

Jazyková podpora ukrajinských dětí při učení se češtiny v prostředí mateřské školy

Bc. Hana Ficová

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Hana Ficová
Osobní číslo: H210069
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Jazyková podpora ukrajinských dětí při učení se češtiny v prostředí mateřské školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se jazykové podpory dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na jazykovou podporu dětí v prostředí mateřské školy.

Zpracování sady aktivit zaměřených na jazykovou podporu ukrajinských dětí při učení se češtiny v prostředí mateřské školy.

Realizace a ověření sady aktivit ve vybrané mateřské škole.

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

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

Seznam doporučené literatury:

- Erdemir, E., & Brutt-Griffler, J. (2022). Vocabulary Development Through Peer Interactions in Early Childhood: A Case Study of an Emergent Bilingual Child in Preschool. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 834–865. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1722058>
- Hájková, E. (2015). *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Univerzita Karlova v Praze.
- Jakavonyte-Staškuvien, D. (2023). Models for Organising the Education of Ukrainian Children Who Have Fled the War in Lithuanian Municipalities: Psychological, Material, and Linguistic Support. *Social Sciences*, 12(6), 1–15. <https://doi.org/10.3390/socsci12060334>
- Smolík, F., & Málková, G. S. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Grada Publishing.
- Strickland, M. J., Keat, J. B., & Marinak, B. (2010). Connecting Worlds: Using Photo Narrations to Connect Immigrant Children, Preschool Teachers, and Immigrant Families. *The School Community Journal*, 20(1), 123–142. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891833.pdf>

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beata Horníčková**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 22.4.2024

.....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce teoreticko-aplikačního charakteru se zabývá jazykovou podporou ukrajinsky mluvících dětí v prostředí mateřské školy. Teoretická část objasňuje stěžejní východiska jazykové podpory dětí s odlišným mateřským jazykem. Jsou zde vysvětleny faktory ovlivňující osvojování si druhého jazyka a jazyková socializace. Pozornost je soustředěna především na děti ukrajinské národnosti a jejich integraci. Praktická část představuje sadu aktivit k jazykové podpoře ukrajinských dětí v předškolním vzdělávání. Po následné evaluaci sady aktivit, která odhalila jak silné, tak slabé stránky, je předložen návrh doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: dítě s odlišným mateřským jazykem, jazyková socializace, osvojování jazyka, druhý jazyk, jazykový transfer

ABSTRACT

This bachelor's thesis of theoretical-applcational character deals with the language support for Ukrainian-speaking children in kindergarten. The theoretical part clarifies the key principles of language support for children with a different mother tongue. Factors influencing second language acquisition and language socialization are explained. The main focus is on children of Ukrainian nationality and their integration. The practical part presents a set of activities aiming at language support for Ukrainian children. After the follow-up evaluation of the activities, which revealed both strengths and weaknesses, a recommendations for the kindergarten practice is presented.

Keywords: child with a different mother tongue, language socialization, second language acquisition, second language, language transfer

Tímto bych ráda poděkovala paní doktorce PhDr. Beatě Horníčkové, Ph.D. za její rady a připomínky při tvorbě této bakalářské práce. Také bych chtěla poděkovat paní učitelce z mateřské školy v Napajedlích, za vstřícný přístup při realizaci praktické části bakalářské práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU SPOLEČENSKÝCH ZMĚN.....	12
1.1 LEGISLATIVNÍ OPATŘENÍ V SOUVISLOSTI S MIGRAČNÍ VLNOU	12
1.2 VÝVOJ INTEGRACE UKRAJINSKÝCH DĚTÍ	13
2 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	16
2.1 JAZYKOVÁ SOCIALIZACE	16
2.2 OSVOJOVÁNÍ SI DRUHÉHO JAZYKA	18
2.3 ČEŠTINA JAKO DRUHÝ JAZYK K UKRAJINŠTINĚ.....	20
3 PODPORA UKRAJINSKÝCH DĚTÍ V MŠ	23
3.1 PSYCHOSOCIÁLNÍ PODPORA UKRAJINSKÝCH DĚTÍ	23
3.2 JAZYKOVÁ PODPORA UKRAJINSKÝCH DĚTÍ	24
4 SHRUTÍ.....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
5 SADA AKTIVIT NA JAZYKOVOU PODPORU UKRAJINSKY MLUVÍCÍCH DĚTÍ.....	29
5.1 VSTUP DO TERÉNU.....	29
5.2 CÍLE SADY AKTIVIT	33
5.3 PLÁN REALIZACE.....	33
5.4 OBSAH SADY AKTIVIT	33
5.4.1 Blok I.....	34
5.4.2 Blok II	36
5.4.3 Blok III.....	37
5.4.4 Blok IV	39
5.4.5 Blok V	40
5.4.6 Blok VI.....	42
6 EVALUACE SADY AKTIVIT	44
6.1 EVALUACE JEDNOTLIVÝCH BLOKŮ	44
6.2 EVALUACE SADY	57
6.3 SHRUTÍ EVALUACE.....	60
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MŠ.....	61
ZÁVĚR	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	63
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	67
SEZNAM TABULEK.....	68

SEZNAM PŘÍLOH.....	69
---------------------------	-----------

ÚVOD

Vzhledem k událostem v průběhu posledních dvou let vzrostla potřeba integrace a podpory dětí s ukrajinským mateřským jazykem v předškolním vzdělávání. Děti s odlišným mateřským jazykem se ocitají v novém a neznámém prostředí a jsou vystaveny stresujícím situacím. Začlenění těchto dětí do mateřských škol proto vyžaduje promyšlený přístup, zahrnující především jazykovou podporu, emocionální a sociální podporu a bezesporu i kulturní citlivost. Základem je právě jazyková podpora, která má minimalizovat dopad jazykové bariéry. Dítě během interakce s vrstevníky vnímá daný jazyk a je schopno se nevědomky jazykově socializovat. Je však žádoucí u dětí cíleně podpořit osvojování si druhého jazyka. Správná motivace a podpora učení se jazyka již v předškolním věku, umožňuje dítěti s odlišným mateřským jazykem snazší začlenění do společnosti dané země. Včasné zahájení jazykové přípravy je také efektivním opatřením proti následnému školnímu neúspěchu.

Cílem teoretické části práce je vymezit základní východiska zaměřená na jazykovou podporu dětí s odlišným mateřským jazykem, a to v prostředí mateřské školy. První kapitola nahlíží na problematiku ve světle současné společensko-politické situace. Následně je pozornost obrácena na proces osvojování si druhého jazyka. Závěr teoretické části je již specificky zaměřen na jazykovou podporu ukrajinských dětí a jejich integraci.

Praktická část aplikačního charakteru obsahuje sadu aktivit, zaměřující se na jazykovou podporu ukrajinsky mluvících dětí při učení se češtiny. Dalším cíle je následná realizace navržené sady aktivit. Součástí praktické části je evaluace sady aktivit, sestavena z vlastního hodnocení a hodnocení pozorující učitelkou mateřské školy. V závěru práce jsou na základě realizované sady aktivit a její evaluace prezentovány doporučení pro využití sady v mateřské škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU SPOLEČENSKÝCH ZMĚN

Ke komplexnímu pochopení tématu jazykové podpory a socializace ukrajinských dětí je zapotřebí porozumět společensko-politické situaci, která nastala v důsledku ruské invaze na Ukrajinu v únoru roku 2022. Tato situace má mnohostranné dopady, jak na individuální úrovni, tak v širším sociopolitickém kontextu. Příliv velkého počtu ukrajinských obyvatel klade značné nároky na přijímající země v oblastech, jako jsou ubytování, integrace, vzdělávání, zdravotní péče a sociální služby. Pro Českou republiku, která se stala jednou z předních zemí v pomoci ukrajinským uprchlíkům je klíčové zvládnout tyto výzvy efektivně. Vláda a nevládní organizace společně pracují na poskytování nezbytné podpory. Zároveň se snaží zahrnout mezinárodní spolupráci a financování, aby zvládli nápor bez negativního dopadu na stávající obyvatele. Migrační vlna zapříčinila řadu systémových změn, které bylo potřeba neprodleně řešit. Výjimkou nebyl ani resort školství. (UNHCR, 2023) Bylo zapotřebí na vzniklou situaci rychle reagovat a umožnit ukrajinským dětem přístup ke vzdělání. Úskalí tkví ve faktu, že původní záměr rychlého návratu do země původu často není realizován a vzdělávání dětí má tak dlouhodobější charakter. Tato skutečnost musí být při strategickém plánování zohledněna. Integrace do společnosti je komplexní proces, který vyžaduje otevřenost, toleranci a vzájemné porozumění. Nesmí být opomíjeno i riziko zvýšené pravděpodobnosti výskytu psychosociálních problémů v důsledku prožití válečných událostí. (Novosák et al., 2022)

1.1 Legislativní opatření v souvislosti s migrační vlnou

Česká republika jakožto člen Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále OECD) je signatářem Úmluvy o právním postavením uprchlíků. Z mezinárodních úmluv i národní legislativy vyplývá právní závazek k zajištění podmínek vzdělávání dětem uprchlíků. Vzdělávání cizinců je legislativně ukotveno v zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), který stanovuje, že povinná školní docházka a zařazení do vzdělávacího systému se vztahuje na cizince s vízem nad 90 dnů a na účastníky řízení o udělení azylu, tedy na děti uprchlíky. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004) Nečekaný příliv ukrajinských dětí bylo však zapotřebí řešit pomocí dalších legislativních opatření. Již v prvních měsících migrační krize vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), ve spolupráci s dalšími ministerstvy, zákon č. 67/2022 Sb. o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaných invazí vojsk Ruské federace. Tento zákon mimo

jiné umožňuje školám a školským zařízením dočasně zažádat o zvýšení kapacity z důvodu přijetí dětí/žáků uprchlíků, kterým byla poskytnuta dočasná ochrana v ČR (v návaznosti na válečný konflikt). Zákon dále definuje organizační postup v případě naplněné kapacity školy. Nově vzniklý zákon stanovuje možnost úpravy individuálního obsahu vzdělávání na všech vzdělávacích úrovních (Zákon č. 67/2022 Sb., 2022). Současně byla vydána metodická příručka komentující tento zákon, která poskytuje dotčeným institucím potřebné informace k zapojení dětí/žáků cizinců do vzdělávacího systému. Kontinuální snahou je především zajistit plynulou adaptaci cizojazyčných dětí/žáků v novém prostředí. Primárním cílem bylo zajištění jazykové podpory. Na úrovni předškolního vzdělávání nově vydaný zákon rozšiřuje podpůrná opatření o tvorbu čtyřfázového adaptačního plánu, který zohledňuje individuální potřeby dítěte. Sestavení tohoto plánu není pro mateřské školy (dále MŠ) povinné, avšak napomáhá při seznamování dítěte s prostředím MŠ. Mimo jiné také umožňuje v prvních týdnech docházky dítěte do MŠ přítomnost zákonného zástupce ve třídě. Na všech úrovních vzdělávacího systému zákon umožnil ředitelům pozměnit vzdělávací obsah, podle kterého se vzdělávali právě žáci – cizinci, za účelem adaptace na vzdělávání podle školského zákona (MŠMT, 2022). Postupně docházelo k vzniku dalších metodických materiálů, podpůrných opatření, adaptačních skupin aj.

1.2 Vývoj integrace ukrajinských dětí

Od zahájení válečného konfliktu uplynuly dva roky. Během této doby proběhla řada analýz, statistik a vyhodnocení. MŠMT a organizace UHNCR pravidelně vydává tiskovou zprávu zobrazující zastoupení dětí a žáků ve vzdělávacím systému. Pro představu, k poslednímu březnu roku 2023 bylo celkem zaznamenáno 51 281 dětí a žáků uprchlíků z Ukrajiny, což představuje 2,8 % z celkového počtu všech dětí/žáků, které školy vykazaly k 30. září 2022 (Mimořádné šetření, 2023). Jiný úhel pohledu přináší statistické šetření UHNCR, které ukazuje, že ke konci roku 2023 z celkového počtu ukrajinských uprchlíků tvořily děti do věku 18 let vyžadující povinné vzdělání 29 % (Final Report, 2023). Nejaktuálnější data uvádí v tiskové zprávě MŠMT, kdy ve stávajícím školním roce (2023/2024) tvoří ukrajínští azylanti celkem 1,6 % z celkového počtu dětí v MŠ, 3,7 % z celkového počtu žáků ZŠ, 1,0 % z celkového počtu žáků ve SŠ a 2,5 % z celkového počtu žáků v konzervatořích (Tisková zpráva, 2024). Ať na statistické údaje pohlížíme jakoukoli optikou, je bezesporu jasné, že počty dětí nejsou zanedbatelné.

Po přijetí legislativních opatření začala Česká školní inspekce (dále ČŠI) provádět metodicky orientované návštěvy škol, které přijaly vyšší počet ukrajinských dětí. Tyto návštěvy byly směřovány čistě za účelem pomoci a podpory dané školy v tématech souvisejících s integrací dětí z Ukrajiny. Na základě těchto návštěv vydala ČŠI první tematickou zprávu, shrnující základní zjištění a problémy škol po přijetí ukrajinských dětí. Mezi hlavní body stanovila ČŠI problém s vnitřní kapacitou škol, jak z pohledu prostorové, tak personální kapacity. Dále upozornila na nedostatečné využívání tzv. adaptačních skupin, které dětem pomáhají s adaptací na nové prostředí včetně osvojování si českého jazyka. Daný fakt byl však mnohdy na školách kompenzován určením koordinátora, který usnadňuje příchod a adaptaci ukrajinských dětí a žáků. Důležitým bodem šetření byla podpora v oblasti výuky českého jazyka. Zde se ukázaly přívětivé výsledky, protože téměř na všech zainteresovaných základních školách byla zajištěna výuka češtiny jako druhého jazyka. V mateřských školách zatím nebyl využitý potenciál jazykového vzdělávání, protože podpůrné skupiny byly zřízeny pouze na čtvrtině navštívených škol. (Novosák et al., 2022)

Shrnutí vývoje integrace ukrajinských dětí přinesla únorová zpráva organizace UNHCR. Zaměřuje se na strategie, reakce a řešení ve vybraných sektorech. Za zmínku v oblasti vzdělávání stojí nárůst počtu přijatých dětí v mateřských a základních školách. Naproti tomu ve středních školách se počet ukrajinských studentů snížil. Organizace UNHCR vidí hlavní problémy omezující účast dětí na vzdělání v trvajícím distančním ukrajinském výuce, v nedostatečné jazykové podpoře jazyka a omezené kapacitě škol, především na úrovni předškolního vzdělávání. (UNHCR, 2024)

Podrobnější informace z resortu školství uvedla ČŠI v roce 2023. Rozsáhlé šetření shrnula v tematické zprávě zabývající se hlavními problémy začleňování ukrajinských dětí. V části věnující se adaptaci žáků bylo zjištěno, že pouze dvě třetiny škol přistupovaly k adaptaci žáků systémovým přístupem. Zaměříme-li pozornost na předškolní vzdělávání, výsledky ukázaly, že 60 % mateřských škol s dětmi s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) neměly určeného pedagogického pracovníka zodpovědného za adaptaci dětí. Dalším zjištěným aspektem byl vliv ukrajinských dětí na organizaci a kvalitu výuky.

ČŠI uvedla, že vyšší podíl dětí a žáků s OMJ v mateřských i základních školách podporuje tendence k individualizaci výuky. Na druhou stranu je potlačen rozvoj komunikačních dovedností a spolupráce mezi dětmi. To může být důsledkem několika faktorů, včetně možných jazykových bariér, které omezují interakci a komunikaci mezi dětmi s různými mateřskými jazyky. Za zmínku stojí i výskyt psychosociálních problémů, mezi něž se řadí

uzavřenost, emoční přecitlivělost a úzkostné stavy. Nejedná se výhradně o problém žáků středních škol. Psychosociální problémy byly pozorovány i u žáků základních škol a dětí v mateřských školách. I zde by bylo zapotřebí posílit potřebnou psychologickou podporu (Modráček et al., 2023). Zdá se, že i přes pozitivní aspekty individualizace a snahy o zapojení všech dětí/žáků existují oblasti, kde je potřeba další podpory a rozvoje, zejména v kontextu komunikačních dovedností a spolupráce.

Jazyková podpora dětí s odlišným mateřským jazykem a nedostatečnou znalostí českého jazyka v předškolním věku hraje významnou roli především v následném přestupu dětí na základní školu. Včasné zahájení jazykové přípravy je efektivním opatřením proti následnému školnímu neúspěchu. Kvalitní znalost jazyka cílové země je také důležitým předpokladem pro společenské začlenění, dobré sebevědomí jedince a jeho celkovou pohodu (Metodický materiál MŠMT, 2021; Modráček et al., 2023).

2 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

V předchozí kapitole byla nastíněna ukrajinská situace v kontextu českého školství. Je na místě vyjasnit si proces osvojování si druhého jazyka, včetně úskalí, na která můžeme při jazykové podpoře dětí s odlišným mateřským jazykem narazit.

Za dítě s OMJ je považováno dítě, jehož první (neboli mateřský) jazyk se liší od jazyka, kterým se většinově mluví v zemi, ve které dítě žije nebo je vzděláváno. Jedná se o děti přicházející z různých důvodů ze zahraničí i děti cizinců, které v ČR vyrostly, ale doma mluví jiným jazykem. V rámci vzdělávací legislativy se můžeme setkat s označením „dětí a žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“, jež je chápáno jako synonymum. (Modráček et al., 2023) Důležitější je vnímat rozdílnost mezi pojmy dítě s OMJ a dítě-cizinec. Jak už bylo zmíněno v kapitole výše, druhé označení vychází z právního postavení těchto dětí. Linhartová & Stralczyńska (2018) uvádí, že může nastat případ, kdy dítě pochází ze smíšených rodin a již získalo české občanství, a tedy není cizincem. I přesto však nemluví a nerozumí česky. Což je mnohem více limitující než cizinecký status. Právě odlišnost jazyka je pro děti bariérou ve vzdělávání a začlenění do společnosti v dané zemi.

2.1 Jazyková socializace

Jakmile se jedinec (v našem případě dítě) ocitá v novém prostředí, ať už z jakéhokoli důvodu, přichází do kontaktu s cizím jazykem, kulturou a zvyklostmi. Odlišnost kulturního prostředí a jazyková bariéra může způsobit kulturní šok. Ztráta kulturní jistoty je pro děti velmi stresující, což může vyústit v různé nečekané projevy např. nezájem, smutek, apatii, vztek, agresi apod. Cílem MŠ je vytvořit pro dítě bezpečný prostor a pomoci mu v postupné adaptaci. (Slavíková & Hannová, 2021) Jen v takovém prostředí může docházet k procesu jazykové socializace, kdy dítě (jedinec) získává jazykové dovednosti a porozumění prostřednictvím interakce s jazykovou komunitou nebo sociálním prostředím, které jej obklopuje. Dítě se tak postupně učí jednat nebo vyjadřovat tak, aby bylo respektováno a přijato ve společenském kontextu. Je to schopnost přizpůsobit své chování a komunikaci tak, aby byly v souladu s přijatými sociálními normami a očekávanými.

Jedná se o celoživotní proces, který je zahájen vstupem dítěte do nového jazykového společenství. Prostřednictvím interakcí je rozvíjen pocit sounáležitosti k nové komunitě, která formuje i jejich sociální identitu. Jazykové zkušenosti lze získávat jak vlastní aktivitou, tak z pozice pozorovatele. (Fekete, 2023; Šalamounová, 2015) Dosáhnout pozitivní jazykové socializace je stěžejní u dětí předškolního věku. Pokud dítě nabyde kvalitní

lingvistické, kulturní a sociální zkušenosti spojené s osvojováním druhého jazyka, může být více motivováno k dalšímu vzdělávání (Fekete, 2023).

Proces jazykové socializace směřuje k rozvoji a získání komunikačních kompetencí. V souvislosti s cizím jazykem chápeme komunikační kompetenci jako schopnost dorozumět se v daném jazyce. A to ve smyslu sdělování informací, tak jejich přijímání včetně adekvátní reakce. Koncept komunikační kompetence formulovaný americkým lingvistou D. Hymesem zahrnuje čtyři části a to gramatickou, psycholingvistickou, sociálně kulturní a pravděpodobnostní. Ve vztahu k osvojování si cizího jazyka je výstižnější koncept, jenž popisuje Hedge. Ten uvádí pět základních složek utvářející komunikační kompetence. První je kompetence lingvistická, která zahrnuje znalost pravopisu, výslovnosti, slovní zásoby, tvorby vět, gramatiky a lingvistické sémantiky. Druhá, pragmatická kompetence, překračuje čistě lingvistickou úroveň a zahrnuje hluboké porozumění sociálním a kulturním kontextům, ve kterých je jazyk používán. Další složkou ke kompetence diskurzivní, jenž je klíčová pro úspěšnou interakci ve mluveném i psaném jazyce a zahrnuje širší schopnosti než pouhé složení gramaticky správných vět. V diskurzivní kompetenci se odráží schopnost účastníka na komunikaci nejen reagovat, ale aktivně formovat a udržovat konverzaci. Strategické kompetence, se týkají schopnosti účinně používat jazyk k dosažení konkrétních cílů v komunikaci. Poslední složkou komunikační kompetence je schopnost plynule se verbálně projevit (Smolík & Málková, 2014; Dobrovolná, 2016).

Komunikativní kompetence byly spolu s ostatními klíčovými kompetencemi integrovány do jednotlivých kurikulárních dokumentů, včetně Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). V tomto dokumentu jsou kompetence vymezeny v podobě toho, co má dítě ukončující předškolní vzdělávání v oblasti komunikace zpravidla zvládat. Dítě by mělo být například schopno ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, porozumět slyšenému, slovně reagovat a vést smysluplný dialog. Také komunikovat slovy i gesty bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými v běžných každodenních situacích (MŠMT, 2021).

2.2 Osvojování si druhého jazyka

Osvojování jazyka je chápáno jako proces postupného rozvoje schopností používat daný jazyk v přirozených, komunikačních situacích, což zahrnuje jednak danému jazyku rozumět, ale také jej produkovat. V neposlední řadě je jedinec schopen osvojeným jazykem psát a číst (Římalová, 2016). Terminologicky náročnější je uchopení pojmu druhý. Mnohdy bývá v literatuře nahrazován označením cizí jazyk. Řada autorů však tyto pojmy nevnímá jako synonyma, ale jako dva zcela rozličné významy. V kontextu osvojování jazyka Šebesta et al. (2014, s. 20) definuje cizí jazyk (angl. foreign language) „jako jazyk, jenž pro určité společenství není rodným jazykem a zároveň pro ně není ani jazykem úředním či vyučovacím.“ U cizího jazyka dochází k cílenému učení a znamená jakýkoliv jiný jazyk než mateřský jazyk. Oproti tomu druhý jazyk (angl. second language) je významný pro danou společnost, ve které se jedinec ocitá a většinou je v dané zemi jazykem úředním. Často dochází k jeho paralelnímu osvojování současně s prvním (mateřským) jazykem. V českém prostředí je tak pro ukrajinské děti druhým jazykem právě čeština. Cizím jazykem se následně může stát např. angličtina, která je běžně ve školách vyučována, ale není životně důležitým prostředkem komunikace v naší společnosti. (Šebesta et al., 2014; Linhartová & Stralczyńska, 2018; Doleží & Škodová, 2015) Na základě tohoto vysvětlení bude v následujícím textu respektována terminologie první (mateřský) a druhý jazyk.

Dítě s OMJ se primárně potřebuje dorozumět se svým okolím, vyjádřit své pocity a potřeby. U dětí předškolního věku sledujeme osvojování si druhého jazyka v implicitní rovině. Proces je založen na užití a funkci, tzn. že dítě vnímá jazykové výrazy objevující se v určitých kontextech užití v souladu s jejich funkcí. Toto učení se děje především nevědomky, což znamená, že děti internalizují jazykové struktury a pravidla bez toho, aby byly schopny je formulovat vědomě. Jednoduše řešeno při implicitním osvojování dítě zaregistruje určitou jazykovou formu, tu si zapamatuje, zaznamená jistou pravidelnost a následně tuto aplikuje. (Linhartová & Stralczyńska, 2018; Klages, 2015) V tomto okamžiku je současně důležité, aby děti s OMJ co nejdříve nastoupily do předškolního vzdělávání, které jim poskytne dostatečný jazykový input (Kostelecká, Hána & Hasman, 2017). Výše uvedené demonstrují výsledky studie (Erdemir & Brutt-Griffler, 2022), které ukázaly, že dítě s OMJ je velmi pozitivně jazykově stimulováno právě mezi vrstevníky v mateřské škole. Pravidelnou interakcí si děti s OMJ osvojovaly slovní zásobu. Autoři uvádějí, že se zlepšujícími jazykovými dovednostmi dětí docházelo k postupnému zlepšování vzájemných sociálních interakcí mezi dětmi (Erdemir & Brutt-Griffler, 2022).

I v případě osvojování si druhého jazyka platí fakt, že každé dítě se rozvíjí svým přirozeným tempem. Individuální rozdíly jsou u ukrajinských dětí zesíleny stresujícími zážitky a traumaty, kterými byly vystaveny. Obecně platí, že děti s OMJ, které si osvojují druhý jazyk, procházejí čtyřmi etapami. V první fázi se dítě s OMJ snaží komunikovat s ostatními svojí mateřskou řečí. Jakmile však dítě zjistí, že tato komunikační strategie je neúspěšná, přechází do druhé fáze ticha (angl. silent period), kdy dítě eliminuje verbální projev. Během tohoto období se dítě soustřeďuje na absorbování zvuků, slov, frází a gramatických struktur druhého jazyka. Stává se z něho aktivní, tichý pozorovatel. Je to čas, kdy dochází k významnému jazykovému vstřebávání, i když to není okamžitě zřejmé z vnějšího chování. Nemluvnost dítěte může u rodičů i učitelů vzbuzovat obavy v souvislosti s vývojem řeči. Tiché období je však přirozenou součástí procesu a pro dítě je velmi důležité. Vymezení délky trvání tichého období je velmi náročné a podléhá individuálnímu rozvoji každého dítěte. Obvykle však touto fází děti procházejí v rozmezí 3 až 6 měsíců. Sekundárním jevem je určitá nechtěná separace daného dítěte, které se z důvodů jazykové bariéry a nonverbální komunikace obtížně začleňuje do kolektivu ostatních dětí. (Roberts, 2013) Z pozice učitele je proto žádoucí dítěti jednak poskytovat dostatek kvalitních jazykových a komunikačních podnětů, současně také věnovat dítěti pozornost a vhodným způsobem jej zapojovat do kolektivu. Ve třetí fázi začíná vyjadřovat prvními verbálními projevy ve druhém jazyce tzv. telegrafickou řeč, kdy dítě komunikuje pomocí jednoduchých dvouslovných spojení, demonstrující celou větu. Dítě se postupně zdokonaluje v komunikaci. Aktivně se zapojuje, spontánně produkuje osvojený jazyk a zdokonaluje se ve všech jazykových úrovních. (Roberts, 2013)

Proces jazykové integrace do majoritní populace je složitý a závisí na mnoha faktorech, které mohou ovlivnit úspěšnost tohoto procesu. V předchozí kapitole je zmíněn vliv jazykového inputu, jenž je žádoucí v prostředí mateřské školy vyvářet. Existují však další podmínky vycházející z individuality každého dítěte, které má své vlastní schopnosti a předpoklady pro osvojení si nového jazyka. Do určité míry může mít vliv i úroveň úsilí a angažovanosti dítěte při učení nového jazyka, včetně rozdílnosti mezi mateřským jazykem dítěte a jazykem hostitelské země. Za stěžejní faktor je považován věk dítěte, ve kterém dochází k jeho integraci do jazykově odlišného prostředí. Děti, které přicházejí do nového jazykového prostředí v mladším věku, obvykle zvládnou nový jazyk rychleji a efektivněji. V tomto okamžiku je současně důležité, aby co nejdříve nastoupily do předškolního vzdělávání, které jim poskytne dostatečné množství kvalitních komunikačních podnětů, tzv. jazykový input.

(Kostecká, Hána & Hasman, 2017) „Fenomén jazykového inputu zahrnuje „komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt“ (Průcha, 2011, s. 93). Kvalita inputu má tak zásadní vliv na osvojování jazyka dítěte.

Na osvojování si druhého jazyka má přímý vliv dosažená úroveň prvního jazyka. Čím více jsou rozvinuté jazykové dovednosti a gramotnost v mateřském jazyce dítěte, tím lépe je vybaveno pro osvojení si druhého jazyka. Vysoká úroveň gramotnosti v mateřském jazyce pomáhá jedincům lépe pochopit a aplikovat gramatické struktury, slovní zásobu a další jazykové aspekty ve druhém jazyce. (Bordag in Doleží, 2015) Tento fenomén označovaný jako jazykový transfer (angl. language transfer) může mít pozitivní i negativní dopady na proces učení jazyka. Pozitivní transfer nastává tehdy, když znalost prvního jazyka pomáhá při osvojování si druhého jazyka. Typicky nastává u příbuzných jazyků, které mají podobné gramatické struktury či lexikální blízkost (Odlín, 2022). Negativní transfer, často označovaný jako interference, nastává tehdy, když znalosti nebo dovednosti z prvního jazyka komplikují učení nebo používání druhého jazyka. To může zahrnovat vytváření chyb v gramatice, výslovnosti nebo slovní zásobě druhého jazyka, které jsou způsobeny přenášením pravidel nebo konvencí z prvního jazyka. Typickým příkladem interference jsou tzv. zrádná slova neboli falešní přátelé. Jedná se o mezijazyková homonyma, která mají stejnou podobu či výslovnost, ale v různých jazycích odlišný význam. (Šebesta, 2014)

Pozitivní přístup rodiny k oběma jazykům a ke vzdělávání je dalším klíčovým faktorem, který ovlivňuje schopnost integrace dítěte do nové společnosti. Důležité je, aby rodiče podporovali dítě v komunikaci (ve kterémkoliv jazyce) a vyvíjeli zájem o školní pokrok dítěte. Tím vytvářejí pro dítě silné motivační prostředí k učení a rozvíjí pozitivní postoj ke vzdělávání (Bordag in Doleží, 2015).

2.3 Čeština jako druhý jazyk k ukrajinštině

Jak vyplývá z kapitol výše, brzké začlenění dětí s OMJ do školního prostředí napomáhá v efektivnějším osvojování českého jazyka. V okamžiku, kdy dítě nastoupí do MŠ, ovládá určité jazykové kompetence svého mateřského jazyka. Děti k nám přicházejí z různých částí Ukrajiny. Není tedy výjimkou, že kromě ukrajinštiny ovládají ruštinu či specifické dialekty domovské oblasti.

Čeština, ukrajinština i ruština náleží do skupiny slovanských jazyků, což sebou přináší určitou výhodu ve vzájemné podobnosti. Gramatické postupy i některé významy slov jsou

si částečně blízké, a proto může u dětí dojít k poměrně rychlému osvojení. Podobnost však může způsobovat i značné problémy, především na úrovni lexikálně-sémantické. Těžkosti působí mezijazyková homonyma, která jsou u skupiny slovanských jazyků běžná. Např. „školnik“ znamená v ruštině „žák základní školy“, „čjorstvyj“ je rusky „starý, tvrdý“, „voňat“ je rusky „zapáchat“ apod. U ukrajinských slov se může jednat např. „chudij“ (hubený), „hrad“ (krupobití), „hroši“ (peníze) aj. (Ptáčková, Simotová, Kenderová & Pazdiorová, 2022) Existují však další specifika, která ukrajinským dětem mohou činit značný problém.

Z pohledu fonetiky je odlišnost v délce samohlásek. Východoslovanské jazyky nemají dlouhé samohlásky. Délka samohlásek ve východoslovanských jazycích není tedy na rozdíl od češtiny významotvorná, je pouze průvodní vlastností přízvučných samohlásek. Děti tedy nejsou schopny rozeznávat významové rozdíly v délkách např. rada vs. ráda, drahá vs. dráha aj. Pokud dlouhá samohláska stojí na konci slova, dochází k jejímu krácení, případně úplnému vynechání, což posluchači může činit značné problémy a výslovnost se stává nesrozumitelnou. Typická je pro ukrajinské mluvčí měkká výslovnost *e* po *d*, *t*, *n* na *dě*, *tě*, *ně* a na počátku slova, která následně vyslovují jako *je* (např. *děň*, *Eva* jako *Jeva*). Problém způsobují také hlásky *g* a *h*, protože ukrajinština vyslovuje *g* jako *h*. (např. *huma* vs. *guma*). (Ptáčková et al., 2022; Šindelářová, 2011)

Morfologická rovina češtiny, ukrajinštiny a ruštiny je typologicky velmi obdobná, a proto dětem a následně žákům nečiní tak velké problémy. Výhodou je, že slova jsou tvořena stejnými slovotvornými způsoby, tj. odvozováním, skládáním a zkracováním. Východoslovanské jazyky rozlišují obdobně jako čeština deset slovních druhů. Rozdíly jsou však např. v rozdílném užití singuláru a plurálu u podstatných jmen. Negativní jazykový transfer se projevuje u skloňování jmenných slovních druhů a při časování sloves. (Šindelářová, 2011)

I přesto, že grafické vyjádření jazyka pro následné osvojování čtení a psaní je otázkou primárně základního vzdělávání, je důležité upozornit na výrazné rozdíly mezi českým a ukrajinským písmem. Ukrajinské stejně jako ruské písmo vychází z cyrilice, jež byla v Kyjevské Rusi rozšířena po přijetí křesťanství. Každé z 33 písmen má svůj název a podle prvních dvou písmen byla abeceda pojmenována jako azbuka. Přejít mezi abecedami azbuky a latinky může způsobovat značné komplikace, obzvláště když se některá písmena mezi jazyky vizuálně shodují, ale reprezentují zcela odlišné zvuky. Například písmeno *H* v češtině znamená souhlásku [h], zatímco v cyrilici odpovídá zvuku [n], nebo písmeno *P*

v obou abecedách vypadá stejně, ale v cyrilici se vyslovuje jako [r], což je pro češtinu velmi odlišné. (Ptáčková et al., 2022; Šindelářová, 2011) Aby se předešlo záměnám a podpořila se správná výslovnost, vyžadují tyto a další shody při učení abecedy zvláštní pozornost.

3 PODPORA UKRAJINSKÝCH DĚTÍ V MŠ

Příchozí ukrajinské děti si sebou přinášejí mnohé negativní zkušenosti. Prostředí mateřské školy by tak mělo těmto dětem poskytovat bezpečný prostor a snažit se minimalizovat dopady prožitých událostí. Klíčovým faktorem pro úspěšné začlenění do společnosti je osvojení si jazyka daného státu. Jazyková podpora v mateřské škole je tak pro ukrajinské děti zásadní.

3.1 Psychosociální podpora ukrajinských dětí

Život v zóně zasažené bombardováním, nucené vysídlení a další přímé i nepřímé vystavení dopadů válečného konfliktu vytvářejí nebo zvyšují riziko fyzické a duševní zdravotní zátěže jedince, o to víc dětí. Uprchlé děti se ocitají v těžké životní situaci. Často jsou konfrontovány se ztrátou sociálních vazeb, zejména pokud byly odděleny od rodiny nebo komunity. To má negativní dopad na jejich sociální a emocionální rozvoj (Jakavonyte-Staškovien, 2023). Přičemž ztráta rodiče je nejtěžší traumatickou zkušeností. Děti byly vystaveny nadměrnému stresu v podobě vzpomínek na přímé ohrožení života. V bezprostřední blízkosti byly svědky zranění a smrti. Mezi výzvy, kterým děti a jejich blízcí čelí po příchodu do azylové země je změněná sociální situace, zhoršené životní podmínky a všeobecná nejistota. V neposlední řadě je důležité zmínit, že se musejí vyrovnat s nástrahami spojenými s nechtěnou migrací, včetně přizpůsobení se novému sociokulturnímu a jazykovému prostředí. (Krejčí, Macková & Cholodová, 2023)

Traumatické zkušenosti vyvolávají u dětí posttraumatické symptomy, které mohou signalizovat vznik posttraumatické stresové poruchy (PTSD), dále jsou děti ohroženy rozvojem depresivní symptomatologie nebo jinými formami poruch duševního zdraví. U předškolních dětí se symptomy mohou projevit až s určitým zpožděním, v omezené míře, a nemusí vždy značit klinicky klasifikovanou PTSD. Sledovat můžeme například zvýšenou agresi, nové strachy či ztrátu dříve nabytých vývojových schopností (např. jazykovou regresi). (Štěpánek, Schmidtová & Čermák, 2019) I přesto, že jsou stresovými událostmi ohroženy všechny věkové skupiny, porozumění a prožití se může v závislosti na věku lišit. Mladší děti dokáží do jisté míry ventilovat příčiny a důsledky prožitých událostí. I přesto však nesmíme podceňovat závažnost poruch duševního zdraví dětí (Krejčí, Macková & Cholodová, 2023). Mezi první věci, které ukrajinské děti potřebují, patří osobní a mezilidská bezpečnost. Tento aspekt může být pozitivně ovlivněn školním prostředím.

Začlenění dítěte s OMJ do třídy v MŠ přináší nové výzvy, ale také příležitosti pro růst a vzájemné porozumění. Klíčovou roli má učitel, jehož cílem je vytvářet prostředí, které podporuje vzájemnou toleranci, vstřícnost a respekt k odlišnostem. Děti by měly být vedeny k porozumění a akceptaci různých jazyků, kultur a zvyklostí. Učitel svým přístupem zásadně ovlivňuje úspěšnost začlenění dětí s OMJ do kolektivu. Intuitivně vytváří dostatečný prostor pro společné aktivity a hry, které podporují spolupráci a komunikaci mezi dětmi bez ohledu na jejich jazykovou nebo kulturní příslušnost. Na proces začlenění musíme nahlížet z dlouhodobého horizontu. Počáteční zvědavost dětí o nového kamaráda může velmi rychle polevit a dítě se tak může ocitnout na okraji skupiny. Je tedy dobré nepolevit v úsilí o začlenění dítěte do kolektivu a pokračovat v podpoře jeho sociálního, emocionálního a jazykového rozvoje (Linhartová & Stralczyńska 2018).

3.2 Jazyková podpora ukrajinských dětí

Realizace jazykové podpory v MŠ vyžaduje plánování v oblastech volby formy a náplně podpory. Klíčovými východisky v plánování jsou podmínky dané MŠ, zahrnující velikost a složení třídy a dostupnost kvalifikovaných pedagogů pro poskytování jazykové podpory. Dále to jsou potřeby daných dětí, které se odvíjejí od věku, jazykové úrovně a národnosti. V neposlední řadě jsou zahrnuta podpůrná opatření, definována školským zákonem a vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě vyhodnocených podmínek je stanovena konkrétní forma jazykové podpory. Každá forma vyžaduje specifický přístup a metodické postupy (Linhartová & Stralczyńska 2018).

K rozvoji jazykových dovedností u dětí s OMJ dochází v průběhu celého pobytu v MŠ. Z tohoto faktu vychází první forma jazykové podpory v rámci každodenních činností. Tato jazyková imerze je velmi žádoucí a měla by být maximálně podporována. Je však vhodné přizpůsobit režim dne dětem s OMJ s ohledem na jejich jazykové schopnosti. Jednou ze strategií je komentování a pojmenovávání předmětů a činností při hrách, výtvarných aktivitách a pohybových cvičeních. Tím, že se komentáře týkají aktuálních okolností a činností, dětem poskytujeme příležitost rozšiřovat svůj slovník a porozumění v různých situacích. Tento způsob umožňuje přirozeně integrovat jazyk do každodenního života dětí v MŠ. Přičemž je velmi vhodné používat stále stejná slova a formulace. Díky každodennímu opakování si dítě snáze dané pojmy zapamatuje (Linhartová in Doleží, 2015). V rámci řízené činnosti dané aktivity diferencujeme tak, aby byla zohledněna jazyková úroveň dítěte. Cílem

je zapojení všech dětí do aktivit. Nemělo by tedy docházet k vyčlenění dítěte s OMJ z kolektivu (Slavíková & Hannová, 2021).

Další formou podpory je individuální jazykový rozvoj dítěte. Individuální práce umožňuje plné přizpůsobení jazykové podpory potřebám a schopnostem konkrétního dítěte. Učitel má možnost sledovat a hodnotit jazykový projev dítěte a reagovat na jeho specifické potřeby. Velmi efektivní je sestavení individuálního vzdělávací plánu dítěte, který vychází z počáteční jazykové diagnostiky a umožňuje tak stanovit konkrétní cíle jazykového rozvoje (Linhartová & Stralczyńska 2018).

Pokud jsou v MŠ více jak 4 děti s OMJ je zřízena skupina pro jazykovou přípravu. Rozsah jazykové podpory touto formou je stanoven na jednu hodinu týdně, která je rozdělena do dvou nebo více bloků v průběhu týdne (Vyhláška č. 14/2005 Sb.).

Práce se samostatnou skupinou dětí s OMJ poskytuje významnou příležitost pro intenzivní podporu jejich jazykového rozvoje, a to v souladu s principy přístupu k češtině jako druhému jazyku. Skupina pro jazykovou přípravu je zacílena na specifickou věkovou a jazykovou úroveň dětí a každá aktivita tak rozvíjí konkrétní jazykový jev. Rozdílná jazyková úroveň dětí může působit značné komplikace. Je proto žádoucí zaměřit se na přípravu, jejíž součástí je jazyková diagnostika dítěte (Linhartová & Stralczyńska 2018).

Je důležité, abychom primárně porozuměli aktuální jazykové úrovni dítěte a přizpůsobili jazykovou podporu tak, aby byla co nejučinnější. Obecně se pro porovnávání jazykové úrovně využívá zavedený evropský referenční ráme pro jazyky (SERR), operující se šesti úrovněmi (A1, A2, B1, B2, C1 a C2). Tento nástroj se však aplikuje u dětí na základním a vyšším stupni vzdělávání (Hromadová, 2021). Pro zjištění jazykové úrovně dětí v MŠ, a tedy dětí nečtenářů je vhodnější využít modifikovaný materiál jazykové diagnostiky autorek Chmelíková & Poupě (2022). Tento diagnostický nástroj se zaměřuje na zjištění úrovně slovní zásoby, gramatiky a výslovnosti. Výstupy se hodnotí na základě porozumění a hodnocení je rozděleno do čtyř stupňů. Úroveň A. dítě rozumí a odpovídá gramaticky správně, B. dítě rozumí a odpovídá gramaticky nesprávně, C. dítě rozumí ale nemluví, D. dítě nerozumí a nemluví (Chmelíková & Baránková, 2023). Velmi přínosné a žádoucí je, opakovat jazykovou diagnostiku v průběhu roku a na základě vyhodnocení přistoupit ke vhodným opatřením. Příchozí ukrajinské děti jsou diagnostikovány do posledních dvou kategorií a váže se tak na ně individuální či skupinová jazyková podpora.

Při jazykové podpoře ukrajinských dětí a všeobecně dětí s OMJ musí být zvoleny vhodné strategie. Při počáteční adaptaci dítěte je stěžejní budování důvěry. K tomu dopomůže, když si osvojíme pár základních slov v rodném jazyce dítěte (např. pozdrav, oslovení). Dítěti poskytujeme dostatečný čas na zpracování nové situace. Snažíme se jej zapojit do společných aktivit, které upravíme tak, aby byly pro dítě přijatelné. Zároveň mu poskytneme dostatečný prostor pro činnosti, během nich nepotřebuje užívat řeč. Při komunikaci využíváme názorná gesta, která dítěti pomohou porozumět pokynům. Stěžejní je dbát na spisovný jazyk, učitel/ka musí být sám dobrým mluvním vzorem (Bačáková in Doleží, 2015). Procesem začleňování dětí s OMJ se dlouhodobě věnuje nezisková organizace META na portále Inkluzivní škola.cz. Od roku 2006 podporuje vícejazyčné děti a mládež a jejich rodinám. Díky tvorbě metodických materiálů a poradenské činnosti je nápomocna i pedagogům a školám ve vzdělávání dětí, které nemají žádnou nebo nedostatečnou znalost češtiny.

Na úrovni předškolního vzdělávání má jazyková podpora dětí s nedostatečnou znalostí češtiny zásadní význam pro průběh a úspěšnost jejich dalšího vzdělávání. V důsledku nedostatečné jazykové kompetence nebude mít dítě srovnatelnou úroveň s ostatními, což může vést k jeho neúspěchu a ztrátě motivace ke vzdělání. Znalost češtiny je proto pro dítě nezbytnou podmínkou ke zdárnému začlenění do českého systému vzdělávání, jakožto do celé společnosti.

4 SHRNUTÍ

Pro komplexní pochopení problematiky jazykové podpory ukrajinských dětí bylo nezbytné reflektovat společensko-politickou situaci a následně přijatá legislativní opatření. Závěry metodických šetření ČŠI odhalují slabá místa podpory ukrajinských dětí v resortu školství. Hlavní nedostatky byly zjištěny v oblasti psychosociálních problémů dětí a žáků, které bývají mnohdy upozaděny. Důraz je kladen především na jazykovou podporu za účelem efektivního začlenění do vzdělávacího systému a společnosti. Je tedy důležité zaměřit podporu ukrajinských dětí v prostředí mateřské školy jak na rovinu psychosociální podpory, tak následně na rovinu jazykovou. Jazyková podpora může být realizována prostřednictvím několika forem. Základ tvoří podpora jazyka během každodenních činností v mateřské škole. Důležitou strategií pro poskytování jazykové pomoci ukrajinským dětem je individuální a skupinová podpora vycházející z příslušné legislativy. Aplikační část navazuje na tyto poznatky a dále rozšiřuje možnosti podpory v rámci skupiny pro jazykovou přípravu. Stěžejním zjištěním pro aplikační část bylo vymezení specifík a vzájemných podobností českého a ukrajinského jazyka. Klíčovým východiskem jsou poznatky o jazykové socializaci a osvojování si druhého jazyka, které napomohly k pochopení procesu začleňování dětí s OMJ do prostředí mateřské školy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 SADA AKTIVIT NA JAZYKOVOU PODPORU UKRAJINSKY MLUVÍCÍCH DĚTÍ

Praktická část je cílena na návrh a následnou realizaci sady aktivit zaměřující se na jazykovou podporu ukrajinsky mluvících dětí v prostředí mateřské školy. Součástí praktické části je evaluace realizovaných činností a následná doporučení pro praxi mateřských škol.

5.1 Vstup do terénu

Před vytvořením sady aktivit vyhovující dané skupině dětí byly zjišťovány potřebné informace. Proběhlo setkání s učitelkou, která vede skupinu dětí s OMJ v rámci jazykové přípravy dle MŠMT. Neformální setkání probíhalo formou rozhovoru. V rámci zjišťovaného obsahu byly informace o věku a národnosti dětí, jak délce probíhající cílené jazykové podpory, jaké učitelka využívá metody výuky a jaké pomůcky. Stejně bylo zjištěno jazykových limitů dětí, co jim dělá největší problém a také, jaké dělají pokroky a jak je učitelka zaznamenává.

Učitelka vede jazykovou skupinu již čtvrtým rokem a má zkušenosti jak s výukou ukrajinských dětí, tak například i s vietnamskými nebo mongolskými národnostmi. Sama poznamenala, že děti, které mluví jazykem ze skupiny slovanských jazyků, dělají v osvojování si češtiny rychlejší pokroky, než děti jejichž mateřský jazyk je méně podobný češtině. Učitelka byla otevřena diskuzi i spolupráci a poskytla mi dostatek informací, jejichž shrnutí uvádím níže.

V aktuálním školním roce (2023/2024) je v MŠ skupina 7 dětí s OMJ z nich je 6 dětí ukrajinské národnosti a jedno dítě běloruské národnosti. Až na jednu dívku, která se ke skupině připojila v únoru tohoto roku (2024), účastní se děti jazykové podpory již druhým školním rokem. Mimo zmiňovanou dívku, které jsou 4 roky, jsou ostatní děti ve věku 5 až 7 let, a většina je v posledním povinném ročníku MŠ. Proces začleňování dětí s OMJ probíhá tak, že jim je na základě Školního vzdělávacího programu vytvořen individuální vzdělávací plán. Po adaptační fázi a s ohledem na věk jsou děti zařazeny do skupinové výuky češtiny. Jakmile se dítě začne účastnit této skupiny, učitelka si vyhotoví vstupní jazykovou diagnostiku, kterou na konci školního roku opakuje. Na základě této diagnostiky si určuje střednědobé cíle jazykové podpory. Učitelka s dětmi pracuje dle sestaveného plánu jazykové podpory vycházejícího z dokumentu Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro povinné předškolní vzdělávání vydaného Národním pedagogickým institutem ČR v roce 2021. Tento

dokument stanovuje deset tematických okruhů pro jazykovou přípravu v MŠ. Témata vycházejí z běžných situací jak v prostředí MŠ, tak ve společnosti. Děti se nejdříve učí základní společenské fráze jako pozdrav, poděkování, představení apod. Následně téma odráží prostřední třídy a MŠ, děti se učí pojmenovávat vybavení ve třídě, hračky, pomůcky při činnostech apod. Tomuto tématu se věnovali obzvláště důkladně, aby se děti co nejnázve začlenily do dění ve třídě. Navazují témata jako rodina, co mám/nemám rád, lidské tělo, místo kde žiji, příroda. Tento obsah si učitelka rozšířila o témata odpovídající ŠVP. Aktuálně (březen 2024) se např. zabývají tématem jara a Velikonoc.

Jazyková příprava probíhá v rozsahu jedné hodiny týdně. Avšak hodina je rozdělena do dvou bloků po půl hodině, protože hodinový blok by byl pro děti náročný na udržení pozornosti. Mnohem vhodnější je proto zařazení více bloků s kratší časovou dotací. Skupinová výuka probíhá vždy ve stejné dny v týdnu, čas se různí dle pracovní doby učitelky. I přesto, že skupiny se má účastnit sedm dětí, fluktuace počtu je značná. Hlavním faktorem je vysoká nemocnost dětí, na druhou stranu si učitelka všimla souvislosti poobědové výuky a pravidelném odchodu dvou dětí ihned po obědě, čímž otevírá otázce spolupráce učitelky s rodinou v oblasti zájmu o vzdělávání dětí v českém jazyce. Učitelka se v tomto ohledu vyjádřila velmi skepticky. Konstatovala, že pouze v jednom případě rodič spolupracuje a aktivně se zapojuje a zajímá, což reflektuje jazykovou úroveň daného dítěte. U ostatních rodičů případně zákonných zástupců, učitelka nezaznamenává jakoukoli snahu o podporu dětí v učení se češtiny. Jak učitelka uvedla, mnohdy sami rodiče neumí česky a domácí příprava je tak pro ně obtížná.

Jak učitelka konstatovala, děti za necelé dva roky udělaly dle svých individuálních možností velký pokrok. I přesto se jazyková úroveň mezi dětmi výrazně liší a nelze ji tedy generalizovat. Při plánování aktivit je tedy žádoucí vycházet z průběžné diagnostiky každého dítěte a jednotlivé aktivity diferencovat. Dle učitelky mají děti obtíže převážně v morfologicko-syntaktické rovině, což vychází z rozdílnosti jazyků, které jsou popsány popisují v předchozí kapitole. Negativní jazykový transfer se projevuje především v ohýbání slovních druhů. Není překvapivé, že dětem činí problém i rovina fonetická. Zde učitelka konstatovala, že by byla vhodná spolupráce s logopedem. Základem je však aktivní slovní zásoba, na kterou učitelka při plánování aktivit zaměřuje pozornost.

Výchozí zjištění byla ověřována v průběhu tří dnů v rámci realizovaných pozorování. Záměrem pozorování bylo také seznámení se s dětmi. Učitelka vyjádřila obavy z mé přítomnosti v souvislosti s počáteční nemluvností dívky Z, která je poněkud citlivější na

změny (podrobnější charakteristika dětí je uvedena níže). Možná díky tomu, že jsem dívku měla již ve třídě na praxi, na mou přítomnost reagovala beze změny a s učitelkou v průběhu činnosti spolupracovala. Ostatní děti mě přijaly bez problému. Během pozorování byly zaznamenány všechny limity, o kterých jsem byla informována učitelkou. Stěžejní problém sledávám ve rovině fonetické. Děti vykazují špatnou výslovnost a artikulaci, projevující se v měkčení hlásek, což znemožňuje porozumění. Výrazné je to u chlapce M, který je velmi komunikativní, snaží se mluvit česky, ale nejde mu rozumět. V oblasti slovní zásoby jsou mezi dětmi rozdíly, které jsou více rozepsány v jednotlivých charakteristikách dětí. Celkově děti ve skupině aktivně spolupracují jak s učitelkou, tak mezi sebou.

5.1.1 Charakteristika dětí

Během pozorování a realizace nebyla přítomna dívka P, proto není do charakteristiky zařazena.

Dívka L (6 let) nastoupila do MŠ v průběhu loňského školního roku a po adaptační fázi začala docházet do podpůrné skupiny. Dívka je velmi komunikativní a její jazykové znalosti češtiny jsou na velmi dobré úrovni. Je patrné, že si již dobře osvojila druhý jazyk. Mluví plynule v celých větách s občasným přepínáním mezi jazyky, což je však přirozené. Má bohatou slovní zásobu. V případě, že se jiné dítě nedokáže česky vyjádřit je mu nápomocna v překladu. Dokáže se česky vyjadřovat v širších souvislostech. Velmi důležitý vliv na rozvoj češtiny má rodinné prostředí dívky. Převážně matka dívky projevuje velký zájem o vzdělávání českého jazyka a s učitelkou v tomto ohledu spolupracuje. Dívka jako jediná ze skupiny má vždy splněnou domácí přípravu.

Dívka Z (7 let) nastoupila do MŠ jako jedna z prvních ukrajinských dětí. Dívku jsem měla možnost poznat již na praxi. Před dvěma lety byla velmi plachá, tichá a nemluvná. Negativně reagovala na změny a nečekané situace. Pamatuji si, že během mé praxe se mnou žádným způsobem nekomunikovala a má přítomnost ji stresovala. Poslední půl rok udělala dívka značný progres. Postupně začala mluvit v celých větách, sice velmi potichu a jen v malé skupince, ale jde o velký pokrok. I při realizaci mých aktivit se mnou spolupracovala, reagovala na mé otázky, zapojovala se do her. Na základě rozhovoru s učitelkami se lze domnívat, že se u dívky mohlo jednat o určitou formu selektivního mutismu způsobeného silným stresovým zážitkem. Avšak mohlo se také jednat o dlouhé tiché období.

Dívka S (4 let) je nejmladší dívkou ve skupině. Do MŠ nastoupila teprve na začátku tohoto roku (2024). Učitelka mě informovala, že se dívka nachází v tichém období. Do již

realizovaných činností se příliš nezapojovala, spíše byla v roli pasivního pozorovatele. Během mého pozorování nebyla přítomna, a tak jsem při plánování aktivit vycházela z těchto informací. U dívky jsem si za cíl kladla alespoň její aktivizaci v jakékoli míře. Hned v prvním bloku mě však dívka uvedla v úžas, protože po celou dobu byla stejně aktivní jako ostatní děti. V dalších blocích samostatně česky pojmenovávala vybrané obrázky. Stejně šokovaná jako já byla i pozorující učitelka. Jak jsem se později dozvěděla, opět je zde velká podpora a zájem ze strany rodiny.

Chlapec O (6 let) nastoupil do MŠ současně s dívkou L s níž má kamarádský vztah. V komunikaci je vcelku aktivní, avšak mluví primárně ukrajinsky. Až na vyzvání učitelky „přepne“ do češtiny, v níž je schopen se relativně domluvit. Omezuje ho nedostatečná slovní zásoba a často nahrazuje česká slova ukrajinskými. Problematické je pro něj větná skladba. Obtíže mu také činí výslovnost některých hlásky, které ve slovech zaměňuje (mobilek vs motýlek). Stěžejní však je jeho motivace a chuť učit se česky. V rámci jazykové podpory ve skupině reagoval na otázky a aktivně se zapojoval do aktivit. Zklamáním je zde pasivní přístup rodiny. Domácí přípravu má ve většině případů nezpracovanou.

Chlapec M (7 let) nastoupil do MŠ současně s dívkou Z. Na základě pozorování z realizovaných praxí, může být lépe posouzen jeho vývoj v osvojování si češtiny. Jeho adaptace po nástupu do MŠ probíhala bez potíží. Měl potřebu sociálního kontaktu. I přesto, že se s dětmi nedokázal domluvit, začleňoval se do jejich her. Postupně dělal pokroky. Jazyková bariéra ho v určitých momentech demotivovala a způsobovala u něj nechuť zapojovat se do činností. Za rok však udělal značný pokrok. Česky mluví takřka plynule, avšak má velmi špatnou výslovnost. Narážíme tedy na problém, kdy dítě chce komunikovat v druhém jazyce, ale přesto mu nerozumíte. Z důvodu nástupu do základní školy by bylo vhodné zvážit odbornou logopedickou pomoc.

Chlapec F (6 let) je běloruské národnosti a jeho mateřským jazykem je ruština. Chlapec nastoupil do MŠ v září 2023. Jak mi sdělila učitelka, rychle se adaptoval na nové prostředí. Je velmi zvědavý a komunikativní jak s ostatními dětmi, tak s učitelkou. Během činností ve skupině aktivně spolupracuje a je pomáhá ostatním dětem. Při seznamování se s novými slovy rád srovnává česká slova s ruštinou a následně s ukrajinštinou, které také rozumí. Po jazykové stránce dělá velké pokroky. Největší limit má ve slovní zásobě, což ho omezuje v komunikaci s ostatními. Je však velmi učenlivý a vykazuje velké úsilí si nová slova zapamatovat.

5.2 Cíle sady aktivit

Po zjištění jazykových limitů u dětí, byly stanoveny cíle sady aktivit se zaměřením na rozvoj jazyka ve třech jazykových rovinách. V rovině morfologické je zacíleno na podporu správného skloňování a syntax. Problematika výslovnosti vyplývající z odlišnosti jazyků, formuje cíle rozvoje v rovině fonematické. Třetím cílem je rozvoj lexikálně-sémantické roviny, která je pro děti s OMJ v komunikaci stěžejní. Z těchto tří oblastí vycházejí dílčí cíle jednotlivých aktivit.

Cíle sady aktivit:

- podpora skloňování a syntaxe
- podpora sluchového vnímání
- rozvoj slovní zásoby

5.3 Plán realizace

Sada aktivit byla realizována v MŠ Napajedla. Na základě vstupních informací a vytyčeních cílů jazykové podpory jazykové skupiny dětí, byla sestavena sada konkrétních aktivit. Konzultace s učitelkou ohledně jednotlivých aktivit, poukázala na určité limity, které byly ve výsledné sadě eliminovány. Hlavním problémem při plánování představoval nedostatečné zázemí pro realizaci jazykové skupiny. Z důvodu nedostatečného prostoru byly pohybové aktivity založené na metodě Total Physical Response (TPR) omezeny.

5.4 Obsah sady aktivit

Sada aktivit je rozdělena do šesti bloků. Každý z bloků obsahuje jednotlivé aktivity, které jsou navrženy tak, aby pomocí jejich realizace byly naplněny stanové cíle celé sady. Sestavování aktivit vychází z jazykové diagnostiky dětí a ze vzdělávacího obsahu, který již v průběhu docházky do jazykové skupiny absolvovaly. Aktivity jsou navrženy tak, aby obsahově navazovaly na vzdělávací plán a jejich náročnost byla snadno modifikovatelná dle jazykových potřeb dětí. Aktivity jsou zasazeny do tematických oblastí vycházející z aktuálního vzdělávacího plánu. V prvním týdnu je pozornost věnována jarnímu období, následně se prolíná svátek Velikonoc. S jarním období je spojeno téma domácích zvířat. Jednotlivá témata na sebe plynule navazují. Princip daných aktivit je však přenositelný na jakékoliv jiné téma. Bloky jsou cíleně realizovány formou řízené činnosti. Při jazykové podpoře dětí s OMJ je stěžejní metodou práce s demonstračními kartami (flashcards). Aby

si děti dobře zafixovaly spojení obrázku a pojmenování, byly aplikovány stejné obrázky v různých modifikacích (bingo, já mám kdo má atd.).

5.4.1 Blok I

Tabulka 1: Didaktický obsah – blok I

Blok I	
Aktivity	Práce s demonstračními kartami Všechno létá, co křídla má Jak roste květina, jak létá pták
Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • rozvíjet slovní zásobu dětí • podpořit u dětí správnou výslovnost
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • pojmenovat obrázek • opakovat slova (důrazem na výslovnost)
Metoda:	<ul style="list-style-type: none"> • popis, práce s demonstračními kartami, TPR
Pomůcky:	<ul style="list-style-type: none"> • demonstrační karty s jarní tematikou

Průběh realizace

Podpůrné jazykové skupiny se zúčastnilo pět dětí, chlapci F, M, O a dívky L a S. První aktivita je zaměřena na rozvoj aktivní slovní zásoby pomocí demonstračních karet. Zvolila jsem sadu karet s jarní tematikou. Soubor karet na jednotlivé aktivity jsem vybírala záměrně. Zařadila jsem jednak obrázky, u kterých jsem předpokládala, že je děti již budou znát jako např. slunce, mrak, duha. Díky těmto kartám děti prožily pocit úspěchu, protože je už uměly pojmenovat, což jsem využila jako motivaci pro učení nových slov. Případě o rozšíření pojmenování. „*Jakou barvu má slunce?*“ „*Kolik barev má duha?*“ Stěžejní počet karet však tvořily obrázky související s jarem a rozvíjející slovní zásobu dětí (viz příloha P I).

Jednotlivé karty jsem rozložila na stůl zadní stranou nahoru. Děti postupně obracely jednotlivé karty a pokusily se pojmenovat obrázek na kartě. Výrazy, které děti nevěděly, jsem jim nejprve řekla, společně jsme si slovo zopakovali. Se slovy jsme dále pracovali. Vytleskali jsme slabiky a určili jejich počet. Aktivitu jsem diferencovala na základě jazykových schopností dětí. Dívce L, která dokázala pojmenovat všechny obrázky, jsem pokládala další otázky. Také jsem ji vybízela, aby odpovídala celou větou. L: „*To znám, to*

je včela.“ Já: „Správně a věděla bys, proč je užitečná? Co nám dává?“ L: „Med. Mám ráda.“ Já: „Ano včela nám dává med. Taky ho mám ráda a zkusíš to říct celou větou?“ L: „Včela nám dává med. Bydlí v úle. To děda mi říkal.“

Z balíku karet jsem vybrala ty obrázky, které ve svém pojmenování obsahují hlásky č a š, které dětem ve výslovnosti dělaly problémy např. čáp, včela, čmelák, pampeliška, beruška, vlaštovka atd. Následně také karty s obrázky začínající na hlásku h, protože s touto hláskou mají děti také problém např. housenka, hrábě atd. U těchto slov jsme procvičovali výslovnost. Následně jsme si zahráli hru *všechno léta, co křídla má*. Nejdříve jsem se ujistila, že děti rozumí slovu *létat*. Děti pohybem paží znázornily, jak se létá a jazykově zdatnější mi řekly, kdo létá. Dívka L: „*Léta pták. Má křídla, tak může.*“ Po mém vyzvání, děti vyhledávaly kartu s daným obrázkem a předháněly se kdo ji najde jako první. Následně určily, zda je tvrzení pravdivé. Tvrzení jsme si společně vysvětlili. Při této aktivitě docházelo k ukotvení pojmenování daných objektů a posílení tak slovní zásoby a také určení pravdivostní hodnoty daného výroku. Dívka L projevila zájem o výměnu role. Sama tedy dětem pokládala otázku, kterou správně gramaticky formulovala. Děti jsem následně vyzvala k další aktivitě. „*Jak asi bude létat takový čáp, který má velká křídla? Ukažte, jak VELKÁ křídla má. A takový čáp bude POMALU mávat křídly*“ Pomocí paží jsme ztvárnili čápa a pomalu se pohybovali po třídě (pomalu létali). „*A co včela?*“ Chlapec O: „*Ta taká malá*“ Já: „*Správně. Včela má MALÁ křídla. A musí s nimi RYCHLE mávat.*“ S dětmi jsme si předvedli. Následně dávám dětem pokyny pomalu/rychle. „*A teď ta včela hledá kytku, ale žádná tu není.*“ Sedneme si s dětmi na koberec a skrčíme se do klubíčka. „*Kytka čeká, až bude svítit slunce. Už venku svítí?*“ Chlapec M: „*Jo, tam nahore.*“ Chlapec O: „*A taky větr.*“ „*Já myslím, že ta kytka už pomalu roste nahoru.*“ Pomalým pohybem stoupáme nahoru. „*Stop. Přestalo svítit slunce. Kytka neroste.*“ Zastavíme se v pohybu. Dívka L: „*Ale už svítí venku.*“ „*Tak když svítí, tak může růst. A nahoru, nahoru, nahoru až k nebi. Až nám kytka vykvete.*“ Stojíme na špičkách a zvedneme paže na hlavu. Na závěr si zopakujeme vybrané karty (čáp, čmelák, včela, pampeliška atd.)

5.4.2 Blok II

Tabulka 2: Didaktický obsah – blok II

Blok II	
Aktivity	Logopedická rozcvička (dechová, fonační cvičení) Hra bingo
Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • podpořit u dětí správnou techniku dechu • podpořit u dětí artikulaci • podpořit u dětí správné užívání přídavných jmen
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • provést dechové cvičení dle instrukcí • provést fonační cvičení dle instrukcí • pojmenovat obrázků
Metoda:	<ul style="list-style-type: none"> • předvádění, didaktická hra
Pomůcky:	<ul style="list-style-type: none"> • papírové větrníky, papírové frkačky, sada karet na hru bingo, fixy

Průběh realizace:

Druhý blok podpůrné jazykové skupiny probíhal v menším počtu dětí. Zúčastnila se pouze dívka S a Z a chlapci F a O. Realizace probíhala v menším prostoru sborovny, a proto jsem musela naplánovat takové aktivity, aby vyhovovaly daným podmínkám. První aktivita byla cílena na dechové a fonační cvičení. Tato cvičení se běžně využívají průpravná cvičení v logopedické prevenci. Proto jsem je do těchto aktivit zahrнула. Dříve než jsme se s dětmi přesunuli do místnosti z jednotlivých tříd, požádala jsem o vyvětrání místnosti, což je jednou z důležitých podmínek pro dechové cvičení. Jak je zvykem s dětmi jsme se nejdříve přivítali, zopakovali si dny v týdnu a roční období (opakujeme při každém setkání). Pomocí opakování částí těla, se zaměřením na hlavu. Dostali jsme se k nosu a navázali jednotlivými dechovými cviky. Jednotlivé instrukce jsem dětem zároveň ukazovala. „*Opřete se zády o opěradlo. Ruce si položíme na břicho* (položila jsem je na oblast bránice). *Zkusíme se pořádně nadechnout nosem. Pusa je zavřená. Až se nám ty ruce na břicho budou zvedat. Názorně jsem předvedla. A teď pusou všechnu vzduch pomalu vyfoukneme.*“ Rozdala jsem dětem papírové frkačky a cvičení jsme si zopakovali. Frkačky usměřují a prodlužují

výdech. Potom jsem dětem rozdala papírové větrníky, které jsou těžší variantou, protože vyžadují silnější výdechový proud. Plynule jsme přešli na krátké fonační cvičení. Děti po mě opakovaly jednotlivé cviky. „Zkusíme si jak nám léta ta včela. Dělá bzzzzzz. A kuře píská píípíípí. Slepíčka zase kokokokokodák. A víte, jak dělá taková sova? Hiiiiiíííhiiiii.“ V druhé části bloku jsme si s dětmi zahráli hru jarní bingo (viz příloha P II). Dětem jsem nejdříve vysvětlila pravidla hry. Každý postupně vytáhl kartičku z pytlíku a pojmenoval obrázek. Děti měly za úkol říct, jakou barvu má dané zvíře nebo věc, a to v celé větě např. Já mám červenou berušku. Během hry jsme si opakovali slova, která v předchozím bloku dětem dělala potíže. Během této aktivity si děti osvojovaly jednak slovní zásobu, ale také skloňování a stavbu věty, která dětem činí problémy.

5.4.3 Blok III

Tabulka 3: Didaktický obsah – blok III

Blok III	
Aktivity	Jarní básnička Podobná slova Rytmus je můj kamarád
Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • seznámit děti s básničkou • podpořit u dětí sluchovou diferenciaci • rozvíjet u dětí rytmiku
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • opakovat básničku • rozlišit podobná slova • opakovat daný rytmus
Metoda:	<ul style="list-style-type: none"> • předvádění, práce s demonstračními kartami, didaktická hra
Pomůcky:	<ul style="list-style-type: none"> • básnička Ještěrka (Jan Čarek), demonstrační karty

Průběh realizace

Před samotnou realizací jsem dětem ve třídě rozmístila karty s domácími zvířaty, které jsme následně využili při hře (viz příloha P III).

Při realizaci třetího bloku bylo ve skupině pět dětí (dívky L a S a chlapci F, M a O). Po přivítání jsem dětem ukázala nové karty a nechala jsem je pojmenovat obrázky (viz příloha IV). Společně jsme si obrázky zopakovali. Karty jsme poskládali do středu kruhu, aby na ně všichni dosáhli. „*Já jsem si nachystala básničku. Poslouchejte a jakmile uslyšíte to, co je na obrázku, rychle na něj ukažte.*“ Po slokách jsem jim řekla básničku s důrazem na vybraná slova. Básničku jsem dětem zopakovala a současně jsme si ukazovali dané obrázky a řadili je do posloupnosti. „*Vyskočte nahoru a zkusíme si tu básničku spolu říct.*“ Básničku v doprovodu pohybu jsem dětem zopakovala a následně je vyzvala, aby ji říkaly se mnou. Básničky, říkanky písničky a rytmické hry podporují melodičnost a suprasegmentální prvky jazyka. Pomocí básničky se děti lépe učí výslovnost, intonaci apod. Proto jsem ji do aktivit zařadila, stejně tak i třetí aktivitu na podporu rytmu.

„*Já si myslím, že tady máme další zvířata, která se ráda vyhřívají na slunci. Zkuste je najít.*“ Děti velmi rychle našly všechny karty a rozložily je na koberec. Postupně jsme si je pojmenovali a přiřadili mláďata. „*Ke zvířatům se nám zamíchaly i jiné karty, poznáte které?*“ Dívka L: „*To je lehké to sou tyto. To je nos a to pusa. A to nevím.*“ Chlapec M: „*A to lis.*“ Dětem jsem ukázala dané karty včetně těch, které se s nimi rýmují. Slova jsme si opakovali. Potom jsem dětem dala karty dvojic do středu kruhu. Postupně jsem jim jednotlivá slova říkala a děti na ně ukazovaly. Vybrané dvojice: kos – nos, pes – les, kráva – tráva, husa – pusa. Tato aktivita cílila na sluchové rozlišování a výslovnost podobně znějících slov.

U rytmické hry si nejdříve každé dítě vybralo jednu kartu zvířete, kterou pojmenovalo. Kartu s obrázkem položilo před sebe. Hru jsem dětem názorně vysvětlila. Pomocí dlaní jsme společně vytleskávali pravidelný rytmus. Kdo byl zrovna na řadě v rytmu vytleskávání řekl zvíře, co má na kartě a následně vybral jiné zvíře (př. pes pes / kráva kráva). Na to reagoval kamarád, jehož zvíře bylo pojmenováno. Zopakoval, co má na kartě a vybral jiné. Tímto způsobem se vystřídaly všechny děti. V celém průběhu hry jsem držela rytmus vytleskáváním dlaní, případně ho regulovala na adekvátní rychlost. První hru jsme hráli v pomalém tempu, než si děti osvojily princip a zaposlouchaly se do rytmu. Druhá hra už byla plynulejší. Děti chtěly hrát ještě třetí kolo v rychlejším tempu.

5.4.4 Blok IV

Tabulka 4: Didaktický obsah – blok IV

Blok IV	
Aktivity	Tvorba vět Jarní labyrint
Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • podpořit u dětí větnou skladbu • rozvíjet u dětí vzájemnou komunikaci
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • tvořit věty dle obrázků • slovně instruovat kamarády
Metoda:	<ul style="list-style-type: none"> • didaktická hra, práce s obrazovým materiálem
Pomůcky:	<ul style="list-style-type: none"> • demonstrační karty (Velikonoce, jaro), obrazové kostky, karta s předlohou labyrintu, fix

Průběh realizace

V den realizace čtvrtého bloku byly přítomny pouze čtyři děti (dívka L a chlapci F, M a O). Dětem jsem k sadě karet přidala nové karty s velikonoční tematikou. Pojmenovali jsme svátek Velikonoc a srovnávali rozdíly mezi českými a ukrajinskými tradicemi. Následně jsem dětem ukázala jednotlivé kostky. Jedna kostka obsahovala podstatné jméno (podnět), druhá kostka sloveso a třetí kostka předmět. Pro rozšířenou verzi jsem vytvořila ještě čtvrtou kostku vyjadřující přídavné jméno (barvu). Děti postupně házely kostkami, jednotlivé obrázky pojmenovaly a vytvořily z nich větu. Někdy se stalo, že vznikl nonsens, což děti dokázaly rozeznat.

Druhá aktivita labyrint byla zaměřena na vzájemnou komunikaci dětí a schopnost udávat druhému jednoduché pokyny. Dětem jsem rozdala hrací karty s obrázky (viz příloha P V). Sama jsem si jednu vzala a vyznačila si trasu. Nejdříve jsme si zahráli hru společně a já jsem děti instruovala. Dětem jsem dávala jednoduché pokyny nahoru/dolů/doleva/doprava v kombinaci s daným obrázkem na ploše. Děti si trasu značily fixem a následně si ji vzájemně zkontrolovaly. Př. včela letěla nahoru na pampelišku, doleva přes slunce až na žlutý tulipán, dolů na králíka apod. První, kdo chtěl ostatní instruovat byla dívka L. Návrh trasy jsem ji pomohla načrtnout, ale při udávání pokynů moji pomoc nepotřebovala.

Jakmile děti pracují ve skupině mají tendenci komunikovat mezi sebou ukrajinsky. V tomto případě jsem však chtěla, aby ten, kdo udává pokyny mluvil česky. Všechny přítomné děti už ovládaly určení místa nahoře/dole. Pravolevou orientaci chlapci ještě neměli příliš ukotvenou.

5.4.5 Blok V

Tabulka 5: Didaktický obsah – blok V

Blok V	
Aktivity	Logopedická rozcvička (artikulační cvičení) Já mám, kdo má Písnička o zvířatech
Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> rozvíjet motoriku mluvidel dětí rozvíjet u dětí aktivní slovní zásobu podpořit u dětí artikulaci
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> opakovat cviky pojmenovat obrázek opakovat zvuky zvířat
Metoda:	<ul style="list-style-type: none"> předvádění, didaktická hra, práce s demonstračními kartami
Pomůcky:	<ul style="list-style-type: none"> obrázky na hru Já mám kdo má, písnička Krávy, krávy (Svěrák, Uhlíř), přehrávač

Průběh realizace

Pátého bloku podpůrné jazykové skupiny se zúčastnilo pět dětí, dívky S a Z a chlapci M, F, O. Blok jsme zahájili artikulačním cvičením zaměřené na pohyblivost jazyka. „*Děti, do má rád zmrzlinu?*“ Dívka S: „*Já ano, ale ne šokolad.*“ Ostatní děti samozřejmě přitakaly. „*Já mám taky ráda zmrzlinu. Tak si představíme, že teď jednu máme. Máme naši oblíbenou příchut’.*“ Veškeré cviky dětem ukazuji a provádím je s nimi. „*No ale já vidím, že vy jste od zmrzliny celý špinavý. Musíte si jazykem oblíznout celou pusou.*“ Vypláznutým jazykem krouživým pohybem olizujeme dolní a horní ret. „*A ještě si zkuste dosáhnout jazykem až na*

špičku nosu a zase dolů na bradu. “Několikrát opakujeme. „Kdo si dokáže olíznout koutky?“ S otevřenými ústy vyplazeným jazykem pohybuje v koutcích vpravo, vlevo. „Chutnala vám zmrzlina? Jakou měla příchut’ M? Když nám něco moc chutná tak se pořádně usmějeme a řekneme mňam to je dobrota.“ Usmíváme se na sebe. „A jak se tváříme, když by to bylo kyselé/slané?“ Uděláme grimasu. Tímto způsobem jsme střídali úsměvy a mračení a procvičovali tak pohyblivost rtů a mluvidel. Druhou aktivitu, hru „Já mám, kdo má“ děti znaly a nebylo potřeba jim dlouze vysvětlovat pravidla. Oslovila jsem chlapce F aby dívka S vysvětlil pravidla. „Ty musíš skázat co ty máš. Pak ty zeptáš, kdo má to.“ Protože dětí byl menší počet, na každého vyšlo pět karet. Během hry jsem děti vybízela k tvorbě celé věty. př. „Já mám kočku, kdo má psa“. Zaměřila jsem se tedy na opakování aktivní slovní zásoby, současně také na utváření slovosledu a správnou výslovnost. Na závěr bloku jsem zařadila tematickou písničku (viz příloha P V). Písničku jsem dětem pustila, „poslouchejte písničku a když uslyšíte zvíře, tak ho zkuste najít na kartě.“ Protože původní text obsahuje zvířata, která jsme si neříkali, písničku jsem v dané pasáži stopla. „Věděl by někdo, co znamená slovo had?“ Chlapec M: „Já vím, to zmija po ukrajinsky.“ „Super M..ku a jak dělá had?“ Písničku jsem opět pustila. Písnička má jednoduchou opakující se melodii, což dětem umožňuje snadné zapamatování. Písničku jsme si rozšířili o známá zvířata (kůň, prase) a již bez doprovodu jsme si ji zazpívali. Stejně jako básničky jsou písničky dobrým nástrojem pro osvojování jazyka. Během písničky jsme si zvířata ukazovali na kartách.

5.4.6 Blok VI

Tabulka 6: Didaktický obsah – blok VI

Blok VI	
Aktivity	Práce s příběhem
Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> rozvíjet u dětí poslech s porozuměním podpořit u dětí narativní dovednosti rozvíjet u dětí aktivní slovní zásobu
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> odpovídat na otázky aktivně se podílet na dramatizaci pojmenovat obrázky
Metoda:	<ul style="list-style-type: none"> vyprávění, práce s textem, práce s demonstračními kartami, dramatizace
Pomůcky:	<ul style="list-style-type: none"> příběh <i>O koťátku, které zapomnělo mňoukat</i>, obrázky k danému příběhu, loutky

Průběh realizace

Posledního šestého bloku byly přítomny čtyři děti, dívky S a Z a chlapci M a F. Celý blok byl věnován činností s příběhem (storytelling). Storytelling je účinnou metodou při osvojování jazyka. Dítě vnímá intonaci, výslovnost a gramatiku jazyka. Zároveň dochází k podpoře slovní zásoby (Ushakova, Aleksieienko, Kushnir, Zozulia & Uvarova, 2022). Vyprávění příběhu je rozděleno do tří fází. První fáze (pre-story) zahrnuje aktivity k seznámení se slovní zásobou daného příběhu. V druhé fázi (in-story) probíhá konkrétní čtení/vyprávění příběhu. Poslední fáze (post-story) je věnována doprovodným aktivitám, díky nimž si děti procvičují dané dovednosti (Bala, 2015).

Vybrala jsem příběh *„O koťátku, které zapomnělo mňoukat“*, který jsem upravila do jednodušší podoby tak, aby byl pro děti srozumitelný. Příběh tematicky korespondoval s předchozími aktivitami, a tak jsem využila demonstrační karty, které děti už znaly. Příběh jsem převedla do obrazového čtení, abych děti aktivně zapojila do vyprávění. Příběh jsem tedy četla a děti pojmenovávaly jednotlivé obrázky. Během čtení jsem měnila intonaci a zabarvení hlasu v závislosti na ději a aktivně jsem reagovala na děti. Po přečtení děti ze sady karet vybraly ta zvířata, která byla zmíněna v příběhu. Děti měly za úkol, seřadit zvířata v závislosti na příběhu. *„Koho koťátko potkalo jako první?“* Dále jsme pracovali se zvuky zvířat, které jsme si pomocí hry zopakovali. Na stůl jsem dětem rozložila karty zvířat tak,

aby na ně děti dosáhly. Dětem jsem předvedla zvuk zvířete a jejich úkolem bylo poznat zvíře, pojmenovat ho a najít na kartě. Následně jsme se vrátili k příběhu. „*Proč bylo koťátko smutné? / Co udělalo? / Koho se šlo zeptat?*“ Pomocí otázek jsme si příběh převyprávěli. Jako poslední aktivitu jsem měla pro děti připravenou jednoduchou dramatizaci příběhu. Nechala jsem děti, aby si vybraly, jaké chtějí být zvíře (vybraly si dvě loutky). S mojí pomocí si děti příběh jednoduše dramatizovaly. „*Já budu vypravěč a vy budete ta zvířátka, které koťátko potkávalo. Koho potkalo jako první?*“ Chlapec M: „*To kin. Mám já*“ „*A vzpomeneš si, co se ten kůň zeptal?*“ M: „*Proč ono pláče.*“ Koťátko si vybrala dívka Z. „*Z..ko co řeklo koťátko? Proč pláče? Protože ...*“ Z: „*má hlad*“ M: „*a neumí mluvit*“ „*Správně, kotě zapomnělo mňoukat. A co odpověděl ten kůň, M..ku?*“ M: „*no kůň mluví ihááá, ale to špatně. Tak kotě nemluví.*“ Já: „*Jaké zvíře potkalo kotě potom?*“ Chlapec F: „*Potkalo krávu.*“ „*F..o a co se kráva zeptala koťátka?*“ F: „*Proč smutné a proč pláče.*“ Já: „*A koťátko Z..ka odpoví.*“ Tímto způsobem probíhala celá dramatizace. S chlapcem M jsem více trénovala výslovnost, vybízela jsem ho k opakování slov. Chlapec F zvládal samostatně reagovat v daném kontextu. Oběma dívkám bylo zapotřebí více pomáhat. Dívka Z vyžadovala více času a dodání odvahy, protože je velmi nesmělá.

6 EVALUACE SADY AKTIVIT

Evaluace je složena z hodnocení jednotlivých bloků, a to jak z pohledu vlastního hodnocení, tak z pozice pozorující učitelky. K tomuto účelu byl sestaven hodnotící arch, obsahující hodnotící kritéria. Protože děti jsou hlavní aktéři realizace, byla do evaluace zahrnuta i jejich zpětná vazba. Hodnocení dětí bylo pojato formou pohybu. Pro vyjádření vysoké hodnoty (moc, hodně) daly děti ruce nad hlavu, v opačném případě si děti klekly. Na závěr každého bloku byly postupně dětem položeny otázky: Jak ti to dnes šlo? Bylo to dnes lehké?

Po ukončení realizace všech bloků následovala závěrečná evaluace celé sady aktivit opět formou vlastního hodnocení a hodnocení pozorující učitelkou. Sumarizace hodnocení přispěla k vytyčení hlavních bodů, které prezentují silné a slabé stránky celé sady aktivit.

6.1 Evaluace jednotlivých bloků

Blok I

Blok I byl zaměřen na rozvoj slovní zásoby dětí a podporu správné výslovnosti. Obsahem prvního bloku byly aktivity: Práce s demonstračními kartami; Všechno létá, co křídla má; Jak roste květina, jak létá pták.

Tabulka 7: Vlastní hodnocení blok I

Vlastní hodnocení: Blok I	
Srozumitelnost zadání	První aktivita byla pro děti srozumitelná. Podobnou aktivitu učitelka ve skupině realizuje, proto děti ihned reagovaly a věděly co od nich očekávám. Při druhé aktivitě jsme si museli upřesnit co znamená slovo létat, protože dívka S zadání nerozuměla. U třetí aktivity zpočátku děti napodobovaly mé pohyby. Následně samostatně reagovaly na instrukce.
Zapojení dětí	Nejvíce se zapojovala dívka L, v některých momentech měla potřebu odpovídat za ostatní děti. Což na jednu stranu bylo potřeba regulovat, aby měly prostor ostatní. Na druhou stranu ve skupině velmi dobře spolupracuje jako peer-learning. Díky její iniciativě vznikl prostor, kdy děti hrály hru samostatně, bez mé účasti. Chlapci se také velmi aktivně zapojovali. Protože dívka S byla ve skupině nová,

	<p>předpokládala jsem její pasivní přihlížení. Bez nucení jsem ji vybídla k první aktivitě. Chtěla jsem se tak pokusit o její aktivizaci. Velmi mě tedy překvapilo, že se bez většího vyzvání samostatně zapojila. Při druhé aktivitě bylo vidět, jak vyčkává na reakce ostatních a ty kopíruje. Její aktivní zapojení ve skupině považuji za úspěch.</p>
Rozvoj jazyka během aktivit	<p>Znalosti dětí byly rozličné. U většiny byl jazyk rozvíjen zejména na úrovni slovní zásoby. U díky L i na úrovni slovosledu. Díky vytleskávání rytmu a zaměření se na problematické hlásky byla podporována výslovnost. Během krátké skupinové hry děti „přepínaly“ do ukrajinštiny. Nepovažuji to však za negativní jev. Díky tomu se více zapojila dívka S, která ve skupině nabyla větší jistoty.</p>
Náročnost aktivit	<p>Náročnost první aktivity byla pomocí doplňujících otázek vhodně diferencovaná. U každého dítěte byly individuální požadavky na odpověď. Některé obrázky děti znaly z řízených činností, což podpořilo jejich ukotvení.</p>
Didaktické strategie	<p>Převažující byla názorně demonstrační metoda práce s obrazovými kartami. Tuto metodu považuji za vhodně zvolenou, protože obrazový materiál je variabilním prostředkem pro dosažení rozvoje slovní zásoby. Zároveň jsou pro děti jednoduchým způsobem komunikace. Praktická metoda TPR na závěr činnosti byla pro děti aktivizující. Během druhé aktivity vznikla skupinová hra, která původně nebyla plánovaná.</p>

Tabulka 8: Hodnocení učitelkou blok I

Hodnocení učitelkou: Blok I	
Zapojení dětí	Děti byly na novou paní učitelku zvědavé, přijaly ji bez problému. Do připravených aktivit se zapojovaly nadšeně. Dokonce i dívka Sa., která je u nás nová. Nejvíce je bavila pohybová hra, ale i u ostatních her všichni spolupracovali.
Rozvoj jazyka během aktivit	Studentka měla dobře vybrané obrázkové karty, které měla zaměřené na slovní zásobu. Určitě je potřeba s těmito kartami dále pracovat a obrázky co nejvíce s dětmi opakovat. Nová slova jim zřetelně říkala, vytleskávala a několikrát opakovala. Kladně hodnotím výběr obrázků s hláskami, které děti neumějí vyslovit a je potřeba je trénovat. Pro tento nácvik mohla studentka vyčlenit více obrázkových karet a věnovat nácviku více času.
Náročnost aktivit	Aktivita byly dobře vybrány. Studentka náročnost první aktivity přizpůsobila dětem. U dětí, které už mluví lépe česky chtěla, aby odpovídaly ve větách. Nebo se jich doptávala.
Didaktické strategie	Metody si dobře zvolila. Oceňuji, že studentka využila prostor třídy a naplánovala pohybovou hru. Během ostatních aktivit uměla děti dobře motivovat. Aktivita i pomůcky měla pečlivě připravené.

Zpětná vazba dětí

Otázka: „*Jak ti to dnes šlo?*“

Chlapci zvedli ruce nad hlavu. Dívka L si stoupla na špičky za slovního komentáře. „*Mě dnes moc.*“ Dívka S se nezapojila.

Otázka: „*Bylo to dnes lehké?*“

Dívka L opět opakovala pohyb „*Joo, lehké.*“ Chlapec M dal ruce v bok „*Já nevím.*“ Dívka S se nezapojila. Ostatní chlapci dali ruce nad hlavu bez dalšího komentáře.

Otázka: „*Libily se vám dnes hry?*“

Všechny děti zvedli ruce nad hlavu, přidala se i dívka S která pohyb opakovala po dětech.

Chlapec O: „*Mě to, jak my dělali tam*“ ukazuje na koberec. Dívka L: „*Mě všechno*“

Blok II

V bloku II bylo cílem podpořit u dětí správnou techniku dechu, artikulaci a správné užívání přídavných jmen. Ke splnění těchto cílů byly navrženy a realizovány aktivity: Logopedická rozcvička (dechová, fonační cvičení); Hra bingo.

Tabulka 9: Vlastní hodnocení blok II

Vlastní hodnocení: Blok II	
Srozumitelnost zadání	Dechová a fonační cvičení děti opakovaly po mě. Cviky prováděly správně, z čehož usuzuji, že rozuměly zadání. Pravidla hry bingo byla pro děti jednoduchá a srozumitelná. Ihned se všechny děti zapojily do hry. Nebylo zapotřebí pravidla opakovat.
Zapojení dětí	Všechny děti se aktivně zapojovaly. První aktivita byla pro děti velmi atraktivní, protože využívaly frkačky, které vydávaly zvuky, což je pro ně velkou motivací. Pomůcky byly pro chlapce až moc velkým lákadlem, protože na fonační cvičení nebyli příliš soustředění. Uvažovala bych tedy buď nad změnou fonačního cvičení, nebo bych tyto dvě cvičení prohodila.
Rozvoj jazyka během aktivit	První aktivita byla cílena na logopedickou prevenci. U druhé aktivity si děti ukotvovaly správné skloňování přídavných jmen. Bylo potřeba děti neustále vybízet k odpovědím v celé větě, protože inklinovaly k jednoslovné odpovědi. Žádoucí je pravidelné opakování.
Náročnost aktivit	Děti obě aktivity zvládly bez potíží. V druhé aktivitě byla náročnost upravena dle schopností dětí. U dívky S byl cíl stanoven na její aktivizaci v první části. Při druhé aktivitě se samostatně zapojila a obrázky pojmenovávala jednoslovně. Děti si při hře vzájemně pomáhaly.
Didaktické strategie	Pomocí zvolené názorně demonstrační metody (předvádění) děti plnily požadované cvičení a naplnily tak stanovené cíle.

Tabulka 10: Hodnocení učitelkou blok II

Hodnocení učitelkou: Blok II	
Zapojení dětí	Děti studentku poslouchaly, opakovaly její cvičení. Cvičení pro ně byly zábavně pojaté. Studentka si uměla chlapce usměrnit, když v daný neplnili, co měli. Hru bingo hrály všechny děti, postupně se napětí zvětšovalo, protože chtěli všichni vyhrát.
Rozvoj jazyka během aktivit	Ve skupině s dětmi s OMJ se zaměřujeme více konkrétně na rozvoj jazyka a jeho aktivní podobu. Aktivity bych zaměřovala tedy na konkrétní rozvoj. Hra už byla cílená na slovní zásobu a tvorbu věty.
Náročnost aktivit	Byla adekvátně nastavená.
Didaktické strategie	Studentka aktivity dobře vysvětlila, vše dětem předvedla. Splnila tak cíle, co si zvolila.

Zpětná vazba dětí

Otázka: „*Jak ti to dnes šlo?*“

Všechny děti zvedly ruce nad hlavu.

Otázka: „*Bylo to dnes lehké?*“

Chlapec F nechal ruce dole. „*To foukání těžké. To moc nešlo.*“ Obě dívky nechaly ruce dole.

Chlapec O dal jednu ruku nahoru. „*O.. co bylo pro tebe lehké?*“ O: „*Ty obrázky. To lehké.*

To (ukázal na frkačky) to ne lehké.“ Já: „*O..ko a co dneska nejvíc bavilo?*“ O: „*Mě bavilo*

to hraní. Já vyhrál.“ Dívka Z: „*Já taky vyhrála.*“ Já: „*A Z.ko bavilo tě to dneska?*“ Dívka přikývla.

Blok III

V bloku III bylo záměrem seznámit děti s básničkou, podpořit u dětí sluchovou diferenciaci rozvíjet u dětí rytmiku. Obsahem bloku byly aktivity: Jarní básnička; Podobná slova; Rytmus je můj kamarád.

Tabulka 11 Vlastní hodnocení blok III

Vlastní hodnocení: Blok III	
Srozumitelnost zadání	První dvě aktivity byly dětmi plněny bez nutnosti opakování zadání. Postupovaly v souladu se zadanými instrukcemi a průběh aktivit tak byl plynulý. U třetí aktivity bylo zapotřebí dětem opakovaně vysvětlit pravidla a názorně ukázat a vést vytleskávání daného rytmu.
Zapojení dětí	Děti se aktivně zapojovaly do všech aktivit. Dívka L strhávala na sebe hodně pozornost. Ocenila jsem sice její aktivní zapojení a zápal, ale musely jsme si určit pravidla týkající se především neskákání do řeči ostatním dětem.
Rozvoj jazyka během aktivit	Záměrem první aktivity bylo podpořit vnímání melodičnosti, intonace a rytmu jazyka. Básničky a říkánky bych při jazykové podpoře zařazovala pravidelně. Pravidelným opakováním by vznikl dostatečný prostor pro zapamatování podoby básničky. Druhá aktivita byla zaměřena na sluchové rozlišování hlásek ve slovech, včetně následného nácviku výslovnosti. Bylo by vhodné zařadit větší množství příkladů a věnovat této části více času.
Náročnost aktivit	Pro dívku S byly aktivity náročnější, nevyžadovala jsem však její zapojení v plném rozsahu. U básničky bylo pro mě důležité že se pohybově zapojila. U druhé aktivity byla pozorovatelem a slova opakovala při společném nácviku. Pro ostatní děti byla náročná především druhá aktivita. Děti podobně znějící slova dokázaly sluchově rozlišit, náročný pro mě byl následný nácvik výslovnosti. Udržení

	<p>rytmu v kombinaci s vyslovováním slov byla poměrně náročná aktivita, ale děti si ji po dvou opakování osvojily.</p> <p>Celkově jsem neodhadla časovou náročnost a byli jsme nuceni aktivitu ukončit dříve.</p>
Didaktické strategie	<p>Básnička byla doplněna o pohybové prvky, čímž jsem zapojila i dítě, které je částečně v tichém období (dívka S). Záměrně jsem následně zařadila hru vyžadující soustředění a větší pozornost. Blok jsme uzavřeli rytmickou hrou. Nabídka aktivit a výukových metod byla pro děti pestrá a díky tomu se mi podařilo udržet jejich pozornost a splnit stanové cíle.</p>

Tabulka 12 Hodnocení učitelkou blok III

Hodnocení učitelkou: Blok III	
Zapojení dětí	<p>Studentka uměla motivovat a zaujmout všechny děti. Dobře reaguje na nepozornost a umí si děti ukáznit. Vyzváním zapojovala všechny děti a respektovala jejich jazykové schopnosti.</p>
Rozvoj jazyka během aktivit	<p>Ve skupině s dětmi s OMJ se zaměřujeme více konkrétně na rozvoj jazyka a jeho aktivní podobu. Aktivity bych zaměřovala tedy na konkrétní rozvoj. Hra už byla cílená na slovní zásobu a tvorbu věty.</p>
Náročnost aktivit	<p>Jednotlivé aktivity považuji za úměrné, jejich kombinace mi však přišla náročná. Myslím, že by stačily pouze dvě aktivity. Až když se děti zabraly do rytmické hry a chtěly ji opakovat, musely jsme z časových důvodů končit.</p>
Didaktické strategie	<p>Kladně hodnotím různorodost aktivit a velmi aktivní přístup k dětem.</p>

Zpětná vazba dětí:

V tomto bloku byla velmi rychlá zpětná vazba, protože jsem neodhadla časovou náročnost a museli jsme již skončit.

Otázka: „*Jak se vám dneska aktivity líbily?*“

Děti zvedly ruce nad hlavu, některé stoupaly na špičky. Dva chlapeci už mi nevěnovali pozornost a vyčkávali u dveří.

Blok IV

V rámci bloku IV byly stanoveny cíle podporující větnou skladbu a rozvíjející vzájemnou komunikaci dětí. Realizovány byly aktivity: Tvorba vět; Jarní labyrint.

Tabulka 13: Vlastní hodnocení blok IV

Vlastní hodnocení: Blok IV	
Srozumitelnost zadání	První aktivita zahrnovala tvorbu vět na základě obrázků hozených na kostce. Bylo zapotřebí si nejdříve s dětmi obrázky na kostkách pojmenovat. Několik vět jsme s dětmi vytvořili společně. Jakmile si děti osvojily princip aktivity, vytvářely věty samostatně. U druhé aktivity bylo vhodné pravidla vysvětlit postupně v doprovodu názorné ukázky. Při první hře jsem děti instruovala a posléze mě vystřídal dívka, která rychle pochopila postup hry.
Zapojení dětí	Děti se aktivně zapojovaly. Se zájmem sledovaly, co na kostkách hodil kamarád. Vzájemně si pomáhaly při tvorbě vět, o to víc když vymýšlely nesmyslné věty. Při druhé aktivitě byly děti soustředěné na své hrací karty. Raději volily roli posluchačů než instruktora.
Rozvoj jazyka během aktivit	Primárně byla rozvíjena morfologická rovina jazyka. Při druhé aktivitě byly děti soustředěně zabráný do hry, a tak se mezi sebou bavily ukrajinsky. Po mém vyzvání byly děti schopny dávat pokyny v češtině. Touto aktivitou byla podpořena vzájemná komunikace a spolupráce dětí.

Náročnost aktivit	Děti už zvládaly pojmenovávat dané obrázky na kostkách. S tvorbou vět měly stále některé děti obtíže, a proto byla zvolena tato aktivita. Pro dívku L a chlapce O jsem měla připravenou ještě další kostku a věty si rozšířily o přídavné jméno. U druhé aktivity se role „instruktora“ ujala především dívka L, kterou hra zaujala. Po vystřídání vymýšlela ostatním složitější trasy.
Didaktické strategie	Převažující názorně demonstrační metody jsou pro děti nejlepším způsobem učení. Hru si tak přímo prožívají a jsou tak hlavními tvůrci. Obrazová kostka je velmi zaujala a pomocí ní vytvářely stále nové věty.

Tabulka 14: Hodnocení učitelkou blok IV

Hodnocení učitelkou: Blok IV	
Zapojení dětí	Ještě před začátkem se děti ptaly studentky, co budou dělat, jestli budou něco hrát. Zajímaly se, co má studentka v tašce. Jde vidět, že se děti na jazykovou skupinku těší a chodí sem rády.
Rozvoj jazyka během aktivit	Zaujala mě hra s kostkou, která u dětí dobře rozvíjela tvorbu vět. Děti bavilo, když hodily obrázky, které spolu nesouvisely a aktivně vytvořily větu. U druhé aktivity bych se více zaměřila na to, aby děti po celou dobu mluvily česky. Často se stávalo, že přešly na ukrajinštinu. Dávala bych na to pozor.
Náročnost aktivit	Hry byly dobře zvolené. Hru s kostkou studentka doplnila o těžší variantu pro L.. a F ...
Didaktické strategie	Dobře zvolené metody. Děti bavily, rozvíjely. Splnily tak dané cíle.

Zpětná vazba dětí

Děti už věděly, že se budu na konci bloku ptát na zpětnou vazbu a dívka L mi předem hlásila že „Bylo do dobré, ty kostky byly sranda. To druhé mě taky bavilo.“ A co ty nejvíc šlo? L:

„no ty kostky, to si mě chválila“ K dívce se přidal chlapec F: „To mi taky. Já něco neznal. ale L.. pomohla mi.“

Blok V

Blok V byl zaměřen na rozvoj motoriky mluvidel dětí, rozvíjel aktivní slovní zásobu dětí a podpořil jejich artikulaci. Blok obsahoval aktivity: Logopedická rozcvička (artikulační cvičení); Já mám, kdo má; Písnička o zvířatech.

Tabulka 15: Vlastní hodnocení blok V

Vlastní hodnocení: Blok V	
Srozumitelnost zadání	Děti postupovaly podle daných pokynů. Při logopedické rozcvičce napodobovaly mé pohyby. Hru „ <i>Já mám, kdo má</i> “ děti znaly, a proto nebylo třeba příliš vysvětlovat pravidla.
Zapojení dětí	Pro děti byla velmi atraktivní logopedická rozcvička. Dělalý na sebe vzájemně grimasy a byly nadšené, že na sebe mohou vyplazovat jazyk. Druhou aktivitou byla jejich oblíbená hra a nebylo potřeba do průběhu více zasahovat. U písničky se dívky zapojovaly jen pohybově.
Rozvoj jazyka během aktivit	Stejně jako u první logopedické rozcvičky byl cíl zaměřen na prevenci logopedických vad a posílení mluvního orgánu. V druhé aktivitě si děti ukotvovaly užití osobních zájmen. Rozvíjely tvorbu vět. Následně také vzájemnou komunikaci. U třetí aktivity se děti zapojovaly spíše pohybově a podpořena byla tak rytmicita a melodičnost jazyka.
Náročnost aktivit	První dvě aktivity byly adekvátní k jazykovým schopnostem dětí. Chlapci M a F už tvořili věty bez obtíží, u M bylo zapotřebí zaměřit se na výslovnost. U dívky Z bylo zapotřebí více trpělivosti. Uměla vytvořit větu a obrázky dokázala pojmenovat, ale není tak průbojná

	a potřebovala více času. U dívky S jsem nevyžadovala tvorbu vět ale pouze pojmenování daného obrázku.
Didaktické strategie	Pokud jsou dané aktivity diferencovány, splňují tak zadané cíle. Písnička však plně nerozvíjela artikulaci, tak jak bylo plánováno, ale spíše vnímání rytmu. Pro rozvoj této oblasti bych zvolila jinou aktivitu.

Tabulka 16: Hodnocení učitelkou blok V

Hodnocení učitelkou: Blok V	
Zapojení dětí	Zapojovali se převážně chlapci. Děvčata bylo zapotřebí více oslovovat.
Rozvoj jazyka během aktivit	Logopedické cviky sice nevyužívám, ale byly pro děti příjemnou novinkou. Cvičily si pohyblivost jazyka a mimické svaly. Navázala bych na toto cvičení i nějakým dalším procvičováním hlásek apod. U hry s obrázky se děti dobře vyjadřovaly. Studentka dobře odhadla schopnosti dětí a u děvčat byla více tolerantní.
Náročnost aktivit	Náročnost byla dobře zvolená. Písnička byla na děti ale dost rychlá, nestíhaly postřehnout slova.
Didaktické strategie	Doporučila bych u písničky dětem nejdříve říct slova a potom ji v pomalém tempu trénovat.

Zpětná vazba dětí

Otázka: „*Jak vám to dneska šlo?*“

Všechny děti vystoupaly na špičky. Domnívám se, že toto hodnocení bylo vlivem písničky, která je bavila. Protože následující odpovědi byly opět v superlativech (a na špičkách).

Blok VI

Blok VI byl celý zaměřen na storytelling. Cílem bylo rozvíjet u dětí poslech s porozuměním, podpořit narativní dovednosti a rozvíjet u dětí aktivní slovní zásobu.

Tabulka 17: Vlastní hodnocení blok VI

Vlastní hodnocení: Blok VI	
Srozumitelnost zadání	Díky využití textu doplněný o obrázky, byl příběh pro děti srozumitelný. V průběhu čtení děti reagovaly na příběh a následně odpovídaly na pokládané otázky.
Zapojení dětí	V průběhu čtení příběhu se zapojovaly se všechny děti. Chlapci byli poněkud aktivnější než dívky. Dívky jsem musela více oslovovat a vybízet k aktivitám.
Rozvoj jazyka během aktivit	Posloucháním příběhu se u dětí rozvíjí suprasegmentální prvky jazyka (intonace, melodie) Děti se aktivně zapojily do vyprávění příběhu.
Náročnost aktivit	Na úrovni slovní zásoby nebyly zahrnuty nové pojmy, ale děti si opakovaly již známá slova. Zde se aktivně zapojovala i dívka S. Náročná byla pro děti část s loutkami, dokázaly je pojmenovat a určit kdo je první apod. Dramatizace pro ně byla obtížná. Chlapci dokázali reprodukovat co říkalo koťátko a ostatní zvířátka, dívky opakovaly po mě.
Didaktické strategie	Protože nebyly zahrnuty nové pojmy, nebyl naplněn cíl rozvoje aktivní slovní zásoby, ta však byla podpořena opakováním již ustálených pojmů. Metoda dramatizace nebyla splněna. Práce s příběhem by vyžadovala více času.

Tabulka 18: Hodnocení učitelkou blok VI

Hodnocení učitelkou: Blok VI	
Zapojení dětí	V první části se zapojovaly všechny děti. Při aktivitě s loutkami nebyly holky moc aktivní. Studentka je musela oslovovat a hodně pomáhat. Kluci byli velmi aktivní.
Rozvoj jazyka během aktivit	Děti poslouchaly pohádku, zapojovaly se do vyprávění. Pojmenovávaly obrázky. Určovaly, za kým šlo kotě první, druhým, což už spadá i do oblasti matematických představ. Studentka vedla děti k víceslovným odpovědím.
Náročnost aktivit	Studentka zvolila jednoduchý text, který dětem doplnila o obrázky. Hraní pohádky pomocí loutek bylo pro děti příliš těžké, protože tato metoda vyžaduje větší přípravu.
Didaktické strategie	Práce s pohádkou byla dobře uchopena. Dramatizaci by bylo potřeba věnovat více času a nelze ji zahrnout pouze do části jednoho bloku.

Zpětná vazba dětí

Otázka: „*Jak vám to dneska šlo?*“

F zůstal stát. M dal nejdříve ruce nahoru, ale potom je po vzoru F dal dolů. Dívka Z dala váhavě ruce nad hlavu a S nereagovala.

„*F..o tobě to dneska nešlo? Máš ruce dole.*“ F: „*No trochu. Nebo jo šlo. Já nevím.*“ Já: „*A bavilo tě to dneska ve skupině?*“ F: „*Jo, ale minule lepší. Já rád zpívat a tancovat taky.*“ Já: „*M..u vždyť tobě to dneska moc šlo. Povídal sis se mnou, i ta slova jsi opakoval hezky. Nebo myslíš, že ti něco nešlo?*“ M: „*Jo, já rozuměl. Ale F..o má ruce dole, tak já taky.*“

Otázka: „*Líbily se vám dneska aktivity?*“

Chlapci dali ruce nad hlavu. Dívka Z následně také. Když dívka S viděla ostatní, přidala se se zvednutím paží nad hlavu. Já: „*Z..o bavily tě dneska aktivity?*“ Dívka Z pouze přikývla hlavou. „*A co bylo lepší? Čtení pohádky nebo loutkové divadlo?*“ Dívka ukázala na loutky. „*A zkusíš říct – líbilo se mi loutkové divadlo?*“ Dívka potichu zopakovala.

6.2 Evaluace sady

Po ukončení realizace bylo provedeno závěrečné vlastní hodnocení celé sady aktivit. Současně sadu aktivit zhodnotila i pozorující učitelka, včetně doplňujícího komentáře.

Tabulka 19: Vlastní hodnocení sady aktivit

Vlastní hodnocení: Sada aktivit	
Zapojení dětí	<p>Některé děti se nezúčastnily všech realizovaných bloků. Největší absenci měla dívka Z, u které by jazyková podpora byla žádoucí. Během všech bloků se děti do činností aktivně zapojovaly. Došlo k úspěšné aktivizaci dívky S, která byla ve skupině nová, a u které jsem předpokládala pasivní tiché období. Malá skupina dětí umožňovala efektivní zapojování všech dětí, včetně dostatečného prostoru na individuální rozvoj.</p>
Rozvoj jazyka	<p>Primární zaměření aktivit bylo na aktivní slovní zásobu. Po opakování stávajících slov jsem dětem přidávala nové pojmy. Na základě reakcí dětí byl zaznamenán v této oblasti pokrok, a proto byly cíle rozvoje slovní zásoby a jeho následná podpora naplněny.</p> <p>Morfologická rovina jazyka byla rozvíjena pomocí aktivit podporující tvorbu vět a skloňování. Tato oblast byla pro děti náročná. Děti L, F tvorbou vět zvládaly. Dokázaly komunikovat pomocí jednoduchých souvětí. U ostatních dětí bylo zapotřebí více časového prostoru a opakování.</p> <p>Aktivity byly zaměřeny i na podporu ve fonematické oblasti jazyka.</p> <p>Po realizaci jsem dospěla k závěru, že sada významně podporuje u dětí i pragmatickou rovinu jazyka, protože aktivity byly nastaveny tak, aby děti aktivně komunikovaly.</p>

Náročnost sady aktivit	<p>U každého dítěte byly stanoveny individuální cíle, proto byly aktivity v průběhu realizace modifikovány. Pomůcky byly navrženy na různou náročnost a je tedy možné je diferencovat.</p> <p>Sada obsahuje širokou nabídku aktivit a je tedy poměrně nasycená. Stálo by za zvážení některé bloky rozdělit do více částí a o to důkladněji se věnovat cíleným oblastem rozvoje. Například poslední blok by si zasloužil více pozornosti. Práce s příběhem by byla pro děti více efektivnější</p>
Didaktické strategie	<p>Základ sady tvoří názorně demonstrační aktivity, které jsou pro jazykovou podporu dětí s OMJ zásadní. Díky nimž byly naplněny zvolené cíle. Limitace prostorem neumožňovala více pohybových aktivit zaměřených na metodu TPR. Slabé místo shledávám v dramatizaci, která z důvodu nedostatku času a vysoké náročnosti nebyla splněna.</p>
Doplňující komentář, poznámky	<p>Celkový průběh realizace hodnotím kladně. Díky předchozí praxi jsem znala prostředí dané MŠ. Přínosné pro mě bylo vstupní pozorování. Děti měly možnost se se mnou seznámit, což bylo přínosné pro moji vlastní realizaci sady. Během celého průběhu panovala ve skupince dobrá nálada, děti se mnou aktivně komunikovaly a z jejich zpětné vazby si trůfám říct, že si jazykovou skupinu vždy užily.</p>

Tabulka 20: Hodnocení sady aktivit učitelkou

Hodnocení učitelkou: Sada aktivit	
Zapojení dětí	Studentka měla naplánované zajímavé aktivity formou her, což bylo pro děti velmi atraktivní a aktivně se zapojovaly. Studentka dokázala aktivizovat i novou holčičku, která do MŠ právě nastoupila.
Rozvoj jazyka	Studentka měla aktivity cílené hlavně na slovní zásobu. Měla připravenou sadu karet s obrázky, které využila v několika hrách. V každém bloku se však zaměřila na několik oblastí. Bloky tak byly různorodé a český jazyk byl rozvíjen komplexně.
Náročnost sady aktivit	Aktivity byly úměrně zvolené znalostem dětí. Během aktivity studentka kladla různé nároky a zohlednila tak různou jazykovou úroveň dětí. Měla připravené doplňující materiály a otázky. V sadě je vcelku dost aktivit, což na jednu stranu je přínosné. Je tak možnost opakovat pomocí různých her, na druhou stranu bych v některých blocích aktivitu ubrala. Studentka do plánování nezahrnula čas na organizační záležitosti, a tedy se stalo, že aktivitu nestihla v plánovaném rozsahu.
Didaktické strategie	Oceňuji návaznost témat na vzdělávací plán. Strategie byly dobře zvoleny. Studentka splnila všechny dané cíle.
Doplňující komentář, poznámky	Studentka projevila velký zájem o jazykovou podporu dětí s OMJ, měla zájem o konzultaci a doplňující materiály a informace z praxe. Na vlastní činnost se pečlivě připravila, kladně hodnotím i množství pomůcek a materiálů. Přístup k dětem měla velmi empatický a přátelský. Uměla děti motivovat, ale i usměrnit.

6.3 Shrnutí evaluace

Na základě hodnocení v průběhu realizace a následně závěrečného hodnocení lze vyvodit slabé a silné stránky dané sady aktivit. Lze konstatovat, že v obou v případech hodnocení převládala pozitiva. Shoda se projevila především v ocenění rozmanitosti aktivit, které svým charakterem aktivizovaly děti k činnosti. Dále také možnost diferenciací úrovně aktivit, vyplývající z individuálních potřeb dětí. Silnou stránku vidí učitelka v komplexním rozvoji jazyka danou sadou. K tomuto tvrzení se přikláním, i když z mého pohledu nebyl rozvoj jednotlivých rovin vyvážený a převažovala podpora slovní zásoby. Čímž se dostáváme ke slabým stránkám. Hlavní úskalí bylo shledáno v neadekvátním počtu aktivit v některých blocích a s tím související jejich časová náročnost. Z mého pohledu je dále nevhodně zvolená metoda dramatizace v posledním bloku. Sumarizace evaluace je výchozím bodem pro formulaci doporučení pro budoucí realizaci sady v mateřské škole.

Tabulka 21: Silné a slabé stránky sady

Slabé stránky	Silné stránky
<ul style="list-style-type: none">• mnoho aktivit v jednom bloku• časová náročnost některých bloků• nedodržená metoda dramatizace	<ul style="list-style-type: none">• dostatečně aktivizující činnosti• možnost diferenciací náročnosti aktivit• komplexní rozvoj jazyka• přenositelnost sady na různá témata

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MŠ

Pro využití dané sady aktivit v rámci jazykové podpory dětí s OMJ se zaměřením na ukrajinský jazyk je stěžejní využívat různé didaktické metody a širokou paletu aktivit. Děti potřebují důkladně opakovat a ukotvovat si již nabyté znalosti a postupně k nim přidávat nové. Při osvojování jazyka je žádoucí maximálně využívat názorně demonstrační metody a didaktické hry. Zde by bylo vhodné zamyslet se nad adekvátním prostorem, ve kterém probíhá podpůrná jazyková skupina. V ideálním případě by prostor neměl být limitující a měl by umožňovat zařazení více aktivit s metodou TPR.

Důležité je, aby učitel/ka dětem činnosti názorně ukazoval/a, srozumitelně formuloval/a zadání a pokyny. Podněcoval/a děti k aktivnímu zapojení, podporoval/a je a vždy se je snažil/a svým přístupem motivovat. Pro osvojování cizího jazyku může být využita i technika storytelling. Pozitivní přínos této techniky v souvislosti s učením cizího jazyku ukrajinských žáků prezentuje studie Ushakov et al. (2022).

Klíčovým bodem je možnost diferenciací jednotlivých aktivit v závislosti na individuální jazykové potřebě dětí. Úlohu zde také hraje absence dětí, která předem není známa. Je dobré mít tedy každý blok připravený i na skutečnost, že bude ve skupině menší počet dětí.

Tabulka 22: Souhrn doporučení pro praxi

Souhrn doporučení pro praxi

- využívat rozmanitost aktivit
- využívat názorně demonstrační metody
- rozložit aktivity do více bloků
- opakovat již osvojené a přidávat nové
- využívat dostatek pomůcek
- přizpůsobit náročnost aktivit individuálním potřebám dítěte
- motivovat děti vlastním zapojením se do aktivity

ZÁVĚR

Zpracovaná bakalářská práce se zabývá jazykovou podporou ukrajinských dětí při učení se češtiny v prostředí mateřské školy. V teoretické části byly vymezeny základní kritéria pro vznik této práce. Jsou zde popsány společenské změny, které zapříčinily zvýšený nárůst ukrajinských dětí ve vzdělávacím systému a výzvy s tím spojené. Následující kapitoly teoretické části se zaměřily na objasnění specifik dětí s odlišným mateřským jazykem a na proces osvojování si druhého jazyka. Byla konkretizována podpora ukrajinských dětí při integraci v mateřské škole.

V praktické části práce byla na základě teoretických znalostí a informací z terénu, sestavena sada aktivit na jazykovou podporu ukrajinsky mluvících dětí v mateřské škole. Cíle vycházely ze zjištěných jazykových limitů dětí ve studované skupině. Stěžejní jazykové nedostatky vyžadující rozvoj a podporu byly v oblasti slovní zásoby, výslovnosti a správné stavby vět. Sestavená sada aktivit byla následně v jazykové skupině realizována. Realizace probíhala v šesti půlhodinových blocích, které byly po ukončení hodnoceny. V závěru aplikační části, proběhla komplexní evaluace sady aktivit formou vlastního hodnocení a hodnocení pozorující učitelkou. Na základě těchto hodnocení byly vyvozeny slabé a silné stránky prezentované sady aktivit. Mezi hlavní doporučení vyplívající z evaluace pro uplatnění sady v praxi, lze zařadit rozmanitost didaktických metod a aktivit. Hlavním kritériem pro efektivní využití je možnost diferencovat náročnost aktivit na základě individuálních jazykových potřeb dětí ve skupině. Podstatné je, aby byla respektována fáze osvojování jazyka každého dítěte. Stěžejní je přístup samotné/ho učitele/ky. Komunikace s dětmi by měla být formulována srozumitelně a jednoduše. Učitel/ka by měl/a dětem vytvářet podporující a motivující prostředí, včetně dostatku kvalitního mluvního vzoru a inputu, který v procesu osvojování si češtiny hraje značnou roli.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bačáková, M. (2015). Předškolní výchova dětí-uprchlíků – mezinárodní perspektiva. In L. Doleží (Eds.), *Začínáme učit češtinu pro děti cizince Příručka pro lektorky a lektory*, (s. 48–51). AUČCJ.
- Bala, E. (2015). Storytelling in EFL Classes. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 2(2), 20–23. <http://eprints.tiu.edu.iq/id/eprint/982>
- Cerna, L. (2019). Refugee education: Integration models and practices in OECD countries. *OECD Education Working Papers*. No. 203, 2019(11), 1–73. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Dobrovolná, A. (2016). *Ústní interakce a rozvoj komunikační kompetence při výuce angličtiny s interaktivní tabulí*. doi: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8485-2016
- Doleží, L., & Škodová, S. (2015). Kdy a jak se co se učíme? Uplatnění poznatků z psycholingvistiky v jazykové výuce. In L. Doleží (Eds.), *Začínáme učit češtinu pro děti cizince Příručka pro lektorky a lektory*. (s. 9–16). AUČCJ.
- Erdemir, E., & Brutt-Griffler, J. (2022). Vocabulary Development Through Peer Interactions in Early Childhood: A Case Study of an Emergent Bilingual Child in Preschool. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 834–865. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1722058>
- Fekete, A. (2023). The impact of language socialization in the context of family, education, and sojourn on emotional, psychological, and identity responses to language learning. *Educational Role of Language Journal*, 9(1), 94–110. DOI: 10.36534/erlj.2023.01.08
- Hájková, E. (2015). *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Univerzita Karlova v Praze.
- Hromadová, M. (2021, září, 17). *Úrovně a potřeby podpory v ČDJ*. Inkluzivní škola.cz. <https://inkluzivniskola.cz/cdj-urovne-a-potreby-podpory>
- Chmelíková, K., & Baránková, N. (2023, únor, 6). *Jazyková diagnostika pro děti v MŠ a nečtenáře*. Inkluzivní škola.cz. <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-diagnostika-pro-deti-v-ms-nectenare>

Chmelíková, K., & Poupě, K. (2022). *Jazyková diagnostika pro děti v mateřské škole a nečtenáře*. META, o.p.s <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-diagnostika-pro-deti-v-materske-skole-nectenare>

Jakavonyte-Staškuvien, D. (2023). Models for Organising the Education of Ukrainian Children Who Have Fled the War in Lithuanian Municipalities: Psychological, Material, and Linguistic Support. *Social Sciences*, 12(6), 1–15. <https://doi.org/10.3390/socsci12060334>

Klages, H. (2015). Kdy a jak se co se učíme? Uplatnění poznatků z psycholingvistiky v jazykové výuce. In L. Doleží (Eds.), *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince Příručka pro lektorky a lektory*. (s. 9–16). AUČCJ.

Kostelecká, Y., Hána, D., & Hasman, J. (2017). *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Univerzita Karlova. https://www.researchgate.net/publication/318373761_Integrace_zaku-cizincu_v_sirsim_kontextu

Krejčí, A., Macková, L., & Cholodová, U. (2023). Trauma dětských válečných uprchlíků z Ukrajiny v kontextu vzdělávání. *Studia paedagogica*, 28(1), 35–59. <https://doi.org/10.5817/SP2023-1-2>

Linhartová, T., & Stralczyńska, B. (2018). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. <https://meta-ops.eu/publikace/deti-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-ms/>

MŠMT. (2023, dubna, 24). *Mimořádné šetření k počtům ukrajinských uprchlíků v regionálním školství: duben 2023*. <https://www.msmt.cz/file/59799?highlightWords=mimo%C5%99%C3%A1dn%C3%A9+%C5%A1et%C5%99en%C3%AD+po%C4%8Dt%C5%AFm+ukrajinsk%C3%BDch+uprchl%C3%ADk%C5%AF>

Modráček, Z., Pavlas, T., Suchomel, P., Kovář, K., & Zatloukal, T. (2023). *Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka se specifickým zřetelem k integraci a vzdělávání dětí a žáků z Ukrajiny*. Tematická zpráva. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Integrace-a-vzdelavani-deti-a-z>

MŠMT. (2024, únor, 23). *Česká republika už dva roky pomáhá ukrajinským dětem*. Tisková zpráva. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ceska-republika-uz-dva-roky-pomaha-ukrajinskym-detem>

- MŠMT. (2023, srpen, 23). *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. Září 2021, s aktualizací od 1. Září 2023*. <https://www.msmt.cz/file/60853/>
- MŠMT. (2022, březen). *Vzdělávání ukrajinských dětí v ČR. Informační materiál*, <https://www.edu.cz/methodology/vzdelavani-ukrajinskych-deti-v-cr/>
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
- Novosák, J., Andrys, O., Zatloukal, T., Pavlas, T., & Spitzerová, M. (2022). *Průběžná zpráva o integraci a vzdělávání ukrajinských dětí a žáků. Tematická zpráva*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/P_rubezna-zprava-o-integraci-a-vzdelavani-ukrajinskych-deti-a-zaku.pdf
- Odlin, T. (2022). *Explorations of Language Transfer*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/ODLIN9547>
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada.
- Ptáčková, K., Simotová, A., Kenderová, K., & Pazdiorová, H. (2022, červenec, 14). *Specifika ukrajinštiny*. Inkluzivní škola.cz. <https://inkluzivniskola.cz/ukrajina/specifika-ukrajinstiny>
- Roberts, A., T. (2014). Not so silent after all: Examination and analysis of the silent stage in childhood second language acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2014), 22–40. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.001>
- Římalová Saicová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Univerzita Karlova: Karolinum.
- Smolík, F., & Málková, G. S. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Grada Publishing.
- Strickland, M. J., Keat, J. B., & Marinak, B. (2010). Connecting Worlds: Using Photo Narrations to Connect Immigrant Children, Preschool Teachers, and Immigrant Families. *The School Community Journal*, 20(1), 123–142. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891833.pdf>

Šalamounová, Z. (2015). *Socializace do školního jazyka*. Filozofická fakulta. Masarykova univerzita.

Šebesta, K., Filipová, H., Lundáková, K., Pierścieniak, P., Šormová, K., & Veselka, M. (2014). *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Šindelářová, J. (2011). Výuka češtiny z pohledu žáků-cizinců východoslovanského původu. *Metodický portál RVP*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/9671/VYUKA-CESTINY-Z-POHLEDU-ZAKU-CIZINCU-VYCHODOSLOVANSKEHO-PUVODU.html>

Štěpánek, P., Schmidtová, J., & Čermák, I. (2019). Vývojová traumatická porucha: nový pohled na traumatickou zkušenost v dětství a adolescenci. *Československá psychologie*, 63(1), 83–103. <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:3db71ce2-5b9a-4a18-b704-655c14576081?article=uuid:7caa3f5c-2886-4a5a-ae65-5a55e1095c80>

UNHCR. (2024, únor, 23). *Regional Refugee Response Plan for the Ukraine Situation Final Report 2023*. The UN Refugee Agency. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/106833>

UNHCR. (2024, únor, 9). *Kapitola o situaci v zemi. Česká republika. Kapitola pod Plánem reakce na uprchlíky – ukrajinská situace (Refugee Response Plan, RRP) popisující plánovanou reakci RRP v Česku během roku 2024*. The UN Refugee Agency. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/106539>

Ushakova, N., Aleksieienko, T., Kushnir, I., Zozulia, I., & Uvarova, T. (2022). Storytelling Technique in Teaching Ukrainian as a Foreign Language Remotely. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(4), 629–638. <https://doi.org/10.17507/tpls.1204.02>

Vyhláška č. 14/2005 Sb. Vyhláška o předškolním vzdělávání, (2005). <https://www.msmt.cz/file/43486/>

Zákon č. 67/2022 Sb. o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem a území Ukrajiny vyvolaných invazí vojsk Ruské federace, (2022). <https://inkluzivniskola.cz/zakon-c-67-2022-sb-lex-ukrajina-metodicky-vyklad>

Zákon č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
PTSD	Posttraumatická stresová porucha
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
TPR	Total Physical Response
UNHCR	Úřad vysokého komisaře OSN pro uprchlíky

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Didaktický obsah – blok I.....	34
Tabulka 2: Didaktický obsah – blok II	36
Tabulka 3: Didaktický obsah – blok III.....	37
Tabulka 4: Didaktický obsah – blok IV.....	39
Tabulka 5: Didaktický obsah – blok V	40
Tabulka 6: Didaktický obsah – blok VI.....	42
Tabulka 7: Vlastní hodnocení blok I.....	44
Tabulka 8: Hodnocení učitelkou blok I	46
Tabulka 9: Vlastní hodnocení blok II	47
Tabulka 10: Hodnocení učitelkou blok II.....	48
Tabulka 11 Vlastní hodnocení blok III.....	49
Tabulka 12 Hodnocení učitelkou blok III.....	50
Tabulka 13: Vlastní hodnocení blok IV	51
Tabulka 14: Hodnocení učitelkou blok IV	52
Tabulka 15: Vlastní hodnocení blok V	53
Tabulka 16: Hodnocení učitelkou blok V	54
Tabulka 17: Vlastní hodnocení blok VI.....	55
Tabulka 18: Hodnocení učitelkou blok VI	56
Tabulka 19: Vlastní hodnocení sady aktivit	57
Tabulka 20: Hodnocení sady aktivit učitelkou	59
Tabulka 21: Silné a slabé stránky sady	60
Tabulka 22: Souhrn doporučení pro praxi	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Demonstrační karty – Jaro

Příloha P II: Jarní BINGO

Příloha P III: Domácí zvířata, podobná slova

Příloha P IV: Básnička o ještěrci

Příloha P V: Labyrint

Příloha P VI: Písnička krávy, krávy

Příloha P VII: Příběh O koťátku, které zapomnělo mňoukat

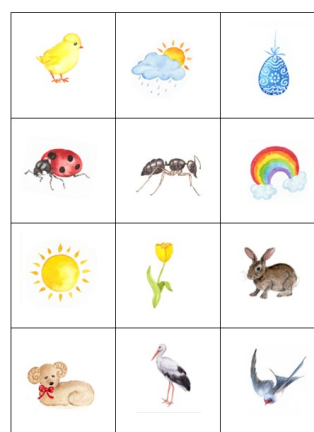
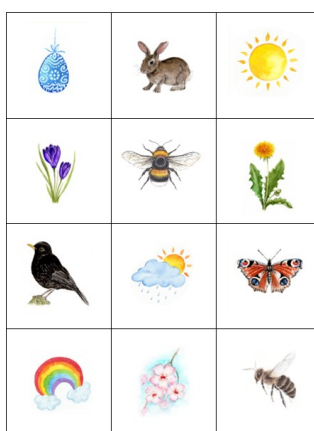
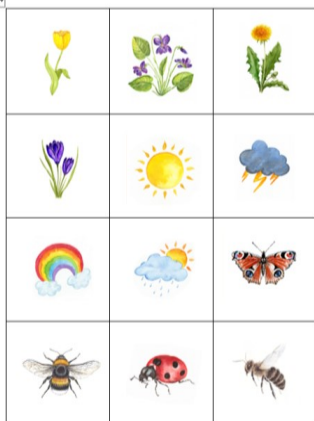
Příloha P VIII: Sada aktivit

PŘÍLOHA P I: DEMOSTRAČNÍ KARTY – JARO



Zdroj: Autorka obrázků je Petra Škopac, <https://proevinku.cz/autor/petra-skopac/>

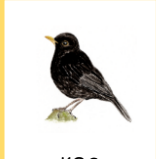
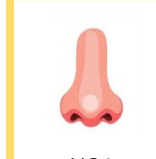

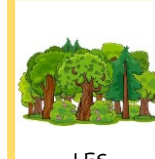

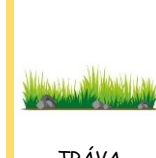




PŘÍLOHA P II: JARNÍ BINGO



PŘÍLOHA III: DOMÁCÍ ZVÍŘATA, PODOBNÁ SLOVA

					
KŮŇ	KRÁVA	OVCE	PRASE	HUSA	KACHNA
					
OSEL	KOZA	SLEPICE	KRÁLÍK	KOČKA	PES

			
KOS	NOS	PES	LES
			
KRÁVA	TRÁVA	HUSA	PUSA

PŘÍLOHA P IV: BÁSNIČKA O JEŠTĚRCE

Ještěrka (Jan Čarek)

To je něco pro ještěrku!

V trávě, u hromádky šterku

na slunci se vyhřívát,

s pampeliškou povídat.

Pampeliško, pampeliško,

sluníčko mi hřeje břicho,

hřeje břicho, hřeje záda,

a to já mám tuze ráda –

od hlavy až k ocásku.

Vid'te, pane bělásku!



PŘÍLOHA P V: LABYRINT



PŘÍLOHA P VI: PÍSNÍČKA KRÁVY, KRÁVY

Krávy, krávy

Hudba: Jaroslav Uhlíř

Text: Zdeněk Svěrák

Text byl upraven podle zvolených zvířat.

≡≡≡ PŘIŠLO JARO

Krávy, krávy

(hudba: Jaroslav Uhlíř, text: Zdeněk Svěrák)

C F C G C F

Krá - vy, krá - vy, jak si vlast-ně po - ví - dá - te? Krá - vy, krá - vy,

7 C G C C G

ja - kou má - te řeč? Bu, bú, bu, bu, bú, bu, bú bú bú.

13 G7 C

Bu bú, bu, bu bú, bu, bú, bú, bú. Bu, bú, bu, bu, bú, bu,

19 G7 C

bú, bú, bú. Bu, bu, bú, bu, bu, bú, bú, bú, bú.

PŘÍLOHA P VII: PŘÍBĚH O KOŤÁTKU, KTERÉ ZAPOMNĚLO MŇOUKAT

Ukázka obrazového čtení, vlastní tvorba

Autor: obecně známá pohádka

Loutky k příběhu, vlastní tvorba



PŘÍLOHA P VIII: SADA AKTIVIT

Ukázka materiálů k sadě aktivit

