkušenosti z praxe ukazují, že mladším dětem nedělá problém přijmout mezi sebe dítě s OMJ, jelikož menší děti obecně odlišnosti tolik nevnímají. Také se v kolektivu tříletých jazyk mnohdy neprojevuje tak výrazně jako u starších dětí. V tomto věku není často zcela rozumět ani českým dětem, odlišnost mateřského jazyka tak není příliš zjevná (Linhartová & Loudová Stralczynská, 2015).

2.3.1 Příprava na příchod dítěte

Začleňování dítěte s OMJ do kolektivu bychom se měli věnovat už před jeho příchodem do třídy a v prvních dnech docházky, neboť mnohem lepší je problémům a různým nedorozuměním předcházet, než je potom řešit. Dále je samozřejmě třeba podporovat začlenění dítěte v průběhu celého roku. Děti pocházející z odlišného

kulturního a jazykového prostředí přirozeně potřebují podporu pedagogů a specifický přístup odpovídající jejich potřebám (Titěrová et al., 2014).

Děti v MŠ by obecně měly být vedeny ke vzájemné toleranci, vstřícnosti, ohleduplnosti a respektu k odlišnostem. Pokud jsou děti rozvíjeny v těchto oblastech, dáváme jim důležitý základ do života a vytváříme tak inkluzivní prostředí, ve kterém se každé dítě cítí dobře (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015).

Vhodné je také zajištění seminářů pro pedagogy. Podporu pedagogickým pracovníkům při práci s dětmi z kulturně a jazykově odlišného prostředí poskytuje nevládní nezisková organizace META. Pro pedagogy připravuje META workshopy a semináře věnované problematice začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem a provozuje též webový informační portál www.inkluzivniskola.cz, který je věnován tématu integrace cizinců do školního prostředí (Radostný et al., 2011). Další organizace, která dlouhodobě podporuje učitelky a učitele mateřských škol v oblasti jazykové podpory dětí-cizinců, je Národní institut pro další vzdělávání (NIDV), který je přímo řízený MŠMT. V rámci vzdělávání pedagogů nabízí semináře zaměřené právě na výuku češtiny jako cizího jazyka a na jazykovou podporu (Doleží, 2017).

Konkrétní opatření před příchodem dítěte s odlišným mateřským jazykem dle Linhartové a Loudové Stralczyňské (2015):

- Zjistit, zda nemáme v týmu pedagoga se zkušenostmi v dané problematice. Tento pedagog se pak může podělit o své zkušenosti a příklady dobré praxe.
- Zjistit, kam se můžeme v případě potřeby obrátit s žádostí o podporu či odbornou pomoc. Děti s OMJ mají dle zákona právo na využívání služeb školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně-pedagogického centra (SPC); dále mohou pomoci integrační centra v krajích, zdravotnická zařízení, instituce sociálního zajištění aj.).
- Připravit adaptační plán pro dítě.
- Vyhledat informace o zemi, ze které dítě pochází.
- Vytipovat třídu, do které se bude dítě hodit. V potaz můžeme vzít kapacitu a složení jednotlivých tříd i připravenost učitelů.

- Připravit třídu na příchod dítěte s OMJ. Je důležité připravit děti na nově přichozího předem.
- Představit třídu zemi, ze které dítě s OMJ přichází. Přizpůsobit prostředí a vybavení MŠ.

2.4 Adaptační plán

Bývá již samozřejmostí, že děti vstupují do MŠ na začátku docházky či před plánovaným nástupem s rodičem. V adaptačním plánu nejde však pouze o adaptaci dítěte, ale přispívá také k vytvoření vztahů důvěry mezi rodičem a učitelem (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015).

Některé MŠ mají vypracovaný svůj vlastní adaptační plán pro počáteční dny a týdny dítěte v MŠ. Jedná se o rámec, který se v praxi přizpůsobuje individuálním potřebám jednotlivých dětí a jejich rodičů. Explicitní formu adaptačního plánu MŠ usnadňuje orientaci rodičů i učitelů v prvních dnech i v tom, jaký prostor, práva a možnosti spolupráce na počátku docházky dítěte MŠ rodičům nabízí.

V následujícím plánu je rozepsaný konkrétní postup adaptačního procesu pro první dny docházky dítěte do MŠ. Jedná se o osvědčený Berlínský model adaptačního plánu, který lze vhodně využít nejen pro děti s OMJ, ale i pro všechny ostatní. Přístup respektuje vazbu dítěte na matku a zdůrazňuje důležitost vytvoření vztahu dítěte s učitelkou (resp. učitelkami) v období adaptace. Učitelka v MŠ poskytuje dítěti citovou oporu potřebnou pro pocit bezpečí dítěte a jeho úspěšný rozvoj a učení. Citlivá adaptace podle tohoto modelu má velký přínos pro dítě obecně – pro dítě s OMJ to platí ještě více. Navázání vztahu s učitelkou ve třídě je hlavním cílem v období adaptace, dále by dítě mělo mít dostatek času poznat organizaci dne a týdne v MŠ, pravidla, rituály, prostory MŠ i další zaměstnance (situace se samozřejmě liší podle toho, zda dítě nastupuje do věkově homogenní nebo heterogenní třídy, je-li to na začátku roku nebo v pololetí apod.) (META, Inkluzivniskola.cz).

Berlínský model adaptačního plánu je strukturován do několika fází. V prvních třech dnech přichází dítě do MŠ společně s rodiči a za hodinu s nimi opět odchází. Čtvrtý den proběhne krátké odloučení a samostatný pobyt dítěte ve třídě (30 minut). Rodič je

však k dispozici pro případ, že by dítě bylo rozrušené a potřebovalo jeho přítomnost. Na základě reakcí dítěte se následně zvolí kratší (6 dní) či delší (2–3 týdny) trvání adaptačního procesu. Při závěrečné fázi pobývá dítě ve třídě již samostatně, rodiče jsou k dispozici pro výjimečné případy. Adaptace trvá zpravidla 3 týdny (META, Inkluzivniskola.cz).

2.5 Spolupráce s rodiči

Navázání velmi úzké spolupráce od počátku docházky dítěte do mateřské školy umožňuje učitelce společně s rodiči sledovat vývoj dítěte, doplňovat vzájemně informace o jeho pokrocích, ale také snadněji řešit problémy, které se mohou vyskytnout. Důležité je, aby se mezi rodiči a školou nejen vyměňovaly informace, ale také, aby mezi nimi vznikla důvěra. Rodiče musí být školou považováni za partnery. Před nástupem bychom měli mít přijímací pohovor s rodiči. Ten bychom měli využít k získání potřebných informací o dítěti, na kterých částečně založíme další postup jeho začleňování do školy. Zároveň je to také příležitost poskytnout rodičům důležité informace o chodu a organizaci školy, díky kterým se usnadní vzájemná spolupráce. Vymezením jasných pravidel, povinností a práv předejdeme pozdějším komplikacím, vycházejícím z odlišných představ zúčastněných stran a nedostatku relevantních informací (Radostný et al., 2011). Mateřské školy musí spolupracovat s rodiči žáků z cizojazyčných rodin a musí je také dobře informovat. Je žádoucí se s rodiči dohodnout, jakými způsoby bude jejich dítě integrováno, aby nedocházelo k nesouladu mezi záměry školy a rodičů. Od rodičů se očekává, že budou integraci svých dětí podporovat. K tomu mají sloužit neformální kontakty mezi rodiči např. při školních besídkách.

Průcha (2011) zmiňuje, že rozdíly v kulturních odlišnostech se promítají i v přístupu rodičů ke vzdělávání jejich dětí, ke školství a také v komunikaci s pedagogy. Jarkovská a kol. (2015) uvádějí, že migranti jako rodiče jsou vyučujícími často považováni za slabý článek vzdělávání svých dětí. Problém může být v jejich postojích ke škole, v jazykové bariéře, v pasivitě v komunikaci a spolupráci se školou, v neporozumění procesu vzdělávání svých dětí a v jejich neschopnosti pomoci jim s úlohami a s konkrétními problémy, s nimiž se ve výuce setkávají.

3 ŘEČ DĚTÍ S OMJ

3.1 Jazykový handicap

Titěrová a kol. (2014) uvádějí, že klasická překážka ve vzdělání je identifikována jako jazyková bariéra, která nabývá na závažnosti, čím vyšší je věk dítěte v době příjezdu. Častým tématem je též skutečnost, že vyučovací jazyk se zpravidla významně odlišuje od jazyka hovorového, který je používán mimo školu.

Na jazykový handicap můžeme také pohlížet jako na speciální vzdělávací potřebu dítěte, a to i přesto, že Školský zákon vzdělávání cizinců a osob se speciálními vzdělávacími potřebami řeší zcela samostatně. Zjednodušeně řečeno – i dětem s OMJ by měla být v mateřské škole věnována patřičná pozornost, a to pochopitelně v rámci jejich individuálních schopností, možností a potřeb (Kendíková, 2016).

Podpurným materiálem při vzdělávání dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka je Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání, který lze využívat při individualizované práci s dětmi s nedostatečnou znalostí českého jazyka již od nástupu do mateřské školy (MŠMT, 2021).

3.2 Jazyková podpora

Děti s OMJ, potřebují podporu učitele mateřské školy při osvojování českého jazyka. Pokud rodiče sami neovládají český jazyk na úrovni rodilého mluvčího, nemohou své děti v poznávání českého jazyka přímo podpořit a děti se ocitají ve znevýhodněné pozici. Při práci s celou třídou je třeba mít na vědomí, že se v ní nacházejí i děti, které se češtinu učí jako druhý jazyk, uzpůsobit tomu didaktické postupy a děti cíleně podporovat v osvojování českého jazyka (RVP PV, 2021).

Titěrová a kol. (2014) zdůrazňují skutečnost, že jazyková podpora dětí s OMJ je na úrovni předškolního vzdělávání velmi stěžejní. S jazykovou podporou je však nutné začít ihned po příchodu dítěte s OMJ do MŠ, již během adaptačního procesu v prvním měsíci. MŠMT (2021) uvádí, že včasná jazyková podpora dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka v mateřských školách má velký význam pro jejich budoucí začlenění do povinné školní docházky a je mnohem efektivnější než v případě, že bude zahájena až

při nástupu do základní školy. Jedná se o významné preventivní opatření proti budoucí školní neúspěšnosti.

Mateřské školy poskytují dětem s nedostatečnou znalostí českého jazyka jazykovou přípravu pro zajištění plynulého přechodu do základního vzdělávání. Zvláštní právní úprava platí pro mateřské školy, kde jsou alespoň čtyři cizinci v povinném předškolním vzdělávání v rámci jednoho místa poskytovaného. V takovém případě zřídí ředitel mateřské školy skupinu nebo skupiny pro bezplatnou jazykovou přípravu pro zajištění plynulého přechodu do základního vzdělávání (vyhláška č. 14/2005 Sb.).

3.3 Rozvoj jazyka

Na rozvoj jazyka, řeči a s tím spojenou komunikaci dětí se v předškolním vzdělávání klade velký důraz. V současném kurikulu RVP PV (2021) je rozpracováno, v jakých oblastech se mají děti rozvíjet, co vše si mohou před vstupem do základní školy osvojit, co na konci předškolního období zpravidla dokážou. Je tam také nově zakotvena jazyková příprava dětí s nedostatečnou znalostí češtiny v předškolním vzdělávání.

Každé dítě má dle Doleží (2014) vrozenou schopnost učit se jazyk. Dítě si úspěšně osvojilo vlastní mateřský jazyk a zcela jistě si vyvinulo i vlastní učební strategie a tyto strategie využije i pro učení se druhému jazyku. V dětské mysli je učení se jazyku součástí každodenního života a v případě života na cizojazyčném území, je to součástí jeho celkového vývoje.

Linhartová a Loudová Stralczyňská (2015) poznamenávají, že pro rozvoj jazyka na dostatečné úrovni bohužel nestačí, aby dítě s OMJ pouze docházelo do české MŠ. Praxe i výzkumy dokládají, že se sice děti v cizojazyčném prostředí učí, ale jazyk nenaskočí zcela automaticky a samovolně.

Cameron (2011) podotýká, že bychom neměli zapomínat na to, že tempo, kterým děti postupují, je zcela individuální a násilné zásahy do tohoto tempa mohou představovat pro učení dítěte regresivní prvek, který působí v budovaném jazykovém systému zmatky a interferuje s přirozeným rozvojem osvojení si druhého jazyka.

3.3.1 Role pedagoga

Bednářová a Šmardová (2007) uvádějí, že vyučující ve fázi osvojování jazyka může vystupovat pouze jako průvodce a pozorovatel než jako učitel jako takový. Spíše tedy usměrňujeme kroky dítěte, ale dítě vše dělá samo, pokud se pohybuje ve správném prostředí a s lidmi, kteří umí s jazykovou podporou vědomě, laskavě a trpělivě pracovat. Mateřský jazyk se učíme jakoby mimochodem, bez zvláštního úsilí. Tuto lehkost si pak sami můžeme srovnat s tím, jak vypadá proces osvojování např. právě cizího jazyka ve škole a v pozdějším věku. Lehkost je nahrazena úsilím a vědomým studiem, které mnohdy trvá velmi dlouho, než se přiblížíme k úrovni mateřského jazyka. Vyučující v mateřských školách mají tu výhodu, že děti-cizince opravdu mnohdy stačí lehce jazykově podporovat a že jsou děti jazykem většiny obklopeny každý den.

Pedagogové by si dle Doleží (2014) měli uvědomovat, s jakými potížemi se může dítě při nedostatečném rozvoji řeči a osvojení jazyka potýkat, jak tomuto můžeme předcházet a na co bychom se měli zaměřit.

Zásady komunikace s dítětem dle Doleží (2014):

- zajistit základní domluvu,
- přizpůsobit jazykový projev,
- zadávat jasné a stručné instrukce,
- ověřovat porozumění,
- využívat aktuální situaci,
- využívat názornost,
- využívat mateřský jazyk dítěte,
- soustředit se na prvky neverbální komunikace.

3.3.2 Metodická doporučení

Na počátku příchodu cizojazyčného dítěte se zaměřujeme pouze na jeho pasivní znalost jazyka, což vyhodnocujeme jako schopnost porozumět otázkám a pokynům tím, že na ně reaguje. Dítě ze začátku používá tzv. mezijazyk, který je sice zjednodušenou operativní formou, ale již umožňuje dorozumění. Typickými znaky mezijazyka u dětí předškolního věku je např. zkracování/zhušťování vět do klíčových slov, které dítě zná např. „Já hlad.“ „Já domů.“ Dále vynechávání pádových a slovesných koncovek nebo používání „naposlouchaných“ tvarů i pro jiné funkce, např. „Já nejíš pomeranč.“ „Kde auto?“ Součástí tohoto mezijazyka jsou i všechny chyby, kterých se dítě dopouští (Saicová Římalová, 2013).

Dále můžeme dítě začít učit nová slova, při tomto učení však musíme postupovat systematicky. Nejprve představujeme nová slova, se kterými se dítě během dne setkává, pojmenováváme je a upozorňujeme jej na pojmenované předměty. Dále využíváme obrázky. Pasivní osvojení kontrolujeme tím, že dítěti zadáváme různé pokyny spojené s novými slovy. Při hovoru s dítětem klademe otázky tak, aby ve své formulaci obsahovaly i slova, která budou zahrnuta v odpovědi. Teprve u slov, o kterých víme, že si je dítě již osvojilo, používáme otevřené typy otázek, které dítě samo doplní (Doleží, 2014).

Chceme-li rozvíjet řeč a jazyk dítěte, je vhodné vytvářet situace vedoucí k slovnímu projevu dítěte a k rozvoji formální vyspělosti řeči. Můžeme využít formu společné i individuální diskuze. Při diskuzi je důležité se postupně zaměřit na rozvoj slovní zásoby, tvoření nadřazených a podřazených pojmů, tvoření synonym, antonym a homonym, zdrobnělých slov. Dále s dětmi můžeme vést konverzace zaměřené na vyprávění příhod a příběhů podle skutečnosti i podle obrazového podkladu. Témata konverzace by se měla týkat věcí a situací, které děti znají a které jsou jim blízké, např. rodina, mateřská škola, bezprostřední okolí, kamarádi, zájmy, zvířata, pohádky apod. Pedagog může uvádět aktivity se zaměřením na komentování zážitků a činností, vyřizování vzkazů a informací, vést děti k samostatnému slovnímu projevu na určité téma. Později se v souvislosti s rozvojem myšlení můžeme také zaměřit na řešení situací, domýšlení konce příběhu, vysvětlování určité situace a děje, poznávání nepravdivostí a nesprávností na obrázku či ve větě apod. Pro rozvoj řeči je důležitá nápodoba jak v mluveném projevu, tak v užívání gest a jiné neverbální komunikaci (Zajitzová, 2011).

Dle Doleží (2014) je nejdůležitějším principem ve výuce dětí opakování. Dále také radost z činnosti a prožívání úspěchu z komunikace v osvojovaném jazyce. Ideální je, pokud aktivity zahrnují jejich fyzickou, mentální a emocionální stránku. Je vhodné do činností zahrnout práci s básničkami a písničkami. Dále Mertin a Gillernová (2003) podotýkají, že spojení řeči s pohybem může velmi pomoci při osvojování si češtiny pro děti cizinců.

4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Bakalářská práce je zaměřena na začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Cílem práce je analyzovat proces začlenění dětí s OMJ, rozkrýt problémy a příklady dobré praxe, jaké se v konkrétních případech dětí s OMJ objevily. Na základě vytyčeného cíle byly stanoveny výzkumné otázky, jejichž zodpovězení vede k naplnění cíle.

Výzkumné otázky:

- Jakým problémům během adaptace musí děti s OMJ čelit?
- Jaké okolnosti významně ovlivňují proces adaptace dětí s OMJ na prostředí mateřské školy – co dětem pomáhá a co jejich situaci neprospívá?
- Jaké výhody/rizika má začlenění dětí s OMJ ve třídě české MŠ?

5 METODIKA

Pro výzkum byl zvolen kvalitativní přístup. Výzkumné šetření bylo řešeno pomocí designu vícečetné případové studie. Výzkum byl uskutečněn metodou zúčastněného pozorování dětí s OMJ. Dále formou rozhovoru s rodiči, kde byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který dává respondentovi možnost otevřených odpovědí, díky čemuž je možné získat nové a nepředpokládané údaje. A v neposlední řadě rozhovor s učiteli, kde byl vybrán strukturovaný rozhovor s následnou diskuzí.

5.1 Metodika a technika sběru dat

Kvalitativní výzkum byl vytvořen pomocí designu případových studií dětí s OMJ v MŠ. Rozhovor s matkou chlapce z první studie probíhal vzhledem k pandemii on-line. S matkou děvčat z druhé a třetí případové studie probíhal rozhovor v domě rodiny v uvolněné atmosféře. Rozhovory s učiteli probíhaly v jednotlivých MŠ. Metoda zúčastněného pozorování byla využita u první případové studie v prostředí mateřské školy, neboť prostředí MŠ umožňuje nejen zkoumání a popis detailů v průběhu všedního dne, ale je v něm také specifický vztah mezi učitelkou a dítětem. Přímé pozorování bylo použito i u dalších dvou případových studií, a sice dlouhodobě v domácím prostředí.

5.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor zahrnuje tři děti. Jelikož byl výzkum anonymní, byla pozměněna jejich jména. Prvním je chlapec, který navštěvuje třídu v MŠ, kde pracuji, proto jsem měla možnost ho dlouhodobě a cíleně pozorovat. Využila jsem diagnostické šetření chlapce, doslovné přepisy z videí, příklady míšení kódů a interference a také poznámky z mnou vedeného deníku. Sběr dat probíhal v období květen 2021–květen 2022. Rozhovor s matkou se uskutečnil v lednu 2022. Rozhovor s mou kolegyní, třídní paní učitelkou chlapce, proběhl v únoru 2022.

Další dvě děti jsou děvčata – sestry. S rodinou se znám již dlouho, děvčata jsem od útlého dětství hlídala a taktéž jsem byla u toho, když nastoupily do mateřské školy. Matka i učitelé děvčat mi zpětně poskytli veškeré, pro tuto práci stěžejní, informace. Rozhovor s matkou se uskutečnil v prosinci 2021. Rozhovor s učiteli z druhé MŠ v dubnu 2022 a s paní učitelkou z první MŠ v červnu 2022.

6 VÝSLEDKY

6.1 Případová studie č. 1

Základní údaje:

Chlapec Jack; narozen 22.10.2016; národnost anglická.

6.1.1 Rozhovor s matkou

Rodinná anamnéza:

Jack se narodil v Anglii, nyní žije společně se svou matkou a svým bratrem v České republice. Přestěhovali se do ČR z finančních důvodů na jaře 2020. Otec žije v Anglii a za svou rodinou dojíždí přibližně třikrát do roka. Do budoucna má v plánu se do ČR také přestěhovat. Jack zvládl odloučení od otce bez větších obtíží. Rodiče jsou manželé (od roku 2016) a jedná se o jejich první manželství. Jsou zajedno ve výchovném působení. Matka s dětmi mluví česko-anglicky, otec pouze anglicky. Matka Češka, vystudovala střední ekonomickou školu, poté žila 17 let v Anglii. Otec je vyučený elektrikář, narozen v Anglii, rodiče Portugalci. S bratrem Mikem (narozen 2019) má Jack velmi hezký vztah, občas mají dle matky spory o hračky. Co se týká prarodičů, Jack se stýká pouze s babičkou z matčiny strany.

Osobní anamnéza:

Jack byl chtěné dítě. Průběh těhotenství v pořádku. Porod byl v termínu, vyvolaný z důvodu pokročilejšího věku matky. Vývoj v raném období byl dobrý. Začal lézt ve 4 měsících, ve 14 měsících již chodil. Ve třech letech mluvil plynně anglicky, česká slovíčka začal používat až po přistěhování do ČR. Zdravotní stav dítěte dobrý.

Sociální anamnéza:

Jack navštěvoval od 8 měsíců jesle. Následně nastoupil do mateřské školy v Anglii. V květnu 2020 nastoupil do MŠ v ČR. Jeho adaptace proběhla bez obtíží, byl nadšený a těšil se. Jeho vztah k sociálnímu prostředí je velmi dobrý, je rád ve společnosti lidí. Chlapec je v péči logopeda.

6.1.2 Rozhovor s paní učitelkou

Stručná charakteristika dotazované paní učitelky

Délka pedagogické praxe 5 let, dvě vlastní děti v předškolním věku. Během své praxe měla pouze jedno dítě s OMJ, a sice chlapce, který je předmětem této případové studie. Disponuje znalostí anglického jazyka. Má vystudovaný bakalářský obor v předškolní pedagogice a dále inženýrský titul v ekonomickém odvětví.

Adaptace chlapce dle paní učitelky

Adaptační proces probíhal v rámci možností dobře. Mezi dětmi je oblíbený, i když se ze začátku řešily výchovné problémy – ubližování dětem, agresivní chování. Paní učitelka si myslí, že to pramenilo hlavně z toho, že se nedokázal s dětmi domluvit a nebyl k tomu vedený z domova (pouze mladší bratr). Situace je nyní daleko lepší, k tomuto chování dochází jen výjimečně. S maminkou údajně komunikuje doma pouze v českém jazyce, což se projevilo a nemá problém se česky domluvit s dětmi ani dospělými v MŠ. Paní učitelka je názoru, že nyní již nikdo nepociťuje, že má Jack odlišný mateřský jazyk.

6.1.3 Diagnostické šetření

6.1.3.1 Orientační poznámky o rozvoji a učení dítěte 2/2021

Věk chlapce 4,4 let

- **Oblast biologická**

Chlapec spolehlivě zachovává správné držení těla, správné dýchání a používá běžné předměty, hračky a pomůcky odpovídajícím způsobem. S koordinovaným pohybem, házením, chytáním míče a užíváním různého náčiní má přetrvávající potíže. Dále má potíže s napodobováním pohybu podle vzoru, zvládáním stolování, oblékání a obouvání, pojmenováním částí těla a vnitřních orgánů, staráním se o sebe a o své věci, s udržováním pořádku a také chováním se opatrně a bezpečně. Zacházení s tužkou, barvami, nůžkami a papírem zvládá s vynaložením maximálního úsilí.

- **Oblast psychologická**

V oblasti jazyka a řeči chlapec spolehlivě zvládá sledování očima zleva doprava. Má přetrvávající problémy s pojmenováním většiny věcí a dějů v okolí, s vedením rozhovoru, kladením otázek a slovními reakcemi. Také s reprodukováním říkanek a písniček. Dosud nezvládá rozpoznat písmena, číslice a napsané své jméno. Správné vyslovování, jasná a zřetelná mluva, gramatická správnost, zachycení myšlenky příběhu, chápání slovního humoru a rozlišování začáteční a koncové slabiky a hlásky není hodnoceno z důvodu, že je chlapec z bilingvní rodiny a češtinu používá až posledního půl roku.

Co se týká poznávacích schopností a funkce, představivosti, fantazie a myšlenkových operací, chlapec bezpečně zvládá postřehnout, co je nové či změněné, dále rozlišit tvary a další vlastnosti předmětů zrakem i hmatem. Chápe význam piktogramů a jiných obrazných značek, také rozlišuje a zná barvy. Je tvořivý a nápaditý, vyjadřuje se prostřednictvím nejrozličnějších tvořivých činností. Zpívá písně, zachází s jednoduchými hudebními nástroji a pohybuje se rytmicky podle hudby. Má občasné problémy s rozlišováním zvuků a tónů, základních geometrických tvarů a také s porovnáváním, uspořádáním a tříděním předmětů podle určitého pravidla. Špatně chápe elementární časové pojmy. Problémy přetrvávají i u učení se krátkých textů nazpaměť, úmyslném pamatování a vybavování si. Problémy se objevují i při postupování podle instrukcí a pokynů. Nedokáže odlišit hru od systematické práce ani vyjádřit své představy, uplatnit své fantazie a má občasné potíže při uvažování a přemýšlení. Na soustředění se na činnost, udržení pozornosti a pro pochopení podstatných znaků a vlastností předmětů, jejich podoby či rozdílů musí chlapec vynaložit maximálního úsilí. Kreslení s určitým záměrem, používání barev, modelování, konstruování, tvoření z papíru, tvoření a vyrábění z různých jiných materiálů a přírodnin opět vyžaduje maximální úsilí. Dosud nezvládá chápání prostorových pojmů (vpravo, vlevo, za, pod, nad, u, vedle, mezi apod.).

V oblasti sebepojetí, citů, vůle chlapec spolehlivě projevuje nadšení, radost, soucit a náklonnost. Má dílčí potíže při samostatnosti a také při projevu souhlasu či odmítnutí. S vynaložením maximálního úsilí se zvládá aktivně rozhodovat, ovládat se, vyrovnat se s neúspěchem, zorganizovat činnosti či hru. Také si uvědomit své silné i slabé stránky, vyvinout volní úsilí, soustředěnost na činnost a její dokončení.

- **Oblast interpersonální**

Bezpečně zvládá přirozenou komunikaci s učitelkou, také se umí bránit ubližování a ponižování druhého dítěte. Má potíže při komunikaci s jiným dítětem, také při společné práci a hře. S vynaložením maximálního úsilí dokáže být ohleduplný, respektovat druhé dítě, neprosazovat se na jeho úkor, dále se neposmívat druhému a neubližovat mu. Dosud se nezvládá dělit o hračky a pomůcky a také vyjednávat a problémy řešit dohodou.

- **Oblast sociálně-kulturní**

V této oblasti má chlapec dílčí potíže s přijímáním autority. Obtíže přetrvávají i při projevu zdvořilosti, vyjádření prosby, poděkování či žádosti o pomoc. S problémy se chlapec potýká i při dodržování pravidel skupiny a herních pravidel a při spravedlivém a fair chování. Při vyvinutí maximálního úsilí pozdraví známé děti i dospělé, poslechne pokyn, spolupracuje s ostatními dětmi ve skupině, vyjednává a domluví se na společném řešení. Dosud nezvládá vyslechnout sdělení, neskákat do řeči, podřídit se rozhodnutí skupiny a přizpůsobit se společnému programu.

- **Oblast environmentální**

Chlapec je velmi aktivní a podnikavý, je zvědavý, má své zájmy a projevuje je. Také hovoří o tom, co ho zaujalo. V zásadě ví, co je dobře a co špatně. Problémy se vyskytují v orientaci v běžném životě, v přiměřeném chování v běžných situacích ve známém prostředí. Málo si všímá změn a dění v nejbližším okolí. Nedostatečně si uvědomuje běžná nebezpečí a bezpečné chování mu proto činí problémy. Má problém s přijímáním změn a přizpůsobením se. Maximálního úsilí je zapotřebí při ohleduplném a šetrném chování k věcem a k přírodě. Nemá všestranné a bohaté poznatky o bezprostředním okolí a dění, o světě přírody, o životě lidí a o kultuře svého prostředí.

6.1.3.2 Orientační poznámky o rozvoji a učení dítěte 11/2021

Věk chlapce 5,1 let

První diagnostika únor 2021

- **Oblast biologická**

V této oblasti vidíme posun v koordinovaném pohybu, v házení a chytání míče, užívání různého náčiní, napodobování pohybu podle vzoru. U těchto činností měl v únoru 2021 závažnější problémy, nyní je zvládá spolehlivě. Při zacházení s tužkou, barvami, nůžkami a papírem už nepotřebuje tak velkého úsilí, zapojuje se do výtvarných činností mnohem raději, ale stále shledávám problémy při držení tužky, nezvládá totiž špetkový úchop. Taktéž jeho chování je mnohem opatrnější a bezpečnější, než bývalo.

- **Oblast psychologická**

V jazyce a řeči je veliký pokrok ve správné výslovnosti, mluva je jasnější a zřetelnější, taktéž mluví gramaticky téměř správně, s vynaloženým úsilím dokáže zachytit myšlenku příběhu a zopakovat ji ve správných větách. Tyto činnosti v loňském roce nebyly hodnoceny, protože mluvil převážně anglicky. Taktéž nebylo hodnoceno rozlišování začáteční a koncové slabiky a hlásky, nyní to zvládá, i když s vážnějšími obtížemi. Dokáže reprodukovat říkanky i básničky, a to jak v anglickém, tak v českém jazyce. Taktéž pozná napsané své jméno. Posun je viditelný i v poznávání některých písmen a číslic, přestože má stále dílčí problémy.

Co se týká poznávací schopnosti a funkce, představivosti, fantazie a myšlenkových operací, chlapec se v únoru dokázal soustředit na činnost a udržet pozornost s vynaložením maximálního úsilí, nyní má s tímto jen občasné problémy. Veliký pokrok zaznamenáváme ve vyjadřování svých představ a uplatňování vlastní fantazie, dále v tvořivosti a nápaditosti, vyjadřování se prostřednictvím nejrůznějších tvořivých činností. V současné době je chlapec opravdu vynalézavý, má spoustu nápadů a rád je uplatňuje, ať už v průběhu spontánních či řízených činností. Také mnohem raději kreslí s určitým záměrem. Relativně bezpečně chápe prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi apod.), což v únoru nezvládal vůbec.

V oblasti sebepojetí, citů, vůle, dovednosti jako: aktivně se rozhodovat, ovládat se, umět souhlasit i odmítnout, uvědomovat si své silné i slabé stránky, vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení, respektovat daná pravidla v běžném chování i při hrách, zorganizovat činnost či hru, toto vše v únoru zvládal s vynaložením maximálního úsilí, dnes to již zvládá vcelku spolehlivě.

- **Oblast interpersonální**

Díky zlepšení se v českém jazyce dokáže přirozeně komunikovat s druhým dítětem. Stále se potýkáme s tím, že se nechce dělit o hračky, pomůcky, vyjednávat a řešit problémy dohodou. V únoru toto absolutně nedokázal, dnes to zvládá s vynaložením velkého úsilí. Má také přetrvávající problémy s ubližováním ostatním dětem.

- **Oblast sociálně-kulturní**

Posun zaznamenáváme ve zdravení známých dětí i dospělých, uposlechnutí pokynů, dodržování herních pravidel, spolupráci s ostatními dětmi ve skupině, vyjednávání a domluvě na společném řešení, stále jsou zde dílčí problémy, na kterých společně s chlapcem pracujeme. V únoru nezvládal vyslechnout sdělení, neskákat do řeči, podřídit se rozhodnutí skupiny a přizpůsobit se společnému programu, dnes to zvládá, i když s vynaložením značného úsilí.

- **Oblast environmentální**

Přetrvávající problémy, i když menšího charakteru, jsou ve všestranných poznatcích o bezprostředním okolí a dění, o světě přírody, o životě lidí, o kultuře svého prostředí. Dále v uvědomování si běžných nebezpečí, chování se bezpečně a chování se ohleduplně a šetrně k věcem i k přírodě. Také nerad přijímá změnu a přizpůsobení se jí. Chlapec je mnohem zvědavější, má své zájmy a projevuje je, též si všímá změn a dění v nejbližším okolí.

Doporučení:

Nácvik špetkového úchopu, ať už při volném kreslení, tak při grafomotorice. Vždy je dobré použít vhodnou motivaci. Dále je pro chlapce velmi důležité mít nastavená jasná pravidla, při jejichž nedodržení následuje předem daný „trest“ nebo znevýhodnění.

Závěr diagnostického šetření:

Chlapec se od února 2021 do listopadu téhož roku zlepšil ve všech oblastech. Jeho český jazyk je nyní na velmi dobré úrovni. Jediný problém přetrvává v interpersonální úrovni. Nerad se dělí o hračky a pomůcky, případné neshody neřeší domluvou, ale násilím. V kolektivu je oblíbený pro svou živost, ale zároveň mu děti často dávají nálepku „ten zlobivý“. Agresivním chováním vůči ostatním si může kompenzovat svou nejistotu v jazyce a snahu o pozornost.

6.1.4 Výsledky pozorování

6.1.4.1 Míšení kódů a interference

U chlapce se projevilo míšení kódů a interference. Tzn. chlapec v rámci jedné věty mísil český jazyk s jazykem anglickým. Často se jazyky prolínaly půl na půl, podmět a přísudek byly většinou v jednom jazyce, ale nebylo to pravidlem (viz Příloha č. 3).

Konkrétní příklady:

- You can sednout here. (= Můžeš si tady sednout.)
- Já mám so many hračky. (= Mám hodně hraček.)
- I'm not mládenečku! (= Já nejsem žádný mládeneček.)
- I need kapesník for cleaning polívku. (= Potřebuji ubrousek na utření polévky.)
- Big ryba snědla small ryba. (= Velká ryba snědla malou rybu.)
- It's too úzký. (= Je to příliš úzké.)
- I can odnést židle. (= Zvládnou odnést tu židli.)
- I'm giving jídlo everyday večer. (= Dávám pejskovi jídlo každý večer.)
- Mike spills vodu na mamka's hlavě. (= Mike vylil vodu na mamky hlavu.)
- To je moc noisový. (= Je to příliš hlasité.)

6.1.4.2 Závěry z deníku

Pozorování listopad 2021 až duben 2022 (viz Příloha č. 2)

Přestože se chlapec často vůči svým vrstevníkům nechová dobře, v kolektivu je velmi oblíbený, má spoustu kamarádů a když chybí ve školce, děti se ptají, kde je a kdy přijde. Neumí přijímat kritiku vůči jeho osobě, když se mu snažíme něco vysvětlit, jeho obranná reakce je pláč, vztek až agrese. Maminka zaznamenala zhoršené chování i doma, dle ní to může být z důvodu absence otce. Chlapcova čeština se velmi zlepšila, k prolínání jazyků dochází jen výjimečně. Také je velmi iniciativní ve vymýšlení nových činností.

6.1.5 Shrnutí situace

Jack při adaptaci nečelil závažným problémům. Dobrý adaptační proces mohl být z části ovlivněn tím, že my, obě třídní učitelky, ovládáme anglický jazyk, to ze začátku chlapci mohlo dodávat pocit jistoty v cizím prostředí. Jediné, s čím jsme se potýkali, bylo agresivní chování k ostatním dětem, což mohlo být z důvodu špatné znalosti jazyka a snahy o pozornost. Jackova matka vnímá adaptaci chlapce velmi pozitivně. Tvrdí, že byl v nové MŠ nadšený, že se velmi dobře začlenil do kolektivu a že je obecně velmi přizpůsobivý.

6.2 Případová studie č. 2

Základní údaje:

Dívka Elora; narozena 24.10.2014; národnost holandská.

6.2.1 Rozhovor s matkou

Rodinná anamnéza:

Dívka je z úplné rodiny, původem z Holandska. V rodině se hovoří převážně holandsky. Rodiče jsou v prvním manželství, které bylo uzavřeno před 18 lety. Přistěhování do ČR z důvodu vize vybudování campu v ČR. Dnes camp funguje již 17 let a navštíví ho téměř 1200 holandských turistů ročně, tudíž funguje velmi dobře a je zároveň jediným příjmem rodiny. V loňském roce se rodina přestěhovala zpět do Holandska. V campu mají provozní zaměstnance a chod řídí na dálku, do ČR chtějí dojíždět pouze na letní sezónu. Matka má SOŠ se zaměřením na módu, velmi optimistická, veselá, ráda se věnuje svým dcerám. Otcovo dosažené vzdělání SOŠ obor marketing, také velmi optimistický, veselý, pracovitý. Elora má dvě sestry, starší Safira (10 let) a mladší sestra Amarins (4 roky), se kterými má pěkný vztah, jsou si velmi blízké a drží při sobě.

Osobní anamnéza:

Dítě bylo chtěné. V průběhu těhotenství prodělala matka trombózu a cukrovku. Odtok plodové vody ve 22 týdnu, dívka narozena v 41 týdnu těhotenství. Vývoj v raném období byl v normě. Začala lézt a chodit později než další dvě sestry, ale nevymykalo se to normám. Mluvit začala asi ve 14 měsících, pouze holandsky. Zdravotní stav dobrý.

Sociální anamnéza:

Od batolete měla českou chůvu. Ve třech letech nastoupila do mateřské školy, kde měla velký problém s adaptací. Cítila nepříjetí ze strany dětí i učitelů. Dívka byla velmi uzavřená, odmítala mluvit česky, a proto se rodiče rozhodli Eloru po roce přearadit do jiné mateřské školy, kde dle matky hned od začátku jako by rozkvetla, hrála si s dětmi a do školky se těšila.

6.2.2 Rozhovor s paní učitelkou z první MŠ

Stručná charakteristika dotazované paní učitelky

Paní učitelka s dlouholetou praxí, v předdůchodovém věku. Dívka, která je předmětem této případové studie je druhou zkušeností paní učitelky s dítětem s OMJ, hned po starší sestře.

Adaptace dívky dle paní učitelky

Elora byla velmi odtažitá, nechtěla mluvit ani opakovat. Nezapojovala se do řízených činností. Když byl volný program, byla velmi divoká a nerespektovala třídní pravidla. Zřejmě byla zvyklá na velmi volnou výchovu. Maminka chtěla s paními učitelkami mluvit anglicky, ale ani jedna z nich nedisponovala znalostí anglického jazyka. Maminka se vždy ptala, jestli byla Elora „happy“, načež paní učitelky odpovídaly, že nebyla. Paní učitelka je toho názoru, že chybou bylo, že ze strany matky nebyla snaha o to, naučit se česky a promítlo se to i do dceřina postoje k češtině. Po roce docházky do této MŠ se rodiče dívky rozhodli Eloru přeradit do jiné vesnické MŠ, kde dle dotazované paní učitelky panoval volnější přístup a nevyžadovala se od dětí taková kázeň.

6.2.3 Rozhovor s panem učitelem z druhé MŠ

Stručná charakteristika dotazovaného pana učitele

Pan učitel působí spolu se svou manželkou (paní ředitelkou) v malé vesnické školce, kam Elora přestoupila. Má vystudovanou střední školu – obor předškolní a mimoškolní pedagogika. Pedagogická praxe 10 let. Dívka, která je předmětem této případové studie, je společně se svou mladší sestrou, která je předmětem druhé případové studie, první zkušeností pana učitele s dětmi s OMJ.

Adaptace dívky dle pana učitele

Do této MŠ přestoupila z jiné vesnické MŠ, kde měla problém se začleněním. Zde okamžité začlenění. Dle pana učitele zřejmě pomohl malý kolektiv dětí s individuálním přístupem učitelů. Dívka byla plná energie, češtinu se chtěla učit. Převládaly u ní agramatismy, což mohl být vliv špatné češtiny rodičů.

6.2.4 Shrnutí situace

Jinak veselá dívka se dle matky po nástupu do MŠ radikálně změnila, odmítala mluvit česky, nechtěla chodit do školky a měla neurotické potíže. Matka je názoru, že byla doslova šikanována, a to nejen ze strany dětí, ale i učitelů. Byla vyčleňována a nikdo se nesnažil o její zapojení do kolektivu. Dle paní učitelky z první MŠ bylo chybou, že rodiče nevedli dívku k tomu, aby si osvojila češtinu a také, že v rodině panovala velmi volná výchova. Rodiče se po roce docházky do dosavadní MŠ rozhodli dívku přearadit do jiné MŠ. V té adaptace naopak proběhla velmi úspěšně, dívka dle matky najednou rozkvetla, začala mluvit česky a do školky se těšila. Pan učitel z druhé školky je názoru, že dívce prospěla individualizovaná výuka a malý kolektiv dětí.

6.3 Případová studie č. 3

Základní údaje:

Dívka Amarins; narozena 24.3.2018; národnost holandská.

6.3.1 Rozhovor s matkou

Rodinná anamnéza:

Dívka je stejně jako dívka z předchozí případové studie z úplné rodiny, původem z Holandska. V rodině se hovoří převážně holandsky. Rodiče jsou v prvním manželství, které bylo uzavřeno před 18 lety. Přistěhování do ČR z důvodu vize vybudování campu v ČR. Dnes camp funguje již 17 let a navštíví ho téměř 1200 holandských turistů ročně, tudíž funguje velmi dobře a je zároveň jediným příjmem rodiny. V loňském roce se rodina přestěhovala zpět do Holandska. Matka má SOŠ se zaměřením na módu, velmi optimistická, veselá, ráda se věnuje svým třem dcerám. Otcovo dosažené vzdělání SOŠ obor marketing, také velmi optimistický, veselý, pracovitý. Amarins má dvě starší sestry Safira (10 let) a Elora (7 let), se kterými má velmi pěkný vztah. Sestry jsou jí vzorem a jsou si vzájemnou oporou.

Osobní anamnéza:

Dítě bylo chtěné. Průběh těhotenství v pořádku. Při porodu měla matka problémy s dýcháním. Vývoj v raném období byl v normě. Začala lézt a chodit dříve než starší sestra Elora. Mluvit začala asi ve 12 měsících, pouze holandská slovíčka. Zdravotní stav dobrý.

Sociální anamnéza:

Od batolete měla českou chůvu. Ve dvou a půl letech nastoupila do mateřské školy. Adaptace byla pro dívku obtížná, měla problém mluvit česky. Ve třech letech se již dokázala domluvit, ale v této době rodiče společně se svými třemi dcerami odcestovali na čtvrt roku do Ameriky, po návratu zpět měla dívka ambice mluvit anglicky, ale na úkor toho, že odmítala mluvit česky. Dívka špatně snášela pobyt v MŠ a uzavřela se do sebe. Po dlouhém přemýšlení a zvažování pro a proti se rodiče rozhodli pro dobro svých dcer odstěhovat zpět do Holandska.

6.3.2 Rozhovor s paní učitelkou

Stručná charakteristika dotazované paní učitelky

Paní učitelka je zároveň paní ředitelkou malé vesnické školky, kde působí společně se svým manželem (pan učitel z Případové studie č. 2). Má vystudovaný magisterský titul v předškolním vzdělávání. Délka pedagogické praxe 15 let. Dívka společně se svou starší sestrou jsou první zkušeností paní učitelky s dětmi s OMJ.

Adaptace dívky dle paní učitelky

Do MŠ nastoupila velice malá, ve věku 2 a půl roku. Adaptace dobrá, nestranila se, avšak málo samostatná, problém především u jídla.

6.3.3 Shrnutí situace

Dívka nastoupila do MŠ, se kterou měli rodiče předchozí kladnou zkušenost se starší dcerou Elorou. Dle paní učitelky proběhla adaptace dívky bez problému, jedinou obtíž shledávala v nesamostatnosti dívky. V tomto se ale značně rozcházejí názory paní učitelky a matky dívky. Podle matky byla adaptace totiž obtížná, dívka špatně snášela pobyt v MŠ, měla problém s češtinou a odmítala mluvit. Rodiče považovali situaci Amarins za natolik závažnou, že se rozhodli pro dobro svých dcer odstěhovat zpět do Holandska.

7 DISKUZE

V této kapitole postupně shrnu odpovědi na výzkumné otázky. Jedním z cílů bylo odpovědět na otázku: **„Jakým problémům během adaptace musí děti s OMJ čelit?“** V rámci práce bylo zjištěno, že při začleňování dětí s OMJ do MŠ je pochopitelně největší překážkou jazyková bariéra a z toho plynoucí neschopnost domluvit se. Jazyková bariéra mohla být hlavním důvodem špatného chování vůči ostatním dětem viz diagnostické šetření v Případové studii č. 1, kdy si chlapec agresivním chováním mohl kompenzovat svou nejistotu v jazyce a snahu o pozornost (viz Příloha č. 2). Toto zjištění se shoduje s výsledky výzkumných šetření dalších autorů. Autorka Müllerová (2017) ve své práci hovoří o tom, že při integraci dětí cizinců do mateřských škol jako nejčastější problém nastává jazyková a komunikační bariéra mezi učitelem a dítětem cizince. Dle autorky Vrbenské (2014) je největším úskalím pro žáky cizince jazyková bariéra, která jim brání v pochopení behaviorálních zvyků české společnosti a zároveň je bariérou komunikační, a to nejen při výuce.

Dále jsem zjišťovala: **„Jaké okolnosti významně ovlivňují proces adaptace dětí s OMJ na prostředí mateřské školy – co dětem pomáhá a co jejich situaci neprospívá?“** Dle výzkumu proces adaptace významně ovlivňuje společný jazyk učitele a dítěte s OMJ. V případě Případové studie č. 1 je zřejmé, že právě pedagogova znalost anglického jazyka, pomohla dítěti se dobře adaptovat na prostředí české MŠ. Dále je důležité, aby v domácím prostředí byla iniciativa učit se českému jazyku a rodina tak mohla být dítěti podporou. V Případové studii č. 2 jsem se dotkla otázky vysokého počtu dětí ve třídě, kdy se dívka dle pana učitele, po přeřazení do třídy s menším počtem dětí, snáze začlenila do kolektivu. Z čehož vyplývá, že dětem s OMJ může pomoci malý kolektiv dětí a s tím související individualizovaný přístup učitelů. Výpověď paní učitelky z Případové studie č. 3 vypovídá o tom, že velmi důležitou roli hraje přístup rodičů. V rozhovoru paní učitelka zdůraznila, že nezačlenění dívky mohlo zapříčinit to, že neměla snahu mluvit česky z důvodu špatného vzoru své matky, která pro komunikaci se školkou upřednostňovala angličtinu a česky se učit nechtěla.

Z teoretických východisek je zjevné, že překážka, identifikována jako jazyková bariéra, nabývá na závažnosti, čím vyšší je věk dítěte v době příjezdu (Titěrová et al., 2014; Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015.) Toto se v praxi nepotvrdilo, jelikož chlapec z Případové studie č. 1, byl v době nástupu do české MŠ starší než děvčata z Případové studie č. 1 a č. 2, přesto se adaptoval a začlenil nejlépe. Na příchod dítěte s OMJ bychom se měli dle Titěrové a kol. (2014) připravit předem. Autorka Doleží (2017) zmiňuje vhodnost zajištění seminářů pro pedagogy. Ve výzkumu se ukázalo, že žádný z učitelů nebyl na příchod dítěte příliš připraven a neabsolvoval žádný seminář k dané problematice. Podle dotazovaných je příprava pedagogů na práci s dětmi s OMJ nedostatečná.

Další otázka měla určit: **„Jaké výhody a rizika má začlenění dětí s OMJ ve třídě české MŠ?“** Ve výzkumu bylo zjištěno, že začleňování dětí s OMJ je prospěšné pro vzdělávání v oblasti sociálně-kulturní. Učitel tak může uvést dítě do společenství lidí, do pravidel soužití s ostatními, do světa kultury a umění. Dále také podporuje pozitivní vztah k odlišnosti. Ze své zkušenosti mohou říct, že české děti berou dítě s OMJ jako inspiraci, tím že disponuje znalostí cizího jazyka a taktéž jim imponuje fakt, že dítě zná jinou zemi, její kulturu a další. V neposlední řadě též získají povědomí o existenci více jazyků. Rizikem v tomto ohledu může být agresivní chování dítěte s OMJ z důvodu své nejistoty v jazyce (viz Případová studie č. 1). U dalších dvou případů nebyla rizika shledána žádná.

S tímto souvisí i postupné osvojování českého jazyka. U sledovaných dětí bylo pozorováno míšení kódů. Jak píše Doleží (2014), míšení kódů je jednou z charakteristik jazyka vícejazyčných mluvčích. Další zjištěnou charakteristikou byla interference, i ta dle autora odpovídá popisům mluvy u dětí, které si osvojují druhý jazyk. V Případové studii č. 1 byly uvedeny konkrétní příklady míšení jazyků a také diagnostika, ze které je zřejmé postupné osvojování jazyka chlapce.

Ráda bych v této kapitole též zmínila problém, kterému jsem čelila během realizace výzkumného šetření. Vzhledem k tomu, že psaní této práce probíhalo v době, kdy byl velký nárůst dětí z válkou zasažené Ukrajiny, rozhodla jsem se navštívit MŠ za účelem pozorování adaptačního procesu tří ukrajinských dětí. Byť se jednalo pouze o tři dny hospitace, získala jsem velké množství zajímavých skutečností. Bohužel rodiče těchto dětí nebyli svolní poskytnout mi potřebné informace, které by byly třeba pro zhotovení případové studie. Z tohoto důvodu jsem nakonec pro výzkum zvolila dvě děti z jedné rodiny (Případová studie č. 2 a č. 3). Z mého pohledu proběhla adaptace zmíněných ukrajinských dětí a jejich začlenění bez větších obtíží. Děti se sice shlukovaly ve skupince stejnojjazyčných dětí, ale neměly problém se při řízené činnosti zapojit k většině. Bylo mi sděleno, že s dětmi nebyl žádný problém po výchovné stránce, totéž se ale nedá říct o rodičích, kteří se dle učitelek chovali často velmi umíněně a nevděčně. Paní učitelky pro komunikaci s dětmi z Ukrajiny používaly ruštinu, také překladač v mobilním telefonu, a hlavně užívaly gesta a jiné prvky neverbální komunikace.

Nakonec bych chtěla dodat, že začleňování ukrajinských dětí pro mě bylo velmi zajímavé téma, které by mohlo být vhodným a přínosným podnětem pro další výzkum.

ZÁVĚR

Bakalářskou práci tvoří část teoretická a vlastní výzkum. Teoretickou část jsem uvedla kapitolou Dítě předškolního věku, kde jsem se zaměřila na předškolní vzdělávání, jeho cíle, vývojovou charakteristiku předškolního dítěte a vývoj řeči. Upřesnila jsem také pojem dítě s odlišným mateřským jazykem a bilingvismus. Další část objasnila legislativní ukotvení vzdělávání dětí s OMJ v MŠ a pojem inkluzivní vzdělávání. Na toto jsem navázala druhou kapitolou, a sice Adaptace a začlenění dítěte s OMJ v MŠ, kde jsem vymezila pojem adaptační plán a poukázala jsem na důležitost spolupráce s rodiči. Třetí kapitolu tvoří Řeč dětí s OMJ. Zabývala jsem se tím, jakým způsobem podpořit a rozvíjet český jazyk, vyzdvihla jsem zde roli pedagoga a v neposlední řadě vytyčila metodická doporučení.

V úvodu výzkumné části jsem vymezila cíl práce a metodiku. Samotný výzkum jsem realizovala prostřednictvím přímého pozorování dětí s OMJ, rozhovoru s rodiči a učiteli. Na základě získaných informací jsem zpracovala tři případové studie. V těch jsem zjistila, jaké jsou v konkrétních případech podmínky pro začleňování dětí a analyzovala jsem průběh adaptačního procesu.

Cílem práce bylo analyzovat proces začlenění dětí s OMJ, rozkrýt problémy a příklady dobré praxe, jaké se v konkrétních případech dětí s OMJ objevily. Tento cíl byl splněn. Bylo zjištěno, že proces začlenění byl zcela úspěšný pouze v jednom případě, na čemž se shodují paní učitelky i matka dítěte. V tomto případě mohla být nápomocná znalost mateřského jazyka dítěte u obou třídních učitelek. V druhém případě bylo začlenění úspěšné až napodruhé, kdy zřejmě pomohla individualizovaná výuka a malý kolektiv dětí. Ve třetím případě bylo začlenění dle paní učitelky v normě, dle matky ale zcela neúspěšné. V rámci práce bylo zjištěno, že při začleňování dětí cizinců do mateřských škol je největší překážkou jazyková bariéra a z toho plynoucí neschopnost domluvit se.

Tato práce dala možnost čtenářům nahlédnout do problematiky začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do českých mateřských škol a rozkryla problémy a příklady dobré praxe, které se v konkrétních případech objevily.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní publikace

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Computer Press.

Běhounková, L., Havrdivá, E., & Syslová, Z. (2011). *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte. Metodická příručka*. Centrum pro veřejnou politiku.

Cameron, L. (2011). *Teaching Languages to Young Learners*. CUP.

Doleží, L. (2017). *Hrajeme si s říkankami. Metodická příručka*. NIDV.

Doleží, L. (ed.) (2014). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školní věk). Příručka pro lektorky a lektory*. AUČCJ.

Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Souralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole*. Portál.

Kaprálek, Z., & Bělecký, Z. (2004). *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Portál.

Kendíková, J. (2016). *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Raabe.

Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Grada publishing.

Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, S. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Portál.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing.

Linhartová, T., & Loudová Stralczyńska, B. (2015). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. META.

Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Portál.

Mertin, V., & Gillernová, I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.

Morgensternová, M., Šulová, L., & Schöll, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Wolters Kluwer.

Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova*. Triton.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.

Radostný, L., Titěrová, K., Hlavničková, P., Moree, D., Nosálová, B., & Brychnáčová, I., (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. META.

Říčan, P. (2021). *Cesta životem*. Portál.

Saicová Římalová, L. (2013). *Když začínáme mluvit*. Univerzita Karlova.

Sovák, M. (1972). *Logopedie*. Státní pedagogické nakladatelství.

Titěrová, K., Radostný, L., Brumlichová, Z., Horáčková, K., & Vávrová, P. (2014). *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – Systémová doporučení*. META.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.

Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Hnutí R.

Elektronické zdroje

META, Inkluzivniskola.cz: *Adaptační plán (Berlínský model)*. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/adaptacni-plan>

META, Inkluzivniskola.cz: *Děti a žáci s OMJ*. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omi>

MŠMT: *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>

MŠMT: *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-msmt-k-poskytovani-bezplatne-jazykove?highlightWords=poskytov%C3%A1n%C3%AD+bezplatn%C3%A9+jazykov%C3%A9+p%C5%99%C3%ADpravy>

MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

Dokumenty (vyhlášky a zákony)

Vyhláška č. 14/2005 Sb.

Vyhláška č. 27/2016 Sb.

Vyhláška č. 271/2021 Sb.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

Bakalářské práce

Müllerová, H. (2017). *Začleňování dětí cizinců do prostředí MŠ v Praze*. Západočeská univerzita v Plzni.

Vrbenská, V. (2014). *Začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do výuky češtiny*. Univerzita Karlova v Praze.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Doslovný přepis rozhovoru s paní učitelkou Jacka

Příloha č. 2: Výpisky z deníku týkajícího se Jacka

Příloha č. 3: Doslovný přepis z videí zachycujících rozhovory s Jackem

Příloha č. 4: Doslovný přepis rozhovoru s paní učitelkou Elory z první MŠ

Příloha č. 5: Doslovný přepis rozhovoru s panem učitelem Elory z druhé MŠ

Příloha č. 6: Doslovný přepis rozhovoru s paní učitelkou Amarins

Příloha č. 1: Doslovný přepis rozhovoru s paní učitelkou Jacka

1. Jakým problémům podle Vás musí čelit děti s OMJ během adaptace do MŠ?

Nedokážou se domluvit s ostatními dětmi. Následkem toho může dojít ke špatné adaptaci či vyčlenění dítěte z kolektivu.

2. Jaké okolnosti významně ovlivňují proces adaptace dítěte s OMJ na prostřední české MŠ?

Snaha dítěte a rodičů se přizpůsobit – zapojit do dění a zvyklostí v mateřské škole v daném státě, kde dítě s OMJ a jeho rodina žijí.

3. Co vidíte jako největší obtíž při začleňování dítěte s OMJ?

Neschopnost domluvit se – sdělit své potřeby a zájmy dětem a dospělým.

4. Jakým problémům musí čelit učitelé MŠ při začleňování dětí s OMJ?

Neschopnost se domluvit s dítětem, rodiči. Neochota rodičů se přizpůsobit dění v MŠ a zvyklostem v dané zemi.

5. Myslíte si, že je dobré integrovat děti s OMJ do běžných tříd?

Ano, ale chtělo by to, aby na to pedagog byl alespoň částečně dopředu připraven a věděl, jak s těmito dětmi pracovat.

6. Jaká rizika vidíte v případě umístění dítěte s OMJ do české MŠ?

Špatná a zdoluhavá adaptace – záleží na přístupu rodičů.

7. Jaké výhody vidíte v případě umístění dítěte s OMJ do české MŠ?

Naučení dalšího jazyka.

8. Reagují ostatní (české) děti a jejich rodiče na dítě s OMJ v MŠ pozitivně nebo negativně?

Řekla bych, že děti i rodiče reagují na děti s OMJ pozitivně. Také by asi hodně záleželo, o jakou národnost se jedná.

9. Jaký je dle Vás průběh vzájemné komunikace učitelů s rodiči dětí s OMJ?

Záleží na ochotě rodičů se přizpůsobit dané zemi ve které dítě MŠ navštěvuje.

10. Měla jste/máte s dětmi s OMJ problémy po výchovné stránce?

Ano částečně – Jack je velice živý chlapec, temperamentní. Ze začátku byl zvyklý si dělat věci po svém a se vším byl hned hotový. Řešily se výchovné problémy jako – záchvaty vzteku, ubližování dětem.

11. Je podle Vás příprava pedagogů na práci s dětmi s OMJ dostatečná?

Myslím, že v tomto směru je příprava pedagogů spíše nulová.

12. Sháněla jste si z vlastní iniciativy nějaké informace o dětech s OMJ?

Ne.

13. Jak podle Vás probíhal adaptační proces konkrétně u Jacka?

Adaptační proces probíhal v rámci možností dobře. Mezi dětmi je oblíbený, i když se řešily ze začátku výchovné problémy – ubližování dětem, agresivní chování. Myslím, že to pramenilo hlavně z toho, že se nedokázal s dětmi domluvit a nebyl k tomu vedený z domova (pouze mladší bratr). Situace je nyní daleko lepší. K tomuto chování dochází jen výjimečně. S maminkou údajně komunikuje doma pouze v českém jazyce, což se projevilo a nemá problém se česky domluvit s dětmi a dospělými v MŠ. Myslím, že nikdo již nepocituje, že má jiný OMJ.

Příloha č. 2: Výpisky z deníku týkajícího se Jacka

- 1.6.2021 – Jack měl konflikt s chlapcem ve třídě. Jack chtěl hračku, a proto udeřil kamaráda.
- 15.6.2021 – Jack je od včerejška nemocný. Všechny děti se zajímají, kde je a kdy přijde.
- 21.6.2021 – Na chlapce jsou často slyšet stížnosti, že někoho bouchnul, vzal někomu hračku, zbořil dětem stavebnici apod.
- 16.9.2021 – Jack vyprávěl, jak šla mamka do nějakého domečku, protože ji bolí záda, a proto ho s bráškou hlídala babička, se kterou šli do města a na hřiště. Při vyprávění mluvil krásně česky a nevkládá žádná anglická slova.
- 18.–29.10.2021 – Jackův otec přijel na 14 dní za svou rodinou do ČR.
- 1.11.2021 – Blahopřání k Jackovým 5.narozeninám, když ho někdo z dětí objal, chlapec dal najevo nelibost, protáčet oči a evidentně mu to bylo nepříjemné.
- 17.11.2021 – Dnes jsme opět s Jackem řešili jeho ubližování kamarádům. Vysvětlily jsme mu s kolegyní možné důsledky. To přijal velmi špatně, plakal a byl z toho smutný.
- 1.12.2021 – Maminka Jacka se nás ptala, zda-li jsme u chlapce nezaznamenaly nějaké změny chování. Doma se dle matky začal chovat ošklivě ke svému bratrovi, strká ho a je hodně dominantní, a to i vůči mamince samotné.
- Listopad/prosinec 2021 – Všimly jsme si, že Jack začal být velmi iniciativní ve vymýšlení pohybových her i jiných činností.
- 13.12.2021 – Zpívali jsme koledy a Jack chtěl dětem zazpívat i anglickou verzi. Nestyděl se a dětem se to velmi líbilo a obdivovaly jeho angličtinu.
- 4.1.2022 – Jack u oběda často vyrušuje povídáním a vykřikováním, boucháním příborem atd. Dnes ho kolegyně postavila od stolu a vysvětlovala mu, že tím ruší ostatní. Jeho reakce byla podle nás nepřiměřená, zakryl si uši rukama, rozplakal se a křičel „ne, ne“!
- 12.1.2022 – Jack vyrobil „zbraň“ ze stavebnice a střílel s ní na kamarády, kterým se to nelíbilo. Kolegyně ho požádala, ať pistol rozebere a postaví něco jiného, na což reagoval vztekáním, dupáním a měl slzy na krajíčku.

- 18.1.2022 – Jack schválně roztrhnul herní desku ke hře „Pojď si hrát“, když jeho kamarád bez Jackova svolení uklidil jeho figurky. Domluvili jsme se, že přispěje na koupi nové hry ze své pokladničky.
- 20.1.2022 – Dnes jsme s maminkou diskutovaly Jackovo zhoršené chování v posledních týdnech. Naznala, že by to mohlo mít souvislost s odjezdem chlapcova otce zpět do Anglie.
- 27.1.2022 – Rozhovor s maminkou ohledně logopedie. Jack měl špatnou výslovnost „L“, což už se zlepšilo. Nyní trénuje výslovnost hlásky „R“. V týdnu přišel do školky se slovy „Paní učitelko, mám pro tebe něco dobrého.“ A poté řekl „svetr“, tím se chtěl pochlubit, že už to dokáže vyslovit.
- 14.2.2022 – Dnes byl Jack se staršími dětmi na dopravním hřišti, byl nadšený a velice se těšil. Avšak zpětná vazba přítomných paní učitelek byla taková, že chlapec neudržel pozornost, vyrušoval a chtěl si převážně hrát.
- Březen 2022 – Jediné anglické slovíčko, které chlapec nadále používá a mísí ho do češtiny je „maybe“ (= možná).
- 1.4.2022 – Dnes, když se Jack loučil se svým kamarádem objal ho a dal mu pusku. V tom je evidentní změna v porovnání s loňským rokem, kdy chlapec nebyl vůbec kontaktní.

Příloha č. 3: Doslovný přepis z videí zachycujících rozhovory s Jackem

26.5.2021 – Jack si v šatně přezouvá boty a u toho vypráví příhodu z domova

J.: Mike spills vodu na mamka's hlavě. (= *Mike vylil vodu na mamky hlavu.*)

Pí. uč.: Cože udělal?

J.: Mike vylil vodu na hlavu mamky.

Pí. uč.: Bráška vylil mamce vodu na hlavu?

J.: Ne! His vodu. Mike's cup with vodu inside. He fall it on mamka's head.
(= *Ne, jeho vodu! Mikův hrneček s vodou uvnitř, shodil to na mamky hlavu.*)

Pí. uč.: Aha, tak takhle to bylo.

J.: He is zlobivej. Mike řekl já. Mommy that že we did but we did not anything.
(= *On je zlobivej. Mike řekl, že jsem to udělal já a mamka řekla, že jsme to udělali my, ale my neudělali nic.*)

28.5.2021 – Jack sedí na židličce, okolo sebe má další židličky znázorňující sedačky v autobusu, kolem má boxy s hračkami

J.: I'm going to America. America is fine. (= *Jedu do Ameriky, Amerika je fajn.*)

Pí. uč.: S kým jedeš?

J.: No-one. (= *S nikým.*)

Pí. uč.: Nebudeš se sám bát?

J.: Já nejsem spinkat. (pravděpodobně špatné porozumění otázce)

Pí. uč.: Co si s sebou vezeš?

J.: Auta, hračky, vláčky, so many. (= *Auta, hračky, vláčky, hodně.*)

J.: This is plnej autobus. You can sednout tady. You can have volant. (= *Autobus je plný, ale můžeš si tady sednout a můžeš mít volant.*)

J.: Jedeme rychle.

Pí. uč.: Já se bojím.

Příloha č. 4: Doslovný přepis rozhovoru s paní učitelkou Elory z první MŠ

1. *Jakým problémům podle Vás musí čelit děti s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) během adaptace do MŠ?*
Jazyková bariéra.
2. *Jaké okolnosti významně ovlivňují proces adaptace dítěte s OMJ na prostřední české MŠ?*
Přístup učitele a ostatních dětí.
3. *Co vidíte jako největší obtíž při začleňování dítěte s OMJ?*
Řeč.
4. *Jakým problémům musí čelit učitelé MŠ při začleňování dětí s OMJ?*
Jazyková bariéra.
5. *Myslíte si, že je dobré integrovat děti s OMJ do běžných tříd?*
Ano.
6. *Jaká rizika vidíte v případě umístění dítěte s OMJ do české MŠ?*
Nepřijetí ze strany dětí.
7. *Jaké výhody vidíte v případě umístění dítěte s OMJ do české MŠ?*
Obohatí to ostatní děti i učitele o kulturu, učení se cizímu jazyku.
8. *Reagují ostatní (české) děti a jejich rodiče na dítě s OMJ v MŠ pozitivně nebo negativně?*
Pozitivně.
9. *Jaký je dle Vás průběh vzájemné komunikace učitelů s rodiči dětí s OMJ?*
Špatná domluva.
10. *Měl/a jste/máte s dětmi s OMJ problémy po výchovné stránce?*
Ano, volná výchova, nerespektování pravidel.
11. *Je podle Vás příprava pedagogů na práci s dětmi s OMJ dostatečná?*
Měla by být větší podpora cizích jazyků. Ideální by bylo, aby učitel a dítě mělo jeden společný jazyk.
12. *Sháněl/a jste si z vlastní iniciativy nějaké informace o dětech s OMJ?*
Ne.
13. *Jak probíhal adaptační proces u Elory?*

Elora byla velmi odtažitá, nechtěla mluvit ani opakovat. Nezapojovala se do řízených činností. Když byl volný program, byla velmi divoká a nerespektovala třídní pravidla. Zřejmě byla zvyklá na velmi volnou výchovu. Maminka s námi chtěla mluvit anglicky, ale ani jedna z nás angličtinou nedisponovala. Maminka se vždy ptala, jestli byla Elora happy, načež jsme odpovídaly, že nebyla. Zřejmě z tohoto důvodu se po roce docházky do naší MŠ rodiče dívky rozhodli Eloru přeřadit do jiné vesnické MŠ, kde panoval volnější přístup a nevyžadovala se od dětí taková kázeň.

Příloha č. 5: Doslovný přepis rozhovoru s panem učitelem Elory z druhé MŠ

1. *Jakým problémům podle Vás musí čelit děti s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) během adaptace do MŠ?*
Jazyková bariéra.
2. *Jaké okolnosti významně ovlivňují proces adaptace dítěte s OMJ na prostřední české MŠ?*
Učitel/učitelka.
3. *Co vidíte jako největší obtíž při začleňování dítěte s OMJ?*
Jazyk.
4. *Jakým problémům musí čelit učitelé MŠ při začleňování dětí s OMJ?*
Odmítnutí dítěte při vzdělávacích činnostech, jazyková bariéra.
5. *Myslíte si, že je dobré integrovat děti s OMJ do běžných tříd?*
Ano.
6. *Jaká rizika vidíte v případě umístění dítěte s OMJ do české MŠ?*
Vše má v rukou učitel/ka.
7. *Jaké výhody vidíte v případě umístění dítěte s OMJ do české MŠ?*
Nevím.
8. *Reagují ostatní (české) děti a jejich rodiče na dítě s OMJ v MŠ pozitivně nebo negativně?*
Reakce dětí i rodičů byla dobrá.
9. *Jaký je dle Vás průběh vzájemné komunikace učitelů s rodiči dětí s OMJ?*
Bez problémů.
10. *Měl/a jste/máte s dětmi s OMJ problémy po výchovné stránce?*
Ne.
11. *Je podle Vás příprava pedagogů na práci s dětmi s OMJ dostatečná?*
Nevím.
12. *Sháněl/a jste si z vlastní iniciativy nějaké informace o dětech s OMJ?*
Ne, hodně jsme komunikovali s rodiči.

13. Jak probíhal adaptační proces u Elory?

Do naší MŠ přestoupila z jiné vesnické MŠ, kde měla problém se začleněním. U nás okamžité začlenění, malý kolektiv dětí s individuálním přístupem učitelů. Byla plná energie, češtinu se chtěla učit. Převládali u ní agramatismy (vliv špatné češtiny od rodičů).

Příloha č. 6: Doslovný přepis rozhovoru s paní učitelkou Amarins

1. *Jakým problémům podle Vás musí čelit děti s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) během adaptace do MŠ?*
Převážně jazyková bariéra.
2. *Jaké okolnosti významně ovlivňují proces adaptace dítěte s OMJ na prostřední české MŠ?*
Učitel/učitelka a věk dítěte.
3. *Co vidíte jako největší obtíž při začleňování dítěte s OMJ?*
Neschopnost dítěte domluvit se s ostatními dětmi a s učiteli.
4. *Jakým problémům musí čelit učitelé MŠ při začleňování dětí s OMJ?*
Jazyková bariéra a následné odmítnutí dítěte ze strany kolektivu.
5. *Myslíte si, že je dobré integrovat děti s OMJ do běžných tříd?*
Ano.
6. *Jaká rizika vidíte v případě umístění dítěte s OMJ do české MŠ?*
Žádná být nemusí, pokud učitel/ka pomůže dítěti se začlenit.
7. *Jaké výhody vidíte v případě umístění dítěte s OMJ do české MŠ?*
Socio-kulturní obohacení.
8. *Reagují ostatní (české) děti a jejich rodiče na dítě s OMJ v MŠ pozitivně nebo negativně?*
Neutrálně.
9. *Jaký je dle Vás průběh vzájemné komunikace učitelů s rodiči dětí s OMJ?*
Dobrý.
10. *Měl/a jste/máte s dětmi s OMJ problémy po výchovné stránce?*
Určitě ne.
11. *Je podle Vás příprava pedagogů na práci s dětmi s OMJ dostatečná?*
Nedokážu posoudit.
12. *Sháněl/a jste si z vlastní iniciativy nějaké informace o dětech s OMJ?*
Ne.
13. *Jak podle Vás probíhal adaptační proces konkrétně u Amarins?*

Do MŠ nastoupila velice malá ve věku 2,5 roku. Adaptace dobrá, nestranila se, avšak málo samostatná, problém především u jídla.