

**Univerzita Hradec Králové**

**Pedagogická fakulta**

**Ústav sociálních studií**

**Školní připravenost dítěte s odlišným mateřským jazykem na  
vstup do 1. třídy**

Bakalářská práce

Autor: Karolína Říhová  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických  
zařízeních  
Vedoucí práce: Mgr. Štěpánka Lauková  
Oponent práce: doc. PhDr. Iva Jedličková, CS.c.



## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Karolína Říhová</b>
Studium:	P18P0152
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Školní připravenost dítěte s odlišným mateřským jazykem na vstup do 1. třídy</b>
Název bakalářské práce AJ:	School readiness of a child with a different mother tongue to enter the 1st grade

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se zabývá přípravou dítěte s odlišným mateřským jazykem do základní školy. Teoretická část bude zaměřena na dítě v prostředí mateřské a základní školy, zejména na požadavky, které jsou na něj kladeny, Dále bude pozornost zaměřena na školní připravenost a na činitele ovlivňující tento přechod tj. dítě, rodiče, mateřská a základní škola, učitele, spolužáky a klima ve třídě.

Součástí praktické části bakalářské práce budou intervenční programy, které mohou pomoci připravit dítě do základní školy. Pozornost bude zaměřena zejména na aktivizační programy pro dítě s odlišným mateřským jazykem. Součástí praktické části bude i dotazníkové šetření zaměřené na rodiče dětí a jejich pohled na vzdělávání jejich dětí.

ANDERSON, Jean a kol. Dobrý start do školy: Jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy. Praha: Portál, 1994. s. 115. ISBN 80-85282-92-5 JEDLIČKA, Richard. Problémy socializace, pedagogická diagnostika a práce výchovného poradce. in Kasíková, H., Vališová, A. Praha: Grada, 2007. s. 319-375. ISBN 978-80-247-1734-0

Garantující pracoviště:	Ústav sociálních studií, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Štěpánka Lauková
Oponent:	doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.
Datum zadání závěrečné práce:	1.2.2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce  
Mgr. Štěpánky Laukové samostatně a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Hradci Králové dne 5.4.2021

.....

Karolína Říhová

## **Poděkování**

Chtěla bych touto cestou poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Štěpánce Laukové za její pomoc a komentář při vzniku této práce.

Dále bych ráda poděkovala pracovníkům ze Základní školy za ochotu vyplnit dotazníky.

A své rodině za podporu a trpělivost.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá přípravou dítěte s odlišným mateřským jazykem do základní školy.

Teoretická část bude zaměřena na dítě v prostředí mateřské a základní školy, zejména na požadavky, které jsou na ně kladeny. Dále bude pozornost zaměřena na školní připravenost a na činitele ovlivňující tento přechod, tj. dítě, rodiče, mateřská a základní škola, učitele, spolužáky a klima ve třídě.

Součástí praktické části bakalářské práce budou intervenční programy, které mohou připravit dítě do základní školy. Pozornost bude zaměřena zejména na aktivizační programy pro dítě s odlišným mateřským jazykem. Součástí praktické části bude i dotazníkové šetření, a to z pohledu učitele v první třídě základní školy.

Klíčová slova: školní připravenost, školní zralost, odlišný mateřský jazyk, dítě s odlišným mateřským jazykem, aktivizační program

## **Annotation**

The bachelor's thesis deals with the preparation of a child with a different mother tongue for primary school.

The theoretical part will focus on the child in the environment of kindergarten and primary school, especially on the requirements that are placed on them. Furthermore, attention will be focused on school readiness and on the factors influencing this transition, ie the child, parents, kindergarten and primary school, teachers, classmates and the classroom climate.

Part of the practical part of the bachelor's thesis will be intervention programs that can prepare a child for primary school. Attention will be focused mainly on activation programs for children with different mother tongues. The practical part will also include a questionnaire survey from the perspective of a teacher in the first grade of primary school.

Key words: school readiness, school maturity, different mother tongue, child with different mother tongue, activation program

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/ 2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne 5.4.2021

.....

Karolína Říhová

# Obsah

Úvod .....	11
1 Diagnostika školní zralosti a připravenosti .....	13
1.1 Školní zralost .....	13
1.2 Školní připravenost.....	18
1.3 Diagnostika školní zralosti .....	20
1.3.1 Reverzní test.....	20
1.3.2 Test verbálního myšlení .....	20
1.3.3 Jiráskův orientační test školní zralosti .....	21
2 Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	23
2.1 Vymezení speciálních vzdělávacích potřeb.....	23
2.2 Podmínky úspěšné inkluze .....	25
2.2.1 Individuální vzdělávací plán .....	26
2.2.2 Osobnost pedagoga .....	27
2.2.3 Rodina žáka .....	28
2.3 Předškolní vzdělávání v ČR .....	28
2.4 Edukace dítěte s odlišným mateřským jazykem.....	30
3 Praktická část.....	32
3.1 Příprava dítěte s odlišným mateřským jazykem v MŠ .....	32
3.1.1 Úloha MŠ v oblasti školní zralosti a školní připravenosti .....	35
3.1.2 Postupy a metody pro přípravu dítěte s odlišným mateřským jazykem.....	37
4 Výzkumná část .....	40



4.1	Cíl práce.....	40
4.2	Výzkumné předpoklady.....	40
4.3	Metodologie výzkumného šetření .....	41
4.4	Metodologie sběru dat .....	42
4.5	Způsob zpracování dat.....	43
4.6	Výzkumný soubor.....	43
4.7	Vyhodnocení výzkumného šetření .....	45
4.7.1	Charakteristika cílové skupiny.....	45
	Otázka č. 5 – Máte zkušenosti ve výchovně-vzdělávacím procesu s žáky, kteří pochází z jiné země?.....	48
	Otázka č. 6 – Kolik dětí s odlišným mateřským jazykem jste za dobu své praxe měla ve třídě? .....	49
	Otázka č. 7 – Jaké byly národnosti? .....	50
	Otázka č. 8 – Myslíte si, že vzdělávat žáky s odlišným mateřským jazykem s sebou nese nějaké problémy? .....	51
	Otázka č. 9 – Ve které z následujících skutečností se podle Vás problémy nejvíce projeví? .....	52
	Otázka č. 10 – Činila Vám komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem problémy? .....	53
	Otázka č. 11 – Jaké oblasti výchovy a vzdělávání považujete za nejdůležitější s ohledem na úspěšnost dětí na počátku školní docházky? .....	54
	Otázka č. 12 – V jakých oblastech mají děti s odlišným mateřským jazykem často nedostatky?.....	55
	Otázka č. 13 – Školní připravenost žáků s odlišným mateřským jazykem přicházejících z mateřské školy .....	56
	Otázka č. 14 – Je dle Vašeho názoru přechod dětí s odlišným mateřským jazykem z mateřské do základní školy bezproblémový? .....	57

Otázka č. 15 – V čem vidíte specifika práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem?.....	58
4.7.2 Vyhodnocení hypotéz .....	59
Seznam použitých zdrojů .....	61
Monografie, publikace, sborníky.....	61
Právní akty.....	63
Elektronické zdroje.....	63
Seznam příloh.....	64

## Úvod

Můžeme uvést, že právě diverzita, a to ať už národnostní, etnická, kulturní či jiná, se stává v současnosti již poměrně běžnou realitou současné mateřské a základní školy. V rámci třídního kolektivu můžeme identifikovat řadu rozdílů mezi dětmi, které jsou dány např. migračními procesy, variabilitou jejich sociokulturního prostředí, do něhož se narodily, v němž vyrůstají atd. Děti s odlišným mateřským jazykem se přitom začínají v tuzemských MŠ objevovat po roce 1989 stále častěji, v současnosti je již přítomnost minimálně jednoho dítěte-cizince v každé MŠ již téměř standardem. Proto by těmto dětem měla být bezesporu věnována náležitá péče, díky níž budou podporovány, což těmto dětem nadále napomůže rychleji a účinněji zapojit se do edukačního procesu. Nicméně dle mého názoru nadále stávající systém vzdělávání v ČR a způsob podpory dětí s odlišným mateřským jazykem (a ve své podstatě i rodičů a pedagogů) vykazuje mnoho nedokonalostí a není komplexně řešen tak, aby docházelo k úspěšnému procesu integrace.

Vzhledem k aktuálnosti tématu a potřebě podrobněji prozkoumat aspekty související se školní připraveností dítěte s odlišným mateřským jazykem bylo zvoleno právě toto téma jako téma následující bakalářské práce. Práce je tedy zaměřena právě na školní připravenost tohoto dítěte a jejím základním cílem bude pojednání o přípravě dítěte s odlišným mateřským jazykem do základní školy. Dílčím cílem této práce pak bude vymezit problematiku školní zralosti a školní připravenosti dítěte a také vymezení předpokladů pro efektivní edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tuzemském prostředí.

Práce bude za účelem dosažení definovaného cíle rozdělena do několika základních kapitol a navazujících podkapitol. Nejprve budou v teoretické části práce vymezeny ústřední pojmy celého zkoumaného tématu, a to zejména pojem školní zralosti a školní připravenosti společně s metodami pro diagnostiku školní zralosti dítěte. Dále bude bližší pozornost věnována problematice edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR, budou uvedeny předpoklady pro úspěšnou inkluzi těchto žáků, specifická pozornost pak bude zaměřena právě na problematiku dítěte s odlišným mateřským jazykem. V praktické části budou teoretické poznatky aplikovány přímo na zkoumanou problematiku, bude zde provedeno primární šetření, jehož smyslem bude zjištění praktických názorů a zkušeností oslovených respondentů na zkoumanou problematiku.

V textu této práce bude vycházeno zejména z textu odborných publikací, které se zkoumanou problematikou úzce souvisejí, dále pak budou pro tyto účely využity rovněž vhodné odborné a elektronické články. V práci bude využita metoda rešerše odborné literatury, kterou budou shrnuty názory odborníků na dané téma, dále pak metoda analýzy, která umožní proniknout do hloubky problému a prozkoumat jednotlivé souvislosti. Využita bude rovněž metoda deskripce a metoda syntézy, kterou bude reflektována snaha o nalezení souvislostí a vytvoření systematického souhrnu. Praktická část práce bude založena na primárním výzkumu kvantitativního charakteru, kdy bude pro dosažení cíle využita metoda dotazníkového šetření na základě předem připraveného dotazníku. Následně bude provedeno vyhodnocení zjištěných výsledků a jejich interpretace ve slovní podobě, což bude pro přehlednost doplněno o výstupy v podobě grafů. V závěru budou následně zjištěné informace shrnuty, aby mohl být vytvořen ucelený náhled na zkoumanou oblast.

# 1 Diagnostika školní zralosti a připravenosti

V následující kapitole práce se zaměřím na vymezení základních pojmů celého zkoumaného tématu, a to zejména pojem školní zralosti a školní připravenosti. Také budou uvedeny základní metody diagnostiky školní zralosti.

## 1.1 Školní zralost

Školní zralost lze popsat a definovat jako dosažení určitého stupně vývoje, a to v rovině tělesné, psychické, mentální, emocionální a sociální, jež jedinci umožňuje optimální, adekvátní a efektivní zapojení do edukačního (tj. výchovně-vzdělávacího) procesu, a to bez jakéhokoliv ohrožení jeho tělesného a psychického zrání při působení školní zátěže.<sup>1</sup> Vágnerová uvádí, že: „*doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám a většina z nich je pro úspěšné zvládnutí školních požadavků důležitá*“.<sup>2</sup> Vzhledem k jejich převažující závislosti na zrání či učení představují důležitý podklad pro možnost rozvoje školní zralosti a školní připravenosti.<sup>3</sup>

Dosažení konkrétní úrovně zralosti je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Zrání dětského organismu, a to především centrálního nervového systému, se projevuje změnami v celkové reaktivitě, a především i zlepšením regulačních a autoregulačních kompetencí a schopností, zvýšením emocionální stability a odolnosti vůči zátěži, a případně i frustraci. Jedná se tedy o schopnost regulace chování a emocí, jenž by měly respektovat požadavky školského subjektu, ale jedná se i o regulaci pozornosti a zaměření na stanovenou činnost a aktivitu (úkoly).<sup>4</sup> Vágnerová prezentuje, že: „*dostatečná zralost je důležitou*

---

<sup>1</sup> ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

<sup>2</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum., 2005. s. 256. ISBN 80-246-0956-8.

<sup>3</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum., 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

<sup>4</sup> OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 87 s. ISBN 80-7290-251-2.

*podmínkou účinnějšího učení, a tím i efektivnějšího výkonu, umožňuje lepší využívání schopností, dovedností a kompetencí dítěte“.*<sup>5</sup> Děti, které nejsou dostatečně zralé, bývají zvýšeně dráždivé, emočně labilnější, obtížněji se soustředí, bývají snadněji unavitelné, což jim, v komplexním pojetí, zhoršuje adaptaci na školu a následné plnění všech požadavků, která škola na školáčka klade. Pro nezralé dítě je již i pouhá nutnost dodržovat nějaký režim zátěží, která je vyčerpává. Zralejší děti bývají vyrovnanější a odolnější, a díky tomu jsou pro ně požadavky školy zvládnutelnější.<sup>6</sup> Vývoj regulačních dovedností je závislý na zrání určitých oblastí mozku, a to především prefrontální mozkové cortex, ale i na propojení různých mozkových center, které ovládají jak kognitivní funkce, tak i vlastní emoční prožívání.<sup>7</sup>

Průcha a jeho spoluautoři uvádějí, že: „*v pedagogicko-psychologickém pojetí lze školní zralost vymezit tak, že se jedná o stav dítěte, jenž se projevuje na takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na školní prostředí“.*<sup>8</sup> Toto pojetí bylo zformulováno na podkladě teorií vývojové psychologie, jež vysvětluje, jak jedinec dozrává, a to v oblasti centrální nervové soustavy, ve svých mentálních dovednostech a schopnostech, v pozornosti, ve vnímání, ale i v řečových a komunikačních schopnostech.<sup>9</sup>

Schopnost a kompetenci dítěte zvládat přechod z mateřské školy na základní školu je vhodné posuzovat a hodnotit z rozmanitých hledisek, kdy samozřejmě důležitou roli zde mají nejenom rodiče, ale i vliv mateřské škola případně i odborníci z tzv. pedagogicko-psychologické poradny.<sup>10</sup> K posuzování školní zralosti jsou zásadní některé oblasti, jež se nazývají jako

---

<sup>5</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum., 2005. s. 256. ISBN 80-246-0956-8.

<sup>6</sup> LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4. vydání. Praha: Grada, 2006. Praha: Triton, 2005. 629 s. ISBN 80-7254-657-0.

<sup>7</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum. 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

<sup>8</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. s. 243. ISBN 80-7178-772-8.

<sup>9</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

<sup>10</sup> MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

tzv. znaky neboli známky školní zralosti, kam lze zařadit věk dítěte, fyzický vývoj dítěte, mentální a kognitivní vývoj a zdravotní stav jedince. V případě hodnocení a posuzování školní zralosti je nutné brát v potaz diferenciaci mezi děvčaty a chlapci, neboť chlapci bývají v předškolním věku, ve svých schopnostech, dovednostech a kompetencích, mnohem méně vyrovnaní, ale také pomalejší, a to při srovnání s dívkami.<sup>11</sup> V poslední době však i přibývá dětí z rodin, jejichž mateřským jazykem není český jazyk, a proto vykazují při nástupu do školy jisté znevýhodnění. Právě v přípravě těchto dětí na nástup do povinné školní docházky má zásadní roli mateřská škola.<sup>12</sup>

Oblasti posuzování školní zralosti jsou následující:

- **Věk dítěte.** Počátek povinné školní docházky je započat začátkem školního roku, jenž následuje po dni, kdy dítě dosáhlo šestého roku věku, jestliže u něj nebyl stanoven odklad povinné školní docházky. Mladší dítě se ve většině případech, i přes rozvinuté mentální a kognitivní schopnosti, odlišují tím, že jsou nesoustředěné, nesamostatné, se zvýšenou tendencí k hravosti.<sup>13</sup>
- **Tělesný stav a vývoj dítěte** posuzuje a hodnotí pediatr (dětský lékař). U dítěte se hodnotí jeho vyspělost, tedy výšku a váhu. Hodnotí se tzv. Filipínská míra, kdy se měří, zda rukou nataženou přes vzpřímenou hlavu si dítě dosáhne na ušní lalůček na opačné, druhé straně těla dítěte.<sup>14</sup> Dosažení Filipínské míry úzce souvisí s celkovým protažením dětské postavy při růstu, kdy dochází k prodlužování končetin, a tak se zmenšuje velikost hlavy. V tomto vývojovém období také dochází ke komplexní výměně mléčného chrupu, jež souvisí s osifikací kostí a kostry. Dochází ke zpevňování zápěstních kůstek, které jsou zásadní pro dovednost jemné motoriky ruky. Dětský lékař

---

<sup>11</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II. 1. vydání.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1999. 169 s. ISBN 80-7040-282-2.

<sup>12</sup> MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

<sup>13</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II. 1. vydání.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1999. 169 s. ISBN 80-7040-282-2.

<sup>14</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání.* 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum., 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

dále sleduje úroveň a intenzitu fyzické motoriky a řečové schopnosti. Vzhledem k uvedeným požadavkům při zahájení školní docházky je žádoucí zvážit, a to především u dětí předčasně narozených a s nízkou porodní hmotností, odklad povinné školní docházky.<sup>15</sup>

- **Zdravotní stav dítěte** hodnotí pediatr, kdy rozhoduje, o tom, zda je, z hlediska školní zralosti, vhodné odeslat dítě na odborné vyšetření (neurologické, psychiatrické, psychologické, logopedické apod.). Důraz je kladen především na přítomnost somatických vad nebo na přítomnost chronických chorob či na opožděný mentální vývoj ba dokonce i snížený intelekt.<sup>16</sup> V úvahu je třeba brát i častou nemocnost dítěte, jež může, a to především na počátku školní docházky dítěti komplikovat jeho adaptaci na školu a školní výkon.<sup>17</sup>
- **Mentální vývoj dítěte** se hodnotí na podkladě poznávací, emočně-motivační, a také i sociální zralosti, ale i na základě úrovně, charakteru a intenzity pracovních návyků. Hodnotí se i smyslové a percepční dovednosti, sluchové a zrakové vnímání, paměťové funkce a schopnost učení, schopnost verbálního vyjadřování, pozornost a soustředěnost, hrubá a jemná motorika, kde nevypovídající je dětská kresba, která se hodnotí z vývojového (kvalitativního) hlediska.<sup>18</sup>
- **Sociální zralost** se týká schopnosti zvládat odloučení od rodičů, zvláště pak od matky. Důležitá je i schopnost kooperace se svými vrstevníky, a tedy schopnost zařazení se do

---

<sup>15</sup> BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 1. vydání. Brno: Computer Press a.s., 2007. 108 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

<sup>16</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II. 1. vydání.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1999. 169 s. ISBN 80-7040-282-2.

<sup>17</sup> MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

<sup>18</sup> KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika.* 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.



kolektivu ostatních dětí. Důležitá je také dovednost podřizování se a respektování autorit (pedagogů) a reakce dítěte na jejich požadavky.<sup>19</sup>

- Hodnocení pracovních návyků. Pracovní návyky zahrnují schopnost a kompetenci dítěte soustředěně a dlouhodoběji vykonávat zadanou aktivitu, při které dítě musí respektovat konkrétní stanovená pravidla.<sup>20</sup>

Důležitým faktorem, který je nutné brát do úvahy při hodnocení školní zralosti, je i rodinné zázemí dítěte, které buď může být pro dítě stimulační a motivující, avšak také může v jeho rozvoji bránit, eventuelně jej i dokonce zpomalovat. Zásadní je i celkové rodinné klima, které je charakterizované a definované vztahem rodičů ke vzdělání a intenzitou, kterou mu rodiče připisují. Uvedené značně předurčuje vztah dítěte ke škole, ke školní práci, a tedy determinuje jeho školní výkonnost a úspěšnost.<sup>21</sup> Za rizikový aspekt školní úspěšnosti je považován rodinný rozvrat a výrazně nestabilní rodinné, ale také i výchovné prostředí. Finanční situace rodiny také ovlivňuje skutečnou úspěšnost a výkonnost dítěte ve školním prostředí. Oproti tomu právě dostatečně a efektivně fungující rodina a vhodné a naplněné rodinné vztahy, iniciují u dítěte pocit jistoty, bezpečí a stability, a samozřejmě i sebevědomí a sebehodnotí dítěte.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 87 s. ISBN 80-7290-251-2.

<sup>20</sup> BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vydání. Brno: Computer Press a.s., 2007. 108 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

<sup>21</sup> KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

<sup>22</sup> OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 87 s. ISBN 80-7290-251-2.

## 1.2 Školní připravenost

V rovině pedagogiky je užíváno i pojmu „školní připravenost“, jež zahrnuje schopnosti, dovednosti a kompetence, které by dítě mělo ovládat, a to již v době před samotným započítím školní docházky.<sup>23</sup> Vágnerová uvádí, že: „*míru zvládnutí role školáka ovlivňují i postoje a kompetence, které zívají na sociální zkušenosti*“.<sup>24</sup> Jedná se také o postoj dítěte ke škole a o hodnotu, kterou rodina přičítá významnosti vzdělávání. Zahrnuje i úroveň běžných znalostí o vztazích, interakcích a chování k různým lidem a dovednosti s nimi komunikovat. Každé dítě si přináší z rodiny určité znalosti a elementární sociální dovednosti, které napomáhají či naopak zhoršují dítěti zvládnání role školáka.<sup>25</sup>

Z hlediska školní připravenosti jsou pro školáka důležité tyto roviny:

- **Sebevědomí.** Jedinec by měl disponovat pocitem, že může plně kontrolovat, a především zvládat své chování, pohyby, ale i okolní prostředí. Dítě by mělo být přesvědčeno, že když vytváří nějakou činnost, tak v případě potřeby mu druzí pomohou, ale také, že disponuje mnohými kompetencemi k tomu, že mnohé zvládne.<sup>26</sup>
- **Zvídavost.** Představuje skutečnost, že dítě má potřebu a motivaci zajímat se o nové, dovídat se stále nové, a dosud neznámé věci. Tudiž, že učení je pro něho příjemné a žádoucí.
- **Schopnost jednat s konkrétním záměrem a motivací.** Konkrétně se jedná o přání a schopnost determinovat dění, a tedy jednat vytrvale a neustále. Toto nutně souvisí s uvědomováním si vlastních subjektivních schopností, dovedností a kompetencí.

---

<sup>23</sup> ŘÍČAN, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

<sup>24</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum., 2005. s. 258. ISBN 80-246-0956-8.

<sup>25</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum., 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

<sup>26</sup> NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vydání. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

- **Sebeovládání.** Představuje schopnost přizpůsobovat a ovládat vlastní jednání, chování a reagování, a to tím způsobem, jenž odpovídá věku jedince.
- **Schopnost kooperace s druhými.** Schopnost spolupracovat s druhými, chápat je a rozumět jim.<sup>27</sup>
- **Schopnost komunikovat.** Dovednost za užití slov vyměňovat, poskytovat a vyjadřovat pocity, myšlenky a představy. Tato vlastnost nutně souvisí s důvěrou jedince v osoby v jeho sociálním prostředí.
- **Schopnost kooperovat,** a proto při společné aktivitě nalézat harmonii a rovnováhu mezi subjektivními potřebami a potřebami druhých osob.<sup>28</sup>

Dovednost učit se však není jediným předpokladem pro možnost zvládnutí přechodu dítěte doprostřed školy. Charakter aktivit a činností u předškoláků a dětí mladšího školního věku je značně diferencovaný, protože školní děti musí do své činnosti vměstnat školní práci. Důležitým požadavkem na školáka je to, že musí dokázat odlišit hru od školních povinností.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 87 s. ISBN 80-7290-251-2.

<sup>28</sup> BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vydání. Brno: Computer Press a.s., 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

<sup>29</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II. 1. vydání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1999. 169 s. ISBN 80-7040-282-2.

## 1.3 Diagnostika školní zralosti

V následující kapitole bude pozornost věnována nejvyužívanějším testům, které jsou využívány za účelem diagnostiky školní zralosti.

### 1.3.1 Reverzní test

Reverzní test představuje diagnostický materiál za účelem zjišťování míry percepční zralosti, a především pak počáteční připravenosti pro výuku čtení. V rámci tohoto testu je sledován výskyt takzvané reverzní tendence, která představuje sklon k zaměňování zrcadlových tvarů. Součástí zkoušky je celkem 84 políček zahrnující dvojice zcela shodných, případně pak pouze nepatrně se lišících obrazců. Úkolem dítěte je nalézt takové pole, kde jsou předtištěny tvary odlišné a následně má dítě toto pole přeškrtnout. Pole, kde se nacházejí oba dva tvary zcela totožné, pak má být ponecháno bez přeškrtnutí. V testu je hodnocen počet chybně označených (neoznačených) polí, kdy v případě, že počet chyb není vyšší než 20, je připravenost dítěte na čtení pokládána za dobrou.<sup>30</sup>

### 1.3.2 Test verbálního myšlení

Nyní je vhodné se zmínit také o takzvaném testu verbálního myšlení (orientační test školní zralosti). Je vhodné uvést, že Jiráskově testu školní zralosti bývá někdy vytýkána jednostrannost přístupu k dětské psychice a opomíjení verbálního projevu mentálních funkcí. Proto bývá za účelem omezení tohoto nedostatku používán právě Jiráskův Test verbálního myšlení, v jehož rámci jsou kladeny určité nároky na myšlenkové operace – procesy (především srovnávání na základě podstatných znaků, analogie a postižení účelu), řeč a získané dovednosti. Je vhodné doplnit, že v dosaženém výkonu v tomto testu se odráží daleko více vliv prostředí, výchovy a stimulace vývoje dítěte prostředím. Test vystihuje spíše školní připravenost dítěte než jeho školní zralost.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1999. 169 s. ISBN 80-7040-282-2.

<sup>31</sup> ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do vývojové psychologie*. Liberec: Technická univerzita, 2006. ISBN 80-7372-057-4, s. 56

### 1.3.3 Jiráskův orientační test školní zralosti

Orientační test školní zralosti podle Jaroslava Jiráska vychází z testu A. Kerna pod názvem „Grundleistungstest“, jeho součástí je přitom několik rozličných úloh: 1. čmárání, 2. obkreslení jednoduché věty napsané psacím písmem, 3. nakreslení dětské postavy, 4. obkreslení skupiny bodů, 5. – 6. simultánní postižení množství. Z něj jsou následně zvoleny 3 úlohy, na základě postupné modifikace a standardizace bylo ustanoveno kreslení mužské postavy dle představy, obkreslení psacího písma dle tištěné předlohy a obkreslení teček dle předlohy. Test je vytištěn na vyšetřovacím formuláři, k hodnocení výsledků následně dochází klasickým způsobem na základě pěti známek, kdy je v příručce každý stupeň hodnocení patřičně popsán společně s obrázkovou ukázkou.<sup>32</sup>

Vzhledem k tomu, že uvedené úlohy jsou grafického charakteru, je kladen nároky pouze na vyspělost jemné motoriky dítěte a koordinaci vidění a pohybů ruky. Navzdory tomu je nadále Jiráskův test školní zralosti stále pokládán za jeden z nejlepších screeningových testů. Samotným autorem byl přitom tento test o něco déle doplněn testem duševního obzoru a informovanosti, nabízí se rovněž jeho doplnění o rozhovor.<sup>33</sup> Pokud vyjde na základě Jiráskova testu najevo jistá nevyzrálость dítěte, pak by mělo být nadále vyšetřeno pediatrem, psychologem a pedagogem, poté by měla být zvolena ideální a nejefektivnější opatření za účelem nápravy nedostatků.

Na základě kresby postavy bude zjištěn stupeň vývoje kresby, společně s tím pak rovněž technika držení tužky a tlak na ni. Obkreslování textu pak naproti tomu ukáže na schopnost rozlišovat tvary, směr čáry a velikost prvků. Překreslování puntíků pak vypovídá u dítěte o přesnosti napodobení počtu a tvaru obrazce. Oba překreslovací úkoly pak společně ukazují na stupeň rozvoje koordinace ruky a oka.<sup>34</sup> Dosažení odpovídající úrovně rozvoje dítěte přitom

---

<sup>32</sup> SIKOROVÁ, L. *Dětská sestra v primární a komunitní péči*. Praha: Grada, 2012. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3592-4, s. 94 - 95

<sup>33</sup> ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-326-0, s. 111

<sup>34</sup> KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010- ISBN 978-80-247-3246-6, s. 147

vychází z činitelů majících vliv na psychický a somatický vývoj jedince. Jedná se o organické faktory, tedy genetické, vývojové a zdravotní a faktory psychické, kam je možné zařadit podnětnost prostředí, citovou atmosféru, vlastní psychickou aktivitu, systematickou výchovu a učení. Jak již bylo v předchozí kapitole nastíněno, příčiny školní nezralosti spočívají v rozličných vzájemných spojeních. Nezralost je popsána jako doposud nedosažená způsobilost pro školu, došlo ke zpomalení procesu zrání, případně pak k jeho dočasnému zastavení. Nezpůsobilost pak nastává v takovém případě, kdy proces zrání probíhá anormálně a nikdy nebude dosaženo takových proporcí a kvalit, které jsou normou pro šestileté děti.

Nezralost je v praktické rovině způsobena zejména nepodnětným prostředím, zanedbávající výchovou, případně pak nezájmem okolí o dítě. Závažnější problémy mohou vést k psychickým traumatům i somatickým onemocněním. Nicméně veškeré takové oblasti jsou řešitelné a mohou být vhodnými způsoby napraveny. V případě nezpůsobilosti jde o příčiny, kvůli kterým nebude dané dítě schopné plnit školní docházku v běžné škole. Jedná se v tomto směru zejména o globální defekt intelektu, psychické zaostávání dětí s nemocí nebo vadou, rané a postinfekční poškození centrální nervové soustavy, výraznou disproporcí pro neurotický vývoj, případně pak již rozvinuté neurotické rysy.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1968, s. 6

## 2 Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V následující kapitole práce se pozastavím u problematiky vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Nejprve bude pojem odlišného mateřského jazyka představen.

### 2.1 Vymezení speciálních vzdělávacích potřeb

Lze uvést, že právo na vzdělání je obecně vymezeno skrze čl. 33 zákona č. 1/1993 Sb., Listina základních práv a svobod, která představuje nedílnou součást českého ústavního řádu, jde přitom o jedno ze základních práv každého dítěte. Problematiku vzdělávání v ČR v současnosti upravuje blíže zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Ust. § 16 tohoto zákona upravuje podporu z hlediska vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a kromě toho je možné zde rovněž nalézt vymezení toho, kdo je dítě, žák a student se SVP. Jde o osoby, které se při svém vzdělávání neobejdou bez podpůrných opatření, která jsou popisována jako určité nutné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo případně jiným životním podmínkám daného dítěte, žáka nebo studenta. Taková opatření jsou přitom poskytována ze strany škol a školských poradenských zařízení bezplatně. Podrobněji se systémem podpůrných opatření zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Pro úplnost je třeba na tomto místě doplnit, že dítětem, žákem, studentem se SVP je osoba s určitým zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním, kdy zdravotním postižením je v tomto kontextu jisté mentální, tělesné, zrakové, nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.<sup>36</sup> K dalšímu lze uvést, že podmínkám zařazování dětí, žáků a studentů do tříd, oddělení a studijních skupin se věnuje § 16 odst. 9 školského zákona. Žákům nebo studentům vyznačujících se právě SVP na základě žádosti zákonného zástupce (případně na vlastní žádost) s písemným doporučením ze strany školského poradenského zařízení má možnost ředitel školy

---

<sup>36</sup> VALENTA, M. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.

dle § 18 školského zákona povolit vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu (IVP).

Dále stojí za zmínku, že v případě potřeby je možné ve smyslu § 37 školského zákona odložit počátek povinné školní docházky, a to nejpozději do zahájení školního roku, ve kterém dítě dovrší 8. rok věku. V případě takového odkladu má ředitel školy možnost doporučit zákonnému zástupci dítěte vzdělávání v rámci přípravné třídy základní školy nebo případně v posledním ročníku MŠ, pakliže je možné předpokládat, že prostřednictvím takového vzdělání dojde k vyrovnání vývoje dítěte. Ust. § 48 školského zákona pak řeší možnost vzdělávání žáků disponujících středně těžkým a těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a autismem na základní škole speciální a věnuje se kromě toho rovněž přípravnému stupni základní školy speciální. Ust. § 116 vymezuje školská poradenská zařízení, která blíže řeší vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Ve školském zákoně jsou kromě dalšího vymezeny principy kurikulární politiky, které formuluje Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Ve shodě s nimi je do oblasti vzdělávání zaveden systém takzvaných kurikulárních dokumentů, které se vztahují k problematice vzdělávání žáků od 3 do 19 let a které jsou vytvářeny úrovní státní a školní. Státní úroveň je zastoupena prostřednictvím Národního programu vzdělávání (NPV) a Rámcových vzdělávacích programů (RVP), které definují závazné rámce vzdělávání pro dané etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání). Úroveň školní je představena školními vzdělávacími programy (ŠVP), které si tvoří jednotlivé školy s ohledem na zásady RVP.

Lze uvést, že na otázky poradenství pro žáky se ŠVP je zaměřena rovněž vyhláška č. 197/2016 Sb. Mohli bychom říci, že poradenské služby v rámci škol zajišťují výchovní poradci, školní metodikové prevence, popřípadě mohou takové služby poskytovat také školní psychologové a také školní speciální pedagogové. Ke školským poradenským zařízením bychom mohli zařadit pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra. Nelze opomenout zmínit, že zastřešujícím strategickým dokumentem pro oblast vzdělávání je Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, přičemž z priorit a opatření, která blíže definuje Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, vycházel také Akční plán



inkluzivního vzdělávání na období let 2016 až 2018. Dodejme, že za účelem plnění vize vzdělávacího systému existuje 5 strategických cest, a sice<sup>37</sup>:

- Čím dříve, tím lépe,
- Inkluzivní vzdělávání představuje přínos pro všechny zúčastněné,
- Účast vysoce kvalifikovaných odborníků,
- Podpůrné systémy a mechanismy financování,
- Existence spolehlivých dat.

## 2.2 Podmínky úspěšné inkluze

Také v případě inkluze je nutné splňovat určité stanovené podmínky, aby bylo dosaženo správné a úspěšné inkluze. Škola by měla primárně zabezpečit kvalifikovaný pedagogický sbor, který bude zahrnovat samotné pedagogy, asistenty pedagoga, školní asistenty a také speciální pedagogy. Kromě toho je neméně důležité zajistit rovněž odpovídající materiální a prostorové podmínky, a tedy zejména vhodné třídy, učebnice a další studijní materiály a pomůcky. Úspěšný pedagog by se tedy měl zaměřit na následující činnosti<sup>38</sup>:

- Diagnostika vstupních podmínek (zapojení dalších pracovníků, zhodnocení vlastních sil, zabezpečení poradenství)
- Příprava časového plánu průběžné spolupráce se všemi zainteresovanými stranami,
- Průběžně hodnocení tempa a úspěšnosti zavádění daných inkluzivních opatření,
- Zisk podpory klíčových pracovníků dané školy,
- Přijetí nového pojetí role rodiče coby svého spolupracovníka a partnera.

---

<sup>37</sup> Akční plán inkluzivního vzdělávání byl vzat na vědomí vládou. In: *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* [online]. 2016 [cit. 2021-02-13]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/det/80/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-byl-vzat-na-vedomi-vladou.html>

<sup>38</sup> HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-77, s. 39 - 40

Neméně významný je pochopitelně rovněž kolektiv spolužáků. Proto se nabízí jako vhodné, aby se učitel snažil zajistit, aby v dané třídě panovalo příjemné klima a v případě určitých potíží by se je měl snažit vhodným způsobem vyřešit. Velkou roli však sehrává také samotná rodina dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Je nutné rodiče do procesu plně zapojit a umožnit jim účastnit se rozhodování o vzdělávání. Důležitým aspektem v rámci kooperace rodičů a školy je partnerství a komunikace. Nicméně ústředním faktorem je pochopitelně samotné dítě se SVP, kdy je nutné, aby byl druh jeho postižení brán ostatními aktéry na zřetel a byly voleny odpovídající postupy výuky. V situaci, kdy je žák ve škole spokojený, mohou být spokojeni rovněž jeho rodiče i samotná škola. Je však nutné mít na paměti, že změny přicházející společně s procesem inkluze se nemohou stát ze dne na den. Proto je nutná patřičná trpělivost a snaha o to, aby byl tento proces v maximální možné míře usnadněn.

Za účelem zjednodušení jmenuje Michalík ústřední faktory úspěšné inkluze, mezi které patří rodiče a rodina dítěte, škola a vyučující, poradenství a diagnostika, prostředky sociálně-pedagogické podpory a také další faktory, kam patří kupříkladu sociálně-psychologické mechanismy nebo také architektonické překážky.<sup>39</sup>

### **2.2.1 Individuální vzdělávací plán**

Individuální vzdělávací a výchovný plán (IVP) lze zařadit mezi podpůrná opatření. Toto opatření je stanoveno prostřednictvím vyhlášky č. 14/2005. Přesnou definici IVP nabízí kuříkladu Kaprálek a Bělecký, kteří uvádí, že IVP se stanovuje za podmínek školského zákona dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a představuje součást dokumentace žáka. Základem je přitom pro něj školní vzdělávací program dané školy, závěry speciálně-pedagogického (resp. lékařského) vyšetření a také souhlas zákonného zástupce žáka.<sup>40</sup>

Nárok na IVP mají přitom žáci zařazení minimálně do 2. stupně podpory s upraveným obsahem vzdělávání. V rámci IVP jsou kromě toho definovány rovněž další druhy opatření, a tedy kupříkladu kompenzační pomůcky, podpůrné pomůcky, asistent atd. V rámci tvorby plánu je

---

<sup>39</sup> MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když--*. Vsetín: ZŠ Integra, 2002. ISBN 802389885x, s. 41

<sup>40</sup> KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-824-1, s. 21

rovněž nutné vycházet z pedagogické a psychologické diagnostiky, aby mohly být stanoveny adekvátní cíle. Je nutné vše vhodně a dostatečně detailně formulovat, abychom mohla být vytvořena jasná představa o tom, co s dítětem dělat, kam práci s ním směřovat. To je nutné také pro účely následného hodnocení toho, jak moc byly vymezené cíle naplněny. Na základě IVP je tedy možné si naplánovat individuální práci s dítětem, kromě toho pak dále rovněž vyhradit skupinové činnosti, které umožňují naplnění cílů daného dítěte. Plán by měl být vytvořen pro jisté časové období.

### 2.2.2 Osobnost pedagoga

Speciálního pedagoga lze označit za důležitého člena odborného týmu v rámci podpory žáků s libovolnou potřebou. Ústředním požadavkem na osobnost pedagoga je vedle jeho vysoké odbornosti komplexní zralost jeho osobnosti, s čímž je dále spojena citová vyrovnanost, schopnost empatie, vlastní cenné životní zkušenosti a mravní odpovědnost. Speciální pedagogy bychom mohli zařadit mezi pomáhající profese, s čímž souvisí určitá pozitiva, a to zejména smysluplnost této činnosti, naproti tomu mezi profesní rizika by mohl spadat kupříkladu takzvaný syndrom pomáhajících.<sup>41</sup>

Můžeme doplnit, že stěžejní rizika v rámci vztahu pomáhající osoby a jejího klienta souvisejí s absencí vzájemnosti. Klient vyjadřuje na jednu stranu své potřeby a dostává pomoc k jejich uspokojení, pomáhající musí na druhé straně své potřeby ponechat stranou. Důsledky nezvládnutí tohoto syndromu pomáhajících mohou být spojeny s výčitkami o nevděčnosti, syndromem vyhoření nebo případně vytvářením závislosti klienta. Znamá jsou i zdravotní rizika těchto povolání, může se jednat o výskyt depresí, sebevraždy, případně pak drogové závislosti. V rámci speciálně-pedagogické činnosti Kocurová vymezuje několik základních prvků, které společně tvoří systém, jedná se o žákovy speciální potřeby, dále pak o společenské normy a také pracovníkovu odbornost vzdělávacího procesu.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-844-7.

<sup>42</sup> KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-844-7.

### 2.2.3 Rodina žáka

Můžeme uvést, že cíl rodiny žáka je v podstatě stejný jako cíl školy, a tedy zejména výchova daného dítěte společně s utvářením vhodných podmínek pro rozvoj jeho osobnosti. Rodina a škola by měli v první řadě vystupovat v roli rovnoprávných partnerů, jelikož dochází ke vzájemnému podmiňování výsledků jejich působení. Optikou školy je důležitý zejména zisk důvěry žákových rodičů, dále pak vytvoření jejich přesvědčení, že dobro jejich dětí je společným cílem. Je však nutné mít na paměti, že kvalita kooperace školy a rodiny daného žáka nemůže být měřena počtem hodin, které dítě stráví denně přípravou na vyučování. Z hlediska konkrétních forem této spolupráce se může typicky jednat o třídní schůzky, individuální konzultace učitelů s rodiči, případně také návštěvy učitelů v dané rodině.<sup>43</sup>

Spolupráci mezi pedagogy a rodiči lze proto označit jako velice důležitou, a to již od samotné chvíle, kdy nastoupí daný žák do školy. Vedení školy spolu s pedagogy připravuje vzdělávací nabídku školy pro rodiče a žáky dlouhou dobu před přijímacím řízením. Nicméně je třeba si uvědomit, že řada žáků pochází ze sociálně slabých rodin, díky čemuž je následně vzájemná spolupráce obtížnější. Obecně komunikují rodiče žáka se školou nejprve v rámci přijímacího řízení, případně pak při zahájení školního roku. Vyučující při nástupu žáka do školy rodiče seznamuje s organizací vzdělávání, dále pak rovněž s právy a povinnostmi zákonného zástupce, ale také v neposlední řadě se školním řádem a také požadavky školy, které jsou spojeny s výukou a je nezbytné je zabezpečit.

## 2.3 Předškolní vzdělávání v ČR

Můžeme uvést, že předškolní vzdělávání koresponduje s vývojovými fyziologickými, kognitivními, sociálními a emocionálními potřebami dětí dotčené věkové skupiny. Pochopitelně je nutné, aby byla tato vývojová specifika v průběhu vzdělávání zcela respektována.<sup>44</sup> Předškolní vzdělávání je tedy třeba pokládat za počáteční stupeň vzdělávání,

---

<sup>43</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. 196 s. ISBN 80-7178-481-8

<sup>44</sup> OPATŘILOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ. *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-137-9.

jehož organizace a řízení vychází z požadavků a pokynů MŠMT. Předškolní vzdělávání definuje školský zákon, zejména pak jeho § 33, který definuje cíle předškolního vzdělávání, a dále pak rovněž § 34, který vymezuje organizaci předškolního vzdělávání.

Je vhodné uvést, že je aktuálně toto vzdělávání poskytováno dětem ve věku od 2 do zpravidla 6 let. O přijímání dětí dle § 16 odst. 9 školského zákona rozhoduje ředitel té které mateřské školy vycházejíc z písemného vyjádření školského poradenského zařízení, popřípadě pak registrujícího lékaře. Povinné předškolní vzdělávání lze dle § 34a odst. 5 plnit rovněž ve formě individuálního vzdělávání, které je realizována za předpokladu absence pravidelné denní docházky dítěte do MŠ nebo případně vzděláváním v rámci přípravné třídy základní školy a v rámci třídy přípravného stupně základní školy speciální.

Na zmíněný školský zákon pak navazuje vyhláška č. 280/2016 Sb. Skrze tuto vyhlášku jsou detailněji stanoveny podmínky provozu mateřské školy, a kromě toho rovněž pravidla pro snižování počtu dětí v rámci vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními 3. až 5. stupně. Stěžejní pravidla pro předškolní vzdělávání definuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je jednotným pro předškolní vzdělávání v MŠ, v MŠ s programem upraveným na základě speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.

Opatřilová se Zámečnickovou pak dále konstatují, že stěžejním smyslem předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti dětí, jejich zdravý citový, rozumový a tělesný rozvoj a pochopitelně rovněž osvojování si základních a velice důležitých pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů. Důležitá je rovněž konstrukce předpokladů z hlediska navazujícího vzdělávání, narovnávání nerovnoměrností z hlediska vývoje dítěte předtím, než toto vstoupí na základní školu a poskytování speciálně-pedagogické péče dětem se SVP.<sup>45</sup>

Vítková vhodně uvádí, že smysl institucionálního předškolního vzdělávání je třeba spatřovat primárně v doplňku vůči rodinné výchově a zajištění dostatku mnohostranných přiměřených podnětů pro aktivní rozvoj a učení dítěte. V případě dětí se SVP může institucionální předškolní vzdělání plnit kromě již uvedeného rovněž úkol diagnostický. Další autoři pak kupříkladu

---

<sup>45</sup> OPATŘILOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ. *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-137-9.

konstatují, že předškolní vzdělávání pozitivně ovlivňuje ve většině případů právě děti se SVP, a to bez ohledu na to, zda k němu dochází v běžné MŠ nebo popřípadě v jiném předškolním zařízení pro tyto děti.<sup>46</sup> Stěžejní smysl pak je možné vidět v možnosti pozorování chování daného dítěte a jeho fungování mezi stejně starými dětmi a také zahájení intervence, která by měla vycházet z poradenství pro pedagogy ohledně způsobů, metod a forem, jak vést dítě takovým způsobem, aby dokázalo prosperovat z umístění v kolektivu, aniž by tímto byla narušena práce ostatních dětí.<sup>47</sup>

## 2.4 Edukace dítěte s odlišným mateřským jazykem

Dle Lojové a Vlčkové mateřským jazykem může být obecně rozuměn takový jazyk, který se jedinec naučí jako první; v dalším případě se pak může jednat o takový jazyk, jímž se osoba identifikuje; třetí možností pak je, aby se jednalo o jazyk, který osoba nejlépe ovládá; případně pak o jazyk, který osoba užívá v praxi nejčastěji. Jisté je, že pohled na vymezení termínu mateřského jazyka se může napříč jednotlivými zeměmi lišit. V naší zemi pak je obvykle tento termín vnímán jako takový jazyk, kterým s jedincem mluvila matka, případně pak jiná osoba, kterou byl vychován.<sup>48</sup> Jedna a ta samá osoba přitom může oplývat i několika mateřskými jazyky (případ jazykově smíšené rodiny).

Je třeba podotknout, že právě v souvislosti s migrací osob v současnosti postupně dochází k růstu počtu dětí-cizinců a žáků s odlišným mateřským jazykem v předškolních a samozřejmě také školních zařízeních. Přitom je zřejmé, že zvládnutí jazyka většinové společnosti představuje jeden z ústředních předpokladů jeho odpovídající integrace do této společnosti. Špatná a nedostatečná znalost jazyka takového společenství, kde osoba žije, není příčinou pouze samotného horšího školního úspěchu, ale souvisí zejména s problematičtější socializací jedince

---

<sup>46</sup> VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

<sup>47</sup> ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. V Praze: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-2-8.

<sup>48</sup> LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0, s. 111

v jeho okolí. Je totiž zřejmé, že takový jedinec se kromě svého původního mateřského jazyka musí potýkat také s jazykem druhým, který jeho optikou představuje jazyk cizí. Žák si totiž musí osvojit v takovém případě kromě jazyka, který je dorozumívacím prostředkem v rámci jeho rodiny, dále rovněž jazyk té společnosti, v níž jedinec žije. Taková schopnost současné výuky dvou různých jazyků je přitom ovlivňována několika základními faktory, mezi ty spadá věk, kdy žák nastoupil na tuzemskou školu, dále pak jeho schopnosti a dovednosti na porozumění učiva, očekávání ze strany sociální komunity, kde žák vyrůstá, důležitá je rovněž podpora, která je mu poskytována doma i v samotném školním prostředí. A tak kupříkladu v rámci výuky českého jazyka je důležitá přinejmenším obecná znalost kulturního a společenského prostředí toho kterého etnika.<sup>49</sup>

Můžeme uvést, že princip začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem se podobá začleňování jiným způsobem znevýhodněných nebo postižených dětí. Proto je jisté, že by mělo docházet k efektivnímu vyrovnávání vzdělávacích potřeb těchto žáků, nicméně v rámci jejich zařazování do kolektivu se lze setkat s poněkud odlišnými problémy. V rámci tuzemského školství není žákům poskytnuta možnost docházet na přípravné kurzy vyučovacího jazyka, ačkoliv jako v jiných zemích to takto funguje, jedná se přitom samozřejmě o velkou bariéru v jejich vzdělávání. Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou automaticky začleňováni do škol a do výuky, ačkoliv výuka není na tyto případy vhodně připravena; lze hovořit o absenci odborníků na výuku češtiny i asistentů pedagoga.<sup>50</sup> Lze doplnit, že v rámci konceptu inkluzivního vzdělávání nejsou odlišné schopnosti žáků pokládány za rušivé faktory (pozornost, pracovní tempo, pohybové a komunikační předpoklady, mentální nebo kognitivní omezení), nicméně jako individuální podmínky, které podmiňují činnost každého žáka v procesu učení. Pokud dojde ke splnění podmínky, že každý žák je středem zájmu vyučujícího, existuje pochopitelně také možnost, aby každý z žáků dosáhl optima vlastního vývoje.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Co je dobré vědět o žácích s OMJ. In: *Inkluzivní škola* [online]. 2021 [cit. 2021-02-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/co-brat-v-potaz-u-zaku-s-omj>.

<sup>50</sup> RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1, s. 21

<sup>51</sup> HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-77, s. 44

### 3 Praktická část

V následující praktické části práce bude pozornost zaměřena na možnosti z hlediska přípravy dítěte s odlišným mateřským jazykem na vstup do ZŠ. Společně s tím budou v této části uvedeny výsledky provedeného dotazníkového šetření učitelů na základní škole, kteří mají zkušenosti s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

#### 3.1 Příprava dítěte s odlišným mateřským jazykem v MŠ

Je možné uvést, že děti s mateřským jazykem odlišným od češtiny si v praxi nepochybně žádají využití zvláštního přístupu a péče. Jazyková bariéra může být příčinou obtíží v průběhu předškolního, ale dále pak rovněž navazujícího vzdělávání, proto je nutné těmto dětem poskytovat cílenou podporu z hlediska jejich vývoje, zejména pak v řečové oblasti. MŠ je vhodným prostředím, kde dítě může rozvíjet své jazykové schopnosti ještě před zahájením školní docházky. V prostředí ZŠ totiž na něj budou kladeny další nároky, s nimiž se bude muset vyrovnat.

V prostředí MŠ může být ze strany pedagoga dítě podpořeno v jeho jazykovém rozvoji různými formami, ať už nabídkou vhodné vzdělávací činnosti, v rámci každodenních činností či ve formě individuální práce s dítětem při jazykových chvilkách, které mohou probíhat během dne anebo vypracováním individuálního vzdělávacího plánu, který umožňuje práci s dítětem provádět cíleně a systematicky. Předpoklad z hlediska dobré spolupráce s rodiči a dítětem představuje takzvaná interkulturní senzitivita pedagoga, která vychází zejména z jeho vlastního osobnostního nastavení a vyjadřuje míru adaptability a vnímavosti vůči cizí kultuře.<sup>52</sup> Dále je to také schopnost vcítit se do odlišné mentality, tedy určitá kulturní empatie. Velkou roli sehrávají osobnostní předpoklady pedagoga, a to typicky například jeho vnímavost, otevřenost či schopnost jednat s lidmi.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1, s. 84

<sup>53</sup> MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8, s. 206



Dále stojí za zmínku, že v rámci Koncepte integrace cizinců je uvedeno, že má MŠMT „zajistit podporu výuky českého jazyka nad rámec běžné výuky ve školách pro žáky-cizince v předškolním a základním vzdělávání prostřednictvím modulárního programu na podporu žáků-cizinců.“<sup>54</sup> Nicméně zabezpečení jazykové podpory pro děti s odlišným mateřským jazykem MŠ se neobjevuje v žádné školské legislativě ani metodických pokynech. Závisí proto v podstatě pouze na řediteli školy, jak vyhodnotí potřeby svých žáků a jak moc je aktivní v hledání možností podpory a jejího financování. Ředitelé MŠ přitom mají možnost za účelem jazykové podpory dětí žádat o dotační program (Podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR).<sup>55</sup>

V současnosti je často uváděno, že podpora dětí s odlišným mateřským jazykem je v tuzemských MŠ stále velice okrajovou záležitostí. Jazyková příprava je přitom pro předškolní děti s odlišným mateřským jazykem klíčová z hlediska jejich plnění školní docházky, od základních komunikačních frází až po rozvoj slovní zásoby úspěšného předškoláka. Přípravě na úspěšné začlenění do povinného vzdělávání přitom brání v mnoha případech i skutečnost, že děti s odlišným mateřským jazykem předškolní zařízení vůbec nenavštěvují. To může být způsobeno do určité míry malou kapacitou MŠ, neznalostí nabídky či nedůvěrou rodičů k předškolním zařízením. Bariéru někdy vytváří i složitá administrativa, ve které se rodiče sami neorientují, či kritéria pro přijetí dětí, které rodiče cizinci nesplní. Žádná pozornost se nevěnuje ani rodinám s dětmi ve věku 0–3 let, které ještě předškolní vzdělávání nenavštěvují. Rodičům dětí chybí například odborná podpora a poradenství ve výchově k vícejazyčnosti. Rodiče dětí s OMJ mohou využívat služeb školských poradenských zařízení, konkrétně pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center. Tato možnost je ovšem z důvodu

---

<sup>54</sup> Aktualizovaná „Koncepte integrace cizinců – Ve vzájemném respektu“ a Postup při realizaci aktualizované Koncepte integrace cizinců v roce 2016. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 2015 [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/372805/Priloha\\_c\\_2\\_Aktualizovana\\_Koncepte\\_integrace\\_cizincu\\_ve\\_vzajemnem\\_respektu\\_a\\_Postup\\_pri\\_reali.pdf/bdbf4990-67a2-5dd6-b605-3217b2f3b985](https://www.mpsv.cz/documents/20142/372805/Priloha_c_2_Aktualizovana_Koncepte_integrace_cizincu_ve_vzajemnem_respektu_a_Postup_pri_reali.pdf/bdbf4990-67a2-5dd6-b605-3217b2f3b985)

<sup>55</sup> TITĚROVÁ, Kristýna, et al. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení*. Meta-Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014, s. 17

nedostatku vhodných diagnostických nástrojů na zjišťování vzdělávacích potřeb dětí bez znalosti jazyka a nedostatku odborníků na danou problematiku ryze formální.

Je vhodné zmínit, že na samotný průběh adaptačního procesu dítěte na nové kulturní prostředí a na prostředí MŠ má vliv mnoho okolností, kam spadá například věk dítěte a jeho rodinné zázemí, znalost jazyka nebo odlišnost mateřské a cizí kultury. Součástí adaptačního procesu může být i kulturní šok, který se objevuje u jedince v podobě důsledku absence znalostí a zkušeností s novou kulturou. Je tak označován stav, kdy nedostatečné či úplně chybějící porozumění vzorcům cizí kultury způsobí u osoby psychologickou dezorientaci. Průběh, intenzita a symptomy kulturního šoku jsou individuální. Mezi příznaky objevující se u dětí předškolního věku nejčastěji patří strach, zmatení, deprese, přecitlivělost, vzdor a agrese, regrese ve vývoji nebo psychosomatické problémy, např. bolesti hlavy a břicha, spavost apod. Jak již bylo nastíněno, z hlediska úspěšné adaptace dítěte s odlišným mateřským jazykem v MŠ je stěžejní samotná osobnost pedagoga společně s jeho přístupem. Pedagog by měl usilovat o zjištění co nejvíce informací o kultuře, z níž dítě pochází, o jejích zvyklostech, dále o tom, co je v rámci této kultury tolerováno a co naopak není, důležité je rovněž to, co rodiče od MŠ jako vzdělávací instituce očekávají. Na základě těchto informací je pak schopen sdělit ostatním dětem ve skupině zajímavosti o kultuře přicházejícího dítěte a usnadňuje tak jeho integraci. Je přínosné zaměřit se nejen na odlišnosti, ale také některé podobnosti, které lze mezi naší a cizí kulturou najít.

Mezi základní lidské potřeby je mimo jiné řazena potřeba bezpečí, která je u dětí předškolního věku velice důležitá, a pro děti pocházející z odlišného kulturního prostředí ještě více. Pedagog by proto měl adaptaci dítěte podporovat, aby se dítě mohlo po psychické i fyzické stránce cítit v bezpečí a nevnímalo nové prostředí a jeho jazyk jako ohrožující. Způsob, jakým dítě prožije adaptaci na cizí kulturní prostředí a zároveň na prostředí MŠ, závisí z velké části na osobnostních rysech a schopnostech dítěte, nicméně velice důležitou úlohu plní rodiče a pedagogové.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8, s. 208-209

### 3.1.1 Úloha MŠ v oblasti školní zralosti a školní připravenosti

MŠ je institucí, kde je realizováno předškolní vzdělávání, a to pro děti ve věku od tří do šesti, eventuelně sedmi let.<sup>57</sup> Předškolní vzdělávání není, na rozdíl od školní docházky, povinné, a to až na poslední rok předškolního vzdělávání, které je pro předškoláka povinné. Vzdělávání a výchovné zaměření a organizace života předškoláka má jistě velmi efektivní a pozitivní dopad na celkovou následnou úspěšnost dítěte ve škole, včetně jeho schopnosti sociální kooperace a integrace.<sup>58</sup>

Smyslem MŠ je zejména to, aby připravila děti k nástupu na základní školu, tedy zprostředkovává a napomáhá s rozvojem školní připravenosti dětí, ale zároveň v rámci tohoto procesu zohledňuje a respektuje individuální potřeby konkrétního dítěte. Například u znevýhodněných dětí napomáhá při vyrovnávání diferenciací, a také při zlepšování jejich jak životních, tak i vzdělávacích šancí.<sup>59</sup> Významnost a důležitost mateřské školy narůstá především u těch dětí, u nichž rodina zcela neplní své elementární rodinné funkce a dítě dostatečně nestimuluje a nemotivuje. Děti se v mateřské škole učí kooperaci. Za pomoci her a dalších aktivit tedy může MŠ napomoci s rozvojem dětí, u nichž se objevují nerovnoměrně rozvinuté schopnosti a dovednosti. Velmi důležitou rolí MŠ je také příprava dětí, jejichž mateřský jazyk je odlišný od majoritní společnosti.<sup>60</sup>

Ze strany odborníků došlo k vypracování modelu pěti elementárních psychických potřeb, mezi něž patří následující potřeby:

- **Nutnost určitého množství, proměnlivosti, a především kvality a variability podnětů a stimulů.** Proto pedagožka v mateřské škole podporuje a iniciuje zcela

---

<sup>57</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum., 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

<sup>58</sup> KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

<sup>59</sup> OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 87 s. ISBN 80-7290-251-2.

<sup>60</sup> MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

přirozenou zvědavost. Současně také dítě připravuje na neustále se zvyšující množství a intenzitu podnětů. Zároveň sleduje a hodnotí, jak dítě reaguje, aby nedošlo k jeho přetížení či naopak k deficitu potřebných podnětů a stimulů (tzv. deprivace).<sup>61</sup> Deprivace se následně prezentuje jako pocity neuspokojení a frustrace, jako únava, pasivita a apatie, což může vést dokonce až ke zpomalování psychomotorického, kognitivního a emocionálního vývoje dítěte.<sup>62</sup>

- **Potřeba určitého řádu, režimu a stálosti v předkládaných podnětech a stimulech.** Právě pravidelnost a režim napomáhá dítěti, aby se zklidnilo a bylo u něho navozeno příjemné očekávání a pocity jistoty a uspokojení. Pravidelnost a režim dávají dítěti vědomí jistoty, jenž nutně potřebuje ke svému osobnostnímu vývoji.
- **Potřeba jak citových, tak i sociálních interakcí a vztahů.** Právě vztah k pečující osobě (matce), ale i k dalším osobám v rodině, je nutné pro transformaci a formování vztahů dítěte po celý jeho následující život. V prostředí mateřské školy se dítě učí vztahu i k dalším osobám, a to především k vrstevníkům a k paní učitelce. Pokud jsou interakce v prostředí mateřské školy pozitivní, tak je podporováno prosociální a altruistické jednání a chování.<sup>63</sup>
- **Potřeba společenského uplatnění, společenské hodnoty a sebeidentity.** Skutečné vědomí osobní sebeidentity, potřeby uplatnění a vlastní hodnoty se vyvíjí ve vztahu k paní učitelce, která dítěti napomáhá, aby se mohlo vymezit v rámci skupiny ostatních dětí v mateřské škole.<sup>64</sup>

---

<sup>61</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum., 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

<sup>62</sup> ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Vývojová psychologie. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

<sup>63</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum., 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

<sup>64</sup> OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 87 s. ISBN 80-7290-251-2.

- **Potřeba otevřené budoucnosti čili jakési životní a osobní perspektivy.** Jedná se o to, že mateřská škola by dítě měla podporovat v samostatnosti. Mimo jiné jej také povzbuzovat a vést v posilování vlastního „JÁ“.<sup>65</sup>

V průběhu předškolního období se poměrně výrazně proměňuje poměr, v jakém jsou uspokojovány elementární potřeby dítěte, ale i samotná edukační funkce mateřské školky. Ve věku kolem tří let v činnosti dítěte převažuje především spontánní hra, která se postupně proměňuje na hru kooperativní. Hra je pro děti, a to především ranného předškolního věku, vlastně zaměstnáním, kterému nutně věnují úplnou pozornost, motivaci a zájem. Hra je pro dítě zcela nejpřirozenější, a především a nejdůležitější aktivitou, jejímž prostřednictvím dítě získává zkušenosti se svým bezprostředním okolím, ale i sebou samo. Do procesu hry promítá dítě i svou subjektivitu, individualitu a osobnost. Ve hře si dítě osvojuje vlastní pocity smysluplnosti, seberealizace, a především radosti a spokojenosti.<sup>66</sup>

### **3.1.2 Postupy a metody pro přípravu dítěte s odlišným mateřským jazykem**

V následující podkapitole práce se pozastavím u konkrétních metod a technik pro přípravu dítěte s odlišným mateřským jazykem. Pokud je ve třídě dítě, které nerozumí dostatečně vyučovacím jazyku, je třeba, aby pro něj pedagogové stanovovali individuální cíle, kterých má žák v průběhu hodiny dosáhnout. Cíle by měly být obsahové (tzn. co se má žák v hodině naučit z obsahového hlediska) a jazykové (tzn. jaký jazykový jev se má dítě naučit, čemu má porozumět, co má říkat). Následně by výuka měla být plánována tak, aby umožnila dítěti těchto cílů dosáhnout a zároveň ho zapojit do všech aktivit. Pro rozvoj dětí je velmi důležité propojování obsahu v jazyce mateřském a jazyce vyučovacím. Proto by jim mělo být umožněno

---

<sup>65</sup> MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

<sup>66</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1999. 169 s. ISBN 80-7040-282-2.

při výuce používat podpůrné materiály ve formě překladačů, slovníků apod. Učitelé a učitelky mohou porozumění podpořit vhodným využitím prezentační techniky a vizuálních pomůcek.<sup>67</sup>

Ze strany pedagogů by měly být využívány metody a didaktické postupy, které umožňují smysluplné zapojení žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky. Vhodné jsou v tomto ohledu aktivizační metody, které navazují na zkušenosti a vědomosti žáků. Učitelé a učitelky si také často připravují alternativní aktivity přizpůsobené jazykovým možnostem dítěte, individuální potřeby žáků by kromě toho měly být naplňovány i konkrétními úkoly, na kterých děti pracují. Ty by měly být přizpůsobeny jak momentálním jazykovým možnostem žáka, tak i jeho kognitivním schopnostem a potřebě je rozvíjet. Učitelé a učitelky by měli bezesporu přizpůsobovat úkoly jazykovým možnostem dítěte při zachování kognitivní přiměřenosti, úkoly by měly sledovat obsahový i jazykový cíl hodiny (tj. umožnit pochopit obsah i rozvinout potřebné jazykové dovednosti, jako jsou slovní zásoba nebo větné konstrukce). Dále se nabízí rovněž využívání aktivit a metod, jejichž cílem je posílení vazeb mezi dítětem s odlišným mateřským jazykem a zbytkem dětí. Mělo by být rovněž sledováno a pravidelně vyhodnocováno klima třídy a vztahy mezi spolužáky, případně pak přijata v případě potřeby účinná opatření.

Ke sledování pokroků dětí s odlišným mateřským jazykem ve výuce využívají pedagogové kromě individuálních vzdělávacích plánů a vyrovnávacích plánů také portfolia a další hodnotící nástroje. Děti i jejich zákonní zástupci by měl být o pokrocích pravidelně informováni a v případě, že dítě s odlišným mateřským jazykem nějakým způsobem ve výuce selhává, by mělo být zjišťována pedagogy příčina tohoto selhávání (porozumění instrukcím, úkolům, slovní zásobě) a současně hledány vhodné způsoby výuky, které odpovídají potřebám dětí a umožňují jejich úspěšné zapojení. Přitom je možné uvést, že takoví pedagogové, kteří jsou zvyklí aktivně zapojovat děti do výuky, diferencovat úkoly a cíle a pravidelně monitorovat pokroky dětí, většinou při zapojování dětí s odlišným mateřským jazykem do výuky nemají přílišné obtíže. Učitelé a učitelky často používají i názorné pomůcky či přizpůsobené materiály pro usnadnění porozumění. Mnoho škol přitom pracuje s diferencovanými cíli a využívá plánování pomoci

---

<sup>67</sup> Tematická zpráva: Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. In: *Česká školní inspekce* [online]. 2015 [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2016/10/Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlismym-materskym-jazykem.pdf>

individuálního vzdělávacího plánu nebo vyrovnávacího plánu (případně portfolioí apod.), samozřejmě by měla být vyhodnocována úspěšnost jejich naplňování a aktivně využívány plány při přípravě na výuku.<sup>68</sup>

Jak již bylo zmíněno, v souvislosti s dítětem s odlišným mateřským jazykem se nabízí jeho zapojování do výuky prostřednictvím aktivizačních metod a vhodných didaktických postupů. Jurečková například vymezuje pojem aktivizace jako určitý specifický způsob intervence do života člověka, kdy je cílem uspokojení jeho fyzických, duševních, společenských a duchovních potřeb a rozvoje či udržení jeho schopností a dovedností v rámci jeho stávajících možností.<sup>69</sup> Kalvach pak pohlíží na aktivizaci jako na určité „programování aktivit“, jehož smyslem je vytváření podpůrného prostředí (materiálního, psychologického a duchovního), které by mělo jedince inspirovat a usnadňovat mu činnost. Skutečná podpora aktivity pak představuje společné hledání toho, co osobu naplňuje radostí, dává smysl, rozmnožuje příjemné pocity.<sup>70</sup> Právě aktivizační metody nacházejí hojně v rámci vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem uplatnění. Mezi takové metody by bylo možné zařadit například zadávání samostatných úkolů nebo diskuzi na určené téma s učitelem i ostatními dětmi, díky čemuž se dítě může plnohodnotně podílet na vzdělávání sebe sama. Vhodné je rovněž žákům předvádět a nechat je si všechno vyzkoušet. Pedagog by měl mluvit pomalu, zjednodušit dítěti pokyn a ujistit se, že rozumí. Vhodné je rovněž hraní her a související komunikace, využívání slovníčků, omalováněk, pracovních sešitů. V úvahu přichází rovněž specifické rozvržení lavic, případně pak také například využívání polštářů namísto nábytku, aby bylo dosaženo neformálního a uvolněného prostředí. V úvahu přichází ze strany pedagoga také zhotovení pomůcek, které pedagogovi pomohou s výukou žáka a jemu celé vzdělávání ulehčí. Využívána bývá v rámci vzdělávání například také interaktivní tabule a pokud dítě něčemu nerozumí, je možné vysvětlit pokyn v cizím jazyce, případně pak využít pro dovysvětlení obrázky.

---

<sup>68</sup> Tematická zpráva: Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. In: *Česká školní inspekce* [online]. 2015 [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2016/10/Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlismym-materskym-jazykem.pdf>

<sup>69</sup> JUREČKOVÁ, P. Aktivizace seniorů. *Sociální práce*. Ročník č. 2/ 2003, ISSN 1213-6204, s. 140 a dále

<sup>70</sup> KALVACH, Zdeněk. *Geriatric a gerontologie*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0548-6.

## **4 Výzkumná část**

Předložená bakalářská práce se věnovala problematice školní připravenosti dětí při vstupu na základní školu. Záměrem výzkumu bylo především prostřednictvím dotazníků zhodnotit úroveň znalostí a dovedností předškoláků s odlišným mateřským jazykem, a to z pohledu učitele v první třídě základní školy.

Teoretická část práce se zaměřila na rešerši odborné literatury a jiných relevantních zdrojů pojednávajících o příslušné problematice. Výzkumná část poté poskytla na základě shromážděných dat informace o běžné praxi.

### **4.1 Cíl práce**

Jak již bylo naznačeno v předcházejícím textu, tak hlavním cílem bakalářské práce bylo zmapovat školní připravenost dětí s odlišným mateřským jazykem na vstup do 1. třídy základní školy. Popisovaný výzkum se zaměřil na následující tři dílčí výzkumné cíle:

1. zjistit, zda školní připravenost předškoláků s odlišným mateřským jazykem je dostatečná;
2. identifikovat oblasti, ve kterých mají děti s odlišným mateřským jazykem často nedostatky;
3. zjistit, zda vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem s sebou nese nějaké potíže.

### **4.2 Výzkumné předpoklady**

Každé výzkumné šetření je realizováno za účelem hledání odpovědí na určité otázky, Záměrem zde diskutovaného výzkumu bylo zodpovědět následující tři hypotézy.

Hypotéza č. 1

Lze předpokládat, že alespoň třetině učitelů v první třídě základní školy činila obtíže komunikace s dětmi s odlišným mateřským jazykem.



## Hypotéza č. 2

Lze předpokládat, že polovina učitelů je přesvědčena, že školní připravenost žáků s odlišným mateřským jazykem přicházejících z mateřské školy neodpovídá prvnímu ročníku základní školy.

## Hypotéza č. 3

Lze předpokládat, že alespoň čtvrtina učitelů je přesvědčena, že předškoláci s odlišným mateřským jazykem mají nedostatky v jazykových dovednostech.

### 4.3 Metodologie výzkumného šetření

Pro realizaci výzkumného šetření byla zvolena kvantitativní metoda, která byla vybrána s ohledem na zaměření tématu práce. Kvantitativní postup popisuje skutečnost pomocí proměnných (znaků), které lze vyjádřit čísly. Ta mohou vznikat buď měřením, nebo častěji škálováním samotnými respondenty. Získaná data jsou následně zpracována, například pomocí statistických metod. Kvantitativní přístup umožňuje měřit a předvídat lidské chování. Současně umožňuje relativně rychlý sběr dat a rovněž jejich rychlé zpracování. Výsledkem jsou přesná numerická data, která při dostatečně velkém statistickém vzorku mohou být zobecnitelná na celou populaci. Kvalita tohoto způsobu vyhodnocování je dána nejen objektivností respondentů a výzkumníka, ale i postupem sběru dat, generalizací<sup>71</sup> zjištěných výsledků či statistickou významností hypotéz.<sup>72</sup>

Kvantitativní průzkum byl řešen dotazníkovou formou a důvodem její volby byla jednoduchá realizace. Nespornou výhodou dotazníku totiž je, že umožňuje rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů. Byl vytvořen formulář vlastní konstrukce, při jehož tvorbě byla respektována pravidla zajišťující kvalitu sebraných dat. Obsahoval

---

<sup>71</sup> vlastnosti zjištěné u jistého počtu prvků nějaké množiny prostřednictvím generalizace (zobecnění) přisoudí všem jejím prvkům

<sup>72</sup> Hendl, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9. s. 42 – 43.

15 jednoduchých otázek (viz Příloha č. 1), jejichž náplní byly především dotazy spojené se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem. Jednalo se zejména o otázky spojené s případnými problémy (projevy, nedostatky), připraveností či problematikou přechodu na základní školu.

V dotazníku použité otázky byly tři různých typů – buď se jednalo o dotaz, v rámci, kterého respondent volil jako svou odpověď pouze jednu nabízenou variantu, nebo prostřednictvím druhého typu otázky mohl vybrat jednu či více odpovědí. U některých dotazů obou druhů byly varianty odpovědí doplněny i o možnost, aby sám účastník šetření tuto sadu rozšířil o novou položku. Posledním typem otázky byla tzv. otevřená otázka, v rámci, které respondent odpovídal vlastními slovy.

Tvorba dotazníku má několik odborných zásad, které je nutno dodržet z důvodu validity průzkumu. Otázky, z nichž se výzkumníkův dotazník skládá, by měly být pokládány především jednoduše tak, aby jim respondent bez potíží porozuměl a mohl tak poskytnout plnohodnotnou odpověď. Otázky musí směřovat konkrétně k tématu, jež je předmětem samotného průzkumu. Vhodné je také volit pro obsah dotazníkového šetření známá slova s jednoznačným významem, aby nedocházelo ke zbytečnému a kontraproduktivnímu sběru informací.

#### **4.4 Metodologie sběru dat**

Faktorem, který nejvíce ovlivnil realizaci výzkumného šetření, byla dosud probíhající celosvětová pandemie viru covid-19. Vzhledem k přísným protiepidemickým opatřením byl zakázán, respektive omezen vstup do jednotlivých školních vzdělávacích zařízení. Z toho důvodu byla zvolena on-line verze šetření. Dotazník byl vytvořen prostřednictvím oblíbeného portálu Survio ([www.survio.com](http://www.survio.com)), který umožňuje na základě registrace sestavit bezplatně formulář, pomocí něžž byl uskutečňován samotný sběr dat. Potencionálním respondentům byl e-mailem nebo prostřednictvím sociálních sítí zaslán odkaz na webovou stránku s dotazníkem a s žádostí o jeho vyplnění. Ti, co se rozhodli se zúčastnit výzkumu, odpověděli na připravené otázky a své odpovědi zaslali na zmiňovaný server. Server Survio taktéž zajistil uložení dat s tím, že po zajištění dostatečného počtu vyplněných dotazníků byl sběr ukončen a data stažena pro další zpracování do prostředí Microsoft Excel.

Sběr dat byl uskutečňován anonymně a vyplnění dotazníku nebylo nijak časové omezeno. Samotné šetření probíhalo od ledna do března 2021, kdy v lednu se odehrávaly všechny přípravné práce a únor a březen byl již vyhrazen na shromáždění potřebných dat.

#### **4.5 Způsob zpracování dat**

Všechny dotazníkové otázky byly vyhodnoceny samostatně, a to ze souhrnného hlediska. Získaná data byla následně zpracována pomocí popisné statistiky, která se vyznačuje jednak číselným (absolutním i relativním) vyjádřením ale i grafickou podobou. Pro zhodnocení otevřených otázek (odpovědi byly respondenty poskytnuty prostřednictvím vlastních slov) byla použita tzv. kategorizace. Jedná se o metodu, díky které je možno otevřené otázky jednoduše vyhodnotit. Prvním krokem po přečtení všech odpovědí dotazovaných osob bylo nalézt společné znaky (informace) v jednotlivých odpovědích, které byly následně podle této specifické vlastnosti (základ hodnotícího kritéria) seskupeny a vyčíslena jejich četnost. Na základě této frekvence výskytu skupin mohlo být potom provedeno i grafické posouzení.

Při stanovování dílčích závěrů bylo bráno na zřetel Chráska<sup>73</sup> upozornění, že data získaná dotazníkem mají vždy jen podmíněnou platnost a vyžadují obezřetnou interpretaci. Zejména je důležité odlišit objektivní zjištění od subjektivních soudů.

Vyhodnocení a grafické znázornění všech dat bylo provedeno za pomoci tabulkového kalkulátoru Microsoft Excel 2013.

#### **4.6 Výzkumný soubor**

Cílovou skupinou kvantitativního šetření byli učitelé základních škol, kteří pracují s dětmi po nástupu do první třídy. Jejich výběr byl podmíněn dvěma faktory, a to jednak ochotou vyplnit dotazník a také určitou zkušeností se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. V rámci šetření bylo celkem osloveno celkem 200 učitelů základních škol a zpět se podařilo

---

<sup>73</sup> Chráska, M. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

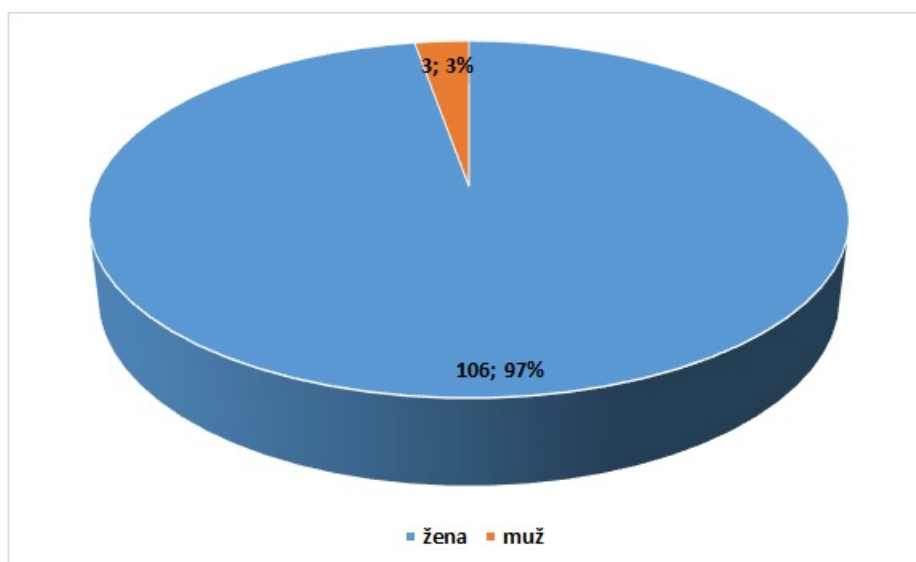
získat 137 řádné vyplněných dotazníků (návratnost 68,5 %). Bohužel muselo být při předzpracování shromážděného souboru dat vyřazeno 28 dotazníků, jelikož učitelé, kteří je vyplnili, neměli žádné zkušenosti s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Celkem bylo tedy do vyhodnocovaného souboru dat zařazeno 109 respondentů z různých základních škol.

## 4.7 Vyhodnocení výzkumného šetření

V následující kapitole budou zpracována shromážděná data z jednotlivých dotazníků. Každá otázka bude analyzována zvlášť s tím, že na konci bude provedeno ještě celkové shrnutí.

### 4.7.1 Charakteristika cílové skupiny

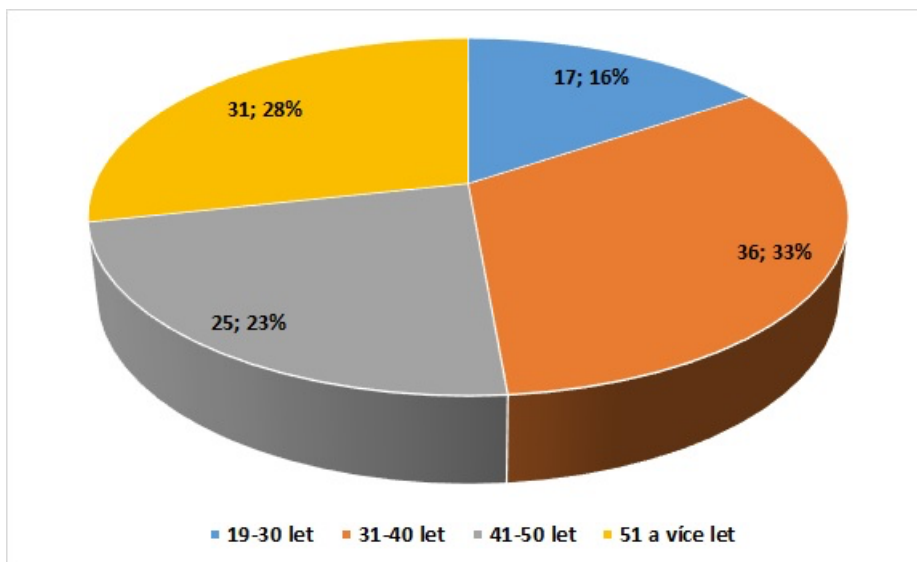
První čtyři otázky dotazníkového šetření se zaměřily na charakteristiku cílové skupiny, přičemž ta první konkrétně cílila na pohlaví dotázaných osob. Z následujícího koláčového grafu (Obrázek č. 1) je zřejmé, že výzkumu se zúčastnilo více žen (97 % respondentů, 106 jedinců) než mužů (3 % respondentů, 3 jedinci).



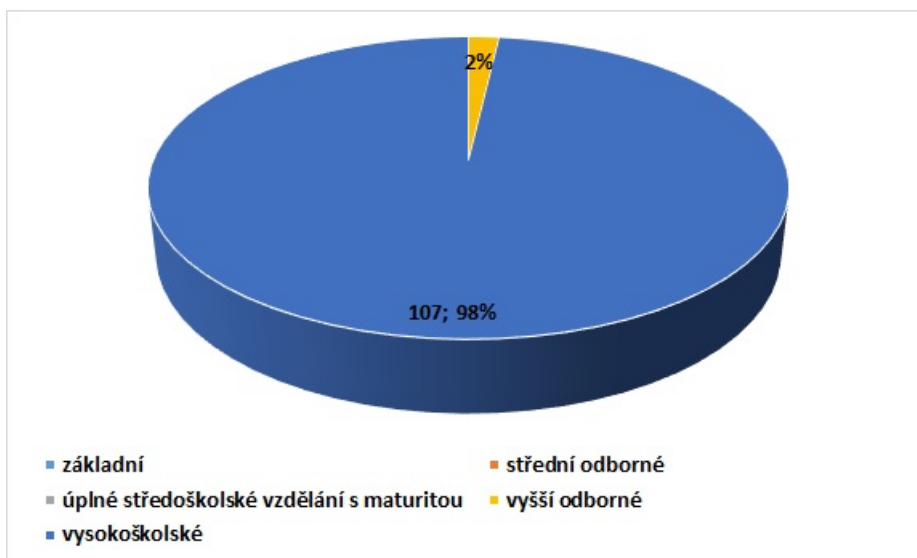
Obrázek č. 1: Rozdělení respondentů dle pohlaví (Zdroj dat: vlastní šetření)

Další otázka výzkumu se věnovala věku respondentů. Aby bylo zjednodušeno její vyhodnocení, tak byly účastníkům šetření pro jejich odpovědi předpřipraveny čtyři věkové kategorie (19-30 let, 31-40 let, 41-50 let a 51 a více let), jejichž procentuální četnost je zdokumentována na následujícím koláčovém grafu (Obrázek č. 2). Z poměru jednotlivých výsečí je zřejmé, že jednotlivé věkové skupiny jsou poměrně shodně zastoupeny. Šetření se účastnilo celkem 16 % respondentů (17 jedinců) ve věku mezi 19 a 30 lety. Nejpočetnější skupinou byli učitelé

staří 31–40 let (33 % respondentů, 36 jedinců). Téměř čtvrtina všech dotázaných osob (23 % respondentů, 25 jedinců) byla ve věku 41–50 let a o 5 % vyšší početnost měla skupina nejstarších učitelů (věk 51 a více: 28 % respondentů, 31 jedinců).

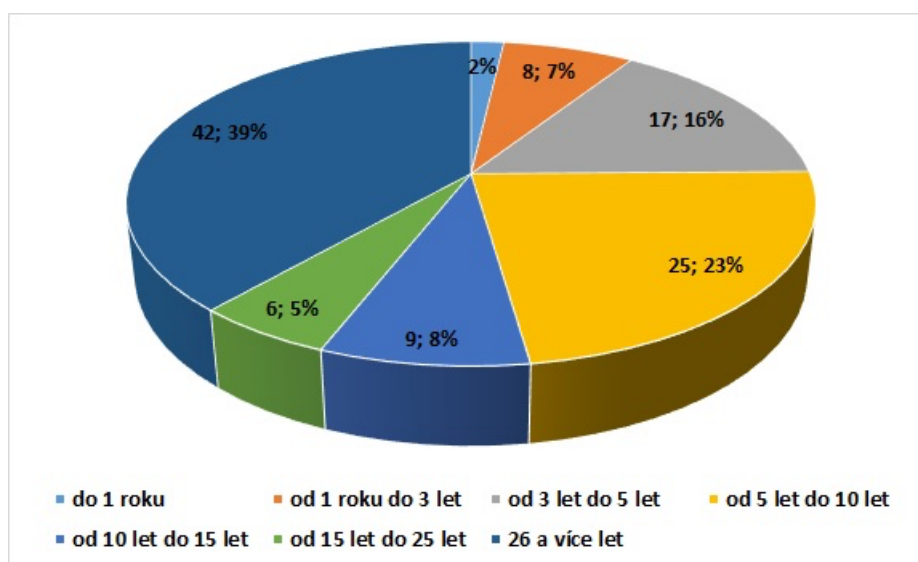


Obrázek č. 2: Rozdělení respondentů dle věku (Zdroj dat: vlastní šetření)



Obrázek č. 3: Rozdělení respondentů dle nejvyššího dosaženého vzdělání (Zdroj dat: vlastní šetření)

Třetí otázka dotazníkového šetření se zabývala nejvyšším dosaženým vzděláním respondentů. Vyhodnocení odpovědí bylo velice jednoduché, jelikož pouze dva jedinci (2 % respondentů) uvedli, že mají vyšší odborné vzdělání. Ostatních 98 % respondentů (107 jedinců) získalo vysokoškolský titul. Vše je zdokumentováno na předcházejícím grafu (viz Obrázek č. 3).

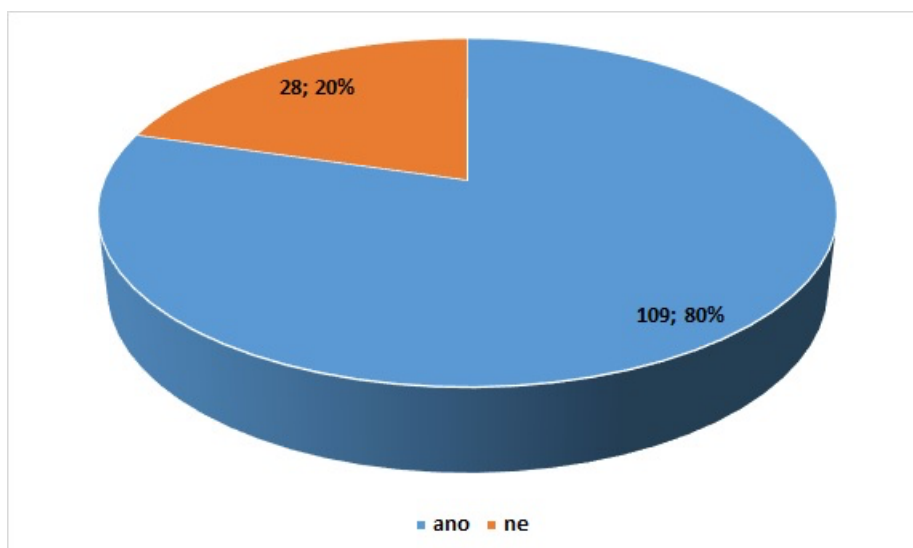


Obrázek č. 4: Rozdělení respondentů dle délky pedagogické praxe (Zdroj dat: vlastní šetření)

Data poslední, čtvrté, otázky zaměřené na charakteristiku cílové skupiny jsou zdokumentována na předcházejícím grafu (viz Obrázek č. 4). V tomto případě se věnují délce pedagogické praxe respondentů. Jejich jednotlivé reakce byly velmi rozmanité, což naznačuje poměrně rozdílná četnost jednotlivých kategorií. Nejpočetnější byla skupiny učitelů, kteří měli praxi delší než 26 let (39 % respondentů, 42 jedinců). Významné zastoupení měla i skupina pedagogů, kteří se vzdělávání věnovali mezi 5 a 10 lety (23 % respondentů, 25 jedinců) a od 3 do 5 let (16 % respondentů, 17 jedinců). Zbývající (až na praxi do jednoho roku: 2 % respondentů, 2 jedinci) měly již četnost velmi podobnou. Jednalo se o kategorii od 1 roku do 3 let (7 % respondentů, 8 jedinců), od 10 do 15 let (8 % respondentů, 9 jedinců) a od 15 do 25 let (5 % respondentů, 6 jedinců).

## Otázka č. 5 – Máte zkušenosti ve výchovně-vzdělávacím procesu s žáky, kteří pochází z jiné země?

Pátá otázka dotazníkového šetření byla „filtrační“, aby do souboru dat nebyly zařazeny odpovědi respondentů, kteří v rámci výchovně-vzdělávacího procesu nepracovali s žáky s odlišným mateřským jazykem. Jak již bylo zmíněno v charakteristice výzkumného souboru, tak po vyhodnocení této otázky bylo ze shromážděných dat odstraněno celkem 28 dotazníků (20 % respondentů) a zbývajících 109 (80 % respondentů) již tvořilo základ pro vyhodnocení dotazníkového šetření. Jednotlivé četnosti graficky dokumentuje následující koláčový graf (Obrázek č. 5).

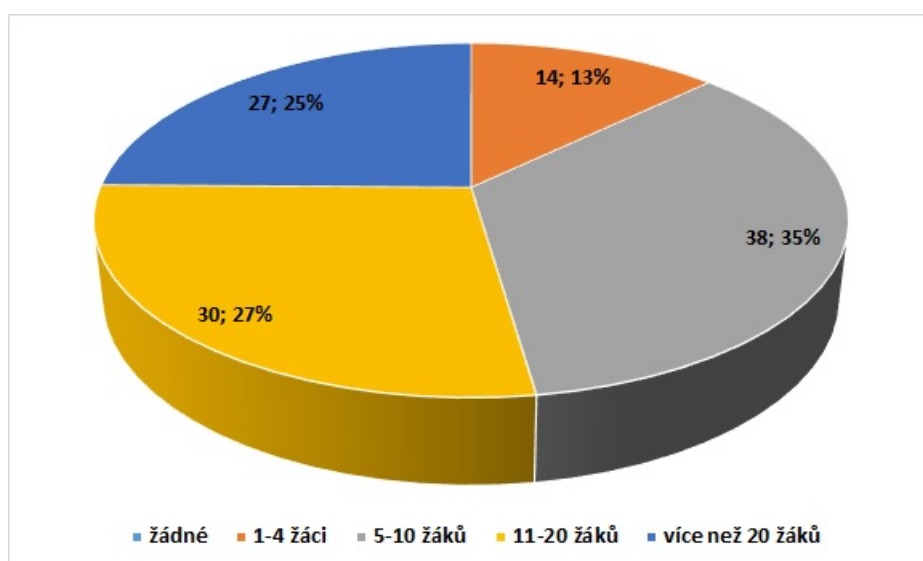


Obrázek č. 5: Rozdělení respondentů podle skutečnosti, zda mají zkušenosti ve výchovně-vzdělávacím procesu se žáky, kteří pocházejí z jiné země; mají odlišný mateřský jazyk (Zdroj dat: vlastní šetření)



## Otázka č. 6 – Kolik dětí s odlišným mateřským jazykem jste za dobu své praxe měla ve třídě?

Další otázka dotazníkového šetření mezi respondenty zjišťovala, kolik dětí s odlišným mateřským jazykem měli jednotliví učitelé ve své třídě. Pro snadnější vyhodnocení byl dotaz doplněn o 5 různých možností (žádné, 1–4 žáci, 5–10 žáků, 11–20 žáků a více než 20 žáků), přičemž první varianta byla mezi odpovědi zařazena pro kontrolu a případné vyřazení dotazníku respondenta.

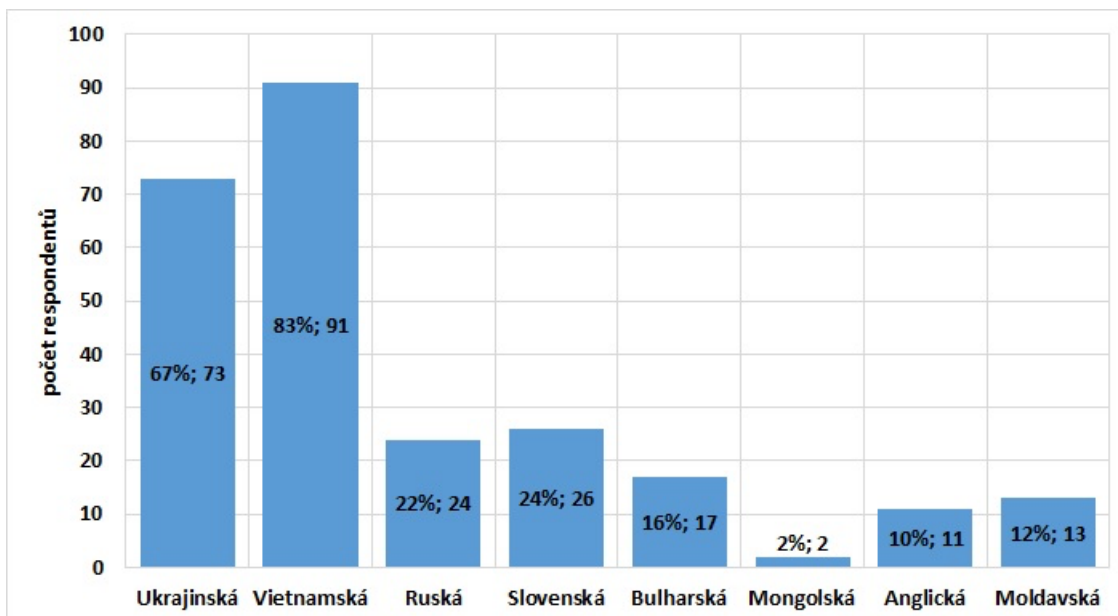


Obrázek č. 6: Rozdělení respondentů dle skutečnosti, s kolika dětmi s odlišným mateřským jazykem mají zkušenosti (Zdroj dat: vlastní šetření)

Nejnižší procentuální zastoupení měla kategorie 1–4 žáci, kterou označilo celkem 13 % respondentů (14 jedinců). Více jak třetina dotázaných (35 % respondentů, 38 jedinců) uvedla, že za celou dobu své pedagogické praxe vzdělávali 5–10 žáků s odlišným mateřským jazykem. Poměrně shodné měly zastoupení zbývající dvě skupiny. Čtvrtina oslovených učitelů sdělila, že ve svých třídách vzdělávali 11–20 žáků (27 % respondentů, 30 jedinců) respektive více než 20 žáků (25 % respondentů, 27 jedinců) s odlišným mateřským jazykem. Vyhodnocené četnosti jsou zdokumentovány na předcházejícím grafu (viz Obrázek č. 6).

## Otázka č. 7 – Jaké byly národnosti?

Sedmá otázka dotazníkového šetření souvisí s tou předchozí, jelikož mezi respondenty zjišťovala, jaké národnosti byli jejich žáci s odlišným mateřským jazykem. Jednotlivé národnosti a jejich četnost charakterizuje následující sloupcový graf (Obrázek č. 7).

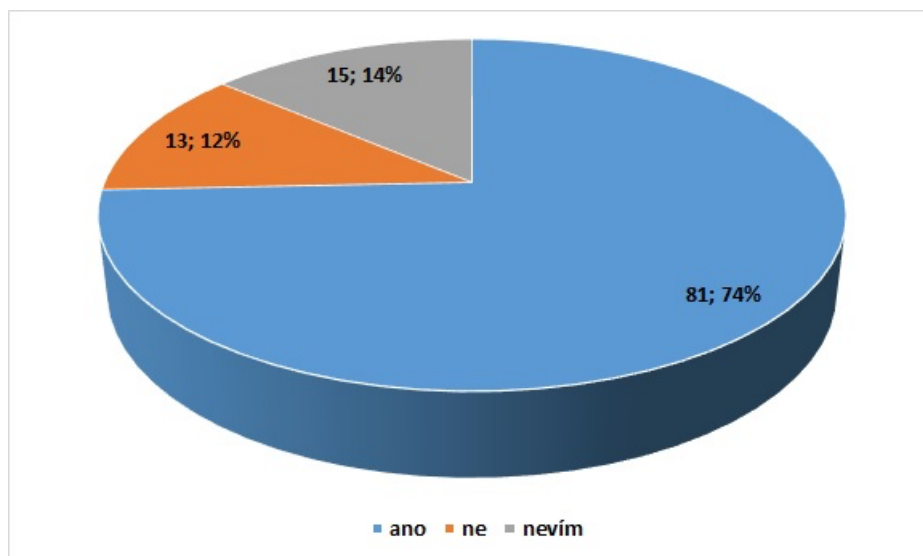


Obrázek č. 7: Rozdělení respondentů dle skutečnosti, s jakými odlišnými mateřskými jazyky žáky vzdělávali (Zdroj dat: vlastní šetření)

Mezi žáky oslovených učitelů se nejvíce vyskytovali předškoláci s vietnamskou (83 % respondentů, 91 jedinců) a ukrajinskou národností (67 % respondentů 73 jedinců). Téměř čtvrtina dotázaných (24 % respondentů, 26 jedinců) ve své třídě vzdělávala slovenské děti a pětina učitelů (22 % respondentů, 24 jedinců) jedince s národností ruskou. Mezi jednotlivými odpověďmi respondentů se vyskytly ještě země jako Bulharsko (16 % respondentů, 17 jedinců), Moldavsko (12 % respondentů, 13 jedinců), Anglie (10 % respondentů, 11 jedinců) ale také Mongolsko (2 % respondentů, 2 jedinci).

## Otázka č. 8 – Myslíte si, že vzdělávat žáky s odlišným mateřským jazykem s sebou nese nějaké problémy?

Další otázka dotazníkového šetření se zaměřila na zjištění, zdali jsou respondenti přesvědčeni, že vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem s sebou přináší i nějaké problémy. Z následujícího koláčového grafu (Obrázek č. 8), který zpracovává tuto problematiku, zcela jasně vyplývá, že téměř  $\frac{3}{4}$  účastníků šetření (74 % respondentů, 81 jedinců) je přesvědčeno že ano. Ve zdůvodněních svého názoru nejčastěji uváděli, že se musí lišit jejich přístup k žákovi s odlišným mateřským jazykem od toho k českému dítěti a označili ho za více individuální. Učitel musí více kontrolovat zadanou práci a samozřejmě stále trpělivě vysvětlovat nepochopený jev. Někteří dotázaní také uvedli, že charakter práce závisí na povaze dítěte a rodinných hodnotách, které se odráží v jejich přístupu k výuce. Jako příklady respondenti často uváděli vietnamské a ukrajinské děti, jejichž rodičům na vzdělání svých dětí velmi záleží a přikládají mu velký význam. Jejich děti jsou tedy velmi snaživé, pracovitě a ctižádostivé.

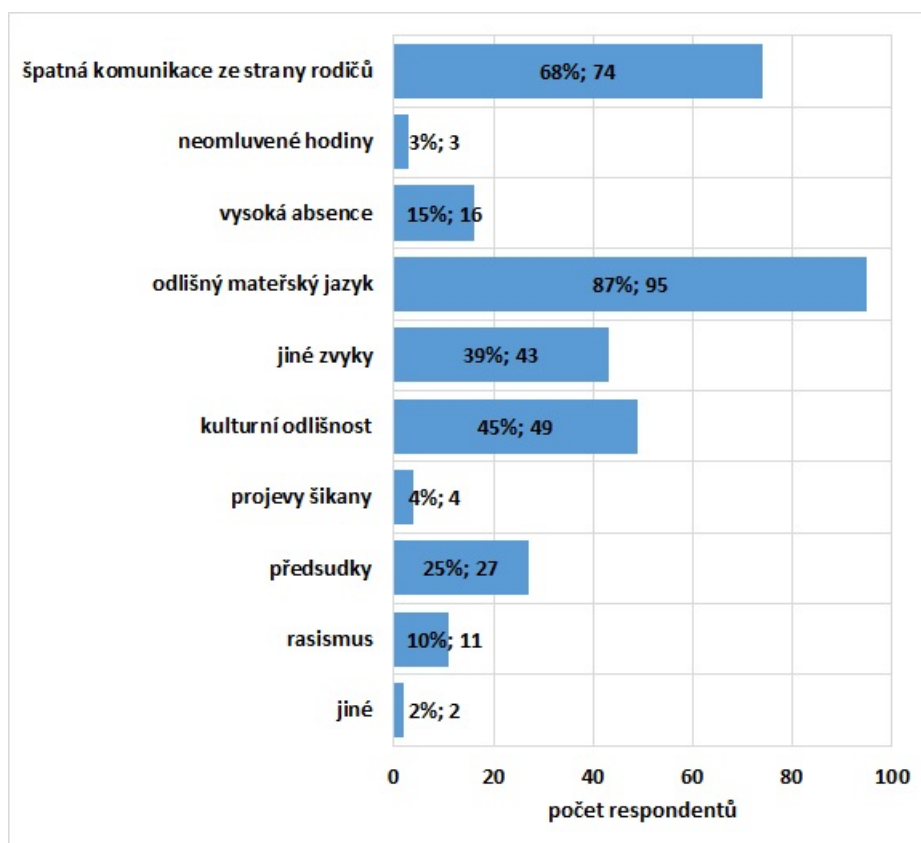


Obrázek č. 8: Rozdělení respondentů dle skutečnosti, zda jsou přesvědčeni, že vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem s sebou nese nějaké problémy (Zdroj dat: vlastní šetření)

O tom, že vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem není spojeno s žádnými problémy je přesvědčeno 12 % respondentů (13 jedinců) a na otázku nedokázalo odpovědět celkem 14 % dotázaných učitelů (15 jedinců).

## Otázka č. 9 – Ve které z následujících skutečností se podle Vás problémy nejvíce projeví?

Devátá otázka dotazníkového šetření souvisela s předchozí a zabývala se zjištěním, ve kterých oblastech se dle názoru respondentů nejvíce projeví zmiňované problémy. Pro své odpovědi měli účastníci šetření předpřipraveno deset možností (špatná komunikace ze strany rodičů – cizinců, neomluvené hodiny, vysoká absence, odlišný mateřský jazyk, jiné zvyky, kulturní odlišnost, projevy šikany, předsudky, rasismus a jiné) s tím, že prostřednictvím té poslední mohli sami rozšířit uvedený seznam.

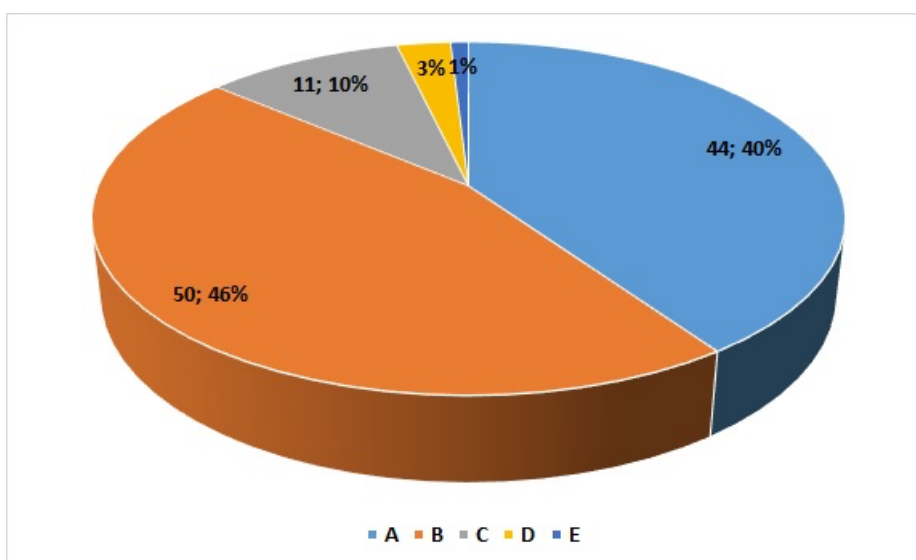


Obrázek č. 9: Rozdělení respondentů dle skutečností, kde se podle jejich názoru problémy nejvíce projeví (Zdroj dat: vlastní šetření)

Četnost jednotlivých odpovědí mapuje předcházející pruhový graf (Obrázek č. 9). Z uvedených čísel je zřejmé, že potíže pramení zejména z odlišného mateřského jazyka (87 % respondentů, 95 jedinců), špatné komunikace ze strany rodičů – cizinců (68 % respondentů, 74 jedinců) a z kulturních odlišností (45 % respondentů, 49 jedinců) či jiných zvyků (39 % respondentů, 43 jedinců). Čtvrtina učitelů (25 % respondentů, 27 jedinců) za původce problémů označila předsudky a desetina (10 % respondentů, 11 jedinců) dokonce rasismus. Čtyři učitelé (4 % respondentů) zaznamenali i určité projevy šikany. V rámci možnosti jiné dva z dotázaných učitelů (2 % respondentů) shodně uvedli, že s žáky – cizinci mají dobré zkušenosti, a dokonce mezi nimi jsou i velmi nadané děti.

### Otázka č. 10 – Činila Vám komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem problémy?

Další otázka dotazníkového šetření se zaměřila na zjištění, zda respondentům činila komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem problémy. Účastníci šetření odpovídali vlastními slovy a z toho důvodu bylo nutno provést kategorizaci. Jejím výsledkem bylo pět skupin odpovědí, které byly pro přehlednost v grafu (viz Obrázek č. 10) označeny písmeny A až E.



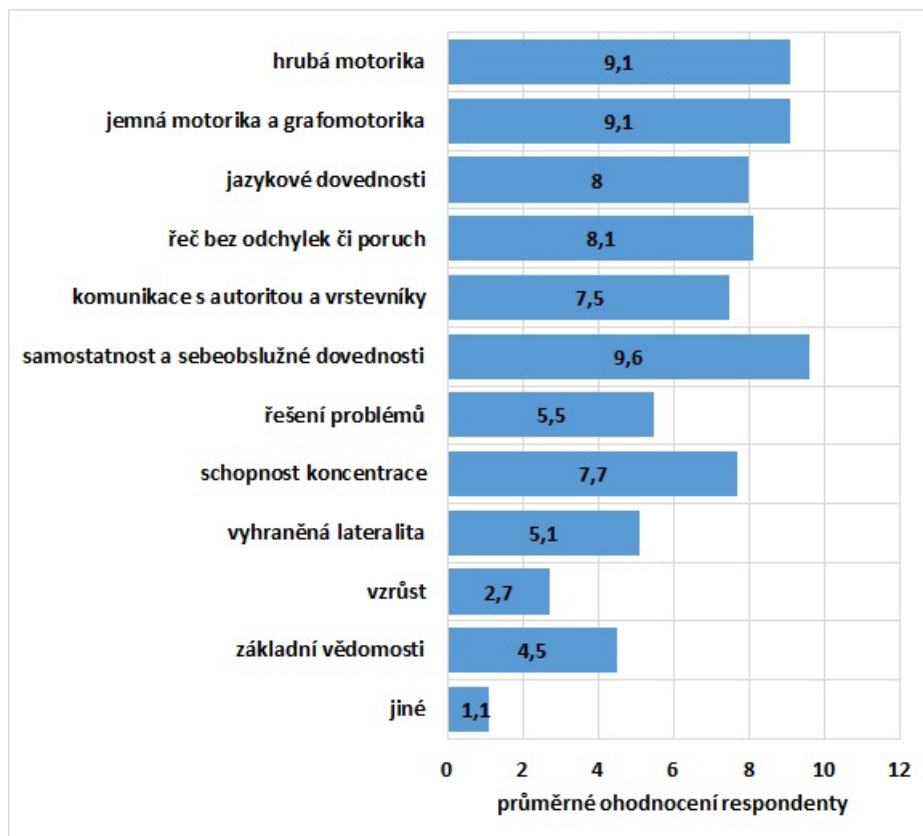
Obrázek č. 10: Komunikace respondentů s žáky s odlišným mateřským jazykem (Zdroj dat: vlastní šetření)

Odpovědi ze skupiny A, do které spadalo celkem 40 % odpovědí (44 jedinců), lze charakterizovat slovy „zcela bez obtíží, vždy jsme se dokázali nějakým způsobem domluvit“. Reakce zařazené do skupiny B (46 % respondentů, 50 jedinců) lze shrnout slovy: „mírné obtíže, ale většinou jsme se dokázali nějakým způsobem domluvit“. Ve skupině C (10 % respondentů, 11 jedinců) již byly odpovědi vyjadřující větší obtíže s tím, že „někdy jsme se domluvili, jindy ne“. Pro reakce, ve kterých byly zmiňovány velké komplikace, byla vyhlazena skupina D (3 % respondentů, 3 jedinci). Tyto potíže lze charakterizovat jako „většinou jsme se nedomluvili, pochopení bylo zcela výjimečné“. A pouze jeden pedagog (1 % respondentů) se setkal s komunikací zcela bez odezvy – skupina E.

### **Otázka č. 11 – Jaké oblasti výchovy a vzdělávání považujete za nejdůležitější s ohledem na úspěšnost dětí na počátku školní docházky?**

Jedenáctá otázka dotazníkového šetření se zabývala důležitostmi různých oblastí výchovy a vzdělávání. Respondenti byli vyzváni, aby každé z dvanácti vyjmenovaných oblastí (hrubá motorika, jemná motorika a grafomotorika, jazykové dovednosti, řeč bez odchylek či poruch, komunikace s autoritou a vrstevníky, samostatnost a sebeobslužné dovednosti, řešení problémů, schopnost koncentrace, vyhraněná lateralita, vzrůst, základní vědomosti a jiné) přiřadili prioritu, tzn. pořadí důležitosti. Následující pruhový graf (viz Obrázek č. 11) dokumentuje celkové vyhodnocení shromážděných dat.

Dotázaní učitelé základních škol za nejdůležitější považují samostatnost a sebeobslužné dovednosti (průměrně 9,6 b), jemnou motoriku a grafomotoriku (průměrně 9,1 b) či hrubou motoriku (průměrně 9,1 b). Poměrně významná se účastníkům šetření jeví také řeč bez odchylek a poruch (průměrně 8,1 b) a jazykové dovednosti (průměrně 8 b). Poměrně vyrovnané ohodnocení důležitosti získala schopnost koncentrace (průměrně 7,7 b) a komunikace s autoritou a vrstevníky (průměrně 7,5 b). Za méně důležitou je respondenty považována schopnost řešení problémů (průměrně 5,5 b), vyhraněná lateralita (průměrně 5,1 b), základní vědomosti (průměrně 4,5 b) či vzrůst dítěte (průměrně 2,7 b).



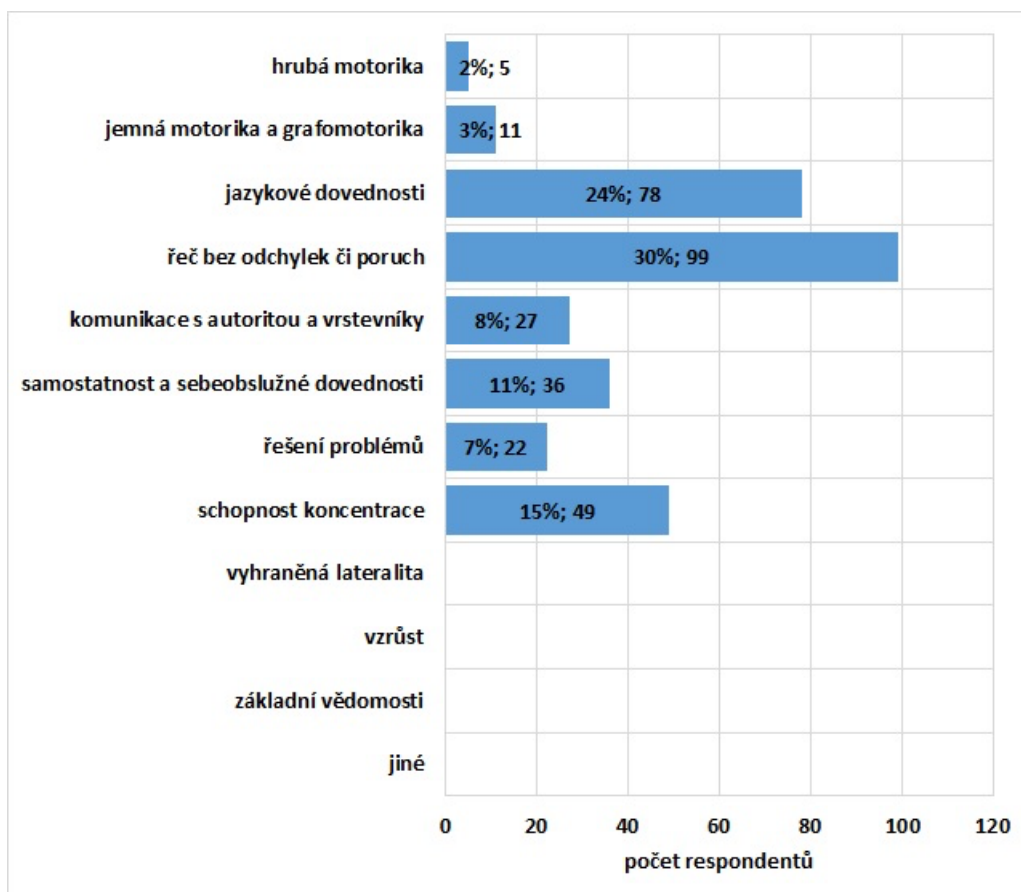
Obrázek č. 11: Ohodnocení oblastí výchovy a vzdělávání, které respondenti považují za nejdůležitější s ohledem na úspěšnost dětí na počátku školní docházky (Zdroj dat: vlastní šetření)

## Otázka č. 12 – V jakých oblastech mají děti s odlišným mateřským jazykem často nedostatky?

S předcházející otázkou dotazníkového šetření souvisí ta další, dvanáctá, která mapuje, v jakých oblastech mají děti s odlišným mateřským jazykem často nedostatky. V tomto případě respondenti z uvedeného seznamu vlastností (stejný jako v předchozí otázce) volili pouze tři oblasti a jejich odpovědi jsou zpracovány na následujícím pruhovém grafu (viz Obrázek č. 12).

Na první pohled je zřejmé, že vyhraněné lateralitě, vzrůstu či základním vědomostem nepřiradili respondenti žádnou důležitost. Naopak za oblasti s nejvíce nedostatky označili řeč bez odchylek a poruch (30 % respondentů, 99 jedinců), jazykové dovednosti (24 % respondentů, 78 jedinců) a schopnost koncentrace (15 % respondentů, 49 jedinců). Mezi deficity se ale také objevila samostatnost a sebeobslužné dovednosti (11 % respondentů, 36 jedinců), komunikace s autoritou a vrstevníky (8 % respondentů, 27 jedinců) či řešení problémů

(7 % respondentů, 22 jedinců). Nejméně oslovených učitelů označilo za problémové oblasti jemnou motoriku a grafomotoriku (3 % respondentů, 11 jedinců) a hrubou motoriku (2 % respondentů, 5 jedinců).



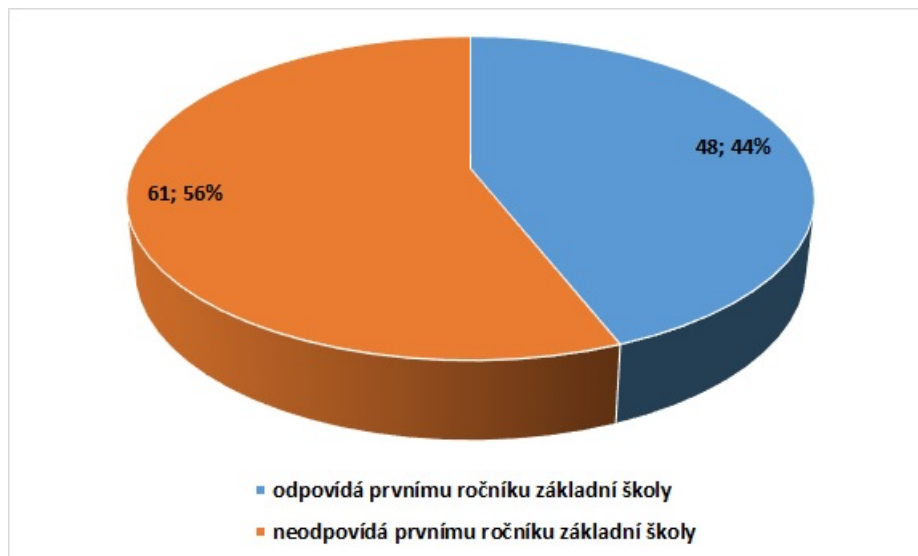
Obrázek č. 12: Oblasti, ve kterých mají děti s odlišným mateřským jazykem dle názoru učitelů často nedostatky (Zdroj dat: vlastní šetření)

### Otázka č. 13 – Školní připravenost žáků s odlišným mateřským jazykem přicházejících z mateřské školy

Třináctá otázka dotazníkového šetření si kladla za cíl zjistit, jak učitelé hodnotí školní připravenost žáků s odlišným jazykem přicházejících z mateřské školy. Odpověď a zároveň vyhodnocení dotazu bylo velmi jednoduché, jelikož účastníci šetření volili pouze mezi jednou ze dvou možných odpovědí, a to odpovídá prvnímu ročníku základní školy, respektive



neodpovídá prvnímu ročníku základní školy. Názory respondentů dokumentuje následující graf (Obrázek č. 13).



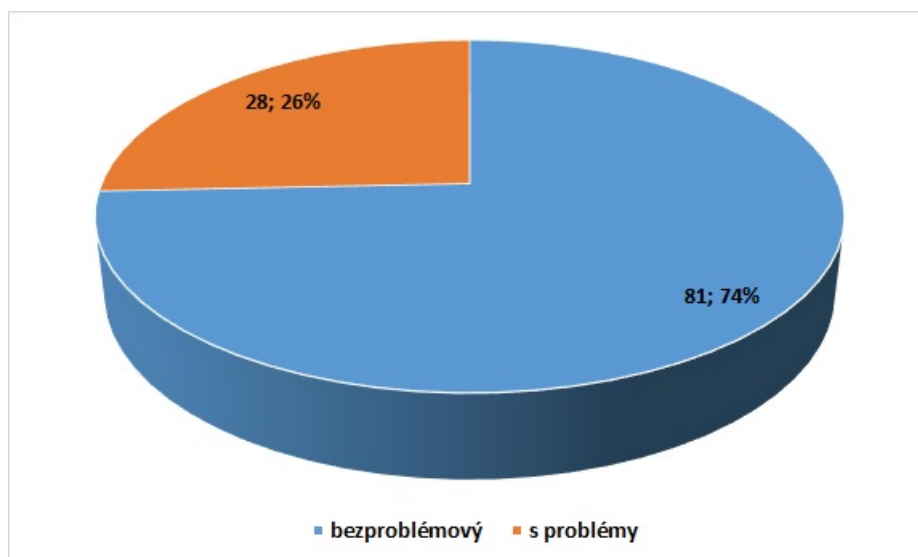
**Obrázek č. 13:** Rozdělení respondentů dle jejich názoru, zda školní připravenost žáků s odlišným mateřským jazykem odpovídá při nástupu do ZŠ prvnímu ročníku (Zdroj dat: vlastní šetření)

Z četnosti obou kategorií jednoznačně vyplývá, že více než polovina dotázaných učitelů základních škol (56 % respondentů, 61 jedinců) je přesvědčena, že připravenost žáků neodpovídá prvnímu ročníku základní školy. O pravém opaku je přesvědčeno pouze 44 % respondentů (48 jedinců).

### **Otázka č. 14 – Je dle Vašeho názoru přechod dětí s odlišným mateřským jazykem z mateřské do základní školy bezproblémový?**

Předposlední otázka dotazníkového šetření se zaměřila na ohodnocení přechodu dětí s odlišným mateřským jazykem z mateřské školy do základní. Respondenti jsou dotazováni, zda jsou přesvědčeni, že je bezproblémový. Na základě četností jednotlivých kategorií (viz Obrázek č. 14) lze konstatovat, že téměř čtvrtina dotázaných učitelů (74 % respondentů, 81 jedinců) je přesvědčena o bezproblémovém přechodu dětí. Pouze 23 % respondentů (28 jedinců) uvedlo,

že vnímají určité potíže. Ty většinou charakterizovali jako čistě individuální. Pouze v jednom případě respondent doplnil, že již v mateřské škole záleží na přístupu celé rodiny k budoucímu vzdělání dítěte.



Obrázek č. 14: Rozdělení respondentů dle jejich názoru, zda přechod dětí s odlišným mateřským jazykem z mateřské do základní školy je bezproblémový (Zdroj dat: vlastní šetření)

### Otázka č. 15 – V čem vidíte specifika práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

Poslední, patnáctá, otázka dotazníkového šetření se zabývá problematikou, v čem respondenti spatřují specifika práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Jednalo se opět o otevřenou otázku, jelikož dotázaní učitelé odpovídali vlastními slovy. Ve svých reakcích respondenti odkazovali buď na předchozí odpovědi (několikrát zmiňovali konkrétní otázku č. 8) nebo zopakovali předchozí konstatování. Tedy, že přístup k žákovi s odlišným mateřským jazykem je více individuální a rozdílný oproti přístupu k českému dítěti. Pedagog je nucen více kontrolovat zadanou práci a opakovaně vysvětlovat nepochopený jev. Taktéž se každé dítě projevuje rozdílně, jelikož se v jeho chování a přístupu kromě individuality povahy odráží i kulturní vliv a rodinné hodnoty.

## 4.7.2 Vyhodnocení hypotéz

**První hypotéza** se zaměřila na problematiku, zda mají učitelé v první třídě problémy při komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Konkrétně vymezila, že *alespoň třetina učitelů v první třídě základní školy činila obtíže komunikace s dětmi s odlišným mateřským jazykem*. Toto téma zpracovávala desátá otázka dotazníkového šetření, kdy z jejího vyhodnocení vyplynulo, že větší obtíže v komunikaci zaznamenalo 10 % respondentů, velké obtíže 3 % respondentů a k žádné komunikaci nedošlo v jednom případě. Celkem tedy o významnějších problémech hovořilo 15 učitelů (14 % respondentů). Z uvedených četností jednoznačně vyplývá, že první hypotéza NEBYLA SPLNĚNA.

**Druhá hypotéza** se zabývala školní připraveností žáků s odlišným mateřským jazykem přicházejících z mateřské školy a předpokládala, že *polovina učitelů je přesvědčena, že jejich připravenost neodpovídá prvnímu ročníku základní školy*. Odpovědi na tuto hypotézu byly shromážděny prostřednictvím třinácté otázky dotazníkového šetření. Bylo zjištěno, že 56 % respondentů označilo školní připravenost těchto předškoláků za nedostatečnou. Tzn., že neodpovídala prvnímu ročníku základní školy. Na základě vyřčených dat lze tedy konstatovat, že druhá hypotéza BYLA SPLNĚNA.

Třetí hypotéza se věnovala již konkrétním nedostatkům předškoláků s odlišným mateřským jazykem. Konkrétně uváděla, že *alespoň čtvrtina učitelů je přesvědčena, že předškoláci mají nedostatky v jazykových dovednostech*. Na tuto problematiku se zaměřila dvanáctá otázka dotazníkového šetření a analýzou souboru dat bylo zjištěno, že 24 % respondentů spatřuje problémy u svých žáků v jazykových dovednostech a 30 % zaznamenalo potíže v oblasti řeči. Opět lze tedy na základě četnosti obou oblastí prohlásit danou hypotézu za SPLĚNOU.

## Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku školní připravenosti dítěte s odlišným mateřským jazykem a jejím základním cílem bylo pojednání o přípravě dítěte s odlišným mateřským jazykem do základní školy. Dílčím cílem práce pak bylo bližší vymezení problematiky školní zralosti a školní připravenosti dítěte a také vymezení předpokladů pro efektivní edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v tuzemském prostředí. Nejprve byly v rámci teoretické části práce vymezeny ústřední pojmy celého zkoumaného tématu, a to zejména pojem školní zralosti a školní připravenosti společně s metodami pro diagnostiku školní zralosti dítěte. Dále byla rovněž rozebrána problematika edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR, byly uvedeny předpoklady pro úspěšnou inkluzi těchto žáků, specifická pozornost pak přitom byla věnována právě problematice dítěte s odlišným mateřským jazykem. V praktické části byly uvedeny závěry primárního šetření mezi učitelé základní školy, kteří mají zkušenosti s žáky s odlišným mateřským jazykem,

Bylo zjištěno, že problematika vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem je v současnosti aktuálním tématem, jelikož počet cizinců dlouhodobě pobývajících na území naší země postupem času roste. Proto musí být této problematice věnována dostatečná pozornost. Možností a technik z hlediska vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem a jeho přípravy na vstup do 1. třídy ZŠ je přitom v praxi poměrně mnoho. Pro děti jsou jistě zajímavé zejména různé hry, omalovánky, aktivní a nápadité postupy, které jim umožňují procvičování a zdokonalování jazykových schopností, které jsou bezesporu důležitým předpokladem pro další vzdělávání dítěte. Přesto si však myslím, že problematika dětí s odlišným mateřským jazykem není v naší zemi nadále na zcela adekvátní úrovni, proto navrhuji zejména navazování úzké spolupráce mezi školou a rodiči, průběžné konzultace a setkání s pedagogem, který by měl kromě toho o dítěti získat co nejvíce dostupných důležitých informací, přínosem by bylo rovněž vyšší zapojení a využití jejich mateřského jazyka určitou formou do každodenních činností ve škole. Nabízí se také možnost využití jazykových asistentů nebo dále také zapojení cizojazyčných písní a slov s ohledem na aktuální a zajímavá témata, iniciace her a situací, kdy budou mít děti možnost aktivně používat svůj odlišný mateřský jazyk, využití cizojazyčných knih či poslech cizojazyčných audioknih.

Myslím si, že byl cíl této práce naplněn.

## Seznam použitých zdrojů

### Monografie, publikace, sborníky

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vydání. Brno: Computer Press a.s., 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. V Praze: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-2-8.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II. 1. vydání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1999. 169 s. ISBN 80-7040-282-2.

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-77.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p., 1968.

JUREČKOVÁ, P. *Aktivizace seniorů. Sociální práce, 2/2003*. ISSN 1213-6204.

KALVACH, Zdeněk. *Geriatric a gerontologie*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0548-6.

KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-824-1.

KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-844-7.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010-ISBN 978-80-247-3246-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4. vydání. Praha: Grada, 2006. Praha: Triton, 2005. 629 s. ISBN 80-7254-657-0.

LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.

MÁTEL, Andrej. *Teorie sociální práce I: sociální práce jako profese, akademická disciplína a vědní obor*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-2220-2.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když--*. Vsetín: ZŠ Integra, 2002. ISBN 802389885x.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vydání. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

OPATŘILOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ. *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-137-9.

OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 87 s. ISBN 80-7290-251-2.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Vývojová psychologie. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do vývojové psychologie*. Liberec: Technická univerzita, 2006. ISBN 80-7372-057-4.

TITĚROVÁ, Kristýna, et al. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení*. Meta-Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum., 2005. s. 256. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, M. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.

VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

## Právní akty

vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, školský zákon

## Elektronické zdroje

Akční plán inkluzivního vzdělávání byl vzat na vědomí vládou. In: *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020* [online]. 2016 [cit. 2021-02-13]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/det/80/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-byl-vzat-na-vedomi-vladou.html>

Aktualizovaná „Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu“ a Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců v roce 2016. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 2015 [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/372805/Priloha\\_c\\_2\\_Aktualizovana\\_Koncepce\\_integrace\\_cizincu\\_\\_ve\\_vzajemnem\\_respektu\\_a\\_Postup\\_pri\\_reali.pdf/bdbf4990-67a2-5dd6-b605-3217b2f3b985](https://www.mpsv.cz/documents/20142/372805/Priloha_c_2_Aktualizovana_Koncepce_integrace_cizincu__ve_vzajemnem_respektu_a_Postup_pri_reali.pdf/bdbf4990-67a2-5dd6-b605-3217b2f3b985)

Co je dobré vědět o žácích s OMJ. In: *Inkluzivní škola* [online]. 2021 [cit. 2021-02-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/co-brat-v-potaz-u-zaku-s-omj>.

Tematická zpráva: Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. In: *Česká školní inspekce* [online]. 2015 [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2016/10/Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem.pdf>

## **Seznam příloh**

Příloha A – Vzor dotazníku



# Přílohy

## Příloha A – Vzor dotazníku

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění krátkého dotazníku zabývajícího se školní připraveností dětí s odlišným mateřským jazykem při vstupu na základní školu. Získaná data budou sloužit pro vypracování mé bakalářské práce a budou zcela anonymizována. Odpovědi nejsou nijak časově omezeny.

Přeji hezký den.

1. Jste:

žena

muž

2. Jaký je Váš věk?

19-30 let

31-40 let

41-50 let

51 a více let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

základní

střední odborné

úplné středoškolské vzdělání s maturitou

vyšší odborné

vysokoškolské

4. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

do 1 roku

od 1 roku do 3 let

od 3 let do 5 let

od 5 let do 10 let

od 10 let do 15 let

od 15 let do 25 let

26 a více let

5. Máte zkušenosti ve výchovně-vzdělávacím procesu s žáky, kteří pochází z jiné země?

ano

ne

6. Kolik dětí s odlišným mateřským jazykem jste za dobu své praxe měla ve třídě?

žádné

1 – 4 žáci

5 – 10 žáků

11 – 20 žáků

více než 20 žáků

7. Jaké byly národnosti?

8. Myslíte si, že vzdělávat žáky s odlišným mateřským jazykem s sebou nese nějaké problémy?

ano, uveďte prosím proč:

ne

nevím

9. Ve které z následujících skutečností se podle Vás problémy nejvíce projeví? (možno zvolit více odpovědí)

.. špatná komunikace ze strany rodičů (cizinců)

.. neomluvené hodiny

.. vysoká absence

.. odlišný mateřský jazyk

.. jiné zvyky

.. kulturní odlišnost

.. projevy šikany

.. předsudky

.. rasismus

.. jiné, uveďte prosím jaké:

10. Činila Vám komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem problémy?

11. Jaké oblasti výchovy a vzdělávání považujete za nejdůležitější s ohledem na úspěšnost dětí na počátku školní docházky? (možno zvolit více odpovědí)

- “ hrubá motorika
- “ jemná motorika a grafomotorika
- “ jazykové dovednosti
- “ řeč bez odchylek či poruch
- “ komunikace s autoritou a vrstevníky
- “ samostatnost a sebeobslužné dovednosti
- “ řešení problémů
- “ schopnost koncentrace
- “ vyhraněná lateralita
- “ vzrůst
- “ základní vědomosti
- “ jiné, uveďte prosím jaké:

12. V jakých oblastech mají děti s odlišným mateřským jazykem často nedostatky? (možno zvolit více odpovědí)

- “ hrubá motorika
- “ jemná motorika a grafomotorika
- “ jazykové dovednosti
- “ řeč bez odchylek či poruch
- “ komunikace s autoritou a vrstevníky
- “ samostatnost a sebeobslužné dovednosti

“ řešení problémů

“ schopnost koncentrace

“ vyhraněná lateralita

“ vzrůst

“ základní vědomosti

“ jiné, uveďte prosím jaké:

13. Školní připravenost žáků s odlišným mateřským jazykem přicházejících z mateřské školy:

odpovídá prvnímu ročníku základní školy

neodpovídá prvnímu ročníku základní školy

14. Je dle Vašeho názoru přechod dětí s odlišným mateřským jazykem z mateřské do základní školy bezproblémový?

ano

ne, uveďte prosím proč:

15. V čem vidíte specifika práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem?