Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora rozvoje komunikačních schopností ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem

Support for the development of communication skills in the education of children with a different mother tongue

Agáta Procházková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová

Studijní program: Speciální pedagogika/Logopedie

Studijní obor: Speciální pedagogika/Logopedie

2025

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpora rozvoje komunikačních schopností ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11.4. 2025

Poděkování

Chtěla bych zde poděkovat vedoucí práce Mgr. Zuzaně Korandové za odborné vedení, vstřícný přístup a důležité rady v průběhu zpracovávání této práce. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumného šetření za jejich ochotu spolupráce a cenné odpovědi.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce s názvem Podpora rozvoje komunikačních schopností ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem se zabývá problematikou rozvoje komunikační schopnosti a jazyka u dětí s odlišným mateřským jazykem na úrovni běžné české mateřské školy. Teoretická část práce je rozdělena na dvě kapitoly s tím, že první kapitola je zaměřena na vysvětlení základní terminologie v oblasti komunikace, jazyka, dítěte v předškolním věku a dále popisem vývoje komunikační schopnosti u dětí s odlišným mateřským jazykem. Druhá kapitola se dále věnuje předškolnímu vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v České republice, legislativní úpravě předškolního vzdělávání a dále možným aktivitám pro podporu jazykového rozvoje u předškolních dětí. Praktická část se zabývá popisem provedeného kvalitativního výzkumného šetření s cílem zjistit co nejvíce informací o podpoře komunikačních schopností a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem ve vybraných mateřských školách běžného typu. Použitou metodou byl polostrukturovaný rozhovor, který byl dále analyzován prostřednictvím otevřeného kódování. Rozhovor byl zrealizován celkem s pěti informanty, kterými byli vyučující ze čtyř různých mateřských škol. Výsledkem šetření jsou pak podrobné informace o práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, používaných postupech, metodách a podpoře jejich komunikačních schopností a jazykového rozvoje ve vybraných mateřských školách z Prahy a Středočeského kraje.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komunikační schopnost, odlišný mateřský jazyk, dítě s odlišným mateřským jazykem, dítě předškolního věku, mateřská škola

ABSTRACT

This bachelor's thesis, named Support for the development of communication skills in the education of children with a different mother tongue, deals with the issue of the development of communication skills and language in children with a different mother tongue at the level of a regular Czech kindergarten. The theoretical part of the thesis is divided into two chapters, with the first chapter focusing on the explanation of the basic terminology in the field of communication, language and a child in preschool age, as well as a description of the development of communication skills in children with a different mother tongue. The second chapter is focused on preschool education of children with a different mother tongue in the Czech republic, the legislative regulation of preschool education and possible activities to support language development of preschool children. The practical part deals with the description of the qualitative research conducted in order to find out as much information as possible about the support of communication skills and education of children with a different mother tongue in selected kindergartens of a common types. The method used was semi-structured interview, which was further analysed by open coding interview analysis. The interview was conducted with a total of five informants who were teachers from four different kindergartens. The results of the research provide detailed information about the work with children with a different mother tongue, the practices and methods used and the support of their communication skills and language development in selected kindergartens from Prague and the Central Bohemia Region.

KEYWORDS

Communication skills, different mother tongue, child with a different mother tongue, preschool child, kindergarten

Obsah

Úvod 7

1 Teoretická východiska 9

1.1 Vymezení základních pojmů 9

1.2 Vývoj komunikace u dětí s odlišným mateřským jazykem 10

1.3 Dítě v předškolním věku 13

2 Předškolní vzdělávání v České republice 16

2.1 Legislativní úprava v České republice 16

2.2 Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole 17

2.3 Dostupná podpůrná opatření a postupy v mateřské škole 18

2.4 Příklady aktivit pro jazykový rozvoj 23

3 Podpora rozvoje komunikačních schopností u dětí s odlišným mateřským jazykem ve vybraných mateřských školách 26

3.1 Cíl práce a výzkumné otázky 26

3.2 Charakteristika výzkumného šetření 26

3.3 Charakteristika informantů a jejich výběru 27

3.4 Vlastní výzkumné šetření, analýza a interpretace dat 28

3.5 Závěry výzkumného šetření 34

Závěr 40

Seznam použitých informačních zdrojů 42

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence 50

Seznam příloh 51

Úvod

V posledních letech můžeme zaznamenat velmi výrazný nárůst migrace, mimo jiné samozřejmě také v České republice. Ať už se jedná o migraci z důvodů politických, ekonomických či jiných důvodů, nese s sebou migrace vždy mnoho otázek, jevů a podnětů, na kterých je třeba pracovat, a které je třeba řešit. Jedna z oblastí, která je migrací velmi ovlivněna je oblast školství. S migrací totiž nezpochybnitelně narůstá také počet dětí, žáků a studentů, kteří mají jiný mateřský jazyk a často vůbec český jazyk neovládají. Proto je třeba, aby české školství a všechny školské instituce na tento narůstající jev reagovaly a byly na něj dostatečně připraveny. Děti a žáci s odlišným mateřským jazykem potřebují z hlediska rozvoje jejich komunikačních schopností specifickou podporu, jejíž poskytování a nastavování je důležité zavádět v rámci všech škol a školských zařízení a souvisí mimo jiné také s oblastí logopedie jako vědou, která se komunikační schopností jedince, jejím rozvojem a případným narušením přímo zabývá. Právě problematika dětí s odlišným mateřským jazykem, konkrétně podpory rozvoje jejich komunikačních schopností v předškolním věku, je tématem této bakalářské práce.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Část teoretická je rozdělena do dvou kapitol. V první kapitole je vymezena základní terminologie, popsán vývoj komunikační schopnosti u dětí s odlišným mateřským jazykem a rozebrány pojmy dítě s odlišným mateřským jazykem a dítě předškolního věku. Ve druhé kapitole se práce zabývá předškolním vzděláváním v České republice, legislativní úpravou, vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách a dále dostupnými podpůrnými opatřeními a metodami pro vzdělávání těchto dětí.

Praktická část práce je pojata jako kvalitativní výzkum a zabývá se podporou rozvoje komunikačních schopností u dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách běžného typu a náležitostmi souvisejícími se vzděláváním těchto dětí. Hlavním cílem praktické části je získání co nejvíce informací a přehled o stavu podpory rozvoje komunikačních schopností u dětí s odlišným mateřským jazykem ve vybraných mateřských školách a jejich následná analýza. Data byla získána prostřednictvím rozhovorů s vyučujícími v mateřských školách a byla dále analyzována. V kapitole jsou vymezeny cíle

výzkumného šetření, výzkumné otázky, vlastní výzkumné šetření, analýza a interpretace sesbíraných dat a nakonec shrnutí výzkumu a jeho výsledků.

1 Teoretická východiska

1.1 Vymezení základních pojmů

Při zabývání se problematikou komunikační schopnosti, odlišného mateřského jazyka (OMJ) a při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem je nezbytná znalost základních pojmů týkajících se této oblasti. Prvním z nich je pojem komunikace. **Komunikace** představuje dovednost používat jazykové a řečové prostředky k tvorbě a následnému udržování a rozvíjení společenských vztahů a jako přenos informací je podmínkou existence a fungování společnosti a udržování vzájemných vztahů (Klenková, 2006). Dle Janouška (2007) se jedná o komplexní jev, který zahrnuje složky psychické, lingvistické a sociální. Komunikaci lze obecně vymezit slovem interakce, tj. vzájemné ovlivňování mezi dvěma či více systémy (Klenková, 2006). Komunikaci dělíme nejčastěji na verbální a neverbální s tím, že **verbální komunikace** je zprostředkována prostřednictvím slov, ať už v mluvené či psané formě (Bytešníková, 2012). **Neverbální komunikace** je mimoslovní a zahrnuje jednak mimiku (výrazy tváře), gesta (pohyby rukou), posturiku (postoj těla), vzdálenost a pohyb těla v prostoru (proxemika), doteky (haptika), zacházení s časem (chronemika), pohledy očí a další tělesné projevy a aspekty chování jedince (Vybíral, 2009). Za projevy neverbální komunikace je považována také **paralingvistika**, což jsou zvukové projevy doprovázející řeč, mezi něž patří pauzy, rytmus, povzdechy, barva hlasu, tón, rychlost mluvení, hlasitost řeči a další (Boukalová, Cerha, Sedláček, Šírová, 2023).

Základními komunikačními prostředky jsou **jazyk** a **řeč**. „*Jazyk je v mozku uložený systém jednotek, pravidel, modelů a konvenčních kolektivních norem k tvorbě promluv"* (Čermák, 2022, s. 13). **Řeč** pak znamená realizaci jazyka, tedy konkrétní uplatnění a použití znalosti jazyka (Čechová a kol., 2000).

Jazyk členíme celkem do čtyř **jazykových rovin**. Jsou jimi: **rovina foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická** a **pragmatická rovina** (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Čermák (2022) uvádí, že fonetika a fonologie analyzují zvukovou stránku jazyka a zabývají se pozorování a popisem výslovnosti a tvorby hlásek (fonetika) a dále funkcí a systémem hlásek jako akustických jazykových jednotek (fonologie). Rovina morfologicko-syntaktická je rovinou gramatickou, která zahrnuje

skladbu nejprve slov a vět, používání slovních druhů, a nakonec obecně ovládání gramatické stránky jazyka (Bytešníková, 2012). Dále rovina lexikálně-sémantická zahrnuje porozumění významu slov a vět, chápání řeči a také slovní zásobu aktivní i pasivní (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Nakonec je rovina pragmatická, která dle Lechty (1990) představuje rovinu sociální aplikace a využití komunikační schopnosti. Jde o schopnost využít a uplatnit své komunikační kompetence v praxi, tedy správné využití jazyka a schopnost účastnit se konverzace (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012). Vývoj komunikační schopnosti je v odborné literatuře často sledován právě v rámci jednotlivých jazykových rovin.

Komunikační schopnost znamená schopnost ovládání jazyka a všech jeho rovin a dále také schopnost řečové produkce a znalost jejích náležitostí v různých kontextech (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Dítě s OMJ je takové, které je vyučováno v jiném jazyce, než je jeho mateřský, tedy v jiném jazyce, než je ten, kterým mluví jeho rodiče či jiná pečující osoba (META, 2010). Česká legislativa a některá literatura tyto děti označuje pojmem žák cizinec, popř. dítě cizinec. Podle zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) mají všechny tyto děti cizinci podmínky a přístup ke vzdělávání stejné jako občané České republiky, aniž by k přijetí do základní školy museli podávat potvrzení o povolení k pobytu.

1.2 Vývoj komunikace u dětí s odlišným mateřským jazykem

Tématem práce je mimo jiné komunikační schopnost. Proto je důležité si zde vymezit, jak se komunikační schopnost vyvíjí. Vzhledem k zaměření práce na předškolní věk se následující informace vztahují primárně k věku 3-6 let.

Dle Bytešníkové (2012) je to právě období předškolního věku, kdy dochází k rozhodujícímu rozvoji komunikačních schopností. První slova dítěte se objevují okolo věku 12 měsíců (Škodová, Jedlička, 2003). Mezi 2 a 3 rokem věku dochází k nejintenzivnějšímu růstu slovní zásoby s tím, že ve věku 3 let by mělo dítě mít slovní zásobu přibližně 1000 slov (Klenková, 2006). Během třetího roku života zároveň dochází k významnému rozvoji schopnosti vyjadřování a dítě se stává konverzačním partnerem (Smolík, Seidlová, 2014). Správný vývoj řeči a jazyka je podmíněn především správnou funkcí centrálního nervového systému, intelektem, úrovní motorických dovedností, úrovní

kognitivních schopností, konkrétně zrakové a sluchové percepce, nadání pro řeč a jazyk a také sociálním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá (Bytešníková, 2012).

Ve vývoji člověka rozlišujeme 2 etapy učení mozku, a to období obligatorní, které trvá od narození do přibližně 4 let věku, a poté období fakultativní, které přetrvává po zbytek života (Lejska, 2003). Dále Lejska (2003) uvádí, že poznatky a informace naučené během obligatorního období nám již přetrvávají po zbytek života a není nutné si je aktivně opakovat. Poznatky přijaté během období fakultativního si k jejich trvalému uložení opakovat potřebujeme. Z tohoto by tedy mělo vyplývat, že mateřský jazyk si vštěpujeme do mozku trvale již během obligatorního období, a že děti s OMJ, které se začaly s cizím jazykem setkávat již v období obligatorním budou tedy často muset vynakládat menší úsilí k jeho osvojení než děti, které se s ním setkaly až po 4 roce života. Dle Bernkopfové (2019) ovšem nemusí být pravidlem, že čím dřív dítě do kontaktu s cizím jazykem přijde, tím lépe se ho naučí a naopak podotýká, že starší děti mohou mít výhodu v tom, že již mají větší povědomí o náležitostech a metalingvistických stránkách jazyka, a to jim může pomoci učit se systematičtěji, rychleji a efektivněji.

Mezi 3. až 4. rokem tedy dítě ideálně umí tvořit věty a jednoduchá souvětí (Klenková, 2006). Po čtvrtém roce věku se kromě slovní zásoby rozšiřuje také oblast zájmů dítěte, má dobrou mechanickou paměť a často se vyskytuje záliba v rýmech a rytmu (Kutálková, 2010). Do 4 let je zároveň přirozený fyziologický dysgramatismus, tedy nesprávné tvoření gramatických tvarů, slov a větných celků, ovšem po 4. roce už by měla být řeč dítěte z hlediska gramatiky správná (Bytešníková, 2012). Na konci 4. roku věku by mělo dítě umět vyprávět jednoduché příběhy, používat jednoduché analogie a pracovat s přítomným i minulým časem (Škodová, Jedlička, 2003). Přibližně od čtyř let dochází dle Lechty (1990) k přechodu do stádia intelektualizace řeči, které trvá do konce života, a kdy se řečový a jazykový projev jedince stále upřesňuje a zdokonaluje s tím, že v šesti letech by mělo být dítě schopné spolehlivě komunikovat prostředky mateřského jazyka, a být připravené na učení se jeho grafické formy. Z výše uvedeného vyplývá, že do nástupu do povinné školní docházky by tedy již mělo mít osvojenou gramatickou stránku řeči, dostatečnou slovní zásobu a mělo by být schopné vyprávění. Co se výslovnosti týče, ještě ve věku tří až pěti let může být u dítěte nedokonalá, do nástupu do povinné školní docházky by ovšem měla výslovnost většiny hlásek správná (Novozámská, In: Doleží, 2014).

U dětí s OMJ je významným faktorem, ovlivňujícím vývoj jejich komunikační schopnosti v cizím jazyce, v kolika letech se s tímto jazykem poprvé setkaly s tím, že některé teorie dokonce tvrdí, že mechanismus k osvojení cizího jazyka je tím podobnější tomu k osvojování mateřského, čím dříve se s ním mozek setká (Zormanová, 2015). Dále záleží na tom, jak často daným jazykem mluví a jakým jazykem doma mluví jeho rodiče. Také je rozdíl mezi dětmi, které mají dva jazyky v rodině, kdy jeden z nich je ten, ve kterém jsou vzdělávány a oba jazyky jsou osvojovány zároveň a mezi dětmi migrantů, u kterých se v rodině mluví jinak než ve škole (Linhartová, Stralczynská, 2018). Velmi důležité také je, jaký jazyk je jejich mateřský. Děti, jejichž mateřský jazyk má podobnou jazykovou strukturu jako český jazyk mohou mít v jeho osvojování výhodu a může to proces osvojování urychlit, díky tzv. pozitivnímu transferu (Bordag, In: Doleží, 2014). Dalšími faktory ovlivňujícími komunikační, jazykovou a školní úspěšnost těchto dětí jsou nadání pro jazyk a jazykový cit, délka pobytu v ČR a předchozí školní zkušenosti a úspěchy (Felcmanová, Horáčková a kol., 2015).

Děti s OMJ potřebují pro výuku v českém jazyce specifickou podporu. Ovšem ani pro rodilého vyučujícího není výuka českého jazyka jako druhého jazyka snadná, jelikož ve svém mateřském jazyce vnímáme spoustu věcí intuitivně a tento cit pro češtinu dítě s OMJ nemá, a proto jde některé jevy velmi těžko vysvětlit (Linhartová, Stralczynská, 2018). Doleží (2014) považuje za úkol učitele, aby děti provázel jednotlivými vývojovými fázemi a upravoval nedostatky s ohledem na přirozený vývoj jazyka. Linhartová, Stralczynská (2018) dále uvádí, že dítě s OMJ se potřebuje rozvíjet ve všech čtyřech jazykových rovinách a je tedy důležité se nezaměřovat pouze na jednu stránku, například na slovní zásobu, ale je důležité u dítěte rozvíjet také pragmatickou rovinu jazyka, výslovnost a gramatiku. Gramatická pravidla začínají děti nevědomě vnímat v průběhu pravidelné komunikace v tomto jazyce a pomocí nápodoby mluvního vzoru aplikují (Klenková, 2006). *„Děti nepotřebují explicitní informace o zákonitostech jazyka k tomu, aby si jazyk osvojily, v předškolním věku ani na takový způsob vedení nejsou připraveny. Při implicitním osvojování jazyka si dítě zapamatuje určitou jazykovou formu, zaznamená jistou „pravidelnost“ a následně ji aplikuje.“* (Linhartová, Stralczynská, 2018, s. 71).

Nejde ovšem pouze o to, naučit se v českém jazyce komunikovat, ale umět ho používat tak, aby se efektivně začlenili do společnosti a naučili se fungovat ve školním prostředí a plnohodnotně se vzdělávat (Bernopfová a kol., 2019).

Učení se více jazykům a fungování ve více jazykových prostředích může být pro dítě výhodou i překážkou. U některých jedinců může dojít k pozitivnímu vlivu na jeho rozvoj, u jiného může ale dojít k jazykovým problémům, kdy jsou pak oba jeho jazyky na nízké úrovni (Bordag, In: Doleží, 2014). V projevu dítěte s OMJ lze zaznamenat tzv. fenomén míchání (mixing), kdy se míchá slovní zásoba jednotlivých jazyků při mluvení, nebo dochází k interferenci, tedy přenosu jazykových struktur z jednoho jazyka do druhého (Linhartová, Stralczynská, 2018).

1.3 Dítě v předškolním věku

Dítě předškolního věku

Všeobecně je za období předškolního věku považováno období od 3. do 6. roku věku. V širším pojetí je ovšem období předškolního věku období od narození do věku školního, tedy do šesti let (Koťátková, 2014). Před nástupem do mateřské školy bývá dítě převážně v péči rodiny, která je primární sociální skupinou dítěte, a to se s ní identifikuje, učí se od ní a napodobuje ji (Michalová, Kratochvílová, 2022). To, jak, kde a kým je dítě vychováváno do věku nástupu do mateřské školy tedy významně ovlivňuje jeho vývoj, včetně jeho sociálních schopností (International Step by Step Association. 2020).

V předškolním období se dítě rozvíjí a dozrává po všech stránkách, tedy po stránce tělesné a pohybové, intelektové i společenské a citové (Matějček, 2004). Proto je velmi důležité, aby bylo prostředí dítěte dostatečně podnětné a aby dítě mohlo samo objevovat a získávat zkušenosti (Michalová, Kratochvílová, 2022). Dle Matějčka (2004) se dítě v tomto období učí a přejímá kulturní nároky své společnosti a vytvářejí se u něj tzv. prosociální vlastnosti, za které považuje spolupráci a souhru s vrstevníky, soucit, společnou hru a zábavu, první přátelství a další a dodává, že všechny děti, které nejsou schopny dobře navázat kontakt s druhými, jsou o toto ochuzeny. Mimo jiné se toto týká také dětí s odlišným mateřským jazykem. Je proto důležité, aby byly tyto děti dostatečně začleňovány

do kolektivu ostatních dětí a jim v tomto citlivém období byla poskytována podpora (Gerlašinská, 2019).

Je důležité, aby mateřské školy dbaly na efektivní rozvržení času a na zahrnutí aktivit, které přispívají k rozvoji dítěte jak po stránce motorické, tak po stránce intelektové a sociální, a protože se sociální schopnosti dítě učí interakcí s vrstevníky, je důležité, aby bylo v mateřských školách dostatek prostoru i pro hru a aktivity ve skupině (Bracken, Nagle, 2007).

Dítě s odlišným mateřským jazykem

Jak bylo uvedeno již v první podkapitole, česká legislativa nepracuje s pojmem dítě s odlišným mateřským jazykem, nýbrž s pojmem dítě/žák cizinec. Jelikož je tento pojem používán ve smyslu dítěte či žáka jehož rodiče nejsou občany České republiky, což nevystihuje podstatu problematiky vzdělávání těchto žáků, pracuje se v praxi spíše s pojmem dítě/žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ), což je žák, který nerozumí dobře (pokud vůbec) česky (Felcmanová a kol., 2015). Tento termín je obecnější a při jeho použití není brána v potaz národnost či místo narození dítěte, ale to, že čeština jeho prvním jazykem (Kozdas, 2021). Dalším důvodem, proč je toto pojmenování vhodnější je ten, že děti s problémem v porozumění českému jazyku a s potřebou podpory v této oblasti nemusejí být pouze děti cizinců bez státního občanství, ale například také děti přistěhovalců s českým státním občanstvím, děti, které pobývaly delší dobu v zahraničí a nepoužívaly tak delší dobu český jazyk nebo děti z bilingvních rodin (Felcmanová a kol., 2015).

Pro děti s OMJ je tedy jazyk, ve kterém jsou vyučovány jejich druhým jazykem a teprve se ho učí, což může limitovat jejich potenciál a školní úspěchy (Národní pedagogický institut, 2018). Dále může být ovlivněno také začleňování do kolektivu a zapojení do činností. Už mateřské škole je proto dobré zařazovat aktivity ve, zpočátku spíše menších, skupinkách, ale práci ve skupině neopomíjet (Kozdas, 2021). Kromě jazyka může být bariérou také odlišné kulturní prostředí a návyky a také očekávání (Felcmanová a kol., 2015). Je proto důležité, aby se dbalo nejen na naučení se jazyka, ale také na pochopení základních kulturních návyků a respektování jak ze strany dítěte s OMJ, tak ze strany jeho spolužáků a učitelů (META a kol., 2022). Je také velmi důležitá vzájemná spolupráce rodiny a mateřské školy, díky níž získají vyučující zásadní informace

o zvyklostech rodiny, rodinném prostředí a o dítěti samotném (Linhartová, Stralczynská, 2018).

Dle Cumminse (2019) je velmi důležité, aby se při označování dětí s OMJ používaly pojmy, které vyzdvihují jejich vícejazyčnost, tedy schopnost ovládat více jazyků, spíše než označení, které by naznačovaly jejich nedostatky. Mezi takováto nevhodná označení dle něj může patřit například označení „dítě s jazykovou bariérou“, jelikož naznačuje, že má dítě nějaké omezení a není tedy schopno dosáhnout takových výsledků jako ostatní děti, což nemusí být nutně pravda. Naopak expozice více jazykům může výrazně posílit kognitivní schopnosti a dovednosti dítěte a může mít pozitivní vliv na vývoj jeho mozku (E-Bridge, 2024). Používání pozitivních označení a vyzdvihnutí pozitivních stránek dítěte patří k pozitivní motivaci, která je důležitá už v mateřské škole, jelikož podporuje další snahy a výkon dítěte (Vřešťálová, 2015). Používání označení dítě s jazykovou bariérou je ovšem v České republice stále časté, ať už v publikacích, odborných článcích či metodikách. Dle Cumminse (2019) může toto pojmenovávání vést k tomu, že ho tak budou vyučující, spolužáci nebo jiní lidé, kteří s dítětem pracují takto brát, a to může ohrozit potenciál dítěte a vést k jeho nedůvěře ve své schopnosti a snížení motivace k učení. I na toto je tedy potřeba brát ohled už v mateřské škole.

Děti/žáci s OMJ jsou různorodou skupinou, a proto je třeba respektovat individualitu, osobnost, podmínky a možnosti každého žáka.

2 Předškolní vzdělávání v České republice

V ČR probíhá předškolní vzdělávání v mateřských školách (MŠ), které jsou určené dětem od 3 do 6 let, resp. do zahájení povinné školní docházky. Do MŠ mohou docházet také děti od 2 let věku, tyto děti ovšem nemají dle aktuálního znění zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) na přijetí právní nárok. Rok před nástupem do povinné školní docházky, zpravidla tedy od 5. roku věku, je předškolní vzdělávání v České republice povinné.

Dle § 33 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*“

2.1 Legislativní úprava v České republice

Předškolní vzdělávání v České republice vychází ze zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon) a řídí se Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV).

V souvislosti se vzděláváním dětí s OMJ je nutné dále zmínit vyhlášku č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Dále také vyhlášku č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Dále je důležité také zmínit vyhlášku č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, konkrétně §7, týkající se přípravných tříd, na které mají nárok mj. i děti s OMJ, ovšem podmínkou je přiznaný odklad povinné školní docházky (Linhartová, Stralczynská, 2018). V neposlední řadě je potřeba uvést vyhlášku č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve

znění pozdějších předpisů. V souvislosti s těmito vyhláškami je zapotřebí uvést také vyhlášku č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb. a vyhláška č. 14/2005 Sb.

Vyhláška č. 271/2021 Sb. upravuje mimo jiné organizaci vzdělávání ve skupinách pro jazykovou přípravu. Určuje povinnost ředitele MŠ zřídit skupinu či více skupin (v případě potřeby, pokud je v jedné skupině maximální počet dětí 8) pro bezplatnou jazykovou přípravu v případě, že je počet dětí, kteří jsou cizinci (děti s OMJ), větší než 4. Tato jazyková příprava má za účel plynulý přechod těchto dětí do základních škol a její časová dotace je určena na 1 hodinu týdně s tím, že se dá rozdělit, například na dvě půlhodiny týdně. Do jazykových skupin může ředitel v případě potřeby zařadit i jiné děti než děti s OMJ, ovšem pouze pokud to dovoluje kapacita skupiny. Vyhláška č. 271/2021 Sb. dále vymezuje tzv. „určené školy“, kterými se míní školy zřízené obcí nebo krajem, které jsou na seznamu škol, které jsou stanoveny k poskytování jazykové přípravy. Tyto školy poskytují zdarma přípravu k nástupu do základní školy, zaměřují se především na výuku českého jazyka, která je přizpůsobena potřebám dětí s OMJ.

2.2 Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole

Jedním z hlavních cílů předškolního vzdělávání je vytvořit u dítěte základní předpoklady nezbytné k pokračování ve vzdělávání a vyrovnat či zmírnit případné nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte před zahájením povinné školní docházky (Morávková, Baslerová, 2020). Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), mezi které se mimo jiné řadí i děti s OMJ, by měla být poskytována speciálně pedagogická péče už během předškolního vzdělávání. K úpravě vzdělávání žáků se SVP slouží tzv. podpůrná opatření (PO), která představují nutné úpravy ve vzdělávání těchto žáků a jsou podporou jak pro žáka, tak pro pedagoga (MŠMT, b. d.). PO slouží především k vyrovnání podmínek ve vzdělávání žáků a jsou rozdělena do 5. stupňů podle množství úprav nutných ve vzdělávání žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Více o podpůrných opatřeních je rozebráno v další podkapitole.

Vícejazyčnost, tedy schopnost ovládat více než jeden jazyk, je obzvláště v dnešní době velice užitečná. Během prvních let života je dětský mozek velmi vnímavý k novým informacím, podnětům a zkušenostem a zavedení dalšího jazyka již na úrovni mateřské školy může výrazným způsobem zlepšit kognitivní vývoj dítěte a podpořit schopnost učení se

dalším jazykům (E-Bridge, 2024). Je ale důležité, aby dítě přišlo do styku s jazykem vhodným způsobem a aby byl mozek stimulován správně.

Zda je vliv předškolního vzdělávání z hlediska komunikačního a jazykového rozvoje pozitivní či naopak je sporné. Dle Průchy (2011) někteří totiž zastávají názor, že děti, které jsou před nástupem do povinné školní docházky vzdělávány doma, mají oproti dětem z mateřských škol, které jsou v péči učitelek, které mají na starosti větší množství dětí výhodu, protože se jim doma, nejčastěji matka, věnuje individuálně a jsou individuálně stimulovány. Na druhou stranu děti v mateřské škole získávají velké množství komunikačních kontaktů a pravidelný kontakt s vrstevníky a učiteli také napomáhá jejich schopnosti navazování a budování dalších vztahů, komunikaci, schopnosti řešení problémů a zapojení do společnosti (Splavcová, 2021).

Jak již bylo výše zmíněno, předškolní vzdělávání v ČR se řídí RVP PV a všechny mateřské školy musí vytvořit vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), který s RVP musí být v souladu. Hlavními rámcovými cíli RVP PV jsou rozvoj a učení dítěte, osvojování hodnot a vytvoření a získání osobnostních postojů (Smolíková, 2004). Od roku 2021 je v RVP PV zařazena část, jež se týká poskytování jazykové podpory dětem s nedostatečnou znalostí českého jazyka (MŠMT, 2021). Zařazení této části proběhlo v návaznosti na vyhlášku č. 271/2021 Sb.

2.3 Dostupná podpůrná opatření a postupy v mateřské škole

Děti a žáci s OMJ se oproti dětem a žákům rodilým nacházejí ve složitější situaci co se rozvoje jazykových dovedností týče. Jazykový vývoj a pokrok, kterého dosahují děti mezi pátým a šestým rokem, a který se dále zlepšuje záměrným učením už i na úrovni předškolního vzdělávání, probíhá u dětí s OMJ také a mají stejné jazykové předpoklady, ovšem v jiném jazyce, než používají ve škole (Horáčková In: Felcmanová a kol., 2015). Kvůli tomuto je potřeba, aby děti a žáci s OMJ dostali dostatečnou a včasnou podporu, aby se vyrovnaly jejich možnosti a šance. Jelikož děti s OMJ patří do kategorie dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., mají ze zákona (školský zákon) nárok na podpůrná opatření 1.-3. stupně. Jestliže má dítě s OMJ ještě další znevýhodnění, může mít dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. nárok i na podpůrná opatření 4. a 5. stupně. Školský zákon také udává, že zařazení podpůrných opatření 2.-5. stupně škola musí

konzultovat se školským poradenským zařízením, které musí pro zavedení opatření vydat doporučení, a také s rodiči (zákonnými zástupci) dítěte či žáka, kteří musí dát písemný informovaný souhlas. Protože k jazykovému rozvoji a nauce dochází intenzivně už v předškolním období, je možné dále uvedená podpůrná opatření aplikovat do určité míry již na úrovni mateřské školy.

Podpůrná opatření jsou vymezena v Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění (dále jen Katalog PO). Katalog PO je rozdělen na několik dílčích částí podle jednotlivých znevýhodnění. Žáků s OMJ se týká dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění a na jejím sepsání se podíleli Mgr. Lenka Felcmanová, Mgr. Martina Habrová a kol. Následující informace jsou shrnují a jsou čerpány převážně právě z Katalogu PO, aktuálního znění vyhlášky č. 27/2016 (vyhláška o vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami) a aktuálního znění zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon).

První oblast podpory se týká organizace výuky. V této oblasti může dle Katalogu PO dojít k úpravám časovým i místním, což pro žáky s OMJ to může znamenat například vytvoření dalšího pracovního místa, aby mohl žák či skupina v případě potřeby pracovat individuálně nebo například s asistentem mimo. Toto opatření se ovšem častěji využívá až na základní škole. V mateřských školách nebývá potřeba, jelikož tam je zajištění individuální práce s dítětem jednodušší, protože si učitel dítě může vzít mimo, když se ostatní věnují jiné aktivitě (Felcmanová, 2015). Dále Katalog PO zmiňuje možnost časové úpravy výukových bloků, například podle pracovního tempa a schopnosti koncentrace v cizím jazyce, což v případě dětí a žáků s OMJ také může být žádoucí. Podle potřeby může dojít i k jiným úpravám prostorového a časového uspořádání.

Druhá oblast podpory se orientuje na úpravu vyučovacích metod a forem. Navrhuje například vytvoření studijních skupin, do kterých se rozdělí děti či žáci podle nějakého určitého kritéria, kterým může být v případě dětí a žáků s OMJ právě odlišný mateřský jazyk a neúplné porozumění výuce v jazyce českém. Podle organizace META (2021) je vhodné děti v mateřské škole rozdělit do jazykových skupin spíše podle věku než podle úrovně jazyka. Dále je možné využít podporu a doplnění výkladu o různé jiné prostředky jako

například obrázky, videa, tabulky, speciální pracovní listy apod. Jinými slovy prostředky, kterými se dítěti upřesní výklad a slovo je doplněno nějakým obrazem, proto se tomuto opatření říká tzv. vizualizace obsahu, která je vhodná u dětí s OMJ s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, jelikož si pomocí obrazu dávají informace lépe do souvislostí a umožňuje lepší chápání obsahu učiva (Kozdas, 2021). Dále je v rámci této oblasti podpory doporučeno zaměřit se na intenzivní podporu jazykových kompetencí ve všech předmětech a aktivní rozšiřování slovní zásoby v českém jazyce, práce na vyjadřovacích schopnostech dítěte či žáka v českém jazyce, schopnost interpretace textu, zapojení do výuky a další (Felcmanová, Habrová a kol., 2015). Možná je další modifikace metod a forem výuky podle speciálních potřeb dítěte či žáka, například uzpůsobení či zjednodušení některých cvičení či úkolů podle jeho jazykových dovedností v českém jazyce (Bernkopfová a kol., 2019).

Další, třetí, oblast podpory se zaměřuje na intervenci. Prvním opatřením v této oblasti je spolupráce školy a rodiny. Katalog PO (2015) přímo vymezuje, na které případy toto opatření reaguje. Mezi těmito případy je také odlišný jazyk rodičů a/nebo dítěte či žáka a jiné komunikační bariéry mezi školou a rodiči dítěte či žáka. Je důležité, aby rodiče měli dostatek informací o škole, o systému vzdělávání, požadavcích na dítě, probírané látce, o tom, co se dítě naučilo nebo na čem by mělo ještě zapracovat a podobně, a tak je důležité rodičům tyto informace předat co nejsrozumitelnější formou (Linhartová, Stralczynská, 2018). Rodiče žáka s OMJ mohou mít totiž kromě odlišného jazyka také odlišná očekávání co se vzdělávání jejich dítěte týče a odlišné zkušenosti se školským systémem (Bernkopfová a kol., 2019). Efektivní komunikaci může napomoci například vhodná komunikační platforma, kterých je pro školy aktuálně velké množství. Výhodou je, že si rodiče mohou zprávy takto obdržené jednoduše přeložit do svého jazyka. Dále je dobré, aby všechny důležité náležitosti měla škola uvedené také na svých webových stránkách. Při komunikaci s rodiči je především důležitý vstřícný přístup a nastavení vhodných pravidel a podmínek, v případě potřeby je také možné využít služeb tlumočníka (META, 2024).

V rámci třetí oblasti podpory, tedy intervence je pozornost věnována také intenzivnímu rozvoji jazykových dovedností. Je důležité, aby se při práci s dítětem či žákem věnovala pozornost rozvoji aktivní i pasivní slovní zásoby, porozumění významům slov a rozvoji všech jazykových rovin (Felcmanová, Habrová, 2015). V první řadě je velice

důležité, aby byl žák schopen porozumět pokynům a zadáním vyučujícího. Podstatné je, aby se k češtině přistupovalo jako ke druhému jazyku a myslelo se na to, že vyučující v MŠ jsou v tomto jazyce jedním z nejdůležitějších mluvních vzorů dítěte (META, 2023). Také je třeba si ověřovat, že dítě či žák rozumí, ví, co se po něm chce, co se od něho očekává, a že má dostatečnou slovní zásobu k tomu, aby bylo schopné úkol, aktivitu či jiné provést (Šormová, Hudáková a kol., 2019). V ideálním případě by se děti měly rozvoji jazyka věnovat i v domácím prostředí, mimo jiné i proto je důležitá spolupráce školy a rodiny, jak již bylo výše zmíněno. Do této oblasti podpory patří i jazyková příprava pro děti a žáky s OMJ v rámci skupin jazykové přípravy, čemu již byla pozornost věnována v rámci předchozích podkapitol.

Další oblasti podpory, vymezené v Katalogu PO, vyzdvihují důležitost vhodných pomůcek při práci s dětmi a žáky s OMJ, tedy pomůcek didaktických, výukových materiálů a speciálních pomůcek. Dále vhodné úpravy obsahu vzdělávání a vhodné upravení výukových podmínek, respektování individuality dítěte či žáka a hodnocení s ohledem na specifika, situaci a podmínky dítěte či žáka (Felcmanová, Habrová a kol., 2015). V neposlední řadě je také podstatné pracovat s celým třídním kolektivem jako celkem a vytvořit vhodné prostředí pro výuku všech žáků bez výjimky (META, 2021).

Závěrem této kapitoly je shrnutí nejdůležitějších opatření a postupů při výchově a vzdělávání dětí s OMJ. V první řadě je nutná spolupráce s rodiči. První schůzka s rodiči by se měla uskutečnit ještě před nástupem dítěte do mateřské školy, aby vyučující získali potřebné informace o dítěti a vysvětlili rodičům, jak škola funguje, řád, podmínky, co se bude očekávat od nich a od jejich dítěte (META, 2024). Také je vhodné, aby byl přístup k podpoře jazykového rozvoje dítěte ze strany školy i rodiny co nejvíce jednotný. Protože jsou rodiče často oba cizinci, je také důležité nastavit si vhodný způsob komunikace, tedy jazyk a případně také komunikační platformu, prostřednictvím níž bude škola s rodiči pravidelně komunikovat (Kapounková, 2022). Komunikace a spolupráce mezi školou a rodiči je důležitá nejen na začátku, ale v průběhu celé docházky dítěte do MŠ a z dlouhodobého hlediska je pro rozvoj dítěte velmi výhodná (Pramling Samuelsson, Park, 2017). Dále je podstatná samozřejmě komunikace s dítětem, aby vědělo, co se od něj bude

očekávat. Nutné je připravit a informovat také třídu a kolektiv, aby mohli nového spolužáka co nejlépe přijmout (META, 2021).

Co se týče jazyka a komunikační schopnosti je důležité, aby se u těchto dětí k výuce českého jazyka přistupovalo jako k výuce jazyka druhého, k čemuž Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zveřejňuje kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro předškolní a základní vzdělávání. Tyto materiály vytvořil Národní pedagogický institut ČR a představují tematické okruhy pro jazykovou přípravu v MŠ, které zahrnují to, co by dítě mělo před nástupem do základního vzdělávání umět a ovládat, tedy očekávané výstupy jazykové přípravy v předškolním vzdělávání (MŠMT, 2024). Jazyková příprava většinou probíhá, jak již bylo řečeno, ve skupinách jazykové přípravy, které jsou zřizovány dle vyhlášky č. 271/2021 Sb. ředitelem školy, pokud je počet dětí s OMJ větší než 4. Pokud je dětí méně než 4, pracuje se s nimi individuálně.

Co se týče podpůrných opatření (PO), podpora pro děti s OMJ s prvním stupněm PO nemusí vyplývat z doporučení školského poradenského zařízení a spočívá především v důsledné komunikaci s rodiči a podpoře dítěte v oblastech, které mu činí obtíže a například také lehké úpravě režimu výuky a podpoře dítěte při běžné činnosti (Národní pedagogický institut, b. d.). Důležité je, odhadnout a zaměřit se také na silné stránky dítěte. První stupeň se týká spíše dětí, které mají pouze lehké obtíže v oblasti komunikace a jsou schopny fungovat v prostředí MŠ jen s lehkou podporou a minimálními úpravami (Linhartová, Stralczynská, 2018). Druhý stupeň PO již zahrnuje větší úpravy a podporu, důležité je především zavedení výuky češtiny jako druhého jazyka několikrát týdně a individuální přístup k dítěti, popřípadě individuální vzdělávací plán, využití speciálních pomůcek jako jsou učebnice pro výuku češtiny jako druhého jazyka a materiály pro rozvoj komunikačních schopností (Národní pedagogický institut, 2024). V rámci PO třetího stupně se přiznávají dětem, které mají výrazně problémy s používáním a porozuměním českému jazyku a které mají kvůli odlišným kulturním návykům výrazné problémy s efektivním zapojením do výuky a adaptací (Linhartová, Stralczynská, 2018). Mezi opatření patří opět hodiny češtiny jako druhého jazyka několikrát týdně, většinou čtyřikrát týdně 15 minut (Národní pedagogický institut, 2024). Dále je možnost individuálního vzdělávacího plánu, zapojení asistenta pedagoga, využívání speciálních pomůcek a komunikačních karet (Felcmanová,

Habrová, 2015). Čtvrtý a pátý stupeň PO obsahuje ještě výraznější úpravy podmínek a vzdělávání, ty jsou ovšem dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. připisovány pouze dětem, které mají kromě OMJ ještě jiné, přidružené znevýhodnění.

Jak již bylo řečeno, dětem s OMJ je tedy třeba poskytnout specifickou podporu a metody. Je důležité, aby tyto metody a podpora umožňovaly dítěti se co nejintenzivněji rozvíjet v českém jazyce, ale zároveň pouze do takové míry, aby nebylo vytrženo z kolektivu spolužáků více, než je nutné (META, 2021).

2.4 Příklady aktivit pro jazykový rozvoj

Závěrem druhé kapitoly jsou uvedeny příklady možných aktivit, které je možné provádět s celým kolektivem třídy mateřské školy. Před a během provádění jakékoliv aktivity je důležité si ověřit, že dítě dané činnosti nebo úkolu rozumí. Dobré je tedy dítě pozorovat a pokládat různé návodné, uzavřené, otevřené či jiné ověřující otázky (Bernkopfová a kol., 2019). Dále je vhodné volit jasné a zřetelné instrukce a ujistit se, že dítě na vyučující dobře vidí, během jejich zadávání, případně při vysvětlování pravidel podpořit názornost s využitím například panenky, na které vyučující může činnost předvést, nebo může využít některé z dětí, které pravidlům rozumí, aby je ukázalo ostatním (Linhartová a kol., 2020). Dále je možné využití různých obrázků, kartiček či instruktážních videí. Vhodná může být také práce ve skupinách, kdy se dítě s OMJ může lépe naučit komunikace a spolupráce a zároveň se může učit od spolužáků, důležité ovšem je, aby pouze nenapodobovalo ostatní (Linhartová, Stralczynská, 2018). Při složitějších aktivitách může být výhodné zapojit asistenta pedagoga, pokud je přítomen, který může dětem v průběhu činnosti případně do vysvětlovat instrukce, nebo je možné vzít si dítě s OMJ stranou chvíli před zahájením činnosti a dát mu instrukce individuálně (Linhartová a kol., 2020). V neposlední řadě je dobré informace a instrukce několikrát zopakovat. Níže jsou uvedeny příklady tří aktivit vhodných pro děti v mateřských školách.

Nákupní seznam

Jedná se o aktivitu, kterou je možné provádět různými způsoby. Jedním z nich je, že se děti rozesadí do kroužku na zemi a vyučující určí, kdo bude začínat. Ten, kdo začíná řekne, co si potřebuje koupit, tedy například: „Potřebuji si koupit chleba“. Pokračuje ten,

kdo sedí po jeho pravici a opakuje předešlé slovo, ale zároveň přidá další. Tedy například: „Potřebuji si koupit chleba a mléko“. Takto se pokračuje dále až k poslednímu dítěti. Pokud má někdo problém s vybavením slov, může se hra pozastavit a ostatní děti nebo vyučující danému dítěti dávají nápovědu a pomáhají vyjmenovat všechna slova (NDFAuthors, 2022).

Aktivita pomáhá s naučením se nových slovíček, procvičuje paměť a pozornost. Zároveň také trénuje a klade důraz na porozumění dítěte. Je ovšem důležité dát najevo, že nevadí, pokud si dítě nevybaví všechna slova, nebo se splete. Důležité, aby se dítě aktivně zapojilo, ale aby na něj nebyl kladen přílišný tlak.

Tvoření příběhu

Další aktivita, která je uvedena v publikaci Nápadníček aktivit pro MŠ od autorky Terezy Linhartové a kol. ze společnosti META, je vhodná pro rozvoj slovní zásoby, kreativity, vyprávění a tvorby vět, časové posloupnosti a pochopení děje a také rozvíjení schopností čtenářské pregramotnosti. Dle autorky je vhodná pro práci v menších skupinách, ideálně rozdělených tak, aby bylo v každé skupině jen jedno dítě s OMJ. Aktivita spočívá v tom, že každá skupina dostane několik obrázků a z těch mají z úkol společně vytvořit krátký příběh. Obrázky by poté měly ideálně seřadit tak, jak jdou v příběhu za sebou. Příběh poté skupina odvypráví ostatním. Pokud dítě s OMJ jazyk ještě neovládá natolik, aby bylo schopné tuto aktivitu ve skupině provést, je možné, aby ji dělalo pouze s vyučujícím individuálně (Linhartová a kol., 2020).

Dotkni se

Tato aktivita, kterou popisují autoři z Novak Djokovic Foundation (2022), je velmi jednoduchá a dá se provádět ve velkých i menších skupinách. Spočívá pouze v tom, že vyučující, asistent nebo kdokoliv jiný je mluvčí a říká dětem instrukce, čeho se mají dotknout. Může se vztahovat k různým tématům. Například pokud jsou tématem barvy, řekne mluvčí: „Dotkni se něčeho zeleného“. Děti se poté snaží co nejrychleji se dotknout předmětu řečené barvy. Témata mohou být různá, lehčí i složitější. Dalším tématem mohou být například různé materiály, pak by byly instrukce například dotknout se něčeho, co je ze dřeva, z papíru, ze skla a podobně. Tato činnost je podporuje rozvoj pozornosti a soustředění, přemýšlení a slovní zásobu.

Výše uvedené aktivity jsou pouze ukázky z mnoha možných aktivit a her, které je možné s dětmi provozovat. Aktivit pro podporu rozvoje jazyka a dílčích funkcí je veliké množství, ale je důležité, aby se prováděly správně a aby jim děti rozuměly. Také je velmi podstatné, aby na děti s OMJ nebyl kladen moc vysoký tlak a nároky a aby byla respektována jejich dosavadní úroveň komunikačních schopností v českém jazyce. Také je důležité správně komunikovat v rámci celého kolektivu MŠ, aby bylo prostředí respektující a tolerantní (META, 2021).

3 Podpora rozvoje komunikačních schopností u dětí s odlišným mateřským jazykem ve vybraných mateřských školách

3.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem výzkumné části práce je získat, analyzovat a porovnat informace o aktuálním stavu podpory rozvoje komunikačních schopností u dětí s OMJ ve vybraných mateřských školách. Dílčími cíli jsou pak:

- Dílčí cíl č. 1: Zjistit názor dotazovaných na aktuální připravenost českého školství na přijímání dětí s OMJ do mateřských škol.
- Dílčí cíl č. 2: Zjistit názory a nápady respondentů na možnosti zlepšení podmínek a opatření pro tyto děti v mateřských školách.

Výzkumným problémem, kterým se práce zabývá je: Jakým způsobem probíhá podpora rozvoje komunikačních schopností u dětí s odlišným mateřským jazykem na úrovni běžné české mateřské školy?

Výzkumné otázky zní:

- VO 1: Jaké jsou nejčastěji používané metody, postupy a opatření k práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem a jejich začlenění v rámci sledovaných mateřských škol?
- VO 2: Jakým způsobem pracují tázaní vyučující s dětmi s odlišným mateřským jazykem z hlediska rozvoje jazyka a komunikačních schopností?
- VO 3 Jak sledované mateřské školy pracují s dětmi s odlišným mateřským jazykem oproti českým dětem?
- VO 4: Jakým způsobem přistupují sledované mateřské školy k diagnostice narušené komunikační schopnosti a případné práci s ní u dítěte s odlišným mateřským jazykem?

3.2 Charakteristika výzkumného šetření

Praktická část práce je vedena jako kvalitativní výzkumné šetření. Metodou použitou v tomto výzkumném šetření byl polostrukturovaný rozhovor, který byl poté analyzován. Rozhovor byl zvolen proto, že cílem bylo získat co nejvíce kvalitních a přesných informací

od menšího počtu informantů. V připraveném schématu rozhovoru byly připraveny otevřené otázky a seznam témat tak, aby bylo na základě získaných informací možné odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Pořadí otázek nebylo fixně dané a byly pokládány tak, aby logicky navazovaly na odpovědi informanta. Celkem byly zrealizovány čtyři rozhovory s pěti informanty. Tři rozhovory proběhly v samotných mateřských školách, jeden rozhovor byl uskutečněn prostřednictvím videohovoru. Všechny rozhovory byly se souhlasem informantů nahrávány. Analýza získaných dat probíhala pomocí otevřeného kódování. Přepisy rozhovorů byly nejprve několikrát podrobně pročteny, následně vytvořeny kódy a posléze kategorie (Strauss, Corbinová, 1999).

3.3 Charakteristika informantů a jejich výběru

Informanti byli vybíráni podle následujících kritérií. Prvním požadavkem bylo, aby byl informant vyučujícím v mateřské škole. Druhým požadavkem bylo, aby měl zkušenost, ať už z minulosti nebo aktuální, s výukou a prací s dětmi s OMJ. Informace byly získány celkem od pěti informantů, kteří vyučují v různých mateřských školách v Praze a Středočeském kraji a mají mezi svými žáky děti s OMJ s tím, že dva z informantů byli z jedné mateřské školy a byli přítomni v rámci jednoho rozhovoru. Celkem tedy ze čtyř různých mateřských škol. Výběr informantů byl záměrný a dostupný.

Informanti

- **Vyučující A** – Vyučující a ředitelka v MŠ č. 1. Nejvyšší dokončené vzdělání bakalářské, obor Školský management a předtím studovala střední pedagogickou školu obor předškolní a mimoškolní pedagogiky. Jako vyučující v MŠ pracuje od roku 1983, tedy téměř 42 let.
- **Vyučující B** – Vyučující v MŠ č. 1. Nejvyšší dokončené vzdělání bakalářské. Zabývá se intenzivně prací s dětmi s OMJ, vede jednou týdně skupinu jazykové přípravy.
- **Vyučující C** – Vyučující v MŠ č. 2. Nejvyšší dokončené vzdělání má středoškolské, vystudovala zdravotnickou střední školu, obor zdravotní sestra a později si dodělala střední pedagogickou školu obor předškolní a mimoškolní vzdělávání. Jako vyučující v MŠ pracuje 24 let, stále na stejném místě.

- **Vyučující D** – Vyučující a ředitelka v MŠ č. 3. Nejvyšší dokončené vzdělání má magisterské, obor Management vzdělávání. V MŠ pracuje od roku 2006 do roku 2010 jako učitelka, od roku 2010 jako ředitelka a učitelka, celkem tedy 19 let.
- **Vyučující E** – Vyučující v MŠ č. 4. Nejvyšší dokončené vzdělání má bakalářské. V MŠ pracuje celkem 8 let s tím, že v průběhu přerušila kvůli mateřské dovolené. Posledních přibližně 5 let pracuje s dětmi s OMJ mimo jiné vede skupiny jazykové přípravy.

3.4 Vlastní výzkumné šetření, analýza a interpretace dat

Jak již bylo zmíněno, analýza dat probíhala prostřednictvím otevřeného kódování. Na základě kódů byly vytvořeny následující kategorie:

- Kat. č. 1: Složení žáků
- Kat. č. 2: Práce na jazykovém rozvoji
- Kat. č. 3: Specifika práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem
- Kat. č. 4: Spolupráce

V rámci těchto určených kategorií budou dále prezentována získaná data.

Kat. č. 1: Složení žáků

Národnostní složení žáků v rámci sledovaných mateřských škol je různé. V každé z nich se ovšem ve vztahu k mateřskému jazyku vyskytují tři skupiny. První skupinou jsou děti, které mají jako mateřský, a tedy jejich první jazyk český jazyk. Druhou skupinou jsou děti, které mají jednoho rodiče Čecha a druhého rodiče cizince. V rámci této skupiny se vyskytují ještě podskupiny a to děti, jejichž matka má jako mateřský jazyk český jazyk a otec jazyk cizí a děti, jejichž otec je Čech a matka cizinka. Vyučující A (MŠ č. 1) v rozhovoru uvedla, že ve většině případů děti inklinují k mateřskému jazyku matky. Mohou tedy mít často stejnou úroveň českého jazyka jako děti, které mají oba rodiče Čechy. Poslední skupinou jsou děti, které mají oba rodiče cizince, a tedy není čeština jejich mateřským jazykem a je pro ně až jazykem druhým.

V první sledované škole (MŠ č. 1) se aktuálně vzdělávají děti z Ukrajiny, Ruska, Dominikánské republiky (mluví španělsky), Vietnamu a Číny. Dále z dětí, které mají pouze jednoho rodiče cizince jsou to země Japonsko, Španělsko a Slovensko. Celkem do školky

dochází 100 dětí z toho je jen v předškolním věku (rok před zahájením povinné školní docházky) mají 7 dětí s OMJ. Další děti s OMJ jsou také mezi mladšími.

Ve druhé sledované škole (MŠ č. 2) jsou to aktuálně děti z Ukrajiny a Ruska, z minulosti mají ovšem zkušenost i s dětmi z Vietnamu. Z celkem 60 dětí mají přibližně 5 dětí s OMJ.

Třetí škola (MŠ č. 3) vyučuje aktuálně děti z Ruska a Vietnamu, v minulosti také děti ukrajinské. Z celkového počtu přibližně 270 dětí mají deset dětí s OMJ.

Čtvrtá mateřská škola (MŠ č. 4) má mezi dětmi s OMJ především děti z Ukrajiny a z celkového počtu přibližně 90 dětí je to okolo 10 dětí s OMJ v různých věkových kategoriích.

Do dotazovaných mateřských škol docházejí tedy nejčastěji děti z Ukrajiny, Ruska a Vietnamu. Vyučující A, B, C a E (MŠ č. 1, 2, 4) uvedli, že v posledních letech zaznamenali nárůst dětí s OMJ v rámci jejich mateřských škol. Vyučující D (MŠ č. 3) výrazný nárůst nezaznamenala.

Kat. č. 2: Práce na jazykovém rozvoji

V souvislosti s výukou a rozvojem jazyka se nejčastěji zmiňovaly skupiny jazykové přípravy. Tyto skupiny mají aktuálně zřízené MŠ č. 1 a 4 a MŠ č. 3 ji měla v minulosti také ovšem aktuálně nemají skupiny zřízené oficiálně, z důvodu menšího počtu žáků s OMJ ve věku 5-6 let, tedy rok před zahájením povinné školní docházky. Vyučující D ovšem uvedla, že ačkoliv nemají skupiny jazykové přípravy aktuálně kvůli počtu povinné, mají i přes to jednou týdně děti s OMJ individuální hodiny, kde se jim vyučující snaží pomoci v oblasti českého jazyka a připravit je na vstup do základní školy. V MŠ č. 2 skupiny jazykové přípravy neprobíhají, z důvodu menšího počtu žáků s OMJ.

V MŠ č. 1 probíhají hodiny jazykové přípravy pro předškolní děti s OMJ dvakrát týdně půl hodiny, a to ve středu a v pátek. Ve středu má hodinu na starosti jiná vyučující než v pátek, intenzivně spolu ale spolupracují. Děti mají v rámci těchto hodin své desky, do kterých si zakládají všechny materiály a témata a také zpětnou vazbu. Desky jsou vlastně jejich portfolio a byly vytvořeny za pomoci organizace META. Od této organizace si škola zakoupila balíček podpory cizinců s názvem KIKUS. Za pomoci tohoto balíčku pak tvoří

témata a okruhy, které rozdělují do celého roku, aby jim témata dobře navazovala a aby seděla k aktuálnímu období, např. aby se o tématu Vánoc učily děti v prosinci (vyučující B). Desky si pak děti každý pátek nosí domů a někdy mají i úkoly k procvičení s rodiči. Vyučující se dále snaží podporovat děti v mluvení v celých větách a děti jsou za jejich pokroky vždy chváleny. Dětem, které mají viditelné obtíže, nejen dětem s OMJ, se pak popřípadě věnuje i individuálně po jednom vyučující s dlouholetou zkušeností, která se snaží s dětmi vést rozhovor a nenásilnou cestou je vést k mluvení v celých a plynulých větách. Používají také různé obrázky, knížky a předměty nebo například pexeso.

V MŠ č. 2 neprobíhá práce na rozvíjení komunikačních schopností a jazyka u dětí s OMJ odděleně, jelikož počet těchto dětí není vysoký. Děti s OMJ se snaží podněcovat k mluvení česky, s pokyny a porozuměním u dětí nebývá problém, jelikož mají především děti ruské, které český jazyk pochytí dle vyučující C poměrně rychle. Problémy s komunikační schopností v dané škole zaznamenávají převážně u dětí česky mluvících. Pro všechny děti proto zavedli jednou týdně hodiny logopedické prevence, vedené vyučující s logopedickým kurzem. V případě větších komunikačních obtíží u dětí doporučují rodičům vyhledat pomoc klinického logopeda, dále posílají také do pedagogicko-psychologické poradny. Rodičům byla nabídnuta možnost individuální práce vyučující s logopedickým kurzem s dítětem, zatím se ovšem nikdo nepřihlásil. O skupinovou výuku ovšem zájem je. Dále se snaží děti vést k mluvení ve větách, jelikož mají děti problém vyjadřovat se v delších a plynulých větách. Snaží se tedy zapojovat aktivity na tvoření vět a hodně s dětmi mluvit. V minulém roce zavedli u předškolních dětí (5-6 let) úkol, doma si připravit krátký příběh a ten potom přednést ráno ostatním dětem. Během pauzy po obědě také někdy dávají za úkol, aby ve dvojicích jedno dítě vyprávělo pohádku druhému, místo čtení pohádek učitelkami. Cílem je tedy především schopnost se dobře a plynule vyjádřit. Dle vyučující C je ovšem klíčová práce doma s rodiči.

V MŠ č. 3 mají zkušenost se skupinami jazykové přípravy, a ačkoliv aktuálně nemají kvůli počtu žáků s OMJ povinnost, stále se jim vyučující jednou týdně individuálně takto věnují. U dětí s OMJ se zaměřují především na pochopení režimu dne a adaptaci na prostředí školky. Pomáhají si hodně kartičkami a diagramy, čímž se dětem snaží usnadnit pochopení. Mají vypracované manuály a vyučující D (zároveň ředitelka v MŠ) se snaží co nejvíce dbát

na další vzdělávání a školení celého pedagogického týmu a podporuje učitele v různých kurzech jako například kurz Elkonin a kurz logopedického asistenta. Škola je zapojena do šablon OPJAK, což jim pomáhá tyto kurzy financovat. MŠ spolupracuje také s klinickým logopedem. V rámci jazykového rozvoje používá materiály od společnosti META, se kterou spolupracuje. Pro všechny děti také používá metodu Elkonin. Nejlepší formou pomoci při komunikaci s dítětem s OMJ a při vysvětlování pravidel a režimu dne, jsou podle vyučující D obrázky. Obrázky si také připínají na nástěnky pomocí kolíčků nebo suchého zipu. Snaží se o rozvoj řeči a komunikace hravou formou a co nejvíce dětem usnadnit porozumění.

MŠ č. 4 provozuje skupiny jazykové přípravy pro děti s OMJ, celkem jednu povinnou hodinu týdně, rozdělenou do kratších časových úseků. Vyučující E, která má skupinu na starost prošla školením od Mgr. Konvalinové ohledně adaptace a podpory dítěte s OMJ v MŠ a dále používá knihy a materiály od nakladatelství Raabe, konkrétně Dítě-cizinec v mateřské škole. Dále používá pracovní sešit Nečtu, nepíšu, učím se česky od autorky Petry Lacinové. Snaží se probírat slovní zásobu k tématům ze školního vzdělávacího programu a také probírat témata, která se probírají v rámci obecné výuky ve třídě, a která těmto dětem činí obtíže. Snaží se děti s OMJ co nejlépe připravit na nástup do základní školy.

Kat. č. 3: Specifika práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem

Charakter práce s dětmi s OMJ záleží na mnoha faktorech jako je osobnost dítěte, charakter rodného jazyka, jak s dětmi mluví a pracují rodiče doma atd. Většina respondentů se shodla na tom, že co se týče fungování a začlenění dítěte s OMJ do kolektivu a práce s nimi, záleží na povaze a osobnosti daného dítěte. Vyučující A řekla, že dítě s OMJ se nejlépe česky naučí v provozu mezi ostatními dětmi, ale záleží na povaze dítěte. Buď chce a za chvilku umí, nebo mu je to nepříjemné, stydí se a je to složitější. Co se adaptace týče, vyučující D tvrdí, že záleží na osobnosti dítěte, jestli se skamarádí, ale že stejné to je i u dětí česky mluvících. OMJ dle ní v tomto příliš roli nehraje. Potíže podle ní mohou ovšem nastat, pokud si dítě s OMJ myslí, že mu nikdo nerozumí a nedokáže říct, co ho trápí. Vyučující C vidí rozdíl oproti práci s dětmi s OMJ a českými pouze v neporozumění některým slovíčkům, ale jinak rozdíl nevidí. Pokynům z její zkušenosti také děti s OMJ vždy rozuměly, popřípadě okoukaly od ostatních. Záleží dle ní hlavně na zájmu dítěte nehledě na mateřský jazyk. Co se týče porozumění, záleží podle vyučující C na povaze mateřského

jazyka dítěte. Ze zkušenosti říká, že ruské a ukrajinské děti měly s porozuměním díky podobnosti některých slovíček v jejich a českém jazyce menší problém než například děti z Vietnamu, kde je jazyk úplně odlišný. Na adaptaci dle vyučující C nemá OMJ velkou roli. Vyučující E spatřuje nejčastější obtíže u dětí s OMJ v počátečním ostychu, než začnou mluvit, hlavně s dospělými. To podle ní trvá déle než u dětí českých. Jinak příliš rozdílů nevidí. Na adaptaci mezi ostatní děti podle ní OMJ vliv nemá.

Lze tedy říci, že v rámci sledovaných mateřských škol dle vyučujících není veliký rozdíl v adaptaci a práci s dětmi s OMJ a dětmi českými, spíše záleží na povaze a osobnosti konkrétního dítěte a na jeho zájmu.

Kat. č. 4: Spolupráce

Co se týče spolupráce, rozdělujeme spolupráci s rodiči, spolupráci s odborníky jako jsou školská poradenská zařízení, klinický logoped, klinický psycholog nebo například různé organizace (kupř. META) a nakonec spolupráci mezi samotnými pracovníky ve škole. Dále je popsáno, jak a jakou spolupráci uskutečňují jednotlivé sledované MŠ.

V MŠ č. 1 se snaží, aby rodiče dětí s OMJ měli vždy informace o tom, co děti probírají a co jim dělá problémy. Proto si každý pátek berou domů svá portfolia, tedy desky, ve kterých mají veškeré materiály a pracovní listy, které probírají na hodinách jazykové přípravy. Mají také napsaný papír se všemi probíranými tématy. Dostávají také domácí úkoly na doma. Vyučující A tvrdí, že tyto úkoly ale dělají jen někteří. Komunikace s některými rodiči je kvůli odlišnému jazyku složitá, proto někdy využívají k domluvě překladač, anebo pokud rodiče umí, tak se domlouvají anglicky. Také využívají komunikační kanál, konkrétně platformu jménem „Lyfle“, kde mají všechny důležité informace a rodiče si je mohou poté snadno přeložit v překladači. Co se týče spolupráce s dalšími odborníky, spolupracují s klinickým logopedem, který provádí pravidelně logopedickou depistáž pro zájemce. Rodiče tedy musí své dítě k vyšetření přihlásit. Dále spolupracují také se školskými poradenskými zařízeními, především s pedagogicko-psychologickou poradnou, kam posílají děti, u nichž mají podezření na nějakou diagnózu a díky tomu může být dítěti také přidělen asistent. Někdy přijde psycholog také přímo do MŠ.

V MŠ č. 2 získávají základní informace o dítěti na základě vstupního dotazníku, ale přímo s rodiči mluví pouze pokud se vyskytne nějaký problém. Materiály a informace o probíraných tématech jsou rodičům poskytnuty, pokud mají zájem. Pokud mají vyučující u dítěte nějaké podezření na diagnózu, pošlou rodiče nejčastěji do pedagogicko-psychologické poradny nebo ke klinickému logopedovi, kde jim řeknou co dál. Jinak přímo do školy psycholog ani logoped nedojíždí.

Vyučující D, která je zároveň ředitelkou MŠ č. 3 považuje komunikaci za základ, a proto se snaží od začátku přijetí dítěte s OMJ do MŠ komunikovat s rodiči. Ačkoliv někdy může být komunikace s nimi složitá z důvodu jazykové bariéry, vždy se snaží najít cesty jako například písemnou formu komunikace. Dále také nabízejí možnost překladatele zdarma, toho ovšem zatím nikdo nevyužil. Podobně jako MŠ č. 1, používají komunikační kanál, přes který vše rodičům doručují písemnou formou, a také se snaží volit jednodušší věty, aby bylo porozumění co nejvíce usnadněno. Pokud rodiče chtějí, dostanou také materiály, které s dětmi dělají ve výuce. Pro všechny rodiče je potom možnost konzultačních hodin. Co se spolupráce s dalšími odborníky týká, spolupracuje škola s logopedy a pravidelně k nim dojíždí odborník na depistáž. Dále mají sdíleného experta na inkluzi, který pozoruje kolektiv i pedagogický tým a dává jim pokyny a rady. Dále spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, organizací META a pokud je potřeba, kontaktují střední článek[1].

MŠ č. 4 spolupracuje s rodiči, pokud mají zájem. Rodiče všech dětí mají možnost konzultačních hodin. Někteří zájem mají, někteří ne. Vzhledem k horší úrovni českého jazyka rodičů materiály na domácí přípravu neposkytují, v rámci konzultací je ovšem vždy možnost si materiály a témata prohlédnout. Spolupracují také s odborníky jako pedagogicko-psychologickou poradnou, ze které docházejí do školky odborníci a provádí screening pro předškolní děti. Dále spolupracují se speciální pedagožkou, ke které odesílají děti, u kterých je podezření na určitou diagnózu. Pokud u dítěte mají podezření na logopedický problém, dávají doporučení zajít také k logopedovi, zkušenosti se zasíláním dětí s OMJ k logopedovi

[1] Střední článek podpory – projekt MŠMT, zajišťuje podporu pro ředitele a zřizovatele škol (dostupné zde: https://edu.gov.cz/pro-vedeni-skoly/ips-stredni-clanek-podpory/)

ovšem nemají. Vyučující E tvrdí, že aktuálně ví o jednom dítěti s OMJ, které na logopedii dochází.

Spolupráce tedy v rámci každé sledované školy probíhá jiným způsobem a v jiné míře, lze ovšem říci, že v rámci spolupráce s odborníky se nejčastěji jedná o odborníky z pedagogicko-psychologických poraden a s klinickými logopedy. Míra a možnosti spolupráce s rodiči žáků s OMJ se u každé MŠ liší.

3.5 Závěry výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo získání co nejvíce informací o aktuálním stavu podpory rozvoje komunikačních schopností dětí s OMJ v mateřských školách a jejich následná analýza. Dílčí cíle se pak týkaly názorů a nápadů konkrétních vyučujících z jednotlivých škol. Prvním dílčím cílem bylo, zjistit názor vyučujících na aktuální připravenost České republiky na přijímání dětí s OMJ do mateřských škol. Názor na toto nemá většina informantů přímo vyhraněný, pouze jeden řekl přímo, že myslí, že není Česká republika zatím dostatečně připravena. Ostatní názory souvisely s druhým stanoveným dílčím cílem, kterým bylo seznámit se s názory a nápady jednotlivých vyučujících na možnosti zlepšení podmínek pro tyto děti v mateřských školách. Mezi nejčastěji zmiňovanými bylo přiřazení asistenta pedagoga do každé třídy a s tím související zlepšení podmínek pro asistenty pedagoga v ČR, které by pravděpodobně vedly ke zvýšení jejich aktuálního počtu. Dále bylo také zmíněno snížení počtů dětí ve třídě. Hlavní i dílčí cíle šetření se podařilo naplnit. Limitem šetření by mohl být fakt, že šetření bylo kvalitativní, informace se tedy primárně vztahují ke konkrétním sledovaným školám. Každá škola má také různý počet dětí s OMJ, národností složení dětí a zkušenosti, což může ovlivňovat pohled vyučujících na danou problematiku.

Výzkumné šetření bylo samozřejmě také směřováno k zodpovězení stanovených výzkumných otázek a výzkumného problému. Na ty se podařilo odpovědět následovně.

VO 1: Jaké jsou nejčastěji používané metody, postupy a opatření k práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem a jejich začlenění v rámci sledovaných mateřských škol?

Lze říci, že mezi nejčastěji zmiňovaná opatření patří jednoznačně skupiny jazykové přípravy pro děti s OMJ v předškolním věku na základě vyhlášky MŠMT. Tyto hodiny musí probíhat vždy od určitého počtu žáků s OMJ v jedné třídě a musí probíhat alespoň jednu hodinu týdně s tím, že všechny dotazované školy, které skupiny vedou, si je rozkládají do menších časových úseků v průběhu týdne. V rámci těchto hodin se vyučující snaží o co nejlepší jazykovou přípravu k nástupu do základní školy. MŠ č. 2 poskytuje všem dětem v případě zájmu rodičů hodiny logopedické prevence vedené vyučující s logopedickým kurzem. Kromě skupin jazykové přípravy žádný z vyučujících neuvedl jiná opatření, která by museli ze zákona dodržovat.

Dále byla v rámci práce s dětmi s OMJ zmiňována organizace META. S touto organizací spolupracují MŠ č. 1 a 3. MŠ č. 1 má od této organizace zakoupený balíček podpory cizinců s názvem KIKUS, na jehož základě připravují hodiny jazykové přípravy pro děti s OMJ. Dále obě MŠ využívají materiály a publikace vydávané Metou.

Metody a postupy při práci s dětmi s OMJ se dle vyučující E liší oproti práci s dětmi běžnými liší pouze v tom, že děti s OMJ mají navíc skupiny jazykové přípravy a také se snaží jim více pomáhat se slovní zásobou a slovíčky, které jim dělají obtíže. Dle vyučující C se práce s dětmi s OMJ v rámci jejich školky neliší od práce s ostatními dětmi a také podle ní OMJ nemá velký vliv na začlenění dítěte. Vyučující A a B vidí práci s dětmi s OMJ náročnější než s ostatními, zvláště kvůli skupinám jazykové přípravy, které dělají tímto školním rokem poprvé. Také je pro ně náročná komunikace s některými rodiči dětí s OMJ. Dle vyučující D záleží v ohledu na náročnost a postupy práce, ale také v ohledu na schopnost jeho začlenění, na konkrétním dítěti a na jeho osobnosti, spíše než na jazyku. U dětí s OMJ se snaží více dbát na to, aby pochopily režim dne a vyjádření svých potřeb prostřednictvím kartiček a obrázků. Kartičky a obrázky označili při práci s dětmi s OMJ jako efektivní také vyučující z MŠ č. 1. V MŠ č. 4 také pro děti s OMJ využívají didaktické materiály a pomůcky pro děti se speciálními potřebami. Vyučující C uvedla, že se v MŠ č. 2 snaží všechny děti v rámci rozvoje komunikační schopnosti vést především ke schopnosti tvořit

delší plynulé věty hlavně tím, že s nimi hodně mluví a také prostřednictvím pohádek, konkrétně tím, že dávají předškolním dětem za úkol připravit si nějaké kratší příběhy a ty poté přednést. Potřebu dětí mluvit a konverzovat uvádí také vyučující A a B z MŠ č. 1, proto si děti v případě potřeby berou individuálně stranou a konverzují s nimi, konkrétně jejich vyučující x, která má s tímto dlouholeté zkušenosti. Nejčastěji byla tedy zmiňována snaha o rozvoj slovní zásoby, snaha o schopnost tvoření a vyjadřování se v delších a plynulých větách a vyjadřování svých potřeb, pochopení režimu dne. Dále byla zmiňována spolupráce s organizací META a školskými poradenskými zařízeními, spolupráce s logopedy a samozřejmě skupiny jazykové přípravy pro děti s OMJ.

VO 2: Jakým způsobem pracují tázaní vyučující s dětmi s odlišným mateřským jazykem z hlediska rozvoje jazyka a komunikačních schopností?

Je velmi důležité, aby se děti v mateřské škole naučili co nejlépe fungovat v našem jazykovém prostředí, především s ohledem na nástup do základní školy. K rozvoji komunikační schopnosti u dětí s OMJ přistupují sledované školy takto.

MŠ č. 1 provozuje prvním rokem skupiny jazykové přípravy. Skupiny mají dvakrát týdně půl hodiny, a to ve středu a v pátek. V rámci skupin si děti tvoří svoje portfolia, tedy desky, do kterých si zakládají všechny materiály, které v hodinách dělají. Také dostávají napsaný list s tématy, aby rodiče věděli, co ve škole probírají. Každý pátek si desky nosí domů a někdy také dostávají domácí úkol na přípravu s rodiči, aby byli rodiče také zahrnuti v této přípravě. Materiály a témata vytváří za pomoci organizace META, od které mají zakoupený balíček podpory cizinců. Témata skládají tak, aby seděla k aktuálnímu ročnímu období, a aby navazovala. Vyučující B uvádí, že z balíčku KIKUS čerpají témata a rozdělují do celého roku tak, aby například Vánoce byly v prosinci a podobně. Dále také, pokud má některé dítě viditelný problém s mluvením (nejen dítě s OMJ) berou si ho individuálně stranou a vyučující x, což je letitá pedagožka se s nimi snaží navázat kontakt a povídat si s nimi.

V MŠ č. 2, podle vyučující C neprobíhá práce s dětmi s OMJ odděleně od dětí českých. Všem dětem jsou ovšem nabízeny hodiny logopedické prevence jednou týdně v rámci dopoledne, které vede vyučující s logopedickým kurzem. V případě podezření na diagnózu rodičům doporučí navštívit logopeda, toho si ovšem shánějí individuálně. Dále se

u všech dětí snaží, aby se naučily vyjadřovat se ve víceslovných a plynulých větách. Snaží se je tedy vést ke konverzaci, co nejvíce si s nimi povídat. Děti před nástupem do školy také dostávají za úkol si doma připravit příběh nebo pohádku a tu poté přednést ve škole. Vyučující C je ovšem toho názoru, že děti především potřebují řeč rozvíjet doma a je důležité, aby si s nimi rodiče častěji povídali. To se podle ní ovšem bohužel často neděje.

V MŠ č. 3 mají vypracované materiály, jak mají vyučující postupovat v případě dětí s OMJ. Také úzce spolupracujíc s organizací META. Vyučující D, která je zároveň ředitelka školy, také tvrdí, že je pro ni velmi důležité, aby se její pedagogický tým dále vzdělával, a proto procházejí různými kurzy, například kurz k metodě Elkonin, kterou využívají u všech dětí. Pro jazykový rozvoj dětí s OMJ používají často kartičky a obrázky, prostřednictvím již se snaží děti vést k tomu, aby uměly ukázat a vyjádřit co potřebují, a také se pomocí obrázku snaží děti naučit režim dne. Také provozují logopedické chvilky a logopedickou prevenci pro všechny děti v rámci denního režimu. Ačkoliv aktuálně nemají kvůli počtu dětí s OMJ ze zákona povinnost provozovat skupiny jazykové přípravy, vyučující D požaduje, aby se dětem s OMJ učitelky jednou týdně individuálně věnovaly.

MŠ č. 4 má letos skupiny jazykové přípravy poprvé, celkem plní hodinu týdně, ale po kratších časových úsecích. V rámci skupin mají děti svá portfolia s materiály a často využívají didaktické pomůcky a materiály i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyučující E, která skupiny vede využívá pracovní sešit Nečtu, nepíšu, učím se česky a dále také knihu Dítě-cizinec v mateřské škole. Dále také prošla seminářem od Mgr. Kateřiny Konvalinové, ohledně podpory a adaptace dítěte s OMJ v MŠ. U dětí těsně před nástupem do základní školy se vyučující E snaží učit i složitější jevy jako skloňování a předložky. Také se snaží v rámci skupin s dětmi probírat témata, která berou v rámci celkové třídy a slovní zásobu. Úkoly na doma děti nedostávají, vzhledem k tomu, že rodiče mají většinou sami s jazykem problém a nemohli by je tak s dětmi dle vyučující E dělat.

VO 3: Jak sledované mateřské školy pracují s dětmi s odlišným mateřským jazykem oproti českým dětem?

Vyučující A z MŠ č. 1 na otázku, zda je práce s dětmi s OMJ náročnější, než s dětmi běžnými odpověděla, že ano. Obzvláště proto, že dělají letos skupiny jazykové přípravy poprvé. Mimo tyto skupiny a náročnější práce ovšem žádný rozdíl neuvádí.

Vyučující C z MŠ č. 2 vidí jediný rozdíl v práci v tom, že děti s OMJ někdy nerozumí některým slovíčkům, ale dodává, že když je dítě zvídavé, samo se zeptá a naučí se.

Vyučující D z MŠ č. 3 uvádí, že pro vyučující práce s dětmi s OMJ je náročnější, ale udává, že při práci s dětmi záleží vždy na konkrétním dítěti. Vyučující v MŠ č. 3 někdy pro děti s OMJ, pokud není jiná možnost, k domluvě používají také překladač a k rusky nebo ukrajinsky hovořícím dětem některé vyučující někdy mluví rusky, vyučující D (také ředitelka) ovšem nechce, aby toto zasahovalo do výuky a dochází k tomu tedy pouze tehdy, pokud není jiná možnost. Další rozdíl je v MŠ č. 3 také v komunikaci s rodiči dětí s OMJ, kdy se jim veškeré informace snaží poskytnout také písemně a volí cíleně jednodušší věty.

V MŠ č. 4 kromě skupin jazykové přípravy rozdíl v práci s dětmi OMJ a českými není. Vyučující E říká, že se v rámci skupin snaží s dětmi probírat témata a slovní zásobu, kterou mají i v rámci celé třídy. Jediný rozdíl dle ní u těchto dětí může být počáteční ostych, než začnou mluvit s dospělými ve školce, což může trvat déle než u dětí českých.

VO 4: Jakým způsobem přistupují sledované mateřské školy k diagnostice narušené komunikační schopnosti a práci s ní u dítěte s odlišným mateřským jazykem?

Všichni tázaní se shodli na tom, že nemají kompetence na to, aby děti diagnostikovali. MŠ č. 2 ani 4 nemají logopeda, který by do školy docházel přímo, pokud ale mají nějaké podezření na diagnózu, doporučí rodičům logopeda vyhledat. Do MŠ č. 1 a 3 dojíždí klinický logoped na logopedickou depistáž. Dále mohou dát rodičům doporučení na další odborníky.

Na otázku, zda si myslí, že mohou nějakým způsobem poznat u dítěte s OMJ narušenou komunikační schopnost odpověděly vyučující A a B, že toto ony samy poznat nemohou. Vyučující D tvrdí, že nemohou diagnostikovat, ale mohou mít podezření a pak zkoušejí rodiče navést cestou speciálních zařízení a odborníků. Vyučující E si myslí, že se většinou narušená komunikační schopnost i u cizinců poznat dá.

Doporučení pro praxi

Z provedeného výzkumného šetření může plynout doporučení pro školství do budoucna a to, že by bylo vhodné řešit lépe situaci a podmínky asistentů pedagoga v mateřských školách. Z šetření vyplývá, že by bylo dobré asistenta v každé třídě mít a že

by bylo vhodné, aby nebyl přidělen pouze konkrétním žákům s diagnózou, ale přímo pedagogovi. Asistentů je aktuálně ale kvůli podmínkám a nejspíše také nízkému platu v České republice nedostatek. Další doporučení, které z šetření plyne pro pedagogickou praxi je potřeba mluvit na děti s OMJ a snažit se je vést alespoň ke krátké odpovědi ve větě, i kdyby nedošlo k porozumění hned. Děti potřebují jazyk pravidelně a aktivně používat, a proto by se vyučující neměli konverzacím s dětmi s OMJ vyhýbat, například kvůli větší náročnosti. Dalším doporučením je používání a držení se nějakého materiálu či programu přímo pro vzdělávání dětí s OMJ v mateřské škole, např. od organizace META.

Porovnání se zahraničím

Pro srovnání a rozšíření přehledu jsou zde uvedeny některé ze závěrů zahraničních studií, které se zabývají problematikou dětí s OMJ v předškolním věku, konkrétně závěry ohledně podpory jazyka. Výzkum, který provedly vysokoškolské vyučující, Mia Heikkilä a Anne Lillvist (2023), ve Švédských mateřských školách poukazuje mimo jiné na důležitost spolupráce vyučujících a rodičů dítěte, a také proškolených a schopných učitelů, kteří umějí vytvořit správné prostředí, což vychází i z této práce. Na druhou stranu velmi vyzdvihuje používání mateřského jazyka dítěte a podporu rozvoje mateřského jazyka dítěte i v rámci mateřské školy. To naopak z výzkumného šetření této práce nevyplývá, jelikož většina informantů naopak poukazovala na důležitost používání primárně českého jazyka nejen v mateřské škole, ale i v rámci domovů dětí. Výzkum ze Spojených států amerických (Byers-Heinlein, Lew-Williams, 2013) také propaguje myšlenku, že při vzdělávání vícejazyčných dětí je pro dětí výhodné nezaměřovat se pouze na jeden jazyk, ale aktivně používat oba. Výzkum provedený Jessicou Ball (2011) v rámci organizace UNESCO také podporuje teorii, že je pro děti výhodné, aby nebyly podporovány pouze v jazyce majoritní společnosti, ale také ve svém mateřském jazyce, což může podpořit jejich kognitivní dovednosti, školní výsledky a zvýšit jejich šanci na naučení se oběma jazykům na stejné úrovni. Výzkumné šetření v této práci odhaluje, že v rámci sledovaných škol je podpora směřována pouze do rozvoje českého jazyka a vzdělávání je směřováno spíše na působení v majoritní společnosti.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá rozvojem komunikačních schopností a podporou tohoto rozvoje u dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ) na úrovni běžné české mateřské školy. Práce je rozdělena do tří kapitol, dvou teoretických a jedné praktické. V první kapitole je věnována pozornost základní terminologii a pojmům z oblasti jazyka, řeči, komunikační schopnosti a jejího vývoje u dětí s OMJ. Druhá kapitola se zabývá předškolním vzděláváním a legislativou v oblasti vzdělávání dětí s OMJ v mateřských školách v České republice. Třetí, praktická část práce je zaměřena na výzkum v konkrétních mateřských školách. Výzkumné šetření bylo zrealizováno formou kvalitativního šetření, konkrétně metodou polostrukturovaného rozhovoru. Data byla získávána od vyučujících ze čtyř vybraných mateřských škol v Praze a Středočeském kraji. Data byla poté analyzována a vyhodnocována metodou otevřeného kódování.

V teoretické části se podařilo seskupit základní informace ohledně komunikační schopnosti a jazyka, dětí s OMJ a specifiky jejich vzdělávání na úrovní mateřských škol v České republice. V praktické části práce se poté podařilo zodpovědět stanovené výzkumné otázky. Hlavní cílem vymezeným ve výzkumné části bylo, získat, analyzovat a porovnat informace o aktuálním stavu podpory rozvoje komunikačních schopností u dětí s OMJ ve vybraných mateřských školách. Tyto informace se získat podařilo a jsou rozepsány v rámci určených kategorií a dále v odpovědích na výzkumné otázky. Dílčími cíli pak bylo zjistit názor vyučujících na aktuální připravenost českého školství na přijímání dětí s OMJ do mateřských škol a zjistit názory a nápady těchto vyučujících na zlepšení podmínek a opatření pro tyto děti. Na toto uměli odpovědět pouze někteří respondenti ovšem nejčastěji zazněla potřeba asistentů pedagoga ve třídách. Dále také zaznělo snížení počtu žáků ve třídách.

Vymezené cíle práce se podařilo splnit a práce poskytuje bližší pohled na podporu a specifika vzdělávání dětí s OMJ z hlediska jejich komunikačních schopností a jazyka. Teoretická část práce se problematikou zabývá obecně, praktická část práce ovšem poskytuje informace subjektivnější z důvodu volby kvalitativního výzkumu, a tedy menšího výzkumného vzorku. Přesto je práce zdrojem mnoha informací, které mohou vyučujícím napomoci při práci s těmito dětmi, při hledání možných materiálů a doporučení a také poskytuje informace o základní legislativě v této oblasti. Dalším přínosem práce jsou názory

jednotlivých vyučujících na oblasti, které by se v systému vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem mohly změnit či zlepšit. Tato práce poskytuje cenný pohled a informace ohledně dětí s odlišným mateřským jazykem v našich mateřských školách.

Seznam použitých informačních zdrojů

BALL, J. *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years* [online]. Paříž: UNESCO, 2011. Dostupné z: https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/Enhancing%20learning%20of%20children%20from%20diverse%20language%20backgrounds.pdf. [cit. 2025-03-31].

BENDOVÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3835-6.

BERNKOPFOVÁ, M. a kol. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, o.p.s., 2019. ISBN 978-80-88171-24-9. Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2020/03/pruvodce_zaclenovanim_zaku_s_OMJ_META.pdf. [cit. 2024-11-22].

BOUKALOVÁ, H., CERHA, O., SEDLÁČEK, M., ŠÍROVÁ, E. *Psychologie komunikace*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-1388-0.

BRACKEN, B., NAGLE, R. *Psychoeducational Assessment of Preschool Children*. New York: Routledge, 2007. ISBN 0-8058-5263-8.

BYERS-HEINLEIN, K., LEW-WILLIAMS, C. Bilingualism in the Early Years: What the Science Says [online]. In: *Learning Landscapes Journal*. Quebec: Learn, 2013, roč. 7, č. 1, s. 95-112. ISSN 1913-5688. Dostupné z: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6168212/. [cit. 2025-03-31].

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

CUMMINS, J. Sprachsensible Schule: Mehrsprachige Lernende unterrichten. *Lernende Schule Mehrsprachigkeit*. Hannover: Friedrich Verlag, 2019, roč. 22, č. 86, s. 12-15. ISSN 1435-1692.

ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV nakladatelství, 2000. ISBN 80-85866-57-9.

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-5405-8.

DOLEŽÍ, L. a kol. *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince: Příručka pro lektorky a lektory* [online]. Praha: AUČCJ, 2014. ISBN 978-80-260-7506-6. Dostupné z: https://www.cjv.muni.cz/media/3423537/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-predskolni-vek.pdf. [cit. 2025-03-26].

E-BRIDGE PRE-SCHOOL. *Developing Effective Bilingual Children: How Mother Tongue Language Learning in Kindergarten Benefits Your Child* [online]. In: E-Bridge Pre-School. Singapur: E-Bridge, 2024. Dostupné z: https://parenting.e-bridge.edu.sg/developing-effective-bilingual-children-how-mother-tongue-language-learning-in-kindergarten-benefits-your-child. [cit. 2024-10-19].

EDU.CZ. *IPs Střední článek podpory* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2024. Dostupné z: https://edu.gov.cz/pro-vedeni-skoly/ips-stredni-clanek-podpory/. [cit. 2025-02-12].

FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ, M. a kol. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf. [cit. 2024-11-14].

FELCMANOVÁ, L. a kol. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4765-0. Dostupné z: https://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-szn-metodika/katalog-szn-metodika.pdf. [cit. 2024-10-11].

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GERLAŠINSKÁ, I. Začleňování dětí s OMJ v MŠ Mezi Domy z pohledu ředitelky [online]. In: *Začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřských škol*. InBáze, 2019. Dostupné z: https://metropolevsech.eu/wp-content/uploads/2021/03/Metodika-pro-pedagogy_MS_verze_2.pdf. [cit. 2025-04-1].

HEIKKILÄ, M., LILLVIST, A. Multilingual educational teaching strategy in a multi-ethnic preschool [online]. In: *Intercultural Education*. Taylor & Francis, 2023, roč. 34, č. 5, s. 516-531. ISSN 1469-8439. Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14675986.2023.2213657?needAccess=true. [cit. 2025-03-31].

INTERNATIONAL STEP BY STEP ASSOCIATION (ISSA). *Předškolní vzdělávání orientované na dítě* [online]. Praha: Step by Step ČR o.p.s., 2020. ISBN 978-80-907802-0-0. Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/08/ebook_predskolni-vzdelavani-orientovane-na-dite-2stranny.pdf. [cit. 2025-03-26].

JANOUŠEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1594-0.

KAPOUNKOVÁ, K. *Práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem* [online]. In: Infra.cz. Infra, 2022. Dostupné z: https://www.infracz.cz/prace-s-detmi-s-omj. [cit. 2025-03-29].

KLENKOVÁ, J., BOČKOVÁ B., BYTEŠNÍKOVÁ I. *Kapitoly pro studenty logopedie*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KOTKOVÁ, R. *Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským*. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3640-5.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KOZDAS, M. *Tipy na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (1. část)* [online]. In: Zapojme všechny, Národní pedagogický institut. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2021. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/clanek/tipy-na-vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem-1-cast. [cit. 2025-03-27].

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, V. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

LINHARTOVÁ, T., LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* [online]. Praha: META, o. p. s., 2018. ISBN 978-80-88171-18-8. Dostupné z: https://meta-ops.eu/publikace/deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-ms/. [cit. 2024-10-06].

LINHARTOVÁ, T. a kol. *Nápadníček aktivit pro MŠ: Činnosti pro celou třídu s ohledem na děti s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, o. p. s., 2020. ISBN 978-80-88171-26-3. Dostupné z: https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_napadnicek_07_2vydani_elverze.pdf. [cit. 2024-11-29].

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2004. ISBN 978-80-247-0870-6.

META, o.p.s. *Čeština jako druhý jazyk v MŠ* [online]. In: Inkluzivní škola.cz. Praha: META, o.p.s., 2023. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/cestina-jako-druhy-jazyk-v-ms/. [cit. 2025-03-29].

META, o. p. s. *Desatero podpory dětí s OMJ v MŠ* [online]. In: Inkluzivní škola.cz. Praha: META, o. p. s., 2021. Dostupné z: https://metropolevsech.eu/wp-content/uploads/2021/03/Desatero-podpory-deti-s-OMJ-v-MS.pdf. [cit. 2024-11-20].

META, o.p.s. *Děti s OMJ = vícejazyčné děti* [online]. In: Inkluzivní škola.cz. Praha: META, o.p.s., 2010. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti/. [cit. 2025-03-25].

META, o. p. s. *Jak komunikovat s rodiči?* [online]. In: Inkluzivní škola.cz. Praha: META, o. p. s., 2024. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/jak-komunikovat-s-rodici/. [cit. 2024-11-16].

META, o. p. s. *Jazyková příprava na ZŠ* [online]. In: Inkluzivní škola.cz. Praha: META, o. p. s., 2021. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/cdj-jazykova-podpora-zs. [cit. 2024-11-28].

META, o. p. s. *Legislativa a financování v MŠ* [online]. In: Inkluzivní škola.cz. Praha: META, o. p. s., 2021. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/legislativa-financovani-jazykove-podpory/. [cit. 2024-11-20].

META, o. p. s. *Podpůrná opatření na ZŠ (dle § 16 ŠZ)* [online]. In: Inkluzivní škola.cz. Praha: META, o. p. s., 2016. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-dle-paragrafu-16/. [cit. 2024-11-15].

META, o.p.s. a kol. *Příručka pro začleňování dětí s OMJ v FMŠ Na Výšinách* [online]. Praha: META, o.p.s., 2022. Dostupné z: https://www.msnavysinach.cz/wp-content/uploads/Prirucka-zaclenovani-deti-s-OMJ-ve-Fakultni-materske-skole-pri-PedF-UK.pdf. [cit. 2025-03-27].

META, o.p.s. *Schůzka s rodiči v MŠ* [online]. In: Inkluzivní škola.cz. Praha: META, o.p.s., 2024. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/vstupni-pohovor-s-rodici-pred-nastupem-do-ms/. [cit. 2025-03-29].

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření: Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: https://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf. [cit. 2025-03-28].

MICHALOVÁ, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, A. *Sociální dovednosti v mateřské škole*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-4673-4.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-8070-2.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka* [online]. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha: MŠMT © 2013–2025. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka. [cit. 2024-11-22].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MŠMT]. *Podpůrná opatření* [online]. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha: MŠMT © 2013–2025. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni. [cit. 2025-03-28].

MORÁVKOVÁ, M. a kol. *Katalog podpůrných opatření: Metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2020. ISBN 978-80-244-5716-1. Dostupné z: https://databaze.opvvv.msmt.cz/presenters/download/2106. [cit. 2024-10-11].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT [NPI]. *Otázky a odpovědi: Patří děti s jazykovou bariérou mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami?* [online]. In: NPI: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. Praha: Národní pedagogický

institut České republiky, 2018. Dostupné z: http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1447-otazky-a-odpovedi-patri-deti-s-jazykovou-barierou-mezi-deti-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami. [cit. 2025-03-27].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT [NPI]. *Podpora dětí a žáků s OMJ* [online]. In: Zapojme všechny, Národní pedagogický institut. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2024. Dostupné z: https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2024/02/MS.pdf. [cit. 2024-11-22].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT [NPI]. *Podpora dětí v mateřských školách* [online]. In: Zapojme všechny, Národní pedagogický institut. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, b. d. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/storage/app/media/uploaded-files/M%C5%A0.pdf. [cit. 2025-03-29].

NOVAK DJOKOVIC FOUNDATION AUTHORS. *How to Teach Kids a Foreign Language with Activities* [online]. In: The Early Years Blog. Novak Djokovic Foundation, 2022. Dostupné z: https://novakdjokovicfoundation.org/foreign-language-activities/. [cit. 2024-11-29].

PRAMLING SAMUELSSON, I., PARK, E. *How to Educate Children for Sustainable Learning and for a Sustainable World* [online]. International Journal of Early Childhood. 2017, roč. 49, č. 3, s. 273-285. ISSN 1878-4658. Dostupné z: https://link.springer.com/epdf/10.1007/s13158-017-0197-1?sharing_token=PfyCcT7P35EabdReIUXF-ve4RwlQNchNByi7wbcMAY4h9FRxB8Ua8br-tEiYHLU-p9nT8CsQndZmMgIy-ihv8ZfhuSy8QbRGLb4X5g7bd7COsTGckbD4ts85ywEOCNwtJumXb8YSX4iqmQxDiS1o5vPLiQ1hUWNif3bsYWt-4-0%3D. [cit. 2024-11-27].

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností: v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.

SMOLÍKOVÁ, K. *Vzdělávací cíle v RVP PV* [online]. In: Metodický portál: Články. 2004. ISSN 1802-4785. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/129/VZDELAVACI-CILE-V-RVP-PV.html. [cit. 2024-11-06].

SPLAVCOVÁ, H. *Jak mateřská škola pomáhá dětem při přechodu z předškolního do základního vzdělávání* [online]. In: NPI: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2021. Dostupné z: http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2111-jak-materska-skola-pomaha-detem-pri-prechodu-z-predskolniho-do-zakladniho-vzdelavani. [cit. 2025-03-28].

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Metodická doporučení k začleňování žáků-cizinců do výuky v českých základních školách* [online]. In: Metodický portál: Články. 2011. ISSN 1802-4785. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/14329/METODICKA-DOPORUCENI-K-ZACLENOVANI-ZAKU-CIZINCU-DO-VYUKY-V-CESKYCH-ZAKLADNICH-SKOLACH.html. [cit. 2024-10-19].

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠORMOVÁ, K., HUDÁKOVÁ, A. a kol. *Čeština jako druhý jazyk: Metodická perspektiva* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2019. ISBN 978-80-7308-966-5. Dostupné z: https://books.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/14/2020/04/CESTINA_JAKO_DRUHY_JAZYK.pdf. [cit. 2025-03-29].

VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN: 80-244-1088-5.

VŘEŠŤÁLOVÁ, A. *Motivace dětí v mateřské škole* [online]. In: Mensa Česko: Pro nadané děti. Mensa Česko, 2015. Dostupné z: https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--predskolni-vek--rozvoj-ditete&aid=466. [cit. 2025-03-27].

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

Vyhláška č. 271 ze dne 14. července 2021, kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. In: Zákony pro lidi [online]. AION CS, 2010-2024. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-271. [cit-2024-11-6].

Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Zákony pro lidi [online]. AION CS, 2010-2024. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561. [cit. 2024-09-01].

ZORMANOVÁ, L. *Výuka cizích jazyků v České republice a v EU* [online]. In: Metodický portál: Články. 2015. ISSN 1802-4785. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/19693/VYUKA-CIZICH-JAZYKU-V-CESKE-REPUBLICE-A-V-EU.html. [cit. 2025-03-26].

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Prohlašuji, že jsem při zpracovávání této práce využila nástroj, který využívá prvky umělé inteligence, s názvem DeepL [https://www.deepl.com/en/translator]. Konkrétně byl využit dne 24.2. 2025 za účelem překladu abstraktu z českého do anglického jazyka a dále 31.3. 2025 k překladu a kontrole při zpracovávání informací ze zahraničních zdrojů v části zabývající se porovnáním se zahraničím. Po použití tohoto nástroje jsem provedla kontrolu obsahu a přebírám za něj plnou zodpovědnost. Dále prohlašuji, že jiným způsobem umělá inteligence při zpracovávání této práce využita nebyla.

V Praze dne 11.4. 2025

Seznam příloh

Příloha 1: Vzor informovaného souhlasu

Příloha 2: Schéma rozhovoru