

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole

A child with different mother tongue in kindergarten

Kristýna Hradiská

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 11.07.2021

## **Poděkování**

Mé poděkování patří paní PaedDr. Evě Marádové, CSc., za její cenné rady, věcné připomínky, vstřícnost a trpělivost, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá rozvojem komunikačních dovedností dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem, a to v návaznosti na možnosti podpory poskytované mateřskou školou, kterou děti navštěvují. Cílem bakalářské práce je na základě výsledků jazykové diagnostiky provedené u vybraných dětí s odlišným mateřským jazykem navrhnout a ověřit doporučení pro zavádění podpůrných opatření v dané mateřské škole.

Teoretická část popisuje charakteristiku dítěte předškolního věku, jeho sociální, emoční, motorický vývoj a kresbu. Popisuje též kognitivní vývoj, do kterého patří vnímání, myšlení a paměť dítěte, a především rozvoj komunikačních schopností. Teoretická část také představuje dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole, jeho adaptaci v předškolním vzdělávání, možnosti podpory, podpůrná opatření, vypracovaný plán pedagogické podpory s individuálním vzdělávacím plánem, podporu formou kurzu českého jazyka a organizace pro podporu a vzdělávání cizinců nejen v mateřské škole.

Praktická část metodami kvalitativního výzkumu zjišťuje za pomoci pedagogické a jazykové diagnostiky úroveň komunikačních schopností a jazykové úrovně vybraných dětí s odlišným mateřským jazykem, které dochází do mateřské školy spolu s česky mluvícími vrstevníky. Na základě výsledků jazykové diagnostiky jsou zvolena podpůrná opatření v mateřské škole a doporučení pro edukaci. Za pomoci vypracovaného didaktického projektu na téma *Moje tělo* se dále sleduje, jak probíhá výuka v praxi ve třídě s dětmi, do které jsou začleněny děti s OMJ, a jsou vyhodnoceny výsledky práce sledovaných dětí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

dítě, vývoj dítěte, odlišný mateřský jazyk, mateřská škola

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis is concerned with the development of communication skills of preschool children with different mother tongue in connection with the support possibilities provided by the kindergarten, which are children attending. The aim of the bachelor thesis is to design and verify recommendations for the implementation of support precautions in the kindergarten based on the results of language diagnostics performed on selected children with different mother tongue.

The theoretical part describes the characteristics of a preschool child, with its social, emotional and motoric development and drawing. It also describes the cognitive development, which includes the child's perception, thinking and memory, and especially the development of communication skills. The theoretical part also presents a child with a different mother tongue in kindergarten, its adaptation in the preschool education, support options, support precautions, developed pedagogical support plan with individual educational plan, czech language course and organizations for the support and education of foreigners.

The practical part ascertains the level of communication skills and language of selected children with different mother tongue in the kindergarten by the methods of qualitative research. The most effective support precautions and the education recommendations are chosen based on the results of diagnostics. The didactic project My body monitors teaching in the class, which are children with different mother tongue attending, and based on the project the results of their work are evaluated.

## **KEYWORDS**

child, child development, different mother tongue, kindergarten

# Obsah

Obsah.....	6
Úvod.....	8
1 Charakteristika dítěte předškolního věku.....	9
1.1 Motorický vývoj a kresba dítěte předškolního věku .....	9
1.2 Kognitivní vývoj.....	9
2 Rozvoj komunikačních schopností .....	13
3 Komunikace .....	16
4 Školní zralost .....	18
5 Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole .....	20
5.1 Adaptace dítěte v mateřské škole .....	20
5.2 Diagnostika dětí s odlišným mateřským jazykem .....	21
5.3 Podpora dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole .....	22
5.3.1 Stupně podpůrných opatření.....	22
5.3.2 Asistent pedagoga .....	23
5.3.3 Plán pedagogické podpory (PLPP) .....	24
5.3.4 Individuální vzdělávací plán (IVP) .....	25
6 Bilingvismus .....	26
7 Organizace a jiná centra pro podporu a vzdělávání cizinců.....	27
7.1 META o.p.s. ....	27
7.2 Centrum pro integraci cizinců (CIC o.p.s.) .....	27
7.3 Integrační centrum Praha (ICP).....	28
7.4 Poradna pro integraci (PPI) .....	28
7.5 Centrum cizinců.....	29
8 Shrnutí teoretické části.....	30
9 Cíle a metodologie empirické části .....	31
9.1 Cíl výzkumného šetření .....	31

9.2	Výzkumné otázky .....	31
9.3	Metodologie výzkumu .....	32
9.4	Výběr respondentů.....	34
9.5	Průběh výzkumného šetření.....	35
10	Přehled získaných dat sledovaných dětí s odlišným mateřským jazykem .....	36
10.1	Djabrail .....	36
10.2	Daniel.....	39
10.3	Mark.....	42
10.4	Salma .....	45
10.5	Daniela.....	47
11	Didaktický projekt pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem v běžné třídě ...	51
12	Záznam z ověření projektu v praxi.....	54
12.1	Výsledek práce s dětmi podle didaktického projektu .....	59
13	Shrnutí výzkumného šetření.....	62
	Závěr.....	63
	Seznam použitých zdrojů .....	65
	Seznam použitých zkratk.....	67
	Seznam tabulek .....	67
	Seznam obrázků .....	70

## Úvod

Migrace v dnešní době již není nic neobvyklého, a tak se více setkáváme s přistěhovalci, migranty a cizinci v zaměstnání, ve školství a v našem běžném dni. Důvody k migraci jsou různé, někdy lidé přicházejí dobrovolně, někdy je k tomu donutí samotná situace v jejich zemi jako je bída, hlad nebo válka. Děti, které pochází z odlišného kulturního a jazykového prostředí potřebují vzdělání a podporu v něm stejně, jako jiné děti bez ohledu na to, z jakého důvodu se ocitly v České republice.

Mým prvním zaměstnáním byla mateřská škola v Praze, ve které jsem se poprvé setkala s dětmi s odlišným mateřským jazykem, které navštěvovaly třídu společně s česky mluvícími dětmi a z tohoto důvodu jsem si jako téma pro svou bakalářskou práci vybrala téma zabývající se dětmi s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole zařazené do běžné třídy mateřské školy v České republice.

Cílem bakalářské práce je na základě studia odborné literatury a výsledků vlastního výzkumného šetření navrhnout možný postup, který může přispět k efektivnímu vyhodnocení komunikačních schopností jednotlivých dětí s odlišným mateřským jazykem. V souladu s výsledky pedagogické a jazykové diagnostiky zjistit jazykovou úroveň sledovaných dětí a v závislosti na ní naplánovat podpůrná opatření a doporučení pro jejich edukaci.

Teoretická část na základě odborné literatury předkládá charakteristiku vývoje předškolního dítěte, do kterého je zahrnut motorický vývoj, kognitivní vývoj, sociální a emoční vývoj, a především také rozvoj komunikačních schopností a s ním související komunikaci a připravenost dítěte na vstup do dalšího úseku vzdělávání a tím je základní škola. Představuje dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole, jeho adaptaci na nové prostředí, diagnostiku, podporu ve třídě a formou kurzu českého jazyka. Také celkově představuje organizace a jiná centra pro podporu a vzdělávání cizinců.

Praktická část nejprve představuje pedagogickou diagnostiku dětí, se kterými se pracuje, a pedagogické nástroje ke zjištění jazykové úrovně dětí. Komunikační schopnosti byly zjišťovány kladením otázek a udáváním pokynů ke kresbě a vykonání snadného úkolu. Dále byl vypracován didaktický projekt určený pro práci s dětmi v běžné třídě mateřské školy se zohledněním na přítomnost dětí z kulturního a cizojazyčného prostředí. Na závěr byl popsán průběh jednotlivých dní z celého týdne a jeho následná reflexe.

# 1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Podle Vágnerové (2012) se za předškolní období považuje věk dítěte tři až šest, popřípadě sedm let. Předškolní období se završí vstupem do základní školy.

## 1.1 Motorický vývoj a kresba dítěte předškolního věku

Dítě se stává obratnějším v pohybech, které vykonává, neustále se zlepšuje a cítí se jistější. Lépe ovládá své ruce a je schopné vykonávat i složitější a pracnější činnosti. Podle Thorové (2015) je zlepšená motorická koordinace a schopnost naučit se novým pohybům při vykonávání motorické činnosti. V tomto období si dítě často osvojí některou z aktivit, jako například jízdu na kole nebo lyžování.

Dítě má velkou zálibu ve výtvarných činnostech, především se jedná o kresbu. Díky kresbě dokáže dítě ztvárnit svou myšlenku, přestože dospělý člověk jí v jeho díle nevidí. Pro dítě je kresba velmi důležitou činností. Podle Thorové (2015) si dítě během předškolního věku projde několika fázemi vývoje kresby, která je u dětí individuální.

## 1.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj souhrnně označuje emocionální a sociální vývoj, vývoj vnímání, myšlení, paměti, a především rozvoj řeči.

### Vnímání

Wedlichová (2010) ve své knize uvádí vnímání dítěte jako souhrn jednotlivostí, které si všímá detailů.

U zrakového vnímání dítě více vnímá barvy, a učí se je přesně pojmenovat a rozlišovat. Pokroky v řeči, rozeznávání souhlásek a samohlásek jsou díky sluchovému vnímání.

Chápání prostoru předškolní děti mají tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se jim zdají velké, a podceňovat velikost dál, protože je vidí jako malé. Vágnerová (2012) tvrdí, že děti neumí dobře odhadovat prostorové vztahy, za to jsou schopné rozlišovat polohu nahoře a dole. Vědí, co znamená dříve a později, jaký je rozdíl mezi před a po, a rozlišují delší a kratší dobu. Pro členění času využívají předškolní děti dny v týdnu.

### Myšlení

*„Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení pravidel, která v něm platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává, ale nejde o zásadní, kvalitativní proměnu*

*poznávacích strategií. Podoba světa má pro děti tak velký význam, že její zásadnější proměnu chápou jako ztrátu původní totožnosti. I když už dávno předtím pochopily pojem trvalosti existence, ještě nechápou trvalost podstaty a její nezávislosti na změně vnější podoby.“* (Vágnerová, 2012, str.183)

Aby mohly děti správně uvažovat, musí mít podle Vágnerové (2012) potřebné znalosti a musí chápat podstatu podobnosti, která se liší od jednoznačné totožnosti a rozdílnosti. Dochází k vývojovému posunu od vizuální podobnosti k většímu důrazu na funkční vztahy. Např. zatímco pětileté děti považují za podstatnou podobnost jablka a hrušky jejich barvu, šestileté děti udávají podobnost.

### **Paměť**

Vágnerová (2012) popisuje paměť jako schopnost, která závisí především na zrání mozkových struktur. Vyvíjí se společně s ostatními kognitivními schopnostmi a napomáhá jejich rozvoji.

Vývoj myšlení umožňuje informace kvalitněji zpracovat a tím je i snáze uchovat. I na zapamatování má vliv, jak dítě uvažuje a co mu připadá důležité. V předškolním věku se změna způsobu zpracování různých informací a jejich propojení projevuje zlepšením krátkodobé i dlouhodobé paměti.

Pro paměť předškolního období je typická obraznost, citovost a živelnost. Zpočátku je paměť mimovolná, dítě si pamatuje věci živelně, bez předem stanoveného úmyslu. Ovládá přitom několik veršů (říkanky), pamatuje si děj pohádek, někdy tak podrobně, že trvá na úplně stejné reprodukci. Až v druhé polovině si dítě pamatuje věci úmyslně. Dítě má sklon zapamatovat si věci převážně díky tvarům, barvám, polohy nebo zvukům. Materiál, kterému rozumí, si osvojuje rychleji a lehčeji než ten, který je pro něj nepochopitelný. Vhodnými postupy a činnostmi je třeba rozvíjet logickou paměť. Roste rozsah paměti a rozvíjí se trvalost paměti, což jsou předpoklady pro systematické učení. (Wedlichová, 2010)

### **Sociální vývoj dítěte předškolního věku**

Vágnerová (2012) označuje předškolní věk jako fázi přesahu rodiny přechodného období mezi rodinou a institucí, resp. dalšími sociálními skupinami. Je to období přípravy na život ve společnosti, na celý život. Vědomí rodinné identity je jistotou a jeho existence dítěti umožňuje dobře zvládat nové role a přizpůsobovat se na nové prostředí. Socializace a individuace probíhá v interakci s jinými lidmi, dítě tímto způsobem rozvíjí i svou individualitu. Rozšíření kontaktů mimo rodinu, vztahy s dalšími dospělými a dětmi mu umožňují získat nové zkušenosti, které jsou nezbytné pro další osobnostní vývoj.

V předškolním věku se děti učí novým sociálním dovednostem. Rozvíjí se komunikace a zralejší způsoby interakce s jinými lidmi, než jsou rodiče. I když rodinné prostředí stále zůstává tím hlavním zázemím, většina předškolních dětí je schopna se samostatně zařadit do jiných sociálních skupin a navazovat nové vztahy. Rodina jako základní sociální skupina, která je zdrojem jistoty a bezpečí. Teritorium domova, ve kterém má dítě své místo (pokojíček, hračky, postel). Vrstevníci jako skupina rovnocenných jedinců, která poskytuje užitečnou zkušenost přispívající k další diferenciaci vztahů i k potřebnému osamostatňování. Teritorium, v němž dochází ke kontaktu s vrstevníky, může být velmi různorodé a dítě v něm nemá stabilně vyčleněno své místo.

Když si člověk hledá své místo ve společnosti, tak podle Hayesové (2013) se rozšiřují aspekty, které člověk používá v běžném životě. Rogers (in Hayesová, 2013) tvrdí, že lidé mají dvě základní potřeby. První z nich je, aby člověk dostával zpětnou vazbu od druhých lidí, druhou, aby mohl rozvíjet svůj potenciál.

Podle Langmeiera, Krejčířové (2017) socializační proces zahrnuje tři hlediska vývoje:

1. Vývoj sociální reaktivity, tedy rozličných emočních vztahů k lidem v okolí, jak v tom blízkém, tak i vzdálenějším. Jeho selhání může vést například k tomu, že se autistické dítě chová totožně k věcem jako k částem těl rodičů, nerozlišuje tak mezi lidmi a neživými věcmi. Takové dítě nedokáže verbálně či neverbálně komunikovat s ostatními lidmi, preferuje hru o samotě a ani nedává najevo, že by různé osoby jakkoliv rozlišovalo.
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací, jimiž jsou především jakési mantinely individuálního chování, hranice uznávané společností, jež si jedinec osvojuje na základě zkušeností s povely, které dostává od dospělých, a které formují osobní cíle a snahy dosáhnout např. společenského kreditu nebo materiálního zabezpečení. Typickým příkladem neúplného vývoje jsou mladiství delikventi.
3. Osvojení sociálních rolí, jimiž je soubor navzájem provázaných smysluplných činností ovlivněných postavením ve skupině, věkem, pohlavím atp. Nejde tedy o jednotlivé činnosti, ale o celek určený tím, jakou roli zrovna daný jedinec v danou chvíli zastává. Žák může být zároveň synem učitelky, překrývání těchto rolí může vést k problémům v sociálním fungování.

## **Emoční vývoj dítěte předškolního věku**

Emoční vývoj pro děti předškolního věku je velice důležité pro jejich další rozvoj a co si dítě odnese z dětství, má na celý život. Proto je nutné nepodceňovat pocity dětí a jejich nálady brát dostatečně vážně.

Vágnerová (2012) uvádí, že děti lépe chápou svoje pocity i pocity jiných lidí, dovedou částečně ovládat své emoční projevy a oddálit uspokojení, když se to ukáže jako nutné. Emoční prožívání předškolních dětí je stabilnější a vyrovnanější. Předškoláci bývají častěji pozitivně naladěni, ubývá negativních emočních reakcí. Jejich emoce jsou dost intenzivní a snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, např. se střídá smích a pláč. Vše prožívají naplno. Většina prožitků je i v této době vázána na aktuální situaci, bývají nějak spojeny s momentálním uspokojením či nespokojením. Postupně se rozvíjí emoční paměť, děti si dokáží vzpomenout na svoje dřívější pocity. To se projeví např. v jejich vyprávění. Předškolní děti dovedou svou nespokojenost vyjádřit jiným způsobem, případně se s ní umí i lépe vyrovnat. Rozvoj emoční zdatnosti se projeví i větší diferenciací v této oblasti. Začne být jisté, které děti se budou v této oblasti dobře orientovat a které budou mít určité problémy.

Dítě více hovoří o svých emocích s rodiči a sourozenci. Probírání emocí příznivě působí na emocionální vývoj. Dítě více rozumí svým pocitům, spojuje je s vyvolávajícími podněty i situacemi, je schopné připsat jiným osobám, zvířatům a věcem pocity, které by v určitých případech samo prožívalo v souvislosti s emocionálními stavy (například panáček je smutný, protože má hlad). Mluvení o emocích a jejich příčinách přesahuje komunikační systém výrazu tváře, hlasů a pohybů. (Wedlichová, 2010)

## **Vývoj řeči**

Rozvoji řeči jakožto komunikačních schopností se věnuje samostatná kapitola 2 *Rozvoj komunikačních schopností*.

## 2 Rozvoj komunikačních schopností

*„Vývoj řeči lze charakterizovat jako přirozený proces osvojování si porozumění, vyjadřování a používání komunikačních schopností jako komplexního systému znaků a symbolů ve všech jeho formách v rámci ontogeneze člověka.“* (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012, str. 25)

Podle Thorové (2015) nejvíce rozvinutou kognitivní schopností je jazyk, který zprostředkovává lidem komunikaci a umožňuje pracovat s informacemi nehledě na čas a místo.

Klenková, Bočková, Bytešníková (2012) rozdělují řeč na přípravné období a vlastní vývoj řeči.

Přípravné období probíhá v průběhu prvního roku života dítěte. Období 0 – 8 měsíců se považuje za období „*nezáměrné komunikace*“. Toto období je charakterizováno tím, že si zde dítě osvojuje své dovednosti a návyky (sání, žvýkání nebo polykání).

Klenková a kol. dělí přípravné období řeči na křik, broukání, pudové žvatláni, napodobující žvatláni a stadium rozumění řeči. První hlasovou reakcí dítěte je křik, jde o první komunikační projev dítěte. V podstatě se jedná o reflex, kdy jde o reakci novorozence na okolní podněty. Zpočátku je křik krátký, dítě nedokáže záměrně měnit výšku hlasu. Kolem šestého týdne se hovoří o broukání. Křik začíná být intenzivní a začíná signalizovat nelibost. Pokud dítě používá tvrdý začátek u křiku, značí to nespokojenost, zatímco později mezi druhým a třetím měsícem nabývají hlasové projevy dítěte kladnějšího a mírnějšího zabarvení. Tím dítě dává najevo libé pocity. Ze stávajícího křiku se tak stává prostředek na uspokojování akutních potřeb a přivolání. V této době dítě začíná vydávat hrdelní zvuky při poloze na zádech. Dalším stadiem je **pudové žvatláni**. Jedná se v podstatě o hru s mluvidly, kdy dítě řečovými orgány vykonává pohyby jako při příjmu potravy, které současně doprovází hlasem. V šestém až osmém měsíci nastupuje **napodobující žvatláni**, kdy dítě už začíná napodobovat zvuky, které slyší ze svého okolí (nejčastější je hlas matky). Zapojuje se zde vědomá zraková i sluchová kontrola, dítě sleduje pohyby mluvidel jiných. V tomto období začíná dítě napodobovat hlásky mateřského jazyka. Opakování hláskových skupin při žvatláni se označuje termínem „*fyziologická echolálie*“. Posledním stadiem je rozumění řeči, které nastupuje okolo desátého měsíce věku. Je to poslední přípravné období řeči, které pomalu přechází k vlastnímu vývoji řeči. Nejedná se zde ještě o rozumění řeči v pravém slova smyslu. Reakce dítěte není dosud vyvolána obsahem slov, ale melodií a mimikou mluvící osoby. Prvním funkčním projevem řeči je melodie řeči, napodobí melodií a rytmus řeči, později napodobuje i samohlásky, souhlásky a slabiky. Dítě se zlepšuje v napodobování řeči dospělých osob a intenzivněji sleduje jejich komunikaci.

O vlastním vývoji řeči hovoříme okolo jednoho roku života dítěte. Klenková, Bočková, Bytešníková (2012) toto období charakterizují do několika stádií, která si nyní charakterizujeme. Klenková (2006) ve své literatuře charakterizuje pouze čtyři z nich.

### Stadia vlastního vývoje řeči

1. Emocionálně-volní stadium: dítě začíná používat jednoslovné věty, jedná se o počáteční období. Slova jsou založena na dětských pocitech, přání a jejich vůle.
2. Egocentrické stadium: mluvení se projevuje jako činnost, kdy dítě opakuje či napodobuje dospělé osoby. Dítě se dostává o období prvních otázek: „Kdo je to?“ a „Co je to?“
3. Asociačně-reprodukční stadium: jedná se o stadium, kdy dítě začíná pojmenovávat věci kolem sebe, také reprodukuje jednoduché asociace.
4. Stadium rozvoje komunikační řeči: dítě zde využívá svou řeč ke svým potřebám, zjišťuje, že prostřednictvím řeči se dají usměrnit osoby.
5. Stadium logických pojmů: ze slov se stávají všeobecné pojmy.
6. Stadium intelektualizace řeči: dítě již chápe obsah slov, jejich význam a celkově zkvalitňuje svůj řečový projev pomocí slovní zásoby.

Podle Doleží (2015) dítě v předškolním věku rozšiřuje zejména svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel. Zlepšuje se výslovnost některých hlásek a slov, kolem čtvrtého roku mizí patlavost a řeč se buď spontánně nebo s logopedickou pomocí zlepšuje.

Řeč se dále dělí na jazykové roviny, pro jejich vysvětlení použijí slova od Klenkové (2006). první rovinou je **morfologicko-syntaktická** rovina. Slova zde vznikají na základě skládání slabik (máma, táta, atd). Převažují zejména podstatná jména, až později dítě začne používat slovesa. Druhou rovinou je **lexikálně-sémantická** rovina, která se zabývá slovní zásobou a jejím vývojem. Zatím se dítě dorozumívá převážně svými pohyby a mimikou obličejů. Lechta, 1985 (in Klenková, 2005) uvádí první dvě základní otázky „*Co je to?*“, „*Kdo je to?*“. Kolem třetího věku se objevují nejčastěji otázky „*Kdy?*“ a „*Proč?*“. Třetí rovinou je **foneticko-fonologická** rovina, kdy dítě tvoří zprvu samohlásky, poté až souhlásky. Postupně se učí poznávat kontrast mezi nimi. Později se dítě učí správné výslovnosti, která závisí na dostačujících stimulech řečových a psychických, které mu umožňuje prostředí, ve kterém žije. Poslední rovinou je rovina **pragmatická**, ve které Lechta, 1990 (in Klenková, 2006) uvádí, že tato rovina představuje rovinu sociální aplikace a uplatnění komunikační schopnosti. Dítě dokáže komunikovat, provádět rozhovor a celkově používá řeč na úrovni.

Podle Thorové (2015) pro vývoj řeči je nezbytné, aby dítě žilo ve stimulujícím prostředí. Je důležité, aby rodiče na své děti mluvily, tím dítě získává nejen jistotu, ale i širokou slovní zásobu. Rodina s vyšším socioekonomickým statusem dítěti zprostředkovává bohatší jazykové prostředí. Rodiče na děti více mluví, vypráví si s nimi příběhy, kupují jim knihy a časopisy, čtou s nimi a plní s nimi jejich úkoly. Dokonce i neverbální komunikace k dětem je frekventovanější a bohatší. Optimální pro rozvoj jazyka je interaktivní rozhovor a čtení. Kvůli finanční tísní některé rodiny nemohou své děti umístit do mateřské školy, děti poté zaostávají mnohem více po jazykové stránce. Kromě sociálních vlivů na vývoj řeči hrají roli i biologické mechanismy, jako je dědičnost, výživa, předčasné narození dítěte nebo zdravotní problémy.

*„Dítě si osvojuje jazyk za účelem komunikace s dospělými. Musí si proto nejprve vytvořit nějakou formu společné základny s dospělým, a tou je rámec společné pozornosti a v tomto rámci musí být schopno rozpoznávat specifickou komunikační intenci dospělého. Vytvoření společné základny je dyadická činnost, závisující společně na dospělém a dítěti, kdežto rozpoznávání intence (a z něho vyplývající kulturní učení) je převážně záležitostí socio-kognitivních dovedností a úsilí dítěte.“ (Průcha, 2011, str. 30)*

### 3 Komunikace

Pojem komunikace nemá v literatuře jednotnou definici. Termín komunikace popisuje Klenková, Bočková, Bytešníková (2012) jako spojování, sdělování nebo přenos a společenství. Komunikace znamená lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření a udržování mezilidských vztahů. Komunikace ovlivňuje rozvoj osobnosti. Dorozumívání představuje složitý proces výměny informací. Při komunikaci dochází k výměně informací mezi člověkem a prostředím, ve kterém se nachází. Člověk informace z prostředí nejen získává, ale také je do něj vysílá a čeká na reakci – ať už kladnou, nebo zápornou.

Komunikaci Helus (2003) vysvětluje jako sdělování informací a podávání zpráv. „*Člověk je bytostí komunikující, tzn. bytostí, která nějaká sdělení, nějaké informace ustavičně vysílá a současně také nějaká sdělení, nějaké informace ustavičně vyžaduje a přijímá. Děje se tak nejrůznějšími prostředky a v nejrůznějších situacích*“ (Helus, 2003, str.87). Člověk sděluje nejen informace (co, kde, kdy, jak a proč), ale i své touhy a prosby.

#### Druhy komunikace

Rozlišujeme komunikaci slovní neboli verbální, při níž komunikujeme řečí, pomocí slov, a komunikaci neverbální, u které užíváme neřečových prostředků. V naprosté většině případů jsou během komunikace zastoupeny oba její druhy, avšak obvykle je jeden z nich určující, tedy převládá, jak tvrdí Helus (2003).

#### Verbální komunikace

Zahrnuje veškeré komunikační procesy realizované pomocí mluvené nebo psané řeči. Postupem času získala dominantní postavení v komunikaci jako dorozumívacím procesu lidí, neverbální komunikace slouží již jen jako její doplnění nebo dočasná náhrada.

#### Neverbální komunikace

Podle Klenkové, Bočkové, Bytešníkové (2012) zahrnuje oblast toho, co signalizujeme beze slov. Prostředky neverbální komunikace jsou naše gesta, pohyby hlavou a dalšími částmi těla, postojem těla, mimikou (výraz tváře), tělesným kontaktem, výškou hlasu, očním kontaktem, oblečením a jinými aspekty vlastního zjevu. Helus (2003) uvádí, že mezi neverbální prostředky komunikace jsou počítány i ty aspekty řeči, které nemají svůj význam přímo na slovo, tzv. paralingvistické znaky. Jedná se o melodie a modulace řeči, důrazy, mezery, přerýkávání se a rychlost řeči.

U dětí s odlišným mateřským jazykem je zapotřebí soustředit se na jejich projevy k prostoru, ve kterém se nachází, k vrstevníkům a k dospělým. Většina těchto dětí se přes jazykovou bariéru strachuje požádat si o pomoc, projevit se nebo vyjádřit nesouhlas. Někdy se zdá být dítě zlobivé a vzdorovité, tím však může dávat najevo jeho strach z neznámého. Není dobré, aby bylo dítě celý den plačtivé a smutné, a učitel nevěděl, co dítěti chybí. Organizace Meta o.p.s vytvořila komunikační kartičky ke zlepšení komunikaci mezi žákem a učitelem.

## 4 Školní zralost

Podle Vágnerové (2012) vstup do školy je výzkumný mezník v životě dítěte, který doufá v jistou úroveň po fyzické a psychické stránce.

*„Školní zralost nelze definovat jen na základě diagnostikovaných schopností a dovedností. V rámci poradenství je zapotřebí vždy posuzovat vhodnost nástupu dítěte do školy v kontextu systému rodina-škola-dítě.“* (Thorová, 2015, str. 401)

Předpoklady, které jsou spojeny se školní zralostí souvisí s biologickým zráním organismu a centrální nervovou soustavou. Dovednosti získané výchovou, jako například sebeobslužné dovednosti, pracovní návyky a vědomosti, jsou též označovány jako školní připravenost. (Thorová, 2015)

Mezi posuzované oblasti školní zralosti Thorová (2015) zahrnuje především:

1. Věk a rozdíly mezi pohlavím – chlapci dozrávají pomaleji, než dívky a mívají nerovnoměrnější vývoj.
2. Fyzická zralost – dítě by mělo být natolik silné, aby se mohlo účastnit soutěživých pohybových her. Důvodem pro odklad školní docházky může být malý vzrůst, nedostatek fyzických sil nebo oslabená imunita.
3. Motorika a grafomotorika – dítě by mělo být schopné vykonávat pohybové činnosti, jako je plavání, jízda na kole a další. Rozvinutá jemná motorika je předpokladem pro úspěšné psaní, kdy by dítě mělo mít osvojený správný úchop tužky.
4. Sociální kompetence – dítě by mělo mít odlišné chování k osobě, kterou zná a k osobě, která je mu cizí, avšak by chování nemělo být úzkostné a dítě by mělo být schopné s cizí osobou komunikovat. Mělo by umět přijmout prohru, mít radost z vítězství, přijmout pomoc od druhých, ale také umět o pomoc požádat.
5. Emoční zralost – emoční zralost spočívá v kontrole emocí, přiměřeném emočním vyjadřování a porozumění druhým. Zralé dítě by nemělo vyžadovat neustálou a okamžitou pochvalu a neúspěch by ho neměl odradit od činností. K dětem a ostatním by měl projevovat empatii a na emoční stavy jiných reagovat přiměřeně.
6. Řeč a komunikační schopnosti – vyjadřovací schopnosti by měly být na úrovni odpovídající normy. Jedná se o správnou gramatickou strukturu jazyka, skloňování podstatných jmen, sloves a dodržování správného slovosledu. Podle knihy by mělo být schopné vyprávět souvisle ve větách a ne jednoslovně. Mělo by být soustředěné

a klidné. Znalost hlásek a jejich správné vyslovení by mělo přispět ke správnému čtení a psaní.

7. Pracovní vyspělost – dítě by mělo být schopné pracovat samostatně a přiměřeným tempem. Nemělo by být příliš pomalé, ale ani impulsivní. Mělo by klidně vydržet u činnosti minimálně dvacet minut bez ohledu na to, jestli ho činnosti baví či nikoliv.
8. Motivace k učení – dítě by mělo mít zájem o nové informace. Nezájem o četbu, kresbu, pracovní listy a další klidné činnosti prováděné v klidu u stolu je známkou školní nezralosti.
9. Zralost sluchového vnímání – dítě chápe, že slovo se skládá ze slabik a dokáže určit první a poslední písmeno ve slově.
10. Zralost zrakového vnímání – pro výuku čtení je zrková schopnost nezbytná. Vnímání detailů umožní dítěti vnímat podobnost písmen, mělo by být schopné vyloučit odlišná písmena napsaná obráceně či vzhůru nohama.
11. Rozumové schopnosti – dítě se začíná orientovat v čase (ráno/večer, vpravo/vlevo), neřídí se jen tím, co vidí, protože narůstá podíl logického myšlení na úkor názorného. Mělo by umět určit pořadí a množství.
12. Paměť – předpoklad úspěšného psaní a čtení je nezbytná sluchová krátkodobá a vizuální paměť. Před nástupem do školy by si mělo dítě zapamatovat větu o šesti až osmi slovech a dokázat ji zopakovat. Procvičovat paměť si dítě může v říkankách, písničkách nebo pexesu.
13. Sebeobslužné dovednosti – dítě by mělo být do určité míry samostatné, mělo by se umět samo obléct, stravovat se a udržovat základní hygienické návyky, postarat se o své věci a udržovat si v nich pořádek.

## 5 Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole

V legislativě se stále používá termín žáci cizinci (např. § 20 školského zákona). Nicméně nárok na podporu z § 16 (podpůrná opatření) mají i ostatní žáci, kteří nemají dostatečnou znalost jazyka a mají české občanství. Tyto žáky nyní nazýváme termínem děti a žáci s odlišným mateřským jazykem místo žáci cizinci. Cílem předškolního vzdělávání podle školského zákona je podporovat rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílet se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů.<sup>1</sup> (MŠMT, 2021)

### 5.1 Adaptace dítěte v mateřské škole

Období adaptace je obtížné pro všechny děti, nejen pro ty s odlišným mateřským jazykem. Vyrovnávají se s odloučením od rodičů, s denním režimem mateřské školy, učí se fungovat v kolektivu s jinými dětmi, setkávají se s novou autoritou v podobě pedagoga a ocitají se v neznámém prostředí. Dítě s OMJ se navíc musí vyrovnávat s kulturními odlišnostmi, a především s jazykovou bariérou.<sup>2</sup> (Linhartová, Loudová Straczynská, 2014)

Linhartová, Loudová Straczynská (2014) ve své metodice popisují několik důležitých bodů, jak se připravit na příchod dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy.

#### Komunikace s dítětem

Zprvu je nutné zajistit komunikaci týkající se základních potřeb dítěte. Velkým pomocníkem pro komunikaci jsou komunikační kartičky, které se mimo jiné využívají i u dětí s autismem. Velkým plusem je, když se pedagog naučí několik slov nebo krátkých vět v mateřském jazyce dítěte. Pedagog by se měl soustředit na to, aby mluvil zjednodušeně, používal stejné obraty a slova, dodržoval stejné tempo a frázování řeči, měl by mluvit dostatečně nahlas, využívat správnou intonaci (věty oznamovací, tázací, příkazovací) a dbal na důkladnou výslovnost a artikulaci. Měl by si vždy ověřovat porozumění, a to nejen u dětí s odlišným mateřským jazykem a také názornost. Pro komunikaci s dětmi s OMJ je dobré neverbálními projevy doprovázet slovním sdělením. Zapojení neverbálních prvků do komunikace je vhodné, ale má

---

<sup>1</sup> Školský zákon ve znění účinném ode dne 27.2.2021. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Školský zákon* [online]. 2004 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021?highlightWords=skolsky+zakon>

<sup>2</sup> LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. *META, o.p.s* [online]. Praha: META, 2014. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/deti-s-omj-v-ms-1-vydani/>

také své úskalí, proto musíme znát kulturní odlišnosti dítěte. Je vhodné doprovázet pokyny vždy stejným gestem. Výrazná a opakující se gesta pomohou dítěti zorientovat se ve sdělení. Je třeba si uvědomit, že některá gesta mají různé významy v kontextu různých kultur, tradic a náboženství. Přímý oční kontakt je v některých kulturách považován za nadřazený. Opatrný by měl být i pedagog v tělesném kontaktu. U nás je běžné dítě pohladit po hlavě, vzít ho do náručí, pro některé děti z jiných kultur může být dotek negativní signál.

### **Komunikace s rodiči**

Pro komunikaci s rodiči je lepší používat tištěných materiálů a spolupráce s tlumočníky. Tlumočnické služby zprostředkovávají centra pro integraci cizinců a jsou zdarma. Rodiče si musí být jisti, že mateřská škola bude respektovat jejich náboženská a kulturní specifika. Rodiče by měli být zapojováni do akcí školy a seznámeni s podporou, kterou jejímu dítěti škola nabízí. Kontakt s rodiči může být osobní nebo písemný.

### **Začlenění dítěte do kolektivu**

Začlenění se do kolektivu značně ovlivní jazykový rozvoj dítěte a pro dítě samotné je zcela zásadní. Osobnost učitele a celkové klima třídy utváří jednotlivé děti, záleží na pojetí a způsobu práce pedagoga s dětským kolektivem, stejně jako na věku dětí. Praxe ukazuje, že s rostoucím věkem dětí postupně klesá ochota přijmout do kolektivu dítě s OMJ. Mezi tříletými dětmi nehraje jazyk tak významnou roli a jeho odlišnost se neprojevuje v takové míře jako u starších dětí. Kromě věku je důležitá také připravenost dětí na odlišnosti, stejně jako to, zda jsou výchovou vedeny k základním principům slušnosti a respektu k ostatním obecně. Ohleduplnost dětí navzájem musí striktně vyžadovat pedagog a důsledně se snažit jít příkladem, oceňovat pozitivní chování více než trestat to nevhodné. Žádoucí je stanovit neměnná pravidla chování a vždy na ně odkazovat.

## **5.2 Diagnostika dětí s odlišným mateřským jazykem**

### **Pedagogická diagnostika dětí s odlišným mateřským jazykem**

Cílem pedagogické diagnostiky je udělat si o dítěti komplexní představu nejen o jeho původu a rodině, ale i zjistit, co umí, co chce dělat, co má rád, jak se chová, jak komunikuje. To nám pomůže při jeho podpoře v průběhu začleňování do běžného dne, kolektivu a ke zpracování

plánu podpory. Zjišťují se konkrétně silné stránky, zájmy a možnosti podpory-jaké má koníčky, kroužky, úspěchy.<sup>3</sup> (Horáčková)

### **Jazyková diagnostika u dětí s odlišným mateřským jazykem**

Na začátku výuky češtiny je velmi důležité zjistit současné jazykové znalosti a jazykové kompetence dítěte. Umožňuje to lépe naplánovat, kde začít, co dítě potřebuje, nebo naopak nepotřebuje. Při cílené diagnostice se znalosti a kompetence ukážou mnohem přesněji než při pouhém pozorování a prostém odhadu. Diagnostiku si může pedagog uzpůsobit pro konkrétní dítě tak, aby zjišťovala přesně to, co je třeba. Diagnostika znalosti češtiny by měla být součástí auditu dovedností, nutného pro vypracování plánu podpory žáka. (Zdroj: Katalog podpůrných opatření.<sup>4</sup> (Horáčková)

## **5.3 Podpora dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole**

Zákonem, ve kterém jsou ukotvena podpůrná opatření dětí s odlišným mateřským jazykem, je novelizovaný školský zákon 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, spolu s vyhláškou 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

### **5.3.1 Stupně podpůrných opatření**

#### **První stupeň podpůrných opatření**

První stupeň podpůrných opatření nastavuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení a opatření nemá normovanou finanční náročnost. První stupeň podpůrných opatření je určen žákům s pokročilou znalostí češtiny, kteří potřebují podporu především v jednotlivých předmětech a ke kompenzaci mírných obtíží postačí mírné úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy. Plán pedagogické podpory obvykle vytváří třídní učitel a výchovný poradce či jiný pracovník Školského poradenského pracoviště (ŠPP) ve spolupráci se všemi učiteli, kteří

---

<sup>3</sup> HORÁČKOVÁ, Klára. Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2020-11-8]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-1-diagnostika-deti-a-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem/>

<sup>4</sup> HORÁČKOVÁ, Klára. Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem: Jazyková diagnostika. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2020-11-4]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-1-diagnostika-deti-a-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem>

daného žáka učí. S Plánem pedagogické podpory jsou seznámeni všichni učitelé a rodiče žáka jej berou na vědomí. Po třech měsících se plán vyhodnotí, a pokud se ukáže, že funguje, pokračuje se v jeho naplňování. V opačném případě škola požádá se souhlasem rodičů o vyšetření ve Školském poradenském zařízení (ŠPZ).

### **Druhý stupeň podpůrných opatření**

Druhý stupeň podpůrných opatření je poskytován žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka na základě doporučení ŠPZ. Ve 2.stupni může docházet k úpravě organizace a metod výuky, hodnocení žáka a případně využití IVP. Žáci mají například nárok na 3 hodiny češtiny týdně, nejvýše však 120 hodin ročně na ZŠ a SŠ, úpravu obsahu vzdělávání a speciální učebnice. Úprava očekávaných výstupů se v tomto stupni opatření nepředpokládá. Druhý stupeň také navrhuje podporu sociokulturní adaptace. V části věnované hodnocení se praví: hodnocení vychází ze zjištěných specifik žáka např. neznalost vyučovacího jazyka a nastavují se taková kritéria hodnocení, které žákovi umožní dosahovat osobního pokroku – například formativní hodnocení.

### **Třetí stupeň podpůrných opatření**

Třetí stupeň podpůrných opatření je poskytován dětem s neznalostí vyučovacího jazyka, což může vyžadovat úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání, úpravě ŠVP a hodnocení žáka. Žáci mají například nárok na 3 hodiny týdně výuky českého jazyka, nejvýše 200 hodin na ZŠ a SŠ, úpravu obsahu vzdělávání, speciální učebnice a pomůcky a také například asistenta pedagoga.<sup>5</sup> (NÚV, 2016)

#### **5.3.2 Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga se řadí mezi pedagogické pracovníky, jeho ukotvení nalezneme v Zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. (§2). Asistent pedagoga je důležitou osobou pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, podle školského zákona pro potřeby a rovnoprávný přístup k těmto žákům. Nejedná se o asistenta žáka, ale o asistenta pedagoga. Jedná se zejména o spolupráci s učitelem na výuce (nejen) u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při komunikaci mezi učiteli a žáky a při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků, individuální i skupinová podpora žáků při přípravě na výuku. Náplň

---

<sup>5</sup> Cizinci-podpůrná opatření. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2020-11-3]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni>

práce pro asistenta pedagoga, zejména pro děti s odlišným mateřským jazykem je pomoc učitelů s přípravou a plánováním výuky, podpora dětí se zapojit (pomáhá splňovat úkoly), pomáhá zejména při komunikaci s rodinou (výhodou je, pokud asistent pedagoga hovoří stejným jazykem jako cizojazyční rodiče. Pokud tomu tak není, může pomoc se zprostředkováním tlumočnicka, popřípadě může poskytnout dvojjazyčné informativní dokumenty, texty.<sup>6</sup> (MŠMT, 2021)

Asistent pedagoga by měl mít možnost nahlížet do různých spisů o dětech, do jejich portfolií, měl by také svými poznatky přispět ke zpracování individuálního vzdělávacího plánu.

### 5.3.3 Plán pedagogické podpory (PLPP)

Novela školského zákona upravuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, do této skupiny patří i děti s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Děti mají nárok na systém podpory členěný do pěti stupňů. První stupeň podpory je zajišťovaný mateřskou školou bez finanční podpory a bez doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ), v rámci tohoto stupně také MŠ zpracovává PLPP.

Z hlediska dětí s OMJ se mohou úpravy týkat organizace běžného denního režimu, metod a přístupů pedagogů a využití pomůcek ke vzdělávání. PLPP obsahuje také popis obtíží dítěte, stanovení cílů podpory a způsobů vyhodnocování naplňování plánu. MŠ seznámí s PLPP zákonné zástupce dítěte, popřípadě ostatní pedagogy, logopedku, speciálního pedagoga.

Po zavedení všech opatření z PLPP do praxe, například za měsíc, proběhne vyhodnocení plánu. Podpora na úrovni prvního stupně podpůrných opatření pravděpodobně nebude dostačující pro mnoho dětí s OMJ, neboť nenabízí možnost systematicky rozvíjet děti v češtině, zároveň ve třídách s vyšším počtem dětí s OMJ by byl zapotřebí asistent.

Mateřská škola tedy může vyhodnotit, že podpora stanovená plánem pedagogické podpory je nedostačující, a odeslat dítě do ŠPZ. Děti, které česky nerozumí vůbec, je vhodné ihned po nástupu odeslat do ŠPZ.<sup>7</sup> (Inkluzivní škola, 2021)

---

<sup>6</sup> Vyhláška Č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných: Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění účinném od 1. 1. 2018. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2016 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

<sup>7</sup> Plány podpory MŠ: Plán pedagogické podpory. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2020-11-3]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/individualni-vzdelavaci-plan-ivp>

### 5.3.4 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Individuální vzdělávací plán je sám o sobě podpůrným opatřením a zároveň nastavuje další podpůrná opatření. IVP se zpracovává pro dítě od druhého stupně podpůrných opatření v případě, že tak rozhodne školské poradenské zařízení. Materská škola tedy nezpracovává IVP automaticky všem dětem ze druhého a vyššího stupně podpůrného opatření, ale jen těm, které mají toto opatření stanoveno poradenským zařízením.

IVP vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP), naplňování IVP vyhodnocuje školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou nejméně jednou ročně. Podpůrná opatření se realizují na základě písemného souhlasu rodičů. Pro dítě s OMJ může být zvoleno například také podpůrné opatření výuka češtiny 4x15 minut týdně.<sup>8</sup> (Inkluzivní škola, 2021)

#### Podpora v kurzu

Materská škola může na svém pracovišti provozovat kurz českého jazyka, který musí vést vyškolený pedagog nebo externista. Osvědčení lze získat díky organizaci Meta, která pořádá pravidelné kurzy pro pedagogy v mateřských školách. Kurz probíhá jedenkrát týdně po dobu 45 minut, stejně jako vyučující hodina. Nejedná se o pravou výuku, děti se učí především zábavnou formou, formou hry. Kurz je vždy zaměřený na věkovou skupinu dětí nebo jejich jazykovou úroveň. V kurzu se probírá stejné téma, jako mají ostatní děti ve třídě, je tedy v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem a třídními vzdělávacími plány. S dětmi se stejné téma opakuje, více se rozebírá, pomaleji a dopodrobna vysvětluje tak, aby děti porozuměly. Lektor by měl navodit příjemnou atmosféru, dětem musí být nabízena pomoc, musí se často chválit a povzbuzovat. Lektor by měl mít dostatek materiálů pro pomoc v kurzu, jako jsou například obrázkové kartičky, knihy, obrázky, maňásci a jiné hračky. (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018)

---

<sup>8</sup> Plány podpory MŠ: Individuální vzdělávací plán. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2020-11-3]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/individualni-vzdelavaci-plan-ivp>

## 6 Bilingvismus

Thorová (2015) za pravý bilingvismus považuje spontánní zvládnutí dvou jazyků bez jakéhokoliv učení. Existuje několik typů bilingvismu, například simultánní vyvážený bilingvismus, kdy se děti učí dva jazyky souběžně, nebo raný částečně simultánní bilingvismus, kdy se dítě seznamuje s druhým jazykem později, například v mateřské škole.

Děti se jazyky učí od svých rodičů, prarodičů a prostředí, ve kterém žijí. Dříve se soudilo, že jazykový vývoj bilingvních dětí bývá opožděný. V raném věku je třeba vývojovou úroveň počítat takto – když dítě v českém jazyce zná 20 slov a v ruském jazyce 15, dohromady jich zná tedy 35. Opožděný vývoj řeči bývá většinou zaznamenán v jazyce, který se dítě učí jako druhý. Výhodou bilingvity je kapacita na naučení se dalšího cizího jazyka. Mozek vytrénovaný střídáním dvou a více jazyků je v řídicích a integrativních funkcích myšlení zdatnější. Přechody mezi jazyky nedělá problém již dvouletým dětem, naopak problém vzniká při střídání prostředí, kdy dítě jazyky střídá více, pokud vyrůstá v rodině, kde se jazyky střídají více. K aktivaci mozku dochází jen při volbě jazyka, výběr slov je automatický. Schopnost přecházet z jednoho jazyka do druhého je možné díky tomu, že při řeči v mozku zůstávají aktivní centra zodpovědná za oba jazyky. Znalost více jazyků poskytuje člověku nejen sociální výhody, ale zlepšuje i porozumění a čtenářské schopnosti v mateřském jazyce. (Thorová, 2015)

Podle Průchy (2011) častým příznakem bilingvismu bývá dominance jednoho jazyka nad druhým. Jeden jazyk je osvojen u bilingvního jednotlivce dokonaleji než druhý, což je zcela přirozené například v důsledku profesního zaměření: Jazyk používaný jednotlivcem pro výkon profese může být bohatší, pokud jde o slovní zásobu, než druhý jazyk používaný třeba jen v běžné komunikaci v rodině či s přáteli. Dominance jednoho jazyka nad druhým může být také důsledkem toho, že jeden z jazyků je považován jako prestižní, kdežto druhý ne (to se objevuje u dětí imigrantů, kde prestižním jazykem bývá jazyk většinové populace na rozdíl od mateřského jazyka).

## **7 Organizace a jiná centra pro podporu a vzdělávání cizinců**

### **7.1 META o.p.s.**

Meta je nevládní nezisková organizace, která od roku 2004 podporuje cizince v rovném přístupu ke vzdělávání a pracovní integraci. Formou sociálních služeb pomáhají rodinám zorientovat se v českém vzdělávacím systému. Pedagogickým pracovníkům poskytují metodickou podporu a poradenství v oblasti vzdělávání a začleňování dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Od roku 2009 spravují portál Inkluzivní škola.cz, kde zveřejňují informace a různé materiály nejen pro pedagogy. Dlouhodobým cílem organizace Meta je zajistit plynulý integrační proces, během kterého se žákům, kteří pocházejí z odlišného jazykového a kulturního prostředí, dostávat odpovídající podporu v českém vzdělávacím systému. Prostřednictvím aktivit pro veřejnost napomáhá rozvoji otevřeného dialogu a porozumění mezi cizinci a většinou společností. Organizace Meta pomáhá rodičům s migrační zkušeností a jejich dětem zorientovat se v českém školství a v začlenění do společnosti, nabízí kurzy češtiny jako druhého (cizího) jazyka pro děti i dospělé. Pedagogům a školám poskytují poradenství ve vzdělávání dětí, které nemají žádnou či dostatečnou znalost češtiny. Nabízí různé semináře, metodickou podporu a materiály do výuky. Také navrhuje a prosazuje systémové změny, které reflektují potřeby škol a dětí s odlišným mateřským jazykem, a které rozvíjí jejich potenciál. Podrobné informace o činnostech organizace jsou zveřejněny na webové stránce <https://meta-ops.eu/odborna-verejnost-a-media/>.<sup>9</sup>

### **7.2 Centrum pro integraci cizinců (CIC o.p.s.)**

Centrum pro integraci cizinců je občanské sdružení, které bylo založeno v roce 2003 s cílem pomáhat cizincům při začleňování do české společnosti. V roce 2013 bylo občanské sdružení transformováno na obecně prospěšnou činnost. CIC se zaměřuje na poskytování sociálních služeb, vzdělávacích a dobrovolnických aktivit cizincům, kteří jsou dlouhodobě či trvale usazeni v České republice. CIC působí ve všech českých krajích, přičemž těžiště jeho činnosti spočívá v Praze. Organizace je držitelem registrace tří sociálních služeb dle zákona o sociálních službách a akreditace dle zákona o dobrovolnické službě. Mezi hlavní aktivity organizace patří především poskytování sociálního poradenství imigrantům a poživatelům mezinárodní

---

<sup>9</sup> Odborná veřejnost a média. *META, o.p.s* [online]. [cit. 2020-11-1]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/odborna-verejnost-a-media/>

ochrany, dále poskytují poradenství a vývoj programů a aktivit pro cizince zaměřené na jejich vstup na trh práce. Realizují kurzy češtiny, včetně nových metod výuky. Realizují vzdělávací aktivity lektorům českého jazyka, pedagogickým pracovníkům, doučování nebo počítačové kurzy. Organizace je také zapojena do dobrovolnického programu. V roce 2013 CIC otevřelo vzdělávací prostory „Nová půda“ v Karlínském Spektu (Dům dětí a mládeže hlavního města Prahy) na Praze 8. Všechny programy mají za cíl umožnit imigrantům do ČR samostatný a důstojný život v ČR při respektu a znalostech zdejších právních i čistě mezilidských norem chování a jednání na jedné straně a podporovat porozumění, vstřícnost a respekt k individualitě každého migranta ze strany přijímající společnosti na straně druhé. Podrobné informace o činnostech organizace jsou zveřejněny na webové stránce <http://www.cicpraha.org/cs/o-nas/o-nas.html>.<sup>10</sup>

### 7.3 Integrační centrum Praha (ICP)

Integrační centrum Praha (ICP) je obecně prospěšná společnost, která byla založena 14. 3. 2012 hlavním městem Praha za účelem efektivní koordinace integračních aktivit a navazování spolupráce mezi neziskovým sektorem, místní samosprávou a Magistrátem hl. m. Prahy. Usiluje o to, aby Praha byla metropolí všech, aby Praha byla místem, kde se všichni respektují, podporují a spolupracují. Organizace se zabývá poradenstvím, kurzy českého jazyka, tlumočením a doprovody.<sup>11</sup>

Centrum pečlivě vysvětlí základní věci nutné pro život v Praze, poradí, na koho se obrátit při řešení důležitých záležitostí, doprovodí do jakékoliv veřejné instituce, jako je například nemocnice, mateřská škola, cizinecká policie) a doporučí možnosti, jak se co nejrychleji naučit česky a porozumět české kultuře. Podrobné informace o činnostech organizace jsou zveřejněny na webové stránce <https://icpraha.com/tlumoceni-a-doprovody/>.<sup>12</sup>

### 7.4 Poradna pro integraci (PPI)

Poradna pro integraci je nestátní nezisková organizace – zapsaný ústav. Poskytuje právní, sociální či psychosociální pomoc a podporu při vzdělávání. Poskytuje vyučování českého

---

<sup>10</sup> O nás. *Centrum pro integraci cizinců* [online]. [cit. 2020-11-1]. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org/cs/o-nas/o-nas.html>

<sup>11</sup> Kdo jsme. *Integrační centrum Praha* [online]. [cit. 2020-11-1]. Dostupné z: <https://icpraha.com/kdo-jsme/>

<sup>12</sup> Tlumočení a doprovody. *Integrační centrum Praha* [online]. [cit. 2020-11-1]. Dostupné z: <https://icpraha.com/tlumoceni-a-doprovody/>

jazyka pro děti i dospělé a nabízí i doučování běžných školních předmětů. Poradna pro integraci tuto podporu poskytuje již od roku 1997. Dnes již patří mezi expertní organizace v oblasti migrace a cizinecké problematiky. Má pracoviště ve dvou regionech, v Praze a v Ústí nad Labem. V současnosti má organizace v obou regionech registrované dvě služby, odborné sociální poradenství a sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Hlavní náplní sociálního poradenství je odborná sociální a právní pomoc klientům. Především informování klientů o fungování systému v ČR, poskytování pracovního poradenství, asistence při hledání bydlení, podpora klientů při zajišťování vzdělávání a doprovázení na úřady, k lékařům a do dalších institucí. Právní poradenství pomáhá klientům v oblasti pobytového oprávnění, v některých občanskoprávních sporech, při řešení otázek ohledně udělování či zamítnutí udělení státního občanství.

Druhou registrovanou službou je sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi určená nejen cizincům. Obě pracoviště v rámci této služby poskytují dětem a jejich rodičům celou řadu různých aktivit zaměřených na poznávání zvyklostí a kultury země, kde se rozhodli žít. Poradna pořádá několik tematických akcí, workshopů a výletů nebo letních příměstských táborů, ať již v rámci sociální služby nebo v rámci některého běžícího projektu. Podrobné informace o činnostech organizace jsou zveřejněny na webové stránce <http://p-p-i.cz/o-nas/>.<sup>13</sup>

## 7.5 Centrum cizinců

Centrum poradenství poskytuje poradenské služby, zejména konzultace ohledně zákona, informuje o právech v České republice a informace o podmínkách udělení českého státního občanství. Dále nabízí kurzy českého jazyka pro dospělé i děti. Pedagogům poskytuje metodickou podporu pro začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem a informace o dostupných materiálech k výuce. Podrobné informace o činnostech organizace jsou zveřejněny na webové stránce <https://centrumcizincu.cz/sluzby/>.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> O poradně. *Poradna pro integraci* [online]. [cit. 2020-11-1]. Dostupné z: <http://p-p-i.cz/o-nas/>

<sup>14</sup> Služby. *Centrum cizinců* [online]. [cit. 2020-11-28]. Dostupné z: <https://centrumcizincu.cz/sluzby/>

## 8 Shrnutí teoretické části

V předškolním věku se děti velice rychle učí novým věcem a záleží na jejich individuálním biopsychosociálním vývoji, který se projevuje v běžném životě, ale i ve vzdělávacích institucích především v mateřské škole. Aby bylo dítě schopno učit se a poznávat, musí daným věcem rozumět, musí vědět, co se bude učit, proč a jaký to pro něj bude mít přínos. Český jazyk se dítě nezačne učit samo od sebe, ale až když je k činnosti přivedeno za nějakým účelem, účelem být schopno se dorozumět v kolektivu svých vrstevníků ve třídě, ale i s dospělým a následně být schopno si požádat o pomoc a sdělit své potřeby.

Je důležité, aby dítě, které se verbálně nedorozumí, bylo schopné komunikovat neverbálně pomocí různých pohybů a gest. Nejen účelová neverbální komunikace nám sděluje potřeby dítěte, ale i ta neúčelová, jako jsou projevy v kolektivu, při hře, při stolování, aj., jakékoliv neadekvátní chování dítěte znamená projev a dítě tím něco sděluje, i když to na první pohled tak nevypadá a je třeba si těchto projevů všimat, popřípadě je zaznamenávat.

Před nástupem dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy je důležité, aby se třída na dítě připravila – zjištění veškerých důležitých informací od rodičů či příbuzných, komunikace s dítětem o samotě, zjištění jeho jazykových schopností a chování se v novém prostředí, dále jeho začlenění do kolektivu s česky mluvícími vrstevníky. Na základě všech zjištěných informací je potřeba pro dítě vytvořit podle jeho potřeb buď plán pedagogické podpory, či individuální vzdělávací plán a jeho následné podpůrné opatření v edukaci a v běžném denním režimu ve třídě.

V poslední řadě je nabídnuta podpora celé rodině zmíněnými organizacemi pro podporu a vzdělávání cizinců a pomoc v běžném životě při zařizování neodkladných důležitých věcí.

## **9 Cíle a metodologie empirické části**

### **9.1 Cíl výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření je zaznamenat a vyhodnotit zkušenosti s podporou dětí s odlišným mateřským jazykem ve vybrané mateřské škole, a to především implementací kurzu českého jazyka s využitím metody výuky KIKUS a implementací dílčího projektu, který akcentuje inkluzivní pojetí výuky v mateřské škole. Záměrem je popsat proces jazykové diagnostiky a postupy rozvíjení komunikačních schopností vybraných dětí s odlišným mateřským jazykem v kurzu českého jazyka a zároveň v rámci inkluze v běžném denním programu mateřské školy podle vypracovaného projektu na téma Moje tělo. Dalším cílem výzkumného šetření je zjistit, jak probíhá výuka všech dětí v inkluzivní třídě podle vypracovaného týdenního plánu a následná reflexe realizovaných aktivit.

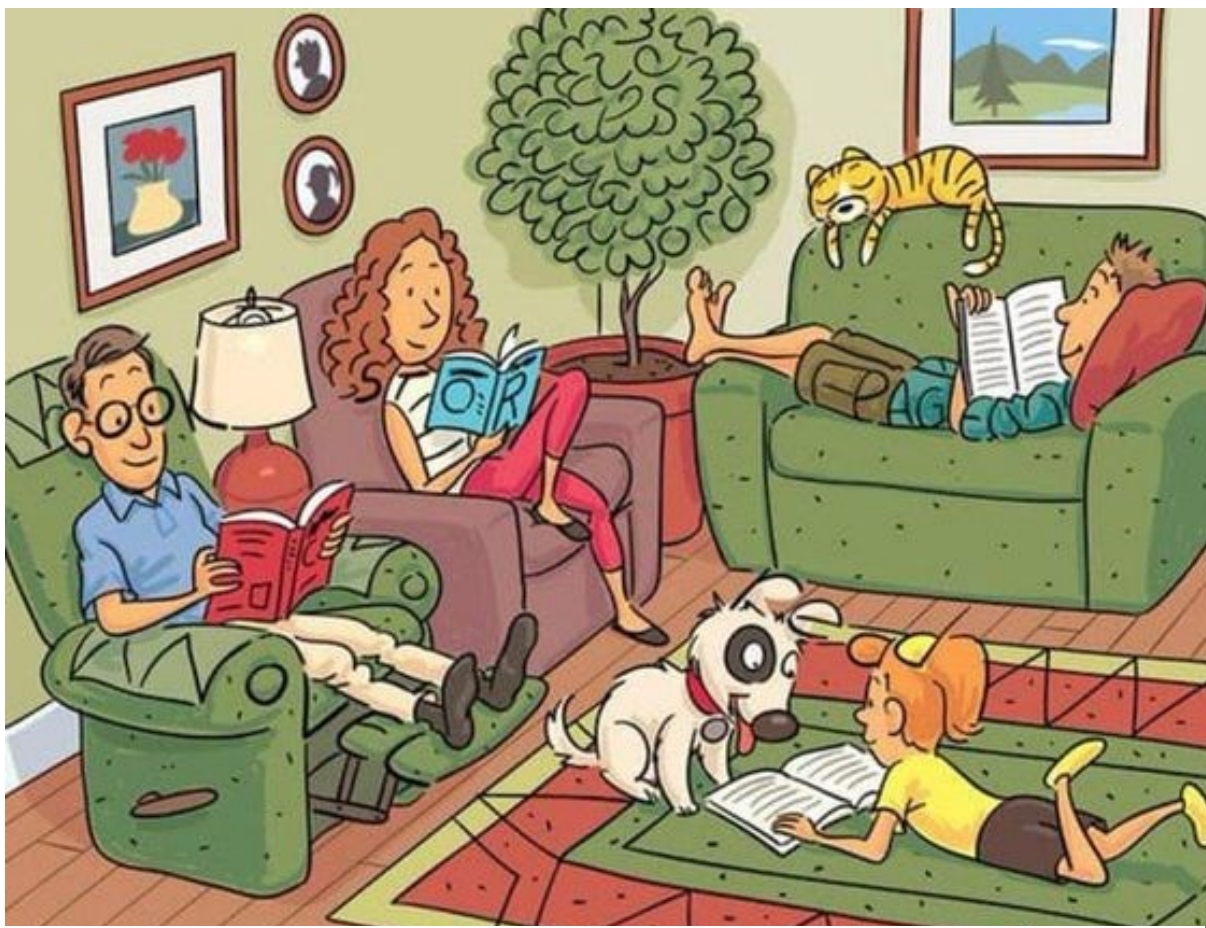
### **9.2 Výzkumné otázky**

1. Jakým způsobem probíhá zaznamenávání a vyhodnocování jazykové diagnostiky u dětí s odlišným mateřským jazykem?
2. Jak probíhá výuka dětí zároveň s dětmi s OMJ v běžném denním programu ve třídě na téma Moje tělo?
3. Jak se zapojují děti s OMJ ve třídě s česky mluvícími vrstevníky?

### 9.3 Metodologie výzkumu

Pro výzkumné šetření praktické části bakalářské práce byly využity kvalitativní metody výzkumu. Pro výzkumné šetření bylo připraveno několik nástrojů pro určení jazykové úrovně dítěte.

a) Obrázek viz. Obrázek č.1 „Činnosti, které děláme doma“, se kterým se pracovalo po celou dobu jazykové diagnostiky.



Obrázek 1 | Činnosti, které děláme doma, zdroj: <https://cz.pinterest.com>

b) Záznamový arch A pro jazykovou diagnostiku dětí, které rozumí a hovoří českým jazykem viz Tabulka č.1 pro zaznamenávání odpovědí na dané otázky vztahující se k obrázku.

c) Záznamový arch B pro jazykovou diagnostiku dětí, které dokážou porozumět, ale ne odpovědět viz. Tabulka č.2 pro zaznamenávání odpovědí na dané otázky vztahující se k obrázku.

d) Záznamový arch C pro jazykovou diagnostiku – porozumění instrukci (kresba) a Záznamový arch D pro jazykovou diagnostiku – porozumění instrukci (činnost) viz Tabulka č.3 a Tabulka č.4, do kterých bylo zaznamenáváno formou odpovědí ano/ne porozumění instrukcím.

e) Záznamový arch E pro shrnutí jazykové diagnostiky.

Záznamové archy byly pro všechny děti totožné. Nejprve dítě kreslí, zjišťuje se tak znalost barev, instrukce, porozumění. Další jsou pokyny pro vykonání určité činnosti, kde se zjišťuje znalost sloves a částí těla. Tyto nástroje byly vytvořeny na základě Jazykové diagnostiky organizace Meta, která je dostupná zdarma na internetu.<sup>15</sup>

Tabulka 1 | Záznamový arch A pro jazykovou diagnostiku dětí, jež rozumí a hovoří českým jazykem, zdroj: autor

Otázky	Rozumí ANO/NE	Odpověď dítěte	Očekávaná odpověď	Chyby (gramatika, výslovnost)
Kde jsou lidé?			Doma	
Kdo je na obrázku?			Maminka, tatínek, děti, pes a kočka	
Co dělá maminka a tatínek?			Čtou knihu	
Kde sedí maminka s tatínkem?			V křesle/na židli	
Co dělají děti?			Čtou si/leží	
Vidíš nějaké zvíře? Kolik?			Ano, dvě	
Co to je za zvířata?			Kočka a pes	
Jakou mají lidé náladu?			Dobrou, odpočívají	
Kolik je tam lidí?			Čtyři	
Co je na zdi?			Obrazy	
Kolik je tam obrazů?			Čtyři	
Jakou barvu má kytky?			Zelenou	
Vidíš lampu?			Ano	

<sup>15</sup> Jazyková diagnostika pro děti v mateřské škole a nečtenáře. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2020-10-3].

Dostupné z:

[https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/jazykova\\_diagnostika\\_pro\\_deti\\_v\\_materske\\_skole\\_a\\_nectenare\\_archy.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/jazykova_diagnostika_pro_deti_v_materske_skole_a_nectenare_archy.pdf)

Tabulka 2 | Záznamový arch B pro jazykovou diagnostiku dětí, jež trochu rozumí, ale nehovoří českým jazykem, zdroj: autor

Otázka	Rozumí (ANO, NE)	Ukázalo správně (ANO, NE)
Kde je maminka?		
Kde je tatínek?		
Kde jsou děti?		
Kde je pes?		
Kde je kočka?		
Kde je kytka?		

Tabulka 3 | Záznamový arch C pro jazykovou diagnostiku – porozumění instrukci (kresba), zdroj: autor

Instrukce	Správně (ano, ne)	Nakreslil jinak (co)
Nakresli žluté slunce.		
Dolů nakresli modré auto.		
Vedle auta nakresli sebe.		
Nakresli zelenou trávu.		

Tabulka 4 | Záznamový arch D pro jazykovou diagnostiku – porozumění instrukci (činnost), zdroj: autor

Instrukce	Správně (ano, ne)	Udělal jinak (co)
Sedni si na židli.		
Lehni si na zem.		
Sáhni si na nos.		
Zatleskej.		

Tabulka 5 | Záznamový arch E – shrnutí jazykové diagnostiky, zdroj: autor

Jazyková diagnostika	
Podpůrná opatření v MŠ, doporučení pro edukaci.	

## 9.4 Výběr respondentů

K výzkumnému šetření byla cíleně vybrána mateřská škola v Praze na Černém Mostě. Mateřská škola je zapojena do projektu pro podporu dětí s odlišným mateřským jazykem a jejich inkluzi do běžných mateřských škol. Ve vybrané mateřské škole je 224 dětí, z toho 39 dětí s odlišným

mateřským jazykem, které jsou rozděleny do osmi tříd v mateřské škole. Ve třídě, jíž jsem třídní učitelkou a se kterou se pracuje, je zapsaných 28 dětí, z toho třídu navštěvuje 24 z nich, dětí s odlišným mateřským jazykem je celkem 8, z toho 5 dětí starších čtyř let, které byly cíleně vybrány k výzkumnému šetření a spolu též navštěvují kurz českého jazyka. Kurz probíhá jedenkrát týdně po dobu 45 minut pokaždé se stejným lektorem v oddělené místnosti v blízkosti třídy. Mateřským jazykem dětí vybraných pro účely výzkumného šetření jsou ukrajinština a španělština. Jména dětí byla pozměněna z důvodu ochrany osobních údajů.

## **9.5 Průběh výzkumného šetření**

V první fázi empirického výzkumu byla vypracovaná pedagogická diagnostika u vybraných dětí s odlišným mateřským jazykem. Byly seskupeny veškeré informace poskytnuty rodiči, tzn. odkud rodina imigrovala do ČR a z jakého důvodu, jak dlouho pobývají v ČR a s kým dítě žije v domácnosti. Rodiče také informovaly o zdravotním stavu dítěte a o jeho případném neobvyklém chování, i v souvislosti s jejich odlišnou kulturou. Dále byly děti pozorovány ve třídě a jejich chování bylo zaznamenáváno do portfolia, které má každé dítě ve třídě.

Následně byla v září 2020 vypracována diagnostika jazyková, která se konala při první návštěvě kurzu českého jazyka, a to za použití Obrázku č.1 a k němu určeného Záznamového archu A či B, dle individuálních jazykových schopností jednotlivých dětí, a společných Záznamových archů C až E, popsanych v kapitole 9.3. Jazyková diagnostika byla provedena u jednotlivých dětí samostatně jen v mé přítomnosti bez rodičů a ostatních dětí.

Na základě výsledků obou uvedených diagnostik byl zvolen nejvhodnější postup k rozvoji komunikačních schopností a k samotné výuce v kurzu a navrženo nejvhodnější podpora v edukaci.

Jako další byl vypracován týdenní edukační projekt na téma Moje tělo, kde byla zohledněna přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem a následně zaznamenán a vyhodnocen průběh výuky a poznatky projevů dětí s odlišným mateřským jazykem v jednotlivých dnech.

## **10 Přehled získaných dat sledovaných dětí s odlišným mateřským jazykem**

Informace o jednotlivých dětech byly získány během rozhovorů s rodiči, jež proběhly před nástupem dětí do mateřské školy, další informace jsou získané z evidenčních listů dětí, kde jsou údaje o dítěti jako jsou datum a místo narození, státní občanství a kontakty na rodiče. Dalším zdrojem je portfolio dítěte, které se zakládá každému dítěti při jeho prvním příchodu do mateřské školy. V portfoliu se uvádí jméno a příjmení dítěte, datum narození a základní informace o rodině, zda je úplná, nebo některý z členů rodiny chybí. Stručným popisem je zde uvedeno chování dítěte po příchodu do MŠ, průběh adaptace a odloučení od rodiny, zakládají se zde první kresby dítěte, pracovní listy v průběhu školního roku. Důležitým zdrojem informací je samotné pozorování dětí ve třídě a doplňující informace a poznatky od kolegyně.

### **10.1 Djabrail**

Djabrail se narodil v České republice, žije zde se svými rodiči, dvěma mladšími sourozenci, starší nevlastní sestrou a se svou babičkou. Do České republiky rodina imigrovala v době čečenské války. Rodina vyznává muslimské náboženství a chce, aby zde byla tolerována a chápána. Djabrailův mateřský jazyk je čečenština, avšak tak na něj mluví pouze jeho matka, otec hovoří rusky, veškeré pohádky doma pouštějí v anglickém jazyce a v mateřské škole se poprvé setkal s českým jazykem. Otec hovoří česky, a tak veškerá komunikace závisí na něm.

Djabrail do mateřské školy nastoupil v necelých třech letech, já se s ním seznámila v jeho čtyřech letech, nyní je mu šest let (2020). Neměla jsem možnost sledovat jeho adaptaci na nové prostředí v prvním roce v mateřské škole, ale ze záznamů a informací kolegyně byl chlapec velice agresivní vůči ostatním dětem, nespolupracoval a nerozuměl. V jeho čtyřech letech se jeho chování začalo zlepšovat, i díky porozumění českému jazyku. Začal si uvědomovat jeho původ, jeho víru a jeho postavení v kolektivu. Postupně na sebe více upozorňoval, chtěl vše mít, u všeho být a všude být první. Při konzultaci s jeho otcem bylo zjevné, že stejně se k němu chovají doma, kde měl vše, co chtěl. Prosazoval svou víru mezi ostatními dětmi, a kdo nebyl muslim, byl pro něj špatný. Stejně tak jako, kdo jí vepřové maso, bude potrestán. S Djabrailem se nepracovalo pouze jen s jazykovou bariérou, ale také s jeho sociálním chováním.

K jeho pozitivním vlastnostem patří především jeho aktivita, má velmi dobré pohybové schopnosti, je soutěživý, kamarádský, má rád kolektivní rušné hry, nejraději si hraje na policistu, kterým se chce stát až bude velký. Také rád kreslí, většinou policejní akci. Je

tvořivý, má radost ze svého výsledku. Kamarádi ho mají velice rádi, někdy je pro ně vzorem, a právě od nich se Djabrail nejvíce naučil českému jazyku formou opakování, a snahy domluvit se.

Ve čtyřech letech byl zahájen kurz češtiny. Djabrail tehdy znal několik slov, uměl si říct o jeho potřeby, uměl požádat a poděkovat. Vzhledem k jeho temperamentu měl velký zájem naučit se český jazyk a ve všech činnostech byl velice aktivní. Mluví rád a stále s kombinací ruským a českým jazykem. S Djabrailem jsem začala v kurzu pracovat v září 2020. Předtím již docházel do kurzu k jiné paní učitelce z mateřské školy.

Po deváté hodině ranní, kdy už jsou ve třídě přítomny všechny děti, jsem si Djabraila vzala do jiné menší místnosti, kde se uskutečňoval každé úterý ve stejný čas kurz českého jazyka. Nejdříve jsme si společně povídali, já naslouchala jeho řeči a výslovnosti. Djabrail se velmi snažil mluvit česky, některá slova zaměňoval s ruskými. Dozvěděla jsme se, že jeho největší zálibou je box. Poté jsme si prohlédli obrázek, se kterým jsme pracovali po celou dobu a na základě odpovědi jsme si dělala poznámky a zapisovala odpovědi do tabulky. Poté jsme přešli k úkolu plnění instrukcí a kreslení obrázku. Na závěr jsme si dali bonbon za snahu a pochvalu.

### a) Výsledky diagnostiky ze záznamového archu pro jazykovou diagnostiku pomocí obrázku č.1

Tabulka 6 | Záznamový arch A – Djabrail; Výsledky diagnostiky pomocí obrázku, zdroj: autor

Otázky	Rozumí ANO/NE	Odpověď dítěte	Očekávaná Odpověď	Problém (gramatika, výslovnost)
Kde jsou lidé?	Ano	Doma	Doma	
Kdo je na obrázku?	Ano	Lidi	Maminka, tatínek, děti, pes a kočka	Nadřazený pojem
Co dělá maminka a tatínek?	Ano	Čtou	Čtou knihu	
Kde sedí maminka s tatínkem?	Ano	V kresle	V kresle/na židli	„Ř“
Co dělají děti?	Ano	Čtou	Čtou si/leží	
Kde jsou děti?	Ano	Doma	Na zemi, sedí, doma.	
Vidíš nějaké zvíře? Kolik?	Ano	Ano, dvě	Ano, dvě	
Co to je za zvířata?	Ano	Kočka a pes	Kočka a pes	
Jakou mají lidé náladu?	Ano	Dobrou	Dobrou, odpočívají	
Kolik vidíš lidí?	Ano	Čtyři	Čtyři	

Co je na zdi?	Ano	Obrázky	Obrazy	
Kolik vidíš obrazů?	Ano	Čtyři	Čtyři	
Jakou barvu má kytka?	Ano	Zelenou	Zelenou	
Vidíš lampu?	Ano	Ano	Ano	

## b) Výsledky diagnostiky ze záznamového archu pro jazykovou diagnostiku pomocí plnění instrukcí

Tabulka 7 | Záznamový arch C – Djabrail; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (kresba), zdroj: autor

Instrukce	Správně (ano, ne)	Nakreslil jinak (co)
Nakresli žluté slunce.	Ano	
Dolů nakresli modré auto.	Ano	
Vedle auta nakresli sebe.	Ano	Vedle auta nakreslil opět auto, poté až sebe
Nakresli zelenou trávu.	Ano	

Tabulka 8 | Záznamový arch D – Djabrail; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (činnost), zdroj: autor

Instrukce	Správně (ano, ne)	Udělal jinak (co)
Sedni si na židli.	Ano	
Lehni si na zem.	Ano	
Sáhni si na nos.	Ano	
Zatleskej.	Ano	

## c) Shrnutí jazykové diagnostiky Djabrail

Tabulka 9 | Záznamový arch E – Djabrail; Shrnutí jazykové diagnostiky, zdroj: autor

Výsledky jazykové diagnostiky	<p>Djabrail porozuměl většině otázkám směřované na obrázek, poznal členy rodiny, pojmenoval zvířata. Dále umí používat ve větě slovesa, zná předložky (na, v, pod), na otázky reagoval bez váhání velmi rychle a správně.</p> <p>Zná části svého těla, rozumí pokynům sedni si, lehni si, zatleskej (ví, že se tleská rukami a proč se tleská).</p> <p>Kreslení obrázku bylo bez problémů, porozuměl všemu. Problém nastal, když měl nakreslit sebe vedle auta. Neznalost slova: sebe, ale při podrobnějším popisu, co má udělat, již rozuměl a nakreslil správně. Poznat barvy v českém jazyce nedělá Djabrailovi žádný problém, avšak s výslovností je to horší (záměna některých písmen, jako například červené říká černavá).</p>
-------------------------------	---

	Dokáže vést delší dialog s učitelem, i s dětmi. Pokud nerozumí některému slovu, zeptá se, snaží se porozumět, nebojí se přiznat, že nerozumí. Vše je mu vysvětlováno pomalu a zřetelně.
Podpůrná opatření v MŠ, doporučení pro edukaci.	<p>Rozvoj komunikačních dovedností a slovní zásoby češtiny v běžných činnostech – pocítit radost z dorozumění i porozumění.</p> <p>Komplexní rozvoj dítěte podle výchovně vzdělávacího plánu s individuálním přístupem.</p> <p>Situační a prožitkové učení – využívání situací s praktickými ukázkami k přirozenému pochopení souvislostí a smyslu slov, chování a poznání.</p> <p>Uplatňování názornosti – spojování slov s obrázky, piktogramy, předměty a činnostmi.</p> <p>Spontánní sociální učení – zapojování do společných činností s ostatními dětmi, podpora přirozeného napodobování, vzbuzení radosti ze hry a řízených činností.</p> <p>Zapojování do plnění praktických úkolů (úklid, pomoc menším dětem, tvořivé činnosti).</p> <p>Vhodný plán pedagogické podpory.</p>

## 10.2 Daniel

Daniel se narodil v České republice, zde žije s matkou, v kontaktu je se svou babičkou ze strany matky. Matka mluví pouze ukrajinsky, pomalu se začíná učit česky od svého syna Daniela a od nás, paní učitelk, má zájem o to porozumět a pomoc nám s jazykovou bariérou. Daniel se s českým jazykem poprvé setkal v mateřské škole, do které nastoupil ve třech letech.

Nastoupil do třídy, kde bylo dalších šest dětí mluvících stejným jazykem, utvořily si spolu malou skupinku, ve které si hrály a s česky mluvícími dětmi nekomunikovaly ani je nevyhledávaly. Daniel si našel svého nejlepšího kamaráda, stejně starého chlapce, bez kterého nemohl být, ale ani s ním. Chlapci se neustále bili, provokovali, shazovali se ze schodů, házeli po sobě hračkami, vyvolávali mezi sebou spory, přitom se zastávali jeden druhého, když se ve sporu objevil někdo další. Oba byli neustále trestáni, bylo jim zakázáno si spolu hrát, při pobytu venku si každý musel hrát na jiné straně hřiště, když se k sobě přiblížili, byli okamžitě odtrhnuti od sebe, aniž by něco jeden z nich provedl. Paní učitelka si nevěděla rady, začala vše diskutovat s oběma matkami, a to celé vedlo k přeřazení jednoho z nich do jiné třídy na žádost obou matek. Daniel nastoupil ke mně do třídy ve čtyřech letech v září 2020. Vzhledem ke slučování jeho bývalé třídy a té naší při odpoledních hodinách jsme se už několikrát setkali a měli možnost se spolu seznámit a vzájemně se poznat, také jsme trávili společně pobyt na zahradě a já tak měla možnost sledovat jeho potyčky s dětmi.

S jeho přeražením do mé třídy jsme nejdříve nesouhlasila, ale ihned po prvních dnech ve třídě jsem věděla, co mu chybí – láska a porozumění. Byl to někdo jiný, někdo vyměněný, byl to hodný a klidný chlapec. Zprvu byl vyděšený, nikdo si s ním nechtěl hrát, protože už měl „nálepku“ toho zlého kluka. Prvním, s čím jsme pracovali, bylo jeho zapojení do kolektivu, Daniel musel přijít na to, že bitím ničeho nedosáhne, že se dá na všem domluvit. Uměl již porozumět českému jazyku a také hovořit jednoduchými větami. Po pár dnech se začal zapojovat, děti zjistily, že je hodný, a tak ho vzaly mezi sebe. Jeho adaptace u nás ve třídě byla pro mě i pro něj velmi těžká, ale zvládli jsme to.

Mezi jeho pozitivní vlastnosti patří především dobré srdce, snaha pomáhat mladším a snaha se zavděčit dobrým činem. Rád kreslí velká auta, nakreslí jich za dopoledne několik, všechny si hlídá, aby je pak mohl dát mně nebo své mamince. Jeho oblíbenou hračkou ve školce jsou auta a roboti. Dělá rád radost dětem i mně samotné svým pohlazením nebo obejmutím. Po příchodu do třídy jeví radost a spokojenost.

V září také přišel čas na náš první společný kurz českého jazyka. Po příchodu do třídy si Daniel pohrával a po deváté hodině jsme odešli do místnosti, kde se konal kurz. Měl velkou radost, že se budu věnovat jen jemu a budeme spolu něco dělat. Nejdříve mi Daniel vyprávěl o tom, jak se mu líbí u nás ve třídě, co je u nás jinak a co se mu v předešlé třídě nelíbilo. Poté jsme si povídali o obrázku a já zapisovala jeho odpovědi na dané otázky. Jako další jsem mu zadávala instrukce, co má udělat stejně jako u Djabraila. Po plnění instrukcí měl Daniel nakreslit obrázek se zadáním. Na závěr jsme společně nakreslili to, co máme rádi. Daniel nakreslil auto a já růžovou květinu se zelenými listy, poté jsme si dali bonbon za snahu a pochvalu.

### **a) Výsledky diagnostiky ze záznamového archu pro jazykovou diagnostiku pomocí obrázku č.1**

*Tabulka 10 | Záznamový arch A – Daniel; Výsledky diagnostiky pomocí obrázku, zdroj: autor*

Otázky	Rozumí ANO/NE	Odpověď dítěte	Očekávaná odpověď	Problém (gramatika, výslovnost)
Kde jsou lidé?	Ano	Doma	Doma	
Kdo je na obrázku?	Ano	Maminka, táta, holčička, kluk, kočička a pejsek	Maminka, tatínek, děti, pes a kočka	
Co dělá maminka a tatínek?	Ano	Čtou	Čtou knihu	

Kde sedí maminka s tatínkem?	Ano	Na židli	V křesle/na židli	Neznalost slova křeslo
Co dělají děti?	Ano	Čtou	Čtou si/leží	
Kde jsou děti?	Ano	Na sedačce, na zemi	Na sedačce a na zemi	
Vidíš nějaké zvíře? Kolik?	Ano	Ano, dvě	Ano, dvě	
Co to je za zvířata?	Ano	Kočka a pejsek	Kočka a pes	
Jakou mají lidé náladu?	Ano	Dobrou	Dobrou, odpočívají	
Kolik je tam lidí?	Ano	Čtyři	Čtyři	
Co je na zdi?	Ano	Obrázky	Obrazy	
Kolik je tam obrazů?	Ano	Čtyři	Čtyři	
Jakou barvu má kytky?	Ano	Zelenou	Zelenou	
Vidíš lampu?	Ano	Ano	Ano	

## b) Výsledky diagnostiky ze záznamového archu pro jazykovou diagnostiku pomocí plnění instrukcí

Tabulka 11 | Záznamový arch C – Daniel; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (kresba), zdroj: autor

Instrukce	Správně (ano, ne)	Nakreslil jinak (co)
Nakresli žluté slunce.	Ano	
Dolů nakresli modré auto.	Ano	
Vedle auta nakresli sebe.	Ano	Potřeboval detailnější informaci
Nakresli zelenou trávu.	Ano	

Tabulka 12 | Záznamový arch D – Daniel; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (činnost), zdroj: autor

Instrukce	Správně (ano, ne)	Udělal jinak (co)
Sedni si na židli.	Ano	
Lehni si na zem.	Ano	
Sáhni si na nos.	Ano	
Zatleskej.	Ano	

### c) Shrnutí jazykové diagnostiky Daniel

Tabulka 13 | Záznamový arch E – Daniel; Shrnutí jazykové diagnostiky, zdroj: autor

Výsledky jazykové diagnostiky	<p>Daniel rozuměl všemu, co od mě slyšel, na vše reagoval rychle občas s malým zaváháním. Na obrázku poznal členy rodiny, jména zvířat, umí používat předložky před podstatnými jmény, používá slovesa (sedí, leží, jsou), je schopný spočítat, určit správný počet zvířat a zná jejich název.</p> <p>Plnění instrukcí bylo bez problému, zná své části těla, rozuměl pokynům sedni si, lehni si, sáhni, dotkni se, zatleskej, nakresli.</p> <p>Obrázek nakreslil velice rychle, problém nastal při instrukci „vedle auta nakresli sebe“, kdy nevěděl, co má dělat. Uzavřel se a nereagoval na další moje otázky. Nakreslil sebe až poté, co jsem nakreslila stejný obrázek vedle jeho a ukázala mu tak, co má právě nakreslit.</p> <p>U Daniely je velký problém v sebevědomí, neví, že je v něčem dobrý, že je hodný a že se s ním velmi dobře spolupracuje.</p>
Podpůrná opatření v MŠ, doporučení pro edukaci.	<p>Rozvoj komunikačních dovedností a slovní zásoby češtiny v běžných činnostech – pocítit radost z dorozumění i porozumění. Posílení jistoty a pocitu bezpečí ve třídě i mimo ni, nutné zvyšovat sebevědomí jak v běžných činnostech, tak především v českém jazyce. Komplexní rozvoj dítěte podle výchovně vzdělávacího plánu. Zapojení do kurzu pro děti s odlišným mateřským jazykem.</p> <p>Situační a prožitkové učení – využívat situací s praktickými ukázkami k přirozenému pochopení souvislostí a smyslu slov, chování, poznávání, uplatňovat názornost – spojovat slova s obrázky, piktogramy, předměty, činnostmi.</p> <p>Spontánní sociální učení – zapojovat Daniela do společných činností s ostatními dětmi, podpořit přirozené napodobování, vzbudit radost ze hry a činností.</p> <p>Vhodný plán pedagogické podpory.</p>

## 10.3 Mark

Mark se narodil v České republice, kde žije se svými rodiči a jedním starším bratrem, který docházel také do stejné mateřské školy. V Česku žije i sestra matky s rodinou. Rodina hovoří ukrajinsky, matka rozumí a také hovoří česky s gramatickými chybami.

Mark nastoupil do mateřské školy ve třech a půl letech, vzhledem k jeho malé postavě vypadal na nižší věk, a tak ho brali i jeho vrstevníci. Mluvili na něj zdobnělinami a starali se o něj, nosili mu svačinu na stůl a při vycházce se dohadovali, kdo s ním zrovna půjde za ruku. Adaptace byla velmi dlouhá, trvala celý školní rok, chlapce jsme museli odebírat matce ve dveřích s pláčem, vztekem a hysterií. Matka trvala na tom, aby byl ve třídě každý den přesto, že se od ní nechce odtrhnout. Mark neuměl mluvit ani ukrajinsky, česká slova nezval vůbec. Byla velmi těžká jakákoliv komunikace. Ostatní se děti musely velmi zapojit a Marka učit, co se

dělá ve třídě, co v jídelně, tělocvičně a na školní zahradě, ukazovaly mu, kam si může dojít na záchod, kde umýt ruce, kde nalezne různé hračky. Mark se učil především nápodobou od jiných dětí. Své potřeby řešil pouze pláčem. Nebyl agresivní, ale ani schopný utiřit se milým přístupem od pedagogů. Neuměl se sám obléct, ani svléct a obout se.

Další rok, v jeho čtyřech letech nebyly známky sociálního zlepšení ani v jeho řeči. Používá mateřský jazyk, česká slovíčka si nepamatuje, nepoužívá, jsou pro něho obtížně vyslovitelná. Dorozumívání je bariérou v komunikaci s učitelkami, s dětmi si hraje, pracuje beze slov nápodobou.

V pěti letech nastal velký skok v komunikaci – ze začátku používal jen mateřský jazyk s jakousi vlastní řečí, které nerozuměla ani jeho matka. Nebyl už tak vystrašený z toho něco sdělit. Přibližně v lednu 2021 začal opakovat česká slova, i když používat je zatím nechtěl. O něco později měl velkou touhu nám sdělit svůj zážitek, nebál se neporozumění z naší strany. Nyní je živý, veselý chlapec, avšak jazyková bariéra je veliká a je na čem pracovat, než nastoupí do základní školy. Zlepšila se i jeho sebeobsluha, i když bundu si sám ještě neoblékne ani nezapne. O pomoc si stále neřekne, ale už nepláče.

K jeho největší zálibě patří auta a všelijaké příšery, dinosauři a hrdinové. Rád kreslí svou maminku (nepřiměřeně ke svému věku). Má radost ze všech kolektivních her a rád se zapojuje.

Vzhledem k jeho jazykové úrovni jsem s Markem musela pracovat jinak než s ostatními dětmi v kurzu. Před sebou měl stejný obrázek, jako předešlé děti, avšak neměl mluvit, ale jen ukazovat prstem. Dále měl nakreslit obrázek a plnit úkoly. Na závěr jsme si dali bonbon za snahu a pochvalu.

#### **a) Výsledky diagnostiky ze záznamového archu pro jazykovou diagnostiku pomocí obrázku č.1**

*Tabulka 14 | Záznamový arch B – Mark; Výsledky diagnostiky pomocí obrázku, zdroj: autor*

Otázka	Rozumí (ANO, NE)	Ukázalo správně (ANO, NE)
Kde je maminka?	Ano	Ano
Kde je tatínek?	Ano	Ano
Kde jsou děti?	Ano	Ano
Kde je pes?	Ano	Ano
Kde je kočka?	Ano	Ano
Kde je kytka?	Ne	Ne
Kde je hnědé křeslo, židle?	Ne	Ne

## b) Výsledky diagnostiky ze záznamového archu pro jazykovou diagnostiku pomocí plnění instrukcí

Tabulka 15 | Záznamový arch C – Mark; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (kresba), zdroj: autor

Instrukce	Správně (ano, ne)	Nakreslil jinak (co)
Nakresli žluté slunce.	Ano	
Dolů nakresli modré auto.	Ano	Zelené
Vedle auta nakresli sebe.	Ne	
Nakresli zelenou trávu.	Ne	

Tabulka 16 | Záznamový arch D – Mark; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (činnost), zdroj: autor

Instrukce	Správně (ano, ne)	Udělal jinak (co)
Sedni si na židli.	Ano	
Lehni si na zem.	Ne	Stále stál
Sáhni si na nos.	Ne	Neudělal nic
Zatleskej.	Ne	Panika, nic

## c) Shrnutí jazykové diagnostiky Mark

Tabulka 17 | Záznamový arch E – Mark; Shrnutí jazykové diagnostiky, zdroj: autor

Výsledky jazykové diagnostiky	<p>Mark pracoval velmi nejistě, ukázal, kde jsou členové rodiny i na zvířata. Neznal slovo kytky a křeslo, židle. U kreslení obrázku se stejným zadáním bylo jasné, že Mark nezná základní barvy a jeho projev je pod jeho věkovou skupinu, reagoval pouze na žluté slunce a auto, které nakreslil jinou barvou. Po ukazování barev na pastelkách (zelená, modrá, červená, bílá, černá), jen mlčel.</p> <p>Porozuměl pouze tomu, aby si sedl na židli (často slýchává ve třídě).</p> <p>Slovní zásoba je velmi malá, velká slovní bariéra s mírnými pokroky v řeči jak ukrajinském, tak v českém.</p>
Podpůrná opatření v MŠ, doporučení pro edukaci.	<p>Rozvoj komunikačních dovedností a slovní zásoby češtiny v běžných činnostech – pocítit radost z dorozumění i porozumění.</p> <p>Podpora kolektivem – názornost běžných činností.</p> <p>Rozšiřovat slovní zásobu s použitím pomůcek, názornosti, situačního učení. Procvičovat porozumění základním pokynům a reakci na ně, zvyšovat sebevědomí a jistotu v kolektivu českých dětí, při komunikaci s dospělými.</p> <p>Situační a prožitkové učení – využívání situací s praktickými ukázkami k přirozenému pochopení souvislostí a smyslu slov.</p> <p>-Uplatňování názornosti – spojovat slova s obrázky, piktogramy, předměty, činnostmi</p> <p>Spontánní sociální učení – zapojovat Marečka do společných činností s ostatními dětmi, podpořit přirozené napodobování, vzbudit radost ze hry</p>

	<p>a činností, nenásilně zapojovat do plnění praktických úkolů (úklid, spolupráce s dětmi, tvořivé činnosti).</p> <p>Vhodný plán pedagogické podpory.</p>
--	---

## 10.4 Salma

Salma se narodila v České republice, kde žije se svou velkou rodinou, rodiči a několika sourozenci. Dva starší bratři, starší sestra také navštěvovali stejnou mateřskou školu, jako Salma. Salma je tedy nejmladší ze všech dětí v rodině. Celá rodina pochází z Ukrajiny, jejich mateřský jazyk je čečenština. Otec pracuje na vysoké pozici v České republice a matka je ženou v domácnosti a stará se o děti a domácnost. Jejich náboženství je Islám, a tak se Salma ve školce nesetkala jen s jinou řečí, ale i s jinou náturou. Babička Salmy žije v Čechách od svého dětství, a tak hovoří plyně česky, tak i matka a otec Salmy.

Salma do školky nastoupila ve třech letech, neuměla mluvit česky, začínala mluvit svým rodným jazykem. Ničeho se nikdy nezalekla, byla zvědavá, radostná, adaptace proběhla bez jakéhokoli problému a byla velmi rychlá. První rok s ní ve třídě byla i její starší sestra, které bylo pět let a díky ní se necítila v novém prostředí sama. Sestra jí ukazovala chod třídy. Po dvou měsících se Salma od své sestry přirozeně oddělila k mladším dívkám a začala si hrát s nimi. Problém nastal jen, když starší sestra onemocněla a Salmě se nechtělo do školky, nikdy však neplakala. Nikdy jsme ji neviděli se naštvat, vztekat nebo se chovat nějak neslušně. Umí se jen hezky naštvat na kamarádku, když se jí něco nelíbí.

Další rok začala více používat český jazyk, pořád se mě na něco ptala, zajímala se o věci, které děti dělají a chtěla pracovat s nimi. Když něco nevěděla, vzala za ruku a ukázala co chce. Se sociálním neměla nikdy žádný problém. Dostala u nás přezdívku „šťastné dítě“, protože jí z očí zářila jen samá radost.

Nejraději si kreslí u stolečku, kreslí princezny a květiny se sluncem, má obrovskou radost z toho, že už umí nakreslit to, co chce a já to z obrázku dokážu poznat. Její neoblíbenější postavou je Elza z pohádky Ledové království, na kterou si často hraje, maminka ji obléká každý den jako princeznu a má několik šatů stejných jako právě její oblíbená Elza. Ode mě chce každý den učesat a nakreslit na obličej fousky. Poděkuje vždy úsměvem nebo radostným objetím. Negativního na ní není zkrátka nic.

Když se dozvěděla, že se spolu půjdeme učit český jazyk, jak slýchávala předtím, ale byla ještě malá, dostala obrovskou radost, začala běhat po třídě a pískat. Po příchodu do místnosti, kde se

kurz odehrával jsme si místnost prohlédly a řekly si, co vidíme. Některá slova už znala, jako například stůl, židle, okno, ostatní věci říkala ve svém rodném jazyce a dívala se, jak já to po ní zopakuju, ale česky. Sedly jsme si ke stolečku a já ukázala dívce obrázek, kde měla prstem ukazovat na předměty, kterým rozuměla. Když nevěděla, zasmála se. Poté měla převádět pohybové instrukce a na konci jsme nakreslily obrázek se stejným zadáním jako měly ostatní děti. Na závěr jsme si daly bonbon za snahu a pochvalu.

### a) Výsledky diagnostiky ze záznamového archu pro jazykovou diagnostiku pomocí obrázku č.1

Tabulka 18 | Záznamový arch B – Salma; Výsledky diagnostiky pomocí obrázku, zdroj: autor

Otázka	Rozumí (ANO, NE)	Ukázalo správně (ANO, NE)
Kde je maminka?	Ano	Ano
Kde je tatínek?	Ano	Ano
Kde jsou děti?	Ano	Ano
Kde je pes?	Ano	Ano
Kde je kočka?	Ano	Ano
Kde je kytky?	Ano	Ano
Kde je hnědé křeslo, židle?	Ano	Ano

### b) Výsledky diagnostiky ze záznamového archu pro jazykovou diagnostiku pomocí plnění instrukcí

Tabulka 19 | Záznamový arch C – Salma; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (kresba), zdroj: autor

Instrukce	Správně (ano, ne)	Nakreslil jinak (co)
Nakresli žluté slunce.	Ano	
Dolů nakresli modré auto.	Ne	Neumí nakreslit auto
Vedle auta nakresli sebe.	Ano	Ne vedle auta
Nakresli zelenou trávu.	Ano	

Tabulka 20 | Záznamový arch D – Salma; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (činnost), zdroj: autor

Instrukce	Správně (ano, ne)	Udělal jinak (co)
Sedni si na židli.	Ano	
Lehni si na zem.	Ne	Odmítala předvést
Sáhni si na nos.	Ano	
Zatleskej.	Ano	

### c) Shrnutí jazykové diagnostiky Salma

Tabulka 21 | Záznamový arch E – Salma; Shrnutí jazykové diagnostiky, zdroj: autor

Výsledky jazykové diagnostiky	<p>Salma pracovala velmi klidně, byla vesele naladěna, a tak se odehrával i celý čas během diagnostiky. Rozuměla většině slovům, jako je maminka, tatínek, děti, pes a kočka a další předměty na obrázku. Slovní zásoba je malá, ale Salma se nebojí odpovědět, a o je velmi důležité. Nemá strach z neúspěchu a nepochopení.</p> <p>Obrázek nakreslila dle svých výtvarných schopností, byla schopna nakreslit žluté slunce, zelenou trávu, a dokonce i auto (nevypadalo to tak, ale podle Salmi to auto bylo). Zjistila jsem tak, že se umí orientovat v barvách, na pastelkách poznala i více barev (červenou, černou, bílou, oranžovou a poté pastelky i spočítala).</p> <p>U pohybových instrukcí proběhlo vše bez problému, jen nechtěla ukázat, jak si lehá na zem. Smála se u toho, bylo to zřejmě jen z provokace, ne že by nerozuměla. Ve třídě později dostala pokyn „lehni si na lehátko“ a ten splnila. Možná jen v dané chvíli nepochopila, proč by si měla lehat na zem, když nejde spát.</p>
Podpůrná opatření v MŠ, doporučení pro edukaci.	<p>Rozvoj komunikačních dovedností a slovní zásoby v českém jazyce v běžném dni. Komplexní rozvoj dítěte podle výchovně vzdělávacího plánu.</p> <p>Situační a prožitkové učení – využívání převážně situací s praktickými ukázkami.</p> <p>Uplatňování názornosti – obrázky, hračky, piktogramy, činnosti.</p> <p>Spontánní sociální učení – zapojování do běžných činností s ostatními mladšími dětmi, podpora přirozeného napodobování a zapojování do her.</p> <p>Nenásilné zapojování do pomocných činností, jako je úklid, pomoc mladším dětem a tvořivé práce.</p> <p>Vhodný plán pedagogické podpory.</p>

## 10.5 Daniela

Daniela se narodila na Kubě, její mateřský jazyk je španělština. Její rodina se do České republiky přistěhovala v létě 2020 za rodinným příbuzným kvůli matčině práci. Daniela žije u svého strýce se svými rodiči a starší sestrou. Jakákoliv komunikace probíhá přes strýce, který zde žije již přes třicet let. Je velmi ochotný a doprovázel svou sestru, matku Danielky spolu s ní do mateřské školy. Matka ani otec česky mluvit neumí. Neznalost jazyka je pro ně veliký problém, především, když se jedná o dítě.

Daniela nastoupila do mateřské školy v pěti letech, do povinného ročníku předškolního vzdělávání. Na Kubě navštěvovala zdejší mateřskou školu a docházela na taneční kroužek a gymnastiku. Adaptace byla obtížná, nechtěla se odtrhnout od matky, velmi často její příchod

doprovázela pláč. První týdny se jen rozkoukávala ve třídě, seznamovala se s dětmi, ale nejčastěji byla u mě nebo mé kolegyně. Našla si kamarádku ve stejném věku, nerozuměly si, přesto se dokázaly domluvit gesty a pohyby rukou. Jejich společnou činností bylo kreslení a starání se o plyšové pejsky, které dívky měly u sebe celý den a vozily je v kočárku. Jejich komunikace je také přes plyšová zvířátka a dorozumívají se hlasy zvířat. Pokud ve třídě není její kamarádka, je Daniela sama a nejde ničím zabavit. V cizojazyčném prostředí je velmi nejistá.

Pokud Daniela něco potřebuje, přijde, vezme nás za ruku a dovede, kam potřebuje, ukáže, co chce. Jako prostředek komunikace jsme si udělali obrázkové kartičky, které se vztahovaly na předměty a chod ve třídě a na školní zahradě (viz příloha). Když jsme na něco neměli kartičku při sobě, jednoduše jsme nakreslili, co po sobě chceme. Kresebný projev Danielky byl na úrovni, což pro nás bylo velké pozitivum.

Přibližně po dvou měsících se Danielka přestala úplně ostýchat, začala na nás mluvit španělsky, byla důvodem, abych se i já naučila základní věci v jejím rodném jazyce. Vždy jí rozesmála má výslovnost, ale opravila mě. Nejhorší bylo, když byla smutná a já ji nebyla schopná pomoci s tím, že ji vyslechnu a utěším ji.

S Danielkou se pracuje hlavně během inkluze v běžném dni, při odchodu do jiné místnosti, kde probíhá kurz, byla nejistá a vystrašená, a tak s námi šla společně i její kamarádka, se kterou si cítila být v bezpečí. Před Danielku jsem předložila obrázek, na který se podívala a sama prstem ukázala na maminku. Řekla jsem, jestli je to maminka a ona jen kývla. Na další dotazy už nereagovala, nerozuměla. Poté jsme přešly ke kreslení obrázku, kreslila i její kamarádka, ale ničemu to nepomohlo. Danielka si nevzala ani pastelku do ruky. Začala být hodně nejistá v tom, co po ní chci. Udávání pohybových instrukcí bylo pro Danielku zábavnější než kreslení obrázku, přesto pochopila jen první úkol a sedla si zpět na židli. Na závěr jsme si daly bonbon za snahu a pochvalu.

#### **a) Výsledky diagnostiky ze záznamového archu pro jazykovou diagnostiku pomocí obrázku č.1**

*Tabulka 22 | Záznamový arch B – Daniela; Výsledky diagnostiky pomocí obrázku, zdroj: autor*

Otázka	Rozumí (ANO, NE)	Ukázalo správně (ANO, NE)
Kde je maminka?	Ano	Ano
Kde je tatínek?	Ne	Ne
Kde jsou děti?	Ne	Ne

Kde je pes?	Ne	Ne
Kde je kočka?	Ne	Ne
Kde je kytky?	Ne	Ne
Kde je hnědé křeslo?	Ne	Ne
Kde je zelená sedačka?	Ne	Ne

## b) Výsledky diagnostiky ze záznamového archu pro jazykovou diagnostiku pomocí plnění instrukcí

Tabulka 23 | Záznamový arch C – Daniela; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (kresba), zdroj: autor

Instrukce	Správně (ano, ne)	Nakreslil jinak (co)
Nakresli žluté slunce.	Ne	Nic
Dolů nakresli modré auto.	Ne	Nic
Vedle auta nakresli sebe.	Ne	Nic
Nakresli zelenou trávu.	Ne	Nic

Tabulka 24 | Záznamový arch D – Daniela; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (činnost), zdroj: autor

Instrukce	Správně (ano, ne)	Udělal jinak (co)
Sedni si na židli.	Ano	
Lehni si na zem.	Ne	Stála
Sáhni si na nos.	Ne	Stála
Zatleskej.	Ne	Stála

## c) Shrnutí jazykové diagnostiky Daniela

Tabulka 25 | Záznamový arch E – Daniela; Shrnutí jazykové diagnostiky, zdroj: autor

Výsledky jazykové diagnostiky	<p>Daniela uměla ukázat na obrázku pouze maminku, nejspíše byla schopna ukázat a porozumět jen díky podobnosti slova (mama) v rodném jazyce. Na ostatní nereagovala vůbec, i když na obrázek se neustále dívala. Bylo vidět, že je ve stresu a není jí příjemné sedět semnou u stolu.</p> <p>Na papír nenakreslila vůbec nic, jen držela pastelku v ruce, která byla připravena na stole.</p> <p>Poté se měla postavit, čemuž rozuměla a měla plnit pohybové instrukce. Správně rozuměla jen, aby si sedla na židli, ostatním pokynům nebyla schopna porozumět.</p> <p>U Danielky je velká jazyková bariéra, ale také sociální.</p>
Podpůrná opatření v MŠ, doporučení pro edukaci.	Rozvoj komunikačních dovedností a slovní zásoby v českém jazyce v běžném dni.

	<p>Socializace – získání pocitu jistoty a bezpečí, zapojení do kolektivu s dětmi. Porozumění jednoduchým krátkým pokynům důležitých pro chod v mateřské škole, ve třídě a pro bezpečnost. Komplexní rozvoj dítěte podle výchovně vzdělávacího plánu.</p> <p>Znalost svého jména, pohlaví, umět požádat o pomoc, o své potřeby.</p> <p>Procvičování porozumění základním pokynům a reagovat na ně. Zvyšování sebevědomí a jistoty v kolektivu českých dětí a při komunikaci s dospělými.</p> <p>Uplatňování názornosti – spojování slov s obrázky, piktogramy, předměty nebo činnostmi.</p> <p>Spontánní sociální učení – zapojování do společných činností s ostatními dětmi, podpora přirozeného napodobování, vzbuzení radosti z her, nenásilné zapojování do běžných činností ve třídě.</p> <p>Vhodný plán pedagogické podpory.</p>
--	--

### **Shrnutí poznatků sledovaných dětí z jazykové diagnostiky**

Djabrail s Danielem dokážou porozumět úkolu, i když někdy s větší snahou vysvětlení. Bez problémů sdělí své potřeby dospělému i kamarádovi, nemají strach z komunikace a navazování kontaktu. U obou chlapců je veliké pozitivum, že jsou aktivní a pozitivně přistupují k osvojení pro ně nového českého jazyka. U Daniela se musí více pracovat na posílení sebevědomí jak v českém jazyce, tak ve třídě. Mark působí nejistě při položení otázky, má strach z odpovědi, chová se nepřírozeně. Při přivolání přichází velmi pomalu se strachem, co se po něm bude chtít. Zlepšování u Marka je znatelné, avšak slovní zásobu má malou, a to nejen v českém jazyce, ale i v rodné ukrajinštině. Salma je velice šikovná a je velice aktivní do učení se novým věcem, i když není schopna česky odpovědět, hledá vždy způsob, jak se dorozumět jiným způsobem. Ničeho se nebojí, nezalekne a nemá strach z neúspěchu. U Daniely je největší problém jak v komunikaci jako neznalosti českého jazyka, tak i v nechuti se český jazyk učit a navazovat kontakt s novými lidmi v českém jazyce. U Daniely se musí posílit sebevědomí v kolektivu, poté až ve výuce českého jazyka.

## 11 Didaktický projekt pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem v běžné třídě

Téma Moje tělo bylo vypracováno pro období, kdy začíná být počasí chladné a s tím přichází i první nemoci, proto je nutné se nad tématem v mateřské škole pozastavit a poučit děti o tom, jak správně by měly své tělo chránit před viry a bakteriemi, které jsou kolem nás. Aby děti dokázaly své tělo chránit, musí znát, jak jejich tělo vypadá a funguje. K tomu by dětem měl pomoci navržený týdenní projekt, který dětem přiblíží hravou formou nejen části jejich těla, ale i smysly s jejich využitím v běžném životě, a také dětem přiblíží správnou životosprávu, která přispívá k posílení imunity a větší odolnosti vůči nemocem. Téma bylo zpracováno tak, aby zaujmul děti předškolního věku a zároveň bylo pochopitelné pro děti mladší a děti s odlišným mateřským jazykem.

Tabulka 26 | Didaktický projekt, zdroj: autor

Název tématu:	Moje tělo		
Věková kategorie:	3-7 let		
Maximální počet dětí:	24		
Námětové hry:	- Na doktora, na zubaře, na veterináře.		
Výchovně-vzdělávací cíl:	- Seznámení s lidským tělem a s jeho funkcí formou prožitku. - Rozšíření slovní zásoby na téma tělo, zdraví, pocity. - Rozvoj komunikačních schopností, utvoření krátké věty. - Používání přídavných jmen a sloves.		
Očekávané výstupy:	- Dítě pojmenuje vybrané části svého těla. - Vytleská názvy podle počtu slabik, určí jejich počet. - Popíše své tělo, ukáže na jeho části a pojmenuje jejich funkci (ruka → tleská, kreslí, ...)		
Jednotlivé činnosti		Pomůcky:	Podpora dětí s OMJ:
Verbální činnosti:	- Povídání o svém těle, vyprávění; co je pro tělo dobré a co není, pestrý jídelníček x sladkosti. - Povídání a vysvětlení pojmu „řeč těla“ – jak nám tělo dává najevo, že se mu něco nelíbí, bolesti, pocity. - Popis těla kamaráda nebo oblíbeného plyšáka.	Knihy, encyklopedie, obrázky o těle, obrázky zdravé a nezdravé jídlo, plyšák na popis,	Komunikační karty KIKUS, názorné ukázky, ukázky zdravého a nezdravého jídla,

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vysvětlení a povídání o smyslech, které máme – vyjmenovávání smyslů a na co se používají (co je kyselé, slané a sladké) – pokus s ochutnáváním různých potravin se zavázanýma očima.</li> <li>- Vyprávění, co vidíme na obrázcích, prohlížení knih, vlastní pomůcky z domu, například panenky, knihy, obrázky.</li> <li>- Práce s komunikačními kartičkami KIKUS</li> </ul>	<p>chuťově odlišná jídla k pokusu, šátek, komunikační kartičky KIKUS, plyšový panák</p>	<p>sladkostí. Ukázka částí těl na plyšovém panákově.</p>
Logicko-matematická činnost:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Přiřazování částí těla na papírovém panáku, počítání stejných částí na našem těle (dvě ruce, dvě nohy, jedna hlava, dvě oči, dvě uši, atd.).</li> <li>- Počítání dětí ve třídě, zjistit, který kamarád chybí.</li> <li>- Pracovní list – stříhání podle linie obrázků a následně jeho správné seřazení a nalepení na nový papír;</li> <li>- Modelování lidské postavy.</li> <li>- hra u stolu pexeso s částmi lidského těla pomocí komunikačních kartiček KIKUS</li> <li>- navlékání korálek na provázek.</li> <li>- Kresba svojí rodiny nebo svého kamaráda.</li> </ul>	<p>Části těla z kartonu, pracovní listy, nůžky, pastelky, papír, pexeso (tělo), modelína, korálky a provázek, komunikační kartičky KIKUS</p>	<p>Individuální přístup k dětem s OMJ, pomalejší vysvětlování, názorné ukázky, předvedení činnosti, komunikační kartičky</p>
Prostorová činnost:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procvičení typů chůze (pata, špička, pomalá x rychlá chůze, klus, běh, chození po čtyřech).</li> <li>- Dechová cvičení s míčkem.</li> <li>- Hra: „Slepá bába“ (<i>děti jsou v prostoru třídy, jedno dítě má zavázané oči a podle zvuku ostatních dětí je musí najít a dotknout se jich, ostatní děti se mohou pohybovat a před slepou bábou utíkat</i>).</li> <li>- Kimova hra-„Tajemný pytlík“ (<i>děti sedí v kruhu a učitel postupně obchází děti a vyzývá je k tomu, aby na něco sáhly do pytlíku a podle hmatu musí zjistit, na co sahají</i>).</li> <li>- Obestavení kamaráda bavlnkou, nebo kostkami – pozorování tvaru těla.</li> </ul>	<p>Míček, šátek, tajemný pytlík s předměty, bavlna na obestavení, kostky.</p>	<p>Individuální přístup k dětem s OMJ, názorné ukázky pohybového cvičení, nenutit do řízených činností, ale je nabídnutí činností, názorné ukázky od dětí a pedagoga, pomoc při práci</p>
Hudební/estetická činnost:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Návčik říkanky „Moje tělo mozek řídí“</li> <li>- poslech písně „Hlava, ramena“ a propojení pohybu se zpěvem.</li> </ul>	<p>Hra na tělo, klavír, dřívka.</p>	<p>Představení hudebního nástroje (klavír)- možnost sáhnout si,</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rytmizace říkanky, vytleskávání slov v písničce.</li> </ul> <p><u>Říkanka:</u>  <i>„Moje tělo mozek řídí, oči ty to dobře vidí.  Pod hlavou je krk malý, na rukou jsou velké svaly.  Na nich máme prstů pět, spočítáme si je hned.  V hrudním koši srdce máme, do břicha si jídlo dáme.  Nohy obě procvičí se, venku dobře proběhnou se.“</i></p> <p><u>Píseň:</u>  <i>„Hlava, ramena, kolena, palce, kolena,  palce, kolena palce,  Hlava, ramena, kolena, palce, oči, uši, pusa,  nos.“</i></p> <p>(Opakování písně několikrát za sebou s jejím postupným zrychlováním).</p>		<p>zahrát.  Individuální přístup při nácviku říkanky a písně + v kurzu.</p>
Výtvarná činnost:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Otisky dlaní na velký formát.</li> <li>- Skládání lidského těla z vatových tyčinek na černý papír.</li> <li>- Malba temperovými barvami postavu kamaráda nebo člena rodiny.</li> </ul>	<p>Temperové barvy, štětec, kelímek s vodou, kreslicí karton, vatové tyčinky, černý papír, lepidlo</p>	<p>Pomoc při malbě temperovými barvami, vysvětlení činnosti, vlastní volba tvoření</p>
Relaxační činnost:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poslech říkanky.</li> <li>- Hra na klavír pomalým tempem píseň „Hlava, ramena“.</li> <li>- Odpočinek na koberci se zavřenýma očima, relaxace.</li> <li>- Odpolední relaxace – četba pohádek.</li> </ul>	<p>Koberec, lehátka, polštářek, kniha s pohádkou na odpolední čtení.</p>	
Pobyt venku:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pozorování okolí, využití smyslů (zaměření, co slyšíme, co vidíme a čeho se můžeme dotknout).</li> <li>- Skládání postavy z přírodnin, které jsou právě k dispozici (větve, klacky, listy, jehličí, šišky, kamínky).</li> <li>- Kreslení klacíkem do písku/šterku postavu nebo obličej.</li> <li>- Kreslení křídou „Panáka“ a skákání v něm.</li> </ul>	<p>Přírodniny, které jsou k dispozici (větve, klacky, jehličí, šišky, kamínky), klacík na kreslení, křída.</p>	<p>Vysvětlování pojmů dětem samostatně podle jejich jazykové úrovně, podrobnější a pomalejší představení přírodnin, komunikační kartičky, názorné ukázky, obrázky</p>

## 12 Záznam z ověření projektu v praxi

Projekt vytvořený na základě jazykové diagnostiky sledovaných dětí s odlišným mateřským jazykem byl aplikován na vybranou třídu s přítomností dětí s OMJ, a následně popsán v jednotlivých dnech. Byla sledována přítomnost dětí s OMJ a zapojení dětí do jednotlivých aktivit během jednotlivých činností. Děti byly sledovány v přirozeném prostředí, kdy jakákoliv činnost nesměřovala přímo k nim, a tak nebyly vystaveny stresu. Poznatky o zapojování dětí s OMJ byly zapisovány pro zapamatování na samostatný papír a následně zpracovány do popisu jednotlivých dní viz níže. Poznatky o zapojování dětí s OMJ jsou v textu vyznačeny tučným písmem.

### Pondělí (19 dětí, přítomno 5 dětí s OMJ)

Děti přicházely do třídy od sedmi do osmi hodin, chlapci si hráli na silnicovém koberci a jezdili s auty, hráli si s patrovou garáží pro auta a dívky si hrály v kuchyňce na hospodyně, na rodinu, chystaly jídla a nosily je ostatním kamarádům. Já jsem byla k dispozici dětem, které chtěly trávit čas klidnou formou u stolečku prohlížením knih, kresbou nebo modelováním.

V 8:30 až 8:45 proběhl s dětmi komunitní kruh (KK), kde děti seděly na kulatém koberci. Děti se svolaly říkankou: „*Velké kolo uděláme, na nikoho nečekáme, kdo si s námi nechce hrát, ten není náš kamarád.*“ KK byl každodenní rutinou a znamením pro děti, že právě teď začínají řízené činnosti. KK začal pozdravením všech dětí, děti se přivítaly a pozorovaly ostatní děti, aby zjistily, kdo chybí. **Do komunikace se zapojil a odpovídal Djabrail, ostatní děti s OMJ jen přihlížely.** Nakonec v komunitním kruhu bylo dětem představeno týdenní téma – moje tělo.

V 8:50 se děti roztančily na písničku „*Hlava, ramena, kolena, palce*“ a poté začala rozcvička s míčky, u které si děti procvičily celé tělo. Míček si předávaly z jedné ruky do druhé, za zády, kolem břicha, zvedaly míček nad hlavu, otáčely se za ním, předávaly ho pod nohama, v sedě i v leže. Reagovaly na pokyny lidského těla například: „*Zvedni míč nad hlavu.*“ Do cvičení se zapojily všechny děti, opakovaly podle mě.

V 9:15 se děti přemístily ke stolečkům a probíhala svačina.

V 9:45 se děti rozdělily na dvě skupiny – mladší děti zůstaly u stolečku, kde samostatně modelovaly kuličky, válečky a skládaly je na sebe. Starší děti se společně semnou přemístily na koberec, kde jsme si ukazovaly na magnetické tabuli části lidského těla a poté sami na sobě. **Djabrail a Daniel se zapojovali stejně jako ostatní děti, Salma s Danielou a Markem jen pozorovali ostatní, ale činností byli zaujati.**

V 9:55 jsme se přemístily ke klavíru a zpívaly píseň „*Hlava, ramena, kolena, palce*“. Zapojeny byly všechny děti, některé děti zpívaly hned semnou, protože písničku už znaly, ostatní se ji učily.

Poté následoval odchod do šatny a pobyt na zahradě, který trval od 10:00 do 12:00. Venku si děti hrály podle své fantazie, poté křídami nakreslily dva panáky na chodník a skákaly v něm. Hrály na honěnou, na schovávanou, skákaly po jedné noze, závodily ve dvojicích.

Po obědě následoval odpočinek, který trval od 12:30 do 14:30.

#### Úterý (19 dětí, přítomno 5 dětí s OMJ)

Děti přicházely do třídy od sedmi do osmi hodin, hrály si na doktora a na zubaře – využily prostory kuchyňky, kde měly stůl (operační stůl) a sedací soupravu (lehátko). Staraly se o kamarády, ale i o plyšová zvířátka. Dále si hrály s auty na koberci a stavěly z dřevěných kostek hrady a jiné domy.

V 8:30 až 9:00 proběhl s dětmi komunitní kruh (KK), kde děti seděly na kulatém koberci. Děti se svolaly říkankou: „*Velké kolo uděláme, na nikoho nečekáme, kdo si s námi nechce hrát, ten není náš kamarád.*“ S dětmi jsme si povídaly o tom, jak vypadá naše tělo, o tom, že jsme každý jiný, přesto tělo máme stejné. Děti byly poučeny o tom, co je pro naše tělo dobré, co tělu pomáhá, jak se o něj máme starat a která jídla jsou pro tělo vhodná, a která pro tělo nevhodná. Děti samy jmenovaly zdravé a nezdravé potraviny. **Do komunikace se zapojil i Daniel s Djabrailem, aktivně odpovídali na otázky a připojili se spontánně k ostatním dětem.** Děti byly seznámeny s říkankou.

**V 9:00 hodin jsem si odvedla Djabraila, Daniela, Marka, Salmu a Danielu do vedlejší místnosti, kde probíhal každé úterý kurz českého jazyka pro děti s odlišným mateřským jazykem a do třídy k dětem přišla má kolegyně, která s dětmi opakovala říkanku a popisovala lidské tělo, poté s dětmi cvičila. V kurzu jsme si s dětmi povídaly o říkance, ukazovaly si na obrázcích lidské tělo a děti reagovaly na pokyny („ukaz, kde je ruka, noha, nos, ...) – Djabral s Danielem neměli problém cokoliv poznat, Mark se jen díval, Salma se usmívala (nejspíše se jen styděla, než by nevěděla) a Daniela jen přihlížela. Poté jsme využily kartičky KIKUS a zahrály si pexeso s lidským tělem a poté obličejovými částmi těla. Daniela s námi nehrála, protože se nechtěla zapojit, seděla u stolu a jen hru sledovala. Ostatní děti hra bavila a bylo znát, že mají ze hry dobrý pocit. Poté děti kreslily lidskou postavu – Daniel nakreslil maminku, Djabrail sebe, Salma princeznu, Mark maminku a Daniela nenakreslila nic, jen držela tužku v ruce a dívala se na mě. Já jsem ji názorně**

vysvětlovala, co má dělat, co dělají děti, ale nepomáhalo to. Až když viděla Salmu, která seděla vedle ní a její kresbu, začala kreslit také, ale bohužel ne postavu, ale květinu. Po dokončení jsme si obrázky prohlédly a děti povídaly koho nakreslily. Já jsem kreslila také, svého syna. Poté jsme se vrátily zpět do třídy, kde se děti v 9:45 opožděně nasvačily.

V 10:00 jsme se připojily k ostatním dětem na zahradu, kde si děti hrály na průlezkách, běhaly a skákaly. V písku jsme s dětmi kreslili klacíkem lidskou postavu. Po pobytu venku se děti odebraly do šaten, kde se převlékly a následoval oběd. Po obědě následoval odpočinek, který trval od 12:30 do 14:30. Před spaním si děti zopakovaly říkanku.

#### Středa (17 dětí, přítomno 5 dětí s OMJ)

Děti přicházely do třídy od sedmi do osmi hodin, k dispozici měly klidné činnosti, jako je modelování, kreslení, malování suchými temperovými barvami a prohlížení knih. **Salma si s dívkami kreslila u stolečku, Daniela se svou stejně starou kamarádkou vozily plyšové pejsky v kočárkách. Daniel, Djabrail a Mark společně s ostatními chlapci jezdili s auty na koberci.**

V 8:30 až 9:00 proběhl s dětmi komunitní kruh (KK), kde děti seděly na kulatém koberci. Děti se svolaly říkankou: „*Velké kolo uděláme, na nikoho nečekáme, kdo si s námi nechce hrát, ten není náš kamarád.*“ S dětmi jsme si zopakovali třikrát říkanku a bylo znát, že si některé děti slova již pamatují. **Vytleskávaly jsme slova v říkance – u této činnosti se zapojila i Daniela.** Tento den jsme se zaměřily na smysly lidského těla, vyjmenovaly jsme naše smysly (sluch, zrak, čich, chuť a hmat) – u každého smyslu jsme se pozastavily a děti povídaly o tom, který smysl pozná, co a k čemu ho máme, například odpovědi dětí byly takové: „*Smysly máme, abychom věděli, co nás bolí., Smysl je to, co si myslíme.; Podle chuti poznám, co mi chutná.; nebo Hmat je, když na něco sahám.*“ Některé poznatky dětí byly úsměvné, avšak ne od věci.

Po deváté hodině následovala svačina, po svačině jsem si s dětmi zahrála hru na koberci „Tajemný pytlík“, kde děti seděly v kruhu a se zavřenýma očima sahalý jeden po druhém do pytlíku a podle hmatu měly poznat, o jaký předmět se jedná – v pytlíku byla dána lego kostka, lžička, jablko, měkká houba na mytí, dudlík, autíčko, gumička do vlasů, papírové kapesníky, spona do vlasů, plyšová hračka a kulička z modelíny), **do činnosti se zapojily všechny děti, ale Daniela a Mark neřekly, na co v pytlíku sahají.** Poté jsme pytlík uklidily a s některými dobrovolníky si udělali pokus podle chuti a čichu. Děti seděly na koberci a postupně chodily ke mně ochutnávat se zavřenýma očima – ochutnávaly jablko, banán, med, citron, cukr a sůl. Podle čichu poznávaly vůně – banán, citron, káva a máta. Také odpovídaly

na to, zda jim chuť a vůně jsou příjemné, či nikoliv. V 9:30 se děti nasvačily a byly upozorněny na svůj smysl – chuť při jídle svačiny.

V 10:00 následoval pobyt venku, kde se děti zaměřily na své smysly – pozorovaly okolí, stromy, herní prvky, ptáky, brouky v trávě; sahaly na různé předměty; poslouchaly zvuky, které můžeme venku slyšet – projíždějící auto, křik a smích kamarádů, hlasy ostatních lidí za plotem, šustění listů na stromě, padání malých větviček na zem, zpěv ptáků a šum větru; podle čichu děti hádaly, jaké jídlo dnes vaří paní kuchařky. Poté si hrály na pískovišti a skákaly panáka, který byl venku nakreslený z předešlých dnů. Děti dostaly úkol, aby se svými rodiči odpoledne vyrazily na procházku do parku či lesa a následující den přinesly přírodniny a jiné předměty jako například klacíky, listy, kamínky, šišky, oříšky a jiné.

Po obědě děti relaxovaly, prohlížely si knihy na lehátku a zopakovaly si říkanku.

#### Čtvrtek (18 dětí, přítomno 5 dětí s OMJ)

Děti přicházely do třídy od sedmi do osmi hodin, hrály si opět na doktory a na zubaře. V kuchyňce také vařily pokrmy a hrály si na restauraci. Chlapci stavěli dřevěné koleje a jezdili s vláčky, další děti si kreslily a stříhaly u stolečku. Některé děti zaujala činnost navlékání korálků na drátek či provázek. **Salma s Markem navlékali korálky u stolečku, Daniela si kreslila u stolečku s kamarádkou.**

V 8:30 až 9:00 proběhl s dětmi komunitní kruh (KK), kde děti seděly na kulatém koberci. Děti se svolaly říkankou: „*Velké kolo uděláme, na nikoho nečekáme, kdo si s námi nechce hrát, ten není náš kamarád.*“ V KK jsme s dětmi opakovaly názvy částí lidského těla a říkanku s vytleskáváním. **Říkanku umělo nazpaměť několik dětí předškolního věku mezi nimi i Daniel s Djabrailem.** Zazpívaly si písničku u klavíru a s pohybem.

V 9:00 až 9:30 následovalo cvičení, kde si děti procvičily typy chůze podle zvuku klavíru – pomalá, rychlá chůze a běh, poté chození po špičkách s nataženými rukami, po patách a jako opičky se skrčenými prsty na nohou, lezení po čtyřech a plazení. Po procvičení si děti zahrály hru „Na slepou bábu“, kde zapojily především jeden ze svých smyslů – sluch. Děti hrály hru ve dvou skupinách – mladší a starší děti. **Zapojily se všechny děti, děti s OMJ si hru zahrály také, nejdříve hru předvedlo pár dobrovolníků těm, kteří hru neznaly.** Poté si děti odpočaly u činnosti, kde ve dvojicích obestavovaly kamaráda různými předměty jako například lego kostky, výjimečně jedna dvojice provázkem. **V této činnosti se zapojily všechny děti s OMJ.**

Po svačině v 10:00 děti kreslily u stolečku svoji rodinu, a předškolní děti pracovaly s pracovním listem (stříhání lidské postavy podle linie a následné slepení na druhý papír), mladší děti se mezitím chystaly s kolegyní na pobyt venku, na který odešly dříve já s těmi předškolními.

Pobyt venku trval tento den kratší dobu, a to kvůli nepříznivému počasí, přesto jsme s dětmi stihly z přírodnin, které donesly z procházky se svými rodiči, sestavit velkou lidskou postavu na zahradě, do které se vešly postavit všechny děti. **Djabrail se zapojil k chlapcům, kteří dávali pokyny, jak postavu sestavit.** Po návratu z venku do třídy si děti usedly ke stolečkům, kde tvořily společné dílo na velký formát papíru – otisky svých dlaní. Poté postupně tvořily lidskou kostru z vatových tyčinek a lepily ji na černý karton. Děti, které kostru tvořit nechtěly, především ty mladší děti, postavu modelovaly s mou pomocí. Hotová díla jsme vystavily v šatně. **Daniela se bohužel do výtvarných činností nezapojila.**

Před obědem (okolo 11:30) jsme zpívaly u klavíru písničku „Hlava, ramena, kolena, palce“, bez klavíru jsme zpěv doprovodily pohybem. Po obědě děti relaxovaly na svých lůžkách, k odpočinku jsem jim hrála relaxační písničky na klavír.

#### Pátek (13 dětí, přítomny 3 děti s OMJ, bez Daniely a Marka)

Děti přicházely do třídy od sedmi do osmi hodin, pátek je den, kdy do školky chodí pravidelně výrazně menší počet dětí z rodinných důvodů – volno v práci, odjezd k prarodičům a jiné. Děti si volně hrály s hračkami, stavěly z lego kostek, z molitanových kostek stavěly dům pro zvířátka, dokončovaly svá díla z předešlého dne u stolečků – malby, modelování a navlékání korálků.

V 8:30 až 9:00 proběhl s dětmi komunitní kruh (KK), kde děti seděly na kulatém koberci. Děti se svolaly říkankou: „*Velké kolo uděláme, na nikoho nečekáme, kdo si s námi nechce hrát, ten není náš kamarád.*“ S dětmi jsme využily menší počet ve třídě a děti měly za úkol společně děti spočítat a vyjmenovat kamarády, kteří s námi v ten den ve školce nebyly. Pracovaly především starší děti, ale do deseti počítaly i některé děti mladší. Zopakovaly jsme říkanku, vytleskávaly slova v ní a zazpívaly si písničku s pohybem.

Po KK jsme si zopakovaly tempa chůze, lezení a skoky. Děti si zahrály hru „Na slepou bábu“ tentokrát v jedné skupině bez střídání. Poté jsme odešly do tělocvičny, kde jsem předešlý den nachystala překážkovou dráhu, kterou děti zdolávaly s doprovodem veselých písní.

V 9:30 následovala svačina a klidné činnosti u stolu. S dětmi jsme hrály pexeso pomocí kartiček KIKUS, nejdříve tělo, poté obličejové části – pexeso už znaly děti s OMJ z kurzu, kde jsme ho již hráli. **Pexeso si s námi zahrála i Salma, která měla obrovskou radost z toho, že pexeso už znala.**

V 10:00 se děti přesunuly na zahradu mateřské školy, kde jsme opět využily naše smysly k tomu, abychom zjistily, co vše kolem sebe můžeme vidět, slyšet a cítit. Poté si děti hrály na pískovišti, házely si s míčem a stavěly z velkých plastových cihel dům pro rodinu, na kterou si hrály. Po pobytu venku následoval oběd a relaxace. Před odpočinkem jsme si s dětmi shrnuly celý týden, zopakovaly, co jsme všechno udělaly, co nového se naučily a poznaly. Děti byly pochváleny za jejich snahu a za to, co se naučily.

## **12.1 Výsledek práce s dětmi podle didaktického projektu**

S dětmi se celý týden probíralo jedno téma s názvem Moje tělo. Smyslem celého projektu bylo seznámení dětí se svým tělem, naučit děti pojmenovat části svého těla, seznámit děti se smysly, které naše tělo používá, dále rozpoznat správnou životosprávu, která napomáhá tělu zlepšení imunity a získává tak větší odolnost vůči nemocem.

### **Popis zapojení sledovaných dětí do edukačního projektu**

Djabral

Djabrail se zapojil do tématu velmi dobře a s chutí, pracoval na úrovni svých možností. Ve třídě je velmi oblíbený u chlapců stejného věku, a tak se snažil pracovat ve stejném tempu jako oni. Je velmi průbojný a od svého otce hnán za nejlepšího výsledkem ve sportu, v tomto případě je to pro něj obrovské plus, protože má velkou snahu být dobrý i ve výuce. Komunikace je na dobré úrovni, tvoří věty a dokáže vyprávět delší příběh. U některých slov se pozastavil a bylo mu třeba slovo říct pomaleji nebo jinak vysvětlit. Ve třídě pracoval bez jakýchkoliv větších problémů, při hrách se choval spontánně, šťastně, a s jistotou. Při venkovních činnostech byl roztržitý, ale při otázce vždy správně odpověděl. Na konci týdne byl schopen pojmenovat části na svém těle, vyjmenovat smysly a popsat jejich funkce, nakreslit svou rodinu (postava na úrovni) a s pomocí zarecitovat říkanku o těle.

Daniel

Daniel se projevuje jako stydlivý chlapec bez kamarádů, je spíše samotář, a to se projevilo i v probíraném tématu. Je velmi chytrý, ale bohužel mu schází při práci sebevědomí, a tak se projevuje spíše nevědomě. Tiše se zapojil do tématu, vždy pečlivě poslouchal, o téma se

zajímal. Při nácvičku písni se styděl, tančit a zpívat začal až ke konci týdne v mé těsné blízkosti. Při zkoumání svých smyslů (pojmenuj, co je v pytlíku) se choval nepřírodně, stydlivě, neustále pokukoval jinam, bál se odpovědi, nakonec odpověděl správně. Při pobytu venku se držel v mé blízkosti, jindy hrál klidné hry na pískovišti nebo jen tak chodil po zahradě. Velmi ho zaujalo venkovní poslouchání zvuků. Na konci týdne byl Dan schopen společně semnou zarecitovat říkanku, pojmenovat části na svém těle, pojmenovat smysly s jejím využitím v běžném životě a odpovídat na otázky.

### Mark

Mark se zapojil do tématu stejně jako do ostatních, s absolutní lehkostí. Vzhledem k jeho jazykové bariéře mu bylo jedno, o čem se bavíme, dokud otázky a nesměřovaly přímo k němu, kdy se musel zamyslet, a dokonce i odpovědět. Mark je hravé dítě s několika kamarády ve třídě, a tak velmi často dělá blbosti, které okoukává od svých kamarádů a díky tomu a napodobuje kamarády při řízených činnostech. V ranním kruhu Mark vždy poslouchal, ale sám od sebe k tématu nepřispíval svými dotazy ani informacemi. Při otázkách „kde máš nos“ ukázal, a tak to bylo i s ostatními částmi těla. U Marka je problém v komunikaci, a to bohužel i v rodném jazyce, má svůj jazyk, kterým se dorozumívá. Při sdělování nějaké informace, například jako si dnes donesl hračku, ke mně přišel, ukázal a popsal ji. Bohužel jsem mu nerozuměla ani jedno slovo, Markovi stačil vždy úsměv a zájem o to, co sděluje. Při nácvičku písni se pohybově zapojil, ale slovně nikoli (otevíral ústa, ale správná slova nevyslovoval), tančil s radostí, někdy se i předváděl. Ke konci týdne byl schopný ukázat na části svého těla, avšak funkci smyslů neporozuměl.

### Salma

Salma se s chutí vrhá do všeho, co jí člověk nabídne, a teď tomu nebylo jinak. Ráno s chutí přichází do třídy a hned si začíná hrát s kamarádkami stejného věku u stolečku, většinou kreslí nebo modelují postavičky-princezny. V komunitním kruhu se zapojuje alespoň výkřiky, kterými dává najevo, že rozumí a téma ji baví. Na výzvu, aby ukázala, kde má jakou část těla, reagovala docela rychle a ukázala správně, až na těžší věci-koleno, rameno, záda, čelo, brada. Všechno dělala s obrovskou radostí, kterou doplňovala poskoky. U nácvičku písni tančila od začátku, snažila se naučit slova a zpívat s ostatními dětmi. Salma umí hodně napodobovat intonačně, když nezná slova, tak do rytmu brouká nebo používá „nánaná“. Říkanku se celou nazpaměť nenaučila, ani s pomocí, avšak to nebylo pro Salmu cílem. Cílem bylo, aby znala části svého těla a uměla využívat smysly v běžném životě, což se podařilo. Venku ji velmi zaujala činnost, kde jsme využívaly smysly-poslouchaly jsme zvuky kolem nás, sledovaly věci

kolem sebe a hmatem zkoumaly předměty na zahradě a na hřišti. Velmi uspokojující pro mě bylo, když jsem viděla Salmu, jak sama od sebe napodobuje mě a ukazuje části těla kamarádce.

Daniela

Daniela nezná žádná česká slova a vůbec nerozumí, to se projevilo i během týdne při probíraném tématu. Je velmi stydlivá a nemá žádné sebevědomí. Její jediný kontakt během týdne byl s její stejně starou česky mluvící kamarádkou, se kterou se dorozumívá pouze přes plyšového psa zvuky „haf“, který odposlouchala od kamarádky nebo společně houkají a kvičí. Kdyby ve třídě neměla svou kamarádku, byla by stále v mé blízkosti a neodpoutala se ani na chvíli. Toto se stávalo v jiných dnech, v tomto týdnu byla kamarádka každý den přítomna. Při svolání dětí do KK Daniela přišla jen, když viděla, že jde i její kamarádka a vše po ní opakovala a napodobovala. Cílem u Daniely bylo, aby se naučila základní části svého těla, aby věděla, kde má hlavu, ruce, nohy, postupem času oči, nos, ústa a uši. Podařilo se, aby ukázala na ruce a hlavu. Danielu nezaujala žádná hra ani řízená činnost nabídnuta dětem, v kurzu nekomunikovala, pouze kroutila hlavou, když nechtěla něco dělat-nakreslit obrázek. Kreslila pouze s kamarádkou u stolečku ráno po příchodu do třídy. Neměla zájem s dětmi tančit ani zpívat. Radost měla pouze při pohledu na tancující a zpívající děti.

### 13 Shrnutí výzkumného šetření

V první části výzkumného šetření byly představeny děti, se kterými se pracovalo. Byl popsán důvod odchodu jejich rodiny ze země, ve které žily a přistěhovaly se do České republiky, jejich rodinná anamnéza, zda žijí s oběma rodiči, prarodiči, či jedním rodičem. Dále bylo zaznamenáno chování dítěte po příchodu do mateřské školy a poté v průběhu v ní, adaptace dítěte na nové prostředí, dospělé a kamarády, a první odpoutání od matky. Některé z dětí svůj strach a nejistotu projevovaly hanlivým chováním, neuposlechnutím, nezájmem a někdy i agresivním chováním. U každého dítěte trvala adaptace jinak dlouho a byla celkově odlišná. Jako poslední v pedagogické diagnostice byl popsán průběh výuky českého jazyka v kurzu.

Druhá část výzkumného šetření představuje nástroje, se kterými byly zjišťovány jazykové schopnosti u dětí s odlišným mateřským jazykem, kde měly děti odpovědět či ukázat na kladené otázky vztahující se ke stejnému obrázku pro všechny děti, dále měly plnit lehké instrukce jako kresba obrázku a pohybové plnění instrukcí, zároveň se zaznamenáváním výsledků do záznamových archů. Po zjištění jazykové úrovně bylo dětem doporučeno podpůrné opatření a další doporučení pro edukaci v MŠ.

V poslední části výzkumného šetření byl vypracován edukační projekt pro práci s dětmi v běžné třídě mateřské školy na téma Moje tělo, ve kterém byla zohledněna přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem ve třídě s ostatními česky mluvícími dětmi, a nestejně jazykové dovednosti u dětí s OMJ. Na základě vypracovaného projektu byly popsány dny v týdnu s jejich průběhem výuky tématu a zároveň průběhu kurzu, ve kterém bylo dětem s OMJ téma představeno s větší přesností a individuálně bylo každé dítě seznámeno s činnostmi, které ho čekají v průběhu týdne.

Na závěr byly popsány výsledky práce s dětmi a zhodnoceny jejich reakce během probíraného tématu v kurzu a kolektivu. Myslím, že jsem při práci s dětmi postupovala správně, a zohledňovala ve skupině přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem. Kde vidím veliké mínus je počet dětí ve třídě, při počtu 24 dětí jsem nedokázala lépe zaujmout Danielu a přimět ji ke spolupráci. Myslím si, že by ve třídě měl být menší počet dětí, a to nejen ve třídách, kde jsou děti s OMJ.

## Závěr

Cílem práce bylo seznámit čtenáře s vývojem dítěte předškolního věku, představit komunikační schopnosti a komunikaci u dětí, a přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Cílem výzkumného šetření bylo co nejvíce poznat děti s odlišným mateřským jazykem, které dochází do mateřské školy zapojené do projektu pro děti s odlišným mateřským jazykem a jejich inkluze do běžných mateřských škol a pokusit se formou jazykové diagnostiky vybraným dětem doporučit podpůrná opatření a pomoc v edukaci.

Teoretická část bakalářské práce byla zaměřena na biopsychosociální vývoj dítěte předškolního věku, především na jeho rozvoj řeči a komunikaci. Dále na formy podpory podle legislativy pro dítě s odlišným mateřským jazykem při docházce do mateřské školy. V neposlední řadě bylo zmíněno několik center a organizací pro podporu cizinců, jako celé rodiny.

Praktická část bakalářské práce byla zaměřena na práci s konkrétními vybranými dětmi v mateřské škole a jejich jazykové schopnosti. U dětí byla vypracována jazyková diagnostika pomocí obrázku a schopnosti porozumění instrukcím zapisovaných do záznamových archů. Na základě zjištěných informací byla dětem doporučena podpora pro jejich vzdělávání k usnadnění výuky v mateřské škole. U dětí se lišila jazyková úroveň a komunikační schopnosti během probíhající jazykové diagnostiky i ve třídě během dne. Na základě vypracovaného vzdělávacího projektu se sledovala výuka dětí a zapojení dětí s OMJ do výuky, kde bylo zjištěn odlišný přístup dětí k výuce. Některé z dětí se zapojily spontánně k ostatním, avšak u některých se objevila jistá nedůvěra, ostych a nezáměr k činnostech, jako například u dívky Daniely, u které je největší problém v komunikaci.

V dnešní době imigrantů do České republiky z jiných zemí stále přibývá, a s nimi i děti ve školských zařízeních, na které je třeba se včas připravit. Podle legislativy střední a základní školy jsou více podporovány v začleňování a vzdělávání dětí a žáků s OMJ, než školy mateřské. Škola tak pro děti získala nejen finanční podporu pro nákup kompenzačních a podpůrných pomůcek, ale i podporu pro pedagogy v rámci kurzů českého jazyka v mateřských školách od společnosti Meta o.p.s a dalšího vzdělávání v tomto oboru. Děti tak získaly individuálnější přístup ve výuce, možnost projevit se v kurzu s lektorem/pedagogem i se svými stejně mluvícími vrstevníky.

Aby práce s dětmi v mateřské škole byla na kvalitní úrovni, je potřeba děti individuálně poznat, o co jsem se pokusila na úvod praktické části bakalářské práce za pomoci pedagogické a jazykové diagnostiky. Děti navštěvovaly mou třídu, o to jsem měla jednodušší sledovat

průběh adaptace a chování ve třídě s česky mluvícími dětmi. Je třeba s dětmi pracovat jako s osobnostmi, které se od sebe liší, a ne jako s celkem. Každé dítě přišlo do České republiky z jiného důvodu, v jiném věku, s jiným rodinným příslušníkem a odlišnou výbavou znalostí českého jazyka. Na základě proběhlé diagnostiky byl vytvořen didaktický projekt na téma Moje tělo, ve kterém jsem se pokusila zohlednit přítomnost dětí s OMJ ve třídě a sledovala jejich reakce na probíhající výuku, které jsem popsala do jednotlivých dnů. V poslední části byla zhodnocena práce jak dětí, tak pedagoga – mě samotné.

## Seznam použitých zdrojů

### Odborná literatura

1. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
2. HELUS, Zdeněk. *Psychologie*. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-876-2.
3. KLENKOVÁ, Jiřina., BOČKOVÁ, Barbora., BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Kapitoly pro studenty logopedie*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.
4. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.
5. HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Přeložil Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.
6. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
7. LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta-Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8.
8. WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5
9. DOLEŽÍ, Linda. *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince. Příručka pro lektorky a lektory*. Praha: AUČCJ, 2015. ISBN 978-80-260-7506-6
10. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., doplnil a přepracoval Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1
11. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0

### Internetové zdroje

1. Školský zákon ve znění účinném ode dne 27.2.2021. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Školský zákon* [online]. 2004 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021?highlightWords=skolsky+zakon>
2. LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. *META, o.p.s* [online]. Praha: META, 2014. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/deti-s-omj-v-ms-1-vydani/>

3. HORÁČKOVÁ, Klára. Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2020-11-8]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-1-diagnostika-deti-a-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem/>
4. HORÁČKOVÁ, Klára. Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem: Jazyková diagnostika. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2020-11-4]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-1-diagnostika-deti-a-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem>
5. Cizinci-podpůrná opatření. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2020-11-3]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/cizinci-podpurna-opatreni>
6. Vyhláška Č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných: Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění účinném od 1. 1. 2018. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2016 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>
7. Plány podpory MŠ: Plán pedagogické podpory. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2020-11-3]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/individualni-vzdelavaci-plan-ivp>
8. Plány podpory MŠ: Individuální vzdělávací plán. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2020-11-3]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/individualni-vzdelavaci-plan-ivp>
9. Odborná veřejnost a média. *META, o.p.s* [online]. [cit. 2020-11-1]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/odborna-verejnost-a-media/>
10. O nás. *Centrum pro integraci cizinců* [online]. [cit. 2020-11-1]. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org/cs/o-nas/o-nas.html>
11. Kdo jsme. *Integrační centrum Praha* [online]. [cit. 2020-11-1]. Dostupné z: <https://icpraha.com/kdo-jsme/>
12. Tlumočení a doprovody. *Integrační centrum Praha* [online]. [cit. 2020-11-1]. Dostupné z: <https://icpraha.com/tlumoceni-a-doprovody/>
13. O poradně. *Poradna pro integraci* [online]. [cit. 2020-11-1]. Dostupné z: <http://p-p-i.cz/o-nas>

14. Služby. *Centrum cizinců* [online]. [cit. 2020-11-28]. Dostupné z: <https://centrumcizincu.cz/sluzby>
15. Jazyková diagnostika pro děti v mateřské škole a nečtenáře. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2020-10-3]. Dostupné z: [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/jazykova\\_diagnostika\\_pro\\_deti\\_v\\_materske\\_skole\\_a\\_nectenare\\_archy.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/jazykova_diagnostika_pro_deti_v_materske_skole_a_nectenare_archy.pdf)

## Seznam použitých zkratk

CIC – centrum pro integraci cizinců

ICP – integrační centrum Praha

IVP – individuální vzdělávací plán

KIKUS – Kinder in Kulturen und Sprachen (dětí v kulturách a jazycích)

MŠ – Mateřská škola

OMJ – odlišný mateřský jazyk

PLPP – plán pedagogické podpory

PPI – poradna pro integraci

SŠ – Střední škola

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

ZŠ – Základní škola

## Seznam tabulek

Tabulka 1   Záznamový arch A pro jazykovou diagnostiku dětí, jež rozumí a hovoří českým jazykem, zdroj: autor.....	33
Tabulka 2   Záznamový arch B pro jazykovou diagnostiku dětí, jež trochu rozumí, ale nehovoří českým jazykem, zdroj: autor .....	34
Tabulka 3   Záznamový arch C pro jazykovou diagnostiku – porozumění instrukci (kresba), zdroj: autor .....	34

Tabulka 4   Záznamový arch D pro jazykovou diagnostiku – porozumění instrukci (činnost), zdroj: autor .....	34
Tabulka 5   Záznamový arch E – shrnutí jazykové diagnostiky, zdroj: autor .....	34
Tabulka 6   Záznamový arch A – Djabrail; Výsledky diagnostiky pomocí obrázku, zdroj: autor.....	37
Tabulka 7   Záznamový arch C – Djabrail; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (kresba), zdroj: autor .....	38
Tabulka 8   Záznamový arch D – Djabrail; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (činnost), zdroj: autor .....	38
Tabulka 9   Záznamový arch E – Djabrail; Shrnutí jazykové diagnostiky, zdroj: autor .....	38
Tabulka 10   Záznamový arch A – Daniel; Výsledky diagnostiky pomocí obrázku, zdroj: autor .....	40
Tabulka 11   Záznamový arch C – Daniel; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (kresba), zdroj: autor .....	41
Tabulka 12   Záznamový arch D – Daniel; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (činnost), zdroj: autor .....	41
Tabulka 13   Záznamový arch E – Daniel; Shrnutí jazykové diagnostiky, zdroj: autor.....	42
Tabulka 14   Záznamový arch B – Mark; Výsledky diagnostiky pomocí obrázku, zdroj: autor .....	43
Tabulka 15   Záznamový arch C – Mark; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (kresba), zdroj: autor .....	44
Tabulka 16   Záznamový arch D – Mark; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (činnost), zdroj: autor .....	44
Tabulka 17   Záznamový arch E – Mark; Shrnutí jazykové diagnostiky, zdroj: autor.....	44
Tabulka 18   Záznamový arch B – Salma; Výsledky diagnostiky pomocí obrázku, zdroj: autor .....	46
Tabulka 19   Záznamový arch C – Salma; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (kresba), zdroj: autor .....	46
Tabulka 20   Záznamový arch D – Salma; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (činnost), zdroj: autor .....	46
Tabulka 21   Záznamový arch E – Salma; Shrnutí jazykové diagnostiky, zdroj: autor .....	47
Tabulka 22   Záznamový arch B – Daniela; Výsledky diagnostiky pomocí obrázku, zdroj: autor.....	48

Tabulka 23   Záznamový arch C – Daniela; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (kresba), zdroj: autor .....	49
Tabulka 24   Záznamový arch D – Daniela; Výsledky diagnostiky pomocí plnění instrukcí (činnost), zdroj: autor .....	49
Tabulka 25   Záznamový arch E – Daniela; Shrnutí jazykové diagnostiky, zdroj: autor.....	49
Tabulka 26   Didaktický projekt, zdroj: autor .....	51

## Seznam obrázků

Obrázek 1 | Činnosti, které děláme doma, zdroj: <https://cz.pinterest.com> ..... 32