



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Specifika přístupu pedagogů k mateřskému jazyku dítěte s OMJ v MŠ

Vypracovala: Linda Havlová
Vedoucí práce: Mgr. Olga Malinovská, PhD.

České Budějovice 2021

Abstrakt

Bakalářská práce se věnuje problematice dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole. Cílem práce je zjistit, jak učitelé přistupují k mateřskému jazyku dítěte s OMJ. Teoretická část seznámí čtenáře s předškolním vzděláváním v ČR, nástroji inkluzivního vzdělávání v MŠ a specifiky edukace dítěte s OMJ. V praktické části je prostřednictvím smíšeného výzkumu mapován přístup pedagogů k mateřskému jazyku dítěte s OMJ, míra jeho použití v předškolním vzdělávání a jeho rozvíjení v domácím prostředí dítěte. Dále je zjišťován způsob komunikace pedagogů s rodiči dítěte a s dítětem v prostředí MŠ, podpora komunikace dítěte s vrstevníky, možnosti rozvoje českého jazyka u dětí v MŠ a míra využití podpůrných opatření.

Klíčová slova:

dítě s OMJ, odlišný mateřský jazyk, mateřská škola, inkluze

Abstract

The bachelor's thesis deals with the issue of children with different mother tongues in kindergarten. The aim of the thesis is to find out how teachers approach the mother tongue of a child with a different mother tongue. The theoretical part introduces the reader to preschool education in the Czech Republic, the tools of inclusive education in kindergartens and the specifics of educating a child with a different mother tongue. The practical part maps, through mixed research, the approach of teachers to the mother tongue of a child with a different mother tongue, the level of its use in preschool education and its development in the child's home environment. Furthermore, it researches methods of communication between teachers and the child's parents and the child's communication in the kindergarten environment, support of the child's communication with peers, possibilities of Czech language development in children in kindergarten and the level of use of support measures.

Keywords:

children with different mother tongue in pre-school, pre-school education, mother tongue, inclusion

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich 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.

V Českých Budějovicích dne 15. 7. 2021

.....

Linda Havlová

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Olze Malinové, PhD. za cenné rady a čas strávený vedením mé bakalářské práce, dále bych chtěla poděkovat učitelkám mateřských škol za poskytnutí informací pro realizaci její praktické části a rodině a blízkým za podporu.

Obsah

Úvod.....	7
1 Předškolní vzdělávání v ČR	8
1.1 Legislativní ukotvení	8
1.2 Organizace předškolního vzdělávání	8
1.3 Záměr a cíle předškolního vzdělávání	9
1.3 Obsah a podmínky předškolního vzdělávání	12
1.4 Metody a formy předškolního vzdělávání	13
2 Inkluzivní přístup v MŠ.....	15
2.1 Inkluzivní vzdělávání	15
2.1.1 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	15
3 Specifika edukace dítěte s OMJ v MŠ	17
3.1 Dítě předškolního věku.....	17
3.1.1 Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku	17
3.1.2 Vývoj komunikačních schopností dítěte v předškolním věku.....	18
3.2 Dítě s OMJ.....	21
3.2.1 Bilingvismus.....	22
3.3 Dítě s OMJ v MŠ.....	23
3.3.1 Přijetí dítěte s OMJ do MŠ	23
3.3.2 Komunikace s rodiči	25
3.3.3 Adaptace dítěte s OMJ v MŠ.....	25
3.3.4 Komunikace s dítětem	27
3.3.5 Podpůrná opatření pro děti s OMJ v MŠ.....	29
3.3.6 Podpora multikulturního a inkluzivního prostředí.....	30
3.3.7 Jazyková podpora dítěte s OMJ v MŠ.....	31
3.3.8 Využití mateřského jazyka dítěte s OMJ v edukačním procesu MŠ	36
4 Praktická část	37
4.1 Výzkumné téma a cíle práce.....	37
4.2 Metodologie výzkumu.....	37

4.2.1	Rozhovor	38
4.2.2	Dotazník	38
4.3	Etika výzkumu.....	39
5	Rozhovory s respondenty.....	39
5.1	Charakteristika respondentů – výzkumný vzorek	39
5.2	Vyhodnocení odpovědí respondentů	39
5.3	Shrnutí rozhovorů respondentů	44
6	Vyhodnocení dotazníku	46
6.1	Vyhodnocení dotazníku po jednotlivých otázkách.....	46
6.2	Vyhodnocení hypotéz	55
6.2.1	Hypotéza 1	55
6.2.2	Hypotéza 2.....	57
6.3	Shrnutí výsledků dotazníku	59
7	Diskuze	60
8	Závěr.....	62
	Seznam použitých zdrojů.....	63
	Seznam obrázků.....	67
	Seznam příloh	68

Úvod

Do České republiky v posledních letech přichází stále více cizinců. V období mezi lety 2004 a 2016 se počet cizinců, žijících v naší zemi zdvojnásobil (ČSÚ, 2016). Proto je stále aktuálnější problematika edukace dětí, žáků a studentů s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ). Ve školním roce 2019/2020 se v České republice vzdělávalo na všech typech škol 95 357 cizinců. Celkový počet všech žáků a studentů včetně občanů ČR byl 2 0523 317. Cizinci tedy tvořili 4,65 % z nich. Žáků s OMJ je v českých školách více než 30 tisíc. Přesný počet však není znám, protože jsou dostupné informace pouze o tom, kolik je na školách vzděláváno cizinců (tyto údaje jsou uvedeny v matrikách). Děti nejčastěji pocházejí z Vietnamu (26,7 %), Ukrajiny (23,1 %), dále Ruska, Mongolska, Moldavska a Bulharska. (Jiroutová, 2020). Z cizích zemí lidé přicházejí obvykle s nulovou nebo velmi malou znalostí českého jazyka a stejně tak jejich děti.

Přestože se počet cizinců v českých školách stále navyšuje, pořád je jejich edukace pro naše školství poměrně novým tématem. Sama jsem se během své praxe setkala s ukrajinskými dětmi, které česky nerozuměly, ale učitelka si jich prakticky nevšímala a nechávala je, aby si jazyk naposlouchaly. To samozřejmě není dostačující. V předškolním věku dochází u dětí k nejvýznamnějšímu rozvoji komunikačních kompetencí, a proto je důležité této oblasti u dětí věnovat velkou pozornost. Děti mnohdy nemají dobrý jazykový základ jak v českém, tak ani ve svém mateřském jazyce, což je může omezovat v dalším rozvoji.

Práce je zaměřena na zmapování přístupu učitelů k mateřskému jazyku dětí s OMJ v MŠ. V teoretické části uvádí čtenáře do problematiky předškolního vzdělávání v České republice, charakterizuje inkluzivní vzdělávání, specifika a současné možnosti edukace dětí s OMJ. Cílem práce je zjistit míru použití mateřského jazyka dětí s OMJ v předškolním vzdělávání a míru jeho rozvíjení v domácím prostředí dítěte, způsob komunikace pedagogů s rodiči dítěte a s dítětem samotným v prostředí mateřské školy, také zda a do jaké míry jsou využívána podpůrná opatření pro děti s OMJ.

1 Předškolní vzdělávání v ČR

„V pedagogické teorii je předškolní vzdělávání chápáno jako cílené a organizované působení na dítě předškolního věku, které má za cíl rozvíjet ho, podporovat, motivovat a směřovat k získání tzv. kompetencí budoucího školáka.“ (Opravilová, 2016, str. 31)

Průcha (2013) uvádí, že předškolní výchova má za úkol zajišťovat a uspokojovat přirozené potřeby dítěte a zároveň rozvíjet jeho osobnost. Také má podporovat psychický, fyzický a sociální rozvoj dítěte, který vytváří předpoklady k jeho dalšímu vzdělávání. Toto výchovné působení probíhá ve spolupráci s rodinou. Podle Svobodové (2010) je předškolní vzdělání základem a součástí celoživotního vzdělávání.

1.1 Legislativní ukotvení

Právo na vzdělání je podle Listiny základních práv a svobod (1993) základním sociálním právem každého člověka.

„Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů, se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT.“ (MŠMT, 2018)

Poskytování předškolního vzdělávání je podle školského zákona veřejnou službou. Dle školského zákona je s účinností od 1.9. 2020 realizováno pro děti ve věku zpravidla od 2 do 6 let. Předškolní vzdělávání je (s účinností od 1.1.2017) povinné od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku. Základním pedagogickým dokumentem, prostřednictvím kterého MŠMT řídí předškolní vzdělávání, je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Podle něj si školy vytvářejí své školní vzdělávací programy. (MŠMT, 2018)

1.2 Organizace předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání je realizováno v mateřských školách, lesních mateřských školách, mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a přípravných třídách ZŠ pro děti se sociálním znevýhodněním. Mateřské školy jsou organizačně děleny na třídy, do tříd je možno zařazovat děti stejného i různého věku. Je možno vytvářet třídy věkově homogenní i heterogenní. **Děti se speciálními vzdělávacími potřebami** je možno zařadit do běžných tříd MŠ, nebo do tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, případně do mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Třídy mateřských škol se naplňují

do počtu 24 dětí (může jich být ale až 28). na jednu třídu připadají dvě učitelky, jejichž pracovní doba se překrývá 2,5 hodiny denně. (Opravilová 2016)

1.3. Záměr a cíle předškolního vzdělávání

Záměrem předškolního vzdělávání je, aby na jeho konci každé dítě dosáhlo podle svých osobních možností a předpokladů věku přiměřené fyzické, psychické a sociální samostatnosti a získalo základy kompetencí pro další rozvoj, učení, život a vzdělávání. Mělo by také získat zdravé sebevědomí a sebejistotu, schopnost být samo sebou a zároveň fungovat v sociální komunitě a multikulturní společnosti a jednat podle základních hodnot, na kterých je založena naše společnost. (MŠMT, 2018)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání definuje tři základní cíle předškolního výchovně vzdělávacího působení:

- „*Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;*
- *osvojení základů hodnot, na kterých je založena naše společnost;*
- *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“ (MŠMT, 2018, str. 10)*

Mateřské školy také pomáhají vyrovnávat rozdíly způsobené odlišným kulturním a sociálním zázemím v rodinách. Zvýšenou pozornost věnují dětem ze sociálně či sociokulturně znevýhodňujícího prostředí a dětem pocházejícím z **jazykově odlišného prostředí**, které nemluví jazykem, ve kterém probíhá vzdělávání. (Kořátková, 2014)

Současný postoj k dítěti umožňuje stanovit cíle předškolního vzdělávání podle jeho skutečných potřeb. Základní fyziologické potřeby jsou známy už od nepaměti, až v polovině 20. století psycholog Abraham Maslow sestavil pyramidu potřeb, do které zahrnul i další potřeby – psychické a sociální, které v pyramidě stoupají od fyziologických potřeb směrem nahoru. (Opravilová, 2016)

Obrázek 1: Pyramida potřeb



Zdroj: (Hurych, 2020)

Potřeby má každý člověk a provázejí jedince po celý život. Lidé se v základních potřebách shodují, odlišná je ale forma, jakou své potřeby uspokojují a také míra, která jim k jejich naplnění stačí. Uspokojování potřeb u dětí je velmi významné. Pokud dítěti nejsou některé potřeby naplňovány, může být ohroženo na tělesném i psychickém vývoji. (Opravilová, 2016)

Významní dětské psychologové Zdeněk Matějček a Josef Langmeier sestavili model pěti základních dětských potřeb:

1. *„Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů*
2. *Potřeba stálosti, řádu a smyslu v podnětech*
3. *Potřeba prvních citových a sociálních vztahů*
4. *Potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty*
5. *Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy“ (Opravilová, 2020, str. 294)*

Potřeby dítěte zprvu naplňuje rodina, která jedná spíše intuitivně, má k dítěti přirozený citový vztah a také více prostoru, aby jeho potřeby rozpoznala. Později tuto odpovědnost částečně přebírá učitelka MŠ. Pokud nejsou potřeby patřičně naplňovány, děti mohou strádat. Když je strádání krátkodobé, může se u dítěte projevit úzkostí, zvýšenou agresivitou, či si projevit tělesně (např. dítě po nástupu do MŠ trápí bolesti břicha. Pokud nejsou potřeby uspokojovány dlouhodobě, může u dítěte nastat vážnější porucha – deprivace. V tomto případě musí být odborníky přesně stanovena diagnóza a zahájena terapie. (Opravilová, 2016)

Dílčí výchovné cíle učitelka stanovuje tak, že vyzoruje a posoudí individuální potřeby každého dítěte a podle nich zvolí výchovný postup. Je důležité také legislativně pojistit, aby potřeby dítěte byly skutečně naplňovány. V roce 1989 byla na Valném shromáždění OSN přijata Úmluva o právech dítěte. Každý stát, který tuto úmluvu podepsal, vypracoval program

pro její plnění. V roce 2001 několik vědců v reakci na program „Budujme Evropu pro děti – realizujeme práva dítěte při jejím rozšiřování“, který byl vyhlášen na evropské konferenci v Ženevě, vypracovali Katalog sedmi základních potřeb (basic needs), ve kterém jsou dětská práva zahrnuta. Jsou to:

1. *„Potřeba stálých laskavých vztahů*
2. *Potřeba tělesného bezpečí, celistvosti, nedotknutelnosti a neporušenosti*
3. *Potřeba respektu k individuálním zvláštnostem a způsobu získávání zkušeností*
4. *Potřeba získávat věku přiměřené zkušenosti*
5. *Potřeba stanovených hranic a řádu*
6. *Potřeba stálého a podporujícího okolí*
7. *Potřeba jisté budoucnosti vzhledem k sobě, ale i k širšímu okolí“*

(Opravilová, 2016, str. 303)

Naplňování potřeb mohou ovlivnit aktuální životní podmínky a mimořádné události (např. válečný konflikt, přírodní katastrofa), či sociálně patologické jevy v rodině (alkoholismus, zneužívání atp.). Tuto problematiku sledují současné profesní organizace a občanská sdružení a hledají řešení ve spolupráci s právními orgány. (Opravilová, 2016)

Osobnostní pojetí dítěte

V roce 1990 švédská pedagožka a spisovatelka Ellen Keyová vydala svou knihu Století dítěte, kterou se proslavila po celé Evropě. V Německu se její dílo stalo jednou z nečtenějších a nejdiskutovanějších knih. Tato skutečnost svědčí o tom, že téma dítě a dětství nebylo tehdy okrajovým tématem (Helus, 2009). V knize Keyová cituje:

„Naše doba volá po osobnostech. Ale toto volání bude marné, pokud neumožníme dětem žít a učit se jako osobnosti. Pokud jim nedovolíme mít svou vlastní vůli, myslet své vlastní myšlenky, rozvinout své vlastní poznání, utvořit si své vlastní usuzování. Pokud, řečeno jinými slovy, nepřestaneme ve školách dusit jakýkoli základ osobnosti, abychom jej pak u dospělých marně hledali. (Viz Preuss-Lausitz, 1993, str. 9)“ (Helus, 2009, str.33)

Po roce 1989 vlivem humanistické psychologie postupně směřovaly cíle předškolní výchovy v model osobnostního pojetí dítěte. Toto pojetí umožňuje uplatnění humanistické a demokratické výchovy. Za zásadní považuje vnitřní motivaci dítěte, která je rozvíjena působením vychovatele, spíše spolupracujícím než direktivním. Klade důraz na individualitu dítěte, vychází z jeho zájmů a zkušeností, které následně obohacuje tak, aby dítě podněcovalo k samostatnému projevu, vyjádření. Vytváří pro dítě prostor Osobnostní pojetí dítěte

respektuje dominantní postavení rodiny, otevírá se spolupráci s ní, výchovné působení rodiny obohacuje. (Opravilová, 2016)

1.3 Obsah a podmínky předškolního vzdělávání

Výchova dítěte v předškolním věku by měla směřovat ke komplexnímu rozvoji jeho osobnosti. Dítě se tedy musí naučit velkému množství vědomostí, dovedností a návyků. Jejich konkrétní obsah se mění v závislosti na aktuálním způsobu života (např. informační technologie jsou záležitostí až poslední doby). Důležitým úkolem tvůrců obsahu předškolního vzdělávání je vybrat vše podstatné, ale zároveň dítě nepřetěžovat.

Předškolní vzdělávání je řízeno MŠMT prostřednictvím Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Podle něho si školy vytvářejí své školní vzdělávací programy (ŠVP). Učitelé si podle nich mohou vytvářet třídní vzdělávací plány (TVP).

RVP PV je osobnostně orientovaný plán. Obsahuje podmínky pro individualizované edukativní působení v MŠ. Nestanovuje jednotlivé složky výchovy, ani předměty jako ZŠ. Dává si za cíl komplexní působení na více složek osobnosti najednou, jehož účinky se vzájemně propojují (např. když dítě poznává psa jako živočišný druh, děje se tak prostřednictvím získaných zkušeností a zážitků, pravidel, jak se k pejskovi chovat, písničky o něm, plyšovou hračkou pejska). (Opravilová, 2016)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se dělí na vzdělávací **oblasti**:

1. **Biologickou** (Dítě a jeho tělo)

Tato oblast zahrnuje stimulaci růstu a neurosvalového vývoje, podporu pohybových funkcí a dovedností, sebeobsluhy a osvojení zdravých životních návyků.

2. **Psychologickou** (Dítě a jeho psychika)

Obsahuje rozvoj řeči, jazyka, poznávacích procesů, sebepojetí, citů a vůle, intelektuální stimulaci a rozvoj učení.

3. **Interpersonální** (Dítě a ten druhý)

Zaměřuje se na podporu utváření vztahů s vrstevníky i dospělými a vzájemné komunikace a dalších sociálních dovedností.

4. **Sociálně kulturní** (Dítě a společnost)

Tato oblast uvádí dítě do lidského společenství, učí ho společenským pravidlům. Dítě v ní poznává také materiální a duchovní hodnoty, svět kultury a umění. Pomáhá dítěti získat

potřebné dovednosti, zvyky a postoje a aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém prostředí.

5. **Environmentální** (Dítě a svět)

Pomáhá dítěti získat povědomí o okolním světě a také získat předpoklady pro budoucí odpovědný postoj k životnímu prostředí. (Kořátková, 2014)

„Podmínky předškolního vzdělávání a života v mateřské škole mají jednoznačně sloužit k vytváření takového společného života, který je naplněn péčí o děti i jejich vzdělávání, a zajistí na prvním místě jejich potřeby bezpečí, pohodu, dostatek podnětů a pozitivní atmosféru.“ (Kořátková, 2014, str. 176)

Pro předškolní vzdělávání jsou v Rámcovém vzdělávacím programu (2018) navrženy **materiální** podmínky (rozloha tříd, pomůcky, bezpečností a hygienické normy), podmínky pro vhodnou **životosprávu** (vyvážená strava, pitný režim, smysluplný denní rytmus), **psychosociální** podmínky, založené na pocitu jistoty a bezpečí dětí, jejich rovnocenném postavení a respektování jejich potřeb. Dále jsou zde uvedeny podmínky pro **organizaci, řízení a personální** zajištění. Poslední podmínkou je **spoluúčast rodičů**. V přístupu rodičů a pedagogů by měla být ochota vzájemně spolupracovat, rodiče by měli mít možnost účastnit se dění v mateřské škole a informovat se o tom, jak jejich dítě v MŠ prospívá. (MŠMT, 2018)

1.4 **Metody a formy předškolního vzdělávání**

Předškolní vzdělávání má za úkol respektovat vývojová specifika a potřeby dětí. Má zajistit pro dítě bezpečné a vstřícné prostředí bohaté na podněty, ve kterém se děti bude moci projevovat **přirozeným dětským způsobem**. Je důležité, aby učitel dbal na **individuální potřeby** každého dítěte. Měl by vycházet z pedagogické diagnostiky – pozorování, vědět, jaké má dítě individuální potřeby a zájmy, znát aktuální stav jeho vývoje, jeho sociokulturní situaci a také pravidelně sledovat jeho vývojové a vzdělávací pokroky. (Opravilová, 2016)

Jednou z edukačních metod, používaných v předškolním vzdělávání je **prožitkové a kooperativní učení** prostřednictvím hry a činností dětí. Tyto aktivity podporují přirozenou dětskou zvědavost a touhu učit se novým věcem. Další z metod předškolního vzdělávání je **situační učení**. To je založené na využití či navození určité životní situace. Dítě se tím učí novým poznatkům a dovednostech ve chvíli, kdy je potřebuje a tím lépe rozumí jejich smyslu a chápe souvislosti. V předškolním vzdělávání probíhá prostřednictvím přirozené nápodoby také **spontánní sociální učení**. Učitel je dítěti sociálním vzorem, proto by měl učitel dávat pozor na to, jak se před dítětem chová a jaké vyjadřuje postoje. (MŠMT, 2018)

Spontánní a řízené činnosti by měly probíhat vyváženě podle potřeb předškolního dítěte. Specifickou formou předškolního vzdělávání je aktivita, která sleduje určitý vzdělávací cíl, dítě je k ní přímo či nepřímo motivováno učitelem a účastní se jí **dobrovolně**. Vzdělávání v MŠ probíhá formou **vzdělávací nabídky**. Je vždy na konkrétním dítěti, zda nabídku přijme a aktivity se zúčastní. Učitel by neměl být tím, kdo dítěti zadává úkoly a následně kontroluje jejich plnění. Měl by být dítěti **průvodcem** na cestě za poznáním. Úkoly zde plní především učitel. Nabízí dítěti činnosti a příležitosti, které jsou pro ně přínosem a připravuje vhodné prostředí pro jejich rozvoj. (Opravilová, 2016)

Pro předškolní vzdělávání je typický **integrovaný přístup**. Vzdělávání vychází z integrovaných vzdělávacích bloků. V nich nejsou „vzdělávací oblasti“ rozdělené jako předměty ve škole, ale využívá se jejich propojení. Tento přístup umožňuje dětem získávat poznatky, dovednosti a návyky nenásilnou formou v přirozených souvislostech. Získané zkušenosti jsou pak pro dítě komplexnější, snáze uchopitelné a prakticky využitelné. (Kotátková, 2014)

2 Inkluzivní přístup v MŠ

Spilková (2005, str. 189) uvádí: *"Inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez výjimky. Je kladen důraz na solidaritu, pospolitost, spolupráci a vzájemnou pomoc, spoluúčast na vlastním rozvoji, učení prostřednictvím podnětného prostředí a kvalitních učebních situací."*

Integrativní vzdělávání předpokládá, že se do skupiny dětí snažíme začlenit dítě odlišné. To by mohlo znamenat, že pomocí dané speciální podpory musíme zredukovat odlišnost dítěte, aby se mohlo přidat k hlavnímu vzdělávacímu proudu. Naproti tomu **inkluzivní** vzdělávání počítá s jednou vzdělávací skupinou, do které se řadí mnoho svébytných osobností, individualit, které mají rozdílné potřeby a schopnosti jež je potřeba zohlednit a umožnit dětem, aby se mohly zapojit do společného vzdělávání. (Gardošová, 2015)

2.1 Inkluzivní vzdělávání

Termín „inkluzí“ pochází z latiny. Latinské „inclusionis, -onis, f.“ znamená „přijetí“. Slovo přijetí je v latině i synonymem pro výraz „akceptace“, která je ve speciálním vzdělávání stěžejním bodem ve smyslu „akceptace heterogenity“ (rozmanitosti). (Lechta, 2016)

Inkluzivní vzdělávání je takové vzdělávání, které umožňuje všem dětem bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové, nebo jiné podmínky. navštěvovat běžné školy, tedy umožňuje začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. na rozdíl od integrace, která nahlíží na dítě tak, že ve vzdělávacím systému selhalo, inkluze vidí chybu ve vzdělávacím systému, který není schopen vyhovět potřebám konkrétního dítěte. Každé dítě má jedinečné zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. (Průcha, 2013)

Inkluzivní vzdělávání vychází z Deklarace konference v Salamance (1994), která tvrdí, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez rozdílu. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou podle ní jedny z nejefektivnějších prostředků pro odstranění diskriminace a vznik začleňující společnosti. (Průcha, 2013)

2.1.1 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

V §16 82/2015 Sb. stojí: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“*

Podpůrná opatření jsou nutné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, sociokulturnímu prostředí a dalším životním podmínkám dítěte. Děti se

speciálními vzdělávacími potřebami mají právo, aby jim podpůrná opatření byla poskytována bezplatně. Tato opatření jim poskytuje škola, nebo školské zařízení. (MŠMT, 2018)

Školská poradenská zařízení jsou zřizována podle §116 561/2004 Sb. Mezi školská poradenská zařízení (ŠPZ) se řadí pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC) Tato zařízení mají za úkol poskytovat poradenské služby dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Poradenské služby jsou poskytovány bezplatně na žádost žáků či jejich zákonných zástupců. Pokud vzdělávací či výchovný problém identifikuje škola, nesmí být oficiálním žadatelem služby, ale musí o potřebě služby přesvědčit zákonného zástupce dítěte. (Národní ústav pro vzdělávání, 2020)

Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. jsou definována podpůrná opatření, na která mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo. Jsou to *speciální metody, formy a postupy, speciální učebnice a didaktické materiály, kompenzační a rehabilitační pomůcky a zařazení předmětů speciálně pedagogické péče. Dále poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo jiná úprava organizace vzdělávání, která zohledňuje speciální vzdělávací potřeby žáka.*

Podpůrná opatření se podle novely Školského zákona (2016) dělí do pěti stupňů. První stupeň podpory realizuje škola bez doporučení školního poradenského zařízení (dále ŠPZ) a nároku na finanční podporu. Pro realizaci druhého až pátého stupně jsou škole poskytnuty finanční prostředky od kraje na základě rozhodnutí ŠPZ. (META, 2016)

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podle MŠMT (2018) patří žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním či sociokulturním znevýhodněním a také žáci mimořádně nadaní.

Mezi zdravotní postižení se řadí mentální, tělesné, zrakové a sluchové postižení, kombinované postižení, vady řeči, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Za sociální znevýhodnění považujeme, pokud dítě vyrůstá v rodinném prostředí s nízkým sociokulturním postavením, je ohroženo sociálně patologickými jevy, byla mu nařízena ústavní výchova či ochranná výchova, nebo je jeho rodina v postavení azylantů či účastníků řízení o udělení azylu na území ČR. (MŠMT, 2018)

Podle Kořátkové (2014) mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami právo na to, aby formy a metody vzdělávání byly voleny podle jejich vzdělávacích potřeb a možností a aby byly pro ně vytvořeny potřebné podmínky, které takové vzdělávání umožní. Mají také právo na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.

3 Specifika edukace dítěte s OMJ v MŠ

Děti s OMJ v MŠ vyžadují specifický přístup. Dítě většinou v mateřské škole zažívá první výrazné odloučení od rodičů v neznámém prostředí a náročnost situace ještě umocňuje fakt, že prostředí, do kterého dítě vstupuje, se liší i kulturou a jazykem. Učitel MŠ má velkou zodpovědnost za to, jak se dítě s OMJ bude rozvíjet. Zkušenosti z ČR i zahraničí naznačují, že podpora ze strany pedagogů MŠ hraje významnou roli při procesu integrace dítěte s OMJ i jeho rodiny. Každé dítě je jedinečné a má své specifické možnosti a potřeby. Pokud dítě učiteli nerozumí, nebo jen částečně rozumí, situace je ještě komplikovanější. Proto je důležité, aby se dítě co nejdříve naučilo česky a úspěšně začlenilo mezi ostatní děti (Linhartová, 2018). Než se dostane na konkrétní specifika edukace dítěte s OMJ, je třeba charakterizovat dítě předškolního věku a jeho vývoj, především kognitivní a řečový.

3.1 Dítě předškolního věku

Předškolní věk trvá od 3 přibližně do 6 let. Konec této vývojové fáze není určen pouze věkem fyzickým, ale je ovlivněn také sociální zralostí, nástupem do školy, který se může pohybovat v rozmezí jednoho, případně i více let. Pro toto období je charakteristické, že dítě postupně začíná být čím dál méně vázáno na rodinu a učí se prosadit ve skupině vrstevníků. K uvolnění této závislosti přispívá skutečnost, že si dítě v předškolním věku začíná osvojovat běžné normy chování, učí se obsahu sociálních rolí a efektivní komunikaci. Dětské myšlení je v tomto období stále ještě prelogické a egocentrické. Je vázáno na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Překonání této bariéry je předpokladem pro zahájení školní docházky a důležitým vývojovým mezníkem. (Vágnerová, 2012)

3.1.1 Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní věk je z hlediska vývoje a utváření osobnosti dítěte velmi významným obdobím. Poznávání v předškolním věku se zaměřuje na nejbližší svět dítěte a jeho pravidla. **Pozornost** dítěte je stále ještě bezděčná a nestálá, dokáže ji zaměřit a udržet pouze u silně atraktivních podnětů. Záměrná pozornost se v tomto období ale již vytváří. **Paměť** se v tomto období velmi výrazně vyvíjí a vyznačuje se velkou plastičností. Dítě tak má v předškolním věku možnost získat bohaté individuální zkušenosti více než v jakémkoli dalším vývojovém období. Paměť je stejně jako pozornost stále spíše bezděčná. Ke konci tohoto období se dítěti začíná utvářet úmyslná paměť, ale dítě se snaží spíše si nějakou skutečnost vybavit, než aby se snažilo něco zapamatovat. Velmi intenzivně se rozvíjí i dlouhodobá paměť. Dítě si ve 4 letech dokáže zapamatovat osobu a po uplynutí jednoho roku si ji vybavit. **Myšlení** v předškolním období

prochází velkou změnou. Kolem čtvrtého roku dítěte končí období symbolického myšlení a posouvá se na úroveň názorného, intuitivního myšlení. Dítě začíná uvažovat celostně na základě uvědomění si základních podobností předmětů a jevů světa. Myšlení v tomto období není ještě zcela logické, je nepřesné a málo flexibilní. Některé závěry vycházejí z dětské zkušenosti a představ. (Kopecká, 2011)

Charakteristické rysy myšlení dítěte v předškolním věku jsou podle Vágnerové (2012):

- **Egocentrismus** – Dítě vnímá svět pouze ze subjektivního pohledu a nechápe, že ostatní lidé ho mohou vidět jinak. Díky této skutečnosti dochází u dítěte k nepřesnostem v poznávání. Např. když si dítě zakryje oči, má pocit, že jej nikdo nemůže vidět, protože ono nikoho také nevidí.
- **Magičnost** – Když si dítě vysvětluje dění v reálném světě, má tendence pomáhat si fantazií. Dítě nedělá rozdíly mezi fantazií a skutečností.
- **Absolutismus** – Dítě předškolního věku je přesvědčeno, že každé poznání musí mít jednoznačnou a definitivní platnost. Když např. dítě uvidí psa nést v tlamě noviny, bude předpokládat, že to umí každý pes.
- **Fenomenismus** – Svět je pro dítě takový, jak vypadá. Podstatu světa vesměs ztotožňuje s jeho viditelnými znaky. Nedokáže např. pochopit, že velryba není ryba, když tak vypadá.

Dalším rysem myšlení předškolního věku je tzv. **morální realismus**. To znamená, že dítě vidí svět „černobílý“. Vše musí být buď dobré, nebo zlé. Dobro je třeba odměnit, zlo potrestat. Myšlení dítěte je v tomto období výrazně ovlivněno fantazií, která má pro dítě harmonizující význam, je důležitá pro citovou a rozumovou rovnováhu. U dětí předškolního věku se také můžeme setkat s **animismem** – vírou v nadpřirozené bytosti (Ježíšek, strašidla...) a **antropomorfismem** – polidšťování předmětů a jevů kolem sebe. Dále jsou také pro toto období typické konfabulace. Dítě věří svým představám např. že židle hlídá stůl, aby mu neupadla noha. (Kopecká, 2011)

3.1.2 Vývoj komunikačních schopností dítěte v předškolním věku

Podle Bytešníkové (2012) v předškolním věku dochází k významnému a rozhodujícímu rozvoji komunikačních kompetencí. Lechta (2002) uvádí, že rozhodující období pro osvojování mluvené řeči probíhá do šestého roku dítěte. Bytešníková (2012, str.54) cituje Čukovského: *“Když se dítě učí mluvit, je to nejvíce zatížený duševní pracovník na naší planetě, aniž o tom má, našťěstí, nejmenší tušení.”*

Komunikační schopnosti se v předškolním věku zdokonalují v obsahu i formě. Rozvíjejí se u dětí zejména při komunikaci s dospělými, zčásti je mohou být ovlivněny i médii a komunikací s vrstevníky. Předškolní období může být někdy nazýváno věkem otázek. Kolem třetího roku věku začíná období, kdy se dítě snaží pochopit, jak funguje okolní svět, a porozumět mu. Dítě v tomto období velmi často pokládá otázky typu „proč“. Tyto otázky a odpovědi na ně jsou pro dítě velmi významné. Pomáhají rozvíjet slovní zásobu a správné vyjadřovací schopnosti. Dítě se také naučí rozumět komplexnějším vztahům mezi objekty a nazývat je patřičnými výrazy, což dokazuje, že dítě vztahu porozumělo. Patří sem příslovce, spojky, předložky atd. Vývoj řeči je spojen s vývojem myšlení, a proto dítě některé slovní druhy začíná používat v určitých fázích vývoje. Dítě například dříve rozumí prostorovým vztahům, a proto nejprve začne používat příslovce určení místa a až později příslovce určení času. Pokud děti předškolního věku užívají výrazy, které označují čas (např. včera), často je používají nesprávně. (Vágnerová, 2012)

Kolem třetího roku života dítěte začíná také období logických pojmů. Označení, která má dítě spojeno s konkrétními předměty a jevy se pomocí abstraktního myšlení stávají všeobecnými pojmy. Například pro dítě už není hrneček jen ten jeho červený, ale stává se označením pro všechny nádoby, ze kterých se pije. Mezi třetím a čtvrtým rokem nastává období intelektualizace řeči. Dítěti se významně rozšiřuje slovní zásoba. Ve čtyřech letech zná dítě cca 1500 slov. Během této fáze si dítě také vymýšlí vlastní názvy pro předměty a jevy – tzv. neologismy. Taková slova reálně neexistují, jejich význam si však často můžeme domyslet, např. „vy se polibujete“ – vy se líbáte. (Kopecká, 2011)

Dítě se učí komunikaci prostřednictvím nápodoby dospělých lidí v jeho blízkosti. Dítě ale neopakuje vše, co slyší. Napodobování řeči je selektivní. Obvykle si zapamatuje jen určitou část sdělení – nové slovo, nebo použití známých slov v nové vazbě, tuto část sdělení opakuje hned poté, co ji slyšelo a brzy na to ji zkouší použít ve svém vlastním projevu. Pro dítě je snazší, pokud sdělení rozumí. Pokud nechápe jeho smysl, je pro ně těžké si ho zapamatovat. Nápodobou se dítěti nejen rozvíjí slovní zásoba, ale také se učí pravidlům gramatiky. V období mladšího školního věku dítě ještě gramatická pravidla zcela neovládá a často v nich chybuje. Kolem čtvrtého roku života se dítě začíná vyjadřovat pomocí delších a složitějších vět, později pak i souvětí, stále se však v jeho řeči objevují nepřesnosti a agramatismy. (Vágnerová, 2012)

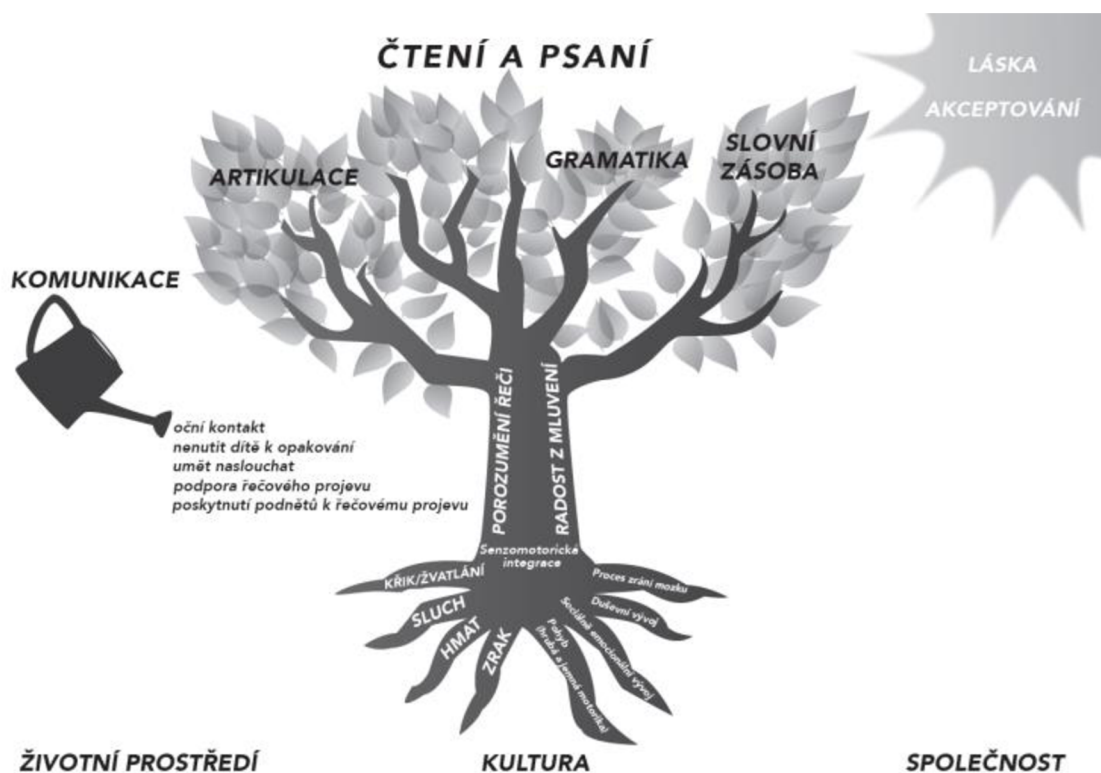
Další významnou charakteristikou předškolního období a významnou součástí řečového vývoje je tzv. egocentrická řeč. Tato řeč není určena jiné osobě, jedná se spíše o vyjádření myšlenek nahlas. Později se tento způsob řeči stává řečí vnitřní. (Vágnerová, 2012)

Podle Vágnerové (2012) egocentrická řeč u dítěte předškolního věku může být také prostředkem myšlení. Jako příklad cituje Steinberga a Belskyho (1991):

„Když děti ve věku 3,5-6 let dostaly za úkol řešit nějaký problém, např. doplňování skládaček (puzzles), tak svoje jednání komentovaly, plánovaly další úkony, opravovaly se apod. Nejmladší děti mluvily nahlas, stejně jako kdyby radily jiné osobě, starší si jen šeptaly nebo mluvily potichu, pouze pro sebe.“

Významné činitele přispívající k optimálnímu vývoji dětské řeči shrnuje ve svém schématu „Jazykový strom“ Wendlandt (2000). Přirovnává vývoj dětské řeči ke stromu (viz obrázek 2). Dětská řeč se podle něj vyvíjí v postupných fázích stejně jako malý stromeček, ze kterého časem vyroste mohutný strom. O této skutečnosti by měl být informován každý, kdo se nějakým způsobem podílí na výchově a vzdělávání dítěte. (Bytešnicková, 2012)

Obrázek 2: Jazykový strom



Zdroj: (Vyhlídalová, 2016)

Za nepříznivé aspekty řečového vývoje v předškolním věku Lážová (2013) pokládá především fakt, že si rodiče nenajdou na své ratolesti dostatek času a média, kterými rodiče v současné době děti často zaměstnávají. Dalšími činiteli, nepříznivě ovlivňujícími vývoj řeči, mohou být zdravotní stav, úroveň intelektu, výchova a postavení v rodině, rozvody a jiné náročné rodinné

situace a také problémy s adaptací, které mohou nastat při nástupu do mateřské školy. Bytešníková (2012) uvádí také odloučení od rodičů (např. když je dítě samo v nemocnici).

Podle Njogu (2015) dokáže vývoj řeči dítěti do pěti let předpovídat jeho budoucí školní úspěšnost. Pokud je dítě v MŠ jazykově opožděné, může mít v ZŠ např. problémy se čtením.

3.2 Dítě s OMJ

Děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ) jsou v literatuře i legislativě velmi často označovány za děti cizince. Tento pojem vychází ze skutečnosti, že tyto děti a jejich rodiče mají cizí státní příslušnost. V praxi se však mnohdy setkáváme s dětmi ze smíšených manželství, nebo dětmi imigrantů, kteří již získali české občanství, které řeší podobné problémy jako tzv. děti cizinci. Proto je za vhodnější označení považován pojem dítě s odlišným mateřským jazykem. z pedagogického hlediska má větší význam skutečnost, že dané dítě nemluví a nerozumí česky, že má jiný mateřský jazyk než ostatní děti. (Linhartová, 2018)

Děti s OMJ můžeme v širším slova smyslu nazývat všechny děti, jejichž jazyk, který používají v domácím prostředí, či jazyk, ve kterém se dosud vzdělávali, se nekryje s vyučovacím jazykem, tedy s češtinou. Nejčastěji se jedná o děti, které přicházejí ze zahraničí, patří sem ale i děti cizinců, které v ČR vyrostly, ale doma česky nemluví. Mohou to být také děti, které mají české občanství, ale doma používají i jiný jazyk než češtinu (děti z vícejazyčného prostředí nebo děti s dvojím občanstvím). (META o.p.s., 2021)

První jazyk, který si dítě osvojí, se stává součástí jeho osobní, sociální a kulturní identity. Je významný také tím, že se v něm dítěti dostává první zpětné vazby od světa a prostřednictvím něho se učí důležitým sociálním a komunikačním vzorcům. Důležitým úkolem pedagoga je porozumění pojmu „nebýt rodilým mluvčím“ a pochopení, jaké důsledky tato skutečnost může mít na život člověka. Přestože výzkumy naznačují, že je možno plynule komunikovat v novém jazyce přibližně po dvou letech jeho studia, ve skutečnosti může dítěti trvat až 5-7 let, než se dostane na stejnou jazykovou úroveň jako jeho rodilí vrstevníci. Tato skutečnost má velký dopad na vzdělávání dětí s OMJ. (Hans, 2014)

Děti s OMJ mají stejně jako jiné děti potřebu socializace. po příchodu do nového prostředí si potřebují zvyknout na nový režim a pravidla, potřebují si vytvořit vztahy, najít si přátele. Toto všechno jim znesnadňuje neznalost jazyka.

Iljuk (2008) uvádí: „*Neznalost jazyka je komunikační bariérou, která znemožňuje získat potřebné vzdělání, je překážkou v socializačním procesu dítěte a bariérou bránící úspěšnému začlenění příslušníků menšin.*“

Při vyučování dětí s OMJ je důležité si uvědomit, že je čeština pro ně cizím jazykem. Při výuce se tedy současně učí cizí jazyk a zároveň se v tomto cizím jazyce vzdělávají. Tyto děti tedy sledují pohyblivý cíl. Mezi tím, co se ostatní děti učí novým znalostem a dovednostem, dítě dohání jazyk a probíraná „látka“ mu zatím uniká. (Radostný, 2011)

Podle Lechty (2016) se v přibližně 200 současně existujících státech hovoří až 5000-6000 jazyky, je proto zřejmé, že další z jevů, který se vyskytuje u dětí s OMJ – **bilingvismus**, je velmi rozšířený a vzhledem k politickým, ekonomickým a kulturním podmínkám, ve kterých naše společnost žije, se bude četnost tohoto jevu ještě zvyšovat.

3.2.1 Bilingvismus

Bilingvismus není možno konkrétně definovat. Odborníci jej definují různě v závislosti na úhlu pohledu a šíři, ve které se problémem zabývají. Bilingvismem obecně se rozumí schopnost komunikace prostřednictvím dvou jazyků na přibližně stejné úrovni. (Průcha, 2013)

U každého jazyka může bilingvismus dosahovat jiné úrovně a není dokázáno, zda lze mít dva jazyky na rovnocenné úrovni. Podle některých přístupů záleží také na věku dítěte. Tyto přístupy stanovují věkovou hranici, při které se ještě jedná o bilingvismus (např. 3 roky, 7 let). Existují také pojmy raný a pozdní bilingvismus. O pozdní bilingvismus se jedná nejpozději v pubertě. Dítě obvykle přichází k bilingvistu jedním ze dvou způsobů. V prvním případě každý z rodičů dítěte hovoří jiným jazykem. Dítě si tak osvojuje dva jazyky současně, jedná se tedy o **současné osvojování**. Ve druhém případě získává dítě jazykové schopnosti migrací rodiny. Jedná se tedy o **následné osvojování**. (Linhartová, 2018)

Bilingvismus má mnohé výhody, dítě ovládá dva jazyky a vlastně patří ke dvěma kulturám, ale přináší také řadu komplikací. Dítě může mít problémy v kognitivní oblasti, pomaleji si osvojovat znalosti a řešit úkoly. Může mít také problémy s identifikací, cítit se vnitřně rozpolceno, z čehož mohou vznikat problémy s komunikací, nebo chováním. Může mít také v důsledku bilingvistu s osvojováním jazyků problém. (Cummins, 2001)

Osvojování jazyků je dlouhodobým procesem a individuálně se liší. V jeho různých úrovních může dítě ovládat oba jazyky na výborné úrovni (to má pozitivní vliv na rozvoj dítěte), jeden jazyk na vysoké a jeden na nízké úrovni, nebo oba jazyky na nízké úrovni (to má na rozvoj dítěte negativní vliv). V projevu dítěte se může objevit tzv. **mixing** (míchání). Dítě může plést

míchat dohromady slova z obou jazyků, tj. **směšování slovní zásoby**, nebo může docházet k **interferenci**, tj. dítě použije jazykové struktury jednoho jazyka pro jazyk druhý. U dětí také často dochází ke **code switchingu** (přepínání jazykových kódů, dítě plynule přechází z jednoho jazyka do druhého). Nejprve se tak děje z důvodu, že dítě ještě příliš neovládá ani jeden z jazyků, postupně se ale z přepínání vyvine komunikační strategie. Příčiny code switchingu mohou být neznalost nebo obtížná vyslovitelnost slova v jednom z jazyků, rozrušenost či nesoustředěnost dítěte, nebo ho dítě může používat záměrně. (Cummins, 2001)

Při míchání jazyků se doporučuje děti nenapomínat, spíše jim odpovědět v jazyce, ve kterém spolu s učitelkou běžně hovoří, nebo jejich otázku v tomto jazyce parafrázovat. (Linhartová, 2018)

Bilingvní a vícejazyčné děti dosahují ve škole lepších výsledků, pokud používají a rozvíjejí všechny své jazyky. Znalosti a dovednosti se mezi jednotlivými jazyky přenášejí. (Cummins, 2001)

3.3 Dítě s OMJ v MŠ

Nástup do MŠ není pro žádné dítě jednoduchý. Vždy se jedná o velkou životní změnu. Dítě opouští bezpečné zázemí domova, ocitá se v neznámém prostředí mezi vrstevníky a nachází novou autoritu v učiteli. Pro dítě s OMJ může být tato situace ještě mnohem složitější. Kulturní odlišnosti ještě zvyšují rozdíly mezi domácím prostředím a prostředím mateřské školy. (Radostný, 2011)

Většina rodičů neklade velký důraz na jazykovou přípravu dítěte před vstupem do školského zařízení, protože v domácím prostředí využívají jen jejich mateřský jazyk a s češtinou se tak dítě setkává pouze v MŠ. Pro děti s OMJ je tato situace velmi náročná. Když je rodina nepřipraví na odlišné kulturní prostředí a neznají ani základní česká slova, jazyková bariéra jim velmi znesnadňuje komunikaci a začlenění se mezi ostatní děti. (Hájková, 2010)

3.3.1 Přijetí dítěte s OMJ do MŠ

Podle MŠMT (2018): „*K předškolnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělání mají cizinci přístup, pokud nejpozději v den nástupu předloží oprávnění k pobytu delšímu než 90 dní, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.*“

Je na konkrétní mateřské škole, zda dítě s OMJ přijme. Nejprve je třeba si uvědomit, zda je na jeho příchod připravena, zhodnotit, jestli je schopna naplnit jeho specifické potřeby a zda je dostatečně materiálně a personálně vybavena. Také by měla zreflektovat dosavadní vztahy mezi žáky a učiteli a mezi učiteli a rodiči. Dále je vhodné se zamyslet, zda se v MŠ s dětmi dostatečně mluví o rozdílech mezi lidmi, zda je děti vnímají a jak na ně reagují.

Při samotném přijímání dítěte s OMJ do MŠ je třeba vycházet z konkrétní situace dítěte – znalosti jazyka, délky pobytu v ČR, věku a rodinného prostředí. Při zápisu do MŠ je vhodné připravit se na **rozhovor s rodiči** dítěte. Budou tak postaveny základy partnerství a spolupráce mezi MŠ a rodiči. Je třeba mít předem vymyšlené, co bude předmětem jednání s rodiči, pomalu s nimi všechny body projít a nechat **dostatek času** na jejich vstřebání a případné otázky. Když si učitelka s rodiči vše vyjasní, předchází tak možnostem vzniku komplikací, způsobeným nedostatkem informací a také rozdílným očekáváním na obou stranách. Pokud rodiče nerozumí česky, a neovládají ani jiný jazyk, kterým by se s učitelkou mohli dorozumět (např. angličtinu), je vhodné zajistit **tlumočníka**. Dobré je také připravit rodičům **informace** o MŠ v tištěné podobě v **jejich rodném jazyce**. (Linhartová, 2018)

Při příchodu rodičů by se s nimi učitelka ideálně měla přivítat u vchodu a dát pozor, aby na ně udělala dobrý **první dojem**. Dále by měla provést rodiče po MŠ a představit jim, jak funguje. Důležité je nechat rodičům dostatek času, aby se zamysleli, co by je zajímalo. Poté by jim učitelka měla předat **informace v tištěné podobě** a informovat je o tom, jaké doklady budou potřebovat k zápisu. Dalším bodem programu by mělo být nastavení funkční dlouhodobé **komunikace** mezi rodiči a MŠ (notýsek, nástěnka, e-mail). Učitelka s rodiči dojedná, jaká forma komunikace je pro ně nejvhodnější. Jako další je třeba naplánovat společně s rodiči průběh **adaptace**. Je třeba se rodičů předem dotázat, zda je možné, aby v prvních dnech navštěvovali MŠ společně s dítětem. Průběžně je třeba ověřovat, zda rodiče sdělovaným informacím **porozuměli**. (Linhartová, 2018)

Při pohovoru je vhodné zjistit **informace** o rodině dítěte (jak dlouho pobývá v ČR, charakteristiky a zvyklosti rodiny). Rodičům je třeba vysvětlit, proč jsou jim tyto otázky pokládány a sdělit jim, že informace jsou důvěrné. Důležité je také zjistit, jaká má rodina od MŠ **očekávání**. Zeptat se, jestli dítě nemá **kamaráda**, který dochází do stejné MŠ (mohl by mu usnadnit adaptaci). Také je třeba zjistit, jaká je **úroveň češtiny** dítěte, jestli ovládá někdo v rodině češtinu a jakým jazykem mluví doma. Je možné se rodičů zeptat, jak dítě vyjadřuje své **základní potřeby** a předat jim komunikační piktogramy, které bude učitelka v prvních dnech s dítětem používat. Další informace, která se může hodit je, jak rodiče přistupují

k **výchově**, jak reaguje v situacích, kdy je např. nespokojené a co na ně „platí“. Je také vhodné se rodičů zeptat, jak se správně vyslovuje **jméno** dítěte a dovolit se, zda je možné si dítě pro usnadnění adaptace vyfotografovat (pouze pokud s fotografiemi pracujeme se všemi dětmi, úkolem je dítě začlenit, ne na něj poukazovat). (Linhartová, 2018)

3.3.2 Komunikace s rodiči

Iljuk (2008) uvádí: „*Dobrá spolupráce školy (učitele) s rodinou žáka je významnou devizou, jež umožní žákovi najít cestu ke vzdělávání v novém prostředí*“

Dítě s OMJ často pochází z rodiny, ve které ani jeden z rodičů nemá znalost češtiny. Obvykle také příliš nezná českou kulturu a zvyklosti. Proto je třeba s rodiči navázat kontakt hned ze začátku, udělat si pořádek v nejasnostech a zajistit dlouhodobou srozumitelnou komunikaci. Je vhodné při přijetí dítěte do MŠ podat informace o jejím fungování písemnou formou v jazyce, kterému rozumějí. V případě potřeby se také doporučuje spolupráce s tlumočníky. Tuto možnost zprostředkování některé neziskové organizace nebo Centra na podporu integrace cizinců, která fungují v každém kraji. Tyto služby jsou často poskytovány zdarma. (Linhartová, 2018)

S rodiči je třeba nastavit jasná pravidla a formu komunikace tak, aby byla přijatelná pro obě strany. Dobře funguje např. zavedení nástěnky v šatně, na kterou jsou následně vyvěšovány důležité informace v jazyce, kterému rodiče dítěte s OMJ rozumějí. Je možné také zavést notýsek, ve kterém si rodiče s učitelem dopisují. Učitelé mohou psát česky, rodiče si pak text nechají přeložit např. od známých, kteří umějí oba jazyky a odpoví. Další možnosti komunikace jsou např. e-mail, SMS atd. Ve všech případech je radno s rodiči jednat vstřícně, laskavě a s pochopením. (Linhartová, 2018)

3.3.3 Adaptace dítěte s OMJ v MŠ

Při změně kulturního prostředí může často u dítěte nastat tzv. **kulturní šok**. Dítě ztrácí jistoty, pobyt v novém prostředí je tak pro něj psychicky náročnější. Každý jedinec reaguje na změnu prostředí odlišně, častým jevem však je, že se dítě, vystavené takovému stresu uzavře do sebe, nemá zájem o komunikaci, vytváří si vlastní svět. Pokud se s ním snažíme komunikovat, může reagovat nezájmem, mnohdy až agresí. Dítě může od těchto problémů unikat i do spánku či nemoci. Je proto vhodné se místo nátlaku na dítě snažit o vytvoření bezpečného prostředí. (Radostný, 2011)

Protože každé dítě na velké životní změny reaguje odlišně, je třeba věnovat dítěti v tomto období zvýšenou pozornost a naplánovat mu postupnou adaptaci. Je vhodné začít kratším pobytem v MŠ a jeho délku postupně prodlužovat. V prvních dnech pobytu v MŠ také může pomoci přítomnost rodičů. (Linhartová, 2018)

Mateřské školy si mohou vypracovat svůj vlastní adaptační plán pro počáteční období dítěte v MŠ. Představuje ho rámeček, který se v případě použití přizpůsobuje individuálním potřebám jednotlivých dětí. Je třeba, aby byl jasně a konkrétně stanovený pro snazší orientaci rodičů a učitelů. U dětí s OMJ je vhodné použít tzv. **Berlínský model adaptačního plánu**. Tento model respektuje důležitost vztahu mezi matkou a dítětem a považuje za důležité, aby si dítě během adaptačního období utvořilo vztah s učitelkou. Učitelka poskytuje dítěti v MŠ citovou oporu důležitou pro jeho pocit bezpečí a jeho další rozvoj. Dalším úkolem tohoto adaptačního plánu je zajistit dítěti dostatek času, aby poznalo prostory a organizaci MŠ, její režim a rituály a její zaměstnance. Adaptace podle Berlínského modelu trvá zpravidla 3 týdny a je rozdělena do několika fází. První tři dny dochází dítě do MŠ pouze na hodinu společně s rodiči. Čtvrtý den následuje rychlé rozloučení a půlhodinový pobyt dítěte v MŠ bez rodičů (rodič je ale stále k dispozici pro případ, kdy by bylo dítě rozrušené a vyžadovalo jeho přítomnost). Podle reakce dítěte je následně zvolena délka adaptačního pobytu. Kratší trvá 6 dní, delší 2-3 týdny. V poslední fázi navštěvuje již dítě MŠ samo a rodiče jsou k dispozici jen pro případ nutnosti. (Linhartová, 2018)

Obrázek 3: Berlínský adaptační plán

Adaptační plán pro dítě podle Berlínského modelu

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 nehrat s jinými dětmi. Dítě musí mít pocit, že pozornost rodiče je mu kdykoliiv k dispozici. <p>Učitel</p> <ul style="list-style-type: none"> • je opatrný, nenaléhá na navázání kontaktu s dítětem. Může mu nabízet hračky nebo se s ním zapojí do hry. • Pozoruje chování rodiče a dítěte, nesnaží se je oddělit. 	<p>(pokud je to pondělí, teprve 5. den)</p> <p>Cílem 4. Dne je předběžně rozhodnout o délce adaptace. Pár minut po vstupu do třídy se rodič s dítětem rozloučí, místnost opustí a zůstane nablízku. Reakce děti jsou měřítkem pro pokračování nebo přerušování tohoto pokusu o odloučení.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Odloučení trvá maximálně 30 minut. To platí i v případě, že dítě začne plakat, ale rychle a natrvalo se nechá utiřit učitelem. • Pokud dítě po odchodu rodiče působí rozrušené, vystrašené, sklíčené nebo začne plakat a je k neutěšení, je třeba rodiče ihned přivolat. 	<p>Poznámka pro učitele: Pokusy dítěte vyrovnat se samostatně se zátěžovou situací a neobracet se přitom na rodiče (případně až odmítání kontaktu s rodičem) mluví pro kratší adaptační dobu, a to přibližně 6 dní.</p>	<p>Poznámka pro učitele: Častý oční a tělesný kontakt s rodičem a silná touha po jeho návratu při pokusu o odloučení 4. den jsou známkou nutnosti delšího adaptačního období, cca 2-3 týdny. 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 převzme od rodiče péči o dítě • rodič nechává stále častěji učitele reagovat na signály dítěte a pomáhá mu pouze v případě, že dítě učitele ještě neakceptuje. <p>Pokud se dítě při pokusu o odloučení 4. den nechalo utiřit 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 přivolan do třídy.</p> <p>Pokud nelze dítě 4. dne utiřit, měl by se rodič 5. a 6. dne nadále účastnit dění ve třídě</p> <p>7. den pak podle stavu dítěte podnikneme nový pokus o odloučení.</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 utiřit. • Tak je tomu například v případě, když dítě protestuje proti odchodu rodiče, avšak nechá se učitelem rychle utiřit a v dobré náladě si hraje.

V adaptační fázi by dítě mělo MŠ navštěvovat pokud možno maximálně na půl dne.

Zdroj: (Linhartová, 2018)

Při adaptaci dítěte je doporučováno přistupovat k němu individuálně podle jeho potřeb. Je třeba využít empatii. Na každé dítě funguje něco jiného. Některé se rádo zapojí do aktivity, jiné raději zůstane stranou a pozoruje. Pomáhá také pokud si učitel hned ze začátku zjistí informace o dítěti, o jeho povaze, zálibách, kulturních zvyklostech atp. Další možností je také přidělit dítěti tzv. **patrona**. Může to být kamarád, se kterým se dítě s OMJ zná, nebo dítě, o kterém učitelka usoudí, že by si s novým žákem mohlo rozumět. Poté se může snažit děti spřátelit, nebo konkrétní dítě požádat, zda by se mohlo stát novému dítěti patronem. Patron dítěti může velmi usnadnit adaptaci. Proto je vhodné vybrat takové dítě, které už MŠ dobře zná. (Radostný, 2011)

Jedna z možností, která může dítěti s OMJ pomoci se adaptovat může být zajištění **jazykového asistenta**, který hovoří stejným jazykem jako dítě a trávil by s ním po určitou dobu (např. měsíc), vždy několik hodin týdně v MŠ. (Jelínková, 2019)

Dítěti také může pomoci, pokud si do MŠ přinese svou vlastní **hračku**. Bude mu připomínat domov a dodávat pocit bezpečí. Pro zajištění pocitu bezpečí a jistoty je pro dítě také důležitý **denní režim a rituály**. Denní režim je možno vyvěsit na nástěnku pomocí piktogramů jako např. pro autistické děti, nebo si ho každé ráno s dětmi projít. Pokud má dítě problém navázat kontakt s učitelkou, stydí se, je vhodné s ním komunikovat prostřednictvím **maňáska**. Dítěti je hračka bližší a je pro ně snazší s ní komunikovat. V každém případě je důležité nechat dítěti dostatek času, aby si na nové prostředí zvyklo. (Linhartová, 2018)

3.3.4 Komunikace s dítětem

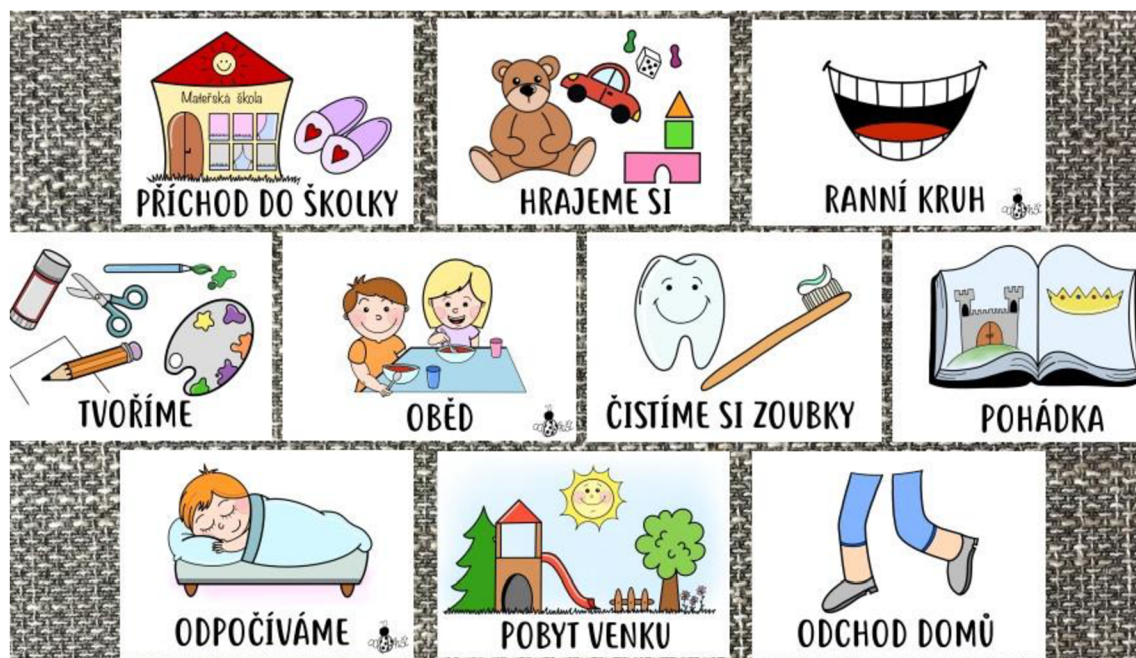
Komunikace je základem úspěšného začlenění dítěte s OMJ do kolektivu MŠ. Je třeba vycházet z okolností konkrétní situace – věku dítěte, jeho osobnosti, jazykových schopností. Pro začátek je nutné zajistit prostředky ke komunikaci o **základních potřebách** dítěte. Je možno použít kartičky s piktogramy, které využívají např. děti s autismem. (Linhartová, 2018)

Obrázek 4: Komunikační karty 1



Zdroj: (MŠ Tlumačov, 2021)

Obrázek 5: Komunikační karty 2



Zdroj: (Příkrylová, 2020)

Doporučuje se, aby dítě na začátku pobytu v MŠ navázalo vztah s jednou paní učitelkou, která bude pro něj hlavní orientační osobou v MŠ, bude mu oporou a postupně mu pomůže

s navázáním kontaktu s vrstevníky i dalšími dospělými osobami. Neměli bychom zprvu na dítě nijak tlačit a nutit ho do komunikace. Je vhodnější nechat dítěti čas na adaptaci a činnosti a kontakt mu nabízet postupně. (Bejček, 2019)

Komunikaci s dítětem bychom také měli přizpůsobit náš **řečový projev**. Je vhodné začít s dítětem komunikovat pomocí **jednoduchých vět**, je třeba se vyvarovat složitým souvětím, nezvyklým tvarům, komolení jazyka, hovořit **stručně a výstižně**. Pro **názornost** je možno při sdělení ukázat na kartičku s piktogramem, nebo na předmět spojený s následující aktivitou. s dítětem je nutno mluvit v **přiměřeném tempu**, aby se stihlo ve sdělení zorientovat. Důležité je také mluvit dostatečně **nahlas**, využívat **frázování**, aby dítěti informace nesplývaly v jeden celek, a používat správnou **intonaci**, především pro rozlišení druhů vět a dbát na **správnou výslovnost a artikulaci**. Měli bychom také jednu věc stále označovat **stejným názvem** a názvy nestřídat – např. nazývat dům stále domem a ne např. domečkem, barákem atd. Při komunikaci s dítětem stále ověřujeme, zda nám **rozumí**. Ze začátku by se měla komunikace s dítětem vztahovat k **aktuální situaci**. Dítě se tím učí spojit si slova s konkrétními činnostmi a předměty. Vždy je vhodné využívat názornost – obrázky, předměty, činnosti a situace. Pro dítě je tak situace srozumitelnější. Navázání kontaktu s dítětem také usnadní, pokud se učitel naučí několik základních slov v jeho rodném jazyce. (Linhartová, 2018)

3.3.5 Podpůrná opatření pro děti s OMJ v MŠ

Děti s OMJ se řadí mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami a mají nárok na podpůrná opatření v závislosti na svých jazykových schopnostech.

U **prvního** stupně podpory se jedná především o úpravu organizace vzdělávání dítěte, volbu vhodných pedagogických a didaktických postupů.

Druhý stupeň podpory mohou využít děti, jejichž jazyková úroveň je přibližně ČJ A2-B2. V tomto případě se jedná o úpravu obsahu vzdělávání, speciální učebnice a pomůcky, jedna hodina speciálně pedagogické péče poskytovanou speciálním pedagogem školy týdně, dvakrát měsíčně metodická podpora školského poradenského zařízení, 4x15 minut výuky češtiny jako druhého jazyka (ČDJ) pro dítě s OMJ v MŠ za týden, nejvýše však 80 hodin.

Třetí stupeň podpory mohou čerpat děti, jejichž jazyková úroveň zhruba odpovídá úrovni ČJ A0-A2. Tento stupeň podpory zahrnuje úpravu výstupů a obsahu vzdělávání, speciální učebnice a pomůcky, 3 hodiny týdně speciálně pedagogické péče poskytované speciálním pedagogem školy, asistenta pedagoga, podporu výuky dalším pedagogickým pracovníkem v rozsahu 0,5 úvazku, podporu školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem v

rozsahu 0,5 úvazku, 3 hodiny intenzivní metodické podpory ŠPZ měsíčně po dobu 6 měsíců a 4 x 15 minut výuky ČDJ pro dítě s OMJ v MŠ za týden, nejvýše však 110 hodin.

Čtvrtý a pátý stupeň podpůrných opatření mohou děti s OMJ čerpat, pokud mají navíc ještě zdravotní či jiné znevýhodnění. Jedná se o snížený počet dětí ve třídě, osobního asistenta pro dítě, nebo zvýšený počet pedagogů, pokud by děti se speciálními vzdělávacími potřebami, vyžadujícími čtvrté až páté opatření bylo více než 4 nebo 5. (META, o.p.s., 2021)

3.3.6 Podpora multikulturního a inkluzivního prostředí

Vytváření multikulturního prostředí na školách je uvedeno ve strategických dokumentech MŠ jako jeden z důležitých úkolů. Ve snaze definovat multikulturní prostředí vycházíme z definic multikulturní výchovy. (Iljuk, 2008)

„V užším pojetí multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a vede k porozumění a respektu k odlišným kulturám. V širším smyslu rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti společnosti. Širší pojetí multikulturní výchovy se hluboce dotýká mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou a rodinou, mezi školou a místní komunitou.“ (Iljuk, 2008)

Vzdělávací systém České republiky je systém státu, který je založen na občanském principu. Znamená to, že jsou si v tomto státě všichni rovni bez ohledu na etnickou, jazykovou, rasovou, národní a náboženskou příslušnost. Škola, ve které se setkávají žáci různého sociálního, kulturního a etnického původu, by měla zajistit takové klima, v němž se budou všichni žáci cítit rovnoprávně, budou navzájem poznávat svoji kulturu a vzájemně se vzdělávat. Takové prostředí přispívá k vzájemné toleranci, odstraňování nepřátelství a předsudků. (Iljuk, 2008)

S dětmi je možné využít nejrůznější typy aktivit, které pozitivně reflektují rozmanitost skupiny. Lze si s nimi povídat v komunitním kruhu např. nad knížkou či obrázky, využít zážitkových metod, případně připravit komplexnější projekt, který může zahrnovat např. hudební, pohybové a výtvarné činnosti, vyprávění národních pohádek a další aktivity, přibližující ostatním dětem jinou kulturu. (Linhartová, 2018)

3.3.7 Jazyková podpora dítěte s OMJ v MŠ

Satirová (1994) uvádí: „*Od chvíle kdy lidská bytost přišla na svět, se stala komunikace nejdůležitějším faktorem určujícím, jaké vztahy si člověk vybuduje, co se mu v životě přihodí, jak dokáže přežít, rozvíjet důvěrné vztahy, jak bude výkonný, jaký dá životu smysl.*“

Pro dítě s OMJ je stejně jako pro všechny děti v předškolním věku jazykový vývoj zásadní a určující. Děti se v tomto období potřebují naučit výslovnost, gramatickou stránku jazyka, rozšířit slovní zásobu a naučit se vyjadřovat své myšlenky. (Linhartová, 2018)

Podle Komenského (2007): „To, čímž se liší člověk od zvířat, jest rozum a řeč. To prvé má pro svou vlastní potřebu, to druhé pro bližní, proto má o oboje stejně pečovati, aby měl jak mysl, tak z myslí pocházející hnutí údů, tedy i jazyk co nejvybroušenější.“

Primárně se ale dítě s OMJ v novém jazyce potřebuje naučit komunikovat, dorozumět se s okolím a vyjádřit své potřeby. Až poté je třeba pracovat na výslovnosti, rozvoji slovní zásoby a formulování myšlenek v tomto jazyce. (Radostný, 2011).

Výuka češtiny jako druhého jazyka (ČDJ) je jiná, než když učíme češtině české děti. Ty vnímají některé zákonitosti intuitivně, dítě s OMJ ale pro češtinu tento intuitivní cit nemá, vyžaduje tudíž specifický přístup. Při plánování jazykové podpory dítěte v MŠ je třeba vycházet z **podmínek MŠ** (velikosti třídy, jejího složení a personálního zajištění) a **potřeb daného dítěte** (věk, jazyková úroveň).

Při komunikaci s dítětem s OMJ je třeba vyvarovat se častému **opravování chyb** v jeho jazykovém projevu, neupozorňovat na chyby, spíše se snažit parafrázovat výrok dítěte správně. Dítě potřebuje prostor, aby mohlo volně mluvit. Častým upozorňováním na chyby se dítěte může zablokovat a mohou u něj nastat problémy v komunikaci. Také je třeba dát pozor, aby ve třídě nebyl příliš **velký hluk**, když dítěti něco sdělujeme něco důležitého. Je vhodné zavřít okno, vypnout hudbu, počkat až se třída ztiší. (Linhartová, 2018)

Je třeba dát dítěti **více času pro vyjádření a odpověď**. Když dítě slyší otázku v cizím jazyce, musí ji nejprve zanalyzovat, vymyslet odpověď a zformulovat ji v žádoucím jazyce. Může mu tedy trvat delší dobu, než slovně zareaguje. Je vhodné dát dítěti čas si vše v klidu promyslet a neobracet se hned s otázkou na jiné dítě. Důležité je také **nenutit dítě k řečovému projevu**. Dítě se před větší skupinou dětí může zprvu ostýchat mluvit. Může pomoci, pokud mu zpočátku dáváme možnost promluvit individuálně, či před menším počtem dětí. (Radostný, 2011)

Mezi možnosti jazykové podpory v MŠ se řadí jazyková podpora během běžného dne, individuální jazyková podpora a jazykové kurzy.

Jazyková podpora v průběhu celého dne

V průběhu celého dne je třeba zajistit, aby se dítě cítilo bezpečně, je třeba dávat mu **jasné a srozumitelné signály**, co se bude dít, **komentovat** pro něj **aktuální dění**, často s ním navazovat kontakt a podporovat ho v komunikaci s ostatními dětmi. Co nejčastěji nabízet možnosti k **jazykovému rozvoji**. Je vhodné opakovat při práci s dětmi stejné postupy, jen je vždy trochu pozměnit. Některé činnosti je možné zjednodušit, důležitá je také **názornost**. Je třeba doprovázet aktivity předem připravenými obrázky, předměty, gesty, pohyby, nezůstat jen u slovního doprovodu, který by mohl být pro děti matoucí. Pokud chceme dětem např. číst pohádku, je vhodné nevolit moc dlouhou a doplnit ji obrázky, které znázorňují osu příběhu. Pro děti s OMJ je pobyt v cizojazyčném prostředí velmi náročný na pozornost a soustředění. Proto je vhodné motivovat dítě **atraktivními materiály** a často **střídat aktivity**, abychom dítě nepřetížili.

Dítěti s OMJ je třeba přizpůsobit i **jazykový projev**. s dítětem je třeba navázat oční kontakt, mluvit na ně dostatečně nahlas, pomalu a s výraznou artikulací, nebýt od něj při rozhovoru příliš daleko, využívat gest a mimiky. Je vhodné **jazyk** co nejvíce **zjednodušit** (úměrně věku dítěte) a nepoužívat složité větné konstrukce. Při hovoru s dítětem je důležité dbát na správnou výslovnost, intonaci, frázování, také mluvit spisovně. Učitel je pro dítě řečovým vzorem.

Děti se učí opakováním, proto je třeba během dne **opakovat stejné výrazy**, aby dítě daný výraz slyšelo co nejvíce. Doporučuje se nepoužívat pro jeden předmět nebo činnost více názvů, dítěti to usnadní orientaci v pojmech. Dětem také pomáhá používání stejných formulací při rituálech v MŠ a hry, ve kterých se opakovaně používá stejná fráze.

S dětmi je možno procvičovat slovní zásobu pomocí tematicky zaměřených předmětů (např. gumová zvířátka, nádobí v kuchyňce). V průběhu dne může učitel využít volných chviliek, např. při čekání ve frontě na toaletu či v šatně. Učitel může tuto situaci využít pro jazykovou chvílku, může se dítěte ptát třeba na části těla, názvy oblečení nebo barvy okolních předmětů. Je možné si brát dítě stranou např. při volné hře ráno nebo na zahradě. (Linhartová, 2018)

Podpora při skupinových činnostech

Při skupinových řízených činnostech je důležité, aby děti věděly, co se děje a nejen opakovaly, co dělají ostatní. Měly by situaci rozumět a neměly by se také cítit vyčleněné. Je proto vhodné zadání aktivity zestručnit, používat co nejvíce názornost (předměty, obrázky, gesta). Je také

vhodné při vysvětlování nechat jedno z dětí, ať danou činnost předvede. Důležité je také, aby dítě při vysvětlování činnosti dobře vidělo na učitelku. Mimika, artikulace a gesta také pomáhají k porozumění. Je třeba se vždy ujistit, jestli dítě porozumělo. Pokud dítě nechápe význam činnosti, kterou provádí, nic se nenaučí. Při skupinových činnostech je možno také využít patrona dítěte, předem ho zasvětit do náplně plánované aktivity a požádat ho, zda by mohl dítě v případě potřeby navést, co má dělat. Pokud je ve třídě více dětí s OMJ, pak je lepší rozdělit je při činnosti ve skupinách do více skupinek. Pokud by byly všechny v jedné skupince, mohly by mít tendence komunikovat jen mezi sebou v jejich mateřském jazyce. (Linhartová, 2018)

Pohybové činnosti je vhodné propojit s jazykovými např. při cvičení pojmenovávat dětem části těla, pozice (sedíme, stojíme) a aktivity (běžíme, skáčeme). Je dobré opakovat pojmenování vícekrát, dítě tak má možnost si je zapamatovat (Linhartová, 2018). Podle Toumpaniari (2015) má fyzická aktivita vliv na kognitivní funkce dětí a může ovlivnit také jejich verbální schopnosti. Dítěti také může pomoci, pokud při učení nových slovíček využívá gesta (např. když se učí názvy zvířat a při tom daná zvířata pomocí gest předvádí).

Při **výtvarných činnostech** se doporučuje dětem předem ukázat, co budou tvořit (předem si připravit finální výrobek, činnosti komentovat slovně a také názorně předvádět, co se bude dělat (např. stříhat nůžkami). Pro začátek je vhodné se děti zeptat, zda vše mají a nechat je pomůcky jednotlivě zvednout nad hlavu. Tím se učitel ujistí, že děti mají, co potřebují a že děti s OMJ rozumějí názvům daných předmětů. Dítěti je možno komentovat jeho aktuální činnost („Ty hezky kreslíš!“) nebo ji využít pro procvičení gramatických jevů (já kreslím, ty kreslíš, on kreslí).

Při přípravě **hudebních činností** je vhodné volit srozumitelné písničky bez slov, která se již nepoužívají a nerozumějí jim ani české děti a vyhnout se dvojnásobným slovům a slovním hříčkám, které by dítě s OMJ nemělo šanci pochopit. Ještě před zahájením skupinové činnosti je dobré projít si obsah písničky. Během činnosti by učitel měl zajistit, aby dítě všemu rozumělo pomocí obrázku, gest a také dohlédnout na správnou výslovnost dítěte. Pokud učitel s dítětem pracuje i individuálně, měl by s ním probírat stejné téma jako se zbytkem třídy. Když se dítě naučí slovní zásobu či básničky, které pak může využít ve skupinových činnostech, snáze se do nich zapojí a opakováním slovní zásoby si ji snáze zapamatuje. (Linhartová, 2018)

Jazyková podpora individuální

Jakým způsobem a jestli vůbec bude probíhat individuální jazyková podpora v MŠ závisí na personálních podmínkách a počtu dětí s OMJ ve třídě. Pokud je ve třídě takových dětí více, je na místě zvážit zavedení skupinové podpory – kurzu češtiny pro děti s OMJ.

Výhodou individuální jazykové podpory je, že je možné plně se přizpůsobit jazykové úrovni dítěte, jeho potřebám a povaze, zaměřit se přímo na jeho individuální nedostatky. Podporu je vhodné naplánovat **pravidelnou** a **systematickou**. Vhodné je například stanovit si na individuální podporu dvakrát týdně čas 15 minut při ranních nebo odpoledních hrách. Při prvním setkání si učitel s dítětem zopakuje slovní zásobu k tématu daného týdne. Při druhém setkání naváže novou slovní zásobu k tématu dalšího týdne. Dítě tak bude mít na následující týden slovní zásobu připravenou a bude pro něj snazší se zapojit do aktivit celé třídy. Vždy je třeba zjistit jazykovou úroveň dítěte a stanovit konkrétní cíle a jak jich dosáhnout.

Je možné založit dítěti **jazykové portfolio**, do kterého dítěti učitel ukládá pracovní materiály a hodnocení. Pokud rodiče umí česky, mohou s dítětem podle portfolioa zkusit procvičovat češtinu. Pokud se ale rodiče česky teprve učí, nejsou pro děti vhodným řečovým vzorem. Děti je třeba k učení jazyka vhodně **namotivovat**, stavět na zájmech dítěte, jeho oblíbených tématech.

Je vhodné využívat **učební materiály**, která jsou pro dítě **atraktivní** a dokážou ho zaujmout, je také možné využít oblíbené hračky dítěte jako učebního materiálu (např. na oblíbené panence se učít části těla, při jejím oblékání se učít názvy oblečení, vyprávět o panence příběh atp.). Je důležité dítě často **chválit**. Pro začátek stačí jednoduchá slova, kterým bude dítě rozumět (super, výborně), která učitel podpoří gestem (např. palec nahoru) a úsměvem. Později je možné pochvalné fráze více rozvíjet a konkrétně označit, za co je dítě chváleno (např.: „Krásně jsi po sobě uklidil hračky!“). (Linhartová, 2018)

Činnosti, kterými můžeme dítě rozvíjet v českém jazyce jsou různorodé. Základním postupem je **rozhovor** s dítětem. Je možno ho vést nad knihou, hračkou či obrázkem. Dítě může pojmenovávat předměty a osoby na obrázku, může odpovídat na otázky, co dělají, co mají na sobě atd. Může zkoušet dokončovat věty. Vhodné je také hrát s dítětem slovní hry.

Velmi vhodné je také zařazení **básniček a písniček**. Básničky jsou díky pravidelnému rytmu rýmu snáze zapamatovatelné. Pomáhají dětem učit se správné výslovnosti, intonaci a rozvíjejí také jazykový cit. Je dobré využít názornost, ukázat si obrázky, aby dítě porozumělo textu básničky, předem si její obsah vysvětlit. Následně je básničku možné rytmizovat či třeba dramatizovat, dítě také může dokončovat rýmy. Dětem s OMJ pomáhá, když jsou stejná slova

doprovázena stále stejným gestem nebo pohybem. Písničky rozvíjejí mimo výslovnost také správnou tvorbu samohlásek. Pokud má dítě problém s některou z hlásek, může pomoci zpívání melodií na tuto hlásku.

Jako pomůcky pro jazykové rozvíjení dítěte můžeme použít různé **deskové hry, pexesa či karty**. Posloužit mohou také **modelové situace**. Děti rády napodobují interakce v reálných situacích např. hra na kuchařku (Dala jsem do polévky...“). Tyto aktivity mají velký význam pro rozvoj slovní zásoby. Je možné využít i **výtvarné činnosti**, při kterých dítěti komentujeme, co právě dělá. Vhodné jsou také výtvarné diktáty (např. nakresli modrý dům, červenou květinu). Pro aktivnější děti je možné zařadit také **pohybové aktivity**. Můžeme dítěti dávat pokyny (např. sedni si, stoupli si, jdi ke dveřím), dítě se tak učí významu těchto pokynů. (Linhartová, 2018)

Jazyková podpora v kurzu

Pokud je ve třídě více dětí s OMJ, je možné pro ně v MŠ otevřít kurz češtiny. Tento kurz může být veden učitelkou MŠ či externím pracovníkem, který je expert na výuku češtiny jako druhého jazyka. Lze také domluvit pro děti docházení do kurzu v jiné MŠ, pokud se v některé z blízkých MŠ kurz pořádá. Na kurz je možné čerpat dotace, podpora dětí s OMJ ale není v českém vzdělávacím systému legislativně ukotvena, záleží tedy na mateřských školách, zda chtějí kurzy pořádat, nebo ne. V mnohých případech se tak neděje.

Doporučuje se, aby kurz navštěvovalo **maximálně 8 dětí**. Je lepší děti členit do skupin **podle věku** než podle jazykové úrovně. Trvání lekce se pak odvíjí od věku dětí. Bývá doporučováno cca **30-60 minut**. Kurz by měl probíhat minimálně jednou, standardně **dvakrát týdně**. Na lekce je třeba zajistit vhodný prostor.

Úkolem kurzu je věnovat se všem jazykovým rovinám. Svůj obsah a množství probírané „látky“ přizpůsobuje věkové a jazykové úrovni dětí. Lekce by vždy měly mít stejnou nebo podobnou strukturu, do které lektor zasazuje témata, podle tematického plánu MŠ. Každá činnost by měla být cílená na konkrétní jazykový jev. Lektor by měl vždy vědět, proč danou činnost zařazuje. Je třeba se jednomu jazykovému tématu či jevu věnovat po dobu 2-3 lekcí.

V kurzu by měla panovat bezpečná a hravá atmosféra. Děti by měly být často chváleny a povzbuzovány k řečovému projevu. Na chyby není dobré explicitně upozorňovat, vhodnější je parafrázovat správné znění a nabízet dětem pomoc, když ji potřebují.

Pro výuku češtiny lze využít mnoho rozmanitých činností, vhodné je zapojit také činnosti pohybové. Velmi efektivní metodou je tzv. moment překvapení (kouzelný pytel). Je dobré

využívat při výuce dětí multisenzorický přístup, tj. zapojit co nejvíce smyslů a využívat také principů názornosti, opakování a nabalování podle J. A. Komenského.

Lektor by si měl vždy předem promyslet, jak bude formulovat výroky, které v lekci plánuje použít. Měly by být jednoznačné a opakovat se stále ve stejném znění, aby si je děti měly možnost dobře zapamatovat. Výroky se poté rozdělují na menší části (věty na slova, slova na slabiky). Při výuce je třeba postupovat od jednoduchých vyjádření ke komplexnějším.

Není vhodné dítěti zakazovat, aby v kurzu mluvalo svým mateřským jazykem. Děti by také neměly být k jazykovému projevu nuceny. Je ale třeba dát pozor na to, aby se v projevu dostalo na řadu každé dítě. Je třeba v kurzu postupně směřovat od pasivního porozumění k aktivní reprodukci.

Lektor by měl mluvit dostatečně **nahlas**, v přiměřeném **tempu**, měl by správně a výrazně **artikulovat** a využívat **gest** a **mimiky**. s dítětem, se kterým mluví, by měl navázat **oční kontakt**. Měl by používat správnou **intonaci**, a především se vyjadřovat **spisovně**. Je pro děti řečovým vzorem. (Linhartová, 2018)

3.3.8 Využití mateřského jazyka dítěte s OMJ v edukačním procesu MŠ

Podle Lechty (2016) je jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšného zvládnutí edukace dítěte s OMJ zabezpečit mu vzdělání v jeho dominantním (nejčastěji mateřském) jazyce. Tato zásada je již dlouhodobě známá a podporuje ji např. i organizace UNESCO.

Dítěti by se mělo dostat co nejvyšší podpory jazyka, který není ve společnosti dominantní, aby se dostalo v obou jazycích na podobnou úroveň a nemělo na vysoké úrovni pouze jeden z jazyků (nejčastěji ten, který ve společnosti dominuje). Tato podpora, kterou by měli poskytovat pedagogové, by měla začínat už v mateřské škole.

Odlišná úroveň jazyků na první pohled nemusí být zřejmá. Dítě vypadá, že mluví oběma jazyky stejně dobře. Zjištění, že jejich úroveň je odlišná, přichází často až v ZŠ, kdy se projeví rozdíly mezi povrchovou plynulostí jazyka a jazykem myšlení. Povrchová plynulost znamená, že dítě plynule hovoří o běžných tématech v každodenních situacích. Jazykem myšlení chápeme, že dítě dokáže použít jazyk k přemýšlení a řešení intelektuálních úloh. Obvykle se tato nerovnost mezi jazyky neprojeví při rozhovoru s dítětem, ale na negativních školních výsledcích.

4 Praktická část

4.1 Výzkumné téma a cíle práce

Výzkumným tématem práce jsou **Specifika přístupu pedagogů k mateřskému jazyku dítěte s OMJ v MŠ.**

Cílem výzkumu je zmapovat přístup učitelů k mateřskému jazyku dětí s OMJ v mateřské škole, míru jeho použití ve výuce a zda je dítě rozvíjeno ve svém mateřském jazyce v jeho domácím prostředí. Dále zjistit, jakým způsobem učitelé komunikují s rodiči dítěte a jak s dítětem v prostředí MŠ, zjistit možnosti rozvoje českého jazyka u dětí v MŠ, způsoby podpory komunikace dítěte s vrstevníky a míru využití podpůrných opatření.

Výzkumné otázky

1. Jakým způsobem učitelé MŠ přistupují k mateřskému jazyku dětí s OMJ?
2. Jaké mají děti s OMJ v MŠ možnosti rozvoje českého jazyka?
3. Jak učitelé podporují multikulturní a inkluzivní prostředí v MŠ?
4. Do jaké míry jsou v MŠ využívána podpůrná opatření pro děti s OMJ?

4.2 Metodologie výzkumu

Výzkumná část bakalářské práce byla realizována prostřednictvím metod **smíšeného** výzkumu. Tento typ výzkumu je definován jako přístup, ve kterém se kombinují kvalitativní a kvantitativní metody v rámci jedné studie. (Hendl, 2016) **Kvalitativní** výzkum umožňuje výzkumníkovi jít do hloubky. Cílem tohoto výzkumného přístupu je získat o zkoumaném jevu detailní a komplexní informace. (Švaříček, 2014) Výzkumník typicky nejprve vybírá téma výzkumu a určí základní výzkumné otázky. Během analýzy a sběru dat je následně může upravovat či doplňovat, proto bývá tento typ výzkumu někdy považován za pružný či emergentní. (Hendl, 2016) **Kvantitativní** výzkum je metoda standardizovaného vědeckého výzkumu, popisuje zkoumanou problematiku za pomoci proměnných. Jeho výsledky jsou zpracovávány pomocí statistických metod. Vyžaduje vyšší počty respondentů než výzkum kvalitativní, jeho výsledky jsou reprezentativnější. (Punch, 2008)

Nejprve byly provedeny rozhovory se třemi učitelkami mateřských škol, následně byl vypracován dotazník.

4.2.1 Rozhovor

Pro první část výzkumu byly využity polostandardizované rozhovory se třemi učitelkami mateřských škol, které mají ve třídě dítě či více dětí s odlišným mateřským jazykem. **Rozhovor** je podle Švaříčka (2014) nejčastější metodou pro sběr dat v kvalitativním výzkumu. Dochází při něm k přímé verbální komunikaci mezi výzkumníkem a respondentem (Chrástka, 2007). Samotnému průběhu dotazování předchází výběr metody a příprava rozhovoru. po rozhovoru následuje jeho přepis a reflexe, analýza dat a prezentace výzkumné zprávy (Švaříček, 2014). Pro tento výzkum byl vybrán rozhovor **polostandardizovaný**. Tento typ rozhovoru je na rozhraní mezi standardizovaným a nestandardizovaným rozhovorem. Otázky jsou sice předem připravené, ale tazatel může měnit jejich pořadí a podle situace přidávat další, navíc je od respondentů požadováno vysvětlení či zdůvodnění. (Chrástka, 2010)

4.2.2 Dotazník

Pro druhou část výzkumu byl vytvořen dotazník. Podle Průchy (2013) je **dotazník** výzkumný prostředek, který slouží k získávání a shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Jeho základem je soubor otázek, který je vytvořen podle kritérií vědecké metodologie. Tato metoda je určena pro hromadný sběr dat, tedy sběr informací o velkém počtu odpovídajících. Je považován za ekonomickou metodu, protože se dá jeho prostřednictvím získat za krátký čas velké množství informací (Gavora, 2010).

Hypotézy

H1: Ve třídě s vyšším počtem dětí se učitelé dětem s OMJ individuálně věnují méně.

H2: Existuje souvislost mezi využitím mateřského jazyka dítěte s OMJ a nižší četností problémů s porozuměním.

4.3 Etika výzkumu

Dotazované učitelky byly seznámeny s faktem, že rozhovor s nimi bude součástí bakalářské práce a že budou pro potřebu pozdějšího přepisu nahrávány. Součástí nahrávky byl také informovaný souhlas, který jim byl přečten do telefonu. Všechny učitelky s ním souhlasily. Pro zachování anonymity nejsou uvedena jména respondentek, ani názvy mateřských škol, ve kterých působí.

5 Rozhovory s respondenty

Z důvodu koronavirových opatření byly rozhovory s respondentkami realizovány prostřednictvím telefonního hovoru. Připravené otázky byly respondentkám poslány předem, aby měly možnost si odpovědi předem promyslet. Otázky jsou uvedeny v příloze č. 2, doslovné přepisy rozhovorů v příloze č. 1.

5.1 Charakteristika respondentů – výzkumný vzorek

Respondentka 1 je žena, je jí 24 let a délka její praxe v současné MŠ je 1 rok. Ve třídě má 12 dětí a 4 z nich mají odlišný mateřský jazyk.

Respondentka 2 je žena, je jí 48 let a délka její praxe v současné MŠ je 15 let. Má ve třídě 24 dětí a z nich jsou 3 s OMJ.

Respondentka 3 je žena, je jí 23 let a délka její praxe v současné MŠ je 2 roky. Ve třídě má 17 dětí a OMJ z nich mají 2.

Všechny respondentky učí v běžné MŠ.

5.2 Vyhodnocení odpovědí respondentů

Jakým způsobem komunikujete s rodiči? (Rozumí česky? Máte např. cizojazyčnou nástěnku, podáváte informace písemnou formou, dopisujete si, komunikujete v jazyce, kterému obě strany rozumějí - např. angličtina)

Z rozhovoru vyplynulo, že se většina respondentek s rodiči dětí s OMJ domluví česky bez užití alternativních forem komunikace. Jedna z respondentek uvedla: „*My máme štěstí, že rodiče už česky něco rozumějí. Neumí ještě dobře, ale dá se s nimi domluvit. Cokoli se s nimi bavíme, není potřeba nic překládat.*“ Ve většině případů je tomu tak proto, že rodiče češtinu už alespoň částečně ovládají. Další z respondentek uvedla, že pokud se s rodiči česky nedomluví, využívá nonverbální komunikace: „*Všichni rodiče rozumějí česky, kromě těch rusko-německých. s těmi se domlouváme rukama-nohama.*“ V jednom z případů rodiče

češtinu dokonce vyžadují a přejí si dostávat v českém jazyce i informace v tištěné formě, i když česky ještě dobře neumějí. Mají zájem se v jazyce rozvíjet. Pokud jeden z rodičů nemluví česky, veškerá komunikace s učitelkami probíhá s druhým z nich. Jedna z respondentek uvádí, že s komunikací mezi učitelkou a rodiči v některých případech pomáhá dítě, které v těchto případech funguje jako tlumočnick. Respondentka s nejdelsí praxí v MŠ uvádí i zkušenost s komunikací prostřednictvím Google překladače. Uvádí však, že se tato situace odehrála zhruba před deseti lety a komunikační možnosti jsou dnes již na vyšší úrovni. Tato respondentka je informována o možnostech podpory komunikace s rodiči dítěte s OMJ: *„Teď už jsou portály pro cizince, kde už je spousta věcí přeložených v mnoha jazycích, třeba různé dokumenty, které jsou potřeba k zápisu a také je možno požádat o překladatele.“* Také má zkušenost s využitím služeb tlumočnicka, o něhož však nezažádala MŠ, nýbrž rodiče dítěte: *„To už jsem taky zažila. Jednou sem přišli rodiče, už si vůbec nemůžu vzpomenout jaké byli národnosti a přivedli si překladatele a všechny ty informace a věci kolem zápisu řešili přes něj.“*

Na jaké úrovni byla čeština dětí s OMJ při vstupu do MŠ? Jak se posunuly?

Všechny učitelky mají ve třídě jak děti, které byly po příchodu do MŠ schopné se česky dorozumět, tak děti, které se zde s češtinou setkaly poprvé: *„Jeden chlapeček vůbec česky neumí, ti ostatní už žijí v ČR několik let, takže už trochu češtinu znají. Jen jedno dítě nám teď čerstvě přijelo z Ukrajiny a nerozumí vůbec ničemu.“* Dvě z respondentek uvedly, že mají ve třídě bilingvní děti, u kterých se projevují typické znaky bilingvismu – tzv. mixing (míchání slov či gramatických jevů obou jazyků dohromady)(Radostný, 2011): *„Italský chlapeček umí oba dva jazyky, mluví normálně česky, ale má italský přízvuk a občas přehazuje slovíčka, ten slovosled, ale nikdy jsem neměla problém, že bych mu nerozuměla.“* a code switching (přepínání z jednoho jazyka do druhého)(Radostný, 2011): *„Anglická holčička mluví česky dobře, ale občas do toho plete anglickou gramatiku. Německý kluk hodně přepíná mezi jazyky.“* Všechny děti jsou v oblasti českého jazyka v MŠ rozvíjeny. Jedna z respondentek uvedla, že ukrajinská holčička, která přišla do MŠ bez znalosti češtiny, zatím ovládá český jazyk spíše pasivně: *„Ukrajinská holčička nejdříve moc nerozuměla, teď už něco rozumí, ale slovíčka spíš jen málo používá. Zatím má slovní zásobu spíš jen pasivní. Když s ní procvičuji češtinu, tak po mně opakuje, ale sama česky moc nemluví, ona je taková spíš uzavřenější.“*

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

Respondentky na děti s OMJ mluví nejčastěji česky. Jedna z respondentek se naučila pro větší pocit bezpečí a jistoty dítěte několik slov v jeho mateřském jazyce: „*Na ruského chlapce, který nejdřív vůbec nerozuměl, jsme nejdřív zkoušeli mluvit česky, ale nechápal nás, tak jsme začali používat ty piktogramy, obrázky, nebo různě gesta. Ze začátku hodně plakal, tak jsme se naučili pár slov rusky, to mu pomohlo, aby se uklidnil.*“ Uvedla také, že slova odposlouchaly ostatní děti a snažily se je použít v komunikaci s chlapcem. s komunikací také pomohla ukrajinská asistentka, kterou v MŠ mají. Tato asistentka však dochází do jiné třídy MŠ, proto mohla pomoci jen ve volných chvílích: „*Máme taky ve školce ukrajinskou asistentku, ale je v jiné třídě. Třeba na zahradě nám ale pomohla, nebo když nemohl usnout, tak ho přišla uspat.*“ Dvě z respondentek používají pro komunikaci s dítětem, které nerozumí česky piktogramy: „*Ukrajinské holčičky jsme ze začátku ukazovali piktogramy a snažili jsme se, aby si zvykla na nějaké signály, jako třeba když zazvoní zvoneček, že se má uklízet. To odpozovala, ale snažili jsme se jí i při tom říkat ten název pro tu činnost, aby si to zafixovala, teď už něco rozumí a zvykla si.*“, jedna využívá především gesta a nápodobu: „*Dítě nejdříve necháme adaptovat se a dělat nápodobou to samé, co ostatní děti. Učitelky se mezi sebou domluví, řeknou jméno toho dítěte a předvedou třeba i nějakými gesty, co se bude dělat a dítě je napodobí. Ale snaží se i říkat to slovo pro tu činnost, ať to to dítě slyší.*“

Dochází často k problémům se vzájemným porozuměním mezi dítětem a učitelkou? Jak situaci řešíte?

Všechny respondentky se shodly, že problémy se vzájemným porozuměním mezi nimi a dítětem s OMJ se vztahují spíše k blízké době bezprostředně po přijetí dítěte do MŠ, s postupnou adaptací a rozvíjením jazyka se intenzita problémů snižuje. Respondentky většinou využily piktogramy, pomocí kterých mělo dítě možnost ukázat, co potřebuje: „*Teď už moc ne, ale když jsme si nerozuměli a dítě třeba plakalo, tak jsme se snažili ukazovat nějaké obrázky, piktogramy, jestli je to to, co chce.*“ Jedna z respondentek upozornila, že je třeba dát pozor na to, zda dítě doopravdy nerozumí, nebo jen využívá situaci k „dosažení svého“: „*Také to bylo ale asi kvůli období vzdoru u toho tříletého chlapce. Často jsme si totiž mysleli, že nerozumí, ale zjistili jsme, že nás jen zkouší. Je to u něj v rodině nejmladší dítě, je trochu rozmazlený a zvyklý všechno si vynutit.*“ Další z respondentek měla problém s chlapcem, u kterého problémy se vzájemným porozuměním způsobovaly agresivní chování. Proto mu do MŠ pořídili pomůcku, do které mohl bouchat a tím ze sebe dostat napětí a uklidnit se:

„Loni přijel chlapeček z Ukrajiny, a ten si nemohl vůbec tady na to prostředí zvyknout a byl agresivní, asi protože nám neuměl říct, co chtěl. a tam nejenom na ten vztek jsme koupili takového „Zlouna“ jsme tomu říkali, je to takový... jak bych to popsala... takový „bobík“ veliký, tak se do toho chodil vymlátit. To slouží k tomu, když má v sobě dítě nějakou agresi, aby to ze sebe mohlo „vyndat“. Dále dítěti pomohla intenzivní pomoc další osoby, o kterou učitelka požádala prostřednictvím neziskové organizace. Podpora trvala jeden měsíc, během kterého asistent docházel do MŠ a věnoval se dítěti, rozvíjel ho v českém jazyce. s postupným zvyšováním úrovně češtiny dítěte docházelo méně i k problémům s porozuměním.

Jak se snažíte děti s OMJ podpořit v komunikaci s vrstevníky? (Aktivity pro přiblížení jeho národnosti, kultury, zvyků ostatním dětem, aktivity ve dvojicích/skupinové aktivity)

Všechny respondentky se ve své třídě tématu odlišností mezi lidmi věnují: *„Máme ve školce taková ta témata týkající se různých národností, jako takové té jinakosti, že ne všichni vypadáme stejně. V rámci tohoto tématu se dá s tímhle hodně pracovat.“* Plánují také pořádat projektové dny s tématem poznávání odlišných kultur: *„V rámci nějakého probírání odlišností chceme udělat nějaké povídání o tom státu, odkud jsou, udělat třeba italský den. To nás ještě čeká.“* Jedna z respondentek uvedla, že při oslavách českých svátků děti informuje o tom, jak se tyto svátky slaví v jiných zemích: *„Na červen máme v plánu probírat různé země, asi to uděláme formou nějakých projektových dnů, aby děti poznaly něco o kultuře těch cizinců. Když slavíme svátky, nebo nějaké takové velké události, tak si s dětmi říkáme, jak to chodí v těch jiných zemích.“*

Jaké mají děti možnosti rozvíjení se v českém jazyce v MŠ? (kurz češtiny/ individuální jazyková podpora např. při ranních hrách, nebo ve volných chvílích – např. procvičování slovní zásoby/případně dochází dítě učit se ČJ mimo MŠ?)

Žádná z mateřských škol, ve kterých respondentky působí, neprovozuje kurz českého jazyka pro děti s OMJ. Všechny respondentky se dětem věnují individuálně: *„Individuálně se věnujeme dětem při ranních hrách, nebo venku, ráno si třeba procvičujeme barvy s barevnými kamínky, popisujeme obrázky atd., venku pojmenováváme okolí, nebo děláme řečové činnosti v kroužku. Při každé příležitosti si беру děti s OMJ individuálně stranou a snažím se je naučit třeba nějaké nové názvy věcí.“* Respondentky se snaží děti s OMJ podporovat v rozvoji českého jazyka i při skupinových činnostech. Jedné z respondentek se osvědčily pro učení jazyka hudební činnosti: *„Hodně nám pomáhají písničky, říkanky. Při hudebních činnostech si vysvětlíme, o čem je písnička, ukážeme si obrázky, jak to jde za sebou, spojujeme zpěv*

s pohybem, takže se všichni zapojí. U starších dětí se snažím při tom zpěvu dávat pozor na výslovnost. a snažím se ty děti zaujmout, aby je to bavilo.“. Jedna z respondentek, která má ve třídě autistického chlapce, uvádí, že dětem s OMJ v rozvoji češtiny pomáhají i aktivity pro autistické děti (např. učení se názvů emocí prostřednictvím obrázků). Další z respondentek uvádí, že součástí denního režimu v MŠ jsou jazykové chvílky, které jsou určené jak pro děti s OMJ, tak pro ostatní děti s řečovými vadami: *„My tady ve školce děláme jazykové chvílky, kde dbáme na tu správnou výslovnost a rytimizaci, ony s tím nemají problém jen ty děti s OMJ, plno dětí chybuje, mají nějakou tu dyslálii, takže to děláme taky takhle se všemi společně.*“ Anglicky mluvící holčička ze třídy jedné z respondentek, která se česky dorozumí, ale nemá správnou výslovnost a v některých situacích používá v českých vyjádřeních anglickou gramatiku, dochází v MŠ také na logopedii. Nepochází však do MŠ pravidelně, často do příštího sezení u logopeda zapomene, co se naučila, a proto tato forma péče není dostatečně efektivní.

Víte, jestli se dítě doma rozvíjí ve svém mateřském jazyce? Stává se, že děti nemají slovní zásobu ani v jednom jazyce.

Podle všech tří respondentek se rodiče dětem ve většině případů věnují a rozvíjejí je v jejich mateřském jazyce: *„Vím, že třeba ti vietnamští rodiče doma na děti mluví jen vietnamsky, se záměrem, aby se ten jazyk přenesl na ně, aby ho uměly.*“ Dvě z respondentek mají ve třídě děti, které umějí oba jazyky na podobné úrovni a přepínají z jednoho do druhého: *„Italský chlapeček, ten umí dobře jak italsky, tak česky, někdy i přepíná, ten má takové fajn rodiče, oni dbají na to, aby uměl mluvit v obou těch jazycích.*“ Další z respondentek uvedla, že chlapec bulharské národnosti nemá rozvinutou slovní zásobu v žádném jazyce. Rodiče se na něj snaží mluvit česky, ale nemají ještě češtinu na dostatečné úrovni: *„Jak máme toho bulharského chlapečka, tak ten má taky velmi chudou slovní zásobu, rodiče doma mezi sebou mluví bulharsky, na něj se snaží mluvit česky, ale nemají ještě češtinu dostatečně vyvinutou.*“ Často také pravděpodobně chlapce zaměstnávají sledováním pohádek či jiných videí na internetové stránce YouTube, odkud zná chlapec několik, často nevhodných či vulgárních slov v angličtině, která také často používá: *„A taky se nám často stává, že tento chlapeček na nás mluví anglicky a nejsou to žádná pěkná slova, asi to má odposlouchané z YouTube, televize, nebo z her, nebo co to ty děti dneska sledují, ale je to samé „Fuck you!“ a podobně, takové jako výrazy v angličtině, to on hodně užívá. Místo aby šel do češtiny, to jde radši do té angličtiny. Možná je čeština pro něj ještě těžká na výslovnost.*“ Rozvoj jazyka u dětí formou sledování YouTube uvedla i další respondentka.

Využíváte podpůrná opatření? Asistent/ snížený počet dětí ve třídě/ IVP/ speciální pomůcky

Dvě z respondentek využívají podpůrných opatření, ne však přímo pro děti s OMJ, ale např. snížený počet dětí ve třídě kvůli jejich nízkému věku: „*My tu máme snížený počet dětí, protože máme malé děti, ale jinak pro ty OMJ podpůrná opatření nevyužíváme.*“, nebo asistentku pro dítě s autismem, která ale v případě potřeby pomůže i s dětmi s OMJ: „*Máme asistentku, ta je tu sice kvůli autistickému chlapci, ale pomáhá nám i s dětmi s OMJ, když je potřeba.*“ Třetí respondentka nevyužívá podpůrných opatření, ale spíše podpory neziskových organizací, jak vyplývá z odpovědí na předchozí otázky. Uvádí také: „*Často ani žádná zvláštní podpora není potřeba, někdy je to o intuici a kreativnosti toho prostředí. Vždycky se dá nabídnout tomu dítěti něco trošičku víc.*“

Jste se současným přístupem k dětem s OMJ ve Vaší MŠ spokojen/a? Chtěl/a byste ještě něco dodat?

Dvě z respondentek pracují v MŠ teprve krátce a jedna z mateřských škol ani nemá mnoho zkušeností s dětmi s OMJ, tato problematika je pro ně novým tématem: „*My tu máme děti s OMJ teď nově, ani já tu nejsem dlouho, ale ptala jsem se kvůli vám a nic takového tu zatím nebylo, ani jsem neslyšela o té možnosti, že by měly děti třeba asistenta, který by mluvil tou jeho řečí. Ani že by někde měli víc dětí, které vůbec nerozumí, já myslela, že na to jsou pak nějaké ty speciální školy. Je to pro nás nové.*“ Třetí respondentka dodala, že je ráda, že se problematika vzdělávání dětí s OMJ v MŠ začala řešit na státní úrovni: „*Chtěla bych dodat, že jsem velmi ráda, že se o této problematice začalo mluvit na státní úrovni, že se pro to něco udělalo, protože dříve v naší republice nebyli cizinci takové jako žhavé téma a nikdo pro to nic nedělal. Ale teď si myslím, že ta podpora je už na velmi slušné úrovni.*“

5.3 Shrnutí rozhovorů respondentů

Z odpovědí respondentek vyplynulo, že jak s dětmi s OMJ, tak s jejich rodiči komunikují nejčastěji česky. V případě, že rodiče česky nerozumějí, domlouvají se s nimi spíše nonverbálně, nebo pro ně jako tlumočnick funguje dítě. V komunikaci s dětmi s OMJ učitelky využívají nonverbální komunikace prostřednictvím piktogramů, předmětů a gest, či nápodobu. Jedna z respondentek uvedla, že se pro větší pocit bezpečí chlapce s OMJ naučila několik slov v jeho mateřském jazyce. Žádná z respondentek nemá v MŠ kurz českého jazyka pro děti s OMJ. Všechny se dětem věnují individuálně během běžného dne v MŠ. Respondentky se shodly, že k problémům s porozuměním mezi učitelkou a dítětem dochází spíše v blízké době

po zařazení dítěte s OMJ do MŠ, s postupným získáváním vyšší úrovně jazyka a snazší komunikací se četnost problémů snižuje. Pro podporu multikulturního a inkluzivního prostředí učitelky zařazují aktivity s tématem odlišnosti mezi lidmi a pořádají projektové dny o poznávání jednotlivých kultur. Jedna z respondentek zařazuje do programu slavení svátků v MŠ také informování dětí o způsobu slavení jednotlivých svátků v jiných zemích. Všechny respondenty se shodly, že se rodiče dětí většinou doma v jejich mateřském jazyce rozvíjejí. Uvedly, že někteří rodiče se ale dětem málo věnují a nechají je koukat na videa na internetové stránce YouTube, proto nemají děti řečový základ ve svém mateřském jazyce, a naopak mají slovní zásobu např. v angličtině. Podpůrná opatření respondentky využívají, ne však pro děti s OMJ, ale např. asistenta pedagoga pro autistické dítě, či snížený počet dětí ve třídě kvůli jejich nízkému věku.

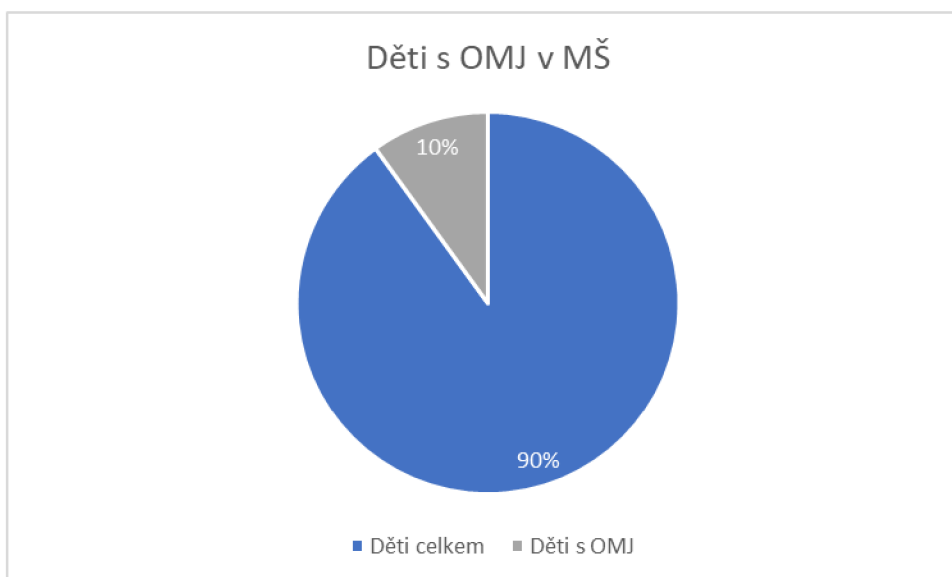
6 Vyhodnocení dotazníku

Respondenti byli získáváni prostřednictvím facebookových skupin pro učitelky mateřských škol, kam byl dotazník vložen spolu s definováním požadavků, které respondenti musejí splňovat. Respondent musel být učitelem či učitelkou MŠ a mít ve třídě dítě či více dětí s odlišným mateřským jazykem. Dotazníku se zúčastnilo 156 respondentů. Získávání dat trvalo 2 týdny.

6.1 Vyhodnocení dotazníku po jednotlivých otázkách

Otázky 1 a 2: Jaký je počet dětí ve Vaší třídě a kolik z nich má OMJ?

Obrázek 6: Děti s OMJ v MŠ

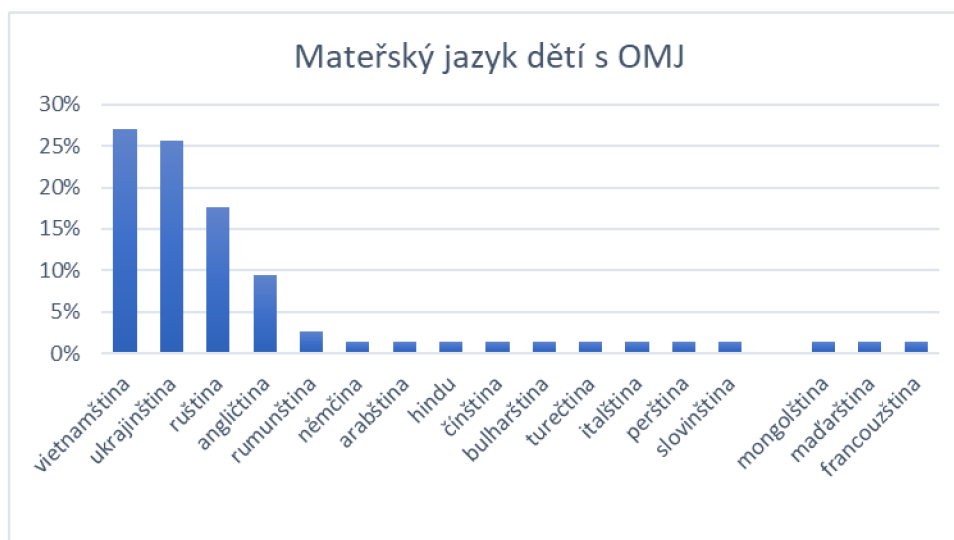


Zdroj: archiv autorky

Počty dětí ve třídách respondentů se pohybovaly mezi 28 a 3 dětmi. na jednu třídu průměrně vychází 20 dětí. Jako odpověď na otázku, kolik mají ve třídě dětí s OMJ respondenti uváděli všechna čísla na stupnici od 1 do 10. Nejméně tedy mají ve třídě jedno dítě s OMJ. Nejvyšší počet dětí s OMJ ve třídě je 10. Nejčastěji měli respondenti ve třídě dítě s OMJ jedno (52 %). Časté byly i 2 (12 %) a 3 (13 %). Graf znázorňuje že na jednu třídu, ve které vyučují respondenti dotazníku, vychází průměrně 10 % dětí s OMJ.

Otázka 3: Jaký je mateřský jazyk dětí s OMJ?

Obrázek 7: Mateřský jazyk dětí s OMJ

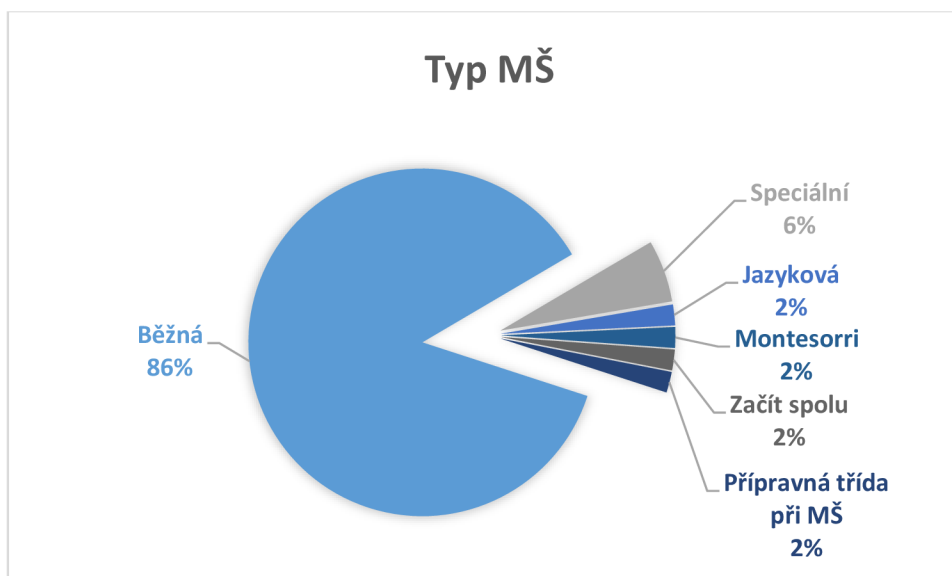


Zdroj: archiv autorky

Podle Ministerstva vnitra České republiky (2021) je v ČR podle národnosti nejvíce Ukrajinců (téměř 135 tisíc), Vietnamců (61 tisíc) a Rusů (38 tisíc), dále uvádí Poláky a Němce. V dotazníku vyšlo naopak nejvíce Vietnamců (27 %), Ukrajinců však jen o procento méně. Na třetím místě dotazník koresponduje se statistikou ministerstva, ruské děti uvedlo 18 % respondentů. Polské děti se v dotazníku vůbec neobjevily, německých pouze 1 %. Mezi odpověďmi se objevilo poměrně dost v ČR méně častých jazyků jako např. francouzština, perština, arabština či turečtina.

Otázka 4: Typ MŠ

Obrázek 8: Typ MŠ



Zdroj: archiv autorky

Mezi mateřskými školami podle očekávání výrazně převažovaly mateřské školy běžné (86 %), objevily se ale i respondentky z mateřských škol speciálních (6 %), jednoho zástupce zde měly i jazyková MŠ, Montessori a MŠ, která vyučuje na základě programu Začít spolu. Jedna z respondentek učí také v přípravné třídě při mateřské škole.

Otázka 5: Jakým způsobem komunikujete s rodiči dítěte s OMJ?

Obrázek 9: Způsob komunikace s rodiči

Jakým způsobem komunikujete s rodiči dítěte s OMJ?	Podíl (%)
Rodiče mluví česky	39%
Mluvíme s rodiči jazykem, kterému rozumějí (např. angličtina)	20%
Komunikujeme prostřednictvím e-mailu, SMS	12%
Poskytujeme rodičům informace v tištěné podobě v jazyce, kterému rozumějí	8%
Využíváme služeb tlumočnicka	6%
Komunikujeme prostřednictvím jiné třetí osoby než tlumočnicka (např. staršího sourozence dítěte)	5%
Máme notýsek, do kterého si píšeme s rodiči vzkazy	4%
Máme zavedenou nástěnku, na které visí důležité informace v jazyce, kterému rodiče rozumějí	2%
Nonverbální komunikace	2%
Dáváme rodičům informace v tištěné podobě v češtině, rodiče si je doma přeloží	1%

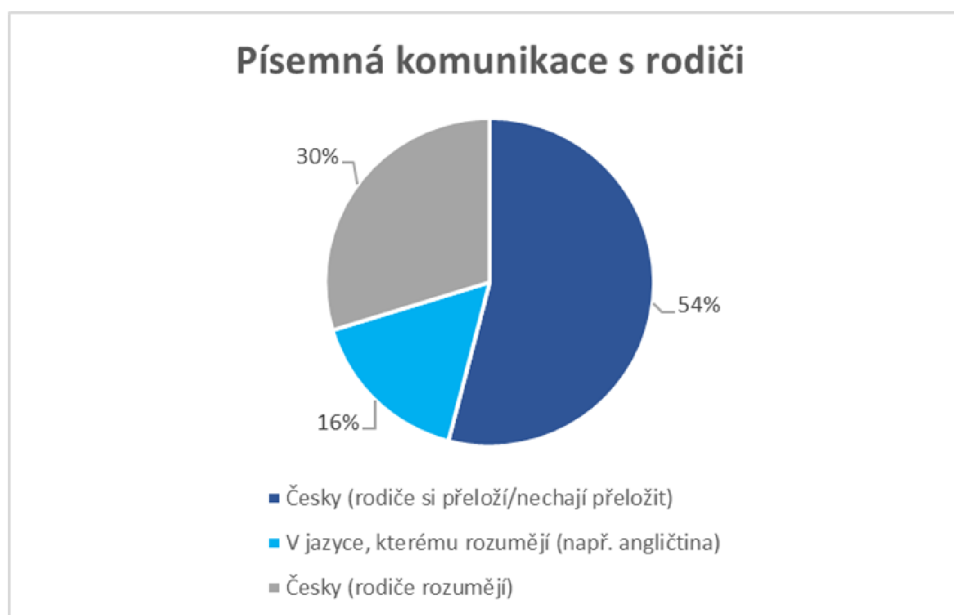
Zdroj: archiv autorky

Nejvíce respondentů (39 %) odpovědělo, že rodiče dětí s OMJ mluví česky, tudíž není problém se s nimi dorozumět. Pokud rodiče česky nerozumějí, Linhartová (2018) upozorňuje na možnost využití služeb tlumočnicka. Této možnosti využívá pouze 6 % učitelů. Velké

procento učitelů mluví s rodiči dětí jiným jazykem než čeština, nebo jejich mateřský jazyk, kterému obě strany rozumějí (např. angličtina). Písemnou formou s rodiči komunikuje 27 % pedagogů. Respondenti, kteří zaškrtnli možnost „Jiné“, uvádějí že s rodiči komunikují prostřednictvím jiné osoby než tlumočnicka, která česky rozumí. Třikrát byl uveden starší sourozenec dítěte, jednou chůva. Jeden z respondentů uvedl, že zprostředkovává rodičům informace v tištěné podobě v češtině a rodiče si je doma přeloží. Uvádí, že rodiče tento přístup vyžadují. Dva respondenti uvedli jako způsob komunikace s rodiči komunikaci nonverbální – tzv. „rukama-nohama“.

Otázka 6: Pokud komunikujete s rodiči písemně (prostřednictvím e-mailu, SMS, či notýsku) v jakém jazyce komunikace probíhá?

Obrázek 10: Písemná komunikace s rodiči



Zdroj: archiv autorky

Několik neziskových organizací pro podporu cizinců v ČR nabízí překlady do mnoha světových jazyků. Přesto více než polovina respondentů (54 %) uvedla, že písemně komunikují s rodiči dětí s OMJ v češtině, rodiče si zprávu přeloží, či nechají přeložit od známých nebo příbuzných a odpoví, 30 % učitelů si rodiči píše česky, protože rodiče česky rozumějí a 16 % používá pro písemnou komunikaci s nimi jiný jazyk, kterému obě strany rozumějí (např. angličtinu). Několik respondentů také doplnilo, že rodiče často na pokusy o písemnou komunikaci nereagují, takže s nimi musejí vše řešit osobně.

Otázka 7: Jakým způsobem dítěti zprostředkováváte běžné denní aktivity? (svačina, procházka...)

Obrázek 11: Komunikace s dítětem

Jakým způsobem dítěti zprostředkováváte běžné denní aktivity?	
Hovoříme na dítě pouze česky	44%
Pomocí piktogramů, předmětů, gest	32%
Používáme některá slova v mateřském jazyce dítěte	15%
Kombinujeme český jazyk a mateřský jazyk dítěte (většina je tlumočena/přeložena)	6%
Hovoříme na dítě jiným jazykem než jeho mateřským nebo češtinou	2%

Zdroj: archiv autorky

Nejvíce respondentů (44 %) používá při verbální komunikaci s dítětem pouze češtinu. Mateřský jazyk dítěte s OMJ používá v komunikaci s dítětem 21 % pedagogů. Nonverbální komunikaci pomocí piktogramů, předmětů a gest využívá 32 % respondentů. Dva respondenti uvedli, že s dítětem hovoří jiným jazykem než jeho mateřským, nebo češtinou, kterému obě strany rozumějí. V obou případech byla zmíněna angličtina.

Otázka 8: Jaké mají děti možnosti rozvíjet se v českém jazyce v MŠ?

Obrázek 12: Možnosti rozvoje

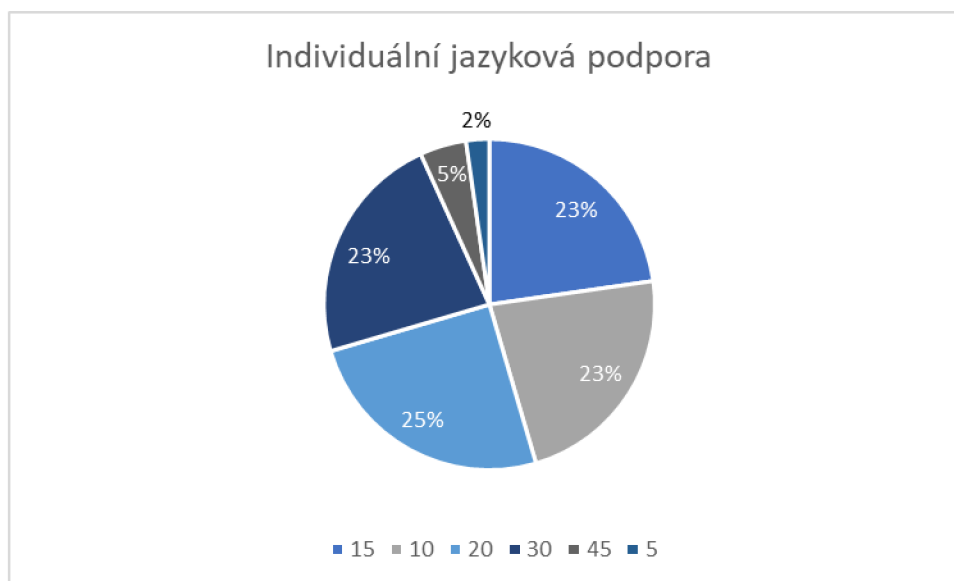
Jaké mají děti s OMJ v MŠ možnosti rozvíjet se v českém jazyce?	
Věnujeme se dítěti individuálně během běžného dne v MŠ (např. při ranních hrách procvičujeme slovní zásobu)	73%
Máme v MŠ kurz ČDJ (češtiny jako druhého jazyka)	14%
Nijak dítě v tomto směru nerozvíjíme	10%
Máme v MŠ logopedický kroužek	3%

Zdroj: archiv autorky

Kurzem českého jazyka v MŠ disponuje pouze 14 % respondentů, většina učitelů se dětem věnuje individuálně během běžného dne v MŠ (73 %), 10 % uvedlo, že dítě v tomto směru nerozvíjí. Dva respondenti doplnili, že pro rozvoj dětí s OMJ v českém jazyce využívají logopedický kroužek v MŠ.

Otázka 9: Pokud se dítěti individuálně věnujete během běžného dne, kolik minut denně tím zhruba trávíte?

Obrázek 13: Individuální jazyková podpora



Zdroj: archiv autorky

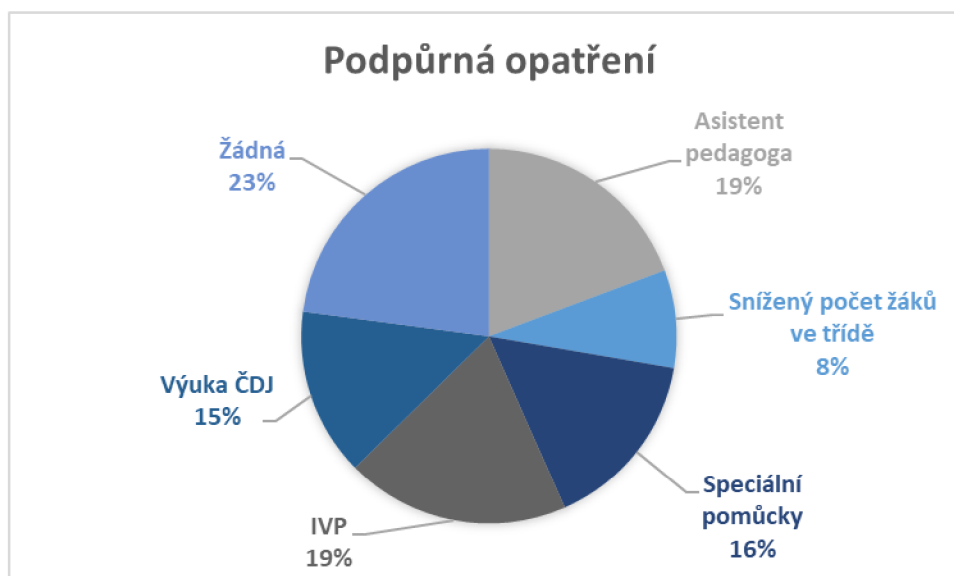
V průměru se respondenti individuálně věnují dětem s OMJ 20 minut denně. Nejdéle 45 minut (5 %) a nejkratší dobu 5 minut denně (2 %). Respondenti uváděli do poznámky, že záleží na okolnostech. Především na aktuálním počtu dětí ve třídě a časových možnostech.

Otázka 10: Pokud máte kurz Češtiny jako druhého jazyka v MŠ, kolikrát týdně a na jakou dobu (v minutách) do něj dítě dochází?

Z vyhodnocení odpovědí respondentů vyplývá, že děti obvykle docházejí do kurzů češtiny v MŠ jednou, nebo dvakrát týdně. Jen jedna z učitelek uvedla, že kurz v její MŠ probíhá sedmkrát týdně a lekce trvají 15 minut. Délka trvání lekcí se pohybovala mezi 15 a 90 minutami, nejčastěji však 30 minut. Děti navštěvují kurzy průměrně dvakrát týdně, lekce trvá v průměru 45 minut.

Otázka 11: Jaká podpůrná opatření využíváte?

Obrázek 14: Podpůrná opatření



Zdroj: archiv autorky

Z dotazníku je zjevné, že pedagogové využívají podpůrná opatření v nízké míře. Z odpovědí vyplynulo, že nejvíce respondentů (23 %) žádná podpůrná opatření nevyužívá. Asistenta pedagoga využívá 19 % respondentů, několik pedagogů doplnilo, že také mají asistenta pedagoga, ale ne pro děti s OMJ, ale např. pro děti s autismem. Tento asistent se však v případě potřeby dětem s OMJ také věnuje. Stejně procento respondentů pro podporu dětí s OMJ využívá také individuální vzdělávací plán. Speciální pomůcky pro děti s OMJ využívá 16 %, výuku češtiny jako druhého jazyka 15 %. Snížený počet dětí ve třídě pouze 8 % pedagogů.

Otázka 12: Jakým způsobem se snažíte dítě s OMJ podpořit v komunikaci s vrstevníky?

Obrázek 15: Podpora inkluzivního prostředí

Jakým způsobem se snažíte dítě s OMJ podpořit v komunikaci s vrstevníky?	
Zapojujeme děti do skupinových aktivit a aktivit ve dvojicích	43%
Zařazujeme aktivity/projektové dny pro přiblížení jeho národnosti, kultury, zvyků ostatním dětem	23%
Využíváme knížek a příběhů o toleranci k odlišnostem	20%
Slavíme v MŠ společně svátky odlišných zemí, ze kterých děti pocházejí	13%
Učíme všechny děti některá základní slova cizího jazyka	1%

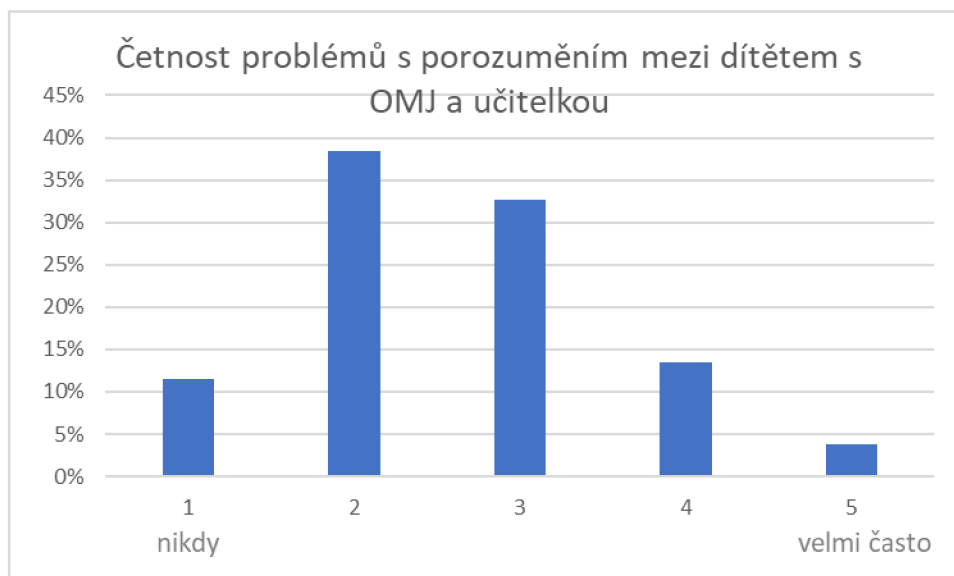
Zdroj: archiv autorky

Velká část respondentů (43 %) pro podporu komunikace s vrstevníky děti s OMJ zapojuje do skupinových aktivit a aktivit ve dvojicích. Aktivity nebo projektové dny pro přiblížení národnosti, kultury a zvyků dětí s OMJ ostatním dětem zařazuje do edukačního procesu 23 %

respondentů, 13 % slaví v MŠ svátky země, ze kterých děti s OMJ pocházejí, 20 % využívá knih a příběhů o toleranci k odlišnostem. Jeden respondent doplnil, že aby se děti s OMJ snáze zapojilo mezi vrstevníky učí všechny děti ve třídě některá základní slova jejich jazyka.

Otázka 13: Jak často dochází k problémům se vzájemným porozuměním mezi Vámi a dítětem s OMJ?

Obrázek 16: Problémy s porozuměním

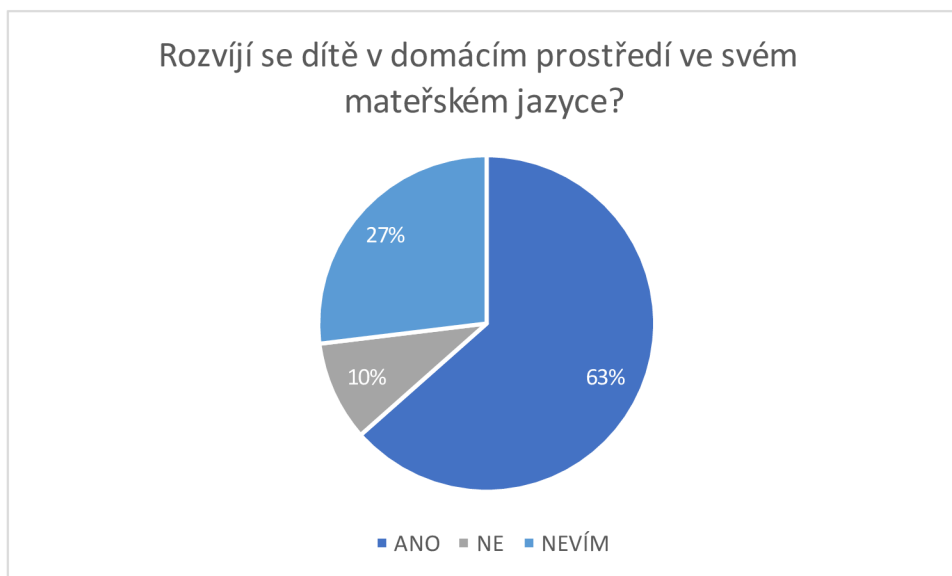


Zdroj: archiv autorky

Odpovědi na otázku, jak často dochází mezi pedagogem a dítětem s OMJ k problémům se vzájemným porozuměním mohli pedagogové volit na stupnici od 1 do 5, kde 1 znamená, že k problémům nedochází nikdy a 5 znamená, že jsou problémy velmi časté. Respondenti nejčastěji volili číslo 2, tedy že občas stane, že si učitel s dítětem nepochopí, ale tyto situace nenastávají často.

Otázka 14: Rozvíjí se dítě s OMJ doma ve svém mateřském jazyce?

Obrázek 17: Rozvoj mateřského jazyka v domácím prostředí



Zdroj: archiv autorky

Na tuto otázku více než polovina respondentů (63 %) odpověděla kladně. Výsledek by mohl vyjít rozdílně, 27 % respondentů totiž uvedlo, že o této problematice nemá informace.

Otázka 15: Prostor pro Váš komentář (dobrovolné)

Poslední otázka byla ponechána pro dobrovolný komentář a případné doplnění dotazníku. Ze 156 respondentů jich tuto možnost využilo 18. Většinou vysvětlovali svou odpověď u některé z otázek (tyto poznámky byly uvedeny pod konkrétní otázky), nebo zde sdělovali další informace o jejich MŠ či přístupu k dětem:

„V příštím roce máme mít v sedmitřídni MŠ asi 18 cizinců. 11 z Ukrajiny, 5 z Rumunska a 2 z Íránu. Podařilo se nám pro tyto děti získat 3 asistenty pedagoga na úvazek 0,5, takže se těmto dětem budou věnovat každý den individuálně. Ještě jednou týdně budou docházet na kroužek Hezky česky, který trvá 90 minut a děti se prostřednictvím her učí český jazyk.“

„Jsme mezinárodní škola, naše třída pouze s výukou pouze v jazyce českém, vhodná právě pro děti s OMJ.“

„Vzhledem k OMJ dítěte se vždy snažím, aby dítě dobře přivyklo na prostředí české školky, český jazyk, české zvyky. Děti ten rozdíl v podstatě nevidí, děti jsou strašně tvárné a flexibilní. Ani u jiné národnosti nikdy nebyl žádný problém se zapojením dítěte.“

Další z respondentek si stěžovala na neochotu cizinců, žijících v ČR, učit se českému jazyku: „Uvítala bych vyhlášku, kde rodiče dětí s OMJ musí i mimo MŠ navštěvovat cokoliv, kde je budou učit český jazyk. Rodiče by měli třeba do 3let složit nějakou komunikační zkoušku. Naše děti máme 3. rokem a maminka se naučila málo a otec vůbec. Doma mluví výhradně moldavsky.“

Poslední respondentka dodala: „Velice záleží na dítěti a prostředí ve kterém je.“ Toto tvrzení je velmi obecné, ale není možné s ním nesouhlasit.

6.2 Vyhodnocení hypotéz

6.2.1 Hypotéza 1

H1: Ve třídě s vyšším počtem dětí se učitelé dětem s OMJ individuálně věnují méně

K vyhodnocení hypotézy 1 v rámci dotazníkového šetření byl použit program MS Excel, v rámci něhož je možné vypočítat procentuální hodnoty, data standardizovat a výsledky vizualizovat v grafu. Pro vyhodnocení této hypotézy by byla v ideálním případě využita statistická metoda kontingenční tabulky. Z důvodu nedostatku a rozlišnosti dat nedošlo k praktickému využití, a proto níže práce popisuje tuto statistickou metodu pouze teoreticky.

Teorie statistického vyhodnocení

Statistická metoda kontingenční tabulky by byla zvolena z důvodu využití ordinálních dat – doba strávená individuální jazykovou podporou dítěte a počet dětí ve třídě. Kontingenční tabulka se snaží potvrdit vztah mezi těmito proměnnými.

Kardinální proměnné by byly transformovány právě do dvou skupin (tím vznikly ordinální proměnné). První skupina by obsahovala data o respondentech, kteří se dítěti věnují více než 15 minut a druhá skupina méně než 15 minut. Pro ověření síly vztahu mezi proměnnými jsou používány koeficienty pro ordinální proměnné. Ordinální koeficienty se nacházejí na intervalu $<-1;1>$ a interpretujeme je jako klasické korelační koeficienty. V tomto případě je možno použít koeficient gamma, založený na výpočtu konkordantních a diskordantních párů. Výhodnější je však využití kendallova tau-b, které upravuje gamu a používá se právě na čtvercové tabulky (v případě této práce 2x2). Čím dále od nuly se hodnota nachází, tím silnější je vztah mezi proměnnými. Pozitivní hodnota ukazuje, že při růstu první proměnné roste i druhá. Negativní hodnota značí, že s rostoucí první proměnnou druhá klesá. V případě tohoto vyhodnocení předpokládáme záporné hodnoty kendallova tau-b.

Závěrečná část analýzy zjišťuje, kde se vztah mezi proměnnými projevuje. Přesný vztah můžeme zjistit za pomoci Pearsonových adjustovaných standardizovaných reziduí. V jednotlivých buňkách bychom vyznačili všechna rezidua, jejichž hodnoty nabývají více než 1,96 a méně než -1,96. Cílem je nalezení interpretovatelné struktury v rozmístění signifikantních reziduí.

Očekávání je takové, že adjustovaná rezidua potvrdí vztah mezi vybranými proměnnými, který můžeme dále interpretovat. Pro toto statistické vyhodnocení by však bylo zapotřebí využití statistického programu, a proto se práce dále věnuje vyhodnocení dat pouze na základě jejich vizualizace. To umožňuje struktura a jednoduchost zkoumaných dat. (Univerzita Karlova, 2018)

Vyhodnocení pomocí vizualizovaných dat

Data zjištěná z dotazníkového šetření byla roztríděna a dána do tabulky níže. z těchto dat byly vytvořeny následující výsečové grafy, ze kterých je pozorovatelný trend, který měla hypotéza 1 zachytit. Výsledky však nejsou natolik jednoznačné, aby se dala hypotéza 1 s jistotou potvrdit či zamítnout.

Obrázek 18: Tabulka pro H1

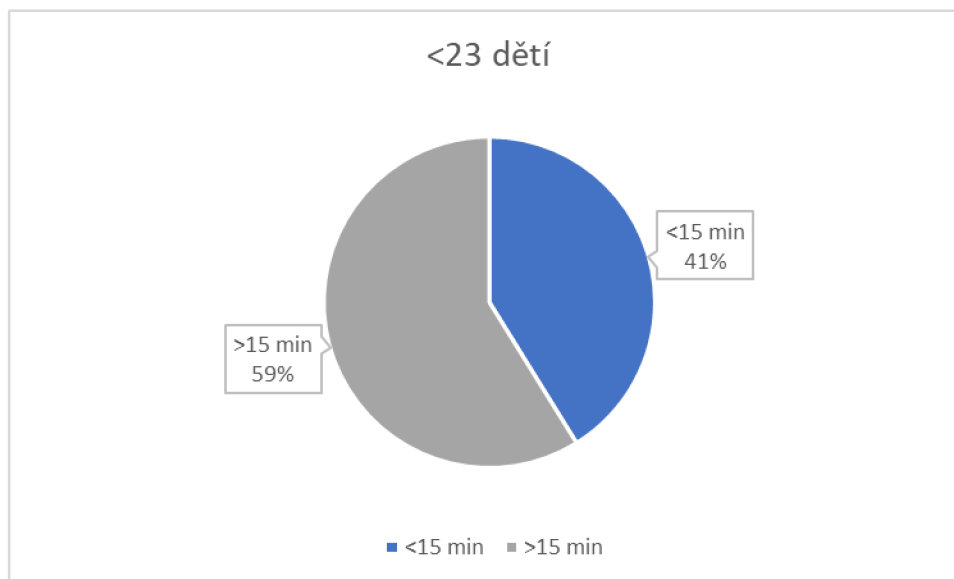
	<15 min	>15 min	Nevěnujeme se	Záleží na okolnostech
<23 dětí	21	30	9	6
>24 dětí	45	27	12	6

Zdroj: archiv autorky

V grafech nejsou zohledněny odpovědi – „nevěnujeme se“ a „záleží na okolnostech“, a to z důvodu větší přehlednosti porovnávaných dat. Tyto odpovědi však lze interpretovat stejným přístupem, kdy se dá trend sledovat, ale nelze jednoznačně potvrdit.

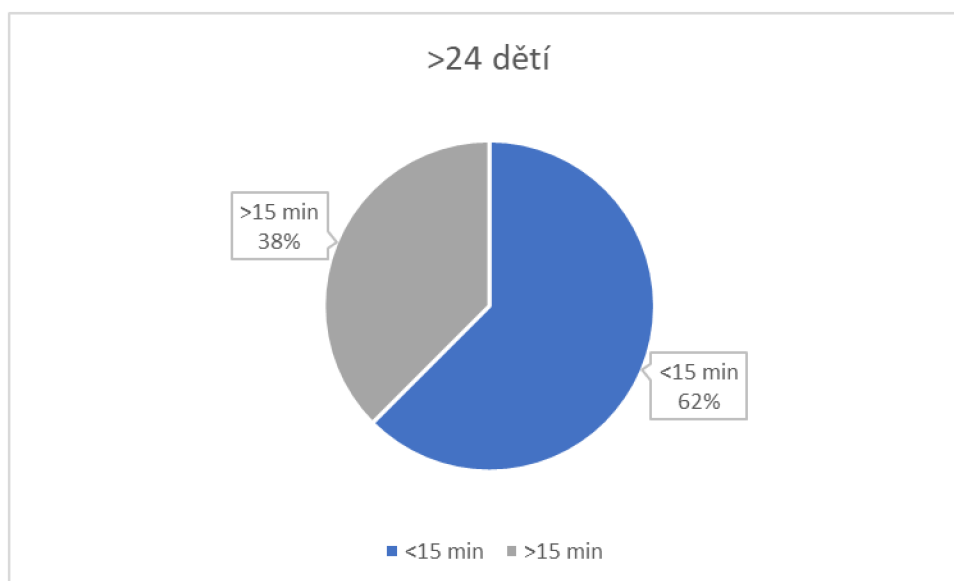
Z výsledků znázorněných v grafech vyplývá, že se pedagogové věnují dětem s OMJ více ve třídách s nižším počtem dětí. Data však nejsou natolik jednoznačná, aby se dala hypotéza s jistotou potvrdit nebo vyvrátit.

Obrázek 19: Méně než 23 dětí



Zdroj: archiv autorky

Obrázek 20: Více než 24 dětí



Zdroj: archiv autorky

6.2.2 Hypotéza 2

H2: Existuje souvislost mezi využitím mateřského jazyka dítěte s OMJ a nižší četností problémů s porozuměním

Hypotéza 2 se pokouší najít vztah mezi intenzitou problémů s porozuměním mezi pedagogem a dítětem s OMJ a mírou využití mateřského jazyka dítěte.

Na obrázku 21 je zobrazeno procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí. Jednotlivé odpovědi byly převedeny do procent z důvodu jejich nerovnoměrného rozložení. po tomto převedení lze výsledky interpretovat za pomoci grafu (obrázek 22).

V tabulce níže jsou zaznamenány odpovědi na škále 1-5. Hodnota 1 značí nulovou míru nedorozumění, hodnota 5 pak absolutní nedorozumění.

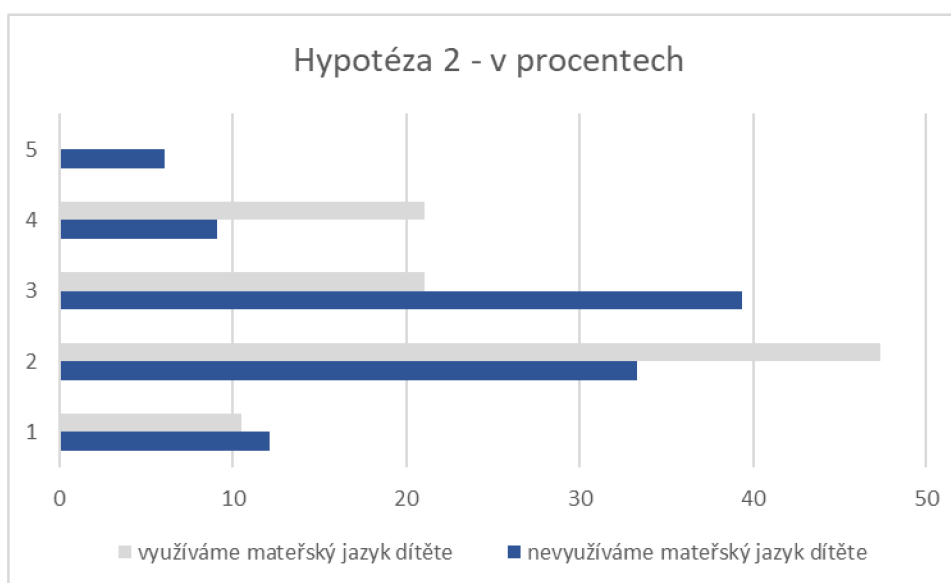
Obrázek 21: Tabulka výsledků pro H2

	1	2	3	4	5
nevyužíváme mateřský jazyk dítěte	12,1 %	33,3 %	39,4 %	9,1 %	6,1 %
využíváme mateřský jazyk dítěte	10,5 %	47,4 %	21,1 %	21,1 %	0,0 %

Zdroj: archiv autorky

Na základě vizualizovaných dat lze sledovat zkoumaný trend. Obecně lze tedy potvrdit, že využívání mateřského jazyka snižuje míru nedorozumění mezi pedagogem a dítětem. Pro statistické vyhodnocení však data opět nejsou natolik jednoznačná, aby se dalo potvrdit nebo zamítnout hypotézu 2.

Obrázek 22: H2 Graf



Zdroj: archiv autorky

Nižší míru nedorozumění (odpověď 1 a 2) uvedlo 57,9 % ze skupiny respondentů, kteří využívají mateřský jazyk dětí s OMJ. Naopak u skupiny respondentů, kteří mateřský jazyk dětí nevyužívají odpověď 1 a 2 uvedlo 45,4 % pedagogů. Vyšší míru nedorozumění (odpověď 4 a 5) uvádí 21,1 % respondentů ze skupiny využívající mateřský jazyk a 15,2 % učitelů nevyužívajících mateřský jazyk. To je také důvod, proč nelze hypotézu jednoznačně potvrdit.

6.3 Shrnutí výsledků dotazníku

Z výsledků dotazníku vyplývá, že rodiče jsou nejčastěji schopni domluvit se česky. Pokud tomu tak není, učitelé velmi často používají pro komunikaci s rodiči jiný jazyk než češtinu a mateřský jazyk rodičů, kterému obě strany rozumějí. Nejčastěji angličtinu. Mnohdy se však stává, že když nastane situace, kdy se rodiče česky, ani jinak nedorozumí stále komunikuje tzv. „rukama-nohama“. Pokud pedagogové komunikují s rodiči písemnou formou, většinou využívají český jazyk. Při verbální komunikaci s dítětem s OMJ v MŠ hovoří velké procento (44 %) učitelů na dítě pouze v českém jazyce. Někdy tento způsob komunikace doplňuje využitím piktogramů či gest. Pouze 21 % učitelů používá při komunikaci některá slova v mateřském jazyce dítěte.

Na otázku, jestli se děti v domácím prostředí rozvíjejí ve svém mateřském jazyce více než polovina respondentů (63 %) odpověděla kladně. Číslo by ale mohlo být i vyšší, 27 % respondentů totiž uvedlo, že o této problematice nemá informace. Kurz českého jazyka v MŠ má pouze 14 % respondentů, většina (73 %) se dětem věnuje individuálně. Zbýlých 10 % respondentů se dětem v tomto směru nevěnuje vůbec. Individuálně se dětem věnují průměrně 20 minut denně. Pokud dítě dochází do kurzu češtiny jako druhého jazyka, průměrně to bývá dvakrát týdně a lekce trvají průměrně 45 minut. Aktivity pro podporu inkluzivního a multikulturního prostředí v MŠ zapojuje 23 % učitelů. Knih a příběhů, které děti učí toleranci k odlišnostem, využívá 20 % pedagogů a slavení svátků odlišných zemí, ze kterých děti pocházejí, využívá 13 % učitelů. z podpůrných opatření jsou nejčastěji využívána asistent pedagoga a IVP (v dotazníku tyto dvě možnosti uvedlo 19 % respondentů), dále pak speciální pomůcky (16 %) a výuka češtiny jako druhého jazyka (14 %). Možnost sníženého počtu žáků ve třídě využívá pouze 7 % respondentů. Několik pedagogů také uvedlo, že čerpá podpůrná opatření, ale ne pro děti s OMJ, ale např. pro děti s autismem. Úkolem dotazníku také bylo potvrdit či vyvrátit dvě hypotézy. První byla, že se ve třídě s vyšším počtem dětí učitelé dětem s OMJ individuálně věnují méně. Z výsledků zobrazených v tabulce a grafu je zřejmé, že se pedagogové více věnují dětem s OMJ ve třídách s nižším počtem dětí. Data ale nejsou tak jednoznačná, aby se hypotéza dala s jistotou potvrdit či vyvrátit. Druhá hypotéza byla že existuje souvislost mezi využitím mateřského jazyka dítěte s OMJ a nižší četností problémů s porozuměním. Na základě vizualizovaných dat lze zkoumaný trend sledovat. Obecně lze tedy potvrdit, že využívání mateřského jazyka snižuje míru nedorozumění mezi pedagogem a dítětem. Pro statistické vyhodnocení však data opět nejsou natolik jednoznačná, aby bylo možno tuto hypotézu potvrdit či zamítnout.

7 Diskuze

První výzkumnou otázkou je, jak učitelé **přístupují k mateřskému jazyku** dětí s OMJ. V rozhovoru a dotazníku byly na toto téma vypracovány otázky, které se týkaly komunikace pedagogů s rodiči dětí s OMJ, míry použití jejich mateřského jazyka ve výuce a také se snažily zjistit, zda se děti rozvíjejí ve svém mateřském jazyce v domácím prostředí. z rozhovorů s respondenty a výsledků dotazníku vyplývá, že nejčastěji jsou rodiče schopni domluvit se česky. Pokud tomu tak není, učitelé velmi často používají pro komunikaci s rodiči jiný jazyk než češtinu a mateřský jazyk rodičů, kterému obě strany rozumějí. Nejčastěji angličtinu. META, o.p.s. (2021) poukazuje na možnost zažádat si na pomoc při komunikaci o tlumočnicka. Mnohdy se však stává, že když nastane situace, kdy se rodiče česky, ani jinak nedorozumí stále komunikuje tzv. „rukama-nohama“. Pokud pedagogové komunikují s rodiči písemnou formou, většinou využívají český jazyk. Podle Linhartová (2018) je v současné době dostupných mnoho textů přeložených do různých jazyků i možnost nechat si texty přeložit. Tyto služby nabízejí neziskové organizace pro podporu cizinců v ČR. na obhajobu učitelů je ale třeba uvést, že často texty v češtině sami vyžadují, aby se v jazyce rozvíjeli. Další otázkou bylo, jakým způsobem učitelé komunikují s dětmi s OMJ a do jaké míry používají jejich mateřský jazyk. Největší procento respondentů hovoří na dítě pouze česky. Někdy tento způsob komunikace doplňuje využitím piktogramů či gest. Pouze minimum učitelů používá při komunikaci některá slova v mateřském jazyce dítěte. Poslední otázkou k tématu přístupu učitelů k mateřskému jazyku bylo, zda jsou děti rozvíjeny v domácím prostředí ve svém mateřském jazyce. na tuto otázku více než polovina respondentů odpověděla kladně. Část respondentů ale uvedla, že o této problematice nemá informace.

Učitelky v rozhovorech uváděly, že děti mají dobrou slovní zásobu i v mateřském jazyce. Druhá výzkumná otázka byla jaké mají děti s OMJ v mateřských školách **možnosti rozvíjet se v českém jazyce**. Kurz českého jazyka v MŠ má pouze malé množství respondentů, většina se dětem věnuje individuálně. Desetina respondentů se dětem v tomto směru nevěnuje vůbec. Individuálně se dětem věnují průměrně 20 minut denně, což je výrazně více oproti doporučení Linhartové (2018) která uvádí jako vhodné věnovat se dítěti 15 minut dvakrát týdně. Pokud dítě dochází do kurzu češtiny jako druhého jazyka bývá to obvykle dvakrát týdně a lekce trvají průměrně 45 minut.

Třetí výzkumná otázka se ptá, jak učitelé **podporují multikulturní a inkluzivní prostředí** v MŠ. Linhartová (2018) doporučuje aktivity či projektové dny pro přiblížení národnosti, kultury a zvyků dětí s OMJ. Tyto aktivity zapojuje pouze čtvrtina učitelů. Podobné množství

pedagogů využívá knih a příběhů, které děti učí toleranci k odlišnostem. Do skupinových aktivit a aktivit ve dvojicích, což by se dalo považovat za samozřejmost, děti s OMJ zapojují jen téměř polovina respondentů. Jedna z respondentek uvádí, že pro podporu multikulturního prostředí učí všechny děti některým slovům jazyků dětí s OMJ. Čtvrtou a poslední výzkumnou otázkou je, do jaké míry jsou v MŠ využívána **podpůrná opatření** pro děti s OMJ. Podle organizace META, o.p.s. (2021) jsou často využívána podpůrná opatření pro děti s OMJ asistent pedagoga a IVP (v dotazníkú tyto dvě možnosti uvedla méně než čtvrtina respondentů), speciální pomůcky (které využívá 16 % respondentů), výuka češtiny jako druhého jazyka (14 % respondentů) či snížený počet žáků ve třídě (ten využívá pouze 7 % respondentů). Několik respondentů uvedlo, že čerpá podpůrná opatření, ale ne pro děti s OMJ, ale např. pro děti s autismem. Podpůrná opatření jsou tedy stále ještě poměrně málo využívána. Pro výzkumnou část práce byly stanoveny dvě hypotézy. První z nich byla, že **se ve třídě s vyšším počtem dětí učitelé dětem s OMJ individuálně věnují méně**. Z výsledků zobrazených v tabulce a grafu je zřejmé, že se pedagogové více věnují dětem s OMJ ve třídách s nižším počtem dětí. Data ale nejsou tak jednoznačná, aby se hypotéza dala s jistotou potvrdit či vyvrátit. Druhá hypotéza byla že **existuje souvislost mezi využitím mateřského jazyka dítěte s OMJ a nižší četností problémů s porozuměním**. Na základě vizualizovaných dat lze zkoumaný trend sledovat. Obecně lze tedy potvrdit, že využívání mateřského jazyka snižuje míru nedorozumění mezi pedagogem a dítětem. Pro statistické vyhodnocení však data opět nejsou natolik jednoznačná, aby bylo možno tuto hypotézu potvrdit či zamítnout.

Důvodem nevyhodnocení hypotéz statistickými metodami je struktura dat a nedostatek respondentů. Pro správné vyhodnocení by bylo zapotřebí zvolit více reprezentativní strukturu respondentů.

8 Závěr

Přestože se problematika výuky dětí s OMJ stává čím dál více aktuální, v České republice se této problematice nedostává dostatečné pozornosti. Podpora pedagogů a výuka nových pedagogů není dostatečná, a tak jsou pedagogové často nuceni při výuce improvizovat.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak předškolní pedagogové přistupují k mateřskému jazyku dětí s OMJ. Dále zmapovat možnosti rozvoje dětí v českém jazyce v mateřských školách, způsoby, jakými učitelé podporují multikulturní a inkluzivní prostředí v MŠ a míru využití podpůrných opatření pro děti s OMJ v MŠ.

Všechny dílčí cíle práce se podařilo naplnit, na výzkumné otázky byly nalezeny odpovědi a hypotézy byly částečně vyhodnoceny. Z důvodu nevhodné struktury dat a nedostatečného množství respondentů je však nebylo možné vyhodnotit statisticky. Byly však vyhodnoceny na základě grafů a jejich porovnání, kde je zkoumaná souvislost sledovatelná.

Výsledky práce potvrdily mé prvotní očekávání, že pedagogové využívají mateřský jazyk dětí s OMJ jen velmi málo. Stejně tak v komunikaci s rodiči využívají většinou pouze český jazyk, a to i v případech, kdy rodiče česky nerozumí. Spíše, než mateřský jazyk rodičů je v komunikaci mezi rodiči a učiteli využíván jiný jazyk, kterému obě strany rozumějí, nejčastěji angličtina. Pedagogové se nijak výrazně nezaměřují ani na podporu multikulturního a inkluzivního prostředí v MŠ. Míra využití podpůrných opatření je také poměrně nízká. Učitelé jednájí často spíše intuitivně.

Pedagogům mateřských škol bych doporučila metodiku organizace META o.p.s. s názvem Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách, která přehledně a výstižně mapuje doporučení, jak přistupovat k dětem s OMJ v MŠ.

Seznam použitých zdrojů

BEJČEK, J. M., 2019. Začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřských škol [online]. Praha: InBáze, 2019, 60 [cit. 2021-7-6]. Dostupné z: https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/01/metodika-pro-pedagogy_ms_verze_2.pdf

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

CUMMINS, Jim. Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Bilingual Research Journal [online]. 2001, 2001 [cit. 2021-7-4]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/254293794_Language_power_and_pedagogy_Bilingual_children_in_the_crossfire_by_J_Cummins

ČSÚ, 2016. Vývoj počtu cizinců v ČR podle typu pobytu 2004 - 2016 [online]. [cit. 2021-7-3]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/67291237/29002717_1g1.jpg/1a8f64eb-3622-4224-a830-fcfa9c29e99?version=1.1&t=1509451958543.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Natália TOFLOVÁ, 2015. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění - předškolní vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4500-7.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Natália TOFLOVÁ, 2015. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění - předškolní vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4500-7.

GAVORA, Peter, 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730707.

HANS, Anjali a Emmanuel HANS, 2014. Children acquire their mother tongue through various stages. SCHOLARS WORLD-INTERNATIONAL REFEREED MULTIDISCIPLINARY JOURNAL OF CONTEMPORARY RESEARCH [online]. 2014, 2014, 22 [cit. 2021-7-3]. ISSN 2320-3145. Dostupné z: http://irmjcr.scholarsworld.net/serve?blob-key=AMIfv94qcrf4M617-MyQ14ERD4edRUHgm7SmNchtpew1JApq51iM6pSx4bVjDnka2Yvivy70FpWBCEJqEi6G9Yc8YL22PrDnTsMfPQOOGNy4mgZJAR4sC7Tn0PtS1lXuNEYTIAUrbmRyup9b3noy71xsA0b_TXk5mSDzchrU9qTXnLZ1VJRgmr3I

- HELUS, Zdeněk, 2009. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- HENDL, Jan, 2016. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HURYCH, Martin, 2020. Jak zvýšit svoji přidanou hodnotu a vymanit se tak z konkurence [online]. [cit. 2021-6-13]. Dostupné z: <https://www.martinhurych.com/post/jak-zvysit-svoji-pridanou-hodnotu>
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: GRADA Publishing. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- ILJUK, Boris a Eva ŠVARCOVÁ, ed., 2008. Děti cizinců a reemigrantů na školách: etický rámec interakce: [sborník z konference]. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-466-8.
- JELÍNKOVÁ, Barbora a Markéta ZACHOVÁ, 2019. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole – inspirace z Norska i pro české základní školy. Komenský: časopis pro učitele základní školy [online]. 2019, 2019 [cit. 2021-7-4]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materske-skole-inspirace-z-norska-i-pro-ceske-zakladni-skoly#_ftn7
- JIROUTOVÁ, Michaela, 2020. Počty cizinců na českých školách [online]. [cit. 2021-6-26]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>
- KOMENSKÝ, Jan Amos, 2007. Informatorium školy mateřské. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1451-1.
- KOPECKÁ, Ilona, 2011. Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost. 1. díl. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3875-8.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- KROPÁČOVÁ, Jitka, 2006. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1511-9.
- KUTÁLKOVÁ, Dana, c2009. Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-598-7.

- KUTÁLKOVÁ, Dana, 2010. Vývoj dětské řeči krok za krokem. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LAŽOVÁ, Ladislava, 2013. Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.
- LECHTA, Viktor, ed., 2016. Inkluzivní pedagogika. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, 2018. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Praha: Meta - Společnost pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-88171-18-8.
- META, O.P.S., 2021. Podpůrná opatření v MŠ [online]. [cit. 2021-6-13]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms>
- MŠMT, 2018. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha, 2018 [cit. 2021-6-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>
- MŠ TLUMAČOV, 2021. Strukturované učení v MŠ Klubičko. Klubičko MŠ Tlumačov [online]. [cit. 2021-6-13]. Dostupné z: <https://www.skolka-klubicko.cz/strukturovane-uceni-v-ms-klubicko/>
- NJOGU, E. Kinyua, 2015. The influence of mother tongue on pre-school children's performance in the English language in Gachoka division, Embu County. Nairobi. University of Nairobi.
- OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. Předškolní pedagogika. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PŘIKRYLOVÁ, Tereza, 2020. Režim dne v MŠ [online]. [cit. 2021-6-13]. Dostupné z: <https://od-berusi.wixsite.com/blog/post/rezim-dne-vms>
- PUNCH, Keith, 2008. Základy kvantitativního šetření. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- RADOSTNÝ, Lukáš, 2011. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2005. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

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

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2012. Základy speciální pedagogiky. 2012. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-176-0.

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

TOUMPANIARI, Konstantina, Sofie LOYENS, Myrto-Foteini MAVILIDI a Fred PAAS, 2015. Preschool Children's Foreign Language Vocabulary Learning by Embodying Words Through Physical Activity and Gesturing. Educational Psychology Review [online]. 27(3), 445-456 [cit. 2021-3-21]. ISSN 1040-726X. Dostupné z: doi:10.1007/s10648-015-9316-4

UNIVERZITA KARLOVA, 2018. Analýza kontingenčních tabulek. Praha: UK. Dostupné také z: <https://ksoc.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/76/2018/09/Jak-analyzovat-kontingen%C4%8Dn%C3%AD-tabulky.pdf>

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYHLÍDALOVÁ, Jana, 2016. Vývoj řeči je jako růst stromu [online]. [cit. 2021-6-26]. Dostupné z: <https://www.kidtown.cz/blog/vyvoj-rci-je-jako-rust-stromu/>

Děti světa [online]. [cit. 2021-6-26]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/25614291617409702/>

Začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřských škol [online]. [cit. 2021-7-6].

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2020. Školská poradenská zařízení (ŠPZ). Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha [cit. 2021-7-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: PYRAMIDA POTŘEB	10
OBRÁZEK 2: JAZYKOVÝ STROM.....	20
OBRÁZEK 3: BERLÍNSKÝ ADAPTAČNÍ PLÁN	26
OBRÁZEK 4: KOMUNIKAČNÍ KARTY 1	28
OBRÁZEK 5: KOMUNIKAČNÍ KARTY 2	28
OBRÁZEK 6: DĚTI S OMJ V MŠ.....	46
OBRÁZEK 7: MATEŘSKÝ JAZYK DĚTÍ S OMJ	47
OBRÁZEK 8: TYP MŠ.....	48
OBRÁZEK 9: ZPŮSOB KOMUNIKACE S RODIČI.....	48
OBRÁZEK 10: PÍSEMNÁ KOMUNIKACE S RODIČI	49
OBRÁZEK 11: KOMUNIKACE S DÍTĚTEM.....	50
OBRÁZEK 12: MOŽNOSTI ROZVOJE.....	50
OBRÁZEK 13: INDIVIDUÁLNÍ JAZYKOVÁ PODPORA	51
OBRÁZEK 14: PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	52
OBRÁZEK 15: PODPORA INKLUZIVNÍHO PROSTŘEDÍ	52
OBRÁZEK 16: PROBLÉMY S POROZUMĚNÍM.....	53
OBRÁZEK 17: ROZVOJ MATEŘSKÉHO JAZYKA V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ.....	54
OBRÁZEK 18: TABULKA PRO H1	56
OBRÁZEK 19: MÉNĚ NEŽ 23 DĚTÍ	57
OBRÁZEK 20: VÍCE NEŽ 24 DĚTÍ.....	57
OBRÁZEK 21: TABULKA VÝSLEDKŮ PRO H2	58
OBRÁZEK 22: H2 GRAF.....	58

Seznam příloh

Příloha 1 – Přepis rozhovorů

Příloha 2 – Otázky na rozhovor

Příloha 3 – Otázky k dotazníkovému šetření

Příloha 1

Rozhovor 1

X: „*Můžeme se tedy do toho dát. Jako první otázku tady mám kolik dětí máte ve Vaší třídě celkově a kolik máte dětí s OMJ?*“

Y: „*Ve třídě máme 12 dětí z legračního důvodu, máme totiž třídu ve třetím patře, takže tu musí být z bezpečnostních důvodů méně dětí. a právě proto nám do třídy dávají děti, které potřebují individuálnější přístup. Děti s OMJ máme 4, pak ještě jednoho autistického chlapečka.*“

X: „*Dobře, děkuji, a jaký je mateřský jazyk těch dětí s OMJ?*“

Y: „*Máme tady tříletého ruského chlapečka, německého chlapce, anglickou holčičku a rusko-německého chlapce.*“

X: „*Ti jsou jak staří?*“

Y: „*To jsou předškoláci.*“

X: „*Aha, dobře, a když komunikujete s jejich rodiči, jak to probíhá? Rozumějí česky?*“

Y: „*Všichni rodiče rozumějí česky, kromě těch rusko-německých a tatínka té anglické holčičky.*“

X: „*Jak se s nimi tedy domlouváte?*“

Y: „*S těmi rusko-německými tak „rukama-nohama“. Stejně tak vlastně i s anglickým tatínkem, na schůzky ale chodí raději maminka, která rozumí. Někdy nám také s komunikací pomáhají děti.*“

X: „*Děti vám dělají tlumočníky? a písemně rodičům informace nepodáváte?*“

Y: „*Jo, jo. Ne, písemně ne, všechno vyřídíme tady v MŠ. Vždycky se nějak domluvíme.*“

X: „*Thumočníka nebo nějakou jinou podporu jste tedy nikdy nepoužívali?*“

Y: „*Ne, ne, žádné zvláštní formy komunikace nepoužíváme. Já jsem tady teprve krátce, tak nevím, jak to tady bylo předtím.*“

X: „*Dobře, to by bylo k téhle otázce všechno a teď bych se chtěla zeptat, jak na tom byly děti s češtinou, když přišly do školky?*“

Y: „*Anglická holčička mluví česky dobře, ale občas do toho plete anglickou gramatiku. Ruský chlapeček se učí vše od začátku. Pořád má hodně malou slovní zásobu. Německý kluk hodně přepíná mezi jazyky. Je bilingvní.*“

X: „Mhm, a jak na děti, které nerozumí, nebo jen málo, mluvíte normálně během dne? Jako třeba když jim chcete říct, že mají uklízet, nebo tak?“

Y: „Na ruského chlapečka, který nejdřív vůbec nerozuměl, jsme nejdřív zkusili mluvit česky, ale nechápal nás, tak jsme začali používat ty piktogramy, obrázky, nebo různé gesta. Ze začátku hodně plakal, tak jsme se naučili pár slov rusky, to mu pomohlo, aby se uklidnil. Máme taky ve školce ukrajinskou asistentku, ta nám občas pomohla.“

X: „Tu asistentku nemáte ve vaší třídě?“

Y: „Ne, ne, ta je z... vedlejší třídy. Ale přijde nám vypomoct, když je potřeba. Třeba na zahradě nám ale pomohla, nebo když nemohl usnout, tak ho přišla uspat.“

X: „Tak aspoň tak.“

Y: „Taky bylo hezké, že se i starší děti snažily chlapečkovi pomáhat, odposlouchaly od nás ta ruská slova a zkoušely tak na něj mluvit. Pak si chtěl hrát i s většími dětmi, tak jsem se snažila, aby ho neodstrkovaly...“

X: „Jo, to je hezké, že k němu byly děti takhle kamarádské. To je super. Chtěla bych se ještě zeptat, máte tu často problém, že si s dítětem s OMJ vzájemně nerozumíte? Asi hlavně s tím ruským chlapečkem, který se česky teprve začíná učit.“

Y: „Málo, spíše ze začátku, ale to jsme pak vyřešili těmi piktogramy. Také to bylo ale asi kvůli období vzdoru u toho tříletého chlapečka. Často jsme si totiž mysleli, že nerozumí, ale zjistili jsme, že nás jen zkouší.“

X: „Dělal, že nerozumí, ale rozuměl?“

Y: „Jo, jo. Je to u něj v rodině nejmladší dítě, je trochu rozmazlený a zvyklý všechno si vynutit.“

X: „To je zajímavé, nenapadlo by mě, že je třeba dát si pozor i na tohle. Mám tady další otázku. Jak se snažíte děti s OMJ podpořit, aby lépe zapadli mezi vrstevníky? Děláte nějaké aktivity, kde se děti můžou něco dozvědět třeba o jejich kultuře a zvycích?“

Y: „Na červen máme v plánu probírat různé země, asi to uděláme formou nějakých projektových dnů, aby děti poznaly něco o kultuře těch cizinců. Když slavíme svátky, nebo nějaké takové velké události, tak si s dětmi říkáme, jak to chodí v těch jiných zemích.“

X: „To je super přístup. Ještě bych se chtěla zeptat, máte ve školce kurz češtiny, nebo se dětem věnujete individuálně?“

Y: „Kurz žádný nemáme, ale individuálně se snažíme dětem věnovat, co to jde, při ranních hrách, nebo venku.“

X: „Co třeba s nimi děláte?“

Y: „Ráno si třeba procvičujeme barvy s barevnými kamínky, popisujeme obrázky atd., venku pojmenováváme okolí, nebo děláme řečové činnosti v kroužku.... a při každé příležitosti si беру děti s OMJ individuálně stranou a snažím se je naučit třeba nějaké nové názvy věcí.“

X: „A jak je to při skupinových činnostech?“

Y: Snažím se, aby se ty děti pořád zapojovaly, všechno jim vysvětlit. Hodně nám pomáhají písničky, říkanky. Při hudebních činnostech si vysvětlíme, o čem je písnička, ukážeme si obrázky, jak to jde za sebou, spojujeme zpěv s pohybem, takže se všichni zapojí. U starších dětí s OMJ se snažím při tom zpěvu dávat pozor na výslovnost. a snažím se ty děti zaujmout, aby je to bavilo. s vyjadřováním má problém i autistický chlapeček. Děláme kruhy, kde se mluví o emocích s pomocí obrázků, to je pro děti s OMJ taky prospěšné. Anglická holčička dochází tady v MŠ na logopedii, maminka ji ale moc do školky nedává, často jezdí místo toho třeba na chalupu. Zkoušeli ji i dávat do jiné školky, že se jí u nás nelíbí. Když tu je, stejně si hraje spíš sama, nechce se zapojit, je taková introvertní. Je škoda, že ji rodiče nedávají do MŠ pravidelně...“

X: „To je škoda, takhle se v té češtině moc nerozvíjí... a jak jsou na tom děti se svým mateřským jazykem? Víte, jestli je doma rodiče rozvíjejí? Jak s nimi mluví? Prý se často stává, že děti nemají slovní zásobu ani v jednom jazyce.“

Y: „Ten ruský chlapeček je ještě malý, anglická holčička vím že ano, té se doma věnují, vím, že i kouká na YouTube na různé pohádky a taková ta výuková videa anglicky, německý chlapeček hodně mluví německy, má docela slovní zásobu, tak bych řekla, že se mu taky věnují.“

X: „Dobře, děkuji, ještě bych se chtěla zeptat, jestli využíváte podpůrná opatření pro děti s OMJ?“

Y: „Máme ten snížený počet dětí ve třídě a taky asistentku, ta je tu sice kvůli autistickému chlapci, ale pomáhá nám i s dětmi s OMJ, když je potřeba.“

X: „Mhm, děkuji, a ještě otázka na závěr. Jste se současným přístupem k dětem s OMJ ve Vaší MŠ spokojená? Nebo chtěla byste ještě něco dodat?“

Y: „*Já jsem vlastně o spoustě těch možností ani nevěděla, snažíme se fungovat, tak jak jsme a jsem v MŠ teprve krátce. Ale snažíme se těm dětem věnovat, co to jde.*“

X: „*Jasně, tak jo, tak vám moc děkuji za rozhovor.*“

Y: „*No není zač a zvládněte tu bakalářku.*“

X: „*Děkuji!*“

Rozhovor 2

X: „*Ještě jednou vám moc děkuji, že jste ochotná se mnou udělat rozhovor.*“

Y: „*Tak jdeme na to?*“

X: „*Dobře. Pro začátek bych se tedy chtěla zeptat, kolik máte dětí ve vaší třídě a kolik z toho je dětí s OMJ?*“

Y: „*Děti máme 24 a máme 3 děti s OMJ.*“

X: „*Mhm, a jaký je jejich mateřský jazyk?*“

Y: „*Máme tady bulharštinu a dvakrát ukrajinštinu.*“

X: „*A jejich rodiče umějí česky?*“

Y: „*My máme štěstí, že rodiče už česky něco rozumějí. Neumí ještě dobře, ale dá se s nimi domluvit. Cokoli se s nimi bavíme, není potřeba nic překládat. Písemně jim podáváme informace také v češtině, oni to tak vyžadují, nechtějí, abychom komunikovali v tom jejich jazyce.*“

X: „*Já jsem se ptala, protože tu mám otázku, jak s nimi komunikujete, pokud nerozumějí.*“

Y: „*Měli jsme tu vietnamské dítě, které mělo rodiče, kteří česky vůbec nerozuměli a na ty jsme používali Google překladač. Co jsme potřebovali, to jsme si tam vložili a tímto způsobem jsme komunikovali. Nicméně je to už nějaká doba, teď už jsou portály pro cizince, kde už je spousta věcí přeložených v mnoha jazycích, třeba různé dokumenty, které jsou potřeba k zápisu a také je možno požádat o překladatele, to už jsem taky zažila. Jednou sem přišli rodiče, už si vůbec nemůžu vzpomenout jaké byli národnosti a všechny ty informace a věci kolem zápisu řešili přes toho překladatele.*“

X: „*Ano, o těchto možnostech vím. Píše o nich organizace META ve své metodice.*“

Y: „Ano, tu metodiku jsem viděla, ta je dobře vypracovaná. Ale pojďme na další otázku, já bych byla schopna se rozpovídat a pak bych tady povídala hodiny.“

X: „Dobře, další otázka je, jak na tom byly děti s češtinou při vstupu do MŠ a jak se posunuly.“

Y: „Jeden chlapeček, který je tu nový, ten česky vůbec česky neumí, ti ostatní už žijí v ČR několik let, takže už trochu češtinu znají. Jen jedno dítě nám teď čerstvě přijelo z Ukrajiny a nerozumí vůbec ničemu. Dříve jsme tu také měli vietnamské děti. U nich třeba jeden z rodičů uměl česky a druhý ne, doma mluvily vietnamsky a česky mluvily jen ve školce.“

X: „A když tu máte dítě, které vůbec nerozumí, jak na něj mluvíte, nebo jak mu zprostředkováváte takové ty běžné denní aktivity jako třeba že se půjde na procházku?“

Y: „Dítě nejdříve necháme adaptovat se a dělat nápodobou to samé, co ostatní děti. Učitelky se mezi sebou domluví, řeknou jméno toho dítěte a předvedou třeba i nějakými gesty, co se bude dělat a dítě je napodobí. Ale snaží se i říkat to slovo pro tu činnost, ať to to dítě slyší.“

X: „Stává se často, že si s dítětem s OMJ vzájemně neporozumíte? Jak takové situace řešíte?“

Y: „Loni přijel chlapeček z Ukrajiny, a ten si nemohl vůbec tady na to prostředí zvyknout a byl agresivní, asi protože nám neuměl říct, co chtěl. a tam nejenom na ten vztek jsme koupili takového „Zlouna“ jsme tomu říkali, je to takový... jak bych to popsala... takový „bobik“ veliký, tak se do toho chodil vymlátit. To slouží k tomu, když má v sobě dítě nějakou agresi, aby to ze sebe mohlo „vyndat“. a pro toho jsem si požádala zase z nějakých prostředků o podporu pro cizince, měl myslím měsíc intenzivní pomoc další osoby. a používali jako pomůcku obrázky, to si pamatují, a taky věci denní potřeby. Takové ty věci kolem nás, které bereme jako samozřejmost. a jeho to moc bavilo. a tohle nám moc pomohlo od té agrese. Teď zrovna nám přišel formulář, kde jsme vyplňovali, kolik máme cizinců, aby nám mohla být dána podpora. a když se to dítě dostane do psychologicko-pedagogické poradny, tak je taky možné čerpat přes ně nějaké prostředky. Myslím, že teď už je ten systém dobře propracován.“

X: „Vidím, že tuhle problematiku máte dobře zámknutou. i že si žádáte o tu podporu, to je super.“

Y: „Jo, my hodně využíváme ty neziskovky, je to super, že je teď už více možností, než bylo dříve.“

X: „To jo. Můžeme tedy jít na další otázku. Jak se snažíte dítě podpořit, aby dobře zapadlo mezi vrstevníky? Myslím různé takové ty aktivity pro přiblížení jiných kultur a tak.“

Y: „Když jsem měla hodně těch vietnamských dětí, tak jsem chtěla udělat dny vietnamské kultury, ale bylo hodně těžké sehnat někoho, kdo by do toho se mnou šel. Pak se našla jedna maminka, že je to skvělý nápad, že do toho se mnou půjde, začaly jsme na tom dělat a oni se pak přestěhovali za nemocnou maminkou na druhý konec republiky. Takže takhle to moc nevyšlo. Nicméně máme ve školce taková ta témata týkající se různých národností, jako takové té jinakosti, že ne všichni vypadáme stejně. V rámci tohoto tématu se dá s tímhle hodně pracovat.“

X: „Dobře, děkuji, to mi stačí a jaké mají děti možnosti rozvíjet se u vás ve školce v češtině? Kurz češtiny asi nemáte, jak jsem pochopila? Věnujete se tedy dětem individuálně normálně během běžného dne ve školce?“

Y: „Kurz žádný nemáme, to ne, to bychom museli mít nějakého lektora, ale měla jsem tady tu podporu přes NIDV, pak čerpáme ta opatření z psychologicko-pedagogické poradny, když tam dítě dojde. Snažíme se pro dítě vytvořit bezpečné prostředí a brát si ho stranou, když je příležitost a rozvíjet ho v tom českém jazyce. Když jsem měla asistentku, tak jsem byla ráda, když si ho i ta asistentka brala. Myslím, že když se chce, tak to vždycky jde, vyjít vstříc té jinakosti.“

X: „To určitě dá. Ještě tu mám otázku, jestli se děti s OMJ rozvíjejí doma ve svém mateřském jazyce. Stává se totiž, že děti nemají slovní zásobu ani v jednom jazyce.“

Y: „Vím, že třeba ti vietnamští rodiče doma na děti mluví jen vietnamsky, se záměrem, aby se ten jazyk přenesl na ně, aby ho uměly. a my jsme jim vždycky říkali, že by bylo fajn, aby ty děti brali i mezi Čechy nějakým způsobem, protože jsem u těch dětí žádala o odklad, protože neměli vůbec zvládnutou češtinu a oni nechtěli. Nechtěli, chtěli to mít tímto způsobem. Trochu jsem měla strach, protože ty děti měly v češtině velmi chudou slovní zásobu, ale když jsem je pak viděla jako školáky, tak se rozmluvili výborně. V té školce spíš jen pasivně nasávali tu slovní zásobu, oni rozuměli výborně, ale nemluvili. a ve škole se ten jazyk tak rozvinul tím, jak začali psát a číst. a vlastně se tam propojila ta ruka, ta motorika, vizualizace a pak ten sluch, protože jak se s nimi učitelky učí ta písmenka různými způsoby, tak se všichni naučili krásně česky. Jak máme toho bulharského chlapečka, tak ten má taky velmi chudou slovní zásobu, rodiče doma mezi sebou mluví bulharsky, na něj se snaží mluvit česky, ale nemají ještě češtinu dostatečně vyvinutou. a taky se nám často stává, že tento chlapeček na nás mluví anglicky a nejsou to žádná pěkná slova, asi to má odposlouchané z Youtube, televize, nebo z her, nebo co to ty děti dneska sledují, ale je to samé „Fuck you!“ a podobně, takové jako výrazy v

angličtině, to on hodně užívá. Místo aby šel do češtiny, to jde radši do té angličtiny. Možná je čeština pro něj ještě těžká na výslovnost. “

X: „To je asi v dnešní době hodně časté, že rodiče dají dětem telefon, aby od nich měli chvíli pokoj a moc je nehlídají a děti si tam pak pouštějí takovéhle hlouposti. No, děkuji vám za vyčerpávající odpověď, už se blížíme ke konci. Mám tady otázku, jestli využíváte pro děti s OMJ podpůrná opatření. “

Y: „Podpůrná opatření vyloženě ne, spíše využíváme možnosti těch neziskových organizací. Často ale ani žádná zvláštní podpora není potřeba, někdy je to o intuici a kreativnosti toho prostředí. Vždycky se dá nabídnout tomu dítěti něco trošičku víc. “

X: „To souhlasím. a chtěla byste na závěr ještě něco dodat? “

Y: „Chtěla bych dodat, že jsem velmi ráda, že se o této problematice začalo mluvit na státní úrovni, že se pro to něco udělalo, protože dříve v naší republice nebyli cizinci takové jako žhavé téma a nikdo pro to nic nedělal. Ale teď si myslím, že ta podpora je už na velmi slušné úrovni. i když bych řekla, že pro ty mateřinky... ne, už se to taky vyrovnalo, taky tam máme své možnosti. “

X: „Tak vám mockrát děkuji za rozhovor. “

Y: „Nemáte zač, a vy studujete v Plzni? “

X: „Ne, ne, v Budějovicích. “

Y: „Aha, tady u nás. Tak to můžete mít praxi tady u mě. “

X: „Praxi už mám za sebou, ale děkuji. “

Y: „Tak to se nedá nic dělat, tak vám přeji, ať to studium úspěšně dokončíte! “

X: „Tak vám moc děkuji! “

Rozhovor 3

X: „Slyšíme se? “

Y: „Jo jo, já vás slyším. Tak můžeme začít. “

X: „Tak jo, mám tu první otázku, kolik máte ve třídě dětí a kolik z nich má OMJ. “

Y: „Dětí mám 17 a s OMJ jsou dvě. “

X: „Jaký je jejich mateřský jazyk? “

Y: „*Italština a ukrajinština.*“

X: „*Jé, italština, to je zajímavé. a jak komunikujete s rodiči? Rodiče rozumí česky?*“

Y: „*Rodiče toho italského chlapečka oba pocházejí z Itálie, tatínek má oba rodiče italské a maminka má mámu Italku a tátu Čecha. Maminka mluví česky výborně, takže vše vyřizují přes ni, tatínek česky nemluví. na ukrajinské rodiče mluvím také česky, neumí česky dobře, ale dorozumíme se.*“

X: „*Aha, tak to je dobré, když se dorozumíte. a jak na tom byly s češtinou děti, když přišly do MŠ a jak se posunuly?*“

Y: „*Italský chlapeček umí oba dva jazyky, mluví normálně česky, ale má italský přízvuk a občas přehazuje slovíčka, ten slovosled, ale nikdy jsem neměla problém, že bych mu nerozuměla. Ukrajinská holčička nejdříve moc nerozuměla, teď už něco rozumí, ale slovíčka spíš jen málo používá. Zatím má slovní zásobu spíš jen pasivní. Když s ní procvičuji češtinu, tak po mně opakuje, ale sama česky moc nemluví, ona je taková spíš uzavřenější.*“

X: „*Mhm, jak mluvíte s tou holčičkou, když vám nerozumí?*“

Y: „*Ze začátku jsme jí ukazovali piktogramy a snažili jsme se, aby si zvykla na nějaké signály, jako třeba když zazvoní zvoneček, že se má uklízet. To odpozorovala, ale snažili jsme se jí i při tom říkat ten název pro tu činnost, aby si to zafixovala, teď už něco rozumí a zvykla si.*“

X: „*Řešíte často situaci, kdy si s dítětem vzájemně neporozumíte?*“

Y: „*Teď už moc ne, ale když jsme si nerozuměli a dítě třeba plakalo, tak jsme se snažili ukazovat nějaké obrázky, piktogramy, jestli je to to, co chce.*“

X: „*Snažíte se děti s OMJ nějak podpořit, aby zapadli mezi ostatní děti?*“

Y: „*V rámci nějakého probírání odlišností chceme udělat nějaké povídání o tom státu, odkud jsou, udělat třeba italský den. To nás ještě čeká.*“

X: „*Mhm, to je určitě dobrý nápad. a mám tady další otázku. Jaké mají u vás ve školce děti možnosti rozvíjet se v českém jazyce? Máte ve školce kurz češtiny?*“

Y: „*Ne, ne, to nemáme, my jsme tu zatím neměli moc dětí s OMJ*“

X: „*Rozvíjíte tedy děti individuálně?*“

Y: „*Individuálně se snažím s holčičkou vždycky ráno, ona chodí brzo, tak s ní prohlížíme různé obrázky, knížky. Italský chlapeček problém se slovní zásobou nemá, spíš, když řekne něco se špatným slovosledem, tak mu to zopakují, ale v tom správném pořadí a snažím se si s ním*

povídat, chci, aby odpovídal v celých větách, protože on má sklony odpovídat jednoslovně a tam se ten jazyk moc nerozvíjí. My tady ve školce děláme jazykové chvílky, kde dbáme na tu správnou výslovnost a rytmizaci, ony s tím nemají problém jen ty děti s OMJ, plno dětí chybuje, mají nějakou tu dyslálii, takže to děláme taky takhle se všemi společně.“

X: „To je super, a nevíte, jestli se děti rozvíjejí doma ve svých mateřských jazycích?“

Y: „Italský chlapeček, ten umí dobře jak italsky, tak česky, někdy i přepíná, ten má takové fajn rodiče, oni dbají na to, aby uměl mluvit v obou těch jazycích. Holčička moc nemluví, ani nemám moc informace od rodičů, takže vlastně moc nevím.“

X: „Dobře, děkuji. Ještě bych se chtěla zeptat, jestli pro děti s OMJ využíváte podpůrná opatření.“

Y: „My tu máme snížený počet dětí, protože máme malé děti, ale jinak pro ty OMJ podpůrná opatření nevyužíváme.“

X: „A ještě na závěr bych se chtěla zeptat, jak jste spokojená s přístupem k dětem s OMJ u vás ve školce a jestli byste chtěla ještě něco dodat.“

Y: „My tu máme děti s OMJ teď nově, ani já tu nejsem dlouho, ale ptala jsem se kvůli vám a nic takového tu zatím nebylo, ani jsem neslyšela o té možnosti, že by měly děti třeba asistenta, který by mluvil tou jeho řečí. Ani že by někde měli víc dětí, které vůbec nerozumí, já myslela, že na to jsou pak nějaké ty speciální školy. Je to pro nás nové.“

X: „To chápu, to je jasné, tak vám moc děkuji za rozhovor!“

Y: „Rádo se stalo, tak snad vám pomohl!“

Příloha č. 2

1. Kolik dětí máte ve Vaší třídě celkově a kolik máte dětí s OMJ?
2. Jaký je mateřský jazyk dětí s OMJ?
3. Jakým způsobem komunikujete s rodiči? (Rozumí česky? Máte např. cizojazyčnou nástěnku, podáváte informace písemnou formou, dopisujete si?)
4. Jak na tom byly děti s češtinou při vstupu do MŠ? Uměly česky/částečně/vůbec a jak jsou na tom teď?
5. Jakým způsobem dětem s OMJ zprostředkováváte běžné denní aktivity? (svačina, procházka...) česky/ v jejich jazyce/pomocí obrázků, předmětů, gest
6. Snažíte se komentovat pro dítě aktuální dění a během dne ho podporovat v rozvíjení ČJ?
7. Jak se snažíte děti s OMJ podpořit v komunikaci s vrstevníky? (Aktivity pro přiblížení jeho národnosti, kultury, zvyků ostatním dětem, aktivity ve dvojicích/skupinové aktivity)
8. Dochází často k problémům se vzájemným porozuměním mezi dítětem a učitelkou? Jak situaci řešíte?
9. Jaké mají děti možnosti rozvíjení se v českém jazyce v MŠ? (Kurz češtiny/ jazyková podpora např. při ranních hrách, nebo ve volných chvílích – např. procvičování slovní zásoby/ případně dochází dítě učit se ČJ mimo MŠ?)

10. Víte, jestli se dítě doma rozvíjí ve svém mateřském jazyce? Stává se, že děti nemají slovní zásobu ani v jednom jazyce

11. Využíváte podpůrná opatření? (Asistent/ snížený počet dětí ve třídě/ IVP/ speciální pomůcky)

12. Jste se současným přístupem k dětem s OMJ ve Vaší MŠ spokojen/a? Chtěl/a byste ještě něco dodat?

Příloha č. 3

Dotazník – otázky

1. Jaký je počet dětí ve Vaší třídě? (uveďte číslovkou)
2. Kolik dětí s OMJ máte ve Vaší třídě? (uveďte číslovkou) Vysvětlení: Dítětem s OMJ se rozumí dítě, které nově přichází do ČR a s češtinou se nesetkalo, nebo v ČR žije, ale v doma hovoří jiným jazykem než češtinou, nebo je dítětem z dvojjazyčné domácnosti).
3. Jaký je jejich mateřský jazyk? (více možností)
 - a. Ukrajinština
 - b. Vietnamština
 - c. Ruština
 - d. Němčina
 - e. Angličtina
 - f. Jiný (uveďte)
4. Typ MŠ
 - a. Běžná
 - b. Jazyková
 - c. Speciální
 - d. Lesní
 - e. Waldorfská
 - f. Montessori
 - g. Jiná (uveďte)
5. Jakým způsobem komunikujete s rodiči dítěte s OMJ? (více možností)
 - a. Využíváme služeb tlumočnicka
 - b. Mluvíme s rodiči jazykem, kterému rozumějí (např. angličtina)
 - c. Poskytujeme rodičům informace v tištěné podobě v jazyce, kterému rozumějí
 - d. Máme notýsek, do kterého si píšeme s rodiči vzkazy
 - e. Komunikujeme prostřednictvím e-mailu, SMS
 - f. Máme zavedenou nástěnku, na které visí důležité informace v jazyce, kterému rodiče rozumějí
 - g. Rodiče mluví česky
 - h. Jiný (uveďte)

6. Pokud komunikujete s rodiči písemně (prostřednictvím e-mailu, SMS, či notýsku), v jakém jazyce komunikace probíhá?
 - a. Pišeme rodičům česky, rodiče si zprávu nechají přeložit např. od známých, kteří ovládají oba jazyky a odpoví
 - b. Pišeme si s rodiči v jazyce, kterému rozumějí (např. angličtina)
 - c. Pišeme si s rodiči česky (rodiče rozumějí)
 - d. Jiné (uved'te)
7. Jakým způsobem dítěti zprostředkováváte běžné denní aktivity? (svačina, procházka...) (více možností)
 - a. Hovoříme na dítě pouze česky
 - b. Kombinujeme český jazyk a mateřský jazyk dítěte (většina je tlumočena/přeložena)
 - c. Používáme některá slova v mateřském jazyce dítěte
 - d. Pomocí piktogramů, předmětů, gest
 - e. Jiné (uved'te)
8. Jaké mají děti možnosti rozvíjet se v českém jazyce v MŠ? (více možností)
 - a. Věnujeme se dítěti individuálně během běžného dne v MŠ (např. při ranních hrách procvičujeme slovní zásobu)
 - b. Máme v MŠ kurz ČDJ (češtiny jako druhého jazyka)
 - c. Nijak dítě v tomto směru nerozvíjíme
 - d. Jiné (uved'te)
9. Pokud se dítěti individuálně věnujete během běžného dne, kolik minut denně tím zhruba trávíte? (odpovězte číslovkou)
10. Pokud máte kurz Češtiny jako druhého jazyka v MŠ, kolikrát týdně a na jakou dobu do něj dítě dochází?
11. Jaká podpůrná opatření využíváte? (více možností)
 - a. Asistent pedagoga
 - b. Snížený počet žáků ve třídě
 - c. Speciální pomůcky
 - d. IVP
 - e. Výuka ČDJ (češtiny jako druhého jazyka) pro dítě s OMJ v MŠ
 - f. Žádná
 - g. Jiné (uved'te)

12. Jakým způsobem se snažíte dítě s OMJ podpořit v komunikaci s vrstevníky? (více možností)
- Zařazujeme aktivity/projektové dny pro přiblížení jeho národnosti, kultury, zvyků ostatním dětem
 - Slavíme v MŠ společně svátky odlišných zemí, ze kterých děti pocházejí
 - Využíváme knížek a příběhů o toleranci k odlišnostem
 - Zapojujeme děti do skupinových aktivit a aktivit ve dvojicích
 - Jiné (uved'te)
13. Jak často dochází k problémům se vzájemným porozuměním mezi Vámi a dítětem s OMJ?

Uved'te na stupnici od 1 do 5, kdy 1 znamená „nedochází nikdy“ a 5 znamená „dochází velmi často“.

14. Rozvíjí se dítě s OMJ doma ve svém mateřském jazyce?
- Ano
 - Ne
 - Nevím
15. Prostor pro Váš komentář (dobrovolné)