

# Projekt na rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem

Kristýna Lauterbachová

---

Bakalářská práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Kristýna Lauterbachová  
Osobní číslo: H200167  
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy  
Forma studia: Prezenční  
Téma práce: Projekt na rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se dětí s odlišným mateřským jazykem.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem.

Zpracování projektu pro rozvoj komunikačních kompetencí dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy.

Realizace a ověření projektu ve vybrané mateřské škole.

Evaluační projektu, formulace závěrů a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.



## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 3.3.2023

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce aplikačního charakteru se zabývá rozvojem komunikačních kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem. Cílem teoretické části je charakterizovat dítě s odlišným mateřským jazykem, dále analyzovat legislativní ukotvení výchovy a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v České republice a posledním cílem je sumarizovat specifika práce učitele s dítětem s odlišným mateřským jazykem. Teoretická část se dále zabývá také řečovým vývojem dítěte s odlišným mateřským jazykem, kde je zmíněný s ním spojený bilingvismus a v neposlední řadě jsou zmíněna specifika komunikace dětí s odlišným mateřským jazykem. Praktická část obsahuje zpracovaný projekt zaměřený na rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem. Tento projekt byl poté realizován ve vybrané mateřské škole, kde probíhala také evaluace. Z výsledné evaluace bylo následně zpracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: dítě s odlišným mateřským jazykem, bilingvismus, interkulturní komunikace

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis of an application character talks about development of communication competence of children with different mother language. The goal of the theoretical part is to characterize a child with a different mother language, analyze legislation of education of children with a different mother language in the Czech republic and the last goal is to summarize the specification of teachers working with children with a different mother language. The theoretical part also talks about rhetoric evolution of children with a different mother language, where is also mentioned bilingualism connected to that topic and lastly I also mentioned the specification of communication of children with a different mother language. The practical part includes a project focused on the development of communication competences of children with a different mother language. This project was then implemented and evaluated in a chosen kindergarten. From the final evaluation was then processed recommendation for kindergarten practice.

Keywords: child with a different mother language, bilingualism, intercultural communication

## **Poděkování**

Zde bych ráda věnovala své poděkování paní Mgr. Anitě Machové za odborné vedení, cenné rady, ochotu a trpělivost během zpracování mé bakalářské práce. Také bych chtěla poděkovat své rodině a příteli za jejich podporu, motivaci, a hlavně trpělivost během celého mého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD</b> .....  | <b>10</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....   | <b>12</b> |
| <b>1 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM</b> .....   | <b>13</b> |
| 1.1 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V PODMÍNKÁCH MATEŘSKÉ ŠKOLY .....  | 14        |
| 1.2 STATISTICKÉ ÚDAJE DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ČESKÝCH<br>MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH .....  | 16        |
| <b>2 JAZYKOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM<br/>JAZYKEM</b> .....  | <b>18</b> |
| 2.1 BILINGVISMUS.....  | 20        |
| 2.2 SPECIFIKA KOMUNIKACE DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM .....   | 22        |
| <b>3 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ<br/>S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ČESKÉ REPUBLICE</b> .....                              | <b>24</b> |
| 3.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....  | 25        |
| 3.2 STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+ .....   | 26        |
| <b>4 SPECIFIKA PRÁCE UČITELE S DÍTĚTEM S ODLIŠNÝM<br/>MATEŘSKÝM JAZYKEM V PODMÍNKÁCH MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....                                  | <b>27</b> |
| 4.1 SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY S PORADENSKÝMI ZAŘÍZENÍMI .....  | 30        |
| 4.2 SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY S RODINOU DÍTĚTE S OMJ .....   | 31        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....   | <b>33</b> |
| <b>5 PROJEKT NA ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ U DĚTÍ<br/>S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM – MULTIKULTURNÍ<br/>DOBRODRUŽSTVÍ S PANENKOU</b> ..... | <b>34</b> |
| 5.1 CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI.....  | 34        |
| 5.2 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ.....  | 34        |
| 5.3 REALIZACE PROJEKTU .....   | 35        |
| 5.3.1 Den první.....   | 35        |
| 5.3.2 Den druhý.....   | 39        |
| 5.3.3 Den třetí.....   | 41        |
| 5.3.4 Den čtvrtý.....  | 44        |
| 5.3.5 Den pátý .....   | 46        |
| 5.3.6 Den šestý .....  | 49        |
| 5.3.7 Den sedmý.....   | 52        |
| <b>6 EVALUACE PROJEKTU</b> .....   | <b>55</b> |
| 6.1 EVALUACE OD UČITELKY .....   | 55        |
| 6.2 SEBEREFLEXE.....   | 56        |
| 6.3 KOMPARACE EVALUACE UČITELKY A SEBEREFLEXE .....  | 57        |



|   |           |
|---|-----------|
| <b>7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>                | <b>61</b> |
| <b>ZÁVĚR .....</b>                                | <b>63</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>             | <b>65</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....</b> | <b>68</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH ZÁKONŮ A VYHLÁŠEK .....</b>   | <b>70</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>    | <b>71</b> |
| <b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>                         | <b>72</b> |
| <b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>                       | <b>73</b> |
| <b>SEZNAM TABULEK.....</b>                        | <b>74</b> |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                         | <b>75</b> |

## ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá tematikou dětí s odlišným mateřským jazykem, což momentálně představuje velmi aktuální téma. Konkrétně je práce zaměřena na rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem, což je důležitým aspektem při celkové práci s těmito dětmi. Toto téma jsem si zvolila právě pro to, že děti s odlišným mateřským jazykem se v České republice objevují stále častěji a práce s těmito dětmi je specifická a pro mě velmi zajímavá.

Práce je rozdělena na dvě části, a to konkrétně na část teoretickou a na část praktickou. Před samotnou teoretickou částí jsem si stanovila tři hlavní cíle této části. Prvním cílem je charakterizovat dítě s odlišným mateřským jazykem, druhým cílem je analyzovat legislativní ukotvení výchovy a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v České republice a posledním cílem je sumarizovat specifika práce učitele s dítětem s odlišným mateřským jazykem v podmínkách mateřské školy. První kapitola charakterizuje dítě s odlišným mateřským jazykem, kde jsou zmíněna také určitá specifika těchto dětí v mateřské škole a v poslední podkapitole této kapitoly jsou uvedeny statistické údaje dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách. Druhá kapitola popisuje jazykový vývoj dětí s odlišným mateřským jazykem. První podkapitola se věnuje bilingvistice, s čímž jazykový vývoj těchto dětí úzce souvisí. Druhá a poslední podkapitola vymezuje specifika komunikace dětí s odlišným mateřským jazykem. Třetí kapitola analyzuje legislativní ukotvení výchovy a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v České republice, se zaměřením na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a také na Strategii vzdělávací politiky do roku 2030+. Čtvrtá a také poslední kapitola se zabývá specifiky práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy. Zde je také zmíněna spolupráce s poradenskými zařízeními a také s rodiči těchto dětí.

Praktická část je aplikačního charakteru, kde mým cílem bylo navrhnout projekt na rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem. Projekt nese název „Multikulturní dobrodružství s panenkou“ a obsahuje dohromady sedm výstupů, přičemž každý výstup je zaměřen na jiné téma. Celým projektem nás doprovázela plyšová panenka, kterou jsem dětem ušila a předpřipravila a kterou také v rámci projektu děti dotvořily. Součástí projektu byla také básnička s pohybovým doprovodem, kterou jsme se společně s dětmi po celou dobu projektu učili. Tento projekt byl poté realizován ve vybrané mateřské škole ve Zlínském kraji. Na závěr projektu proběhla také evaluace ze strany učitelky

a sebereflexe. Na základě evaluace od učitelky a sebereflexe mi vyšlo také doporučení pro praxi mateřských škol.

Tato bakalářská práce by měla být přínosem nejen pro mě, ale měla by také inspirovat učitelky mateřských škol nejen při komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, ale při celkové práci s nimi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Mateřskou školu navštěvuje mnoho dětí mluvících jiným mateřským jazykem, než je čeština. Jedná se o děti cizinců, kteří z jakéhokoliv důvodu zůstávají v České republice. Tito lidé zde mohou být buď dočasně, nebo trvale. To, že tito lidé pochází z odlišného státu, ještě nemusí jistě znamenat neznalost českého jazyka. Je nutné vzít v potaz také to, že je rozdíl mezi dětmi jedinců, jejichž národnost je odlišná, kteří se ale v České republice už narodily a mezi těmi dětmi, které do České republiky přišly s rodiči až časem z jakéhokoliv důvodu. Rozdíl mezi těmito skupinami dětí je především v rozsahu a kvalitě postupného získávání českého jazyka (Hájková, 2015).

Podle Linhartové a Loudové Stralczyńskiej (2018) se v současné době, kromě pojmu dítě s odlišným mateřským jazykem, můžeme setkat také s pojmem dítě cizinec nebo pouze cizinec, což můžeme přeložit jako jedinec s cizí státní příslušností. I přes to, že školský zákon využívá taktéž pojem cizinec či dítě cizinec, tak META tento termín neuznává, jelikož tento termín považují jako postojově zabarvený. META však pojem děti s odlišným mateřským jazykem přirovnává k pojmu vícejazyčné děti. A to z toho důvodu, že podle nich právě vícejazyčnost udává potenciál, díky němuž se mohou tyto děti vzdělávat a pracovat na svém osobním růstu (Titěrová a kol., 2022).

Dítě s odlišným mateřským jazykem je dítě, které využívá jiný mateřský jazyk, než je čeština. Tento pojem vznikl právě proto, že odlišnost mateřského jazyka je hlavním sporem nejen během komunikace, ale i při samotné práci s těmito dětmi (Linhartová & Horáčková In Greger, et al., 2015). Podle Prokopové, Titěrové a Poenty (2022) se však můžeme dozvědět, že organizace META tento pojem využívá již od roku 2011. Můžeme zde také zařadit i širší skupinu dětí, například děti migrantů, kteří mají české občanství nebo i děti z bilingvních rodin (Linhartová & Horáčková In Greger, et al., 2015).

Podle Titěrové (2014) je dítě s OMJ dítě, které při komunikaci využívá odlišný jazyk, než je úřední jazyk země, ve které žije nebo v instituci, do které dítě pravidelně dochází. Děti s odlišným mateřským jazykem se v českých mateřských školách objevují stále častěji. Důvody však mohou být různé, avšak nejčastěji se jedná o důvody pracovní, kulturní či ekonomické. Velké procento dětí s OMJ tvoří také ty děti, které se v České republice sice narodily, avšak v rodině, jež využívá odlišný komunikační jazyk, než je čeština. Další skupinou mohou být děti, které se narodily v rodině v cizí zemi, kde alespoň jeden z rodičů využívá český jazyk a rodina se přestěhovala zpátky do České republiky, ale kde primárním jazykem není čeština, avšak jazyk země, ve které žili do příchodu zpět do ČR. Do poslední

skupiny patří děti, u kterých rodina opustila svoji rodnou zemi, a to z důvodu náboženského, politického či etnického pronásledování.

Český školský systém se dětem, které mají odlišný mateřský jazyk nevěnuje příliš dlouho. Tomuto tématu se začalo více věnovat hlavně po konci sametové revoluce v roce 1989 a po příchodu České republiky do Evropské unie (Pacholík, Lipnická, Machů, Leix, & Nedělová, 2015).

Podle Rönnau-Böse a Fröhlich-Gildhoff (2021) se mateřské školy snaží podporovat integraci. Pod to však nespadá pouze práce se samotnými dětmi, ale také s jeho rodinou. Podle Linhartové a Loudové Stralczyňské (2018) děti s OMJ potřebují speciální přístup, a proto je důležité, aby učitelé úzce spolupracovali také s rodiči dětí s OMJ. Učitelé tedy musí volit takové metody a postupy, díky nimž navážou kontakt právě s rodiči těchto dětí, kteří mohou pocházet z různých kultur (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2021).

V této kapitole jsme si objasnili, kdo je dítě s odlišným mateřským jazykem. Dítě s odlišným mateřským jazykem, nebo také zkráceně pouze dítě s OMJ můžeme charakterizovat jako dítě, které během své komunikaci využívá jiný jazyk, než je oficiální jazyk země, ve které dítě žije či v instituci, do které dítě dochází. U nás v České republice je to tedy dítě, které během komunikace využívá jiný jazyk, než je jazyk český. Během komunikace a celkové práce s těmito dětmi nás bude převážně zajímat to, jak tyto děti zvládají nebo naopak nezvládají český jazyk. Během práce s těmito dětmi je také důležité, aby učitelky mateřských škol úzce spolupracovali s rodiči těchto dětí. Spolupráci mateřské školy s rodiči dítěte s OMJ se věnuji v kapitole 4.2. *Spolupráce MŠ s rodinou dítěte s OMJ.*

## 1.1 Dítě s odlišným mateřským jazykem v podmínkách mateřské školy

Děti, které pochází z odlišného kulturního prostředí jsou zvyklé na určité vzorce chování a normy, které jsou typické pro jejich kulturu a které taky mohou být odlišné od standardů české kultury. Pokud zde dojde k výraznějším odlišnostem, tak může nastat nedorozumění či konflikt (Mertin & Gillnerová, 2015). Proto to mají děti s OMJ v mateřských školách velice náročné. Není to náročné však pouze pro děti s odlišným mateřským jazykem, ale i pro učitelky mateřských škol, které se jim snaží zajistit co nejlehčí průběh adaptace (Košátková, 2014). Podle Průchy (2016) adaptace dětí s OMJ závisí převážně na dvou faktorech. Prvním faktorem je mateřský jazyk dětí s OMJ, respektive jak tyto děti zvládají nebo také nezvládají český jazyk a druhým faktorem je kultura dítěte, ze které pochází.

I přes to, že některé děti s odlišným mateřským jazykem mohou českému jazyku alespoň rozumět, tak jejich působení v mateřských školách způsobuje řadu změn v podmínkách pro

práci učitelek mateřských škol. Se stoupajícím nárůstem těchto dětí také dochází k určitým překážkám, a to převážně v oblasti jazykové výchovy. Vyjadřování a řeč dětí s odlišným mateřským jazykem také ovlivňuje sociokulturní prostředí, ze kterých děti pocházejí, a to i v tom případě, že mají určitou slovní zásobu českého jazyka a dokážou ji tak využívat v praktických situacích (Hájková, 2015).

Před samotným nástupem dítěte s odlišným mateřským jazykem do české mateřské školy by učitelky měly od rodičů zjistit jeho úroveň českého jazyka a také jeho aktuální vývojový stav a případné potřeby dítěte (Rohová, 2021). Podle Linhartové a Horáčkové (in Greger et al., 2015) bývá nástup dítěte s OMJ do české mateřské školy náročný nejen pro samotné dítě, ale také pro jeho rodiče. Dítě se po příchodu do mateřské školy snaží vypořádat s odloučením od rodičů, seznamuje se s režimem v mateřské škole, učí se pracovat ve skupině se ostatními dětmi, setkává se s učitelkou jakožto autoritou pro dítě a také se dítě dostává do neznámého prostředí. Období, kdy se dítě s OMJ adaptuje do prostředí mateřské školy, bývá náročné i pro ostatní děti ve třídě. Podle Kořátkové (2014) mají právě zbylé děti ve třídě mateřské školy na adaptaci dítěte s OMJ značný vliv, a proto by je jejich rodiče měli vést k ohleduplnosti vůči všem dětem. Do zhruba pěti let však děti nemívají předsudky vůči ostatním jedincům, kteří mají vzhledové či kulturní odlišnosti.

Tyto děti se také musí vypořádat nejen s kulturními rozdílnostmi, ale hlavně s jazykovou bariérou, jelikož ztrácejí komunikační kompetence. Dítě, při pobytu v jazykově cizím prostředí může zažívat kulturní šok, který mu způsobuje obrovský stres. Pokud se dítě dostane do této situace, může být uzavřené samo do sebe, může odmítat s kýmkoliv komunikovat nebo si vytvářet svůj vlastní svět, do kterého nikoho nepustí. U dítěte může také vznikat nezáměr či dokonce agrese (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2018). Pro dítě je pobyt v mateřské škole náročný také z toho důvodu, že se děti musí mnohem více soustředit, než jsou doposud zvyklé, proto taky bývají tyto děti velmi často unavené. Od dětí s OMJ se očekává, že se samy dokážou zadaptovat na nové prostředí a socializovat mezi ostatní děti, avšak bez pomoci učitelek mateřských škol to zvládají velmi těžce. Každé dítě tuto situaci však prožívá jinak. Některé děti to mohou zvládnout bez potíží, ale u mnohých se mohou vyskytovat určité problémy. Dítě začíná mluvit a samo se zapojuje do určitých společných činností až zhruba po půl roce působení v mateřské škole. Pro tyto děti je zásadní zvládnutí českého jazyka, aby se mohly dál rozvíjet. Neměly by začínat s češtinou až na základní škole, jelikož budou mnohem více pozadu oproti ostatním dětem (Linhartová & Horáčková in Greger et al., 2015).

Z této kapitoly je zřejmé, že nástup dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy bývá náročný. Před samotným nástupem je důležité, abychom ostatní děti ve třídě obeznámili s příchodem dítěte s OMJ a usnadnili tak průběh jeho adaptace. Učitelka by ostatní děti měla vést také k tomu, aby dítěti s OMJ pomáhaly, čímž mu usnadní celkový pobyt v mateřské škole, jelikož se dítě v tomto věku rádo učí novým věcem a napodobuje ostatní děti.

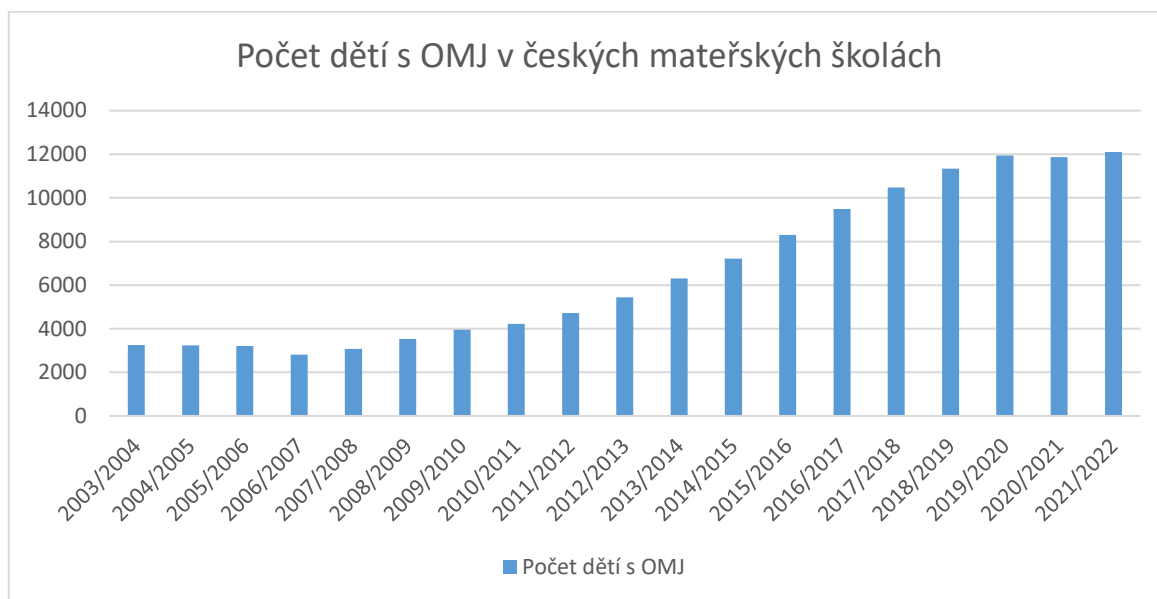
## 1.2 Statistické údaje dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách

Statistiky MŠMT ČR nám ukazují podíl dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách. Tyto údaje jsou rozděleny podle státního občanství těchto dětí. Ve školním roce 2005/2006 byl počet dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách 3213, o čtyři roky později už počet těchto dětí byl 3963 (Průcha, 2011), ve školním roce 2012/2013 to byl počet 5434, o rok později to bylo už 6307. Co se týká nejčastějších občanství dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách, tak od roku 2005 do roku 2014 bylo nejvíce zastoupeno dětí vietnamského původu. Můžeme vidět, že v posledních letech počet dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách rapidně vzrostl (Hájková, 2015). Ve školním roce 2014/2015 byl počet dětí s odlišným mateřským jazykem v České republice v mateřských školách 7214. V tomto školním roce dětí s odlišným mateřským jazykem tvořilo 3,2 % z celkového počtu dětí navštěvující mateřskou školu v České republice (ČŠI, 2015).

Společnost META uvádí nejaktuálnější data o počtu dětí s OMJ v mateřských školách z roku 2020. Můžeme zjistit, že ve školním roce 2019/2020 mateřskou školu navštěvovalo celkem 11 942 dětí s odlišným mateřským jazykem. Celkový počet dětí, které téhož roku docházely do mateřské školy, činil dohromady 352967. To znamená, že celkové zastoupení dětí s odlišným mateřským jazykem bylo v tomto roce v České republice v mateřských školách 3,3 %. Nejčastěji zastoupenou zemí původu těchto dětí byla Ukrajina, která zastupovala 28 % dětí s OMJ v České republice. Nejvíce dětí s OMJ se nacházelo v hlavním městě České republiky, v Praze, nejméně poté ve Zlínském kraji (Jiroutková, 2022). Český statistický úřad uvádí počet dětí s odlišným mateřským jazykem od školního roku 2003/2004 až po nejaktuálnější rok 2021/2022. Zastoupení těchto dětí v jednotlivých letech můžeme vidět v grafu, který se nachází níže. Můžeme vidět, že za osmnáct let se počet dětí s OMJ v ČR zvýšil až o 8851, což je skoro o trojnásob (ČSÚ, 2022).

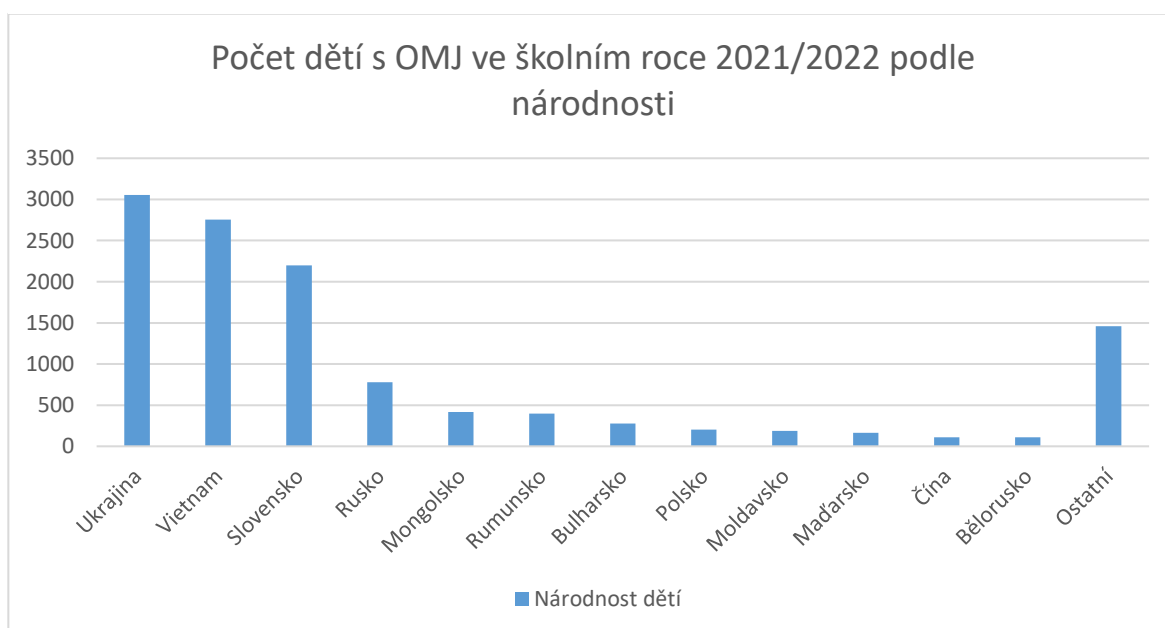


Graf 1: Počet dětí s OMJ v českých MŠ (ŠČÚ, 2022)



Z grafu je zřejmé, že ve školním roce 2021/2022 bylo v mateřských školách v České republice dohromady zastoupeno 12103 dětí s odlišným mateřským jazykem. Z toho však v grafu č. 2 můžeme vidět jednotlivé národnosti dětí s OMJ, které v tento rok byly nejčastěji zastoupeny. Nejvíce zastoupenou národností byla ukrajinská, z níž pocházelo dohromady 3053 dětí. V grafu se nachází dohromady dvanáct zemí, z nichž nejčastěji děti s OMJ v daném školním roce pocházely. V grafu jsou také zmíněny ostatní země původu, ze kterých pocházelo dohromady 1460 dětí.

Graf 2: Počet dětí s OMJ ve školním roce 2021/2022 podle národnosti (MŠMT, 2022)



## 2 JAZYKOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Proces osvojení cizího jazyka u dětí s odlišným mateřským jazykem je důležitým aspektem nejen pro jejich adaptaci do mateřské školy, ale také pro samotný sociální a kognitivní vývoj těchto dětí. Pokud si dítě s odlišným mateřským jazykem osvojuje druhý jazyk, tak u něho dochází k vytváření bilingvismu, konkrétně se jedná o bilingvismus vznikající neboli vzestupný (Hájková, 2015). Bilingvismu je však věnována následující kapitola 2.1.

Jazykový vývoj dětí s odlišným mateřským jazykem je velmi podobný jazykovému vývoji dětí monolingvních, tedy jednojazyčných. Rozdíl je však ten, že děti osvojující si druhý jazyk musí rozlišovat mezi dvěma jazyky, zatímco děti monolingvní si osvojují pouze jeden jazyk (Harding & Riley, 2008).

Během seznamování dětí s OMJ s českým jazykem si dítě jako první jazyk ukládá do pasivní slovní zásoby a teprve později začíná osvojenou slovní zásobu používat aktivně. Proto bychom dítě v žádném případě neměli nutit k aktivní slovní komunikaci. Ale díky tomu, však dítě bude rozumět mnohem dříve, než začne samo mluvit. V tomto případě není opožděný vývoj řeči u těchto dětí nijak nepřirozený (Kropáčková & Splavcová, 2017).

Proces osvojování si druhého jazyka závisí na osobnosti dítěte, jeho schopnostech, postojem rodičů dítěte, a také na době působení obou jazyků (Mertin & Gillnerová, 2015). Podle Průchy (2010) se v mateřské škole na tomto procesu podílí také ostatní děti ve třídě a důležitou roli zde hraje také vztah mezi mateřskou školou a rodiči těchto dětí. Tento proces je přirozený, přičemž hlavním aktérem je v mateřské škole učitelka. Proces má však několik fází. První fáze se podle Hájkové (2015) nazývá smíšená, v této fázi si dítě postupně osvojuje slovní zásobu v novém jazyce. Podle Šulové (2019) tato fáze trvá přibližně dva roky od seznámení se s jazykem. Hájková (2015) uvádí, že dítě nejprve začíná pojmenovávat to, co vidí kolem sebe. Postupně poté začíná pojmenovávat také určité děje, které následně přidává do různých souvislostí. V této fázi si dítě může vytvářet smíšenou slovní zásobu, při níž využívá oba jazyky současně. Šulová (2019) také uvádí, že dítě v této fázi má omezený slovník aktivně využívaných slov, tudíž když dítě použije slovo z jednoho jazyka, není schopné ho nahradit stejným slovem, avšak ve druhém jazyce. Podle Hájkové (2015) se druhá fáze nazývá zdvojení slovní zásoby. Již z názvu je patrné, že se v této fázi slovní zásoba dítěte zdvojuje. Dítě má v této fázi již osvojené výrazy pro konkrétní situaci z obou využívaných jazyků a vědomě vybírá výraz ve správném jazyce podle dané situace. Dítě při

hraní s ostatními dětmi využívá druhý jazyk, tedy český, nebo se o něho alespoň pokouší. Jakmile však dítě mluví o něčem, co je mu blízké, například o jeho rodině, tak automaticky vybírá řeč jeho rodného jazyka. Podle Šulové (2019) se však i v této fázi může dítěti stát, že bude i nadále tvořit věty, které budou složeny z obou jazyků. Dítě si už ale v této fázi nejčastěji začíná uvědomovat oba jazyky, tudíž zná název pro určitý předmět v obou jazycích, avšak raději použije oba jazyky, jelikož si není ještě úplně jisté. Hájková (2015) třetí a poslední fázi nazývá finální typ osamostatněných jazykových systémů. Do této fáze dítě vstupuje až po tom, co si uvědomuje rozdíly mezi oběma jazyky a dokáže rozlišit, jaký jazyk je pro danou situaci vhodný. Učitelka by měla jednotlivé fáze dítěte sledovat a podle potřeby je také usměrňovat. Pro děti s odlišným mateřským jazykem je velmi těžké pochopit ohebnost slov a často v ní také chybují. Dítě s OMJ si osvojuje druhý jazyk od česky hovořícího dítěte nejprve za pomoci neverbální komunikace, a to nejčastěji za pomoci gestikulace. Tudíž, když dítě s OMJ vidí česky hovořící dítě využívat během své komunikace také gesta, tak si od něho právě gesta spojí s danou slovní zásobou a lépe si ji zapamatuje. V kolektivu si dítě s odlišným mateřským jazykem osvojuje cizí jazyk nejčastěji nápodobou. Většinou si dítě s OMJ osvojuje jako první pozdravy, které v mateřské škole slyší každý den. Postupem času si také dítě začíná uvědomovat, jaký pozdrav během komunikace s různými jedinci může využít (Hájková, 2015).

Podle Hájkové (2015) je zásadním mezníkem pro dítě s OMJ přechod z mateřské školy na základní školu, kde by mělo při svém vstupu disponovat úrovní českého jazyka alespoň A2 či B1, s čímž by se mu však mateřská škola měla snažit co nejvíce pomoci. Nejčastější chybou během osvojování druhého jazyka u dětí s odlišným mateřským jazykem, které se mohou buď učitelky v mateřských školách či rodiče dítěte dopustit, je snaha dítě přesunout do následující fáze a nucení ho tak do náročnějších schémat. Tempo, jakým si dítě druhý jazyk osvojuje je individuální a při zasahování bychom tento proces mohli narušit. Proto bychom měli jazykový vývoj dítěte s OMJ respektovat a v žádném případě do něj nezasahovat (Doleží, 2015).

Jazykový vývoj dítěte s odlišným mateřským jazykem je dlouhodobý proces, během kterého se dítě snaží si osvojit druhý jazyk a postupně ho tak odlišit od svého prvotního neboli mateřského jazyka. Na tomto procesu se podílí mnoho faktorů. Je také důležité, aby dítě mělo k dispozici pravidelný a kvalitní kontakt s osvojovaným jazykem. Aby však dítě bylo schopné si osvojit druhý jazyk, je důležité, aby dítě bylo plně vyvinuto ve všech oblastech.

## 2.1 Bilingvismus

Tento pojem můžeme přeložit jako dvojjazyčnost. To znamená, že jedinec je schopen mluvit dvěma jazyky. Kropáčková a Splavcová (2017, s. 66) definují bilingvismus následovně: „V přesnějším psycholingvistickém vymezení je bilingvismus druh komunikační kompetence, umožňující realizovat různé komunikační potřeby pomocí jak prvního, tak druhého jazyka.“

Průcha, Walterová a Mareš (2013) tento pojem definují také jako komunikační kompetenci, která nám umožňuje uskutečňovat komunikační záměry, a to buď díky prvotnímu či druhému jazyku.

Morgensternová, Šulová a Schöll (2011) uvádí základní rozdělení bilingvismu na individuální a společenský bilingvismus. Individuální bilingvismus znamená, že jedinec mluví i jiným jazykem, než je jazyk společnosti, ve které se nachází, a to nejčastěji v rodinném prostředí. Bilingvismus společenský se nevztahuje na jedince, ale na společnost, která využívá oba jazyky, a to podle toho, kde se zrovna nachází. Ve školním prostředí mluví nejčastěji jazykem společnosti a mezi svými blízkými využívá svůj mateřský jazyk. Kroupová (2016) dále uvádí, že bilingvismus rozeznáváme simultánní, což znamená, že se dítě učí oba jazyky současně a sekvenční, kdy si dítě osvojuje druhý jazyk až po tom, co má již první jazyk osvojený. Dále rozlišujeme bilingvismus smíšený. To znamená, že si dítě oba jazyky osvojilo ve stejném prostředí, nejčastěji tedy v rodinném prostředí. Také rozlišujeme bilingvismus souřadný, během něhož byly oba jazyky osvojovány v jiném jazykovém prostředí. Další rozdělení bilingvismu může být na přirozený a umělý. Přirozený bilingvismus si dítě osvojuje ve svém domácím prostředí a umělý bilingvismus si dítě osvojuje při dlouhodobém pobytu v cizí zemi, a to především návštěvou cizojazyčné mateřské školy (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011).

Jak už bylo zmíněno výše, tak společnost META pojem vícejazyčné děti přirovnává k pojmu děti s odlišným mateřským jazykem. Vícejazyčnost úzce souvisí s pojmem bilingvismus, jelikož vícejazyčnost užívají děti, které v domácím prostředí mluví jiným jazykem, než ve školském zařízení (Titěrová a kol., 2022). Podle Kropáčkové a Splavcové (2017) se v poslední době setkáváme s dětmi z bilingvních rodin častěji než v minulosti. Může se jednat o situaci, kdy je jeden z rodičů českého původu a druhý cizího, ale také se může jednat o situaci, kdy jsou oba rodiče z odlišného jazykového prostředí. Podle Titěrové (2022) to bývají však nejčastěji děti, které přicházejí ze zahraničí. Mateřská škola tak může být zařízením, kde se dané dítě setkává s cizím jazykem. Pokud dojde k situaci, kdy se dítě

setkává s více než dvěma jazyky současně, například když se v rodině mluví dvěma jazyky a v mateřské škole třetím, tak je důležité, aby osoba, která mluví na dítě daným jazykem, v tom stejném jazyce i pokračovala. Dítě má totiž konkrétní jazyk spojený s danou osobou. Děti z bilingvních rodin si svoji slovní zásobu rozšiřují zhruba ve dvou letech. V tomto období také dítě dokáže poznat a používat určitý jazyk podle toho, s kým právě mluví. Když dítě v jednom z jazyků nezná určité slovo nebo si ho jen nemůže vybavit, tak ho většinou nahradí stejným slovem z druhého jazyka. Občas dítě také používá slova z obou jazyků současně. Postupně si však dítě oba jazyky osvojí a dokáže je od sebe rozlišit (Kropáčková & Splavcová, 2017).

Podle Šulové (2019) může mít bilingvismus na dítě pozitivní vliv, kdy u dítěte dochází k bilingvistice adiktivnímu neboli sčítacímu. To znamená, že dítě postupem času ovládá oba jazyky, přičemž už v dětství si utváří základy pro snazší učení se nových jazyků. Avšak bilingvismus může mít také negativní dopad na dítě, kdy může u dítěte vzniknout například semilingvismus, kdy dítě nesrozumitelně komunikuje oběma jazyky. Také u dítěte může v pozdějších letech vzniknout například koktavost, dyslexie či mutismus (Mertin & Gillnerová, 2015). Podle Kropáčkové a Splavcové (2017) může u dítěte také nastat riziko i v budoucnu při docházení na základní školu, a to v podobě ztíženého učení, pomalosti během řešení školních úkolů či dokonce školní neúspěšnosti. Podle Šulové (2019) je důležité, aby si rodiče dětí během získávání druhého jazyka ujasnili jasný postup a ten budou poté dodržovat. Každopádně tento postup by měl být vhodný vzhledem k individuálním potřebám dítěte. Proces osvojování by měl být nenásilný, přirozený a bez zbytečného stresu pro dítě, tudíž rodiče by dítě do komunikace neměli v žádném případě nutit. Rodiče by také měli být trpěliví a brát ohled na to, že osvojování si druhého jazyka je pro dítě s OMJ mnohem náročnější než pro česky mluvící děti. Dítě se totiž kromě osvojování si druhého jazyka musí naučit také rozeznávat a odlišovat od sebe tyto dva jazyky, a také se musí vypořádat s kulturními rozdílnostmi mezi oběma jazyky. Morgensternová a Šulová (2007) ve své publikaci zmiňují určitá pravidla, kterými by se měli rodiče, jež využívají ve své rodině dva jazyky, řídit. Rodiče by měli dítě plně podporovat v osvojování si druhého jazyka, a to nejlépe již od narození, pokud je to však možné. Avšak pokud se rodina ocitne nedobrovolně v zemi, kde se využívá jiný jazyk, tak je dobré podporovat dítě v osvojování si cizího jazyka co nejdříve. Pokud se v rodině mluví dvěma jazyky tak, že každý rodič využívá jiný jazyk, tak je dobré se řídit *Grammontovým pravidlem*. To znamená, že obě osoby budou na dítě mluvit pouze jedním jazykem, tudíž dítě s tou jistou osobou bude mluvit taktéž jen jedním jazykem. Dítě tak bude mít spojený daný jazyk s konkrétní osobou.

## 2.2 Specifika komunikace dětí s odlišným mateřským jazykem

Pro dítě s odlišným mateřským jazykem je pobyt v mateřské škole náročný, protože jak už bylo zmíněno v kapitole 1.1. s názvem *Dítě s odlišným mateřským jazykem v podmínkách mateřské školy*, dítě během pobytu v jazykově odlišném prostředí ztrácí také komunikační kompetence. Bartoňová, Bytešníková, & Vítková (2012, s. 98) ve své publikaci definují komunikační kompetence jako: „Soubor subjektivních předpokladů účastníků komunikace ovládat a využívat pravidla, která jsou podstatná pro efektivní využití výrazových prostředků v komunikaci.“

V rodině, kde se mluví dvěma jazyky současně, tudíž když oba rodiče dítěte mluví dvěma rozdílnými jazyky, nastává situace, kdy si dítě osvojuje nejčastěji jazyk toho rodiče, se kterým bývá častěji. Nejčastěji to bývá tedy jazyk matky. Druhému jazyku může sice rozumět, avšak pro odpověď využije častěji využívaný jazyk. Postupem času však dítě dokáže rozlišovat oba jazyky a rozhodovat, který zrovna využije. (Morgensternová & Šulová, 2007).

V mateřské škole však nejvíce záleží na tom, v jakém rozsahu má dítě s OMJ osvojený český jazyk před vstupem do mateřské školy. Ty děti, které se s českým jazykem setkávaly již od útlého věku, budou mít značnou výhodu v mateřské škole. Práce s takovými dětmi bude v určitých ohledech podobná práci s českými dětmi, rozdíl může učitelka zaznamenat například v nedostatečné slovní zásobě dítěte s OMJ (Hájková, 2015).

META (2022) uvádí, že po příchodu dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy může u dítěte nastat takzvané tiché období. V tomto období dítě nemluví, ale pouze poslouchá a přijímá okolní jazyk. Učitelky mateřských škol by měly být během tohoto období dítěte trpělivé, neboť dítě si během něho osvojuje pasivní slovní zásobu, což je pro něho také velmi důležité. Podle Doleží (2015) po tichém období dítěte může nastat takzvaný *mezijazyk*. Dítě v této fázi využívá zjednodušenou formu českého jazyka, díky níž se dorozumívá s ostatními jedinci. Nejčastěji tohoto dosahují pomocí zkracování vět, například: „*Já žízeň*“ místo: „*Já mám žízeň*“. Dalším způsobem dorozumívání v této fázi dítěte může být pomocí vynechání pádů, například: „*Půjdu s maminka*“ místo: „*Půjdu s maminkou*“. Nebo také pomocí převzatých tvarů slov, které dítě již slyšelo, například: „*Já nejíš jablko*“ místo: „*Já nejím jablko*“. Dítě s OMJ tedy slova zpočátku neskloňuje a používá je ve stejném tvaru, v jakém je slyšelo (Hájková 2015). Učitelka by měla dítěti v této fázi jednotlivá slovní spojení zopakovat ve správném tvaru, aby si je dítě lépe

zapamatovalo. Nemělo by to však vyznít jako oprava dítěte, ale naopak souhlas s dítětem a zároveň pochopení jeho potřeb. Pokud dítě některým slovům nerozumí, tak toto slovo nahradíme buď jiným slovem, nebo mu ho ukážeme buď reálným předmětem nebo si můžeme pomoci digitálními technologiemi například ve formě tabletu, který se v mateřské škole často využívá (Doleží, 2015).

Kropáčková (2006) uvádí, že během komunikace dětí s odlišným mateřským jazykem může nastat také jazyková interference. Jedná se o přenášení slov či pravidel z jednoho jazyka na druhý. Dítě často mění rody a koncovky ve větách a v jednotlivých slovech, a to v důsledku, že se oba jazyky vzájemně ovlivňují, avšak nejčastěji převažuje silnější, tedy více používaný jazyk. Nejčastější příčinou interference může být například podobnost mezi oběma jazyky. Avšak tato situace může být také způsobena únavou či emocionální vyčerpáním dítěte. Další situací, která může během komunikace dítěte s OMJ nastat je přepínání kódů. Jedná se o přirozený jev, kdy dítě přechází během komunikace z jednoho jazyka do druhého. Během jedné věty dítě využívá obvykle oba jazyky za sebou. Lachout (2017) uvádí, že dítě si tohoto jevu není vůbec vědomé. Větu, ve které využívá oba jazyky, vyjadřuje ve stejném tempu, jako kdyby mluvil pouze jedním jazykem, což bývá pro okolí matoucí. Příčinou této situace může být například nedostatečná slovní zásoba jednoho z jazyků. Velmi podobnou situací, která může u dítěte dále nastat je míchání kódů. Během této situace dítě obvykle nahrazuje pouze jedno slovo ve větě druhým jazykem. Tato situace nastává také během jazykového vývoje dětí a je naprosto přirozená. Příčinou může být například neznalost dítěte konkrétního slova příslušného jazyka (Kropáčková, 2006).

Slovní zásoba dítěte s odlišným mateřským jazykem je v obou z jazyků sice nižší než u dítěte, které hovoří pouze českým jazykem, avšak po celkovém součtu slov z obou jazyků, je jeho slovní zásoba daleko vyšší (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011).

V této kapitole jsme si objasnili specifika komunikace dítěte s odlišným mateřským jazykem. Je však důležité zmínit, že komunikace dítěte s odlišným mateřským stejně tak jako komunikace dítěte mluvícího pouze jedním jazykem, je velmi individuální a u každého dítěte jiná. Zmíněná specifika jsou pouze obecná a mohou se u každého dítěte lišit.

### 3 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ČESKÉ REPUBLICE

Tato kapitola se věnuje jednotlivým zákonům, které se týkají vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách v České republice. Mateřská škola by měla zajistit dětem s OMJ stejné podmínky pro vzdělávání jako pro české děti. První podkapitolou bude tvořit Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který se věnuje vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Poslední podkapitolu tvoří Strategie 2030+, kde se zaměřím také na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

Podle zákona č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* a § 16 s názvem *Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami* mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně dětí, jež pochází z kulturně odlišného prostředí tedy děti s odlišným mateřským jazykem, právo na poskytnutí podpůrných opatření zajišťující mateřskou školou, která jsou bezplatná. Mezi podpůrná opatření patří poradenské služby poskytované dětem a jejich rodinám, dále zajišťují také úpravy v organizaci, obsahu, formách, metodách i hodnocení ve výuce. Tato podpůrná opatření mohou být různého stupně, a to od prvního stupně po pátý stupeň. Stupeň podpůrných opatření určuje školské zařízení, tedy mateřská škola, která na základě vyšetření dítěte určuje nejen stupeň podpůrných opatření, jež dítě vyžaduje, ale i jeho následné řešení.

Od roku 2016 se v důsledku vyhlášky č. 27/2016 Sb. *O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* pozměnila pravidla pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam spadají také děti s odlišným mateřským jazykem a to tak, že přidala mezi podpůrná opatření také možnost využití asistenta pedagoga, dále možnost využití speciálních učebních pomůcek ve výuce, a také možnost vzdělávat tyto děti podle předem navrženého individuálního vzdělávacího plánu.

*Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* v § 20 s názvem *Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí* uvádí, že děti s OMJ, které však pochází z Evropské unie mají v České republice stejná práva na vzdělávání jako děti pocházející z České republiky. Rodiče těch dětí, které však pochází ze států, které nejsou součástí Evropské unie, jinak řečeno pocházejících ze třetích zemí, by měli doložit řediteli mateřské školy oprávnění o pobytu v České republice, a to nejpozději v den nástupu dítěte s odlišným mateřským



jazykem do mateřské školy. Pokud se děti s OMJ v České republice vyskytují déle jak 90 dní, tak pro ně platí povinná školní docházka stejně tak, jako pro české děti, což znamená povinný poslední ročník v mateřské škole.

Podle vyhlášky č. 48/2005 Sb. z roku 2005 *O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* a § 7 *Přípravné třídy* jsou pro děti s odlišným mateřským jazykem před nástupem na základní školu zřizovány přípravné třídy. Navštěvování přípravné třídy je bezplatné. Ředitel školy rozhoduje o zařazení dítěte do přípravných tříd na základě žádosti rodičů a doporučení pedagogického poradenského zařízení. O zřizování přípravných třídách v dané škole rozhoduje krajský úřad daného kraje.

Podle zákona č. 67/2022 Sb. *O opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaných invazí vojsk Ruské federace* má ředitel mateřské školy povinnost přijmout děti cizince, pokud však není zaplněna celková kapacita mateřské školy. Dítě má povinnost nejpozději do 90 dnů od příchodu do České republiky začít s povinnou školní docházkou, u dítěte předškolního věku tedy s povinným předškolním vzděláváním. Obsah vzdělávání ředitel mateřské školy přizpůsobuje potřebám dítěte s OMJ. Mateřská škola by měla podle § 3a *Zařazování cizinců do tříd a oddělení* zařazovat děti cizince výhradně mezi české děti, kde se děti s OMJ postupně zapojují do vzdělávání.

### **3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dále jen RVP PV se zabývá tématem dětí s odlišným mateřským jazykem v podkapitole 8.4 *Jazyková příprava dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka*. Je zde uvedeno, že pro děti s odlišným mateřským jazykem je při osvojování českého jazyka nejdůležitější podpora ze strany učitelky mateřské školy. Nevýhodu mají ty děti, jejichž rodiče sami nemají osvojený český jazyk natolik, aby dítě při osvojování českého jazyka dostatečně podpořili a pomohli mu. Je však důležité, aby dětem s OMJ mateřská škola poskytla jazykovou podporu již při nástupu dítěte do mateřské školy. Učitelka by při své práci se všemi dětmi měla brát také ohled na děti s OMJ. Měla by přizpůsobit své didaktické postupy s ohledem na tyto děti tak, aby se u nich snažila co nejvíce podpořit zvládnutí českého jazyka. Při přechodu dětí s OMJ na základní školu mateřská škola těmto dětem může zajistit jazykovou přípravu, která zajistí plynulý přechod dítěte mezi těmito institucemi. Pokud jsou však v jedné mateřské škole alespoň čtyři děti s OMJ, tak ředitel mateřské školy zajistí jazykovou přípravu dětí, která je bezplatná. Toto znění vyplývá z vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Jazyková příprava

probíhá v rámci bloků, které mohou být vykonávány dvakrát či vícekrát týdně. Tato jazyková příprava však není určena pouze pro děti s odlišným mateřským jazykem, ale ředitel mateřské školy do této skupiny může zařadit i české děti, které mají v českém jazyce jakékoliv mezery. Děti s OMJ by po přechodu do základního vzdělávání měly mít osvojený český jazyk natolik, aby se mohly plnohodnotně zapojit do výuky mezi ostatní žáky. RVP PV (2021) také uvádí, že při individuální práci s dětmi s OMJ můžeme využít materiál *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání* (RVP PV, 2021). Autorem tohoto materiálu je Národní pedagogický institut ČR. V materiálu je obsaženo dohromady deset tematických celků pro jazykovou přípravu dětí s OMJ v mateřské škole. Dokument udává, co by děti s OMJ měly zvládnout v mateřské škole před nástupem na základní školu v oblasti poslechu a komunikace. U každého tematického celku jsou také zmíněny sociální kompetence dítěte, kterými by mělo v této oblasti disponovat. Součástí dokumentu jsou také názorné ukázky slovní zásoby ke každému tématu, které by děti měly zvládnout. Dokument obsahuje také seznam doporučených materiálů pro učitele, které jim usnadní práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem (NPI, 2021).

### 3.2 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

Dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ dále jen Strategie 2030+ se zabývá rozvojem vzdělávací politiky v České republice do roku 2030. Dokument se věnuje vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v kapitole *Podpora a řízení škol*, a to konkrétně v Opatření č. 7 *Podpora vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem*. Tento dokument usiluje o zvýšení finanční i metodické podpory mateřským i základním školám, které se zabývají vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem, kdy tato pomoc má za cíl zvýšit kvalitu vzdělávání těchto dětí. O tuto podporu dokument usiluje ve čtyřech klíčových aktivitách. První klíčovou aktivitou je zajistit systémové financování pro mateřské a základní školy, do kterých děti s odlišným mateřským jazykem docházejí. Další klíčovou aktivitou dokumentu je realizace vzdělávacích programů pro pedagogy. Vzdělávací programy se budou zaměřovat na vzdělávání pedagogů v rámci rozvoji jazykových a komunikačních dovedností dětí s OMJ. Další klíčovou aktivitou je stanovení konkrétní úrovně jazyka dítěte s OMJ, kterou by měl při přechodu na základní školu disponovat. Poslední klíčovou aktivitou dokumentu je zhotovení dokumentu s názvem *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka*. Tento dokument bude průběžně upravován podle potřeb. Zároveň v rámci této klíčové aktivity budou školy využívat vstupní orientační test pro zjištění jazykových dovedností dětí s odlišným mateřským jazykem (MŠMT, 2020).

## 4 SPECIFIKA PRÁCE UČITELE S DÍTĚTEM S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V PODMÍNKÁCH MATEŘSKÉ ŠKOLY

Práce učitelky mateřské školy s dítětem s odlišným mateřským jazykem je náročná, jelikož tyto děti pochází z odlišného sociokulturního prostředí, kdy jsou zvyklé na určité vzorce chování. A proto by učitelka měla mít povědomí o multikulturní výchově. Podle Bendla (2015) multikulturní výchova spočívá v porozumění nejen vlastní kultury, ale i v porozumění odlišných kultur. Podle Průchy (2006, s. 15) je však multikulturní výchova: „Edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.“ Učitelka mateřské školy by tedy měla chápat sociokulturní odlišnosti těchto dětí a vést k tomu také české děti. Tím zajistí vhodné podmínky pro socializaci dětí s OMJ do českých mateřských škol (Bendl, 2015). Při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem by učitel také měl brát ohled na to, jak dítě ovládá český jazyk, jak dlouho žije v České republice nebo jak se jeho mateřský jazyk odlišuje od českého jazyka. To všechno by však mělo být součástí vstupní diagnostiky dítěte (Titěrová & kol., 2022). Při příchodu dětí s odlišným mateřským jazykem do českých mateřských škol nastává pro učitele povinnost vzdělávat tyto děti, které mohou být z různého prostředí, se kterým se učitelé nemuseli ještě nikdy setkat (Průcha, 2011). Učitelka by ihned po příchodu dítěte do mateřské školy měla dítě seznámit s celkovým harmonogramem dne, a to nejlépe ve formě obrázků, aby jim dítě rozumělo (NPI, 2021). Učitelka by se měla snažit pro dítě vytvořit také přehledný režim dne pomocí obrázků, aby ho mělo dítě neustále před sebou. Skrze něho poté mohou s dítětem komunikovat (Koťátková, 2014). Podle Burkovičové a Navrátilové (2014) je důležité, abychom dítě po příchodu do mateřské školy nechali zpočátku pouze v roli pozorovatele. Měli bychom mu dát dostatek času i prostoru k tomu, aby se samo dobrovolně zapojilo do her a činností mezi ostatní děti. Do činností bychom měli zařadit převážně metody názorně demonstrační a metody praktické. Učitelka by během svého výstupu neměla také zapomínat na nonverbální komunikaci. Musíme však brát v potaz to, že některé neverbální projevy mohou být v odlišné kultuře chápány jinak než v té naší. A proto, by měla být učitelka před nástupem dítěte s OMJ do mateřské školy informována o zvláštностech dané kultury, aby nedošlo k případnému nedorozumění. Například děti z vietnamské kultury berou úsměv jako formu nejistoty či nedorozumění. Učitelka by se měla k dítěti chovat přirozeně a být mu vždy k dispozici (Koťátková, 2014). Formy organizace vzdělávání dětí s OMJ volíme přiměřeně k individuálním potřebám jednotlivých dětí. Zpočátku bychom měli volit spíše

individuální práci s dítětem, a postupně ho začleňovat do aktivit společně s ostatními dětmi (Burkovičová & Navrátilová, 2014). Podle Kořátkové (2014) by si učitelka mohla pro individuální práci s dítětem s OMJ také vytvořit takzvaný obrázkový slovník, který je tvořen piktogramy. Práce se slovníkem poté usnadní komunikaci učitele s dítětem s odlišným mateřským jazykem.

Podle Linhartové, Ristić, Hanuškové, Chmelíkové a Bromové (2020) bychom pro zapojení dětí s OMJ do řízených činností v mateřské škole měli využívat následující principy. Prvním principem je porozumění. To znamená, že i když dítě dělá to, co dělají ostatní, tak nemusí vždy úplně rozumět zadání, ale může pouze napodobovat ostatní děti. A proto bychom si vždy měli ověřit, zda dítě s OMJ rozumí tomu, co se po něm vyžaduje. Další princip je názornost, což znamená, že bychom měli při práci s dětmi s OMJ využívat co nejvíce názorných předmětů ať už ve formě obrázků, fotek, videí či reálných objektů. Následujícím prvkem je zjednodušení jazyka. To znamená, že bychom měli svůj projev při komunikaci s dětmi s OMJ zjednodušit tak, aby tomu rozuměli. Dalším principem je opakování, což znamená, že dětem s OMJ nestačí říct obsah, který je chceme naučit, pouze jednou, ale vše se jim musí několikrát opakovat. Další princip je zapojení patrona, během něhož bychom při práci s dětmi s OMJ mohli využít také jakékoli dítě, které je ochotné tomuto dítěti pomáhat. Patron s dítětem může pracovat při řízené činnosti ve dvojici nebo mu pomůže, když nebude vědět, co má dělat. Dalším principem je práce ve skupinách. Děti s OMJ se od ostatních dětí mohou ve skupinách učit. Dále bychom měli děti s OMJ připravit na činnosti předem, například si je můžeme svolat během volné hry a obeznámit je s tématem, které budeme při řízené činnosti probírat. Následujícím principem je diferenciací nároků na jednotlivé děti. Tento princip znamená, že bychom měly do činností zapojit všechny děti, avšak zadávat jim takové otázky a úkoly, na které jejich jazykový vývoj stačí. Dalším principem je komentování aktuálního dění. To znamená, že bychom při řízené činnosti měli dětem s OMJ neustále pojmenovávat vše, s čím pracujeme a co děláme. Posledním principem je zapojení asistenta pedagoga, který může doplňovat učitelku a být jí neustále plně k dispozici. Titěrová et al. (2014) uvádí, že při práci s dětmi s OMJ můžeme využít také dvojjazyčného asistenta pedagoga. Jedná se o běžného asistenta pedagoga, který však ovládá i další jazyk, nejlépe tedy stejný jazyk jako má dítě s OMJ, v jehož třídě asistuje. Tím, že asistent ovládá stejný jazyk jako dítě, si mohou vzájemně předávat své znalosti a zkušenosti z oblasti daného jazyka. Asistent může věnovat čas individuálním potřebám dítěte, na které učitel nemusí mít vždy čas.

Učitelka by měla při své práci s dětmi s OMJ i ostatními dětmi ze třídy využívat takové činnosti, které vedou děti k navazování kontaktů a vedou k citlivosti vůči ostatním jedincům. Také by do výuky měla zařadit témata, která souvisí s poznáváním a respektováním odlišných národností a kultur. Vhodné by bylo, aby učitelka zařadila do svých činností také projekt s tématem Dítě a svět, kde by se společně i s ostatními dětmi věnovali nejen České republice, ale i zemi, ze které dítě s odlišným mateřským jazykem pochází. Ostatní děti by učitelka měla také vést k tomu, aby dítěti s OMJ byly ochotné pomoci (Koťátková, 2014). Během komunikace učitelky s dětmi s odlišným mateřským jazykem by měla učitelka využít takové způsoby komunikace, které budou vhodné vzhledem ke komunikačním potřebám těchto dětí. Učitelka by měla být schopna modifikovat komunikaci k dětem s OMJ tak, aby je zapojila do výchovně-vzdělávacího procesu a umožnila jim stát se tak ekvivalentním komunikačním aktérem, a to ať už v roli komunikátora či příjemce (Bendová, 2012). V každém případě by však měla využívat co nejjednodušší formu českého jazyka (Langeloo et al., 2019).

Učitelka by však ke každému dítěti měla přistupovat individuálně a respektovat jeho individuální potřeby (Bendl, 2015).

Při osvojování českého jazyka dětí s OMJ v mateřské škole má učitelka velký význam, jelikož její podpora může dětem zajistit snazší proces učení. Učitelka by měla při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem mluvit pomalu a stát čelem k dítěti tak, aby na ni dobře vidělo. Také by měla při komunikaci využívat převážně taková témata, která jsou dětem blízká. Při zadávání instrukcí by měla zvolit jednoznačné instrukce v podobě jednoduchých slovních spojení, aby jim dítě rozumělo. Porozumění ze strany dítěte si také vždy ověřuje. Při kladení otázek by učitelka měla zvolit co nejjednodušší formu otázky a dát dětem dostatečný prostor pro odpověď. Během komunikace by měla také využívat neverbální prvky komunikace a co nejvíce názorných předmětů například ve formě obrázku (NPI, 2021). Učitelka může tyto vizuální pomůcky využít k naučení dětí základních pojmů a útvarů, jako jsou například barvy nebo tvary (Langeloo et al., 2019).

V této kapitole jsme si vymezili konkrétní specifika práce učitele s dětmi s odlišným mateřským jazykem. V první řadě je důležité, aby byl učitel seznámen s určitými specifiky dané kultury dítěte s OMJ, jelikož každá kultura vyžaduje odlišná specifika a její neznalost může přinést určitá nedorozumění. Po tom, co dítě s OMJ přijde do mateřské školy, tak by ho měla učitelka seznámit s harmonogramem dané třídy. Nejlépe by to mělo být ve formě obrázkového materiálu, aby mu dítě rozumělo. Jak je z této kapitoly patrné, tak při příchodu dítěte bychom dítě měli nechat pouze v roli pozorovatele, aby mělo dostatek času a prostoru

na adaptaci do nového prostředí. Než se dítě zadaptuje a bude se chtít zapojit do řízené činnosti mezi ostatní děti, je dobré zařadit spíše individuální činnost s dítětem. Během práce s dítětem s OMJ je také velmi důležité, aby dítě rozumělo daným pokynům, a proto je vhodné, aby učitelka využívala oporu ve formě obrazového materiálu, videoukázky či reálného předmětu. Dítě tak získá reálné zkušenosti s předměty a dokáže si propojit slovní zásobu s reálným předmětem. Učitelka by během své komunikace měla využívat co nejjednodušší formu českého jazyka a také by se měla dítěte vždy doptávat, zda dítě slyšenému rozumí.

#### 4.1 Spolupráce mateřské školy s poradenskými zařízeními

Národní pedagogický institut České republiky nabízí podporu učitelům během vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Tato podpora byla zřízena z důvodu rostoucího počtu těchto dětí v České republice. Nabízí také centra, ve kterých se nachází odborníci z Pedagogicko-psychologické poradny, kteří nabízejí učitelům pomoc právě s výukou dětí s OMJ. Tato centra fungují ve všech krajích České republiky a nabízejí jak písemné, tak osobní konzultace. Mohou učitelům nabídnout vhodné pomůcky pro práci s dětmi s OMJ či zúčastnit se různých seminářů. Zároveň tato instituce také nabízí možnost zajištění překladatele pro komunikaci mateřské školy s rodinou dítěte s OMJ (NPI, 2023).

Další neziskovou organizací je organizace META, která byla vytvořena již v roce 2004. Na jejich webových stránkách můžeme najít spoustu materiálů a doporučení pro práci s dětmi s OMJ. Organizace také nabízí možnost seminářů pro učitele (META, 2023).

Speciálně-pedagogické centrum vydalo podpůrná opatření pro děti s odlišným mateřským jazykem, která mohou být různého stupně. Tato opatření jsou většinou pro ty děti s OMJ, které mají i jiné specifické problémy, jež jsou zapotřebí řešit se speciálními pedagogy. Ti poté zpracovávají výsledné zprávy, na jejichž základě se integrace dětí s OMJ může prodloužit. Speciálně-pedagogické centrum také odborně dohlíží na integraci těchto dětí, a to za pomoci ústní či telefonické komunikace s rodiči a učitelkou mateřské školy, ale převážně přímými hospitacemi v mateřské škole. Speciálně-pedagogické centrum následně průběh integrace dětí s OMJ koordinuje s rodiči dítěte, s učitelkami a s ředitelem mateřské školy (Mikšová & Macků, 2021).

Pedagogicko-psychologická poradna vydává taktéž podpůrná opatření pro děti s OMJ, která mohou být opět různého stupně. Pedagogicko-psychologická poradna taktéž dohlíží na integraci dítěte, ale zároveň také poskytuje odborné i poradenské služby pro integraci těchto

děti. Poskytují také poradenské služby před samotným nástupem dítěte s OMJ na základní školu a taky ihned po nástupu (Mikšová & Macků, 2021).

Co se týká organizací, jež podporují děti s OMJ předškolního věku ve Zlínském kraji, tak je to Centrum na podporu integrace cizinců, které poskytuje sociální služby, kurzy českého jazyka, sociokulturní kurzy a různé kulturní a společenské akce pro rodiny dítěte s OMJ. Také nabízí služby tlumočnicka do mateřských škol zdarma. Za zmínku stojí také Krajský úřad Zlínského kraje, který se zabývá problematikou integrace dětí s OMJ do mateřských škol a administrativní činností (NPI, 2023).

## 4.2 Spolupráce mateřské školy s rodinou dítěte s OMJ

Podle Čapka (2013) je spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči důležitá, neboť podporuje úspěch dítěte ve výchovně-vzdělávacím procesu. Rodiče by se měli zajímat o výsledky a pokroky žáka a aktivně se zapojovat do dění mateřské školy. „Spolupráce s rodiči vytváří vzájemnou důvěru, odbourává strach i předsudky, podporuje toleranci a hodnotovou orientaci žáků, posiluje ochotu dětí aktivně se zapojovat do výuky a jejich radost z učení, zlepšuje podporu dětí při překonávání problémů, pomáhá eliminovat nejrůznější sociálně patologické jevy a negativní vlivy z prostředí.“ (Čapek, 2013, s.16-17) Spolupráce s rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem je sice pro učitelku náročnější než spolupráce s českými mluvícími rodiči, ale je velmi důležitá, neboť rodiče dítěte jsou jeho nejdůležitějšími osobami v jejich životě, a proto by měli být důležitými aktéry výchovně-vzdělávacího procesu (Kapounková, 2022).

Podle Musila a Říčana (2019) existují tři přístupy rodiny dítěte s odlišným mateřským jazykem ke spolupráci s mateřskou školou. Prvním přístupem je aktivní přístup, kdy se rodiče plně angažují do spolupráce s mateřskou školou. Dalším přístupem je pasivní přístup, kde se rodiče do spolupráce příliš nezapojují a poslední je střední cesta, což představuje kompromis mezi oběma přístupy. Všechny přístupy mají své výhody i nevýhody, avšak je potřeba, aby učitelka přistupovala k rodině dítěte s OMJ individuálně. Často se v rodinách dítěte s OMJ objevuje pomoc českých chův, které se starají o spolupráci mateřské školy s rodinou dítěte. Tato spolupráce je však pro mateřskou školu mnohem snazší než komunikace s rodiči, kteří českému jazyku zcela nerozumí.

META (2021) uvádí, že během spolupráce mateřské školy s rodinou dítěte je nejdůležitější komunikace. Komunikace mezi jedinci pocházející z odlišného kulturního prostředí můžeme označit jako interkulturní komunikace (Mertin & Gillnerová, 2015). Je důležité, aby učitelky

mateřských škol seznámili rodiče dětí s OMJ s celkovým chodem mateřské školy, s organizací a také s pravidly. Toho můžou učitelky dosáhnout tím, že rodičům dítěte přeloží školní vzdělávací program do jejich rodného jazyka. (Rohová, 2021) Dále by měli být rodiče informováni jak o pokrocích dítěte, tak i o jeho neúspěších a jejich následných navrhovaných řešení. Učitelka by měla během komunikace s rodiči dítěte s OMJ využívat partnerský přístup a uplatňovat jak respekt, tak i pochopení (META, 2021). Avšak některé kultury se mohou chovat odlišně od české kultury, a proto mohou nastat během komunikace jisté problémy. Prvním problémem může být nejistota, která může panovat na obou stranách. Dalším problémem může být kognitivní disonance neboli nesoulad. To znamená, že během komunikace může dojít k tomu, že učitel neuznává určité hodnoty rodiče, a tím dochází k nesouladu kulturních hodnot. Dalším problémem může být nedůvěra mezi rodičem a učitelkou, což může vést dokonce až k nepřátelství (Mertin & Gillnerová, 2015).

Česká školní inspekce uvádí, že během spolupráce s rodiči dítěte s OMJ je důležité, aby rodiče poskytovaným informacím od učitelek rozuměli. A proto by si měly učitelky vždy ověřit, zda rodiče dítěte s OMJ daným informacím skutečně rozumí, a to například pomocí zjišťovacích otázek, neboť pouhé přikývnutí hlavou neznámá, že opravdu rozumí (Kapounková, 2022). A proto se také doporučuje, aby rodičům těchto dětí byly veškeré materiály buďto přeloženy nebo aby jim je učitelky dávaly v elektronické či tištěné podobě domů. Rodiče si tak materiály mohou doma důkladně přečíst a eventuelně přeložit (ČŠI, 2015). Co se týká psaní e-mailů rodičům dítěte s OMJ, tak by učitelka neměla psát v souvětích, jako česky mluvícím rodičům. Naopak by měla psát v jasných a stručných bodech, aby rodiče informacím rozuměli a nemuseli si tak překládat dlouhá souvětí (Kapounková, 2022). Učitelky mateřských škol mohou během spolupráce s rodiči dítěte s OMJ využívat také služby tlumočnicka, jak už bylo v předchozí kapitole zmíněno. Služby tlumočnicka jsou bezplatné a nabízí je Národní pedagogický institut ČR (META, 2021).

Nejdůležitější je, aby učitelky usilovaly o vzájemnou důvěru mezi rodinou dítěte s OMJ a motivovaly je tak k hromadné spolupráci. Jedině během spolupráce rodiny, dítěte a učitele se dítě může plnohodnotně integrovat do mateřské školy jakožto do nového kulturního prostředí. Spolupráce mateřské školy s rodinou dítěte umožňuje dítěti snazší adaptaci a je důležitou součástí pro jeho celkový rozvoj. I přes to, že rodič nebude ovládat český jazyk, tak by si učitelka během komunikace měla zachovat profesionální přístup a snažit se o komunikaci v jiné podobě, například prostřednictvím gest. Zároveň by měla být vůči rodině trpělivá a empatická (Slavíková & Hannová, 2021).



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## **5 PROJEKT NA ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ U DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM – MULTIKULTURNÍ DOBRODRUŽSTVÍ S PANENKOU**

Praktická část mé bakalářské práce je zaměřena na projekt podporující komunikační kompetence u dětí s odlišným mateřským jazykem. Název projektu je Multikulturní dobrodružství s panenkou. Tento projekt je navržen pro děti předškolního věku a je určen primárně pro děti s OMJ, avšak nevylučuje zapojení i dětí s českým mateřským jazykem. Projekt je navržen na sedm dní a obsahuje dohromady sedm výstupů, zaměřující se vždy na jiné téma. Časová náročnost aktivit je různá, avšak pohybuje se zhruba okolo patnácti až dvaceti minut. Projekt byl ověřován ve vesnické mateřské škole ve Zlínském kraji v rámci ranních aktivit. Hlavním cílem projektu je rozvíjení komunikačních kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem, s čímž souvisí také rozvoj jejich slovní zásoby. Projekt je ale zaměřen také na rozvoj prostorové orientace dětí v prostoru třídy mateřské školy či na rozvoj neverbální komunikace dětí a jejich vyjadřovacích schopností. Veškeré fotografie dětí v tomto dokumentu byly pořízeny a zveřejněny se souhlasem rodičů.

### **5.1 Cíle praktické části**

- Navrhnout projekt na rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem.
- Realizovat a ověřovat zpracovaný projekt ve vybrané mateřské škole ve Zlínském kraji.
- Evaluovat tento projekt, zformulovat závěr a zpracovat doporučení pro praxi mateřských škol.

### **5.2 Charakteristika dětí**

Zpracovaný projekt byl ověřován ve vesnické mateřské škole ve Zlínském kraji. Jednalo se o homogenní třídu, v níž se nacházely děti ve věku od dvou do tří let. Součástí kolektivu třídy byla i asistentka pedagoga, která byla k dispozici všem dětem. Ve třídě se nacházely také dvě ukrajinské dívky ve věku dvou a čtyř let. Tyto dívky se v České republice nacházely čtyři měsíce. Starší z dívek již měla osvojený základ českého jazyka, kterému také docela rozuměla. Mladší z dívek však českému jazyku spíše nerozuměla a komunikace s ní byla náročnější. Projekt je určen primárně pro děti s odlišným mateřským jazykem, a proto jsem

pro ověřování tohoto projektu využívala zmíněné dvě dívky ukrajinského původu. Avšak během ověřování projektu se zapojovaly také ostatní děti, které měly o aktivity v rámci projektu zájem.

### 5.3 Realizace projektu

Realizace projektu se uskutečňovala na přelomu listopadu a prosince a probíhala v rámci sedmi dnů. Do mateřské školy jsem docházela každý den, přičemž ověřování projektu probíhalo v rámci ranních aktivit po snídani dětí. Projekt nebyl ověřován v rámci didakticky zaměřených činností, a to z toho důvodu, aby nebyla narušena činnost učitelky, která měla již v daný termín pro děti přichystaný program. Tento projekt měl určité fáze projektu, které můžeme vidět níže.

#### Fáze projektu:

- Přípravná fáze – tato fáze probíhala během srpna a září a spočívala v přípravě pomůcek pro projekt včetně šití panenky
- Realizační fáze – v rámci této fáze probíhala realizace a ověřování projektu ve vybrané mateřské škole ve Zlínském kraji
- Hodnotící fáze – poslední fáze byla věnována evaluaci projektu učitelkou, sebereflexí, zpracování závěru a doporučení pro praxi mateřských škol

#### 5.3.1 Den první

Tabulka 1: Den první

|   |
|---|
| <b>Téma:</b> Seznámení  |
| <b>Časová dotace:</b> 15 minut  |
| <b>Organizační forma:</b> řízená činnost  |
| <b>Metody:</b> rozhovor, práce s obrazovým materiálem, vyprávění, napodobování  |
| <b>Prostředky a pomůcky:</b> obrázky dvou dívek, ozdobená papírová krabice, vyrobená panenka, mapa v podobě fotografie třídy, báseň                         |
| <b>Cíle:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvíjet komunikační dovednosti dětí</li> <li>• Rozvíjet u dětí orientaci v prostoru třídy</li> </ul> |

- Rozvíjet proces porovnávání u dětí

**Kompetence:****Komunikativní kompetence**

- Dítě se dokáže představit ostatním

**Kompetence k řešení problémů**

- Dítě se dokáže podle plánu zorientovat v prostoru třídy

**Kompetence k učení**

- Dítě dokáže identifikovat rozdíly mezi jednotlivými postavami

**Průběh:**

S dětma si nejprve sedneme do kroužku na koberec a představíme si svá jména, která si také pro lepší zapamatování vytleskáme. Následuje motivace: Dětem řeknu, že jsem po cestě do mateřské školy něco našla a u toho dětem ukážu obrázek, který bude vypadat jako mapa (viz příloha P II). Mapa bude v podobě fotografie části třídy, na níž se bude nacházet určitý bod, který bude vyznačen červeným křížkem. Na mapu se společně podíváme a zkusíme ji rozluštit. Děti se u toho budu ptát na otázky typu, co si myslí, že se na daném místě bude nacházet a budu je nabádat k hledání vyznačeného místa. Společně poté zkusíme vyznačené místo z mapy najít ve třídě mateřské školy, ke kterému se také společně přesuneme. Konkrétně se bude jednat o skříň, ve které se bude nacházet ozdobená krabice. Krabici si společně vezmeme a otevřeme. Po otevření zjistíme, že se v krabici nachází panenka a s ní také dopis. Společně si dopis s dětmi otevřeme a podíváme se na něho. Následně zjistíme, že se v něm nachází příběh. Společně vezmeme panenku do rukou, sedneme si do kroužku na koberec a dětem příběh z dopisu přečtu.

**Příběh:**

Milé děti,

Tato panenka pochází z daleké země, která se jmenuje Ukrajina. Panenka je velmi zvědavá. Jednoho dne se rozhodla, že prozkoumá celý širý svět a vydala se na velké dobrodružství. Cestovala mnoho dní a nocí, ale najednou se ztratila! Všude se nacházely neznámé ulice a domy a panenka nevěděla, co má dělat. Panenka zůstala stát na jedné z ulic a plakala. Až najednou si jí všimla jedna holčička, která si ji s sebou vzala donů. Holčička už má ale doma panenek spoustu, a proto si panenku nemůže nechat. Panenka se bojí, že ji ostatní děti nepřijmou, protože se od ostatních odlišuje. Proto, potřebuje Vaši pomoc. A tak panenku posílám Vám, protože věřím, že se o panenku hezky postaráte.

Po přečtení dopisu se děti zeptám, kdo si myslí, že dopis napsal. Také se děti zeptám, jestli si tedy panenku necháme a pomůžeme jí. Poté panence společně vymyslíme nějaké jméno, abychom ji mohli oslovovat jménem. Také dětem řeknu, že panenka nemá s sebou ani žádné věci, a tak jí je společně v průběhu celého týdne vytvoříme. Také dětem řeknu, že se panenka přeci nemusí ničeho bát, protože ji mezi sebe samozřejmě přijmeme. Tím také budu děti vybízet k tomu, aby panenku mezi sebe přijaly. Aby panenka neměla strach, tak se pro ni společně naučíme básničku s pohybovým doprovodem, která panenku utvrdí v tom, že i přes to, že je odlišná od ostatních, vůbec nic neznamena.

#### Básnička:

I když nejsme všichni z Česka, (oběma rukama nad hlavou znázorníme půlkruh)

Chvilce ve školce je nám hezká. (dlaněmi ukazujeme na prostor ve třídě)

I přes to, že každý jiný jsme, (dáme ruce na tváře a u toho se usmíváme)

Rádi se mít můžeme. (rukama sami sebe obejmeme)

Všichni jsme však uvnitř stejní, (pohladíme se na srdci)

Ale nikdo z nás není obyčejný. (prstem kýveme ze strany na stranu)

S dětmi se následně budeme bavit o tom, že jsme každý jiný, a právě to nás dělá originální. A proto přejdeme na další aktivitu, kde se s dětmi podíváme, v čem můžeme být rozdílní. Pro děti si přichystám dva obrázky, na kterých budou postavy různých dívek, které budou odlišné národnosti (viz příloha P III). Společně si budeme povídat o tom, co se na jednotlivých obrázcích nachází. Děti poté budou mít za úkol porovnat tyto dívky mezi sebou. Mohou říct, co mají postavy na obrázcích společného (můžou říct, že jsou to obě dívky, že mají stejné vlasy a tak podobně) a poté najdou také prvky, které mají odlišné. Následujícím úkolem dětí bude najít alespoň pár věcí, které mají společného mezi sebou. Může se jednat o cokoli – například o to, že jsou obě dívky, že jsou sestry, že mají stejné oči, vlasy a podobně. Následně společně vymyslíme určité znaky, které máme společné všichni dohromady včetně panenky. Na závěr pohladíme panenku, aby se s námi cítila dobře a řekneme jí, že se nemusí ničeho bát.



Obrázek 1: Den první

**Sebereflexe:**

První motivaci, kterou jsem využila ve formě mapy, byla pro děti velmi lákavá a zajímavá. Děti ihned poznaly, že na fotografii se nachází jejich třída. Další motivaci, kterou jsem využila ve formě vyrobené plyšové panenky, která byla zabalená v ozdobené papírové krabici s pestrými barvami, byla pro děti velmi atraktivní. Z toho důvodu, že jsem aktivitu vykonávala v rámci ranních aktivit, tak se do výstupu zapojovaly i ostatní děti, které tato aktivita zaujala. Avšak některé děti aktivitu rušily, a proto by bylo vhodné aktivitu vykonávat spíše v odpoledních hodinách, popřípadě mimo dění třídy. Také tím, že byla aktivita vykonávána na koberci, na kterém probíhala volná hra zbylých dětí, tak některé děti tyto činnosti narušovaly, i když se do ní nezapojily. A proto bych se pro příště přesunula ke stolečku, abychom byli mimo volnou hru dětí. Mladší z dívek ke konci aktivity nezvládala udržet pozornost, proto jsem ji musela znova namotivovat pomocí panenky. Při výstupu jsem se snažila klást dětem otevřené otázky a vedla je k tomu, aby mi na ně odpověděly. Během komunikace jsem si také u dětí zjišťovala, zda daným pokynům rozumí.

## 5.3.2 Den druhý

Tabulka 2: Den druhý

|   |
|---|
| <b>Téma:</b> Lidské tělo  |
| <b>Časová dotace:</b> 20 minut  |
| <b>Organizační forma:</b> řízená činnost  |
| <b>Metody:</b> rozhovor, práce s obrazovým materiálem, napodobování, hra  |
| <b>Prostředky a pomůcky:</b> předem vyrobená panenka, části obličeje pro panenku vyrobené z látky, kartičky s obrázky lidského těla, píseň <i>Hlava, ramena, kolena, palce</i> v české i v ukrajinské verzi, reproduktor, básně   |
| <b>Cíle:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvíjet u dětí slovní zásobu s tematikou lidského těla</li> <li>• Rozvíjet reakční rychlost dětí na podnět</li> <li>• Posilovat u dětí vědomí o vlastních částech těla</li> </ul>  |
| <b>Kompetence:</b><br><b>Komunikační kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě dokáže pojmenovat jednotlivé části těla</li> </ul> <b>Kompetence k učení</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě dokáže reagovat na pokyny učitele</li> <li>• Dítě dokáže identifikovat místo na svém těle</li> </ul>   |
| <b>Průběh:</b><br><p>S dětmi si sedneme ke stolečku. Děti namotivuji pomocí panenky z předchozího dne, která však nemá všechny části svého těla, proto poprosím děti, aby panence chybějící části těla doplnily. Děti před sebou budou mít zbývající části těla panenky, konkrétně obličeje, a to v podobě látky, na které bude našitý suchý zip. Bude se jednat o pusku, oči, nos a uši. Děti budou mít za úkol tyto části obličeje přilepit na panenku. Předtím si nejprve všechny části pojmenujeme. A teď když už panenka má obličej, můžeme přejít na další aktivitu. Dětem ukážu kartičky, na kterých budou jednotlivé části lidského těla (viz příloha P IV). Kartičku vždy zvednu, děti ji pojmenují a poté budou mít za úkol, se dotknout daného místa z kartičky na svém těle a také na těle panenky. Poté na zem položím panenku a děti tyto kartičky budou přiřazovat k panence na správná místa a u toho vždy budou říkat panence, kde má jednotlivé</p> |

části těla, jelikož panenka dané pojmy nezná. Následuje pohybová aktivita. S dětmi si stoupneme na koberec a zahrajeme si hru Na lepidla. Dětem objasním pravidla hry. Řeknu jim, že budu říkat jednotlivé části lidského těla z předchozích obrázků, které jim u aktivity budu také ukazovat. Děti se budou muset spojit s kamarádem a s panenkou tou částí těla, kterou zmíním. Vždy jim u toho řeknu: „*Lepidlo se vylilo a (danou část těla) dětem spojilo.*“ Například: „*Lepidlo se vylilo a ruce dětem spojilo.*“ Děti se budou muset společně i s panenkou spojit rukama. Na konec si společně zazpíváme a zdramatizujeme píseň *Hlava, ramena, kolena, palce*. Nejprve dětem tuto píseň pustím v ukrajinské verzi a poté v české. Dětem píseň budu zpívat a poté přidáme doprovod písničky, panenka nás bude po celou dobu písničky doprovázet. Po písničce panence řekneme, jaké části těla v ní zazněly a ukážeme je na těle panenky. Na závěr si zopakujeme básničku s pohybovým doprovodem, kterou se společně učíme pro panenku.

#### Básnička:

I když nejsme všichni z Česka, (oběma rukama nad hlavou znázorníme půlkruh)

Chvilé ve školce je nám hezká. (dlaněmi ukazujeme na prostor ve třídě)

I přes to, že každý jiný jsme, (dáme ruce na tváře a u toho se usmíváme)

Rádi se mít můžeme. (rukama sami sebe obejmeme)

Všichni jsme však uvnitř stejní, (pohladíme se na srdci)

Ale nikdo z nás není obyčejný. (prstem kýveme ze strany na stranu)

Na úplný závěr si společně sedneme do kroužku na koberec a zopakujeme si, jaké části lidského těla jsme se dnes naučili.



Obrázek 2: Den druhý



**Sebereflexe:**

Využití panenky se mi jevila jako vhodná motivace, prohloubila u dívek zájem o danou aktivitu. Děti přiřazovaly panence části těla, které byly na suchý zip, což je velmi bavilo. Obrázky na kartičkách jsem využívala reálné, aby děti získaly reálné představy. Na kartičkách se vyskytovaly i části těla, které by mohly být pro děti s těžšími, například obrázek obočí. Starší z dívek však obrázek ihned rozeznala. K aktivitě se po chvíli přidaly i další děti, a tak by bylo efektivnější aktivitu vykonávat mimo kolektiv dětí. Během aktivit jsem využívala zdobné papírky, na což bych si pro příště chtěla dát pozor. Děti jsem se často pro ověření ptala, jestli daným pokynům rozuměly.

**5.3.3 Den třetí**

Tabulka 3: Den třetí

|   |
|---|
| <b>Téma:</b> Emoce  |
| <b>Časová dotace:</b> 20 minut  |
| <b>Organizační forma:</b> řízená činnost  |
| <b>Metody:</b> rozhovor, práce s obrazovým materiálem, napodobování   |
| <b>Prostředky a pomůcky:</b> vyrobená panenka, kartičky s jednotlivými druhy emocí, obrázky různých situací, zalaminovaný výkres obličeje s připevněným suchým zipem, obličejové komponenty přilepené na suchý zip, ústa s úsměvem pro panenku, báseň |
| <b>Cíle:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvíjet slovní zásobu dětí na téma emoce</li> <li>• Podpořit vyjadřovací schopnosti dětí</li> <li>• Podpořit nonverbální komunikaci dětí</li> </ul>  |
| <b>Kompetence:</b><br><b>Komunikativní kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě dokáže pojmenovat jednotlivé emoce</li> <li>• Dítě dokáže vyjádřit své emoce</li> <li>• Dítě dokáže předvést jednotlivé emoce</li> </ul>          |
| <b>Průběh:</b>  |

S dětmi si sedneme ke stolečku. Pro motivaci využiji vyrobenou panenku. Dětem řeknu, že je panenka smutná, jelikož tady nikoho nezná. Zeptám se dětí, jestli ví, jak vypadá takový smutek a ať ho předvedou na sobě. Děti se následně zeptám, jak jinak se panenka může cítit a ať panence samy danou emoci předvedou. Dětem následně řeknu, že lidé se mohou cítit různě a ukážu jim předem přichystané kartičky s obrázky různých druhů emocí (viz příloha P V). Nejprve dětem jednotlivé kartičky ukážu a společně si řekneme, co se na kartičce objevuje za emoci. S dětmi si následně emoce z obrázků vyzkoušíme samy na sobě. Dětem vždy ukážu danou kartičku a děti budou mít za úkol emoci z obrázku předvést. Následně si s dětmi řekneme, co konkrétní emoci mohlo předcházet. Například pláči mohlo předcházet to, že dítě z obrázku ztratilo svoji hračku, nebo se zranilo a tak podobně. Dětem poté vyskládám kartičky s emocemi na stůl tak, aby na ně děti viděly. Dětem budu předvádět jednotlivé emoce, které se vyskytují na kartičkách a děti budou mít za úkol zvednout vždy danou kartičku podle toho, kterou si myslí, že předvádím emoci. Po této aktivitě společně přejdeme na další aktivitu. Dětem ukážu obrázky jednotlivých situací, na kterých se budou nacházet lidé, kteří cítí různé emoce (viz příloha P VI). S dětmi si tyto situace nejprve prohlédneme a popíšeme, co se na nich nachází. Děti následně budou hádat, jak se postava na obrázku může cítit. Děti budou mít tedy za úkol určit kartičku se správnou emoci podle toho, jak se osoba na obrázku cítí. Poté se budeme společně o jejich výběru bavit. Po této aktivitě přejdeme na další a poslední činnost. Dětem rozdám předem namalované a zalaminované výkresy obličejů, na kterých bude nalepený suchý zip (viz příloha P VII). Před dětmi vyskládám jednotlivé části obličeje, na kterých bude ze zadní strany také upevněn suchý zip. Cílem činnosti bude vytvořit z komponentů obličej, podle toho, jak se děti samy cítí. Komponenty se budou na obličej připevňovat za pomoci suchého zipu. Po tom, co obličej bude zkompletovaný, tak si společně řekneme, co za emoci obrázek představuje. Pokud by děti nedokázaly emoci pojmenovat, tak ke svému výkresu alespoň přiřadí konkrétní kartičku s emoci z předchozí aktivity. S dětmi si řekneme, proč se tak cítíme a panence společně povíme, že je v pořádku, že se občas necítíme dobře. A abychom panenku rozveselili, tak jí společně řekneme básničku s pohybovým doprovodem, kterou se pro ni učíme.

#### Básnička:

I když nejsme všichni z Česka, (oběma rukama nad hlavou znázorníme půlkruh)

Chvilé ve školce je nám hezká. (dlaněmi ukazujeme na prostor ve třídě)

I přes to, že každý jiný jsme, (dáme ruce na tváře a u toho se usmíváme)

Rádi se mít můžeme. (rukama sami sebe obejmeme)

Všichni jsme však uvnitř stejní, (pohladíme se na srdci)

Ale nikdo z nás není obyčejný. (prstem kýveme ze strany na stranu)

Na závěr panence připevníme na ústa úsměv, který bude ušitý z látky a na něm našitý suchý zip. Panenka bude tedy po naší básničce již veselá. Na úplný závěr si sedneme znova do kroužku na koberec a společně si řekneme, jaké druhy emocí jsme se dnes naučili.



Obrázek 3: Den třetí

### Sebereflexe:

Motivace pomocí panenky se mi zdála jako vhodná, děti panenka namotivovala k vykonávání činností. S dětmi jsme probíraly jednotlivé emoce. Vyskytovaly se však mezi kartičkami i takové emoce, které by pro děti mohly být náročné, jako například vyděšenost. Překvapilo mě však, že starší z dívek ihned věděla, že chlapec na obrázku je vyděšený. Některé emoce však byly náročné a děti je pojmenovat nedokázaly, jako například únava či nemoc. Při otázce, jak by se panenka mohla jinak cítit, tak mladší z dívek nevěděla, co po ní chci. Avšak starší z dívek řekla, že panenka může být i šťastná. Kartičky s emocemi jsem vytvořila ve dvou variantách. První skupina kartiček obsahovala kreslené obrázky a druhá skupina obsahovala reálné obrázky. Primárně jsem u dětí využívala reálné obrázky, aby tak děti měly reálné představy o tom, jak taková emoce na lidech vypadá. Avšak když děti nějakou emoci nepoznaly, tak jsem jim zkusila ukázat kartičku s kresleným obrázkem, jestli by jim při rozpoznání emoce nepomohla. Podle mého názoru kreslené kartičky nebyly dostatečně rozpoznatelné, tudíž stačilo mít kartičky pouze s reálnými obrázky. Při

sestavování vlastní emoce z obličeje mladší z dívek sestavila šťastný obličej, avšak odůvodnění neměla. Aktivita pro ni byla náročnější. Starší z dívek však sestavila obličej překvapený, a odůvodnila si to tím, že je překvapená z panenky. Komunikace s dětmi byla podle mého názoru adekvátní vzhledem k věku dětí. Časová dotace aktivit byla také zvolena vhodně s ohledem na věk dětí.

### 5.3.4 Den čtvrtý

Tabulka 4: Den čtvrtý

|  |
|--|
| <b>Téma:</b> Barvy   |
| <b>Časová dotace:</b> 20 minut   |
| <b>Organizační forma:</b> řízená činnost   |
| <b>Metody:</b> rozhovor, práce s obrazovým materiálem, napodobování, hra   |
| <b>Prostředky a pomůcky:</b> vyrobená panenka, kartičky s jednotlivými barvami, kartičky s obrázky různobarevných věcí, básně  |
| <b>Cíle:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvíjet slovní zásobu dětí na téma barvy</li> <li>• Rozvíjet u dětí proces třídění</li> <li>• Rozvíjet zrakové vnímání dětí</li> </ul>  |
| <b>Kompetence:</b><br><b>Komunikační kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě dokáže pojmenovat jednotlivé barvy</li> </ul> <b>Kompetence k řešení problémů</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě dokáže roztrždit obrázky podle barev</li> </ul> <b>Kompetence k učení</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě dokáže vyhledat předmět podle daných kritérií</li> </ul> |
| <b>Průběh:</b><br><p>S dětmi si nejprve sedneme do kroužku na koberec i s panenkou a společně se pozdravíme. Na úvod si zopakujeme básničku s pohybovým doprovodem, kterou se pro panenku společně učíme.</p>  |

Básnička:

I když nejsme všichni z Česka, (oběma rukama nad hlavou znázorníme půlkruh)

Chvilu ve školce je nám hezká. (dlaněmi ukazujeme na prostor ve třídě)

I přes to, že každý jiný jsme, (dáme ruce na tváře a u toho se usmíváme)

Rádi se mít můžeme. (rukama sami sebe obejmeme)

Všichni jsme však uvnitř stejní, (pohladíme se na srdci)

Ale nikdo z nás není obyčejný. (prstem kýveme ze strany na stranu)

S dětmi se po básničce přesuneme ke stolečku. Pro motivaci využiji opět vyrobenou panenku.

Dětem řeknu, že panenka nezná žádné barvy a tím se děti zeptám, jaké znají barvy. Dále se

děti skrze panenku zeptám, jaká barva je jejich nejoblíbenější. U toho jim bude panenka ukazovat na různé předměty s různými barvami v mateřské škole a děti se ptát: „*Je tohle tvoje oblíbená barva?*“

Po tom, co zjistíme, jaká barva dětí je jejich oblíbená, tak přejdeme na první aktivitu. Dětem budu ukazovat jednotlivé kartičky s různými barvami (viz příloha P VIII).

Konkrétně se bude jednat o barvu zelenou, modrou, žlutou, oranžovou, červenou, fialovou, růžovou, černou, hnědou, šedou a bílou. Barev si nachystám větší množství, avšak podle toho,

jak děti budou zvládat barvy základní, přejdeme i na širší spektrum barev. Dětem budu kartičky s jednotlivými barvami ukazovat a děti je budou pojmenovávat. Když děti nebudou

některou z barev znát, tak si ji společně pojmenujeme. V následujícím kroku dětem rozdám kartičky, na kterých se budou vyskytovat různé předměty (viz příloha P IX).

S dětmi si tyto kartičky nejprve ukážeme a řekneme si, co se na nich nachází. Dané předměty na kartičkách budou zobrazeny v předchozích barvách. Děti budou mít za úkol roztřídit jednotlivé kartičky

s věcmi a přiřadit ji k obrázku stejné barvy. U toho budou děti vždy říkat, o jakou barvu se

jedná. Po této aktivitě bude následovat pohybová aktivita. Nejprve si sedneme do kroužku na koberec i s panenkou, přičemž kartičky s jednotlivými barvami umístím doprostřed kruhu tak,

aby na ně všechny děti viděly. Děti namotivuji pomocí panenky, která pořád barvy nezná, a tak panenka bude vždy ukazovat na jednotlivé barvy a děti budou mít za úkol přinést panence

jakoukoliv věc z mateřské školy, která však bude zobrazena v dané barvě. Po tom, co děti přinesou panence danou věc, tak ji položíme na konkrétní kartičku s barvou, abychom zjistily,

jestli je to opravdu stejná barva. Na závěr si zopakujeme společně básničku s pohybovým doprovodem, kterou se pro panenku učíme.

Na úplný závěr si sedneme s dětmi opět do kroužku, kde si zopakujeme, jaké barvy jsme se dnes společně naučili.



Obrázek 4: Den čtvrtý

### Sebereflexe:

Původně jsem pro děti chtěla využít pouze základní barvy. Pro případné zpestření jsem si nachystala pro děti také širší spektrum barev jako je fialová, šedá, černá, bílá a růžová a podle toho, jak by děti zvládaly základní barvy, tak bychom si vyzkoušely pracovat i se složitějšími barvami. Děti však byly šikovné a všechny barvy znaly a uměly je pojmenovat. Jediné barvy, které děti neznaly, byly barvy hnědá a šedá. Děti při třídění jednotlivých karet ihned pochopily, co mají dělat a hned co uviděly danou kartičku, tak ji automaticky daly na správné místo podle barvy. K aktivitě se po chvíli připojila jedna další holčička. Aktivita probíhala u stolečku, avšak z toho důvodu, že probíhala v ranních hodinách a do mateřské školy zrovna přicházely děti, tak bylo kolem dívek spousta rušivých elementů. Avšak až na drobné přesměrování pozornosti mladší z dívek jinam, dívky udržely pozornost po celou dobu aktivity.

### 5.3.5 Den pátý

Tabulka 5: Den pátý

|  |
|--|
| <b>Téma:</b> Oblečení                    |
| <b>Časová dotace:</b> 25 minut           |
| <b>Organizační forma:</b> řízená činnost |

|  |
|--|
| <b>Metody:</b> rozhovor, práce s obrazovým materiálem, pracovní činnost, napodobování  |
| <b>Prostředky a pomůcky:</b> vyrobená panenka, kartičky s obrázky různých druhů oblečení, obrázky znázorňující jednotlivé roční období, látka, nůžky, fixy, báseň  |
| <b>Cíle:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Rozvíjet slovní zásobu dětí na téma oblečení</li><li>• Rozvíjet u dětí proces třídění</li><li>• Rozvíjet tvořivost dětí</li></ul>   |
| <b>Kompetence:</b><br><b>Komunikativní kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dítě dokáže pojmenovat jednotlivé kusy oblečení</li></ul> <b>Kompetence k učení</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dítě dokáže roztrždit jednotlivé druhy oblečení podle daných kritérií</li><li>• Dítě dokáže vytvořit oblečení pro panenku</li></ul>  |
| <b>Průběh:</b> <p>S dětmi si sedneme do kroužku na koberec. Do rukou vezmu panenku a společně se ní pozdravíme. Děti se zeptám, zda si pamatují básničku, kterou se pro panenku učíme. Poté si ji společně zopakujeme.</p> <p><u>Básnička:</u></p> <p>I když nejsme všichni z Česka, (oběma rukama nad hlavou znázorníme půlkruh)<br/>Chvilke ve školce je nám hezká. (dlaněmi ukazujeme na prostor ve třídě)<br/>I přes to, že každý jiný jsme, (dáme ruce na tváře a u toho se usmíváme)<br/>Rádi se mít můžeme. (rukama sami sebe obejmeme)<br/>Všichni jsme však uvnitř stejní, (pohladíme se na srdci)<br/>Ale nikdo z nás není obyčejný. (prstem kývneme ze strany na stranu)</p> <p>Následuje motivace, kdy využiji opět vyrobenou panenku. Dětem řeknu, že panenka s sebou nemá žádné oblečení a jelikož je panence už zima, tak bychom jí nějaké oblečení mohly společně vytvořit. S dětmi se společně přesuneme ke stolečku. Nejprve se však děti zeptám, jaké oblečení můžeme mít. Tím si představíme a popíšeme, jaké oblečení máme zrovna všichni na sobě. Následně dětem ukážu předem přichystané kartičky s obrázky jednotlivých druhů oblečení (viz příloha P X). Dětem budu jednotlivé kartičky ukazovat a u toho si je budeme společně pojmenovávat. Po tom, co si všechno oblečení společně pojmenujeme, tak děti</p> |

namotivuji znova pomocí panenky. Dětem řeknu, že panenka však neví jaké oblečení nosíme v určitých ročních obdobích. A tím ukážu dětem čtyři obrázky, které budou znázorňovat jednotlivé roční období (viz příloha P XI). S dětmi si nejprve tyto obrázky projdeme a popíšeme. Řekneme si, co jednotlivé obrázky znázorňují. Tím se dostaneme k tomu, že obrázky charakterizují jaro, léto, podzim a zimu. Následně dětem budu ukazovat opět obrázky s jednotlivými kusy oblečení a děti budou oblečení třídit podle toho, v jaké roční období dané oblečení nosíme.

Následně přejdeme společně na tvoření oblečení pro panenku. Před děti vyskládám jednotlivé kusy látky. Děti panence na kousky látky pomocí fixů nakreslí s mojí případnou dopomocí různé druhy oblečení. Oblečení poté následně vystřihnu a sešiji k sobě. Hotové oblečení na závěr společně oblékneme panence. Na úplný závěr si sedneme do kroužku na koberec, kde si společně zopakujeme, co jsme se dnes společně naučili.



Obrázek 5: Den pátý

### Sebereflexe:

Pro motivaci jsem využila panenku, která na sobě neměla žádné oblečení. Motivace k danému tématu u dětí vyvolala zájem. Dívky ihned na panenku natahovaly paže a chtěly si jí vzít do rukou. Obrázky, které jsem využila byly reálné a děti tak spoustu z nich ihned poznaly. Avšak měla jsem obrázků nachystaných podle mého názoru zbytečně mnoho. Pro příště bych využila obrázků méně. Některé z nich byly pro děti příliš náročné, jako například



znázornění kombinézy. Dívky sice věděly, o co se jedná, ale správný název neznaly. U některých druhů oblečení dívky využívaly zprvu ukrajinské názvy, poté jsme si společně názvy řekly v českém jazyce. Při popisování obrázků s jednotlivými druhy ročních období děti rozuměly, jaké roční období obrázek znázorňuje, avšak pojmenovat ho děti zprvu nedokázaly. Při třídění oblečení dívky ihned věděly, kam jednotlivé kusy oblečení patří. Aktivita, kdy děti vyráběly panenke oblečení, byla pro děti poměrně náročná. Starší z dívek dokázala na látku nakreslit oblečení, a dokonce zvládla oblečení poté i sama vystříhnout dětskými nůžkami. Mladší z dívek tuto aktivitu příliš nezvládala. Proto jsem dívce nakreslila a vystříhla dané kusy oblečení a dívka ho poté pouze dozdobila pomocí fixů. Proto bych příště připravila látku předem tak, aby to zvládly dívky obě. Taky z časového hlediska by to bylo určitě méně náročnější.

### 5.3.6 Den šestý

Tabulka 6: Den šestý

|   |
|---|
| <b>Téma:</b> Režim dne mateřské školy   |
| <b>Časová dotace:</b> 15 minut  |
| <b>Organizační forma:</b> řízená činnost  |
| <b>Metody:</b> rozhovor, práce s obrazovým materiálem, napodobování   |
| <b>Prostředky a pomůcky:</b> vyrobená panenka, kartičky s obrázky režimu dne v mateřské škole, kartičky s reálnými předměty nacházející se v mateřské škole, básně  |
| <b>Cíle:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvíjet komunikační dovednosti dětí</li> <li>• Rozvíjet u dětí proces řazení</li> <li>• Rozvíjet prostorovou orientaci dětí</li> </ul>   |
| <b>Kompetence:</b><br><b>Komunikační kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě dokáže popsat denní režim mateřské školy</li> </ul> <b>Kompetence k učení</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě dokáže seřadit obrázky podle časové posloupnosti</li> </ul> <b>Kompetence k řešení problémů</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě dokáže ve třídě vyhledat reálné věci z obrázku</li> </ul> |

**Průběh:**

S dětmi si nejprve společně včetně panenky sedneme do kroužku na koberec a navzájem se pozdravíme. Následně se děti zeptám, zda si pamatují básničku, kterou se pro panenku učíme a společně si ji zopakujeme.

**Básnička:**

I když nejsme všichni z Česka, (oběma rukama nad hlavou znázorníme půlkruh)

Chvilce ve školce je nám hezká. (dlaněmi ukazujeme na prostor ve třídě)

I přes to, že každý jiný jsme, (dáme ruce na tváře a u toho se usmíváme)

Rádi se mít můžeme. (rukama sami sebe obejmeme)

Všichni jsme však uvnitř stejní, (pohladíme se na srdci)

Ale nikdo z nás není obyčejný. (prstem kýveme ze strany na stranu)

Po tom, co si zopakujeme básničku, tak se přesuneme ke stolečku. Následuje motivace pomocí panenky. Panenka mateřskou školu vůbec nezná a neví, jak to v ní chodí, proto potřebuje pomoc dětí, aby ji seznámily s chodem mateřské školy. Před děti na stoleček vyskládám kartičky s obrázky jednotlivých činností vykonávaných v mateřské škole (viz příloha P XII). Bude se jednat o obrázky, kde si děti hrají, kde děti obědvají, kde spí a tak podobně. S dětmi si nejprve tyto kartičky projdeme a popíšeme si, co se na obrázku nachází. Úkolem dětí bude následně seřadit tyto kartičky podle časové posloupnosti. Po tom, co kartičky budou mít seřazené, tak se na ně ještě jednou společně podíváme a zkontrolujeme, zda jsou správně umístěné. Následně přejdeme na další aktivitu. Dětem budu ukazovat jednotlivé kartičky s obrázky, na kterých se budou vyskytovat reálné věci ze třídy mateřské školy (viz příloha P XIII). Na obrázcích se bude nacházet umyvadlo, hrací kuchyňka, místo, kde mají děti postýlky na spaní a podobně. S dětmi si nejprve tyto obrázky popíšeme a řekneme, co se na nich nachází. Následně budeme ve třídě mateřské školy vyhledávat reálná místa, kde se daná věc skutečně nachází. Například když dětem ukážu obrázek umyvadla, tak se společně i s panenkou přesuneme k místu v mateřské škole, kde se také nachází umyvadlo. Vždy u daných věcí si řekneme, co se a jak u nich vykonává, například u umyvadla si vždy umýváme ruce a děti panence předvedou, jak se daná činnost správně dělá. Tímto panenku provedeme po mateřské škole. Na závěr panenka dětem poděkuje za to, že ji děti po mateřské škole provedly. Na úplný závěr si společně sedneme znova do kroužku na koberec a zopakujeme si, co jsme se dnes společně naučili.



Obrázek 6: Den šestý

### Sebereflexe:

Motivace v podobě panenky, která nezná chod mateřské školy se mi jeví jako vhodně zvolená s ohledem na věk dětí. Děti panenka ihned zaujala a motivovala je tak k vykonávání dané aktivity. Obrázky, které jsem využila pro zobrazení režimu dne v mateřské škole, jsem využila kreslené, avšak děti neměly problém s tím, poznat, co se na jednotlivých obrázcích nachází. Starší z dívek dokázala seřadit obrázky podle časové posloupnosti. Avšak mladší z dívek zprvu nechápala princip řazení. Proto bych se do budoucna pokusila aktivitu lépe objasnit. Po chvíli však princip pochopila a aktivně se do aktivity zapojila. Pro kartičky s věcmi v mateřské škole jsem využila reálné obrázky, aby tak děti ihned poznaly, jakou věc daný obrázek znázorňuje. Při vyhledávání reálných míst z kartiček ve třídě, si děti vzaly panenku s sebou, chytily jí za ruce a vždy jí daný předmět ukázaly a seznámily ji s ním. Při této aktivitě, když dívky měly vyhledávat danou věc z prostoru v herně, tak dívky byly rušeny zbylými dětmi, které si na koberci hrály. Děti na koberci stavěly věž z kostek, starší dívku věž zaujala a šla se na ní podívat a tím na chvíli od aktivity odběhla. Avšak po chvíli si to uvědomila a vrátila se k aktivitě. Proto bych pro příště využila spíše zbylý prostor ve třídě, který není pro děti až tak stahující, tudíž část se stolečky. Dívky by se tak mohly soustředit pouze na konkrétní činnost a nesměřovat pozornost k jiným dětem.

## 5.3.7 Den sedmý

Tabulka 7: Den sedmý

|  |
|--|
| <b>Téma:</b> Jídlo a pití  |
| <b>Časová dotace:</b> 20 minut   |
| <b>Organizační forma:</b> řízená činnost   |
| <b>Metody:</b> rozhovor, práce s obrazovým materiálem, pracovní činnost, napodobování  |
| <b>Prostředky a pomůcky:</b> vyrobená panenka, kartičky s obrázky různých druhů jídla a pití, letáky s potravinami, bílý tvrdý papír, nůžky, tuhé lepidlo, báseň   |
| <b>Cíle:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvíjet slovní zásobu dětí na téma jídlo a pití</li> <li>• Rozvíjet představivost dětí</li> <li>• Rozvíjet manipulační dovednosti dětí</li> </ul>   |
| <b>Kompetence:</b><br><b>Komunikativní kompetence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě dokáže pojmenovat jednotlivé druhy jídla a nápojů</li> </ul> <b>Kompetence k učení</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dítě dokáže vytvořit recept pro panenku</li> <li>• Dítě dokáže manipulovat s výtvarným materiálem</li> </ul>   |
| <b>Průběh:</b><br><p>S dětmi si zpočátku sedneme do kroužku na koberec, kde se i s panenkou společně přivítáme. Následně si společně zopakujeme básničku, kterou se pro panenku učíme.</p> <p><u>Básnička:</u></p> <p>I když nejsme všichni z Česka, (oběma rukama nad hlavou znázorníme půlkruh)<br/> Chvíle ve školce je nám hezká. (dlaněmi ukazujeme na prostor ve třídě)<br/> I přes to, že každý jiný jsme, (dáme ruce na tváře a u toho se usmíváme)<br/> Rádi se mít můžeme. (rukama sami sebe obejmeme)<br/> Všichni jsme však uvnitř stejní, (pohladíme se na srdci)<br/> Ale nikdo z nás není obyčejný. (prstem kýveme ze strany na stranu)</p> <p>Po básničce se společně přesuneme ke stolečku. Děti namotivuji pomocí panenky. Řeknu dětem, že se dnes s panenkou rozloučíme, ale panenka je hladová a než odjede, tak bychom jí</p> |

společně mohli na rozloučenou připravit nějaký pokrm. Ale abychom panence mohli něco uvařit, tak si nejprve řekneme, jaké potraviny můžeme u toho využít. Dětem následně ukážu kartičky s obrázky různých druhů potravin v podobě ovoce, zeleniny ale i masa, mléčných výrobků a podobně (viz příloha P XIV). Mezi kartičkami se budou také vyskytovat obrázky základních nápojů jako je voda, čaj nebo mléko. Dětem vždy budu ukazovat jednotlivé kartičky a společně si řekneme, co se na obrázku nachází. Následně se děti zeptám, jaký pokrm je jejich nejoblíbenější a u toho budu navazovat na předchozí obrázky a ptát se dětí, jestli je tohle jídlo jejich oblíbené. Následně přejdeme na chystání pokrmu pro panenku. Nejdříve však musíme vytvořit panence speciální recept, podle kterého budeme vařit. Před děti vyskládám různé letáky s potravinami a také tvrdý bílý papír, fixy a nůžky. Děti budou vystříhovat různé druhy potravin z letáků podle vlastního výběru. Starší z dívek zvládne stříhat i samostatně, ale mladší dívky se stříháním pomůžu nebo jí obrázky dle jejího výběru vystříhnu. Vystříhnuté obrázky poté pomocí tuhého lepidla děti nalepí na tvrdý bílý papír. Po tom, co budou mít děti na papíře nalepené všechny suroviny a budou se svým receptem spokojené, tak pro něho vymyslíme nějaký název. Děti recept také mohou dotvořit pomocí fixů podle jejich vlastní fantazie. Na závěr panence pomocí receptu sestavíme hotový pokrm, a to za pomoci dětské kuchyňky a jejich komponentů, které se v ní nachází. Po dokončení pokrmu ho panence doneseme a představíme.

Na závěr si s dětmi sedneme do kroužku na koberec a zrekapitulujeme si celý průběh všech výstupů a celkového projektu. Na úplný závěr se s panenkou rozloučíme. Stoupneme si na koberec, ale před tím posadíme panenku na lavičku tak, aby na nás viděla. Společně s dětmi představíme panence básničku s pohybovým doprovodem, kterou jsme se pro ni celý týden učili. Po básničce si s dětmi sedneme na koberec, kde si společně zopakujeme, jaké druhy jídla a pití jsme se dnes společně naučili. Na úplný závěr se s panenkou rozloučíme tím, že jí poděkujeme, pohladíme a popřejeme jí šťastnou cestu zpátky domů.



Obrázek 7: Den sedmý

### Sebereflexe:

Motivace pomocí panenky byla vhodně zvolená. Děti panence ihned chtěly připravit jakékoliv jídlo. Kartičky, které jsem během aktivity využila, obsahovaly reálné obrázky jídel a nápojů, díky kterým děti poznaly, co jaký obrázek znázorňuje. Překvapilo mě, že dívky poznaly veškeré obrázky, které jsem pro ně měla nachystané. U některých obrázků dívky využívaly zpočátku ukrajinské názvy, avšak název poté řekly i v českém jazyce. Obrázků jsem měla podle mého názoru dostatečné množství, takže dívky udržely pozornost až do konce. Při tvoření samotného receptu starší z dívek stříhala jednotlivé obrázky z letáků samostatně bez mé pomoci. Mladší z dívek si stříhání také chtěla vyzkoušet. Avšak stříhat jednotlivé komponenty bez mé pomoci nezvládala, proto mi dívka vždy ukázala, jaké komponenty chce vystříhnout a ty jsem jí vystříhla. Lepení pomocí tuhého lepidla zvládly dívky obě, a to bez jakékoliv pomoci. Když zbylé děti viděly, že dívky něco lepší pomocí lepidla na papír, tak se po chvíli za námi přidaly a také lepily na vlastní papír u vedlejšího stolu. Při přípravě hotového pokrmu pomocí receptu si dívky vzaly ke kuchyňce s sebou také vlastní recepty a podle jejich fantazie pokrm zhotovily. Panence poté pokrm donesly a představily. Šlo vidět, že je činnost baví, protože chtěly panence připravovat i další jídla. Při loučení děti panenku několikrát objímaly a chtěly si jí v mateřské škole ponechat, proto si myslím, že motivace pomocí panenky byla efektivní.

## 6 EVALUACE PROJEKTU

Evaluace je nedílnou součástí aplikačního typu bakalářské práce. V této části je obsaženo vyhodnocení projektu na rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem. Tento projekt tvořilo dohromady sedm výstupů a evaluace proběhla dvěma způsoby. Prvním způsobem je evaluace od učitelky, která byla po celou dobu ověřování projektu v mateřské škole přítomna. Druhým způsobem je sebereflexe celkového projektu. Součástí evaluace je také evaluační tabulka, v níž je obsažena komparace evaluace učitelky a sebereflexe u jednotlivých výstupů.

### 6.1 Evaluace od učitelky

Projekt, který navrhla studentka, byl pro dívky velmi atraktivní. Velmi se mi líbila motivace pomocí panenky, na které dívky v průběhu ověřování po celou dobu společně pracovaly a dotvářely si ji.

Ohledně komunikace zde nemám žádné velké výhrady. Studentka při každé aktivitě vždy kladla dostatečné množství otázek, aby si ověřila, zda dívky jednotlivým pojmům rozumí. Komunikace byla přiměřená věku dívek, avšak studentka během prvních třech aktivit často využívala zdobněliny, na což byla upozorněna a v následujících aktivitách si již studentka dávala pozor. Do budoucna by studentka měla také zapracovat na práci s hlasem. Studentka vždy dívkám vysvětlila aktivitu dostatečně a dávala dívkám jasné a stručné instrukce.

Studentka měla aktivity primárně zacílené na 2 dívky s odlišným mateřským jazykem. Jelikož ale aktivity realizovala v ranních hodinách a ve třídě se pohybovaly i ostatní děti, často docházelo k tomu, že dívky byly rušeny ostatními dětmi. Co však hodnotím velmi kladně je, že studentka aktivně zapojovala i ostatní děti ze třídy, pokud měly zájem se aktivity také účastnit a nikdy je neodmítla.

Časová náročnost jednotlivých aktivit byla vhodná, jelikož jedna z dívek byla dvouletá. Avšak aktivita, kde dívky pracovaly na oblečení panence byla časově náročnější. Dvouletá dívka už po delší době ztrácela pozornost a odbíhala od aktivity. Proto by bylo vhodné tuto aktivitu rozdělit do 2 dnů.

Pozitivně hodnotím velké množství pomůcek v podobě obrázků, které měla studentka vždy dopředu nachystané. Veškeré obrázky byly zvoleny vhodně vzhledem k věku dívek. Studentka při rozvíjení slovní zásoby využívala současně jak obrázky, tak panenku, ale i vlastní těla dívek.

## 6.2 Sebereflexe

Vlastní sebereflexi projektu jsem zpracovala ke každému výstupu zvlášť a poté celkově. Během sebereflexe jsem hodnotila kritéria, která jsem si předem zvolila. Konkrétně jsem hodnotila motivaci, kterou jsem si pro děti připravila. Dále hodnotím také komunikaci s dětmi a její adekvátnost vzhledem k dětem s odlišným mateřským jazykem. Hodnotím také celkovou práci s dětmi, kde se vyjadřuji také k zapojení ostatních dětí do projektu. Závěrem se vyjadřuji také k časové náročnosti výstupů a k vhodnosti zvolených pomůcek.

Hlavní motivaci, kterou jsem využívala po celou dobu projektu spočívala v podobě předem vytvořené plyšové panenky, se kterou děti každý den pracovaly a kterou každý den dovytvářely. Na konci projektu děti měly panenku tedy již hotovou a zároveň panenka byla také výsledným produktem projektu. Tato motivace se mi zdá jako velice atraktivní pro děti, jelikož již zpočátku si děti panenku pojmenovaly a vytvořily si k ní pouto, které bylo každým dnem silnější.

Komunikaci s dětmi hodnotím kladně. Zpočátku realizace projektu jsem však během komunikace s dětmi využívala příliš mnoho zdobnělin, avšak další výstupy jsem si na to již dávala pozor a snažila se zdobněliny využívat minimálně či nejlépe vůbec. Během komunikace jsem také využívala otevřené otázky, které vybízely děti ke komunikaci. Po každé otázce jsem si také zjišťovala, zda děti daným otázkám rozumí, a to pomocí zjišťujících otázek. Pro příště bych si však chtěla dát pozor na práci s intonací hlasu, která nebyla vždy dostačující.

Celkovou práci s dětmi hodnotím také kladně. Během realizace celého projektu se do výstupů chtěli zapojit také ostatní děti ve třídě, které konkrétní aktivity zaujaly. Děti jsem ihned do aktivit začlenila a zapojila je tak do projektu. To hodnotím velice kladně. Primárně byl tento určen pouze pro děti s odlišným mateřským jazykem, avšak jelikož jsem tento projekt realizovala v rámci ranních aktivit dětí nikoli během didakticky zaměřených činností, a to z toho důvodu, abych nenarušovala činnost učitelky, která měla v době realizace projektu pro děti již připravený program, tak jsem předpokládala, že se do jednotlivých výstupů budou chtít zapojit i jiné děti ve třídě. A proto, jsem si také předem připravila více pomůcek, abych zamezila tomu, že bych ostatní děti do jednotlivých výstupů nemohla zapojit. Jelikož jsem předem nevěděla, kolik dětí se do výstupů bude chtít zapojit a každý den to byl také jiný počet, tak proto jsem využívala pouze organizační formu řízené činnosti.



Časová náročnost jednotlivých výstupů byla zvolena vhodně vzhledem k věku dětí. Celková časová náročnost jednotlivých aktivit byla zhruba 15-20 minut, avšak pátý den, kde děti panence vytvářely oblečení, byla aktivita časově náročnější, a tak bych si pro příště aktivitu lépe naplánovala. To samé platí u posledního výstupu, kdy děti měly za úkol vytvořit recept pro panenku. Dívky stříhaly a lepily potraviny z letáku na bílý karton, a to bylo časově náročné, převážně tedy pro mladší z dívek, která stříhání příliš nezvládala. Pro příště bych aktivitu taktéž lépe naplánovala. Jelikož jedna z dívek byla dvouletá, tak její pozornost po nějaké době již směřovala jinam, avšak po využití motivace dívka svoji pozornost věnovala znova projektu.

Pomůcky, které jsem během realizování projektu využila byly vhodné vzhledem k věku a komunikačním schopnostem dětí. Každý den jsem pro děti měla nachystané dostatečné množství obrázků ve formě kartiček s konkrétní tematikou, které jsme se daný den věnovali. Kartičky jsem využívala skoro vždy ve dvou variantách, a to s obrázky reálnými i kreslenými. Převážně jsem využívala kartičky s reálnými obrázky, aby děti získaly reálné představy o daném předmětu, ale pokud byl tento obrázek pro děti příliš složitý, tak jsem využila obrázek kreslený.

Jelikož jsem tento projekt realizovala ve stejné mateřské škole, kde jsem docházela na svoji souvislou praxi, tak jsem se stihla se všemi dětmi, ale hlavně s oběma dívkami s odlišným mateřským jazykem předem dostatečně seznámit a vytvořit si s nimi určitý vztah. Tím byla realizace projektu pro mě mnohem snazší, jelikož se mě dívky nebály, ale naopak do projektu aktivně a s radostí zapojily. Celkový projekt včetně jednotlivých aktivit jsem tak mohla předem přizpůsobit daným dívkám. S celkovou realizací projektu jsem spokojená.

### 6.3 Komparace evaluace učitelky a sebereflexe

Pro evaluaci od učitelky a vlastní sebereflexi jsem si zvolila následující kritéria:

- Motivace
- Komunikace s dětmi
- Práce s dětmi
- Časová náročnost jednotlivých výstupů
- Vhodnost zvolených pomůcek

Tabulka 8: Komparace evaluace učitelky a sebereflexe

|                                | <b>Evaluace učitelky</b>   | <b>Vlastní reflexe</b>  |
|--------------------------------|--|---|
| <b>Den první – Seznámení</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Studentka měla připravené pestré pomůcky pro děti.</li> <li>+ Podnětná komunikace, která vybízela k získávání informací.</li> <li>+ Vhodná práce s dětmi</li> <li>+ Časová náročnost</li> <li>- Nepříliš vhodné prostředí, rušily ostatní děti, které se do aktivity nezapojovaly.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Vhodně zvolená motivace pro děti ve formě mapy, krabice a panenky</li> <li>+ Komunikace přiměřená věku dětí</li> <li>+ Otevřené otázky</li> <li>- Mladší z dívek ztrácela pozornost</li> <li>- Rušení ostatními dětmi</li> </ul> |
| <b>Den druhý – Lidské tělo</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Ukazování jednotlivých částí těla společně s písní</li> <li>+ Využití ukrajinské verze písně</li> <li>+ Využití názornosti (obrázky, panenka)</li> <li>- Užívání zdobnělin během výstupu studentky</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Motivace pomocí panenky</li> <li>+ Komunikace pomocí otevřených otázek</li> <li>+ Kladení otázek pro ověření toho, jestli děti rozumí</li> <li>- Používání zdobnělin</li> </ul>  |
| <b>Den třetí – Emoce</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Obrázky, které studentka využila, byly jasné a adekvátní věku dětí</li> <li>+ Styl komunikace byl přiměřený věku dětí</li> <li>- Ovlivňování druhými dětmi</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Reálné obrázky</li> <li>+ Vhodná motivace prostřednictvím panenky</li> <li>- Některé obrázky s emocemi byly pro děti náročnější</li> </ul>   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <b>Den čtvrtý – Barvy</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Studentka měla připravených spoustu pomůcek</li> <li>+ Jasně a stručně instrukce</li> <li>+ Zapojení ostatních dětí</li> <li>- Rušivé elementy ve třídě</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Vhodná motivace</li> <li>+ Přiměřené množství obrázků</li> <li>+ Neustálé kladení otázek</li> <li>- Při pohybové aktivitě děti byly rušeny okolním prostředím</li> </ul>   |
| <b>Den pátý – Oblečení</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Velké množství připravených pomůcek</li> <li>+ Slovní doprovod doprovázen obrázkovým doprovodem</li> <li>+ Zapojení ostatních dětí, když o aktivitu projevily zájem (studentka je neodmítla)</li> <li>- Pro mladší z dívek byla poslední aktivita náročná</li> <li>- Časově náročnější</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Efektivní motivace pomocí panenky, která neměla oblečení</li> <li>+ Lákavé pomůcky pro děti v podobě mnoha druhů látky</li> <li>- Pro mladší z dívek byla aktivita náročnější</li> <li>- Časová náročnost</li> </ul> |
| <b>Den šestý – Režim dne mateřské školy</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Studentka využila otevřené otázky</li> <li>+ Vhodné pomůcky</li> <li>+ Studentka se doptávala dětí, jestli jí rozumí</li> <li>+ Studentka zapojila do aktivity i ostatní děti ve třídě</li> <li>- Rušivé elementy v prostorách herny</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Vhodná motivace</li> <li>+ Dostatečné množství obrázků</li> <li>+ Zapojení i ostatních dětí ve třídě</li> <li>- Ovlivňování dívek ostatními dětmi</li> </ul>   |

|                                 |   |   |
|---------------------------------|---|---|
| <b>Den sedmý – Jídlo a pití</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>+ Studentka využila vhodně zvolené obrázky</li><li>+ Vhodná komunikace vzhledem k věku dětí a jejich komunikačním schopnostem</li><li>+ Studentka aktivně zapojila i další děti ve třídě, které se chtěly k aktivitě přidat</li><li>- Pro mladší dívku byla aktivita náročnější</li><li>- Aktivita byla časově náročnější</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>+ Reálné obrázky, které děti ihned rozpoznaly</li><li>+ Hojné množství lákavých pomůcek pro děti</li><li>+ Efektivní motivace, která motivovala dívky k vykonávání daných činností</li><li>+ Zapojení ostatních dětí ve třídě</li><li>- Náročná aktivita pro mladší dívku skrze střihání</li><li>- Časová náročnost</li></ul> |
|---------------------------------|---|---|

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Během práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem je potřebné abychom s každým dítětem pracovali individuálně podle jeho schopností. Je také vhodné, aby si učitelka dopředu zjistila informace o kultuře dítěte s odlišným mateřským jazykem, aby nedošlo k různým nedorozuměním. Každá kultura má totiž určitá specifika, která je důležité respektovat. Komunikace každého dítěte s OMJ se bude lišit podle toho, jak ovládá nově osvojovaný jazyk. Při tom také hraje roli délka působení druhého jazyka. Učitelka by měla být pro dítě mluvnickým vzorem. Měla by mluvit dostatečně hlasitě, pomalu a také by měla dbát na správnou výslovnost a artikulaci jednotlivých slov a slovních spojení. Zpočátku je vhodné děti učit samotná slova a až poté krátká slovní spojení. Učitelka by však měla na dítě mluvit nejprve v krátkých jednoduchých větách. Verbální komunikaci by učitelka měla doprovázet také neverbální komunikací. Měla by využívat také vhodnou práci s intonací hlasu, kterou doplní také o mimiku či gestikulaci, čímž u dítěte nejen vzbudí nejen pozornost, ale dítě si i snáz sova zapamatuje. Během komunikace s dítětem by učitelka měla stát v dostatečné vzdálenosti od dítěte tak, aby dítě mělo dostatečný výhled na rty učitelky. Zadávání instrukcí by mělo být jasné a stručné. Učitelka by měla využívat ustálenou formu svých výroků, což znamená, že například místo toho, aby řekla: „*Jdeme obědvat*“ nebo „*Jdeme se najíst*“, by měla využít jasné a stručné spojení „*Bude oběd*“. Také je velmi důležité, aby děti s OMJ rozuměli tomu, co se po nich vyžaduje, a proto by si to vždy učitelka měla ověřit tím, že se děti bude doptávat na zjišťovací otázky, aby zjistila, zda děti všemu opravdu rozumí. Děti s OMJ si totiž osvojují druhý jazyk nejčastěji pomocí nápodoby, a proto i přes to, že něčemu nerozumí, tak daný pokyn vykonají podle ostatních dětí. A proto je důležité, aby děti s OMJ nejen daný pokyn vykonaly, ale aby mu hlavně rozuměly. To by však učitelka měla využít i během sdělení ze strany dítěte, kdy by si také měla ověřit, zda dítěti ona sama správně rozumí. Učitelka by během své komunikace s dětmi s OMJ měla využívat názorné ukázky například ve formě obrázků či reálných předmětů. Děti tak získají reálnou zkušenost s danými předměty a dokážou koordinovat vizuální obraz s danou slovní zásobou. Nejdůležitější je však opakování. Dětem s OMJ by měla učitelka nový jazyk často opakovat, než si ho děti zapamatují. Zde hraje roli také trpělivost učitelky. Učitelka by však měla ke každému dítěti přistupovat individuálně s ohledem na jeho jazykové schopnosti. Učitelka může během své práce s dětmi s OMJ využívat asistenta pedagoga, či cizojazyčného asistenta, který ovládá i druhý jazyk, nejlépe tedy stejný jazyk, jaký ovládá i samotné dítě. Učitelka také během komunikace může využít například služby tlumočnicka, který bude jistě

nápomocný převážně během komunikace s rodiči dítěte s OMJ, kteří mají často druhý jazyk osvojený méně než jejich děti. Učitelka může také využít rodný jazyk dítěte s OMJ a skrze něho s dítětem komunikovat.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá rozvojem komunikačních kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem. Toto téma je v posledních letech rozsáhlejší než v minulosti. Děti s odlišným mateřským jazykem se v českých mateřských školách objevují stále častěji. Důvody stále stoupajícího počtu těchto dětí mohou být různé. Nejčastěji se však jedná o důvody pracovní, kulturní či ekonomické. Komunikace s těmito dětmi je pro učitelky mateřských škol náročná, jelikož tyto děti většinou nerozumí českému jazyku. Proto je během komunikace s těmito dětmi velmi důležitá vizuální podpora například ve formě obrazového materiálu, videoukázky či reálného předmětu. Dítě si tak lépe propojí vizuální stránku s danou slovní zásobou a dané slovo si tak snáz zapamatuje.

Tato práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá charakteristikou dítěte s odlišným mateřským jazykem, kde jsou zmíněna také jeho specifika v prostředí mateřské školy a v neposlední řadě je zde uvedeno také statistické zastoupení těchto dětí v českých mateřských školách, kde jsou vyobrazeny dva grafy pro přehlednější shrnutí. V této části se také věnuji jazykovému vývoji dětí s odlišným mateřským jazykem, kde zmiňuji také bilingvismus, což představuje nedílnou součást jazykového vývoje dětí s odlišným mateřským jazykem. A to právě pro to, že dítě si při osvojování druhého jazyka osvojuje také bilingvismus, přičemž u dítěte dochází k bilingvistice vznikajícímu neboli vzestupnému. V teoretické části jsem také analyzovala legislativní ukotvení výchovy a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v České republice, kde se zabývám také Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a dokumentem Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. V teoretické části jsem také sumarizovala konkrétní specifika práce učitele s dětmi s odlišným mateřským jazykem v podmínkách mateřské školy, kde jsem zmínila také spolupráci s poradenskými zařízeními a s rodiči těchto dětí, což představuje nedílnou součást výchovy a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách.

Po teoretické části byla zpracována část praktická. Cílem praktické části bylo vytvořit projekt na rozvoj komunikačních kompetencí pro děti s odlišným mateřským jazykem. Jelikož ověřování projektu probíhalo ve stejné mateřské škole, kde jsem docházela i na svoji souvislou praxi, tak jsem měla již možnost se s dětmi s odlišným mateřským jazykem, a to konkrétně s dívkami ukrajinského původu, již setkat. Na své souvislé praxi jsem se také inspirovala pro tvorbu tohoto projektu, kde jsem mohla dívky blíže poznat a projekt tak přizpůsobit jejich individuálním schopnostem a preferencím. Název tohoto projektu je

„Multikulturní dobrodružství s panenkou“. Tento název jsem si zvolila pro to, že jsem pro děti předem ušila plyšovou panenku, kterou děti v průběhu projektu dotvořily. Skrze panenku jsem u dětí rozvíjela komunikační schopnosti včetně slovní zásoby. Realizace proběhla v mateřské škole ve Zlínském kraji. Primárně byl projekt určen pro děti s odlišným mateřským jazykem, tedy pro již zmíněné dvě dívky ukrajinského původu. V průběhu realizace projektu se však zapojovaly také ostatní děti, podle jejich vlastního zájmu. Součástí projektu byla také báseň s pohybovým doprovodem, kterou jsme se s dětmi společně učili a kterou jsme také poslední den projektu společně přednesli panence na „rozloučenou“.

Nedílnou součástí praktické části je také evaluace, která probíhala ze strany učitelky a také v rámci sebereflexe po každé aktivitě. Před samotnou evaluací jsem si však stanovila kritéria, a to konkrétně v rámci motivace, komunikace, práci s dětmi, vhodnosti pomůcek a časové náročnosti. Po realizaci projektu proběhla také celková evaluace projektu taktéž v rámci sebereflexe a evaluace ze strany učitelky, která byla v mateřské škole přítomna po celou dobu ověřování projektu. Z výsledné evaluace jsem poté sestavila komparační tabulku, kde porovnávám vlastní reflexi s evaluací od učitelky. Z výsledné evaluace jsem následně zpracovala také doporučení pro praxi mateřských škol.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Bartoňová, M., Bytešníková, I., & Vítková, M. (2012). *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
2. Bendl, S. (2015). *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada.
3. Burkovičová, R., & Navrátilová, J. (2014). *Realizace multikulturní výchovy a vzdělávání v mateřské škole prostřednictvím etnické hudby*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
4. Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada.
5. Hájková, E. (2015). *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
6. Harding, E., & Riley, P. (2008). *Bilingvní rodina*. Praha: Portál.
7. Košťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
8. Kropáčková, J. (2006). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
9. Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2017). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání, Od jara do léta*. Praha: RAABE.
10. Kroupová, K. (2016). *Slovník speciálně pedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada.
11. Lachout, M. (2017). *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga.
12. Langeloo, A., et al. (2019). *A Systematic Review of Teacher-Child Interactions With Multilingual Young Children*. *Review of education research*, 89(4), 536-568.
13. Linhartová, T., & Horáčková, K. (2015). Děti a žáci s odlišným mateřským jazykem v předškolním a primárním vzdělávání. In D. Greger, et al. *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. (s. 38-49). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

14. Linhartová, T., Ristič, P., Hanušková, K., Chmelíková, K. & Bromová, K. (2020). *Nápadníček aktivit pro MŠ: Činnosti pro celou třídu s ohledem na děti s odlišným mateřským jazykem*. (2. vydání). Praha: META, o.p.s.
15. Linhartová, T., & Stralczyńska Loudová, B. (2018). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o.p.s.
16. Mertin, V., & Gillnerová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (Třetí vydání). Praha: Portál.
17. Morgensternová, M., & Šulová, L. (2007). *Interkulturní psychologie*. Praha: Karolinum.
18. Morgensternová, M., Šulová, L., & Schöll, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer.
19. MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
20. Musil, J., & Říčan, J. (2019). *Cizinec ve třídě: pohled zevnitř: metodika a průvodce pro učitele*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
21. Pacholík, V., Lipnická, M., Machů, E., Leix, A., & Nedělová, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
22. Prokopová, Z., Titěrová, K., & Poenta, M. (2022). *Asistujeme u dětí s odlišným mateřským jazykem: praktická příručka pro asistenty a asistentky pedagoga v ZŠ*. Praha: META, o.p.s.
23. Průcha, J. (2010). *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. (Třetí vydání). Praha: Portál.
24. Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. (2. aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Triton.
25. Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
26. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. (7. aktualizované a rozšířené vydání). Praha: Portál.
27. Rohová, J. (2021). *Dítě-cizinec v mateřské škole*. Praha: Raabe.

28. Rönna-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2021). *Psychická odolnost předškoláků*. Praha: Portál.
29. Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
30. Titěrová, K., et al. (2014). *Hledá se dvojjazyčný asistent*. Praha: META, o.p.s.

**SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ**

1. ČSÚ. (2022). *Cizinci v ČR – 2021. Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy – studující cizinci*. Praha: Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/165384708/290027220402.pdf/b0db744b-0f23-4854-b7e7-9209d138c371?version=1.1>
2. ČŠI. (2015). *Tematická zpráva – Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym>
3. Doleží, L. (2015). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince. Příručka pro lektorky a lektory*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-predskolni-vek.pdf>
4. Jiroutková, M. (2022). *Počty cizinců na školách*. Praha: META, o.p.s. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>
5. Kapounková, K. (2022). *Práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem*. Dostupné z: <https://www.infracz.cz/prace-s-detmi-s-omj>
6. META. (2021). *Komunikace s rodiči v MŠ*. Praha: META, o.p.s. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/komunikace-s-rodici-v-ms>
7. META. (2022). *Komunikace s dítětem a žákem*. Praha: META, o.p.s. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/komunikace-s-ditetem>
8. META. (2023). *Inspirace a podpora pro pedagogy při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*. Praha: META, o.p.s. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/>
9. Mikšová, R. & Macků, P. (2021). *Metodika integrace dětí s OMJ v mateřské škole*. Praha: MŠ Srdíčko. Dostupné z: [https://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id\\_org=80112&id\\_dokumenty=81400](https://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=81400)
10. MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)

11. MŠMT. (2022). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2021/2022. Mateřské školy – děti/dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství*. Praha: Odbor informatiky a statistiky MŠMT. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
12. NPI. (2021). *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání*. Praha: Národní pedagogický institut ČR. Dostupné z: [file:///C:/Users/laute/Downloads/I\\_Kurikulum\\_PV.pdf](file:///C:/Users/laute/Downloads/I_Kurikulum_PV.pdf)
13. NPI. (2023). *Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince*. Praha: Národní pedagogický institut ČR. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/>
14. NPI. (2023). *Zasítované organizace podporující cizince ve Zlínském kraji*. Praha: Národní pedagogický institut ČR. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2016/09/Zasitovane-organizace-Zlinsky-kraj.pdf>
15. Slavíková, P. & Hannová, K. (2021). *Hrou k jazykovým dovednostem dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem*. Praha: Národní pedagogický institut ČR. Dostupné z: [https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2021/10/publikace\\_WEB\\_FINAL.pdf](https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2021/10/publikace_WEB_FINAL.pdf)
16. Titěrová, K., a kol. (2022). *Děti s OMJ = Vícejazyčné děti*. Praha: META, o.p.s. Dostupné z: [https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj\\_vicejazycne\\_deti](https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti)

**SEZNAM POUŽITÝCH ZÁKONŮ A VYHLÁŠEK**

1. Vyhláška č. 27/2016 Sb., *O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole.* (2016). Praha: MŠMT.
2. Vyhláška č. 48/2005 Sb., *O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.* (2005). Praha: MŠMT.
3. Zákon č. 67/2022 Sb., *O opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaných invazí vojsk Ruské federace.* (2022). Praha: MŠMT.
4. Zákon č. 561/2004 Sb., *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon.* (2004). Praha: MŠMT.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

|        |  |
|--------|--|
| MŠ     | Mateřská škola                                       |
| OMJ    | Odlišný mateřský jazyk                               |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |

**SEZNAM GRAFŮ**

|  |    |
|--|----|
| Graf 1: Počet dětí s OMJ v českých MŠ (ŠČÚ, 2022) .....                              | 17 |
| Graf 2: Počet dětí s OMJ ve školním roce 2021/2022 podle národnosti (MŠMT, 2022).... | 17 |



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

|                            |    |
|----------------------------|----|
| Obrázek 1: Den první.....  | 38 |
| Obrázek 2: Den druhý.....  | 40 |
| Obrázek 3: Den třetí.....  | 43 |
| Obrázek 4: Den čtvrtý..... | 46 |
| Obrázek 5: Den pátý.....   | 48 |
| Obrázek 6: Den šestý.....  | 51 |
| Obrázek 7: Den sedmý.....  | 54 |

**SEZNAM TABULEK**

|  |    |
|--|----|
| Tabulka 1: Den první .....                                 | 35 |
| Tabulka 2: Den druhý .....                                 | 39 |
| Tabulka 3: Den třetí .....                                 | 41 |
| Tabulka 4: Den čtvrtý .....                                | 44 |
| Tabulka 5: Den pátý .....                                  | 46 |
| Tabulka 6: Den šestý .....                                 | 49 |
| Tabulka 7: Den sedmý .....                                 | 52 |
| Tabulka 8: Komparace evaluace učitelky a sebereflexe ..... | 58 |

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha P II: Mapa – den první

Příloha P III: Obrazový materiál – den první

Příloha P IV: Obrazový materiál – Lidské tělo

Příloha P V: Obrazový materiál – Emoce

Příloha P VI: Obrazový materiál – Emoce – situace

Příloha P VII: Emoce – aktivita č. 3

Příloha P VIII: Obrazový materiál – Barvy

Příloha P IX: Ukázka obrazového materiálu – Barvy (aktivita č. 2)

Příloha P X: Ukázka obrazového materiálu – Oblečení

Příloha P XI: Obrazový materiál – Roční období

Příloha P XII: Obrazový materiál – Denní režim v mateřské škole

Příloha P XIII: Ukázka obrazového materiálu – mateřská škola

Příloha P XIV: Ukázka obrazového materiálu – Jídlo a pití

Příloha P XV: Výsledný produkt projektu

# PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

## INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

Vážení rodiče,

Jsem studentka třetího ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně oboru Učitelství pro mateřské školy. Ve své bakalářské práci se zabývám tématem podpory komunikačních kompetencí u dětí s odlišným mateřským jazykem. Touto cestou bych Vás chtěla požádat o souhlas s účastí Vašich dětí na praktické části mé bakalářské práce.

Souhlasím s účastí mých dětí ..... a  
..... pro potřeby ve Vaší bakalářské práci.

SOUHLASÍM      NESOUHLASÍM

Souhlasím s pořizováním fotografií mých dětí a jejich následném použití v bakalářské práci. Fotografie budou sloužit výhradně pro použití v mé bakalářské práci. Jména dětí budou anonymní a při jejich popisu budou vystupovat pod obecným názvem *dítě s odlišným mateřským jazykem* dále jen *dítě s OML*. V případě nesouhlasu budou veškeré fotografie cenzurovány.

Datum: \_\_\_\_\_

Podpis: \_\_\_\_\_

Děkuji za spolupráci,

Lauterbachová Kristýna

**PŘÍLOHA P II: MAPA – DEN PRVNÍ**



**PŘÍLOHA P III: ODBRAZOVÝ MATERIÁL – DEN PRVNÍ**



## PŘÍLOHA P IV: OBRAZOVÝ MATERIÁL – LIDSKÉ TĚLO



# PŘÍLOHA P V: OBRAZOVÝ MATERIÁL – EMOCE





**PŘÍLOHA P VI: OBRAZOVÝ MATERIÁL – EMOCE – SITUACE**



PŘÍLOHA P VII: EMOCE – AKTIVITA Č. 3



## PŘÍLOHA P VIII: OBRAZOVÝ MATERIÁL – BARVY



**PŘÍLOHA P IX: UKÁZKA OBRAZOVÉHO MATERIÁLU – BARVY  
(AKTIVITA Č. 2)**



**PŘÍLOHA P X: UKÁZKA OBRAZOVÉHO MATERIÁLU –  
OBLEČENÍ**



PŘÍLOHA P XI: OBRAZOVÝ MATERIÁL - ROČNÍ OBDOBÍ



**PŘÍLOHA P XII: OBRAZOVÝ MATERIÁL – DENNÍ REŽIM  
V MATEŘSKÉ ŠKOLE**



**PŘÍLOHA P XIII: UKÁZKA OBRAZOVÉHO MATERIÁLU –  
MATEŘSKÁ ŠKOLA**





**PŘÍLOHA P XIV: UKÁZKA OBRAZOVÉHO MATERIÁLU – JÍDLO  
A PITÍ**



## PŘÍLOHA P XV: VÝSLEDNÝ PRODUKT PROJEKTU

