

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**PROBLEMATIKA ADAPTACE DĚTÍ CIZINCŮ
V PROSTŘEDÍ MŠ V PLZEŇSKÉM KRAJI**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

ZUZANA KOTLANOVÁ

Předškolní a mimoškolní výchova, obor Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Markéta Zachová, Ph.D.

Plzeň 2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, duben 2017

.....
vlastnoruční podpis

Velice děkuji vedoucí mé práce PhDr. Markétě Zachové, Ph.D. za její ochotu, cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěla k vypracování této bakalářské práce. Moje poděkování patří též všem respondentům, kteří mi s ochotou a vstřícností poskytly informace nezbytné pro výzkumnou část práce. V neposlední řadě děkuji své rodině, svým blízkým a kolegyním za jejich podporu a pomoc během celého studia.

ORIGINÁLNÍ ZADÁNÍ PRÁCE

OBSAH

ÚVOD.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 MIGRACE.....	9
1.1 MIGRACE - VYMEZENÍ POJMŮ.....	9
1.2 CIZINCI V ČR.....	10
1.3 DĚTI CIZINCŮ V ČESKÝCH ŠKOLÁCH.....	11
2 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM (OMJ).....	11
3 BILINGVISMUS.....	12
3.1 ZÁKLADNÍ ROZDĚLENÍ BILINGVISMU.....	13
3.2 RIZIKA BILINGVNÍCH DĚTÍ.....	14
3.3 SOCIOKULTURNÍ HANDICAP – VYMEZENÍ TERMÍNU.....	14
3.3.1 PROBLÉMY SOCIOKULTURNÍHO HANDICAPU.....	15
3.4 VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ U DÍTĚTE S OMJ.....	16
3.5 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ.....	17
3.6 OSVOJOVÁNÍ SI DRUHÉHO JAZYKA.....	18
4 ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA S OHLEDEM NA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S OMJ.....	19
5 PŘEDŠKOLNÍ VĚK A JEHO SPECIFIKA.....	23
5.1 VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ.....	23
5.2 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE.....	24
6 ADAPTAČNÍ PROCES U DĚTÍ S OMJ V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	26
6.1 INTERKULTURNÍ SENZITIVITA.....	27
6.2 KULTURNÍ ŠOK.....	28
6.2.1 PROCES KULTURNÍHO ŠOKU.....	28
6.3 PROCES ADAPTACE DĚTÍ S OMJ Z POHLEDU RODIČŮ.....	29
6.4 PROCES ADAPTACE DĚTÍ S OMJ Z POHLEDU PEDAGOGŮ.....	30
II VÝZKUMNÁ ČÁST.....	32
1 METODOLOGIE.....	32
1.1 CÍL VÝZKUMU.....	32
1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	32
1.3 VOLBA TYPU VÝZKUMU.....	33
1.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	33
1.5 VÝBĚR VÝZKUMNÝCH METOD.....	34
1.5.1 DOTAZNÍK.....	34
1.5.2 ROZHOVOR.....	35
2 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	36
2.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	36

2.2 VÝSLEDKY ROZHOVORŮ.....	36
2.3 PŘÍPADOVÉ STUDIE.....	37
2.3.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 1.....	38
2.3.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 2.....	41
2.3.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 3.....	44
2.4 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	47
ZÁVĚR.....	50
RESUMÉ.....	51
SUMMARY.....	52
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	54
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....	56
SEZNAM PŘÍLOH.....	59

ÚVOD

Téma „Problematika adaptace dětí cizinců v prostředí MŠ v Plzeňském kraji“ jsem si pro bakalářskou práci zvolila hned z několika důvodů.

Prvním důvodem byla vlastní praxe s dítětem s odlišným mateřským jazykem. Tato pracovní zkušenost pro mě, jako začínajícího pedagoga, byla novou a zajímavou.

Dalším důvodem je stále se zvyšující počet cizinců v naší zemi. S tím je spojeno vzdělávání dětí cizinců a jejich adaptace na školní prostředí. Úkolem pedagogických pracovníků je tuto situaci ulehčit dětem i rodičům. Avšak stále se najdou pedagogové, kterým v této problematice chybí potřebné zkušenosti a znalosti. Proto je potřeba problematiku dětí-cizinců s ohledem na vzdělávání hlouběji prozkoumat a tomuto tématu se více věnovat.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem probíhá adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem ve vybraných mateřských školách Plzeňského kraje z pohledu rodičů a učitelů. Další nedílnou součástí práce je zjistit, jaké faktory tento proces ovlivňují.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou.

V teoretické části definuji výraz migrace cizinců a s tím související pojmy, neboť toto téma s problematikou adaptace úzce souvisí. Uvádím zde i statistické údaje počtů cizinců v ČR a dětí ve školách, které jen dokazují, jak je téma cizinců na našem území stále více aktuální. Dále vysvětluji označení „dítě s odlišným mateřským jazykem“ (dále také OMJ). S tím souvisí kapitola bilingvismu, kde vymezuji jeho typy a některá rizika dětského bilingvismu. Dále se věnuji školské legislativě s ohledem na vzdělávání dětí s OMJ. V následující kapitole popisuji specifika předškolního období. S ohledem na téma práce jsem se zaměřím na vývoj komunikačních kompetencí a emoční a sociální vývoj. V závěrečné kapitole teoretické části se zabývám adaptačním procesem u dětí s OMJ v prostředí mateřské školy. Uvádím pojem kulturní šok, který se při adaptaci cizinců na nové prostředí obvykle dostaví. Součástí této kapitoly je porovnání adaptačního procesu z hlediska rodičů a pedagogů.

Ve výzkumné části vytvořím tři případové studie. Při jejich tvorbě budu vycházet z dat získaných z dotazníkového šetření a rozhovorů. Mezi respondenty patří tři učitelky a rodiče čtyř dětí. Určitá omezenost výzkumného vzorku může být považována za nedostatek výzkumu. Mým záměrem ale není získané údaje kvantifikovat, nýbrž jít po konkrétních zkušenostech a názorech jednotlivých účastníků a ty v závěru porovnat. Pro tyto účely je počet respondentů dostačující.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 MIGRACE

V úvodu celé práce je důležité si charakterizovat výraz „migrace“. Sice je jen ideovým pozadím problematiky adaptace, nicméně je natolik výrazným rysem dnešní doby, že je důležité ji zmínit. Jedinec pobývající dlouhodobě či trvale v cizí zemi si v každém případě projde adaptačním procesem. Migrace a adaptace cizinců jsou tedy výrazy mající souvislost, kterou nelze přehlížet.

Migrace lidí je v současné době stále více diskutovaným tématem. Obecně se dá pojem migrace vysvětlit jako pohyb, stěhování. Pedagogický slovník definuje tento termín jako: „*Přesídlování lidí uvnitř jedné země nebo do jiné země z důvodů ekonomických, politických aj. Z pedagogického hlediska nabývá dnes na důležitosti vzhledem k nutnosti vzdělávat děti imigrantů (přistěhovalců), často z velmi odlišných etnických skupin s odlišnou kulturou, jazykem, náboženstvím aj.*“¹

1.1 Migrace - vymezení pojmů

Jelikož v kontextu této práce budou zmiňovány termíny migrace či emigrant a imigrant, přiblížíme si je v této kapitole.

Migrace je rozdělována na typ vnitřní a mezinárodní. Při vnitřní migraci jde o stěhování uvnitř hranicemi vymezené oblasti. Mezinárodní migrace, které se tato práce mimo jiné bude dotýkat, znamená změnu pobytu za hranice jiného státu.² Migrace může být dobrovolná nebo vynucená. Pod dobrovolnou migraci patří případy, kdy lidé odchází z vlastního popudu. Opakem je migrace vynucená. Mluvíme potom o situaci, kdy je osoba nebo skupina osob násilně deportována.³

1 PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s.155

2 O migraci. *Inkluzivní škola*. [online]. [cit. 2017-01-01]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/o-migraci>

3 UHEREK, Zdeněk, HONUSKOVÁ, Věra, OŠTÁDALOVÁ, Šarka a Vladislav GÜNTNER. *Migrace: Historie a současnost*. Ostrava: Občanské sdružení PANT, 2016. Moderní dějiny (Občanské sdružení PANT). ISBN 978-80-905942-9-6. s.37

Na řadě je vysvětlit rozdíl mezi pojmy imigrace/imigrant X emigrace/emigrant. „*Imigrace – změna místa pobytu směrem na území jiného než domovského státu; imigrace je procesem při němž se na území států usídlují cizinci. Emigrace – změna místa pobytu směrem z území domovského státu; emigrace je procesem při němž obyvatelé opouštějí své domovské státy s cílem usídlit se v zahraničí.*“⁴

1.2 Cizinci v ČR

Rok 1989 byl v Československu obdobím politických změn, které vedly k pádu komunistického režimu. Dalšími mezníky se stal rok 1993 díky vzniku samostatné České republiky rozdělením Československa a rok 2004, kdy se ČR stala členským státem EU.⁵ Tyto tři důležité události ovlivnily zásadně mezinárodní migraci v ČR. Díky otevření hranic se Česko stalo dalším z mnoha států atraktivním pro cizince a počty imigrantů se postupem času zvyšovaly. V kontextu této práce se zaměřím na cizince trvale a dlouhodobě žijící na našem území. Zatímco v roce 1989 bylo v tehdejší Československu přes 35 tisíc cizinců, v roce 2004 pobývalo v Česku 254 tisíc a v roce 2015 již 464 tisíc cizinců.⁶

Dlouhodobý výrazný nárůst imigrantů je zřejmý. Podle údajů ČSÚ k 31.12.2015 je nejvíce zastoupenou národností Ukrajina (105 tis.), Vietnam (56 tis.), Slovensko (101 tis.), Rusko (34 tis.), Německo (20 tis.) a Polsko (19 tis.)⁷

4 Ministerstvo vnitra ČR. *Azyl, migrace a integrace. Terminologický slovník.* [online]. [cit. 2017-01-01] Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/terminologicky-slovník.aspx>

5 DRBOHLAV, Dušan. *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-039-1.

6 Český statistický úřad. *Data – počet cizinců. Trvale a dlouhodobě usazení cizinci v ČR; 1985 - 2015 (31. 12.)* [online]. 2016 [cit. 29.12.2016]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/41862280/c01R03_2015.pdf/0d942f31-a85c-4bf9-9cf7-d96f857d0b9c?version=1.0

7 Český statistický úřad. *Data – počet cizinců. Cizinci s pobytem nad 12 měsíců podle státního občanství v letech 2008 - 2015 (k 31. 12.)*. [online]. 2016 [cit. 29.12.2016]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/41862280/c01R07_2015.pdf/c03e0183-2b08-48e7-9937-7df67cee5b2b?version=1.0

1.3 Děti cizinců v českých školách

Z důvodu narůstajícího počtu cizinců na našem území můžeme předpokládat i zvyšující se počet dětí cizinců s ohledem na vzdělávání. Toto mínění si potvrdíme následujícími statistickými údaji. V souvislosti s tématem práce se budeme orientovat na četnost cizinců v mateřských školách.

Jak uvádí Český statistický úřad, ve školním roce 2004/05 navštěvovalo mateřskou školu 3 244 dětí cizinců. V roce 2015/16 se počet dětí cizinců zvýšil na 8 302.⁸

Podle státního občanství převažují v mateřských školách za školní rok 2015/16 občané Vietnamu (2 172 dětí), Ukrajiny (1 972 dětí), Slovenska (1 612 dětí), Ruska (526 dětí) a Mongolska (132 dětí).⁹

Je tedy zřejmé, že co se týče státní příslušnosti, počty cizinců v České republice nejsou úměrné počtům dětí cizinců na našich mateřských školách. Nutno podotknout, že čísla se mění podle stupně vzdělávací instituce.

2 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM (OMJ)

Z právního hlediska se setkáváme nejčastěji s pojmem „dítě cizinec“. V této práci je však třeba chápat tento pojem ze široka. Pod tímto označením je nutné počítat jak děti cizích státních příslušníků, tak i děti ze smíšených manželství či děti imigrantů s českým občanstvím. V takové situaci se již tedy nejedná o cizince. Budeme-li nahlížet na situaci z pedagogického hlediska, je mnohem zásadnější rozdílnost mateřského jazyka než odlišnost státní příslušnosti. Takové děti nemohou plnohodnotně vést komunikaci v češtině a tato skutečnost se pro ně stává limitující více než samotný status cizince.¹⁰

8 Český statistický úřad. *Data - vzdělávání cizinců. Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy – studující cizinci ve školních letech 2003/04 – 2015/16.* [online]. 2016 [cit. 1.3.2017]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu#cr>

9 Český statistický úřad. *Data - vzdělávání cizinců. Děti, žáci a studenti podle státního občanství v mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných a konzervatořích ve školním roce 2015/16.* [online]. 2016 [cit. 1.3.2017]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/materske-zakladni-stredni-vyssi-odborne-skoly-a-konzervatore>

10 LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách.* [online]. Praha: META o.p.s., 2015. [cit. 20.2.2017]. Dostupné zde: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdrojeinspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach> s.12

Děti s odlišným mateřským jazykem jsou postaveny do velmi náročné situace, kdy se pro ně jazykem komunikace stává v podstatě cizí jazyk a mateřský jazyk se pro ně může stát druhořadým, ustupovat do pozadí apod. Nejen, že se v průběhu adaptačního procesu učí cizí jazyk, ale také se seznamují s novým prostředím, kulturou, zvyky či tradicemi.¹¹

3 BILINGVISMUS

Do kategorie dětí cizinců lze zařadit i děti z bilingvního prostředí. Z tohoto důvodu v této kapitole přiblížím, co to bilingvismus je, jeho základní typy a jeho případná rizika. Odborná literatura se neshoduje na přesném vymezení tohoto výrazu. Jedna z definic např. zní: „*Dvojjazyčnost, schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka.*“¹²

Další pojetí bilingvismu popisuje např. Bloomfield: „*Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.*“¹³

Globalizace je úzce provázána s volnějším pohybem pracovních sil. Výsledkem tohoto fenoménu je zvyšující se počet jazykově smíšených manželství a rodin, dále častější pracovní pobyty v zahraničí, kdy se jedinci postupně učí jazyk země, ve které se zdržují. Tyto skutečnosti podněcují přirozený bilingvismus i v České republice.¹⁴ Problematika bilingvismu se týká všech migrantů, kteří se rozhodli k dlouhodobému či trvalému pobytu na cizím území. Centrem pozornosti mnoha studií jsou bilingvní děti především s ohledem na vzdělávání. Obecně je větší část světa dvojjazyčná, ale i přesto je pro spoustu lidí dvojjazyčnost stále jakási zvláštnost nebo výjimečnost. Vyplývá to z všeobecné představy o spojitosti mezi jazykem a národem. Tedy, že každý člověk mluvící jedním jazykem je obyvatelem jedné konkrétní země.¹⁵

11 RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. [online]. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. [cit. 18.2.2017]. ISBN 978-80-254-9175-1. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/zaci-s-omj-v-ceskych-skolach>

12 PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s.28

13 MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a Lucie SCHÖLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-807-3576-783. s.27

14 MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a Lucie SCHÖLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-807-3576-783.

15 HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele.

3.1 Základní rozdělení bilingvismu

Odborníci rozlišují podle různých aspektů několik typů bilingvismu. Základní rozdělení bilingvismu je na: **individuální** a **společenský**. Individuální bilingvismus je charakteristický pro osoby, které uplatňují ještě další jazyk než zbytek společnosti. Společenský bilingvismus znamená používání dvou jazyků současně na jednom zeměpisném území.

Další dělení je podle míry ovládnutí řeči na: **receptivní** a **produktivní** bilingvismus. O receptivním bilingvismu mluvíme tehdy, když osoba jazyku rozumí, ale aktivně jej nepoužívá. Produktivní bilingvismus vyplývá z aktivní znalosti jazyka.

Dále se bilingvismus rozlišuje podle toho, jakým způsobem se člověk učí daný jazyk na: **primární** (přirozený), **sekundární** (umělý) a **intencionální** bilingvismus. K primárnímu dochází v přirozeně bilingvním prostředí (rodina), zatímco sekundární bilingvismus zahrnuje systematické vyučování cizího jazyka v různých institucích. Intencionální bilingvismus vzniká v rodině se stejným mateřským jazykem, nicméně jeden z rodičů se rozhodne komunikovat s dítětem v jiném jazyce.

Dalším aspektem typologie bilingvismu je věk, od kterého se děti druhý jazyk učí. Rozlišuje se **simultánní** (souběžný) a **sukcesivní** (následný). Simultánní bilingvismus nazýváme ve chvíli, kdy si dítě osvojuje dva a více jazyků zároveň. K sukcesivnímu bilingvismu dochází, když se dítě učí druhý jazyk až v okamžiku, kdy má určité jazykové kompetence z prvního jazyka.

A poslední dva typy – bilingvismus **vyvážený** a **dominantní** - se odlišují tím, zda a do jaké míry převládá jeden z používaných jazyků.

Zvláštními typy jsou **semilingvismus** a **semibilingvismus**, které jsou občas mylně zaměňovány. Semilingvismus označuje situaci, kdy osoba neovládá ani jeden z jazyků na takové úrovni, aby byla schopna v daném jazyce souvisle mluvit. Tento výraz se v současné době již moc nepoužívá. Semibilingvismus znamená, že bilingvní osoba umí pouze jeden jazyk.¹⁶

ISBN 978-80-7367-358-1.

16 MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a Lucie SCHÖLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-807-3576-783.

3.2 Rizika bilingvních dětí

Nejrizikovější může být nepromyšlený postup rodiny, např. rodiče mají obavy o vývoj řeči dítěte. Rodiče mají často na dítě přehnané požadavky. Je nezbytné pozorovat přístup dítěte k výskytu dvou jazyků. Nejčastější jsou dva scénáře. Buď je dítě na svoji dvojjazyčnost pyšné nebo se naopak za svou kulturu stydí.

Dvojjazyčnost může mít pozitivní nebo negativní dopad na komunikační dovednosti dítěte. Pozitivní je nazýván jako tzv. **aditivní** („sčítací“), kdy: *„Dítě ovládne dva jazyky jako rodilý mluvčí, ale zároveň jsou mu v dětství vytvořeny předpoklady pro snadné učení se dalším jazykům.“*¹⁷

Negativní vliv dvojjazyčnosti je označován jako **substraktivní** („odčítací“) a projevuje se třemi hlavními způsoby. Prvním projevem je již zmiňovaný semilingvismus, kdy dítě neumí dostatečně ani jeden jazyk. Druhým projevem je újma kulturního charakteru. Konkrétně se jedná o různé dysfunkce chování, dyslexii nebo vady řeči jako je koktavost. Posledním projevem jsou problémy kognitivního významu. Jde o zhoršenou schopnost řešení problémů a pomalejší učící procesy.¹⁸

3.3 Sociokulturní handicap – vymezení termínu

Jak je již v předešlých kapitolách nastíněno, jedinci se při dlouhodobém či trvalém pobytu v cizí zemi mohou potýkat s určitou mírou sociálního znevýhodnění, které někteří odborníci definují jako sociokulturní handicap.

Sociokulturní handicap je pojem s nejednotnou terminologií. Někteří odborníci dávají přednost výrazu sociální znevýhodnění. Ačkoli by se z obecného hlediska daly tyto výrazy považovat za synonymní, jejich významy se spíše překrývají.

17 MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1362-1 s.46

18 MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1362-1

Pod pojem **sociální znevýhodnění** patří velká řada důvodů školního neúspěchu dětí. ¹⁹ „*Za sociální znevýhodnění je nutné považovat stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.*“ ²⁰

Oproti tomu definice pojmu **sociokulturní handicap** je více konkretizována. Jak již samotné slovo „handicap“ napovídá, jedná se o jakousi jinakost, odchylku od normy. Vágnerová definuje tento pojem následovně: „*Sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální příslušnosti a s tím souvisejícího omezení v oblasti zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace.*“ ²¹ Jde tedy i o jedince z menšiny, která může mít oproti většinové společnosti odlišnou identitu, jazyk či způsob života. Aby život lidí z menšinové společnosti probíhal bez závažnějších potíží, musí se přizpůsobit nebo v ideálním případě splynout s obyvatelstvem většinové společnosti.

Na základě tohoto výkladu je patrné, že ve vztahu k problematice adaptace dětí s OMJ, se přikláníme k pojetí Vágnerové.

3.3.1 Problémy sociokulturního handicapu

Člověk, který od dětství strávil část života v konkrétní kultuře, je již zvyklý na určité prostředí a díky tomu zažívá pocit bezpečí a jistoty, společnost se mu stává útočištěm. V dané zemi získává určité sociální zkušenosti, díky kterým se v tomto prostředí vyzná a jemuž rozumí. Po emigraci člověk tyto přirozeně nabyté zkušenosti již v nové zemi nevyužije, dokonce mu jsou často na obtíž. Může dojít k problémům, které jsou následkem napjaté atmosféry mezi většinovou a menšinovou společností v důsledku

19 HABROVÁ, Martina. Definice sociálního znevýhodnění. *Katalog podpůrných opatření*. [online] [cit. 9.3.2017] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>

20 ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedeck sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2. s.12

21 VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3. s.650-651

odlišností. Jedná se o rozdílnosti v hodnotách a normách, životním stylu či sociálních rolích. Konkrétně můžeme zmínit, že cizinci jsou obecně více věřící bez ohledu na to, jakou víru vyznávají. S tím je spojený interkulturní rozdíl genderových rolí, kdy bývá mužská role nadřazena té ženské.²²

Mezi nejkomplicovanější patří komunikační problémy. Člověk v cizí zemi neovládá tamější jazyk a jeho orientace v tomto prostředí je tudíž omezená. Například je stížené dorozumívání s úředníky, v obchodech apod.

3.4 Vývoj komunikačních kompetencí u dítěte s OMJ

Obecně je osvojování řeči velmi složitým procesem. Noam Chomsky a další odborníci jsou však přesvědčeni, že děti k tomuto učení mají vrozené dispozice. „*Tato vrozená schopnost dětem pomáhá zpracovávat jazykové podněty okolí a vytvářet vlastní řečové projevy.*“²³ Důležitými faktory u malých dětí jsou sluchové a imitační schopnosti, díky kterým má dítě možnost brzy pochytit zvukové vlastnosti jazyka.

V případě, že dítě vyrůstá v bilingvním prostředí již od raného věku, naučí se užívané dva jazyky bez vynaložení většího úsilí a prolnutí obou jazyků se stává přirozenou součástí vývoje řeči. Jedná-li se o období do tří až čtyř let, prochází dvojjazyčné dítě podobnými vývojovými stadii jako jednojazyční vrstevníci. Avšak otázka, zda je rozdíl v osvojování jazyka mezi jednojazyčnými a dvojjazyčnými dětmi je prozatím málo prozkoumána. Začíná-li dítě žít v dvojjazyčném prostředí až mezi čtvrtým a pátým rokem, učení se dalšímu jazyku již nemá podobný vývoj a osvojování gramatických struktur má odlišný průběh. V tomto případě je již třeba hovořit o sukcesivním (následném) bilingvismu. Kolem věku sedmi let dochází ke změně způsobu osvojování syntaxe. Od tohoto období se již mluví o učení se cizímu jazyku v dětském věku.²⁴

22 VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

23 PLISCHKE, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2162-9. s.39

24 MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a Lucie SCHÖLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-807-3576-783

Zásadním aspektem při úspěšné adaptaci dítěte s OMJ na školní prostředí a začlenění se do společnosti je jazyk, který dítě aktivně používá a jeho míra odlišnosti od jazyka nového prostředí.

Úroveň znalosti druhého jazyka u dětí není často vysoká, což ale nemusí znamenat, že ho neumí vůbec. Tato skutečnost má negativní vliv na zařazení do prostředí školy a širší společnosti. „*Primárně osvojený jazyk jako součást společenského života ovlivňuje sociální vývoj v mnoha dalších rovinách. Kód, který si dítě přináší do školy, nejen určuje vývoj jeho myšlení, ale symbolizuje i jeho sociální identitu a sociální status.*“²⁵ Rodiny s dětmi, které emigrovaly do cizí země, častěji upřednostňují pro soukromou komunikaci svůj mateřský jazyk. Ve společnosti přepínají z jazyka do jazyka jen podle potřeby.²⁶

3.5 Pedagogická diagnostika komunikačních kompetencí

Cílem pedagogické diagnostiky komunikačních kompetencí je odhalení příčin obtíží dítěte v oblasti vzdělávání, vzájemné komunikace s třídním kolektivem a učitelem. Pedagogická diagnostika slouží všeobecně pro co nejvhodnější výběr podpůrných opatření při konkrétních potížích. Tuto primární diagnostiku provádí pedagogičtí pracovníci školy. Na počátku tohoto procesu se učitel orientuje na projevy dítěte, jejich četnost a intenzitu, co tyto projevy tlumí či naopak zhoršuje.²⁷

Abychom si o dítěti s OMJ udělali ucelenou představu, zjišťujeme od rodičů co nejvíce informací z těchto oblastí: zájmy, jazykové dovednosti, fungování v kolektivu apod.

U dětí s OMJ se v diagnostice zaměřujeme na míru znalosti českého jazyka, primárně se tedy provádí jazyková diagnostika. Dalším cílem je získat o dítěti „*komplexní představu a zjistit, co umí, co chce dělat, co má rád, jak se chová, jak komunikuje.*“²⁸ Tyto

25 ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2. s.70

26 ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2.

27 FALCMANOVÁ, Lenka. Pedagogická diagnostika žáka, který potřebuje podporu z důvodu sociálního znevýhodnění. *Katalog podpůrných opatření*. [online][cit. 12.3.2017] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/3-pedagogicka-diagnostika-zaka-ktery-potrebuje-podporu-z-duvodu-socialniho-znevychodneni/>

28 HORÁČKOVÁ, Klára. Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. *Katalog podpůrných opatření*. [online].[cit. 12.3.2017]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace->

informace jsou pak pro učitele nezbytné při integraci dítěte do třídního kolektivu a pro případné vytvoření Individuálního vzdělávacího plánu. V rámci jazykových dovedností se u dítěte předškolního věku učitel zaměřuje na testování porozumění a mluvení. V současné době dosud neexistuje komplexní jazyková diagnostika pro děti a žáky s OMJ. K dispozici jsou však částečné nástroje a učitelé je mohou využít jako návod, jak vytvořit diagnostiku pro konkrétní dítě. Lze čerpat z elektronické verze Katalogu podpůrných opatření, který nabízí jako inspiraci **Formulář na zjištění znalostí z ČJ**.²⁹ Dalším pomocným materiálem jsou různé příručky či metodiky, např. **Diagnostika úrovně znalosti českého jazyka**, kterou vydalo Centrum pro integraci cizinců.³⁰

3.6 Osvojování si druhého jazyka

Pro děti s OMJ se stává český jazyk prostředkem komunikace, avšak je důležité si uvědomit, že je pro ně, vedle mateřského, primárního jazyka, jazykem druhým.³¹

Děti se učí češtinu jako druhý jazyk v průběhu běžné komunikace, tedy reálného života. Postupem času děti s OMJ začínají bezděčně vnímat, že se určitá slova vyskytují v určité souvislosti. Děti v předškolním období neznají gramatické zákonitosti jazyka, ty se explicitně učí až na základní škole. To ale dětem s OMJ nebrání v tom, aby si osvojovaly druhý jazyk.

„Při implicitním osvojování jazyka si dítě zapamatuje určitou jazykovou formu, zaznamenaná jistou „pravidelnost“ a následně ji aplikuje, (což někdy vede k přenesení dané pravidelnosti i tam, kde jazyk takto nefunguje). Obecně lze říci, že osvojování jazyka

socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-1-diagnostika-deti-a-zaku-s-odlisy-materskym-jazykem/

29 HORÁČKOVÁ, Klára. Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. *Katalog podpůrných opatření*. [online]. [cit. 12.3.2017]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-1-diagnostika-deti-a-zaku-s-odlisy-materskym-jazykem/>

30 CVEJNOVÁ, Jitka, PAPIRNÍKOVÁ, Iva a Dominika BENEŠOVÁ GRUNTOVÁ. *Diagnostika úrovně znalosti českého jazyka (diagnostická příručka)*. [online]. Centrum pro integraci cizinců, o.s., 2007 [cit. 12.3.2017]. Dostupné z: http://www.cicpraha.org/upload/soubory/%C4%8De%C5%A1tina/p%C5%99%C3%ADru%C4%8Dky%20ke%20sta%C5%BEen%C3%AD/Diagnostika_%C3%BArov%C4%9B_%C4%8De%C5%A1tiny.pdf

31 Čeština jako druhý jazyk. *Inkluzivní škola*. [online]. Poslední změna 29.1.2014 [cit. 12.3.2017]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/cestina-jazyk-komunikace>

probíhá v jistých fázích, jejichž posloupnost platí obdobně, pokud se děti pohybují v obdobném prostředí se srovnatelnými jazykovými podněty." ³²

Při situaci, kdy se dítě učí druhý jazyk, se doporučuje postupovat jako v případě, kdy se dítě začíná učit svůj mateřský jazyk. V podstatě jde o proces interakce při komunikaci. Rodiče přirozeně používají při komunikaci s dítětem tzv. na dítě zaměřenou řeč³⁴. To znamená, že svoji řeč přizpůsobují jazykové úrovni dítěte. Konkrétně se jedná o zdůrazněnou intonaci, mimiku a přestávky v řeči. Při mluvě vyzdvihují významově důležité části, jako jsou podstatná jména a slovesa, případně změni slovosled, aby informace ve větě vynikla. Zájmena 1. a 2. osoby nahrazují jmény, používají krátké srozumitelné věty. ³³

4 ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA S OHLEDEM NA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S OMJ

Co se týče vzdělávání, je postavení dětí s OMJ vymezeno ve Školském zákoně a doplňujících vyhláškách. Jedná se o **Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vydalo k 1.1.2017 aktualizované znění. V kontextu této práce se zaměříme na předškolní vzdělávání.

Na základě tohoto Školského zákona, paragrafu č. 20, mají děti rodičů z členských států Evropské unie stejné právo na předškolní vzdělávání jako české děti. Občané mimo země Evropské unie mají možnost vzdělávání v případě, že pobývají na území České republiky oprávněně po dobu delší 90 dnů. Dále pokud se jedná o osoby zdržující se z vědeckých důvodů, o azylanty, o osoby požívající doplňkové ochrany, žadatele o udělení mezinárodní ochrany nebo osoby požívajícími dočasné ochrany. Aby tyto osoby

32 LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. [online]. Praha: META o.p.s., 2015. [cit. 12.3.2017]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach> s.79

33 LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. [online]. Praha: META o.p.s., 2015. [cit. 12.3.2017]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach>

mohly začít navštěvovat vzdělávací zařízení, musí řediteli školského zařízení prokázat legálnost pobytu na území České republiky a to nejpozději v den nástupu.³⁴

Školský zákon zmiňuje v paragrafu č. 16, odstavci 1 skupinu **Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami** a definuje ji takto: „...osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“³⁵ Je důležité si uvědomit, že se dřívější kategorizace dětí podle postižení posunula k současnému rozdělení podle potřeb podpory ve výuce, které umožňuje se zaměřit i na děti, kterým dosud z různých příčin nebyla taková podpora umožněna. Podpůrná opatření (dále také PO) jsou zde chápána jako provedení potřebných změn ve vzdělávání tak, aby odpovídala zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte či žáka. Konkrétně se jedná o poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravu organizace, obsahu a hodnocení vzdělávání, o úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání, využívání kompenzačních pomůcek, asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (dále také IVP) apod. Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů v závislosti na organizační, pedagogickou a finanční náročnost. Zatímco v prvním stupni využívá škola podpůrných opatření i bez doporučení školského poradenského zařízení (dále také ŠPZ), v druhém až pátém stupni jsou tato doporučení podmínkou.³⁶

Školský zákon je doplněn **vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, která obsahuje podrobný přehled podpůrných opatření podle jednotlivých stupňů. Jsou zde rozlišena základní pravidla pro uplatňování jednotlivých PO.³⁷ Vzhledem k tomu, že výše zmíněná vyhláška

34 Česká republika. *Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. In: 561/2004. [online]. [cit. 28.2.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

35 Česká republika. *Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. In: 561/2004. [online]. [cit. 13.3.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

36 TITĚROVÁ, Kristýna. *Podpora vzdělávání ŽOMJ - změna legislativy 2016*. [online]. Praha: META, o.p.s., 2016. [cit. 14.3.2017]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora_vzdelavani_zomj_-_zmena_legislativy_2016_1.pdf

37 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [cit. 28.2.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

je platná od 1.9.2016, je zatím předčasné hodnotit, do jaké míry se školy zorientovaly v možnostech podpory vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a nakolik těchto podpůrných opatření ve vzdělávacím procesu využívají.

Na závěr si shrneme, co výše zmíněná legislativa dětem s OMJ z hlediska vzdělávání přináší:

- Právo na vzdělání pro všechny

- Možnost úpravy ve vzdělávání v podobě Podpůrných opatření dle stupňů:

První stupeň – V případě mírných potíží stačí ke zlepšení mírné úpravy ve vzdělávání. Škola vytvoří před zahájením poskytování PO Plán pedagogické podpory žáka (dále také PLPP) – „Zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu.“³⁸

Podmínkou využití dalších stupňů je doporučení ŠPZ. To zpracovává konkrétní případ na základě PPLP, který mu předá škola.

Druhý – Potíže vyplývající z odlišného kulturního prostředí nebo nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, které vyžadují individuální přístup. Škola vypracuje IVP, využívá speciálních pomůcek či pedagogickou intervenci na podporu češtiny jakod druhého jazyka apod.

Třetí stupeň – Potíže vyplývající z odlišného kulturního prostředí nebo nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, které vyžadují znatelní úpravy ve vzdělávání. Dítě s OMJ má nárok na využití služeb asistenta pedagoga, úprava obsahu vzdělávání a očekávaných výstupů, další pedagog (speciální učitel českého jazyka).

Čtvrtý a pátý stupeň – Tyto stupně se využívají jen v případech, kdy se k neznalosti českého jazyka přidá zdravotní postižením apod.³⁹

38 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. §10, odst. 1 a 2. [online]. [cit. 10.4.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

39 TITĚROVÁ, Kristýna. *Podpora vzdělávání ŽOMJ - změna legislativy 2016*. [online]. Praha: META, o.p.s., 2016. [cit. 21.3.2017]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora_vzdelavani_zomj_-

Je na místě připomenout i **Katalog podpůrných opatření**. Jedná se o projekt, který není právním předpisem. Je ale podstatné ho zmínit, neboť je úzce spojen s výše uvedenou legislativou. Mimo jiné popisuje záležitost vzdělávání dětí z odlišného sociokulturního prostředí. „*Katalog vznikl pro potřeby Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR v rámci projektu řešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci za partnerství s organizací Člověk v tísni a dalšími partnery. Jeho základním cílem je poskytnout pedagogickým pracovníkům ucelený manuál dostupné podpory dětem, žákům a studentům (dále jen „žáci“) se speciálními vzdělávacími potřebami.*“⁴⁰

Obecně je Katalog zaměřen na podporu ve výuce dětí a žáků se zdravotním či sociálním znevýhodněním. Tématicky je rozdělen na osm dílčích částí, přičemž jedna z nich se věnuje dětem a žákům, kteří potřebují podporu z důvodu sociálního znevýhodnění. Zde jsou podrobně popsány projevy tohoto znevýhodnění a jeho vliv na vzdělávání. Jedním z projevů je právě i odlišnost kultury a mateřského jazyka. Dále se Katalog zaměřuje na pedagogickou diagnostiku a definuje jednotlivé diagnostické metody. Na závěr vysvětluje základní pojmy pedagogické terminologie a představuje nevládní organizace a společnosti, které se vzděláváním cizinců zabývají.⁴¹

Součástí Katalogu je **Metodika identifikace sociálního znevýhodnění**, která slouží jako manuál, jakým způsobem stanovit potřeby žáků a jak vybrat správné podpůrné opatření.⁴²

Katalog podpůrných opatření může být pro učitele vhodnou pomůckou při realizaci vzdělávání žáků s potřebou podpůrného opatření a jistě si v běžné pedagogické praxi najde své místo.

[zmena legislativy 2016_1.pdf](#)

40 MICHALÍK, Jan. Úvod. *Katalog podpůrných opatření*. [online]. [cit. 23.3.2017]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/uvod-4/>

41 MICHALÍK, Jan. Úvod. *Katalog podpůrných opatření*. [online]. [cit. 23.3.2017]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/uvod-4/>

42 Metodika identifikace sociálního znevýhodnění. Úvod. *Katalog podpůrných opatření*. [online] [cit. 9.3.2017] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevychodneni/uvod-7/>

5 PŘEDŠKOLNÍ VĚK A JEHO SPECIFIKA

Předškolní věk se vymezuje od dovršení 3 let do 6 let života.⁴³ Všeobecně se tedy jedná o věk, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu. Dítě během prvních tří let života projde výrazným vývojem, jehož nejviditelnějším důkazem je schopnost se plně pohybovat po vzoru dospělých. Po třetím roce života pokračuje vývoj stejně významných dovedností a schopností, avšak méně znatelných.⁴⁴ Pro naši cílovou skupinu jsou klíčové tyto oblasti: vývoj komunikačních kompetencí a emoční a sociální vývoj.

5.1 Vývoj komunikačních kompetencí

Vývoj řeči probíhá v několika stádiích. Znalost těchto vývojových stádií se stává klíčovou oblastí pro všechny pedagogické pracovníky, především pro ty v mateřských školách.

Vznik a vývoj řeči je velmi složitým procesem, na který má vliv mnoho vnitřních a vnějších činitelů. Mezi ty nejvýznamnější patří stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových schopností, úroveň sluchového a zrakového vnímání, vrozená míra nadání.⁴⁵ Pro účely této práce se zaměříme na období od tří do šesti let věku dítěte.

Samotné řeči předchází tři předřečová stadia – období křiku, období žvatlání a období porozumění řeči. Počátek vlastního vývoje řeči se počítá k prvnímu roku a čtvrt, kdy dítě vědomě vysloví první slovo. Přibližně ve dvou letech začíná užívat slova k pojmenování určitých předmětů. Od třetího roku začíná dítě zobecňovat. Slova, která zpočátku používalo k označení konkrétních věcí a lidí se stávají pojmy obecnými. Velmi rychle se obohacuje slovní zásoba. Přibližně od čtyř let se zdokonaluje gramatická stavba vět. Rozšířenou slovní zásobou se zároveň rozvíjí i řeč a dítě postupem času skládá více

43 PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

44 LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

45 BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

složitější věty. Po čtvrtém roce umí dítě zpravidla měkčit, po pátém roce by měla být bez problému výslovnost sykavek. Obtížnější hlásky jako L, R, Ř se zdokonalují do šesti let.⁴⁶

„Vývoj řeči po stránce formální (zevní, zvukové, fonetické) se ukončuje zpravidla okolo sedmého roku věku dítěte, zatímco po stránce obsahové se mluvní projev zdokonaluje v podstatě celý život.“⁴⁷

5.2 Emoční vývoj a socializace

Dítě v předškolním věku bývá čím dál častěji ve styku s jinými lidmi, než jen s rodinou, příbuznými či známými. V tomto období dítě postupně přechází z prostředí rodiny do dalších sociálních skupin jako jsou školské instituce. Tuto etapu lze označit za tzv. fázi přesahu rodiny. Jedná se o přechod mezi prostředím rodiny a mateřskou školou, případně jinými sociálními skupinami. *„Vědomí rodinné identity je samozřejmou jistotou a jeho existence dítěti umožňuje zvládat nové role a adaptovat se na nové prostředí.“⁴⁸*

V době, kdy dítě začíná navštěvovat mateřskou školu, pro něj zůstává primárním prostředím stále rodina, kde má své jisté místo, své věci. Oproti tomu v mateřské škole přichází do styku s první sociální skupinou rovnocenných vrstevníků, kde o svůj jasně definovaný prostor přichází. Učí se novým sociálním dovednostem, komunikaci a sociální interakci.⁴⁹

„Signálem emoční a sociální zralosti je schopnost odpoutat se z vazby na dospělé pečovatele, neprojevat v kontaktu s cizími dospělými či vrstevníky strach a nereagovat na ně agresivně.“⁵⁰

Dítě se v předškolním věku dostává do nových rolí a učí se jim porozumět. Ocitnout se může například v roli staršího sourozence, dítěte v mateřské škole, roli

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

47 KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-844-7. s.144

48 VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. s.223

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

50 VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. s.224

kamaráda apod. Ve společnosti má každá role své charakteristické rysy. Úkolem dítěte je rozlišit situaci, v níž se nachází, přizpůsobit jí svoji roli a z toho vyplývající chování. V případě, že tento vývojový úkol nezvládne, může na situaci začít reagovat nepřiměřeně. To sebou může nést negativní zpětnou vazbu v podobě odmítání kontaktu ze strany všech dospělých i vrstevníků.⁵¹

Mateřská škola je pro dítě první řízenou institucí, kde se dítě v předškolním období připravuje na život ve společnosti. Nebudeme-li brát v úvahu rodiče, je učitel v mateřské škole pro dítě první autoritou. Z pohledu dítěte jde vlastně o cizího člověka, kterého by měl poslouchat. Proto by si učitel ve spolupráci s dětmi měl stanovit pravidla soužití ve třídě a důsledně trvat na jejich dodržování. Současně by jeho chování mělo být pro děti příkladné.

S ohledem na cílovou skupinu této práce, musíme i zde zmínit problém jazykové bariéry. Ta je při procesu socializace dítěte s OMJ určujícím faktorem. Míra znalosti českého jazyka ovlivňuje úspěšnost začlenění dítěte do třídního kolektivu. Důležitou roli hrají i další faktory. Například celková atmosféra třídy, která se odvíjí od osobnosti učitele i jednotlivých dětí. Dalším aspektem je věk dětí. Z praxe se dá vyzorovat, že čím jsou děti mladší, tím menší mají problémy s přijetím dítěte z odlišného sociokulturního prostředí. Všeobecně by měl učitel vést děti k ohleduplnosti a toleranci vůči různým odlišnostem a to i bez ohledu na věk. Rozvoj v těchto oblastech je podstatný pro budoucí život. Zároveň je to předpoklad pro vznik prostředí, ve kterém se dítě s OMJ úspěšně začlení a bude se cítit dobře.⁵²

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

52 LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. [online]. Praha: META o.p.s., 2015. [cit. 20.3.2017]. Dostupné zde: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach>

6 ADAPTAČNÍ PROCES U DĚTÍ S OMJ V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Výraz „adapce“ vysvětluje Pedagogický slovník autorů Průcha, Walterová, Mareš jako situaci, kdy se člověk obecně něčemu přizpůsobuje.⁵³ Adaptabilitu chápeme jako schopnost přizpůsobit se novým životním podmínkám a zároveň si udržet duševní pohodu, pocit bezpečí a zdraví.⁵⁴

Samotná imigrace do cizí země je velmi zásadní krok, který ovlivňuje život dítěte i celé rodiny. Taková psychická zátěž je často srovnávána s náročnými životními situacemi jako je úmrtí v rodině apod. Ačkoli není zcela vhodné generalizovat, migranti přichází do cizí země často materiálně a finančně nezaopatřeni, odkázáni sami na sebe. Každá migrační skupina je natolik specifická a míra adaptability na nové prostředí může být u každého jedince naprosto rozdílná. Od bezkonfliktního zařazení se do společnosti až po vytlačení na okraj společnosti či ilegální pobyt. Problematika adaptace je tudíž široké téma, které nelze nějak stručně charakterizovat.⁵⁵

Adapce „se přirozeně dotýká otázek biologických, psychologických, morálních, politických, právních, ekonomických, sociálních, kulturních i geografických.“⁵⁶

Vstup do MŠ jako do první řízené výchovně-vzdělávací instituce se může stát obtížným obdobím pro všechny děti, tím spíše pro děti cizinců. „*Dítě s odlišným mateřským jazykem je ještě v mnohem složitější situaci, musí se navíc vyrovnávat především s jazykovou bariérou. Zažívá značnou zátěž spojenou se ztrátou komunikační kompetence.*“⁵⁷

53 PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a JIŘÍ MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

54 MORGENSTERNOVÁ, Monika a LENKA ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1362-1

55 ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

56 ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9. s.24

57 LINHARTOVÁ, Tereza a BARBORA LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. [online]. Praha: META o.p.s., 2015. [cit. 20.2.2017]. Dostupné zde: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach> s.34

Adaptační proces zažívají tedy všechny děti. Prochází změnou identity, která se týká i rodičů. Mění se tedy všichni členové rodiny, což má vliv na vzájemné vztahy a fungování v rodině.⁵⁸ Průběh adaptačního procesu ovlivňuje několik faktorů – pohlaví, věk, temperament a osobnost dítěte, kulturní a náboženské prostředí, ze kterého dítě pochází, rodinná atmosféra, přístup rodičů k situaci, pedagogická připravenost na žáky ze sociokulturně odlišného prostředí a mnohé další.⁵⁹

6.1 Interkulturní senzitivita

Pro úspěšnou adaptaci sehrává významnou roli potřebná míra interkulturní senzitivity.

Jak je v předešlých kapitolách nastíněno, rodiny dětí s OMJ přichází do nové země s nesrovnatelnými zkušenostmi ze své původní kultury. Při setkání s takovým člověkem mohou na základě odlišností vzniknout určité třecí plochy. K překonání těchto rozdílů v názorech, zvycích apod. je třeba tzv. interkulturní senzitivity, kterou odborná literatura vysvětluje jako „*Ochotu připustit, že náš pohled na svět je jen jedním z mnoha a přitom nikoli ten určující.*“⁶⁰

Reakce na změnu kultury záleží na osobnostních rysech. V psychologii se v tomto případě mluví o tzv. osobnostních typech. Bochner rozlišuje čtyři základní typy, kdy prvním typem je asimilační. Jedinec záhy zavrhnou svoji původní kulturu a přijme novou kulturu za svou. Časem přichází o svoji vlastní kulturní identitu. Druhý typ se nazývá kontrastní. Člověk odmítá cizí kulturu, protože si uvědomuje odlišnosti s mateřskou kulturou, kterou upřednostňuje. Dalším typem je hraniční, kdy jsou akceptovány obě kultury, což v krajních situacích může znamenat, že se jedinec neidentifikuje ani s jednou z kultur. Poslední osobnostní typ je syntézní. Označuje situaci, kdy se obě kultury sloučí.⁶¹

58 NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.

59 MORGENSTERNOVÁ Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1362-1.

60 MOREE, Dana a kolektiv autorů. *Než začneme s multikulturní výchovou : od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2008. ISBN 978-80-86961-61-3 s.54

61 MORGENSTERNOVÁ Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1362-1.

6.2 Kulturní šok

V průběhu procesu adaptace se u jedince obvykle dostaví stadium tzv. kulturního šoku. V následující kapitole si tento pojem definujeme, popíšeme si jeho projevy a fáze.

„Kulturní šok je psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorcům cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou.“ ⁶²

Někteří odborníci užívají raději pojmu „akulturační stres“, protože „...šok může mít určitý patologický podtext, zatímco pojem stres vyjadřuje zátěž, kterou si jedinec při setkání s novou kulturou prožívá. Akulturační stres lépe vystihuje interkulturní aspekt fenoménu. Jedinec zažívá šok jako reakci na střet kultury, kultury vlastní a nové, nikoliv pouze jako reakci na jednu kulturu.“ ⁶³

Osoba, která žije delší dobu v cizí zemi se nevyhne přizpůsobení se většinové společnosti, novým lidem, různému stylu života a myšlení v zaměstnání i v soukromí. Každá osoba se s tímto úkolem vyrovnává jinak. ⁶⁴ Akulturační stres se projevuje na dvou úrovních a u každého jedince jsou projevy odlišné. První úroveň je individuální, kdy jedinec prožívá strach, zmatenost až deprese. V horších situacích může nastat až společenská izolace a negativní postoj k nové zemi. Druhou úroveň, kdy jedinec přestává chápat sociální strukturu, nazýváme skupinovou. Tím je myšleno například nastavení společenských rolí, genderové rozdíly či vnímání autority. ⁶⁵

6.2.1 Proces kulturního šoku

Jak rychle a s jakou intenzitou se jedinec zařadí do nového prostředí, záleží na míře rozdílnosti původní a nové kultury, na životních zkušenostech, které ovlivňují individuální postoj k situaci.

62 JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5. s.40

63 MORGENSTERNOVÁ Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1362-1. s.88

64 JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.

65 MORGENSTERNOVÁ Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1362-1.

Obecně můžeme proces kulturního šoku rozdělit do těchto stadií:

1. předfáze – před samotným odjezdem do jiné země
2. líbánky – začátek pobytu v cizině
3. kulturní šok – konfrontace s novou kulturou
4. postupné přizpůsobení se
5. adaptace
6. šok z návratu

Fázi tzv. líbánek člověk prožívá pozitivně. S nadšením vnímá nové impulsy, cizí kulturu, je připraven na její přijetí a má pozitivní očekávání. Třetí stadium je ve znamení negativních pocitů, jako je již výše zmíněný strach až deprese. Ve čtvrté fázi se již jedinec začíná přizpůsobovat prostředí a komunikaci cizí kultury. V závěrečné fázi by se člověk již měl adaptovat a přijmout cizí zemi takovou, jaká je, tedy se všemi pozitivy i negativy.⁶⁶

6.3 Proces adaptace dětí s OMJ z pohledu rodičů

Klíčovou roli pro úspěšný proces adaptace sehrávají rodiče. Autorka Kožíšková realizovala v letech 2003-2005 v rámci své rigorózní práce „Multikulturní výchova v teorii a praxi mateřské školy“ výzkum⁶⁷, ten se mimo jiné zaměřoval na integrační problémy dětí cizinců v MŠ z pohledu učitelů a rodičů. Prostřednictvím dotazníků s rodiči bylo zjištěno, že většina z nich věří, že je o jejich dítě dobře postaráno a to jak z hlediska materiálního, tak z hlediska profesního přístupu. Rodiče bohužel často nevnímají, že během prvních týdnů až měsíců, kdy dochází jejich dítě do mateřské školy, může prožívat pocit odloučení a samoty. Tyto emoce jsou obvykle způsobeny komunikační a sociální bariérou, která jej dělí od ostatních dětí třídního kolektivu. Zároveň je ale v podstatě nemožné, aby rodiče tyto informace zjistili, neboť samotné dítě jim nedokáže popsat, co se v něm odehrává. Následkem může být narušená psychika dítěte, která se ale

66 MORGENSTERNOVÁ Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1362-1.

67 KOŽÍŠKOVÁ, Zora. *Multikulturní výchova v teorii a praxi mateřské školy*. Praha, 2006. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická. Katedra primární pedagogiky.

projeví až v pozdějším období. Jedna z možností, jak se podobným situacím vyhnout, je přizpůsobený režim adaptace, kdy dítě tráví v MŠ čas společně s rodičem. Doba pobytu se postupem času prodlužuje. Tím si dítě na nové prostředí a režim postupně zvykne. Díky tomu může později v MŠ zůstat bez rodiče.⁶⁸ Dále je důležité, aby rodiče spolupracovali s učitelem dítěte. Samozřejmě, že kvůli jazykové bariéře a dalším aspektům, jakou jsou odlišnosti v kultuře a názor na výchovu a vzdělávání, může dojít k nedorozuměním. Aby se těmto situacím co nejvíce předcházelo, je klíčové zařít si již zpočátku způsob srozumitelné komunikace a objasnit řadu věcí. Je možné využít různých prostředků, zprvu například tlumočníka. Dále se doporučuje upřednostňovat komunikaci v písemné podobě, která je pro rodiče-cizince praktičtější a srozumitelnější. Důvodem je, že se k ní může kdykoli vrátit a může mu ji kdokoliv přeložit. Jako příklad můžeme uvést materiál se základními informacemi o mateřské škole, letáčky o akcích školy apod.⁶⁹

Budou-li rodiče vnímat, že učitel je k nim vstřícný, nápomocný, snaží se komunikovat a řešit případné problémy s respektem, posílí to jejich kladný postoj vůči prostředí MŠ. Tento vzájemně pozitivní přístup potom může také kladně ovlivnit adaptační proces dítěte s OMJ na prostředí mateřské školy.

6.4 Proces adaptace dětí s OMJ z pohledu pedagogů

Obecně se dá říci, že začátek školního roku, kdy mateřskou školu navštěvují nově přijaté děti, je z pohledu učitele náročným obdobím. V případě přijetí dítěte s OMJ se jedná o ještě obtížnější situaci. Cizojazyčné děti potřebují individuálnější přístup a pozornost. Nezbytná je jistá připravenost učitele na přítomnost dítěte z odlišného sociokulturního prostředí. A to jak po stránce osobnostních kvalit, tak z hlediska alespoň základních znalostí o zemi adaptujícího se dítěte.

Autorka výše zmíněného výzkumu zjistila z dotazníkového šetření s učitelkami, že měly ve třídě i více dětí s OMJ z odlišných kultur současně. Není v silách učitelů umět tolik cizích jazyků, aby se alespoň na jednoduché komunikativní úrovni domluvili

68 KOŽIŠKOVÁ, Zora. Multikulturní výchova v mateřské škole. *Informatorium : Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. 2006, 13(5), 6-8. ISSN 1210-7506.

69 LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META o.p.s., 2015. Dostupné zde: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach>

se všemi. Proto s dětmi, které neměly znalosti českého jazyka, komunikovaly převážně neverbálně. Jako pomůcky využívaly leporela, pexesa či názorný příklad ostatních dětí ve třídě. Proto Kožíšková upozorňuje: *“...jakákoliv pomůcka, která by zkrátila a usnadnila počáteční období zhoršené komunikace jak mezi dítětem a učitelkou, tak mezi dětmi, by byla vítána.”*⁷⁰

Učitelé si tedy nakonec s náročným procesem adaptace vždy poradí. Je ale důležité k němu připojit i seznámení ostatních dětí se zemí a kulturou, ze které integrované dítě pochází. Přece jen kolektiv třídy hraje také důležitou roli během adaptačního procesu dítěte s OMJ na prostředí MŠ.⁷¹

70 KOŽÍŠKOVÁ, Zora. Multikulturní výchova v mateřské škole. *Informatorium : Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. 2006, 13(5), 6-8. ISSN 1210-7506. s.6

71 KOŽÍŠKOVÁ, Zora. Multikulturní výchova v mateřské škole. *Informatorium : Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. 2006, 13(5), 6-8. ISSN 1210-7506.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

1 METODOLOGIE

1.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je analyzovat průběh adaptačního procesu u dětí s OMJ na prostředí vybraných mateřských škol Plzeňského kraje a to z pohledu učitelů i rodičů. Dalším cílem je zjistit, jaké hlavní faktory proces adaptace ovlivňují.

Dílčím cílem je zhodnotit komunikaci mezi učiteli a rodiči a jejich vzájemné přístupy ve vztahu k adaptaci dítěte s OMJ. Na základě toho stanovit případná doporučení pro zdařilejší proces adaptace dítěte s OMJ z hlediska pedagogů.

1.2 Výzkumné otázky

Cíl výzkumu jsem upřesnila následujícími výzkumnými otázkami:

1. Jaké okolnosti významně ovlivňují proces adaptace dítěte s OMJ na prostředí mateřské školy?
2. Jakou roli sehrává odlišný mateřský jazyk při adaptaci dítěte v mateřské škole?
3. Jsou učitelé dostatečně připraveni na přítomnost dítěte s OMJ? Jaká by navrhovali opatření pro úspěšnou adaptaci takového dítěte v prostředí mateřské školy?

1.3 Volba typu výzkumu

Pro svoji bakalářskou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum. *"Kvalitativní výzkum je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu."*⁷²

Při kvalitativním výzkumu se dosahuje výsledku jiným způsobem než statisticky. Zkoumají se jednotlivé případy a při jejich analýze se nejčastěji využívají metody jako rozhovor, pozorování či analýza dokumentů. Výběr metod záleží na okolnostech situace, při kterých samotný výzkum probíhá. V každém případě se tento výzkum realizuje v přirozených podmínkách respondentů. Záměrem výzkumníka při tomto typu výzkumu je proniknout do sociálních situací a pochopit je tak, jak je vnímají sami účastníci. Dalším charakteristickým rysem je neopakovatelnost. Výzkumný vzorek je tvořen většinou nízkým počtem respondentů, a proto nelze výsledky zobecňovat.⁷³

1.4 Charakteristika výzkumného souboru

Pro realizaci výzkumné části jsem vybrala tři učitelky ze tří různých mateřských škol Plzeňského kraje tak, aby v jejich třídě bylo alespoň jedno dítě s OMJ. Ve výsledku tvoří výzkumný vzorek čtyři děti - jedna dívka a tři chlapci.

Jako první jsem vybrala MŠ Zruč-Senec, kde sama pracuji. Další dvě školy byly vybrány na doporučení. Jedná se o 64. MŠ a 6. MŠ v Plzni. Ve dvou vybraných třídách má učitelka jedno dítě s OMJ, v jedné třídě jsou dvě děti s OMJ současně. Všechny tři školy souhlasily s jejich uvedením v této práci.

Výběr respondentů byl podmíněn několika kritérii. Prioritním kritériem byl odlišný mateřský jazyk rodiny. Dalším rozhodujícím hlediskem byla ochota rodičů i učitelů spolupracovat a odpovídat. Z těchto důvodů je výzkumný soubor omezený, což si plně uvědomuji.

72 ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s.17

73 ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

1.5 Výběr výzkumných metod

Pro sběr dat k analýze jsem využila dvě výzkumné metody. Od učitelek jsem zjišťovala informace pomocí rozhovoru. Pro získání informací od rodičů jsem sestavila dotazník. Otázky dotazníku i okruh otázek k rozhovoru byly tématicky propojené, pro možnost analýzy a porovnání získaných údajů a názorů.

1.5.1 Dotazník

K získávání informací od rodičů dětí s OMJ se z důvodu jazykové bariéry zdá dotazník jako nejvhodnější metoda. Přestože dotazník patří podle odborné literatury ke kvantitativnímu výzkumu, byl zde použit pro svoji praktičnost.

Ve své podstatě je tato metoda omezující, neboť nepřesné sestavení dotazníku může vést k nepochopení celkového obsahu. Z toho plyne možné riziko nepravdivých odpovědí nebo úplné nevyplnění dané otázky z důvodu neporozumění. Proto je důležité na dotazník nahlížet z pohledu respondentů a formulovat otázky jasně a srozumitelně. Dalším rizikem může být absence osobního kontaktu, při kterém by tazatel mohl pokládat doplňující otázky apod.⁷⁴

Rodiče vyplňovali připravený dotazník většinou sami, bez mé přítomnosti, tudíž nebyla možnost jim případné nejasnosti vysvětlit či pokládat pomocné otázky. Učitelky dětí byly ochotné a rodičům nabídly při samotném vyplňování dotazníku případnou pomoc. Dotazník obsahoval celkem 14 otázek. Z toho byly 4 uzavřené a 10 otevřených.

Otázky v dotaznících byly zaměřeny na tato témata:

- charakteristika prostředí rodiny
- proces adaptace
- průběh vzájemné komunikace dítě s učiteli, učitelů s rodiči
- jazyk komunikace v rodině a ve škole

74 GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-15-X.

Ukázka dotazníku je přiložena v příloze č. 1.

1.5.2 Rozhovor

Metoda rozhovoru patří v kvalitativním výzkumu mezi nejvíce používané. Jedná se o „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“⁷⁵

Výhodou rozhovoru je osobní kontakt respondenta a výzkumníka. To většinou zaručí větší otevřenost respondenta. Výzkumník může také pokládat doplňující otázky.

Zvolila jsem formu polostrukturovaného rozhovoru, který dává respondentovi možnost otevřených odpovědí. Můžeme tak získat nové a nepředpokládané údaje. Na druhou stranu se tyto odpovědi hůře kategorizují.⁷⁶

V úvodu rozhovoru s učitelkami jsem se zaměřila na faktické údaje týkajících se jejich praxe a složení třídy, ve které učí. Hlavním tématem bylo samozřejmě dítě s OMJ, informace o něm a průběh adaptačního procesu.

Ukázka otázek k rozhovoru je přiložena v příloze č. 2.

75 ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s.159.

76 GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-15-X.

2 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole budou analyzována již konkrétní dotazníková šetření a data získaná z rozhovorů. Tyto informace budou rozděleny do jednotlivých případů podle toho, jak k sobě reálně patří.

2.1 Výsledky dotazníkového šetření

O vyplnění dotazníků jsem prostřednictvím učitelek požádala rodiče čtyř dětí. Pro zachování anonymity nebudou děti ani rodiče jmenováni. Pro přehlednost jsou jednotlivé případy dětí označeny P1, P2, P3 a P4, přičemž P1 je dívka, ostatní tři případy jsou chlapci. Odpovědi rodičů z případu P4 bohužel nemám k dispozici. Všichni rodiče byli seznámeni s faktem, že informace z vyplněných dotazníků budou sloužit výhradně pro účely výzkumu této práce.

2.2 Výsledky rozhovorů

Rozhovory probíhaly se třemi respondentkami – učitelkami. Odpovědi jsem zaznamenávala písemnou formou. Pro přehlednost a zachování anonymity jsem se rozhodla označit respondentky R1, R2 a R3. Cílem rozhovorů bylo získat informace o daném dítěti a jeho rodičích z pohledu učitelky a srovnat tyto informace se získanými údaji od rodičů.

2.3 Případové studie

Na základě získaných informací od rodičů a učitelek jsem vytvořila následující případové studie. Tato metoda je v odborné literatuře definována jako „...*podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů.*“⁷⁷ Právě ojedinělost je výhodou tohoto výzkumného přístupu. Základním principem je sběr reálných dat vztahujících se k případu, přičemž každý případ by měl být zkoumán v celé své komplexnosti.⁷⁸ Jelikož účelem rozhovorů a dotazníků bylo získat jedinečné informace, zkušenosti a názory, zdá se tato metoda jako vhodná pro naplnění cílů výzkumu.

Cílem vypracovaných případových studií je zjistit, jak a v čem pohled rodičů a pedagogů na situaci daného dítěte shoduje či rozchází. Tématicky jsem se zaměřila na adaptaci a komunikaci. Každý případ obsahuje představení dítěte, prostředí rodiny a charakteristiku učitelky daného dítěte. Na závěr každé studie jsou získaná data od rodičů a učitelů porovnána. Pro upřesnění mnou interpretovaných dat je v některých částech vložen doslovný přepis z dotazníků či rozhovorů.

77 ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s.97

78 ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

2.3.1 Případová studie č. 1

V tomto případě jsem měla možnost osobně s rodiči vyplnit dotazník. Matka si sama zažádala o pomoc při jeho zpracování. Moje přítomnost vedla k získání podrobnějších informací. Následně jsem tato data mohla přesněji interpretovat.

Stručná charakteristika rodiny a dítěte P1

Prvním dítětem je dívka, které jsou nyní čtyři roky. Je německé národnosti, ale obecně je ale původ rodiny celkem komplikovaný. Rodiče pochází z Kazachstánu, později se přestěhovali za babičkou do Německa. Zde se jim narodily dvě děti, dívka a její starší bratr. Celá rodina poté z pracovních důvodů emigrovala do České republiky, kde v současné době žije tři roky.

Stručná charakteristika učitelky R1

Délka pedagogické praxe učitelky jsou 2 roky. Během této doby měla ve třídě zatím jen jedno dítě s OMJ – dívku, která je předmětem této případové studie. V době realizace výzkumu je učitelka zatím nekvalifikovaná. Kvalifikaci si dodělává bakalářským studiem oboru Učitelství pro MŠ na Západočeské univerzitě.

Interpretace dat z rozhovoru a dotazníku

Proces adaptace - Po přestěhování do Čech začal ještě téhož roku starší bratr navštěvovat mateřskou školu. V té době byl v dané škole prvním dítětem s OMJ. Dívka byla do dovršení tří let a následnému přijetí do MŠ doma s matkou. Dívka začala navštěvovat MŠ ve třech letech a nyní dochází druhým rokem. Učitelka sice nemá se starším bratrem vlastní zkušenost, ale v rámci mateřské školy je s případem podrobně seznámena.

Na otázku, jak dlouho a jakým způsobem probíhal proces adaptace, mi učitelka nemohla dát jasnou odpověď. Z pohledu učitelky se totiž dívka adaptovala již během prvního roku docházky a do její třídy přišla již plně adaptovaná. První rok docházky tedy mohla posuzovat pouze matka. Ta odpověděla, že si dívka na školu a její režim zvykala

velmi dobře. Do školy se těšila, na odloučení od matky nereagovala žádným způsobem negativně. Z toho se dá tedy usoudit, že adaptace na nové prostředí probíhala bez problému. Učitelka popisuje, že se dívka ráda zapojuje do všech aktivit. Během řízené činnosti je aktivní, její největší oblibou jsou výtvarné činnosti. Při volné hře si nejraději vybírá omalovánky či jakékoli volné kreslení. „*V herně se zapojuje do kolektivu, hraje si s dětmi. Mezi nimi je spíše oblíbená, druží se. Je komunikativní, veselá. Někdy mezi ostatními dětmi vyčnívá svou hysterií. Žaluje, že si s ní nikdo z dětí nechce hrát. Má ambice být vždy první. Chce dělat vše a nenechá se o nic ošidit,*“ sdělila učitelka. Na otázku týkající se přístupu vrstevníků k dívce, učitelka uvedla, že necítí odstup ostatních dětí vůči dívce. Zároveň si ale uvědomuje fakt, že čím jsou děti starší, tím více vnímají rozdílnost jazyků.

Učitelka nezmínila nic konkrétního, co by jí pomohlo při dosavadní práci s dívkou. Škola nemá pro tento případ vytvořený IVP ani nevyužívá žádných podpůrných opatření.

Komunikace - Z počátku docházky mluvila dívka rusky, výjimečně i německy. To vyplývá z toho, že rodina v soukromí komunikuje převážně ruským jazykem, podle situace občas přepíná i do jazyka německého. Jak uvedla matka, dívka byla od narození vedena k oběma jazykům. V České republice se však rodina přiklání k užívání ruštiny. Důvodem je podobnost mluveného slova s češtinou a tím pádem snadnější dorozumívání a učení se dalšímu jazyku. V současné době mluví dívka v prostředí školy téměř jen česky a dokáže se domluvit s dětmi i dospělými. Přesto se najdou výrazy, které jí při hovoru občas dělají potíže. „*Někdy něco pochopí jinak,*“ doplňuje učitelka. Jsou to slova, která se nepoužívají v každodenním hovoru a pro dívku jsou stále nová. Učitelka však také upozorovala, že ve chvíli, kdy přijde matka, dívka s ní začne automaticky mluvit rusky.

Se školou je v kontaktu pouze matka. Otec podniká a je velice zaneprázdněn. S MŠ není vůbec ve styku a z pohledu školy je v podstatě neznámý, neboť všechny záležitosti musí učitelky vyřizovat pouze s matkou. Matka navázala se školou otevřený, oboustranně pozitivní vztah. Vzhledem k tomu, že učitelky mají alespoň elementární znalosti ruštiny, v některých případech i němčiny, je dorozumívání s matkou jednodušší. Tyto jazykové znalosti učitelek byly samozřejmě z počátku klíčové i pro komunikaci s dívkou. Učitelka neuvedla žádná doporučení, která by dávala rodičům pro usnadnění adaptace dítěte. Na otázku, zda se rodina učí nějakým způsobem český jazyk, matka odpověděla, že ne.

Svoji odpověď zdůvodnila tím, že dosavadní úroveň znalostí jim zatím stačí. Na druhou stranu učitelka zmínila obavu, že si není vždy jistá, zda matka opravdu rozumí vždy všem sdělením.

Shrnutí situace:

Ze získaných informací od matky a učitelky lze usuzovat, že proces adaptace na prostředí mateřské školy proběhl u této dívky bez větších potíží. Učitelka je názoru, že kladný průběh adaptace ovlivnil i fakt, že tutéž mateřskou školu navštěvoval již starší bratr. Jeho sestra ho společně s matkou doprovázely do školy i vyzvedávaly ze školy. Díky takovému přístupu pro ni nebylo prostředí školy při samotném přijetí zcela novým a cizím. Někdo jistě může namítnout, že jde o bezvýznamný fakt. Jsem ale přesvědčena, že z pozice dítěte s OMJ se jedná o aspekt velmi ovlivňující průběh adaptačního procesu.

Je evidentní, že například názor na jazykovou úroveň se celkem zásadně liší. Myslím si, že případnou jazykovou bariéru je potřeba řešit včas. Nejlépe ještě při samotném přijímacím pohovoru s pedagogickými pracovníky.

Jsem názoru, že nekvalifikovanost učitelky nemá žádný vliv na situaci dítěte s OMJ ve třídě.

2.3.2 Případová studie č. 2

V tomto případě rodič vyplnil dotazník sám vlastnoručně bez pomoci učitelky. To může značit relativně vysokou znalost českého jazyka.

Stručná charakteristika rodiny a dítěte P2

Druhé vybrané dítě je chlapec a v současné době mu je pět let. Jeho rodiče pochází z Vietnamu. Do České republiky se přestěhovali před 10 lety z finančních důvodů. Zde se jim narodily dvě děti. Starší sourozenec podle informací od rodičů již navštěvoval tutéž mateřskou školu. Rodiče provozují malý obchod nedaleko školy.

Stručná charakteristika respondentky R2

Respondentka R2 má v mateřské škole 32 let praxe. Během své praxe měla ve třídě přibližně 20 dětí s OMJ, které byly bulharské, ruské, vietnamské a ukrajinské národnosti. Vystudovala střední pedagogickou školu.

Interpretace dat z rozhovoru a dotazníku:

Proces adaptace - Chlapec začal navštěvovat mateřskou školu ve věku tří let, nyní dochází druhým rokem. Učitelka popsala v krátkosti: „*Chlapec si zvykl jako ostatní, celkem dobře. Zkraje byl trochu plachý, ale nakonec si zvykl dobře.*“ Rodiče ale v dotazníku na otázku, jak si dítě v MŠ zvykalo, napsali stručně: „*Brečel.*“

Učitelka zdůraznila, že ještě na začátku druhého roku docházky do MŠ, kdy chlapeci byly již čtyři roky, občas nezvládl udržet čistotu. Učitelky tuto nepříjemnou situaci samozřejmě několikrát chlapeci i rodičům vysvětlovaly. V průběhu roku se naštěstí tento problém zlepšil až úplně vymizel.

V kolektivu dětí se chlapec plně zapojuje do všech činností. Je veselý, přátelský a mezi dětmi je oblíbený. Učitelka současně zmínila: „*Občas je nabručený a to pak s nikým nemluví. Ani s rodiči.*“

Údajně dala škola rodičům na začátku školního roku brožuru s doporučeními, která mají za cíl usnadnění adaptace dítěte. Tuto pomůcku si pro rodiče vytvořila sama škola. Předložená doporučení však rodiče neakceptovali. Nepomohlo ani jejich opakované poskytnutí.

Využila jsem předem neplánované možnosti pozorovat učitelku a děti během řízené činnosti. Tak krátký časový úsek nemá přesnou vypovídací hodnotu a ani není vhodné získané informace nějak generalizovat. Přesto bych ráda tuto zkušenost okomentovala. Na první pohled bylo zřejmé, že učitelka je po letech zkušeností velký profesionál a svoji pedagogickou práci zvládá s přehledem. Na druhou stranu na mě její přístup k dítěti s OMJ nepůsobil příliš pozitivně. Vycítila jsem z její strany jistou míru despektu. Jako by při zadání úkolu předpokládala chlapcův neúspěch. Zároveň připouštím, že moje interpretace této situace může být subjektivní.

Komunikace – Údajně doma rodina mluví vietnamsky i česky. Rodiče uvedli, že se učí česky. Znalost češtiny se odvíjí i v komunikaci s učitelkou. Ta zhodnotila, že rodiče do školy dochází a snaží se spolupracovat. Na druhou stranu přirovnává dorozumívání s rodiči ke komunikaci s dítětem. *„Vše jim musíme vysvětlovat polopaticky, pomalu a zřetelně,“* popisuje učitelka. Škola neuvažovala o využití služeb tlumočnicka.

Chlapec mluví ve škole více vietnamsky. Učitelka je přesvědčena, že česky rozumí, neboť na českou řeč reaguje a dbá pokynů. Sám ale česky mluví minimálně. Jak jsem pochopila z rozhovoru, velice to komplikuje veškerou pedagogickou činnost s chlapcem. Učitelka také zdůraznila: *„Když se na něco ptám všech dětí, on se sice přihlásí mezi prvními, ale když ho vyvolám, tak je ticho a nic neřekne.“* Fakt, že chlapec mluví česky málo, nezpůsobuje v dorozumívání s ostatními dětmi žádné problémy.

Na otázku, co by učitelce pomohlo při práci s dítětem s OMJ a jeho rodiči, reagovala: *„Bylo by lepší, kdyby celá rodina mluvila i doma více česky.“* Je tedy zřejmé, že učitelka považuje za zásadní problém jazykovou bariéru.

Třídní učitelky vytvořily Plán pedagogické podpory, kde stručně stanovily zásady práce s chlapcem. Cílem je osvojení českého jazyka a zlepšení komunikačních schopností.

Shrnutí situace:

Ze získaných výpovědí vyplývá, že komunikace mezi rodiči a učitelkami není na dostačující úrovni. Vzájemná spolupráce je nastavena na systému určitých domněnek. To je s ohledem na rozsah jazykové bariéry vlastně přirozené.

Všichni zúčastnění respondenti si v tomto případě uvědomují nelehký adaptační proces chlapce na prostředí mateřské školy. Dá se předpokládat, že za jiných okolností (otevřenější spolupráce a komunikace rodičů s pedagogy) by se chlapec adaptoval snadněji. Ačkoli učitelka čerpá ze svých předešlých zkušeností, bylo by žádoucí využít řady podpůrných opatření. Například zajistit hodiny češtiny pro dítě v rámci školy či účast tlumočnicka.

Neudržení čistoty dle mého mínění není příznakem vývojové vady, ale jde o součást prožívání kulturního šoku. Přesto, že se chlapec narodil již v Čechách, před nástupem do MŠ přišel do blízkého kontaktu s českou kulturou jen málo. Prioritní bylo prostředí vietnamské komunity.

2.3.3 Případová studie č. 3

Děti P3 a P4 dochází do stejné třídy. Jejich případy budu posuzovat společně, neboť jsou reálně propojeny a souvisí spolu.

Stručná charakteristika dítěte P3 a rodiny

Dítě P3 je chlapec a aktuálně mu jsou čtyři roky. Rodiče jsou Vietnamské národnosti. Žijí v České republice přibližně 10 let. V rodině jsou další dva sourozenci. Starší sestra již chodila do dané školy, mladší sourozenec zatím ne.

Stručná charakteristika dítěte P4 a rodiny

Chlapec P4 pochází z Vietnamu. Nyní mu jsou čtyři roky. Jeho rodina imigrovala do České republiky před jedním rokem. Důvodem byly přátelské vztahy s rodinou P3. Jak již na začátku této kapitoly upozorňuji, v tomto případě není k dispozici vyplněný dotazník, protože rodiče dítěte v době zadávání dotazníků nebyli přibližně dva měsíce se školou v osobním kontaktu. Dítě do mateřské školy sice docházelo, ale doprovázeli jej rodiče chlapce P3. Budu tedy vycházet jen z informací, které mám k dispozici od učitelky.

Stručná charakteristika učitelky

Respondentka, která zde bude označena R3 má za 25 let pedagogické činnosti bohaté zkušenosti s dětmi s OMJ. V průběhu praxe měla ve třídě 30 takových dětí. Toto poměrně vysoké číslo je způsobeno tím, že během školního roku měla ve třídě i více dětí s OMJ. V průměru pět až šest dětí ročně. Podle jejích slov jsou takové situace čím dál běžnější. Děti pocházely z Mongolska, Vietnamu, Ukrajiny, Kanady a Číny. Respondentka absolvovala střední pedagogickou školu.

V dané MŠ se na práci s dětmi s OMJ soustředí výhradně vybraná učitelka. Zabývá se totiž touto problematikou i nad rámec pracovní doby. Ve svém volném čase doučuje cizince a jejich děti český jazyk. Vypověděla, že s rodinami navázala dobré až přátelské vztahy. Některé rodiny ji například navštěvují o vánočních svátcích apod. To jen dokazuje

její specifický přístup k rodinám cizinců, který jistě pozitivně ovlivňuje její pedagogickou práci.

Interpretace dat z rozhovoru a dotazníku:

Proces adaptace – Obě děti navštěvují mateřskou školu prvním rokem a jsou jim čtyři roky. Rodiče chlapce P3 v dotazníku odpověděli, že si na pobyt ve škole zvykal bez potíží. Toto tvrzení potvrdila i učitelka a uvedla, že počáteční adaptace trvala asi dva týdny. U chlapce P4 probíhal tento proces přibližně dva měsíce. To je podle učitelky způsobeno jazykovou bariérou. Podle ní ovlivnila úroveň jazyka i zapojování obou chlapců do řízených činností. Chlapec P3 byl aktivní téměř od začátku, oproti tomu chlapec P4 se začlenil až během druhého měsíce docházky. Učitelka zdůraznila: *„Ještě v současné době se najdou aktivity, kterých se neúčastní. Nezapojí-li se, tak proto, že nerozumí.“*

Při volné hře si hráli nejčastěji ve dvojici. V případě, že chlapec P3 chyběl, P4 si hrál převážně sám. Upřednostňoval pomůcky na procvičení jemné motoriky, například lego. Až postupem času se zapojil do hry s ostatními dětmi.

Učitelka oba chlapce charakterizovala takto: *„Děti jsou veselé, hlučné, někdy až divoké. Občas se perou mezi sebou. S ostatními vychází dobře. Je tu jen jeden chlapec, se kterým mají občas konflikty.“*

Učitelka dále popsala zvláštnost, která se týká rodičů obou chlapců. *„Naše škola se zamyká v 8:30. Rodiče však tento čas nedodržují a je téměř pravidlem, že do školy přichází kolem 8:45. V tomto ohledu nejsou aktivní, nepřikládají tomu váhu. Mateřskou školu považují spíš za hlídací službu.“* Další zvláštní situací bylo nošení sladkých snídaní do třídy i přesto, že děti přicházely se zpožděním. Takový zvyk není v českých mateřských školách standardní. Rodičům to však přišlo běžné a neuvědomovali si, že by to mohl někdo vnímat negativně. Už vůči ostatním dětem je takové jednání nekorektní. Učitelka je nyní ráda, že tuto neřest odbourali. Rodiče jsou ve výchově dětí podle učitelky nedůslední a zároveň připomíná, že za svou praxi je to první zkušenost s takto nezodpovědnými rodiči.

Učitelka se během rozhovoru zmínila, že na základě konzultace s vedením školy plánuje tyto dva chlapce rozdělit a každý bude chodit do jiné třídy. S tímto návrhem rodiče P3 souhlasí. Učitelky se domnívají, že není potřeba dalších podpůrných opatření.

Komunikace - Chlapci mezi sebou mluví vietnamsky. To se v této situaci dá považovat za přirozený jev. Učitelka ale uvedla, že oba chlapce vede k tomu, aby s ní mluvily česky, nebo aby se o to alespoň pokoušely. Při jejich projevu je opravuje, seznamuje je s novými slovy. Touto cestou se jim snaží pomoci v učení českému jazyku.

Co se týká spolupráce rodičů se školou, učitelka zmínila, že je v kontaktu převážně s rodiči P3. Ti se školou spolupracují a komunikují. Současně pomáhají s porozuměním školním záležitostem rodičům P4, kteří jsou s učitelkou v kontaktu minimálně. Rodiče P3 jsou tedy v roli zprostředkovatele mezi učitelkou a rodiči P4.

Shrnutí situace

Adaptace u obou chlapců probíhala bez větších problémů. U chlapce P3 stejně jako u případu dívky P1 v tom mohla hrát důležitou roli předešlá docházka staršího sourozence. Jsem přesvědčena, že obecně je klidný průběh adaptačního procesu obou chlapců ovlivněn také tím, že učitelka může čerpat z aktivit i mimo školu. Sama učitelka se vyjádřila tak, že její zkušenosti jsou pro ni při práci s dětmi s OMJ klíčové a nenahraditelné. Její elán a nadšení se této problematice věnovat motivuje i rodiče k větší aktivitě a spolupráci.

Zastávám názor, že tento případ dvou dětí stejného jazyka v jedné třídě není nastaven nejlépe. Vhodným řešením jistě bude oddělení chlapců do dvou různých tříd. Chlapec P4 tak bude postaven do situace, že se bude muset bez svého kamaráda spoléhat sám na sebe. Nepochybně omezí komunikaci ve vietnamštině v prostředí školy a předpokládá se rychlejší učení češtině. Zároveň by to by mělo vést k ještě lepšímu začlenění obou chlapců do kolektivu ostatních dětí.

2.4 Shrnutí výzkumného šetření

Z výzkumného šetření vyplynulo, že učitelé a rodiče nahlíželi na průběh adaptačního procesu rozdílně. Učitelé si komplikace při začleňování dětí cizinců do kolektivu uvědomovali. Důvodem byla specifika práce a překážky, se kterými se potýkali. Naopak z pohledu rodičů si ve většině případů dítě zvykalo bez problému. Bylo to dáno tím, že neviděli proces adaptace v širším kontextu. Kvůli jazykové bariéře bylo často těžké rodiče podrobně seznámit s obtížnou situací dítěte a dát jim instrukce pro její usnadnění. V případě, že komunikace byla na lepší úrovni a učitel předal doporučení, rodiče je brali na lehkou váhu. Co se týče postavení a role rodičů ve vzdělávacím procesu, musím zmínit své obavy. Rodiče si nyní, kdy děti navštěvují mateřskou školu, nepřipouští vážnost situace. Problém může nastat při vstupu na základní školu, kdy nároky na jejich účast při vzdělávání dětí budou vyšší. Dá se předpokládat, že bude kladen důraz na jejich přístup – aktivní zapojení při domácí přípravě dítěte na výuku, vyšší úroveň znalostí českého jazyka, všeobecně větší míra spolupráce se školou a pedagogy.

Do výzkumného šetření byly vybrány tři různorodé případy. U každého dítěte se odlišovaly okolnosti adaptačního procesu. U případu dívky P1 je od dalších dvou případů rozdíl v mateřském jazyce. U dívky je to ruština, která stejně jako čeština patří mezi slovanské jazyky. Mluvená forma obou jazyků má také mnoho podobností. U všech chlapců je mateřským jazykem vietnamština. Ta se řadí mezi austroasijské jazyky. Mluvená podoba je značně odlišná od češtiny. Odlišný mateřský jazyk a jeho příbuznost s češtinou se v těchto případech jeví jako nejvýznamnější faktor při adaptaci na prostředí mateřské školy. Budeme-li na téma odlišných mateřských jazyků nahlížet ze široka, dostaneme se až k rozdílům sociokulturních prostředí. Tyto oblasti jsou ve skutečnosti navzájem úzce propojeny.

Za další ovlivňující faktor považuji zkušenost staršího sourozence s docházkou do MŠ, ačkoli tuto skutečnost nemůže pedagog ovlivnit. Rodiče již byly obeznámeni s tím, jaký má konkrétní škola režim a nároky, seznámili se s učitelkami a jejich přístupem k dětem s OMJ. Při přijetí mladšího dítěte už tedy nebylo prostředí školy tolik cizí a rodiče si již byli jistější. Případy P1 a P3 měly díky tomu počáteční adaptaci usnadněnou.

Následujícím aspektem je přístup rodičů a pedagogů k situaci dítěte s OMJ v prostředí školy. V případě P1 panovala mezi rodiči a učitelkou pozitivní a otevřená atmosféra. Z toho vyplývá i oboustranná komunikace a spolupráce. Podobně jsou na tom všichni respondenti z případu P3. Jejich přístup je postaven na vlídných až přátelských vztazích. Základem je maximální zájem učitelky o problematiku předškolního vzdělávání cizinců v ČR. Protikladem je případ P2. Účastníci vůči sobě navzájem byli uzavření a neměli dobře nastavenou komunikaci. Jak samotný výzkum tedy ukázal, součinnost rodiny se školou je při adaptaci dítěte s OMJ nezbytná. S tím úzce souvisí povaha a osobnostní kvality učitele. Výhodou empatického, tolerantního a trpělivého pedagoga je motivace rodičů ke spoluúčasti na vzdělávání. V opačném případě to posílí nezájem rodičů a může dojít až k jejich demotivaci. Kladné charakterové vlastnosti a sociální dovednosti jsou základem pro úspěšnou adaptaci dítěte s OMJ.

V otázce připravenosti učitelů na přítomnost dítěte s OMJ si žádná z respondentek neuvědomila zásadní nedostatky. Dvě učitelky studovaly před více než dvaceti lety, kdy ještě nebyla multikulturní problematika natolik aktuální. Souhrn svých znalostí a schopností staví především na mnoholetých zkušenostech. Učitelka s nejkratší praxí se s termínem multikulturní výchovy setkala v průběhu studia na vysoké škole. V rámci výběrového předmětu získala pouze základní poznatky. Nevnímá to ale jako překážku kvalitní práce s dítětem cizinců. Díky vlastní zkušenosti s dítětem s OMJ mohu posoudit, že je důležité mít povědomí o jejich vzdělávání. Učitel by měl znát školskou legislativu a různé formy podpory vzdělávání. Ačkoli je důležité se v tomto ohledu dále sebevzdělávat, rozvíjet a navštěvovat semináře, nelze očekávat vytvoření manuálu s postupem, jak s takovým dítětem pracovat. Obecně je totiž každé dítě jedinečné. Tato osobitost se u dětí-cizinců projevuje více díky sociokulturním odlišnostem. Proto věřím, že je velmi důležité ke každému případu dítěte s OMJ přistupovat individuálně.

Ačkoli byl výzkumný vzorek omezený, domnívám se, že vymezených cílů bylo dosaženo. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že adaptaci dětí cizinců na prostředí mateřské školy vnímají učitelé a rodiče odlišně. Dále byly vymezeny faktory ovlivňující adaptační proces dětí s OMJ. Mezi ty nejpodstatnější patří odlišný mateřský jazyk, rozdílnosti původního a nového kulturního prostředí, přístup a osobnost učitelů i rodičů.

Jak se ukázalo, hraje svoji roli i předešlá zkušenost staršího sourozence s mateřskou školou.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit, jak probíhá adaptace dětí cizinců ve vybraných institucích Plzeňského kraje z pohledu rodičů a učitelů. Dalším důležitým cílem byla analýza faktorů, které proces adaptace mohou zásadně ovlivnit.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou.

Teoretickou část jsem uvedla kapitolou, ve které jsem vysvětlila výraz migrace a pojmy s tím související. Ve druhé kapitole jsem upřesnila pojem „dítě s OMJ“. Na toto téma jsem navázala kapitolou, ve které jsem definovala bilingvismus, jeho základní rozdělení a případná rizika bilingvistu u dětí. Ve čtvrté kapitole jsem jmenovala právní předpisy, podle kterých se v České republice řídí vzdělávání dětí cizinců. V další kapitole jsem popsala některá specifika dětí předškolního věku. Zaměřila jsem se na oblasti vývoje, které nás z hlediska adaptace dětí cizinců zajímají nejvíce. Je to především vývoj komunikačních kompetencí a emoční a sociální vývoj. Na závěr jsem na základě předešlých kapitol rozlišovala adaptaci dítěte s OMJ z hlediska rodičů a učitelů. Zabývala jsem se také interkulturní senzitivitou, která je základem pro překonání rozdílů kulturních prostředí. Dále jsem zmínila kulturní šok jako proces, který se při adaptaci cizinců na nové kulturní prostředí mnohdy dostaví.

V úvodu výzkumné části jsem popsala metodologii. Vymezila jsem cíle, typ a metody výzkumu. Samotný výzkum jsem realizovala prostřednictvím rozhovorů s učitelkami a dotazníkovým šetřením s rodiči. Na základě získaných informací jsem zpracovala tři případové studie. Mezi respondenty jsem vybrala tři učitelky a rodiče čtyř dětí.

Výzkumným šetřením jsem zjistila, že klíčovým pro proces adaptace dítěte s OMJ je právě odlišný mateřský jazyk. Ten má vliv na veškeré dorozumívání a spolupráci mezi rodinou a školou. Dále z výzkumu vyplynulo, že k problematice adaptace dítěte s OMJ na prostředí mateřské školy jsou učitelé citlivější a snaží se využívat strategie, které by usnadnily integraci dětí cizinců do prostředí MŠ. Oproti tomu rodiče si často neuvědomují závažnost situace v takovém rozsahu, jak by bylo žádoucí. Za předpokladu, že si již od začátku mezi sebou škola a rodina nastaví zásady součinnosti, může dojít ke změně přístupu rodičů. To pak pozitivně ovlivní průběh adaptačního procesu dětí.

RESUMÉ

Bakalářská práce je zaměřena k tématu „Problematika adaptace dětí cizinců v prostředí MŠ v Plzeňském kraji“.

V teoretické části jsem definovala pojem migrace, která s tématem adaptace úzce souvisí. Dále jsem charakterizovala výraz „dítě s odlišným mateřským jazykem“ a k tomu se vztahující termín bilingvismus. V kontextu cílové skupiny práce jsem vymezila školskou legislativu. Také jsem se zabývala specifiky vývoje dítěte v předškolním období, zejména oblastí komunikačních kompetencí a emočním a sociálním vývojem. V závěru jsem popsala adaptační proces u dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy a s tím spojenou interkulturní senzitivitu a kulturní šok.

Hlavním cílem výzkumné části bylo analyzovat, jak učitelé a rodiče hodnotí průběh adaptačního procesu dětí cizinců na prostředí vybraných mateřských škol Plzeňského kraje. Další cílem bylo zjistit, jaké hlavní faktory tento proces ovlivňují. Dílčím cílem bylo zhodnotit komunikaci a vzájemné přístupy mezi učiteli a rodiči ve vztahu k adaptaci dítěte s odlišným mateřským jazykem.

SUMMARY

Bachelor thesis is focused on the topic "Problems of adaptation of foreign children with MS in the Pilsen region".

In the theoretical part I define the concept of migration, the theme adaptations closely related. I also characterized the term "child with a different mother tongue" and related thereto term bilingualism. In the context of the target groups identified work I school legislation. I also dealt with the specifics of child development in the preschool period, in particular the areas of communication skills of emotional social development. In conclusion, I described the adaptation process in children with a different mother tongue in the kindergarten environment and the associated intercultural sensitivity and culture shock.

The main aim of research was to analyze how teachers and parents evaluate the progress of the adaptation process of foreign children to the environment selected kindergartens Pilsen region. Another goal was to determine what the main factors influencing this process. The partial aim was to assess communication access between teachers parents in relation to an adaptation of a child with a different mother tongue.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČJ – český jazyk

ČR – Česká republika

EU – Evropská unie

IVP - integrovaný vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

OMJ – odlišný mateřský jazykovou

PLPP – Plán pedagogické podpory

PO – podpůrné opatření

ŠPZ – školské poradenské zařízení

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
2. DRBOHLAV, Dušan. *Migrace a (i)migranti v Česku: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme?*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-039-1.
3. GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-15-X.
4. HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.
5. JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.
6. KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-844-7.
7. KOŽÍŠKOVÁ, Zora. *Multikulturní výchova v mateřské škole. Informatorium : Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. 2006, 13(5), 6-8. ISSN 1210-7506.
8. KOŽÍŠKOVÁ, Zora. *Multikulturní výchova v teorii a praxi mateřské školy*. Praha, 2006. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická. Katedra primární pedagogiky.
9. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
10. MOREE, Dana a kolektiv autorů. *Než začneme s multikulturní výchovou : od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2008. ISBN 978-80-86961-61-3 s.54

11. MORGENSTERNOVÁ, Monika, ŠULOVÁ, Lenka a Lucie SCHÖLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-807-3576-783
12. MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1362-1.
13. NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.
14. PLISCHKE, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2162-9.
15. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
16. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
17. ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
18. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
19. UHEREK, Zdeněk, HONUSKOVÁ Věra, OŠTÁDALOVÁ, Šárka a Vladislav GÜNTER. *Migrace: Historie a současnost*. Ostrava: Občanské sdružení PANT, 2016. Moderní dějiny (Občanské sdružení PANT). ISBN 978-80-905942-9-6.
20. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3. s.653
21. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
22. ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. CVEJNOVÁ, Jitka, PAPÍRNÍKOVÁ, Iva a Dominika BENEŠOVÁ GRUNTOVÁ. *Diagnostika úrovně znalosti českého jazyka (diagnostická příručka)*. [online]. Centrum pro integraci cizinců, o.s., 2007 [cit. 12.3.2017]. Dostupné z: http://www.cicpraha.org/upload/soubory/%C4%8De%C5%A1tina/p%C5%99%C3%ADru%C4%8Dky%20ke%20sta%C5%BEen%C3%AD/Diagnostika_%C3%BArovn%C4%9B_%C4%8De%C5%A1tiny.pdf
2. Čeština jako druhý jazyk. *Inkluzivní škola*. [online]. Poslední změna 29.1.2014 [cit. 12.3.2017]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/cestina-jazyk-komunikace>
3. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *DATA – POČET CIZINCŮ. Cizinci s pobytem nad 12 měsíců podle státního občanství v letech 2008 - 2015 (k 31. 12.)*. [online]. 2016 [cit. 29.12.2016]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/41862280/c01R07_2015.pdf/c03e0183-2b08-48e7-9937-7df67cee5b2b?version=1.0
4. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Data – počet cizinců. Trvale a dlouhodobě usazení cizinci v ČR; 1985 - 2015 (31. 12.)*. [online]. 2016 [cit. 29.12.2016]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/41862280/c01R03_2015.pdf/0d942f31-a85c-4bf9-9cf7-d96f857d0b9c?version=1.0
5. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Data - vzdělávání cizinců. Děti, žáci a studenti podle státního občanství v mateřských školách, základních, středních a vyšších odborných a konzervatořích ve školním roce 2015/16*. [online]. 2016 [cit. 1.3.2017]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/materske-zakladni-stredni-vyssi-odborne-skoly-a-konzervatore>
6. ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Data-vzdělávání cizinců. Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy – studující cizinci*

- ve školních letech 2003/04 – 2015/16. [online]. 2016 [cit. 1.3.2017]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/data-vzdelavani-cizincu#cr>
7. ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. In: 561/2004. [online]. [cit. 28.2.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>
 8. FALCMANOVÁ, Lenka. Pedagogická diagnostika žáka, který potřebuje podporu z důvodu sociálního znevýhodnění. *Katalog podpůrných opatření*. [online][cit. 12.3.2017] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/3-pedagogicka-diagnostika-zaka-ktery-potrebuje-podporu-z-duvodu-socialniho-znevychodneni/>
 9. HABROVÁ, Martina. Definice sociálního znevýhodnění. *Katalog podpůrných opatření*. [online] [cit. 9.3.2017] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>
 10. HORÁČKOVÁ, Klára. Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. *Katalog podpůrných opatření*. [online]. [cit. 12.3.2017]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevychodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-1-diagnostika-deti-a-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem/>
 11. <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/uvod-4/> 23.3.2017
 12. LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. [online]. Praha: META o.p.s., 2015. [cit. 12.3.2017]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/metodika-deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-materskych-skolach>
 13. MICHALÍK, Jan. Úvod. *Katalog podpůrných opatření*. [online]. [cit. 23.3.2017]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/uvod-4/>
 14. Ministerstvo vnitra ČR. *Azyl, migrace a integrace. Terminologický slovník*. [online]. [cit. 2017-01-01]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/terminologicky-slovník.aspx>

15. O migraci. *Inkluzivní škola*. [online]. [cit. 2017-01-01]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/o-migraci>
16. RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. [online]. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/zaci-s-omj-v-ceskych-skolach>
17. TITĚROVÁ, Kristýna. *Podpora vzdělávání ŽOMJ - změna legislativy 2016*. [online]. Praha: META, o.p.s., 2016. [cit. 14.3.2017]. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/podpora_vzdelavani_zo_mj_-_zmena_legislativy_2016_1.pdf
18. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [cit. 28.2.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Ukázka dotazníku pro rodiče

Příloha č. 2: Návodné otázky k rozhovoru s učitelkami

Příloha č. 1

Vážení rodiče,

jmenuji se Zuzana Kotlanová, jsem učitelkou v MŠ Zruč-Senec u Plzně a zároveň studentkou oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Touto cestou bych Vás ráda požádala o anonymní vyplnění dotazníku k mé závěrečné bakalářské práci, která se zabývá problematikou adaptace dětí cizinců na mateřskou školu. Vyplněný dotazník bude použit výhradně jako potřebný materiál pro vypracování praktické části.

Děkuji za spolupráci.

Kotlanová Zuzana

1. Z jaké země pocházíte?

.....

2. Jak dlouho žije Vaše rodina v ČR?

.....

3. Kolik je ve Vaší rodině dětí?

.....

4. Jaký jazyk / jaké jazyky používá Vaše rodina v soukromí?

.....

5. **Máte zkušenost s docházkou Vašeho dítěte do mateřské školy i v jiné zemi?**

Případně uveďte, v jaké.

.....

6. **Jakým jazykem / jakými jazyky komunikuje Vaše dítě v mateřské škole?**

.....

7. **Kolik let bylo Vašemu dítěti při vstupu do mateřské školy?**

- a) méně než 3 roky
- b) 3 roky
- c) 4 roky
- d) 5 let

7. **V době nástupu do MŠ mělo dítě sourozence?**

- a) ne, nemělo sourozence
- b) ano, mladšího sourozence, který ještě nenavštěvoval MŠ
- c) ano, staršího sourozence, který již mateřskou školu navštěvoval

8. **Měli jste z pozice rodiče dostatek informací o mateřské škole, o jejím chodu a režimu?**

- a) Ano, měl jsem dostatek infomací
- b) Ne, neměl jsem dostatek informací. Uveďte, prosím, jaké informace Vám chyběly, co byste uvítal.

9. Učíte se český jazyk

- a) Ne. Prosím, zdůvodněte.....
- b) Ano

10. Jak si zpočátku dítě zvykalo na pobyt v MŠ?

.....

11. Jaké emoce a projevy jste u dítěte zaznamenal během procesu adaptace?

.....

12. Překvapilo Vás něco ohledně docházky dítěte do MŠ?

.....

13. Bylo něco, co dítěti nebo Vám ztěžovalo situaci adaptace na prostředí MŠ?

.....

14. Co by Vám a Vašemu dítěti pomohlo pro úspěšnou adaptaci na prostředí MŠ?

.....

Příloha č. 2

Kolik let máte praxi?

Jakou máte kvalifikaci?

Kolik dětí s OMJ jste během své praxe měla ve třídě?

Jaké byly národnosti?

Ke konkrétnímu případu dítěte:

1. Dítě ve vaší třídě je pohlaví
2. Dítě navštěvuje MŠ kolik let?
3. Kolik je dítěti let?
4. Jste v kontaktu s rodiči? Spolupracují, komunikují s Vámi, dochází do školky?
5. Jakým způsobem komunikujete s rodiči?
6. Dáváte rodičům nějaká doporučení pro usnadnění adaptace? Případně jaká?
7. Jakým jazykem dítě mluví v MŠ?
8. Zapojuje se do řízených činností? V případě, že ne, zdůvodněte.
9. Popiště, za jakých okolností probíhá volná hra? (př. hraje si v kolektivu/osamoceně; hračky střídá, poznává rád nové/má jen několik oblíbených; komunikuje/je tichý)
10. V průběhu dne je spíše tichý, samotářský / veselý, přátelský. Případně doplňte další projevy emocí, chování.
11. Ostatní děti k dítěti s OMJ přistupují s odstupem / bez rozdílu, jako k ostatním
12. Jak probíhal a jak dlouho trval proces adaptace?
13. Projevovaly se u dítěte během adaptace nějaké potíže, příp. jaké?
14. Jaké faktory ovlivnily proces adaptace? (př. věk dítěte, zkušenosti staršího sourozence s MŠ)
15. Máte pocit, že jste byla dostatečně připravena na přítomnost dítěte s OMJ ve třídě?

(v rámci vzdělání, dalších kurzů apod) V případě, že ne, co byste uvítala?

16. Je něco, co by Vám pomohlo při práci s dítětem s OMJ a jeho rodiči?

17. Chcete uvést ještě něco, co považujete za důležité a není to zde zmíněno?