

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Problematika a možná řešení inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem  
v mateřské škole

Problematics and possibly solutions of inclusion children with different  
mother language in kindergarten

Marie Stehlíková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro MŠ

2019

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Problematika a možná řešení inkluze dětí 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, dne 6.12.2019

.....

Marie Stehlíková

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí práce doc. PaedDr. Soně Kořátkové, Ph.D. za cenné rady, čas a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat manželovi, rodině, kolegyním a přátelům za jejich podporu a také všem pedagogům, kteří mi pomohli získat potřebné informace a podklady k této práci.

## **ANOTACE**

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem, konkrétně se zaměřuje na zjištění, jak se učitelky mateřských škol vyrovnávají s komunikací a začleněním jinojazyčných dětí a jak se tyto děti dokáží ve třídě aktivně zapojovat a jsou ostatními dětmi přijímány. Práce se věnuje vývoji jazyka a popisem různých vlivů, které na něj působí, dále podpoře jinojazyčných rodin zejména v rámci nestátních neziskových organizací a výběru podpůrných materiálů a metod pro práci pedagogů s jinojazyčnými dětmi. Ve své poslední části se práce věnuje také začlenění a jazykové podpoře dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole. Součástí práce je analýza výsledků dotazníkového šetření učitelek a pozorování dětí v kolektivu, která podává informace o práci pedagoga s jinojazyčnými dětmi, o možnosti komunikace mezi jinojazyčnou rodinou a mateřskou školou, a o komunikaci a zapojení jinojazyčných dětí do dětského kolektivu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

dítě s odlišným mateřským jazykem, vývoj jazyka, komunikace, mateřská škola, podpora, inkluze

## **ANOTACE**

This bachelor's thesis deals with the issue of inclusion children with different mother language, especially it focuses on ascertainment, how the teachers in kindergarden cope with communication and inclusion another language's children, and how can these children actively engage in the class and how are they accepted by other children. Bachelor thesis is devoted to the development of language and descipsion of different influences that actes on it, further is devoted to support of other language's families especially non-state nonprofit organizations and to choise support materials and methods for work of teachers with other language's children. In lastly section's thesis devote to inclusion and language support of children with different mother language in kindergarten. Part of the thesis is analysis of survey results the teachers and of observation children in collective, that gives informations about work of teachers with another language's children, of options communication between families with other language and kindergarden and of communication and involvement the children with other language's to collective.

## **KEYWORDS**

child with different mother language, development of language, communication, kindergarten, support, inclusion

## Obsah

Úvod.....	8
<b>I Teoretická část.....</b>	<b>9</b>
<b>1 Řeč, jazyk a komunikace .....</b>	<b>9</b>
1.1 Proces osvojení jazyka.....	10
1.2 Mateřský jazyk a řeč .....	11
1.3 Vývoj dětské řeči .....	13
1.3.1 Vývoj řeči v raném dětství .....	14
1.3.2 Řeč a komunikace dětí ve věku 3 až 6 let .....	14
1.3.3 Hra .....	16
1.4 Faktory ovlivňující vývoj řeči.....	16
1.4.1 Endogenní faktory .....	17
1.4.2 Exogenní faktory .....	18
1.4.3 Rizikové faktory vývoje řeči .....	20
1.4.4 Teorie přirozených potřeb .....	21
<b>2 Začlenění jinojazyčných rodin s dětmi do české společnosti.....</b>	<b>23</b>
2.1 Charakteristika a význam rodiny .....	23
2.2 Bilingvní a jinojazyčné rodiny.....	24
2.3 Podpora rodin s odlišným mateřským jazykem .....	26
2.3.1 Podpora neziskových organizací .....	27
2.4 Podpora pro pedagogy .....	28
2.4.1 Metody a programy pro práci s předškolními jinojazyčnými dětmi .....	29
<b>3 Začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem.....</b>	<b>31</b>
3.1 Adaptační proces.....	32
3.2 Osvojování druhého jazyka.....	34
3.3 Komunikace s jinojazyčným dítětem.....	35
3.4 Komunikace s jinojazyčnými rodiči .....	36
3.5 Inkluzivní vzdělávání.....	36
3.5.1 Podpůrná opatření pro děti s odlišným mateřským jazykem.....	37
3.6 Jazyková podpora dětí s odlišným mateřským jazykem.....	39

3.6.1	Jazyková podpora v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	39
3.6.2	Jazyková podpora v běžném dni v mateřské škole.....	40
3.6.3	Individuální jazyková podpora v mateřské škole .....	42
3.6.4	Jazyková podpora v kurzu .....	44
<b>II</b>	<b>Praktická část .....</b>	<b>46</b>
<b>4</b>	<b>Cíl práce .....</b>	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>Výzkumné otázky .....</b>	<b>46</b>
<b>6</b>	<b>Metody sběru dat.....</b>	<b>47</b>
<b>7</b>	<b>Vlastní výzkum .....</b>	<b>47</b>
7.1	Dotazník a jeho struktura .....	47
7.1.1	Inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem .....	48
7.1.2	Komunikace mezi mateřskou školou a jinojazyčnou rodinou.....	53
7.1.3	Komunikace mezi dětmi .....	54
7.2	Pozorování a jeho charakteristika .....	56
7.2.1	Dopolední pozorování .....	56
7.2.2	Odpolední pozorování .....	60
7.3	Shrnutí a vyhodnocení výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám .....	62
<b>8</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>67</b>
	<b>Závěr .....</b>	<b>70</b>
	<b>Seznam použitých informačních zdrojů .....</b>	<b>73</b>
	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>79</b>

## Úvod

V dnešní multikulturní společnosti již není výjimkou setkat se s jedincem odlišné kultury či jazyka. Migrace obyvatel po celém světě je důvodem, proč se i u nás v České republice zvyšuje počet rodin cizinců s dětmi. Učitelky mateřských škol se stále častěji setkávají ve svých třídách s dětmi odlišného mateřského jazyka a musí se s tímto jevem nějakým způsobem vypořádat a uzpůsobit tomu svou práci. Jelikož se i já setkávám ve své praxi s jinojazyčnými dětmi, rozhodla jsem se zaměřit bakalářskou práci právě na to, s jakými problémy se setkává učitelka mateřské školy, která má ve třídě jinojazyčné děti, a jak se vyrovnává s inkluzí těchto dětí. Pro výzkumnou část jsem vybrala dotazníkové šetření zaměřené na učitelky mateřských škol a pozorování třídy s jinojazyčnými dětmi.

Všechny kapitoly teoretické části jsou vybrány v návaznosti na praktickou část bakalářské práce. Cílem teoretické části je v první kapitole představit jazykový vývoj jedince a faktory působící na vývoj řeči dítěte, jelikož pro orientaci v tématu práce a práci s jinojazyčnými dětmi jsou tyto informace stěžejní. Druhá kapitola se zaměří na charakteristiku rodiny jako takové a na jinojazyčné rodiny a jejich podporu v České republice. Další část druhé kapitoly se orientuje na podporu rodin cizinců zvláště nestátními neziskovými organizacemi. Kromě pomoci jinojazyčným rodinám zprostředkovávají tyto organizace rovněž různé interkulturní programy a kurzy pro pedagogy zaměřené na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Poslední teoretická kapitola se věnuje popisu začlenění jinojazyčného dítěte do mateřské školy a vysvětlení základních pojmů integrace a inkluze. Zabývá se také popisem osvojení druhého jazyka a jednotlivými fázemi osvojení. Dále se kapitola týká komunikace pedagoga s jinojazyčným dítětem a jeho rodiči, charakterizuje inkluzivní vzdělávání a uvádí také podpůrná opatření a konkrétní druhy jazykové podpory ve vztahu k dětem s odlišným mateřským jazykem.

Praktická část je tvořena dotazníkovým šetřením určeným pro pedagogy mateřských škol, jehož cílem je zmapovat práci pedagoga s jinojazyčnými dětmi, komunikaci s rodiči a chování jinojazyčných dětí v kolektivu. Dále se praktická část věnuje pozorování třídy s jinojazyčnými dětmi v mateřské škole, které má za cíl zjistit, jak probíhá komunikace dětí ve třídě, zda se budou jinojazyčné děti zapojovat do komunikace s ostatními dětmi či nikoli a zda se české děti budou chtít s jinojazyčnými dětmi dorozumívat. Předmětem pozorování je také práce pedagoga s jinojazyčnými dětmi ve třídě.



# I Teoretická část

## 1 Řeč, jazyk a komunikace

Začátek této bakalářské práce je zaměřen na vymezení základních pojmů, které se objevují v celé práci – komunikaci, řeči a jazyk. Tyto pojmy spolu úzce souvisí, vzájemně se prolínají a ovlivňují. V dalších kapitolách je popsán vývoj řeči, osvojování jazyka a faktory ovlivňující vývoj řeči.

Každá živá bytost má snahu se nějakým způsobem dorozumívat, u člověka se jedná o sociální komunikaci. Pojem komunikace není jednotně definován, z hlediska aspektů a rovin významů to není ani možné. Jednu z definic komunikace vymezuje Klenková (2006, s.25) jako: „...*lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.*“ Komunikace ovlivňuje naši osobnost a mezilidské vztahy, dochází v ní k přenosu a výměně informací mezi jednotlivými subjekty na základě určité důvěry. Podmínkou pro úspěšnou komunikaci je dohodnutý komunikační kód sloužící k vzájemnému dorozumění mezi subjekty komunikace (Klenková, 2006, s.25,26).

Řeč je schopnost, která je typická pouze pro lidské bytosti. Je to individuální výkon člověka, který vědomě užívá jazyk ve všech jeho formách ke sdělování svých pocitů, přání a myšlenek. Řeč je schopností, se kterou se člověk nenarodí, ale má k ní určité dispozice, které se rozvíjí až při kontaktu s mluvícím okolím (Klenková, 2006, s.27).

Jazyk je společenským jevem a procesem, jednou z možností, jak se ho naučit je skrz mluvu. Je to soustava dorozumívacích prostředků znakové povahy, která vyjadřuje vědění a představy člověka o světě i jeho prožitky (Klenková, 2006, s.27,28). Podle Šulové (2006, s.327-328) je jazyk: „...*specifická vlastnost ohraničené skupiny lidí, která s jeho pomocí kóduje a dekóduje předávané informace. Každý jednotlivý jazyk se řídí vlastními zákonitostmi (fonologické, fonetické, gramatické, syntaktické, sémantické), které jsou charakteristické právě pro daný jazyk, jenž používá určitá etnická skupina. I v rámci jednoho jazyka však probíhají vývojové změny, které působí nejen změny významu slov (neologismy, archaismy...), ale i posuny na gramatické a syntaktické úrovni jazyka.*“

## 1.1 Proces osvojení jazyka

Již od konce 19.století se mnoho odborníků snaží zjistit, jakým způsobem si děti osvojují jazyk. Z různých provedených výzkumů se vytvořily tři základní teorie, které vysvětlují osvojení jazyka (Průcha, 2011, s.10,25).

Racionalistický přístup je založen na Chomského teorii osvojování jazyka. Tato teorie udává, že osvojování a užívání jazyka probíhá na základě vrozených dispozic člověka, které se nazývají jazyková schopnost. Tato schopnost je univerzální, a proto si dítě dokáže osvojit kterýkoliv mateřský jazyk na světě podle toho, se kterým přijde v raném věku do styku.

Empiristický přístup udává, že děti si osvojují jazyk na základě procesu učení, přirozených jazykových podnětů z okolí, získaných zkušeností a různých faktorů, které ovlivňují komunikaci dítěte.

Interakční přístup spojuje oba výše uvedené přístupy, tedy že pro osvojení jazyka jsou důležité jak vrozené dispozice, tak proces učení a vlivy sociálního prostředí dítěte (In Průcha, 2011, s.18, 19, 29, 33). Tato teorie v současnosti zatím nejlépe popisuje, jak si děti osvojují jazyk.

Každé dítě si osvojuje jazyk na základě vrozených schopností, a proto je schopno si osvojit jakýkoliv mateřský jazyk na světě, který používá jeho okolí (Bytešnicková, 2012, s.15).

Kolková (In Linhartová, Stralczyńska, 2018, s.70) říká, že každý člověk má ve svém mozku různě veliké středisko jazyků, ve kterém probíhá do 3.let věku dítěte masivní množení buněk, poté tento jev ustupuje. To může být také příčina toho, proč si jazyk dokáží děti osvojit tak lehce. „*Právě v raném dětství mají děti schopnost naučit se vyslovovat nejrozličnější zvuky a hlásky všech jazyků světa. Tato fonematická vnímavost k jazyku se postupně vytrácí.*“ Autorka podává další vysvětlení k osvojování jazyka: „*U jedinců, kteří neměli v raném dětství kontakt s žádným cizím jazykem, zůstávají buňky v jazykovém centru v nedotčeném stavu, protože neměly možnost se namnožit. Je to důvod, proč mluvíme o postupně klesající schopnosti učit se jazyky. Při přecházení z jednoho jazyka do druhého je vyslaným signálem, který spolehlivě rozpozná, o jaký jazyk jde, aktivován právě používaný jazyk a ostatní jsou zablokovány.*“

K osvojování jazyka se vztahuje také Bersteinova teorie jazykové socializace. Průcha (2011, s.147-149) uvádí, že teorie podle Bersteina se týká osvojení a užívání jazyka školními dětmi z různých rodin, avšak dá se vztáhnout i na děti předškolního věku. Teorie

určuje dva jazykové kódy téhož jazyka, které si všechny děti osvojují podle svého sociálního prostředí. Předpokládá se, že počátek osvojování těchto kódů nastává už v raném věku dítěte. První kód je nazván omezený, je typický jednoduchou gramatikou a omezenější slovní zásobou. Druhý kód se nazývá rozvinutý a je charakteristický bohatou slovní zásobou, četnými vedlejšími větami a vysokou frekvencí slovních druhů. Tento kód se používá ve školní výuce, ve sdělovacích prostředcích apod. Děti, které jsou z nižších sociálních tříd, se většinou naučí pouze první omezený kód. U nás jsou to děti ze sociokulturně znevýhodněných rodin. Naproti tomu děti ze středních a vyšších sociálních tříd znají oba dva kódy, a díky tomu mají ve škole obvykle lepší hodnocení než děti z nižších tříd, které se teprve druhý kód začínají učit.

K výše uvedenému je potřeba dodat, že osvojení jazykových kódů záleží také na inteligenci a možnostech jedince. Gardner (1999, s.10) uvádí teorii rozmanitých inteligencí, ve které je inteligence chápána jako: „...schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu“. Teorie popisuje sedm druhů inteligencí a jednou z nich je právě inteligence jazyková. Každý jedinec má více těchto inteligencí, které jsou rozvíjeny různými způsoby a dle kulturního prostředí jedince (Gardner, 1999, s.10, 11).

## 1.2 Mateřský jazyk a řeč

„Mateřský jazyk je prvním jazykem, který se dítě učí v rodině a který se pro dítě stane tím hlavním jazykem“ (Linhartová, Stralczyńska, 2018, s.69). Pro mateřský jazyk je rodina dítěte velmi významným činitelem. „Asi nejvýznamnější důvod, proč je pro dítě tohoto věku tak zásadní být v prostředí rodiny, je osvojování si mateřského jazyka. Je to právě matka, která iniciuje herní aktivity rozšiřující slovník, která rozumí dětským verbálním projevům, která dítěti čte, vypráví, odpovídá na otázky. I nejlepší profesionálka s nejlepšími úmysly nedokáže z kapacitních důvodů tuto roli naplnit pro všechny přítomné děti“ (Šulová, 2010, s.168).

Dle Werkerové (In Vágnerová, 2005, s.91) už dvouměsíční dítě začíná rozlišovat slabiky, které se objevují v jeho mateřském jazyce. V jednom roce dítě postupně rozeznává už jen fonémy svého mateřského jazyka, fonémy cizího jazyka přestává rozlišovat. „To znamená, že zvýšení citlivosti k řečovým zvukům rodného jazyka předchází poklesu schopnosti rozlišovat mezi zvuky, které nemají žádný význam“ (Werker a Desjardins, In Vágnerová, 2005, s.91). Čím více si dítě osvojuje svůj mateřský jazyk, tím méně je citlivé na fonémy ostatních jazyků. Během prvních měsíců života si tedy dítě upevňuje mateřský jazyk.

Přibližně do 6.měsíce věku dítěte má komunikace s matkou spíše emoční význam, s narůstajícím věkem se funkce komunikace mezi matkou a dítětem mění na sdělovací (Vágnerová, 2005, s.93).

Stejný názor mají i Morgensternová a Šulová (2011, s.13). Všechny jazyky mají své určité fonémy neboli zvuky jazyka. Kojenci jsou přibližně do osmého měsíce věku citliví na kterékoli fonémy jazyka ve světě, poté se tato citlivost postupně vytrácí. Papoušek předkládá domněnku, že dítě si během těchto osmi měsíců vtiskne zvuky mateřského jazyka a ztrácí dále schopnost rozlišovat zvuky ostatních jazyků (In Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s.13).

Matka, která poskytuje dítěti od raného věku zpětnou vazbu a pozitivně přijímá a aktivně reaguje na hlasové projevy dítěte, posiluje v dítěti chuť učit se a osvojování mateřského jazyka probíhá snadněji (Vágnerová, 2005, 96).

Na dítě působí od jeho počátku takzvaný jazykový input, který Průcha (2011, s.93) definuje takto: „*Jazykový input je komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt.*“ Základním jazykovým inputem, který ovlivňuje osvojení určitého jazyka, je mateřská řeč označená také jako mateřština. Tento jazykový input má svoji charakteristiku: „*...řeč matek a jiných dospělých osob komunikujících s dětmi je intuitivně adaptována a zjednodušována za tím účelem, aby usnadňovala dítěti porozumění a osvojování jazyka*“ (Snow, Ferguson, Haeyns, Ahrens a další autoři in Průcha, 2011, s.96). Průcha dále mluví o jazykové senzitivě matek, kterou se rozumí schopnost matky přizpůsobit svou řeč v závislosti na stavu jazykového vývoje dítěte v určitém věku. Řeč matek je také doprovázena neverbální komunikací (Průcha, 2011, s.96-103).

Řeč se skládá z těchto čtyř jazykových rovin (Kryčová, 2018, s.12-16):

- foneticko-fonologické roviny, jejíž obsahem je zvuková stránka řeči, dítě se postupně učí hlásky jazyka
- lexikálně-sémantické roviny, jejím obsahem je aktivní a pasivní slovní zásoba a význam slov, a její rozvoj probíhá po celý život
- morfologicko-syntaktické roviny, která se zabývá gramatikou jazyka

- pragmatické roviny, která se týká komunikace a je dle Bytešnickové ovlivněna třemi oblastmi: rozvojem komunikativních kompetencí, odpověďmi na komunikaci a účastí na interakci a konverzaci.

### 1.3 Vývoj dětské řeči

Řečové dovednosti se učí všechny děti přibližně ve stejných vývojových stádiích, a to na základě geneticky daných dispozic. „*V prvním roce si dítě osvojí několik slov, ve druhém roce dvou až tříslóvné věty, ve třetím roce lze spatřovat počátek gramaticky správné produkce. Tento postup platí obecně všude na světě*“ (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s.18). Podle Papouška (1987) si dítě osvojuje jazyk s pomocí svých rodičů, kteří automaticky přizpůsobují řeč tak, aby se s dítětem vzájemně dorozuměli a zároveň se rozvíjela řeč dítěte (In Šulová, 2010, s.108). Bruner (1966) dále píše, že současně s učením mateřského jazyka, předávají rodiče dítěti i pravidla komunikace a sociálního chování, která jsou nutným předpokladem pro přijetí jazykových pravidel (In Šulová, 2010, s.108).

Klenková (2006) uvádí tyto fáze vývoje dětské řeči:

V prvním roce života se dítě seznamuje s řečí svého okolí. Toto stádium se nazývá přípravné. Dítě získává zkušenosti a základní návyky, které jsou základem pro další vývoj řeči. Dítě komunikuje se světem pomocí takzvaného preverbálního chování neboli předřečových projevů jako je křik, žvatlání a broukání. V 10.měsíci je dítě schopno reagovat na řeč svého okolí.

Po prvním roce života nastává období vlastního vývoje řeči, kdy dítě dokáže vyjádřit své emoce, pocity a přání.

Následuje stádium egocentrické, pro které je typické opakování slov a využívání otázek, později dítě dokáže pojmenovat konkrétní předměty a osoby.

Kolem 3.roku života dítěte začíná stádium logických pojmů, ve kterém dochází k rychlému vývoji myšlení, dítě také pokládá více otázek, zejména otázku proč.

Posledním stádiem je intelektualizace řeči, které probíhá od čtvrtého roku věku dítěte a trvá po celý život. Dítě si rozšiřuje slovní zásobu o nová slova, učí se gramatiku jazyka a upřesňuje si významy slov (In Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s.70).

### 1.3.1 Vývoj řeči v raném dětství

Vývojem dětské řeči, komunikace a osvojováním jazyka se zabývá vývojová psycholingvistika. Ta v současnosti udává, že kořeny vývoje dětské řeči se objevují již v prenatálním období jedince. O komunikaci mezi plodem a matkou píše Šulová: plod aktivně reaguje na mateřské podněty, jako je matčino promlouvání k dítěti, dotek břicha, poslech hudby či aktuální emoční stav matky (In Mertin, Gillernová, 2003, s.196). Různé výzkumy potvrdily, že lidský plod je v určitém stádiu schopen reagovat na mimoděložní podněty, je dokonce schopen rozpoznat hlas své matky a v určité míře si pamatuje i to, co mu matka říkala (Průcha, 2011, s.35-37).

Ihned po narození se dítě poprvé přímo setkává se zvuky lidské řeči, různými melodiemi lidských hlasů a dalšími stimuly. Tyto projevy se komplexně nazývají počáteční jazykový input, na který dítě reaguje takzvaným preverbálním chováním (Průcha, 2011, s.37). Těmito předřečovými projevy, jako je hlas, mimika, pohyby těla a gestikulace, se dítě snaží navázat komunikaci s okolím. Za prvním předřečovým projevem je považován křik novorozence. Šulová (2004) uvádí, že pomocí těchto neverbálních projevů dítě trénuje hlasivky, operantní podmiňování či analogii cirkulárních procesů. Procvičování mluvidel pomocí sání, polykání, žvýkání a další zvládnutí dovedností a návyků je velmi důležité pro následný rozvoj řeči dítěte. Toto období vývoje řeči trvá přibližně do jednoho roku života dítěte (In Bytešnicková, 2012, s.16).

Kolem prvního roku života dítěte začíná období vlastního vývoje řeči, které má několik stádií, která jsou uvedena ve výše uvedené kapitole o vývoji řeči. Dítě začíná používat jednoslovné věty, která jsou vyjádřením jeho emocí, nálady, přání či vůle. Pasivní slovní zásoba je v tomto věku však větší než aktivní. Přibližně mezi rokem a půl až dvou let dítě začíná napodobovat řeč dospělých, opakuje slova a začíná se ptát na názvy věcí a lidí, dále postupně začíná tvořit dvouslovné věty, které však zatím nejsou gramaticky správně. Období mezi druhým a třetím rokem je pro dítě velmi náročné, protože si osvojuje náročné myšlenkové operace (Bytešnicková, 2012, s.19,20). Dalším vývojem řeči se zabývá následující kapitola.

### 1.3.2 Řeč a komunikace dětí ve věku 3 až 6 let

Šulová (1992) uvádí: „*Celkově lze říci, že zcela klíčovou úlohu sehrává matka a oba rodiče pro své dítě v oblasti řečových projevů přibližně do čtyř let jeho věku. V té době se absence rodičů ukazuje jako nevratný negativní fakt jak pro aktuální rozvoj řeči dítěte, tak i jeho*

*pozdější řečový vývoj. Dítě, které prožilo období jednoho až čtyř let bez rodičovské péče, projevuje menší slovní zásobu, horší porozumění čtenému textu, menší schopnost rozlišovat jemnější jazykové nuance, je méně schopné tvořit rýmy, vyhledávat synonyma, homonyma apod.“ (In Šulová 2010, s.104).*

Bytešníková (2012, s.21) ohledně vývoje komunikačních schopností uvádí, že: „...*přibližně do třetího až čtvrtého roku lze u intaktního dítěte sledovat nejrychlejší vývojové tempo*“. Důležitým poznatkem ohledně řeči a komunikace je to, že řeč se ve vývoji dítěte vyskytuje až po inteligenci. „*Spontánní pohyby a reflexy přecházejí postupně a plynule v naučené zvyky a ty pak v inteligentní jednání*“ (Piaget, 2010, s.12). Autor dále píše, že inteligence vzniká přeměňováním skutečnosti a předmětů. Řeč je tedy závislá na inteligenci, jak je uvedeno i níže.

Dítě ve starším předškolním věku, tedy v období mezi třemi až šesti roky, popřípadě sedmi, je silně egocentrické, a to se promítá jak do uvažování dítěte, tak do jeho komunikace (Vágnerová, 2005, s.173). Celkově se období v tomto věku může pojmenovat obdobím pohádek a fantazie. Fantazie se rozvíjí právě na základě toho, co dítě zažilo, slyšelo a vidělo na vlastní oči. Rozvíjí se také aktivní slovní zásoba a upevňuje se správná výslovnost (Kutálková, 2005, s.35-37).

Významnou roli v celkovém vývoji dítěte hraje egocentrická řeč. Tuto řeč dítě používá při hře samo se sebou, není určena pro komunikaci či poslech dalším jedincem. Na rozdíl od komunikace s partnerem se dítě v egocentrické řeči nemusí nikomu přizpůsobovat. Egocentrická řeč dítěti slouží k uvědomění a řešení problémů, ke zjednodušení orientace. Je to také řeč s mnoha významy. Expresivní egocentrickou řečí dítě vyjadřuje své pocity, regulační egocentrickou řečí dítě usměrňuje své jednání a pomocí kognitivní egocentrické řeči dítě nahlas uvažuje a komentuje své jednání. Tato řeč se vývojově postupně změní na vnitřní řeč, kterou používají dospělí jedinci (Vágnerová, 2005, s.195,196).

O vývoji dětského jazyka píše Siegler a kol. (2003) následující. Vývoj verbálních schopností dítěte probíhá na stejné úrovni jako rozvoj poznávacích procesů, rozvoj myšlení je tedy spojen s rozvojem řeči. Dítě zpracovává získané informace z komunikace dle své úrovně myšlení a snadno je proto může pochopit jinak, než byl původní význam informací. Děti se učí správně vyjadřovat, obohacují si svoji slovní zásobu pomocí typických otázek „proč“ a „jak“, snaží se pochopit mnohočetné významy slov a používat příslušné slovní výrazy.

V tomto období vývoj dětské řeči nejvíc ovlivňuje komunikace s dospělými, s vrstevníky a také působení médií (In Vágnerová, 2005, s.194,195).

### **1.3.3 Hra**

Další charakteristikou pro toto dětské období je hra. Kořátková uvádí, že: *„Hra je pro rozumový a řečový rozvoj velmi zásadní činností a komplexně se v ní rozvíjí inteligence dítěte. Hra je nositelem vnitřní motivace, emocí a prožitků a také citové angažovanosti, která silně podporuje učení“* (In Průcha, Kořátková, 2013, s.106).

Piaget (In Kořátková, 2005, s.13) je přesvědčen, že hra úzce souvisí s rozvojem inteligence a myšlení dítěte. Dále uvádí, že existuje několik období intelektuálního vývoje spjatého s charakteristickým druhem hry, senzomotorické období ve věku dítěte od půl roku do dvou let, symbolické období od dvou do sedmi let věku dítěte, a období konkrétních logických operací od 7 do 11 let věku dítěte.

Hra má neverbální symbolickou funkci, kdy se dítě pomocí hry vyrovnává s realitou, zkouší si různé zažité situace, ventiluje zde své emoce a přání. Objevuje se také tematická hra, ve které si dítě zkouší různé role a chování, objevuje samo sebe, například hrou na rodinu apod. V těchto hrách dítě používá podle Piageta (1970) takzvanou symbolickou řeč, ve které dítě podává skutečnou situaci jiným způsobem než verbální informací (In Vágnerová, 2005, s.186).

Vrcholem dětské hry je období symbolické hry, která obsahuje obrazné představy, oddálenou nápodobu, kresbu a používání symbolu. Vývoj řeči je se hrou úzce spojen v přemýšlení a komentování společné hry s vrstevníky, která přináší dítěti radost a podporuje jeho slovní zásobu (Kořátková, 2005, s.14, 21).

## **1.4 Faktory ovlivňující vývoj řeči**

Složitost vývoje řeči a jeho následný vliv na další život jedince charakterizuje Bytešníková (2012, s.30): *„Charakter vývoje řeči může ovlivňovat celý další vývoj dítěte, jeho školní úspěšnost, sociální a posléze i profesní pozici. Proto je důležité u dítěte eliminovat veškerá rizika vývoje řeči tak, aby jeho řečový vývoj byl intaktní a bez jakýchkoliv překážek.“* Na vývoj a osvojení řeči působí v různých mírách velmi mnoho faktorů, které můžeme rozdělit na faktory endogenní a exogenní. *„...vyvíjející se řeč dítěte je třeba sledovat v souladu s celkovým psychickým vývojem i se zřetelem na různé podmínky vytvářené*



*dynamikou zevního prostředí“* (Bytešníková, 2012, s.20). Autorka dále uvádí konkrétní faktory ovlivňující vývoj řeči:

- *stav centrální nervové soustavy*
- *úroveň intelektových schopností*
- *úroveň motorických schopností*
- *úroveň sluchové percepce*
- *úroveň zrakové percepce*
- *vrozená míra nadání pro řeč a jazyk*
- *vlivy sociálního prostředí*

#### **1.4.1 Endogenní faktory**

Pro správný vývoj řeči je významným faktorem stav centrální nervové soustavy (dále jen CNS). Jakékoli poškození nebo pomalejší vyhrávaní soustavy ztěžuje osvojování řeči. Novák (In Bytešníková, 2012, s.21) udává, že: „...*centrální nervová soustava programuje motorické funkce a zpracovává senzorické informace, čímž se podílí na vývoji řeči a komunikačního procesu“*. Základním orgánem pro rozvoj řeči je mozek, který je už od narození dítěte nastaven na přijímání poznatků z okolního světa a je též vybaven schopností učit se. Toto učení se odehrává v obligatorním období, s výskytem od narození do přibližně čtyř až pěti let věku dítěte, a v období fakultativním, které trvá od čtyř let do konce života jedince. Vědomosti, které dítě získá od narození do pěti let svého věku, jsou trvalé a fixní, proto sem řadíme i mateřskou řeč (Bytešníková, 2012, s.21).

Jak už bylo uvedeno výše, vývoj řeči nastupuje při vývoji inteligence. Bytešníková dále uvádí, že vývoj řeči a vývoj myšlení probíhá souběžně a přibližně kolem druhého roku věku dítěte se tyto vývoje protnou a vzájemně se pak doplňují. Čačka sděluje, že: „*Úroveň osvojení si řeči je tedy do značné míry závislá na celkové úrovni inteligence“* a tato inteligence: „...*představuje schopnost samostatně a kvalitně řešit různé problémy a situace“* (In Bytešníková, 2012, s.21). Inteligence je vrozená a rozvíjí se přirozeně, za pomoci učení a získáváním znalostí ze života jedince (Šedivá In Bytešníková, 2012, s.22).

Úroveň motorických schopností je dalším významným vlivem působícím na řeč. Do této složky patří zejména správná funkce řečových orgánů. Její narušení může způsobit deficit v celkovém vývoji řeči. Bytešníková říká, že: „...*motorická zóna mozkové kůry je hybným analyzátozem řeči“*.

Další složkou ovlivňující výrazně vývoj řeči je sluch. Už od prenatálního vývoje se sluch jedince rozvíjí a postupně vylepšuje. Díky němu může jedinec vnímat a následně realizovat řeč (Lejska In Bytešnicková, 2012, s.22).

Na vývoji řeči má podíl i zrakové vnímání. „*Zrakové vnímání probíhá ve vzájemných souvislostech s ostatním smyslovým vnímáním a v závislosti na rozvoji jemné motoriky, řeči a na vývoji tělesném a rozumovém*“ (Lechta In Bytešnicková, 2012, s.23). Lechta dále uvádí, že dítě potřebuje zrak k pozorování, odezírání a napodobování pohybů mluvidel a mimiky, k osvojení správné artikulace a neverbální komunikace. Druhým podstatným vlivem zrakového vnímání na řeč jsou impulzy k vokalizaci a následně jejímu správnému nácvičení.

Vrozená míra nadání pro řeč a jazyk je dalším endogenním faktorem ovlivňujícím řeč.

Z výše uvedeného je zřejmé, že vývoj řeči je velmi složitým a komplexním jevem, který se netýká pouze řeči, ale celkového vývoje a vyzrání lidského jedince.

#### **1.4.2 Exogenní faktory**

Vnějšími faktory ovlivňující vývoj řeči jsou různé vlivy sociálního prostředí jedince, které můžeme dále rozdělit na faktory mikrosystému a makrosystému.

Významnou složkou pro vývoj řeči je přiměřený dostatek verbálních podnětů z okolí, nedostatek podnětů může způsobit opožděný vývoj řeči, také nadbytek podnětů není pro vývoj řeči vhodný z důvodu přetěžování dítěte (Bytešnicková, 2012, s.23). Vytvořit podnětné a emočně vyrovnané prostředí pro rozvoj řeči dítěte je jedním z hlavních úkolů rodičů. Hlavním aspektem pro vývoj řeči je stimulace matky a všech blízkých osob v okolí dítěte. Matka, která se stará o uspokojení dítěte, dává dítěti zpětnou vazbu ohledně jeho projevů a spolu s otcem motivuje dítě ke zvukovým projevům. Pro dítě je velmi důležité uspokojení všech jeho základních potřeb, o kterých pojednává kapitola níže (Bytešnicková, 2012, s.25, 26). Průcha a Kořátková (2013, s.42) uvádí, že řečový vývoj jedince je nejvíce ovlivňován komunikací s matkou, která většinou tráví s dítětem nejvíce času, a to v různorodých komunikačních situacích. „*Čím více matky (ale i otcové či jiní příbuzní) na děti mluví, tím více aktivují jejich řečový vývoj*“ (Průcha, Kořátková, 2013, s.42). Šulová (2010, s.159) doplňuje, že kvalita řečového vývoje je ovlivněna také komunikací s prarodiči, kteří jsou v případě nefunkční rodiny náhradním vzorem.

I když dítě ještě nemluví, vnímá komunikační prostředí okolo sebe, které Průcha popisuje jako nepřímý jazykový input. Do tohoto inputu jsou zahrnuty různé řečové projevy osob

komunikujících v přítomnosti dítěte a projevy vycházející z rádia nebo televize (Průcha, 2011, s.108-110).

Řeč učitelek v mateřských školách je po mateřské řeči nejvýznamnějším jazykovým inputem a toto předškolní prostředí silně ovlivňuje rozvoj řeči a komunikace. Existuje však několik překážek komplikujících rozvoj řeči dětí, zejména přílišná naplněnost tříd a možná nepřipravenost učitelek na komunikaci s dětmi. Kromě učitelek ovlivňují vývoj řeči dítěte také vrstevníci v mateřské škole či jiné instituci, jejichž komunikační kompetence se poté vzájemnou komunikací zlepšují (Průcha, 2011, s.127-141).

Průcha (2011, s.146, 147) uvádí soubor hlavních sociálních faktorů rodinného prostředí, kterými jsou: *struktura rodiny; sourozenci a další členové rodiny; socioekonomické postavení a profese rodičů; úroveň vzdělání rodičů*. Autor o úrovni vzdělání rodičů píše, že velmi silně ovlivňuje jazykový vývoj dítěte. Toto mínění je podloženo Bernsteinovou teorií jazykové socializace, která vysvětluje vliv sociálního statusu rodiny na jazykový vývoj dítěte a je popsána výše v kapitole Proces osvojení jazyka (str.11, 12). Kryčová (2018, s.19-21) uvádí následující vnější faktory ovlivňující rozvoj řeči, které se shodují s vnějšími faktory dle Průchy výše. Kromě přímého okolí působí na dítě také lokální prostředí, ve kterém dítě žije, a tím je vesnice nebo město. Také to, s kým se rodina stýká, ovlivňuje rozvoj řeči dítěte, protože dětská komunikace je nejvíce ovlivněna právě socializací. Autorka dále zmiňuje další vnější vlivy: životní styl rodiny, mluvní vzor a komunikace v rodině, úroveň vzdělání rodičů a odloučení dítěte od rodičů.

Na řečový vývoj dítěte má vliv také práce s knihou, schopnost vnímat a chápat čtený text. Kromě knih ovlivňují řeč rovněž média, která však nedokážou nahradit komunikaci s osobou v mateřském jazyce (Rosenbaumová, Šulová, 2002, In Šulová, 2010, s.111, 112).

Kromě sociálních faktorů v mikroprostředí jedince působí na vývoj řeči také faktory makroprostředí, do kterých se řadí národní a etnická kultura. Kultura je: „...*system hodnot, idejí, norem a způsobů chování a komunikování, tradic a zvyklostí, stereotypů a předsudků sdílených příslušníky určitého společenství*“ (Průcha, 2011, s.156). Tato různá společenství mají odlišné komunikační chování, komunikační způsoby a zvyklosti, které se předávají z generace na generaci (Průcha, 2011, s.155, 156).

### 1.4.3 Rizikové faktory vývoje řeči

Blízké osoby, nejčastěji sourozenci dítěte a jeho prarodiče, dávají dítěti další možnost, kde odpozorovat a následně napodobit řeč a další prvky komunikace. Tyto osoby přímo ovlivňují rozvoj komunikačních kompetencí dítěte a jsou pro něj i řečovým vzorem. Přístup rodičů a všech osob v okolí dítěte může ovlivňovat rozvoj řeči dítěte i negativně. Velkým negativním vlivem a zátěží je pro dítě rozvod rodičů, který přináší dítěti velkou dávku stresu (Bytešníková, 2012, s.26-27).

Rizikovým faktorem na vývoj řeči může být také postavení dítěte v jeho rodině. S tím souvisí takzvaná kritická období ve vývoji řeči, která uvádí Bytešníková (2012, s.28):

- *šestý až osmý měsíc života*
- *období kolem třetího roku života*
- *doba nástupu do mateřské školy*
- *období zahájení školní docházky*

V těchto obdobích mohou nastat různé obtížné situace, se kterými se dítě musí vyrovnat. Důležitou podporou je pro dítě pozornost a péče ze strany rodičů a spolupráce s odborníky na danou problematiku, kteří dokáží podchytit počínající deficity v řečových projevech a komunikaci dítěte (Bytešníková, 2012, s.28).

Dalšími rizikovými faktory ve vývoji řeči mohou být adaptační problémy, které se vyskytují při nástupu do předškolního zařízení. Tyto problémy se vztahují k odloučení od matky či jiné blízké osoby dítěte. Nejistota z nového prostředí a absence matky může zapříčinit různé komplikace ohledně komunikace dítěte, někdy až vznik narušení komunikačních schopností (Bytešníková, 2012, s.29).

O riziku pro rozvoj řeči, kterým je sledování televize, píše Kutálková (2005, s.38). Dítě, které sleduje televizi, se nedokáže soustředit také na poslech řeči, protože mozek se zabývá zrakovým vnímáním, které nelze z hlediska řeči nijak ovlivnit. Toto pasivní sezení před televizí neobohacuje nijak zvlášť slovní zásobu dítěte, jedinec se nedokáže vyjadřovat a pomáhá si neverbální gestikulací. Tato rizika platí i na další média, se kterými přichází dnešní děti do styku. O těchto nebezpečích píše například i Kyclová Bezděková (2014, s.37). Jediné pozitivně působící médium je rozhlasové vysílání nebo poslech, které rozvíjí fantazii a představivost dítěte.

Rizika rozvoje řeči a jazyka shrnuje i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004, s.18, 19) (dále jen RVP PV):

- *prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi a dospělými*
- *málo příležitosti k samostatným řečovým projevům dítěte a slabá motivace k nim*
- *špatný jazykový vzor*
- *vytváření jazykových zábran*
- *časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů*
- *nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní*
- *omezený přístup ke knížkám*

#### **1.4.4 Teorie přirozených potřeb**

Aby se mohla vyvíjet řeč dítěte, je zapotřebí intimního kontaktu s dospělými lidmi a jejich zájem o dítě (Matějček, 1994, s.99). S tím také souvisí teorie přirozených potřeb Abrahama Maslowa, která se vztahuje na každého člověka. Tyto základní lidské potřeby navozují tělesnou, psychickou a sociální spokojenost, která je důležitá pro fungování každého jedince. „*Uspokojování základních lidských potřeb je tak zásadní, že nedostatky v této oblasti, zejména dlouhodobé nedostatečné uspokojování potřeb v průběhu dětství, může vážně narušit zdravý vývoj člověka*“ (Kopřiva, 2008, s.190).

Prvními základními potřebami jedince jsou *fyziologické potřeby*, které plní účel biologického přežití člověka a jeho tělesné spokojenosti. Uspokojení fyziologických potřeb je zvláště stěžejní pro malé děti, aby se mohly a měly chuť dále rozvíjet, hrát si a celkově fungovat. Do těchto potřeb patří i silná potřeba dětí hýbat se, která je neodmyslitelnou součástí dětství. Naplňování potřeb má jistou posloupnost, Kopřiva (2008, s.203) píše, že: „*Čím jsou děti mladší, tím více u nich platí, že potřeby umístěné v pyramidě výše se dostanou ke slovu, až když jsou dostatečně uspokojeny všechny potřeby pod nimi.*“ Dalším stupněm potřeb je *potřeba bezpečí a jistoty*, kterou děti získávají skrze pravidla, hranice, řád a pravidelnost. Vzájemná pomoc a spolupráce dětí také přispívá k uspokojení této potřeby. *Potřeba lásky a sounáležitosti* je další potřebou dítěte, a to už od raného věku, kdy je dítě intimně spjato s matkou či jinou mateřskou osobu. Tento speciální vztah velmi ovlivňuje všechny složky vývoje dítěte, zvláště budoucí začlenění do společnosti tedy sounáležitosti. Být přijímán, respektován a oceňován od druhých je součástí další potřeby – *potřeby uznání a sebeúcty*. U dětí je naplnění této potřeby obzvlášť nutné od jeho nejbližších dospělých.

Pokud se dítě cítí úspěšné a má pocit vlastní hodnoty, buduje si snahu a vnitřní motivaci. Dalším stupněm jsou potřeby, do kterých jsou zahrnuty konkrétně potřeby vědět, objevovat a porozumět světu, a u dětí se naplňují skrze učení a hru (Kopřiva, 2008, s.189-203). Tyto potřeby jsou nazývány *kognitivní*. Šestáým stupněm potřeb jsou *potřeby estetické*, které zahrnují potřeby týkající se krásy, řádu a symetrie světa. Posledním sedmým stupněm potřeb jedince jsou *potřeby seberealizace*, ve kterých jedinec uskutečňuje svůj vlastní potenciál a získává naplnění sebe sama (Atkinson, 2003, s.471).

Výše uvedená kapitola shrnuje proces osvojování jazyka, který je složitým a komplexním jevem a je ovlivňován mnoha různými faktory, zejména faktory vrozenými a faktory okolního prostředí dítěte. S ohledem na tyto informace souhlasím s názorem, že dítě si osvojuje jazyk na základě vrozených dispozic a dále ho rozvíjí skrze učení a hru. U každého dítěte je však potřeba myslet na jeho individualitu a respektovat odlišnosti v jeho vývoji.

## 2 Začlenění jinojazyčných rodin s dětmi do české společnosti

Tato kapitola se zabývá charakteristikou rodiny a dále popisem jinojazyčných a bilingvních rodin. Další kapitoly jsou soustředěny na druhy podpory, jak pro děti z jinojazyčných rodin, tak pro pedagogy a osoby, které se zabývají vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ). Hlavním zdrojem podpory pro obě tyto skupiny jsou materiály a rady některých neziskových organizací, které se touto problematikou zabývají, a informace z ministerstev České republiky.

### 2.1 Charakteristika a význam rodiny

Definic rodiny je mnoho, Trpišovská a Vacínová (2007, s.57) uvádějí definici rodiny ze sociologického hlediska jako: „...sociální skupinu primární, neformální, představující první prostředek socializace, což je začleňování člověka do společenských vztahů, osvojování a chápání společenských rolí.“ Gillernová uvádí další definici rodiny: „Rodina představuje významné sociální a výchovné prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte, ale podílí se na uspokojování potřeb všech svých členů – dospělých i dětí“ (In Gillernová, Mertin, 2003, s.204).

Rodina jako základní společenská jednotka má několik důležitých funkcí. Těmi nejzákladnějšími jsou biologická, emocionální, domestikační, ekonomická a výchovná funkce. Už od narození se rodina snaží uspokojit základní potřeby dítěte, ukazuje mu mezilidské vztahy, postavení členů, jejich role a připravuje dítě na okolní společnost. Forma rodiny i jednotlivé její funkce jsou závislé na konkrétní společnosti, ve které rodina žije (Trpišovská, Vacínová, 2007, s.57-59).

V ideální rodině se každý člen cítí podstatný, všichni členové se navzájem respektují, podporují a pomáhají si. Dítě je v takové rodině přijímáno takové, jaké je a skrz rodinu se učí všechno důležité pro život. Ať už je rodina jakéhokoli charakteru, ideálním základem je harmonické prostředí. Jak ve společnosti, tak v rodině by se mělo dbát na dodržování pravidel a určitého řádu, které si rodina stanovuje sama. Pocit jistoty a bezpečí je pro každého člověka velmi podstatný. Tento pocit poskytují členům rodiny rodinné rituály a tradice, které také pomáhají dodržovat řád a morálku, orientovat se v životě a upevnit základy existence. Děti tento pravidelný řád a rytmus života potřebují ještě více než ostatní členové rodiny. Dodržováním a opakováním rituálů se děti snáze orientují, cítí se jisté a v bezpečí, protože vědí, co bude následovat. Snáze také pochopí okolní děje a skutečnosti

a jejich význam. Každá rodina je jedinečná, utváří si svoje rituály a tradice s ohledem na svoje potřeby a priority (Kyclova Bezděková, 2014, s.111-115).

Každá rodina má také svoji kulturu. Dítě si od narození vytváří a rozvíjí svou kulturní identitu, která je ovlivněna kulturou rodiny a okolí. Tato identita znamená vědomou příslušnost k určité sociální skupině, tu si dítě uvědomuje o to víc, pokud se setkává s osobami z různých kultur a odlišného vzhledu. Dítě si nejprve všimne odlišných znaků, tedy toho, jak daná osoba vypadá a poté pozoruje i odlišnosti v chování a v dalších oblastech. Tato kulturní identita je součástí vlastní identity jedince, která se vyvíjí po celý život. Důležitým faktorem, který ovlivňuje tvoření identity, je přijímání vlastními rodiči, které podporuje správný růst sebepojetí a vytvoření osobnosti. Tento proces se děje na základě zdravé vazby k blízké osobě a formuje se už v prenatálním období jedince (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s.65-68).

Jak bylo zmíněno výše, rituály se v jednotlivých rodinách různí. O to větší pestrost a různorodost rodinných rituálů se objevuje mezi jednotlivými kulturami. Nejvýznamnějšími rituály jsou slavení Vánoc, Velikonoc, narozenin a svátků členů rodiny, různých svátků během roku a momentů týkajících se střídání ročních období. V současné společnosti se jeví jako největší problém nepochopení rituálům minorit či etnických skupin majoritou a naopak (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s.92-96). Špitz (1988) uvádí, že funkční rodina je schopna měnit a modifikovat rodinné rituály a tradice v závislosti na své aktuální situaci (In Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s.96).

Malá (2010) píše, že odlišné rituály se mohou objevit i v interkulturní komunikaci, ve které jsou nastavena určitá sociální pravidla v závislosti na dané kultuře komunikačního partnera (In Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s.97).

## **2.2 Bilingvní a jinojazyčné rodiny**

Každým rokem narůstá počet cizinců v České republice. Toto navýšení má příčinu v migraci cizinců do Evropy, a to aktuálně zejména z oblasti východní části světa. Složení dětí cizinců dle národnosti je v českých mateřských školách pestré, podle státního občanství dětí však nelze přesně usuzovat míru osvojení češtiny. Hájková (2015, s.9) předkládá tabulky ohledně jinojazyčných dětí v českých mateřských školách, ze kterých je zřejmé, že počet dětí cizinců v mateřských školách každoročně stoupá. To potvrzují i data ze statistik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT), kdy se počet 7214 dětí



cizinců v českých mateřských školách z roku 2014 zvýšil v roce 2018 na počet 11343. Stejně jako v roce 2014 docházely v loňském roce 2018 do českých mateřských škol nejčastěji děti z těchto zemí: Vietnam, Ukrajina, Slovensko, Rusko, Mongolsko, Bulharsko, Rumunsko, Polsko, Moldavsko a Čína (<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>). Jak dále píše Hájková, tento velký nárůst počtu dětí cizinců v mateřských školách ovlivňuje jazykovou výchovu i práci učitelek se třídou. Jinojazyčné děti přicházejí do kolektivu nejen s odlišným mateřským jazykem, ale také s jinou kulturou a vzorci chování. Pro české děti je to příležitost k poznání nových věcí, pro učitelku to znamená upravit svou práci, a to zejména jazykovou výchovu, tak, aby byla vhodná pro všechny děti ve třídě (Hájková, 2015, s.9, 10).

Začlenění jinojazyčných rodin do cizí společnosti je bezpochyby náročné. Odlišné kulturní prostředí, jiné vzorce chování, jiná mentalita, odlišné interpersonální vztahy, se všemi těmito prvky se setkává jinojazyčná rodina. Ta se musí adaptovat a zvládnout pobyt v novém prostředí (Morgensternová, Šulová, 2007, In Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s.80). Autorky uvádějí termín interkulturní kompetence, které: „...*lze chápat jako složitý souhrn schopností a dovedností, do kterých se promítají osobnostní předpoklady (sebereflexe, empatie, kulturní citlivost, zvědavost, tolerování odlišnosti, sebedůvěra a snížená míra úzkostlivosti, zkušenost) a které vedou k tomu, že člověk v interkulturní situaci obstojí*“ (Morgensternová, Šulová, 2007, In Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s.79).

Důležitým prvkem ovlivňující dvojjazyčnou výchovu v rodině je to, jak rodiče mluví s dítětem a jak mluví mezi sebou. Existuje i varianta, kdy jeden z rodičů nerozumí mateřskému jazyku druhého rodiče. Ani tento fakt ovšem není dítěti překážkou v osvojení dvou jazyků, pokud rodiče dodržují v rámci komunikace danou strategii (Harding-Esch, Riley, 2008, In Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s.99, 100).

Rodiče bilingvních a jinojazyčných dětí mají několik možností, jak komunikovat se svým dítětem. Důležitým principem u těchto metod je důsledné dodržování oběma rodiči a okolím dítěte, protože dítě se díky tomu dokáže orientovat a správně oddělovat oba dva jazyky. Používání jazyků v rodině se může v průběhu času měnit v závislosti na aktuální situaci rodiny, například při stěhování rodiny, při rozšíření rodiny o další členy, při začátku docházení do školské instituce apod. Těmito změnami se mění jazykového prostředí dítěte, a to na něj může mít i nepříznivý vliv (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s.100, 101).

Metoda *Jedna osoba – jeden jazyk* je ze všech metod ohledně vícejazyčné výchovy nejnámější a je také nejvíce doporučována, uvádí se také po termínem

Grammontovo pravidlo. Základním principem této metody je, že každý z rodičů mluví s dítětem od jeho narození svým mateřským jazykem, dítě si tedy spojuje konkrétní jazyk s určitou osobou (Burkhardt Montanari In Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s.100, 101).

### **2.3 Podpora rodin s odlišným mateřským jazykem**

Ačkoli se může zdát, že jinojazyčné rodiny mají v České republice minimální podporu, pravdou je, že se podporou těchto rodin zabývá několik organizací (Bejček a kol., 2018, s.15). Kromě těchto nestátních neziskových organizací (dále jen NNO) mohou jinojazyčné rodiny nalézt podporu také na různých ministerstvech ČR. Podporou cizinců se konkrétně zabývá Ministerstvo vnitra ČR, které na svých webových stránkách odkazuje právě na NNO nebo na Centra na podporu integrace cizinců ([www.mvcr.cz](http://www.mvcr.cz)). Tato centra se nachází v deseti krajích ČR a jejich smyslem je pomáhat cizincům s integrací do majoritní společnosti ([www.integracnicentra.cz](http://www.integracnicentra.cz)).

Služby v těchto centrech a organizacích zajišťují profesionální pracovníci, kteří spolupracují i s dalšími institucemi, kterých se aktuální situace jinojazyčné rodiny týká. V souvislosti s předškolním dítětem se nejčastěji jedná o školská zařízení či poradenská pracoviště.

Odborníkem na jazykovou bariéru je interkulturní pracovník, jehož služby jsou poskytovány neziskovými organizacemi. Tuto službu však aktuálně poskytuje jen minimum NNO. Cílem práce interkulturního pracovníka v mateřských školách je: „...*usnadnění komunikace mezi pedagogickými pracovníky, rodiči a dětmi s odlišným mateřským jazykem a podpora personálu školek při začleňování těchto dětí do českého vzdělávacího systému*“ (Bejček a kol., 2018, s.17). Konkrétní pomoc tohoto pracovníka spočívá v různých činnostech. Nejčastěji se jedná o asistenci, tlumočení a překlad důležitých informací ze strany školy a naopak. Pracovník také pomáhá jinojazyčné rodině v orientaci v českém prostředí, vysvětluje rodině fungování mateřské školy (druhy podpory, harmonogram, řády MŠ...) a zprostředkovává spolupráci s dalšími potřebnými institucemi (Bejček a kol., 2018, s.15-18).

Dalším profesionálním pracovníkem, který může pomáhat jinojazyčné rodině je komunitní tlumočnick. Jeho prací je: „...*nejen kompenzace či překonávání jazykové odlišnosti, ale také práce s kulturními rozdíly, které komunikaci mezi majoritou a cizinci velmi často ztěžují*“ (Bejček a kol., 2018, s.19). Služby komunitního tlumočnicka jsou však oproti službám

interkulturního pracovníka zpoplatněny. Seznam a kontakty na tlumočníky jsou uvedeny na stránkách organizace METY, o. p. s. (Bejček a kol., 2018, s.19).

### 2.3.1 Podpora neziskových organizací

Nestátní neziskové organizace poskytují jinojazyčným rodinám, institucím, pedagogům a jiným potřebným, široké spektrum služeb. Jako hlavní podporu poskytují jinojazyčným rodinám pomoc se začleněním do majoritní společnosti a pomoc s řešením různých situací či problémů každodenního života. Konkrétně se jedná o podporu týkající se sociálního zabezpečení, oblasti vzdělávání, zdravotní péče, práv apod. Níže uvedené organizace také vytvářejí různé interkulturní programy, organizují vzdělávací kurzy jak pro jinojazyčné jedince, tak pro pedagogy, zajišťují doučování češtiny, nabízí výukové materiály či metodiky apod (Bejček a kol., 2018, s.15-26).

Ministerstvo vnitra na svých webových stránkách uvádí adresář NNO, které se zabývají podporou cizinců, na území Prahy jsou konkrétně uvedeny tyto organizace:

- *Arcidiecézní charita Praha: Středisko migrace - Poradna pro a migranty a uprchlíky*
- *Komunitní centrum INBÁZE*
- *Centrum pro integraci cizinců (CIC)*
- *Diakonie českobratrské církve evangelické: Středisko celostátních programů a služeb*
- *Občanské sdružení klub HANOI/SEA-LIAISON*
- *Charita Česká republika*
- *INFO-DRÁČEK*
- *IOM – Mezinárodní organizace pro migraci*
- *LA STRADA Česká republika, o.p.s.*
- *META o.p.s. Sdružení pro příležitosti mladých migrantů*
- *Organizace pro pomoc uprchlíkům (OPU Praha)*
- *Poradna pro integraci (PPI)*
- *Sedm paprsků*
- *Sdružení pro integraci a migraci (SIMI) (www.mvcr.cz).*

Dalšími důležitými organizacemi zabývající se integrací a podporou jinojazyčných rodin jsou:

- *Člověk v tísni, o. p. s.*

- *My.Aktivity* o. p. s.
- ADRA (Adventist Development and Relief Agency) (Bejček a kol., 2018, s.22-25).

## 2.4 Podpora pro pedagogy

Podpora pro vzdělávání dětí s OMJ je uvedena na stránkách MŠMT ČR, kde jsou ke stažení různé materiály, týkající se výuky těchto dětí, ale bohužel se většina publikací týká práce se žáky s OMJ na prvním stupni základní školy a výše.

Materiály k jazykové výchově dětí s OMJ v mateřských školách nejsou pevně vypracovány, vycházejí povětšinou z materiálů či sborníků obecně jazykové výchovy a z jazykové výchovy školáků s OMJ. Důležitou podporou je Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, která prezentuje různé články a tipy k výuce dětí s OMJ a vydává materiály týkající se této problematiky (Hájková, 2015, s.20,21).

Významnou organizací poskytující další podpůrné materiály je organizace *META, o. p. s.* ([www.meta-ops.cz](http://www.meta-ops.cz)), která také publikovala metodiku *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Tato organizace připravuje vzdělávací kurzy pro pedagogy či asistenty pedagoga. Je také tvůrcem webových stránek *Inkluzivní škola*, na kterých se nachází podpora a inspirace pro práci s dětmi a žáky s OMJ. Další významnou podporu pro pedagogy poskytuje organizace *InBáze, z. s.* ([www.inbaze.cz](http://www.inbaze.cz)), která je zakladatelem vzdělávacího interaktivního projektu *Bedýnky příběhů*. InBáze také organizuje semináře a kurzy zaměřené na různé oblasti týkající se práce s dětmi s OMJ. Třetí významnou organizací je *Člověk v tísni, o. p. s.* ([www.varianty.cz](http://www.varianty.cz)), která vytvořila vzdělávací program *Varianty*, jehož součástí je výuková metoda *Panenky s osobností* neboli *Persona Dolls*. Všechny tyto organizace uvádějí na svých webových stránkách aktuální nabídku kurzů, seminářů a programů pro pedagogy mateřských škol (Bejček a kol., 2018, s.20-22).

Pedagogickou podporu nabízí pedagogům také webový *Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince* v rámci Národního institutu pro další vzdělávání, kde je stejně jako u ostatních organizací uvedena aktuální nabídka programů ([www.cizinci.nidv.cz](http://www.cizinci.nidv.cz)).

Kromě seminářů a kurzů poskytují neziskové organizace také podporu pedagogům v rámci multikulturních a interkulturních výukových programů. Tyto programy jsou tvořeny pro děti různých věkových kategorií a jejich cílem je seznamovat děti s pestrým světem lidí, různými kulturami a učit je vzájemnému respektu k odlišnostem (Bejček a kol., 2018, s.20).

Pedagog podporuje ve třídě pozitivní vnímání odlišností jedinců zejména jiné kultury a jazyka a omezuje tak předsudky vůči příslušníkům jiných národností či kultur. Touto multikulturální výchovou nastavuje pedagog otevřené vnímání různorodosti (Průcha, 2009, s.171). Multikulturální výchova je zakotvena v RVP PV, konkrétně v kompetencích k učení, kde se uvádí, že předškolní dítě: „*má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije*“ (MŠMT, 2018, s.11). Vzdělávací obsah RVP PV se dále zabývá multikulturou a interkulturálním vzděláváním v oblasti *Dítě a společnost* a *Dítě a svět*.

#### 2.4.1 Metody a programy pro práci s předškolními jinojazyčnými dětmi

##### ***Persona Dolls***

Pananky s osobností jsou výuková metoda, která je vhodná pro děti základních a mateřských škol. Metoda je založena na vědomé práci s předsudky a má čtyři cíle: „*posílit sebevědomí dítěte ve vztahu k jeho vlastní identitě a identitě jeho blízkých (skupin); umožnit dětem zažít rozmanitost; podnítit kritické myšlení vůči předsudkům, jednostrannosti a diskriminaci; a podpořit děti, aby vystupovaly proti předsudkům a diskriminaci*“ (Felcmanová, 2015, s.10). Metoda je v rámci rozvoje vzdělávacích oblastí a kompetencí propojena s RVP PV. Do kolektivu dětí přichází nedodělaná panenka, kterou pedagog dodělává s dětmi, přichází s jedním aspektem odlišnosti, který je určen pro konkrétní třídu dětí. Jednou z odlišností může být právě odlišný mateřský jazyk. Panenka je pro děti vzorem a prostředníkem mezi nimi a učitelem, při komunikaci s ní se řeší různá témata, radosti i starosti apod (Felcmanová, 2015, s.8-18).

##### ***KIKUS***

Tato metoda probíhá prostřednictvím jazykového kurzu a je určena jinojazyčným dětem v mateřských a základních školách. Děti se ve skupině učí jazyk pomocí hry, a to i s podporou rodiny, která doma s dítětem vyplňuje ilustrované pracovní listy. Lektoři a pedagogové kromě pracovních listů využívají také kartičky, veškerý materiál a program kurzu jsou v souladu s aktuálním vzdělávacím programem a tématy ve třídě či mateřské škole ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).

### ***Metoda Grunnlaget***

Metoda Grunnlaget se zabývá procesem učení nezávisle na socio-kulturní oblasti dítěte. Učení probíhá na základě matematických dovedností, konkrétně třídění informací do kategorií, a proto je vhodná pro všechny děti. Proces učení probíhá ve třech fázích: *asociace, diskriminace, generalizace* ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).

### ***Bedýnky příběhů***

Bedýnky příběhů je program složený z vyprávěné pohádky a tvořivé výtvarné dílny a je určený pro děti mateřských a základních škol. Děti se v programech dozvídají o zemích cizinců žijících v České republice a jejich kultuře, a to skrze pohádku o dané zemi a následně jejím zpracováním tradičními technikami a materiály, které jsou pro konkrétní zemi typické ([www.inbaze.cz](http://www.inbaze.cz)).

### ***Výuka na základě činnostního přístupu***

Tato metoda výuky jazyka je založena na přístupu, ve kterém děti plní úkoly s využitím jazyka, a to v běžném prostředí mateřské školy. Děti si osvojují jazyk při jeho používání v různých situacích a skrz objevování světa. Pedagog dává dítěti vyřešit různé úkoly v běžném životě a v těchto činnostech následně dochází ke stimulaci jazyka ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).

### 3 Začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem

Tato kapitola je zaměřena na vymezení základních pojmů týkajících se dětí s odlišným mateřským jazykem, dále na průběh osvojení druhého jazyka, problémy adaptace a začlenění těchto dětí, a komunikaci s jejich rodiči. V dalších podkapitolách jsou popsána konkrétní opatření pro práci s těmito dětmi a jazyková podpora těchto dětí.

Vzděláváním cizinců se zabývá školský zákon v paragrafu 20. Všechny děti, jejichž rodiče jsou právoplatnými občany Evropské unie, mají přístup k předškolnímu vzdělávání za stejných podmínek jako české děti. Stejné podmínky platí i pro děti rodičů, kteří nejsou občany Evropské unie, ale doložili legální pobyt na území České republiky. Do této kategorie patří také azylanti nebo osoby v doplňkové, mezinárodní či dočasné ochraně (Zákon 561/2004 Sb., §20).

Kolektiv autorů ze sdružení META (2011) píše, že dítě s odlišným mateřským jazykem nemusí mít vždy status cizince. Může to být dítě s českým občanstvím, jehož rodiče mluví jiným jazykem než majoritní společnost nebo dítě z bilingvní rodiny. Pro pedagogickou práci je důležité, že dané dítě má odlišný mateřský jazyk než okolní společnost, že nerozumí okolí a neovládá češtinu. Z tohoto důvodu je vhodnější užívat pojem dítě s odlišným mateřským jazykem namísto pojmu cizinec (In Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018, s.16).

Národní ústav pro vzdělávání ([www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)) řadí mezi děti s odlišným mateřským jazykem také: „...*děti českých rodičů s českým státním občanstvím, které dlouhodobě pobývaly v zahraničí, tak i děti žijící v České republice, které v rodině a s rodiči komunikují jiným jazykem.*“

Integrace je často spojována s inkluzí, tyto pojmy však nemají stejný význam. Integrace se týká začlenění jedince s nějakou speciální vzdělávací potřebou. Je to soubor opatření, skrze které se jedinec začlení do určité skupiny nebo společnosti a je zde přijat (Tannenbergerová, 2016, s.39, 40).

Inkluze se naproti tomu týká všech dětí nejenom pouze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jak je mylně uváděno. Inkluze je proces, ve kterém jsou vyrovnávány různé odlišnosti pomocí podpůrných opatření (Tannenbergerová, 2016, s.34). V Prohlášení ze Salamanky (ang. The Salamanca Statement, 1994) se o inkluzi píše: „*Princip inkluze předpokládá, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické,*

*intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky“* (In Tannenbergerová, 2016, s.36). Autorka také zmiňuje cíl inkluze dle Walterové (2004), kterým je začlenění všech žáků do vzdělávání, zajištění těch nejlepších podmínek pro rozvoj sociální a kognitivní složky každého dítěte a podpora jeho úspěchů ve vzdělávání.

### **3.1 Adaptační proces**

Vstup do mateřské školy je pro každé dítě velkou změnou, která je náročná jak pro něj, tak pro rodiče. Děti se zde setkávají s novým prostředím, pravidly, rituály, denním režimem a také každodenním odloučením od rodičů. Probíhá zde setkání s paní učitelkou a s vrstevníky. Dítě s odlišným mateřským jazykem je na tom v novém prostředí podstatně hůře, protože mu v začlenění navíc výrazně brání jazyková bariéra, ocitá se v prostředí, ve kterém nikomu nerozumí a okolní lidé zas nerozumí jemu. Dítě při takové zátěži ztrácí komunikační kompetence a komunikační dovednosti v mateřském jazyce. Nové prostředí je pro dítě kulturně odlišné, s novým jazykem se musí naučit také nový kulturní vzorec a zvyklosti. Se změnou kulturního prostředí může vzniknout tzv. kulturní šok, vysvětlený v následující kapitole o problémech v adaptaci. (Linhartová, Loudová Stralczyńska, 2018, s.33).

Pro usnadnění adaptace dítěte vytváří mateřská škola adaptační plán, který je uzpůsoben pro potřeby konkrétního dítěte. Pro děti s odlišným mateřským jazykem se osvědčil tzv. Berlínský model, který je součástí Přílohy č.1, a je tvořen několika fázemi: *„V prvních třech dnech přichází dítě do MŠ společně s rodiči a za hodinu s nimi opět odchází. Čtvrtý den proběhne krátké odloučení a samostatný pobyt dítěte ve třídě (30 minut). Rodič je však k dispozici pro případ, že by dítě bylo rozrušené a potřebovalo jeho přítomnost. Na základě reakcí dítěte se následně zvolí kratší (6 dní) či delší (2–3 týdny) trvání adaptačního procesu. Při závěrečné fázi pobývá dítě ve třídě již samostatně, rodiče jsou k dispozici pro výjimečné případy“* (www.inkluzivniskola.cz). Obvyklá délka adaptace jsou 3 týdny (www.inkluzivniskola.cz).

Dítě s odlišným mateřským jazykem, které začalo docházet do české mateřské školy, se dostává do neznámého prostředí, které je jazykově i kulturně odlišné. Dítě se tyto odlišnosti učí vnímat skrz vzorce chování jedinců dané kultury. V novém prostředí jinojazyčné dítě ztrácí jistoty ohledně dosavadních zvyklostí a zažívá pocit vykořenění (www.inkluzivniskola.cz).



Aby si dítě s odlišným mateřským jazykem co nejrychleji a nejpřirozeněji zvyklo na nové prostředí, existují různé postupy, které pomáhají dítěti s adaptací do mateřské školy. Tyto postupy a tipy z praxe shrnují Linhartová a Loudová Stralczynská (2018, s.37-40) níže:

- *Přípravenost učitele* – učitel, na základě pohovoru s rodiči dítěte s OMJ, zjistí co nejvíce informací o daném dítěti, kulturní specifika rodné země a rodinné zvyklosti
- *Individuální přístup k dítěti*
- *Fotografie* dítěte s komentářem v jeho mateřském jazyce jako uvítací prvek
- *Kamarád* dítěte, který nastupuje do stejné MŠ a bude pro něj oporou, nebo určený *patron/dítě* ze třídy, které prostředí MŠ už dobře zná a dokáže nové dítě podporovat a pomáhat mu
- *Předmět z domova* navozující dítěti pocit bezpečí
- *Komunikace s dítětem prostřednictvím hračky, maňáska*
- *Rituály* pro pocit jistoty a bezpečí
- *Pravidelný denní režim*, který je určitým způsobem upravován pro potřeby dítěte
- *Graficky zpracovaný denní režim* například pomocí piktogramů, díky kterým se dítě může orientovat
- *Pravidla MŠ* zobrazená pomocí obrázků
- *Stejná paní učitelka*, která zajistí dítěti pocit bezpečí, hlavně v prvních týdnech
- *Stejně místo u stolu*, také pro pocit bezpečí a jistoty
- *Dobrovolnost* ohledně zapojení do činností
- *Pochvala, odměna* za snahu dítěte
- *Vhodné činnosti*, které nejsou závislé na jazyku, vhodné formulace pro porozumění
- *Úkol, služba*, které zvyšují sebevědomí dítěte a zapojení do činností
- *Rodič na telefonu* pro případné uklidnění dítěte
- *Zapojení rodičů* do programu MŠ, do společných akcí a podobně
- *Využití mateřský jazyk dítěte* k navázání kontaktu a podpoře mateřského jazyka
- *Komunikační kartičky*

Dítě s odlišným mateřským jazykem chce být stejně jako ostatní děti přijato druhými a patřit do skupiny. Toto začlenění výrazně ovlivňuje i jazykový rozvoj dítěte. Celkový rozvoj dítěte probíhá primárně tehdy, když se dítě cítí v bezpečí, je přijímáno se všemi svými odlišnostmi a je součástí kolektivu. Výrazným faktorem úspěšného začlenění jinojazyčného dítěte

je klima třídy, které je tvořeno všemi osobami ve třídě. Dále záleží, jakým způsobem a s jakým přístupem učitel pracuje s dětským kolektivem. Také věk dětí ve třídě hraje velkou roli, čím jsou děti starší, tím více vnímají různé odlišnosti a jiný jazyk dorozumívání. Jedním z úkolů pedagoga v rámci práce se skupinou dětí, je vést děti k vzájemné toleranci a vstřícnosti různých individuálních odlišností každého jedince, a k respektu těchto odlišností. Díky tomuto přístupu k ostatním jedincům se lépe předchází špatnému chování a vylučování kteréhokoli jedince z kolektivu Autorky dále uvádějí konkrétní opatření pro úspěšné začlenění dítěte s OMJ do kolektivu (Linhartová, Loudová Stralczyńska, 2018, s.56).

### **3.2 Osvojování druhého jazyka**

Osvojování druhého jazyka je silně ovlivněno mateřským jazykem jedince. Jazyky jsou rozděleny do různých typů podle jazykového systému a funkce jazykových prostředků. S těmito jazykovými prostředky souvisí i způsob jazykového myšlení jedince. Jinojazyčný jedinec si osvojuje nový jazyk na základě typu svého mateřského jazyka. Tyto jednotlivé typy jazyků se od sebe značně liší, a proto si jedinci s OMJ osvojují nový jazyk různě (Hájková, 2015, s.17,18). Vliv mateřského jazyka však nepůsobí negativně na osvojování jazyka nového. Cummins (1981) říká, že: „...*čím sofistikovanější jsou jazykové znalosti a dovednosti v mateřském jazyce jedince (např. gramotnost, metalingvistické schopnosti, rétorické dovednosti a osvojení různých žánrů a stylů), tím snadněji tento jedinec svůj repertoár jazykových prostředků obohatí o odpovídající ekvivalenty v cizím jazyce. Zvyšování kompetence v mateřském jazyce tedy akademické výsledky v cizím jazyce a jeho osvojování nezpomaluje ani neohrožuje, ale spíše je usnadňuje*“ (In Doleží, 2014, s.20).

„*Uvážíme-li situaci zvládnání nového jazyka v prostředí mateřské školy, bude pro veškerou práci i očekávání efektu edukace limitující především věk dětí, neboť jazyku se jedinec může naučit vždy pouze na své mentální úrovni*“ (Hájková, 2015, s.13). Vývoj rodné řeči jinojazyčného dítěte probíhá dle předpokladů obdobně jako vývoj řeči dítěte s mateřským jazykem češtinou. Na dítě s OMJ, které dochází do české mateřské školy, působí fiktivní přirozené jazykové prostředí, které je tvořeno vrstevníky a dospělými. V tomto prostředí u dětí s OMJ dochází ke vzniku bilingvismu případně k jeho vzestupu (Hájková, 2015, s.24, 25).

Jinojazyčné dítě postupně prochází třemi fázemi osvojování dalšího jazyka. V první fázi, tzv. smíšené, si dítě s OMJ vytváří slovní zásobu v novém jazyce, pojmenovává předměty,

osoby a děje ze svého okolí a dává je do souvislostí. Slovní zásoba jinojazyčného dítěte zahrnuje jak výrazy rodného jazyka, tak výrazy jazyka nového, dítě se dorozumívá pomocí smíšené slovní zásoby z obou jazyků. Tato fáze je u každého jedince individuální, trvá různě dlouho. Ve druhé fázi dítě s OMJ ovládá slovní zásobu z obou jazyků, slovní zásoba se tzv. zdvojuje, dorozumívá se jazykem, který je v dané komunikační situaci vhodnější. Jedinec si uvědomuje toto zdvojení jazyků a na základě osobního pocitu si vybírá, kterým jazykem se bude v dané komunikační situaci dorozumívat. Ve třetí fázi se jedinec s OMJ nachází podle Hájkové (2015, s.25) tehdy, když: „...zcela záměrně a zřetelně rozlišuje mezi oběma jazyky a je schopen volit mezi nimi zcela nezávisle na vnějších faktorech komunikace“ (Hájková, 2015, s.24-26).

### **3.3 Komunikace s jinojazyčným dítětem**

Na začátku komunikace s jinojazyčným dítětem je důležité určit, na jaké úrovni češtiny se nachází a podle toho s dítětem komunikovat. Ve fázi, kdy dítě nemluví, zahajuje pedagog komunikaci s dítětem, upravuje ji tak, aby se s dítětem domluvil, a doplňuje ji, například gesty a mimikou. Pro dítě s OMJ je důležitá motivace ke komunikaci v novém jazyce. Tou je pochvala, povzbuzení a úspěšnost v novém jazyce (Doleží, 2014, s.77).

Pro komunikaci s jinojazyčným dítětem jsou doporučena konkrétní opatření shrnutá v následujícím odstavci. Na začátku komunikace s jinojazyčným dítětem je vhodné na něj mluvit zjednodušenou formou, zároveň přirozeně a správně a s důrazem na výslovnost a artikulaci. Sdělení a pokyny mají být řečeny jasně a stručně s použitím stejných slov, aby si dítě zafixovalo správné pojmenování věcí. Ohledně podpůrných materiálů v počáteční komunikaci s dítětem s OMJ jsou nejvhodnější obrázkové komunikační kartičky, kterými pedagog doplňuje svá sdělení a používání konkrétních situací či činností k názornosti. Důležitou roli hraje porozumění dítěte, které si pedagog neustále ověřuje. K prohloubení vztahu mezi dítětem s OMJ a pedagogem pomáhá také to, že se pedagog naučí pár slov či vět v mateřském jazyce dítěte. Podpořit mateřský jazyk dítěte může také pedagog v různých situacích, například při počítání dětí v ranním kruhu. Při komunikaci s jinojazyčnými dětmi také pedagog dbá na využití prvků neverbální komunikace, které však mohou mít odlišný kulturní význam, který by měl pedagog brát v potaz. Především možným nedorozuměním v komunikaci může pedagog ovlivnit přečtením kulturních specifík rodných zemí dětí s OMJ (Linhartová a Loudová Stralczyňská (2018, s.42-47).

### **3.4 Komunikace s jinojazyčnými rodiči**

Komunikace s jinojazyčnými rodiči není vždy tak jednoduchá jako s rodiči českých dětí. Faktory ovlivňující komunikaci s jinojazyčnými rodiči jsou náboženství, kulturní odlišnosti, rozdílná výchova, pohled na vzdělávání, jiná očekávání od předškolního vzdělávání a podobně (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018, s.49).

Komunikace s rodiči a vzájemná spolupráce s mateřskou školou se podílejí na úspěšném začlenění dítěte s OMJ. Jinojazyční rodiče jsou ovlivněni zkušenostmi se systémem vzdělávání ve svojí rodné zemi a podobná očekávání a fungování školství očekávají i v nové zemi. I zde se může pedagog připravit na možná úskalí a konflikty, organizace META, o. p. s. vytvořila publikaci o systémech vzdělávání v zahraničí s názvem: Jaká je škola u mě doma. Dalším zdrojem informací je internet (Schejbalová, In Bejček, 2018, s.37).

Hlavním problémem je stejně jako u komunikace s dítětem s OMJ jazyková bariéra. Jazykový projev je součástí identity každého člověka, tedy i jinojazyčného rodiče. V projevu jedinec vyjadřuje svojí osobnost, ukazuje míru své vzdělanosti, inteligence a kultivovanosti. V případě projevu v jiném než mateřském jazyce, hodnota projevu klesá. I přes to by se pedagog neměl nechat ovlivnit projevem a přistupovat k jinojazyčným rodičům profesionálně, bez předsudků a stereotypů ohledně jinojazyčných osob. Autorky dále uvádějí konkrétní opatření ke komunikaci s jinojazyčnými rodiči. Jedním z nich je využívat služby tlumočnicka z různých neziskových organizací. Dalšími důležitými opatřeními jsou dohodnout s rodiči pravidla komunikace, zejména preferovat v komunikaci s jinojazyčnými rodiči písemnou komunikaci, která bude co nejvíce zjednodušená, dát rodičům na začátku tištěný materiál ohledně docházky a organizace MŠ, a zapojovat rodiče do školních akcí (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018, s.49-52).

### **3.5 Inkluzivní vzdělávání**

Inkluzivní prostředí buduje pedagog v mateřské škole společně s ostatními dětmi. Toto prostředí se vyznačuje vstřícností, respektem ke každému jedinci a přijímáním odlišností jako přirozeného obohacování (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018, s.61). V inkluzivním vzdělávání je každé dítě individualitou a osobností, každé je vzděláváno s ohledem na jeho schopnosti, talent, možné handicap, a to s plným využitím jeho potenciálu. Případné odlišnosti dítěte jsou brány jako pozitiva a příležitosti rozvíjející specificky samotné dítě i ostatní jedince okolo. Všechny děti v inkluzivním vzdělávání jsou

brány rovnocenně s ohledem na jejich specifické potřeby. Toto vzdělávání je tedy proces, ve kterém dochází k efektivnímu vzdělávání všech dětí (Tannenbergerová, 2016, s.35-36).

### **3.5.1 Podpůrná opatření pro děti s odlišným mateřským jazykem**

Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem se dle školského zákona (Zákon č.561/2004 Sb., §16) řadí do vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte*“ (Zákon č.561/2004 Sb., §16, odst.1). Děti s OMJ mohou být zařazeny do jednoho z 5 stupňů podpůrných opatření (dále jen PO) a to s ohledem na jejich věk a stupeň vývoje. Další možností financování PO je zapojení do různých dotačních a rozvojových programů, které vypisuje ministerstvo školství ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).

1. stupeň podpůrných opatření si škola stanovuje a poskytuje sama bez doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) (Vyhláška č.27/2016 Sb., §1, §2). Pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami tohoto stupně tvoří mateřská škola Plán pedagogické podpory (dále jen PLPP). V tomto plánu se uvádí potíže a popis speciálních vzdělávacích potřeb konkrétního dítěte, cíle, opatření podpory, a nakonec způsob vyhodnocování plánu, který je průběžně aktualizován (Vyhláška 27/2016 Sb., §10). Konkrétní opatření se týkají organizace režimu dne v mateřské škole, dále metod a přístupů pedagoga pracujícího s dítětem s OMJ, práce s dítětem s využitím názorných pomůcek a materiálů, a další. V případě vyhodnocení, kdy opatření uvedená v PLPP jsou pro podporu dítěte s OMJ nedostatečná, doporučí mateřská škola rodičům dítěte s OMJ vyšetření v ŠPZ, které stanoví vyšší stupeň PO (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018, s.15, s.118). PLPP je součástí Přílohy č.2 této práce ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)).

Do 1.stupně PO se řadí dítě s OMJ, které má velmi pokročilou úroveň češtiny. „*PO prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží při naplňování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech. Jedná se především o mírné úpravy režimu MŠ, metod a přístupů k dítěti, díky nimž lze dosáhnout zlepšení*“ (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018, s.14).

2. až 5.stupeň podpůrných opatření je dětem s OMJ poskytován na základě doporučení ŠPZ, a to se souhlasem rodičů daného dítěte. V případě doporučení ze ŠPZ vytváří mateřská škola Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP), který je předepsaným a závazným formulářem (Vyhláška 27/2016 Sb., §2, §3, §16). Formulář IVP je uveden v Příloze č.3 této práce ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)).

IVP sleduje dvě základní roviny – první rovinou jsou obsah vzdělávání, metody a postupy, druhou rovinou jsou specifické obtíže dítěte, omezení příznaků, eliminování problémů a podpoření pozitivních oblastí vývoje dítěte. Při tvoření IVP se uplatňují tyto principy: podkladem je diagnostika zpracovaná odborným pracovištěm a pedagogická diagnostika učitele, závěry IVP jsou společně projednány s rodiči případně i s dítětem, IVP je zaměřen na konkrétní činnost, kde dítě potřebuje největší podporu, a zpracovává ho učitel a osoba provádějící reedukaci. *„Reedukace je soubor speciálněpedagogických postupů zacílených na rozvoj, zlepšení nebo nápravu porušených funkcí“* (Kroupová, 2016, s.38). Učitel při zpracování IVP bere v potaz tato hlediska: krátkodobé, dlouhodobé a vzdálené cíle, a respekt k individuálním potřebám dítěte (Zelinková, 2011, s.173-176).

Do 2. stupně PO patří děti, které nedostatečně znají český jazyk, *„...což vyžaduje individuální přístup ke vzdělávacím potřebám dítěte, úpravy v organizaci a zvolených metodách, ve stanovení specifických postupů i forem podpory a případně využití IVP“* (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018, s.14). Součástí podpory je upravení obsahu vzdělávání s ohledem na potřeby konkrétního dítěte. Pro práci s dítětem je možné využít také speciálních pomůcek a učebnic. Podporou pro jazykový rozvoj dítěte v tomto stupni je dotovaný kurz češtiny jako druhého jazyka v rozsahu 4x15 minut týdně, maximálně 80 hodin za rok. Součástí podpory jsou i další opatření týkající se pedagogické péče a práce s dítětem ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).

Do 3.stupně PO patří děti, které neznají vyučovací jazyk, *„..., což vyžaduje znatelné úpravy v metodách práce, organizaci a průběhu vzdělávání a úpravě ŠVP. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve strategiích a postupech práce pedagoga“* (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018, s.14). Konkrétní podporou tohoto stupně PO je úprava vzdělávacího obsahu a výstupů, dále využití speciálních pomůcek, časově určená pedagogická podpora a odborná péče a výuka češtiny jako druhého jazyka 4x15min týdně v ročním rozsahu maximálně 110 hodin. ŠPZ také může dítěti doporučit asistenta pedagoga a dalšího pedagogického pracovníka zaměstnaného na půl úvazku ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).

Do 4. a 5. stupně PO se řadí: *„...děti s OMJ v případě, že mají další, například zdravotní znevýhodnění“* (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018, s.14). Dítě v tomto stupni PO potřebuje významnou podporu týkající se zejména průběhu vzdělávání a může mu být

přidělen osobní asistent. Pro lepší podmínky vzdělávání dítěte je také umožněno snížení počtu dětí ve třídě ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).

### **3.6 Jazyková podpora dětí s odlišným mateřským jazykem**

*„Jazykový rozvoj v předškolním věku je zásadní pro všechny děti a právě v mateřské škole bychom mu měli věnovat čas a prostor. Všechny děti potřebují zvládnout výslovnost, rozšiřovat slovní zásobu, učit se formulovat myšlenky“* (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018, s.67).

Znalost češtiny je pro dítě s OMJ velmi podstatná. Při přestupu z mateřské školy na základní školu je pro dítě s OMJ zásadní ovládat český jazyk na takové úrovni, aby co nejlépe zvládlo další vzdělávání a bylo co nejméně znevýhodněno. Úroveň jazykových schopností ovlivňuje dítě s OMJ od nástupu do základní školy na celý život, v případě neznalosti vyučovacího jazyka má dítě s OMJ velké problémy se cokoliv naučit. Proto je jazyková podpora dětí s OMJ v předškolním věku velmi důležitá (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018, s.81).

Povinná školní docházka se vztahuje také na jinojazyčné děti, která stejně jako u českých dětí začíná v předškolním roce, kdy dítě dosáhne 6 let svého věku (Zákon 561/2004 Sb., §36, odst. 2 a 3). Ve školském zákoně je dále uvedeno, že pro děti, jejichž rodiče mají jinou než českou státní příslušnost, a děti cizince, kteří plní povinnou školní docházku zajistí krajský úřad dle místa bydliště dítěte společně se zřizovatelem dané školy: *„bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků“* (Zákon 561/2004 Sb., §20, odst.5 a 6).

#### **3.6.1 Jazyková podpora v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání**

Podporou rozvoje řeči a jazyka se zabývá také kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. U předškolního dítěte jsou tvořeny základy klíčových kompetencí, které jsou definovány jako: *„...soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot“* každého jedince (MŠMT, 2018, s.10).

Konkrétní klíčové kompetence týkající se řeči a jazyka jsou vymezeny v komunikativních kompetencích (MŠMT, 2018, s.12). Blíže se rozvojem řeči a jazyka zabývá vzdělávací oblast *Dítě a jeho psychika*, konkrétně podoblast *Jazyk a řeč* zahrnující tyto cíle, jež pedagog u dětí podporuje:

- *rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)*
- *rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu*
- *osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické) (MŠMT, 2018, s.17).*

RVP PV udává očekávané výstupy, které by mělo dítě zvládat při nástupu do základní školy. Jsou to konkrétní schopnosti a dovednosti dítěte, o které se opírají pedagogové na dalším stupni vzdělávání. Pro děti s OMJ platí stejné očekávané výstupy jako pro česky mluvící děti. Zvládnutí výstupů je však pro ně mnohdy těžké, proto je možné tyto očekávané výstupy upravit, avšak jinojazyčné děti by se jim měly co nejvíce přiblížit a omezit tak nedostatky v této oblasti (Linhartová, Loudová Stralczyńska, 2018, s.77, 78).

### **3.6.2 Jazyková podpora v běžném dni v mateřské škole**

Dítě s OMJ by se mělo v prostředí mateřské školy cítit bezpečně a jistě, mělo by znát denní režim MŠ, aby vědělo, co bude následovat a orientovalo se. Pedagog má za úkol dávat všem dětem co nejvíce příležitostí k rozvoji jazyka a k vzájemné komunikaci (Linhartová, Loudová Stralczyńska, 2018, s.91).

Inkluzivní škola popisuje několik doporučení pro jazykovou podporu dětí s OMJ ve třídě:

- *zohlednit děti s OMJ při plánování činností*
- *komentovat aktuální dění*
- *opakovat*
- *střídat činnosti*
- *využívat názornost*
- *přizpůsobit jazykový projev*
- *používat spisovnou češtinu*
- *poslat rodiče s dítětem do ŠPZ ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).*

Autorky Linhartová a Loudová Stralczyńska přidávají k těmto doporučením ještě dvě další:



- *vybrat vhodný materiál* k volné hře jako podporu rozvoje komunikace a jazyka mezi dětmi
- *využívat náhodné chvíle* ke komunikaci a procvičení jazyka s dětmi s OMJ (ve volné hře, v šatně, při prostojích a čekání na ostatní, při pobytu venku apod.) (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s.92).

Během dne se střídají volné činnosti a volná hra s řízenými činnostmi. Pro děti s OMJ je v řízených činnostech nejdůležitější porozumět, zapojit se a rozvíjet jazyk majority skrze učení se. Díky těmto stanoviskům se děti s OMJ budou lépe orientovat a růst. Hlavním cílem je, aby se tyto děti začlenily a rozvíjely v rámci všech činností jako děti majority. Ohledně řízených činností jsou vybrána tato konkrétní opatření (upraveno):

- *využívat názornost* a zapojit různé druhy pomůcek intenzivněji než během dne
- *upravit instrukce* – zjednodušení a ustálení těchto pokynů všemi osobami pracujícími s dětmi s OMJ
- *ověřovat porozumění*, aby dítě s OMJ vědělo význam činností
- *využít patrona* dítěte s OMJ, aby mu při činnostech konkrétně pomáhal
- při práci v menších skupinkách *dělit děti s OMJ do různých skupinek*
- *propojit jazyk s pohybem* při pohybových činnostech
- *využívat ukázek* při výtvarných činnostech a komentovat aktuální činnosti
- *volit vhodné texty* písniček a básniček, aby byly pro děti srozumitelné a užitečné
- *sladit náplň různých forem podpory* (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s.93-95).

Pro předškolní děti s OMJ jsou písničky a básničky nejvhodnějším způsobem pro jejich jazykový rozvoj. Pomocí písniček děti nacvičují správnou výslovnost, vhodně vybrané básničky jsou díky pomalému přednesu a výrazné artikulaci a intonaci ideální k porozumění. Recitací se děti s OMJ učí správnou intonaci a významové vztahy slov, a deklamací rozvíjí rytmičnost. Výhodou těchto prostředků je to, že je pedagog s dětmi často opakuje a jsou snáze zapamatovatelné. Nevýhodou je někdy nepřínosný text, který je i pro české děti těžko pochopitelný, řešením je zvolit jiné texty nebo si stávající texty upravit. Optimální text by měl být srozumitelný, smysluplný a přiměřeně náročný pro všechny děti (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s.100, 101).

### 3.6.3 Individuální jazyková podpora v mateřské škole

Další formou jazykové podpory je individuální podpora, která je pro dítě s OMJ přínosná v několika aspektech. Pedagog se může dítěti s OMJ maximálně přizpůsobit a zjistit, na jaké jazykové úrovni dítě je, co zvládá, co se mu nedaří a přizpůsobit tomu konkrétní práci. V individuální podpoře je třeba dbát na systematicčnost, aby se dítě s OMJ v češtině neustále rozvíjelo. Důležitým principem v této podpoře je postupovat od lehkého a postupně zvyšovat náročnost tak, aby nová látka vždy navazovala na upevněné učivo. Zásadními podmínkami pro individuální práci s dítětem je personální zajištění, propojení s programem mateřské školy a pravidelnost. (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018, s.109).

MŠMT poskytuje na svých webových stránkách metodiku od autorek Šindelářová a Škodová, která se zaměřuje na výuku češtiny dětí s OMJ do 15 let věku. Jsou zde shrnuty zásady pro výuku češtiny dětí s OMJ v mateřské škole, které je vhodné dodržovat:

1. *„Začínáme s jednoduchými slovy nebo prefabrikovanými frázemi.*
2. *Nepoužíváme fráze, které jsou nepřirozené nebo které nejsou pro děti užitečné.*
3. *Zpomalíme tempo řeči a zřetelněji vyslovujeme, aniž bychom zkreslili slova nebo rytmus řeči. (Nikdy však nezvyšujeme hlas, neizolujeme slova, nehovoříme nepřirozeně.)*
4. *Obtížná slova doprovodíme gestem nebo jiným prvkem řeči těla.*
5. *Na konci věty děláme pauzy, aby si dítě mohlo v hlavě „přehrát/ujasnit“ právě řečené.*
6. *Častěji se zastavujeme v řeči, abychom si ověřili, zda dítě poslouchá a rozumí. Pokud nerozumí, nepokračujeme v promluvě, ale řečené zopakujeme nebo parafrázujeme, případně ilustrujeme (gestem, grimasou apod.).*
7. *Zjednodušujeme (avšak nedeformujeme) jazyk, abychom dítěti osvojování jazyka usnadnili. Používáme kratší a jednodušší věty, které zahrnují to, co už dítě zná.*
8. *Modulujeme hlas různými způsoby, měníme výšku hlasu a rychlost řeči, zdůrazňujeme části promluvy, abychom upoutali pozornost dítěte.*
9. *Povzbuzujeme dítě, aby po nás opakovalo.*
10. *Důležitá je fyzická blízkost, kdy dítě může dobře sledovat obličej dospělého a jeho mimiku při výslovnosti“ (Šindelářová, Škodová, 2013, s.93, 94).*

Podrobný přehled vývoje jinojazyčného dítěte a individuální práce s ním lze nalézt v Hájkové (2015, s.61-75). Autorka zde uvádí osobnostní a jazykový rozvoj dítěte s OMJ. Jsou zde uvedeny náměty na všechny složky jazyka: výslovnost, slovní zásobu, morfologii, slovní významy a syntax. Pro názornost je uveden příklad na práci s tvary slov níže:

*„Předložkové vazby – Kde je vláček, panenka, míč (jakýkoli další předmět)? Dospělý říká instrukce, např. Míč je na židli, ve skříni, za dveřmi...dítě umísťuje předmět na odpovídající místo. (...) Výměna rolí – dítě říká instrukce (Míč je pod stolem, u lavice, před knihovnou...) a jiné dítě nebo dospělý umísťují předmět, i záměrně chybně, ostatní vyhodnocují správnost akce“ (Hájková, 2015, s.72).*

Tři konkrétní doporučení pro efektivní individuální podporu předkládá Inkluzivní škola. Prvním je promyšlená *organizace* pravidelné individuální práce s jinojazyčným dítětem. Stejně jako u podpory ve třídě je i v individuální podpoře důležité ověřovat pochopení dítěte a až poté pokračovat s novou látkou. Jako druhé doporučení je uvedeno *plánování, systematickost a příprava*. Nejdříve je zapotřebí provést diagnostiku dítěte, aby pedagog mohl stanovit cíle práce s ohledem na jazykovou úroveň dítěte. Tuto práci je opět vhodné propojit s aktuálním tématem a činnostmi ve třídě, aby se dítě snaže zapojilo. Jako nástroj k systematické práci může posloužit jazykové portfolio, které obsahuje probrané materiály a hodnocení dítěte anebo individuální vzdělávací plán. Posledním doporučením a nejdůležitějším je *motivace* dítěte k osvojování si češtiny. Tuto motivaci může pedagog podporovat oceněním, pochvalami a povzbuzováním dítěte společně s využitím vhodných, zajímavých a oblíbených materiálů a činností dítěte ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).

Pro jazykovou výuku není nutné využívat speciální pomůcky a materiály. Předměty a hračky v mateřské škole jsou ideálními materiály. Uvedené pomůcky se osvědčily při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem v praxi:

- *Logopedické pexeso*
- *Učební systém Logico Piccolo*
- *Obrazový materiál pro MŠ (Nová DIDA)*
- *Vzdělávací a deskové hry Didaco*
- *Edukativní hry řady FERDA UČÍ*
- *Edukativní hry firmy Granna*
- *Hry z edice BABY*

- *Naučné didaktické hry (Povím ti mami, Povím ti mami 2, Co k čemu táto?)*
- *Učebnice Domino (Linhartová, Loudová Stralczyńska, 2018, s.113).*

### 3.6.4 Jazyková podpora v kurzu

Pokud je ve třídě více dětí s OMJ, je vhodnější pracovat na jazykovém vývoji těchto dětí v různých skupinkách dle úrovně češtiny a věku dětí (Linhartová, Loudová Stralczyńska, 2018, s.109). Formou takovéto jazykové podpory dětí s OMJ je výuka češtiny v kurzu. Jazyková podpora v kurzu dává pedagogovi možnost intenzivně se dětem s OMJ věnovat a díky menšímu počtu dětí je větší prostor pro komunikaci a učení se. Tento kurz může vést pedagog mateřské školy nebo externí pracovník vyškolený ve výuce češtiny jako druhého jazyka (ČDJ). Kurz lze jako v případě individuální podpory financovat z přiznaných podpůrných opatření dětí s OMJ. Finanční podporu poskytuje také MŠMT, které vyhláší různé dotační a rozvojové programy. Jazyková podpora dětí s OMJ v kurzu není předem zajištěna, je čistě na rodičích a mateřských školách, zda si o podporu zažádají či ne. To má za následek, že mnoho dětí s OMJ nemá zajištěnou žádnou formu jazykové podpory (Linhartová, Loudová Stralczyńska, 2018, s.124).

Inkluzivní škola uvádí příklad kurzu podle metody KIKUS. Základem je kurz vhodně zorganizovat. Jako nejvhodnější rozdělení dětí do skupin se ukazuje dělení podle podobného věku dětí, podle kterého se také určuje časová dotace lekce (čím starší děti, tím delší doba). Skupina dětí by neměla přesáhnout počet 8 dětí, aby mělo každé dítě prostor se vyjádřit. Samotný kurz je optimální konat minimálně 1x týdně v prostorách k tomu určených. Obsah lekcí by měl být propojen s tématy a činnostmi dané třídy, aby se jinojazyčné dítě v konkrétních činnostech ve třídě mohlo lépe zapojit a cítilo se úspěšné. Co se týče slovní zásoby, ideální počet nových slov na jednu lekci je 5-8. Dále je předložena možná struktura kurzu, ve které je ideální, stejně jako v běžném programu mateřské školy, střídat klidné a rušné činnosti, druhy činností, a to s ohledem na věk dětí s OMJ. Důležitou součástí lekce je také motivace dětí, podpořená různými odměnami pro děti. Možná struktura kurzu má tuto podobu:

- *Úvodní rituál* pro navození příjemné atmosféry lekce
- *Část zaměřená na opakování v rámci pohybové hry nebo písničky*
- *Hlavní výuková část*, ve které probíhá pokračování v tématu minulé lekce nebo zcela nové téma, a to v rámci her plnících funkci cvičení

- *Pohybové hry* na opakování a odreagování dětí, ve kterých lektor zjišťuje pochopení staré či nové látky
- *Závěrečný rituál obsahující píseň, báseň či říkadlo s ukazováním* ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).

*„Při tvorbě samotné přípravy je vždy nutné stanovit si jazykové cíle jednotlivých činností a v rámci celého kurzu věnovat pozornost všem čtyřem jazykovým rovinám“* (Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018, s.141).

Druhá a třetí kapitola se zaměřila na jinojazyčné rodiny s dětmi a různé možnosti jejich podpory. Z uvedených informací si myslím, že ačkoli není vydána přímá metodika pro práci s jinojazyčnými dětmi, existuje dostatek materiálů a informací, které lze uplatnit pro práci s těmito dětmi. Domnívám se, že množství a způsoby podpory jsou dostačující, jen by bylo vhodné je využít v jejich maximální míře.

## **II Praktická část**

### **4 Cíl práce**

Cílem praktické části této bakalářské práce je zjistit, jak se učitelky v mateřských školách v Praze 11 vyrovnávají s komunikací a začleňováním jinojazyčných dětí.

Konkrétně jsou stanoveny tyto 3 dílčí cíle:

1. Zjistit, jak učitelé mateřských škol v Praze 11 uskutečňují inkluzi dětí s OMJ v praxi, tedy za jakých podmínek a jak probíhá inkluze těchto dětí, z jakých zdrojů čerpají učitelé informace a jestli prošli nějakým speciálním kurzem.
2. Zjistit, jak funguje komunikace a spolupráce mateřské školy a jinojazyčné rodiny, zda mají obě strany snahu vzájemně spolupracovat a jakými prostředky je komunikace realizována.
3. Odhalit, jak a na jaké úrovni vzájemně komunikují jinojazyčné děti s majoritní skupinou dětí a majoritní skupina s jinojazyčnými dětmi.

### **5 Výzkumné otázky**

Výzkumné otázky vztahující se k 1.cíli:

- 1.1 Mají učitelé nějaký speciální kurz/školení zaměřené na inkluzi dětí s OMJ?
- 1.2 Mají učitelé prostor věnovat se dětem s OMJ individuálně během dne?
- 1.3 Upravují učitelé TVP/ŠVP/projekty kvůli přítomnosti dětí s OMJ?

Výzkumné otázky vztahující se k 2.cíli:

- 2.1 Jakými prostředky komunikuje MŠ s jinojazyčnou rodinou?
- 2.2 Mají rodiny cizinců snahu spolupracovat a jakou formou?

Výzkumné otázky vztahující se k 3.cíli:

- 3.1 Budou děti s OMJ preferovat komunikaci se stejně mluvícími dětmi?
- 3.2 Bude majoritní skupina komunikovat s dětmi s OMJ nebo je bude vyčleňovat?
- 3.3 Bude převažovat mezi dětmi verbální či neverbální komunikace?

## **6 Metody sběru dat**

V praktické části bakalářské práce byly použity dvě metody.

Ke zjištění všech dílčích cílů výzkumu byla použita metoda dotazníkového šetření, kterého se zúčastnily učitelky a učitelé mateřských škol v Praze 11.

Další použitou metodou bylo nezúčastněné pozorování kolektivu dětí ve vybrané mateřské škole v Praze 11, do které dochází značný počet jinojazyčných dětí.

## **7 Vlastní výzkum**

### **7.1 Dotazník a jeho struktura**

K získání podkladů pro praktickou část této práce jsem zvolila metodu dotazníku pro učitele mateřských škol. Dotazník je složen ze 17 otázek, vyskytují se v něm všechny typy otázek. Na začátku dotazníku jsou otevřené otázky, na zbývající uzavřené a polouzavřené otázky odpovídali respondenti zaškrtnutím možností, případně vyjádřili svůj názor či upřesnili svou odpověď. Otázky v dotazníku byly formulovány s ohledem na výzkumné otázky práce. Záměrně bylo zvoleno více otázek, které se vztahovaly k jedné z výzkumných otázek. Dotazník je rozdělen na 3 části podle zaměření. První část zahrnující 10 otázek je zaměřena na inkluzi dětí s OMJ, druhá část se 4 otázkami je zaměřena na komunikaci mezi mateřskou školou a jinojazyčnou rodinou, a poslední část dotazníku obsahující 3 otázky se zabývá komunikací mezi dětmi. Formulář dotazníku je součástí Přílohy č.4.

Pro oblast dotazníkového šetření jsem si vybrala konkrétní část Prahy, která je dost velká a jinojazyčné rodiny jsou tu normálním jevem. Pro metodu dotazníkového šetření jsem se rozhodla proto, jelikož snadněji umožňuje pokrytí takto velkého počtu respondentů a mým záměrem bylo získat data ze všech mateřských škol této části. Po vytvoření dotazníku jsem zkontaktovala paní ředitelky daných mateřských škol a domluvila se s nimi na osobním předání dotazníku, při kterém jim ode mě byly podány instrukce k vyplnění. Osobní předání dotazníku jsem zvolila pro zajištění co nejvyšší návratnosti. Následně byl vzájemně domluven termín předání vyplněných dotazníků, který se v případě potřeby více času na vyplnění posunul. Bohužel se mi nepodařilo získat zpětnou vazbu ze všech mateřských škol, ze 16 kontaktovaných se zúčastnilo 9 mateřských škol. Přesto byla návratnost dotazníku velmi vysoká, z celkových 95 dotazníků se jich vrátilo 78, z toho 2 vyplněné dotazníky však musím anulovat, protože paní učitelky nemají ve třídě žádné dítě s OMJ,

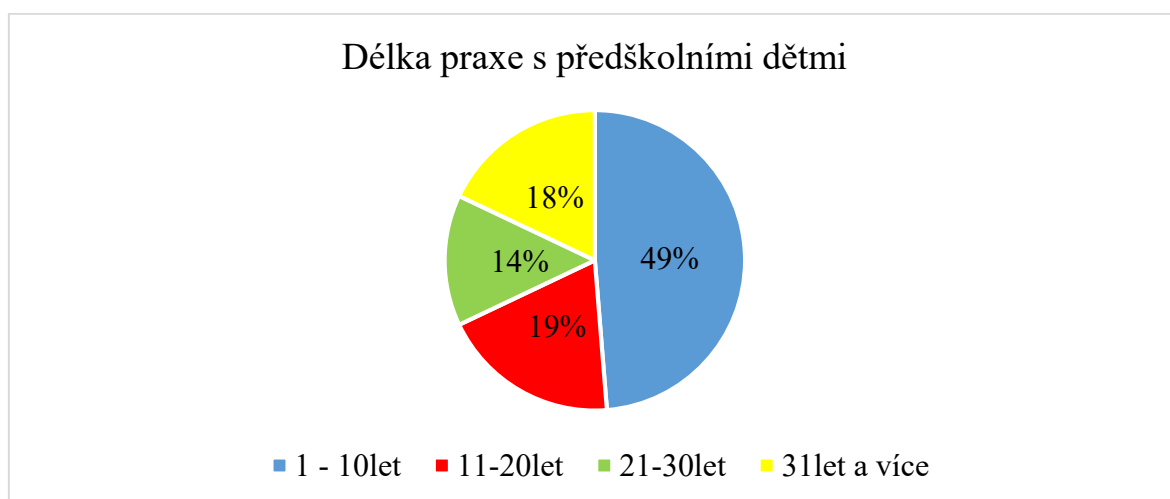
reálný počet, se kterým jsem pracovala, je tedy 76 dotazníků. Dotazníkové šetření proběhlo od března do dubna roku 2019, toto období jsem zvolila z toho důvodu, že všechny děti by měly být už plně adaptované, navyklé na denní režim a činnosti v mateřské škole, a paní učitelky už je za dobu od září znají a ví, jak se chovají. Výsledky jednotlivých otázek jsou zaokrouhleny na celá procenta.

### 7.1.1 Inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem

#### Otázka č.1. Kolik let pracujete s předškolními dětmi?

Na tuto otázku byl větší rozptyl odpovědí od 1 roku do 42 let praxe, proto jsem je uspořádala do grafu č.1. Praxi od jednoho roku do 10 let mělo 38 učitelek, což je necelých 49% z celkového počtu dotázaných. Praxi mezi 11 a 20 lety udalo 15 učitelek (19%). Praxi 21 až 30 let mělo pouze 11 učitelek (14%), a praxi 31 let a více mělo 14 učitelek, necelých 18% ze všech.

Graf 1 - Délka praxe s předškolními dětmi

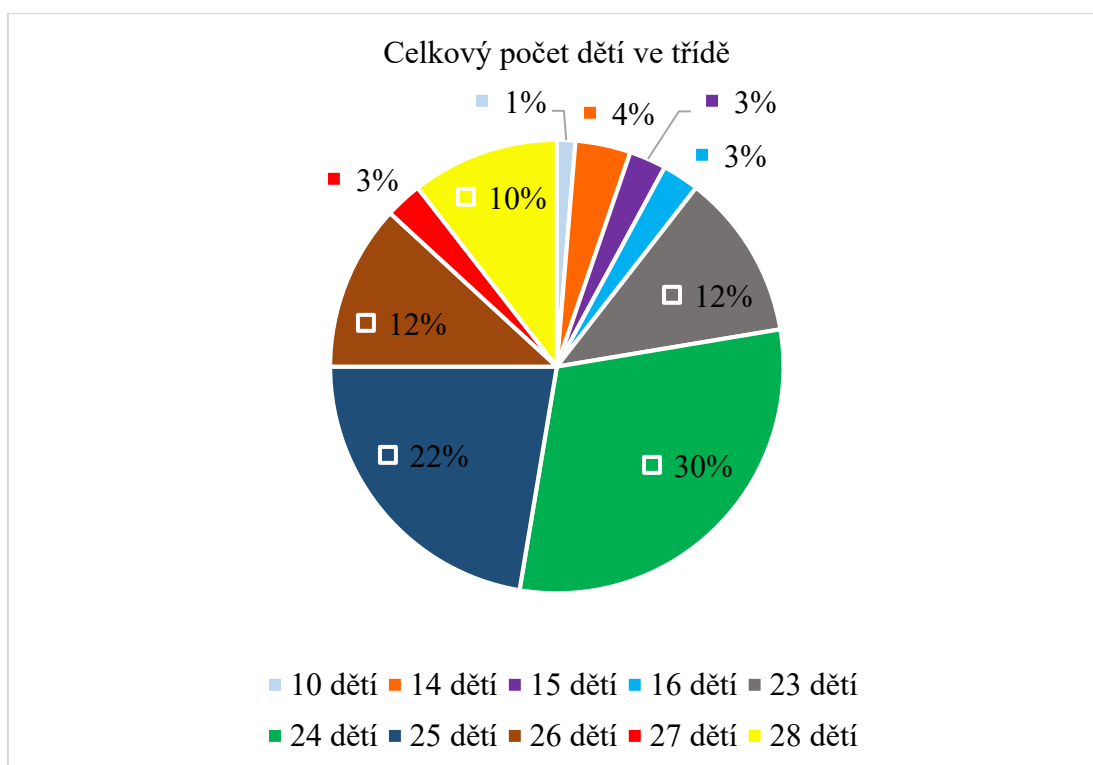


#### Otázka č.2. Kolik máte ve třídě celkově dětí? Kolik z těchto dětí jsou děti s odlišným mateřským jazykem (cizinci, bilingvní děti...)?

Počet dětí ve třídě dotázaných učitelek se pohyboval od 10 do 28 dětí. Množství tříd dle počtu dětí je procentuálně uvedeno v grafu č.2. Třídou s 10 dětmi měla 1 učitelka, třídu se 14 dětmi 3 učitelky (4%), třídu s 15 dětmi měly 2 učitelky (3%) a třídu se 16 dětmi také 2 učitelky (3%). Celkem 23 dětí ve třídě uvedlo 9 učitelek (12%), nejčastějším počtem dětí v jedné třídě bylo 24 (30%). 25 dětí ve třídě dále uvedlo 17 učitelek (22%), 26 dětí uvedlo 9 učitelek (12%), počet 27 dětí měly pouze 2 učitelky (3%) a nejvyšší počet 28 dětí ve třídě se vyskytoval celkem v 8 případech (10%).

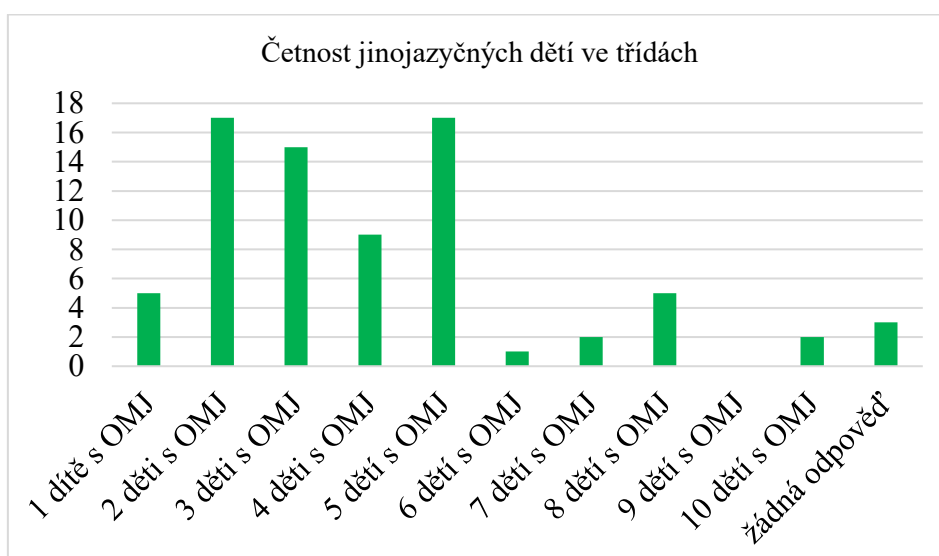


Graf 2 - Počet dětí ve třídě



Nejmenší počet jinojazyčných dětí ve třídě byl 1 dítě, nejvíce jinojazyčných dětí ve třídě bylo 10 dětí. 83% tříd navštěvuje 1 až 4 děti s OMJ, do 13% tříd pak dochází od 5 do 10 dětí s OMJ najednou. Ve 3 případech (4%) neuvěděly dotázané učitelky žádný počet jinojazyčných dětí, ačkoli další otázky v dotazníku týkající se těchto dětí vyplnily. Četnost jinojazyčných dětí je uvedena v grafu č.3. Nejčastějším počtem jinojazyčných dětí ve třídě byly 2 děti a 5 dětí, tento počet uvedlo v obou případech 17 dotázaných učitelek (22%).

Graf 3 - Četnost jinojazyčných dětí ve třídách



Mým záměrem u této otázky bylo zjistit, s kolika jinojazyčnými dětmi musí učitelka pracovat a v jak velké skupině. Ačkoli byl v některých třídách vyšší počet jinojazyčných dětí, nebyl snížen celkový počet dětí ve třídě, například ve třídě s 28 dětmi bylo 10 dětí s OMJ, ve třídě s 27 dětmi bylo 8 jinojazyčných dětí. Předpokládám, že práce s takovou skupinou dětí bude náročnější a bude vyžadovat větší důraz na přípravu a systematickost, aby byl zajištěn rozvoj všech dětí ve třídě.

**Otázka č.3.** *Máte ve třídě k dětem s OMJ asistenta pedagoga/cizojazyčného asistenta?*

Z celkového počtu 76 učitelek kladně odpovědělo 16 z nich (21%), 60 učitelek (79%) tedy asistenta ve třídě nemá.

Podpora asistenta pedagoga se vyskytovala konkrétně ve třídách se 4, 5, 7, 8 a 10 dětmi, v jednom případě také v přítomnosti 1 jinojazyčného dítěte ve třídě. Nejčastěji se jednalo o třídu s 5 dětmi (6x).

**Otázka č.4.** *Pracujete s dětmi s OMJ v průběhu dne spíše individuálně nebo spíše skupinově?*

Spíše individuálně pracuje s dětmi s OMJ 30% dotázaných učitelek, 62% učitelek pracuje s těmito dětmi spíše skupinově. 4 dotázané učitelky (5%) uvedly, že pracují oběma způsoby a 2 učitelky (3%) pracují podle časových možností.

**Otázka č.5.** *Uvítala byste více času na individuální práci s dětmi s OMJ?*

Více času pro vzdělávání jinojazyčných dětí by uvítalo 53 dotázaných učitelek (70%), 25% učitelek by více času neuvítalo, ve 4 případech učitelky uvedly, že neví (5%).

V doplňující otázce *Kdy je to podle Vás vhodné?* bylo uvedeno více druhů odpovědí, jejichž výčet je zaznamenán v tabulce č.1.

*Tabulka 1 - Vhodný čas na práci s dětmi s OMJ*

<b>Vhodný čas na práci s dětmi s OMJ</b>
odpoledne
dopoledne
dopoledne nebo odpoledne
ráno
ráno nebo dopoledne
po obědě
během ranních her
během vycházky
mimo řízené činnosti

za přítomnosti 2 učitelek
při odpočinku
v mimoškolních aktivitách
při výchovně vzdělávací činnosti
v mimoškolních aktivitách

**Otázka č.6.** *Používáte při práci s dětmi s OMJ nějaké speciální pomůcky?*

Při práci s dětmi s OMJ 40 dotázaných učitelek (53%) nepoužívá speciální pomůcky. 36 dotázaných učitelek (47%) používá pro práci s jinojazyčnými dětmi nějaké speciální pomůcky, jejich odpovědi jsou kvůli větší rozmanitosti uvedeny v tabulce č.2.

*Tabulka 2 - Pomůcky pro práci s jinojazyčnými dětmi*

<b>Pomůcky pro práci s jinojazyčnými dětmi</b>
Orffovy hudební nástroje
obrazový materiál
logopedické pexeso
knihy
hry
logopedické pomůcky
obrazový slovník
písničky
puzzle
vlastnoručně vyrobené pomůcky
Montessori pomůcky
Mluvicí tužka
piktogramy
výukové karty
demonstrační obrázky

**Otázka č.7.** *Absolvovala jste nějaký kurz/školení pro práci s dětmi s OMJ?*

19 dotázaných učitelek (25%) prošlo nějakým kurzem či školením zaměřeným na práci s jinojazyčnými dětmi. Kurz/školení jim pomohl získat motivaci pro práci s těmito dětmi, získaly základní informace a návod na komunikaci s nimi. Dále proškolené učitelky získaly kontakty na různé organizace zabývající se vzděláváním jinojazyčných jedinců u nás, zkušenosti, různé metody, hry a pomůcky, se kterými mohou s dětmi s OMJ pracovat. 57 dotázaných učitelek (75%) neabsolvovalo žádný kurz zaměřený na práci s jinojazyčnými dětmi.

**Otázka č.8.** *Uvítala byste možnost dalšího vzdělávání pro zlepšení práce s těmito dětmi?*

36 dotázaných učitelek (48%) nejeví zájem o možnost dalšího vzdělávání pro zlepšení práce s jinojazyčnými dětmi. 1 učitelka (1%) neuvedla žádnou odpověď. Zbývajících 51% dotázaných učitelek by naopak ocenilo možnost dalšího vzdělávání pro práci s dětmi s OMJ. Na otázku zaměření dalšího vzdělávání uvedly učitelky rozličné odpovědi, jejich výčet je uvedený v tabulce č.3.

Většinu jejich odpovědí lze shrnout do těchto témat: metodika práce s těmito dětmi, komunikace s jinojazyčnými dětmi a jejich rodinami, různé tipy a materiály k práci, a také proces adaptace jinojazyčných dětí a seznámení s kulturou dané menšiny.

*Tabulka 3 - Možná témata kurzů pro práci s dětmi s OMJ*

<b>Možná témata kurzů pro práci s dětmi s OMJ</b>
adaptační proces dětí s OMJ
prožitkové učení
tipy, nápady a nabídky činností
metody práce a postupy
praktické zkušenosti
komunikace s dětmi s OMJ
materiály k výuce českého jazyka
spolupráce s jinojazyčnou rodinou
komunikace s jinojazyčnými rodiči
informace o kulturách dětí s OMJ

**Otázka č.9.** *Podporujete kulturu, jazyk a tradice dětí s OMJ?*

Kulturu, jazyk a tradice dětí s OMJ nemá zájem podporovat 37 dotázaných učitelek (49%). Dalších 37 dotázaných učitelek (49%) děti s OMJ v těchto oblastech podporuje, učí všechny děti respektovat odlišnosti každého jedince, a to většinou prostřednictvím vzájemné komunikace a seznamování s různými kulturami, zvyky a tradicemi, například v rámci svátků a různých multikulturních témat a akcí. 2 dotázané učitelky (2%) neuvedly žádnou odpověď.

**Otázka č.10.** *Máte upravený třídní vzdělávací program/švp/týdenní program/projekt pro děti s OMJ?*

Pouze 16% dotázaných učitelek (12) uvedlo, že mají upravený vzdělávací program pro jinojazyčné děti. Zbýlých 63 dotázaných učitelek (83%) program kvůli jinojazyčným dětem neupravuje. 1 učitelka neuvedla žádnou odpověď.

Ačkoli měla učitelka ve třídě s celkovým počtem 28 dětí 10 dětí s OMJ, je překvapující, že nebyl nijak upraven program pro jinojazyčné děti. Naopak v jiném případě, kdy ve třídě s 24 dětmi byly 3 jinojazyčné děti, učitelka program pro tyto děti upravila.

### 7.1.2 Komunikace mezi mateřskou školou a jinojazyčnou rodinou

#### Otázka č.11. Jak komunikujete s jinojazyčnými rodiči?

U této otázky měli respondenti možnost zaškrtnout až osm odpovědí. Všechny dotázané učitelky používají při komunikaci s jinojazyčnou rodinou český jazyk. 19 z nich (25 %) se dorozumívá také anglicky, 16 dotázaných (21%) používá ke komunikaci nějakého tlumočníka, dalších 21% (16) se snaží domluvit s jinojazyčnými rodiči jinými prostředky: učitelky uvedly například používání překladače v mobilním telefonu, neverbální komunikaci, komunikaci skrz člena rodiny, psaní vzkazů na papírky, SMS zprávy, email a také polský jazyk. 11 dotázaných učitelek (15%) také používá k dorozumění ruský jazyk. Jedna učitelka mluví s jinojazyčnými rodiči německy, jiná dotázaná komunikuje vietnamsky s pomocí překladače v mobilu. Zbýlých 12 učitelek (16%) komunikuje pouze českým jazykem a francouzsky nekomunikuje žádná dotázaná učitelka.

Graf 4 - Využití jiného než českého jazyka v komunikaci s jinojazyčnými rodiči



#### Otázka č.12. Využíváte podporu neziskových organizací pro komunikaci s jinojazyčnými rodiči?

73 dotázaných učitelek (96%) nevyužívá podpory neziskových organizací, pouze 1 učitelka pro komunikaci s jinojazyčnými rodiči využívá pomoc, a to od organizace META. U 2 dotázaných učitelek (3%) neproběhla zpětná vazba.

**Otázka č.13.** *Znáte internetové stránky [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)? Využíváte jejich vícejazyčné informační materiály pro jinojazyčné rodiny?*

40 dotázaných učitelek (53%) výše uvedené internetové stránky zná, avšak aktivně je z nich používá pouze 10 učitelek, tedy čtvrtina (25%) z nich. Zbýlých 36 dotázaných učitelek (47%) tyto stránky nezná.

**Otázka č.14.** *Zapojují se jinojazyčné rodiny do akcí MŠ (besídky, zahradní slavnosti, výlety, ŠvP...)?*

92% dotázaných učitelek (70) uvádí, že se jinojazyčné rodiny zapojují do akcí mateřské školy. U 6 dotázaných učitelek (8%) se jinojazyčné rodiny zapojují jen někdy nebo vůbec.

### **7.1.3 Komunikace mezi dětmi**

**Otázka č.15.** *Dokáží se děti s OMJ alespoň minimálně domluvit s učitelkou a ostatními dětmi česky?*

Dle 61 dotázaných učitelek (80%) se děti s OMJ dokáží česky domluvit, deset učitelek (13%) uvedlo, že se dokáže domluvit pouze polovina jejich dětí s OMJ, a pouze čtyři učitelky uvedly (5%), že se děti s OMJ česky domluvit nedokáží. Jedna učitelka se zdržela odpovědi.

U této otázky jsou výsledky závislé na době vyplnění, dotázané učitelky vyplnily dotazník v březnu až v květnu, kdy jsou děti ve třídě adaptované a navyklé na režim mateřské školy. V případě vyplnění dotazníku v termínu září až prosinec by byly předpokládané výsledky oproti výše uvedeným rozdílné. Dalším prvkem ovlivňujícím výsledky této otázky je hra, ve které se děti zbavují ostychu a snižuje se jazyková bariéra v komunikaci.

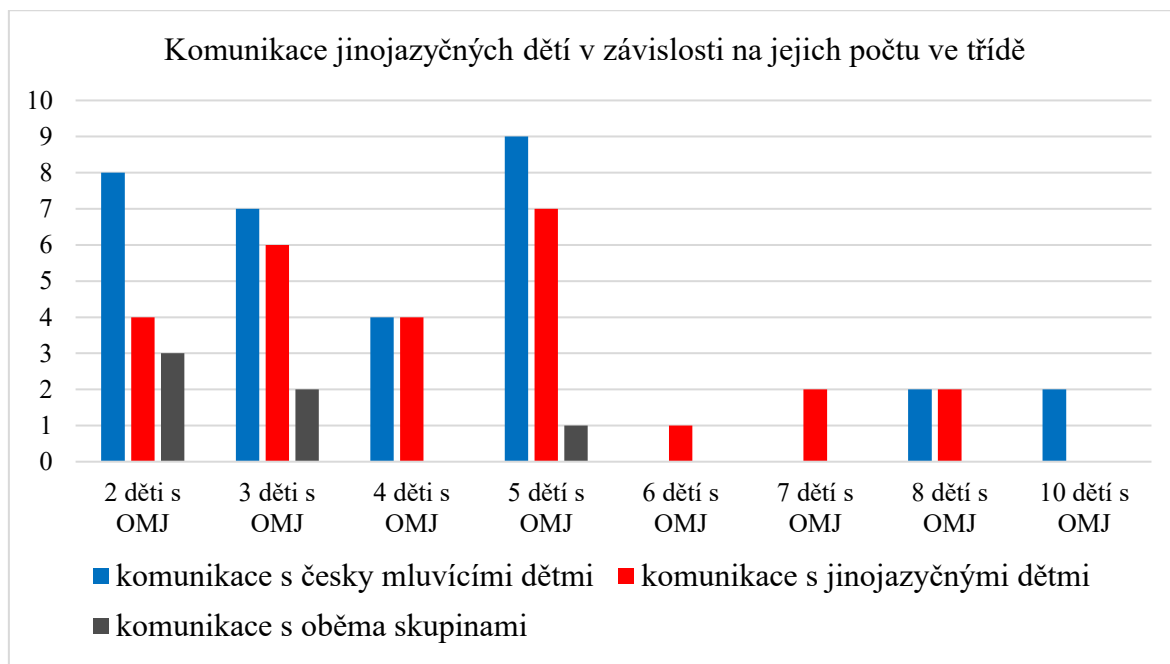
**Otázka č.16.** *Komunikují děti s OMJ hlavně se stejně mluvícími dětmi nebo s česky mluvícími dětmi?*

31 dotázaných učitelek (41%) uvedlo, že děti s OMJ komunikují se stejně mluvícími dětmi, u dalších 30 dotázaných (40%) pak děti komunikovaly s česky mluvícími dětmi. 11 dotázaných učitelek (14%) odpovědělo, že se jinojazyčné děti dorozumívají s oběma skupinami dětí. 4 učitelky (5%) neuvedly žádnou odpověď.

Komunikaci jinojazyčných dětí s dalšími dětmi v závislosti na jejich počtu ve třídě ukazuje graf č.5 na následující straně. Z grafu je patrné, že ve třídách s počtem do 5 dětí s OMJ převažuje u těchto dětí komunikace s česky mluvícími dětmi. U vyššího počtu dětí s OMJ

ve třídě převažuje komunikace s ostatními jinojazyčnými dětmi. V případě tříd s počtem 10 jinojazyčných dětí se tyto děti dorozumívaly hlavně s česky mluvícími. V grafu nejsou zahrnuty případy, kdy se ve třídě nachází pouze 1 dítě s OMJ a případy, kdy nebyl uveden počet jinojazyčných dětí ve třídě z důvodu nevyplnění, ačkoli je z dalších odpovědí respondenta zřejmé, že jsou jinojazyčné děti ve třídě přítomny.

Graf 5 - Komunikace jinojazyčných dětí v závislosti na jejich počtu ve třídě



Závěry u této otázky jsou závislé na věku a jazykové úrovni češtiny jinojazyčných dětí, dále na počtu a konkrétním jazyku těchto dětí ve třídě a jejich aktuální přítomnosti. V případě, že se ve třídě nachází jedno dítě s OMJ, bude se pravděpodobně snažit dorozumět s dětmi majoritní skupiny, v případě většího počtu jinojazyčných dětí se stejným nebo podobným mateřským jazykem se budou tyto děti pravděpodobně vzájemně vyhledávat ke komunikaci.

**Otázka č.17. Jak probíhá komunikace a volná hra dětí ve třídě?**

Na výběr byly 3 odpovědi, které učitelky vyplnily i dohromady, vzniklo tedy více variant odpovědí. Podle 62 dotázaných učitelek (82%) si děti hrají společně. 4 dotázané učitelky (5%) uvedly, že se děti s OMJ vyčleňují z majoritní skupiny. 9 učitelek (12%) uvedlo, že se děti s OMJ samy vyčleňují a zároveň si dokáží hrát i společně s ostatními dětmi. Pouze 1 učitelka (1%) uvedla, že děti s OMJ se samy vyčleňují z majoritní skupiny a zároveň jsou dětmi majoritní skupiny vyčleňovány.

## 7.2 Pozorování a jeho charakteristika

Jako druhou metodu ke zjištění dílčích cílů této práce jsem zvolila pozorování. Jelikož bylo mým záměrem pozorovat třídu dětí v mateřské škole, do které dochází větší počet jinojazyčných dětí, a zároveň bylo žádoucí vyvarovat se co nejvíce zkreslení informací a zůstat objektivní, zvolila jsem nezúčastněné pozorování mně neznámých dětí. Byla mi poskytnuta možnost pozorovat třídu celkem s 10 dětmi s OMJ, a to ve státní mateřské škole na Praze 11. Podařilo se mi domluvit celkem 6 termínů pozorování, z nichž 4 proběhla v rámci dopoledne a další 2 odpoledne. Pozorování proběhlo od března do května roku 2019. Toto období se ukázalo jako ideální, jelikož u česky mluvících dětí se již nejednalo o adaptační období. Některé děti s OMJ si stále zvykaly na režim a prostředí mateřské školy, ale za dobu pozorování u nich byly vidět určité pokroky, které jsou přínosem i pro výzkum této práce.

Po domluvení s paní ředitelkou o možnosti pozorování konkrétní třídy jsem se šla seznámit s paní učitelkou. Ta byla velice vstřícná, odpověděla mi na všechny mé dotazy ohledně jinojazyčných dětí a charakteristiky dané třídy. Pozorovaná třída se skládala z 28 dětí, které byly ve věku 4 až 6 let, jednalo se tedy o třídu heterogenní. Jinojazyčných dětí bylo ve třídě 10 a to různých národností: vietnamské, slovenské, rumunské, ruské a moldavské. Některé děti pocházely z jinojazyčných rodin a některé z bilingvních. Pozorování předcházela příprava pozorovacího archu s určením jevů, které jsem chtěla u jinojazyčných dětí sledovat. Celkově byl pozorovací arch zaměřen na komunikaci a začlenění jinojazyčných dětí. Dílčí pozorovací kategorie byly tři a to: *Komunikace mezi dětmi*, *Komunikace s paní učitelkou* a *Zapojení dítěte*. Každá kategorie obsahovala několik konkrétních jevů, které se k ní vztahovaly. Na jedno pozorování byl stanoven vždy 1 pozorovací arch. Z celkových 6 pozorování jsem k vyhodnocení vybrala 3 dopolední a 2 odpolední archy. Všechny pozorovací archy jsou v Příloze č.5 této práce.

### 7.2.1 Dopolední pozorování

K vyhodnocení dopoledního pozorování jsem ze 4 dopoledních vybrala 3, které jsou bez chybějících záznamů. Podmínkou pro přesnější zhodnocení archu ohledně dětí s OMJ bylo, že se dítě s OMJ musí zúčastnit alespoň 2 pozorování. Jelikož se ve třídě vyskytovalo více dětí vietnamské národnosti, které se vzájemně družily do skupiny, rozhodla jsem se rozdělit výsledky pozorování na popis chování vietnamských dětí, dětí ostatních národností a případně toho, co mají všechny děti s OMJ společné.



## **Dopoledne 1 (D1)**

První pozorování se uskutečnilo v půlce března, přítomno bylo 8 dětí s OMJ, podmínku účasti 2 pozorování splnilo 7 z nich – 3 Vietnamci, Rumun, Moldavanka, Slovenka a Slovák. Pozorování třídy proběhlo v čase od 8,15 do 10,15 a to v rámci ranních her, úklidu, ranního kruhu s cvičením, svačiny a hudební chvilky.

### ***Komunikace mezi dětmi***

Děti vietnamské národnosti komunikovaly převážně neverbálně, neměly snahu komunikovat s majoritou.

Majoritní skupina dětí se snažila komunikovat pouze s Moldavankou a Slovenkou, přičemž v komunikaci s Moldavankou děti majority upravovaly jazykovou úroveň tak, aby se s ní vzájemně dorozuměly.

Všechny děti s OMJ vyhledávaly ke komunikaci další jinojazyčné dítě, a až na Moldavanku komunikovaly všechny svou mateřštinou.

### ***Komunikace s paní učitelkou***

Vietnamské děti komunikovaly s paní učitelkou neverbálně a používaly i svůj mateřský jazyk, pouze jedno z nich nerozumělo pokynům paní učitelky a neovládalo pasivní slovní zásobu.

*(Jak se ukáže v dalších pozorováních, rozpoznat pasivní slovní zásobu není tak jednoduché. Pokud jedinec něčemu nerozumí, může se uchýlit k přikyvování, které znázorňuje pochopení, ale přitom k pochopení nemusí dojít.)*

Ostatní děti s OMJ komunikovaly s paní učitelkou česky bez využití svého mateřského jazyka.

### ***Zapojení dítěte***

Vietnamské děti se nechtěly začleňovat do kolektivu ani zapojovat do řízených činností, pouze vietnamská dívka měla ochotu se někdy zapojit. Majorita tyto děti nepřijímala.

Ostatní děti s OMJ se bez problému začleňovaly do kolektivu a až na rumunského chlapce i do řízených činností. Tohoto chlapce majorita nepřijímala, ostatní děti s OMJ ano.

Všechny jinojazyčné děti vyhledávaly v činnostech přítomnost dalšího dítěte s OMJ a všechny se snažily alespoň minimálně jazykově zapojit, a to zejména

v hudebně-pohybových činnostech. Paní učitelka všechny děti s OMJ individuálně motivovala.

### **Dopoledne 2 (D2)**

Druhé pozorování proběhlo na konci března, a to opět v čase od 8,15 do 10,15. Celkově bylo ve třídě 18 dětí, přítomno bylo 7 dětí s OMJ, z nichž 6 splnilo podmínku účasti na 2 pozorováních a to: vietnamské děti, Rumun, Moldavanka a Slovák. Pozorování opět proběhlo v rámci ranních her, ranního kruhu s cvičením, svačiny a hudební chvílky s klavírem.

#### ***Komunikace mezi dětmi***

Vietnamské děti komunikovaly neverbálně, anebo svým mateřským jazykem, s dětmi majority nechtěly komunikovat, majoritní skupina také neměla tendenci komunikovat, pouze jeden česky mluvící chlapec se snažil komunikovat s Vietnamkou.

Ostatní děti s OMJ se dorozumívaly verbálně, buď česky nebo svou mateřštinou. Majorita se s ostatními jinojazyčnými dětmi kromě Moldavanky snažila komunikovat, ačkoli se Moldavanka o komunikaci snažila a podle komunikačního partnera vybírala jazyk ke komunikaci. Jinojazyčné děti se s majoritou také chtěly dorozumět, výjimkou byla dívka ruské národnosti.

Všechny děti s OMJ si hledaly ke komunikaci další jinojazyčné dítě, nejčastěji s podobným mateřským jazykem. Ukázalo se také, že jinojazyčné děti si dále vybíraly partnera ke komunikaci podle stejného pohlaví. Vietnamci tedy komunikovali spolu, Rumun komunikoval se Slovákem, a Moldavanka s Ruskou nebo s Vietnamkou.

#### ***Komunikace s paní učitelkou***

Děti vietnamského původu neovládaly pasivní slovní zásobu češtiny, nerozuměly pokynům paní učitelky. Při komunikaci však nepoužívaly češtinu, ale komunikovaly s učitelkou převážně neverbálně.

Ostatní děti s OMJ rozuměly paní učitelce a komunikovaly s ní česky.

Paní učitelka individuálně rozvíjela majoritní jazyk u všech jinojazyčných dětí. Žádné jinojazyčné dítě nekomunikovalo s paní učitelkou svým mateřským jazykem.

### ***Zapojení dítěte***

Vietnamci neměli snahu se začleňovat do kolektivu, i když je majorita přijímala. Jejich zapojení do řízených činností bylo závislé na přítomnosti dalších vietnamských dětí.

Ostatní děti s OMJ se zapojovaly do řízených činností, ve kterých nevyhledávaly přítomnost dalšího dítěte s OMJ. Majoritní skupina přijímala ostatní jinojazyčné děti až na Moldavanku.

Všechny jinojazyčné děti se alespoň minimálně jazykově zapojovaly do řízených činností, zejména hudebně pohybových, a všechny byly do činností individuálně motivovány.

### **Dopoledne 3 (D3)**

Třetí pozorování proběhlo až na konci května, přítomno bylo celkem 22 dětí, z toho 7 dětí s OMJ, 6 z nich splnilo danou podmínku: vietnamské děti, Rumun, Moldavanka a Slovenka. Pozorování proběhlo v čase od 8 do 10 hodin v rámci ranních her, úklidu, ranního kruhu s cvičením a svačiny.

### ***Komunikace mezi dětmi***

Vietnamské děti nechtěly komunikovat s dětmi majority, vyhledávaly se navzájem a komunikovaly pouze spolu, a to mateřským jazykem nebo neverbálně. Majorita se snažila komunikovat s vietnamskými chlapci, byla ochotna upravit jazykovou úroveň komunikace tak, aby si vzájemně rozuměli. Vietnamská dívka vyhledávala ke komunikaci moldavskou dívku, která snižovala jazykovou úroveň a používala neverbální komunikaci, aby se spolu snadněji dorozuměly.

Ostatní děti s OMJ se snažily komunikovat s majoritou, ta s komunikací neměla problém až na Moldavanku, která se až příliš snažila zapojit do majoritní skupiny, až ji majoritní skupina začala vyčleňovat. Až na Slovenku se ostatní děti s OMJ dorozumívaly převážně neverbálně. Ostatní děti s OMJ nekomunikovaly pomocí svého mateřského jazyka, a kromě Moldavanky nevyhledávaly ostatní jinojazyčné děti. Moldavanka vyhledávala ke komunikaci další dívky s OMJ: Vietnamku a Slovenku. Rumun vyhledával ke komunikaci české chlapce.

### ***Komunikace s paní učitelkou***

Vietnamci používali v komunikaci s paní učitelkou převážně neverbální způsob komunikace, snažili se ovšem komunikovat česky a nikoli svým mateřským jazykem. Pasivní slovní zásobu ovládali lépe a více rozuměli pokynům paní učitelky.

Ostatní děti s OMJ neměly problém komunikovat s paní učitelkou česky, necítily potřebu vyjadřovat se neverbálně a ani pomocí svého mateřského jazyka. Ostatní jinojazyčné děti rozuměly paní učitelce a ovládaly pasivní slovní zásobu.

Paní učitelka se u každého dítěte s OMJ snažila rozvíjet český jazyk pomocí individuálního přístupu.

### ***Zapojení dítěte***

Všechny děti s OMJ se začleňovaly do kolektivu a do řízených činností, majoritní skupina je přijímala. Všechny se také snažily jazykově zapojit do činností, paní učitelka stále dbala na individuální slovní motivaci těchto dětí. Žádné dítě s OMJ nemělo potřebu vyhledávat v řízených činnostech jiné jinojazyčné dítě.

### **7.2.2 Odpolední pozorování**

Odpolední pozorování se uskutečnilo dvakrát, a to v březnu. V obou případech byly přítomny vietnamské děti a Moldavanka. Jedno odpoledne byla přítomna ještě Slovenka, avšak pro korektní vyhodnocení pozorování nemohla být její účast vzata v potaz z důvodu absence při dalším odpoledním pozorování.

#### **Odpoledne 1 (O1)**

První odpolední pozorování proběhlo v druhé polovině března v čase od 14,45 do 16,45. Přítomny byly vietnamské děti a moldavská dívka. Pozorování se konalo v době vstávání dětí po odpočinku, které bylo doprovázeno hrou na klavír, následovala svačina a poté volná hra dětí. Po čtvrté hodině (přibližně v 16,15) byly všechny děti z této třídy sloučeny s dětmi z vedlejší třídy, jejichž počet však nebyl vysoký. Jinojazyčné děti si v této třídě hrály samy u stolečku bez kontaktu s ostatními dětmi. Komunikace s učitelkou této třídy neprobíhala, děti čekaly na příchod svých rodičů.

#### ***Komunikace mezi dětmi***

Vietnamské děti komunikovaly pouze spolu, a to v mateřském jazyce. Ačkoli se s těmito dětmi majoritní skupina dětí pokoušela o komunikaci a byla ochotna upravit jazykovou úroveň českého jazyka pro vzájemné dorozumění, neměly s ní vietnamské děti zájem komunikovat.

Moldavská dívka vyhledávala ke komunikaci jak české, tak vietnamské děti, komunikovala s nimi převážně neverbálně bez použití svého mateřského jazyka. Děti české národnosti

neměly problém s dívkou komunikovat, upravovaly jazykovou úroveň k vzájemnému porozumění prostřednictvím neverbálních projevů, opakování výrazů a zjednodušování sdělení.

### ***Komunikace s paní učitelkou***

Všechny děti s OMJ komunikovaly s paní učitelkou česky dle své jazykové úrovně, ovládaly pasivní slovní zásobu. Vietnamští chlapci využívali verbální komunikaci co nejčastěji, pouze v případě neznalosti výrazu v českém jazyce používali neverbální způsob projevu. Žádné dítě s OMJ nepoužívalo při komunikaci s učitelkou svůj mateřský jazyk.

### ***Zapojení dítěte***

Všechny děti s OMJ měly tendenci vyhledávat společnost dalších jinojazyčných dětí. Děti majoritní skupiny nepřijímaly vietnamské děti, do kolektivu se z nich zapojoval jen vietnamský chlapec.

Moldavská dívka neměla problém se začleněním do kolektivu, děti majoritní skupiny ji přijímaly. Paní učitelka individuálně motivovala především vietnamské děti.

### ***Odpoledne 2 (O2)***

Druhé odpolední pozorování proběhlo na konci března opět v čase od 14,45 do 16,45. Celkem bylo přítomno 17 dětí, z toho 5 dětí s OMJ: vietnamské děti, Moldavanka a Slovenka.

### ***Komunikace mezi dětmi***

Vietnamské děti vzájemně komunikovaly svou mateřštinou, používaly i neverbální komunikaci, pouze jeden Vietnamec se snažil komunikovat česky s dětmi majoritní skupiny a ony s ním, ostatní Vietnamci se s majoritou odmítali dorozumívat.

Majoritní skupina dětí při komunikaci s dětmi s OMJ upravovala jazykovou úroveň češtiny tak, aby se s dětmi s OMJ snáze dorozuměla. Ačkoli se Moldavanka snažila komunikovat s dětmi majoritní skupiny, ty ji nepřijímaly.

### ***Komunikace s paní učitelkou***

Ukázalo se, že děti s OMJ, které ovládaly ve větší míře češtinu, se snažily s učitelkou komunikovat česky, děti s OMJ s minimální znalostí češtiny, zejména vietnamské děti, komunikovaly převážně neverbálně. Ani jedno jinojazyčné dítě nepoužívalo v komunikaci

s učitelkou svůj mateřský jazyk. Paní učitelka se všemi dětmi s OMJ individuálně pracovala a rozvíjela jazyk majority.

### ***Zapojení dítěte***

Vietnamské děti se do různých činností či her zapojovaly pouze společně, avšak neměly snahu se začleňovat do kolektivu. Majoritní skupina dětí vietnamské děti až na výjimky přijímala.

Moldavanka neměla problém se začleněním do kolektivu dětí, ten ji přijímal v závislosti na jejím chování. Dívka neměla potřebu vyhledávat ke hře ostatní jinojazyčné děti, pouze v případě odmítnutí dětmi majority vyhledávala společnost vietnamské dívky.

## **7.3 Shrnutí a vyhodnocení výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám**

Na začátku praktické části této bakalářské práce byly stanoveny 3 dílčí cíle s přiřazenými výzkumnými otázkami. Výsledky dotazníku odpovídají na výzkumné otázky vztahující se ke všem dílčím cílům práce, výsledky nezúčastněného pozorování reagují na výzkumnou otázku 1.2 a všechny otázky ve 3. cíli.

Výzkumné otázky k 1.cíli:

### **1.1 Mají učitelé nějaký speciální kurz/školení zaměřené na inkluzi dětí s OMJ?**

Z odpovědí učitelek, které se zúčastnily dotazníkového šetření, se ukázalo, že pouze čtvrtina z nich absolvovala nějaké školení či kurz zaměřený na práci s jinojazyčnými dětmi. Podle nich jim kurz pomohl získat základní poznatky a zorientovat se v problematice vzdělávání jinojazyčných dětí. Ačkoli se ohledně práce s jinojazyčnými dětmi vzdělala pouze čtvrtina učitelek, je zajímavé, že o možnost získání či rozšíření poznatků pro práci s těmito dětmi by měla zájem už jen polovina všech dotázaných. Učitelky, které by uvítaly možnost dalšího vzdělávání v této oblasti, uvedly zájem právě o získání znalostí ohledně adaptace jinojazyčných dětí, komunikace s nimi a s jejich rodiči, dále o získání materiálů, metod a tipů pro práci s těmito dětmi. Z uvedeného vyplývá, že čtvrtina sledovaných učitelek nejeví zájem se více věnovat potřebám jinojazyčných dětí anebo se tyto učitelky domnívají, že mají dostatek informací a znalostí pro práci s těmito dětmi. V souvislosti s počtem jinojazyčných dětí ve třídě se ukázalo, že tento faktor nemá zásadní vliv na přístup učitelek ke vzdělávacímu kurzu zaměřeného na toto téma.

## **1.2 Mají učitelé prostor věnovat se dětem s OMJ individuálně během dne?**

Vzhledem k celkovému počtu dětí ve třídě a dalším okolnostem mají učitelky minimum času se jinojazyčným dětem věnovat, tato skutečnost se potvrdila i z pozorování třídy s jinojazyčnými dětmi. Z odpovědí učitelek z dotazníku vyplývá, že ty učitelky, které mají ve třídě menší počet dětí s OMJ s nimi pracují spíše individuálně, při vyšším počtu jinojazyčných dětí s nimi pracují učitelky ve skupině. Záleží tedy na celkovém počtu dětí ve třídě a na počtu jinojazyčných dětí. V době inkluze také záleží na tom, zda je ve třídě další dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, kterému se učitelka věnuje. Svou roli zde hraje také případný asistent pedagoga či cizojazyčný asistent, který může pracovat s dětmi individuálně, většina dotázaných učitelek uvedla, že ve třídě asistenta nemá. Pro práci s jinojazyčnými dětmi je podstatné, na jaké jazykové úrovni českého jazyka se nacházejí, jelikož pro dítě, které neovládá ani pasivní složku jazyka bude individuální práce vhodnější. V případě, že se jinojazyčné děti alespoň minimálně dorozumí česky, může s nimi učitelka pracovat ve skupině, to se potvrdilo i v pozorování. Jak se ukázalo v dotazníku, učitelky mají snahu pracovat s těmito dětmi a více času pro práci s nimi by uvítaly.

## **1.3 Upravují učitelé TVP/ŠVP/projekty kvůli přítomnosti dětí s OMJ?**

Ačkoli program pro jinojazyčné děti upravuje pouze minimální počet učitelek, z dotazníkového šetření se ukázalo, že počet jinojazyčných dětí nemá na úpravu programu zásadní vliv, jelikož program pro tyto děti upravují učitelky, které mají ve třídě jak nízký, tak vysoký počet dětí s OMJ. Překvapující ovšem je, že v případě nejvyššího počtu jinojazyčných dětí ve třídě (10 dětí), není program nijak upraven. S úpravou programu souvisí také práce učitelek s dětmi, při které polovina z nich nepoužívá žádné speciální pomůcky, a také podpora kultury, tradic a jazyka těchto dětí, kterou aktivně vyjadřuje pouze polovina učitelek, ačkoliv je multikulturní výchova zakotvena v RVP PV.

Výzkumné otázky k 2.cíli:

### **2.1 Jakými prostředky komunikuje MŠ s jinojazyčnou rodinou?**

Dle odpovědí dotázaných učitelek probíhá komunikace s jinojazyčnými rodinami mnoha různými způsoby dle aktuálních možností. Jako hlavní prostředek je v komunikaci využíván český jazyk, dále se dotázané učitelky s rodinami dorozumívaly především pomocí anglického jazyka, v menší míře pak pomocí jazyka ruského. Jako druhý nejčastější způsob

dorozumění se s jinojazyčnými rodiči uvedly učitelky komunikaci s pomocí tlumočnicka. V případě nepochopení v českém jazyce doplňují učitelky sdělení neverbální komunikací, písemnou formou anebo využijí možnosti překladáče v telefonním zařízení. Pokud má jinojazyčná rodina člena, který umí česky, probíhá komunikace skrze něj. Dalším prostředkem komunikace je podpora nabízená neziskovými organizacemi (zejména organizací META, o.p.s. provozující informační portál Inkluzivní škola), které poskytují mateřským školám informační materiály v různých jazycích týkající se nejběžnějších situací v mateřské škole. Ačkoli polovina učitelek o této možnosti ví, její využití se našlo pouze u poloviny z nich. Druhá polovina se s touto možností dosud nesešla.

## **2.2 Mají rodiny cizinců snahu spolupracovat a jakou formou?**

Pozitivním výsledkem dotazníku je skutečnost, že všechny učitelky komunikují s jinojazyčnými rodiči česky, případně dalšími jazyky a způsoby. Z uvedeného vyplývá, že se jinojazyčné rodiny snaží porozumět jazykem majoritní společnosti a také se snaží alespoň minimálně spolupracovat s mateřskou školou. To potvrzují i odpovědi učitelek, podle kterých se jinojazyčné rodiny do akcí mateřské školy zapojují ve většině případů. Důvodem nezapojení může být nedostatečná informovanost jinojazyčných rodin či jejich nedůvěra spojená s odlišnými zvyklostmi, které se týkají vzdělávacího systému a zapojení v jejich kultuře. Postupem času získávají jinojazyční rodiče k mateřské škole větší důvěru, a proto se nebojí více zapojit do různých akcí a spolupracovat s mateřskou školou.

Výzkumné otázky ke 3.cíli:

### **3.1 Budou děti s OMJ preferovat komunikaci se stejně mluvícími dětmi?**

Ohledně komunikace mezi dětmi je třeba brát v potaz několik faktorů, které byly zjištěny při pozorování. Mezi nejdůležitější faktory patří počet jinojazyčných dětí ve třídě a jejich mateřský jazyk, dále jazyková úroveň češtiny, věk a pohlaví těchto dětí. Faktor jazykové úrovně češtiny je patrný i z odpovědí učitelek v dotazníku, které sdělují, že se většina dětí s OMJ dokáže domluvit česky. Čím vyšší je tedy jazyková úroveň a míra osvojení češtiny, tím pravděpodobnější je, že se jinojazyčné děti budou více zapojovat do komunikace s česky mluvícími dětmi. Veškeré uvedené faktory zásadně ovlivňují preferenci komunikačního partnera. Z proběhlého pozorování a výsledků dotazníku je zřejmé, že v případě většího počtu dětí se stejným mateřským jazykem budou tyto děti preferovat komunikaci



mezi sebou. V případě, že je ve třídě více jinojazyčných dětí, avšak různých mateřských jazyků, si tyto děti volí komunikačního partnera dle jiných kritérií, zejména dle pohlaví a věku. Poznatkem z pozorování je však i skutečnost, že kritérium dle pohlaví může být upřednostněno před kritériem stejného mateřského jazyka.

### **3.2 Bude majoritní skupina komunikovat s dětmi s OMJ nebo je bude vyčleňovat?**

Z výsledků dotazníku je zřejmé, že ve většině případů nemá majoritní skupina dětí tendence vyčleňovat jinojazyčné jedince, ale vyhledává je ke společné hře a komunikaci. Pouze v jedné odpovědi byl zaznamenán případ, kdy majoritní skupina vyčleňovala jinojazyčné děti, které však také měly tendenci se samy vyčleňovat z kolektivu. Pozorování třídy s jinojazyčnými dětmi ovšem přináší odlišné výsledky. Pozorovaná majoritní skupina dětí nevyvíjela přílišnou snahu komunikovat s jinojazyčnými dětmi, zejména s vietnamskými. V několika případech bylo během pozorování zaznamenáno dokonce vyčleňování těchto dětí. Vzhledem k tomu, že bylo ve třídě více vietnamských dětí, docházelo k situacím, kdy se tyto děti vyhledávaly navzájem a vyčleňovaly se z kolektivu. Ke konci pozorování se však ukázalo, že majoritní skupina dětí má snahu komunikovat se všemi jinojazyčnými dětmi, výjimku tvoří dívka moldavské národnosti, kterou majoritní skupina začala vyčleňovat, a to zejména z důvodu její přílišné snahy o zapojení se do komunikace a her kolektivu. V případě pozorování se učitelka snažila o vstřícný přístup a respekt k jinojazyčným dětem, který je pro majoritní skupinu dětí zásadním vzorem ohledně chování k dětem s OMJ. Majoritní skupina dětí se proto snažila jinojazyčné děti zapojovat a komunikovat s nimi, podle vzoru chování učitelky.

### **3.3 Bude převažovat mezi dětmi verbální či neverbální komunikace?**

Podoba komunikace mezi dětmi závisí na mnoha faktorech. Nejvýraznějším z nich je úroveň osvojení jazyka a věk dětí, ale také komunikační impulzy. Dle odpovědí většiny učitelek se dokáží děti s OMJ domluvit alespoň minimálně česky, tedy verbálně. Z pozorování je patrné, že mezi dětmi probíhá jak verbální, tak neverbální komunikace. Jestliže se jedná o děti mladší a děti s nízkou mírou osvojení češtiny, bude mezi nimi převládat neverbální komunikace. U dětí starších, předškolních, a u dětí s velkou mírou osvojení češtiny budou informace sdělovány verbálně. Z pozorování se ukázalo, že děti, které jsou na vyšší úrovni v osvojení jazyka, se přizpůsobují v komunikaci jedincům s nižší úrovní osvojení, a to z důvodu vzájemného dorozumění. V případě jedinců s minimální či žádnou znalostí češtiny

se s nimi česky mluvící děti snažily dorozumět alespoň neverbálně. Druh komunikace tedy záleží také na konkrétní situaci a komunikačních partnerech.

## 8 Diskuze

Mít ve třídě dítě s odlišným mateřským jazykem už není výjimkou. Jinojazyčné děti jsou dle legislativy zahrnuty do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a učitelka by se tedy těmto dětem měla věnovat více dle jejich aktuálních potřeb. V současné době je ovšem běžné, že pedagog má ve třídě maximální možný počet dětí a nabízí se tedy otázka, zda je vůbec možné se za těchto podmínek individuálně věnovat dětem s OMJ. Z výsledků dotazníku i pozorování je patrné, že většina učitelek, a zvláště ty s vyšším počtem jinojazyčných dětí ve třídě, se nevěnuje těmto dětem v takové míře, v jaké by to bylo potřeba a samy učitelky si tuto skutečnost uvědomují. I přes to je dle mého názoru na tuto problematiku brán malý zřetel a dětem s OMJ se dostává pouze nezbytná minimální podpora, ačkoli existuje poměrně široké spektrum možností, které však nejsou plně využívány, a to z důvodu nedostatečné informovanosti pedagogů. Jako řešení této situace bych doporučila plošné proškolení veškerého pedagogického personálu v oblasti inkluze a podpory jinojazyčných dětí, jelikož počet dětí s OMJ nadále narůstá.

Zarážejícím výsledkem dotazníku je, že nejméně polovina dotázaných učitelek mateřských škol má silný negativní přístup týkající se vzdělávání a podpory dětí s OMJ. Co je příčinou toho, že se učitelky nechtějí zabývat tímto tématem? S údivem musím konstatovat, že délka praxe učitelky nemá zásadní vliv na tento postoj, jelikož učitelky s 30letou praxí jsou více otevřené této problematice. Možným důvodem by tedy mohla být přetíženost učitelek týkající se náročnosti pedagogické práce a s ní spojenými úkoly. Pedagogové se neustále vzdělávají, a to ve stále více oblastech. Učitelka má v současnosti na starosti třídu s větším počtem rozmanitých jedinců, avšak s různými speciálními potřebami, což klade větší nároky na jejich vzdělávání a práci s nimi. Ve své praxi vidím zhoršující se stav ohledně vyzrálosti a vývoje dětí, kdy se ve třídách snižuje počet dětí s úměrným vývojem věku. Určitou roli ovlivňující postoj učitelky také může hrát vlastenectví a různé předsudky týkající se odlišností jiných národů, které učitelka promítá do své práce. Jako řešení se nabízí osvěta vzdělávání těchto dětí společně s diskuzí učitelek na toto téma. Dále by bylo vhodné snížit nároky na pedagoga a počet dětí ve třídě, které by pedagogům přinesly zmírnění psychické zátěže a větší možnost se zaměřit na individuální potřeby jednotlivých dětí.

V teoretické části je v odborné literatuře uvedeno, že jazykový rozvoj a osvojení jazyka je u dětí s OMJ rozvíjeno nejvhodněji skrze básničky a písničky, a to z důvodu častého opakování slov, a tudíž snadnějšího zapamatování. Poznatky z pozorování jsou v souladu

s touto skutečností. Jinojazyčné děti se nejvíce zapojovaly právě do hudebně-pohybových činností, které učitelka pravidelně zařazovala během dne. Při zaměření se na děti vietnamské národnosti jsem vyzorovala, že tyto činnosti jsou pro ně velmi přínosné, a to hlavně v oblasti jejich jazykového rozvoje v českém jazyce, ve kterém bylo možné pozorovat znatelné pokroky.

Pozorování dále ukázalo, že pokud se ve třídě nachází více jinojazyčných dětí se stejným mateřským jazykem, vyhledávají se tyto děti navzájem ke komunikaci. K této skutečnosti mě napadá otázka, jestli je pro jinojazyčné dítě v předškolním roce vhodné být ve třídě s dalším dítětem se stejným mateřským jazykem. V předškolním roce se pedagogové zaměřují na školní připravenost dětí, a porozumění jazyku vzdělávání je pro dítě důležitým prvkem ovlivňujícím jeho další výsledky. Kdybychom tedy mohli porovnat jazykový rozvoj dítěte ve třídě, do které dochází více jedinců stejného mateřského jazyka a jazykový rozvoj dítěte, které ve třídě nemá komunikačního partnera se stejným mateřským jazykem, došli bychom pravděpodobně k tomu, že u samotného jinojazyčného jedince je jazykový vývoj na vyšší úrovni, a tudíž bude tento jedinec i lépe připravený na přechod do základní školy.

S ohledem na teoretickou a praktickou část uvádím několik možných doporučení pro pedagogy ohledně inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem:

- využívat adaptační plán “Berlínský model” (příloha č.1)
- sjednat pedagogické zajištění ve třídě – přítomnost 2 učitelek, aby se jedna mohla věnovat jinojazyčným dětem, či jinojazyčného asistent/asistentu pedagoga
- doporučovat jinojazyčné dítě do poradenského zařízení k diagnostice a následnému získání prostředků na jeho podporu
- vytvořit Plán pedagogické podpory (příloha č.2), Individuální vzdělávací plán (příloha č.3)
- spolupracovat s nestátními neziskovými organizacemi, v případě potřeby zajistit tlumočnicka
- využívat jinojazyčných materiálů a podpory organizací
- využít programů neziskových organizací – Bedýnky příběhů, Persona Dolls, KIKUS apod.
- podporovat a realizovat multikulturní výchovu

- využívat materiálů z jiných oborů pedagogiky – zejména z podoborů speciální pedagogiky
- při práci s dítětem s OMJ brát ohled na jeho individualitu a jedinečnost, nebát se spolupracovat s jinojazyčnou rodinou, věnovat se mu individuálně i ve skupině

## **Závěr**

Bakalářská práce byla zaměřena na inkluzi jinojazyčných dětí z pohledu učitelky mateřské školy. Kapitoly v teoretické části se zabývaly jazykovým vývojem dětí a procesem osvojení jazyka, dále podporou jinojazyčných rodin v české společnosti a následně inkluzí jinojazyčných dětí do prostředí mateřské školy. Témata teoretických kapitol byla určena s ohledem na prohloubení znalostí a základní orientaci v této oblasti. Praktická část navazuje na znalosti získané z teoretické části a jejím obsahem je přehled o inkluzi jinojazyčných dětí zprostředkovaný dotazníkem pro učitele mateřských škol v Praze 11 a poznatky z konkrétního pozorování třídy s jinojazyčnými dětmi.

Prvním cílem bylo zjistit, jak vypadá inkluze jinojazyčných dětí v mateřských školách v Praze 11, jaké používají učitelky zdroje pro práci s těmito dětmi a zda jsou v této oblasti učitelky proškoleny. Tento cíl jsem ve všech jeho částech naplnila. Prostřednictvím dotazníkového šetření se ukázalo, že všechny učitelky rozvíjejí jinojazyčné děti, a to s ohledem na jejich konkrétní potřeby a jazykovou úroveň češtiny, avšak inkluze těchto dětí probíhá pouze na nezbytné úrovni. To dokládá i fakt, že podporu v oblasti multikulturní výchovy poskytuje pouze polovina učitelek a vzdělávací programy jsou s ohledem na jinojazyčné děti upravovány výjimečně. Snaha zlepšit úroveň vzdělávání těchto dětí je u učitelek vidět v kladném postoji týkající se větší časové dotace pro práci s těmito dětmi. Forma práce učitelů je nejvíce závislá na počtu jinojazyčných dětí ve třídě, při nižším počtu dětí s odlišným mateřským jazykem s nimi učitelky pracují spíše individuálně, v případě vyššího počtu upřednostňují učitelky práci s těmito dětmi ve skupině. Jako podporu pro jinojazyčné děti lze využít služeb asistenta pedagoga či jinojazyčného asistenta, v praxi se ovšem tato podpora objevuje pouze v ojedinělých případech. Co se týče proškolení učitelek v této oblasti, ukázalo se, že ačkoli je vzdělaná pouze čtvrtina z nich, o vzdělání v této oblasti mají zájem jen některé. Inspiraci pro práci čerpají učitelky hlavně ze svých zkušeností a praxe, při práci používají jak běžné pomůcky a hračky třídy, tak různé speciální pomůcky.

Druhým cílem bylo prozkoumat, jak probíhá a jakou podobu má komunikace mezi mateřskou školou a jinojazyčnými rodinami a zda se obě strany snaží o vzájemnou spolupráci. Ke zjištění tohoto cíle bylo zvoleno opět dotazníkové šetření. Většina učitelek se s jinojazyčnými rodinami dorozumívá především českým jazykem, v případě nedostatečného porozumění doplňují informace neverbálně, písemnou formou anebo použijí

mobilní překladač v konkrétním jazyce. Jako další jsou v komunikaci nejčastěji využívány další jazyky, zejména angličtina a ruština, dále členové rodiny ve funkci překladatelů či jsou přítomni externí tlumočníci. Pro usnadnění komunikace poskytuje z nestátních neziskových organizací vícejazyčnou podporu hlavně organizace META, o.p.s., která spravuje informační portál Inkluzivní škola. O této možnosti má informace pouze polovina z učitelek a aktivně tyto materiály a podporu využívá čtvrtina z nich dle aktuální potřeby. Co se týče komunikace mezi učiteli a jinojazyčnými rodiči, je znatelný zájem z obou stran, ale pouze na nezbytné úrovni. Ohledně spolupráce s jinojazyčnou rodinou se mi nepodařilo zajistit konkrétní informace, ve většině případů se jinojazyčné rodiny nevyhýbají spolupráci s mateřskou školou a zapojují se do různých akcí. Toto zapojení je pochopitelně ovlivněno zvyklostmi dané rodiny a její důvěře k předškolní instituci, dá se tedy říci, že čím déle dochází jinojazyčné dítě do mateřské školy, tím více se jinojazyčná zapojuje a spolupracuje s mateřskou školou.

Třetím cílem bylo odhalit, jak vypadá komunikace a jaká je její úroveň mezi jinojazyčnými dětmi a majoritní skupinou dětí v mateřské škole. Z dotazníku vyplynul závěr, že jinojazyčné děti nemají problém s komunikací s česky mluvícími dětmi, a že ani majoritní skupina nevyčleňuje jinojazyčné děti z komunikace. To je v souladu s tím, že se většina jinojazyčných dětí dokáže alespoň minimálně domluvit česky. Z pozorování se ovšem ukázalo, že české děti ke komunikaci primárně nevyhledávají jinojazyčné děti, ve výjimečných případech dokonce dochází k vyčleňování těchto dětí. Podoba komunikace záleží na mnoha faktorech, z nichž nejvýraznějším je úroveň jazyka jednotlivých aktérů komunikace. Děti s nižší jazykovou úrovní češtiny komunikují více neverbálně, a čím vyšší je osvojení jazyka, tím častější je také verbální projev v komunikaci. Dalším faktorem komunikace je počet jinojazyčných dětí ve třídě a jejich mateřský jazyk, v případě většího počtu jinojazyčných dětí se stejným mateřským jazykem se tato skupina často vyčleňuje z kolektivu sama, v případě odlišných mateřských jazyků nemají jinojazyčné děti tendenci preferovat komunikaci mezi sebou, ale vybírají si spíše komunikačního partnera dle stejného pohlaví či podobného věku.

Teoretická část pro mě byla velmi přínosná, a to zejména z hlediska většího prohloubení znalostí v dané problematice. Získala jsem teoretické poznatky o vývoji řeči a jazyka dítěte a seznámila jsem se s důležitými informacemi, jež se týkají začlenění jinojazyčných dětí do mateřské školy. Různé druhy podpory pro práci s jinojazyčnými dětmi jsou inspirací

pro mou pedagogickou praxi. Díky praktické části se mi naskytla možnost nahlédnout do kolektivu s vyšším počtem jinojazyčných dětí a pozorovat přímou práci učitelky, která pracovala jak se všemi dětmi ve třídě najednou, tak individuálně s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Některé konkrétní tipy, činnosti a hry jsem začala používat ve své praxi a dobře se mi osvědčily. Během pozorování jsem si uvědomila, jak velkým vzorem je pedagog pro předškolní děti a jak silný vliv má na utváření jejich postojů vůči ostatním lidem.



## Seznam použitých informačních zdrojů

### Primární zdroje:

1. ATKINSON, Rita L. a kol. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
2. BEJČEK, Mgr. Jan Matěj a kol. *Začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřských škol: Příklady dobré praxe vybraných mateřských škol, možnosti využití služeb NNO pracujících s migranty v Praze* [online]. Praha: INBÁZE, 2018 [cit. 2019-06-01]. Dostupné z:  
[http://www.inbaze.cz/wp-content/uploads/2018/06/metodika\\_verze\\_28.6.18.pdf](http://www.inbaze.cz/wp-content/uploads/2018/06/metodika_verze_28.6.18.pdf)
3. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
4. DOLEŽÍ, Linda. *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince: Příručka pro lektorky a lektory* [online]. Praha: AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2015 [cit. 2019-06-01]. ISBN 978-80-260-7506-6. Dostupné z:  
<http://www.auccj.cz/wp-content/uploads/2015/01/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-predskolni-vek.pdf>
5. FELCMANOVÁ, Alena a kol. *Persona Dolls - panenky s osobností: Jak rozvíjet prosociální postoje dětí* [online]. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., Vzdělávací program Varianty, 2015 [cit. 2019-11-28]. ISBN 978-80-87456-68-2. Dostupné z:  
[https://issuu.com/lenkadrncova/docs/persona\\_dolls\\_elektronicka\\_verze\\_fi\\_c3ded17c2c0ac9](https://issuu.com/lenkadrncova/docs/persona_dolls_elektronicka_verze_fi_c3ded17c2c0ac9)
6. GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
7. GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8799-X.
8. HÁJKOVÁ, Eva. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-849-3.
9. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

10. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
11. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 8024708523.
12. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
13. KRYČOVÁ, Marta. *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, [2018]. ISBN 978-80-7496-376-6.
14. KYCLTOVÁ BEZDĚKOVÁ, Jana. *Učíme naše dítě mluvit*. 2., upr. a dopl. vyd. Praha: Arista, 2014. ISBN 978-80-87867-10-5.
15. 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.
16. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, 1994. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-006-5.
17. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018. ISBN 80-87000-00-5.
18. MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHÖLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.
19. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
20. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
21. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3181-0.
22. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204954.

23. ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-83-0.
24. ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. *Čeština jako cílový jazyk (1.díl): Metodika pro výuku osob (dětí do 15 let) s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2013 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/VKav\\_200/cjm\\_28032014/METODIKA\\_PRO\\_DETI\\_final\\_po\\_vsech\\_korekturach.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DETI_final_po_vsech_korekturach.pdf)
25. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.
26. TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
27. TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybraná témata*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-30-3.
28. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
29. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

### **Elektronické zdroje**

1. Adaptační plán (Berlínský model). *Inkluzivní škola.cz: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, 2009 [cit. 2019-06-04]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/adaptacni-plan>
2. Bedýnky příběhů: Vyprávění pohádek a tvořivé dílny. *InBáze* [online]. Praha: InBáze, 2019 [cit. 2019-11-28]. Dostupné z: <http://inbaze.cz/bedynky-pribehu-tvorive-dilny-pro-deti/>

3. Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem: Kdo je OMJ. *Národní ústav pro vzdělávání*[online]. Praha, ©2011-2019 [cit. 2019-05-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>
4. Informace o projektu. *Centra na podporu integrace cizinců: O nás* [online]. Správa uprchlických zařízení Ministerstva vnitra, 2009 [cit. 2019-11-19]. Dostupné z: <http://www.integracnicentra.cz/>
5. Jazyková podpora - individuální. *Inkluzivní škola: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, 2009, 19.6.2017 [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykovy-rozvoj-individualni-prace>
6. Jazyková podpora - v kurzu. *Inkluzivní škola: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, 2009, 2.10.2019 [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykovy-rozvoj-v-kurzu>
7. Jazyková podpora - v rámci třídy. *Inkluzivní škola: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, 2009, 2.10.2019 [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykovy-rozvoj-v-kazdodennich-cinnostech>
8. KIKUS. *Inkluzivní škola: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, 2009, 9.10.2019 [cit. 2019-11-28]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/kikus>
9. Metoda Grunnlaget. *Inkluzivní škola: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, 2009, 9.10.2019 [cit. 2019-11-28]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/metoda-grunnlaget>
10. *Metodický portál RVP.CZ - inspirace a zkušenosti učitelů: Plány IVP a PLPP* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2009 [cit. 2019-06-04]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466>

11. Podpůrná opatření v MŠ. *Inkluzivní škola: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, 2009, 2.10.2019 [cit. 2019-12-03]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms>
12. Služby pro cizince: Seznam NNO. *Ministerstvo vnitra České republiky: Služby pro veřejnost* [online]. Praha: Odbor azylové a migrační politiky, 2019, 4.dubna 2019 [cit. 2019-11-19]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/potrebuujete-pomoci-nebo-poradit-jste-v-nouzi-nevite-jak-vyresit-svou-situaci.aspx>
13. Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele - 2018/2019: B1.6 Předškolní vzdělávání – děti/dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství. *Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele* [online]. MŠMT, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie, 2019 [cit. 2019-11-15]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
14. *Vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1.11.2018.* Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>
15. Vykořenění. *Inkluzivní škola: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, 2009, 8.9.2017 [cit. 2019-12-02]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/vykoreneni>
16. Výuka na základě činnostního přístupu. *Inkluzivní škola: inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. Praha: META, 2009, 9.10.2019 [cit. 2019-11-28]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/vyuka-na-zaklade-cinnostniho-pristupu>
17. *Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 15.2.2019.* Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

## **Seznam zkratek**

IVP – Individuální vzdělávací plán

mj. – mimo jiné

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

N/A – nedostupná data

NNO – nestátní nezisková organizace

OMJ – odlišný mateřský jazyk

PLPP – Plán pedagogické podpory

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠPZ – školské poradenské zařízení

tzv. – takzvaný

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1 - Adaptační plán (Berlínský model)**

**Příloha č. 2 - Plán pedagogické podpory (PLPP)**

**Příloha č. 3 - Individuální vzdělávací plán (IVP)**

**Příloha č. 4 - Dotazník**

**Příloha č. 5 – Pozorovací archy 1 až 6**

## **Seznam grafů**

Graf 1 - Délka praxe s předškolními dětmi ..... 48

Graf 2 - Počet dětí ve třídě..... 49

Graf 3 - Četnost jinojazyčných dětí ve třídách ..... 49

Graf 4 - Využití jiného než českého jazyka v komunikaci s jinojazyčnými rodiči ..... 53

Graf 5 - Komunikace jinojazyčných dětí v závislosti na jejich počtu ve třídě ..... 55

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 - Vhodný čas na práci s dětmi s OMJ..... 50

Tabulka 2 - Pomůcky pro práci s jinojazyčnými dětmi..... 51

Tabulka 3 - Možná témata kurzů pro práci s dětmi s OMJ ..... 52

## Příloha č. 1 - Adaptační plán (Berlínský model)

<p>První 3 dny (počáteční fáze)</p>	<p>4. den</p>	<p>Kratší doba adaptace</p>	<p>Dejší doba adaptace</p>	<p>Stabilizační fáze</p>	<p>Závěrečná fáze</p>
<p>Matka nebo otec přijde s dítětem do MŠ (pokud možno vždy ve stejnou dobu), zůstane asi 1 hodinu s dítětem ve třídě a pak zase odchází společně domů.</p> <p><b>Rodič</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spíše pasivní</li> <li>• nenaléhá na dítě, aby se od něj vzdálo</li> <li>• akceptuje, že dítě vyhledává jeho blízkost, jeho úlohou je „být bezpečným přístavem“</li> <li>• Pokud možno si nechte ani nehraje s jinými dětmi. Dítě musí mít pocit, že pozornost rodiče je mu kdykoliv k dispozici.</li> </ul> <p><b>Učitel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• je opatrný, nenaléhá na navázání kontaktu s dítětem. Může mu nabízet hračky nebo se s ním zapojit do hry.</li> <li>• Pozoruje chování rodiče a dítěte, nesnaží se je oddělit.</li> </ul>	<p>(pokud je to pondělí, teprve 5. den)</p> <p>Cílem 4. Dne je předběžně rozhodnout o délce adaptace. Pár minut po vstupu do třídy se rodič s dítětem rozloučí, místnost opustí a zůstane nablízku.</p> <p>Reakce dětí jsou měřítkem pro pokračování nebo přerušení tohoto pokusu o odloučení.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Odloučení trvá maximálně 30 minut. To platí i v případě, že dítě začne plakat, ale rychle a natrvalo se nechá utiшит učitelem.</li> <li>• Pokud dítě po odchodu rodiče působí rozrušeně, vystrašeně, sklíčeně nebo začne plakat a je k neutěšení, je třeba rodiče ihned přivolat.</li> </ul>	<p><b>Poznámka pro učitele:</b> Pokusy dítěte vyrovnat se samostatně se zátěžovou situací a neobracet se přitom na rodiče (případně až odmítání kontaktu s rodičem) mluví pro kratší adaptační dobu, a to <b>přibližně 6 dní.</b></p>	<p><b>Poznámka pro učitele:</b> Častý oční a tělesný kontakt s rodičem a silná touha po jeho návratu při pokusu o odloučení 4. den jsou známkou nutnosti delšího adaptačního období, <b>cca 2-3 týdny.</b></p> <p>S dalším pokusem o odloučení je třeba několik dní vyčkat.</p>	<p><b>Od 4. dne se pokoušíme o následující kroky:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• učitel převezme od rodiče péči o dítě</li> <li>• rodič nechává stále častěji učitele reagovat na signály dítěte a pomáhá mu pouze v případě, že dítě učitele ještě neakceptuje.</li> </ul> <p>Pokud se dítě při pokusu o odloučení 4. den nechalo utiшит učitelem, je doba odloučení 5. den prodloužena.</p> <p>5. a 6. den je nezbytná přítomnost rodiče v MŠ, aby mohl být v případě potřeby přivolán do třídy.</p> <p>Pokud nelze dítě 4. dne utiшит, měl by se rodič 5. a 6. dne nadále účastnit dění ve třídě</p> <p>7. den pak podle stavu dítěte podnikneme nový pokus o odloučení.</p>	<p>Rodič už se v MŠ nezdržuje. Je však dosažitelný pro případ, že by dítě vyjimečně potřebovalo jeho podporu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• adaptace je ukončena, když dítě akceptuje učitele jako „bezpečnou základnu“ a nechá se od něj utiшит.</li> <li>• Tak je tomu například v případě, když dítě protestuje proti odchodu rodiče, avšak nechá se učitelem rychle utiшит a v dobré náladě si hraje.</li> </ul>



## Příloha č. 2 - Plán pedagogické podpory (PLPP)

### Plán pedagogické podpory (PLPP)

<b>Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)</b>	Jméno a příjmení
<b>Škola</b>	Škola, město, ulice
<b>Ročník</b>	Ročník
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	Zde zaznamenejte hlavní důvody, které vás vedou k rozhodnutí zpracovat u žáka PLPP.
<b>Datum vyhotovení</b>	Datum vyhotovení
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>	Datum plánovaného vyhodnocení

<b>I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží</b> (silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)
Zde vypište obtíže žáka, které vás vedly ke zpracování PLPP. Více viz závorka výše.

<b>II. Stanovení cílů PLPP</b> (cíle rozvoje žáka)
Zde uveďte, na základě výše uvedených faktů, jakých cílů u žáka chcete dosáhnout.

<b>III. Podpůrná opatření ve škole</b> (Doplňte <b>konkrétní postupy</b> v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)
<b>a) Metody výuky</b> (specifikace úprav metod práce se žákem)
Zde uveďte metody, které budete při podpoře žáka uplatňovat, abyste dosáhli stanovených cílů.
<b>b) Organizace výuky</b> (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)
Zde uveďte, jaké budete využívat změny v organizaci výuky žáka, abyste dosáhli stanovených cílů.
<b>c) Hodnocení žáka</b> (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)
Zde uveďte, jak upravíte hodnocení pokroku, aby podporovalo a napomáhalo dosažení cílů stanovených tímto PLPP.
<b>d) Pomůcky</b> (učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)
Zde uveďte, jaké pomůcky budete k naplnění cílů využívat.
<b>e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů</b>

Zde uveďte, jaké požadavky máte na ostatní učitele, kteří vyučují žáka, aby bylo dosaženo stanovených cílů.

#### IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Zde uveďte, jak bude probíhat domácí příprava žáka, jak bude probíhat komunikace s rodinou, aby byla zajištěna realizace podpůrných opatření synergicky i v rámci domácí přípravy.

#### V. Podpůrná opatření jiného druhu

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

Zde uveďte jiná podpůrná opatření.

#### VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP

(Naplnění cílů PLPP)

Dne:

Zde uveďte, jak se vám podařilo, s využitím stanovených kritérií, naplnit stanovené cíle, uveďte datum vyhodnocení.

Doporučení k odbornému vyšetření<sup>1</sup>

Ano

Ne

PPP

SPC

SVP

jiné: jiné

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
Třídní učitel	Jméno a příjmení třídního učitele	
Učitel/é předmětu/ů	Jméno a příjmení učitele/ů	
Pracovník ŠPP	Jméno a příjmení pracovníka ŠPP	
Zákonný zástupce	Jméno a příjmení zákonného zástupce	

<sup>1</sup> Odpovídající zaškrtněte, případně doplňte.

**Příloha č. 3 - Individuální vzdělávací plán (IVP)**

Individuální vzdělávací plán

<b>Jméno a příjmení žáka</b>			
<b>Datum narození</b>			
<b>Bydliště</b>			
<b>Škola</b>			
<b>Ročník</b>		<b>Školní rok</b>	

<b>ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP</b>			
<b>Kontaktní pracovník ŠPZ</b>			
<b>Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka</b>			

<b>Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:</b>	
<b>Zdůvodnění:</b>	

<b>Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):</b>	
---	--

<b>Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:</b>	
--	--

<b>Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)</b>	
<b>Metody výuky (pedagogické postupy)</b>	
<b>Úpravy obsahu vzdělávání</b>	




<b>Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka</b>		<b>Jméno a příjmení</b>	<b>Podpis</b>
<b>Třídní učitel/ka</b>			
<b>Vyučující</b>	<b>Vyučovací předmět</b>		
<b>Školní poradenský pracovník</b>			
<b>Pracovník školského poradenského zařízení</b>			
<b>Zákonný zástupce žáka</b>			
<b>Žák</b>			

<b>Závěry vyhodnocení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu</b>	<b>Jméno a příjmení pracovníka školského poradenského zařízení</b>	<b>Podpis</b>

*Příloha č. 4 - Dotazník*

## Dotazník - Inkluze dětí s OMJ

Vážené učitelky a ředitelky mateřských škol,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění níže uvedeného dotazníku, který se týká začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) do prostředí mateřské školy.

Tento dotazník je anonymní, výsledky jsou určeny pouze pro moji bakalářskou práci na téma “Problémy a možná řešení inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole” v rámci studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas na vyplnění dotazníku.

Marie Stehlíková

### **I.část - inkluze dětí s OMJ**

1. Kolik let pracujete s předškolními dětmi?

.....

2. Kolik máte ve třídě celkově dětí? Kolik z těchto dětí jsou děti s odlišným mateřským jazykem (cizinci, bilingvní děti,..)?

.....

3. Máte ve třídě k dětem s OMJ asistenta pedagoga/cizojazyčného asistenta?

ano  ne

4. Pracujete s dětmi s OMJ v průběhu dne spíše individuálně nebo spíše skupinově?

spíše individuálně  spíše skupinově

5. Uvítala byste více času na individuální práci s dětmi s OMJ?

ano  ne

6. Používáte při práci s dětmi s OMJ nějaké speciální pomůcky?

ano Jaké? .....

ne

7. Absolvovala jste nějaký kurz/školení pro práci s dětmi s OMJ?

ano V čem vám pomohl?.....

ne

8. Uvítala byste možnost dalšího vzdělávání pro zlepšení práce s těmito dětmi?

ano  ne

9. Podporujete kulturu, jazyk a tradice dětí s OMJ?

ano Jak?.....

ne

10. Máte upravený třídní vzdělávací program/švp/týdenní program/projekt pro děti s OMJ?

ano  ne

## II. část - komunikace mezi MŠ a jinojazyčnou rodinou

11. Jak komunikujete s jinojazyčnými rodiči? (možno více odpovědí)

česky  anglicky  rusky  francouzsky  vietnamsky

německy  s pomocí tlumočnicka  jinak:.....

12. Využíváte podporu neziskových organizací pro komunikaci s jinojazyčnými rodiči?

ano Jakou?.....

ne

13. Znáte internetové stránky [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)? Využíváte jejich vícejazyčné informační materiály pro jinojazyčné rodiny?

ano, využívám je  ano, ale nevyžívám je  ne

14. Zapojují se jinojazyčné rodiny do akcí MŠ (besídky, zahradní slavnosti, výlety, ŠvP,..)?

většina ano  většina ne

## III. část - komunikace mezi dětmi

14. Dokáží se děti s OMJ alespoň minimálně domluvit s učitelkou a ostatními dětmi česky?

většina ano  většina ne  polovina ano, polovina ne

15. Komunikují děti s OMJ hlavně se stejně mluvícími dětmi nebo s česky mluvícími dětmi?

převážně se stejně mluvícími  převážně s česky mluvícími dětmi

16. Jak probíhá komunikace a volná hra dětí ve třídě?

děti s OMJ se vyčleňují z majoritní skupiny

majoritní skupina vyčleňuje děti s OMJ

nedochází k vyčleňování

Děkuji za vyplnění.

Příloha č. 5 – Pozorovací archy 1 až 6

N/A – nedostupná data

POZOROVÁNÍ DĚTÍ S OMJ		D1	třída Sluníčka	heterogenní třída											
Doba pozorování:	8,15 - 10,15														
Datum pozorování:	15.3.														
Věk dětí:	4 - 6 let														
	Vietnamec ml.	ano	Vietnamec st.	Vietnamka	bilíngvní Slováč	bilíngvní Vietnamka	Rumun	Ruska	Moldavanka	Slovenka	Slovák				
přítomno: 8 dětí s OMJ		ano	ano	ano	ano	ne	ano	ne	ano	ano	ano				
<b>Otázky - děti s OMJ</b>															
<b>komunikace mezi dětmi</b>															
dítě se snaží komunikovat s český mluvčími dětmi	ne	ne	ne	ne	ne	N/A	ano i ne	N/A	ano	ano	ne				
majoritní skupina se snaží komunikovat s dítětem	ne	ne	ne	ne	ne	N/A	ne	N/A	ano	ano	ne				
česky mluvící děti upravují úroveň komunikace pro vzájemné porozumění s dítětem (gestikulace, neverbální projevy, opakování, jednoduchá sdělení...)	ne	ne	ne	ne	ne	N/A	ne	N/A	ano	ne	ne				
dítě komunikuje v mateřském jazyce	ano	ano	ano	ano	ano	N/A	ano	N/A	ne	ano i ne	ano				
dítě používá převážně neverbální komunikaci	ano	ano	ano	ano	N/A	N/A	ne	N/A	ne	ne	ne				
dítě vyhledává ke komunikaci děti s OMJ	ano	ano	ano	ano	ano	N/A	ano i ne	N/A	ano	ano	ano				
<b>komunikace s p. učitelkou</b>															
dítě ovládá pasivní slovní zásobu, rozumí p. učitelce	ano	ne	ano	ano	ano	N/A	ano	N/A	ano	ano	ano				
dítě používá převážně neverbální komunikaci	ano	ano	ano	ano	ne	N/A	ne	N/A	ne	ne	ne				



dítě komunikuje pomocí mateřského jazyka	ano	ano	ano i ne	ne	N/A	ne	N/A	ne	ne
dítě komunikuje česky	ne	ne	ano i ne	ano	N/A	ano	N/A	ano	ano
p.učitelka rozvíjí majoritní jazyk pomocí individuální práce	ano	ano	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
<b>zapojení dítěte</b>									
dítě se začleňuje do kolektivu	ne	ne	ano i ne	ano	N/A	ano	N/A	ano	ano
majoritní skupina přijímá dítě	ne	ne	ne	ano	N/A	ne	N/A	ano	ano
dítě se zapojuje do řízených činností	ne	ne	ano i ne	ano	N/A	ano i ne	N/A	ano	ano
dítě se aktivně jazykově zapojuje v řízených činnostech (zejména v hudebně-pohybových)	ano i ne (pasivně)	ano i ne (pasivně)	ano	ano i ne (málo)	N/A	ano i ne (málo)	N/A	málo	málo
p.učitelka používá individuální slovní motivaci k dítěti	ano	ano	ano	ano	N/A	ano	N/A	ano	ano
dítě vyhledává ostatní děti s OMJ	ano	ano	ano	ano	N/A	ano	N/A	ano	ano

POZOROVÁNÍ DĚTÍ S OMJ	trída Sluníčka		heterogenní trída							
	N/A									
Doba pozorování:	8,15 - 10,15									
Datum pozorování:	19.3.									
Věk dětí:	4 - 6 let									
	Vietnamec ml.	Vietnamec st.	Vietnamka	bilingvní Slováč	bilingvní Vietnamka	Rumun	Ruska	Moldavanka	Slovenka	Slovák
přítomno: 7 dětí s OMJ	ano	ano	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ano
<b>Otázky - děti s OMJ</b>										
<b>komunikace mezi dětmi</b>										
dítě se snaží komunikovat s český mluvícími dětmi	ne	ne	ne	N/A	ano	N/A	ano	N/A	ano	ano
majoritní skupina se snaží komunikovat s dítětem	ne	ne	ne	N/A	ano	N/A	ano	N/A	ano	ano
česky mluvící děti upravují úroveň komunikace pro vzájemné porozumění s dítětem (gestikulace, neverbální projevy, opakování, jednoduchá sdělení, ...)	ne	ne	ne	N/A	ano	N/A	ano	N/A	ano	ne
dítě komunikuje v mateřském jazyce	N/A	N/A	N/A	N/A	ne	N/A	ne	N/A	ne	ne
dítě používání převážně neverbální komunikaci	N/A	N/A	N/A	N/A	ne	N/A	ne	N/A	ne	ne
dítě vyhledává ke komunikaci děti s OMJ	N/A	N/A	N/A	N/A	ne	N/A	ne	N/A	ne	ne
<b>komunikace s učitelkou</b>										
dítě ovládá pasivní slovní zásobu, rozumí p.učitelce	ne	ne	ano	N/A	ano	N/A	ano	N/A	ano	ano
dítě používá převážně neverbální komunikaci	ano	ano	ano	N/A	ne	N/A	ne	N/A	ne	ne
dítě komunikuje pomocí mateřského jazyka	ano	ano	ne	N/A	ne	N/A	ne	N/A	ne	ne
dítě komunikuje česky	ano	ano	málo	N/A	ano	N/A	ano	N/A	ano	ano
p.učitelka rozvíjí majoritní jazyk pomocí individuální práce	ano	ano	ano	N/A	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

zapojení dítěte											
dítě se začleňuje do kolektivu	ne	ne	ne	ne	N/A	ano	N/A	ano	N/A	ano	ano
majoritní skupina přijímá dítě	ne	ne	ne	ne	N/A	ano	N/A	ano	N/A	ano	ano
dítě se zapojuje do řízených činností	ano	ano	ano	ano	N/A	ano	N/A	pak ano	N/A	ano	ano
dítě se aktivně jazykově zapojuje v řízených činnostech (zejména v hudebně-pohybových)	ne	ne	málo	málo	N/A	málo	N/A	málo	N/A	ano	ano
P.učitelka používá individuální slovní motivaci k dítěti	ano	ano	ano	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
dítě vyhledává ostatní děti s OMJ	ano	ano	ano	ano	N/A	ne	N/A	ne	N/A	ne	ne

POZOROVÁNÍ DĚTÍ S OMJ	O1		třída Sluníčka		heterogenní třída									
	Doba pozorování:	14,45 - 16,45	Datum pozorování:	22.3.	Vietnamec ml.	Vietnamec st.	Vietnamka	bilingvní Slověk	bilingvní Vietnamka	Rumun	Ruska	Moldavanka	Slovenka	Slovák
Věk dětí:	4 - 6 let													
přítomno: 4 děti s OMJ	ano	ano	ano	ano	ne	ne	ano	ne	N/A	N/A	N/A	ano	ne	ne
<b>Otázky - děti s OMJ</b>														
<b>kommunikace mezi dětmi</b>														
dítě se snaží komunikovat s český mluvčími dětmi	ne		ne	ne	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A
majoritní skupina se snaží komunikovat s dítětem	ano		N/A	ano	N/A	N/A	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A
česky mluvící děti upravují úroveň komunikace pro vzájemné porozumění s dítětem (gestikulace, neverbální projevy, opakování, jednoduchá sdělení,...)	ano		ano	ano	N/A	N/A	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A
dítě komunikuje v mateřském jazyce	ano		ano	ano	N/A	N/A	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	ne	N/A	N/A
dítě používání převážně neverbální komunikaci	ne		ne	ne	N/A	N/A	ne	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A
dítě vyhledává ke komunikaci děti s OMJ	ano		ano	ano	N/A	N/A	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A
<b>kommunikace s učitelkou</b>														
dítě ovládá pasivní slovní zásobu, rozumí p. učitelce	ano		ano	ano	N/A	N/A	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A
dítě používá převážně neverbální komunikaci	ano		ano	ano	N/A	N/A	ne	N/A	N/A	N/A	N/A	ne	N/A	N/A
dítě komunikuje pomocí mateřského jazyka	ne		ne	ne	N/A	N/A	ne	N/A	N/A	N/A	N/A	ne	N/A	N/A
dítě komunikuje česky	málo		málo	málo	N/A	N/A	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A
učitelka rozvíjí majoritní jazyk pomocí individuální práce	N/A		N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
<b>zapojení dítěte</b>														

dítě se začleňuje do kolektivu	ano	ne	ne	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A	N/A
majoritní skupina přijímá dítě	ne	ne	ne	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A	N/A
dítě se zapojuje do řízených činností	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A	N/A
dítě se aktivně jazykově zapojuje v řízených činnostech (zejména v hudebně-pohybových)	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A	N/A
p.učitelka používá individuální slovní motivaci k dítěti	ano	ano	ano	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	ne	N/A	N/A	N/A
dítě vyhledává ostatní děti s OMJ	ano	ano	ano	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	N/A	N/A	N/A



dítě se začleňuje do kolektivu	ano i ne	ne	ne	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	ano	N/A	
majoritní skupina přijímá dítě	ano	ne	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	ano i ne	N/A	
dítě se zapojuje do řízených činností	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
dítě se aktivně jazykově zapojuje v řízených činnostech (zejména v hudebně-pohybových)	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
p.učitelka používá individuální slovní motivaci k dítěti	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
dítě vyhledává ostatní děti s OMI	ano	ano	ano	ano	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	ano	ano i ne	ne	N/A





dítě se začleňuje do kolektivu	ne	ne	ne!	N/A	N/A	ano	ne	ano	ne	ano	N/A	ano
majoritní skupina přijímá dítě	ano	ano	ano	N/A	N/A	ano	ano	ano	ne	ano	N/A	ano
dítě se zapojuje do řízených činností	ano i ne	ano i ne	ano i ne	N/A	N/A	ano	ano	ano	ano	ano	N/A	ano
dítě se aktivně jazykově zapojuje v řízených činnostech (zejména v hudebně-pohybových)	snaží se	snaží se	snaží se	N/A	N/A	málo	málo	málo	málo	málo	N/A	málo
p. učitelka používá individuální slovní motivaci k dítěti	ano	ano	ano	N/A	N/A	ano	ano	ano	ano	ano	N/A	ano
dítě vyhledává ostatní děti s OMIJ	ano	ano	ano	N/A	N/A	ne	ne	ne	ne	ne	N/A	ne



