



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra Pedagogiky

Bakalářská práce

Připravenost učitelů mateřských škol na dítě s odlišným mateřským jazykem

Vypracovala: Lucie Jůzová
Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlašuji,

že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 21. dubna 2023

Lucie Jůzová

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat mému vedoucímu bakalářské práce PhDr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za cenné rady, připomínky a čas, který mi věnoval při realizaci bakalářské práce. Poděkování patří také mé rodině za podporu a trpělivost, kterou mi věnovali po celou dobu mých studií a v neposlední řadě také pedagogům, kteří mi byli ochotni poskytnout rozhovor a bez kterých by tato práce nemohla být dokončena.

ABSTRAKT

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jak jsou učitelé mateřských škol připraveni na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Teoretická část se zabývá vysvětlením, kdo je to dítě s odlišným mateřským jazykem a dalších pojmů spojených s tímto tématem. Dále je teoretická část věnovaná adaptaci a začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy a jejich jazykovému rozvoji. V praktické části je popisován a vyhodnocován kvalitativní výzkum. K výzkumu byla použita metoda rozhovoru. Rozhovory byly vedeny s učitelkami mateřských škol v Českých Budějovicích, které mají zkušenosti s dětmi s odlišným mateřským jazykem v kolektivu české mateřské školy.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Dítě; odlišný mateřský jazyk; mateřská škola; pedagog; jazyková podpora.

ABSTRACT

The aim of this bachelor thesis is to figure out how kindergarten teachers are prepared for working with children of a foreign mother tongue. The theoretical part deals with the explanation of who a child with a foreign mother tongue is and with other topics related. Further on, the theoretical part is devoted to the adaptation and inclusion of children who speak a foreign mother tongue into a kindergarten and their linguistic development. The practical part describes and evaluates the qualitative research. The method used was an interview. Kindergarten teachers in České Budějovice, who have had experience with children speaking a foreign mother tongue within the collective of a Czech kindergarten, were interviewed.

KEY WORDS:

Child; Foreign mother tongue; Kindergarten; Teacher; Linguistic support.

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část.....	9
1 Dítě s odlišným mateřským jazykem	9
1.1 Vymezení pojmů	10
1.2 Legislativní podmínky	11
1.3 Podpůrná opatření.....	13
1.4 Inkluzivní vzdělávání	15
2 Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole	21
2.1 Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy.....	23
2.2 Začlenění dítěte do kolektivu mateřské školy	25
2.3 Bariéry cizinců na české škole.....	28
2.4 Asistent pedagoga.....	30
3 Jazykový rozvoj dítěte s odlišným mateřským jazykem	32
3.1 Český jazyk jako druhý cizí jazyk	33
3.2 Výuka češtiny jako druhého cizího jazyka.....	33
3.3 Jazyková podpora dítěte v mateřské škole.....	35
3.4 Komunikace s cizincem	40
Praktická část	42
4 Cíl výzkumu	42
4.1 Výzkumné otázky	42
5 Metodika.....	43
5.1 Kvalitativní výzkum	43
5.2 Rozhovor	43
5.3 Výzkumný vzorek	44
6 Výsledky	45
7 Diskuze	55
Závěr	58
Seznam použitých zdrojů	60
Seznam příloh	63
Přílohy	64

Úvod

Připravenost učitelů mateřských škol na dítě s odlišným mateřským jazykem je téma, které jsem si zvolila pro svou bakalářskou práci. Mám vystudovanou Střední pedagogickou školu v Prachaticích a čtvrtým rokem pracuji jako učitelka v mateřské škole. Téma mé bakalářské práce je mi tedy velmi blízké a úzce souvisí s mou prací. Při volbě tématu jsem se zaměřovala na aktuálnost a spojení tématu s tím, co obnáší má práce.

Za mou čtyřletou praxi v mateřské škole jsem se setkala s dvěma dětmi cizí národnosti. Jednalo se o dvě holčičky. První byla ruské národnosti a jejím mateřským jazykem byla ruština, při nástupu do mateřské školy z velké části rozuměla českému jazyku, ale nekomunikovala. Druhou mojí zkušeností je holčička vietnamské národnosti s vietnamským rodným jazykem. Tato holčička se s českým jazykem setkávala již od dvou let věku, kdy měla českou chuť. Při nástupu do mateřské školy tedy českému jazyku rozuměla a komunikovala v něm perfektně.

Případy holčiček, s kterými jsem se setkala ve své praxi, považuji za jednodušší zkušenosti s dětmi s odlišným mateřským jazykem, jelikož jsem se s nimi dokázala dorozumět pomocí českého jazyka.

Téma mé bakalářské práce považuji za čím dál více aktuální. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách přibývá. V posledních letech se mnoho lidí přesouvá za lepší práci, bydlením nebo společností. Velký nárůst dětí s odlišným mateřským jazykem u nás zapříčinila také válka na Ukrajině.

Má bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. První část je teoretická a druhá praktická.

V teoretické části se zabývám definováním slov dítě s odlišným mateřským jazykem, integrace a inkluzivní škola. Dále se zde věnuji dětem s odlišným mateřským jazykem a jejich působením v mateřské škole, jejich adaptaci na prostředí mateřské školy a začlenění do kolektivu. Popisuji zde práci pedagoga a asistenta pedagoga v návaznosti na děti s odlišným mateřským jazykem. Poslední kapitolou teoretické části je jazykový rozvoj dítěte s odlišným mateřským jazykem. V této části se věnuji českému jazyku jako

cizímu jazyku, jeho výuce, jazykové podpoře dětí a komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

V praktické části provádím kvalitativní výzkum na připravenost učitelů mateřských škol na děti s odlišným mateřským jazykem. Ve výzkumu jsem si zvolila výzkumné otázky a odpověď na ně získávala pomocí rozhovorů s učitelkami z mateřských škol, které mají zkušenosti s dětmi s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách.

Teoretická část

1 Dítě s odlišným mateřským jazykem

V dnešní době se převážně můžeme volně pohybovat mezi státy a kontinenty. Místo, kde bychom chtěli žít, si můžeme vybrat my sami. Některým se líbí tam, kde žijí, někteří mají jiné představy o bydlení a životě, a některým se líbí v jejich státě, ale bohužel jsou nuceni toto místo opustit. Tak jako nám se může zalíbit v jiné zemi, spoustě cizincům se zalíbilo právě u nás. Důvodů k opuštění svého rodného místa, svého domova může být hned několik. Někdo se musí stěhovat kvůli politickým problémům, jiní kvůli válce a někdo očekává lepší finanční situaci v jiné zemi. S touto situací vzniká mnoho komplikací a přítěží nejen pro ty, kteří se přistěhovali, ale i pro jejich okolí, v němž se momentálně nacházejí.

Každé dítě mluvící českým jazykem je jedinečné, potřebuje individuální přístup a má specifické potřeby, každé dítě má také jinou úroveň dovedností. Dítě s odlišným mateřským jazykem má přesně to stejné s těmito dětmi, ale v mateřské škole se mu k tomu všemu ještě přidávají další mnohem důležitější věci jako například to, že nerozumí jazyku, kterým na něj najednou všichni mluví.

Co říká úmluva o právech dítěte:

Článek 8: Právo na zachování vlastní totožnosti

Každé dítě má právo na zachování své totožnosti, a to včetně státní příslušnosti, jména a rodinných svazků.
(Kol. autorů META, 2016, s.25)

Počty dětí s odlišným mateřským jazykem v České republice narůstají. To je možné vidět na porovnání, které se můžeme dočíst v knize *Začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřských škol* (Kolektiv autorů, 2019). Ve školním roce 2004/2005 navštěvovalo české mateřské školy 3 244 dětí s jinou národností, než je česká. Ve školním roce 2015/2016 těchto dětí bylo 8 302, o rok později 9 494 a ve školním roce 2018/2019 již těchto dětí bylo 10 462. Tato čísla se zvyšují v posledních letech stále více. Čísla ale ukazují přesný počet dětí s odlišnou národností, a ne počet dětí s odlišným mateřským jazykem.

Podle *Strategických cílů pro rozvoj jazykové přípravy* (Titěrová, Šimáček, 2018) není známý konkrétní počet dětí s odlišným mateřským jazykem na českých školách, udávají více než 30 tisíc.

1.1 Vymezení pojmů

Dítě s odlišným mateřským jazykem je dítě, které se přestěhovalo do České republiky nebo se v ní narodilo, ale jeho rodný jazyk je jiný než český.

V současné literatuře i legislativě se setkáváme nejčastěji s pojmem žák cizinec (případně žák-cizinec). Tento pojem vychází z právního postavení těchto žáků a jejich rodičů coby cizinců. V praxi se však můžeme setkat i s případy, kdy se s obdobnými problémy mohou potýkat děti ze smíšených manželství či děti imigrantů, kteří v České republice již získali občanství. V takovém případě se de facto nejedná o cizince.

Z pedagogického hlediska je mnohem důležitější, že daný žák nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk než jeho spolužáci. Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech více určující a limitující než cizinecký status. V anglicky mluvících zemích se používá pojem EAL learners (EAL – English as an Additional Language), tzn. žáci, pro které je angličtina druhým jazykem. Pro potřeby tohoto textu jsme se rozhodli pracovat s pojmem žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ), neboť je to právě odlišnost mateřského od vyučovacího jazyka, která jejich začleňování do výuky znesnadňuje. (Kolektiv autorů META, 2011, s.11)

V knize *Individuální přístup k pomoci jiným, začlenění minorit* (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2007) je cizinec popsán jako někdo, kdo nepochází „odsud“, někdo, kdo se odlišuje. Slovo integrace zde definují jako zapojení, začlenění do plného života ve společnosti. Účel integrace popisují naučení se společnému žití odlišných lidí.

V dokumentu *Strategické cíle pro rozvoj jazykové přípravy* (Titěrová, Šimáček, 2018) definují dítě s odlišným mateřským jazykem jako dítě, které často přichází ze zahraničí, bez znalostí českého jazyka nebo pouze jeho velmi malou znalostí. Spadají sem také děti cizinců, které v České republice vyrostly, ale v domácím prostředí nemluví českým jazykem. Ve velmi výjimečných případech do skupiny dětí s odlišným mateřským jazykem patří také dítě, které má české občanství, doma mluví česky, ale vzdělávalo se v zahraničí v jiném než v českém jazyce.

Na internetových stránkách *Inkluzivní škola* definují dítě cizince/ dítě s cizí státní příslušností jako dítě, jemuž náleží jiné než české státní občanství, a dítě s odlišným

mateřským jazykem definují jako dítě, které může, ale nemusí mít české státní občanství a z nějakého důvodu nemá český mateřský jazyk.

Hájková (2015) ve své knize *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole* se v kapitole Pojmosloví věnuje vysvětlování pojmů jazyk mateřský, rodný, cizí, první, druhý nebo cílový. Popisuje, že používání slovního spojení mateřský jazyk není úplně vhodné, protože děti často vyrůstají v jiném prostředí, kde se mluví více jazyky a jsou v jeho okolí různé sociální vlivy. Proto uvádí, že se spíše používá slovní spojení první a druhý jazyk, kdy spojení druhý jazyk nahrazuje cizí jazyk. Pokud se dítě učí jazyk, který se chce nebo potřebuje naučit, ten bývá pojmenováván jako jazyk cílový. Rozdíly mezi jazykem druhým a cizím se v posledních letech spíše neurčují, ale Hájková (2015) ve své knize popisuje rozdíl takový, kdy cizí jazyk se jedinec učí pro svoji potřebu, aby si přečetl knihu v originále, dorozuměl se na dovolené a jazyk druhý se jedinec učí, aby mohl fungovat, očekává se, že jím bude mluvit srovnatelně jako jazykem rodným.

V *Metodice integrace dětí s OMJ v mateřské škole* (Mikšová, Macků, 2020) překládají pojem integrace jako *sjednocení, ucelení, spojení, začlenění, zapojení*. Tento pojem se stává používanějším, a to hlavně ve spojení se vzděláváním.

1.2 Legislativní podmínky

Děti s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách přibývá. Linhartová (2018, s. 12) se odkazuje na *Statistickou ročenku školství*, kde si všímá, že nejčastěji děti s OMJ v České republice pochází z Vietnamu, Ukrajiny a dále ze Slovenska, Ruska, Mongolska, Moldavska, Bulharska, Číny, Rumunska a Německa. V průběhu let se tyto informace změnily. Nyní nejvíce dětí s OMJ pochází z Ukrajiny a Vietnam je na druhém místě. ([Statistická ročenka školství - 2021/2022 - výkonové ukazatele \(msmt.cz\)](#))

Mikšová, Macků (2020) popisují vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem podle legislativy. V školském zákoně č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání můžeme nalézt i vzdělávání dětí cizinců. Také zde uvádějí, že děti, jejichž rodiče jsou občany Evropské unie, mají stejné podmínky na vzdělávání jako české děti a děti, jejichž rodiče nejsou občany Evropské unie, musejí nejpozději

v den nástupu dítěte do školního zařízení doložit doklad o oprávněném pobytu na území České republiky.

Na internetových stránkách *Inkluzivní škola* lze dohledat, že právo cizinců na vzdělání můžeme nalézt ve školském zákoně č. 531/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a to v § 20, odstavci 1 a 2. Povinnou školní docházkou se rozumí základní škola a poslední rok mateřské školy. Na povinnou školní docházku mají v České republice právo všechny děti. Nepovinnou školní docházkou se rozumí mateřská škola, střední škola a vyšší odborné vzdělání. Na tu mají nárok také cizinci, kteří jsou občany Evropské unie, a cizinci, kteří nejsou občany Evropské unie, po doložení dokladu o povolení pobytu.

Kolektiv autorů (2011) dokládá, že do povinné školní docházky se od září roku 2017 považuje i předškolní rok v mateřské škole.

V knize *Individuální přístup k pomoci jiným, začlenění minorit* (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2007) se věnují dětem s odlišným mateřským jazykem a popisují zde školy jako nejlepší místa pro integraci těchto dětí do českého kolektivu. Popisují zde jako nevýhodu, že děti, které pochází ze zemí mimo EU, nemají bezplatné nebo zvýhodněné užívání školních služeb, dále popisují, že se na změně pracuje.

Změnu již uvádí Kolektiv autorů (2011), který udává, že děti rodičů, kteří jsou ze států Evropské unie, mají stejné podmínky v předškolním vzdělávání s českými dětmi. Pokud jsou ale občany státu, který nespadá do EU, musí při nástupu do mateřské školy prokázat, že pobývají na území České republiky legálně a poté mají také stejné podmínky. Základní vzdělání má stejné podmínky pro děti cizinců i pro děti obyvatel České republiky. Školský zákon určuje stejný přístup při přijímání dětí, škola musí zajistit dětem cizinců základní vzdělání za stejných podmínek jako dětem z České republiky. Na základní škole rodiče cizinců nemusejí dokládat legálnost pobytu v České republice. Pokud se děti cizinců pohybují v ČR déle než 90 dní, vztahuje se na ně povinná školní docházka.

Podle školského zákona § 20 mají právo na vzdělání u nás děti s odlišným mateřským jazykem, pokud jsou i nejsou občany Evropské unie a na stejné podmínky. Jazykového vzdělávání a vzdělávání v mateřské škole mají možnost děti rodičů, kteří mohou pobývat

v České republice déle než 90 dní nebo pokud jsou v České republice z důvodu výzkumu, azylanty nebo mají udělenou doplňkovou, mezinárodní nebo dočasnou ochranu. Oprávnění k pobytu musejí doložit rodiče dokladem.

Dle Hájkové a Strnadové (2010), které se věnují inkluzivnímu vzdělávání, legislativa zaměřovaná na inkluzivní vzdělávání a sociální péči se u nás formuje pomalu a s překážkami. Pedagogové na ni musejí umět nezbytně reagovat a umět ji používat.

1.3 Podpůrná opatření

Kolektiv autorů (2011) uvádí, že děti s odlišným mateřským jazykem mohou využívat podpůrná opatření, protože spadají do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření se využívají pro děti, které potřebují upravit vzdělávání z důvodu zdravotního stavu, kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek. Podmínky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami najdeme ve Školském zákoníku §16 a v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Děti s podpůrným opatřením mohou využívat přípravné třídy, jež se mohou navštěvovat v posledním roce před nástupem do základní školy.

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. (Školský zákon §16 odst. 1).

Linhartová a Loudová Stralcynská (2014) popisují, co mohou děti s odlišným mateřským jazykem v rámci podpůrného opatření využívat. Je to vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, mohou mít upravené očekávané výstupy vzdělávání zaznamenané v rámcovém vzdělávacím programu. Dále mohou využívat asistenta pedagoga nebo osobu, která jim bude podporou. Mohou mít upravené podmínky pro přijetí a ukončení vzdělávání. Mohou využívat školské poradenské zařízení a mohou mít upravenou organizaci, obsah, hodnocení, ale i formu a metody vzdělávání.

Linhartová a Loudová Stralcynská (2014) dále popisují členění podpůrných opatření do několika stupňů, a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Stupňů je

celkem pět a pouze první si může škola tvořit samostatně. Školské poradenské zařízení určuje druhý až pátý stupeň podpůrných opatření, o tyto stupně opatření musí vždy žádat zákonný zástupce dítěte.

Podle *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (MŠMT, 2021) si mateřská škola předepíše péči o dítě s podpůrným opatřením ve Školním vzdělávacím programu.

Definice stupňů podpůrného opatření podle Linhartová a Loudové Stralcynské (2014):

První stupeň je určený pro mírné obtíže ve vzdělávání. Mateřská škola si sama zpracuje plán pedagogické podpory pro dítě. Zde se popisují obtíže, speciální vzdělávací potřeby dítěte, stanoví se zde cíle podpory a způsob, kterým se bude vyhodnocovat, zda je plán naplňován. S plánem pedagogické podpory musí být seznámeni zákonní zástupci dítěte a učitelé, kteří dítě vzdělávají. Když škola není schopna naplňovat cíle určené v PLPP, doporučí škola zákonným zástupcům dítěte využití poradenské pomoci Školského poradenského zařízení.

Do druhého stupně podpůrného opatření spadají děti mající nedostatečné znalosti českého jazyka. Potřebují individuální přístup ke vzdělávacím potřebám, pokud je to nutné i individuální vzdělávací plán. V tomto stupni mají děti nárok například na 4x15 minut týdně češtiny (maximálně 80 hodin za rok), na individuální vzdělávací plán, úpravu obsahu vzdělávání a speciální pomůcky.

Třetí stupeň podpůrného opatření je určen pro děti, které neznají český jazyk. Je potřeba upravit metody práce, organizaci, průběh vzdělávání a školní vzdělávací program. Nejvíce změn musí provést pedagog. Děti mají nárok například na 4x15 minut týdně češtiny (nejvýše 110 hodin), individuální vzdělávací plán, speciální pomůcky a učebnice, asistenta pedagoga nebo například na specialistu na výuku češtiny jako druhého jazyka (v rozsahu 0,5 úvazku).

Čtvrtý a pátý stupeň podpůrného opatření se vztahuje na děti s odlišným mateřským jazykem mající další znevýhodnění, například zdravotní.

Linhartová a Loudová Stralcynská (2014) zmiňují další podporu, kterou mohou být neziskové organizace a integrační centra. Neziskové organizace poskytují individuální podporu dětem s OMJ, nabízejí vzdělávání učitelů a také metodickou podporu pro

mateřské školy. O prázdninách pořádají pro děti intenzivní jazykové kurzy, ty jsou vhodné zejména pro děti před nástupem do základní školy.

MŠMT (2021) popisuje snahu pedagogů vyučovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyhovujících podmínkách k rozvoji osobnosti dítěte, k učení, komunikaci a samostatnosti stejně tak jako děti, které speciální vzdělávací potřeby nemají. Pedagog hraje důležitou roli ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, při své práci musí *uplatňovat vysoce profesionální postoje*.

1.4 Inkluzivní vzdělávání

Děti s odlišným mateřským jazykem mají často problém se do vzdělávání zapojit. Když nerozumí, nedokáží plnit úkoly, nezvládají nároky školy, bývají neúspěšné a nemají šanci se rozvíjet.

V knize *Inkluzivní vzdělávání* od Hájkové a Strnadové (2010) se popisuje, že každý má právo na vzdělávání, toto právo je zakotveno i v mezinárodních úmluvách a v dnešní době je respektováno. Jako důležitou otázku zde uvádějí, jak dětem se specifickými vzdělávacími potřebami umožnit vzdělávání, aby pro ně bylo užitečné, a to nejen pro ně, ale i pro jejich okolí.

V knize autorky dále popisují slovní spojení inkluzivní vzdělávání jako vzdělávání, které podporuje kulturní rozvoj školy k sociální soudržnosti.

V Mikšová a Macků (2020) definují inkluzivní vzdělávání jako proces, při kterém se pedagogové snaží zařadit všechny děti do běžné školy, neoddělují děti se speciálními vzdělávacími potřebami od ostatních. V inkluzivním vzdělávání můžeme v jedné třídě potkat děti s odlišným mateřským jazykem, děti nadprůměrně nadané, děti tělesně postižené, děti jiného etnika i děti většinové společnosti. Tomuto kolektivu se nazývá heterogenní kolektiv, každé dítě v něm má individuální přístup.

Inkluzivní vzdělávání znamená zařadit všechny děti do hlavního vzdělávacího proudu a odstraňovat překážky, které by jednotlivým dětem mohly bránit vzdělávat se společně. Jedná se o jistý posun od integrace, a to především ve vnímání a práci s dětskou skupinou i jednotlivci. (Linhartová, Loudová Stralcynská, 2014, s. 17)

Podle Linhartové a Loudové Stralcynské (2014) jsou důležitými pojmy inkluzivního vzdělávání integrace a inkluze. Integrace je začlenění dítěte, které je nějak odlišné do

stejnorodého kolektivu. Inkluze předpokládá, že žádná skupina není homogenní a že v každé skupině jsou různorodé osobnosti s různými schopnostmi a potřebami. Exkluze znamená vyloučení a je opakem inkluze.

Integrace vlastně předpokládá, že pracujeme s homogenní skupinou dětí, do které se snažíme včlenit dítě, které je v nějaké oblasti odlišné. Takový přístup by mohl trochu navozovat dojem, že je třeba nejprve odstranit odlišnost dítěte, aby se následně mohlo stát platnou součástí skupiny a přidat se k hlavnímu proudu.

Inkluze počítá s tím, že v praxi nikdy nemáme skupinu stejných dětí, do které pak včleňujeme odlišné jednotlivce. Naopak předpokládá, že skupina vždy sestává z mnoha rozmanitých svébytných osobností s rozdílnými schopnostmi a potřebami, které je třeba zohledňovat a umožňovat všem dětem zapojení do společného vzdělávání. (Linhartová, Loudová Stralcynská, 2014, s. 17)

Dle Linhartové a Loudové Stralcynské (2014) se inkluzivní přístup přiklání k tomu, že mezi dětmi nejsou rozdíly. Děti s odlišnými vzdělávacími potřebami by neměly být oddělovány. Nezáleží, jak jsou zdatné, schopné, jaké mají vyznání, národnost, slabé a silné stránky, všichni mají stejnou hodnotu. Různorodost je považována za výhodu a přínos všem dětem ve skupině. Celá skupina má příležitost učit se respektu, empatii, toleranci, ohleduplnosti a dalšímu.

V inkluzivním vzdělávání má velmi důležitou roli pedagog. Práce pedagoga v inkluzivním vzdělávání zabere jistě více času i úsilí.

Vstupem do profese pedagoga přijímá jedinec skutečnost, že bude pracovat s žáky různých schopností a z rozdílného sociokulturního prostředí, a že tak je to v pořádku. To je nesmírně důležité východisko pro jakoukoli další práci pedagoga. Inkluzivní vzdělávání se tak stává nejen otázkou odborné připravenosti, ale především lidské zralosti; přijetím skutečnosti, že tak, jako se v běžné společnosti setkáváme s lidmi nejrozumnějších talentů a schopností (a zároveň i limitů), tak se i v běžné třídě setkáváme s různorodostí. Strnadová, 2010 in (Linhartová, Loudová Stralcynská, 2014, s. 18)

Linhartová a Loudová Stralcynská (2014) popisují práci a přístupy pedagoga v inkluzivním vzdělávání. Pedagog musí změnit pohled na vzdělávání a uzpůsobit tomu i svou práci s dětmi. Svou práci si musí umět plánovat tak, aby mohly všechny děti být začleněné do všech činností.

Konkrétní změny přístupu a práce pedagoga:

- *Předem zvažuje okolnosti a situace, které by pro děti mohly být překážkou v učení, a snaží se jim předcházet, nabízí různorodé činnosti, modifikuje je.*

- *Přemýšlí, zda skutečně všechny děti dostávají potřebnou podporu.*
- *Sleduje, zda mají všechny děti možnost učit se, být vyslyšeny a cítit se součástí prostředí. Zavádí potřebná odpovídající opatření.*

(Linhartová, Loudová Stralcynská, 2014, s.17, 18)

Hájková a Strnadová (2010) v knize *Inkluzivní vzdělávání* věnují jednu podkapitolu kompetencím inkluzivního pedagoga. Popisují zde, že kompetence bývají formulovány jako soubor odborných předpokladů důležitých pro práci pedagoga. Těmito předpoklady jsou znalosti, zkušenosti, dovednosti a postoje. Ale také zde uvádějí další postoj. „Švec (1999) uvádí, že pojem kompetence pedagoga je významově širší než pojem dovednosti pedagoga. S odvoláním na Leata jej definuje jako *potencionalitu osobnosti pedagoga, která zahrnuje tři složky: chování, poznávání a prožívání.*“ (Hájková a Strnadová, str. 102) Autorky dále zmiňují, že pedagogické kompetence jsou také diskutovány v odborné diskuzi nad dokumentem *Profesní standard kvality učitele* (MŠMT, 2009). Inkluzivní pedagogické kompetence se mění a dotvářejí až v průběhu praxe pedagoga. Jeho formování je ovlivněno vzděláváním, zkušenostmi nebo například prostředím a ostatními kolegy. Změny, které se očekávají od nově vzdělaných inkluzivních pedagogů, se týkají jejich pedagogického vědomí, měli by znale a zkušeně přistupovat k procesu a překážkám učení a k sociálnímu prostředí přistupovat jako k celku, měli by ovládat sebereflexi, na tu by měli být připravováni na vysokých školách, kde by se měli vzdělávat v rámci řízené reflexe. Pedagog v inkluzivním vzdělávání zastává pro žáka pozici průvodce, rádce a partnera pro dialogy a diskuze.

Při zapojení inkluzivního vzdělávání v mateřské škole je důležité, aby mateřské školy byly otevřené a vstřícné, aby reagovaly na potřeby všech dětí. Aby tomu tak bylo, je potřeba držet se určitých postupů.

Linhartová a Loudová Stralcynská (2014) tento proces rozdělily do čtyř fází:

- 1. fáze – zhodnocení situace v MŠ

Mateřská škola zhodnotí svou situaci, jak je otevřená k inkluzivnímu vzdělávání. Zda je otevřená všem dětem a jak dokáže reagovat na jejich individuální potřeby.

Doporučené jsou metody *Anti-Bias* nebo *Persona Dolls* organizace *Kinderwelten*, které v ČR zavedla organizace *Člověk v tísni*.

K podpoře inkluze v mateřské škole je dobré využít evaluační nástroj *Index inkluze* vhodný pro předškolní vzdělávání.

Je důležité, aby pedagogický i nepedagogický personál vedl pravidelné diskuze o rozmanitosti ve společnosti, reflexe a přístup k vybraným problémům inkluze. Tyto diskuze napomáhají k hledání společných názorů, podpoře spolupráce a porozumění si mezi sebou.

- 2. fáze – vytvoření inkluzivního plánu

Mateřská škola si musí vytvořit inkluzivní plán. Tento plán zahrnuje inkluzivní principy, opatření a pravidla MŠ. Mateřská škola si vytvoří plán, jak bude přistupovat k podpoře inkluze. Plán by měl být na určité období, měl by ukazovat cestu, kterou se MŠ rozhodla vydat, pomůže hodnotit a hledat další možnosti a zlepšení. MŠ musí přizpůsobit fungování jak dětem, tak rodičům a učitelům.

- 3. fáze – realizace inkluzivního plánu

Ve třetí fázi se uplatňuje inkluzivní přístup v každodenní praxi.

- 4. fáze – evaluace, posouzení procesu

V inkluzivním procesu je také velmi důležité reflektování a vyhodnocování postupů a pokroků.

Hájková a Strnadová (2010) popisují školu, která jde naproti inkluzivnímu vzdělávání, a to *vnitřně individualizovanými postupy a individualizovanými vyučovacími cíli*, výuka probíhá spíše ve skupinách a děti spolupracují, vyučovací hodiny nemusejí mít běžných 45 minut, zařazují se i kratší části. Za významné dále berou hodnocení dětí, nově přistupují k chybám dítěte, chybu berou přirozeně. Školy si pro inkluzivní vzdělávání dále vyhledávají a používají různé nové didaktické prostředky.

Hájková a Strnadová (2010) uvádějí některé styly učení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto styly učení sestavovala Janečková (in Hájková 2005), která vedla výzkum na styly učení žáků. Hájková a Strnadová (2010) uvádějí tyto styly: *potřeba podpory vytrvalosti, potřeba strukturovaných úkolů, preference učebního stylu, potřeba komunikace v učebních situacích, využití rodičovské autority a potřeba přiměřených požadavků*.

Časopis *Moderní vyučování* vydal článek o pěti nejčastějších mýtech inkluzivního vzdělávání (Koutská, Kundra, Kusá, 2014). První mýtus je ten, že by se děti se speciálními vzdělávacími potřebami měly vzdělávat ve třídách společně s dalšími dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou na stejné úrovni. Takovéto názory ale schvaluje jen velmi málo důkazů. Děti by měly být vedeny ke vzájemnému respektu, přiměřené komunikaci a schopnosti řešit problémy společně. Ve skupině tvořené různými dětmi lze všechny tyto body aplikovat. Děti by to mělo připravovat i na život, ve kterém se setkají s různými lidmi, kteří mají různé potřeby, dovednosti a schopnosti.

Druhý mýtus je dávání za vinu při obtížích při vzdělávání danému dítěti, které tyto obtíže má. Učitel by měl zaujmout takový přístup, v němž bude hledat dané překážky a mít snahu je řešit, než aby nechal vinu na žákovi.

Třetí mýtus se týká dětí se zdravotním postižením, jež by se měly vzdělávat ve speciálních školách, za účelem lepší péče. Ale jak odpovědět na otázku, co je to kvalitní péče. A navíc má dítě podle legislativy nárok na vzdělávání ve škole v místě trvalého bydliště, pokud je tomu škola uzpůsobena, přizpůsobení inkluzivnímu vzdělávání musí být ve škole také pedagogové.

Čtvrtý mýtus je zařazování dětí do škol podle výsledků testů inteligence. V České republice je na tyto testy kladen příliš velký důraz, často se také špatně diagnostikují, stává se, že v testech neuspívají děti ze sociálně slabého prostředí.

Poslední mýtus se týká Romů. Udává se v něm, že romští rodiče nemají zájem o kvalitní vzdělávání svých dětí. Tento mýtus ale vyvrací výzkum organizace Slovo 21, ve kterém 61 % dotazovaných romských maminek odpovědělo, že je pro ně vzdělání jejich dětí velmi důležité a dalších 26 % procent odpovědělo spíše ano. Z výzkumu také vyplývá, že Romové upřednostňují zařazení svých dětí do smíšených tříd, z důvodu lepšího vycházení a vztahů s vrstevníky v širší komunitě.

Inkluzivní vzdělávání je moderní pojem, který často bývá spojován i zaměňován se slovem integrace. Vztah těchto dvou termínů je možno pojmut různým způsobem:

1. *Inkluze a integrace jsou pojmy téměř totožné.*
2. *Inkluze je vylepšením integrace, jakousi její lepší variantou.*

3. Inkluzi je možno chápat i jako naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy, neboť právo na vzdělání, tedy navštěvovat běžnou základní školu, je automatické. (Mikšová, Macků, 2020, s.5)

2 Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole

Cíle předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon § 33)

Nástup do mateřské školy je pro každé dítě velký krok a milník v životě. Jedná se o velmi náročnou životní situaci. Děti se mnohdy úplně poprvé ocitají bez svých rodičů či blízkých. Jsou vrženy do cizího prostředí mezi cizí vrstevníky a cizí dospělou osobu. Ocitají se v novém prostředí a v nových situacích. Vše kolem nich je nové, nemají za sebou oporu svých rodičů a musí začít fungovat samy a přizpůsobovat se svým dalším vrstevníkům.

Linhartová a Loudová Stralcynská (2014) popisují, že se dítě s odlišným mateřským jazykem při nástupu do mateřské školy potýká ještě s dalšími velmi důležitými podněty a těmi jsou zejména jazyková bariéra a kulturní odlišnosti. Kvůli jazykové bariéře dítě nemůže využívat naučených jazykových dovedností, protože mu v novém prostředí nikdo nerozumí a on nikomu nerozumí. S nástupem do mateřské školy dítě vstupuje do nového kulturního prostředí, kde může být spousta odlišností. Liší se převážně prostředí a lidé, kteří jinak hovoří, jinak se chovají a někdy i odlišně vypadají.

Kolektiv autorů (2016) v knize *Diskriminace do školy nepatří!* popisuje důležitost vzdělávání v mateřské škole pro děti s odlišným mateřským jazykem. Vypráví zde příběh pětiletého chlapce, který nastoupil do české mateřské školy pouze se znalostí řeckého jazyka. Nebyl příliš začleněn do kolektivu, do komunikace s vrstevníky se nezapojoval. Dostal odklad školní docházky a po dvou letech v mateřské škole byla jeho úroveň českého jazyka stále špatná. Maminka odmítla, aby chlapec navštěvoval kurz českého jazyka při mateřské škole, odmítla i možnost návštěvy v pedagogicko-psychologické poradně. Chlapec před nástupem do základní školy nedokázal sestavit ani krátkou větu v českém jazyce. Daný příběh ukazuje, jak je důležité se dítěti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole věnovat a napomáhat mu při adaptaci a začleňování do

kolektivu. Velkou roli zde hraje pedagog. Pedagog by měl jít dítěti správným příkladem, ve věku mateřské školy dítě rychle přejímá vzorce chování dospělých.

Dle Hájkové (2015) by mělo být naším cílem vytvořit pro děti s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole takové jazykové prostředí, ve kterém nebude strádat. Měli bychom se starat i o jejich sociální a psychický rozvoj.

Autoři v knize *Metody sociální práce s migranty, azylanty a jejich dětmi* (2008) zmiňují reakce dětí na trauma. *Trauma je „zranění“.* „V psychologických a sociálních profesích je výraz trauma používán jak pro označení duševních stavů, tak pro označení fyzických nebo psychologických reakcí, nebo pro důsledek hluboce rozrušující události.“ (Kolektiv autorů, 2008, s. 33) Traumatizující zkušenosti u dítěte můžeme vypočítávat například při hře v mateřské škole. Dítě ve hře může trauma prožívat znovu, hra bývá nutkavá a jednotvárná. Dítě může prožívat posttraumatický stres, při kterém se stává velmi zranitelným. Děti obvykle reagují na trauma velmi podobně jako jejich rodiče. Občas se stane, že dítě neprožilo trauma samo, ale je ovlivněno rodičem, který si trauma prožil. Děti ve věku, kdy navštěvují mateřskou školu, nemají dostatečně vyvinuté poznávací schopnosti a nedokáží chápat a zpracovávat zkušenosti, bývají v těchto situacích velice závislé například na svých rodičích nebo jiných blízkých. U traumatizovaného dítěte může docházet v rámci jeho vývoje k jeho poklesu, vývoj postupuje zpět, místo aby se rozvíjel. Dítě může prožívat pocity ztráty důvěry a jistoty v okolí, může trpět úzkostmi a depresemi. Děti s odlišným mateřským jazykem, které si prožily trauma, je poměrně malá skupina, ale je velmi důležité si toho všimnout. S rodinami a dětmi, které si prošly traumatickou zkušeností, pracují sociální pracovníci, ti jim dokážou pomoci.

Čtvrtý díl knihy *Individuální přístup k pomoci jiným, začleňování minorit* (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2007) se také věnuje traumatu. Popisují, že mezi cizinci je spousta lidí, kteří ze své rodné země utíkali před pronásledováním, válkou, bídou nebo živelnou katastrofou, a tím se u nich mohlo projevit trauma. Jako traumatické popisují i emigrace a zvykání si na nové, neznámé prostředí. Toto téma považují za málo zpracovávané. V knize zmiňují organizaci *Správa uprchlických zařízení* zabývající se traumatem. U cizinců se můžeme setkat například s nepřiměřenými reakcemi na problémy nebo neadekvátním řešením. Takovéto reakce

mohou být zapříčiněné právě zažitím traumatu nebo posttraumatickými stavy. Takové problémy by cizinci měli řešit s odborníky.

V dokumentu *If you don't understand, how can you learn?* (2016) popisují, že by se děti měly vzdělávat v jazyce, ve kterém mluví doma, ale udávají, že až 40 % světové populace se nevzdělává v jazyce, kterým mluví a kterému rozumí. Učení v cizím jazyce dítě často velmi omezuje a zaostává oproti ostatním. Pokud je znevýhodněnému dítěti poskytnuto kvalitní předškolní vzdělání, ulehčí se mu poté při přechodu na základní školu a jeho výsledky zde budou lepší.

2.1 Adaptace dítěte na prostředí mateřské školy

Každé dítě prožívá nástup do mateřské školy jiným způsobem, na každé dítě tato situace působí jinak a jinak ji vnímá. Dítě adaptaci může zvládnout zcela v pořádku nebo s ní může mít potíže a bude doprovázena různými reakcemi. Reakce, které mohou nastat při potížích s adaptací, jsou například pláč, řev, vztek, vzdor, simulace nebo uzavřenost.

Linhartová a Loudová Stralcynská (2014) považují za velmi důležité nepodceňovat období adaptace, a to ze stran učitelů ani rodičů. Při adaptaci je důležité její plánování, věnování se a naslouchání dítěti a komunikace rodičů s pedagogy.

Situace z praxe:

Peter (4 roky) nastoupil do MŠ po příjezdu rodiny z Ukrajiny. Rodiče museli do zaměstnání a na procesu adaptace se nepodíleli. Chlapec byl vyděšený, před paní učitelkou utíkal, odmítal jakýkoliv kontakt. Většinu dne trávil zavřený ve skříni nebo schovaný pod stolem. Nejedl, nepil. Situace se zlepšovala jen pozvolna, trvalo přes půl roku, než si paní učitelka získala u chlapce důvěru. (Linhartová, Loudová Stralcynská, 2014, s. 35)

Podle Linhartové a Loudové Stralcynské (2014) je pro lepší adaptaci vhodné délku pobytu dítěte v mateřské škole postupně prodlužovat, zpočátku umožnit rodičům trávit čas v mateřské škole společně s dítětem a domluvit se s rodiči na adaptačním plánu.

Některé mateřské školy mají vypracovaný svůj adaptační plán pro první dny a týdny dítěte v mateřské škole. Plán se přizpůsobuje individuálním potřebám dítěte a rodičů. Adaptační plán v prvních dnech rodičům usnadňuje orientaci v jejich právech, prostoru a možnostech spolupráce s mateřskou školou.

Linhartová a Loudová Stralcynská (2014) uvádějí osvědčený konkrétní postup adaptačního procesu pro první dny v mateřské škole. Je jím Berlínský model adaptačního plánu. Jedná se o inovativní přístup vycházející z teorie attachmantu, tedy teorie přimknutí. S tímto přístupem přišel anglický vývojový psychoanalytik John Bowlby. Tento postup je vhodný jak pro děti s odlišným mateřským jazykem, tak pro všechny ostatní. Berlínský model adaptačního plánu chápe vazbu dítěte na matku a vyzvedává důležitost, že si dítě musí vytvořit vazbu s učitelkami. Učitelka v mateřské škole musí dítěti poskytovat citovou oporu a pocit bezpečí. Dítě v ní musí mít důvěru. Hlavním cílem adaptačního plánu je, aby si dítě v době adaptace vytvořilo vazbu k učitelkám, poznalo prostředí mateřské školy, pravidla a denní režim. Adaptační plán je rozdělen na několik fází. První tři dny tráví rodič s dítětem čas v mateřské škole společně. Čtvrtý den se již dítě na chvíli od rodiče odloučí (na 30 minut), rodič je ale stále na blízku, kdyby dítě potřebovalo jeho přítomnost. Jak dítě zvládne odloučení od rodiče čtvrtý den, určuje, jak dlouhý bude adaptační proces. Když vše probíhá v pořádku a dítě nevyžaduje přítomnost rodiče, adaptace je kratší a trvá 6 dní. Delší adaptační proces trvá 2–3 týdny. Závěrečná fáze adaptačního plánu je, že dítě pobývá v mateřské škole samo a rodiče jsou v telefonickém dosahu, pro případ potřeby. Obvykle adaptace trvá 3 týdny.

Výzkumy ukázaly, že děti, které prošly touto adaptací, mají lepší vzdělávací výsledky v předškolním věku, a dokonce vykazují i nižší nemocnost. Braukhane, Knobloch, (2011) (Cit. Dle: Linhartová, Loudová Stralcynská, 2014, s. 36)

Kolektiv autorů (2021) zjišťoval informace o postupech adaptace dětí s odlišným mateřským jazykem od ředitelky pražské mateřské školy Pavly Benešové. Ta popisuje proces adaptace u každého dítěte velmi individuálně. U dětí s odlišným mateřským jazykem speciálně komunikují s rodiči o jazykových schopnostech dítěte, které se mohou u dítěte odrážet v jeho pocitu ohrožení v MŠ a délce trvání adaptace. Aplikují pozvolnou adaptaci, která záleží hlavně na přístupu rodičů. Pracují s obrázky zaměřenými na uspokojování potřeb od společnosti META. První den dítě přichází do mateřské školy s rodičem, pouze se podívat a hned společně odchází. Pokud to není možné, dítě zůstává samo do 10 hodin. Dítě si nejprve musí zvyknout na aktivity spojené s vnitřními prostory mateřské školy, teprve poté se adaptuje na aktivity MŠ spojené s venkovním prostředím. Pobyt dítěte v MŠ prodlužují postupně. Některým dětem trvá adaptace 14 dní, některým i dva měsíce.

Před nástupem dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy se musí řádně připravit i pedagog. V *Metodice integrace dětí s OMJ v mateřské škole* (2020) popisují pár rad, kterých by se pedagogové měli držet před nástupem dítěte do mateřské školy. Pedagog by se měl správně naučit vyslovovat jméno dítěte i jeho rodičů, prostudovat si národnost dítěte, některé jejich zvyky, kulturu, jazyk, také by měl vědět základní informace o dítěti, jak dlouho už pobývá v Čechách, zda ovládá už některá česká slova, jak rozumí rodiče dítěte českému jazyku, zdravotní stav dítěte nebo například zda zvládne odloučení od rodičů bez problémů.

2.2 Začlenění dítěte do kolektivu mateřské školy

Linhartová a Loudová Stralcynská (2014) popisují začlenění dítěte do kolektivu jako velmi důležité, začlenění ovlivňuje i jeho následný jazykový rozvoj. Jak úspěšně proběhne začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy, záleží zejména na osobnosti učitele, jeho přístupu a způsobu práce, kolektivu třídy a věkovém složení třídy. Mladší děti, okolo tří let věku, mezi sebe snadněji začlení dítě s odlišným mateřským jazykem, protože při hře tolik nekomunikují a často ani českým dětem v tomto věku není rozumět, co říkají. Je důležité, aby děti byly vedeny k toleranci a respektu k odlišnostem. Pokud s dětmi takto pracujeme a rozvíjíme je, vzniká tak inkluzivní prostředí a každé dítě se v něm cítí dobře. Děti by měly být na odlišnosti připraveny, ale také by měly být vychovávány ke slušnosti a přátelskému přístupu k ostatním.

Situace z praxe:

Wu přijel z Číny s rodiči a starším bratrem, když mu bylo 5 let, nikdo z rodiny česky nemluvil. Po nástupu do MŠ se pro malého Wu stalo největším problémem začlenění do kolektivu dětí. Třída ho nejen nepřijala, ale někteří mu velmi záhy začali ubližovat. Wu se zpočátku poměrně výrazně projevoval, smál se, poskakoval a upozorňoval na sebe. Dětem se zdál zvláštní. Paní učitelka z vedlejšího oddělení pak jednou veřejně upozornila na to, že Wu má špinavé oblečení a dřevě ponožky. Děti se mu hned začaly posmívat, že je špinavý, a říkaly, že smrdí. Situace se stupňovala, Wu se stal terčem posměchu, ve třídě vznikalo mnoho konfliktů. Paní učitelka se snažila dětem vždy vysvětlit, že se musí chovat slušně, ale její domlouvání nemělo žádný efekt. Velkým problémem byla také komunikace s rodiči. Česky nemluvili, a tak s nimi paní učitelka nemohla situaci konzultovat a řešit. Při konfliktech se Wu nejprve mocně bránil, na posměšky reagoval agresivně. Postupně se však začal spíše uzavírat do sebe a působil apatickým dojmem. (Linhartová a Loudová Stralcynská, 2014, s. 62)

V příručce *Hello Czech Republic* (Procházková a Titěrová, 2015) popisují jakékoliv přemístění dítěte do nového prostředí jako náročné, ať už se jedná o kolektiv v mateřské škole, zájmový kroužek nebo nový stát. Jestli se má dítě v novém prostředí cítit bezpečně, je potřeba, aby bylo přijato okolím a začleněno. Tomu se říká integrace, která je náročná pro každého.

Když se začleňuje nové dítě do kolektivu, učitel by měl jít příkladem a musí vyžadovat ohleduplnost dětí mezi sebou. To popisují Linhartová a Loudová Stralcynská (2014). Je vhodné ve třídě určit pravidla chování a spíše oceňovat děti za správné chování než trestat to negativní. Učitel by se měl na začleňování dítěte s odlišným mateřským jazykem připravit, měl by s touto situací seznámit kolektiv a pracovat s ním dříve, než dítě nastoupí. Může se tak předejít určitým nedorozuměním a problémům.

Konkrétní opatření pro začlenění dítěte podle Linhartové a Loudové Stralcynské (2014):

Učitel může děti ve třídě dostat do takové situace, jak se asi bude cítit dítě s odlišným mateřským jazykem v kolektivu tím, že na děti začne mluvit například anglicky, nebo si pozve do třídy osobu, která hovoří jiným jazykem a ta bude na děti mluvit. S dětmi poté učitel povede rozhovor, jak se cítily. Učitel by měl seznámit děti se zemí, ze které nové dítě pochází, mluvit s nimi o jejich tradicích, ukázat nějaké obrázky, jak země vypadá, mluvit o odlišnostech. Učitel může využít situace a celá třída se může naučit některá slovíčka v mateřském jazyce nového dítěte. Učitel by měl požádat jedno nebo skupinku vhodně vybraných dětí, které novému dítěti budou v prvních dnech pomáhat, ukazovat mu rituály v mateřské škole, budou mu dělat patrona. Děti by měly být k této funkci namotivovány a znát dobře tuto funkci, vědět, jak se správně chovat.

Je důležité, do jaké třídy je dítě začleňováno, ředitel nebo učitel vidí dítě při zápisu do mateřské školy a následně by měl zvážit, do jaké třídy bude nejlepší dítě umístit. Pokud nastupuje více dětí se stejným odlišným mateřským jazykem, je důležité zvážit, zda je dát do jedné třídy, nebo ne. V této situaci může hrát velkou roli věk, kdy pro mladší děti to může být výhodou a pro ty starší spíše na škodu, protože se nebudou tolik věnovat českému jazyku a český jazyk se u nich bude vyvíjet pomaleji.

Učitel by měl ve třídě navozovat přátelské prostředí, nové dítě podporovat k jeho začlenění a učení se českému jazyku, které lze podporovat i drobnostmi, jako například

častým opakováním slov nebo jmen dětí. Učitel by na první dny měl plánovat činnosti tak, aby se mohlo zapojovat i nové dítě, které nerozumí.

Vhodné pro začlenění nového dítěte může být udělení mu nějakého úkolu, služby, odpovědnosti. Musíme zvolit takovou funkci, při které nemusí mít velkou slovní zásobu jazyka. Dítě tím může lépe zapadnout do kolektivu, bude mít nějakou povinnost a ostatní na něj tak budou pohlížet jako na součást kolektivu.

Praxe potvrzuje, že začlenění dítěte do skupiny velmi ovlivňuje jeho chování k ostatním, většinou více než jazyková vybavenost. Dítě by mělo umět spolupracovat, hrát si s ostatními a být vstřícné. Při každodenních činnostech v mateřské škole se do chování dítěte promítá jeho výchova, děti s odlišným mateřským jazykem často mají odlišnou výchovu než děti české. V některých zemích jsou děti živější a mají problémy s podřizováním se autoritě, protože rodiče k výchově přistupují volněji. Je proto potřeba s rodiči probrat před nástupem pravidla v mateřské škole. S dětmi je pak vhodné společně ve třídě vytvořit pravidla, nejlépe je i nějak výtvarně ztvárnit a mít je vystavená ve třídě a v průběhu roku se na ně obracet a vracet se k nim.

Kolektiv autorů (2008) popisuje metody začleňování, které byly poskládány při projektu „*integrace imigrantů a uprchlíků*“. První metodou je *Internalizace základních demokratických metod* popisující, že pro začlenění je důležité, aby demokratické hodnoty byly přijímány novými obyvateli, i těmi původními. Je důležité, aby se všemi lidmi bylo zacházeno stejně. Druhou metodou je *Posílení klienta v integraci (empowerment)*. Tato metoda je zaměřená na rozdělování postavení ve společnosti. Imigranti by si měli uvědomit své schopnosti a správně s nimi v novém prostředí naložit. Třetí metodou je *Vytváření sítě kontaktů (networking)*. Metoda se zabývá tím, že si imigrant musí hledat nové kontakty v novém prostředí, které ho přijalo. Kontakty jsou vhodné ke vzdělávání, hledání práce, zapojování se do nového kulturního prostředí. Pro imigranta je vhodnější mít kontakty napříč novou společností. Čtvrtou metodou je *Práce s dobrovolníky*. V této metodě popisují, že do integrace nejsou zapojeni pouze imigranti, ale i lidé ze společnosti, do které se cizinec začleňuje. Lidé ze společnosti se do integrace zapojují jako dobrovolníci anebo jako členové v síti kontaktů cizince.

V knize definují každou metodu i podrobněji. Z těchto metod se k tématu začleňování dětí do kolektivu mateřské školy hodí metoda *Vytváření posílení klienta v integraci*

v *praxi*. Cizinci jsou zvyklí vykládat si situace a reagovat na ně podle svých kulturních zvyklostí. V naší zemi je ovšem odlišná kultura a jiné zvyky, na určité situace se u nás může reagovat odlišně, než byli doposud zvyklí nebo se u nás často mohou dostat do úplně nové situace. A děti se do těchto situací u nás dostávají často právě v mateřské škole, protože se se svou rodinou zpočátku zpravidla nedostávají do velkého kontaktu s většinovou populací. Pro děti bývají právě pedagogové mateřských škol těmi, kdo jim pomáhají začlenit se do společnosti a stát se tak jejími rovnými členy.

V Mikšová a Macků (2020) popisují nejednoduchý proces začlenění a integrace dítěte na prostředí mateřské školy. Ale jednodušší práci vidí, když mají pedagogové zájem o hladké začlenění dítěte a když asistent pedagoga s pedagogem skvěle spolupracuje. Tak může začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem přinést spoustu pozitivních pocitů, zkušeností, dovedností a momentů.

Integrace dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy může mít i spoustu rizik. Tato rizika jsou popsána v *Metodice integrace dětí s OMJ v mateřské škole* (Mikšová a Macků, 2020). V metodice uvádějí, že jde integrovat skoro každé dítě s odlišným mateřským jazykem. Rizika nastávají při odmítání dítěte vrstevníky, jazykové bariéry mezi dítětem a pedagogem nebo dítětem a vrstevníky, náznaky rasismu nebo xenofobie od dětí nebo rodičů, nesouhlas rodičů dětí, které navštěvují třídu s integrací dítěte s odlišným mateřským jazykem, nebo například pedagogem špatně zvolené metody pro práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem.

2.3 Bariéry cizinců na české škole

Tématem bariér cizinců na české škole se zabývala Titěrová (2010) ve své práci. Pro děti s odlišným mateřským jazykem je velmi důležité, aby byl velmi dobře připraven přijímací postup, aby se děti dokázaly co nejlépe a nejdříve začlenit do nového prostředí a mezi vrstevníky. Děti stěhováním mohou zažít kulturní šok, emocionální problémy, které mohou být vázané na rodinu nebo kamarády, o které přišly, a hlavně zažívají jazykovou bariéru. Nejen z těchto důvodů je proto důležité pro ně připravit kvalitní přijímací postup do školského zařízení.

Bariérou může být odlišný školní systém, než je v zemi, ze které dítě pochází. Mateřská škola může být jinak uzpůsobena, ale nebudou zde až tak velké rozdíly jako například na

základní škole. Ale problém může nastat s tím, že dítě nebylo zvyklé navštěvovat mateřskou školu a bude si muset na to zvykat.

V práci Titěrová (2010) jako největší překážku u dětí s odlišným mateřským jazykem popisuje jazykovou bariéru. Důležitou roli zde hraje rodný jazyk dítěte, zda je alespoň částečně příbuzný s českým jazykem. Pokud je zcela odlišný, dítě většinou překonává jazykovou bariéru hůře. Při plánování jazykové podpory je důležité myslet na to, že dítě se český jazyk nenaučí pouhým odposlechem.

Další bariérou dítěte může být jeho tzv. *tiché období*. Dítě se stydí komunikovat, a to ještě více v komunikaci v cizím jazyce. Toto období má různě dlouhé délky trvání a je velmi důležité v tomto období nenutit dítě do mluvení.

Velmi problémovou bariérou může být také sociokulturní odlišnost. Dítě přichází do nové, odlišné kultury, kterou nemusí znát a může být dosti odlišná od té jeho. V kultuře se mohou objevovat například odlišné zvyky a tradice, způsoby chování, normy nebo hodnoty. Dítě může prožít tzv. *kulturní šok*.

Změna kulturního prostředí je velmi často provázena tzv. kulturním šokem. Tedy reakcí na ztrátu jistot, která činí pobyt v novém prostředí psychicky náročnějším. Na změnu kulturního prostředí reaguje každý jedinec odlišně. Nejsou však ojedinělé případy, kdy se člověk vystavený takovému stresu uzavírá do sebe, odmítá komunikovat, vytváří si vlastní svět, do kterého nikoho nepouští. Na pokusy o komunikaci může reagovat nezájmem či agresí. Neobvyklou reakcí nejsou ani útoky do spánku či nemoci. Pro děti je tato situace o to horší, že k přestěhování nedochází z jejich vlastního rozhodnutí, ale z rozhodnutí rodičů. Namísto nátlaku je tedy dobré klást důraz na vytváření bezpečného prostředí. (Kol. autorů META, 2011, s. 8, 9)

Za další velkou bariéru jsou považované informace a přístup k nim. Tato bariéra se týká spíše rodičů dětí s odlišným mateřským jazykem, které své děti mají částečně připravovat na základní školu, ale častokrát neví, jak to u nás ve školství funguje, protože oni sami vyrůstali úplně v jiném prostředí a na škole s jinými podmínkami. Rodiče nemusejí mít informace o prázdninách, které u nás probíhají, nebo například o bezplatné školní docházce, často nemají nikoho, kdo by jim tyto informace předal.

S bariérami cizinců mohou pomoci dobrovolníci. Dobrovolnictví se věnuje kniha *Sedm statečných* (Benda a Pospíšilová, 2017). Kniha popisuje práci dobrovolníků, ten může napomáhat s integrací cizinců na české prostředí. Právě dobrovolník může pomoci

rodičům dítěte s odlišným mateřským jazykem získat potřebné informace například na vzdělávání dítěte. Dále může rodičům pomáhat shánět práci, bydlení, učit rodinu českému jazyku nebo zapojovat ji do české kultury. I cizinci se u nás mohou zapojit do dobrovolnictví, a to například ve školách.

2.4 Asistent pedagoga

Kolektiv autorů ve své publikaci *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* (2011) popisuje funkci asistenta pedagoga jako systémově vyrovnávací a podpůrné opatření. Úkolem asistenta pedagoga je dávat dětem se speciálními vzdělávacími potřebami účinnou a efektivní pomoc zaměřenou na zlepšování jejich úspěšnosti ve škole.

Do skupiny žáků, kteří mají ze zákona nárok na vyrovnávací opatření v podobě asistenta pedagoga, patří i žáci se sociálním znevýhodněním, konkrétně azylanti nebo žadatelé o mezinárodní ochranu (§ 16 školského zákona). (Kol. autorů, 2011, s. 50)

Kolektiv autorů (2011) uvádí, že pro ostatní žáky s odlišným mateřským jazykem, než jsou uvedeny výše ve školském zákoně, není jednoduché asistenta pedagoga získat z důvodu financování. Ale i tak může škola požádat o finanční pomoc na asistenta pedagoga z rozpočtu kraje, z rozvojového programu MŠMT, a to z programu *Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním* a z ostatních zdrojů, kterými mohou být například programy Evropského sociálního fondu nebo vzdělávací a jiné nadace (například NROS). Při čerpání financí ze státních dotací musí mít každé dítě speciálně-pedagogické vyšetření.

Na pozici asistenta pedagoga mohou také působit dobrovolníci, kterými mohou být rodiče, prarodiče nebo studenti (ve spolupráci s univerzitami a NNO).

Kolektiv autorů (2011) dále píše o náplni práce asistenta pedagoga. Náplň práce asistenta pedagoga určuje ředitel školy a ohlíží se na potřeby a cíle vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a také na pedagogy. Asistentovou náplní práce může být například plánování a tvoření přípravy dne společně s učitelem, příprava individuální práce pro dítě s odlišným mateřským jazykem, asistence při výuce (snaha co nejlépe začlenit dítě s odlišným mateřským jazykem, pomáhat mu) nebo individuální doučování dítěte například českého jazyka nebo nápomoc při činnostech, které dítěti dělají obtíže.

Někteří asistenti mají ve své náplni práce účast na třídních schůzkách, návštěvy rodin žáků, usnadňovat adaptaci žáka na školu a kolektiv, napomáhat žákovi orientovat se v prostorách školy nebo pomoc při zapojování dítěte do aktivit při výuce.

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných je asistent pedagoga ve vzdělávání k pomoci pedagogovi, který vzdělává žáka se speciálními vzdělávacími potřebami s podpůrným opatřením. Asistent pedagoga napomáhá při organizaci a provádění vzdělávání. Žákovi napomáhá a podporuje ho při samostatnosti a zapojování do všech činností probíhajících ve vzdělávání. Asistent pedagoga pracuje podle instrukcí pedagoga, ve spolupráci s ním, s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s jinými dětmi. Asistent pedagoga se podílí na adaptaci dítěte na prostředí, napomáhá při výchově, vzdělávání a komunikaci s dětmi. Vede dítě k samostatnosti, napomáhá mu k sebeobsluze, když je potřeba. Děti doprovází ve školním vyučování i na akcích mimo školské zařízení, které jsou v rámci vzdělávání.

V dokumentu *If you don't understand, how can you learn?* (2016) uvádějí program s asistenty pedagoga, který proběhl ve Vietnamu a byl prováděn v rámci projektu Základní vzdělání pro znevýhodněné děti. Dvojjazyční asistenti pedagoga zde byli zařazeni do předškolního vzdělávání a napomáhali dětem z etnických menšin s přípravou na základní školu, napomáhali jim též s učením vietnamského jazyka. S dětmi asistenti pedagoga pokračovali i na základní školu. Děti, které byly zapojeny do tohoto programu na základní škole, dosahovaly o 20 – 30 % lepších výsledků při učení než děti, které se programu nezúčastnily.

3 Jazykový rozvoj dítěte s odlišným mateřským jazykem

Hájková (2015) ve své knize *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole* popisuje děti z rodin cizinců a jejich navštěvování českých mateřských škol. U dětí cizinců mohou být jisté rozdíly v jejich jazykovém rozvoji. Rozdíly mohou být například mezi dětmi s odlišným mateřským jazykem, které se v České republice již narodily nebo se svými rodiči do České republiky teprve přišly.

Hájková (2015) dále uvádí, že s nárůstem počtu cizinců v českých mateřských školách vzniká spousta problémů a jedním z nich je právě problém v jazykové výchově. Sociokulturní prostředí, z něhož dítě pochází, ovlivňuje jazykové chování dítěte, i když už český jazyk zvládá ovládat.

V knize se autorka věnuje také jazykovému vývoji dítěte s odlišným mateřským jazykem a zaměřuje se zde zejména na bilingvismus, který u dítěte s odlišným mateřským jazykem nastává v období, kdy nastupuje do mateřské školy kolem tří let věku dítěte.

Proces jazykového rozvoje podle Hájkové (2015) má první fázi smíšenou, kdy dítě získává slovní zásobu v novém jazyce, pojmenovává předměty, osoby a děje. V této fázi dítě používá oba jazyky najednou. Ve druhé fázi se slovní zásoba zdvojuje, rozlišuje jazyk, kterým bude mluvit. Ve třetí fázi se dítě ocitá, když záměrně a zřetelně odlišuje jazyky.

Co se týká sociálního používání českého jazyka v komunikaci, přirovnává Hájková (2015) děti s odlišným mateřským jazykem na stejnou pozici jako leckteré děti české. Protože jak děti české, tak děti s odlišným mateřským jazykem se teprve učí vhodné sociální chování v určitých situacích a užívání vhodných slov. Zde hraje velkou roli sociokulturní začlenění dítěte do českého prostředí. V těchto situacích jsou děti často vychovávány pedagogem. Mezi první zdvořilostní chování, které se děti učí v mateřské škole, patří pozdravy a přání k jídlu, které se děti učí s poděkováním, učí se také umět poprosit a o něco požádat. V předškolním věku je velmi důležité se zaměřit na to, aby dítě umělo říct, jak se jmenuje a odkud je. U dětí s odlišným mateřským jazykem je důležité klást na toto velký důraz. Mnohdy to musí být i vysvětleno rodičům, aby pochopili, že se to učí hlavně kvůli bezpečnosti dítěte, a ne kvůli odkrývání osobních údajů.

Titěrová (2010) ve své práci upozorňuje na faktory, jež mohou ovlivňovat jazykový rozvoj dítěte. Jsou jimi například nadání na jazyk, poruchy učení nebo rodinné prostředí. Tyto

faktory je důležité si uvědomovat a při práci s nimi počítat, hlavně v plánování a hodnocení.

3.1 Český jazyk jako druhý cizí jazyk

Kolektiv autorů (2011) popisuje výuku českého jazyka jako cizího jazyka jinak než od výuky češtiny jako mateřského jazyka. Dítě s odlišným mateřským jazykem nemůže hned zpočátku chápat jazykové složitosti, zákonitosti a strukturu jazyka. Osvojení češtiny jako cizího jazyka je náročný a dlouhodobý proces. Vyžaduje velmi specifický přístup a přípravu.

V doporučení *Strategické cíle pro rozvoj jazykové přípravy* (Titěrová, Šimáček, 2018) uvádí, že zhruba 2 % procenta žáků navštěvující české školy jsou žáci, kteří mají český jazyk jako druhý jazyk. Nikde se neuvádí přesné statistiky, ale většina těchto dětí nemá žádné nebo pouze velmi malé základy českého jazyka.

Výuku českého jazyka zavede škola jako požadavek do individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory. Před začátkem výuky si zvolíme cíle, kterých chceme dosáhnout. Kolektiv autorů (2011) uvádí možné cíle, jež si můžeme určit. Jsou jimi cíle gramatické a komunikační. Ke gramatickým cílům patří tvoření a používání tvarů slov. Ke komunikačním cílům patří domluva, reakce a porozumění v konkrétních situacích, jako je například vyjádření potřeby ve škole nebo výzva učitele.

3.2 Výuka češtiny jako druhého cizího jazyka

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021) doporučuje podpurný materiál pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, tím je *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání*. Tímto materiálem můžeme individuálně vzdělávat cizince od prvního nástupu do mateřské školy.

Kolektiv autorů (2011) pojmenovává češtinu jako cizí jazyk speciální disciplínou vyžadující odlišný úhel pohledu od vyučovacího předmětu češtiny ve škole. Pro začátek výuky češtiny jako cizího jazyka je spousta možností a postupů. Ale jednotný, ideální a ucelený postup pro výuku zatím není. Učitel si sám musí uvážit, co je pro něj a jeho žáka vhodné a přínosné. Pro výuku je nezbytné používat učebnice češtiny pro cizince, a to jak pro děti, tak i pro dospělé. Učitel si před začátkem výuky musí rozvrhnout, jak

chce učení pojmout, zda bude při učení mluvit více jazyky, nebo pouze česky. Podle toho také vybírá vhodné materiály k učení. V posledních letech se doporučuje při výuce mluvit pouze česky, tak se děti lépe soustředí na český jazyk.

Podle knihy *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* (Kol. autorů, 2011) by se měli učitelé češtiny jako cizího jazyka před tím, než začnou český jazyk cizince učit, zamyslet nad tím, jaké by pro ně bylo učení se cizímu jazyku. Jak by si nejlépe zapamatovali slovíčka, co by pro ně mohlo být vhodné, jaké fráze se učit, aby byly užitečné. Vžít se do role cizince, jak se cítí v cizí zemi, jaká je pro něho komunikace v cizím jazyce. Zamyslet se nad všemi důležitými okolnostmi a vyvarovat se chybám při učení. Učitel by měl žáka k výuce motivovat a nepředstavovat mu český jazyk jako jazyk velmi složitý, to by mohlo mít opačný účinek motivace. Je důležité žáka učit fráze a výrazy, které využije. Je dobré se zaměřit na to, aby zvládal školní výuku a také předmět češtiny ve škole.

V knize *Diskriminace do školy nepatří!* (2016) kolektiv autorů popisuje individuality výuky češtiny jako cizího jazyka. Uvádí zde důležitost uzpůsobení podmínkám k výuce, protože děti se potřebují naučit základy českého jazyka a komunikaci v něm a využívat alespoň jednoduché věty. Důležitý je také profesionální přístup pedagoga a prostředí bezpečné pro dítě.

Kolektiv autorů (2011) popisuje postup při výuce češtiny jako cizího jazyka takto. Při výuce volit pro dítě témata praktická a potřebná, témata situací, do kterých se dítě snadno dostane, témata, jež žák využije. Jako příklady uvádějí školu, nemoci a zranění. V tématech doporučují propojovat mluvení a porozumění a gramatiku a výslovnost. K určitému tématu dítě vždy naučit užitečné fráze. Nezapomenout děti naučit ptát se slušně a omluvit se. V knize uvádějí například témata týkající se seznamování, představování, pozdravy, školy a co děláme ve škole, jídlo a pití nebo věci kolem nás.

Čeho se vyvarovat:

- *U začátečníků nepoužíváme při výuce školní učebnice češtiny, ale speciální materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka.*
- *Výkladu gramatiky bez kontextu, ve kterém se daná slova či konstrukce používají.*

- *Zjednodušování češtiny; vše, co před dítětem s OMJ říkáme a co ho učíme, by mělo být správné a v takové podobě, jak se to skutečně říká, bez ohledu na to, jestli je to konstrukce složitá.*
(Kol. autorů, 2011, s. 57)

V knize doporučují gramatiku volit především podle témat, od nejpraktičtějších jevů a od jednodušších jevů ke složitějším.

Hájková (2015) ve své knize *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole* zmiňuje takzvané přímé metody a přirozené metody jako vyučovací metody češtiny jako druhého nebo cizího jazyka. Přirozené metody jsou založené na tom, kdy se jedinec dostane do prostředí, kde se mluví odlišným jazykem a on napodobuje řeč. Přímé metody jsou takové, kdy se dítě dostane do uměle vytvořeného prostředí, ve kterém se mluví pro něj cizí řečí. Další metodou je metoda komunikační, ta se zabývá rozvojem všech řečových dovedností, sleduje výsledky získávání dovedností nového jazyka. Tato komunikační metoda je v dnešní době nejvíce přijímána, při učení ovšem velmi záleží na učiteli, a hlavně na věku dítěte, podle jeho mentální úrovně se může učit jazyk.

Kolektiv autorů (2021) zařadil do rozhovoru s ředitelkou mateřské školy Pavlou Benešovou i otázku týkající se výuky češtiny jako druhého jazyka. Paní ředitelka popisuje hodiny, které probíhají u nich v mateřské škole, kde využívají strukturu lekcí doporučených METOU. Na začátku lekce proběhne přivítání, rituál, poté opakování, nová slovní zásoba a její opakování. Opakování probíhá prostřednictvím her. Lekce je zakončena závěrečným rituálem. Do některých lekcí zapojují prvky KIKUS nebo jiné metody.

3.3 Jazyková podpora dítěte v mateřské škole

Podle *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (MŠMT, 2021) je důležité, aby dítě s odlišným mateřským jazykem dostávalo jazykovou podporu hned od počátku nástupu do mateřské školy. Tuto podporu v mateřské škole poskytuje pedagog. Když rodiče dítěte nemají dostatečnou znalost českého jazyka, nemohou dítě v této oblasti dostatečně rozvíjet, a to se pak může dostat do znevýhodněné pozice. Při práci s kolektivem je důležité myslet na dítě s odlišným mateřským jazykem, přizpůsobit mu didaktické postupy a povzbuzovat ho při učení českého jazyka. Mateřská škola by dítě měla jazykově připravit na vstup na základní školu. *V souladu s vyhláškou č. 14/2005 Sb.,*

o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, zřizuje ředitel mateřské školy skupinu dětí s odlišným mateřským jazykem, která má bezplatnou jazykovou přípravu pro zvládnutí plynulého přechodu na základní školu. Tyto skupiny jsou zřizovány, pokud mateřskou školu navštěvuje 4 a více dětí cizinců absolvující povinný předškolní rok. Při nástupu na základní školu musí mít cizinci takovou znalost českého jazyka, aby se mohli zapojovat do výuky a dosahovat školních úspěchů.

Linhartová a Loudová Stralcynská (2014) se v metodice *Děti s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole* věnují realizaci jazykové podpory v mateřské škole. Popisují zde, že při plánování, jak bude jazyková podpora vypadat a co bude obsahovat, jsou důležité hlavně potřeby daných dětí s odlišným mateřským jazykem a podmínky mateřské školy. U dětí se jedná především o věk a jazykovou úroveň, u mateřské školy záleží na velikosti, složení tříd nebo pedagogického zajištění.

V metodice dále uvádějí tři možné jazykové podpory dítěte s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole, kterými jsou:

- Jazyková podpora v běžném dni
- Jazyková podpora individuální (při docházce dítěte do mateřské školy)
- Jazyková podpora v kurzu

Každá forma je rozdílná a potřebuje odlišný specifický přístup pedagoga. Každá forma má své metodické postupy, některé se ovšem mohou prolínat. Kolektiv autorů META ve své metodice popisuje každou formu podpory zvlášť. Popisují, jak s formami jazykových podpor pracovat, jak podpory poskytovat.

- Jazyková podpora v běžném dni

Dítě rozvíjí jazyk průběžně při každodenním navštěvování mateřské školy. Pedagog by měl co nejvíce napomáhat jazykovému rozvoji u všech dětí ve třídě. Vzdělávací prvky a svůj přístup individuálně upravovat na potřeby jednotlivých dětí, mezi které spadají i děti s odlišným mateřským jazykem. U těchto dětí musí pedagog při plánování myslet na to, že děti mohou mít problémy s porozuměním, výstupem a osvojováním si nového jazyka. Pedagog musí na tyto děti myslet při každé přípravě činností, je pro ně vhodné častější střídání činností, protože se mohou snadněji unavit, když se musejí soustředit na jazyk, aby rozuměly.

V metodice Linhartová a Loudová Stralcynská (2014) popisují některé překážky, jež v této formě mohou nastat. Jsou jimi například časté opakování chyb, na které děti ale neupozorňujeme, pouze dítěti řekneme danou chybu správně. Příliš velký hluk, hodně dětí ve třídě nebo málo času na odpověď.

Při jazykové podpoře v běžném dni je důležité v průběhu celého dne zajistit, aby se dítě cítilo bezpečně. Pedagog by měl jasně rozdělovat části dne, aby dítě vědělo, co se bude dělat. Pedagog by měl dítěti poskytovat více možností k jazykovému rozvoji během dne, komunikovat s ním a podporovat jeho začlenění do her s ostatními dětmi. Pro jazykový rozvoj je vhodné všechny činnosti srozumitelně komentovat a pojmenovávat i věci a předměty a častěji opakovat slova a slovní spojení v průběhu dne. Aby děti lépe rozuměly, využíváme názornosti. Dítěti s odlišným mateřským jazykem musíme uzpůsobit náš jazykový projev, mluvit pomalu, nahlas, srozumitelně a výrazně.

Pro jazykový rozvoj je důležité vybírat vhodné materiály a využívat chvíle, kdy si pedagog může s dítětem popovídat, například při volné hře, a tím dítěti rozšiřovat slovní zásobu či zjišťovat jeho jazykový rozvoj.

Pro jazykový rozvoj jsou vhodné básničky a písničky, které si děti díky rytmu a rýmům snáze zapamatují, učí se tak nová slova a jejich správnou výslovnost. Je ale důležité správně vybrat text, aby byl pro děti s odlišným mateřským jazykem srozumitelný, smysluplný a nebyl příliš náročný.

- Jazyková podpora individuální

Tvorba individuální jazykové podpory záleží na počtu dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole, časové možnosti v průběhu dne a také na pedagogickém zastoupení. Pokud se v mateřské škole vyskytuje více dětí s odlišným mateřským jazykem, je vhodné uvážit organizovanou skupinovou jazykovou podporu. Individuální jazyková podpora má ale výhody, kdy má pedagog dostatek času na dítě a může se mu individuálně věnovat a přímo se přizpůsobit jeho možnostem a schopnostem. Učitel tak zjistí, na jaké jazykové úrovni dítě je a jakou oblast potřebuje nejvíce procvičit.

Linhartová a Loudová Stralcynská (2014) ve své metodice radí tato metodická doporučení. Je důležité si pravidelnou individuální práci dobře zorganizovat, záleží na možnostech mateřské školy, jak často a jak dlouho bude probíhat. Může probíhat během

volných ranních nebo odpoledních her. Je důležité si naplánovat postup jazykové podpory a pracovat systematicky, například podle vytvořeného individuálního plánu, nejdůležitější je mít stanovené jasné konkrétní cíle toho, co chceme dítě naučit. Dalším bodem je správná motivace dítěte k učení, dítě musí obsah učení nadchnout a zaujmout, potřebuje povzbudit, pochválit a odměnit. Činnosti volíme podle toho, co chceme dítě naučit, ale také podle toho, co ho baví, zajímá a podle jeho naladění.

Individuální jazyková podpora může probíhat prostřednictvím rozhovoru, písničky, básničky, hry, modelové situace či výtvarné nebo pohybové činnosti. Dají se využívat různé knížky, leporela, hračky, obrázky, kostky, maňásci, stavebnice nebo například didaktické hry a pomůcky.

- Jazyková podpora v kurzu

Pokud mateřskou školu navštěvuje více dětí s odlišným mateřským jazykem, může mateřská škola jazykovou podporu těchto dětí vyučovat v jazykovém kurzu, který povede buď pedagog z mateřské školy, nebo expert na výuku českého jazyka jako druhého jazyka. Jeden kurz může být společný i pro více mateřských škol.

Výhodou kurzu je, že se dětem pedagog nebo expert intenzivně věnuje a používá principy přístupu k češtině jako druhému jazyku. Děti je v kurzu přiměřený počet, což jim umožňuje více mluvit a lépe se učit. Výuka je samozřejmě také přizpůsobena věku a schopnostem dětí.

Linhartová a Loudová Stralcynská (2014) radí tato metodická doporučení týkající se organizace, že kurz navštěvuje nanejvýše 8 dětí a probíhá jednou, lépe dvakrát týdně, a to s délkou lekce 30-60 minut podle potřeb dětí. V kurzu by měly být děti rozděleny podle věku. Kurz je cílený na jazykovou úroveň dětí, hodiny mají stále stejný nebo podobný průběh, stejné jazykové téma se opakuje několik hodin po sobě, jazyková témata by se měla shodovat s plánováním v mateřské škole, množství nově naučených věcí by mělo být přiměřené (vhodné je 5 nových slov v jedné hodině), v hodinách se střídají všechny jazykové roviny.

V kurzu se střídají různé činnosti, zapojuje se pohyb, smysly. Využívá se principů názornosti, opakování a nabalování podle Jana Amose Komenského.

V kurzu by měla být příjemná a bezpečná atmosféra, děti by učení mělo bavit, měly by cítit podporu a pomoc v případě potřeby, měly by být chváleny a povzbuzovány. Kurz by měl být humorný a děti by měly zažívat momenty překvapení.

Děti se učí od jednodušších vyjádření ke složitějším, nabalují na již naučenou slovní zásobu, učí se výslovnosti jednotlivých hlásek, slabiky, slova a poté celé věty. Děti se učí jednoznačné výroky, opakují je ve stejném znění, lektor musí mít dopředu pečlivě promyšlené výroky.

Lektor se v kurzu děti snaží co nejrychleji vpravit do pozice mluvčího, k projevu je ovšem nenutí. Každé dítě v kurzu se dostane ke slovu, nemělo by vadit používání mateřského jazyka dítěte. Děti se nejdříve musí naučit pasivně rozumět a poté aktivně mluvit.

Lektor musí mluvit spisovnou češtinou, správně artikulovat, používat mimiku a gestiku, mluvit přiměřeně nahlas a v přiměřeném tempu. Lektor by si měl umět hrát s hlasem a navazovat oční kontakt s dětmi.

V metodice uvádí i možné obtíže, jež mohou v kurzu nastat, například velké odlišnosti v jazykové úrovni dětí, což může kurz velice komplikovat a lektorovi ztěžovat přípravu. Obtíží může být i nedostatek materiálů k práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Kolektiv autorů META v metodice doporučuje materiály KIKUS, webové stránky globální čtení nebo vybrat materiál z učebnice Domino pro žáky 1. tříd základních škol. Problém může být, i když dítě dochází na kurz nepravidelně, a tím přichází o systematičnost kurzu a nemá na co navazovat z předešlých hodin anebo když ho rodiče nepodporují v učení českého jazyka. Když je mateřský jazyk dítěte hodně odlišný od českého jazyka, může mít dítě problém se zapamatováváním, je proto důležité pravidelně a různými formami opakovat. Při učení nového jazyka může být obtíží i stydlivost dítěte nebo obava, nejistota z mluvení novým jazykem. Když dítě novým jazykem nemluví, je možné, že jazyk zatím přijímá pouze pasivně a vytváří si tak pasivní slovní zásobu, tomuto období se nazývá tiché období. Obtíže mohou nastat, i když lektor děti málo motivuje a ty nemají chuť k učení se novému jazyku. Obtíží může být také to, když dítě nerozumí slovům, která říká a pouze je po lektorovi opakuje, proto je důležité, aby se lektor ujišťoval, zda dítě rozumí slovům, která říká. Další obtíží může být špatná výslovnost dítěte, která může pocházet z mateřského jazyka dítěte, některé české hlásky nebo spojení se mu mohou špatně vyslovovat.

Vietnamské děti například mívají problémy s hláskami c, č, d. Ukrajínština na rozdíl od češtiny nerozlišuje mezi krátkými a dlouhými samohláskami (při přepisu do latinky se dlouhé samohlásky používají pro naznačení přízvuků). Čínské děti zase neslyší mnohé české hlásky, často si pletou p–b, d–t, s–z, čínština totiž tyto zvuky nerozlišuje. Především mívají problémy s rozlišováním hlásek l a r, které sice umí vyslovit, ale většinou je zaměňují. (Kol. autorů, 2011, s. 135)

Na internetových stránkách inkluzivní školy si pedagogové mohou najít průvodce jazykové podpory dětí s odlišným mateřským jazykem. Doporučuje se navázat na to, co už děti umí. Je důležité začínat pomalu, dítě si nejdříve musí zvyknout na prostředí a chod třídy, tyto děti potřebují většinou více času. Komunikace by se měla postupně rozvíjet, zapojovat do ní mimiku a gestiku, vhodné je používat názornost. Dítě si ze začátku potřebuje od českého jazyka i chvíli odpočinout, mělo by tedy mít bezpečné místo, kde bude mít nějakou svoji věc a nebude muset využívat český jazyk. Důležité je povzbudit i české děti a vybídnout je k pomoci s dítětem s odlišným mateřským jazykem, ukázat jim, jak s ním mohou komunikovat. Později by pedagog měl vést dítě k rozšiřování a obohacování slovní zásoby, vše komentovat, aby dítě nová slova slyšelo, vše opakovat, pro snadnější zapamatování. Ze začátku je důležité s dítětem mluvit o situacích, co se dějí teď, aby rozumělo. Pokud se zdá, že nějakému sdělení nerozumí, je důležité zkusit ho říci jinak. Program by měl být daný, určité části se opakovat pro lepší orientaci dítěte. Dítěti je důležité připravit upravenou činnost, kterou zvládne, aby bylo zapojené do kolektivu.

3.4 Komunikace s cizincem

Kolektiv autorů (2011) uvádí, že pro porozumění si s cizincem je důležité mluvit jednoznačně a srozumitelně. Musíme předvídat, že je pro cizince spousta slov a slovních tvarů neznámých, měli bychom se mu snažit usnadnit porozumění nám. Ale musíme se vyvarovat deformaci českého jazyka.

V knize udávají několik typů pro komunikaci s cizincem. Jsou jimi například postupné sdělování informací, v průběhu hovoru se ujišťovat, zda nám cizinec rozumí. Používat krátké věty nebo slovní spojení. Udávat jasné, konkrétní a přesné informace. Při hovoření o jménech a názvech využívat jejich první pád. Při komunikaci přes telefon doporučují spíše psaní zpráv než hovorů.

Podle kolektivu autorů (2011) je vhodné dávat si pozor na mnoho slov v jednom sdělení, složité tvary slov, dále upozorňují na používání tvarů rozkazovacího a podmiňovacího způsobu. Také na nepřesné údaje, cizincům je vhodné vždy říct přesný datum a čas. Pozor bychom měli věnovat také slovům příště a příští, raději se jim vyhýbat. Vyvarovat bychom se také měli zdvořilostním a zdánlivě korektním frázím, tyto fráze oddalují od podstatné informace a cizinci jim většinou stejně nerozumí.

V knize *Individuální přístup k pomoci jiným, začlenění minorit* (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2007) se v kapitole zabývající se komunikací můžeme dočíst, že v komunikaci s cizincem není vhodné užívat zdrobněliny, složité výrazy a souvětí a složité stupňování jako například průhlednější, obecnější. Doporučují užívat velmi jednoduché věty a slovní spojení. Pro komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem doporučují volit co nejvíce individuální přístup. Většina škol už má vypracovány své určité modely pro vzdělávání a komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, ale i přesto je důležité pamatovat na individuální přístup. Děti se většinou jazyk učí velice snadno a rychle. Při komunikaci je důležité dětem dávat prostor, musíme dát pozor, aby se necítily odlišované od ostatních. Měly by dostávat stejné úkoly a pozornost jako ostatní.

Titěrová (2010) ve své práci upozorňuje na používání gest a mimiky při komunikaci s lidmi s odlišným mateřským jazykem. Cizinci mohou neverbální projevy vnímat jinak než my. Musíme myslet na nedorozumění, které kvůli neverbálním projevům může vzniknout.

Hájková (2015) se ve své knize věnuje komunikaci dítěte s odlišným mateřským jazykem. Úrovní, na níž dítě komunikuje, se zařazuje do školní zralosti dítěte, u dětí s odlišným mateřským jazykem se ale v rámci češtiny jedná o jazyk další, a tak se nedá plně započítávat do školní zralosti.

Podle Hájkové (2015) dítě nejprve v prostředí mateřské školy komunikuje s vrstevníky fyzicky a pomocí gest a mimiky. Dítě se snaží zapojit se k ostatním, opakuje po nich, dělá s nimi stejné činnosti. Děti samovolně zachytávají slova a slovní spojení a snaží se je používat.

Praktická část

4 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je zjistit, jak dotazovaní učitelé v mateřských školách hodnotí svoji připravenost na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. V praktické části zjišťuji, jakou mají učitelé zkušenost s dětmi s odlišným mateřským jazykem, jak hodnotí svou práci s těmito dětmi, kde se vzdělávají a získávají informace k tématu dětí s odlišným mateřským jazykem a zda znají možnosti podpory a dalšího vzdělávání v této oblasti, kde získávají informace a materiály pro práci s dětmi s OMJ a do jaké míry považují tyto informace a materiály za snadno dostupné.

Téma mého výzkumu jsme si zvolila, protože je velmi aktuální a dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách přibývá. Tomuto tématu je potřeba se věnovat, neboť pedagogové jsou do kontaktu s dětmi s odlišným mateřským jazykem stavěni čím dál častěji.

4.1 Výzkumné otázky

Na základě výzkumného cíle jsem si zvolila tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka číslo 1: Jak pociťují dotazovaní učitelé nárůst dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách?

Výzkumná otázka číslo 2: Jak hodnotí zapojení učitelé mateřských škol svou připravenost na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

Výzkumná otázka číslo 3: Jak v tomto směru hodnotí uvedení pedagogové mateřských škol své pregraduální vzdělání?

Výzkumná otázka číslo 4: Jak zapojení pedagogové mateřských škol hodnotí dostupnost kvalitních materiálů, které jim pomáhají v přípravě na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

5 Metodika

K naplnění cíle mé praktické části bakalářské práce jsem se rozhodla použít kvalitativní výzkum. Jako metodu sběru dat jsem si zvolila individuální rozhovor s kriteriálním výzkumným vzorkem.

5.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je zaměřen na popis, objevování a zjišťování jevů. Usiluje o pochopení jevů, které jsou zkoumány. Výhodami kvalitativního výzkumu jsou přizpůsobení se novým informacím v průběhu sběru dat, snaha porozumění problému jako celku nebo například přímé zapojení výzkumníka do výzkumu.

Podle Gavory (2000) je kvalitativní výzkum odlišný od kvantitativního výzkumu a v jisté části je jeho opakem. Hlavním znakem kvalitativního výzkumu je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis.

Příklady kvalitativních metod jsou pozorování a rozhovor. Pro můj výzkum v bakalářské práci jsem si vybrala metodu rozhovoru.

5.2 Rozhovor

Rozhovor neboli interview je nejobtížnější a také nejvýhodnější metodou pro získávání dat do kvalitativního výzkumu.

Dle Hendla (2005) vyžaduje rozhovor dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. Je důležité rozmyslet délku rozhovoru, obsah otázek, jejich pořadí a formu. Podle druhu rozhovoru se dané problémy řeší před rozhovorem nebo v průběhu něj. U rozhovoru je velmi důležitý začátek a konec. Na začátku je důležité prolomit psychické bariéry a požádat o souhlas se záznamem. Na konci rozhovoru se nám mohou naskytnout další důležité informace.

Gavora (2000) uvádí tři druhy interview. Jsou jimi strukturovaný, nestrukturovaný a polostrukturovaný interview. Strukturovaný interview přirovnává k ústnímu dotazníku, otázky jsou pevně dány. Nestrukturovaný interview umožňuje volnost odpovědí a obtížněji se vyhodnocuje. Polostrukturovaný interview je střední cesta mezi předchozími dvěma rozhovory.

Pro můj výzkum jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Připravila jsem si 13 otázek. K některým otázkám jsem si připravila i doplňující otázky, které jsem využila podle odpovědi k hlavní otázce. Otázky jsem zaměřením směřovala k výše uvedeným výzkumným otázkám. U otázek jsem neměla pevně stanovené pořadí, řadila jsem je podle plynutí rozhovoru. Pro můj výzkum jsem provedla 8 rozhovorů.

5.3 Výzkumný vzorek

Pro rozhovor jsem zvolila kritériální výzkumný vzorek. Výzkumným vzorkem pro můj kvalitativní výzkum byly paní učitelky mateřských škol v Českých Budějovicích, které se za svou praxi setkaly s dítětem s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole.

Při hledání učitelek se zkušenostmi s dětmi s odlišným mateřským jazykem jsem oslovila několik ředitelky mateřských škol v Českých Budějovicích. Vedení mateřských škol jsem oslovovala s otázkou, zda mají v mateřské škole děti s odlišným mateřským jazykem. Paní ředitelky byly velice ochotné a předaly konkrétním učitelkám informaci o tématu mé bakalářské práce a potřebě rozhovoru k dokončení výzkumné části. Na paní učitelky, které souhlasily s rozhovorem, mi ředitelky poskytly kontakty a já jsem se s nimi později domlouvala na osobní schůzce na rozhovor. Všechny rozhovory probíhaly v daných mateřských školách.

6 Výsledky

K praktické části mé bakalářské práce jsem provedla 8 rozhovorů s učitelkami z 5 různých mateřských škol v Českých Budějovicích. Z důvodu anonymity učitelek a jejich místa pracoviště jsem rozhovory rozlišila čísly.

V této části popíši jednotlivé rozhovory a důležité informace, které jsem se v rozhovorech dozvěděla. V následující kapitole s názvem Diskuze poté vyhodnotím výzkumné otázky a porovnáám výpovědi z rozhovorů.

Rozhovor číslo 1:

Informantka pracuje necelých deset let jako učitelka v mateřské škole. Má vystudovanou střední pedagogickou školu v Prachaticích. Za svou praxi se zatím setkala pouze s dětmi ukrajinské národnosti a jednalo se o děti, které přišly do České republiky z důvodu války na Ukrajině. Momentálně má na třídě tři Ukrajince, dvě holčičky (sestřičky) a chlapce. Chlapec a jedna ze sester jsou předškoláci. Děti nastoupily do mateřské školy bez znalosti českého jazyka.

Informantka se nesetkala za dobu svého studia s tématem dětí s odlišným mateřským jazykem. U této otázky se rozesmála a později dodala: *Trošku jste mě s touhle otázkou zaskočila, už jako nějaký ten pátek ze školy jsem, ale že bysme to dřív řešili, i to, že musí být v podstatě teď to vyučování, když jsou předškoláci, je jich pět na školce že jo, tak by měly mít asi hodinu týdně českého jazyka, a to je teďko taky poslední dva roky asi, takže si myslím, že na tohle jsme připravený opravdu nebyli.* Jako cizí jazyk na střední škole se učila angličtinu, kterou doposud nevyužila v komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem nehodnotí jako zvláště náročnou. Holčičky jsou šikovné, rychle se naučily jazyk a začlenily se do kolektivu. Chlapeček rozumí, ale má horší aktivní slovní zásobu, učitelka to přisuzuje k jeho pohodlnosti. Ve vzdělávání dětí s OMJ nespatřuje žádné problémy. Rodiče dětí se snaží učit český jazyk. S rodiči od dívek nejsou problémy, snaží se všemu porozumět mají zájem. S maminkou od chlapce je spolupráce náročnější. Chlapec má navržený odklad školní docházky, ale maminku obtěžuje dle zdání paní učitelek, že by s ním měla navštívit poradnu, aby mohl odklad proběhnout.

Materiály, ze kterých učitelka čerpala, byly pouze z ministerstva, které poskytli ke vzdělávání dětí přicházejících z Ukrajiny, se kterými si vystačila. Jinak se snažila použít hlavně svou intuici.

Rozhovor číslo 2:

Informantka pracuje více než dva roky ve stejné mateřské škole jako informantka v rozhovoru číslo 1. V mateřské škole se za svou praxi setkala s jedním dítětem s odlišným mateřským jazykem. Je jím holčička, která se do České republiky přistěhovala s rodiči z důvodu války na Ukrajině.

Informantka má vystudovanou Střední pedagogickou školu v Prachaticích, obor předškolní a mimoškolní pedagogika. Na praxi na střední škole se nesetkala s žádným dítětem s OMJ. Učitelka hodnotí přípravu na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem ze Střední pedagogické školy jako velmi malou, spíše skoro žádnou. Dle jejích slov to ale není zas tak důležité: *Z mého pohledu si nemyslím, že je to téma, které by bylo potřeba rozsáhle rozebírat, stačí selský rozum.* Nevzpomíná si, že by jí na škole doporučily materiály pro práci s dětmi s OMJ. Jako cizí jazyk se informantka učila jazyk anglický, který doposud při práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem nevyužila.

Ukrajinská holčička při nástupu do mateřské školy neměla vůbec žádné základy českého jazyka, rodina nepočítala s tím, že by se stěhovala pryč z Ukrajiny. Maminka holčičky je snaživá, učí se český jazyk, ale stále je komunikace s ní náročnější, častěji nerozumí. Spolupráce s maminkou informantka hodnotí jako skvělou, maminka chodí na akce pro rodiče pořádané mateřskou školou, když má nějaký problém, nebojí se obrátit na paní učitelky, které se jí vždy snaží vyhovět.

Na otázku, kde čerpá informace o vzdělávání dětí, učitelka odpovídá: *Za ten rok bych řekla, že se nějaké informace dají sehnat na internetu, také sme dostaly nějaké doporučení od naší paní ředitelky, z toho jsem čerpala asi nejvíc.* Ale přijde jí, že moc informací nepotřebovala studovat a holčičku zapojila do kolektivu bez problémů.

Svou první zkušenost s dítětem s odlišným mateřským jazykem nepovažuje za nějak specifickou, přirovnává jí k situaci, když přijde jakékoliv jiné nové dítě do školy, musí se nejdříve aklimatizovat na prostředí a na takovou práci je jako učitelka připravená. U holčičky s ukrajinskou národností byla složitější komunikace, ale vždy se nějak

domluvily. Holčička je velmi šikovná. Jako nejtěžší z práce s dítětem s OMJ informantka považuje jeho nástup do MŠ, kdy se setkávali s problémy s dorozumíváním se.

Rozhovor číslo 3:

Informantka má pětiletou zkušenost jako učitelka v mateřské škole. Za svou praxi se setkala se třemi holčičkami s OMJ. Holčičky má momentálně na třídě, dvě jsou ukrajinské národnosti a jedna ruské národnosti. Všechny tři jsou předškolačky a budou od září nastupovat do základní školy. Dívky přišly s rodiči do České republiky dříve, než začala válka, do třídy nastupovaly jako tříleté.

Informantka má pedagogické vzdělání vystudované na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Že by na škole byla připravována na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem si nevybavuje, téma výrazně neprobírali, ale dodává: *Vybavuju si pouze, při přednášce o speciální pedagogice, nám přednášející ukazovala příklady, jak mluvit s dětmi se sluchovým problémem a jak ke komunikaci použít obrázkové kartičky, a to jde využít i pro děti s odlišným mateřským jazykem, ale to nebylo hlavní téma přednášky.* Při praxi na vysoké škole se informantka nesetkala s dětmi s OMJ a během studia nedostala žádné doporučení na zdroje, materiály pro práci s těmito dětmi. Jako cizí jazyk se informantka učila němčinu a angličtinu, ani jeden jazyk za svou praxi s dětmi s odlišným mateřským jazykem nevyužila.

Holčička s ukrajinskou národností přestupovala z jiné třídy a při přestupu již komunikovala v českém jazyce pěkně. Holčičky z Ruska měly základy českého jazyka při nástupu do mateřské školy velmi malé, jedna na tom byla o poznání hůře. Rodiče z počátku měli malou slovní zásobu českého jazyka, učitelky s nimi musely komunikovat v jednodušších větách, ale měly zájem se učit český jazyk, zřídili si výuku jazyka a podporovali v učení jazyka i své děti. Aktuálně už rodiče mají český jazyk na velmi dobré úrovni, zvládají plynule komunikovat. Ke spolupráci s rodiči informantka nemůže říci nic negativního, s rodiči se vždy dokázala na všem domluvit, vzniklé problémy vždy společně vyřešili a byli k sobě otevření. Rodiče byli vždy velmi sdílní, zajímali se o průběh učení svých dětí a zjišťovali v čem by se děti měly zlepšovat.

Učitelka popisuje holčičky s OMJ jako velmi učenlivé, samy měly zájem o učení českého jazyka, odkoukávaly od ostatních, co se děje a velmi brzy se krásně začlenily do kolektivu.

Z počátku, kdy ještě neměly český jazyk na tak dobré úrovni, si i tak našly společnou řeč s ostatními dětmi a dokázaly se společně domluvit. Proto i informantka popisuje, že nečerpala žádné informace k vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a řídila se spíše podle své intuice a zkušeností s českými dětmi.

Svou první práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem považuje za náročnou. Než přišla na způsob komunikace s dětmi, osvědčilo se názorně ukazovat to, o čem momentálně mluví. Postupně si s holčičkami vytvořila moc hezký vztah jako učitel a žák a nyní ji velice těší, že jsou holčičky připraveny nastoupit na základní školu. Jako nejtěžší na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem považuje, když dítě plakalo, něco ho trápilo a nedokázalo to říci tak, aby si s učitelkou porozuměly. To informantka považuje za velmi náročné a stresující.

Rozhovor číslo 4:

Informantka má tři roky praxe v mateřské škole a je kolegyní informantky z rozhovoru číslo 3. Za svou praxi se setkala s třemi holčičkami s odlišným mateřským jazykem, které má momentálně na třídě, dvě ruské národnosti a jednu ukrajinské národnosti. Dále má zkušenosti i s dalšími dětmi s OMJ, protože vede v mateřské škole kroužek českého jazyka pro děti s OMJ, kde má děti s ruským, ukrajinským a vietnamským mateřským jazykem.

Má vystudovanou Střední pedagogickou školu, obor předškolní a mimoškolní pedagogika, v Litoměřicích a dokončuje Jihočeskou univerzitu, obor učitelství pro mateřské školy. Co se týče přípravy na práci s dětmi s OMJ ze školy informantka popisuje, že se s tímto tématem příliš nesetkala. *Okrajově sme narazili při výuce na téma jiných národností v české mateřské škole, ale bylo to bráno spíš ze sociálního a psychosociálního hlediska, a ne co se týče výuky českého jazyka a pomoci dětem s odlišným jazykem.* Při praxi na studiu se informantka několikrát setkala s dětmi s odlišnou národností, ale učitelka nikdy nezmiňovala, jakým způsobem s dětmi pracuje a jaké metody využívá. Během studia informantka nedostala žádné doporučení na materiály, zdroje a informace týkající se vzdělávání dětí s OMJ. Informantka se učila na škole anglický a německý jazyk. Angličtinu párkrát využila, protože holčičky z její třídy dochází na kroužek anglického jazyka a občas se stane, že nemohou přijít na český výraz a znají ho pouze rusky nebo shodou okolností anglicky. Informantka nastoupila k dětem

do třídy, v době, kdy už český jazyk uměly. Ale na kroužku českého jazyka se setkala s dětmi, které český jazyk neumí vůbec nebo jen velmi málo.

U otázky, jak jsou na tom rodiče dětí s českým jazykem, informantka popisuje, že maminky mluví plynule českým jazykem, tatínkové mají český jazyk o něco horší, nemají tolik rozvinutou slovní zásobu jako maminky, a to se odráží na komunikaci mezi učitelem a rodičem při vyřizování dokumentů a podobně. Spolupráci rodičů popisuje velmi kladně, mají snahu, vedou děti k učení českého i anglického jazyka. Vždy vycházejí vstříc a na doporučení učitelek trénují s děvčaty českou slovní zásobu.

Informantka popisuje, že se s tématem dětí s OMJ seznámila až při nástupu do mateřské školy na pozici učitelky a budoucí lektorky českého jazyka pro děti s odlišným mateřským jazykem. *Informace sem zatím nejvíc čerpala ze seminářů a webinářů pořádaných společností META, NPI a další.* Ty ji na práci s touto problematikou skvěle připravily. V praxi nejvíce využívá pracovní listy a materiály KIKUS, ale dokázala by si pro svou práci představit větší výběr vhodných materiálů.

Svou první práci s dětmi s OMJ popisuje jako jednoduchou a přirozenou, přisuzuje to znalosti českého jazyka dětí. Více náročné popisuje začátky s kroužkem pro děti s OMJ, kde přišla do styku i s dětmi, které český jazyk téměř neumí. Nejtěžší považuje vidět snahu dětí, které neumí česky mluvit, ale rozumí, co se po nich požaduje. Vědí, co mají za úkol, vědí, co mají odpovědět, ale mluví pouze ve svém rodném jazyce. Děti vidí, že jim učitelka nemá šanci rozumět a snaha se z dětí vytrácí. O to víc pak informantku těší, když děti dělají pokroky a postupně zařazují česká slova do komunikace.

Rozhovor číslo 5:

Informantka pracuje 38 let v mateřské škole, z prováděných rozhovorů je to informantka s nejdelší praxí. Kolik za svou praxi učila děti s odlišným mateřským jazykem spočítáno přesně nemá, ale popisuje, že v posledních deseti letech se s těmito dětmi setkává častěji, většinou každý rok. Většinou jsou ukrajinské, ruské a vietnamské národnosti.

Informantka má vystudovanou předškolní pedagogiku na bakalářském studiu na Jihočeské univerzitě. Na otázku ohledně přípravy z vysoké školy na práci s dětmi s OMJ informantka odpověděla: *Když jsem studovala vysokou školu, tak takováhle příprava nebyla potřeba, tyto děti u nás nebyly.* Na škole se učila ruštinu, pamatuje si pár slovíček,

občas ji nějaké slovo od dětí znělo povědomě a odvodila si ho, ale umění ruského jazyka pro práci s cizinci pro ni nebylo stěžejní.

Informantka má v mateřské škole třídu předškoláků, tak většinou přichází do kontaktu s dětmi s odlišným mateřským jazykem, které už do MŠ nějaký rok chodí a v předškolním věku už český jazyk ovládají a rozumí mu. Momentálně má na třídě dvě děti ukrajinské národnosti, chlapce a dívku a další dívku ruské národnosti. Chlapec má odklad školní docházky. Informantka má s většinou rodičů dobré zkušenosti, mají snahu se učit českému jazyku.

Na otázku ohledně zdrojů na čerpání informací na vzdělávání dětí o OMJ informantka odpověděla: *Nejvíce materiálů nám poskytuje paní ředitelka. Já si pak další dohledávám ještě na různých webových portálech. Ale řekla bych, že materiálů je velice málo a ocenila bych jejich snazší dostupnost.*

Svou práci s dětmi s OMJ informantka hodnotí kladně, děti bývají velice přizpůsobivé a práce je s nimi krásná, většinou v práci s nimi neshledává žádné problémy. Jako nejtěžší při práci s dětmi s OMJ považuje to, když se sejde více dětí s odlišným mateřským jazykem stejné národnosti na jedné třídě, děti spolu většinou komunikují svým rodným jazykem a je těžké je motivovat, aby i mezi sebou používaly český jazyk, aby si ho zdokonalovaly.

Rozhovor číslo 6:

Informantka pracuje ve stejné mateřské škole jako informantka z rozhovoru číslo 5 a praxi v mateřské škole má 25 let. Za svou praxi se setkala již s více dětmi s odlišným mateřským jazykem, přesný počet si nevybavuje, ale častěji se s nimi setkává až v posledních 7 letech. Dříve pracovala v mateřské škole, která se nacházela v blízkosti romské komunity a tam mívala i pět romských dětí na třídě. Momentálně má na třídě dvě děti s OMJ, jsou to děvčata, jedna z Ukrajiny a druhá z Ruska. Dívky jsou v MŠ již delší dobu.

Informantka má vystudovanou Střední pedagogickou školu v Prachaticích. Přípravu ze střední školy na práci s dětmi s OMJ popisuje takto: *Přípravu ze střední školy na děti s odlišným mateřským jazykem nemám žádnou. V době studia u nás nebylo tolik cizinců a nebyl důvod se tomuto tématu na školách věnovat. Při praxích na střední škole se*

s dětmi s OMJ nesetkala. Informantka se na škole učila ruský jazyk, ovládá ho velmi dobře a v praxi ho již dle její výpovědi využila: *Na škole jsem se učila ruštinu, ze které jsem i maturovala. Několikrát za svůj život jsem Rusko navštívila a ruštinu ovládám celkem dobře. V praxi sem ji s dětmi využila, hlavně v počátku u holčičky z Ruska, některá slovíčka se hodila.*

Učitelka děvčata s OMJ dostala na svoji třídu až jako předškolačky a už tehdy český jazyk celkem ovládaly. Ale i přesto mají obě odklad školní docházky. Holčička z Ukrajiny je velmi stydlivá a dělá ji problém mluvit v souvislých větách. Informantka vzpomíná na práci s dětmi romské národnosti, které většinou do MŠ nastupovaly s částečnou znalostí českého jazyka, ale také vzpomíná, že používaly často slangová slova ze svého rodného jazyka, kterým učitelky nerozuměly. Rodiče, jejichž děti má informantka momentálně na třídě, jsou delší dobu v České republice a český jazyk tak nějak zvládají. Spolupráci s rodiči hodnotí velice kladně, jsou pečliví a mají zájem. Snaží se všemu porozumět a když nerozumí, zajímají se, využívají překladáče, doptávají se, aby něco nezanedbali a bylo vše v pořádku.

Nejvíce materiálů pro práci s dětmi s OMJ informantka dostává od paní ředitelky, ocenila by více materiálů dostupných na internetu.

Práce s dětmi s OMJ informantku baví, děti se snadno začleňují do kolektivu a vše probíhá hladce, v práci s dětmi s OMJ neshledává zásadní rozdílnosti než při práci s českými dětmi. Z jazykové stránky se dětem věnuje hlavně v ranních činnostech, kdy s nimi individuálně komunikuje. V práci s dětmi s OMJ momentálně nevidí žádné těžkosti. Když vzpomíná na třídu, kde měli více romských dětí v jedné třídě, bylo náročnější děti motivovat k jejich dorozumívání se českým jazykem mezi sebou.

Rozhovor číslo 7:

Informantka z rozhovoru číslo 7 pracuje v mateřské škole 6 let. Nevzpomíná si s kolika dětmi s odlišným mateřským jazykem celkově se za svou praxi setkala, ale popisuje, že po návratu do školství po mateřské dovolené (poslední 4 roky) se setkává s dětmi s odlišným mateřským jazykem ve třídě každý rok. Momentálně má na třídě tři děti s ukrajinskou národností, kdy dvě děti žijí v České republice delší dobu a jedna holčička přišla do ČR krátce po začátku války na Ukrajině, jednoho chlapečka s filipínskou

národností a chlapec, který má českou národnost, ale tatínka pocházejícího ze Španělska, rodný jazyk má chlapec český.

Informantka má vystudovanou Střední pedagogickou školu v Prachaticích a obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol na Jihočeské univerzitě. Že by s přípravou na práci s dětmi s OMJ byla informantka seznámena při studiu si nevzpomíná. Při praxích na střední škole se setkala s dětmi vietnamské národnosti, ale práci s nimi nijak nerozebírali. Informantka se učila anglický jazyk a využití popsala v rozhovoru takto: ... *využívám s maminkou Filipínce. Anglický jazyk sem využila taky u chlapečka, který byl Čech, ale rodiče na něj od mala mluvili doma jen anglicky, aby uměl anglický jazyk a on při nástupu do školky neuměl vůbec česky, ani pozdravit.*

Informantka má zkušenosti s dětmi s OMJ, které do mateřské školy přicházejí bez znalosti českého jazyka. Děti se českému jazyku ale rychle učí, i holčička, která nastoupila do MŠ po začátku války, už krásně ovládá český jazyk. Chlapec filipínské národnosti má stále velké problémy se skloňováním a časováním v českém jazyce. Ve třídě má informantka předškoláky, všichni chodí na kroužek českého jazyka, který vede. Znalost českého jazyka rodičů těchto dětí je celkem dobrá, rodiče se snaží komunikovat, je s nimi dobrá spolupráce, informace z nástěnek se snaží sami překládat, když něčemu nerozumí.

Informantka momentálně nejvíce čerpá materiály ke vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem z internetu a Pinterestu. Dále dodala: *Tím, že vedu hodiny českého jazyka pro cizince už mám nashromážděný všelijaký pracovní listy a úkoly. Řekla bych, že materiálů je dost a stále jich přibývá. Ale já už mám ty svoje osvědčený, podle kterých pracuju a ty nový moc nevyužívám.* Jako jediná z dotazovaných považuje, že je materiálů pro práci s dětmi s OMJ dostatek a stále jich přibývá.

Práce s dětmi s OMJ informantku baví, tím že vede kroužek českého jazyka už pro ni tato práce není nijak náročná. Nejtěžší na této práci považuje vysvětlovat dětem s OMJ běžné věci, hledat ta správná slova pro jejich vysvětlení. Při komunikaci s rodiči je většinou těžké jim vysvětlit zápisy do škol, odklady školních docházek a podobně, protože většinou nic podobného neznají od nich ze země a nechápou co po nich chtějí. Informantka se setkala s rodinou, která nechápala proč by měli dítěti dávat odklad školní docházky, protože v zemi, ze které pocházeli, žádné odklady školní docházky neexistovaly a všechny děti chodily v 6 letech do školy.

Rozhovor číslo 8

Informantka pracuje v mateřské škole jako učitelka 11 let. Za svou praxi se setkala přibližně s deseti dětmi s OMJ, s národnostmi indickou, ukrajinskou a vietnamskou. S těmito dětmi se setkává posledních 7 let. Momentálně má na třídě chlapce vietnamské národnosti, který má odklad školní docházky a pětiletého ukrajinského chlapce. Děti s OMJ, se kterými se setkala, měly většinou odklad školní docházky kvůli jazykové bariéře a kulturním odlišnostem. Setkala se i s rodiči, kteří odklad odmítli.

Informantka má vystudovanou Střední pedagogickou školu v Prachaticích. Nevzpomíná si, že by na škole probírali téma práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Na střední škole se učila němčinu, kterou v praxi zatím nepoužila, ale informantka dlouhodobě žila v cizině a perfektně ovládá angličtinu, kterou v MŠ využívá často.

Základy českého jazyka u dětí, které nastupují do MŠ, hodnotí poměrně odlišně, je to individuální. Děti s indickou národností většinou český jazyk vůbec neumí, protože se často stěhují, někteří v rámci ČR, ale celkem často i v rámci států, bývají to většinou děti vědců, a tak často mění místo pobytu. Indické děti informantka většinou měla nejdéle rok a poté se stěhovaly. Vietnamské děti mají většinou starší sourozence, kteří již česky mluví, a tak děti při nástupu do MŠ mívají základy českého jazyka. Vietnamské děti tu většinou zůstávají. A u dětí s ukrajinskou národností se to většinou odvíjí od toho, jestli mají staršího sourozence. Rodiče dětí s indickou národností většinou neovládají český jazyk vůbec a učitelka s nimi komunikuje anglicky. U vietnamských rodičů informantka popisuje, že mají velkou snahu se učit český jazyk a nejnáročnější je pro ni komunikace s ukrajinskými rodiči, kdy často využívá překladáč k porozumění. Spolupráci s rodiči informantka popisuje převážně kladně. Rodiče většinou vycházejí vstříc.

Informantka nejvíce čerpá z odborné literatury, webů, publikací a metodických příruček. Díky své snaze a samostudiu si již s prací s dětmi s OMJ přijde spokojená a na tuto práci připravena.

Jako největší zkušenost a přípravu k práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem považuje své žití v zahraničí: *Myslím, že pro mě nejlepší přípravou bylo, když sem delší dobu bydlela v cizině. Sama sem se dostala do role cizince, a tak si myslím, že se dobře dokážu napojit na to dítě a vim, jak se cítí, protože jsem si to vlastně sama prožila.* Podle

slov informantky by mělo být více materiálů pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

První setkání s dítětem s OMJ bylo pro informantku velmi náročné. Jednalo se o holčičku indické národnosti, která měla poruchu autistického spektra, holčička se odmítala učit český jazyk a byla velmi asociální. Informantka svou práci brala jako selhání. Jako nejtěžší věc na této práci informantka popisuje studování si zvyků daných odlišných národností, aby předcházela případným nedorozuměním.

7 Diskuze

Výzkumná otázka číslo 1: Jak pociťují dotazovaní učitelé nárůst dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách?

Polovina učitelek v rozhovoru uvedla, že nemá přesně spočítané, kolik vzdělávala děti s odlišným mateřským jazykem za svou praxi, byly to učitelky s delší pedagogickou praxí a uváděly, že se častěji setkávají s dětmi s odlišným mateřským jazykem v posledních 4 až 10 letech. Nárůst dětí s odlišným mateřským jazykem potvrzují i statistiky, které uvádím v teoretické části. Kolektiv autorů (2019) udává, že ve školním roce 2004/2005 navštěvovalo české mateřské školy 3 244 dětí s jinou národností, než je česká. Ve školním roce 2015/2016 těchto dětí bylo 8 302, o rok později 9 494 a ve školním roce 2018/2019 již těchto dětí bylo 10 462. Učitelky, které mají na třídě každý rok jiné děti, uváděly, že v posledních letech mají každý rok alespoň jedno dítě s odlišným mateřským jazykem. Z mého výzkumu tedy vyplívá, že učitelé se setkávají s dětmi s odlišným mateřským jazykem v průběhu posledních let častěji. Další učitelky uvedly, že se s dětmi s odlišným mateřským jazykem setkaly až při příchodu rodin z Ukrajiny kvůli válce.

Výzkumná otázka číslo 2: Jak hodnotí zapojení učitelé mateřských škol svou připravenost na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

Všechny dotazované učitelky v rozhovorech popsaly, že nemají při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem nějak závažné problémy. Několikrát se v rozhovorech dotazované učitelky opakovaly, že se při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem řídí hlavně podle své intuice a selského rozumu a nepotřebují se nějak více na vzdělávání těchto dětí připravovat. V dalších rozhovorech učitelky uvedly, že jim v přípravě na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem pomohla ředitelka mateřské školy, která jim dodala potřebné informace. V dalších výpovědích se objevila informace, že učitelky vedou v mateřské škole kroužek českého jazyka pro děti s odlišným mateřským jazykem a prošly tedy několika semináři a webináři a svou práci zvládají díky nim odvádět velmi dobře. Učitelky popisují, že většinou nepotřebují zvláštní přípravu na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Tyto výpovědi mě velice překvapily, očekávala jsem, že pro učitelky bude tato práce náročnější. Učitelky dále popisují, že s dětmi s OMJ pracují

podobně jako s dětmi s českým mateřským jazykem. Jako důležité považují k dítěti přistupovat individuálně.

Výzkumná otázka číslo 3: Jak v tomto směru hodnotí uvedení pedagogové mateřských škol své pregraduální vzdělání?

Všechny dotazované učitelky odpovídaly na otázky týkající se připravenosti na děti s odlišným mateřským jazykem v praxi záporně. Žádná z dotazovaných učitelek nebyla na střední pedagogické škole nebo vysoké škole připravována na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Ve školách přímo neprobíraly témata týkající se dětí s odlišným mateřským jazykem. Učitelky s delší praxí to přisuzují neaktuálnímu tématu v době jejich studia, což jsem při kladení těchto otázek očekávala. Některé učitelky udávají, že o tématu na škole slyšely, ale pouze velmi okrajově, při jiném vzdělávání nebo s návazností odlišněji zaměřenou. Očekávala jsem takovéto odpovědi na otázku, jelikož ani já jsem při svém vzdělávání nebyla připravována na práci s dětmi s OMJ. Výroky informantek potvrzuje má analýza studijní agendy PF JU oboru Učitelství pro mateřské školy, kde se předmět zaměřený na děti s OMJ opravdu neobjevuje. Informace k analýze jsem získávala ve STAGu JU.

Výzkumná otázka číslo 4: Jak zapojení pedagogové mateřských škol hodnotí dostupnost kvalitních materiálů, které jim pomáhají v přípravě na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

Většina z dotazovaných učitelek uvedla, že by uvítala více kvalitních materiálů pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a jejich snazší dostupnost. Pouze jedna učitelka v rozhovoru uvedla, že množství materiálů pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem považuje jako dostačující. Další výpověď, která vyplynula z rozhovoru, je nepotřeba dohledávat si speciální materiály pro práci s dětmi s OMJ a vystačit si s materiály dostupnými v mateřské škole.

Na základě vypracovaných rozhovorů a výsledků lze uvést, že zapojení učitelé mateřských škol se v posledních letech častěji setkávají s dětmi s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Dotazované učitelky mají zkušenosti převážně s dětmi s ukrajinským mateřským jazykem, dále také s ruským, vietnamským a anglickým mateřským jazykem. Úroveň znalosti českého jazyka při nástupu dětí do MŠ je velmi

individuální, často se velmi odráží v souvislosti se staršími sourozenci. V teoretické části se zabývám jazykovým rozvojem těchto dětí. Na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem učitelky nikdo při studiu na profesi učitelky mateřské školy nepřipravoval. I přes to svou práci v tomto směru skvěle zvládají, dohledávají si informace a hledají různá alternativa pro další sebevzdělávání nebo pracují podle své intuice a individuálních potřeb daných dětí. S rodiči dětí s OMJ mají učitelky převážně dobré zkušenosti, rodiče jsou ochotní a mají zájem o vzdělávání jejich dětí. S úrovní českého jazyka na tom bývají odlišně. Většinou se ale snaží český jazyk učit. Až na výpověď paní učitelky z osmého rozhovoru, která s rodiči indické národnosti komunikuje anglicky a má zkušenost s rodiči ukrajinské národnosti, kteří mají problém s učením se češtiny. Učitelky se převážně shodly, že je nedostatek kvalitních materiálů pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, a to považují jako problém. Kvalita a dostupnost materiálů pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem by mohla být předmětem dalšího výzkumu.

Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na připravenost učitelů mateřských škol na děti s odlišným mateřským jazykem. Jejím cílem bylo zjistit, zda jsou učitelé v mateřských školách na tyto děti připraveny.

V teoretické části jsem se zabývala vymezením pojmu dítě s odlišným mateřským jazykem, jeho adaptací na prostředí mateřské školy, jeho začleněním do kolektivu českých dětí a jazykovým rozvojem. Věnovala jsem se také učení českému jazyku jako druhému jazyku a jazykové podpoře, která by měla probíhat v mateřské škole.

V praktické části jsem prováděla kvalitativní výzkum, do kterého jsem udělala 8 polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami z mateřských škol se zkušenostmi s dětmi s odlišným mateřským jazykem ve třídě. Rozhovory probíhaly ve velmi přátelské atmosféře. Paní učitelky byly velice milé a ochotné odpovídat na mé otázky. Rozhovory probíhaly v prostorách mateřských škol, ve kterých dotazované učitelky učí.

Z výsledků kvalitativního výzkumu je patrné, že učitelky mateřských škol hodnotí svou práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem kladně. Jejich samostudiem a pílí si dokázaly najít správný přístup k těmto dětem a dovzdělat se v daném tématu. Většina učitelek ale postrádá kvalitní materiály pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Kdyby učitelky měly dostatek kvalitních materiálů, určitě by pro ně práce byla o to snazší. Střední a vysoké školy zaměřené na předškolní vzdělávání bohužel učitelky na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem nepřipravují. To mi přijde jako chyba. Děti s odlišným mateřským jazykem u nás v České republice přibývá a myslím, že tato příprava na práci s danými dětmi by měla být zařazena do osnov na školách připravujících budoucí pedagogy.

Z mé profesní pozice učitelky v mateřské škole mě velice mile překvapilo, jak paní učitelky práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem zvládají s nadšením a lehkostí i přes to, že nemají dostatek materiálů a na tuto práci je nikdo nepřipravil. Za sebe vím, že na práci s dětmi s odlišným jazykem nejsem připravena a kdybych do třídy dostala dítě, které nemá žádné základy českého jazyka, musela bych se toho sama hodně učit. Jsem ráda, že jsem se díky rozhovorům mohla setkat s učitelkami, které byly velice ochotné mi předat své zkušenosti, které nejspíše ve své profesi jednou také využiji.

Napsání bakalářské práce na téma Připravenost učitelů mateřských škol na dítě s odlišným mateřským jazykem mi dalo spoustu další motivace se o toto téma dále zajímat a vzdělávat se v něm. Obdivuji práci učitelek, které dokáží s dětmi s odlišným mateřským jazykem skvěle pracovat a připravovat je na život a fungování v České republice. Doufám, že se toto téma stane více populárním a naskytne se více materiálů a povědomí o tomto tématu v řadách pedagogů nejen mateřských škol.

Seznam použitých zdrojů

Knihy:

BENDA, Martin a Tereza POSPÍŠILOVÁ. *Sedm statečných: příběhy cizinců dobrovolníků*. Praha, META o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2017. ISBN 978-80-88171-10-2.

DVOŘÁKOVÁ, Jitka, HEVERTOVÁ, V., HORKSKÁ, Jana a H. MOUREČKOVÁ. *Metody sociální práce s imigranty, azylanty a jejich dětmi*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7290-849-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido – edice pedagogické literatury: Brno, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

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.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

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

Kolektiv autorů. *Diskriminace do školy nepatří! Aneb rukověť pro rodiče a učitele pro naplňování práva dětí migrantů na vzdělávání*. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2016. ISBN 978-80-906296-7-7.

Kolektiv autorů. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META – Sdružení pro příležitost mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 987-80-88171-18-8.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. *Individuální přístup k pomoci jiným, začlenění minorit 4. díl*. Olomouc: A & M Publishing 2007. ISBN 978-80-903654-3-8.

Dokumenty:

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, MŠMT, září 2021.

TITĚROVÁ, Kristýna. *Bariéry cizinců na české škole*. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2010.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných.

Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon.

Doporučení:

TITĚROVÁ, Kristýna a Martin ŠIMÁČEK. *Strategické cíle pro rozvoj jazykové přípravy pro roky 2018–2020*. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů k zajištění jazykové přípravy pro žáky s odlišným mateřským jazykem, Policy Paper, červen 2018.

Metodiky:

LINHARTOVÁ, Teraza a Barbora LOUDOVÁ STRALCYNŠKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014.

MIKŠOVÁ, Radana a Petra MACKŮ. *Metodika integrace dětí s OMJ v mateřské škole*. Mateřská škola Srdíčko v Praze 12, Levského 3203/19, 143 00 Praha 4, 2020.

Příručky:

Kolektiv autorů. *Existuje-li to, je to možné*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2021. ISBN 978-80-88171-31-7.

PROCHÁZKOVÁ, Lucie a Kristýna TITĚROVÁ. *Hello Czech Republic: doma v nové zemi: příručka pro učitele*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2015. ISBN 978-80-90296-0-8.

Internetové zdroje:

[Statistická ročenka školství - 2021/2022 - výkonové ukazatele \(msmt.cz\)](https://msmt.cz)

[Uvodni stranka | Inkluzivní škola \(inkluzivniskola.cz\)](https://inkluzivniskola.cz)

https://wstag.jcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGMjMxOTY4EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFc05MjlzMzcyMDM2ODU0NzY3MjEwAAAAAA**#prohlizeniDetail

If you don't understand, how can you learn? Global Education Monitoring Report, Policy Paper, únor 2016. Dostupné na [If you don't understand, how can you learn? - UNESCO Digital Library](#)

Časopisy:

Moderní vyučování, Časopis na podporu rozvoje škol. XXI. ročník, číslo vydání 11–12/2014. 19. listopadu 2014. ISSN 1211-6858

Publikace:

BEJČEK, J. Matěj, GERLAŠINSKÁ, Ivana, HANZALOVÁ, Barbora, MAŠKOVÁ, Ludmila, MOREE, Dana, REMENÁROVÁ, Jana, SCHEJBALOVÁ, Šárka, SKLENIČKOVÁ, Martina, SOLAROVÁ, Petra. *Začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřských škol*. InBáze, 2019.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka otázek k rozhovoru

Příloha č. 2: Rozhovor

Přílohy

Příloha č. 1: Ukázka otázek k rozhovoru

1. Kolik let pracujete v mateřské škole?
2. S kolika dětmi s odlišným mateřským jazykem jste se za svou praxi setkala a jaké byly národnosti?
3. Jaké máte pedagogické vzdělání?
4. Jak byste hodnotila svou přípravu z pedagogické školy na práci s dětmi s OMJ?
Bylo toto téma v nějakém předmětu zmiňováno? (V jakém?)
5. Setkala jste se během praxe na SŠ nebo PF s dítětem s OMJ?
Rozebíraly jste tyto situace při praxích?
6. Doporučili Vám během studia nějaké dobré zdroje, literaturu, webové stránky, kde byste dál po nástupu do praxe mohla hledat informace, oporu?
7. Jaký cizí jazyk jste se učila na škole a využila jste ho při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?
8. Uměly děti při nástupu do MŠ český jazyk nebo měly alespoň nějaké základy?
9. Jak jsou na tom jejich rodiče s českým jazykem?
10. Jaká je s rodiči spolupráce? Vychází vám vstříc?
11. Kde jste načerpala nebo čerpáte nejvíce informací pro vzdělávání těchto dětí?
Je dostatek dobrých materiálů k tomuto tématu?
12. Jaká pro Vás byla první práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem?
Jak hodnotíte práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?
13. Co pro Vás na této práci bylo/je nejtěžší?

Příloha č. 2: Rozhovor

Rozhovor číslo 1

1. Kolik let pracujete v mateřské škole?

Teď devátej, desátej rok. Deset let to bude v září.

2. S kolika dětmi s odlišným mateřským jazykem jste se za svou praxi setkala a jaké byly národnosti?

No v podstatě bych řekla, že až víceméně teď s příchodem těch Ukrajinců. Jinak si myslím, že asi úplně jsem s tím neměla ani zkušenost. Jo, že třeba jeden z rodičů byl cizinec anebo tak, ale to dítě bylo vždycky ... vždycky umělo česky.

3. Takže žádnou jinou národnost, než ukrajinskou jste neměla?

Ne ne, nejsem si vědoma.

4. Kolik máte momentálně ukrajinských dětí na třídě?

Teď máme tři Ukrajince na třídě, normálně v naší české třídě, s našimi dětmi, tak tam máme tři Ukrajince.

5. A to jsou Ukrajinci, co přišli s válkou?

Jo, jo, jo přišli teď s válkou no.

6. Jaké máte pedagogické vzdělání?

Střední pedagogickou školu Prachatice.

7. Jak byste hodnotila svou přípravu, kterou Vám dala střední pedagogická škola na práci s dětmi s OMJ?

(smích) No to asi si myslím, že v podstatě v tomhle tom nulovou, že jsme tam, nepamatuji si, že bysme tam řešili jako děti s odlišným mateřským jazykem, to je v podstatě víceméně trend až jako jo posledního roku, dřív jsme se s tím, až tolik nesetkávali.

Trošku jste mě s touhle otázkou zaskočila, už jako nějaký ten pátek ze školy jsem, ale že bysme to dřív řešili, i to, že musí být v podstatě teď to vyučování, když jsou předškoláci,

je jich pět na školce že jo, tak by měly mít asi hodinu týdně českého jazyka, a to je teďko taky poslední dva roky asi, takže si myslím, že na tohle jsme připravený opravdu nebyli.

8. Jaký cizí jazyk jste se učila na škole a využila jste ho při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

Angličtinu a s dětma v podstatě ne. Akorát, když potom máme téma, třeba jazyky, nebo děti světa, tak jako v tomhle tom tu a tam nějaký slovíčko, ale jako s dětmi s odlišným mateřským jazykem jsem nevyužila určitě.

9. Uměly děti při nástupu do MŠ český jazyk nebo měly alespoň nějaké základy?

Ne. Ne. Tu a tam třeba nějaké slovíčko už pochytily, ale minimálně. Až teď v té školce bych řekla z 98 %.

10. Jaká pro Vás je práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem?

No, nemyslím si, že je to nějak zvlášť náročný. Nebo my ve třídě máme dvě holčičky, to jsou sestřičky, a pak tam máme kluka a ten kluk je celkově je tam jakoby problém. Je opožděnej, jako ve vývoji a tak, ale jinak ty holky se učí hodně rychle samy, jak mezi těma dětma a v podstatě teďko už nemají problém. Přišly vlastně v září a nemají problém teď se domluvit, už řeknou všechno, i pasivní slovní zásobu mají celkem na dobré úrovni.

Učí se tedy rychle?

Jo, jo. Dřív když nevěděly, tak za námi třeba přišly, vzaly nás za ruku a dovedly nás a ukázaly nám to. A teď už normálně přijdou anebo já vím, že už mluví česky a když kolikrát mě chtějí někam táhnout, tak říkám: „Tak mi to řekni a já se tam půjdu podívat.“ A jako nemají problém, úplně normálně mluví a jako fakt jsou šikovný. Ten kluk je takovej ... ten to spíš tak jako neguje a staví se do opozice a když něco, tuhle si s ním zrovna holčička povídala hezky a on jako, já vím, že on rozumí, ale když jako chce dělat, že nerozumí tak si spolu hráli a říkal jí: „Já nerozumím.“ Anebo na nás taky kolikrát prostě: „Ale já ukrajinec.“ Jo, jakože to umí, umí, takhle jakoby to chce obcházet, ale přitom víme, že rozumí, ale ten, s tou aktivní slovní zásobou tam je to, tam je to špatný no. Pár slov obsluhuje, ale jinak se mu moc nechce.

11. Co byste řekla, že je pro Vás na této práci nejtěžší?

Noo, nejsem si asi úplně vědoma nějakých extra těžkostí. Myslím si, že jakože celkem, celkem je to dobrý a zvládáme práci dobře, jako s tím chlapečkem je to celkově, mu vždycky něco vysvětlit, nebo, nebo říct jo, to porozumění. Ale jinak jako nespátřuju nějaký problém.

Asi jsme měli štěstí na šikovný děti.

12. Jak jsou na tom jejich rodiče s českým jazykem?

Rodiče ty si chodí, chodí někde na češtinu, všech těch dětí. Ta jedna maminka, tak se jako snaží hodně, ta jako když už jsme je přijímaly, tak jako jsme se s ní poměrně dobře domluvili. A teďko už jako taky v pohodě, když, když něčemu nerozumí třeba, tak si to vyfotí ve školce na dveřích, přeloží si to, pak jako se druhé den dohodneme, takže tam problém není. Ta druhá maminka od toho chlapečka taky rozumí, ale teď jako by nám začala trochu bojkotovat, protože ten chlapeček není zralejší do školy, my jsme ji řekli, že musí do poradny a prostě to pro ni obnášelo nějaký, nějaký vyřizování, to co prostě pro všechny. A ono se jí to asi jako by nelíbilo, tak teď na nás začíná mluvit rusky, a taková je jako, teď se tváří tak divně jo, tak to si myslím, že je nějaká spíš její povaha, že, že se snaží nám dát najevo, jako, že je, že s tím úplně nesouhlasí, ale zároveň maminka řekla, že nechce, aby ten kluk šel do školy, vidí to, že k tomu není, ale tím, že musí navštívit tu poradnu a musí něco absolvovat, aby v podstatě měly doklad o tom, že do té školy nepůjde, tak se jí to asi moc nezdá no. Jinak, ale nemáme problém se s ní domluvit, základy umí, my jim to řeknem pomalu, vysvětlíme, tak jako není nějaký problém.

13. Takže spolupráce je dobrá? Vychází vám vstříc?

Jo, to se snaží, spíš jako od těch holčiček, tam to funguje víc. Ten kluk jako, to úplně moc ne. Teď zrovna třeba na Velikonoce, tak si měli přinést vyfouknutý vajíčka a ten kluk to jako za týden a půl nebyli schopný přinést jo, takže tam je to takový, ty jsou rádi prostě, že mají školku, že mají kam to dítě dát a zbytek jako jim je asi jedno. Takovej z toho máme pocit.

Ten kluk až nějak teď začal stříhat. Říkali, že na Ukrajině nechtěl chodit, že se mu tam nelíbilo ve školce, že byl doma s babičkou a neuměl fakt absolutně nic jo.

14. Kolik je těm dětem? Klouček je předškolák a ty holčičky?

Tomu bude v létě šest, tej holčičce myslím taky na jaře nebo v létě, ta je taky předškolačka a tej další holčičce, tej její sestřičce, tak tej budou čtyři v létě myslím. Ta je malá.

15. A ta starší holčička ta půjde do školy?

Jo, jo ta půjde. Ta je šikovná. Ta je spíš jenom taková občas stydlivá, nejistá, jinak jako není, není žádnéj problém a důvod proč, aby nešla do školy.

Tak to je šikovná, že se během roku fakt takhle rozmluvila, že už může do školy.

Jo, jo, to perfektně se, perfektně se rozjela, zvládá složitý slova, není vůbec problém.

16. Kde jste načerpala nejvíce informací nebo kde jste čerpala, jestli jste vůbec čerpala nějaké informace pro vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem?

No my jsme si pročítali ten manuál, co posílali z ministerstva a různě tak jako třeba přes obrázky, třeba jsme jim ukazovali obrázky. Když oni nám třeba něco říkaly rusky nebo ukrajinsky nějaký slovo, třeba nám ukázaly ještě co to je, tak mi jsme jim třeba zase řekli, co to je, jak se to říká česky, a to jsme opakovali a fakt jako se to učily rychle. I ta malá holčička. My máme ve školce hodně takovej kalendář a ona pak u něj stála a pojmenovávala si tam sama pro sebe barvy jo a pak nevěděla, a říká: „to je světle modrá, to je zelená.“ A pak ukázala na další, to nevěděla, tak se kolegyně ptala, tak ji to řekla. Jakože mají vyloženě zájem toho poznání, že ty holky to fakt nasávají všechno. Je to zajímavá, baví je to. Ty holky jo, zase ten kluk, tomu je to jedno jo, ten i po dětech jako je, dělá si pistolku, po dětech střílí, dětem se to nelíbí, pak jim i ubližuje. On i když přišel, v to září, tak vyprávěl vlastně ukrajinsky nějaký zážitky, co asi viděli po cestě na tej Ukrajině jo, že toho byl plnej, ale fakt jako to přetrvává a mě spíš vadí, že ty rodiče ho v tom ještě podporují, že mu dávají do školky jako zbraně, pistole. My jim říkáme, že si může přinést hračku nebo plyšáčka, tak tohle už jsem jednou rodičům vracela, že pistol ne a on za čtrnáct dní přišel a měl samopal jo, tak si říkám jako oni utekli z katastrofy, z války, a to dítě tím ještě takhle jako, je to takový blbí no.

17. Takže nějaké speciální materiály jste si nehledala?

No ne, spíše tak podle intuice, ono to víceméně ani nebylo potřeba.