

Systém podpory při vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím

Bc. Agnieszka Kiedroń

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Agnieszka Kiedroń
Osobní číslo:	H23256
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Systém podpory při vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností polské národnostní menšiny v České republice.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na možnosti logopedické péče u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného interview.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a zpracování doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Boese, J., Busch, J., Leyendecker, B., & Scherger, A.-L. (2023). Supporting second language acquisition of bilingual preschool children through professionalization of caregivers in specialized preschool programs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1149447. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149447>
- Moldabayeva, A. K., Butabayeva, L. A., Kulnazarova, G. T., Tulepova, L. M., & Magnurova, M. A. (2024). Ways of Developing Language Skills of Preschoolers with General Underdevelopment of Speech in the Context of Bilingualism. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 22(1), 67-82.
- Grabowska, B., & Ogrodzka-Mazur, E. (2023). Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej: Dotychczasowe doświadczenia, problemy, perspektywy. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1–2, 80–93. https://doi.org/10.17460/PHO_2023.1_2.06
- Nebauer, K. (2018). *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Portál.
- Więcek-Poborczyk, I., & Żulewska-Wrzosek, J. (2020). *Interdyscyplinarność w logopedii: konieczność czy nadmiar?*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. https://www.aps.edu.pl/media/2394661/interdyscyplinarnosc_w_logopedii_e-book.pdf
- Zormanová, L. (2021). *Polské národnostní školství na Zaozří (Polskie szkolnictwo narodowościowe na Zaozriu)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Iva Žáková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlině dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá systémem podpory vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností (NKS) v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím. Výzkum kvalitativního designu identifikuje klíčové překážky, jako je nedostatek odborného personálu, absence diagnostických a intervenčních materiálů pro bilingvní děti a jazyková bariéra mezi učiteli a odborníky. Výsledky ukazují, že systém podpory je omezený a spoléhá na aktivní spolupráci rodičů.

Klíčová slova: polské národnostní školství, narušená komunikační schopnost, logopedická péče

ABSTRACT

This thesis explores the support system for the education of children with impaired communication abilities in preschools with Polish as the language of education. The qualitative research design identifies key obstacles, such as a lack of specialized personnel, the absence of diagnostic and intervention materials for bilingual children, and a language barrier between teachers and specialists. The findings indicate that the support system is limited and relies heavily on the active cooperation of parents.

Keywords: Polish National Minority Education, Impaired Communication Ability, Speech Therapy Care

Poděkování patří především všem učitelům a odborníkům, kteří se zapojili do výzkumu, za jejich vstřícnost a spolupráci při sběru dat. Dále bych chtěla poděkovat vedoucí práce za její odborné vedení a cenné rady. V neposlední řadě velké díky patří rodině a nejbližším, kteří mne podporovali na cestě studiem i v procesu psaní této práce.

*Kanyś se zrodziła, ma ojczysto mowo,
Dyś sie kolybała wroz zy mną w kolybce?
Gdo doł twoim słowóm tą siłę dębową,
gdo ci doł do ręki nejdźwięczniejsze skrzypce?*

*Byłaś przy mnie dycki od malusieczka,
Byłaś okruszynką na matczynej dłoni,
Aboś se usiadła w rogu zagłówekczka
Z bojką o utopcu, co za szczęścim gónił...
(Mowo moja ojczysto, Aniela Kupiec)*

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 POLSKÉ NÁRODNOSTNÍ ŠKOLSTVÍ V ČR	13
1.1 HISTORICKÝ VÝVOJ POLSKÉHO ŠKOLSTVÍ NA ÚZEMÍ TĚŠÍNSKÉHO SLEZSKA A ZÁOLŠÍ	13
1.1.1 Středověk – školská reforma 1774	14
1.1.2 Školská reforma 1774–1918	14
1.1.3 Stav školství v letech 1918–1945	15
1.1.4 Vývoj situace školství na Záolší v letech 1945–1989	16
1.2 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL S POLSKÝM JAZYKEM VYUČOVACÍM.....	17
1.3 SOUČASNÁ SITUACE	17
1.3.1 Edukace ve školách s polským jazykem vyučovacím	18
1.3.2 Počty dětí v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím.....	19
2 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI	21
2.1 SPECIFIKA ROZVOJE KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	21
2.1.1 Rozvoj komunikace od 2-3 let věku dítěte.....	21
2.1.2 Rozvoj komunikace od 3-4 let věku dítěte.....	22
2.1.3 Rozvoj komunikace od 4-5 let věku dítěte.....	22
2.1.4 Rozvoj komunikace od 5-6 let věku dítěte.....	23
2.2 BILINGVISMUS A JEHO PROJEVY V ROZVOJI KOMUNIKACE.....	23
2.2.1 Bilingvismus na Záolší:	25
2.3 NARUŠENÍ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI	26
2.3.1 Bilingvismus a NKS	26
3 LOGOPEDICKÁ PÉČE U DĚTÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	28
3.1 LOGOPEDICKÁ PÉČE V RESORTU ZDRAVOTNICTVÍ.....	28
3.2 LOGOPEDICKÁ PÉČE V RESORTU ŠKOLSTVÍ	29
3.3 PRIMÁRNÍ PREVENCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	30
3.4 INTERDISCIPLINÁRNÍ PŘÍSTUP V LOGOPEDICKÉ PÉČI.....	31
3.5 LOGOPEDICKÁ PÉČE V POLSKU	32
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	34
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	34
4.2 METODY SBĚRU DAT	35
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA.....	35
4.4 REALIZACE VÝZKUMU	37

4.5	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	38
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	39
5.1	ROZDĚLENÍ DO KATEGORIÍ A JEJICH ANALÝZA.....	39
5.2	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	42
5.2.1	Učitel v první linii	42
5.2.2	Málo odborníků, moc NKS.....	48
5.2.3	Rodič jako zásadní prvek.....	53
5.2.4	A co ještě?.....	55
5.3	ZÁVĚRY VÝZKUMU	56
5.4	LIMITY VÝZKUMU	59
6	DISKUZE	60
6.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	61
	ZÁVĚR.....	62
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
	SEZNAM TABULEK	69
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	70
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	71
	SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD

Tato diplomová práce se zaměřuje na problematiku polského národnostního školství v České republice, jeho historický vývoj a aktuální situaci, se zvláštním důrazem na rozvoj komunikačních schopností dětí a logopedickou péči v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím. Význam bilingvní výchovy a její vliv na jazykový vývoj dětí je v kontextu této práce klíčovým aspektem, který umožňuje lepší pochopení specifických potřeb této skupiny dětí.

Hlavním cílem této práce je analyzovat specifika výuky v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím na území České republiky a její vliv na rozvoj komunikačních schopností bilingvních dětí. Zároveň se práce zaměřuje na problematiku narušené komunikační schopnosti (NKS) a možnosti logopedické péče v těchto vzdělávacích institucích.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se první kapitola věnuje historickému vývoji polského školství na území Těšínského Slezska a Záolší, což je zásadní pro pochopení jeho současné podoby. Následně jsou analyzovány vlivy a projevy bilingvní výchovy na rozvoj komunikačních schopností dětí v předškolním věku. Dále je zkoumán fenomén bilingvismu v souvislosti s narušením komunikačních schopností. Poslední kapitola teoretické části se zabývá logopedickou péčí v resortu školství a zdravotnictví, přičemž je srovnána logopedická péče v České republice a v Polsku.

Praktická část je zaměřena na systém podpory při vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím. Výzkumná část se opírá o kvalitativní výzkumný design, který umožňuje hlubší porozumění specifickým problémům spojeným s bilingvním vzděláváním a logopedickou péčí v mateřských školách. Data byla sbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a odborníky. Výsledky výzkumu jsou interpretovány s cílem navrhnout opatření ke zlepšení současné situace a poskytnout doporučení pro praxi. Tato práce tak přispívá k diskuzi o bilingvním vzdělávání a jeho výzvách v českém vzdělávacím systému, přičemž přináší nové poznatky o specifických potřebách dětí v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 POLSKÉ NÁRODNOSTNÍ ŠKOLSTVÍ V ČR

V první kapitole si přiblížíme vývoj Těšínského Slezska, Záošlí a jeho školství od úplného počátku po dnešní dny. Tento krok je důležitý pro pochopení změn v této oblasti, které měly přímý vliv na formování a následný rozvoj zdejšího školství a jeho dnešní podobu. Záošlí je totiž jediný region v České republice, kde je již dlouhodobě občanům k dispozici české ale i polské školství, a to právě díky početné polské národnostní menšině, která tuto oblast dlouhodobě obývá. Pro potřeby této práce bude národnostní menšina definována podle zákona o právech příslušníků národnostních menšin, který tuto skupinu definuje jako:

Společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo. (zákon 273/2001 Sb., O právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, § 2)

Důležitým krokem je i definování pojmů Těšínské Slezsko a Záošlí. I když se jedná o zdánlivá synonyma, není tomu tak. Těšínským Slezskem je označováno někdejší těšínské knížectví a část Bohumínska ležící po dnešní polské i české straně. Záošlí je naopak pojem, který není pevně spjat se zeměpisnou oblastí, ale spíše s etnografickou oblastí, pro kterou je specifická polská národnostní menšina. Dle Zormanové (2021) jde tedy o označení oblasti vzniklé po roce 1920 v Československé republice, kde se spolu s početnou polskou národnostní menšinou nachází i školy s polským jazykem vyučovacím. Práce je zaměřena na oblast nacházející se dnes na území České republiky.

1.1 Historický vývoj polského školství na území Těšínského Slezska a Záošlí

Toto území mělo již od středověku velký strategický význam v obchodním a kulturním měřítku, neboť se zde propojovaly důležité obchodní cesty, které spojovaly severní a jižní Evropu. To vedlo k zvýšenému zájmu sousedících vladařů a k mnohým sporům.

Jako další znak typický pro obyvatele tohoto území není jen početná polská národnostní menšina, ale i nářečí, které je lingvisty označováno jako interdialekt. Toto nářečí je v každodenní neformální komunikaci používáno osobami s polským i českým původem, ale u polské menšiny je tento jev běžnější. Jedná se o nářečí, které obsahuje prvky němčiny, polštiny, češtiny a slovenštiny. Právě nářečí hrálo z počátků vývoje školství v této oblasti

velkou roli, neboť bylo po dlouhou dobu, mimo němčinu, běžně používaným jazykem výkladů na zdejších školách (Zormanová, 2021).

1.1.1 Středověk – školská reforma 1774

Vznik prvních škol v oblasti dnešního Těšínského Slezska můžeme datovat již od středověku, a to kolem desátého století po příchodu věrozvěstů Cyrila a Metoděje a následného rozšíření křesťanství. Důležitým střediskem vzdělanosti kolem 13. století byl klášter řádu dominikánů, kterého vzdělávání bylo ve své době vnímáno jako na vysoké úrovni. Vzdělávání trivium kolem 12. století obstarávaly školy farní a městské. Ačkoli největší vliv začínala mít Habsburská politika a germanizace, lidem se podařilo prosadit, aby ve školách a kostelích bylo přednášeno v polštině nebo zdejším dialektem. Proto se do školní reformy Marie Terezie na Těšínském Slezsku běžně vyučovalo zdejším dialektem, česky i polsky. Ve výsledku ale jazyk výkladu záležel na původu učitele (Macura, 1998; Zormanová, 2021).

1.1.2 Školská reforma 1774–1918

Ještě v polovině osmnáctého století se na Těšínském Slezsku mluvilo převážně místním nářečím, slovanským jazykem, který byl v té době označován za polský dialekt. Místní školy, které se v té době nacházely ve správním celku Moravy se sídlem v Brně, vyučovaly moravským jazykem. To byl hlavní důvod, proč zdejší lidé je považovali za zbytečné, jelikož vyučovacím jazyku nerozuměli (Zormanová 2021).

To se nezměnilo ani po zavedení povinné školní docházky Marií Terezií. V tomto období probíhá několik pokusů o vytvoření učebnic v slezsko-polském nářečí, nebo o záměnu českých učebnic za polské, pro zlepšení a usnadnění výuky. Podle Macury (1998) změna přichází až v roce 1804, Zormanová (2021) uvádí rok 1805. V tu dobu se po zmenšení snah germanizace přenesly školy opět pod duchovenstvo. Uvolnil se tlak na požadavky vzdělávání v němčině a obyvatelům Záolší se opět daří nastolit takové podmínky ve školách, které respektují rodný jazyk většiny. Výuka je tedy vedena v slezsko-polském nářečí.

V průběhu revoluce roku 1848, se zdejšími občanům povedlo skrze deputaci u císaře zajistit v nově vytvořeném ministerstvu školství nákaz o zavedení polského jazyka do škol a úřadů na Těšínském Slezsku. Tímto, a také nově schválenou konstitucí, se národnostně smíšenému regionu dostávají práva pro výuku v rodném jazyce. Rokem 1872 se zde

rozdělují školy dosud považované za slovanské na školy polské a české. Výuka v německém jazyce byla ukončena (Macura, 1998; Zormanová, 2021).

1.1.3 Stav školství v letech 1918–1945

Utvoření Československa doprovázela národnostní smíšenost nejen Čechů a Slováků, ale také Poláků, Němců, Maďarů, Rusínů a národnostní práva byla udělena i židům. Toto mnohonárodnostní složení se samozřejmě projevovalo v pestrém edukačním systému Československa, ve kterém měly své místo všechny národnostní menšiny a jejich školství (Szymeczek, 2017).

O formování dnešní polské národnostní menšiny můžeme mluvit až po roce 1920, kdy došlo k rozdělení Těšínska. Po první světové válce bylo Těšínské Slezsko, a zejména oblast Karvinska a Bohumína, předmětem zájmu české i polské strany. Po nespokojenosti české strany z podílu této oblasti došlo k vojenskému konfliktu, který měl za výsledek neustále se měnící hranici mezi státy. Nově vytvořená hranice mezi Polskem a Československem na území Těšínského Slezska způsobila, že zhruba 69% obyvatel byla právě polské národnosti, což se nelíbilo českým úřadům (Macura, 1998; Szymeczek, 2017). To vedlo k velmi špatné situaci v polském školství, které se v těchto chvílích vyskytovalo na českém území. Mnoho původně polských škol bylo vojensky zajato a polští učitelé se stali terčem pronásledování a zatýkání. Učebnice v polském jazyce byly páleny, školy a vybavení škol bylo demolováno. Také rodiny dětí, které se rozhodly pro zápis do polské školy byly sociálně vylučovány a označovány za zrádce (Macura, 1998).

V této době probíhalo velké zakládání škol českých, které v této oblasti, kde byli Češi dosud jako menšina, zcela chyběly. Tyto školy byly, na rozdíl od polských, úřady finančně i personálně dobře podporovány, a tak i ony se staly hlavním důvodem česko-polských konfliktů (Szymeczek, 2017). Rokem 1925 se situace stabilizuje a dochází k opětovnému rozvoji polské kultury společně se školstvím a polštinou jako úředním jazykem v místě s 20 % národností menšiny. S příchodem hospodářské evropské krize v 30. letech všechny snahy o rozvoj kultury mizí, a až po zpětném osvobození polského školství se ho učitelé snaží co nejvíce zatraktivnit. To prováděli především neustálým modernizováním výuky a využíváním nejnovějších učebních metod. Ve školním roce 1938/1939 bylo Těšínské Slezsko připojeno k Polsku, a tudíž polská menšina fakticky zaniká. Vznikla ale naopak česká menšina v Polsku. Připojení k Polské republice se po počáteční úlevě přeměnilo v nejistou budoucnost, která ve velmi krátkém čase vedla k bezprostřednímu připojení k III.

Říši. Po ukončení druhé světové války byly hranice mezi Polskem a Československem nastoleny v takové podobě, v jaké byly před Mnichovskou dohodou (Baron, 2021; Macura, 1998).

1.1.4 Vývoj situace školství na Záolší v letech 1945–1989

Již několik dní po vysvobození se polská komunita na Záolší snaží u vlády Československa vydobýt právo na polské školy tam, kde byly do 29.9. 1938, ale z důvodu neshod s Polskou republikou se v roce 1946 zavírají všechny polské mateřské školy. Některé další školy byly ihned zrušeny a až 90 % škol s polským vyučováním přestalo získávat dotace od obcí a nastalo období organizované šikany polského školství. To končí rokem 1947, kdy byla podepsána smlouva o přátelství a vzájemné hospodářské pomoci mezi Československem a Polskem na pokyn SSSR. Bylo nastoleno nové přátelství s Polskem a polské národnostní menšiny získaly na území Československa zpět svá práva (Macura, 1998; Szymeczek, 2017; Zormanová, 2021).

V padesátých letech se počet polských škol neustále zvyšoval. Do škol s polským jazykem vyučovacím byli dokonce přivedeni učitelé z Polska z důvodu nedostatku polských učitelů u nás. Rok 1956 je rokem, kdy je na Záolší největší počet mateřských škol s polským jazykem vyučovacím, a to až 64 (Zormanová, 2021).

Od roku 1961 až do 1980 probíhal značný pokles polské národnostní menšiny na Záolší. Dělo se tak zejména rozvojem průmyslu v této a oblasti a tím i nastěhování velkého počtu Čechů a Slováků, což vedlo k zvýšení snátečnosti mezi polskou minoritou a Čechoslováky. Jejich potomci pak většinou přejímali národnost českou. Také mnoho Poláků na začátku tohoto fenoménu migrovalo do Polska za svou rodinou nebo za lepšími podmínkami. Na konci tohoto období, které doprovázelo pokles žáků v polských školách a následně samotných polských škol na Československu, polská národnostní menšina je již doopravdy menšinou ve všech obcích (Muryc, 2023; Zormanová, 2021).

Rokem 1968 a přepsáním konstituční ústavy polská národnost spolu s německou, maďarskou a ukrajinskou národností získala právo na kulturní rozvoj a užívání svého jazyka ve školství a na úřadech a veškeré utlačování bylo zakázáno. Předškolní edukace se v těchto letech v polském jazyce uskutečňovalo třemi způsoby. Existovaly samostatné polské mateřské školy, polská oddělení nebo třídy v mateřských školách českých anebo smíšené třídy české i polské v menších vesnicích. Kromě národnostně specifickým předmětům jako je rodný jazyk menšiny, rozšířený dějepis, hudební výchova nebo občanská výchova, byl

program vzdělávání napříč polskými školami stejný, jako ve zbytku státu. Český jazyk se začínal vyučovat ve třetí a později v druhé třídě. Materiály a učebnice, které byly využívány od mateřských po střední školy s polským jazykem vyučovacím byly většinou tlumočeny z češtiny samotnými učiteli ve spolupráci se státním pedagogickým nakladatelstvím. V osmdesátých letech v rámci proasimilační politiky bylo uměle sníženo procento absolventů polských základních škol, kteří mohli po dokončení základní školy pokračovat ve středoškolském vzdělávání. Jejich počet byl totiž vyšší než krajský průměr absolventů z českých škol. (Macura, 1998; Muryc, 2023; Zormanová, 2021).

1.2 Vzdělávání učitelů mateřských škol s polským jazykem vyučovacím.

Kolem roku 1970 byla krize předškolního vzdělávání v polském jazyce, a to z důvodu absence vhodné edukace učitelů. Studium většinou probíhalo na českých univerzitách, a tudíž jejich odborná terminologie a schopnost ovládat polský jazyk byla na nízké úrovni. Polští učitelé studovali zejména na Ostravské univerzitě. Od roku 1972 studentky předškolní pedagogiky začaly studovat v Bielsko-Białej anebo na Slezské univerzitě v Těšíně (Macura, 1998; Zormanová, 2021). Dnes jsou učitelé polských škol vzdělávání na polských i českých vysokých školách. Jejich odbornost a další vzdělávání zajišťuje Pedagogické centrum pro polské národnostní školství sídlící v Českém Těšíně (Grabowska & Ogrodzka-Mazur, 2023; Zormanová, 2021)

1.3 Současná situace

Před sametovou revolucí vznikl na území Záolší Občanský výbor, který byl polskou sekci Občanského fóra. Ten měl za úkol zastupovat polskou národnostní menšinu, prosazovat její zájmy a rozvíjet polsko-česko-slovenskou spolupráci (Zormanová, 2021). Na přelomu milénia se polské školství potýkalo s úbytkem nových dětí zapisovaných po škol. Důvodem bylo stěhování mladých rodin z vesnic do větších měst nebo za novou prací po uzavření dolů v Karvině (Macura, 1998).

Po vstupu České republiky do Evropské unie v roce 2004 se Česko zavázalo dodržovat mezi jinými evropské standarty ochrany národnostních menšin, neboť evropské státy jsou většinou multikulturního charakteru. Dle ideologie Evropské unie by každý jedinec měl mít právo na uchování vlastní kultury, jazyka i vzdělávání (Grabowska & Ogrodzka-Mazur, 2023). V České republice zákon o právech příslušníků národnostních menšin z roku 2001 ukládá, že každá osoba má možnost svobodné volby o své národnosti a příslušnosti do

národnostních menšin. „...zaručuje příslušníkům národnostních menšin právo na účinnou účast v kulturním, společenském a hospodářském životě a ve veřejných záležitostech, zvláště těch, které se týkají národnostních menšin...“ (Zákon o právech příslušníků národnostních menšin č.273/2001, preambule). Toho v roce využilo přes 38 tisíc obyvatel České republiky, kteří uvedli jako jejich národnost polskou, o deset tisíc osob více pak uvedlo polský jazyk jako jejich mateřský.

Dnešní podobu vzdělávání menšin, v tom polského školství, určuje § 13 a 14 Školského zákona a § 11 zákona 273/2001 O právech příslušníků národnostních menšin. Na vzdělávání v jiném jazyce než v českém, mají podle konstituce a zákonů a dalších dokumentů právo všechny národnostní menšiny. Dalším důležitým dokumentem pro polské školy na území České republiky je Dohoda mezi vládou České republiky a vládou Polské republiky o spolupráci v oblasti kultury, školství a vědy z roku 2004 a Program spolupráce mezi ministryní národního vzdělávání Polské republiky a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v oblasti vzdělávání z roku 2012. Tyto dokumenty hovoří o vzájemné podpoře, spolupráci a zachování vhodných podmínek pro rozvoj a vyjadřování své národnostní přináležitosti v oblastech kultury, školství náboženství a jazyka dané země. Pro polské školy v České republice to znamená, že se zavazují k fungování v souladu s českým právem.

1.3.1 Edukace ve školách s polským jazykem vyučovacím

Dnes je polská menšina jedinou, která má na území České republiky školy ve svém jazyce (Grabowska, 2021; Szymeczek, 2017). Všechny tyto školy se nachází na Těšínském Slezsku. I přesto, že podle §14 Školského zákona školy menšin mají nižší požadavky na minimum průměrného počtu žáků ve třídě, mnohé školy v menších obcích tohoto limitu nedosahují. Těmto školám je udělována výjimka, nebo je jedna třída tvořena více ročníky. Pokud škola nesplňuje tyto podmínky po dobu několik po sobě následujících let, tak je následně zavřena. Polské školy jsou tak více finančně náročné než české a jsou často dotovány a udržovány obcí, ve které se nachází.

Polské školy jsou součástí českého edukačního systému, tudíž jejich výuka probíhá podle platných rámcových vzdělávacích programů, které si polské školy přizpůsobují podle svých potřeb (jako je například výuka polského jazyka a výuka ostatních předmětů podle RVP v polském jazyce). Jediným velkým rozdílem mezi polskou a českou školou je tedy menší počet dětí, vzdělávání všech předmětů kromě českého jazyka v polském jazyce

a zavedení českého jazyka až od druhé třídy (kde se děti nejdříve seznamují se specifickými písmeny české abecedy a dále pokračují se stejnými učebnicemi jako děti v české škole v druhé třídě). Důležitou součástí vzdělávání je již od mateřské školy rozvíjení regionálního citění. Děti se seznamují s tradicemi, kulturou nebo i pověstmi ze Záošší, a to jak v polském jazyce, tak v nářečí (Grabowska & Ogrodzka-Mazur, 2023; Zormanová, 2021).

Polské školy mají možnost využívat některé učebnice z Polska, ale většinou se jedná o učebnice a pracovní sešity české, které byly přeloženy do polštiny. Dále některé učebnice jsou tvořeny přímo pro tyto školy pedagogickým centrem pro polské národnostní školství v Českém Těšíně, které jsou povoleny MŠMT (Grabowska & Ogrodzka-Mazur, 2023).

Polské školství má od roku 1995 skrze ministerstvo školství vytvořené své pedagogické centrum v Českém Těšíně, které má za úkol organizovat další vzdělávání pedagogů, metodickou podporu, vést edukační platformy a realizovat projekty spolufinancované Evropskou Unií (Grabowska & Ogrodzka-Mazur, 2023; Szymeczek, 2017).

1.3.2 Počty dětí v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím

Dnes se polské školství, v oblasti Záošší, těší čím dál tím větší oblibě u české i polské národnosti občanů. Rodiče posílají své děti do škol s polským jazykem vyučovacím především kvůli výuce druhého jazyka, což vnímají jako pozitivum v možnosti budoucím studiu v Česku nebo Polsku. Výhodou je také širší uplatnění na trhu práce v obou zemích. Polské školy se vyznačují méně početnými třídami, což dovoluje více individuální vzdělávání než v klasických školách. Dalším pozitivem je velký počet zájmových kroužků nabízených školami. Mateřské školy si také zakládají na blízkých vazbách školy s rodiči. To zajišťuje Matice školská, která sdružuje rodiče a organizuje akce a oslavy pro rodiny nebo četné neformální schůzky pro upevnění kooperace a spolupráce. Díky tomuto se počet žáků ve školách s polským jazykem vyučovacím, ať už mateřských nebo základních, mírně zvedá (Szymeczek, 2017; Zormanová, 2021).

Tabulka 1 Počet dětí v MŠ s polským jazykem vyučovacím

Školní rok	Počet MŠ s polským jazykem vyučovacím	Počet dětí v mateřských školách
2000/2001	-	786
2010/2011	33	762
2020/2021	32	856
2022/2023	32	838
2024/2025	32	816

(Zdroj: Tabulka je zpracovaná autorem na základě statistických údajů dostupných na stránkách Pedagogického centra pro polské národnostní školství v Českém Těšíně:

<https://www.pctesin.cz/placowki-edukacyjne.html>)

Jak lze vyčíst z tabulky, mezi rokem 2010 a 2020 došlo v docházce do polských mateřských škol ke zvýšení o zhruba o 100 dětí. V posledních letech čísla opět mírně klesají, což může být způsobeno nižší porodností. I přesto polskému školství hrozí zánik právě z důvodu nízkého počtu žáků v jeho školách. Také kvůli zvýšené finanční náročnosti musí školy žádat o výjimky a hledat zdroje u dalších, třeba i zahraničních organizací a partnerů. Pro školy menšin, s jiným jazykem vyučovacím než českým, vede ministerstvo podpůrné programy pro dotování fungování a edukace v těchto školách (Grabowska & Ogrodzka-Mazur, 2023).

2 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

V předchozí kapitole bylo popsáno historické dění v oblasti dnešního Záhorského ústí. Díky těmto informacím můžeme tvrdit, že děti předškolního věku tohoto regionu mají i dnes zajímavé jazykové vzory pro vývoj jejich komunikačních schopností. Další kapitola tudíž popisuje, jak se komunikační schopnosti, jazyk a řeč rozvíjí u dětí předškolního věku a zda jsou nuance v tomto rozvoji u dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí. Dále je zde důležitý popis nejčastějších jazykových vzorů v rodinách dětí, které navštěvují mateřské školy s polským jazykem vyučovacím na Záhorském ústí, a jaký typ bilingvismu je v tomto prostředí typický. Kapitola je zakončena vymezením problematiky narušení komunikační schopnosti, která je dnes běžným problémem u dětí předškolního věku v České republice.

2.1 Specifika rozvoje komunikační schopnosti v předškolním věku

Komunikační schopnost či řečová komunikace je dle Neubauer (2018) dovednost typická pro člověka, „která zahrnuje také schopnost řečového projevu, jímž vyjadřuje obsah svého individuálního jazykového systému v mezilidské komunikaci.“ (s. 37) Ačkoliv je předškolní věk v odborné literatuře označován jako období od tří do šesti let, bude tato kapitola zaměřena na rozvoj jazykových schopností již od dvou let dítěte. Dvouleté děti dle Školského zákona již mohou navštěvovat mateřskou školu, a proto vnímáme jako nezbytné je zařadit.

2.1.1 Rozvoj komunikace od 2-3 let věku dítěte.

Pro tento věk je typický začátek uvědomování si vlastních myšlenkových procesů, poznávacích procesů a schopnosti regulace těchto procesů. To má za výsledek objevení takzvaného prvního věku otázek, kdy se dítě ptá, *co je to?*. Když si dítě osvojí padesát až sto slov, dochází k takzvanému slovníkovému spurtu. Jedná se o rychlý nárůst slovníku. Autoři se neshodují na tom, zda se jedná o náhlou záležitost nebo se jedná o plynulé konstantní osvojování si slov (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Na konci období má dítě kolem 400 slov v aktivní slovní zásobě (základní barvy, velký/malý, ne a nechci, používá základní předložky jako jsou v, na, do, k). Objevují se promluvy o nepřítomných osobách, chápání jednoduchých časových a prostorových souvislostí, navazování promluv na komunikačního partnera, vyjadřování budoucnosti slovesy, rozumění složitějších pokynů, chápe zájmena a používá slovesa popisující mentální

stav (Červenková, 2019; Neubauer et al., 2018; Pečarková, 2022; Vašíková & Žáková, 2017).

Mezi 2. a 3. rokem se dítě postupně dostane z holé věty a dvouslovných vět do trojslovných výpovědí. Na konci období se mohou objevovat i čtyřslovné výpovědi a rozvíjí přísudková část. Dítě, které dovrší věk tří let by mělo vykazovat zjevný postup v rozvoji řeči a slovní zásoby, jelikož se jedná o hranici takzvaného období fyziologické nemluvnosti. Do té doby, je málo mluvící nebo téměř nemluvící dítě z pohledu vývoje v normě (Kutálková, 2009).

2.1.2 Rozvoj komunikace od 3-4 let věku dítěte.

V tomto věku dochází k užívání chronologických vztahů – rozvoj souvětí v řeči (spojky a, aby, nebo, když, co, ale). Dítě vyjadřuje vztah mezi činnostmi a začíná rozumět posloupnost. Taktéž je schopno krátce vyprávět nebo mluvit za nějakou postavu (námětová hra), což má kladný vliv na socializaci dítěte a další prohlubování jeho schopnosti komunikovat (Červenková, 2019; Pečarková, 2022).

Rychlé mapování je další součástí rozvoje jazykových schopností dítěte. Jedná se o schopnost rychlého odhadnutí a zapamatování významu slova. Díky tomu se slovník dítěte dokáže rozvíjet velmi rychle. Slovní zásoba se v období 3-4 let pohybuje kolem 1000 slov (Smolík & Seidlová Málková, 2014; Vašíková & Žáková, 2017). S rychlým mapováním souvisí zároveň zlepšení foneticko-fonologického uvědomování, díky kterému si dítě takto slyšené slovo dokáže zapamatovat i artikulačně správně (Kyrč, 2016).

Druhý věk otázek (Proč?) objevující se v tomto období, je důležitý milník pro vývoj řeči. Pokud se dítě neptá, může se jednat o důvod ke znepokojení. Na druhý věk otázek navazuje intelektualizace řeči, kdy dítě porozumí obsah, gramatické formy a zkvalitňuje se jeho řečový projev. Přesto je v tomto období dysgramatismus fyziologicky přirozený. Od tří do pěti let zpravidla probíhá vývoj a diferenciací sykavek (Bytešníková, 2012; Kutálková, 2009).

2.1.3 Rozvoj komunikace od 4-5 let věku dítěte.

Dítě ve věku 4 až 5 let využívá zpravidla všechny slovní druhy, tvoří souvětí a jeho řeč je většinou gramaticky správná. V tomto věku se prohlubuje intelektualizace řeči, a dítě tudíž chápe další významy slov vzhledem ke kontextu. Na konci období se slovní zásoba pohybuje kolem 2000 slov (Bytešníková, 2012; Neubauer et al., 2018; Vašíková & Žáková, 2017).

Tento rozvoj se promítá i do rozvoje komunikačních schopností dítěte, které přechází do dialogu. Tím se také zlepšuje možnost socializace dítěte (Klenková et al., 2014).

2.1.4 Rozvoj komunikace od 5-6 let věku dítěte.

Mezi pátým a šestým rokem dochází k významnému zlepšení řeči. Dítě typicky mluví hodně a rádo, neustále se ptá a komplexně se vyjadřuje při popisu zážitku. Děti ve věku 5-6 let mají srozumitelnou řeč bez výrazných dysgramatismů a využívají souřadná a podřadná souvětí. (Neubauer et al., 2018; Thorová, 2015; Pečarková, 2022).

Ačkoliv výslovnost většiny hlásek je bez vad, tak se v tomto období u většiny dětí objevují a zdokonalují hlásky L, R a Ř, které jsou motoricky nejnáročnější. U některých dětí se objevují až v první třídě. Děti jsou schopny fonematically diferencovat hlásky ve složitějších slovech a v případě chyby se dokážou opravit (Kutálková, 2009; Vašíková & Žáková, 2017). Fonologické uvědomování je v tomto věku podporováno začátkem poznávání písmen a je přímo spjaté se školní zralostí a připraveností (Kyrč, 2016).

Období předškolního věku je považováno jako klíčové v osvojování mluvené řeči, jelikož vývoj zde probíhá nejrychleji. Vývoj řeči přitom ovlivňují vnitřní faktory, jako je stav centrální nervové soustavy, úroveň zrakové a sluchové percepce ale i vliv sociálního prostředí a v něm četnost a kvalita jazykového inputu (Bytešníková, 2012). Právě sociální prostředí dítěte polské národnostní menšiny na Zálší, které je typicky bilingvní, významně ovlivňuje rozvoj komunikace.

2.2 Bilingvismus a jeho projevy v rozvoji komunikace

Podle Šulové a Bartanusze (2010) je bilingvální jedinec ten „který má možnost jednat ve dvou (či více) jazycích, (...), na stejné úrovni jako rodilý mluvčí.“ (s.198)

V předchozích letech byl bilingvismus vnímán spíše v negativním světle. Řeč bilingvních dětí byla vnímána jako opožděná, ale nebralo se v potaz, že dítě má osvojen stejný počet slov jako děti monolingvální, jen je rozdělen do dvou jazyků. Dle nových zjištění, společná slovní zásoba obou jazyků bývá dokonce širší než u dětí vyrůstajících s jedním jazykem. Opožděný vývoj je u bilingvních dětí zejména v jazyce, který je dítětem a jeho okolím využíván méně často. Vše ale záleží na množství jazykového inputu (jak často a v jaké kvalitě je dítě jednotlivým jazykům vystaveno) (Kyrč, 2016; Thorová, 2015; Unsworth, 2013; Więcek-Poborczyk & Żulewska-Wrzosek, 2020; Wodniecka et al. 2018).

Mezi faktory, které ovlivňují rozvoj jazyka a komunikace patří dle Wodniecké et al. (2018) věk osvojování druhého jazyka (ovlivňuje vnímání gramatiky a fonologie jazyků); kontext osvojování druhového jazyka (jak často a v jakém prostředí se jedinec s jazyky stýká ovlivňuje například slovní zásobu v jednotlivých jazycích); jazykové prostředí (zda se pohybuje v bilingvním prostředí, nebo v prostředí, které vyžaduje přepínání jazyků) a status jazyka (zda je druhý jazyk ve společnosti vnímán negativně nebo pozitivně).

Jak se tedy bilingvismus specificky projevuje v rozvoji jazyka a komunikace? U dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí se většinou první slova a vývoj jazyka může trochu nevýznamně opozdit. V prvních letech života pak dítě nedokáže jazyky mezi sebou rozlišovat, a tudíž jeho vyjadřování bývá spojením obou jazyků. Po třetím roce života se schopnost rozlišovat jazyky a používat dle situace jeden z nich zlepšuje. Je přesto nutné uvést, že dle výzkumů se u bilingválních jedinců v každém komunikačním procesu aktivují oba jazyky najednou. Je tudíž přirozené, když děti tyto jazyky nedokážou vhodně vybrat vzhledem ke komunikační situaci, anebo jejich proces hledání slova v právě používaném jazyce potrvá déle než u dětí monolingválních (Pečarková, 2022; Wodniecka et al., 2018).

Gramatický a lexikální transfer neboli používání gramatických a lexikálních struktur jednoho jazyka v jazyce druhém se objevuje většinou u dětí, které mají jeden z jazyků jako dominantní, či k němu má dítě větší emocionální vazbu. Může se projevit i v užívání takzvaných falešných přátel, kdy dítě použije podobně znějící slovo z jednoho jazyka ale znamenající naprosto odlišnou věc v jazyce druhém, nebo v generalizaci nabyté gramatiky jednoho jazyka na jazyky oba. (Gramatkovski & Ristevska, 2019; Unsworth, 2013; Wodniecka et al., 2018). Dítě se dle Moldabayeva et al. (2024) nejčastěji rychleji rozvíjí v jazyce, který je mu bližší a až následně aplikuje toto poznání do jazyka druhého. Z toho důvodu je potřeba se následně zaměřit na zvuky a hlásky specifické pro jeden jazyk, které se v druhém neobjevují.

Slovní zásoba je velmi ovlivněna typem bilingvismu. Jedná se především o to, kdy a v jakých podmínkách je dítě v kontaktu s danými jazyky. Tímto se definuje rozvoj slovní zásoby jednotlivých jazyků podle kontextu, v jakém se tento jazyk využívá a rozvíjí (Unsworth, 2013).

2.2.1 Bilingvismus na Záolší:

Jelikož se na Záolší mísí zejména tři různé kultury a jazyky¹, je zde přítomný i různý styl dorozumívání se dítěte s rodiči. Jsou zejména tři hlavní jazyková prostředí, v jakých děti zde vyrůstají:

- Oba rodiče hovoří doma nářečím a dítě se tak jako první jazyk učí nářečí. Český a polský jazyk se dítě učí až při sekundární socializaci v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím a při setkávání s kamarády.
- Jeden rodič hovoří česky, druhý nářečím. Přičemž rodiče mezi sebou mluví česky nebo každý svým jazykem a jeden rodič hovoří na dítě nářečím, druhý česky. Dítě se tak s polským jazykem setkává v mateřské škole.
- Oba rodiče mluví česky nebo polsky a dítě je odesláno do MŠ s polským jazykem vyučovacím v České republice. Pasivní znalost polského jazyka a nářečí se pak každodenním inputem v mateřské škole rozvíjí v aktivní (Zormanová, 2021).

Nejčastěji je v rodinách, které posílají své děti do polských mateřských škol, používán na denní bázi nářečí, polský jazyk se užívá při školních záležitostech a čeština při ostatních neformálních i formálních záležitostech. Z toho důvodu je velmi častým u dětí předškolního věku takzvaný receptivní bilingvismus. Tedy dítě hovoří jedním jazykem (většinou nářečím nebo případně česky) ale polštině a češtině plně rozumí. Jejich aktivní používání zbývajících jazyků se vyvíjí během docházky do mateřských škol. Bilingvismus jako takový, kdy dítě je schopno plynule mluvit polsky, česky i nářečím se u dětí bydlících na Záolší objevuje zejména na prvním stupni základních škol (Zormanová, 2021). Děti docházející do mateřských škol s polským jazykem vyučovacím se jazykům učí tedy souběžně od narození (simultánní vyvážený bilingvismus) nebo začínají s druhým jazykem později v rámci sekundární socializace v mateřské škole (částečně simultánní bilingvismus) (Thorová, 2015; Wodniecka et al., 2018). Podle Ciszewské-Psujek (2020) je u dětí učících se polský jazyk v pozdějším věku nejnáročnější, osvojit si tři různé způsoby tvoření sykavek, artikulovat jejich shluky a správně zasadit akcent do řeči.

Díky tomu, že většina dětí je každodenně vystavena oběma, nebo dokonce třem jazykům, nedochází k trvalému receptivnímu (u některých autorů uváděnému jako pasivnímu) bilingvistu (Zacharova, 2018). Dle výsledků studie Zormanové (2021) se

¹ V této kapitole bude Těšínské nářečí (Slezčina) považováno jako samostatný jazyk pro jeho odlišnost od českého i polského jazyka.

i rodiče česky mluvící dokážou v procesu docházky dítěte naučit ovládat polský jazyk na takové úrovni, že jsou schopni svým dětem pomáhat v přípravě do školy.

Pedagogické centrum v Českém Těšíně zpracovalo materiál pro rodiče a učitele mateřských škol s polským jazykem vyučovacím na Záolší, který je zaměřený na výchovu bilingvního dítěte. Přibližuje čtenářům pojem dvojjazyčnost, jaké strategie při výchově bilingvního dítěte je možné aplikovat anebo také popisuje nejčastěji vyskytující se problémy při osvojování vícero jazyků (Strumpf & Kubiczek, 2020).

2.3 Narušení komunikační schopnosti

Narušením komunikační schopnosti je považovaný stav, kdy je narušená jedna nebo více jazykových rovin a nejedná se přitom o fyziologický stupeň vývoje (Lechta, 1990).

Pokud dítě do tří let nekomunikuje a o komunikaci nejeví zájem, je možné začít uvažovat o projevu narušení komunikační schopnosti (Červenková, 2019). Pokračující a neřešený logopedický problém, který pramení z neporozumění slovům a větám, může ve školním věku ohrozit vývoj čtení (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Ovšem i další problémy jako je koktavost či dyslalie mohou přímo ohrozit školní úspěšnost dítěte.

Mezi nejčastěji se vyskytující NKS v předškolním věku dle Lechty (1990) patří: opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie, dyslalie, vývojová dysartrie, balbuties (neboli koktavost), tumultus sermonis (laicky známa jako breptavost), rhinolalia (tlumočená jako huhňavost), palatolalie, mutismus (čili nemluvnost) a poruchy hlasu.

2.3.1 Bilingvismus a NKS

Je nutné si uvědomit, že bilingvní jedinec nemá stejné projevy NKS jako jedinec monolingvální, a je nutné tuto osobu diagnostikovat jako osobu bilingvní. V praxi to znamená, že chyby vzniklé z důvodu neznalosti jazyka nejsou brány v potaz. Narušená komunikační schopnost se ve většině případů projevuje v obou jazycích (Neubauer, 2018; Pečarková, 2022; Wodniecka et al., 2018). Dle Unswortha (2013) je pro prevenci vzniku NKS anebo jeho následnou intervenci nutné znát, jak probíhá proces osvojování dvou jazyků. Pro potřeby úspěšné diagnózy v obou jazycích je nutné být na úrovni alespoň B1 (Ciszewska-Psujek, 2020). Také je doporučováno, aby logopedickou diagnostiku a terapii prováděl logoped taktéž bilingvální ve stejných jazycích, nebo dva logopedové od jednotlivých jazyků (Więcek-Poborczyk & Żulewska-Wrzosek, 2020). Neubauer ve své

publikaci (2018) uvádí, že diagnostikování komunikačních schopností u dvojjazyčných dětí může být náročné, jelikož v našem prostředí scházejí pro tyto účely diagnostické nástroje.

V praxi mateřských škol to znamená, že pro dostatečnou podporu rozvoje jazyka musí být intervence frekventní a na vysoké úrovni. Je tudíž žádoucí, aby učitelé v MŠ byli schopni plánovat a reflektovat pedagogickou podporu na základě pozorování a teoretických znalostí o vývoji jazyka a nejbližší zóně vývinu (Akmese & Kayhan, 2021). Boese et al. (2023) ve svém výzkumu zjistil, že pro tuto potřebu je nejvhodnější kompetentní učitel po kurzu jazykové podpory.

3 LOGOPEDICKÁ PÉČE U DĚTÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V případě, že se u dítěte projeví problém v komunikační schopnosti, nebo se diagnostikuje jiné postižení, které narušení komunikační schopnosti s sebou běžně nese, se bezodkladně zahajuje logopedická péče. Dle Lechty (2011) můžeme logopedii definovat jako „obor interdisciplinárního charakteru, jehož předmětem jsou zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti“ (s.11). Logopedie, jakožto interdisciplinární obor, v sobě skrývá především prvky psychologie, lingvistiky, lékařských oborů ale i dalších.

Logopedická péče může být rozdělena do tří částí. Primární logopedická péče je zaměřená na předcházení vzniku logopedických problémů u všech jedinců. Sekundární prevence má za úkol pracovat s rizikovou populací, a totiž s jedinci u kterých je předpoklad vzniku narušené komunikační schopnosti, které se dá v určité míře zamezit. Poslední částí je prevence terciární, která u osob, s již narušenou komunikační schopností, předchází vzniku dalších problémů. Logopedickou péči u nás provozují zejména rezorty školství a zdravotnictví. O těchto dvou rezortech jsou níže v podkapitolách bližší informace. Dále je logopedie součástí rezortu práce a sociálních věcí, kde logopedové působí v domovech pro osoby se zdravotním postižením (Pipeková, 2010).

3.1 Logopedická péče v resortu zdravotnictví

Resort zdravotnictví zabezpečuje logopedickou péči zejména skrze klinické logopedy. Potřebnou kvalifikaci klinického logopeda a podmínky pro vykonávání povolání, jakožto zdravotnického pracovníka, upravuje zákon č.96/2004 Sb. o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů neboli zákon o nelékařských zdravotnických povoláních (Neubauer, 2018).

§ 23 Zákona o nelékařských zdravotnických povoláních se věnuje odborné způsobilosti k výkonu povolání logopeda ve zdravotnictví. Dle jeho znění logoped získává způsobilost „absolvováním akreditovaného magisterského studijního oboru speciální pedagogika se státní závěrečnou zkouškou z logopedie a surdopedie (...) a absolvováním akreditovaného kvalifikačního kurzu logoped ve zdravotnictví, který je prováděn vysokou školou podle

zvláštního právního předpisu.“ Pro možnost vykonávat tuto profesi bez odborného dohledu, a tudíž pro založení své klinické praxe musí takto vzdělaný člověk ještě absolvovat specializační vzdělávání v trvání 3 let. Tato příprava je ukončena složením atestační zkoušky.

Klinický logoped ve své praxi zodpovídá za všechny části logopedické intervence, a to prevenci, diagnostiku a terapii či rehabilitaci (Klenková et al., 2014). Logopedové ve zdravotnictví mohou pracovat v privátních ambulancích, být součástí týmu nemocnic a poliklinik, anebo působit v zařízeních dlouhodobého pobytu jako jsou stacionáře, lázeňská zařízení a léčebny (Pipeková, 2010).

3.2 Logopedická péče v resortu školství

V resortu školství se u dětí předškolního věku zajišťuje logopedická péče primárně učiteli MŠ, kteří mají kvalifikaci logopedického asistenta. V některých mateřských školách pak existují speciální logopedické třídy. V těchto logopedických třídách je dle zákona snížený počet dětí a jejich vzdělávací proces je veden speciálním pedagogem se státní závěrečnou zkouškou z logopedie a surdopedie nebo klinickým logopedem (Neubauer, 2018).

Ve školství dále fungují speciální logopedické školy, jejichž cílem je propojit logopedickou péči s edukačním procesem. V těchto školách většinou působí speciální pedagogové a jsou často součástí speciálněpedagogických center pro řečové vady (Neubauer, 2018).

V resortu školství se o logopedickou péči starají již výše zmíněné speciálněpedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Činnost SPC a PPP ukládá vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních č. 72/2005 Sb. Mezi standartní činnosti patří depistáže, metodická podpora učitelů, vytváření a hodnocení podpůrných opatření a individuálních vzdělávacích plánů, pořádání kurzů a přednášek pro učitele i rodiče a další. Speciální činnosti SPC zaměřených na vady řeči je diagnostika a terapie poruch a vad, které ovlivňují vzdělávací proces tak, aby vzdělávací proces probíhal co nejméně problematicky skrze stimulační, edukační a reedukační postupy. Dále se jedná o instruktáž pro pedagogické pracovníky, vedení logopedických deníků a tvorbu didaktických a metodických materiálů. Mezi pracovníky těchto center patří psychologové a speciální pedagogové (Neubauer, 2018; Pipeková, 2010).

3.3 Primární prevence v mateřské škole

Primární prevence, jak již bylo řečeno výše, je zaměřená na předcházení vzniku problému u všech jedinců. V mateřských školách je proto důležitou součástí nejméně z toho důvodu, že se jedná o věk rozvoje řeči. Učitelé mateřských škol se snaží působit na dítě tak, aby podpořili přirozený vývoj jazyka a komunikačních schopností dětí. Jejich úkolem je tedy vytvořit podnětné prostředí, které podporuje komunikaci mezi dětmi. Dle RVP PV je komunikativní kompetence jednou z klíčových kompetencí. Ta se zaměřuje na ovládání řeči a vedení dialogu, schopnost vyjadřování dítěte, aktivní komunikaci s okolím, slovní zásobu a znalost a ovládání dalších komunikativních prostředků (MŠMT, 2021).

Učitel mateřské školy by měl mít také na mysli, že děti se učí nápodobou. Proto je nezáměrné působení učitele v každodenní výuce a komunikaci s dětmi stěžejní pro rozvoj komunikačních schopností dětí. Učitel by měl být pro děti správným mluvním vzorem, a to od artikulace, přes slovní zásobu, po gramatiku a sociální komunikaci. Učitel by měl s dítětem při komunikaci navázat oční kontakt (nejlépe v jeho zrakové rovině), komunikace by měla probíhat ve věkové úrovni dítěte a vzhledem jeho individuální úrovni vývoje (nelze zapomínat na působení s ohledem na nejbližší vývoj dítěte). Neverbální komunikace by taktéž měla být na úrovni věku dítěte. V rámci primární logopedické prevence je kladen důraz na vytváření vhodných podmínek a individuální přístup k dětem (Majchrzyk-Mikuła & Grabarczyk, 2019; Vašíková & Žáková, 2017).

Mezi základní oblasti rozvoje, na které se v mateřské škole klade důraz v rámci primární prevence jsou: dechová a fonační cvičení; cvičení na rozvoj motoriky (od hrubé po jemnou, grafomotoriku a zejména oromotoriku, které ovlivňují vývoj artikulace hlásek); smyslové vnímání sluchové (vnímání a analýza zvuku, fonematický sluch a následně diferenciaci slyšeného); smyslové vnímání zrakové (důležité pro správnou artikulaci, rozvoj slovní zásoby a pro následné čtení a psaní); rozvoj všech jazykových rovin (důležité pro funkční ovládnutí řeči) (Bytešníková, 2012; Majchrzyk-Mikuła & Grabarczyk, 2019; Vašíková & Žáková, 2017).

Aby učitel mateřské školy splnil úlohu primárního preventisty, je nutné, aby znal proces vývoje řeči a v tom fyziologické limity některých vad a znal na jaké problematické oblasti se má v určitém věku zaměřit. Mezi primární prevencí podle Klenkové et al. (2014) patří také včasné zachycení vady. K tomu se v mateřských školách využívá nejčastěji depistáže

vedené odborníky z SPC nebo klinickými logopedy. Naopak Kubik (2018) depistáž už řadí do prevence sekundární.

Primární logopedická prevence se pojí i s informováním rodičů o rozvoji jejich dítěte. Také je nutné provádět osvětovou činnost skrze přednášky a kurzy organizované PPP nebo SPC, aby rodiče znali benefity a vhodnost zahájení včasné odborné péče, a věděli na koho se v jejich okolí mohou obrátit (Klenková et al., 2014; Majchrzyk-Mikuła & Grabarczyk, 2019).

3.4 Interdisciplinární přístup v logopedické péči

Interdisciplinární přístup při podpoře vzdělávání u dětí s narušenou komunikační schopností je nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje celou efektivitu tohoto snažení pro jeho holistické pojetí rozvoje dítěte. Mezi odborníky, kteří v tomto případě spolupracují jsou tradičně klinický logoped, školský logoped, učitel mateřské školy případně speciální pedagog ve škole. Dále pak je častá spolupráce s dalšími zdravotnickými profesemi jako je audiolog, otorinolaryngolog, foniatr, pediatr, psycholog a další (Langner & Fukkink, 2023; Majchrzyk-Mikuła & Grabarczyk, 2019).

Interdisciplinární spolupráce začíná již od primární prevence v mateřské škole, kdy v případě narušení NKS je učitel informátorem o projevech dítěte v jiném prostředí, než je rodina nebo pracovna logopeda. Také včasné odhalení vady, na jehož základě se začíná spolupráce s logopedy je často výsledek práce učitele. I z tohoto důvodu by měli spolupráci podporovat samotní logopedové zpřístupněním materiálů a tipů pro sledování nejrizikovějších oblastí (Majchrzyk-Mikuła & Grabarczyk, 2019).

Interdisciplinární přístup se vyznačuje kooperací a spoluprací mezi jednotlivými odborníky s jednotným cílem co nejlepšího intervenčního působení na jednu nebo komplex vad. Zároveň to neznamená aktivní spolupráci ve stejný čas a na stejném místě, ale spíše úsilí k dosažení jednoho vytyčeného cíle jednotlivců v různých časech. Důležitým prvkem je sdílená odpovědnost za pokrok dítěte v péči. Mezi benefity takového přístupu kromě návaznosti jednotlivých činností všech zapojených stran a stejných požadavků na dítě patří také frekventovanější input a lepší možnosti ke generalizaci nabytých znalostí a dovedností. To může vést k rychlejšímu překonávání vad, což může mít pozitivní vliv na socializaci dítěte (Langner & Fukkink, 2023).

V případě logopedické intervence u vícejazyčného dítěte do mezioborové spolupráce může vstoupit i odborník na jazyk dítěte (učitel jazyků). Tento odborník může logopedovi pomoci ve vedení terapie podle nejvhodnějších postupů pro učení tohoto jazyka, nebo podle nepoužívanějších oblastí (Więcek-Poborczyk & Żulewska-Wrzosek, 2020).

3.5 Logopedická péče v Polsku

Ačkoliv v některých školách pracují logopedové ve školách, kde jejich působnost je velmi omezená velkým množstvím dětí a žáků, většina logopedů v Polsku pracuje pod školským zařízením obdobným k pedagogicko-psychologickým poradnám u nás (Majchrzyk-Mikuła & Grabarczyk, 2019). Můžeme tedy říct, že logopedická péče je podobně jako v České republice dostupná zejména ve dvou resortech: resortu zdravotnictví a školství.

Univerzitní vzdělávání pro dosažení logopedické kvalifikace trvá stejně jako u nás pět let na magisterském studiu nebo 3+2 roky na bakalářském a navazujícím magisterském. Její studium probíhá taktéž na pedagogických fakultách univerzit. Dále pak logopedové mohou získat svou kvalifikaci dvouletým nástavbovým studiem na již existující magisterské studium v jiném oboru (psychologie, pedagogika). Rozdílem je možnost vystudování licenciátu s titulem učitel-logoped, na který může student navázat magisterským studiem pro získání titulu magistr logopedie (Płusajska-Otto, 2013). Titul učitel-logoped můžeme přirovnat ke zdejšímu školskému logopedovi. V Polské republice tito odborníci pracují v pedagogicko-psychologických poradnách, ale také ve velké míře ve školách a mateřských školách. Právě tradice práce školského logopeda přímo v MŠ a školách je v Polsku již dlouholetá, narozdíl od Česka (Kuskowska, 2023).

Kromě toho je logopedická péče v Polsku více rozdělená do různých kategorií. Jedná se především o obecnou logopedii, neurologopedii, surdologopedii a glottodidaktiku. Neurologopedie a surdologopedie jsou obory, které jsou vedeny ministerstvem zdravotnictví, obor obecné logopedie pak spadá pod ministerstvo školství (Kuskowska, 2023).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je kvalitativního designu. Švaříček a Šed'ová (2014) definuje kvalitativní přístup výzkumu jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech“ (s. 17). Hendl (2023) pak ve své publikaci popisuje kvalitativního výzkumníka jako někoho, kdo v průběhu sběru dat a jejich analýzy, své výzkumné otázky modifikuje a doplňuje. Proto tento typ výzkumu popisuje jako pružný.

Hypotéza se na rozdíl od kvantitativního výzkumu netvoří předem, aby se potvrdila či vyvrátila, ale vytváří se v průběhu výzkumu vzhledem k dosavadnímu poznání. Totéž platí o teorii, která je teprve v procesu zkoumání vytvářena. Její zobecnění ale není z důvodu malého výzkumného vzorku možné (Hendl, 2023; Švaříček & Šed'ová, 2014).

Kvalitativní design pro potřeby této práce byl zvolen z důvodu absence existujících výzkumů, literatury či teorií v oblasti mezioborové péče o děti v mateřských školách menšinového národnostního školství. Jelikož školství v jazyce národnostní menšiny je jev ne zcela běžný, výzkumník se přiklonil ke kvalitativnímu designu výzkumu, který je vhodnější pro exploraci nepopsaných fenoménů, aby dokázal dostatečně pochopit a zjistit zkušenosti učitelů mateřských škol a odborníků pracujících s touto národnostní menšinou. K tomuto cíli byla vybrána metoda polostrukturovaného rozhovoru.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Tématem diplomové práce je *Systém podpory při vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím*. Hlavní výzkumný cíl si tedy ukládá **Zmapovat systém podpory u vzdělávání dítěte s narušením komunikační schopností v mateřské škole s polským jazykem vyučovacím**. Aby došlo k naplnění hlavního výzkumného cíle, byly dále vytvořeny tři výzkumné cíle dílčí:

1. Popsat průběh spolupráce mezi učiteli mateřských škol s polským jazykem vyučovacím a odborníky zapojených do péče o děti s narušenou komunikační schopností.
2. Popsat realizaci metodické podpory učitelů v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím při vzdělávání dítěte s narušenou komunikační schopností.
3. Analyzovat specifika podpory při vzdělávání dítěte s narušenou komunikační schopností v mateřské škole s polským jazykem vyučovacím.

Na základě výše popsaných výzkumných cílů byly dále navrženy výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: **Jak funguje systém podpory v mateřské škole s polským jazykem vyučovacím při vzdělávání dítěte s narušenou komunikační schopností?** Výzkumné otázky k dílčím výzkumným cílům jsou následující:

1. Jakým způsobem probíhá spolupráce v podpoře dítěte s narušenou komunikační schopností v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím podle učitelů a zapojených odborníků?
2. Jak probíhá metodická podpora učitelů v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím při vzdělávání dítěte s narušenou komunikační schopností?
3. Jaká jsou specifika při vzdělávání dítěte s narušenou komunikační schopností v systému podpory v mateřské škole s polským jazykem vyučovacím?

4.2 Metody sběru dat

Metodou pro sběr dat pro účely této práce byl vybrán polostrukturovaný rozhovor. Podle Mišoviče (2019) je polostrukturovaný rozhovor nejčastěji využívanou technikou v kvalitativním výzkumu. Jeho základním znakem je využití otázek či schématu za účelem identifikace předem určeného výzkumného tématu. Takové otázky poté vytvářejí jakési jádro rozhovoru. Připravené otázky tudíž nemusí být striktně dodržovány a může se měnit jejich pořadí či jejich podoba. Výsledek polostrukturovaného rozhovoru úzce závisí na jeho průběhu, kde může docházet k doplňujícím otázkám výzkumníka nebo k přeskočení otázek v procesu výpovědi účastníka.

Všechny rozhovory byly po souhlasu s participanty nahrávány a následně přepisovány. V případě nesouhlasu participanta s nahráváním rozhovoru docházelo k simultánnímu přepisu stěžejních bodů a zaznamenávání odpovědí participanta během procesu rozhovoru a k doplnění přepisu ihned po ukončení rozhovoru.

4.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Pro získání dostatečného množství informací a dat potřebných pro provedení analýzy výzkumu, byl výzkum zaměřen jednak na učitele mateřských škol s polským jazykem vyučovacím, ale také na odborníky, se kterými mateřské školy v těchto případech spolupracují.

Výběr výzkumného vzorku se lišil na základě toho, zda se jednalo o učitelky, či o odborníky. Učitelé mateřských škol byli do výzkumu vybíráni vícenásobným výběrem prostřednictvím losu z naplněného vzorku všech existujících mateřských škol s polským jazykem vyučovacím v České republice. Odborníci zařazení do výzkumu byli poté vybíráni záměrným výběrem na základě získaných informací z rozhovorů s učiteli. Díky tomuto postupu byli kontaktováni již pouze odborníci, kteří jsou do spolupráce s těmito institucemi zapojeni. Do skupiny odborníků byli zařazení takoví, kteří se přímo podílejí na podpoře vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností. Patří zde tedy kliničtí logopedové, školní logopedové pracující ve speciálním pedagogickém centru a také psychologové z pedagogicko-psychologické poradny.

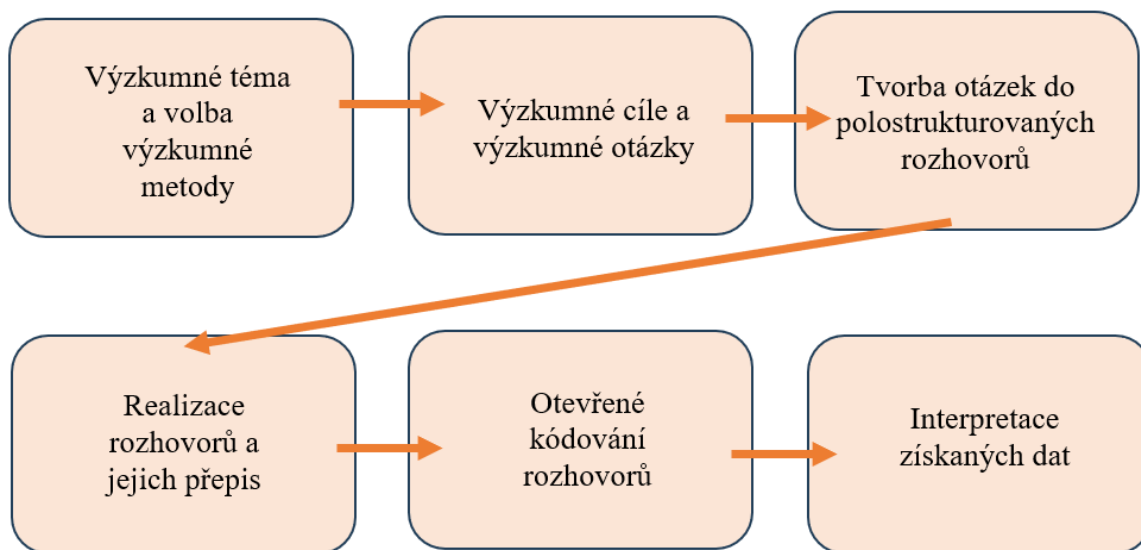
Tabulka 2 Výzkumný soubor

Učitelé	Okres	Délka praxe	Dosažené vzdělání	Kurz logopedického preventisty
U1	Frýdek-Místek	35 let	Vysokoškolské	NE
U2	Frýdek-Místek	20 let	Vysokoškolské	NE
U3	Frýdek-Místek	8 let	Vysokoškolské	NE
U4	Karviná	26 let	Vysokoškolské	ANO
U5	Karviná	24 let	Vysokoškolské	NE
U6	Karviná	30 let	Středoškolské	NE
Odborníci	Okres	Délka praxe	Dosažené vzdělání	Znalost polského jazyka
O1	Frýdek-Místek	30 let	Vysokoškolské	ANO
O2	Frýdek-Místek	10 let	Vysokoškolské	NE
O3	Frýdek-Místek	25 let	Vysokoškolské	NE
O4	Karviná	20 let	Vysokoškolské	ANO
O5	Karviná	15 let	Vysokoškolské	NE

(zdroj: vlastní)

Ve finální podobě výzkumný vzorek čítá celkově jedenáct participantů. Z toho je šest učitelů mateřských škol a pět odborníků. V tabulce 3 je zachycena obecná charakteristika jednotlivých participantů.

4.4 Realizace výzkumu



Obrázek 1 Postup realizace výzkumu

(Zdroj: Vlastní)

Z obrázku 1 je možné vyčíst, že postup realizace výzkumné části této práce začal výběrem a upřesněním výzkumného tématu. Na jeho základě došlo k vytvoření výzkumných cílů a otázek. Po definování výzkumných cílů a otázek byly formulovány otázky do polostrukturovaných rozhovorů tak, aby naplňovaly tyto cíle a odpovídaly na otázky. Připravené otázky měly dvojí podobu pro skupinu učitelů a skupinu odborníků, aby reflektovaly postavení tázaného v procesu spolupráce ve vzdělávání dítěte s narušenou komunikační schopností. Rozhovor s každým účastníkem výzkumu trval kolem třiceti minut.

V průběhu získávání dat prostřednictvím rozhovorů byly zjištěny nuance v systému podpory a spokojenosti obou stran vzhledem k okresu, ve kterém se tyto mateřské školy nacházejí. Proto došlo k rozšíření a upravení výzkumného vzorku tak, aby oba okresy, ve kterých se mateřské školy s polským jazykem vyučovacím nacházejí, byly ve výzkumu totožně zastoupeny a došlo tak k saturaci dat na obou stranách.

Po realizaci rozhovorů následoval jejich doslovný přepis z nahrávek. Tento přepis byl následně vložen do počítačového programu pro kvalitativní analýzu dat QDA Miner Lite. Následně v počítačovém programu proběhlo otevřené kódování a uspořádání do kategorií a subkategorií. Takto upravený text byl následně interpretován a vyhodnocen.

Etická stránka výzkumu byla zajištěna dobrovolností v účasti ve výzkumu a podrobném obeznámením s procesem získání a analýzy dat a jejich následném použití. Všichni participanté podepsali informovaný souhlas a znají své právo z výzkumu kdykoli odstoupit. Všechny osoby zapojené do výzkumu jsou anonymizované pro zabránění jejich případné identifikace. Z tohoto důvodu se v této práci hovoří obecně o „odbornících“, jelikož vyjmenování jednotlivých profesí by z důvodu nízkého počtu těchto osob mohlo vést k jejich identifikaci.

4.5 Analýza získaných dat

Analýza kvalitativních dat je podle Švaříčka a Šed'ové (2014) založena na systematickém organizování dat a jejich interpretaci. Pro účely diplomové práce byla vybrána technika otevřeného kódování. Jde o proces přiřazování kódu k menším částem analyzovaného textu. Kód, který je obvykle jedno slovo či fráze, je pak jednotkou, se kterou následně výzkumník v rámci analýzy pracuje. Tyto kódy jsou přiřazovány do kategorií podle souvislostí. Takto vytvořené kategorie kódů jsou pak základním kamenem k dalšímu analyzování (Mišovič, 2019).

Proces otevřeného kódování této práce byl uskutečněn prostřednictvím počítačového programu QDA Miner Lite. Tento program byl vybrán z důvodu jeho přehlednosti a dostupnosti.

Jako navazující technika analýzy dat byla využita technika vyložení karet. Tato technika podle Mišoviče (2019) pracuje s vytvořenými kategoriemi z otevřeného kódování a uspořádává je do logických souvislostí. Na závěr takto zpracovaná data z rozhovorů byla podrobena interpretaci a vyhodnocením.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Druhá kapitola praktické části s sebou nese výsledná zjištění z provedeného výzkumu. Na následujících stránkách bude přiblížen proces práce se získanými kódy z provedených rozhovorů, jejich finální interpretace a vyhodnocení naplnění určených výzkumných cílů popsanych v kapitole 5.1 a zodpovězení na výzkumné otázky. Závěrem této kapitoly budou dále popsány limity výzkumu.

5.1 Rozdělení do kategorií a jejich analýza

Výsledkem analýzy dat prostřednictvím otevřeného kódování bylo přibližně 120 kódů. Tyto kódy byly následně rozděleny do 13 subkategorií, které byly zařazeny pod čtyři základní kategorie. Tyto kategorie s názvy *Rodič jako zásadní prvek*, *Učitel v první linii*, *Málo odborníků, moc NKS* a *A co ještě?* následně byly podřízené pod centrální pojem „Podpora při vzdělávání dítěte s NKS“. Následující tabulka 4 tyto kategorie a jejich subkategorie přehledně zobrazuje.

Tabulka 3 Kategorie kódů

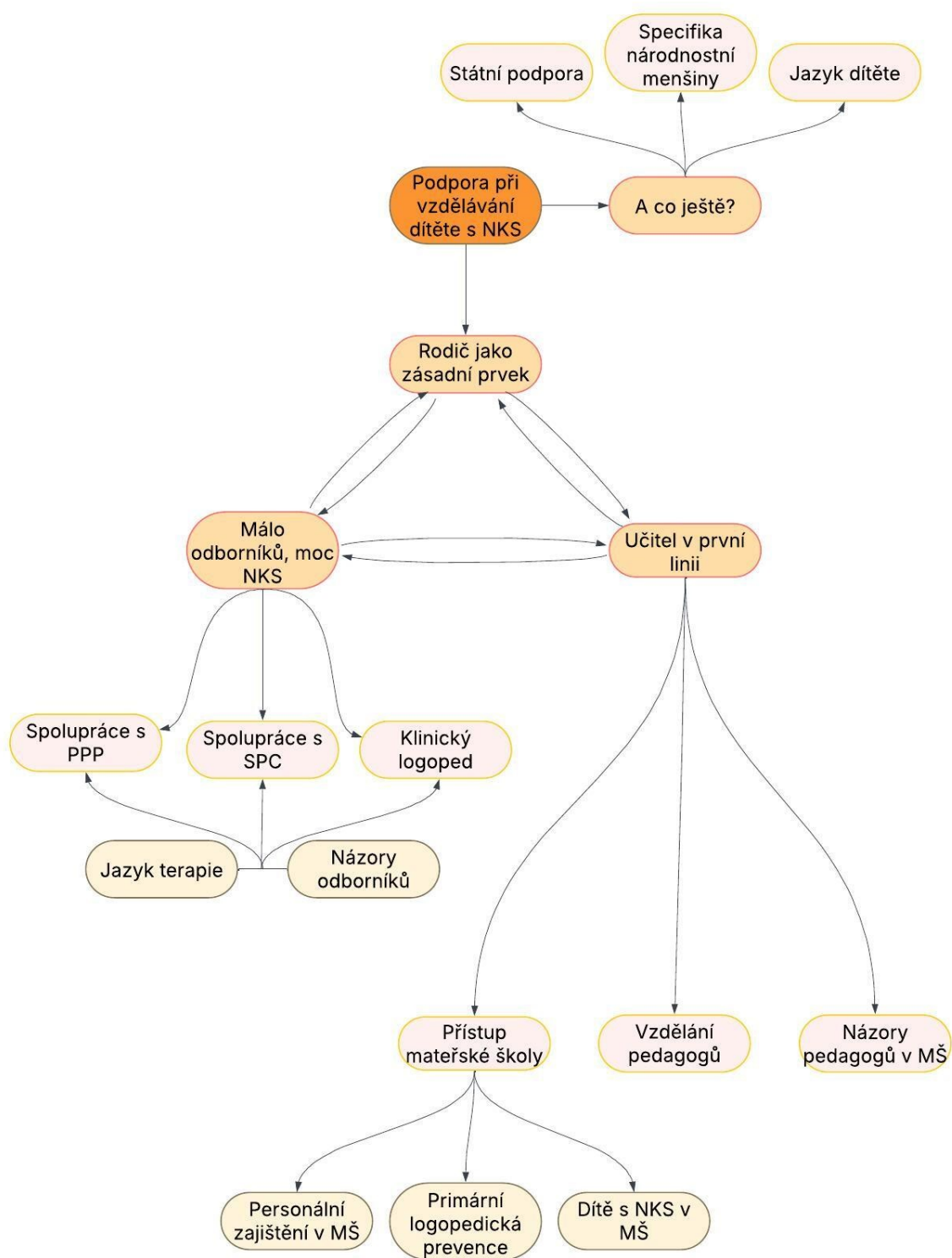
PODPORA PŘI VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S NKS	
Učitel v první linii	Vzdělání pedagogů
	Názory pedagogů v MŠ
	Dítě s NKS v MŠ
	Personální zajištění v MŠ
	Primární logopedická prevence
Málo odborníků, moc NKS	Spolupráce s SPC
	Spolupráce s PPP
	Klinický logoped
	Jazyk terapie
	Názory odborníků
A co ještě?	Státní podpora
	Jazyk dítěte

	Specifika národnostní menšiny
Rodič jako zásadní prvek	-

(zdroj: vlastní)

V následujícím procesu analýzy, ve kterém byla použita technika vyložení karet byly kategorie a subkategorie uspořádány do grafického schématu, který ukazuje jejich hierarchii, logickou návaznost a také vzájemné ovlivňování. Na základě takto strukturovaných kategorií a subkategorií byla provedena interpretace výzkumných zjištění.

Z výsledného grafického znázornění návaznosti kategorií a subkategorií (obrázek 2) můžeme vidět, že jediná kategorie *A co ještě?* není v přímém napojení na kategorie další. Přesto přímo ovlivňuje fungování celého systému podpory. Ačkoliv si jsou kategorie *Učitel v první linii*, *Málo odborníků*, *moc NKS* a *Rodič jako zásadní prvek* rovné, na výchozí pojem *Podpora při vzdělávání dítěte s NKS* je napojena právě kategorie rodiče. Je to zejména z toho důvodu, že rodič je tím rozhodujícím článkem, který případný proces spolupráce a podpory zahajuje, závisí na něm jeho průběh a má možnost jej ukončit. Následně se však všechny tyto kategorie navzájem ovlivňují a doplňují. U kategorie *Málo odborníků*, *moc NKS* jsou tři subkategorie, které vychází přímo z kategorie, ovšem všechny tyto subkategorie přímo ovlivňují další dvě, a to *Jazyk terapie* a *Názory odborníků*. Dle zjištění z rozhovorů tyto prvky směřují práci odborníků, a tudíž i spolupráci s MŠ. Proto je šipkou vyznačený vliv opačný, než by se dalo hierarchicky předpokládat. Názory pedagogů naopak aktuální spolupráci neovlivňují, proto je šipka zapsána tradičně od nadřazené kategorie. Subkategorie *Přístup mateřské školy* vyplynula až v procesu vyložení karet jakožto potřeba zastřešit podkategorie *Primární logopedická prevence*, *Personální zajištění v MŠ* a *Dítě s NKS v MŠ*.



Obrázek 2 Výsledek vyložení karet

(zdroj: vlastní)

5.2 Interpretace výsledků výzkumu

Následující kapitola se bude podrobněji zabývat jednotlivými kategoriemi a jejich subkategoriemi. V každé z kapitol budou interpretovány výsledky výzkumu a tato interpretace bude doprovázena přímými citacemi účastníku výzkumu z jejich rozhovorů.

5.2.1 Učitel v první linii

První kategorie, která vznikla v procesu kódování byla kategorie zabývající se učitelem a jeho podílem v podpoře vzdělávání dítěte s NKS. Učitel v mateřské škole se podle dat plynoucích z výzkumu sám sebe vnímá jako někoho, kdo si jako první všimne nedostatků v komunikačních schopnostech dítěte, a tudíž se stává i tím, kdo se tyto nedostatky snaží zmírnit. Také se nesmí pominout samotný úděl učitelů v mateřských školách, a to je zajištění celkového rozvoje dítěte, v tom i rozvoje jeho jazyka a řeči, ještě než se vůbec nějaké nedostatky vyskytnou. Proto byla tato kategorie nazvána právě jako **Učitel v první linii**. V rámci této kategorie byly následně definovány její subkategorie: Vzdělání pedagogů, Přístup mateřské školy, Primární logopedická prevence, Personální zajištění v MŠ, Dítě s NKS v MŠ a Názory pedagogů v MŠ. Níže rozepsané subkategorie dále dokreslují postavení učitelů mateřských škol s polským jazykem vyučovacím v procesu vzdělávání a podpory dítěte s NKS v těchto mateřských školách.

Jako zásadní faktor výzkumníci ohodnotili **Vzdělání pedagogů**. To totiž udává, jaké kompetence a znalosti tyto pedagogové mají, a tudíž je mohou aplikovat. Majorita tázaných učitelů mělo vysokoškolské vzdělání v oboru předškolní pedagogika. Tito učitelé pak uváděli, že právě z jejich studia mají nejvíce informací a poznatků o procesu a možnostech logopedické intervence. Všichni pak uvádějí, že se necítí být kompetentní či kvalifikovaní pro práci s dětmi s vadou řeči. *U2: Kompetentní, to by bylo příliš velké slovo.* *U5: Kompetentní se necítím, protože nemám tuto odbornost, nemám speciální pedagogiku.* Kurz logopedického preventisty měl pak jeden dotazovaný a jiný typ dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle učitelů často není k dispozici, nebo není školou financován. *U5: Takže jsem se spíše nesetkala s možností nějakého logopedického kurzu i přes to, že učitelé by byli ochotni se v tomto směru dovzdělat ať už v Česku nebo v kurzech nabízených z Polska či pedagogickým centrem polského národnostního školství.* Z dat z rozhovorů vyplývá, že téměř všichni dotazovaní učitelé pracují podle informací získaných z internetu nebo knih v rámci samostudia, nebo s dětmi pracují na principu pokus-omyl, během kterého vybírají nejefektivnější postupy. *U4: Dělam to tak trochu od oka. A vidím, že*

tady něco nehraje, tak to zkusíme. U5: Ale to je také forma pokusů a omylů. Nedávno jsem na internetu narazila na skvělou paní logopedku, která mimo jiné pracuje s dětmi s Downovým syndromem. Celá naše podpora spočívá v tom, že jsem to poslala paní asistentce, a ta se od ní jakoby učí a snaží se to aplikovat. Takhle vlastně fungujeme. Dále participující učitelé často zmiňovali využití materiálů a znalostí starší kolegyně, a také znalostí a rad klinického logopeda po osobní známosti, tedy neoficiální cestou. U3: To jsem spíš využívala jakoby pro sebe. Známe se osobně. Takže po osobní stránce tak jakoby. No, jako nemůžu se ptát na detaily terapie, že jo, to ona neřekne, ale kdybych už si nevěděla rady, tak bych si ji kontaktovala. O4: Kdyby něco, tak mi vždycky (učitelky) mohou zavolat.

Přístup mateřské školy je dalším velkým faktorem, který udává, jakým způsobem bude proces podpory dítěte s NKS ve vzdělávání v jejich mateřské škole probíhat. Do jejich komponentů můžeme zařadit jakým způsobem škola organizuje primární prevenci v prostředí mateřské školy, jak je škola personálně vybavena pro práci s dětmi s narušenou komunikační schopností, zda jsou třídy homogenní či heterogenní a jak je organizovaná samotná práce s dítětem s NKS. Tato podkategorie je tudíž rozdělena na tři menší subkategorie, ve kterých se tyto faktory detailněji projevují.

Jako první zmiňujeme **Primární logopedickou prevenci**. Důvod je jednoduchý, je zaměřena na všechny děti a přímo ovlivňuje případnou specifitější práci s dítětem s NKS. V dotazovaných mateřských školách nejsou žádní vyznačení učitelé, kteří mají odpovědnost za provádění primární logopedické prevence, a tudíž všichni se do ní zapojují rovnou mírou. Většinou také nejsou vyhrazeny takzvané logopedické chvíle, jak uvádí například U6: *S ostatními dětmi se přiznám, že záleží, jak si vzpomenu. Procvičujeme pusinky, něco si zasyčíme, někdy ne. Nějaké básničky... Takže záleží. Nemám to tak, že bych to měla nějak v plánu, že to dělám systematicky.* Práce s řečí, jazykem a komunikací je tedy běžnou, ale nesystematickou součástí edukačního procesu. Učitelky často kladou důraz motivování dětí ke komunikaci mezi sebou. Obsah primární prevence se v mateřských školách pohybuje od podporování „přirozeného vývoje jazyka“, přes oblasti a klíčové kompetence obsažených v RVP PV, po práci s pracovními listy a oromotorická cvičení. U5: *Že děláme taková různá logopedická cvičení, to znamená, že rozhýbáváme ty pusinky, stejně jako na logopedii cvičíme nějaké ty hlásky, slabiky, logopedické básničky, no takové věci.* Učitelky vnímají, že je mateřská škola často jediným prostředím, kde se dítě setkává s „čistým“ polským jazykem U4: *Děti mají kontakt s opravdu správným polským jazykem. Že nechtějí (rodiče), aby dítě už používalo nářečí, protože to dítěti nic nepřináší. Ale že alespoň to, že mají kontakt*

s tím správným polským jazykem, jim dává do života více. A proto samy sebe vnímají jako významný jazykový vzor. Všichni tázaní participanté ze skupiny učitelů mateřských škol si jsou vědomi důležitosti individualizace s ohledem na aktuální potřeby dítěte, ale uvádějí, že v případě početnějších tříd individualizace není možné dosáhnout. U2: *A teď se pořád mluví o individualitě a o individuální práci s dětmi, ale když jich je tady 25, je těžké s nimi pracovat individuálně, že?* V tomto ohledu jsou mateřské školy s polským jazykem vyučovacím, které mají v mnohých případech právě menší počet dětí, benefiční. U6: *No, víme, že ve větších skupinách se najdou někteří, kteří mají problémy, ale teď máme dvanáct dětí, což je super skupinka. Jenže když jsou nemocné, je to problém, protože například dneska jsem měla šest dětí. Ale pak se člověk může věnovat každému individuálně. Je to pohoda, že máme tyto možnosti a že se těm dětem opravdu můžeme věnovat.* Pracovat s dítětem individuálně nebo na něho jinak působit omezuje dle dat z výzkumu také situace, kdy je třída heterogenní. Dle učitelek je práce s dětmi náročnější, a dokonce se podle učitelky stává, že mladší děti jsou negativně ovlivňovány špatnou výslovností dětí starších.

Personální zajištění v MŠ, tedy učitelé, asistenti pedagoga nebo dokonce speciální pedagogové pracující v mateřských školách mají také velký vliv na podobu spolupráce mezi mateřskou školou a odborníky spolupodílející se na vzdělávání dítěte s NKS. Jak uvádí odborníci O3: *No by muselo být víc učitelů ve školách, Není ...nejsou schopní v rámci toho systému, jak to je teď nastavené pracovat individuálně s dětmi. To by jich opravdu muselo být víc.* nebo také učitelé U1: *A další věc ve školce je, že je to těžké, když je paní učitelka sama. Do desáté je učitelka sama a odpoledne také sama. Najít si ten čas.* Je právě počet těchto osob přítomných v každodenním chodu v mateřské škole zásadní. Z pohledu učitelů má personální zajištění především vliv na možnosti individuálních činností vzhledem k potřebám dítěte U4: *No, kdyby tam nebyla paní asistentka, nemělo by to žádný efekt, protože přece jen je ve skupině 24 dětí a nedalo by se to zvládnout.* Dotazovaní učitelé v mateřské škole jako ideální situaci v personálním zajištění pro efektivní systém podpory při vzdělávání dítěte s NKS popisují přítomnost speciálního pedagoga nebo školního logopeda přímo ve škole. Shodují v názoru, že v případě přítomnosti speciálního pedagoga přímo v mateřské škole, by byla spolupráce mezi mateřskou školou a externími odborníky efektivnější, právě pro odbornost, kterou speciální pedagog může nabídnout U2: *Kdyby mi někdo řekl, že od příštího roku dostanu ve škole nebo tady ve školce školního logopeda, беру to hned s políbením ruky, protože je to opravdu potřeba.* U3: *Myslím si, že tím, že nejsem kvalifikovaná osoba tady na tohle, tak by bylo asi možná i lepší, kdyby tady někdo*

kvalifikovaný byl. V rámci rozhovoru s učitelkou mateřské školy dále vyšlo najevo, že není obtížné sehnat a zabezpečit asistenta pedagoga, když je dítěti přidělen, ale sehnat asistenta pedagoga, který ovládá polský jazyk U5: Vlastně i s těmi asistenty je problém, protože chceme, aby asistentka mluvila česky, a aby to byla taková slečna, která zvládne i polštinu.

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak funguje systém podpory při vzdělávání dítěte s NKS. Je tudíž důležité zjistit, jak škola reaguje a co zajišťuje, když do ní dochází **Dítě s NKS v MŠ**. Celý proces začíná odhalením logopedického problému v řeči dítěte. Jak již bylo výše zmíněno, pedagogové mateřských škol jsou často těmi prvními, kteří si těchto problémů všimnou U2: *No, ono většinou to jde slyšet a když to nejde slyšet, tak potom ono se to projeví, tak tím, čím to dítě dochází do té mateřské školy, tak vidíte ty rozdíly.* Po tomto kroku se rozbíhá dle učitelů velmi náročný a zdoluhavý proces navazování spolupráce s odborníky a nastavení podpůrných opatření. Právě z toho důvodu někteří učitelé do zahájení terapie zahajují bližší spolupráci s rodiči. U4: *Také poskytujeme, máme tyto individuální konzultace (pro rodiče), poskytujeme nějaké materiály k procvičování, když dítě ještě nechodí k logopedovi. Následně záleží, zda dítě dochází pouze ke klinickému logopedovi, nebo je v péči také SPC a PPP.*

V případě, že vada řeči u dítěte nemá velký vliv na proces vzdělávání a intervence je poskytována klinickým logopedem, má dle výsledků z výzkumu učitel poněkud těžší úkol v zavedení vhodné podpory pro dané dítě. Vše v tu chvíli závisí na ochotě rodičů sdělovat informace a fungovat jako prostředník. V jednom ze zjištěných případů byl klinický logoped ochoten přímo spolupracovat s učiteli v mateřských školách a metodicky je vést, ale i v tomto případě opět záleží na souhlasu rodičů. Učitelé se nejčastěji snaží s dítětem pracovat dle sdělené diagnózy U2: *Když mám konkrétní diagnózu, vím, co musíme dělat, takže tady už si ty metody dokážu přizpůsobit a v nejlepším případě dle informací od rodičů z průběhu terapie. U5: Pracuje (asistentka) s nimi logopedicky na základě toho sešitku (z logopedické terapie). Možnost individuální práce s dítětem je ale velmi ovlivněna počtem pedagogů, dětí ale i času kdy je dítě přítomné v MŠ U2: Nejčastěji jsou to právě taková individuální cvičení, když dítě přijde dříve, tedy v rámci jeho ranních spontánních činností se prostě vezme to dítě a trénuje se s ním.* V některých případech se pak z učitele stává hlavním procvičujícím místo rodiče U6: *No, upřímně řečeno, někdy je to jen ta práce ve školce, protože v rodině na to není čas. A právě proto nám rodiče ochotně nechávají ty sešitky a neberou je domů, protože doma na to čas opravdu není.* Pokud učitel od rodičů nedostane informace, které by mohl využít při práci s dítětem, přiklání se často k inspiracím

získaným z internetu, ke zkoušení metod dle vlastního uvážení, nebo k využití svých osobních kontaktů s logopedy nebo speciálními pedagogy k obecnému metodické pomoci.

U5: Takže si vytváříme vlastní didaktické pomůcky a inspirujeme se internetem. To je náš největší zdroj inspirace. U3: Kdybychom neznaly tu logopedku, neměly bychom žádné informace, jen tak mezi kolegyněmi jsme získaly informace, protože od rodičů nebyly žádné konkrétní údaje, co a jak cvičit. Ted' díky ní a naší speciální pedagožce máme zhruba diagnózu, víme, v čem je problém a jak pracovat.

V případě, že dítě je v péči SPC, vypadá práce s dítětem odlišně. V tomto případě totiž učitel většinou dostává informace přímo od odborníka s metodickými pokyny. Práce s dítětem je vedena podle individuálního vzdělávacího plánu a nastavených podpůrných opatření v individuální podobě. *U3: Když se vypracuje ten individuální plán pro to dotyčné dítě, tak člověk pak lepe ví, jak s ním pracovat. Ale i docházení do SPC není dle zjištěných informací zárukou, že učitel získává informace, jak pracovat s dítětem (bude blíže popsáno v subkategorii Spolupráce s SPC). Jestli je dítěti přiřazen asistent pedagoga, podpora při vzdělávání dítěte je opět proměněná. Ve výzkumu se stáváme s názory, že je asistent pedagoga kvalifikovanějším k práci s dítětem s NKS, má prostor se výhradně věnovat tomu dítěti, a proto učitel přenechává veškerou práci s dítětem na něho. U3: Možná, protože ona tam měla tu asistentku, takže ona s ní jako by pracovala, takže ona toho věděla nejvíc. Vždycky se s ní, i ti rodiče většinou chtěli komunikovat nejvíc s ní, s tou asistentkou, protože ona s ní byla opravdu od rána do večera. V tomto případě je často zařazována práce asistenta s dítětem bokem od ostatních U5: A paní asistentka si ho vždycky vezme bokem. Takže by se dalo říct, že s ním pracuje prakticky každý den. Vzhledem k závažnosti logopedické vady nebo i přidružené vady se objevovaly v odpovědích obavy o úspěšnost inkluze, právě z důvodu absence kvalifikovaného personálu pro práci s těmito dětmi. U4: Ale ta spolupráce s rodiči také není úplně ideální, je vidět, že to spíše využili k tomu, aby dítě na chvíli někam umístili. Protože je vidět, že s tím chlapečkem bude velmi obtížná práce. A že je to spíše na speciální školu než na mateřskou školu.*

Poslední subkategorie patřící do kategorie zaměřené na učitele mateřských škol s polským jazykem vyučovacím je subkategorie nazvaná **Názory pedagogů v MŠ**. Jedná se o názory vzhledem k aktuální situaci, ale také vzhledem k ideální podobě situace v zabezpečení dobré podpory při vzdělávání dítěte s NKS. Aktuální situaci učitelé hodnotí spíše negativně, spokojen s aktuální situací v nastavení podpory byl jeden pedagog *U6: Víte co, já si myslím, že je dobrá. Tady je podle mě všechno na rodičích. Protože jsem se nesetkala*

s tím, že by byl nějaký špatný logoped nebo něco takového. Většinou se ale v odpovědích projevoval pocit nedostatečnosti diagnózy odborníků U2: *Ale pokud jde o ty speciální vzdělávací potřeby pro toho jednoho chlapce, měla jsem dojem, že po té diagnóze, kterou oni udělali, ta paní věděla méně než to, co jsme jí tu řekli ve školce.* U3: *Myslím si, že mají, jak psychologové, tak možná i ti logopedové, mají málo času na to, aby posoudili, jak moc je vážný stav toho dítěte.* Nepřesná diagnostika má poté za důsledek nedostatečnost nastavených opatření. Učitelé mají pocit, že je jejich vhléd na dítě a jeho rozvoj odborníky nedoceněn, U3: *A potom, když člověk, vlastně my s tím dítětem pracujeme pět dnů, pět dní v týdnu a vidíme nějaké věci, které ten, podle mě, psycholog není schopen vidět za hodinou. Navíc ty děti se tady chovají úplně jinak.* Učitelé by si přáli více spolupracovat již v této fázi logopedické intervence. Objevil se také názor, že zavedené postupy na úrovni státu jsou vůči požadavkům na integraci zcela nepromyšlené, nedostatečné. To se logicky pojí s dalšími názory v rámci průběhu spolupráce s odborníky, a sice názory na její nedostatečnost, nepravidelnost, či na nedostatečnou metodickou podporu odborníky. U5: *My jsme tak málo podporovány, že to nějak zůstává stranou, že se hrozně moc mluví o zavedení integrace a tak dále, ale nás jako učitelky mateřské školy v tom nechávají plavat.* U4: *Nechci být až tak skeptická, ale ve školce skutečně nemáme takovou podporu.* Dle učitelů by bylo vhodné zařadit praktické zkušenosti pro práci s dětmi s NKS již ve školách, nebo mít možnost se na takovou práci s dětmi podívat přímo u odborníků. V jednom případě zaznělo přání o zařazení majority logopedů pod školství, jak tomu je v Polsku. U5: *V Polsku je logopedie normální pedagogický obor. A studentky, které ukončí studium logopedie, nespádají pod zdravotnictví, ale jednoduše si zakládají soukromé ordinace nebo pracují ve školách jako logopedky. A to je skvělé řešení.* Dotazovaní učitelé také reflektují potřebu vytvořit jakousi nabídku aktivit pro rodiče v rámci primární logopedické prevence, kdy jejich dítě ještě nedochází k logopedovi. Protože vnímají časovou ale i odbornou náročnost vyhledávat a zkoušet aplikovat různé přístupy pro rozvoj komunikačních schopností v prostředí rodiny. U2: *Přdat rodičům, jak můžete trénovat, dát nápady na hry, dát nápady na cvičení. Rodiče na to nemají čas hledat.* Také se objevuje nespokojenost s legislativními změnami, které omezily pravomoc učitelek v práci s dětmi s NKS a financování této práce. V neposlední řadě se pak objevuje nesoulad mezi názory odborníků a učitelů, ať už ve finální diagnóze, popisu projevů dítěte anebo i pohledu na vhodnost vzdělávání dítěte v polské mateřské škole U1: *A když mi řekne, že by pro to dítě bylo lepší chodit do české školky... Ale ona to asi vidí ze svého pohledu, jenže mně se to nelíbí, protože my tady bojujeme za každé dítě.*

5.2.2 Málo odborníků, moc NKS

Systém podpory při vzdělávání dítěte s NKS v mateřské škole existuje díky odborníkům a zařízením v sektoru školství, jako je SPC nebo PPP, ale také díky odborníkům ze sektoru zdravotnictví – klinickým logopedům. Kategorie nazvána **Málo odborníků, moc NKS** již naznačuje, že fungování spolupráce a podpory dítěte s NKS nejvíce ovlivňují nízké počty odborníků a nerovné počty míst u odborníků s počty dětí, které vyžadují odbornou pomoc. Následující podkategorie blíže popisují specifika zapojení jednotlivých odborníků.

Spolupráce s PPP je v případě podpory dítěte s NKS omezená. Primární spolupráce probíhá mezi mateřskou školou, SPC a případně klinickými logopedy. Pokud je dítě v péči PPP, nejedná se o tak častý případ a NKS není prioritní. Dle slov participantů na logopedickou stránku vady se zaměřují v případě, kdy zasahuje do komunikace v rámci školní připravenosti. *O5: My tady moc těch dětí s komunikačními vadami nemáme jo, nebo se na to spíše primárně nezaměřujeme. To má vlastně na práci SPC. Ale samozřejmě, pokud to je nějaká závažnější věc, co ovlivňuje tu školní připravenost a tak... není to nikdy zaměřené na ty logopedické vady spíše tu komunikaci tak nějak celkově vlastně v rámci té připravenosti na školní docházku.* Hromadné depistáže v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím neprobíhají, jelikož chybí standardizované testy dovolující vyšetření v jiném než českém jazyce. Vyšetření PPP tak v případě polských MŠ probíhá pouze jednotlivě. *O5: Tam je trošku problém v tom, že tady je vyučovací jazyk polský u těch dětí a připravenost vlastně se posuzuje v jazyce českém. Takže i tím, že se posuzují i řečové náležitosti, tak tam právě v mateřkách, které jsou s polským jazykem vyučovacím, my to vlastně jakoby posuzovat nemůžeme. Takže to je takový trošičku jakoby handicap v rámci nějaké standardizace testů. takové to vyšetření vlastně jakoby skupinové jakoby provést nemůžeme.* Dle našich zjištění Pedagogicko – psychologická poradna funguje jako podpora při vzdělávání dítěte s NKS spíše v rámci nabídky přednášek, konzultací či kurzů pro učitelky, ovšem v českém jazyce. Také nabízejí přednášky pro rodiče. *O5: Školka nás může oslovit, že by chtěla nějakou přednášku, takže vlastně my do těch školek i vyjedeme v rámci nějaké takové služby pro rodiče, může být i někdy nějaká přednáška i jen pro ty učitelky.* Ze získaných dat vyplývá, že komunikace probíhá telefonicky, nebo skrze oficiální dokumentaci zasílanou datovou schránkou, ale také návštěvou vybraných mateřských škol (častěji těch, ve kterých je přítomen asistent pedagoga).

Mezi externí odborníky, se kterými mateřská škola a rodina nejčastěji spolupracuje v rámci podpory vzdělávání dítěte s NKS, patří pracovníci Speciálně pedagogického centra.

Spolupráce s SPC má mnoho podob a její intenzita se dle zjištění odvíjí od přiznaného stupně podpůrných opatření. Předcházejícím krokem je ale odhalení NKS a diagnostický proces. Depistáže, které by odhalily NKS u dětí, jsou u tázaných odborníků pozastaveny z důvodu nedostatku času a personálu. Ale právě depistáže jsou často pro učitele jediným způsobem k přesvědčení rodičů k zahájení odborné péče. *O2: My jsme poskytovali ...v letošním roce jsou ale pozastavené depistáže pro celkově mateřské školy.* Při diagnostickém procesu dětí národnostní menšiny odborníci používají klasické postupy. Jedinou rozdílnou věcí jsou kroky k vzájemnému porozumění v případě, že dítě mluví jen polsky nebo nářečím a odborník má pouze malou pasivní znalost těchto jazyků. Zde se dle dat ze získaných rozhovorů využívají rodiče. *O4: Takže rodič třeba překládá a plus ještě vlastně se doptáváme na to, jak vnímají tu slovní zásobu v těch dalších jazycích, nebo v tom nářečí, nebo jak vlastně skládá tu větu gramaticky.*

Ze získaných dat vidíme, že komunikace při nižším stupni podpory spoléhá na aktivnost a zapojení rodičů. Komunikace mezi SPC a MŠ totiž probíhá většinou skrze ně. *U5: Informace dostáváme pouze přes rodiče, není žádná jiná spolupráce.* V některých případech komunikace také sporadicky probíhá prostřednictvím oficiálních dokumentů zasílaných datovou schránkou jednou až dvakrát ročně. Tyto dokumenty pak obsahují často jedinou metodickou podporu, kterou učitelé dostanou, ta je podle zjištění navíc velmi obecná a nekonkrétní *U4: To je takové krátké a zcela v náznacích, kde je přibližně trochu napsáno, jak s tím dítětem lze pracovat.* Další typ komunikace v některých případech probíhá telefonicky, který je nejčastěji iniciováno učiteli v problematických situacích. *O2: Ale myslím si, že je jako dobře, že když třeba právě oni mají tu potřebu, tak zavolají, nebo já potřebuji něco zkonzultovat.* Během vzdělávání dítěte s nízkým stupněm podpůrných opatření učitelé také většinou nedostávají zpětnou vazbu týkající se pokroků dítěte nebo vhodnosti implementace doporučení od SPC v procesu edukace. V některých případech mají učitelé k dispozici k vyplnění dotazník spokojenosti poskytovaný SPC o dostatečnosti implementovaných opatření. *O2: Třeba zase na tom dotazníku, který my máme, tak třeba jakoby usoudíme, aha, takže všechno se dařilo, oni tam třeba i píšou, jaká opatření už k tomu zmírnění těch obtíží používají co nejčastěji.* Osobní návštěvy odborníků v MŠ v těchto případech probíhají pouze v momentech, kdy pracovníci SPC mají lepší časové možnosti než obvykle, jinak běžně probíhají až v případě vyšších podpůrných opatření. V případě odkladu školní docházky dle informací od učitelů, není škola blíže informována, na jakou oblast se mají ve vzdělávání zaměřit. Další podpora učitelů při práci s dětmi se speciálními

vzdělávacími potřebami vzniklými na základě NKS se bohužel nekoná. Na organizaci přednášek, kurzů a dalšího vzdělávání pedagogů nemají organizace aktuálně čas. *O1: Takže my vlastně teďka neposkytujeme žádné, navíc nějaké další vzdělávání pedagogických pracovníků, nějaké kurzy, to my nemáme.* Jedna z učitelek je ale s úrovní spolupráce s SPC spokojená. *O5: Takže já si myslím, že spolupráce je velmi dobrá.*

Pokud podpůrná opatření se u dítěte s NKS nacházejí ve vyšších kategoriích, probíhá spolupráce mezi MŠ a SPC častěji a více kontaktní formou. Mimo způsoby spolupráce vyjmenované výše, v případech vyšších podpůrných opatření, u kterých byl zařazen asistent pedagoga, dochází k frekventovanějším návštěvám a kontrolám v prostředí mateřských škol. Ty se bohužel z důvodu časové vytíženosti pracovníků SPC realizují i v případě, kdy dítě není právě přítomno v MŠ. *U5: Pro mě je například velmi frustrující, když mi paní odpoví, že to nevadí, nemusí ho vidět. Mně stačí, když si promluví s učitelkou* I přesto se pracovníci snaží o častější návštěvy zejména kvůli instruování asistenta pedagoga. Dle zjištění, pracovníci z SPC zařazených do výzkumu častěji navštěvují školy s vlastním speciálním pedagogem, ale takové mezi mateřskými školami s polským jazykem vyučovacím podle odborníků nejsou (na základě rozhovoru s učiteli mají některé MŠ k dispozici speciálního pedagoga ze základní školy). *O1: Zvýšená komunikace probíhá se školami, ve kterých působí speciální pedagog. To je potom taková naše prodloužená ruka.* Přesto se objevují situace, kdy s mateřskou školou u závažnějších případů SPC komunikuje pouze skrze oficiální dokumenty.

Ačkoliv není **Klinický logoped** součástí logopedické péče v resortu školství, dle zjištění z rozhovorů je často jediným odborníkem, který je zapojený do spolupráce s učiteli při vzdělávání dítěte s NKS. Děje se tak ve chvíli, kdy NKS nenarušuje proces vzdělávání. V dalších případech už dochází ke spolupráci v procesu terapie s SPC. Jedním z nejčastěji zmiňovaných způsobů podpory učitelů klinickými logopedy byly depistáže. Ty jsou logopedy prováděny z vlastního zájmu a jen v tom případě, že logoped má na to dostatečně velký časový prostor. *U5: Spolupráce s logopedy spočívá v tom, že zavolám paní logopedce a požádám ji o logopedický depistáž. Tento postup se obvykle provádí kolem 10.–11. měsíce.* *O3: No v posledních letech prostě... z časových důvodů nejsme schopni.* Právě velká klientela a málo logopedů je překážka, kterou pocítují logopedové, učitelé ale i rodiče vzhledem k čekací době na první vyšetření. Jakákoli jiná spolupráce mezi klinickými logopedy a mateřskou školou probíhá skrze rodiče a jejich iniciativu, nebo po souhlasu rodiče logoped nabízí přímou spolupráci s učiteli. *O4: S učitelkami jsem ochotná konzultovat*

nějaké dítě, pokud s tím rodiče souhlasí. Tato spolupráce s sebou nese rady k nabídce činností vzhledem k diagnóze dítěte, doporučení sledování ve vývoji daného problému či metodickou podporu učitelů. Většinou se ale takové rady mezi logopedy a učiteli předávají neoficiální cestou v rámci osobních kontaktů, nebo po depistáži. O4: Až tam přijdu, tak si to tam ústně řekneme. Případně mi mohou kdykoliv zavolat. Dotazovaní logopedové měli výborné znalosti polského jazyka, a proto nabízeli terapii i v tomto jazyce. Přesto však polskojazyčná terapie probíhá pouze podle vlastního uvážení logopeda, jelikož žádný z dotazovaných nemá oficiální vzdělání na upravování řeči v polštině. O3: Je to víceméně jenom tady regionálně, že tu polštinu znám a chodila jsem do polských škol, až do střední školy do polské. Ale jako kompetence odborné...takové jako přirozené bych řekla, že tu polštinu znám a dokážu ji plynule mluvit.

Důležitý faktor, který se přímo promítal do průběhu podpory dítěte s NKS je **Jazyk terapie**. Ten se dle našich zjištění projevuje ve všech fázích od zahájení odborné intervence, přes prvotní vyšetření a diagnostiku až po samotnou terapii. Mimo to se jazyková bariéra v úvodní fázi navazování spolupráce objevuje i v komunikaci mezi odborníky a učiteli mateřských škol. Není výjimkou, že učitel pochází z Polska, a tudíž jeho slovní zásoba pro zhotovení dokumentace je nedostačující U4: *Paní učitelky, to je s tím strašný problém. Když mají dítě ve skupině a chtějí napsat nějakou zprávu, tak přece jen... Ta formulace... Já sama s tou češtinou bojuji. Stává se, že holky to napíší polsky a já se to pokusím napsat česky s pomocí překladače. A právě na úvodním dokumentu z mateřské školy se také zakládá diagnóza v SPC. V případě, kdy odborník neumí aktivně polsky a dítě naopak česky, je tato komunikační bariéra v procesu vyšetření většinou kompenzována přímým zapojením rodičů, kteří dítěti pokyny tlumočí. O2: Takže vlastně my to většinou máme nastaveno tak, že vždycky je tady přítomný rodič. A pokud vlastně on i to tak jako dokáže vycítit nebo i já vycítím, že opravdu tam třeba dojde v neporozumění toho českého pokynu, tak třeba poprosím o překlad. V případě, že odborník ovládá polský jazyk nebo alespoň nářečí, bilingvnost dítěte nebývá překážkou a odborníci volí takový jazyk, který je pro potřeby vyšetření nejefektivnější O5: Tam vlastně, když toto vidíme, tam nějaký způsobem potom, když my mluvíme na něj česky, tak už víme, jak to dítě reaguje, jestli to je v pořádku. Když ne, tak potom samozřejmě my musíme nějakou strategii zvolit. A to je vlastně ta strategie, že my nějak přeladíme do toho jazyka polského. I přes to někteří hodnotí tento přístup jako limitující ve kvalitě vyšetření a často se radí s polskojazyčnými kolegy O1: U diagnostiky a náslechu se jinak využívá paní psycholožka, která umí polsky.*

Následný jazyk terapie závisí na jazykové výbavě odborníka, znalostí jazyka doprovodu dítěte, na preferencích dítěte, ale nejčastěji na preferencích rodiče (dle jejich aktuálních potřeb a zájmů). *O2: Ale to je vždycky jenom tak jako na zvážení a vždycky jako to konzultujeme s těmi rodiči. A vždycky je rozhodnutí na nich.* Odborníci, kteří neovládají polský jazyk nebo nářečí a pracují s těmito dětmi vnímají jako problematické situace, kdy nemohou s jistotou říci, zda dítě nerozumí řeči (čímž by vznikl předpoklad k závažnější logopedické vadě) nebo nerozumí pokynům z důvodu jazykové bariéry. *O2: Při tom vyšetření je to jiné. Protože někdy musíme vidět, jestli fakt nerozumí. Prostě tomu českému bloku, ale rozuměl by třeba v té polštině.* Specifickou situací je, kdy dítě dochází na logopedickou terapii do Česka i Polska, dle slov participantky rodiče jako doplněk k polskému logopedovi volí českého odborníka kvůli hláskám specifickým pro český jazyk. *O3: Ale je pravda, že mám rodiče, kteří docházeli do Polska k logopedovi, ale přesto potom přišli tady, protože potřebovali určité české hlásky.* Primárním jazykem terapie je přesto čeština, a odborníci ji také ve vážnějších případech doporučují jako jediný jazyk komunikace s dítětem. *O3: Je to opravdu o komunikaci s rodiči, vysvětlit jim, co je pro to dítě nejlepší a vysvětlit jim, že množství jazyků není někdy pro to dítě vhodné. Někteří se dají přesvědčit, někteří se nedají přesvědčit.*

Názory odborníků bychom mohli symbolicky rozdělit na dvě skupiny, názory týkající se sebe samých a názory týkající se spolupráce s učiteli mateřských škol. Dle dotazovaných je hlavním problémem dneška nedostatek odborníků v praxi. Prodlužují se tak čekací doby na zahájení intervence, což snižuje její efektivnost a také omezuje možnosti pravidelnější spolupráce se všemi zapojenými stranami. V rámci této problematiky logopedi zapojení do výzkumu zhodnotili zrušení asistentů logopeda (studenti s dokončeným bakalářským studiem v oboru logopedie a surdopedii) jako nešťastný tah. *O4: Myslím si, že to také nebylo špatné, když kdysi byly ty logopedické asistentky ve školkách. Byly bakalářky speciální pedagogiky. A byly pod supervizí klinického logopeda. A lehčí případy dyslalie zvládaly.* V rámci práce s národnostní menšinou a bilingvními dětmi si stojí za tím, že více jazyků někdy spíše škodí, ale přesto ti odborníci, kteří neumí polsky anebo nářečím, vnímají potřebu se tyto jazyky naučit pro co nejlepší možnou péči o děti s NKS z polské národnostní menšiny. *O2: Už jsem si říkala, že by to chtělo se naučit (polštinu), takže já na tom už začínám pracovat. Pravda, že je to pro mě taková výzva.* Jeden z dotazovaných zastává názor, že jsou nedostatečně vyznačeny kompetence logopedů klinických a školních, což může působit negativně na efektivitu intervence ale také na vzájemné vztahy. *O3: Vymezení*

kompetencí logopedie ve školství není úplně stoprocentní. Oni vlastně nevědí sami, kdo co dělá. Další názory odborníků se přímo pojily se spoluprací s učiteli mateřských škol a některé z nich dokonce ovlivňují způsob, jakým odborníci navazují spolupráci a podporu při vzdělávání dítěte s NKS. Překvapivým zjištěním bylo, že si někteří z dotazovaných odborníků myslí, že učitelé neznají účel a činnosti SPC. Dalším často skloňovaným názorem byla neznalost rozsahu kompetencí učitelek a s tím spojená jejich přílišná angažovanost mimo oblast profese. *O4: Někdy jsou tak aktivní, že strašně chtějí dělat něco logopedického...Chtějí dělat jakousi logopedickou prevenci. Mají logopedické kroužky, logopedického asistenta – kurzy, ze kterých nic neumějí. A strašně se do toho chtějí pouštět.* Původcem těchto nedorozumění na straně učitelů by dle dotazovaných mohla být nevhodnost některých kurzů logopedického preventisty, které učitelům dávají falešný pocit větších kompetencí v logopedické intervenci (například k vyvozování hlásek) *O3: Je to na škodu. Oni si proto myslí, že můžou vyvozovat ty hlásky, že tomu rozumí, ale není to tak.* K tomu všemu odborníci uvádějí nekvalifikovanost učitelů na práci s vážnějšími případy speciálních vzdělávacích potřeb u dětí. To je, dle jejich názoru, způsobeno nedostatečnou vysokoškolskou přípravou učitelů v oblasti speciální pedagogiky. *O5: Bylo by taky fajn možná opravdu takové vzdělávání pro ty mateřinky takové více praktické a více možná ukázkové ve smyslu, co to znamená, když my píšeme nějaká podpůrná opatření, jak s tím pracovat a jak to vlastně provést v té praxi.* Tyto všechny bariéry z pohledu odborníka vedou k preferování obecných a nespecifických doporučení pro mateřské školy pro práci s dětmi s NKS (obecnost doporučení je naopak u učitelů vnímána jako jeden z nedostatků podpory dostávané od odborníků). Dle získaných dat odborníci vnímají překážku v pokračování efektivní intervence na straně mateřských škol v nízkém počtu personálu potřebného na dostatečnou individuální péči o děti se závažnějšími vadami. Právě individualizace a počet dětí ve třídě dle nich přímo souvisí s úspěšností intervence. *O3: No by muselo být víc učitelů ve školách, Není ...nejsou schopní v rámci toho systému, jak to je teď nastavené pracovat individuálně s dětmi. To by jich opravdu muselo být víc.* Proto je potřeba intenzivnější spolupráce pro zajištění efektivity často zmiňována. Ovšem jak již bylo výše uvedeno, její zajištění je z důvodu nízkých počtů odborníků aktuálně nemožná.

5.2.3 Rodič jako zásadní prvek

Vliv rodiče na spolupráci mateřských škol a odborníků vyplynul až v procesu sběru rozhovorů pro výzkum. Ačkoli žádná z otázek ani pro odborníky ani pro učitele nebyla

mířená na zapojení rodičů, projeví se ve všech provedených rozhovorech jako zásadní prvek pro celý proces podpory. Rodič, či zákonný zástupce, má dle dat rozhodující slovo v zahájení jakékoli podpory ve vzdělávání svého dítěte. V tomto směru se často projevoval pocit bezmoci pedagogů, kteří vnímají rodiče jako nedůvěřivé vůči jejich podezření na možnou narušenou komunikační schopnost dítěte a jejich apelování na vhodnost odborného vyšetření logopedem často padá na neúrodnou půdu. *U1: My můžeme prosit, ale nejčastěji to vypadá tak, že oni to prostě berou jako: "No si zase učitelka něco vymyslela a poslala mi to dítě k logopedovi."* *U6: Takže jsem tu maminku znovu poprosila, abyste s tím už něco dělaly. No, ale maminka pořád trvala na tom, že je všechno v pořádku.*

Učitelé tento neduh řeší pozváním odborníků do jejich mateřské školy na depistáž, jelikož mají pocit, že tímto způsobem bude rodiče možné lépe přesvědčit na zahájení pravidelné terapie odborníkem. V mnohých případech je pak rodič také tím člověkem, na kterém stojí efektivita celého procesu logopedické intervence dítěte a spolupráce mezi organizacemi. *O3: Je důležité, aby s tím rodič chtěl něco dál dělat, protože rodič je první terapeut. A nemůžou to rodiče přehodit na školku nebo na jiného odborníka.* Rodič je totiž zejména v případě komunikace mezi klinickým logopedem a pedagogem v mateřské škole jedinou cestou. *U5: Když je rodič, který chce spolupracovat, tak nám přinese tu zprávu a my si to tam trochu nastudujeme nebo něco podobného. Ale ze strany těch odborníků žádná zpětná informace není.* Proto pozitivní a aktivní přístup rodičů v tomto směru je stěžejní pro zajištění co nejlepší podpory při vzdělávání dítěte s NKS. Jeden z účastníků pak snahu rodiče zapojit do spolupráce s ostatními stranami s vidinou lepší efektivity snahy učitelů a odborníků označil jako válku s větrnými mlýny. *U4: A teď je to spíš tak, že děti někdy chodí roky na logopedii, ale výsledky nejsou vidět. Na logopedická sezení se chodí asi jednou za měsíc. A pak to spočívá v tom, že je opravdu třeba s tím dítětem cvičit. Je to takový boj s větrnými mlýny, jak se říká. Rodiče totiž často říkají, že to nemá smysl. Co se týče další podpory odborníků mateřské školy, bývají právě pro rodiče organizovány přednášky v rámci osvěty a jejich informování o možnostech odborné pomoci.* *O3: Školky si žádají nějaké přednášky pro rodiče nebo hry pro rodiče s dětmi, takže takovým způsobem jim můžeme nabídnout nějaké programy, protože školky mají nějaké projekty, v rámci kterých jim takto pomáháme.*

Systém podpory dle zjištění ovlivňují tři hlavní činitelé: učitel, odborník a rodič. Stěžejní spolupráce dle výzkumu probíhá tedy mezi učitelem, speciálním pedagogem v SPC a klinickým logopedem. Tato trojice se snaží společně docílit co nejlepší možné diagnózy

a nastavené podpory ve vzdělávání dítěte. V některých výpovědích se pak objevila ještě čtvrtá strana, která ovlivňuje zahájení logopedické intervence, a to pediatr. Dle některých participantů je právě pediatr tím, který odmítá dítě k logopedovi vyslat.

5.2.4 A co ještě?

Učitelé mateřských škol, odborníci a také rodiče společně tvoří tým, který se vzájemně doplňuje a podporuje při vzdělávání dítěte s NKS. Jedna složka nedokáže efektivně fungovat bez druhé, a tudíž můžeme hovořit o jakémsi systému spolupráce a podpory při vzdělávání dítěte s NKS. Z výzkumu ale vyplynulo několik dalších faktorů, které ovlivňují, kdy tato trojice bude efektivní ve svém úsilí. Kategorie, která je nazvána jednoduše **A co ještě**, zahrnuje všechny proměnné vyplývající z výzkumu, které do tohoto systému vstupují. A právě tyto proměnné jsou uspořádány do následujících subkategorií podle jejich vzájemných návazností.

Subkategorie s názvem **Jazyk dítěte** obsahuje veškeré faktory ovlivňující práci učitelů či odborníků na podpoře ve vzdělávání dítěte s NKS v rámci rodného jazyka dítěte. Jedná se především o problematiku bilingvní výchovy majority dětí docházejících do mateřské školy. Většina dětí totiž dle výpovědí učitelů zařazených do výzkumu pochází ze smíšených rodin, kde jeden rodič mluví česky, druhý nářečím a s „čistým“ polským jazykem se děti setkávají až v mateřské škole, čímž se dítě začíná pohybovat v trilingvním prostředí. Proto učitelé kladou důraz na časté vystavování polskému jazyku a aktivní zapojování dětí do konverzací v polštině. U6: *Protože polsky mluví pouze ve školce. Největší výzvou je právě to, že se snažíme mluvit – vlastně nemůžeme říct, že se snažíme, ale že mluvíme čistě polsky s paní učitelkou a děti k tomu vedeme ... ale ve školce velmi pěkně mluví polsky a používají jen polská slova.* Učitelé tudíž ani v případě dětí z českých rodin, které docházejí do polských mateřských škol nevidí příliš velké rozdíly, a dokonce vnímají, že děti mluvící nářečím si polštinu osvojují pomaleji a s většími problémy. U4: *Máme také děti, které mají oba rodiče Čechy, tedy doma mluví jen česky, ale ve školce velmi pěkně mluví polsky a používají pouze polská slova, protože slyší od ostatních dětí tu polštinu...Pro nás je to usnadnění, protože například české děti, které se nikdy v životě nesetkaly s polštinou, se po měsíci dokážou krásně polsky představit, říct, kolik jim je let, kde bydlí...Naopak děti, které mluví nářečím, představují větší problém.* Z pohledu odborníků je ale tak velké množství jazyků u dítěte s větším narušením komunikační schopnosti nevhodné. A proto rodičům doporučují jejich dítě posílat do takové mateřské školy, jakým jazykem bude dítě mluvit v domácnosti. O4: *Když je to například těžký dysfatik nebo autista, a teď se rodiče*

upínají na to, že to dítě musí chodit do polské školy, a teď je těžké je přesvědčit, že důležitější je, aby to dítě vůbec mluvilo alespoň v jednom jazyce gramaticky správně.

Specifika národnostní menšiny se ve výpovědích participantů objevovaly pouze sporadicky, ale dle slov odborníků mají velký význam na proces logopedické intervence. Jedná se především o zaměření se na hlásky, které se objevují pouze v polském jazyce. Když zdejší menšina komunikuje v polském jazyce logoped popisuje, že se jedná spíše o „nečistou“ polštinu. *O3: Jenom opravdu někdy v našem regionu ta polština je taková ovlivněna tím po našem a čechismy, takže není to úplně polština. Z toho důvodu se na specifické tvoření hlásek polského jazyka terapie většinou nezaměřuje. Typické je také míchání jednotlivých jazyků ve výpovědích. Děti ale i dospělí při vyjadřování využívají všechny jazyky dohromady, podle toho, co zrovna je výhodnější. U1: Děti třeba říkají: „Paní učitelko, poprosím čaj.“ My ve školce máme „herbatku“, ale doma máme „čaj“.* Proto se učitelé i odborníci snaží o rozlišení jazyků a zavedení komunikace pouze v jednom z nich. Ve výzkumu se také objevila situace, kdy dítě docházelo do mateřské školy s polským jazykem vyučovacím ale i do mateřské školy české. Tato situace komplikovala dále spolupráci mezi učiteli, rodiči a odborníky, a nakonec došlo k odkladu školní docházky. *U4: Myslím, že teď máme chlapečka, který má odklad. Ale to je vlastně chlapeček, který chodí do dvou školek. Chodí do polské a do české. Tatínek opravdu chtěl a naléhal na to, aby dítě chodilo do polské, maminka samozřejmě do české, ale tatínek to uzavřel tím, že bude chodit dva týdny tam a dva týdny sem.*

Poskytovaná **Státní podpora** má přímý vliv na možnosti mateřských škol organizovat osvětové přednášky s odborníky pro rodiče a financovat další vzdělávání pedagogů či dokonce nákup vzdělávacích pomůcek. *U1: Ano. Občas máme takové šablony, jsou to projekty, kdy nám stát pošle peníze a my můžeme něco vymyslet pro rodiče. Myslím, že jsme to měli za posledních 6 let asi dvakrát. Ty šablony vycházejí nové zhruba každé dva roky a jsou na to finance, že. Některé mateřské školy využívají také finanční podporu nabízenou Polskou republikou.*

5.3 Závěry výzkumu

V této kapitole bude zodpovězeno na položené výzkumné otázky dle vyhodnocení dat ze provedených rozhovorů. Na úvod se podíváme na tři vedlejší otázky a závěrem si odpovíme na hlavní výzkumnou otázku, která tyto vedlejší otázky obsahuje.

První vedlejší výzkumná otázka zněla: **Jakým způsobem probíhá spolupráce v podpoře dítěte s narušenou komunikační schopností v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím podle učitelů a zapojených odborníků?** Na základě výsledků můžeme říci, že spolupráce a komunikace mezi jednotlivými figuranty v systému podpory většinou probíhá prostřednictvím rodiče. Zejména z toho důvodu, že majorita dětí nemá příliš závažné vady a při spolupráci mezi klinickým logopedem a mateřskou školou, anebo při nízkém stupni podpůrných opatření odborníci z SPC mateřskou školu nekontaktují. Dále spolupráce probíhá skrze dokumenty zasílané datovými schránkami mezi mateřskou školou a SPC či PPP, případně telefonicky. Jedná se zejména o spolupráci při diagnostice, nastavování podpůrných opatření a následné kontrole efektivity opatření a jejich úprav. Ve vážnějších případech se realizuje návštěva odborníků v mateřské škole z důvodu zjištění problematických situací v procesu vzdělávání, nastavení podpůrných opatření a zhodnocení jejich efektivity. Pravidelná spolupráce v některých případech probíhá pouze skrze depistáž jednou ročně v MŠ pro zahájení včasné intervence a přesvědčení rodičů o její nutnosti. Ta je ale aktuálně v zapojených SPC pozastavena. V případě přítomnosti pedagogického asistenta je spolupráce častější s ohledem na koordinaci vzdělávacích priorit. Pravidelná spolupráce není ze strany odborníků možná, její frekvence záleží na časových možnostech odborníků a na závažnosti stavu dítěte.

Druhá výzkumná otázka zněla: **Jak probíhá metodická podpora učitelů v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím při vzdělávání dítěte s narušenou komunikační schopností?** Dle výsledků našeho výzkumu vyplývá, že metodická podpora učitelů neprobíhá nebo probíhá jen na obecné úrovni. Učitelé se sami vzdělávají z přístupných zdrojů jako je internet nebo odborné knihy a časopisy. V mnohých případech funguje metodická podpora učitelů na bázi osobních kontaktů s logopedy, tedy nelze hovořit o oficiální metodické podpoře. Tito odborníci dle zjištění učitelům potřebujících metodickou podporu chtějí vyjít vstříc a snaží se jim dostupnými způsoby ve svém volném čase pomoci. Nabídka kurzů a přednášek pro pedagogy, které jsou organizované odborníky, je nedostatečná a probíhá v jazyce českém, což může být problematické pro učitele pocházející z Polska.

Třetí výzkumná otázka se zaměřovala na zvláštnosti v polském národnostním školství. V odpovědi na otázku: **Jaká jsou specifika v systému podpory v mateřské škole s polským jazykem vyučovacím při vzdělávání dítěte s narušenou komunikační schopností?** Můžeme říci, že v první fázi navázání spolupráce mezi MŠ a odborníky z SPC

či PPP je v některých případech problém s jazykovou bariérou, kdy učitelky pocházející z Polska nemají dostatečně velkou odbornou slovní zásobu pro vytvoření vhodné zpracované zprávy pro odborníka. Dále velmi závisí na finální volbě jazyka, ve kterém bude logopedická intervence probíhat, to se přímo odráží na práci s dítětem v mateřské škole. V některých případech je rodičům doporučeno dítě přihlásit do MŠ české vzhledem k náročnosti ovládnout více jazyků u některých diagnóz. Specifikem je také rozkol v přístupu pedagogů, kteří se snaží co nejvíce podporovat rozvoj spisovného polského jazyka a přístupu speciálních pedagogů a logopedů. Ti v některých případech plynule polsky nemluví, a tudíž vedení intervence v jiném, než českém jazyce je problémové. V jiných případech intervenci v českém jazyce upřednostňují nad intervencí v polském jazyce z důvodu náročného osvojování si jazyků dítětem s náročnější diagnózou. Přesto výběr jazyka terapie závisí především na rodiči. Odborníci se snaží k jeho přání nahlédnout a vyhovět mu. Nabízené přednášky a kurzy pro pedagogy jsou dle zjištění také čistě v českém jazyce, což může být opět problémem pro učitele pocházejících z Polska. Z rozhovorů vyplývá, že spolupráce mezi SPC, PPP a polskými mateřskými školami je o něco menší než se školami českými z důvodu menšího počtu dětí (tudíž je pro odborníky z SPC výhodnější navštívit MŠ s větším počtem dětí s možnou NKS) a také z důvodu neexistence standardizovaných diagnostických materiálů v polštině, či komunikační bariéry mezi učiteli a odborníky.

Jak funguje systém podpory v mateřské škole s polským jazykem vyučovacím při vzdělávání dítěte s narušenou komunikační schopností? Na tuto hlavní výzkumnou otázku nám již z části odpověděly předchozí dílčí otázky. Pro účely shrnutí předchozích zjištění můžeme zkráceně konstatovat, že spolupráce a metodická podpora je při vzdělávání dítěte s NKS v mateřské škole s polským jazykem vyučovacím velmi omezená časovými možnostmi přehlcených odborníků a získanými kompetencemi pedagogů, kteří mají jen obecný přehled a nedokáží aplikovat vhodné speciálně-pedagogické metody při práci s těmito dětmi. Ve školských poradenských zařízeních je pak podpora omezená nedostupností diagnostických materiálů v polském jazyce a jazykovou bariérou mezi odborníky a dětmi/učiteli. Systém podpory tedy funguje pouze na obecné úrovni a v těch nejzávažnějších případech. V lehčích formách narušení komunikačních schopností pak plně spoléhá na aktivní spolupráci rodiče.

Na základě zodpovězených výzkumných otázek můžeme říci, že výzkumné cíle byly naplněny.

5.4 Limity výzkumu

Největším limitem tohoto výzkumu je nezkušenost výzkumníka. Tento výzkum je prvotinou výzkumníka, a tudíž v jeho průběhu mohlo nastat několik chyb a situací zasahujících do koncových výsledků výzkumu, kterých si výzkumník pro jeho nezkušenost nevšiml nebo je ocenil jako nevýznamné.

Někteří klíčoví účastníci výzkumu nebyli svolní k nahrávání jejich rozhovoru a záznam byl tudíž prováděn přepisem stěžejních bodů v průběhu rozhovoru a následným přepsáním po provedení rozhovoru. Dalším limitem je tudíž považována neúplnost všech přepsaných rozhovorů, která mohla zapříčinit únik některých dat, i když bylo postupováno tak, aby se zajistilo jejich co nejvěrnější zaznamenání.

Dále je nutné upozornit, že tento výzkum je kvalitativního designu, totiž jeho výsledky nelze zobecnit a aplikovat na všechny jedince zapojené do podpory vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím v České republice.

6 DISKUZE

Primárním zaměřením této práce bylo zmapovat systém podpory při vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím. Výzkumná zjištění ukazují, že tento systém funguje primárně na dobrovolném iniciování všech zapojených stran. Je také velmi omezen mírou odborných znalostí učitelů mateřských škol o dostupných metodách práce s těmito dětmi. Učitelé se často necítí být dostatečně podporováni vedením a odborníky ve své snaze naplnit potřeby dětí s narušenou komunikační schopností.

Výzkum Akmese a Kayhana (2021) identifikoval šest hlavních komponentů ovlivňujících kvalitu a možnosti podpory dětí s NKS z pohledu učitelů. První oblastí je připravenost prostředí pro osvojování jazyka, která zahrnuje správnou diagnózu a podrobný posudek problémů s osvojováním jazyka a vhodnost prostředí pro osvojování jazyka v raném dětství. Druhou oblastí je přirozené interakční prostředí, které zahrnuje kvalitu podnětů a interakci s vrstevníky během spontánní a strukturované hry. Třetí oblastí je důležitost podpůrného rodinného prostředí, které zahrnuje přijetí postižení rodinou a rodinou zprostředkovanou jazykovou podporu. Čtvrtou oblastí je důležitost programů založených na aktivitách, které zahrnují kvalitu školou zprostředkovaných jazykových podpůrných aktivit a hodnocení a průběžné přizpůsobování aktivit pro rozvoj jazyka. Pátou oblastí je vliv používání technologií ve vzdělávání, které zahrnuje použití alternativních systémů jazykové podpory, když je to potřeba, a použití masmédií při výuce a osvojování jazyka. Šestou oblastí je dostupnost podpůrných služeb, které zahrnují podporu poskytovanou učitelům a studentům a problémy v interdisciplinární spolupráci. Zjištění tohoto výzkumu se do značné míry překrývají se zjištěními naší práce, s výjimkou používání technologií při vzdělávání dětí s NKS v mateřských školách.

Sekundárně se v tomto výzkumu významně projevila problematika bilingvní výchovy v polské národnostní menšině v České republice. Zjištění našeho výzkumu naznačují, že český systém není připraven na práci s dětmi vyrůstajícími v bilingvním prostředí, i když se jedná o velkou komunitu, která má ve svých kruzích odborníky. Aktuální výzkumy zabývající se odbornou intervencí u členů národnostní menšiny, se nezaměřují přímo na problematiku zkoumanou v této práci. Přesto se Bloder et al. (2021) zabývali přístupy k logopedické intervenci u multilingvních dětí v Německu. Zjištění ukázala, že většina respondentů uznává důležitost zohlednění aspektů dětského jazyka a kultury při léčbě a poskytování konzultací rodičům. Hypotéza, že logopedové by projevíli zájem a ochotu

používat specializované nástroje usnadňující poskytování služeb pro multilingvální děti, byla částečně potvrzena. Překvapivým zjištěním výzkumu bylo, že i když většina respondentů uvedla, že o těchto materiálech ví, většina je pravidelně nepoužívala ve své klinické praxi. Toto zjištění se neslučuje s výsledky našeho výzkumu, dle kterých odborníci k materiálům pro práci s bilingvními dětmi nemají přístup. Další výsledky studie Blodera et al. (2021) hovoří, že mezi zeměmi existují rozdíly ve zkušenostech a pracovní zátěži při práci s multilingválními dětmi, což může být důsledkem historických (zejména migrační historie) a organizačních (týkajících se doporučení a pokrytí nákladů na služby v příslušném zdravotnickém systému) rozdílů. Tato zjištění by mohla být předpokladem pro další výzkum, zda oblast historicky národnostně smíšená jako je Záhorská má lepší předpoklady pro kvalitní logopedickou intervenci dětí z národnostních menšin a multilingválního prostředí než ostatní části republiky.

6.1 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků z výzkumu můžeme tvrdit, že základním faktorem definujícím systém podpory při vzdělávání dítěte s NKS v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím, z pohledu osob zapojených do výzkumu, je nedostatek personálu a času. Počet zapojených lidí a čas diktuje, jak moc kvalitní je spolupráce mezi jedinci a jakým způsobem probíhá komunikace. Proto jedním z doporučení pro praxi, mimo vnitřně neovlivnitelný počet odborníků a učitelů, je zapojení metody *Tým okolo dítěte*. Tato metoda by zaručila kvalitnější ale jednorázovou (a tudíž časově nenáročnou) skupinovou komunikaci a spolupráci mezi odborníky, rodiči, učiteli a případně dalšími stranami (Limbrick, 2001).

Dále jako prevenci toho, že rodič bude překážkou při zahájení nebo další spolupráce u logopedické intervence dítěte, doporučujeme pořádat v MŠ informační a osvětové schůzky o logopedické terapii a jejích možnostech, a nabízet tak rodičům přehled v problematice ještě dříve, než vznikne potřeba řešit vzniklý problém.

Na základě výsledků z výzkumu vyplývá absence potřebných diagnostických a intervenčních materiálů pro bilingvální jedince. Proto jedním doporučením je vytvořit takové materiály po vzoru Německa.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala problematikou spolupráce v péči dítěte s narušenou komunikační schopností v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím v České republice. Cílem bylo zmapovat systém podpory u vzdělávání dítěte s narušením komunikační schopností v mateřské škole s polským jazykem vyučovacím.

V rámci teoretické části byl popsán historický vzhled do polského školství v České republice a důsledky bilingvní výchovy v oblasti Záolší na rozvoj komunikace dítěte. Rovněž byly shrnuty možnosti logopedické péče v České republice a její specifika v prostředí mateřských škol v porovnání se systémem v Polsku.

Empirická část práce byla založena na kvalitativním výzkumu, který zahrnoval polostrukturované rozhovory s učiteli mateřských škol a zapojenými odborníky do spolupráce při péči o děti s NKS. Výsledky ukázaly, že spolupráce při péči o takové dítě není z pohledu obou stran vždy dostatečná, a že pedagogové často postrádají metodické pokyny pro práci s bilingvními dětmi s narušenou komunikační schopností. Dále byla odkryta specifika vznikající jazykovou bariérou mezi dítětem a odborníkem, ale i učitelem a odborníkem.

Na základě zjištěných výsledků lze doporučit několik opatření. Především by bylo vhodné posílit logopedickou podporu v bilingvních mateřských školách, například zavedením pravidelných skupinových konzultací po vzoru metody *Tým okolo dítěte* či vytvořením diagnostických a metodických materiálů přizpůsobených k práci s dětmi z bilingvního prostředí. Dále by bylo přínosné rozšířit nabídku vzdělávacích programů pro rodiče, aby byli lépe informovaní o postupu a možnostech odborné péče.

Další výzkum by se mohl zaměřit na efektivitu konkrétních logopedických metod využívaných v bilingvním prostředí. Zkoumání rozdílů v přístupu k logopedické péči v České republice a Polsku by mohlo přinést cenné poznatky a inspirovat ke zkvalitnění současné praxe.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Akmese, P. P., & Kayhan, N. (2021). Teachers' Views on Educating Children with Communication, Language and Speech disorders/Stavovi učitelja o obrazovanju djece s komunikacijskim i jezično-govornim teškoćama. *Croatian Journal of Education - Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 24(4). <https://doi.org/10.15516/cje.v24i4.4446>
- Baron, R. (2021). Historiografia polskiej mniejszości w Czechosłowacji i Republice Czeskiej (1920–2020). *Historia Slavorum Occidentis*, 29(2), 135–153. <https://doi.org/10.15804/hso210206>
- Bloder, T., Eikerling, M., Rinker, T., & Lorusso, M. L. (2021). Speech and Language Therapy Service for Multilingual Children: Attitudes and Approaches across Four European Countries. *Sustainability*, 13(21), 12143. <https://doi.org/10.3390/su132112143>
- Boese, J., Busch, J., Leyendecker, B., & Scherger, A.-L. (2023). Supporting second language acquisition of bilingual preschool children through professionalization of caregivers in specialized preschool programs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1149447. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149447>
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.
- Ciszewska-Psujek, U. (2020). Trudności fonetyczno-fonologiczne osób uczących się języka polskiego jako obcego w perspektywie logopedyczno-glottodydaktycznej. *Logopedia*, 49(2), 199–217. <https://doi.org/10.24335/nhj3-x142>
- Červenková, B. (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Grada.
- Grabowska, B. (2021). Edukacja w szkołach z polskim językiem nauczania na Zaolziu w opiniach uczniów i ich rodziców. *Edukacja Międzykulturowa*, 15(2), 204–220. <https://doi.org/10.15804/em.2021.02.11>
- Grabowska, B., & Ogrodzka-Mazur, E. (2023). Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej: Dotychczasowe doświadczenia, problemy, perspektywy. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1–2, 80–93. https://doi.org/10.17460/PHO_2023.1_2.06

Gramatkovski, B., & Ristevska, M. (2019). Early Bilingualism: Challenge For Educators and Educational Institutions (Kindergartens and Schools)15. „*St. Kliment Ohridski*” University – Faculty of Education – Bitola, 55–62. <https://doi.org/10.20544/teacher.17.06>

Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Páté, přepracované vydání). Portál.

Klenková, J., Bočková, B., Bytešníková, I., Horáková, R., Hricková, L., Kopečný, P., Ošlejšková, H., Pavelková, J., Řehulka, E., & Šlapák, I. (2014). *Inkluze žáků s narušenou komunikační schopností a žáků se sluchovým postižením: psychologické, medicínské a speciálněpedagogické souvislosti*. Masarykova univerzita.

Kubik, A. (2018). Świadomość logopedyczna rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – relacja z badań. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 6, 183–192. <https://doi.org/10.15584/kpe.2018.6.14>

Kuskowska, A. (2023). Logopeda – kształtowanie się zawodu w Polsce, opieka logopedyczna w powiecie ciechanowskim. *Studia Mazowieckie*, 18(1), 53–70. <https://doi.org/10.54539/sm.46>

Kutálková, D. (2009). *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence* (5., přeprac. vyd). Galén.

Kyrc, B. (2016). Kompetencja fonologiczna a dojrzałość szkolna dziecka dwujęzycznego w Polsce (porównawcze studium przypadku). In R. Dębski & W. Miodunka (Eds.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś: od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*. (s. 133-147). Księgarnia Akademicka. <http://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/34559>.

Langner, J., & Fukkink, R. G. (2023). A realist synthesis of interprofessional collaborative practices in early intervention for children with speech, language and communication needs. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(2), 516–541. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12789>

Lechta, V. (1990). *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Lechta, V. (2011). *Terapie narušené komunikační schopnosti* (2., aktualiz. vyd). Portál.

Limbrick, P. (2001). *The team around the child: multi-agency service coordination for children with complex needs and their families: a manual for service development*. Interconnections.

Macura, J. (1998). *Z dziejów szkolnictwa polskiego na Zaolziu*. Towarzystwo Nauczycieli Polskich w Republice Czeskiej.

Majchrzyk-Mikuła, J., & Grabarczyk, B. (2019). Profilaktyka logopedyczna w praktyce nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. *Roczniki Pedagogiczne*, 11(47)(2), 105–117. <https://doi.org/10.18290/rped.2019.11.2-9>

Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Sociologické nakladatelství.

Moldabayeva, A. K., Butabayeva, L. A., Kulnazarova, G. T., Tulepova, L. M., & Magnurova, M. A. (2024). Ways of Developing Language Skills of Preschoolers With General Underdevelopment of Speech in the Context of Bilingualism. In *Learning Disabilities* (Roč. 22, Číslo 1, s. 67–82).

Muryc, J. (2023). Polskie szkolnictwo mniejszościowe w multietnicznym środowisku czeskiego Śląska Cieszyńskiego. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 13(359), 154–161. <https://doi.org/10.24917/20820909.13.12>

Neubauer, K. et al. (2018). *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Portál.

Pečarková, J. (2022). *Logopedie včas: otázky a odpovědi: všechno, co rodiče potřebují vědět o vývoji dětské řeči*. Raabe.

Pedagogické centrum pro polské národnostní školství Český Těšín (n.d.) *Placówki edukacyjne. Pedagogické centrum pro polské národnostní školství Český Těšín*. <https://www.pctesin.cz/placowki-edukacyjne.html>

Pipeková, J. (Ed.). (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky* (3., přepracované a rozšířené vydání). Paido.

Plusajska-Otto, A. (2013). Początki kształcenia i opieki logopedycznej w Polsce. In D. Müller & A. Sobczak (Ed.), *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie rehabilitacji i resocjalizacji* (s. 139–150). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/7969-022-0.10>

Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku: osvojování slovní zásoby a gramatiky, rozvoj fonologických schopností a fonologického povědomí, poruchy jazykového vývoje, diagnostika jazykových schopností*. Grada.

Strumpf, B., & Kubiczek, B. (2020). *Dwujęzyczność u dzieci, czyli jak wychować dziecko dwujęzyczne*. Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie. https://www.pctesin.cz/images/other/84_dwujezycznosc_web.pdf

Szymeczek, J. (2017). Szkolnictwo polskie w Czechosłowacji (Republice Czeskiej) od czasów jej powstania do dzisiejszego dnia. *Rocznik SNPL*, 17, 254-274.

Šulová, L., & Bartanusz, V. (2010). Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In V. Mertin, & I. Gillerová (Eds.), *Psychologie pro mateřské školy*. (197-204). Portál.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vydání druhé). Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

Unsworth, S. (2013). Current Issues in Multilingual First Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 21–50. <https://doi.org/10.1017/S0267190513000044>

Vašíková, J., & Žáková, I. (2018). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku* (Vydání: první). Univerzita Tomáše Bati. <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/41600>

Więcek-Poborczyk, I., & Żulewska-Wrzosek, J. (Ed.). (2020). *Interdyscyplinarność w logopedii: Konieczność czy nadmiar?* (Wydanie pierwsze). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Wodniecka, Z., Mieszkowska, K., Durlik, J., & Haman, E. (2018). Kiedy $1 + 1 \neq 2$, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i). In *Logopedia międzykulturowa* (s. 92–131). Harmonia Universalis.

Zacharova, Z. (2018). Vývin reči a poznávacích funkcií. In D. Kostrub, *Vychovávanie a starostlivosť o deti do troch rokov veku tvorba výchovného programu* (s. 94–107). Univerzita Komenského v Bratislave.

Zormanová, L. (2021). *Polské národnostní školství na Záolší (Polskie szkolnictwo narodowościowe na Zaolziu)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Legislativní dokumenty:

Dohoda mezi vládou České republiky a vládou Polské republiky o spolupráci v oblasti kultury, školství a vědy (2004). <https://traktaty.msz.gov.pl/umowa-1>

MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-rvp-pz/>

Program spolupráce mezi ministryní národního vzdělávání Polské republiky a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v oblasti vzdělávání (2012). <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2012-87>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (2025). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákon č. 273/2001 Sb. Zákon o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. (2017). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2025). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20250301>

Zákon č. 96/2004 Sb. Zákon o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních) (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-96>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Počet dětí v MŠ s polským jazykem vyučovacím	20
Tabulka 2 Výzkumný soubor.....	36
Tabulka 3 Kategorie kódů	39

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Postup realizace výzkumu	37
Obrázek 2 Výsledek vyložení karet	41

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

NKS Narušená komunikační schopnost

MŠ Mateřská škola

PPP Pedagogicko-psychologická poradna

SPC Speciálněpedagogické centrum

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Otázky polostrukturovaného rozhovoru – učitelé

Příloha P III: Otázky polostrukturovaného rozhovoru – odborníci

Příloha P IV: Ukázka kódování

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Informovaný souhlas o poskytnutí interview a jeho následným vyžitím pro účely diplomové práce s názvem Systém podpory při vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím.

Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce studentky Bc. Agnieszki Kiedroń s názvem Systém podpory při vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností v mateřských školách s polským jazykem vyučovacím. Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby.

Vaše účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a kdykoliv během rozhovoru můžete odmítnout odpovédět na otázky, na které nechcete poskytnout odpověď.

Dávám své svolení k tomu, aby studentka použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce

ANO / NE

Dávám své svolení k tomu, aby některé části rozhovoru byly v práci citovány

ANO / NE

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA P II: OTÁZKY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU – UČITELÉ

1. Jakým způsobem je organizována podpora pro děti s narušenou komunikační schopností ve vaší školce?
2. Kdo je primárně zodpovědný za poskytování této podpory?
3. Jak často je poskytována podpora dětí v rámci primární prevence v MŠ?
4. Jak pracujete s dětmi s komunikačními problémy?
5. Jaké jsou největší výzvy při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností ve vaší mateřské škole?
6. Cítíte se být kompetentní k práci s těmito dětmi?
7. Jaké jsou dostupné možnosti dalšího vzdělávání nebo školení pro pedagogy v této oblasti?
8. Existuje spolupráce s externími odborníky (např. logopedy)?
9. Jak často a za jakých podmínek dochází ke spolupráci mezi pedagogy a pracovníky SPC a PPP?
10. Jak konkrétně tato podpora probíhá? (konzultace, depistáž)
11. Jakým způsobem je koordinována komunikace mezi školkou a těmito institucemi?
12. Jaké jsou nejčastější doporučení, která získáváte od pracovníků SPC a PPP?
13. Jak se tyto doporučení implementují do denních aktivit a výuky ve školce?
14. Jaká je efektivita zavedených opatření podle vašeho názoru?
15. Jak hodnotíte úroveň podpory, kterou získáváte od SPC a PPP, myslíte, že je dobře nastavená?
16. S jakými výzvami se nejčastěji setkáváte při spolupráci s pracovníky těchto institucí?
17. Jaká je zpětná vazba od pracovníků SPC a PPP na vaši implementaci jejich doporučení?
18. Jaké jsou možnosti zlepšení spolupráce mezi školkou a SPC/PPP podle vašeho názoru?

PŘÍLOHA P III: OTÁZKY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU – ODBORNÍCI

1. Jaká je vaše role v podpoře dětí s narušenou komunikační schopností v mateřských školách?
2. Jakým způsobem spolupracujete s pedagogy polských mateřských škol při práci s dětmi s komunikačními problémy?
3. Jak konkrétně probíhá podpora pedagogů v rámci práce s těmito dětmi?
4. Jak často a v jaké formě probíhají depistáže/konzultace/logopedická sezení s dětmi v mateřských školách?
5. Jaké strategie používáte při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností z polských mateřských škol?
6. Jaké strategie byste doporučovala učitelům pro práci s těmito dětmi?
7. Jak hodnotíte úroveň spolupráce s pedagogy mateřských škol?
8. Jak hodnotíte efektivnost a dostatečnost této spolupráce?
9. S jakými největšími výzvami se setkáváte při spolupráci s učiteli a dětmi polských mateřských škol?
10. Jaká jsou nejčastější doporučení, která poskytujete pedagogům mateřských škol?
11. Jakým způsobem je organizována zpětná vazba pedagogům na implementaci vašich doporučení?
12. Jaká školení a vzdělávací programy doporučujete nebo nabízíte pedagogům polských mateřských škol?
13. Jak vnímáte kompetentnost a připravenost předškolních pedagogů pro práci s těmito dětmi?
14. Jaké jsou největší výzvy při práci s dětmi s komunikačními problémy z mateřské školy s polským jazykem vyučovacím?
15. Jaké by byly vaše doporučení pro zlepšení spolupráce mezi Vámi a mateřskými školami?

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

P: A nějaká jiná spolupráce s těmito organizacemi probíhá?

Odpověď: Ne... čistě, jak bych řekla při problému.

O: Dobře. A jak teda je koordinovaná komunikace mezi těmi institucemi a vaší mateřskou školou?

Odpověď: Já většinou, když jsem něčeho všimla, ale říkám, nejsem tu dlouho, jsem tu od začátku, tak když mi třeba ten kluk, když jsem toho člověka všimla, tak jsem kontaktovala rodiče. Oni mi přinesli nějaké papíry, řekli, že už někde byli, ale že tím, co jsem si přečla v těch papírech, vůbec neodpovídá tomu, jak se teď chová. On se někde posunul, už je to dva roky, takže asi i ten ukázal nějaký směr. Myslím si, že by bylo vhodné znovu ho poslat, ale teď přes tu školu. Takže daří se to, tak uvidíme.

O: Máte už nějaké doporučení od logopeda nebo od někoho, jak pracovat s dítětem s NKS?

Odpověď: Mám dvě děti tu, kteří mají odloženou školní docházku a od těch máme nějaké zaznany, takže je tam i trochu napsané, co konkrétně na co se zaměřit, více, na co méně, co oni potřebují, takže dávám i ty pracovní listy, které si třeba vytiskneme, nebo máme i takové tady pracovní sešity, kde děti pracují a takže tak, takovýto způsobem.

O: Jaká je podle vás efektivita těchto opatření?

Odpověď: Mohla by být lepší. Mohla by být lepší ta spolupráce. Myslím si, že by byla super právě, kdyby byla možnost, třeba nevím, jak je to zákonem dané, jestli by třeba ten učitel nemohl s tím dítětem třeba jít i podívat se na to logopedii, aby viděla, jak se tam pracuje. Nekaždej má to štěstí, nebo možnost se podívat. Já jsem to tady jednou ale vlastně sama, protože mám kolegyni, která je logoped, takže trochu jsem viděla, jak se to konkrétně pracovalo s dcerou, protože jsem to chtěla vidět, iak to je všechno. tak to se domluvě zašla sem, ale nekaždej má. Není tam ta praxe. Není.

O: Jak teda hodnotíte tu úroveň podpory, co dostáváte od těch externích organizací, v případě nějakého problému?

Odpověď: Většinou dostaneme, přijde mi to takhle, abych to neřekla špatně, myslím si, že mají, jak psychologové, tak možná i ti logopedové, mají málo času na to, aby posoudili, jak moc je vážnej stav toho dítěte. Konkrétně u psychologa mi přijde hodina velmi málo. A potom, když člověk, vlastně my s tím dítětem pracujeme pět dnů, pět dní v týdnu a vidíme nějaké věci, které ten, podle mě, psycholog není schopný vidět za hodinou. Navíc ty děti se chovají úplně jinak. Jak jsem četla, třeba konkrétně o tom klukovi, když byl soukromě s těmi rodiči, tak vůbec to opravdu neodpovídá tomu, jak je to doopravdy tady. A nevím, jestli tam je ten věkový rozdíl, či bylo tohleto, anebo prostě jiné. To si myslím, že je málo. Že by se to mohlo nějak zlepšit.

O: A jak jste mluvila o individuálním vzdělávacím plánu, jak vnímáte podporu od SPC?

Odpověď: Tam chodí kontroly. Víím, že my tady konkrétně nemáme nikoho momentálně s

J

absence pravidelné spolupráce s odborníky

rodič jako prostředník v komunikaci
rozpor mezi postojem MŠ a logopeda

odklad školní docházky
komunikace skrze dokumenty
pracovní listy

absence pravidelné spolupráce s odborníky
absence praktických zkušeností

absence praktických zkušeností

pocit nedostatečnosti diagnózy
pocit nedocení vzhledu učitele do dítěte odborníky
pocit nedostatečnosti diagnózy

kontroly v prostředí MŠ