

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**Podpora a vzdělávání dětí s odlišným mateřským
jazykem v prostředí MŠ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Bc. Tereza Růžková

Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy

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

PLZEŇ, 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem „Podpora a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí MŠ“ vypracovala samostatně pod odborným vedením PhDr. Markéty Zachové, Ph.D. s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce.

V Plzni dne 21. 6. 2021

.....

Tereza Růžková

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Markétě Zachové, Ph.D. za poskytnutí cenných rad, odborné vedení a vstřícný přístup při vypracování této bakalářské práce. Moje poděkování patří také všem osloveným pedagogům mateřských škol, zároveň také všem rodičům, kteří mi poskytli rozhovory a informace nezbytné pro vypracování výzkumné části této práce.

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VYMEZENÍ POJMU DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM.....	9
1.1 Dítě s odlišným mateřským jazykem.....	9
1.2 Specifika dětí s OMJ.....	9
1.3 Sociokulturní handicap	10
1.4 Adaptace a kulturní šok	11
1.5 Vícejazyčná výchova – možná rizika vývoje bilingvních rodin.....	12
2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S OMJ Z HLEDISKA LEGISLATIVY	15
2.1 Počet dětí cizinců na českých školách	15
2.2 Zákon č. 284/2020 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání	17
2.3 Podpůrná opatření.....	19
2.4 Vzdělávání dětí s OMJ v RVP PV.....	20
2.5 Školní vzdělávací program	21
3 MOŽNOSTI MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY V MŠ	21
3.1 Multikulturní výchova v MŠ jako podpora pro děti s OMJ	21
3.2 Multikulturní výchova v RVP PV	23
4 METODA STRUKTUROVANÉHO UČENÍ A KIKUS	23
4.1 Metoda strukturovaného učení	23
4.2 KIKUS	24
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	27
5 METODOLOGIE	27
5.1 Cíl výzkumu	27
5.2 Výzkumné otázky	27
5.3 Druh výzkumu a metody výzkumného šetření	27

5.4	Charakteristika výzkumného prostředí a respondentů.....	29
6	Vyhodnocení a interpretace dat – rozhovory	33
6.1	Celkové shrnutí rozhovorů	40
7	Vyhodnocení a interpretace dat – kazuistika	43
7.1	Kazuistika č. 1	43
7.2	Kazuistika č. 2	45
7.3	Kazuistika č. 3	47
	ZÁVĚR.....	49
	RESUMÉ.....	52
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	54
	SEZNAM GRAFŮ	56
	PŘÍLOHY	57

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

EU – Evropská unie

GDPR – General Data Protection Regulation

IVP – individuální vzdělávací plán

OMJ – odlišný mateřský jazyk

MŠ – mateřská škola

NPI ČR – Národní pedagogický institut České republiky

PLPP – plán pedagogické podpory

PO – podpůrná opatření

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

TVP – třídní vzdělávací program

ÚVOD

Téma „Podpora a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí MŠ“ jsem si pro svou bakalářskou práci zvolila hned z několika důvodů.

Prvním a tím nejzásadnějším důvodem byla vlastní praxe s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Tato zkušenost byla pro mě jako začínající učitelku nová a velmi zajímavá. Tři roky jsem pracovala v soukromé mateřské škole, kde byla přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem běžným jevem. Během mé praxe jsem se setkala s pozitivními i negativními zkušenostmi při práci s těmito dětmi a jejich rodiči.

V současné době dochází ke zvyšování počtu dětí v mateřských školách pocházejících z odlišného sociokulturního prostředí, které hovoří odlišným mateřským jazykem. Většina těchto dětí nemluví a ani nerozumí česky. Při nástupu do mateřské školy jsou častokrát poprvé odloučeny od svých rodičů, ocitají se v cizím prostředí, kde nikomu a ničemu nerozumí. Úkolem pedagogických pracovníků je dětem s odlišným mateřským jazykem, ale i jejich rodičům tuto situaci, co nejvíce ulehčit. Pedagog má tak velkou zodpovědnost za to, jak proběhne adaptace dítěte, jak se bude celkově rozvíjet jeho osobnost a jak bude připraven na přechod do základní školy. Stále se najdou ale pedagogové, kteří nemají v této oblasti potřebné znalosti a zkušenosti, proto je potřeba se neustále zabývat podporou a vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Z tohoto důvodu jsem si také zvolila toto téma, kterému jsem se chtěla více věnovat a hlouběji ho prozkoumat.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. V části teoretické na základě odborné literatury definuji pojem dítě s odlišným mateřským jazykem, včetně jeho specifik. Dále vysvětlím pojem sociokulturní handicap a kulturní šok, uvedu také možná rizika týkající se dětí vyrůstajících v bilingvních rodinách. V následující kapitole se zaměřím na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem z hlediska legislativy, jaké mají postavení a možnosti podpory ve vzdělávání. V další kapitole se budu věnovat možnostem multikulturní výchovy jako podpory při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. V poslední kapitole teoretické části představím dvě metody vhodné při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, konkrétně metodu strukturovaného učení a metodu KIKUS.

Hlavním cílem práce je vyhodnocení podpory a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřských škol. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru s vybranými pedagogy zjistit, jaké jsou názory, postoje event. problémy pedagogů v oblasti podpory a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Na základě výsledků

stanovit případná doporučení do praxe, popřípadě změny v oblasti podpory a profesní přípravy budoucích učitelů. Dílčím cílem práce je vyhodnocení jazykových dovedností a sociálních kompetencí vybraných jedinců s odlišným mateřským jazykem v prostředí konkrétní mateřské školy v Praze.

Vzhledem k cíli a záměrům bakalářské práce byl zvolen kvalitativní typ výzkumu. V rámci vybraného tématu se nejedná o kvantifikaci dat, ale o snahu prezentovat a vyhodnotit příklady dobré praxe, osobní zkušenosti respondentek s dětmi s odlišným mateřským jazykem a na základě toho stanovit případná doporučení do praxe či změny v oblasti podpory a profesní přípravy budoucích učitelů. Jako hlavní výzkumná metoda byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s deseti vybranými pedagogy, kteří mají osobní zkušenost s dětmi s odlišným mateřským jazykem ve své třídě. Jako další výzkumný nástroj byla zvolena kazuistika (případová studie) třech vybraných dětí s odlišným mateřským jazykem navštěvující mateřskou školu v Praze, ve které pracují.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

1.1 Dítě s odlišným mateřským jazykem

Dítě s odlišným mateřským jazykem (dále jen dítě s OMJ) je v současné literatuře a legislativě, např. § 20 Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), nejčastěji označováno jako dítě cizinec. Jedná se o nově přicházející děti ze zahraničí, většinou bez znalosti místního jazyka. Mohou sem patřit také děti ze smíšených rodin či děti imigrantů, kteří získali české státní občanství, přičemž český jazyk není jejich mateřským jazykem. Mohou to být také děti, které například pobývaly dlouhodobě v zahraničí, popřípadě jejichž rodiče mluví odlišným jazykem než českým. Budeme-li nahlížet na situaci z pedagogického hlediska, je pro nás mnohem zásadnější fakt, že dané dítě nemluví a nerozumí česky a že má odlišný mateřský jazyk než ostatní děti. Proto je tedy vhodnější pracovat s označením děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ), neboť je to právě odlišnost mateřského jazyka, která znesnadňuje jejich začleňování.¹

1.2 Specifika dětí s OMJ

Základním specifikem dětí s OMJ je skutečnost, že vyučovací jazyk je pro ně cizím, respektive druhým jazykem. Tak jak se všichni od narození učíme mateřský jazyk, musí se děti s OMJ naučit správně používat i svůj druhý (odlišný) jazyk. Při vzdělávání dětí dochází k situaci, kdy se učí nový jazyk a zároveň se prostřednictvím daného jazyka vzdělávají. Nedostatečná znalost vyučovacího jazyka může bránit dětem v navazování nových sociálních vztahů a porozumění učiva. Jazyková bariéra může být při vzdělávání zásadní překážkou, která může zásadně limitovat studijní úspěchy žáků. V komunikaci s dítětem s OMJ a s jeho rodiči se mohou projevit i některé zvyklosti, které jsou odlišné a v naší společnosti nejsou dodržované. Například v některých kulturách se považuje za neslušné hovořit o sobě v první osobě, souvisí to s nevhodností zdůrazňovat individualitu. Sociokulturní rozdíly nacházíme i v neverbální komunikaci, která je důležitá pro vzájemné dorozumění. Každá společnost dává

¹ LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. s. 10. ISBN 978-80-88171-18-8.

konkrétním neverbálním projevům určitý smysl a takto je také interpretuje, proto může mít takový projev jiný význam pro příslušníky majoritní společnosti než pro cizince, který jej chápe tak, jak je v jeho kultuře zvykem. Může se jednat o držení těla, užívání určitých gest, vzdálenost mezi komunikačními partnery apod. Známým příkladem je opačné neverbální vyjádření souhlasu a nesouhlasu u Řeků a Bulharů.²

Další odlišnost můžeme nacházet v hodnotách a normách chování, jež jsou sociokulturně podmíněné a mohou se výrazně lišit od hodnot a norem majoritní společnosti. Dítě s OMJ, které přichází do české školy, se chová tak, jak se naučilo doma, respektive v zemi svého původu. Zde může nastat rozpor mezi hodnotami a normami, které zná a které jsou pro dítě nové.³ Rozdílnost kulturních a náboženských pravidel může být pro děti s OMJ obtíž, proto je důležité při plánování učiva zohledňovat právě kulturní zázemí těchto dětí. Pokud například děti pocházejí z komunity, jež má odlišné chápání a očekávání od vzdělávání, mohou mít jejich rodiče odlišný přístup k instituci školy. Zmínit můžeme například typické upřednostňování vzdělávání synů na úkor dcer v patriarchální společnosti. Děti z odlišného kulturního prostředí mají osvojené určité vzorce chování, normy a zvyky, které jsou specifické pro jejich domácí kulturu a které se mohou odlišovat od českých kulturních standardů. Co kultura, to odlišná mentalita, chování, zvyky a tradice.⁴ Podle Průchy se rozdíly v kulturách také promítají v přístupu rodičů ke škole a v komunikaci s pedagogy.⁵ *Děti s OMJ nejsou homogenní skupina, jejich potřeby jsou odlišné v každém věku i stupni jazykového rozvoje, a proto je důležité pracovat v úzké spolupráci s rodiči, vyměňovat si informace o všech stránkách rozvoje dítěte.*⁶

1.3 Sociokulturní handicap

Člověk, který se v něčem odlišuje, bývá okolím obtížněji akceptován, jelikož odlišnost vyvolává nejistotu a v souvislosti s ní i nepříjemné pocity. Hranice, kde se odlišnost mění v handicap, je dána aktuální společenskou normou. Jak již samotné slovo „handicap“

² VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. s. 290-291. ISBN 80-246-1074-4.

³ TAMTĚŽ, s. 291.

⁴ MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. s. 206. ISBN 978-80-7367-627-8.

⁵ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. s. 183. ISBN 978-80-247-3069-1.

⁶ LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. s. 10. ISBN 978-80-88171-18-8.

napovídá, jedná se o jakousi odchylku od normy, která přináší znevýhodnění. Sociokulturní handicap definuje Vágnerová ve své publikaci následovně: „*Sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální a kulturní příslušnosti, s níž souvisí získání zkušeností jiného druhu, než mají příslušníci většinové společnosti. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace.*“⁷ Příslušníci minoritní skupiny jsou znevýhodněni pouze v určitém sociálním kontextu a v různé míře se odlišují od majoritní společnosti, například odlišným jazykem, identitou či stylem života. Lidé z minoritní společnosti se musí většinové společnosti alespoň částečně přizpůsobit, aby v ní mohli bez větších problémů existovat. Učitel musí být proto dítěti s OMJ, co nejvíce nápomocný s integrací do školy, jelikož adaptace do nového prostředí může být pro dítě velmi náročná a stresová situace.

1.4 Adaptace a kulturní šok

Výraz „adaptace“ je v Pedagogickém slovníku od Průchy vymezen jako situace, kdy se člověk obecně něčemu přizpůsobuje.⁸ Adaptace na prostředí mateřské školy je náročná pro všechny děti. Doposud byly zvyklé především na bezpečí domova, ale najednou se ocitají v neznámém prostředí mezi vrstevníky a setkávají se s novou autoritou v podobě učitele. Pro děti je to zkušenost plná nových vjemů a pravidel, které musí vstřebat tak, aby jim přechod do předškolního zařízení nepůsobil stres a nevyvolal v nich negativní vztah k tomuto prostředí. Děti musí zvládnout odloučení od rodičů, přizpůsobit se dennímu režimu mateřské školy a musí fungovat samy za sebe. O to náročnější je vstup do mateřské školy pro děti s OMJ, které se musí navíc vyrovnávat s jazykovou bariérou. Ocitají se v prostředí, kde nikomu nerozumí a ostatní nerozumí zase jim. Jsou děti, které se bez větších komplikací zapojí do kolektivu, aniž by potřebovaly znalost komunikačního jazyka. Používají k dorozumění pantomimu nebo ukazují, co potřebují. Na druhé straně jsou děti, které při nástupu do mateřské školy, zažijí tzv. *kulturní šok*. Jedná se o reakci na ztrátu jistot, která činí pobyt v novém prostředí psychicky náročnějším. Na změnu kulturního prostředí reaguje každý jedinec odlišně. Dítě vystavené takovému stresu se uzavírá do sebe, odmítá komunikovat, vytváří si vlastní svět, do něhož nikoho nepouští. V nejtěžších případech adaptace se dítě začne chovat agresivně vůči svému okolí. Neobvyklou reakcí nejsou ani útky do spánku, psychosomatické problémy, regrese ve

⁷ VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. s. 287. ISBN 80-246-1074-4.

⁸ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. s. 11. ISBN 978-80-262-0403-9.

vývoji či různé nemoci. Nejdůležitější je, aby dítě v adaptaci netrpělo, vidělo zájem ze strany učitele i rodiny. Je tedy velmi důležité nepodcenit toto období především u dětí s OMJ a dobře naplánovat jejich postupnou adaptaci do předškolního zařízení.⁹

1.5 Vícejazyčná výchova – možná rizika vývoje bilingvních rodin

Do kategorie děti cizinců lze zařadit i děti z bilingvního prostředí. Termín bilingvismus nemá doposud jednotnou definici, existuje jich hned několik. Význam definic se liší jak podle pozic zaujatých jednotlivými autory publikací, podle sociálních či kulturních podmínek, za kterých byl jev zkoumán, tak podle rozvíjení vědních oborů. Jedna ze základních a veřejnosti dobře dostupných charakteristik, jež je zaznamenána v Pedagogickém slovníku od Průchy, 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. Z pedagogického hlediska je bilingvismus důležitý zvláště v těch teritoriích, kde se souběžně používají dva jazyky, a kde se proto také vyučují ve školách (např. německo-francouzský bilingvismus ve Švýcarsku).*“¹⁰

Výše zmíněná definice zahrnuje děti i dospělé osoby, proto je nutné přiblížit i pojem dětský bilingvismus, který Průcha ve své publikaci vymezil jako určitou jazykovou vybavenost dítěte, které si osvojilo dva jazyky před zahájením školní docházky, a to přibližně na takové úrovni, na jaké si monolingvní dítě (*hovořící pouze jedním jazykem*) osvojí jeden jazyk. V předškolním či školním věku si rodiče často kladou otázku, zda bilingvismus dětem prospívá, nebo je brzdí. Proto je nutné odlišit dva druhy dětského bilingvismu:

- ***bilingvismus spontánní*** – dítě vyrůstá v prostředí, v němž jsou používány souběžně dva jazyky, takže si je přirozeným způsobem osvojuje, obdobně jako si jiné děti osvojují pouze jeden jazyk

⁹ LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. s. 33. ISBN 978-80-88171-18-8.

¹⁰ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. s. 28-29. ISBN 978-80-262-0403-9.

- ***bilingvismus záměrně získaný*** – dítě se učí druhý jazyk v rámci nějakého řízeného edukačního procesu, nejčastěji v rámci školního či předškolního vzdělávání¹¹

Dále Průcha ve své publikaci zmiňuje jiné typologie bilingvismu, které lze adaptovat na osobnost dítěte. Konkrétně se jedná o simultánní bilingvismus, jenž je definován stejně jako spontánní bilingvismus, kdy dítě žije ve dvojjazyčném rodinném prostředí. Sukcesivní bilingvismus, kdy si dítě v raném dětství osvojí nejprve jeden jazyk a ve věku 3-6 let se setká s druhým jazykem, který si také spontánně osvojí (např. v mateřské či základní škole). Sem bychom mohli zařadit právě děti imigrantů, přicházející do České republiky. Rodiče na děti mluví svým jazykem, ale později přicházejí při hře nebo v mateřské škole do kontaktu s českými dětmi, a tím se učí českému jazyku. Jako poslední zmiňuje podřízený bilingvismus, jenž vzniká u dětí po zahájení povinné školní docházky, kdy se dítě začíná učit záměrně druhý jazyk, ve kterém probíhá edukace.¹²

Často diskutovaná, avšak výzkumem málo podložená otázka je ta, zda bilingvismus zvláště v předškolním věku, má na děti pozitivní, či negativní důsledky. V zahraniční literatuře jsou k dispozici určité poznatky o pozitivních efektech bilingvismu týkající se dětí vyrůstajících v bilingvních rodinách, což znamená, že si osvojují jazyk spontánně. Touto problematikou se zabývá například kanadská psycholožka Ellen Bialystock.

Zřídka jsou prezentovány poznatky o pozitivním vlivu bilingvismu jako výsledku záměrného edukačního působení. Průcha ve své publikaci zmiňuje například výsledky projektu *Language and Literacy in Bilingual Children* (Oller, Pearson, Cobo Lewis), jenž byl realizován v Miami. Projekt byl zaměřen na efekt vyučování angličtiny u dětí hispánského etnika. Jedná se o jazykovou situaci, kdy první jazyk je vlivem školního vyučování potlačován do té míry, že děti ze španělsky mluvících rodin používají angličtinu jako jazyk komunikační. Výsledkem projektu se stal poznatek, že pokud jsou děti od mateřské školy vzdělávány souběžně v obou jazycích, vytváří se pozitivní efekt. Mateřský jazyk není zapomínán a osvojování druhého jazyka není brzděno. Z empirických výzkumů vyplývá, že spontánní dětský bilingvismus poskytuje dětem různá pozitiva – jazykové, komunikační a kulturní obohacení. Ačkoliv nejnovější výzkumy neprokazují negativní vliv bilingvismu na myšlení dítěte, je bilingvní dítě určitým rizikům vystaveno. Na možná rizika vývoje

¹¹ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. s. 163-164. ISBN 978-80-247-3181-0.

¹² Tamtéž, s. 163.

bilingvních dětí upozorňuje psycholožka Šulová, jež zmiňuje například nepromyšlený postup rodičů, kteří mohou mít přehnané nároky na děti ohledně osvojení jazyků.¹³

Negativní vliv dvojjazyčnosti je označován jako subtraktivní („odčítací“) a projevuje se třemi hlavními způsoby. Prvním z projevů je tzv. semilingvismus, kdy dítě nemluví přijatelně ani jedním jazykem a dochází k nesrozumitelnému míchání. Druhým projevem je újma kulturního charakteru, v širším slova smyslu hovoříme o potížích s identifikací dítěte. Jako příklad lze jmenovat různé dysfunkce chování, dyslexii nebo vady řeči jako je koktavost. Posledním projevem jsou problémy na úrovni kognitivní, které se mohou projevovat opožděním v učení či horšími školními výsledky.¹⁴ Harding-Esch a Riley upozorňují, že se mohou také vyskytnout případy, kdy bilingvní dítě odmítá mluvit určitým jazykem a vytvoří si k němu averzi. Výše zmínění autoři doporučují v těchto případech na dítě nenaléhat, nechat tomu volný průběh a přijmout u dítěte pouze pasivní užívání jednoho z jazyků.¹⁵ Zda u bilingvních dětí převládají pozitiva, či negativa dvojjazyčnosti záleží vždy na konkrétní situaci, ve které se dané dítě nachází. Mluvíme zde o sociokulturním statusu rodiny, jejímu přístupu k výchově a celkové péči o dítě.¹⁶

¹³ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. s. 173-174. ISBN 978-80-247-3181-0.

¹⁴ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. s. 155. ISBN 80-246-0877-4.

¹⁵ PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. s. 174. ISBN 978-80-247-3181-0.

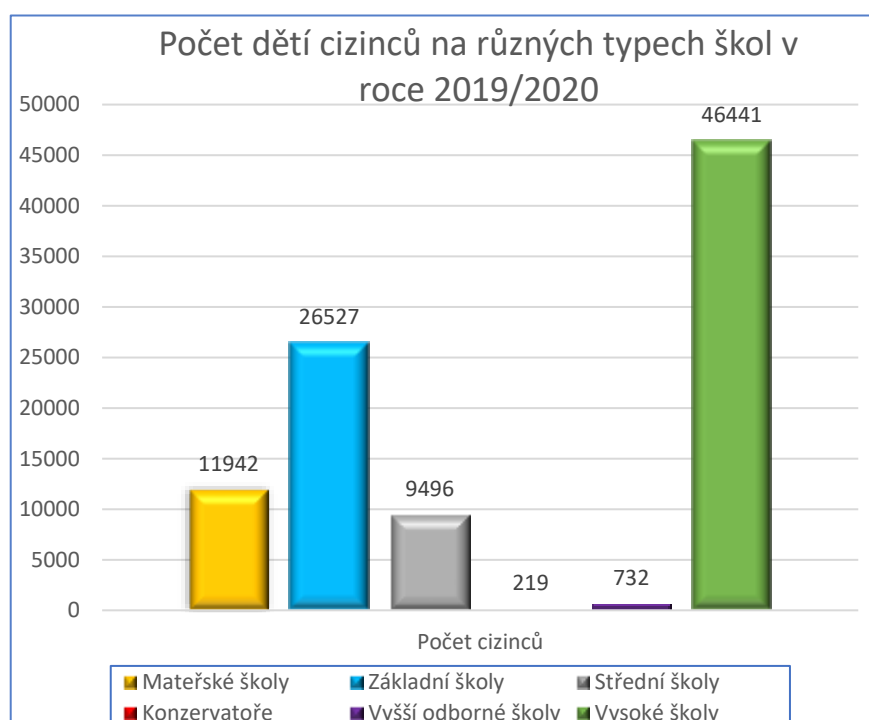
¹⁶ JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvismu (II.). *Cizí jazyky*. 1990, 2005/2006, č.1. s. 11.

2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S OMJ Z HLEDISKA LEGISLATIVY

2.1 Počet dětí cizinců na českých školách

Přítomnost dětí s OMJ se postupně stává běžnou i v České republice. Ve školním roce 2019/2020 se vzdělávalo na všech typech škol 95 357 cizinců, z toho bylo evidováno 11 942 dětí s cizí státní příslušností navštěvující mateřské školy, tedy 3,3 % všech dětí mateřských škol. Za posledních 10 let se tento počet dětí v MŠ téměř zdvojnásobil – ve školním roce 2013/2014 jich docházelo do MŠ celkem 6307. Nejpočetnější skupiny těchto dětí pocházely z Ukrajiny (28 %), Vietnamu (20 %), Slovenska (19 %), Ruska (9 %) a dále z Mongolska, Rumunska, Bulharska, Moldavska. Největší počet cizinců tradičně zaznamenávají pražské školy (38,5 %). S velkým rozdílem počtu dětí následuje pak kraj Středočeský, Jihomoravský a kraj Plzeňský.¹⁷

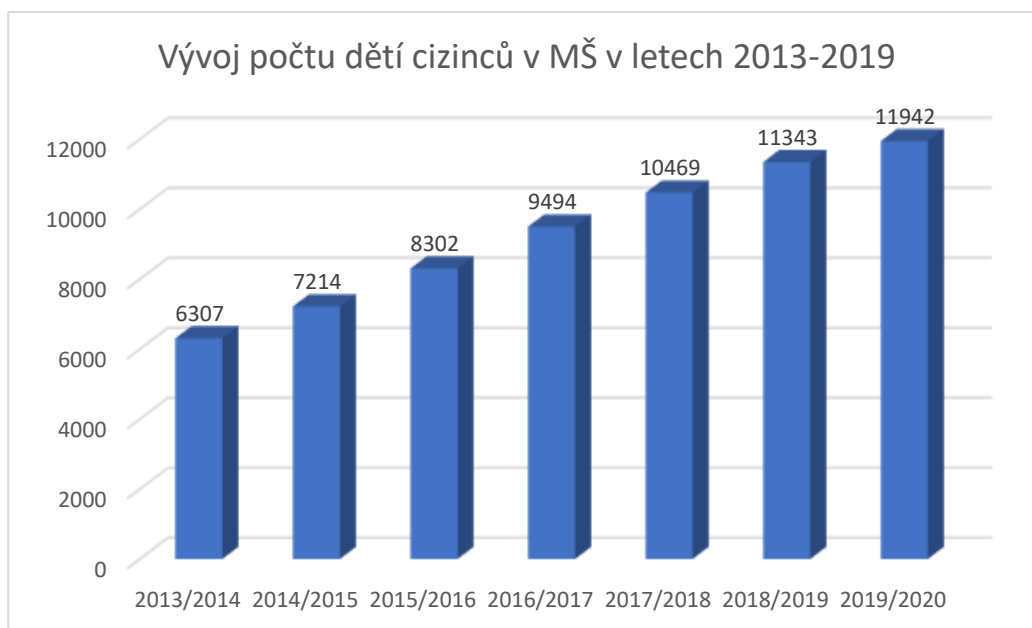
Graf č. 1: Počet dětí cizinců na různých typech škol ve školním roce 2019/2020



Zdroj vlastní (data Statistické ročenky – výkonové ukazatele MŠMT, 2020)

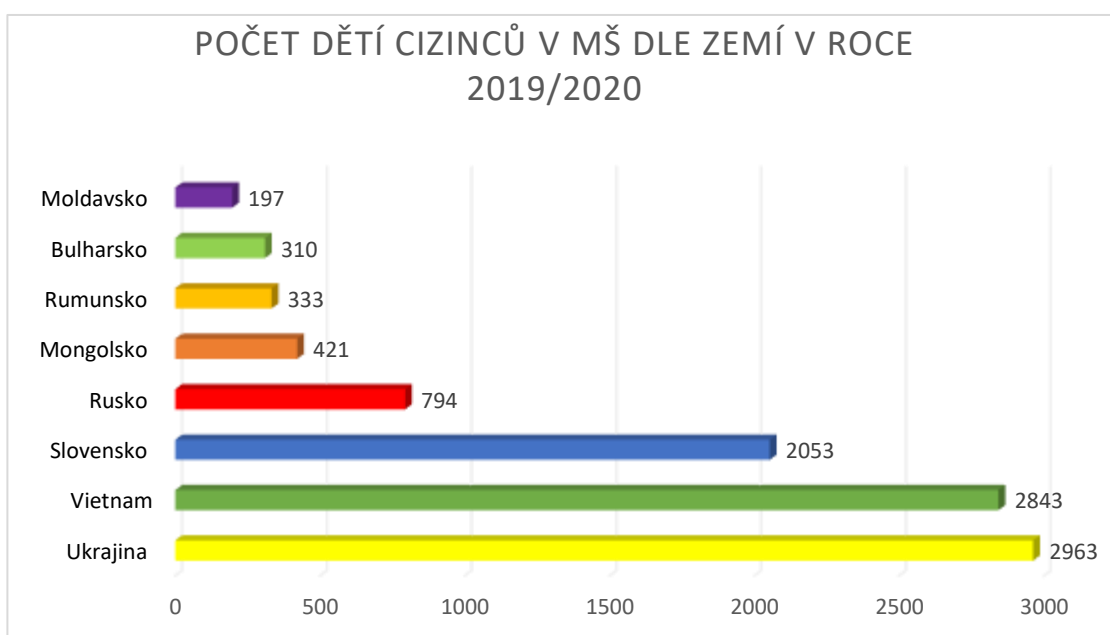
¹⁷ Počty cizinců na školách. *Inkluzivní škola.cz* [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

Graf č. 2: Vývoj počtu dětí cizinců v MŠ v letech 2013-2019



Zdroj vlastní (data Statistické ročenky – výkonové ukazatele MŠMT, 2019)

Graf č. 3: Počet dětí cizinců v MŠ dle zemí ve školním roce 2019/2020



Zdroj vlastní (data Statistické ročenky – výkonové ukazatele MŠMT, 2020)

Výše uvedené grafy zahrnují pouze počty dětí se statutem „cizinec“ (dítě bez českého státního občanství) v MŠ, nejsou zde zahrnuty děti, které mají české státní občanství, přesto ale nemají dostatečnou znalost vyučovacího jazyka. Aktuální oficiální počty takových dětí na českých školách ovšem zatím nemá nikdo k dispozici. Dle společnosti Meta, o.p.s. lze vycházet z odhadů šetření České školní inspekce, které se uskutečnilo v roce 2015 a bylo zaměřeno na téma vzdělávání dětí s OMJ.¹⁸ Ve výsledné zprávě inspekčního elektronického zjišťování v předškolním vzdělávání bylo evidováno, že ve školním roce 2014/2015 se vzdělávalo v MŠ 10 422 dětí s OMJ. Z toho 6866 dětí mělo cizí státní příslušnost a pro 3556 dětí byla čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským.¹⁹

2.2 Zákon č. 284/2020 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Vzdělávání dětí s OMJ se primárně věnuje novelizovaný školský zákon č. 284/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, přičemž účinnosti nabyl tento zákon dne 1. 10. 2020. Problematiky vzdělávání cizinců v mateřských školách se týkají některé paragrafy školského zákona:²⁰

§ 2 Zásady a cíle vzdělávání: Vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.

§ 13 Vyučovací jazyk: Vyučovacím jazykem je jazyk český.

§ 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami: Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními

¹⁸ Počty cizinců na školách. *Inkluzivní škola.cz* [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

¹⁹ Český statistický úřad. *Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym>

²⁰ Česká republika. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: 561/2004. [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-11-7-2020>

potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. V případě osoby, jejímž mateřským nebo základním dorozumívacím jazykem je jiný jazyk než český, lze identifikovat speciální vzdělávací potřeby mimo jiné i s přihlédnutím k jejímu kulturnímu prostředí a jiným životním podmínkám. Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., mají děti s neznalostí či nedostatečnou znalostí českého jazyka nárok na podpůrná opatření prvního až třetího stupně, směřující k eliminaci dopadů jazykové bariéry do vzdělání. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je dále vymezeno i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV).

§ 20 Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí: Děti, jejichž rodiče jsou občany členských států EU, mají právo na předškolní vzdělávání za stejných podmínek jako děti české. Děti občanů ze třetích zemí (tj. nejsou členy EU) mají na předškolní vzdělávání právo také, avšak rodiče těchto dětí musí nejdéle v den nástupu dítěte do MŠ prokázat legálnost pobytu na území ČR.

Ve školském zákoně, konkrétně se jedná o paragrafy č. 3, 4 a 5, nalezneme také soustavu vzdělávacích programů, dle kterých vzdělávání probíhá.²¹ Tyto programy jsou souhrnně nazývány Kurikulární dokumenty, které jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Do státní úrovně řadíme Národní program vzdělávání (tzv. Bílá kniha) a Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje požadavky na vzdělávání obecně pro všechny etapy vzdělávání, zatímco RVP vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání zvlášť. Školní úroveň představují Školní vzdělávací programy, které si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP.²²

²¹ Česká republika. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: 561/2004. [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-11-7-2020>

²² *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2018. s. 4. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

2.3 Podpůrná opatření

Klíčovým zákonem, který se zabývá podpůrnými opatřeními pro děti s OMJ, je novelizovaný školský zákon č. 284/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, spolu s vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podpůrných opatření je celkem 5 stupňů, přičemž podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ), od druhého stupně výš musí mít škola doporučení ŠPZ a souhlas rodičů. Na děti s OMJ se vztahují převážně první tři stupně podpůrných opatření.²³

První stupeň podpůrných opatření (dále jen PO) je určen dětem s pokročilou znalostí češtiny, které potřebují podporu v hlubším jazykovém rozvoji. Tato PO slouží ke kompenzaci mírných obtíží při naplňování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech. K jejich zlepšení stačí pouze mírné úpravy režimu MŠ, metod a přístupů k dítěti. Tato opatření zajišťuje pedagogický pracovník. Další možností je vypracování plánu pedagogické podpory (PLPP), který obvykle vytváří třídní učitel ve spolupráci se všemi učiteli, kteří s daným dítětem pracují. S PLPP jsou seznámeni všichni učitelé a rodiče daného dítěte.

Druhý stupeň PO je poskytován dětem s nedostatečnou znalostí českého jazyka, což vyžaduje úpravy v organizaci, výběr vhodných metod, zvolení specifických postupů či forem podpory. Dále je důležitý individuální přístup ke vzdělávacím potřebám dítěte, které jsou zaznamenány v individuálním vzdělávacím plánu vypracovaným MŠ na základě doporučení ŠPZ. Děti s OMJ mají nárok například na speciální pomůcky, úpravu obsahu vzdělávání a 4x15 minut týdně výuky českého jazyka.

Třetí stupeň PO je určen dětem s neznalostí vyučovacího jazyka, které potřebují viditelné úpravy v metodách práce, organizaci, průběhu vzdělávání či úpravě ŠVP. Využití tohoto opatření je vždy na základě doporučení ŠPZ a na základě diagnostiky vzdělávacích potřeb daného dítěte. Děti s OMJ mají nárok na IVP, speciální učebnice, pomůcky na rozvoj češtiny jako druhého jazyka a 4x15 minut týdně výuky českého jazyka. Vzdělávání dítěte již vyžaduje podporu asistenta pedagoga, na kterého má dítě nárok, stejně tak jako na podporu

²³ LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. s. 33. ISBN 978-80-88171-18-8

dalším pedagogickým pracovníkem (např. specialista na výuku českého jazyka, speciální pedagog).

Podpůrná opatření čtvrtého a pátého stupně jsou využívána dětmi s OMJ v případě, že mají další, například zdravotní znevýhodnění.²⁴

2.4 Vzdělávání dětí s OMJ v RVP PV

„*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení.*“²⁵ RVP PV vymezuje konkrétní cíle, formu, délku i povinný obsah vzdělávání, který je rozdělen do pěti oblastí (dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět). Každá oblast zahrnuje vzájemně propojené kategorie: dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a možná rizika, která mohou ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů. Dále stanovuje organizační uspořádání, podmínky k průběhu a ukončení vzdělávání, doporučení pro proces autoevaluace školy a hodnocení dětí. Jsou zde zahrnuty také zásady pro tvorbu třídního vzdělávacího programu (TVP), který vychází ze Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), ale vybírá a upravuje témata ze ŠVP ve vztahu ke konkrétní třídě a potřebám dětí. Není dopředu uceleně zpracovaný, jedná se o otevřený pracovní plán učitelek z dané třídy. Jsou zde obsaženy zásady pro zpracování ŠVP, který by měl mít zcela jasnou strukturu a odpovídá za něj ředitelka MŠ. RVP PV respektuje individuální potřeby a možnosti dítěte, z toho důvodu je základním východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Avšak tento dokument se věnuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami pouze velmi okrajově. Záleží tedy na každé škole, jakým způsobem bude k dětem s OMJ přistupovat ve svém ŠVP. Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou společné pro vzdělávání všech dětí. Vždy je ale potřebné upravit vzdělávací podmínky tak, aby maximálně vyhovovaly potřebám a možnostem dětí. Snahou každého pedagoga by mělo být vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte a

²⁴ LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. s. 14. ISBN 978-80-88171-18-8

²⁵ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2018. s. 5. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti. Během vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami pedagog zahrnuje do svých vzdělávacích strategií podpůrná opatření (viz. podkapitola 2.3). Předpokladem pro úspěšné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je nejen volba vhodných vzdělávacích metod a prostředků, ale i profesionální postoj pedagogů a ostatních pracovníků, kteří se podílejí na péči a vzdělávání dětí.²⁶

2.5 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program pro vzdělávání (dále jen ŠVP) musí být v souladu s RVP PV a dalšími obecně platnými právními předpisy. Jedná se o dokument, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole, je v něm soustředěno vše podstatné, čím se daná škola odlišuje od ostatních mateřských škol. Měl by být stručný, přehledný a veřejnosti dostupný. Odpovědnost za zpracování ŠVP má ředitel školy, ovšem na tvorbě by se měli spolupodílet i ostatní pedagogičtí pracovníci, kteří na jeho základě vytváří třídní vzdělávací program. Tvorba tohoto dokumentu je plně v kompetenci pedagogických pracovníků, ať už jde o výchovně vzdělávací obsah, o vnitřní organizační stránku realizace programu či volbu metod a prostředků výchovy a vzdělávání. Podle ŠVP se realizuje vzdělávání všech dětí mateřské školy, měl by obsahovat i podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími podmínkami. ŠVP se stává podkladem pro zpracování plánu pedagogické podpory (PLPP) pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně a pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu (IVP) pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně. PLPP zpracovává škola samostatně, avšak IVP na základě doporučení školského poradenského zařízení.²⁷

3 MOŽNOSTI MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY V MŠ

3.1 Multikulturní výchova v MŠ jako podpora pro děti s OMJ

Mateřská škola by měla utvářet přátelské a otevřené prostředí, v němž je každé dítě vítáno, přijímáno a respektováno takové, jaké je, bez ohledu na to, odkud pochází. K jednodušší adaptaci dětí cizinců v MŠ může výrazně pomoci podpora a přístup ze strany

²⁶ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2018. s. 35. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

²⁷ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2018. s. 40. [cit. 2021-01-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

pedagoga. Úkolem pedagoga je budovat ve třídě vstřícnou atmosféru, která přispívá ke vzniku pozitivních vztahů mezi dětmi. Dále učit děti vzájemné toleranci, tak aby byla odlišnost vnímaná jako přirozená a obohacující součást života. K tomu všemu může výrazně pomoci zařazení multikulturní výchovy, jež vede děti k přijetí všech kultur a národností. Průcha ve své publikaci definuje multikulturní výchovu takto: „*Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.*“²⁸ Je velice důležité začít s multikulturní výchovou již v předškolním věku, jelikož v tomto období nejsou děti zatíženy žádnými předsudky. Dítě je schopno s vrstevníkem cizincem komunikovat bez jakýchkoliv zábran, je schopno ho přijmout, pomáhat mu a vybudovat si vzájemný respektující vztah bez předsudků v duchu vzájemného obohacení. Proces multikulturní výchovy není pouze jednostranný, neznamená jen to, že se dítě cizinec seznamuje s novým jazykem a kulturou, ale stejně tak se zajímáme my o jeho zemi a kulturu. Lze využít nejrůznější typy aktivit podporující inkluzivní a multikulturní prostředí v mateřské škole. Do programu je vhodné zařadit svátky, zvyky a oslavy odlišných kultur. Připravit různé dlouhodobější projekty jako je například „Cesta kolem světa“, během nichž se děti seznamují s novými zeměmi. Vhodným způsobem, jak podporovat multikulturní prostředí a vytvářet přátelskou atmosféru, je i zařazení předčítání příběhů, ve kterých vystupují nejrůznější rozmanití hrdinové, kteří se také potýkají s jistou odlišností. Multikulturní výchovu lze zapojit i při výběru hraček do mateřské školy, například koupí panenky tmavé pleti a různých didaktických multikulturních pomůcek. Pedagog by měl mít dostatečné množství odborných informací vedoucí k jednoduššímu začlenění dítěte cizince do kolektivu třídu. Zároveň by měl mít k dispozici pomůcky, které by jemu i dětem začleňování maximálně usnadnily.²⁹ V rámci hlavního města Prahy působí řada neziskových a jiných organizací zabývajících se multikulturní výchovou předškolních dětí. Zmínit můžeme organizaci ADRA, která připravuje interaktivní programy pro mateřské školy, jež jsou zaměřeny na poznávání podobností a odlišností, včetně rozšiřování povědomí o okolním světě. Děti se prostřednictvím her, hudby a fotografií seznámí s konkrétní zemí a životem obyvatel. Cílem programu je vytvořit povědomí o rozmanitosti kultur. Další organizací je například My.Aktivty, o. p. s., která nabízí interaktivní divadelní představení pro děti v MŠ, jež přibližuje problematiku integrace dětí cizinců. Tyto výukové programy mají za

²⁸ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011. s. 15. ISBN 978-80-7387-502-2.

²⁹ LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. s. 61-62. ISBN 978-80-88171-18-8

úkol rozvíjet u dětí sociální a občanské kompetence, podpořit děti, aby se stavěly proti předsudkům a diskriminaci a v neposlední řadě rozvíjet u dětí vstřícnost při setkávání se s odlišností a při poznávání nových kultur.³⁰

3.2 Multikulturní výchova v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání neobsahuje přímo pojem multikulturní výchova. V tomto dokumentu se multikulturní výchova nepřímo objevuje ve třetí vzdělávací oblasti, tedy interpersonální (dítě a ten druhý), ve čtvrté sociálně-kulturní oblasti (dítě a společnost) a v páté vzdělávací oblasti, enviromentální (dítě a svět). Interpersonální oblast je s multikulturní výchovou spojena z hlediska posilování prosociálního chování k ostatním lidem, navazování vztahů a přátelství mezi dětmi jak stejného, tak jiného etnika či respektování jinakosti mezi dětmi. Sociálně-kulturní a enviromentální oblast se zabývá převážně poznáváním jiných kultur, nových zemí, cizích jazyků, různorodostí a pestrostí našeho světa.³¹ V RVP PV najdeme pouze několik bodů, na jejichž základě mohou učitelky pracující v mateřské škole zařazovat multikulturní aktivity do vzdělávací nabídky. V porovnání s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání není multikulturní téma v RVP PV dostatečně rozpracováno. Vzhledem ke stále se zvyšujícímu počtu dětí s OMJ v mateřských školách má RVP PV v tomto směru značné mezery.

4 METODA STRUKTUROVANÉHO UČENÍ A KIKUS

4.1 Metoda strukturovaného učení

Metoda strukturovaného učení byla vytvořena především pro děti s autismem a dalšími vývojovými poruchami či komunikačními handicap. Strukturované učení respektuje zvláštnosti dítěte a jeho individuální úroveň. Přestože je tato metoda určena především pro děti s poruchami autistického spektra, jsou prvky tohoto učení vhodné i pro malé děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Při výuce dětí s OMJ lze využít některé principy strukturovaného učení. Konkrétně hovoříme o principu individualizace a vizualizace. Princip individualizace zohledňuje potřeby konkrétního jedince, zajišťuje

³⁰ Začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřských škol. [online]. Praha: InBáze, 2019. s. 14. [cit. 2021-04-16]. Dostupné z: https://metropolevsech.eu/wp-content/uploads/2021/03/Methodika-pro-pedagogy_MS_verze_2.pdf

³¹ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2018. s. 23-29. [cit. 2021-04-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

individuální volbu metod a postupů při vzdělávání. Vizualizace je další metodou, kterou lze využít. Jednotlivé formy vizuální podpory usnadňují lidem s poruchou autistického spektra zvládat snadněji a samostatněji orientaci v čase a strukturu jednotlivých činností.³² Stejně tak pro cizojazyčné děti je vizuální podpora v novém prostředí zpočátku velmi nápomocná. Cizojazyčné děti používají ze začátku pro verbální porozumění a sociální orientaci především zrakovou percepci, proto je důležité usnadnit jim tento počáteční proces pomocí piktoqramů, obrázkového denního režimu, situačních obrázků či obrázků různých předmětů. Je žádoucí jim co nejvíce vizuálně strukturovat čas a děj.

4.2 KIKUS

Metoda KIKUS vznikla v rámci stejnojmenného programu v Německu. Její název byl odvozen ze zkratky „Kinder in Kulturen und Sprachen“, což v překladu znamená „dětí v kulturách a jazycích“. Koncept programu vznikl v letech 1998/1999 na základě potřeb mateřských škol v Mnichově. Hlavní iniciátorkou tohoto programu, který byl vytvořen pro účely jazykové podpory jinojazyčných dětí předškolního věku, se stala Dr. Edgardis Garlin.³³

Hlavním cílem metody KIKUS je podpora dětí s OMJ v procesu začlenění do kolektivu mateřské školy a do společnosti, na kterém by se měli podílet rovnoměrně pedagogičtí pracovníci, děti a rodiče. Dítě s OMJ se integruje v oblasti jazykové a kulturní, učí se například rozdílu mezi společenskými návyky vlastní a cizí kultury. Tato metoda je určena pro děti ve věku od tří do deseti let. Principy metody KIKUS lze využít i na výuku cizích jazyků pro mládež a dospělé.³⁴Jedná se o komplexní výukový program, který zahrnuje efektivní metodu k cílenému zprostředkování jazyka hrou pro děti v malých skupinách, specifické výukové materiály pro pedagogy i děti, zapojení rodičů při vícejazyčné výchově a vzdělávání dětí a moduly vzdělávání pedagogických pracovníků.

Metoda KIKUS je založena na třech pilířích:

- cílená jazyková podpora dětí v malé skupině
- upevnění získaných jazykových kompetencí v rámci docházky do předškolního zařízení
- podpora mateřského jazyka v rodině

³² ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Pedagogická fakulta. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 52-54. ISBN 978-80-244-3309-7.

³³ GARLIN, Edgardis. *Die Kikus-Methode. Ein Leitfadens*. 1. Auflage. München: Hueber, 2008. s. 8-10. ISBN 978-3193114310.

³⁴Tamtéž, s. 11-12.

Dítě s OMJ se nachází ve středu vlivu těchto tří oblastí, které se vzájemně prolínají.³⁵

Obrázek č. 1: Základní pilíře jazykové podpory dítěte podle metody KIKUS



Zdroj: Die KIKUS-Methode, 2008, s.14, vlastní překlad

Tyto tři pilíře metody KIKUS se navzájem v maximálně možné míře doplňují. Prvním stavebním pilířem je cílená jazyková podpora dětí s OMJ v malé, stálé skupině, která probíhá pravidelně jednou až dvakrát týdně v určitém vymezeném prostoru. Délka kurzu závisí na konkrétním počtu dětí ve skupině a na jejich věku. Jazykového kurzu se může zúčastnit maximálně 8 dětí, přičemž skupina může být z hlediska věku a jazykové úrovně smíšená. Kurz by měla vést dlouhodobě jedna osoba, která se s danou tematikou dobře seznámila. Témata jsou volena z nejbližšího okruhu, s nímž mají děti zkušenosti (rodina, oblečení, jídlo, svátky, bydlení, zvířata apod.). Druhým pilířem je upevnění získaných jazykových kompetencí v rámci předškolního zařízení. Mezi kurzem a předškolním zařízením by měla fungovat provázanost tematického a obsahového plánování, aby se dítě s OMJ mohlo v daném týdnu zorientovat a lépe začlenit do činností. Posledním pilířem je podpora mateřského jazyka v rodině. Metoda KIKUS zapojuje do jazykové podpory dětí s OMJ rodiče či další členy rodiny. Podpora mateřského jazyka v domácím prostředí je žádoucí, protože je důležité, aby mělo dítě pevné základy mateřského jazyka.³⁶

³⁵ Metoda KIKUS – metodika. [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2017. s. 9. [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kikus>

³⁶ GARLIN, Edgardis. *Die Kikus-Methode. Ein Leitfadens*. 1. Auflage. München: Hueber, 2008. s. 15-16. ISBN 978-3193114310.

Zásady jazykové podpory podle metody KIKUS:

- 1) Vytvořit specifickou učební situaci
- 2) Učení s radostí a beze strachu
- 3) Každé dítě přijde na řadu
- 4) Dovolit a podporovat mateřský jazyk
- 5) Učit se, pokud možno všemi smysly
- 6) Jazyk musí být spojen s jednáním a vždy sledovat určitý účel
- 7) Vnitřní diferenciací: s každým dítětem pracovat od úrovně, na niž se nachází
- 8) Používat standartní formu mluveného jazyka
- 9) Mluvit pomalu, jasně a zřetelně
- 10) Navozovat kontakt pohledem a (pokud nutno) i dotekem
- 11) Využívat mimiku i gestiku
- 12) Využívat rozmanitou intonaci a hru s hlasem
- 13) Rychle uvést děti do role mluvčího
- 14) Rychle podat pomocnou ruku při vyjádření
- 15) Chválit – chválit – chválit!
- 16) Od pasivních znalostí ke znalostem aktivním
- 17) Opakovat – opakovat – opakovat!
- 18) Od jednoduchých vyjádření ke komplexním
- 19) Používat mnemotechnické pomůcky
- 20) Omezit počet nově zavedených slov
- 21) Dát pro vyjádření jasný vzor
- 22) Citlivě opravovat chyby při vedeném jazykovém cvičení
- 23) Vybízet děti k opakování
- 24) Vybízet děti ke sborovému opakování
- 25) Rozkládat výroky na menší části
- 26) Gramatiku hrát a nikoliv vysvětlovat
- 27) Předvádět a ukazovat, nikoliv vysvětlovat ³⁷

³⁷ Metoda KIKUS – metodika. [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2017. s. 102. [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kikus>

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 METODOLOGIE

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem práce je vyhodnocení podpory a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřských škol. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru zjistit, jaké jsou názory, postoje event. problémy pedagogů v oblasti podpory a vzdělávání dětí s OMJ v mateřských školách. Na základě výsledků stanovit případná doporučení do praxe, popřípadě změny v oblasti podpory a profesní přípravy budoucích učitelů.

Dílčím cílem práce je vyhodnocení jazykových dovedností a sociálních kompetencí vybraných jedinců s odlišným mateřským jazykem v prostředí konkrétní mateřské školy v Praze.

5.2 Výzkumné otázky

Cíl výzkumu jsem upřesnila formulací následujících výzkumných otázek:

1. Jak vybraní pedagogové hodnotí současný stav podpory a vzdělávání dětí s OMJ v mateřských školách?
2. S jakými skutečnostmi/zkušenostmi se pedagogové nejčastěji setkávají při vzdělávání dětí s OMJ?
3. Jaké strategie, metody využívají pedagogové při práci s dětmi s OMJ a jak je vyhodnocují?

5.3 Druh výzkumu a metody výzkumného šetření

Vzhledem k cíli a záměrům bakalářské práce byl zvolen kvalitativní typ výzkumu. V rámci vybraného tématu se nejedná o kvantifikaci dat, ale o snahu prezentovat a vyhodnotit příklady dobré praxe, osobní zkušenosti respondentek s dětmi s OMJ a na základě toho stanovit případná doporučení do praxe či změny v oblasti podpory a profesní přípravy budoucích učitelů. *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech*

účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.³⁸ Při kvalitativním výzkumu se získávají data jinak než statisticky. Zkoumají se konkrétní případy a nejčastěji se využívají metody jako rozhovor, pozorování, případové studie či analýza dokumentů. Záměrem výzkumníka je proniknout do sociálních situací a snažit se je pochopit tak, jak je vnímají sami respondenti. Dle Pelikána může jít kvalitativní analýza hlouběji a může pronikat do mnoha dalších souvislostí, tím pádem nelze výsledky nijak zobecňovat, oproti metodě kvantitativní.³⁹

Jako hlavní výzkumná metoda byla zvolena metoda rozhovoru, konkrétně polostrukturovaného rozhovoru (též řízený či strukturovaný s otevřenými otázkami). Rozhovor patří mezi nejpoužívanější metody v pedagogickém výzkumu a cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.⁴⁰ Výhodou rozhovoru je osobní kontakt s respondenty, což vede k větší otevřenosti dotazovaného a výzkumník může na jeho odpovědi reagovat a pokládat doplňující otázky. U rozhovoru můžeme také sledovat i některé vnější reakce respondenta, například jeho gesta či momentální stav, na které můžeme patřičně reagovat, tím že pohotově usměrníme další průběh kladení otázek. Všechny uskutečněné rozhovory byly se souhlasem oslovených pedagogů nahrány na diktafon. Cílem rozhovorů bylo získat informace o zkušenostech oslovených pedagogů při práci s dětmi s OMJ a následně získaná data analyzovat. Rozhovor vycházel z předem připravených otevřených otázek (viz příloha č.1), které na sebe postupně navazovaly. Rozhovory probíhaly většinou v prostorách mateřských škol během odpočinku dětí, někdy po pracovní době pedagogů.

Jako další výzkumný nástroj byla zvolena kazuistika (případová studie) třech vybraných dětí s OMJ navštěvující mateřskou školu v Praze, v níž pracuji. „V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. Zatímco ve statistickém šetření shromažďujeme relativně omezené množství dat od mnoha jedinců (nebo případů), v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců.“⁴¹ V kazuistice jsem blíže nastínila osobní a rodinnou anamnézu vybraných dětí s OMJ. Dále jsem

³⁸ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 50. ISBN 80-7367-040-2.

³⁹ PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. s. 34. ISBN 978-80-7184-569-0.

⁴⁰ ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. s. 13. ISBN 978-80-262-0644-6.

⁴¹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. s. 104. ISBN 80-7367-040-2.

se zaměřila na analýzu a vyhodnocení procesu adaptace, jazykových dovedností a sociálních kompetencí těchto dětí.

5.4 Charakteristika výzkumného prostředí a respondentů

Pro realizaci výzkumné části jsem si zvolila polostrukturované rozhovory s deseti pedagogy ze tří mateřských škol sídlících v Praze a v Plzni. V tomto případě se jedná o záměrný výzkumný vzorek. Požadovaným kritériem byla přítomnost dětí s OMJ ve vybraných MŠ, tj. profesní zkušenost pedagogů se vzděláváním této cílové skupiny. Jména těchto mateřských škol byla v souladu s dodržáním GDPR pozměněna, stejně tak jména všech respondentek. Všichni účastníci byli před zahájením rozhovoru seznámeni se záměrem a cílem výzkumného šetření. Dále byli seznámeni s obsahem a průběhem rozhovoru a souhlasili s nahráváním na diktafon včetně zpracování odpovědí v této bakalářské práci. Byli ujištěni, že veškeré takto získané informace budou zveřejněny pouze pro účely bakalářské práce.

Charakteristika výzkumného prostředí

Výzkumné šetření probíhalo ve státní mateřské škole sídlící v Praze, ve které pracuji. Jedná se o pětiletý školku, kterou navštěvuje v letošním školním roce 124 dětí, z toho je 19 dětí s OMJ. Na této mateřské škole jsem realizovala rozhovory se čtyřmi pedagogy. Další čtyři respondentky pracují v soukromé mateřské škole v Praze spadající pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Tato mateřská škola disponuje pěti třídami. Z toho je jedna třída vyhrazená pro děti do 3 let a jedna třída je otevřena pouze pro děti s OMJ. Tato třída je otevřena pouze pro děti s ruským mateřským jazykem. Třídní učitelky jsou také ruské národnosti a dvakrát týdně k nim dochází paní učitelka na výuku českého jazyka. O třídu mají zájem spíše rodiny, které jsou v České republice jen na krátký pobyt, nepočítají se začleňováním dítěte do většinové společnosti a neplánují, že by nastoupilo povinnou školní docházku v české škole. Majitelka soukromé mateřské školy pochází z Ruska a v jejím okolí byla řada lidí, kteří se přistěhovali do Prahy pouze na dobu určitou kvůli pracovním povinnostem a měli zájem o třídu pouze pro děti rusky mluvící. Z toho důvodu se rozhodla před dvěma roky otevřít třídu pro děti s OMJ, konkrétně ruským jazykem. Třídu navštěvuje v letošním roce 10 dětí. Školku navštěvuje celkem 85 dětí, z toho je 28 dětí s OMJ. Poslední dva rozhovory probíhaly v jedné mateřské škole sídlící v Plzni, která se skládá ze tří tříd. Školku navštěvuje v letošním školním roce 78 dětí, z toho je 10 dětí s OMJ.

Charakteristika respondentek

K rozhovorům jsem si vybrala záměrně pedagogy, kteří mají praxi a osobní zkušenosti s dětmi s OMJ. V tomto případě se jedná o záměrný výběr vzorku. Požadovaným kritériem byla přítomnost dětí s OMJ ve vybraných MŠ, tj. profesní zkušenost pedagogů se vzděláváním této cílové skupiny. Všechny dotazované respondentky byly ochotné se podrobit výzkumnému šetření. Před zahájením rozhovoru byly seznámeny s jeho průběhem a souhlasily s nahráváním na diktafon. Respondentky byly ujistěny o zachování anonymity získaných údajů. Pro přehlednost a zachování anonymity v souladu s GDPR jsem označila respondentky zkratkou R1 – R10. Ve stručném popisu pedagogů se zaměřím na jejich vzdělání, délku pedagogické praxe, v jaké z výše uvedených mateřských škol pracují a s jakou věkovou kategorií dětí mají nejvíce zkušeností.

Respondentka č. 1 (dále jen R1)

Pracoviště: státní mateřská škola v Praze

Délka pedagogické praxe: 40 let

Dosažené vzdělání: střední škola pedagogická

Další informace: poslední roky učí převážně ve třídě dětí předškolního věku

Respondentka č. 2 (dále jen R2)

Pracoviště: státní mateřská škola v Praze

Délka pedagogické praxe: 2 roky

Dosažené vzdělání: střední škola pedagogická

Další informace: v letošním školním roce začala s dálkovým studiem bakalářského oboru na vysoké škole, zkušenosti má pouze s předškolními dětmi

Respondentka č. 3 (dále jen R3)

Pracoviště: státní mateřská škola v Praze

Délka pedagogické praxe: 34 let

Dosažené vzdělání: střední škola pedagogická

Další informace: většinu let pracovala ve třídě, která byla věkově heterogenní, poslední roky pracuje ve třídě s dětmi od 3 do 4 let

Respondentka č. 4 (dále jen R4)

Pracoviště: státní mateřská škola v Praze

Délka pedagogické praxe: 15 let

Dosažené vzdělání: vysoká škola pedagogická – bakalářský titul

Další informace: zkušenosti má se všemi věkovými kategoriemi dětí, v letošním školním roce je ve třídě u nejmenších dětí, do budoucna uvažuje o doplnění dalšího vysokoškolského vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku

Respondentka č. 5 (dále jen R5)

Pracoviště: státní mateřská škola Plzni

Délka pedagogické praxe: 6 let

Dosažené vzdělání: vysoká škola pedagogická – bakalářský titul

Další informace: zkušenosti má se všemi věkovými kategoriemi, v současné době je učitelkou ve třídě nejmenších dětí od 3 do 4 let

Respondentka č. 6 (dále jen R6)

Pracoviště: státní mateřská škola v Plzni

Délka pedagogické praxe: 9 let

Dosažení vzdělání: vysoká škola pedagogická – bakalářský titul

Další informace: zkušenosti má nejvíce s předškoláky, ale první roky pracovala s nejmenšími dětmi

Respondentka č. 7 (dále jen R7)

Pracoviště: soukromá mateřská škola v Praze

Délka pedagogické praxe: 5 let

Dosažené vzdělání: vyšší odborná škola pedagogická

Další informace: zkušenosti má hlavně s menšími dětmi, se kterými pracuje i v letošním školním roce

Respondentka č. 8 (dále jen R8)

Pracoviště: soukromá mateřská škola v Praze

Délka pedagogické praxe: 6 let

Dosažené vzdělání: střední škola pedagogická

Další informace: zkušenosti má se všemi věkovými kategoriemi dětí, v letošním školním roce je třídní učitelkou u předškoláků

Respondentka č. 9 (dále jen R9)

Pracoviště: soukromá mateřská škola v Praze

Délka pedagogické praxe: 7 let

Dosažené vzdělání: střední škola pedagogická

Další informace: v letošním roce dokončuje studium na vyšší odborné škole pedagogické, zkušenosti má nejvíce s předškolními dětmi, v letošním školním roce pracuje ve třídě s dětmi ve věku od 4 do 5 let

Respondentka č. 10 (dále je R10)

Pracoviště: soukromá mateřská škola v Praze

Délka pedagogické praxe: 6 let

Dosažené vzdělání: střední škola pedagogická

Další informace: do budoucna uvažuje o doplnění vysokoškolského vzdělání, buď obor předškolní a mimoškolní pedagogika nebo speciální pedagogika, v letošním školním roce učí ve třídě u předškoláků, jinak má zkušenosti se všemi věkovými skupinami dětí

6 Vyhodnocení a interpretace dat – rozhovory

Po uskutečnění všech polostrukturovaných rozhovorů s respondentkami byla provedena jejich transkripce neboli přepis mluveného slova do textové podoby. Pro analýzu rozhovorů byly jednotlivé otázky rozděleny pro lepší přehlednost získaných dat do několika okruhů (viz příloha č.1).

A) Osobní zkušenosti pedagogů s dětmi s OMJ

Prvních pět otázek je zaměřeno jednak na délku praxe respondentek, dále zda mají nebo měly ve třídě dítě s OMJ a jaké národnosti bylo. Další otázka směřuje na osobní zkušenosti s těmito dětmi. Poslední otázkou v této sekci je dotaz na počet dětí s OMJ v mateřských školách, zdali je stav stejný nebo dochází ke zvyšování počtu těchto dětí.

Délka pedagogické praxe dotazovaných respondentek se pohybuje od 2 do 40 let. Všechny respondentky se během své praxe setkaly s dětmi s OMJ ve třídě. Často se také setkávají s dětmi vyrůstajícími v bilingvní rodině. Ze získaných dat vyplývá, že se všechny respondentky setkaly během své praxe s dětmi z některé z těchto národností – ruské, vietnamské, ukrajinské a slovenské. Respondentka se zkratkou R1 měla navíc osobní zkušenost s chlapcem z Arménie. Respondentka R2 se setkala během své praxe s dětmi z Ázerbájdžánu, Makedonie, Číny a Turecka. Učitelka označená zkratkou R4 měla ve třídě chlapce z Afriky a z Kazachstánu. Respondentky R5 a R6 učily děti rumunské a maďarské národnosti. Všechny respondentky pracující v soukromé mateřské škole v Praze měly osobní zkušenost s dětmi z různých koutů světa. Zmínit můžeme například země jako Amerika, Velká Británie, Chorvatsko, Japonsko, Španělsko, Srbsko, Norsko a Egypt. Všechny respondentky mají i v letošním školním roce ve třídě děti s OMJ, počet se pohybuje od dvou do čtyř dětí ve třídě. Národnosti těchto dětí jsou opět odlišné. Nejvíce zastoupenou národností dětí s OMJ ve třídách respondentek je ruská (8 dětí). Následuje ukrajinská (6), slovenská (5), moldavská (3), japonská (3), americká (2), španělská (2), kazašská (1) a egyptská (1) národnost.

Na otázku, zdali se zvyšuje počet dětí s OMJ ve třídě oproti předchozím rokům, odpověděla většina dotazovaných (7 z 10 respondentek) stejně a to, že se počet zvyšuje. Například respondentka R1 uvedla: „*Oproti mým pedagogickým začátkům se počet dětí s OMJ zvýšil. Prvních několik let jsem neměla ve třídě žádné dítě s OMJ, tento pojem se ani nepoužíval nebo jsem ho neznala. Za poslední roky je počet těchto dětí většinou stabilní, většinou se jedná o tři až čtyři děti, což je standard posledních let, alespoň v Praze.*“

Respondentka R4 odpověděla: „*Ano, počet dětí s OMJ se dle mého názoru zvyšuje. Projevilo se to hlavně po zavedení povinné školní docházky v předškolním věku dítěte.*“ Respondentkám R2, R7 a R9 se zdá počet dětí s OMJ v mateřských školách poměrně stabilní.

Osobní zkušenosti s dětmi s OMJ hodnotí všechny respondentky spíše kladně, ale mezi odpověďmi se objevují i negativní zkušenosti. Dle respondentek se jedná o hodně individuální záležitost. Mezi výhody přítomnosti dětí s OMJ ve třídě můžeme zařadit vzájemné obohacení, jak uvedla respondentka R4: „*Osobně vnímám jejich přítomnost jako vzájemné obohacení. Oni nám předávají něco ze své kultury a ze svých zvyklostí a my je seznamujeme zase s českou kulturou a českým jazykem.*“ Respondentka R3 má s dětmi s OMJ většinou dobré zkušenosti, dle jejího názoru je důležité najít společnou řeč s dětmi i rodiči. Důležité je podle ní také pochopit rozdílný styl výchovy, například u muslimských dětí. Respondentka R7 ve své odpovědi uvádí: „*Obohacujeme se navzájem. Učíme se být tolerantní k ostatním národům.*“ Některé učitelky (R2, R3, R4 a R6) vidí problém například v zařazení vícero dětí se stejným odlišným mateřským jazykem do jedné třídy. Děti mají pak tendence se separovat a mluvit spolu pouze rodným jazykem, což pak prodlužuje dobu k osvojení si českého jazyka. K této problematice odpověděla respondentka R4: „*Častokrát jsem se setkala i s negativní reakcí od rodičů, kteří si to vysloveně nepřáli, aby ve školce mluvily jejich děti například rusky, žádali mě, abych na to dohlédla, což bylo například během volné hry nebo pobytu venku nereálné.*“ Některé respondentky (R3, R5, R6, R8 a R10) nevidí problém u dětí s OMJ, nýbrž u jejich rodičů. Většinou neovládají český jazyk a dle respondentek nemají ani snahu naučit se alespoň základní slova k nejnужnější komunikaci ohledně jejich dětí, častokrát nehovoří ani žádným dalším jazykem (například anglickým jazykem), který by mohl v některých případech odstranit jazykovou bariéru mezi pedagogy a rodiči. R10 uvedla: „*Špatné zkušenosti mám spíše s rodiči, se kterými bývá nulová komunikace a žádná spolupráce ohledně pomoci dítěti.*“

B) Jazyková úroveň dětí s OMJ při nástupu do MŠ a proces adaptace

Otázka číslo šest se týká jazykové úrovně dětí s OMJ při nástupu do mateřských škol, zdali děti ovládají při nástupu alespoň základní česká slova a rozumí, co se po nich žádá, nebo vůbec nerozumí. Otázky číslo sedm a osm jsou zaměřeny na proces adaptace dětí s OMJ. Záměrem bylo zjistit, jestli probíhá adaptace stejně jako u dětí s českým mateřským jazykem nebo v čem je adaptace u dětí s OMJ odlišná.

Respondentky se shodly, že otázka jazykové úrovně dětí je velmi individuální, ale většinou děti zpočátku spíše nerozumí a neovládají žádná základní česká slova. Dle odpovědi záleží na délce pobytu v České republice, na jazykové úrovni jejich rodičů a na rodném jazyce dětí s OMJ, jelikož některé jazyky jsou si bližší, ale některé jsou velmi rozdílné. Respondentka R6 uvedla: „*Spíše ne, ale velmi rychle děti pochopí, co se po nich chce. A po chvíli začínají používat alespoň základní slova jako pozdravy, prosby, poděkování apod.*“

V otázce ohledně adaptace se odpovědi respondentek rozcházejí, polovina respondentek uvádí, že adaptace probíhá stejně jako u dětí s českým mateřským jazykem, avšak polovina je opačného názoru. Opět se jedná o velmi individuální proces. Respondentky označené R1, R2, R5, R6 a R8 se shodly, že adaptace probíhá stejně, což může ovlivnit i fakt, že většina z nich má zkušenosti spíše s dětmi předškolního věku, které mohly navštěvovat mateřskou školu již dříve, tím pádem nebyly u jejich první adaptace do prostředí mateřské školy. Ostatní respondentky se shodly, že adaptace u dětí s OMJ je poněkud odlišná od adaptace dětí s českým mateřským jazykem. Respondentka R4 odpověděla: „*Odlišná je v tom, že jsou najednou v cizím prostředí, kde nikomu a ničemu nerozumí. Není divu, že se hned neusmívají a nehrají si s ostatními dětmi. Já mám pro děti připravené různé piktogramy, obrázkový denní režim. Snažím se s nimi mluvit pomalu, hodně otevírám ústa a používám více gest a mimiku. Většinou si také připravím, nějaké základní slovíčko či frázi v jejich rodném jazyce.*“ Největší rozdíly spatřují v délce adaptačního procesu, v problematice začlenění do kolektivu mezi ostatní děti kvůli jazykové bariéře. Zpočátku bývají spíše pozorovatelé, až později se zapojují do společných aktivit. Učitelky těmto dětem napomáhají různými způsoby. Například využívají různé piktogramy a obrázkové denní režimy. Dále zmiňují, že je důležitá trpělivost, názornost, dodržování pravidelného denního režimu, zachování vítacích rituálů a individuální přístup. Vhodné je postupně tyto děti zapojovat nenásilně do práce ve skupinách.

C) Strategie a postupy pedagogů při práci s dětmi s OMJ

Záměrem otázek číslo 9-11 bylo zjistit, jaké strategie a postupy volí pedagogové při práci s dětmi s OMJ. Jestli používají nějaké speciální metody či specifické pomůcky, jaké postupy se jim při práci s dětmi s OMJ osvědčily a zdali do svých příprav a jakým způsobem zařazují prvky multikulturní výchovy.

Všem dotazovaným respondentkám se nejvíce osvědčil individuální přístup při práci s dětmi s OMJ. Respondentka R6 odpověděla: „*Hlavně individuální přístup. Při překrývání*

směn si vždycky jedna z nás vezme dítě s OMJ stranou a pracujeme s ním na slovní zásobě nějakou hravou formou.“ Respondentky R4-R10 využívají ke komunikaci s dětmi s OMJ převážně různé piktogramy, obrázkový denní režim a edukační obrázkové karty k učení slovní zásoby dětí. Respondentky R3 a R8 zařazují do svých příprav nejvíce prvky dramatické výchovy a hudební činnosti, během nichž se zapojují všechny děti najednou. Respondentky R1 a R2 považují za nejdůležitější princip osobní příklad s jasnou a pomalou artikulací, používat stručné a srozumitelné věty a úkoly klidně i několikrát zopakovat pro lepší pochopení. Respondentky R1 a R4 využívají při práci s dětmi s OMJ prvky metody KIKUS, konkrétně jejich metodické karty, tzv. Nápadníček aktivit (od Mety) a seznamování dětí se slovíčky, které se týkají právě probíraného tématu v rámci individuální práce během odpočinku. Nápadníček aktivit nabízí inspiraci pro práci s celou třídou v mateřské škole s ohledem na zapojení dětí s OMJ. V Nápadníčku je vypracován týdenní projekt zaměřený na lidské tělo a pak další konkrétní příklady her a činností s popisem různorodé podpory u dětí s OMJ. Jsou zde formulovány cíle jak pro všechny děti, tak pro děti s OMJ. Materiál by měl poskytnout pedagogům představu a inspiraci do budoucna, jak zpracovat různá témata a aktivity, ve kterých budou aktivně zapojené i děti s OMJ.

Respondentky R3 a R4 se shodly, že je důležitá trpělivost: *„Hlavně netlačit na pilu, děti jsou většinou zvědavé a chtějí se učit novým věcem.“* Respondentka R8 zmínila ve své odpovědi jako vhodný výukový materiál na cvičení a rozvoj slovní zásoby knihu „Žvanda a Melivo“ od autorky Ester Staré. Respondentce R10 se při práci s dětmi s OMJ nejvíce osvědčila metoda Play Wisely, kterou stručně charakterizovala svými slovy: *„Play Wisely je vlastně ucelený, vědecky podložený zábavný způsob hraní, který využívá přirozené schopnosti učení a pohybu dětí od narození do předškolního věku. K této metodě používám speciální výukové karty, které jsou variací obrázků, zvuků, slov, čísel, barev apod. Play Wisely rozvíjí u dětí nejvíce zrakové a jazykové dovednosti, ale také schopnosti spojené s učením jako paměť, pozornost a poznávání.“*

Metoda Play Wisely nese svůj název od roku 2005, předtím nesl program název podle jeho zakladatelky Patty Hannan – HPS Kids. Tato metoda je celosvětově rozšířena a řada studií potvrdila její potenciál. Autorka Patty Hannan řekla o své metodě: *„Naším cílem je vybudovat u každého dítěte mozkové a tělesné sebevědomí, aby až později přijde na to, čemu se chce v životě věnovat, co ho baví a na co má nadání, mohlo plně realizovat své sny.“*⁴²

⁴² Play Wisely [online]. [cit. 2021-6-12]. Dostupné z: <https://playwisely.com/>

Lekce Play Wisely jsou vhodné pro děti od čtyř měsíců do přibližně tří let a jsou rozděleny na dvě části. První část tvoří motorické aktivity a druhou systém karet, který je dětem předkládán. Systém karet a motorické aktivity se snaží maximalizovat efektivitu učení zábavnou formou pro děti.⁴³

Všechny respondentky, až na respondentku R5, zařazují do svých příprav prvky multikulturní výchovy. Některé učitelky více, některé jen zřídka. Nejčastější způsob zařazení je skrz seznamování dětí s různými tradicemi a svátky, jak uvedla respondentka R4: „*Velmi se nám osvědčilo předvánoční tvoření s rodiči, na které donesli pokrmy typické pro jejich kulturu. Jeden rok jsme s kolegyněmi připravily besídku ve stylu – jak se slaví Vánoce v různých koutech světa, což mělo u rodičů velké ohlasy.*“ Další zařazení multikulturní výchovy do programu je v rámci vhodných integrovaných bloků, které se zaměřují na poznávání jiných národů a zemí – „Letem světem“, „Cestování po světě“, „Na palubu námořníci“ apod. Polovina respondentek připravuje pro děti v rámci multikulturní výchovy ochutnávky pokrmů typických pro kulturu dětí s OMJ včetně exotického ovoce. Respondentka R10 využívá obrázkové knihy a pohádky z různých koutů světa. Respondentky R4 a R6 zmiňují v rámci multikulturní výchovy také výuku anglického jazyka probíhající zábavnou formou v podobě pohybových říkanek, písniček a básniček.

D) Využití podpůrných opatření při práci s dětmi s OMJ

Pomocí otázek číslo 12 a 13 bylo zjištěno, jestli pedagogové využívají při práci s dětmi s OMJ některá podpůrná opatření. Hlavním záměrem bylo zjistit, jaké konkrétní prostředky podpory využívají a zdali měli během své praxe k dispozici asistenta pedagoga.

Státní mateřská škola v Praze, v níž pracují respondentky R1-R4, je zapojena do projektu Multikulturní šablony II pro děti s OMJ, který je spolufinancován Evropskou unií. V rámci tohoto projektu se dělají pravidelné skupinové činnosti s dětmi s OMJ nad rámec činností ve třídě. Respondentka R3 jej charakterizovala takto: „*Jedná se o malé skupinové či individuální činnosti na procvičení češtiny a probíraného tématu ve třídě, které probíhají jedenkrát týdně pod vedením dvojjazyčného sdíleného asistenta.*“ Individuální vzdělávací plán nemají v této mateřské škole vypracovaný žádní pedagogové, ale v osobní složce dítěte si stanovují cíle, kterých by chtěli s daným dítětem dosáhnout. Všechny respondentky z této mateřské školy

⁴³ Play Wisely [online]. [cit. 2021-6-12]. Dostupné z: <https://playwisely.com/>

odpověděly, že mají k dispozici asistenta již druhým rokem: „*Jedná se o sdíleného asistenta, který obchází jednotlivé třídy a věnuje se nejvíce dětem předškolního věku nebo těm, které potřebují větší podporu při počáteční adaptaci či začlenění do kolektivu.*“ Respondentky R5 a R6 pracující ve státní mateřské škole v Plzni využívají jako podpůrný prostředek u dětí s OMJ vypracovaný plán pedagogické podpory, v němž stručně popisují charakteristiku dítěte, zvolené postupy a metody, způsob hodnocení dítěte. Dále si stanovují konkrétní cíle, kterých chtějí s daným dítětem dosáhnout. Asistenta pedagoga k dispozici během své pedagogické praxe zatím neměly, ale dle slov respondentky R6 by ho velmi ocenily. Respondentky R7-R10 pracující v soukromé mateřské škole v Praze nevyužívají ke své práci žádné podpůrné prostředky. Respondentka R10 uvedla: „*Momentálně nevyužíváme žádná podpůrná opatření, jen upravujeme některé metody a formy práce s dětmi s OMJ.*“ V této mateřské škole mají k dispozici asistenta pedagoga, který je přidělen k dětem s vývojovými poruchami, nikoliv k dětem s OMJ. Respondentky shodně uvedly, že nemají vypracovaný plán pedagogické podpory ani individuální vzdělávací plán, vedení to po nich nevyžaduje. Respondentka R10 má osobní bohužel spíše negativní zkušenost s asistentem: „*V bývalé mateřské škole jsem měla k dispozici asistenta, avšak nebyl příliš nápomocný. Byla to paní, která absolutně netušila, jak pracovat s dětmi, chyběl jí elán do práce, neustále jsem ji musela prosit a žádat o pomoc.*“

E) Podpora pedagogů při práci s dětmi s OMJ

Záměrem otázek číslo 14 a 15 je zjistit, jestli mají pedagogové dostatečnou podporu od vedení při práci s dětmi s OMJ. Dalším bodem k zjištění jsou možnosti vzdělávání v této oblasti a možnosti zúčastnění se různých vzdělávacích kurzů týkající se dětí s OMJ.

Respondentky R1-R4, které pracují ve stejné mateřské škole, hodnotí podporu od vedení při práci s dětmi s OMJ jako dostačující. Vyzdvihují hlavně přítomnost sdíleného dvojjazyčného asistenta pedagoga, dostatečné množství didaktických pomůcek a organizované skupinové práce s dětmi s OMJ. Respondentka R1 odpověděla takto: „*Podpora je ze strany ředitelky výborná, pokud se chceme zúčastnit odborného semináře, uvolní finanční prostředky a též nakoupila doporučenou metodu KIKUS (na médiu pro PC), která je především zaměřena na mluvenou podobu jazyka.*“ Respondentky R5-R6 vnímají podporu od vedení spíše jako nedostatečnou. Dle slov respondentky R5 je na ně kladeno velké množství nároků a zároveň mají ve třídě velký počet dětí. Respondentka R6 vidí největší problém:

„...ve velkém počtu dětí ve třídě, když tam pak máte 3-4 děti s OMJ, tak už je to velmi náročné bez nějaké dopomoci a s kolegyní se kvůli neustále prodlužující se otevírací době ve třídě příliš nepotkáme.“ Zbylé čtyři respondentky R7-R10 se shodly, že podpora od vedení v jejich mateřské škole je spíše nevyhovující. Mezi hlavní důvody lze dle respondentek zařadit nedostatečné materiální vybavení, velký počet dětí s OMJ ve třídě, nepřítomnost asistenta pedagoga a špatnou komunikaci mezi vedením a ostatním personálem.

Na otázku, jestli jim vedení poskytuje vzdělávání v oblasti práce s dětmi s OMJ většina respondentek (8 z 10) odpověděla, že mají k dispozici různé kurzy, kterých se mohou zúčastnit dle svého uvážení. Dvě respondentky uvedly, že kurzy zaměřené na děti s OMJ nemají k dispozici nebo o nich neví. Respondentky R1, R3, R4 a R9 se zúčastnily kurzů zaměřených na práci s dětmi s OMJ, které pořádala organizace META. Respondentka R10 se zúčastnila kurzů pořádaných organizací NPI ČR (NIDV).

F) Systém vzdělávání dětí s OMJ

Hlavním cílem posledních dvou otázek z rozhovoru je zjistit, jestli respondentky shledávají současný systém vzdělávání a podporu dětí s OMJ jako dostačující. Dále na kolik jsou dle respondentek nápomocné v oblasti vzdělávání dětí s OMJ kurikulární dokumenty a legislativa včetně Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání spolu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. a RVP PV.

Respondentky R1, R3 a R8 shledávají současný systém vzdělávání a podporu dětí s OMJ jako dostačující. Respondentky R1 a R8 získaly potřebné informace ke vzdělávání dětí s OMJ, včetně inspirativních materiálů a odkazů na literaturu k rozvoji českého jazyka, na seminářích, které absolvovaly. Podle respondentky R8 existuje několik možností, jak zajistit dostatečnou podporu pro děti s OMJ, avšak dle jejího názoru je problém spíše na straně vedení mateřských škol: *„...vedení, bere za samozřejmost, že paní učitelky si se situací poradí a zvládnou ji, namísto aby ulehčili a zefektivnili práci paní učitelek.“* Respondentka R3 odpověděla: *„Ano, podporu mají dostatečnou, alespoň u nás v mateřské škole pro to děláme maximum.“* Respondentka R2 nedokázala na tuto otázku odpovědět, odůvodnila to svojí krátkou pedagogickou praxí, během níž se zatím soustředila spíše na práci s dětmi, nikoliv na podpory ve vzdělávání. Ostatní respondentky byly toho názoru, že je současný systém vzdělávání včetně podpory dětí s OMJ spíše nevyhovující. Respondentky R5 a R6 uvedly jako hlavní problém zvyšující se počet dětí s OMJ ve třídách a nedostatečnou podporu ze

strany vedení a systému vzdělávání a také téměř nulovou komunikaci s rodiči dětí s OMJ. Při velkém počtu dětí ve třídě by ocenily pomoc asistenta pedagoga, který by se mohl věnovat dětem s OMJ více individuálně. Respondentka R7 odpověděla: „*Systém na papíře je krásný, bohužel zkušenost a praxe je jiná.*“ Dlouhodobě sledává problém v podpoře dětí s OMJ na straně vedení mateřské školy – nespolupráce se speciálním pedagogem, nevyužití šablon, nedostatečná finanční podpora učitelů a asistentů a nespolupráce pracovním vyčerpáním rodičů. Respondentka R9 považuje vzdělávání dětí s OMJ za vcelku mladé téma, o němž se až v poslední době začalo více mluvit. Nedostatek vidí na trhu s knihami, které by byly více nápomocné při učení českého jazyka pro děti s OMJ. Respondentka R10 uvedla: „*Spíše ne, ale vnímám, že v současné době se to trochu zlepšuje. Mluví se hodně o inkluzi, nabízí se různé publikace, školení, ale tohle vše probíhá v rámci Prahy, nevím, jak je to na menších městech či vesnicích.*“

Všechny respondentky, až na respondentku R1, nepovažují dokument RVP PV jako nápomocný při vzdělávání dětí s OMJ v mateřských školách. Respondentka R1 uvedla: „*Ano, myslím si, že je nápomocný. V našem školním vzdělávacím programu máme podrobně vypracovanou samostatnou kapitolu ohledně práce s dětmi s OMJ, která vychází právě z RVP PV.*“ Respondentky R2, R7 a R10 netuší, jestli se v RVP PV vůbec nachází nějaké informace spojené se vzděláváním dětí s OMJ. Respondentka R10 předpokládá: „*...že tohle téma tam nebude příliš propracované, to by mi utkvělo v paměti.*“ Respondentka R9 nečerpá informace z RVP PV, nýbrž z webových stránek od organizace META. Respondentky R5, R6 a R8 považují informace ohledně vzdělávání dětí s OMJ obsažené v RVP PV za příliš obecné, chybí jim propracovanější metodika. Respondentka R4 odpověděla takto: „*Dle mého názoru se RVP PV dětmi s OMJ příliš nezabývá, takže ho nevnímám jako nápomocný. Můžeme si tam v některých kapitolách vytáhnout některé informace, ale není to nic uceleného a nějak inspirativního. Osobně bych uvítala například vypracování metodiky s různými činnostmi, které se osvědčily v praxi. Děti s OMJ stále více přibývá, a ne všichni pedagogové jsou na tento fakt připraveni.*“

6.1 Celkové shrnutí rozhovorů

Z výše uvedených rozhovorů vyplývá, že všechny respondentky mají osobní zkušenost v práci s dětmi s OMJ. Národnosti, se kterými se dotazované respondentky během své praxe setkaly, jsou různorodé. Avšak všechny respondentky učily během své praxe děti z některé

z těchto národností – ruské, vietnamské, ukrajinské a slovenské. Tato data souhlasí s výše uvedeným grafem č. 3, jenž odkazuje na počet dětí cizinců v MŠ dle zemí ve školním roce 2019/2020. Ze získaných údajů je patrné, že se jedná o běžný jev, mít ve třídě alespoň jedno dítě s OMJ, proto je pravděpodobné, že se nově nastupující pedagogové budou setkávat s dětmi s OMJ od prvopočátku své praxe a měli by být na to kvalitně připraveni. Dle výpovědí respondentek lze konstatovat, že většinu užitečných informací v oblasti vzdělávání dětí s OMJ získaly až během své praxe nikoliv v rámci studia. Pro již stávající pedagogy existuje v České republice řada organizací, které nabízí pedagogům odborné semináře a vzdělávací programy se zaměřením na práci s dětmi s OMJ, avšak nabídka kurzů dalšího vzdělávání s tímto tématem není mimo Prahu příliš široká. V některých regionech zcela chybí.

Ze srovnání přístupu oslovených mateřských škol k dětem s OMJ lze konstatovat, že dvě mateřské školy sídlící v Praze využívají větší repertoár podpůrných opatření při začleňování dětí s OMJ do českého prostředí než mateřská škola v Plzni. Je pravděpodobné, že v Praze se setkávají pedagogové s dětmi s OMJ častěji a ve větším počtu než v jiných městech či obcích. Hlavním důvodem může být stabilní a pestrý trh práce, jenž hlavní město nabízí. Zajímavé specifikum je založení třídy v soukromé mateřské škole pouze pro děti s OMJ, konkrétně pro děti s ruským mateřským jazykem. V této třídě jsou dva rusky mluvící pedagogové a dvakrát týdně k nim dochází pedagog na výuku českého jazyka. Ve státní mateřské škole v Praze mají k dispozici sdíleného dvojjazyčného asistenta, který pomáhá dětem s OMJ k lepšímu průběhu adaptace a zároveň má na starost přípravu individuálních či skupinových jazykových činností pro tyto děti. Dle mého názoru jsou děti, které mají pravidelnou intenzivní jazykovou přípravu českého jazyka více připraveny na přechod do základní školy.

Pozitivní zjištění je, že všechny dotazované respondentky zohledňují při svých přípravách přítomnost dítěte s OMJ ve své třídě. Všem respondentkám se nejvíce osvědčil individuální přístup při práci s těmito dětmi a plánují činnosti tak, aby je zvládly a pochopily všechny děti. Při práci s dětmi s OMJ používají různé piktogramy, obrázkový denní režim a edukační obrázkové karty k učení slovní zásoby dětí. Zajímavou a efektivní metodou, kterou využívají pedagogové při práci s dětmi s OMJ, je metoda Play Wisely a metoda KIKUS. Z rozhovorů lze konstatovat, že s těmito metodami pracují pouze tři oslovené respondentky, je pravděpodobné, že ostatní tyto metody neznají. Například nezisková organizace META pořádá různé semináře zaměřené na metodu KIKUS a na svých webových stránkách nabízí také materiály KIKUS k zakoupení. Je však důležité, aby měla mateřská škola dostatečné

množství finančních prostředků k zakoupení těchto materiálů, které by měly být dle mého názoru přístupné všem pedagogům zdarma.

Výpovědi respondentek potvrzují fakt, že práce s dítětem s OMJ je náročnější, hlavně kvůli jazykové bariéře a některé z nich nemají dostatečnou podporu od vedení. Všechny respondentky mají s dětmi s OMJ převážně pozitivní zkušenosti. Některé pokládají jejich přítomnost ve třídě jako vzájemné obohacení pro celý kolektiv z hlediska různorodosti kultur, učení se toleranci a respektu. Hlavní přínos popisují v možnosti seznámit děti s odlišnou kulturou, tradicemi a jazykem dětí s OMJ. Negativní zkušenosti mají spíše s přístupem rodičů, kteří nejeví někdy zájem a nemají snahu ani komunikovat s mateřskou školou.

Největší nesrovnalosti v názorech mezi respondentkami se objevily při zhodnocení současného systému vzdělávání a podpory dětí s OMJ. Tři respondentky z dotazovaných hodnotily současný systém vzdělávání jako dostačující. Jedna respondentka nedokázala odpovědět, kvůli její krátké pedagogické praxi a zbylé respondentky hodnotily systém spíše jako nevyhovující. Největší problém spatřují ve zvyšujícím se počtu dětí s OMJ ve třídách. Ocenily by pomoc asistenta pedagoga, popřípadě snížení počtu dětí v jedné třídě, jelikož přeplněnost tříd v MŠ má zásadní vliv na naplňování individuálních potřeb všech dětí. Dále by uvítaly vypracování jednotné systémové metodiky, tj. doporučení, tipy, příklady dobré praxe, jak s dětmi s OMJ pracovat, jak jim pomoci efektivně se začlenit, snížit náročnost adaptačního procesu a pomoci jim v osvojování si českého jazyka jako druhého jazyka.

7 Vyhodnocení a interpretace dat – kazuistika

Jako další výzkumný nástroj byla zvolena kazuistika třech vybraných dětí s OMJ navštěvujících mateřskou školu v Praze. Rodiče těchto dětí byli předem informováni o vypracování této práce a všichni souhlasili s poskytnutím informací, včetně zpracování údajů. Zároveň byli ujištěni o zachování anonymity. V souladu s dodržením GDPR byla použita fiktivní jména dětí. V následujících případových studiích je nastíněna rodinná a osobní anamnéza vybraných dětí. Tato data byla získána z komunikace s rodiči. Další informace o dětech vychází ze školní dokumentace, vlastního pozorování dětí a z jejich osobního portfolia, jež poskytuje informace o průběhu adaptace, o pokrocích dítěte, včetně dalších materiálů, které vycházejí z diagnostické činnosti pedagoga.

7.1 Kazuistika č. 1

Charakteristika

Jméno: Emil

Věk: 6 let

Národnost: ruská

Osobní anamnéza

Emil se narodil jako plánované prvorozené dítě. Dle slov jeho rodičů se jednalo o bezproblémové těhotenství včetně porodu. Chlapec se narodil v Rusku. Po fyzické i psychické stránce odpovídá svému věku. Emil navštěvuje již dva roky kurzy anglického jazyka. V září by měl nastoupit do první třídy základní školy.

Rodinná anamnéza

Emil pochází z úplné rodiny, nemá žádného sourozence. Žije s rodiči v bytovém domě v Praze. Matka pracuje jako zdravotní sestra, česky rozumí a zvládá komunikaci v českém jazyce. Otec pracuje jako manažer pro styk s významnými klienty. Český jazyk neovládá a ke komunikaci s pedagogy volí pouze anglický jazyk. Doma mluví rodiče s Emilem pouze ruským jazykem. Již dva roky ho třikrát týdně vyzvedává chůva, která s ním mluví pouze česky. Rodina se přestěhovala do České republiky před třemi lety z důvodu získání pracovního místa otce. Do budoucna plánují zůstat natrvalo v České republice.

Adaptace na školní prostředí

Emil začal navštěvovat mateřskou školu ve třech letech. Jeho adaptace probíhala stejně jako u ostatních nově příchozích dětí. První dny plakal pouze při loučení s rodiči. Po čtrnácti dnech začal v mateřské škole odpočívat. Zpočátku zaujal postoj pozorovatele. Na školní prostředí a pravidelný denní režim si zvykl velmi rychle. Řízených činností se účastnil bez větších problémů. Paní učitelka mu vše vždy názorně předvedla nebo činnosti odkoukal od ostatních dětí. S ostatními dětmi si hrál od prvních dnů, zprvu používal sice svůj rodný jazyk a ostatní děti mu nerozuměly, ale vždy se nějak domluvily. Největší problém byl u Emila ve stravování. Nejdříve odmítal jíst veškeré jídlo. Paní učitelky ho do jídla nenutily, ale snažily se ho motivovat, alespoň k ochutnání. Po pár měsících udělal velké pokroky a dnes již nemá v této oblasti žádné problémy.

Úroveň jazykových dovedností

Emil neuměl při nástupu do mateřské školy žádné české slovo. Těsně před nástupem do mateřské školy se přistěhovali do České republiky, proto neměl do té doby žádný kontakt s českým jazykem. Emil je však velmi učenlivý a brzy začal opakovat a používat základní česká slova. Po prvním roce v mateřské škole se jeho jazyková úroveň českého jazyka výrazně zlepšila. Začal používat česká slova v běžné komunikaci, sice s výraznými dysgramatismy, ale již chápal jejich význam. Poté, kdy ho třikrát týdně vyzvedává česká chůva, udělal velký pokrok v mluveném jazyce – používá složitější věty, správně skloňuje a časuje, má bohatou slovní zásobu. Emil ve svých 6 letech mluví svým rodným jazykem – ruštinou, plynně hovoří i česky a poslední dva roky navštěvuje kurzy anglického jazyka, ve kterém dle rodičů dělá také velké pokroky. Může se tedy předpokládat, že Emil bude mít nadání na jazyky.

Spolupráce s rodiči

Spolupráci s Emilovými rodiči hodnotím velmi pozitivně. Matka zvládá komunikaci v českém jazyce bez větších obtíží. Od začátku nástupu se snažili přizpůsobit pravidlům nastaveným pro všechny děti a rodiče. Do mateřské školy chodí vždy včas. Pravidelně ho vodí spíše matka, otec chodí pro chlapce spíše odpoledne. Třikrát týdně ho vyzvedává chůva z důvodu pracovní vytíženosti rodičů a přání, aby se Emil naučil mluvit výborně česky. V průběhu adaptace do nového prostředí se rodiče zajímali, jak se chlapci daří a jestli vše probíhá bez problémů.

Shrnutí a doporučení

Ze zjištěných informací je patrné, že Emil zvládnul přechod do cizojazyčného prostředí bez větších komplikací. Adaptace u něj probíhala stejně jako u ostatních dětí a velmi rychle si začal osvojovat český jazyk jako druhý jazyk. Velký vliv na jeho jazykový projev má pravděpodobně česká chuťva, se kterou komunikuje pouze v českém jazyce. Emil nastupuje v září do první třídy na základní škole a na tento přechod je po všech stránkách zcela připraven.

7.2 Kazuistika č. 2

Charakteristika

Jméno: Ella

Věk: 5 let

Národnost: makedonská

Osobní anamnéza

Ella se narodila v Makedonii jako plánované druhorozené dítě. Dle slov matky se jednalo o bezproblémové těhotenství. Porod byl komplikovanější, ale Ella se narodila jako zdravé miminko. Ella navštěvuje mateřskou školu v České republice již druhým rokem. V září by měla nastoupit do první třídy základní školy, ale matka zažádala o odklad školní docházky na základě doporučení pedagogů a odborníků z pedagogicko-psychologické poradny. Mezi hlavní důvody patří její psychická nezralost a nedostatečná znalost českého jazyka. Ella je velmi hravé dítě, které neudrží dlouho pozornost a neustále přebíhá z jedné činnosti k další.

Rodinná anamnéza

Ella pochází z neúplné rodiny, žije pouze s matkou, dále s o dva roky starší sestrou a babičkou v bytovém domě v Praze. Otec je opustil několik měsíců poté, kdy se přistěhovali do České republiky. Děti se s otcem nestýkají, odstěhoval se na Slovensko a nejeví o děti zájem. Matka pracuje jako pokladní. Ve výchově jim hodně pomáhá babička, která Ellu vyzvedává pravidelně z mateřské školy. Doma mluví pouze makedonštinou. Matka i babička se snaží komunikovat s pedagogy českým jazykem, ale dělá jim to velké obtíže. Přesto se vždy dokážou společně domluvit.

Adaptace na školní prostředí

Ella začala navštěvovat mateřskou školu ve čtyřech letech, konkrétně od října roku 2019. Do České republiky se přistěhovali téhož roku v létě. Adaptace na nové prostředí nebyla snadná, trvala poměrně dlouho dobu. Ella se dlouhodobě nedokázala odloučit od své matky, roli na tom mohla sehrát i rodinná situace, kdy je několik měsíců po nástupu do mateřské školy opustil otec. Při nástupu neuměla Ella žádné české slovo. V rámci adaptace se paní učitelky pokoušely s Ellou komunikovat různými způsoby. Avšak děvče odmítalo zpočátku jakoukoliv snahu. Po čtvrt roce se Ella začala postupně adaptovat. Oblíbila si jedno ruský mluvící děvče, se kterým si začala pravidelně hrát.

Úroveň jazykových dovedností

Ella neuměla při nástupu do mateřské školy žádné české slovo. Do té doby neměla ani žádný kontakt s českým jazykem. Kvůli delšímu průběhu adaptace se příliš neposouvala ani v oblasti osvojování si základních českých slov. Dlouho odmítala opakovat a používat tato slova. Paní učitelky na ni netlačily, nejdříve se soustředily na adaptaci. V současné době Ella používá ke komunikaci převážně věty jednoduché, které jsou ale s výraznými dysgramatismy. Velké problémy má neustále se skloňováním a časováním. Občas jí dělá problém dodržet správný slovosled. Od příštího školního roku bude Ella zapojována do individuálních krátkých jazykových činností s dvojjazyčným asistentem, který je k dispozici v mateřské škole a výhradně se věnuje práci s předškolními dětmi.

Spolupráce s rodiči

Spolupráce s matkou probíhá na velmi dobré úrovni. Ačkoliv je matka samoživitelka, zvládá výchovu obou dětí bez větších problémů. Velký podíl na tom má také babička, která Ellu často vyzvedává. Obě ženy se snaží s pedagogy komunikovat českým jazykem i přes jazykovou bariéru. Kdykoliv se zapojují do různých akcí pro rodiče.

Shrnutí a doporučení

Ze zjištěných informací vyplynulo, že Elly průběh adaptace na nové prostředí probíhal velmi obtížně. Důvodem mohla být pravděpodobně neznalost českého jazyka a komplikovaná rodinná situace. V adaptaci ji pomohl čas, individuální přístup a spřátelení s ruský mluvícím děvčetem. U Elly je důležité zaměřit se především na rozvoj komunikace, konkrétně na rozvoj slovní zásoby a podporu správné gramatiky ve vyjadřování. Je velmi žádoucí, že bude Ella od příštího školního roku zapojována do individuálních jazykových činností se sdíleným

dvojazyčným asistentem v mateřské škole. Tento krok ji určitě pomůže ke zlepšení její jazykové úrovně v českém jazyce a bude tak lépe připravená na přechod do základní školy. Nadále je důležité podporovat Elly rodinu v komunikaci s mateřskou školou.

7.3 Kazuistika č. 3

Charakteristika

Jméno: Max

Věk: 4 roky

Národnost: kazašská

Osobní anamnéza

Max se narodil v Kazachstánu jako plánované prvorozené dítě. Z rozhovoru s rodiči vyplývá, že se jednalo o bezproblémové těhotenství včetně porodu. Max navštěvuje mateřskou školu v Praze prvním rokem. Chlapec má diagnostikovaný silný atopický ekzém a alergie na různé potraviny, proto má nařízenou přísnou dietu. Při nástupu do mateřské školy byly paní učitelky informovány o jeho zdravotním stavu a v případě anafylaktického šoku se musí Maxovi aplikovat injekční pero s adrenalinem.

Rodinná anamnéza

Max pochází z úplné rodiny, má o rok mladšího bratra. Žije s matkou a otcem v rodinném domě v Praze. Do České republiky se přistěhovali před rokem kvůli pracovnímu místu otce. V současné době neví, zda zde zůstanou trvale. Matka pracuje jako asistentka ředitele v jedné firmě a otec je IT technik. Ani jeden z rodičů neovládá plynně český jazyk, ale matka má alespoň snahu učit se pro základní dorozumění s pedagogy v mateřské škole. Otec hovoří pouze ruským a anglickým jazykem. Doma mluví rodina pouze rusky.

Adaptace na školní prostředí

Max začal navštěvovat mateřskou školu v letošním školním roce. Nastoupil do třídy pro nejmenší děti, tedy od 3 do 4 let. Jeho adaptace trvala delší dobu než u ostatních dětí, přibližně do listopadu. Během prvního měsíce proplakal každé ráno, což nemělo dobrý vliv na jeho atopický ekzém, který se rapidně zhoršoval. Prvních 14 dní chodil domů po svačině, postupně se čas strávený v mateřské škole prodlužoval. Přibližně do října odmítal jakoukoliv

stravu v mateřské škole, nepomohlo ani nošení jídla z domova. V současné době, i po dlouhodobém uzavření mateřské školy z důvodu pandemické koronavirové situace, se Max do mateřské školy těší. Našel si mezi dětmi řadu kamarádů, ale nejvíce si hraje s chlapcem, který pochází z Ruska. Společně však komunikují převážně ruským jazykem.

Úroveň jazykových dovedností

Max neuměl při nástupu do mateřské školy žádné české slovo. V prvních týdnech nechtěl chlapec komunikovat ani s dětmi, ani s pedagogy. Zaujal místo pozorovatele, nezapojoval se do řízených a společných činností a hrál si sám. Postupem času začal opakovat základní česká slova. Jeho slovní zásoba není příliš bohatá, používá převážně krátká slovní spojení, ale zvládne poděkovat, poprosit a říci si o pomoc. Nejraději si hraje s rusky mluvícím chlapcem. Společně komunikují ve svém rodném jazyce. Po upozornění pedagoga se snaží přejít na češtinu, ale zatím to není pro ně přirozené.

Spolupráce s rodiči

Spolupráce s rodiči je spíše průměrná, příliš se nezajímali o průběh Maxovy adaptace ani nezjišťovali, jestli se nevyskytly nějaké problémy. Otec nekomunikuje s pedagogy vůbec, vždy odkazuje na svoji manželku. Ta se snaží postupně si osvojit alespoň základní české fráze.

Shrnutí a doporučení

Z výše zjištěných informací lze konstatovat, že Max si procházel složitým průběhem adaptace, která trvala několik měsíců. V jeho případě se jednalo pravděpodobně o tzv. kulturní šok. Jedná se o reakci na ztrátu jistot, která činí pobyt v novém prostředí psychicky náročnějším. Na změnu kulturního prostředí reaguje každý jedinec odlišně. Max se uzavřel sám do sebe, nechtěl komunikovat a odmítal jakoukoliv stravu. V současné době se do mateřské školy těší. U Maxe je důležité ho nadále podporovat a motivovat ke komunikaci v českém jazyce. Při individuální práci s ním využívat podporu komunikačních kartiček, knih různého zaměření a dalších výukových materiálů určených k podpoře komunikace. Vhodné je zařazovat aktivity vedoucí k prohlubování kamarádkých vztahů a učit ho spolupracovat s ostatními dětmi. Do budoucna by bylo žádoucí, kdyby se zlepšila spolupráce s Maxovo rodiči.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce byla zaměřena na podporu a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřských škol. Hlavním cílem práce bylo vyhodnotit podporu a vzdělávání dětí s OMJ v prostředí mateřských škol pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vybranými pedagogy. Záměrem rozhovorů bylo zjistit, jaké jsou názory, postoje, event. problémy pedagogů v oblasti podpory a vzdělávání dětí s OMJ v mateřských školách. Na základě výsledků stanovit případná doporučení do praxe, popřípadě změny v oblasti podpory a profesní přípravy budoucích učitelů. Dílčím cílem práce bylo vyhodnocení jazykových dovedností a sociálních kompetencí vybraných jedinců s odlišným mateřským jazykem v prostředí konkrétní mateřské školy v Praze.

Z provedených rozhovorů s deseti vybranými pedagogy lze konstatovat, že všechny respondentky mají osobní zkušenost s dětmi s OMJ různorodé národnosti. Ze získaných údajů je patrné, že se jedná v současné době již o běžný jev, mít ve třídě alespoň jedno dítě s OMJ. Proto je důležité, aby byli nově nastupující pedagogové kvalitně připraveni a seznámeni s touto problematikou. Získaná data potvrzují, že někteří pedagogové nejsou kvalitně připraveni na práci s dětmi s OMJ, nejvíce zkušeností získávají až během praxe. Často nevědí o možnostech podpory, popřípadě kde hledat potřebné informace k usnadnění práce s dětmi s OMJ.

Největší odlišnosti v názorech mezi respondentkami se objevily při zhodnocení současného systému vzdělávání a podpory dětí s OMJ. Největší problém spatřují ve zvyšujícím se počtu dětí s OMJ ve třídách. Všechny respondentky by ocenily pomoc asistenta pedagoga, případně snížení počtu dětí v jedné třídě, jelikož přeplněnost tříd v MŠ má zásadní vliv na naplňování individuálních potřeb všech dětí. Pokud by byl k dispozici v každé mateřské škole alespoň jeden sdílený asistent, usnadnilo by to pedagogům práci. Sdílený asistent byl mohl vést individuální či skupinové činnosti na procvičení českého jazyka. Dále je sdílený asistent velmi nápomocný v době adaptačního procesu, který bývá pro děti s OMJ náročnější než pro děti s českým mateřským jazykem. Další nedostatek shledávají respondentky v klíčovém dokumentu RVP PV, ve kterém chybí metodika zaměřená na vzdělávání dětí s OMJ. Vzhledem ke stále se zvyšujícímu počtu těchto dětí v mateřských školách má RVP PV v tomto směru značné mezery. Dle mého názoru by řada pedagogů ocenila vypracování jednotné systémové metodiky, tj. doporučení, tipy, příklady dobré praxe,

jak s dětmi s OMJ pracovat, jak jim pomoci efektivně se začlenit, snížit náročnost adaptačního procesu a pomoci jim v osvojování si českého jazyka jako druhého jazyka.

Pozitivním zjištěním bylo, že všechny dotazované respondentky zohledňují při svých přípravách přítomnost dítěte s OMJ ve své třídě. Nejvíce se při práci s těmito dětmi osvědčil individuální přístup zohledňující jejich aktuální potřeby. Činnosti by měly být naplánované tak, aby je zvládly a pochopily všechny děti. K tomu lze využít zejména názornost, vizualizaci v podobě piktogramů, obrázkový denní režim, popřípadě edukační obrázkové karty k rozvoji slovní zásoby dětí. Zajímavými a efektivními metodami, které lze využít při práci s dětmi s OMJ jsou metoda strukturovaného učení, metoda KIKUS a metoda Play Wisely. Ohledně dalšího doporučení do praxe lze konstatovat, že pedagogové mají dostatečnou oporu v odborné literatuře. Neexistuje však univerzální návod či postup, je důležité brát na vědomí, že každé dítě je jedinečnou, originální osobností a tím pádem vyžaduje individuální přístup. Pro budoucí i současné pedagogy je důležité další systematické vzdělávání a podpora v této oblasti např. formou odborných seminářů, workshopů, kulatých stolů např. nabídka některých nestátních neziskových organizací META, Člověk v tísni, Adra, NPI ČR aj.

Ze srovnání přístupu oslovených mateřských škol k dětem s OMJ lze konstatovat, že dvě mateřské školy sídlící v Praze využívají větší repertoár podpůrných opatření při začleňování dětí s OMJ do českého prostředí než mateřská škola v Plzni. Zajímavé specifikum je založení třídy v soukromé mateřské škole pouze pro děti s OMJ, konkrétně ruským jazykem. V této třídě jsou dva rusky mluvící pedagogové a dvakrát týdně k nim dochází pedagog na výuku českého jazyka. Ve státní mateřské škole v Praze mají k dispozici sdíleného dvojjazyčného asistenta, který pomáhá dětem s OMJ k lepšímu průběhu adaptace a zároveň má na starost přípravu individuálních či skupinových jazykových činností pro tyto děti.

Z výpovědí respondentek dále vyplývá, že práce s dítětem s OMJ je pro ně náročnější. Největší obtíže při vzdělávání spatřují v jazykové bariéře dětí hlavně v období adaptace. Ze získaných údajů lze konstatovat, že pedagogové mají při práci s dětmi s OMJ převážně pozitivní zkušenosti, někteří z nich oceňují jejich přítomnost jako vzájemné obohacení pro celou třídu. Děti tak mají možnost setkávat se v přirozených podmínkách s kulturní, sociální a jazykovou rozmanitostí. Negativní zkušenosti mají někteří pedagogové spíše s přístupem rodičů, kteří často neovládají český jazyk a nemají zájem ani snahu komunikovat s mateřskou školou. V tomto případě bych doporučila podpořit spolupráci a komunikaci rodičů s MŠ např. prostřednictvím neformálních setkání s ostatními rodiči (pořádání tvořivých dílen, společných výletů, exkurzí, ochutnávek tradičních pokrmů apod.). Přínos shledávám i ve využití

pravidelných schůzek s tlumočníky, zejména v prvních měsících náročné adaptace jak pro děti, tak pro rodiče.

Je pravděpodobné, že se české mateřské školy budou i nadále setkávat se zvyšujícím se počtem dětí s OMJ ve třídách. Adaptace dětí z odlišného sociokulturního prostředí do naší společnosti v rámci mateřské školy je velmi citlivá záležitost, kterou bychom měli jako pedagogové, co nejvíce podporovat a dětem a jejich rodičům usnadňovat. Důležité je situaci nepodceňovat, mít k dispozici dostatek didaktického materiálu, nastudovat si odbornou literaturu, popřípadě se zúčastnit odborného semináře s tímto zaměřením. Pedagog by měl být schopen pochopit konkrétní dítě včetně jeho potřeb a být mu co nejvíce nápomocný v jeho dalším rozvoji a vzdělávání.

V mateřské škole není na děti vyvíjen žádný tlak v podobě domácích úkolů či známkování. Učí se převážně hrou a jazyk si osvojují při různých činnostech, což ale nestačí, aby měly dostatečnou jazykovou úroveň českého jazyka, která je potřebná pro nástup do základní školy a jejich další školní úspěšnost. Dítě s OMJ proto potřebuje cílenou systematickou jazykovou podporu již při nástupu do mateřské školy. Pokud není dětem s OMJ poskytnuta dostatečná jazyková podpora, dochází u těchto dětí častokrát k odkladu školní docházky, případně je ohrožena jejich budoucí školní úspěšnost. Problémy s nedostatečnou jazykovou úrovní českého jazyka pak přechází na pedagogy na dalších stupních škol. Proto je důležité zajistit všem dětem s OMJ systémovou jazykovou podporu již v prostředí mateřských škol.

RESUMÉ

Téma bakalářské práce je „Podpora a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí MŠ“. Tato bakalářská práce má dvě části.

Na začátku teoretické části je definován pojem dítě s odlišným mateřským jazykem, včetně jeho specifik. Dále jsou zde vysvětleny pojmy sociokulturní handicap, kulturní šok a jsou zde uvedena možná rizika týkající se dětí vyrůstajících v bilingvních rodinách. Další kapitola je zaměřena na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem z hlediska legislativy, jaké mají postavení a možnosti podpory ve vzdělávání. Následující kapitola se věnuje možnostem multikulturní výchovy jako podpory při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. V poslední kapitole teoretické části jsou představeny dvě metody vhodné při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, konkrétně metoda strukturovaného učení a metoda KIKUS.

Hlavním cílem práce je vyhodnocení podpory a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřských škol na základě polostrukturovaných rozhovorů s předem vybranými pedagogy. Cílem bylo zjistit, jaké jsou názory, postoje event. problémy pedagogů v oblasti podpory a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Dílčím cílem práce je vyhodnocení jazykových dovedností a sociálních kompetencí vybraných jedinců s odlišným mateřským jazykem v prostředí konkrétní mateřské školy v Praze ve formě kazuistik.

RESUME

The theme of this Bachelor thesis is called "Support and education of kids with different mother tongue in kindergarten". This bachelor thesis is divided into two parts.

At the beginning of the thesis is defined the term of a child with a different mother tongue including its specifics. The concepts of socio-cultural handicap, culture shock and possible risks for children growing up in bilingual families are also explained. The following chapter is focusing on the education of children with a different mother tongue in terms of legislation, their status and the possibilities of educational support. The next chapter deals with the possibilities of multicultural education as a support in the education of children with a different mother tongue. In the last chapter of the theoretical part are described two methods suitable for working with children with a different mother tongue, namely the structured learning method and the KIKUS method.

The main objective of the thesis is to evaluate the support and education of children with a different mother tongue in a kindergarten setting based on semi-structured interviews with selected teachers. The aim was to find out the opinions, attitudes and problems of teachers in the field of support and education of children with a different mother tongue in kindergartens. A partial aim of this thesis is to evaluate the language skills and social competences of selected individuals with a different mother tongue in the environment of a specific kindergarten in Prague. In the thesis is used the method of semi-structured interview and the case studies of three children with a different mother tongue.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Pedagogická fakulta. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
- GARLIN, Edgardis. *Die Kikus-Methode. Ein Leitfadens*. 1. Auflage. München: Hueber, 2008. ISBN 978-3193114310
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- JELÍNEK, Stanislav. K některým otázkám bilingvismu (II.). *Cizí jazyky*. 1990, 2005/2006, č.1.
- LINHARTOVÁ, Tereza a LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8.
- MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011. s. 15. ISBN 978-80-7387-502-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

Internetové zdroje

- Česká republika. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: 561/2004. [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-11-7-2020>
- Český statistický úřad. *Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym>
- Metoda KIKUS – metodika. [online]. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2017. [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/kikus>
- Play Wisely [online]. [cit. 2021-6-12]. Dostupné z: <https://playwisely.com/>
- Počty cizinců na školách. *Inkluzivní škola.cz* [online]. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2018. [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>
- Začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřských škol. [online]. Praha: InBáze, 2019. s. 14. [cit. 2021-04-16]. Dostupné z: https://metropolevsech.eu/wp-content/uploads/2021/03/Methodika-pro-pedagogy_MS_verze_2.pdf

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Počet dětí cizinců na různých typech škol ve školním roce 2019/2020

Graf č. 2: Vývoj počtu dětí cizinců v MŠ v letech 2013-2019

Graf č. 3: Počet dětí cizinců v MŠ dle zemí ve školním roce 2019/2020

PŘÍLOHY

Příloha 1: Formulář k polostrukturovanému rozhovoru s učitelkami v MŠ

Dobrý den kolegyně, byly jste vybrány jako respondentky výzkumné části mojí bakalářské práce s názvem „Podpora a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí MŠ“. Moc si vážím toho, že mi poskytnete rozhovor a věnujete mi svůj volný čas. Ujišťuji Vás, že veškeré získané údaje během tohoto rozhovoru budou použity výhradně pro psaní bakalářské práce a po celou dobu zachovám Vaši anonymitu.

Souhlasíte tedy s poskytnutím rozhovoru a s jeho nahráváním?

A) Osobní zkušenosti pedagogů s dětmi s OMJ

1. Jaká je délka Vaší praxe jako učitele/učitelky v mateřské škole?
2. Měla jste už někdy během své praxe ve třídě dítě/děti s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ)? Pokud ano, jaké bylo/byly národnosti?
3. Máte dítě/děti s OMJ ve třídě i v tomto školním roce? Pokud ano, jaké je/jsou národnosti?
4. Zvyšuje se počet dětí s OMJ ve Vaší třídě oproti předchozím rokům?
5. Jaké máte osobní zkušenosti s dětmi s OMJ? Vyskytly se během Vaší práce s dětmi s OMJ nějaké problémy, pokud ano jaké?

B) Jazyková úroveň dětí s OMJ při nástupu do MŠ a proces adaptace

6. Umí děti s OMJ při nástupu do MŠ základní česká slova?
7. Probíhá adaptace dětí s OMJ do nového kolektivu stejně jako u dětí s českým mateřským jazykem?
8. V čem je adaptace u těchto dětí odlišná a jak mu napomáháte se začleněním?

C) Strategie, postupy pedagogů při práci s dětmi s OMJ

9. Používáte při práci s dětmi s OMJ nějaké metody či specifické pomůcky? Pokud ano, jaké?
10. Jaké postupy se Vám osvědčily při práci s dětmi s OMJ?
11. Zařazujete do Vašich příprav prvky multikulturní výchovy? Pokud ano, jakým způsobem?

D) Využití podpůrných opatření při práci s dětmi s OMJ

12. Využíváte při vzdělávání dětí s OMJ podpůrná opatření? Pokud ano, jaké prostředky podpory? Máte například vypracovaný individuální vzdělávací plán pro každé dítě s OMJ?
13. Máte/měla jste k dispozici asistenta pedagoga? Pokud ano, jak probíhá/probíhala Vaše spolupráce?

E) Profesionální připravenost a podpora učitelek při práci s dětmi s OMJ

14. Máte dostatečnou podporu od vedení při práci s dětmi s OMJ?
15. Poskytuje Vám vedení vzdělávání v oblasti práce s dětmi s OMJ? Pokud ano, jakých kurzů jste se například zúčastnila?

F) Systém vzdělávání dětí s OMJ

16. Nakolik je dle Vašeho názoru RVP PV nápomocné v oblasti vzdělávání dětí s OMJ?
17. Shledáváte současný systém vzdělávání a podporu dětí s OMJ jako dostačující?