

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018-2021

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jana Boháčová

Logopedická prevence u dětí cizinců v MŠ Praha 10

Praha 2021

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Jarmila Klugerová Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2018-2021

BACHELOR THESIS

Jana Boháčová

**Logopaedic prevention of children of foreigners in kindergarten
Prague 10**

Prague 2021

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PaedDr. Jarmila Klugerová Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval(a) samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal(a), v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorka(y)

Poděkování

Děkuji PaedDr. Jarmile Klugerové Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, cenné připomínky a vstřícný přístup.

ANOTACE

Bakalářská práce pojednává o logopedické prevenci dětí cizinců v mateřské škole. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

V teoretické části popisuje vývoj dítěte v předškolním věku, jeho řečové a komunikativní dovednosti, věnuje se legislativě, speciálně vzdělávacím potřebám cizinců a jejich podpoře v rámci Rámcově vzdělávacího programu.

Praktická část popisuje systém logopedické prevence v dané mateřské škole. Soustředí se na realizaci podpory, formy, metody, pomůcky a konkrétní cíle. Hlavním zaměřením je sledování pokroků po stránce logopedické prevence v průběhu celého školního roku. Nedílnou součástí je věnování se námětům a opatřením pro pedagogickou činnost.

KLÍČOVÁ SLOVA

Klinický logoped, logopedický asistent, logopedická prevence, narušená komunikační schopnost, rámcový vzdělávací program, stimulace vývoje řeči.

ANNOTATION

Bachelor's thesis talks about logopaedic prevention of children of foreigners in kindergarten. The work is divided into two parts, theoretical and practical.

Theoretical part describes child's development at pre-school age – speaking and communicative skills, addresses legislation, specifically educational needs of foreigners and their support based on Framework Educational Program.

Practical part describes system of logopaedic prevention in a particular kinder garden. Further focuses on realization of support, forms, methods, aids, and specific goals. The main goal is to monitor progress of the logopaedic prevention during the whole school year. An integral part is the focus on ideas and measures for pedagogical activities.

KEYWORDS

Clinical speech therapist, assistant of speech therapist, logopaedic prevention, disrupted communication ability, framework educational program, stimulation of speech development.

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
1.1 Charakteristika dítěte ve věku 3 let	13
1.2 Charakteristika dítěte ve věku 4 let	14
1.3 Charakteristika dítěte ve věku 5 let	14
1.4 Charakteristika dítěte ve věku 6 let	15
2 ŘEČOVÉ A KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI OD 3 DO 7 LET	16
2.1 Řečové a komunikační dovednosti ve 3 letech	16
2.2 Řečové a komunikační dovednosti ve 4 letech	17
2.3 Řečové a komunikační dovednosti v 5 letech	17
2.4 Řečové a komunikační dovednosti v 6 letech	18
3 SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY	19
3.1 Integrace a individualizace ve výchově a vzdělávání	19
3.2 Inkluzivní vzdělávání.....	20
3.3 Speciálně vzdělávací potřeby u dětí cizinců	21
3.4 Podpůrná opatření v rámci speciálně vzdělávacích potřeb u dětí cizinců	22
3.5 Základní postupy při realizaci podpůrných opatření.....	23
4 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM V MATEŘSKÉ ŠKOLE-CIZINCI	26
4.1 Obsah vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	27
4.2 Naplňování speciálně vzdělávacích potřeb v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	28
4.3 Školní vzdělávací program.....	29
4.4 Třídní vzdělávací program	30
5 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ CIZINCŮ	33
5.1 Děti cizinci v mateřských školách	34
5.2 Legislativa	36
5.3 Vzdělávání jazyka českého pro cizince	39
5.3.1 Metoda KIKUS	40
5.3.2 Metodika Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách	41
5.4 Speciální podpora vzdělávání pro děti cizince	42

PRAKTICKÁ ČÁST	43
6 LOGOPEDICKÁ PREVENCE U DĚTÍ CIZINCŮ V MŠ PRAHA 10	43
6.1 Cíle a výzkumné otázky empirické části	43
6.2 Použité metody, techniky a postupy.....	44
6.3 Harmonogram postupu.....	45
6.4 Charakteristika souboru	45
7 SYSTÉM LOGOPEDICKÉ PREVENCE	47
7.1 Klinický logoped v MŠ	47
7.1.1 Cíle logopedické prevence	48
7.1.2 Osvojování pravidel českého jazyka-vliv národností.....	48
7.2 Logopedický asistent v MŠ	49
7.3 Český jazyk pro cizince	50
7.4 Spolupráce mateřské školy s rodiči dětí cizinců.....	51
7.5 Aspekty podílející se na řečových a komunikačních dovednostech dětí cizinců	52
8 POKROKY DĚTÍ CIZINCŮ PO STRÁNCE LOGOPEDICKÉ PREVENCE V PRŮBĚHU CELÉHO ŠKOLNÍHO ROKU – VLASTNÍ ŠETŘENÍ	54
8.1 Komunikativní dovednosti při nástupu do mateřské školy.....	55
8.1.1 Bobby (září-prosinec 2019)	56
8.1.2 Kamil (září-prosinec 2019).....	56
8.1.3 Nicolas (září-prosinec 2019).....	57
8.1.4 Gabriel (září-prosinec 2019).....	57
8.1.5 Ijeoma (září-prosinec 2019)	57
8.1.6 Alexandra (září-prosinec 2019)	57
8.1.7 Darina (září-prosinec 2019).....	58
8.1.8 Denis (září-prosinec 2019).....	58
8.2 Vývoj logopedické prevence	58
8.2.1 Bobby (duben-červen 2020).....	58
8.2.2 Kamil (duben-červen 2020).....	59
8.2.3 Nicolas (duben-červen 2020)	59
8.2.4 Gabriel (duben-červen 2020)	59
8.2.5 Ijeoma (duben-červen 2020).....	60
8.2.6 Alexandra (duben-červen 2020)	60
8.2.7 Darina (duben-červen 2020)	61

8.2.8 Denis (duben-červen 2020).....	61
8.3 Shrnutí pokroků dětí cizinců	61
9 PRAKTICKÉ NÁMĚTY A OPATŘENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....	64
9.1 Doplnkové nadstandartní aktivity na podporu řečových a vyjadřovacích kompetencí....	65
ZÁVĚR.....	66
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	68
SEZNAM ZKRATEK.....	71
SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD

Děti cizinců v našich školách každým rokem přibývá. Narušená komunikační schopnost, z důvodu neznalosti českého jazyka, je největším problémem při začleňování těchto dětí do kolektivu. Pro úspěšné zařazení do společnosti je klíčový rozvoj řečových a vyjadřovacích schopností už v rámci mateřské školy, jehož součástí je logopedická prevence.

Při nástupu do mateřské školy se tyto děti potýkají s náročnou adaptací nejen z důvodu odloučení od rodičů, ale také poznáváním nového neznámého prostředí, kde nikomu nerozumí. Dítě cizinec se ocitá v prostředí, které se může lišit nejen jazykem, ale i po stránce sociální a kulturní. Odlišná kultura se projevuje novými společenskými normami, hodnotami, tradicemi a zvyklostmi. Všechny tyto okolnosti negativně ovlivňují nástup i další pobyt dítěte v MŠ. Nelehkou situaci zažívají ale i rodiče dítěte a především pedagogové, kteří v mateřských školách pracují. Připravenost mateřských škol na nástup dětí cizinců je stále nedostačující. Pedagogům chybí nejen kvalitní pomůcky pro práci s dětmi cizinci, ale především odborné znalosti, které by přinášely zavedení vhodných metod a postupů. Náročnou situaci umocňuje i vysoký počet dětí na třídách, inkluze všech dětí do běžných mateřských škol a nedostatek asistentů pedagogů.

Problematika logopedické prevence u dětí cizinců je v současné době aktuálním tématem. Vzhledem k tomu, že řečové a komunikativní dovednosti se utváří u dětí do 7 let, je nezbytné se zaměřit na kvalitní podporu všech dětí po této stránce. Tyto děti musí během svého pobytu v mateřských školách začít nejen používat a rozumět českému jazyku, ale také se naplno rozvíjet po všech stránkách tak, aby byly schopny nastoupit do základní školy.

Teoretická část této práce se zaměřuje na vývoj dítěte v předškolním věku, jeho řečové a komunikativní dovednosti, speciálně vzdělávací potřeby. Dále upravě vzdělávání v rámci Rámcového vzdělávacího programu, podrobněji i školního a třídního vzdělávacího programu. Teoretická část je zakončena vzděláváním dětí cizinců v mateřských školách obsahující legislativu a vzdělávání jazyka českého pro děti cizince.

Praktická část se zabývá logopedickou prevencí v rámci mateřské školy. Obsahuje popis systému péče o děti cizince. Dále se věnuje práci klinického logopeda a logopedického asistenta. Nedílnou součástí je výuka českého jazyka pro děti cizince v rámci mateřské

školy a popis spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči dětí cizinců. Praktická část je vypracována metodou přímého pozorování a náslechů u odborníků.

Cílem práce je analýza logopedické prevence u dětí cizinců a kdo a jakým způsobem se na ní podílí v konkrétní mateřské škole. Hlavním tématem je popis aktuálních forem a metod, které lze využít při utváření jazykové vybavenosti dětí cizinců. Dílčími cíli jsou podrobné kazuistiky dětí z cizojazyčného prostředí, sledování jejich pokroků a individuálních potřeb od jejich nástupu do mateřské školy. Nedílnou součástí bakalářské práce je popis a možnosti využití výukových programů, které pozitivně působí při logopedické prevenci dětí cizinců. Zajímavý je i přístup rodin dětí cizinců, jejich spolupráce s mateřskou školou a aktivní zapojení při rozvíjení komunikačních dovedností svých dětí.

Hlavním důvodem zvolení práce na téma logopedická prevence je ukázat možnosti realizace podpory dětí cizinců vedoucí k jazykové vybavenosti dětí. Praktická část popisuje možnosti práce s dětmi cizinci, smysl jednotlivých činností, návaznost a kooperaci v rámci mateřské školy, systematičnost a provázanost s doplňkovými programy a možnosti navázání spolupráce s rodinami dětí cizinců. Tyto aktivity jsou doplněny kazuistikami dětí cizinců, které mapují vývoj jejich řečových a komunikačních dovedností, ale také jejich zapojení do kolektivu třídy. Vzhledem k neustále se zvyšujícímu počtu dětí cizinců v mateřských školách bych ráda rozšířila povědomí o variabilních možnostech práce s dětmi cizinci, o realizování podpůrných opatření a využívání vhodných metod a postupů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Období, do kterého dítě vstupuje kolem svých třetích narozenin je možné nazvat obdobím fantazie, pohádek a her.“ (Kyclová Bezděková, 2014, s. 53)

Předškolní věk je období od 3 do 6, případně 7 let. Dle Matějčka bývá označován *„kouzelným světem dětství“*, především pro svou všudypřítomnou kreativní fantazii (Matějček, 1998, s.16). Na začátku je spojen s nástupem dítěte do mateřské školy a končí zahájením školní docházky. Je to období, kdy dochází k prudkému rozvoji dítěte po všech jeho stránkách, především formou hry.

I Opravilová uvádí, že *„hra je v životě dítěte hlavní činností.“* Díky ní se dítě učí poznávat i objevovat, přemýšlet a chápat svět kolem sebe. Hra mu umožňuje široké spektrum aktivit, přináší mu radost i poučení. Je přímým odrazem všech jeho prožitků a vjemů. Nejpodstatnější je, jak probíhá a co dítěti přináší (Opravilová, 2011, s. 85).

Dle Vágnerové hra dítěti umožňuje vyjadřovat jeho postoj ke světu i k sobě samému, pomáhá mu vyrovnávat se s realitou a plnit jeho přání (Vágnerová, 2007, s.85).

Samostatná tvořivá hra a situační experimentace jsou tou nejlepší cestou k zvládnutí a překonávání všech nástrah, které bude muset dítě ve svém životě zvládnout (Opravilová, 2011, s.58).

Hra má tedy v životě předškoláka svou nezastupitelnou roli. Pokud jsme dostatečně pozorní, poskytne nám dostatek informací o jeho soustředění, důslednosti, trpělivosti a tvořivosti, zároveň referuje o zkušenostech dítěte. Dále poukazuje na schopnost respektování určitých pravidel a předvídání důsledků jednání dítěte, vykresluje jeho charakterové vlastnosti. Pomocí hry je možné stanovit stupeň vývoje dítěte (Opravilová, 2011, s.58).

Hra má ale i další úkol, vede dítě k navazování vztahů s dospělými, ale i vrstevníky, pomáhá mu přijímat sociální role a formovat jeho osobnost (Opravilová, 2011, s.85).

Ve 3 letech dítě zpravidla nastupuje do mateřské školy. Dle Matějčka (2005, s.135) se jedná o velmi zlomový krok. Dítě se ocitá poprvé bez rodiny v novém prostředí. Hlavním cílem je zvládnutí adaptace a začlenění do kolektivu třídy.

Každé dítě je jiné a potřebuje rozdílně dlouhou dobu, aby odloučení od rodičů zvládlo. Některé děti jsou schopné navázat vztah k učitelce velmi brzy, jiné vyžadují větší pozornost učitelky jen pro sebe a u některého dítěte se může projevovat stesk po rodičích (Oprailová, 2003, s.27).

Velmi záleží na vzájemné komunikaci rodiny a učitelek mateřské školy. *„Bez spolupráce s rodiči je každá snaha mateřské školy jen částečně úspěšná.“* (Gillernová, Mertin, 2003, s.120)

Jakmile dítě adaptaci zvládne, je pro něj pobyt v mateřské škole přínosný. Dítě mezi ostatními dětmi získává nové znalosti, učí se novým hrám, seznamuje se s novými pravidly v jiné společnosti (Špaňhelová, 2004, s.11).

Dle Matějčka je dítě ve třech letech už *„vývojově připraveno“* a nástupem do předškolního zařízení *„jde na svou životní výpravu do světa.“* (Matějček, 2013, s.42)

1.1 Charakteristika dítěte ve věku 3 let

Dle Kycltové Bezděkové se ve 3 letech zdokonaluje motorická obratnost dítěte. Dítě se rádo zapojuje do všech činností, se vším chce pomáhat. V tomto období je snadné dítě získat pro jakoukoli činnost, o vše projevuje zájem. Zároveň je ale jeho pozornost velmi krátkodobá a snadno odklonitelná jiným směrem. Rádo si hraje se vším, co objeví. Vše zkoumá a neustále se snaží dozvědět více informací o předmětu pomocí otázek: „Co je to?“ a „Proč?“ Mezi jeho oblíbené činnosti patří všechny výtvarné i pracovní činnosti. Dítě rádo kreslí, modeluje, vykrajuje, skládá, staví a objevuje atd. Po stránce sebeobsluhy je schopno se najíst lžící, umýt si ruce i používat toaletu. Při oblékání zvládne jednodušší části oděvů, často bojuje s ponožkami, nezvládá zapínání zipu, ani knoflíky. Je schopno se naučit základním pravidlům chování (pozdravit, poděkovat, poprosit. (Kycltová Bezděková, 2014, s.34)

K dostatečnému rozvoji v tomto období není dle Kutálkové přínosné dítě nutit do vzdělávání dle určitého plánu, ale *„stačí dostatečně se mu věnovat a rozvíjet ty činnosti, které má dítě rádo.“* (Kutálková, 1992, s.50)

1.2 Charakteristika dítěte ve věku 4 let

Ve 4 letech je dítě již samostatnější a sebevědomější. Je schopno se zapojit do kolektivu dětí, respektovat daná pravidla. Zvyšuje se obratnost, rychlost i postřeh dítěte. I po stránce sebeobsluhy dochází k prudkému rozvoji. Kromě zapínání si dítě zvládne oblékat i svlékat veškeré oblečení, je schopno i obracet oblečení z rubu na líc a vše si umí složit. Při výtvarných činnostech dochází ke zlepšování jemné motoriky, zejména pomocí stříhání, lepení, mačkání, tvoření z různých výtvarných materiálů. Při těchto činnostech dochází i k rozvoji fantazie, představivosti a soustředění. Pozornost dítěte se zvyšuje, má zájem o poznávání všeho, s čím se setkává. Dítě rádo recituje, zpívá, poslouchá pohádky i vypráví a tím vším si rozvíjí potřebné dovednosti k získávání komunikačních schopností. Rozvíjí se i logické myšlení, pomocí třídění, řazení dle daného pravidla, porovnávání velikostí. Po stránce sociálních vztahů je dítě schopno pomáhat, respektovat pravidla, spolupracovat. Kresba již vyzařuje znaky daného předmětu. U osob se objevují výrazné detaily. Dítě je neustále aktivní, touží po pozornosti, snadno se nadchne pro danou činnost a pokud je doplněna vhodnými pomůckami (např. obrázky, knížkou), vydrží už u programu delší dobu (Kyclová Bezděková, 2014, s.54).

Hra čtyřletého dítěte je dle Kutálkové (1992, s.44) už propojena i s účastí ostatních dětí. Často je stírán rozdíl mezi dětskou fantazií a realitou. Pro podporu kreativního myšlení je důležitý pestrý každodenní program dítěte.

1.3 Charakteristika dítěte ve věku 5 let

V 5 letech je dítě již po všech stránkách samostatná osobnost. Zvládá sebeobsluhu na toaletě, při oblékání i ukládání oblečení je naprosto samostatné, je schopno používat nůž i vidličku. Dochází k rozvoji všech kognitivních funkcí, zpřesňují se myšlenkové operace. Dítě se po všech stránkách připravuje na vstup do základní školy. Při řízených činnostech v mateřské škole se zvládne soustředit, je schopno pracovat individuálně, skupinově i v celém kolektivu dětí. Umí slovně reagovat, chápe souvislosti, rozumí zadání. Jeho psychomotorický vývoj je v rovnováze. Rozvíjí se logické myšlení. Dítě má

zájem o úkoly pro předškoláky. Po stránce sociálních dovedností respektuje autoritu, řídí se pokyny učitele, spolupracuje s ostatními dětmi (Kycltová Bezděková, 2014, s.68).

V rámci osamostatňování, je dle Kutákové (1992, s.52) vhodné využívat hry, které budou dítě připravovat na různé situace, ve kterých se může ocitnout. Zároveň se formou hry, při plnění různých úkolů, má připravovat na vstup do základní školy.

1.4 Charakteristika dítěte ve věku 6 let

V 6 letech čeká většinu dětí vstup do základní školy. Předpokladem je dostatečná tělesná i duševní vyspělost. Tělesnou zralost dítěte sleduje pediatr. Zaměřuje se na věk, váhu a výšku dítěte, případně četnost onemocnění dítěte a další specifické individuální zvláštnosti dítěte. Pro určení duševní zralosti je nutná vyzrálost u dítěte po stránce paměti a pozornosti, dále matematických představ, úroveň sluchového a zrakového rozlišování, grafomotorická vyzrálost, úroveň řeči a myšlení, schopnosti po stránce jemné motoriky, vyhraněná lateralita (Kycltová Bezděková, 2014, s.68).

Školní zralost doplňuje dle Otevřelové (2016, s.45) připravenost dítěte-sociální, citová a pracovní vyzrálost. Hlavním rysem je určitá emocionální stabilita, dále samostatnost dítěte, schopnost vyrovnat se s neúspěchem, respektovat autoritu učitele, umět slovně vyjádřit své myšlenky a být schopen se zařadit do kolektivu.

Jak uvádí Šturma (Říčan, Krejčířová a kolektiv, 2006, s.209) „školní zralost znamená dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti.“ Pokud dítě nesplňuje kritéria týkající se školní zralosti a připravenosti bývá mu doporučován odklad školní docházky na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

2 ŘEČOVÉ A KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI OD 3 DO 7 LET

Komunikace je schopnost, kterou máme pouze my lidé. Kejklíčková (2016, s.25) uvádí, že základy se pokládají od počátku vývoje každého jedince. Proces vyjadřování se utváří a mění v průběhu celého života. Za zásadní je považováno období od narození do zahájení školní docházky. Stěžejní roli má rodina a po nástupu dítěte do předškolního zařízení, i mateřská škola.

Dle Špaňhelové (2004, s.43), je pro mnohé rodiče náročné, najít si v dnešní uspěchané době čas na povídání s dítětem. Zároveň doplňuje nutnost nepodceňovat potřebu dítěte sdílet s rodiči zážitky a trávit s nimi společné chvíle, které budou vyplněné společnými aktivitami a vzájemnou komunikací. Jen tak má dítě vytvořeny ty nejlepší předpoklady pro dobrý vývoj. Většina dětí do mateřských škol nastupuje ve věku 3 let.

2.1 Řečové a komunikační dovednosti ve 3 letech

Kycltová Bezděková (2014, s.35) upozorňuje, že z hlediska vývoje řeči může být toto období trochu rizikové, vzhledem ke zvládnutí adaptace dítěte na mateřskou školu. Jakmile dítě zvládne začlenění do kolektivu dětí, pobyt v mateřské škole ke zdokonalování jeho řečových a komunikativních dovedností jenom přispívá. Dítě se učí spolupracovat, kooperovat pomocí komunikace s ostatními dětmi. Přirozenou cestou postupně reaguje na pokyny učitelek, vyjadřuje své myšlenky, pocity a názory. Vlivem neustálé nutnosti dítěte komunikovat dochází k prudkému rozvoji aktivní, ale i pasivní slovní zásoby, zlepšuje se i gramatická stránka řeči. Vzhledem k pestrým činnostem, které mateřské školy dětem nabízí, se rozvíjí také vnímání, myšlení, motorika, paměť, pozornost a soustředění. Všechny tyto oblasti úzce souvisí s rozvojem řečových dovedností a díky jejich rozvoji se řeč dítěte stává na konci 3. roku srozumitelnou a souvislou. Dítě je schopné mluvit ve větách, je schopno formulovat své myšlenky, vyjádřit své potřeby a pocity a vzhledem k těmto dovednostem se naplno stává součástí kolektivu třídy v mateřské škole. Pasivní slovní zásoba obsahuje asi 900 slov, aktivní 500 slov.

Problém může nastat při opožděném vývoji řeči. Dle Kutákové (1992, s.12) je vždy nezbytně nutné odhalit příčinu.

2.2 Řečové a komunikační dovednosti ve 4 letech

Ve 4 letech je dítě po všech stránkách schopnější, dochází k intelektualizaci řeči. Slovní zásoba je bohatší, rozvíjí se i komunikační dovednosti. Dítě se stává samostatnějším, je schopno slovně reagovat, bez zábran komunikovat s učitelkou v MŠ i svými vrstevníky. Zpřesňuje se gramatická struktura jazyka. Dítě je schopno polemizovat, slovně porovnávat, popisovat, reprodukovat báseň, vyprávět. Zvyšuje se i jeho slovní zásoba, pasivní na 1200 slov, aktivní asi na 800 slov. Dochází i k rozvoji sociálních dovedností – spolupracuje, je schopno respektovat autoritu, domlouvá si pravidla s ostatními dětmi, umí poprosit, poděkovat, přijímat individuální potřeby a zvláštnosti ostatních (Kyclová Bezděková, 2014, s.54)

Klenková (2006, s.38) uvádí, že pokud u dítěte přetrvává dysgramatizmus, může to signalizovat narušený vývoj řeči. Gramatická stránka v běžné komunikaci by měla být již zcela v pořádku.

Dle Kutákové (1992, s.66) se v tomto věku zahajuje logopedická péče u vad výslovnosti. Hlavním důvodem je především hledání příčin a využívání individuálně volených postupů.

2.3 Řečové a komunikační dovednosti v 5 letech

V 5 letech se dítě začíná připravovat na vstup do základní školy. V tomto období dochází k prudkému rozvoji poznávacích a myšlenkových procesů, které pozitivně ovlivňují rozvoj řečových a komunikačních dovedností. Vyjadřování dítěte se zpřesňuje, je souvislé a srozumitelné. Dítě umí vést rozhovor, je schopno přijmout a reagovat na kritiku, vyvozuje, naslouchá. Jeho řeč je plynulá a gramaticky i intonačně správná. Dítě disponuje i jazykovými dovednostmi, je schopno rozložit slovo na slabiky, určit počet

slabik, poznat první i poslední hlásku. Rozumí vtipu, umí vytvořit slova opačného významu, zdrobněliny atd. Řečový vývoj už by měl být, po stránce výslovnosti, v pořádku, pouze tvoření hlásek L, R, Ř, může činit ještě dítěti obtíže. Jeho pasivní slovní zásoba odpovídá asi 1500-2000 slov, aktivně je schopno používat asi 800-1200 slov (Kycitová Bezděková, 2014, s.68).

Častým problémem v tomto období je nesprávná výslovnost hlásek. Dle Otevřelové (2016, s.107) je nezbytné nejpozději v pěti letech začít navštěvovat logopedii, pokud tam dítě již nedochází. Zároveň zdůrazňuje nutnost řeč podporovat všemi možnými prostředky a také si uvědomovat individuální možnosti každého dítěte.

2.4 Řečové a komunikační dovednosti v 6 letech

V 6 letech většina dětí tohoto věku začne chodit do základní školy. Některé děti zůstávají z důvodu odkladu školní docházky v mateřské škole. Jedním z důvodů může být špatná výslovnost hlásek. Většinou se ale jedná o odklad z důvodu nezralosti dítěte na vstup do základní školy. Období, po nástupu do základní školy, s sebou opět přináší větší tlak na dítě vlivem nového prostředí a větších nároků. Po stránce řečových schopností může dojít k přechodnému zhoršení výslovnosti vlivem výměny mléčného chrupu za chrup stálý. Mezi šestým a sedmým rokem zpravidla končí vývoj řeči, dítě využívá asi 3 000 slov. Základy komunikace jsou vytvořeny. Jejich změna je možná, ale obtížnější než dříve. Vyjadřování dítěte už by mělo být na velmi dobré úrovni. Projevuje se schopnost samostatně a pohotově reagovat. Komunikační dovednosti musí být na takové úrovni, aby dítě bylo schopno zvládnout všechny nároky, které z nástupu do základní školy plynou, zejména spolupráce a komunikace s učitelem, zapojení do kolektivu třídy a schopnost přijímat, zpracovávat a reagovat na nové podněty v rámci vzdělávání (Kycitová Bezděková, 2014, s.84).

Problémem je, pokud dítě není dostatečně zralé, a přesto do základní školy nastoupí. Jak zmiňuje Kutálková, měli by rodiče vnímat doporučení odborníků (pediatra, logopeda, učitelky v MŠ) a podle toho rozhodnout. Základem vstupu do základní školy by měla být „*radost a pohoda*.“ (Kutálková, 1992, s.55)

3 SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

Pojem speciálně vzdělávací potřeby k nám pronikl z anglického termínu Special Educational Needs (Vítková, 2002, s.20).

V dnešní době má tento termín širší rozpětí než dříve. Týká se nejen dětí a žáků se zdravotním hendikepem, ale také dětí a žáků ze sociálně znevýhodněných rodin, včetně dětí z rodin etnických menšin a z rodin migrantů. Zároveň se týká i dětí a žáků mimořádně nadaných. V legislativě jsou speciálně vzdělávací potřeby zajištěny školským zákonem č. 561/2004 Sb. a navazující vyhláškou č. 72/2005 Sb., která se týká poradenských služeb v rámci škol a školských zařízení. (Pipeková, 2010, s.13).

Na základě zákona č. 561/2004 Sb. (O předškolním, základním, středním a vyšším vzdělávání) a požadavků z Bílé knihy (2001) byl zaveden nový systém vzdělávání. Hlavní myšlenkou je, ve výchově a vzdělávání, navázání na rodinnou výchovu a dostatečné podněcování dítěte k jeho rozvoji s ohledem na jeho individuální možnosti (Svobodová a kol., 2010, s.18).

„Každý člověk je unikum a vyniká různými schopnostmi, zájmy a potřebami.“ (Vítková, 2004, s.9)

Formami a metodami vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami se začali odborníci i široká veřejnost u nás zabývat v roce 1989 (Vítková, 2004, s.10).

3.1 Integrace a individualizace ve výchově a vzdělávání

Vítková (2004, s.17) uvádí, že školní integrace je poskytování výchovy a vzdělání dětem se speciálně vzdělávacími potřebami v běžném typu školy s ohledem na jejich specifické zvláštnosti. Cílem je vzájemné propojení všech, které vzniká postupně vzájemným působením všech zúčastněných. Dále dodává, že integrování jedinců se speciálně vzdělávacími potřebami je smysluplné, pokud je přínosné pro daného jedince, skupinu, komunitu.

Dle Krejčové, Kargerové a Syslové (2015, s.17) se individualizace ve společném vzdělávání projevuje přijetím a podporováním dětí s odlišnou úrovní schopností, se

specifickými temperamentními projevy, s rozdílnou formou učení, s odlišnými zájmy, s rozdílnými rodinnými poměry, jinou etnicitou, náboženstvím.

Na základě této myšlenky se má vzdělávání dětí v mateřské škole řídit nejen jejich věkem, ale především jejich konkrétními individuálními schopnostmi, možnostmi a projevy (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s.18).

Dle Bartoňové byl pojem integrace „*znovuvytvoření celku*“ nahrazen termínem inkluze. (Bartoňová, 2009, s.19)

3.2 Inkluzivní vzdělávání

Inkluze je „*chápána jako vyšší kvalita integrace.*“ (Radostný, 2011, s.13). V inkluzivním vzdělávání nemá hlavní roli diagnostika vzdělávacích potřeb, ale výuka musí být pro všechny přínosná a musí individuální zvláštnosti daných jedinců respektovat. Ve společné třídě se tak vzdělávají běžní žáci s dětmi např. se zdravotním postižením, mentální retardací, žáky z etnických minorit, sociálně znevýhodněnými a dětmi s odlišným mateřským jazykem. Hlavními principy je rovný přístup, vzájemný respekt, tolerance, povzbuzení a uznání. Bez patřičné podpory a pomoci nemají tyto děti a žáci šanci na kvalitní vzdělávání, ale hlavně zapojení do naší společnosti (Radostný, 2011, s.13).

Hlavní myšlenkou inkluze je tedy spoluzapojení všech, bez ohledu na jejich schopnosti a dovednosti, do dění ve škole i v celé společnosti (Vítková, 2004, s.20).

Základem je dle Radostného (2011, s.17) vycházet z potřeb dítěte, ale také nastavit dítěti na míru školní vzdělávací program. Významným prvkem je i klima školy.

Při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem by jim měla být v rámci inkluzivního vzdělávání poskytnuta podpora k vyrovnávání vzdělávacích potřeb. Stále ale není dostatek odborníků na výuku českého jazyka, ani asistentů pedagoga (Radostný, 2011, s.15). Nutným předpokladem, pro začleňování dětí s SVP, je zdokonalování kompetencí učitelů, zapojení speciálních pedagogů a celková připravenost škol (Vítková, 2004, s.10).

Dle RVP PV (2016, s.7) musí být každému dítěti v rámci výchovy a vzdělávání poskytnuta taková podpora a pomoc, kterou vzhledem ke svým potřebám a možnostem vyžaduje. Učitel musí při svém působení vycházet z respektování a „*uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků.*“ (RVP PV, 2016, s. 7)

Svobodová (2010, s.24) uvádí, že respektování individuálních specifik u všech dětí musí být založeno na dovednosti pedagoga určovat možnosti a schopnosti každého dítěte, dále na jeho vhodné podpoře a sledování individuálních pokroků. Dodává, že kvalitní integrování všech dětí negativně ovlivňuje vysoký počet dětí na třídách, nedostatečná informovanost pedagogů po stránce speciálně vzdělávacích potřeb a čím dál vyšší počet dětí vyžadujících individuální podporu a pomoc.

Na základě paragrafu § 16 školského zákona se stanovuje, na jaký typ podpory, mají děti se speciálně vzdělávacími potřebami nárok. Všechna tato vymezení jsou i jasně definována v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

3.3 Speciálně vzdělávací potřeby u dětí cizinců

Hlavní speciálně vzdělávací potřebou je u dětí cizinců neschopnost komunikace. (Radostný, 2011, s.11). Vlivem tohoto omezení nejsou schopni být naplno součástí třídy, začlenit se bez komplikací do kolektivu třídy a účastnit se bez problémů všech aktivit, které denně v MŠ probíhají.

Děti cizinci, které bývají v současné době označovány jako děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ), tvoří jednotnou skupinu. K jedincům s OMJ řadíme děti, jejichž mateřský jazyk je odlišný než jazyk český. Na základě tohoto pravidla můžeme do skupiny s OMJ zařadit děti: cizí státní příslušnosti (hovoří doma jiným jazykem), z rodin migrantů po dlouhém pobytu v zahraničí mající české občanství, děti z národnostních menšin. Vzhledem k označení odlišný mateřský jazyk je vhodné umístit do této skupiny i děti z bilingvních rodin, kde dominuje jiný mateřský jazyk, případně každý z rodičů hovoří na dítě jiným jazykem. Z pedagogického hlediska jasně vyplývá, že dané děti nerozumí a nemluví česky. Potřeby každého dítěte jsou zcela individuální a na základě tohoto pravidla je nezbytné k dětem přistupovat. Základem pro práci s dětmi s OMJ je

vždy vstřícný a tolerantní přístup, respektování individuálních potřeb a projevů dítěte (Linhartová, 2018, s.10).

Radostný (2011, s.15) uvádí, že inkluzivní vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem je založeno na stejných základech jako začleňování jinak znevýhodněných dětí. V důsledku této myšlenky by mělo docházet k poskytnutí všech podpůrných opatření, která budou jejich speciálně vzdělávací potřebu kompenzovat.

3.4 Podpůrná opatření v rámci speciálně vzdělávacích potřeb u dětí cizinců

Prvotní je přidělení podpůrného opatření, které odpovídá veškerým potřebám dítěte, tzn. jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo životním podmínkám dítěte. Na základě svých individuálních schopností po stránce českého jazyka bývají děti zařazeny do 1. až 5. stupně podpůrných opatření (Linhartová, 2018, s.13)

Do 1. stupně podpůrných opatření (PO) spadají děti, žáci-cizinci, jejichž znalosti po stránce češtiny jsou na pokročilejší úrovni. První stupeň je těmto dětem poskytován ke kompenzaci drobných obtíží v jednotlivých oblastech vzdělávání. V rámci MŠ se volí především jiné metody a postupy, díky kterým je dítě lépe motivováno a rozvíjeno. Pro efektivní práci s dítětem je sestaven plán pedagogické podpory (PLPP), který konkrétně popisuje metody, pomůcky a úkoly. Plán pedagogické podpory obsahuje i datum vyhodnocení. V případě, že 1. stupeň podpůrných opatření není dostačující, jsou rodiče dítěte vyzváni, aby navštívili s dítětem školské poradenské zařízení. Většina dětí cizinců či dětí s odlišným mateřským jazykem bývá zařazena do 2., případně 3. stupně. To znamená, že mají obtíže po stránce komunikace v českém jazyce, nerozumí, případně je schopnost porozumění na velmi nízké úrovni (Linhartová, 2018, s.14).

Do 2. stupně podpůrných opatření (PO) jsou již děti zařazeny na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení. Jejich znalosti v českém jazyce jsou na nedostatečné úrovni. Podpůrná opatření jsou zaměřena na individuální přístup k dítěti, úpravy jsou nejen v metodách a postupech, ale i organizaci a případně sestavení individuálního vzdělávacího plánu. K rozvoji dítěte výrazně přispívá: přizpůsobení obsahu, metod i forem vzdělávání, jazyková podpora (čeština jako druhý jazyk 4x15 minut týdně), individuální vzdělávací plán s ohledem na speciálně vzdělávací potřeby dítěte, speciální

vhodně zvolené pomůcky, promyšlená organizace vzdělávání dle individuálních schopností dítěte, změny v obsahu vzdělávání dle individuálních schopností dítěte, využití dopomoci asistenta pedagoga, a především začlenění dítěte do výuky českého jazyka. Po roce stráveném v předškolním zařízení je dítě opět vyšetřeno v školském poradenském zařízení a na základě jeho pokroků jsou mu opět přiznána další podpůrná opatření v rámci MŠ (Linhartová, 2018, s.14).

U dětí s 3. stupněm podpůrných opatření (PO), vzhledem k neznalosti českého jazyka jako jazyka vyučovacího, je nezbytné ve větší míře upravit školní vzdělávací program. Úpravy je potřeba zrealizovat jak ve formách, tak metodách, případně v obsahu, průběhu i cílech vzdělávání. Prioritou je logopedická prevence se zaměřením na porozumění dítěte v dostatečné míře tak, aby bylo schopno se zapojit nejen do činností, ale především do kolektivu třídy. Zde je kladen velký důraz na činnost pedagoga, na jeho postupy a metody. Tyto děti mají nárok na: individuální vzdělávací plán (IVP), speciální pomůcky a učebnice, na neustálou dopomoc a spolupráci asistenta pedagoga, na podporu dalšího pedagogického pracovníka v rozsahu 0,5 úvazku v rámci rozvoje českého jazyka (komunikace), na 4x15 minut týdně češtiny jako druhého jazyka. Po uplynutí jednoho roku mohou být tato opatření znovu zopakována na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení (Linhartová, 2018, s.14).

4. a 5. stupeň podpůrných opatření bývá poskytován dětem s OMJ v případě dalších znevýhodnění, např. zdravotních atd. (Linhartová, 2018, s.14).

Většina dětí s OMJ je zařazena do 2., případně 3. stupně podpůrných opatření. Tyto děti jsou vždy vyšetřeny ve školském poradenském zařízení. Mateřská škola jim nevytváří plán pedagogické podpory, řídí se doporučeními školského poradenského zařízení. O podpoře jsou informováni i rodiče, podepisují souhlas s uplatňováním daných podpůrných opatření (Linhartová, 2018, s.15).

3.5 Základní postupy při realizaci podpůrných opatření

V případě 2. až 5. stupně podpůrných opatření, je dle Linhartové (2018, s.16) nezbytné dodržet následující kroky. Seznámit rodiče dítěte s aktuální situací jejich dítěte po stránce českého jazyka. Nedílnou součástí je vysvětlení nezbytnosti návštěvy ve

školském poradenském zařízení. Velmi přínosné je poskytnutí informací rodičům dítěte i písemně v jejich jazyce. Pokud je škola schopna domluvit rodičům s dítětem návštěvu ve školském zařízení, dává tím najevo nejen zájem o dítě, ale dochází i k navázání kontaktu mezi školou a rodinou. Školské poradenské zařízení na základě vyšetření dítěte jej zařadí do příslušného stupně podpory a vystaví zprávu rodičům i příslušné škole. Podmínkou realizace podpůrných opatření je písemný souhlas rodičů dítěte. V rámci co nejefektivnějšího rozvoje dítěte je žádoucí úzká spolupráce školského poradenského zařízení a školy, kterou dítě navštěvuje. Dalším krokem je zajištění finančních prostředků na úhradu realizace plánů podpůrných opatření. Škola musí odeslat zprávu na krajské pracoviště a na základě tohoto dokumentu je škole poskytnuta finanční úhrada. Na závěr se škola zaměří na konkrétní realizaci podpůrných opatření, ke kterým patří: asistent pedagoga, odborník na češtinu jako druhý jazyk, kurz češtiny (vede některý z pedagogů případně externí pedagog). Podpůrným opatřením může být i vypracování individuálního vzdělávacího plánu. O zvolení individuálního vzdělávacího plánu jako podpůrného opatření rozhoduje vždy školské poradenské zařízení. Po zajištění veškeré dokumentace, která je odeslána na školské poradenské zařízení, začíná mateřská škola realizovat podpůrná opatření. K nejefektivnějším patří: neustálá dopomoc a komunikační podpora realizována asistentem pedagoga, využití odborníka na logopedickou prevenci, zajištění kurzu českého jazyka, individuální každodenní činnost pedagoga s dítětem s OMJ v rámci třídy, realizace individuálního vzdělávacího plánu (umožňuje sledovat pokroky dítěte).

Dle Radostného (2011, s.16) je důležité si uvědomovat, že vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem klade na ně vysoké nároky, protože se musí v rámci výuky učit nejen nový jazyk, ale také získávat informace a rozvíjet se po všech stránkách, dále pronikat do nového kolektivu, seznamovat se s kulturními odlišnostmi a jinými společenskými hodnotami a normami.

Učitelé mateřských škol se často setkávají jako první s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Právě na nich velmi záleží, jak se bude dítě-cizinec v novém kolektivu cítit a jak na něj bude pohlížet okolí. V rámci každodenních činností by měli dopředu promýšlet a plánovat činnosti tak, aby se do nich, svým způsobem, mohl začlenit každý (Linhartová, 2018, s.19).

Vhodnou podporu, směřující na pomoc cizincům, nabízí i neziskové organizace. Týká se celkové podpory dětí s OMJ, metodické podpory pro mateřské školy i doplňkové

vzdělávání pro pedagogické pracovníky. Součástí jsou rovněž jazykové kurzy, které zlepšují jazykovou vybavenost dětí (Linhartová, 2018, s.17).

„Úkolem předškolního vzdělávání tedy není vyrovnat výkony dětí, sjednotit jejich dovednosti (to by bylo v rozporu se samotnou myšlenkou individualizace), ale podpořit jejich vzdělávací šance tak, aby v rámci předškolního vzdělávání mohlo každé dítě dosáhnout svého osobního maxima.“ (Svobodová a kol., 2010, s.18)

4 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM V MATEŘSKÉ ŠKOLE- CIZINCI

Vzdělávání v mateřských školách vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Tento program stanovuje základní pravidla, podmínky a požadavky pro vzdělávání dětí předškolního věku. Byl vydán ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v lednu 2005, závazný je od 1. září 2007. Je v souladu se Zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dle Bytešnickové (2012, s.88) je obsahem Rámcového vzdělávacího programu jeho vymezení, předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace, pojetí a cíle předškolního vzdělávání, vzdělávací obsah v RVP PV, vzdělávací oblasti, vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu, podmínky předškolního vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání dětí nadaných, vzdělávání dětí od dvou do tří let, autoevaluace mateřské školy, zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu, kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu, povinnosti učitele mateřské školy.

Rámcový vzdělávací program je závazným dokumentem pro všechna předškolní zařízení a musí z něj být vycházeno při vytváření školních vzdělávacích programů (Svobodová a kol., 2010, s.23).

Bytešnicková (2012, s.89) uvádí, že hlavní cíle při vzdělávání a výchově dětí mají směřovat k rozvoji dětí po všech stránkách, dále k osvojování hodnot a k získávání osobní samostatnosti. Pokud jsou realizovány tyto cíle, směřuje vzdělávání k naplňování klíčových kompetencí. Klíčové kompetence mohou být definovány jako cílová kategorie formou výstupů. Tyto výstupy jsou souborem dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které jsou nezbytné pro osobní rozvoj každého dítěte s cílem začlenění do společnosti. U dětí předškolního věku se v rámci vzdělávání v MŠ jedná o vštěpování elementárních základů těchto klíčových kompetencí směřujících k učení, k řešení problému, komunikativní kompetence, sociální a personální, činnostní a občanské (RVP PV 2016, s.9).

4.1 Obsah vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Obsah vzdělávání je v Rámcovém vzdělávacím programu rozdělen do 5 vzdělávacích oblastí, které jsou „formulovány jako „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a jeho psychika“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“, „Dítě a svět“ (Bytešníková, 2012, s.89).

Krejčová, Kargrová a Syslová (2015, s.105) uvádí, že každá vzdělávací oblast zahrnuje dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy. Všechny oblasti umožňují variabilní činnosti, které se navzájem propojují a doplňují.

Bytešníková (2012, s.90) zmiňuje, že cílem oblasti Dítě a jeho tělo je zlepšování pohybové koordinace a tělesné zdatnosti, zároveň výchova ke zdravým životním návykům a postojům.

Dále uvádí, že oblast Dítě a jeho psychika v sobě zahrnuje další tři podoblasti: První podoblastí je jazyk a řeč. Druhá se zaměřuje na poznávací schopnosti a funkce, představitivost a fantazie, myšlenkové operace. Třetí podoblast se týká sebepojetí, citů a vůle. Cílem této oblasti je maximální rozvoj dítěte po stránce intelektu, řeči a jazyka, myšlení a kognitivních funkcí směřujících k jeho zájmu o učení a poznávání. Nedílnou součástí je rozvoj kreativity, fantazie, citu a volných vlastností (Bytešníková, 2012, s.90).

Oblast Dítě a ten druhý má dle Bytešníkové (2012, s.96) přirozenou cestou kultivovat osobnost dítěte ve vztahu k druhým lidem.

Oblast Dítě a společnost si klade za cíl uvést dítě do společnosti ostatních lidí, vytvářet společné hodnoty a pravidla, která jsou v naší společnosti uznávána. Zároveň ve vztahu k cizincům vytvářet u dětí povědomí o ostatních kulturách a národnostech, přijímat odlišnosti, respektovat (Bytešníková, 2012, s.96).

Oblast Dítě a svět má vést dítě k uvědomění si sounáležitosti se světem, živou i neživou přírodou, lidmi, společnostmi, planetou Zemí (Bytešníková, 2012, s.96)

Ve všech oblastech vidí Bytešníková (2012, s.89) možnosti po stránce rozvoje komunikačních a řečových dovedností. U oblasti Dítě a jeho tělo se jedná především o rozvíjení foneticko-fonologické roviny. U oblasti Dítě a jeho psychika je zaměření nejširší, založené především na „osvojování základních forem verbální komunikace“ (Bytešníková, 2012, s.91). V oblasti Dítě a ten druhý vnímá možnost rozvoje komunikace zejména v rámci interaktivních činností. V oblasti Dítě a společnost je dle jejího názoru

možné podporovat rozvoj pragmatické složky řeči v činnostech ve společenství s ostatními. Tato situace přispívá i k rozvíjení lexikálně-sémantické roviny, foneticko-fonologické roviny a morfologicko-syntaktické roviny. I v oblasti Dítě a svět dochází k rozšiřování pasivní a aktivní slovní zásoby (lexikálně-sémantická a pragmatická rovina). Bytešníková (2012, s.96) dodává, že ke všem snahám pedagoga po stránce rozvoje řeči patří i podpora správné výslovnosti a gramatické stránky řeči.

4.2 Naplňování speciálně vzdělávacích potřeb v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Vítková uvádí, že v RVP PV jsou hlavní vzdělávací cíle zaměřeny na úctě k „*všelidským hodnotám, v toleranci vůči jiným rasám, kulturám, způsobům života i náboženstvím.*“ (Vítková, 2004, s.29)

V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) v kapitole 3.2 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce je jasné vymezení ke vzdělávání dětí se speciálními potřebami. Na základě této myšlenky, musí být všem dětem umožněno vzdělávání dle jejich individuálních možností a specifík. Důraz je kladen na podnětné, vstřícné a obsahově bohaté prostředí, které bude dítěti umožňovat cítit se bezpečně, radostně a spokojeně. Musí být voleny vhodné metody a formy práce, zaměřené především na prožitkové učení a kooperativní učení hrou (RVP PV, 2016, s.7).

V kapitole 7.3 Psychosociální podmínky jsou podrobně stanoveny podmínky, které musí být vytvořeny všem dětem. „*Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovností, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřijatelné.*“ (RVP PV, 2016, s.32)

V kapitole 8 vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je stanovena jasná koncepce Rámcového vzdělávacího programu, která vychází z plného respektování individuálních potřeb a možností všech dětí. Těmto dětem musí být na základě §16 školského zákona poskytnuta podpůrná opatření, která bezplatně realizuje mateřská škola. Podpůrná opatření do jednotlivých stupňů určuje Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Dle RVP PV jsou rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání platné pro

vzdělávání všech dětí. Dětem se speciálně vzdělávacími potřebami je ale potřeba naplňování těchto cílů na základě jejich individuálních schopností a potřeb upravit. Dětem, které vyžadují první stupeň pedagogické podpory, je na základě RVP PV vypracován plán pedagogické podpory (PLPP). Od druhého stupně je na základě doporučení školského poradenského zařízení vypracován individuální vzdělávací plán (IVP). Nezbytnou součástí při práci s dětmi je nejen volba vhodných metod a postupů, ale také vytvoření pozitivního prostředí a profesionální postoj pedagoga (RVP PV, 2016, s.35).

Podmínky vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními jsou vymezeny v kapitole 8.3. Jsou stanoveny školským zákonem a vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. K nezbytným podmínkám při vzdělávání dětí s podpůrnými opatřeními patří: individualizace při vzdělávání, realizování veškerých podpůrných opatření (které dítě nezbytně potřebuje), rozvíjení dítěte po všech stránkách na základě jeho individuálních možností a schopností, spolupráce se zákonnými zástupci dítěte i odborníky a školskými poradenskými zařízeními, snížení počtu dětí na třídě v rámci daných předpisů, zapojení asistenta pedagoga dle přiznaného podpůrného opatření (RVP PV, 2016, s.36).

4.3 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program vytváří mateřská škola na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Musí tedy respektovat vzdělávací obsah, podmínky i zásady dané Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Svým obsahem vyjadřuje ucelený obraz o mateřské škole, jejích formách a metodách práce s dětmi. Učitele podporuje v integrovaném vzdělávání, zároveň ale představuje promyšlený celek, který naplňuje možnost realizace cílů předškolního vzdělávání (Svobodová a kol., 2010, s.32).

Při tvorbě Školního vzdělávacího programu musí být naplněny především základní rámcové cíle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Hlavními myšlenkami je rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, dále osvojování základních hodnot, na nichž je založena naše společnost a v neposlední řadě získávání

osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí (RVP PV, 2016, s.10).

Náplň činností v MŠ je dle Krejčové, Kargerové a Syslové (2015, s.108) realizována formou integrovaných bloků. Bloky jsou vytvářeny tak, aby naplňovaly všechny vzdělávací oblasti formou tematických celků, projektů, či programů. Zaměření všech bloků musí vycházet z potřeb a zájmů dítěte a musí být svým obsahem pro děti srozumitelné a využitelné.

Školní vzdělávací program je stručný, ale přehledný, otevřený dokument, kterým škola vyjadřuje své zaměření, případně svou vizi o poskytovaném vzdělávání, motto vyjadřující myšlenku k přístupu k dětem. Na jeho sestavení se mohou podílet všichni pedagogičtí pracovníci, odpovědnost nese ředitel školy. Tento dokument by měl být volně přístupný i rodičům. Hlavní částí školního vzdělávacího programu je jeho obsah, který se skládá z různého počtu integrovaných bloků. Bloky mohou být doplněny názvy projektů, případně doplňkových programů. Integrované bloky by měly umožňovat variabilní náplň činností s dětmi. Nezbytnou součástí školního vzdělávacího programu jsou: identifikační údaje o škole, obecná charakteristika školy, podmínky a organizace vzdělávání, charakteristika vzdělávacího programu a vzdělávací obsah, evaluační systém a pedagogická diagnostika. Školní vzdělávací program je nutné aktualizovat a systematicky vyhodnocovat formou autoevaluace (RVP PV, 2016, s.38).

Hlavním cílem při tvorbě školního vzdělávacího programu je dle Krejčové, Kargerové a Syslové (2015, s.119) myšlenka, aby se učitelkám s ním dobře pracovalo a aby umožňoval realizaci dle aktuálních potřeb a zájmů dětí.

4.4 Třídní vzdělávací program

Třídní vzdělávací program je veřejný dokument, který zpracovávají učitelky mateřských škol na základě školního vzdělávacího programu, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Existují dvě možnosti realizace třídních vzdělávacích programů. U prvního pracuje na dané téma celá škola, každá třída ale realizuje dané téma jiným způsobem, který jí vyhovuje. Tento systém je jednodušší, učitelky na škole mohou lépe navzájem spolupracovat, vyměňovat si zkušenosti,

předávat si nápady. Druhá možnost klade vyšší nároky na jednotlivé třídy. Každá třída si vytváří svůj vlastní třídní vzdělávací program. Podmínkou je pouze vycházení ze školního vzdělávacího programu. Práce je pro učitelky svobodnější, vyžaduje ale také větší časovou náročnost a soudržnost učitelek na dané třídě. Pedagogové, kteří jsou schopni tvořivě pracovat, uvítají náročnější druhou možnost, protože jim nabízí kreativnější práci s dětmi dle jejich vlastních představ. Další možností je společný třídní vzdělávací program, který si učitelky doplňují dalšími aktivitami, např. projekty, akcemi se zapojením rodičů, exkurzemi, výlety atd. Všechny tyto eventuality je možno různými formami kombinovat a propojovat, tak aby byly dostatečně variabilní pro práci všech učitelek mateřské školy, a především umožňovaly rozvíjení všech dětí po všech stránkách (Svobodová a kol., 2010, s.50).

To, jakou formou bude třídní vzdělávací program realizován, může dle Svobodové (2010, s.51) ovlivnit, i délka praxe pedagoga. Učitelky, které mají méně zkušeností většinou potřebují podrobnější zpracování formou čtrnáctidenních případně týdenních tematických bloků.

K základním zásadám dle RVP PV při tvorbě třídního vzdělávacího programu patří: vychází ze školního (Rámcového) vzdělávacího programu, je zpracován formou tematických celků, má jasně daná témata (s určitou variabilitou), respektuje individuální potřeby všech dětí, nezbytnou součástí je zpětná vazba (RVP PV, 2016, s.41).

Dle Svobodové a kol. (2015, s.53), je nejlepší cestou vytvářet třídní vzdělávací program až po seznámení s dětmi. Pak teprve bude program sestaven tak, aby respektovat zájmy, potřeby a individuální potřeby dětí.

Dále zmiňuje, že třídní vzdělávací program by neměl být vytvořen na celý rok dopředu, ale měl by být vytvářen postupně, aby mohl přirozeně reagovat na schopnosti, znalosti a dovednosti dětí (Svobodová a kol., 2015, s.55).

Myšlenku postupného tvoření třídního vzdělávacího programu doporučují také Krejčová, Kargerová a Syslová (2015, s.121), které upozorňují, že pokud je plán připraven dopředu, mají pedagogové tendence jej plnit, bez ohledu na respektování individuálních potřeb dětí. Jednou z možností, jak program dětem co nejlépe přizpůsobit, je dle Krejčové, Kargerové a Syslové (2015, s.125) zařazení programu *Začít spolu*. Tento vstřícný model „*přikládá velký význam už samotnému výběru tématu a jeho nasměrování.*“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s.125). Jeho silnou stránkou je zapojit děti jako spoluautory. Bývá považován za náročnější pro pedagoga. Hlavní

metodou je kooperativní učení v rámci malých skupin. Při jeho využívání mají učitelky možnost flexibilně reagovat na dění ve třídě, např. při nástupu nového dítěte do kolektivu (jeho potřeby a zájmy) (Krejčová, Kargerová, Syslová (2015, s.125).

Druhou možností je zařazení zprostředkujícího modelu, který je zaměřen na cíl. Výhodu lze spatřovat v jasném „*definování cílů v kategoriích poznatků, které umožňují kontrolu a hodnocení žáků podle výkonu.*“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s.123). Potřeby dětí jsou v tomto modelu upozaděny.

V praxi je možné, při sestavování třídních, ale i školních vzdělávacích programů, propojit model vstřícný s modelem zprostředkujícím (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s.124).

V současné době se na tvoření a realizaci třídních vzdělávacích plánů podílí i rodiče dětí, kteří se čím dál více zapojují do výchovy a vzdělávání v mateřských školách (Svobodová a kol., 2010, s.59).

5 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ CIZINCŮ

Děti cizinců ve školách neustále přibývá. Ve školním roce 2018/2019 jich navštěvovalo všechny stupně škol celkem 90 tisíc, což je asi 4,44 % všech dětí, žáků a studentů v ČR. V mateřských školách se počet dětí cizinců za posledních šest let téměř zdvojnásobil. Ze statistických údajů MŠMT vyplývá, že počet dětí cizinců v mateřských školách se každým rokem zvyšuje. V roce 2017/2018 navštěvovalo mateřské školy celkem 362 756 dětí, počet dětí cizinců 10 469 (2,9 %). V roce 2018/2019 docházelo do mateřské školy celkem 363 776 dětí, počet dětí cizinců 11 343 (3,1 %). V roce 2019/2020 je celkový počet dětí docházejících do mateřské školy 361 878, počet dětí cizinců 11 942 (3,3 %). Nejčastěji se jedná o Ukrajince, Vietnamce, Slováky, Rusy, Mongoly, Bulhary a Rumuny.

(<https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219a.pdf/c369b3f7-87ea-4a32-8b17-cdf07b9ee2a7?version=1.0>)

Je více než zřejmé, že počet dětí cizinců bude i v dalších letech narůstat. V současné době se užívá termín děti, žáci s odlišným mateřským jazykem. Jak uvádí Radostný (2011, s.15) děti s odlišným mateřským jazykem se, před vstupem do škol, neúčastní žádné jazykové přípravy, a tak je pro ně začátek velice náročný. Přesto, je začleňování těchto dětí, do běžných mateřských a základních škol, považováno z řad odborníků, za správné. Zapojením těchto dětí do kolektivu se otevírá vytváření nového vstřícného prostředí v rámci současných celosvětových myšlenek.

Vzdělávání vyžaduje inkluzivní přístup, tzn. respektování a uznávání všech, bez ohledu na jejich schopnosti, znalosti, dovednosti či náboženství, národnost atd. (Linhartová, 2018, s.19).

MŠMT řeší nárůst počtu žáků s odlišným mateřským jazykem vypisováním rozvojových a dotačních programů. Povinností krajů je zajistit školy, ve kterých se dětem, které vyžadují větší podporu z důvodu odlišného mateřského jazyka, věnována individuální, případně skupinová výuka českého jazyka nad rámec povinného vzdělávání. Další podporou ze strany MŠMT je prostřednictvím dceřiných společností zajišťování krajských center pro pedagogy, provozování webu s radami a typy pro učitele, dále elektronická poradna a e-learningový program pro učitele. (<https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyhlaseni-rozvojoveho-programu-podpora-vzdelavani-cizincu-2020>)

Situace ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem se neustále zlepšuje, přesto je stále nedostačující, jak ukazují výsledky statických úřadů. Na základě jejich šetření vyplývá, že 75 % dětí s odlišným mateřským jazykem nemá dostačující podporu. Radostný (2011, s.10) zmiňuje, že vzdělávání cizinců bylo u nás dlouhou dobu přehlíženo a podceňováno.

5.1 Děti cizinci v mateřských školách

Mateřské školy navštěvuje stále vyšší počet dětí s odlišným mateřským jazykem. Pro jejich další vzdělávání, a především pro jejich začlenění do naší společnosti je pobyt v mateřské škole velmi přínosný. Přesto existuje stále řada mateřských škol, které se potýkají s problémy při docházce těchto dětí. Řada učitelů nedisponuje dovednostmi, které jim umožní tyto děti bez výraznějších problémů do činností zapojit. Děti jsou sice do mateřských škol přijímány, ale nerozumí, a tak se nemohou přirozenou cestou rozvíjet. Často nezvládají ani adaptaci pro ně v náročném prostředí. K hlavním problémům, které stále přetrvávají a výrazně tím omezují vzdělávání těchto dětí patří: neznalost problematiky ze strany mateřských škol, vzdělávání dítěte bez jeho systematického rozvoje a podpory, nedostatek informovanosti pedagogů, nepravidelná docházka dětí, vysoké počty dětí na třídách mateřských škol a obtížná komunikace s rodiči dětí s OMJ (Linhartová, 2018, s.8).

Mateřská škola je prostředí, které by mělo především vytvořit všem dětem příjemné a láskyplné prostředí. Jak uvádí Radostný (2011, s.8) změna kulturního prostředí je pro děti velmi náročná, vyvolává v nich pocit ztráty jistot. Za nezbytné považuje vytvoření prostředí plného porozumění a navození pocitu vstřícnosti a pochopení ze strany učitele. K dalším nezbytným krokům při vzdělávání dětí cizinců dle Linhartové (2018, s.24) patří: vhodně a dostatečně informované učitelky i veškerý personál mateřské školy, zapojení do spolupráce s organizacemi (které se zabývají integrací a vzděláváním dětí cizinců), využívání odborníků zaměřených na vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, respektování a podpora identity dítěte, úzká spolupráce s rodinou dítěte a využití tlumočnických služeb, pravidelná docházka dítěte do mateřské školy, nižší počet dětí na třídě v mateřské škole, sestavení a využívání plánu pedagogické podpory, pravidelná individuální činnost s dítětem rozvíjející jeho komunikační dovednosti, cílené

a pravidelné zapojování dítěte do kolektivu dětí při hrách i při řízených činnostech, podpora dítěte formou asistenta pedagoga, volba vhodných metod a pomůcek, vytváření zdravého pozitivního klima pro dítě cizince i jeho rodinu (dostatečná informovanost rodiny), primární logopedická prevence v rámci mateřské školy.

Základním kritériem při posuzování podpůrných opatření a stanovení specifických postupů je odlišení věku a stupně jazykových dovedností dítěte. Radostný uvádí (2011, s.17), že zvládnutí naučení se češtiny nelze bez neustálé podpory. Osvojování nového jazyka se dělí na dvě fáze, první je získávání komunikačních schopností a trvá od šesti měsíců do dvou let. Druhou fází je získávání kognitivních akademických dovedností a trvá až sedm let. Děti s odlišným mateřským jazykem mají tedy co dohánět. Jak brzy zvládnou ovládat český jazyk záleží jak na školním vzdělávacím programu, tak na klimatu školy.

Při vzdělávání dětí cizinců je nezbytné učinit několik kroků. Základem je příprava celého kolektivu pedagogů, ale i zaměstnanců, na příchod dítěte, které bude vyžadovat specifický přístup. Je na místě zvážit, do které třídy dítě nastoupí. To znamená, nalézt pedagogy, kteří jsou schopni inkluzivního vzdělávání. V jejich třídě vycházejí z potřeb dítěte, hledají vhodné metody a postupy, mají dostatečnou pedagogickou praxi. Dále jsou schopni sestavovat individuální vzdělávací plán, zavádět potřebná opatření, využívat empatický přístup, sledovat individuální pokroky dětí a flexibilně reagovat na různorodost situací (Linhartová, 2018, s.21).

Dalším krokem je samotná příprava třídy a vytvoření inkluzivního plánu, který bude jasně vymezovat cíle, metody, pomůcky a konkrétní podpory dítěti. Nedílnou součástí bude i plánovaná komunikace a spolupráce s rodinou dítěte, zapojení dítěte do kolektivu třídy a informovanost všech rodičů o inkluzivním vzdělávání (Linhartová, 2018, s.22).

Třetím krokem je samotná realizace inkluzivního plánu. Tato fáze vyžaduje připravenost pedagogů na předcházení vyčleňování dětí z kolektivu, na posilování identity dítěte cizince, na stmelování kolektivu dětí, ale i rodičů v rámci celé třídy, podporování rozmanitosti kolektivu, předávání pozitivního myšlení týkajícího se inkluzivního vzdělávání (Linhartová, 2018, s.22).

Závěrečnou, ale velmi potřebnou fází je samotné hodnocení, evaluace. Při této činnosti dochází k profesnímu růstu pedagogů, k vylepšování jejich dosavadních postupů, metod, organizace práce s dětmi i jejich rodiči (Linhartová, 2018, s.22).

Dle Radostného (2011, s.10), je výchova a vzdělávání dětí cizinců velmi důležitým jevem, který bude mít podstatný vliv při utváření jejich budoucího vztahu k české společnosti.

5.2 Legislativa

Právo na vzdělání patří mezi základní lidská práva. Toto právo je nutné realizovat i u dětí cizinců. Základním zákonem v České republice je Ústava České republiky, která obsahuje Listinu základních práv a svobod. Na základě článku č.33 odst.1 se přiznává každému právo na vzdělání. Právo na bezplatné vzdělávání se však týká pouze občanů ČR.

(<https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>)

Na základě Hlavy třetí z Listiny základních práv a svobod se zaručuje všem občanům etnických menšin všestranný rozvoj. Zároveň i „*a) právo na vzdělání v jejich jazyku, b) právo užívat jejich jazyka v úředním styku, c) právo účasti na řešení věcí týkajících se národnostních a etnických menšin.*“

(<https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>)

Rovné právo na vzdělání zaručuje celá řada mezinárodních smluv (Úmluva o právech dítěte, Dodatkový protokol k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod-čl.2, Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech- čl.13).

(<https://www.ustrcr.cz/data/pdf/projekty/usmrceni-hranice/umluva.pdf>)

(<https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/mezinarodni-pakt-o-hospodarskych-socialnich-a-kulturnich-pravech.pdf>)

Úmluva o právech dítěte č.104/1991 Sb. v čl. 28 odst.1 zavazuje Českou republiku k základnímu vzdělání jako povinnému a bezplatně dostupnému pro všechny, bez jakékoli diskriminace.

Podpora vzdělávání, dětí, žáků-cizinců, v mateřských školách je poskytována na základě § 20 školského zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) o předškolním a jiném vzdělávání, popř. § 16 školského zákona.

(<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>)

Podmínky přístupu ke vzdělání:

Podle §20 školského zákona se vzdělávají a dostávají podporu děti, žáci cizinci. Na základě § 20 školského zákona děti, žáci cizinci bez znalosti češtiny jako vyučovacího jazyka mají přístup ke vzdělávání a školským službám stejný jako občané České republiky. V rámci tohoto paragrafu mají nárok na bezplatnou přípravu k začlenění do vzdělávání, jejíž součástí je výuka českého jazyka, která je přizpůsobena jejich potřebám.

Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají na základě §20 školského zákona přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek.

Předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělání a školské služby mají cizinci, kteří nejsou občany EU nebo jejich rodinnými příslušníky, pokud mají oprávnění k pobytu na území ČR delší než 90 dnů, popřípadě pokud zde mohou pobývat za účelem výzkumu, případně jsou azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany (viz § 20 odst. 2 písm. d) školského zákona).

Na základě § 20 zákona č. 561/2004 Sb., se poskytuje podpora i dětem, žákům, studentům-cizincům a osobám, které pobývaly dlouhodobě v zahraničí. Tuto pomoc poskytuje škola ve spolupráci s krajským úřadem.

Na základě povinné školní docházky, která je v ČR povinná 9 školních roků, je zákonný zástupce nezletilého cizince povinen pečovat o to, aby dítě školní docházku plnilo.

Jak uvádí Radostný (2011, s.13) v legislativě i v literatuře je stále používán termín cizinec (např. § 20 školského zákona), který ale není přesný.

Dle § 16 školského zákona se vzdělávají děti, žáci cizinci bez znalosti češtiny jako vyučovacího jazyka, kteří vyžadují další podpůrná opatření. Na podpůrná opatření dle § 16 odst. 1 školského zákona má cizinec nárok pouze tehdy, pokud má speciálně vzdělávací potřeby. Tyto děti, žáci mají kromě neznalosti českého jazyka ještě speciální vzdělávací potřebu (zdravotní, vyplývající z příslušnosti k jiné kultuře či životním podmínkám, nadání či mimořádné nadání). Z toho vyplývá, že všichni cizinci nejsou

zařazení mezi děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření jsou těmto dětem a žákům poskytována na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podpůrná opatření prvního stupně zajišťuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení. Pro poskytnutí druhého až pátého stupně podpůrných opatření § 16 odst. 4 věty školského zákona a podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., je nezbytné doporučení poradenského zařízení. Na vzdělávání dle této vyhlášky mají nárok i děti a žáci, které nejsou cizinci, ale jejich komunikačním jazykem není jazyk český. Vzdělávání těchto dětí, žáků je dále vymezeno i v Rámcovém vzdělávacím programu.

Dle Bartoňové (2009, s.18) je cílem všech legislativních změn vytvoření takové školy, která bude umožňovat všem stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti.

Vítková uvádí, že *„úkol mateřské školy je kompenzace vývojových nerovnoměrností u dětí z rozdílného sociokulturního či jazykového prostředí, ještě před vstupem do základního vzdělávání.“* (Vítková, 2004, s.47)

Před nástupem do základní školy, mohou děti cizinci docházet do přípravných tříd ZŠ na základě vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (§7: Přípravné třídy).

V rámci efektivnějšího vzdělávání dětí cizinců je každoročně MŠMT na základě §20 školského zákona vyhlašován rozvojový program, který slouží především k integraci dětí cizinců. Hlavním cílem je zlepšování úspěšnosti v rámci předškolního a základního vzdělávání. Nedílnou součástí tohoto programu je odstraňování kulturních bariér. Dotační program je zacílen i na pedagogy, u kterých se snaží o zvyšování sociokulturních kompetencí. Z programu je možné financovat mzdové náklady pro pedagogy a také učební pomůcky určené pro vzdělávání dětí a žáků cizinců.

Průběžnou neustálou podporu školám poskytují kontaktní centra na podporu práce pedagogických pracovníků, kteří se věnují práci s dětmi, žáky-cizinci.

5.3 Vzdělávání jazyka českého pro cizince

Prvořadým cílem při vzdělávání dětí cizinců je zajištění znalostí českého jazyka a začlenění do české společnosti. Výuka českého jazyka by měla probíhat již v mateřských školách, tak, aby se děti cizinci mohli bez problémů zapojit do vzdělávání v základní škole (Linhartová, 2018, s.6).

Na základě vyhlášky 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se mohou vzdělávat i děti cizinci. Podpůrná opatření umožňují podporu v systému 5 stupňů podpůrných opatření.

V předškolním roce MŠ je možné podle § 20 zákona č. 561/2004 Sb., čerpat peníze na jazykovou přípravu cizinců.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zajišťuje pomocí dceřiných společností krajská centra podpory pro pedagogy, poskytuje rady a nápady pro učitele formou webu, dále e-learningový program a elektronickou poradnu. Další pomocí je každoroční vypisování rozvojových a dotačních programů. Povinností krajů je zajištění výuky češtiny dětem cizinců nad rámec povinné školní docházky. Oprávněnými žadateli jsou kraje a církevní školy.

Další výraznou podporu vzdělávání cizinců poskytují neziskové organizace. K předním neziskovým organizacím patří META, o.p.s., která se vzděláváním a začleňováním dětí a žáků cizinců zabývá od roku 2004. Jejím náplní jsou nejen kurzy věnované metodické podpoře pedagogů, ale především specifické potřeby dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Smyslem jejich práce je vzájemné porozumění a respektování cizinců a většinové společnosti. Další přední neziskovou organizací je Centrum pro integraci cizinců. Další možností je využití Integrovaných center v daném kraji.

(<https://www.cicpraha.org/>)

(<https://meta-ops.eu/>)

Výuka jazyka českého pro cizince v mateřské škole má zásadní význam pro jeho další vývoj. V adaptačním období, které může trvat různě dlouhou dobu, záleží na věku a osobnosti dítěte, je prioritou navázání vztahu s dítětem. Dítě se musí cítit dobře, musí vědět, že je v přátelském prostředí a že učitelky jsou připraveny mu pomoci (Linhartová, 2018, s.7).

Dle Radostného (2011, s.53) je výuka češtiny pro děti s odlišným mateřským jazykem dlouhodobým cílem. Je nutné postupovat metodou malých kroků a využívat specifické postupy.

V současné době, se vzdělávání českého jazyka pro cizince realizuje především metodou KIKUS a metodikou Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách od společnosti Meta, o.p.s.

5.3.1 Metoda KIKUS

Metoda KIKUS (Kinder in kulturen und sprachen-děti v kulturách) tvoří ucelený program, který se zaměřuje na rozvoj a podporu rané vícejazyčnosti. KIKUS se soustředí na zprostředkování jazyka mluveného. Prvky psaného jazyka se doplňují později. U češtiny KIKUS jde o češtinu jako druhý jazyk (ČDJ) a češtinu jako cizí jazyk (ČJCJ). Metoda je určena dětem od 3 do 10 let, jejichž rodným jazykem není čeština. Cílem je systematické a cílené zdokonalování českého jazyka formou hry, bez stresu (Garlin, Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V., s.7). KIKUS metoda vznikla v roce 1998 v Mnichově. Metoda KIKUS je postavena na souhře a spolupráci tří složek. Každá z nich má nezastupitelnou roli a na rozvoji dítěte se ale podílí nestejnou měrou. Prvním základem je cílená jazyková podpora dětí v rámci malé skupiny (max. 8 dětí). Do skupiny mohou být přijaty děti různého věku i jazykových dovedností. Tato různorodost pozitivně ovlivňuje učení dětí, získávají jazykovou vybavenost od sebe navzájem (Garlin, Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V., s.12). Kurz vede pedagog či logoped, který má dostatečnou jazykovou kompetenci po stránce mluvčího. Mezi další předpoklady patří: odborné znalosti po stránce gramatiky jazyka, schopnost didaktických znalostí z oblasti předávání jazyka formou hry bez užití písma, dostatečné znalosti po stránce bilingvismu, otevřený a pozitivní vztah k jiným kulturám a jazykům, sebevzdělávání, kladný vztah k dětem. Obsahem kurzu jsou témata dětem blízká, z oblasti rodin, jídla, předmětů, hraček atd. Seznamování s novými slovy se uskutečňuje vždy formou hry. Cílem je nejen neustálý rozvoj slovní zásoby, ale také gramatiky a jazykového kultivovaného projevu. Písenná forma českého jazyka se zpravidla přidává od třetí třídy základní školy (Garlin, Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V., s.13).

Druhou významnou složkou je pravidelná docházka dítěte do mateřské školy. V rámci předškolního zařízení jsou děti rozvíjeny po stránce řečových a komunikativních dovedností v průběhu všech činností (Garlin, Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V., s.13).

Třetí podstatnou složku tvoří zapojení rodičů. Rodiče jsou motivováni k tomu, aby doma s dítětem komunikovali v jejich mateřském jazyce. Tímto postojem se vyjadřuje rovnocenný postoj, přijetí osob cizinců do naší společnosti, akceptování jejich původu, jazyka, identity. Na základě této myšlenky jsou rodiče dětí více motivováni k vlastnímu učení českého jazyka, dále se vytváří lepší spolupráce mezi pedagogy a rodiči (Garlin, Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V., s.14).

5.3.2 Metodika Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách

Druhá, nyní velmi rozšířená metodika, je také propagována METOU, o.p.s.-společností pro příležitosti mladých migrantů. Tato společnost se zabývá integrací a vzděláváním cizinců. Pro pedagogy mateřských škol organizuje odborné semináře, které se zaměřují na začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem. Metodika Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách se zabývá nejen konkrétními metodami a postupy, ale už i přípravou mateřské školy na přijetí dítěte cizince. Je rozdělena na tři části. V první části se zabývá začleňováním dětí do kolektivu třídy. Tato část podrobně popisuje konkrétní opatření, která mohou výrazně ovlivnit přijetí dítěte mezi děti a zároveň i jeho aktivní zapojení. Nedílnou součástí jsou metody postupné spolupráce s rodinou dítěte. Velmi přínosné jsou kapitoly, které dávají jasný návod k zvládnutí adaptace dítěte a k navázání komunikace s dítětem.

Druhá část publikace je zaměřena na jazykový rozvoj a jazykovou podporu na základě individuálních potřeb každého dítěte. Kapitoly v této části se zabývají možnými formami rozvoje dítěte v průběhu individuálních činností, v rámci kolektivu dětí i při řízených činnostech v rámci vzdělávání, případně i formou jazykové podpory v kurzu.

Obě části jsou doplněny praktickými ukázkami, vhodnými metodami, osvědčenými formami práce s dětmi s OMJ.

Tato metoda vzdělávání patří v současné době mezi velmi využívanou především díky srozumitelnosti, jasně definovaným cílům, podrobně rozpracovaným technikám a metodám a také díky podpoře, kterou mohou učitelky i dále získávat v rámci seminářů společnosti META, o.p.s.

5.4 Speciální podpora vzdělávání pro děti cizince

Speciální podporu vzdělávání pro děti cizince realizuje Národní pedagogický institut České republiky. V rámci povinného předškolního vzdělávání v mateřských školách nabízí využívání služeb adaptačního koordinátora, který dítěti pomáhá s adaptací na české školní prostředí, a především se začleněním do kolektivu dětí. Další pomocí je zajišťování kurzů českého jazyka a seznamování s pedagogicko-organizačními i jinými informacemi potřebnými k začlenění dětí cizinců. Tato služba je mateřským školám poskytována první čtyři týdny při nástupu dítěte cizince. Další potřebnou pomocí je zajištění tlumočnických a překladatelských služeb, které mají pomoci v usnadnění komunikace s rodiči cizinců a zároveň k navázání užšího kontaktu a spolupráce.

(<https://www.npi.cz/>)

PRAKTICKÁ ČÁST

6 LOGOPEDICKÁ PREVENCE U DĚTÍ CIZINCŮ V MŠ PRAHA 10

Praktická část je zaměřena na pozorování dětí cizinců v konkrétní mateřské škole a na práci odborníků, kteří se podílejí na jejich logopedické prevenci. Součástí je i sledování vhodných forem, metod a postupů, které slouží k rozvoji řečových a komunikačních dovedností dětí. Vychází z pozorování a náslechů u odborníků v rámci MŠ.

V první části je popsáno působení všech odborníků, kteří se na výchově a vzdělávání dětí cizinců v mateřské škole podílejí. Následně jsou popsány metody, formy a postupy, které jsou v rámci jejich činností využívány. První část je uzavřena spoluprací mateřské školy s rodinami dětí cizinců.

Druhá část se zabývá konkrétním rozvojem řečových a komunikačních dovedností dětí cizinců v průběhu celého školního roku.

Závěrečná část se věnuje námětům a opatřením, která mohou být využita v dalších předškolních zařízeních.

Výzkumným problémem této práce je logopedická prevence dětí cizinců v rámci mateřské školy. Cílem je nastínění možností realizace vhodných postupů, metod a forem vzdělávání, se zapojením všech, kteří se mohou aktivně podílet na logopedické prevenci dětí cizinců. Dalším výzkumným problémem jsou všechny aspekty, které se podílejí na řečových a komunikačních dovednostech dětí cizinců.

Pro realizaci výzkumu byla zvolena metoda přímého pozorování v průběhu běžných činností v mateřské škole, která je doplněna pozorováním při výuce českého jazyka, individuální logopedii i v rámci doplňkových programů. Tato metoda je podpořena náslechy u odborníků v rámci mateřské školy.

6.1 Cíle a výzkumné otázky empirické části

Cílem bakalářské práce je popsat a analyzovat logopedickou prevenci v konkrétní mateřské škole. Pomocí kvalitativního výzkumu bude zjišťováno, jak je možné

postupovat v rámci logopedické prevence u dětí cizinců a kdo a jakým způsobem se podílí na řečových a komunikačních dovednostech dětí cizinců. Dalším cílem je zjištění, jaké formy a metody odborníci v rámci mateřské školy využívají a co všechno se podílí na utváření jazykové vybavenosti dětí cizinců.

Stanovené cíle jsou níže uvedeny formou výzkumných otázek, na které budou v rámci kvalitativního výzkumu hledány odpovědi v rámci empirické části.

Hlavní výzkumné otázky:

- Jak probíhá logopedická prevence u dětí cizinců v mateřské škole?
- Kdo a jakým způsobem se na ní podílí?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaký vliv má adaptace a socializace dětí cizinců v rámci logopedické prevence?
- Vyžadují všechny děti cizinci v rámci získávání řečových a komunikačních dovedností individuální podporu?
- Jaký podíl mají rodiče dětí cizinců při utváření jazykové vybavenosti svých dětí?
- Mohou děti cizinci získávat jazykové kompetence i formou dalších doplňkových programů?
- Jaké další aspekty se podílí na řečových a komunikačních kompetencích dětí cizinců?

6.2 Použité metody, techniky a postupy

Pro realizaci výzkumu byla zvolena metoda přímého pozorování v průběhu běžných činností v mateřské škole, která je doplněna pozorováním při výuce českého jazyka a individuální logopedii, i při doplňkových programech. Další využitou metodou jsou naslechy u odborníků.

Přímé pozorování probíhalo v průběhu celého školního roku. Jeho cílem je zjištění, jak děti cizinců zvládají zapojení do činností vzhledem k jejich jazykové bariéře. Děti byly pozorovány při volných hrách, ranních cvičeních i při jejich zapojení do řízených činností.

Další metodou je náslech u odborníků v rámci mateřské školy. Prvním z nich je klinický logoped, dále logopedický asistent a pedagog, který vede individuální výuku českého jazyka pro cizince. Pro doplnění informací je podstatný i náslech u speciálního pedagoga a vedení mateřské školy, kteří sledují naplňování speciálně vzdělávacích potřeb všech dětí cizinců.

6.3 Harmonogram postupu

Prvotní je mapování systému logopedické prevence od začátku školního roku, jehož součástí je i získávání informací od všech odborníků, kteří se v rámci mateřské školy podílejí na rozšiřování řečových a komunikačních dovedností dětí cizinců. Nedílnou součástí je také zapojení rodičů. První část je zakončena všemi aspekty, které mají vliv při utváření komunikačních kompetencí dětí cizinců.

Hlavní částí je popis dětí cizinců od jejich prvních dnů v mateřské škole, po poslední tři měsíce školního roku. Pozorovány jsou rozdíly, jak děti na změny reagují, jak se vyrovnávají s novým neznámým prostředím a co všechno ovlivňuje jejich aktivní zapojení do dění v MŠ, dále utváření a rozvíjení jejich vyjadřovacích a komunikačních kompetencí. Cílem této části je zjišťování podstatných podpůrných možností, forem a metod, které je možné využívat při výchově a vzdělávání dětí cizinců, zacílené na logopedickou prevenci.

Poslední část je věnována praktickým námětům a opatřením pro pedagogickou činnost. Součástí je i popis doplňkových aktivit, které mají sloužit jako podpora v rámci logopedické prevence dětí cizinců.

6.4 Charakteristika souboru

Výzkum byl realizován v MŠ v Praze 10 ve třídě nejmladších dětí, po jejich nástupu do mateřské školy. Pozorování probíhala v průběhu celého školního roku. Ve třídě, kde je výzkum uskutečňován, má jedna z učitelek kurz logopedického asistenta a druhá kurz

pro výuku českého jazyka pro cizince. Ve třídě působí i asistentka pedagoga. Mateřská škola v Praze 10 se věnuje výchově a vzdělávání dětí předškolního věku již 30 let. Více jak 10 let se zaměřuje i na práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami. Mateřská škola má šest tříd, ve třech třídách jsou děti dle věku. Do 1. třídy nastupují děti, ve věku 3 let. Do 2. třídy děti čtyřleté. Ve 3. třídě se vzdělávají předškolní děti. Do 4. třídy jsou řazeny především děti s odkladem školní docházky. Do 5. a 6. třídy jsou přijímány děti, které vyžadují zvýšenou péči v rámci svých individuálně vzdělávacích potřeb. Do 5. třídy dochází většinou děti předškolní a do 6. třídy děti mladší. V těchto třídách je nižší počet dětí (10-14). Ve speciálních třídách se vzdělávají děti s logopedickými vadami, s poruchami chování, autismem i s kombinovanými vadami. O děti v těchto třídách se starají vždy dvě učitelky a asistent pedagoga. V rámci inkluzivního vzdělávání jsou do běžných tříd přijímány děti se speciálně vzdělávacími potřebami tak, aby pobyt v běžných třídách, za pomoci asistenta pedagoga, zvládly a byl pro ně přínosný. Ve vedení mateřské školy stojí ředitelka, která je speciální pedagog a logoped, před nástupem do funkce ředitele působila jako speciální pedagog a logoped ve speciální třídě. V mateřské škole jsou celkem tři speciální pedagogové, kteří jsou zároveň i logopedy. Dvě učitelky si dodělávají studium speciální pedagogiky. Ostatní pedagogové mají pedagogické vzdělání. Dále zde působí školní logoped, který se věnuje individuálně všem dětem ze všech tříd, které to potřebují. Ve všech třídách, kromě 3. třídy předškolních dětí, jsou asistenti pedagogů. Děti cizinci jsou začleňovány do všech tříd, na základě jejich věku, případně i dalších individuálních potřeb a možností. Již při zápise do mateřské školy, se dbá o informaci ze strany rodičů, zda dítě má nějaké speciální potřeby. Na základě těchto individuálních specifik, je dítě případně vyšetřeno i v rámci speciálně pedagogického centra, které s mateřskou školou úzce spolupracuje a dítěti je sestaven individuálně vzdělávací plán, případně plán vzdělávací podpory.

7 SYSTÉM LOGOPEDICKÉ PREVENCE

Všechny děti jsou na začátku školního roku postupně vyšetřeny školním logopedem, který vystaví vstupní informativní zprávu pro rodiče. Tato zpráva jasně vymezuje, zda by bylo vhodné u dítěte začít s logopedickou nápravou řeči. Pokud mají rodiče zájem, je dítěti poskytnuta individuální logopedická péče jednou týdně. V rámci speciálních tříd je skupinová logopedie realizována v rámci třídních vzdělávacích programů. Na průběžném doplňkovém zlepšování v rámci logopedické prevence se podílí i logopedičtí asistenti, kterými jsou většinou učitelky. Tito preventisté pracují vždy po domluvě s logopedem, případně i speciálním pedagogem. Na logopedické prevenci se podílí také učitelky i asistentky na třídách. Prevence je uskutečňována v průběhu každodenních činností formou dechových a artikulačních cvičení, motoriky mluvidel, rytmizace, hry na tělo, cvičení sluchové percepce a fonemické diferenciaci, cvičení na rozvoj jemné i hrubé motoriky a grafomotoriky, cvičení na zrakové vnímání. K rozvoji řečových a komunikačních dovedností přispívají každodenní činnosti v rámci mateřské školy, které probíhají individuálně, skupinově i v rámci celé třídy. Aktivní rozvoj vyjadřovacích schopností přirozenou cestou podporují vzdělávací oblasti zaměřené na jazykovou a komunikační schopnost všech dětí. Před začátkem školního roku si připravuje každá třída svůj třídní vzdělávací program tak, aby zároveň mohly být respektovány individuální potřeby všech dětí. Tento program je doplněn i projekty, které se vztahují k daným tématům. Mateřská škola počítá také s úzkým zapojením rodičů, kteří jsou v průběhu školního roku neustále zapojováni do činností. Jedním z osvědčených aktivit je skupinová logopedie s rodiči, kdy se rodiče společně s dětmi učí zábavnou formou dechová a artikulační cvičení, i procvičování motoriky mluvidel.

7.1 Klinický logoped v MŠ

Klinický logoped se věnuje dětem z celé mateřské školy individuálně v průběhu celého týdne. Základem je depistáž, kterou provádí u všech dětí na začátku školního roku. Se souhlasem rodičů pak s dětmi individuálně pracuje. Každý den se věnuje dětem z jedné třídy. Na začátku se snaží o navázání vztahu s dítětem formou rozhovoru o školce, o hračkách, o rodině...). U starších dětí následuje kresba postavy, při které sleduje úroveň

dle věku dítěte a úchop tužky. Třetí aktivitou je motorika mluvidel (vyplazování jazyka, nafukování tváří, opírání jazyka o zoubky atd.). Nedílnou součástí je vyšetření stavu mluvidel-romotorika, kdy sleduje postavení zubů, uzdičku, jazyk a rty. Pokud dítě nekomunikuje, využívá logoped knížky, obrázky, hračky atd.

U dětí cizinců se depistáž provádí až po zvládnutí alespoň částečné adaptace ve třídě. Základem je vždy spokojené dítě, které nebude ničím a nikým stresováno. U dětí cizinců se nejdříve zaměří na to, zda dítě rozumí. Pokud ano, zkouší, zda dítě dokáže opakovat slova. Hlavní náplní v rámci individuální logopedické péče je především rozvoj slovní zásoby, ale zaměřuje se i na další oblasti-gramatiku, výslovnost i pragmatickou rovinu jazyka.

7.1.1 Cíle logopedické prevence

Cíle logopedické prevence jsou v rámci individuální práce logopeda ovlivněny nejen věkem, ale i speciálně vzdělávacími potřebami.

U nejmladších dětí je logopedická péče zacílena především na rozvoj slovní zásoby a gramatiky. Výslovnost není prioritou, cílem je navázání komunikace a rozvoj vyjadřování dítěte.

U dětí čtyř až pětiletých je stále hlavním zájmem rozvoj slovní zásoby a upevňování gramatiky. Po stránce výslovnosti by děti měly zvládnout vše až do L, R a Ř.

V posledním předškolním roce se dbá o rozvíjení sluchové percepce a fonemického sluchu.

U dětí cizinců je nutné cíle přizpůsobit jejich potřebám. Z praxe klinického logopeda vyplývá, že děti s odlišným mateřským jazykem se nový jazyk nenaučí automaticky. Při nedostatečné podpoře se sice naučí rozumět a komunikovat, ale obtíže mají po gramatické stránce i po stránce výslovnosti. Při nápravě je nutné přihlížet k citlivým fázím osvojování nového jazyka, které se výrazně podílí na získávání znalostí a schopnosti užívání českého jazyka.

7.1.2 Osvojování pravidel českého jazyka-vliv národnosti

Dle klinického logopeda je v mateřské škole nejvíce dětí ruské a ukrajinské národnosti. U těchto dětí se objevují velké obtíže po stránce výslovnosti. Dělají stejné chyby-

nepoužívají zvrtná slovesa-se, si. Dále chybují v rodech, nedodržují rozdíly v délce slabik. Tyto děti vyžadují hodně péče. S rodiči je většinou náročná spolupráce. Jejich nízký zájem na zlepšení si logoped vysvětluje tím, že jim stačí to, že se domluví. Hlavním problémem je tedy především získat rodiče na svou stranu v takové míře, aby měli zájem na zlepšování vyjadřovacích schopností svých dětí.

U dětí slovenské národnosti je podobný problém. Slovenština nemá ve slovech dvě dlouhé slabiky za sebou. Rodiče ale většinou přistupují k problematice s větším zájmem i nasazením. Pokud dítě vyrůstá v česko-slovenské rodině má paradoxně náročnější situaci než dítě z česko-anglické rodiny. Vnímání odlišností mezi dvěma slovanskými jazyky, pravidla po stránce gramatiky i výslovnosti dělají dětem větší obtíže.

Děti, jejichž jazyk je naprosto odlišný českému, např. čínština, vietnamština, mají „těžké“ začátky, ale vlivem často velmi kvalitní podpory a spolupráce rodiny dělají velké pokroky.

7.2 Logopedický asistent v MŠ

Vzhledem k neustále se zvyšujícímu počtu dětí s narušenou komunikační schopností se zvyšuje potřeba realizovat formu nápravy v rámci každodenních činností. V každé třídě mateřské školy má alespoň jeden z pedagogů kurz logopedického asistenta, případně má přímo vystudovanou speciální pedagogiku se zaměřením na logopedii. V kompetenci logopedického asistenta není náprava řeči, ale doplňkové aktivity, které se výrazně podílí na rozvíjení řečových a komunikačních dovedností. V mateřské škole v Praze 10 se logopedický asistent zaměřuje především na dechová cvičení a motoriku mluvidel. V rámci dechových cvičení je hlavní snahou nácvik správného dýchání a hospodaření s dechem. Při všech cvičeních jsou děti motivovány a realizace probíhá formou her. Pro zapojení všech dětí, i dětí cizinců, se osvědčuje využívání pomůcek např. bublifuku, polystyrenových míčků, brček, větrníků atd. Činnost musí děti zajímat a bavit, žádné z dětí není do aktivity nikdy nuceno. Na stejném principu, hry a zábavy, jsou uskutečňována cvičení na motoriku mluvidel. K činnosti jsou využívány obrázky, které děti napodobují. Další pomůckou jsou hry např. na klauna, na kapříka, na balónek, na koníka atd. I do těchto činností se děti s odlišným mateřským jazykem rády zapojují, protože hrát rozumí. Jejich zapojení pomáhá při rozvoji komunikace a zároveň se děti cítí být součástí dané třídy. Ani při rozvíjení hrubé motoriky formou ranních cvičení,

nemívají děti s odlišným mateřským jazykem problém se zapojením. Pokud se chtějí činnosti účastnit, díky sledování a nápodobě dle učitelky a ostatních dětí, případně za dopomoci asistenta pedagoga, to zvládnou. Problém nastává pouze při vysvětlování pravidel pohybových her. Činnosti na jemnou motoriku se konají individuálně. Při výtvarných a pracovních činnostech je dětem s odlišným mateřským jazykem nejdříve ukázáno, na čem se bude pracovat. Při manipulaci s předmětem, je několikrát zopakován název, tak aby se dítě postupně v rámci her a činností seznamovalo s novými termíny, které jej obklopují. Činnost je doprovázena stručným slovním komentářem, při kterém je nutné sledovat, zda dítě rozumí.

7.3 Český jazyk pro cizince

Vzhledem k vysokému nárůstu počtu cizinců v mateřské škole, se věnují výuce českého jazyka pro cizince již dva pedagogové. Do výuky českého jazyka se učitelky snaží zapojit všechny děti, které lze začlenit mezi děti s odlišným mateřským jazykem. Nabídku individuální výuky jazyka dostávají rodiče na třídní schůzce, která se koná na začátku školního roku. Od rodičů se očekává spolupráce v rámci zlepšování řečových a komunikačních kompetencí jejich dětí, ale nelze předpokládat, že se všichni rodiče zapojí. Po vytipování dětí, výuka českého jazyka probíhá individuálně. V rámci mateřské školy je využívána metodika od společnosti Meta, o.p.s. pro příležitosti mladých migrantů. Prvotní je získat zájem dítěte. Formou práce je vždy hra, která je posílena zrakovou vizualizací pomocí obrázků, pomůcek, hraček či knížek. Prvotním cílem je poskytnout dítěti podporu, projevit o něj dostatek zájmu a vytvořit mu podmínky, které budou podněcovat jeho potřebu komunikovat. K navázání rozhovoru je dobré využít např. hračku, kterou si dítě nosí z domova. Případně hračky ze školky, o které dítě jeví zájem. Dalším objektem zájmu je zajištění základní domluvy s dítětem. Pro tuto aktivitu pedagog využívá kartičky s obrázky, na kterých jsou nakresleny základní potřeby dítěte a činnosti v mateřské škole. Pedagog záměrně volí zjednodušená jednoslovná pojmenování kartiček, tak aby se dítě, co nejdříve orientovalo a bylo schopné pochopit, co jej čeká. Dítě tak získává jistotu a cítí se ve třídě lépe. Kartičky, které učitelka využívá při individuální práci s dětmi cizinci, jsou využívány i ze strany druhé učitelky, a i asistentky pedagoga. Zároveň jsou neustále dítěti k dispozici tak, aby je mohlo použít,

pokud chce pedagogům nebo dětem něco sdělit. Při komunikaci s dítětem je nesmírně důležité dodržování určitých zásad, které jsou respektovány, nejen při výuce češtiny, ale i v rámci veškeré komunikace s dítětem. Jedná se zejména o neustálou názornost při komunikaci, využívání, pokud možno, stejných slov a obrátů, mluvit na dítě dostatečně nahlas za pomoci názornosti, ověřit si, zda rozumí, více zapojovat prvky neverbální komunikace. Při využívání gest a mimiky je nezbytné si uvědomovat, že dítě pochází z jiného prostředí a především kultury, a tak nemusí na některé projevy ze strany pedagogů dobře reagovat. Stejně jako u českých dětí je zapotřebí ze strany pedagogů dbát u svého projevu na správnou výslovnost a artikulaci, pracovat s hlasem, dodržovat vhodné tempo, frázování i intonaci řeči. Hlavním cílem při individuálních setkáních je tedy proces osvojování si českého jazyka. Individuální výuka se naplno přizpůsobuje potřebám daného dítěte. V rámci činností pedagog rozvíjí všechny čtyři oblasti. Aby dítě s aktivitou počítalo, je jasně vymezen den i čas (např. po svačině), kdy se mu bude učitelka věnovat. Dítě si nosí svůj pracovní sešit, který by měl sloužit i na procvičování činností doma. Dítě má ve třídě své vlastní jazykové portfolio. V rámci výuky si učitel stanoví jasné cíle dle individuálních možností dítěte. Na začátku každého setkání probíhá opakování minulých aktivit, tak, aby se dítě mohlo neustále zlepšovat. Učitelka vždy využívá stejné pomůcky (kartičky, obrázky, hračky, knížky), tak, aby dítě bylo schopno reagovat, následně pociťovalo radost z úspěchu a mělo chuť do další práce. Jakmile se dítě přestane bránit komunikaci, snaží se s ním učitelka vést rozhovor, který je pro zdokonalování mluvního projevu dítěte ideální metodou. Pokud dítě již některá slova začíná používat, pro zopakování pedagog zařazuje hry (pexeso, domino atd.). Součástí je i rytmizace daných slov, která přirozenou cestou podporují rytmus. Pro rozvíjení jazykového citu se využívají říkadla, básničky i jednoduché písničky, které zároveň podporují melodii, intonaci a správnou tvorbu samohlásek i rozvíjení výslovnosti.

7.4 Spolupráce mateřské školy s rodiči dětí cizinců

Rodiče se v současné době podílejí výraznou měrou na dění v mateřské škole. U rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem je dle vyjádření vedení mateřské školy prvním krokem zajištění funkční dlouhodobé spolupráce a především komunikace. Jako velmi

dobrý krok se osvědčilo předávání informací rodičům nejen verbální formou, ale vždy i v tištěné podobě. Pokud není možné navázat komunikaci v českém jazyce, využívají pomoc tlumočnicků. Zároveň je iniciativa nabídnuta i rodičům, mohou si zvolit, jak chtějí komunikovat a získávat podstatné informace. Dále je rodičům vždy nabízena individuální podpora a pomoc v rámci možností mateřské školy. Ze strany klinického logopeda je přínosné, pokud se i rodiče učí český jazyk. Mohou tak dítě pozitivně motivovat a formou cvičení a her, které dítě získává z mateřské školy, společně rozvíjet své komunikační dovednosti v českém jazyce. Současně ale logoped dodává, že doma je vhodnější, pokud s dítětem komunikují v jejich mateřském jazyce.

7.5 Aspekty podílející se na řečových a komunikačních dovednostech dětí cizinců

Z praxe mateřské školy zcela jasně vyplývá, že prvotním nezbytným aspektem je vytvoření příjemného, pozitivního prostředí. Nejlepší cestou je, pokud nastoupí dítě s odlišným mateřským jazykem, do mateřské školy již ve třech letech. Přesto, že je pro něj adaptace zcela jistě ještě náročnější, vzhledem k neznalosti českého jazyka, má tento časný nástup řadu výhod. Především se ocitá v kolektivu dětí, které se stejně jako on musí vyrovnat s novým prostředím. Další výhodou je, že malé děti nemají tendence hledat odlišnosti. Po stránce výslovnosti a komunikačních dovedností celkově mají všechny tříleté děti určité „nedostatky“ a tak dítě s odlišným mateřským jazykem lépe do kolektivu zapadne. Zároveň má minimálně tři roky na seznamování a učení se českému jazyku, po stránce slovní zásoby, gramatiky i výslovnosti.

Dalším výrazným prvkem je zapojení rodiny. Dle vyjádření odborníků mateřské školy je nezbytné, aby dítě s odlišným mateřským docházelo do MŠ pravidelně, aby rodiče projevili zájem o zařazení dítěte do individuální výuky češtiny i do individuální logopedické péče. V předškolním věku je možné dítě zapsat i do doplňkových programů, které výrazně posilují vyjadřování v českém jazyce a přirozenou cestou formují dítě po stránce předčtenářské gramotnosti (Maxík, Hlášková).

K podpoře rozvoje a vnímání českého jazyka je vhodné obklopení dítěte českým jazykem. Klinický logoped doporučuje sledování a poslech českých pohádek, zapojení českých babiček (chův), navštěvování venkovních hřišť atd.

Výrazný vliv na osvojování českého jazyka má dle speciálního pedagoga i klinického logopeda jazykový cit a nadání pro jazyk. Nutné je i přihlížet k individuálním potřebám a možnostem každého dítěte a na základě těchto informací zvolit vhodná podpůrná opatření.

Při začleňování dítěte do kolektivu v mateřské škole i na jeho aktivním zapojení při získávání znalostí, schopností a dovedností se podílí i povahové vlastnosti dítěte, jeho zaměření a zájmy.

8 POKROKY DĚTÍ CIZINCŮ PO STRÁNCE LOGOPEDICKÉ PREVENCE V PRŮBĚHU CELÉHO ŠKOLNÍHO ROKU – VLASTNÍ ŠETŘENÍ

Pozorované děti jsou z jedné třídy, kde je celkem 28 dětí. Nastupovaly do mateřské školy ve stejnou dobu. Kromě jednoho čtyřletého chlapce, jsou všechny děti tříleté. O děti se starají dvě učitelky a jeden asistent pedagoga. Kromě dětí s odlišným mateřským jazykem, kterých je ve třídě celkem 8, je ve třídě ještě chlapec se speciálně vzdělávacími potřebami (vývojová dysfázie).

Pozorované děti:

dítě	pohlaví	národnost	rok narození
Bobby	chlapec	vietnamská	2016
Kamil	chlapec	slovenská	2016
Nicolas	chlapec	rumunská	2016
Gabriel	chlapec	rumunská	2015
Ijeoma	dívka	libanonská	2016
Alexandra	dívka	ruská	2016
Darina	dívka	slovenská	2016

Osobní a rodinná anamnéza pozorovaných dětí:

Bobby:

Vyrůstá ve vietnamské rodině. Má o tři roky staršího sourozence, který chodil do stejné MŠ. Oba rodiče se snaží mluvit česky, doma hovoří vietnamsky. Chlapec se účastní individuální logopedie i výuky češtiny.

Kamil:

Je ze slovenské rodiny, oba rodiče jsou Slováci. Má o dva roky mladší sestru. Doma hovoří slovensky. Chlapec dochází na individuální logopedii i výuku českého jazyka.

Nicolas:

Je z rumunské rodiny (oba rodiče). Má staršího bratra, který navštěvuje předškolní třídu stejné mateřské školy. Doma mluví rumunsky. Matka i otec se domluví česky velmi

omezeně. Chlapec dochází na individuální logopedii, o výuku českého jazyka nejví rodiče dostatečný zájem.

Gabriel:

Je také rumunské národnosti (oba rodiče). I jeho starší bratr dochází do předškolní třídy mateřské školy. Matka se domluví docela dobře česky, otec vůbec. Chlapec se účastní jak individuální logopedie, tak výuky českého jazyka.

Ijeoma:

Je libanonské národnosti (oba rodiče). Starší bratři navštěvují stejnou mateřskou školu, jsou ve třídě pro děti s odkladem školní docházky. Otec ani matka česky nemluví, Dívka dochází jak k logopedovi, tak na individuální výuku českého jazyka.

Alexandra:

Je ruské národnosti, otec Rus, matka Češka. Má o dva roky mladšího bratra. Otec česky rozumí, ale komunikuje spíše v ruském jazyce. Dívka nedochází ani na individuální logopedii, ani na výuku českého jazyka.

Darina:

Vyrůstá ve slovenské rodině, oba rodiče jsou Slováci. Má staršího bratra, který je ve speciální třídě, z důvodu elektivního mutismu. Dívka navštěvuje individuální logopedii i výuku českého jazyka.

Denis:

Je ruské národnosti (otec Rus, matka Češka). Má starší sestru ve třídě s odkladem školní docházky. Denis nedochází ani na individuální logopedii, ani výuku českého jazyka.

8.1 Komunikativní dovednosti při nástupu do mateřské školy

Všechny vybrané děti měly při nástupu náročnou adaptaci. Na základě jejich individuálních postojů, povah i potřeb, se začaly postupně zařazovat a komunikovat s ostatními dětmi i reagovat na pokyny učitelů. Mezi dětmi byly již brzy znát

velké rozdíly, které ovlivnily nejen jejich osobnostní vlastnosti, ale především schopnost rozumět a slovně reagovat, případně i postoje jejich rodičů. Z důvodu poklidné adaptační doby, byly tyto děti vyšetřeny klinickým logopedem, až po zvládnutí adaptace. Všem rodičům byla nabídnuta forma podpory pro děti individuální výukou českého jazyka i individuální logopedickou péčí. U dětí s odlišným mateřským jazykem se i v rámci individuální logopedie zaměřuje především na stimulaci vývoje českého jazyka, na rozvoj komunikačních a řečových dovedností. Bez ohledu na schopnosti svých dětí, někteří rodiče nepovažují za nutné, aby se jejich dítě účastnilo těchto rozvíjejících aktivit. Mateřská škola na rodiče nikdy netlačí, snaží se je brát jako partnery, kteří mají vždy hlavní slovo, co se týká výchovy a vzdělávání. Přesto považují za správné, rodičům několikrát tuto možnost nabídnout, případně jim umožnit se této aktivitě na začátku účastnit společně s dítětem.

8.1.1 Bobby (září-prosinec 2019)

Bobby měl velmi náročnou adaptaci, která pramení z naprosté neznalosti českého jazyka. Do mateřské školy první měsíce nechodí rád, je obtížné zvládnout jeho reakce (křičí a utíká pryč). Rodiče ale výborně spolupracují. Po počátečních obtížích je zkrácená každodenní docházka pouze na dvě hodiny a postupně se prodlužuje. Bobby používá neverbální komunikaci (ukazuje rukama), má tendenci se dorozumět. Rád si hraje, ze začátku sám.

Při výtvarných a pracovních činnostech spolupracuje. Při cvičení činnost narušuje, musí ho neustále zařazovat do činnosti asistentka pedagoga. Při řízených činnostech, vzhledem k neznalosti českého jazyka, se nezapojuje, často vyrušuje, i přes snahu pedagoga jej začlenit pomocí obrázků, pomůcek atd. Při pobytech venku nereaguje ani na své jméno, často utíká.

8.1.2 Kamil (září-prosinec 2019)

Při nástupu je plačtivý, bojácný. Česky rozumí, ale na otázky nereaguje. Často si hraje sám, je tichý, nenápadný. Do her s dětmi se nezapojuje, často si nechce hrát ani sám, společnost učitelky, či asistentky pedagoga odmítá. Výtvarné a pracovní činnosti ho lákají, komunikuje při nich pouze kýváním hlavy. Při cvičení je stydlivý, ale postupně se nechá pro činnost získat. Řízené aktivity sleduje, má zájem, ale zapojit se odmítá.

8.1.3 Nicolas (září-prosinec 2019)

Nicolas je živelné, aktivní dítě. Nástup provází křik a pláč. Postupně se ale nechá zlákat na hračky i na kamarády. Od počátku se snaží o komunikaci, pokud mu učitelka nerozumí, zkouší to znovu. Baví ho jak výtvarné a pracovní činnosti, tak cvičení i řízené vzdělávací aktivity. Snaží se zapojit a díky pomoci učitelek (zařazením obrázků, předmětů pro komunikaci) činnosti zvládá.

8.1.4 Gabriel (září-prosinec 2019)

Gabriel je již čtyřletý. Je velice vyplašený, bojácný, silně fixován na matku. Adaptace je zdoluhavá, namáhavá jak pro chlapce, tak pro pedagogy. Gabriel odmítá jakoukoliv pomoc od pedagogů i dětí. Pokud si hraje, tak vždy sám. Má neustálý strach, že něco nestihne, nezvládne. Vlivem těchto obav propuká často v pláč, křik, někdy je i agresivní k učitelkám. V českém jazyce umí jen dvě věty, se kterými si vystačí dlouhou dobu. Při výtvarných a pracovních činnostech je nervózní, při cvičení a řízených činnostech neruší, ale utíká do svého světa. Nedaří se jej zapojit, okamžitě reaguje negativně.

8.1.5 Ijeoma (září-prosinec 2019)

Ijeoma má ze všech dětí nejtěžší situaci po stránce českého jazyka. Ani jeden z rodičů nekomunikuje ani v nejmenší míře v českém jazyce. Pro komunikaci mezi rodiči a učitelkami je využíván jazyk anglický. Ijeoma je zpočátku bojácná, pomáhá, pokud jí učitelky vysvětlují podstatné věci v angličtině. Ijeoma je společenská a brzy se začleňuje mezi děti. I když nerozumí, přizpůsobuje se hře, i činnostem v kolektivu. Je manuálně šikovná, ráda výtvarně pracuje a je znát snaha o dorozumění. Velmi pomáhá komunikace v angličtině, která je pomalými kroky doplňována češtinou.

8.1.6 Alexandra (září-prosinec 2019)

Alexandra má naopak z dětí nejlehčí situaci po stránce českého jazyka. Pochází ze smíšeného manželství, kde matka je Češka a velmi dbá na vývoj českého jazyka u svých dětí. Alexandra po adaptačním období, které zvládá přiměřeně věku, se postupně bez výrazných obtíží začleňuje do běžných aktivit ve třídě.

8.1.7 Darina (září-prosinec 2019)

Darina pochází ze Slovenské rodiny. Vzhledem k obtížím, které má rodina se starším synem (diagnóza mutismu), jsou na dívku kladeny vyšší nároky. Dívka je zvyklá, že se musí umět rychleji se vším vyrovnat a vše zvládat tak, aby mohla ještě svému bratru pomáhat. Po zvládnutí adaptace se přirozeně začíná zapojovat, ale i komunikovat. Používá slovenštinu, ale postupně se čím dál víc objevují v jejím projevu česká slova.

8.1.8 Denis (září-prosinec 2019)

Denis má matku Češku, otec je Rus. Chlapec na začlenění do kolektivu reaguje uzavřením se do sebe. Postupně si sice začíná hrát, ale naprosto nekomunikuje, ani s dětmi. V mateřské škole tráví hodně času, přichází mezi prvními a odchází mezi posledními. Denis tuto skutečnost nese těžce a uzavírá se do sebe. Otec s mateřskou školou téměř nekomunikuje a matka neprojevuje dostatek zájmu ani o Denise, ani o starší dceru. U Denise je postupováno malými kroky. Přesto odmítá i neverbální komunikaci, nechce navázat ani oční kontakt.

8.2 Vývoj logopedické prevence

U všech dětí s odlišným mateřským jazykem je vypracován individuální vzdělávací plán, je navázána spolupráce s rodiči (v rámci jejich možností a zájmu), dětem je poskytována individuální výuka českého jazyka i individuální logopedická péče.

V průběhu pozorování byla u dětí zjišťována úroveň rozvoje komunikačních dovedností a také jejich zapojení v rámci třídy.

8.2.1 Bobby (duben-červen 2020)

Do mateřské školy chodí rád. S nadšením se zapojuje do individuálních aktivit, především výtvarných a pracovních. S dětmi dovádí, používá první slova. Při komunikaci s učitelkami stále spoléhá na neverbální komunikaci, ale především díky individuálním činnostem v rámci výuky českého jazyka, aktivitám s klinickým logopedem a logopedickým asistentem používá první slova. Má radost, když umí pojmenovat některé

věci kolem sebe, části obličeje a vyjádřit jednoslovně své potřeby. Pokroky učitelky i klinický logoped přisuzují nejen individuální práci, ale také dobrou spoluprací s rodiči, i pravidelnou docházkou Bobbyho (chodí do MŠ každý den, pouze na dopoledne). Rodiče se zajímají o pokroky svého dítěte, plní i drobné úkoly na doma.

8.2.2 Kamil (duben-červen 2020)

Kamil působí jistějším dojmem, dokonce začíná komunikovat nejen s dětmi, ale i učitelkami. Je snaživý, vnímá, co učitelka při řízených aktivitách dětem ukazuje. Pokud má mluvit před všemi dětmi, má obavy se zapojit, ale není ze strany učitelek do ničeho tlačěn. Postupnými kroky je u něj zvyšováno sebevědomí tak, aby zvládl překonat své obavy a mohl vyjadřovat nahlas své myšlenky. Při individuální výuce českého jazyka velmi dobře spolupracuje, stejně i při činnostech s logopedickým asistentem. U klinického logopeda je na začátku setkání vždy nesmělý, ale tato počáteční opatrnost je klidným a vyrovnaným přístupem odborníka odstraněna. Kamil dělá přirozené pokroky jak po stránce osobnostního a vzdělávacího rozvoje, tak i v oblasti komunikačních dovedností. Opět je zde znát velmi dobrá spolupráce rodiny a mateřské školy.

8.2.3 Nicolas (duben-červen 2020)

Nicolas je citlivý. Začíná vystupovat ale i jeho další rys, kterým je urputnost a urážlivost. Stává se, že přichází už do mateřské školy se špatnou náladou a tu pak velmi nerad a těžce opouští. Jeho zatvřelost je ale pozitivní pro rozvíjení komunikačních dovedností. Chce být aktivním členem všech aktivit. Učitelky tedy na jeho výkyvy nálad reagují shovívavě, snaží se s ním navázat komunikaci, která má dva cíle-pozměnit jeho postoj a zároveň přimět jej k vyjádření své nálady. Nicolas dochází pouze ke klinickému logopedovi, o individuální češtinu rodiče zatím zájem nemají. Přesto, se mu učitelky i asistentka pedagoga snaží věnovat i individuálně tak, aby se jeho řečové schopnosti optimálně rozvíjely.

8.2.4 Gabriel (duben-červen 2020)

Gabriel je stále nejistý. Po stránce začlenění do kolektivu nenastal žádný zlom. Gabriel se spíše dětem straní, necítí se dobře při pohybových hrách či jiných činnostech, při kterých je hluk. Jeho reakce jsou stále neadekvátní (křik, pláč). Pokud může pracovat individuálně, cítí se lépe a snaží se. Komunikuje pouze, pokud něco potřebuje, stále jsou

ale jeho vyjadřovací schopnosti na velmi nízké úrovni. Při výuce českého jazyka spolupracuje, stejně i s klinickým logopedem. Z těchto důvodů je učitelkami požádán speciální pedagog o návštěvu ve třídě, s cílem sledovat Gabrielovy projevy a poradit další postup. Vzhledem k tomu, že Gabriel bude v příštím školním roce patřit mezi předškoláky a je tedy žádoucí jeho intenzivní rozvoj po stránce řečových a komunikačních dovedností, je speciálním pedagogem navrženo přeřazení Gabriela na poslední školní rok, před vstupem do základní školy, do speciální třídy mateřské školy. Tento krok je konzultován i s matkou, která souhlasí. U Gabriela je dle pedagogů hlavní příčinou jeho minimálního rozvoje řečových dovedností, příliš velký počet dětí na třídě. Gabriel patří k dětem, které vyžadují více individuálního přístupu, neustálé podpory a pomoci, kterou mu nejsou vzhledem k vysokému počtu dětí na třídě, pedagogové v běžné třídě schopni poskytnout.

8.2.5 Ijeoma (duben-červen 2020)

Ijeoma udělala velký pokrok po stránce začlenění do kolektivu. Přesto, že se její vyjadřovací schopnosti rozvíjí pomalým tempem, je schopna díky vnímání okolí, téměř vždy vědět, co má dělat. Má přátelskou, nekonfliktní povahu a je schopna se nadchnout pro každou činnost. Vzhledem k tomu, že rodina nefunguje po všech stránkách naplno, Ijeoma přilnula k pedagogům a cítí se být součástí kolektivu. Postupně začíná užívat česká slova. Její pokroky činí radost nejen pedagogům, ale i jí samotné. Její touha vše dokázat ji pozitivně motivuje k vyšším výkonům i v rámci individuální výuky českého jazyka i individuální logopedie.

8.2.6 Alexandra (duben-červen 2020)

Alexandra má velmi dobré vyjadřovací schopnosti vzhledem k věku a dvojjazyčnému prostředí, ve kterém vyrůstá. Její začlenění a komunikaci v kolektivu negativně ovlivňuje ale příliš sebestředná výchova její matky. Jakmile není při hrách vše podle Alexandry, reaguje velmi špatně. Rodiče, především matka, ale s učitelkami stejný názor nesdílí. Z důvodu častých konfliktů mezi dětmi a Alexandrou je její docházka do mateřské školy minimální. O to horší je ale potom její návrat. Slovně tedy Alexandra komunikovat zvládá dobře, neumí ale přijímat jiný názor, respektovat ostatní. Individuální logopedii ani výuku českého jazyka nenavštěvuje.

8.2.7 Darina (duben-červen 2020)

Darina má, díky situaci v rodině, empatický a pozitivní přístup ke všem dětem. Díky svým povahovým vlastnostem je v kolektivu velmi oblíbená. Dokáže se přizpůsobit každé hře a navázat vztah i komunikaci, jak potřebuje. Postupně u ní začínají převládat česká slova nad slovenskými. Je soustředěná, jak při individuálních činnostech, tak při řízených. Při individuální výuce českého jazyka i individuální logopedii spolupracuje dobře s pedagogem i logopedem. O její rozvoj po všech stránkách mají zájem i rodiče, kteří ji zdravě podporují a zároveň přijímají i názory pedagogů.

8.2.8 Denis (duben-červen 2020)

Denis neučinil pokroky po stránce komunikace. Jeho řečové a komunikační dovednosti uplatňuje pouze s některými dětmi. Svůj vzdor vůči školce dává najevo i poškozováním hraček, agresivními projevy namířenými na ostatní děti. Otec nechce situaci nijak řešit, i matka se k jakýmkoli návrhům staví negativně. Rozvoj dítěte, i jeho komunikativních a řečových dovedností, brzdí především jeho rodiče, kteří neprojevují o dítě dostatek zájmu a s mateřskou školou v podstatě nespolupracují. I tak je Denisovi poskytována individuální podpora, kterou vyžaduje především v projevení zájmu, vyslyšení jeho potřeb a správné reakce na negativní chování.

8.3 Shrnutí pokroků dětí cizinců

U všech dětí došlo alespoň k minimálním pokrokům po stránce řečových a komunikačních dovedností. Z pozorování jasně vyplývá, že všechny děti začaly více komunikovat po zvládnutí adaptace, která trvala u každého z nich jinak dlouhou dobu. K rozvoji komunikačních kompetencí výrazně přispívá i socializace dětí. Bez zvládnuté adaptace a alespoň částečné socializace nedochází k navázání komunikace s dětmi. Vzhledem k věku dětí se děti cizinců nesetkaly s negativním přijetím ze strany českých dětí. Mateřská škola jim všem poskytuje individuální podporu a pomoc na základě jejich speciálně vzdělávacích potřeb. Na základě tohoto kritéria jsou i děti cizinci řazeny do tříd, v případě potřeby i přeřazeny do tříd s nižším počtem dětí. K dětem cizincům jsou v mateřské škole řazeny i děti, které pochází ze smíšených manželství, či děti českých rodičů, které pobývaly dlouhodobě v zahraničí. Vzhledem k této okolnosti, jsou děti

v mateřské škole nazývány jako děti s odlišným mateřským jazykem. Při práci s dětmi je prvotní zajistit základní komunikaci a poskytnout zajištění jejich základních potřeb. První rok v mateřské škole je zacílen především na adaptaci dítěti, na jejich socializaci a na navázání komunikace s ostatními dětmi i pedagogickými pracovníky. U každého dítěte je volena jiná cesta na základě jeho individuálních potřeb, na které se podílejí všichni odborníci v rámci mateřské školy. U některých dětí může nastat tzv. kulturní šok (Gabriel, Denis, Bobby, Ijeoma), který je spojen se ztrátou jistot. Dítě na takovou situaci reaguje uzavřením se do sebe, nekomunikováním, případně agresí. Dalším negativním jevem může být častá nemocnost dítěte, či zvýšená úzkostnost, pláč (Gabriel) atd. Jiné dítě vyžaduje neustálou podporu a pomoc pedagogů. Přístup dětí k mateřské škole výrazně ovlivňují i jejich rodiče, proto se mateřská škola snaží i o úzkou spolupráci s rodiči dětí. Případně o počáteční zkrácení docházky dítěte (Bobby), které vede k získání jistoty dítěte.

Dětem s odlišným mateřským jazykem se ve třídě věnují obě učitelky i asistentka pedagoga. Přínosem je, že každá z učitelek poskytuje dětem i další možnost rozvoje po stránce logopedické prevence. Jedna z učitelek je logopedickým asistentem a druhá se věnuje individuální výuce českého jazyka. Další oporou je speciální pedagog, který s učitelkami úzce spolupracuje. Nedílnou součástí je vytváření správné výslovnosti, kterou má na starosti klinický logoped. Rozvoj řečových a komunikačních kompetencí je utvářen nejen přístupem mateřské školy, ale i postojem a zapojením rodičů. Dále rozvíjení jejich dovedností ovlivňuje jazykový cit, míra nadání pro jazyk, zaměření, zájmy a povahové vlastnosti dítěte.

Během prvních měsíců se většina dětí cizinců učí především formou nápodoby. Všichni, kteří se na logopedické prevenci podílejí v rámci mateřské školy, využívají prvky neverbální komunikace pro snazší porozumění. Pokroky dětí jsou ovlivněny nejen jejich věkem, ale především rozdíly po stránce porozumění českého jazyka. Nejlépe děti spolupracovaly v rámci individuálních činností, při výtvarných a pracovních činnostech. Po zvládnutí adaptace jim nečinilo potíže se zapojit i do ranních cvičení, která zvládaly především díky nápodobě. Někteří ale vyžadovaly pomoc z důvodu nejistoty (Gabriel, Ijeoma). Objevoval se i vzdor (Denis) a nezájem o činnost z důvodu uzavření se do sebe. Tyto negativní projevy se vyskytovaly zejména v prvních měsících, ke konci školního roku už se děti do cvičení zapojovaly bez obtíží. Největší problém se objevoval při řízených činnostech. Z důvodu nepochopení děti s odlišným mateřským jazykem často činnost narušují, případně nesledují. Situace není lehká ani pro pedagoga. Přesto, že

využívá neverbální komunikaci a snaží se děti cizinců zapojit pomocí obrázků, je náročné činnost vést žádoucím směrem. Asistent pedagoga aktivně reaguje na potřebu individuální dopomoci dětem s odlišným mateřským jazykem, zároveň poskytuje podporu i chlapci s vývojovou dysfázií. K vzdělávání dětí nepřispívá ani vysoký počet dětí na třídě. Z těchto důvodů učitelky volí vzdělávání především formou individuálních a skupinových aktivit. Společný řízený program je zpočátku kratší, tak aby jej byly schopny zvládnout všechny děti. Ke konci školního roku již vyžaduje individuální podporu při řízených činnostech především Gabriel (nejistota), dále Denis (agresivní chování) a Bobby s Ijeomou (obtíže v porozumění českého jazyka). Ostatní děti jsou již schopné zvládnout činnost bez intenzivní podpory asistenta pedagoga, tak, aby pro ně byla přínosná. V rámci zapojení do kolektivu třídy se projevují především osobní a charakterové vlastnosti dětí. Do her s dětmi se umí bez problémů, po zvládnutí adaptace, zapojit Nicolas, který velmi brzy navazuje i komunikaci s ostatními dětmi. Pokud mu děti nerozumí, je schopen komunikaci rozvést, případně si vypomáhá neverbálně. I Darina je schopna s dětmi navázat rychlý kontakt a na všem se domluvit. Její projev obsahuje velké množství slovenských slov, která jsou postupně nahrazována slovy českými. Stejně dobře se rozvíjí mluvní projev i u Kamila. Zpočátku se dobře začleňuje a komunikuje i Alexandra, která má ale později problémy nikoliv z důvodu užívání ruského jazyka, ale z důvodu sebezprosazování. Bobby a Ijeoma navazují komunikaci později, Bobby využívá především prvky neverbální komunikace. První slova začíná používat až díky individuální výuce českého jazyka. Ijeoma používá angličtinu, ke konci školního roku je schopna porozumět, ale nechce česky mluvit. Denis často komunikaci odmítá, ale je znát, že rozumí. Z pozorování je patrné, že každé dítě vyžaduje specifický přístup i jiné formy a metody pro rozvoj svých komunikačních kompetencí. Přínosem je také pravidelná docházka dítěte. V rámci třídy je postupováno malými kroky. Učitelky se řídí pokyny speciálního pedagoga i logopeda. Úzce spolupracují i s asistentkou pedagoga. Vedení mateřské školy se aktivně podílí na dodržování a respektování individuálních potřeb dětí, na kvalitní spolupráci všech odborníků v rámci MŠ, na zapojení rodičů a úzké spolupráci se speciálně pedagogickým centrem.

9 PRAKTICKÉ NÁMĚTY A OPATŘENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Děti s odlišným mateřským jazykem vyžadují stejně jako všechny ostatní děti především projevení lásky a podpory. Mateřská škola v Praze 10 se zabývá zařazováním všech dětí, se zapojováním řady různorodých opatření. Dětem je poskytnut prostor především pro klidnou adaptaci, při které jsou neustále vysílány signály k navázání vzájemné komunikace. Každé dítě je jiné a univerzální cesta rozvoje jeho komunikačních a řečových dovedností neexistuje. Přesto mají v mateřské škole v Praze 10 určité postupy, které mohou být využity i v dalších mateřských školách. Od začátku jsou do dění v mateřské škole zařazovány nejen děti, ale i jejich rodiče. Při práci s dětmi jsou využívány obrazové materiály, které mají pomoci dětem s porozuměním. Při práci s dětmi musí pedagog vždy zajistit možnost zapojení všech dětí, které porozumí, co mají dělat. Zároveň nesmí být na děti vyvíjen žádný nátlak a nesmí vnímat jakékoli ohrožení. Hlavní metodou je metoda malých kroků, která by měla být upravena dle individuálních možností a schopností každého dítěte. Další osvědčenou metodou je respektování individuálního tempa. Pro snazší adaptaci v mateřské škole doporučují, umožnit dítěti docházet s předmětem (hračkou, maňáskem) z domova. Ten dítě podpoří nejen k zvládnutí odloučení se od rodičů, ale může být i vhodným prostředkem k zapojení do kolektivu, a především k navázání komunikace. K získání jistoty potřebují děti pravidelné rituály i stejný denní režim, který bude doplněn grafickým zpracováním. Pro probuzení zájmu o společné činnosti je vhodné zařadit aktivity, při kterých není dítě závislé na porozumění jazyku např. pohybové, výtvarné, pracovní činnosti. Při komunikaci s dítětem se v mateřské škole vždy zapojuje názornost pomocí komunikačních kartiček. Při předávání informací dítěti využívají jednoduché pokyny (pokud možno využívají stejná slova), dbají na správnou výslovnost a artikulaci, dodržují vhodné tempo řeči, intonaci i hlasitost projevu. Pro srozumitelnější porozumění uplatňují prvky neverbální komunikace. Hlavní zásadou je, že dítě musí vždy porozumět dané informaci a nikdy nesmí být do komunikace nuceno. Při stimulaci vývoje řeči se vyplatí k dítěti přistupovat na základě jeho individuálních potřeb. Dále dostatečně motivovat, chválit a posilovat sebevědomí dítěte. A především mu vytvořit tak příjemné a podněcující prostředí, ve kterém se bude cítit dobře a přirozeně, že postupně bude chtít samo vyjadřovat své myšlenky, pocity a nálady.

9.1 Doplnkové nadstandardní aktivity na podporu řečových a vyjadřovacích kompetencí

V rámci podpory komunikačních kompetencí a zdokonalování jazykových dovedností je v mateřské škole realizován program Hláskář. Tato aktivita je uceleným programem, který rozvíjí především jazykový cit a specifické jazykové dovednosti. Podporuje získávání znalostí z oblasti zvukové struktury českého jazyka. Děti se učí rozkládat slova na slabiky, seznamují se s hláskami a učí se je rozlišovat. Cílem je pochopení zvukové stavby slova a rozvíjení fonemického uvědomování. Program je určen pro děti před vstupem do základní školy, případně s odkladem školní docházky. Dětem s odlišným mateřským jazykem vhodnou nenásilnou formou vysvětluje zákonitosti českého jazyka. Učí je naslouchat, vnímat zvukovou strukturu a následně rozlišovat slova, slabiky i jednotlivé hlásky.

Dalším stimulačním programem je Maxík, který je rovněž určen pro děti předškolního věku, dále s odkladem školní docházky i pro žáky 1. tříd základních škol. Tato aktivita se zaměřuje na posilování percepční, grafomotorické a motorické složky dítěte. U dětí s odlišným mateřským jazykem je možno tento program využít jako doplňkovou aktivitu, která bude přirozenou cestou podporovat nejen řečové a komunikační kompetence dítěte, ale bude se zaměřovat i na rozvoj dalších oblastí, které je nutno rozvíjet u každého předškoláka.

Oba tyto programy jsou uskutečňovány v odpoledních hodinách. Pokud projeví rodiče zájem, přihlašují děti v září na třídních schůzkách. Programy vedou učitelky z mateřské školy, které se účastnily odborných seminářů.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na vzdělávání dětí cizinců v mateřské škole Praha 10, především na jejich logopedickou prevenci. V teoretické části byla nejdříve popsána charakteristika předškolního věku, řečové a komunikační dovednosti a speciálně vzdělávací potřeby u dětí cizinců. Hlavní speciálně vzdělávací potřebou je u dětí cizinců neschopnost komunikace a často i porozumění v českém jazyce. Na základě statistických údajů bylo prokázáno, že počet dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách se neustále zvyšuje. Přesto je stále nedostatek metodických publikací, které by přispěly k řešení situace. Informace z Rámcového vzdělávacího programu (i školního a třídního vzdělávacího programu) potvrdily, že dětem cizincům má být poskytována podpora vzhledem k jejich individuálním potřebám. Na základě pozorování v mateřské škole vyšlo najevo, že školní, a především třídní vzdělávací program musí být uzpůsoben potřebám všech dětí, které jsou součástí dané třídy. Odlišný mateřský jazyk je řazen mezi individuálně vzdělávací potřeby dětí a na základě tohoto vymezení, je nutné vzdělávání dětí v mateřské škole uzpůsobit. Děti s odlišným mateřským jazykem tvoří homogenní skupinu, s přihlédnutím k jejich potřebám jim mohou být poskytnuta podpůrná opatření 1. až 5. stupně podpory.

V praktické části byla využita metoda pozorování a náslechnů u odborníků. Cílem bylo analyzovat logopedickou prevenci v konkrétní mateřské škole, kdo a jakým způsobem se na ní podílí a jaké formy a metody je možné využít pro získávání jazykové vybavenosti dětí. Dále byla praktická část zaměřena na individuální pokroky konkrétních dětí cizinců v průběhu celého školního roku.

Na základě šetření vyšlo najevo, že logopedická prevence v mateřské škole Praha 10 je založena na týmové spolupráci všech zúčastněných. Pilířem je kvalitní logopedická péče zkušeného dětského logopeda, jehož činnost doplňuje logopedický asistent. U dětí cizinců, je ve třech letech, při nástupu dětí do mateřské školy, logopedická prevence založena především na pokládání základů v rámci první jazykové roviny, konkrétně na utváření a rozšiřování slovní zásoby, která bývá rozvíjena při individuální výuce českého jazyka. Rozmluvení dítěte a probuzení komunikačních kompetencí je ale přímo závislé na adaptaci a socializaci dítěte v mateřské škole. O začlenění dítěte, jeho zapojení do kolektivu a veškerých aktivit se starají učitelky na třídě. Aby mohlo být dítě vhodně individuálně podporováno, je mu vždy na blízku asistent pedagoga. První rok dítěte v mateřské škole má logopedická prevence zcela jasné úkoly. Prvotní je především

vybudování základní komunikace mezi dítětem a okolím v mateřské škole. Dále je logopedická prevence realizována na základě individuálních řečových a vyjadřovacích schopností dítěte. Další školní rok se opět rozvíjí slovní zásoba, přirozenou cestou je ale u dítěte vhodně vytvářena gramatická stránka řeči i výslovnost. Poslední rok v mateřské škole je zaměřen na zdokonalování všech oblastí řečových a komunikačních kompetencí. Pokud se u dítěte objeví ještě další individuální vzdělávací potřeby, je vyšetřeno speciálními pedagogy mateřské školy, případně ve speciálně pedagogickém centru, které s mateřskou školou úzce spolupracuje. Logopedická prevence je složitým procesem, který se musí řídit především individuálními potřebami dětí. Na všechny odborníky v rámci mateřské školy klade vysoké nároky. Základem je vzájemná spolupráce založená na respektu a důvěře. Úspěšnost logopedické prevence ovlivňují i vysoké počty dětí na třídách i inkluzivní vzdělávání (vyšší počet dětí se speciálně vzdělávacími potřebami). Na logopedické prevenci se podílí vysokou měrou i jejich rodiče. Mateřská škola se snaží o navázání spolupráce, ale nedaří se jí navázat se všemi. Častým problémem je odmítání nezbytné další logopedické péče ze strany rodičů slovanských národností, kterým se zdá dostačující, že dítě rozumí a zlehčují nedostatky ve výslovnosti a gramatice dítěte.

Další vhodnou podporou v rámci logopedické prevence jsou nadstandardní aktivity, které posilují řečovou vybavenost dětí. Jsou určeny pro předškolní děti, případně pro děti s odkladem školní docházky. Úroveň celkového rozvoje dětí cizinců ovlivňuje i řada dalších aspektů, mezi které lze zařadit jazykový cit, míru nadání pro jazyk, osobnostní rysy i zájmy a potřeby konkrétního dítěte. U každého dítěte jsou sledovány jeho individuální pokroky a v případě potřeby jsou, po domluvě s rodiči, realizována další podpůrná opatření.

Mateřská škola má po stránce logopedické prevence u dětí cizinců nezastupitelnou roli. Aby mohlo dítě pokračovat na základní škole, potřebuje disponovat dostatečnými jazykovými a řečovými kompetencemi. Mateřská škola v Praze 10 je jedna z mála mateřských škol, která má dostatečně propracovaný systém na vzdělávání dětí cizinců, zacílený především na jejich logopedickou prevenci.

Výsledky pozorování by mohly být porovnány se zkušenostmi z jiné mateřské školy. Práce by mohla být dále doplněna vyjádřením pedagogů, především jejich problémů, se kterými se setkávají při výchově a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání. Brno:Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4

BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Praha:Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0

GARLIN, E. KIKUS Metodika. Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V.

GILLERNOVÁ, I., MERTIN, V. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha:Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X

KEJKLÍČKOVÁ, I. Vady řeči u dětí. Praha:Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0

KLENKOVÁ, J. Logopedie. Praha:Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J., SYSLOVÁ, Z. Individualizace v mateřské škole. Praha:Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9

KUTÁLKOVÁ, D. Slovo za slovem. Praha:KPK, 1992. ISBN 80-85267-34-9

KYCLTOVÁ BEZDĚKOVÁ, J. Učíme naše dítě mluvit. Praha:Arista Books, 2014. ISBN 978-80-87867-10-5

LINHARTOVÁ, T. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Praha:META, o.p.s., 2018. ISBN 978-80-88171-18-8

MATĚJČEK, Z. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Praha:Grada Publishing, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6

MATĚJČEK, Z. Radosti a strasti. Jinočany:H&H, 1998. ISBN 80-86022-21-8

MATĚJČEK, Z. Co, kdy a jak ve výchově. Praha:Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7

OPRAVILOVÁ, E. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Praha:Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3

OPRAVILOVÁ, E. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Praha:Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9

OTEVŘELOVÁ, H. Školní zralost a připravenost. Praha:Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4

PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno:Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0

RADOSTNÝ, L. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha:META, o.p.s., 2011. ISBN 978-80-254-9175-1

ŘÍČAN, P., KŘEJČÍŘOVÁ, D. a kolektiv. Dětská a klinická psychologie. Praha:Grada Publishing, 1995. ISBN 80-7169-168-2

SPLAVCOVÁ, H. a kol. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha:MŠMT, 2016.

SVOBODOVÁ, E. a kol. Vzdělávání v mateřské škole. Praha:Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9

ŠPAŇHELOVÁ, I. Dítě v předškolním období. Praha:Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku. Liberec:TU, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5

VÍTKOVÁ, M. a kol. Integrativní speciální pedagogika. Brno:Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

Seznam použitých internetových zdrojů

Český statistický úřad. Školy a školská zařízení [online]. 2018/19 [cit. 2020-10-15].

Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219a.pdf/c369b3f7-87ea-4a32-8b17-cdf07b9ee2a7?version=1.0>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vyhlášení rozvojového programu

Podpora vzdělávání cizinců ve školách v roce 2020 [online]. 2019 [cit. 2020-10-16].

Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vyhlaseni-rozvojoveho-programu-podpora-vzdelavani-cizincu-2020>

Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky. Listina základních práv a svobod [online]. [cit. 2020-10-21]. Dostupné z:

<https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Ministerstvo práce a sociálních věcí: Úmluva o právech dítěte a související dokumenty [online]. 2016 [cit. 2020-11-03]. Dostupné z:

<https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>. ISBN 978-80-7421-120-1

Ústav pro studium totalitních režimů. Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod [online]. 2002 [cit. 2020-11-06]. Dostupné z:

<https://www.ustrcr.cz/data/pdf/projekty/usmrceni-hranice/umluva.pdf>

Organizace spojených národů. Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech [online]. 2015 [cit. 2020-11-06]. Dostupné z:

<https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/mezinarodni-pakt-o-hospodarskych-socialnich-a-kulturnich-pravech.pdf>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Školský zákon ve znění účinném od 25.8.2020 [online]. 2020 [cit. 2020-11-13]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

Centrum pro integraci cizinců. [cit. 2020-11-20]. Dostupné z:

<https://www.cicpraha.org/>

META, o.p.s. [cit. 2020-11-20]. Dostupné z:

<https://meta-ops.eu/>

Národní pedagogický institut České republiky. [cit. 2020-11-29]. Dostupné z:

<https://www.npi.cz/>

SEZNAM ZKRATEK

MŠ	mateřská škola
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
OMJ	odlišný mateřský jazyk
PO	podpůrná opatření
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PLPP	Plán pedagogické podpory
IVP	Individuálně vzdělávací plán
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
ZŠ	základní škola
ČDJ	čeština jako druhý jazyk
ČJCJ	čeština jako cizí jazyk

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Komunikační kartičky k navázání vzájemné komunikace s dítětem cizincem	I
Příloha B – Komunikační kartičky využívané k rozvoji vyjadřování individuálních potřeb dítěte cizince.....	II
Příloha C – Pomůcky určené k rozšiřování slovní zásoby dětí cizinců	III
Příloha D – Pomůcky rozšiřující foneticko-fonologickou i lexikálně-sémantickou rovinu	IV
Příloha E – Grafický list z Klokanova kufru upravený logopedem pro procvičování morfologicko-syntaktické roviny	V
Příloha F – Pomůcky k rozvoji pragmatické roviny dětí cizinců	VI

Příloha A – Komunikační kartičky k navázání vzájemné komunikace s dítětem cizincem



Zdroj: Autor práce, 2021

Příloha B – Komunikační kartičky využívané k rozvoji vyjadřování individuálních potřeb dítěte cizince



Zdroj: Autor práce, 2021

Příloha C – Pomůcky určené k rozšiřování slovní zásoby dětí cizinců



Zdroj: Autor práce, 2021

Příloha D – Pomůcky rozšiřující foneticko-fonologickou i lexikálně-sémantickou rovinu



Zdroj: Autor práce, 2021

Příloha E – Grafický list z Klokanova kufru upravený logopedem pro procvičování morfologicko-syntaktické roviny

JÁ MÁM 1, KOLIK MÁŠ TY?

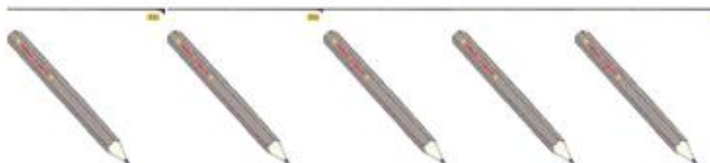
- skloňování dle počtu – říkejte, kolik věcí na obrázku máte; př.: učitel: „Já mám jednu korunu“. Dítě: „Já mám dvě koruny“.

- obměna – daný počet objektů lze měnit podle podle hrací kostky – kolik teček padne, kolik věcí máš

|

JÁ

TY



Zdroj: Autor práce, 2021

Příloha F – Pomůcky k rozvoji pragmatické roviny dětí cizinců



Zdroj: Autor práce, 2021

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jana Boháčová

Obor: Speciální pedagogika vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Logopedická prevence u dětí cizinců v MŠ Praha 10

Rok: 2021

Počet stran textu: 58

Celkový počet stran příloh: 6

Počet titulů českých použitých zdrojů: 24

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 10

Vedoucí práce: PaedDr. Jarmila Klugerová Ph.D.