

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

ADAPTACE DÍTĚTE S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM NA
PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá Ph.D.

Autor práce: Bc. Martina Mitrevská

Studijní obor: Pedagogika volného času – navazující magisterské studium

Forma studia: kombinovaná

Ročník: 2.

2019

Diplomová práce v nezkrácené podobě.

Prohlašuji, že, v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

15. března 2019

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a za pomoc při vypracování diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině, za podporu a trpělivost po celou dobu mého studia.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Dítě s odlišným mateřským jazykem	7
1.1 Legislativní úprava vzdělávání dětí cizinců	7
1.2 Dítě cizinec v mateřské škole	10
2 Příprava na dítě s OMJ v MŠ	14
2.1 Adaptační plán pro snadné začlenění dítěte s OMJ	16
2.2 Podpůrná opatření v MŠ	18
2.3 Příprava prostředí na dítě s OMJ	20
2.4 Spolupráce s rodinou	21
3 Průběh začleňování dítěte s OMJ do kolektivu	23
3.1 Způsob a metody práce s dětmi s OMJ v MŠ	23
3.1.1 Metodika práce s dítětem s OMJ	23
3.1.2 Zásady začleňování dítěte s OMJ	26
3.1.3 Využívání názorných a didaktických pomůcek	27
3.2 Metody usnadnění adaptace dítěte s OMJ na pobyt v MŠ	30
PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 Uvedení do metodologie výzkumu	32
4.1 Výzkumný problém	32
4.2 Cíl výzkumu	32
4.3 Výzkumné otázky	32
4.4 Volba výzkumného přístupu a metoda sběru dat	33
4.5 Představení výzkumného souboru	34
4.6 Výběr respondentů a průběh sběru dat	35
4.7 Etická stránka výzkumu	36
5 Kazuistiky sledovaných dětí	37
5.1 Veronika	37
5.2 Marie	39

5.3	Lucie.....	41
6	Porovnání výsledků	44
7	Vyhodnocování získaných dat.....	46
7.1	Hodnocení adaptačního procesu na základě zúčastněného pozorování	46
7.1.1	Průběh procesu adaptace holčiček na MŠ	47
7.1.2	Chování dítěte při příchodu do MŠ (0-2 týdny).....	48
7.1.3	Chování dítěte v průběhu rané adaptace (2-6 týdnů)	49
7.1.4	Chování dítěte v průběhu postupné adaptace (6 týdnů-3 měsíce)	50
7.1.5	Chování dítěte v průběhu pozdní adaptace (od 3 měsíců)	51
8	Vyhodnocení výsledků získaných pozorováním	52
9	Zodpovězení výzkumných otázek	55
10	Shrnutí.....	57
11	Diskuse.....	59
	Závěr	62
	Seznam použité literatury	64
	Přílohy.....	67
	Příloha I. Komunikační karty.....	68
	Příloha II. Adaptační plán podle Berlínského modelu.....	69
	Příloha III. Rozhovor s učitelkami.....	71
	Nikola.....	71
	Pavla.....	73
	ABSTRAKT	75
	ABSTRACT (abstrakt v anglickém jazyce)	76

Úvod

Pro diplomovou práci jsem si vybrala problematiku adaptace dítěte s odlišným mateřským jazykem na prostředí mateřské školy. Děti s odlišným mateřským jazykem jsme pro účely práce označovali jako děti s OMJ a dítě cizinec.

Děti s odlišným mateřským jazykem se začaly v mateřských školách objevovat po roce 1989 stále častěji, nyní je alespoň jedno dítě cizinec v každé mateřské škole skoro až standardem. Frekvence četnosti dětí s OMJ v mateřských školách je opravdu vysoká, proto je nutné věnovat těmto dětem náležitou péči, podporující jejich potřeby v době adaptace na mateřskou školu, což těmto dětem napomůže rychleji a účinněji zapojit se do edukačního procesu.

V současné době je dětem cizincům, pobývajícím v České republice po dobu delší jak 90 dní uloženo plnění povinné školní docházky, kterou je v současné době i předškolní, roční, povinné plnění školní docházky již v mateřských školách. Podpora vzdělávání dětí cizinců je zajištěna legislativně, konkrétně Školským zákonem č. 561/2004 Sb., dále Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, dále Listinou základních práv a svobod, Úmluvou o právech dítěte, a dalších právních dokumentů.

Práce je rozdělena na část teoretickou, a část praktickou. V teoretické části práce jsem se zaměřila na postavení dítěte cizince v české mateřské škole, dále na přípravu mateřské školy na příchod dítěte s OMJ, a charakteristiku průběhu začleňování dítěte s OMJ v mateřských školách. Praktickou část jsem věnovala vyhodnocení vlastního pozorování, které jsem provedla jak na vlastní dceři české národnosti v rakouské mateřské škole, tak na dvou vietnamských holčičkách v české mateřské škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě s odlišným mateřským jazykem

Děti s odlišným mateřským jazykem jsou v současné době v literatuře nejčastěji označovány jako dítě cizinec. Děti cizinců lze v současné době začlenit do vzdělávání v běžných školách, pokud jsou splněny podmínky dané zákonem. Vzdělávání cizinců v mateřských školách je již běžné, nejčastěji lze pozorovat děti ukrajinské, ruské, a vietnamské.

Dítě s odlišným mateřským jazykem může být dítě „*imigrantů, jejichž rodiče mluví jiným jazykem, než je jazyk hostitelské země, dále děti z rodin etnických menšin, jejichž jazyk je odlišný od jazyka většinové populace*“ (Průcha, 2011, s. 161).

1.1 Legislativní úprava vzdělávání dětí cizinců

Vzdělávání cizinců se mimo jiné primárně věnuje Školský zákon č. 561/2004 Sb., dále Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, dále Listina základních práv a svobod, a mimo jiné i Úmluva o právech dítěte

V současné době lze dítě s OMJ vzdělávat v Českých školách, a to na základě Zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona. Vzdělávání probíhá v souladu se Školským zákonem. Pokud se zaměříme na konkrétní body Školského zákona týkající se vzdělávání cizinců, pak lze určit § 16 a § 20.

Když shrneme ustanovení, pak je uvedeno, že pro vzdělávání dětí s odlišným kulturním prostředím lze využít jak běžných postupů, tak i druhého a třetího stupně podpůrného opatření sloužícího pro vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami a pro děti nadané, které může pedagog provádět pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Pokud školské poradenské zařízení nestanoví stupeň podpůrného opatření, pak může

pedagog svévolně poskytovat dítěti pouze první stupeň podpůrného opatření, jako například užívání kompenzačních pomůcek, komunikačních karet, názorných pomůcek, adaptačního plánu, aj.

Druhý až pátý stupeň podpory (podpůrných opatření) pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pro děti s odlišným kulturním prostředím, děti s odlišným mateřským jazykem zahrnuje nejčastěji:

1. *„Využití poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení.*
2. *Úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání.*
3. *Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání.*
4. *Použití kompenzačních pomůcek, využití podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů (neslyšící, hluchoslepé osoby, Braillovo písmo)*
5. *Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených RVP.*
6. *Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu*
7. *Využití asistenta pedagoga nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti po dobu jeho pobytu podporu podle zvláštních právních předpisů“*
(Linhartová, 2015, s. 14).

Školský zákon č. 561/2004 Sb., v § 20 podrobně ukládá podmínky, za jakých je možno děti cizinců vzdělávat, v následujícím znění:

„(1) Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek.

(2) Osoby, které nejsou uvedeny v odstavci 1, mají za stejných podmínek jako občané Evropské unie přístup: ...

d) k předškolnímu vzdělávání, základnímu uměleckému vzdělávání, ... pokud mají právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561 - f2875762>, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561 - f2875763>, žadateli o udělení mezinárodní ochrany, nebo osobami požívajícími dočasné ochrany <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561 - f2875765...>

(3) Osoby uvedené v odstavci 2 písm. c) a d) se stávají dětmi, žáky nebo studenty příslušné školy nebo školského zařízení za podmínek stanovených tímto zákonem, pokud řediteli školy nebo školského zařízení prokáží nejpozději při zahájení vzdělávání nebo poskytování školských služeb oprávněnost svého pobytu na území České republiky. Oprávněnost pobytu na území České republiky se prokazuje dokladem podle zvláštního právního předpisu...

(7) Krajský úřad zajistí přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou uskutečňovat vzdělávání podle odstavce 5.

(8) Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem formu, obsah a organizaci bezplatné přípravy podle odstavce 5 písm. a).“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 20).

Z výše uvedeného vyplývá, že děti cizinců mohou být vzdělávány v českých školách za předpokladu, že mají občanství české, nebo jiného státu EU. V případě dítěte s občanstvím jiného státu může být vzdělávání poskytováno, avšak zákonní zástupci dítěte musí prokázat legálnost pobytu v České republice.

„Nárůst počtu dětí s OMJ v mateřských školách je nepochybně pro pedagogy velkou výzvou. Učitelé nemají dostatek příležitostí, podpory a kapacity k bližšímu seznámení se se specifickými postupy při práci s dětmi s OMJ či k pochopení jiného sociokulturního zázemí těchto dětí. Ukazuje se, že systémová a metodická podpora mateřských škol není v tomto ohledu dostačující“ (Bejček a kol., 2018, s. 5).

Podle výzkumů České školní inspekce by pedagogové na všech stupních škol uvítali *„větší prostor pro individualizaci výuky (např. méně dětí ve třídě, asistent pedagoga apod.). Přibližně dvě pětiny škol by pro děti s odlišným mateřským jazykem potřebovaly výukové materiály, metodickou podporu při vzdělávání a začleňování dětí, státem jasně definovaný způsob podpory a dostatek finančních prostředků. Necelá třetina ředitelů a ředitelek pak jmenovala také potřebu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti“ (Česká školní inspekce, 2015).*

Podle některých autorů je však legislativní podpora vzdělávání dětí cizinců naprosto nedostačující, a je potřeba více se zaměřit na podporu rozvoje péče o děti s OMJ, a doplnit stávající legislativu.

1.2 Dítě cizinec v mateřské škole

„Při vzdělávání žáků s OMJ je důležité si uvědomit, že vyučovací jazyk je pro ně cizím jazykem. To znamená, že při výuce dochází k situaci, kdy se paralelně cizí jazyk učí a zároveň se prostřednictvím tohoto cizího jazyka vzdělávají... Žáci s OMJ pocházejí z kulturně odlišného prostředí. Důležitou roli hraje hodnotová orientace dané kultury, přístupy k výchově, očekávání rodiny apod.“ (Kolektiv autorů Meta, 2011, s. 16).

Problematika vzdělávání dětí cizinců v mateřské škole je velmi složitá hlavně proto, že děti se v současné době musí jak naučit kulturním tradicím, hodnotám, požadavkům, ale rovnou se zapojují i do vzdělávacího procesu, čímž se současně učí i novým vědomostem a dovednostem. Takový proces současného osvojování si jazyka, kulturních norem, vědomostí a dovedností je pro dítě velice náročné.

Některé děti cizinců se setkávají s češtinou právě až ve školských zařízeních, proto může pro ně být tento kulturní šok umocněný jazykovou bariérou velmi silný, a může narušit vztah dítěte k českému jazyku, české kultuře, ale i celý postoj ke vzdělávání (Jaurisová, Pánová, 2016).

„,,V rámci inkluzivního přístupu by měl být co největší počet dětí ponechán v hlavním vzdělávacím proudu a zabránit tak segregaci dětí s různými vzdělávacími potřebami. (Nikolai, 2008)“ Děti s OMJ jsou sice ponechány v hlavním vzdělávacím proudu, nejedná se tedy o segregaci v pravém slova smyslu, mnohdy však nemají příležitost se zapojit. Dítě, které nerozumí, nedokáže plnit úkoly a nároky školy, je neúspěšné a nemá příležitost se rozvíjet. To znamená, že je fakticky vyloučeno ze vzdělávacího procesu, přestože formálně je zařazeno do hlavního vzdělávacího proudu“ (Linhartová, 2015, s. 18-19).

Je v profesní kompetenci pedagogů, aby zajistili rovné příležitosti pro všechny děti, a zároveň poskytovali příležitosti pro děti, které větší podporu vyžadují. Pedagog by měl rozvíjet všechny žáky tak, aby sami zvládli úkoly a nároky školy, a aby se mohli sami rozvíjet a plně zapojit do činností. Je nutno připravit vhodné prostředí, dostatečnost pomůcek, a dostatečnou míru empatie a porozumění.

Ve školním roce 2017/2018 navštěvovalo mateřskou školu v České republice přes 360 000 dětí, jak uvádí následující tabulka:

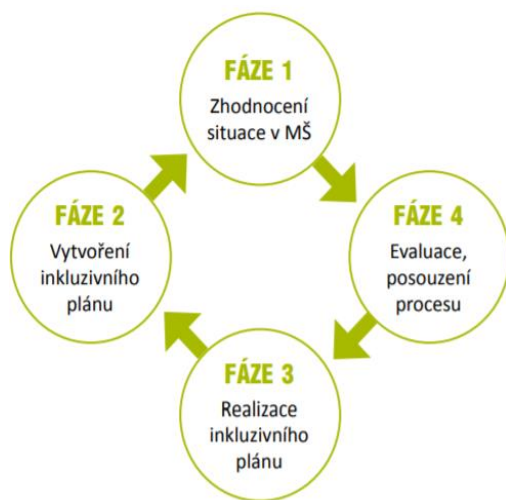
Území		MŠ celkem						
		celkem	v tom státní občanství					
			Česká republika	Slovensko	ostatní státy EU 28	ostatní evropské státy	ostatní státy světa	
Česká republika	CZ0	362756	352287	1923	1109	3573	3864	
v tom	Hlavní město Praha	CZ010	43147	38981	680	502	1852	1132
	Středočeský kraj	CZ020	50315	48794	495	142	514	370
	Jihočeský kraj	CZ031	23045	22607	54	43	130	211
	Plzeňský kraj	CZ032	18704	17962	175	101	174	292
	Karlovarský kraj	CZ041	8927	8469	30	29	128	271
	Ústecký kraj	CZ042	25424	24791	50	34	119	430
	Liberecký kraj	CZ051	14992	14596	58	27	131	180
	Královéhradecký kraj	CZ052	19222	18954	21	29	99	119
	Pardubický kraj	CZ053	18387	18102	47	27	77	134
	Kraj Vysočina	CZ063	17866	17647	40	19	53	107
	Jihomoravský kraj	CZ064	41301	40539	150	78	215	319
	Olomoucký kraj	CZ071	22350	22176	24	20	34	96
	Zlínský kraj	CZ072	19890	19767	35	14	15	59
Moravskoslezský kraj	CZ080	39186	38902	64	44	32	144	

Zdroj: Statistická ročenka školství, 2018

Ve školním roce 2017/2018 bylo v České republice evidováno přes 360 000 dětí navštěvujících mateřskou školu. Většinu těchto dětí tvořily děti české národnosti, děti jiného občanství tvořilo jen necelých 10 000 dětí navštěvujících mateřské školy. Pětinu těchto dětí tvořily děti se Slovenským občanstvím, jednu desetinu pak děti s občanstvím jiného státu Evropské unie. Tři desetiny tvořili žáci ostatních evropských států, čtyři desetiny žáci ostatních států světa. Na základě těchto zjištěných skutečností můžeme říci, že téměř 40 % cizineckých dětí v mateřských školách jsou děti mimoevropské národnosti.

Začleňování dítě cizinců a jejich inkluze do mateřských škol probíhá ze strany mateřské školy nejčastěji ve čtyřech fázích.

Fáze začleňování dítěte s OMJ na prostředí MŠ jsou celkem 4, a lze je rozdělit následovně:



Zdroj: Linhartová, 2015, s. 21

1. Reflexe situace v MŠ
2. Vytvoření adaptačního plánu
3. Realizace adaptačního plánu
4. Zpětná vazba, hodnocení, evaluace (Linhartová, 2015).

V první fázi by si měli učitelé MŠ uvědomit, zda je jejich mateřská škola opravdu připravena na příchod dítěte s OMJ. Je potřeba zhodnotit, zda tato MŠ dokáže reagovat na specifické potřeby dětí s OMJ, zda je jejich prostředí z hlediska materiálního vybavení a dispozic učitelů připraveno přijmout takové dítě. Také by měla být provedena reflexe dosavadních vztahů mezi žáky, učiteli a učiteli a rodiči, nabízených aktivit pro děti, zda je naplňován potenciál dětí i dospělých v MŠ, a tak dále. Dále je také nutné promyslet si, zda s dětmi dostatečně mluvíme o rozdílech mezi lidmi, zda děti tyto rozdíly vnímají, jak na ně reagují, a tak podobně.

Ve druhé fázi jsou v mateřské škole zavedeny principy, opatření a pravidla, podle kterých bude dítě integrováno. V rámci integračního a inkluzivního opatření by měl být utvořen systém strategií mateřské školy a jejího přizpůsobení edukačního

procesu, utvořen systém metod a způsobů komunikace a jednání s rodiči, dále by měl být utvořen plán pro snadnou adaptaci dítěte. Vzor adaptačního plánu je uveden v přílohách. Učitelé by se měli vybavit dostatečným rozsahem pomůcek, které dítěti napomohou s adaptací, dále by měli nastavit podmínky a pravidla fungování MŠ před příchodem dítěte s OMJ i po jeho příchodu. Ostatní děti v MŠ by měly být rovněž připraveny na příchod dítěte s OMJ, aby se na danou situaci stačili řádně připravit.

Třetí fází bychom mohli označit fázi realizaci adaptačního plánu, jeho uplatňování. Na základě adaptačního plánu jsou nově upravovány podmínky a pravidla fungování MŠ, z pohledu pedagogické práce jsou plánovány netradiční pedagogické činnosti a aktivity, které napomohou snadné adaptaci dítěte s OMJ. Realizací adaptačního plánu se rozumí rovněž způsob a spolupráce pedagogického personálu s rodiči.

Čtvrtou fází pak rozumíme reflektování a vyhodnocování pokroků, postupů a cílů, které byly v adaptačním nebo inkluzivním plánu definovány (Linhartová, 2015).

2 Příprava na dítě s OMJ v MŠ

Podle Průchy (2011) jsou v České republice vzdělávány děti s OMJ v důsledku toho, že jejich rodina imigrovala do České republiky, nebo jsou příslušníky nějaké etnické skupiny, jejichž skupina komunikuje jiným jazykem, než je jazyk český. Podle jiných autorů je však situace daleko složitější. Děti v České republice, které disponují jiným mateřským jazykem než je čeština, se zde na území vzdělávají proto, že:

- jsou příslušníky původně monolingvní imigrantské rodiny, kde dítě mateřským jazykem komunikuje v rodinném prostředí, zatímco češtinou komunikuje pouze ve školských zařízeních a sociálním okolí
- dítě je z imigrantské rodiny, kde rodiče hovoří v různých situacích pro ně odlišnými mateřskými jazyky, dítě pak často ovládá oba mateřské jazyky rodičů i češtinu, se kterou se setkávají nejčastěji pouze ve školním prostředí
- dítě je příslušníkem etnické nebo národnostní menšiny, které jsou v České republice nejčastěji romské, německé, polské, popřípadě nějaké další
- dítě je potomkem smíšeného páru rodičů, kde jeden z rodičů je Čech, a druhý rodič je cizincem, dítě pak často ovládá češtinu a i mateřský jazyk cizineckého rodiče
- dítě je potomkem rodičů, z nichž jeden je Čech a druhý rodič je příslušníkem etnické nebo národnostní menšiny v České republice, dítě pak často ovládá češtinu a i jazyk dané menšiny
- dítě je potomkem rodičů, kteří jsou oba Češi, ale úmyslně vychovávají dítě bilingvně (Hájková, Strnadová, 2010).

Při přípravě prostředí na dítě s OMJ v MŠ bychom měli pak brát v úvahu, kterou kategorii dítě s OMJ zastává, podle toho připravíme ostatní děti na příchod dítě, vysvětlíme dětem danou problematiku těchto dětí, jejich kulturní a národnostní tradice, objasníme dětem tabu dané skupiny, a tak dále.

„U každého z uvedených typů jazykově odlišných žáků je potřeba plně vnímat sociální situaci žáka, jeho převládající jazykovou praxi uvnitř i vně školy a respektovat jeho související vzdělávací potřeby. Ztráta mateřského jazyka u mnohých dětí a žáků národnostních minorit znamená současně ztrátu schopnosti náležitě komunikovat s vlastními rodiči a příbuznými, což může mít důsledky i pro jejich citový rozvoj.

Prvním krokem ve vytváření příznivého vlivu na jazykový vývoj žáků s jiným mateřským jazykem by mělo být uvědomění si toho, co rodiče považují za žádoucí cíl a výsledek bilingvní výchovy. Někdy rodiče budou spokojeni s tím, že jejich dítě plně ovládne jeden jazyk, a vývoji druhého nebudou věnovat pozornost. Jiní rodiče budou chtít, aby dítě druhým jazykem umělo nejen mluvit, ale dokázalo v něm také číst a psát“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 50).

Od mateřské školy se očekává, že učitel bude vhodně komunikovat s rodiči dítěte úměrně jejich věku, a domluví si s rodiči postup a metody výuky dítěte českého jazyka. Rovněž se očekává, že učitel bez ohledu na to, jaké požadavky na jazykové dovednosti rodiči mají, bude mít učitel vytvořenou dostatečnou zásobu pomůcek a materiálů, které podpoří jazykový rozvoj dítěte.

Mnoho rodičů imigrantů neklade důraz na jazykovou přípravu dítěte před vstupem do školy, poněvadž v domácím prostředí využívají pouze jejich mateřského jazyka, a český jazyk využívají pouze ve školských zařízeních. Pro děti, které se s češtinou setkávají pouze ve školských zařízeních, je adaptace na český jazyk mnohem obtížnější, poněvadž nemají podporu rodin, a nedisponují řádnou domácí přípravou na odlišné kulturní prostředí, a také se hůře vyrovnávají s jazykovou bariérou, jelikož neznají ani základní pojmy jazyka, který je od českého odlišný (Hájková, Strnadová, 2010).

Abychom mohli dítěti poskytnout podporu, a řádnou péči, je nutno vytvořit v mateřské škole adaptační plán, systém podpůrných opatření, řádně připravit prostředí na příchod dítěte s OMJ, a po příchodu dítěte do MŠ vyvinout iniciativu pro co nejvyšší možnou spolupráci s rodinou.

2.1 Adaptační plán pro snadné začlenění dítěte s OMJ

Inkluzivní škola.cz je webový portál výrazně se iniciující v oblasti námětů a podpory práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Na webu je mimo jiných materiálů sestaven také konkrétní adaptační plán dítěte s OMJ, zpracován podle adaptačního plánu Berlínského modelu. Ten udává hlavní stanoviska, podle kterých adaptace probíhá, v následujícím znění:

„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“ (Inkluzivní škola, 2017, online).

Tento model, podle kterého adaptace probíhá je velmi idealistický, v mnoha mateřských školách jej pak nelze provádět, jelikož mnohé mateřské školy neumožňují pobyt rodiče s dítětem v mateřské škole. V české republice je zřizováno nespočet mateřských a rodinných center, kde mohou rodiče s dětmi předškolního věku pobývat, a zapojit se do spontánních i řízených činností.

Pokud se obrátíme na praktické zkušenosti, pak lze upravit tento adaptační plán pro první týden od nástupu dítěte do mateřské školy tak, že dítě pobývá v tomto období v zařízení na velmi krátkou dobu, která trvá zpravidla jednu až dvě hodiny, v závislosti na individuálních potřebách dítěte a snášení tohoto kulturního šoku. Druhý týden od nástupu dítěte do zařízení, probíhá adaptace, po kterou prodlužujeme pobyt dítěte v zařízení postupně a nenásilně. Adaptace trvá nejčastěji tři až čtyři týdny, po měsíci od nástupu dítěte do zařízení jsou děti již často schopny trávit v mateřské škole jak dopolední, tak i odpolední blok.

„V současné době dochází na různých stupních škol ke snaze pedagogů integrovat do běžného kolektivu žáků děti jiných národností a etnik, děti ze sociokulturně znevýhodněných podmínek, děti se zdravotním postižením a jinak

handicapované děti. Ne vždy je však tato integrace úspěšná a vhodná. S integrací je spojeno mnoho formalit, žádostí a administrativy, ale hlavně mnoho trpělivosti, houževnatosti, schopnosti spolupráce a sebevzdělávání ze strany pedagogů“ (Mikšová a kol., 2013, s. 4).

Metodika práce podle adaptačního plánu a pedagogických zásad je uvedena jak v kapitolách níže, tak v samotném příkladu vytvořeného adaptačního plánu Inkluzivní školou, uvedeného v příloze.

2.2 Podpůrná opatření v MŠ

System podpůrných opatření je udáván Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podpůrná opatření mají mít vliv na zlepšení podmínek dětí se specifickou vzdělávací potřebou, z nichž pro děti s OMJ jsou jimi děti vyžadující speciální podporu vzdělávání na základě odlišnosti kulturních a životních podmínek.

H. Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek		
Typ pomůcek	Pomůcka	Normovaná finanční náročnost
H.II.1 Kompenzační pomůcky	0	
H.II.2 Speciální učebnice a pomůcky	Pomůcky na výtvarnou/tělesnou výchovu k zapůjčení	1500 Kč
	Psací a rýsovací náčiní	500 Kč
	Speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka	800 Kč
	Knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného přehledu	700 Kč
	Pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností	700 Kč
	Pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	500 Kč
	Didaktické manipulační pomůcky pro rozvoj čtení, českého jazyka, matematiky	700 Kč
H.II.3 Softwarové vybavení	0	
H.II.4 IT vybavení	0	

Zdroj: Příloha vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Podpůrných opatření je celkem 5 stupňů, pro děti s odlišnými kulturními a životními podmínkami jsou zřízeny tři stupně podpůrných opatření. První stupeň

podpůrných opatření podle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., a Školského zákona č. 561/2004 Sb., smí aplikovat každý pedagog po vlastním uvážení, kdy si na základě svých možností vytvoří portfolio metodiky individuálního přístupu k dítěti a potřebných pomůcek, které jsou běžně dostupné.

V mateřské škole lze v rámci prvního stupně podpůrných opatření využívat například komunikačních karet, metodických a pracovních listů a dalších pomůcek, které jsou v dané škole dostupné. Druhý a třetí stupeň podpůrného opatření smí aplikovat pedagog na žákovi pouze na základě doporučení tohoto podpůrného opatření školským poradenským zařízením, a také souhlasu rodiče. V rámci nařízení druhého a třetího stupně podpůrného opatření pedagog postupuje při vzdělávání dítěte podle individuálního vzdělávacího plánu, a také může využívat speciálních pomůcek, které může pořídit za výhodného financování státním rozpočtem. V mateřské škole je zřídka kdy dítěti s OMJ stanoven IVP na základě druhého nebo třetího stupně podpůrného opatření, nicméně pokud tak tomu je, může pedagog pořídit do mateřské školy knihy a encyklopedie, pro rozvoj všeobecných znalostí, pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností, nebo pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí pro předškolní děti, nicméně pomůcky v těchto kategoriích jsou financovány do hodnoty několika málo set korun českých, a nelze za ně tedy pořídit dostatečnou zásobu didaktických pomůcek.

V rámci rozhovoru s učitelkami sledovaných dětí a vlastního pozorování se však zjistilo, že nejefektivnější pomůcky byly při vzdělávání dítěte s OMJ ty, které si učitelky vytvořily samy, a to vzhledem k individuálním i jazykovým potřebám dětí, vhodné ke konkrétní aktivitě nebo charakteristice mateřské školy, a také je nejúčinnější pomůckou pro rozvoj jazykových dovedností dítěte s OMJ v mateřské škole neustálá komunikace s dítětem, jeho začlenění do kolektivu, aj.

2.3 Příprava prostředí na dítě s OMJ

Třída by měla být na příchod žáka s OMJ dostatečně a vhodně připravena, ostatní děti by na tuto skutečnost měly být rovněž připraveny. Děti by měly znát, odkud dítě s OMJ je, na jakou kulturní prostředí j cizinecké dítě zvyklé, a měly by znát komplikace, které by mohly v průběhu začleňování dítěte nastat, a jak se děti rozhodně nemají chovat. Děti by měly znát základní problematiku jazykové bariéry a nepříjemností, které může dítě s OMJ pociťovat, aby se mohly vžít do situace nově příchozího dítěte cizince, samozřejmě úměrně jejich věku a rozumovým schopnostem.

Můžeme také určit dva a více patronů, které budou o nově příchozí děti pečovat a pomáhat jim se snadnější adaptací. Patroni napomohou dítěti cizinci s orientací v mateřské škole, se zvládáním denních aktivit, a tak dále (Kolektiv autorů Meta, 2011).

Děti v mateřské škole se v rámci vzdělávacích okruhů, jako například okruh Dítě a společnost a Dítě a svět často setkávají s jinými kulturami, kulturními tradicemi, odlišnými národy, odlišnými jazyky, a tak dále.

Již děti v mateřských školách by měly získávat systematické vědomosti o odlišných národech a kulturách, etnických menšinách, a měli by být vzdělávány také prostřednictvím cizojazyčné literatury a cizojazyčných zdrojů. V mnoha mateřských školách probíhá výuka světového jazyka externistou nebo učitelkou, pokud jazyk ovládá, nejčastěji jsou děti „vyučovány“ angličtině. Děti znají základní anglické písničky, barvy, a umějí je správně vyslovit. I to může napomoci snadnější adaptaci dítěte s OMJ, jelikož děti ukončující předškolní vzdělávání často bezchybně znají základní pojmy světového jazyka, a mohou se ta s cizineckým dítětem snadno domluvit alespoň na základní úrovni. Nesmí se však zapomínat, že pro děti, které neovládají výslovnost mateřského jazyka je výuka dalšího, pro ně cizího jazyka naprosto nevhodná (Bytešíková, 2012).

2.4 Spolupráce s rodinou

Před přijetím dítěte s OMJ do mateřské školy je vhodné s rodiči provést vstupní rozhovor, při kterém budou rodiče informováni o obsahu, metodách a průběhu vzdělávání v této mateřské škole, rodiče by měli sdělit svá očekávání a měli by získat povědomí o vzdělávacím systému v České republice. V případě potřeby si rodiče mohou vzít na rozhovor tlumočníka nebo osobu, která česky rozumí. Rodiče si mohou vést poznámky, popřípadě jim můžeme připravit brožurku o škole nebo jiný materiál se základními informacemi, kontakty, a dalšími důležitými informacemi, nejlépe v nějakém světovém jazyce. Během rozhovoru průběžně zjišťujeme, zda rodiče sdělením rozumí. Od rodičů se snažíme zjistit co nejvíce informací ohledně základní charakteristiky dítěte, a tak dále, což by nám mohlo napomoci jeho snadnější adaptaci dítěte.

Pedagog by měl shromáždit alespoň základní údaje, které lze vysledovat v průběhu adaptace dítěte s OMJ v MŠ, avšak je velmi vhodné získat je i od rodičů, před příchodem dítěte do MŠ, jelikož nám napomohou efektivní přípravě prostředí a adaptačního plánu na příchod dítěte. Pedagog by si měl vytvořit soustavu otázek, na které se bude rodičů dotazovat, jelikož se může stát, že se na nějaké skutečnosti zapomene zeptat, a nebude tak mít dostatečnou vizi. Pedagog by se měl bezpodmínečně zeptat minimálně na 6 níže uvedených otázek:

1. Narodilo se dítě v zemi původu jeho rodičů, v jiné zemi, nebo v České republice?
2. Kdy dítě přišlo poprvé do styku s Českým jazykem, v jakém rozsahu a na jak dlouho?
3. Má dítě sourozence, kteří hovoří česky?
4. Má dítě rodiče, které česky hovoří? Má dítě rodiče, kteří česky rozumí?
5. Hlídala někdy dítě nějaká osoba, která na něj hovořila česky?
6. Navštěvovalo nebo navštěvujete s dítětem nějaké české výchovné nebo vzdělávací zařízení? (Hájková, Strnadová, 2010).

Důležité je rovněž zjistit, zda má dítě cizinec v České republice zajištěno zdravotní pojištění, pro případ zranění dítěte. Sami bychom si měli nastudovat základní charakteristiku kulturních tradic národnosti dítěte, abychom předešli některým tabu, které by mohly dítě nebo jejich rodiče poškodit. Také je vhodné zjistit, jak se vyslovuje jméno dítěte a jejich rodičů, poněvadž by jim nesprávné oslovení mohlo být nepříjemné.

Někteří cizinci pobývající v České republice teprve krátkou dobu často nerozumí češtině vůbec, proto je nutné komunikovat v jednoduchých větách, a kontrolovat, zda rodiče při rozhovoru rozumí, co jim chceme sdělit. Důležitá sdělení je vhodná provádět formou SMS nebo papírových sdělení, které obsahují jednoduché věty a pouze důležité informace. V případě krajní nouze můžeme s rodiči komunikovat i v nějakém světovém jazyce, pokud ho obě strany ovládají (Kolektiv autorů Meta, 2011).

3 Průběh začleňování dítěte s OMJ do kolektivu

Třída v mateřské škole by měla být připravena na příchod nového žáka, jak bylo uvedeno v předchozí kapitole. Jak již bylo zmíněno, je vhodné určit v mateřské škole patrony, na které se může dítě cizinec obrátit, jelikož děti často důvěřují raději vrstevníkům než dospělým. Učitelé v MŠ by měli rovněž vyvinout dostatečnou iniciativu, aby si k nim dítě získalo důvěru, a dovedlo si požádat o pomoc, a hlavně aby mu byla pomocná ruka podána.

Pokud je mateřská škola rozlehlá, můžeme dětem vytvořit mapku mateřské školy. Také je vhodné utvořit obrázkový harmonogram jednotlivých aktivit tak, jak jsou v rámci denního režimu za sebou. Mimo denního režimu můžeme vytvořit také sadu kartiček se základní slovní zásobou, prostřednictvím které si dítě lehce řekne, co potřebuje. Ukázka komunikačních karet je uvedena v příloze.

3.1 Způsob a metody práce s dětmi s OMJ v MŠ

Učitelé mohou v případě usnadnění adaptace dítěte na prostředí MŠ využít mnoho různých materiálů a pomůcek, které mohou usnadnit dítěti s OMJ začlenění do mateřské školy. Prioritou při práci pedagogického pracovníka by však mělo být zachování určitých zásad začleňování dítěte s OMJ a obecných didaktických zásad.

3.1.1 Metodika práce s dítětem s OMJ

„Uvědomujeme si, že práce se třídou v inkluzivním prostředí je pro pedagogy opravdu náročnou disciplínou. Každé dítě má jiné potřeby, třídy jsou často velmi početné, součástí kolektivu bývají i děti s OMJ s různou mírou znalosti češtiny. Děti s OMJ jsou však plnohodnotnou součástí skupiny a zaslouží si naši pozornost. Cílem pedagogické práce je rozvíjet všechny děti v maximální možné míře a pracovat společně s celou skupinou. Práce

v takové třídě je ale profesní výzvou, klade vysoké nároky na pedagogické schopnosti, čas i energii a vyžaduje také specifický způsob práce“ (Linhartová a kol., 2018, s. 3).

Pedagog by však měl zachovat svoji profesionalitu, a snažit se co nejlépe a nejefektivněji dítě s OMJ zapojit do denní rutiny. V rámci spontánních aktivit může učitel dítě rozvíjet individuálně, mohou využívat různých pomůcek, obrázkových pomůcek, názorných pomůcek, nebo může napomoci výuce českého jazyka prostřednictvím jazyka, které dítě ovládá, pokud je učitel schopen. Práce s dítětem při řízených činnostech je však daleko složitější a je nutné dodržet určité zásady, mezi které patří především:

1. Zásada porozumění
2. Zásada názornosti
3. Zjednodušování jazyka
4. Zásada opakování
5. Zapojení patrona
6. Práce ve skupinách
7. Přípravenost dětí s OMJ na činnosti
8. Diferenciace nároků na děti individuálně
9. Využití asistenta pedagoga
10. Zásada komentování aktuálního dění (Linhartová a kol., 2018).

Metodika práce s dítětem s OMJ podle Linhartové (2018).

Měli bychom pochopit, že dítě s OMJ se nechce do všech činností zapojit, a to z jakýchkoliv důvodů. Měli bychom jeho rozhodnutí respektovat, a nenutit ho. Dítě však můžeme požádat, aby třeba jen pouze pozorovalo ostatní děti, a nenarušovalo průběh aktivit. Některé děti s OMJ se naopak všech aktivit účastnit chtějí, avšak pouze napodobují ostatní děti bez hlubšího porozumění, což také není zrovna vhodné. Aby dítě mohlo mít z aktivity požitky, aby byla aktivita účinná, a aby se při ní dítě mohlo něco naučit, musí rozumět jejímu obsahu i provedení.

Abychom mohli porozumění usnadnit, je vhodné používat dostatek názorných

pomůcek a předmětů. Můžeme používat jak mimiku, pantomimu, ukázkou činností, tak i nejrůznější obrázky, kartičky, fotky a tak podobně. Při vysvětlování pravidel hry nebo složitějšího verbálního projevu určeného k pochopení pak můžeme využívat různých panenek nebo i figurantů, kteří předvádějí to, co učitelka říká. Snažím se vymýšlet dostatek aktivit, které nejsou závislé na verbálním pochopení dítěte, a také na činnostech, které dokážou dítě obohatit, jako například tanečních, hudebních, výtvarných a jiných aktivit nezávislých na slovním projevu.

Pokud je potřeba verbálního vysvětlování a verbálního projevu, pak je nutné mluvit vždy správně, a to jak správně gramaticky, tak správně vyslovovat a artikulovat. Není vhodné používat ironii nebo dokonce sarkasmus. Také je vhodné frekventované instrukce opakovat vždy stejnými slovy v jednoduchém znění. Používáme spíše jednoduché věty než souvětí, používáme často infinitiv. Porozumění usnadní také řádná artikulace a gestikulace, poněvadž řeči těla děti často snadněji rozumí.

Základem efektivního učení nových skutečností je dostatečná frekvence opakování, kterou děti s OMJ vyžadují vyšší, než děti s mateřským jazykem. Děti potřebují vícekrát slyšet pojmy, které je chceme naučit, avšak je vhodné, aby je slyšely nejen od nás, ale také od dětí. Proto vyzýváme nejdříve děti s mateřským jazykem, pokud vyžadujeme slyšet nějaký pojem, a poté až děti s OMJ, které v podstatě pojem zopakují. Tím si děti pojem snáze zapamatují, a současně si také rozšíří slovní zásobu, popřípadě si dokáží spojit obrázek s pojmem v případě učení se nového.

Jak již bylo zmíněno, vhodné je jmenovat minimálně dvě děti se stejným mateřským jazykem patrony, kteří budou napomáhat dítěti s OMJ se snadnějším začleňováním do kolektivu a chodu školy. Patron může dítěti napomáhat s orientací v mateřské škole, s plněním úkolů a činností běžného dne, a tak podobně. Patron v žádném případě nenesou odpovědnost za chování dítěte s OMJ, na součinnost dohlíží vždy učitel. Učitel by měl vždycky dohlížet na to, aby patron napomáhal pouze dítěti s OMJ pouze ve stanovených úkolech.

Učitel by měl vytvořit adekvátní rozložení denních činností, a to podle formy vzdělávání na skupinové, individuální, frontální. Pro děti s OMJ je nejvhodnější formou výuky individuální práce a práce v malých skupinkách. Děti s OMJ se mohou v menších

skupinkách daleko lépe zapojit, a zároveň se učit jak od učitele, tak od dětí. Skupiny mohou být podle mateřského jazyka dětí homogenní i heterogenní, záleží na tom, jakou aktivitu budou děti ve skupince vykonávat. Při každé činnosti by mělo být mimo jiné cílem rozvinutí slovní zásoby a zapojení všech dětí, je proto dobré si vytvořit dostatečnou zásobu obrázků, názorných pomůcek, a tak dále. S dětmi pracuje na základě jejich jazykových a individuálních předpokladů a pokročilosti. Všechny děti by se měly při aktivitě cítit úspěšné, měli by aktivitu rozumět, učit se prostřednictvím činnosti, a mít pocit, že úkol úspěšně splnili. Pokud je ve třídě asistent pedagoga, pak asistent může s dětmi s OMJ pracovat individuálně nebo v malých skupinkách.

Pokud je pořádána řízená činnost, pak je vhodné, aby učitel komentoval, co se právě děje, co se bude dít, a aby pojmenovával jednotlivé děje. Učitel by měl mluvit v jednoduchých větách, úměrně k věku dětí tak, aby dítě s OMJ mohlo snadno porozumět a rozvíjet si slovní zásobu (Linhartová, 2018).

Dítě cizince první den jeho příchodu do zařízení, by jej měl do kmenové třídy doprovodit ředitel nebo kmenový učitel třídy. Je vhodné nově příchozí dítě přivítat, představit ho ostatním dětem, ale představit dítěti i kolektiv a učitelky, se kterými se bude stýkat. Zodpovědná osoba by měla dítě provést po mateřské škole, a ukázat mu důležitá místa, se kterými dítě přijde do styku (Šindelářová a kol., 2015).

3.1.2 Zásady začleňování dítěte s OMJ

Zásada individuálního přístupu

Učitel by měl k dítěti s OMJ přistupovat s empatií, vžít se do žákovy situace, vyzkoušet si, jaký přístup na dítě zabírá, ale podle toho nechat dítě v klidu a ústraní se adaptovat, nebo ho aktivně zapojit do činnosti (Inkluzivní škola, 2018).

Zásada pravidelnosti

Očekává se, že v mateřské škole je stanoven pravidelná denní režim, které obsahuje systematicky uspořádané řízené i spontánní aktivity, které se každodenně opakují. Mezi opakující se činnosti, které probíhají každodenně, můžeme zařadit například ranní hry, tělovýchovné aktivity a tělovýchovné chvílky, pobyt venku, četba před spaním, a tak dále. Důležité je, aby řízené a spontánní aktivity byly signalizačně a zřetelně oddělené, aby dítě vědělo, co se právě bude dít. Není vhodné při nástupu dítěte s OMJ do MŠ vymýšlet až přespříliš řízených aktivit, kterým dítě nemá šanci porozumět (Inkluzivní škola, 2018).

Pro dítě s OMJ je zapojení do činností v MŠ o mnoho náročnější, než pro ostatní děti, tudíž by učitelka měla brát ohled na tuto skutečnost, a zbytečně dítě nevystavovat stresu nucením k zapojení do aktivit, a tak podobně.

3.1.3 Využívání názorných a didaktických pomůcek

Komunikační kartičky

Velmi zajímavá je možnost využívání komunikačních kartiček, které primárně slouží pro děti poruchou autistického spektra, aby se snadněji dokázali zorientovat v čase a činnostech, ale jsou velmi vhodné i pro děti s jazykovou bariérou. Ukázka komunikačních karet je uvedena v příloze dva. Na kartičkách jsou uvedeny obrázky činností, aktivit a povinností, které se v mateřské škole plní (Inkluzivní škola, 2018).

Kartičky můžeme vytisknout ve více provedeních, můžeme je chronologicky seřadit a upevnit na zeď v MŠ na viditelné místo, aby dítě vidělo, jaké činnosti ještě dítě čekají. Další sérii kartiček můžeme rozstříhat a ukazovat dítěti vždy před činností, kterou budeme vykonávat. Dále můžeme kartičky použít jako didaktický materiál a u stolečku jednotlivé činnosti pojmenovávat a popisovat, a podobně. Dítě také může mít kartičky k dispozici, a v případě potřeby je použít tak, že konkrétní kartičku ukáže učitelce, a ta může dedukovat, co dítě chce sdělit. Komunikační karty napomáhají prolomení jazykových bariér, by se dítě cítilo bezpečně, vědělo, co ho čeká, a aby si prostřednictvím karty samo mohlo říct, co požaduje.

Komunikace maňáskem

Pokud se dítě cítí při komunikaci s učitelkou a dětmi nejistě, můžeme místo přímé komunikace použít maňáska nebo kašpárka, který „mluví za učitelku“. Děti hračkám důvěřují častěji, než cizím lidem, a můžeme očekávat, že se budou hračky chtít spíše svěřit nebo jí důvěřovat.

Vhodné činnosti

Při utváření nabídky činností bychom měli myslet na to, zda je na daný den připravena nabídka aktivit, které primárně nevyžadují oboustrannou verbální komunikaci. Je vhodné zapojit během dne zpěv, tanec, pohybové aktivity, pohybové hry, výtvarné aktivity, a tak podobně. Při těchto aktivitách se může dítě s OMJ snadno zapojit, a navíc se lehce spojí některé předměty s českým ekvivalentem (Linhartová, 2015).

Graficky zpracovaný denní režim

Program dne můžeme graficky zpracovat na velký list papíru nebo nástěnku či tabuli pomocí piktogramů pro hru, cvičení, svačiny, pobyt venku, spaní, odchod domů. Každé ráno ho s dětmi ve třídě probereme, což přispěje k pocitu bezpečí těch, kteří nerozumí. Když je dítěti smutno v průběhu dne, ukážeme mu na obrázku, ve které fázi denního režimu se nacházíme, aby vědělo, co bude aktuálně následovat a kdy půjde domů. K vysvětlení denního režimu můžete mimo jiné využít i báseň o denním režimu (Linhartová, 2015).

Rituály

Je všeobecně známo, že každodenní rituály v mateřské škole dodávají dětem pocit bezpečí, důvěry, jistoty, a tak podobně. Díky rituálům si také často zautomatizují povely, návyky, a hodnocení, které před, v průběhu nebo po činnosti, kdy je rituál prováděn (Inkluzivní škola, 2018).

Rituálem se rozumí obejmutí jako ranní přivítání s učitelkou, projevy neverbální komunikace po činnosti jako prvek hodnocení, a tak dále. Takové rituály

často nevyžadují verbální komunikaci, pokud se jedná o provedení rituálu verbální komunikací (básnička před svačinou, písnička při chůzi ven, a tak dále), se jedná o verbalizovaný rituál, který probíhá opakovaně, a i děti s OMJ se jej naučí ve velmi krátkém časovém úseku.

Níže je uveden přehled možných rituálů v MŠ podle Linhartové (2015).

Stejná paní učitelka

K pocitu bezpečí dítěte může přispět, pokud se mu zpočátku ve třídě nebudou příliš střídat paní učitelky. Je-li to tedy možné, je ideální hledat cesty v organizaci a personálním řešení (např. v prvních 14 dnech adaptace bude mít ranní službu vždy stejná učitelka, takže dítě nebude překvapené ze střídání osob při příchodu do MŠ). Stejně tak i při odpoledním odpočinku (spánku) je vhodné, aby alespoň na začátku děti ukládala a budila stejná paní učitelka.

Stejně místo u stolu

Každý se cítí bezpečně, když má své stabilní zázemí. Je vhodné utvořit nějaký stabilnější plán sezení u stolečku, aby každý znal své místo nebo židli. Není vhodné děti odlišné kultury nebo jazyka vyseparovat, nebo ho umístit mimo ostatní děti.

Pochvala, odměna

Dítě s OMJ potřebují důrazněji vidět pochvalu než ostatní děti, jelikož často nerozumí verbálním pochvalám. Děti s OMJ jsou děti, které jsou zvyklé na jiné kulturní tradice a návyky, a proto v mateřských školách chování ostatních dětí zpočátku pouze napodobují, než že by s ním byly ztotožněny. Pochvala může mít materiální, tak nemateriální charakter, nejčastěji se osvědčuje úsměv, pohlazení, při větších úspěších dítěte pak můžeme nabídnout třeba bonbon.

3.2 Metody usnadnění adaptace dítěte s OMJ na pobyt v MŠ

Následující metody usnadnění adaptace dítěte s OMJ na prostředí MŠ jsou uvedeny podle Linhartové (2015).

Metoda dobrovolnosti

Děti do činností nenutíme, ani je neodstrkujeme. V mateřských školách by mělo být vytvořeno široké spektrum nabízených aktivit, aby se mohly zapojit všechny děti podle jejich preferencí a zájmů. Pokud dítě neosloví žádná činnost, nebo chce jen pozorovat ostatní, necháme ho, aby byl pouze jako pozorovatel. Můžeme dítěti aktivity nabízet, ale nevnucovat.

Spolupráce s rodiči

Spolupráce s rodiči je v případě dítěte s OMJ velmi důležitá. Rodiče můžeme zapojovat do chodu školky, a to například prostřednictvím besídek, tvořivých dílniček, letních pikniků, a tak dále. V přítomnosti rodičů se dítě uvolní, lépe si zvykne na kolektiv MŠ, může pocítit bezpečí, a tak dále. Pokud umožníme dítěti, aby mohlo v krajní nouzi s rodičem krátce telefonovat, mohou rodiče dítě podpořit a povzbudit ho. Takové služby však umožňují spíše soukromé nebo jednotřídní mateřské školy a dětské skupiny, než běžné mateřské školy.

Úkol, služba

Dítě můžeme utvořit důležitým zejména tak, že ono samo se tak bude cítit. Všechny děti v mateřské škole by se měly cítit důležité a potřebné. Jejich důležitost však můžeme znásobit tak, že je pověříme důležitým úkolem nebo službou. Dítě s OMJ, které se nechce zapojit do činností, drží se stranou, a tak dále můžeme požádat, aby splnilo nějaký důležitý a nadstandartní úkol, jako například odnese předmět nebo vzkaz jiné paní učitelce, nebo nám pomůže s úklidem poličky, opravou knih, a tak podobně.

Využit mateřský jazyk dítěte

S dětmi v mateřské škole můžeme využít různých světových jazyků, nejčastěji se tak děje při zpěvu písniček anebo při pohybových hrách. Dítě s OMJ se bude cítit o trochu lépe, když se využije nějakého světového jazyka, kterému rozumí, a všechny děti v tomto jazyce zazpívají. Taková aktivita může napomoci tomu, aby se dítě s OMJ zapojilo a rozmluvilo. Ostatním dětem taková aktivita jistě přijde zábavná a netradiční, a jistě i velmi poučná, jelikož malé dítě dokáže jiný jazyk absorbovat velmi rychle a snadno oproti dospělým.

Proces začleňování dítěte do kolektivu

Samotné začleňování dítěte do kolektivu je velmi obtížné.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Uvedení do metodologie výzkumu

4.1 Výzkumný problém

V dnešní době, se i v českých školách stále častěji setkáváme s dětmi migrantů, které ovládají pouze svůj rodný jazyk. Děti jsou tak vystaveny velmi náročné situaci, jednak se adaptovat na novou třídu (děti, paní učitelku, ale možná i řád a postupy, se kterými se dosud neselekaly), a současně porozumět pokynům v cizí řeči, dokázat vyjádřit své potřeby, dokázat navázat vztahy aj. Pro některé z nich jde i o první zkušenost s odloučením od rodičů, což situaci ještě více ztěžuje.

4.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je na základě vlastních zkušeností přiblížit problematiku práce s dětmi s OMJ v rámci předškolního vzdělávání, zejména ve fázi adaptace dítěte na prostředí MŠ. Představím nejprve případ své dcery, která ve věku tří let navštěvovala mateřskou školu v Rakousku. Dále případy dvou vietnamských holčiček, které navštěvují mateřskou školu v České republice, kde pracuji jako jejich učitelka.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka je: **Jak probíhá adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy?**

Dále byly stanoveny tři dílčí výzkumné otázky:

1. VO Jaký byl emoční průběh na počátku adaptace v MŠ?
2. VO: Jaké problémy v oblasti jazykové bariéry provází adaptaci?
3. VO: Jak pomáhá učitel dítěti adaptaci zvládnout?

4.4 Volba výzkumného přístupu a metoda sběru dat

S ohledem na výzkumný cíl jsem zvolila kvalitativní přístup, který umožňuje podle Švaříčka a Šed'ové (2017) zkoumat problémy ve známém prostředí, jehož cílem je vytvořit si souhrnný obraz těchto jevů. Výzkumník by měl pomocí mnoha postupů a technik rozeznat, jak jedinci rozumí, prožívají a vytvářejí sociální skutečnost. *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 17).

Vzhledem k tomu, že v praktické části čerpám i z vlastních zkušeností s adaptací vlastní dcery na prostředí rakouské MŠ jsem zvolila autobiografický design.

Biografický design *„je vhodný pro zachycení komplexnosti určitého jevu, který je nepřehledný a nepredikovatelný a přitom chceme zachytit jeho vývoj. Biografie se snaží zkoumat právě pohled a přístup jedince k takto komplexním jevům, protože každý jedinec si vytváří určité interpretace událostí. Cílem biografie je tedy zachytit pohled účastníka výzkumu a odkrýt význam a smysl za věcmi v příběhu“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 126).

Autobiografický design, popisuje zkušenosti autora, jeho vlastní myšlenky, pocity a interpretaci. V tomto případě jsem sama pozorovala a interpretovala adaptaci vlastního dítěte, je tedy jisté, že jde o můj subjektivní pohled na tuto problematiku.

Kromě průběhu adaptace své dcery na prostředí rakouské školky popisují i dva případy vietnamských dětí v české mateřské škole. Hlavní metodou sběru dat je **zúčastněné pozorování**.

„Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a prezentovat sociální život a proces“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 143). Pozorovatel se může účastnit probíhajících aktivit, avšak si musí držet odstup v případě vlastního iniciování aktivity.

Zúčastněné pozorování je vhodné pro pozorování dětské skupiny, nebo třídy v mateřské škole, jelikož v tomto prostředí je možné zachovat sociální schéma a sociální interakce, které jsou pro třídu běžné.

V případě své dcery pozoruji a komentuji průběh z pozice matky. Z počátku jsem byla s dcerou ve třídě, ale později jsem byla sice ve školce, ale dění v herně jsem pozorovala skrze polopropustné zrcadlo a dcera o mé přítomnosti nevěděla. V tomto případě ale vycházím i z událostí mimo školní prostředí.

V případech vietnamských dětí vycházím přímo ze zkušeností v pozici jejich učitelky v MŠ. Pro určitou objektivizaci tyto případy doplnila o polostrukturované **rozhovory** s dalšími učitelkami, které se na jejich výchově aktivně podílejí ve třídě MŠ.

4.5 Představení výzkumného souboru

Sledované děti

1. Dcera Veronika, 5 let

Národnost: česká

Mateřský jazyk: český

Adaptace na MŠ v Rakousku

2. Marie, 4 roky

Národnost: vietnamská

Mateřský jazyk: vietnamština

Adaptace na MŠ v ČR

3. Lucie, 3 roky

Národnost: vietnamská

Mateřský jazyk: vietnamština

Adaptace na MŠ v ČR

Učitelky MŠ v ČR, s nimiž jsem vedla rozhovor

1. učitelka třídy, vedoucí MŠ

Nikola, 28 let

2. učitelka na poloviční úvazek

Pavla, 59 let

4.6 Výběr respondentů a průběh sběru dat

Jak uvádím výše, vycházím ze svých zkušeností s dětmi, které začínají navštěvovat školku, v níž se mluví odlišným jazykem, než je mateřský jazyk pozorovaných dětí.

Data týkající se mé dcery jsou z let 2013 – 14, a dcera byla sledována v rakouské mateřské škole po dobu 5 měsíců.

Vietnamské děti byly pozorovány v průběhu roku 2017-2018, pracuji s nimi již 9 měsíců ve školce.

Oslovila jsem také své kolegyně, které s nimi pracují, abych práci doplnila jejich postřehy a zkušenostmi.

Případy sledovaných tří dětí představuji formou **kazuistik**. Soustředila jsem se hlavně na průběh adaptace dětí, na problémy, které adaptaci doprovázejí, náladu, chování dítěte, jak se dítě začlenilo mezi ostatní děti, jak neznalost jazyka adaptaci ovlivnila.

Každou změnu jsem si zapsala a poté použila při zpracování případových studií.

Informace jsem doplnila ještě prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. Snažila jsem se tvořit otevřené otázky, aby vychovatelé mohli odpověď rozvést a

upřesnit. Ptala jsem se na první dny v mateřské škole, na chování dítěte, jak probíhalo začleňování dítěte do kolektivu, na průběh adaptace a jaké problémy se při adaptaci vyskytovaly. Byť jsem chtěla zařadit ještě rozhovory s rodiči vietnamských holčiček, nastaly určité komplikace, které dotazování neumožnily. Bohužel i s rodiči byla z důvodu jazykové bariéry velmi primitivní domluva, rodiče Lucinky navíc odmítali jakékoliv mimoškolní akce a výzvy, aby si čas pro dotazování vyhradili, prakticky neměli o takovou spolupráci zájem.

4.7 Etická stránka výzkumu

V rámci zúčastněného pozorování byly zaznamenávány pouze skutečnosti týkající se studované problematiky. Pro zajištění anonymity jsem změnila jména dětí i učitelů, dále nejsou specifikovány názvy mateřských škol, kde pozorování proběhlo. Rodiče s pozorováním dětí souhlasili za předpokladu, že dětem budou jména změněna, nebude uváděno přesné místo pozorování, a pokud nebudou zveřejňovány žádné osobní údaje ani fotografie dětí.

V rámci etického kodexu jsme zachovali naprosto přirozené prostředí mateřské školy, které jsme pro účely pozorování jinak neměnili ani nijak výrazně nenarušovali chod školky. Pro vyhledávání souvislostí jsme použili vlastní úsudky, nikoliv dokumentaci dětí, nezjišťovali jsme věk rodičů ani zaměstnání rodičů, a tak podobně, všechny informace jsou čerpány pouze na základě pozorování, rozhovorů s rodiči a rozhovorů s dětmi. Rodičů ani dětí jsme se neptali na žádné osobní údaje, osobní informace o národnosti, politické příslušnosti, bytového zázemí, a jiné.

5 Kazuistiky sledovaných dětí

5.1 Veronika

Veronika se do Rakouska spolu se mnou a otcem přestěhovala ve třech letech. Já jsem pracovala jako překladatelka a otec jako dělník. Nika se s německým jazykem setkávala pouze mimo domov při návštěvách Rakouska. V rodině hovoříme česky.

Mateřskou školu začala Nika navštěvovat ve třech letech. Dceru jsem na vstup do MŠ **připravovala**, často jsme s ní o školce mluvili, vodili dceru do dětských center, kde se mohla setkat s německým jazykem a kolektivem dětí, které mluví cizím jazykem. Nice kontakt s těmito dětmi nedělal žádný problém, proto jsme usoudili, že vstup do mateřské školy dcera zvládne. Vstup do MŠ byl prvním odloučením od nás rodičů.

První týden dcera navštěvovala školku pouze dvě hodiny, aby se rozkoukala. Pobyt v MŠ byl pro dceru náročný. Většinou se zdržovala sama u stolečku a pozorovala dění ve školce, neplakala, ale bylo zřejmé, že jí pobyt ve školce není příjemný. Po několika dnech, na doporučení paní učitelky, zůstávala dcera do oběda. I nadále byl pro dceru pobyt ve školce velice náročný, každé ráno plakala. Do školky chodit nechtěla, přestože měla skvělou paní učitelku, která se snažila dceři v adaptaci na nové prostředí všemožně pomoci.

Další měsíc se zdálo, že si dcera začíná zvykat. Ráno už neplakala a do třídy odcházela dobrovolně. Začala jsem věřit, že bude vše v pořádku. Paní učitelka mě každý den informovala o průběhu dne. Bohužel se dcera zatím nezapojovala do žádných aktivit. Nika neovládala jazyk, proto se začaly objevovat první problémy v komunikaci s ostatními dětmi. Děti jí nebraly jako rovnocenného partnera, nechtěly si s ní hrát, protože nerozuměla jejich požadavkům. A tak dcera většinou děti pouze pozorovala. Paní učitelka mi navrhla, že společně vytvoříme plán, jak dceři pomůžeme porozumět alespoň základním pokynům. Protože věk dcery byl nízký, domluvily jsme se, že využijeme obrázků, které budou znázorňovat denní činnosti a předměty, které v mateřské školce běžně využívají. Díky vzájemné spolupráci se nám podařilo, že dcera během dalšího měsíce rozuměla pokynům a začala reagovat na paní učitelku. Děti začaly brát Verunku mezi sebe, při hře jí už

neodháněly. Ale Nika se stejně nejradyji držela stranou.

Doma se dcera o mateřské škole nechtěla bavit, když jsem se jí zeptala, jak se měla, co dělala, jen se rozplakala a prosila, abych se jí neptala, že o tom nechce mluvit. Toto chování mě vyvádělo z míry, ale ptát jsem se přestala. Doufala jsem, že časem to bude lepší, že adaptace probíhá tak, jak má.

Když dcera navštěvovala mateřskou školu asi **čtvrtý měsíc**, začala opět každé ráno plakat, před vstupem do třídy se bránila, držela se dveří a křičela, že tam nechce. Paní učitelka ji musela vytrhnout z mého náručí a odnést do třídy. Pro mě, jako matku, to bylo hrozné, odcházela jsem s pláčem do práce a přemýšlela, kde jsem udělala chybu. V tomto období se dcera občas v noci pomohla, přestože už od dvou let zvládala vše bez plenek. Dostavily se i jiné psychosomatické příznaky, trpěla vyrážkou a úzkostí. Pozorovala jsem, že dříve energická, upovídaná holčička přestává s námi komunikovat a mít radost ze života. Byla jsem zoufalá a bezradná. Zašla jsem za paní učitelkou, abychom jsme se zamyslely, jak by bylo vhodné postupovat dál. Paní učitelka mi sdělila, že děti s OMJ už měla mnoho a průběh v prvním půl roce byl velice podobný jako u Verunky. Jen hrstka dětí adaptaci zvládala bez problémů, že mám vydržet. Ujistila mě, že to může trvat půl roku nebo rok, ale časem si dcera zvykne a jazyk se naučí. Nad slovy paní učitelky, která má dlouholeté zkušenosti, jsem dlouho přemýšlela.

Nakonec jsme se s partnerem rozhodli, že dceru nebudeme vystavovat stresu a vrátíme se zpět do ČR. Neboť jsem musela dodržet výpovědní lhůtu, poprosila jsem mamku, aby zůstala u nás a o dceru pečovala v době, kdy jsme v práci. Nika tedy strávila ve školce 5 měsíců.

Nika už nemusela v Rakousku do školky a z naší dcery se pomalu stávala opět temperamentní, veselá, upovídaná a hlavně šťastná holčička, která se radovala ze života. Noční pomočování se už neobjevilo, vyrážka zmizela, my jsme věděli, že naše rozhodnutí bylo správné.

Po návratu do Čech jsme řešili nástup dcery do mateřské školy a děsili se toho, jak to bude probíhat. Často jsme o tom s dcerou mluvili, navštívili jsme rodiny, které mají děti v mateřské škole, kterou později dcera navštěvovala, a děti jsme seznámili.

K našemu údivu a radosti Nika vyrazila do školky s nadšením, po seznámení s paní učitelkou a prostředím nám oznámila, že to zvládne sama, že můžeme jít domů. Když jsem si dceru po obědě vyzvedla, s úsměvem mi vyprávěla zážitky z prvního dne ve školce. Ani další dny dcera neplakala a do školky chodila ráda. Paní učitelka mě ujistila, že dcera nemá problém v komunikaci s dospělým ani s vrstevníky, do všech činností se zapojí, někdy i bezhlavě. Měla jsem obrovskou radost.

Dodnes lituji toho, že jsem dceru vystavila tolika stresu a smutku, a že její první zkušenost s mateřskou školou byla negativní. Domnívám se, že hlavním důvodem byla neznalost jazyka.

Vietnamské holčičky v české MŠ jsem pozorovala celkem dvě, a to čtyřletou Marii a tříletou Lucii. Očekávali jsme tedy, že obě holčičky budou na příchod do mateřské školy psychicky i fyzicky připraveny a vyzrálé. Mateřským jazykem holčiček, jejich matky i otce je vietnamština, ani jedna z holčiček neuměla prakticky žádná česká slova po příchodu do MŠ.

5.2 Marie

Marie byla fyzicky vyspělá více než děvčata jejího věku. Byla zavalitější postavy, navíc byla daleko vyšší. Jelikož se jedná o jednotřídní MŠ a holčičky nastoupily krátce po sobě, mohla jsem vysledovat i jejich vzájemnou interakci. Marie nastoupila do MŠ již v září, avšak do kolektivu se nezačlenila hladce.

Marie navštěvovala zařízení **první týden** po dobu 4 hodin, po týdnu ji již rodiče nechávali v MŠ spát. Spaní trávila tím, že se převalovala na matraci, poprvé usnula až po 2 měsících.

Navíc v průběhu **druhého měsíce** adaptace začala Maruška zůstat v mateřské škole jako poslední dítě, chodila domů krátce před zavřením školičky, což byl možná spouštěč budoucích potíží s adaptací.

Maruška si s dětmi nejprve vůbec nehrála, když si s ní chtěly hrát ostatní děti, často je kousala nebo štípala, můžu se domnívat, že to bylo ze strachu, jehož zdrojem mohlo být neznámé prostředí a jazyková bariéra.

Během prvního týdne se do kolektivu vůbec nemohla začlenit, stále jen postávala stranou, nehrála si, útočila na děti, ráno před maminkou vzdorovala. Nikdy ale ve školce nějak neplakala. **Po třech týdnech** již pozorovala děti z dále, nikdy ale za dětmi sama nepřišla, její útoky na děti ale byly méně časté. Nereagovala na pokyny učitelky, ani kontakt s dětmi ani učitelkou nevyžadovala.

Během **prvních tří měsíců** stále byla jen mimo dění školky, a bylo zřejmé, že se ve školce necítí vůbec dobře. Ještě déle nebyla schopna prolomit jazykovou bariéru. Tím, že zůstávala ve školičce stále jako poslední, a začaly se objevovat další potíže, které předtím neměla, začala se svévolně pomočovat, přestala úplně mluvit. Je ale pozoruhodné, že téměř nikdy, vyjma ranního pláče, ve školičce neplakala smutkem po rodičích. Do řízené činnosti se nezapojovala vůbec, často ji i narušovala běháním po třídě a vydáváním zvuků.

Vše vygradovalo na besídce rodičů s dětmi před Vánoci, kde Maruška během tanečků pobíhala mezi dětmi, křičela a prskala, zatímco její rodiče seděli u kávy a nereagovali jediným okřiknutím.

Po této besídce jsme se rozhodly a setkali jsme se s rodiči Marušky. Doporučily jsme jim, aby nechávali holčičku ve školičce pouze po dobu nezbytně nutnou pro výkon povolání, což činilo z počátku 4 hodiny, než se Maruška plně adaptovala. Tím, že ji rodiče vyzvedávali ze školky hned po obědě, měla více prostoru si na prostředí zvyknout po čas, který vyhovoval i samotnému dítěti. Přestaly potíže s pomočováním, a Maruška byla veselejší.

Rodičům jsme již dříve doporučily, aby navštěvovaly mateřská centra a kulturní akce pro rodiny s dětmi, kde si Maruška mohla lépe osvojit český jazyk nenásilnou formou za pomoci a doprovodu rodičů, což jí evokovalo domácí prostředí a napomohlo jí tak s prolomením jazykové bariéry.

Vod přelomu února a března 2018 jsme ve spolupráci s rodiči postupně přidávali hodinovou dotaci pobytu dítěte ve školičce, a Maruška si pak již na tento režim snadno navykla.

Lze říci, že po téměř tři čtvrtě roce v mateřské škole se Maruška plně adaptovala, skamarádila se s dalšími dětmi, užívala si s nimi zábavu, a zapojovala se do řízené činnosti.

Také se výrazně skamarádila s Lucinkou, kterou jsme vyzývaly, aby nám tlumočila některé pokyny. Nyní se dívky mezi sebou baví vietnamsky, ostatní děti ve třídě jeví o jejich řeč zájem a někdy se doptávají, jak se co vietnamsky řekne.

5.3 Lucie

Lucince byly 3 roky a 5 měsíců. Lucinka byla ze všech holčiček, možná kvůli nízkému věku nejdrobnější, byla hubená a malá. Oproti Marušce byla nenápadná, měla krásné dlouhé vlasy, které jí děti rádi česaly.

Hned **od svého příchodu** do zařízení se chovala naprosto suverénně, plakala pouze první dva dny ráno při loučení s rodiči, a první den odpoledne, když rodiče spatřila. Zajímavé je, že Lucinka si s Maruškou vůbec nechtěla hrát, byť byly stejné národnosti. Vysledovaly jsme však, že děti v tak nízkém věku odlišnosti v barvě pleti příliš nevnímají.

První tři týdny si Lucinka hrála sama, nosila si z domova své hračky, nejčastěji plyšového zajíce, panáčky z Lega, se kterými si během dne hrála, nikomu je nepůjčila, naše hračky ji nijak nezaujaly. Proto jsme se rozhodly, že jí nepovolíme, aby si vlastní hračky nosila do prostoru herny, a tak jsme jí je uklidili raději hned v šatně, kde jsme jí vysvětlily, že hračky počkají, až půjde Lucinka domů.

Teprve až po té začala vyhledávat vrstevníky spíše stejného věku, do 3,5 let. Od doby, co neměla k dispozici vlastní hračky, se aktivně zapojila do her s ostatními dětmi, čímž si našla i kamarády.

Oproti jiným dětem nevyhledávala kontakt s učitelkami, neměla potřebu mazlení, ani povídání, ráda trávila čas mezi dětmi. Až na dobu, kdy jsme ukládali děti do postýlek. Lucie nechtěla ležet sama v postýlce, a museli jsme ji uspávat houpáním v náruči. Takový styl

uspávání jí vydržel ještě téměř **tři měsíce** od nástupu do zařízení, než se naučila spát sama v postýlce. Nejdříve jsme leželi v postýlce s ní, poté jsme ji uspávali jen hlazením na ruce, a postupem času se naučila usínat sama.

S holčičkou byla od počátku poměrně jednoduchá domluva, pro začátek se používala slova převzatá z angličtiny, jelikož holčička angličtinu dobře ovládala oproti Marii, která angličtinu neovládala. V komunikaci s ní se používalo jednoduchých a jednoslovných vět, doprovázených řečí těla a holčička se poměrně rychle pokyny naučila, odpovídala „Jojojo“.

Nechtěla se však zapojit do aktivit, jako byla četba, zpěv, a tak dále. Do řízených činností se zařazovala spíše sporadicky, milovala malování, kreslení, stavění z kostek, a hry s panenkami. Zlepšení přišlo na jaře (**zhruba po půl roce adaptace**), kdy jsme chodily ven a děti si volně hrály. V té době také začala Lucie více komunikovat s Marií.

Z počátku docházky do školky byla velkým problémem skutečnost, že dítě bylo značně nesamostatné, neumělo se prakticky nakrmit, bez toho aniž by byla polévka rozlitá po stole, a podobně. Dítě i přes poměrně vysoký věk spalo v plínce, a s rodiči nebyla z důvodu jazykové bariéry žádná domluva – opakovaně jsme jim dávaly lístečky s prosbou o trénink sebeobsluhy apod. Potíže v této oblasti mizí postupně.

Nejtěžší byla spolupráce s rodinou, jelikož komunikace v naší školičce probíhá především prostřednictvím emailu, kam rodiče dostávají důležité informace, a poté osobně. Jazyková bariéra s rodiči byla příliš silná, jelikož rozmluva s maminkou nefungovala vůbec, s otcem probíhala velmi primitivní komunikace, často jsme si připadali, že s otcem mluvíme rovněž jako s dítětem. Nebylo možné se jakkoliv na ničem domluvit, email neměli, nerespektovali žádná nařízení o donášení hygienických potřeb, o zákazu přivádění nemocných dětí do kolektivu, a tak podobně. Rodiče nedocházeli do školky na společná setkávání ani na tvořivé dílničky, nebyl tedy vůbec prostor pro navázání mimoškolní a přátelské komunikace v jiné atmosféře. Nevznikl prostor pro to, aby se jak děti mezi sebou, tak rodiče mezi sebou navzájem poznali a spřátelili, což holčičce v průběhu adaptace moc nepomohlo. Holčičku

rodiče ráno přiváděli mezi posledními, a vyzvedávali si ji velmi zavčas, můžeme tedy říci, že si na výchovu dítěte udělali alespoň dostatečný prostor.

Po určité době jsme se rozhodli rodiče nijak dále nepřemlouvát k nadstandardním činnostem mimo mateřskou školu, když z jejich strany byl znatelný nezáměr. Snažili jsme se zachovat přátelský vztah, informovanost, a odstup, jelikož holčičku jsme měli v kolektivu moc rádi a nechtěli jsme o ni přijít.

6 Porovnání výsledků získaných zúčastněným pozorováním a rozhovory s učitelkami

Podle rozhovorů s učitelkami jsem zjistila, že obě z učitelek vnímaly adaptaci holčiček stejně, jako já.

Podle učitelky Nikoly byla Maruška při příchodu do mateřské školy dost agresivní, což přisuzovala Maruščiným větším proporcím oproti ostatním dětem, především v dopoledním výukovém bloku. Podle Nikoly nebyly problémy s komunikací Marie natolik patrné, jako u jiných dětí, jelikož Maruška velmi brzo dostala kulturní šok, v jehož důsledku se k problémům přidružily ještě psychosomatické potíže, které mimo jiných způsobily naprostý útlum komunikace. V období, kdy Marie přestala komunikovat, vydávala pouze neartikulované zvuky. Ke zlepšení komunikace došlo až po upravení režimu Marie, v současné době podle učitelky však stále Maruška nedostatečně komunikuje s učitelkami, s kamarády však komunikuje poměrně ráda. Také se začleňuje do aktivit a her, a často se usmívá. Nikola si myslí, že všechny děti lze adaptovat, pouze některým dětem adaptace trvá o mnoho delší dobu, než ostatním, záleží na osobnostní charakteristice dítěte, Marie je nyní však plně adaptována. Podle Nikoly byl také problém v postoji rodičů k režimu dítěte ve školce, který se nakonec podařilo upravit, ale i tak učitelka nebyla spokojená se spoluprací mezi učitelkami a rodiči Marie.

Sdělení Nikoly je téměř totožné s mou výpovědí, velký rozdíl však Nikola vnímá v komunikaci dítěte s učitelkou. Podle vlastního pozorování mi připadalo, že Maruška komunikuje s učitelkou dostatečně, a ráda, podle Nikoly však Maruška komunikuje raději s dětmi, než s učitelkami. Podle Nikoly zvládne adaptaci každé dítě, i když se jedná o dítě s OMJ, akorát v delším časovém úseku, což vůbec nesouhlasí s mými názory, které po zkušenosti s umístěním dcery česky v rakouské mateřské škole mám.

Podle Pavly byl mezi adaptací Marie a Lucie velký rozdíl. Pavla říká, že Lucinka byla od příchodu do mateřské školy naprosto suverénní, byla veselá a šťastná, podřídila se režimu školky a aktivně vyhledávala jak komunikaci

s učitelkami, tak s dětmi. Do chodu školky se zapojila snadno, až to budilo v učitelkách údiv. Lucinka zpočátku prvních pár dní byla trochu nervózní z jazykové bariéry, ale podařilo se jí mobilizovat své síly, a využívala pro komunikaci anglický jazyk. Když se naučila pár českých slov, angličtinu nezavrhl a naučila se spíše slova, která pocházela z angličtiny. Pavla je velmi angažovaná, a snažila se spolupráci s rodinou navázat několikrát, důležité věci psala rodičům na papírky v jednoduchých větách, aby si rodiče mohli sdělení snadno přeložit. Podle Pavly byla však její iniciativa naprosto zbytečná, jelikož rodiče nereagovali ani na výzvy, co se týkaly chodu školky, tak se nedostavili na mimoškolní akce, ani nejevili zájem o rozhovor rodičů s učitelkami. Podle Pavly byla Lucie adaptována na pobyt ve školce již po měsíci od doby, co do zařízení nastoupila.

Můžeme říci, že tvrzení Pavly je naprosto totožné s mou výpovědí, možná proto, že Pavla je velmi zkušená profesionálka, která je i výbornou pozorovatelkou. Podle Pavly byla Lucie od počátku příchodu do MŠ suverénní a veselá, ale já jsem si všimla, že se prvních pár dní také cítila trochu nepříjemně v cizím prostředí, navíc nám vůbec nerozuměla. Pavla má ale pravdu, že Lucka si zvykla na nové prostředí velmi rychle, čemuž jsem se divila i já.

7 Vyhodnocování získaných dat

Vyhodnocení získaných dat proběhne ve dvou fázích. V první etapě budou data získaná vlastním pozorováním vyhodnocena systematicky v přehledných tabulkách, které nám umožní lehce se zorientovat v získaných datech, a umožní také snadné porovnávání skutečností a adaptačního procesu u jednotlivých dětí. Tabulky jsou vytvořeny čtyři, a to pro to, aby bylo možné hluboce vystihnout charakteristiku adaptačního procesu jednotlivých dětí. Tabulky jsou rozděleny chronologicky podle milníků jednotlivých adaptačních období, a to na průběh adaptačního procesu v rané fázi, po příchodu do MŠ, dále ve fázi postupné adaptace, a poté v období plné adaptace na prostředí MŠ.

Ve druhé etapě pak bude vyhodnocován proces adaptace jednotlivých dětí, a to jak z pohledu pozorovatele, autorky práce, tak z pohledu učitelek školy.

7.1 Hodnocení adaptačního procesu na základě zúčastněného pozorování

Hodnocení adaptačního procesu na základě zúčastněného pozorování ve dvou rovinách. Nejdříve byla utvořena obecná tabulka průběhu procesu adaptace jednotlivých dívek na mateřskou školu odlišného kulturního prostředí, kde jsou zaznamenávány hlavní milníky ve stanovených adaptačních obdobích. Ve druhé fázi jsou pak podrobněji vyznačeny tyto milníky ve stanovených obdobích, členěné podle typologie jejich projevů dítěte.

7.1.1 Průběh procesu adaptace holčiček na MŠ

Jméno	Příchod do MŠ (0-2 týdny)	Raná adaptace (2 týdny-6 týdnů)	Postupná adaptace (6 týdnů-3 měsíce)	Pozdní adaptace (od 3 měsíců)
Veronika	Krátký pobyt v MŠ Zdržování se od kolektivu dětí Nepříjemné pocity Bez pláče	Častý pláč Nepříjemné pocity Zdržování se od kolektivu dětí	Bez pláče Delší pobyt v zařízení Využívání komunikačních karet Postupná reakce na pokyny učitelky Zdržování se od kolektivu dětí	Změna režimu dítěte po rozhovoru s rodiči Častý pláč Vzdorování Psychosomatické obtíže Bez možnosti adaptace, ukončení docházky
Marie	Zdržování se od kolektivu dětí Vzdorování Agresivita Nepříjemné pocity Bez pláče	Delší pobyt v zařízení Nepříjemné pocity Zdržování se od kolektivu dětí Agresivita Bez pláče	Zdržování se od kolektivu dětí Nepříjemné pocity Bez pláče Psychosomatické potíže Narušování aktivit	Změna režimu dítěte po rozhovoru s rodiči Odeznění psychosomatických potíží Veselost Plná adaptace
Lucie	Bez pláče Veselost Hra pouze s vlastními hračkami Zdržování se od kolektivu dětí Postupná reakce na pokyny učitelky	Zapojování se do aktivit Veselost Nesamostatnost v sebeobsluze Komunikace prostřednictvím angličtiny Bez spolupráce s rodinou Bez pláče Delší pobyt v zařízení	Plná adaptace Veselost Postupný nácvik sebeobsluhy Bez pláče	Plná adaptace Veselost Bez pláče

Zdroj: Vlastní šetření, 2018

Dále jsem zpracovala záznamy pozorování a vytvořila několik kódů popisujících chování sledovaných dětí. Aby mohly být výsledky pozorování porovnávány s pozorováním učitelek v dané třídě, utvořila jsem jednoduché oblasti pozorování. Zaměřila jsem se na

zhodnocení emočního průběhu adaptace dětí, dále jazykové bariéry, chování dítěte v kolektivu, zapojování se dítěte do činností, a spolupráce učitelek s rodinou.

Dále data strukturuji podle průběhu času adaptace. Pozorování jsem tedy rozčlenila na 4 období. Prvním jsou dva týdny po nástupu do MŠ. Dále do šesti týdnů od příchodu dítěte do mateřské školy, poté do 3 měsíců od nástupu do mateřské školy, a v poslední fázi je zkoumána adaptace od 3 měsíců nástupu dítěte do mateřské školy. Pozorování proběhlo u holčiček různě dlouho Veronika 5 měsíců, Marie a Lucie jsou pozorovány tři čtvrtě roku.

7.1.2 Chování dítěte při příchodu do MŠ (0-2 týdny)

	Emoční průběh	Jazyková bariéra	Chování v kolektivu	Zapojování se do činností	Spolupráce s rodinou
Veronika	Bez pláče	Nepříjemné pocity z jazykové bariéry	Zdržování se od kolektivu dětí	Bez zapojení do činností	V pořádku
Marie	Bez pláče	Nepříjemné pocity z jazykové bariéry	Zdržování se od kolektivu dětí Agresivita	Bez zapojení do činností	Vzdorování dítěte Bez spolupráce s rodinou
Lucie	Bez pláče Veselost	Nepříjemné pocity z jazykové bariéry Postupná reakce na pokyny učitelky	Zdržování se od kolektivu dětí	Hra pouze s vlastními hračkami	Bez spolupráce s rodinou

Zdroj: Vlastní šetření, 2018

U všech holčiček v prvních dvou týdnech pobytu v mateřské škole se neobjevil pláč, vyjma ranního loučení s rodiči. Veronika s Marií však trpěly nepříjemnými pocity z jazykové bariéry. Lucie se poměrně rychle do aktivit zapojila,

a začala postupně reagovat na pokyny učitelky, ostatní sledované dívky se spíše držely od kolektivu stranou. U Veroniky se podařilo navázat spolupráci s rodinou, zatímco u ostatních dívek se spolupracovat s rodinou nepodařilo.

7.1.3 Chování dítěte v průběhu rané adaptace (2-6 týdnů)

	Emoční průběh	Jazyková bariéra	Chování v kolektivu	Zapojování se do činností	Spolupráce s rodinou
Veronika	Častý pláč	Nepříjemné pocity z jazykové bariéry	Zdržování se od kolektivu dětí	Bez zapojení do činností	V pořádku
Marie	Bez pláče	Nepříjemné pocity z jazykové bariéry	Zdržování se od kolektivu dětí Agresivita	Bez zapojení do činností	Bez spolupráce s rodinou
Lucie	Bez pláče Veselost	Komunikace prostřednictvím angličtiny	Aktivní zapojení do činností	Nesamostatnost v sebeobsluze	Bez spolupráce s rodinou

Zdroj: Vlastní šetření, 2018

V období od dvou týdnů do šesti týdnů od nástupu do mateřské školy se u obou vietnamských holčiček neobjevil pláč, zatímco Veronika v rakouské MŠ plakala velmi často. Veronika i Marie v tomto období cítily nepříjemné pocity z jazykové bariéry, a také se zdržovaly od kolektivu dětí. U Marie se navíc objevila agresivita. Veronika ani Marie se nezapojila do činností, Lucie se zapojila, ale byla absolutně nesamostatná v sebeobslužných aktivitách. Jako v přechodném období se u Marie ani Lucie nepodařilo navázat spolupráci s rodiči.

7.1.4 Chování dítěte v průběhu postupné adaptace (6 týdnů-3 měsíce)

	Emoční průběh	Jazyková bariéra	Chování v kolektivu	Zapojování se do činností	Spolupráce s rodinou
Veronika	Bez pláče	Využívání komunikačních karet Postupná reakce na pokyny učitelky	Zdržování se od kolektivu dětí	Bez zapojení do činností	V pořádku
Marie	Bez pláče	Nepříjemné pocity z jazykové bariéry	Narušování aktivit Psychosomatické potíže	Bez zapojení do činností	Bez spolupráce s rodinou
Lucie	Veselost Bez pláče	Plná adaptace	Plná adaptace	Nácvik sebeobsluhy Aktivitní zapojování do činností	Bez spolupráce s rodinou

Zdroj: Vlastní šetření, 2018

V období od 6 týdnů do 3 měsíců odezněl pláč u všech holčiček. Na odlišný jazyk než mateřský byla adaptována Lucie, u Veroniky se již postupně podařilo navázat komunikaci prostřednictvím komunikačních karet, avšak stále přetrvávaly problémy s jazykovou bariérou, dokázala už ale pomalu reagovat na pokyny učitelky. Marie stále měla nepříjemné pocity z jazykové bariéry, pobývala v zařízení na velmi dlouhou dobu, což vyústilo v psychosomatické potíže, především potíže s pomočováním. Marie byla v tomto období velmi agresivní, narušovala chod aktivit, a nebylo možné již tuto situaci nadále trpět.

Také Veronika měla psychosomatické potíže (vyrážka a pomočování doma). Marie ani Veronika se nezapojovaly do činností. Zatímco s rodinou Veroniky se dalo spolupracovat, spolupráce s rodinou ze strany Marie byla nulová, a tím, že Marušky psychický stav byl velmi vážný, rozhodli jsme se si s rodinou Marie vážně promluvit. Po dlouhém rozhovoru se podařilo s rodiči Marie domluvit na upravení režimu pobytu

Marie v mateřské škole, což se projevilo pozitivně v následujícím sledovaném období.

7.1.5 Chování dítěte v průběhu pozdní adaptace (od 3 měsíců)

	Emoční průběh	Jazyková bariéra	Chování v kolektivu	Zapojování se do činností	Spolupráce s rodinou
Veronika	Častý pláč Vzdorování	Bez možnosti adaptace Využívání komunikačních karet	Psychosomatické obtíže	Postupné zapojování do činností	Bez možnosti adaptace, ukončení docházky
Marie	Veselost	Plná adaptace	Odeznění psychosomatických potíží	Plná adaptace	Změna režimu dítěte po rozhovoru s rodiči
Lucie	Veselost	Plná adaptace	Plná adaptace	Aktivní zapojování do činností	Bez spolupráce s rodinou

Zdroj: Vlastní šetření, 2018

Od tří měsíců pobytu v mateřské škole byla Marie i Lucie plně adaptovány na nové prostředí, spolupráce s rodinou se však nikdy nepodařilo navázat. U Marie odezněly psychosomatické obtíže, a byla již stejně veselá jako Lucie. Obě holčičky se adaptovaly jak na odlišný jazyk v mateřské škole, než je jejich mateřský, a aktivně se zapojovaly do činností v mateřské škole, tak i do kolektivu dětí, a aktivně reagovaly na pokyny učitelky. U Veroniky byla situace mnohem obtížnější, u ní se objevily psychosomatické obtíže právě až v tomto období. I když Veronika komunikovala prostřednictvím komunikačních karet, tak to rozhodně nestačilo pro to, aby se mohla aktivně přizpůsobit danému jazyku a kolektivu. Psychosomatické obtíže Veroniky byly takového rázu, že rodiče usoudili, že adaptace není možná, a ukončili téměř po roce docházku v mateřské škole, a vrátili se s dítětem zpět do jeho rodné země.

8 Vyhodnocení výsledků získaných pozorováním

Sledovaná oblast	Projev dítěte	Veronika	Marie	Lucie
PŘÍCHOD DÍTĚTE DO MŠ (0-2 TÝDNY)				
Emoční průběh	Bez pláče	X	X	X
	Veselost			X
Jazyková bariéra	Nepříjemné pocity z jazykové bariéry	X	X	X
	Postupná reakce na pokyny učitelky			X
Chování v kolektivu	Zdržování se od kolektivu dětí	X	X	X
	Agresivita		X	
Zapojování se do činností	Bez zapojení do činností	X	X	
	Hra pouze s vlastními hračkami			X
Spolupráce s rodinou	V pořádku	X		
	Bez spolupráce s rodinou		X	X
RANÁ ADAPTACE (2-6 TÝDNŮ)				
Emoční průběh	Bez pláče		X	X
	Veselost			X
	Častý pláč	X		
Jazyková bariéra	Nepříjemné pocity z jazykové bariéry	X	X	
	Komunikace prostřednictvím světového jazyka			X
Chování dítěte v kolektivu	Zdržování se od kolektivu dětí	X	X	
	Aktivní zapojení do činností			X
	Agresivita		X	
Zapojování se do činností	Bez zapojení dítěte do činnosti	X	X	
	Aktivní zapojení do činnosti			X
Spolupráce s rodinou	V pořádku	X		
	Bez spolupráce s rodinou		X	X
POSTUPNÁ ADAPTACE (6 TÝDNŮ-3 MĚSÍCE)				
Emoční průběh	Bez pláče	X	X	X
	Veselost			X
Jazyková bariéra	Nepříjemné pocity z jazykové bariéry	X	X	
	Využívání komunikačních karet	X		
	Plná adaptace			X
Chování dítěte v kolektivu	Zdržování se od kolektivu dětí	X	X	
	Psychosomatické potíže		X	
	Narušování aktivit		X	
	Plná adaptace			X

Zapojování se do činností	Bez zapojení do činností	X	X	
	Aktivní zapojení do činností			X
Spolupráce s rodinou	V pořádku	X		
	Bez spolupráce s rodinou		X	X
	Nutné upravení režimu dítěte v MŠ			X
POZDNÍ ADAPTACE (OD 3 MĚSÍCŮ)				
Emoční průběh	Veselost		X	X
	Častý pláč	X		
	Vzdorování	X		
Jazyková bariéra	Využívání komunikačních karet	X		
	Nepříjemné pocity z jazykové bariéry	X		
	Plná adaptace		X	X
Chování dítěte v kolektivu	Psychosomatické obtíže	X		
	Odeznění psychosomatických obtíží		X	
	Plná adaptace		X	X
Zapojování se do činností	Postupné zapojování dítěte do činností	X		
	Aktivní zapojování dítěte do činností		X	X
	Plná adaptace		X	X
Spolupráce s rodinou	V pořádku	X		
	Bez spolupráce s rodinou		X	X

Zdroj: Vlastní šetření, 2018

Na základě šetření se zjistilo, že v prvních dnech pobytu v zařízení holčičky vůbec neplakaly, avšak měly nepříjemné pocity z jazykové bariéry. Držely se stranou od kolektivu dětí, nezapojovaly se do činností.

Od dvou do 6 týdnů pak dvě holčičky stále neplakaly, pouze Veronika v rakouské MŠ plakala téměř neustále. Nepříjemné pocity z jazykové bariéry měly dvě holčičky, zatímco Lucie zmobilizovala vlastní síly a začala se dorozumívat angličtinou. Marie i Veronika se stranily od kolektivu dětí, nereagovaly na pokyny učitelky a nechtěly se zapojit do činností. U vietnamských holčiček se doposud nepodařilo navázat komunikaci s rodinou, zatímco s Veroničinou rodinou byla spolupráce stoprocentní.

Od 6. týdne pobytu v zařízení do 3 měsíců od nástupu již neplakala ani jedna ze sledovaných holčiček, avšak Marie i Veronika byly nejisté z jazykové bariéry. V tomto období již Lucie byla adaptována na českou mateřskou školu, zapojovala se do činností, plnila pokyny učitelky, snadno navazovala kontakty, avšak s rodinou spolupráce navázána

nebyla, naštěstí jsme na spolupráci s ní závislí nebyli. Nejhůře nesla adaptaci Veronika, avšak i ona v tomto období se dokázala mobilizovat, a začala komunikovat alespoň s učitelkou, a to prostřednictvím komunikačních karet. Marie i Veronika se stále držely stranou od kolektivu, nezapojovaly se do činností, v případě Marie se dostaly psychosomatické obtíže, které jsme byli nuceni řešit s rodinou. Marii bylo nutné upravit režim pobytu v mateřské škole především tak, že se zkrátila doba pobytu v MŠ pouze na dopolední blok, a rodičům bylo doporučeno navštěvovat i jiná dětská zařízení, kde si může Marie snadněji osvojit český jazyk v přítomnosti rodičů.

V poslední fázi sledování, od 3 měsíců po dobu tři čtvrtě roku až rok vietnamské holčičky adaptaci úspěšně zvládly, aktivně se zapojily do kolektivu, do nabízených činností, reagovaly na pokyny učitelky a vyhledávaly kamarádské vztahy. Bohužel u Veroniky stále setrvala plačtivost, vyčleňování se z kolektivu, z aktivit, dostavily se psychosomatické potíže a po rozhovoru učitelek s rodiči byla docházka v zahraniční MŠ ukončena a rodiči se s Veronikou vrátili z Rakouska zpět do České republiky, kde Veronika nastoupila do školky jejího rodného jazyka.

9 Zodpovězení výzkumných otázek

Pokud se zaměřím na vyhodnocení výzkumných otázek, pak jsem zjistila mnoho rozdílů mezi sledovanými holčičkami.

První výzkumná otázka se zabývá emočním průběhem počátku adaptace v MŠ. Chování a prožívání sledovaných tří dívek bylo velmi rozdílné. Zatímco u Marie a Veroniky převládal pláč po celý den, Lucie se začlenila do kolektivu již po pár dnech, kdy neplakala vůbec. Plačtivá v prvních dnech byla pouze pár minut po odloučení s rodiči.

Počátek adaptace Lucie zvládla s přehledem, avšak Marie s Veronikou psychicky první týdny v mateřské škole nezvládly, po pár měsících se dokonce u obou z nich objevily psychosomatické potíže. Je možné, že se jednalo o důsledek dlouhodobého přetížení jejich adaptačních schopností.

Druhá výzkumná otázka se týká se jazykové bariéry. Zatímco Lucie se na český jazyk poměrně úspěšně adaptovala v krátkém časovém úseku za pomoci angličtiny, Marie s Veronikou měly s jazykovým i kulturním rozdílem velké potíže. Ani jedna z nich jazykovou bariéru nezvládala, s Veronikou se později podařilo navázat komunikaci prostřednictvím komunikačních karet. Marie preferovala kontakt a komunikaci spíše s dětmi než učitelkami. Velkou pomocí pro ni byla komunikace s Lucií, která jí zhruba po půl roce na podněty učitelek začala některé pokyny překládat.

Třetí výzkumná otázka sleduje, jakým způsobem napomáhá učitel zvládnout adaptaci dítěte s OMJ v mateřské škole.

Jednou z možností, které učitel má je úzká spolupráce s rodinou dítěte. U obou sledovaných vietnamských dívek však spolupráce příliš budovat nešla. U Marie nakonec rodiče paní učitelky poslechli a dívku nechávali ve školce kratší čas, ale museli vidět trápení své dcery na vlastní oči.

Já jsem se snažila s paní učitelkou své dcery spolupracovat úzce, mluvily jsme spolu každodenně.

Všechny sledované učitelky se snažily připravit kolektiv dětí na příchod dítěte s OMJ. Dále se snaží vytvořit dostatek aktivit a činností pro snadnější adaptaci dítěte, což však není předpokladem úspěšné adaptace, jak jsme zjistili.

I přes veškerou snahu, úsilí a přátelskost ze strany učitelky se u Veroniky absolutně nepodařilo adaptaci na nové prostředí zvládnout, a rodiče Veroniky se rozhodli docházku dítěte do mateřské školy ukončit.

Naopak u vietnamských holčiček se díky podpoře a pomoci učitelek podařilo holčičky plně adaptovat na nové prostředí. Možná svou roli sehrálo i to, že byly ve třídě spolu a spřátelily se.

10 Shrnutí

Vliv přípravy dítěte na adaptaci v MŠ

Na základě pozorování jsem zjistila, že pro dítě je pobyt v zařízení odlišné kultury a odlišného jazyka velice obtížný, je proto nutné přistupovat při začleňování dítěte do kolektivu odlišné kultury velice citlivě, pomalu, a opatrně. Předpokládala jsem tedy, že bude příprava dětí klíčová. Nicméně v tomto výzkumu se její pozitivní vliv nepotvrdil.

Z vlastní zkušenosti jsem zjistila, že i když jsem svou dceru Veroniku na pobyt v rakouské MŠ řádně připravovala, nebyla příprava podmínkou k úspěšné adaptaci. Zjistila jsem, že některé děti i přes důslednou přípravu a pomoc s adaptací adaptační proces nezvládnou, jelikož každé dítě je individuální a jedinečné.

Obě sledované holčičky byly dětmi imigrantů, kteří v domácím prostředí hovořili pouze vietnamsky, a češtinu holky využívaly pouze v mateřské škole. Ani jedna ze sledovaných holčiček nebyla připravená na pobyt v mateřské škole jiné kultury, avšak obě nakonec adaptaci zvládly.

Vliv délky pobytu v MŠ

Marie měla s adaptací velké potíže, jelikož ji rodiče již ze začátku nechávali v zařízení po velmi dlouhou dobu. Maruška po pár týdnech v zařízení pravděpodobně utrpěla kulturní šok, jelikož začala trpět psychosomatickými obtížemi. Rodiče po dlouhou dobu nejevili jakýkoliv zájem o spolupráci s učitelkami, nechtěli vést žádné rozhovory, nezajímali se o to, jak dítě pobyt ve školce zvládá. Naštěstí po tom, co se psychosomatické obtíže u Marie objevily, byli rodiče schopni upravit režim Marie tak, že zkrátili dobu pobytu Marušky ve školce tak, že navštěvovala zpočátku pouze dopolední blok, a až po tom, co byla na školku zvyklá, pobyt ve školce Marii prodloužili do odpoledního bloku. Rodiče současně začali navštěvovat jiná výchovná zařízení, jako například mateřská centra, kde se Marie mohla v přítomnosti rodičů setkat s českým jazykem, a snaže si ho osvojit. Po třech měsících si již Maruška na prostředí mateřské školy zvykla, a zapojovala se do aktivit a komunikovala jako ostatní české děti.

Vliv jiných komunikačních nástrojů

Lucie na rozdíl od druhých sledovaných dětí uměla základy anglického jazyka, které jí pomohly komunikovat s učitelkami – s dětmi ne, to až později. Ona jediná si na prostředí mateřské školy zvykla velmi rychle. V prvních dnech neplakala, byla veselá, ale byla znatelná její nejistota s jazykovou indispozicí. Po téměř třech týdnech pobytu v zařízení se již sama aktivně zapojovala do činností, reagovala na učitelku, začala si osvojovat základy českého jazyka a vyhledávala kamarádské vztahy. Po měsíci a půl pobytu v zařízení byla Lucinka již plně adaptována na tuto mateřskou školu, byla veselá, hravá, vyhledávala spontánní i řízené aktivity, a plně využívala své znalosti českého jazyka.

11 Diskuse

Cílovou skupinou zaměření teoretické i praktické části práce jsou děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách, často označovány také jako děti cizinců.

Hlavním cílem práce bylo prostudování problematiky adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Získané teoretické poznatky jsem ověřila v praktické části práce, kde jsem na základě pozorování a kazuistik představila danou problematiku ve vybraných zařízeních. Sledována byla adaptace dvou vietnamských holčiček v českých mateřských školách, a moje dcera české národnosti v rakouské mateřské škole.

Adaptace dětí cizinců do mateřských škol je velmi obtížné především proto, že pro dítě je takový jazykový a kulturní přechod velmi obtížný, někdy navíc umocněný absencí spolupráce s rodinou. Pro dítě z odlišného jazykového i kulturního prostředí může tento přechod způsobit kulturní šok, psychosomatické obtíže, změny v chování, změny nálad, a mnoho dalšího. O stejném pojednává i Linhartová se Stralczynskou (2011).

„Děti pocházející z odlišného kulturního a jazykového prostředí přirozeně potřebují naši podporu a specifický přístup odpovídající jejich potřebám. Tyto děti jsou při vstupu do české MŠ mnohdy poprvé odloučeny od rodičů, ocitají se v neznámém prostředí, kde najednou nikomu a ničemu nerozumí, a jsou zcela odkázané na pomoc učitelů. Máme velikou zodpovědnost za to, jak se bude dítě v MŠ cítit, rozvíjet a získávat potřebné kompetence pro život v naší zemi a jestli bude připraveno úspěšně zahájit povinnou školní docházku“ (Linhartová, Stralczynská, 2011, s. 7).

Obě autorky hovoří o problematice začleňování dětí cizinců v české mateřské škole, nicméně tato pravidla lze aplikovat pro děti jakýchkoliv kulturních i národnostních rozdílů, poněvadž zpravidla většina dětí bez ohledu na jejich národnost vyžaduje individuální přístup, pomoc učitelky a rodičů při změně kulturního a jazykového prostředí.

V práci jsme se zabývali emočním průběhem adaptace dítěte cizince v mateřské

škole. Zjistilo se, že děti se mohou projevovat v procesu adaptace odlišně, ale většinu dětí spojuje pocit bezmoci, nepříjemných pocitů, možná i prvního odloučení od rodičů, proto je pro ně pobyt v mateřské škole ještě více náročný než pro ostatní děti. V rámci zúčastněného pozorování se zjistilo, že děti se na počátku adaptace nejčastěji straní kolektivu, mají nepříjemné pocity z neporozumění učitelce nebo ostatním dětem, stýská se jim po rodičích, a často pláčou.

Spolupráce s rodinou je nedílnou součástí pedagogické práce v mateřské škole. Rodina se může jak zapojovat do volnočasových aktivit mateřské školy, čímž napomůže dítěti s adaptací na nové prostředí, tak může napomoci při vyměňování zkušeností a praktik s učitelkou. Vzájemné rozhovory rodičů s učitelkou jsou velmi důležité, protože rodiče budou moci v domácím prostředí rozebírat s dítětem danou oblast problematiky, a naopak učitelka dostane zpětnou vazbu ohledně možné práce s dítětem. Samozřejmě se neočekává od rodičů dětí cizinců, že budou s učitelkou komunikovat jako rodiče dětí určité národnosti, avšak učitelka by měla znát a chápat kulturní odlišnosti dítěte, a rodiče naopak by se měli alespoň částečně adaptovat na prostředí nové (Kolektiv autorů Meta, 2015).

Komunikace a spolupráce mezi rodinou a učitelkou je velmi důležitá, ale podléhá určitým zásadám. Zásady komunikace s rodičem cizincem byly uvedeny v kapitole 2.4. V průběhu pozorování se zjistilo, že spolupráce s rodiči obou vietnamských holčiček byla velmi náročná, až žádná, protože rodiče s učitelkou prakticky nespolupracovali. Rodiče Marušky navíc přecenily její adaptační schopnosti, čímž se stalo, že v průběhu adaptace Marušky došlo k psychosomatickým obtížím, které byly pravděpodobně zapříčiněny kulturním šokem.

Psychosomatické obtíže se v adaptačním procesu objevily i u Veroniky, která adaptaci na nové kulturní i jazykové prostředí absolutně nezvládla, i když při práci s ní bylo přistupováno individuálně, spolupracovala jsem s učitelkou, snažila jsem se s Veronikou navštěvovat mateřská centra, aby si lépe na jazyk zvykla.

Můžeme pouze diskutovat, zda jsou všechny děti schopny se na nové kulturní a jazykové prostředí adaptovat. Z teoretické části práce vyplývá, že prakticky všechny děti jsou

adaptace schopny, některé však za delší dobu. Z vlastní zkušenosti však vím, že aby si moje dcera na odlišné prostředí zvykla, pak by byla potřeba ještě mnoho a mnoho času, a trápení, než by byla schopna si na nové prostředí zvyknout, čehož jsem nechtěla dopustit.

Některé děti potřebují při adaptaci pomoc rodičů a učitelek, jiné děti zmobilizují své síly a dokáží se na takovou změnu adaptovat samy. Je ale jen zodpovědností rodičů, jak moc dokáží takovou změnu dítěti ulehčit, jakým způsobem připraví dítě na přechod do nového prostředí, na nový jazyk, a jak jsou ochotni napomáhat dítěti během adaptace, aby si na změny rychleji zvykly.

Závěr

V teoretické části práce jsem se zaměřila nejen na samotný adaptační proces dítěte s OMJ v mateřských školách, ale také na přípravu mateřské školy na příchod dítěte s OMJ, což je nedílnou součástí adaptace.

Problematika vzdělávání dětí cizinců v české republice je velmi složitá, jelikož mateřské školy jsou nedostatečně podporovány ze strany legislativy, především v poskytování podpůrných opatření. Podpůrná opatření pro děti s kulturní a životní odlišností jsou často poskytovány dětem až na základních školách, mateřské školy nejsou finančně podporovány téměř vůbec, byť jsou poskytovateli povinné školní docházky, a i v mateřských školách je potřeba využít mnoho pomůcek.

Nejen z materiálního hlediska se může mateřská škola připravit na příchod dítěte s OMJ, je nutno také připravit ostatní děti na příchod dítěte cizince. Kolektiv českých dětí je potřeba informovat o tom, z jakého kulturního prostředí dítě přijde, jaké jsou v jejich zemi tradice a tabu, jak se k dítěti mají chovat, a tak podobně. Dětem je potřeba řádně vysvětlit, že dítě s OMJ českým dětem prakticky nebudou rozumět, jelikož pravděpodobně bude mít pouze základní nebo žádné znalosti českého jazyka. Z důvodu, že se jedná o malé děti, je nutno vysvětlovat dětem problematiku úměrně jejich rozumovým schopnostem, můžeme tedy využít řadu her, didaktických materiálů, popřípadě cizojazyčného zpěvu, aby děti dostatečně pochopily, jak se bude cítit nově příchozí dítě.

Je také vhodné určit patrony, kteří budou o nově příchozí dítě s OMJ pečovat tak, že jim budou napomáhat s plněním každodenních úkolů, a také s činnostmi, které bude dítě cizinec třeba raději vykonávat spíše s dítětem než s učitelkou. Mateřská škola by měla vytvořit adaptační plán, ve kterém bude jasně zaznamenáno, jak s dítětem pracovat, a to jak po příchodu nového dítěte, tak v průběhu jeho rané adaptace, a tak podobně. Učitelé by měli být řádně proškoleni o tom, jak probíhá spolupráce s rodinou cizinců, učitelé si poté mohou nastudovat další metodické a didaktické materiály, jak s dítětem pracovat.

Při adaptaci nově příchozího dítěte, dítěte s OMJ by měla učitelka přistupovat citlivě, empaticky, měla by mít pochopení pro dítě. Učitelky by měly pochopit, že dítě si musí zvyknout jak na nové prostředí, tak na nový kolektiv, a nový cizí jazyk, kterému třeba ani nerozumí. Učitelky by měly při práci s dítětem s OMJ pracovat v souladu s obecnými didaktickými zásadami, měly by využívat alternativních komunikačních pomůcek, měly by disponovat širokou škálou názorných pomůcek, a měly by upravit strukturu aktivit tak, aby ideálně převažovaly aktivity, které nevyžadují hlubší verbální porozumění, ale aby pro porozumění aktivity stačila jen názorná ukázka. Vhodné jsou také aktivity, jako například zpěv, malování, pohybové hry a tanec, které nevyžadují oboustrannou komunikaci. Dítě s OMJ do ničeho nenutíme, necháme ho třeba i jen pozorovat, ale nenásilně dohlížíme nad tím, že pravidla třídy budou zachována, a aby dítě cizinec nenarušovalo aktivity například jinou činností.

Praktická část práce je zaměřena na vyhodnocení pozorování, které jsem provedla po různě dlouhou dobu, minimálně půl roku a nejdéle rok, kdy jsem byla pozorovatelem své dcery Češky v rakouské mateřské škole, a poté dvou vietnamských dívek v české mateřské škole. Mezi všemi pozorovanými holčičkami byly velké rozdíly v průběhu adaptace, zatímco moje dcera v rakouské mateřské škole se neadaptovala vůbec, a musela školu opustit, obě sledované holčičky se na prostředí MŠ adaptovaly.

Seznam použité literatury

ALLEN, K., E., MAROTZ, L., R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let.* Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7178-614-4.

BEJČEK, J., M., a kol. *Začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřských škol.* Praha: InBáze, 2018. 60 s. Dostupné z: http://www.inbaze.cz/wp-content/uploads/2018/06/metodika_verze_28.6.18.pdf

BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy.* Praha: Grada, 2010. 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.

BYTEŠÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku.* Praha: Grada, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-8319-2.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem.* Praha: ČŠI, 2015. Dostupné z: <http://cizinci.nidv.cz/wp-content/uploads/2016/10/Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem.pdf>

DINKMEYER, D., MCKAY, G. *STEP: Efektivní výchova krok za krokem.* Překlad Bohuslava Boučková. Praha: Portál, 1996. 143 s. Příručka pro rodiče. ISBN 80-85282-92-5.

HAEFELE, B., WOLF-FILSINGER, M. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: pomoc pro rodiče a vychovatele.* Praha: Portál, 1993, 58 s. ISBN 80-85282-57-7.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe.* Praha: Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7

HORŇÁKOVÁ, K., KAPALCOVÁ S., MIKULAJOVÁ M. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let.* Praha: Portál, 2009. 167 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.

JERÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I.* Brno: Masarykova univerzita, 1993. 231. s. ISBN 80-210- 0830-X.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-807367-383-3.

LACHOUT, M. *Kde bydlí řeč: jazyk a myšlení - osvojování, modely a praxe*. Praha: Metropolitan University Prague Press, 2012, 134. s. ISBN 978-80-86855-89-9.

LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H a H, 1998. 132 s. ISBN 80-86022-37-4.

LINHARTOVÁ, T. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, 2015. 216 s. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_omj_v_ms_metodika_0.pdf

LINHARTOVÁ, T. *Nápadníček aktivit pro MŠ. Činnosti pro celou třídu s ohledem na děti s odlišným mateřským jazykem*. Praha: Meta, 2018. 17 s. ISBN 978-80-88171-14-0.

MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 223. s. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. 182. s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozš. a přepr. vydání. Praha: Portál, 2010. 247. s. ISBN 978-80-7367627-8.

MIKŠOVÁ, R., a kol. *Metodika integrace cizinců v mateřské škole*. Praha: Ministerstvo vnitra České republiky, 2013. 39 s. Dostupné z: http://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=32366

NIESEL, R., GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. 100. s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2005. 472. s. ISBN 80200-1387-3.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-7384-1.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Triton, 2011. 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

RADOSTNÝ, L. a kol. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta, 2011. 80 s. ISBN 978-80-254-9175-1.

ŠINDELÁŘOVÁ, J., a kol. *Zařazení a vzdělávání nově příchozího žaka-cizince do škol s minimálními zkušenostmi se žáky-cizinci*. Praha: Metodický portál RVP, 2015. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/20221/zarazeni-a-vzdelavani-nove-prichoziho-zaka-cizince-do-skol-s-minimalnimi-zkusenostmi-se-zaky-cizinci.html/>

ŠVARŤÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-2460841-3.

Statistická ročenka školství. B1.5.1 *Předškolní vzdělávání – děti podle státního občanství – podle území*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon č. 561/2004 SB., Školský zákon

Inkluzivní škola, 2017, online. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/komunikacni-karty/komunikacni-karty>

Přílohy

Příloha I. Komunikační karty

Příloha II. Adaptační plán

Příloha III. Rozhovor s učitelkami

Příloha I. Komunikační karty

Komunikační karty pro přehlednost a demonstrace aktivit, které budou v MŠ probíhat pro děti s jazykovou bariérou. Karty jsou primárně tvořeny pro osoby s poruchou autistického spektra, avšak je lze využívat i k tomuto účelu.



Zdroj: Inkluzivní škola, 2017

Příloha II. Adaptační plán podle Berlínského modelu

V průběhu adaptace by dítě nemělo v zařízení zůstat déle, jak půl dne.

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

mu nabízet hračky nebo se s ním zapojí do hry. •Pozoruje chování rodiče a dítěte, nesnaží se je oddělit.	třeba rodiče ihned přivolat.			účastnit dění ve třídě 7. den pak podle stavu dítěte podnikneme nový pokus o odloučení.	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Zdroj: Inkluzivní škola, 2017

Příloha III. Rozhovor s učitelkami

S oběma učitelkami jsem pohovořila krátce po sobě bez účasti dalších osob, odpovědi jsem si zaznamenávala na papír. Obě učitelky dostaly stejné otázky, maximálně byly doplněné o další otázky, pokud odpověď nebyla srozumitelná, úplná, nebo byla potřeba dozvědět se další souvislosti. Jelikož učitelky působí v MŠ velmi dlouho, měly tedy dostatečný prostor vnímat celý adaptační proces obou holčiček. Z důvodu rozsahu práce jsem se rozhodla, že rozhovor s učitelkami zacílím vždy jen na jednu vietnamskou holčičku podle toho, která přichází s holčičkou více do kontaktu. Jelikož se jedná o jednotřídní MŠ, tak se v kolektivu velmi dobře známe, není tudíž možné, aby nějaká z učitelek se s dítětem nesešla. Pavlína pracuje v MŠ pouze na zkrácený úvazek, a dochází do MŠ pouze na hlavní pracovní proces, který probíhá od 8 do 12 hodin, proto jsem se rozhodla ji přiřadit Lucku, která trávila v MŠ podstatně méně času, než Marie, která trávila v MŠ prakticky celou její otevírací dobu, a proto jsem ji přiřadila Nikole, která v MŠ pracuje na plný úvazek, a tak může vnímat adaptaci vícero dětí v MŠ.

Nikola

1. Když k nám do zařízení Mája přišla, jak jsi vnímala její přítomnost?

Když k nám přišla, tak v kolektivu dětí vypadala daleko starší. Byla oproti ostatním dětem větší a mohutnější, takže nad dětmi měla trošku navrch. Taky jim to dávala jasně najevo, protože byla pěkně agresivní.

2. Přišlo ti, že byl rozdíl mezi tím, jak se chovala v dopoledním bloku, a odpoledním bloku?

Možná trošku, tím že zpočátku nespala, tak byla odpoledne trošku v útlumu, hlavně už cítila, že půjde brzy domů, tak se spíš držela stranou.

3. Jak se ti spolupracovalo na začátku s její rodinou?

Nejdřív to vypadalo, že se snad na ničem nedomluvíme. Kdyby to nevygradovalo tak, že Maruška dost trpěla, tak by se s námi snad ani nikdy nebavili. No nakonec to dopadlo dobře, ale ze začátku jsem z nich měla špatný pocit.

4. Přijde ti, že teď se spolupráce s rodiči změnila?

Od toho, co měla problémy s tím počůráváním, tak ani ne. Zezačátku s námi nemluvili vůbec, pak si nechali poradit, ale od té doby žádný pokrok, na společné akce nechodí, do rozhovorů se nezapojují.

5. Jak vnímáš jazykovou bariéru Marušky?

Když začala mít ty obtíže, tak přestala mluvit úplně, tak ani nebylo vidět, jestli je nějaký pokrok. Jen pištěla, brečela a vydávala neartikulované zvuky. Nakonec snad po půl roce začala trošku komunikovat, ale stejně mluví spíš s dětmi než s námi.

6. Když jsi ji viděla, když k nám přišla poprvé, přišlo ti, že jazyková bariéra má nějaký vliv na začleňování tak malých dětí v kolektivu?

Určitě ty děti vnímají, že jsou jiní, a nedokážou se prostě tak rychle začlenit, ale jak vidíš, tak vždycky se to nějak podaří, akorát to jde déle. Podle mě je to taky o osobnosti těch dětí, že jsou trošku slabší a tolik změn neunesou.

7. Jak se chovali ostatní děti k Marušce, vnímali tu odlišnost?

Děti vyzorovali, že je slabší, méně odolná, a tak na ní často útočili, brali ji hračky a tak. Podle mě to vůbec nebylo barvou pleti ale tím, že dávala najevo, že je slabší než oni. Podle mě děti vůbec nevnímaly ten kulturní rozdíl.

8. Kdy jsi viděla, že by se Maruška sama zapojila do činností?

Podle mě po tom, co bylo rodičům doporučeno, aby se více s Maruškou angažovali v kolektivech českých dětí. Taky to bylo po tom, co Marušce trošku upravili režim, aby tu netrávila většinu dne, určitě se jí taky stýskalo. Ale po tom, co chodila dřív, tak se sama začala zapojovat do chodu školky.

9. Přijde ti, že v současné době je již Maruška plně adaptovaná na naše prostředí?

Určitě, už si hraje s dětmi, vyhledává činnosti, aktivity, hry a zapojuje se do nich bez vyzvání. Taky sem chodí ráda a pořád se usmívá.

Pavla

1. Když k nám do zařízení Lucka přišla, jak jsi vnímala její přítomnost?

Ona přišla a byla úplně suverénní. Hned se zapojila, usmívala, oproti jiným dětem nebrečela vůbec. Byla taková pohodová, malá, roztomilá holka.

2. Přišlo ti, že byl rozdíl mezi tím, jak se chovala v dopoledním bloku, a odpoledním bloku?

Ani nějak ne, tím že dopoledne mají děti program a odpoledne jim necháváme volné, tak se tak tomu prostě podřídila.

3. Jak se ti spolupracovalo na začátku s její rodinou?

Oni nikdy nejevili zájem o konverzaci, ani vůbec nerozumí česky. Často jsme je zvali na mimoškolní akce, na lístečky jsme jim to psali, říkali, a nikdy nepřišli, tak jsme pak už společnou konverzaci vedli pouze na obecné úrovni, sdělilo se jen to, co bylo nutné, aby oni stejně nějak neposlouchali, ani nevím, jestli mi rozuměli.

4. Přijde ti, že teď se spolupráce s rodiči změnila?

Ne, je pořád stejná, jsem profesionál, ale nebudu nikoho nutit, aby se mnou mluvil, když sám nechce.

5. Jak vnímáš jazykovou bariéru Lucky?

Ona se zapojila rychle, prostě tak nějak rychle zapadla, až jsme se divili. Zpočátku si pomáhala angličtinou, a i teď používá spíš slova, co jsou v angličtině stejná nebo podobná, ale není to tak, že by česky nemluvila vůbec.

6. Když jsi ji viděla, když k nám přišla poprvé, přišlo ti, že jazyková bariéra má nějaký vliv na začleňování tak malých dětí v kolektivu?

Z mých zkušeností z dětských skupinek je tenhle věk už kritický, nejlépe se začlení děti do 3 let, tyhle holky už jsou rozumově trochu výš, čím jsou starší, tak jazykovou bariéru snáší hůř, možná to jde vidět i na těch dvou, jsou od sebe rok a každá se začlenila úplně jinak, ale neříkám, že za to nemůže třeba jejich povaha.

7. Jak se chovali ostatní děti k Lucince, vnímali tu odlišnost?

Nemyslím si, už když přišla, tak si chtěla s dětmi hrát a holky ji vzaly hned mezi sebe do hry. U nás se kamarádí spíše holky s holkami a kluci s kluky, ale není to tak, že by se

navzájem nemuseli.

8. Kdy jsi viděla, že by se Lucka sama zapojila do činností?

Prvních pár dní pozorovala, a ke konci týdne už sama šla mezi děti, problém byl v tom, že měla svoje hračky z domova a ty nechtěla půjčovat, ale dětem je normálně ukazovala. Sama si s nimi hrála bez vyzvání a bez větších problémů po dvou týdnech, když jsme ji hračky z domova uklidili.

9. Přijde ti, že v současné době je již Lucinka plně adaptovaná na naše prostředí?

Lucinka si zvykla hned, podle mě byla adaptovaná ani ne po měsíci co tu byla, bylo to zlatíčko.

ABSTRAKT

MITREVSKÁ, M. *Adaptace dítěte s odlišným mateřským jazykem na prostředí mateřské školy*. České Budějovice 2019. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce V. Plachá.

Klíčová slova: adaptace, mateřská škola, komunikace, řeč, dítě s odlišným jazykem

Tématem mé diplomové práce je problematika adaptace dítěte s odlišným mateřským jazykem na prostředí mateřské školy. Cílem práce je na základě vlastních zkušeností přiblížit problematiku práce s dětmi s OMJ v rámci předškolního vzdělávání zejména ve fázi adaptace dítěte na prostředí MŠ.

Práce je rozdělena na část teoretickou, a část praktickou. V teoretické části práce jsem se zaměřila na postavení dítěte cizince v české mateřské škole, dále na přípravu mateřské školy na příchod dítěte s OMJ, a charakteristiku průběhu začleňování dítěte s OMJ v mateřských školách. Praktickou část jsem věnovala vyhodnocení vlastního pozorování, které jsem provedla jak na vlastní dceři české národnosti v rakouské mateřské škole, tak na dvou vietnamských holčičkách v české mateřské škole a doplnila polostrukturovaným rozhovorem s učitelkami.

ABSTRACT

The adaptation of children with different first languages to the social surroundings of a kindergarden.

Key words: adaptation, kindergarden, communication, language, child with a different first language

My thesis is based on the topic of the adaptation of children with different first languages to the social surroundings of a kindergarden. The aim of the thesis is to explain the challenges of the pre-school education especially in the period of a foreign child's initial adaptation to the kindergarden environment.

The thesis is divided in two parts – the theoretical part and the practice part. In the theoretical part of my work I have focused on the challenges faced by a foreign child in a Czech kindergarden, on the preparation of the kindergarden to satisfy the needs of a child with different first language and finally on the process of the child's adaptation to the kindergarden environment. The practical part of my work accumulates the knowledge based on my own experiences with my Czech speaking daughter in the Austrian Kindergarden as well as the two Vietnamese girls in the environment of a Czech Kindergarden. The findings of the practical part of my thesis are complimented by semi-structured interviews with the kindergarden teachers.