

Specifika práce učitele mateřské školy s dítětem s odlišným mateřským jazykem

Kateřina Raková

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: **Kateřina Raková**
Osobní číslo: **H200025**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Specifika práce učitele mateřské školy s dítětem s odlišným mateřským jazykem**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se dítěte předškolního věku hovořícího odlišným mateřským jazykem.

Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se vymezení způsobů práce učitele mateřské školy s dítětem s odlišným mateřským jazykem.

Příprava metodologie výzkumu, formulace výzkumného problému, výzkumných otázek a cílů výzkumu.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich následná interpretace.

Prezentace získaných výsledků výzkumu, jejich shrnutí, formulace závěru výsledků a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Lew, S., & Choi, J. (2022). Addressing unsolved educational problems about linguistically diverse children: perspectives of early childhood educators in South Korea. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1194–1211. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1747976>.
- Linhartová, T., & Stralczynská Loudová, B. (2015). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o. p. s.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>.
- Pacholík, V., Lipnická, M., Machů, E., Leix, A., & Nedělová, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Anita Machová**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ 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 31.3.2023

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 nevydělečně 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 nahlížení 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). Odpirá-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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se tématem vzdělávání dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách. Cílem práce je zjistit, v čem je práce učitelů mateřských škol s dětmi s odlišným mateřským jazykem specifická. Teoretická část bakalářské práce je zaměřena na terminologické vymezení pojmu dítě s odlišným mateřským jazykem a popisuje charakteristické rysy těchto dětí. Vysvětluje legislativní ukotvení vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a obsahuje informace týkající se samotného vzdělávání těchto dětí. V praktické části je použit kvantitativně orientovaný výzkum, který byl realizován metodou dotazníkového šetření s učiteli mateřských škol, kteří se již během své pedagogické praxe setkali s dítětem s odlišným mateřským jazykem. Interpretace výsledků výzkumu je doplněna o doporučení pro praxi v mateřských školách.

Klíčová slova: dítě s odlišným mateřským jazykem, jazykově a kulturně odlišné prostředí, interkulturní komunikace, inkluzivní model vzdělávání

ABSTRACT

This bachelor's thesis has theoretical-empirical character and it deals with the topic of education of preschool children with a different mother tongue in Czech kindergartens. The aim of the thesis is to find out how specific is the work of kindergarten teachers with children with a different mother tongue. The theoretical part of the bachelor thesis focuses on the terminological definition of the term child with a different mother tongue and describes the characteristic features of these children. It explains the legislative basis for the education of children with different mother tongue and includes informations about education of these children. In the practical part is used quantitatively oriented research, which was carried out using a questionnaire survey method with kindergarten teachers who have already experienced a child with a different mother tongue during their teaching practice. The interpretation of the research results is complemented by recommendations for practice in kindergartens.

Keywords: child with a different mother tongue, linguistically and culturally different background, intercultural communication, inclusive model of education

„Žít v cizí kultuře pomáhá. Provdát se či oženit se do cizí kultury je ještě lepším řešením. Být multikulturním dítětem s sebou přináší mnohočetné dovednosti, ale také mnohočetné problémy.“ Johan Galtung

Poděkování

Ráda bych poděkovala především vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Anitě Machové za odborné vedení, metodickou pomoc a cenné rady, které mi při zpracování bakalářské práce poskytla. Děkuji také všem pedagogům mateřských škol, kteří se zapojili do výzkumného šetření pro účely této bakalářské práce. V neposlední řadě děkuji i svým nejbližším za podporu a trpělivost, kterou mi po celou dobu studia projevovali.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	12
1.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ POJMU DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	12
1.2 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY DÍTĚTE S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	13
1.3 STATISTICKÉ ÚDAJE DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V ČESKÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	14
2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	16
2.1 ZÁKONY UKOTVUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	16
2.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
3 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	19
3.1 ZAČLEŇOVÁNÍ DÍTĚTE S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM DO PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	19
3.2 SPOLUPRÁCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY S PORADNAMI A DALŠÍMI INSTITUCEMI.....	24
3.3 KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE S RODIČI POCHÁZEJÍCÍMI Z ODLIŠNÉHO JAZYKOVÉHO A KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	28
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	28
4.2 CÍLE A OTÁZKY VÝZKUMU	28
4.3 VOLBA VÝZKUMNÉHO PŘÍSTUPU A METODA SBĚRU DAT	29
4.4 SBĚR VÝZKUMNÝCH DAT.....	30
4.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	31
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	32
5 VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT	33
5.1 VÝSLEDKY A INTERPRETACE DAT.....	33
5.2 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	61
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	67
6.1 DISKUZE.....	67
6.2 LIMITY VÝZKUMU	69
6.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL	69
ZÁVĚR	71

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	78
SEZNAM GRAFŮ	79
SEZNAM TABULEK.....	80
SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá specifiky práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem docházejícím do české mateřské školy. Problematika dětí pocházejících z odlišného jazykového prostředí a navštěvujících mateřské školy v České republice se v posledních letech stává čím dál více aktuálnější. Což se děje jako důsledek zvýšeného počtu migrace, a tak se i počty dětí s odlišným mateřským jazykem v českých předškolních zařízeních zvyšují. Jejich přítomnost v mateřských školách se v České republice objevuje především od roku 1989. Statistické údaje však každoročně dokládají jejich nárůst a je tak více než pravděpodobné, že se v budoucnu budou ještě zvyšovat a tato problematika se tak stane aktuálním trendem předškolního vzdělávání. Pojem dítě s odlišným mateřským jazykem je rovněž známo pod zkratkou dítě s OMJ, kterou budeme také v bakalářské práci používat.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, a to část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části je sumarizovat poznatky o vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole. Konkrétně je v teoretické části nejprve vymezen pojem dítě s odlišným mateřským jazykem a jsou v ní uvedeny charakteristické znaky, kterými se děti s odlišným mateřským jazykem projevují v prostředí mateřské školy. Nechybí ani statistické údaje týkající se počtů dětí s odlišným mateřským jazykem a země, ze kterých pochází. Druhá kapitola se zabývá legislativou vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách v České republice. Třetí kapitola teoretické části je zaměřena na to, jak s dětmi s odlišným mateřským jazykem pracovat z pozice učitele mateřské školy, jaké využívat principy a jak s těmito dětmi komunikovat.

Praktická část se týká samotného výzkumného šetření, jehož cílem je zjistit, jak učitelé v mateřských školách přistupují k dětem s odlišným mateřským jazykem, jakým způsobem s nimi pracují a komunikují. Zaměřili jsme se na to, zdali se v jejich odpovědích vyskytují nějaká specifika práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem, která by ji odlišovala od práce s česky hovořícími dětmi. Výzkumné šetření bylo realizováno v kvantitativním výzkumném designu za použití dotazníkového šetření. K vyplnění dotazníku byly vyzváni učitelé z mateřských škol, kteří se již někdy během své pedagogické praxe setkali s dítětem, které hovořilo odlišným mateřským jazykem. Popřípadě takové dítě dochází do jejich třídy v současné době. Praktická část popisuje metodologii výzkumu, obsahuje zpracování získaných dat a na jejím konci je zařazeno shrnutí výsledků, jejich srovnání s již provedeným výzkumným šetřením a doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Jak už samotný termín dítě s odlišným mateřským jazykem napovídá, jedná se o dítě, které nehovoří českým jazykem nebo jen v omezené míře. A to z toho důvodu, že jeho rodným jazykem je jazyk odlišný. V následujících kapitolách si problematiku těchto dětí a jejich docházku do českých mateřských škol přiblížíme podrobněji.

1.1 Terminologické vymezení pojmu dítě s odlišným mateřským jazykem

V odborné literatuře se lze setkat s termíny dítě cizinec a dítě s odlišným mateřským jazykem, avšak významy těchto dvou pojmů se liší. Průcha, Walterová a Mareš (2013) mateřský jazyk definují jako jazyk, který je typický pro skupinu lidí jednoho etnika a který je předáván jeho verbálním používáním mezi členy tohoto etnika.

Pojem dítě cizinec označuje dítě, které nemá české občanství, ale má občanství totožné s jeho rodiči, cizinci. Rodiny s jiným státním občanstvím lze rozdělit podle jejich pobytu v České republice na osoby s dlouhodobým nebo trvalým pobytem, azylanty nebo žadatele o azyl. Přitom mohou nastat dvě situace a to, když se dítě do takové rodiny narodí již v České republice anebo se s rodinou přistěhuje až po jeho narození (NÚV, n.d.).

Za dítě s odlišným mateřským jazykem je považováno „dítě, které komunikuje prostřednictvím jiného jazyka, než je úřední jazyk země, kde žije, nebo vyučovací jazyk školy, kterou navštěvuje“ (Titěrová et al., 2014, s. 13). U dítěte s odlišným mateřským jazykem nehraje místo narození ani státní občanství roli, ale důležitá je skutečnost, že český jazyk není jeho rodným jazykem. Děti s odlišným mateřským jazykem buď vůbec nedisponují znalostí češtiny nebo jen v omezené míře (NÚV, n.d.). Do této skupiny dětí se řadí děti s odlišným státním občanstvím než českým, v jejichž rodinách se nehovoří česky, ale i děti, které sice mají české občanství, avšak čeština není jejich mateřským jazykem a v jejich rodině je ke komunikaci používán jiný cizí jazyk. Dále sem spadají děti migrantů s českým občanstvím, z rodin, které se vracejí po dlouholetých pobytech ze zahraničí, děti z bilingvních rodin nebo děti z národnostních menšin (ČŠI, 2015; Titěrová et al., 2014).

Děti s odlišným mateřským jazykem jsou dle Vyhlášky o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zařazeny do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se tedy o děti sociálně znevýhodněné, které jsou ve vzdělávacím procesu limitovány žádnou nebo

omezenou znalostí českého jazyka (Vyhláška č. 147/2011 Sb.). Jejich speciální vzdělávací potřeby spočívají v adaptaci na odlišné kulturní a jazykové prostředí, navázání nových sociálních kontaktů, kontaktu se svojí kulturou, svým mateřským jazykem a zvládnutí nového, respektive českého jazyka (Titěrová, 2019).

1.2 Charakteristické znaky dítěte s odlišným mateřským jazykem

Ocitnutí se v nové kultuře je pro dítě náročnou životní situací, která pro něj přináší i velkou dávku stresu. V tomto případě se jedná o akulturační stres (Morgensternová In Mertin & Gillernová, 2015). Někdy je pro tento jev používán termín kulturní šok, který se však nemusí objevit u všech jedinců, kteří se vyskytli v nové kultuře. Kulturní šok se vyznačuje nepochopením vzorců nové kultury, což znamená, že jedinci dělají potíže se v nové kultuře zorientovat. Průběh i intenzita kulturního šoku je individuální a závisí jak na osobnosti jedince, tak například na tom, jak moc se liší kultura, do které se narodil od té, do které nově přichází (Morgensternová & Šulová, 2007). U dětí je oproti dospělým osobám intenzivnější kvůli tomu, že dítě nedokáže ovládat své emoce tak dobře, jako dospělí. Mezi projevy kulturního šoku patří: strach, zmatenost, dezorientace, deprese a další psychické problémy, vzdor a agrese, regrese ve vývoji nebo nepřijetí v novém kolektivu, až dokonce šikana (Morgensternová In Mertin & Gillernová, 2015).

Děti po příchodu do mateřské školy mohou odmítat hovořit českým jazykem, což může být způsobeno různými příčinami, například studem, avšak hlavním důvodem je jejich neznalost českého jazyka (Průcha, 2011). To potvrzuje Iannacci (2006) a uvádí příklady dětí, které zpočátku v prostředí mateřské školy tíhly k používání jejich rodného jazyka a dávaly přednost hraní si o samotě. Až po nějaké době strávené v mateřské škole začaly navazovat vztahy s ostatními dětmi, a byly schopné zapojovat se do společných her, i přesto, že ostatním dětem příliš nerozuměly (Pransky & Bailey, 2003). Jazyková bariéra dětí s odlišným mateřským jazykem ovlivňuje jeho úspěšnost ve vzdělávacím procesu, protože znalost jazyka je nutná pro navazování kontaktů s lidmi a porozumění vzdělávacímu obsahu (Murungi & Opinde, 2018). Děti pocházející z odlišného kulturního prostředí právě kvůli neznalosti jazyka dosahují úspěchu v mateřské škole prostřednictvím skupinových odpovědí, výrazů tváře nebo opakováním odpovědí a činností jiných dětí, což jim pomáhá k lepším pocitům v novém, pro ně nejistém prostředí (Pransky & Bailey, 2003). Rovněž se může stát, že děti s OMJ nebudou chtít docházet do mateřské školy, protože její prostředí se jim bude zdát ohrožující, a navíc si nebudou rozumět s ostatními dětmi. Z těchto důvodů se

mohou uzavřít do sebe, a dokonce se u nich mohou objevit psychosomatické problémy, jako únava, průjmy, apatie. Děti zároveň v takovém případě silně touží po přítomnosti rodiče, v jehož přítomnosti by se cítily bezpečně (Morgensternová In Mertin & Gillernová, 2015).

Z uvedených informací tedy vyplývá, že dítě s OMJ po nástupu do české mateřské školy může procházet mnohými obtížemi, které jsou způsobeny ocitnutím se v novém prostředí. Výskyt těchto obtíží je však u každého dítěte individuální. V přístupu k těmto dětem bychom tak měly být empatičtí a snažit se jim jejich novou životní situaci co nejvíce zpříjemnit.

1.3 Statistické údaje dětí s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách

Přítomnost dětí s OMJ v mateřské škole, které nerozumí česky, se v České republice objevuje především od roku 1989 v důsledku změny politického prostředí. Avšak vzhledem k čím dál větší migraci lidí, se počty těchto dětí v našich školních zařízeních zvyšují, což dokládají i statistické údaje uvedené níže.

Ve školním roce 2021/2022 navštěvovalo mateřské školy celkem 360 490 dětí, z toho 12 103 dětí cizinců. Jak dokládají statistické údaje, nejvíce dětí pocházelo z Ukrajiny, Vietnamu, Slovenska a Ruska. Z Ukrajiny pocházelo 3 053, z Vietnamu 2 753, ze Slovenska 2 197 a z Ruska 777 dětí. Pro větší přehlednost uvádíme tyto údaje o počtech dětí pocházejících z cizí země i v tabulce níže. Ve statistických údajích se rovněž objevují další státy Evropské unie jako je Bělorusko (108), Francie (59), Španělsko (29), Belgie (7) nebo Finsko (2).

Tabulka 1 Počty dětí v MŠ podle státního občanství

Státní občanství	Počet dětí
Ukrajina	3 053
Vietnam	2 735
Slovensko	2 197
Rusko	777
Bělorusko	108
Francie	59
Španělsko	29
Belgie	7
Finsko	2

(StatIS, 2022a)

Nechybí však ani vzdálenější národy – Sýrie (41), Korejská republika (35), Austrálie (4), Madagaskar (3), Thajsko (1) a Dominikánská republika (1) (StatIS, 2022a). Z těchto údajů vyplývá jediné. Národnost dětí, které navštěvují české mateřské školy je velmi rozmanitá a různorodá. Pro srovnání ještě uvádíme data z předchozích let. Před deseti lety, ve školním roce 2011/2012, docházelo do mateřské školy 4 714 dětí cizinců (StatIS, 2012). Ve školním roce 2015/2016 to bylo 8 302 dětí (StatIS, 2016). Což dokazuje, že počty dětí cizinců v mateřských školách narůstají a pravděpodobně bude jejich počet růst i v budoucích letech.

Tabulka 2 Srovnání počtu dětí cizinců v MŠ v jednotlivých školních letech

Školní rok	Počet dětí cizinců v MŠ
2011/2012	4 714
2015/2016	8 302
2021/2022	12 103

(StatIS, 2012; StatIS, 2016; StatIS, 2022a)

Pro zajímavost se ještě zaměříme na území Zlínského kraje. Zde v předešlém školním roce navštěvovalo mateřskou školu celkem 186 cizinců, z čehož jen 50 dětí pocházelo ze Slovenska a ostatní z jiných evropských nebo světových států (StatIS, 2022b). Pokud bychom se podívali na počty dětí cizinců z hlediska zřizovatele mateřských škol, zjistíme, že většina dětí pocházejících ze zahraničí navštěvovala státní mateřské školy zřizované obcí (10 882). O poznání méně dětí docházelo do mateřských škol v privátním sektoru (1 005) a nejméně dětí poté do církevních mateřských škol (124) (StatIS, 2022c).

Avšak je potřeba si uvědomit, že výše uvedené statistické údaje zaznamenávají informace pouze o dětech cizinců, ale nezohledňují děti hovořící odlišným mateřským jazykem, o kterých podobné údaje doposud nejsou k dispozici. Opírat se můžeme pouze o šetření prováděné Českou školní inspekcí z roku 2015, ze kterého vyplývá, že procento dětí hovořících odlišným mateřským jazykem navštěvující mateřské školy může dosahovat až 34 % (Jiroutová, 2020). Zároveň Průcha, Burkovičová, Dopita, Palonciová, & Syslová (2016) dodávají, že pro účely předškolního vzdělávání nejsou údaje o počtech dětí cizinců relevantní. Zde je rozhodující především národnost dítěte a míra jeho znalostí českého jazyka, protože tyto dva faktory významně ovlivňují nejen adaptaci dítěte s odlišným mateřským jazykem na prostředí české mateřské školy, ale i celkovou organizaci procesu vzdělávání tohoto dítěte.

2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Děti s odlišným mateřským jazykem nebo děti cizinců mají stejná práva jako občané České republiky, a tedy i rovný přístup ke vzdělávání. Pokud se jedná o občany státu, který je členem Evropské unie, není přístup ke vzdělání podmíněn dokladem, který tyto osoby opravňuje k pobytu v České republice. Takový doklad je však vyžadován pro osoby pocházející z nečlenských zemí Evropské unie, tzv. třetích zemí, který potvrzuje jejich legální pobyt na našem území (Pacholík, Lipnická, Machů, Leix, & Nedělová, 2015; Zákon č. 561/2004 Sb.).

2.1 Zákony ukotvující vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem

V české školské legislativě jsou ukotveny části, které se týkají vzdělávání dětí cizinců. Tuto problematiku upravuje především Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který je základním právním předpisem pro vzdělávání.

Podle školského zákona je předškolní vzdělávání v České republice zpřístupněno i pro děti, které jsou občany jiného členského či nečlenského státu Evropské unie, a splňují podmínku pobytu na území České republiky déle než 90 dní. Tyto osoby tedy mají rovněž přístup ke vzdělávání stejně jako čeští občané (Zákon č. 561/2004 Sb.). Podmínka pobytu delšího 90 dnů neplatí v soukromém sektoru českých mateřských škol, kde je možné děti umístit bez ohledu na délku pobytu (Průcha a kol., 2016). Při splnění podmínek daných rovněž školským zákonem lze zřídit v mateřské škole třídu, ve které lze vzdělávání poskytovat v jazyce národnostní menšiny, přičemž musí být v mateřské škole vzděláváno minimálně 8 dětí pocházejících z národnostní menšiny. Pokud se tak nestane, je možné děti vzdělávat pouze v jazyce českém (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Tématiku vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, respektive dětí a žáků cizinců, lze najít i ve vyhláškách, které určité části zákona mění a novelizují. Konkrétně se jedná o již výše uváděnou Vyhlášku č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dále je to Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a nakonec Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/ žáky cizince, n.d.).

2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydává v návaznosti na školský zákon kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je pro mateřské školy závazný. Tento dokument je pravidelně aktualizován a reaguje na aktuální trendy v předškolním vzdělávání. Z toho důvodu je vůbec poprvé možné najít v nově aktualizovaném Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání z roku 2021 i kapitolu týkající se dětí, které nehovoří českým jazykem.

Aktualizace Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání byla provedena na základě Vyhlášky č. 271/2021 Sb., která vstoupila v platnost v červenci 2021. Z dané vyhlášky vyplývá povinnost pro ředitele mateřské školy zřídit skupinu zaměřující se na jazykovou podporu pro děti, které jsou neznalostí českého jazyka znevýhodněny a to, pokud v dané mateřské škole plní svoji povinnou školní docházku nejméně 4 děti, které pochází z odlišného jazykového a kulturního prostředí. Přitom tato jazyková příprava dětí musí být v rozsahu alespoň 1 hodiny týdně (Vyhláška č. 271/2021 Sb.). Jazyková příprava je poskytována bezplatně a za cíl si klade především ulehčit dětem vstup do dalšího, respektive základního, vzdělávání. Výsledkem tohoto působení by mělo být osvojení takových jazykových znalostí, které dětem umožní zapojit se do školní výuky (RVP PV, 2021). Hájková (2015) uvádí, že by dítě zahajující docházku do základní školy mělo disponovat znalostí českého jazyka na úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Z aktualizace RVP PV poté vyplývá povinnost pro mateřské školy upravit školní vzdělávací programy, přičemž tak musí učinit do září 2021, což udává Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021). Samotný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání odkazuje na Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání. Zde se píše o úrovni, kterou by dítě s OMJ mělo zvládat při přechodu do základní školy. Týká se nejen poslechu a mluvení, ale i sociokulturních kompetencí. V tomto dokumentu navíc můžeme najít konkrétní příklady práce s dětmi OMJ, zaměřené například na slovní zásobu nebo jiné materiály, které mohou učitelé využít. Jsou strukturovány do deseti tematických bloků a slouží učitelům jako inspirace pro práci s dítětem s OMJ (Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání, 2021).

Rovněž bychom se jako učitelé mateřské školy měli opírat o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který se dotýká i jazykové přípravy dětí. Zejména oblast Dítě a jeho psychika a podoblast Jazyk a řeč, ve které je vymezeno, co by dítě po absolvování předškolního vzdělávání mělo zvládat a jakými způsoby toho lze docílit. A protože se všechny oblasti vzájemně prolínají a cílem předškolního vzdělávání je komplexní rozvoj dítěte, lze výstupy, které jsou relevantní pro jazykovou přípravu, nalézt i v dalších vzdělávacích oblastech (RVP PV, 2021). I když jsou očekávané výstupy pro děti s odlišným mateřským jazykem v zásadě totožné s výstupy pro děti hovořící českým jazykem, mohou být některé z očekávaných výstupů individuálně pozměněny s ohledem na jejich jazykové možnosti (Hájková, 2015).

Dalo by se říci, že aktualizace Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a ukotvení příslušné kapitoly o jazykové přípravě dětí s omezenou znalostí českého jazyka v tomto dokumentu jen dokládá důležitost problematiky vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, jejichž počet v českých mateřských školách v posledních letech roste. Je tedy nutné se na tyto děti zaměřit a cíleně jim v celém procesu vzdělávání pomoci především s jazykovou přípravou, která je důležitá pro jejich úspěšnou adaptaci a postup do dalšího vzdělávání. Možnými způsoby, jak přistupovat k dítěti s odlišným mateřským jazykem z pozice učitele mateřské školy a docílit tak úspěšného začlenění a vzdělávání dítěte, se zabývá následující kapitola.

3 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

V následující kapitole se zabýváme docházkou dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy. V jednotlivých podkapitolách se věnujeme nástupu dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy, procesu jeho adaptace na nové prostředí a dalším důležitým oblastem s tím spojeným. V této kapitole předkládáme informace zabývající se tematikou vzdělávání dítěte s OMJ a možnými způsoby, jak k dítěti s OMJ přistupovat.

3.1 Začleňování dítěte s odlišným mateřským jazykem do prostředí mateřské školy

Příchod dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy s sebou přináší výzvy pro všechny zúčastněné strany. Tedy nejen pro dítě a jeho rodiče, ale i pro učitele mateřské školy, protože ti při procesu adaptace dítěte sehrávají důležitou roli.

Nástup dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy

Ještě před nástupem dítěte s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy, je pro učitele přínosné znát o dítěti dostatek informací. Především je žádoucí vědět o jeho nástupu dostatečně dlouho dopředu, protože tak se na jeho příchod mohou učitelé předem připravit. Učitelé by především měli mít jasno v tom, jakou formou budou komunikovat s dítětem i s rodiči, zdali využijí služby tlumočnicka a také znát pomůcky pro komunikaci a práci s dítětem, které mu pomohou v porozumění. Dalším krokem je výběr vhodné třídy především z hlediska kapacity a připravenosti učitelů, ale také příprava dětí již navštěvujících tuto třídu na příchod nového vrstevníka. Po nástupu dítěte do mateřské školy je nutné jej seznámit s denním režimem, k čemuž je vhodné použít komunikační kartičky, které mu pomohou se v neznámém prostředí lépe zorientovat. Pro dítě s OMJ by mohlo být rovněž nápomocné vybrat dítě ze třídy, které by si s ním mohlo rozumět a pověřit jej funkcí patrona, který by dítěti s OMJ pomáhal (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015). Interakce dítěte s OMJ s českými dětmi nejenže přispěje k vytvoření sociálních vztahů, ale může mu napomoci i v osvojování nového jazyka, protože pro něj představuje příležitost být v kontaktu s cizím jazykem. Z této interakce mají prospěch i česky mluvící děti, protože i ony se mohou přiučit nová slovíčka v cizím jazyce (Atkins-Burnett, Xue, & Aikens, 2017). Chaparro (2020) rovněž dodává, že i pouhá tichá přítomnost dítěte s OMJ mezi ostatními dětmi napomáhá osvojování nového jazyka a jeho socializaci mezi vrstevníky.

Osvojování cizího jazyka dítětem s odlišným mateřským jazykem

Hlavním důvodem k osvojování cizího jazyka dítětem s OMJ je komunikace, která je potřebná pro kontakt s lidmi v jeho okolí a vyjádření jeho potřeb. Dítě, které nerozumí českému jazyku, potřebuje ze strany učitele podporu v osvojování nového jazyka, která by měla být v souladu s jeho individuálními potřebami. Cílem je zlepšit porozumění dětí, což je možné dosáhnout modifikací edukačních činností, začleněním jazyka do všech ostatních činností v podobě pojmenovávání objektů kolem dítěte a zařazení názorných ukázek (Linhartová, 2015). Pojmenovávání objektů doporučuje i Hájková (2015), avšak vedle pojmenovávání, které vede k rozšiřování dětské slovní zásoby, doporučuje směřovat pozornost učitele i na správnou výslovnost jednotlivých slov, protože později by mohlo být obtížné odstranit u dětí případné nedostatky ve výslovnosti. Pokud dítě vyslovuje špatně nebo nepřesně, učitel dítě neupozorňuje na chybu, ale dané slovo znovu zopakuje se správnou výslovností. A to z toho důvodu, že dítě se v předškolním věku učí mnoho věcí nápodobou a také má mnohem vyšší schopnost vnímat zvukové odlišnosti jazyka, než je tomu v pozdějších obdobích života (Hájková, 2015). Obecně lze říci, že kontakt s reálnými předměty, které dítě pojmenovává je mnohem efektivnější než pojmenovávání věcí na obrázku. Je proto důležité vytvářet dětem přístup k činnostem, během kterých mohou cizí jazyk využívat, a nabývat tak nové zkušenosti (Marxťová In Mertin & Gillernová, 2015). Učitelka by však dítěti neměla bránit používat jeho rodný jazyk, což může dokonce představovat krok k navázání bližšího kontaktu s dítětem (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015). Toto tvrzení podporují i výsledky výzkumného šetření, které ukazují, že znalost a používání rodného jazyka dítěte přispívá k vybudování bližších vztahů mezi dítětem a učitelem a pro učitele představuje snazší porozumění individuálním potřebám dítěte (Chang et al., 2007). Lew a Choi (2022) přichází se zjištěním, kdy většina učitelů mateřských škol považuje u dítěte s OMJ neznalost majoritního jazyka za překážku a není ani otevřená k podpoře jejich rodného jazyka v prostředí mateřské školy. Pozitivní postoj k podpoře mateřského jazyka dítěte v domácím prostředí zaujímal pouze malý počet dotázaných učitelů, kdy ostatní učitelé své postoje směřovali k jednojazyčnosti a očekávali, že děti i jejich rodiny se zcela přizpůsobí dominantnímu jazyku. Rovněž vnímají rodiče dětí s OMJ za nesprávné jazykové vzory a zastávají názor, že jejich vlivem se dítě učí novému jazyku nesprávně, a to především z důvodu špatné výslovnosti rodičů.

Předškolní období, konkrétně období kolem pátého roku dítěte, je považováno za vhodné pro učení se cizímu jazyku, protože děti jsou autentické, spontánní a méně pocítují stud (Marxtová In Mertin & Gillernová, 2015). Některé děti ale prochází tzv. obdobím ticha, kdy pouze načerpávají nová slovíčka, ale neprojevují se verbálně. Období ticha může u dětí trvat i několik měsíců, během kterých se dorozumívají pomocí gest. Jako učitelé bychom děti v tomto období neměli nutit ke slovnímu vyjadřování, ale naopak dopřát dítěti dostatek času, aby si vytvořilo pasivní slovní zásobu a bylo schopné začít komunikovat verbálně (Marxtová In Mertin & Gillernová, 2015; Pokrivčáková, 2020). Pokud si učitel všimne toho, že se dítě stydí nebo se ostýchá mluvit přímo s učitelem, lze ke komunikaci využít maňásek nebo jiná hračka, jenž proces komunikace dítěti ulehčí (Linhartová & Loudová Stralczynská, 2015).

Jako pedagogové bychom se měli vyvarovat nátlaku na děti a pamatovat na to, že největší pokroky bude dítě dělat, pokud mu samotné osvojování cizího jazyka bude přinášet radost. Velký vliv na osvojení jazyka má intenzita osvojování, proto je doporučováno, aby děti byly s novým jazykem v kontaktu několik minut každý den a zábavnou formou. Nejlepší metodou učení jazyka v předškolním věku jsou hry, které jsou navíc spojeny i s pohybem (Marxtová In Mertin & Gillernová, 2015). Hanšpachová a Řandová (2010) dodávají, že je vhodné do programu mateřských škol zařadit i hry dramatické a smyslové. Hra představuje pro dítě naprosto přirozený a nenásilný způsob osvojování cizího jazyka. Romero-Tena & de Guía Blasco-Granados (2022) navíc považují hru za efektivní způsob pro opakování již naučeného. Hry by měly být tematicky laděny tak, aby byly dětem předškolního věku blízké.

Přístup učitele k dítěti s odlišným mateřským jazykem

Při začleňování dítěte bez znalosti českého jazyka do mateřské školy se uplatňuje inkluzivní přístup. Ten staví na tom, že všechny děti jsou si rovny a nebere v potaz jejich zdatnost, schopnosti, náboženství nebo národnost. V rámci tohoto přístupu je právě různorodost dětí vnímána kladně a jako obohacující prvek, který rovněž působí na vytváření respektu mezi dětmi a těží z něj celá třída. Pokud pedagog uplatňuje inkluzivní přístup, mění postupy své práce s dětmi, a to tak, že bere v úvahu všechny okolnosti, které by mohly být ve výchovně vzdělávacím procesu problémové a předchází jim. Přichází s nabídkou mnoha činností a dokáže je modifikovat, podporuje všechny děti stejně intenzivně a zajišťuje, aby byly vtaženy do procesu učení se a celkově do kolektivu rovnocenně (Linhartová & Loudová Stralczynská, 2015). V přístupu učitele k dítěti s OMJ je nutné brát zřetel na to, že dítě, které pochází z odlišného kulturního prostředí, nejenže nerozumí českému jazyku, ale rovněž má osvojené hodnoty, normy, zvyky i chování typické pro danou kulturu (Morgensternová In

Mertin & Gillernová, 2015). Musíme však rovněž pamatovat na to, že neexistuje žádný konkrétní postup, jak s dítětem s odlišným jazykem pracovat. Každé dítě je jiné, a tak by se vždy mělo vycházet z jeho individuálních potřeb (Pacholík et al., 2015).

Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání (2021, s. 18), jenž je zaměřeno na metodickou podporu učitelů mateřských škol, doporučuje konkrétní kroky, kterými se lze inspirovat pro práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem:

- práce v menších skupinách nebo individuální přístup,
- vhodná vizualizace, např. denního režimu, činností, míst,
- komplexní péče (podpora logopeda, speciálního pedagoga, asistenta pedagoga, spolupráce s rodinou),
- správný mluvní vzor,
- rozvoj slovní zásoby (pasivní i aktivní), práce s obrázky,
- rytmizační cvičení, zpívání,
- práce s knihou,
- rozvoj smyslového vnímání – zraková a sluchová percepce,
- střídání činností,
- práce s piktogramy.

Jacoby & Lesaux (2014) přichází se závěry, že pro dítě s OMJ je přínosná práce v menších skupinách, protože dítěti přináší větší šanci na zapojení se do komunikace s ostatními dětmi. Rovněž učitelům doporučují, aby během aktivit kladly dětem s OMJ otevřené otázky, které je podněcují k delším odpovědím, a tedy i k rozsáhlejšímu použití cizího jazyka.

Komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem

Komunikace je důležitým předpokladem pro začlenění dítěte s OMJ do prostředí mateřské školy a kolektivu ostatních dětí. Volba způsobu komunikace s ním je závislá na jeho věku, osobnosti, znalosti jazyka a příbuznosti jeho rodného jazyka s češtinou. V zahraniční praxi se osvědčilo přiřadit dítěti s OMJ pro začátek jednoho učitele, který pro něj bude představovat bezpečnou osobu, a může mu při vstupu do mateřské školy pomoci s adaptací, komunikací a začleněním se do kolektivu ostatních dětí (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015).

V Kurikulu češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání (2021) jsou uvedeny zásady, které by měl pedagog pracující v mateřské škole uplatňovat jak při individuální práci a komunikaci s dítětem hovořícím odlišným rodným jazykem, tak i při práci s celou skupinou dětí. Jedná se o následující zásady:

- při komunikaci s dítětem zařazuje dětem známá témata,
- ptá se na jednoduché otázky a dítěti dopřává dostatečný čas na reakci a odpověď,
- během vysvětlování používá jasné a jednoduché instrukce,
- s dítětem mluví pomalu a svůj projev opírá i o neverbální komunikaci (gesta, mimika),
- do komunikace s dítětem zapojuje obrázky nebo předměty pro porozumění základním pravidlům a režimu dne.

Učitelům mateřských škol se doporučuje seznámit se s informacemi o zemi, ze které dítě přichází a poté zjistit i konkrétní informace o zvyklostech v dané rodině. Rovněž by bylo přínosné, kdyby se učitel naučil několik základních slov v jazyce dítěte a ty při komunikaci s ním využíval (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015). Učitelé přistupují k používání rodného jazyka dítěte proto, aby porozumělo jejich požadavkům a mohlo je úspěšně splnit. Při sdělování pokynů je dobré používat reálné předměty, které dítěti napomáhají lepšímu porozumění tomu, co jim učitel sděluje (Murungi & Opinde, 2018).

Nelze opomenout ani na učitele mateřských škol. I pro ně je přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem náročná, dokonce často náročnější než s dětmi hovořícími českým jazykem, protože dítě s OMJ vyžaduje více pozornosti (Pacholík et al., 2015). Takové dítě mnohdy potřebuje individuální přístup a efektivní podporu, která mu pomůže začlenit se do kolektivu a osvojit si český jazyk. Bylo by mylné domnívat se, že práce je náročná jen se samotným dítětem s OMJ, avšak učitel také musí zvládnout práci s celou třídou dětí a spolupracovat nejen s rodinou dítěte hovořícího odlišným mateřským jazykem, ale i s rodinami všech dětí docházejících do mateřské školy (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015). V rámci šetření TALIS z roku 2013 sami učitelé mateřských škol uváděli, že se cítí nepřipraveni na práci s dětmi z odlišného kulturního prostředí, a potřebovali by se v této oblasti profesně rozvíjet (OECD, 2015). Což potvrzují i učitelé zapojení do výzkumného šetření, jež prováděli Lew a Choi v roce 2022.

3.2 Spolupráce učitele mateřské školy s poradnami a dalšími institucemi

Učitel mateřské školy má možnost v případě potřeby využít odbornou pomoc, a to zejména ve speciálně-pedagogickém centru nebo pedagogicko-psychologické poradně. V současné době již existuje i několik neziskových organizací, které se zabývají pomocí a podporou cizinců, jako je například META, o.p.s. nebo projekt Center (Mikšová & Macků, 2020). Další možností je se v případě potřeby nejprve poradit s kolegy a případně se inspirovat jejich zkušenostmi (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015).

Ve SPC rozhodují o přidělení podpůrného opatření dítěti s OMJ, sledují integraci dítěte a ovlivňují její průběh. V zařízeních PPP se rovněž specializují na již zmíněné body a dále se soustředí na poradenství v oblasti integrace dítěte a poradenství spojené s nástupem dítěte do základní školy (Mikšová & Macků, 2020). Při vyšetřování dětí s odlišným mateřským jazykem naráží poradny na problém s jazykovou bariérou u dětí. Pochopitelně, v takových případech nemohou využívat testy, které mají k dispozici a běžně je používají. Z toho důvodu využívají k určení podpůrného stupně jiné způsoby, a to pozorování dítěte při různých činnostech, rozhovor se samotným dítětem, s jeho učitelem i s rodiči, anebo diagnostiku zaměřenou na úroveň jazyka u dítěte. Absence vhodných nástrojů pro určování podpůrného stupně však není jediným problémem, kterému poradny čelí. Rovněž mají nedostatek personálu, který by testování dětí s OMJ prováděl a mnohdy jim chybí i odbornost v této oblasti. Komplikace spojené s jazykovou bariérou by mohly vyřešit služby tlumočnicků, avšak ty jsou taktéž často nedostupné (Titěřová, 2019).

Pokud budou dítěti přidělena podpůrná opatření, bude mu zároveň přidělen odpovídající stupeň podpůrného opatření. Od druhého stupně podpůrného opatření je nutný souhlas rodiče dítěte a rozhodnutí o jeho přidělení ze strany školského poradenského zařízení (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015). Do prvního stupně patří děti, které česky rozumí, avšak nemají dostatečně rozvinutou slovní zásobu. Ty by měly být učitelkou podporovány při každodenních činnostech a ta by měla při práci s nimi také uplatňovat názornost. Druhý stupeň je určen pro děti, které česky příliš nerozumí. Pro ně je doporučována výuka češtiny v rozsahu jedné hodiny v týdnu (maximálně 80 hodin) a používání kompenzačních pomůcek. Pod třetí stupeň spadají děti, které vůbec neovládají český jazyk. I tyto děti by měli mít pravidelnou výuku češtiny jednou týdně v délce jedné hodiny (maximálně 110 hodin). Dále je pro ně možné využít přítomnost asistenta pedagoga nebo jiného pedagogického pracovníka, který by dítěti pomáhal při běžných činnostech. Rovněž jim je doporučeno využívat kompenzační pomůcky (Titěřová, 2019).

Konkrétně pro dítě s odlišným mateřským jazykem docházející do mateřské školy lze v rámci podpurných opatření využít následující možnosti:

- poradenské služby a školská poradenská zařízení,
- individuální vzdělávací plán pro dítě,
- asistent pedagoga, tlumočnick,
- změna při přijímání dítěte do vzdělávání, v organizaci vzdělávání nebo v očekávaných výstupech dítěte,
- kompenzační pomůcky,
- upravené prostředí podle potřeb dítěte.

(Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015; Průcha a kol., 2016;
Zákon č. 561/2004 Sb.)

Učitelky z českých mateřských škol se shodují, že nepotřebují žádné speciální pomůcky pro děti s OMJ. Zastávají názor, že pro děti je nejlepší učit se přirozenou cestou, tedy nápodobou, prostřednictvím hry a přirozené komunikace. Podle jejich názoru lze pro práci s dětmi s OMJ využívat pomůcky, které již používají s českými dětmi (Pacholík et al., 2015). Mezi nejčastěji uplatňovaná podpurná opatření se řadí využívání asistenta pedagoga a snížení počtu dětí ve třídě, do které dítě s OMJ dochází (Průcha a kol., 2016). Případný individuální vzdělávací plán by mohl zahrnovat například možnost pro rodiče trávit s dítětem první dny v mateřské škole a usnadnit mu tak proces adaptace na nové prostředí (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015).

3.3 Komunikace a spolupráce s rodiči pocházejícími z odlišného jazykového a kulturního prostředí

I přesto, že navázání komunikace s rodiči dítěte, kteří neovládají český jazyk může být náročné, neměli bychom se jí jako učitelé mateřských škol vyhýbat. Právě naopak, měli bychom se snažit nalézt co nejvhodnější způsob, jak kontakt s rodiči navázat a udržet ho po celou dobu docházky dítěte s OMJ do mateřské školy.

Pokud učitel komunikuje s rodičem, který pochází z odlišné kultury a nerozumí českému jazyku, jedná se o komunikaci interkulturní (Morgensternová In Mertin & Gillernová, 2015). Ta je podle Průchy (2010) definována jako „proces interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově

a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství“ (s. 16). Interkulturní komunikace může mezi komunikujícími osobami vyvolat i určité problémy a nedorozumění. Prvním z nich je nejistota, která nastává v začátcích komunikace, kdy si obě strany určují svá očekávání a hledají vzájemné hranice. Dále je to nesoulad, který nastává hlavně v oblasti kulturních hodnot, kdy může být pro aktéry komunikace obtížné pochopit hodnoty a zvyky jiné kultury, a přizpůsobit se jim. Pokud oba uvedené jevy trvají déle, mohou vyústit v nedůvěru nebo až v nepřátelství (Morgensternová In Mertin & Gillernová, 2015). Tyto problémy nastávají vlivem jazykové bariéry nebo kulturní a náboženské odlišnosti (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015). Z toho vyplývá, že interkulturní komunikaci ovlivňuje jazyk, kultura, myšlení a vnímání hodnot osob, které spolu komunikují (Průcha, 2010). V rámci výzkumného šetření, které prováděli Banerjee & Luckner (2014) dotázaní učitelé spatřovali během komunikace s rodiči dětí s OMJ potíže v jazykové bariéře, nepochopení odlišné kultury a s ní spojených hodnot, anebo v nedostupnosti služeb tlumočnicků, kteří by jim komunikaci s rodiči usnadnili.

Pro samotné rodiče může být komunikace s učitelkou stresující záležitostí. Nemožnost vyjádřit své myšlenky, přání a očekávání v plném rozsahu je staví do znevýhodňující pozice. Pro efektivní komunikaci lze využít předávání informací v podobě tištěných materiálů, například letáčků. Možná je i spolupráce s tlumočnickem. Pro obě strany je výhodné si již na začátku školního roku určit, jakým způsobem bude komunikace probíhat. Za vhodné způsoby se považuje email, sms, písemný vzkaz, nástěnka, telefon a osobní schůzka. Při komunikaci s rodiči, kteří vůbec nekomunikují v českém jazyce, je vhodnější využívat psanou komunikaci. Učitel by měl být vždy vstřícný. Pro jeho vzájemnou komunikaci s rodiči by bylo přínosem i osvojení si základních frází v rodném jazyce rodičů (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015). Z výzkumného šetření, které prováděli Lew a Choi (2022) vyplývá, že učitelé si opravdu osvojují několik potřebných slov a frází v angličtině s cílem usnadnit komunikaci s rodiči, a rovněž využívají i překladače.

K budování bližších vztahů mezi rodiči a pedagogy je možné zapojit rodiče do akcí v mateřské škole, avšak vždy s přihlédnutím na jejich jazykové možnosti (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015). Dobré vztahy mezi rodiči a učiteli totiž mimo jiné ovlivňují adaptaci dítěte na nové kulturní prostředí (Morgensternová In Mertin & Gillernová, 2015). Zároveň častá interakce mezi učitelem a rodiči dítěte s OMJ může pomoci odhalit různé nedostatky související s docházkou dítěte do mateřské školy a lépe se tak zaměřit na jeho efektivní podporu (Chan, 2011).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce zjišťuje, zdali jsou způsoby práce učitelů mateřských škol, kteří vzdělávají děti s odlišným mateřským jazykem, něčím specifické. V této části jsou uvedeny hlavní a dílčí otázky a cíle výzkumu, je představena výzkumná metoda a způsob sběru dat. Rovněž je v této kapitole charakterizován výzkumný vzorek a popsáno zpracování získaných dat. Další kapitola se poté zabývá samotným zpracováním a interpretací získaných dat. Dále je zmíněna také diskuze s porovnáním výsledků výzkumu a jeho limity. V poslední části jsou uvedeny doporučení pro praxi mateřských škol.

4.1 Výzkumný problém

Vzhledem k tomu, že v České republice narůstá počet dětí s odlišným mateřským jazykem, které dochází do mateřských škol, se problematika vzdělávání těchto dětí stává čím dál aktuálnější. Z toho důvodu pokládáme za důležité zjistit, jak je možné s dětmi s odlišným mateřským jazykem pracovat. Což představuje i výzkumný problém empirické části bakalářské práce. Zajímá nás především, jaké pedagogické strategie učitelé mateřských škol volí, jak k dětem s odlišným mateřským jazykem přistupují a jak s nimi komunikují.

4.2 Cíle a otázky výzkumu

Výzkumné cíle a výzkumné otázky korespondují se zvoleným tématem bakalářské práce. Na základě stanovených výzkumných cílů byly stanoveny i výzkumné otázky.

Hlavní výzkumný cíl

- Zjistit, jak učitelé pracují s dítětem s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy.

Dílčí výzkumné cíle

Dílčí výzkumné cíle vychází z hlavního výzkumného cíle dotazníkového šetření.

1. Zjistit, jakým způsobem komunikují učitelé mateřské školy s dítětem s odlišným mateřským jazykem.
2. Zjistit, jaké pedagogické strategie uplatňují učitelé mateřské školy při práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem.

3. Zjistit, jak učitelé mateřské školy komunikují s rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem.
4. Zjistit, jak ovlivňuje vzdělání učitele mateřské školy jeho přístup k dítěti s odlišným mateřským jazykem.

Hlavní výzkumná otázka

- Jak učitelé pracují s dítětem s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy?

Dílčí výzkumné otázky

Dílčí výzkumné otázky vychází z hlavní výzkumné otázky a zvolených výzkumných cílů.

1. Jakým způsobem komunikují učitelé mateřské školy s dítětem s odlišným mateřským jazykem?
2. Jaké pedagogické strategie uplatňují učitelé mateřské školy při práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem?
3. Jak učitelé mateřské školy komunikují s rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem?
4. Jak ovlivňuje vzdělání učitele mateřské školy jeho přístup k dítěti s odlišným mateřským jazykem?

4.3 Volba výzkumného přístupu a metoda sběru dat

Pro empirickou část bakalářské práce byl zvolen kvantitativní výzkumný design. Kvantitativní výzkum je postaven na pozitivismu. Vědecké zkoumání v rámci kvantitativního výzkumu vychází z vědecké teorie, jenž se stává podkladem pro vymezení výzkumného problému (Maňák, Švec, & Švec, 2005). Za zdroj vědeckého poznání je v pedagogických vědách považována edukační realita, která je objektivní (Průcha et al., 2013). Chráska (2016) vymezuje kvantitativní výzkum jako „záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy“ (s. 11). Formulované hypotézy jsou následně ověřovány, tedy přijímány nebo odmítány (Chráska, 2016).

Dotazníkové šetření

Dotazník je nástroj pro kladení otázek a následné zaznamenávání odpovědí písemnou formou. Je považován za jednu z nejčastějších výzkumných metod z důvodu jednoduchosti jeho vytvoření a poměrně rychlého získávání dat od velkého počtu respondentů. I přesto, že se vytvoření dotazníku zdá jednoduché, je nutné jej vytvořit promyšleně a v návaznosti na zvolené výzkumné cíle (Gavora, 2010).

Z výše uvedených důvodů bylo za výzkumnou metodu zvoleno právě dotazníkové šetření, díky jemuž lze získat velké množství informací od mnoha respondentů, a výsledky výzkumu tak mohou být rozmanité. Použitý dotazník je koncipován do tří částí. Cílem úvodní části dotazníku je oslovit potencionální respondenty a uvést účel výzkumného šetření, které slouží ke zpracování této bakalářské práce. Hlavní část dotazníku obsahuje celkem 26 položek, z toho 6 otázek otevřených, 12 otázek uzavřených a 8 otázek polouzavřených. Jednotlivé položky byly navrženy v návaznosti na zvolené výzkumné otázky a cíle, a zároveň v souladu s teoretickou částí bakalářské práce. V závěrečné části děkuji respondentům za zapojení se do výzkumného šetření a vyplnění dotazníku. Dotazník byl vytvořen v programu Microsoft Word a následně převeden do platformy Survio.

4.4 Sběr výzkumných dat

Výzkumné šetření bylo realizováno v lednu 2023. Respondenty dotazníkového šetření jsem oslovila prostřednictvím sociálních sítí a emailové korespondence určené mateřským školám, které spolupracují s Fakultou humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Samotný sběr dat probíhal pomocí platformy Survio. Elektronická verze dotazníku byla zvolena z důvodu nenáročnosti jeho rozesílání respondentům. Dotazník umístěný na webových stránkách si zobrazilo celkem 444 respondentů, z toho 252 respondentů dotazník vyplnilo. Z čehož plyne, že návratnost dotazníku dosahuje 56,8 %. Z důvodu nerelevantních a nedokončených odpovědí bylo po kontrole získaných odpovědí vyřazeno 14 dotazníků. Co se týká času vyplňování dotazníku, nejvíce respondentek (48,8 %) strávilo nad vyplňováním 5–10 minut. Další větší počet respondentek (40,1 %) odpovídal na položky v dotazníku 10–30 minut a 9,5 procentům zabralo vyplnění dotazníku 2–5 minut. Pouze 1,6 % respondentek strávilo nad vyplňováním dotazníku 30–60 minut.



Graf 1 Čas vyplňování dotazníku

Předvýzkum

Předvýzkum byl realizován již v květnu předešlého roku. Jeho cílem bylo zjistit vhodnost výzkumné metody. Zaměřily jsem se na srozumitelnost a účelnost jednotlivých položek. Zkušební dotazník vyplnilo celkem 11 respondentek. S jednou z nich jsme vedly osobní rozhovor ohledně srozumitelnosti položek, přičemž z její zpětné vazby vyplynulo, že pro ni byly všechny položky dostatečně jasné a srozumitelné. Při procházení a zpracovávání všech odpovědí, jsme však narazily na několik sporných formulací, a proto jsme tyto položky přepracovaly. Několik položek jsme rovněž vyřadily, protože se ukázaly být vzhledem ke zvoleným výzkumným otázkám a cílům nadbytečné, a nahradily je zcela novými položkami formulovanými v souladu s teoretickou částí bakalářské práce. Na základě předvýzkumu jsme tedy dotazník upravily do finální podoby a přistoupily ke sbírání dat.

4.5 Charakteristika výzkumného souboru

Základní výzkumný soubor je složený z učitelek mateřských škol z celé České republiky. Výběrový výzkumný soubor poté reprezentuje soubor základní. Respondenti výběrového souboru byli vybráni záměrně, protože podmínkou pro zapojení do výzkumného šetření byla zkušenost se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Výzkumu se účastnilo celkem 238 učitelek mateřské školy, které mají zkušenosti se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Bližší charakteristika respondentek je zmíněna v následující kapitole zabývající se zpracováním dat, a tím pádem i demografickými údaji o respondentkách.

4.6 Způsob zpracování dat

Získaná data byla zpracovávána v programu Microsoft Excel. Nejprve byla zjištěna četnost jednotlivých odpovědí ve všech položkách dotazníku. Zjištění četností bylo prováděno tzv. čárkovací metodou, během které byl zaznamenáván výskyt odpovědí. Získané četnosti byly poté znázorněny graficky anebo zobrazeny v tabulce (Chráška, 2014). U všech otevřených položek byla nejprve provedena kategorizace, přičemž všechny zvolené kategorie byly vytvořeny na základě získaných dat. Následovalo třídění získaných dat, jenž je zaměřeno na zjišťování počtu respondentů, kteří mají společný buď jeden nebo více znaků (Chráška, 2016). V průběhu zpracování dat bylo použito třídění prvního a druhého stupně, tedy hledání počtu respondentů, kteří mají společný jeden nebo dva znaky. Třídění bylo prováděno ručně (Chráška, 2016).

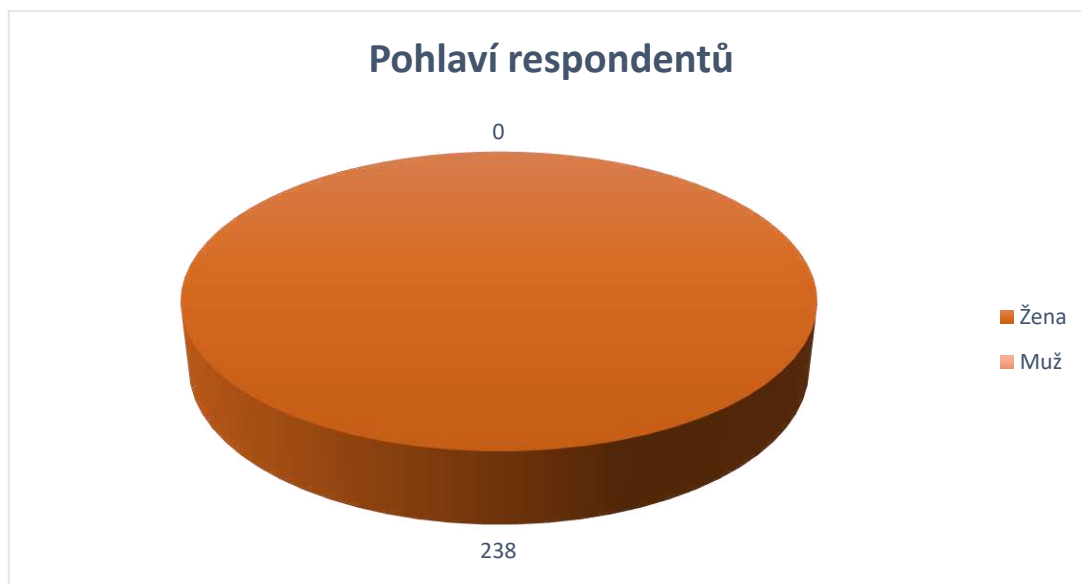
5 VYHODNOCENÍ ZÍSKANÝCH DAT

V následující kapitole se budeme zabývat zpracováním a vyhodnocením získaných dat z dotazníkového šetření. Výsledky jednotlivých otázek z dotazníku jsou pro větší přehlednost znázorněny pomocí tabulek a grafů. Nejprve jsou uvedeny informace o respondentkách a následně uvádíme informace vztahující se ke vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

5.1 Výsledky a interpretace dat

Položka č. 1 – Jste:

Do výzkumného šetření se zapojily pouze ženy. Konkrétně 238 učitelek mateřské školy, které se během své pedagogické praxe setkaly s alespoň jedním dítětem s odlišným mateřským jazykem. Absolutní převaha ženského pohlaví mezi respondenty je pravděpodobně důsledkem vysoké feminizace mezi pedagogy předškolního vzdělávání, jenž zapříčiňuje větší podíl žen v této profesi (Fárová, 2015). Je tak pravděpodobné, že kvůli převaze žen na pozici učitelky mateřské školy, se nepodařilo získat do výzkumného souboru žádného muže.



Graf 2 Složení výzkumného souboru podle pohlaví

Položka č. 2 – Jaký je Váš věk?

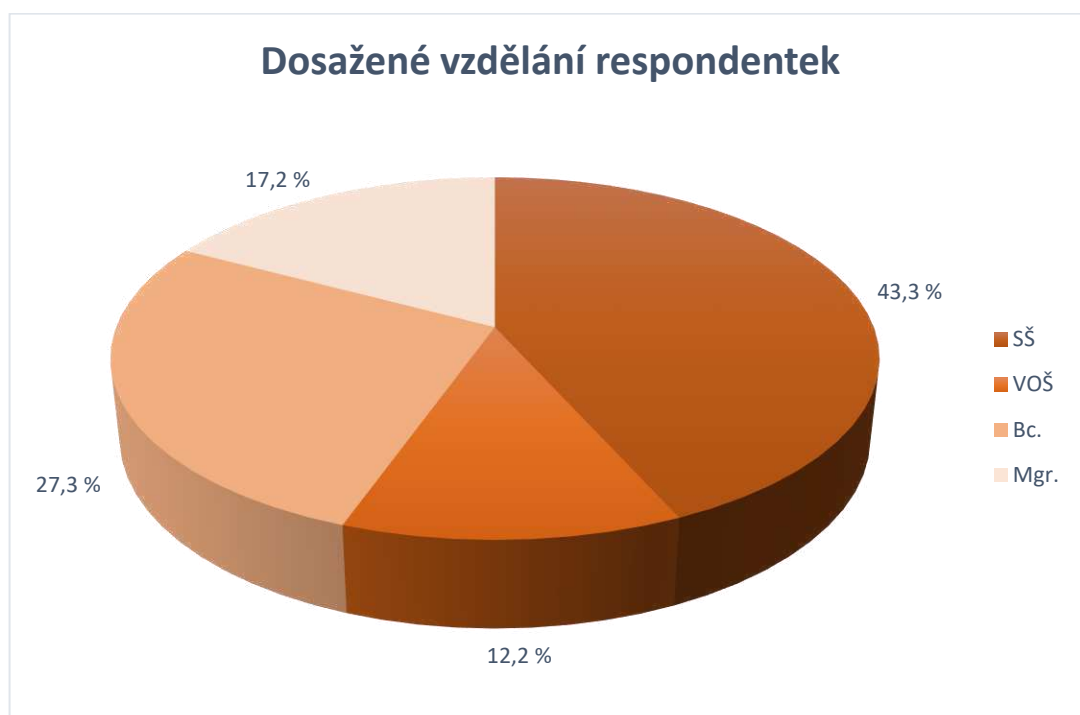
Věkové složení zúčastněných respondentek bylo různorodé a pohybovalo se od 18 let do 50 let a více. Rozdíly mezi věkovým složením respondentek byly poměrně malé, což lze konkrétně vidět v následující tabulce č. 3. Nejvyšší zastoupení respondentek v počtu 45 (18,9 %) bylo v rozmezí věku 20–25 let. Další vysoké zastoupení bylo ve věkovém rozmezí 30–35 let s počtem 41 respondentek (17,2 %) a mezi lety 40–45 let s počtem respondentek 39 (16,4 %). Možnost věkového rozpětí nad 50 let zvolilo 32 respondentek (13,4 %). Mezi lety 25–30 let se nachází 37 respondentek (15,7 %). Pouze 23 respondentek (9,7 %) označilo za svůj věk rozmezí mezi 35 a 40 lety a 17 z nich (7,1 %) se nachází ve věkovém rozmezí 45–50 let. Nejmenší počet respondentek se poté v počtu 4 nachází ve věkovém rozmezí 18–20 let (1,7 %).

Tabulka 3 Složení výzkumného souboru podle věku

Věk	Žena	Muž	Celkem
18-20 let	4	0	4
20-25 let	45	0	45
25-30 let	37	0	37
30-35 let	41	0	41
35-40 let	23	0	23
40-45 let	39	0	39
45-50 let	17	0	17
50+ let	32	0	32
Celkem	238	0	238

Položka č. 3 – Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

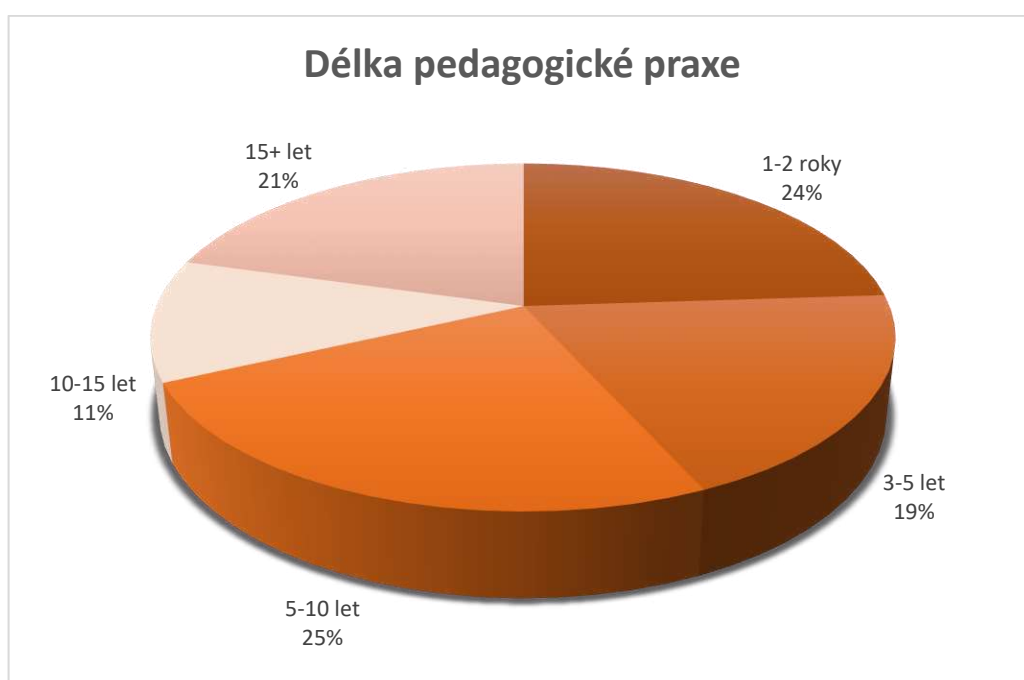
Co se týká dosaženého vzdělání respondentek, nejvíce z nich, tedy 103 (43,3 %), dosáhlo středoškolského vzdělání. Vyšší odbornou školu vystudovalo celkem 29 respondentek (12,2 %). Na vysoké škole studovalo celkem 106 respondentek, z toho 65 dosáhlo bakalářského vzdělání (27,3 %) a 41 magisterského (17,2 %). Jak lze vyčíst z grafu č. 3, většina zapojených respondentek dosáhla vysokoškolského vzdělání. Naopak nejméně z nich vystudovalo vyšší odbornou školu.



Graf 3 Dosažené vzdělání respondentek

Položka č. 4 – Jak dlouho působíte v praxi učitele mateřské školy?

Jak dokládá níže vložený graf č. 4, délka praxe zapojených respondentek byla různorodá. Do dotazníkového šetření se zapojily jak začínající učitelky, tak i učitelky s dlouholetou praxí v mateřské škole. Z grafu vyplývá, že nejvíce respondentek, tedy 59 (25 %), pracuje v mateřské škole 5–10 let. Jednoletou či dvouletou praxi má 57 respondentek (24 %). Patnáct a více let pracuje v mateřské škole 49 respondentek (21 %) a 46 z nich (19 %) působí v praxi 3–5 let. Nejméně z nich, tedy 27 respondentek (11 %), působí na pozici učitelky mateřské školy 10–15 let.



Graf 4 Délka pedagogické praxe respondentek

Položka č. 5 – Dochází do Vaší třídy v současné době dítě s odlišným mateřským jazykem?

Většina respondentek, to je 219 (92 %), uvedla, že v současné době do jejich třídy dítě s odlišným mateřským jazykem dochází. Zbylá část respondentek, tedy 19 (8 %), odpověděla, že momentálně nemá ve své třídě žádné dítě s odlišným mateřským jazykem. Tabulka č. 4 udává konkrétní počty dětí s OMJ, které dochází do mateřských škol i v době, ve které probíhá výzkumné šetření. Počty dětí se pohybují v řádech jednotek až desítek, přičemž nejvíce respondentek (28,3 %) odpovědělo, že do jejich třídy v mateřské škole dochází jedno dítě s odlišným mateřským jazykem. Ostatní odpovědi respondentek zobrazuje níže uvedená tabulka č. 4. Příčinou vysokého počtu dětí s odlišným mateřským jazykem, které v současné době dochází do českých mateřských škol, je podle našeho názoru již zmiňovaný zvýšený počet migrace.

Tabulka 4 Počet dětí s OMJ docházejících do MŠ

Počet dětí	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	62	28,3 %
2	52	23,7 %
3	37	16,9 %
4	22	10,0 %
5	16	7,3 %
6	10	4,5 %
7	5	2,3 %
8	6	2,7 %
9	2	0,9 %
10	2	0,9 %
11	1	0,5 %
12	1	0,5 %
13	1	0,5 %
15	1	0,5 %
22	1	0,5 %
Celkem	219	100 %

Položka č. 6 – S kolika dětmi s odlišným mateřským jazykem jste se již během své praxe setkal/a?

Záměrem této položky bylo zjistit s jakým počtem dětí s odlišným mateřským jazykem se respondentky již ve své praxi setkaly. Pro znázornění výsledků byly vytvořeny níže uvedené kategorie. Ty byly vytvořeny z toho důvodu, že odpovědi respondentek byly velmi rozmanité a pohybovaly se od nižších počtů až po vysoké počty dětí s OMJ. Pouze s jedním dítětem s odlišným mateřským jazykem se setkalo 10,1 % respondentek. Největší počet respondentek, to je 38,2 %, má zkušenost se dvěma až pěti dětmi. S 11–15 dětmi s OMJ se setkalo 6,7 % respondentek a 5 % z nich uvedlo, že měly možnost se setkat s 16–20 dětmi s OMJ. Některé z respondentek již nedokázaly určit přesný počet, a proto volily méně konkrétní odpovědi na otázku, a to desítky dětí (12,2 %), anebo mnoho dětí (8,0 %). Z níže uvedených údajů tedy lze vyčíst, že většina respondentek (68 %) se během své praxe setkala do deseti dětí s odlišným mateřským jazykem.

Tabulka 5 Počet dětí s OMJ, se kterým mají respondentky zkušenost

Počet dětí	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	24	10,1 %
2–5	91	38,2 %
6–10	47	19,7 %
11–15	16	6,7 %
16–20	12	5,0 %
Desítky	29	12,2 %
Mnoho	19	8,0 %
Celkem	238	100 %

Položka č. 7 – Z jaké země dítě/ děti pocházelo/ pocházely?

V největší míře respondentky uváděly, že děti pocházely z Ukrajiny, a to hned v 83,2 %. Nemalé zastoupení má také Vietnam s 59,7 %. O něco menší podíl dětí pocházelo z Ruska (32,8 %) a rovněž ze Slovenska (31,9 %). Z Německa pocházelo pouze 4,2 % dětí s odlišným mateřským jazykem. Mnoho respondentek, konkrétně 57,6 %, zvolilo pro odpověď na otázku, z jaké země dítě s odlišným mateřským jazykem pocházelo, možnost Jiná. Vzhledem k tomu, že nám tyto získaná data připadají zajímavá, uvádíme v následující tabulce č. 6 výčet některých odpovědí. Avšak kvůli velkému počtu a různorodosti odpovědí není možné v tabulce uvést všechny z nich, proto jsou znázorněny pouze ty s větším počtem odpovědí a některé z nich čistě pro zajímavost. Na základě získaných dat lze konstatovat, že země, ze kterých děti s odlišným mateřským jazykem pochází, jsou velmi rozmanité.

Tabulka 6 Země původu dětí s OMJ

Země	N	Podíl	Jiná země	N	Podíl
Ukrajina	198	83,2 %	USA	10	4,2 %
Vietnam	142	59,7 %	Turecko	4	1,7 %
Jiná	137	57,6 %	Mexiko	4	1,7 %
Rusko	78	32,8 %	Japonsko	4	1,7 %
Slovensko	76	31,9 %	Austrálie	3	1,3 %
Mongolsko	29	12,2 %	Brazílie	2	0,8 %
Velká Británie	25	10,5 %	Řecko	2	0,8 %
Rumunsko	17	7,1 %	Thajsko	1	0,4 %
Indie	15	6,3 %	Nový Zéland	1	0,4 %
Moldavsko	15	6,3 %	Keňa	1	0,4 %
Čína	12	5,0 %	Peru	1	0,4 %
Německo	10	4,2 %	Srí Lanka	1	0,4 %

Položka č. 8 – Jak dlouhou dobu předem jste se dozvěděli o nástupu dítěte s odlišným mateřským jazykem do Vaší mateřské školy?

Položka zjišťuje, jak dlouhou dobu předem se učitelky mateřských škol dozvěděly o nástupu dítěte s odlišným mateřským jazykem do jejich mateřské školy. V den nástupu dítěte do mateřské školy se o této situaci dozvědělo 6,7 % respondentek a 10,1 % z nich to zjistilo několik dnů předem. Nejvíce respondentek (45,0 %) uvádělo, že se o nástupu dítěte s OMJ dozvěděly několik měsíců předem, často již během standardního zápisu do mateřské školy. Jedna z respondentek (0,4 %) uvedla, že o dítěti věděla několik let dopředu, protože jeho sourozenec navštěvoval stejnou mateřskou školu, což však tvoří mezi ostatními odpověďmi ojedinělou výjimku. Na odpověď už si nedokázalo vzpomenout 1,3 % respondentek a stejný počet z nich (1,3 %) uvedl, že o nástupu dítěte s odlišným mateřským jazykem do jejich třídy neměly žádné informace.

Tabulka 7 Informovanost o nástupu dítěte s OMJ do MŠ

Doba	Absolutní četnost	Relativní četnost
V den nástupu	16	6,7 %
Několik dní	24	10,1 %
Několik týdnů	84	35,3 %
Několik měsíců	107	45,0 %
Několik let	1	0,4 %
Nepamatuji si	3	1,3 %
Nedozvěděly jsme se	3	1,3 %
Celkem	238	100 %

Položka č. 9 – Jakým způsobem jste se připravovali na nástup dítěte s odlišným mateřským jazykem do Vaší mateřské školy?

Způsob přípravy učitelek na nástup dítěte s OMJ souvisí s dobou, kdy se o jeho nástupu do mateřské školy dozvěděly, čímž jsme se podrobněji zabývaly v předešlé položce č. 8.

Nejvíce respondentek (39,5 %) se uchýlilo k přípravě vhodných výukových materiálů pro dítě s OMJ. Další poměrně velká část respondentek (27,7 %) se nepřipravovala žádným způsobem. Možnost sebevzdělávání zvolilo 21,4 % respondentek. Nejvíce využívanou formou bylo seznamování se s problematikou pomocí odborných knih, školení, seminářů nebo hledání informací v internetových zdrojích. Značná část respondentek (19,3 %) přistoupila k jazykové přípravě, přičemž si především osvojovaly nebo připomínaly základní fráze v rodném jazyce dítěte, aby tak usnadnily samotnou komunikaci s dítětem, což doporučují ve své publikaci i Linhartová a Stralczyńska (2015). Méně využívanou formou přípravy je spolupráce s rodiči (4,6 %), konzultace s kolegy (4,2 %) a seznámení se s kulturou dítěte (3,4 %). Náplní spolupráce s rodinou byla především příprava dotazníků k získání informací o dítěti a jeho úrovni jazykových dovedností, popřípadě osobní schůzka s rodiči. Konzultaci s kolegy nebo hospitace v mateřských školách, kde již pracovali s dětmi s OMJ, využívali respondenty k zjištění zkušeností svých kolegyň a obracely se na ně s prosbou o rady do jejich vlastní praxe. K tvorbě individuálního plánu pro dítě přistoupilo 1,7 % respondentek. Totožný počet (1,7 %) provedlo personální změny ve třídě a 0,4 % z nich se o možnostech přípravy na nástup dítěte s OMJ dozvědělo již během vysokoškolského studia.

Tabulka 8 Způsob přípravy na nástup dítěte s OMJ do MŠ

Způsob přípravy	N	Podíl
Příprava materiálů	94	39,5 %
Nijak	66	27,7 %
Sebevzdělávání	51	21,4 %
Jazyková příprava	46	19,3 %
Spolupráce s rodiči	11	4,6 %
Konzultace s kolegy	10	4,2 %
Seznámení se s kulturou	8	3,4 %
Tvorba IVP	4	1,7 %
Personální změny	4	1,7 %
Studium	1	0,4 %

Položka č. 10 – Jakým způsobem jste dítě s odlišným mateřským jazykem seznámili s denním režimem ve Vaší mateřské škole?

Způsoby, jak seznámit dítě s odlišným mateřským jazykem s denním režimem mateřské školy, byly různorodé. Většina respondentek (67,6 %) uvedla, že dítě s odlišným mateřským jazykem seznámily prostřednictvím obrazového materiálu. Především k tomu využívaly piktogramy znázorňující jednotlivé činnosti, jenž je doporučováno i v Kurikulu češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání (2021). Dalším zmiňovaným způsobem byla neverbální komunikace (35,7 %), kdy učitelky jednotlivé činnosti denního režimu názorně předváděly pomocí pantomimy či gestikulace. Až 23,5 % respondentek přistoupilo k přirozenému zařazení dítěte do chodu třídy a spoléhalo na to, že dítě pomocí nápodoby pochopí denní režim. Několik respondentek (6,7 %) dokonce uvedlo, že si názvy jednotlivých činností během dne překládaly do rodného jazyka dítěte. Další menší část respondentek (3,8 %) zapojila do seznámení dítěte s denním režimem rodiče. Potřebné informace jim předaly v písemné podobě a vyzvaly rodiče, aby je sdělili i dětem. Tři z respondentek (1,3 %) vybralo jiné dítě ve třídě, které bylo dítěti s odlišným mateřským jazykem nápomocné a provádělo jej skrze celý den v mateřské škole. V podstatě jej učitelka pověřila funkcí patrona, která právě spočívá v tom, že dítě, které je empatické a rozumí si s dítětem s odlišným mateřským jazykem, mu může pomoci tím, že mu ukazuje chod třídy (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015).

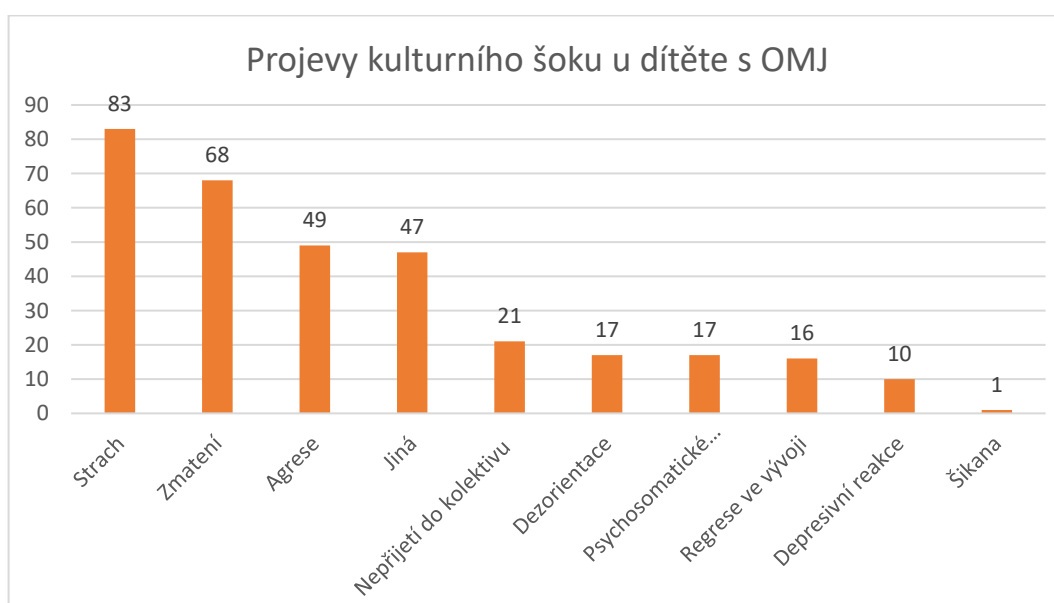
Tabulka 9 Způsob seznámení dítěte s OMJ s denním režimem

Forma seznámení	N	Podíl
Obrazový materiál	161	67,6 %
Neverbální komunikace	85	35,7 %
Zařazení do chodu třídy	56	23,5 %
Překlad	16	6,7 %
Spolupráce s rodiči	9	3,8 %
Průvodce	3	1,3 %

Položka č. 11 – V případě, že se u dítěte s OMJ po nástupu do mateřské školy objevil kulturní šok, jakými projevy byl doprovázen?

Jak je zřejmé z dostupné literatury, děti mohou po ocitnutí se v cizí kultuře zažívat kulturní šok, jenž je doprovázen různými projevy. Tyto projevy by mohly výrazně ovlivnit adaptaci dítěte s odlišným mateřským jazykem, ale také způsob, jakým s ním učitelé mateřské školy pracují (Morgensternová In Mertin & Gillernová, 2015). Respondentky měly na výběr z 11 různých možností odpovědí, přičemž mohly z nabídky volit i více možných odpovědí. Nejčastější odpovědí, a to v 34,9 %, bylo, že děti po nástupu zažívaly z nového prostředí strach. Dále se zdají být významné i možnosti, kdy dítě s odlišným mateřským jazykem prožívalo zmatení (28,6 %) a ve svém chování vzdorovalo (28,2 %). Mezi další projevy kulturního šoku, které děti s OMJ zažívaly, patří agrese (20,6 %). Jednu z možných odpovědí tvořila položka Jiná, na kterou respondentky odpovídaly v 19,7 %.

Další možnost, nepřijetí dítěte s OMJ do kolektivu ostatních dětí, uvedlo 8,8 % respondentek, jenž by mohlo být způsobeno neznalostí jazyka a tím pádem vzájemným nepochopením mezi dětmi. Dezorientaci u dítěte s OMJ zaznamenalo 7,1 % respondentek. V 7,1 % případů respondentky také uváděly, že se u dítěte s OMJ vyskytly psychosomatické projevy, jako je únava, zažívací potíže nebo apatie. Regresi ve vývoji dítěte zaznamenalo 6,7 % respondentek a depresivní reakce se u dětí objevily v 4,2 %. Pouze 1 respondentka (0,4 %) uvedla, že ve třídě docházelo k šikaně dítěte s odlišným mateřským jazykem.



Graf 5 Projevy kulturního šoku u dítěte s OMJ

Jako další projevy kulturní šoku respondentky uváděly pláč, nezapojování se do činností, odmítání stravy, stesk po rodičích, zamlklost, anebo stranění se kolektivu. Mezi odpověďmi se vyskytoval i selektivní mutismus, což je porucha používání řeči, která se vyznačuje tím, že dítě nedokáže v určitých situacích mluvit, avšak v jiných situacích používá řeč zcela standardně (Klenková, 2006). Dále šlo o odmítání přítomnosti žen i dívek, jenž bylo pravděpodobně způsobeno rozdílností kultur a pozicí ženy v kultuře dítěte. Respondentky také uvedly období ticha, jenž je charakteristické tím, že dítě zpočátku nemluví a pouze načerpává nová slovíčka, která po nějaké době začne používat a postupně se rozmluví (Marxtoová, 2015 In Mertin & Gillernová, 2015). Pro větší přehlednost jsou další možné projevy kulturního šoku uvedeny v tabulce č. 10.

Tabulka 10 Další projevy kulturního šoku

Jiný projev	N
Pláč	15
Nezapojování se do činností	7
Zamlklost	6
Odmítání jídla	5
Stranění se kolektivu	4
Stesk po rodičích	4
Selektivní mutismus	2
Zdrženlivost	2
Ostych	2
Ignorace	2
Odmítání žen	1
Období ticha	1

Položka č. 12 – Pokud ovládáte rodný jazyk dítěte s OMJ, využíváte Vaše jazykové znalosti ke komunikaci s ním?

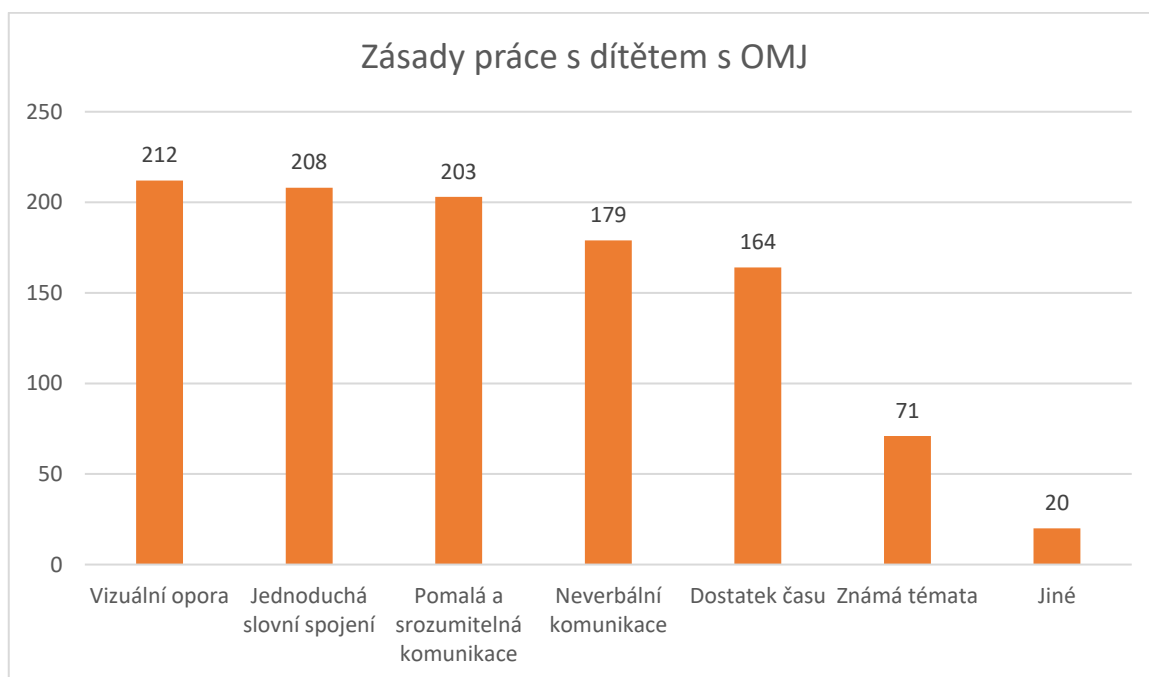
Na otázku, zdali učitelky mateřské školy komunikují s dítětem s odlišným mateřským jazykem právě v jeho rodném jazyce za předpokladu, že jsou schopné jej používat, odpovědělo kladně, celkem 132 respondentek, tedy 55,5 % z nich. Zbylých 106 respondentek (44,5 %) se vyjádřilo tak, že s dítětem v jeho rodném jazyce nekomunikuje. To, že učitelky mateřské školy nekomunikují s dítětem v jeho mateřském jazyce bude pravděpodobně nejvíce způsobeno tím, že jednoduše jeho rodný jazyk neovládají. Mateřský jazyk dítěte může být natolik vzdálený českému jazyku, že by jeho osvojení bylo náročné, a tak si možná učitelky na jeho osvojení ani netroufají. Důvodem také může být rozhodnutí učitelek, že budou s dítětem s odlišným mateřským jazykem komunikovat výhradně v českém jazyce, popřípadě si dopomoc moderními technologiemi, jako je překladač.



Graf 6 Využití jazykových dovedností učitelů ke komunikaci s dítětem s OMJ

Položka č. 13 – Které z uvedených zásad uplatňujete při své práci s dítětem s OMJ?

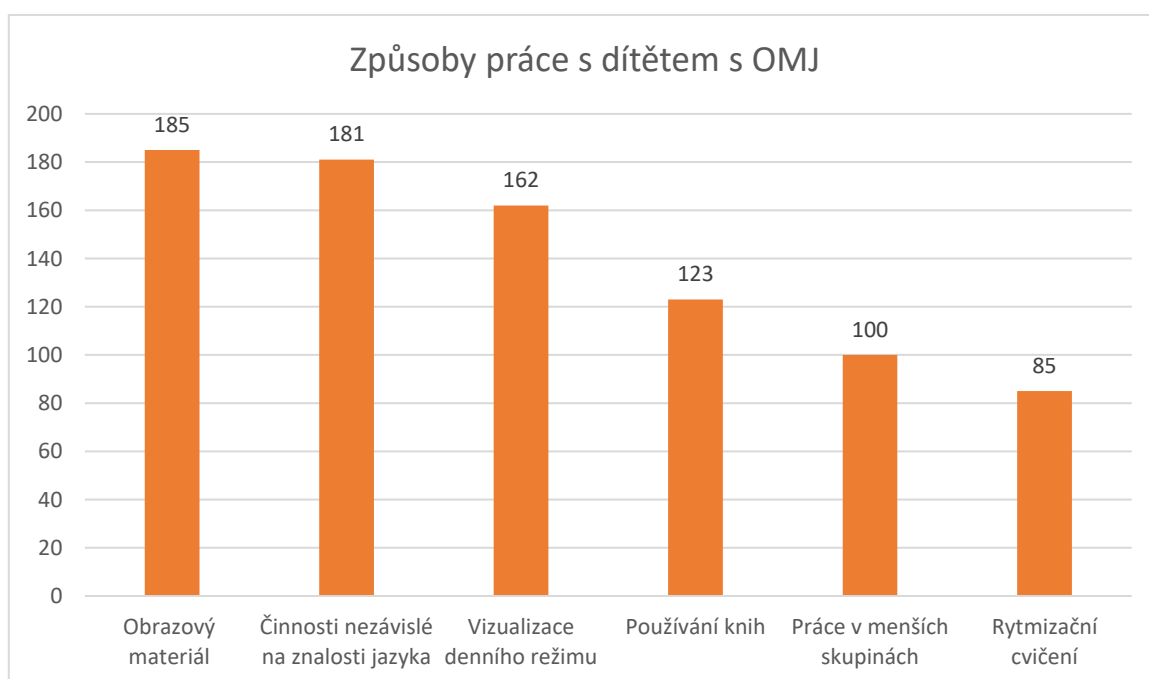
Cílem této položky bylo zjistit, jak učitelky přistupují k dítěti s OMJ a jak s ním pracují. Nejvíce zastoupenou odpovědí (89,1 %) bylo, že učitelky využívají vizuální oporu, jako piktogramy, obrázky nebo i reálné předměty. Další častou odpovědí bylo používání jednoduchých slovních spojení (87,4 %) a v 85,3 % respondentky vybíraly možnost, kdy s dítětem s OMJ komunikují pomalu a srozumitelně. Velké zastoupení v odpovědích měly i položky neverbální komunikace, a to v 75,2 %, kdy učitelky mnohem více využívají gestikulaci, a také poskytování dítěti dostatek času, a to v 68,9 %. Učitelky rovněž v 29,8 % při práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem využívají témata, která jsou dítěti známá a blízká. Nejméně respondentky vybíraly možnost Jiná, jenž zahrhly v 7,1 %. Mezi další možnosti způsobů práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem respondentky zařadily komunikaci v rodném jazyce dítěte, opakování slov, individuální přístup, spolupráci s rodiči, zapojení ostatních dětí a pravidelnost v režimu. V jednom případě se objevila i možnost, kdy respondentka považuje za důležité nehovořit na dítě jeho rodným jazykem, čímž odporuje jiným respondentkám, které naopak uváděly, že si osvojují některá slovíčka a záměrně s dítětem v jeho rodném jazyce komunikují, k čemuž přistupují za účelem lepšího porozumění.



Graf 7 Uplatňované zásady při práci s dítětem s OMJ

Položka č. 14 – Které z uvedených způsobů práce s dítětem s OMJ zařazujete?

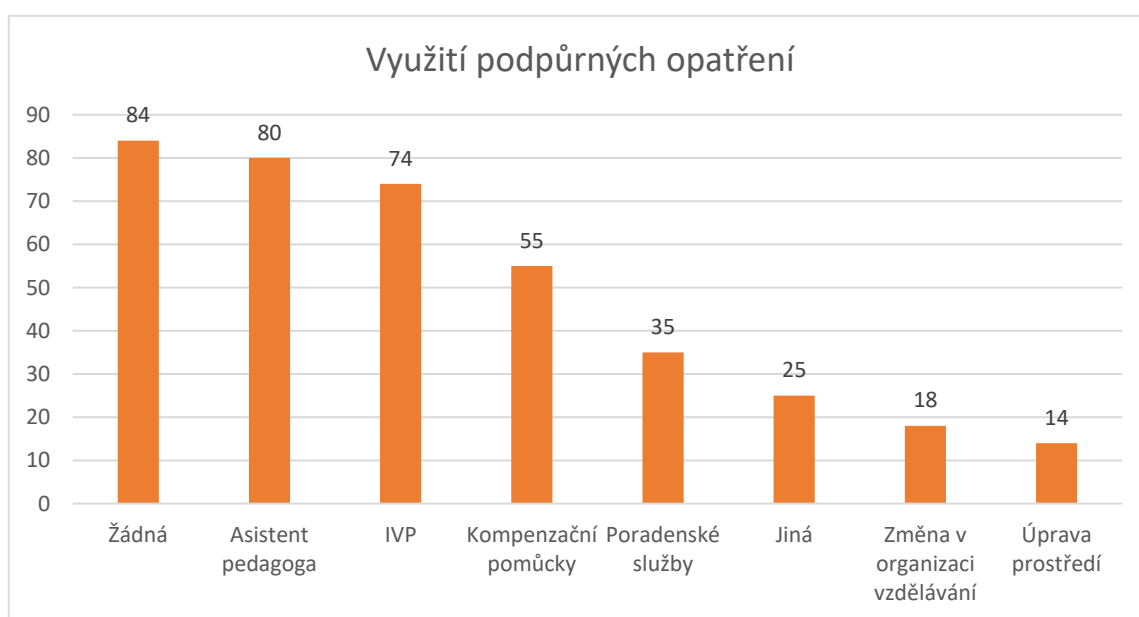
Respondentky měly v odpovědi na tuto položku celkem 6 možností, přičemž bylo možné zatrhnout i více z nich. Z odpovědí vyplývá, že učitelky mateřských škol nejvíce využívají při práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem obrazový materiál (77,7 %). Dále hojně do nabídky činností zařazují činnosti, které nejsou závislé na znalosti českého jazyka a mohou se jich účastnit i děti, jejichž rodným jazykem není český jazyk. Jedná se například o hudební, pohybové nebo výtvarné činnosti. Tuto možnost zvolilo 181 respondentek, tedy 76,1 %. K vizualizaci důležitých částí dne, jenž má za cíl snazší porozumění dennímu režimu dítětem s odlišným mateřským jazykem, přistupuje celkem 162 respondentek (68,1 %). Až 100 respondentek (42 %) se snaží děti s odlišným mateřským jazykem zařazovat během činností do menších skupin s ostatními dětmi ve třídě. Během práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem používá 123 respondentek knihy (51,7 %). Nejméně jsou využívána rytmizační cvičení, jenž zvolilo pouze 85 respondentek (35,7 %).



Graf 8 Využívané způsoby práce s dítětem s OMJ

Položka č. 15 – Využíváte některá z uvedených podpůrných opatření? Jaká?

Největší počet respondentek (35,3 %) uvedlo, že nevyužívá žádná z podpůrných opatření. Nejvíce využívaným podpůrným opatřením je přítomnost asistenta pedagoga (33,6) a tvorba individuálního vzdělávacího plánu pro dítě s OMJ (31,1 %). Kompenzační pomůcky během své práce používá 23,1 % a možnost poradenských služeb využívá 14,7 % respondentek. Položku Jiná zvolilo 10,5 % respondentek. Změnu při přijímání dítěte s OMJ do mateřské školy, v organizaci vzdělávání nebo v očekávaných výstupech dítěte provádí 7,6 % respondentek. K úpravě prostředí z hlediska snížení počtu dětí ve třídě poté přistupuje 5,9 % respondentek.



Graf 9 Využívání podpůrných opatření

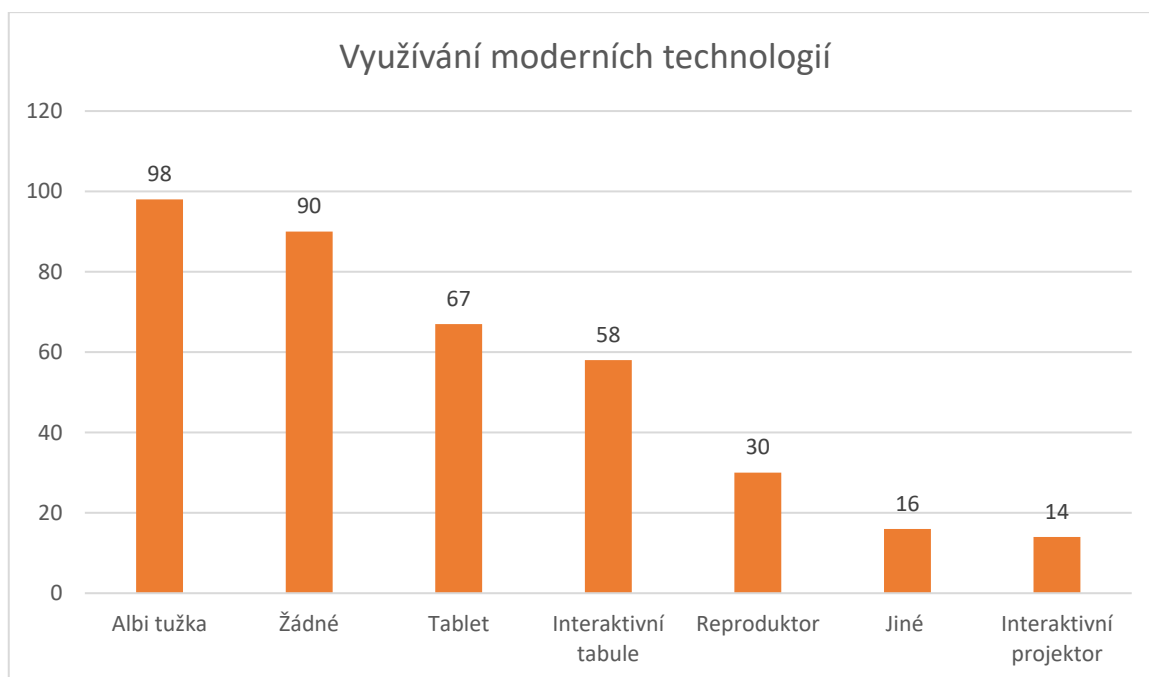
Následující tabulka č. 11 konkrétně zobrazuje možnosti odpovědi Jiná.

Tabulka 11 Další podpůrná opatření

Jiná podpůrná opatření	Absolutní četnost	Relativní četnost
Jazyková podpora českého jazyka	10	40,0 %
PLPP	8	32,0 %
Školní asistent	4	16,0 %
Konzultace s META	1	4,0 %
Speciální pedagogická péče	1	4,0 %
Tlumočník	1	4,0 %
Celkem	25	100 %

Položka č. 16 – Používáte při práci s dítětem s OMJ některé z uvedených moderních technologií?

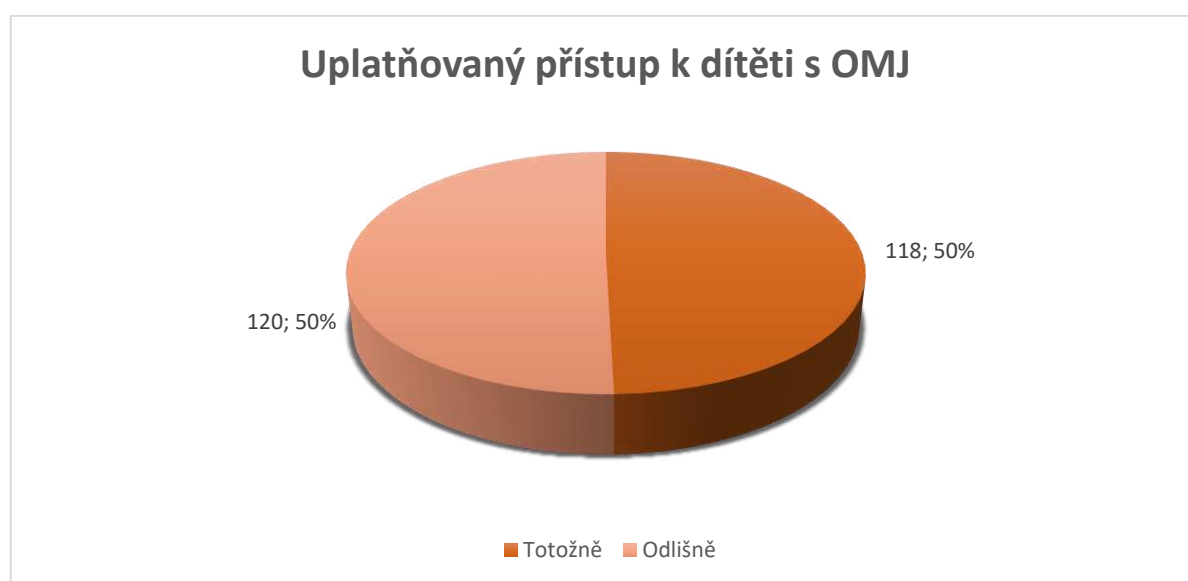
Respondentky měly na výběr ze sedmi možných odpovědí, přičemž mohli vybrat i více položek. Z výsledků vyplývá, že nejvíce (41,2 %) učitelky pro práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem používají Albi tužku, která dokáže přehrávat nahrávky s namluveným textem. Velký počet respondentek, to je 90 (37,8 %), nepoužívá žádné moderní technologie. Tablet během své práce využívá 67 respondentek (28,2 %) a interaktivní tabuli 58 z nich (24,4 %). Třicet, to je 12,6 %, respondentek využívá při své práci reproduktor. Celkem 16 respondentek (6,7 %) uvedlo, že používá jiné moderní technologie, jako je překladač, televize, anebo robotická hračka Bee-Bot. Nejmenší zastoupení poté měl interaktivní projektor, s pouze 5,9 %, tedy 14 odpověďmi. Z uvedených údajů vyplývá, že moderní technologie jsou v mateřských školách na vzestupu a nachází své místo i během vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, kde mohou být učitelkám mateřským škol při práci nápomocné.



Graf 10 Využívání moderních technologií

Položka č. 17 – Pracujete s dítětem s odlišným mateřským jazykem totožně jako s ostatními dětmi nebo volíte odlišný přístup?

Odpovědi na tuto otázku zjišťující, zdali se nějak liší práce učitelek mateřské školy s dítětem s odlišným mateřským či nikoliv byly velmi vyrovnané. Stejným způsobem jako s českými dětmi pracuje 118 učitelek, tedy 49,6 % respondentek. Odlišný přístup volí 120 respondentek, tedy 50,4 %. Výsledky jsou tak v podstatě vyrovnané. Následující položka se zaměřuje na zjištění toho, jakým způsobem se liší přístup učitelek k dětem s odlišným mateřským jazykem od dětí, pro které je český jazyk jazykem rodným.



Graf 11 Uplatňovaný přístup k dítěti s OMJ

Položka č. 18 – V čem se liší Vaše práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem od práce s dětmi hovořícími českým jazykem?

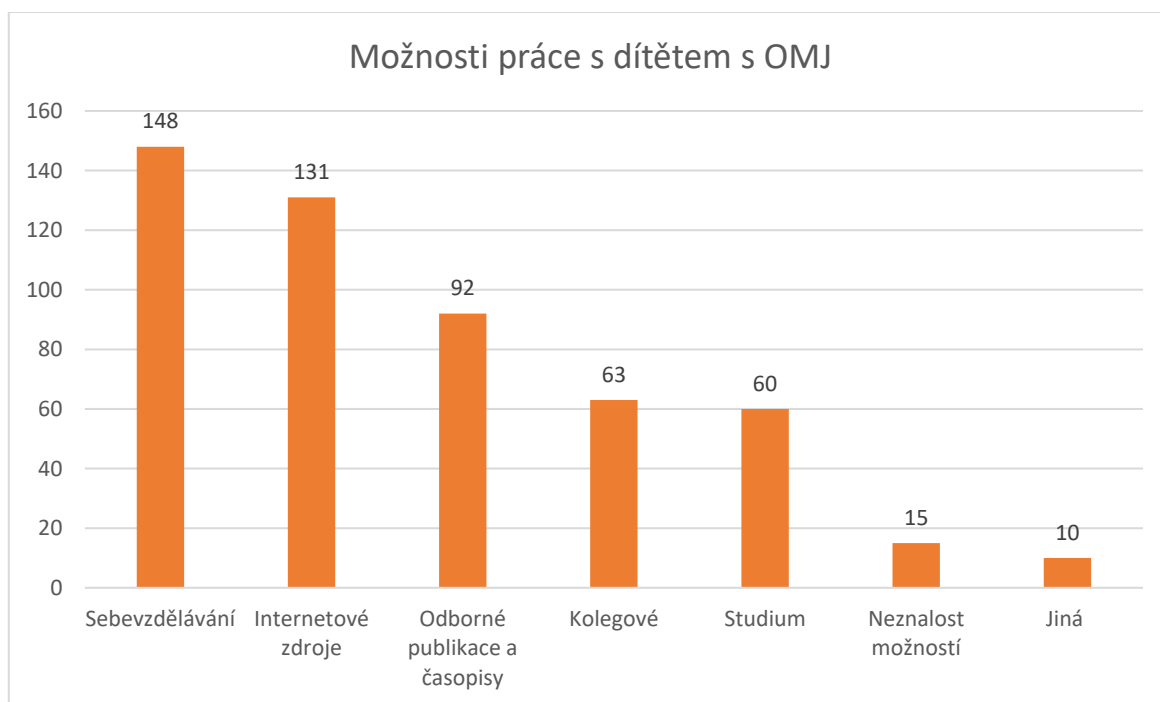
Tato položka navazuje na předcházející, přičemž zjišťuje, jak se liší práce učitelek mateřské školy v případě, že vzdělávají dítě s odlišným mateřským jazykem od vzdělávání dítěte, jehož rodným jazykem je čeština. Práce s dítětem s OMJ se u každého dítěte liší, především podle jeho jazykových dovedností, ale také podle jeho věku a úrovně vývoje. Respondentky nejvíce (43,3 %) uplatňují individuální přístup, kdy se zaměřují na rozvoj slovní zásoby dítěte a procvičování českého jazyka. Rovněž se liší jejich komunikace s dítětem (40,8 %). Učitelky kladou větší důraz na vysvětlování, opakování slov, používají jednoduchá slovní spojení, ověřují si, zda je dítě pochopilo. Obecně mluví na dítě s OMJ pomaleji a více používají gesta. Pomalejší tempo při práci s dítětem s OMJ volí 27,5 % respondentek, přičemž dítěti dopřávají dostatek času a snaží se více projevit svoji trpělivost. Zvýšenou vizualizaci zařazuje 21,7 % respondentek, a to ve formě většího množství obrazového materiálu a piktogramů znázorňující činnosti v mateřské škole. Učitelky také přistupují k modifikaci činností pro dítě s OMJ (10,0 %). Činnosti se liší náročností, použitými pomůckami, anebo úplným vynecháním dané činnosti. Respondentky dokonce uváděly, že pokud je to možné, překládají připravené činnosti do rodného jazyka dítěte. Pro 4,2 % respondentek je důležité dítě s OMJ motivovat více. Mnohem častěji dítě chválí a zařazuje hravou formu motivace, jenž dítě zaujme. Několik respondentek (2,5 %) snižuje dítěti s OMJ nároky, například během diagnostikování vynechávají oblast řeči. To se zdá být logické vzhledem k tomu, že dítě se český jazyk teprve učí a má tak pro jeho osvojování odlišné podmínky než české děti. Podle našeho názoru by se všechny uvedené způsoby práce měly uplatňovat i při práci s dětmi hovořícími českým jazykem, avšak je zřejmé, že u dětí s OMJ budou uplatňovány ve větší míře.

Tabulka 12 Odlišnost práce s dítětem s OMJ

Odlišnost práce	N	Podíl
Individuální přístup	52	43,3 %
Komunikace s dítětem s OMJ	49	40,8 %
Pomalejší tempo	33	27,5 %
Vizualizace	26	21,7 %
Modifikace činností	12	10,0 %
Odlišná motivace	5	4,2 %
Snížené nároky	3	2,5 %

Položka č. 19 – Jak jste se dozvěděli o možnostech práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem?

Vzhledem k tomu, že se vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem stává v poslední době více aktuální, zajímalo nás, odkud učitelky mateřských škol čerpají informace vztahující se k této problematice. Nejvíce z nich (62,2 %) se sebevzdělává prostřednictvím kurzů nebo odborných školení. Ze zdrojů, které jsou k dispozici na internetu, své znalosti rozšiřuje 55 % respondentek, což není nijak překvapivý výsledek, protože na internetu lze najít velké množství materiálů nebo webových stránek s informacemi o vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, a navíc se jedná o relativně rychlou a pohodlnou formu. Dalšími oblíbenými zdroji jsou odborné publikace a časopisy, jenž uvedlo 38,7 % respondentek a 26,5 % respondentek získává informace od svých kolegů. Již během studia se 25,2 % respondentek seznámilo s možnostmi práce s dítětem s OMJ. Pouze 6,3 % respondentek uvedlo, že nezná žádné možnosti práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Možnost odpovědi Jiná uvedlo 4,2 % respondentek, přičemž za nejlepší zdroj informací považují samotnou praxi, během které načerpaly zkušenosti s dítětem s odlišným mateřským jazykem, a během které mnohdy postupují na základě intuice. Mezi další zmiňované možnosti patří vedení školy, které jim poskytlo příslušné materiály, četba, DVPP a Klub předškolní pedagogiky.



Graf 12 Možnosti práce s dítětem s OMJ

Položka č. 20 – Jak se cítíte být připraven(a) na práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem?

Položka zjišťuje subjektivní pocit připravenosti respondentek na vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem.

Tabulka 13 Pocit připravenosti učitelek MŠ na vzdělávání dítěte s OMJ

	Výborně	Dobře	Průměrně	Špatně	Velmi špatně	Celkem
Pocit připravenosti	18	106	95	14	5	238
Celkem	18	106	95	14	5	238

Výborně = 5

Dobře = 4

Průměrně = 3

Špatně = 2

Velmi špatně = 1

Tabulka 14 Vyhodnocení škálované položky

Koeficient	5	4	3	2	1	Celkem
Pocit připravenosti	18	106	95	14	5	238
Součin	90	424	285	28	5	832

$$832:238 = 3,5$$

Jednotlivým stupňům škály byly přiřazeny výše uvedené číselné hodnoty, tedy koeficienty. Tyto koeficienty poté byly vynásobeny s počtem jednotlivých odpovědí. Násobky byly následně sečteny a vyděleny celkovým počtem respondentek. Zjištěný průměr se nachází přesně mezi koeficienty 3 a 4, z čehož vyplývá, že nejčastější odpovědi respondentek se pohybovaly mezi odpovědí dobře a průměrně. Z toho lze usuzovat, že pocit připravenosti učitelek mateřské školy na práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem přesahuje průměrné vnímání a blíží se k pocitu dobré připravenosti.

Položka č. 21 – Zúčastnil/a jste se během Vaší pedagogické praxe profesního vzdělávání, které bylo zaměřeno na cizí jazyk nebo na vzdělávání dětí s OMJ?

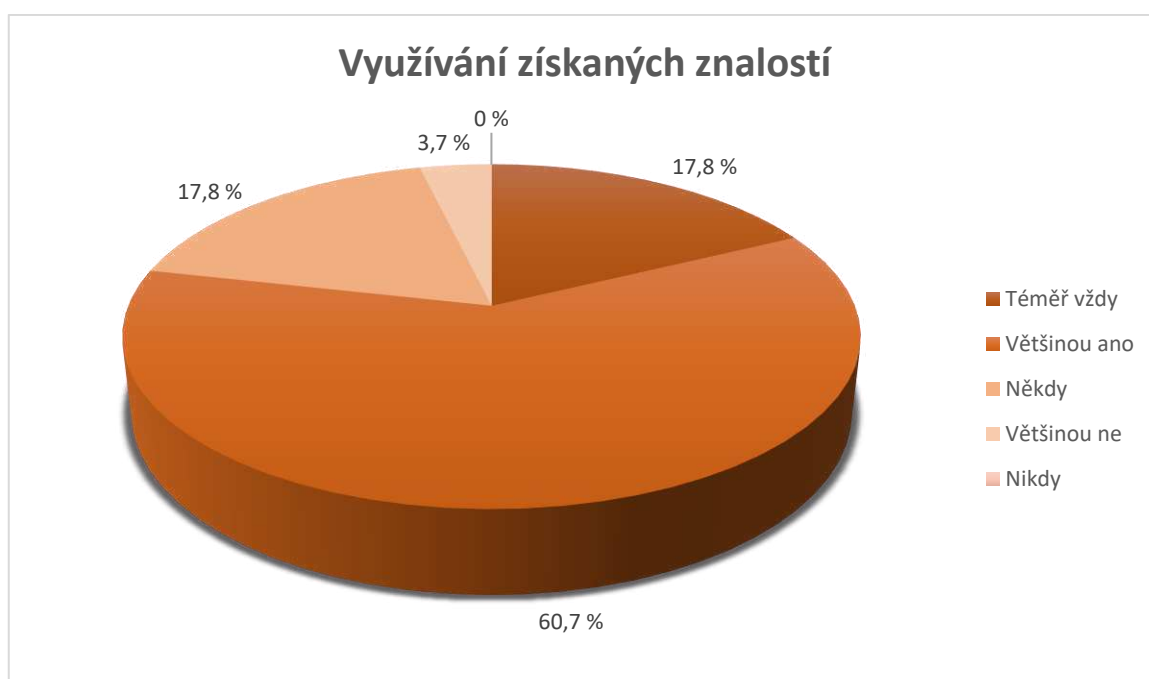
Celkem 107 (45 %) respondentek uvedlo, že se někdy zúčastnily profesního vzdělávání v souvislosti se vzděláváním dítěte s odlišným mateřským jazykem. Zbýlých 131 (55 %) respondentek, jenž tvoří větší podíl, se nikdy žádného podobného profesního vzdělávání nezúčastnilo. Jedním z důvodů neúčasti na žádném profesním vzdělávání týkající se vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem by mohla být motivace respondentek. Avšak nelze opomenout ani přístup nadřízeného k profesnímu vzdělávání obecně, popřípadě příležitost zúčastnit se podobného vzdělávání. Svou roli by mohly hrát i časové a finanční podmínky a rovněž atraktivnost samotného profesního vzdělávání.



Graf 13 Účast na profesním vzdělávání

Položka č. 22 – Uplatňujete znalosti, které jste získaly v rámci profesního vzdělávání při práci s dítětem mluvícím odlišným mateřským jazykem?

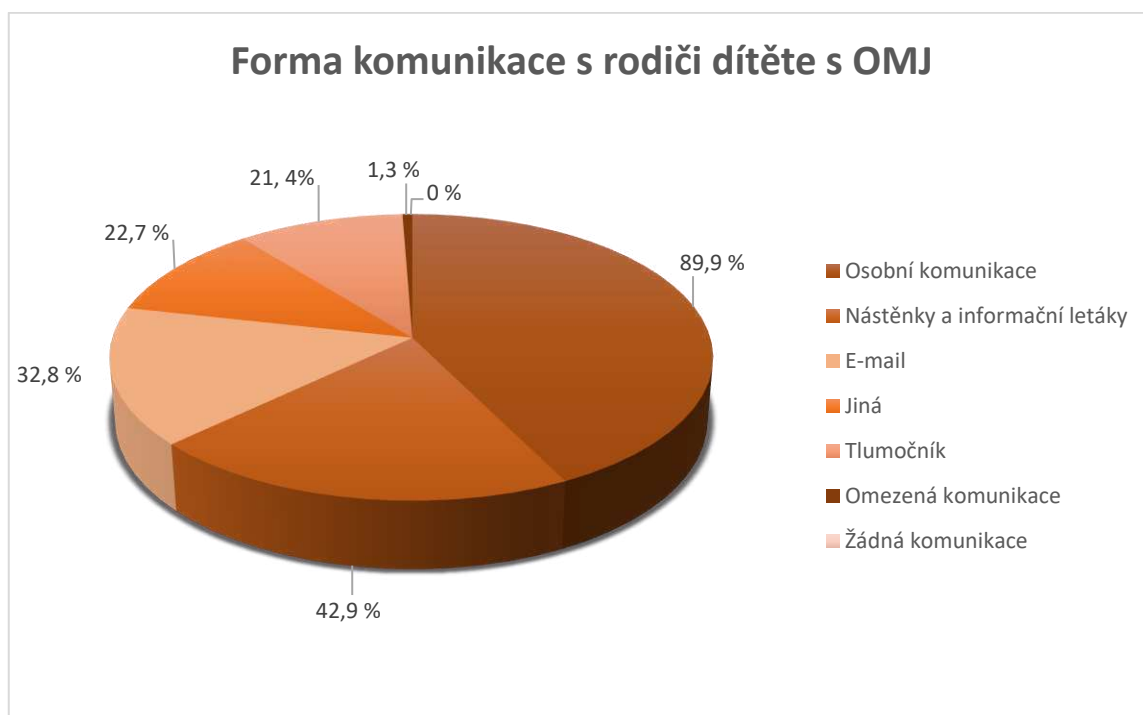
Ze zjištěných výsledků vyplývá, že ze 107 učitelek mateřských škol, které se zúčastnily profesního vzdělávání zaměřeného na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem, většinou uplatňuje získané znalosti 65 z nich (60,7 %). Téměř vždy získané znalosti uplatňuje 19 respondentek (17,8 %) a rovněž 19 z nich (17,8 %) někdy využívá získané poznatky. Pouze 4 respondentky (3,7 %) většinou nevyužívají žádné ze znalostí. Položku, kdy respondenti vůbec nevyužívají znalosti z profesního vzdělávání, nevybrala ani jedna z respondentek (0 %). Důvodem k nevyužívání znalostí z profesního vzdělávání zaměřeného na vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem by mohla být kvalita a množství získaných informací. Naopak časté opírání se o získané poznatky značí na efektivitu profesního vzdělávání a pravděpodobně předání inspirativního obsahu, jenž respondentky využívají i ve své praxi.



Graf 14 Využívání získaných znalostí z profesního vzdělávání

Položka č. 23 – Jakou formou komunikujete s rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem?

Vzhledem k tomu, že se předškolní vzdělávání vyznačuje vysokou mírou setkávání učitelů a rodičů, zařadily jsme do dotazníkového šetření i položky zaměřující se na komunikaci s rodiči. Nejčastěji učitelky volí osobní komunikaci (89,9 %), tedy komunikaci tváří v tvář s rodiči dítěte s OMJ, jenž se zdá být nejvíce přirozená právě z toho důvodu, že se učitelky mateřských škol setkávají s rodiči velmi často, respektive denně. Ze získaných dat vyplývá, že oblíbenou formou komunikace s rodiči dítěte s OMJ je informování rodičů prostřednictvím nástěnek nebo letáků (42,9 %), avšak využívána je i forma komunikace prostřednictvím e-mailové korespondence (32,8 %). Možnost odpovědi Jiná vybralo 22,7 % respondentek, jenž je konkrétněji zpracována v níže zobrazené tabulce č. 15. Komunikace prostřednictvím tlumočnicka je využívána v 21,4 %. Tato forma může učitelkám výrazně usnadnit komunikaci s rodiči, kteří neovládají český jazyk a je tak možné se vyhnout nedorozuměním plynoucím právě z jazykové bariéry. Pouze 1,3 % respondentek uvedlo, že s rodiči příliš nekomunikují. Otázkou zůstává, z jakého důvodu. Avšak zdá se velmi pravděpodobné, že právě kvůli jazykové bariéře. Ani jedna z respondentek (0 %) nevybrala možnost, kdy by ke vzájemné komunikaci mezi rodiči a učiteli nedocházelo vůbec.



Graf 15 Forma komunikace s rodiči dítěte s OMJ

Mezi jiné možnosti komunikace s rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem respondentky nejčastěji uváděly komunikaci prostřednictvím překladače (46,3 %) nebo pomocí mobilního telefonu. Konkrétně se jedná o zaslání SMS zpráv a používání aplikací jako WhatsApp nebo Messenger, jenž uvedlo 24,1 % respondentek. Další využívanou formou komunikace jsou vzkazy, v 14,8 %, jak už v českém jazyce, tak i v rodném jazyce rodičů. Pokud učitelky napíší rodičům vzkaz v českém jazyce, očekávají že si jej sami přeloží. Některé z respondentek uváděly, že vzkazy pro rodiče již překládají do jejich rodného jazyka, aby jim tak usnadnily porozumění obsahu vzkazu. Učitelky dále ke komunikaci s rodiči používají zvýšenou gestikulaci (7,4 %). V případě, kdy dítě ovládá český jazyk lépe než jeho rodiče, přistupují učitelky ke komunikaci právě prostřednictvím dítěte (3,7 %). V odpovědích se vyskytly i netradiční možnosti, které pro nás byly prozatím neznámé, a to aplikace Twigsee a školní aplikace Lyfle, obě v 1,9 %.

Tabulka 15 Další formy komunikace s rodiči dítěte s OMJ

Jiné formy komunikace	Absolutní četnost	Relativní četnost
Překladač	25	46,3 %
Mobilní telefon	13	24,1 %
Písemný vzkaz	8	14,8 %
Gestikulace	4	7,4 %
Prostřednictvím dítěte	2	3,7 %
Aplikace Twigsee	1	1,9 %
Aplikace Lyfle	1	1,9 %
Celkem	54	100 %

Položka č. 24 – V jakém jazyce s rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem komunikujete?

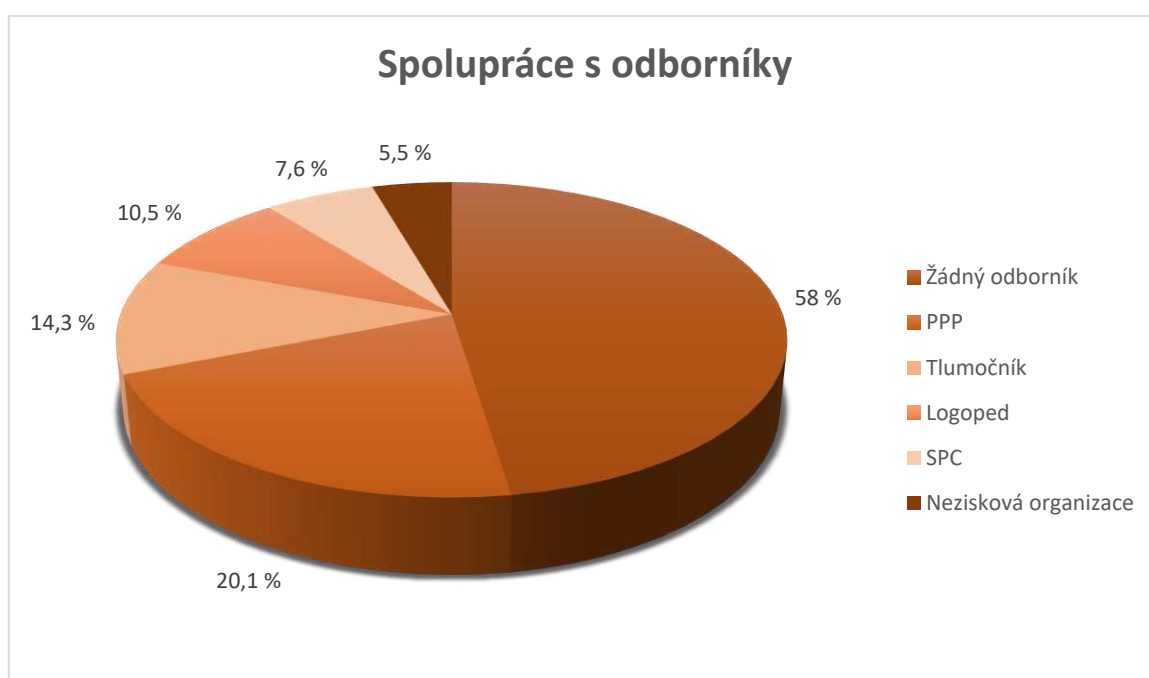
V návaznosti na předchozí položku byla zařazena i položka zjišťující jazyk, ve kterém učitelky mateřské školy komunikují s rodiči s odlišným mateřským jazykem. Ze získaných dat vyplývá, že často záleží na jazykových dovednostech rodičů, ale i učitelek. Ke komunikaci pouze v českém jazyce přistupuje 50,8 % respondentek, což tvoří většinu z nich. Preference českého jazyka by mohla mít dva důvody. Prvním z nich je neznalost jiného cizího jazyka. Druhým důvodem by mohlo být jisté přesvědčení o tom, že by se rodiče dětí s odlišným mateřským jazykem měli přizpůsobit majoritní společnosti, a tedy i jejímu jazyku. O komunikaci v českém jazyce a zároveň v rodném jazyce rodičů se snaží 27,7 % respondentek. Třetí jazyk používá k dorozumění se s rodiči 20,2 % respondentek, přičemž nejvíce využívaným třetím jazykem je jazyk anglický a poté ruský. Toto zjištění není příliš překvapivé, protože požadavky na znalosti jazyků se v posledních letech zvyšují a anglický jazyk patří k těm nejrozšířenějším a nejčastěji vyučovaným i na českých školách. Co se týká komunikace v ruském jazyce, zde by mohla mít vliv historie České republiky, konkrétně období komunistického režimu. Pouze 1,3 % respondentek hovoří s rodiči v jejich rodném jazyce.



Graf 16 Preferovaný jazyk ke komunikaci s rodiči dítěte s OMJ

Položka č. 25 – Spolupracujete z důvodu přítomnosti dítěte s OMJ ve Vaší mateřské škole s některým z následujících odborníků?

Většina respondentek, tedy 138 (58 %), uvedla, že nespolupracuje s žádným odborníkem. S pedagogicko-psychologickou poradnou spolupracuje 62 dotázaných (20,1 %). Služby tlumočnicka využívá 34 respondentek (14,3 %). S logopedem spolupracuje 25 respondentek (10,5 %), se speciálně pedagogickým centrem poté 18 z dotázaných učitelek mateřské školy (7,6 %). Pouze 13 respondentek (5,5 %) spolupracuje s nějakou neziskovou organizací.



Graf 17 Spolupráce s odborníky

Položka č. 26 – Jak vnímáte přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem ve své třídě?

Záměrem položky bylo zjistit, jaký mají učitelky mateřské školy názor na přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem ve své třídě. Nejvíce respondentek (30,2 %) vnímá přítomnost dítěte s OMJ zcela přirozeně, v podstatě jako ostatní česky mluvící děti a nevnímá mezi nimi žádné rozdíly. Samy uváděly, že v současné době je to naprosto standardní situace, a tak se k ní i staví. Oproti tomu však větší počet respondentek (26,5 %) uvedl, že pro ně vzdělávání dítěte s OMJ představuje zátěž a práce s těmito dětmi je pro ně velmi náročná, především z hlediska plánování a realizace činností. Rovněž zmiňovaly i potíže v komunikaci jak s dětmi s OMJ, tak i s jejich rodiči, jenž je způsobena jazykovou bariérou a mnohdy také přístupem rodičů, kteří neprojevují zájem o vzájemnou spolupráci. Přítomnost dítěte s OMJ vnímají jako práci, na kterou je nikdo nepřipravil a také jako práci navíc, za kterou by měly být finančně ohodnoceny. S vnímáním dítěte s OMJ jako zátěž souvisí i narušení práce, jenž uvedlo 5,0 % respondentek, které se víceméně shodly na tom, že pokud dítě nerozumí českému jazyku, tak narušuje průběh činností, přičemž často ovlivňuje i ostatní děti, které jej napodobují.

Naopak jako obohacení a přínos vnímá dítě s odlišným mateřským jazykem až 24,4 % respondentek. Největší obohacení vidí v tom, že se ostatní děti učí respektovat odlišnosti, se kterými se v životě jistě budou setkávat. Navíc přítomnost dítěte s OMJ umožňuje začlenit do vzdělávacího obsahu i multikulturní výchovu, jejíž náplní je seznamování dětí s odlišnými zvyky, tradicemi, jídlem apod. Respondentky rovněž zmiňovaly i přínos ve spolupráci s rodiči, kdy dochází do mateřské školy a snaží se dětem přiblížit jejich kulturu například typickými oděvy či pokrmy. Přítomnost dítěte s OMJ ve třídě tak nabízí nejen možnost pro srovnání různých kultur, ale i obohacení se v jazykových dovednostech. Přínos rovněž vidí v chování ostatních dětí ve třídě, jenž se mnohdy zcela přirozeně snaží být dítěti s OMJ nápomocny a usnadnit mu jeho pobyt v mateřské škole. Možnost odpovědi, kdy učitelky vnímají dítě s odlišným mateřským jazykem pozitivně, vybralo 18,9 % z nich. Vzdělávání dětí s OMJ jim nedělá žádný problém a často byly jejich názory spojovány právě s přínosem pro celý kolektiv dětí i pro ně samotné. Pro 2,1 % respondentek je vzdělávání dítěte s OMJ výzvou, a to jak profesní, tak i osobní. Respondentky uváděly, že i pro ně samotné je přítomnost dítěte s OMJ přínosná a motivuje je tak k dalšímu sebevzdělávání a práci na sobě. Pouze 0,8 % respondentek svůj názor nedovedlo vyjádřit. Na základě zjištěných dat tedy lze konstatovat, že většina učitelek vnímá přítomnost dítěte s OMJ ve své třídě spíše kladně.

Tabulka 16 Vnímání přítomnosti dítěte s OMJ

Názor	N	Podíl
Normální jev	72	30,2 %
Zátěž	63	26,5 %
Obohacení	58	24,4 %
Pozitivně	45	18,9 %
Narušení	12	5,0 %
Výzva	5	2,1 %
Nevím	2	0,8 %

5.2 Odpovědi na výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- **Jak učitelé pracují s dítětem s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy?**

Ze zjištěných dat vyplynulo, že část učitelek mateřských škol přistupuje k dětem s odlišným mateřským jazykem odlišně než k českým dětem (50 %). V odpovědích však lze nalézt způsoby práce, které jsou standardní a měly by být uplatňovány bez závislosti na přítomnosti dítěte s odlišným mateřským jazykem ve třídě. Z toho důvodu se na první pohled zdá, že se přístup k dětem s odlišným mateřským jazykem příliš neliší, avšak i přesto se našly některé specifické body, které edukaci dítěte s odlišným mateřským jazykem odlišují. Všechny z nich jsou pro větší přehlednost uvedeny v následující tabulce č. 17.

Ještě před nástupem dítěte s odlišným mateřským jazykem si učitelky připravují výukové materiály, které přizpůsobují právě dítěti s OMJ, a především jeho jazykovým znalostem. Dalo by se tak říci, že tyto materiály modifikují podle potřeb dítěte s OMJ (39,5 %). Modifikace spočívá především ve zvýšení vizuální opory. Pro lepší průběh adaptace dítěte s OMJ si učitelky osvojují základní slova a fráze v mateřském jazyce dítěte. Tato znalost jim dovoluje lépe seznámit dítě s OMJ s denním režimem v mateřské škole. K tomu přistupují ještě před nástupem dítěte do mateřské školy, pokud tuto informaci znají dostatečně dopředu (19,3 %). Vedle jazykové přípravy se seznamují i s kulturou dítěte a vyhledávají si informace o příslušné zemi, ze které dítě pochází (3,4 %). Pro usnadnění adaptace dítěte s OMJ na prostředí mateřské školy přiřazují učitelky k tomuto dítěti jiné dítě ze třídy, které se stává jeho patronem, a je mu nápomocné během seznamování se s chodem třídy (1,3 %).

Učitelky pro práci s dítětem s OMJ volí činnosti, které jsou nezávislé na znalosti českého jazyka, a tak se do nich dítě může jednoduše zapojit (76,1 %). Jedná se o výtvarné činnosti, pohybové hry či hudební činnosti doplněné o rytmizaci.

V rámci podpůrných opatření jsou k dětem s OMJ přidělováni asistenti pedagoga (33,6 %). Zde by se mohlo zdát, že se nejedná o žádné specifikum, protože se s asistenty pedagoga běžně v mateřských školách setkáváme. Asistenti pedagoga však bývají přiděleni k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti s odlišným mateřským jazykem jsou limitovány neznalostí českého jazyka, tudíž se i na ně dá pohlížet jako na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelky mají v mateřských školách pro dítě s OMJ vytvořen individuální vzdělávací plán (31,1 %). Ten tvoří škola v souladu se školním vzdělávacím programem na určité časové období na základě doporučení školského poradenského zařízení. Měl by obsahovat informace o tom, co chceme u dítěte rozvíjet, jaké metody, formy a pomůcky k tomu použijeme, a nakonec po uplynutí stanovené doby vyhodnocení toho, co se podařilo či nepodařilo naplnit (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015). Mimo asistenta pedagoga a tvorby IVP přistupují mateřské školy ke snížení celkového počtu dětí ve třídě, do které dochází dítě s odlišným mateřským jazykem (5,9 %) a snížení nároků na toto dítě (2,5 %), například během diagnostikování oblasti řeči. Učitelky mateřských škol spolupracují s neziskovými organizacemi, které se zaměřují na podporu cizinců (5,9 %). Konkrétně se jedná o organizaci META, která poskytuje poradenství pro učitele a pomáhá i rodičům a dětem pocházejícím z odlišného jazykového a kulturního prostředí, pro které například nabízí kurzy českého jazyka (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2015).

Tabulka 17 Specifika práce učitele mateřské školy s dítětem s OMJ

	N	Podíl
Činnosti nezávislé na znalosti jazyka	181	76,1 %
Příprava výukových materiálů	94	39,5 %
Asistent pedagoga	80	33,6 %
Tvorba IVP	74	31,3 %
Jazyková příprava	46	19,3 %
Snížení počtu dětí ve třídě	14	5,9 %
Neziskové organizace	14	5,9 %
Seznámení se s kulturou	8	3,4 %
Snížené nároky	3	2,5 %
Patron	3	1,3 %

Dílčí výzkumné otázky:**VO1: Jakým způsobem komunikují učitelé mateřské školy s dítětem s odlišným mateřským jazykem?**

Komunikace s dítětem s odlišným mateřským jazykem se liší od komunikace s českými dětmi právě z důvodu neznalosti či malé znalosti českého jazyka. Pro její zjednodušení využívají učitelky mateřských škol své jazykové znalosti a pokud znají právě mateřský jazyk dítěte, ke komunikaci s ním jej i používají (55,5 %). Pokud učitelky nehovoří mateřským jazykem dítěte, komunikují s ním v jazyce českém (44,5 %), avšak často si napomáhají používáním překladače (18,5 %). Do mateřského jazyka dítěte překládají jednotlivá slova, základní fráze, popřípadě i připravené činnosti. Verbální sdělení opírají o neverbální komunikaci (55,5 %), tedy gestikulaci a mimiku. Vedle neverbální komunikace podporují porozumění dítěte s odlišným mateřským jazykem i vizuální oporou, především piktogramy (67,6 %), jež sdělení znázorňují graficky. Ke komunikaci s dítětem s odlišným mateřským jazykem používají učitelky jednoduchá slovní spojení (87,4 %) a naopak se vyvarují složitým souvětím, které by dítě s odlišným mateřským jazykem mohlo zmást. S dítětem mluví pomalu a srozumitelně (85,3 %). Snaží se tedy i jednotlivá slova správně vyslovovat. Svá sdělení dítěti s OMJ několikrát opakují (7,1 %), aby mělo dostatek času k pochopení sdělení. Zároveň si prostřednictvím kladením otázek dítěti ověřují, zda jim rozumí (40,8 %), aby mohly případně včas zasáhnout a učinit potřebné kroky k tomu, aby dítě jejich sdělení nakonec pochopilo. Nepochopení sdělovaných informací totiž může vést k tomu, že se dítě s OMJ nedokáže zapojit do vzdělávacích aktivit, respektive do vzdělávání jako takového, právě z toho důvodu, že neporozumí vzdělávacímu obsahu.

VO2: Jaké pedagogické strategie uplatňují učitelé mateřské školy při práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem?

Vzhledem k tomu, že dítě s odlišným mateřským jazykem potřebuje z důvodu neznalosti českého jazyka větší pozornost, snaží se s ním učitelky pracovat individuálně (43,3 %). Během toho se dítěti s OMJ věnují intenzivněji a připravují pro něj činnosti v souladu s jeho potřebami a jazykovými znalostmi. Zaměřují se především na rozvoj slovní zásoby. Tím, že se věnují pouze dítěti s odlišným mateřským jazykem, je jejich práce mnohem efektivnější, protože si na něj vyhradí více času a jejich pozornost směřuje pouze na toto konkrétní dítě. Individuální přístup by měl být uplatňován vzhledem ke každému dítěti v mateřské škole bez ohledu na znalost či neznalost českého jazyka, avšak domníváme se, že u dítěte s OMJ by měl být ještě intenzivnější a více zaměřen na osvojování českého jazyka, což potvrzují i odpovědi respondentek. Učitelky se také snaží během vzdělávacích činností zařazovat dítě s odlišným mateřským jazykem do menší skupin s ostatními dětmi (42 %). Díky tomu je dítě s OMJ v kontaktu nejen se svými vrstevníky a může si tak budovat vztahy s nimi, ale zároveň je v kontaktu i s jazykem a může tak načerpávat od svých vrstevníků česká slovíčka.

Nejvíce využívanou pomůckou pro práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem je obrazový materiál (72,7 %). Důvody k tomu jsou zcela jasné. Obrazový materiál představuje pro dítěti s OMJ vizuální oporu a napomáhá mu tak k porozumění. Učitelky zařazují i práci s knihami (41,2 %), čímž rovněž vizuálně podtrhují porozumění dítěte s odlišným mateřským jazykem. Dětské knihy totiž často obsahují velké množství ilustrací. Učitelky používají pro práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem kompenzační pomůcky (23,1 %), jenž jsou zaměřeny především na jazykovou podporu dítěte. Může se jednat o obrázkový slovník či komunikační kartičky, které zobrazují základní fráze, které dítě v mateřské škole potřebuje pro komunikaci s učitelkou a k vyjádření svých potřeb.

Učitelky mateřských škol využívají při práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem i moderní technologie, konkrétně se jedná o Albi tužku (41,2 %), tablet (28,2 %), interaktivní tabuli (24,4 %) či interaktivní projektor (5,9 %). Mimo již vyjmenované moderní technologie využívají i reproduktor (12,6 %). Moderní technologie jsou i v mateřských školách stále více rozšířeny a oblíbeny. Rovněž spatřujeme potenciál v jejich využití při práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem. V podstatě každá z moderních technologií dokáže vydávat zvuky, tudíž umožňuje dítěti s odlišným mateřským jazykem kontakt s českým jazykem i touto, pro děti jistě velmi atraktivní, formou.

VO3: Jak učitelé mateřské školy komunikují s rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem?

Komunikace s rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem může vlivem jazykové bariéry představovat náročnou součást vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem. I přes možnou jazykovou bariéru v komunikaci s rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem volí učitelky nejčastěji (89,9 %) osobní formou komunikace, kdy se s rodiči setkávají a komunikují tváří v tvář. Svá verbální sdělení podtrhují gestikulací (1,7 %), díky čemuž mohou rodiče významu sdělení lépe porozumět. Učitelky nejčastěji s rodiči komunikují v českém jazyce (50,8 %), případně se snaží kombinovat český jazyk s rodným jazykem rodičů (27,7 %). Učitelky ke komunikaci s rodiči volí i třetí jazyk (27,7 %), přičemž nejčastěji se jedná o jazyk anglický a ruský. Jen malý počet učitelek komunikuje s rodiči výhradně v jejich rodném jazyce (1,3 %). V případě, kdy učitelky neznají rodný jazyk dítěte ani žádný jiný a jsou tedy odkázány pouze na používání českého jazyka, ulehčují si tuto situaci použitím překladače (10,5 %). Ten mají stažený ve svých mobilních telefonech. V souvislosti s mobilními telefony učitelky s rodiči komunikují i skrze mobilní aplikace, jako je WhatsApp, Messenger, Twigsee či Lyfle (6,3 %). Vedle osobní komunikace předávají učitelky rodičům potřebné informace prostřednictvím letáků a nástěnek (42,9 %), popřípadě prostřednictvím emailu (32,8 %) či písemného vzkazu (3,4 %). Výhodou písemné komunikace je pro ně možnost nejprve si sdělení přeložit do rodného jazyka rodičů a následně jim ho odeslat. Naopak některé učitelky spoléhají na to, že si rodiče písemné sdělení, které jim zašlou v českém jazyce, sami přeloží pomocí překladače. Pokud si učitelky na komunikaci s rodičem pocházejícím z odlišného jazykového a kulturního prostředí netroufají, využívají služeb tlumočnicka (21,4 %), který se stává zprostředkovatelem jejich komunikace a stává se tak pomocníkem během interakce učitelky s rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem.

VO4: Jaký je vztah mezi vzděláním učitele mateřské školy a přístupem učitele k dítěti s odlišným mateřským jazykem?

Vztah mezi dosaženým vzděláním učitelek a jejich přístupem k dítěti s odlišným mateřským jazykem zobrazuje tabulka č. 18. Lze z ní vyčíst, že přístup učitelek k dítěti s odlišným mateřským jazykem, které vystudovaly střední nebo vyšší odbornou školu se neliší od jejich přístupu k dítěti, které hovoří česky. Naopak u vysokoškolsky vzdělaných učitelek se přístup k dítěti s odlišným mateřským jazykem liší, a to jak na bakalářském stupni, tak i na magisterském. Odlišným přístupem a jeho specifiky se podrobněji zabýváme již v hlavní výzkumné otázce. Výsledky jsou však poměrně vyrovnané a rozdíly mezi četnostmi statisticky nepříliš významné. Vzhledem k malým rozdílům mezi jednotlivými odpověďmi tudíž nelze učinit převratné závěry. Z uvedených dat je však možné vyčíst určitou tendenci k tomu, jak dosažené vzdělání učitelek mateřských škol ovlivňuje jejich přístup k dítěti s odlišným mateřským jazykem, a tím pádem i význam vysokoškolského vzdělání.

Tabulka 18 Vliv dosaženého vzdělání na přístup učitele k dítěti s OMJ

	Totožně	Odlišně	Celkem
Střední vzdělání	23,5 % (56)	19,7 % (47)	103
Vyšší odborné vzdělání	6,7 % (16)	5,5 % (13)	29
Bakalářské vzdělání	12,6 % (30)	14,7 % (35)	65
Magisterské vzdělání	6,7 % (16)	10,5 % (25)	41
Celkem	118	120	238

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak učitelé mateřských škol pracují s dítětem s odlišným mateřským jazykem, a především v čem je jejich práce specifická. Výsledky ukazují, že se práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem liší od práce s dětmi, které hovoří českým jazykem. Neexistuje však žádný jednotný způsob práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem, protože ten se vždy bude odvíjet od individuálních potřeb dítěte a jeho jazykových znalostech. Učitelé často uplatňují podobné způsoby práce jako s českými dětmi, avšak i tak z výzkumného šetření vyplynula určitá specifika, která jejich práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem odlišují. Jedná se zejména o používání piktogramů a dalšího obrazového materiálu, neverbální komunikaci, komunikaci v cizím jazyce či pomocí překladače anebo tlumočnicka, používání moderních technologií, zařazování činností nezávislých na znalosti češtiny a mnoho dalších způsobů práce, které jsou již podrobněji popsány výše.

6.1 Diskuze

Výsledky výzkumu se do jisté míry shodují s výsledky výzkumného šetření, které prováděl Pacholík s dalšími autory (2015). Rovněž se zabývali specifiky práce s dítětem z jazykově odlišného prostředí v předškolním vzdělávání, avšak pro své výzkumné šetření zvolili kvalitativní design výzkumu s výzkumnou metodou polostrukturovaného interview. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 7 participantů, z toho 5 učitelek mateřské školy, 1 ředitelka a 2 lektorky českého jazyka pro cizince.

Na základě srovnání obou výzkumných šetření se ukázalo, že je běžné používat ke komunikaci s dítětem s OMJ obrazový materiál v podobě obrázkového slovníku či komunikačních karet, na kterých jsou pomocí piktogramů znázorněny základní činnosti probíhající v mateřské škole. Obrazový materiál je jediný, který učitelky mateřských škol ve vztahu k dítěti používají. Samy učitelky uváděly, že nepotřebují žádné speciální materiály ani pomůcky pro děti s odlišným mateřským jazykem (Pacholík et al., 2015). V rámci našeho výzkumného šetření vyplynulo, že pro děti s OMJ připravují výukové materiály, které jsou obohaceny o vizuální oporu. Obě výzkumná šetření se shodují ve způsobu komunikace s dítětem s OMJ, kdy je potřeba volit jednoduchá slova a slovní spojení, častěji mu sdělení opakovat a využívat ve větší míře neverbální komunikaci. Rovněž s dítětem komunikují pomocí názorných ukázek, kdy mu prostřednictvím pantomimy ukazují, co se zrovna bude odehrávat a co má dítě vykonat.

Otázky zaměřené na osvojování českého jazyka dítětem s OMJ ukázaly, že v mateřských školách probíhá externí výuka. Probíhá pod vedením lektora českého jazyka, který dochází do mateřských škol. Dvakrát týdně během dne je pro děti s OMJ vyhrazena půlhodinová výuka českého jazyka pod jeho vedením, během které se zaměřuje na rozvoj slovní zásoby (Pacholík et al., 2015). Z našeho výzkumného šetření jsme se dozvěděli, že učitelky také rozvíjí slovní zásobu dětí s OMJ během tzv. lekcí českého jazyka. Vedou je však samotné učitelky mateřských škol, během kterých pracují s dítětem s OMJ individuálně a zaměřují se na rozvoj slovní zásoby.

V obou výzkumných šetření se ukázalo, že učitelky mateřských škol vnímají přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem různě. Z našeho dotazníkového šetření vyplynulo, že přítomnost dítěte s OMJ často představuje pro učitelky zátěž ve formě časové náročnosti. Učitelky musí věnovat více času přípravě materiálů a dítě s OMJ vyžaduje více pozornosti. Je třeba se mu během dne více věnovat a vše mu mnohem více vysvětlovat a názorně ukazovat. Učitelky ve výzkumném šetření prováděném Pacholíkem et al. (2015) se s tím částečně shodovaly, avšak uváděly, že zátěž není tak obrovská, aby ji nedokázaly zvládnout. Koneckonců v přístupu učitelek k dítěti s OMJ vždy záleží na jejich vlastním postoji. Hodně učitelek mateřské školy vnímá dítě s OMJ ve své třídě jako obohacení a příležitost seznámit české děti s tím, že odlišnost mezi lidmi je naprosto přirozená.

Na výsledky od Pacholíka et al. (2015) lze díky zvolené výzkumné metodě nahlížet více do hloubky. Oproti tomu naše výzkumné šetření bylo prováděno prostřednictvím dotazníku, proto neumožňuje hlubší pohled na výzkumná zjištění. Zvolené metody tedy odlišují obě výzkumná šetření. Z níže uvedené tabulky č. 19 však vyplývá, že se obě výzkumná šetření ve velké míře shodují a výsledky výzkumů jsou si velmi podobné.

Tabulka 19 Diskuze výsledků výzkumu

	Výsledky výzkumu bakalářské práce	(Pacholík et al., 2015)
Obrazový materiál	✓	✓
Speciální materiály či pomůcky	✓	X
Neverbální komunikace	✓	✓
Názornost	✓	✓
Časová náročnost	✓	✓
Obohacení	✓	✓
Externí výuka češtiny	X	✓

6.2 Limity výzkumu

Výzkumné šetření bylo limitováno několika faktory. Za první faktor, který byl pro výzkum limitující, považujeme velikost výzkumného souboru. Výzkumného šetření se zúčastnilo 238 respondentek. Větší počet zapojených respondentek by umožnil zjištěné výsledky ještě více zobecnit. Navíc výběr výzkumného souboru probíhal záměrně, tudíž nelze výsledky zobecnit na celou populaci učitelek mateřských škol, ale pouze na učitelky, které pracují s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Dalším limitem výzkumu byla nezkušenost výzkumníka. V neposlední řadě lze za jistý limit považovat i zvolený výzkumný design, kdy sice z dotazníkového šetření vyplynulo mnoho dat, avšak nelze je zkoumat více do hloubky.

6.3 Doporučení pro praxi mateřských škol

Ze získaných dat výzkumného šetření, které bylo realizováno v rámci této bakalářské práce, vyplynulo několik doporučení pro praxi mateřských škol. Inspiraci lze nalézt zejména v položkách zaměřených na přístup k dítěti s odlišným jazykem, komunikaci s ním a způsoby, jak s ním pracovat.

Co se týká adaptace dítěte s odlišným mateřským jazykem, zaujal nás nápad přidělit mu patrona, tedy jiné dítě, které mu pomáhá ve zvykání si na chod mateřské školy. Dítě s OMJ se tak přirozeně začlení do kolektivu dětí, se kterými si může hrát a komunikovat, což pro něj může být nápomocné i v osvojování si českého jazyka. Komunikaci s dítětem s odlišným mateřským jazykem usnadňují komunikační kartičky, na kterých je pomocí piktogramů znázorněn denní režim v mateřské škole. Ty mohou být taktéž velmi nápomocny během adaptace dítěte a seznamování jej s činnostmi, které v mateřské škole během dne probíhají. Ke komunikaci s dítětem s odlišným mateřským jazykem je vhodné více využívat její neverbální složku, tedy zvýšenou gestikulaci a mimiku, jenž dítěti pomůže pochopit význam sdělení. Poměrná část respondentek uvedla, že dítě s OMJ na počátku adaptace zapojí mezi ostatní děti, a dítě se pomocí nápodoby ostatních dětí naučí denní režim. Bezpochyby tvoří nápodoba pro dítě v předškolním věku významnou roli v učení se novým dovednostem, avšak zdá se nám, že pro dítě s odlišným mateřským jazykem by mohl být tento způsob stresující. Z toho důvodu bychom doporučili jej doplnit například o již zmíněné komunikační kartičky, které dítěti s OMJ přiblíží, co se zrovna bude v mateřské škole odehrávat.

Mezi doporučené způsoby práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem patří využívání obrazového materiálu, jenž lze v mateřské škole použít velmi hojně a různorodými způsoby. Dále je vhodné zařazovat činnosti, které nejsou závislé na znalosti českého jazyka, to jsou pohybové, hudební nebo výtvarné činnosti. Při všech činnostech necháváme dítěti s odlišným mateřským jazykem dostatek času. S dítětem hovoříme pomalu a používáme jednoduchá a srozumitelná slovní spojení. Rovněž si průběžně ověřujeme, jestli dítě rozumí tomu, co mu sdělujeme. Z toho vyplývá, že je žádoucí k dítěti s OMJ přistupovat individuálně. Individuální přístup by však měl být uplatňován u všech dětí navštěvujících mateřskou školu. U dítěte s OMJ by se mohl lišit ve způsobu komunikace, pomalejším tempu a modifikaci činností v souladu s jeho jazykovými možnostmi. Doporučujeme k dítěti s OMJ přidělit asistenta pedagoga, jenž by mu jistě usnadnil pobyt v mateřské škole. Právě on by se mohl dítěti věnovat opravdu individuálně a v souladu s jeho potřebami. Při práci s dítětem s OMJ je vhodné používat i moderní technologie, které se mohou stát našim pomocníkem. Konkrétně se jedná například o překladač, který napomáhá lepší komunikaci nejen s dítětem s odlišným mateřským jazykem, ale i s jeho rodiči. Své uplatnění by mohla mít i oblíbená Albi tužka či tablet.

Jedním z doporučení, které je zacílené přímo na učitelky mateřských škol, je účast na profesním vzdělávání, které by bylo zaměřeno na vzdělávání dětí s OMJ. Z odpovědí respondentek vyplývá, že pokud se podobně zaměřeného profesního vzdělávání zúčastnily, využívají poté získané znalosti i ve své praxi. Účastí na profesním vzdělávání by učitelky mohly načerpat metodické rady, jak s dětmi s OMJ pracovat, a také inspiraci na konkrétní činnosti, které jsou pro tyto děti vhodné. Existuje mnoho tematicky zaměřených kurzů, seminářů či online webinářů, které lze využít. Avšak bylo by žádoucí pohlídat si jejich kvalitu, případně i to, zda jsou akreditovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. V rámci přípravy na nástup dítěte s odlišným mateřským jazykem by bylo přínosné tuto situaci konzultovat se zkušenějšími kolegyněmi, popřípadě i v rámci hospitace navštěvovat jiné mateřské školy, ve kterých již děti s OMJ vzdělávají. Tento způsob se nám zdá jako velmi žádoucí a přínosný, protože zkušenější učitelky mohou svými znalostmi pomoci těm méně zkušeným a poradit jim efektivní a již ověřené způsoby práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala tématem práce učitele mateřské školy s dítětem s odlišným mateřským jazykem a tím, čím je tato práce specifická. V úvodu teoretické části byl vymezen pojem dítě s odlišným mateřským jazykem a další související pojmy. Dále byly uvedeny charakteristické znaky dítěte s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy a statistické údaje o těchto dětech v českých mateřských školách. Následoval popis legislativy vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a poslední kapitola teoretické části se zabývala tím, jak je možné s dětmi s odlišným mateřským jazykem pracovat a komunikovat. Dále zde byla popsána i komunikace s rodiči dítěte s OMJ a možná spolupráce učitele mateřské školy s odborníky.

Praktická část navázala na teoretickou část práce. Ke zjišťování vytyčených výzkumných cílů bakalářské práce byl za výzkumnou metodu zvolen dotazník, který byl vytvořen v návaznosti na teoretickou část práce. Dotazník byl určen učitelům mateřských škol, kteří se již během své pedagogické praxe setkali s dítětem s odlišným mateřským jazykem. Teoretická část práce se stala i podkladem pro vyhodnocování a interpretaci získaných dat. Výzkumné cíle, které byly vytyčeny na počátku výzkumného šetření, byly i naplněny. Z výsledků výzkumu je patrné, že dítě s OMJ potřebuje více pozornosti, nejlépe ve formě individuálního přístupu. Komunikace s dítětem s OMJ je mnohem více doplňována o vizuální oporu a neverbální komunikaci, jenž podporují porozumění dítěte. Závěrem lze konstatovat, že způsob práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem je podobný jako práce s českými dětmi, avšak liší se několika specifickými znaky, které jej odlišují.

Vzhledem k tomu, že je tematika vzdělávání s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách poměrně nová, mohou se mnozí učitelé přítomnosti dítěte s odlišným mateřským jazykem obávat. Z toho důvodu považujeme za důležité poskytnout učitelům mateřských škol metodickou pomoc, a tak i pozitivně ovlivnit jejich působení na dítě s odlišným mateřským jazykem. Dobře informovaní a připravení učitelé totiž mohou dítěti pomoci nejen při procesu adaptace a začlenění se do nového kolektivu, ale i během celé docházky do mateřské školy. Provedením výzkumného šetření v rámci této bakalářské práce bych tedy ráda přispěla k rozšíření poznání v rámci problematiky vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a zároveň i na základě zjištěných údajů motivovala jiné výzkumníky k dalšímu zkoumání této tematiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) Atkins-Burnett, S., Xue Y., & Aikens, N. (2017). Peer Effects on Children's Expressive Vocabulary Development Using Conceptual Scoring in Linguistically Diverse Preschools. *Early Education and Development*, 28(7), 901–920. doi: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10409289.2017.1295585?needAccess=true>.
- 2) Banerjee, R., & Luckner, L., J. (2014). Training needs of early childhood professionals who work with children and families who are culturally and linguistically diverse. *Infants and Young Children*, 27(1), 43–59. Dostupné z file:///C:/Users/U%C5%BEivatel/Desktop/Training_Needs_of_Early_Childhood_Professionals_Wh.pdf.
- 3) Fárová, N. (2015). Muži učitelé v mateřských školách: konstrukce maskulinity ve feminizovaném prostředí. *Gender a výzkum*, 16(1), 46–56. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/281806411_Muzi_ucitele_v_materskych_skolach_konstrukce_maskulinity_ve_feminizovanem_prostredi.
- 4) Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- 5) Hájková, E. (2015). *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- 6) Hanšpachová, J., & Řandová, Z. (2010). *Angličtina plná her pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Praha: Portál.
- 7) Chan, A. (2011). Critical multiculturalism: Supporting early childhood teachers to work with diverse immigrant families. *International Research in Early Childhood Education*, 2(1), 63–75. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151191.pdf>.
- 8) Chang, F., Crawford, G., Early, D., Bryant, D., Howes, C., Burchinal, M. ... Pianta, R. (2007). Spanish-speaking children's social and language development in pre-kindergarten classrooms. *EARLY EDUCATION AND DEVELOPMENT*, 18(2), 243–269. doi: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409280701282959>.
- 9) Chaparro, E., S. (2020). Martín and the pink crayon: peer language socialization in a kindergarten bilingual classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–19. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1786495>.

- 10) Chráska, M., & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- 11) Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- 12) Iannacci, L. (2006). Learning To “Do” School: Procedural Display and Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Students in Canadian Early Childhood Education (ECE). *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(02), 55–76. Dostupné z <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/17005>.
- 13) Jacoby, W., J., & Lesaux, K., N. (2014). Support for extended discourse in teacher talk with linguistically diverse preschoolers. *Early Education and Development*, 25(8), 1162–1179. doi: <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.907695>.
- 14) Jiroutová, M. (2020). *Počty cizinců na školách*. Inkluzivní škola [cit. 2022–07–31]. Dostupné z <https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>.
- 15) Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- 16) *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání*. (2021). Praha: Národní pedagogický institut České republiky.
- 17) Linhartová, T. (2015). Dítě s odlišným mateřským jazykem (OMJ) v MŠ. In L. Doleží. *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince*. (s. 83–87). Praha: AUČCJ.
- 18) Linhartová, T., & Stralczyňská Loudová, B. (2015). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o.p.s.
- 19) Lew, S., & Choi, J. (2022). Addressing unsolved educational problems about linguistically diverse children: perspectives of early childhood educators in South Korea. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1194–1211. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1747976>.
- 20) Maňák, J., Švec, Š., & Švec, V. (2005). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita.
- 21) Marxtová, M. (2015). Cizí jazyky v mateřské škole. In V. Mertin & I. Gillernová. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (s. 155–163). Praha: Portál.
- 22) Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.

- 23) Mikšová, R., & Macků, P. (2020). *Metodika integrace dětí s OMJ v mateřské škole*. Praha: MŠ Srdíčko.
- 24) Morgensternová, M., & Šulová, L. (2007). *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum.
- 25) Morgensternová, M. (2015). Adaptace dítěte na cizí kulturu a specifika interkulturní komunikace v prostředí mateřské školy. In V. Mertin & I. Gillernová. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (s. 205–213). Praha: Portál.
- 26) Murungi, G., C., & Opinde, A., J. (2018). What happens when children speak a different language from that of the teacher in a learning setup? *International Journal of Pregnancy & Child Birth*, 4(6), 227–230. Dostupné z <https://medcraveonline.com/IPCB/what-happens-when-children-speak-a-different-language-from-that-of-the-teacher-in-a-learning-setup.html>.
- 27) Národní ústav pro vzdělávání. (n.d.). *Děti/ žáci – cizinci a děti/ žáci s odlišným mateřským jazykem* [cit. 2022–07–31]. Dostupné z <https://archiv-nuv.npi.cz/t/ciz.html>.
- 28) OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. Dostupné z <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>.
- 29) *Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- 30) Pacholík, V., Lipnická, M., Machů, E., Leix, A., & Nedělová, M. (2015). *Specifika edukace dětí se speciálními potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- 31) Pokrivčáková, S. (2020). *Introducing English to very young learners I*. Zlín: Tomas Bata University in Zlín, Faculty of humanities.
- 32) Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/ žáky cizince. (n.d.). *Legislativa*. NPI ČR [cit. 2022–08–10]. Dostupné z <https://cizinci.npi.cz/legislativa/>.

- 33) Pransky, K., & Bailey, F. (2003). To Meet Your Students Where They Are, First You Have to Find Them: Working with Culturally and Linguistically Diverse At-Risk Students. *The Reading Teacher*, 56(4), 370–383. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/250055595_To_Meet_Your_Students_Where_They_Are_First_You_Have_to_Find_Them_Working_With_Culturally_and_Linguistically_Diverse_At-Risk_Students.
- 34) Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- 35) Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník (7. akt. a rozš. vyd.)*. Praha: Portál.
- 36) Průcha, J. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada.
- 37) Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznanky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- 38) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/56051/>.
- 39) Romero-Tena, R., & de Guía Blasco-Granados, M. (2022). Inmersión lingüística apoyadas con tecnologías en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años). *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(2), 75–92. Dostupné z <http://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/90>.
- 40) Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (2022a). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2021/2022. Mateřské školy – děti/ dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství*. Odbor informatiky a statistiky MŠMT [cit. 2022–07–31]. Dostupné z <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.
- 41) Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (2022b). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2021/2022. Mateřské školy – děti podle státního občanství – podle území*. Odbor informatiky a statistiky MŠMT [cit.2022–07–31]. Dostupné z <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

- 42) Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (2022c). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2021/2022. Mateřské školy – děti podle státního občanství – podle zřizovatele*. Odbor informatiky a statistiky MŠMT [cit. 2022–07–31]. Dostupné z <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.
- 43) Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (2012). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2011/2012. Mateřské školy – děti/ dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství*. Odbor informatiky a statistiky MŠMT [cit. 2022–07–31]. Dostupné z <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.
- 44) Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2015/2016. Mateřské školy – děti/ dívky, cizinci podle druhu pobytu – podle státního občanství*. Odbor informatiky a statistiky MŠMT [cit. 2022–07–31]. Dostupné z <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.
- 45) *Tematická zpráva. Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem*. (2015). Praha: ČŠI.
- 46) Titěrová, K., Georgieva, R., Vávrová, P., Horáčková, K., Skuta, I., Hajrapetyan, V. ... Ihnatsenia, H. (2014). *Hledá se dvojjazyčný asistent*. Praha: META, o.p.s.
- 47) Titěrová, K. (2019). *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*. Praha: META, o.p.s.
- 48) § 34a odst. 1 zákona č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast2>.
- 49) Vyhláška č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů (2021). *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-271>.

- 50) Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (2011). *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-147>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AUČCJ	Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
n.d.	No date
NPI ČR	Národní pedagogický institut České republiky
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
StatIS	Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy
TALIS	Teaching And Learning International Survey
USA	Spojené státy americké

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Čas vyplňování dotazníku	31
Graf 2 Složení výzkumného souboru podle pohlaví.....	33
Graf 3 Dosažené vzdělání respondentek.....	35
Graf 4 Délka pedagogické praxe respondentek	36
Graf 5 Projevy kulturního šoku u dítěte s OMJ	43
Graf 6 Využití jazykových dovedností učitelů ke komunikaci s dítětem s OMJ	45
Graf 7 Uplatňované zásady při práci s dítětem s OMJ	46
Graf 8 Využívané způsoby práce s dítětem s OMJ.....	47
Graf 9 Využívání podpůrných opatření	48
Graf 10 Využívání moderních technologií	49
Graf 11 Uplatňovaný přístup k dítěti s OMJ.....	50
Graf 12 Možnosti práce s dítětem s OMJ	52
Graf 13 Účast na profesním vzdělávání.....	54
Graf 14 Využívání získaných znalostí z profesního vzdělávání.....	55
Graf 15 Forma komunikace s rodiči dítěte s OMJ.....	56
Graf 16 Preferovaný jazyk ke komunikaci s rodiči dítěte s OMJ.....	58
Graf 17 Spolupráce s odborníky	59

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Počty dětí v MŠ podle státního občanství.....	14
Tabulka 2 Srovnání počtu dětí cizinců v MŠ v jednotlivých školních letech.....	15
Tabulka 3 Složení výzkumného souboru podle věku	34
Tabulka 4 Počet dětí s OMJ docházejících do MŠ	37
Tabulka 5 Počet dětí s OMJ, se kterým mají respondentky zkušenost.....	38
Tabulka 6 Země původu dětí s OMJ.....	39
Tabulka 7 Informovanost o nástupu dítěte s OMJ do MŠ	40
Tabulka 8 Způsob přípravy na nástup dítěte s OMJ do MŠ	41
Tabulka 9 Způsob seznámení dítěte s OMJ s denním režimem	42
Tabulka 10 Další projevy kulturního šoku	44
Tabulka 11 Další podpůrná opatření.....	48
Tabulka 12 Odlišnost práce s dítětem s OMJ	51
Tabulka 13 Pocit připravenosti učitelek MŠ na vzdělávání dítěte s OMJ	53
Tabulka 14 Vyhodnocení škálované položky	53
Tabulka 15 Další formy komunikace s rodiči dítěte s OMJ	57
Tabulka 16 Vnímání přítomnosti dítěte s OMJ	61
Tabulka 17 Specifika práce učitele mateřské školy s dítětem s OMJ.....	62
Tabulka 18 Vliv dosaženého vzdělání na přístup učitele k dítěti s OMJ.....	66
Tabulka 19 Diskuze výsledků výzkumu	68

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Kateřina Raková a jsem studentkou 3. ročníku Učitelství mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku k mé bakalářské práci, který je zaměřen na téma Specifika práce učitele mateřské školy s dítětem s odlišným mateřským jazykem. Dotazník je zcela anonymní a data získaná z dotazníkového šetření budou použita pouze pro účely zpracování bakalářské práce.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku!

**Pojmem dítě s odlišným jazykem je myšleno dítě, které pochází z cizojazyčného prostředí, tedy dítě, jehož mateřským jazykem není český jazyk (dále jen „OMJ“).*

1. Jste:

- Muž
- Žena

2. Jaký je Váš věk? (otevřená)

- 18-20 let
- 20-25 let
- 25-30 let
- 30-35 let
- 35-40 let
- 40-45 let
- 45-50 let
- 50+ let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? (Vyberte 1 odpověď.)

- Střední vzdělání
- Vyšší odborné vzdělání
- Bakalářské vzdělání
- Magisterské vzdělání

4. Jak dlouho působíte v praxi učitele mateřské školy? *(Vyberte 1 odpověď.)*
- 1-2 roky
 - 3-5 let
 - 5-10 let
 - 10-15 let
 - 15 let a více
5. Dochází do Vaší třídy v současné době dítě s odlišným mateřským jazykem? *(Vyberte 1 odpověď.)*
- Ano, kolik?
 - Ne
6. S kolika dětmi s odlišným mateřským jazykem jste se již v rámci své praxe setkal/a?
7. Z jaké země dítě/děti pocházelo/pocházely? *(Vyberte libovolný počet odpovědí.)*
- Slovensko
 - Ukrajina
 - Rusko
 - Vietnam
 - Německo
 - Jiná,
8. Jak dlouhou dobu dopředu jste se dozvěděli o nástupu dítěte s OMJ do Vaší mateřské školy?
9. Jakým způsobem jste se připravovali na nástup dítěte s OMJ do Vaší mateřské školy?
10. Jakým způsobem jste dítě s OMJ seznámili s denním režimem ve Vaší mateřské škole?

11. V případě, že se u dítěte s OMJ po nástupu do mateřské školy objevil kulturní šok, jakými projevy byl doprovázen? *(Vyberte libovolný počet odpovědí.)*

- Strach
- Zmatení
- Depresivní reakce
- Dezorientace
- Vzдор
- Agrese
- Regrese ve vývoji
- Nepřijetí do kolektivu dětí
- Šikana
- Psychosomatické projevy (únava, průjmy, apatie)
- Jiné...

12. Pokud ovládáte rodný jazyk dítěte s OMJ, využíváte Vaše jazykové znalosti ke komunikaci s ním? *(Vyberte 1 odpověď.)*

- Ano
- Ne

13. Které z uvedených zásad uplatňujete při své práci s dítětem s OMJ? *(Vyberte libovolný počet odpovědí.)*

- Hovořit pomalu a srozumitelně
- Zařazovat témata, která jsou dítěti blízká a známá
- Používat jednoduchá slovní spojení
- Poskytovat dítěti dostatek času
- Při komunikaci klást důraz na neverbální projevy (gesta, mimika)
- Využívat vizuální oporu (obrázky, předměty, piktogramy)
- Jiné...

14. Které z uvedených způsobů práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem zařazujete? *(Vyberte libovolný počet odpovědí.)*

- Vizualizace důležitých částí dne (denní režim, činnosti – piktogramy)
- Využívání obrazového materiálu/ komunikačních kartiček při práci s dítětem s OMJ
- Zařazování rytmizačních cvičení
- Používání knih
- Zařazování činností, které nejsou závislé na znalosti českého jazyka (hudební, pohybové, výtvarné)
- Zařazování dítěte s OMJ do menších skupin dětí

15. Využíváte některá z uvedených podpůrných opatření? Jaká? *(Vyberte libovolný počet odpovědí.)*

- Individuální vzdělávací plán pro dítě
- Asistent pedagoga
- Kompenzační pomůcky
- Poradenské služby a školská poradenská zařízení
- Změna při přijímání dítěte do mateřské školy, v organizaci vzdělávání nebo v očekávaných výstupech dítěte
- Upravené prostředí (např. snížení počtu dětí ve třídě)
- Jiná,
- Nevyužívám žádná z podpůrných opatření

16. Používáte při práci s dítětem s OMJ některé z uvedených moderních technologií? *(Vyberte libovolný počet odpovědí.)*

- Tablet
- Interaktivní tabule
- Interaktivní projektor
- Reprodukční
- Albi tužka
- Jiné, ...
- Nepoužívám žádné

17. Pracujete s dítětem s OMJ totožně jako s ostatními dětmi nebo volíte odlišný přístup?

(Vyberte 1 odpověď.)

- Totožně *(Pokračujte na otázku č. 19)*
- Odlišně

18. V čem se liší Vaše práce s dítětem s OMJ od práce s dětmi hovořícími českým jazykem?

19. Jak jste se dozvěděli o možnostech práce s dítětem s odlišným mateřským jazykem?

(Vyberte libovolný počet odpovědí.)

- Během studia
- V rámci sebevzdělávání (vzdělávací kurzy, odborná školení)
- Od kolegů
- Z internetových zdrojů
- Z odborných publikací a časopisů
- Neznám žádné možnosti
- Jiná,

20. Jak se cítíte být připraven(a) na práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem?

(Vyberte 1 odpověď.)

- Výborně – dobře – průměrně – špatně – velmi špatně

21. Zúčastnil/a jste se během Vaší pedagogické praxe profesního vzdělávání, které bylo zaměřeno na cizí jazyk nebo na vzdělávání dětí s OMJ? *(Vyberte 1 odpověď.)*

- Ano
- Ne *(Pokračujte na otázku č. 23)*

22. Uplatňujete znalosti, které jste získaly v rámci profesního vzdělávání při práci s dítětem mluvícím odlišným mateřským jazykem? *(Vyberte 1 odpověď.)*

- Téměř vždy – většinou ano – někdy – většinou ne – nikdy

23. Jakou formou komunikujete s rodiči dítěte s odlišným mateřským jazykem? (*Vyberte libovolný počet odpovědí.*)

- Osobní komunikace
- Komunikace prostřednictvím e-mailu
- Komunikace prostřednictvím nástěnek nebo informačních letáků
- Komunikace prostřednictvím tlumočnicka
- Téměř s nimi nekomunikuji
- Vůbec s nimi nekomunikuji
- Jiná,

24. V jakém jazyce s rodiči dítěte s OMJ komunikujete? (*Vyberte 1 odpověď.*)

- Pouze v českém
- Částečně v českém a částečně v jejich rodném jazyce
- Pouze v jejich rodném jazyce
- Třetím jazykem, uveďte prosím jaký.....

25. Spolupracujete z důvodu přítomnosti dítěte s odlišným mateřským jazykem ve Vaší mateřské škole s některým z následujících odborníků? (*Vyberte libovolný počet odpovědí.*)

- Tlumočnick
- Logoped
- Pedagogicko-psychologická poradna
- Speciálně pedagogické centrum
- Neziskové organizace
- Nespolupracuji s žádným odborníkem

26. Jak vnímáte přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem ve své třídě?

Děkuji za Váš čas a ochotu, kterou jste vynaložil/a pro vyplnění dotazníku.

S pozdravem, Kateřina Raková.