

Jazyková podpora dítěte s odlišným mateřským jazykem při řízených činnostech v mateřské škole

Jana Hlaváčková

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: Ing. Jana Hlaváčková
Osobní číslo: H20913
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Jazyková podpora dítěte s odlišným mateřským jazykem při řízených činnostech v mateřské škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se předškolního vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na jazykovou podporu dítěte s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole.

Zpracování souboru učitelem řízených aktivit zaměřujících se na jazykovou podporu pro dítě s odlišným mateřským jazykem.

Realizace a ověření sady aktivit podporující zapojení dětí s odlišným mateřským jazykem do řízených činností.

Evaluace sady aktivit, vytvoření závěrů a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

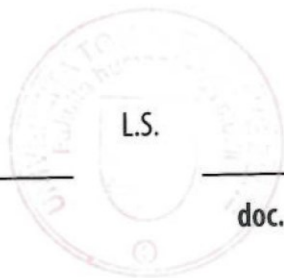
Seznam doporučené literatury:

- Baker, C. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hájková, E. (2015). *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Houri, A. K., & Sullivan, A. L. (2019). Relations of social-emotional functioning and kindergarten academic achievement in children of immigrants. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1413–1433.
- Linhartová, T., & Loudová Stralczynská, B. (2018). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o.p.s. –Společnost pro příležitost mladých migrantů.
- Smolík, F., & Málková, G. S. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

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 24. 4. 2023

.....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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 se zabývá jazykovou podporou dítěte s odlišným mateřským jazykem při řízených činnostech v mateřské škole. Je teoreticko-aplikačního charakteru. Teoretická část objasňuje pojem „dítě s odlišným mateřským jazykem“ a s tím spojenou problematikou jazykové socializace, rozvoje jazyka a řeči dětí předškolního věku a možnosti jazykové podpory v mateřské škole. V praktické části je zpracována sada aktivit zaměřujících se na podporu jazyka pro děti s odlišným mateřským jazykem při řízených činnostech, její realizace ve vybrané mateřské škole a evaluace. Na základě evaluace bylo zpracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: dítě s odlišným mateřským jazykem, dítě-cizinec, jazyková socializace, jazyková podpora, mateřská škola

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the topic of children with a different mother tongue during teacher-managed activities in kindergarten. It has theoretical-applcational character. The theoretical part explains the concept of a child with a different mother tongue and explore related topics such as language socialization, language and speech development of preschool children and possibilities for language support in kindergarten. In the practical part is designed a set of activities aimed at supporting the language development of children with a different mother tongue during teacher-managed activities. These activities are implemented in a selected kindergarten and evaluated their effectiveness. Based on the evaluation, recommendations for kindergarten practice were developed.

Keywords: child with a different mother tongue, child-foreigner, language socialization, language support, kindergarten

Touto cestou bych ráda poděkovala paní Mgr. lic. Renátě Matušů, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, podnětné poznámky i připomínky, vstřícnost, ochotu a velkou podporu při práci. Dále také děkuji za vstřícnost paní učitelce a dětem z mateřské školy. Velké díky patří také mé rodině za podporu a toleranci a mým kolegyním, které mi byly velkou oporou po celou dobu studia.

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 VYMEZENÍ PROBLEMATIKY	12
1.2 BILINGVISMUS	13
1.3 JAZYKOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE S OMJ	15
Jazykové zvláštnosti bilingvních jedinců	16
2 JAZYKOVÁ SOCIALIZACE	18
2.1 JAZYK A ŘEČ	18
2.2 OSVOJOVÁNÍ JAZYKA	19
2.3 JAZYKOVÁ SOCIALIZACE.....	20
3 ROZVOJ JAZYKA A ŘEČI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	23
3.1 ROZVOJ JAZYKA V RVP PV	23
3.2 JAZYKOVÁ PODPORA DÍTĚTE S OMJ V MŠ	25
3.2.1 Legislativní vymezení.....	26
3.2.2 Metodika	27
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
4 SADA AKTIVIT ZAMĚŘENA NA JAZYKOVOU PODPORU DÍTĚTE S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	32
4.1 CÍLE SADY AKTIVIT	32
4.2 PLÁN REALIZACE SADY AKTIVIT.....	32
4.2.1 Subjekty realizace.....	32
4.2.2 Časový harmonogram.....	33
4.3 OBSAH SADY AKTIVIT.....	34
4.4 PRŮBĚH REALIZACE SADY AKTIVIT / REALIZACE SADY AKTIVIT	34
4.4.1 Aktivita č. 1: Tvorba modelu vesnice.....	35
4.4.2 Aktivita č. 2: Návštěva veřejných budov naší vesnice	39
4.4.3 Aktivita č. 3: Navigování.....	42
4.4.4 Aktivita č. 4: Stavba domu.....	46
4.4.5 Aktivita č. 5: Představení vlastního domu	48
4.4.6 Aktivita č. 6: Tvorba pojmové mapy.....	52
4.4.7 Aktivita č. 7: Poznáváme zvuky činností.....	55
4.4.8 Aktivita č. 8: Poznávání hmatem	58
5 EVALUACE.....	62
5.1 VLASTNÍ REFLEXE	62
5.1.1 Vlastní reflexe jednotlivých aktivit	62
5.1.2 Vlastní reflexe sady aktivit	72

5.3	KOMPARACE VLASTNÍ REFLEXE A HODNOCENÍ UČITELKOU MATEŘSKÉ ŠKOLY	77
6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	80
	ZÁVĚR	82
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	83
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	86
	SEZNAM OBRÁZKŮ	87
	SEZNAM TABULEK	88
	SEZNAM PŘÍLOH	89

ÚVOD

Děti s odlišným mateřským jazykem ve spojitosti s vzděláváním je aktuální téma. Vzhledem k vysoké migraci se ve vzdělávacích institucích stále častěji setkáváme s dětmi z jiných zemí a kultur, s jiným jazykem. Život v novém prostředí je pro ně velmi složitý. Dostaly se do situace, kdy oni nerozumí okolí a okolí nerozumí jim. Pokud dítě dostatečně neovládá jazyk majority, je to překážka, která mu znemožňuje efektivní komunikaci a samozřejmě i navazování sociálních vztahů. Děti potřebují pomoc a podporu zejména jazykovou, neboť porozumění jazyku společnosti a schopnost komunikace je klíčem k integraci a socializaci. Právě mateřské školy hrají důležitou roli v jazykové přípravě a socializaci dětí. V tomto procesu je důležitá podpora ze strany učitelů. Ti mohou čerpat informace a náměty pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem z různých seminářů a metodických podpor připravených společností META, o. p. s., která se zaměřuje na pomoc dětem s odlišným mateřským jazykem, jejich rodičům i pedagogům.

Bakalářská práce má teoreticko-aplikační charakter. Teoretická část práce je rozdělena do tří hlavních kapitol, jejichž cílem je sumarizovat teoretické poznatky týkající se problematiky jazyka, osvojování jazyka a rozvoje jazyka a řeči a jejich využití při jazykové podpoře dětí s odlišným mateřským jazykem předškolního věku.

První kapitola se věnuje vymezení pojmu „dítě s odlišným mateřským jazykem“ a jeho alternativám používaným v literatuře či legislativních dokumentech, dále se zabývá bilingvismem a vývojem jazyka bilingvních dětí. Druhá kapitola se zaměřuje na objasnění jazykové socializace a zdůraznění potřeby překonat jazykovou bariéru, s čímž souvisí osvojování jazyka. Třetí kapitola shrnuje poznatky o rozvoji jazyka a řeči dětí předškolního věku, jeho vymezení v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a možnosti jazykové podpory dítěte s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole.

Cílem praktické části práce je navrhnout a realizovat sadu aktivit zaměřenou na jazykovou podporu dítěte s odlišným mateřským jazykem při řízených činnostech v mateřské škole. Úvodní část poskytuje vymezení cílů sady aktivit, představení subjektů a vzhled na obsah souboru aktivit. Sada se skládá z osmi aktivit. U každé je zpracován didaktický obsah a popsán průběh realizace. Nedílnou součástí praktické části je i evaluace sady aktivit., skládající se z vlastní reflexe a hodnocení pozorující učitelky mateřské školy. Součástí je i komparace těchto dvou rovin. Na základě evaluace je vypracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Úvodní kapitola této práce se zabývá rozlišením pojmů objevujících se v české literatuře a legislativních dokumentech vztahující se k dětem, žákům nebo studentům spadající do českého školního systému, jejichž mateřským jazykem není čeština. Tyto děti, žáci i studenti se potýkají s nelehkou situací, kdy vyučovací jazyk je pro ně cizí. Vzhledem k zaměření práce se budeme dále zabývat pouze nejmladší skupinou školského systému – dětmi předškolního věku.

1.1 Vymezení problematiky

Zejména legislativní dokumenty pracují s pojmem **dítě – cizinec**. Jedná se o děti, které nemají české státní občanství. Status občanství přejímají dle druhu pobytu svých rodičů. Mohou to být osoby s dlouhodobým pobytem, s trvalým pobytem i žadatelé o azyl nebo azylanty. Do kategorie dětí cizinců tak spadá i skupina dětí, které se v České republice narodily a čeština je pro ně rodným jazykem. S pojmem dítě – cizinec se setkáme například ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. nebo v RVP PV (Linhartová & Stralczyňská, 2018; Janoušková, 2015)

Pro pedagogické působení však není status cizince směrodatná. Podstatná je znalost češtiny. Z toho důvodu vzniklo označení **dítě s odlišným mateřským jazykem** (dále dítě s OMJ). S tímto termínem přišla společnost META o. p. s., která shledávala označení dítě – cizinec pro vzdělávací účely příliš ohraničené a nedostatečné. Dítě s OMJ je definováno jako dítě, které nemá žádnou nebo jen omezenou znalost češtiny a není podstatná národnostní příslušnost. Tato kategorie dětí je mnohem širší. Spadají sem jak děti cizinci, tak děti imigrantů, co pobývají na území ČR pouze krátce, ale i děti s českým občanstvím, které dlouhodobě pobývaly v zahraničí, nebo děti žijící v ČR, u nichž doma se však komunikuje jiným jazykem, například děti z bilingvních rodin. Skupinu dětí s OMJ tedy tvoří heterogenní skupina s rozdílnou jazykovou úrovní češtiny. Synonymem pro dítě s OMJ je **dítě s nedostatečnou znalostí češtiny** (Linhartová & Stralczyňská, 2018; Janoušková, 2015).

Znalost češtiny je pro jedince žijící v České republice zásadní. Stává se významným komunikačním prostředkem – nástrojem ke každodenní komunikaci, ale zároveň prostředkem k učení a sociálnímu uplatnění. Nepovažujeme ho tedy za běžný cizí jazyk, ale označujeme jej jako tzv. druhý jazyk. Jedinec uplatňující vedle svého rodného jazyka současně i tento druhý jazyk se stává dvoujazyčným, tedy bilingvním.

1.2 Bilingvismus

I když se může zdát, že bilingvismus je fenomén moderní doby, není to pravda. Bilingvismus se v českých zemích vyskytoval už v historii, kdy na našem území byla na stejné úrovni čeština i němčina. (Kadaníková & Neubauer, 2017).

Jednoduše můžeme bilingvismus uvést jako dvojjazyčnost. Jsou formulovány různé definice bilingvismu. Jádro je však shodné: bilingvismem nazýváme jev, kdy je jedinec vybaven schopnostmi komunikace v jiném než mateřském jazyce, na srovnatelné úrovni s jazykem mateřským.

Například Průcha, Walterová a Mareš (2009) zohledňují v definici bilingvismu schopnost jedince mluvit a komunikovat dvěma jazyky.

Lachout (2017, s. 20) uvádí, že „*pod pojmem bilingvismus rozumíme schopnost jedince používat alternativně dvou jazykových kódů, bez ohledu na aktuální komunikační situaci.*“

Podobnou definici zastává i Baker (2017), který uvádí že o bilingvismu mluvíme v případě, že jazykové kompetence jedince jsou dobře rozvinuty v obou jazycích. Uvádí také pojem „vyvážený bilingvismus“, který představuje shodnou úroveň obou jazyků. Dle Fishmana (1971, in Baker, 2017) se vyváženého bilingvismu dosahuje zřídka, jelikož bilingvní lidé používají své dva jazyky k různým účelům a při kontaktu s různými lidmi.

Dle jiných definic bilingvismu si ovšem nevystačíme pouze s řečovými a komunikačními schopnostmi v cizím jazyce. Důležitým aspektem je také identifikace s oběma sociálními komunitami a její kulturou (Šulová & Bartanusz, 2015).

Šulová a Bartanusz (2015) označují za dvojjazyčného jedince toho, kdo je schopný jednat ve dvou či více jazycích na stejné úrovni jako rodilý mluvčí a zároveň se v těchto odlišných sociokulturních podmínkách realizovat a uplatňovat sociální kompetence.

Kadaníková s Neubauerem (2017) zdůrazňují také uplatňování nepsaných komunikačních pravidel, kterými se dané kultury řídí.

Skutnabb-Kangas (1981, in Baker, 2017) do pohledu na bilingvismu přináší ještě další kritérium, kterým je využití jazyka během vnitřního přemýšlení, tzv. „vnitřní řeč“. Tvrdí, že bilingvní jedinci jsou ti, kteří jsou schopni pro tuto vnitřní řeč využívat oba jazyky.

Ke vzniku bilingvismu vedou jedince různé motivy. Ty také působí na jeho úroveň. Hlavní faktory, které vývin bilingvismu ovlivňují, jsou prostředí, jazyk a samotný subjekt. U subjektu jsou důležité dva ukazatele, a to posloupnost setkávání se s druhým jazykem a věk

subjektu. Setkávání se s jazykem může probíhat současně, tzv. simultánní bilingvismus, nebo je osvojování jazyků postupné, kdy si jedinec osvojuje druhý jazyk až po tom, co nabude jazyk rodný.

Druhým aspektem je věk. Některé přístupy považují věk za hlavní aspekt bilingvismu. Dle těchto názorů je jedinec považován za bilingvního pouze v případě, že si osvojí jazykové dovednosti do určité věkové hranice, nejčastěji do 3 či 7 let věku (Linhartová & Stralczyńska, 2018). Tuto teorii podpořila i Kadaníková a Neubauer (2017, s. 4), kteří ve své studii uvádí, že „*od věku sedmi let, kdy se mění způsob osvojování syntaxe, se nejedná o bilingvismus, ale o učení se cizímu jazyku.*“ Názory na ohraničení bilingvismu věkem se ale různí, jelikož v odborné literatuře najdeme i typologii bilingvismu na bilingvismus adolescentní a dospělý (Hájková, 2015).

Bilingvní dítě

Bilingvní děti přicházejí do kontaktu s dvěma jazyky současně již od narození nebo se s druhým jazykem setkávají v raném věku. Zejména se tak děje v situaci, kdy rodiče dítěte mají rodný jazyk odlišný. Dítě je obklopeno oběma jazyky současně, v ideálních podmínkách rovnocenně a seznamuje se s nimi pozvolna, nenásilně, přirozeně. Rozvíjející se dětský mozek je schopen přijímat oba jazyky zároveň a při dodržení určitých zásad bilingvní výchovy dokáže tyto dva jazyky udržovat odděleně (Kadaníková & Neubauer, 2017). Pokud mají být oba jazyky udržovány a dále rozvíjeny, je třeba volit a užívat jazyky vědomě. Volba jazyka se tak stává součástí výchovy. Šulová a Bartanusz (2015) uvádí strategie dichotomie užívání jazyků podle osoby, podle místa a podle času a aktivity. Velmi významné je i podle jiných odborníků hledisko osoby. Jedná se o tzv. Grammontovo pravidlo, kdy se jeden jazyk váže k jedné osobě, tedy jedna osoba mluví na dítě vždy a pouze jedním konkrétním jazykem. Nejčastěji se jedná o rodiče, kteří hovoří odlišnými rodnými jazyky. Matka na dítě mluví vždy svým rodným jazykem a otec zase svým. Oba jazyky jsou užívány současně a kontinuálně. I podle Hájkové (2015) přináší tato metoda při dodržování zásad nejlepší výsledky. V tomto případě, kdy dochází k nabývání obou jazyků současně, mluvíme o bilingvismu simultánním.

Naopak nabývání druhého jazyka až v době, kdy už jedinec dosáhl určitých jazykových kompetencí v prvním jazyce, se označuje jako bilingvismus sukcesivní (následný). Jedná se o Fantiniho metodu. Stanovení nejvhodnější doby, kdy s dalším jazykem začít, je

ovlivněno také tím konkrétním jazykem, který si dítě osvojilo jako první. V případě češtiny se uvažuje věk kolem tří let, kdy už má jedinec povědomí o jazykovém systému češtiny. Pro kvalitní rozvoj druhého jazyka je žádoucí, aby tímto jazykem na dítě působil rodilý mluvčí (Hájková, 2015). Se sukcesivním bilingvismem se setkáváme nejčastěji u dětí cizinců. V rodině používají mateřský jazyk a jako druhý jazyk si dítě osvojuje jazyk prostředí, ve kterém vyrůstá, převážně tedy v mateřských nebo základních školách. Tento jev se označuje jako „diglosie“ a používá se k označení společenského bilingvismu (Kadaníková & Neubauer, 2017).

1.3 Jazykový vývoj dítěte s OMJ

Jazykový vývoj dítěte probíhá obecně v několika fázích, kdy se dítě nejprve vyjadřuje jednoslovně, používá slova k pojmenování konkrétních věcí a jevů, následně dochází k abstraktnějšímu propojování slov s jejich obsahem a kolem 4. roku se také zpřesňuje gramatická stránka a prohlubuje slovní zásoba včetně porozumění jejího obsahu. Od této poslední fáze, zvané intelektualizace řeči, dítě „začíná používat vnitřní řeč jako prostředek myšlenkových operací“ (Slavíková & Hannová, 2021, s. 11). Právě tuto „vnitřní řeč“ zdůrazňuje Skutnabb-Kangas, jako indikátor bilingvismu.

Stejným jazykovým vývojem prochází i bilingvní dítě. To však „zpracovává“ dva odlišné jazykové systémy, potýká se tedy navíc s odlišováním těchto dvou systémů od sebe. Z toho důvodu se může dítě zprvu jevit jako pomalejší v porovnání s jedincem monolingvním.

Jazykový vývoj bilingvního dítěte rozdělil Saunders (1982, in Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011) dle charakteristik do tří etap:

1. stadium – „indeterminované kódování“. Jedná se o období, kdy dítě začalo být řečově aktivní a trvá asi do dvou let. Dítě v tomto věku vyslovuje izolovaná slova a následně dvouslovní asociace. Bilingvní dítě si osvojuje pouze jeden lexikální soubor, který obsahuje slova z obou jazyků. Pojmenovává věci v kterémkoli jazyce, není však schopno nahradit slovo z jednoho jazyka adekvátním slovem z jazyka druhého. Dítě považuje oba jazyky za jeden systém.
2. stadium projevující se od dvou let dítěte. Dítě si postupně rozšiřuje svou slovní zásobu a snaží se používat daný jazyk s ohledem na to, s kým hovoří. Jelikož si však dítě neosvojuje konkrétní pojem v obou jazycích současně, objevují se věty složené

ze slov obou jazyků. V tomto stádiu se setkáváme i s fází, kdy některé děti označují stejný předmět najednou v obou jazycích. Je to znakem toho, že dítě si už uvědomuje existenci dvou rozdílných jazyků. Děti v tomto stádiu velmi rychle zdokonalují svou schopnost diferencovat slova dle jazyků, chybí však ještě flexibilita a jistota v gramatické stránce.

3. stadium – dítě je schopno bezpečně rozlišit dané dva jazyky po stránce gramatické i lingvistické. Pokud je uplatňováno Grammontovo pravidlo (k jedné osobě se váže jeden jazyk) a dítě si vytvořilo asociaci mezi konkrétní osobou a jazykem, obrací se dítě na tuto osobu v příslušném jazyce. Do tohoto stádia se děti dostávají postupně. Délku a stupeň diferenciaci jazyka závisí také na osobnosti dítěte a jeho schopnostech, postoji rodičů a době působení jazyků na dítě.

Jazykové zvláštnosti bilingvních jedinců

U bilingvních jedinců, zejména dětí, se přirozeně setkáváme s jevy, které se u monolingvních jedinců neobjevují. K těmto jevům dochází z toho důvodu, že při použití jednoho z ovládaných jazyků se automaticky aktivuje i jazyk druhý (Costa, 2006, in Morgensternová et al., 2011, s. 47).

Těmito jevy jsou (Kadaníková & Neubauer, 2017; Lachout, 2017; Morgensternová et al., 2011):

- jazyková interference – představuje odlišnost v právě užívaném jazyce způsobenou vlivem druhého jazyka. Dochází tak k přenosu prvků (struktur jazyka, gramatických pravidel, slov nebo výslovnosti) z jednoho jazyka na druhý.
- střídání / přepínání jazykového kódu (code-switching) – přepínání mezi jazykovými kódy představuje nahrazení slov či frází druhým jazykem. Při přepnutí na druhý jazyk dochází zároveň i ke změně tempa řeči, gestikulace a mimiky na ty, které odpovídají právě používanému jazyku. Přepínání jazykového kódu je chápáno odborníky různě. Někteří se přiklání k tomu, že se jedná o dobře organizovaný a kreativní projev bilingvních jedinců (Harding-Esch, Riley, 2008, in Kadaníková & Neubauer, 2017) naopak jiní to považují za nedostatek a staví se k tomu negativně (Hoffmann, 1991, in Kadaníková & Neubauer, 2017).

- míchání / mísení jazyků (code-mixing) – implementace prvků z jednoho jazyka do druhého, přitom ale zachovávají správnou gramatickou strukturu výpovědí. Je považováno za nedostatek. Příčinou může být dosavadní nedostatečná schopnost nahradit slovo jiným ekvivalentem v daném jazyce. Postupně však u dětí dochází k úbytku mísení jazyků vlivem oddělování obou jazykových systémů.
- Kadaníková a Neubauer (2017) doplňují jako čtvrtý jev vypůjčování, spočívající ve vypůjčování si položek z druhého jazyka. Vypůjčování se projevuje stejně jako mísení jazyků. Z toho důvodu bývá často opomíjeno. V případě vypůjčování se však jedná o záměrné užívání aspektů z druhého jazyka.

2 JAZYKOVÁ SOCIALIZACE

Tato kapitola se zaměřuje na vymezení pojmu jazykové socializace a souvislosti s ní. V úvodu poskytne vhled na proces socializace obecně. Následně je objasněn pojem jazyk a osvojování jazyka. Tímto postupným odkrýváním jednotlivých pojmů se dobereme k hlavním tématu, tedy k jazykové socializaci.

V obecné rovině lze socializaci shrnout jako proces, při němž se jedinec začleňuje do společnosti. Je to komplexní celoživotní proces, který začíná již v novorozeneckém období osvojováním si základních návyků, dovedností a mluvené řeči (Kopecká, 2015). Pokračuje pak dalším osvojováním určitých vzorců chování a společenských norem, jež pak formují a přetváří biologickou osobnost na společenskou bytost. Jedinec poznává a přizpůsobuje se kulturnímu a společenskému životu kolem sebe (Slaměník, Výrost & Sollárová, 2019).

V socializačním procesu dochází vedle rozvoje sociálních forem chování, sociálních rolí a společenských hodnot také k osvojování pravidel soužití a osvojování jazyka (Šafránková, 2019, s. 263).

Jazyk není pouze předmětem socializace, ale je zároveň hlavním prostředkem k socializaci jedince (Čermák, 2022). I Šalamounová (2015) přisuzuje jazyku a jeho uplatňování při komunikaci klíčovou úlohu v procesu socializace.

2.1 Jazyk a řeč

Jazyk bereme jako něco samozřejmého. Obklopuje nás, používáme jej denně. Můžeme jej popsat jako určitá pravidla, která uplatňujeme při dorozumívání ve společnosti.

Patočka (1995, s. 130 in Šalamounová, 2015) charakterizuje jazyk jako „*průhledné prostředí, které si neuvědomujeme a které nás přes tuto průhlednost a navzdory ní determinuje.*“

Mokrejš (2013, s. 9-14, in Šalamounová, 2015, s. 18) jazyk popisuje jako „*pevně daný systém znalostí a pravidel, který existuje v myslích lidí a je nezbytným předpokladem pro to, aby se spolu mohli dorozumívat prostřednictvím řeči.*“ Řeč potom můžeme chápat jako uplatnění jazyka a jeho fungování.

„*Schopnost používat jazyk je pro člověka klíčová. Jazyk nám umožňuje pojmenovávat věci, jevy, skutečnosti a tím i uchopovat okolní svět. Představuje tak jedinečnou lidskou schopnost, kterou zároveň chápeme jako jednu ze složek identity člověka, resp. národa*“ (Lachout, 2017, s.17).

S jazykovou výbavou a schopností mluvit se však nerodíme. I když se osvojování jazyka dítětem jeví přirozeně a velmi jednoduše, jedná se o složitý systém související s celkovým vývojem dítěte, s rozvojem jeho myšlení a poznávacích schopností. Z vědeckého hlediska je to proces využívající nesmírně komplikované systémy. Osvojování jazyka dítětem se zkoumá už více než století, přesto však není proces komplexně objasněn. Odborníci přímo žasnou nad schopností dětí naučit se ve třech letech mluvit, ovládnout zvukovou podobu jazyka a postupně si osvojit dostatečnou slovní zásobu, gramatický systém i sémantickou a pragmatickou rovinu, a dokonce se sžít s komunikačními pravidly (Průcha, 2011; Saicová Římalová, 2016).

2.2 Osvojování jazyka

Hájková (2015) uvádí, že dovednost mluvit a používat jazyk nabýváme dvěma způsoby. V případě, že jedinec nabývá jazyk přirozeně, nenásilně pozorováním a nápodobou řeči svého okolí, mluvíme o osvojování jazyka. Často bývá spojováno s mateřským jazykem. Druhým způsobem je učení jazyka, které už probíhá cíleně a vědomě, často v záměrně vytvořených situacích. Upozorňuje však na to, že tyto dva pojmy se často nerozlišují a užívají se obecně pro nabývání jazyka jakýmkoliv způsobem. V odborné literatuře tyto termíny nejsou přesně ustáleny. Setkáváme se s různými pojmy k označení osvojování jazyka dítětem. Jedná se zejména o termíny osvojování, nabývání, akvizice, učení (se) a vývoj jazyka a jazykových dovedností. Učení nebo učení se jazyku bývá vymezeno jako řízené či vědomé, na rozdíl od spontánního osvojování jazyka. Smolík a Seidlová Málková (2014) se těmito pojmy věnují a uzavírají své zamyšlení tím, že „osvojování jazyka“ je chápáno jako jednoznačné a teoreticky neutrální, proto se přiklání pro označení procesu získávání jazykových znalostí a dovedností touto formulací. K tomuto se přiklání i Saicová Římalová (2016, s. 13), která definuje osvojování jazyka jako „*postupné získávání jazykových a komunikačních schopností (kompetence) v daném jazyce, tj. schopnost rozumět danému jazyku a mluvit jím, popř. v něm číst a psát.*“

Obecně platí, že jazykové schopnosti u dětí nachází limity mimo jiné v omezené slovní zásobě, přestože je osvojování slov během dětství velmi rychlé. Dle Templinové (1957, in Smolík & Málková, 2014) se děti naučí do svých 6 let asi devět tisíc slov, což odpovídá pěti slovům denně (od 1 roku). Výzkumy odhalily, že děti mají velmi dobře vyvinutou schopnost rychle rozpoznat význam slova, alespoň přibližný. To se označuje jako rychlé mapování (fast mapping). Na základě tohoto odhadu významu slova se poté v paměti rezervuje místo

pro novou lexikální jednotku a až později si dítě význam plně osvojí. Výzkumníci se vedle výzkumů osvojování slov zaměřují také na proces osvojování vět. Proces osvojování vět považují za hlavní kritérium osvojování jazyka dítětem, neboť se do něj promítá úroveň schopnosti použití pravidel jazyka a konstruování nových jazykových vyjádření (Smolík & Málková, 2016).

Pro osvojování jazyka dítětem existují různé teorie. Hlavní odlišnost spočívá v tom, zda teorie shledává jako klíčový faktor při osvojování jazyka vrozené předpoklady (nativistická teorie) či vliv okolí (konstruktivistické teorie) (Saicová Římalová, 2016).

Existují také studie orientující se na osvojování druhého či cizího jazyka. Cairnssová a Fernándezová (2014, in Krejčová, 2018) shledávají mezi osvojováním prvního a druhého jazyka významné odlišnosti, vývojové fáze se však v podstatě shodují. Další výzkumníci se zaměřují zejména na míru podobnosti v osvojování druhého jazyka s osvojováním jazyka prvního (mateřského). U autorů v tomto ohledu panuje nejednotnost. Někteří autoři se přiklání k tomu, že osvojování druhého jazyka je vědomé, jedná se tedy o učení druhému jazyku. Jiný přístup se opírá o názor, že první jazyk a jeho struktury mají vliv na osvojování jazyka druhého. Další teorie je založena na tvrzení, že osvojování prvního a druhého jazyka se zásadně neliší. Miesel (2011, in Saicová Římalová, 2016) zkoumal osvojování jazyků z hlediska bilingvního jedince. Z výzkumů vyvodil, že osvojování každého z jazyků u bilingvního dítěte se v podstatě neliší od osvojování jazyka monolingvním jedincem (Saicová Římalová, 2016).

2.3 Jazyková socializace

Cílem osvojování jazyka však není pouze dorozumět se. Jedinec si v rámci interakce se společností osvojuje také normy, hodnoty a cíle společnosti a tím si otevírá dveře k spolužití s ostatními v rámci společenství.

Jak již bylo řečeno, proces socializace nás provází celý život. Stejně tomu je i v případě jazykové socializace. Jazyková socializace probíhá průběžně po celou dobu, co jsme členy daného jazykového společenství. Největší měrou však proces jazykové socializace probíhá hned na začátku – při příchodu do nového jazykového společenství (Šalamounová, 2015).

K jazykové socializaci dochází interakcí jedince s danou společností. Jedinec má při socializaci dvě možnosti: může být aktér a aktivně se podílet nebo být pozorovatelem, kdy jedinec získává zkušenosti prostřednictvím pozorování společnosti. Na úspěšnosti jazykové

socializace se v případě pozorování sociálního dění zásadně podílí komunikační podněty používané v řeči, tzv. jazykové inputy (Šalamounová, 2015).

Průcha (2011, s. 93) definuje jazykový input jako „komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimiž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt.“ Tento komplex podnětů děti přejímají a utváří si tak znalost jazyka. Ty jsou tedy zákonitě ovlivněny právě jazykem a řečí subjektů, které s dítětem komunikují. Faktory promítajícími se do jazyka subjektů jsou zejména sociální podmínky, vzdělání, jazyková výbava a další.

Jazyková socializace je proces, během kterého jedinec získává znalosti, dovednosti, orientaci a praktiky, které mu umožní účastnit se společenského života konkrétní komunity. Klíčovým aspektem jazykové socializace je rozvoj komunikačních kompetencí, která zahrnuje osvojení dovedností v používání daného jazyka, ale také kulturně založených znalostí, které jedinec potřebuje, aby mohl jazyk používat srozumitelným a společensky přijatelným způsobem pro danou společnost (Garrett, 2017).

Jazyková socializace v sobě nese dvě roviny socializace – socializace prostřednictvím jazyka, kdy se jedinec zároveň učí myslet a jednat v souladu s hodnotami a ideologiemi dané společnosti díky jazyku, a tak se prostřednictvím jazyka stává součástí společnosti, a socializace k užívání jazyka, kdy je jedinec uživatelem jazyka specifického pro danou společnost (Garrett, 2017; Šalamounová, 2015).

Socializace dítěte (nejen dítěte s OMJ) do kolektivu určité komunity je významným faktorem pro jeho jazykový, sociální, ale i psychický rozvoj. Hourí a Sullivan (2019) se ve své studii zabývají potížemi, se kterými se děti-cizinci po příchodu do jiných zemí často potýkají. Děti jsou ovlivněny akulturačními problémy a v případě imigrantů často i chudobou, případně nízkým dosaženým vzděláním rodičů. Všechny tyto faktory podpořeny neznalostí jazyka na děti působí a zvyšují náchylnost ke špatné či nedostatečné školní připravenosti, ale i fyzickým a psychickým stavům.

Dítě s OMJ pro úspěšnou socializaci potřebuje překonat jazykovou bariéru, aby se do nového prostředí mohlo integrovat. Často je mateřská škola pro děti předškolního věku jediným prostředím, kde mají možnost jazyk více rozvíjet a tuto bariéru odstranit. K dosažení úspěchu v této oblasti však potřebuje specifickou podporu učitele (Doleží, 2015).

Prvním krokem je úspěšná adaptace dítěte. Adaptace dítěte s OMJ do nového prostředí je velmi náročná. Často je to první prostředí mimo domov, kde se dítě ocitá samo bez rodinných

příslušníků nebo někoho blízkého. Pro dítě s OMJ je to ještě náročnější, jelikož přišel do prostředí, kde se hovoří pro něj cizím jazykem, často se zde setkává s jinými zvyklostmi, jinou stravou apod. Adaptace bývá často složitá a komplikovaná pro všechny tři strany – pro dítě, jeho rodiče i pro MŠ. Adaptace je usnadněna, pokud komunita, v tomto případě mateřská škola, je o příchodu dítěte s OMJ informována s dostatečným předstihem. Mateřská škola tak může podniknout určité kroky předcházející nepříjemnostem. Autorky Linhartová a Loudová Stralczyńska (2018) doporučují zaměřit se na přípravu přátelského prostředí. V první řadě by měly být děti z mateřské školy o příchodu dítěte s OMJ informovány, včetně předání bližších informací, např. odkud pochází, co rád dělá. Je vhodné vyzdvihnout jeho zájmy a přednosti a motivovat děti k zamyšlení nad tím, jak bychom mu mohli v prvních dnech pomoci a co pro něj můžeme udělat. Zapojíme tak děti do procesu adaptace. Tento proces usnadní jeho adaptaci a integraci do kolektivu (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová & Vávrová, 2019; Linhartová & Loudová Stralczyńska, 2018; Doleží, 2015; Kourkzi, 2021).

3 ROZVOJ JAZYKA A ŘEČI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk představuje významné období v životě člověka. V tomto období se dítě rychle vyvíjí a má úžasnou schopnost velmi rychle se učit. To se projevuje i v oblasti vývoje řeči a osvojování jazyka. Úroveň řeči člověka se úzce pojí s úrovní jeho myšlení, poznávání a učení, ale i sociální oblasti v rozvoji vztahů. Neznalost jazyka či neschopnost komunikovat na srozumitelné úrovni může mít za následek různé jevy, mezi něž patří podceňování se, ztráta sebedůvěry, agresivní chování, ale i vyčlenění z kolektivu a frustraci. Negativní dopady to má na celkový vývoj osobnosti, kdy je oslabena sociální interakce, ale i vzdělávání a následně uplatnění na trhu práce (Doleží, 2015).

Rozvoj jazyka a řeči navazuje na vývoj řeči (ontogenezi řeči). Ta je determinována řadou faktorů, mezi něž řadíme například úroveň motoristických schopností, úroveň zrakové a sluchové percepce, vliv sociálního prostředí, ale i myšlení, psychický vývoj dítěte, stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových schopností, vrozené nadání pro jazyk a řeč aj. (Bytešníková, 2012).

Cílem předškolního vzdělávání je rozvoj dítěte, jeho postojů, učení a poznání. Toho však není možno dosáhnout bez znalosti jazyka, ve kterém je výchovně-vzdělávací proces realizován. Pro dosažení cíle je tedy nutné zajistit alespoň částečné porozumění jazyka a jazyk rozvíjet. „*Jazykový rozvoj dětí s OMJ je dlouhodobý a komplexní proces, který je však zásadní pro budoucí školní úspěšnost*“ (Slavíková & Hannová, 2021, s. 17). Při nástupu na základní školu by dítě mělo mít takovou úroveň znalosti češtiny, aby bylo schopno se v tomto jazyce učit. V opačném případě je dítě znevýhodněno. Pokud dítě nastoupí na ZŠ bez znalosti češtiny, bude jeho výchozí pozice na nižší úrovni než ostatních dětí, a bude jen těžko dosahovat úspěchu.

3.1 Rozvoj jazyka v RVP PV

Rámec vzdělávání a oblasti rozvoje dítěte předškolního věku je rozpracováno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021). Ten udává, co by dítě mělo zvládnout před nástupem do základní školy a na co se má předškolní vzdělávání orientovat, ovšem s respektem k vývojovým stupňům dítěte a k jeho individuálním možnostem, a to v podobě klíčových kompetencí. RVP PV udává pět oblastí klíčových kompetencí, které představují cílovou kategorii vzdělávání a soubor požadavků na vzdělávání.

Klíčové kompetence jsou základem vzdělávání pro všechny úrovně vzdělávání, proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat každý školní vzdělávací rámec.

Obsah vzdělávání vycházející z klíčových kompetencí se však ve všech vzdělávacích oblastech opírají o znalost češtiny, ať už na úrovni slovní zásoby či komunikačních dovedností, proto se na rozvoj jazyka, řeči a s tím spojenou komunikaci v předškolním vzdělávání klade velký důraz. Komunikativní dovednosti jsou také jednou z klíčových kompetencí.

Komunikativní kompetence jsou v RVP PV (MŠMT, 2021, s. 12) uvedeny v podobě toho, co dítě ukončující předškolní vzdělávání může dokázat:

- ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumět slyšenému, slovně reagovat a vést smysluplný dialog,
- dokázat se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.),
- domlouvat se gesty i slovy, rozlišovat některé symboly, rozumět jejich významu i funkci,
- komunikovat v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápat, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou,
- ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní,
- průběžně rozšiřovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat k dokonalejší komunikaci s okolím,
- využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.),
- pochopit, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; mít vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyk.

Na základě klíčových kompetencí je stanoven vzdělávací obsah. Ten je zároveň prostředkem pro dosahování vzdělávacích cílů a záměrů, který vede k osvojení klíčových kompetencí. Tento vzdělávací obsah je vymezen do pěti vzdělávacích oblastí, z nichž komunikativní kompetence jsou předmětem zejména oblasti psychologické „Dítě a jeho psychika“ a podoblasti „Jazyk a řeč“. Jejimi dílčími cíli, jsou zejména *rozvoj řečových*

schopností a jazykových dovedností jak receptivních, tak i produktivních, rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu, osvojení si některých poznatků předcházejících čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (MŠMT, 2021, s. 17).

V rámci vzdělávacích oblastí jsou formulovány také očekávané výstupy, odpovídající dílčím cílům. Podoblast Jazyk a řeč zahrnuje dlouhý výčet činností, které dítě pravděpodobně zvládne. Pro představu uvedme některé z nich: *správně vyslovovat, pojmenovat věci, které nás obklopují, vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, vést rozhovor, porozumět slyšenému, učit se nová slova a aktivně je používat, popsat situaci, utvořit jednoduchý rým* apod. (MŠMT, 2021, s. 18).

Vzdělávací nabídka uvedená v RVP PV poskytuje návrh činností, jež jsou podstatou připravených aktivit a her, které učitel dětem nabízí a tím danou oblast rozvíjí. Tato nabídka je kompletní, avšak pojata příliš obecně pro využití v procesu rozvoje jazyka a řeči. Při cíleném rozvoji jazyka a řeči však musíme zohlednit vývoj dítěte, jeho možnosti a schopnosti v daném věku. K orientaci v problematice z tohoto hlediska nám slouží vývojové škály. Ty nám umožňují uvědomit si, jak se jazyk a řeč dítěte vyvíjí, na jakém stupni vývoje dítě momentálně je a pomáhají nám určit, na co se v rozvoji dítěte zaměřit (Doleží, 2015; Linhartová & Loudová Stralczynská, 2018).

3.2 Jazyková podpora dítěte s OMJ v MŠ

Jazyková podpora má často podobu rozvoje jazyka, aby děti s OMJ byly schopné zapojit se do běžného života a následně do vzdělávacího procesu. Jazyková podpora dítěte s OMJ probíhá různými způsoby. Vždy se však zaměřujeme na rozvoj jazyka, jehož neznalost vytváří bariéry nejen v komunikaci, ale i začlenění a celkové socializaci. Proces osvojování jazyka a jeho rozvoj je ideální realizovat v období předškolního věku dětí, kdy se jazyk učí a rozvíjí přirozeně hrou a samotnou činností. Tento proces by měl předcházet zahájení povinné školní docházky, neboť nástup do základní školy bez znalosti vyučovacího jazyka dozajista povede k znevýhodnění dítěte a pravděpodobně i vyčlenění a neúspěchu žáka (Doleží, 2015; Slavíková & Hannová, 2021).

3.2.1 Legislativní vymezení

Přínos poskytování jazykové podpory pro děti s OMJ na jejich další rozvoj je tak zásadní, že v roce 2021 vytvořilo MŠMT systém jazykové podpory. Ta je uvedena ve vyhlášce č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (2021). Klíčová je práce s těmito dětmi v rámci běžné činnosti s celou třídou, kdy však učitel zohledňuje přítomnost dítěte s OMJ a výuku dítěti uzpůsobí. Mimo to však existují i jazykové přípravy. Ty se zřizují v mateřských školách, které navštěvují alespoň čtyři děti-cizinci v povinném předškolním vzdělávání. Do této už fungující skupiny lze za určitých podmínek zařadit také děti s českým státním občanstvím nebo děti-cizince mladšího věku, do maximálního počtu osmi dětí. Tato jazyková příprava je poskytována bezplatně s cílem plynulého přechodu do základního vzdělávání. Má rozsah 1 hodinu týdně s povinností rozdělit tuto časovou dotaci minimálně do dvou bloků (MŠMT, 2021)

Tento krok se nutně promítl i do RVP PV. Od 24.8.2021 nabylo účinnosti Opatření MŠMT, kterým došlo k úpravě RVP PV. Byla zde přidána kapitola č. 8.4 věnující se jazykové přípravě dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Kapitola zdůrazňuje potřebu podpory učitelem mateřské školy při osvojování českého jazyka, a to hned od nástupu dítěte do mateřské školy. Učitel musí mít při přípravě vzdělávacího programu na paměti přítomnost dítěte se slabou nebo žádnou znalostí češtiny, program tomu přizpůsobit a děti cíleně podporovat v osvojování češtiny (MŠMT, 2021).

Cílem jazykové podpory v mateřských školách je zejména usnadnit přechod na základní školu a eliminovat tím znevýhodnění dítěte způsobené jazykovým deficitem.

Na základě těchto legislativních zásahů měly mateřské školy povinnost zapracovat do svých ŠVP ke dni 1. září 2021 uvedená opatření.

Jak je uvedeno v RVP PV, podpůrným materiálem pro podporu výuky češtiny je Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání. Tento dokument obsahuje deset tematických okruhů vhodných pro práci s dětmi předškolního věku. Pro názornost jsou v kurikulu uvedeny také příklady slovní zásoby a větné konstrukce, ale i příklady sociokulturních kompetencí (Kolektiv autorů NPI ČR, 2021).

3.2.2 Metodika

Mateřské školy poskytují dětem s OMJ jazykovou podporu v rámci každodenních běžných činností. Tato forma je klíčová vzhledem k faktu, že nejvhodnější způsobem osvojování jazyka je přirozený kontakt s vrstevníky a jejich interakcí. Nově nastavené systémové řešení jazykové přípravy poskytuje k běžné účasti v mateřské škole určitou návstevbu.

Při plánování formy a náplně jazykové podpory dětí s OMJ musíme zohlednit podmínky dané mateřské školy (velikost, složení třídy, personální zajištění, možnosti) a potřeby konkrétních dětí (věk, úroveň znalosti jazyka). Jazyková podpora může probíhat na třech úrovních (MŠMT, 2021a):

1. Jazyková podpora v průběhu dne

K rozvoji jazykových dovedností dochází během každodenního pobytu v MŠ. Učitel má nelehký úkol, kdy má rozvoj každého dítěte maximálně podporovat a vzdělávací nabídku a své pedagogické působení přizpůsobit potřebám dětí, tedy i potřebám dětí s OMJ. Tato podpora spočívá zejména v odstraňování bariér znemožňující porozumění či slovní projev dítěte a v přizpůsobení činností.

V každodenním chodu mateřské školy může jít o tato uzpůsobení a doporučení (Doleží, 2014; Linhartová, Loudová Stralczyňská, 2018):

- srozumitelně signalizovat denní režim,
- poskytovat příležitosti k jazykovému rozvoji (např. využít i volnou hru ke komunikaci s dítětem) a využívat náhodné chvílky,
- podporovat kontakt s ostatními dětmi,
- plánovat činnosti s ohledem na přítomnost dětí s OMJ – přizpůsobit jim vzdělávací obsah, přístup učitele, zjednodušit činnosti, doprovázet názornými ukázkami.
- komentovat aktuální dění a v co největší míře jazyk využívat., např. pojmenovávat předměty během aktivit, dění, popisovat činnosti a využívat jazyk během nich (činnostní přístup),
- opakovat – v průběhu dne zapojovat stejná slova, formulace a slovní spojení, aby dítě mělo možnost slyšet výraz několikrát. Opakovat by se měly i signály a rituály, neboť podporují pocit bezpečí a orientaci v programu dne,

- střídat činnosti, aby bylo zamezeno ztrátě pozornosti, zadávat jasné pokyny, využívat názorný doprovod, atraktivní pomůcky,
- využívat názornost – pro snazší porozumění doprovázet výpověď pohybem, gestem, obrázkem, předmětem, ukázkou, fotkou atd. Je také vhodné zapojit do „podporování“ ostatní děti, např. zopakování obsahu učitelova sdělení – přeformulování,
- přizpůsobit jazykový projev – mluvit pomalu, výrazně, dostatečně nahlas, s výraznou artikulací, zapojovat gesta. Zásadní je mluvit správně, správně intonovat, frázovat a jasně vyslovovat. Myslet na to, že jazykový projev učitele je pro děti vzorem,
- zjednodušit instrukce a sjednotit je s dalšími učiteli,
- ověřovat porozumění, aby činnost pro dítě byla přínosná a pouze nenapodobovalo ostatní děti,
- využít patrona, který bude dítěti s OMJ během činnosti nápomocný,
- rozdělit děti s OMJ do různých skupin, aby se nesdružily v jedné skupině,
- propojit jazyk s pohybem,
- volit vhodné texty.

Slavíková a Hannová (2021, s. 16) podávají výčet zásad, které jsou učiteli nápomocné při práci s celou skupinou dětí:

- práce v menších skupinách
- příprava dětí s OMJ před řízenou činností
- diferenciací úkolů
- zapojení kamaráda
- komentování dění
- zapojení asistenta pedagoga / adaptačního koordinátora

Přestože má podpora poskytována během řízených činností či v průběhu dne velmi mnoho kladů, má také svoje úskalí. Těmi jsou zejména velký počet dětí ve třídě, což může vyvolat

ostých u dítěte s OMJ. Dalšími riziky mohou být vysoká míra hluku v místnosti či nedostatečný časový prostor, který by dítě potřebovalo pro analyzování otázky a formulování odpovědi v osvojovaném jazyce.

2. Jazyková podpora individuální

Individuální jazyková podpora poskytuje mnoho možností, jak s dítětem s OMJ pracovat a jazyk rozvíjet. Hlavní výhodou je zaměření na konkrétní dítě a jeho jazykové a řečové dovednosti a přizpůsobení jeho jazykové úrovni, potřebám, ale i náladě. Je žádoucí individuální podporu dobře promyslet, stanovit si konkrétní cíle a přistupovat k ní systematicky. Aby byla tato práce přínosná, měla by probíhat pravidelně v menších časových úsecích. V ideální případě dochází během individuální podpory k opakování a upevnění slovní zásoby či jiných jazykových jevů a k propojení s tématem a činnostmi aplikovanými v rámci řízené činnosti s celou třídou (Doleží, 2014; Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018).

3. Jazyková podpora v kurzu / v jazykové přípravě

Výuka dětí v kurzu či jazykové přípravě využívá metod a principů přístupu k češtině jako druhému jazyku. Malé skupiny poskytují dětem dostatek prostoru vyjadřovat se a aktivně se účastnit. Obtíže mohou nastat při seskupení dětí, jejichž úroveň znalosti jazyka se výrazně liší. Práce s takovou skupinou je náročná, vyžaduje pečlivou přípravu a pedagogické schopnosti. Dalšími možnými problémy jsou nepravidelná účast, nízká podpora rodiny, ostychu, nízká motivace, rozdílnost mateřského jazyka aj. Pro výuku češtiny jako druhého jazyka však v současné době existuje dostatek materiálů, metodik i pomocných kurzů a webinářů, které mohou učitelům ve výuce pomoci (Doleží, 2014; Linhartová, Loudová Stralczynská, 2018).

Zejména pro děti s žádnou nebo velmi malou znalostí češtiny se pro zajištění základní komunikace osvědčilo použití **komunikačních karet**. Jsou to karty, které graficky znázorňují základní pokyny, potřeby, aj. Dá se s nimi ale vhodně pracovat a kreativně je využívat i během řízených činností, například k objasnění textu písně, říkanky, pohádky, ale i vyprávění příběhu, popis obrázků apod. Metoda použití komunikačních karet se nazývá jako „výměnný obrázkový komunikační systém“ (VOKS) a slouží primárně dětem, které nemluví nebo používají málo slov, k vyjádření potřeb, přání a jako podpůrný materiál

k rozvoji řeči. Na stejném principu je postavena také metodika KIKUS, která poskytuje už komplexní výukový program pro výuku jinojazyčných dětí v mateřských školách formou hry v malých skupinách (Kikus, n.d.).

Jazyková podpora se týká i dětí, které dosahují takové úrovně češtiny, že každodenní situace, instrukce učitelů a běžná komunikace jim nečiní problém. Je však třeba zamyslet se nad problematikou hlouběji, zejména nad existencí gramatických chyb, rozsahem slovní zásoby, výslovností a zda je jazykový základ dostatečný. Pokud má dítě v těchto oblastech nedostatky, projeví se to na základní škole neustálým doháněním spolužáků, což pravděpodobně povede k demotivaci a ztrátě kladného přístupu ke vzdělání, přestože má dítě intelektový potenciál. Učitelé v mateřské škole by to měli odhalit, na nedostatky v konkrétních jazykových rovinách se zaměřit a poskytnout dítěte podporu (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2018).

Rozvoj řeči a jazyka dítěte je možné praktikovat různými způsoby. Vždy však velmi záleží na úrovni znalosti jazyka dítěte i jeho mateřského jazyka. Obecným doporučením pro podporu při osvojování jazyka dětmi s OMJ je vytvářet takový prostor a situace, které motivují děti k slovnímu projevu, k společné diskusi a konverzaci. Podstatná je také nápodoba řeči, a to jak mluveného projevu, tak neverbálního vyjádření.

Na základě zkušeností je zpracováno doporučení vhodné podpory rozvoje jazyka (Doleží, 2015, s. 62):

- zařadit aktivity se zaměřením na komentování zážitků a činností, na vyřizování vzkazů a informací,
- vést děti k samostatnému slovnímu projevu na určité téma,
- rozvíjet slovní zásobu, včetně nadřazených a podřazených pojmů, tvořit synonyma, antonyma, homonyma i zdrobnělá slova,
- volit vhodná témata konverzací (měla by se týkat věcí a situací, které děti znají a jsou jim blízké, tj. rodina, mateřská škola, bezprostřední okolí, kamarádi, zájmy, zvířata, pohádky apod.).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 SADA AKTIVIT ZAMĚŘENA NA JAZYKOVOU PODPORU DÍTĚTE S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Cílem praktické části bakalářské práce aplikačního charakteru je navrhnout, realizovat a evaluovat sadu řízených aktivit zaměřujících se na jazykovou podporu pro dítě s odlišným mateřským jazykem. Na základě evaluace je vypracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

4.1 Cíle sady aktivit

Cílem sady aktivit je jazyková podpora dětí s OMJ. Vzhledem k faktu, že nedostatečná znalost českého jazyka negativně ovlivňuje další poznávání a učení jedince a jeho školní úspěšnost, je soubor aktivit zaměřen na rozvoj jazyka jako formu jazykové podpory.

Sada aktivit je vytvořena na takovém principu, který poskytuje dětem vhodný prostor a dostatek příležitostí a možností pro rozvíjení řeči a jazyka.

4.2 Plán realizace sady aktivit

Jedním z cílů bakalářské práce aplikačního charakteru je ověřit sadu aktivit v mateřské škole, kde se nachází alespoň jedno dítě s OMJ. Prvním krokem tedy bylo najít takovou mateřskou školu a požádat ji o spolupráci. Následně bylo potřeba zjistit alespoň orientačně úroveň znalosti češtiny, aby pro to konkrétní dítě /ty konkrétní děti byla sada aktivit opravdu využitelná a rozvíjející, aby odpovídala úrovni jejich znalosti češtiny.

4.2.1 Subjekty realizace

Sada aktivit byla realizována ve vybrané mateřské škole ve Zlínském kraji. Jedná se o dvoutrídní mateřskou školu. Realizace probíhala ve věkově heterogenní třídě složené z dětí ve věku 4 – 6 let. Ve třídě je více jak tři čtvrtiny chlapců, dívek pouze necelá jedna čtvrtina. Tuto třídu navštěvují dvě děti s odlišným mateřským jazykem. Kromě těchto dětí s OMJ nenavštěvuje třídu žádné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Počet dětí, které se sady aktivit účastnilo, se v průběhu realizace mírně měnil. Jednalo se o 13 až 16 dětí. Na všech aktivitách však participovaly děti s OMJ – Oliver a Viktoria.

Oliver

Oliver má 4 roky. Je to chlapec české národnosti. Narodil se v ČR, po celou dobu zde žije. Je však z jazykově smíšené rodiny, ve které se mluví pouze anglicky, přestože matka je české

národnosti a česky mluví. Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem, od jeho 3 let. První rok u chlapce probíhalo období ticha, téměř nepromluvil. Česky se začal vyjadřovat až v průběhu října letošního roku. Do té doby česky nemluvil a celkově jazyk aktivně nepoužíval, pouze v případě potřeby se pokoušel s učitelkami dorozumět anglicky. Během jeho docházky do MŠ nebylo využito žádného systému na podporu komunikace, např. komunikačních karet. V činnostech týkajících se komunikativních dovedností je spíše pasivní, moc se nezapojuje. Ale jeho aktivita je hodně ovlivněna aktuální náladou a zájmem o činnost. Někdy je komunikativnější a sdílný, jiný den je tichý. Je však vidět znatelný rozdíl proti minulému roku, kdy jazyk pouze vnímal a „vstřebával“. Pasivní znalost jazyka je dobrá. U vyjadřování dochází někdy k mixování slov. Výslovnost je na horší úrovni a úroveň gramatické stránky jazyka je slabá. Do aktivit jiného jak komunikativního charakteru se zapojuje dle nálady, ale i zde je spíše zdrženlivý, a v případě neúspěchu lítostivý.

Viktoria

Viktoria je dívka slovenské národnosti. Má 5 let, v České republice žije od 4 let. V tu dobu začala navštěvovat mateřskou školu. Matka je slovenské národnosti, otec české, přes týden však pracuje mimo domov, doma se tedy hovoří zejména slovensky. Viktoria se do činností v mateřské škole zapojuje s chutí. Její jazyková úroveň češtiny je na dobré úrovni. Pasivní znalost je výborná, porozumění je bezproblémové. Aktivní užívání češtiny je slabší, velmi často užívá slovenské pojmy. Pokud se však dívka soustředí, snaží se používat výrazy v češtině. Problémem je gramatická rovina jazyka.

Pro možnost zveřejnění výpovědí dětí a jejich fotografií v této práci jsem si od rodičů zúčastněných dětí zajistila informovaný souhlas, který je uveden v příloze P I.

4.2.2 Časový harmonogram

Sada aktivit byla realizována v průběhu tří týdnů v měsíci březnu roku 2023 po dobu 8 dní. Setkání s dětmi probíhalo v době od 9:30 do 10:00 hodin. Děti byly velmi komunikativní a po příchodu měly chuť povídat si a podělit se se mnou o své zážitky, myšlenky, pocity. Vzhledem k této malé časové dotaci, která mi byla poskytnuta, a spontánnímu vyprávění dětí, jsem v některých případech omezila úvodní a motivační část, aby měly děti dostatek času věnovat se stěžejní aktivitě. Jednotlivé aktivity na sebe však navazovaly, nebylo tedy toto opatření nijak rušivé.

4.3 Obsah sady aktivit

Při tvoření aktivit jsem vycházela z konkrétní jazykové úrovně dětí, a to pro děti s dobrou pasivní znalostí češtiny. Přesto jsem využívala různé způsoby jazykové podpory, zejména gestikulaci a obrazový materiál.

Pro děti s velmi slabou znalostí češtiny by sada aktivit vypadala jinak, případně by v každé aktivitě byla individuálně přizpůsobena dítěti, které nerozumí, a bylo by více využito názorných materiálů, ať už obrazových materiálů či reálných předmětů, ukázek, gest apod. V tomto konkrétním případě to nebylo nutné. Je tedy zacíleno zejména na vytvoření vhodného prostoru a podmínek pro děti s OMJ, podněcující rozvoj řeči a jazyka.

Sada aktivit je tvořena ze dvou tematických bloků. Jedná se o témata Moje vesnice a Můj dům. Každý blok je dále členěn na čtyři oblasti – čtyři témata, z nichž vychází konkrétní aktivita. Celá sada je postavena na jedné organizační formě, a to řízené činnosti, což vychází ze zaměření celé práce. Je využito vícero metod, klíčovou je však metoda rozhovoru. Ta je využita u všech aktivit vzhledem k zaměření práce. Hojně je také využito v rámci řízené činnosti rozdělení dětí do skupin či do dvojic.

4.4 Průběh realizace sady aktivit / Realizace sady aktivit

Bloku Moje vesnice předcházely vycházky obcí, kdy jsme si ukazovali a pojmenovávali veřejné budovy a prostranství, ale i domy dětí. V rámci vycházky jsme se zastavovali u místní mapy obce a ukazovali si, kde stojíme, kudy půjdeme i kudy jsme šli. Děti se tak začaly lépe orientovat v mapě.

Vycházky a pobyt venku jsem využila také k rozhovorům s dětmi s OMJ, s Viktorií a Oliverem. Tím jsem získala prvotní představu o jejich znalosti češtiny a jazykové úrovni. Během těchto hovorů jsem tak provedla jednoduchou diagnostiku jazykové úrovně, která byla inspirována diagnostikou vytvořenou společností META (Jazyková diagnostika, n.d.).

V původním plánu bylo vytvořit sadu s využitím komunikačních karet, to však nebylo vzhledem k jazykové úrovni těchto dětí potřeba. Sadu aktivit jsem tedy přizpůsobila konkrétně na tyto dvě děti s OMJ.

V následující tabulkách je uveden didaktický obsah jednotlivých aktivit.

4.4.1 Aktivita č. 1: Tvorba modelu vesnice

Tabulka 1: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 1

Název bloku	Moje vesnice
Název tématu	Orientační body naší vesnice
Název aktivity	Tvorba modelu vesnice
Cíl z pohledu učitele	Představit dětem orientační body vesnice Seznámit děti s piktogramy Rozvíjet u dětí schopnost vyjadřování
Cíl z pohledu dítěte	Zaznamenat orientační body vesnice do modelu Přiřadit piktogramy k dané budově Diskutovat nad účelem budovy
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Rozhovor Popis Skupinová práce
Kompetence	Kompetence k učení: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě zaznamená orientační body do modelu. Kompetence k učení: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě využívá obrazně znakový systém (piktogramy). Komunikativní kompetence: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě vyjadřuje svůj názor bez ostychu.

Průběh realizace:

Doprostřed kruhu jsem položila mapu obce. Při rozkládání mapy děti projevily zájem a zvědavost. Mapu ihned poznaly, téměř okamžitě doplnily název obce. Olivera aktivita zaujala a vyjádřil, že bydlí v dané obci. Děti zajímalo „*kde je naše školka*“ a následně „*kde je náš dům*“. Oliver byl smutný, že tam není jeho „*domov*“. Vysvětlil to tím, že jeho „*domov*“

je barevný“ a nevidí ho tam. Dva chlapci se v mapě velmi dobře orientovali. Viktoria přidala žádost o nalezení jejího domu na mapě: „*Já potřebuji vědět, kde je můj domeček.*“ Ukázali jsme si tedy postupně domy dětí. Děti popisovaly, poblíž čeho se jejich domy nachází. Během toho jsme si ukázali a pojmenovali důležité orientační body vesnice, které děti při popisu zmínily. Poté jsme si tyto orientační body zopakovali – děti je vyjmenovaly a zaznačily v mapě. Chlapec si také všiml toho, že jejich dům tam není a ani domy jeho sousedů v mapě nejsou. Doplnil, že ho mají nový a má tam svůj „*pokojíček*“.

Navrhla jsem dětem, jestli by si nechtěly takový malý model vesnice vyrobit. Oliver řekl, že tam chce mít svůj domov.

Zahájila jsem rozhovor: „*Děti, co si myslíte, že by v té naší vesnici mělo být, aby bylo poznat, že je to právě ta naše vesnici? Jaké jsou orientační body naší vesnice, budovy a místa, podle které vesnici poznáme?*“ Děti vyjmenovávaly. Měla jsem připravené fotky těchto orientačních bodů, takže jsme si je hned ukázali. Fotky sloužily také pro snazší orientaci dětí s OMJ, přestože jejich pasivní znalost češtiny byla dobrá.

Následně jsem před děti rozložila piktogramy. Představila jsem jim, jak se těmto obrázkům říká a k čemu slouží. Děti některé piktogramy hned komentovaly, že už je někde viděly, a vytvářely asociace k danému piktogramu.

Viktorie: „*To je knihovnica!*“

Děti: „*V knihovně jsme byly!*“ „*Ale ne v této, jeli jsme autobusem!*“ „*Já jsem v knihovně ještě nebyl, protože jsem byl zrovna nemocný.*“

Viktorie: „*Moj bratr tam byl ze školy.*“

Následně jsem děti rozdělila do skupin. Dbala jsem na to, aby děti s OMJ nebyly v jedné skupině. Každá skupina si vylosovala jeden piktogram, který odkazoval na konkrétní budovu. Jedno dítě ze skupiny budovu kreslilo, ostatní v rámci skupiny diskutovaly, k čemu budova slouží, kdo tam pracuje, proč tam lidé chodí. Z piktogramů rozmístěných na koberci děti vybraly ty, které se dle jejich uvážení hodily k jejich budově a v rámci skupiny si je obhajovaly.

Oliver: „*To je schůla. Tam se píšá. Sestra chodí do schůle, ona je velká.*“

Děti: „*Moja taky.*“ „*Aj můj brácha, on už je v šesté třídě!*“

Nejrozsáhlejší hovor proběhl ve skupině „obchod“:

Děti: „*To je obchod.*“ „*Mají tam rohlíky.*“

Oliver: „*Maso.*“

Děti: „*Hračky.*“ „*Ovoce a zeleninu.*“ „*Pečivo.*“ „*Nanuky.*“ „*Mňam, nanuky! Já mám rád nanuky!*“

„*Tam je obchodník.*“ „*Tam nakupujeme.*“ „*Vezmeme si to a pak to odložíme a oni nám to pípnu a můžem si to vzít.*“

„*U pokladny.*“

„*A nesmíme na to sahat, když jsme se nezeptali.*“

„*A nesmíme dělat blbosti.*“

„*A ne že mně mamka říkala, že mám jít za ňou a třeba já bysem odešel někde jinde do ochobdu.*“

„*Já se vždycky bojím, že se v obchodu ztratím, takže chci abychom šli s tátou tam tam tam tam tam.*“

„*V obchodě pracuje moja babička.*“

Viktorie: „*Tam pracují prodavačky.*“

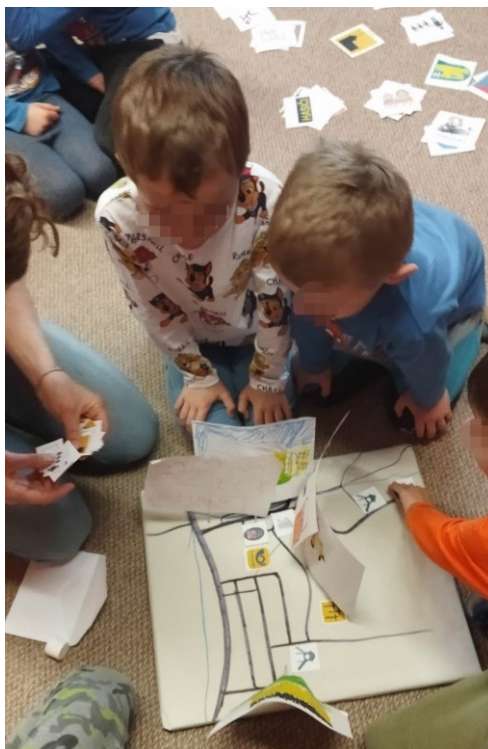
Následně jsme se všichni sešli u modelu vesnice. Děti představily budovu včetně vysvětlení účelu budovy a vybraných piktogramů ostatním dětem. Společně jsme vyhledali vhodné místo pro umístění budovy do modelu.



Obrázek 1: Označení orientačních bodů vesnice do mapě



Obrázek 2: Seznamování s piktogramy



Obrázek 3: Model vesnice

4.4.2 Aktivita č. 2: Návštěva veřejných budov naší vesnice

Tabulka 2: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 2

Název bloku	Moje vesnice
Název tématu	Veřejné budovy a jejich účel
Název aktivity	Návštěva veřejných budov naší vesnice
Cíl z pohledu učitele	Rozvíjet u dětí naslouchání a mluvený projev Podporovat děti v dramatickém projevu Upevňovat u dětí pravidla slušného chování
Cíl z pohledu dítěte	Slovně popsat budovu, zařízení Předvést návštěvu veřejného zařízení (obchodu, pošty, obecního úřadu, knihovny) Vyjadřovat pozdrav, prosbu, poděkování

Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Popis Rozhovor Předvádění činnosti
Kompetence	Komunikativní kompetence: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě dokáže slovně popsat dané zařízení. Komunikativní kompetence: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě dramaticky ztvární návštěvu daného zařízení. Činnostní a občanské kompetence: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě uplatňuje pravidla slušného chování a zdvořilosti.

Průběh realizace:

V úvodu jsme se vrátili k modelu vesnice. Znovu jsme se podívali na dominanty a veřejná prostranství a zařízení obce. Vedli jsme s dětmi rozhovor, kam chodí, co navštěvují, případně kde byli s rodiči.

Vyzvala jsem děti, aby se pokusily tyto budovy slovně představit, popsat (vzhled, účel aj.) ostatním tak, aby je poznali. Aktivita navazovala na předchozí den, kdy jsme si o budovách, zařízeních a jejich účelu už povídali. Bylo tak cíleno na rozvoj vyjadřovacích dovedností, ale i schopnost naslouchat. Děti s OMJ měly navíc možnost vnímat česká slova použita ve větách, upevňovat je i jejich flexi.

Dívka: „Chodíme tam nakupovat. Jsou tam košíky ale i velký vozík. Mají tam moc věcí, oblečení, ovoce, zeleninu, rohlíky a chleba – pečivo. Já vždycky chci moje oblíbené pítíčko. Je tam paní prodavačka. A u pokladny musíme zaplatit. Máma vždycky platí kartou. Jako ne vždycky, ale skoro.“

Navázali jsme rozhovorem, jak se v dané budově chováme a jaká pravidla slušného chování dodržujeme. Děti ihned poznamenaly, že musíme pozdravit. Navrhla jsem, že bychom si mohli na návštěvu těchto zařízení zahrát. Vzhledem k vybavení třídy jsme měli k dispozici i různé předměty a hračky, které se daly využít jako rekvizity. To jsem opět využila k rozvoji

komunikačních dovedností – jedno dítě popsalo předmět, který ostatní děti měly poznat a ve třídě vyhledat. Tyto předměty jsme poté využili během dramatického ztvárnění. Děti předváděly návštěvu obchodu, pošty, restaurace a kavárny.

Oliver: *„Já chci nakupovat.“*

Chlapec: *„Já prodávat. Já budu prodavač.“*

Oliver předvádí návštěvu obchodu. Přijde, hledá zboží, ale nemůže najít. Děti mu poradily, ať se zeptá prodavače.

Oliver: *„Kde máte kokina?“*

Chlapec: *„Kokina jsou tady.“*

Děti samy upozornily na to, že Oliver nepozdravil, nepoprosil ani nepoděkoval. Řekla jsem dětem, že když si o tom tak vyprávíme, tak všichni víme, co je správně a jak se máme chovat. Ale v dané situaci už na to tak nemyslíme a někdy zapomeneme. Proto bychom si to měli trénovat a zkoušet.

Viktorie předvedla návštěvu pošty:

Viktorie: *„Já chci hrát na poštu. Já tam byla ted' s mámou.“*

Viktorie: *„Dobrý den.“* Chlapec: *„Dobrý den.“*

Viktorie: *„Já si jdu pro balík.“* Viktoria se na chvíli odmlčela, potom rychle dodala: *„prosím.“*

Chlapec: *„Tady ho máte.“*

Viktorie: *„Děkuji. Na shledanou.“*

Chlapec: *„Na shledanou.“*



Obrázek 4: Předvádění návštěvy obchodu



Obrázek 5: Předvádění návštěvy obchodu

4.4.3 Aktivita č. 3: Navigování

Tabulka 3: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 3

Název bloku	Moje vesnice
Název tématu	Plán obce
Název aktivity	Navigování
Cíl z pohledu učitele	Představit dětem možnosti popisu trasy Rozvíjet u dětí orientaci v rovině

	Upevnit u dětí pojmy pro popis trasy
Cíl z pohledu dítěte	Projít trasu dle instrukcí Popsat trasu z jednoho bodu do druhého Zakreslit trasu do plánu dle popisu
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Popis Rozhovor Párová práce Práce s obrazem
Kompetence	Komunikativní kompetence <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě dokáže popsat trasu z jednoho bodu do druhého. Kompetence k učení <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě rozumí instrukcím a postupuje dle nich. Kompetence k učení <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě se orientuje v rovině.

Průběh realizace:

Nakreslila jsem velmi jednoduchý plán obce (pouze s hlavními orientačními body, jako na vytvořeném modelu). Dle tohoto plánu jsme s dětmi na koberci vytvořili síť cest a rozestavěli kostky představující orientační body vesnice. Následně jsem děti navigovala do určitého bodu a děti procházely po vytvořené trase. Tak byla dětem představena možnost popisu trasy. Během popisu jsem využívala gestikulaci rukou pro snazší porozumění zejména dětí s OMJ.

Děti si během aktivity osvojovaly pojmy pro popis trasy, především slova nejprve, potom, rovně, zabočit, doprava, doleva, kolem, přes.

Následně byla využita párová práce. Děti do dvojice dostaly jednoduchý plán obce (podle něhož jsme vytvořily trasu na koberci). Jedno z dětí představovalo navigátora. Dle karty s vyobrazením piktogramů, odkud kam má druhého navigovat, popisoval trasu. Druhý dle

popisu navigátora zakreslil cestu do plánku. Děti projevovaly nadšení, když se dostaly na místo určení.

Chlapec: „*J sme na hřišti.*“

Viktorie: „*Na akom hřišti?*“

Chlapec: „*Tu přece, u školy. Tak běž doleva. Nééé, doleva! Tam je doleva.*“

Chlapec ukazuje levou rukou směr. „*Okolo školy. Ted' už sem.*“ Chlapec ukazuje prstem na papír. „*Ted' rovně. A zase zabočíš....hmm...*“ Chlapec přemýšlí, zda vpravo či vlevo, ale v tom místě jiná cesta není. Přitom ukazuje rukou doleva. Viktoria značí pastelkou trasu a jede pořád dál kolem parku.

Chlapec: „*Už zastav, to je park!*“

Viktorie: „*Už jsem tam? To je ono? ...Já už to mám, došla jsem do parku!*“

Viktorie naviguje: „*Stojíš tu. Tady.*“ – ukazuje prstem na plán.

Chlapec: „*U obecního úřadu?*“

Viktorie: „*Ano. Ted' běž kolem knihovny a cukrárny. Zahneš tam.*“ Viktorie ukazuje prstem stranu. „*Rovno a ted' přes most. Jsi tu.*“

Chlapec: „*Jé, hasičárna.*“



Obrázek 6: Procházení trasy dle pokynů



Obrázek 7: Popis trasy / zakreslení trasy na základě popisu

4.4.4 Aktivita č. 4: Stavba domu

Tabulka 4: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 4

Název bloku	Moje vesnice
Název tématu	Budovy a domy v obci
Název aktivity	Stavba domu
Cíl z pohledu učitele	Rozvíjet u dětí správné použití předložek (na, vedle, před, za, vpravo, vlevo) Rozvíjet u dětí orientaci v prostoru
Cíl z pohledu dítěte	Instruovat druhého, jak umístit kostky Sestavit dům z kostek dle instrukcí
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Rozhovor Popis Párová práce Práce s obrazem
Kompetence	Komunikativní kompetence ➤ Dítě dokáže instruovat druhého, jak umístit kostky, s využitím předložek na, vedle, před, za, vpravo, vlevo. Kompetence k řešení problémů ➤ Dítě uplatňuje orientaci v prostoru v praktických situacích. Kompetence k učení ➤ Dítě dovede postupovat dle instrukcí.

Průběh realizace:

Během prvního dne jsme se s dětmi bavily, že v obci vzniká nová čtvrť, kde právě probíhá stavba domů. Dnes jsme na to navázali. Vedla jsem s dětmi rozhovor, že ke stavbě domu je

nutný materiál, který se na dané místo musí dopravit. Zahráli jsme si na to. Děti vytvořily čtyři řady. Zadávala jsem dětem pokyny a dle nich si v řadě posílaly stavebnici. Tato aktivita sloužila k zopakování předložek pro orientaci v prostoru (vpravo, vlevo, nad, pod, před, za). Stála jsem v čele a dětem jsem pozici ukazovala a předložku zřetelně opakovala. Děti při podávání stavebnice také předložku vyslovily. Docházelo tak k upevnění pojmu během konkrétního umístění. Pro děti s OMJ jsou předložky obtížné, nemají je pořádně zažité. Touto aktivitou docházelo k jejich fixaci. Oporou a pomocí jim byla má gestikulace rukou. Následně děti z dopraveného materiálu stavěly budovy. Děti pracovaly ve dvojicích. Jeden z dvojice byl stavbyvedoucí, který měl k dispozici obrazový materiál a různým rozložením kostek. Dle tohoto obrázku předával informace, jak má budova vypadat, a dával pokyny druhému dítěti, kam má položit další kostku. Děti během stavby využívaly terminologii pro orientaci v prostoru (vpravo, vlevo, nahore, dole, před, za, na, pod, vedle).

Ukázka:

Viktorie: „*Je tam jedna, dva, tři – tři kocky dole. Tam (ukazuje prstem) dej další.*“

Chlapec: „*Za tu modrou?*“

Viktorie: „*Ano, za modrou. Potom další tam, na druhou stranu nahoru. Tam mají být dvě na sobě. A je to. Ted' se vyměníme, jo?*“

Oliver se k popisování uložení kostek nedostal. Obrazový materiál byl pro něj příliš složitý a nedokázal se v něm zorientovat. Po chvíli to vzdal a říkal, že bude jenom stavět. Na tuto jeho reakci jsem vymyslela alternativu – postavila jsem kostky dle obrázku a Oliver to následně popsal druhému. Využil tak reálné postavení kostek místo obrázku. Tato varianta se ukázala pro stanovený cíl jako funkční.

Poté děti nechaly kostky postaveny a zkoumali jsme, které domy jsou velké, malé, vysoké, nízké. Děti budovy porovnávaly. Oliver už o aktivitu nejevil zájem, Viktorie se účastnila a s porovnáváním ani se stupňováním přídavných jmen neměla problém.



Obrázek 8: Umisťování kostek dle instrukcí



Obrázek 9: Popis umístění kostek / stavba kostek dle instrukcí

4.4.5 Aktivita č. 5: Představení vlastního domu

Tabulka 5: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 5

Název bloku	Dům, ve kterém žiji
Název tématu	Můj dům

Název aktivity	Představení vlastního domu
Cíl z pohledu učitele	Rozvíjet u dětí vyjadřovací schopnosti Rozvíjet u dětí schopnost naslouchat druhému Rozvíjet u dětí symbolické myšlení
Cíl z pohledu dítěte	Popsat svůj dům (vzhled, poloha) Vytvořit popis domu pomocí uspořádání piktogramů Vyčíst popis domu ze sestavených piktogramů
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Rozhovor Práce s obrazem Skupinová práce
Kompetence	Komunikativní kompetence: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě dokáže ve vhodně formulovaných větách popsat dům, ve kterém žije. ➤ Dítě rozumí slyšenému a pamatuje si. Kompetence k učení: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě využívá obrazně znakový systém (piktogramy).

Průběh realizace:

S dětmi jsme se opět dívali na model obce a na mapu. Děti poznamenaly, že tam nejsou jejich domy. Začaly vyprávět a hledaly v modelu i na mapě, kde jejich domy jsou. Chlapec poznamenal: „*My bydlíme navrchu na kopci, za mostem. Náš dům je velký, babička s dědou jsou dole a my musíme jít pořád po schodech až vysoko.*“ Dostaly jsme se k tomu, že domy jsou různě velké i vysoké a nízké. „*Škola je velká.*“ „*Jo, je úplně mega!*“

Děti si nakreslily vlastní dům, abychom jej mohli přidat do modelu vesnice. Dále byla využita práce ve skupinách. Jedno z dětí ze skupiny slovně popsal vzhled, ale i jeho umístění, okolí. Dětem byly k dispozici piktogramy, které jim sloužily jako podpora při popisu domu – jako podpůrný materiál, o čem mohou mluvit, co ještě mohou v popisu zmínit. Následně druhé dítě poskládalo pomocí piktogramů popis domu na základě slovního projevu prvního dítěte. Další člen skupiny se poté pokusil přečíst popis domu ze sestavených piktogramů a vybrat tento konkrétní dům mezi všemi nakreslenými obrázky.

Viktorie: „*Táta náš domeček opravuje. Má červenou střechu a okna. Je takový šedivý. Ale potom bude barevný!*“ Viktorie se podívala na piktogramy a pokračovala. „*Máme dvoreček, kde máme modrou hupačku na stromě. My máme domeček za potokem, kousek od Žabáku*“ (dětské hřiště „Žabí rybník“).

Oliver se zprvu nechtěl moc zapojovat a v rámci skupiny pracovat. Zkusila jsem se ho tedy ptát: „*Oli, jak vypadá váš dům? Jakou má barvu?*“

Oliver: „*Nemá barvu.*“

Já: „*Takže je neviditelný?*“

Oliver: „*Ne, barevný.*“

Já: „*A ještě něco bys nám řekl o vašem domě?*“

Oliver: „*Nevím.*“

Já: „*Můžeš třeba podle těchto obrázků. Poznáš, co je na obrázcích?*“

Oliver: „*Okno, vrata...*“

Já: „*Myslíš dveře?*“

Oliver: „*Naše mají barvu hnědou a skleněnou.*“

Čtení piktogramů:

Viktorie četla piktogramy: „*Je tu žlutá barva. Co je žluté? Asi ten domeček. Je tu plot. Na té straně* (ukazuje rukou doleva). „*Pak má schodky. Já nevím, k čemu to patří* (ukazuje na šipku). *To je garáž. Má střechu, ta je červená. A taky komín.*“

Oliver sestavil popis z piktogramů:

Chlapec 1: „*Tento dům je vysoký. Má schody, okno, dveře. Tady je černá. K čemu to patří? Ten lísteček ufoukl, já nevím, k čemu patří!*“

Oliver: „*To bylo u dveř. On tady utíkal a tak to dal pryč!*“ (Oliver posmutněl.)

Chlapec 1: „*Je tam strom. A tam.... Branka. A tam není střecha! Na domě není střecha!*“

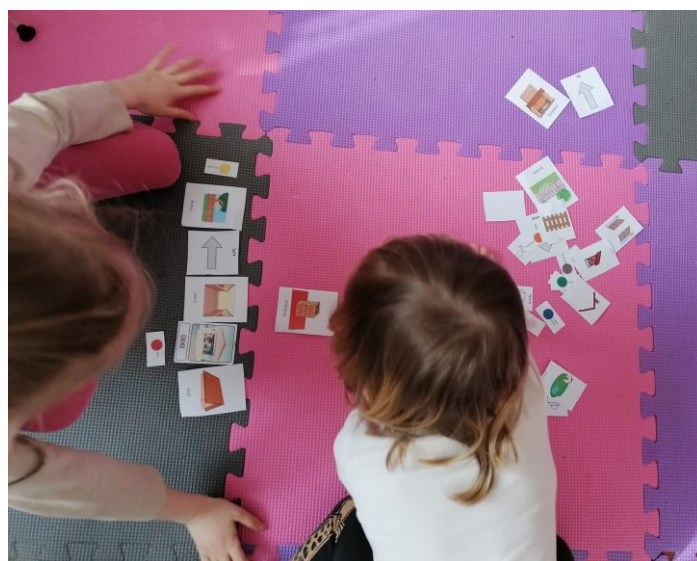
Dívka 1: „*Tento dům je zelený. A jde se tam po schodech. Já vím, to je Kájin dům, oni mají zelený dům!..... Mají tam garáž. Před domem jsou kytičky. A mají zahradu s domečkem se skluzavkou!*“

Já: „*Klárko, a to jsi vyčetla tady z těch obrázků?*“

Dívka 1: „*Ne, já to vím. Kája je moje kamarádka a já k ní chodím si hrát.*“



Obrázek 10: Kresba domu



Obrázek 11: Popis domu pomocí sestavení piktogramů

4.4.6 Aktivita č. 6: Tvorba pojmové mapy

Tabulka 6: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 6

Název bloku	Můj dům
Název tématu	Místnosti v domě
Název aktivity	Tvorba pojmové mapy
Cíl z pohledu učitele	Seznámit děti s pojmovou mapou Rozvíjet slovní zásobu dětí Rozvíjet u dětí vedení rozhovoru
Cíl z pohledu dítěte	Vytvořit pojmovou mapu Vyjmenovat věci nacházející se v dané místnosti Vést rozhovor o vybavení dané místnosti
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Rozhovor Práce s obrazem Skupinová práce
Kompetence	Komunikativní kompetence <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě rozšiřuje svou slovní zásobu. ➤ Dítě se vyjadřuje ve vhodně formulovaných větách. Kompetence k učení <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě na základě zkušeností vytvoří pojmovou mapu.

Průběh realizace:

Dětem jsem představila tvorbu pojmové mapy. Jako příklad jsem použila „dům“ – postupně jsem na tabuli zakreslovala, co nás společně při slově „dům“ napadlo, případně jsem připevnila obrázky. Děti vyjmenovávaly místnosti domu, ale i vybavení.

Děti byly následně rozděleny do skupin tak, aby každá skupina zpracovala jednu zmiňovanou místnost, tedy kuchyň, obývací pokoj, koupelnu a pokoj/ložnici. Ve skupině

pak kreslily na velký arch papíru jednotlivé věci, co je napadly ve spojitosti s danou místností, a vytvořily tak pojmovou mapu k této místnosti. Každé dítě nakreslilo jeden až dva obrázky. Během kresby děti vedly rozhovor týkající se zejména toho, co kreslí a jak vypadá ta daná věc u nich doma. Jedno z dětí šlo k dětské hrací kuchyňce a dle jeho slov se šlo „*podívat, co ještě nakreslí.*“ Na základě toho jsem dětem navrhla, že na mapu ty obrázky nemusíme jen kreslit, ale udělat to i jinak. Jedno z dětí vykřiklo: „*Třeba nalepit!*“ Dala jsem tedy dětem k dispozici hromadu obrázků a děti z nich vybíraly vhodné věci do dané místnosti a nalepily je na svou pojmovou mapu. Ještě jsem dětem navrhla, že mohou na svou mapu také umístit vhodné předměty, které najdou tady ve třídě. To využily děti na pojmovou mapu kuchyně a obývacího pokoje. Děti toto varianta velmi zaujala.

Svou pojmovou mapu skupina poté představila ostatním. Společně jsme se u mapy ještě zamýšleli nad tím, zda můžeme uvedené věci nějak rozdělit, uspořádat (např. nábytek, nádobí apod).

Děti v rámci skupiny vedly rozhovor o tom, co v dané místnosti mají oni doma a také komentovaly obrázky navzájem.

Dívka: „*Já dělám malovátka. Maminka je tam má u umyvadla. Já už jsem se s nima taky malovala!*“

Viktorie: „*Já nakreslím hřeben. A tady zrcadlo, v koupelně máme velké zrcadlo.*“

Chlapec: „*Já se doma v zrcadle vidím, ale u babičky ne.*“

Viktorie namalovala do zrcadla sebe. Chlapec se smál a volal: „*Tam je nějaká ženská!*“

Viktorie: „*To jsem já přece, v zrcadle!*“

Chlapec: „*To je záchod.*“

Viktorie: „*Ten ne, my nemáme záchod v koupelně.*“

Chlapec: „*My jo!*“

Dívka: „*My máme dvě koupelny. V té spodní není záchod, ale je tam vedle. A v horní koupelně záchod máme, vedle sprchy.*“

Viktorie: „*My budeme mít taky dvě koupelny. Ale teď máme jenom jednu a v něm není záchod.*“

Chlapec 1: „*Já budu kreslit lžičku.*“

Oliver: „*Já nůž.*“

Chlapec 2: „*Já jsem namaloval dřez na umývání.*“

Chlapec 3: „*Toto už je hotové. Já jsem namaloval pánvičku a vajíčka.*“

Chlapec 2: „*Kde jsou vajíčka?*“

Chlapec 3: „*Tady na pánvičce.*“

Chlapec 1: „*Já nakreslím špajzku.*“

Oliver: „*Co je špajzka? My nemáme.*“ (Oliver posmutněl.)

Chlapec 1: „*Tam je jídlo, třeba cukr a mouka.*“

Chlapec 2: „*Babička tam má pro nás i bombony!*“



Obrázek 12: Tvorba pojmové mapy



Obrázek 13: Tvorba pojmové mapy

4.4.7 Aktivita č. 7: Poznáváme zvuky činností

Tabulka 7: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 7

Název bloku	Můj dům
Název tématu	Domácí činnosti
Název aktivity	Poznáváme zvuky činností
Cíl z pohledu učitele	Rozvíjet u dětí schopnost dramatického ztvárnění Rozvíjet u dětí sluchovou percepci Rozvíjet u dětí vyjadřovací schopnosti
Cíl z pohledu dítěte	Vyjmenovat a předvést běžné domácí činnosti Rozpoznat běžné zvuky činností v domácnosti Obhajovat své tipy na zdroj zvuku
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Rozhovor Total physical response
Kompetence	Komunikativní kompetence ➤ Dítě vyjádří činnost gesty a dramatickými prostředky.

	Kompetence k učení
	<ul style="list-style-type: none">➤ Dítě rozpozná běžné zvuky domácnosti na základě svých zkušeností.
	Sociální a personální kompetence
	<ul style="list-style-type: none">➤ Dítě dokáže obhájit svůj názor i přijmout názor druhého.

Průběh realizace:

Vedla jsem s dětmi rozhovor, jaké činnosti doma běžně provádíme, co všechno doma děláme. Pro lepší organizaci aktivity jsem uvedla větu s časovým údajem a děti se střídaly v odpovědích a doplnily činnost. Tu jsme předvedli a dále rozvíjeli. S daným úkonem jsme činnost popisovali. U této aktivity byla využita metoda Total physical response, kdy došlo k podpoře a upevnění pojmu pohybovou výpovědí.

Já: „*Co děláme večer?*“

Děti: „*Koupeme se.*“ „*Musíme se namydlit.*“ „*Já někdy stríkám na mamku, ona se pak zlobí.*“ Představovali jsme, jak ležíme ve vaně, jak se mydlíme, cákáme, voda šplouchá...

Dítě: „*Pak si čistím zuby.*“ Představujeme, jak si čistíme zuby.

Já: „*Co k tomu potřebujeme?*“

Děti doplňují: „*Kartáček a pastu.*“ Předváděli jsme, že si dáváme pastu na kartáček.

Na hlavní aktivitu jsem děti rozdělila do skupin. Pouštěla jsem dětem různé zvuky, které můžeme běžně v domácnosti nebo na zahradě slyšet. Aktivitou bylo rozvíjeno sluchové vnímání a cílila jsem také na to, aby si děti mezi sebou sdílely názory a diskutovaly je. Děti v rámci skupin měly diskutovat, co jim ten zvuk připomíná, v jaké místnosti, jaký předmět daný zvuk vydává a podobně. Následně měly děti ve skupině vybrat jeden návrh, který vyhodnotily jako nejpravděpodobnější, a ten představit ostatním. K tomuto bohužel nedošlo. Děti ve skupině se chytly prvního návrhu a další tipy již nenavrhovaly. Nedošlo tedy ani na posuzování a hodnocení návrhů. V rámci představení návrhu mezi skupinami poté došlo

k částečnému vysvětlení a obhájení, to ale bylo pouze u jednoho případu reprodukováného zvuku.

Chlapec 1: „*Já to neslyším.*“

Chlapec 2: „*To je jak voda.*“

Dívka 1: „*Když teče voda do vany.*“

Oliver: „*Nebo do umývadla.*“

Chlapec 1: „*Ale tam bylo slyšet, jak to cáká. To je určitě do vany.*“

Chlapec 3: „*Tak toto nevím.*“

Viktoria: „*Mně to připadá jak robotická kefka.*“

Chlapec 3: „*To je robotická kefka!*“

Já: „*A co je robotická kefka?*“

Chlapec 3: „*Já nevím, to říkala Viki.*“

Já: „*Viktorko, co je robotická kefka, uměla bys to ostatním vysvětlit?*“

Viktoria: „*Na zuby...kartáček. Robotický kartáček.*“

Chlapec 2: „*Joo, to je umývání zubů. Já mám taky robotický. Elektrický. Tam se dávají baterky.*“

Oliver: „*Já mám taky, tam je StarWars.*“

Chlapec 3: „*Já jsem s tátou taky dával baterky, museli jsme si vzít šroubovák, to nešlo otevřít jen tak, tam byl šroubek. A já jsem to udělal sám!*“

Poté, co si děti vyzkoušely určit zvuk pouze na základě vlastní zkušenosti bez nějaké nápovědy, jsem dětem dala obrázky činností vztahující se k reprodukováným zvukům. Děti se ve skupinách opět měly shodnout na výběru jednoho obrázku – jedné činnosti a ten poté porovnat s ostatními skupinami.



Obrázek 14: Předvádění běžných domácích činností



Obrázek 15: Určování zdroje zvuku

4.4.8 Aktivita č. 8: Poznávání hmatem

Tabulka 8: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 8

Název bloku	Můj dům
Název tématu	Věci v domácnosti

Název aktivity	Poznávání hmatem
Cíl z pohledu učitele	Rozvíjet slovní zásobu dětí Rozvíjet hmatové vnímání dětí Rozvíjet vyjadřovací schopnosti dětí
Cíl z pohledu dítěte	Pojmenovat vlastnosti materiálů Identifikovat předmět hmatem Popsat předmět (vlastnosti, vzhled, účel)
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Rozhovor Popis Práce s reálnými předměty
Kompetence	Komunikativní kompetence <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě pojmenuje vlastnosti předmětu. ➤ Dítě dokáže popsat vlastnosti a účel předmětu. Kompetence k učení <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dítě identifikuje předmět hmatem.

Průběh realizace:

Před příchodem dětí jsem připravila na koberec materiály s různou strukturou povrchu. Děti materiály spontánně zkoumaly, osahávaly. Jednalo se o materiál hebký, drsný, hladký, strukturovaný, pevný, měkký. Snažily jsme se je s dětmi identifikovat, popsat a vyjmenovat nějaké předměty z domácnosti, které mají danou vlastnost.

Chlapec 1: „*Toto je měkké. – To je jak polštář.*“

Chlapec 2: „*Nebo houbička, ta je taky měkká.*“

Dívka 1: „*To je hebké. Jak můj plyšáček. Já mám takovou pandu úplně hebučkou.*“

Chlapec 3: „*Toto je úplně rovné a hladké.*“

Dívka 2: „*Toto šuští. Slyšíte?*“

Tento materiál zůstal dětem k dispozici jako podpůrný a pomocný při další aktivitě, kdy se na něj mohly děti odkazovat při popisu.

Povídali jsme si s dětmi, že v domácnosti používáme věci rozdílných vlastností, tvaru i materiálu. Zopakovali jsme, jaké předměty doma děti používají. Děti si ve dvojicích zkoušely popsat vzhled předmětů, charakterizovat je a určit jejich vlastnosti. Popisované předměty si děti samy zvolily, opakovaly se však ty, které jsme si společně vyjmenovali.

Viktorie popisovala hrnek: *„Je to hladké a tvrdé, je tam díra a tam se leje třeba čaj. Má to uško. Já tam mám zvířátka – žirafu a zeburu. Ale máma má takový bez obrázku a pije z něho kávu.“*

Oliver popisoval kartáček na zuby: *„Mám to v koupelně. Je bílý. Je tam obrázek Star Wars. Je na zuby. Můj.... můj dělá vrrrrr.... A sám se vypne.“*

Následně jsem přinesla plátěný pytlík, v němž byly předměty běžně využívané v domácnosti (lžička, vidlička, houbička na mytí, kartáček na zuby, hrnek, struhadlo, dálkový ovladač na TV, kolíček na prádlo). Děti si postupně v kruhu sahaly do pytlíku a snažily se předměty poznat pouze hmatem. Ostatním dětem během toho popisovaly vlastnosti daného předmětu a ty se na základě popisu snažily určit, o jaký předmět se jedná. Děti charakterizovaly předmět nejen popisem jeho vlastností, ale i jeho účelu.

Oliver: *„Au, to je .. škrábe to.....Je to na sýr.“*

Děti: *„Struhadlo!“*

Chlapec 1: *„Na to se dá hrát. Dej mně tu vařečku, budeme na to hrát!“*

Chlapec 2: *„Je to hladké.“*

Chlapec 3: *„Houbička.“*

Chlapec 2: *„Takové tenké. Nevím, co to je.“* Vybidla jsem ho, ať zkusí osahat celý předmět. Chlapec 2: *„Už vím. Jsou tam chlupy. Dáváme si tam pastu.“*

Oliver: *„Kartáč.“*

Dívka 1: *„Kartáček na zuby.“*

Viktorie: *„Co to je? Já vím, co to je. Ale nevím, jak se tomu říká.“*

Chlapec 3: „*Tak řekni, jaké to je.*“

Dívka 2: „*Nebo na co to je.*“

Viktorie: „*Na vešania prádla.*“

Děti: „*Kolíček.*“ „*Kolíček.*“



Obrázek 16: Poznávání předmětů hmatem



Obrázek 17: Poznávání předmětů hmatem

5 EVALUACE

Evaluace sady aktivit je založena na hodnocení sady aktivit na dvou úrovních, a to vlastní reflexe a hodnocení pozorující učitelkou mateřské školy. Jako evaluační metoda bylo zvoleno zúčastněné strukturované pozorování. Pro hodnocení byly stanoveny kategorie hodnocení. Ty byly shodné pro sebereflexi i hodnocení učitelkou. Jednotnost těchto kritérií poté umožnila snadnou komparaci obou hodnotících stran. Tím byla zajištěna objektivita evaluace.

První úroveň evaluace spočívala ve vlastním hodnocení jednotlivých aktivit. V rámci tohoto hodnocení jsem reflektovala rozvoj jazyka během aktivity, využitou jazykovou podporu, didaktické strategie a zapojení dětí. Na závěr jsem uvedla návrhy na zlepšení. Tímto způsobem bylo provedeno hodnocení každé aktivity.

Dalším bodem sebereflexe bylo zhodnocení celého souboru aktivit jako celku. Opět byly využity kritéria hodnocení. Těmi bylo tematické zaměření sady aktivit, zhodnocení didaktických strategií, plnění stanovených cílů, vhodnost aktivit vzhledem k věku dětí, zapojení dětí do činností, komunikace s dětmi a rozvoj jazyka během aktivit.

Dle stejných kategorií hodnotila sadu aktivit také učitelka mateřské školy, která realizaci sady aktivit přihlížela.

Z těchto dvou souhrnných reflexí byly pro přehlednost heslovitě vypsány klady a zápory realizované sady aktivit a provedena komparace.

5.1 Vlastní reflexe

Vlastní reflexe má dvě části. V první části je v tabulkách zpracována vlastní reflexe jednotlivých aktivit. Druhá část je zaměřena na vlastní hodnocení souhrnně celé sady aktivit.

5.1.1 Vlastní reflexe jednotlivých aktivit

Tabulka 9: Vlastní reflexe – aktivita č. 1

Aktivita č. 1:	Tvorba modelu vesnice
Rozvoj jazyka během aktivity	Zaznamenala jsem aktivní zapojení Olivera do činnosti, kdy se volně vyjadřoval a na rozhovoru se podílel, což dle slov paní učitelky není obvyklé. Považuji to za velký úspěch. Za hlavní

	faktory, které Olivera motivovali ke spolupráci a k aktivní účasti, považují zvolené téma a skupinovou práci.
Jazyková podpora během aktivity	Během této aktivity byl vytvořen pro děti prostor pro rozvoj aktivních jazykových dovedností vytvořením menších skupin, v rámci nichž děti vedly rozhovor o konkrétních budovách a jejich účelu. Bylo využito piktogramů a reálných fotografií obce.
Zhodnocení didaktických strategií	K aktivitě byly zvoleny metody zejména slovní, a to rozhovor a popis. Bylo využito rozdělení do skupin, které hodnotím velmi kladně, jelikož skupinová práce poskytla dětem dostatek prostoru pro vyjádření svých názorů, myšlenek a zapojení i dětí, které se běžně méně projevují a prosazují. Pomocí kombinace metod a zaujetí dětí bylo dosaženo cílů.
Zapojení dětí	Děti se hned v úvodu projevovaly velmi nadšeně a bylo znát, že je téma a práce s mapou zaujala. Zejména chlapci, kterých je ve třídě drtivá většina, si téměř okamžitě začali mapu prohlížet a zkoumat. Dvě dívky byly bokem a dění spíše pozorovaly. To přisuzuji nevhodně zvolenému formátu mapy, který byl pro daný počet dětí nedostatečný. Když jsem chlapce vyzvala o ustoupení o kousek dál a dívkám tak vzniklo místo, neměly již moc zájem se účastnit. To se však změnilo během navazující činnosti s piktogramy, kdy děti pracovaly ve skupinách a zapojily se všechny.
Návrhy na zlepšení	Měla jsem pro děti připravenou mapu obce, jejíž formát nebyl pro takový počet dětí (16) dostatečný. Některé děti se tak k mapě nedostaly a neměly šanci ji v klidu prozkoumat. Řešením by mohlo být využití interaktivní tabule, která však v této třídě není k dispozici.

Tabulka 10: Vlastní reflexe – aktivita č. 2

Aktivita č. 2:	Návštěva veřejných budov naší vesnice
Rozvoj jazyka během aktivity	Během této aktivity byly u dětí rozvíjeny nejen jazykové a řečové schopnosti aktivní, ale i pasivní – vnímání a naslouchání, kdy děti s OMJ měly možnost vnímat česká slova použita ve větách, upevňovat si a zaznamenat a zažít si také skloňování těchto slov. Aktivitou bylo cíleno také na pragmatickou stránku jazyka, konkrétně na rozhovor v obchodě, na poště a dalších zařízeních s využitím zásad slušného chování. Během představení návštěvy pošty byl u Viktorie jasně znát moment uvědomění si, že zapomněla říct „prosím“, a následná náprava. Při soustředění mluvila pouze česky, rozlišovala oba jazykové systémy. Jako klíčový v tomto procesu shledávám vhodný mluvní vzor, čas na promyšlení a opakování slovní zásoby z předchozího dne.
Jazyková podpora během aktivity	K popisu budovy jsem jako první vyzvala dívku, která má velmi dobré vyjadřovací schopnosti i výslovnost. Zaznamenala jsem, že děti se poté snažily popisovat budovu podobným způsobem jako tato dívka. Děti tak přejímaly vzor jejího mluvního projevu a učily se od sebe navzájem.
Zhodnocení didaktických strategií	K aktivitě byly zvoleny metody rozhovor, popis a předvádění činností. Vzhledem ke stanoveným cílům byly metody zvoleny vhodně a vedly k jejich naplnění.
Zapojení dětí	V první části aktivity týkající se popisu budov děti nejprve popisovaly budovu jednoslovně a během této kolektivní činnosti se zapojovaly všechny děti. Po vyzvání dětí ke komplexnějšímu popisu a jednotlivě většina dětí o aktivní zapojení do činnosti ztratila zájem. Naopak k inscenaci návštěvy veřejné budovy se děti s nadšením hlásily. Se zájmem také sledovaly výkony ostatních dětí, v průběhu jim radily a komentovaly.
Návrhy na zlepšení	Ve třídě mají děti k dispozici dětskou kuchyňku a obchod. Během dramatizace tyto rekvizity spontánně využily. Názornost těchto rekvizit dětem pomohla lépe vést dialog a reagovat na

	<p>sebe. Bylo by tedy vhodné připravit rekvizity i pro předvedení návštěvy jiných zařízení, například pro návštěvu pošty připravit obálky, známky, dopisy, balík apod. Rekvizity by pomohly rozhovor více rozšířit a větvit.</p>
--	--

Tabulka 11: Vlastní reflexe – aktivita č. 3

Aktivita č. 3: Navigování	
Rozvoj jazyka během aktivity	<p>Z jazykové roviny byla aktivita zaměřena zejména na upevnění příslovcí využitých při popisu trasy. Před samostatnou činností dětí jsem zařadila ukázkou popisu trasy zahrnující zopakování předložek a příslovcí, které jsou pro děti často obtížné. Během této ukázky jsem využívala gestikulaci rukou.</p> <p>U Viktorie jsem zaznamenala snahu o vyjadřování v češtině. Zejména pojmy, které se v našich hovorech s dětmi objevovaly od prvního dne, Viktoria užívala téměř automaticky.</p>
Jazyková podpora během aktivit	<p>Jazyková podpora během této aktivity probíhala gestikulací rukou. To bylo přínosné nejen pro děti s OMJ, ale i pro ostatní, jelikož většina dětí měla problém s pravolevou orientací.</p> <p>Byla využito taky párová práce, která dětem poskytla dostatek prostoru pro vyjádření a vzájemnou interakci.</p>
Zhodnocení didaktických strategií	<p>Rozdělení dětí do dvojic bylo vhodně zvoleno. Děti se vzájemně plně vnímaly a naslouchaly si, měly možnost ihned reagovat na pokyny či zakreslení do plánu a okamžitě tak získaly zpětnou vazbu ke svému navigování. Stanovených cílů bylo dosaženo.</p>
Zapojení dětí	<p>Děti aktivity od začátku velmi zaujaly. Již během vytváření trasy na koberci podle plánu se děti s nadšením účastnily. Pokládaly k trase jednotlivé orientační body a následně trasu procházely. Při navigování a zakreslování do jednoduchého plánu se děti navzájem střídaly a žádaly další piktogramy zobrazující výchozí a cílové body. Děti v této aktivitě setrvaly a neustále ji opakovaly.</p>

Návrhy na zlepšení	Pro děti bylo těžké určovat pravou a levou stranu na vlastním těle i v prostoru. Na mapě to bylo ještě složitější, jelikož pro ně bylo obtížné představit si, jak k dané cestě stojí. Bylo by vhodné využít třeba figurky – panáčky, díky nimž by si lépe uvědomily postavení na plánu vůči orientačním bodům.
---------------------------	--

Tabulka 12: Vlastní reflexe – aktivita č. 4

Aktivita č. 4:	Stavba domu
Rozvoj jazyka během aktivity	Z jazykové roviny byla aktivita zaměřena zejména na rozvoj slovní zásoby (předložek) a jejich upevnění, a vyjadřovací schopnosti i schopnost naslouchat, vyžadující udržení pozornosti. S vnímáním pokynů a stavbou domu neměli Oliver ani Viktoria problém a úkol zvládli. S aktivním vyjadřováním pokynů se však u Olivera projevil značné komplikace. To vyplynulo však z kombinace složitého obrázku a jeho slabšího vnímání prostorových obrázků kvůli nižšímu věku oproti ostatním dětem. Pro Olivera a děti mladší, které se potýkaly s komplikacemi při uvědomění si postavení kostek na obrázku, jsem zadání modifikovala. Na základě této změny děti zvládly popsat umístění kostek. Viktoria se v obrázku docela zorientovala, během popisu však docházelo často k mixování slovenských a českých slov. Viktoria se zřejmě soustředila na obsahovou stránku a na formální vyjádření se nezaměřila.
Jazyková podpora během aktivity	Před samostatnou činností dětí jsem zařadila část, během níž jsme si společně zopakovali předložky. Aby si děti nezafixovaly předložky chybně, využila jsem gestikulaci rukou a pozici kostky jsem jim zpočátku předváděla. Předložky byly několikrát slovně vyřčeny souběžně s manipulací a umístěním kostky.
Zhodnocení didaktických strategií	Volba metod byla vhodná, zejména párovou prací sledávám jako velmi přínosnou. Poskytla všem dětem dostatek prostoru

	<p>pro interakci, ale současně i pro postupné zlepšování a zkoušení nových možností popisu umístění kostek.</p> <p>Po modifikaci zadání bylo stanovených cílů dosaženo. Negativně hodnotím volbu pomůcky – pro toto věkové složení dětí se jednalo o příliš složité prostorové vyobrazení kostek na obrazovém materiálu.</p>
Zapojení dětí	<p>Všechny děti se činnosti účastnily. I přes komplikace, které měly některé děti s popisem umístění kostek, v aktivitě pokračovaly a většinou zkoušely vymyslet jinou možnost, jak docílit správného postavení kostek. Často docházelo k ukázání prstem na dané místo. U dvou dětí jsem však viděla snahu dát pokyn k umístění jiným způsobem, což jsem velmi ocenila.</p>
Návrhy na zlepšení	<p>Během této aktivity děti, které dávaly pokyny, kam kostku umístit, často ukazovaly prstem na dané místo. Byl tak oslaben rozvoj jazykové roviny. Snažila jsem se dětem být k dispozici a poradit jim, jak mají toto umístění popsat, ale vzhledem k využití párové činnosti nebylo možné zajistit mou účast u všech hovorů dětí.</p> <p>Vyobrazení postavení kostek na obrazovém materiálu bylo prostorové. Pro děti nebylo snadné se v tom zorientovat, obzvlášť pro ty mladší. Z toho důvodu shledávám aktivitu v této podobě jako ne příliš vhodnou pro danou skupinu dětí. Řešením by mohl být jednodušší obrazový materiál, jelikož se domnívám, že právě ten byl pro děti matoucí a neuměly postavení kostek na obrázku „vyčíst“ a popsat.</p>

Tabulka 13: Vlastní reflexe – aktivita č. 5

Aktivita č. 5: Představení vlastního domu	
Rozvoj jazyka během aktivity	Tato činnost se zaměřovala na popis vzhledu domu a jeho umístění v rámci obce. Děti rozvíjely během činnosti jak aktivní vyjadřovací schopnosti, tak pasivní, kdy pozorně poslouchaly.

	<p>V rámci činnosti bylo rozvíjeno také symbolické myšlení, kdy děti obrazovou stopu přetransformovaly do vhodně formulovaných vět.</p> <p>Během projevu Viktorie bylo zřetelné, že Viktorie primárně přemýšlí ve slovenštině. Pokud přemýšlí nad obsahem sdělení, slovenština je dominantní a čeština upozaděna.</p>
Jazyková podpora během aktivity	<p>Během aktivit byly využity piktogramy. Ty však nesloužily jako podpůrný jazykový materiál, ale jako náměty k popisu.</p> <p>Aktivita byla postavena tak, že docházelo k opakování stejné slovní zásoby, výrazů i vět. To přispívalo k rozvoji jazyka.</p>
Zhodnocení didaktických strategií	<p>Volbu metod hodnotím kladně. Rozhovor a práce s obrazem byla vhodně podpořena skupinovou prací. Děti do skupin byly rozděleny dle jejich schopností a dovedností, aby byla aktivita přínosná. Skupinová práce byla stěžejní k udržení koncentrace dětí a klidné atmosféře ve třídě. Díky tomu bylo také dosaženo všech cílů, které byly jasně formulovány.</p>
Zapojení dětí	<p>Děti se na činnosti spojené s vlastním domem těšily. Několikrát v předešlých dnech u modelu vesnice zmínily, že tam nemají své domy. Děti byly tedy k práci vnitřně motivované. Zapojily se všechny děti. Byly rozděleny do skupin, v rámci nichž pracovaly. Jako riziko jsem si vyhodnotila, že děti, které svůj dům popíší, už dále nebudou věnovat činnosti pozornost. To se však ve většině případů nestalo. Děti setrvaly ve skupině a „kontrolovaly“, jak sdělené informace o jejich domě předá druhý člen skupiny dalšímu. Objevovaly se tendence popisujícího dítěte zasahovat do činnosti druhého, který piktogramy sestavoval.</p> <p>Děti zaujala práce s piktogramy a vytváření popisu z nich. Z vlastní iniciativy si zkoušely sestavit popis svého domu.</p>
Návrhy na zlepšení	<p>S realizací této aktivity jsem spokojená a nemám žádný námět na zlepšení.</p>

Tabulka 14: Vlastní reflexe – aktivita č. 6

Aktivita č. 6:	Tvorba pojmové mapy
Rozvoj jazyka během aktivity	<p>Z jazykového hlediska cílila aktivita zejména na rozvoj slovní zásoby.</p> <p>Zaznamenala jsem, že Viktoria na začátku aktivity používala slovo „zrkadlo“, v další větě, po tom, co slovo „zrcadlo“ řekl chlapec, už použila pojem taky česky. Opakující se slova používala Viktoria česky, někdy se však pojmy objevovaly ve špatném deklinačním tvaru.</p>
Jazyková podpora během aktivity	<p>K této aktivitě jsem měla připraveny obrázky místností a obrázky jednotlivých předmětů nacházejících se v místnostech. Tento obrazový materiál měl být jako podpůrný pro děti s OMJ. Nebyl však potřeba. Nakonec jsem dětem dala tyto obrázky k dispozici, aby je mohly použít do svých map.</p> <p>Ocenila jsem, že se Oliver nebál ptát, pokud něco nevěděl. Jeden z chlapců zmínil, že mají doma „špajzku“. Oliver toto označení místnosti neznal a ostatní děti neváhaly a pokusily se mu tuto místnost přiblížit. Děti se tak učily od sebe navzájem a byly tak podporou pro děti s OMJ.</p>
Zhodnocení didaktických strategií	<p>Tato aktivita byla opět realizována jako skupinová práce. To se velmi osvědčilo, protože děti měly dostatek prostoru vyslovit a obhájit svůj návrh, a to opakovaně.</p>
Zapojení dětí	<p>Díky skupinové práci se aktivně zapojily i děti, které jsou během činností se všemi dětmi spíše tišší, méně aktivní a spíše se nevyjadřují, pokud nejsou přímo vyzvány. Děti se do skupin rozdělily samy dle svých preferencí. Netrvala jsem na rovnoměrném rozložení dětí do jednotlivých skupin, nebylo to nutné. I to, že děti byly ve skupině se svými nejbližšími kamarády možná přispělo k jejich otevřenosti a aktivitě.</p>
Návrhy na zlepšení	<p>Děti vytvořily pojmovou mapu místnosti. Zařadily tam věci, které se dají v dané místnosti najít, bez jakéhokoliv roztřídění. O</p>

	základní kategorizaci na „vybavení“ a „ostatní“ jsme se společně pokusili během představení vytvořených pojmových map a reflexe. Bylo by však vhodné nasměrovat děti hned od začátku tak, aby se pokusily své návrhy nějakým způsobem roztrždit, kategorizovat, což by aktivitě jistě dodalo přidanou hodnotu.
--	--

Tabulka 15: Vlastní reflexe – aktivita č. 7

Aktivita č. 7: Poznáváme zvuky činností	
Rozvoj jazyka během aktivity	Tato aktivita cílila na komunikační dovednosti dětí – na vedení rozhovoru, obhajování svého názoru, ale i přistoupení na názor druhého a názory zhodnotit. Během činnosti však k hlubším rozhovorům nedošlo.
Jazyková podpora během aktivity	V první části aktivity byla využita metoda TPR, která se hojně využívá při výuce cizích jazyků. S dětmi jsme si tuto metodu vyzkoušeli. Pojmenovali a předvedli jsme činnosti, které se následně objevily i v další části aktivity – rozpoznávání činností dle zvuku. První část aktivity jim tedy sloužila jako pomoc, nápověda.
Zhodnocení didaktických strategií	Během hlavní aktivity pracovaly děti zpočátku ve skupinách. Skupinová práce však nebyla dodržena. Reprodukovaný zvuk byl slabý a děti jej špatně slyšely. Skupiny tedy byly blízko u sebe a postupně se hovory skupin mísily. Cílem bylo, aby se děti učily vést rozhovor, obhajovat svůj názor, ale přistoupit i na názor druhého a znovu to zvážit, vyhodnotit. Bohužel tohoto cíle nebylo dosaženo. Děti v rámci skupiny se chytly prvního názoru, který dále nediskutovaly. Jednoho cíle tak nebylo dosaženo.
Zapojení dětí	Děti se do činnosti zpočátku zapojily s nadšením a reprodukovaný zvuk pozorně poslouchaly. Reprodukované zvuky však byly příliš tiché a děti se postupně na aktivitu přestaly soustředit a ztratily o ni zájem.

Návrhy na zlepšení	Hlavním nedostatkem této činnosti byla nízká hlasitost reprodukováných zvuků. Děti tak postupně ztrácely o činnost zájem, z čehož pramenilo i nesplnění cíle v podobě vedení rozhovoru a obhajování návrhů. Je potřeba se na takovou aktivitu pečlivě připravit a počítat s tím, že děti nebudou po celou dobu zcela tiše, aby byl zvuk dobře slyšitelný.
---------------------------	---

Tabulka 16: Vlastní reflexe – aktivita č. 8

Aktivita č. 8:	Poznávání hmatem
Rozvoj jazyka během aktivity	Záměrem aktivity bylo rozvíjet slovní zásobu zejména přídavná jména používaná pro vyjádření vlastností předmětů, a uplatnit tato slova v popisu věcí. K rozšiřování slovní zásoby došlo, ale spíše v oblasti podstatných jmen a pojmenování předmětů a věcí a v jejich funkci.
Jazyková podpora během aktivity	K popsání předmětů byly dětem k dispozici materiály různých vlastností. Ty mohly využít při popisu předmětů například odkázáním na materiál.
Zhodnocení didaktických strategií	Byla využita metoda slovní – rozhovor a popis, a práce s reálnými předměty (metoda názorně demonstrační). K poznávání hmatem je práce s reálnými předměty nezbytná. Při práci s dětmi je však obecně vždy cenné využívat reálné předměty, jelikož děti aktivují jiné smysly než pouze zrak. Navíc je podpořen i rozvoj jemné motoriky dětí, který je s řečí (výslovností) úzce propojen. Cíle byly jasně formulovány, jsou měřitelné a ověřitelné. Využité metody v kombinaci s vhodně zvolenými pomůckami vedly k naplnění cílů.
Zapojení dětí	Využila jsem efekt překvapení, kdy jsem dětem přinesla pytlík s neznámým obsahem. Děti obecně překvapení a „tajemství“ vnímají velmi kladně, a i v tomto případě to přineslo pozitivní reakce a vzbudilo zájem dětí. Děti se aktivity účastnily

	s nadšením a těšily se, až na ně přijde řada. Navíc tento způsob modifikace běžně praktikované aktivity v MŠ na rozvíjení hmatové percepce umožnil zapojení všech dětí po celou dobu aktivity.
Návrhy na zlepšení	<p>Jedná se o běžnou aktivitu, která se v mateřské škole často praktikuje. Byla však obměněna tak, že dítě, které předmět hmatem identifikovalo, ho hned nepojmenovalo, ale popsalo jeho vlastnosti ostatním a teprve oni se pokusily předmět pojmenovat. Aktivita se v této formě osvědčila a umožnila zapojení i ostatních dětí během celé doby.</p> <p>Předmětem návrhu na změnu je materiál prezentovaný v úvodní části. Děti představené vlastnosti využily ve svém popisu jen zřídka, což bylo částečně způsobeno volbou předmětů, které děti identifikovaly (většina předmětů byla pevná, tvrdá). Bylo by tedy vhodné, aby materiály prezentující vlastnosti korespondovaly s rozpoznávanými předměty. Následně by také mohly tyto předměty k danému materiálu přiřadit a vyhledat i další věci stejných vlastností nacházející se ve třídě.</p>

5.1.2 Vlastní reflexe sady aktivit

Na závěr sebereflexe je proveden souhrn a hodnocení celé sady aktivit.

Tabulka 17: Vlastní reflexe sady aktivit

Vlastní hodnocení	
Tematické zaměření sady aktivit	<p>Pro sadu aktivit byla zvolena témata, která jsou dětem blízká. Mým cílem bylo vybrat takové téma, které není pro děti abstraktní, ale obklopuje je a každé z nich může uplatnit svou zkušenost, názor. S těmito tématy se mi to podařilo.</p> <p>Jednotlivá témata na sebe v rámci tematického bloku navazovala a postupně docházelo k rozvíjení základu. To bylo</p>

	přínosné zejména pro děti s OMJ, jelikož docházelo k opakování slovní zásoby.
Zhodnocení didaktických strategií	Celá sada aktivit byla vytvořena pro organizační formu řízenou činnost, v rámci níž byla hojně využita skupinová či párová práce. Snažila jsem se o využití rozmanitých metod, ale vzhledem k hlavnímu cíli sady aktivit, jazykovému rozvoji, dominují metody slovní, zejména rozhovor. Ten se vyskytuje u všech aktivit. Hojně byla využita i již zmíněná skupinová nebo párová práce, která dětem poskytla větší prostor a více příležitostí pro rozvoj jazyka a řeči v porovnání s prací s celou skupinou dětí dohromady. Poskytla všem dětem dostatek času pro vyjádření, ale i interakci. V rámci skupiny se aktivně zapojily i pasivnější děti, které se především v rámci celé třídy vyjadřují jen zřídka nebo pouze na vyzvání. Skupinová a párová činnost tedy představuje významný faktor úspěšnosti sady aktivit. Zpětně hodnotím rozmanitost použitých metod u sady aktivit jako slabou.
Plnění stanovených cílů	Stanovené cíle byly ověřitelné a jejich formulace jasná. Téměř všech stanovených cílů bylo dosaženo (pouze jednoho cíle u aktivity č. 7 nebylo dosaženo).
Vhodnost aktivit k věku dětí	Aktivity byly určeny pro věkovou skupinu dětí od 4 do 6 let. Aktivity byly pro tento věk adekvátní, pouze aktivita č. 4 (Stavba domu) byla pro mladší děti obtížná z důvodu nevhodně zvoleného obrazového materiálu. Mezi dětmi byly ve vyjadřování znatelné rozdíly. Výhodou však byla pomoc a podpora mladším dětem či dětem s OMJ od starších a v této oblasti schopnějších dětí. Aktivity tedy hodnotím jako vhodně zvoleny.
Zapojení dětí do činností	Děti se do činností zapojovaly s chutí a se zájmem. Pouze jeden chlapec se občas na začátku aktivity odmítal účastnit. Jedna dívka jeho počínání komentovala: „On nikdy nechce, na něho se musí zakřičet.“. To jsem odmítala a nechala chlapce věnovat

se volné hře. Během volné hry ale chlapec dění probíhající v rámci řízené činnosti vnímal a zapojoval se. V průběhu se přemístil k ostatním dětem. To považuji za ukazatel toho, že aktivity byly pro děti zajímavé a měly zájem se jich účastnit.

Atraktivitu aktivit shledávám i ve volbě tématu. Téma bloku „Moje vesnice“ a „Můj dům“ jsou témata, která děti obklopují, mají k nim co říci a vzhledem k myšlení dítěte předškolního věku orientované egocentricky se u dětí také objevuje chuť se s ostatními podělit o vlastní názor a zkušenost.

Aktivní zapojení dětí bylo podněcováno také prací ve skupinách či v páru. Byly však znatelné rozdíly mezi 4letými a 6letými dětmi, kdy mladší děti částečně přenechávaly aktivitu a zodpovědnost za provedenou práci na starších. Rozdělení dětí do skupin bylo v u některých aktivit ponecháno na volbě dětí, jindy byly děti plánovaně do skupin rozděleny za účelem zvýšení přínosu z činnosti.

Komunikace s dětmi

Komunikace s dětmi byla z mé strany zprvu neohrabaná, zejména při zklidnění dětí. To bylo způsobeno neznalostí rituálů dětí, kdy zasáhla pozorující učitelka. V dalších dnech jsem již znala svolávací písničku a signál ke ztišení, na což děti reagovaly téměř okamžitě a spolupráce probíhala bez komplikací.

Nedostatky shledávám při vysvětlování aktivit dětem, které mohlo působit často zmatečně a dětem nejasně. To pramení z mé nedostatečné praxe a je potřeba na této stránce dále pracovat.

Komunikace z mé strany byla otevřená návrhům dětí, i když to částečně narušilo původní plán.

Děti jsem v průběhu aktivit motivovala a podporovala v činnostech, nechala jsem jim dostatek času na vyjádření myšlenek a podněcovala jsem je k hovoru vhodnými otázkami.

Rozvoj jazyka během aktivit	Sada aktivit cílila na rozvoj jazyka a komunikačních dovedností. Toho se mi kombinací zvolených témat, metod, prostředků a pomůcek i motivací a podnětnými otázkami podařilo dosáhnout. V rámci aktivit byla rozvíjena slovní zásoba aktivní i pasivní, včetně porozumění řeči a chápání sdělení. Podporovala jsem u dětí tvoření vět a jejich rozvíjení, vyjadřování v celých větách a ve vhodných formulacích vět. Nedostatek shledávám v nekomplexnosti rozvoje všech jazykových rovin.
------------------------------------	--

5.2 Hodnocení učitelkou mateřské školy

Sada aktivit byla hodnocena pozorující učitelkou na základě stanovených kritérií.

Tabulka 18: Hodnocení sady aktivit učitelkou MŠ

Aktivita	Hodnocení učitelkou MŠ
Tematické zaměření sady aktivit	Témata korespondovala s tematickým blokem. V návaznosti na zvolené aktivity byla témata vhodně zvolena. Plynule na sebe navazovala a vzájemně se prolínala. Díky provázanosti témat a jednotlivých aktivit docházelo k opakování situací, činností a určitých pojmů, což umožňovalo přirozenou fixaci. Tematický blok sady aktivit, stejně jako jeho jednotlivá témata, byly svým charakterem pro děti velmi zajímavé. Děti jimi byly zaujaté.
Zhodnocení didaktických strategií	V souvislosti se stanovenými cíli byly organizační formy i metody u jednotlivých aktivit vhodně zvoleny. Organizační formy i metody byly rozmanité. U každé aktivity byl využit rozhovor, jehož užití však považuji za nezbytné v souvislosti s povahou zvolených činností. Oceňuji využití skupinové organizační formy, stejně jako práci ve dvojicích. Tato forma poskytovala dětem dostatek prostoru k vyjadřování. Zaujala

	mne metoda Total physical response, o které jsem doposud neslyšela.
Plnění stanovených cílů	Didaktické cíle byly vhodně formulované a ověřitelné. Došlo k jejich naplnění.
Vhodnost aktivit k věku dětí	Aktivity byly sestaveny přiměřeně věkové skupině dětí. Děti prováděly aktivity bez větších obtíží, avšak vyskytla se aktivita, která zejména mladším dětem působila problémy, neboť si nebyly schopny propojit vizualizaci předmětu s reálnými předměty (kostkami). Studentka se však snažila aktivitu modifikovat tak, aby ji děti byly schopny zvládnout.
Zapojení dětí v průběhu realizace sady	<p>Aktivity byly pro děti svou povahou zajímavé, což vedlo k jejich aktivní participaci. Do činností se zapojovaly i děti, jež bývají běžně spíše pasivní.</p> <p>Aktivity dávaly prostor všem dětem, avšak byla situace, kdy se kvůli velkému počtu dětí ve třídě, nemohly určité děti plně na aktivitě podílet. Tady bych doporučovala promyslet lépe aktivitu právě s ohledem na velký počet dětí.</p> <p>Oceňuji, že byly děti při práci ve skupinách či ve dvojicích rozděleny tak, aby si byly schopné vzájemně poradit a učily se od sebe navzájem.</p>
Komunikace s dětmi	Počáteční nesmělost studentky se na začátku projevila v komunikaci s dětmi. Studentka se ostýchala děti usměrnit. Tento ostych však brzy odbourala. Při popisu aktivity zprvu příliš obšírně daný úkol formulovala, což vedlo k nepochopení dětí a nutnému opětovnému popisu aktivity. Na tomto nedostatku však též zapracovala a postupně se v popisu činností zlepšovala. S dětmi v průběhu aktivit stále komunikovala a kladla jim srozumitelné otázky, kterými je nabádala k další aktivitě či je naváděla k vyřešení úkolu.

Míra rozvoje jazykové úrovně během aktivit	<p>Studentkou realizovaný soubor aktivit se zaměřoval na rozvoj komunikačních dovedností. Dovednosti byly rozvíjeny pomocí vhodně pokládaných a formulovaných otázek, které děti podněcovaly k hovoru. V nabídce aktivit jsem postrádala větší orientaci na gramatickou oblast a pro kompletnost mohla být rozvíjena i rovina fonematicko-fonologická. Studentka se zaměřila zejména na rozvoj vyjadřovacích dovedností.</p>
Další připomínky	<p>Přístup studentky k dětem byl velmi přátelský, a i když se podílela na činnostech v mateřské škole jen krátkou dobu, děti k ní přilnuly.</p> <p>Naplánovaný tematický blok hodnotím velmi kladně. Téma děti zaujalo zejména proto, že jim bylo blízké. Jejich zájem byl patrný, což se projevovalo jejich zvýšenou aktivitou. Jednotlivé činnosti byly dobře promyšlené a naplánované. Studentka zvládla též jejich organizaci. Příprava byla důkladná, a tak nebylo ze strany pedagogických pracovníků nutné do činností vstupovat. Oceňuji též pestré a zajímavé pomůcky.</p> <p>Nejvíce však vyzdvihuji propojení aktivit s reálným světem, kdy studentka vhodně zapojila před samotnými aktivitami též procházku po vesnici, pomocí níž měly děti příležitost vidět a poznávat skutečné budovy, instituce či rodinné domy svých kamarádů z mateřské školy.</p>

5.3 Komparace vlastní reflexe a hodnocení učitelkou mateřské školy

Z vlastní reflexe i z výpovědí hodnocení učitelky mateřské školy byly pro větší přehlednost heslovitě vypsány hlavní body hodnocení a z nich vytvořena tabulka ke komparaci. Pomocí symbolů + a – jsou prezentovány pozitivně (+) a negativně (-) hodnocené stránky sady aktivit.

Tabulka 19: Komparace vlastní reflexe a hodnocení učitelkou MŠ

	Vlastní reflexe	Hodnocení učitelkou MŠ
Tematické zaměření sady aktivit	+ dětem blízká témata + návaznost a provázanost témat + nabalování a opakování slovní zásoby	+ korespondence s tematickým blokem + návaznost aktivit
Zhodnocení didaktických strategií	+ skupinová / párová práce + zajištění prostředků a pomůcek - malá pestrost metod	+ rozmanitost organizačních forem i metod + práce ve skupinách, dvojicích + využití netradiční metody
Plnění stanovených cílů	+ jasné formulování cílů + ověřitelné cíle - Jeden cíl nebyl naplněn	+ vhodně formulované cíle + ověřitelné + došlo k naplnění cílů
Vhodnost aktivit k věku dětí	+ adekvátnost aktivit + vzájemné učení - rozdíly mezi mladšími a staršími dětmi	+ přiměřenost aktivit + modifikace obtížné aktivity pro mladší děti - nevhodná aktivita pro mladší
Zapojení dětí do činností	+ atraktivita témat + aktivity v rámci skupin - slabší aktivita u mladších dětí	+ zapojení i pasivnějších dětí + rozdělení dětí ve skupinách - oslabeno aktivní podílení se na činnosti kvůli velkému počtu dětí (u jedné aktivity)
Komunikace s dětmi	+ laskavá a otevřená komunikace + improvizace a reakce na změnu plánů - nejasné vysvětlování činností	+ vhodná komunikace + postupné zlepšování - původní ostych - nejasný popis činností

Rozvoj jazyka během aktivit	+ podnětné otázky k hovoru - nekomplexnost rozvoje všech jazykových rovin	+ vhodně formulované otázky podněcující hovor - nízká orientace na gramatiku a fonemático-fonologickou rovinu
------------------------------------	--	--

Komparace obou reflexí ukázala v mnoha bodech shodu, případně podobnost názorů. Diametrálně odlišný názor se projevil v hodnocení didaktických strategií. Hodnotící učitelka shledala použité organizační formy a metody jako rozmanité. Dle mého názoru však složení metod nebylo příliš pestré, metody se po dobu realizace sady často opakovaly. Vzhledem k zaměření a charakteru sady jsou však metody slovní nezbytné. Tuto nerůznorodost metod je vhodné vyvážit během dalších aktivit během řízené činnosti či v průběhu dne.

Učitelka vyzdvihla situaci, kdy jsem aktivitu obtížnou pro mladší děti modifikovala, a byla tak realizovatelná i pro tyto mladší děti. Individuální přístup a schopnost obměnit či upravit aktivitu či pravidla činnosti považuji za důležité a v praxi mateřské školy až nepostradatelné.

Výsledky také odhalily omezenou dovednost jasně, jednoduše a výstižně formulovat a vysvětlit pravidla či průběh aktivity. Tento fakt je mou osobní slabou stránkou, která se bohužel promítla do realizace sady aktivit. Získala jsem tak podnět na této své slabině pracovat a vyvíjet se.

Srovnání vlastního hodnocení a hodnocení učitelkou se v zásadě shodovaly a vzájemně se doplňovaly. Ve výpovědi učitelky byl pouze jeden zmiňovaný bod, se kterým zcela nesouhlasím. Tato hodnocení a porovnání názorů byla dále využita k formulaci doporučení pro budoucí využití sady aktivit.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě reflexe z realizované sady aktivit bylo vytvořeno doporučení pro praxi v mateřské škole. Doporučení vychází ze silných stránek, které se ukázaly být klíčovými pro dosažení cíle sady aktivit, ve spojitosti s návrhy na změny vyplývající z nedostatků sady.

Pro sadu aktivit, která cílí na rozvoj jazyka, je jedním z klíčových faktorů volba tématu. Témata mají být dětem blízká, snadno uchopitelná. Měly by vycházet z reálných věcí či ze situací, se kterými se všechny děti ze třídy často setkávají, mají s nimi zkušenost, nejsou pro ně abstraktní či nepředstavitelné. Také bychom se měli vyvarovat témat, která mohou být pro děti nebo některé z dětí citlivá či emočně nepříjemná. Jednoduše řečeno, mělo by být zvoleno takové téma, ke kterému mají všechny děti „co říct“ a je jim sympatické.

Dalším klíčovým faktorem se ukázala být práce v menších skupinách či v páru. Práce ve skupinách poskytuje dětem větší prostor pro komunikaci, interakci, pro participaci na rozhovoru, pro vyjádření se, ale i pro naslouchání druhému. Díky činnostem v menším počtu je i pro ostýchavější děti jednodušší vyjádřit své postoje, myšlenky a názory nebo se prosadit. Rovněž u pasivnějších dětí je skupinová či párová práce přínosná, neboť je situace přiměřeně k aktivnějšímu zapojení.

S ohledem na cíl sady aktivit je také důležité myslet na rozložení dětí ve skupinách. Rozložení dětí můžeme pojmut dvěma způsoby – dle jejich schopností a dovedností, aby se mladší či v této oblasti slabší děti učily od starších, zdatnějších. Další variantou je rozdělení dětí dle jejich preferencí. Děti jsou v rámci skupiny, kterou si samy vytvoří se svými blízkými kamarády, otevřenější a komunikativnější. U této varianty však sledujeme riziko odpoutání se od tématu a inklinaci k jiné činnosti.

Z hlediska didaktické strategie je zásadní promyslet použití různých metod i během dalších činností toho dne. Vzhledem k charakteru zaměření aktivit je u všech činností využita metoda rozhovoru. Ta se pro děti stávala postupně méně atraktivní a klesalo zainteresování. Z toho důvodu je žádoucí tuto metodu doplnit jinými metodami a podpořit atraktivními pomůckami a prostředky, které přispějí k upoutání pozornosti dětí. Během dalších činností toho dne je tedy vhodné zařadit metody jiného charakteru, například pohybové, hudební apod.

Limitující mohou být také organizační záležitosti. Již při přípravě je nutné zohlednit počet dětí ve třídě a na základě toho zajistit takové pomůcky a v takovém množství, aby všechny děti měly možnost plně se účastnit aktivity. Demotivace dětí může nastat také v případě, že

jim činnost není jasně vysvětlena. Pokyny k aktivitě a její pravidla je třeba formulovat jednoduše a srozumitelně a průběžně si ověřovat, zda děti instrukcím porozuměly. Učitel by měl děti podporovat a podněcovat v nich aktivitu, vhodně je motivovat a komentovat jejich dosavadní výsledky a pokroky.

Souhrn doporučení pro praxi:

- zvolit vhodné téma,
- využívat práci v menších skupinách nebo v páru,
- promyšlené rozložení dětí ve skupinách,
- využití různých metod,
- využití atraktivních a zajímavých pomůcek,
- jasně vysvětlit činnost,
- děti průběžně motivovat a podporovat.

ZÁVĚR

Předkládaná bakalářská práce pojednává o klíčové úloze jazykové podpory pro děti s odlišným mateřským jazykem v českých mateřských školách.

Teoretická část sumarizovala poznatky o dětech s odlišným mateřským jazykem, o bilingvistu. Byla zaměřena na vývoji jazyka i odlišnosti ve vývoji u dětí s odlišným mateřským jazykem. Důležitou součástí byla kapitola o jazykové socializaci a osvojování jazyka i rozvoji jazyka a řeči. Práce také poskytla stručný přehled o možnostech jazykové podpory dětí s odlišným mateřským jazykem v rámci českého předškolního vzdělávacího systému. Právě mateřská škola je prvním místem, kde si děti mohou češtinu osvojovat a rozvíjet. Je více než žádoucí poskytnout dětem jazykovou podporu, a to hned od prvních dnů, co dítě s odlišným mateřským jazykem začne mateřskou školu navštěvovat. Znalost jazyka dané země je totiž v procesu socializace a integrace klíčová. Bez porozumění se dítě nemůže učit a rozvíjet, ani si osvojit základy hodnot dané společnosti. Znevýhodnění dětí s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávacím procesu je nesporná a neznalost vyučovacího jazyka při nástupu na základní školu předurčuje žákům neúspěch, i přes jejich intelektový potenciál.

Praktická část práce vycházela z teoretických poznatků. Aplikační charakter práce spočíval ve vytvoření sady aktivit poskytující jazykovou podporu dětem s odlišným mateřským jazykem aplikovaných během řízených činností v mateřské škole. Aktivity byly realizovány ve vybrané mateřské škole, kterou navštěvují dvě děti s odlišným mateřským jazykem. Při poskytování jazykové podpory a praktikování aktivit zaměřených na rozvoj jazyka je nutné zohlednit aktuální úroveň znalosti jazyka konkrétních dětí. Prezentovaná sada aktivit byla vytvořena a ověřena s dětmi s dobrou znalostí češtiny. Soubor aktivit byl evaluován ve dvou rovinách, a to na základě sebereflexe a hodnocení pozorující učitelkou mateřské školy. Z komparace obou reflexí vyvstalo, že sada aktivit je využitelná v praxi a využitelná pro rozvoj jazyka a řeči s ohledem na danou úroveň jazyka. Na základě evaluace bylo vypracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Baker, C. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters
- Bernkopfová, M., Nosálová, B., Titěrová, K., Vágnerová, T., & Vávrová, J. (2019). *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: Pro základní školy*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitost mladých migrantů a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing.
- Čermák, F. (2022). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.
- Doleží, K. (2015). *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince*. Praha: AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka.
- Garrett, P.B. (2017). Researching Language Socialization. In King, K., Lai, YJ., May, S. (Eds). *Research Methods in Language and Education. Encyclopedia of Language and Education*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_21
- Hájková, E. (2015). *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Houri, A. K., & Sullivan, A. L. (2019). Relations of social-emotional functioning and kindergarten academic achievement in children of immigrants. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1413-1433. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.22281>
- Inkluzivní škola.cz. (n.d.). *Mateřské školy*. Dostupné z <https://www.inkluzivniskola.cz/matenske-skoly>
- Janoušková, Z. (2015). *Není čeština jako čeština aneb Jak se to má s pojmy ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Metodický portál: Články*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19605/NENI-CESTINA-JAKO-CESTINA--ANEB--JAK-SE-TO-MA-S-POJMY-VE-VZDELAVANI-ZAKU-S-ODLISNYM-MATERSKYM-JAZYKEM.html>
- Jazyková diagnostika (n.d.). *Inkluzivní škola.cz*. Dostupné z <https://inkluzivniskola.cz/cdj-jazykova-diagnostika>
- Kadaníková, J., & Neubauer, K. (2017). Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině. In *Listy klinické logopedi*, 1(1), 3-14 Dostupné z https://casopis.aklcr.cz/artkey/lkl-201701-0002_bilingualism-and-education-of-children-in-a-bilingual-family.php

- Kikus (n.d.). *Inkluzivní škola.cz*. Dostupné z <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-kikus>
- Kolektiv autorů NPI ČR. (2021). *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka*. Praha: NPI ČR. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>
- Kopecská, I. (2015). *Psychologie 3. díl*. Praha: Grada.
- Kourkzi, A. (2021). *Krabička první záchrany pro učitele: První dny a týdny s žákem bez znalosti češtiny ve třídě*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky.
- Krejčová, E. (2018). *Problematika osvojování druhého jazyka-teorie a praxe (na základě výuky bulharštiny jako cizího jazyka v slovanském kontextu)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lachout, M. (2017). *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Metropolitan University Prague Press a Togga.
- Linhartová, T., & Loudová Stralczynská, B. (2018). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitost mladých migrantů.
- Morgensternová, M., Šulová, L., & Schöll, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- MŠMT. (2021a). *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-msmt-k-poskytovani-bezplatne-jazykove>
- MŠMT. (2021b). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
- Prokopová R (2015). Předškolák se učí cizí jazyk přirozeně, spontánně. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*, 22(7), 6-8. Dostupné z https://hugepdf.com/download/informatorium-jazykova-kola-js-fan_pdf
- Průcha, J. (2011). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Slaměník, I., Výrost, J., & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada.
- Slavíková, P., & Hannová, K. (2021). *Hrou k jazykovým dovednostem dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky.

Smolík, F., & Málková, G. S. (2014). *Vývoj jazykových schopností předškolního věku*. Praha: Grada Publishing.

Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Praha: Grada.

Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka*.
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8060-2015>

Šulová, L., & Bartanusz, Š. (2015). Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In V. Mertin & I. Gillernová. *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 197-204). Praha: Portál.

Titěrová, K. (2019). *Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitost mladých migrantů.

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/2005-14#p1e>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
OMJ	Odlišný mateřský jazyk

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Označení orientačních bodů vesnice do mapě	38
Obrázek 2: Seznamování s piktogramy	38
Obrázek 3: Model vesnice	39
Obrázek 4: Předvádění návštěvy obchodu.....	42
Obrázek 5: Předvádění návštěvy obchodu.....	42
Obrázek 6: Procházení trasy dle pokynů	45
Obrázek 7: Popis trasy / zakreslení trasy na základě popisu	45
Obrázek 8: Umisťování kostek dle instrukcí	48
Obrázek 9: Popis umístění kostek / stavba kostek dle instrukcí	48
Obrázek 10: Kresba domu	51
Obrázek 11: Popis domu pomocí sestavení piktogramů	51
Obrázek 12: Tvorba pojmové mapy	54
Obrázek 13: Tvorba pojmové mapy	55
Obrázek 14: Předvádění běžných domácích činností.....	58
Obrázek 15: Určování zdroje zvuku.....	58
Obrázek 16: Poznávání předmětů hmatem	61
Obrázek 17: Poznávání předmětů hmatem	61

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 1	35
Tabulka 2: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 2	39
Tabulka 3: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 3	42
Tabulka 4: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 4	46
Tabulka 5: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 5	48
Tabulka 6: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 6	52
Tabulka 7: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 7	55
Tabulka 8: Didaktický obsah výstupu – aktivita č. 8	58
Tabulka 9: Vlastní reflexe – aktivita č. 1.....	62
Tabulka 10: Vlastní reflexe – aktivita č. 2.....	64
Tabulka 11: Vlastní reflexe – aktivita č. 3.....	65
Tabulka 12: Vlastní reflexe – aktivita č. 4.....	66
Tabulka 13: Vlastní reflexe – aktivita č. 5.....	67
Tabulka 14: Vlastní reflexe – aktivita č. 6.....	69
Tabulka 15: Vlastní reflexe – aktivita č. 7.....	70
Tabulka 16: Vlastní reflexe – aktivita č. 8.....	71
Tabulka 17: Vlastní reflexe sady aktivit.....	72
Tabulka 18: Hodnocení sady aktivit učitelkou MŠ.....	75
Tabulka 19: Komparace vlastní reflexe a hodnocení učitelkou MŠ	78

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas s publikováním fotografií

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS S PUBLIKOVÁNÍM FOTOGRAFIÍ

Vážení rodiče,

jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Zpracovávám sadu aktivit k mé bakalářské práci na téma Jazyková podpora dítěte s odlišným mateřským jazykem při řízených činnostech v mateřské škole. Předmětem praktické části je vytvoření a ověření sady aktivit. Tuto část aplikační práce bych ráda realizovala v MŠ v [REDAKCE] ve třídě [REDAKCE], kterou navštěvuje i Vaše dítě.

Tímto bych Vás ráda požádala o souhlas s účastí Vašeho dítěte na těchto aktivitách a s pořízením fotografické dokumentace. Bude však zachována jeho anonymita, nebude zveřejněn obličej ani příjmení dítěte. Výsledky i fotografie budou sloužit výhradně k mé bakalářské práci.

Předem děkuji za Vaši ochotu

Jana Hlaváčková

Souhlasím se zapojením mého dítěte do spolupráce na základě uvedených informací.

ANO NE

Souhlasím s pořizováním fotografií mého dítěte a uveřejnění těchto fotografií v bakalářské práci s názvem „Jazyková podpora dítěte s odlišným mateřským jazykem při řízených činnostech v mateřské škole“.

ANO NE

Jméno dítěte:.....

V, dne.....

Podpis zákonného zástupce dítěte.....