ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

PROFESNÍ PŘIPRAVENOST UČITELE MŠ NA PRÁCI S DÍTĚTEM S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Mgr. Ivana Krňoulová
obor Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Markéta Zachová, Ph.D.

Plzeň 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 15. června 2023

.....

vlastnoruční podpis

RÁDA BYCH NA TOMTO MÍSTĚ PODĚKOVALA ZEJMÉNA VEDOUCÍ PRÁCE PHDR. MARKÉTĚ ZACHOVÉ PH.D. ZA VEDENÍ PRÁCE, CENNÉ RADY A VSTŘÍCNOST.
PODĚKOVÁNÍ PATŘÍ TAKÉ VŠEM, KTEŘÍ FORMOU ROZHOVORU PŘISPĚLI K VYTVOŘENÍ TÉTO PRÁCE.
ZA TRPĚLIVOST DĚKUJI
ŠTĚPÁNOVI, ŠTĚPÁNKOVI, KAROLÍNCE A MAGDALÉNCE.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

ANOTACE ... 2
ABSTRACT ... 2
SEZNAM ZKRATEK ... 3
ÚVOD ... 4
TEORETICKÁ VÝCHODISKA ... 5
1 VYMEZENÍ POJMU DÍTĚ-CIZINEC A DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM ... 5
2 VÝVOJ POČTU DĚTÍ S OMJ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH ... 5
3 PŘEHLED AKTUÁLNÍ LEGISLATIVY UPRAVUJÍCÍ POBYT DÍTĚTE S OMJ V MŠ ... 7
4 VYBRANÉ ASPEKTY ZNEVÝHODNĚNÍ DĚTÍ S OMJ V PROSTŘEDÍ MŠ ... 10
4.1 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ... 10
4.2 SOCIOKULTURNÍ ASPEKTY PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ ... 12
4.3 KOMUNIKAČNĚ-JAZYKOVÉ ASPEKTY PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ ... 13
4.4 DĚTI JAKO VÁLEČNÍ UPRCHLÍCI ... 15
5 PROFESNÍ PŘIPRAVENOST UČITELE PŘI PRÁCI S DÍTĚTEM S OMJ V PROSTŘEDÍ MŠ ... 16
5.1 KOMPETENCE UČITELE PŘI PRÁCI S DÍTĚTEM S OMJ ... 16
5.2 FÁZE PŘED NÁSTUPEM DÍTĚTE DO MŠ ... 18
5.3 FÁZE ADAPTACE DÍTĚTE V PROSTŘEDÍ MŠ ... 19
5.4 JAZYKOVÁ PODPORA ... 21
6 DALŠÍ MOŽNOSTI ZÍSKÁNÍ PODPORY PRO UČITELE V MŠ V PLZEŇSKÉM KRAJI ... 23
VÝZKUMNÁ ČÁST ... 25
7 METODOLOGIE ... 25
7.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM ... 25
7.2 VÝZKUMNÝ CÍL ... 25
7.3 CHARAKTERISTIKA METODOLOGICKÉHO PŘÍSTUPU ... 26
7.4 METODY VÝZKUMU ... 27
7.5 VÝZKUMNÝ VZOREK ... 29
8 ROZHOVORY ... 29
8.1 VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ ... 36
9 ANALÝZA STUDIJNÍHO PROGRAMU UČITELSTVÍ PRO MŠ NA FPE ZČU V PLZNI ... 38
9.1 VYHODNOCENÍ ANALÝZY STUDIJNÍHO PROGRAMU ... 44
10 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU ... 45
11 DOPORUČENÍ DO PRAXE ... 49
ZÁVĚR ... 51
RESUMÉ ... 54
SUMMARY ... 55
SEZNAM LITERATURY ... 56
PŘÍLOHY ... I

ANOTACE

Tato práce se zabývala tématem adaptace a vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy, a to z pohledu pedagoga. Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak hodnotí vlastní připravenost samotní pedagogové, zda se cítí být dostatečně připraveni v rámci pregraduálního studia, kde případně hledají další zdroje vzdělávání a jaké kompetence jsou podle nich klíčové pro práci s dítětem s OMJ.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Dítě s odlišným mateřským jazykem, adaptace v mateřské škole, interkulturní kompetence učitele, čeština jako cizí jazyk

ABSTRACT

This thesis deals with the adaptation and education of a child with a different mother tongue in a kindergarten, concretelly from the perspective of teachers. The main goal of ths thesis was to find out how do the pedagogues themselves evaluate their own preparedness; whether they feel adequately prepared to educate children with different mother tongue; where they can get additional sources of information, and which competencies they realise as the most important for working with a child with different mother tongue.

KEYWORDS:

Children with a different mother tongue, adaptation in kindergarten, intercultural competences of teachers, Czech as a second language

SEZNAM ZKRATEK

CIC	Centrum pro integraci cizinců
EU	Evropská unie
FPE ZČU	Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	mateřská škola
OMJ	odlišný mateřský jazyk
PLPP	plán pedagogické podpory
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	školské poradenské zařízení

ÚVOD

Téma vzdělávání a podpory cizojazyčných dětí se v posledních letech dostává stále více do popředí zájmu v souvislosti s tím, jak roste počet těchto dětí zapojených do českého školského systému. Velkým a nečekaným zásahem se stal začátek války na Ukrajině a příchod značného množství ukrajinských dětí do školských zařízení.

Tato práce se věnuje adaptaci, podpoře a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřských škol, a sice z pohledu pedagogů. Mým prvotním impulsem zvolit si toto téma byla zkušenost s cizojazyčným dítětem v rámci školní praxe. Bylo pro mě zajímavé, ale náročné, reagovat na situaci, kdy v kolektivu třídy, jenž je sám o sobě heterogenní a velmi pestrý, je dítě, které nerozumí jazyku, kterým hovoří učitelka a ostatní děti. Začala jsem se blíže věnovat otázkám adaptace, psychickým, sociálně-kulturním a jazykovým aspektům pobytu dítěte s OMJ v mateřské škole, a především roli učitele a jeho kompetencím a možnostem v tomto složitém procesu.

Klíčovou otázkou je, jak jsou na tuto dnes relativně běžnou skutečnost, připraveni a připravováni pedagogové z mateřských škol, odkud čerpají své znalosti a schopnosti, kde a jak rozvíjeli a rozvíjejí kompetence potřebné při práci s dítětem s OMJ.

Hlavním cílem bakalářské práce je popsat a vyhodnotit profesní připravenost vybraných učitelů plzeňských mateřských škol na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

V teoretickém rámci práce vymezíme klíčové pojmy zejména pojem dítě s OMJ, jeho postavení ve stávající legislativě a vývoj počtu dětí-cizinců navštěvující mateřské školy. Následně představíme možné aspekty znevýhodnění cílové skupiny dětí s OMJ. Stěžejní kapitolu představuje osobnost učitele, jeho role a profesní kompetence ve vztahu k dětem s OMJ. Teoretická část práce vychází z aktuálních relevantních zdrojů, jedná se zejména o publikace Průchy (2010), Linhartové a Loudové Stralcynské (2018), Morgensternové a Šulové (2007) a Syslové (2013).

Ve výzkumné části je naším cílem za pomocí vybraných nástrojů, tj. polostrukturovaných rozhovorů s vybranými učiteli MŠ a analýzy studijního programu Učitelství pro mateřské školy, popsat a vyhodnotit připravenost pedagogů na práci s dítětem s OMJ v prostředí MŠ. Ze zjištěných dat a výpovědí se pokusíme stanovit doporučení do praxe.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1 VYMEZENÍ POJMU DÍTĚ-CIZINEC A DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

V odborné literatuře se můžeme setkat s několika pojmy. Velmi často se, především v legislativních textech, objevuje pojem dítě-cizinec. Tento pojem nejčastěji označuje dítě, které má jiné státní občanství než české, navíc může evokovat pejorativní význam.

V mateřské škole se však můžeme setkat i s dětmi s odlišným mateřským jazykem (OMJ), v některých materiálech též označovaných jako děti s nedostatečnou znalostí češtiny, kteří nenaplňují definici dítěte-cizince, protože mají české státní občanství, a přesto se potýkají s neznalostí nebo sníženou znalostí češtiny podobně, jako děti-cizinci. Může se jednat o dítě smíšeného manželského páru, kde jen jeden z rodičů je Čech a v domácím prostředí užívají jiný, než český jazyk; o dítě z českého manželství, kde jsou děti záměrně vychovávány bilingvně; o děti krajanů navracejících se zpět do ČR po dlouhodobém pobytu v zahraničí nebo i děti patřící k některé z národnostních menšin, které se v domácím prostředí setkávají s jiným než českým jazykem. „*Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech více určující a limitující než cizinecký status*.“ (Radostný, 2011, s. 11)

I v aktuální odborné pedagogicko-psychologické literatuře se nejčastěji používá označení „dítě/žák s odlišným mateřským jazykem“. Odkazuje se tím především na fakt, že čeština je pro děti/žáky cizím jazykem a jazyková bariéra může být jedním ze zásadních aspektů jejich znevýhodnění. V této práci proto budeme používat souhrnný název „dítě s OMJ“, který v sobě spojuje všechny děti s odlišným mateřským jazykem, bez ohledu na jejich státní občanství.

2 VÝVOJ POČTU DĚTÍ S OMJ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Ve školním roce 2020/2021 navštěvovalo v ČR mateřské školy celkem 357 598 dětí, z toho 11 864 dětí s jiným než českým státním občanstvím[1]. Samozřejmě tato čísla nemůžeme brát

[1] https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp, náhled 20.12.2022

jako absolutní ukazatele počtu cizojazyčných dětí, protože, jak už jsme zmínili v předchozí kapitole, počet dětí s cizím státním občanstvím přesně neodpovídá počtu dětí s omezenou znalostí českého jazyka. Přesto si myslím, že pro utvoření si představy o počtu dětí, které hovoří odlišným jazykem, tuto statistiku použít můžeme.

Jak můžeme vidět níže v tabulce i grafu, vývoj počtu dětí s OMJ v českých mateřských školách v posledních letech konstantně narůstá. Oproti školnímu roku 2009/2010 se jejich počet téměř ztrojnásobil.

Vývoj počtu dětí-cizinců navštěvující MŠ

2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
3 963	4 223	4 714	5 434	6 307	7 214	8 302	9 494	10 469	11 343	11 942	11 864

Zdroj: Český statistický úřad[2]

Zdroj: vlastní dle dat ČSÚ[3]

Jak vyplývá ze Statistické ročenky školství[4], z celkového počtu téměř 12 000 cizojazyčných dětí, které v loňském školním roce navštěvovaly mateřské školy na území ČR, jich bylo 2 197 ze Slovenska. Lze očekávat, že tyto děti se nebudou potýkat se zásadními jazykovými, resp. komunikačními problémy, které by výrazně omezovaly a ovlivňovaly jejich pobyt v MŠ a vyžadovaly zásadní podpůrné prostředky ze strany pedagoga.

[2]https://www.czso.cz/documents/11292/40291466/c04R41_2020.pdf/647db191-603f-442f-89cd-2a79ebaa10ef?version=1.0, náhled 10.1.2023
[3] tamtéž
[4] https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp, náhled 18.1.2022

Dalších 1 476 dětí pochází z ostatních států Evropské unie. Nejpočetněji jsou zde zastoupené děti se státním občanstvím Rumunska (376), Bulharska (275), Polska (204), Maďarska (166) a Německa (92).

Z evropských států, které však nejsou členy EU, navštěvovalo MŠ 4 358 dětí. Z tohoto počtu tvoří nejpočetnější skupinu děti s ukrajinským státním občanstvím, kterých v září 2021 nastoupilo 3 053. Druhou nejpočetněji zastoupenou skupinou byly děti se státním občanstvím Ruska, a sice 777. Dále pak děti se státním občanstvím Moldavska (187) či Běloruska (108).

Z ostatních, tedy neevropských, států navštěvovalo MŠ 4 072 dětí. Nejpočetnější skupinou byly děti s vietnamskou státní příslušností, konkrétně 2 753. Mezi další početné skupiny patří děti se státním občanstvím Mongolska (496) nebo Číny (110).

V souvislosti s válkou na Ukrajině, která vypukla v únoru 2022, se dramaticky navýšil počet ukrajinských dětí, které byly nucené ze dne na den opustit svůj domov. Jak uvádí statistika Ministerstva školství, v průběhu celého školního roku 2021/2022 bylo přijato 5 164 ukrajinských dětí. Do školního roku 2022/2023 bylo přijato dalších 5275 ukrajinských dětí. Jak se ve zprávě MŠMT uvádí, v těchto počtech jsou zahrnuti i ti, kteří již přestali školy navštěvovat například z důvodu návratu rodiny na Ukrajinu[5].

3 PŘEHLED AKTUÁLNÍ LEGISLATIVY UPRAVUJÍCÍ POBYT DÍTĚTE S OMJ V MŠ

Možnostmi vzdělávání dětí-cizinců se konkrétně zabývá Zákon č. 561/2004 Sb.[6], § 20. Z něj vyplývá, že děti-cizinci bez znalosti češtiny jako vyučovacího jazyka mají přístup ke vzdělání a školským službám stejný, jako občané ČR. Jedná se o děti cizinců, kteří mají české občanství nebo občanství jiného státu EU. V případě dítěte s občanstvím státu mimo EU je vzdělávání poskytováno v případě, že zákonní zástupci dítěte prokážou legálnost pobytu v České republice. Je jim pak poskytována bezplatná příprava k začlenění do vzdělání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků. (Zákon č. 561/2004

[5] https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prubezne-pocty-ukrajinskych-deti-v-ceskych-skolach, náhled 20.1.2023

[6] Celé znění zákona dostupné online: https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022, náhled 20.1.2023

Sb., § 20) Oproti tomu děti s nedostatečnou znalostí češtiny, které jsou občany ČR, nárok na bezplatnou jazykovou přípravu nemají a je jim poskytována pouze podpora v rámci podpůrných opatření (viz dále).

Děti-cizinci resp. děti s OMJ spadají do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami[7] (SVP). Problematiku vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP upravuje Vyhláška č. 27/2016 Sb[8]. Děti s OMJ pak patří do skupiny s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. Ze zmíněné vyhlášky vyplývá, že škola, resp. pedagog může svévolně poskytovat dítěti pouze 1. stupeň podpůrného opatření. Jedná se zejména o úpravu organizace vzdělávání, volbu vhodných pedagogických a didaktických postupů, užívání komunikačních karet, názorných pomůcek, adaptačního plánu aj. „*Podpůrná opatření I. stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka formou mírných úprav v režimu školní výuky; na úpravách vzdělávání se podílí především učitelé ve spolupráci s pracovníky poskytujícími poradenské služby ve škole a ve spolupráci se zákonnými zástupci. První stupeň podpory je plně v kompetenci školy.*“[9]

Pro vzdělávání dětí s odlišným kulturním prostředím lze využít i 2. a 3. stupně podpůrného opatření (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Druhý až třetí stupeň podpory pro děti se SVP, konkrétně pro děti s odlišným kulturním prostředím a děti s OMJ, zahrnuje nejčastěji: využití poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení; úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání; úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání; úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených RVP; vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu; využití asistenta pedagoga nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti po dobu jeho pobytu podporu podle zvláštních právních předpisů. [10] Na realizaci druhého až pátého stupně podpory jsou poskytovány škole finanční prostředky na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení (ŠPZ) a

[7] Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.
[8] Celé znění dostupné online: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2, náhled 20.1.2023
[9] http://archiv-nuv.npi.cz/t/charakter-podpory-i-stupen-podpurnych-opatreni.html, náhled 20.1.2023
[10] http://archiv-nuv.npi.cz/t/podpurna-opatreni.html, náhled 20.1.2023

se souhlasem rodičů. ŠPZ dítě vyšetří, napíše zprávu pro zákonného zástupce i pro školu a stanoví stupeň podpory a konkrétní podpůrná opatření[11].

Podle §16 se vzdělávají děti/žáci-cizinci bez znalosti češtiny jako vyučovacího jazyka, kteří kromě neznalosti jazyka, mají ještě další SVP. Na základě doporučení školského poradenského zařízení jim mohou být poskytována ještě další podpůrná opatření 4. a 5. stupně[12].

Nejnovější úprava týkající se vzdělávání dětí s OMJ je obsažena v novém systému jazykové přípravy podle §20 ŠZ, který vstoupil v platnost 1.9.2021 a řídí se vyhláškou č. 271/2021 Sb[13]. V prostředí MŠ se tato úprava týká dětí plnící povinný poslední rok docházky před nástupem na ZŠ. Pokud danou MŠ navštěvují alespoň 4 děti-cizinci v povinném předškolním vzdělávání, je škola povinna poskytnout takovým dětem jazykovou přípravu v rozsahu 1 hodina týdně, a sice ve skupině nejvýše 8 dětí. Za určitých podmínek lze do takové skupiny zařadit i děti s OMJ s českým státním občanstvím nebo děti mladší, pokud to negativně neovlivní kvalitu jazykového vzdělávání.

V Metodickém materiálu MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání[14] jsou dále uvedeny podrobnější informace ke zřízení a praktickému fungování jazykových skupin. Dle tohoto materiálu je vzdělávání v českém jazyce zajišťováno kmenovým učitelem mateřské školy, a sice během dvou či více dopoledních bloků týdně, jejichž součet dá dohromady 1 hodinu.

V důsledku platnosti nového systému jazykové přípravy došlo i ke změně Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), konkrétně v kapitole 8.4. Jazyková příprava dětí s nedostatečnou znalostí češtiny. V té se, jakožto na podpůrný materiál při vzdělávání dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka, odkazuje na Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání[15], které lze využívat při individualizované práci s dětmi již od jejich nástupu do MŠ.

[11] https://inkluzivniskola.cz/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms, náhled 20.1.2023
[12] http://archiv-nuv.npi.cz/t/cizinci-legislativa.html, náhled 20.1.2023
[13] Celé znění vyhlášky dostupné online: https://inkluzivniskola.cz/vyhlaska-c-2712021, náhled 20.1.2023
[14] Celé znění Metodického materiálu MŠMT dostupné online: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_ke_vzdelavani_cizincu_ms_a_zs_2022_23.pdf, náhled 21.1.2023
[15] Celé znění Kurikula dostupné online: https://www.msmt.cz/file/55831/, náhled 21.1.2023

Kromě toho Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání zmiňuje jako více než žádoucí, aby učitelé v MŠ absolvovali vzdělávací programy týkající se vzdělávání dětí s nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka[16].

4 VYBRANÉ ASPEKTY ZNEVÝHODNĚNÍ DĚTÍ S OMJ V PROSTŘEDÍ MŠ

Předškolní věk je období mezi 3. až 6. rokem života. Je to období, ve kterém se dítě setkává s velkým množstvím dosud nepoznaných podnětů, probíhá u něj mnoho změn a získává nové schopnosti a dovednosti. Velkou změnou je pro dítě nástup do mateřské školy, ve které se setkává s vrstevníky a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 186) *„Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoúčelná, umožňuje např. dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace.“* (Vágnerová, 2012, s. 97)

Pro účely této práce se budeme zabývat těmi změnami a faktory, které mohou způsobit znevýhodnění dětem s OMJ především v rámci pobytu v mateřské škole.

4.1 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Vágnerová (2012) uvádí čtyři typické znaky myšlení předškolního dítěte, a sice egocentrismus, fenomenismus, magičnost a absolutismus. Egocentrismem je myšleno vnímání reality pouze svým subjektivním pohledem, bez schopnosti vidět a pochopit objektivní realitu. Fenomenismus je fixace dítěte na určitý obraz reality a jeho neschopnost tento obraz opustit. Magičnost znamená používání fantazie pro interpretaci reálného světa a procesů v něm probíhajících. Absolutismus je dětské přesvědčení, že vše doposud poznané je definitivní a jediné platné. (Vágnerová, 2012, s. 174)

[16] Celé znění Metodického materiálu MŠMT dostupné online: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_ke_vzdelavani_cizincu_ms_a_zs_2022_23.pdf, náhled 21.1.2023

Z výše uvedeného je zjevné, že pro děti předškolního věku je důležitá především jistota, že svět je přesně takový, jaký ho ony samy poznaly. Nástup do mateřské školy je pro ně proto velkou změnou, výzvou a zátěží. Pro děti, které přichází do prostředí, ve kterém je užíván jiný jazyk, než na jaký jsou zvyklé z domácího prostředí (popř. ještě navíc z jiného kulturního prostředí), je tato zátěž o to větší. Děti *„…zažívají značnou zátěž spojenou se ztrátou komunikační kompetence. Nemůžou využít své komunikační dovednosti, které si od narození budovaly ve svém mateřském jazyce a zároveň jim chybí jazykové dovednosti pro komunikaci v novém prostředí. Ocitají se v prostředí, kde najednou nikomu nerozumí a ostatní zase nerozumí jim*." (Linhartová, 2018, s. 34)

„Každá kultura je formována určitými idejemi, hodnotami a normami. Ty jsou ale skryté a po většinu času si je příslušníci dané kultury ani neuvědomují. Jedná se o naučené způsoby, jakými členové určité kultury či komunity reagují na běžné každodenní situace[17]." Děti ztrácí jistotu v odpovědích na základní otázky běžného fungování a může se dostavit pocit nazývaný **vykořenění**[18]. Děti jsou vytržené ze své komunity, mohou být izolované, frustrované, demotivované, zažívají kulturní šok.

„Kulturní šok je psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným neporozuměním vzorcům cizí kultury. Vzniká nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou." (Mertin, Gillernová, 2015, s. 208) Mezi příznaky kulturního šoku patří strach, zmatení, dezorientace, deprese, psychosomatické problémy, přecitlivělost, vzdor a agrese, regrese ve vývoji, pocit nepřijetí či zažití šikany. Reakcí na tyto pocity může být celá škála, od tzv. tichého období, kdy děti nemluví, až po agresivní reakce a odmítání nového prostředí. (Mertin, Gillernová, 2015, s. 208)

Způsobům, kterými může usnadnit adaptaci dětí na nové prostředí pedagog v MŠ, se bude věnovat následující kapitola této práce. Zde bych zmínila pouze čtyři typy intervencí, které zmiňuje Igoa (1995) v souvislosti s pocitem vykořenění, a sice: poslouchat, co dítě říká; snažit se o kulturní porozumění; nechat dítě „zakořenit" a umožnit mu zažít pocit, že má kořeny; umožnit dítěti někam patřit.[19]

[17] https://inkluzivniskola.cz/vykoreneni-a-reakce, náhled 23.1.2023
[18] Název tomuto fenoménu dala Cristina Igoa ve své knize The Inner World of the Immigrant Child, kdy přirovnává emigraci člověka k vytržení a přesazení rostliny.
[19] https://inkluzivniskola.cz/vykoreneni-a-reakce, náhled 23.1.2023

4.2 SOCIOKULTURNÍ ASPEKTY PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

V předškolním věku dochází k výrazným procesům socializace vně rodiny, tedy procesu „… *v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti*.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 216)

Dle Novotné (2012) vzniká socializace z vnitřní a vnější potřeby. Mezi tu vnitřní patří potřeba člověka začlenit se do vztahů, vytvářet stabilní vztahy, mít vlastní identitu a rozumět světu. Mezi vnější aspekty řadí problém uchování a vývoje sociálního spolužití, pravidla, normy a výsledky vzájemných vztahů mezi lidmi, jejichž realizací si následně každý člověk vytváří vztah k sobě samému. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012, s. 31)

Dítě, které vyrůstalo v prostředí odlišné kultury případně jiného jazyka, může být v prostředí mateřské školy vnímáno jako jiné, odlišné. A právě z této jinakosti může vyplývat tzv. **sociokulturní handicap**, který svému nositeli přináší znevýhodnění. Jedná se v podstatě o reakci majoritní společnosti na odlišnost způsobenou sociokulturními vlivy či odlišné socializace, kterými prošel člen minority a s nimiž má společnost omezené zkušenosti. (Vágnerová, 2004, s. 65)

„*Děti nastupují do školy s handicapem, protože jim chybí některé znalosti a zkušenosti, jež jsou pro přijatelnou adaptaci na školu nezbytné (např. jazykové dovednosti, znalost způsobů chování, zkušenosti v dané kultuře běžné)*.“ (Vagnerová, 2004, s. 66) Opuštěním své sociokulturní skupiny dítě jednak ztrácí pocit bezpečí a jistoty, a současně je vystaven reakcím majoritní společnosti na svoji „jinakost“.

Dnes už by mělo být normou chápat etnickou, národnostní a jazykovou heterogenitu jako obohacení pro konkrétní úpravu výchovných procesů. Kromě individuálního přístupu je vhodné podpořit v dětském kolektivu zájem o zemi, ze které dítě pochází, nebo o jazyk, kterým mluví (Hájková, Strnadová, 2010, s. 46) Učitelé se tak *„... na jedné straně musejí sami vypořádávat s jazykovou a kulturní odlišností dětí-cizinců, které mají vzdělávat, na druhé straně musejí vést české žáky k pozitivním postojům a tolerantnímu chování vůči cizincům*“ (Průcha, 2010, s. 175)

Velkou pomoc představuje průběžné zařazování multikulturní výchovy do školních vzdělávacích plánů. V rámci pěti vzdělávacích oblastí[20], do kterých je členěn obsah předškolního vzdělávání, je možné zařazovat nejrůznější aktivity, díky kterým děti získají možnost poznat a vyzkoušet si pestrost, jež je typická pro světové společenství. Je možné tančit cizokrajné tance, vytvářet různé etnické náhrdelníky, šamanské masky, zkoušet nejrůznější chutě a vůně, organizovat setkání s místní minoritní komunitou za účelem poznání jejich tradic a zvyků a mnoho dalších aktivit za použití pestrých pomůcek a obrázků znázorňující různorodost světa. Vhodné jsou i hry zaměřené na rozvoj empatie a prosociálního jednání.

Samostatnou pozornost pak stojí za to věnovat rozvoji tolerance, vzájemné pomoci, podpoře, sounáležitosti a ohleduplnosti. Při přítomnosti dítěte s OMJ je vhodné ukázat dětem, že mít ve třídě „odlišné" dítě může být výhodou. Toto dítě má podobné radosti, problémy a potřeby jako děti české. Stává se jim kamarádem nehledě na jazyk nebo barvu pleti. Můžeme společně poznávat jeho zemi původu nebo jazyk, poznat zvyky, ochutnat jídla. „*Podporovat děti v empatickém cítění, poznávání a toleranci je jednou z důležitých součástí multikulturní výchovy v mateřské škole*.[21]"

4.3 KOMUNIKAČNĚ-JAZYKOVÉ ASPEKTY PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

Největším limitujícím faktorem dětí s OMJ je právě nedostatečná znalost jazyka, následkem které nedokáže ve společnosti reagovat na vyřčená sdělení, necítí se ve skupině dobře a je nejisté. Obtížná komunikace s člověkem, který neovládá jazyk, bývá obecně příčinou izolace. Jazykové kompetence jsou nejdůležitější pro úspěšné začlenění dětí do školního kolektivu. *„Jazyk je součástí sociální identity. Představuje specifický pohled na svět, způsob jeho interpretace, která se odráží např. v obsahu slovníku*." (Vágnerová, 2004 , s. 69)

Autoři zabývající se vývojem řeči u dětí se shodují, že probíhá ve dvou stádiích – přípravném a stadiu vlastního vývoje řeči. Děti získávají informace o svém mateřském jazyce od narození, už během tzv. přípravného stádia. Během něj nejprve dítě pomocí sluchu získává zkušenosti, na jejichž základě se u něj pak začíná rozvíjet samostatná řeč. Dítě nejprve

[20] Biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální
[21] https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/18773/multikulturni-vzdelavani-v-predskolnim-obdobi.html, náhled 26.1.2023

v rámci předverbálních projevů křičí, brouká, žvatlá. Okolo 10. měsíce nastupuje stadium porozumění, kdy dítě ještě nechápe význam slov, ale slyšené zvuky už si asociuje s konkrétním vjemem nebo představou. Okolo 1. roka začíná období vlastní řeči. Děti nejprve většinou jednoslovnými větami vyjadřují svoje přání a prosby. V další fázi používají první slůvka k pojmenování věcí, osob a jevů. Mezi 2. – 3. rokem dochází k prudkému rozvoji komunikační řeči, kdy se dítě učí dosahovat svých cílů za pomoci verbálních projevů. Často si tím vysloužípozornost a pochvalu dospělých, což ho podněcuje komunikovat častěji. Okolo 3. roku života nastupuje tzv. stádium logických pojmů, ve kterém dochází k prudkému rozvoji myšlení a řeči. Na přelomu 3. a 4. roku už dítě vyjadřuje myšlenky obsahově i formálně správně. V tomto období dochází k významnému nárůstu osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem. Tento vývoj pokračuje až do dospělosti člověka. Tímto přirozeným a dlouhodobým způsobem se učí děti svůj mateřský jazyk. (Klenková, 2006, s. 34 – 37)

Při osvojování češtiny jako druhého jazyka je třeba zvolit jiný přístup, než jaký je uplatňován na základních školách pro české děti, které se ho učí jako rodilí mluvčí. Stejně tak se nejedná o výuku češtiny jako cizího jazyka, která často probíhá v prostředí, kde není tento jazyk dominantní, ale člověk se ho učí pro jeho občasné používání např. v práci nebo na dovolené (tato situace odpovídá např. výuce angličtiny nebo němčiny v prostředí českých škol). Děti s OMJ oproti tomu žijí v České republice, učí se tedy v českém prostředí a s cílem sociálního začlenění, až sekundárně pro potřeby dalšího studia a budoucího zaměstnání. Čeština se pro ně stává „druhou mateřštinou“ a plní roli tzv. druhého jazyka[22].

Z výše uvedeného vyplývá i rozdíl v obsahu, formách a metodách výuky. „*Dítě s OMJ potřebuje primárně komunikovat, dorozumět se s okolím a „přežít“ v česky mluvícím prostředí. Tak by také měla být zacílena jazyková podpora. Hlubší povědomí o struktuře jazykového systému si bude dítě schopné osvojit až mnohem později*“ (Linhartová, 2018, s. 76) Osvojování češtiny není v tomto případě záležitostí pouze učitelů českého jazyka, ale všech pracovníků, kteří se s dítětem setkávají.[23]

[22] 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, náhled 26.1.2023
[23] https://inkluzivniskola.cz/cdj-co-je-cdj, náhled 26.1.2023

4.4 DĚTI JAKO VÁLEČNÍ UPRCHLÍCI

Specifickou, a bohužel v dnešní době početnou skupinou, se kterou se můžeme v MŠ setkat, jsou děti, které prchají z válečné zóny, aktuálně hlavně z válkou postižené Ukrajiny[24]. Tyto děti si s sebou mohou nést komplex traumat a zátěží způsobený kontaktem se smrtí, přímým ohrožením vlastního života, ztrátou domova, rodičů, kamarádů i jiných blízkých lidí. Posttraumatický stresový syndrom se pak může projevovat depresí, zvýšenou úzkostí, celkovým útlumem aktivity, tendencí k izolaci apod. (Vágnerová, 2004, s. 71)

Dle analýzy[25] ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) z června 2022 tvořilo 44 % ze všech příchozích z Ukrajiny ženy a celých 36 % děti. Z tohoto počtu bylo 43 % dětí do 5 let věku. Z průzkumu dále vyplývá, že jejich největším handicapem je jazyková bariéra – částečně češtinu ovládá pouze 1/3 uprchlíků. Dá se tedy předpokládat, že ani děti-uprchlíci nemají příležitost se v domácím prostředí s češtinou setkat.

Pro děti zůstává naprostou jistotou a bezpečnou zónou rodina. Bohužel i zde se mohou děti setkat s negativní změnou. *„Zátěž spojená se zvládáním opuštění domova zpravidla ovlivní rodičovské chování. Mnozí rodiče jsou natolik vyčerpaní, mají tolik starostí a problémů, že nejsou schopni přijatelného rodičovského chování. … Změna rodičovského chování působí na děti jako sekundární zátěž*.“ (Vagnerová, 2004, s. 72)

Ze zmíněné analýzy MPSV přitom vyplývá, že nejčastějším typem domácnosti ukrajinských uprchlíků je matka s jedním dítětem, a to ve 21 % případů. Domácnost ve složení matka se dvěma dětmi je pak zastoupená mezi uprchlíky ze 13 %. Jak uvádí dále analýza, ¾ uprchlických rodin se potýká se závažnými až kritickými ekonomickými podmínkami. Psychické ani sociální podmínky, ve kterých uprchlické ukrajinské děti žijí, tedy rozhodně nejsou radostné[26]. Jak zmiňuje Vagnerová, pro děti je to velká zátěž, protože „*…se musí přizpůsobit nejen nové zemi, ale i negativním změnám v rodině, které nemohou příliš ovlivňovat*.“ (Vagnerová, 2004, s. 72)

[24] Podle dat ministerstva vnitra udělilo ČR od 25. 2. do 9. 7. 2022 dočasnou ochranou 390 159 uprchlíkům z Ukrajiny

[25] https://www.mpsv.cz/documents/20142/2786931/Analyza_situace_uprchliku_CENSUS_14072022.pdf/1650e3f6-8c1f-a2af-5f3a-b1acdb0bd0ee, náhled 27.1.2023

[26] tamtéž

5 PROFESNÍ PŘIPRAVENOST UČITELE PŘI PRÁCI S DÍTĚTEM S OMJ V PROSTŘEDÍ MŠ

Následující kapitola se zaměřuje na osobnost pedagoga, jeho profesní připravenost, klíčové kompetence a jeho roli při podpoře a vzdělávání dětí s OMJ v prostředí MŠ.

5.1 KOMPETENCE UČITELE PŘI PRÁCI S DÍTĚTEM S OMJ

Kompetence učitele jsou charakterizovány jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*.“ (Průcha, 2003, s. 103) Syslová (2013) charakterizuje profesní kompetence jako „*komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky*.“ (Syslová, 2013, s. 33).

V odborné literatuře existuje řada přístupů a klasifikací kompetencí. Pro účely a naplnění cílů této práce se budeme zabývat především oblastmi kompetencí, které jsou nejdůležitější právě pro práci s dětmi s OMJ, tj. interkulturní kompetence. Ty jsou charakterizovány schopností člověka „…*komunikovat s jedinci z jiných zemí a kultur ve svém mateřském jazyce; během této komunikace čerpá ze znalostí o interkulturní komunikaci, postojích, dovednostech, předešlé zkušenosti atd*.“ (Kostková, 2013, s. 32) Morgensternová a Šulová (2007) chápou interkulturní kompetence jako : „*složitý souhrn schopností a dovedností, do kterých se promítají osobnostní předpoklady (např. sebereflexe, empatie, kulturní citlivost, zvídavost, tolerování odlišnosti, sebedůvěra a snížená míra úzkostlivosti, zkušenost) a které vedou k tomu, že člověk v interkulturní situaci obstojí*.“ (Morgensternová, Šulová, 2007, s. 7)

Především v anglické literatuře bývá tento pojem často zaměňován s pojmem interkulturní komunikační kompetence, která umožňuje lidem komunikovat s lidmi z jiných zemí a kultur v jazyce cizím; znalosti o cizí kultuře, jejich hodnotách, zvyklostech atd. jsou propojeny s cizojazyčnou komunikační kompetencí, a to prostřednictvím schopnosti užívat cizí jazyk vhodně i na základě povědomí o specifických významech, funkcích a konotacích cizího jazyka, tj. jazyka užívaného k interkulturní komunikaci. V českém prostředí je však běžnější tyto termíny používat odlišně, jelikož (na rozdíl od např. anglicky hovořících zemí) je běžnější pro komunikaci s cizinci ovládat cizí jazyk. (Kostková, 2013, s. 32)

V této práci budeme vycházet z charakteristik a dělení interkulturních kompetencí dle Morgensternové, Šulové a kolektiv (2007), a sice na behaviorální kompetence, afektivní kompetence a kognitivní kompetence. (Morgensternová, Šulová, 2007, s. 11-14)

Mezi kognitivní kompetence řadí znalosti, schopnosti a dovednosti, prostřednictvím kterých přemýšlíme o kultuře naší i cizí, o sobě samém i o svém okolí. Do těchto kompetencí spadá i schopnost uvědomit si předsudky či stereotypy. Právě do této kategorie patří také schopnost posilovat pozitivní postoj vůči cizím kulturám tím, že o nich budeme získávat informace a dále je zpracovávat, stejně tak jako schopnost správně analyzovat odlišnosti mezi domácí a cizí kulturou.

Mezi afektivní kompetence patří zejména tzv. kulturní senzitivita, empatie a adaptabilita. Kulturní senzitivita, tedy vnímavost vůči cizí kultuře, je úzce spojena s osobnostními rysy každého člověka jako např. vnímavost, otevřenost, orientace na lidi. Empatie, tedy schopnost vcítit se do potřeb druhého, nám umožňuje lépe pochopit cizí mentalitu a další specifika odlišné kultury či chování jednotlivce. Adaptabilitou je myšlena v širším pojetí schopnost přizpůsobit se novým podmínkám při zachování duševní pohody.

Behaviorální kompetence jsou nejlépe sledovatelné a nejsnáze ovlivnitelné. Patří sem schopnost komunikace, řešení konfliktů, kooperace. Do schopností komunikace řadíme např. autenticitu, umění naslouchat, respektování formálních pravidel cizí kultury, správná interpretace neverbálních signálů. Řešení konfliktů se neomezuje pouze na schopnost správně interpretovat konfliktní situaci, ale i její prevenci.

Kromě těchto interkulturních kompetencí jsou důležité odborné a didaktické kompetence, díky kterým pedagog dokáže vhodně diferencovat aktivity s ohledem na specifika dětí s OMJ. (Zachová, 2017, s. 10)

Jak už jsme zmínili výše, pro adaptaci je neprosto zásadní jazyková stránka, proto je kompetence k výuce češtiny jako druhého jazyka velmi důležitá, a to jak ve vztahu k dítěti s OMJ, tak k jeho rodičům. Jak uvádí autorky Hájková a Strnadová (2010), u každého žáka je potřeba vnímat nejen sociální situaci, ale i jazykovou praxi, se kterou se setkává. Kromě kompetence v oblasti češtiny jako cizího jazyka pak může sehrát roli i jazyková vybavenost učitele. *„Učitel, který je sám bilingvní nebo ovládá cizí jazyka, má lepší předpoklady, aby dokázal rozpoznat přínos jazykově odlišného žáka. Jeho jazyková výbava a praxe mu umožní*

lépe porozumět mechanismům jazykového transferu tak, že jeho schopnost zaujmout odpovídající postoj k případným jazykovým potížím žáka bude podstatně vyšší." (Hájková, Strnadová, 2010, s. 49)

Na pedagogy jsou v tomto směru kladeny velké nároky. Kromě výše zmíněných interkulturních a jazykových kompetencí, obecných didaktických a psychologických kompetencí, by učitel měl mít znalosti o původu žáka, o mentalitě jeho etnika, jazykové, geografické a další znalosti, které mu umožní řešit na základě komplexní informovanosti individuální obtíže žáka. (Zachová, 2017, s. 9)

Prostředí třídy je samo o sobě plné rozdílů, které jsou způsobeny odlišným sociokulturním či jazykovým prostředím, ve kterém děti vyrůstají. Cílem učitele by mělo být v rámci uplatňování interkulturních kompetencí vnímání diverzity jako hodnoty, která nás může obohatit, a ne jako přítěž, které je potřeba se zbavit tím, že se budeme snažit tyto rozdíly vyrovnávat. V rámci toho je vhodné využívat techniky, které podporují interkulturní senzitivitu a vzájemný respekt. (Zachová, 2017, s.7)

5.2 Fáze před nástupem dítěte do MŠ

Pro pedagoga je velkou výhodou, pokud se dozví o příchodu dítěte s OMJ s předstihem. Bohužel občas se stane, že do MŠ nastoupí dítě s OMJ neočekávaně, ale i v takovém případě by mělo dojít ze strany pedagoga, resp. MŠ ke kvalitní přípravě na práci s dítětem s OMJ. Je vhodné dopředu vědět, kam se obrátit pro pomoc či radu, ať už ze strany státních, nebo nestátních organizací. Každá MŠ by též měla mít připravený seznam věcného i personálního zajištění, tedy dopředu vědět, kteří učitelé mají praxi s prací s dítětem s OMJ a kteří jsou případně vybaveni znalostí cizího jazyka. Všechny tyto podmínky pak mohou být vítanou pomocí právě třeba v situaci, kdy není na přípravu příchodu dítěte příliš času. (Linhartová, 2018, s. 23-24)

Základem je zpočátku komunikace s rodiči. Za tímto účelem je vhodné iniciovat úvodní setkání. V případě, že rodiče nerozumí česky, je třeba zajistit tlumočníka, aby všechny informace, týkající se fungování MŠ, rodiče dobře pochopili. Je vhodné tyto informace rodičům předat vytištěné v jejich jazyce. Při setkání s rodiči by jim měla být představena MŠ i s prostory, principy a podmínkami vzdělávání. Od nich naopak zjišťovat co nejvíce

informací o dítěti i celkovém fungování rodiny. Po celou dobu setkání by se měl pedagog ujišťovat, že rodiče rozumí a dát jim dostatečný prostor pro dotazy. S rodiči je potřeba nastavit funkční způsob komunikace pro budoucí potřeby. Rodiče by měli také získat informace ohledně všech dokumentů a dokladů, které budou potřebovat pro zápis dítěte do MŠ. Je vhodné pokusit se rodiče zapojit do sestavení adaptačního plánu tak, aby odrážel i reálné možnosti rodičů se na něm podílet[27].

Pokud to čas dovolí, je žádoucí, ještě před samotným příchodem dítěte, připravit na tuto situaci třídu. Seznámit děti se skutečností, že nastoupí nový spolužák, vysvětlit jim jeho jazykovou bariéru, společně s dětmi vymýšlet, jak bychom mu mohli v prvních dnech pomoci. Učitel by neměl hovořit pouze o problémech a těžkostech, které nás mohou čekat, ale i o výzvách a pozitivech, které nám přítomnost nového kamaráda přinese. Pokud už tyto informace máme, je možné v krátkosti dítě představit, jak se jmenuje, jakým jazykem hovoří, co rád dělá. I z těchto informací pak může vycházet společné plánování přípravy prvního setkání s novým členem třídy[28].

Na základě informací, které pedagog získá na úvodním setkání, může vypracovat adaptační plán. V něm analyzuje konkrétní podmínky MŠ (věcné i personální), překážky, které se bude snažit překonat i způsoby, kterými tak bude činit. *„Adaptační plán je rozepsaný konkrétní postup adaptačního procesu pro první dny docházky dítěte do MŠ*.“ (Linhartová, 2018, s. 36) Cílem adaptačního plánu by mělo být navázání vztahu s učitelkou, poznání organizace dne v mateřské škole, pravidla, rituály, prostory a další zaměstnance i děti. Adaptační plán je obvykle vypracován na tři týdny, nicméně počítá s možnými změnami podle individuálních potřeb dítěte. (Linhartová, 2018, s. 36)

5.3 Fáze adaptace dítěte v prostředí MŠ

Adaptací rozumíme schopnost přizpůsobit se podmínkám vnějšího prostředí a zvyknout si na ně. Její důležitost potvrzuje i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který definuje úspěšnou adaptaci jako jednu z podmínek předškolního vzdělávání[29]. Učení

[27] https://inkluzivniskola.cz/vstupni-pohovor-s-rodici-pred-nastupem-do-ms, náhled 27.1.2023
[28] https://inkluzivniskola.cz/zaclenovani-do-kolektivu-ms, náhled 1.2.2023
[29] https://inkluzivniskola.cz/adaptace-ditete-v-ms, náhled 1.2.2023

tedy nastává až ve chvíli, kdy se "*děti i dospělí cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně*." (RVP PV, s. 32)

V rámci počáteční fáze adaptace je vhodné umožnit dítěti několikadenní návštěvu s rodiči, posléze dítěti nabídnout jen krátkodobou samostatnou návštěvu a postupně dobu strávenou v MŠ prodlužovat. Pro první dny by mělo být hlavním cílem navázání vztahu dítěte s učitelkou – je vhodné v začátcích neměnit pedagogy, a naopak nastavit režim tak, aby při příchodu dítěte do MŠ byla přítomná vždy „jeho" paní učitelka. V další fázi se soustředíme na to, aby dítě pochopilo organizaci dne, pravidla a rituály třídy, dobře se orientovalo v prostorách celé MŠ. K tomu může pomoci graficky zpracovaný denní režim. Adaptaci v MŠ můžeme dítěti usnadnit tím, že si s sebou bere do školky svoji oblíbenou hračku, můžeme pracovat s fotografiemi (jeho i jeho rodiny a postupně přidávat do alba fotky ze školky), případně se domluvit s ostatními dětmi na funkci jakéhosi patrona-kamaráda, kterou by vykonávalo konkrétní dítě ze třídy. Samozřejmostí by měla být dobrovolnost při účasti na všech aktivitách, pochvala a motivace, zpočátku realizování aktivit jazykově nezávislých. Dětem velmi pomáhají rituály, drobné pravidelné činnosti, které jim slouží jako opěrné body a pomáhají cítit se v novém prostředí jistě a bezpečně. (Linhartová, 2018, s. 38-42)

V této fázi též musí učitel nastolit jasné podmínky chování v kolektivu třídy, a ty důsledně vyžadovat. Nejde jen o přijetí odlišnosti, ale o celkovou ohleduplnost jednoho ke druhému. Pozitivně oceňovat hezké chování v kolektivu dětí a sám jít příkladem. V maximální míře by se měl pedagog snažit předcházet možným nedorozuměním a konfliktům. (Linhartová, 2018, s. 62)

Procesu adaptace velmi napomáhá neustálé zapojení rodičů. Jak už jsme zmínili výše, je vhodné, aby v prvních dnech přicházeli do školky děti spolu s rodiči a měli možnost trávit zde společný čas. V době, kdy už navštěvuje dítě MŠ samotné, je vítaným povzbuzením a uklidněním dítěte možnost spojit se s rodiči telefonicky. V rámci protipředsudkové výchovy je možné uspořádat společné setkání všech dětí a rodičů v prostorách MŠ např. při jakési slavnosti[30].

[30] https://inkluzivniskola.cz/spoluprace-s-rodici, náhled 10.2.2023

5.4 JAZYKOVÁ PODPORA

Jak jsme zmínili výše, jazyková, resp. komunikační úroveň dítěte je naprosto rozhodujícím faktorem, které ho v prostředí MŠ může limitovat a jejíž rozvoj je zásadní jeho jeho adaptaci.

Zpočátku je nejdůležitější zajistit komunikaci týkající se základních potřeb a elementárního fungování ve třídě. K tomu mohou dobře posloužit komunikační kartičky. Výhodou je, pokud samotný pedagog zná nebo je ochoten se naučit pár slov mateřského jazyka konkrétního dítěte. Nejen, že tato schopnost napomůže komunikaci s dítětem, ale přispěje i k rychlejšímu získání důvěry a navázání vztahu mezi dítětem a pedagogem. (Linhartová, 2018, s. 45)

Existuje i několik zásad, kterými by se měl pedagog řídit v souvislosti se svým jazykovým projevem. Pedagog by měl mluvit zjednodušeně, nepoužívat složitá souvětí a nezvyklé výrazy. Je vhodné používat stejná slova a obraty, češtinu nekomolit a mluvit dostatečně nahlas. Pro dítě s OMJ je důležitá intonace i tempo hlasu, řeč by měla být zřetelná, s jasným frázováním a artikulací, ale zároveň by neměla být nepřirozená. (Linhartová, 2018, s. 46-47) Velmi efektivní může být tzv. na dítě zaměřená řeč, což je způsob, kterým hovoří rodiče na malé děti, kdy se přizpůsobí jazykové úrovni dítěte a pomáhají si výraznou intonací, mimikou, přestávkami v řeči, zvýrazňováním důležitých částí věty (podstatných jmen a sloves) atd. (Linhartová, 2018, s. 79)

Svoji roli při práci s dítětem s OMJ hraje také to, jak dlouho rodina na území ČR pobývá a jak intenzivně se dítě mělo možnost setkat ve svém širším okolí s češtinou. U každého dítěte je potřeba plně vnímat sociální situaci, jeho převládající jazykovou praxi uvnitř i vně školy a respektovat jeho související vzdělávací potřeby. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 49-50)

Důležitá je i neverbální komunikace. Zde je potřeba, aby pedagog vnímal možné kulturní rozdíly v některých gestech, které mohou v různých společnostech mít různý význam. Stejně tak přímý oční kontakt, který je v některých kulturách vnímán jako nepříjemné nadřazování mluvčího, zatímco v českém prostředí jej vnímáme jako znak upřímnosti a zájmu o člověka, se kterým se bavíme. Stejné obtíže mohou nastat s fyzickým kontaktem, který je vnímán různými kulturami zcela odlišně. (Linhartová, 2018, s. 50)

Pro komunikaci s dítětem je vhodné využívat aktuální situaci, hovořit o věcech, které právě teď probíhají a můžeme je vidět (svačina, oblékání, hračky, počasí atd.). Tyto „náhodné chvilky“ jsou výborným nástrojem pro rozvoj jazyka dítěte a pro učitele se jedná o časově i prakticky nenáročnou aktivitu, kdy pedagog využívá tzv. hluchých míst během dne (např. čekání před umývárkou, při volné hře, při pobytu venku), aby navázal kontakt s dítětem a rozvíjel jeho jazykové schopnosti.[31]

Současně je pro dítě velmi přínosné, pokud si pedagog najde pravidelně čas na individuální práci (např. 15 minut 2x týdně během ranních či odpoledních her). Během toho může učitel opakovat a zavádět nové okruhy slovní zásoby. Učitel si může vytvořit plán pedagogické podpory (PLPP), ve kterém definuje konkrétní cíle a následně může zpětně analyzovat jejich úspěšného dosažení. Je vhodné propojit slovní zásobu z této individuální práce s činností pro celou třídu. Dítě si tím slovní zásobu více upevní, bude ji vnímat i od svých vrstevníků v konkrétních situacích, ale také bude mít možnost zažít pocit úspěchu při využití češtiny ve společných činnostech. (Linhartová, 2018, s. 113 – 114)

V souvislosti s individuální prací s dítětem s OMJ by učitel měl využívat tzv. citlivé fáze, kdy je dítě samo vnímavé a často užívá konkrétní jazykový fenomén, a je tedy vhodné se mu podrobněji věnovat. (Linhartová, 2018, s. 79)

Učitel by se měl v průběhu dne ujišťovat, že mu dítě rozumí a postupně dovést dítě do stadia, kdy si samo bez ostychu řekne, že něčemu nerozumí. Současně by učitel neměl dítě často upozorňovat na chyby, kterých se v průběhu řeči dopouští. Je vhodné volně parafrázovat výrok dítěte správně, ale explicitně chyby neopravovat. Pedagog by též měl dávat dítěti dostatečný časový prostor pro vyjádření se. Zvláště při konkrétně položené otázce dítě potřebuje nejdříve vyhodnotit, co slyšelo, následně přemýšlet o odpovědi a teprve poté ji formulovat. Je důležité vyčkat na odpověď a neodvracet se k jinému dítěti. (Linhartová, 2018, s. 84)

Vhodné je samozřejmě zajištění jazykových lekcí, o kterých jsme psali v kapitole týkající se legislativního zajištění. Tyto lekce pomůžou výrazně rychlejšímu naučení a používání českého jazyka ze strany dítěte s OMJ.

[31] https://inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora, náhled 1.2.2023

6 DALŠÍ MOŽNOSTI ZÍSKÁNÍ PODPORY PRO UČITELE V MŠ V PLZEŇSKÉM KRAJI

Příchod imigrantů, jejich integrace a fungování ve státě a společnosti, spadá primárně do gesce ministerstva vnitra. Na jím zřízeném webu Cizinci v České republice[32] je možné najít velké množství informací, rad a materiálů, ale i míst, na která je možné se v rámci krajů obrátit.

Poradenstvím cizincům se na státní úrovni zabývají Centra na podporu integrace cizinců[33]. Tyto organizace poskytují právní a sociální poradenství, vzdělávací kurzy, asistenci při kontaktu s úřady nebo pomoc v nouzi. Integrační centra působí regionálně. V Plzeňském kraji má hlavní sídlo v Plzni, ale je možné kontaktovat také detašované pracoviště v Domažlicích či Tachově. Integrační centra slouží primárně přímo cizincům, kteří zde získají mnoho informací i praktické podpory, ale i pedagogové zde mohou čerpat informace týkající se nejnovějších legislativních změn nebo například nabídky podpory odborného vzdělávání zaměstnanců v rámci kterého může žadatel získat finanční prostředky na odborné kurzy.

V České republice existuje několik nevládních organizací, které se zabývají pomocí a podporou cizinců po příchodu a následné integraci do české společnosti. Zmíněný web Cizinci v České republice udává tři nevládní organizace působící v Plzeňském kraji, a sice Diecézní charita – Poradna pro cizince, Organizace pro pomoc uprchlíkům a Diakonie ČCE – Středisko celostátních programů a služeb[34]. I zde je možné čerpat informace týkající se praktické pomoci dětem, dospělým i celým rodinám, které mohou být užitečné i pro pedagoga v MŠ.

Z celostátně působících nevládních organizacích musíme zmínit organizaci META o.p.s., která se zabývá přímo podporou cizinců v rovném přístupu ke vzdělávání. META poskytuje pedagogům metodickou podporu a poradenství v oblasti vzdělávání a začleňování dětí a žáků s OMJ. Kromě velkého množství informací, materiálů a publikací, které mohou pedagogové na portálu[35] META čerpat, je možné využít i seminářů a workshopů, které

[32] www.cizinci.cz, náhled 21.2.2023
[33] Více informaci na www.integracnicentra.cz, náhled 21.2.2023
[34] https://www.cizinci.cz/web/cz/plzensky-kraj, náhled 21.2.2023
[35] https://meta-ops.eu/, náhled 21.2.2023

META organizuje. META má sídlo v Praze, ale na webu je k dispozici velké množství kontaktních údajů, které je možné využít podle konkrétní situace, ale i podle regionu.

Další tematicky významnou nevládní organizací je Centrum pro integraci cizinců[36] (CIC), která se zabývá obecně pomocí imigrantů v procesu integrace. Kromě praktických informací a materiálů k výuce češtiny jako cizího jazyka CIC organizuje velké množství kurzů, workshopů a školení, která mohou být pedagogům velmi prospěšná.

Mnoho užitečných informací, materiálů, metodických doporučení i organizovaných školení a kurzů poskytuje také Člověk v tísni[37]. Jedná se o větší nevládní organizaci se širokým spektrem aktivit. V sekci „Vzdělávání“ je možné najít informace ke kurzům pro učitele, podpoře asistentů pedagoga, k tématu komunikace školy s rodiči nebo obecně k problematice migrace v ČR.

[36] https://www.cicops.cz/cz/, náhled 21.2.2023
[37] www.clovekvtisni.cz, náhled 21.2.2023

VÝZKUMNÁ ČÁST

7 METODOLOGIE

7.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Formulace výzkumného problému vychází z teoretického rámce bakalářské práce, kde byly popsány a pojmově vymezeny zásadní proměnné, které vstupují do sledované oblasti. Klíčové proměnné jsou *děti s OMJ* a *profesní připravenost učitelů MŠ* zaměřená na jejich podporu a vzdělávání. Na základě interpretace teoretických přístupů k sledovanému tématu jsme stanovili formulaci výzkumného problému v podobě otázky následovně: Jaký je stav profesní připravenosti učitelů MŠ ve vztahu k dětem s odlišným mateřským jazykem?

7.2 VÝZKUMNÝ CÍL

Hlavním cílem bakalářské práce je popsat a vyhodnotit profesní připravenost vybraných učitelů plzeňských mateřských škol na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Ve výzkumu jsme si stanovili následující tři dílčí cíle, jichž se snažíme dosáhnout zodpovězením konkrétních výzkumných otázek

1.Zjistit, jak hodnotí pedagogové MŠ svoji profesní připravenost pro práci s dítětem s OMJ?

Výzkumné otázky:

1.1. Jak hodnotí pedagogové MŠ svoji profesní připravenost pro práci s dítětem s OMJ v rámci pregraduálního vzdělávání?

1.2. Jaké jsou další možnosti vzdělávání a podpory pro pedagogy pracující s dítětem s OMJ v MŠ? Považují je pedagogové za dostačující a efektivní?

1.3. Jaké profesní kompetence jsou podle učitelů klíčové pro práci s dítětem s OMJ?

2. Jak hodnotí sami pedagogové pracující s dětmi s OMJ v MŠ efektivitu legislativního rámce a celkový systém podpory v této oblasti?

Výzkumné otázky:

2.1. Jakých podpůrných opatření při práci s dítětem s OMJ pedagogové v praxi využívají?

2.2. Považují systém podpůrných opatření pedagogové za efektivní?

2.3. Jak pedagogové hodnotí podporu ze strany vedení školy, státních i nestátních organizací při procesu integrace dítěte s OMJ?

3. Zjistit, v jakých oblastech vzdělávání či adaptace dítěte s OMJ v prostředí MŠ shledávají pedagogové eventuální nedostatky či problémy?

Výzkumné otázky:

3.1. Jaké aspekty považují pedagogové při práci s dítětem s OMJ za nejobtížnější?

3.2. Jaké konkrétní změny by pedagogové na základě své praxe doporučovali v oblasti podpory a vzdělávání dětí s OMJ?

7.3 CHARAKTERISTIKA METODOLOGICKÉHO PŘÍSTUPU

Cílem této práce není zevšeobecnění údajů a ověřování existujících hypotéz na základě širokého výzkumného vzorku, ale spíše hlubší proniknutí do konkrétní problematiky. Proto byly pro samotný výzkum zvoleny metody kvalitativní, jejichž cílem je „… *prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací*.“ (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 24)

Na začátku kvalitativního výzkumu je potřeba přesně stanovit výzkumný problém a následně výzkumné otázky. Podle nich poté zvolit vhodnou výzkumnou metodu. Výhodou je, že kvalitativní výzkum je pružný a umožňuje nám zachytit mnoho podrobných informací a jejich vzájemných souvislostí, a i během samotného výzkumu, dle nejnověji získaných informací, doplňovat výzkum o potřebné návaznosti. Nevýhodou je, že výsledky získané kvalitativním výzkumem nemůžeme široce zevšeobecnit. (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 25)

Problematickým bodem kvalitativního výzkumu může být validita získaných dat. Vždy je potřeba získaná data ověřovat, a to procesem zvaným triangulace. Pokud chceme docílit

toho, aby data co nejvíce odpovídala realitě, je potřeba vycházet z více zdrojů informací, tedy za pomoci několika nástrojů ověřovat jednu informaci. (Gavora, 2000, s. 146)

7.4 METODY VÝZKUMU

Konkrétními metodami výzkumu této práce se staly rozhovory s pedagogy pracujícími na mateřských školách v Plzni a dále analýza studijního programu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Analýza studijního programu je zaměřena primárně na předměty ve vztahu k podpoře a vzdělávání žáků s OMJ.

Budeme tedy pracovat s dvěma typy získaných informací, a sice daty vzešlých z rozhovorů a z dokumentu. K volbě těchto metod jsme přistoupili proto, že jsou to pedagogové, kteří svými poznatky dokáží předat mnoho informací týkající se praktické zkušenosti s touto problematikou. Analýzu studijního oboru jsme zvolili proto, že je to právě studium, které by mělo být nejširším zdrojem znalostí a dovedností, které následně pedagog ve své praxi využívá.

Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. „*Prostřednictvím rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě*.“ (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 159-160) V této práci pracujeme konkrétně s polostrukturovaným rozhovorem, který vychází z předem připraveného seznamu otázek. Jak píše Švaříček a Šeďová (2007) „*…rozhovor se neskládá pouze z rozhovoru a přepisu. Celý proces získání dat prostřednictvím této metody sestává z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a z psaní a prezentace výzkumné zprávy.“* (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 160) S tímto postupem jsme také pracovali v případě této práce.

V rámci výběru metody jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, při kterém jsou otázky přesně zformulovány předem a ve stejném znění a stejném pořadí jsou předkládány respondentům. (Průcha, 1995, s. 51) Současně polostrukturovaný rozhovor umožňuje doptat se na detaily nebo si je nechat dovysvětlit.

Příprava rozhovoru se sestávala jednak ze získání teoretických znalostí k tématu této práce, a také z přípravy témat a následně hlavních a případně navazujících otázek rozhovoru.

Samotný rozhovor probíhal při osobním setkání, což s sebou nese výhodu, že respondentky poznáme osobně a vnímáme i neverbální projevy při rozhovoru. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, na což byly respondentky předem upozorněny a dotázány, zda s nahráváním souhlasí. Respondentky byly též informovány o anonymitě, kterou při zpracování rozhovorů zachováváme. Rozhovory probíhaly v prostředí mateřské školy, tedy v přirozeném prostředí, před začátkem pracovní doby učitelek.

Poté byl rozhovor přepsán. Přepis byl doslovný včetně nejazykových projevů, přeřeknutí, zaváhání. I tyto projevy byly zohledněny při následné reflexi a analýze dat z rozhovorů získaných, při kterých jsme za pomoci kódování hledali souvztažnosti a spojnice mezi jednotlivými odpověďmi a snažili se z nich vyvodit závěry pro naši práci.

Druhou metodou, která je použita v další části výzkumu, je analýza edukačních produktů, někdy též nazývána obsahovou analýzou (Průcha, 1995, s. 66). V této práci budeme podrobovat analýze sylaby vybraných předmětů, které jsou součástí studijního programu Učitelství pro mateřské školy na Západočeské univerzitě v Plzni. Tyto sylaby jsou volně dostupné na webových stránkách informačního systému STAG[38] ZČU.

Kvalitativní analýza obsahu dokumentu se zaměřuje primárně na vybrané předměty, které mají potenciál být těmi, které rozvíjejí klíčové kompetence potřebné pro práci s dítětem s OMJ v prostředí MŠ. Analyzovat budeme následující kategorie: obsah předmětu, výsledky učení (získané odborné znalosti a dovednosti), kterými po absolvování konkrétního předmětu student disponuje, a to s ohledem na práci s dítětem s OMJ v prostředí MŠ a statut předmětu (povinný, povinně volitelný, volitelný). Naším cílem je zjistit, zda tyto získané znalosti a dovednosti tvoří ucelený rámec kompetencí, které jsou pro pedagogy důležité při práci s dítětem s OMJ.

[38] https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html, náhled 12.6.2023

7.5 VÝZKUMNÝ VZOREK

V této práci jsme zvolili záměrný výzkumný vzorek. Určujícím kritériem byla hlavně zkušenost vybraných pedagogů s dětmi s OMJ. Jedná se pedagogy z celkem šesti různých plzeňských mateřských škol, kteří aktuálně pracují alespoň s jedním dítětem s OMJ.

Našim cílem bylo zrealizovat rozhovory s těmi učitelkami, které buď aktuálně pracují s dítětem s OMJ, nebo s ním pracovaly v blízké minulosti. Nakonec se podařilo provést rozhovory se šesti učitelkami, které všechny s dětmi s OMJ pracují právě v tomto školním roce 2022/2023.

U vybraných respondentů předkládáme informace týkající se jejich dosaženého vzdělání (stupeň a název instituce), délka pedagogické praxe a jejich aktuální i minulé zkušenosti s prací s dětmi s OMJ.

8 ROZHOVORY

Jak již bylo zmíněno výše, jednou z výzkumných metod, kterou jsme v této práci použili, jsou rozhovory, konkrétně polostrukturované rozhovory s pedagogy, resp. pedagožkami z plzeňských mateřských škol, které aktuálně pracují s dítětem/dětmi s OMJ. Čtyři ze šesti pedagožek navíc pracovalo s dětmi s OMJ i v předchozích letech a tři ze šesti učitelek vedou nebo v blízké minulosti vedly v mateřské škole povinné lekce českého jazyka pro předškolní děti s OMJ.

Rozhovory probíhaly v jarních měsících roku 2023. Probíhaly osobně, v prostorách mateřských škol před či po pracovní době pedagožek a trvaly přibližně 20 minut. Respondentky byly ubezpečeny o zachování anonymity u všech uvedených informací a odpovědí, byly seznámeny s cílem a záměrem práce a souhlasily s uveřejněním svých výpovědí pouze pro účely této práce. Odpovědi byly natáčeny na diktafon, s čímž respondentky také souhlasily.

Rozhovory jsem rozdělila tematicky do několika částí v návaznosti na zvolené dílčí cíle této práce. Formulář zadání, tedy přesné znění otázek rozhovoru, je přílohou této práce.

Úvodní část rozhovoru je zaměřena na získání informací týkající se respondentek, jejich vzdělání, délky praxe, doby, po kterou pracují s dětmi s OMJ, s kolika dětmi s OMJ aktuálně pracují, případně další poznámky k jejich praxi s dětmi s OMJ

PEDAGOG Č. 1 (P1) – Paní učitelka má dokončené bakalářské studium na FPE ZČU, absolvovala střední školu nepedagogického zaměření. Má za sebou 7letou praxi učitelky v MŠ. Aktuálně má ve třídě jedno dítě s OMJ, konkrétně mongolské národnosti. Předtím s dítětem s OMJ ve své třídě nepracovala. Ve školce zajišťuje povinné jazykové kurzy pro cizojazyčné předškolní děti.

PEDAGOG Č. 2 (P2) – Paní učitelka má dokončené bakalářské studium na FPE ZČU, absolvovala střední školu nepedagogického zaměření. Ve školce pracuje čtvrtým rokem. Aktuálně má ve třídě dvě děti s OMJ, konkrétně z Ukrajiny a Moldavska. Předtím ve své třídě pracovala s dalšími čtyřmi dětmi s OMJ. V předchozích letech zajišťovala v MŠ jazykové kurzy pro cizojazyčné předškolní dětí.

PEDAGOG Č. 3 (P3) – Paní učitelka má dokončené bakalářské studium na FPE ZČU, předtím absolvovala střední pedagogickou školu. Ve školce pracuje druhým rokem. Aktuálně má ve třídě šest dětí s OMJ, konkrétně čtyři z Ukrajiny, jedno z Maďarska a jedno vietnamské národnosti. S jinými dětmi s OMJ se během své profesní praxe nesetkala. Ve školce zajišťuje povinné jazykové kurzy pro cizojazyčné předškolní děti.

PEDAGOG Č. 4 (P4) – Paní učitelka má dokončené bakalářské studium na FPE ZČU, absolvovala střední školu nepedagogického zaměření. Ve školce pracuje osmým rokem. Aktuálně má ve třídě tři děti ukrajinské národnosti. V předchozích letech pracovala ve své třídě s dítětem mongolské a vietnamské národnosti.

PEDAGOG Č. 5 (P5) – Paní učitelka má dokončené vzdělání na Střední pedagogické škole v Prachaticích. Ve školce pracuje dvanáctým rokem. Aktuálně má ve třídě jedno dítě z bilingvní rodiny, jehož primárním jazykem je angličtina. V předchozích letech pracovala ve své třídě s několika dětmi s OMJ různých národností – vietnamské, rumunské, ruské, ukrajinské.

PEDAGOG Č. 6 (P6) – Paní učitelka má dokončené bakalářské studium na FPE ZČU, předtím absolvovala střední pedagogickou školu. Ve školce pracuje pátým rokem. Aktuálně má ve

třídě dvě děti z Ukrajiny a jedno mongolské národnosti. V předchozích letech pracovala ve své třídě s jedním dítětem s OMJ konkrétně uzbecké národnosti.

Druhá část otázek se týkala vlastního hodnocení profesní připravenosti učitelek na práci s dítětem s OMJ, jaké kompetence jsou podle nich při práci s dítětem s OMJ klíčové, jestli považují získání a rozvoj těchto kompetencí v rámci studia za dostatečné a kde případně tyto kompetence dále rozvíjely či rozvíjejí.

Všechny respondentky uvedly, že se v rámci studia necítí být dostatečně a kvalitně připravené na práci s dítětem s OMJ. Všechny též uvedly, že je podle nich pedagogické vzdělávací instituce[39] dostatečně nepřipravily na práci s dětmi s OMJ. Respondentka P3 doslovně uvedla, že: „*Na střední i na vysoké ta příprava byla hodně okrajová a na práci s cizojazyčným dítětem mě nepřipravila vůbec*.“ Respondentka P6 poznamenala, že: „*na práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem jsem nebyla připravená vůbec. Všechno jsem si dostudovávala samostatně, postupně a bylo to hodně intuitivní. Zpočátku jsem se necítila vůbec jistá a nevěděla jsem, jestli to všechno dělám dobře a dost mě to vyčerpávalo.*“

Za nejdůležitější klíčovou kompetenci všechny respondentky označily kompetenci jazykovou, konkrétně kompetence k výuce češtiny jako druhého jazyka. Jazykovou stránku označily za tu nejdůležitější, která ovlivňuje fungování dítěte ve skupině. Jak uvedla P4: „*Když dítě neumí vůbec česky, automaticky je ve třídě pasivnější. Když se jedná o dítě s jiným slovanským mateřským jazykem, tak se chytá aspoň pasivně, ale u Neslovanů je to větší a dlouhodobější problém a umět s takovými dětmi dobře jazykově pracovat je prostě nutné*.“ To potvrdila i respondentka P3: „*Nejdůležitější je určitě kompetence jazyková, jak s nimi pracovat, co je učit nejdříve, jakým způsobem jim tu češtinu předat, jak s nimi komunikovat při běžném chodu třídy. Snažíme se používat i literaturu, ale zjednodušený postup, jak je učit česky, nemáme*.“ Respondentka P1 uvedla, že nejde jen o to, aby děti pasivně chápaly, co se po nich chce, ale dostat je na úroveň, aby dokázaly aktivně samy češtinu používat. „*Mám tady holčičku, která rozumí, všechno odkýve, asi aby měla klid. Ale je předškolačka a vůbec*

[39] Kromě P5, která získala nejvyšší dosažené vzdělání na Střední pedagogické škole v Prachaticích, vystudovaly všechny respondentky studijní program Učitelství pro MŠ na FPE ZČU. P3 a P6 mají i středoškolské pedagogické vzdělání.

si neumím představit, jak bude fungovat ve škole. Je mi jí líto, ale nevím, jak jí jazykově pomoct, když doma mluví jen mongolsky.“

Mezi dalšími kompetencemi pak respondentky opakovaně uváděly znalosti o zemi a kultuře konkrétního dítěte a zvýšenou míru empatie a trpělivosti během období adaptace. „*Zažila jsem dítě, které se chovalo strašně. Bylo hrubé na děti, nerespektovalo žádná pravidla, nedalo se v té třídě dělat prakticky nic. Nerozuměl, jakoukoli aktivitu narušoval. Samozřejmě i děti na něj pak nereagovaly dobře. Tahle situace se může stát i u českého dítěte, ale když to dítě ani rodiče nerozumí, tak hledat řešení je takřka nemožné. To pro mě byla největší zkouška trpělivosti*.“ uvedla respondentka P5. Respondentka P2 pak uvedla i kompetence v oblasti individualizace a improvizace, kdy je potřeba od plánování až po závěrečnou fázi realizace počítat s různými variantami, které i dítěti, jež nerozumí česky, umožní aktivně se zapojit do probíhajícího dění. Respondentka P1, P3, a P6 zmínily i kompetence v oblasti komunikace s rodiči, kdy je potřeba hledat různé způsoby, jak předávat rodičům informace týkající se fungování mateřské školy tak, aby všemu porozuměli. Z odpovědí nicméně vyplynulo, že tyto kompetence považují učitelky za okrajové; největší důraz kladly všechny na kompetence pro výuku češtiny jako druhého jazyka.

Další otázka směřovala na to, jestli se respondentky během své praxe účastnily dalšího vzdělávání týkající se práce s dětmi s OMJ a jak případně hodnotí efektivitu těchto vzdělávacích akcí. Respondentky P1, P4 a P5 se žádného dalšího vzdělávacího programu neúčastnily. Respondentka P2 prošla kurzem od NPI, když se účastnila pilotního projektu týkajícího se povinných lekcí češtiny pro cizojazyčné předškoláky. Kurz byl podle ní efektivní a dodnes z něj čerpá informace i praktické materiály. Pokud by jí byl nabídnut v budoucnu zajímavý kurz z této oblasti, ráda by se ho zúčastnila. Respondentka P3 uvedla, že krátce po vypuknutí války na Ukrajině a po příchodu několika ukrajinských dětí do jejich mateřské školky se účastnila dvou webinářů. Jeden se týkal multikulturní výchovy v mateřské škole, druhý přímo zapojení ukrajinských dětí do výuky. „*Ocenila jsem tenkrát snahu zprostředkovat nám alespoň nějaké informace, ale upřímně, oba ty webináře byly tak obecné, že v praxi se z nich moc čerpat nedalo*.“ uvedla paní učitelka na dotaz, jak by dané webináře zhodnotila. Respondentka P6 uvedla, že po vypuknutí války na Ukrajině se účastnila dvou webinářů češtiny pro cizince, které pro dobrovolníky pořádal Ústav jazykové

a odborné přípravy Univerzity Karlovy. Kurz se jí líbil, byl praktický a získala na něm hodně informací a tipů, jak pracovat s cizojazyčnými dětmi a jak jim pomoci češtině porozumět. *„Ten webinář byl určen pro učitele, kteří se setkávali přímo s Ukrajinci, takže tam bylo zmíněno spoustu věcí, které oni třeba chápou jinak nebo jak se některá slova používají v ukrajinštině a jak u nás. Bylo to hodně praktické a hodně mi to dalo.“* Respondentky se shodly, že v poslední době jim nebyl žádný kurz nabízen. *„To byla taková vlna, když sem přišly ukrajinské děti, tak se toho pořádalo dost, chodily nám nabídky e-mailem každou chvíli. Teď už to zase opadlo. Možná, že nějaké kurzy probíhají, ale ani nevím, kde bych je v Plzni mohla navštěvovat.“* uvedla respondentka P5. Kromě toho všechny respondentky uvedly, že při práci s dětmi s OMJ pracují hlavně s dostupnou literaturou a články na internetu, kde čerpají inspiraci i informace týkající se konkrétních zemí, kultur nebo základní slovíčka jazyka, kterým mluví dítě, se kterým pracují.

V další části rozhovoru jsme se zaměřili na to, jak učitelky hodnotí legislativní úpravu, systém podpůrných opatření, možnosti jejich využití a efektivitu. V této části jsme se také ptali respondentek, zda ví, kde případně hledat podporu a které instituce a organizace se touto problematikou zabývají.

Všechny učitelky se shodly, že využívají pouze podpůrných opatření 1. stupně. Konkrétně jmenovaly obrázkové karty, pracovní listy pro cizince s obrázky a knihy. Respondentka P3 uvedla: „*Když k nám přišly ukrajinské děti, tak jsme dostali nějaké peníze, tak se nakoupily i nějaké pomůcky, knihy, obrázkové karty*. *Do té doby jsme pracovali jen s tím, co jsme si sami vytvořili*.“ Učitelky P2, P3 a P6 pak zmínily i plán pedagogické podpory, který pro každé dítě s OMJ vypracovávají a hodnotí. S nikým dalším na něm ale nespolupracují.

Ve všech zmíněných školkách pak probíhá povinná jazyková příprava předškolních dětí. Respondentky P1 a P3 aktuálně tyto jazykové lekce v mateřské škole vedou, respondentka P2 je vedla v minulém školním roce. Tuto jazykovou podporu všechny respondentky považují za přínosnou.

Na dotaz, zda považují legislativní úpravu za efektivní, odpověděly respondentky P1, P4, P5 a P6, že spíše ano. Respondentka P2 odpověděla: „*Ne, vše se dělá spíše na koleni, bez konkrétní metodické podpory*.“ Respondentka P3 uvedla: „*Já bych řekla, že je to zatím na*

začátku, každý v tom nějak plave, ale systémově to vyřešené není. Nebo alespoň ne definitivně"

U otázky, zda respondentky ví, které organizace se zabývají problematikou adaptace a vzdělávání dětí s OMJ a kam se případně potřeby obrátit uvedly respondentky P1, P4 a P5, že neví. Respondentka P2 uvedla: „*Nevím. Byla jsem v kontaktu jen s NPI, když jsem byla součástí pilotního projektu týkajícího se povinných jazykových kurzů pro cizojazyčné předškoláky, ale jinak žádné neznám*." Respondentka P3 uvedla: *„Nevím. Vím, že první měsíce po příchodu Ukrajinců poskytovala jazykové kurzy zdarma diecéze, ale jestli ještě fungují, netuším."* Respondentka P6 uvedla*: „Z webináře*[40]*, kterým jsem prošla, vím o organizaci META – čerpám odtud i některé materiály nebo informace. Vím, že v Plzni funguje integrační centrum, které dělá jazykové kurzy a zajišťuje i spoustu praktických věcí pro cizince. Předávala jsem jejich kontakt některým rodičům, ale jinak jsem s ním do kontaktu nepřišla."*

Na otázku, jak hodnotí podporu dalšího seberozvoje a vzdělání v oblasti práce s dítětem s OMJ ze strany vedení MŠ nebo dalších institucí při, shodně všechny odpověděly, že nevnímají, že by byly v tomto směru nějak aktivně podporované. Respondentka P3 uvedla, že: *„po příchodu ukrajinských dětí to byla taková vlna, kdy se o to zajímal každý. Ale to se hasil požár a bylo potřeba tu situaci vyřešit. Teď už je to zase každému jedno. Prostě to nějak funguje, učitelé si s tím vždycky nějak poradí a jede se dál."* Respondentka P1 odpověděla: *„asi kdybych si našla nějaký kurz, tak myslím, že by mi paní ředitelka umožnila se ho účastnit. Ale že by to byla třeba podmínka toho vedení jazykových hodin*[41] *nebo že bychom dostávali nějaké nabídky školení, to ne."*

Poslední část rozhovoru se týkala toho, jak vnímají přítomnost dítěte s OMJ v prostředí MŠ a při procesu vedení a plánování vzdělávání, v čem spatřují nejkritičtější místa, jaké konkrétní změny by jim případně pomohly při práci s dítětem s OMJ.

Všechny respondentky se u otázky „Domníváte se, že se počet dětí s OMJ v plzeňských mateřských školách zvyšuje?", shodly, že určitě ano. Respondentka P3, která pracuje

[40] Webinář Čeština pro cizince pořádal Ústav jazykové a odborné přípravy Karlovy univerzity v Praze pro veřejnost krátce po vypuknutí války na Ukrajině a příchodu velkého množství ukrajinských uprchlíků.
[41] Paní učitelka vede v mateřské škole povinné jazykové lekce pro předškolní děti s OMJ

v mateřské škole druhým rokem, uvedla, že nemá dlouhodobé srovnání. „*Ale nevzpomínám si, že bych se na praxi na střední nebo vysoké škole setkala s dítětem s OMJ. A teď snad v každé třídě je alespoň jedno, spíš víc.*“ Všechny respondentky uvedly, že hlavně v souvislosti s válku na Ukrajině se počet dětí rapidně zvýšil.

Respondentky P2 a P6 uvedly, že vnímají přítomnost dítěte s OMJ ve třídě jako přínosnou. Jako pozitiva zmiňovaly možnost ostatních dětí setkat se s cizí kulturou a nevnímat odlišnosti mezi lidmi negativně. Respondentka P2 uvedla: „*dítě s odlišným mateřským jazykem ve třídě vnímám určitě pozitivně. Učí to i mě, jak mám pracovat s dětmi, i českými, s jejich různými potřebami. Mám pocit, že lépe vnímám češtinu i u českých dětí, a jejich třeba komunikační nebo logopedický problém. Stalo se mi, že jsem až díky speciální přípravě pro dítě s OMJ narazila na zajímavé téma nebo aktivitu, kterou jsme si nakonec užili všichni, a i pro české děti byla přínosná. Ale dostala jsem se k ní jen díky cizojazyčnému dítěti ve třídě. Takže za mě je to obohacující pro všechny.“* Respondentka P1 nedokázala přesně říci, uvedla pozitiva i negativa: „*vyloženě pozitivně to nevnímám, ale ani negativně. Pro děti je to výhoda, že se setkají s jinou kulturou a pochopí, že každý jsme jiný. Ale z hlediska vedení třídy je to náročnější a člověk musí víc plánovat. Ve třídě máme 24 dětí různého věku a občas je opravdu těžké vymyslet a uskutečnit plán, když vím, že se u něj třeba polovinu času musím věnovat cizojazyčnému dítěti individuálně“.* Spíše negativně vnímá přítomnost dítěte s OMJ ve třídě respondentka P3, podle které je zásadní jazyková úroveň dítěte. *„To je těžké. Já nevím. Asi to přínos není. Záleží strašně na tom, jak mluví česky. Opravdu je to strašný rozdíl, když aspoň trošku umí a když ani nemají snahu a s češtinou se jinde nesetkají. Někteří ti Ukrajinci už mluví dobře a pak je to super. Ukazujou nám svoje zvyky, děti to vidí a seznámí se s jinou kulturou. Ale celkově je tam asi víc negativ. Je to náročná práce, ty děti to vnímají, ten stres. Oni jsou vesměs hluční, narušujou tu třídu. Takže i pro české děti to má víc negativ než pozitiv.“* Negativně vnímá přítomnost dítěte s OMJ ve třídě P4 a P5. Obě uvedly, že je to negativum pro ně při plánování a realizaci vzdělávacího obsahu, ale i pro ostatní děti, protože se jim nemohou věnovat tak, jak by potřebovaly. „*To, že je ve třídě dítě s cizím jazykem, a často i víc dětí, je zkrátka realita, se kterou musíme pracovat. Ale pro učitele je jednodušší, když mu ve třídě všichni rozumí, odpadá tím spousta času a energie nad rámec běžné práce.“*

Při otázce na největší obtíže při adaptaci a vzdělávání dítěte s OMJ všechny respondentky kromě P2 označily za rozhodující vliv rodiny a její jazykovou úroveň. Pokud rodiče vůbec nerozumí, je to podle nich zásadní problém pro celkové fungování dítěte v MŠ. Jak uvedla P1, nyní je v situaci, kdy rodiče nerozumí a podle ní ani nemají snahu pochopit základní fungování mateřské školy. „*Je problém se s nimi domluvit třeba jen na tom, že je svátek a školka je zavřená. O nějakém detailnějším rozhovoru ohledně jejich dítěte nemůže být řeč, protože prostě nerozumí*.“ dodala P1. To potvrdila i P5, která k této otázce řekla: „*Ono nejde jen o jazyk, ale o celkové zapadnutí do společnosti. Pokud ty rodiče neovládají češtinu a jsou jen ve své komunitě, tak se tam pak promítají i jiné vzorce chování a ta rodina včetně dítěte vlastně nechce přijímat češtinu a nějaký náš standartní život. Pokud rodiče sami chtějí umět česky a zapojit se do společnosti, je to úplně jiná práce s tím dítětem.“* Respondentka P4 uvedla: „*Za mě je nejnáročnější určitě komunikace s rodiči, ta je fakt komplikovaná. Oni si nic nepřečtou, všechno jim musíme říkat zvlášť, opakovat, upozorňovat. Hlavně v začátku, ale i teď.“* P2 na tuto otázku uvedla, že nejnáročnější je období, než děti začnou alespoň pasivně rozumět česky*: „To počáteční období, než si děti zvyknou na prostředí, než začnou chápat alespoň pár českých slovíček, než přijmou tu třídu za svojí.“* Respondentka P3 uvedla, že kromě komunikace s rodiči je pro ni náročné plánovat a realizovat vzdělávací obsah. Též uvedla, že hlavně zpočátku, kdy děti vůbec nerozumí, to pro ni bylo náročné. *„Zpočátku byl problém přečíst, byť i jednu pohádku, protože tomu nerozuměli a vyrušovali. Vymyslet pak aktivity, u kterých bychom mohli pracovat všichni, bylo náročné.“*

Poslední dotaz zněl, jaké případné změny by jim při práci s dítětem s OMJ pomohly. Respondentky se shodly, že by ocenily metodické příručky a další materiály, podle kterých by se dalo pracovat při výuce češtiny v prostředí MŠ. Respondentka P2 uvedla: *„Určitě nějaké webináře a praktické materiály, kde by byla veškerá problematika shrnutá třeba i s pracovními listy, piktogramy atd.“.* Respondentka P3 uvedla: „*aspoň krátkodobě, na začátku po příchodu dítěte, by bylo super mít člověka, který mluví jejich jazykem, který by aspoň při úvodní schůzce rodičům řekl, co a jak.“*

8.1 VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ

Z rozhovorů vyplynulo několik skutečností. Všechny zpovídané respondentky se shodly, že se necítí být dostatečně připravovány a připraveny na práci s dětmi s OMJ. Při hodnocení

studia označily všechny dotazované učitelky přípravu na práci s dítětem s OMJ za nedostatečnou.

Za klíčovou kompetenci při práci s dětmi s OMJ shodně všechny respondentky označily kompetenci jazykovou, konkrétně kompetence k výuce češtiny jako druhého jazyka. Okrajově dále zmiňovaly kompetence komunikativní (hlavně ve vztahu k rodičům dětí s OMJ), dále empatii, trpělivost či informace o konkrétních zemí a kulturách dětí s OMJ. Jazyková kompetence však absolutně převládala.

Z otázek týkající se dalšího vzdělávání v této oblasti vyplynulo, že tři ze šesti respondentek se zúčastnily různých vzdělávacích kurzů. Všechny učitelky uvedly, že potřebné informace čerpají hlavně z literatury a internetu. Současně na další otázku, zda ví, které organizace se zabývají problematikou cizojazyčných dětí, pět ze šesti respondentek odpovědělo, že neví. Všechny respondentky odpověděly, že nevnímají výraznější podporu vedení, ani jiných organizací v případné snaze o další vzdělávání a seberozvoje. Nabídky na případné vzdělávací akce dostávaly hlavně po příchodu mnoha ukrajinských dětí do České republiky, ale aktuálně je nedostávají.

V části věnující se legislativní úpravě této problematiky se učitelky shodly, že využívají některá podpůrná opatření 1. stupně, nejčastěji pracovní listy pro cizince či obrázkové karty. Tři ze šesti respondentek vypracovávají i plán pedagogické podpory. Ve všech zmíněných školkách pak probíhá povinná jazyková příprava předškolních cizojazyčných dětí. Čtyři ze šesti respondentek označily současnou právní úpravu za dostatečnou a efektivní.

Z rozhovorů vyplynulo, že respondentky z plzeňských mateřských škol „na vlastní kůži“ vnímají, že se počet dětí s OMJ v mateřských školách zvyšuje. Vysloveně pozitivně vnímají dítě s OMJ v kolektivu třídy dvě ze šesti dotazovaných učitelek a jako výhodu zmiňují nejčastěji možnost dětí poznat novou kulturu. Čtyři dotázané vnímají spíše negativa, a sice větší náročnost při procesu plánování a samotné realizaci vzdělávacího obsahu. Všechny učitelky označily jako zásadní úroveň češtiny cizojazyčných dětí pro hladký proces adaptace a zapojení se do celkového chodu třídy. Všechny též zmínily vliv rodiny a celkově jazykového prostředí, se kterým se děti setkávají mimo prostředí MŠ. Komunikace s rodiči a počáteční fáze po příchodu dítěte do MŠ je podle učitelek jedním z nejkritičtějších bodů celkového pobytu dítěte v mateřské škole. Nejvíce by pedagožkám v mateřských školách

pomohly metodické příručky, jak s dětmi s OMJ pracovat a jak je učit český jazyk, dále různé materiály, pracovní listy či piktogramy. Jedna z respondentek zmínila i možnost překladatele alespoň při úvodní schůzce s rodiči. K této zmínce musím dodat, že jsem telefonicky ověřovala možnost využít této služby od integračního centra pro cizince v Plzni a bylo mi odpovězeno, že tuto službu si školy mohou sjednat.

9 ANALÝZA STUDIJNÍHO PROGRAMU UČITELSTVÍ PRO MŠ NA FPE ZČU V PLZNI

Druhou část výzkumu této práce tvoří analýza studijního oboru Učitelství pro mateřské školy[42] na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Nejedná se o komplexní analýzu studijního programu, ale zaměřuje se na vybrané předměty, které mají potenciál rozvíjet interkulturní kompetence učitelů ve vztahu k podpoře a vzdělávání dětí s OMJ.

V této analýze budeme vycházet z informací, které jsou uvedeny k celému programu studia i jednotlivým předmětům v univerzitním informačním systému PORTÁL[43]. Vycházíme ze stávajícího akreditovaného studijního programu. Z pozice studentky třetího ročníku tohoto oboru si dovolím u vybraných předmětů doložit vlastní komentáře a zkušenosti.

Studijní program Učitelství pro MŠ je koncipován jako profesní, je tvořen bloky teoretických předmětů z oblasti oborové přípravy, oborových didaktik, pedagogicko-psychologických disciplín a předměty reflektované pedagogické praxe.

Studijní plán programu Učitelství pro MŠ je rozdělen do několika bloků. Obsahově nejširším blokem jsou povinné předměty – všechny tyto předměty musí studenti bezpodmínečně splnit. Tento blok je složen z 57 předmětů. Předměty jsou různého zaměření a zajišťují je různé katedry (pedagogiky, psychologie, výtvarné výchovy, hudební výchovy, tělesné výchovy, českého jazyka, matematiky aj).

Další bloky jsou tzv. povinně volitelné, ve kterých si studenti volí z daných předmětů vždy alespoň jeden tak, aby v rámci bloku splnili potřebný počet kreditů. Konkrétně se jedná o

42 https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzcxMjU4AAAAAA**#prohlizeniSearchResult, náhled 5.5.2023

43 https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html, náhled 5.5.2023

bloky pedagogiky, psychologie, oborové didaktiky a cizího jazyka. Studenti si dále volí tzv. výběrové předměty podle svého uvážení z celouniverzitní nabídky předmětů. Nakonec studenti plní povinnost úspěšné obhajoby bakalářské práce a složení státních závěrečných zkoušek.

Jak jsme již zmínili v metodologické části, cílem této práce není analyzovat studijní obor jako celek, ale zaměřit se na analýzu a vyhodnocení předmětů, které jsou relevantní vzhledem k cíli této práce a k jednotlivým výzkumným otázkám. Při výběru předmětů jsme vyšli z informací, které jsme získali v teoretické části, ať už v kapitole týkající se klíčových kompetencí potřebných pro práci s dítětem s OMJ (viz. kapitola 1.5.1.) nebo kapitole týkající se role učitele při adaptaci a vzdělávání cizojazyčného dítěte (viz kapitoly 1.5.2 a 1.5.3.). Dalším zdrojem se pro nás staly informace získané z rozhovorů s pedagogy – i jejich odpovědi se promítly do této části při ověření, zda jimi uvedené potřebné klíčové kompetence jsou součástí studijního programu.

Zaměříme-li se na obsahovou stránku jednotlivých předmětů, lze vyčlenit disciplíny orientované spíše teoreticky, a disciplíny, které se zaměřují i na rozvoj praktických dovedností včetně předmětů pedagogické praxe. Domníváme se, že v rámci přípravy učitele na práci s dětmi s OMJ, je vedle teoretických znalostí nezbytná i podpora jejich osobnostní stránky tj. např. interkulturní citlivosti, kulturní empatie atd.

Přehled vybraných předmětů s popisem všech hodnocených kategorií včetně odkazu na dostupné stránky portálu je přílohou této práce.

Z povinného bloku musíme jmenovat předmět **KPG/Komunikace učitele MŠ**, jehož obsahem je mimo jiné seznámit studenty s respektujícím přístupem k dítěti, s principy efektivní komunikace a vedením dětí k sebeřízení. Z dovedností a znalostí, které po absolvování předmětu student prokazuje, jsou uvedeny mimo jiné schopnost charakterizovat potřeby dítěte jako východisko komunikace, popsat a používat základní techniky v praxi a dále aplikovat konkrétní principy, které slouží k vedení žáků k sebeřízení a k odpovědnosti za chování – vedení k dohodám, zpětné vazby atd). V tomto předmětu student získává především komunikativní kompetence, a dále kompetence k řešení konfliktů a jejich prevenci.

Dalším povinným předmětem je **KPG/Osobnostní a sociální rozvoj**, jehož obsahem je schopnost vytváření kooperující skupiny, partnerská spolupráce, empatické naslouchání, řešení konfliktů, verbální i neverbální komunikace, hry a herní techniky a globální výchova. Absolventi by měli plánovat funkční využití aktivizačních metod a technik při práci se skupinou, empaticky se zapojovat do společných činností a plánovat a evaluovat proces činnostního a zážitkového učení. Jedná se tedy o předmět, ve kterém se studenti zdokonalují v kompetencích komunikativních, ale i afektivních, jako jsou empatie, naslouchání, zvládání konfliktních situací. U tohoto předmětu hodnotím velice kladně to, že je zaměřen veskrze prakticky a mnoho praktik a aktivit je možné využít právě při práci s dítětem s OMJ.

Za přínosné považuji předměty týkající se **dramatické výchovy**[44]. Jejich obsahem je kromě jiného i problematika vnitřního prožívání a řeči těla, dále vztah řeči a myšlení, schopnosti improvizace a velké množství aktivit a her podporující empatii, kooperaci a prožívání různých emocí a situací. Jedná se o předměty, ve kterých studenti získávají kompetence behaviorální, afektivní i kognitivní, kde kromě prožitkového učení studenti pracují i na technikách podpory dětí v procesu sebevyjádření a sebeprezentace a získávají i schopnosti aktivizace dětí s ohledem na jejich specifika. Vzhledem k tomu, že i v rozhovorech s učitelkami v otázce klíčových kompetencí, zazněla právě nutnost improvizace, považuji tyto předměty za přínosné.

Samozřejmě musíme zmínit **předměty z oblasti psychologie**[45], ze kterých čerpáme informace o kognitivních procesech a jejich vývoji u dítěte předškolního věku a dalších procesech prožívání a vnímání, a dále vlastnostech a potřebách dětí. Součástí těchto předmětů byly i otázky psychické deprivace dětí či prožívání náročných životních situací. Po absolvování předmětu student dokáže aplikovat poznatky o fungování kognitivních procesů při práci s dětmi, rozeznat kvantitativní a kvalitativní poruchu vývoje, rozeznat projevy školní nezralosti a vysvětlit příčiny a projevy deprivace u dětí v MŠ, zpracovat kazuistiku a využívat vhodné úlohy s ohledem na vývojové období dítěte předškolního věku k rozvoji

[44] Konkrétně se jedná o předměty KPG/Dramatická výchova pro MŠ 1, KPG/Dramatická výchova pro MŠ 2 a KPG/Dramatická výchova pro MŠ s didaktikou.
[45] V rámci povinného bloku se jedná o předměty KPS/Psychologie předškolního dítěte 1, KPS/Psychologie předškolního dítěte 2

jednotlivých kognitivních procesů. Jedná se tedy především o kompetence kognitivní, které si absolvent z těchto předmětů odnáší.

V předmětu **KPS/Sociální psychologie** student získá informace týkající se determinace lidské psychiky, procesu socializace, sociální komunikace a sociálních skupin a jejich charakteristik. Po absolvování předmětu by student měl kromě teoretických znalostí výše uvedených termínů efektivně verbálně a neverbálně komunikovat, rozeznat poruchy komunikace a aplikovat metody sociální psychologie v praxi v rámci různých sociálních skupin. I zde tedy student získává především behaviorální kompetence, konkrétně v oblasti komunikace, řešení konfliktů a fungování v rámci určité sociální skupiny.

Stejně tak **KPS/Pedagogická psychologie pro MŠ** je předmětem důležitým pro získání velkého množství informací o dětské psychice, o osobnosti dítěte v předškolním věku, o specificích socializace a vývoji poznávacích procesů. V tomto předmětu se studenti zabývají i kompetencemi učitele a jejich rozvojem, efektivní komunikací mezi učitelem, dítětem a rodiči a dále možnostmi řešení náročných pedagogických situací a s tím spojených problematických jevů jako je šikana či agresivita.

V rámci těchto předmětů zabývající se různými odvětvími psychologie studenti získávají kompetence diagnostické, které se pro učitele stávají teoretickým východiskem při plánování vhodných aktivit a respektování individuálních charakteristik dítěte. I z toho důvodu považuji tyto předměty pro práci s dítětem s OMJ za důležité, byť z mého pohledu se jedná o předměty spíše teoretické a je škoda, že se nezabývají více praktickou částí, ve které by jedno z témat mohlo být zaměřeno právě na problematiku cizojazyčného dítěte v prostředí mateřské školy.

V rámci povinných předmětů bylo explicitně téma dětí s OMJ a jejich možného znevýhodnění obsaženo v předmětech **KPG/Speciální a inkluzivní pedagogika 1 a KPG/Speciální a inkluzivní pedagogika 2**. Bylo možné napříč oběma předměty získat informace např. k problematice znevýhodněného dítěte obecně, dále k integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a specifika přístupu k nim, kompetence učitele, k legislativní úpravě tohoto tématu, individuálnímu vzdělávacímu plánu či jednotlivým stupňům podpůrných opatření. Samotné problematice dětí se sociálním nebo sociokulturním znevýhodněním v běžném edukačním prostředí byla věnována jedna přednáška a část seminární hodiny, kdy na toto téma byla prezentována studentská práce.

Určitě se jedná o předmět, ve kterém se studenti dozví nejvíce konkrétních informací ke vzdělávání dítěte s OMJ v prostředí MŠ, přesto si – vzhledem ke stále narůstajícímu počtu dětí s OMJ v českých školkách – myslím, že by tomuto tématu mělo být věnováno více času a zaměřit se i na praktickou stránku věci.

Katedra českého jazyka v tomto oboru zajišťovala několik předmětů[46]. Všechny se nicméně věnovaly češtině jakožto mateřskému jazyku a jeho rozvoji pro rodilé mluvčí v rámci předčtenářské gramotnosti. Bohužel ani jeden předmět se alespoň částečně nevěnoval češtině jako druhému jazyku. Vzhledem k tomu, že takovýto předmět v povinném bloku chybí, bylo by podle mě vhodné alespoň okrajově toto téma do češtinářského segmentu předmětů zařadit.

Mezi významnou část povinných předmětů patří **praxe**. Celkem studenti musí splnit praxi v pěti semestrech. Jestli se během alespoň jedné praxe setká praktikant/ka s dítětem s OMJ je víceméně dílem náhody. Já jsem měla štěstí, že jsem se s dítětem s OMJ setkala ve druhém ročníku, kdy už jsem se během praxe aktivně podílela na chodu běžného dne, a měla tak možnost si práci s dítětem s OMJ vyzkoušet. Byla to pro mě cenná zkušenost. Musím ale současně říci, že to byla i jistá nepřipravenost učitelek v MŠ, která mě vedla k dalšímu studiu tohoto tématu. Ne vždy se tedy student na praxi setká s příkladem dobré praxe a pro studenta je přínosné, že o těchto případech může v rámci závěrečného kolokvia hovořit a získat tam další informace.

Velmi přínosný předmět, který nicméně patří mezi tzv. povinně volitelné, a tak si jej volí studenti z několika možných, je pak **KPG/Multikulturní výchova**, v jejímž obsahu jsou právě témata jako interkulturní kompetence, interkulturní diverzita, komunikace či multikulturní výchova a vzdělávání. Svým obsahem i cíli je přesně tím předmětem, jenž studentům, kteří ho absolvují, poskytne nejširší rozvoj interkulturních kompetencí, ať už behaviorálních, kognitivních či afektivních. Je proto velká škoda, že tento předmět není zařazen mezi povinné předměty. Vzhledem k neustále narůstajícímu počtu cizojazyčných dětí se pravděpodobnost, že se budou absolventi s těmito dětmi opakovaně setkávat, stává téměř jistotou. Proto by znalosti a dovednosti získané v tomto předmětu byly jistě velmi přínosné.

[46] Konkrétně se jedná o předměty Jazyková výchova v MŠ, Základy čtenářské gramotnosti a vývoj psaní v MŠ, Literární výchova v MŠ

Dalším povinně volitelným předmětem, který rozvíjí především afektivní kompetence, jsou **KPS/Relaxační techniky**. Po absolvování předmětu by měl být student schopen prakticky použít celou škálu relaxačních technik a umět je aplikovat v dětském kolektivu. Zvláště s ohledem na složitou životní situaci a stres spojený s možným kulturním šokem a dalšími těžkostmi, se kterými se musí děti s OMJ vyrovnávat, považuji tento druh kompetencí za velmi důležitý. Kromě toho se tento předmět věnuje i schopnostem sebereflexe a práci s pocity stresu, vyhoření, zlepšení vlastního duševního zdraví a relaxaci u samotných pedagogů, což může být pro učitele pracující v náročném heterogenním prostředí mateřské školy velmi přínosné.

Jak jsme zmínili v teoretické části této práce, pro práci s dětmi s OMJ je důležitá i vlastní zkušenost pedagoga s učením se cizího jazyka. Studenti v rámci povinně volitelného bloku musí absolvovat alespoň jeden semestr cizího jazyka, po jehož absolvování dosáhnou úrovně B2. V rámci tohoto bloku je možné vybrat si i předmět **KAJ/Angličtina pro předškolní pedagogiku**, který se specializuje svým obsahem na jazykovou přípravu budoucích předškolních pedagogů. Jeho součástí je pak kromě seznámení se s nejrůznějšími hrami, aktivitami, písničkami, rytmickými cvičeními a pohádkami pro nejmenší děti také téma tzv. „classroom language“, ve kterém by se měli studenti seznámit se slovní zásobou týkající se školní třídy a obecně režimu dne a aktivitám v mateřské škole. Tato kompetence užívání cizího jazyka může být pro učitele praktická, setká-li se v praxi s dítětem, jež angličtině rozumí, a může tak napomoci pří příchodu takového dítěte do třídy a jeho následné adaptaci.

Všechny respondentky v rozhovorech se shodly, že za naprosto klíčovou považují kompetenci k výuce **češtiny jako druhého jazyka**. Bohužel tento předmět není součástí studijního oboru, resp. studenti si ho mohou vybrat jako volitelný v rámci celouniverzitní nabídky předmětů. Zajímavá a pro toto téma velmi užitečná je možnost absolvování certifikovaného programu **Český jazyk se zaměřením na prezentaci češtiny jako cizího jazyka**, a to při splnění čtyř předmětů[47]. V rámci tohoto programu se studenti seznámí jak s vybranými otázkami popisu a prezentace českého jazyka jako jazyka cílového, tak i s prezentací mluvnice českého jazyka jinojazyčným mluvčím a přípravě na práci ve vyučovací

[47] Jedná se o předměty Čeština jako cizí jazyk 1, Čeština jako cizí jazyk 2, Sociokulturní minimum pro učitele 1 a Sociokulturní minimum pro učitele 2.

hodině českého jazyka pro cizince. Cílem programu je i naučit studenty pracovat s informacemi sociokulturního charakteru, a dále naučit studenta rozpoznat problematické oblasti v sociokulturní sféře komunikace a předcházet konfliktům, popř. ovládat komunikační strategie pomáhající konflikty řešit, a také dokázat vytvořit kvalitní podklady pro výuku.

Sama jsem tento certifikovaný program absolvovala a alespoň předmět Čeština jako cizí jazyk 1 bych rozhodně zařadila mezi povinné předměty, případně alespoň část jeho obsahu zařadila do jiného předmětu z češtinářského bloku. Pohled na češtinu jakožto jazyk cílový, s mnoha praktickými zkušenostmi a radami přednášející, pro mě byl opravdu důležitý v pochopení, jak vnímají češtinu cizinci a jak jim pomoci češtinu zprostředkovat. Stejně tak bych doporučila certifikovaný program (případně i další certifikované programy) představovat studentům v rámci informačních schůzek, resp. zápisů, aby studenti už od prvního ročníku věděli o možnosti je absolvovat.

Z databáze závěrečných prací, která je dostupná též na Portálu ZČU[48], vyplývá, že v rámci kvalifikačních bakalářských prací studentů programu Učitelství pro MŠ přibývá témat z oblasti podpory a vzdělávání dětí s OMJ v prostředí MŠ.

9.1 VYHODNOCENÍ ANALÝZY STUDIJNÍHO PROGRAMU

Z námi provedené analýzy vyplývá, že ve studijním programu není zastoupen samostatný předmět, který by se primárně a cíleně zaměřoval na podporu avzdělávání dětí/žáků s OMJ. Uvedené téma je pouze dílčí součástí obsahu jiných předmětů. Pro srovnání např. ve studijním programu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultně Karlovy univerzity v Praze je součástí povinného bloku kromě Speciální pedagogiky i předmět Inkluze, multikulturalita a didaktické přístupy. Jako doporučený výběrový předmět je pak ve studijním plánu uveden přímo předmět Didaktika češtiny jako druhého jazyka.

Z výše uvedeného přehledu je dále patrné, že předmětů, ve kterých studenti postupně získávají potřebné znalosti a dovednosti, je velké množství, ať už z oblasti psychologie, osobnostního rozvoje či komunikace. Bohužel se jedná v některých případech o předměty obecnějšího charakteru, které nejsou zacílené přímo na práci s cizojazyčným dítětem.

[48] www.portal.zcu.cz, náhled 5.5.2023

Přesto předměty jako Osobnostní a sociální rozvoj, předměty z oblasti dramatické výchovy či komunikace učitele MŠ mají velký potenciál a poskytují jejich absolventům znalosti a dovednosti, jež při práci s cizojazyčným dítětem učitel využije.

Z předmětů, které se alespoň částečně věnují sledovanému tématu, můžeme z povinného bloku jmenovat pouze Speciální a inkluzivní pedagogiku 1 a 2 a případně jednotlivé praxe. Bohužel v Speciální a inkluzivní pedagogice je časová dotace věnovaná sociokulturnímu handicapu, resp. práci s cizojazyčným dítětem nedostatečná v kontextu toho, o jak početnou a absolutně různorodou skupinu dětí se jedná. Během plnění praxí je potíží fakt, že neexistuje jistota, že se s dítětem s OMJ student setká a pokud ano, pak ani přístup vedoucích učitelek praxe nezaručuje příklad hodný následování a inspirace.

Předměty, které by poskytly studentům nejširší škálu informací a dovedností nutných pro získání a rozvoj klíčových interkulturních dovedností, jsou bohužel pro studenty povinně volitelné, resp. volitelné. Z povinně volitelného předmětu se jedná o předmět Multikulturní výchova, kde student získává především behaviorální, kognitivní i afektivní, a dále předmět Relaxační techniky, který je zaměřen spíše na afektivní kompetence.

Z teoretické části, ale především z rozhovorů s učitelkami vyplynulo, že za zásadní kompetence při práci s dětmi s OMJ považují kompetence pro výuku češtiny jako druhého jazyka. V této oblasti bohužel studijní obor nemá ani povinný, ani povinně volitelný předmět. Studenti se s tímto druhem znalostí a dovedností setkají pouze zvolí-li si takový předmět v rámci volitelného bloku z celouniverzitní nabídky předmětů.

10 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Na začátku výzkumné části této práce jsme stanovili hlavní cíl, tři dílčí cíle a k nim přiřazené výzkumné otázky.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo popsat a vyhodnotit profesní připravenost vybraných učitelů plzeňských mateřských škol na práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Pro zpřesnění byly ve výzkumu stanoveny následující tři dílčí cíle.

1.Zjistit, jak hodnotí pedagogové MŠ svoji profesní připravenost pro práci s dítětem s OMJ?

Výzkumné otázky:

1.1. Jak hodnotí pedagogové MŠ svoji profesní připravenost pro práci s dítětem s OMJ v rámci pregraduálního vzdělávání?

Z rozhovorů jednoznačně vyplynulo, že se oslovené respondentky necítí být dostatečně a kvalitně připraveny pro práci s dětmi s OMJ. Studium ve vztahu ke kompetencím potřebným pro práci s dítětem s OMJ všechny respondentky hodnotily jako nedostatečné. V závěru provedené analýzy studijního programu jsme zjistili, že oblast kompetence, kterou pedagožky považují za nejpodstatnější, tedy kompetence k výuce češtiny jako druhého jazyka, nejsou součástí povinného ani povinně volitelného bloku studijního programu Učitelství pro MŠ. Další oblasti vztahující se k rozvoji ostatních složek interkulturní kompetence jsou zastoupeny pouze v několika studijních předmětech, resp. v jejich dílčích částech. Nedostatečná příprava, kterou respondentky během své pedagogické praxe pociťují, tedy může vyplývat i z nedostatečného zastoupení tohoto tématu podpory dětí s OMJ ve studijním plánu pregraduálního studia.

1.2. Jaké jsou další možnosti vzdělávání a podpory pro pedagogy pracující s dítětem s OMJ v MŠ? Považují je pedagogové za dostačující a efektivní?

V teoretické části jsme poskytli přehled převážně lokálních státních institucí i neziskových organizací, které se zabývají adaptací a vzděláváním dětí s OMJ a které poskytují další možnosti vzdělávání se v této oblasti. Z rozhovorů se samotnými pedagožkami pak vyplynulo, že o těchto možnostech nemají povědomí. Ze šesti dotazovaných učitelek se účastnily dalšího vzdělávání v této oblasti tři. Dvě respondentky absolvovaly webináře pořádané jako podpora pro pedagogy, kteří pracovali s velkým množstvím ukrajinských dětí, které přišly do České republiky po začátku války na Ukrajině. Konkrétně se jednalo o webinář češtiny pro cizince pořádaný Ústavem jazykové a odborné přípravy Karlovy univerzity a respondentka ho hodnotila velice kladně, zvláště oceňovala jeho praktické zaměření. Další pedagožka se účastnila dvou webinářů. Jeden se týkal multikulturní výchovy v mateřské škole, druhý přímo zapojení ukrajinských dětí do výuky. Tyto kurzy jí byly hodnoceny jako příliš obecné a v praxi ne příliš uplatnitelné. Třetí pedagožka absolvovala kurzy v rámci podpory NPI při pilotním programu povinné jazykové přípravy předškolních dětí s OMJ. Tento kurz si respondentka velmi chválila pro jeho praktickou využitelnost.

Domníváme se, že nedostatečná informovanost o možnostech dalšího vzdělávání je zásadním důvodem pro nedostatečný seberozvoj absolventů pedagogických fakult.

1.3. Jaké profesní kompetence jsou podle učitelů klíčové pro práci s dítětem s OMJ?

V rozhovorech se respondentky shodly, že nejdůležitější je kompetence jazyková, tedy k výuce češtiny jako druhého jazyka. Dále byly zmíněny kompetence afektivní jako např. vyšší míra empatie a trpělivosti, z behaviorálních hlavně kompetence komunikace zvláště ve vztahu k rodičům, dále improvizace a individualizace či znalosti o zemi a kultuře konkrétního dítěte. Jednoznačný důraz však všechny učitelky kladly na kompetenci k výuce češtiny jako druhého jazyka. Jak jsme již zmínili u výzkumné otázky 1.1., předměty, jež by rozvíjely kompetence k výuce češtiny jako druhého jazyka, nejsou ve studijním plánu v rámci povinných ani povinně volitelných bloků zahrnuty. Rozvoj ostatních, respondentkami zmiňovaných kompetencí, je buď součástí pouze povinně volitelných předmětů, nebo je jen okrajovou součástí povinných předmětů, často navíc jen v obecné rovině, bez zaměření na práci s dítětem s OMJ.

2. Jak hodnotí sami pedagogové pracující s dětmi s OMJ v MŠ efektivitu legislativního rámce a celkový systém podpory v této oblasti?

Výzkumné otázky:

2.1. Jakých podpůrných opatření při práci s dítětem s OMJ pedagogové v praxi využívají?

Všechny dotázané učitelky využívají 1. stupně podpůrných opatření. Mezi nejčastěji používané patří obrázkové karty, pracovní listy pro cizince s obrázky či knihy. Tři ze šesti respondentek vypracovávají a hodnotí i plán pedagogické podpory. Ve všech školkách probíhá povinná jazyková příprava předškolních dětí. V pěti ze šesti zapojených MŠ probíhá příprava dvakrát týdně po 30 minutách, v jedné MŠ jednou týdně 60 minut.

2.2. Považují systém podpůrných opatření a celkovou legislativní úpravu pedagogové za efektivní?

Jazykovou přípravu pro předškolní děti hodnotí všechny respondentky kladně a považují ji za užitečnou. Celkovou legislativní úpravu však pozitivně hodnotí pouze dvě ze šesti

respondentek. Ostatní ji považují za nedostatečnou a nedopracovanou, bez jednotného systému a metodické podpory.

2.3. Jak pedagogové hodnotí podporu ze strany vedení školy, státních i nestátních organizací při procesu integrace dítěte s OMJ?

Dotazované učitelky shodně uvedly, že nevnímají výraznou podporu ani ze strany vedení školy, ani z jiných institucí. Respondentky se na více místech rozhovoru shodly, že větší vlnu zájmu o toto téma (včetně nabídek kurzů, poskytnutých financí na speciální pomůcky atd.) vnímaly krátce po příchodu velkého množství ukrajinských dětí.

3. Zjistit, v jakých oblastech vzdělávání či adaptace dítěte s OMJ v prostředí MŠ shledávají pedagogové eventuální nedostatky či problémy?

Výzkumné otázky:

3.1. Jaké aspekty považují pedagogové při práci s dítětem s OMJ za nejobtížnější?

Z rozhovorů vyplynulo, že pět ze šesti respondentek považuje za rozhodující vliv rodiny a jejich jazykovou úroveň. Pokud rodiče nerozumí česky, je to zásadní problém ovlivňující fungování dítěte v mateřské škole a pro učitele komplikace při komunikaci s rodiči. Zmíněno bylo i obtížné období, kdy dítě vůbec nerozumí česky, než se adaptuje a rozumí alespoň základním slovům. Zmíněno bylo i obtížné plánování a následná realizace vzdělávacího obsahu při přítomnosti dítěte s OMJ ve třídě.

I v tomto bodě je nutné zmínit, že rozvoj kompetencí, které by byly v těchto situacích učitelkám prospěšné, není v rámci studijního plánu příliš zastoupen. Obecně oblast kompetence ke komunikaci je součástí hned několika předmětů, dokonce je tomuto tématu věnován jeden samostatný povinný předmět, přesto komunikace s cizinci a možné obtíže s ní spojené (např. interkulturní komunikace a její specifika) nejsou ani jeho dílčí součástí. Nedostatečný rozvoj jazykové kompetence ve vztahu k výuce češtiny jako druhého jazyka jsme již v tomto vyhodnocení zmínili.

3.2. Jaké konkrétní změny by pedagogové na základě své praxe doporučovali v oblasti podpory a vzdělávání dětí s OMJ?

Nejčastěji jmenované byly metodické příručky a další materiály, které by pedagogům pomohly při výuce češtiny jako druhého jazyka. Zmíněny byly i webináře či možnost využít překladatele při úvodní schůzce s rodiči. Z teoretické části i dalšího šetření vyplynulo, že podpora takového typu v současném systému existuje, z velké části však pedagogové nemají v tomto směru dostatek informací. Ať už se jedná o metodické příručky a nejrůznější pracovní materiály, relativně širokou nabídku workshopů, kurzů či webinářů, nebo možnost překladatelských a tlumočnických služeb na setkání s rodiči dítěte s OMJ, která byla telefonicky ověřena.

V této souvislosti je vhodné dodat, že další seberozvoj, průběžné a systematické vzdělávání se byly jako nezbytná nutnost pedagogické praxe uváděny v rámci závěrečných kolokvií po splnění praxí. Do značné míry tedy závisí i na osobnosti, motivaci a zájmu konkrétního pedagoga, jak v rámci svého seberozvoje a dalšího vzdělání dokáže aktuálních možností využít.

11 DOPORUČENÍ DO PRAXE

Z výzkumné části vyplynulo několik závěrů. V rozhovorech se všechny respondentky shodly, že se necítí být v rámci svého studia dostatečně připraveny na práci s dětmi s OMJ. Za klíčovou oblast pro práci s těmito dětmi uvedly především kompetenci jazykovou, tedy k výuce češtiny jako druhého jazyka. Z analýzy studijního programu vyplynulo, že studenti nemají v rámci povinných či povinně volitelných bloků předmět, který by tuto kompetenci rozvíjel. Z těchto důvodů bychom předmět čeština jako cizí jazyk doporučili zařadit v rámci studijního plánu do povinného bloku nebo alespoň této problematice věnovat dostatečný prostor v jiných předmětech, např. v rámci výuky předmětů z češtinářského bloku.

Výzkum dále ukázal, že předměty, poskytující základ dalších interkulturních kompetencí, jsou v převážně povinně volitelné. Domnívám se, že vzhledem ke stále narůstajícímu počtu cizojazyčných dětí by bylo vhodné předmět Multikulturní výchova, který poskytuje největší základ pro získání informací a dovedností z interkulturní oblasti, zařadit mezi povinné předměty. Současně by bylo vhodné se i v rámci některých již vyučovaných předmětů, ve kterých se rozvíjí kognitivní, afektivní i behaviorální kompetence, alespoň částečně zaměřit

konkrétně na cizojazyčné děti, jejich adaptaci, prožívání, vnímání a celkový proces jejich integrace do prostředí české mateřské školy.

Dalším zajímavým faktem vzešlým z rozhovorů je informace, že většina dotázaných pedagožek se celkově neorientuje v tom, jaké další instituce a organizace se věnují tématu podpory a vzdělávání dětí s OMJ včetně dalšího vzdělávání pedagogů. Na jednu stranu by mělo být součástí profesních kompetencí učitele umět si dohledat potřebné a důležité informace sám, na stranu druhou je velká škoda, že v systému existují instituce i nevládní organizace, které vykonají velké úsilí, vynaloží hodně energie a času v rámci různých projektů či služeb, ale cíl jejich práce se nedostane tam, kde by byl prospěšný a v praxi využitelný. Jako příklad bych uvedla přání jedné z respondentek mít možnost využít překladatele při úvodním setkání s rodiči cizojazyčného dítěte, přičemž tuto službu plzeňské Integrační centrum pro cizince zajišťuje. Jen se o tom mezi dotčenými pedagogy neví. Stejně jako informovanost o relativně široké nabídce kurzů či jednorázových vzdělávacích akcí, které dotčené organizace pořádají či nejrůznějších publikacích, metodických příručkách či zajímavých a inspirativních pracovních pomůckách. Domnívám se proto, že by tyto organizace měly zvýšit informovanost o své činnosti a cíleně prezentovat své výsledky právě mezi řediteli a učiteli mateřských škol.

ZÁVĚR

Tato práce se zabývala připraveností pedagogů na práci s cizojazyčnými dětmi v prostředí mateřské školy. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jak jsou na tuto činnost připravováni a připraveni učitelé v rámci pregraduálního vzdělávání, jaké existují možnosti dalšího vzdělávání a podpory a jak sami pedagogové tuto vlastní připravenost hodnotí.

V teoretické části jsme vymezili základní pojmy, zanalyzovali jsme vývoj počtu dětí-cizinců v mateřských školách v České republice a zpracovali přehled legislativního ukotvení této problematiky. V dalších částech jsme se zaměřili na psychologické, sociokulturní a komunikačně jazykové aspekty znevýhodnění dětí s OMJ v prostředí mateřské školy. Konkrétně jsme se zabývali pojmy jako je kulturní šok, pocit vykořenění, vývoj řeči u dětí či specifika výuky češtiny jako druhého jazyka. Jednu podkapitolu jsme též věnovali problematice dětských válečných uprchlíků, jelikož se jedná o skupinu, se kterou se aktuálně v českých mateřských školách můžeme setkávat v důsledku války na Ukrajině a příchodu ukrajinských občanů do České republiky. V další části jsme se zaměřili na roli učitele při adaptaci dítěte do prostředí mateřské školy a během dalšího procesu jeho vzdělávání. Zde jsme na základě odborné literatury popsali klíčové interkulturní kompetence učitele. Dále jsme se zaměřili na to, jaká by měla být příprava na příchod dítěte s OMJ a jaká je role učitele během procesu samotné adaptace. V této kapitole jsme se také věnovali jazykové podpoře, kterou by měl učitel cizojazyčnému dítěti poskytnout včetně vlastního mluvního vzoru učitele.

V praktické části jsme se za použití kvalitativních metod, konkrétně rozhovorů s vybranými pedagogy a analýzy studijního oboru Učitelství pro MŠ na FPE ZČU, pokusili naplnit cíle této práce, tedy zodpovědět otázku, jak jsou na práci s dítětem s OMJ připravováni pedagogové v rámci studia, zda využívají dalšího vzdělávání, které by rozvíjelo jejich kompetence potřebné pro práci s cizojazyčnými dětmi a jak tuto svoji připravenost oni sami hodnotí.

Všechny respondentky se shodly, že se necítí být dostatečně a kvalitně připravené na práci s dítětem s OMJ. Respondentky se shodly, že v rámci pregraduálního studia se s touto problematikou setkaly minimálně a až v praxi začaly samostatně zjišťovat, co vše obnáší přítomnost dítěte s OMJ ve třídě mateřské školy. Z rozhovorů také vyplynulo, že dotazované učitelky neví, kam se obrátit o případnou radu, informaci či pomoc. Nemají

povědomí o lokálních ani celostátních institucích či organizacích, které se zabývají cizojazyčnými dětmi a nabízí mimo jiné nejrůznější metodické příručky, materiály, ale i kurzy či jednorázové seberozvojové a vzdělávací akce a mnoho dalších služeb, které by mohly být přínosem jak pro pedagogy, tak pro samotné cizojazyčné děti či jejich rodiče při příchodu, adaptaci a celkovém procesu vzdělávání v mateřské škole. Koneckonců, byla to právě tato slova, která zaznívala v odpovědích na otázku, co by pedagogům nejvíce pomohlo při práci s dětmi s OMJ. V otázce klíčových kompetencí při práci s dítětem s OMJ se respondentky shodly, že nejdůležitější je kompetence jazyková, konkrétně kompetence k výuce češtiny jako druhého jazyka. Okrajově pak dotazované učitelky zmiňovaly větší míru empatie, trpělivosti, dále pak znalosti reálií země a kultury konkrétního dítěte a také komunikační schopnosti, hlavně při styku s rodiči. Pravděpodobně i z pocitu vlastní nedostatečné připravenosti pramení to, že pozitivně vnímá cizojazyčné dítě ve třídě jen jedna třetina dotázaných učitelek. Ostatní vnímají tuto skutečnost negativně.

Z analýzy studijního oboru Učitelství pro MŠ na FPE ZČU pak vyplynulo, že předmět, který by byl zdrojem kompetence k výuce češtiny jako druhého jazyka, není součástí povinného ani povinně volitelného bloku. V rámci předmětů, které ve studijním plánu zajišťuje katedra českého jazyka, tato problematika není řešena ani okrajově a samostatný předmět čeština jako cizí jazyk je možné si zvolit jen jako volitelný z celouniverzitní nabídky předmětů.

Předměty vedoucí k osvojení a rozvoji dalších interkulturních kompetencí jsou součástí povinného i nepovinného bloku. Většina předmětů z povinného bloku jsou obecná, bez (byť jen částečného) zaměření na dítě s OMJ. Přesto z nich studenti čerpají některé informace a dovednosti, které následně využijí i při práci s cizojazyčným dítětem. V předmětu Speciální a inkluzivní pedagogika 1 a 2 student získá obecné povědomí o vzdělávání znevýhodněných dětí a během jedné přednášky a jednoho seminárního vystoupení konkrétně i o specificích dětí s OMJ. V povinně volitelném bloku jsou předměty, které jsou koncipovány jako zdroj interkulturních kompetencí, především předmět Multikulturní výchova. Vzhledem ke stále zvyšujícímu se počtu cizojazyčných dětí a výsledcích rozhovorů je otázkou, zda by tento předmět neměl být součástí povinného bloku, aby jej absolvoval skutečně každý student, který zakončí studium předškolní pedagogiky.

Na základě výzkumu jsem došla k závěru, že učitelé, resp. učitelky v mateřských školách se necítí být připraveny na práci s cizojazyčnými dětmi a nevnímají podporu ze stran vedení

ani jiných organizací či institucí. Toto hodnocení je částečně pochopitelné, protože v rámci pregraduálního studia je podle mě téma adaptace a vzdělávání dětí s OMJ, do velké míry opomíjeno. Vzhledem k tomu, že počet těchto dětí v mateřských školách neustále roste a není důvod si myslet, že v budoucnu se tento trend změní, myslím, že by se tato problematika měla více dostat do obsahu studijního oboru, resp. některých předmětů. Na druhou stranu je faktem, že zde funguje systém institucí a organizací, které se touto problematikou zabývají, publikují mnoho praktických a užitečných materiálů, pořádají zajímavé vzdělávací akce a nabízí služby, které by pedagogové dozajista v praxi využili, kdyby o nich věděli. Je velkou škodou pro obě strany, že výsledky náročné a dlouhodobé snahy se nesetkají s cílovým uživatelem a v konečném důsledku nepomohou těm, o které jde všem zúčastněným především, a sice cizojazyčným dětem adaptujícím se a vzdělávajícím se v mateřských školách.

RESUMÉ

Tato práce se zabývala tématem adaptace a vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem v prostředí mateřské školy, a to z pohledu pedagoga. Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak hodnotí vlastní připravenost samotní pedagogové, zda se cítí být dostatečně připraveni v rámci pregraduálního studia, kde případně hledají další zdroje vzdělávání a jaké kompetence jsou podle nich klíčové pro práci s dítětem s OMJ.

Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části se zabývá vymezením pojmu dítě s odlišným mateřským jazykem, vývojem počtu dětí s OMJ v mateřských školách a legislativním ukotvením této problematiky. Další část se zabývá vybranými aspekty znevýhodnění dětí s OMJ, konkrétně psychologickými (jako je např. kulturní šok, pocit vykořenění), sociokulturními aspekty (např. možnosti multikulturní výchovy při adaptaci dítěte s OMJ), komunikačně jazykovými (konkrétně specifiky výuky češtiny jako druhého jazyka) a dále specifiky dětí jako válečných uprchlíků. Další kapitola se zabývá rolí učitele při práci s dítětem s OMJ, konkrétně pak kompetencemi učitele a jeho rolí během fáze před nástupem dítěte do MŠ i během samotné adaptace. Poslední částí je pak kapitola věnující se jazykové podpoře, kterou by měl učitel cizojazyčnému dítěti poskytnout.

V části výzkumné nejprve charakterizujeme hlavní cíl práce, dílčí cíle a výzkumné otázky, dále pak zvolené metody výzkumu a výzkumný vzorek. Pro naplnění cíle jsme zvolili kvalitativní metody, konkrétně rozhovory s vybranými pedagogy pracující v plzeňských mateřských školách s dětmi s OMJ, a dále analýzu studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. V závěru této kapitoly pak přidáváme doporučení do praxe, která vzešla z výzkumu.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Dítě s odlišným mateřským jazykem, adaptace v mateřské škole, interkulturní kompetence učitele, čeština jako cizí jazyk

SUMMARY

This thesis deals with the adaptation and education of a child with a different mother tongue in a kindergarten, concretelly from the perspective of teachers. The main goal of ths thesis was to find out how do the pedagogues themselves evaluate their own preparedness; whether they feel adequately prepared to educate children with different mother tongue; where they can get additional sources of information, and which competencies they realise as the most important for working with a child with different mother tongue.

The thesis is divided into two parts. A term of a child with a different mother tongue is defined at the beginning of theoretical part. Then there is analysed the growing number of children with different mother tongue in Czech kindergartens as well as the legislation of this issue. In the next parts we analyse chosen aspects of handicap of these children, like psychological (such as culture shock, a feeling rootless), social-cultural aspects and linguistic aspects (such as specifics in teaching Czech as a second language) and the specifics of children as war refugees. The next chapter deals with the role of the teacher working with a child with different mother tongue. The last part is devoted to language support, that the teachers should provide to a child with different mother tongue.

In the empirical part, we firstly characterize the main goal of the thesis, the research methods and research sample. There were chosen qualitative methods, namely interviews with selected teachers working in kindergartens with children with different mother tongue in Pilsen, and analysis of the study field Preschool pedagogy in the Faculty of Education at the University of West Bohemia. At the end of this chapter, we add recommendations for practice that emerged from the research.

KEYWORDS:

Children with a different mother tongue, adaptation in kindergarten, intercultural competences of teachers, Czech as a second language

SEZNAM LITERATURY

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

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe.* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KOSTKOVÁ, Klára. Interkulturní komunikační kompetence: klasifikace modelů. In: *Orbis scholae.* Praha: Univerzita Karlova, 2013, roč. 7. č. 1, s. 29-47. ISSN 1802-4637

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách.* Praha: Meta - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity.* Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe.* Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách.* Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

ZACHOVÁ, Markéta. Interkulturní kompetence jako součást profesní přípravy učitelů. In: *Rozvíjení interkulturní komunikační kompetence ve výuce cizích jazyků 2.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017. s. 7 – 14. ISBN 978-80-261-0764-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Centra na podporu cizinců:	www.integracnicentra.cz
Centrum pro integraci cizinců:	www.cicops.cz
Cizinci v České republice:	www.cizinci.cz
Český statistický úřad:	www.czso.cz
Člověk v tísni:	www.clovekvtisni.cz
Inkluzivní škola:	www.inkluzivniskola.cz
META o.p.s.:	www.meta-ops.eu
Metodický portál RVP:	www.rvp.cz
Ministerstvo práce a sociálních věcí:	www.mpsv.cz
Ministerstvo školství:	www.msmt.cz
Národní pedagogický ústav:	www.npi.cz
Portál Západočeské univerzity v Plzni:	www.portal.zcu.cz

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1
FORMULÁŘ ROZHOVORU S UČITELKAMI V MŠ

Dobrý den, jsem moc ráda, že souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, který je součástí výzkumné části bakalářské práce s názvem „*Profesní připravenost učitele MŠ na práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem*“. Moc Vám děkuji za Váš čas a zkušenosti, které mi v rámci rozhovoru poskytnete.

Rozhovor vznikne s cílem vyhodnotit připravenost pedagogů na práci s dítětem s OMJ v prostředí mateřské školy.

Veškeré Vámi sdělené informace a výpovědi budou zveřejněny zcela anonymně a pouze pro účely této práce. Rozhovor bude natočen na diktafon a následně doslovně přepsán.

Ještě před samotným začátkem rozhovoru bych Vás ráda požádala o vyslovení souhlasu s výše uvedenými skutečnostmi týkající se průběhu rozhovoru i následného použití Vámi uvedených informací.

Otázky rozhovoru:

1.) Jaké je Vaše vzdělání?
    - V případě absolvování vysokoškolského studia, bylo Vaše středoškolské vzdělání pedagogického zaměření?
2.) Jaká je délka Vaší pedagogické praxe v mateřské škole?
3.) Pracujete aktuálně s dítětem/s dětmi s OMJ?
    - Pokud ano, s kolika a jaké jsou národnosti?
4.) Pracovala jste v minulosti s dětmi s OMJ?
5.) Máte nějakou další pracovní pedagogickou zkušenost s dětmi s OMJ?
6.) Jak hodnotíte přípravu na práci s dítětem s OMJ v rámci Vašeho studia?
7.) Jaké kompetence podle Vás učitel nejvíce využívá při práci s dítětem s OMJ a měl by se zaměřit na jejich rozvoj?
8.) Účastnila jste se během své pedagogické praxe dalšího vzdělávání v oblasti práce s dětmi s OMJ??
    - Pokud ano, jaké?

- Jak hodnotíte jeho přínos, co Vám tyto aktivity daly/co Vám v nich naopak chybělo?

9.) Využíváte při práci s dítětem s OMJ podpůrných opatření?
    - Pokud ano, kterých?
10.) Považujete současný systém podpůrných opatření a celkovou legislativní úpravu za dostatečnou a efektivní?
11.) Víte, které lokální i celostátní instituce a organizace se zabývají adaptací a vzděláváním dítěte s OMJ a kam se v případě potřeby můžete obrátit?
    - Pokud ano, spolupracovala jste s nimi? Jak spolupráci hodnotíte?
12.) Jak hodnotíte podporu seberozvoje a dalšího vzdělávání v oblasti práce s dítětem s OMJ ze strany vedení MŠ nebo dalších institucí?
13.) Domníváte se, že se počet dětí s OMJ v plzeňských mateřských školách zvyšuje?
14.) Považujete přítomnost dítěte s OMJ ve třídě za přínosnou, či nikoliv? Případně proč?
15.) V čem spatřujete největší obtíže při adaptaci a vzdělávání dítěte s OMJ?
16.) Jaké změny by Vám pomohly při práci s dítětem s OMJ?

PŘÍLOHA 2

PŘEHLED ANALYZOVANÝCH PŘEDMĚTŮ S POPISEM SLEDOVANÝCH KATEGORIÍ

Předmět: Komunikace učitele MŠ

- Statut: povinný předmět
- Obsah:
1. Základní sociální potřeby (status, autonomie, důvěra férovost) a potřeba jistoty jakožto základní východiska komunikace.
2. Fungování dětského mozku během komunikace.
3. Fungování vztahových signálů v komunikaci.
4. Principy vedení dětí k sebeřízení a k odpovědnosti za chování (popisný jazyk, sebeotevření, zpětné vazby, vedení k dohodám).
5. Respektující přístup k dítěti v komunikaci.
6. Principy a techniky efektivní komunikace(popis, informace, sdělení, možnost volby, vyjádření vlastních potřeb a očekávání, prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)
7. Hlas v pedagogické praxi.
8. Psychosomatické pojetí hlasu a jeho rozvoje.
9. "Ekonomický hlas" optimální hlasová funkce.

- Výsledky učení:

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
charakterizovat potřeby dítěte jako východiska komunikace
popsat, jak funguje mozek žáků během komunikace
popsat metody efektivní komunikace
vysvětlit základní zásady hlasové hygieny
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:
aplikovat konkrétní principy, které slouží k vedení žáků k sebeřízení a k odpovědnosti za chování (popisný jazyk, sebeotevření, zpětné vazby, vedení k dohodám)
používat základní techniky efektivní komunikace
dodržovat základní zásady hlasové hygieny a pravidelně realizovat doporučená hlasová cvičení

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzcyOTg1AAAAAA**#prohlizeniSearchResult

Předmět: Osobnostní a sociální rozvoj

- Statut: povinný předmět
- Obsah:

1) Vytváření kooperující skupiny
2) Učení a partnerská spolupráce
3) Osobní komunikační, dispozice
4) Sebe-prezentování, empatické naslouchání
5) Techniky práce s hlasem, neverbální komunikace
6) Hra a herní techniky v životě a ve vyučování
7) Shromažďování, kritika a analýza informací v týmu, týmová komunikace
8) Komunikační roviny řešení problému, formulace argumentů
9) Formální stránky veřejné prezentace
10) Dramatická výchova a práce s příběhem
11) Globální výchova

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
definovat základní pojmosloví oboru
vysvětlit jednotlivé metody a techniky a základní principy oboru
vymezit pozici oboru a jeho tendence v současné české škole (kurikulární dokumenty)
charakterizovat základní literaturu oboru
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:
empaticky se zapojovat do společných činností
plánovat funkční využití aktivizačních metod a technik při práci se skupinou
provést rozbor své zkušenosti v procesu činnostního učení a zážitkových vyučovacích aktivitách

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzcyODAwAAAAAA**#prohlizeniSearchResult

Předmět: Dramatická výchova pro MŠ1

- Statut: povinný předmět
- Obsah:
1. systémem průpravných her a cvičení (prohlubování smyslové vnímavosti, cítění prostoru, představivosti, pohybová a řečová kultivace)
2. herní principy používané v dramatické výchově (volná hra, dramatická hra, hra v roli)
3. tvorba lekce dramatické výchovy
4. dramatická výchova a RVP PV
5. realita a fikce, jednání, role, situace, konflikt, jednání "jako"
6. rozehřátí, uvolnění, soustředění, objevování sebe a okolního světa, pohyb a

pantomima, kontakt, skupinové cítění
7. tvořivost, improvizace s dějem

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
Vysvětlit podstatu oboru dramatická výchova.
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:
Jednat v jednoduchých herních situacích, naplňovat zadání z oblasti základních metod dramatické výchovy (plná hra, metody verbálně-zvukové a pantomimicko-pohybové).

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY2ODA5AAAAAA**#prohlizeniSearchResult

Předmět: Dramatická výchova pro MŠ 2

- Statut: povinný předmět

- Obsah:
1. Souvislost tvorby hlasu, vnitřního prožívání a řeči těla.
2. Dech, fonace, artikulace. Herní aktivity s hlasem.
3. Hlasová a řečová rozcvička.
4. Vztah řeči a myšlení z praktického hlediska, prvky improvizace.
5. Jednoduchá říkadla (rytmus, výslovnost).
6. Práce s textem - příprava prozaického textu k veřejné prezentaci (klauzury - MŠ či jinde).

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
Vysvětlit základní pojmy hlasové výchovy, pravidla hlasové hygieny.
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:
Vést hlasovou a řečovou rozcvičku, sdělně přečíst vybraný text pro dětského posluchače, pracovat s dětským posluchačem směrem k porozumění textu.

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY2Nzk0AAAAAA**#prohlizeniSearchResult

Předmět: Dramatická výchova pro MŠ s didaktikou

- Statut: povinný předmět
- Obsah:
1. obor dramatická výchova
2. formy DV a její místo v MŠ
3. cíle dramatické výchovy
4. kořeny dramatické výchovy
3. principy dramatické výchovy
4. metody dramatické výchovy
5. mimetická hra
6. práce s loutkou v MŠ
7. proces a produkt v divadle a dramatické výchově
8. specifika veřejného vystupování předškolních dětí
9. práce na inscenaci

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
Připravit řízenou činnost v MŠ postavenou na principech a metodách dramatické výchovy.
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:
Vést řízenou činnost v MŠ postavenou na principech a metodách dramatické výchovy. Zinscenovat a zahrát společně se skupinou krátkou pohádku.

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzcyNTc0AAAAAA**#prohlizeniSearchResult

Předmět: Psychologie předškolního dítěte 1

- Statut: povinný předmět
- Obsah:
1. Obecné otázky psychologie, metody psychologického výzkumu.
2. Klasifikace psychických jevů, psychické stavy, procesy, vlastnosti.
3. Základní otázky vývoje, mechanismy variability psychického vývoje.
4. Kognitivní procesy a jejich vývoj u dítěte předškolního věku. Piagetova teorie vývojových stádií a s ní související experimenty. Problematika prekonceptu.
5. Senzorické procesy a vnímání. Metody rozvoje vnímání dětí předškolního věku.
6. Představivost a fantazie. Fantazie v předškolním věku. Základní matematické představy dítěte předškolního věku. Teorie mentalizace a klíčové psychické modality - vztah mezi pretend modem (klíčový pro představivost), reflektivním modem (klíčový pro porozumění) a aktem mentalizace (porozuměním).

7. Paměť a pozornost. Specifika paměti a pozornosti v předškolním věku. Metody rozvoje paměti (zrakové) a pozornosti dětí předškolního věku.
8. Myšlení. Vývoj myšlení v předškolním věku.
9. Řeč jako nástroj myšlení. Vývoj řeči v předškolním věku.
10. Emocionalita dítěte předškolního věku.
11. Poruchy vývoje a jejich příčiny.
12. Vývoj dítěte s ADHD.
13. Vývoj dítěte s DMO.

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
- definovat psychické procesy, stavy, vlastnosti
- vysvětlit fungování jednotlivých kognitivních procesů u dětí předškolního věku
- vymezit mechanismy variability psychického vývoje
- popsat vývoj řeči v dětském věku
- vymezit poruchy vývoje dětského věku
- popsat vývoj dítěte s ADHD a DMO
- dokáže vysvětlit základní matematické představy dítěte předškolního věku,
- dokáže vysvětlit princip konzervace a egocentrismu v rámci Piagetových experimentů u dětí předškolního věku.
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:
- na příkladu rozpoznat jednotlivé projevy DMO a ADHD v jednotlivých etapách vývoje
- aplikovat poznatky o fungování kognitivních procesů při práci s dětmi
- rozeznat kvantitativní a kvalitativní poruchu vývoje
- využívat vhodné úlohy s ohledem na vývojové období dítěte předškolního věku k rozvoji jednotlivých kognitivních procesů (paměť, pozornost, vnímání, myšlení),

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY2NzcxAAAAAA**#prohlizeniSearchResult

Předmět: Psychologie předškolního dítěte 2

- Statut: povinný předmět
- Obsah:
1. Psychologie osobnosti. Struktura osobnosti.
2. Osobnost dítěte předškolního věku.
3. Aktivačně motivační vlastnosti osobnosti předškolního dítěte.
4. Výkonové vlastnosti u dětí předškolního věku.
5. Temperament a jeho projevy v předškolním věku.

6. Charakterově volní vlastnosti v předškolním věku.
7. Základní činnosti v předškolním věku. Psychologie hry.
8. Motorika dítěte předškolního věku. Dětská kresba.
9. Psychologická problematika školní zralosti a připravenosti.
10. Dítě předškolního věku v náročných životních situacích.
11. Psychická deprivace v předškolním věku.
12. Možnosti poznávání osobnosti dítěte v MŠ.
13. Kazuistiky dětí v MŠ.

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
- popsat pojem osobnost a strukturu osobnosti u dítěte v MŠ
- charakterizovat jednotlivé složky osobnosti (motivaci, charakter, temperament, vlohy, schopnosti) dítěte předškolního věku
- vysvětlit vývoj motoriky od narození až do období mladšího školního věku
- charakterizovat školní zralost jednotlivých oblastech u dítěte v předškolního věku
- vysvětlit příčiny a popsat druhy psychické deprivace u dětí předškolního věku
- vyjmenovat náročné životní situace u dětí předškolního věku
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:
- rozpoznat typ temperamentu u dětí v MŠ
- rozeznat projevy školní nezralosti v daných oblastech
- rozeznat projevy deprivace u dětí v MŠ
- zpracovat kazuistiku dítěte v MŠ

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY2NzU4AAAAAA**#prohlizeniSearchResult

Předmět: Sociální psychologie

- Statut: povinný předmět
- Obsah:
1. Předmět sociální psychologie a její postavení v systému věd
2. Metody sociální psychologie
3. Sociálně psychologické dimenze osobnosti
4. Determinace lidské psychiky
5. Socializace osobnosti - pojem a podstata socializace, socializace jednotlivých stránek osobnosti
6. Mechanismy socializace
7. Sociální komunikace - charakteristika a složky komunikace, poruchy komunikace
8. Verbální a nonverbální komunikace

9. Sociální skupiny - vymezení pojmu, klasifikace a charakteristika sociálních skupin
10. Struktura sociální skupiny, sociální pozice, sociální role, sociální normy
11. Dynamika sociální skupiny - vůdcovství, konformita, kohezivita
12. Rodina a školní třída jako sociální skupiny
13. Sociometrické šetření

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
- vymezit předmět sociální psychologie,
- klasifikovat metody sociální psychologie,
- objasnit podstatu procesu socializace osobnosti a utváření postojů, hodnot a norem,
- charakterizovat základní typy sociálních skupin.
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:
- správně používat odborné pojmy sociální psychologie,
- aplikovat metody sociální psychologie v praxi,
- rozeznat poruchy komunikace,
- efektivně verbálně a neverbálně komunikovat.

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY2NzQzAAAAAA**#prohlizeniSearchResult

Předmět: Pedagogická psychologie pro MŠ

- Statut: povinný předmět
- Obsah:
1. Pedagogická psychologie a její úkoly, předmět. Výzkumné metody v pedagogické psychologii. Diagnostické metody v pedagogické psychologii. Diagnostické metody zkoumání osobnosti dítěte v předškolním vzdělávání.
2. Osobnost dítěte v předškolním věku a její struktura z pohledu MŠ specifika vývoje osobnosti dítěte do 6 let, teorie Piageta, Vygotského, Bowlbyho a Eriksona.
3. Specifika socializace dítěte v MŠ - socializace - vymezení pojmu, význam pro vývoj dítěte. Rozdíly v rodinné a školní socializaci, důsledky pro socializaci v předškolních zařízeních.
4. Vývoj poznávacích procesů a řeči od narození do pěti let, charakteristiky myšlení předškolních dětí. Metody rozvoje poznávacích procesů v prostředí MŠ.
5. Třída v MŠ charakteristika skupin dětí v předškolním věku. Možnosti vedení předškolních skupin. Význam skupiny pro získávání sociálních dovedností a rozvoj prosociálního chování.
6. Osobnost učitele mateřské školy a jeho kompetence. Rozvoj pedagogických a sociálně psychologických dovedností - specifika pedagogické práce v mateřské škole.
7. Emocionalita, motivace a vůle dítěte v MŠ - vybrané teoretické přístupy, typy motivace,

specifika motivačních postupů u dětí na MŠ, možnosti rozvoje (ovlivňování) sociálních, poznávacích a výkonových potřeb.
8. Interakce učitel a žák. Vymezení pojmu sociální percepce. Zkreslené vnímání žáka a jeho důsledky na rozvoj sebepojetí dítěte.
9. Odměny a tresty (druhy a základní pravidla při práci s odměnami a tresty).
10. Komunikace ve škole. Interakce učitel a žák (interakční styly učitele, pojetí profesní role atd.) Zásady efektivní pedagogické komunikace.
11. Výchovné problémy v předškolním věku příčiny a možnosti řešení náročných pedagogických situací. Agresivita u předškolních dětí.
12. Projevy šikany v MŠ. Specifika řešení u dětí předškolního věku.
13. Sociokulturní pozadí žáka, teorie sociokulturního handicapu.

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
- popsat jednotlivé metody pedagogické psychologie
- popsat specifika socializace dítěte v mateřské škole,
- charakterizovat význam skupiny pro získávání sociálních dovedností a rozvoj prosociálního chování dítěte MŠ,
- vymezit specifika pedagogické komunikace učitele MŠ,
- popsat projevy dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami,
- vyjmenovat zdroje motivace k učení,
- charakterizovat zákonitosti učení a identifikovat jednotlivé druhy učení,
- identifikovat specifika role učitele v MŠ a seznámit se s metodami prevence rozvoje syndromu vyhoření,
- charakterizovat a rozpoznat vlastní chyby sociální percepce a komunikačních postupů v interakci s dětmi, rodiči a kolegy,
- popíše dopady kauzálních atribucí na sebepojetí dítěte a rozvoj motivace k výkonu.
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:
- správně používat odbornou terminologii, vysvětlit fungování základních pedagogicko - psychologických procesů v praxi,
- identifikovat příčiny problematické socializace dítěte do kolektivu v MŠ a navrhnout možnosti řešení,
- využívat pravidla pro správnou pedagogickou komunikaci,
- rozpoznat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a navrhnout postup pro další vzdělávání,
- efektivně využívat psychologických nástrojů a metod určených pro školní praxi,
- využít výhod vztahových norem v hodnocení činností dětí mladšího školního věku,
- kriticky analyzovat vlastní hodnoticí, vzdělávací a výchovné postupy s ohledem na individualitu dítěte,
- využívat v praxi metody autodiagnostiky,
- aktivně využívat metod prevence syndromu vyhoření,

- pracovat s dětmi ze sociokulturně odlišného prostředí.

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY2NzEzAAAAAA**#prohlizeniDetail

Předmět: Speciální a inkluzivní pedagogika 1

- Statut: povinný předmět
- Obsah:
1. Seznámení s obsahem výuky, zmapování aktuálních speciálněpedagogických zkušeností a kompetencí studentů
2. Vymezení základních pojmů a předmětu speciální a inkluzivní pedagogiky, exkurz do historie speciálního a inkluzivního vzdělávání
3. Pojetí normy a normality ve speciální a inkluzivní edukaci
4. Dítě (žák) s postižením a znevýhodněním, jeho osobnost a potřeby, kompetence učitele
5. Přehled a klasifikace jednotlivých druhů postižení a znevýhodnění
6. Etiologické faktory postižení a znevýhodnění, možnosti prevence, sociální souvislosti
7. Principy a zásady edukace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
8. Konzultace a diskuze ke zpracování zápočtových prací
9. Specifika přístupu k dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
10. Aktuální otázky speciální a inkluzivní pedagogiky pedagogiky (legislativa, evropské a světové trendy, sociologické a filozofické otázky integrace a inkluze)
11. Analýza videoprojekce s tématikou dítě (žák) se speciálním vzdělávacími potřebami v běžných pedagogických situacích (rozbor, diskuze)
12. Prevence, diagnostika a terapie ve speciální pedagogice, poradenství a intervence u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
13. Možnosti dobrovolnictví v oblasti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (setkání s externími spolupracovníky z neziskových organizací apod.).

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
definovat základní pojmy z oblasti speciální pedagogiky předškolního a školního věku
klasifikovat vady, postižení a jejich etiologické faktory
vysvětlit základní metody a možnosti speciálněpedagogické diagnostiky, prevence a intervence
vymezit pojem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaného žáka
představit aktuální možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v MŠ
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:

na základě studia aktuální odborné literatury zpracovat a kriticky reflektovat vybrané téma z oblasti speciální a inkluzivní pedagogiky
na modelových situacích reflektovat přínosy a úskalí realizace inkluze v praxi
aktivně volit a využívat vhodné nástroje a metody pro práci s dětmi s potřebou podpůrných opatření

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY2NzAzAAAAAA**#prohlizeniDetail

Předmět: Speciální a inkluzivní pedagogika 2

- Statut: povinný předmět
- Obsah:
1. Seznámení s obsahem výuky, návaznost na témata kurzu KPG/SIPM1
2. Problematika dětí a žáků s vadami řeči nebo jinak narušenou komunikační schopností v běžném edukačním prostředí
3. Problematika dětí a žáků se sluchovým postižením v běžném edukačním prostředí
4. Problematika dětí a žáků se zrakovým postižením v běžném edukačním prostředí
5. Problematika dětí a žáků s tělesným postižením, dlouhodobě nemocných a zdravotně oslabených v běžném edukačním prostředí
6. Problematika dětí a žáků s mentálním postižením v běžném edukačním prostředí
7. Problematika dětí a žáků s poruchami autistického spektra a jinými psychickými a pervazivními poruchami v běžném edukačním prostředí
8. Problematika dětí a žáků s poruchami chování v běžném edukačním prostředí
9. Problematika dětí a žáků se sociálním nebo sociokulturním znevýhodněním v běžném edukačním prostředí
10. Problematika dětí a žáků mimořádně nadaných v běžném edukačním prostředí
11. Inkluzivní přístup při práci s dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a dětmi a nadanými, včetně využití kompenzačních a didaktických pomůcek
12. Podpůrná opatření ve vzdělávání dětí a žáků ses speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
13. Individuální vzdělávací plán a pedagogická asistence u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ a ZŠ.

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
orientovat se v principech, metodách a limitech vzdělávání žáků s tělesným, smyslovým, mentálním a psychickým postižením, žáků s narušenou komunikační schopností, žáků postižených více vadami a žáků nadaných v MŠ
představit systém podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v MŠ

připravovat se na vyučování s pedagogickou asistencí a s využíváním individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory u konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáka nadaného v MŠ
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:
na základě studia aktuální odborné literatury zpracovat a kriticky reflektovat vybrané téma z oblasti speciální a inkluzivní pedagogiky
na modelových situacích reflektovat přínosy a úskalí realizace inkluze v praxi
na modelových situacích reflektovat vyučování s pedagogickou asistencí a využíváním specifických podpůrných opatření ve vzdělávání

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY2Njk2AAAAAA**#prohlizeniDetail

Předmět: Multikulturní výchova

- Statut: povinně volitelný předmět
- Obsah:
1. Multikulturní výchova v systému pedagogických disciplín, cíle, aktuální témata a možnosti realizace multikulturní výchovy a vzdělávání (současné trendy v celosvětovém kontextu)
2. Objasnění ústředních pojmů: kultura a její základní atributy, proces enkulturace, akulturace, etnicita, národ, gender atd.
3. Problematika předsudků, stereotypů a možnosti jejich eliminace
4. Oblast interkulturní komunikace - verbální, neverbální aspekty, oblast komunikační etikety, vliv kultury na výchovu a vzdělávání
5. Principy práce s kulturní diverzitou - specifika práce s dětmi/žáky s odlišným mateřským jazykem, problematika sociokulturního handicapu
6. Problematika menšin a jejich postavení, možnosti efektivní integrace menšin do majoritní společnosti
7. Výchova, výchova uměním se zřetelem k přesahům mezi kulturami, prevenci proti rasismu a xenofobii
8. Interkulturní kompetence a možnosti jejich rozvoje
9. Prostředky, metody multikulturní výchovy a jejich evaluace
10. Aplikace multikulturní výchovy ve světě a ČR
11. Diskuze k stávajícím programům multikulturní výchovy (programy připravené státními i neziskovými organizacemi v ČR i v zahraničí)
12. Reálné možnosti práce s tématy multikulturní výchovy v prostředí konkrétní školy a výchovně vzdělávacích institucí
13. Prezentace a obhajoba seminárních výstupů v rámci závěrečného kolokvia

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
Definovat a na příkladech vysvětlit a doložit ústřední pojmy a teoretická východiska a přístupy multikulturní problematiky (kultura, etnicita, gender a jejich vliv na utváření osobnosti dítěte/žáka, fungování předsudků a stereotypů, pojmy z oblasti interkulturní komunikace)
Pojmenovat, reflektovat aktuální multikulturní témata s přesahem do výchovy a vzdělávání a jejich problematické aspekty
Orientovat se v základních kurikulárních dokumentech s přihlédnutím k vymezení, významu a možnostem realizace multikulturní výchovy ve vyučovacím procesu
Orientovat se v aktuálních českých i mezinárodních trendech multikulturní výchovy (na základě studia odborné literatury a orientace v aktuálních programech a projektech státních i neziskových institucí)
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:
Zpracovat projekt výukové hodiny (výukového bloku) s přihlédnutím ke studovanému oboru s aplikací vybraného multikulturního tématu, prezentovat, obhájit a vhodně argumentovat tento výběr a postup (projekt musí splňovat veškeré didaktické náležitosti, tj. především formulaci cíle hodiny, návrh výukových metod, organizačních forem, popis průběhu jednotlivých činností, reflexi zvolených aktivit)
Zařazovat vhodná a aktuální multikulturní témata do vzdělávací lekce svého aprobačního předmětu
Vyhledávat a využívat vhodné metody a prostředky k realizaci multikulturní výchovy v reálném prostředí škol

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY2NjkxAAAAAA**#prohlizeniDetail

Předmět: Relaxační techniky

- Statut: povinně volitelný předmět
- Obsah:
1. Životní styl a spontánní relaxace.
2. Teorie náročných životních situací, syndrom vyhoření.
3. Relaxační techniky, druhy a místo v životním stylu.
4. Relaxace, sebeuvědomění a soustředění, sebekontrola.
5. Relaxace v józe. Progresivní relaxace.
6. Autogenní trénink.
7. Relaxace pro děti.
8. Prvky muzikoterapie při odbourávání stresu.

9. Prvky arteterapie při relaxaci.
10. Protahovací a uvolňovací cvičení.
11. Mandaly a mantry.
12. Skupinová práce s tělem.
13. Workoholismus.

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
- objasnit vliv stresu na organismus,
- klasifikovat stres a druhy stresorů,
- vyjmenovat znaky syndromu vyhoření a workoholismu,
- vysvětlit význam prevence stresu,
- charakterizovat cíle různých typů relaxačních technik.
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:
- prakticky použít škálu relaxačních technik,
- zvolit relaxační techniky pro aplikaci u dětí,
- vytvořit plán zlepšení vlastního duševního zdraví a odbourávání stresu.

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY3MjA4AAAAAA**#prohlizeniSearchResult

Předmět: Angličtina pro předškolní pedagogiku

- Statut: povinně volitelný předmět
- Obsah:
1. Course information. Classroom language.
2. Ideas for Arts and Crafts. (mini-project 1)
3. Technology in the classroom.
4. Games - mainly board games. (mini-project 2)
5. Songs and nursery rhymes.
6. Fairy tales. (mini-project 3)
7. News in preschool education.
8. Organising events. (mini-project 4)
9. Dealing with disabilities and special needs children. Inclusion. Assistants.
10. Dealing with talented children and non-native speakers of Czech.
11. Presentations. Discussion.
12. Presentations. Discussion.
13. Evaluation.

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
vyjmenovat aktivity pro předškolní děti
popsat druhy specifických poruch učení předškolních děti
pojmenovat vybavení učebny
vyjmenovat dětské písničky
Odborné dovednosti - po absolvování předmětu prokazuje student dovednosti:
efektivně používat "classroom language"
shrnout hlavní myšlenky odborného textu
naplánovat a popsat událost
vybrat vhodné aktivity pro předškolní děti
vysvětlit postup aktivity

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY2Njc0AAAAAA**#prohlizeniDetail

Předmět: Čeština jako cizí jazyk 1

- Statut: volitelný předmět
- Obsah:
1. Obor "čeština jako cizí jazyk" a "čeština pro cizince".
2. Základní podmínky a způsoby nabývání znalosti jazykového kódu.
3. Základní řečové dovednosti - poslech s porozuměním.
4. Ústní komunikace; výslovnost.
5. Psaná komunikace; čtení.
6. Historie výuky cizích jazyků - od počátků do 19. století.
7. Vyučovací metody cizích jazyků ve 20. století.
8. Komunikační metoda, komunikativnost.
9. Stratifikace českého národního jazyka a výuka cizinců.
10. Typologie češtiny a její lingvodidaktické důsledky.
11. Sociokulturní dimenze a výuka češtiny pro cizince.
12. Učební materiály češtiny pro cizince - přehled, charakteristika.
13. Zápočtový test.

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
frekventanti kurzu jsou schopni aplikovat bázové poznatky ve vyučovací praxi (výuka základních řečových dovednosti), orientují se v problematice komunikativní koncepce

výuky češtiny pro cizince, mají přehled o kvalitě a zaměření vybraných dostupných učebních materiálů i o SERR a o popisech úrovní češtiny jako cizího jazyka (A1-A2-B1-B2)

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY3MTEzAAAAAA**#prohlizeniDetail

Předmět: Čeština jako cizí jazyk 2

- Statut: volitelný předmět
- Obsah:
1. Pojem gramatika, druhy gramatiky, jejich specifika; gramatika pedagogická (didaktická).
2. Role gramatiky ve vyučovacích metodách cizích jazyků.
3. Prezentace gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince.
4. Lingvodidaktické mluvnické pravidlo. Gramatické minimum, otázka výběru a uspořádání mluvnického učiva.
5. Lingvodidaktický popis gramatiky češtiny jako cílového jazyka - slovesné třídy a časy, slovesné morfologické kategorie.
6. Slovesný vid ve výuce cizinců.
7. Lingvodidaktická prezentace jména. Přístupy k deklinaci, pády.
8. Přídavná jména, zájmena a číslovky ve výuce cizinců.
9. České předložky - místní a časové.
10. České předložky - účelové, příčinné, zřetelové, podmínkové, způsobové aj.
11. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Popisy úrovní češtiny.
12. Testy a testování ve výuce cizinců.
13. Závěrečný test. Čeština jako cizí jazyk - výsledky a výhledy.

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
studenti jsou schopni vykládat gramatiku českého jazyka (její formální i funkční aspekty, její fungování i řečové užití) jinojazyčnému mluvčímu, dovedou vytvářet sylabus kurzu, mají zkušenosti s přípravou na vyučovací hodinu češtiny jako cizího jazyka, umějí připravovat různé typy cvičení, aplikují ve výuce komunikační přístup, umějí analyzovat základní příčiny nejfrekventovanějších chyb

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY3MTAyAAAAAA**#prohlizeniSearchResult

Předmět: Sociokulturní minimum pro učitele

- Statut: volitelný předmět
- Obsah:
Sociokulturní minimum pro vyučující češtiny jako cizího jazyka
1. Uvedení do problematiky sociokulturního minima, vymezení teminologie
2. Každodenní život (pracovní doba, volno, jídlo a pití, časové údaje)
3. Pracovní doba, pracovní režim; trávení volného času (sporty, hobby)
4. Životní úroveň v ČR (sociální jistoty, zdravotnictví, bydlení apod.)
5. Mezilidské vztahy, struktura rodiny, vztahy na pracovišti, na veřejnosti
6. Hodnoty, postoje (majetek, důvěra v instituce, tradice apod.)
7. Etnické menšiny a církve v ČR, národní identita; politika
8. Umění; významné osobnosti klasické hudby, výtvarného umění, literatury, divadla apod.
9. Vztah k humoru (tradice humoru v české kultuře)
10.Neverbální komunikace
11.Poskytování a přijímání pohostinství, rituály (svatba, narození dítěte, ukončení školy apod.)
12.Interkulturní dovednosti a praktické znalosti; Vyučující jako zprostředkovatel, nositel kultury; konfliktní situace, tabuová témata
13.Volné téma, shrnutí a hodnocení semestru

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
student dokáže jinojazyčným mluvčím učícím se český jazyk adekvátním způsobem předat relevantní vědomosti, dovednosti, návyky. Dovede jednat s různými typy mluvčích, umí předcházet základním konfliktním situacím, je poučen o celé řadě národních sociokulturních specifik (včetně problémových okruhů, tabuových otázek aj.)

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY2NjY5AAAAAA**#prohlizeniDetail

Předmět: Sociokulturní minimum pro učitele 2

- Statut: volitelný předmět
- Obsah:
1. Uvedení do problematiky sociokulturního minima, vymezení teminologie
2. Každodenní život (pracovní doba, volno, jídlo a pití, časové údaje)
3. Pracovní doba, pracovní režim; trávení volného času (sporty, hobby)
4. Životní úroveň v ČR (sociální jistoty, zdravotnictví, bydlení apod.)
5. Mezilidské vztahy, struktura rodiny, vztahy na pracovišti, na veřejnosti
6. Hodnoty, postoje (majetek, důvěra v instituce, tradice apod.)
7. Etnické menšiny a církve v ČR, národní identita; politika
8. Umění; významné osobnosti klasické hudby, výtvarného umění, literatury, divadla

apod.
9. Vztah k humoru (tradice humoru v české kultuře)
10.Neverbální komunikace
11.Poskytování a přijímání pohostinství, rituály (svatba, narození dítěte, ukončení školy apod.)
12.Interkulturní dovednosti a praktické znalosti; Vyučující jako zprostředkovatel, nositel kultury; konfliktní situace, tabuová témata
13.Volné téma, shrnutí a hodnocení semestru

- Výsledky učení

Odborné znalosti - po absolvování předmětu prokazuje student znalosti:
student dokáže jinojazyčným mluvčím učícím se český jazyk adekvátním způsobem předat relevantní vědomosti, dovednosti, návyky. Dovede jednat s různými typy mluvčích, umí předcházet základním konfliktním situacím, je poučen o celé řadě národních sociokulturních specifik (včetně problémových okruhů, tabuových otázek aj.)

- Odkaz na sylabus předmětu:
https://portal.zcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAGNjM1MjE1EwEAAAABAAhzdGF0ZUtleQAAAAEAFC05MjIzMzcyMDM2ODU0NzY2NjY2AAAAAA**#prohlizeniDetail